

英語を不得意とする学生のリスニング力と発音の関係 — 「外国語活動」経験のある学習者の状況から —

A Relationship between Novice EFL Learners' Listening Abilities and English Pronunciation: Conditions of Students who Experienced "Foreign Language Activities"

馬場千秋
帝京科学大学

Chiaki BABA
Teikyo University of Science

要約：本研究の目的は、小学校「外国語活動」を経験し、*Hi, Friends! 1, 2*で学習を行った初めての学年である日本人大学生英語学習者は、(1) 英語に対する苦手意識はあるのか、(2) 発音に困難さを感じているのか、また、学習者自身が持つ困難さと実際の困難さは一致するのか、(3) リスニング力と英語の発音の困難さには相関はあるのか、を調査することである。東京都内の私立大学1年生23名に対し、TOEIC Bridge®のリスニングセクション模擬問題の成績、「英語発音診断文章」(島岡, 2004, 172)の音読課題の評価、英語の発音に関するアンケート調査を行った。アンケート調査から英語への苦手意識と学習者が持つ発音への困難さを分析した。また、アンケート調査と音読の評価の相関を取り、学習者自身の持つ困難さと実際の困難さの一致度を、アンケート調査と模擬問題の成績の相関を取り、リスニング力と発音の困難さの関係性を分析した。その結果、被験者の83%が英語への苦手意識を持っていることが明らかとなった。また、英語への苦手意識と学習者が持つ発音への困難さ、学習者自身も持つ困難さと実際の困難さについてはいずれも「発音の難しい語の前で区切る」と「カタカナ読みをする」ことにおいて、弱い相関が見られたが、信頼性がかなり低い結果となったため、今後、データの見直しおよび分析方法等の改善が必要であると考えられる。

I. はじめに

2020年4月より、2016(平成29)年告示の学習指導要領が小学校で施行され、2011年度より小学校5,6年生で行われていた「外国語活動」が小学校3,4年生に引き下げられ、小学校5,6年生には「外国語」が教科として必修で週2時間導入されることとなった。2009(平成21)年に告示された旧学習指導要領の改訂以降、学習指導要領の改訂に伴い、英語学習開始年齢が引き下げられ、文字からではなく音声に慣れ親しませるところから英語に触れていくことになっている。2020年度から小学校3年生に引き下げられた小学校での英語教育については、鳥飼(2013)が、2011年度の「外国語活動」導入以前から英語を指導することになる担任教員の負担や実際に指導できる教員の不足という教員側の問題点と、授業で扱われる言語活動が「うまくできない」と感じている児童の劣等感という観点から危機感を指摘

している。また、寺沢(2018, 2020)は、小学校英語の早期化の有効性は、小学校での英語経験の有無であり、経験時間ではなく、接触量を増やしても効果が直線的に上がるわけではないこと、低学年化に大きなコストがかかるだけであることを示唆している。したがって、英語学習開始年齢引き下げが英語力向上や英語への苦手意識を払拭しているわけではないことが明らかである。

中学校から英語学習が開始されていた2010年度までの段階でも、中学校の初期段階で英語嫌いは多く、大学に入っても英語への苦手意識を払拭できない学習者が多かったが、小学校から英語が始まったことで、英語嫌いの低年齢化が起きていることも想定される。

2019年度に大学に入学した学生が2011年度に小学校5年生で、完全実施となった「外国語活動」を経験し、5年生で『英語ノート1』を、6年生で*Hi, Friends! 2*を使用している。そして、

2020年度に入学した大学生が*Hi, Friends! 1*を5年生、*Hi, Friends! 2*を6年生で使用した最初の学年となる。つまり、小学校で「外国語活動」を経験することにより、かつての中学校での英語教育で行われていたような文字言語中心の英語学習ではなく、音声言語中心で英語学習を開始することになる。そこで、本研究では、現行の学習指導要領の告示後、前倒し期間となる2018年度以前に使用されていた*Hi, Friends! 1, 2*で学習をした初めての学年である学習者を対象に、小学校から英語を学習し、音声に慣れ親しむことを経験したことにより、英語への苦手意識がなくなっているのか、また、音声面（リスニング力と発音）において困難さは見られるのかについて調査することにした。

II. 先行研究

1. 英語への苦手意識

2011年度から「外国語活動」が小学校5, 6年生で完全実施され、それ以前には「総合的な学習の時間」の中で「国際理解」として、英語学習が取り入れられていたが、英語学習開始時期が早まっても、英語に対して苦手意識を持つ学習者はある一定数存在する。ベネッセ教育総合研究所(2019)の調査によれば、英語の授業の好き嫌いを小6(2015年3月実施)、中1(2016年3月～4月上旬実施)、中3(2018年3～4月上旬実施)、高1(2019年3月～3月上旬実施)のそれぞれの段階で質問したところ、全てに回答した372名中、小6では「あまり好きではない」「まったく好きではない」のいずれかに回答したのは小6が26.6%、中1が31.5%、中3が35.4%、高1が43.6%となっている。また、高校1年生971名を対象とした調査によれば、英語がやや苦手、あるいはとても苦手と回答したのは、55.4%である。このうち、中学校入学前に英語への苦手意識があったのは11.3%であるが、苦手意識を感じた割合が高いのは、中1の前半が18.2%、高1の前半が17.3%となっている。小学校で英語に慣れ親しむ活動により、英語を楽しんでいると感じていても、中学、あるいは高校入学後の学習とのギャップや難しさ、授業形態など、影響は多岐にわたるが、英語への苦手意識を持つ学習者は学年が上がるにつれ、増えている。

