

言語のリズムと語彙の連合

— Listening 指導の基本点 —

中村 嘉宏*

(1990年10月15日 受理)

Returning to the Basics in EFL Listening Comprehension

—Language Rhythm and Word Association—

Yoshihiro NAKAMURA

英語 (EFL, English as a Foreign Language) 学習の基本的な4つの技能——「聞くこと」・「話すこと」・「読むこと」・「書くこと」——は、これらが学習の結果としてバランスよく習得された場合、自動車の4つの車輪に例えることができる。4輪は相互に同時に支え合い、一方で、それぞれが独自の役割をもっている。どの車輪であれ不具合があれば、装置システムは本来の機能を十分に果たすことができない。英語学習にも同じことが言えるのではなからうか。このような観点から、以下、外国語 (英語) 教育における「聞くこと」の重要性と他の3技能との関わりを概観してみることにしたい。

母国語の習得

外国語学習におけるリスニングの重要性を考えてみる前に、まず、母国語習得におけるリスニングと他の3技能との相互性について簡単に触れてみたい (図I参照、→ は逆方向のプロセスが起しないことを示す)。

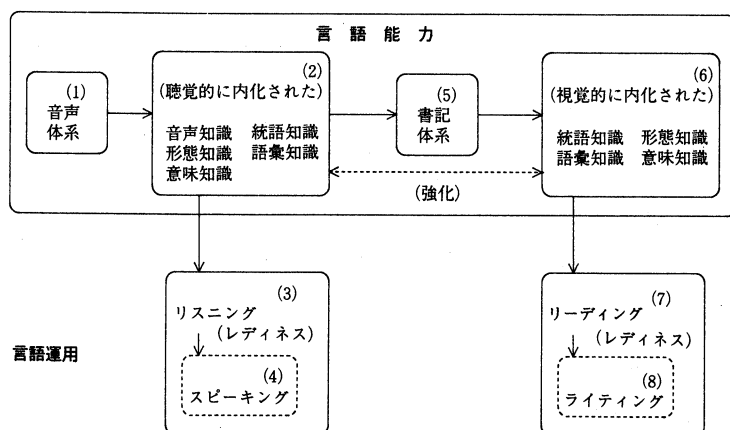


図 I

母国語における基本的な4技能の習得は「聞く」→「話す」→「読む」→「書く」のいわゆる“natural order”で展開される。この順序は、しかしながら、図Iにみるように、必ずしも線的、直列のプロセスとは思われない。幼児は、まず、自己の置かれた言語習得環境で得られる音声言語材料(1)をもとに聴覚的に内化された多様な知識(2)——音声

* 鹿児島大学教育学部外国語科

知識, 統語知識, 形態知識, 語彙知識, 意味知識——を言語能力として獲得する。言語運用能力としてのリスニング (3) はこの聴覚的に内化された言語能力 (2) を前提に顕在化しており, リスニング (3) に続いて, 表出技能としてのスピーキング (4) が獲得される。さらに, 聴覚的に内化された言語能力 (2) に加えて, 正書法の体系 (書記体系) (5) が導入・習得されることで, 視覚的に内化された言語能力 (6) が徐々に形成され, この能力 (6) を前提に「読む」技能 (7), 続いて「書く」技能 (8) が段階的に体得される。この言語能力 (6) の構成要素には, 統語知識, 形態知識, 語彙知識, 意味知識などが考えられ, 先に触れた聴覚的に内化された言語能力 (2) と相互に強化・補足し合う関係にある。言い換えれば, リスニング (3) は, その前提となる聴覚的に内化された言語能力 (2) をスピーキング (4) と共有しており, 同時に, 視覚的に内化された言語能力 (6) を通して, 間接的にリーディング (7) とライティング (8) と結びついていることになる。

母国語習得のプロセスでは, いうまでもなく, リスニングは他の言語技能に先んじて確立される技能であるが, リスニングと他の言語技能間にみられるこのような順序性は, 外国語学習 (次節, 図II参照) の場合とは異なって, 受容技能と発表技能の区別を伴った, リスニングの前提となる聴覚的に内化された言語能力 (2) と視覚的に内化された言語能力 (6) との間で逆順が起り得ないことの結果といえよう。このことは, 次節で触れる外国語の教授・学習を念頭においた場合, これら2つの言語能力——視覚的に内化された言語能力と聴覚的に内化された言語能力——の養成方法のあり方——例えば, 言語技能習得の順序として, (イ) 4技能の同時学習, (ロ) 文字言語優先, (ハ) 音声言語優先, (ニ) 受容技能優先——をめぐる, 長らく外国語教育の分野で論議の対象となってきた第2言語習得の効率を高めるための方略についても, 大きな示唆を含んでいるように思われる。

外国語 (英語) の学習

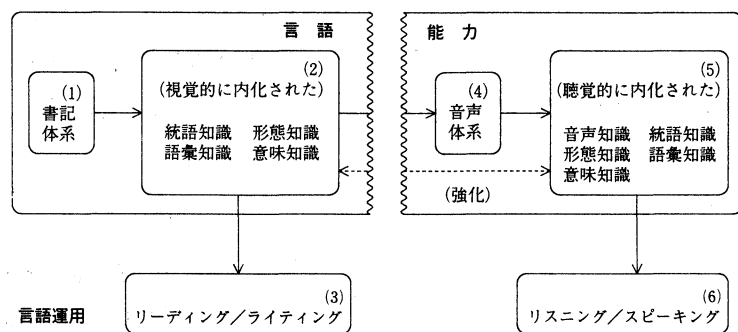
母国語の場合, まず最初に習得されるリスニングであるが, 外国語学習の場合, 多くの学習者がこの技能の習得を比較的難しいと感じているのはなぜであろうか。リスニングはリーディングへの効果的な学習転移の可能性が高く, また, 前者はスピーキングとも言語能力のレベルで結びついており (図I参照), リスニングの養成は, 外国語教育において基礎的, 総合的な能力を育成する基盤形成とも言えるものである。また, 『新指導要領』(平成2年度) に述べられている「外国語を理解し, 外国語で表現する基礎的な能力を養い, 外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに, 言語や文化に対する関心を深め, 国際理解の基礎を培う」という視点にたてば, リスニングが外国語教育において不可欠の教授・学習領域を構成することは明らかであり, この技能の重要性は一層明確になってくる。

