兵庫教育大学学術情報リポジトリ

日本人英語学習者への発音指導：効果的かつ効率的な指導を目指して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-10-10 キーワード (Ja): 英語教育, 発音指導, カリキュラムデザイン, 教員研修, ICT キーワード (En): teaching English, pronunciation instruction, curriculum design, teacher training, ICT 作成者: 近藤, 暁子, Kondo, Akiko メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15117/0002000090

兵庫教育大学　研究紀要　第63巻　2023年10月　pp.61-71

日本人英語学習者への発音指導
－効果的かつ効率的な指導を目指して－

Pronunciation Instruction for Japanese English Learners: Aiming for Effective and Efficient Teaching Approaches

近　藤　暁　子*
KONDO Akiko

日本人の英語学習者にとって、苦手意識を持っている技能の一つに発音が挙げられる。特に、小学校での外国語（英語）の学びの早期化・本格化に伴い、小学校英語教員が懸念していることの一つに挙げられるのが、自身の発音技能である。学校現場での指導において、他の技能に比べて発音技能の指導は、入試の問題構成の影響もあり、軽視されがちであり、その指導は教師に任せられていることが多い。実際、教室での授業の時間は限られており、その中で、効率の良い指導というのが求められている。そこで、本稿では、日本人の発音技能やその認識に対する現状と要因を概観し、限られた学習時間で取り組むべき発音項目を精査し、カリキュラム作成と指導デザインにおける留意事項を提案することを目的とする。本研究を通じて、教員養成課程の学生や現職教員への研修デザインのための知見を提供し、教師が発音指導に自信を持ち、効果的かつ効率的な指導ができることを期待する。

キーワード：英語教育，発音指導，カリキュラムデザイン , 教員研修，ICT
Key words : teaching English, pronunciation instruction, curriculum design, teacher training, ICT

１．はじめに

日本人の英語学習者にとって、発音は苦手意識を持っている技能の一つであり、コミュニケーション能力の育成にフォーカスした英語指導において、最も重要な要素の一つであるにもかかわらず、その指導が十分に行われていない。

学校現場における指導内容は、入試の問題構成に影響を受けやすく、現在の入試問題においては、他技能（リーディング、リスニング、ライティング）に比べて、発音知識を問う問題は含まれていてもその割合は他技能に比べて、非常に少ない。特に、大学入試共通テストにおいては、発音に関する問題は含まれていない（文部科学省 , 2021）。また、紙ベースで実施されることがほとんどの入試において、発音知識は問えても、発音技能（実際にその音声を産出することができる）を評価することは困難である。こうしたことから、教室現場では、発音指導は軽視されがちで、その指導は各教師の判断に任せられていることが多い状況である。

教師自身が発音に対する重要性をどの程度認識しているか、ということに加え、自身の発音技能に対する自信が、指導に影響を与えていることは明らかである。教師自身が学習者の時、発音の指導を十分に受けていないこと多く、そうなると、自身の発音技能に不安を感じ、実際の指導を避けてしまうことも多い。以上の背景から、発音指導については、教師間での指導法の統一・共有や、効果的な指導法の研究開発・実践がなかなか進んでいない現状がある。

小学校から大学すべてのレベルにおいて、コミュニケーション能力の育成という観点から、発音技能の向上は注力すべきことであると考えるが、特に音の学びにおいて重要な発達段階にある小学校での音声指導において、指導者の果たす役割は大きい。小学校での外国語（英語）教育が早期化・本格化している中で、小学校教員が最も懸念している課題の一つが自身の発音技能である。その理由として、日本語と英語の音韻体系の違いによる難しさや、英語の発音に苦手意識を持つ日本人指導者が多いことが挙げられる。加えて、中学校や高等学校の教師とは異なり、小学校教師は、英語を専門的に学んでいる教員は多くはないという現状もある。

さらに、小学校だけでなくすべての教育レベルで、教師が担当する英語の授業の時間は限られており、その中で発音指導に割ける時間は非常に限られていることから、より効率的かつ効果的な発音指導が求められている。しかし、注力すべき指導項目、適切な指導に対する情報が十分に共有されていないことや、教師自身の発音技能に対する重要性の認識の低さや自身の技能の自信の低さが、発音指導の効果を低下させている可能性があると考えられる。

＊兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻言語系教科マネジメントコース 准教授
令和５年４月27日受理

そこで、本稿では、日本人学習者を対象とした英語教育の研究文献をベースに、日本人の発音技能や認識に対する現状と、その要因を概観したうえで、日本人英語学習者が限られた学習時間の中で特に取り組むべき発音項目を精査し、指導効果とのバランスを考慮したカリキュラム作成の提案、指導デザインのための留意事項を提案する。本研究を通じて、教員養成課程に在籍する学生や現職教員に対する研修デザインのための知見を提供し、結果として、教師が発音指導において自信を持ち、効果的かつ効率的な指導ができるようになることを目指す。

2．発音技能と指導教員の現状

2.1　日本人英語学習の発音技能の現状

英語が学校で外国語として指導されるようになってから長い時間が経過しているにも関わらず、日本人学習者は英語に対する苦手意識が依然として高い（野本・平塚 , 2016）。実際に、TOEIC および TOEFL の結果からも、日本人学習者のスコアはアジア諸国の中で下位に位置していることが明らかになっている（ETS, 2021）。

英語の運用能力の中でも、特に発音技能に対する苦手意識が強いことが指摘されており、野本・平塚（2016）の大学生を対象としたアンケート調査では、84％の学生が英語の発音に「あまり自信がない」または「全く自信がない」と回答している。

2.2　小学校教員の英語発音に対する懸念

発音技能における苦手意識は、教員も抱えていることが多く、特に、近年、必修化・教科化が進んだ小学校で教える教員にとっては、自身の発音は、指導において、最も懸念すること、不安に感じていることの一つである。

米崎他（2016）の調査によると、小学校教員は「自分の発音が正しくできているとは思えない」、「発音には自信がない」、「発音に敏感な時期に間違った発音で指導すれば子どもたちの発音は間違ったものになるのではないか」といった教員自身の発音力を心配する声が多くあると報告しており、他の言語技能に比べてその懸念は顕著である。

