

日本語教育における音声教育の実践報告

中 村 明 夫

1. はじめに

日本語を学ぶ留学生にとって、自らの発した日本語が日本人母語話者に通じなかった経験は、時として挫折となる。学習者によっては回避行動を取り積極的な発話が減少し、学習意欲も低下している場合も見られる。「読む」「書く」「聞く」「話す」という四技能の中で、「読む」と「書く」に関しては文字を確認することで弱点を克服したり復習することが可能である。しかし「聞く」「話す」に関しては文字として残らないため、よほど気をつけていないと誤用を正し、学ぶことが難しい。また、目標言語の母語話者（日本人）との自然な会話の中で「言葉が通じない」と感じた際、その原因は「発音」「文法」「語彙」といった言語的知識の誤りによる場合もあれば、会話全体の文脈や状況といった非言語的知識の誤りによる場合もある。いずれにしても、「発音」と「聞き取り」は最も基本的な技能であり、極端な場合、それができないとコミュニケーションはほとんどの場合成り立たない。更に、音声教育によって学習者が自らの音声を客観的に把握できていれば、言葉が通じなかった問題が音声だったのか文法だったのか、語彙だったのか、非言語活動だったのか学習者自身で判断し、復習しやすくなる。加えて、学習者が十分な音声教育によって学習者自身の音身に自信を持つことができているならば、学習者は目標言語の母語話者との交流の中から、学ぶ必要のある目標言語に関する知識を的確に絞り込みながら、的確に学べるだろう。

福井(2007)は「発音の評価の高い学習者は、発音に関しての独自の学習方法をもっており、『発音向上意欲』という高い学習意識に根ざした動機をもっていることがうかがえた」と述べており、第二言語学習者の発音と学習意欲には

何らかの関係があるように思われる。また、小河原(1997)は「学習者自身の発音のあり方を意識的に捉えさせ、学習者の意識の中に正しい発音の『基準』を作らせるような自己評価意識を高める指導が重要となる」と、学習者の自己モニター力を高める必要性を訴えている。これは、学習者の内部に形成された目標言語の音声(目標音声)と、学習者自身が発音した音声を客観的に正しく聞き取る(自己再認)能力といった両者を比較(モニター)しながら、自分自身の発音を目標音声に近づける、ある種の内省である。

そこで本稿では、日本国内において、第二言語として日本語を学んでいる学習者(留学生)に対して、個別のかつ集中的に音声教育を実践し、自己モニター力の発達過程を調査すると同時に、学習者の意欲の変化に注目することで、より効果的な音声教育について考察したい。

2. 調査目的

日本語の発音について関心が高く、学習意欲の高い学習者に対して、音声教育を行なう。その過程と結果を通じて、より効果的かつ実践的な音声教育について考察を行うことを調査目的とする。

音声教育については、「ざ」と「じゃ」、「つ」と「ちゅ」といった発音矯正指導のグループと、アクセントやイントネーションといった韻律指導のグループに分けた。

3. 調査協力者

指導対象の協力者は[表1]のa~hの8名で、いずれも別府大学・短期大学の1、2年生と短期留学生である。a~hの日本語レベルは、aとbが上級レベル、c、d、e、fが中上級

[表1] 指導対象の協力者（留学生）

a	韓国語（上級・韓国・ソウル）男・来日約1年 母国での学習歴2ヶ月
b	韓国語（上級・韓国・ソウル）女・来日約1ヶ月 母国での学習歴2年（JLPT1級）
c	韓国語（中上級・安養市）女・来日約半年 母国での学習歴1年
d	中国語（中上級・中国・山東省）女・来日約1ヶ月 母国での学習歴2年
e	中国語（中上級・中国・吉林省）女・来日約1ヶ月 母国での学習歴2年
f	韓国語（中上級・韓国・ソウル）男・来日約1ヶ月 母国での学習歴1年
g	韓国語（初中級・韓国・利川市）男・来日約1ヶ月 母国での学習歴6ヶ月
h	韓国語（初中級・韓国・ソウル）女・来日約1ヶ月 母国での学習歴6ヶ月

レベル、gとhが初級レベルの留学生である。aは日本に来て1年間日本語を学んでおり、上級レベルに達しているが、アクセントやイントネーションに自信がないという理由から参加することとなった。また、bは日本語能力試験1級にも合格していたが、来日したばかりで実際の発音や聞き取りに自信が持てないという理由から参加となった。日本に滞在している期間は、aが1年、cが半年経っているが、その他（b、d、e、f、g、hの6名）は来日1ヶ月前後の留学生である。