ところで, 先に触れた, リスニングの習得を他の言語技能の習得に比べ比較的難しくしている理由としてどのようなものが考えられるであろうか。これには想定される多くの内・外的要因が相互

に影響し合い、必ずしも一様とはいえないにしても、その理由の1つに、他の言語技能と異なり、リスニングの習得過程では、母国語の音声体系（音素特性、韻律特性）が学習の転移（positive transfer）にほとんど寄与しないばかりか、多くの場合、むしろ、これを阻害し、一方で、心理的な学習不振を誘発する干渉要因になることを指摘できよう。外国語の発話（utterances）を「聞いて理解する」には外国語の音声体系それ自体の知識と実際の音響体験を伴った認知理解が必要であり、入門期の段階から、この点を考慮せず、目標言語の音声体系を学習者の母国語の音声体系でそっくり代用することは、多くの場合、この領域での学習を長期にわたって継続・促進することを妨げる要因となる。日・英語のように、文節音素、音節構成、イントネーション（intonation）、リズム（rhythm）、ピッチ（pitch）、接続（junction）などのレベルで相互に異なった構造体系をもつ言語の場合、学習の進展に伴って、学習困難が一層増幅され、教授・学習への努力がほとんど報われず、結果的に徒勞となる可能性もでてくる。外国語教育の分野で音声言語の運用能力の必要性が叫ばれながら、依然として、文字言語の学習——リーディングとライティング——が音声言語——リスニングとスピーキング——の学習に先行しがちな理由の1つにこのような点をあげることができよう。外国語の授業で学習者の母国語の音声体系がそのまま目標言語の音声体系として代用されるかぎり、言い換えれば、図Ⅱ（受容・発表技能の区別をせず、文字言語主体の学習が入門期から導入された場合を想定）にみるように、音声体系（4）が学習者の母国語の音声体系による代替であるかぎり、文字言語能力（図Ⅱの左半分）と音声言語能力（図Ⅱの右半分）との統合化は実現せず、このため、4技能の習得は跛行を生じ、図Ⅱにみるように、有無相通ずる両者の相補的な関係を生み出すことは難しくなってくる。図Ⅱから、外国語の音声体系（4）の習得がバランスのとれた4技能の発達を促進する

上で、如何に重要であるかが予測できよう。Postovsky（11：20）は外国語学習初期におけるリスニングの重要性について以下のように指摘している：

Since language is learned through the ear (as is dramatically demonstrated by deaf children), processing of auditory input must be essential and intrinsic to the nature of the language acquisition process. If this is so, then the linguistic properties of that input are crucial, for we are proposing that the student learns essentially what he hears. But in the audio-lingual class where each student is vocally active, students hear their own speech output more than they hear the teacher. The auditory input which they are processing, then, is not the authentic language they wish to learn, but the classroom dialect rich with all the distor-



図Ⅱ

tions that are peculiar to the beginning students' speech output. When this distorted system is internalized, it becomes a new source of interference in comprehension of the target language.

英語のリズム特性

リスニングの養成に力点をおいた授業では、さまざまな指導上の留意点が考えられるが、基本点の1つとして、目標言語に特徴的な言語のリズムをあげることができよう。言語のリズムは日常的な母国語使用の場面では、ほとんど意識されることのない言語特性の1つであるため、学習者が外国語学習初期の段階で異なった言語はそれぞれ特有の言語リズムをもっているとの認識を得ていることはまれである。実際には、目標言語である英語の場合、基本的には、強音節が時間的にほぼ等間隔に現れるいわゆる等時強勢拍律言語の特性 (isochronism) をもつとされており、このことは、英語の発話では、二つの文強勢の間に多くの(弱)音節が入れば入るほど、必然的に、それだけその部分は速く弱く発音される傾向が顕著になってくることを示している (5 : 232-244)。日本語のように——必ずしも個々の音節の発音の長さが同一とはかぎらないにしても——各音節がほぼ同じ時間的長さで発音される等時音節性 (isosyllabism) をもつ音節拍律言語を母国語とする学習者にとって、強勢に基づく英語のこのようなリズム特性に慣れるのは、未知の調音法への適応を意味しており、かなりの困難を伴うものといえる (1 : 42-52)。以下の例文では、たとえば、4つの文とも、音節数は異なっても、強勢のある音節の数が等しいため、心理的にほぼ同じ時間的長さで発音される傾向があるとされている (13 : 85-86) :

例 I

The boy is in the house.

The boy is in the old house.

The little boy is in the old house.

The little boy is not in the old house.

また、逆に、以下の2つの例文では、音節数が同じであっても、強勢のある音節の数が異なるため、発話の時間的長さは最初の例文の方が長くなる傾向がみられるとされている (16 : 39-40) :

例 II

The first six have all won a prize.

There were prizes for six of them.

上記例からも推測できるように、英語の自然な発話において日常的に生ずる、強勢を置かれない音節の省略 (omission)、母音の曖昧弱音化 (reduction)、また、縮約 (contraction) を伴う速い

発音などは、いずれも英語のリズム構造に起因するものであり（次節参照）、これらの音声特性は、ほとんどの場合、学習者が外国語学習において初めて経験するものである。初学者にとって、このような音声現象は、音響的に英語の発音は速すぎたり、音を飲み込むような曖昧な発音と感じられ、結果的に、英語母国語話者の発話は聴き取り難いという印象を与える理由の1つともなっている。

ところで、発話の自然なリズムが保持されるよう、実際の言語使用場面において英語ではさまざまな調音法が用いられているが、具体的にどのような音声環境の中でどのような調音現象がみられるのか、以下に基本的な音声変化の例を項目別にいくらかとりあげてみることにしたい。実際の発話の中では以下の諸例が混合して表出されることはいうまでもない。

I 連結 (liaison)

