

# 学生による発音自己評価の検証：

## 通年の指導から得られる学生の評価力

大塚 朝美・上田 洋子

### **An Analysis of Self-Assessment of Pronunciation:**

#### **Students' Assessment Ability after a Year of Instruction**

Tomomi Otsuka, Hiroko Ueda

### 抄 録

本稿では、通年の英語音声指導後に学生自身の発音評価と教員による評価を照らし合わせることで、学生の自己評価力の検証を試みた。2015年度の授業最終日に学生らが英文ダイアログを録音し、自己評価表の設問に沿って語強勢とイントネーションについての正誤を回答した。その後、学生の評価と教員の評価の一致の割合を見ることにより、学生が自らの発音をどの程度客観的に評価できたかを検証した結果、3つの単語の強勢は6割以上、イントネーション6項目すべてについても7割以上の評価の一致がみられた。また、意識調査の結果からは、学生は自己評価によって自らの成果や課題を見出したことがわかり、教員は今後の指導への示唆を得た。

**キーワード：**発音指導、自己評価、語強勢、イントネーション・パターン

(2016年9月27日受理)

### **Abstract**

In this study, we compared the students' self-assessments of their pronunciation and the teachers' assessments after a year of instruction and analyzed the students' assessment ability. In the last class of the 2015 courses (Phonetics and Pronunciation Skills), students recorded their readings of an English dialogue, and then assessed both accuracy and inaccuracy of the word stresses and intonations of their pronunciation using a self-assessment sheet. We assumed that the agreement of students' self-assessment and the teachers' assessment could indicate how objectively students perceive their pronunciation. We found that over 60% of the self-assessments on word stresses of three targeted words in the reading were correct, and over 70% on sentences with six typical sentence intonation patterns were correct. In addition, the result from the questionnaire indicates that, for students, self-assessment reveals their achieved and unachieved areas, and for teachers, more suggestions for future instruction.

**Keywords:** pronunciation instruction, self-assessment, word stress, intonation patterns

(Received September 27, 2016)

## 1. はじめに

本研究の目的は、学習者による発音の自己評価を教員が再評価することで、通年の発音指導後に学生の的確な発音評価力が育成されたかどうかを検証することである。またそれに伴い、発音自己評価の意義を学習者と教員の両者の視点から考察することとした。今回の研究は、2011年から続く筆者らの「発音指導研究」を発展させたものである。大塚・上田(2013)ではその「発音指導研究」が3つのステージからなる事を説明したが、本稿ではさらに4つ目のステージを置くことで研究の意義を明確にした(図1「中学から大学卒業時までの音声学習の4ステージ」参照)。まず第1ステージでは中高のインプット調査(上田・大塚, 2011; 大塚・上田, 2012)で学生の学習履歴を調査し、その結果をふまえた第2ステージでは大学入学時の音声学習項目の定着度調査を行った(大塚・上田, 2012; 大塚・上田, 2016)。そして第3ステージでは大学在学中の発音指導に焦点を当てて、基本の学習項目の定着度調査(大塚・上田, 2016)と発展的な指導の授業デザインについて報告と提案(大塚・上田, 2013)をした。今回はさらに第4ステージを「卒業時」とし、音声学習終了後、あるいは大学卒業後を見据えた長期的視点での学習者に注目した。この第4ステージでは学習者が「自律した学習者」となることを目標としている。従って第3ステージの現在進行中の授業における発音教育では、理論学習と発音訓練により自らが使用する判断基準を確立し、客観的な音声評価が可能になることを目標としている。本研究では、通常の授業内で音声やビデオ撮影による自己発音評価を練習したうえで、通年の音声学や音声関連授業の最終日に自己評価力の測定をした。具体的には、学生による学習項目の正誤判定と担当教員による判定が一致する度合いにより、学生らの自己評価力を明らかにできると仮定して調査し、今後の課題をみつけることとした。

「自己評価」というテーマについては、自律学習をキーワードとして教育全般や言語習得において多数の先行研究例がある。例えば、教育全般として、八木(2011)は教育実習において自己を客観的にみることにより、今後の目標を具体化させるという自己評価課題の教育的な役割を報告した。また言語習得の領域では、土居(2012)が、日本語学習において授業毎の発音自己評価が学習項目の明確な理解に効果があると報告している。学生の評価と教員の評価の一致度を測定したという点で、本研究の調査のスタイルと類似する発音研究も存在する。Dlaska & Krekeler(2008)はドイツ語の上級学習者を対象に、単語リストをモデル音声に続けて音読録音した後、ドイツ語の音素について自己評価させた。その後、音素が発音できたかどうかに関して教員評価との比較をしたところ、Yes/Noの二択では学生評価の方がNo(発音できていない)を選ぶ傾向があることを報告した。彼らは“self-assessment procedures can enhance the awareness of one's performance, they

can increase learner motivation, and shift the decision making process in the direction of the learner.”(p.515) と述べ、意思決定の過程を学習者側にシフトすることにより、彼らの自律学習に自己評価が役立つことを指摘している。さらに、イランにおける EFL 環境の英語発音学習において Salimi, Kargar, & Zareian (2014) も学生の発音録音と音声モデルとの比較・評価と教員の再評価の一致度を報告している。この研究は、リスニングの授業内で 10 時間の発音トレーニングの成果を検証したものであるが、Salimi et al. は“Self-assessment means developing internal standards and comparing performance, behaviors or thoughts to those standards.”(p.608) と述べ、自己評価の意義をパフォーマンス・行動・思考を自己評