また、同調査において、高校1年生が学校の英語学習に関わることに難しさを感じている

事柄として、文法(80.4%)、英語を書くこと(77.2%)、発音(72.0%)、単語を覚えること(71.8%)、つづりを覚えること(70.3%)、英語を話すこと(69.4%)、テストで思うような点数が取れないこと(68.6%)、英語を聞き取ること(68.4%)が60%以上となっている。小学校「外国語活動」では、「文字は音声の補助」として教えることになっており、文法、英語を書くこと、単語やつづりを覚えることやテストを受けることについては、中学校から本格的に始める。文法規則や単語も学習が進むにつれて複雑となるため、学習者が難しさを感じることは自然なことと言えよう。その一方で、英語の音声に慣れ親しむことを目標とした「外国語活動」を小学校段階で始めているにもかかわらず、英語を聞くこと、話すことや発音に対して苦手意識を持つ学習者も多いことがわかる。

及川(2015)は、公立中学校3年生を対象に、英語の好き嫌いとその要因を探るため、英語学習の得意・不得意に関する11項目、英語学習の好き・嫌いに関する5項目、英語の有用性に関する2項目、英語や英語圏への興味に関する2項目について、小学校5, 6年生のときと中学校1, 2年生ではどのように意識が変わっているのか、アンケート調査を行った。対象者が57名と少なく、小学校で英語が好きだったが、中学校で嫌いになったのは全体の8.8%、小学校でも中学校でも英語が嫌いなのは14.0%で、対象者の多くは英語が好きであることから、あくまでもケーススタディであるが、「単語を覚えること」「英語を話すこと」「英語を書くこと」「英語で会話をする」といった「語彙力」と「発表力」が英語の好き嫌いに影響する要因であると示唆している。これは、先に述べたベネッセ教育総合研究所(2019)の調査で高校1年生が難しさを感じている事柄とも重なるため、小学校から中学校、中学校から高校へと進むにつれ、英語の好き嫌いや苦手意識に大きくかわると言える。

2. 英語の発音指導

英語で相手にメッセージを伝えるためには、リズムとイントネーションに気をつけなければならないが、日本人英語学習者が英文を音読する場合、リズムとイントネーションに関して、次のような問題点がある(渡辺, 1994, pp.8-17)。

(1) リズム

意味群のへの分割に関する問題点

- ①発音の難しい語の前で区切る
- ②行の終わりで区切る
- ③名詞を限定している複数の形容詞を独立した音調群にする
- ④コンマで必ず区切る
- ⑤意味と無関係に適当な長さで区切る

文強勢に関する問題点

- ①どの語でも強勢を置く
- ②一つ一つの語を独立して発音する
- ③文強勢の有無にかかわらず音節を同じ長さで発音する

(2) イントネーション

- ・引用文を伝達する部分を読む場合、引用文が下降調であれば、その後続く伝達部はリズムを維持するために強勢を残して読まれる語があるものの、低いピッチで平坦に、比較的速く読まれるが引用文とまったく同じ高さで強さでスピードも変えずに読む。
- ・後置の呼びかけ語の場合、先行する下降調の各音調の一部として低く平坦に言うか、低い上昇調を使って言うべきところ、はっきりとした高い下降調で読む。
- ・A, B, C and Dのように類似の項目を並べる場合、基本的にはA, B, Cが上昇調でDが下降調になるべきところ、全て下降調にしたり、音調を気にせずに読む。

これらの問題を解決するための法則として、渡辺(1994)は(1)教師が(発音に対して)関心と知識と能力を持つ、(2)各語を自信を持って発音できる、(3)文の区切り方を意識する、(4)一つの音調群は一息で、一つの語のように言う、(5)文中の区切りでの息つきは控えめにする、(6)強く言う語と弱く言う語をはっきりさせておく、(7)強く言う語は長めに、弱く言う語は早く、短く言う、(8)強く発音する語は、核を含む語以外は、平坦に発音する、(9)イントネーションは核音節からなめらかに変化させる、(10)力まず、リラックス発音する、という10つの項目を提案している。中でも(6)(7)は発音指導を行う場合、重要なポイントの1つであり、小川(2000)、島岡(2004)、鈴木(2005)、田辺(2005)、内田・杉本(2020)などでも言及されている。

上記に掲げた問題点のうち、意味群に特化し、発音の難しい語の前で区切ること、意味のまとまりを無視して区切ること、一つ一つの語を独立し

て発音することに特化し、日本人大学生英語学習者を対象に調査したのが馬場(2014)である。この研究では、3回の音読を分析し、段階を踏んで発音指導を行うと学習者の音読が上達するかどうかを検証した。その結果、学習者の音読において、流暢さや正確さが増した。ただし、この研究の場合、学習者の英語力との比較は行われていないので、学習者の英語力によって、音読における流暢さや正確さがどのように変化するのかを検証する必要がある。

日本人英語学習者の英語発音に見られるカタカナ語の影響についても触れておきたい。相澤・磯(2011)は、旧学習指導要領で「外国語活動」が始まる前段階の小学校4年生の国語、算数、道徳の教科書と副読本に見られるカタカナ英語を分析した。3教科の教科書と「外国語活動」で当時使用されていた教科書である『英語ノート』の双方に出現する語は47語あり、『英語ノート』で導入される582語の約1割と重複していることが明らかとなった。渋谷(2012)では、前述の相澤・磯(2011)で報告された、3教科の教科書と『英語ノート』で重複して出現している47語から固有名詞や数詞を除外した39語を、英語母語話者が発音した音声を、「外国語活動」の学習をする前の小学校4年生に聞かせ、カタカナ表記できるかを調査した。その結果、カタカナ表記できた割合は36.75%にとどまり、児童が過去に他教科で出会ったことがあり、意味の構築ができていたと想定されたカタカナ英語も、英語の音声から日本語のカタカナ語に結びつけることが難しいことが明らかとなっている。