語末の子音が次の語の語頭の母音と連結して発音される。以下の例はその一部。

(1) d-連結

歯茎破裂音（閉鎖音）/d/を次の語の語頭母音と連続して発音する。

called_∪out, need_∪it, spend_∪a night, now and_∪again, stand_∪in the door, I heard_∪her
[hə : də] saying, find_∪it out, hold_∪out, ahead_∪of us, mad_∪at her

(2) k-連結

軟口蓋破裂音（閉鎖音）/k/を同様に連続して発音する。

it looks like_∪an apple, it feels like_∪a stone, take_∪it out, look_∪at, look_∪out, like_∪it
very much, take_∪out, back_∪in the States, think_∪about

(3) l-連結

歯茎側音の/l/を同様に連続して発音する。

fill_∪out, all_∪of the class, what is all_∪about, so full_∪of ships, metal_∪in food, call_∪it
a day, feel_∪a little feverish, pull_∪out of the slump, fall_∪off, fall_∪into, all_∪afternoon

(4) m-連結

両唇鼻音/m/を同様に連続して発音する。

come_∪in, some_∪of it, stem_∪of it, hem_∪in, from_∪a man

(5) n-連結

歯茎鼻音/n/を同様に連続して発音する。

in_∪all, run_∪away, run_∪into, than_∪us, and an_∪egg, tune_∪in again, get married
in_∪October, Japan_∪in August, open_∪it, in_∪a very cheer tone, an_∪island, one_∪of the
main products, an_∪example, be born_∪an orphan, in_∪it, again and again, in_∪addi-
tion, complain_∪about, as soon_∪as, in_∪our daily life, work in an_∪office, informa-
tion_∪on scholarships, happen_∪again, the plan_∪of the house, in_∪our class (cf. in
your [injə] hand)

(6) p-連結

両唇破裂音(閉鎖音)/p/を同様にして発音する。

wrap_it up, whip_up_a letter, keep_it up, catch up_on work

(7) r-連結

わたり音 (glide) の/r/を次の語の語頭の母音と連続して発音する。

far_away, more_of them, as far_as, for_instance, hear_about, over_it, after_all,
for_a change, higher_up [haiəɹʌp], cheer her_up, for_us, matter_of fact, take
care_of

(8) s-, tʃ-, z-, θ-連結

歯茎摩擦音/s/, /z/, 硬口蓋歯茎摩擦音/tʃ/, 摩擦歯音/θ/を同様に連続して発音する。

a case_in point, they fix_it fast, as_a foreigner, watch_out, worth_it

(9) t-連結

歯茎破裂音(閉鎖音)/t/を同様に発音する。

got_a letter, do a lot_of travelling, went_and, how much does this net_altogether?
that_of Japan, get_along well, heart_attack, cite_a few instances, how did
it_all start? out_at sea, went_away, get_away from, collect_it, look that_up,
come at_us, what_it_is [wɒtɪtɪz → wɒritɪz], put_on weight, right_away/off,
get_in, implement_it, write_about, appreciate_it, work at_a company

II. 脱落(省略)

同一語の中や隣接する語の間で、隣合う複数の子音の1つが脱落することがある。脱落には確立脱落と偶発脱落があり、ここでは偶発脱落の例を示す。

(イ) 子音の脱落(省略)

(1) 歯茎破裂音(閉鎖音)/d/

good news, good by, splendid moment, deeply held beliefs, coldblooded, bleed blood

(2) 唇歯摩擦音/f/

たとえば、any kind of eventではofが[ə]と弱くなり、速い発話では次の語の語頭の母音と同化し、発音されないことがある。

(3) 軟口蓋破裂音(閉鎖音)/k/

next to [nestə], asked [æst], book bag [bubæg],

(4) 両唇破裂音(閉鎖音)/p/

deep voice, it helps me, a deep breath, wiped out [wait aut]

(5) 歯茎破裂音(閉鎖音)/t/ (cf. 同化の項)

語中、語尾の子音連結/nt/, /ntl/の場合に多く生ずる。

sit down [sidaun], we are asked to [æstə] fill out the form, a boat ride,

enter [enə] high school, center [senə], wet paint, shut the door [ʃʌðədɔ:], fantasy [fænsi], dustpan [dʌspæn], at the office [əðɪɔfis], interaction [inərækʃən], intersection [inəsɛkʃən], temperamental [tempərəmenl], advantage [ədvnæɪdʒ], went away [-nawei], plenty [pleni]

(6) 摩擦歯音/ð/

took them=took'em [tukəm]

(7) [-st] や [-ft] で終わる語に破裂音(閉鎖音)/p, b, t, k, g/や鼻音/m, n/または摩擦音/f, v, s, z, ʒ, θ/を語頭にもつ語が続く場合, 通常, 語尾の/t/は省略される(8:103-104)。
first come, last night, forest fire, most popular, first three, must be, just took it, the worst thing

(8) [-nd] や [-md] で終わる語に鼻音/m, n/や破裂音(閉鎖音)/p, b, k, g, t, d/で始まる語が続く場合, 通常, 語尾の/d/は省略される(8:104)。

sound good, seemed good, tend to, second base, spend money

(9) 同一語の中で同一音素が続く場合, また, 連続する語の語尾とそれに続く語の語頭の音素が同じ場合, 一方が省略され, やや長い連続音のように発音される。

roommate [ru(:)meɪt], midday [mɪdeɪ], bookkeeper [bʊki:pə], good day, I want to [wɒntə → wɒnə] do it, subject to, I've got to [gɒtə] go, changed drastically, with that, get used to [ju:stə], take care [teɪkə], don't talk, just take it, rock-climbing, get together, skip practice

(10) 文尾または単独で用いられた語の語尾の歯茎破裂音(閉鎖音)/t/, /d/は省略されることがある。

great, right, what, good

(ロ) 母音の脱落(省略)

語の中の母音や隣接する語の間で隣合う複数の母音の1つが縮約や語末母音省略によって脱落することがある。

(1) 中央中母音/ə/

Is it too late to [t] mail this letter? the old house=th' old house, made of [meɪdv] paper

