

日英バイリンガルトーク英語部分書き取り作業におけるEFL学習者の誤りからの示唆 Implications from EFL Learners' Errors in Transcribing English in a Bilingual Lecture

静 哲人
SHIZUKA Tetsuhito

Abstract

A group of English-major undergraduates ($n = 15$) were asked to transcribe a talk conducted in a bilingual style (the same content delivered in Japanese first and then in English, portion by portion). The transcript checked and corrected by the author was shown to the transcribers, who were then encouraged to reflect on the causes of their own mishearing, by running through a possible-causes list. The self-reflection results suggested that many mishearing cases could possibly have been avoided had the learners made more use of “top-down” information such as meaning, grammar, and context. Implications for teaching listening are discussed.

1 研究の背景

1.1 英語学専攻ワークショップ

大東文化大学大学院外国語学研究科では2021年度の英語学専攻ワークショップ（英語学分野）として、2022年1月14日（金）に松坂ヒロシ早稲田大学名誉教授を講師に迎え、「英語発音指導：規範と方法」というタイトルでお話をいただいた。本ワークショップは外国語学部英語学科と共催であったこともあり、当日は英語教員志望学生を中心として40名強の英語学科の学生が参加した。このワークショップの企画に際して講師の松坂先生にコンタクトしたのは筆者であるが、講演の内容と形式を依頼するにあたり、本学の英語教員志望学生を念頭に以下を考慮した。

1.2 内容面

まず内容については、「ユニバーサルデザイン発音」（Matsusaka, 2018）という概念を含めていただくことと、先生の最新のご著書である『歯型と絵で教える英語発音：発音をはじめて教える人へ』（以下、『歯型と絵』（開拓社）（松坂、2021）に基づいていただくことをお願いした。「ユニバーサルデザイン発音」とは、母語話者を健常者に、非母語話者を障がい者に例えて、「障がいのある人にもない人にも等しく聞き取りやすい発音」を意味する概念である。この概念を紹介する松坂先生の講演（Matsusaka, 2018）を聞いた筆者は、本学の教員志望学生にも是非この有用な概念に触れさせたいと考えたのである。また『歯型と絵』については、学術書ではなく「現場での指導のアイデアを提供するためのもの」（まえがき, iii）という性格づけと、発音記号は使っていないが「発音記号を覚えていただく必要はありません。学習者に覚えさせる必要もありません。」（まえがき, v）と明言する松坂先生の音声教育者としての姿勢に強く共鳴し、講演内容を同書に準拠してくださるよう依頼したものである。

1.3 形式面

ここでの「形式面」とは使用言語のことである。松坂先生は日本語母語話者であるが、英語母語話者と区別のつかないイギリス系英語発音の使い手として著名であり、本学の学生たちに、日本語母語話者の口から発せられるそのような優れた英語音声に是非触れさせたいという思いがあった。よって使用言語を日本語の

みとする講演は目的にはそぐわなかった。しかし英語のみで講演していただくのでは学生の平均的層のリスニング力を考えると難度が高すぎる事が予想された。

そこで日英バイリンガル方式、すなわちある内容を日本語で話した直後に英語でも話す、という方式をお願いすることとした。この方式も『歯型と絵』から着想したものである。『歯型と絵』では、「英語の説明のほうがよく理解できるという指導者」(まえがき, vi) のために、ほぼすべての頁にわたって、一段落ほどの日本語の記述に続いて、同一内容を英語で説明したものが付されている。

日英バイリンガル方式では、学生はまず日本語部分によって内容を把握し、その直後にその内容に相当する英語を聞くことになる。すなわち「内容がすでにわかった英語をリスニングする」という、まさに理解可能なインプット (Krashen, 1976) という観点から言語習得の上で理想的な体験となる。近藤 (2015) は、リスニング力向上のためには英語字幕よりも母語字幕を同時視聴したほうがよいという研究結果を紹介し、母語字幕の優位性の理由として「今からこうしたことが話されるという準備のもとにその音声聞くことができ」かつ、英語字幕より母語字幕のほうが「処理の負荷が少なく効率的に準備できる」(近藤, 2015, p. 23) としている。一段落程度日本語で話した内容を、直後に英語で聞くことにより、母語字幕を見ながら英語を聞くのと同じか、さらに効果的な英語リスニング体験ができると考えた。

