

平成21年 5月25日現在

研究種目：基盤研究（C）
 研究期間：平成18年度～平成20年度
 課題番号：18520470
 研究課題名（和文）
 英語の発音指導法の開発： 国際英語の観点に基づく導入から矯正まで
 研究課題名（英文） Teaching English Pronunciation to Japanese Learners of English from
 an EIL Viewpoint
 研究代表者
 有本 純

研究成果の概要： 3年間で、英語の発音指導における導入指導の記述（説明の在り方、注意事項、練習例）、および矯正指導の一部についての記述を終えた。記述対象としては、個別音（母音・子音）および音声変化、音調、強勢などである。特に、発音の基準として採用した国際語としての英語発音については、日本人の英語学習者の発音を英語母語話者および非英語母語話者による判定も含めて、到達目標を明らかにした。

交付額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
18年度	1,400,000	0	1,400,000
19年度	1,100,000	330,000	1,430,000
20年度	900,000	270,000	1,170,000
年度			
年度			
総計	3,400,000	600,000	4,000,000

研究分野：人文学

科研費の分科・細目：言語学・外国語教育

キーワード：英語の発音教育、導入指導、矯正指導、国際語としての英語

1. 研究開始当初の背景

英語の発音指導法に関して、具体的に記した文献は皆無であり、小学校・中学校における導入と高校～成人に対する矯正指導法を開発することが、求められている。導入においては、分かり易い説明の仕方を、矯正においては、適切な判断と効果が求められる。このような背景から、指導法の開発の必要性を痛感し、着手した。

2. 研究の目的

本研究は、英語音声学および日本語音声学を基盤とし、英語のスピーキング能力を育成するための基礎訓練として「発音指導」に焦点を当て、1) 英語教育学の立場から小学校

や中学校の導入教育における発音指導から、2) 成人に対する矯正指導まで幅広い範囲を含んでおり、その基準として「国際語としての英語」という視点を導入している。日本人英語学習者の目標は、ネイティブスピーカーと同じ発音を目指すのではなく、通じる発音のレベルということになる。

3. 研究の方法

日本人英語学習者の英語発音を収集し、それらを音響分析することにより、問題点を解明し、英語母語話者、日本人、非英語母語話者による判定結果を基に、指導法に反映させた。また、その指導法を英語教育関係者に提示し、アンケート調査を実施することにより

検証した。

4. 研究成果

研究成果は、科研報告書として出版し、無償配布している([図書]を参照：110頁)。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計 4件)

河内山真理・山本勝巳・山本誠子・牧野眞貴・有本 純「日本語話者の英語発音：容認性に関する実証研究」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第5号、21-32(2007)無

有本 純・山本勝巳・山本誠子・河内山真理・牧野眞貴「日本人の英語イントネーションとその容認度 -EILの観点に基づく指導への提言-」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第6号、pp. 1-12、(2008)無

河内山真理・山本誠子・山本勝巳・有本 純・牧野眞貴「日本人の英語発音におけるイントネーションの容認性」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第6号、pp. 13-23、(2008)無

山本誠子・有本 純・河内山真理・山本勝巳「発音指導における説明の在り方」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第7号、pp. 1-13、(2009)無

[学会発表] (計 4件)

有本 純・山本勝巳・河内山真理・山本誠子・牧野眞貴・佐伯林規江「プロソディに着目した日本人の英語発音の容認性 -EILの観点による実証研究-」外国語教育メディア学会第46回全国研究大会、京都産業大学、2006

有本 純・山本勝巳・山本誠子・河内山真理・牧野眞貴・佐伯林規江「日本人の英語発音におけるイントネーションの容認性」外国語教育メディア学会第47回全国研究大会、名古屋学院大学、2007

有本 純・河内山真理・山本勝巳・山本誠子・牧野眞貴「日本人の英語発話におけるイントネーションの容認性」大学英語教育学会 第46回全国大会、安田女子大学、2007

有本 純・河内山真理・山本誠子・山本勝巳「発音指導における説明の在り方」第34回全国英語教育学会東京研究大会、昭和女子大学、2008

[図書] (計 1件)

有本 純(編著)『英語の発音指導法の開発：国際英語の視点に基づく導入から矯正まで』関西国際大学、2009、107ページ

[産業財産権]

○出願状況 (計 件)

○取得状況 (計 件)

[その他]

6. 研究組織

(1) 研究代表者

有本 純 (関西国際大学)

(2) 研究分担者

(3) 連携研究者

佐伯林規江 (同志社女子大学)

吉田晴世 (大阪教育大学)

河内山真理 (関西国際大学)

山本誠子 (神戸学院大学)

山本勝巳 (関西福祉大学)

科研報告書

**英語の発音指導法の開発：
国際英語の観点に基づく導入から矯正まで**

平成 18 年度～20 年度
科学研究費補助金（基盤 C 一般）

2009（平成 21）年 3 月

有本 純 編著
関西国際大学 有本科研

まえがき

本書は、平成18年度から20年度に至る3年間、科学研究費補助金（基盤C一般）によって実施した研究プロジェクトの記録および成果をまとめたものである。

英語の発音指導については、これまで多くの文献が出版されているにも拘わらず、実際に教室での使用に耐えるものがなかった。その必要性を痛感し、本研究は出発している。従来型の文献は、概ね次の4タイプに分類できる。

1) 英語音声学の立場から、英語のネイティブスピーカーの発音について解説しているものである。教師には理解できても、学習者には適していない。また、指導法に触れているものはほとんどない。

2) 英語音声学の専門ではない人が、英語圏に滞在した経験に基づき、自分の耳にはどのように聞こえたのか、また、そのような発音をするための方法が述べられている。しばしば誤解を招くような記述（巻き舌で発音すると英語らしくなる等）も見られる。

3) さまざまに工夫されたカタカナ表記や記号を用いて、日本語との距離を近づけようと試みている。やはりカタカナで表記する限り、日本語の発音になる危険性を含んでいる。また、特殊な記号を用いることで、第三者には理解し難い記述に陥っていることもある。

4) フォニックスの手法で綴り字と発音を組み合わせている。調音の説明が分かりにくく、例外的なルールが多いという問題点もあり、能力のある教師が直接指導しなければ、習得が困難となる方法である。

本研究プロジェクトは、導入編と矯正編の2つの部分に分かれており、前者は小学校高学年の児童から中学生が理解できるように、教師が用いる指導法を記述し、後者は大学生や成人など、既に英語学習をある程度進めている人たちが抱えている問題となる発音、言い換えると、「通じにくい」あるいは「通じない」発音を、どのように矯正指導するかという方法を記述している。

また、中学校・高校で英語教育を受け、大学に入ってくる学生に発音についてどの程度学習したかを尋ねると、部分的には習っているも、辞書の発音記号を見ると、どのように調音するか知らない音があると回答している。教員の側も自らの発音に自信がない場合や、発音指導を体系的に受けたことがない場合もあり、教室での発音指導には、あまり重点が置かれていないという実態も見えてきた。

このような中で、本研究プロジェクトは出発し、小学校高学年の児童から中学1年生の英語学習初期の人たちにも理解しやすい説明の仕方および導入指導法を開発すること、さらには、英語をある程度学習しているにも拘わらず、英語の発音に自信がなかったり、通じない発音をどのように矯正すればよいか分からない人々を対象に、矯正指導法を開発することを目的として、3年間の研究を進めてきた。最終段階では、英語教育に携わる人々へのアンケートを実施し、本研究プロジェクトで開発した指導法が、どの程度教育の現場で使用に耐える手法であるかを調査した。

具体的には、導入指導法において、1) すべての母音と子音、2) イントネーション、3) 音声変化について記述を行った。また、矯正指導法では、単音を音声的な特徴によりグループに分類したり、単独では問題は生じないが、子音+母音の組み合わせによって問題となる音節の矯正等、導入とは異なるまとめ方をしている。しかし、矯正指導法においては、まだ完全に記述を終えることができていない為、1～2年を目途に継続して研究を進める予定である。

また、本研究は関西国際大学「コミュニケーション研究所」、外国語挙行くメディア学会関西支部にある「英語の発音教育研究部会」との関係もあり、関係各位からのサポートを受けてきた。最後に、本科研に対してご協力戴いた関係各位に厚くお礼申し上げる。特に、アンケート調査の回答者、科研関係の事務を担当戴いた本学教育研究支援課の職員の協力なければ、本研究は成り立たなかった。さらに、この研究組織で共に研究を進めてきたメンバーの方々にも、お礼申し上げたい。

有本 純 (研究代表者)

目次

研究組織	1
会議記録	2
研究の概要	3
論文	
日本語話者の英語発音：容認性に関する実証研究	17
日本人の英語イントネーションとその容認度 -EIL の観点に基づく指導への提言-	26
日本人の英語発音におけるイントネーションの容認性	38
発音指導における説明の在り方	47
小学校外国語（英語）活動必修化にむけての音声指導の動向とあり方	56
英単語の親密度情報から見た小学校英語活動における音声語彙指導	66
学会発表配布資料	
プロソディに着目した日本人の英語発音の容認性 -EIL の観点による実証研究-	79
外国語教育メディア学会 第46回全国研究大会	
日本人の英語発音におけるイントネーションの容認性	82
外国語教育メディア学会 第47回全国研究大会	
日本人の英語発話におけるイントネーションの容認性	85
大学英語教育学会 第46回全国大会	
発音指導における説明の在り方	88
第34回全国英語教育学会	
ワークショップ報告	
第6回英語教育セミナー	
英語の発音指導法（導入編）「小中学生への発音の教え方」	93
受講者の発音診断「発音をチェックして矯正」	97
小学校の英語活動「発音指導のアクティビティ」	99
第7回英語教育セミナー	
音声変化に対応する発音指導	100
科研関係業績一覧	103

研究組織

研究代表者

有本 純 関西国際大学 教育学部 教授
関西国際大学コミュニケーション研究所 所長

研究分担者

佐伯林規江 同志社女子大学 文芸学部 教授
関西国際大学コミュニケーション研究所 客員教授

吉田 晴世 大阪教育大学 教育学部 教授
関西国際大学コミュニケーション研究所 客員教授

河内山真理 関西国際大学 教育学部 准教授
関西国際大学コミュニケーション研究所 学内研究員

山本 勝巳 関西福祉大学 社会福祉学部 准教授
関西国際大学コミュニケーション研究所 客員研究員

山本 誠子 神戸学院大学 経営学部 准教授
関西国際大学コミュニケーション研究所 客員研究員

横川 博一 神戸大学 国際コミュニケーションセンター 准教授
関西国際大学コミュニケーション研究所 客員研究員

小山 敏子 大谷女子短期大学 (現 大阪大谷女子大学) 講師
関西国際大学コミュニケーション研究所 客員研究員
(本務の都合により平成18年度のみ参加)

研究協力者

牧野 眞貴 関西国際大学 非常勤講師
関西国際大学コミュニケーション研究所 共同研究員

研究課題番号 18520470

平成18～20年度 基盤研究C一般

研究課題「英語の発音指導法の開発： 国際英語の観点に基づく導入から矯正まで」

科研会議記録

平成18（2006）年度

第1回 4月30日	第2回 6月 3日	第3回 7月23日
第4回 9月 3日	第5回10月14日	第6回11月 5日
第7回12月 2日	第8回 1月 7日	第9回 2月 4日
第10回 3月18日		

平成19（2007）年度

第11回 4月 7日	第12回 6月30日	第13回 7月16日
第14回 8月 7日	第15回 9月 5日	第16回10月13日
第17回12月23日	第18回 1月13日	第19回 2月16日

平成20（2008）年度

第20回 4月19日	第21回 5月18日	第22回 7月27日
第23回 8月 8日	第24回11月21日	第25回 1月24日
第26回 2月11日		

主な会場は、西宮プレラホール会議室（兵庫県西宮市）

研究の概要

有本 純(統括責任者)

1. はじめに

科研採択前に、本研究グループでは準備として、「国際化に対応した英語発音教育について」、「日本人の英語発音の容認性： EIL の観点による実証研究」等の論文執筆、研究発表、ワークショップ等を実施してきた。¹ これらの研究は、国際語としての英語(English as an International Language: EIL)という基盤に立っている。特に、この分野の原点とも言うべき Jenkins (2000)を吟味し、Kachru(1992)等も参照しながら、アメリカ英語・イギリス英語のような地域に偏する英語ではなく、国際語としての英語の発音で、日本人学習者が習得すべき基準は何かを探求し、その指導法を開発しようとする目的があった。例えば、緊張母音と弛緩母音の対の/i,ɪ/は、日本語話者が長短の区別に置き換えても、コミュニケーション上では支障がない。あるいは、英語の/ʃ/は舌が上昇して口蓋全体に沿うような状態になるが、日本語の「シュ」は舌の前方のみが上昇し、後方は下がっており、両者の音色には差が出るが、これに置換することを認める等である。すなわち、通じる範囲内において、日本人英語学習者の発音に日本語の影響が多少残っていても問題にはならないとする考え方を採用しており、これは世界的な動向とも一致する立場である。

従来の日本の英語教育では英語のネイティブ・スピーカー並みの発音を指導することが念頭に置かれており、教員もそのような発音を目指してはいたが、現実にはそれを実現することには困難があった。その為、発音指導は放置されるか、一部の熱心な教員がアメリカ英語の発音に固執し、非効率的な指導を行っていたかのいずれかであった。発音に自信がない日本人の英語学習者は、英語を話すことにおいても不得意であるという意識が強く、「英語は読めるが話せない」という英語学力観を一般的に持っている。特に、「中学・高校6年間も英語を勉強してきたにも拘わらず英語が話せない」という表現は、現状を端的に語っている。しかし、英語を話す(発音する)訓練を、どの程度授業で実施してきたかを振り返ってみれば、「英語が話せない」現実は当然の結果と言える。

3年間の科研費による研究期間の中で、研究の核となるグループと周辺的にサポートするグループに分かれ、指導法の記述、学会発表、シンポジウムでの提案、論文執筆、発音のワークショップ等、多面的な活動を実施してきた。

2. 研究の目的

文部科学省の作成した近年の学習指導要領では、中学校・高等学校ともに英語について「コミュニケーション能力の育成」をキーワードとして示しており、日本における英語教育を大きく転換しようとしている。また、「英語が使える日本人」の育成のための戦力構想においても、英語のコミュニケーション能力を身に付けることが必要であるとしている。しかし、このような状況に、教育現場が敏感に対応しているとは言い難い。SELHi などの積極的な取り組みがある一方で、スピーキングとリスニングの基礎となる英語発音については、消極的な態度が多数派を占めている。英文法の指導に熱心な教員は多いが、発音指導に力を

入れる教員は少ない。その理由は、英語教員自身が発音指導を受けた経験が少ないか、自分の発音に自信がない、あるいは、受験勉強とは関係がないと考えているからであろう。もしそうであれば、現状では好転する要素がない。このような現状を打破するためにも、英語の発音教育を推進することは必要なことである。

本研究の目的は、英語発音指導について新しい方法を確立し、実際の教育の場で教員が活用できる手法を完成させることにある。従来の発音指導に関する研究および指導書では、英語の発音についての記述はなされているが、導入期における具体的な指導法を扱った研究は存在しない。また、発音の問題点は個人によって異なるため、一律の指導法では成功しないので、さまざまな問題に対処できる矯正法を検討していく必要がある。更に、日本人の英語学習者を対象にして、何が原因で通じない発音となっているのかを実験を通して探り、矯正の手法を確立することも、本研究が目指すところである。

一方、英語教育関係者の中には、英語の発音は英語のネイティブ・スピーカーと同じようにならねばならない、という頑なな態度が依然として見られ、英語教育の問題となっている。そのような意識改革を成し遂げようとすることも、本研究のねらいの1つである。

近年、小学校における英語活動では、教員養成・現職の再教育などで様々な問題が生じている。特に英語の発音指導に関しては、早期の発音指導に対する保護者の期待が大きい。しかし、小学校教員が英語発音で問題を抱えていたり、研修に適した指導書がないことから、本研究の成果が望まれており、同時に役立てられる可能性が高いと考えられる。

本研究は、英語および日本語音声学を基盤とし、英語教育学の立場から小学校や中学校の導入教育における発音指導から、成人に対する矯正指導まで幅広い範囲を包み込んでいる。また、単に方法論を構築するだけでなく、実験によって日本人英語の持つ発音上の問題点を解明することで、本研究をより実証性の高い研究となることを目指した。これまでに、教室で使える発音指導法について書かれた文献は皆無に等しく、英語音声学の立場で書かれた物が出版されていたに過ぎない。それだけでは、英語の発音指導が成立することにはならない。その意味で、本研究の波及効果は大きいと言える。

3. 指導法の記述

そのような状況の中で、本研究グループは、小学校高学年の児童から中学生を対象にした、発音指導の導入において、1)わかり易い説明の仕方、2)教員が指導で注意すべき事項、3)練習用教材を作成することにした。合わせて、既に英語を学習しているが、問題のある発音や通じない発音をしている高校生から一般の学習者向けに、矯正指導の在り方を開発してきた。その項目一覧を、表1に示す。

学習者への説明文では、分かり易さへの配慮から、「です、ます調」を用いて、ていねいな表現とした。また、教員への注意事項では、実際に起こりうる問題点を説明し、対処法についても記述している。なお、練習用教材は、単語レベルであるが、今後は句や文レベルも垂下する予定である。

表1 導入と矯正指導項目の一覧²

導入	子音	/p - b/, /t - d/, /k - g/, /f - v/, /θ - ð/, /s - z/, /ʃ - ʒ/, /h/, /tʃ - dʒ/, /ts - dz/, /l - r/, /m/, /n/, /ŋ/, /j/, /w/
	母音	/i:/, /i/, /e/ (/ɛ/), /æ/, /ɑ/, /ɔ:/, /u:/, /u/, /ʌ/, /ə, ɚ/, /ei/, /ai/, /ou/, /au, ɔi /等, 母音 + /ə, ɚ/
	文強勢	Classroom English で用いる文を中心に
	音声変化	連結・脱落・同化
	音調	基本パタン(低い上昇・高い上昇・下降・下降+低い上昇)
矯正	子音	破裂音、摩擦音、破擦音、側音、鼻音、半母音(接近音)、子音群、特定の組み合わせ 例 /s+i/, I've been の/v+b/等
	母音	円唇母音、緊張・弛緩 vs. 長短、二重母音と長母音、類似母音の区別
	音声変化	連結・脱落
	強勢	語強勢、文強勢
	ポーズ	文中の区切り(意味単位)
	音調	ピッチの方向・ピッチ変化の程度
	その他	日本語の影響を受けた発音:特に「カタカナ発音」(母音挿入、子音の代用、強勢とピッチ、促音「ッ」の混入等)

4. 導入指導法

導入指導法は、小学校高学年の児童から中学校1年生を対象とした、英語を初めて習う人たちに、どのような説明をすれば彼らに分かり易く伝えることができるか、また、指導する教員はどのような点に注意しながら指導すればよいのかを考慮しながら作成した。別表の通り科研会議の中で議論し、上記の方針に従って記述をし、改訂を重ねた。以下に、その一部を示す。

4.1 /f - v/の導入

[説明]

上の歯に下唇の内側を軽くつけて、息を強く吹き付けます。声を一緒に出せば/f/になります。

[指導上の注意点]

すぐに舌と唇を離してしまうと、摩擦が十分に起こらず、この音が出ません。慣れるまでは、舌と唇をつけた状態で長めに息を出すよう指導します。また、「上の歯で下唇を噛んで」しまうと、息が漏れにくくなるので、「軽く」つけるように指導します。

[練習教材] for, five, feel, voice, love

4.2 /æ/の導入

[説明]

日本語では「ア」のグループの音ですが、よく似た音との違いに注意してください。ハンバーガーにかぶりつくときの口の形です。唇を横に開き、あごも下げます。舌先は下の歯の裏につけておきます。

[指導上の注意]

日本語ではこのように口を開けることがないので、思い切り口を開かせるよう指導します。「エの口でアを発音する」という説明は誤解を招きます。エの形を作らせた後で、あごを下げさせましょう。あごを下げると、当然口が縦に大きく開きます。

[練習用教材]

apple, ant, animal, bat, cap. hand

4.3 /ʌ/の導入

[説明]

あまり大きな口をあけません。うつむき気味で強くつぶやくように「ア」と言ってみましょう。はっきりした「ア」には聞こえません。

[指導上の注意]

口の開きが大きくないか確認してください。舌の位置は前後上下とも比較的中立の位置です。この音は、単語では必ず強勢が置かれますので、強めに発音させてください。うつむくと、あごが開きにくくなりますので、大きな口にはなりません。

[練習用教材]

oven, love, cut, but, mother, up

4.4 /ɑ/の導入

[説明]

日本語の「ア」に似ていますが、口の開き方が違います・あくびをするときのよう、あごを下げて、口を縦に大きく開きます。指が3本縦に入るくらい大きく開けます。

[指導上の注意]

カタカナ表記や綴り字につられて「オ」に近い発音になりがちですが、アメリカ英語では「ア」のグループになります（イギリス英語では、/ɔ/円唇母音でオに近い音になります）。

[練習用教材]

pot, hot, dog, watch, clock, doctor, box

4.5 /r/の導入

[説明]

/r/を発音するときは、舌の真ん中に大きなあめ玉をのせるような感じで、くぼみを作

ります。そのとき、舌尖は口の中のどこにも触れていません。唇を丸く突き出したような形になります。そして、そのままの口の形で「ウー」と長めに声を出しましょう。ここから、後に続く音になめらかに移ります。

[指導上の注意]

- (1) /r/の発音は、日本語の「ラ」行の始まりの音とは違い、舌尖が口蓋に接触しない点で注意が必要です。
- (2) 舌に力を入れて、舌尖を上あごの奥のほうに向けて持ち上げる感覚をつかみましょう。舌の中央部をへこませて全体を口の奥のほうへ近づける、といった指導でも良いでしょう。同時に唇を丸めて突き出すようにして「ウー」「ウー」「ウー」とこもった声を出してみましょう。
- (3) 舌の先は口の中のどこにも触れません。この点を実感するためには、舌を硬口蓋に付けて、できるだけ奥に引き、最後に舌尖を離すと良いでしょう。
- (4) /r/を発音している時の口形を前から見ると、唇を丸く突き出したような形になっています。鏡を使うなどして、積極的に確認させましょう。
- (5) rで始まる語の発音の際には、その前に唇を丸くして「ウ」を言ってから本体の語を発音させるようにしても良いでしょう。
- (6) この舌と唇の構えから後に続く音になめらかに移ります。舌尖を持ち上げ唇を丸く突出して「ウー」とこもった音を出してから、つまり、自分でしっかりとその音を意識して聞いてから、次の音を出すように指導しましょう。

[練習用教材]

- 1) 唇を丸く突き出した口形を作って、/r/特有のこもった音（「ウー」）を長めに出す練習からはじめる。

/r/ - /r/ - /r/ - /r/ - red, /r/ - /r/ - /r/ - /r/ - run

- 2) その構えから後に続く音になめらかに移る練習。

急いでいても/r/特有のこもった音をしっかりと聞いてから次の音に移る

/r/で始まる語: red, run, read, rude, rose

/r/が中間にある語: arrive, very, carry, merry, correct

4.6 /l/の導入

[説明]

/l/を発音するときは、舌の先のほうを、上の歯の後ろにある歯茎の出っばりに、グッと強く押しあてます。そのまま、舌の両側のすき間から、ややこもった声を長めに出しましょう。

[指導上の注意]

- (1) 舌の前面にしっかりと力を入れて、舌の両側のすき間から、声を長めに出す感覚をつかませましょう。この構えで声を出してみると、日本語の「ラ」行の最初の音とは響きが違うのがわかります。

- (2) 日本語の「ラ」行の音は、上の前歯の内側の歯茎を舌先で軽く一瞬叩いてできる音ですが、英語の/l/は、舌前面を歯茎に押しあてたまま声を出す音で、ややこもった音に聞こえます。
- (3) この構えから、l/特有のこもった音を少し長めに出してから、次の音を言うように指導しましょう。

[練習用教材]

1) 舌の前面を上歯茎にしっかりと押しつけ、舌の両側のすき間から声を出してみましょう。最初は、/llll/ のように、長めに言ってみましょう。

/l/ - /l/ - /l/ - /l/ - lunch, /l/ - /l/ - /l/ - /l/ - lip

2) /l/で始まる語: long, like, live, look, leg

/l/が中間にある語: collect, valley, believe

*ただし、ここでは dark l /l/は扱わないこととする。

4.7 小学生対象のアクティビティ

4.7.1 楽しいアルファベット遊び: 「歌って遊ぼう」

英語の音に慣れ親しむために、まず歌や遊びでアルファベットに触れる。

準備: 「ABCの歌」にあわせて7文字ごとにアルファベットを書いたポスターを黒板に貼る。先生が文字を押さえながら「ABCの歌」の歌を正しい発音で歌い、次に子どもと一緒に歌う。

ABCDEF G
HIJKLMN
OPQRSTU
VWXYZ

Activity 1

① グループで歌う

クラスを4グループに分け歌う箇所を7文字ずつ分担する。グループごとに床の上に座り、自分達の歌う番が来ると急いで立ち上がり、歌い終わると急いで座る。「急ぐ」という動作に子ども達は喜び、何度も歌いたがる。

② 7文字ごとにスピードを変えて歌う

例) A-G、O-Uは非常にゆっくり歌い H-N、V-Zは大急ぎで歌う。

③ 7文字ごとに声の大きさを変えて歌う

例) A-G、O-Uは非常に大きな声で歌い H-N、V-Z 小聲で歌う。

④ 声を出してはいけない文字を決めて歌う

例) Cは絶対に声を出してはいけない。 ♪ AB × DEFG ♪
慣れてくると×の数を増やす。

⑤ ある文字のところで何か動作をする

例) G、N、U、Zのところで飛び上がるなど。

4.7.2 英語の発音遊び: 「グーパーであそぼう」

文字を見ていきなり英語発音の練習をするのではなく、体を使って遊びながら英語の音を覚えると、英語発音の練習が楽しくなる。ここでは p,b を練習材料にとりあげる。

準備： p,b で始まる単語の絵を書いたカード数枚

例 pig pencil pie big boy bed (子ども達になじみのある単語が望ましい)

Activity 2

- ① 先生が p の音を発音しながら手を広げる、ジャンケンの「パー」の手をする。b の音の時には握りこぶしを作る、ジャンケンの「グー」の手をする。
- ② 先生は p→ パー、b→ グー を何度も繰り返し発音し、子どもと一緒に音と手の動きを練習する。その際単調にならないよう “p, p, b” , “p, p, p, p, b, b, p” など変化をつける、またはスピードを早くしたり遅くしたり、手を上に上げる下に下げるなど子ども達が楽しめるよう工夫する。
- ③ 子ども達が慣れてきたら先生が発音して誰が一番早く手を動かすかを競争したり、グループに分けて競うのも楽しい。
- ④次に p, b の絵カードを子ども達に見せながら手の動きをつけて発音する。すると文字→ジェスチャー→音という連鎖反応が起こり、p→パーの手→/p/、というように p を見ただけで発音ができるようになり、もし文字をみてわからない場合でもジェスチャーが助けになるので、文字が苦手な子も必ず発音できるようになる。同じような方法で他の音も練習する。

5. 矯正指導法

矯正指導法は、既に英語学習を経験しているが、発音に問題があり、コミュニケーションに支障をきたすような問題を抱えた発音を、どのようにすれば矯正することができるかを考慮し、指導者向け(あるいは自学自習用)に、開発した。以下に、具体例を示す。

5.1 摩擦音

摩擦音は呼吸が弱いと摩擦が起こらないという問題点があります。また、歯と唇をすぐに離してしまう場合も摩擦が起こりません。

1) /f/と/v/の矯正

[問題点の解説]

上歯を移動させて下唇に接触させようとする、下唇全体をくわえ込むような構えになり、適切な調音ができなくなるので、下唇を移動させて上歯に接触させます。また、すぐに唇と歯を離してしまうと摩擦が生じないため、接触時間を長めにします。

[矯正法]

まず、手鏡を使って上歯と下唇の接触を確認します。摩擦をしっかりと出すために、長いめに音を出し、次の音に簡単に移らないようにします。摩擦音から次の音へスムーズに移行しているかを、教師が確認して下さい。

[他の音との比較練習教材]

fat – hat vest – best

2) /θ-ð/の矯正

[問題点の解説]

日本語の中になく調音法であるため、日本語のサ行やザ行の子音で代用してしまう傾向があります。舌先の位置(前後)の調整や、舌先と上の歯先がどの程度接近・接触すれば摩擦がおこるかについて、意識を向けさせる必要があります。

[矯正法]

舌先の位置が本来の位置よりも後ろ寄りになっているので、まず舌先を前方に移動させます。その位置で摩擦が長く持続できるような舌先の感覚を体感させます。

[他の音との比較用練習教材]

thick - sick - shick

5.2 [si]

[問題点の解説]

日本語の「サ」行の子音には複数の音韻が使われています。具体的には「サ」「ス」「セ」「ソ」の子音の口の構えは同じですが、「シ」の子音はこの音ではありません。英語の/s/という子音は前者の音韻であり、/si/という組み合わせでも子音の調音に違いは生じないのですが、日本語話者の場合、英語の/si/の発音に「シ」をあててしまうことがよくあります。

[矯正法]

日本語の「サ」「シ」「ス」「セ」「ソ」をゆっくりと発音させて、「シ」の時には舌がやや後方に下がって口蓋に広く近づいていることに気づかせます。/si/の練習では「サ」「ス」「セ」「ソ」の口の構えから/i/をつなげるように指導します。単独での発音ができるようになったら、/si/と/ʃi/でペアになる語を探させて異なる記号でマークさせて、違いに意識を向けさせます。

また、/s/で終わる語を発音させ、連続的に/si/で始まる単語を発音させると、/s/の正しい舌先の位置を確認させることができます。例 nice city

[単独での練習用の単語]

city, sick, since, sit, six

[他の音との比較練習用教材]

thick - sick - shick

5.3 二重母音 /ei, ou/

[問題点の解説]

[ei]と[ou]はそれぞれ長音の「エー」(space:スペース)「オー」(boat:ボート)になる傾向があるので、意識的に第2要素の口の形を作らせる必要があります。特にカタカナ表記で長音が使用されている語は、継続的に注意を喚起することが重要です。

[練習用教材]

[ei] date gate take wave

[ou] home moment open road

[参考]

最近日本語では単語アクセントの平板化が進んでいますが、外来語も例外ではありません。
game[geim]は上記の長音化も伴って「ゲーム」と発音する人が増えています。このような傾向が強い場合には、英語の二重母音の発音とはまったく違うものであることを認識させる必要があります。

5.4 小学校における外国語(英語)活動

文部科学省による新学習指導要領によれば、2011年度から小学校高学年において、英語活動を完全実施することになった。英語の発音指導の対象が、これまでの中学1年生から、さらに低学年へ拡大する中で、本研究の一部である導入指導方開発においても、深く関わってくる。また、小学校の英語活動を取り巻く様々な環境・要因など、現場では多くの課題への対応に追われているようである。³

また、音声指導においても、幾つかの提言を本報告書に収録している。問題点としては、1) 英語指導経験の浅い指導者、2) 指導理念・指導目標のばらつき、3) カリキュラム・教材・教具の不備などがある。また、音声指導についての事例を紹介し、音声指導の抱える問題点を議論した。⁴

さらに、語彙の親密度という観点から、音声語彙指導についての検討も行い、小学校英語で扱われる語彙は易しいと考えられているが、実際にはメンタルレキシコンでの表象、アクセスや検索の速さなど、語によってその程度には大きく違いが見られるので、語彙の扱い方、音声面での習熟のさせ方等、解決すべき課題は山積している。⁵ 今後も、小学校の英語活動で実際に使える指導法の充実に向けて、改訂を重ねていきたい。

