

日本語学習者における音韻習得に関する研究
—中国語方言話者のナ行音・ラ行音聴取を事例として—

2013年9月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

大久保 雅子

目次

| | |
|--|----|
| 第1章 日本語教育における音韻習得 | 1 |
| 1.1 本研究の背景..... | 1 |
| 1.1.1 問題の所在..... | 1 |
| 1.1.2 第二言語習得における音韻習得 | 3 |
| 1.1.3 聴解における音韻習得 | 4 |
| 1.1.4 日本語教育における音声研究..... | 5 |
| 1.1.5 日本語教育における音声指導..... | 8 |
| 1.1.6 CEFR からみた音韻習得 | 14 |
| 1.1.7 英語教育における音声指導 | 16 |
| 1.2 本研究の意義 | 17 |
| 1.3 本研究の目的 | 18 |
| 1.4 本論文の構成 | 18 |
| 第2章 中国語方言における/n/と/l/ | 21 |
| 2.1 中国語方言における/n/と/l/に関する先行研究..... | 21 |
| 2.1.1 中国語方言 | 21 |
| 2.1.2 中国語方言における/n/と/l/に関する先行研究..... | 22 |
| 2.1.3 広東語における/n/と/l/に関する先行研究 | 24 |
| 2.1.4 四川方言における/n/と/l/に関する先行研究 | 30 |
| 2.1.5 閩南方言における/n/と/l/に関する先行研究 | 31 |
| 2.1.6 その他の方言における/n/と/l/に先行研究..... | 34 |
| 2.1.7 中国語方言における/n/と/l/のまとめ | 36 |
| 2.2 日本語教育におけるナ行音とラ行音に関する先行研究 | 36 |
| 2.3 英語教育における/n/と/l/に関する先行研究..... | 38 |
| 2.4 その他の外国語教育における/n/と/l/に関する先行研究 | 39 |
| 2.5 まとめ..... | 39 |
| 第3章 ナ行音・ラ行音の聴取混同傾向 | 41 |
| 3.1 ナ行音・ラ行音聴取混同傾向調査..... | 41 |
| 3.1.1 本調査の目的..... | 41 |
| 3.1.2 調査地域 | 41 |

| | |
|-----------------------------------|----|
| 3.1.3 調査対象者 | 42 |
| 3.1.4 調査の種類および調査手順 | 42 |
| 3.1.5 調査語 | 43 |
| 3.1.6 聴取調査の作成 | 45 |
| 3.1.7 調査方法 | 46 |
| 3.2 調査結果および考察 | 46 |
| 3.2.1 子音別誤答率 | 46 |
| 3.2.2 語中位置別誤答率 | 48 |
| 3.2.3 母音別誤答率 | 49 |
| 3.2.4 音環境別誤答率 | 51 |
| 3.2.4.1 語頭ナ行音の音環境別誤答率 | 51 |
| 3.2.4.2 語頭ラ行音の音環境別誤答率 | 52 |
| 3.2.4.3 語中ナ行音の音環境別誤答率 | 54 |
| 3.2.4.4 語中ラ行音の音環境別誤答率 | 56 |
| 3.2.5 ダ行音の誤答率 | 58 |
| 3.2.6 誤聴傾向 | 61 |
| 3.2.6.1 語頭ナ行音の誤聴傾向 | 61 |
| 3.2.6.2 語頭ラ行音の誤聴傾向 | 62 |
| 3.2.6.3 語中ナ行音の誤聴傾向 | 64 |
| 3.2.6.4 語中ラ行音の誤聴傾向 | 65 |
| 3.2.6.5 語頭ダ行音の誤聴傾向 | 67 |
| 3.2.6.6 語中ダ行音の誤聴傾向 | 69 |
| 3.2.7 個人別誤答率 | 70 |
| 3.3 まとめ | 73 |
| 第4章 ラ行音のバリエーションが聴取に与える影響の有無 | 82 |
| 4.1 日本語のラ行音のバリエーション | 82 |
| 4.2 本調査の目的 | 85 |
| 4.3 調査 | 85 |
| 4.3.1 調査対象者 | 85 |
| 4.3.2 調査内容および調査方法 | 85 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.3 調査結果および考察 | 86 |
| 4.3.3.1 語頭子音別の誤答率 | 89 |
| 4.3.3.2 語中子音別の誤答率 | 91 |
| 4.4 まとめ | 93 |
| 第5章 ナ行音・ラ行音の聴取混同と外国語/n//l/の聴取混同との関係 | 93 |
| 5.1 本調査の背景 | 94 |
| 5.2 日本語有意味語聴取調査 | 94 |
| 5.2.1 調査協力者および調査手順 | 94 |
| 5.2.2 調査語 | 95 |
| 5.2.3 聴取調査の作成 | 95 |
| 5.2.4 調査方法 | 95 |
| 5.2.5 調査結果および考察 | 95 |
| 5.2.5.1 子音別誤答率 | 97 |
| 5.2.5.2 調査協力者別誤答率 | 99 |
| 5.2.5.3 調査語別誤答率 | 103 |
| 5.3 英語有意味語聴取調査 | 103 |
| 5.3.1 調査協力者および調査手順 | 103 |
| 5.3.2 調査語 | 104 |
| 5.2.3 聴取調査の作成 | 104 |
| 5.2.3 調査方法 | 104 |
| 5.3.5 調査結果および考察 | 104 |
| 5.3.5.1 子音別誤答率 | 106 |
| 5.3.5.2 個人別誤答率 | 108 |
| 5.3.5.3 調査語別誤答率 | 109 |
| 5.4 中国語有意味語聴取調査 | 109 |
| 5.4.1 調査協力者および調査手順 | 110 |
| 5.4.2 調査語 | 110 |
| 5.4.3 聴取調査の作成 | 111 |
| 5.4.4 調査方法 | 111 |
| 5.4.5 調査結果および考察 | 111 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.5.1 子音別誤答率..... | 111 |
| 5.4.5.2 個人別誤答率..... | 113 |
| 5.4.5.3 調査語別誤答率..... | 115 |
| 5.5 日本語・英語・中国語の聴取の関係 | 116 |
| 5.6 まとめ..... | 120 |
| 第6章 聴取混同における個人要因の影響..... | 123 |
| 6.1 日本語音に関する意識調査(アンケート調査Ⅰ)..... | 123 |
| 6.1.1 調査協力者 | 123 |
| 6.1.2 調査手順..... | 123 |
| 6.1.3 質問項目 | 123 |
| 6.1.4 調査結果..... | 124 |
| 6.1.4.1 質問項目①②..... | 124 |
| 6.1.4.2 質問項目③ | 128 |
| 6.1.4.3 質問項目④⑤⑥⑦ | 131 |
| 6.1.4.4 質問項目⑧ | 133 |
| 6.2 外国語インプットおよび使用頻度調査（アンケート調査Ⅱ） | 135 |
| 6.2.1 調査協力者 | 135 |
| 6.2.2 調査手順 | 135 |
| 6.2.3 質問項目 | 135 |
| 6.2.4 調査結果 | 137 |
| 6.3 音声学習ストラテジー調査（アンケート調査Ⅲ） | 142 |
| 6.3.1 学習ストラテジーの分類および学習を促進するストラテジー | 142 |
| 6.3.2 日本語教育における発音学習ストラテジー | 143 |
| 6.3.3 調査の概要 | 144 |
| 6.3.3.1 調査協力者および調査手順..... | 144 |
| 6.3.3.2 質問項目 | 144 |
| 6.3.3.3 調査結果..... | 145 |
| 6.3.3.4 音声学習ストラテジー調査のまとめ | 148 |
| 6.4 まとめ..... | 149 |
| 第7章 学習者の音韻習得過程および音韻カテゴリーの構築 | 153 |

| | |
|--|-----|
| 7.1 本章の背景..... | 153 |
| 7.2 音韻カテゴリーに関する先行研究..... | 154 |
| 7.3 ナ行音・ラ行音・ダ行音聴取練習のケーススタディⅠ..... | 154 |
| 7.3.1 調査..... | 154 |
| 7.3.2 調査結果..... | 155 |
| 7.3.3 聴取練習（学習者Aの場合）..... | 157 |
| 7.3.4 聴取練習（学習者Bの場合）..... | 157 |
| 7.3.5 聴取練習（学習者Cの場合）..... | 159 |
| 7.3.6 ケーススタディⅠのまとめ..... | 159 |
| 7.4 ナ行音・ラ行音・ダ行音聴取練習のケーススタディⅡ..... | 160 |
| 7.4.1 調査..... | 160 |
| 7.4.2 調査結果..... | 162 |
| 7.4.3 聴取練習（学習者Dの場合）..... | 164 |
| 7.4.4 聴取練習（学習者Eの場合）..... | 165 |
| 7.4.5 ケーススタディⅡのまとめ..... | 167 |
| 7.5 まとめ..... | 167 |
| 第8章 既存の教材にみられる聴取指導および聴取練習..... | 169 |
| 8.1 現地で市販されている日本語発音教材の分析..... | 169 |
| 8.1.1 広東省、四川省で市販されている日本語発音教材の分析..... | 169 |
| 8.1.2 台湾で市販されている日本語発音教材の分析..... | 175 |
| 8.1.3 日本語発音教材のまとめ..... | 177 |
| 8.2 現地で市販されている英語発音教材の分析..... | 178 |
| 8.2.1 広東省、四川省で市販されている英語発音教材の分析..... | 178 |
| 8.2.2 台湾で市販されている英語発音教材の分析..... | 188 |
| 8.2.3 英語発音教材のまとめ..... | 191 |
| 8.3 現地で市販されている中国語発音教材の分析..... | 191 |
| 8.3.1 広東省、四川省で市販されている中国標準語発音教材の分析..... | 191 |
| 8.3.2 台湾で市販されている中国語発音教材の分析..... | 196 |
| 8.3.3 中国語発音教材のまとめ..... | 197 |
| 8.4 まとめ..... | 198 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| 第9章 中国の教育現場における教師の音声指導に対する意識..... | 199 |
| 9.1 インタビュー調査..... | 199 |
| 9.2 調査..... | 199 |
| 9.3 調査結果..... | 200 |
| 9.3.1 T1の音声指導に対する意識..... | 200 |
| 9.3.2 T2の音声指導に対する意識..... | 207 |
| 9.3.3 T3の音声指導に対する意識..... | 211 |
| 9.3.4 T4の音声指導に対する意識..... | 214 |
| 9.4 まとめ..... | 215 |
| 第10章 e-learning教材を使用した自律学習..... | 217 |
| 10.1 教材の概要..... | 217 |
| 10.1.1 自己診断テスト..... | 218 |
| 10.1.2 練習問題..... | 221 |
| 10.1.3 振り返り..... | 222 |
| 10.2 本教材を使用した調査..... | 223 |
| 10.2.1 調査の概要..... | 223 |
| 10.2.2 調査結果..... | 225 |
| 10.2.2.1 学習者Aの振り返り..... | 226 |
| 10.2.2.2 学習者Bの振り返り..... | 227 |
| 10.2.2.3 学習者Cの振り返り..... | 228 |
| 10.2.2.4 学習者Dの振り返り..... | 230 |
| 10.2.2.5 学習者Eの振り返り..... | 232 |
| 10.2.2.6 考察のまとめ..... | 237 |
| 10.3 自律学習と支援..... | 238 |
| 10.4 まとめ..... | 240 |
| 第11章 日本語学習者の音韻習得に向けて..... | 242 |
| 11.1 各章のまとめ..... | 242 |
| 11.1.1 日本語教育における音韻習得..... | 242 |
| 11.1.2 中国語方言における/n/と/l/..... | 243 |
| 11.1.3 ナ行音・ラ行音の聴取混同傾向..... | 245 |

| | | |
|---------|-------------------------------------|-----|
| 11.1.4 | ラ行音のバリエーションが聴取に与える影響の有無..... | 246 |
| 11.1.5 | ナ行音・ラ行音の聴取混同と他の言語/n//l/習得との関係 | 247 |
| 11.1.6 | 聴取混同における個人要因の影響..... | 249 |
| 11.1.7 | 学習者の音韻習得過程および音韻カテゴリーの構築..... | 251 |
| 11.1.8 | 既存の教材にみられる聴取指導および聴取練習..... | 252 |
| 11.1.9 | 中国の教育現場における教師の音声指導に対する意識 | 253 |
| 11.1.10 | e-learning 教材を使用した自律学習 | 255 |
| 11.2 | 日本語教育への示唆 | 256 |
| 11.3 | 日本語教育における音声習得研究とこれからの音声指導 | 258 |
| 11.4 | 聴解における音韻習得の重要性..... | 258 |
| 11.5 | 音声教育の展望と今後の課題 | 261 |
| | 謝辞..... | 263 |
| | 参考文献..... | 264 |
| | 資料..... | 276 |

第1章 日本語教育における音韻習得

本研究は、日本語音韻習得上の問題点を取り上げ、音韻習得を促す指導方法や学習方法を明らかにしようとするものである。その上で、日本語教育における音声教育のあり方を追求することを目指すものである。

本章では、本研究の背景を以下①～⑦の視点で論じ、本研究の目的を述べることとする。

- ①問題提起
- ②第二言語習得における音韻習得
- ③聴解における音韻習得
- ④日本語教育における音声研究
- ⑤日本語教育における音声指導
- ⑥CEFR からみた音声教育
- ⑦英語教育からみた音声教育

1.1 本研究の背景

1.1.1 問題提起

教育現場において、教師は学習者の様々な音声上の問題に触れることがあり、「どのような指導したらいいかわからない」と悩んだり、「具体的な指導方法が知りたい」と望んだりしている。(大久保 2008b)。また、学習者の多くも日本語学習において様々な自己の音声上の問題点に直面し、不安を抱えたり練習方法を求めたりしている。学習者の音声上の問題点の中で、音韻の問題を抱える学習者も少なくない。実際の例として、「ある日本語の授業で、先生の「し」と「ち」の発音が聞き分けられず、何度も先生に言い直しをしてもらったが、何度聞いても聞き分けられなかった。このようなことが何度もあるので、聞き分けられるようになりたい。」(ドイツ人、女性)といった聴取の問題について、複数の学習者から筆者は相談を受けた経験がある。また、非母語話者教師から「点々(濁点)があるかないかが聞き分けられなくて、日本語を教える時に自信が持てない。」(中国人、女性、日本語教師)といった聴取上の問題についての悩みを聞かされたこともある。さらに、「オリンピックのときに、「金メダル」と「銀メダル」が聞き取れなくて困った。」(中国人、女性、日本語教師)、「京都で友達と待ち合わせをしたときに、「金閣寺」と「銀閣寺」を聞き間違え、会うことができなかった。」(中国人、女性、日本文学研究者)など、コミュニケ

ーションに支障をきたすケースも起きている。それだけでなく、「実は日本語を習い始める頃から、ずっとラ行とナ行のことでクラスメートに笑われてきた。直そうと思ったが、気になりすぎると、全然話せなくなった。」（中国人、女性、日本語学習者）というような学習意欲に関わるケースも存在する。このように、音韻レベルの問題点は、学習者にとって大きな問題となることがあり、様々な場面に関与してしまうと考えられる。

音韻レベルの問題点は、聴解や語彙の習得や作文など、様々な学習場面においても影響を与えることがわかっている。戸田（2011）は、「音声は話しことばにおけるコミュニケーションの基盤となるものであり、口頭表現、聴解、文章表現、漢字、語彙、文法、談話、待遇表現など、日本語教育の諸領域と関わっている」と指摘している。実際に音韻レベルの問題点が他の領域に影響し、誤聴した音のままでことばを覚えてしまったり、作文などで書き間違えたりすることがしばしば起きている。

本研究では、日本語音韻の問題点の事例として「ナ行音とラ行音の聴取混同」を取り上げる。筆者が本研究においてナ行音とラ行音の混同を取り上げることになったきっかけは、以前、香港や日本の日本語学校で日本語教師をしていたときに、この問題を抱える多くの香港人日本語学習者と出会ったことにある。彼らは、頻繁にナ行音とラ行音を間違え、同じ中国人でも他の方言話者は間違えないのに、なぜ広東語を母語とする自分たちだけが間違えるのかと悩んでいた。また、彼らから「日本人が何と言っているかが聞き取れないことがあり、日本人とコミュニケーションをするのが怖い」、「特に電話だと相手の名前さえ聞き取れず、苦痛である」など日本語の聴取場面における不安の声も聞かれた。同僚の教師からも、「他の学習者は混同しないのに、なぜ多くの香港人学習者はナ行音とラ行音を混同するのか」、「ナ行音とラ行音の混同をどう指導すればいいのか」という多くの声が聞かれた。しかしその実態はほとんど明らかになっておらず、「自分が教師としてこのような問題を抱える学習者のサポートをする方法を見出したい」という想いを強くしたことが、本研究を始めるきっかけとなった。

日本語教育において、中国南方方言話者がナ行音とラ行音を混同することは広く知られているが、過去の研究においてこの混同が取り上げられることはあまりなかった。その原因の一つに、中国語話者全般にみられるのではなく特定の母方言話者に現れやすいため、見過ごされやすかったことが考えられる。しかし、この問題を持つ学習者にとっては見過ごすことのできない問題であり、克服したいと願っているのである。実際に、中国の複数の地域の大学を訪問した際、「聞いたときにナ行音とラ行音が区別できなくて困っている」、

「どうすれば区別できるようになるのか」、「練習方法を知りたい」という多くの学習者の声を聞いた。実際には、「知る」が「死ぬ」に、「留学（りゅうがう）」が「入学（にゅうがく）」に聞こえるということが起きている。また、正しく聞くことができないためにナ行音とラ行音を間違えて覚えたり、曖昧な状態のままでいたりすることによって、パソコン操作やチャットのときに漢字変換ができないということも多い。このように、音韻上の問題は学習者の日本語習得において大きな影響を与えることがあるのである。

