

國學院大學學術情報リポジトリ

日本人学習者向けのreduced pronunciation syllabusとその実施の方向を求めて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 本井, 昇 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00000804

日本人学習者向けの reduced pronunciation syllabus とその実施の方向を求めて

本井 昇

キーワード

Communicative Teaching、performance/component skills、intelligibility、reduced pronunciation syllabus、Lingua France Core

学習指導要領（文部科学省，2008，2010）により伝達能力の開発を中心に置くシラバスが提示され、中等教育の分野では2013年度から高校で、又2018年度からは中学校で、教師は英語で授業を行うことが求められている。英語で授業を行うことの必要とその有効性についてはもっと議論を深めるべきだが、何らかの Communicative Teaching の方法論の採用が求められるということは、所謂 information gap を含む言語活動の比重が増し、lockstep style（対面授業）の授業に於けるように、教師が学習者の error（間違い）を直したり、説明を加えたりする時間が授業時間全体の中で必然的、かつドラスチックに減ることを意味する。

この状況下で、発音指導の為の時間が取れないという困難を抱えながら、何をすべきかとの問題意識を持つのは筆者だけではないだろう。これが所謂 reduced pronunciation syllabus 導入の方向性を模索する立場から幾つかの検討を行ってきた（本井，1998，2003，2004，2006，2010，2012，2013，2014a）理由である。本稿ではこのような課題を抱え変化を余儀なくされている英語教育、取分け中等教育に於ける効果的発音指導の確立に向け、教師は学習者の為のどのようなシラバスが用意出来、何をなすべきかについて、一定の検討を行う。

1. Communicative Teaching では発音指導はどのような位置にあるのか

伝達能力の開発を強調することは、教室でより多くの所謂 *fluency practice* に取り組むことを求めることになる。しかし、*fluency practice* は注意を要する専門用語であり、その言葉から受ける‘流暢な英語’という印象と違い、“the ability to achieve communicative success in a language although you don't speak it very well” (Marks, 2012: 4) という意味で使われている。当然、反対語である *accuracy practice* では、学習者はモデルの言葉を聞き取って発話したり、書いたりすることになる。言語形式上の正確さが求められる *skill-getting activity* (言葉を学ぶための活動) だからである。そして、言語活動は *accuracy practices* から *fluency practices* へと段階を踏んで複雑化して行くのが通例である (本井, 2012, 2013)。

上記のことから、教室で *drill* 等の *accuracy practice* を行う時、学習者の発話はスムーズであり、教師による発音や文法の *error* の訂正の時間もある。しかし、*fluency practice* の段階になると、学習者の言葉のやり取りは、ギクシャクし、対応に苦慮する場面が多くなる為、教師は‘interaction (情報のやり取り)’を阻害しないため援助者の側に回り、積極的に介入することを避けることから、そうした指導は困難となる。加えて、譬え *accuracy practice* の段階でも、実際の授業では、教師自身や CD 等によって提示されるモデルの繰り返し作業は数回であり、それを真似て発する学習者の音声が、全体として通じる範囲内であれば、細かいことはさて置いて、直ぐに次の作業に入り、出来るだけ沢山の練習を行うことになる。そして、この状態は、発音指導は著しい *error* を少しだけ直す程度に留まることを意味する。言い換えれば、伝達の成功が最優先される *Communicative Teaching* の授業構成の枠組みの中では、その目的に照らして、発音指導は余り重要ではないことに多くの時間を費やすということと同義語になってしまうのである。このことから、発音問題に無方針で臨めば、伝達上問題になる時には触れ、問題にならなければ触れないという、所謂‘もぐら叩き’的な方針で事足りるものとして扱われてしまう可能性を含むことになる。

2. 中学・高校に於ける発音指導はどのような方向に向かうべきか

Performance skills (運用力；読み、聞き、書き、話す能力) 重視の *Communicative Teaching* の採用は、本質的には *component skills* (発音、語彙、文法、談話) の指導方法を十分にカバーしていない方法論によってプランされる授業に発音の学習を持ち込むことを意味する。また、中学・高校での発音の領域の扱いが、学習者の側から見れば、意図的に行われていないと受け止められる状態であるのも事実である (本井, 2014a)。この二つの

ことを考え合わせる時、skill-getting activity（言葉を学ぶ活動）と skill-using activity（言葉を実際に使う活動）を授業の中で併用することを強調するようなコース編成や授業の中に、skill-getting 領域にある発音の問題を明快に位置づけ、統合させる必要があると云える。そして、Communicative Teaching の側からは、言語や音声の分析手法を基礎とした従来の指導方法に対する批判として、有名な‘もう音声だけを扱う教材は必要ない、この領域と他の言語活動を如何に結びつけるかが課題だ’という指摘がなされている現実がある。