6. 検証

6.1 単音の容認性

日本人英語学習者の英語発音を用いて、1) 英語母語話者(NS)、2) 日本人英語学習者(JS)、3) 日本人以外の英語非母語話者(NNS)の3つのグループに対して聞き取り実験を行い、EIL の考え方を取り入れた「単音レベル」での知覚実験を実施した。3種類の Disk を作成し、Disk 1 では英語として問題のない発音を、Disk 2 & 3 では何らかの問題を含む発音を収録している。結論は、以下の通りである。

- 1) /r, l/の区別は必要な項目である
- 2) /θ/は EIL の観点からは重要度の低い項目であるが、日本語母語話者の場合、/s, z/との対比から指導が必要な項目に入れるべきである
- 3) /f, v/は/π, b/との対比から指導が必要である
- 4) つまる音(促音)の混入を避ける指導をすべきである
- 5) /s+/i/の組み合わせは、/ʃi/との区別において重要である

6) 日本語の「ア」に収斂される母音/ æ , ʌ , ɑ /の違いを認識させ、区別する必要がある

また、英語を用いてコミュニケーションをとる相手が、英語母語話者だけを対象と考えるのではなく、英語非母語話者とのコミュニケーションをも意識した発音指導を行うことが望ましい。特に、単音を明確に区別することが求められており、円滑なコミュニケーションにつながる重要な要素であるといえる。⁶

前掲論文の検証をさらに進め、単音を用いて1) 英語母語話者、2) 中国語話者、3) 韓国語話者、4) スペイン語話者の反応に焦点をあて、日本人英語の容認性を考察したのが、論文2である。ターゲットとなる母音および子音を音響分析し、認識される程度の高低を検討した。⁷ここで得た結論は、以下の通りである。

- 1) 破裂音/ b /は、日本語話者の場合、特に語頭音で **aspiration** が弱いと指摘されているが、特に問題はなかった。
- 2) 摩擦音/ f /は、両唇音/ π /でも代用がきくことがある
- 3) 摩擦音/ v /は、相対的に弱い為、有声であることを強調する必要がある
- 4) 摩擦音/ θ /は、調音点と摩擦の持続が確保されれば、英語母語話者に認識されているが、英語非母語話者や日本人英語学習者の認識率が低い。特に、/ s /との区別が求められる。
- 5) 摩擦音/ ð /は、英語母語話者と日本人英語学習者には認識されているが、英語非母語者の知覚は低い。摩擦が不十分である為に、/ d , z /などに取り違えられることが多い。
- 6) 語頭の/ l /には、大きな問題は生じていない
- 7) 語頭の/ r /は、口の構え(唇の丸め)が確保されていれば、認識され易い。問題のある発音では、舌尖が口蓋(上アゴ)に接触している事が判明した。

6.2 イントネーションの容認性

日本人が話す英語のイントネーションが、どの程度認知されるものかについて、2種類の実験を実施した。英語母語話者による評価が1) 高い項目、2) 低い項目、および3) 評価にバラツキが出た42項目について、必要であれば文脈情報を追加して、単音で用いたのと同じように3種類の被験者(NS, JS, NNS)を用いて5段階評価させた。

各項目の評価結果を分析し、イントネーションパターンとの関係を議論した。かなり基本的なパターンであるにも拘わらず、単音と比較しても余程意識していないと、その実現は困難であることが判明した。⁸

次に、イントネーションの適切性に対する判断を求める聞き取り実験と、被験者の特性を調べる為のアンケート分析を実施した。イントネーションの変化開始部分あるいは終了部分を機械的に最大 $\pm 60\text{Hz}$ 変化させた材料を用いた。また、アンケートでは NS の英語に対する意識、2) 日本語学習に対する意識、3) ミスに対する寛容度、4) 英語力・学習歴に関するカテゴリ設定し、JS と NNS を対象に実施した。

聞き取り実験では、母語よりも個人差による反応が大きく出た。即ち、両者に有意差は観られなかった。アンケートでは、因子分析を行った結果、4つの因子について考察した。

第1因子：日本語発音に対する意識

第2因子：母語の影響を受けた英語発音への寛容度

第3因子：英語発話に対する意識・関心の低さ

第4因子：自分の英語発話に対するあきらめ

非英語母語話者は、イントネーションに対する意識が低く、その解釈にもあまり注意を払っていない傾向があることが明らかとなった。英語の母語話者が細かなイントネーションの違いに注意を払うのとは対照的な結果であり、非英語母語話者への指導では、基本的なイントネーションに留め、それらを確実に実現できる指導が求められていると言えよう。⁹

6.3 指導法の検証

開発した指導法が実際に有効であるかどうかを、中学・高等学校の教員および英語教育学専攻の大学院生と教職課程を履修している大学生を対象としてアンケートを実施し、本研究で開発した指導法が実際に有効であるかどうかを検証した。その結果は、論文4に示す通りである。さらに、発音指導に関するワークショップ等を実施し、実際にどの程度教室での指導に対応できるかについても検証した。¹⁰

大部分の項目は、本研究により開発した指導法を高く評価しており、実際の指導に使えることが判明した。しかし、回答者の英語音声学に関する知識の浅さから、指導における説明について、理解できないものがあることも分かり、教員養成課程において、英語音声学を必ずしも学んでいない教員・学生がいることに、発音指導が抱える問題も見えてきた。

さらに、本研究で開発した指導における説明では、例えば母音の場合、細かな説明よりも一定のイメージを与えるという方針で、説明文を作成したが、そのイメージに個人差が生じるという問題点が見つかり、今後もこれを改訂しなければならない。

7. 今後の展開

英語の正しい音声サンプルが附属する指導書や教材は多数出版されているが、日本語話者の発するさまざまな問題を含んでいる英語発音のサンプルが付いているものは、これまでに存在していない。英語の正しい(あるいは標準的な)発音のサンプルが付いているが、それでは現実の矯正指導には対応できない。一方、本研究では、そのような問題を含む発音サンプルをも収集し、矯正指導の場で実際に遭遇するであろう英語発音に対応できる手法の開発を目指していく。

註

- 1 関連業績一覧に示す、各準備段階として執筆した論文、学会における研究発表、教員対象の研修会や高校生対象の特別授業などを指している(関連業績一覧の論文1～4等を参照されたい)。
- 2 英語音声学では、母音の発音表記に関して/i:-i, i-□, u: - u, u- □/に対応関係がある(二重母音の第2要素を含む)。しかし、本研究では、日本の教科書に使用されている記号を敢えて使用し、学習者や教員に違和感を与えないよう配慮している。
- 3 関連業績一覧の論文8 牧野眞貴 (2008) 「小学校英語活動における保護者の意識調査: 期待と協力を中心に」『コミュニケーション研究叢書』関西国際大学コミュニケーション研究所, 6, pp. 59-74
- 4 関連業績一覧の論文 10 吉田晴世 (2009) 「小学校外国語(英語)活動必修化にむけての音声指導の動向とあり方」10 pages. (本科研報告書への執筆)
- 5 関連業績一覧の論文 11 横川博一 (2009) 「英単語の親密度情報から見た小学校英語活動における音声語彙指導」13 pages. (本科研報告書への執筆)
- 6 関連業績一覧の論文3 山本誠子, 山本勝巳, 河内山真理, 牧野眞貴, 佐伯林規江, 有本 純 (2006) 「日本人の英語発音の容認性: EIL の観点による実証研究」『コミュニケーション研究叢書』関西国際大学コミュニケーション研究所, 4, pp. 1- 10.
- 7 関連業績一覧の論文5 河内山真理, 山本勝巳, 山本誠子, 牧野眞貴, 有本 純 (2007) 「日本語話者の英語発音: 容認性に関する実証研究」『コミュニケーション研究叢書』関西国際大学コミュニケーション研究所, 5, pp. 21-32.
- 8 関連業績一覧の論文6 有本 純, 山本勝巳, 山本誠子, 河内山真理, 牧野眞貴 (2008) 「日本人の英語イントネーションとその容認度: EIL の観点に基づく指導への提言」『コミュニケーション研究叢書』関西国際大学コミュニケーション研究所, 6, pp. 1-12.
- 9 関連業績一覧の論文7 河内山真理, 山本誠子, 山本勝巳, 有本 純, 牧野眞貴 (2008) 「日本人の英語発音: イントネーションの容認性」『コミュニケーション研究叢書』関西国際大学コミュニケーション研究所, 6, pp.13-24.
- 10 関連業績一覧の論文9 山本誠子, 有本 純, 河内山真理, 山本勝巳 (2009) 「発音指導における説明の在り方」『コミュニケーション研究叢書』関西国際大学コミュニケーション研究所, 7, pp. 1-12.

参考文献

- 有本 純 (2002) 「英語の発音指導における教材の在り方」『関西国際大学研究紀要』第3号, pp.1-14.
- 英語音声学研究会 (2003) 『大人の英語発音講座』東京, NHK出版.
- 本名信行 (1999) 『アジアをつなぐ英語: 英語の新しい国際的役割』東京, アルク.
- 本名信行 (2002) 『事典アジアの最新英語事情』東京, 大修館書店.
- Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford,

- Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2002) 'A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language' *Applied Linguistics*. 23-1, pp. 83-101, Oxford University Press.
- Jenkins, J (2003) English as an International Language: In Theory and Practice. <http://trill.berkeley.edu/ICPhS/frameless/errata/97.pdf>.
- Kachru, B. B. (1992) 'Teaching World Englishes' in B. B. Kachru (ed.) *The Other Tongue, English Across Cultures*. 2nd ed. Urbana, University of Illinois Press.
- 国際音声学会編. 竹林 滋, 神山孝夫訳 (2003) 『国際音声記号ガイドブック:国際音声学会案内』東京, 大修館書店.
- 峯松信明, 仁科喜久子, 中川聖一 (2003) 「外国語学習読み上げ音声データベース」『日本音響学会誌』 59-6, pp. 345-350.
- 峯松信明, 倉岡岳人, 広瀬啓吉 (2003) 「米語における音素体系及び語彙体系に着眼した日本人英語の発声と聴取に関するコーパス統計分析」『音声研究』7-3, pp. 77-91.
- 中西のりこ (2008) 「英語発音学習に対する学生の意欲と動機付け」『コミュニケーション研究叢書』第6号, pp. 37-58
- Nihakani, P. (1999) 'Vowel Phonology of Asian Englishes: Toward a Characterization of "International English"' ICPHS99, pp.97-100.
- 佐藤 努 (1999) 「日本語話者による英語発音から見た日本語・英語音声の相違」『音声研究』 3-2, pp. 40-50.
- 杉藤美代子 (1996) 『日本人の英語』大阪, 和泉書院.
- Smith, L. E. ed. (1983) *Readings in English as an International Language*. Oxford, Oxford University Press.
- 田辺洋二 (2003) 『これからの学校英語』東京, 早稲田大学出版部.
- 梅田博之監修, 前田真彦訳. 李翊燮他 (1997) 『韓国語概説』東京, 大修館書店.
- 山田恒夫, 足立隆弘, ATR 人間情報通信研究所 (1998) 『英語リスニング科学的上達法』東京, 講談社
- 横川博一編 (2006) 『日本人英語学習者の英単語親密度:文字編』東京, くろしお出版.
- Yoneoka, J and J. Arimoto (2000) *Englishes of the World*. Tokyo, Sanshusha.

日本語話者の英語発音

—容認性に関する実証研究—

河内山 真理

Mari KOCHIYAMA

山本 勝巳¹

Katsumi YAMAMOTO

山本 誠子²

Tomoko YAMAMOTO

牧野 眞貴³

Maki MAKINO

有本 純

Jun ARIMOTO

1. はじめに

現在、日本の英語教育現場では、教育目標としてアメリカ英語をモデルに **native speaker** の発音を目指すという傾向が見られる。一方で世界に目を向けると、英語母語話者 (**NS: Native Speakers**) 数よりも第二言語あるいは外国語として英語を用いる話者 (**NNS: Non-Native Speakers**) の数が多くなっている。その点を考慮するとすべての日本人英語学習者 (**JS: Japanese Speakers**) がネイティブレベルの英語発音を目指すより、母語の影響があってもコミュニケーションに問題のないレベルの英語発音を、学習の目標にする方向性があってよいのではないだろうか。

本研究グループでは、こうした考えに基づき、従来の「**native speaker** 並みの発音を目指す」ものと異なる「**EIL (English as an International Language)** の考え方を取り入れた」発音指導のあり方を検討してきた。その一つの試みとして、日本人英語学習者 (**JS**) に対する単音レベルでの発音教育の目標を設定するため、日本人が発話した英単語の聞き取り実験を行い、英語母語話者 (**NS**)、非母語話者 (**NNS**) を問わず「**acceptability** の程度を検証する」ために優先的に訓練すべき項目を整理した (山本誠子他 2006)。今回の報告では、その検証を基にさらに進んで、英語母語話者、中国語話者、韓国語話者、スペイン語話者の反応に焦点を当てて日本人英語の容認性について考察し、今後の **EIL** としての英語教育の具体的な目標を示すことを目的とする。

¹ 本研究所客員研究員(関西福祉大学助教授)

² 本研究所客員研究員(神戸学院大学講師)

³ 本研究所共同研究員 (関西国際大学非常勤講師)

2. 実験

2.1 材料

ERJ(English Read by Japanese)から実験材料を選定した。これは日本人英語学習者発話を収めたデータベースで、「発音能力の偏りなく選択された大学(院)生、高専学生の男女約100名ずつの音声」が収録されている(峯松他、2003)。その中の単語単独発話から、Jenkins(2000)などを参考にして日本人英語学習者が優先的に習得すべきと本グループが考える分音節を含む単語(15語)を選択した(表1)。表中の各語の下線部が該当する分音節である。

表1 実験に使用した語彙

母音	<u>m</u> ast	p <u>u</u> nt	o <u>o</u> dds	c <u>u</u> rse	ch <u>a</u> rt	
子音	<u>b</u> est					
	<u>f</u> eed	v <u>a</u> se	<u>t</u> hick	<u>t</u> hen	s <u>i</u> ck	me <u>a</u> s <u>u</u> re
	<u>l</u> end	r <u>o</u> ad	ow <u>l</u> s			

今回用いたデータベースには様々なレベルの発話が収録されているので、複数の研究分担者による話し合いに基づき、抽出した単語を下記の3グループに分類した。

1. 英語として正しいと思われる発音 (27語)
2. いわゆる「日本人英語」と言われる特徴を持った発音 (21語)
3. 上記2つに当てはまらない発音 (22語)

実験資料の編集は、発話サンプルを各2回ずつ(ポーズ5秒)のオーディオCDに加工し、「1. 英語として正しいと思われる発音」をDisk1、「2. いわゆる日本人英語と言われ
る特徴を持った発音」をDisk2、「3. 上記2つに当てはまらない発音」をDisk3として分類した。

2.2 被験者と手順

今回の実験では英語母語話者(NS)、日本人英語学習者(JS)、日本人以外の英語非母語話者(NNS)の3グループにいずれかのCDを聞かせ、知らない単語が聞こえてきた場合でも自分が聞いた音に最も近いと考える表記をするように指示した上で、単語の書き取りを行なわせた。JS以外の被験者の出身は、NSがアメリカ、イギリス、オーストラリア等、NNSは中国、韓国、フィリピン、ベトナム、スペイン、ポルトガル等である。

2.3 分析のポイント

今回の実験では、日本人の英語発話がどの程度の容認度を持つのかを検証するため、典型的な日本人英語が収録されたDisk2を中心に分析を行った。Disk2の被験者は中国語話者、韓国語話者、スペイン語話者が多数を占めている。これらの話者が日本人の発音にどう反応しているかをNSの反応と比較し、その容認性を考察し、EILとしての英語発音のあり方

を検討する。

3. 分析

ここでは、日本人英語の特徴が強い刺激である Disk 2 に対する母語話者別の反応について、英単語中の各音韻に注目して分析する。各母語話者の数は、韓国語 (KS) 12 名、中国語 (CS) 8 名、スペイン語 (SS) 6 名、英語 (NS) 8 名、日本語 (JS) 44 名である。

3.1 音韻の分析

Disk 2 の全ての発話について音声学の知識を持つ複数の研究分担者により分節を行い、ターゲットとした音韻の音響的特徴について分析を行った。その結果は次の通りである。なお、フォルマントの算出については分節音の長さが 100ms 以上の場合にはその中心から前後 100ms の間の平均、100ms 未満の場合には分節音全体の平均をとった。

表 2 Disk 2 中の音韻の音響的特徴

番	単語	ターゲット	オプション	duration	intensity	duration	Formant(Hz)	Formant(Hz)
1	odds	[ɑ]				288.0	F1: 654.2	F2: 1365.7
2	curse	[ə]				217.3	F1: 660.0	F2: 1340.1
3	sick	[si]	[s]	186.9	59.9	83.9	F1: 329.3	F2: 2010.7
4	mast	[æ]				129.3	F1: 681.1	F2: 1701.5
5	then	[ð]		79.2	70.9			
6	vase	[v]		23.6	62.2			
7	vase	[v]		42.9	67.0			
8	lend	[l]				116.9	F2: 1601.4	F3: 2751.3
10	vase	[v]		34.1	67.5			
11	chart	[tʃ]				294.1	F1: 714.5	F2: 1399.9
12	mast	[æ]				147.3	F1: 680.2	F2: 2092.5
13	feed	[f]		20.2	65.5			
14	chart	[tʃ]				206.4	F1: 775.2	F2: 1539.6
15	thick	[θ]		139.0	55.3			
16	punt	[ʌ]	分節できず					
17	mast	[æ]				263.6	F1: 816.6	F2: 1727.5
18	rode	[r]	分節できず					
19	curse	[ə]				266.6	F1: 774.6	F2: 1554.9
20	sick	[si]	[s]	210.9	66.1	115.2	F1: 310.3	F2: 2156.6

3.2 子音

3.2.1 唇歯音[f][v]

唇歯音[f][v]に対する各母語話者別の回答は表 2 および 3 のようになった。これは実験音声の単語で出現するターゲットの音韻に対する回答割合を示すもので、音韻により、出現回数は 1～3 回と異なっている。

表 3 [f]に対する母語話者別回答割合 (%)

回答	KS(n=12)	CS(n=8)	SS(n=6)	NS(n=8)
f(正答)	83	87.5	100	100
b	17	12.5	0	0

[f]については、どの母語話者もよく聞き取っている。ここで Disk2 中の“feed”と Disk1 中の“feed”の音声波形とサウンドスペクトログラムを示す。

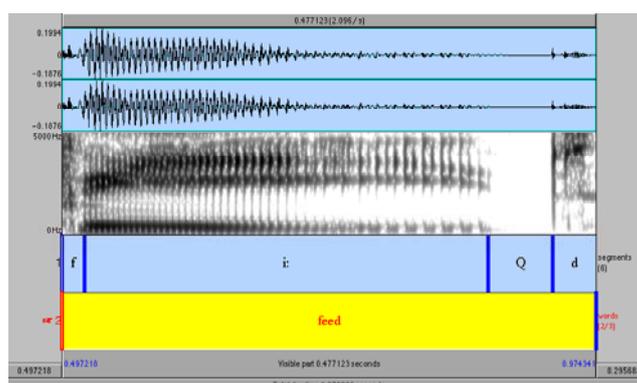


図 1-1 feed の音声波形 (Disk2-13)

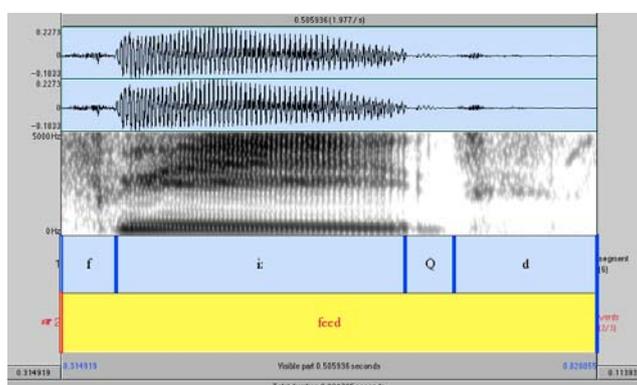


図 1-2 feed の音声波形 (Disk1-3)

Disk2-13 の“feed”の duration と intensity がそれぞれ 20.2ms 65.5dB であるのに対し、Disk1-3 では duration が 52.1ms、intensity が 61.3dB であった。このことから[f]では長さのちがいよりも摩擦の強さが聞き取りの大きな手がかりになると考えられる。

実験音声の中には無声両唇摩擦音[ɸ]で代用して発音されているものもあるが、山本(2006:3-8)でも述べたように、摩擦がある程度感じられれば聞き取りにあまり問題はないという結果もこの考察を支持するものと考えられよう。

しかし、[v]については反応が多岐にわたっており、認識が困難であることがわかる(表 4)。

全体的な傾向を見ると、[f]の誤答が最も多いことがわかる。ここで Disk1 中の“vase”の音声波形とサウンドスペクトログラムを示す(図2)。

表4 [v]に対する母語話者別回答割合 (%)

回答	KS(n=12)	CS(n=8)	SS(n=6)	NS(n=8)
v (正答)	19.4	4.2	5.6	62.5
f	27.8	45.8	38.9	33.3
b	22.2	0	22.2	0
l	2.7	25	11.1	4.2
d	5.6	0	5.6	0
ð	5.6	16.7	5.6	0
その他	16.7	8.3	11	0

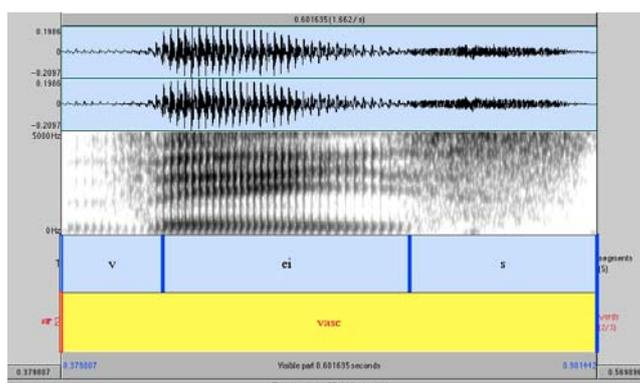


図2 vaseの音声波形 (Disk1-20)

Disk1-20の[v]についてdurationが114.3ms、intensityは58.0dBであった。すなわちDisk2の三つの“vase”とDisk1-20の強さに大きなちがいはないと思われる。このことから考えるとvの誤認識の大きな原因は長さの不足にあるのではないだろうか。

次に母語別に見てみると、韓国語話者は[b]の誤答が多い。韓国語の音韻には[v]がないことから、有声であるという認識がされてもそれが[b]と判断されたと考えられる⁴。

中国語の音韻にも[v]はないが、[b]の反応はなく、有声の反応としては有声歯音[ð]があげられている。摩擦の要素を優先した反応と考えられるかもしれない。また、[v]を[l]と判断

⁴『韓国語概説』によると、韓国語の閉鎖音と破擦音には無声と有声の対立はなく、平音、濃音、激音があり、平音は弱い気の無声音、激音は強い気を伴った無声音、濃音は無声無気音でフランス語のp,t,kと似ているが、英語話者はこの平音と激音を同音に混同する(梅田.1997:69-90)。

した回答が[f]に次いで多く、特に中国語母語話者に多く見られた。[v]の発音時に、摩擦は起こしているものの息の出し方が弱く、持続時間も短いため側/流音と判断したと考えられる。また、スペイン語母語話者の[b]の誤答については、スペイン語には有声両唇摩擦音[β]があることから、類似音として[b]の反応が出現したと考えられる。

3. 2. 2 歯音[θ][ð]

無声音[θ]に関して、それぞれの話者に正答率のばらつきが観察される(表4)。韓国語話者と英語母語話者は半数程度が意図された音と認識しているのに対し、特に中国語話者は正答率が低い。誤答の典型的なものは[s]で、調音点のずれや、韓国語・中国語話者の場合は、母語にはない音韻の認識が困難であることが影響していると考えられる。また、中国語話者と英語母語話者が[f]の反応を示しているのは、母語に存在する調音点が比較的近い摩擦音と判断したためと思われる。

表5 [θ]に対する母語話者別回答割合 (%)

回答	KS(n=12)	CS(n=8)	SS(n=6)	NS(n=8)
θ (正答)	58.3	12.5	33.3	50
s	41.7	25	33.3	25
f	0	62.5	0	25
ð	0	0	16.7	0

次に有声音[ð]に関しては、誤答の筆頭は[d]であり、調音点の近い有声音と判断した反応であると考えられる。無声音[θ]と同様、韓国語話者の正答率が比較的高いが、母語に類似の調音点を持つ音韻が少ないため、「はっきり判断できないが、[s]や[d]ともいえない」といった、類推による消極的な判断であるかもしれない。もう1つあげられる特徴は、語頭の子音を認識できずに母音から始まる回答が多かったことである。

表6 [ð]に対する母語話者別回答割合 (%)

回答	KS(n=12)	CS(n=8)	SS(n=6)	NS(n=8)
ð (正答)	75	25	50	25
d	8.3	37.5	16.7	37.5
その他	16.7	37.5	33.3	37.5

3. 2. 3 その他の子音

語頭の[l]に関しては、正答率は高く特に問題はないと思われる。英語の[l]とは多少異なるものもあるが、舌先が硬口蓋に接触して出される音であれば、[l]そのものの認識に困難を生じない。一方、語頭の[r]の反応を見ると、韓国語話者にのみ[l]の誤答が見られる。英語と

は異なるが、中国語・スペイン語には流音に区別があり、韓国語には[l̥]はあるが英語の[r]が存在しない⁵。そのため、母語の[l̥]に引きつけて聞く傾向がうかがえる。

また、語頭子音[s]についての正答率は、いずれの母語話者でも高い結果を示した。これ以外で Disk 2 のデータで観察できるのは、母音[i]を[i:]と聞く誤答である。単語の単独発話というモードによる影響が、若干の母音長の伸びに反映された結果であるかもしれない。

3.3 母音

スペイン語は日本語と同じ 5 母音の体系を持つため、JS と類似した反応が予測された。

まず、JS が「ア」に収斂される傾向の強い音韻として Disk 2 で取り扱ったのは、odds, mast, curse, chart, punt である。それぞれに含まれる母音に対する正答の反応を母語話者別にまとめたものが表 7 である。

表 7 母語話者別の正答率 (%)

回答者 音韻(Disk)		NS(n=8)	KS(n=12)	CS(n=8)	SS(n=6)	JS(n=44)
ɔ̄	curse (2-2)	25	0	0	0	6.8
	curse (2-19)	62.5	0	12.5	16.7	13.6
æ	mast (2-4)	25	50	50	66.7	31.8
	mast (2-12)	12.5	25	62.5	0	22.7
	mast (2-17)	100	50	62.5	83	38.6
ɑ̄	chart (2-11)	25	77.8	25	66.7	68.1
	chart (2-14)	87.5	75	62.5	50	43.2
ʌ	punt (2-16)	75	88.9	12.5	33.3	15.9

この結果から、NS は日本語の影響を多分に受けた英語発音でも意図された音韻として容認していることがわかる。一方 NS は、各母語話者とも [æ][ɑ̄] は意図されたように認識しているが、[ʌ][ɔ̄] には問題があることが示されている。[ʌ] については、4 でも述べるが、Disk 1 と 3 の結果と比較し、少し発音に注意すれば改善されると考えられる。[ɔ̄] については、NS 以外は正答率が低く、JS 間でも高いとは限らず、非英語母語話者間では日本的発音のままでは認識が困難であることがわかる。

特異な現象として、日本語母語話者のみが mast に対して must と回答していた。同じ 5 母音を持つスペイン語母語話者には見られない。語彙としての親密度は Genius 英和辞典によると、must は中学学習語の A ランク 1100 語レベルであるが、mast は大学生・社会人

⁵ 韓国語の[r]は、弾音に近い音で、[l̥]の異音として存在するため韓国語話者はこの 2 音を[l̥]として認識する。(梅田.1997:69-90)

に必要な C ランク 5100 語レベルとして扱われている。日本人英語学習者の英単語親密度調査においても **must** は 2999 語中 447 位であるが、**mast** は 2999 語の中にも含まれていない(横川他,2006)。**mast** と **must** の親密度に少なくとも日本国内で英語を学習する際に歴然とした差があることは否めないが、仮にスペインが欧米の文化圏であるために親密度が異なっているとすると、日本と同じアジア圏の韓国・中国語母語話者にもほとんど見られない現象である。

表 8 **mast** を **must** と答えた母語話者別実数

回答者 Disk	NS(n=8)	KS(n=12)	CS(n=8)	SS(n=6)	JS(n=44)
2-4	0	0	0	0	17
2-12	0	0	3	0	13
2-17	0	0	0	0	17

4. EIL の観点から

母語背景別に、日本人英語の特徴が強いと思われる発音に対する反応を見たが、3 で扱った音韻を含め、Disk1/3 の結果も加えて日本人学習者が注意すべき項目について箇条書きでまとめる。

- **best**: 語頭の [b] はどの Disk においてもよく認識されている。日本人の語頭の破裂音には **aspiration** が足りないとよく言われるが、指導上特に問題はないと言える。
- **feed**: 語頭の [f] はどの Disk においても比較的よく認識されている。摩擦がある程度実現されていれば、両唇音であっても代用がきくようである。
- **vase**: 語頭の [v] は摩擦だけではなく、有声の部分を強調するよう注意する必要がある。調音点が正しく確保されていることに加えて、無声音よりも大きなエネルギーが必要であるという意識を持たせることが大事である。比較的問題がないと思われる Disk1 の発音に対しても、正答率は低い。
- **thick**: 語頭の [θ] は、Disk1 の反応から、調音点と摩擦の持続が確保されれば NS には問題なく認識されることがわかる。しかし、JS や NNS の認識率は低く、リスニングの訓練も合わせて行わなければならないことが示唆される。Disk 3 では、NS においても明らかに [s] の誤答が多いことから、調音点が [s] よりもある程度前であることを指導する必要がある。
- **then**: 語頭の [ð] は、Disk 1 では NS と JS の認識率が高い。調音点が確保された上である程度の摩擦が実現されれば、比較的容易に認識されることがわかる。それに対して、Disk 2 では、調音点は比較的近いところにあるものの、摩擦が不十分でその時間も短いために [d] と聞かれるか、エネルギーが弱いため子音部分が認識されにくい傾向がある。Disk 3 は JS のみ正答率が高いが、これは刺激音がほぼ [z] の発音であるための混

同であると考えられる。[v]と同様、有声摩擦についての訓練が必要である。

- **lend**: 語頭の[l]はどの Disk でも認識率が高い。上でも述べたように、舌尖が上顎に接触している音であれば、指導上特に問題はないと考えられる。
- **road**: 語頭の[r]は、口の構え（丸みを帯びた唇から始まる）が確保されていれば認識されやすいことがわかる。Disk 1 の JS の反応を見ると正答が観察できないが、誤答の多くが fr-で始まるものであり、口の狭めから出される音の一部を摩擦と誤ったものである。Disk 2 に関しても、口の丸めが聞き取れる点で正答率が高くなっていると考えられる。それに対して Disk 3 では、語頭子音の調音において舌尖が上あごについていることで JS 以外の話者の正答率がかなり低くなっている。唇のすばめと舌全体の形状について意識させることが必要である。

※本研究(研究代表者：有本純)は、独立行政法人日本学術振興会の平成 18 年度科学研究費補助金（基盤研究 C:課題番号 18520470）を受給している。

参考文献

- 国際音声学会編. 竹林滋・神山孝夫訳 (2003)『国際音声記号ガイドブックー国際音声学会案内ー』東京：大修館書店.
- 峯松信明・仁科喜久子・中川聖一 (2003)「外国語学習用読み上げ音声データベース」『日本音響学会誌』59-6. pp.345-350
- Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. London: Oxford University Press.
- 小西友七・南出康世編.(2001)『ジーニアス英和辞典第3版』東京：大修館書店.
- 山本誠子・山本勝巳・河内山真理・牧野眞貴・佐伯林規江・有本純 (2006)「日本人の英語発音の容認性ーEIL の観点からの実証研究ー」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第4号. pp.1-10.
- 横川博一編著 (2006)『日本人英語学習者の英単語親密度 文字編』東京：くろしお出版.
- 梅田博之監修. 前田真彦訳. 李翊燮他著.(1997)『韓国語概説』東京：大修館書店.