1.1.2 第二言語習得における音韻習得

日本語教育における音声指導の扱われ方は、言語教育における外国語教授法のパラダイムシフトに合わせて変化していった。1960 年以降、オーディオリンガル・アプローチ（以下 AL）が言語教育の中心であった時代において、正確さを重視した Focus on Forms（以下 FonFS）の概念が主流であった。この AL 時代は単音レベルの正確さも求められていたが、反復練習重視であったがために音声習得上の問題点の解明や効果的な音声指導などが検討されることは少なかった。その後、AL は構造言語学主義に基づき反復練習を重視していたことが批判され、1980 年以降、コミュニケーションや意味理解中心のコミュニカティブ・アプローチ（以下 CA）へとシフトしていった。これにより、意味を重視した Focus on Meaning（以下 FonM）の概念が主流となっていった。しかし、CA 時代は音声が多少違っても、意味が伝わればよいという意識が広がった。そのため、この時代も音韻習得上の学習者の問題点が取り上げられることは少なかったのである。その後、Long(1991)が Focus on Form(以下 FonF) を提唱し、コミュニケーションや意味理解を中心にしながら言語形式の習得を促すことの重要性が指摘されるようになっていった。しかし、教育現場では CA 時代の「伝わればよい」という意識が根強く残り、言語形式の一つの要素となる音韻に目を向けることが不十分となっていることがある。

第二言語習得において、音韻・音声は母語の影響が顕著に現れる分野と言われている。そのため、日本語学習者は母語の影響による様々な音声面の影響に直面している。しかし、習得に及ぼす要因としては必ずしも母語の影響だけではなく、個人要因や社会的要因など、様々な要因が関与している。戸田（2006a）では、様々な母語の学習者が自己認識している音声上の問題点が明らかになっている。それらの問題点は単音からアクセント、イントネーションなどの韻律部分まで多岐にわたる。また、一人の学習者が持つ問題点は一つだけではなく、自己認識していない問題点も含め、複数であることも珍しくない。このような

問題点が音声コミュニケーションに大きく関与していることは想像に難くない。そして、音声を聞いて理解するという聴解の分野にも大きな影響を与えることになる。

1.1.3 聴解における音韻習得

前節で音韻レベルの問題は学習者にとって様々な領域の問題となり得ることを指摘したが、特に、音韻レベルの問題は聴解の領域と密接に絡み合っている。聴解における情報処理過程は、ボトムアップ処理とトップダウン処理があるとされる。ボトムアップ処理とは、まず個々の音素を聴き取り、それをつなげて語彙、句、文を順次にまとめ、意味を理解していく過程である。トップダウン処理とは、聴き手が既に持っている知識を活用して、文脈から予測を立て、検証することによって、意味を理解する過程である。この二つの処理を組み合わせることによって、意味理解の構築が可能となる。この点について、土岐(1988)はボトムアップ処理を「こまか聞き取り」、トップダウン処理を「おおまか聞き取り」とし、「両者は、互いに車の両輪のようなもので、どちらか一方に偏っても妥当性を欠く」と指摘している。すなわち、両方の処理を促すことが重要となるわけである。よく「その音が聞き分けられなくても、文脈から類推できればいいのではないか」という意見が聞かれることがあるが、そのようなトップダウン処理だけで全てをカバーできるわけではないため、トップダウン処理能力だけでなくボトムアップ処理能力も育成する必要がある。したがって、ボトムアップ処理能力を育成するためには日本語の音韻習得が必要となるのである。そのため、教師が日本語音の聞き分けができない学習者に、「文脈から類推する力をつければ、聞き分けができなくてもよい」と判断するのは適切ではないと考えられる。母語話者は、トップダウン処理とボトムアップ処理を自動化しているが、学習者は言語知識の不足により、聞こうとしても聞き取れないということがあるのである。また、文脈や背景知識といった非言語知識の不足によって予測・推測がうまくできなかつたりする。そのためどうしても音の聴取に比重がかかり、記憶力や情報処理の負担が大きくなって、次々に流れて来る音声情報についていくことができなくなってしまう(中込 1997)。音声処理に問題がある場合は、ボトムアップ処理を難しくし、意味理解に支障をきたすのである。

山本(2009)は、第二言語の破裂音と聴解力との関係を調査し、母語に有声・無声破裂音の弁別を持たない中国語北方方言話者は日本語の破裂音の習得が困難であり、有声・無声破裂音の弁別を持つ学習者よりも音声言語理解が劣ることを指摘した。この指摘から、特定の音韻が習得されていないことが聴解の分野に大きく影響することがわかる。川口

(2001) は、「初中級レベルの聴解指導において、言語の実現音の聴取は相当程度むずかしいのは確かであるが、だからと言って音の正確な(もちろん音韻論的に)聴取・生成が不可能なわけではないし、そのための指導を避けるべきではない」と指摘している。したがって、聴解の意味理解において音韻習得は必要不可欠であり、日本語教育現場において学習者の音韻習得を積極的に促していくことが重要であると言えよう。

1.1.4 日本語教育における音声研究

日本語教育において、日本語学習者の音韻研究や音韻習得研究、単音に焦点を当てた音声教育研究は多くない。その一例として、『日本語教育』(日本語教育学会) 1号(1962年)～152号(2012年)に掲載された音声関連の論文タイトルを以下に示す¹(表1)。

表1 『日本語教育』における音声関連論文リスト

| 分類 | 論文タイトル |
|--------------|--|
| 単音 (計4件) | 山本(2000)「中国人日本語学習者の有声・無声破裂音と聴解力の習得研究ー北方方言話者に対する聴取テストの結果よりー」 福岡(1995)「北京語・上海語を母語とする日本語学習者の有声・無声破裂音の横断的および縦断的習得研究」 劉(2000)「台語母語話者に見られる日本語歯茎音/d,n,r/の聴取傾向」 野沢(1980)「広東語話者の日本語学習における音声の問題点について-子音を中心にして-」 |
| 特殊拍 (計5件) | 増田(2009)「英語母語話者と韓国語母語話者による日本語促音の習得」 関(1987)「韓国人の日本語の促音の知覚について」 小熊(2001)「日本語学習者の長音の産出に関する習得研究--長音位置の要因による難易度と習得順序」 今田(1973)「撥音の発音をめぐって」 鶴谷(2003)「発話速度と促音,長音の識別能力ーオーストラリア人日本語学習者ー」 |

¹ 他の分野の関連が強い音声項目(例: フィラー、外来語、擬音語など)については含めていない。

| | |
|---------------------|---|
| アクセント (計 5 件) | <p>松崎・河野 (2005) 「アクセントの体系的教育を目的とした音声評価研究」</p> <p>中東 (2001) 「単語読み上げにおける韓国人日本語学習者のピッチ実現」</p> <p>山田 (1994) 「日本語アクセント習得の一段階-外国人学習者の場合-」</p> <p>吉光 (1981) 「外国人学習者のアクセント」</p> <p>山口 (1969) 「文節アクセントの求めかた」</p> |
| イントネーション (計 7 件) | <p>江田・内藤・平野 (2009) 「学習者によるイントネーション知覚と意味理解のストラテジー—音声教育への応用と提言—」</p> <p>麿木・山下 (2008) 「終助詞の音調における地域差と共通点--東京・大阪・岡山・香川を例として」</p> <p>中川 (2001) 「「へ」の字型イントネーションに注目したプロソディー指導の試み」</p> <p>福岡 (1998) 「イントネーションから表現意図を識別する能力の習得研究—中国 4 方言話者を対象に自然・合成音声を使って—」</p> <p>串田 (1995) 「自然な日本語音声への効果的なアプローチ—プロソディ・グラフ-中国人学習者のための音声教育教材の開発—」</p> <p>水町 (1992) 「パーソナルコンピュータによる日本語の韻律知覚の指導」</p> <p>関 (1989) 「韓国語話者の日本語音声における韻律的特徴とその日本語話者による評価」</p> |
| 発音 (計 4 件) | <p>杉山 (1985) 「日本語の発音—中国語の発音の学習から—」</p> <p>劉淑媛 (1984) 「中国人学習者によく見られる発音上の誤りとその矯正方法」</p> <p>金田一 (1963) 「発音から見た日本語」</p> <p>鈴木 (1963) 「発音の指導と問題点—タイ語国民を中心に—」</p> |
| 聴取 (計 3 件) | <p>小林・フォード (1992) 「文法項目の音声聴取に関する実証的研究」</p> <p>林 (1981) 「初学段階における日本語の音声教育—中国人初心者の聴音問題点と母国語の干渉について—」</p> <p>山田 (1963) 「朝鮮人の日本語音認知に於ける難易度の測定について」</p> |
| 発音と聴取 (計 1 件) | <p>小河原 (1997) 「発音矯正場面における学習者の発音と聴き取りの関係について」</p> |
| その他の音声項 | <p>邊 (2004) 「日本在住の韓国人日本語学習者における母音の無声化」</p> |

| | |
|---------------------|---|
| 目（計 1 件） | |
| 音声評価 （計 1 件） | 渡部（2005）「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価―共分散構造分析による評価基準の解明―」 |
| 音声研究・教育 （計 14 件） | 房（2010）「韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試み―発音ピア・モニタリング活動の可能性と課題」 前川（2009）「日本語学習者音声研究の課題」 戸田（2009）「日本語教育における学習者音声の研究と音声教育実践」 小河原（2009）「音声教育のための授業研究・発音指導場面における教室談話の分析」 松崎（2009）「音声教育における教師と学習者の内省―韻律指導の実践をもとに―」 土岐他（2009）「『非母語話者による日本語話し言葉コーパス』の可能性」 定延（2004）「音声コミュニケーション教育の必要性と障害」 金田一（1997）「音声教育（展望 1997）」 土岐（1997）「音声・音韻（展望 1997）」 鹿島（1995）「初級音声教育再考」 高橋（1989）「中国帰国者のための音声教育シラバス」 佐藤（1986）「インドネシア人学習者に対する日本語の音声教育に関する小考」 土岐（1986）「音声教育の面から見た教科書」 蔡（1976）「中国における日本語の音声教育」 |

表 1 から、音声研究や音声教育という大きな枠の論文が多いことがわかる²。またイントネーションも増えてきつつあるようである。一方、単音を見てみると、山本（2000）、福岡（1995b）の破裂音、劉（2000）の台湾におけるナ行音・ラ行音・ダ行音、そして野沢（1980）の広東語話者における子音の生成の問題点の 4 件しか見当たらない。この中で一番新しいものは 2000 年に発表されたもので、それ以降、単音を対象とした研究論文は見当たらない。また、これらの論文は単音の問題点を明らかにしたものであり、どのような指

² 2009 年に集中しているのは、この号で「日本語音声の教育と研究の新しい流れ」の特集が組まれたためである。

導・学習によって習得されるのかという具体的な実践方法までは言及されていない。このような音声・音韻研究における現状を示すため、あくまでも一例として一つの学術論文誌を取り上げたが、教育を念頭においた音韻習得研究は決して多くなく、音韻習得においてわかっていないことが多く残されている。教育的視点を持った音韻習得研究を行い、その成果を構築し、教育現場に発信していくことが求められていると言えよう。

1.1.5 日本語教育における音声指導

日本語教育において、音声指導がどうあるべきかという議論が積極的になされているとは言いがたい。通常の日本語授業における音声教育の実践も十分に行われているとは言えず、教師が学習者の音声上の問題点が気になったときにただ指摘をしてリピートさせることを音声指導と捉えている教師も多い。このような現状は、教師や研究者の音声教育に対する様々な意識が関係していると考えられる。日本語教育において今後の音声教育がどうあるべきかを提言するためには、音声教育に対する教師の様々な考え方に耳を傾け、音声教育のあり方を捉えなおしていく必要がある。

現場の教師から、「音声教育は難しい」という声が多く聞かれる（松崎 2001）。筆者が過去に日本語ボランティア教室の教師 8 名を対象に行った音声に対するアンケート調査においても、「発音指導は苦手」という回答が複数みられた。その理由として、日本語教師養成講座の「音声」の内容が難しかったということが挙げられていた。音声記号、調音法や調音点、口腔図などの音声学に触れることによって、音声教育は専門知識が必要で自分には難しいという印象を持つようである。河野（2009b）は、「教師教育では、やみくもに音声学を学ばせるのではなく、まずは音声教育を行うために教師に必要なことを明らかにした上で、その中に含まれる、音声学的な知識や能力が身に付けられるような教育が求められる」と指摘している。また、音声学を学んだ音声の専門家だけが音声教育を実践できるということにならないよう、そして全ての教師が実践可能な音声教育を目指すために、日本語教育に必要な音声・音韻の知識をわかりやすく提示していくことが必要であろう。具体例として、先述のアンケート調査で、地方出身者の教師から「東京アクセントがわからないからアクセントが教えられない」という回答があった。実際には東京アクセントを身につけている教師のみが日本語アクセントを教えられるということではないため、教師が苦手意識を持つことのないよう、全ての教師が実践可能なアクセント指導方法を発信していく必要がある。

一方で、浦上（2004）は、日本語教育における音声軽視の理由として、「日本語の発音はやさしいという思い込み」を挙げている。ここで指摘されている「思い込み」は、先述の音声教育に対する考え方とは大きく異なっている。浦上はこの「思い込み」の理由として、他の外国語よりも日本語の母音と子音の数の少なさ、音韻組織の単純さなどを挙げている。このような「思い込み」は、日本語母語話者教師が、母語である日本語音声を学習することなく習得しているために、第二言語としての日本語音声に対して無関心になっていることが背景にある可能性がある。日本で出版された日本語総合教科書における音声の記述の圧倒的な少なさからも音声軽視の意識が表れている³。しかし、「日本語の発音はやさしい」というのはあくまでも教師の「思い込み」であり、学習者の日本語音声習得の実態とは異なっている。戸田（2006a）では、多くの学習者が自己の発音上の問題点をよく認識していることが報告されている。このように、学習者は簡単に日本語音声を習得しているわけではなく、自己の音声上の問題点に直面している学習者が多くいるのである。教師は「思い込み」で学習者に接することなく、学習者の音声習得上の困難点に注意を払う必要がある。

戸田（2009）では、日本語教育現場で十分に音声教育実践が行われていない理由として、「発音が多少不正確でも、意味が伝われば問題ないという教師側のビリーフ」や「限られた授業時間の中で、発音練習にかけられる時間がないという物理的制約」が挙げられている。実際に教育現場には「意味が伝われば問題ない」という意識をもっている教師が多く存在する。しかし、意味が伝われば問題ないから音声指導しなくていいということにはならないであろう。また、学習者のどのような発音が伝わる発音で、どのような発音が伝わらない発音なのかという具体的な基準がなく、教師の曖昧かつ主観的な基準で判断されている。したがって、教師によって判断基準が異なってしまうことになる。日本語教師の学習者の発音に対する許容度が高いことが指摘されることがあるが、それは日本語教師が多くの日本語学習者の発音に触れることによって耳が慣れ、学習者の発話から意味を類推しやすくなっていることが要因の一つになっていると考えられる。しかし、教室外の一般の日本人

³ 日本で出版された日本語総合教材において、音声の記述はイントロダクションのみに限られていることが多いことが明らかになっている。なお、中国で出版された日本語総合教材には音声学習項目として扱われており、本文中に音声の記述がみられている。例えば、『総合日語』（北京大学出版）では、第1冊の第1課から第4課までは音声に特化した課となっている。また、同様に『新編日語』（上海外国語大学）も第1冊の第1課から第5課まで音声に特化した課となっている。

も同じように意味を類推できるとは限らないのである。そしてもう一つ大切なこととして、聞き手に学習者の発音が伝わったとしても、学習者に日本語発話が伝わっていなければ、コミュニケーションは成り立たないということである。したがって、学習者の発話は伝われば問題ないという考え方は一つの側面しか見ていないことになり、学習者の意味理解を促す音声指導というものも必要であると言えよう。

先述の「限られた授業時間の中で、発音練習にかけられる時間がないという物理的制約」も音声指導が行われない理由としてよく挙げられる。日本語の授業において、文法や聴解、作文や会話など、様々な技能の習得を総合的に促していく必要があり、音声指導だけに授業時間が割ける環境はそれほど多くないであろう。しかし、時間がないからといって、多くの教師が音声指導を軽視しているわけではない。日本の日本語学校（1校）の日本語教師19名に調査を実施した結果（大久保 2008b）からも、教師の音声指導に対する意識の高さが浮き彫りとなっている。また、同調査結果からわかったことは、「発音が多少違ってても伝われば問題ない」という教師のビリーフとは異なり、発音指導の必要性を認識している教師も存在しているということである（図1）。

また同調査結果から、日本語学校の教師が発音指導について抱えている問題点は、「具体的な指導法がわからない」ことであることが指摘されている（表2）。特に、「韻律」の指導よりも、「単音」「特殊拍」の指導で困難を感じているということがわかった。さらに、音声指導に関して日本語学校の教師は、「学習者が発音指導を望んでいないかもしれない」、「発音指導をしつこく行くと、学習者のモチベーションを下げってしまうかもしれない」などの不安を抱えていることが浮き彫りとなった。今までは、発音指導に時間を割くことが難しいということが発音指導を妨げる原因と指摘されることが多かったが、教師側の発音指導に対する意識・不安などが音声指導を躊躇させている可能性があることがわかった。

