

英語発音指導におけるチャンツの有効性

川井 一枝

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of "chant method" in teaching English pronunciation. Firstly, the author looked back at the history of Carolyn Graham's Jazz Chants and how it has been accepted in English education in Japan. Secondly, she gave the outline of teaching English pronunciation. Thirdly, she showed her own two researches using "chant method". The first data were evaluated holistically and intuitively by human ears, and the second data were examined acoustically. The ability to control duration of ISI (inter-stress interval) was used as a criterion for the subjects' pronunciation ability in the later one. The results of these researches showed that "chant method" was effective for improving the pronunciation of Japanese EFL learners and accordingly may be included among good pronunciation practices as especially a way of learning English rhythm.

1. はじめに

「チャンツ」¹ は、英語のリズム習得、語彙や構文の習得、動機づけ、異文化理解の促進などを目的として、主に幼児や小学生といった子どもを対象とした英語の指導で使用されている。しかし、子どもを対象とした場合、動機づけや異文化理解の促進などに関する実践報告は多く散見されるものの、データ収集が難しく評価法も確率していないため、発話面などに関する直接的な学習効果を調査した実証研究は少ない。

筆者は、「チャンツ」は子どもを対象とした指導だけではなく、大学生以上の学習者を対象とした場合においても十分な学習効果が期待されると考え、これまで調査を行ってきた。本稿では、英語教育におけるチャンツの成り立ちや発音指導の現状を概観し、英語リズムの習得を促進するという目的に焦点をあてた筆者の調査を踏まえ、日本人学習者を対象とした発音指導の一方法としてどのように有効なのか「チャンツ」の可能性について検討する。

2. Carolyn Graham の Jazz Chants から「チャンツ」へ

ジャズチャンツは、Carolyn Graham により考案され、1978年に *Jazz Chants* が出版されたのを機に世界に広く認識されるようになった。彼女はニューヨーク大学で英語を教える傍らジャズピアニスト²としても活躍していた。各国から渡米してきた第二言語（英語）学習者が、仕事帰

りで疲れていても楽しく英語を学べるよう工夫して作成したものがジャズチャンツであり、アメリカ標準英語の聞く・話す技能を向上させるために、機械的な模倣と反復練習に変化をもたせ、談話能力や文法知識をも強化することを意図して作られている (Graham, 1978; 1983; 瀬川, 1995)。教授法としては、オーディオ・リンガルの改訂版であると同時に、感覚・知覚・身体の動きなど全てを使う言語教育・言語学習の流れを汲むと捉えられている (瀬川, 1995)。

Richard-Amato (2003) は「ジャズチャンツで用いられている多くのチャンクは、あらゆる年齢、英語能力の学習者にとって役立つものであり、また一人ではなくクラス全体での反復練習は学習者の不安を減少させる。」と述べている。

また、Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996) は「Acton (1984) の体の動きを取り入れた体系的な発音の練習は運動感覚を鍛え、英語のビートまたは強勢拍リズムに焦点をあてた練習になる。このリズム練習に着目したのがジャズチャンツであり、この練習がうまくいけば、学習者の読むスピードは徐々に上がり、単語を1語ずつ読むことが克服される。教室内でダイアログを掛け合いで練習することはお互いに良い刺激になり、単語を置き換えて自分自身のチャンツを作ることも学習者にとっては良い活動になる。」と、英語を指導する際のジャズチャンツの有効性について言及している。

当初、Carolyn Graham は成人の第二言語習得者を対象としてジャズチャンツを作成したと考えられるが、翌年の1979年には子ども向けの *Jazz Chants for Children* を出版し、その後、*Jazz Chant Fairy Tales* (1988)、*Mother Goose Jazz Chants* (1994) など子ども向けのジャズチャンツも多く発表していった。

日本においては、*Jazz Chants for Children* 以降、主に私立小学校や民間の英語教育機関などを中心に、幼児や小学生を対象とした児童英語教育の現場において使用されるようになった。また指導者を対象とした Carolyn Graham 本人による講習会なども開催されるようになり、児童英語教育におけるジャズチャンツの認知度は徐々に高まっていった。同時にジャズチャンツの手法が広まる一方、Carolyn Graham のジャズチャンツだけではなく、日本人が日本の子ども向けに作成した独自のチャンツ教材も多数出版されるようになった。それらは概ね、英米の伝承歌 (nursery rhymes) を編曲したものと、英語のリズム獲得と単語や構文をインプットする目的のために作詞作曲したオリジナルのものに二分される。松香 (2003) は、Carolyn Graham のジャズチャンツに関して英語教育界には大きく貢献したと認めた上で「子ども向けに作成されたものであっても彼女のジャズチャンツは日本の子どもたちには馴染みにくい、また難しすぎるものもある。」と述べており、このような流れを作った一因と考えられる。現在では、Carolyn Graham のジャズチャンツも含めて広く「チャンツ」と総称され、英語教育において広く認識されるようになった。平成23年度から新学習指導要領が全面実施され、必修化となった公立小学校の外国語活動、またラジオやテレビの語学番組などでも多用されている。