(2) 後低母音/ʌ/

give him some [sm] tea

(3) 前高母音/i/ (cf. 縮約)

s/he is = s/he's

III. 文型や意味内容から明らかな場合, 過去形, 過去分詞を表す-edは無音化し, 発音に要する時間のみ維持されることがある。

keep you informed, a cloud shaped like a horse, as we discussed before, the capital is

named for Washington, licensed doctors

IV. 音節数の変化

同一音の連続(反復)を避けるため、一方の音が部分的にまたは全く発音されないことがある。

probably → prob'ly, library → libr'y, February → Feb'uary, prohibition → pro'bition

V. 縮約 (contraction)

(イ) 後接語縮約の場合もあるが、前接語縮約に例が多い (cf. 母音脱落)。

I have (got) = I've (got), I would/had = I'd, there is = there's, there are = there're, there has been = there's been, I am = I'm, s/he is, s/he has = s/he's, we have had to = we've had to, we are not = we aren't, is not = isn't, when/how/what is/has = when/how/what's, must/should/would/might have = must/should/would/might've, that is = that's, that will = that'll, I will = I'll, nothing/everything is/has = nothing/everything's, nobody is/has = nobody's

(ロ) 後接語縮約

at home (19: 200-201)

VI. 子音の無声音化

縮約や次の語の語頭子音(無声音)に同化されて起こる。

What has [wɒts] become of her ? that is [ðəts] good, have to [hæf tə], has to [hæs tə], of course [əf kɔ:s]

VII. 同化 (assimilation)

(イ) 偶発同化 (ここでは、主として、相互的同化の例を以下に示す)

don't you [dauntʃu], as you know [æsu nou], could you [kudʒu], did you [didʒu], told you [touldʒu], need you [ni: dʒu], at your [ətʃə] home

歯茎鼻音/n/の後に続く歯茎破裂音(閉鎖音)/t/が/n/に同化されることがある(進行的同化 cf. 脱落の項)。

wanted [wɒnid], I don't [dɒn] care

VIII. 異音化

(1) かなり速く発音される発話の場合、無声破裂音(閉鎖音)/t/が有声摩擦音/r/に変化し、次の語の語頭の母音と連結して発音されることがある。

that is what_I [wəraɪ] heard, get_it, shut_up, they don't look sweet_at_all [swi: rərɔ:l], a lot of, let us, that_I, what_am I doing ? what_a beautiful day ! but_I, what_are [wərə] your future plans ? not_at_all, not that_I [nɒtəraɪ] know of

(2) 軟口蓋有声鼻音/ŋ/や摩擦有声歯音/ð/が歯茎有声鼻音/n/に変化することがある。

singing [sinin], falling off [fɔ:lɪnɒf], on that [ɔnət] note, that person, they will [nel], hang in there [nɛə], in that direction

IX. 文尾にくる語の語尾音が有声子音の場合、その前の母音はやや長く発音される傾向がある。

What do you have in your hand ? Is this your bag ? It is too big.

上掲例はごく限られた範囲の言語材料にすぎないが、言語がもつ独特のリズムは、丁度、我々が脳裡に記憶しているメロディー (melody) をきっかけに忘れかけた歌詞を思い出すことがあるように、言語の要素 (語・句) や文の記憶 (保持)・再生にも貢献する機能があるとされており (3: 255-264), このような観点からも、言語のリズムは、リスニングの指導上、とくに、学習初期の段階において文節音 (音素) の識別やイントネーションの指導と共に考慮すべき教授対象の1つとすることができる。

英語のリズム特性と文節音素の音形変化 (単純化)

教室での新出語の発音指導は、一般に、個々の単語を板書したり、flash card や録音テープを用いて行われることが多い。このため、語彙の発音形式は、普通、強形で導入され、弱形が用いられることはまれである。この結果、その後の授業展開の中で学習者が教科書本文のリーディングで発話文に含まれるすべての語彙を強形で個々に明瞭に発音するようになるのは、ある意味では、自然なことといえよう。「ある語が最も普通に発音されるときにその形を弱形、…それが単独にはっきり発音された場合の形を強形」(17: 1137) とする視点の必要性はいうまでもなく、なぜ発話文において弱形が多用されるのかを適切に理解する機会が十分に与えられないまま、英語の音読練習を媒体に、日本語の音節拍律の言語リズムが英語音声の聴覚イメージとして学習者の脳裡に定着し、誤った言語習慣として内化されることが上記内容の背景として考えられる。英語のリスニング技能を養成する入門期の段階で、学習者のこのような発音や発話の習慣が徐々に化石化することは、これによって負の言語干渉源が形成され、リスニング技能の発達を阻害する一要因となってくる。音声面におけるこのような化石化現象 (fossilization) をできるだけ避けるためには、まず第一に、英語のリズム特性に関する基本的な指導のあり方が問題になってくる。

英語のリズムが強勢拍律の特徴をもち、文強勢間ではほぼ同じ時間をかけて発音される傾向があることは既に触れたが、以下、このことと関連して、英語のリズム単位 (rhythm unit) について、簡単に述べてみたい。

例 I

Dogs eat bones.

The dogs eat bones.

The dogs will eat bones.

The dogs will eat the bones.

The dogs will have eaten the bones. (12: 40)

強勢拍律の特徴をもつ英語の場合、一般に、リズムの単位は文強勢のある母音（核母音）を含む音節（核音節）を中心に、（１）その音節を含む語、または、（２）強勢が置かれる音節を含む語とその他の強勢が置かれない語（群）、から構成されている（8：90-105）。たとえば、上記の例文 *Dogs eat bones* では、*Dogs, eat, bones* が、また、例文 *The dogs will have eaten the bones* では、同様に、*The dogs, will have eaten, the bones* が、それぞれ、リズム単位を構成し、いずれも発音に要する時間的長さはほぼ同じになる傾向がある。また、同一のリズム単位内では、強音節の前に位置する弱音節はすべて、できるだけ速く弱く発音される傾向があり、このため、例文 *The dogs will have eaten the bones* では、*the* は [ðə], *will have* は [wɪlv] または [wɪf] のように聴こえることがある。例文 *The dogs will have eaten the bones* では、通常 *will have* が [wɪl hæv] のように個々に強形で明瞭に発音されることはなく、強勢拍律のリズムが維持されるよう弱形や縮約形が用いられる。以下（例Ⅱ）についても同じことがあてはまる：

例Ⅱ

See if you can find it.