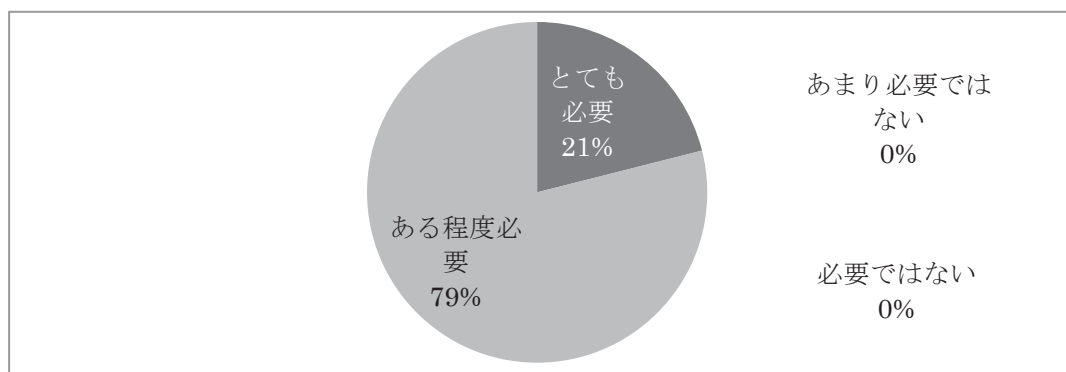


図1 発音指導の必要性

表 2 日本語教師の発音指導に関する意識

| | 記述内容 | 回答数 |
|-----------|---------------------------------------|-----|
| 実践している指導 | 音読や会話指導中、発音を指摘・訂正 | 1 |
| | 正しい発音を聞いて、リピート | 2 |
| | 母語で似た音を発音させる。 | 1 |
| | 最初の五十音導入時に練習する。 | 2 |
| | 舌の位置、口の開け方を示し、アクセントはアクセント型を示す。 | 1 |
| | 学習者の発音を録音して聞かせ、発音矯正する | 1 |
| 指導法に関するもの | 文脈で意味が分かる場合などにはあえて発音矯正はしない。 | 1 |
| | 専門的な指導をしたことがない。 | 2 |
| | 的確な指導法を知らない。 | 2 |
| | 思うように発音矯正ができない。 | 2 |
| | 本人が懸命に練習しているにもかかわらず習得できないときの対応がわからない。 | 1 |
| | 自分の発音指導では上達には限界があると感じている。 | 1 |
| | 発音指導しても時間がたつと戻ってしまい、なかなか定着しない。 | 2 |
| | 舌の位置など、いくつかの本を参考にしたが、あまり役に立たなかった。 | 1 |
| 学習者の発音の問題 | 効果的な指導法を知りたい。 | 4 |
| | 中国人の清濁の混同 | 3 |
| | 広東語話者のラ行・ナ行の混同 | 3 |
| | 中国人のラ行音が不自然 | 1 |
| | 韓国人の清濁の混同 | 3 |
| | 韓国人の「つ」「ず」の拗音化 | 3 |
| | 韓国人の濁音・半濁音の交替 | 1 |
| | 英語話者の長音・促音 | 1 |
| | 英語話者の「つ」と「す」 | 1 |

| | | |
|---|-------------------------------------|---|
| 題 | 英語話者の二連母音 | 1 |
| 点 | 学習者の母語にない音の指導 | 1 |
| そ | 学習者の発音に関する意識がかなり強くないと、教師の独りよがりになる。 | 2 |
| 他 | 「発音」に絞って指導を進めると、学習者のモチベーションを下げてしまう。 | 2 |
| | 発音矯正をやりすぎると学習者が嫌がるのではと思う。 | 2 |
| | しつこく発音指導をすると、学習者を緊張させてしまう。 | 1 |

この調査結果からわかるとおり、学習者の発音上の問題点の項目で母語の影響による問題をあげているケースが目立ち、現場の教師は、学習者が抱える個々の発音上の問題に有効な指導法を求めている。

また、轟・山下（2009）では、日本語教師58名にアンケート調査を行い、音声教育について普段の指導や重要度を分析している。調査協力者58名のうち、毎週行う授業で発音の授業を担当していると回答した教師は4名であった（全体の2.32%）。このことから、発音に特化した授業を担当している教師は非常に少ないことがわかる。また、質問項目の「学習者の不自然な発音に対する対処について」で一番多い回答は「ときどき指摘・指導することがある」であった（表3）。

表3 学習者の不自然な発音・発話について（人）

| | ほとんど気づかず、意識していない | 気がつくが、指摘することはない | ときどき、指摘・指導することがある | できるかぎり指導するようにしている | かならず指導するようにしている |
|-----------|------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|
| 単音の発音 | 1 | 7 | 25 | 17 | 7 |
| 単語のアクセント | 3 | 11 | 23 | 17 | 3 |
| 文イントネーション | 3 | 14 | 19 | 19 | 2 |
| 句末・文末 | 1 | 8 | 21 | 22 | 5 |

| | | | | | |
|---------|---|---|----|----|----|
| 音調 | | | | | |
| 終助詞の使い方 | 3 | 7 | 19 | 17 | 11 |
| 終助詞の音調 | 6 | 8 | 22 | 18 | 4 |

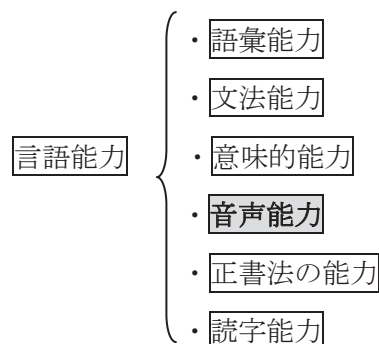
この回答結果からもわかるように、指摘や指導の頻度が教師によって異なり、音声項目によっても異なっていることがわかる。また、「ときどき指摘・指導することがある」という回答が一番多かったが、教師間における音声指導の基準にバラつきがあるだけでなく、個々の教師の中でも音声指導の基準にバラつきがある可能性がある。さらに、「ときどき指摘することがある」の「指摘」ということにも問題がある可能性がある。この結果からはどのような指摘をしているかは不明であるが、ただ学習者の発音に対し不自然さを指摘するだけでは、習得を促すことは難しいと言えよう。

また、これらの調査結果からわかることは学習者の「発音」に対する指導についてであり、「聴取」に対する指導については調査されていない。一般的に音声指導を発音指導と考えている日本語教師が多いという現状があるため、学習者の聴取に対する教師の意識は非常に低い。したがって、教師は学習者の不自然な発音に触れたときに指摘をしたり指導をしたりするが、聴取ができていないかどうかは確認していないことが圧倒的に多いのである。さらに学習者にとって聴取ができていなければ発音だけの指導は効果が期待できず、発音指導においても聴取ができていないかどうか重要となってくる。小河原（2009）で指摘があるとおり、教師はリピート練習、つまりモデル音声を学習者に提示し、学習者はそのモデル音声を聞き、模倣して発音する練習が一般的な指導法となっているが、このリピート練習によって学習者がいかに自分の発音を自己モニターできるかが習得への重要な鍵となる。しかし、学習者が自分の発音のどこに問題があるかがわからなければ練習の意味を成さない。そして聴取ができていない場合は、自己モニターを働かせることは不可能なのである。

1.1.6 CEFR からみた音韻習得

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) は、ヨーロッパの異なった教育システムの中で、言語の学習、教育、評価などをヨーロッパ共通にするフレ

ームワークで、言語教育の透明性と一貫性をもたらすためのガイドラインである。現在、この CEFR の概念を日本語教育に取り入れるべく、教育現場で様々な取り組みが行われている。CEFR で分類される例示的能力記述文のカテゴリーは、大きく「コミュニケーション言語活動と方略」と「コミュニケーション言語能力」の二つに分類され、コミュニケーション言語能力は、言語能力 (linguistic competence) と社会言語能力 (sociolinguistic competence)、言語運用能力 (pragmatic competence) で構成されている。そして言語能力は以下の 6 項目に分類される。



この 6 項目のうち、音声能力に、音韻（音素）の弁別が含まれている。以下、該当箇所を抜粋する。

音声能力は、以下を知覚し、創造することができる知識と技能である：

- ・ 言語の音の単位（音素 phonemes）と、特定のコンテキストの中でのその実現形（異音 allophones）
- ・ 音素を区別する音韻的特徴（弁別的素性、例えば、有声化、円唇音化、鼻音性、破裂音、など）
- ・ 単語の音素的な組成（音節構成、音素の順番、単語の強勢、単語のトーン）
- ・ 文の音声（プロソディー）
 - － 文の強勢とリズム
 - － イントネーション
- ・ 音声縮退
 - － 母音弱化
 - － 強形と弱形
 - － 同化
 - － 脱落

このように、CEFR では、音韻的特徴を知覚する必要性を明記している。また、コミュ

ニケーションの言語処理において、「話し手、書き手、聞き手もしくは読者として行動するために、言語の学習者は一連の活動に熟練する必要がある」とし、聞くために学習者が必要なこととして以下を挙げている。

- ・ 発話を知覚できなくてはならない（音声聴覚の技能）。
- ・ 言語のメッセージを認識できなくてはならない（言語技能）。
- ・ メッセージを理解できなくてはならない（意味技能）。
- ・ メッセージを解釈できなくてはならない（認知技能）。

さらに、聴解と読解を「受容」と位置付け、以下のように述べている。

「受容の過程は連続して起きる四つの段階からなる（bottom-up）。これらは、現実世界の知識、スキーマによる予測、やり取りの中から無意識のうちに生まれる新しいテキストの理解、などに基づいて、常に更新され、再解釈される（top-down）。」

受容の過程で連続して起きる四つの段階は以下のとおりである。

- ・ スピーチや文字の知覚：音声／文字と単語認識（手書きと印刷）
- ・ 完全なテキスト、あるいはテキストの一部が、関心の対象であると認識すること
- ・ テキストが言語的総体であることを、意味の上でも、認知的にも理解すること
- ・ コンテキストの中でのメッセージの解釈

受容の技能としては次のものがある。

- ・ 知覚技能
- ・ 記憶
- ・ 記号読解技能
- ・ 推論
- ・ 予測
- ・ 想像
- ・ 斜め読み
- ・ 前後の照応

このように、CEFR において意味理解には音素（音韻）の知覚が必要な行為として捉えられている。しかしながら、CEFR はあくまでも概念であり、それぞれの能力や技能をどのように解釈し育成・指導するのかは、教育機関や教師に任されている。そのため、教師はそれぞれの要素を意識しながら総合的な能力育成を目指していくことが必要とされるところであろう。日本語教育現場において、学習者の音韻習得および音韻の具体的な指導は

検討されておらず、様々な問題が置き去りになっている。日本語教育において CEFR の概念にもとづいて開発された『J F 日本語教育スタンダード』が広まりつつあり、この新しい枠組みを用いた授業の試みの報告がされるようになった。この新たな転換期にこそ日本語教育において音韻指導はどうあるべきなのか、また、教師は現場で学習者の音韻習得とどのように向き合っていくべきなのかを検討していく必要があると考える。

また CEFR の重要な理念の一つとして、「knowing how to learn」(学び方を学ぶ)がある。これは、学習者が新しい経験を観察し、それに参加し、既に持っている知識に新しい知識を加え、必要に応じて以前から持っている知識を変えていく力のことである。すなわち、教師が知識をただ教えるのではなく、学習者自らがどのように学ぶのかを学んでいく必要があることを意味している。したがって、学習者が音韻習得上の問題点に直面した際に、ただ教師から指導を受けるのではなく、その問題にどのように対処するのかを考え、そのための知識を得ることで、その知識を応用させる力を伸ばしていくことが必要である。一つの問題に対する学び方を学ぶことで、他の学びに応用させていくことが重要であり、その学びを支援することも教師の役割であると言えよう。

1.1.7 英語教育における音声指導

英語教育において、非英語母語話者向けに英語発音指導項目を限定した案がいくつか提案されている。その代表格はJenkins (2000) のLingua Franca Core (LFC) である。このLFCの根底にある考え方は、ネイティブ・スピーカーの発音が基準(norm)となるのではなく、英語非母語話者同士の英語会話において、お互いに理解し合えるかどうかという「分かりやすさ(intelligibility)」が基準(model)となるということである。Jenkinsは、分かりやすさに必要な発音は何かを明らかにするために、様々な英語非母語話者に英語を話してもらい、その英語が理解されたかどうかの検証を行った。この検証結果に基づき、どの音をきちんと発音しないと理解できないのか、または、多少くらい間違えても相互理解が可能な音はどれかなどを分類し、教えるべき英語音声の「コア(core)」は何かを明示し、教室での応用を提案した。LFCについては様々な議論がなされているところであるが、分かりあえる音声の「コア(core)」は、音声教育における指標と成り得るものであろう。国際交流基金で開発されたJFスタンダードはCEFRの考え方に基づいていることからわかるように、今後、日本語の国際化を目指した日本語教育を考えていく必要がある。そのためには、日本語教育においてもLFCの考え方を十分に検討する必要がある。そして、日本語音声コア

(core)が明示されれば、日本語教育における音声教育に大きく貢献できるものと考ええる。この日本語音声コア(core)の指導を初級の指導項目に組み込むことによって、総合的な日本語指導が可能となる。

1.2 本研究の意義

日本語教育における音声教育を考える上で、学習者の音声・音韻上の問題点の実態を明らかにする音声研究、習得過程に着目した音声習得研究、そして教育の視点からの音声実践研究が必要となる。これらの研究成果を構築していくことにより、音声教育が充実したものになると考える。そして、音声教育は日本語教育と切り離されることなく、日本語教育の中にしっかり組み込まれるものでなければならない。そのためには、日本語教育において、どの教師も実践可能な音声教育の在り方を明示化していくことも必要であろう。また、学習者の学習に着目し、習得を促す学習支援を検討していくことも大切であると考ええる。

本研究では、日本語学習者のナ行音とラ行音の聴取混同という一つの問題点を取り上げ、その実態を母語、個人要因、社会的要因の多角的視点から明らかにする。次に、ナ行音とラ行音の聴取指導を行い、習得過程を明らかにする。この二つの結果から、習得を促す聴取指導および聴取練習の方法を提案する。さらに、学習者の自律学習を支援するために、e-learning 教材を開発する。この教材は web 上に公開し、国内外の学習者がこの教材を利用して聴取練習を行うことができるようになる。学習者は本教材を使用することによって、音韻習得のための「学び方を学ぶ」ことが可能となる。本研究で得られた知見が、他の音韻習得にも応用できることが期待され、本研究は日本語教育に大きく貢献できるものと考ええる。

1.3 本研究の目的

本研究では、中国語方言話者における日本語音韻習得上の問題点の一つであるナ行音とラ行音の混同を取り上げる。この聴取混同の実態を明らかにし、音韻習得を促す教育と学習の方法を提案し、日本語教育への提言を試みる。そのために、以下の目的を設定する。

①中国本土で広東語が話されている地域（広東省）および広東語以外で/n/と/l/の弁別がないとされている中国語方言地域（台湾、四川省）におけるナ行音・ラ行音の聴取混同傾向を明らかにする。

②日本語のラ行音の聴取混同において、ラ行音のバリエーション ([l],[r]) の影響を明らか

を明らかにする。

- ③日本語のナ行音・ラ行音と、英語、中国標準語の/n/,/l/の聴取混同の関係を調査し、日本語音の聴取混同における外国語学習の影響を明らかにする。
 - ④中国語方言話者における日本語の発音・聴取に対する意識、音声指導・練習の有無を調査し、個人要因を明らかにする。
 - ⑤ナ行音・ラ行音の聴取混同がある学習者に対し指導を行い、その習得過程を明らかにする。
 - ⑥中国で市販されている日本語教材を分析し、ナ行音・ラ行音に関する音声項目の有無を明らかにし、社会的要因を検討する。
 - ⑦中国の大学における日本語教師の音声指導に対する意識と指導実態を明らかにし、社会的要因を検討する。
 - ⑧①～⑦で明らかになったことを反映させた e-learning 教材を開発する。また、学習者が本教材を使用し、どのような気づきを得て、音韻を習得していくのかを明らかにする。
- 最後に、本研究で得られた知見から、日本語教育における音声教育への提言を試みる。

1.4 本論文の構成

第1章に続く第2章では、ナ行音・ラ行音の聴取混同における母方言の影響を検討するために、中国語方言の/n/,/l/の音韻体系に関する先行研究を概観する。また、中国語方言話者におけるナ行音・ラ行音に関する先行研究、さらに、外国語の/n/,/l/の習得に関する先行研究を概観する。第3章では、ナ行音・ラ行音の聴取混同の実態を明らかにするために実施した「ナ行音・ラ行音聴取調査」の調査結果・考察について述べる。次に、第4章で、ラ行音のバリエーションが聴取に与える影響の有無を明らかにするために実施した「単音/n/,/r/,/l/聴取調査」の調査結果・考察を述べる。第5章では、ナ行音・ラ行音の聴取混同と外国語/n/,/l/の習得との関係を明らかにするために実施した「日本語意味語聴取調査」、「英語意味語聴取調査」、「中国標準語意味語聴取調査」の調査結果・考察を述べる。また、個人要因を明らかにするために実施したアンケート調査Ⅰ、Ⅱ、Ⅲの調査結果・考察を第6章で述べる。第7章では、習得過程を明らかにするために実施した「聴取指導」の調査結果・考察を述べる。第8章では、既存の教材でナ行音とラ行音がどのように記述されているかを明らかにするために行った教材分析の調査結果・考察を述べる。さらに、第9章では、中国の大学で日本語を指導している教師の音声教育に対する意識を明らかにするた

めに実施したインタビュー調査の調査結果・考察を述べる。以上の調査結果・考察から得られた知見に基づき開発した e-learning 教材の詳細を第 10 章で述べる。さらに、本教材を学習者が使用してどのような気づきが得られたかを明らかにするために実施した聴取学習調査についても第 10 章で述べる。第 11 章では、本研究から得られた結論を総括し、日本語教育における音声教育への提言を行う。