以下に、Carolyn Graham のジャズチャンツと日本人が作成したチャンツの例を示す。

▶Carolyn Graham のジャズチャンツ

Graham (1986) “*Small Talk*” p.2 より抜粋

〈How's Jack?〉

Hi! How are you?

Fine. How are you?

I'm fine. How's Bill?

He's fine.

How's Mary?

She's fine.

How are the children?

They're fine.

How's your job?

It's fine.

How's Jack?

He's sick!

Oh no!

▶日本人が作成したチャンツ教材——英米の伝承唄を用いた例

松香 (2002) 『通じる英語はリズムから——I like coffee I like tea』 pp.36-37 より抜粋

〈Humpty Dumpty〉

Humpty Dumpty sat on a wall,

Humpty Dumpty had a great fall.

All the king's horses and all the king's men,

Couldn't put Humpty together again.

▶日本人が作成したチャンツ教材——独自に作詞作曲した例

高橋 (2005) 『チャンツでノリノリ英語楽習!』 pp.16-17 より抜粋

〈イエス / ノー・チャンツ〉

A : Is this your bag?

B : Yes, it is. Yes, it is.

A : Is that your brother?

B : Yes, he is. Yes, he is.

A : Is that your sister?

B : No, she isn't. She's my cousin.

3. 英語教育における発音指導

一般的に発音指導の歴史は、1940年代-1950年代の行動主義に基づくオーディオ・リンガル³の時期、1960年代-1970年代の認知主義による発音指導軽視の時期、1980年代からのコミュニケーションアプローチ⁴に基づく目標を明瞭性に置いた発音指導の3期に大別される(Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996 他)。オーディオ・リンガルの時期における優先課題は「発音の正確さ」であり、学習者は教師の指示のもと、モデルを聞いて構文パターンを覚え、何度も繰り返すといった練習を通して正確に真似をするよう指導された。1960年代になると、意味のない構文を何度も繰り返すという指導に対する批判、発音指導の意義や効果に対する疑問が高まり、発音指導が軽視されるようになった。その後、コミュニケーションアプローチが主流になった1980年代からは、言語はコミュニケーションのために用いるべきだという考え方にに基づき、発音指導の目標も「正確さ」から「明瞭性」や「分かりやすさ」に変わっていった。

3.1 日本の英語教育における発音指導

川島他(1999)は、日本における発音指導の流れも上述した海外の歴史とほぼ類似しているが、詳細に論じた研究は皆無に等しく、こうした流れが日本においてどの程度具現化されているかの全体像を得ることは極めて困難であると述べている。1980年代以降は、日本の英語指導においても、コミュニケーション能力を促進するという観点から、発音指導の重要性、特に分節的な音素だけではなく、イントネーションやリズムなど超分節的な音素面の指導の必要性も論じられるようになった。しかし、近藤(1995)は、高校生を対象とした自らの調査をもとに、日本の中等教育、特に高等学校の英語の授業ではほとんど発音指導の効果は見られない、超分節音素面の指導はほとんど行われていないと報告した。渡辺(1994)は、こうした現状に対して「多くの識者が主張してきたが、現場にいる教師はそれらを指導する方法を教えられていないので、実際に指導しようとしても思うようにはいかない。」と述べている。

柴田、横山 & 多良(2008)は、Jenkins(2000)が主張するLFC(Lingua Franca Core)⁵、またEIL(English as an International Language)という英語に対する新しい概念の流れにより、発音モデルに対する明確な指針が益々無くなり、その結果、現場の教師側には戸惑いがあると述べている。付け加えて近藤(1995)と比較すると、発音指導の重要性は多くの教師が認識しており、超分節音素面の指導も実施されている一方、半数の教師が「自分の発音、また発音指導に自信がない」と回答し「生徒の発音能力に対する到達目標は低い」「生徒は発音能力に対する到達目標には到達していない」と報告している。