指導を行う際には留学生を、aとf、gとc、hとb、dとeという、2名1組のペアにして行った。発音指導を受けたa～hの留学生は、全員自ら進んで参加を申し込んで来た発音指導に意欲的な学習者である。そして、参加希望の学習者は複数名の友人と共に申し込んで来ていた。音声を個別に指導する際、適度にリラックスしていたほうが自己モニターの発達過程に生じる気付きや疑問を相談しやすいであろうと思われたことと、学習において情意フィルターが閉じないよう配慮するために、指導は留学生が任意で組んだペアごとに実施した。

[表2] リーディングテスト評価協力者

A	40代 日本語教授歴10年	B	30代 日本語教師歴10年
C	30代 日本語教師歴9年	D	30代 日本語教師歴7年
E	30代 日本語教授歴7年	F	30代 日本語教師歴4年
G	20代 別府大学3年生	H	20代 別府大学3年生

指導を行った学習者の発音の評価は、[表2]のA～Hの日本語を母語とする8名の日本人に評価協力を依頼した。A～Fは留学生との会話に日常的に慣れている日本語教師である。G～Hは留学生が所属する同じ大学の学生に評価協力を依頼した。客観的な評価を得るために、留学生の名前など、音声以外の情報がわからないように、音声とそのリーディング文のみを見て評価してもらった。

4. 調査概要

4.1. 指導

週1回60分、2人1組に対して個別的な音声指導を計3回実施した。これは、短期間に集中的に時間をかけると一時的な成長となってしまふと考えたことと、あまり長い時間かけて指導した場合には、当指導以外の影響も大きくなることを考慮したものである。音声指導については発音矯正指導と韻律指導の二つの方法にわけ、それぞれの効果と学習者の意欲の変化を観察した。bとh（X-1）、cとg（X-2）には発音矯正指導（Xグループ）を、aとf（Y-1）、dとe（Y-2）には韻律指導（Yグループ）を行った。

発音矯正指導には、酒井（1992）、川和（1988）を参考にして作成した[表3]の語彙表を使って指導を行った。韻律指導には窪蘭監修（1999）の主な練習問題を行いながら、導入と練習を続けた。また、河野他（2004）を使用してヤマ、プロミネンス、イントネーションといった韻律に関する指導と練習を実施した。

4.1.1. 発音矯正指導方法

まず、「ず」と「じゅ」の違いを聞き取る練習を行う。教師がそれぞれの音を言い、学習者は「ず」だと思ったら右手を、「じゅ」だと思ったら左手を上げるといった活動を行う。その後、板書されてある「ず」と「じゅ」を教師が指し示した方を、学習者に発話させる練習を行う。単音の「聞き取り」と「発音」の練習をした後に、「雑誌（ざっし）」「邪魔（じゃま）」のように語頭に現れる「ざ」と「じゃ」や、「混雑（こんざつ）」「強弱（きょうじゃく）」のように語中に現れる「ざ」と「じゃ」の「聞き取り」と「発音」の練習を実施した。

[表3] ザ・ジャ行と「つ／ちゅ」の語彙表

「ざ」と「じゃ」	ざ	語頭	雑誌・雑用・雑貨・雑種・座敷
		語中	混雑・様々・乱雑・無様・外様
	じゃ	語頭	邪魔・蛇口・若干・弱小
		語中	強弱・軟弱・無邪気・大蛇
「ぞ」と「じょ」	ぞ	語頭	続出・俗物・贈与・増大・造作
		語中	継続・盗賊・海賊・想像
	じょ	語頭	女子・助言・上々・冗談・上手
		語中	男女・援助・明星・吟醸
「つ」と「ちゅ」	つ	語頭	津波・都合・強い・爪・通過・月
		語中	ひとつ・勝つ・靴・交通・沈痛
	ちゅ	語頭	中止・中間・中年・中国・注意
		語中	今週中・夢中・焼酎・左注
「ぜ」と「じえ」	ぜ	語頭	絶対・是非・税金・贅沢・絶叫
		語中	断絶・関税・小銭・午前
	じえ	語頭	ジェット機・ジェラシー・JR
		語中	ガジェット・レジェンド