以下に、本研究の構成を図示する（図 2）。

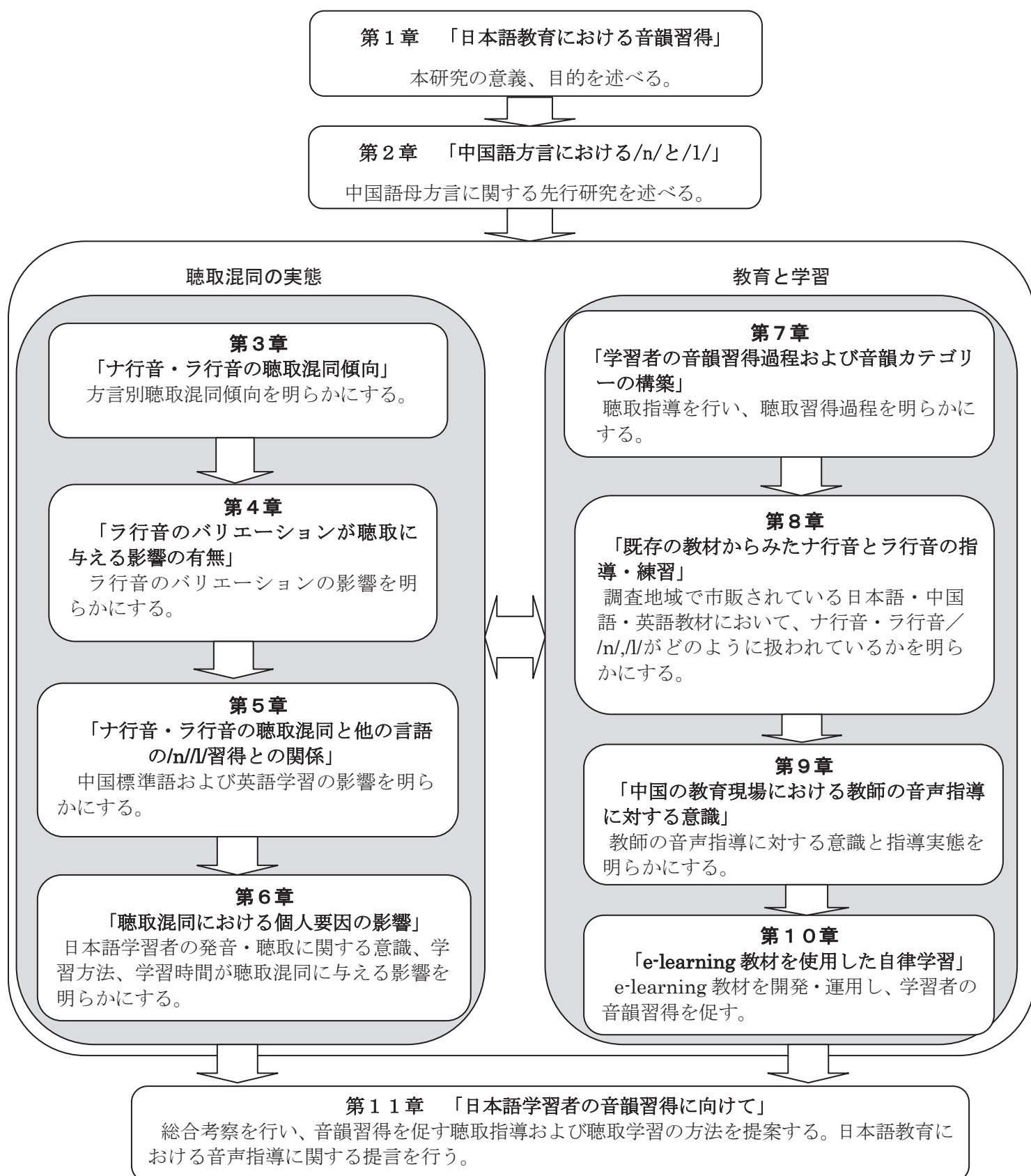


図2 本論文の構成

第2章 中国語方言における/n/と/l/

本章では、中国語方言における/n/と/l/に関する先行研究および中国語方言話者の外国語学習における/n/と/l/に関する先行研究を概観し、母方言の/n/と/l/の音韻体系がナ行音とラ行音の混同に与える影響を考察する。

2.1 中国語方言における/n/と/l/に関する先行研究

日本語学習者のナ行音とラ行音の混同において、母方言の/n/と/l/の弁別の有無が影響を与えていることが予測される。そこで、本節では、中国語方言で/n/と/l/の混同が指摘されている先行研究を概観する。

2.1.1 中国語方言

一般的に中国語と呼ばれているものは、中国標準語⁴を指す。実際には中国には数多くの中国語方言が存在し、中国人日本語学習者は自分の出身地の母方言を持っている。中国語の方言は、北方方言、吳方言、湘方言、贛方言、客家方言、閩方言、粵方言の七大方言に分けることができる。

七大方言の中で北方方言と閩方言はさらに細かい下位方言に分類されている。北方方言は下位方言として華北東北方言、西北方言、西南方言、江淮方言に分けられ、閩方言は下位方言として閩北語、閩東語、閩南語、閩中語、莆仙語に分けられる。その他、北方方言の中の晋語、吳方言の中の徽語、粵方言における平話を独立した方言とする解釈もある。このように、中国語には下位方言まで含めると、数多くの方言が存在している。そして、方言が異なっていると中国人同士でもコミュニケーションが難しいと言われるほど、これらの方言は音声的に大きく異なっている。

図3は中国七大方言が使用されている地域を示した分布図である。この分布図から、北方方言の話されている地域が占める割合が大きいことがわかる。また、中国の南部に北方方言以外の方言地域が集まっている。日本語教育のナ行音とラ行音の混同において、中国語母語話者の中で「南方出身」(坂本 2003)、「南部の人」(磯村 2009)という表現が使用されることがあるが、地図上で判断するならば、北方方言を除く全ての方言話者が含まれて

⁴ 中国共通語とも呼ばれ、中国語で「普通話」のことを指す。

しまう⁵。

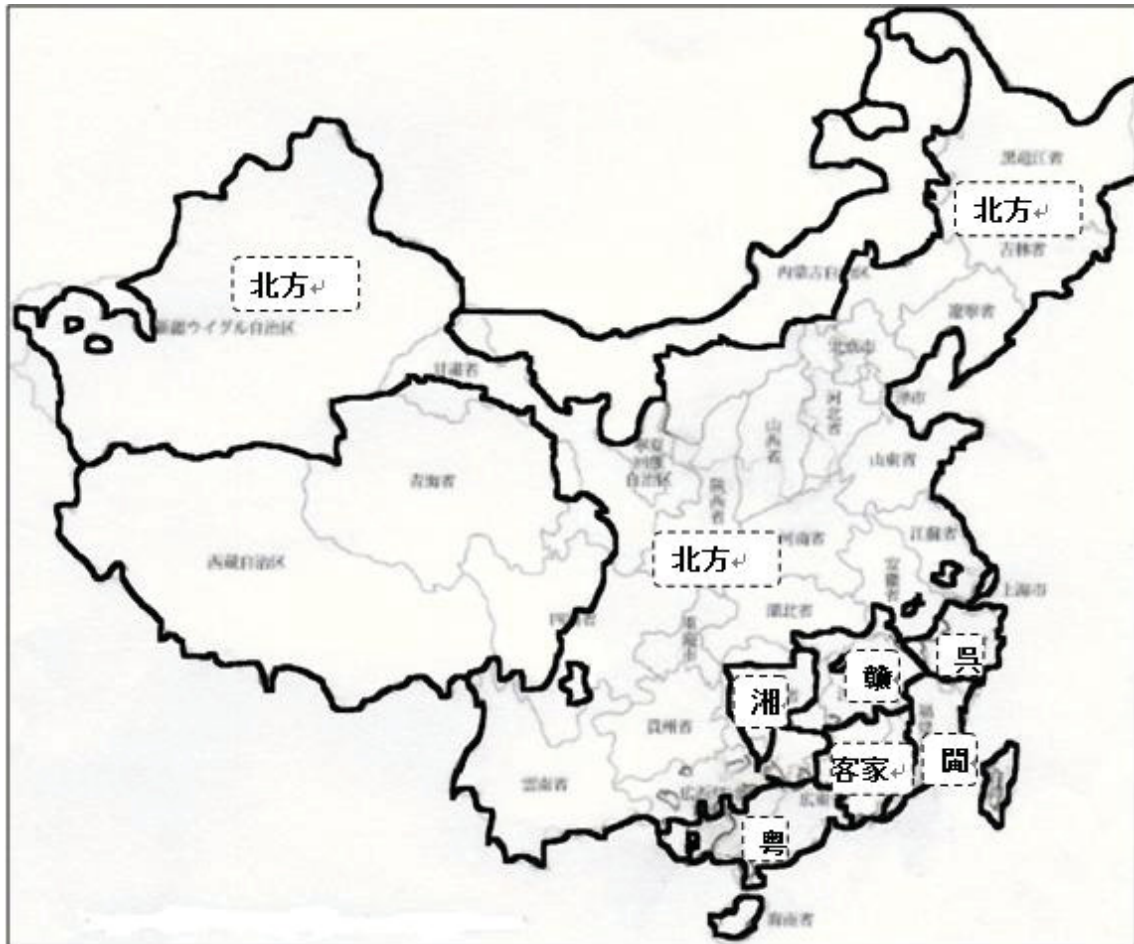


図3 中国語七大方言分布図

2.1.2 中国語方言における/m/と/l/に関する先行研究

林・耿（2008）では、方言の音韻の特徴をまとめており、以下の記述がある。

- ①北方方言：普通話的[n], [l]声母、一些地方混而不分（如长江下游和西南地区）。
- ②吴方言：([n], [l]の混同に関する記述なし)
- ③閩方言：([n], [l]の混同に関する記述なし)
- ④粵方言：([n], [l]の混同に関する記述なし)
- ⑤客家方言：([n], [l]の混同に関する記述なし)

⁵ ラムゼイ（1987）においても、現代の方言を北方と南方のグループで分け、南方グループに北方方言以外の方言を一つのまとまりにしている。

⑥贛方言：普通話的[n], [l] 两个声母、在贛方言洪音字往往混并。如“脑”、“老”同音；
细音字不混并、如“泥”、“梨”不同音。

⑦湘方言：普通話的[n], [l] 两个声母、在湘方言洪音字往往混并为一种、如“脑”、“老”
同音、“南”、“蓝”同音；细音字仍区别、如“泥”、“梨”不同音、“年”、“连”
不同音。

このように、北方方言が話されている一部の地域（長江下流と南西地区）では/n/と/l/の
弁別がないという指摘がされている。また、贛方言や湘方言において、洪音⁶のときにはn/
とl/弁別がされず、細音⁷のときには弁別されるという指摘があり、音環境によって弁別の
有無があることが示されている。

日本語教育において、南方方言話者の中でも広東語話者や閩南方言話者のナ行音・ラ行
音（・ダ行音）の混同は一般的に知られているが、興味深いことに中国語方言の専門書に
は閩方言と粵方言におけるn/とl/の混同に関する記述がない。一方で、日本語教育では指
摘されてこなかった北方方言の一部や贛方言や湘方言のn/とl/の混同が指摘されており、
これらの地域においても日本語ナ行音・ラ行音の混同が予測されることになる。

詹他（2004）では、中国語の方言の声母を調査し、特徴的な例字をどのように発音して
いるかをまとめている。n/とl/を抜粋したものを以下に示す（表 4）。

表 4 各方言の读音

| | 北京 | 西安 | 武汉 | 扬州 | 苏州 | 长沙 | 南昌 | 梅县 | 广州 | 厦门 | 福州 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------------------|------------------|-------------------|------------------|
| 年 | ɲian | ɲie | ɲian | liē | ɲi | ɲie | ɲien | ɲian | ɲin | lian | ɲien |
| 娘 | ɲian | ɲian | ɲian | lian | ɲian | ɲian | ɲion | ɲion | noen | lion | nuon |
| 腊 | laʔ | la | na | laʔ | laʔ | na | lat | lap ₂ | lap ₂ | liap ₂ | laʔ ₂ |

中国標準語では、年、娘はn/、腊はl/で発音されるが、表 4 から、地域によって発音が

⁶洪音：開口、合口。

開口・韻頭（介音）・韻腹（主母音）にiやu、yの音を伴わない韻母。

合口・韻頭・韻腹がuで構成される韻母。

⁷細音：齊齒、撮口。

齊齒・韻頭・韻腹がiで構成される韻母。

撮口・韻頭・韻腹がyで構成される韻母。

異なり、声母/n/は揚州、廈門では/l/で発音することがわかる。一方、声母/l/は武漢、長沙では/n/で発音することが示されている。なお、広州では/n/と/l/が正しく発音されることが示されている。さらに、厦門、福州は同じ福建省であるが、福建省は閩方言が話されており、閩方言の中でも地域によって/n/と/l/の弁別の有無が異なっていることがわかる。したがって、閩方言の場合は下位方言まで考慮する必要があるわけである。

吉田（2000）は、北京語の声母と中国語各方言の声母との差異を比較した中で、成都語には/l/、揚州語・長沙語・南昌語には/n/がないことを示している（表 5）。詹他（2004）と同様、広東語の下位方言である広州語は/n/と/l/の弁別があることが示されている。しかし、詹他（2004）では/l/で発音されるとする厦門語に関しては、吉田（2000）では/n/と/l/の弁別があることが示されており、さらに長沙語に関しては/n/がないことが示されている。このことから、中国語方言の音韻体系は、研究者によって見解が異なっている可能性がある。

以上のことから、複数の中国語方言において/n/と/l/の弁別がなく、日本語教育ではまだ指摘されていない方言話者においてもナ行音とラ行音を混同している可能性がある。さらに、/n/がない方言や/l/がない方言があり、下位方言および現代の音韻変化という点を踏まえると、方言差が外国語習得に異なる影響を与えることが予測される。

表 5 声母の比較⁸

| 北京語 | 西安語 | 太原語 | 成都語 | 揚州語 | 上海語 | 長沙語 | 南昌語 | 梅県語 | 広州語 | 厦門語 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| n | n | n | n | — | n | — | — | n | n | n |
| l | l | l | — | l | l | l | l | l | l | l |

2.1.3 広東語における/n/と/l/に関する先行研究

本研究で扱う広東語は、広東省中部と南西部、広西チワン族自治区の南東部および香港・マカオ地区で話されている。また、海外の華僑もほとんどが広東語を母語とする。広東語は1 漢字 1 音節であり、その音節は声母 (initial)、韻母(rime)、声調(tone)の 3 要素から構成される。子音に相当する声母は全部で 19 種類あり、この節ではこの声母の/n/,/l/に関する先行研究について以下に述べる。

⁸ 吉田（2000：70）の声母一覧表から n と l を抜粋

袁(1960:183)は、鼻音と側面接近音について以下の点に注意しなければならない点を指摘している。

n 和 l 的分混：广州人大多数对 n 和 l 分别是很清楚的，例如你 nei[˥]，和李 lei[˥]，但是也有極少数的人把 n-念作 l-，所以“你”和“李”都是 lei[˥]；另外一种情形是，l-發音时用力極松，听起来不大清晰，以致和 n-相混，有 n-无 l-。

ここで袁(1960)は、大半の広州人は/n/と/l/をはっきりと区別できると述べている。しかし、/n/を/l/に發音する人も少数いることを指摘し、“你” nei[˥]と“李” lei[˥]とも lei[˥]になると述べている。一方、もう一つの状況として、/l/の發音があまり力が入らず、はっきり聞こえないことがあるとも述べている。そのため、/l/が/n/と混同することがあることも指摘している。高(1980)は、次のように述べている。

廣州大部分人分 n、l，小部分人不分 n、l，n 可以自由變讀爲 l（但 l 很少變讀爲 n），說話者並不感覺到發音上的不同。例如‘阿女’ a[˥] nœy[˥]，可以變讀爲 a[˥] lœy[˥]，‘男人’ naːm[˥] jan[˥]可以變讀爲 laːm[˥] jan[˥]。

ここで高(1980)は、広州では、大半の人は/n/と/l/の区別をしているが、区別しない人も少数いると述べている。/n/は自由に/l/に変異し、その逆は非常に少ないことも指摘している。そして、發話者は發音上の違いに気付かないという指摘もしている。具体例として、‘阿女’ a[˥] nœy[˥]は、a[˥] lœy[˥]に変異し、‘男人’ naːm[˥] jan[˥]は、laːm[˥] jan[˥]に変異することが挙げられている。

以上のように、1960 年代と 1980 年代の先行研究において、広東省広州の人々の/n/と/l/について述べられており、これらの年代の段階では広州の大部分の人々は/n/と/l/の弁別があり、少数の人々が/n/と/l/を弁別していないことが指摘されている。

麦（2007）は、現代広東語の声母が表 6 から表 7 に変化したことを報告している。/n/と/l/に関する記述の中で、/n/と/l/は広東語の標準音として存在していたが、現代広東語においては/n/が/l/に移行したことを指摘している。

表 6 標準音としての広東語の声母

| | | 塞音/塞擦音 | | 擦音 | | |
|------|-----|--------|-----------------|----|----|-----|
| | | 不送気 | 送気 | | 鼻音 | 非鼻音 |
| 齶音 | 非中槽 | t | t ^h | | n | l |
| | 中槽 | ts | ts ^h | s | | j |
| 唇音 | | p | p ^h | f | m | |
| 无部位音 | | kw | kw ^h | | | w |
| | | k | k ^h | h | ŋ | Ø |

表 7 現代広東語の声母

| | | 塞音/塞擦音 | | 擦音 | 响音 |
|------|-----|--------|-----------------|----|----|
| | | 不送気 | 送気 | | |
| 齶音 | 非中槽 | t | t ^h | | l |
| | 中槽 | ts | ts ^h | s | j |
| 唇音 | | p | p ^h | f | m |
| 无部位音 | | kw | kw ^h | | w |
| | | k | k ^h | h | Ø |

この表 6、7 から、現代広東語では响音の鼻音と非鼻音の対立がなくなり、非鼻音のみが残ったことにより、/n/が消失し/l/が残ったことが分かる。

游（2004）でも同様の指摘があり、広東語が時代とともに変化していったことに言及している。

又如老派广东韶关方言鼻音声母[n]和边音声母[l]是两个不同的音位、在新派方言中[n] 已经并入[l]。

このように、広東語は以前、/n/と/l/の音が存在していたが、現在では/n/が/l/に移行したことが指摘されている。

また張（2003）では、香港広東語の/n/,/l/について次のように述べられている。

香港粵語中 n l 不分，由來已久。古泥來聲母的字，今皆讀 l。所以你李不分，南藍同音。不但如此，學外語的時候，n l 的對比也往往失去。結果英語的 know 讀成 low，日文假名的 n 行讀起來也和 r 行發音相似。（中略）20 世紀中期以後，n l 不分，眾所周知。但是教科書字典，無不截然兩分。（中略）近日香港有一奇怪現象，年輕人說話，不管是否在正式場合，都是以 n 作 l。但是當他們看見“年蓮南藍”等字的時候，他們似乎憑直覺可以區分開來，知道哪些字讀 n，哪些字讀 l。

ここで張（2003）は、20 世紀中期以降に香港の広東語では /n/ と /l/ の区別が無くなって今に至っていることを述べている。/n/ の字は、今はすべて /l/ と発音するとしている。そのため、「你」「李」の区別をせず、「南」「藍」の発音が同じであることが指摘されている。それだけでなく、外国語を学習する際の影響にも言及されており、外国語においても /n/ と /l/ の対立がなくなり、英語の know を low と発音し、日本語の仮名のナ行とラ行の発音が類似していることが述べられている。しかし、教科書や辞書には、きちんと区別されているという指摘もある。さらに最近の現象として、若い年代は、フォーマル場面にも関わらず、/n/ を /l/ に発音していると述べられている。しかし、“年蓮南藍”などの漢字を見たときに、直感で区別することができ、どの字が /n/ か、どの字が /l/ か分かるとしている。

張（2007）は、袁（1960）を取り上げた後に次のように述べている。

不過在今日香港、n·l 相混的情形極為普遍、而且相混的部分是把 n· 唸 l·、而很少轉 n· 作 l· 的、所以和廣州話的現象不盡相同。

ここでは、張（2007）は袁（1960）が指摘している広州語と現在話されている香港の広東語を比較し、今日の香港では、/n/ と /l/ の混同は極めて普遍的で、/n/ が /l/ に移行し、その逆は稀であると述べている。そのため、広州語と香港広東語の現象は異なることを指摘している。

Bauer（1982）では、香港広東語について次のように述べられている。

Although in Standard Cantonese there is a distinction between /n-/ and /l-/ initials, however, for many speakers, particularly younger people, /n-/ has merged with /l-/, that is, speakers use /l-/ instead of /n-/ but not the reverse.