手島(2011)は、中学校や高等学校における発音指導について、1970年代と比較した場合においても、現在の状況が全体として大きく変化したとは言えないと述べている。コミュニケーション

ン重視の英語教育の導入により授業時における生徒の英語発話時間は確かに増えたが、多くの場合は「カタカナ発音」であり、原因として、①英語の授業時数が少ないこと、②正確な発音をすることより発話活動における生徒の自発性を尊重していること、③ EIL としての英語に発音矯正は必要ないこと、④教師自身が発音の指導法についてよくわかっていないことの4点をあげている。

柴田、横山 & 多良 (2008) や手島 (2011) は、現状を改善するためには、現場の教員は英語音声学について理解を深めることが大事で、現職教員に対する研修会の充実や教職科目における英語音声学教科の必修化等を提案している。さらに手島 (2011) は、英語音声学の知識を咀嚼して生徒たちに分かりやすく説明できること、教師自身がモデルを示せることが大事であると述べている。

3.2 分節的な音素 vs 超分節的な音素

言語学習において意味の伝達が重視されるコミュニカティブアプローチが主流となる1980年代から、多くの研究者が発音指導における超分節的な指導の重要性を説く (Pennington, 1989 他) ようになった。超分節的な音素とは、ストレス、イントネーション、リズムを始め声の大小や高低を含む分節音素以外の全てを指し、時として「話す句読点」と表現され、意味の伝達に大きく影響を及ぼす。Carolyn Graham のジャズジャンツは、この超分節的な音素面の向上を目的として作られたものである。

そして、英語母語話者が発話における明瞭性を評価する上で、分節音素面と超分節音素面のどちらがより大きく影響するか、どちらを優先的に指導すべきなのかという点についての論争が、主にアメリカを中心とした第二言語として英語を学ぶ ESL (English as a second language) の教室指導において論じられてきた。日本のように外国語として英語を学ぶ EFL (English as a foreign language) の環境とは異なり、仕事場や学校などにおける円滑なコミュニケーション能力の有無が将来に大きく影響を及ぼす環境において、発音指導に対する期待や影響は日本とは比較にならない程大きい (Gilbert, 2005) からである。しかし、この論争の決着はついていない。結局のところ超分節音素と分節音素のどちらに発音指導の焦点をおくかという点については、多くの研究者が示唆する (Morley, 1991 他) 通り、両方バランスのとれた指導が現実的であり望ましいという見方が妥当だろう。Morley (1991) は、指導順序として最初に超分節音素を、次に母音や子音などの分節音素を指導する方が良いと示唆している。河野 (2007) や馬塚 (2009) らの母語の習得順序に関する研究結果なども考慮すれば、筆者自身も分節音素面よりも先にリズムなどを含む超分節音素面を習得する方が自然であり、言語の持つ本質を捉えられると考えている。

一方、評価の前提となる明瞭性を判断する上での具体的な基準は何かという根本的な疑問は依然として残っている。明瞭性には様々な要因が影響し、具体的定義は研究者の主観により様々である。現状では「誰に対する明瞭性か」がはっきりしないまま、話し手と聞き手の対象となる範囲は拡大し続けている。実際の教室における発音指導において、柴田、横山 & 多良 (2008) や手島 (2011) が指摘するように、指導目標としての明確なモデルがない状態が続いているという現状は今なお大きな課題と言えよう。

4. 先行研究

英語の指導（学習）にチャンツを使用する場合、①発音能力の向上 ②リスニング能力の向上 ③単語や構文の習得 ④学習意欲の促進 ⑤異文化理解の促進などを目的として取り入れている。しかし、子どもの場合はコントロールやデータの収集が難しく、上記①②③に対する効果を検証した実証研究は少ない。また、音声に関する評価や分析方法は様々で確立されていないという課題もある。

小学生を対象としたものとして、発音面の効果を確認した小川（2003）、発音面の効果を確認できなかった横山、額田 & 紅露（2001）・真崎（2013）、模擬対話能力の向上を確認した山本（2008）などがある。一方、④と⑤に関しては「楽しい」という気持ちが英語に対する興味や関心を喚起して学習意欲や異文化理解を促進したという実践が多く報告されている。

成人を対象としたものとしては、Nakano（1997; 2007）があげられ、英語習熟度の低い学習者の発音能力やリスニング能力の向上に効果を見出している。筆者も同様に大学生以上の学習者を対象とした英語指導においてもチャンツの学習効果が十分期待されると考え、Nakano（1997; 2007）らの先行研究を踏まえ調査を行ってきた。以下、その概要を述べる。