星野・清水(2019)では、2020年度現在使用されている「外国語活動」用の*Let's Try! 1, 2*と2018, 2019年度の2年間、「外国語」ように用いられていた*We Can! 1, 2*という児童用教材4冊とそれぞれの指導書4冊(音声スクリプトを含む)に出現するカタカナ語がカタカナ語辞典にどの程度掲載されているかを分析した。児童の目に触れる「見る語彙」は71.30%、音声スクリプトの分析から、児童が音声で聞くと想定される「聞く語彙」は52.80%が掲載されており、使用されている意味の60%以上の確率でカタカナ語の意味がそのまま当てはまるという結果であった。

「外国語活動」「外国語」の学習開始前の段階で、小学生はカタカナ語になっている多くの英語に接するが、カタカナで単語を覚えてしまってい

ることや英語で発音されると、カタカナと発音が一致しないことから、英語を聞くことや発音の能力を伸ばす際、カタカナ語の影響があることは否めない。中井（2000）は、日本人英語学習者の外国語学習の基礎としての音韻識別能力の低さとカタカナ発音をする学習者、特に高校生や大学生がその傾向にあることを指摘している。

リスニング指導の観点から、自ら発音をし、音読をすることは、スピーキングに直結するだけでなく、同時に自らの声でリスニングを行っていることにもなるため（鈴木・門田, 2018）、発音できればその音は聴きとれるはずである。また、静（2019）でも、コミュニケーションの障害はほとんどが発音を原因としているため、英語らしく発音することで英語らしい英語音声イメージが脳内に蓄積されるので、リスニング力が伸びることが指摘されている。高山（2019）も発音できる音は聴き取れると述べている。今井（2019）も同様に、「単語の発音が前後関係で変わってくる」、つまり、音の同化や脱落が起こるという知識がない場合、正しい発音ができないだけでなく、聴き取りにも困難が生じる。小学校で英語学習を開始したことにより、日本人英語学習者が英語の音に慣れ、発音もでき、聞き取れることを期待したいところであるが、現状は必ずしもそうではなく、筆者が教室で出会う日本人大学生英語学習者の多くは英語を不得意とし、リスニングにも発音にも困難を感じている。

そこで本稿では、日本人大学生英語学習者のリスニング力と発音の関係を調査することとした。

Ⅲ. 本研究の目的

本研究の目的は、小学校「外国語活動」を経験し、*Hi, Friends! 1, 2*で学習を行った初めての学年である日本人大学生英語学習者は、

- (1) 英語に対する苦手意識はあるのか
- (2) 発音に困難さを感じているのか、また、学習者自身が持つ困難さと実際の困難さは一致するのか
- (3) リスニング力と英語の発音の困難さには相関はあるのか

を調査することである。(1)を調査することで、英語学習開始年齢が早くなることで英語への苦手意識がなくなるのかどうかを検討する。(2)(3)については、学習者が発音で困難に感じていることと実際の困難さを調査することで、小学校から

英語の音声に慣れ親しむことの利点を検討する。なお、学習者が持つ発音の「困難さ」とは、英文を読むときに区切る位置や強く読む単語といった、渡辺（1994）で述べられた問題点を学習者自身が意識しているか、「実際の困難さ」は、学習者の実際の音読の中に前述の問題点が含まれているかどうかである。

Ⅳ. 研究方法

1. 被験者

東京都内の私立大学教育人間科学部学校教育学科1年生 23名（男子14名、女子9名）であり、いずれも小学校教諭、中学校・高等学校教諭（保健体育・英語）のいずれかをを目指す学生である。いずれも筆者が担当する一般教養の英語科目を履修している学生である。前期開始直後に習熟度別に3つのクラスに分けたうちの中位クラスに属している。ただし、習熟度別クラス編成のための試験を受験していない場合は中位クラスに割り当てられ、23名中6名の学生が該当する。被験者の英語リスニング力は、2020年度前期開始直後に習熟度別クラス編成のための試験を受けた23名中17名の最高点が50点満点中40点、最低点が32点、平均が36.35点である。前期終了時に23名全員が期末試験として、習熟度別クラス編成のための試験と同じ形式、同じレベルの試験を受験しており、最高点が50点満点中46点、最低点が32点、平均点が40.61点である。なお、被験者の23名は前後期連続で筆者の授業を受講しているが、本研究を実施した学科では、英語の卒業要件単位が3単位であり、1年前期に2科目2単位、1年後期に1科目1単位を履修する傾向が強いが、英語に比較的興味関心がある学生は後期にも英語を2科目2単位を履修することが多い。そのため、本研究に参加する学生は英語への興味関心が少なからずあるということを付記しておく。

2. 研究の手順

- (1) 2020年度前期授業においてZoomでの発音指導を受講する。
- (2) 2020年度前期授業終了時に、「英語発音診断文章」（島岡, 2004, 172）を音読し、録音したものを課題として提出する。
- (3) 2020年度前期試験として、TOEIC Bridge®リスニングセクションの模擬問題を受験する。
- (4) 2020年度後期授業にて、3文程度の英文

の暗唱を行い、その際、授業担当者である筆者の発音指導を9週間受講する。前期の段階で、母音と子音の発音、イントネーション、音の強弱などの練習を行っているので、後期の9週間は、1名ずつ指名し、実際に音読させた際、現れるカタカナ読み、音の同化や脱落などについて、個別の指導を行う。