1.4 最終的なワークショップ内容

このような依頼を松坂先生は快くお引き受けくださり、ワークショップの情宣用ポスター上の講演内容紹介は以下のような文面となった。

英語発音指導に関して、①規範が決められない、②教え方が分からない、③自分の発音に自信がない、といった悩みを持つ指導者もいる。WSの講演では、ユニバーサルデザインの哲学が規範選択の助けとなり得ること、規範に拘わらず大切な音の対立があること、発音学習や指導には音声学が役立つこと、指導が抑揚などに及んだとき音声指導は意味指導に結びつくこと、などを述べる。英語専攻生の参考に供すべく講演は日英両語で行う。

実際の講演もこの記述に忠実に行われた。録画を確認してみると90分間の枠のなかで約83分間講演が行われたのだが、その83分の間を通してずっと、数十秒ごとに日本語／英語のコードスイッチングが行われている。合計すると日本語、英語それぞれが約40数分間になった計算である。

1.5 講演の英語部分に関する諸データ

日英語でスイッチしながら行われた講演の英語をまとめてみると図1に示すような特徴があった。分析には染谷 (2009) によるオンライン版英文語彙難易度解析プログラムを利用している。語彙はJACET8000の1000語レベルで55.6%、2000語レベルで14.9%をカバーしていた。また平均発話速度はおおよそ145 WPMであった。

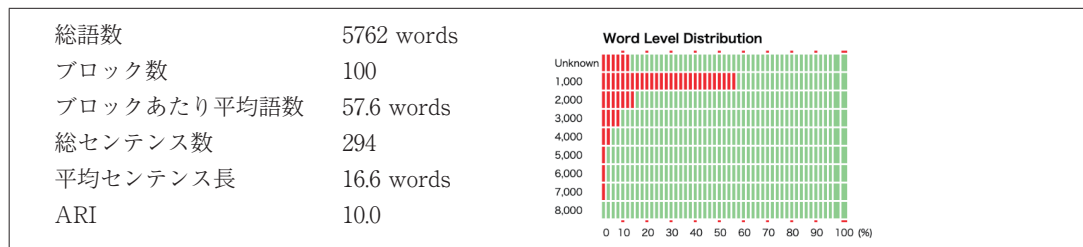


図1 講演に用いられた英語テキストの特徴

2. 書き取り

2.1 目的

ワークショップ参加者40数名のなかに筆者のゼミに所属していた英語学科4年生15名が含まれていた。そこでその15名に、課外のゼミ活動／英語学習として当該講演の英語部分を改めて書き取ってみることを提案してみた。日英バイリンガル形式であるので日本語部分によって少なくとも主旨は完全に理解されているはずだが、それを前提としてゼミ生がどの程度英語部分が聞き取れているか確認したかったためである。ディクテーションは古くからある方法だが近年でも統合的テスト手法として評価が高い (Field, 2008など)。聞き取りの誤りを分析することでリスニングの弱点が明らかになり、今後の英語指導に活かせる示唆が得られると考えた。そしておそらく学生たちも自分の英語学習に資すると考え、この作業に取り組むことに全員が同意した。

2.2 参加者属性

15名のうち13名はこの作業実施時点においては教員免許取得予定者であった (その後、全員実際に取得した)。そのうちの8名は4月から教員として就職することが決まっていた。TOEIC[®] L&Rスコアは、500点台が5名 (505～560)、600点台が2名 (615～650)、700点台が8名 (705～785) で、中央値705、平均値653であった。

2.3 方法

2.3.1 書き取り

講演の日英語合わせて83分間の動画を15名で分担し、各自自宅で自分のペースで書き取りを行った。平均すると一人あたり約5分30秒の動画を見て、そのなかの2分15秒程度の英語部分を書き取ったことになる。学生はそれぞれの分担に関して書き取りが完成した時点でそのファイル (以下、ドラフト) を筆者に送った。