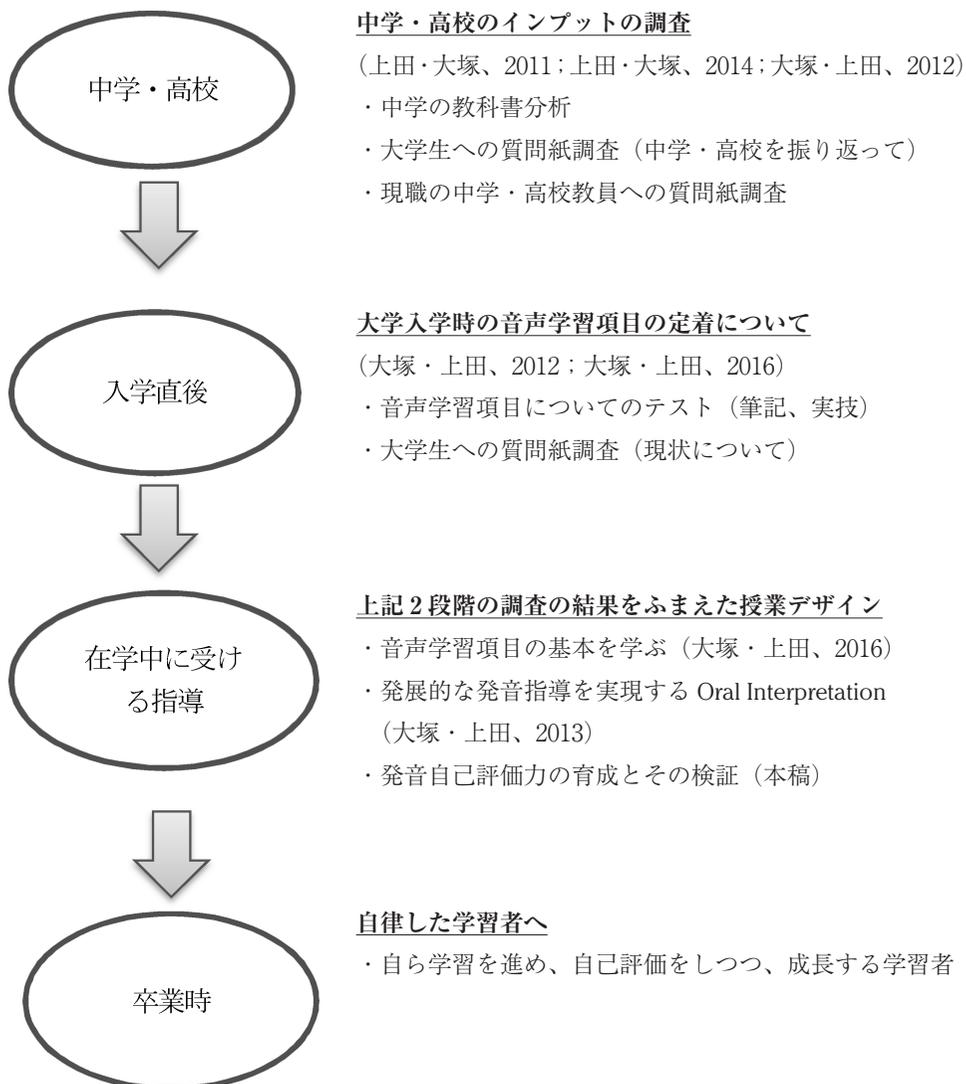


図 1 中学から大学卒業時までの音声学習の 4 ステージ  
(大塚・上田 2013 の「発音指導研究の 3 ステージ」を改変)

価によって育まれた内的基準に照らし合わせることを、としている。以上の研究にみられた「学習者の自律」と「学習によって身に付く内的基準」は、本研究の求める自己評価の教育的意義の定義とも合致する。そこで、前回の研究（大塚・上田、2016）でも取り上げた語強勢とイントネーションを調査対象とし、発音自己評価のデータを集めることとした。その理由は、この2項目については前回の検証で通年の授業前後での理論テストと実技テストに伸びがみられ、自己評価の項目として学生には正誤判定が比較的容易であると判断したためである。この2項目を含めた音読用の英文原稿と自己評価表をもとに、自分のパフォーマンスを正しく評価し適切に修正していく力が授業の最終日に確認できるのか、言い換えれば、第4ステージで求めたい今後の学習者の自律に必要な自己評価力が身につけているのかを検証するため、意識調査の実施も合わせて研究を進めることとした。

## 2. 調査方法

### 2.1 調査協力者と実施期間

調査協力者は、英語を専攻する女子大学生 87 名(1 年生 35 名、2 年生 52 名)である。筆者らが担当する CALL 教室で行う 2015 年度の通年の英語音声関連の授業(講座名は Phonetics および Pronunciation Skills) の受講者を対象とした。この2つの授業は別々の大学で開講されたものであるが、同一のテキストを使用し、通年のシラバスもほぼ同じ学習項目を配置して同じ進度であるように工夫した。学生の英語力を示すものとして、秋学期の TOEIC-IP テストでのスコアは 225 点から 800 点の範囲(平均 471 点)であった。半期のみを受講学生や、録音の不備、記入に不備のあるもの、同意を得られなかった学生はデータから除外した。授業の最終日(1月)にダイアログを音読録音し、その自己評価を実施した。また、授業初日と最終日の2回(4月と1月)、学生の意識調査も実施した。