I would appreciate it if you could do it.

上記例では、それぞれ、例文 *See if you can find it* は、*See* と *if you can find it*、例文 *I would appreciate it if you could do it* は *I would appreciate it* と *if you could do it* の2つのリズム単位から成っている。したがって、例Ⅰの場合同様、2文ともほぼ同じ時間的長さで発音される傾向に加え、例文 *See if you can find it* では、*See* と *if you can find it* がほぼ同じ時間的長さで発音されるため、*if you can* はあたかも1語のように [fjukn] のように聴こえる。また、*find it* は語尾の子音と語頭の母音が連結し [faɪndɪt] のように発音され、文全体として強勢拍律のリズムが維持されることになる。同様に、例文 *I would appreciate it if you could do it* では、[aɪdəpri:ʃi:ɪtɪfju:kdu:ɪt] のように、通常、一息で発音され、弱形や縮約形、また、母音の省略または曖昧弱音化 (reduction) や連続する語の語頭と語尾の間で音素の連結が生じ全体のリズムが保たれる (14：219-225)。

無意識のうちにほとんどの音節——/n/, /ŋ/を除く——を開音節化する習慣をもち、個々の単音節/CV/をリズムの単位とする日本人学習者にとって、このような英語の発音（発話）特性は、先にも触れたように、音響言語的には未経験のものであり、リスニング技能の習得を困難なものにしている大きな要因となっている。

ところで、これまで述べてきた内容は、基本的には、語彙のレベルにおいても同様にあてはまる：

例 III

back/CVC /
 backpack/CVC・CVC/
 backpacking/CVC・CVC・VC/ (C=consonant, V=vowel)

例に示した語 back/CVC/と backpack/CVC・CVC/を日本人学習者に発音させた場合、音節の構成上、後者は前者に比べ倍またはそれ以上の時間的長さで発音されることが予想される。一方、英語の母国語話者の場合、backとbackpackとも強勢の数は1つであり、ともに1つのリズム単位として意識され、心理的にはほぼ同じ時間内で発音しようとする傾向があり、このため、母音の発音が後者では前者に比べ、ほぼ半分の時間的長さで行われることになる。もっとも、例語backpackでは、通常は、弱音節の母音は強音節の母音の場合とは異なって、弱く速く発音され曖昧弱音化(reduction)する傾向があるため、実際には、核母音に比べそれ以下の時間的長さで発音され、全体のリズムが維持されることになると予想される。また、例語backpacking/CVC・CVC・VC/の場合は、音節数が増えるため、母音の発音に要する時間的長さはbackpackの場合よりもさらに短くなっていく。このような例からも示されるように、英語の基本的なリズム特性を語・句・文のレベルで認識し、これを習慣化することは、日本語を母国語とする学習者にとって大きな意義をもっている。このことは、学習者が成人の場合、英語のリズムに慣れるため、かなりの聴覚訓練を必要とするものの、単に分節音素の識別能力だけがリスニングの基礎になるのではなく、同時に、これまでみてきたように、リズムと表裏一体の関係にあるさまざまな音声環境における分節音(音素)の単純化現象の理解に基づいてこの技能の発達を促すことも、また、この分野における大きな課題の1つであることを示唆している。¹⁾

リスニングの指導

新改訂の『学習指導要領』にも示されているように、英語教育において、音声言語による意思伝達能力の養成が重視される方向にある昨今、この分野における指導のあり方について、英語のリズム特性が内包する問題は多くの示唆を含んでいるように思われる。以下、言語のリズムを中心にリスニング指導の留意点について述べてみたい。

入門期におけるリスニングの指導では、まず、モデル(role model)の熟聴と共に、英語の文(文章)を音読する場合、個々の単語を個別に強形であたかもローマ字で書かれた日本語を読むかのように——たとえば、/n/や/ŋ/を除く子音の後に必ず母音を挿入する開音節化——発音するのではなく、また、単語と単語の間にある余白は、日本語の場合と異なり、必ずしも息つぎの合図ではない——身近な例にthank you [θæŋkju:]がある——ことなどを、学習者に理解させる必要がある。その上で、①日本語に比べかなり複雑な母音体系、日本語には無い子音や子音連結の調音法、語強勢(word stress)や句強勢(phrase stress)の位置、②代名詞、助動詞、冠詞、前置詞、be