また、河内山他（2011）の現職小学校英語担当教員（日本人英語担当教員）を対象にした調査では、対象となった教員 229 名のうち 135 名が外国語活動の授業で英語の発音指導を「全くしない」、「ほとんどしない」と回答しており、自身の発音に自信がないといった苦手意識や、そもそも発音の指導方法がわからない、子どもたちにそのことから悪影響を与えたくないといった理由から指導を避ける教員が多くいることが報告されている。

3．発音の影響要因

前述のように、学習者だけでなく指導者も英語の発音に対して、苦手意識を持っているが、本節では、その苦手意識が高い要因について、言語学的要因、入試要因、指導者要因、環境要因、国民気質要因、評価要因の観点から考察する。

3.1　言語学的要因

英語と日本語の音声特徴の違いは、日本人英語学習者が発音習得を難しく感じる要因の一つと考えられる。日本人の英語発音に顕著に見られる特徴の一つとして、子音の後に不要な母音を加えてしまう特徴がある。日本語はモーラ言語であり、子音のみで構成される音節がほぼ存在しないため、日本語母語話者は英語発音時に母音の挿入が生じる。これは、母語である日本語の特性が影響しており、改善が容易でない（小野 , 2012）。

眞田（2008）によると、音声には開音節（open syllable）と閉音節（closed syllable）があるが、日本語は 90％が開音節で、構成されているのに対して、英語は 85％が閉音節で構成されており、かなりの違いがある。開音節とは、母音で終わる音節で、発音が比較的容易である一方で、閉音節とは、子音で終わる音節で、発音が比較的難しいとされており、このような音声の特徴も、日本人英語学習者にとって発音を難しくする要因の一つとなっていることが考えられる。

また、音素数について、Vance（1987）はアメリカの標準英語（GA）と日本語の音素数を比較すると、母音は GA が 14、日本語が 5 音、子音は GA が 25 音に対して、日本語が 15 音となっており、日本語のほうが英語より音素数が少ないことを指摘している。少ない音素数を持つ日本語学習者が、多い音素数の言語を習得するのは困難を要する。

そして、言語話者が聞き取ることができる音声の周波数帯（パスバンド）についても、日本語と英語で異なり、日本語の主要周波数は 125 ～ 1500 ヘルツであるのに対し、英語は 2000 ～ 12000 ヘルツと大きく異なる（村瀬 , 1998）。このため、母語の範囲外の周波数の音の認識がむ難しくなり、結果として発音が難しくなる可能性が考えられる。

加えて、stress-timed language に分類される英語は、単語の音節に強弱があり、そのリズムが聞き手の理解に大きく影響を与えている一方、日本語にはそうした強弱がなく、日本人母語話者にとって、単語、または文レベルで強弱をつけるということは、容易ではない（Liu & Takeda, 2021）.

以上のように、日本語母語話者にとって、英語の音声を習得することが容易ではないと考えられる様々言語的違いがある。それにもかかわらず、十分な指導や練習

の機会を与えられていないので、日本人学習者が英語の発音を苦手と感じるのは当然のことであろう。

3.2　入試要因

苦手の原因の一つとして、日本の教室現場において発音指導が軽視されていることが挙げられる（Ogihara, 2005; Saito, 2007; 手島 2011）。この背景には、入試における問題の配分が大きな影響を与えていると考えられる。多くの入試では、発音に関する問題の割合が他の技能に比べて少なく、音の知識は問われるものの、実際の技能を試すような試験はほとんど存在しない。実際、令和３年度から大学入試センター試験にかわり実施されることとなった大学入学共通テストにおいては、以前の大学入試センター試験では含まれていた発音の問題は含まれなくなった（文部科学省 , 2021）。この現状が示すように、発音技能の重要性が他の技能と比較してあまり認識されていない（Elliot, 1995）。特に、記述式試験が重視される EFL（English as a Foreign Language）環境では、このような考え方が顕著である。この状況を踏まえると、他の重要な技能の指導時間を使ってまで、発音指導に時間を割く教員は非常に少ないのは当然で、結果として、学習者の発音学習の機会が十分に与えられていないことが苦手につながっていると考えられる。

3.3　指導者要因

入試問題の要因に加えて、前節でも触れたように、指導者自身が発音に自信がない、または指導方法がわからないといった理由から、発音指導に積極的に取り組めていないことが、学習者が学ぶ機会を得られず、発音技能の向上が進んでいないと考えられる。

教師自身の発音技能については、モデル音声として様々なデジタルメディアが利用可能であるものの、指導者の発音は学習者に与える影響が大きい。大嶋（2020）や Breitkreutz, Derwing & Rossiter（2001）は、学習者が指導者による音声モデルから英語の発音を学んでいると述べており、その影響の大きさを示唆している。

しかし、現状では、指導者自身も十分な発音指導の知識やトレーニングを受けずに、現場で教えることが多い。これは日本に限ったことではなく、他の国でも発音に特化した訓練を受けずに指導しているケースが見られる（Foote, Holtby & Derwing, 2012）。

指導者が十分な訓練を受けずに指導に臨んでいる教員がいることから、発音の指導方法については、各教員の学習者としての経験や考えによるところが大きく、適切な方法が取られていない状況もある。発音技能は言語技能の中でも特に、個人の能力差が大きい技能であるにも関わらず、画一的な指導が行われていることが多いことも、問題の一つとして上げられる。

こうした現状を踏まえると、教員になる前の教員養成課程において、より充実した発音指導について学ぶこと、そして自身の発音技能についても、自信を持って指導に望める程度の能力を身につけるように、取り組んでいくことが現状の改善につながると考える。