日本人の英語イントネーションとその容認度
—EIL の観点に基づく指導への提言—

有本 純

Jun ARIMOTO

山本勝巳¹

Katsumi YAMAMOTO

山本誠子²

Tomoko YAMAMOTO

河内山真理

Mari KOCHIYAMA

牧野眞貴³

Maki MAKINO

1. はじめに⁴

これまでに本研究グループが実施してきた発音指導に関する一連の研究は、一貫して EIL (English as an International Language) の観点に基盤を置いてきている。日本人英語学習者が用いる英語発音は、この EIL の立場からコミュニケーションに支障を来さないレベルを設定すべきで、決して英語母語話者のそれと同じである必要はないと主張してきた。その為の理論的な裏付けとして、本グループではこれまでに日本人英語学習者の単語発音を用いて、英語母語話者(Native Speakers: NS)・日本人英語学習者 Japanese Speakers: JS)・日本人以外の英語非母語話者(Non-Native Speakers: NNS)という 3つのグループに対する聞き取り実験を行い、「EIL の考え方を取り入れた」単音レベルでの発音指導の指針について基礎的な研究を行い、報告を進めてきた(山本誠子他 2006 等)。更に、日本人英語学習者の文発話を用いてイントネーションに関して同様の聞き取り実験も行い、基本的な検討結果を報告している(有本他 2006)。

本稿では、イントネーションに関するこれまでのアンケート結果を総括し、EIL の観点から日本人英語学習者のイントネーションに対する評価を検討し、イントネーション指導についての留意点を探り、指導に対する提言を行う事を目的としている。

1本研究所客員研究員(関西福祉大学准教授)

2本研究所客員研究員(神戸学院大学准教授)

3本研究所共同研究員(関西国際大学非常勤講師)

4本稿は、2007年9月6-8日に安田女子大学で開催された大学英語教育学会(JACET)第46回全国大会における研究発表、および2007年12月9日に大阪大学で開催されたJACET関西支部第6回英語教育総合研究会のシンポジウムにおいて発表した内容をもとに、加筆・修正したものである。

2. 実験

2.1 実験材料

様々なレベルの日本人英語学習者の発話をまとめた ERJ データベースから、実験用音声材料を選定した。先行研究として、同データベース作成者らが実施した、英語母語教員(NS)による聞き取り実験がある。そこでは、日本人英語学習者の発話を、意図したイントネーションが適切に生成されているか否かについて、5段階で評価をした研究がある(峯松他, 2003)。この実験結果から、①評価の高い項目、②評価の低い項目、③評価のばらつきが大きかった項目から42文を抽出し、今回の実験材料とした(Appendix 参照)。また、評価基準についても、必要と考えられる文については文脈情報を与えて、その場面での発話の適切度を評価させるという方法で、より伝達性を重視した判断となるよう工夫した。今回の実験では、イントネーションの適切度を被験者に5段階で評価させている。

2.2 被験者

実験に協力した被験者は、先行研究の英語母語話者(NS)に加えて、日本人英語学習者(JS)と非英語母語話者(NNS)を加え、NSが9名、JSが33名、NNSが20名の合計62名であり、日本人英語学習者のイントネーションを5段階で評価することを求めた。評価の対象は、個別音や流暢さではなく、あくまでもイントネーションであることを示し、音声は何度聞き返してもよいものとした。

3. 結果と考察

3.1 分散分析

実験の回答結果に基づき、3グループの被験者間で、評価に差があるかどうかを見るために、分散分析を行った。その結果、グループ間に差が出た項目は10あり、表1に示している。

表1. 評価に差が出た項目

Sound No.	Group	Mean	SD	F(2,59)	Sound No.	Group	Mean	SD	F(2,59)
Sound 1	NS	4.22	0.83	6.142**	Sound 27	NS	2.89	0.78	4.673**
	JS	2.81	1.18			JS	1.88	0.96	
	NNS	3.15	0.93			NNS	1.95	0.83	
Sound 9	NS	3.22	1.20	6.19**	Sound 28	NS	3.67	0.71	4.714*
	JS	2.36	1.03			JS	3.30	0.98	
	NNS	3.30	0.92			NNS	2.70	0.73	

Sound 12	NS	3.56	0.88	3.471*	Sound 32	NS	2.89	0.60	4.067*
	JS	4.33	0.78			JS	2.52	0.94	
	NNS	4.00	0.86			NNS	1.95	0.94	
Sound 14	NS	3.28	1.03	5.570**	Sound 34	NS	3.44	0.73	5.064**
	JS	4.21	0.74			JS	2.48	0.87	
	NNS	3.60	0.99			NNS	2.75	0.72	
Sound 16	NS	3.67	1.00	4.422*	Sound 39	NS	3.63	1.19	3.179*
	JS	4.52	0.76			JS	2.70	1.02	
	NNS	4.45	0.69			NNS	2.55	1.05	

*p<0.05 **p<0.01 (ただし、Sound 39はNSが8名、全体として61名の結果である。F(2,58))

表1を基に、グループ間の差を具体的に見る為に、Turkey法を用いて比較したものを表2に示す。例えば、Sound 1, 27では、NSの評価が高い一方で、JSとNNSの評価が低いことが、Sound 14, 16では、JSの評価が高く、NSとNNSの評価が低いことが読み取れる。さらに、Sound 32, 39ではNSがNNSより高い評価を得ている。

表2. Turkey法による比較

Sound 1	NS>JS **	NS>NNS *
Sound 9	NNS>JS **	
Sound 12	JS>NS *	
Sound 14	JS>NS *	JS>NNS *
Sound 16	JS>NS *	JS>NNS *
Sound 27	NS>JS *	NS>NNS *
Sound 28	NS>NNS *	JS>NNS *
Sound 32	NS>NNS *	
Sound 34	NS>JS **	
Sound 39	NS>NNS *	

*p<0.05 **p<0.01

3.2 各グループの平均値

次に、各グループの刺激音毎の平均値を示したのが、図1である。ここで、あるグループの評価が「低い」または「高い」というのは、あくまでも相対的なものである。例えば、Sound 12のNSの評価が低いと言うものの、5点満点で平均が3.56で、全グルー

プの平均は4.11である。全体的に評価が「高い」または「低い」項目の中にも、評価に差が出る場合があることを示している。

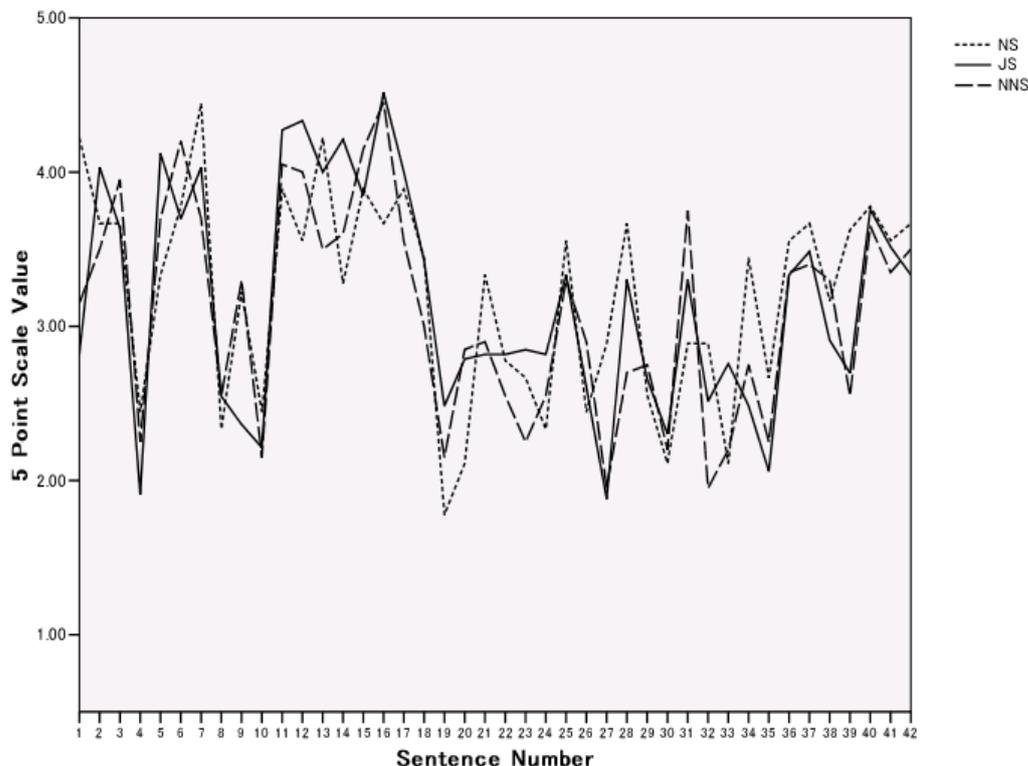


図1 各グループの平均値

3.3 評価パターン

前節の結果を基に、4つの評価パターンを抽出した。

- 1) NS の評価が低く、JS の評価が高い (NNS はやや低めの) パターンで、Sound 12, 14, 16 が該当する。これらは、全体的に評価が高いものであるが、分節音の発音が明瞭であることが JS の評価が高い要因ではないかと考えられる (図2)。

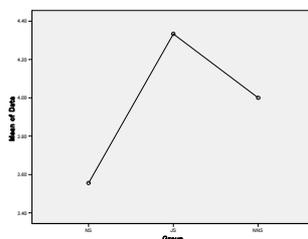


図2 評価パターン1

- 2) NS の評価が JS や NNS より、比較的高い項目である。ここでは、JS の反応に下位区分として2種類ある。

2-1) JS と NNS の評価が比較的低い場合である。これには、Sound 1, 27, 34, 39 が該当する (図3)。

2-2) NS, JS, NNS の順に低くなる場合である。これには、Sound 28, 32 が該当する (図4)。

JS の持つ判断基準について考察すると、本実験の被験者は英語を聞いた時に、イントネーションの適切さを判断する事を求められたので、ある程度の抑揚があることを期待しており、その予測基準を下回る、即ち、より平板に近いイントネーションに対して、厳しい判断を下したものと考えられる。

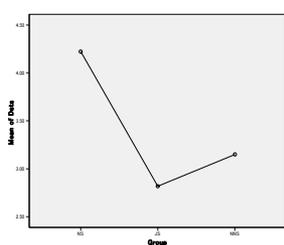


図3 評価パターン 2-1

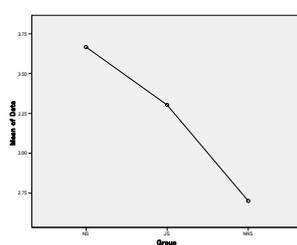


図4 評価パターン 2-2

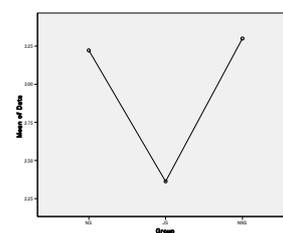


図5 評価パターン 3

3) JS の評価だけが低いパターンである。これに該当するのは Sound 9 である。この場合も、聴覚印象として抑揚の幅が狭いことが、このような評価になる原因ではないかと考えられる (図5)。

3.4 高い評価項目

集計結果から 3 グループの評価が、いずれも 3.5 ポイント以上の高い評価を受けた項目 (Sound 2, 3, 6, 7, 11, 12, 15, 16, 17, 40) を取り上げる。これらは EIL として通じる英語発話の特徴を示していると判断できる。

これらを基本的な文型との関連で考察する為に、以下の 6 群に分類した。

- (1) 平叙文： 文末の大きな下降
- (2) Yes/No 疑問文： 文末の高い上昇
- (3) 選択疑問文： A or B で上昇と下降の組み合わせ
- (4) Wh 疑問文： 文末の下降
- (5) リスト表現： 項目を 1 つ 1 つ列挙する場合で、上昇を繰り返し、最後に下降
- (6) 語用論的な表現： 特定部分にフォーカスを当てる・話者の心的態度を示す

(1) 平叙文では、例えば Sound 16 の *The little girl behaved naturally.* は 3.67~4.52 と高評価を受けている。そのピッチ曲線は、図6に示す通りで、文末において十分に下降してお

り、これが高評価に結びついたと考えられる。

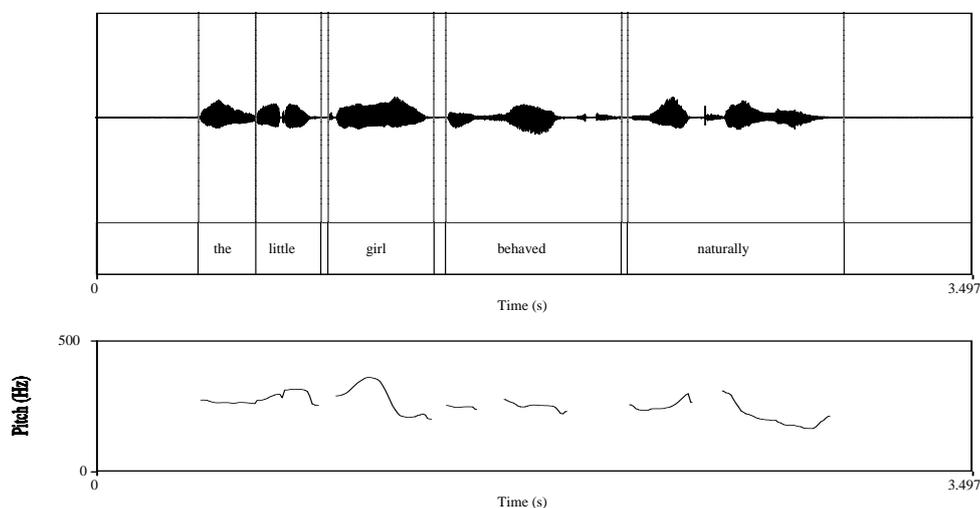


図6 Sound 16 の音響分析

(2) Yes/No 疑問文では、例えば Sound 13 の *Is this elevator going up?* のようにピッチが文末で正しく上昇していることが高評価につながっていると考えられる。

(3) 選択疑問文の場合、Sound 40 の *Is this elevator going up or down?* のように、高評価を受けた発話は上昇+下降という正しいピッチパタンの条件を満たしている。

(4) Wh 疑問文の場合、Sound 2 の *Which is yours?* で、文末が十分に下降していることが高い評価と結びついている。

(5) リスト表現では、項目の列挙をする場合、一つ一つ項目を上昇調で読み上げているものが、高評価となっている。

(6) 語用論的な表現では、何らかの音声的特徴でフォーカスが正しく実現されていることが高評価につながっている。例えば、Sound 15 の *Fred ate the beans.* は、対話者が *Well, what about the beans? What did Fred do with them?* と述べたことへの応答である。従って、*beans* にフォーカスがあり、この語に強勢を置いて発話する必要がある。Sound 15 はそれを実現できており、高評価を受けたが、逆に Sound 10 では、強調すべき語を間違えている為、低い評価になっている。これについては、次の 3.6 で詳しく述べる。

3.5 低い評価項目

ここでは、集計結果から3グループの評価が、いずれも2.5ポイント以下の低い評価を受けた項目（Sound 4, 10, 19, 30）を取り上げる。これらは、2つに分類できる。

(1) フォーカスのある表現： 高い評価を受けた項目の(6)の逆、即ち、音声的特徴により、フォーカスを正しく実現していない(=フォーカスの位置に誤りがある)場合である。

(2) 付加疑問文： tagの部分のピッチ変化に問題がある

(1) フォーカスのある表現では、前節で高評価を受けたSound15に対応するのがSound 4, 10, 30で、フォーカスとして強調すべき位置を間違えている項目である。次にSound 10のFred ate the beans.を音声分析したものを図7に示す。

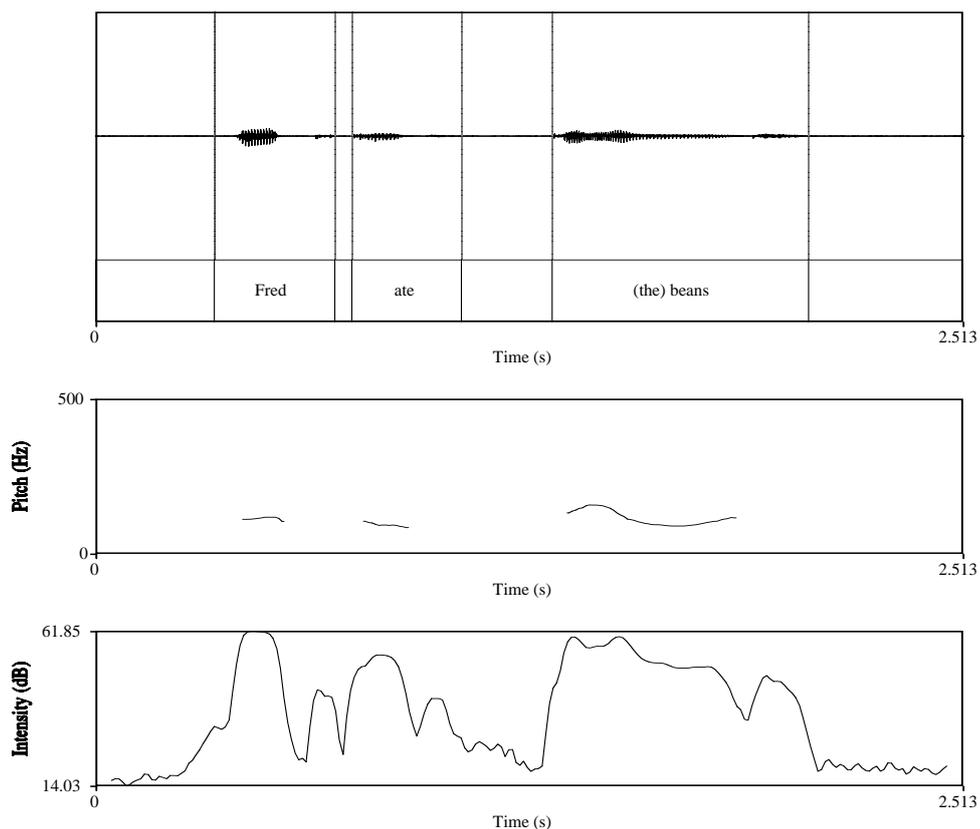


図7 Sound 10の音響分析

このように、本来はbeansが強調すべき位置であるにも拘わらず、ateにフォーカスを置いてしまったことが、低い評価につながったといえる。

(2)付加疑問文である Sound 19 の A: It's wonderful weather, isn't it? B: Yes. Why don't we go on a picnic?では、tag 部分が十分に下降していなければならないが、先行する wonderful のピッチが高くないこともあり、tag 部分で下がり切れていない。その音声分析したものを図8に示す。

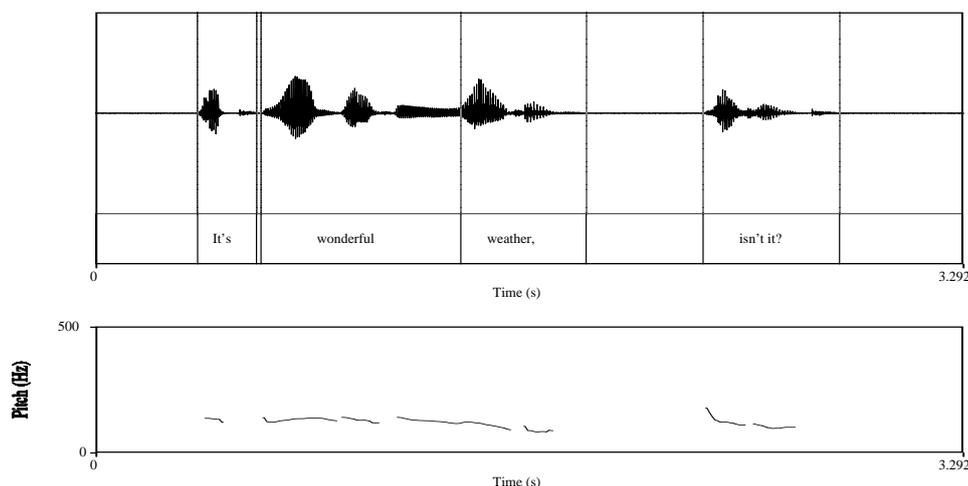


図8 Sound 19 の音響分析

4. 指導上の留意点

評価の高かった6種類の文を、音調パターンを軸に分類すると、次のようになる。

- 1) 下降調： 平叙文、Wh 疑問文
- 2) 上昇調： Yes/No 疑問文、リスト表現
- 3) 上昇+下降調： 選択疑問文
- 4) その他（音調核の位置）： フォーカスのある表現

EIL の観点から検討すると、基本的なイントネーションパターンとして習得すべきものは、下降調、上昇調、上昇+下降調、下降+低い上昇調の4種類である。本研究で扱っていないのは、下降+低い上昇であるが、例えば I don't think so. では、「そうは思わないけれど」という含みのある話者の心的状態を示す働きがある。基本文型との関係から習熟させる必要がある。低い評価を受けた項目から言えることは、特に平叙文における文末の下降では、平板になることを避け、ピッチ変化を大きくとるようにしなければならないことである。日本人英語学習者の問題点は、下降が不十分で（＝下がりきらず中途半端で）あることが問題になる。次に、ピッチの上下動を語句のような部分的な単位でするのではなく、文という大きな単位でイントネーションを捉えることも重要である。更には、フォーカス表現のように、文の意味を理解して音調核に注意を払わないと、コ

コミュニケーションに支障を来す場合もある。これは、機械的な発音練習だけでは習得できないものである。

本実験の特徴として、NS だけでなく NNS の見解を取り入れていることが挙げられる。従来は、英語のネイティブ・スピーカーの観点から発音指導がなされていたが、更に進めて、NNS がどのように聞いているかについても意識を拡大して行う学習が、今後ますます必要となるであろう。

5. おわりに

フォーカスのある表現を除くと、本実験で扱った音調パターンは中学校段階で学習する基本的なものであると考えられるが、日本人英語学習者にとっては、ある程度時間をかけて練習しなくては習得が困難である。語のアクセントには注意を払っても、文のイントネーションになると、大学生でさえ確実に実現することができないことがある。現状では中学・高校とも英語の授業時間数や内容を考慮すると、音読や発音練習に多くの時間を割くことができない。その意味では、基本文のイントネーションが過不足無く表現できることは、EIL としての英語指導において必要な項目として、改めてその重要性に目が向けられるべきではないだろうか。

同時に、音声面での学習が成功していない背景には、音声指導に熱心な教師が少ないこともあると考えられる。次の学習指導要領の改訂では、コミュニケーションを重視した内容になるようであるが、現場がこれに機敏に対応できるかどうか、疑問が残る。

参考文献

有本 純、山本勝巳、山本誠子、河内山真理、牧野眞貴、佐伯林規江 (2006) 「プロソディに着目した日本人英語発音の容認性 -EIL の観点による実証研究-」『外国語教育メディア学会第46回全国研究大会発表論文集』, pp. 93-102.

有本 純、河内山真理、山本勝巳、山本誠子、牧野眞貴(2007) 「日本人英語発話者におけるイントネーションの容認性」大学英語教育学会『第46回全国大会要綱』, pp. 34-35

Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*.
Oxford, Oxford University Press.

峯松信明、仁科喜久子、中川聖一 (2003) 「日本人英語音声に対する母語話者英語教師による評価ラベリング」『英語学習者音声データベース(Ver.1.0)』に再録

山本誠子、山本勝巳、河内山真理、牧野眞貴、佐伯林規江、有本 純 (2006) 「日本人の英語発音の容認性 -EIL の観点による実証研究-」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第4集, pp. 1-10.

Appendix 実験に使用した英文 (Sounds 1 – 42)

[Sound 1] That's from my brother, who lives in London.

[Sound 2] A: That's mine. B: Which is yours?

[Sound 3] Who knows? (Speaker's attitude: No one knows such a thing.)

[Sound 4] A: Well, what about the beans? What did Fred do with them?

B: Fred ate the beans.

[Sound 5] A: Is it John who writes poetry?

B: No, it is Bill who writes poetry.

[Sound 6] How can I help it? (Speaker's emotion: ... but I can't help you at all.)

[Sound 7] One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven,

twelve, thirteen, fourteen, fifteen. There are fifteen.

[Sound 8] A: Mr. Smith is very angry and he is waiting for you in the classroom.

B: I should go.

[Sound 9] I don't know Miss Brown.

[Sound 10] A: Well, what about the beans? What did Fred do with them?

B: Fred ate the beans.

[Sound 11] A: Could you lend me your wet suit?

B: What do you need it for?

[Sound 12] Cauliflower, broccoli, cabbage, sprouts, and onions.

[Sound 13] Is this elevator going up?

[Sound 14] A: Well, what about Fred? What did he do to the beans?

B: Fred ate them.

[Sound 15] A: Well, what about the beans? What did Fred do with them?

B: Fred ate the beans.

[Sound 16] The little girl behaved naturally.

[Sound 17] A: Mr. Smith is very angry and he is waiting for you in the classroom.

B: I should go.

[Sound 18] Who knows? (Speaker's attitude: No one knows such a thing.)

[Sound 19] A: It's wonderful weather, isn't it?

B: Yes. Why don't we go on a picnic?

[Sound 20] A: Is John coming to the class? He often misses the train and classes.

I know he had a party last night.

B: You said he would come.

[Sound 21] I don't know him personally.

[Sound 22] A: Would you tell me our homeroom teacher's name in 2005?

B: How couldn't you remember?

[Sound 23] A: She knows you, doesn't she?

B: I have no idea.

[Sound 24] Legumes are a good source of vitamins.

[Sound 25] A: Do you know where my car key is?

B: How should I know?

[Sound 26] A: Do you know where my car key is?

B: How should I know?

[Sound 27] One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen. There are fifteen.

[Sound 28] He drank, he stole, he was soon despised.

[Sound 29] A: I know who cooked the beans. But then, who ate them?

B: Fred ate the beans.

[Sound 30] A: Well, what about the beans? What did Fred do with them?

B: Fred ate the beans.

[Sound 31] What difference does it make?

(Speaker's attitude: They all seem no difference.)

[Sound 32] The superintendent says the teacher is a fool.

[Sound 33] One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen. There are fifteen.

[Sound 34] The play ended happily.

[Sound 35] A: Well, what about the beans? What did Fred do with them?

B: Fred ate the beans.

[Sound 36] A: Well, what about the beans? What did Fred do with them?

B: Fred ate the beans.

[Sound 37] Is this elevator going up or down?

[Sound 38] Are legumes a good source of vitamins?

[Sound 39] Who knows? (Speaker's attitude: No one knows such a thing.)

[Sound 40] Is this elevator going up or down?

[Sound 41] A: Well, what about Fred? What did he do to the beans?

B: Fred ate them.

[Sound 42] A: I know who cooked the beans. But then, who ate them?

B: Fred ate the beans.

本研究は、独立行政法人「日本学術振興会」平成19年度科学研究費補助金（基盤研究
C：課題番号18520470）を受けている。

日本人の英語発音:イントネーションの容認性

河内山 真理

Mari KOCHIYAMA

山本 誠子¹

Tomoko YAMAMOTO

山本 勝巳²

Katsumi YAMAMOTO

有本 純

Jun ARIMOTO

牧野 眞貴³

Maki MAKINO

1. はじめに⁴

本研究グループでは「EIL の考え方を取り入れた」発音指導のあり方を検討してきた。そのための理論的な裏付けとして、これまでに日本人英語学習者の単語発話を用いて英語母語話者(NS: Native Speakers)・日本人学習者(JS: Japanese Speakers)・日本人以外の英語非母語話者(NNS: Non-Native Speakers)という3つのグループに対する単音レベル・イントネーションに関する聞き取り実験を進め、「EIL の考え方を取り入れた」発音指導の指針について検討を行い、報告してきた(有本他, 2006)。

有本他(2006)では、日本人英語のイントネーションパタンの容認度についてさらに検討するために、NS・JS・NNSの3グループ間でイントネーションについて評価の分かれた文を用いて、聞き取り実験を行った。本論では、有本他(2008)⁵の結果をもとに、容認度と母語との関連について、さらに調査を進める。

2 調査の概要

今回の調査は、イントネーションの適切性に対する判断を求める聞き取り実験と、実験協力者の特性を調べるためのアンケートから構成される。

実験は、イントネーションパターンを操作して作成した刺激文の適切度を判断するものである。イントネーションの適切さの判断には先行報告においても個人差が観察されるが、今回の実験では、母語をなるべく統一することで、母語の影響がどの程度あるのかを確認することとした。実験協力者は関西地区の大学に通う大学生(JS)、関西地区の大学に通う中国語母語話者(NNS)で

1 本研究所客員研究員(神戸学院大学准教授)

2 本研究所客員研究員(関西福祉大学准教授)

3 本研究所共同研究員(関西国際大学非常勤講師)

4 本稿は、2007年8月7~9日に名古屋学院大学で開催された外国語教育メディア学会(LET)第47回全国研究大会に於いて行った研究発表をもとに、加筆・修正したものである。

5 本書 pp.26-37 参照

ある。聞き取り実験後、協力者の特性を調べるために(1) NS の英語に対する意識、(2) 日本語学習に対する意識、(3) ミスに対する寛容度、(4) 英語力・学習歴といったカテゴリで作成した質問にも回答を求め、母語以外の要因の貢献度についても検討ができるようにした (Appendix 1 参照)。JS21 名、NNS33 名の、計 54 名が聞き取り実験とアンケート調査に参加した。

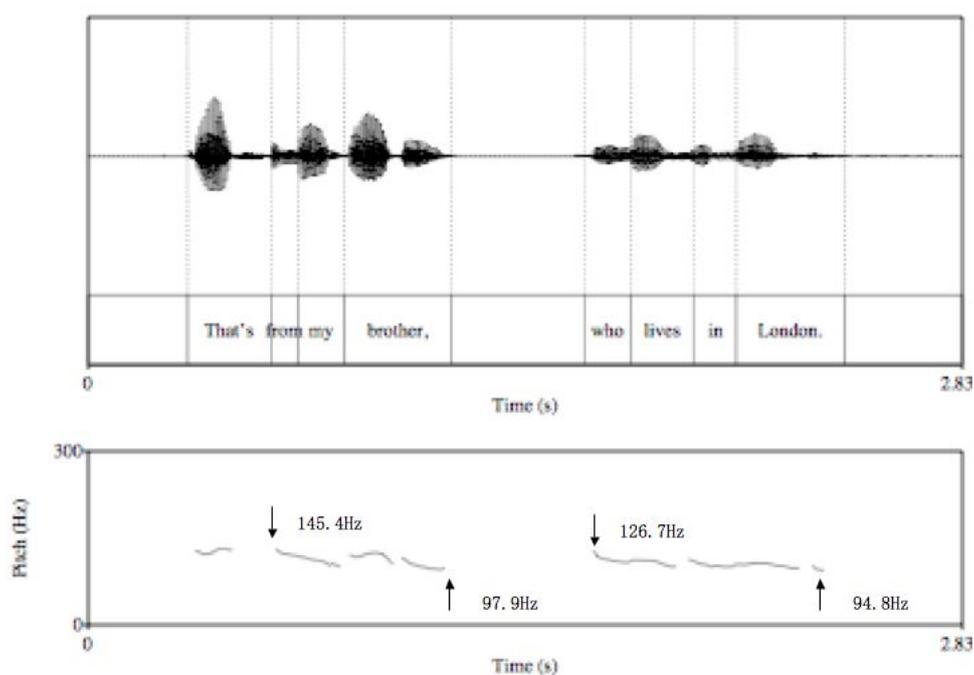
3. 実験

3.1 音声材料

聞き取り実験で、実験材料として用いたのは、以下の 2 文である。これらの文は、過去の実験材料から、イントネーションの果たす役割が比較的重要と予測されたものである。

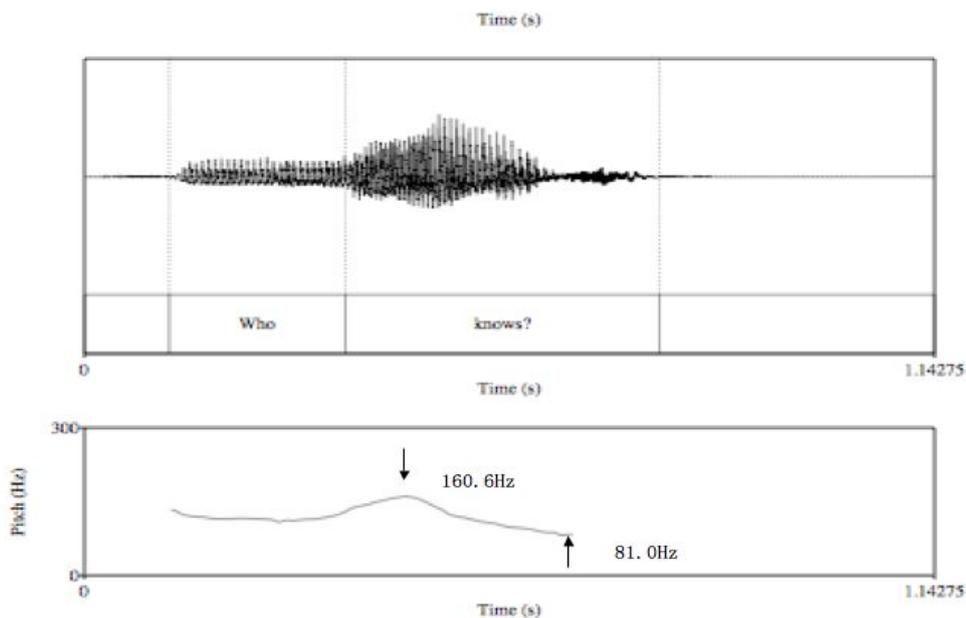
- ① That's from my brother, who lives in London.
- ② Who knows? (speaker's attitude: No one knows such a thing.)