2.3.2 誤り指摘ファイル

筆者は集まったドラフトをひとつのファイルに集約し、あらためて動画と照らし合わせて確認し、誤りを指摘するワードファイルを作成した (以下、誤り指摘ファイル)。誤り指摘ファイルでは、学生が書き取った誤りを残したまま、その直後に正しい語句を記入する形式とした。たとえば、they are constantly exposed to native speaker's pronunciation という音声をもとに、they are constantly expose to native speaker's pronunciation と書き取った場合は以下のような表記とした。

they are constantly [expose to] >> [exposed to] native speaker's pronunciation

すなわち最初の[]内には誤って書き取られた語句を、>>の後の[]内には正しく修正した語句を記した。この例では誤った形と正しい形では、“to” は共通なので、

they are constantly [expose] >> [exposed] to native speaker's pronunciation

という表記も考えられるが、ここでは単なるexposedの/d/の聞き落としというよりも、閉鎖音である/d/の後に同じく閉鎖音である/t/が来るという環境における/d/の非開放に対する認識・慣れの不足と考えたため、toも[]内に入れてある。このように、[]内には「当該の聞き誤りを引き起こしたと考えられるすべての音声環境を含む最小限の部分」を入れることとした。

本来あるべき単語を聞き漏らしたために全くドラフトに書かれていない場合は、[]の中に、本来あるべきだった単語を記して、「抜けた」と表記した。例えば、the purpose of learning English is not to speak with native speakers... の“to” が抜けていた場合は、

the purpose of learning English is not [to抜けた] speak with native speakers...

と表記した。

2.3.3 誤り原因リスト

ドラフト作成時の学生の心理を推測しながら誤り指摘ファイルを精査し、それぞれの誤りが生じた原因として15種類を考えた(表1)。この誤り原因リストをゼミ4年生の取りまとめ役的存在でかつ英語力も高かった学生に送り、これ以外に考えられる原因があるか尋ねたところ、これ以外には考えつかないとの回答を得たため、このリストをもって次のステップに進んだ。

表1. 誤り原因リスト

【思いつかず】	聞こえる音連続から自分の知っている英語がどうしても思いつかなかった
【突き詰めず】	実はあまり突き詰めて聞いておらず、見直しもしていない
【単純ミス】	単にタイプを打つ時に打ち間違えただけ
【記憶違い】	音声を聞き、その記憶からタイプする時に間違えた、再度聞き直さなかった
【音声取り違い】	L/RやTH/Sなど個々の音を聞き間違えた
【弱音聞こえず】	ごく弱く発音される短い語、音節などを聞き漏らした
【意味考えず】	意味を十分/あまり/まったく考えなかった
【文法考えず】	文法を十分/あまり/まったく考えなかった
【文脈考えず】	文脈を十分/あまり/まったく考えなかった
【語イメージ知らず】	正解の語の本当の音声イメージを知らなかった/違うイメージを持っていた
【語イメージうっかり】	正解の語の本当の音声イメージは知っていたが、そこに思い至らなかった
【リンキング知らず】	正解の語と語のリンキングイメージを知らなかった
【リンキングうっかり】	正解の語と語のリンキングイメージは知っていたが、そこに思い至らなかった
【単語知らず】	この単語自体知らなかった
【表現知らず】	知っている単語だけだが、この使い方や意味を知らなかった

2.3.4 誤り振り返りシート

学生が自らの誤りの原因についてメタ的に考察することによって英語リスニングにおける自分の弱点を意識し、その後のリスニング力向上にむけてのヒントを得ることを目的として、誤り振り返りシートに入力を求めることとした。まずMSワードで作成した誤り指摘ファイルのすべての文を、1行にひとつの誤りのみが含まれるように改行コードを挿入して切り分けた。例えば、

For [a抜けた] design of something to be universal design, it must be [in a cold]>>[in accord] with some philosophy and this applies to pronunciation.

という1文に2箇所誤りを含んだ場合は、以下のような2つの行に切り分けた。

1. For [a抜けた] design of something to be universal design,
2. it must be [in a cold]>>[in accord] with some philosophy and this applies to pronunciation.