4.1 川井（2009）の調査

川井（2009）では、30-40代の日本人成人英語学習者14名を対象に、各回約45分間、母語話者モデルによるチャンツのCDを聞きながら一緒にチャンツを唱えてもらう授業を11回行い、指導前後の発音能力とリスニング能力の変化を測定した。また、その結果と性格検査の結果ならびに質問紙調査の結果との相関関係を検証した。さらに質問紙調査結果と学習記録から指導前後の学習者の心理的な変化を分析した。発音能力の評価は、アメリカ人とオーストラリア人の大学教員2名が1-9段階による全体的な印象度により行った。リスニング能力は、実験参加者の英語力を考慮した上で、実用英語検定試験3級の過去問題を使用した。

本稿においては、発音能力、リスニング能力、質問紙ならびに学習記録の結果を報告する。事前事後の平均差についてWilcoxonの符号付き順位検定を用いて検定を行った結果、音読1 ($z = -2.504, p = 0.012$) 音読2 ($z = -2.405, p = 0.016$)、インタビュー ($z = -0.496, p = 0.620$) となった。音読1は指導において練習したテキスト素材であり、音読2は練習していない初見の素材である。音読1と音読2では、指導後の発音能力には有意な向上が見られ、リスニング能力に関する結果においても、 $z = -2.752, p = 0.006$ となり、有意な差を確認した。しかし、原稿を読む音読と異なりインタビューに答える参加者の発音の評価結果については有意な差が確認できなかった。この調査においては、「音読」と「発話」における参加者の発音に差が表れたと言える。質問に答える参加者の意識は発音よりも語彙選択や統語的要素などに集中していたと考えられ、意識なくとも達成可能な自動化した技能に到達するには本実験の指導期間では不十分であったことを示している。

質問紙調査や学習記録の結果から、チャンツを用いた指導法は学習者の動機付けに肯定的に作

用したことが確認された。学習記録、質問紙2には「苦手な英語を楽しく学べたのは初めてで、楽しいと学習意欲につながる」という記述が多く、5件法で調査した質問紙1の結果においても表2の通り、「チャンツを使用した指導は楽しい」「チャンツは自分の英語学習に役立つと思う」といった項目における得点は高かった。

表1 事前事後テスト結果 (Wilcoxon 符号付き順位検定)

n=14

発音能力			リスニング能力
音読1 (練習したテキスト)	音読2 (初見のテキスト)	インタビュー (自由会話)	
$p < .05$	$p < .05$	ns	$p < .01$

表2 チャンツに対する意識：5件法による調査 (5非常にそう思う～1全くそう思わない)

質問項目	第1回目	第2回目	第3回目	平均
A 自分に合っていると思うか	3.9	4.1	4.0	4.0
B 自分にとって簡単と思うか	2.7	2.8	2.8	2.8
C 自分にとって楽しいと思うか	3.9	4.3	4.3	4.2
D 自分の英語学習に役立つかと思うか	4.2	4.2	4.4	4.3

4.2 Kawai (2014) の調査

Kawai (2014) では、英語習熟度3群に分けた大学生31名と専門学校生21名を対象にチャンツを用いた指導を行った。川井 (2009) と大きく異なる点は、参加者の習熟度の違いに焦点をあてたこと、発音評価に音響分析を用いたことである。Mochizuki-Sudo & Kiritani (1991) を参考に、英語の強勢拍リズム習得の指標として、指導前後における ISI (inter-stress interval)⁶ の持続時間の変化を用いた。参加者は、5週間に渡り週1回、90分授業内の15分間、母語話者モデルによるチャンツのCDを聞き、テキストを見ながらチャンツを唱えた。リスニング能力の測定は、実用英語検定試験の過去問題 (準1級・2級・3級) を習熟度に応じて用いた。また、川井 (2009) 同様に、チャンツに対してどう感じるか質問紙調査も行った。

その結果、得られた発話データに対し、録音課題文のタイプ (T1、T2、T3、T4) ごとに被験者内 (前後) × 被験者間 (習熟度) の二元配置分散分析の検定を行った。結果は表3と表4の通りであり、全タイプの文において事後に1%水準で有意な差を確認した。また、2要因の交互作用についても T1 から T4 の全文において確認された。この交互作用は習熟度下位群の変化が顕著に大きかったことに起因すると思われる。また各群の詳細を確認するために、習熟度上位群の発話データは Wilcoxon の符号付き順位検定を用いて、習熟度中位群と下位群の発話データは t 検定により分析した。結果は表5、表6、表7の通りである。習熟度下位群においては課題12文全てにおいて1%水準で有意差を確認した。