3.4　環境要因

アメリカやイギリスのような英語圏の ESL（English as a second language）環境では、日常の中で英語を話す機会が多いため、自身の発音に対してフィードバックを受けやすく、自己評価以外にも具体的な改善点を指摘される機会も得られやすい。これにより、学習者はより具体的な目標設定が可能となり、発音の改善に向けた意欲が高まることが考えられる。一方、日本のような EFL（English as a foreign language）環境においては、日常の中で口頭での英語のコミュニケーション機会が限られているため､自身の発音の明瞭性（通じるかどうか）についてフィードバックを受けることが難しいという問題がある。このため、学習者は自身の発音に対して自己評価しか行えず、改善に向けた具体的な目標設定が難しくなることがある。こうした環境から学習者が自己の発音に自信を持つことが難しく、また、改善への動機づけが得られにくい事になり、結果として苦手意識を持つことにつながると考えられる。

3.5　国民気質の問題

さらに、日本人の国民気質的な観点からも苦手となる要因が考えられる。まず、日本の文化では、恥をかくことを避ける傾向が強いため（山田 , 2008）、自信のないの発音を披露することに対して消極的になることが多く、こうした心理傾向が、発音を練習し、向上させる機会を失う一因となっている。

また、日本の文化は比較的、個人が目立つことを避ける傾向がある（Markus & Kitayama, 1991）。そのため、英語の発音を習得しようとする際にも、目立たずに済む方法を選ぶことが多く、英語の発音を大胆に練習するのをためらう状況が生じる。

加えて、日本の教育文化では、短期間で結果を出すことが重視される傾向がある（玉井・川前 , 2023）。英語の発音習得は長期的な取り組みが必要であり、短期的な成果が出ない場合、その学習意義に懐疑的になる傾向になり、発音の練習が十分に行われないことがある。

以上のような国民気質が、日本人が英語の発音を習得する際にネガティブな影響を与えている一因であると考えられる。

3.6　評価要因

前節でも述べたように、日本の大学入試制度では、英

語の発音評価が一般的には含まれないことが要因となり、教育機関や教員は発音指導や評価に対する重要性の認識が低く、客観的な評価基準の整備が進まない傾向がある。

また、日本の教育環境では、授業時間の制限や教員の業務負担の大きさから、発音指導に十分な時間を割くことが難しい。特に、英語の発音評価が手間がかかる作業であるため、教員が他のスキル（リーディングやリスニング）に重点を置く傾向がある。

加えて、発音技能は、個人差が大きくかつ、学習者ごとの課題に応じた指導が特に必要な技能ではあるが、日本の教育環境では、クラスの規模が大きく、個別指導が難しい。そのため、学習者間の個人差に対応した発音指導や評価が難しく、発音の評価が一律に行われることが多いことも評価に関わる課題の一つである。

そして、教員の英語音声能力の不足も評価の問題としてあげられる。日本人教員の中には、自身の英語の音声に関する能力が十分でない場合がある。そのため、学習者の発音の正確さや明瞭さを適切に評価することが難しく、また、自身の発音技能に自信が持てない教員は、発音指導に消極的になる傾向がある（靜 , 2011）。

以上から、日本の教育環境において、発音指導や評価に対する認識や実践が十分ではなく、客観的な評価基準が整備されていないことが課題として残っている。特に、教員の負担が大きいため、発音指導に十分な時間を割くことが難しいこと、また、個人差が大きくかつ、学習者ごとの課題に応じた指導が特に必要な技能であることも課題となっている。加えて、教員の英語音声能力の不足や、発音評価に対する重要性を疎かにする傾向もある。こうした課題を克服するためには、教育機関や教員の意識改革が必要であるといえる。

4．指導項目の選択

現在の教育環境を考慮すると、発音に十分な時間を割くことは難しいと考えられる。そこで、本節では、限られた時間の中で、発音の様々な学習項目からどの項目を優先して指導するべきかについて検討する。

4.1　明瞭性に影響を与える音

英語学習者が英語を話す際、特にその明瞭性に影響を与える音声について、先行研究を概観して、優先的に指導する項目について検討する。

音声指導における主要な要素は、segmentals（母音や子音）と suprasegmentals（リンキング、リズム、イントネーションなど）に大別できる。日本の指導現場では、例えば /l/ と /r/ や /th/ など、日本語にない音の中でも特に英語に特徴的な、個別の音の指導が主に行われていることが多い。suprasegmentals については、入試などで単語のストレス位置が問われることもあり、この側面については指導されているが、リンキングであったり、リズム、イントネーションといった側面は、十分に指導されていない。

segmentals と suprasegmentals のどちらが明瞭性に影響を与えているのかについてはさまざまな研究がなされているところであるが、結果は研究よって異なる。近年は、国外では指導の重点が segmentals から suprasegmentals に移行してきており（Levis, 2005）、様々な母語を持つ英語学習者を調査した研究で、suprasegmental が segmentals よりも明瞭性に影響を与えていることが示されている。（Anderson-Hsieh, Johnson & Koehler, 1992; Darcy, Ewert & Lidster, 2012; Derwing, Munro & Wiebe, 1998; Hahn, 2004; Magen, 1998;）。そして、suprasegmentals の中でも単語・文のストレスが明瞭性に与える影響を示唆する研究が目立つ。Hahn（2004）は、韓国語を母語とする英語学習者を調査し、文レベルのストレスが明瞭性に影響を与えていると報告している。また、日本語を母語とする学習者を対象とした研究では、単語のストレスが明瞭性（intelligibility）に影響が大きく、子音、母音はアクセント位置の間違いほど影響が大きくないと報告している（山根 , 2015）。加えて、異なる母語話者で構成される学習者グループを対象とした調査した研究でもストレス位置が明瞭性に影響を与えていると報告している（Field, 2005; Van den Doel, 2006）。

一方で、segmentals が明瞭性に与える影響の大きさを示唆する研究もある。Kashiwagi and Snyder（2008, 2014）は、日本人英語学習者を対象に、segmentals が明瞭性に影響を与える一方で、suprasegmentals は単語のストレスを除いて影響が小さいこと示している。