- (5) 2020年度後期10週目に自らの英語発音についてのアンケートに回答する。回答は「いつもしている」「時々している」「あまりしていない」「していない」の4件法とする。
- (6) (2)の音読を、渡辺(1994)ならびに馬場(2014)を参考に設定した次の6つの点が出現するかどうか、評価を行う。評価については、6つの事柄を「いつもしている」「時々している」「していない」という3つの観点から行う。本研究では問題となる発音をしているか否かと頻度が高いか低いかにも着目するため、分析上、曖昧になる可能性のある「時々している」「あまりしていない」を「いつもではないが、することもある」と認識することとし、「時々している」にまとめ、「いつもしている」「していない」と合わせ、3つの観点とした。
- ①発音の難しい語の前で区切る
 - ②意味のまとまりを無視して区切る
 - ③コンマやピリオドが来ても区切らずに読む
 - ④どの語も強く読む
 - ⑤一つ一つの語をはっきりと発音する
 - ⑥カタカナ読みをする
- (7) (3)のリスニングテストの点数と(6)を分析した結果の相関関係を算出する。本研究はサンプル数が少なく、データそのものも正規分布である可能性が高いとは言えないため、ノンパラメトリック検定であるSpearmanの順位相関係数を算出する。信頼性係数については、クロンバックの α 係数を算出する。
- (8) (5)と(6)の結果より、学習者の実態と学習者の自己認識を分析する。その際、(6)と合わせるために、(5)の4件法での回答のうち、「時々している」と「あまりしていない」については、「いつもではないが、することもある」という認識として、2つを合わせ、(6)の評価と同じく3つの観点にし、相関を取ることとした。サンプル数が少ないことと正規分布である可能性が高くない可能性を考慮し、Spearmanの順位相関係数を算出する。信頼性係数については、クロンバックの α 係数を算出する。

いが、することもある」という認識として、2つを合わせ、(6)の評価と同じく3つの観点にし、相関を取ることとした。サンプル数が少ないことと正規分布である可能性が高くない可能性を考慮し、Spearmanの順位相関係数を算出する。信頼性係数については、クロンバックの α 係数を算出する。

V. 研究結果

1. 英語への苦手意識

本研究の被験者の英語への苦手意識は図1のとおりである。

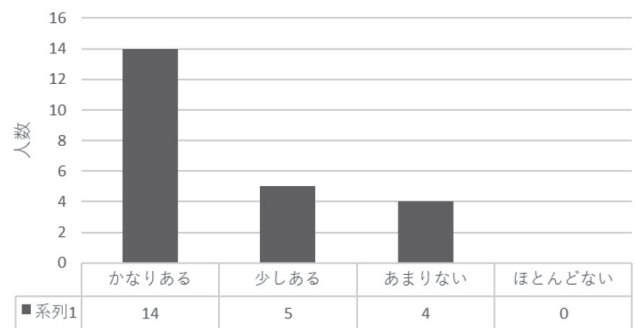


図1 英語への苦手意識 (n=23)

全体の83%となる19名が苦手意識を持っている。困難を伴う事柄として記述があったのは、文法、リスニング、語彙が挙げられる。

2. 英語の発音の困難さ

次に、学習者が持つ英語の発音への困難さについて、6つの観点から調査を行った。

はじめに、「英語の文章を読むときに、発音の難しい語の前で区切る」かどうかについては、「いつもしている」「時々している」で78%にあたる18名と全体としては多い。

2つ目の質問として、「意味と無関係に適当な

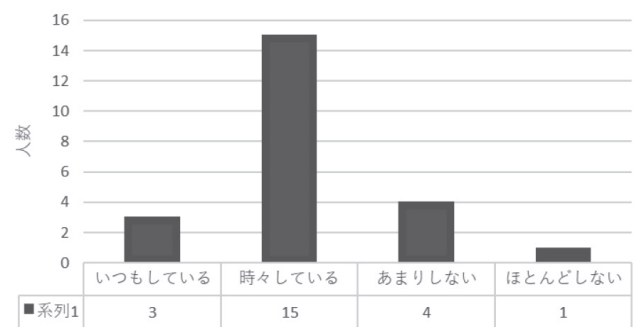


図2 難しい単語の前で区切るかどうか (n=23)

長さで区切る」かどうかは、「いつもしている」「時々している」が57%（13名）であり、約半数が該当する。

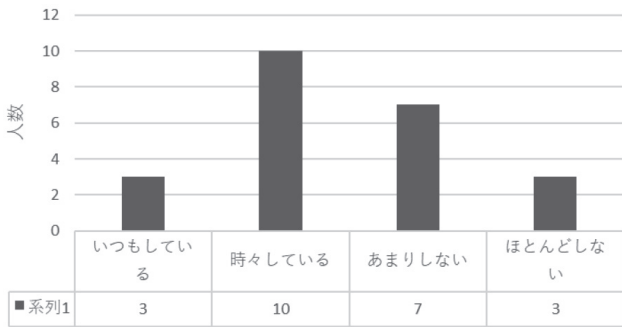


図3 意味のまとまりを無視して区切るかどうか (n = 23)

3つ目の質問は、「コンマやピリオドが来ても区切らず、そのまま読む」かどうかは、87%にあたる20名が「あまりしない」「ほとんどしない」という回答である。

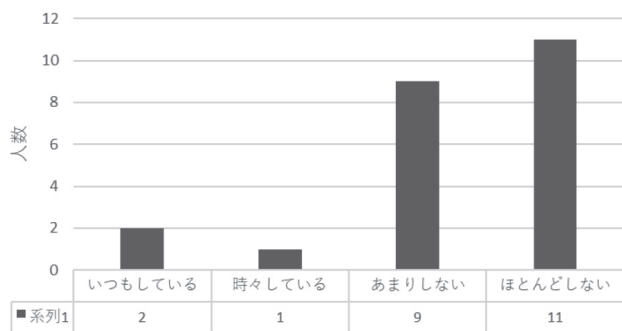


図4 コンマやピリオドが来ても区切らずに読むかどうか (n = 23)

4つ目の質問は、英文を読むときにどの語も強く読むかどうかであるが、「いつもしている」「時々している」という回答は22%（5名）に過ぎない。一方、5つ目の「一つ一つ語をはっきりと発音する」かどうかについての質問には、78%（18名）が「いつもしている」「時々している」という回答をしている。強く読むことはないにしても、英語の音の強弱を意識することなく、一つ一つしっかりと音読してしまっている傾向にある。また、6つ目の質問である「カタカナ読み」については、「いつもしている」「時々している」という回答が44%（10名）であり、カタカナ読みをしている意識があることがうかがえる。

