

個人カード方式単語リスト発音指導の効果に関する実証的研究

静 哲 人

関東甲信越英語教育学会 研究紀要 第9号 抜刷

個人カード方式単語リスト発音指導 の効果に関する実証的研究

静 哲 人 (福島工業高等専門学校)

Abstract

The purpose of this study was to measure the efficiency of teaching pronunciation by the "Individual Card Approach" developed by the author. It was hypothesized that (1) this approach is effective in improving learners' pronunciation, and (2) improvement in pronunciation first occurs in the most formal task before it is carried over to less formal tasks, and (3) this approach enhances learners' concern about their pronunciation, and (4) it does not have a negative effect on learners' fluency in free speech. Forty Japanese EFL learners received the treatment by this approach for two months. Accuracy rate of subjects' /r/ was measured before, during, and after the treatment. A questionnaire was conducted to explore changes in subjects' concern about their pronunciation. Hypotheses (1) and (3) were supported, whereas hypotheses (2) and (4) were not confirmed. Implications of these results are discussed.

1. はじめに

指導要領の改訂に伴い最近関心の集まっている「オーラル・コミュニケーション」の指導においては、メッセージの伝達が最も大切だということで、発音の指導が話題になることは比較的少ないという印象がある。むしろエスニック・マーカーとして、母語の干渉を強く受けた発音を積極的に支持する立場さえある(東 1994)。しかし発音が、発話の内容とそれがいかにうまく伝わるかに必ず影響を与え(Beebe 1978)、話し手の印象を決定するひとつの要素である(Stevick 1978)とするならば、軽視するのは危険である。また、筆者が今日までに直接教室で接触してきた延べ2000人以上の中学生、高校生、高専生、大学生を観察する限り、自分の発音を母語話者のそれに少しでも近づけたいという願望を持つ日本人学習者は、極めて多いと判断される。この現状を受け、そのような願望を達成する手助けをすることで、英語学習全般に対する動機づけを強化すべきである、というのが筆者の立場である。本研究では、その目的を達成する手段のひとつとして、「個人カード方式発音指導」を紹介し、その効果を検証する。

2. 研究の背景

Shizuka (1993) は、日本人にとって習得が困難である音素のひとつである/r/に焦点をしばって、高校生の英語音声習得の状況とその関連要因を研究した。自由発話、文章音読、単語リスト音読と、タスクが変化することによる目標/r/音出現率の変化を、被験者の学習経験の長さおよび発音に対

する関心との関わりにおいて調査し、次のような結果を得た。

(1) 目標/r/音の出現比率は、自由発話<文章音読<単語リスト音読の順に高まる。

(2) 目標/r/音の出現比率は、英語の学習経験の長さとは有意な相関はない。

(3) 目標/r/音の出現比率は、発音に対する関心の強さと相関がある。

(1) は、個人の発音は、発音に注意を払えば目標音に近づき、注意を払わなければ目標音から離れることを示していた。また3つのタスク間の目標音出現比率には有意な相関が存在した。そこで、発音に注意を払いやすいタスクでの成績の向上が、より注意を払にくいタスクでの成績に転移するか、という点が研究課題として残った。

(2) は、EFL学習者の発音は、学習経験が長くなるだけでは目標音により近づくことはないことを示唆していた。被験者が学んでいた高校は、全学年でALTとの授業とLLでのリスニング授業を各週1時間実施していた。よって被験者は平均的な高校生よりも目標英語音を聞き、発音指導を受ける機会は多かったと推測される。それにも拘わらずこのような結果が出たということは、学習者の発音を目標音に近づけるためには、従来の一斉授業内に行っていた発音指導以外の指導法が必要だということを示唆していた。

(3) は Suter (1976) の結果を追認するもので、因果関係は不明であるにしる、発音に対する関心を高めることが、発音を目標音に近づけることにつながる可能性を示唆した。

以上を総合すると、発音は、それに注意を向ければ目標音に近づく、という現象が短期的にも長期的にも存在するらしい、ということになる。だとすれば、学習者の音声習得を促進するためには、何らかの形で従来以上に発音に注意を向けさせる方法を考えることが不可欠だと思われる。そのような方法のひとつとして静(1992)が考案したのが、「個人カード方式の発音指導」である。その概要は次のようなものである。