2つの誤りが近接している場合は、ふたつの誤りの間にある語を、両方の行に含めて(2度用いて)切り分けた。例えば、

I [ve抜けた] just [use] >> [used] the term "a wide range" of types of pronunciation [,]>>[.ピリオド文は終わる]

という文では、[ve抜けた] と [use]>>[used] はそれぞれ別の種類の誤りであり、この部分は2つに切り分ける必要があった。この場合、その間にあるjustを切り分けた後のどちらか一方の行にのみ含めると、後に述べる誤り分類作業がやりにくくなると考えられたため、justを次のように両方の行に含めた。

1. I [ve抜けた] just
2. just [use] >> [used] the term
3. “a wide range” of types of pronunciation [,]>[.ピリオド 文は終わる]

こうして、誤り指摘ファイルは総502の誤りを含む502行に切り分けられた。この502行を、MSエクセルブックに作成したシート「記入シート」のC列の第2行以下にコピーペーストした。(A列の第2行以下には1～502の連番を、B列の第2行以下には書き取った学生名を記入した。)

次に表1に掲げた15の誤りの略称(【 】内の表現)に原因として【その他】を加え、かつ【確かに言ってる】と【やはり聞こえず】という2つを加えた18の文言を、同じ「記入シート」の第1行のD列～U列に縦書きでコピー・ペーストした(図2)。

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
		当てはまるものすべてに1を入力 →	【思いつかず】	【突き詰めず】	【単純ミス】	【記憶違い】	【音声取り違え】	【弱音聞こえず】	【意味考えず】	【文法考えず】	【文脈考えず】	【語イメージ知らず】	【語イメージうっかり】	【リンキング知らず】	【リンキングうっかり】	【単語知らず】	【表現知らず】	【確かに言ってる】	【やはり聞こえず】	【その他】
1	(学生A)	I'll ring a bell when a [sets] >>[set] of the Japanese bits and English bits is finished.																		
2	(学生A)	but you can wake up when you hear the bell and listen to the next [parts]>> [part] of my talk.																		
3	(学生A)	This is understandable because they are constantly [expose to] >> [exposed to] native speaker's pronunciation																		
4	(学生A)	and they are even [bomberded] >> [bombarded] with teaching materials that follow the native speaker norm.																		

図2 誤り振り返りシートの「記入シート」(部分)

この「記入シート」は、当該の誤りをおかした学生が、(1) その誤りについて内省して原因として当たっていると思われるセルすべてに“1”を入力し、(2) その上で再度該当箇所の音声を聞き直して「確かに正解の通りに言っている」と確認できたならばS列「確かに言ってる」に“1”を、再度聞いても「やはりそうは聞こえない」と認識するならば「やはり聞こえず」に“1”を入力するためのものである。「誤り振り返りシート」を添付したメールを15名に配信し、10日ほどで記入済みシートを回収した。

3. 結果

3.1 誤りカテゴリー別の総頻度

まず誤りカテゴリー毎の該当頻度を図3に示す(レイアウトの関係でカテゴリー名はさらに短く略してある)。

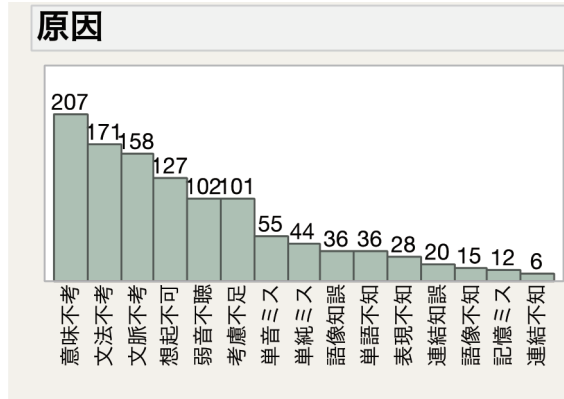


図3 誤りカテゴリー毎の該当頻度総数

圧倒的に【意味不考】が多い。誤りの総数は502なので頻度207は41.2%に当たる。学生たちが聞き取りを誤ったとき、41%はその部分の意味を考えなかったために起こった、と認識していることがわかる。次に【文法不考】(総数171、34.1%)、【文脈不考】(総数158、31.5%)の数値が高い。これらの3つはトップダウン処理の不足に関わるカテゴリーである。文法を意識するのは一般的にはトップダウン処理に分類されないだろうが、音声を出発点とした語認識をボトムアップ処理としたときには、文法を考えて語認識の補助とするのはトップダウン処理と言えるはずである。