### 2.2 手順

#### 2.2.1 ダイアログの録音と学生評価

授業の最終日に、録音手順と約 120 語のダイアログが印刷された用紙を配布し、2 分間の黙読により内容を理解させ、メモなどを取らせた後、一斉に録音を実施した。全員が正常に録音を終えたことを確認後、評価項目(語強勢 3 項目、イントネーション 6 項目、ポーズ 4 項目、句強勢 1 項目)を記した自己評価シート(Appendix 1)を配布し、各自で音声を聞きながら項目について、その通りに発音できているか否かを Yes または No の 2 択で評価させた。この音読用のダイアログは大塚・上田(2016)で使用したものと同様で、授業で学習したポイントを含んで構成しており、学習の定着の診断用に使っているものである。診断項目の中から、語強勢とイントネーションについての評価結果を分析した。文中の使用語彙は、初見で確実に学生が発音できるように、若干の例外はあるが JACET8000 の基本語(Level 1)を中心とした。単語や文レベルで読み上げてモデル発音との比較を行った研究(Kashiwagi & Snyder, 2014; Salimi et al., 2014)もあるが、あえてモデル音は使用せ

ず自己評価をさせた。モデル音を使用しなかった理由としては、授業修了後の第4ステージにおいては、通常モデル音のない状況が想定されるため、モデル音のない状況においての自己発音評価力を調査する必要があると考えたからである。また、単語や文レベルで調査を行わず、ダイアログを使用した理由は、1) 授業での使用テキストが会話をベースに理論学習項目を説明しており、学生にとって慣れ親しんだ形式であること、2) イントネーションの型は、会話の中での発音のほうがイメージしやすいと考えたこと、3) 話者の意図や音読のリズムなどにも注意を払わなければならない自然な文脈の中でこそ、読み手の普段の発音状況が再現でき、基本語レベルの単語 (communication, interesting, tomorrow) が正しい強勢位置で読めるかどうかの自己評価に適すると考えたこと、などによる。

### 2. 2. 2 教員評価

調査協力者が録音した音声ファイルと自己評価シートを回収し、採点者2名がその録音について再度評価を行った。採点者らは日頃同一のルーブリック (統一の音声評価を行うための基準表で、縦軸に音声学習項目 vowels, consonants, stress, rhythm & smoothness, intonation, performance の6項目、そして横軸には各項目の到達度合いの説明と、0～5の6段階の評価が規定されているもの) (大塚・上田, 2013; OJU Phonetics Rubric, 2006) を用いて採点作業をしており、採点者間信頼性が確認されている (吉田・井上・今井・上田・大塚, 2006)。採点項目はダイアログに含まれる3つの多音節の単語 (communication, interesting, tomorrow) の語強勢と、6つのイントネーション・パターンで発音される7文 (平叙文、Yes-No 疑問文、2種類の疑問詞 (How, Who) 疑問文、選択疑問文、列挙文、付加疑問文) の上昇・下降イントネーションの正誤である。語強勢は、communication が第4音節に、interesting が第1音節に、また tomorrow が第2音節に強勢があり、意図して第1強勢の位置が異なる多音節語を選んだ。またそれらの語については、文中においても語強勢の移動が起きない事を native speaker に確認した。イントネーション・パターンでは、付加疑問文 (You're all excited about the concert, aren't you?) の付加部分 aren't you には、相手に同意を求める場合の下降イントネーションと、自分の気持ちに確信が持てない場合の上昇イントネーションの2通りがあるが、会話の流れからは相手の同意を求める下降イントネーションが自然な解釈になるようにダイアログを作成した。音声の採点では、強勢の強さの正誤があいまいなものや、音声ピッチの上昇や下降の度合いの微妙なものもあり、そのような数例については評価の一致と評価基準の確認のために実際に採点者2人が立ち合いのもとで採点を行い、評価を確定した。

### 2. 2. 3 意識調査

ダイアログ録音と、その自己評価の後に意識調査を実施した。意識調査は、大塚・上田 (2016) で使用したものをを用いて、4月と1月に実施した。それぞれの時点での学生達の達成度を、発音記号の読み、発音の正確さ、語強勢、イントネーション、リズム、音のつながり、区切り、表現読み (感情をこめた英文の読み) の8項目について5件法で回答を求

めたものだが、今回は、語強勢（「単語の強勢（アクセント）が分かり、発音できる」）とイントネーション（「イントネーションの上昇・下降が分かり、発音できる」）の回答のみを分析し、学生の語強勢とイントネーションに関する学習効果の実感の変化を追った。

## 2. 2. 4 自由記述

ダイアログの自己評価終了後、自己評価を行った感想などを自由記述式で回答を求めた(Appendix 2)。このダイアログは4月の授業初回にも音読録音しており、4月と1月の音声の聞き比べも行っているため、調査協力者はその点も含めて回答している。質問の①～③は聞き比べをしての感想、質問④は自己評価について、そして質問⑤は今後の学習について問うたが、今回は質問④についての回答を考察する。

## 3. 結果と考察

### 3. 1 ダイアログの自己評価

学生の自己評価後に教員が評価した結果、学生と教員の評価が一致した割合、つまり学生も教員も Yes と回答したもの (Yes-Yes) と学生も教員も No と回答したもの (No-No) を合わせると、すべての項目において6割以上を占める結果となった(学生と教員評価の一致については、単語別は表1および図2、イントネーションの種類別は表2および図3を参照)。語強勢3項目についての一致の割合は、interesting (84%), communication (77%), tomorrow (63%) の順に高かった。また、教員と学生の評価の相関は、interesting と communication については有意な相関がみられた (communication:  $r = .25, p < .05$ ; interesting:  $r = .38, p < .01$ ; tomorrow:  $r = .04, ns$ )。イントネーション・パターン6項目については、すべての項目について Yes-Yes と No-No の回答を合わせると7割以上の一致を示したが、中でも Yes-No 疑問文と How 疑問文については両者の評価の一致が9割以上であった。また学生と教員の評価の相関は、平叙文 ( $r = .09, ns$ ) を除いた5項目6文に有意な相関がみられた (Who 疑問文:  $r = .23, p < .05$ ; How 疑問文:  $r = .63, p < .01$ ; 付加疑問文:  $r = .63, p < .01$ ; 選択疑問文:  $r = .63, p < .01$ ; Yes-No 疑問文:  $r = .56, p < .01$ ; 列挙文:  $r = .34, p < .01$ )。