それぞれの発話の音響特徴は、次に示す図 1 a, b の通りである。



- ① That's from my brother, who lives in London.

図 1 a 実験用英文の原音声の音響特徴



② Who knows?

図 1 b 実験用英文の原音声の音響特徴

これらの元データに対して Praat⁶ を用いて加工音声を 18 作成し、原音声 2 つとあわせて計 20 の刺激を用意した。

- | | | |
|---|-----------------------------------|-----------------------------------|
| ① | brother の最後を-20Hz | brother の最後を+20Hz |
| | brother の最後を+40Hz | brother の最後を+60Hz |
| | who の出だしの F ₀ を-40Hz | who の出だしの F ₀ を-20Hz |
| | who の出だしの F ₀ を+20Hz | who の出だしの F ₀ を+40Hz |
| | London の最後を-20Hz | London の最後を+20Hz |
| | London の最後を+40Hz | London の最後を+60Hz |
| ② | know の出だしの F ₀ を-60Hz | knows の出だしの F ₀ を-40Hz |
| | knows の出だしの F ₀ を-20Hz | know の出だしの F ₀ を+20Hz |
| | know の出だしの F ₀ を+40Hz | know の出だしの F ₀ を+60Hz |

すべての刺激の平均音量は 70dB にそろえ、これらを 5 秒間隔で疑似ランダムに並べかえて聞き取り実験用音声を作成した。実験協力者にはヘッドフォンを通して適切な音量で音声を提示し、容認性について 5 段階での評価を求めた。音声は何度聞いてもよいものとした。

6 <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

3.2 実験結果

実験の結果について、分散分析を行い、母語の影響の有無について分析した。JSとNNSのグループによる有意差は見られなかった。一方で、音声刺激によっては、被験者間に有意差のある回答もあった。That's from my brother, who lives in London. (下線部のF₀を上昇させた刺激) 等のように、イントネーションの違いが顕著で被験者が判断しやすい場合は、母語ではなく、個人間で差が現れた。このことから、少なくとも日本語母語話者と中国語母語話者では、英語のイントネーションの判断には、母語よりも個人差の影響が多いことが確認された (表1参照)。

表1 音声刺激による有意差

Continuum #	加工箇所	有意差
1	brother	×
2	, who	○
3	London	○
4	knows	○

4. アンケート

4.1 アンケート項目

今回の実験結果から母語だけでなく個人的な要因が容認性に対する判断に影響するものと考えられる。その中でも特に、被験者の外国語学習に対する態度が影響を与えているのではないかと考え、聞き取り実験の後、アンケート調査を行った。次の4カテゴリ ((1) NSの英語に対する意識、(2) 日本語学習に対する意識、(3) ミスに対する寛容度、(4) 英語力・学習歴) で27文の質問を作成した。被験者には、これをランダムに並び換えたアンケートに回答を求めた (Appendix 2参照)。

4.2 因子分析

集計結果を元に因子分析を行い、被験者が持つ心理的側面について考察を行った (主因子法、スリープロットにより因子数を決定、プロマックス回転、削除項目数6、表2参照)。

因子1は「日本語発音に対する意識」とした。質問項目16は直接日本語とは関係ないが、NNSである中国語母語話者が通常学習すると考えられるのがイギリス英語であることが、その原因であると推測される。また、NNSにとっては最も身近な外国語である日本語発音に対する意識が高いことが見てとれる。

因子2は「母語の影響を受けた英語発音に対する寛容度」である。今回の被験者は、自分の英語発音に誤りが多いと認識している一方で、母語の影響が英語発音に表れても仕方がないとも考えている。

表2 因子分析の結果

項目\因子	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
	日本語発音に対する意識	母語の影響を受けた英語発音への寛容度	英語発話に対する意識・関心の低さ	自分の英語発話に対するあきらめ
19	.779	.144	-.073	-.170
8	.723	-.072	-.047	.551
16	.569	.015	.050	.021
13	.556	.065	-.151	-.248
6	.501	-.201	-.044	.372
5	.438	.000	.005	.019
10	.429	.228	.012	.151
3	.291	-.192	.013	-.138
21	.025	.800	-.058	.110
22	-.007	.640	-.336	-.141
26	.150	.443	.149	.013
4	.149	-.412	.391	-.254
15	.054	-.176	.663	.109
27	.191	.339	.634	-.198
14	.167	.178	-.597	.084
20	.234	.059	-.442	.063
12	.142	.286	.412	-.215
7	-.278	.294	.156	.469
11	.060	-.055	-.104	.428
18	-.064	.395	.313	.426
25	.000	.295	-.145	.424

因子3は「英語発話に対する意識・関心の低さ」とした。音声言語によるコミュニケーションには、分節音の発音だけでなくプロソディの適切な使用が求められるが、今回の被験者はそこまでの注意を払っていない。必要であることは認識しているかもしれないが、実際に話すときには分節音で手一杯で、それ以上は気が回らないと考えられる。

因子4は「自分の英語発音に対するあきらめ」である。質問項目7・18・25をあわせて考えると、発音を気にしてはいるが表出が難しいので、その結果起こる失敗は仕方がないという気持ちがあると言えるだろう。

次に被験者グループの間に差があるかどうか確認した。因子得点の散布図(図2)から、因子1と他の因子の間に多少違いが見られることがわかった。例えば因子1と因子2の散布図を見ると、因子1に関してNNSの反応が高いことがわかる。因子1が抽出されたのはここに原因があると思われる。NNSが現在力を注いでいるのが日本語であり、文法のみならずその発音にも敏感であると言えるだろう。

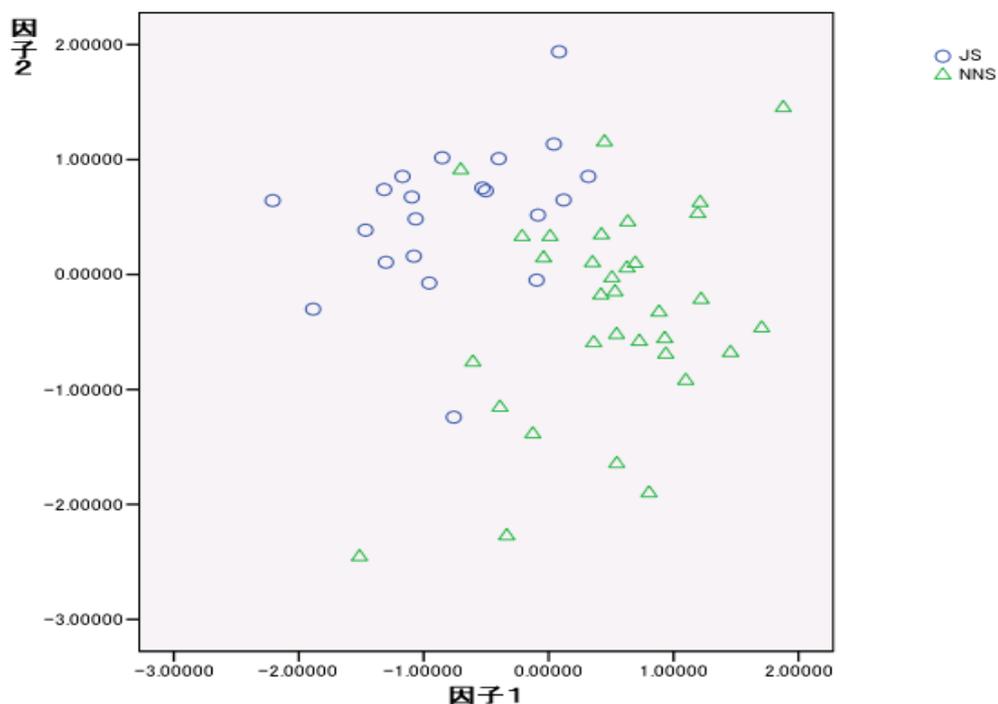


図2 因子1と因子2の因子得点散布

以上のことから、今回の英語イントネーション判断を行った被験者の内面的特徴を見てみると、英語発音への苦手意識・あきらめがある一方で、失敗に対して比較的厳しい傾向を持っている点が挙げられる。

また、プロソディに対する意識が低い被験者にとって、イントネーションの自然性の判断を求めることは荷が重かったとも考えられる。

5 結果と考察

被験者のイントネーションの判断には、母語の影響よりも個人的な要因の方が影響したと考えられる。言い換えると、日本人英語を題材に中国語母語話者を対象として得られた個別的な結果だと判断できる。これは、Jenkins(2000)の「EILとしての英語発話では suprasegmental なものより個々の単音の調音を重視すべきである」という説にも合致する。

また、非英語母語話者は、英語の発音のうちイントネーションの解釈にはあまり注意を払っていない傾向も明らかになった。本調査においては、イントネーションよりも個別の音に注意を傾けているようである。

この結果から、イントネーションの指導において、細かな意味の違いを生じるマイクロなイントネーションの変化に重点を置くよりも、文末に特徴的な基本パターンを指導する方が、学習者にとって理解しやすく、意識しやすいと考えられる。基本パターンとは、上昇調、下降調、上昇+下降調、下降+低い上昇調の4つである。

学習者は、聞き手の立場にあるときには発音にも注意するが、発話者となったときには英語の発音よりも内容に注意が向く。このため、発音自体に対する注意はおろそかになりやすい。指導者は、この点を理解して音読の際に発音に十分注意を払うよう指導すべきであろう。

また今回は、英語学習者の母語を日本語と中国語に限定したが、これらの言語とは別の音韻特性を持つ母語（例えば韓国語などのように **tone language** ではない言語）の場合には、異なる傾向が見られる可能性はあり、今後の課題としたい。

参考文献

- 有本 純・山本勝巳・山本誠子・河内山真理・牧野眞貴・佐伯林規江(2006). 「プロソディに着目した日本人英語発音の容認性 -EIL の観点による実証研究-」『外国語教育メディア学会第46回全国研究大会発表論文集』, 93-102.
- 有本 純・山本勝巳・山本誠子・河内山真理・牧野眞貴 (2008). 「日本人の英語イントネーションとその容認度」関西国際大学コミュニケーション研究所『コミュニケーション研究叢書』第6集, 1-12.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. London: Oxford University Press.
- 山本誠子・山本勝巳・河内山真理・牧野眞貴・佐伯林規江・有本純 (2006). 「日本人の英語発音の容認性：EIL の観点による実証研究」関西国際大学コミュニケーション研究所『コミュニケーション研究叢書』第4集, 1-10.

*本研究は、独立行政法人「日本学術振興会」平成19年度科学研究費補助金（基盤研究C：課題番号18520470）を受けている。

APPENDIX 1

日本人学生の英語発話に関する調査

この調査は、外国語教育メディア学会（LET）関西支部「英語の発音教育研究会」が、外国語音声に対する学習者の反応を見るために行うものです。これはテストではありませんので、第一印象に従って直感的に答えてください。

この後、日本人学生による英文の読み上げを聞いて、それらの英文のイントネーションの適切さを判断していただきたいと思います。

- ① **That's from my brother, who lives in London.**
- ② **Who knows?**

上記の 2 種類の英文が読まれるとき、そのイントネーションについて、5 段階で評価してください。②については話し手が「誰にもそんなことはわからない」と思っているものとして考えて下さい。5 段階の説明は回答用紙の最初にあります。

回答例

例 (管音ファイルはありません)	Very Poor	Poor	Fair	Good	Excellent	コメント (あれば)
(あてはまるものに○を入れて下さい)			○			

個人情報 は研究目的にのみ使用し、それ以外の目的で使用することはありません。ご協力ありがとうございます。

氏名 ()
 年齢 (10代 20代 30代 40代 50代 60代) (○をつけてください)
 母語 () 方言 ()
 英語学習歴 (年 ヶ月)
 英語の資格等 () (例: TOEIC 400 点、英検 3 級等)
 何英語を勉強しましたか? () 英語
 (例: イギリス英語) (分からない場合には「不明」)
 他に使える言語がありますか? ()
 英語が話されている国に滞在したことがありますか?
 年令 (才から 才まで) 滞在期間 (年 ヶ月)
 理由・目的 ()

APPENDIX 2

外国語学習に関するアンケート

下記の質問に、「とてもそう思う」＝5・「そう思う」＝4・「どちらともいえない」＝3・「そう思わない」＝2・「まったくそう思わない」＝1の5段階で答えてください。

- (1) 日本語を話す人とやりとりする時には、相手の出身地や方言が気になる。
- (2) 自分は「橋」と「箸」のように同じ音で意味の違うことばの言い分けができる。
- (3) 英語を話すときは意識して早く話すようにしている。
- (4) 自分の話す英語から母語を推測されるのはいやだ。
- (5) 日本語のテレビを見ていて、出演者の発音が気になる。
- (6) 日本語を話す時には、1つ1つの音の発音に誤りがないように気をつけている。
- (7) th の発音は難しい。
- (8) 日本語を話す時には、文法の誤りがないように気をつけている。
- (9) 英語を話す時には、1つ1つの音の発音に誤りがないように気をつけている。
- (10) 他人の失敗は忘れにくい。
- (11) 英語を話す時には、文法の誤りがないように気をつけている。
- (12) 英語を習得するなら、アメリカ英語にすべきだ。
- (13) 英語を話す人とやりとりする時には、相手の出身国を意識する。
- (14) 英語を話す時には、1つ1つの音よりも強勢の位置に気をつけている。
- (15) 英語は話すより、書く方が得意だ。
- (16) 英語を習得するなら、イギリス英語にすべきだ。
- (17) 自分の失敗を認めるのは苦手である。
- (18) v の発音は難しい。
- (19) 日本語を話すときは意識して早く話すようにしている。
- (20) 英語を話す時には、1つ1つの音よりも声の上げ下げに気をつけている。
- (21) 自分の話す英語には発音の誤りが多い。
- (22) 母語の影響が自分の話す英語に表れても構わない。
- (23) 母語でやりとりしても言いたいことが伝わらないことがあると思う。
- (24) 日本語は話すより、書く方が得意だ。
- (25) 外国語でのコミュニケーションではミスしてもしかたない。
- (26) 自分の失敗は忘れにくい。
- (27) 英語で話すと言いたいことが伝わらないことがよくある。

発音指導における説明の在り方

山本誠子¹・有本純²・河内山真理²・山本勝巳³

1. はじめに⁴

早期英語教育が注目される昨今、その1つのメリットとして「良い発音」⁵が修得できることが挙げられている。それは、すなわち現在の英語教育では「良い発音」が身につけにくいという裏返しの意味にも考えられる。しかしながら、中学・高校の現場では、教科書に発音指導のページが割かれていても、発音指導にさほど重点は置かれてこなかったようである。その原因として、どう指導したらよいかかわからないという教師の困惑や発音指導の軽視が考えられる。本研究グループでは、発音指導について既に母音・子音といった単音の導入や矯正の指導法を開発し、イントネーションなどのプロソディについても EIL の立場から研究を進めてきた。その中で、中学・高校の生徒（あるいは小学校高学年の児童）にとってわかりやすい導入の説明の仕方を工夫してきたが、その説明が中学校や高等学校という教育現場での使用に耐えうるのかどうかを検証するために、アンケートを実施した。そこから得られた意見をもとに、さらなる改良を加えていくことが今回の調査の目的である。

2. アンケート調査

2.1 アンケート

本研究グループで検討してきた発音の説明から、特に日本人学習者には困難あるいは問題が多いとされる子音 6 音 /r, l, θ, ð, f, v/ と母音 3 音 /æ, a, ʌ/ (apple, hot, love の下線部の各母音) を抽出した。これらの発音の、生徒への導入説明と指導上の注意点を中学校教員(12名)・高等学校教員(37名)・教職課程の大学生(88名)・英語教育専攻の大学院生(11名)の合計 148 名に読んでもらい、各音について以下の項目に対する 4 段階評価と自由記述を依頼した。

1 神戸学院大学経営学部

2 関西国際大学教育学部

3 関西福祉大学社会福祉学部

4 本稿は、2008年8月9・10日に昭和女子大学で開催された全国英語教育学会第34回東京研究大会に於いて行った研究発表をもとに、加筆・修正したものである。

5 「良い発音」と一口に言っても、生徒・保護者・教師それぞれのとらえ方があるだろう。本研究グループでは、EIL (English as an International Language) の観点から、コミュニケーションに支障をきたさないレベルを設定し、英語母語話者のそれと同じである必要はないと考えている。

- (1) (説明を読んだ回答者本人にとって)「生徒への説明」は理解しやすいか
- (2) 回答者本人の発音が向上すると思うか
- (3) これを用いて生徒に指導できるか
- (4) ((3)に低い評価をした回答者に対して)なぜ使えないと思うか
- (5) 「指導上の注意点」が役に立つか
- (6) ((5)に低い評価をした回答者に対して)なぜ役立たないと思うか
- (7) 全体についてのコメント

なお、本アンケートには音声 CD や図などは添付しておらず、すべて文字のみでの説明である。実際の指導時に図などを用いたり、音声を聞かせることは重要だが、アンケートには図や音声は含まれていない。これは、母音四角形や口形断面図など、音声学的な視覚情報を用いることなく、現場の教師が説明しながら実際に生徒に発音してみせるということを目指しているからである。特に、母音の説明については、分かり易いイメージを与えることを心掛けた。

2.2 選択式項目についての結果

発音の説明については概ね好評であった(表1参照)。4点満点中、ほとんどの項目で3点を超えており、回答者が「生徒への説明」にも「指導上の注意点」にも一定の評価を与えていることがわかる。

表1 質問項目1・2・3・5の平均値

	r	l	θ	ð	f	v	æ	ɑ	ʌ	Total
質問1	3.23	3.25	3.24	3.29	3.44	3.40	2.82	3.15	2.88	3.19
質問2	3.23	3.15	3.12	3.22	3.23	2.89	2.91	2.90	2.98	3.07
質問3	3.09	3.09	3.12	3.27	3.27	2.91	2.80	2.78	3.27	3.07
質問5	3.52	3.47	3.46	3.51	3.47	3.25	3.29	3.32	3.17	3.38

次に質問1・2・3・5について Kruskal-Wallis 検定を行った結果、各々 $p = .000$ ⁶ で有意差が見られた。引き続き、どの項目間に違いがあるかを調べるために、post-hoc test (Games-Howell)を実施し、表2の結果を得た。

6 p 値は0ではない。統計ソフト SPSS の構造上、小数点以下3桁までしか表示されないのので .000 となっているが、1%水準で有意であることを示している。

表2 項目間の差

質問1 「生徒への説明」は理解しやすいか

	r	l	θ	ð	f	v	æ	ɑ	Λ
r	—						*		*
l		—					*		*
θ			—				*		*
ð				—			*		*
f					—		*	*	*
v						—	*		*
æ							—	*	
ɑ								—	
Λ									—

質問2 回答者本人の発音が向上すると思うか

	r	l	θ	ð	f	v	æ	ɑ	Λ
r	—					*		*	
l		—							
θ			—			*		*	
ð				—					
f					—	*	*	*	
v						—			
æ							—		
ɑ								—	
Λ									—

質問3 この説明を用いて生徒に指導できるか

	r	l	θ	ð	f	v	æ	ɑ	Λ
r	—								
l		—							
θ			—					*	
ð				—		*	*	*	
f					—	*	*	*	
v						—			*
æ							—		*
ɑ								—	*
Λ									—

質問5 「指導上の注意点」が役に立つか

	r	l	θ	ð	f	v	æ	ɑ	Λ
r	—					*			*
l		—							*
θ			—						*
ð				—					*
f					—				*
v						—			
æ							—		
ɑ								—	
Λ									—

* $p < .05$

全体的に、子音に比べ母音に対する評価が低い傾向が見られる。特に質問 1（「生徒への説明」は理解しやすいか）では、2つの母音（/æ//ʌ/）の説明文に対する評価が有意に低かった。質問 5（「指導上の注意点」が役に立つか）で評価が有意に低かった/ʌ/については、2.3で紹介するコメントも参考にしながら説明文を改善していく必要があるようだ。また、質問 2・3・5においては、他の子音に比べて/v/に対する評価が有意に低い。表 1に見られるように、各項目の平均点は4段階中の3を超えるものが多く、ある程度の評価を受けているものの、他の項目と比較して相対的に低いものもある。

教歴別に評価の違いがあるかを見るために、同様の統計処理をした結果、質問 1 の/f/について $p = .007$ 、/v/について $p = .016$ 、質問 2 の/ð/について $p = .039$ で有意差が見られた。post-hoc test の結果、質問 1 /f/で3年未満>3年~5年、3年未満>20年以上、5年~10年>3年~5年、5年~10年>20年以上、10年~15年>3年~5年、10年~15年>20年以上に、質問 2 /v/で3年未満>3年~5年、3年未満>20年以上、10年~15年>3年~5年、10年~15年>20年以上に差があることがわかった。また、質問 2 /ð/で3年未満>3年~5年、10年~15年>3年~5年、10年~15年>20年以上に差が見られた ($p < .05$)。回答者の年代によって、教育背景に何らかの差があるのかもしれないが、理由は今のところ明らかではない。

2.3 低い評価をした理由

どの質問項目も比較的高い評価を得ているが、「生徒への説明」および「指導上の注意点」に対して低い評価をした回答者の理由について整理し、それらに対する考察を行う。

2.3.1 母音

1) /æ /

生徒への説明

日本語では「ア」のグループの音ですが、よく似た音との違いに注意をしてください。ハンバーガーにかぶりとかぶりつくときの口の形です。唇を横に開き、あごも下げましょう。舌先は下の歯の裏につけておきます。

指導上の注意点

日本語ではこのように広く口を開けることがないので、思い切り口を開かせるよう指導します。「エの口でアを発音する」という説明は誤解を招きます。エの形を作らせた後、あごを下げさせましょう。

回答者のコメント例

- ・「ハンバーガーにかぶりつくときの口の形」のイメージがつかみにくく、口の大きさがあいまいである
- ・口の形にこだわりすぎている

- ・別の説明の仕方のほうがわかりやすい。例えば、「羊の鳴き声」「アとエの中間の音」など

回答者は文字だけで説明しようとする場面を想定していると思われる。教師が実際に発音してみせるという点が、回答者から抜け落ちているのではないだろうか。「別の説明」として記述されたものが、果たして生徒にとってわかりやすいかどうか疑問が残る。

2) /ɑ/

生徒への説明

日本語の「ア」に似ていますが、口の開き方が違います。あくびをするときのように、あごを下げて、大きく縦に口を開きます。指が3本縦に入るくらい大きく開けます。

指導上の注意点

綴り字につられて「オ」に近い発音になりがちですが、アメリカ英語では「ア」のグループになります(例 hot, pot, clock)

回答者のコメント例

- ・口の開け方について、指が縦に3本入るサイズなのか
- ・口の形を作ってアと言うのか、それともオと言うのかわからない

指を縦に3本というのは、あくまでもイメージであるが、本当に口の中に入れると誤解した回答者が多かった。また、綴り字に引きずられて、結局「ア」と「オ」のどちらを言えばよいのか迷う回答者もいた。

3) /ʌ/

生徒への説明

上下の唇はわずかに離れるだけで、大きくは開きません。うつむき気味でつぶやくように「ア」と言ってみましょう。はっきりした「ア」には聞こえません。

指導上の注意点

口の開きが大きくないか、確認してください。舌の位置は、前後上下とも比較的中立の位置です。この音は、単語では必ず強勢がおかれますので「強くつぶやく」という説明を加えます。

回答者のコメント例

- ・「強くつぶやく」という表現が曖昧である
- ・「うつむき気味」の意味が不明である
- ・「こもった音」が抽象的でわかりにくい
- ・説明に従っても（イメージ通りの）音が出ない

「つぶやく」または「うつむく」という表現は、口が開くというよりも、唇が離れる程度の

ごく狭い縦の唇の動きをイメージしてもらうことがねらいであった。また、口をあまり開かないので、音は自然にこもったものになる。

2.3.2 子音

1) /f, v/

生徒への説明

上の歯に下唇の内側を軽く付けて、息を強く吹き付けましょう。声を一緒に出せば/v/になります。

指導上の注意点

すぐに舌と唇を離してしまうと、この音が出ないので、慣れるまでは長めに出すようにさせます。

回答者のコメント例

・「下唇の内側」がわかりにくく、具体的にどの場所なのか特定できない
音声学の知識がないために、「下唇の内側」の位置が理解できていない。下唇を上歯の方向にひきつけるという動きが浮かばないところに問題がある。

2) /r/

生徒への説明

/r/を発音するときは、舌の真ん中に大きなあめ玉をのせるような感じでくぼみを作ります。そのとき舌先は口の中のどこにも触れてはいけません。唇を丸く突き出したような形になります。そのままの口の形で「ウー」と長めに声を出し、続く母音（アやイなど）へ滑らかに移ります。

指導上の注意点

日本語の「ラ」行の始まりの音とは異なり、舌先がどこにも接触しないことを意識させてください。

回答者のコメント例

- ・口の中が見えないので、言葉だけでは指導できない。視覚的補助（図）が必要である
- ・わかりにくい（理由不明）

回答者が正確な舌の形や位置を知らないので、理解できていないと思われる。

3) /l/

生徒への説明

/l/は、舌先を上歯の後ろにある歯茎の出っ張りにぐっと強く押し当てます。そのまま舌の両側のすきまから、ややこもった声を長めに出します。

指導上の注意点

舌の前面にしっかりと力を入れて、両側から声を長めに出す感覚をつかませましょう。

この構えで声を出してみると、日本語の「ラ行」の音とは異なることがわかります。/l/ 特有のこもった音を長めに出してから次の音を言うように指導しましょう。

回答者のコメント例

- ・「ややこもった音」がわかりにくい

呼気が舌の両側を通過して側面から出てくる音の特徴を述べたものであるため、発音する時に舌先と口蓋の位置関係を両手で示すことで解決できると考えられる。

4) /θ, ð/

生徒への説明

口を軽く開け、舌先が上の歯先に軽く触れるようにします。そのとき、舌先が正面から見えるように手鏡などを使って位置を調整します。上の歯と舌先が出会う場所にある狭い隙間に息を強く吹き付けます。この構えでゆっくり息を吐いてください。そのときに出るのが/θ/の音で、声を一緒に出して濁った感じの音を出すと/ð/になります。

指導上の注意点

「上下の歯で舌を噛む」という説明をよく聞きますが、その形では、音を出すための空気の通り道がなくなってしまいます。上の歯と舌先があくまでも軽く接触すること、/s/や/z/よりも少し舌先が前方にあることを意識させてください。

回答者のコメント例

- ・「歯で舌を軽く噛む」と教えられたので、説明に納得できない

既習の説明と異なる内容を受け入れられず、一般に浸透している誤った調音法に固執している。正確には舌は上歯の裏に接近させるか、上下の歯の間に舌を置き、その隙間から呼気を出して摩擦を起こす必要がある。

3. 考察

日本語母語話者にとって「ア」に収斂させて聞く傾向のある 3 母音については、今回の説明にも「難しい」といった意見があった。その理由として、回答者自身が区別できていないことや、説明だけでなく実際に音を聞かせないと指導しにくいなどの意見が挙げられた。「生徒への説明」の中でも、特に「/æ/が難しい」との意見があった。「理解するのに時間がかかった」というコメントもあった。今回「唇を横に開き、あごも下げる」という表現を使ったが、主として一方向にのみ注意する日本語発音の意識が影響して、横にも縦にも開けるということがわかりにくくなっていることも考えられる。

回答者の中には、ことばによる説明だけで発音指導ができるという間違った印象、つま

り説明文を生徒の前で読み上げれば発音指導ができるという誤解を持った人がいた。視覚的補助やネイティブスピーカーの音声は、教授者が必要と考えれば使用すればよいが、それらがなくても教授者が実演しながら発音指導が可能になる指導法を開発することが、本調査の目的である。

一方で、自由記述の中に重要な指摘があった。母音の説明では、わかりやすくするため身近なイメージを用いたが、そのイメージの受け取り方に個人差が出ることは想定していなかった。例えば「ハンバーガーにかぶりつくときの口の形」について、「かぶりついた後の口の形（すなわち、口が縦に開いていない）」と解釈した回答者もいたからである。これは、母音の説明に対する評価が低かった一因かもしれない。今後は、説明文の表現を改善していく必要がある。

6子音のうち、特に/r/についてコメントが多く寄せられた。この音は日本人が苦手とする音であると広く認知されているため、関心が高い音と考えられる。しかし、各種の発音指導書において「舌先を巻く」という表現が使われることが多く、それでは実際にイメージしにくいという自由記述があり、それとは異なる本調査の説明文の高評価につながったと考えている。

一般に、子音については様々な指導書で触れられているため、知識があり、また口の構えや舌の位置をある程度合わせれば近い音を出すことができるので、自分でも判断しやすい。一方、母音は、主として唇の形と舌の位置で違いが出るため、調音点が少しずれても音が変化してしまい、自分自身では区別しにくい。個人での発音学習の問題点は、学習者自身では学習成果を判断しにくいことである。しかしながら、たとえ不完全でも唇の形や舌の位置を意識して真似るようにすると、自分では確認できなくても、他の話者からは改善がわかることも多い。相手に理解してもらうための「必要最低限」⁷の発音をするためには、まず正しい発音の仕方を学ぶことが必要ではないだろうか。

今回提示した「生徒への説明」は、「摩擦音」や「口蓋」などの音声学用語を用いなくて、生徒に理解しやすい説明文となるように作成した。しかし、自由記述の中には「専門用語が多い」「抽象的」という指摘があった。また、「発音に自信がないので指導しにくい」、「ことばだけでは指導できないので、視覚的補助に期待する」などのコメントが見られた。音声学や発音指導に関する知識・経験・意欲等の欠如が影響していると考えられる。ただ、回答者自身が音声指導を受けたことがない、調音法（あるいは矯正法）の指導を受けたことがないという事実も浮かび上がった。このような回答者は、説明文の理解度が低く、「説明が難しい」、「説明を読んでも分からない」といったコメントにつながっていると考えられる。

7 ここでの「必要最低限」の発音とは、Jenkins(2000)のLingua Franca Core(LFC)に基づいて本研究グループが設定した、日本人英語学習者にとって区別が必要な音韻セットである。本調査で使用した音韻以外に、[si]-[ʃi]の区別も必要と考えている。

これらの内容は、回答者の個人差が大きいことを示している。特に大学生の場合は、勘違いや思い違いのコメントも多いことから、教職課程での発音指導に関する訓練が必要であることに加え、現職教員の回答者の経験的背景によって、「中学生には難しすぎる」、または「とてもわかりやすい」の両極のコメントが見られたことから、指導法に関するワークショップ等が必要であることが示唆される。

4. おわりに

本研究グループは、これまでの指導書よりも一般的な学習者にとってわかりやすい説明を目指しているが、この「わかりやすさ」の要素について、より詳細な検討および普及の必要があると考える。また、「通じる」発音については、山本他(2006)でも述べたように、そのレベルに到達するために指導すべき事柄を整理し明らかにする必要がある。

今後は、中学校の先生方の協力を得て回答者を増やし、小学校の先生方の反応も検証していきたいと考えている。また、今回の調査結果をもとに発音の説明に改良を加え、さらにわかりやすい指導法を開発していく予定である。

参考文献

- 有本 純, 河内山真理. (2006)「英語発音指導への試み-英語発音クリニック-」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第4集. pp. 41-54.
- 有本 純, 山本勝巳, 山本誠子, 河内山真理, 牧野眞貴. (2008)「日本人の英語イントネーションとその容認度-EILの観点に基づく指導への提言-」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第6集. pp. 1-12.
- Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. London : Oxford University Press.
- 山本誠子, 山本勝巳, 河内山真理, 牧野眞貴, 佐伯林規江, 有本 純. (2006)「日本人の英語発音の容認性-EILの観点による実証研究-」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第4集. pp. 1-10
- 河内山真理, 山本勝巳, 山本誠子, 牧野眞貴, 有本 純. (2007)「日本語話者の英語発音-容認性に関する研究-」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第5集. pp. 21-31.
- 河内山真理, 山本誠子, 山本勝巳, 有本 純, 牧野眞貴. (2008)「日本人の英語発音におけるイントネーションの容認性」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第6集. pp. 13-24.