上記のような状況を踏まえ、先ず以下のような事柄について考えてみる：

1. フォニックス記号の解説本の採用、又は英語の音声に関する特別な資料の使用を通じて、授業の中で発音と綴字の問題を体系的に取り上げる必要があるか；
2. 上記1のことが不必要ならば、発音指導を系統性の無い、一過性のものとして扱わない為に何が出来るか。

上記1に関しては、下記 Laroy (1995: 8-9) からの引用に見られるように学習者の到達レベルが大きく関係していると思われる。

"I believe that much of the teaching and improvement of pronunciation should be indirect. Teachers need to know what they are teaching, but learners need not always be aware of what they are learning. This will not only avoid arousing immediate resistance, but can also reduce self-consciousness... Through careful observation the teacher must detect which learners need reassurance..., and which ones are ready to try to improve. If the students ask for explanation, ... they are ready for some analysis. This may be the time to provide descriptions of the intonational system or the position of the speech organs ..., or to do traditional activities such as 'minimal pair' practice."

恐らく中学レベル、取分け入門期の指導では、学習者は‘interpersonal communication’が行われる状況下で起こる interaction（相互作用；…とそれに伴う negotiation of meaning）を通じて英語を学ぶ可能性が大きい。従って、Laroy が主張する間接的な手法に依拠する指導の方が、学習者、教師の両方に利のあることと思われる。高校レベルになれば、ある程度音声学・音韻論の知見を取り入れた指導も可能だが、学習者の到達レベルをよく見極め、検討した上での実施が良いと思われる。Super English Learning High School に於ける授業のような将来専門的訓練につながる場合以外に、学習者がそうした知識を沢山必要とす

るか否かは疑問だからである。大学レベルでも事情は同じで、英語音声に関する系統的、包括的な知識を求める学習者は、将来言語学者や英語教師を目指す者以外には居ないように思える。

また、2の問題に関して、筆者は Linga Franca Core (LFC; Jenkins, 2000) の考え方をベースとした日本人学習者向けのシラバスの開発を行い、それに基づいて、教えている教師自身が、担当する学習者が下記の5段階のどの位置にあるのかを判断し、指導内容と方法を決定することが適当と考えている。即ち、

- “1. addition of core items to the learner's productive repertoire
2. addition of a range of L2 English accents to the learner's receptive repertoire
3. addition of accommodation skills.
4. addition of non-core items to the learner's receptive repertoire
5. addition of a range of L1 English accents to the learner's receptive repertoire”

(Jenkins, 2000: 209-211)

LFC は multilingual society (多言語社会) に於ける指導を念頭に考案されたものである。従って2の“a range of L2 English accents to the learner's receptive repertoire”は、日本の英語使用の現状で学習者が接触するタイプの母語話者、第2言語話者について検討することになり、範囲が限られるため、更に吟味する必要がある。

また、最近の中学・高校の授業参観で得た筆者の個人的印象では、中等教育では第3段階まで進めれば良いように思える。何故なら、Laroy が考えるように、教師はシラバスを基に何を行うかを承知しているが、学習者は目標や具体的練習方法を指導されるだけで、教わる項目の系統性については知らされていないことが、role play, information gap practice, task の使用を中心に置いて様々な方法論を eclectic (折衷主義的) に混ぜ合わせようとする Communicative Teaching と最も合致し易いからである。加えて、大多数の学習者は英語の音声の専門家になる訳ではないという理由もある。

因みに Jenkins (2000) は、英語教師志望者は第5段階までの習得が必要としている。しかし、ヨーロッパ地域での発音指導を念頭に置く Walker (2010) は、中等教育6年間で第5段階までの到達を考えているので、この部分はより深く検討してみる必要がある。

3. 日本人学習者にとって適切なシラバスは何か

3.1. Reduced pronunciation syllabus

既述の LFC は、英国の英語教師の総意とも言える reduced pronunciation syllabus という考え方を基に提案されている各種のシラバスの一つである（本井, 1998）。その基本的考え方は、学習者に、母語話者の英語発音の特徴の全てを学ぶのではなく、実際に英語を伝達の目的で使う能力の開発に努めながら ‘intelligibility（明瞭性）’ に関わるエラーを無くすことを求め、その内容は以下のようなものである：