すなわち、広東語の標準音には/n/と/l/の区別があるが、多くの人々、特に若い人たちは、/n/を/l/で発音し、その逆はないと指摘している。

Bauer and Benedict (1997)は、次のように述べている。

Three important differences or change in Cantonese as it was spoken 50 years ago and the language of today are associated with the nasal consonants. The first change concerns the substitution of lateral approximant l- for n- ; words which are pronounced in standard Cantonese with n- regularly take l- in the speech of many speakers in Hong Kong, particularly younger ones; the resulting merger of two large classes of words seems not to have had any negative impact on communication.

すなわち、鼻音に関する大きな変化の一つとして、/n/をよく似ている/l/へ代用するということなどを指摘している。香港では多くの人々、特に若い人々⁹の会話で/n/を/l/で発音されている。しかし、この混同はコミュニケーション上の大きな障害にはなっていないと述べられている。

『汉语方言地图集』(2008)には、/n/と/l/の弁別がどのようになっているかを記号で示しており、色が付いている記号(●)が混同のある地域となっている(図4)。図4から、色が付いている地域と付いていない地域(○)があることがわかり、広東語が話されている地域の方言話者全てに/n/と/l/の弁別がないのではなく、地域差があることがわかる。

Ho(2004)は、香港と広州の二つの都市で最近の広東語の生成面における音変化を調査した。調査協力者は合計63名で、年代・性別などの関連も考察している。

The results clearly show that the change from [n-] to [l-] is an old change and that the shift is so prevalent in both societies that no obvious age and sex

⁹ 香港の若者を中心とした「懶音」現象による音韻体系の変化を指摘する声もある。「懶音」とは、口をはっきりと大きく開けずにもぐもぐと喋る発音を指す(千島 2006)。この「懶音」現象により、/n/と/l/をはっきりと発音せず、どちらとも言えない音が存在するようになったと多くの香港人が指摘している。

differences were found in people's casual speech. However, people do increase their use of the standard from [n-] when the formality increased. This signals that the changing process from [n-] to [l-] is not quite complete yet.

Ho は、/n/から/l/への変化は以前からのもので、香港と広州、双方の社会で人々の会話においては年齢や性別による明らかな違いがない程、一般的に普及していると述べている。ところが、改まった場面であればある程、/n/を使うという傾向がみられると指摘、これはすなわち/n/から/l/への変化の過程がまだ完了していないということを示唆している。更に、同論文で“The other, on the other hand, believes that the learning of Putonghua will help Cantonese speakers to differentiate between the two initials in their Cantonese.”と述べており、中国標準語の学習が二つの音の弁別に有効であることを示唆している。

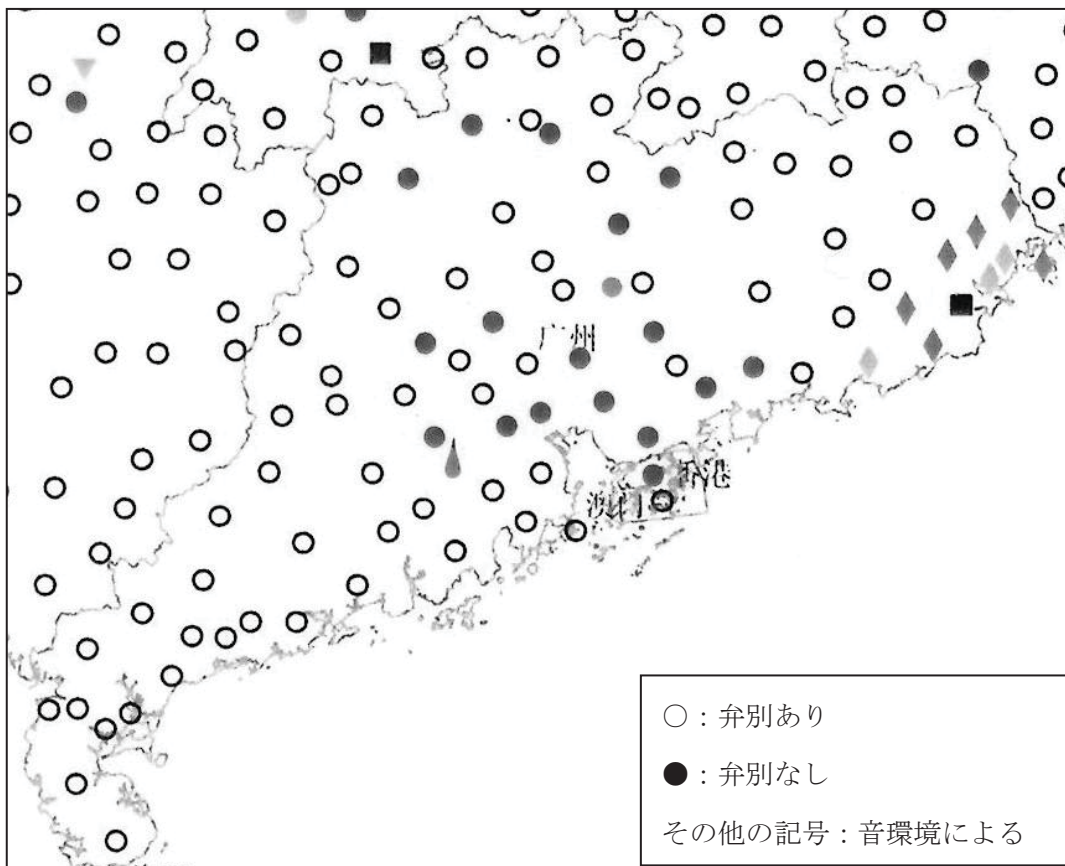


図4 広東語が話されている地域の/n/と/l/の弁別（『汉语方言地图集』（2008）を改変）

2.1.4 四川方言における/n/と/l/に関する先行研究

梁（1985）、張他（2001）では、四川方言の音韻体系においては、/l/がなく/n/のみが存在していることが報告されている。千葉（2005）においても、現代四川方言において/n/と/l/の区別が存在せず、全て/n/と読むことを指摘されている。揚（1984）は、四川方言が話されている地域ごとに調査を行い、特徴を明らかにしている。その中で、四川方言の声母には/l/はないが、「n 是一個變值音位、有時讀成邊音 l、但大都舌尖鼻音 n。」との指摘があり、時々/l/で発音されることがあるとしている。

また崔（1996）には、四川官話的代表である成都話について、「成都話 n,l 不分、“南兰”同音、都念 nan。」という記述がある。李（1998）では、成都方言の特徴として、以下の指摘をしている。

古泥母（包括娘母）來母逢洪音不分、都讀[n]聲母、如“南_泥藍_來”[nan]、“腦_泥老_來”[nau]、“怒_泥路_來”[nu]、三對字今分別同音。來母逢細音今也讀[n]、與泥母逢細音今讀[n̥]不同 所以“泥”[n̥i]≠“犁”[ni]、“年”[n̥ien]≠“連”[nien]、“女”[n̥y]≠“呂”[ny]。古疑母今細音讀零聲母或[n̥]、如“牙”[ia]、“嚴”[n̥ien]。所以泥疑兩母今細音可能同音、如“泥_泥宜_疑”[n̥i]、“聶_泥業_疑孽_疑”[n̥ie]、“年_泥嚴_疑”[n̥ien]三組字今分別同音。

ここでは、[n]が細音のときに弁別をしていることが指摘されている。これは/n/と/l/の弁別ではなく、中国標準語で/l/の音が[n]になり、元々/n/である音は細音のときに[n̥]で発音されるということである。したがって、通常は/n/で発音されているが、特定の音環境のとき、歯茎鼻音か、歯茎硬口蓋鼻音かという鼻音の中で弁別していることになる。この弁別基準は外国語の/n/と/l/の弁別基準に影響を与えることが予測される。

『汉语方言地图集』（2008）では、四川方言が話されている地域の/n/と/l/は図5のように表されている。地域によって、洪音、細音の条件によって弁別の有無が異なっていることがわかる。このような音環境による弁別の有無が外国語の/n/と/l/にどのような影響を与えるのかは明らかになっていない。

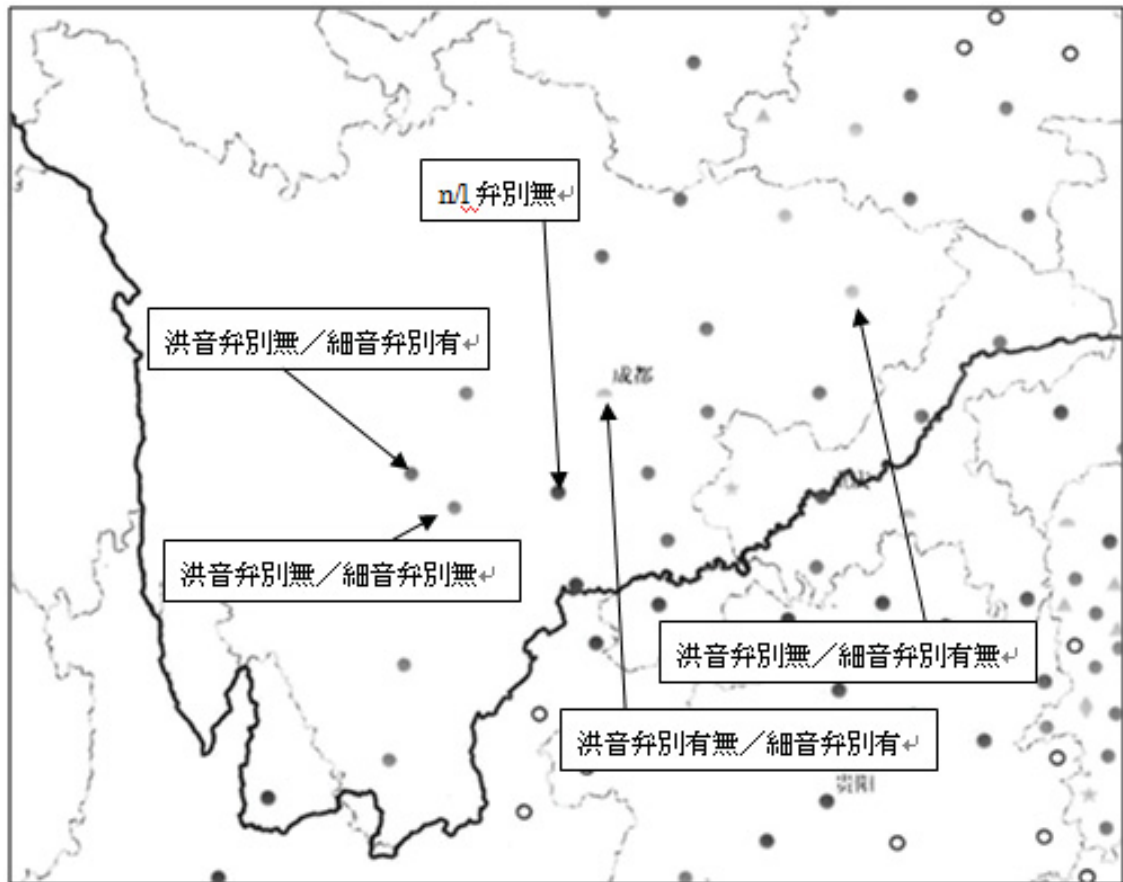


図 5 四川方言が話されている地域の/n/と/l/の弁別（『汉语方言地图集』（2008）を改変）

2.1.5 閩南方言における/n/と/l/に関する先行研究

日本語教育において、ナ行音・ラ行音・ダ行音の混同は台湾や福建省出身の学習者にみられるという指摘が多い。福建省で使用されている方言は閩方言である。台湾では、中国の中国標準語にあたる台湾の国語が使用されている。この国語は 1945 年以降、国民党政権の台湾移転とともに浸透させられて言語で、北京語（中国標準語）を基調としたものである（中川 2009）。また、台湾の方言は閩南方言¹⁰で、現地では台語と呼ばれている。この閩南方言の影響によって台湾方言話者はナ行音・ラ行音・ダ行音の混同がみられると考えられている。

福建省は閩方言が話されており、2.1.1 でも指摘したとおり、閩方言には下位方言が存在している。福建省の中で使用されている下位方言の地域を図 6 に示す。

¹⁰ 福建省南部の人々が台湾に移住したことによって閩南方言が現地の方言として浸透し、閩南方言と母方言としている人口は台湾人口の 70%を占めている（Liao2008）。



図6 福建省の閩方言下位方言分布図（李（1997）から転載）

図6から、福建省の中で使用されている方言は、7種類あることがわかる。その中で、使用人口が最も多いのが閩南方言である。李（2001）では、吳方言と閩方言の音韻の特徴を比較しているが、その中で閩北方言の代表的な建瓯話、閩東方言の代表的な福州話では/n/と/l/の弁別があり、閩南方言の代表的な廈門話において/n/と/l/の弁別がないとしている。また、李（1997）には、閩中方言の代表的な永安話では/n/と/l/の弁別がないという記述がある。したがって、閩方言の中でも下位方言によって/n/と/l/の弁別の有無は異なっているということになる。図7は福建省における/n/と/l/の音韻体系の分布図である。図7から、北のほうは弁別有の地域が多いことがわかる。しかし弁別があるとされている福州でも/n/と/l/の弁別がない地点があり、一方で閩南方言地域の南のほうには弁別有の地点が複数みら

れる。すなわち、下位方言の中においても/n/と/l/の弁別の有無が地域によって異なっているわけである。さらに弁別がない場合においても地域によって混同傾向が異なっており、様々な条件異音が現れることがわかる。したがって、地域が少し異なるだけで/n/と/l/の弁別に異なる傾向がみられることになる。

周（1991）では、閩南方言について以下のとおり、/n/と/l/が条件異音であることが指摘されている。

为什么闽南话 m,n, ŋ 不做为独立的声母而当作是 b, l, g 声母的音位变体呢？ 因为 m,n, ŋ 出现是有条件的。大体上说、b, l, g 声母后出现鼻化韵、b,l,g 就会受到鼻化音的影响而变为 m,n, ŋ 了、如“微” bi_②、“棉” bĩ_②→mĩ_②、“利” lai_⑤、“赖” lãĩ_⑤⇒nãĩ_⑤、“义” gi_⑤、“硬” gĩ_⑤⇒ŋĩ_⑤。所以可以将 m, n, ŋ 作为 b,l,g 的音位变体看。

閩南地区流行的閩南話韻書都閩南話有 15 个声母、即所谓 15 音、那是多了一个 dz 声母、如“日、任、嚷、热”、这些字在閩南話有些地区声母是 dz、但有厦門話都已读成 l 声母了。所以作为閩南話的代表厦門話、它的声母只能说是 14 音而不是 15 音了。

このように、後ろの母音が鼻音化されている場合は、前の/l/が影響を受けて、/n/になるという指摘がされている。また閩南方言では dz の声母を含む 15 個の声母があるが、厦門方言では dz も全て l で読んでいたため 14 個の声母しかないと述べられており、閩南方言と厦門方言との違いについての指摘もある。

また更に、/l/と/d/についての言及もあり、

閩南話 l 声母近似舌尖前濁塞音 d、普通話 is 邊音。

という指摘がある。閩南方言の/l/は/d/に近い音であるが、普通話では側面音であるという指摘は非常に興味深い。日本語教育において、閩南方言話者はナ行音とラ行音だけでなくダ行音の混同も指摘されているが、母方言の/l/と/d/の音声特徴と関係している可能性がある。

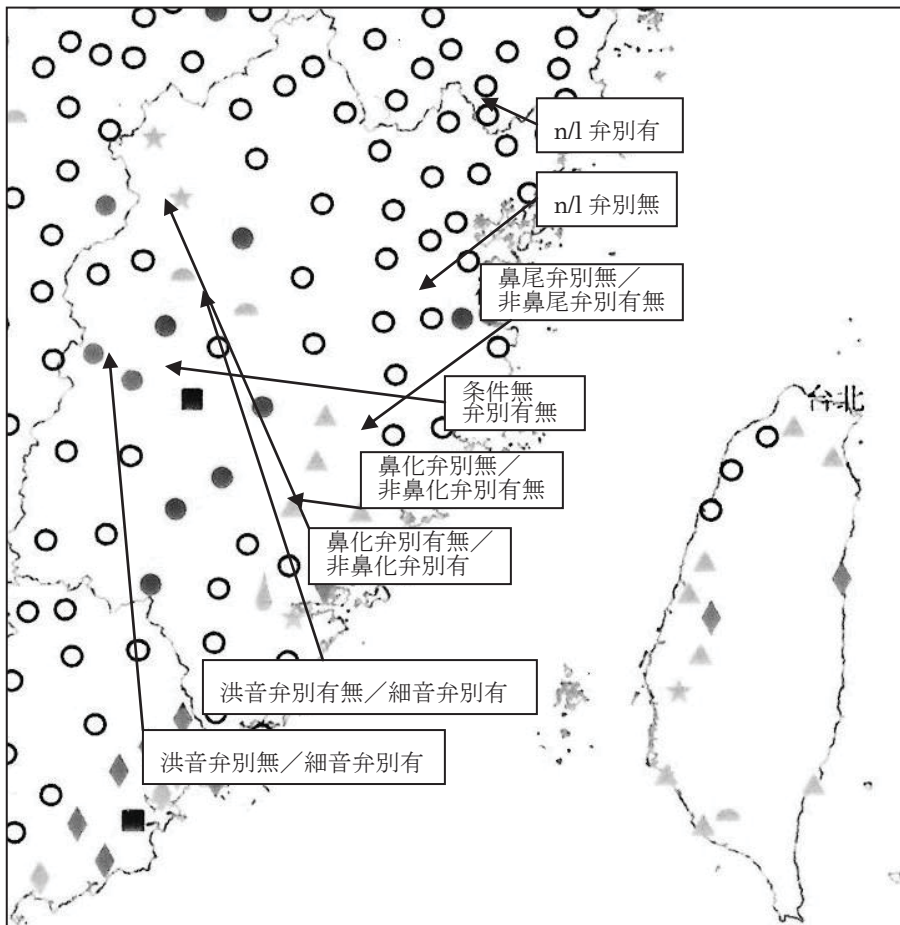


図 7 閩南方言が話されている地域の/n/と/l/の弁別（『汉语方言地图集』（2008）を改変）

2.1.6 その他の方言における/n/と/l/に関する先行研究

乔（2008）は、晋方言の研究の中で、扬州话（江蘇省）、合肥话（安徽省）、洛阳话（河南省）、绛县话（山西省）、洪洞话（山西省南部）における 20 個の音声特徴を表にまとめている。その中で、/n/と/l/についても触れている。詳細は以下のとおりである（表 8）。

表 8 晋方言の下位方言における/n/と/l/

| | 扬州话 | 合肥话 | 洛阳话 | 绛县话 | 洪洞话 |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|
| n, l 不同 | — | — | + | + | + |

Simmons(1999)では、吳方言の北部における音韻の特徴がまとめられており、/n/と/l/はお以下の記述がある。

/n/ and /l/ clearly contrast before high front vowels /i/ and /y/ - but not before /ɤ/ - (for example /niŋ¹³/ “person” initial *does* contrast with the first syllable in /l iŋ¹³ tsəʔ/ “water caltrop”); but /l/ is found elsewhere, even where /n/ might be expected in parallels to Common Northern Wu. Thus Common Northern Wu n and l are not distinct in the other environments. For example, “south” is pronounced either /nɤ²¹pi³⁵/ or /lɤ²¹pi³⁵/.