小学校外国語(英語)活動必修化にむけての音声指導の動向とあり方

吉田晴世¹

0. はじめに

小学校における外国語(英語)活動の必修化にともなう現場の動きは、「誰がどのように教えるのか」という漠然とした問題から、「担任が英語ノートにもとづきどう教えるのか」という具体的な問題へと移行してきている。

本稿では、最初に、小学校における外国語(英語)活動の必修化へ経緯と現状について、音声指導面を中心に概観する。ついで、コミュニケーションを目的とした音声指導がどのように展開しているかを5つの事例をあげて紹介する。そして、今後、小学校での外国語(英語)活動の音声指導はどうあるべきかについて論じたい。

1. 小学校英語必修化に向けてこれまでの動き

2006年3月27日中央教育審議会教育課程部会の外国語専門部会は、小学校の英語教育について、部会としての報告書をまとめた。報告はその後31日に行われた教育課程部会へ提出され、具体的な教育課程上の位置づけ(「領域」か「総合的な学習の時間」か等)や具体的な時間数などについては、今後、引き続き検討が行われることになった。

その後も、必修化是非に関する議論が教育現場、学会等で繰り広げられ、小学校英語の教科化も含め必修化に対する議論が盛んに行われてきたが、中央教育審議会答申を経て、2008年3月28日に小学校学習指導要領の改訂が告示され、新学習指導要領では小学校5,6年生における外国語活動(英語)の年間35時間の必修化が設定された。そして、同年9月17日に文部科学省のホームページにて、新学習指導要領解説を掲載した。¹⁾

2. 文部科学省が求めているもの—小学校外国語活動指導要領より

小学校における英語は、これまでの「英語活動」から「外国語活動」という名称になった。これは、中学校が英語科という名称ではなく、外国語科という名称になっていることとの整合性を図るためである。一方、「英語科」ではなく「活動」という名前がそのまま使われている。その理由は、基本的にはこれまでの「英語活動」の理念を受け継いでいるということである。「英語活動」のねらいは、言語習得を主な目的にするのではなく、音声によるコミュニケーションの活動を通して、興味・関心の意欲や育成を図ることである。

ここでは、文部科学省が提供した新学習指導要領解説の中で、指導内容の特に音声面に関することに注目してみたい。

1 大阪教育大学教育学部

- 1) 『中学校外国語科では、指導において聞くこと及び話すことの言語活動に重点を置くこととされているが、同時に、読むこと及び書くことも取り扱うことから、中学校に入学した段階で4技能を一度に取り扱う点に指導上の難しさがあるとの指摘もある。こうした課題等を踏まえれば、小学校段階で外国語に触れたり、体験したりする機会を提供することにより、中・高等学校においてコミュニケーション能力を育成するための素地をつくることが重要と考えられる。』（下線部は筆者追加、小学校学習指導要領解説外国語活動編、小学校外国語活動新設の趣旨より）

これは、4技能の中の音声面は小学校で行われているべきであり、その目的は、コミュニケーション能力の育成であるというとらえ方である。

- 2) 外国語活動の目標としては、『外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。』（小学校学習指導要領解説外国語活動編、目標および内容より）としている。「外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら」とあるのは、「日本語とは異なる外国語の音に触れることにより、外国語を注意深く聞いて相手の思いを理解しようとしたり、他者に対して自分の思いを伝えることの難しさや大切さを実感したりしながら」としている。

音声指導は、単独のものとして扱うのではなく、会話などのやり取りの中で副次的に習得させるものとして位置づけられている。また、ジェスチャーなど言葉によらないコミュニケーションの手段もコミュニケーションを図る上で大切であると記しており、このことから、音声指導を必ずしも第一義のものとは考えておらず、さまざまなコミュニケーション方法のひとつであるようなにも受け止められる。

- 3) 『パターン・プラクティス（表現習得のために繰り返し行う口頭練習）やダイアログ（対話）の暗唱など、音声や基本的な表現の習得に偏重して指導したり、「聞くことができること」や「話すことができること」などのスキル向上のみを目標とした指導が行われたりすることは、本来の外国語活動の目標とは合致しない。』（小学校学習指導要領解説外国語活動編、目標および内容より）という指導注意事項は、音声に特化した指導は望ましいものではないという趣旨である。

- 4) 一方で、『外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと。』（小学校学習指導要領解説外国語活動編、目標および内容より）では、具体的な指導法として、『そこで、外国語活動では、外国語のもつ音声やリズムなどに慣れ親しませることが大切になる。例えば、日本語のミルク（mi-ru-ku）は3音節であるが、英語の milk は1音節である。これを日本語のようなリズムで発音すると、英語に聞こえず、意味も伝わらない。そこで、実際に英語で歌っ

たりチャンツをしたりすることを通して、英語特有のリズムやイントネーションを体得することにより、児童が日本語と英語との音声面等の違いに気付くことになる。また、例えば **brother** という単語を聞いたり、発音したりすることにより、児童は日本語にない /r/ や /th/ の音に触れたり、慣れ親しんだりすることになる。さらに、**brother** という単語が、「兄」と「弟」の両方の意味で使えることを知り、日本語と英語との意味上の違いについても気付くことができる。』を提示し、歌とチャンツの指導を促進している。

- 5) さらに、『声を取り扱う場合には、CD、DVD などの視聴覚教材を積極的に活用すること。その際、使用する視覚教材は、児童、学校及び地域の実態を考慮して適切なものとする。』（小学校学習指導要領解説外国語活動編、目標および内容より）では、音声指導には視聴覚教材の積極的な導入を示唆している。

3. 課題と現状

このような文部科学省が提示する指導要領は、音声面においては、コミュニケーションをはかることを中心に置き、コミュニケーションに支障が起らないように、聞き取る力を養成するということがポイントであると受け止められる。

正確な聞き取り(聞き分け)力や、正確な発音能力については触れておらず、視聴覚教材による補完で済ませようとする傾向は否めない。²⁾

こうした流れの中、一方ではまだ、小学校英語活動に伴う課題が山積しているのが実情である。

大きな課題としては、

- 1) 英語の教員免許や指導経験のない担任の先生が受けられる指導者研修の不足
- 2) 小学校英語活動の指導理念・目標のばらつき
- 3) カリキュラム・教材・教具の不備

など、多岐に渡る。

この中でも一番深刻な問題は、1)の英語の教員免許や指導経験のない担任がどのように英語活動を遂行していくことが出来るかということである。

平成 16 年に実施されたものであるが、小学校における英語教育について、児童、保護者及び教員の意識を把握することにより、今後の外国語教育の充実・改善に生かすことを目的として、小学校の英語教育に関する意識調査が行われた。

その結果から浮かびあがる、期待と現状のギャップの大きさは、今なお大きな課題として残されている。音声指導については、小学校の英語活動で目標とすべき（目標としてほしい）ことのなかで、保護者は「英語のリズムや発音などの基礎を身に付けること」（86.5%）、「英語を聞いたり話したりする力を付けること」（83.3%）としているのに対し、教員は、それぞれが、62.7%、59.6%と、値が 15%程度低くなっている。その理由としては、教員の音

声指導の重要性に対する保護者との認識の違いと、指導力への自信の不足も加味して考えなければならない。小学校の英語活動は誰が教えるのがよいかという質問に対しては、保護者は、「小学校の教員と英語を母語とする外国の人の組み合わせ」(89.5%)、「学級担任などの小学校教員担任」(10.2%)と、学級担任ではなく圧倒的に英語母語話者が介入した指導を望んでいる。教員自身も教授者として、「学級担任」(39.9%)とかなり低くとらえていることから、学級担任の指導力向上のために対策が必至である。

ここにおいて、小学校教員が英語の専門家でないという現状に対する、保護者の厳しい目と、教員自身のジレンマが浮き彫りにされている。

4. 英語ノート的位置づけ

文部科学省の発表した平成23年度から小学5、6年で必修化される小学校の英語活動において、学習カリキュラムとしては、「英語ノート」(試作版)という教材を使用し、小学5・6年の2年間で計285の単語と中学1年レベルの50の表現を学ぶ。内容としては、国際理解(異文化理解)をベースに発信型の構成となっている。また、6年生終了時点で自己紹介ができることを目標にしている。英語ノートを使った授業は、全国の小学校の拠点校で既に使用され、今年度中に修正が行われ、21年度には修正版が発行されるようである。

英語ノートには、CDや指導書、ダウンロードできるピクチャーカードなどがある。ただし、その存在だけではまだ不十分で、そうしたツールを使いこなすスキルがなければならない。その点からも、今後、英語ノートの効果的な使用についての定期的な指導スキルアップ研修は不可欠であろう。

5. 事例紹介

全国の公立私立小学校では、英語活動必修化に向けて、独自のカリキュラムを考案したり、さまざま工夫と取り組みを行っている。ここでは、情意面での育成と、音声指導に重点をおく指導例を紹介したい。

1) 事例報告1³⁾

昭和女子大学附属昭和小学校では、英語は「聞くこと」から始めて楽しさを体験させることをスローガンに掲げ、英語活動を実践している。楽しいという気持ちを引き出すには、子どもが言葉を習得する流れを踏まえることが何よりも大切であり、小学校の英語教育でも、まず「聞くこと」から始め、子どもの中に十分に言葉が溜まるまで、教師は待たなければならないという。ここでは、多くの小学校で行われている英語活動で、「話すこと」から始めさせようとしていることに対して批判的である。これは、言葉を知らない乳児に無理やり話をさせようとするのと同じことであり、一定の文を子どもたちに反復練習させても、単にオウム返しをしているだけで、自発的に「話す」ことにはつながらないという。

英語を聞く学習には、大きく分けて、「音を聴く」「音から意味を取り出す」という2種類があり、それぞれを学年に応じて使い分けている。「音を聴く」学習は低学年に用いている。低学年児は英語の音を聴くこと自体を楽しんでいるので、ゆっくりとしたテンポで話すのではなく、本来のリズムを崩さない方がよいとし、高学年になると、意味を求める気持ちが強くなるので、教師は意味がわかるような話し方を心がけるべきだとしている。

ポイントは、話す英語は、低学年も高学年も同じでかまわないが、学年ごとに表現を難しくするのではなく、同じ表現を使って質問の内容を高度にすることにある。例えば、色を尋ねる場合、低学年には何か見せて、その色を答えさせればよいが、同じ方法では成長するにつれて退屈してしまう。中学年には「赤と青を混ぜたら何色か」、高学年には「あなたの今の気持ちを色で表したら何色か」など、質問の内容を変化させるという指導法をとっている。

2) 事例報告 2⁴⁾

富山市立星井町五番町小学校では、「キライにさせない英語活動～3年生からの英語が秘める可能性～」として、全校で英語活動に取り組んでいる。英語活動は、総合的な学習の時間の枠内で、3年生から35時間程度実施し、英語によるコミュニケーション能力の基礎を培っている。「分かる」と「好き」は同義であり、コミュニケーションツールとしての英語への好奇心を育て、英語で何かを伝えたいという意欲を掘り起こして、中学につなげることを目的としている。教師も児童も、一つひとつの単語をゆっくり、ハッキリと丁寧に発音していき、決して急がない授業を進めている。用いる提示用イラストには単語も書かれているが、子どもたちが授業中にライティングすることはなく、中心はスピーキングとヒアリングにおいている。教師の英語の発音に加えて、DVDもうまく利用している。これは富山市が独自に作成した教材で、ALTが単語を発音し、見ている児童に繰り返させるというもので、発音に慣れさせることを目的として作られている。市の協力体制が着実な成果をあげている大きな要因であるといえよう。

3) 事例報告 3⁵⁾

福岡県大牟田市立明治小学校では、IT教材を活用した英語活動を行っている。ウェブコンテンツで学級担任主体の指導を可能にすることを目的としている。明治小学校の英会話活動を支えているのは、大牟田市教育委員会の作成するウェブコンテンツである。「先生用」「児童用」「クラスルームイングリッシュ」の3つに大別され、それぞれネイティブによる動画の発声練習やスキット、学習のポイントなどが収められている。コンテンツの動画数は、約1600もある。これにより、発音に自信のない教員も自主学習および、教室での音声面での補助の一助となっている。

教師は、事前にスキットを繰り返し聴き、少しでも正しい発音で教えられるよう、練習する。事例集には、学年ごとに活動の主題や狙い、ウェブコンテンツと連動したゲーム案

がまとめられているので、それらを基に、クラスの児童の関心や、最近教科で教えた内容などを踏まえ、活動案を立てることが可能である。授業時の挨拶、一般的な発問、子どもを褒める、励ます言葉などの動画メニューも、「クラスルームイングリッシュ」に収録されているので、教師はそれらを事前に参照し、基本的に活動はすべて英語で進められている。モニターの前に子どもを集め、パソコンを操作して学習内容に該当するスキットを再生する。スキットの所々で一時停止し、発音の練習をさせる。「ネイティブの発音は私たちにはできないので、ウェブコンテンツに任せています。」が教員の生の声である。この試みは、音声指導における IT の有効利用であると捉えられる。

4) 事例報告 4⁶⁾

埼玉県戸田市立戸田第一小学校では、音に慣れさせる指導で通じる英語を習得させることを目指している。英語の基礎・基本は、リズムやイントネーションなどのプロソディーを身につけることであるとし、その習得のためにリズムカルに短文を音読する「チャンツ」を活用した学習を提唱する。

最初にアルファベットを教え、次に単語や文章に入るという従来の教科書的な流れではなく、まずは日本語化している英語を黒板に書き出し、本来の意味や発音との違いを比べるなど、身近な英語からの導入を実施している。更に、小学校の教師ならではの強みを生かし、他教科と関連させた指導を充実させることを提唱する。プロソディーを教える際には、ネイティブスピーカーの音声を聴かせるのが最も効果的であるという考えから、CD や DVD、インターネット上の音声教材を積極的に使用している。

5) 事例報告 5⁷⁾

青山学院（東京都渋谷区）では、より効果的な英語指導を目指し、初等部（小学校）から高校までの 12 年一貫の英語カリキュラムを開発し、4 月から初等部で導入を始めた。同校では、児童生徒の言語発達段階を考慮し、4・4・4 制のカリキュラムを開発。英語独特の音の流れを意識しないで体得できる小学 4 年生までに「聞く」「話す」の基礎を、言語のルールを自分で納得して使う欲求を持ち始める 5 年生から中学 2 年生までで「読む」「書く」の基礎を築き、コミュニケーション能力の育成を目指している。

初等部から持ち上がった生徒と、中等部から入学した生徒を比べると「発音」と「英語への適応力」が違っていると指摘している。発音は中学生からではなかなか身につかないものであり、小学校から英語を始めると発音が決定的に違うという。小学生は単語を並べるだけでもまず自分の口から発信するという、教育の結果で得られた効果は信頼性のある実証データといえよう。

6. 発音はどこまで、どう指導する？

ここに、小学校の現場の担任から寄せられた問い合わせがある。「英語の発音に自信がな

く、どう教えたらいいいのかわかりません。小学校では、どの程度のレベルを目ざして、どんな指導をしたらいいいのでしょうか？」正確な発音を身につけるのはとても難しく、徒勞に終わる可能性が高いようである。発音練習に時間をかけるより、「聞く」時間を十分にとり、日本語との違い、英語の音声の特徴に気づかせるような指導をすることが望ましいであろう。

我々が日本語を身につけた過程を考えてもわかるように、ことばの学習は「音声」から入るのが望ましいと言える。そして、音声指導に関しては、母語話者を含めたさまざまな人が使用する英語を聞く機会を持ち、日本語の特徴と音声的に異なる特徴にふれることが大切である。なかでもリスニング力は、他の能力に転化するとされており(竹蓋、1997)、小学校においても、まずは英語力の基礎となる「聞く」ことの指導を大切にする必要がある。

ところが、小学校で行われている英語活動の現状は、「聞かせる」ことよりも「話させる」ことにポイントが置かれているようである。授業参観をしても、たとえ児童が、意味をわかっていようがいまいが、教員のあとに繰り返して何度も大声で発声しているほうが、物語の会話に耳を傾けて聞いているよりも、活発な授業が展開されているように受け止められるし、教員も教えているという満足感を味わうことができる。これこそが「落とし穴」であり、英語活動は児童にどれだけ発話させたかで、授業の成功を測定しているという誤った見解が横行している。

このように、英語活動における「音声指導」というと「発音させる」ことと思われがちであるが、発話の前に、集中して英語を「聞く」活動を大切にしたい。小学校の英語活動では、児童が大声で元気に活動している風景が典型的であるが、発話せずにじっくり「聞く」活動であっても、頭の中は活発に働いているものである。

7. 発音の訓練の成果は瞬時には現れない

「幼少のころから始めれば発音がよくなる」という声も多くある。確かに、児童期(7, 8歳)の特長として、「外国語を聞いたまま、まねをすることへの抵抗が少ない」ということはある。しかし、幼少の頃から母語(日本語)と同じくらい英語でコミュニケーションをはかるような環境にあれば、発音も母語話者に近くなる可能性があるとしても、小学校高学年の段階ではすでに母語ができあがっており、学校で週1コマ(45分間)英語にふれる程度の環境で、母語話者のような発音が自然に身につくようなことは期待できない。

さらには、日本語にない r と l の音、th や v の音などを正確に発声するためには、唇の触れ方、口の開け方、舌の位置、息の出し方など、種々のことに注意する必要があるが、それらを児童に説明し、理解させ、行動に移させるのは並大抵なことではない。「口と舌の動きをしっかりとよく見なさい」と言っても、実際には、見ただけではわからない動き、たとえば、緊張させたり弛緩させたりして音を出している様子は観察しても理解することは難しく、正確にまねるのは数回のトレーニングで習得させるのは至難の業である。

同時に、単調な発音練習や、個々の発音について細かく訂正や矯正をして何度も誤りを

訂正し繰り返させるような授業では、指導要領で力説している「コミュニケーションへの意欲」を損なうことにもなりかねない。最初から音声(発音)練習に時間を費やすよりも、「聞く」時間を十分に取って、それも同じ表現が何度も出てくるような教材を選び、そのなかで日本語との違いや英語の音声の特徴に気づかせていくような指導をするほうが望ましいといえる。

8. 多様な英語にふれさせることの大切さ

英語は、英語母語話者の言語というだけではなく、国際語としての位置づけが確立されており、日本人にとっても、英語は、英語母語話者のみならず、非母語話者、特にアジア諸国の人たちとのコミュニケーションの手段として重要な役割を果たすものと考えられる。「世界語としての英語」という見地から、英語の発音の基本的な体系として「リング・フランカ・コア」というものを提唱している Jennifer Jenkins(2000)によると、多様な発音を認めることにより、英語ユーザーのアイデンティティの表現を英米語の規範から解放する一方で、共通の「コア」を確保することにより、意思疎通の円滑性が担保されるという。彼女は、世界において英語が置かれている現状を考慮し、非母語話者が母語話者の発音をマスターすることは非現実的であり、目指すべきは「通じる発音」でよいと述べている。

この考え方を考慮すると、練習の際のモデルとしては、英語母語話者による発話や教材を利用すると同時に、世界で使われている英語の多様性にふれることも大切にしたい。英語母語話者の英語のみが正しいと児童に思わせるような指導は、偏見や差別意識にもつながりかねないので、指導には注意が必要である。

9. 文字を見せる前に、音と意味を結びつける

児童に英語を聞かせたり言わせたりする際に気をつけたいことに、文字の提示についての配慮がある。

音声と意味が結びつく前の段階で文字を与えてしまうと、文字がなければ聞いてもわからない、文字がなければ安心できない学習者になってしまう。絵カードなどの教材を使用する場合も、文字があるものとなないものを作成する、または、最初は文字を提示しないようにするなどの工夫が必要になってくるであろう。

金森(2007)は、小学校の英語活動で大切にしたいのは、細かい発音練習をしたり、単語を書く練習をしたりすることではないと主張する。英語を聞いて、その流れの中から単語を聞き取ったり、必要な情報を得たりすること、また、習った表現を使って友達や ALT の先生とコミュニケーションをとったり、自分のことを表現したりするなど、コミュニケーションそのものを楽しみながら、聞く・話す活動を行うことが重要であるとしている。

10. フォニックス指導について考える

英語圏の子どもたちは「フォニックス」と呼ばれる方法で「発音とつづり」の関係を学

ぶが、これは英語で聞く、話す力がある程度できあがっている段階の指導法である。日本の子どもが日本語を習得する過程を考えるとわかるように、文字（アルファベット）を書けるようになることや、発音とつづりの関係を覚えることは、音声に慣れた後でも十分に可能である。音声の形で身についた能力があるからこそ、文字への興味が高くなり、文字指導も効果が上がることが期待できる。いったん文字を頼りにしてしまうと、音声だけから学ぶことができなくなってしまうという危険性がある。特に、日本語やローマ字の影響を受ける傾向が強くなり、英語の音声の特徴などを無視して、文字で理解できればその単語やフレーズ・文が身に付いたと錯覚してしまう可能性がある。

本当の英語力をつけるには長い時間が必要となる。長いスパンで考えたとき、中学校以降で読み・書きの勉強が始まる前に育てたいのは、チャンクで音声を聞き取る力であり、まずはこの力を十分に伸ばすことを重視する指導が必要であろう。

そこで、小学校英語教育の必修化の流れの中で気になるのが、小学校で少なからず導入されているフォニックス指導についてである。上述のことをふまえると、フォニックスの導入は、英語の音声に初めてふれる小学校段階ではなく、中学校に入ってから行うべきであろう。日本の英語教育においては、小学校で音としてふれた英語をもとに、中学校1年以降で文字としての英語と関連させる指導をするほうが、より本来のねらいに沿った導入法となり、効果が期待できると考えられる。

週に1回程度しかない小学校の英語活動では、「聞く、話す」という音声指導を重視し、(フォニックス指導を含めた)「読み、書き」については中学校へという連携を意識したカリキュラムにすることが望ましいであろう。

11. おわりに

小学校英語必修化に向けては、多くの壁が立ちはだかっている。一つ一つ壁を崩していくしかない。課題に対しての解決は、準備段階でできること、授業をしながら改善すべきものがある。その際、常に念頭におくべきことは、「子どもにとって最適なものは何か」という視点である。この視点に立ってアクションを行えば、方向性は自ずと決まっていくはずである。

英語活動の指導は担任がするという事は決められている。英語の指導経験がないため、何をどう教えたらいのか分からないと訴える教師が多く、特に発音が苦手という現状は深刻である。そういった意味でも、教員研修は不可欠なものであり、同時にネイティブの講師や地域の海外経験を持つボランティアなどからの協力は大きなサポートとなるであろう。さらに、生身の人間だけでなく、IT という教育機器をうまく利用し、音声面で苦手意識を持っている担任の補完武器として運用することは、渡りに船の申し入れとして受け止めることができよう。

注

- 1) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syokaisetsu/index.htm
- 2) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/004/06040519/002-2/011.htm
- 3) http://benesse.jp/berd/center/open/syo/view21/2007/04/s01toku_01.html
- 4) http://justsystem.com/jp/school/academy/report/ele/e_043_1h.html#wrap01
- 5) http://benesse.jp/berd/center/open/syo/view21/2007/04/s01toku_22.html
- 6) http://benesse.jp/berd/center/open/syo/view21/2008/06/s07english_01.html
- 7) <http://sankei.jp.msn.com/life/education/080709/edc0807090812000-n1.htm>

参考文献

竹蓋幸生(1997)『英語教育の科学』、東京：アルク

Jenkins, Jennifer (2000) *The Phonology of English as an International Language*.

Oxford: Oxford University Press.

英単語の親密度情報からみた 小学校英語活動における音声語彙指導

横川 博一¹

1. はじめに

小学校英語活動においては、おのずから音声を中心とした語彙や文法の指導に力点が置かれ、コミュニケーション能力の育成を図ることが目標となるだろう。コミュニケーション能力、つまり、外国語運用能力の育成にとって、音声面の指導はその基盤として重要な意味をもっている。一般によく言われる、「早くから英語を学習すれば、ぺらぺらしゃべれるようになるかもしれない」という単純な議論を超えて、音声、とりわけ発音指導の重要性について考察する。

まず、音声を中心としたコミュニケーションの心理言語学的モデルの一つとして、Levelt(1989)の言語の理解と生成における語彙仮説モデルを図1に示す。このモデルでは、まず、スピーキングのプロセスとして、概念化装置(CONCEPTUALIZER)でプランニングされた発話すべきメッセージは、形式化装置(FORMULARTOR)で文法コード化(grammaral encoding)および音韻コード化(phonological encoding)の操作が施される。このとき、メンタルレキシコン(mental lexicon)に格納されているレマ(lemma)情報によって統語的表象を構築し、レキシム(lexeme)情報によって音韻表象が構築される。最終的に調音(ARTICULATION)がなされて、発話(アウトプット)に至るプロセスが示されている。

一方、リスニングのプロセスとして、まず音響・音声処理装置(ACOUSTIC-PHONETIC PROCESSOR)によって音声信号を音声表象に変換し、文解析装置(PARSER)では、音韻化・語彙選択(phonological decoding and lexical selection)によってメンタルレキシコンのレキシムから音韻情報が検索され、文法コード化(grammaral decoding)が施され、概念化装置で発話のメッセージや意図が処理され、理解(アウトプット)に至るプロセスも示されている。

このようにスピーキングとリスニングの心理言語学的プロセスを検討してみると、(1) 言語情報処理において語彙(レキシコン)のもつ役割が大きいこと、(2) そのレキシコンに語の正確な音韻表象が記載されていることが重要であること、そして、(3) その音韻表象をできるだけ正確に調音できることが重要であることが分かる。言い換えれば、外国語運用能力の育成には、語彙の指導、とりわけ発音指導がその基盤として根本的に重要であると言える。

わたしたちの脳内にあると仮定されている語彙知識の総体はメンタルレキシコンと呼ばれている。レキシコンの情報は、たとえば Levelt(1989)が言うように、音韻(phonology)、形態(morphology)、統語(syntax)、意味(semantic)の4つの語彙情報に大別することができる。母語も外国語の場合も同様に、ある語彙項目(lexical item)についてさまざまな語彙情報が符号化され(encoding)、獲得される。これらの語彙情報は、一度に獲得されるものではなく、言語経験によって少しずつ情報が付加され、ときには修正・更新されていく性質のものである。このようにして、脳内に貯蔵(storage)された語彙情報は、言語理解や言語産出のプロセスにおいて、検索され(retrieval)、利用される。

¹ 神戸大学国際コミュニケーションセンター yokokawa@kobe-u.ac.jp

言語刺激は、音韻的、視覚的、意味的に符号化され、貯蔵されることが知られているが、外国語学習の環境においては、音韻・形態・統語・意味などの語彙情報が必ずしもバランスよく獲得される保証はない。たとえば、よく言われることであるが、語彙項目の中には、文字として見れば理解できるが、音声として聞いたときには理解できないものがある。このようなことが生じる一つの可能性としては、メンタルレキシコンに形態と意味の表象は登録(entry)されたが、音韻の表象は登録されなかったか、または音韻表象が不正確に登録されたと考えることができる。もう一つの可能性は、音韻・形態・意味の表象は正しく登録されており、文字としてはよく見る語であるので検索が容易であったが、音声としては聞き慣れていないために検索に時間がかかり、リスニングという時間的制約が強い言語処理プロセスにおいては検索に時間がかかり、結果として聞いて理解することに失敗したという可能性が考えられる。他にも、いくつかの可能性が考えられるだろう。

小学校英語活動では、音声面の教育と語彙の指導が重視される傾向にあるが、(1) できるだけ語彙の情報をバランスよく豊かに記憶・定着させること、(2) メンタルレキシコン内にできるだけ正確な音韻表象を構築すること、(3) できるだけ正確な調音の方法を実践的に身につけさせること、などに留意しながら指導にあたるのが肝要である。

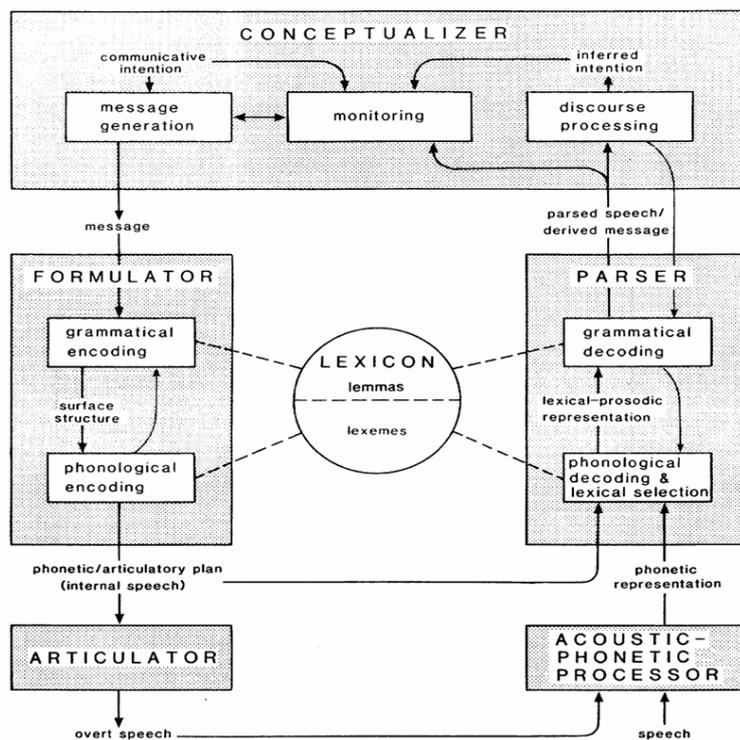


図 1. Levelt(1989) 言語の理解と生成における語彙仮説モデル

本章では、小学校英語活動における語彙指導について、とりわけ音声の観点から考察する。第 2 節では、語彙の親密度 (familiarity) の観点から、小学校英語活動における語彙指導に対する示唆について検討する。第 3 節では、日本人大学生のスピーキング(アウトプット)における発話データを語彙の親密度の観点から分析を試み、小学校段階での語彙指導のあり方について考察する。