1. **individual consonant sounds** : all the English consonants except /θ/, /ð/, dark /l/, etc.
2. **groups of consonants (cluster)**: at the beginning & in the middle of the word, aspiration of word initial /p/, /t/, /k/, etc.
3. **vowels**: long/short contrast, etc.
4. **nuclear stress placement** : essential

しかし、既に 1970 年代に音声学者 Gimson によって Amalgam English と呼ばれる、これに似たシステムが提起されている（Gimson, 1978 ; Cruttenden, 2008, 2014）。これは、例えば風邪をひいた人の発音 [də'ba:də] が、子音や母音が変わっても、食事に関わる場面では ‘tomato’ であることが容易に理解できることや、[ˈwɒdʒəwɒnt] のように全てを曖昧母音で発音しても ‘What do you want?’ であることが分かり、理解可能という現実から出発して、‘母語話者と同レベルの発音の習得を必要としない学習者に最低これだけの音声を教えるべし’ という基本姿勢を以て英米音の混交形として編み出されたものである。このシステムは、英語教師達から ‘上からの改革は上手くいかない’（Barbara Bradford の Cambridge Eurocentre での講演に於ける発言）とされ、批判されているが、その概要は以下のようなものである：

- 1) General aim: easy intelligibility by native speakers
- 2) Consonants:
 - i) Insist on aspirated plosives but allow dental or retroflex /t, d/ and palatal /k, g/
 - ii) Insist on /f, v, s, z/ but allow conflation of /ʒ/ and /θ, ð/. /h/ required but allow velar/uvular replacements

- iii) Insist on /f, dʒ / distinct from /tr, dr/
 - iv) Allow any variety of /l/. Allow prepausal and pre-consonantal /r/ and /r/ = [r].
Allow insertion of /g/ following /n/. Discourage /w/ = [v]
 - v) Insist on consonantal clusters (apart from usual reductions allowable in RP)
- 3) Vowels: a possible reduced inventory:
- i) Short vowels /ɪ, e, æ, ʊ, ə/
 - ii) Long vowels /i:, e:, ɑ:, ɔ:, o:, u:/
 - iii) Diphthongs /aɪ, aʊ, (ɔɪ) / (ɔɪ は aɪ で代用可能 ; 筆者追加)
- 4) Connected speech:
- i) Insist on nucleus movement and basic tunes

(Cruttenden, 2008: 329)

こうした発想は基本的には ‘functional load (Catford, 1987; Brown, 2014 参照)’ に基づいているが、細かく検討して行けば、シラバスを作成する際の優先順位の決定等、参考になることも多いことが分かる。

上記のようなことから LFC という概念ではパラダイム・シフトの要素が大きく、音声項目の細部については、既にある程度検討が進んでいることも理解出来るであろう。

話を LFC の発想に戻すと、現在はこれをベースに様々な場面で、色々なシラバスの提案がなされている状況にある。例えば、*The English Pronouncing Dictionary* (Cambridge University Press) の編者の一人である Jane Setter の提案は次のようなものである：

- Keep consonants clear
- Work on consonant clusters
- Work on problem vowels
- Make vowels in stressed syllables stand out more than those in unstressed syllables
- Make sure nucleus is placed appropriately
- Too many falling tones make you sound impolite (i.e. falling tones are fine if used appropriately)
- Incorporate pronunciation work into all aspects of language and teaching
- LEARN TO LISTEN to patterns of English

(ロンドン大学 UCL Summer Course in Phonetics, 2007 における講義ハンドアウト

“Teaching Pronunciation: How can teachers help learners improve their English

pronunciation”より)

最後の 'LEARN TO LISTEN to patterns of English' という項目は accommodation skills 獲得の為の意識化の作業のように思えるが、要は全ての音声特徴を教えることをせず、学習者に合ったものを優先して選択することが基本にあることが分かる。

こうした流れの中で、Bradford (2002) は、SOAS (School of Oriental and African Studies, University of London) で教えている日本人学生を念頭に、次のような提案をしている：

1. Positive Transfer

Motivation (動機付け) 及び self-confidence (自信) のような 'affective' な理由から、学習者は発音の領域で自分自身が既に出来ることについて明確に知らされるべきである。日本人学習者の場合、

- 50%の英語の子音には語句の意味を変えない範囲で日本語に既によく似た音声がある；
- 英語の母音の数は日本語の倍以上であるが、その内のかなりの部分が日本語の a, i, u, e, o と似ている；
- 語強勢は意味の理解にとって重要であるが、日本人は上手に真似出来、ルールを適用することも出来る；
- 談話の流れの管理に使われるイントネーションの高さの上げ下げは日本語でも同様であり、転用可能である。