- ① B6判程度の紙に、指導項目となる語句を5つ程度印刷したものを配布する。
- ② 指導項目語句の発音の方法を、授業中に説明し、ごく短時間練習する。
- ③ 各項目について目標音が産出できた、と教師が判定した時点で該当欄にチェックを与える、と指示する。
- ④ 既にチェックを獲得した項目に関して、その後授業内、授業外を問わず、非目標音を産出したと教師が判定した場合は、そのチェックを取り消す、と指示する。
- ⑤ 期限内に獲得したチェックの数が定期考査の素点の一部となる、と指示する。
- ⑥ 学習者は、休み時間や放課後等を利用して、個別に教師を訪れ、チェックを獲得するよう努力する。

この方法には、次のような特徴がある。一斉授業の中での、単なる反復を中心とした発音指導と異なり、学習者全員にカードが配布されるので、全員が「やらなければならない」という気持ちを抱きやすい(指導の個別化)。また、各項目のチェックの数が直接評価に反映されるので、関心を抱かざるを得ない(外的動機付け)。さらに、いちど獲得したチェックを失わないために、通常の

授業中の発言や音読においても、発音に注意を払い続ける（動機付けの維持）。1項目の判定に要するのはわずか数秒なので、実施する時間帯に融通がきき、教師にとっても学習者にとっても取り組みやすい（実用性）。

静（1992）は、この方式の効果を調べるため、Shizuka（1993）の被験者の1部20名に、個人カード方式の発音指導を短期間行い、単語リスト音読、文章音読のタスクでの目標/r/音の出現率の変化を探った。（自由発話での変化は時間的制約により、測定できなかった。）結果は、指導前と比較してリスト音読で93%（44.4%→85.5%）、文章音読で88%（36.6%→68.8%）の向上が見られた。しかし、この結果を口頭発表した際、発音を意識させ過ぎると、発話のfluencyに悪影響があるのではないか、という問題が提起された。

3. 研究の目的および仮説

本研究の目的は、静（1992）で示唆された個人カード方式の発音指導の効果及び影響を、より詳しく検証することである。次のような仮説を設定した。

仮説1：個人カード方式の発音指導は、目標音の出現率を高めるのに効果がある。

仮説2：目標音の出現率の上昇は、発音を意識する程度が高いタスク（単語リスト音読など）でもっとも顕著に見られ、それが時間の経過と共に、発音を意識する程度が低いタスク（自由発話など）にも見られるようになってゆく。

仮説3：個人カード方式の発音指導は、学習者の発音に対する関心を高める。

仮説4：個人カード方式の発音指導は、発話のfluencyを低めるとは言えない。

仮説1は、静（1992）の結果が示唆したものである。仮説2は、formal speechでの目標音出現率の向上がcareful speechでの向上につながることを示唆した先行研究(Dickerson 1974)および筆者の非公式な観察に基づき設定した。仮説3は、本研究以前に本方式の発音指導を行った際の、学習者の様子の非公式な観察結果に基づき設定した。仮説4は、発音に対する関心は高まっても、自由発話の際には、発音を意識する程度が低いと考えられるので、結果的にはfluencyに影響を与えない、と予測したものである。

なお、本研究でも、Shizuka（1993）、静（1992）と同様、英語音素のサンプルとしての/r/に焦点を絞った。日本人学習者にとり習得が困難な/r/の習得状況は、ある程度、英語個別音素全体の習得状況を反映するであろう、という判断に基づく。

4. 方法

4. 1 被験者

本研究の被験者は高等専門学校コミュニケーション情報学科1年生40名（女子23名・男子17名）であった。被験者の英語学習に対する動機づけは高い。

4. 2 個人カード方式発音指導

個人カード方式の発音指導の項目として13の語句を設定し、3つのカードに分けて印刷した。13項目は、様々な音声環境で/r/が練習できるように設定したもので、前半はわたり音としての/r/を、後半は摩擦音としての/r/を練習するためのものである。また/r/は低母音が後続する場合にもっとも正確に発音され、高母音が後続する場合にもっとも正確さに欠ける(Dickerson 1974, Dickerson and Dickerson 1977) ことを考慮し、なるべく易から難に配列するよう試みた。なおこの13項目には、後に述べる測定項目である5語は含まれていない。