次に多いのは【思いつかず】(総数127、25.3%)である。改めて考えてみると「聞こえる音連続から自分の知っている英語がどうしても想起できなかった」というのは、厳密な意味での原因カテゴリーとは言えない。想起できなかったさらにその原因があるはずだからである。

3.2 改めて聞いて聞こえたか

【確かに言ってる】の頻度は449で、【やはり聞こえず】の頻度は27であった。(合計が誤り総数の502よりも少ないのは、誤りのなかにパンクチュエーションに関するもので「聞こえる／聞こえない」の二分法になじまないものがあつたからである。ここで言うパンクチュエーションはカンマとピリオドの混同などで文構造や修飾関係に関わり、ひいては意味理解に関わるようなものである。)すなわち音声に関わる誤りのうち、94.3%については正しいスクリプトを見て再度聞いたところ「確かにそう言っている」と認識された。【やはり聞こえず】の27ケースには機能語の弱形が多い。

3.3 誤りカテゴリー間の関係

次に誤りカテゴリー間の関係を確認するために、共起頻度をまとめたのが表2である。頻度が高いほどセル背景色が濃くなるよう設定してある。総頻度が最も高かった【意味不考】【文法不考】【文脈不考】間の共起頻度が最も高く、いずれも100を超えている。この3つのカテゴリーのすべてにチェックがなされたケースも93あった。

表2 誤りカテゴリー間の共起頻度

	想起不可	考慮不足	単純ミス	記憶ミス	単音ミス	弱音不聴	意味不考	文法不考	文脈不考	語像不知	語像知誤	連結不知	連結知誤	単語不知
想起不可														
考慮不足	62													
単純ミス	0	5												
記憶ミス	1	3	0											
単音ミス	6	9	2	0										
弱音不聴	24	22	0	0	1									
意味不考	77	79	8	4	28	22								
文法不考	75	74	3	4	11	40	107							
文脈不考	74	76	3	3	10	21	123	103						
語像不知	10	10	0	0	0	2	9	8	8					
語像知誤	11	0	0	0	4	4	14	10	5	0				
連結不知	1	2	2	0	1	0	4	3	3	0	0			
連結知誤	2	1	0	0	4	2	4	4	1	0	2	0		
単語不知	12	8	0	1	3	1	7	4	4	6	0	0	0	
表現不知	12	2	1	0	5	2	8	7	7	1	2	0	0	1

これらの3カテゴリーと【想起不可】と【考慮不足】の共起頻度もすべて70を超えている。当該部分の意味・文法・文脈などを十分考えなかったことが誤りの最も大きな原因で、かつあまり突き詰めて聞いていなかった、ということである。

3.4 誤りの実例と考察

誤りの実例、学生本人が申告したカテゴリー、および筆者の解釈を簡潔に記す。

- they are constantly [expose to] >> [exposed to] native speaker's pronunciation 【文法不考】【弱音不聴】（解釈：exposedのdは非開放であり、文法を意識しなかったのでexposeと聞き間違えた。）
- by thinking about [around]>> [our own] native language Japanese. 【想起不能】【意味不考】（解釈：ourが弱形になり、語末のrとownがリンキングしたためaroundと誤ったもの。意味を考え、かつ普段から自分でもrリンキングを実践していれば防げたであろう。）
- Assuming that we [use is]>>[users] of English... 【考慮不足】【意味不考】【文法不考】【文脈不考】（解釈：これは音声的にはほぼ区別できない。use isでなくusersだと判断するのは意味・文法・文脈である。）
- [Would]>>[What] I have said... 【考慮不足】【意味不考】【文法不考】【文脈不考】（解釈：whatの語末がたたき音であったため、意味・文法を考えずにdと聞き誤った。）
- it is beneficial [for you'd]>> [for you to] learn... 【意味不考】【文法不考】【文脈不考】（解釈：toが弱形であったためtがたたき音となり、'dと誤った。しかし実際に'dであったならば非開放になる。また文法を考えれば防げた誤りである。）
- I think [your]>>[you are] likely to teach English... 【意味不考】【文法不考】【文脈不考】（解釈：you areとyourはこの環境では同音であるが、文法を考えればどちらかはすぐに判断できたはずである。）
- The new switch is user-friendly and is [in a cord]>>[in accord] with... 【想起不能】【意味不考】【文法不考】【文脈不考】【語像不知】（解釈：in a cordとin accordは全く同音なので音声のみに頼っても正解には至らない。リンキングのイメージが不知であったと申告されているが、in accord with~という表現自体おそらく不知であったと思われる。）
- lightly [by]>>[bite] the tip... 【想起不能】【考慮不足】【意味不考】【文法不考】【文脈不考】（解釈：biteの語末の/t/が非開放であったためbyと聞き誤った。しかし文法・意味を考えれば正しい語を十分