2. Consonants

音質の問題を無視すれば、子音の多くは日本語のものを使っても語句の意味の区別にそれ程大きな影響はないという現実がある。しかし、

- /l/ と /r/ は、音質が母語話者のものと大きく違っても意味の伝達に支障がないが、affective な理由で取り上げる；
- /v/ と /b/ は、発話の仕方に問題があるので要練習；
- /θ/ と /ð/ も、発音の質が悪くても意味の伝達に支障はないが、affective な理由で取り上げる；
- /s/ と /ʃ/ は、seat/sheet, sea/she のような /i:/, /ɪ/ の前で混乱を引き起こすので、要練習。

3. Vowels

大きな問題となる唯一の母音は /ɜ:/ であり、first/fast, firm/farm, burn/barn 等で日本語の [a], [a:] になってしまい混乱につながる。加えて、work に於ける /ɜ:/ に代わる /o:/ の使用は英語話者には walk となり問題。また、wait の二重母音 /eɪ/ は、日本人の場合 /e/ となり wet と受け取られる危険あり。

Bradford (2002; 筆者要約)

このシステムでは、特定の母語や文化を持つ学習者の 'attitude (態度)' を含めて検討を加えた上、本来習得が難しいものや、伝達上それ程重要でないものも敢えて追加するなど学習者の 'affective factor (心理的な要素)' に対する教育的配慮を行っている。

上記のような幾つかの考え方を検討してみると、現在ある方向性は、伝達の成功を軸に、発音に関しては '子音と (主に語頭) 子音連続、母音に於ける長短の区別、音調核の位置の重視' を基本とし、学習者の母語や心理的条件等を加味することによってシラバスを開発しようとするものであることが分かる。

3. 2. 日本人学習者向け reduced pronunciation syllabus ~試案~

上記のようことから、伝達の目的を達成する上では、音声学・音韻論のルールや発音の技術の全てを学ぶことは一般的には必要ではないことが分かる。そうである以上、筆者は、所謂 reduced pronunciation syllabus の採用という立場から、聞取りの能力とは別に、当然、Bradford のように affective な要素をも考慮した上で、日本人学習者が実際に発音可能な知識・技術として学ぶべき、暫定的にして、大まかなシラバスとしての学習項目 (試案) を提案し、以後の検討・議論に付したいと考えている：

1. Consonants

- 英語の全ての子音音素は以下の 25 音素であり、/ɹ (= hw) / を使わない話者は 24 音素となる： /p, b, t, d, k, g, ʃ, dʒ, f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ, h, m, n, ŋ, l, r, w, ɹ, j/。基本的には、全ての子音の習得を目指す。
- 母音 [ɪ] の前に置かれる /s/, /z/, /t/, /d/, /n/, /h/ の硬口蓋化音 [ç], [z], [tç], [dç], [ɲ], [ç] の英語音への改善を目指す。
- 母音 [u] の前に置かれる /h/ の error である [ϕ] の改善も目指す。又、同じ位置にある /t/ の error [ts] の改善を含める：

e.g. *who* [ϕ u:] > /hu:/; *two* [tsu:] > [t^hu:], etc.。

- 母音 [i] の前に置かれる /j/ と [u] の前に置かれる /w/ の脱落防止の指導：

e.g. *yeast* [i:st] ↔ *east* [i:st];

woos [u:z] ↔ *ooze* [u:z]

- /v, b/ も一部伝達上の問題を引き起こすものを中心に扱う：

e.g. *vest* [best] > /vest/;

- 語尾で撥音となり、母音間で鼻母音化する /n/ も /-ŋk, -ŋg/ 以外のあらゆる環境で歯茎音とするよう指導：

e.g. *man* [mæn] > /mæn/, *ran out* [raãaut]; [ranaut] > /rænaut/, etc.。但し、bang = [ban] のように、日本語の習慣が無破裂の [ŋ] のように響く場合は当面そのままにして置く。

- 語頭無声破裂子音の /p, t, k/ に伴う aspiration については、教えるが、teachability の問題があることから、指摘を繰り返すに留める：

e.g. *pike* – *bike* [p^haik] – [baik]; *teen* – *dean* [t^hi:n] – [di:n], etc.。

- Affective な理由からも /l, r/ の区別を重視。また、functional load の観点からは重要性の薄い /θ, ð/ (Brown, 2014: 204) も同じ理由で含めるが、指摘に留める。