英語の発音とリスニングで困っていることについては、自由記述で回答をしてもらった。発音に

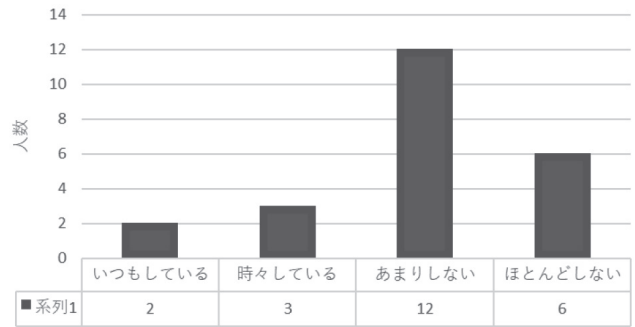


図5 どの語も強く読むかどうか (n = 23)

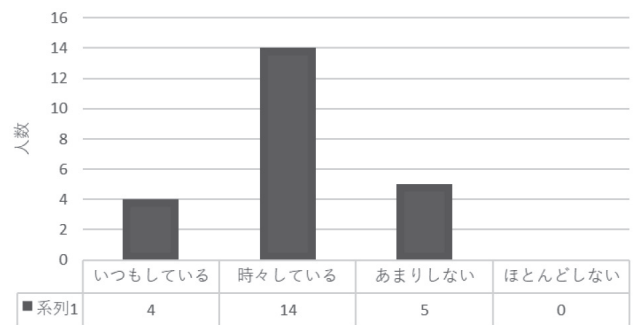


図6 一つ一つの語をはっきりと発音するかどうか (n = 23)

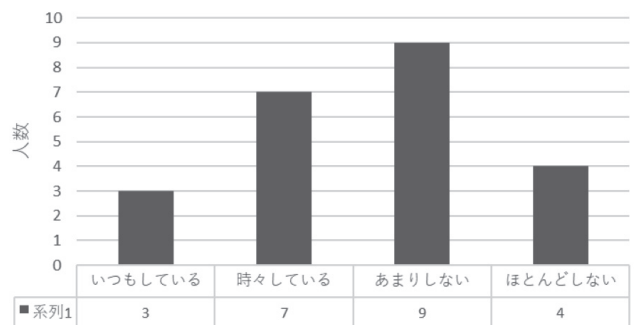


図7 カタカナ読みをするかどうか (n = 23)

ついては、「ネイティブな発音」「英語らしい発音」という表現の回答であったが、5名が音の連結や脱落により、つづりと音が異なる場合に発音の難しさを感じていた。また、リスニングについても同様で、音の連結や脱落等で音に変化する場合に聞き取ることができないという趣旨の回答が5名、速くて聞き取ることができないという回答が2名、聞き取れてもつづりがわからず、書き取りができないという回答が2名、さらにはカタカナ読み慣れているため、英語の音を聞き取ること困難を感じているという回答も1名存在した。特に、「カタカナ読みをしてしまう」と回答した学生は音の連結などの英語らしい音を聞き取ることに対して、困難を感じている傾向が強い。

次に、上記のアンケート項目と同じ観点で、授業担当者である筆者が3段階で評価を行い、学生の意識との間でノンパラメトリック検定であるSpearmanの順位相関係数を算出し、信頼性を確認するためにクロンバックの α 係数を算出したところ、表1の結果となった。

表1 教員の評価と学生の意識の相関 ($n = 23$)

No.	項目	ρ	α
①	発音の難しい語の前で区切る	.072	.169
②	意味のまとまりを無視して区切る	.117	.027
③	コンマやピリオドが来ても区切らずに読む	.008	.051
④	どの語も強く読む	.336	.057
⑤	一つ一つの語をはっきりと発音する	.055	.158
⑥	カタカナ読みをする	.276	.150

学生の意識と比較した場合、「発音の難しい語の前で区切る」こと、「どの語も強く読む」こと、「カタカナ読みをする」ことについては、弱い相関が見られるが、それ以外の相関は低い。また、信頼性もかなり低い結果となった。

弱い相関が出た中で、「発音の難しい語の前で区切る」ことは、比較的流暢に読んでいる学生であっても時折見られ、練習不足である学生や音読に自信のない学生はこの傾向が強い。カタカナ語については、全ての文をカタカナ読みしているという学生はほとんどいなかったが、所々カタカナ読みをしている学生は複数存在した。

3. リスニング力と英語の発音の困難さ

学生のリスニング力と学生の発音に現れる困難さの間に相関があるか、TOEIC Bridgeのリスニングセクションの模擬試験と発音の評価を分析した結果は表2のとおりである。

表2 リスニング力と教員の評価の相関 ($n = 23$)

No.	項目	ρ	α
①	発音の難しい語の前で区切る	.491*	.178
②	意味のまとまりを無視して区切る	.071	.220
③	コンマやピリオドが来ても区切らずに読む	.145	.186
④	どの語も強く読む	.257	.161
⑤	一つ一つの語をはっきりと発音する	.262	.287
⑥	カタカナ読みをする	.093	.213

* 5%水準で有意 (両側)

「発音の難しい語の前で区切る」ことに中くらいの相関、「一つ一つの語をはっきりと発音する」こと、「カタカナ読みをする」ことについては、弱い相関が見られると言えるが、それ以外の項目については、相関はほとんどない。また、信頼性も低い。ただし、「発音の難しい語の前で区切ること」と「カタカナ読みをする」ことについては、英語を不得意としている学習者が音読をする場合にはよく出現する特徴であり、該当する学生はわずかではあるが、弱い相関があるという結果となった。