動詞、接続詞、などに多く生ずる、個々の単語と単語の連結や弱形による音声上の変化、——弱形の用例 *My husband and me* [-dnmi:], /*I wish I could* [k(u)]*see you.*——文強勢 (sentence stress) の位置, ③既に触れたように, 教科書に印刷された単語と単語の余白 (空間) は息つぎを示すものではなく, 意味の境界 (semantic boundary) か, または複数の意味の境界から成るブレス・グループ (breath group) に基づいて文を切ること, ④文全体のリズムを失わないよう, 文強勢のある音節の母音は比較的強く長く——たとえば, 後続子音が有声摩擦音 /v, ð, z, ʒ/ の場合, 核音節は最も長音化する傾向がみられる (10: 701-703) ——文強勢のない音節は弱音化と共に速く読むようにし, 流暢さを維持することなど, 英語独特のリズムに学習者が慣れるよう留意する必要がある。④については, さらに, 以下の内容を念頭に指導に役立てることができよう: 通常, (イ) 文強勢が置かれる語には, いわゆる内容語 (content word) と呼ばれるもの, たとえば, 本動詞 (代動詞 *do* を含む), (指示) 形容詞, 名詞, 指示・疑問代名詞, (指示・疑問) 副詞, 副詞的不変化詞, 感嘆詞, などがあり, 一方, (ロ) 文強勢が置かれない語には, *be* 動詞や *have* 動詞の他, いわゆる機能語 (function word) と呼ばれる (不) 定冠詞, 数量詞, (人称) 代名詞, 虚辞の *it* や *there*, 代名詞の *one*, 前置詞, 接続詞, 助動詞 (*do* を含む), 関係代名詞・関係副詞, などが含まれ, 多くは単音節語である。ただし, これらは一般的な規則であり, たとえば, 句強勢の適用による例外の他, 話者の心的態度の反映ともいえる特定語の強調をはじめ, *be* 動詞や助動詞 (*do* を含む), また, 人称代名詞が文尾に位置する場合や付加疑問文の場合——例 *What do you think they are?* / *They are less dependent on oil than we are.* / *It's what it is.* / *She can play the piano, can't she?* / *He is staying home, isn't he?* / *He went there, didn't he?* ——強勢をおいて発音されることがあり注意を要する。この他, 使役を表す *have* (*get*) には強勢がおかれ, また, 前置詞や代名詞, 数量詞が比較的明瞭に発音されることもある——例 *I'll have it fixed.* (cf. *He had his car stolen.*) / *What is it about?* / *What kind of diet does he have to stay on?* / *I've heard of that.* / *Do you want some* [sʌm]? 言うまでもなく, リスニング技能の養成は, 適切な場面を伴った自然な (authentic) 言語材料を活用することにより, 英語の分節音素のみならず, いわゆる韻律素 (prosodeme) あるいは韻律特性 (prosodic features) ——…(韻律特性とは) 音の高さ強さ長さなどのように, 単音の範囲では現れず, 音節・音節連続, またはそれ以上の長い広がりの上に観察される…いろいろの音的現象 (をいう)。韻律素には, 音節・語・句・文に現れるもの, たとえば, 音の高低・音調・弱さ…などの他に, …音節・語・句・文との関連において, あるいは言語行動の場との関連において初めて現れるもの, たとえば, 休止 (pause) や, 音調 (intonation) など, また, 境界や, 語頭・語中・語末の音的特性や, 音節の構造や, 音連続の中での位置なども, それぞれ韻律素であると考えられる (18: 739-740) ——にかかわる知識をも習得することになり, この点からも, この言語技能の養成は, 今後, 益々重視される傾向にある音声言語による自己表現能力の基礎を構築する上で大きな貢献をすることになってこよう。本稿では, これまで, 主として, 言語のリズムという観点からリスニングの問題点を論じて

きたが、次に、リスニングと語彙の連合との関連性について触れてみることにしたい。

語彙の連合 (word association)—— 統合的關係と選択的關係

母国語以外のどの言語であれ、外国語の学習を可能にしている理由の1つに品詞 (part of speech) と呼ばれるすべての言語に存在する共通概念としての言語現象がある。どの言語にも、主語、動詞、目的語、修飾語などの機能をもつ品詞としての語彙項目が存在しており、母国語以外の言語学習を可能にし促進する上で大きな役割を果たしている。ところが、一方、マイナス面として、個々の言語がもつ (品詞) 語彙項目には形態・意味・統語素性上の複雑な言語間乖離があり、このことが、逆に、外国語学習を阻害する大きな要因の1つともなっている。

文法構造の観点からみた場合、いわゆる語彙連合 (連想) を構成する基本的な形態として、語彙の選択的關係 (paradigmatic relations) と統合的關係 (syntagmatic relations) があり、言語運用の実在化には、母国語であれ外国語であれ、これらが表裏一体となって形成された語彙知識が言語能力の一部として内化される必要がある (例 I 参照) :

例 I

$\left. \begin{array}{c} \text{my} \\ \text{the} \\ \text{his} \\ \text{that} \end{array} \right\}$	$\left. \begin{array}{c} \text{new} \\ \text{old} \\ \text{big} \\ \text{ugly} \end{array} \right\}$	$\left. \begin{array}{c} \text{car} \\ \text{book} \\ \text{pen} \\ \text{bag} \end{array} \right\}$
---	--	--

In the above example, the phrase "my new car" consists of three elements (words). Any of the words listed in the same columns could substitute for them to make another equally valid phrase, such as "the new bag." Hence, "car" stands in a paradigmatic relation with "book," "pen" and "bag," because each of these words can occur in the context (or paradigm) "my new _____." "Car" stands in a syntagmatic relation with "my" and "new," because they combine to form the noun phrase "my new car." (15 : 67)

品詞別の観点からみた語彙相互の連合 (連想) 形態に関する調査では、刺激語が名詞の場合、形容詞×刺激語 (名詞)、形容詞の刺激語にたいしては刺激語と対照 (contrast) をなす形容詞 (eg. dark-light) との組合せ、動詞の刺激語にたいしては刺激語 (動詞) に対応する副詞を想起する傾向が一般的であるとする報告もなされているが、一方で、語彙連合の構造については未知の部分も多いとされ、今後課題を残している (6 : 115-134)。先に触れた語彙の選択的關係と統合的關係に限って言えば、成人と年少者の間では、語彙連合の傾向が変化する "syntagmatic-paradig-

matic shift” と呼ばれる現象がよく知られており、成人の場合、刺激語にたいする語彙の連想傾向は、年少者の場合と異なって、選択的關係を示すことが多いとの観察報告がなされている（4：19-29）。年齢差によるこのような連想の型の変化についてはさまざまな解釈がなされているが（7：548-557）、この現象（“syntagmatic-paradigmatic shift”）を外国語学習の観点からみた場合、語彙の習得にとって、必要なことは、語彙相互の統合的關係が、まず、確立されることであり、語彙数の増加に伴って、語彙の選択的關係が拡大し、同時に統合的關係が漸次強化されてゆくことが望ましいことを示しているようにも思われる。中学校入学時に開始される英語教育では、現実には、学習者は成人であり、このため、語彙記憶の形態は、先の“syntagmatic-paradigmatic shift”の原則に従えば、学習の当初から選択的なプロセスをとる傾向が優先し、その結果、語彙そのものは数多く記憶されるにしても、記憶された語彙は相互に統合的な、言い換えれば、横の配列構造として連合・保持・再生されることがほとんどないまま、主として選択的關係、すなわち、縦の構造として個別的な言語知識の段階にとどまっている事例が比較的多いのではなかろうか。学習者の表出技能、特に、ライティングによる産出文の誤り分析（error analysis）を通して上記内容の傍証が得られるはずである*。