2. Consonant clusters

- 語頭の子音連続と第一強勢の位置の組み合わせについて十分に学習し、子音連続間に多少の母音の陥入があっても意味の伝達に支障のない範囲を目指す：

e.g. *trolley* [ˈtoroli] > [t⁰roli] (≠ /trɒli/); *dragon* [ˈdɒrəɡən] > [d⁰rəɡən] (≠ /ˈdræɡən/), etc.。

- 語中の子音連続についても、母音の陥入を押さえ、省略の無いように指導するが、語尾の子音連続に関しては、**faitq** (fight), **toppu** (top) のように o, u を追加する方式の是正以外は、当初は触れない。

3. Vowels

- a, i, u, e, o の5母音システムを基本に、長母音と短母音を明確に区別することから始める。これは International English の母音システムであり、intelligibility が確保できることが分かっている上に、長短の音量の区別を加えることで得られるシステムは短母音の /o/ を /ə/ に変更することにより、既述の Amalgam English の箇所で示した、下記の母音及び2重母音のシステムと似たようなものとなることから、次の発展段階への足掛かりとしても十分と思えるからである：

- 1) Short vowels /ɪ, e, æ, ʊ, ə/
- 2) Long vowels /i:, e:, a:, ɔ:, o:, u:/
- 3) Diphthongs /aɪ, aʊ, (ɔɪ)/ (ɔɪ は aɪ で代用可能; 筆者追加)

次の段階では、/æ-ʌ-ɑ:/ の音質の違いに注意を向ける：

e.g. **cap – cup – carp**, etc.。

特に /æ-ʌ/ の区別の重要度は高い (Brown, 2014: 204)。その他の違いは accommodation skills の発達と歩調を合わせる。

- 但し、/ɜ:/ は習得に困難を伴う母音であること及び伝達上の問題につながる場合も多いことを考慮し、早目の習得を目指す：

e.g. **work/walk, bird/bard, birth/bath**, etc.。

4. Prosody

- 語強勢に関しては、上記の Consonant Clusters の問題と絡むことから、第一強勢について、意識して、実際に発音できるよう指導する。
- イントネーション・グループの切れ目を重視。又、tonic syllable (音調核 = 下記の ↘ 記号の音節) の位置については、‘対照’の表現と‘旧情報—新情報’の区別について指導する：

e.g. = | **There's a blue ↘ FORD coming.** | = | **It's a ↘ RED ford.** |

(contrasting 'blue' and 'red');

| **My name's ↘ WELLS.** | | ↘ **PETER wells.** |

(old-new information: "Wells" = old in the second sentence).

但し、リズムとそれに関係する /ə/ の習得については、中・上級レベルで習得状況を見極めて無理の無い習得を目指す。

- Tone については、rising, falling, falling-rising の3種類を教えるに留め、発音練習に多くの時間を掛けない：

e.g. | **She has a ↘ BOOK.** | (発話終了の表示);

| **She has a ↗ BOOK.** | (発話の継続の表示 = question) >

| ↘ **YES.** | (発話終了の表示 = answer); | **She has a ↘ BOOK ↗.** |

(何らかの含意の表示)。当初は rising, falling の2種類で指導を始めても良い。

*子音・母音とも、上級レベルになるまでは、意味の区別が出来、通じる範囲の音質については煩く指導しない。但し、**clim(b), (k)now** のような子音の脱落を伴わない

綴字発音については、学習期間全体を通じて注意を喚起する。

これ以上の内容を学ぶか否かについては、学習者が自身の ‘needs (必要)’ との関わりで決定し、教師の役割は援助者となる。

但し、4 のプロソディーの内、イントネーションの問題に関しては、基本的に LFC 的思考方を採るが、野中 (2005) が自身のピアノの練習経験から発想した次のような事柄についても研究を深め、‘文強勢 (sentence stress) よりもピッチの変化 (tone) を先に教える方が良い’ とするような教材提示の順序に関する考え方についても検討する必要があるように思える。

“日本人のピアノ演奏は、指は達者に回るけれど歌っていない……という批判を……耳にする。……全体として伝えたい感情、思い、色合いが決まって初めて、1音1音の役割が自ずと決まる。……同じことが発音にもあてはまると思った私は、英語の音作りの指導方法に関しても発想を変えてみた。……イントネーションとストレスの導入は、イントネーションに比重を置いた方がよいようである。従来イントネーションは高低で、ストレスは強弱だ、と言われてきたが、高低と強弱を複合的に発話に盛り込むのは、学生にとって混乱の元となるようだ。……対象学生の段階に応じて、イントネーションだけを十分練習してからストレスを入れるなどの念入りな工夫が必要となる。……単語は方向性もなくバラバラに散らばっているのではなく、表現したいことのイメージを強く抱くことにより、磁石に吸い寄せられる砂鉄のように、語群のエネルギーが一方へと集中する。” (野中, 2005: 20-21)