「聞き取り」と「発音」はそれぞれ異なる技能であるため、それぞれの技能を伸ばすための練習をすると同時に、学習者自らが聞き取った声と自らの発音を比較（モニター）させることで、自己モニター力の向上を意図した。

4.1.2. 韻律指導方法

韻律指導には、窪蘭監修（1999）を参考に、拍の概念をもとに、単音の長さ、拍・フットの概念、高低アクセントと4つのアクセントパターン、プロミネンスとヤマの概念、イントネーションに必要な十分な長さ高さといった韻律に関する知識を導入した。その上で、複合名詞などになるとアクセントパターンが変化すること、動詞やい形容詞は活用パターンによってアクセントパターンも変化することなどを、アクセント記号を使用して指導と練習を行った。また、河野他（2004）を使用してヤマ、プロミネンス、イントネーションといった韻律に関する指導と練習を実施した。指導の際、学習者が苦勞していた韻律に関しては、Praat（注1）を使用して学習者が発した音声のピッチ曲線やフォルマントを見せ、教師のものと比較して見せるといった指導も行った。

4.2. テスト

a～h全ての指導対象協力者には、指導直前と指導直後に同じ内容の文〔リーディング文〕（資料1）の問1から問3を読ませ、録音する。そして録音した2つの文を、[表2] A～Hのリーディングテスト評価協力者に「より自然に聞こえるほう」を評価基準として比較評価してもらった。

今回の調査は基本的に2人1組の友人同士ペアを対象に、個別的な指導を実施したものであるため、リーディング文は〔リーディング文A〕の問1から問3と〔リーディング文B〕の問1から問3という2種類のリーディング文の問いを用意した（資料1）。

録音に使用した機材は、AppleのPowerBook G4 11インチ、SONYのマイクECM-PC50を使用。場所は別府大学の202号教室を使用した。

4.3. 評価

[表4] 全員の評価

リーディング文:	問1		問2		問3	
	前	後	前	後	前	後
グループ・レベル・滞在日数						
a (Y-1) 上級 1年	3	5	1	6	5	3
b (X-1) 上級 半年	2	5	3	4	4	3
c (X-2) 中上級 1ヶ月	5	2	5	2	2	5
d (Y-2) 中上級 1ヶ月	4	3	3	6	3	3
e (Y-2) 中上級 1ヶ月	3	2	3	4	4	4
f (Y-1) 中上級 1ヶ月	2	6	2	4	1	6
G (X-2) 初中級 1ヶ月	6	2	4	2	2	6
h (X-1) 初中級 1ヶ月	3	4	6	2	8	0
合計	28	29	27	30	29	30

※リーディング文の問1から問3の「前」とは、音声指導前に録音した音声のほうが自然だと評価された点数。「後」も同様。

録音した学習者の音声は全てmp3ファイルに変換し、それをmp3プレイヤーに転送し、[表2]のリーディングテスト評価協力者（日本語教師と大学生）に聞いてもらい評価してもらった。その際、録音した留学生の音声が、指導前のリーディング文なのか、指導後のリーディング文なのか、評価協力者にわからないよう、無作為な順番で聞いてもらった。そのようにして、a～hの留学生が指導によって発音がより自然な日本語に近づいたかどうかを[表2]リーディングテスト評価協力者（日本語教師と大学生）に評価してもらった結果をまとめたものが、[表4]全員の評価である。更に、指導後の評価が高い場合を「上」と記入し「1点」とし、指導前の評価が高い場合を「下」と記入し「-1点」とし、評価の差が±1以下の場合は「→」とし「0点」で計算したものが[表5]発音指導の結果となっている。

4.4. 自己評価シート

毎回の指導ごとに、学習者に感想や気づいた点をメモするための自己評価シートを記入してもらった。発音矯正指導、韻律指導に関わらず、学習者自身が気付いたことを記入してもらうこ

[表5] 発音指導の結果

グループ・レベル・指導法	問1	問2	問3	結果
f (Y-1) 中上級 韻律指導	上	上	上	3
a (Y-1) 上級 韻律指導	上	上	下	1
b (X-1) 上級 発音矯正指導	上	→	→	1
d (Y-2) 中上級 韻律指導	→	上	→	1
e (Y-2) 中上級 韻律指導	→	→	→	0
c (X-2) 中上級 発音矯正指導	下	下	上	-1
g (X-2) 初中級 発音矯正指導	下	下	上	-1
h (X-1) 初中級 発音矯正指導	→	下	下	-2