指導における segmentals と suprasegmentals のそれぞれの重要性を論じる上で、Jenkins（2000）は母語話者と非母語話者間で音声処理の違いがあることを指摘し、英語学習者が意思疎通を行う対象の話者によって、segmentals と suprasegmentals の重要性が異なることが考えられると主張しており、特に、母語話者と非母語話者間のコミュニケーションでは、suprasegmentals がより重要な要素となると主張している。

これらの研究から、明瞭性に影響を与える音声指導項目として、segmentals と suprasegmentals の両方を考慮する必要があることがわかる。特に、suprasegmentals の要素で一つであるストレスに焦点を当てることが、英語学習者の明瞭性向上に効果的であると考えられる。しかし、話者間のコミュニケーションの状況や学習者の母語によって、segmentals と suprasegmentals の重要性が異なる可能性があるため、指導項目の選択においては、学習者のニーズや目標に応じて柔軟に対応することが重要である。

4.2　日本人が苦手な音

産出される音声が学習者の母語に干渉を受けることは周知の事実である。そこで、ここでは、日本語母語話者が特に苦手とする音声について、考察する。

まずは segmentals における特に課題となる音声についてだが、日本語に存在しない音素はやはり習得が難しい。英語の音素のうち、日本語に存在しないものがいくつかある。例えば、代表的なもので、/l/ と /r/ などである。これらの音素は、日本人学習者にとって非常に難しく、習得に時間がかかることが示されている（Saito & Brajot, 2013）。

また、英語と日本語では、音素の組み合わせや音韻構造が異なる。例えば、英語では子音クラスター（連続した子音）がよく現れるが、日本語ではそれがほとんどない。このため、日本人学習者は子音クラスターを正確に発音するのが困難であることが多い。前節でも触れたように、英語によくある子音だけの音節に、日本人学習者は不要な母音を挿入して発音してしまう（藤本・船津 , 2008; Dupoux et. al, 1999）。

そして、日本語と英語では、ストレスとリズムのシステムが大きく異なる。日本語はモーラを基本単位としたリズムであり、英語はストレス音節を基本単位としたリズムである。この違いから、日本人学習者は英語のストレスやリズムを習得するのが難しいとされている。単語レベルだけでなく、文レベルにおいても、音の強弱をつけることは、そういった言語特徴をもたない日本人母語話者にとって、改善が難しい要素の一つである。この音声特徴については、前節で議論した明瞭性に強い影響を与えるため、日本人母語話者が特に注力したい音声項目である。

英語の音声的特徴の一つであるリンキングも、日本人学習者にとって困難な要素である（野村 , 入部 , 桂田 , 新田 , 2012）。リンキングとは、単語の語末の子音が、次の単語の語頭母音と結びつき、一つの音のように発音する現象である。例えば、「cup of tea」という単語群では、cup of の部分がはじめの単語の最後の p の音素と次の単語の最初の音素の o が繋がり、「カポヴ」のように発音される。このように、英語では単語と単語の間が滑らかに繋がり、音がつながって聞こえることが多い。日本語にはこのような音声特徴がなく、一語一語、つなげずに発音されるため、日本人学習者にとって英語のリンキングの習得は困難を伴うため、指導による意識的な学習が必要である。

4.3　言語使用文脈

学習者が将来、どのような文脈で英語を使用するかによって、指導の優先項目を考える必要がある。母語話者と非母語話者は、英語の発話音声を認識する際に異なる特徴に焦点を当てる傾向があり、これらの相違点を理解した上で、英語学習者が母語話者と非母語話者とのコミュニケーションで発音に重点を置くべき要素を検討する必要がある。

母語話者は英語の音声に精通しており、細かい発音の違いを敏感に認識する。よって、英語学習者が母語話者とコミュニケーションする際には、発音の正確さが重要で、特に、/l/ と /r/、/th/ などの日本人が苦手とする音や、母音の長さや強勢の違いに注意を払うことが求められる。加えて、リズムやイントネーションを自然に表現することが、スムーズなコミュニケーションに繋がると考えられる。

一方、非母語話者同士のコミュニケーションでは、相手が理解しやすい発音が重要になる。この場合リズム、イントネーション、強勢などの suprasegmentals が明瞭性に大きく影響を与えることが示されている（Jenkins, 2000）。

以上のように、母語話者と非母語話者の発話音声の認識における相違点を考慮し、英語学習者は話す相手やコミュニケーションの目的に応じて、発音の優先項目を調整することも指導カリキュラムのデザインの際に検討されるべきである。

4.4　指導改善効率

明瞭性を軸に指導の項目を精選することに加え、限られた時間の中で指導するにあたって、指導による改善のしやすさ、指導効率についても検討するべきである。

発音の指導による効果について、懐疑的な指導者も少なくなく、指導してもあまり改善が見られないと感じている指導者もいる。確かに、文法や語彙等の知識教授型の指導と異なり、発音技能は学習者個人の要因、つまり音に対する敏感さや調音に関わる機能の運動能力のような、学習者の適性要因の影響を受けやすい技能で、指導によってすぐ改善がみられる学習者とそうでない学習者の差が比較的顕著に見られる言語技能である。

しかし、先行研究によれば、教室での発音指導の有効性が示されている。例えば、Saito（2012）は、15 の発音指導に関する実証研究を調査し、すべての研究で指導によって発音技能が向上したことが示されている。これらの研究では、発音の segmentals（個々の音素）だけでなく、suprasegmentals（リズム、イントネーション、強勢など）の両方が指導によって改善されることが報告されている。（Couper, 2006; Elliott, 1997; Saito, 2011a）

外国語の発音習得については、母語の発音習得のような、どちらかというと学習者に依存した学び方よりも、教師の支援や指導によっても大きく向上する可能性があることが示されていることから、学校現場での指導の重要性を改めて強調したい。

5．発音指導デザインのための留意事項

本節では、これまでの議論も踏まえつつ、より効果的な発音指導デザインのための留意事項について、目標設定、指導内容（指導項目、リスニング指導、フォニックス指導）、教材の提示（視覚的情報）、評価、ICT 機器の活用、動機づけ等について議論する。