野中の記述は、audio-lingualism の雄、Charles Fries をして、“イントネーションは意味を運ぶカプセル” (伊藤克敏氏の講演時の発言) と言わせしめた程、chunk (一塊の語句) を聞き手に提示し、英語の談話の流れの理解や創出に貢献するプロソディーの重要性を示す良い説明である。また、島岡丘氏も講義でイントネーション研究は遅れていると指摘している。発音指導という枠を超える学習の為の道具の一つとして、プロソディー重視の方向で、学習者が何を、どう学ぶべきかについて、上述のような事柄を含め、更に研究を進め、結論を得る必要がある。

本来シラバスでは、指導項目を学習者に提示する順序を含めた総合的な提案が行われるべきであるが、ここでは字数の関係もあり、深入りしない。発音関連のシラバスの細かい部分が、コースや授業の中心となるべき ‘communicative syllabus’ を基に提示される教材

が含む音声の内、学習者が問題を抱えるものが何かによっても左右されるからでもある。但し、ここで指摘して置きたい事は、本井(2014a)で触れているように、“分節音素とプロソディー両方の領域を同等に扱う方向を強化し、全体として(話し手同士の) interaction を維持するのに十分なスムーズさを目指す”(ibid.: 39)という立場から、従来からの主流である‘分節音素から指導を始めプロソディーで終わる’という考え方(鳥居・兼子, 1962)は採らないということである。そうしないと、時折耳にするコースの終わりまでにプロソディーに辿り着かないという事態が固定化し、学習者はこの分野の知識に全く触れないという事に成り兼ねないからでもある。

4. 実際に教材の準備や授業を行う際に教師が検討する必要のある事柄

ここまで議論したような形で発音シラバスを考える時、授業に於ける具体化はその多くを教師の判断に頼らざるを得ないことになる。そこで、既に議論されている事柄を含め、その詳細なプランを教師の意思決定や力量に負っている部分について現在考えられることをまとめて置きたい。

1. 既に述べたように、指導項目が提示される順序はある程度コースの中心となる‘communicative syllabus’の教材提示の順序に規定されるので教師が決めることになる。
2. 授業時間内に学習者の発音をモニターし、間違いを指摘する手法は取りにくい。意味に注意を向けた情報交換を中心に置く作業を止めてしまうからである。従って、発音のチェックと問題指摘は、特別の場合を除いて、意味に注意の向かない drill の段階でのみ可能。この限られた状況の中でどう効果的に対応するかは全て教師に任される。
3. 学習者に提示される英語の発音が、教師自身のものである場合、その教師が余程発音に自信が無い場合を除いては、学習者の真似するべきモデルと成り得る。又 English as a Foreign Language (EFL) の英語教育である為 CD 等の音声教材による提示の場合、教師は学習者が真似するためのモデルとしての自身の発音の役割をそれ程意識する必要は無いということにも注意する必要がある。

加えて、習得は、母語の音声システムに新しく英語のシステムを追加する形で行われるので、上達の過程で自分のアクセントをどのアクセントの方向に向けるかは学習者に任されることにも注意を向ける必要がある。この場面での教師の役割は、

本質的には‘通じるか、通じないか’の認定とその指摘に留まる。教師の重要な役割として speech corrector の役割は求められていないのである。

4. 学習者が自身で発音の不備を認識し、目標や方向性を決定できるようにするために、教師は listening の作業で工夫をする必要がある。Marks (2002)は、重要語を聞き取って内容を予測することを初級段階から教える必要を強調した上で、非重要とされる語句も決して 100%非重要という訳ではないことを踏まえ、非重要語を背景知識のように利用できない学習者（日本人学習者の多くがこの範疇に入ると推測される）の為の手立てとして、“listening の練習”の中で以下のような作業を行うことを提案している：

“Ideally, teachers should be able to:

- * include a concern for pronunciation wherever relevant in planning and teaching any lesson, whether the main focus is on vocabulary, grammar or whatever;
- * intervene during fluency oriented activities to help when a mispronunciation is causing persistent misunderstanding, or establishing itself among the members of a class;
- * provide targeted guidance and practice in aspects of pronunciation that are causing systematic difficulty for a class - including devising their own exercises tailored to the needs of their classes;
- * provide practice in listening to a wide variety of native and non-native accents of English, with exercises to facilitate noticing of regional differences and of the characteristics of words and phrases in the stream of speech.”