語強勢で取り上げた3つの単語は、それぞれ異なった音節に強勢がある。評価の一致が最も高かった interesting は最初の音節に強勢があるため、評価のしやすい項目であったと考えられる。多音節語で2音節目以降に強勢がある場合、どの音節が強く読まれているかという判断は学生にとって意外に難しいことがわかる。その理由は、強勢がある音節は強くなるばかりでなく母音の長さやピッチの上昇も伴っているはずであるが、日本語を母語とする学習者はそれらに慣れておらず、どちらも不十分なまま発音していることが多い (Lane, p.242)。従って客観的に評価する立場になると、自分の発音であっても正しく判断できないということになる。特に有意差の無かった tomorrow については、N-Y パターン (学生は No、教員は Yes) の割合が高く、学生にとって第2音節に強勢をおいて発音できているか否かの判断が非常に難しいことがわかる。

イントネーション6項目の結果で96%の高い一致を示したのは、Yes-No 疑問文である。学生にとって一番馴染みのあるパターンであり、文末が上昇調になるかどうかの判断は比較的容易だったと推測できる。最も一致の割合が低かったのは、意外にも平叙文(71%)であり、唯一有意差もないという結果となった。平叙文は最も多く現れる基本のパターンであり、特に問題なく容易だと予測していたが、文末が下がっているかどうかの判断が困難だったことを示している。また、語強勢の tomorrow と同様に、N-Y パターンの回答が突出して多く、文末が下がっていると自信をもって判断できないことが明らかとなった。この点についても、発話者のピッチの上げ下げの幅が狭いことにより、判断が難しくなると同時に、文末のピッチの上下に対して普段からあまり注意を払っていない結果、正確な判断ができないことが考えられる。また、選択疑問文、列挙文、付加疑問文の3つは文中にもピッチの変化があり、より評価が複雑になることから、7割から8割程度の一致にとどまったとみられる。また、この3項目についてはY-Nパターン(学生はYes、教員はNo)の回答が多く、学生にとってはピッチの複雑さゆえに正しく発音できていると錯覚しやすい文のパターンであるといえる。

表1 単語別にみた学生と教員の評価の一致

	学生	教員	学生	教員	学生	教員	学生	教員	<i>r</i>	<i>df</i>
	Yes	Yes	No	No	Yes	No	No	Yes		
communication	61 (70%)		6 (7%)		7 (8%)		13 (15%)		.25 *	86
interesting	67 (77%)		6 (7%)		5 (6%)		9 (10%)		.38 **	86
tomorrow	54 (62%)		1 (1%)		1 (1%)		31 (36%)		.04	86

Notes: (1)  $N=87$  (2) カッコ内は割合 (%) を表す (3) \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

表2 イントネーションの種類別にみた学生と教員の評価の一致

	学生	教員	学生	教員	学生	教員	学生	教員	<i>r</i>	<i>df</i>
	Yes	Yes	No	No	Yes	No	No	Yes		
Yes-No 疑問文	83 (96%)		1 (1%)		2 (2%)		1 (1%)		.56 **	86
How 疑問文	63 (73%)		15 (17%)		5 (6%)		3 (4%)		.63 **	85
平叙文	62 (71%)		0 (0%)		2 (2%)		23 (27%)		.09	86
選択疑問文	43 (49%)		26 (30%)		18 (21%)		0 (0%)		.63 **	86
Who 疑問文	64 (76%)		4 (5%)		6 (7%)		10 (12%)		.23 *	83
列挙文	61 (70%)		5 (6%)		20 (23%)		1 (1%)		.34 **	85
付加疑問文	42 (49%)		27 (31%)		15 (18%)		2 (2%)		.63 **	85

Notes: (1)  $N=87$  (ただし、一部のデータには欠損値が存在する) (2) カッコ内は割合 (%) を表す (3) \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

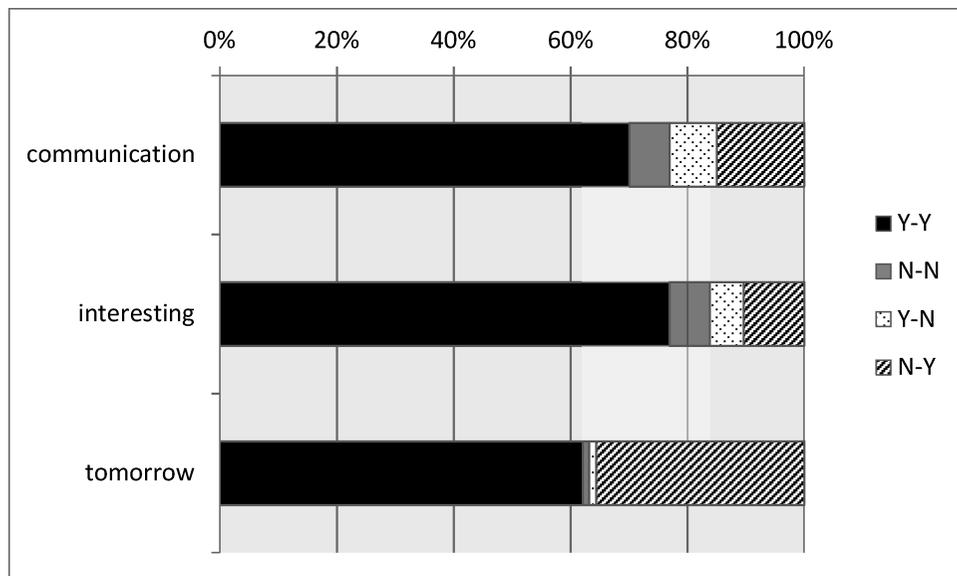


図2 学生と教員の評価の一致の割合(語強勢)(N=87)