このように、前舌母音/i//y/の前では/n/と/l/ははっきり弁別されるが、それ以外の環境では、混同していることを指摘している。

また詹他（2004）の中で、湘方言と贛方言は/n/と/l/の混同がある方言として言及されており、湘方言においては、以下の記述がある。

古泥（娘）母的字和来母的字声母有混同现象。混读的状况是洪音前混而细音前不混。如长沙“奈”、“赖”都念 lai³，“脑”、“老”都念 lau³，“努”、“鲁”都念³ləu；但“泥”念³ŋi 而“梨”念³li，“纽”念³ŋiəu 而“柳”念³liəu，并不混读。

このように、湘方言において、いつも/n/と/l/が混同しているのではなく、洪音のときに混同し、細音の前は混同しないことが指摘されている。これは先述の Simmons(1999)と同様の指摘である。

また、贛方言においては、贛方言の地域によって異なることが指摘されている（表 9）。

表 9 贛方言における/n/と/l/の地域差

古泥、来母字（n-l）今读逢细音韵母都能区别、逢洪音韵母多数地方相混。例如：

| | 南昌 | 临川 | 高安 | 浏阳 | 邵武 |
|---|-------------------|-------------------|------------------|------------------|-------------------|
| 脑 | ³ lau | ³ lau | ³ lau | ³ nau | ³ nau |
| 老 | ³ lau | ³ lau | ³ lau | ³ nau | ³ lau |
| 南 | lan ³ | ₂ lam | ₂ lom | ₂ nan | ₂ nan |
| 蓝 | lan ³ | ₂ lam | ₂ lom | ₂ nan | ₂ lan |
| 年 | ŋien ³ | ŋien ³ | ₂ ien | ₂ niē | ₂ niēn |

| | | | | | |
|---|----------------------------------|----------------------------------|-------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 莲 | liɛn ^o | _ɕ tiɛn | _ɕ liɛn | _ɕ liɛ̃ | _ɕ lien |
| 娘 | n̥ ^o ioŋ ^o | _ɕ n̥ ^o ioŋ | _ɕ ioŋ | _ɕ n̥ ^o ioŋ | _ɕ n̥ ^o ioŋ |
| 良 | lioŋ ^o | _ɕ tioŋ | _ɕ lioŋ | _ɕ lioŋ | _ɕ lioŋ |

表 9 から、地域によって/n/になったり/l/になったりしていることがわかるが、湘方言と同様、洪音のときに混同し、細音の前は混同しないことが指摘されている。

また、游（2004）でも、Simmons(1999)、詹他（2004）と同様、贛方言における/n/と/l/を洪音のときに混同し、細音の前は混同しないことを、以下のとおり指摘している。

古泥、来两母在细音前能力区别、洪音前多数地点相混。如南昌音南＝蓝[lan²⁴];[n̥^oien²⁴] ≠ 莲[lien³⁵]。

2.1.7 中国語方言における/n/と/l/のまとめ

中国語方言の先行研究から、晋方言、呉方言、湘方言、贛方言においても、/n/と/l/の混同が報告されていることがわかった。しかし、その方言の中でも地域によって異なる混同傾向がみられていることが指摘されている。また、音環境によって混同の有無がみられることがわかった。しかしこの音環境による傾向は、広東語においては指摘されていない。

中国語方言の/n/と/l/に関する指摘を概観し、中国語の七大方言の中で、北方方言に含まれる四川方言と晋方言、そして呉方言、湘方言、贛方言、閩方言、粵方言で/n/と/l/の混同が存在していることがわかった。つまり、客家方言を除いた全ての方言において、何らかの形で/n/と/l/の混同が現れていることになる。この方言の地域を地図上で確認すると、中国の長江から南方の地域のみならず、中国の長江沿いの北部の地域においても、/n/と/l/が混同しているということが確認できた。したがって、/n/と/l/の混同は、中国の広範囲に渡って存在していることになる。

2.2 日本語教育におけるナ行音とラ行音に関する先行研究

野澤（1980）は、広東語母語話者の日本語子音に関する問題点の中で、ラ行音・ナ行音の問題点を指摘している。ラ行音に関しては、日本語の/r/の異音は、後続母音が/-a/、/-u/の時は[r]、後続母音が/-i/、/-j/の時は[ɾ]になり、後続母音が/-e/、/-o/の時は[r]の他に[l]が現れることを述べている。/r/に最も近い広東語は/l/であるため、実際に問題が生じるのは、

[ra][ru][ri][ry]の四音であるとしている。また、この/r/は/n/に混用されることも多く、それは、/l/と/n/は調音点が近く、舌の緊張度を欠くと/n/で聞こえてしまうために、/l/→/n/の移行が起きることが原因であると述べている。また、この混同はすべて語中に現れることも指摘している。ナ行音に関しては、広東語の[n]が[l]と自由変異の関係にあることがそのまま日本語の[n]にもあてはめられ、日本語[n]が広東語[l]に混同される誤りが数多くみられることを指摘している。

李・村島（2002）は、香港の大学で日本語を学ぶ67名を対象に、生成調査を行っている。その結果、/n/と/r/および語頭・語中の/n/と/r/では誤用率には差がなく、先行する音が「短母音＋鼻音」および「二重母音」の時、/r/は[n]になりやすく、後続する音が「短母音＋促音」の時、そして先行する音が「短母音」の時、/n/は[r]もしくは[l]になりやすいことを示した。また、李・村島（2003）は、香港広東語母語話者のナ行音・ラ行音の混同において、/n/→/r/になりやすいか、それとも/r/→/n/になりやすいかは、話し手によってかなり違うことを指摘している。また同先行研究では、香港の歌手とラジオアナウンサーの/n/と/l/の使用状況に関する調査を行っている。その結果から、70年代には広東語の/n/と/l/は/n/から/l/への移行のみであったが、それ以降、標準音を使用しようとする規範意識が働くようになったことにより過剰修正が生まれ、両方向の置き換えり方が可能となり、n 頭子音と l 頭子音は自由変異的な相互関係を持つようになったと推測している。

発音指導の観点から述べられている先行研究として成田・小西（2002）がある。成田・小西（2002）では、広東語話者における日本語の発音指導の事例が報告されている。調査項目は、①長音、②促音、③す／しゅ、④ず／じゅ、⑤ちゅ／つ、⑥撥音、⑦有声・無声、⑧ナ行音・ラ行音の8項目で、聞き取りと産出の二種類の事前テストの後、6週間全期間、授業で「音読」「スピーチ個別指導」「サウンドスペクトグラムを使用した指導」「長音と促音に焦点を当てた指導」で発音指導を試み、6週間目に事後テストを行っている。調査協力者は広東語話者6名である。ナ行音・ラ行音の項目は、「安楽死」と「あんな櫛」というミニマル・ペア1組で調査している。テストの結果から、広東語話者の長音とナ行音・ラ行音の発音矯正の難しさが明らかになったと述べられている。

大久保（2010）では、香港で日本語を学習する広東語母語話者144名を対象に調査を行っている。後続母音や特殊拍などの音環境が聴取混同に与える影響を調査し、ナ行音とラ行音の聴取混同は、語中位置や音環境によって傾向が異なることが指摘されている。詳細を以下に示す。

①語頭のナ行音・ラ行音は双方向に混同がみられ、音環境による混同傾向はない。

②語中のナ行音は、「短母音」が最も混同が多く、ラ行音に誤聴しやすい(例:あな⇒あら)。

短母音 > 長母音、連母音、撥音+短母音

③語中のラ行音は、「撥音+短母音」が最も混同が多く、ナ行音に誤聴しやすい(例:あんな⇒あんな)。

撥音+短母音 > 短母音、長母音、連母音

①から、後続する音環境が誤聴に与える影響はなく、②と③から、先行する音環境によって誤聴が起きやすいことが示された。

劉(2000)では、台語母語話者のナ行・ラ行・ダ行の聴取における混同を、日本語母語話者、台湾の国語を多用している日本語学習者と比較して混同傾向を明らかにしている。調査結果から、日本語母語話者は/d/⇔/r/に、台語母語話者は /d/⇔/r/ , /n/→/r/にそれぞれ聴取の判断に混同を引き起こす要因があると考えられることが指摘された。また、/n/→/r/は特に後続母音が/u/,i/の場合にその混同傾向が最も強く、次に/o/→/e/→/a/の順であることが明らかになった。台語母語話者のナ行・ラ行・ダ行の混同の原因は、台語にとって/n/と/l/が相補分布の関係になっていることが要因の一つであると述べている。

2.3 英語教育における/n/と/l/に関する先行研究

Chan and Li(2000)は、英語と広東語の音韻体系を比較し、広東語話者の英語学習における発音問題を指摘している。その中で、広東語において initial/n/を clear[l]で発音する傾向があると述べている。そして、英語においても initial/n/を/l/で代用する傾向があり、nine が line に、knife が life になってしまうことで混乱すると指摘している。またその逆として、initial/l/が、鼻にかかった/l/すなわち[l̥]のような印象の/n/で発音されることがあるかもしれないことを示唆している。

以上のような広東語母語話者における英語の/n/と/l/の問題を指摘した先行研究はいくつかみられるが、実際に調査を行った先行研究は非常に数が少ない。

Hung (2000) は、香港の大学生 15 名の英語生成調査を行っている。その結果、/n/と/l/の混同が双方向にみられ、同じ人でもパターンの傾向はみられなかったと報告している。しかし、同一音節の中に鼻音がある場合の/n/と/l/については、/l/を/n/と間違えた人が多く、その逆は非常に少なかったことを指摘している。これは、日本語のナ行音・ラ行音の生成調査で指摘されていることと類似しているが、この先行研究で具体的に混同があったと指

摘している英単語は語頭が/n/、/l/で、語末子音に鼻音がきている単語であるため、日本語の生成調査で指摘している「語中の「短母音＋鼻音」の/l/が/n/になりやすい」という傾向とは異なる結果である。

2.4 その他の外国語教育における/n/と/l/に関する先行研究

Cichocki 他（1999）では、広東語母語話者のフランス語学習における子音の発音問題が明らかになっている。/n/,/l/についての記述もあり、調査の結果、initial/n/と final/l/は正しく発音されており、initial/l/と final/n/は15%程度の unacceptable な発音が認められている。この研究の仮説では、鼻音が最も難しいとしていたが、調査結果から、実際は initial/l/が困難であることが明らかとなったと述べられている。原因として、広東語方言では[l]は[n]の異音であり、そのため、[l]→[n]になるのかもしれないとの見解が示されている。Cichocki 他（1999）で示された「initial/n/は正しく発音され、initial/l/が/n/になる」という傾向は、広東語における一般的な/n/→/l/現象とは逆の現象である。

2.5 まとめ

本章では、中国語方言における/n/と/l/、日本語教育におけるナ行音とラ行音、英語教育とその他の外国語教育における/n/と/l/に関する先行研究を概観し、以下の点が浮き彫りとなった。

まず、中国語の幾つもの方言において/n/と/l/が混同していることがわかった。この混同は、/n/と/l/が双方向に混同していたり、/n/⇒/l/や/n/⇐/l/の方向に混同したりする傾向もあり、非常に複雑であることが考えられるが、中国語には多くの方言が存在しており、まだはっきりとは整理がされていないようである。傾向として言えることは、中国の長江を挟んだ広い地域および長江から南方の地域において、/n/と/l/が混同しているということである。

次に、日本語教育においてもナ行音とラ行音の実態は一部分しか明らかになっていないということである。日本語音声指導書には、「中国語話者（特に南部や台湾の人）などで、日本語のラ行とダ行、ナ行の区別が問題になることがあります。」¹¹、「広東語話者はナ行音とラ行音、台湾語¹²話者にはダ行音とラ行音の混同がしばしば見られます。」¹³などの指摘が

¹¹ 磯村一弘（2009）『国際交流基金 日本語教授法シリーズ2 音声を教える』国際交流基金から抜粋

¹² 台湾語は中国語方言の一つである閩南方言に属し、閩南語や台語とも呼ばれている。

ある。しかし具体的にどの方言話者がどのような混同傾向にあるのかという点には触れられておらず、この部分が明らかになっていないことにより、どのように指導や練習を行えばいいのかがわかりにくいという現状がある。また、日本語教育だけでなく他の外国語学習においても/n/と/l/の問題点について報告されているが、あくまでも報告に留まっており、具体的な母方言の影響や指導法には触れられていない。

最後に、/n/と/l/に関する先行研究において、聴取の研究は圧倒的に少ないと言える。そのため、発音において/n/と/l/の混同があっても、聴取にも問題があるのかどうかはまだ明らかになっていないのである。

¹³ 戸田貴子 (2004) 『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク、教師用指導書から抜粋

第3章 ナ行音・ラ行音の聴取混同傾向

本章では、中国語方言話者におけるナ行音・ラ行音の聴取混同の実態を明らかにするため、広東省広州、四川省成都、台湾の3つの地域で実施した調査結果を報告し、考察を述べる。

3.1 ナ行音・ラ行音聴取混同傾向調査

3.1.1 本調査の目的

本調査の目的は以下のとおりである。

- ①中国語方言話者において、ナ行音・ラ行音の聴取混同が、後続母音・特殊拍などの音環境の違いでどのような現れ方をするかを明らかにする。
- ②中国語方言（本調査では広東語、四川方言、台湾方言が対象）によって、ナ行音・ラ行音の聴取混同傾向がどのように異なっているのかを明らかにする。

3.1.2 調査地域

本調査は、ナ行音・ラ行音の聴取混同を明らかにし、聴取指導に活かそうとするものである。大久保（2009a,b）で香港の広東語話者における聴取混同傾向が明らかになっているが、中国本土の広東語話者は香港と違い、日常的に中国標準語に触れており、香港の広東語話者とは異なる聴取混同傾向がみられる可能性がある。そこで広東省の広州を調査対象地域とした。

次に、広東語は/n/が/l/に移行して/l/のみになった方言とされているが、その逆の/l/がなく/n/のみが存在している方言においては異なる聴取混同傾向がみられる可能性がある。2.1.1で四川方言が/l/がなく/n/のみが存在している方言であることが示されているため、四川省の成都を調査対象地域とした。

さらに、ナ行音とラ行音の混同だけでなくダ行音も混同すると言われている閩南方言話者においても異なる聴取聴取傾向がみられる可能性がある。なお閩南方言において、2.1.4でも指摘したとおり、福建省内では地域が少し異なるだけで/n/と/l/が現れる条件が異なっており、また、閩南方言出身者においても閩南方言以外の下位方言話者との交流により、/n/と/l/の聴取も影響を受けていることと考えられるため、それらの影響がないと考えられる台湾の閩南方言話者を調査対象地域とした。

3.1.3 調査対象者

調査協力者は以下の合計 189 名である。

- ・ 広東省広州の A 大学で日本語を専攻している 2 年生、3 年生 66 名
- ・ 四川省成都の B 大学で日本語を専攻している 3 年生 53 名
- ・ 台湾の C 大学で日本語授業を履修している日本語学習歴 2～3 年の学習者 70 名

それぞれ広東語母語話者、四川方言話者、台湾方言話者であることをフェイスシートにより確認できた学習者を調査協力者とした。

3.1.4 調査の種類および調査手順

本研究でナ行音・ラ行音聴取混同の実態を明らかにするために実施した調査は、「ナ行音・ラ行音聴取調査」、「単音/n/l/r/聴取調査」¹⁴、「日本語有意味語聴取調査」¹⁵、「英語有意味語聴取調査」¹⁶、「中国語有意味語聴取調査」¹⁷、「日本語音に関する意識調査（アンケート調査Ⅰ）」¹⁸、「外国語インプットおよび使用頻度調査（アンケート調査Ⅱ）」¹⁹、「音声学習ストラテジー調査（アンケート調査Ⅲ）」²⁰である。本章では「ナ行音・ラ行音聴取調査」について述べる。