想起できたはずである。)

4 考察および今後への示唆

学習者が耳に聞こえる音声情報のみ reliant してしまい同時に利用すべきである意味、文法などの情報を活用しない傾向は以前から指摘のある(湯舟, 2003など)ところだが、その程度は筆者が想定していた以上に強いことが、今回明らかになったと考える。

書き取りに参加したのはTOEIC® L&Rスコア平均値653、中央値705のグループであり、しかも題材は日英バイリンガル方式の講演の英語部分である。日本語部分をまず聞くことで意味は理解できていたはずだ。筆者の専門が発音指導法であることから、これまでこのグループに対しては母音弱化や機能語の弱形等についての宣言的知識は十分に与えてきたつもりであるし、実際にそれらを自らの発音のなかで使うという意味での手続的知識についてもかなりの程度習得を促してきたつもりであった。それにもかかわらず英語書き取りにおいて、これほどまでトップダウン情報を利用(しようと)せず、結果として習得済みであるはずの音声現象についての知識も活かしきれなかったという事実直面し、これまでの指導方針に警鐘を鳴らされた思いがする。

今後のリスニング指導にあたっては、従来の「聞き取りは発音の裏返しであり、発音指導はすなわちリスニング指導でもある」(Cauldwell, 2003)という視点に加え、「積極的に意味や文法を用いて聞く態度を育てること」(湯舟, 2003)にも重点をおく必要がありそうだ。「音声情報からのボトムアップ情報のみ reliant せず、文脈・意味・文法などのトップダウン情報も活用してインタラクティブに行うことがより正確なリスニングにつながる」ことを繰り返し強調する必要がある。

ただそのような「声掛け」に本当に効果があるかどうかは実証的に検証せねばならない。トップダウン情報を使えないから聞き取り能力が不十分なのか、聞き取り能力が不十分だからトップダウン情報を使う余裕がないのか。もし前者であれば「声掛け」には効果がある可能性があるが、後者であればその可能性は低い。後者はトップダウン情報を「使わない」のではなく「使う余裕がない」というケースだからである。しかし繰り返し聞くことが可能な今回のような録音書き取り作業であれば、トップダウン情報の利用を意識化するだけでパフォーマンスが向上する可能性は十分にある。2022年度のゼミ生を対象としてその検証を行ってみたいと考えている。

謝辞

本学の学生のために貴重なワークショップを実施してくださり、また本研究のために題材の利用を快くご許可くださった松坂ヒロシ先生に心より御礼申し上げます。

引用文献

- Cauldwell, R. (2003) The two-sides rule in teaching listening and pronunciation. Retrieved from http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/two_sides1_richard.htm
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1976). Formal and informal linguistic environment in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10, pp. 157-168.
- Matsusaka, H. (2018). Pronunciation on universal design principles and teacher training. Special Symposium: Teaching English Pronunciation for Elementary School Teachers of English. 大学英語教育学会第57回国際大会(仙台・東北学院大学) 予稿集. pp. 35-36.
- 近藤暁子 (2015). 映画を使用した日本人学習者対象のリスニング指導効果『映画英語教育研究』20, pp. 19-32.
- 染谷泰正 (2009). 「オンライン版「英文語彙難易度解析プログラム」(Word Level Checker) の概要とそ

の応用可能性について」『青山学院大学文学部紀要』51, pp. 97-120. Retrieved from <http://someya-net.com/wlc/readability.pdf>

松坂ヒロシ (2021). 『歯型と絵で教える英語発音: 発音をはじめて教える人へ』(開拓社).

湯舟英一 (2003). リスニングにおける認知プロセスを重視した指導. 小池生夫他 (編) 『応用言語学事典』(研究社) pp. 45-46.