それぞれのカードには、全項目チェック獲得の期限を設け、被験者の足並みが、カードごとに極力そろよう試みた。本方式の指導は、授業外の個人指導を基本とするために、どの程度の指導を行ったかを定量的に明らかにするのは困難であるが、指導期間中は休み時間や放課後などに被験者が三々五々やってくるという状況であった。筆者に時間的余裕のない時や、多くの被験者が一度に来たときには、指導は行わず、判定のみを行った。時間的に可能な場合にのみ、調音方法のコーチングを行った。

4. 3 データ収集

4.3.1 目標/r/音の出現比率測定

Shizuka (1993) でも、3つの異なるタスクでの/r/音の出現比率を測定したが、その際、casual speechを引き出すため、完全な自由発話を用いたため、/r/音を用いるべき文脈が必ずしも十分出現しなかった。この反省にたって、今回は、/r/音を用いるべき文脈の出現回数を統制するため、すべてのタスクにおいて「ドレミの歌」の歌詞を、以下のような方法で利用した。

〔測定の対象〕 歌詞に現れる、次の5つの音声環境の/r/音

<u>r</u> ay	語頭で中前舌母音の前
<u>r</u> un	語頭で中中舌母音の前
th <u>r</u> ead	語中で、無声舌歯摩擦音と中前舌母音の間
br <u>ea</u> d	語中で、有声両唇破裂音と中前舌母音の間
dr <u>in</u> k	語中で、有声歯茎破裂音と高前舌母音の間

〔測定の状況〕 タスク1：歌詞に関する定型的英問英答（歌詞を見ず答える）

What do you call a drop of golden sun? --- We call it ray.

What do you mean by "far"? -- It means a long way to run.

What do you mean by "sew"? -- It's a needle pulling thread.

What do you mean by "tea"? -- It's a drink with jam and bread.

タスク2：歌唱（歌詞を見ながら歌う）

タスク3：単語リストの音読（5つの語をひとつずつ音読する）

3つのタスクは、タスク1、2、3の順に、more formal style を引き出すように設定したものである。なおタスク1は自由発話ではないが、タスク2に比べて、視覚情報を与えず、かつ質問に対して応答するという点で、less formal style を引き出すことが期待された。

実際の測定は次のような手順で行った。被験者をひとりずつ呼び、タスク1、2、3の順番で発

話を録音したものを、筆者が聴いて、目標/r/音が出現しているか否かを判定した。判定の基準は、日本語のラ行音rと明らかに異なる硬口蓋半母音になっているか、という点に絞り、円唇の程度は考慮に入れなかった。この基準に照らして目標音と判定した場合には2点、非目標音と判定した場合には0点、中間的変種と判定した場合には1点を与えた。即ち、各タスク10点満点で、3タスク合わせて30点満点での測定になった。判定（採点）は1カ月をおいて2度行い、その平均値をデータとした。2度の判定（採点）間の相関係数は $r=.94$ であったので、筆者の判定には十分信頼性があると判断した。

4.3.2 被験者の意識調査

仮説3、4の検証のため、また、実験後の考察の補助的資料を得るため、以下の項目について被験者の意識調査を実施した。回答は7（まさにその通り）～1（全く当てはまらない）の、7ポイントスケールによった。回答は無記名とし、かつ実施に際して、「発音に気を配る（発音を意識する）」ことが望ましいとも望ましくないとも想定されていないことを強調し、筆者の意図や希望を回答者が推測して回答に偏りが生じるのを防いだ。

1	「中学時代、私は英語学習で、発音に気を配っていた。」
2	「今、私は普通の英語学習で発音に気を配っている。」
3	「この4カ月で、私は発音が上達したと思う。」
4	「私は英語で話す時、発音に気を配る（発音を意識する）。」
5	「私は英語で話す時、発音に気を配ると、話すスピードが落ちる。」

4.4 指導と測定の時期

指導、測定、意識調査の実施期日は、1994年5月から7月にかけて以下の通りである。

5月11日	第1回測定
5月12日～6月6日	個人カードによる指導（カード1～2）
6月7日	第2回測定
6月8日～7月19日	個人カードによる指導（カード2～3）
7月20日	第3回測定および意識調査

5 結果

5.1 目標/r/音の出現比率の変化

3回の測定での、目標/r/音の出現の比率の平均値および標準偏差を表1に示す。測定時を要因A、タスクを要因Bとして、乱塊要因計画の分散分析を行ったところ、主効果A、主効果Bともに、 $p<.01$ レベルで有意であったが、交互作用は有意でなかった（表2）。有意であった主効果A、主