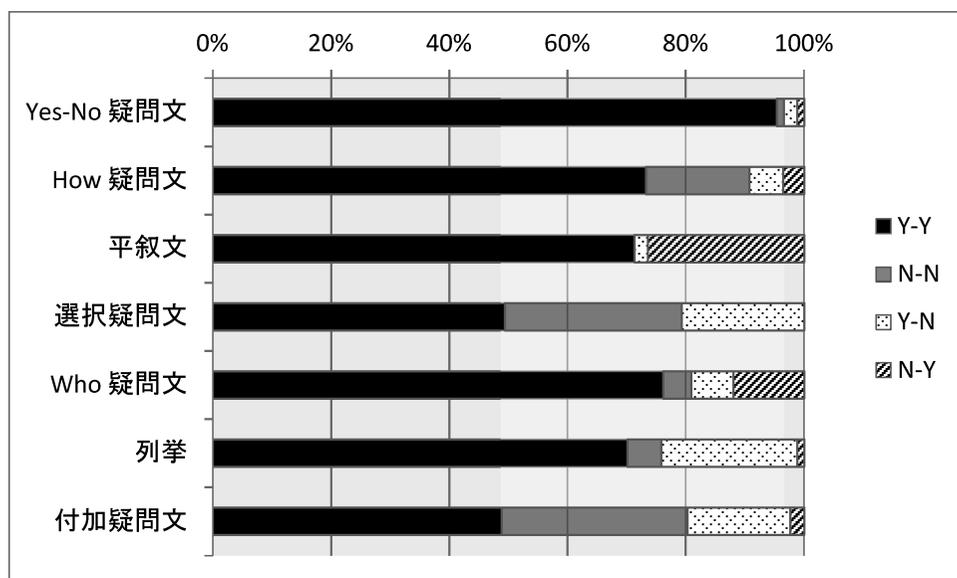


図3 学生と教員の評価の一致の割合(イントネーション)(N=87)

ただし、一部のデータには欠損値が存在する

### 3.2 意識調査

意識調査については、調査時点で各音声項目について発音できるかどうかを5件法(1. できない、2. どちらかというところできない、3. どちらともいえない、4. どちらかというところできる、5. できる)で回答を求めた。その結果、前回の調査(大塚・上田、2016)と同様

に、語強勢とイントネーションの回答は似た結果となった（回答別の人数は表3、*t*検定の結果は表4を参照）。ともに、授業初日の4月の時点では「できない」という回答が存在したが、授業最終日の1月には「どちらかというところできる」または「できる」という肯定的な回答へと移行した。

語強勢については、図4に示すように「単語の強勢（アクセント）が分かり、発音できる」という項目に対して、4月には否定的な回答（「できない」、「どちらかといえばできない」）の割合は、38%（33人）だったのに対し、1月には3%（3人）と大幅に減少している。また、4月の肯定的な回答「どちらかといえばできる」の割合は25%（22人）だったのに対し、1月には64%（56人）に増加している。また、イントネーションについては、図5に示すように、「イントネーションの上昇・下降が分かり、発音できる」という項目に対して、4月には否定的な回答（「できない」、「どちらかといえばできない」）の割合は、40%（35人）だったのに対し、1月には9%（8人）に減少している。また、4月の肯定的な回答（どちらかといえばできる）の割合は16%（14人）だったのに対し、1月には73%（63人）と大幅に増加している。語強勢、イントネーションともに「どちらともいえない」と回答している割合は、語強勢では4月37%（32人）から1月31%（27人）に減少し、イントネーションでは4月44%（38人）から18%（16人）まで減少している。

これらの結果を見ると、通年で学んだ語強勢とイントネーションについては、学生の意識の中にも肯定的に「できるようになった」と認識されていることが分る。また、「どちらともいえない」を選んだ割合に注目すると、語強勢については37%（32人）から31%

表3 意識調査（回答別人数）

	語強勢		イントネーション	
	4月	1月	4月	1月
1. できない	7 (8%)	0 (0%)	8 (9%)	0 (0%)
2. どちらかというところできない	26 (30%)	3 (3%)	27 (31%)	8 (9%)
3. どちらともいえない	32 (37%)	27 (31%)	38 (44%)	16 (18%)
4. どちらかというところできる	21 (24%)	40 (46%)	12 (14%)	44 (51%)
5. できる	1 (1%)	16 (18%)	2 (2%)	19 (22%)

Notes: (1)  $N=87$ （ただし、一部のデータには欠損値が存在する） (2) カッコ内は割合（%）を表す

表4 意識調査の平均値、標準偏差、*t*検定結果

	4月		1月		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
語強勢	2.79	0.94	3.80	0.78	-9.86	.00	85
イントネーション	2.69	0.91	3.85	0.87	-10.06	.00	86