リスニング能力に関しては、習熟度上位群は Wilcoxon の符号付き順位検定、習熟度中位群と習熟度下位群は t 検定により分析を行った。結果は表8の通りである。上位群、中位群には有意差がなく、下位群にのみ1%水準で有意差を確認した。以上の結果から、発話においてもリスニングにおいても変化が顕著であったのは習熟度下位群であったことが明らかになり、Nakano

(1997; 2007) らの結果を支持するものとなった。特に弱音節を弱く速く言うことが苦手な学習者にとって、チャンツを用いた繰り返しは ISI の持続時間を短縮する良い練習法となったことが確認された。

表3 事前事後テスト：ISI 持続時間3群比較結果（二元配置分散分析）

文タイプ	前後 F (1)	p 値	前後×習熟度 F (2)	p 値
T1 平均	33.252	$p < .01$	26.647	$p < .01$
T2 平均	61.312	$p < .01$	23.056	$p < .01$
T3 平均	86.177	$p < .01$	35.123	$p < .01$
T4 平均	104.813	$p < .01$	28.533	$p < .01$

n = 156 (52 × 3)

表4 事前事後テスト：ISI 持続時間3群比較結果（多重比較）

T1 平均	上<中 (ns)	上<下 $p < .01$	中<下 $p < .01$
T2 平均	上<中 $p < .05$	上<下 $p < .01$	中<下 $p < .01$
T3 平均	上<中 (ns)	上<下 $p < .01$	中<下 (ns)
T4 平均	上<中 (ns)	上<下 $p < .01$	中<下 $p < .01$

n = 156 (52 × 3)

表5 習熟度上位群：ISI 持続時間平均の差（Wilcoxon の符号付き順位検定）

(ms)

事前 n=6	T1-1mean (SD)	514.5 (47.6)	T1-2mean (SD)	575.3 (38.1)	T1-3mean (SD)	581.2 (96.3)	T1 mean (SD)	557.0 (69.1)
	T2-1mean (SD)	779.8 (117.3)	T2-2mean (SD)	851.0 (61.2)	T2-3mean (SD)	713.3 (85.8)	T2 mean (SD)	781.4 (103.2)
	T3-1mean (SD)	1042.3 (104.8)	T3-2mean (SD)	1068.3 (123.8)	T3-3mean (SD)	998.7 (267.3)	T3 mean (SD)	1036.4 (172.1)
	T4-1mean (SD)	1284.7 (160.5)	T4-2mean (SD)	1283.8 (138.2)	T4-3mean (SD)	1268.0 (235.8)	T4 mean (SD)	1278.8 (172.1)
事後 n=6	T1-1mean (SD)	496.3 (32.8)	T1-2mean (SD)	542.2* (44.8)	T1-3mean (SD)	608.0 (113.4)	T1 mean (SD)	548.8 (83.1)
	T2-1mean (SD)	755.7 (53.3)	T2-2mean (SD)	752.8 (93.4)	T2-3mean (SD)	649.0* (95.4)	T2 mean (SD)	719.2** (93.2)
	T3-1mean (SD)	953.2 (80.5)	T3-2mean (SD)	1002.0 (134.3)	T3-3mean (SD)	849.2 (133.0)	T3 mean (SD)	934.8* (129.3)
	T4-1mean (SD)	1209.5 (172.5)	T4-2mean (SD)	1275.2 (283.6)	T4-3mean (SD)	1175.3* (225.0)	T4 mean (SD)	1220.0* (221.6)

* $p < .05$; ** $p < .01$

表6 習熟度中位群：ISI持続時間平均の差（t検定）

(ms)