効果Bに関してチューキーのHSD検定による多重比較を行った。まず測定時に関しては、出現比率は第1回<第2回<第3回と有意に($p < .01$) 向上したことが分かった。よって仮説1は支持された。タスクに関しては、出現比率は英問英答と歌詞音読には有為差がなく、この2つよりもリスト音読は有意に($p < .01$) 高かったことが分かった。英問英答と歌詞音読の間に有為差が見られなかった原因に関しては考察で触れる。要因Aと要因Bの交互作用が有意ではなかったため、出現比率の向上の度合いは、タスクに拘わらず一定していたことになり、まずリスト音読が向上し、それが歌詞音読、さらに英問英答へと及んでいくことを予測した仮説2は支持されなかった。

表1：目標/r/音の出現百分率の平均およびその標準偏差

	英問英答	歌詞音読	リスト音読	平均
第1回	39.0(28.3)	40.7(28.1)	54.8(32.6)	44.8(25.9)
第2回	58.5(27.3)	63.7(26.7)	80.0(26.2)	67.4(22.6)
第3回	71.3(23.5)	77.8(21.5)	91.5(10.1)	80.2(14.2)
平均	56.6(20.4)	60.9(18.0)	75.5(17.5)	

表2:2要因(測定時 x タスク) 分散分析表

変動因	SS	df	MS	F
被験者：S	101773.33	39	2609.57	
主効果：A (Time)	74165.00	2	37082.50	44.48**
誤差：A x S	65035.00	78	833.78	
主効果：B (Task)	23571.57	2	11785.83	39.02**
誤差：B x S	23561.67	78	302.07	
交互作用：A x B	573.33	4	143.33	0.47 n.s.
誤差：A x B x S	47360.00	156	303.59	
全体：T	336040.00	359		

** $p < .01$

5.2 被験者の意識

被験者の意識調査の回答頻度分布を表3に示す。

表3：意識調査回答分布一覧(N=40)

項目	7	6	5	4	3	2	1
1 (中学)	1	3	8	4	9	9	6
2 (現在)	3	11	21	3	0	0	2
3 (上達)	5	12	15	6	2	0	0
4 (応答)	1	2	6	12	12	2	5
5 (速度)	8	13	10	6	3	0	0

項目1と項目2の回答分布をWicoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test で検定した結果、 $z=-4.63$ ($p<.01$) であり、中学時代よりも現在の方が、発音に対する関心が強くなっている被験者が有意に多いことが確認された。この変化が個人カード方式発音指導のみによって引き起こされた確証はないが、主要な要因であったことは考えられ、仮説3は少なくとも弱く支持されたと言える。

項目3の回答分布を、7～5、4、3～1にまとめてカイ2乗検定を行った結果、 $\chi^2=39.8$, $df=2$ ($p<.01$) であった。この実験期間に、発音が上達したと感じている被験者の数が、そう感じていない被験者の数よりも有意に多かったということであり、目標音の出現比率の分析結果を、被験者の意識が裏付けるかたちになった。

項目4の回答分布を、7～5、4、3～1にまとめてカイ2乗検定を行うと、 $\chi^2=3.95$, $df=2$ で ns であった。次に項目5に関して同様にカイ2乗検定を行うと、 $\chi^2=35.5$, $df=2$ で、 $p<.01$ で有意であった。以上を総合して、仮説4が支持されたか否かは明らかではない。この解釈の詳細は、次節に示す。

4 考察

個人カード発音指導の効果を予測した仮説1は支持された。Shizuka (1993) が示したように、日本のEFLの環境下で通常の一斉授業を行っているだけでは、目標/r/音の出現比率が学習時間の経過とともに向上することはない。よって本研究の2カ月間で目標/r/音の出現比率が有意にかつ大幅に(平均79%)向上したことは、おそらく個人カード方式発音指導の結果であると考えられ、静(1992)に続いて、改めて本方式の効果が実証されたものとする。この結果は他の音素の指導にもあてはまるであろう。