5.1　目標の設定

現在では，ネイティブスピーカーレベルの発音を到達目標にするのではなく、母語話者だけでなく、非母語話者にも伝わる発音を目指すべきであるという考えが主流となっている。英語がグローバルなコミュニケーションの手段として広く使用されている言語であるため、コミュニケーションを取る相手が母語話者だけでなく、英語を第二言語とする人々であることも多く、そういった多様な背景を持った人々とのコミュニケーション取ることができるような発音を目指す必要がある。

また、ネイティブスピーカーレベルを目指すといったような学習目的が自分の能力や進捗に合わない過剰な目標を設定してしまったりすることで、いくら努力しても目標に到達しないことが継続することになり、学習動機の低下につながる可能性がある。各学習者にとって到達可能な目標を設定すること、そして、必ずしもネイティブスピーカーレベルの音声を習得することが、その学習者にとって本当に必要なことかを考える必要がある。

5.2　指導項目の精選

前節でも議論したように、限られた時間の中で、日本人英語学習者が特にその明瞭性に影響を与える音声項目を精選したカリキュラムの作成が重要である。

Saito（2011b）は、日本人母語話者の発音で明瞭性に影響を与えている音素を20項目（θ, v, sɪ, j, æ, w, f, ɹ, l, ð, h, ʌ, n, ə, tʃɪ, ŋ, ʒ, dʒ, diphthongs, and voiceless stop）特定した。指導の中でこれらの音素の指導は特にフォーカスして取り組みたい項目である。

そして、suprasegmental においては、リンキング等も重要な項目ではあるものの、先行研究の結果踏まえ、明瞭性に最も影響がある項目であるストレスの学習は優先させるべきであろう。

5.3　リスニングの重要性

発音指導というと、とかく音の産出ばかりに目を向けられがちではあるが、音の認識と発音は密接に関連している。聴覚障害者を例に挙げると、音の認識、すなわちリスニング力が発音習得において重要であることを具体的に示すことができる。聴覚障害者は、聴覚器官の問題により、音を認識することが困難であるが、調音器官には問題がないにもかかわらず、音声の産出に困難を抱える傾向がある。音声を出すことはできても、その音声を直接認識することができないため、発音の正確さを判断し、自己修正するのが難しい。これは、音声の認識力が発音習得において重要な役割を果たしていることを示しており、リスニング力のトレーニングが発音力向上につながることを示唆している。

リスニング指導を通じて学習者は英語の音声の特徴やパターンを理解することが容易になる。これにより、自分の発音が正確であるかどうかを判断する能力が向上し、自己修正が容易になる。また、リスニング力が向上することで、学習者は英語の音声に対する感度が高まり、細かい発音の違いの認識も可能になる。これは、発音習得において非常に重要な要素であると考えられる。

次に、リスニング指導は、学習者が母語話者や非母語話者とのコミュニケーションにおいて、相手の発音を理解しやすくすることにも貢献する。英語を話す際、自分の発音が正確であっても、他者の発音を理解できなければコミュニケーションは成立しない。リスニング指導によって音声の認識力が向上すれば、異なる発音やアクセントにも適応しやすくなる。

以上の理由から、発音指導においてリスニング指導が重要であり、リスニング力を向上させることは、発音習得だけでなく、英語コミュニケーション能力全体の向上にも寄与する重要な要素であると考えられる。

5.4　フォニックス学習の充実

日本語と異なり、英語は文字と音の関係の透明性が低いことも、発音を難しくしている要因であると考えられる（湯澤他 , 2017）。日本語母語学習者は、日本語のローマ字の読み方を英語の読みに適用させてしまい、日本語のような発音になってしまうことが多い。その対策として、やはり早期から文字と音のパターンを学習、つまりフォニックスの学習を行っておくことは非常に有効であろう。フォニックスの知識があれば、単語の綴りから発音がある程度推測できることに加え、母語である日本語の音節（モーラ）の影響から、不要な母音を挿入してしまうという、日本語母語話者に最も顕著な課題を軽減することが期待できる。

加えて、このフォニックスの知識があれば、音声面の向上だけでなく、語彙の綴り学習においても良い効果があると考えられる。入山他（2019）は、音韻知識と語彙力の有意な関係について主張しており、語彙力の向上には、音韻知識が必要であると主張している。津田・高橋（2014）も、綴りの習得において、文字と音の関係の知識の重要性を主張している。

以上のことから、フォニックス学習は英語の発音技能の向上に有益であると考えられ、特に、日本語母語話者

にとっては、英語の文字と音の関係性が透明でないため、フォニックス学習によって正確な発音を行うための基礎を身につけることが有効であると言える。

5.5　視覚的情報の提供

聴覚障害者が英語を学ぶ際、音の学習は聴覚を通じて行うのが難しい。そのため、教師は音声指導時に、自らの顔や口元をはっきりと見せることで視覚的な情報を提供している。聴覚に問題のない学習者にとっても、音の学びに視覚的情報を提供することは有効であると考えられる。聴覚と視覚情報を統合させることにより音声処理能力が向上することが報告されている（Grant & Seitz, 2000; Massaro, 1998）。実際、幼児が母語を学ぶ際、保護者の顔を見ながら、音声と視覚情報を合わせて母語を覚えていく。幼児はその音を出すときに、口や舌等の調音器官の動きをみて、それを真似ることでその音が産出されることを学んでいく（Melzoff & Kuhl, 1994；Patterson & Werker, 1999；麦谷他 2004, 2006）。これは、馴染みのない音声を学ぶ際にも同様の効果が考えられ、音声の提供だけではなく、教師が視覚的に調音器官がどのような位置になっていて、どのような動きをしているのかを見せたりすることが、音声の産出の学びの助けになる。