2. 親密度データからみた小学校英語活動における語彙

小学校英語活動では、英語の語彙に親しむことが何よりも重要であろう。本節では、小学校英語活動で用いられる主要な語彙を、日本人大学生を対象に調査した英単語親密度データと比較してみることにする。

一般に語の出現頻度(frequency)と親密度の間には相関があることが分かっているが、横川編(2006, 2009)で取り上げた超高頻度語と言ってもよい約 3000 語の単語でも、日本人英語学習者(日本人大学生)にとっては、親密度は高い語から低い語までさまざまに異なることが分かった(調査方法の詳細は文献を参照していただきたい)。また、横川編(2006, 2009)では、親密度(familiarity)を「その語をよく見聞きすると感じる度合い」と定義しているが、親密度評定は、その語の意味を知っていることなど複合的な要因が含まれたものであり(横川編, 2009: 77-86 参照)、言語情報処理に大きく影響することが分かっている。

本稿では、日本人英語学習者の英単語親密度データとして横川編(2006, 2009)を、小学校英語活動用語彙リストとして、中條ほか(2007)および西垣ほか(2007)で選定された「小学校基礎語彙」(514 語)を用いることにする(選定にあたっての詳細は、中條ほか(2007)および西垣ほか(2007)をご参照いただきたい)。このリストには514語が選定されているが、横川編(2006, 2009)で扱われている約3000語に入っていない128語を除いて、最終的には396語を分析対象とした。

2.1 横川編(2006, 2009)に入っていない120語

まず、「小学校基礎語彙」のうち、横川編(2006, 2009)に入っていない128語を示す。つまり、British National Corpus(BNC)の高頻度語上位3000語に入っていない語である。

airplane, asparagus, badminton, banana, baseball, basket, basketball, bear*, bat, beef, bicycle, blackboard, by*, cabbage, candy, carrot, cherry, clap, cloudy, compass, cookie, corn, cucumber, curry, delicious, doll, duck, eggplant, elementary, elephant, eraser, eye*, fry, giraffe, glove, glue, goat, good-bye, gorilla, grandfather, grandmother, grasshopper, gym, hamburger, hamster, harmonica, here*, hungry, juice, kangaroo, koala, lemon, lettuce, lion, math, meet*, melon, minus, monkey, no*, notebook, o'clock, omelet, panda, pant, pea, peach, pencil, pepper, photographer, piano, pig, pizza, pork, pudding, pumpkin, purple, rabbit, racket, radish, rainy, rice, robot, rope, ruler, salad, sandwich, scissors, see*, shrimp, skate, ski, sleepy, snake, soccer, sock, soup, spaghetti, spider, strawberry, stripe, sun*, sunny, supermarket, sushi, sweet, tambourine, taxi, temple, textbook, thirsty, tiger, toe, tomato, too*, trumpet, t-shirt, unite, violin, volleyball, watermelon, week*, where*, wolf, write*, yen, zebra, zoo

注:* のついた語は文字親密度評定値のみある語。

これらの語は、概して、日常的によく用いられる生活語彙であり、小学校英語活動における使用頻度の高い語であると言えよう。これらの語の中には、badminton, lion, tomato, supermarket, violin など

のように、日本語でもよく用いられ、いわゆるカタカナ語として用いられているものも多いため、学習者にとってもなじみにある具象性の高い語が含まれている。しかし一方で、日本語の語の発音様式に引きずられてしまう危険性のある語でもある。このような語は、学習者のメンタルレキシコン内に正しい発音表象を構築できるよう、指導上留意が必要な語であると言える。

2.2 音声親密度評定の高い語

「小学校基礎語彙」のうち、音声親密度の高い語をリストに挙げる。以下に挙げる語は、いずれも、日本人大学生による音声親密度評定平均値が6ポイント台(評定は、1(低)~7(高)の7段階で評定した)の高親密度語である。つまり、音声として聞いたときに、よく見聞きすると感じる度合いがきわめて高い語である。これらの語は、日本人大学生(学習者)のメンタルレキシコンに音韻情報が正しく表象されており、アクセスおよび検索が速い語彙である可能性が高いと考えることができる。

music, today, question, number, yes, restaurant, teacher, good, window, finish, apple, what, year, hair, everyone, paper, summer, water, enjoy, sister, book, morning, orange, coffee, idea, next, night, wonderful, winter, really, school, mother, nice, picture, high, designer, just, now, weather, know, when, hear, fish, chicken, want, sport, star, you, spring, because, speak, happy, about, lesson, computer, sorry, strong, study, country, start, yellow, kind, tomorrow, camera, library, listen, together, father, pass, ice, ready, sleep, station, watch, eat, go, why, if, need, pair, light, play, something, off, quiet, tennis, nose, live, use, gray, guitar, sure, table, put, try, wash, walk, fine, sad, animal, catch, finger, glass, very, old, yesterday, stop, classroom, education, open, rock, again, bathroom, only, people, change, look, and, bus, game, south, but, wide, hand, gift, thank, chair, plus (128 語)

2.3 音声親密度評定の比較的高い語

次に、日本人大学生による音声親密度評定平均値が5ポイント台と、2.2に次いで音声親密度の高い語をリストに挙げる。概して、2.2のリストに挙げた語に比べると、比較的单語長が短いものが多い。横川編(2006, 2009)で行われた親密度調査は単語の単独提示で行ったことも影響していると思われるが、文脈から切り離して単独で提示された場合に、このような単語長の短い語は認識がより困難になる可能性があり、小学校段階でもしっかりと音韻情報の表象を形成しておく必要がある語であるとも考えられる。

big, egg, left, case, pink, sheep, soon, road, boat, center, tie, room, tell, cream, favorite, some, hall, color, shake, in, social, angry, show, bridge, leg, hat, will, cast, shop, there, desk, point, cake, city, take, circle, course, out, step, weekend, park, part, away, north, boy, stand, new, she, cow, have, baby, black, differ, down, art, fruit, letter, dish, season, neck, mirror, round, map, raise, blue, brown, fall, can, many, they, up, ball, be, day, all, we, building, may, with, dog, arm, man (82 語)

2.4 音声親密度が低い語

以下に示す語は、音声親密度評定平均値が3ポイント台と低い語である。いずれの語も、いわゆる基本語であると考えられているものであるが、日本人大学生の親密度は意外にも低い。親密度は複合的な要因を含む数値であることはすでに述べたが、基本語であるから学習も容易であると短絡的に考えず、音声面も含めて、繰り返し触れたり使ったりする機会を意図的に設定し、習熟が図られるよう指導上留意すべき語であると言える。

then, please, sing, department, draw, let, mountain, break, of, breakfast, the, bring, close, floor, make, head, thing (17語)

2.5 文字親密度と音声親密度の差が大きい語

語の親密度といったものは、その提示モードが視覚か音声かによって、つまり文字か音声かによって異なる語が多い。最後に、文字親密度（文字として視覚提示されたときの親密度）と音声親密度の評定平均値が1.5ポイント以上の違いが見られる語をリストに挙げる。

いずれの語も、文字としての親密度は高いが、音声としての親密度はそれよりも低い語である。親密度評定は学習の仕方によっても大きく影響を受けられると思われるが、日本人大学生の場合、これまで文字を中心に学習してきた語が多くあると推測され、概して、文字親密度に比べて音声親密度が低いと考えられる。小学校段階から音声に慣れ親しんで、しっかりと発音指導を受け、音声情報の表象が構築されるとすれば、そのときには、日本人大学生の英単語親密度評定値も変化しているかもしれない。

リストに挙げた語は、いずれも音声親密度が文字親密度に比べて相対的に低い語であるので、音声に慣れ親しみ、しっかりと発音指導をおこない、音声情報の表象が構築されるよう、指導上留意する必要がある。

[2ポイント以上差がある語] close, make, the, thing, head, of, breakfast, sing, please, man, day, we, with, break, they, up, all, building, new, floor, she, black, dog, may, many, can, take, season, boy, map, blue, have, be, shop (34語)

[1.5ポイント以上差がある語] will, bring, down, part, department, baby, city, out, park, fall, ball, room, letter, let, away, stand, fruit, news, in, mountain, there, show, point, round, weekend, cake, color, then, for, drink, help, big, home, art, dish, draw, some, world, mirror, to (40語)

3. アウトプット・データからみた小学校英語語彙指導

本節では、アウトプット(言語産出)データをもとに、小学校段階における音声語彙の指導について考察する。横川(2007)では、日本人大学生を対象として、自発的発話データを語彙の生起頻度および親

密度の観点から分析し、かぎられた実験的環境ではあるが、超高頻度・高親密度の語彙を用いていることが明らかになった。

外国語運用能力の育成において、「語彙力」が決定的に重要であることは、経験的にも理論的にも明らかである。一般に、語彙力は、その広さ(width)と深さ(depth)といった比喩で、語彙数と語彙知識の量の観点から論じられることが多い(Nation, 2001 など参照)。また、言語の理解および産出のプロセスでは、メンタルレキシコンに格納されていると考えられている音韻、統語、意味などの語彙的情報を利用していることが明らかになっている(Levitt, 1989; こうした点について概説したものに、横川(2006)がある)。

横川・藪内・鈴木・森下(2006)では、約3週間にわたる短期海外英語研修に参加した日本人大学生を対象に実施した英語口頭能力自動測定試験(Pearson Knowledge Technologies 開発の Versant English Test, 以前は PhonePass_SET-10 と呼ばれていたもの)の発話データをもとに、使用語彙および発話潜時(発話開始までの時間)の観点から分析を行った。また、語彙に関しては、発話総語彙数(token)・語彙タイプ(type; 異なり語数)など使用語彙の観点から分析を行い、またリアルタイムでの言語処理能力の観点から、発話開始までの時間を計測した。その結果、(1) 海外英語研修の事前・事後で発話潜時は有意に速くなり、(2) 海外英語研修の事前・事後で発話総語彙数は有意に増加した。ただし、異なり語数およびワードファミリー(word family)には、事前と事後の間に有意差は見られなかった。

このことから、3週間程度の英語研修であっても、発話潜時、つまり、相手の言っていることを理解し発話するまでの時間は短くなったことから、リスニングにおける理解がある程度高速に処理され、スピーキング・プロセスにおける語彙へのアクセスや検索などの自動化が進んだ可能性がある。そのことによつて、「自分が何を言うか」という内容面の処理に注意を集中させることができ、研修後に発話総語彙数が増加したものと考えられる。

本稿では、横川・藪内・鈴木・森下(2006)で収集した発話データを、さらに、語彙の生起頻度(frequency)および親密度(familiarity)の観点から分析した結果を報告する。

3.2 調査方法

3.2.1 被験者

2006年2月18日～3月11日までの約3週間にわたってオーストラリア・メルボルン大学における海外短期英語研修に参加した34名の日本人大学生(大学1～2年次生; 男子11名・女子23名)を調査対象とした。なお、被験者には聴覚障害はなかった。

3.2.2 海外語学研修の概要

学生らは3週間の英語研修プログラムを受講するが、原則として午前中は英語によるインターアクションを中心とした授業であった。主な授業内容のトピックは、Greetingsをはじめ、Exploring Melbourne / Cross-Cultural Communication / Families / Australian holidays / Weekends and recreation / Food in Australia / Sports in Australia / Australian history / Education in Australia / Work and career / Social issues / Movies and music / International travel / Multiculturalism などであり、単な

る言語の研修にとどまらず、現代のオーストラリア社会をつぶさに理解する過程で、英語の力を伸ばす仕組みになっていた。

また、主として平日の午後を中心に行われた課外活動では、メルボルン大学のキャンパスツアーに始まり、市内見学、日本人会との交流、ノースメルボルンプールでの水泳、ウィリアムズタウンでの昼食会、ブッシュダンス講習、オーストラリア映画鑑賞、ブッシュ・トリップ(3日間)、フェアウェルパーティーへの参加など、体験を通じた英語研修が行われた。

なお、学生らは、すべてホームステイ(各ホームステイ先に1名)を行った。

3.2.3 英語口頭能力自動測定試験

海外短期英語研修に参加する学生の口頭英語能力を測定するため、研修の前後に Pearson Knowledge Technologies の Versant English Test を実施した。研修前のプリテストは、出発3日前から前日までの間に、研修後のポストテストは帰国後3日以内に受験するよう指示した。

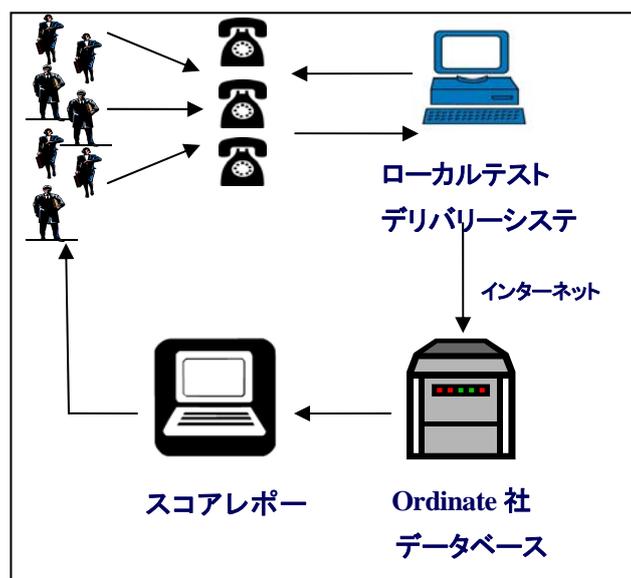


図 2. SET-10 の受験の流れ

本研究で使用したデータは英語口頭能力自動測定試験, Versant English Test (Spoken English Test-10 minutes) を用いて収集されたものである。本試験は、米国カリフォルニア州に本社を置く Pearson Knowledge Technologies (www.ordinate.com) が、計算言語学・音声認識・音声処理技術・テスト理論の分野での研究成果を活用し、開発した自動試験である。本試験は電話上で実施され、24時間受験が可能である。試験は音読(Part A)、復唱(Part B)、質問(Part C)、文の構築(Part D)、自由回答式質問(Part E)の5つのパートから構成され、試験は約15分で終了する。試験終了後は音声認識システムを用いた自動採点システムにより採点される。試験終了後、数分以内でスコアレポートが Ordinate 社のホームページから閲覧可能となる。スコアレポートには、総合スコアのほか、文章構成、語彙、流暢さ、発音といったサブスコアが 20 点から 80 点の間で報告される。試験の信頼度係数は 0.97

である(この点については、Ordnate Corporation, *SET-10 Test Description and Validation Summary*, Menlo Park, CA, 20043 を参照)。

受験の際、各受験者は個別化された試験用紙と固定電話(携帯電話・ワイヤレス子機は不可)が必要である。試験用紙の表面には受験方法が説明されており、裏面が試験用紙となる。準備ができた段階で、試験用紙に印刷されてある電話番号に電話をかけ、プッシュボタンを使い、印刷されてある個別のテスト番号を入力するとテストが開始される。パート A の音読以外は、質問項目はすべて音声のみで提示される。受験の流れを図式化したものが図 1 である。

本研究での発話潜時を測定するにあたり使用した回答は、この Versant English Test の Part E の自由回答式質問への音声回答である。Part E では 3 問質問され、受験者は各質問につき 20 秒の回答時間が与えられる。質問の内容は、個人の意見[例:Do you think television has had a positive or negative impact on family life? Please explain.]や好み[例:Do you like playing more in individual or in team sports? Please explain.]を問うものが多い。Versant English Test では、電話でテスト番号が入力された段階で、項目バンクから問題をランダムに抽出するため、プリテスト・ポストテストともに、ある程度の重複の可能性はあるものの、各受験者間では基本的にランダムに別の質問が与えられた。

3.2.4 データ集計

今回、分析対象とした発話は、Versant English Test の自由回答式質問(Part E)に対する回答である。この問題は、1 回のテストにつき 3 問出題されるが、プリ・ポストテストのいずれかを受験しなかったテスト問題を除いて(4 テスト)、延べ 65 名分の合計 195 発話データを分析対象とした。

3.2.5 発話データの書き起こし

Versant English Test の Part E の自由回答式質問を書き起こすにあたり、Pearson Knowledge Technologies 独自の書き起こしインターフェースを利用した。この書き起こしインターフェースはウェブ上で運営されているため、パソコンとインターネット環境があればどこからでも利用可能である。書き起こしをした各個人にはユーザーネームとパスワードが与えられ、それを入力することで各個人のアカウントにログインが可能となる。ログイン後、各個人のアカウントに事前配布されている書き起こしセットを選択すると、最初の回答ファイルが自動的に再生される。書き起こし画面上には受験者が聞いた質問も表示される。書き起こしは画面上の特定のボックス内に記入していく。一音声ファイル終了ごとに、提出ボタンをクリックし、ウェブ上からインターネット経由で Pearson Knowledge Technologies 社のデータベースに送信する仕組みとなっている。

何をどのように書き起こしていくかは研究の目的により異なるが、本研究では Pearson Knowledge Technologies 社が普段使用している書き起こし基準を用いて行われた。書き起こしの基本は、回答者が各単語をどのように発音したか(Phonetic Transcription)ではなく、どの単語を発話したか(Orthographic Transcription)である。英語に存在する単語のみを用いて書き起こされ、英語にある単語で書き表せないものは発音の誤り、もしくは理解不能な単語(Unintelligible)として、それぞれ別の記号を用いて処理された。また、言いよどみ(Stutter)や言い直し(Self-Correction)、「チェッ」というような

単語や音素以外の口からの音 (Mouth Noise), 単語の一部のみ発話された音 (Partial Sound), 「あー」というような躊躇音 (Hesitation) などそれぞれ別表記された。さらに背景ノイズ (Background Noise) や受験者以外の声 (Background Speech) なども注記された。

以上のような規則に基づき, 筆者を含む 3 人が音声回答ファイルを書き起こした。全作業終了後, 一人が全体の書き起こしデータをチェックし, 必要に応じ修正を加えた後, Pearson Knowledge Technologies のデータベースから分析用として表計算ソフト EXCEL に一覧として抽出した。

3.3 結果と考察

表 1, 2 は, プリテストおよびポストテストにおける発話語彙を生起頻度・親密度の観点から分析した結果を要約したものである。分析にあたっては, 発話に現れた語をレマ化 (lemmatize) した。下の表には, それぞれ総発話語数に占める割合 (語彙占有率) ごとに, 語数, British National Corpus (BNC) を指標とした頻度順位および平均頻度数の平均値, 視覚 (文字) および聴覚 (音声) 親密度評定値の平均値が示されている。なお, 親密度評定値には, 日本人英語学習者を対象として調査した英単語親密度データベース (横川編, 2006; 2009) を用いた。

表 1. プリテストにおける生起頻度・親密度の観点から見た使用語彙

語彙占有率	語数	頻度順位	頻度数	親密度 (文字)	親密度 (音声)
0~50%	20	40.58	1348321	6.54	5.30
51~60%	13	84.92	481448	6.53	4.94
61~70%	24	267.54	210696	6.50	5.71
71~80%	41	343.20	206940	6.32	5.55
81~90%	84	649.89	72430	6.04	5.39
91~100%	177	819.78	41779	5.94	5.43

表 2. ポストテストにおける生起頻度・親密度の観点から見た使用語彙

語彙占有率	語数	頻度順位	頻度数	親密度 (文字)	親密度 (音声)
0~50%	17	38.63	1317839	6.55	5.27
51~60%	12	147.00	791429	6.31	5.09
61~70%	23	149.78	194271	6.41	5.21
71~80%	42	506.98	135388	6.35	5.67
81~90%	78	681.10	79741	6.00	5.35
91~100%	174	780.08	59048	5.97	5.54

まず, 総発話語数を 100% としたときの発話占有率ごとの発話語数および発話語彙について見てみよう。プリテストでは 17 語, ポストテストでは 20 語で総発話語数の 50% を占め, きわめて少数の語の種類 (variety) しか発話に用いていないことが明らかになった。具体的には, プリテストでは, I, UH, BE, BECAUSE, TO, THE, AND, CHILD, THINK, IN, MY, SO, IT, NOT, LIKE, CAN, VERY, WANT,

FOR, OF, ポストテストでは, UH, I, BE, TO, BECAUSE, AND, IT, THINK, SO, CHILD, THE, WE, MY, CAN, FOR, NOT, DOといった語が現れた²。言いよどみを表すUHを除いては, 自分の考えを言うためであると考えられるI, THINK, BECAUSEが共通に見られた。また, 機能語 (function word) の割合が大きいことも特徴的である。今回実施した試験が聞こえた質問に対して回答する形式であるということと, 回答時間がわずか 20 秒という制約の中での発話であることなどを考慮しても, 使用語彙の種類がかなり限定されていると言えるだろう。

次に, 発話語彙と生起頻度の関係について見てみよう。表 1 および表 2 の頻度順位および平均頻度数から分かるように, 語彙占有率が上がるにつれて, 頻度順位は下降し, 平均頻度数は上昇する傾向が見られた。この傾向は, プリテストでもポストテストでも見られた。今回の発話データに関しては, 概して(BNC の) 生起頻度の高い語を発話に使用する傾向があると言える。

表 3. 発話に見られた British National Corpus 生起頻度上位 3000 語以外の語

語彙占有率	プリテスト	ポストテスト
0～50%	—	—
51～60%	—	—
61～70%	—	—
71～80%	INTERNET	—
81～90%	SOCCER, TRUMP, CASUAL, DELICIOUS, HAYAO, JAPAN, KIMONO, TEENAGER	CASUAL, HOUSEWORK, INTERNET, KIMONO, NOISY
91～100%	ANIMATION, ANNIVERSARY, CALORIE, COMPUTER, COVENIENT, DEMO, ENGLISH EVERYDAY, FRANCE, ITALIA, ITALIAN, LONELY, MADE-UP, MECHANIC, MIYAZAKI, MOBILE, NEIGHBORHOOD, OPENMIND, SUSHI, THIRTY, TWO, WEEKDAY	TWELVE, CASE-BY-CASE, ENJOYABLE, ENJOYMENT GEISHA, GRANDFATHER, GRANDMOTHER, GRANDPARENT, HOMEWORK, JAPAN, OBEY, SUNLIGHT, TEN

このことに関連して, 語彙占有率ごとに BNC 生起頻度上位 3000 語以外の語をリストアップしたものが表 3 である。プリテストでは, 語彙占有率 0～70%の範囲には, 3000 語以外の語は現れず, ポストテスト

² これらの語のうち, UH は, 回答中に正解が分からなかったり, 言葉が出てこないため, 「えー」や「あー」, 「んー」といったためらい音すべてを含んだものである。また, BE には, am, is, are, was, were, be が含まれる。

では、語彙占有率 0～80%の範囲には、3000 語以外の語は現れなかった。また、語彙占有率 90%までに現れた3000 語以外の語は、全発話データの中で2～3回、語彙占有率 91～100%までに現れた3000 語以外の語は、全発話データの中ですべて 1 回しか現れておらず、その出現率はきわめて低いと言える。具体的に語を見てみると、MIYAZAKI, HAYAO, JAPAN, FRANCE などの固有名詞、TWO, THIRTY などの数字を除けば、ANIMATION, KIMONO など質問のトピックに関連していると思われる語が見られるが、その割合はきわめて低い。

このことは、発話におけるほぼすべての使用語彙が、BNC 生起頻度上位 3000 語の範囲に収まっていることを示している。総発話語数(token)でカウントすると、プリテストでは、1766 語中 47 語が範囲外の語であり、ポストテストでは、1988 語中 24 語が範囲外の語であった。これらの総発話語数に対する割合は、それぞれ 2.7%, 1.2%である。また、実質語数(types)でカウントすると、プリテストでは、364 語中 33 語が範囲外の語であり、ポストテストでは、370 語中 18 語が範囲外の語であった。これらの総実質語数に対する割合は、それぞれ 9.1%, 4.9%である。実質語数で見れば、プリテストでは、およそ 1 割の語は 3000 語以外の語であったが、ポストテストではその割合は半減しており、上位 3000 語の語彙を多く用いるようになったと解釈することもできるだろう。

こうした結果は、中学校および高等学校における英語教科書で学習する語彙が最大で約 2200 語程度であることを考え合わせると非常に興味深い。検定教科書の語彙選定にあたっては、BNC のような言語コーパスデータも参考にされることが多いため、BNC の高頻度 3000 語と検定教科書に登場する語の一致率は比較的高いものと思われる。しかし、教科書にはそれ以外の語も多く登場しており、大学入学以前の語彙学習は教科書に限られていないにもかかわらず、いわゆる発表語彙 (productive vocabulary) は、きわめて少数の高頻度の語彙にとどまった。このような意味においては、教科書に登場する語の多くを、まず発表語彙のレベルに高める学習活動を充実させることが求められるだろう。

最後に、英単語親密度(familiarity)との関係を見てみよう。表 1 および表 2 の「親密度(文字)」、「親密度(音声)」は、横川編(2006, 2009)に収録されている、日本人英語学習者を対象に実施された英単語親密度評定値を使用したものである。数値は、「当該単語をよく見聞きする度合い」を 7 段階評定した平均値であり、1 に近いほど親密度が低く、7 に近づくほど親密度が高くなる。プリテストおよびポストテストのいずれにおいても、語彙占有率が高まるにつれて、徐々にではあるが、「親密度(文字)」は段階的に下がる傾向が見られた。また、語彙占有率 90%までは、ほぼすべての語が親密度評定値 6 ポイント台の語であった。一方、語彙占有率と「親密度(音声)」の間には、このような相関関係が見られず、必ずしも音声としての聴覚的親密度の高い語を優先的に用いるということではなかった。つまり、横川編(2006, 2009)で調査された語は、BNC における高頻度語 3000 語であるが、その中でもきわめて親密度の高いと言える評定平均値 6 ポイント以上の語の使用率が高く、それ以下の親密度の語はほとんど用いられなかった。上述したように、教科書に登場する語の多くを、まず発表語彙のレベルに高める工夫が必要であるが、指導する語の優先度を決定するには、横川編(2006, 2009)に掲載されている親密度評定値を一つの指標として活用することができるかもしれない。

Versant English Test は口頭による英語能力試験であるので、音声での英単語親密度が高い語を優先的に用いる傾向が見られるのではないかと予想したが、語彙占有率と文字による英単語親密度との間に相関が見られたことは非常に興味深い。単なる予測の域を出ないが、日本人英語学習者の場合に

は、音声によるコミュニケーションの場合にも、リスニングの際には、音声を文字にいったん変換し、スピーキングの場合には、発話計画を音声化する場合に語を文字として表象するために、このような結果が得られたのかもしれない。

本節では、Versant English Test の発話データを、主として語の生起頻度および親密度の観点から分析した。その結果、以下のことが明らかになった。

- 上位 17-20 語で総発話語数の 50%を占める。
- 使用語彙のほぼすべての語が BNC 頻度上位 3000 語の範囲に入る。
- 文字としての親密度の上位語を発話に使用する傾向が見られる。
- 総発話語数の 80%までは、ほぼ視覚親密度 6 ポイント台の語彙を使用。

日本人大学生は少なくとも高等学校段階までに約 2200 語を学習しており、教科書以外の学習も含めると少なくとも 3000 語以上の語に触れていると考えられるが、実際には、超高親密度語のうちのかなりがぎられた語しかスピーキング(アウトプット)に用いていないことから、2 節でもリストに挙げた親密度評定値の比較的低い語にも習熟させるよう、特に配慮が必要であると言える。

4. おわりに

本稿では、外国語運用能力の育成の観点から、親密度データを手がかりに、小学校段階での語彙指導のあり方について、言語理解・言語産出の両面から考察した。外国語運用能力を効果的に育成するためには、語彙知識がきわめて重要であること、とくに正確な音表象の構築と効率的な検索が必要不可欠である。小学校で扱う単語は「やさしい語」であると考えがちであるが、実際にはメンタルレキシコンでの表象、アクセスや検索の速さなど、語によってその程度には大きく違いが見られる。親密度データなどを参考にしながら、語彙の扱い方、音声面への習熟のさせ方、語彙のリサイクル使用などの点について指導上留意することによって、小学校英語活動の成否が左右されることになると思われる。

参考文献

- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levelt, W. J. M. (1993). Accessing words in speech production: Stages, processes and representation. *Cognition*, 42, 1-22.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Ordnate Corporation, *SET-10 Test Description and Validation Summary*, Menlo Park, CA, 20043.
- 中條清美, 西垣知佳子, 吉森智大, 西岡菜穂子. (2007). 小, 中, 高一貫型英語語彙シラバス開発のための基礎研究. *Language Education & Technology*, 44, 23-42(外国語教育メディア学会)
- 西垣知佳子, 中條清美, 西岡菜穂子 (2007). 小学校英語テキスト出現語彙の意味領域による分析. 『日本児童英語教育学会研究紀要』 26, 15-25
- 横川博一(編) (2006). 『第二言語教育・研究のためのデータベース: 日本人英語学習者の英単語親密度<文字編>』. くろしお出版.
- 横川博一(編) (2009). 『第二言語教育・研究のためのデータベース: 日本人英語学習者の英単語親密度<音声編>』. くろしお出版.

- 横川博一 (2006). 「語彙と文法はいかに関連しているか」 門田修平・池村大一郎(編)『英語語彙指導ハンドブック』大修館書店. 259-271.
- 横川博一, 藪内智, 鈴木正紀, 森下美和 (2006). 「日本人英語学習者の発話における使用語彙分析と発話潜時—海外語学研修参加者の発話データに基づく分析—」 電子情報通信学会『信学技報』2006-11, 13-18.
- 横川博一. (2007). 「アウトプット活動で語彙力を伸ばす: 言語運用能力につながる語彙力を」『英語教育』2月号, 20-23. 大修館書店.

プロソディに着目した日本人の英語 発音の容認性 — EILの観点による実証研究 —

有本 純(関西国際大学)
山本 勝巳(関西福祉大学)
山本 誠子(神戸学院大学)
河内山 真理(関西国際大学)
牧野 真貴(ヤマハ英語教室)
佐伯 林規江(同志社女子大学)

はじめに

- EIL (English as an International Language) の観点からの発音指導
目標: 「日本語の影響はあるが、意思疎通できる発音」
- 単音レベルでの指針についての基礎的検討
(山本誠子他, 2006等参照)

先行研究

- 森松他(2003): 「日本人による読み上げ英語音声データベース(ERJ)」における、英語母語教員(NS)を対象としたイントネーションに関する聞き取り実験
 - 「学習者音声において、意図したイントネーションが適切に生成されているか否か」を、5を最高点とする1~5までの5段階で評価させている
 - 母語話者1名によるモデル音声をきかせ、そこからの逸脱度という基準で評価を行わせている
- 「特にイントネーションに対しては、点数付与の傾向が大きく異なる評価者が存在する」ことが指摘されている

実験の概要

- 「日本人による読み上げ英語音声データベース(ERJ)」より、イントネーションについて
 - (1) 高評価が得られたもの (平均4.75以上)
 - (2) 低評価が得られたもの (平均1.25以下)
 - (3) 評価にばらつきが大きかったもの (評価の差が4以上)
 計42文を抽出
 - 必要と考えられる文については文脈情報を与えて、その場面でのイントネーションの適切度を評価(下線部が文脈情報)
- [sound 19]
A: It's wonderful weather, isn't it?
B: Yes. Why don't we go on a picnic?