とで、自己モニター力の発達過程が記録されることを期待したものである。

4.4.1. 発音矯正グループの自己評価シート

- ・「ざ」は舌が歯の方に前でつく。
- ・「じゃ」は舌が下にむかう。
- ・「ざ」は舌が歯の方に前で舌打つ。
- ・「じゃ」は舌が口の上の中に接触した。
- ・「ざ」と「じゃ」 = 「za」と「ga (zia)」
- ・「つ」と「ず」と「ちゅ」 = 「two」と「zyu」と「chu」
- ・「ざ」を発音した時はなんだか首を引く感じ。
- ・「じゃ」はちょっと首を伸ばす感じ。
- ・「つ」は舌を軽くする感じ。
- ・「ず」は舌でのどを押す感じ。
- ・「ちゅ」は軽く唇を丸くして～!
- ・「ぞ」は引き上げる。
- ・「じょ」は口の上にくっつく。
- ・「つ」はくちびるが韓国語で「●」の感じ。
- ・「ちゅ」はくちびるが「●」の感じ。
- ・「ぜ」は「●」と「●」の間。
- ・「じえ」は「●」の発音が出る（口の上にくっつく）。
- ・「ざ」は落とす感じ。
- ・「じゃ」は吐き出す感じ。
- ・「ぞ」は口を丸く、かたく・・・
- ・「じょ」はあごを体の方に引く感じ。
- ・「ざ」は口を大きくして「あ」のようにする。
- ・「じゃ」は口を「い」みたいにして「じゃ」。
- ・「ぞ」は舌を下の歯に置いて。

- ・「じょ」は舌を歯に置かないで。
 - ・「ぜ」は「せ」みたいにぜった。息をぜんぜん、ぜったい。
- (●はハンゲルによって書かれていた。)

4.4.2. 韻律指導グループの自己評価シート

- ・自分の話し方がすごくはやかったのと、イントネーションの高さと低さの使い分けをすこしわかるようになりました。
- ・はつおんがうまくなくてもイントネーションがうまければだいじょうぶなことをわかりました。
- ・「ん」的発音がまだまだダメと思っています。あとは「長い音」と「短い音」はたまに違っていますだと思います。
- ・文末のアクセントは違ったら、全体の意味が変わります。
- ・拍があります。
- ・今日は日本語の発音に拍についての問題がわかりました。
- ・「う」「い」「おお」などの発音がわかりました。
- ・文末の言葉の発音はどう変わるかがわかりました。
- ・日本語に「ん」の四つの発音が難しいと思います。ちょっとわかりません。言葉のアクセントは私に対して難しいと思います。
- ・「コーヒー」の発音と、長い文章のイントネーション・・・。
- ・きょうは「頭高型」「中高型」「尾高型」「平板型」がわかりました。
- ・自分の発音とイントネーションの悪いところをさがせてよかったんです。もっとイントネーションに気をつけて、日本語に頑張りたいと思います。

5. 調査結果と考察

4.3.評価によると、発音矯正指導では効果があまりみられない一方、韻律指導では発音がよくなる傾向がみられた。また、初中級の学習者への指導より中上級や上級といった、ある程度日本語レベルの高い学習者のほうが、発音指導の効果が表れる傾向がみられた。

学習意欲の変化について、学習者を観察して

いると、発音矯正指導を行った学習者のほうが「発音をよくしたい」という明確な目的意識があるせいか、学習意欲が継続されていたように思われる。韻律指導では、自らの発音がよくなっているという実感が得難いためか、次第に受身になっていく傾向が見られた。例えば、4.3.評価の[表5]発音指導の結果にあるように、学生bが最もよい結果を残したのだが、学生bは指導終了後「発音よりも他にしなければならぬ勉強があります」と述べるなど、発音に対する学習意欲はその効果とは裏腹に低下したようにみられた。その一方で、発音矯正指導を受けていた学生fは2回目の指導の翌日、「先生と発音の練習をすればするほど自信がなくなります」と弱音を吐きながらも、指導時間以外でも練習していたことなどから自らの弱点を克服するために頑張ろうという姿勢が見られ、学習意欲は維持されているようだった。