VI. 考察

1. 英語への苦手意識

本研究の被験者のうち、61%となる14名が英語への苦手意識が「かなりある」と回答し、「少しある」と回答した5名を合わせると、合計83%の学生が英語を不得意であると感じている。先に述べた被験者の属性の通り、対象となった学科の中では中位レベルの英語力の学生であり、習熟度別クラス編成を行った前期開始当初にTOEIC Bridge®のリスニングセクションとリーディングセクションの双方を受験したが、得点も50点満点中40点に満たない学生が大半であり、リーディングの成績も芳しくなかった。前期にリスニングを中心に課題学修を展開し、発音練習も行っていったことにより、前期終了時にTOEIC Bridge®リスニングセクションの模擬問題を再度受験させたところ、50点満点中、最高点が47点、最低点が30点と、全体的に上昇している。しかしながら、通常の授業時に行っているリスニング課題で用いている音声の難易度やリスニング課題として課しているディクテーションなどに対して難しさを感じていることや、学生自身が元々感じている英語への苦手意識がそのままアンケート結果に直結したと考えられる。

なお、前述のように、23名中6名が習熟度別クラス編成のためのテストを受験していないため、23名全体の成績が伸びているかどうかについては確認することができないことも付記しておく。

先行研究で言及したベネッセ教育総合研究所(2019)の調査にあるように、中学校、高等学校と進むにつれて、英語への苦手意識を持つ学習者が増えていることと照らし合わせると、本研究の被験者も、英語開始年齢が早くなっているとはい

え、英語学習を重ねていくにつれ、苦手意識を持つことになった可能性が高いといえる。

2. 発音の困難さ

次に学習者が感じている発音の困難さについて検討する。

「発音の難しい語の前で区切る」という回答は非常に多く、78%に当たる18名が「いつも」あるいは「時々」してしまっている。実際に録音された音読を聞いても、学生が全体的に読み間違えてしまう語や、難しく読めないと感じている語の前で止まってしまう例が複数見られた。また、「意味のまとまりを無視して区切る」ことについては、アンケートの回答を見ると、してしまう傾向にあるが、録音された音読ではあまり見受けられず、録音前の練習不足の学生にのみ出現した。というのも、今回使用した音読データは、提出前の2回の授業において、意味のまとまりごとにスラッシュを入れさせ、さらに全体での音読練習を複数回実施しており、学生なりにスラスラと読めるようになってから提出をしてきているので、初見、あるいはあまり読み慣れていない段階で見受けられる音読時の困難さが解消されてから録音されたデータが大半を占める。その結果、学生が感じているほど発音の困難さが現れなかったことが考えられる。同様に「どの語も強く読む」こと、「一つ一つの語をはっきりと発音する」こと、「カタカナ読みをする」ことについても、モデルの英文を何度も聞いて練習を重ねた後の音読のときには表出することが非常に少ない結果となった。これは、学生一人一人の音読練習の成果が表れたと言える。

教員の評価と学生の意識で違いがあったのは、「コンマやピリオドが来ても区切らずに読む」かどうかである。全体の87%に当たる20名の学生が「あまりしない」「ほとんどしない」と回答しているが、実際の音読データを聞いてみると、ピリオドのところはきちんと区切っているが、コンマを無視して読み続ける例がいくつか見られた。音読を学生に課した場合、意味のまとまりを考えないだけでなく、ピリオドやコンマを気にせず「早く終わらせたい」という一心でコンマやピリオドでの一時停止を怠る、あるいは意味のまとまりを考えるとなくそのまま読み続けるという事例が時々見受けられる。練習をせずに初見に近い状態で音読をさせた場合、意味を考えずに読む可能性もあるので、コンマやピリオドを無視して読

み続ける学習者が出てくることは容易に想像できる。本研究で使用した英文は初見ではなく、定期試験に予め提示し、練習時間も与えたものなので、ピリオドのところでもきちんとポーズを入れていたが、初見の英文ではどのようなになるかの調査も今後、学期はじめに行い、学生の意識と実際の音読データを比較した後で、実際の指導後にどのように変化をするかを見ていく必要があると考える。

3. リスニング力と英語の発音の関係

次に学生のリスニング力と英語の発音の関係について述べる。「発音の難しい語の前で区切る」ことについては弱い相関が見られ、統計的有意差もあったが、「一つ一つの語をはっきりと発音する」こと、「カタカナ読みをする」ことは、有意差は見られなかった。これらの特徴は英語を不得意とし、「速い音を聞き取ることができない」「ネイティブの発音がわからない」と感じている学習者が発音をするときには見られる傾向であるが、初見ではなく、録音前に練習をし、音の連結なども確認していることから、あまり表出しなかったと考えられる。

「発音の難しい語の前で区切る」のは、読み方がわからない、あるいは読み方に自信がない、といった場合に起こる現象である。つづりを見ながら読もうとするが、フォニックスのルールを知らない学習者も多い。結果として、アルファベット26文字を使って表すローマ字の知識を頼りに読もうとするが、日本語を表すときに使っているローマ字と英単語では、子音の連続や子音で終わるなど、つづりの特徴の違いもあるため、間違った読み方をしてしまうことになる。読み方がわからないだけでなく、つづりと意味についても曖昧となっていることもあるので、「知らない単語」「見たことがあるけれど、読み方はよく知らない単語」に出会ったという認識となると考えられる。読み方がわからなければ、音で聞いても認識することはできないため、リスニングにおいても聞き取ることができない語、ということになる。

今回、単語を間違っただけで読んでいるかどうかについては、調査対象から外しているが、今後、初見での音読を調査対象とし、発音の難しい語の前で区切っているか、どのように読んでいるかを確認した後で、指導後にどのように変化していくのか、またその語の前で区切ることがあるのかどうかについても、指導過程の中で観察をしていくこ

とが必要である。

「一つ一つの語をはっきりと発音する」「カタカナ読みをする」ことについては、日本人英語学習者の発音にはよく見られる特徴である。日本語と異なり、英語の場合は強弱のリズムがあり、また、音の連結や脱落、同化などにより、音が変化してしまうため、日本語のように一つ一つの語をはっきりと読んでしまうと、英語らしい音にならない。そのため、英語らしい音、例えばネイティブスピーカーの発話を聞いても、一つ一つの単語をはっきりと読んでいないし、カタカナの音とも異なるので、音のかたまりとしてとらえることもできず、聞き取ることに困難を感じるようになる。