Notes:  $N=87$ （ただし、一部のデータには欠損値が存在する）

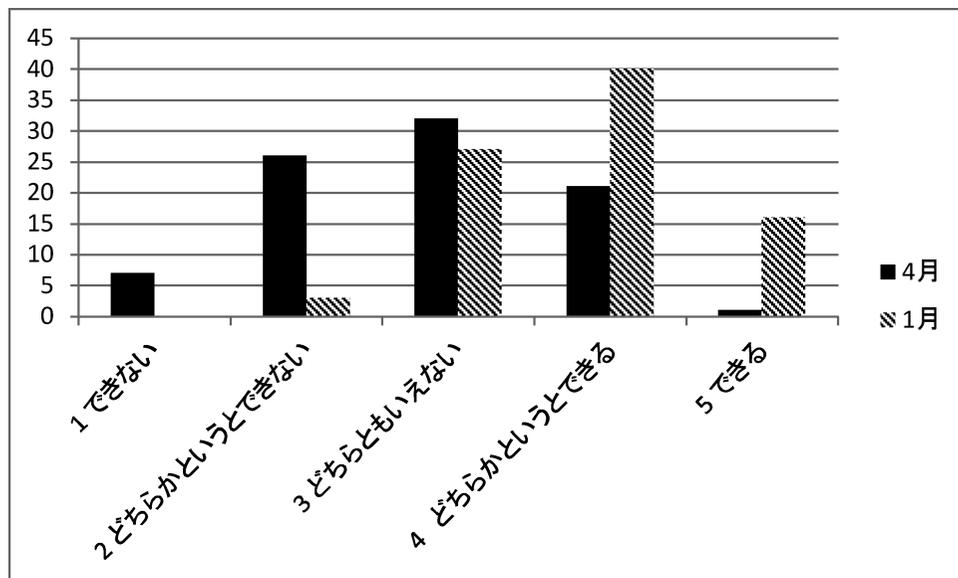


図4 意識調査結果(語強勢):「単語の強勢(アクセント)が分かり、発音できる」(N=87)

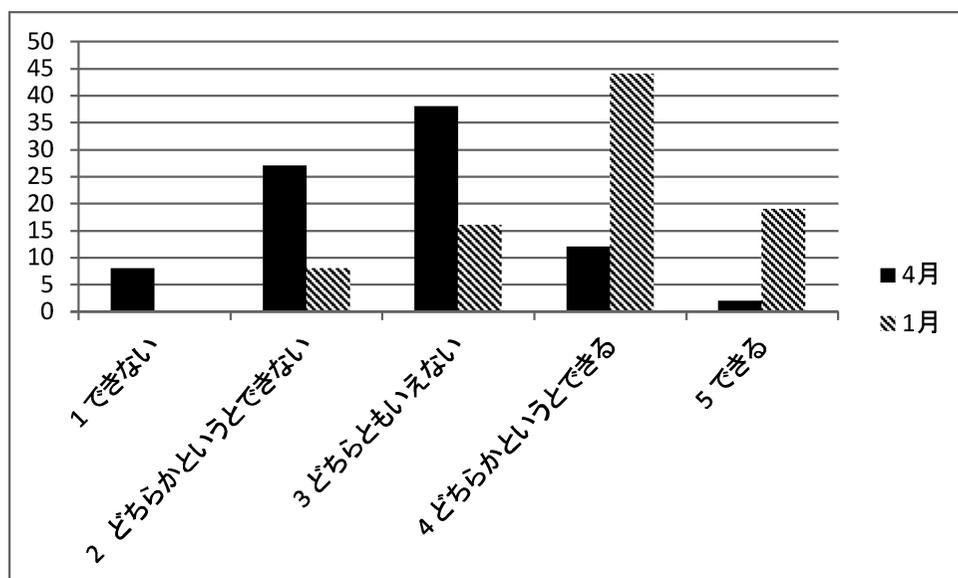


図5 意識調査結果(イントネーション):「イントネーションの上昇・下降が分かり、発音できる」(N=87)

(27人)に、イントネーションは44%(38人)から18%(16人)に減少している。語強勢についてこの選択肢を選んだ割合は、4月と1月を比べてもそれほど減少していないが、イントネーションについては半分以下に減っている。「どちらともいえない」という選択肢は、自らを高く評価しないことが美德であるとする文化的背景をもつ日本の学生には必要以上に選ばれる傾向にある。また、通常「どちらともいえない」を選択する場合、自信

をもって自分の状態を評価することができない、または自分の中に判断基準が確定していないことが理由として挙げられるだろう。このような状況下で、この選択肢を選ぶ割合が目覚ましく減少しているということは、学習者の意識の中にプラスの変化が生まれたことを示しており、特にイントネーションについては上昇、下降のイントネーションとはどのようなものかを理解し、自らが発音できるか否かの判断ができると自覚していることを示す。

### 3.3 自由記述

音声の自己評価後に、自己評価を行った感想などを自由記述式で回答を求めた。今回は特に自己評価に関係する質問や今後の学習に関する回答について考察する。

まず、自己評価については、「録音した自分の発音を聞き、自己評価することについてどう思いますか」という質問文とし（Appendix 3）、これについては、ほぼ全員が肯定的な回答をした。多くの学生が、「成長できたのを聞いて嬉しい／面白い／大事」「客観的に聞けて良い」などと回答し、自己評価の効果については、「自分のできていないところに気付ける」「反省点が見つかった」「苦手なところがわかる」など、これからの課題を自覚している様子である。また具体的な音声学習項目（強勢、イントネーション、音のつながりなど）に言及し、それらについての自分のパフォーマンスの良し悪しについてコメントしていた。

ただ、ごく少数ではあるが、問題点を指摘する声もあった。「その評価が合っているかどうかかわからない」という回答は、深い意味を含んでいる。自分の評価が合っているかどうかかわからない、とは、自分の中にまだ正しいと判断する基準が備わっていない、という意味である。通年の指導後に身につけていることが目標である判断基準が、その時点で備わっていない学習者にとって、今回の Yes か No の二択で答える自己評価は意味をなさなかったと考えられる。この回答から、今後の調査では、自己評価の尺度については改善の余地があるだろう。