実験の概要

- 英語のNative Speaker (NS): 7名
日本語を母語としないNon-Native Speaker (NNS): 6名
日本語母語話者 (JS): 32名
を対象に、聞き取りによる評価実験を実施
- イントネーションについて Very Poor < Poor < Fair < Good < Excellent の5段階で評価を行わせて
(評価の対象があくまでもイントネーションであること、音声は何度でも聞いてよいことを指示)

実験結果

NSおよびそのうちの米語話者の回答

	SCORE1	SCORE2	SCORE3	SCORE4	SCORE5	SCORE6	SCORE7	SCORE8	SCORE9	SCORE10
NS (NS101, 1941)	4.75	4.75	4.75	1.25	4.75	4.00	4.75	1.25	2.25	1.25
NS (NS1)	4.14	3.43	3.57	2.29	3.43	3.57	4.29	2.00	3.00	2.14
NS (NS2)	4.00	2.07	3.23	2.23	3.07	3.23	3.23	2.67	3.00	3.23

	SCORE11	SCORE12	SCORE13	SCORE14	SCORE15	SCORE16	SCORE17	SCORE18	SCORE19	SCORE20
NS (NS102, 1942)	3.00	4.75	4.00	4.75	3.00	3.00	3.00	3.25	2.75	3.25
NS (NS3)	2.71	2.43	2.29	2.07	2.00	2.87	2.71	2.29	1.87	1.00
NS (NS4)	4.00	3.07	3.00	2.07	4.23	4.00	2.23	3.00	1.67	2.00

	SCORE21	SCORE22	SCORE23	SCORE24	SCORE25	SCORE26	SCORE27	SCORE28	SCORE29	SCORE30
NS (NS103, 1943)	3.00	3.00	4.75	2.75	4.75	1.25	3.50	3.75	2.75	3.00
NS (NS5)	2.43	2.71	2.43	2.29	2.43	2.43	2.71	2.71	2.87	2.00
NS (NS6)	2.00	2.23	2.00	2.07	2.23	2.43	2.00	4.00	1.67	2.07

実験結果

NSおよびそのうちの米語話者の回答

	SCORE1	SCORE2	SCORE3	SCORE4	SCORE5	SCORE6	SCORE7	SCORE8	SCORE9	SCORE10
平均 (全対象, 2002)	3.00	3.00	3.25	3.50	3.75	4.00	4.25	4.50	4.75	5.00
平均 NS	3.00	3.00	3.50	3.75	4.00	4.25	4.50	4.75	5.00	5.00
平均 NSJA	3.00	3.00	3.25	3.50	3.75	4.00	4.25	4.50	4.75	5.00

	SCORE1	SCORE2
平均 (全対象, 2002)	3.00	3.00
平均 NS	3.25	3.50
平均 NSJA	3.00	3.25

実験結果

各グループの被験者ごとの回答パターン(NS/HJS)

被験者ID	国	10000000	10000001	10000002	10000003	10000004	10000005	10000006	10000007	10000008	10000009	10000010
1 USA	USA	0	10	10	10	0	0	0	0	0	0	0
2 Australia	AU	0	10	10	10	0	0	0	0	0	0	0
3 中国	CH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 USA	USA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 Canada	CA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 UK	UK	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7 New Zealand	NZ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

実験結果

各グループの被験者ごとの回答パターン(NNS)

被験者ID	国	10000000	10000001	10000002	10000003	10000004	10000005	10000006	10000007	10000008	10000009	10000010
1 China	CH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 Italian	IT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 China	CH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 Philippines	PH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 China	CH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 Philippines	PH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

実験結果

各グループの平均(A: 平均が4.0以上, B: 平均が2.0以下)

被験者ID	国	SCORE1	SCORE2	SCORE3	SCORE4	SCORE5	SCORE6	SCORE7	SCORE8	SCORE9	SCORE10
1 USA	USA	0	10	10	10	0	0	0	0	0	0
2 Australia	AU	0	10	10	10	0	0	0	0	0	0
3 中国	CH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 USA	USA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 Canada	CA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 UK	UK	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7 New Zealand	NZ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

実験結果

各グループの平均(A: 平均が4.0以上, B: 平均が2.0以下)

被験者ID	国	SCORE1	SCORE2	SCORE3	SCORE4	SCORE5	SCORE6	SCORE7	SCORE8	SCORE9	SCORE10
1 USA	USA	0	10	10	10	0	0	0	0	0	0
2 Australia	AU	0	10	10	10	0	0	0	0	0	0
3 中国	CH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 USA	USA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 Canada	CA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 UK	UK	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7 New Zealand	NZ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

実験結果

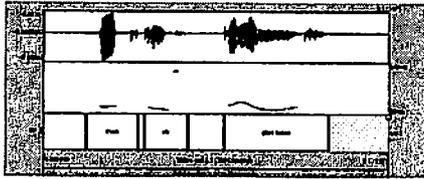
三輪・中川(2002):「ネイティブスピーカーが発音した英語発音は日本人のものと比較してF0の最大最小幅が大きい」「F0の分散が英語話者の群に有効であると考えられる」

● F0の分散と各グループの判断との比較(平均値が200Hz以上のもの)

	Max F0	Min F0	Diff F0	S.D. F0	Mean F0	Max F0	Min F0	Diff F0	S.D. F0	Mean F0
SOJND10	502.7	165.2	337.4	76.0	232.4	511.4	165.2	346.2	76.0	232.4
SOJND02	329.7	165.5	164.2	65.9	222.6	371.4	165.5	205.9	65.9	222.6
SOJND01	373.0	157.0	216.0	63.3	230.7	241.7	157.0	84.7	63.3	230.7
SOJND18	448.7	152.0	296.7	61.4	223.6	361.0	152.0	209.0	61.4	223.6
SOJND12	353.8	152.6	201.2	51.2	224.6	311.2	152.6	158.6	51.2	224.6
SOJND40	548.7	181.3	367.4	69.9	232.5	341.0	181.3	159.7	69.9	232.5
SOJND03	415.2	176.1	239.1	69.2	231.5	272.7	176.1	96.6	69.2	231.5
SOJND16	328.4	163.5	164.9	64.9	221.7	341.0	163.5	177.5	64.9	221.7
SOJND15	388.2	198.5	189.7	64.3	278.7	361.0	198.5	162.5	64.3	278.7
SOJND13	350.8	197.0	153.8	59.7	241.0	311.2	197.0	114.2	59.7	241.0
SOJND05	281.8	150.4	131.4	55.1	224.2	311.2	150.4	160.8	55.1	224.2
SOJND02	300.4	184.9	115.5	56.4	243.5	341.0	184.9	156.1	56.4	243.5
SOJND11	355.0	135.8	219.2	51.8	203.7	311.2	135.8	175.4	51.8	203.7

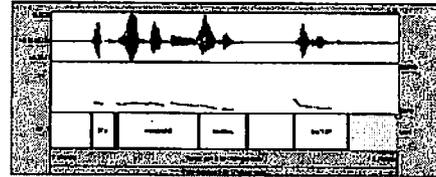
実験結果

- 評価の低い音声刺激の特徴: Sound 10



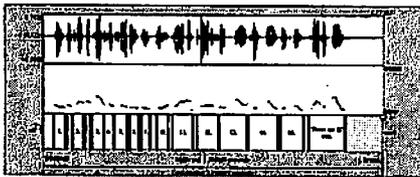
実験結果

- 評価の低い音声刺激の特徴: Sound 19



実験結果

- 評価の低い音声刺激の特徴: Sound 33



考察

- 文脈情報を与えてその状況での発話の適切さを評価させる今回の課題は、モデル音声からの逸脱度を判断させる先行研究とは異なる課題である
- イントネーションの適切さの判断には評価者によって差がある
- グループとしてまとめた場合には一定のパターンが観察される
- 適切さの評価が低かった刺激にはそれぞれ特有の特徴が観察される

日本人学生による読み上げ英語音声データベース (略称ERJ, English Read by Japanese データベース)

- 学習対象方言を米語とし、単語スペル・音楽記号・韻律記号を提示して音声収録を行っている
- 音楽バランス文・単語セット、韻律バリエーションを含む文・単語セットが用意されている
- 収録にあたって、ランダムな話者選定を意図している
- 事前の発音練習を課している
- 「発話者自身が考える正しい英語」が発声できるまで収録を繰り返させている

参考文献

- Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. London: Oxford University Press.
- 峯松信明・宮山義広・吉本啓・清水克正・中岡聖一・増辻正剛・牧野正三 (2003) 「日本人英語音声に対する母語話者英語教師による評価ラベリング」『英語学習者音声データベース(Ver.1.0)』に再録。
- 三輪多恵子・中川聖一 (2002) 「日本人英語音声とネイティブ英語音声の韻律特徴の分析と評価」『日本音響学会聴覚研究会資料』Vol.32(2), H-2002-18, 135-142. (『聴覚研究会資料(1976-2004) DVD』に再録。
- 山本綾子・山本勝巳・河内山真理・牧野真貴・佐伯林規江・有本純 (2006) 「日本人の英語発話の容認性-EILの観点による実証研究-」『関西国際大学コミュニケーション研究所コミュニケーション研究叢書第4巻』, 3-10.

日本人の英語発音における イントネーションの容認性

有本 純 (関西国際大学)
 山本 勝巳 (関西福祉大学)
 山本 誠子 (神戸学院大学)
 河内山真理 (関西国際大学)
 牧野 真貴 (関西国際大学)
 佐伯林規江 (同志社女子大学)

はじめに

- 国際語としての英語
(English as an International Language)の現状
英語母語話者 < 第2言語・外国語としての英語使用者
- EILの観点からの発音指導(有本他, 2006)
- イントネーション・パタンの容認度
→日本語母語話者と中国語母語話者に絞り、母語の影響
とその他の要因について探る

実験の概要

1) 聞き取り実験

・イントネーションを操作した上で音量をそろえた10パ
 タンの文について適切性を判断する(5段階)
 音声加工にはPraatを使用(<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>)

使用文(「日本人による読み上げ英語音声データベース(ERJ)」より)

- ① That's from my brother, who lives in London.
 ② Who knows? (=No one knows such a thing.)

実験の概要

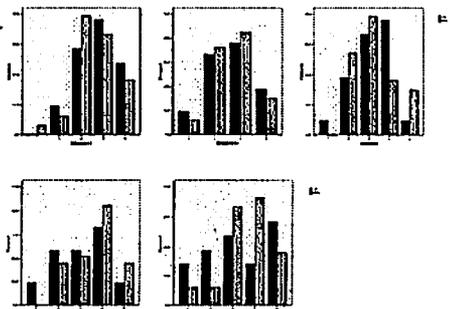
2) アンケート: 母語以外の要因

- ① NSの英語に対する意識
- ② 日本語に対する意識
- ③ ミスに対する寛容度
- ④ 英語力・学習力

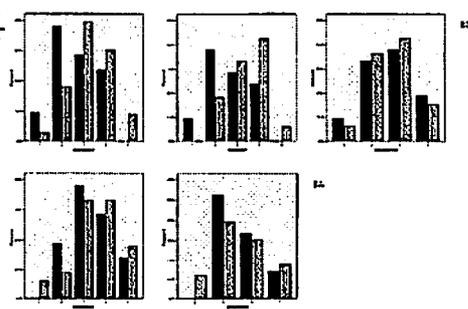
3) 実験協力者

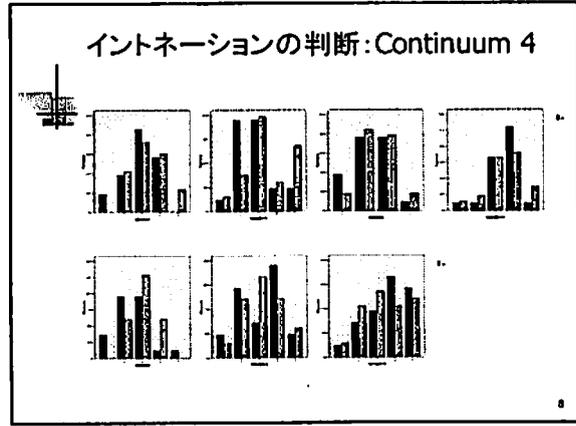
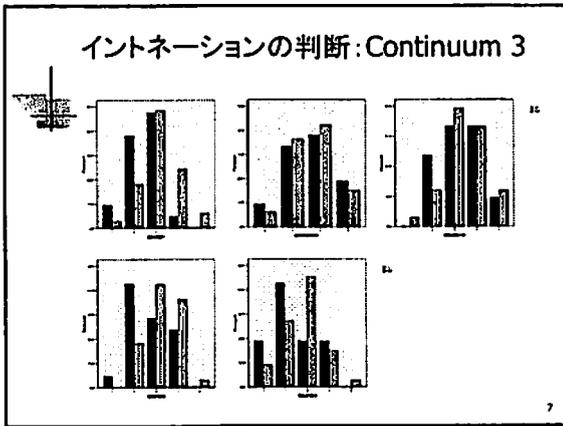
日本語を母語とする大学生(JS) 21名
 中国語を母語とする大学生(NNS) 33名

イントネーションの判断: Continuum 1



イントネーションの判断: Continuum 2





結果(イントネーションの判断)

- 分散分析: 被験者グループ(被験者間要因)と刺激音(被験者内要因)についての検定
 単純主効果に関する多重比較を実行(Bonferroni法)
- JSとNNSのグループ間には有意差はない
- 音声刺激によっては、回答者間に有意差

Continuum #		有意差
1	brother	x
2	, who	○
3	London	○
4	knows	○

例 That's from my brother, who lives in London.

因子分析手順

- 因子抽出法: 主因子法
- 因子数: 4(スクリープロットによる)
- 回転法: プロマックス
- 項目選択の基準: 回転後の共通性が0.16以上である(削除項目数6)
- 因子負荷量 .40以上の項目で因子を構成

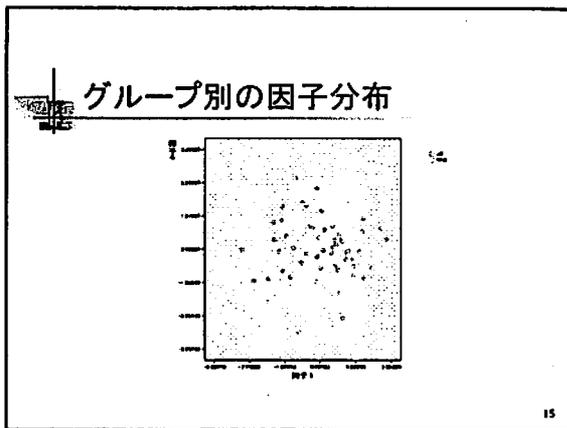
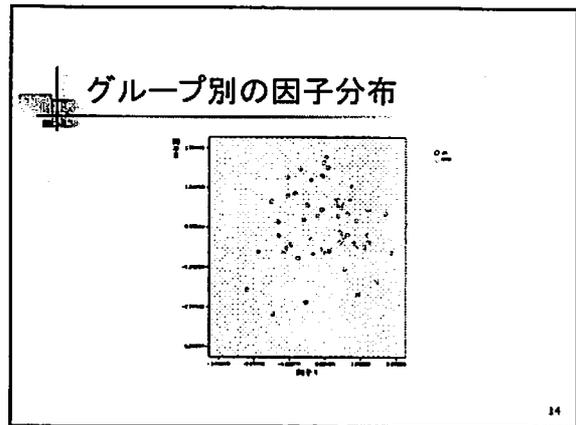
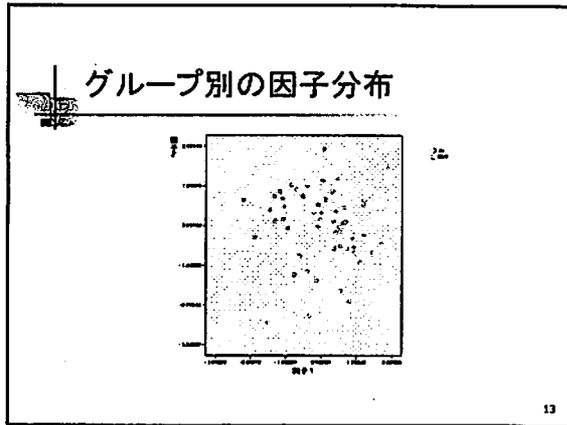
結果(アンケートの因子分析)

	因子1	因子2	因子3	因子4
日本語発音に対する意識	0.778	0.144	-0.073	-0.171
母語の影響を受けた英語発音への寛容度	0.273	-0.072	-0.047	0.351
英語発話に対する意識・関心の低さ	0.348	0.073	0.091	0.021
自分の英語発話に対するあきらめ	0.150	0.005	-0.181	-0.348
母語の影響を受けた英語発音への寛容度	0.241	-0.201	-0.044	0.372
英語発話に対する意識・関心の低さ	0.238	0	0.023	0.019
自分の英語発話に対するあきらめ	0.229	0.229	0.012	0.181
母語の影響を受けた英語発音への寛容度	0.281	0.182	0.013	-0.128
英語発話に対する意識・関心の低さ	0.027	0.8	-0.028	0.11
自分の英語発話に対するあきらめ	0.15	0.883	0.148	0.013
母語の影響を受けた英語発音への寛容度	0.143	-0.213	0.381	-0.254
英語発話に対する意識・関心の低さ	0.054	-0.178	0.883	0.100
自分の英語発話に対するあきらめ	0.181	0.239	0.883	-0.188
母語の影響を受けた英語発音への寛容度	0.167	0.179	-0.281	0.084
英語発話に対する意識・関心の低さ	0.234	0.100	-0.441	0.083
自分の英語発話に対するあきらめ	0.141	0.298	0.412	-0.212
母語の影響を受けた英語発音への寛容度	-0.219	0.286	0.196	0.488
英語発話に対する意識・関心の低さ	0.108	-0.025	-0.194	0.438
自分の英語発話に対するあきらめ	-0.084	0.225	0.213	0.438
母語の影響を受けた英語発音への寛容度	0	0.282	-0.103	0.424

結果(アンケートの因子分析)

- 因子1: 日本語発音に対する意識
- 因子2: 母語の影響を受けた英語発音への寛容度
- 因子3: 英語発話に対する意識・関心の低さ
- 因子4: 自分の英語発話に対するあきらめ

発音を気にしているが、実際に話すときはさほど注意を払っていない。また発音が正しくなくても仕方ないという気持ちがある



- ### 結果
- イントネーションの判断：
母語の影響<個人的要因
 - 非英語母語話者は、英語発音のイントネーションにあまり気を使っていない
- 16

- ### まとめ
- ・細かな意味の違いを生じるイントネーションを指導するよりも、文末で生じる基本パターン(例えば、上昇調・下降調・下降上昇調)を指導し、学習者に意識させる方が、コミュニケーションにおいては重要である。
 - ・学習者は、聞き手としては、発音にも注意するが、実際に自分が英語を発音するときには、音よりも内容に注意が向くので、発音に対する注意はおろそかになりがちである。指導者は、この点を理解し、音読の際には、発音に十分注意を払わせる。一方でスピーキングの際には、発音ばかりに注意を向けさせることは避けた方がよい。
- 17

- ### 問い合わせは
- LET関西支部 英語の発音教育研究部会
代表 有本 純(関西国際大学)
arimoto@kuins.ac.jp
 - ・本研究は、独立行政法人日本学術振興会の平成19年度科学研究費補助金(基盤研究C: 課題番号18520470)を受給している
- 18

● ● ●

日本人の英語発話における イントネーションの容認性

有本 純(関西国際大学)
河内山真理(関西国際大学)
山本 勝巳(関西福祉大学)
山本 誠子(神戸学院大学)
牧野 真貴(関西国際大学)

● ● ●

はじめに

- EIL (English as an International Language)の観点からの発音指導
- これまでの実験調査
2005年:単音
2006年:イントネーション
- 今回の目的:
日本人学習者に対するイントネーション
指導上の留意点を探る

● ● ●

実験の概要1

- 1) 音声材料: ERJデータベースより抽出
 - 先行研究(峯松他, 2003)
英語母語話者(NS)による日本人英語学習者の
発話に対する5段階評価
↓
 - 評価の①高い②低い③ばらついたもの
42文を使用
 - イントネーションの適切度を5段階で評価

● ● ●

実験の概要2

- 2) 被験者
 - 英語母語話者(NS) 9名
 - 日本語母語話者(JS) 33名
 - 非英語母語話者(NNS) 20名
 - 合計 62名

● ● ●

結果と考察1

● 評価に差が出たもの

Sound No.	Group	Mean	Std. Deviation	PLZ SD
Sound 1	NS	4.22	0.83	0.160**
	JS	3.81	1.16	
	NNS	3.72	1.23	
Sound 9	NS	3.22	1.28	0.170**
	JS	3.28	1.62	
	NNS	3.38	0.92	
Sound 12	NS	3.88	0.88	0.111*
	JS	3.22	0.79	
	NNS	4.08	0.98	
Sound 14	NS	3.28	1.62	0.170**
	JS	4.31	0.74	
	NNS	3.88	0.98	
Sound 16	NS	3.81	1.28	0.162**
	JS	3.22	0.78	
	NNS	4.02	0.88	

*p<0.05 **p<0.01

Sound No.	Group	Mean	Std. Deviation	PLZ SD
Sound 17	NS	3.88	0.98	0.170**
	JS	3.88	0.88	
	NNS	3.88	0.88	
Sound 20	NS	3.81	1.28	0.162**
	JS	3.81	1.28	
	NNS	3.81	1.28	
Sound 21	NS	3.88	0.88	0.162**
	JS	3.81	0.88	
	NNS	3.81	0.88	
Sound 24	NS	3.81	1.28	0.162**
	JS	3.81	1.28	
	NNS	3.81	1.28	
Sound 27	NS	3.81	1.28	0.162**
	JS	3.81	1.28	
	NNS	3.81	1.28	
Sound 28	NS	3.81	1.28	0.162**
	JS	3.81	1.28	
	NNS	3.81	1.28	
Sound 32	NS	3.81	1.28	0.162**
	JS	3.81	1.28	
	NNS	3.81	1.28	
Sound 34	NS	3.81	1.28	0.162**
	JS	3.81	1.28	
	NNS	3.81	1.28	
Sound 39	NS	3.81	1.28	0.162**
	JS	3.81	1.28	
	NNS	3.81	1.28	

注) Sound 16 は NS のみ、Sound 27 は JS のみ、Sound 32 は JS のみ、Sound 34 は JS のみ、Sound 39 は JS のみ

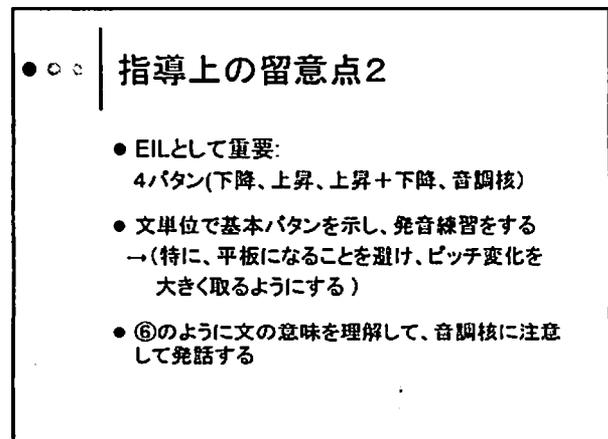
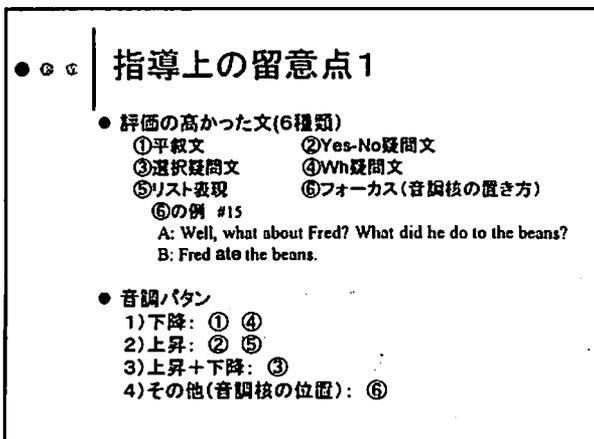
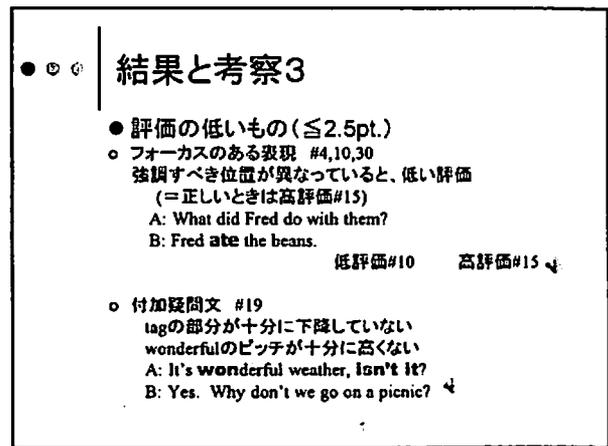
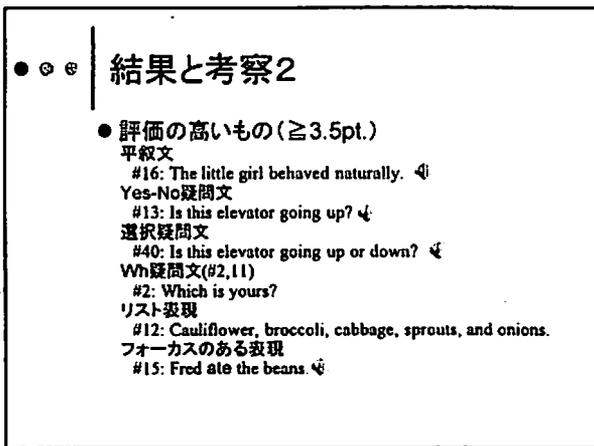
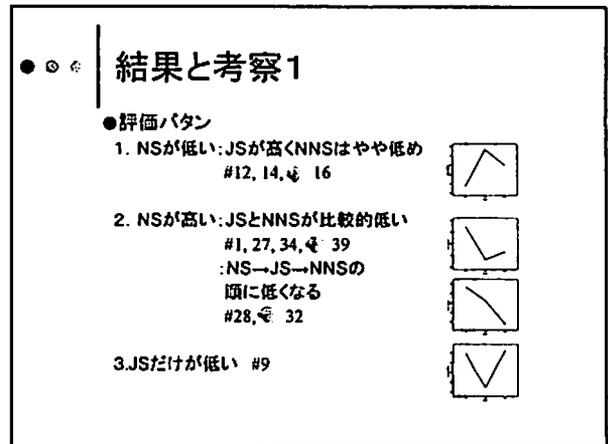
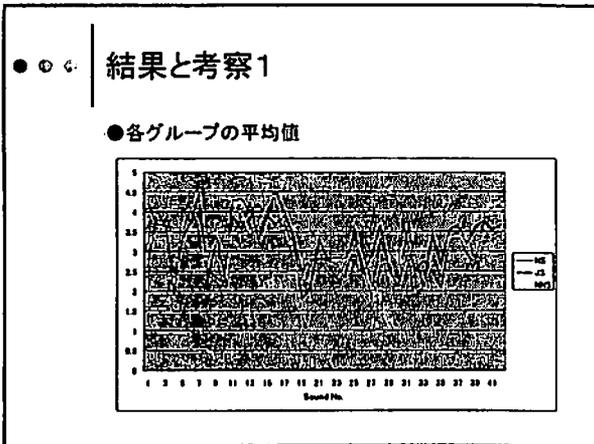
● ● ●

結果と考察1

● Tukey法による比較

Sound 1	NS>JS**	NS>NNS*
Sound 9	NNS>JS**	
Sound 12	JS>NS*	
Sound 14	JS>NS*	JS>NNS*
Sound 16	JS>NS*	JS>NNS*
Sound 27	NS>JS*	NS>NNS*
Sound 28	NS>NNS*	JS>NNS*
Sound 32	NS>NNS*	
Sound 34	NS>JS**	
Sound 39	NS>NNS*	

*p<0.05 **p<0.01





参考文献

有本純 他(2006)「プロソディに発目した日本人の英語発音の容認性—EILの観点による実証研究」『第46回LEI全国研究大会発表論文集(CD-R)』

Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. London: Oxford University Press

森松信明 他(2003)「日本人英語音声に対する母語話者英語教師による評価ラベリング」『英語学習者音声データベース(Ver.1.0)』に再録。

山本誠子 他(2006)「日本人の英語発音の容認性—EILの観点による実証研究—」『関西国際大学コミュニケーション研究所コミュニケーション研究叢書第4集』, 3-10.



