

## 英語発音指導上の諸問題

山口大学 深 沢 清 治

### 1. はじめに

Audiolingualism 全盛時には、文型の習得と平行して、正確な発音の習得は不可欠とされていたが、現在のコミュニケーションを重視した外国語教育の流れの中では、発音はもはや目標の中心的要素とは考えられていない。代って、文法から文の機能さらには談話のレベルへと、意味の分野へ関心が移行しているように思われる。しかしながら、音声指導の立ち遅れた日本の英語教育においては、コミュニケーションへの関心、要求の高まりとともに、音声面の指導の重要性は今後さらに大きくなると予想される。ところが、音声学・音韻論の進展に比べ、発音指導は依然として、segment レベルの調音を中心とした音素アプローチに留まっている。そこで本論では、まず発音指導の位置づけの変化についてふれ、発音指導の現状を踏まえた上でそのあり方を考察するとともに、特に英語教員養成の中での音声演習の重要性について述べることにする。

### 2. 発音指導の位置づけの変化

音声そのものを言語学的に研究することに加えて、対人間コミュニケーションにおいて、たとえば話者のイントネーションがもたらす心理的あるいは社会的影響を調査しようとする、コミュニケーション科学としての音声の研究が進展しつつある。これに対して、TEFL / TESL の分野においては、個々の音の調音指導を中心とした伝統的なアプローチは衰退し、発音指導そのものの位置づけも変化してきている。その背景にはいくつかの原因が考えられる。

まず、構造中心からコミュニケーション重視へという流れに沿って、form よりも function が重視され、発音の完全な正確さよりも、通じることをめざしたなめらかさが重視されるようになったことが挙げられよう。また、学習者の誤りの分析においても、母語話者の判断をもとにした誤りの重みづけ (error gravity) 調査から、個々の発音上の誤りは理解上の大きな障害とはならないことが明らかにされている。それにより、コミュニケーションを重視した教材編成においても、発音の占める重要性は限られたものとなってきている。

第2の理由として、言語教育が学習者中心へと視点を移動しつつある中で、直接的な指導と発音の習得との関係に不明な点が多く、教える側が頼るべき指針が定まっていないことも挙げられよう。たとえば、さまざまな練習形態と学習効果の促進および保持、あるいは学習者要因との関わりなど、発音習得のプロセスの研究は、発音指導のあるべき方向を示すに至っていない。さらに、近年の理解中心のアプローチの試みなどから、正確な発音の習得に、直接的な発音指導の寄与しうる可能性自体を疑問視する調査研究結果も出されてきたことにより、発音指導の位置づけがさらに不安定なものになってきたと考えられる。

しかしながら、母語と著しく異なる言語を、教室という限られた環境で、しかもかなり年令の高い時期から学習し始める日本のような場合には、何らかの形での発音指導が不可欠であり、その効果的な指導をめざして留意すべき点を、現状との対応の中で考えてみたい。

### 3. 発音指導の現状と改革の方向

発音指導に対する関心が低下している中で、現在まで一般に行なわれてきた発音指導の目標、および指導法などの根本原則にも変化が見られる。そこで、以下では発音指導の現状と、それに対する現在の傾向あるいは今後の改革の方向について考えることにする。

#### ① ‘phonemic-based view’ から ‘discourse-based view’ へ

一般に、発音指導は個々の子音・母音の調音訓練から始まり、その後、二次的に強勢とイントネーションに移る形態を取っている。これは、個々の音素が指示的意味の表現と関係し、個々の発音が高次の意味を形成するという、下から上への伝統的な ‘bottom-up’ の考え方である。

これに対して、談話分析の視点からみると発音は意味だけに関わるのではなく、コミュニケーションの過程において、各言語特有の響き、話し手/聞き手の心理的距離など対人関係を形成する相互作用の重要な部分であることがわかりはじめた [Pennington and Richards 1986]。これは文を越えたレベルから個々の構成要素をながめる ‘top-down’ の考え方に基づいており、従来までの、単音から最小対立にとどまっていた練習に、より大きな談話の単位を持ち込んだものと言えるであろう。