## 4. 今後の課題

今回の調査では、語強勢とイントネーションについての学生と教員の評価は全体として6割以上の一致がみられた。これにより、限られた2つの学習項目についての検証ではあったが、学習者の自己評価力が目に見える形で示され、本研究の検証目的である自律した発音学習への指針の一部と成りえたと考えられる。今後はさらに他の学習項目での検討とともに自己評価の精度を上げることが必要であり、その実現のためにはいくつかの課題が挙げられる。まず、評価の尺度については、Yes または No の二択での回答であったが、この二択ではそのどちらでもない可能性を排除している。自己評価力が身につけていけば Yes または No であると判断できるが、その時点でまだ十分判断できない場合、「(できているかできていないかが) 判断できない」という選択肢も存在するだろう。今回、判断がつか

かった学生は、Yes か No を選ばなければならず、「適当に」選んだ可能性を排除できない。今後の調査では、「判断できない」という選択肢を入れることで、より精度の高い自己評価力を測ることができると考える。また、自己評価フォームについても、普段から同じ形式での訓練が必要である。どのような基準で判断すればよいかなど、ループリックで評価基準を明確に示すとともに、学習者の中に確固たる「発音の軸」を身につけなければならない。そのためには、自己評価をする活動を普段の授業にも取り入れ、常に客観的に評価する力を養う必要があると考える。

次に、評価の一致が比較的低かった項目については、今後の指導で特に注意を払う必要があるだろう。語強勢については強勢の位置が2音節以降になると評価の判断が難しいことが示唆された。最初の音節ではないところに強勢がある単語について、強勢のある位置でピッチが上がることを強調し、母音の強弱についても工夫して指導することが望まれる。ただし、今回の調査では、単語数が3語であることから評価の難しさについてはさらに項目を増やして調査する必要がある。また、イントネーションについては、平叙文の評価の一致が最も低いという結果となった。ピッチの上昇・下降については、発音する側のピッチがしっかり上がらない、または下がらないことが問題であり、このことが正しく判断できないことにつながると推測できる。普段の指導の中でピッチの高さ、低さに特に注意を払い、練習の際にも常に言及することで、ピッチの高低に対する意識を高めることが可能であろう。Lane (2010) は、イントネーションは典型的に3から4のピッチレベルとイントネーションラインで学生に示されることが多いこと、そしてその理論を理解し、実際にその通りに発音することの難しさに触れ、学生に向けては high/higher, low/lower のようなシンプルな2段階の言葉での指導を薦めている (p.86)。筆者らのクラスでも3つのピッチレベルとイントネーションラインにより発音指導を行うが、今回の調査結果から、学生に伝わる指導のためにはまた別な工夫が必要であることが示唆された。さらに、今回は語強勢とイントネーションを取り上げたが、それ以外の音声学習項目に対する学生の自己評価がどの程度教員評価と一致するかも興味深い。各音素、また音のつながりやポーズなどについても今後の調査を試みたい。

今回の調査では、自己評価をする際には特にモデル音声を与えることはしなかった。あえてモデルを与えないことで、学習者の中に身についた基準をもとに発音の評価をすることを求めた。しかし、普段の授業では、モデル音声のあとについてリピートしたり、モデルと自分の音声を比較して違いを聞く活動が多くを占める。もちろん最終目標では、モデル音なしで発音できることが理想だが、最後の自己評価の際にモデル音と比べて評価するという方法をとることで、また違った結果が導かれることも考えられる。

最後に、学生の自由記述の肯定的な回答からもわかるように、発音学習においても自己評価をすることに大変意義があることが確認できた。「発音」という客観的に判断しにくい、また目に見えにくい学習成果を目に見える形にするための1つの方法として自己評価は有用であり、また「客観的」に自己を見つめることは大切である。それと同時に、教員にとっても学生と教員のそれぞれの評価を比較してみることは「教えたつもり」「定着して

いるはず」の学習項目が、本当に学習者に身についているかどうか、自らの指導の結果を確認する機会でもある。英語の音声を学び、それを授業終了後や卒業後に実際に使用していく際に、自信をもって発音できる自律した学習者を育てられるよう、今回の調査が少しでもプラスに働くことを願う。