調査を実施した場所は調査協力大学（広東省広州にある A 大学、四川省成都にある B 大学、台湾にある C 大学）の教室で、A 大学では一斉調査を 4 回（調査時期は 2010 年 6 月）、B 大学では 2 回（調査時期は 2010 年 3 月）、C 大学では 4 回（調査時期は 2010 年 11 月）に分けて実施した。聴取調査では各大学の教室備え付けの P C 連動オーディオシステムを使用した。使用したプレーヤーは PC の RealPlayer である。なお、事前に調査当日に使用する教室で聴取調査用 C D を流し、音質・音量などを確認した。また、今回の調査目的が「ナ行音・ラ行音の聴取」であることを調査協力者に事前に伝わらないよう調査協力大学関係者に依頼した。

調査の順番は以下のとおりである。

①日本語音に関する意識調査（アンケート調査Ⅰ）

¹⁴調査の詳細は本論文の第 4 章を参照されたい。

¹⁵調査の詳細は本論文の第 5 章を参照されたい。

¹⁶調査の詳細は本論文の第 5 章を参照されたい。

¹⁷調査の詳細は本論文の第 5 章を参照されたい。

¹⁸調査の詳細は本論文の第 6 章を参照されたい。

¹⁹調査の詳細は本論文の第 6 章を参照されたい。

²⁰調査の詳細は本論文の第 6 章を参照されたい。

②ナ行音・ラ行音聴取調査Ⅰ

③外国語インプットおよび使用頻度調査（アンケート調査Ⅱ）

④ナ行音・ラ行音聴取調査Ⅱ

⑤ナ行音・ラ行音聴取調査Ⅲ

⑥音声学習ストラテジー調査（アンケート調査Ⅲ）

⑦ナ行音・ラ行音聴取調査Ⅳ

⑧英語/n/,/l/聴取聴取調査

⑨中国標準語/n/,/l/聴取調査

⑩単音/n/,/l/,/r/聴取調査

⑪日本語有意味語聴取調査

「日本語音に関する意識調査」を最初に実施したのは、聴取調査の後でアンケート調査を行うと、調査協力者が聴取調査を受けたことによりナ行音・ラ行音の問題点に気づいて調査項目に反映させるということを避けるためである。なお、調査協力者の集中力低下を防ぐため、ナ行音・ラ行音聴取調査は4つに分割し、1回の聴取調査時間を2～3分程度にした。聴取調査のあいだに質問紙による調査を入れ、各調査の間には5分程度の休憩を入れた。

調査所要時間は約1時間である。一斉調査開始時に、本調査内容を記載した「調査依頼書」（資料1）を2部²¹配布した。次に、調査内容を口頭で再度説明し、調査に関する質問を受け付けた。その後、「調査協力承諾書」1部に署名をしてもらい回収した。

「調査協力承諾書」を回収後、各テストを順番に開始したが、開始前に、解答シートの確認、テスト内容、テスト解答方法を説明した。

3.1.5 調査語

調査語は無意味語を使用し、語頭・語中の音環境（短母音・長母音・二連母音・短母音＋撥音・促音）の中に現れるナ行音・ラ行音のミニマル・ペアになっているものである。なお、台湾方言話者（閩南方言話者）においてナ行音・ラ行音・ダ行音の混同が指摘されているため、調査語にダ行音を加えたもの²²を本聴取調査に使用することにした（表10）。

²¹ 2部配布したのは、1部は提出用、もう1部は学習者控えとするためである。

²² ダ行音を加えたのは、中国語方言の横断的研究をするに当たり、ナ行音とラ行音の聴取混同があるとされる台湾方言（閩南方言）話者はダ行音も混同するということが報告され

前述の調査語 112 語²³にダミー語 20 語（マ行、パ行のミニマル・ペアの形になっているもの）を加えた無意味語をキャリアセンテンス「商品名は（ ）です。²⁴」に入れた 132 文を東京方言話者が読み上げ²⁵、ランダムに並び替えたものを聴取調査の問題文とした。録音には Roland EDIROL レコーダー(R-09HR)を使用し、防音室にて録音した。また、録音した音声は音声分析ソフト SUGI Speech Analyzer で音声波形を確認し、前に 1000ms、後に 3000ms のポーズを挿入し、wav.ファイルを作成した(サンプリング周波数 44100HZ、サンプリングビット数 16)。また、それぞれのファイルの前に Beep 音(300ms、79.76dB)を挿入した。

表 10 調査語リスト

| | | | | | | |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 語 頭 | 短母音 | なか | にか | ぬか | ねか | のか |
| | | らか | りか | るか | れか | ろか |
| | | だか | | | でか | どか |
| | 長母音 | なーか | にーか | ぬーか | ねーか | のーか |
| | | らーか | りーか | るーか | れーか | ろーか |
| | | だーか | | | でーか | どーか |

ていることから、これと広東語話者・四川方言話者との比較研究を行う必要があったためである。

²³調査語のアクセントは頭高型に統一した。頭高型にしたのは、使用している無意味語が 2 拍（特殊拍は 3 拍）であり、日本語アクセント辞典でも指摘があるとおり、外来語語彙の 2 拍語は頭高がほとんどであるという事実を反映させたものである。

²⁴ キャリアセンテンスに「商品名は（ ）です。」を使用したのは、日本語教育の観点から日本語として意味がある文にするためである。このキャリアセンテンスは大久保

（2009a）でも使用しており、同じものを使用することによって香港広東語話者と比較できるようにした。キャリアセンテンスにダ行音の「で」が使用されているが、ナ行音・ラ行音・ダ行音の混同が指摘されている台湾の閩南方言話者 70 名（本調査と同じ調査協力者）を対象とした別調査（キャリアセンテンス「商品名は〇〇です」と「商品名は〇〇と言います」の聴取調査の結果を比較）によって、/de/聴取におけるキャリアセンテンスの「で」の影響はないことが明らかになっている。詳細は以下のとおりである。

「商品名は〇〇です」⇒/ne/の誤答率：5.00%、/re/の誤答率：19.46%、/de/の誤答率：70.00%
 $F(2,21) = 46.502, p < .001$, 多重比較 (Bonferroni) の結果：/de/ > /ne/, /re/ (0.01 水準)
「商品名は〇〇と言います」⇒/ne/の誤答率：8.39%、/re/の誤答率：19.10%、
/de/の誤答率：63.21%

$F(2,21) = 12.124, p < .001$, 多重比較 (Bonferroni) の結果：/de/ > /ne/, /re/ (0.01 水準)
²⁵読み上げられたラ行音が[r]で生成されているか、または[l]で生成されているかを考慮するために全て音響解析を行った。[r]か[l]の判定は、波形のスパイク、フォルマントのバースト、持続時間の項目で行った。その結果、本調査で使用されたラ行音は、語頭において「れか」「るいか」「るんか」が[r]で生成されたことが認められたが、それ以外は[l]であった。語中においては、先行する音が撥音のときは[l]で生成され、それ以外は[r]であることが認められた。これらの影響の有無については、注 28 を参照されたい。

| | | | | | | |
|----|--------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 語中 | 二連母音 | ないか | | ぬいか | | のいか |
| | | らいか | | るいか | | ろいか |
| | | だいか | | | | どいか |
| | 短母音+撥音 | なんか | にんか | ぬんか | ねんか | のんか |
| | | らんか | りんか | るんか | れんか | ろんか |
| | | だんか | | | でんか | どんか |
| | 短母音+促音 | なっか | にっか | ぬっか | ねっか | のっか |
| | | らっか | りっか | るっか | れっか | ろっか |
| | | だっか | | | でっか | どっか |
| | 短母音 | あな | あに | あぬ | あね | あの |
| | | あら | あり | ある | あれ | あろ |
| | | あだ | | | あで | あど |
| | 長母音 | あーな | あーに | あーぬ | あーね | あーの |
| | | あーら | あーり | あーる | あーれ | あーろ |
| | | あーだ | | | あーで | あーど |
| | 二連母音 | あいな | あいに | あいぬ | あいね | あいの |
| | | あいら | あいり | あいる | あいれ | あいろ |
| | | あいだ | | | あいで | あいど |
| | 撥音+短母音 | あんな | あんに | あんぬ | あんね | あんの |
| | | あんら | あんり | あんる | あんれ | あんろ |
| | | あんだ | | | あんで | あんど |

3.1.6 聴取調査の作成

ランダムに並べた 132 の音声ファイルを 4 つ (33 文ずつ) に分割し、音声編集ソフト Creative MediaSource を用いて聴取調査用 CD 4 枚を作成した。聴取調査を 1 回 33 問に設定したのは、調査協力者の疲労からくる集中力低下を防ぐため、予備調査で実施したテストの経験から 1 回の問題数を判断した。なお、この調査では調査時間を考慮し「練習問題」を設けていないため、最初の 2 文にダミー文を配置した。

次に、解答シートを作成。聞こえた刺激音がナ行音、ラ行音のどちらに聞こえたかを選ぶ選択式問題にし、表記はカタカナにした。カタカナ表記にしたのは、実際に流通している無意味語を使用した商品名はカタカナを使用しているケースが圧倒的に多いためである。

選択肢は四択にし、ナ行音、ラ行音、ダ行音のミニマル・ペアの他に、どちらかわからなかった時のための「NA」の選択肢を設けた (例：ナカ ラカ ダカ NA)。これは、識別不能時のまぐれ当たりの解答を排除するためである。「NA」の意味については、テスト開始前に調査協力者に説明した。

聴取調査用テストの作成後、日本語母語話者 2 名 (東京方言話者) にテストを実施したところ 100% の正聴率が得られ、調査語音声の信頼性を確認した。

3.1.7 調査方法

調査は一斉調査の方法で実施した。各大学の教室で調査協力者に解答シート（資料 2）を配付し、解答方法を説明した後、備え付けの P C 連動オーディオシステムから聴取調査用 C D を流した。解答方法は、聞こえてきた音声を選択肢のどれであるかを選び、解答シートに丸を付ける方法である。

3.2 調査結果および考察

3.2.1 子音別誤答率

誤答率を方言話者毎に子音別に表したものを図 8,9,10 で示す。

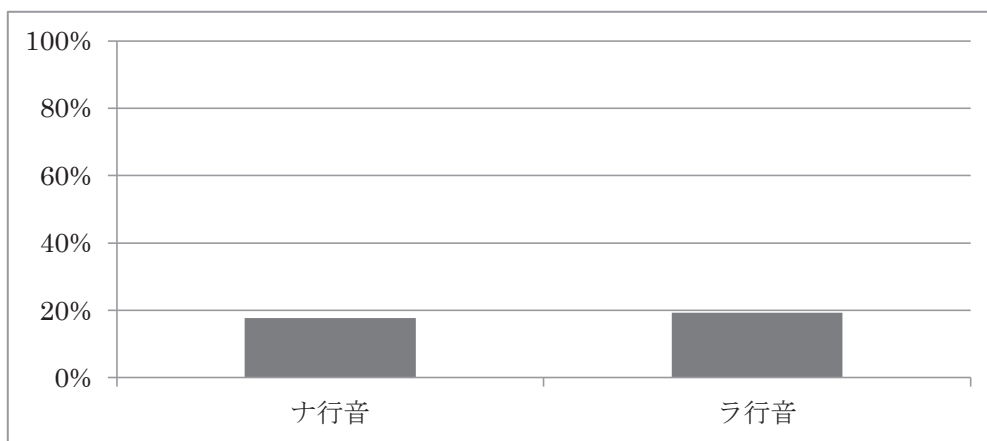


図 8 広東語話者における子音別誤答率

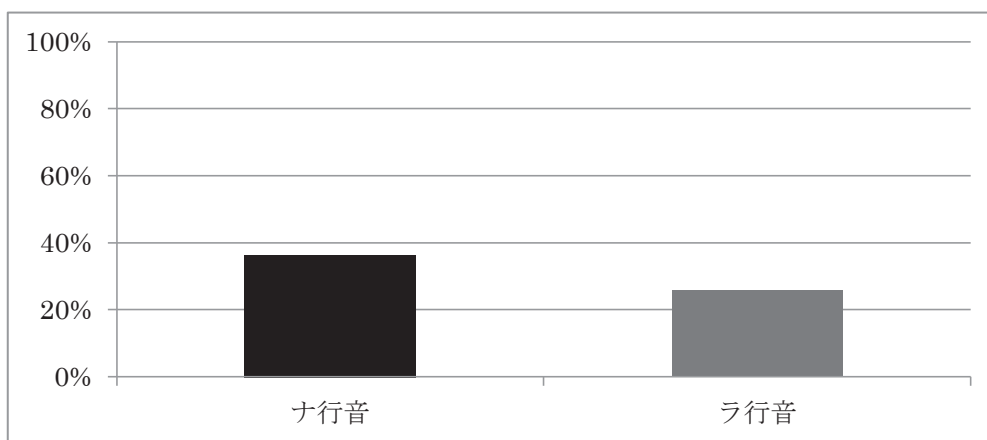


図 9 四川方言話者における子音別誤答率

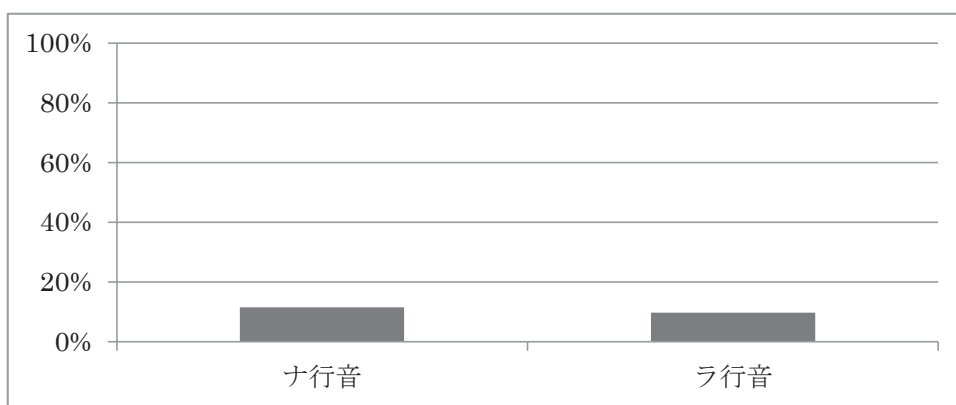


図 10 台湾方言話者における子音別誤答率

図 8 に示されているとおり、広東語話者の誤答率において、ナ行音とラ行音の誤答率は同程度であった。また、図 9 では、四川方言話者においては、ラ行音よりナ行音の誤答率が高いことが示された。さらに、図 10 から、台湾方言話者において、ナ行音、ラ行音ともに誤答率が低いことがわかった。各方言話者の誤答率をナ行音・ラ行音との間で誤答率の平均を t 検定で比較したところ、以下の結果が得られた（表 11）。

表 11 子音別誤答率の分析結果

| | |
|--------|----------------------|
| 広東語話者 | $t(84)=0.498, n.s.$ |
| 四川方言話者 | $t(84)=2.810, p<.01$ |
| 台湾方言話者 | $t(84)=0.576, n.s.$ |

広東語母語話者および台湾方言話者において、ナ行音とラ行音の誤答率には有意差がないことが明らかになった。すなわち、ナ行音とラ行音はどちらか一方の混同が大きいということではなく、ナ行音、ラ行音ともに同程度に混同がみられるということである。なお、大久保（2009a）の香港広東語母語話者においても同様の結果が得られている。また、図 10 からわかるとおり、台湾方言話者においては誤答率が 1 割前後に留まっており、台湾方言話者においてはナ行音・ラ行音の聴取混同があまりないことがわかった。

表 11 から、四川方言話者においては子音別誤答率に有意差がみられ、ラ行音よりナ行音のほうの誤答率が高く、ナ行音の混同が起きやすいことが明らかになった。

以上の結果から、ナ行音とラ行音の混同傾向を比較した場合、方言によってその傾向は異なっており、台湾方言母語話者においてはナ行音とラ行音の混同は少なく、広東語話者

においては香港広東語母語話者と同様、ナ行音とラ行音は双方向に同程度混同し、四川方言母語話者においては、ラ行音よりナ行音の混同が大きいことが明らかになった。

3.2.2 語中位置別誤答率

誤答率を方言話者毎に語中位置別（語頭、語中）に表したものを図 11,12,13 で示す。

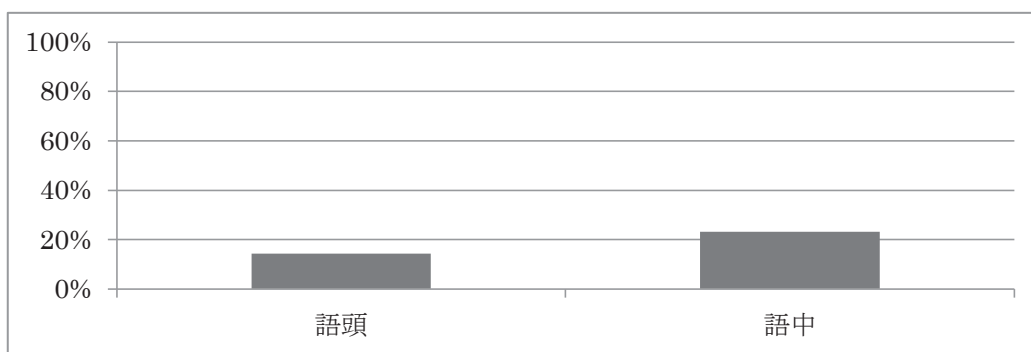


図 11 広東語話者における語中位置別誤答率

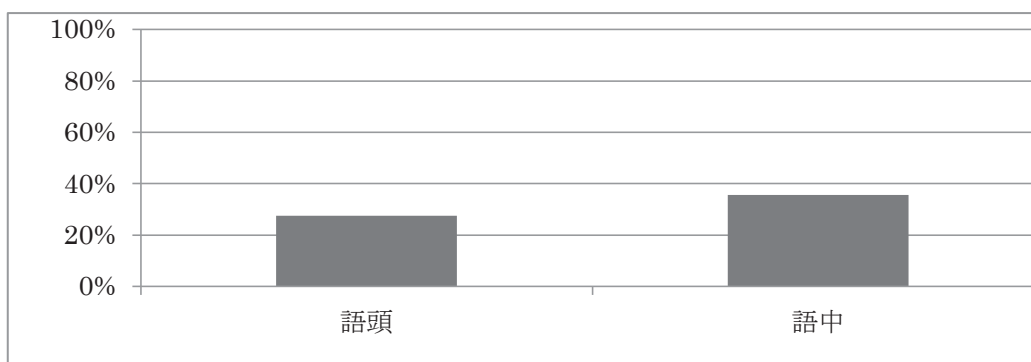


図 12 四川方言話者における語中位置別誤答率

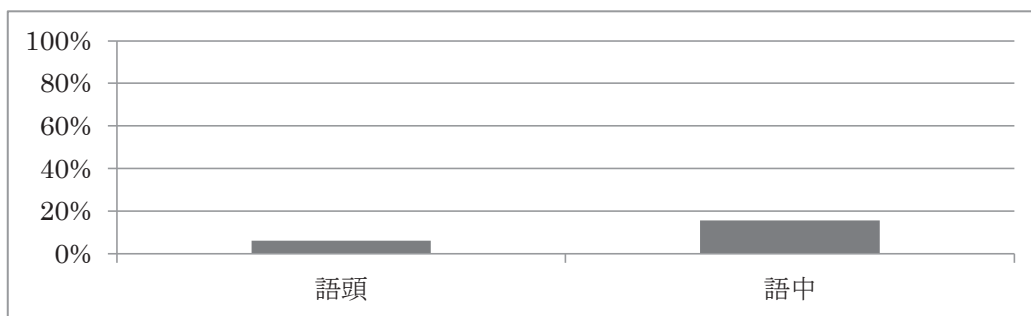


図 13 台湾方言話者における語中位置別誤答率

図 11,12,13 から、どの方言話者においても語頭より語中の誤答率が高いことがわかる。各方言話者の誤答率を語頭・語中との間で誤答率の平均を t 検定で比較したところ、以下の結果が得られた（表 12）。