上記のような状況から、「発音の難しい語の前で区切る」こと、「一つ一つの語をはっきりと発音する」こと、「カタカナ読みをする」という3つの特徴が音読時に見られる学習者は、リスニングに苦手意識を持つと考えられる。ただし、本研究の被験者は23名と少なく、相関も非常に弱いものである。被験者を増やし、初見の英文にして、学習者が英語の発音で抱えている困難さが表出しやすい条件下で再度、調査を行う必要がある。

また、本研究の被験者は、小学校段階で「英語の音に慣れ親しむ」指導を受けているが、中学校、高等学校で受けてきたリスニングと発音の指導が、現段階でのリスニングと発音の困難さに影響していると考えられる。したがって、寺沢(2018, 2020)が指摘しているように、小学校英語の早期化の有効性は、小学校での英語経験の有無でしかないことも肯定できる結果となった。

VII. 教育への示唆と本研究の限界

本研究では、学習者が感じている英語の発音への困難さと実態との相関、発音への困難さとリスニングの関係を見てきた。学習者は「発音の難しい語の前で区切る」こと、「一つ一つの語をはっきりと発音する」こと、「カタカナ読みをする」ことについては、自覚している傾向にある。学習者が英語の音の特徴を知ると同時に、学習者自身の発音の特徴を知ることにより、英語の発音に意識を向けるので、指導する側の教員も発音矯正をしやすくなる。本研究の被験者は、前期はZoomでクラス全体に向けて実施した筆者の発音指導を受講し、後期は9回をZoomで、その後、対面授

業で受講する中で、短い英文の音読の際、個別に指導を受けてきた。授業の中で音読指導および発音指導をしっかり行い、個別にも発音矯正を行う機会を設けると同時に、上手にできたところで励ますことを繰り返すことで、学習者も自信が湧いてくるため、頑張っただけで発音してみようという意欲も湧いてくる。教室で音読や発音をすることを恥ずかしいと感じる学習者も少なからずいるが、「この教室では間違ってもよい」「しっかり声を出すことが大切である」という雰囲気を教員が作り上げ、その上で発音練習と矯正を行うことで、少しずつであるが、発音もうまくなってくると言える。実際に、前期に毎週必ずZoom授業に参加し、ミュートではあるものの、顔を出してきちんと画面上でも口をしっかり動かして声を出して練習していたことが確認できた学生は、音読もうまくなっており、後期に入ってから個別での発音矯正もスムーズに行うことができている(なお、前期授業ではWi-Fi環境を考慮し、Zoom授業は任意としていた)。したがって、発音矯正は学習者への意識を高めることから始めると成功するといえる。前述のように、発音できる音は聞き取れるので、発音矯正の先にはリスニング力向上があると考えてよいであろう。

本研究の被験者は、小学校から英語学習を開始し、小学校5年生から「英語の音に慣れ親しむ」ことを行ってきたが、2020年度より小学校3年生に英語学習開始年齢が引き下げられたことにより、今後、学習者は小学校段階で4年間、英語の音に触れることになる。「外国語活動」では「文字は音声の補助」として扱われるため、文字を媒介とせず、英語の音をそのまま聞くことに慣れ、その音を真似して発音することを繰り返すことで、英語らしい発音ができ、しっかりと聞き取れるようになる。小学校段階で英語の音を聞き分け、少しでも英語らしい音を発音する活動が行われていくことで、学習者のリスニング力は向上し、よりよい発音を身に付けることができるはずである。できることであれば、音声中心の指導は中学校、高等学校でも積極的に取り入れられることが望ましい。

本研究の限界は3点挙げられる。1点目は被験者の少なさである。筆者の勤務校では、単位の関係もあり、一般教養の英語科目を前期に履修してしまい、後期は履修しない学生も多く、前期に60名程度いた履修者が20~30名に減少する。そ

のため、実際に調査への協力を依頼でき、すべてのデータを揃えることができたのは23名のみである。したがって、本研究での結果はケーススタディの域を超えることはない。

2点目は、使用した音読データである。今回、期末課題として提出させた音声であるため、授業中にも全体練習を行い、さらに録音前にも練習を許可しているので、ある程度スラスラと読めるようになってから学生たちは録音をしている。そのため、音読のときにしてしまう可能性のある「発音の難しい音の前で区切る」ことや「カタカナ読みをする」といった、学習者が本来持ち合わせている癖が出にくい結果となった。もし、初見で読ませた音声データであれば、おそらく「発音の難しい語の前で区切る」ことも多くみられ、さらに音の連結や脱落、同化なども意識せずに読むことになるので、英語の発音をしていくときに困難だと学生が感じている事柄がもっと顕わとなる可能性がある。

3点目はリスニングデータである。今回、TOEIC Bridgeの模擬試験を使用しており、記号で答える問題であったこと、さらに習熟度別クラス編成のために、前期開始直後に同様の試験をしており、試験形式にも慣れ、授業でもリスニングを行ってきていることから、全体の点数も上がっており、リスニングの成績と音読の状況については、個々の学習者間の差が出にくい結果となった。

今後、収集するデータと被験者数を再検討し、本研究をパイロットスタディとして再試を行い、学習者のリスニング力と発音の関係を見ながら、発音指導の方法についても提案していく必要があると考える。

Ⅷ. 終わりに

「英語を発音できれば聞き取れる」ということを学習者に伝え、しっかりと発音指導をしていくことは、学習者の発音を良くし、リスニング力、さらにはスピーキング力を向上させる術となる。前項で述べたように、本研究をパイロットスタディとし、今後は被験者数を増やし、使用するデータの検討を重ね、再試を行うことが必要で、その後、英語を不得意とする学習者へのよりよい英語発音指導方法を提案していくことが今後の課題である。