ところで、リスニング技能の養成はとりもなおさず語彙の統合的な配列構造に関する知識を深め、これを潜在的に強化する働きをもっている。語彙の統合的關係にかかわる知識を深め、ひいては、言語の予測能力の育成にも寄与する基本的な言語要素としては、①連鎖動詞（catenatives）：準動詞（verbals）を含む、②修飾語句×被修飾語句：形容詞×名詞、副詞×動詞、副詞×形容詞など、③不変化詞（particles）：前置詞、副詞的不変化詞、冠詞など、の用法が考えられ、これらの言語要素の意味・統語素性の特徴については、常に、学習者の注意を喚起しておく必要がある。語彙の統合的連合に基づいて語彙知識の拡大・強化を図ることは、外国語の理解と発表、言い換えれば、文の構造理解や文の構成能力という総体としての言語運用とも直接かかわる内容をもっており、このような視点からも外国語学習における統合的な語彙知識の重要性をある程度推測できるのではなかろうか（次例参照）：

例-①

I got him to persuade her to ask him to change his mind. (9：166)

We found it a lot of fun to relax on the beach watching surfers riding a big wave and falling off, losing their balance.

I listened to him playing the piano.

She wanted me to write a letter for her to the company complaining about one of their products.

They carried on the studies to prove their plan to be effective.

*Collocation の視点から誤り分析を行った詳細な報告例として Dechert and Lennon (2：131-168) がある。

I don't like my sister going to such a place. (17 : 632)

We'll keep making an effort to keep the costs under \$1,000.

上記①の観点からは、get, persuade, ask, keep, prove, watchなどの連鎖動詞が不定詞・動名詞・分詞群を従えて文が拡張されていることが示されている。連鎖動詞の統語素性によっては目的語を準動詞の意味上の主語としたり、節を伴って文を拡大することも可能である。

例-②

Do you have any evidence to prove that he keeps writing nasty letters to you ?

They will make a lovely picture.

He explained how he decided to take a positive attitude to the situation.

He expects to produce dramatic results of his research in less than a year.

He has improved his writing skill in English immensely.

また、②の観点からは、have evidenceで熟語を形成することに加えて、anyの後にhard, great, solidなどの修飾要素を付加することができ、この他、to-不定詞を修飾要素として文をさらに拡大することも可能である。また、take/assume an attitude to/towardやproduce/get/achieve resultsについても基本的に同じことがいえる。さらに、時を表す修飾要素はin less than a yearの他、in a year/month/week, by the end of the year/month/week,などの選択が可能であり、この他、make a pictureとtake a pictureとでは意味が異なることやpictureの修飾要素としてlovely以外にも(really) wonderful, fabulous, nice, good, excellent,などの組合せが可能なことを知ることができる。動詞improveの場合は修飾要素としてのimmenselyの他、excellently, amazingly, a lot, greatly,あるいは、文中の位置は異なるもののreally,などと統合的關係を構成することが理解される。

例-③

Did he well on the quiz on Monday ?

Let me take down your name and address.

She works for a bank. She studied at the University of Kagoshima for four years.

He went talking (to talk) about the recent trend in trade friction between the two countries.

She went to his father's home town to spend her summer vacation with his parents.

He's been planning on setting up a business with his old friends from college for months.

I got a letter from her about the wedding in June.

I can't come to the party at your house on July 4th.

最後に、③の観点からは、文構成要素の連結・拡大機能としての不変化詞の役割を以上の例文から推測することができる。

これまでみてきた語彙連合の一形態である語彙項目間の統合的關係は、外国語の場合、無意識の

習慣として形成されることはほとんどなく、多くの場合、母国語からの干渉を意識的に抑える努力とともに、長い時間をかけ試行錯誤を繰り返しながら、学習者自身が徐々に体得してゆかざるを得ないものである。目標言語がもつ語彙の統合的な連合構造を認識しこれを理解することは、言語の予測能力 (expectancy) の獲得と同時に、英語語彙の連語性 (collocability) への認識を深めることになり、リスニングのみならず他の言語技能の発達をも促進する共通基盤の形成にも資することになる。

Abstract

There has been much discussion recently of communicative competence as an objective for formal EFL teaching and learning. With this in mind this paper discusses the importance and precedence of aural comprehension over other language skills at the initial stages of instruction. In the theoretically simulated processes of both native and foreign language learning some characteristics specific to aural comprehension are examined in comparison with those of the other language skills — speaking, reading, and writing. This study also deals with probable learning difficulties encountered in acquiring listening skills by Japanese EFL learners at the very beginning levels. It is suggested that more emphasis should be placed on rhythmic features of speech and syntagmatic relations of word association of the target language (the English language) as ways to overcome some of the major linguistic roadblocks learners encounter in class. Rhythmic comparison is made between learners' native language (the Japanese language) and the target language in terms of the structured rhythm units of isosyllabism and isochronism. In addition, some phonic features such as assimilation, liaison, contraction, reduction, to name a random few, that are phonetically employed in keeping with the rhythmic rules of spoken English are demonstrated. The paper recognizes the need for more precise description of a variety of prosodic features in light of the influence on such features of unconscious efforts within a speaker to maintain speech rhythm. It is then pointed out that for adult learners lexical items may tend to be organized less syntagmatically in their memory than paradigmatically in the process of their vocabulary learning. The relevance of learners' understanding syntagmatic relations as opposed to paradigmatic ones of vocabulary in helping them develop a linguistic sense of collocability for EFL aural comprehension is discussed; the claim is made for the need to reappraise the potential contribution such understanding makes to growing language intuition or expectancy on the part of learners.