人は音声を聞くときに視覚情報と組み合わせて認識していると考えられている。例えば､同じ音を聞いても、その際の表情や口の動き等の影響によって認識される音が変わることがあり、このような現象をマガーク効果と呼ぶ（McGurk & McDonald, 1976）。このことからも、視覚が聴覚に影響を与えることの有効性が考えられる。実際、Hazan, Sennema, Iba, and Faulkner（2005）は発音指導における視覚情報の提供の有効性を示している。彼らは、39 人の日本人英語学習者を対象に、発音指導における音声視覚トレーニングの効果を調べる研究を行い、その結果、音声視覚トレーニングは、音声トレーニングよりも日本人学習者の英語発音能力の向上に効果的であることを示した。また、林・関山（1998）も、同様に発音指導において視覚情報の提示が重要であることを示している。日本人の実験参加者は外国人と話す際に、スピーチ知覚に関連する視覚情報をより多く使用することが明らかになっている。以上の研究結果を踏まえ、視覚的な情報を活用した指導デザインの提供が有効であると考えられる。

5.6　評価方法

学校現場において、ALT など母語英語話者が学校に配置されてはいるものの、指導担当時間は限定的で、実際の指導を主として行っているのは日本人母語話者の教員であることが多い。非母語話者である日本人英語教師が適切な評価をするためには、前節でも論じたように、様々な課題があるが、それを踏まえ、以下のような提案をしたい。

まず、教師自身が正しい発音を聞き分けることができるように、リスニング力を向上させる必要がある。学習者に対するモデルの音声の提供は、現在では様々なメディアがあり、教師自身の発音の影響力は大きい。しかし、完璧な発音ができなければ指導ができないというわけではない。むしろ、教師とって重要なのは、生徒の発音の評価であり、その音声の明瞭性の判断である。このためには、普段から英語のネイティブスピーカーが話す音声を聞く機会を増やすなどして、音の認識力を向上することが必要である。

教師が学習者の発音を評価する際、評価の基準を明確に設定し、学習者と共有することは重要である。具体的には、どの音声項目に注目するのか、定めた目標に基づきどのように評価するのかを明示する。さらに、評価後には学習者の発音の問題点を具体的に指摘し、改善策を提案する。これにより、評価は学習者の学びのサポートとして効果的に機能すると考えられる。さらに、自律した学習者の育成の観点からも、学習者自身が継続的に自己評価を行うことも重要である。自己評価を行うことで、自分の弱点や課題を把握し、次の学習に生かすことができる。また、自己評価を行うことで自己肯定感も高まり、学習意欲の向上につながる。教師が提供する評価やフィードバックを受け取った後、自己評価を行うことで、より自律的な学習者として成長することができる。

発音の技能は、前述のように、個人差が大きい。よって、到達目標は各学習者のレベルや課題に合わせて設定し、その学習者がどのように変容しているのかをフィードバックすることが重要である。一律の目標設定をすると、できない学習者は常に目標を達成できず、学習動機の低下につながる。よって個人内評価が重要で、学習によってどう変容したかを学習者と共有することで、自身の進歩を感じることができ、次の学習行動につながると考えられる（Brown, 2007）。

5.7　ICT 機器の活用の可能性（評価）

これまで、発音の評価については、日本語母語話者の教員でも可能ではあるものの、現実的には自信を持ってその評価ができる教員は少なく、最終的には、ネイティブスピーカーを頼ることになることが多い。それが難しい場合は、そもそも発音の評価だけでなく、指導も避けてしまうことに繋がり、発音指導の課題となっていた。しかしながら、ICT 機器の活用が、発音評価における教員の負担軽減や評価の客観性向上につながると考えられる。例えば、録音機能を備えたスマートフォンやタブレット等を使用すれば、学習者の発音を簡単に録音し、

音声解析や音声認識アプリケーションを用いることで、発音の正確性やリズムなどを客観的に評価することができる。

ICT 機器の活用で、評価の客観性を高め、教員の負担を軽減することが期待できるだけでなく、学習者にとっても、自分の発音を聞き直したり、自己評価を行ったりすることで、より丁寧な発音の修正が可能になると考えられる。

5.8 ICT 機器の活用の可能性（個別最適化と自立学習）

発音技能については、個人差が大きい技能で、学習者によって、必要とされる練習量や課題項目も異なる。そこで、ICT 機器を活用し、学習者それぞれに応じた学習課題を与え、授業外での学習を促す取り組みを行うことも、技能の向上に大きく期待できる。

発音は、言語技能中で、運動技能に影響を受ける技能で、調音方法が理解できていたとしても、必ずしもその音を産出できるとは限らず、調音器官をコントロールして音を出す練習が必要となる。授業時間の中、そうした個別練習を行う時間を確保することは難しい。そこで、ICT 機器を活用した、授業外での学習を促す取り組みを行うことも技能の向上に貢献できると考えられる。ICT 機器を活用した、個別最適化された学びの取り組みとして、例えば、音声認識技術を活用した発音チェックアプリケーションの活用がある。こうしたツールを利用することで、学習者自身が自分の発音を記録し、分析することができる。また、音声分析の結果を基に、個別最適化された練習課題を提供することも可能である。これらの取り組みは、学習者の自主性を促進するとともに、授業時間外での練習量を増やすことができ、効率的な発音学習につながると考えられる。

5.9 発音学習の動機づけ

英語の発音の習得は、音楽やスポーツの技能と近い習得特徴があり、継続的かつ長期的な努力が必要である。継続的な学習のためには、学習者が自発的に学びたいと思える動機を持つことが不可欠である。そこで、本節では、自己決定理論の三要素、自律性、有能性、関係性（Ryan & Deci, 2017）の観点から、学習者が発音学習に継続的に取り組むための提案を行いたい。

自己決定理論に基づく発音学習における学習者の自律性を高めるためには、学習者が自分自身で学習のプロセスを管理できるようにすることが重要である。まず、学習目標の設定については、自分自身の目標を設定に学習者自身が関与することが重要である。教師は、学習者に自分で目標を設定するために必要な情報の提供や、目標達成に向けたプランニングをサポートすることが望ましい。また、教室内だけでの学習ではなかなか技能の習得は難しく、教室外での学習活動が必要となるが、ICT 機器や学習支援アプリケーションなどを使用し、学習者自身が自律して学習を進めることができるような仕組みづくりも重要である。