Marks (2012: 5)

5. Interaction activity をオムニバス風につないで行く傾向の強い Communicative Teaching の授業では、音声上の規則や発音器官の動きなどの情報を教室で提示し、説明する方法は、譬えパワー・ポイントのような器材を使って手短に行うにしても、レッスン・プランを書く際には、時間を無駄に使ってしまうと感じ易い。従って、教師にとっては採用しにくい一面があり、上記 4 の Marks の方法も学習の切っ掛け以上のものではなく作業としてのボリュームは小さい。又、通常の講義を主体とする授業と異なり、作業が中心の英語の授業では到達レベルの低い学習者程長い teacher talk に集中できない傾向も強い。こうした事柄を勘案した場合、英語音声の詳細な知識の習得及び個人練習の機会を、色々な既製教材から抽出された項目ごとの教材を‘self-instructional mode’で提供する方法でも確保することが必要と考え

られる。学習者は、自身の needs に沿って選択的に取り組むという形で弱点を補強することになり、より効果的な取り組みと云えるだろう。

因みに、Hedge (2000) は発音が最も self-instruction に適していると指摘している。従って、教師は、教えている学習者の needs に合った自主学習用教材の開発を行う役割も負っていると言える。

6. 日本の中高等教育で学ぶ学習者は、EFL の状況で学んでいることから、English as a Second Language の状況下に於けるように、日常的に英語による発話を強いらられるような状態には無い。従って、外圧によって練習を強いられることも又無いことになる。このことから、入門期から初級の前半位のレベルの学習者に対し、時間外の取り組みとして CD 等何らかのモデル（教室で十分読めるようになり CD のモデルなど必要のない学習者も存在し得るが）を聞きながら“音読”をする作業を継続的に行う必要があるように思える。話す英語のベースになる発声、音連続やリズムなどをトータルとして安定したものにするだけでなく、母語に於ける小学校低学年段階での音読への取り組みのような‘(読む領域に関わって)音読から自然に黙読へ’というプロセスを結果的に辿るという効果も期待出来るからである。

世界の英語使用の実態に対応すべく Communicative Teaching の方向にコースや授業の組み立てを変化させれば、当然、それまでに考えられて来た教師や学習者の役割も変化することになる。それは、発音の領域でも、教師や学習者の果たすべき役割が変わることを意味しており、これまで標準英語の研究に偏る傾向のあった英語音声の研究範囲も変化する。また、教師には、与えられたシラバスでプランされた教材を教えるだけではなく、状況に即して、コースの中にシラバスで示された内容を実現して行くことが求められるだろう。

5. 結論として

中学・高校の指導要領にコミュニケーションというカタカナ表示の用語が現れてから既に20数年が経過している。この間に二度の指導要領改定を経て、尚 Communicative Teaching への転換はその道半ばにあるようである。

現在中学校の検定教科書はその内容が対話中心のものとなり、多くの場合、練習問題の性質や提示の手順は、‘communicative’の世界では既に伝統的とされるようになっている‘Focus on Language/Analysis of Language > Language Practice > Language Practice’という授業の流れになっている。所謂‘Present - Practice - Produce (PPP)’の授業フォーマットに

合致するものである。然るに、筆者が参観した中学校の授業の多くは、英国で多数見たり、経験したりした PPP の授業とは別物のような印象を受けることが多かったと言える。率直に言って、drill も practice も学習者を机に座らせて置くだけで出来るようなものに改変されてしまい、本来の communication principle, task principle, meaningfulness principle の要求を満たし、role play, information gap practice, task のような Communicative Teaching の練習方法に基礎を置く授業 (Cook, 2008) とはなっていないのである。PPP が上手く作動する授業が Communicative Language Teaching (CLT) weak version と呼ばれる学習者同士の interaction 維持の為に教師に多くの役割を負わせる方法であるため、トレーニング経験という点では比較的弱い日本人教師にとって、一般的には難しい方法だからであろう。

一方、高校では読み書きや presentation のような発信力の開発に力点が掛かってくる結果、CLT strong version 採用の可能性が大きくなり、より 'Language Practice > Focus on Language/Language Analysis' の授業の流れとなる Task-Based Learning の授業構成に近くなる筈である。

発音指導の作業は、こうした授業の流れの中に埋め込まれる形で行われるが、新しい指導要領によるコース運営がスタートしたばかりと言える現在、中学・高校での授業研究の進展が待たれる状況にある。その時重要なことは、個々の授業時間のレッスン・プランだけでなく、数か月 (或は数年) に亘るコース全体としてのプランという視点も外さないということにある。燠銀のようなテクニックを駆使した授業の出来る教師が一人居るよりも、一定の明快な方針を以て粘り強く継続的な取組の出来る教師が複数存在することの方がより効果が期待できるからであり、担当する教師の間にコンセンサスを作り出すことが、syllabus design を含む所謂 curriculum activity の目的の一つだからである。