事前 n=25	T1-1mean (SD)	550.9 (63.4)	T1-2mean (SD)	603.8 (100.4)	T1-3mean (SD)	611.6 (71.6)	T1 mean (SD)	588.7 (68.5)
	T2-1mean (SD)	833.5 (83.8)	T2-2mean (SD)	900.9 (139.8)	T2-3mean (SD)	781.5 (133.8)	T2 mean (SD)	838.6 (109.3)
	T3-1mean (SD)	1117.9 (134.7)	T3-2mean (SD)	1212.0 (164.1)	T3-3mean (SD)	977.4 (128.6)	T3 mean (SD)	1102.5 (133.5)
	T4-1mean (SD)	1431.2 (166.9)	T4-2mean (SD)	1452.0 (175.8)	T4-3mean (SD)	1344.0 (257.4)	T4 mean (SD)	1409.1 (177.4)
事後 n=25	T1-1mean (SD)	527.2 (74.8)	T1-2mean (SD)	575.9 (83.6)	T1-3mean (SD)	610.1 (82.4)	T1 mean (SD)	571.1* (70.3)
	T2-1mean (SD)	808.2 (94.6)	T2-2mean (SD)	857.5* (102.6)	T2-3mean (SD)	742.4 (95.0)	T2 mean (SD)	802.7** (83.0)
	T3-1mean (SD)	1087.8 (123.5)	T3-2mean (SD)	1152.3* (172.4)	T3-3mean (SD)	926.0* (127.0)	T3 mean (SD)	1055.4** (170.3)
	T4-1mean (SD)	1353.3** (186.8)	T4-2mean (SD)	1323.7** (168.3)	T4-3mean (SD)	1211.0** (188.4)	T4 mean (SD)	1296.0** (167.2)

* $p < .05$; ** $p < .01$

表7 習熟度下位群：ISI持続時間平均の差（t検定）

(ms)

事前 n=21	T1-1mean (SD)	671.6 (117.3)	T1-2mean (SD)	742.5 (128.4)	T1-3mean (SD)	705.4 (73.2)	T1 mean (SD)	706.5 (85.9)
	T2-1mean (SD)	994.4 (125.9)	T2-2mean (SD)	1066.4 (142.7)	T2-3mean (SD)	882.4 (127.8)	T2 mean (SD)	981.1 (117.4)
	T3-1mean (SD)	1267.1 (120.5)	T3-2mean (SD)	1395.1 (167.1)	T3-3mean (SD)	1119.1 (177.4)	T3 mean (SD)	1260.4 (127.7)
	T4-1mean (SD)	1668.6 (169.0)	T4-2mean (SD)	1577.0 (174.3)	T4-3mean (SD)	1538.1 (247.8)	T4 mean (SD)	1594.6 (161.2)
事後 n=21	T1-1mean (SD)	552.7** (79.1)	T1-2mean (SD)	616.8** (78.8)	T1-3mean (SD)	598.9** (114.4)	T1 mean (SD)	589.4** (78.1)
	T2-1mean (SD)	837.2** (114.3)	T2-2mean (SD)	870.3** (122.0)	T2-3mean (SD)	723.6** (99.7)	T2 mean (SD)	810.4** (101.6)
	T3-1mean (SD)	1052.3** (157.9)	T3-2mean (SD)	1119.7** (151.1)	T3-3mean (SD)	877.2** (148.0)	T3 mean (SD)	1016.4** (134.6)
	T4-1mean (SD)	1325.3** (172.7)	T4-2mean (SD)	1354.8** (150.4)	T4-3mean (SD)	1230.3** (207.8)	T4 mean (SD)	1303.5** (164.6)

** $p < .01$

表8 リスニング事前事後テスト平均の差（上位：Wilcoxon 符号付き順位検定／中位・下位：t 検定）

習熟度（英検）	事前	事後	前後差	z 値・t 値	p 値
上位群（準1級） （12点満点）	3.7 (1.8)	5.5 (2.2)	1.8	z : -1.633	ns
中位群（2級） （15点満点）	7.9 (2.6)	8.4 (2.1)	0.5	t : -.844	ns
下位群（3級） （15点満点）	5.8 (1.8)	7.5 (1.5)	1.8	t : -5.455	p < .01

上位群 n= 6 中位群 n=25 下位群 n=21

（ ）内標準偏差

6. まとめ

川井（2009）、Kawai（2014）の結果から、チャンツを使用した発音指導は大学生以上の学習者の発音能力やリスニング能力の向上に一定の効果を見出したことが確認された。特に Kawai（2014）では、英語の習熟度に関わらず ISI の持続時間を減少させることが確認されており、チャンツによる練習は英語の強勢拍リズムの習得を促進すると考えられる。特に英語習熟度の低い学習者においては、発音面、リスニング面ともに有意な差を確認しており、その効果は大きかった。Celce-Murcia, Brinton & Goodwin（1996）が述べるように、単語を一語一語発音する、また子音連結時には母音を挿入してしまう、弱音節を弱く速く発話することが苦手な日本人学習者にとってチャンツは良い練習法になるだろう。ただし、川井（2009）の結果において、インタビュー課題では効果が確認されなかったことから、自動化されたスキルにまでは到達しておらず、効果の持続性等については今後の課題である。