学習者が指導中・指導後に記入した自己評価シートを見ると、学習者はそれぞれ何かに気づき、自己モニター力を発展させていた。発音矯正指導を受けた学習者は、舌の位置や口の開き方、声を出す際の力の入れ方に言及している学習者が多くみられた。一方、韻律指導を受けた学習者は日本語の韻律に関して明確には気付いていなかった音声の知識について気付いた（認知した）と述べている学習者がほとんどであった。

指導中には、友人同士のペアだったこともあり、お互いの気づきを話し合い、工夫し合うなど協同的作業も見られた。また、自己評価シートを書くことが、内省のきっかけとなっており、動機づけとしても意味のある活動となっていた。

6. まとめ

本稿では、発音矯正指導と韻律指導を個別に短期間実施しながら、学習意欲の変化を観察しながら調査し、効果的な音声教育について考察を行った。その結果、発音矯正指導は短期的かつ個別的な指導では効果が現れ難いが、韻律指導では効果があることがわかった。しかし、音声教育は一部の学習者の学習意欲を低下させ

る可能性があることもわかった。

学習者自身が「聞き取り」と「発音」に注意を払い内省をしなければ、自己モニター力の強化・向上は望めない。また、自己モニター力は本質的に学習者自身にしか認識できないため学習意欲は欠かせないものだ。

自己モニターシート等によって学習者の外側から自己モニター力が発展するきっかけを与えたり、動機付けをすることは可能である。しかし、目標音声と自らの発音した音声を認識し、比較し、両者をモニターしながら自らの発音能力を向上させるための努力をするといった自己モニター力の強化は、学習者自身でしかできないのである。

そのため、音声教育をする際には、学習者の学習意欲の低下を招かないよう配慮する必要がある。学習意欲を維持するために必要と思われる活動として、Praatなどの音声認識ソフトを使用して学習者の音声を視覚化させたり、学習者の音声をこまめに評価するなど、バリエーション豊かな活動や、ユニークで面白い活動を取り入れる必要がある。

また、音声教育を実践する上では、教師と学習者の1対1の学習より、複数の学習者による協同的な指導のほうが自己モニター力は発展するということがわかった。

7. 今後の課題

短期間個別的に韻律指導を行うことが音声教育に効果があることが認められたが、今後、より多くの学習者との調査データを増やし、より正確で効果的な教授法に繋げたい。また、個別ではなく、10～20人程度のクラスにおける効果的な韻律指導についても調査、研究を進めたい。また、学習者の学習意欲を高く維持しながら、自己モニター力が発展する活動を今後開発していきたい。

注

(1) アムステルダム大学のPaul Boersma氏とDavid Weenink氏によって開発された、音声解析用のオープンソースのソフトウェア。

参考文献

- 小河原義朗 (1997) 「発音矯正場面における学習者の発音と聞き取りの関係について」『日本語教育92号』 pp.83-94
- 小河原義朗・河野俊之 (2009) 『日本語教師のための音声教育を考える本』アルク
- 河野俊之・築地伸美・松崎寛・串田真知子 (2004) 『1日10分の発音練習』くろしお出版
- 川和孝(1988)『日本語の発音レッスン改訂新版・一般編』新水社
- 窪蘭晴夫監修 (1999) 『日本語の発音教室—理論と練習』くろしお出版
- 酒井裕 (1992) 『音声アクセントクリニック』凡人社
- 佐藤友則 (2001) 「音声評価基準の習得過程に関する考察」『第二言語としての日本語の習得研究4号』 pp.134-148
- 戸田貴子 (2001) 「日本語音声習得研究の展望」『第二言語としての日本語の習得研究』4号 pp.150-168
- 戸田貴子 (2006) 『第二言語における発音習得プロセスの実証的研究』平成16年度～17年度科学研究費補助金研究成果報告書 基礎研究(C)(2) 課題番号16520357
- 福井貴代美 (2007) 「日本語学習者の発音能力に関する一考察」早稲田大学大学院日本語教育研究科『早稲田大学日本語教育研究』 pp.45-57

参考ウェブサイト

Praat: doing phonetics by computer
<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

資料

(1) リーディング文

「リーディング文A」

問1 ちょっと おたずねしたいんですが…。

問2 ぜったい おいしいって きいた店なんだけど、こんや行かない？

問3 そうぞうするだけでも、おそろしい！

「リーディング文B」

問1 ちょっと しつもんがあるんですが…。

問2 ぜったい おもしろいって映画らしいんだ
けど、見に行かない？

問3 そうぞうしくて ねむれなかった。