参考文献

- 相澤一美・磯達夫. (2011) 「小学校4年生教科書及び副読本に使用されているカタカナ英語の分析：効果的な教科連携に向けての調査」『小学校英語教育学会紀要』11, pp. 37-42.
- 馬場千秋. (2014) 「小学校・幼稚園教員養成コースにおける発音指導－流暢さと正確さの観点から」, *AJELC Journal* Vol.4, pp. 25-36, 日英言語文化学会.
- ベネッセ教育総合研究所 (2019) 「高1生の英語学習に関する調査<2015-2019継続調査>」 <https://berd.benesse.jp/global/research/detail.php?id=5467> 2020年12月6日参照.
- Celce-Murcia, M, Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. (1996) *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. CUP.
- 星野由子・清水遥. (2019) 「小学校外国語・外国語活動で扱われるカタカナ語－日本語と英語の語義の比較分析を通して－」 *JES Journal*, 19, pp. 117-129.
- 今井邦彦. (2019) 『「英語耳」を鍛え「英語舌」を養う』 開拓社.
- 中井英民. (2000) 「英語音声指導における「カタカナ発音」の影響とその払拭を目指した指導法の一例」『外国語教育』26, pp. 65-83, 天理大学語学教育センター.
- 小川直樹. (2000) 『理屈でわかる英語の発音』 NOVA.
- 及川賢. (2015) 「英語学習への意識の変化に関わる要因－小学校時及び中学校時の英語の好き・嫌いとの関係－」『埼玉大学紀要 教育学部』64 (2), pp. 190-212.
- 渋谷玉輝. (2012) 「小学校4年生の方かな英語の意味の理解：英語母語話者の発音する英単語の理解」 *JES Journal*, 12, pp.44-56.
- 島岡丘. (2004) 『日本語からスーパーネイティブの英語へ』 創拓社出版.
- 静哲人. (2019) 『日本語ネイティブが苦手な英語の音とリズムの作り方がいちばんよくわかる発音の教科書』 テイエス企画.
- 鈴木博. (2005) 「コンピューターを使ったプロソディーの分析」日英言語文化研究会編. 『日英語の比較－背景・発想・文化』 pp. 249-256. 三修社.
- 鈴木寿一・門田修平. (2012) 『英語音読指導ハン

- ドブック』大修館書店。
_____。(2018)『英語リスニング指導ハンドブック』大修館書店。
高山芳樹。(2019)『最強の英語発音ジム』アルク。
田辺洋二。(2005)「音声面における英語らしさと日本語らしさ」日英言語文化研究会編。『日英語の比較－背景・発想・文化』pp. 215-222. 三修社。
鳥飼玖美子。(2006)『危うし！小学校英語』文芸春秋。
寺沢拓敬。(2018)「小学校英語に関する政策的エビデンス 子どもの英語力・態度は向上したのか？」KATE Journal, Vol. 32, pp.57-70. 関東甲信越英語教育学会。
_____。(2020)『小学校英語のジレンマ』岩波書店。
内田洋子・杉本淳子。(2020)『英語教師のための音声指導Q&A』研究社。
渡辺和幸。(1994)『英語のリズム・イントネーションの指導』大修館書店。

資料

- 1) 英語発音診断文章 (島岡, 2004, p. 172)
There are four seasons in a year-spring, summer, fall and winter. Each season has three months; March, April and May are spring months.
In spring, plants and trees wake up from a long winter's sleep. In April, the cherry-trees are in full bloom. Parks are filled with people enjoying the warmth of the season.
In June the rainy season begins. The sky is overcast and we have very few sunny days for nearly a whole month.
Then summer comes with hot days and occasional showers. Boys and girls go out swimming or mountain-climbing. The lakes near Mt. Fuji attract many campers. There they enjoy the cool air and the beauty around them.
In September, typhoons hit, causing damage to buildings and crops. Yet, fall is one of the best seasons of the year - with its clear blue sky and fine cool days. The trees in the woods are colorful indeed. Here and there

over the mountain slopes, reddish maple leaves are seen even in the distance.
In December, the last month of the year, it gradually gets colder. But winter holidays are welcome! Housewives start to prepare for New Year's Day. In the New Year Season, families go to shrines and visit their relatives and exchange greetings with one another.
Winter seems long, but if winter comes, can spring be far behind?

2) 英語の発音に関するアンケート

英語の発音に関するアンケート

2020年12月
教育人間科学部学校教育学科
馬場 千秋

現在、「英語を不得意とする学生のリスニング力と発音の関係」というテーマで研究をしております。つきましては、下記のアンケートに回答をお願いします。このアンケート結果は、皆さんが2020年度前期に受験した前期試験のリスニングテストの結果ならびに音読課題として提出された音声データとともに分析をいたします。

英語の文章を音読するときに、次のことをしているどうか、お答えください。

1. 英語の文章を読むときに、発音の難しい語の前で区切る。
いつもしている 時々している あまりしない ほとんどしない
2. 意味と無関係に適当な長さで区切る。
いつもしている 時々している あまりしない ほとんどしない
3. コンマやピリオドが来ても区切らず、そのまま読む。
いつもしている 時々している あまりしない ほとんどしない
4. どの語も強く読む。
いつもしている 時々している あまりしない ほとんどしない
5. 一つ一つの語をはっきりと発音する。
いつもしている 時々している あまりしない ほとんどしない
6. 英語らしい音を意識せず、カタカナのように読んでしまう。
いつもしている 時々している あまりしない ほとんどしない
7. 英語の発音で困っていることがあれば、お書きください。
8. 英語のリスニングで困っていることがあれば、お書きください。
9. 英語に対して苦手意識はありますか。
かなりある 少しある あまりない ほとんどない
10. 英語学習で困っていることがあれば、お書きください。

ご協力ありがとうございました。