次に、動機づけの２つ目の要素である有能性を高めるためには、学習者自身が自身の技能を評価し、目標を達成できていることや、技能が向上していることを実感するような取り組みが必要である。例えば、自己評価のために、レコーダーやタブレット端末等を使用して自分自身の発音を記録し、定期的に聴き直し、自身の技能の変容を確認する活動が有効である。学習者自身が自分自身の発音に対して振り返って技能の向上を実感することが、自身の有能感を満たすことになり、長期的な学習継続につながる。

もちろん、教員からのフィードバックも動機の維持に重要な役割を果たす。学習者自身が気付かない変化を教員が認識し、それに対するポジティブなフィードバックを与えることが、学習者が自分の発音がどの程度改善したかを把握することが可能になり、それによって学習効果を実感することができる。信頼できる他者（教師）からのフィードバックによって、自己の有能感に育て、更に努力しようとする行動を促すことにつながる。

フィードバックの与え方としては、その時点で目標が達成できているかどうかよりも、前と比べてどう進捗したのかにフォーカスしたフィードバックを行うことも、有能感を育てる観点から重要である。加えて、教師として学習者が苦手とする部分に対して、弱点克服のための具体的なアドバイスを与える重要な役割も忘れてはならない。

最後に、３つ目の要素の関係性を高めるためには、教師や他の学習者との交流を促進することが必要である。例えば、他の学習者と一緒に練習することが考えられる。また、教師との対話やフィードバックの機会を設け、教師と学習者との信頼関係を築くことが重要である。

加えて、学習そのものが楽しいと感じさせるためには、学習者の興味や関心に合わせた学習材料を用意することも重要である。発音練習はともすれば、単調で機会的なものなる傾向があるが、ゲームや、音楽や映画などのオーセンティックなメディア等を活用し、発音の練習を楽しい体験にする工夫をすることも学習動機の維持に効果的である。

以上のように、学習者自身が目標設定に関与し、自律した学習ができる環境を整えること、学習者が自分の技能向上を実感できるような取り組みを行い、教師からのフィードバックを通じて有能感を育むこと、そして教師や他の学習者との信頼関係を築き、学習そのものを楽しいと感じられる工夫をすることが、継続的な発音学習につながると言える。これらの要素を取り入れた学習方法

を実践することで、発音の習得だけでなく、他の技能や知識の習得にも応用できるため、英語学習全般の効果的な進め方として捉えることができる。

6．おわりに

本稿では、日本人英語学習の発音技能の現状、教員の懸念、発音習得の影響要因を概観し、限られた時間・環境で現状の課題を回復するために、日本人が苦手な音、明瞭性に影響を与える音、将来的な目的の違い、指導改善効率、の観点から指導項目の検討を行った。その考察を踏まえ、指導優先項目・リスニングの重要性、評価方法、技能格差や環境要因に対応するためのICT機器の活用の可能性、学習に対する動機づけについて論じた。

多忙な教員が不安なく、自信を持って指導を行えるよう、効果的な研修の提供が必要である。特に、小学校での指導を志す学生が学ぶ教員養成課程では、発音指導の充実が求められる。本稿の内容が、これらの研修やカリキュラムデザインの参考となれば幸いである。今後は、本稿の考察を基にした指導実践の効果を検証し、その結果をもとにより良い指導方法を追求していきたい。

引用文献

Anderson‐Hsieh, J., Johnson, R., & Koehler, K.（1992）. The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language learning, 42*（4）, 529-555.

Breitkreutz, J., Derwing, T. M., & Rossiter, M. J.（2001）. Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal,* 51-61.

Brown, H. D.（2007）. *Principles of language learning and teaching.* White Plains, NY: Pearson Education.

Couper, G.（2006）. The short and long-term effects of pronunciation instruction. *Prospect, 21*（1）, 46-66.

Darcy, I., Ewert, D., & Lidster R.（2012）. Bringing pronunciation instruction back into the classroom. An ESL teachers' pronunciation 'toolbox'. In J. Levis and K. Lavelle（Eds.）: Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference（pp. 93-108）. Ames: Iowa State University.Yates.

Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G.（1998）. Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning, 48*（3）, 393-410.

Dupoux, E., Kakehi, K., Hirose, Y., Pallier, C., & Mehler, J.（1999）. Epenthetic vowels in Japanese: A perceptual illusion?. *Journal of experimental psychology: human perception and performance, 25*（6）, 1568-1578.

ETS（2021）. TOEFL iBT® *Test and Score Data Summary 2021*.https://www.ets.org/pdfs/toefl/toefl-ibt-test-score-data-summary-2021.pdf

Elliot, A. R.（1995）. Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *The Modern Language Journal, 79*（3）, 356-371.

Elliott, A. R.（1997）. On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach. *Hispania, 80,* 95-108.

Field, J.（2005）. Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly, 39*（3）, 399-423.

Foote, J., Holtby, A., & Derwing, T.（2012）. Survey of the teaching of pronunciation in adult ESL programs in Canada, 2010. TESL Canada Journal, 29（1）, 1-22.

Grant, K. W., & Seitz, P.-F.（2000）. The use of visible speech cues for improving auditory detection of spoken sentences. *Journal of the Acoustical Society of America, 108*（3,1）, 1197-1208.

Hahn, L. D.（2004）. Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly, 38*（2）, 201-233.

Hayashi, Y., & Sekiyama, K.（1998）. Native-foreign language effect in the McGurk effect: A test with Chinese and Japanese. Proceedings from AVSP '98: *International Conference on Auditory-Visual Speech Processing.* 61–66.

Hazan, V., Sennema, A., Iba, M., & Faulkner, A.（2005）. Effect of audiovisual perceptual training on the perception and production of consonants by Japanese learners of English. *Speech communication, 47*（3）, 360-378.

Jenkins, J.（2000）. *The phonology of English as an international language.* Oxford: Oxford University Press.

Kashiwagi, A., & Snyder, M.（2008）. American and Japanese listener assessment of Japanese EFL speech: Pronunciation features affecting intelligibility. *The Journal of Asia TEFL, 5*（4）, 27-47.