#### ② ‘phoneme-approach’ から ‘integrated approach’ へ

最近まで、発音教授の枠組をつくるものは分節音素であり、調音音声学をベースに調音点と調音方法を示して、一音ずつ指導された。音声演習のテキストの大半は、分節音の練習から始まり、かぶせ音素の説明、練習は分節音の指導後、しかも、わずかな時間しか与えられないことが多かった。

ところが、音素アプローチの限界を指摘する Pennington and Richards (1986: 218) によれば、音素レベルでの正確さは、もはや指導の際の基本目的ではなくなってきた。つまり、個々の分節音の正確さが、母語話者に近い発音、あるいはわかる英語というものを特徴づけるとは言い難いからである。しかも、多くの学習者にとって完全な発音の習得は現実的な目標とは考えにくい。

これに対して、発音指導の力点は、個々の音素についての狭い視点から、より広い視点、すなわち、目標音らしい響き (voice-setting feature)、強勢、イントネーション、あるいは音のつながりによる短縮形、弱形、同化といった側面の指導へと移行しつつある。ここでの ‘integrated’ とは、分節者とかぶせ音素を合わせた指導の可能性をさしている。誤答の重みづけの研究からも、従来のような音素中心のアプローチの転換が求められている。たとえば、James (1976) は、コミュニケーション上の重要性からは、個々の音素の発音が著しく理解の妨げとなる場合を除いては、かぶせ音素の果たす役割の方が大きいと指摘している。さらに、それを日本人の英語について実証的に示した竹蓋 (1982) によれば、日本人の英語の音声上の問題点は、まさに重要なものから、順に存在しているという。つまり、イントネーション、リズム、単音の順である。従って、日本人の英語には通じやすさのために最も必要な要素が最も欠けているということができよう。そこで、本格的な音声指導が可能な大学レベルでは、中・上級学習者を対象に、かぶせ音素から練習を開始する可能性も考えられてよい。

③ ‘production-oriented’ から ‘production & perception oriented’ へ

調音音声学の成果が導入される以前の音声指導は、‘listen and repeat’の模倣を中心としたものであった。そして、音声学の成果が指導に取り入れられ、効果が上がったとする報告も多い。ところが、反面、目に見える部分での調音中心の訓練で、音声指導において「音を発する」側面のみが、重視されるようになった。確かに目標となる音素によっては、たとえば /f/ や /θ/ のように、調音器官の位置と調音法の説明の方が、聴き分け練習よりも効果的な場合もある。しかしながら、音声練習において、自分の発音をモニターし、誤りをチェックできる能力を養成するためには、単音やイントネーションなどを聞き分ける練習の重要性を再考すべきではないだろうか。たとえば、イントネーションにおけるピッチの上下は、/231/ のようなデジタル的表記の説明のみでなく、まずリスニング指導においてアナログ的に体感させることが必要と思われる。また、将来の英語教員として、音声指導においてモデルとコーチの二役をこなすためにも、自他の発音を聴取する能力の養成は不可欠である。そのためには、自然なモデルに多く接することが重要であろう。

発音と聞き取りの両能力の関係について、日本人大学生を対象とした実験においても、聴き取り能力の高い者は発音の能力が高く、外国人なまりが少ないことが報告されている [竹蓋 1982]。発音と聞き取りの能力が相乗的な効果を持つことも推測されるが、いずれにせよ、音素レベルから談話レベルに至るまで、リスニングの指導は最も学習者任せにされてきたと言えよう。