註1) 以下の表は日本人学習者（大学生）を対象に行った分節音素の識別テストの結果である。テストは英語母国語話者が吹き込んだ録音テープを使用し、テスト項目（分節音素）は異なった語や文に含まれる形式で提示された。テストの結果は音声環境の差異によって同一音素の識別度が変化するを示しており、聴き取りにおける類音（allophone）理解の必要性を示唆している。

表1

音素識別テスト	分節音素	正答率 (%)	音素識別テスト	分節音素	正答率 (%)
1-1	/i:/and/i/	55	5-1	/ɔ:/and/ou/	23
2	/i:/and/i/	61	2	/ɔ:/and/ou/	79
3	/i:/and/i/	73	3	/ɔ:/and/ou/	41
4	/i:/and/i/	70	4	/ɔ:/and/ou/	36
5	/i:/and/i/	49	5	/ɔ:/and/ou/	28
2-1	/i/and/e/	83	6	/ɔ:/and/ou/	35
2	/i/and/e/	88	7	/ɔ:/and/ou/	27
3	/i/and/e/	85	8	/ɔ:/and/ou/	71
4	/i/and/e/	75	6-1	/ʊ/and/n/	25
5	/i/and/e/	57	2	/ʊ/and/n/	47
6	/i/and/e/	93	3	/ʊ/and/n/	76
7	/i/and/e/	92	4	/ʊ/and/n/	53
8	/i/and/e/	55	5	/ʊ/and/n/	58
3-1	/e/and/æ/	58	6	/ʊ/and/n/	75
2	/e/and/æ/	85	7	/ʊ/and/n/	83
3	/e/and/æ/	87	7-1	/v/and/b/	44
4	/e/and/æ/	75	2	/v/and/b/	75
5	/e/and/æ/	83	3	/v/and/b/	86
6	/e/and/æ/	96	4	/v/and/b/	13
7	/e/and/æ/	91	5	/v/and/b/	68
4-1	/æ/and/ʌ/	69	6	/v/and/b/	75
2	/æ/and/ʌ/	67	7	/v/and/b/	40
3	/æ/and/ʌ/	38	8-1	/θ/and/s/	44
4	/æ/and/ʌ/	38	2	/θ/and/s/	38
5	/æ/and/ʌ/	29	3	/θ/and/s/	83
6	/æ/and/ʌ/	87	4	/θ/and/s/	40
7	/æ/and/ʌ/	57	5	/θ/and/s/	42

表1 (続き)

音素識別テスト	分節音素	正答率 (%)	音素識別テスト	分節音素	正答率 (%)
8-6	/θ/and/s/	54	10-5	/r/and/l/	51
7	/θ/and/s/	51	6	/r/and/l/	66
8	/θ/and/s/	85	7	/r/and/l/	48
9-1	/ʃ/and/s/	40	8	/r/and/l/	28
2	/ʃ/and/s/	100	9	/r/and/l/	47
3	/ʃ/and/s/	59	10	/r/and/l/	50
4	/ʃ/and/s/	96	11-1	/f/and/h/	83
5	/ʃ/and/s/	48	2	/f/and/h/	76
6	/ʃ/and/s/	67	3	/f/and/h/	96
7	/ʃ/and/s/	63	4	/f/and/h/	92
8	/ʃ/and/s/	88	5	/f/and/h/	92
10-1	/r/and/l/	44	6	/f/and/h/	83
2	/r/and/l/	58	7	/f/and/h/	90
3	/r/and/l/	33	8	/f/and/h/	94
4	/r/and/l/	47			

References

1. Brown, G., *Listening to Spoken English*, pp. 42-83, Longman, 1978
2. Dechert, H. W. and P. Lennon, "Collocational Blends of Advanced Second Language Learners: A Preliminary Analysis" in *Contrastive Pragmatics*, Oleksy, W. (ed.) pp. 131-168, Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Co., 1989
3. Dooling, D. J., "Rhythm and Syntax in Sentence Perception" *JVL-VB*, Vol. 13, No. 3, pp. 255-264, 1974
4. Entwisle, D.R. *et al.*, "The Syntactic-Paradigmatic Shift in Children's Word Associations" *JVL-VB*, Vol. 2, pp. 19-29, 1964
5. Jones, D., *An Outline of English Phonetics*, 9th edition, pp. 232-244, Cambridge Univ. Press, 1984
6. Leeson, R., *Fluency and Language Teaching*, pp. 102-135, Longman, 1975
7. McNeill, D., "A Study of Word Association" *JVL-VB*, Vol. 5, pp. 548-557, 1966
8. O'Connor, J. D., *Better English Pronunciation*, pp. 90-107, 成美堂, 1980
9. Palmer, F.R., *The English Verb*, pp. 166-211, Longman, 1976
10. Peterson, G.E. and I. Lehiste, "Duration of Syllable Nuclei in English" *Journal of the Acoustical Society of America*, Vol. 32, No. 6, pp. 693-703, June 1960
11. Postovsky, V.A., "On Paradoxes in Foreign Language Teaching" *MLJ*, Vol. 59, Nos. 1-2, pp. 18-21, January-February 1975

12. Prator, C.H.Jr. and B.W. Robinson, *Manual of American English Pronunciation*, pp. 28-43, CBS International, 1985
13. Robinett, B.W., "Simple Classroom Techniques for Teaching Pronunciation" in *Readings on English as a Second Language*, Croft, K. (ed.) pp. 80-86, Winthrop, 1972
14. Taylor, D.S., "Non-Native Speakers and the Rhythm of English" *IRAL*, Vol. 19, No. 3, pp. 219-226, August 1981
15. Taylor, I., *Introduction to Psycholinguistics*, pp. 58-88, Holt, Rinehart & Winston, 1976
16. Wilkins, D.A., *Linguistics in Language Teaching*, pp. 38-67, Edward Arnold, 1972
17. 井上義昌 編, 『詳解英文法辞典』, 開拓社, 1977
18. 石橋幸太郎 他編, 『現代英語学辞典』, 成美堂, 1977
19. 小栗敬三, 『英語音声学』, 篠崎書林, 1981