次に、川井（2009）の質問紙調査や学習記録の結果において、「チャンツを使用した指導は楽しい」「チャンツは自分の英語学習に役立つと思う」の項目における得点は高く、チャンツを用いた指導法は学習者の英語学習に対する興味や動機付けを高めた。外国語を学ぶ学習者にとって、発音は Guiora（1972）が指摘しているように心因的な側面はかなり影響される。Richard-Amato（2003）を始め多くの研究者が指摘する「不安を減少させる」というチャンツの側面は発音指導において非常に優位に働く要素と言える。練習時に「楽しい」と思う気持ちが不安を減少させ、学習者の情意フィルターを下げるからである。

付け加えて、楽しい気分で反復練習が出来るという効果も大きい。ビートのリズムに遅れないようにする意識が働き、学習者はチャンツを夢中で唱えてしまう。子どもから大人まで繰り返し苦にならず楽しく何度でも練習でき、英語のリズムを直感的に捉えることが出来る点においてチャンツは優れている。さらに学習者のレベルに応じた教材選択ならびに指導手順に対する工夫は必要だが、指導側にとっても使いやすく短時間で出来る手法である。

本稿では発音指導におけるチャンツの有効性について検討してきたが、以上を総合するとチャンツは発音指導の一方法として、特に英語の強勢拍リズムの習得に有効な方法であると言えよう。実証的な研究がまだ少なく課題も多いが、公立小学校の外国語活動が必修化になったことにより、今後は子どもを対象としたデータの検証も進んでいくことが予測される。そうした蓄積が

進み、英語教育におけるチャンツの機能がより明確になり発音指導に効果的に取り入れられることが望まれる。

現在、日本の英語教育の大きな目標は小学校から大学そして社会人に至るまで一貫して英語コミュニケーション能力の向上である。発音はコミュニケーション能力の土台を築く重要な部分である。前述したように様々な要因によって、発音指導は未だに学習初期に限定されてしまう傾向があるが、自信を持ってコミュニケーションできるよう、学年が進んでからも継続することが重要であると考えている。

注

1. チャンツ (chant) という言葉には聖歌、単調な話し方、繰り返す等いくつかの意味があり、また歌との区別も曖昧であるが、英語の教室指導においては、音楽やリズムに合わせ、英単語や英文を繰り返し唱えるという練習法、またはその練習法で使用される教材の総称として用いられている。
2. ニューヨーク大学で教鞭をとりながら Carolina Shout という名前でピアノ演奏家・歌手として活動を開始した。ラグタイム・ピアノやジャズ・カブーのプロの演奏家として活動を続けながら考案したのがジャズチャンツである (瀬川, 1995)。
3. Bloomfield, Eries らの構造言語学と Skinner らの行動主義心理学を理論的裏付けとして、初期の指導に口頭練習のみを行うことを主張している教授法である。学習初期は、口頭練習のみを行うが、学習が進むにしたがって、聞くことから、話す、読む、書く順に指導がなされる。田崎(編)(2002)
4. 言語教授においてコミュニケーション能力の養成に特に焦点をあてたもので、Communicative Language Teaching (CLT) とも言う。1つの独立した教授法ではなく、Notional / Functional Approach など様々な特徴や理念を包括したアプローチである。田崎(編)(2002)
5. Jenkins (2000) は、英語母語話者は英語の国際的使用に関して発音基準を強要する権利を失った、mutual intelligibility を促進しうる何らかの代案が急務だと述べ、非母語話者同士が使う共通の英語として LFC (Lingua Franca Core) を提案した。そして、超分節音素面が明瞭性に与える影響が大きいのはコミュニケーションの対象者が英語母語話者の時だけであり、母語訛り (母語の音、リズム、イントネーション) を排除する必要性は全くないと述べている。
6. ISI (inter-stress interval) とは、強勢のある音節から次の強勢の始まる直前までの間のことである。foot (韻脚) とも表現され、その呼び方と概念は Abercrombie (1964) に遡る。Abercrombie が「韻律上音節が機能を果たすある単位を設定する必要があり、この単位を foot (韻脚) と呼ぶ」と述べたことから、英語におけるリズムの単位として認識されるようになった。