もし中学・高校での取組みが英語学習の基礎部分の確立に貢献し、大学の英語教育が、「自立した学習者」から「確立した個人」へ (鳥飼, 2006) のような形で、より高度な内容を扱える英語運用能力の養成に向かうならば、"Pronunciation. That part of a student which is exactly the same at the end of a language course as at the beginning." (Marks, 2012: 4) と言われている発音の領域は、伝達出来るレベルに達すると fossilisation (化石化) を起こし、学習者本人が変えようとしないう限り変わらないとされることから、その指導の多くの部分が self-instruction/autonomy の開発という形で行われることになるだろう。その質こそ違い、中等教育の分野でも、大学の英語教育の分野でも、目の前の学習者の needs にピッタリと合った自主学習用教材の開発・編成とその効果的運用、そして毎日の授業と統合させることが出来るような取組の創造が大きな課題になる。しかし、この角度からの検討は字数の関係もあり、別の機会 (本井, 2014b; forthcoming を参照) に譲らねばならない。

参考文献

- Bradford, B. (2002). "Issues and priorities in teaching English pronunciation to Japanese learners". *EPTA Biennial Papers 3*: 7-12.
- Brown, A. (2014). *Pronunciation and phonetics*. Oxon: Routledge.
- Catford, J.C. (1987). "Phonetics and the teaching pronunciation". In J. Morley (1987). *Current perspectives on pronunciation*. Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Language.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. 4th edition. London: Hodder Education.
- Cruttenden, A. (2008). *Gimson's pronunciation of English*. 7th edition. London: Edward Arnold.
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's pronunciation of English*. 8th edition. Oxon: Routledge.
- Gimson, A.C. (1978). "Towards an international pronunciation of English". P. Stevens (ed.) (1978) *In honour of A.S. Hornby*. Oxford: Oxford University Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Laroy, C. (1995). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Marks, J. (2012). "In praise of pronunciation". *English Teaching professional 81*: 4-6.
- 文部科学省 (2008). *中学校指導要領解説 外国語編*. 東京: 開隆堂出版.
- 文部科学省 (2010). *高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編*. 東京: 開隆堂出版.
- Morley, J. (1991). "The pronunciation component in teaching English to speakers of other language". *TESOL Quarterly 25/3*: 481-520.
- 本井昇 (1998). "発音の領域で今何が問題になっているのか". *日本語教育研究 9*: 101-120.
- 本井昇 (2003). "英語の発音指導における優先順位はどこにあるのか". *日本語教育研究 10*: 22-48.
- 本井昇 (2004). "日本の英語教室における発音指導で優先されるべき項目は何か". *日本語教育研究 11*: 25-52.
- 本井昇 (2006). "日本の教室で発音指導を行う際に、教師が検討しなければならないことは何か?". *日本語教育研究 12*: 53-81.
- 本井昇 (2010). "資料紹介『必携英語発音指導マニュアル』". *埼玉学園大学紀要 (人間学部篇) 第10号*: 347-351.
- 本井昇 (2012). "コミュニケーション重視の授業開発は使っている練習の再検討から". *埼玉学園大学紀要 (人間学部篇) 12*: 135-145.
- 本井昇 (2013). "インフォメーション・ギャップ・プラクティスとは何か又授業のどの部分でどのように使われるか". *埼玉学園大学紀要 (人間学部篇) 13*: 121-132.
- 本井昇 (2014a). "Communicative Teaching と発音指導: Reduced pronunciation syllabus が受け入れられる可

能性はあるか”。*Walpurgis 2014*: 21-46.

本井昇 (2014b). “Reduced pronunciation syllabus をコースと授業にどう実現するか”. *埼玉学園大学紀要 (人間学部篇) 15*: 39-47.

本井昇 (forthcoming). “Reduced pronunciation syllabus の使用と自立的自主学習”. *Walpurgis 2015*.

野中泉 (2005). “もっとプロソディーを!”. *英語教育 4/10*: 19-12.

東後勝明 (監修) / 御園和夫 (編集) (2009). *必携発音指導マニュアル*. 東京: 北星堂.

鳥居次好・兼子尚道 (1962). *英語の発音 — 研究と指導 —*. 東京: 大修館書店

鳥飼玖美子 (2006). *危うし! 小学校英語*. 東京: 文春新書

Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.