④ ‘explicit instruction’ から ‘monitor competence’ の養成へ

外国語学習の成功に関わる要因のうち、年齢、性別、性格、異文化への態度など学習者因子との関係を調べた研究は多いが、教師あるいは教室活動は、外国語発音学習にどのように関わるのであろうか。正確な発音習得の予測要因を調査した Purcell and Suter (1980) は、第1言語、口頭模倣能力、外国での滞在期間、発音の正確さへの関心、の4つを条件としている。さらに、教室での練習の量と質、あるいは教師が母語話者であるかないか、は正確な発音の習得とは関係が少ないと述べている。

このように、発音の上達に教師や教室活動の関わる側面は少ないとする指摘をもとに、Krashen and Terrell (1983: 90) は、発音指導において、実際に音を出す前の、音に対する感覚 (‘feel’ for phonology) を育てることの意義を強調している。一般に、発音の学習は、反復練習が中心であるが、クラスの緊張した雰囲気の中で、短期間に正確な発音の習得をめざすことには無理があると思われる。学習者は中間言語発音の段階を経ながら、時間をかけて徐々に目標音に近づいていくのであり、その過程で自分の発音の進歩、あるいは誤りをチェックできるモニター能力が養成されることの意義は大きい。

#### 4. おわりに

最後に、英語教員志望者を対象とした発音指導のあり方を考えてみたい。まず、音声技能の修得は、なるべく早い時期に開始されることが望ましい。従来、音声技能養成は学習者任せにされることが多かったが、学習方法や機会の提供に取り組む必要がある。また、指導形態についても、再考の時期に来ていると考える。つまり、発音の指導において、音声学の導入は手段として始まったのに対し、次第に、発音の指導が音声学の講義と同一視され、目的となってしまっているのではないだろうか。発音指導に音声学の成果は利用するとしても、そこで得られた専門用語、概念

などの知識が残るだけでなく、それらはあくまで技能に裏づけされたものでなくてはならない。

しかしながら、将来の英語教員にとっての英語音声学の知識の重要性を否定するものではなくない。ただし、英語音声学がもともと、英米人が母語の音声を科学的に研究する方法として確立されたものであることを考えれば、幼時から英語で育ってきた英米人に対して、英語の基礎音がしっかりと身につけていない日本人にとって、いくら体系的な音声学の知識があっても、自分自身で正しい発音ができなければ、英語の発音を教えるには不十分であろう。ある意味では、Stevens (1974: 182) の言うように、発音指導は、発音器官の筋肉をコントロールする能力の鍛錬と考えれば、言語学よりも体育により近いものと言えるであろう。そこで、発音指導のための基礎力養成には、純粋に技能訓練の場としての、音声演習の開講が必要と考える。そして、その中では、英語音声学のテキストに見られる分節音素からかぶせ音素へという手順にとられることなく、また従来の「理論から実践へ」というアプローチに対して、「実践から理論へ」というアプローチも考えられてよいであろう。

### 【参考文献】

- Esling, John H. and Rita F. Wong (1983), "Voice Quality and the Teaching of Pronunciation," *TESOL Q*, 17, 1, . 89-95.
- James, E. F. (1976), "The Acquisition of Prosodic Features of Speech Using a Speech Visualizer," *IRAL*, 14, 3, 227-243.
- Krashen, S. D. and T. D. Terrell (1983), *The Natural Approach*. Pergamon Press.
- Leather, J. (1983), "Second-Language Pronunciation Learning and Teaching," *Language Teaching*, 16, 3, 198-219.
- Pennington, M. C. and J. C. Richards (1986), "Pronunciation Revisited," *TESOL Q*, 20, 2, 207-225.
- Purcell, E. T. and R. W. Suter (1980), "Predictors of Pronunciation Accuracy: A Reexamination," *LL*, 30, 2, 271-287.
- Stevens, P. (1974), "A Rationale for Teaching Pronunciation: The Rival Virtues of Innocence and Sophistication," *ELTJ*, 28, 3, 182-189.
- Suter, R. W. (1976), "Predictors of Pronunciation Accuracy in Second Language Learning," *LL*, 26, 2, 233-253.
- 竹蓋幸生 (1982) 『日本人英語の科学』研究社出版