引用文献

- 小川隆夫 (2003).『小学校英語教育におけるリズム指導の有効性』立教大学大学院 異文化コミュニケーション研究科 修士論文
- 川井一枝 (2009).「成人英語学習者に対するチャンツを用いた指導の効果」『東北英語教育学会研究紀要』29, 33-45.
- 川島浩勝, 田中祐治, 山川健一, 伊藤影浩, 大野秀樹, 大和知史, 三浦省五 (1999).「英語の発音指導」『英語教育』大修館書店
- 河野守夫 (2007).「リズムとイントネーションの認識と再生」『ことばの認知としくみ』三省堂
- 河野守夫 (編主), 井狩幸男, 石川圭一, 門田修平, 村田純一, 山根繁 (編)(2007).『ことばの認知としくみ』三省堂
- 近藤靖 (1995).「日本の学校英語教育における超分節的音素の発音指導についての考察」『RANDAM』東京外国語大学大学院英語英文学研究会 20, 31-43.
- 柴田雄介, 横山志保, 多良静也 (2008).「英語発音に関する実態調査」『四国英語教育学会紀要』28, 47-58.

- 瀬川俊一 (1995). 「Jazz Chants」『現代英語教授法総覧』大修館書店
- 田崎清忠 (編) (1995). 『現代英語教授法総覧』大修館書店
- 高橋一幸 (2005). 『チャンツでノリノリ英語楽習!』NHK 出版
- 手島良 (2011). 「日本の中学校・高等学校における英語の音声教育について：発音指導の現状と課題」『音声研究』15, 31-43.
- 真崎克彦 (2013). 「英語活動でチャンツを用いて指導した効果の研究」『JES Journal』13, 179-194.
- 松香洋子 (2002). 『通じる英語はリズムから：I like coffee I like tea』松香フォニックス研究所 (現社名：株式会社 mpi)
- 松香洋子 (2003). 「通じる英語はリズムから」『The Front』1, 4-13. 松香フォニックス研究所 (現社名：株式会社 mpi)
- 馬塚れい子 (2009) 「言語リズムの獲得と韻律によるブートストラッピング仮説」『音声研究』13-3, 19-32.
- 山本玲子 (2008). 「リズムと身体感覚を生かした「模擬対話」指導—実際の会話力につながる体験蓄積のための試み」『日本児童英語教育学会研究紀要』27, 81-96.
- 横山吉樹, 額田さやか, 紅露由佳 (2001). 「小学校「英会話学習」の指導法：TPR とジャズチャンツの考察」『北海道教育大学紀要 (教育科学編)』52, 1, 77-85.
- 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
- Abercrombie, D. (1967). *Elements of General Phonetics*. Edinburgh University Press.
- Acton, W. (1984). Changing fossilized pronunciation. *TESOL Quarterly*, 18, 1, 71-85.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M., & Goodwin, J.M. (1996). *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Gilbert, J. B. (2005). *Clear Speech Teacher's Resource Book: Pronunciation and Listening Comprehension in American English*. Cambridge University Press.
- Guiora, A. Z. (1972). Construct validity and transpositional research: Toward an empirical study of psychoanalytic concepts *Comprehensive Psychiatry*, 13-2, 139-150.
- Graham, C. (1978) . *Jazz Chants: Rhythms of American English for Students of English as a Second Language*. Oxford University Press.
- Graham, C. (1979). *Jazz Chants for Children*. Oxford University Press.
- Graham, C. (1983). An excerpt from jazz chants. In Oller, J. W. Jr. & Richard-Amato, P. A. (eds.). *Methods that Work: A smorgasbord of ideas for language teachers* (305-308). Newbury House.
- Graham, C. (1986) . *Small Talk*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press.
- Kawai, K. (2014). Effects of chant practice on acquisition of stress-timed rhythm: a comparison of three English proficiency levels. *Tohoku TEFL : JACET 東北支部紀要*第5号, 12-26.
- Mochizuki-Sudo, M., and Kiritani, S. (1991) . Production and perception of stress-related durational patterns in Japanese learners of English. *Journal of Phonetics*, 19, 231-248.
- Morley, J. (1991). The Pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25, 3, 481-520.
- Nakano, H. (1997). The effect of rhythm instruction on production ability of Japanese EFL learners. *ARELE*, 8, 81-91.
- Nakano, H. (2007). Analysis of EEG pattern measured at eight electrodes on L2 English rhythm acquisition. *Language Education & Technology*, 44, 135-154.
- Pennington, M. C. (1989) . Teaching pronunciation from the top down. *RELC Journal*, 20, 1, 20-39.
- Richard-Amato, P. A. (2003). *Making It Happen: From Interactive to Participatory Language Teaching*. Longman.