おわりに

○ 独立行政法人日本学術振興会
H19年度科学研究費補助金
(基盤研究C:課題番号18520470)

○ 代表 有本 純(関西国際大学)
arimoto@kuins.ac.jp

発音指導における説明の在り方

有本 純・河内山 真理(関西国際大学)
 山本 誠子(神戸学院大学)山本 勝巳(関西福祉大学)

第34回全国英語教育学会 東京研究大会
 2008年8月9日
 於 昭和女子大学

はじめに

- 本研究グループのこれまでの研究経過
- 本報告の目的:
 - 1) 中高生にとって分かりやすい(と思われる)発音指導
 - 2) 中高の教員・教職課程学生・院生にとって使える発音指導
 →アンケート方式で調査

アンケート調査1

調査対象

中学校教員	12名
高等学校教員	37名
大学生(教職課程)	88名
大学院生(英語教育専攻)	11名
合計(職業記入なし含む)	165名

* 教員の場合は経験年数も回答

アンケート調査2

調査内容(回答方法)

1. 「生徒への説明」は理解し易いか(選択)
2. 回答者本人の発音が向上すると思うか(選択)
3. これを用いて生徒に指導できるか(選択)
4. なぜ使えないと思うか(記述)
5. 指導上の注意点は役立つか(選択)
6. なぜ役立つと思うか(記述)
7. 全体についてのコメント(記述)

選択は4段階

調査項目

- 1) 子音・母音の生徒への導入説明
- 2) 指導上の注意点(教師用)
 1. /r, l/
 2. /θ, ð/
 3. /f, v/
 4. /æ, ʌ, ɑ/

★母音の説明文は生徒に分かり易いようイメージを重視した書き方を心がけた

分散分析の結果(項目間)

質問1	r	l	θ	ð	f	v	æ	ʌ	ɑ
r									
l									
θ									
ð									
f									
v									
æ	*	*	*	*	*	*	*	*	*
ʌ	*	*	*	*	*	*	*	*	*
ɑ	*	*	*	*	*	*	*	*	*

母音の説明に対する評価は低い

平均値

■ 大半が4段階の3以上で、評価は好意的

質問1	3.23	3.25	3.24	3.29	3.44	3.40	2.82	3.15	2.88	3.19
質問2	3.23	3.15	3.12	3.22	3.23	2.89	2.91	2.90	2.98	3.07
質問3	3.09	3.09	3.12	3.27	3.27	2.91	2.80	2.78	3.27	3.07
質問6	3.52	3.47	3.51	3.51	3.47	3.25	3.29	3.32	3.17	3.38

母音 /æ/

<生徒への説明>
日本語では「ア」のグループの音ですが、よく似た音との違いに注意をしてください。ハンバーガーにがぶりとかぶりつくときの口の形です。唇を横に開き、あごも下げましょう。舌尖は下の歯の裏につけておきます。

<指導上の注意点>
日本語ではこのように広く口を開けることがないので、思い切り口を開かせるよう指導します。「エの口でアを発音する」という説明は誤解を招きます。エの形を作らせた後、あごを下げさせましょう。

結果1: 母音 /æ/

<低い評価の理由>

- 「ハンバーガーの口」
 - ・イメージがつかみにくい
 - ・口の大きさがあいまい
- 口の形にこだわりすぎている
- 別の説明の方がわかりやすい
 - ・「羊の鳴き声」「アとエの中間」

母音 /a/

<生徒への説明>
日本語の「ア」に似ていますが、口の開き方が違います。あぐびをするときのように、あごを下げて、大きく縦に口を開きます。指が3本縦に入るくらい大きく開けます。

<指導上の注意点>
綴り字につられて「オ」に近い発音になりがちですが、アメリカ英語では「ア」のグループになります(例 hot, pot, clock)

結果2: 母音 /a/

<低い評価の理由>

- 口の開け方: 指が縦に3本のサイズか
- 口の形を作ってアと言うのかオと言うのか

母音 /ʌ/

<生徒への説明>
上下の唇はわずかに離れるだけで、大きくは開きません。うつぶさな感じでつぶやくように「ア」と言ってみましょう。はっきりした「ア」には聞こえません。

<指導上の注意点>
口の開きが大きくないか、確認してください。舌の位置は、前後上下とも比較的中立の位置です。この音は、単語では必ず強勢がおかれますので「強くつぶやく」という説明を加えます。

結果3:母音 /ʌ/

<低い評価の理由>

- 「強くつぶやく」が曖昧
- 「うつむき気味」の意味が不明
- 「こもった音」が抽象的
- 説明に従ったが音が出せなかった

母音に対する評価

- 視覚的補助が必要
説明文だけではイメージが掴みにくい
口の形を見せるべきだ
- イメージに対する個人差

/f, v/

<生徒への説明>

上の歯に下唇の内側を軽く付けて、息を強く吹き付けましょう。声を一緒に出せば/v/になります。

<指導上の注意点>

すぐに舌と唇を離してしまうと、この音が出ないので、慣れるまでは長めに出すようにさせます。

結果4: /f, v/

<低い評価の理由>

- 「下唇の内側」がわかりにくい
具体的にどこなのか

/r/

<生徒への説明>

/r/を発音するときは、舌の真ん中に大きなあめ玉をのせるような感じでくぼみを作ります。そのとき舌先は口の中のどこにも触れてはいけません。唇を丸く突き出したような形になります。そのままの口の形で「ウー」と長めに声を出し、続く母音(アやイなど)へ滑らかに移ります。

<指導上の注意点>

日本語の「ラ」行の始まりの音とは異なり、舌先がどこにも接触しないことを意識させてください。

結果5: /r/

<低い評価の理由>

- 口の中が見えないので、ことばだけでは指導できない=視覚的補助(図)が必要
- わかりにくい(理由不明)

//

<生徒への説明>
 //は、舌先を上歯の後ろにある歯茎の出っ張りにくっつくように強く押し当てます。そのまま舌の両側のすき間から、ややこもった声を長めに出します。

<指導上の注意点>
 舌の前面にしっかりと力を入れて、両側から声を長めに出す感覚をつかませましょう。この構えで声を出してみると、日本語の「う行」の音とは異なることがわかります。//特有のこもった音を長めに出してから次の音を言うように指導しましょう。

結果6 //

- 「ややこもった声」がわかりにくい

/θ, ð/

<生徒への説明>
 口を軽く開け、舌先が上の歯先から軽く触れるようにします。そのとき、舌先が正面から見えるように手鏡などを使って位置を調整します。上の歯と舌先が出会う場所にある狭い隙間に息を強く吹き付けます。この構えでゆっくり息を吐いてください。そのときに出るのが/θ/で、声を一緒に出して濁った感じの音を出すと/ð/になります。

<指導上の注意点>
 「上下の歯で舌を噛む」という説明をよく聞きますが、その形では、音を出すための空気の通り道がなくなってしまいます。上の歯と舌先があくまでも軽く接触すること、/θ/や/ð/よりも少し舌先が前方にあることを認識させてください。

結果7: /θ, ð/

<低い評価の理由>

- 既習の説明との矛盾 = 「歯で舌を軽く噛む」と教えられたので納得できない

全体に対する評価

- 説明が理解しにくい
 - ・自分が理解しにくい
 - ・生徒が理解しにくい
 (生徒が説明を読むと勘違いした回答もあった)
- 自分の発音に自信がない
- 視覚(図やDVD)や音声も必要だ

考察 1

- 「発音に自信がない」場合は、指導しにくい
- 視覚的補助への期待: 視覚的補助(図)が必要 = ことばだけでは指導できない ← 口の中が見えない

Q: 「見えない」ものを視覚的に提示することの有
 用性? / ことばによる説明を工夫する必要

- 発音練習のバリエーションが必要

考察 2

- 回答者の個人差が大きい
音声学や発音指導に関する知識・経験・意欲等
- ・発音に自信がない、音声指導を受けたことがない
→説明に対する理解度が低い
ex.「歯茎」「アゴを下げる」がわからない
- 両極のコメント
中学生には難しすぎる VS とてもわかりやすい

参考文献

- 石本 陽也(2006)「英語発音指導への試みー英語発音クリニックー」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第4集, pp. 41-54.
- 石本 陽也(2008)「日本人の英語イントネーションとその可聴度ーEFLの観点に基づく指導への提言ー」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第6集, pp. 1-12.
- Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. London: Oxford University Press.
- 山本 誠子他(2006)「日本人の英語発音の可聴性ーEFLの観点による実証研究ー」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第4集, pp.1-10.
- 河内山真理他(2007)「日本語話者の英語発音ー可聴性に関する研究ー」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第5集, pp.21-31.
- 河内山真理他(2008)「日本人の英語発音におけるイントネーションの可聴性」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第6集, pp.13-24.

2007年2月10日

関西国際大学コミュニケーション研究所主催 第6回英語教育セミナーワークショップ

英語の発音指導法（導入編）「小中学生への発音の教え方」

有本 純（関西国際大学）・山本誠子（神戸学院大学）

1. 本ワークショップの要点

日本人英語学習者の発音の目標を、EIL(English as an International Language)に置く立場から、発音の問題点を整理し、児童・生徒に分かり易い説明例と教師側の留意事項について、classroom English（教室英語）でよく使用される例文を用いて、指導のポイントとなる点を解説した。

- 1) Hello, everyone.→音調（文末の低い上昇）、単音（/l/, /v/）
- 2) Look at this picture.→音声変化（連結、同化）、音調（文末の下降）、単音（/l/, /ð/）
- 3) Repeat after me, please.→音声変化（連結）、音調（下降+低い上昇）、
単音（/r/, /f/, /l/）
- 4) Turn over the card.→音声変化（連結）、音調（文末の下降）、単音（/v/）
- 5) Sing softly.→音調（文末の低い上昇）、単音（/si/, /f/）
- 6) Are you ready?→音調（上昇）、単音（/r/）

2. 注意すべき単音の指導

導入時には、生徒・児童に分かり易い説明・ことば遣いをしなくてはならない。その具体例を提案した。以下の説明文では、教室での説明である為、「です・ます調」を用いている。

2.1 /fv/

口の両端を左右に引いて、下唇を上歯のところに移動します。下唇の上に歯が乗っている状態を作りましょう。息を出すと/f/の音になります。もっと息を強く出しながら、声を一緒に出すと/v/になります。

2.2 /lr/

/l/を発音する時は、舌の先のほうを、上歯の後ろにある歯茎の出っばりに、グッと強く押しあてます。そのまま、舌の両側のすき間から、ややこもった声を長めに出しましょう。

/r/を発音する時は、舌の真ん中に大きなあめ玉を乗せるような感じで、くぼみを作ります。その時、舌先は口の中のどこにも触れていません。唇は丸く突き出したような形になります。そして、そのままの口の形で「ウー」と長めに声を出しましょう。ここから、後に続く音になめらかに移ります。

2.3 /sz/

/s/の音は日本語のサを出す時と同じ構えです。「サ」と言うつもりで口の形を作ります。「サ」を出す時よりも息が強く出るように気をつけましょう。口の前に手を置いて、吐いた息が感じられるくらいの強さです。声を一緒に出すと/z/の音になります。

2.4 /ʃz/

/ʃ/の音は日本語の「シュ」とほとんど同じです。/z/は「ジュ」に似ていますが、少し違う所もあります。日本語では、舌先を上歯の後ろにある歯茎に付けてから離しますが、英語では舌先は歯茎に近づくだけで、付けてはいけません。舌先が震えてくすぐったく感じますか。[厳密に言うと、英語の/ʃz/は舌の後方が高く持ち上げられ硬口蓋に接近しているが、日本語の場合は、後舌が低い位置に保たれているので、ここでの説明は正確ではない。しかし、児童・生徒に分かり易くする為に簡略化している]

2.5 /θð/

口を軽く開け、舌先が上の歯先に軽く触れるようにします。その時、舌先が正面から見えるように、手鏡で自分の口を見ましょう。上の歯と舌先が出会う場所にある、狭いすき間に息を強く吹きつけます。この時に出るのが/θ/の音で、声を一緒に出して濁った音を出せば/ð/になります。

2.6 /si/

「シ」との区別を明確にしましょう。/s/で終わる単語を発音し、そのままの状態(=舌の位置を変えないで)、連続的に発音します。

例 nice city: sit, city, sick, six, since, C, see, seat

[/s/と/i/を各々単独で調音することは、困難ではありませんが、これらを組み合わせた/si/になると、「シ」や/ʃ/との区別ができなくなることが多い]

2.7 /æʌɑ/

日本語では「ア」のグループの音ですが、よく似た音との違いに注意して下さい。

/æ/ この音は、ハンバーガーにガブリとかぶりつく時の口の形です(または、カセットテープが口に向かって飛んできたと思って下さい。それを口を開いて受け止める時、どんな口の形をしますか)。唇を横に開き、アゴも下げましょう。舌先は下の歯の裏に付けておきます。

/ʌ/ 上下の唇は、わずかに離れるだけで、大きく開きません。そして、うつぶいて強くつぶやくように「ア」を言ってみましょう。口を大きく開けた時の「ア」とは音が違いますね。

/ɑ/ この音は、日本語の「ア」に似ていますが、口の開き方が違います。「あくび」をする時のように、アゴを下げて、大きく縦に開きます。中指を中心に人差し指と薬指の三本が縦に

入るくらい大きく開けます。

[母音の説明には、その母音に一定のイメージを与えることが分かり易さにつながる。子音と異なり、舌の最高点に対する説明が複雑になるので、イメージを与えるという手法を取るのが効果的である]

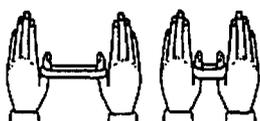
3. リズム・強勢・音調の指導

英語の強勢などは、児童・生徒にとって実現が困難なものである。具体的なイメージを持たせながら、練習させることが必要である。

強勢のある母音は「長く・高く・強く」なるが、その感覚をつかませるきっかけとしてイラストを活用して説明した。sofaは第1音節に強勢が置かれるが、弱音節との関係をゴムの伸び縮みを使って示す例を紹介した(図1, 2)。

		
Strong	Regular	Weak
a	a	ə
e	e	ə
i	i	ə
o	o	ə
u	u	ə
Very easy to hear	Easy to hear	Hard to hear

図1 強勢母音のイメージ¹



so fa

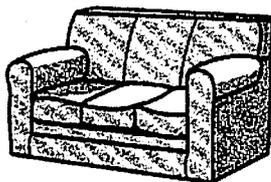


図2 ゴムを使った
語強勢のイメージ²

What is it?

An ice cube.

Where is it?

In a glass.



図3 音調核と母音のイメージ³

イントネーション（音調）には、(1)下降、(2)上昇、(3) 下降+低い上昇、(4)上昇+下降の基本的なパターンがあるが、自分では上昇させたつもりでも、実際には上がりきっていない場合などの問題が見受けられる。文強勢とも合わせて、文全体の音調についてのイメージを持たせる必要があることを説明した（図3）。

具体的な指導の方法としては、声の高低差や音の伸縮性を意識させ、模倣することを恥ずかしがらない雰囲気を作ることから始めるとよいだろう。例えば、英語の歌やJazz Chantsに代表される教材を用いて、変化の幅に慣れさせる。その後は、決まり文句や会話によく出てくる比較的短い文を用いて、練習をさせるとよい。短い文であっても、何故ある部分に強勢がおかれるか、何故特定のイントネーションの型が使われるのか理解させる必要がある。

Kate  ate the cookies.

(What did Kate do to the cookies? の答えとして、どこが重要であることを認識させる)

プロソディの自然性は、ただ単にCD等の音声を模倣させるだけでは身につみにくい。ある程度モデル音声に近くなっているかどうかは、指導者が判断するか、相互評価(peer evaluation)を取り入れて確認することもできる。また、コンピュータソフトを用いた可視化によるフィードバックを利用することも考えられるだろう。

註

1 Gilbert (2001) p. 35 より転載

2 Gilbert (2001) p. 27 より転載

3 Gilbert (2001) p. 78 より転載

参考文献

Gilbert, J. B. (2001) *Clear Speech from the Start: Basic Pronunciation and Listening Comprehension in North American English: Teacher's Resource Book*. Cambridge, Cambridge University Press.

2007年2月10日

関西国際大学コミュニケーション研究所主催第6回英語教育セミナーワークショップ

受講者の発音診断「発音をチェックして矯正」

河内山真理（関西国際大学）

有本純（関西国際大学）

山本勝巳（関西福祉大学）

山本誠子（神戸学院大学）

本ワークショップは「受講者の発音診断」というタイトルで受講者の発音をチェック・矯正することをテーマとした。

当日配布したプリントの指示に従って、参加者に以下の1~10の文や語をカセットテープに録音してもらい、チェック項目a~fを用いて発音矯正を試みた（診断チェックシートについてはAppendix参照）。

チェック用の文と語:

1. Repeat after me.
2. Do you like it?
3. What's this?
4. good, put, apple
5. seat, sheet
6. fine, voice
7. think, that
8. right, light
9. boat, rain
10. hat, hut, hot

チェック項目:

- a. イントネーション（上昇イントネーション・下降イントネーション）は適切か
- b. 語中の母音挿入がないか
- c. 語末の母音挿入がないか
- d. 弱形の発音は適切か
- e. 促音（「ッ」）の挿入がないか
- f. [si]-[ʃi], [f]-[v], [θ]-[ð], [r]-[l], [ou], [ei], [æ]-[ʌ]-[ɑ] の発音

今回は参加者の発音を録音したものを複数の評価者がチェックする形をとった。これによって正確さや評価者間の一致が得られた一方で、評価にある程度の時間が必要でもあった。小中学生の発音矯正の場では正確さが多少犠牲になっても速やかに指示を与える方が好ましいと思われる。

Appendix

診断シート

氏名:

	診断項目	結果	コメント
1	イントネーション		
	母音挿入		
2	上昇イントネーション		
	弱形		
3	下降イントネーション		
4	母音挿入		
	apple: 「ッ」(促音)挿入		
5	[si]		
	[ʃi]		
6	[f]		
	[v]		
7	[θ]		
	[ð]		
8	[r]		
	[l]		
9	[ou]		
	[ei]		
10	[æ]		
	[ʌ]		
	[ɑ]		
その他	語末の母音挿入		

2007年2月10日

関西国際大学コミュニケーション研究所主催第6回英語教育セミナーワークショップ

小学校の英語活動 「発音指導のアクティビティ」

牧野真貴（関西国際大学非常勤講師）

遊びやゲームを通して楽しく英語発音を学ぶと、英語を話すことは恥ずかしくない、楽しいのもっと英語を話したい、と子どもたちが意欲的に英語を口にするようになる。このワークショップは、小学校英語活動で子どもたちが楽しみながら取り組める発音指導法を紹介することを目的とした。

1. 楽しいアルファベット遊び 「歌って遊ぼう」

- ・グループで歌おう
- ・声の大きさやスピードを変えて歌おう

2. 低学年、中学年を対象にした発音遊び

- ・グー・チョキ・パーと p・m・k

3. 高学年を対象にした発音遊び

- ・文字と音をつなげよう(日本語に無い音)
- ・サイコロやタイマーを使って英語の音で遊んでみよう

4. 文で遊んでみよう

- ① Hello.
- ② Thank you.
- ③ What's your name?
- ④ My name is _____.
- ⑤ Excuse me.
- ⑥ I'm sorry.

5. 質疑応答

2008年2月9日

関西国際大学コミュニケーション研究所主催第7回英語教育セミナーワークショップ

音声変化に対応する発音指導

有本 純・河内山真理（関西国際大学）

山本誠子（神戸学院大学）

1. 英語の音声変化とその指導

音声変化には、連結(linking)、脱落(elision)、同化(assimilation)などがあり、英語学習の初期に行う導入なのか、あるいは既習の発音を矯正したいのか、2段階に分けて指導法を解説した。

1.1 連結

まだ英語学習を開始したばかりの学習者に対しては、ごく簡単に「2つの単語を切り離さないで、つなげて発音します」といった説明で十分であろう。指導する際に連結する2つの単語がまるで1つであるかのようにつなげて発音するよう実例とともに示す。「2または3語が1つのかたまりとして発音されます。その際に例えば、speak up では spea-kup のようにとらえると、スムーズに発音ができます。」

練習用教材例 in English / with your finger/ Can you see this?/ Look at me.

/ Make a circle./ Take it easy./ Thank you.

1.2 脱落

導入時には「単語の最後にある音を飲み込んでしまい、音を出さないように声(息)を止めます。」と説明する。注意として、語末の破裂音(閉鎖音/p,t,k,b,d,g/)が、脱落が生じる頻度が高いが、「語末の子音が抜け落ちる」というだけでなく、「その音のあった時間は残っている」という点を挙げた。たとえば can't hear では、/t/は発音しないが、/t/のあった時間は残り、次の/h/の音が出るまでの間に空白の時間という隙間が残るということである。/kæn_hiə/この時間を詰めて発音しないように注意が必要である。特に、日本語の「シ」を挿入しないように注意する。

練習用教材例 this story, nice shirt, brush shoes, orange juice,

Be quiet! Stop talking. Look at me. Put down your pencil.

1.3 同化

導入段階では「単語を1つ1つ発音する時とは違って、単語が並ぶと発音しやすいように音を変えて発音することがあります。」と説明する。同化は隣り合う音が影響を与える

ことで、別の音に変化する現象である。

例1 one more /wʌmɔə/

例2 Did you /dɪdʒə/, put your books /putʃə buks/, write your name
/raɪtʃə neɪm/, close your book /klaʊdʒə buk/,
divide you /dɪvaɪdʒə/

ただし、例2は同化するかしないかは選択でき、無理に同化させる必要はないが、例1は必ず変化する。例1の場合は、発音練習を通して、同化させると発音が容易になることを理解させるとよいだろう。

練習用教材 miss you, as usual don't you, not yet, did you,
I'll meet you in the classroom. / Would you like some tea?
Did you have a good time? / Raise your hands.

2. 発音指導

2.1 発音指導の種類

発音指導には2種類あり、1つは、スピーキングの為の発音指導で、上述のような英語の発音を上達させる目的で行う指導である。もう1つは、リスニングのための発音指導である。

リスニングのための指導では、英語はこのように聞こえるという説明として、発音を経験させる。英語を聞いた時に、自分の発音経験と一致させることで、リスニングの向上につながる。特に、カタカナによる表記で、聞こえ方を説明すると、学習者にわかりやすいため、効果がある。学習者に、語と語の間に、必ずしも切れ目があるとは限らないことを視覚的に示すことができる。

- 例1 for a while 「フォラ・ワイル」のように聞こえる
例2 orangejuice 「オレンジ・ジュース」 (・は時間的空白)を示す
例3 I think the clerk used your pen. (別の語句に聞こえる: *use Japan)
例4 words vs、ワード、ワーズ (思い込み、カタカナの影響)

2.2 指導の実際

実際にどのように指導するか、手順を以下のように説明した。

- ①音声を聞かせる
- ②シャドーイング (聞こえた通りに繰り返す、分からない語があっても構わない)
- ③筆記させる (綴り字に拘らない、カタカナ表記も可で、文字化することが重要)
- ④正解と比較する: 実際の音声とと思っている音声(=綴り字)の違いを自覚させる

例 and : /ænd/ と発音されると思いこんでいるので、実際に聞いた音を
a, an と理解してしまう(~ and books → *an books)

音声を正しく知覚できていても、意味との関係で正しい語句として認識できない

3. 教材の作成法・指導法

作成・指導のポイントとして以下を挙げる。

- 1) ターゲットを明確に決める（＝時間の制約から欲張らない）
ターゲット以外のことは問わない
例 特定の連結を取り上げる
*同じ練習を、間隔を空けて繰り返し練習させることで定着を図る
- 2) 綴り字ミスは寛大な目で見ると（＝音声の認識を重視する）
知っている語句でも、聞き間違ふことがあるので、励ますことも大切
- 3) ポーズの持つ意味
 - a) 音声を聞いて、頭の中で再生と理解をする時間
 - b) 書き取りに必要な時間
ポーズ時間：a)+意味理解に要する時間（レベルにより異なる）
ポーズの頻度：初級者には短い間隔で入れるが、意味ごとの区切りで入れる
- 4) 繰り返し
単一の文の場合：初級の学習者向け、繰り返しを認める
特定の意味情報の理解、ターゲットの聞き取り
複数の文の場合：初級の場合は文単独に同じ（＝全体を通すのではなく、文単位での繰り返し）
中上級は、通して聞かせる。繰り返しは2－3回まで
検定試験対策には、できるだけ繰り返しをしない
- 5) 手順
最初は、先ず聞くだけ
次に、書き取る、あるいは、意味理解
最後に、確認（音声のみ、必要に応じて文字も見せる）

4. 作成実習

1～3の後、市販の英文教材を使って、参加者自身が発音指導をする場合の教材としてどうアレンジするか、教材作成実習を行った。

手順

- ①聴き取りまたは発音の「ターゲットを選ぶ」
- ②想定する「対象」と「レベル」を決める
- ③実際に教材として使用する場合、「何をどのように」使うかを考える
- ④発表

関連業績一覧

I. 論文

準備段階

- 1 有本 純「英語の発音指導における教材の在り方」
2002年3月31日『関西国際大学紀要』第3号 pp.1-13
 - 2 河内山真理・山本勝巳・山本誠子・有本 純
「国際化に対応した英語発音教育について」
2004年10月31日『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第3号 pp.1-12
 - 3 山本誠子・山本勝巳・河内山真理・牧野眞貴・佐伯林規江・有本 純
「日本人の英語発音の容認性： EIL の観点による実証研究」
2006年1月31日『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第4号 pp. 1-10
 - 4 有本 純・河内山真理「英語発音指導への試み「英語発音クリニック」」
2006年1月31日『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第4号 pp. 43-54
- *その他
- 有本 純「発音指導における教師の役割： 怪しい発音指導の正体」
2005年『英語教育』12月号 大修館書店 pp. 27-29

科研成果

- 5 河内山真理・山本勝巳・山本誠子・牧野眞貴・有本 純
「日本語話者の英語発音：容認性に関する実証研究」
2007年2月28日『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第5号 pp. 21-32
- 6 有本 純・山本勝巳・山本誠子・河内山真理・牧野眞貴
「日本人の英語イントネーションとその容認度－EIL の観点に基づく指導への提言－」
2008年2月29日『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第6号 pp. 1-12
- 7 河内山真理・山本誠子・山本勝巳・有本 純・牧野眞貴
「日本人の英語発音におけるイントネーションの容認性」
2008年2月29日『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第6号 pp. 13-23
- 8 牧野眞貴重「小学校英語活動における保護者の意識調査： 期待と協力を中心に」
2008年3月29日『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第6号 pp. 59-74
- 9 山本誠子・有本 純・河内山真理・山本勝巳
「発音指導における説明の在り方」
2009年2月28日『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第7号 pp. 1-12
- 10 吉田晴世 (2009)
「小学校外国語(英語)活動必修化にむけての音声指導の動向とあり方」10 pages.
(本報告書への執筆)
- 11 横川博一 (2009)
「英単語の親密度情報から観た小学校英語活動における音声語彙指導」13 pages
(本報告書への執筆)

II. 研究発表・シンポジウム

準備段階

- 1 国際化に対応した英語の発音を考える (シンポジウム)
有本 純・河内山真理・山本勝巳・山本誠子
「日本語話者にとっての英語発音モデルと到達目標： 国際英語の視点から」
2003年8月2日外国語教育メディア学会第43回全国研究大会 関西外国語大学
- 2 英語音声教育における母語音韻の干渉とその対処法 (シンポジウム コーディネータ兼パネリスト)
有本純「日本語話者にとっての英語発音のモデルと到達目標：国際英語の視点から」
2004年6月20日 日本英語音声学会 第9回全国大会 関西学院大学
- 3 有本 純・佐伯林規江・河内山真理・山本勝巳・山本誠子・牧野眞貴
「日本人の英語発音の容認性： EIL の観点による実証研究」
2005年7月31日 外国語教育メディア学会第45回全国研究大会 東京国際大学
- 4 有本 純・河内山真理「英語の発音授業への新たな試み：英語発音クリニック」
2005年8月7日第31回全国英語教育学会札幌研究大会 北海道教育大学札幌校

科研成果

- 5 有本 純・山本勝巳・河内山真理・山本誠子・牧野眞貴・佐伯林規江
「プロソディに着目した日本人の英語発音の容認性-EIL の観点による実証研究-」
2006年8月3日 外国語教育メディア学会第43回全国研究大会 京都産業大学
- 6 横川博一他「日本人英語学習者の英単語親密度：視覚提示と音声提示による比較」
2006年8月6日 全国英語教育学会第32回高知研究大会 高知大学
- 7 横川博一他「音声刺激を用いた日本人英語学習者の英単語親密度調査」
2006年10月30日 日本音声学会第20回全国大会 順天堂大学
- 8 横川博一他「海外短期英語研修の口頭英語面における効果と測定」
2006年10月28日 日本言語テスト学会第10回全国大会 龍谷大学
- 9 横川博一他「日本人英語学習者の発話における使用語彙分析と発話潜時—海外語学研修参加者の発話データに基づく分析—」
2006年11月18日 電子通信情報学会：思考と言語研究会 機械会館
- 10 音声研究・音声指導の新しい視点 (問題別討論会 提案者) 有本 純
「個別音の発音指導」
2007年8月4日 第33回全国英語教育学会大分研究大会 大分大学
- 11 有本 純・山本勝巳・山本誠子・河内山真理・牧野眞貴・佐伯林規江
「日本人の英語発音におけるイントネーションの容認性」
2007年8月8日 外国語教育メディア学会第47回全国研究大会 名古屋学院大学
- 12 有本 純・河内山真理・山本勝巳・山本誠子・牧野眞貴
「日本人の英語発話におけるイントネーションの容認性」
2007年9月6日 大学英語教育学会 第46回全国大会 安田女子大学

- 13 リスニングの生理と心理—発音の科学の教育への応用— (シンポジウム・パネリスト)
有本純「日本人の英語イネーションとその容認度-EIL の観点に基づく指導への提言-」
2007年12月9日 大学英語教育学会関西支部 第6回英語教育総合研究会
大阪大学
- 14 Yokokawa, H. *et al.*
“Effects of Short-Term Study Abroad Program on Development on Speaking Skills”
2008年4月1日 American Association of Applied Linguistics (AAAL2008)
Washington, D.C./USA
- 15 有本 純・河内山真理・山本誠子・山本勝巳「発音指導における説明の在り方」
2008年8月9日 第34回全国英語教育学会 東京研究大会 昭和女子大学

Ⅲ. 発音に関するワークショップ・授業など

準備段階

- 1 外国語教育メディア学会 第43回全国研究大会 ワークショップ
有本 純・佐伯林規江「英語発音指導のコツ」
2003年8月2日 関西外国語大学
- 2 関西国際大学コミュニケーション研究所・JALT 神戸支部・大阪支部共催
第3回英語教育セミナー 有本 純「英語発音指導3」
2004年2月14・15日(神戸会場) 神戸
YMCA(大阪会場) 大阪府立ドーンセンター
- 3 英語教員研修会 有本 純「英語発音指導ワークショップ」
2004年2月23日 兵庫県立西宮南高等学校
- 4 有本 純 英語特別授業「英語の発音」
2004年6月15・22日 兵庫県立三木高等学校
- 5 関西国際大学コミュニケーション研究所主催 第4回英語教育セミナー
有本 純 ‘Teaching English Pronunciation from an EIL Viewpoint:
A Comparison between English and Japanese’
2005年2月5日 関西国際大学
- 6 関西国際大学コミュニケーション研究所・ベトナム社会人文科学大学共催
英語教育セミナー in ベトナム (Best Practices in the Language Classroom)
有本 純 ‘Teaching English Pronunciation from an EIL Viewpoint:
A Comparison between English and Vietnamese’
2005年3月11日 ベトナム社会人文科学大学 (USSH)
- 7 兵庫県高等学校教育研究会英語部会 東播磨支部研究協議会
有本 純「英語の発音指導と矯正法」
2005年11月19日 兵庫県立明石西高等学校

- 8 平成18年度 大阪府学力向上フォーラム 招待講演
吉田晴世「書くことへの橋渡し：音声指導を中心に」
2006年1月30日 大阪市アウターホール
- 9 関西国際大学コミュニケーション研究所主催 第5回英語教育セミナー
有本 純・佐伯林規江・河内山真理・山本誠子
「英語発音クリニック（導入編・矯正編・発音診断）」
2006年2月18日 関西国際大学

科研成果

- 10 西宮市総合教育センター主催 研究会
有本 純「基礎学力を育成するための効果的な指導法」
2006年6月19日 西宮市立大社中学校
- 11 関西国際大学コミュニケーション研究所主催 第6回英語教育セミナー
有本純・河内山真理・山本誠子・山本勝巳
「英語の発音指導法（導入編・発音診断）」
牧野眞貴「小学校の英語活動 発音指導のアクティビティ」
2007年2月10日 関西国際大学
- 12 兵庫県教育委員会中播磨教育事務所主催
「英語が使える人材育成のための教員研修」 有本純
「生徒の実践的コミュニケーション能力を伸ばす授業づくり：英語の発音指導と音読指導」
2007年6月19日 姫路市立教育研究所
- 13 英語特別授業 有本 純「英語の発音」
2007年6月27日 兵庫県立三木高等学校
- 14 国際理解特別講座 有本 純「英語の発音」
2007年9月27日 兵庫県立高砂南高等学校
- 15 国際コミュニケーションI特別授業 有本 純
「効果的な英語学習方法：4技能を高めるにはどのようにしたらよいか」
2007年12月13・20日 兵庫県立三木高等学校
- 16 関西国際大学コミュニケーション研究所主催 第7回英語教育セミナー
有本 純・河内山真理・山本誠子「音声変化に対応する発音指導」
2008年2月9日 関西国際大学
- 17 平成19年度小学校英語活動リーダー養成研修
吉田晴世「小学校英語活動の評価」
2008年3月10日 吹田市教育センター
- 18 泉佐野市小学校英語活動研修会
吉田晴世「小学校英語活動の現状と評価:新学習指導要領を踏まえて」
2008年3月11日 泉佐野市立上之郷小学校
- 19 教員免許更新講習（試行） 有本 純「英語（外国語活動）」
2008年8月7日 関西国際大学

- 20 外国語教育メディア学会関西支部 大学授業研究部会
山本誠子「日本人の英語発音の実態：通じる発音のための指導法」
2008年7月5日 流通科学大学
- 21 教員研修会 有本 純「英語活動を活かした授業作り」
2008年8月29日 明石市立谷八木小学校
- 22 三田市国際交流協会主催 英語セミナー「国際交流語としての英語」
山本誠子「日本人の英語発音の実態：通じる発音とは」
2008年9月28日 三田市国際交流協会
- 23 総合的な学習の時間 河内山真理「英語の音」
2008年11月10日 兵庫県立香寺高等学校
- 24 高大連携授業 有本 純「効果的な英語学習法」
2008年11月20日 奈良県立桜井高等学校