### 注

本稿は、外国語教育メディア学会（LET）第56回全国研究大会（2016年8月9日 於早稲田大学）における口頭発表をもとに加筆修正したものである。

### 謝辞

本稿の執筆にあたり、ご指導いただいた同志社女子大学の三根浩先生に感謝の意を表したい。

### 引用参考文献

- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2008). Self-assessment of pronunciation. *System*, 36, 506-516.
- Grant, L. (2014). *Pronunciation Myths*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- JACET8000 LEVEL MARKER. <http://www.tcp-ip.or.jp/~shim/J8LevelMarker/j8lm.cgi> (2015年9月閲覧)
- Kashiwagi, A. & Snyder, M. (2014). Intelligibility of Japanese College Freshmen. *JACET Journal*, 58, 39-56.
- Lane, L. (2010). *Tips for Teaching Pronunciation :A Practical Approach*. Pearson Longman.
- OJU Phonetics Rubric 2012©OJC Phonetics Rubric, 2006
- Salimi, M., Largar A. A., & Zareian, A. (2014). Self assessment of pronunciation and its impact on EFL learners' pronunciation ability. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6 (4), 605-622
- Yoshida, H. (2005). Validity of an instrument measuring English pronunciation performance. *JACET Kansai Journal*, 8, 1-14.
- 相澤一美・石川慎一郎・村田年（編）（2005）。『JACET8000 英単語』桐原書店
- 土居美有紀（2012）。「初級発音授業における実践報告」『国際教育センター紀要』13, 49-62.
- 今井由美子・井上球美子・井上聖子・大塚朝美・高谷華・上田洋子・米田信子（2010）。『音声学への扉』英宝社。
- 木澤利英子（2013）。「明示的発音指導が中学生の英語学習に与える影響—音声スキルおよび英単語学習方略に着目して—」『関東甲信越英語教育学会』27, 99-112.
- 牧野眞貴（2013）。「学生が効果的に感じる英語発音トレーニングの実践報」『外国語教育フォーラム』12, 121-134.
- 西野友一朗・猫田英伸（2014）。「スピーチコンテストに向けた発音指導の開発・実践—1カ月の教育実践から—」『中国地区英語教育学会研究紀要』44, 51-60.
- 大塚朝美・上田洋子（2012）。「中学・高校での発音学習履歴と定着度—大学1年生へのチェックシートと質問紙が示唆するもの—」『大阪女学院大学紀要』8, 1-27.
- 大塚朝美・上田洋子（2013）。「発展的な発音指導を実現する3要素：Oral Interpretationからの提言」『大阪女学院大学紀要』9, 37-57.

- 大塚朝美・上田洋子(2016).「筆記、実技、意識調査から検証する音声学習項目の定着：語強勢とイントネーション・パターンについて」『大阪女学院短期大学紀要』45, 1-17.
- 上田洋子・大塚朝美(2011).「発音と音声のしくみに焦点をあてた中学校英語教科書分析—インプットの基礎を考察する—」『大阪女学院大学紀要』7, 15-32.
- 上田洋子・大塚朝美(2014).「中学校英語検定教科書における音声指導項目の分析—新旧学習指導要領での扱いの変化について—」『大阪女学院大学紀要』10, 1-15.
- 八木義仁(2011).「教育実習における中間自己評価の有効性—教育実習生のアンケート調査を手がかりに—」『大阪教育大学紀要』教育科学(59)2, 229-240.
- 吉田弘子・井上球美子・今井由美子・上田洋子・大塚朝美(2006).「FACETS分析による英語音声評価における評定者バイアス検証」『大学英語教育学会』43, 73-85.

Appendix 1 自己評価シート

Diagnosis Self-evaluation

Student ID:

Class:

Name:

- A: Did you find the concert ticket? 1) [ 2 - 3 - 3 ↑ ] (文末を上げて読めた) Yes / No
- B: Yes, I did!
- A: I knew / you would. 2) I knew のあとにポーズを入れて読めた Yes / No
- But how did you find it? 3) [ 2 - 3 - 1 ↓ ] (文末を下げて読めた) Yes / No
- B: Two weeks ago, / 4) Two weeks ago, のあとにポーズを入れて読めた
- I left a book by the window. Yes / No
- Yesterday I opened the book / 5) I opened the book のあとにポーズを入れて読めた
- and saw it between the pages. Yes / No
- A: Good for you!
- I know that rock band, too. 6) [ 2 - 3 - 1 ↓ ] (文末を下げて読めた) Yes / No
- B: I've seen the band / singing their song 7) *Communicación* (強勢に気をつけて読めた)
- called "Communication" on TV. Yes / No
- This is my first time to see them on stage. 8) first time を「第1+第1」強勢で読めた Yes / No
- A: I heard / they've toured around 9) I heard のあとにポーズを入れて読めた Yes / No
- eleven countries in their own airplane.
- B: Sounds interesting! 10) interesting (強勢に気をつけて読めた) Yes / No
- A: Is the concert on Saturday / or Sunday? 11) [ 2 - 3 - 3 ↑ / 2 - 3 - 1 ↓ ] で読めた Yes / No
- B: Saturday, / tomorrow. 12) tomorrow (強勢に気をつけて読めた) Yes / No
- A: Who are you going with? 13) [ 2 - 3 - 1 ↓ ] (文末を下げて読めた) Yes / No
- B: I'm going with Lisa, / Emi, / and Bob. 14) [ 2 - 3 - 3 ↑ / 3 - 3 ↑ / 2 - 3 - 1 ↓ ] で読めた Yes / No
- A: You're all excited about the concert, / 15) [ 2 - 3 - 1 ↓ / 3 - 1 ↓ ] で読めた Yes / No
- aren't you?

Yes: / No:

(注) 授業内ではイントネーションのピッチの高さを [ 2 - 3 - 3 ↑ ] のような表記を使用して指導しているため、評価表には同様の形でイントネーション・パターンを示している。

## Appendix 2 自由記述式の質問文

- ①4月の録音と比べて、どのような点が変化していましたか。
- ②発音のどのような点が上達したと思いますか。
- ③あまり変わらなかったのはどのような点ですか。
- ④録音した自分の発音を聞き、自己評価することについてどう思いますか。
- ⑤今後の英語の発音についてどのように学習しようと思いますか。

## Appendix 3 Appendix 2④に対する学生の自由記述の例

- |           |   |
|-----------|---|
| Student A | 「(自己評価は) <u>自分の悪い所、成長できたところ</u> を見直し、聞き直してきて <u>次につなげられるから</u> とても良いと思った。」                |
| Student B | 「(自己評価) <u>発音をして心の中で今のは〜だ</u> など思う事はあっても、録音した音声を聞くことはないので、 <u>分析しやすいし、とても貴重な機会だ</u> と思う。」 |
| Student C | 「すごくいいと思う。 <u>普段気づかない部分</u> がわかる。」  |
| Student D | 「どれだけ自分が成長できたかを <u>客観的に知ることができた</u> ので、 <u>さらに発達へとつなげることができる</u> と思う。」                    |

(原文ママ。一部下線や( )は筆者による)