Kashiwagi, A., & Snyder, M.（2014）. Intelligibility of Japanese college freshmen as listened to by native and nonnative listeners. *JACET Journal, 58,* 39-56.

Levis, J. M.（2005）. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL quarterly, 39*（3）, 369-377.

Liu, S., & Takeda, K.（2021）. Mora-timed, stress-timed, and syllable-timed rhythm classes: Clues in English speech production by bilingual speakers. *Acta Linguistica Academica, 68*（3）, 350-369.

Magen, H. S.（1998）. The perception of foreign-accented speech. *Journal of Phonetics, 26*（4）, 381-400.

Markus, H. R., & Kitayama, S.（1991）. Culture and the

self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224.

Massaro, D. W.（1998）. *Perceiving talking faces: From speech perception to a behavioral principle.* Cambridge: Mit Press.

McGurk, H. and McDonald, J.（1976）. Hearing lips and seeing voices. *Nature 264,* 746 -747.

Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K.（1994）. Faces and speech: Intermodal processing of biologically relevant signals in infants and adults. *The development of intersensory perception: Comparative perspectives,* 335-369.

Ogihara, H.（2005）. How should the English phonetics be taught after the critical period? *Bulletin of the Faculty of Education, Toyama University, 59,* 33-42.

Patterson, M. L., & Werker, J. F.（1999）. Matching phonetic information in lips and voice is robust in 4.5-month-old infants. *Infant Behavior and Development, 22*(2), 237-247.

Ryan, R. M., & Deci, E. L.（2017）. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* The Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Saito, K.（2007）. The influence of explicit phonetic instruction on pronunciation teaching in EFL settings: The case of English vowels and Japanese learners of English. *Linguistics Journal, 3*(3), 16-40.

Saito, K.（2011a）. Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology. *Language awareness, 20*(1), 45-59.

Saito, K.（2011b）. Identifying problematic segmental features to acquire comprehensible pronunciation in EFL settings: The case of Japanese learners of English. *RELC Journal, 42*(3), 363-378.

Saito, K.（2012）. Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly, 46*(4), 842-854.

Saito, K., & Brajot, F.（2013）. Scrutinizing the role of length of residence and age of acquisition in the interlanguage pronunciation development of English /r/ by late Japanese bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition, 16,* 847-863.

Van den Doel, R.（2006）. *How friendly are the natives? An evaluation of native-speaker judgements of foreign-accented British and American English*（Doctoral dissertation）. Retrieved from: Netherlands Graduate School of Linguistics.

Vance, T.（1987）. *An introduction to Japanese phonology.* Albany: State University of New York Press.

入山満恵子・加藤茂夫・渡辺さく・山下桂世子（2019）「日本語を母語とする中学生への効果的な英語学習法の検討 統合的フォニックスの活用」『LD 研究」28（2), 262-272.

大嶋秀樹（2020）「小学校現職英語担当教員の発音向上支援の試み―英語発音の実態調査から―」『小学校英語教育学会誌』, 20（1), 320-335.

小野 浩司（2012）「日本人英語：英語発音の実態とその矯正法」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』, 17（1）57-78.

河内山真理・山本誠子・中西のりこ（2011）「小中学校教員の発音指導に対する意識 -- アンケート調査による考察」.『LET 関西支部研究集録』, 13, 57-78.

眞田亮子（2008）「英語のリズム , 日本語のリズム：言語と音楽の相関性」.『目白大学人文学研究』, 4, 201-207.

靜哲人（2011）「英語教員志望学生における発音指導に関するビリーフと自己評定した発音能力の関係」『関東甲信越英語教育学会誌』, 25, 1-10.

玉井康之・川前あゆみ（2023）「令和の日本型学校教育」の社会背景と教育観の転換」, 18, 2-11. https://doi.org/10.24470/tpe.18.18_2

津田知春・高橋登（2014）「日本語母語話者における英語の音韻意識が英語学習に与える影響」『発達心理学研究』, 25（1), 95-106.

手島良（2011）「日本の中学校・高等学校における英語の音声教育について：発音指導の現状と課題 」『音声研究』, 15（1), 31-43

野村知里・入部百合絵・桂田浩一・新田恒雄（2012）「日本人の誤りパターンを考慮した英語発話中の音素連結・脱落・同化検出」『第 74 回全国大会講演論文集』, 1, 611-612.

野本尚美・平塚紘一郎（2016）「個別発音練習が学習者の英語発音に与える影響」『中部地区英語教育学会紀要』, 45, 205-212.

藤本雅子・船津誠也（2008）「日本語話者の子音クラスタ中への母音挿入」『電子情報通信学会技術報告書 SP 音声』, 107, 105-109.

麦谷綾子・小林哲生・開一夫（2004）「日本人乳児における母音の視聴覚音声口形マッチングの検討」『音声研究』, 8（1), 85-95.

麦谷綾子・小林哲生・石塚健太郎・天野成昭・開一夫（2006）「日本語学習乳児の音声口形マッチングの発達に関する母音 /i/ を用いた検討」『音声研究』, 10（1), 96-108.

村瀬邦子（1998）「母国語の違いによる音色知覚の差」『情報処理学会研究報告音楽情報科学』, 24（14), 85-92.

文部科学省（2021）「令和３年度大学入学共通テスト『英語』について」 https://www.mext.go.jp/content/20210419-mxt_daigakuc02-000014254_3_1.pdf
山田隆信（2008）「日本人と「恥の文化」」『目白大学短期大学部研究紀要』, 44, 1-13.
山根繁（2015）「日本人学習者の目指す明瞭性（intelligibility）の高い英語発音とは」『関西大学外国語学部紀要』, 13, 129-141.
湯澤美紀・湯澤正通・山下桂世子（2017）『ワーキングメモリと英語入門　他感覚を用いたシンセティック・フォニックスの提案』京都：北大路書房 .
米崎 里・多良 静也・佃 由紀子（2016）「小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安」『小学校英語教育学会誌』, 16（1）, 132-146