では、個人カード方式発音指導の本質は何であろうか。それは、「個別化」と「評価への組み込み」である。通常の一斉授業内での発音指導や音読指導の際には、目標音をうまく発音できていない学習者が必ず存在していると考えて良い。それらをその場ですべて矯正することは事実上不可能である。2～3度繰り返させてなお目標音が発音できない学習者に対しては、せいぜい自主練習の指示を与えて終わることが多いだろう。その場合その学習者の産出する非目標音は化石化する可能性が高い。なぜならば、評価もされない技能の習得のために授業外努力することは極めて希だからである。この状況を変えるには、学習者ひとりひとりを、「教師の要求する音が産出できるようにならないとまずい」という気持ちにすることが不可欠である。個人カード方式の発音指導においては、全員がカードを受け取ることによって、達成すべき目標を知り、それが評価に組み入れられることを知ることで、目標達成の意欲が高まると考えられる。

発音指導の効果が、発音を意識しやすいタスク(単語リスト音読)には早く現れ、発音を意識しにくいタスクには遅れて現れることを予測した仮説2は支持されなかった。原因としては、本研究の3つのタスクは、発音形態の違いによる発音変異を引き出すためのものとしては設定に不備があったことが考えられる。最もcasualなスピーチを引き出す意図で設定された歌詞に関する英問英答が、かなり定型的なものであったことにより、自由発話とは言えないものになってしまい、結

果的に歌詞を見ながら音読した場合と差がなくなってしまったようである。目標/r/音の出現百分率において、英問英答と歌詞音読の間に有意差が見られなかったのも、このことが原因であると考えられる。注意を発音に向けた形態で習得した調音技能が、注意を発音に向けない状況に、どのように転移していくかという点に関しては、タスク設定とデータ収集の方法を工夫して、改めて検証する必要がある。

個人カード方式の発音指導が、学習者の発音への関心を高めることを予測した仮説3は強くではないが、支持された。強くない理由の第1は、意識調査の結果に見られた意識の変化が、本方式の指導のみによって引き起こされたという保証がないことである。第2は、中学時代の意識に関するデータが、調査時点での回顧的内省に基づいている点である。過去の研究では、目標音の獲得と発音に関する関心の相関が強いことが示唆されているが (Purcell and Suter, 1980; Shizuka, 1993)、今回の研究では、個人カード方式の指導が、学習者の発音に対する関心を強める効果があるという可能性が示唆されたと考える。個人カード方式の発音指導が、自由発話のfluencyに及ぼす影響に関しては必ずしも明らかにならなかった。個人カード方式の発音指導は、発音に対する一般的な意識を高めた。そして、発音を意識するとfluencyが落ちる、と感じる被験者は有意に多かった。しかし、では自由発話の際果たして発音を意識するかという点に関しては、するという回答としないという回答の分布に有意な傾向は見られなかった。以上を総合すると、落ちる場合も落ちない場合もある、ということになる。この点に関しては、今後の研究が必要である。

5 おわりに

静 (1992) および本研究によって、個人カード方式の発音指導の、個別音素習得のうえでの効果はある程度実証されたと考える。タスク別の効果の現れ方、またfluencyとの関わりについてはさらに研究が必要である。fluencyへの影響に関しては、今回のような被験者の内省の調査によるのではなく、直接測定することも必要である。また、本方式の発音指導の超分節音素の指導への応用も研究する必要がある。

参考文献

- 東 照二. (1994). 『丁寧な英語・失礼な英語』. 東京: 研究社出版.
- Beebe, L. (1978). Teaching pronunciation (why we should be). *Idiom*, 9, 2 - 3.
- Dickerson, L. (1974). Internal and external patterning of phonological variability in the speech of Japanese learners of English: toward a theory of second language acquisition. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.
- Dickerson, L. and W. Dickerson. (1977). Interlanguage phonology: current research and future directions. In Corder, S.P., and E. Roulet (Eds.), *The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and Their Relation to Second Language Pedagogy*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.

- Purcell, E.T., and R.W. Suter. (1980) . Predictors of pronunciation accuracy: a reexamination. *Language Learning*, 30, 271-387.
- 静 哲人. (1992) . 発音学習動機づけおよび個別化の試み. 財団法人語学教育研究所 1992年度研究大会での口頭発表.
- Shizuka, T. (1993) . Task Variation and Accuracy Predictor in Interlanguage Phonology Production. 関東甲信越英語教育学会研究紀要第7号, 63-79.
- Stevick, E.W. (1978) . Toward a practical philosophy of pronunciation: another view. *TESOL Quarterly*, 12 (2) , 145-150.
- Suter, R.W. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning*, 26, 233-254.