表 12 語中位置別誤答率の分析結果

| | |
|--------|------------------------|
| 広東語話者 | t(53.442)=2.862,p<.01 |
| 四川方言話者 | t(65.206)=2.082,p<.01 |
| 台湾方言話者 | t(64.813)= 3.386,p<.01 |

広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者の位置別誤答率に有意差がみられ、語頭より語中の誤答率が高いことが明らかになった。これにより、語頭よりも語中にナ行音・ラ行音がある場合に混同しやすいことがわかった。また、語頭よりも語中のほうが混同しやすいという傾向には方言差はなかった。

3.2.3 母音別誤答率

誤答率を方言話者毎に母音別（/a//i//u//e//o/）に表したものを図 14,15,16 で示す。

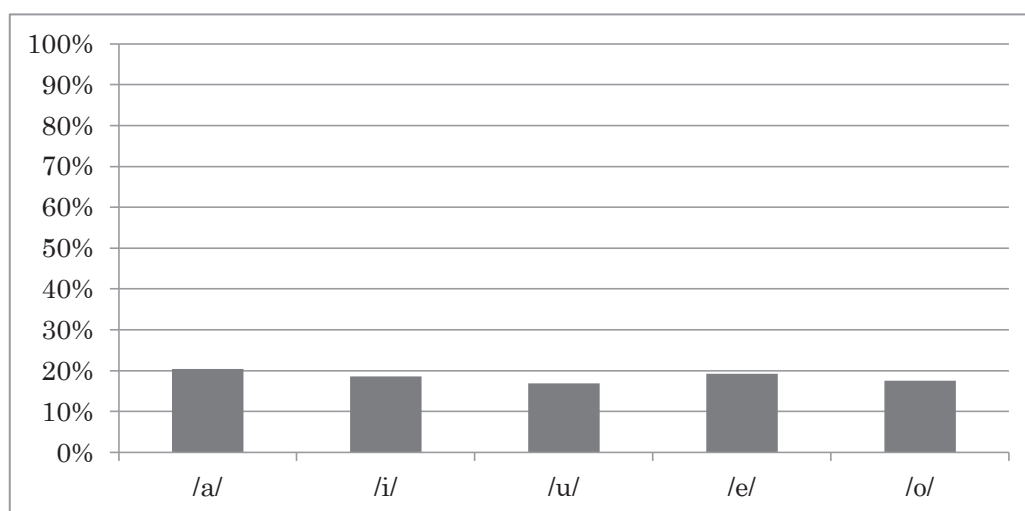


図 14 広東語話者における母音別誤答率

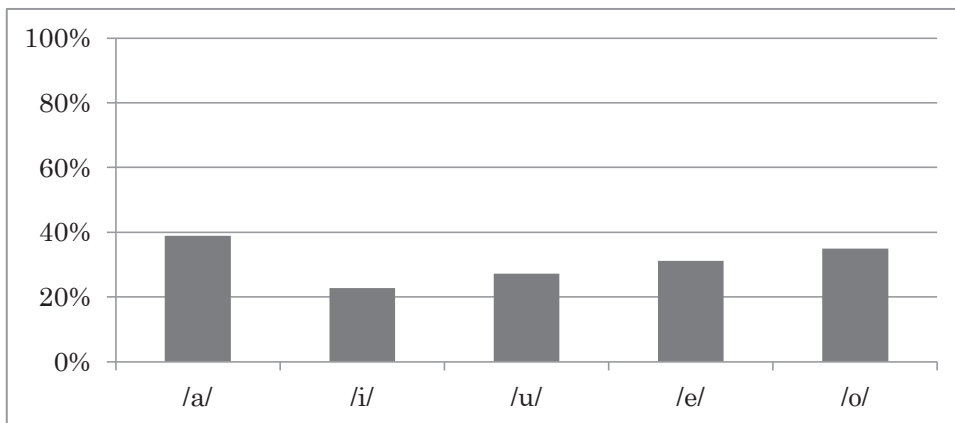


図 15 四川方言話者の母音別誤答率

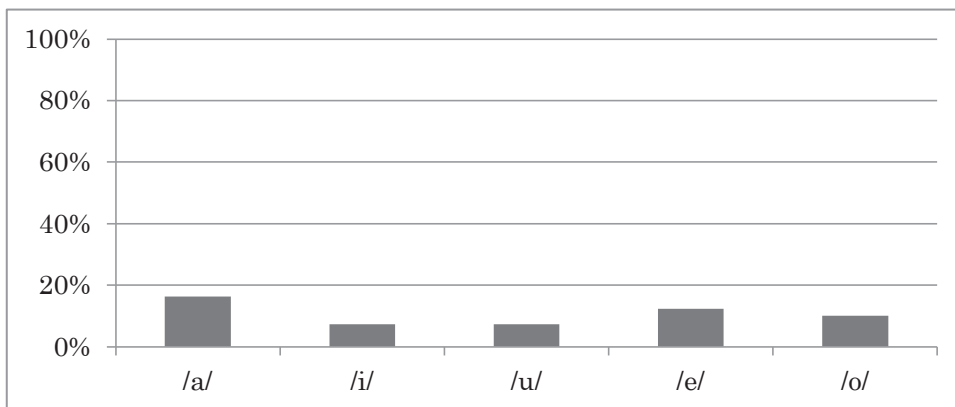


図 16 台湾方言話者の母音別誤答率

それぞれ母音間で誤答率の平均を統計手法の一元配置分散分析で比較したところ、以下の結果が得られた（表 13）。

表 13 母音別誤答率の分析結果

| | |
|--------|------------------------|
| 広東語話者 | $F(4,81)=0.158$, n.s. |
| 四川方言話者 | $F(4,81)=2.258$, n.s. |
| 台湾方言話者 | $F(4,81)=1.443$, n.s. |

以上の結果から、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において、母音別誤答率に有意差はなく、聴取混同に後続母音の影響はないことが明らかになった。

3.2.4 音環境別誤答率

本節では、語頭と語中のナ行音・ラ行音に分けて²⁶、音環境別（短母音、連母音、長母音、撥音、促音）に調査結果を示す。

3.2.4.1 語頭ナ行音の音環境別誤答率

語頭ナ行音の誤答率を方言話者毎に音環境別（短母音、連母音、長母音、撥音、促音）に表したものを図 17,18,19 で示す。

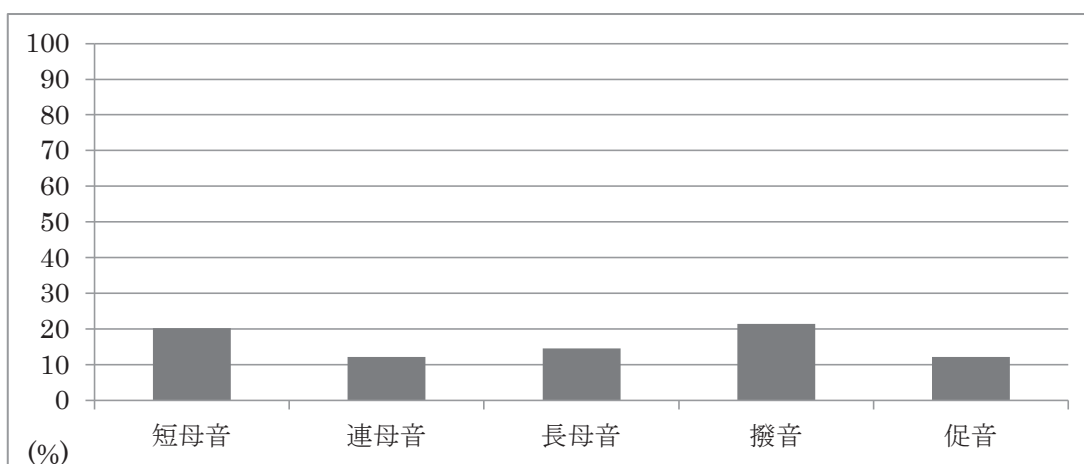


図 17 広東語話者における語頭ナ行音の音環境別誤答率

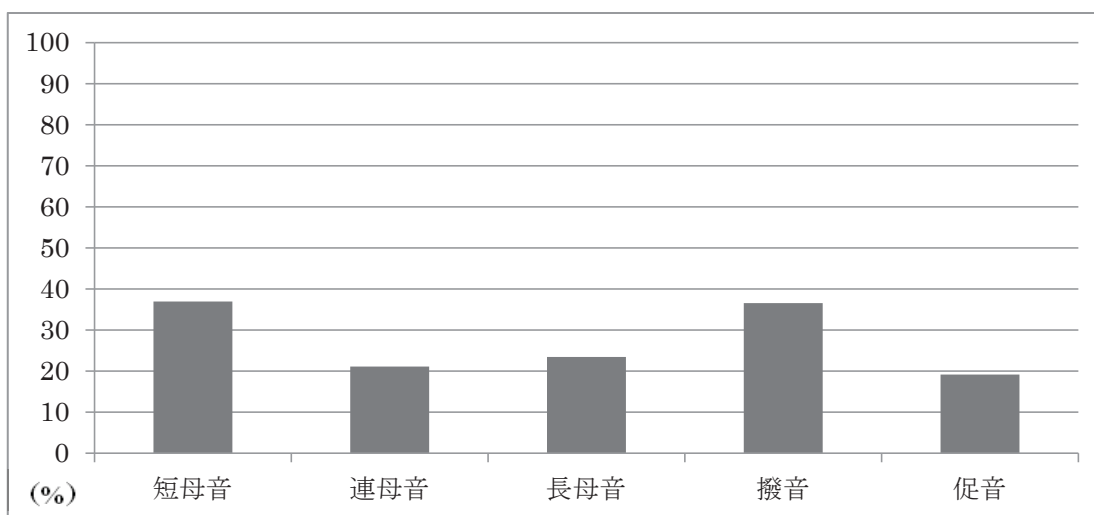


図 18 四川方言話者における語頭ナ行音の音環境別誤答率

²⁶ 語頭と語中のナ行音・ラ行音に分けたのは、大久保（2009a）においてこの手法でそれぞれ異なる結果が得られたからである。

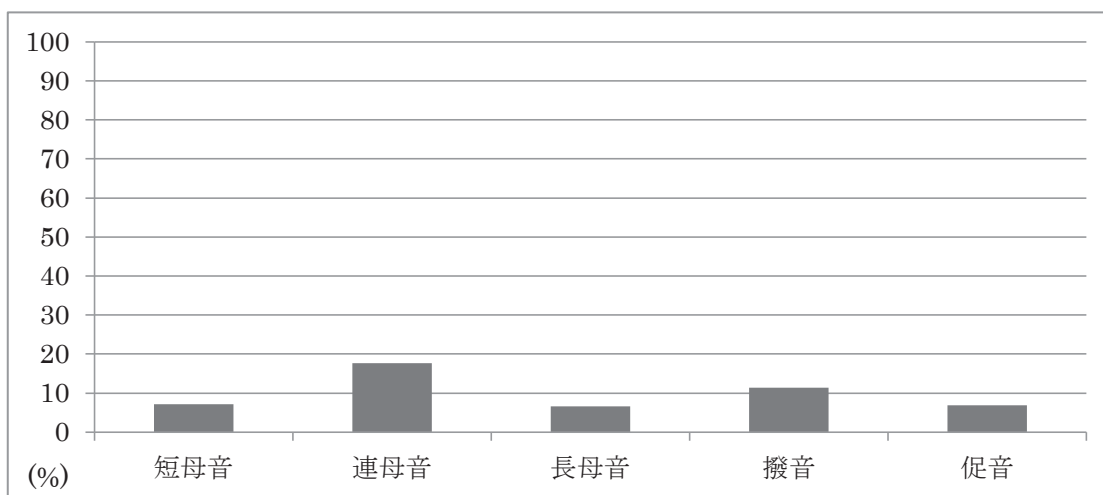


図 19 台湾方言話者における語頭ㄨ行音の音環境別誤答率

それぞれ音環境間で誤答率の平均を統計手法の一元配置分散分析で比較したところ、以下の結果が得られた（表 14）。

表 14 語中位置別誤答率の分析結果

| | |
|--------|--------------------------|
| 広東語話者 | $F(4,18) = 1.045$, n.s. |
| 四川方言話者 | $F(4,18) = 1.343$, n.s. |
| 台湾方言話者 | $F(4,18) = 0.549$, n.s. |

以上の結果から、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において、語頭ㄨ行音の音環境別誤答率に有意差はなく、語頭ㄨ行音の聴取混同に音環境の影響はないことが明らかになった。

3.2.4.2 語頭ㄨ行音の音環境別誤答率

語頭ㄨ行音の誤答率を方言話者毎に音環境別（短母音、連母音、長母音、撥音、促音）に表したものを図 20,21,22 で示す。

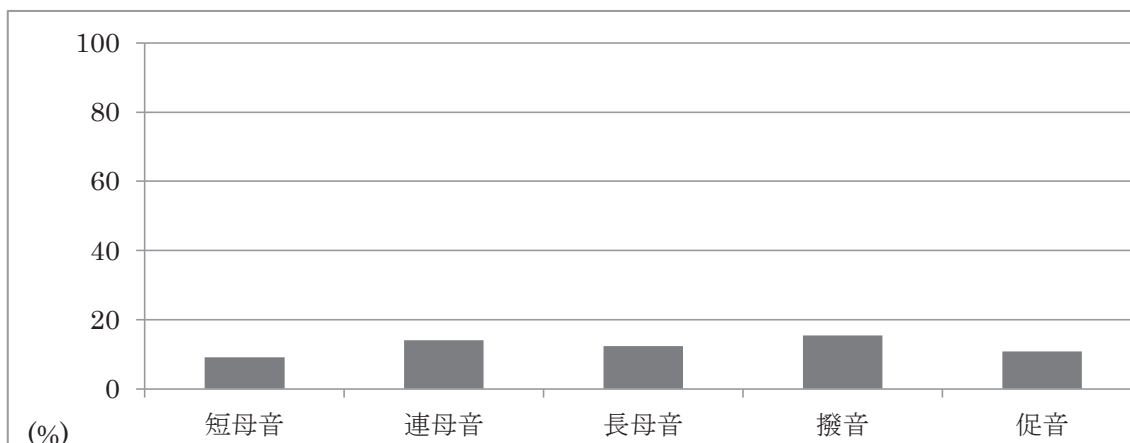


図 20 広東語話者における語頭ラ行音の音環境別誤答率

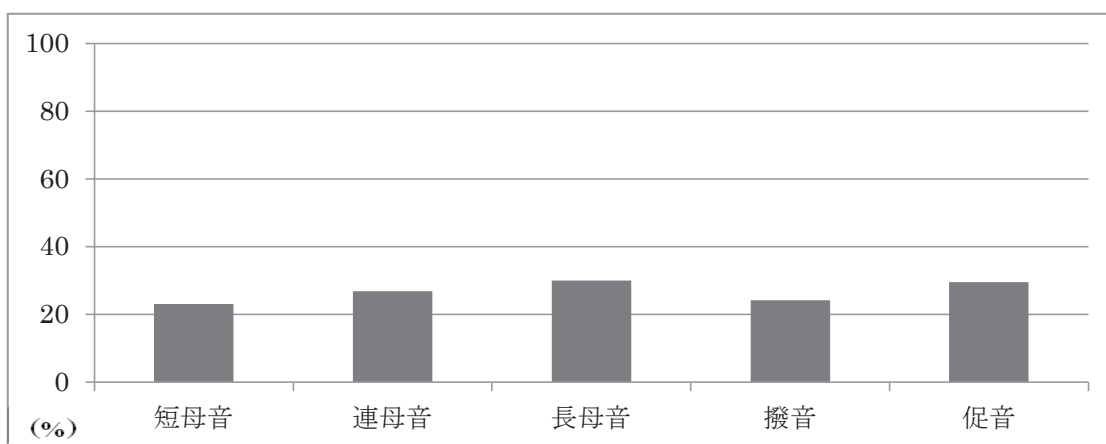


図 21 四川方言話者における語頭ラ行音の音環境別誤答率

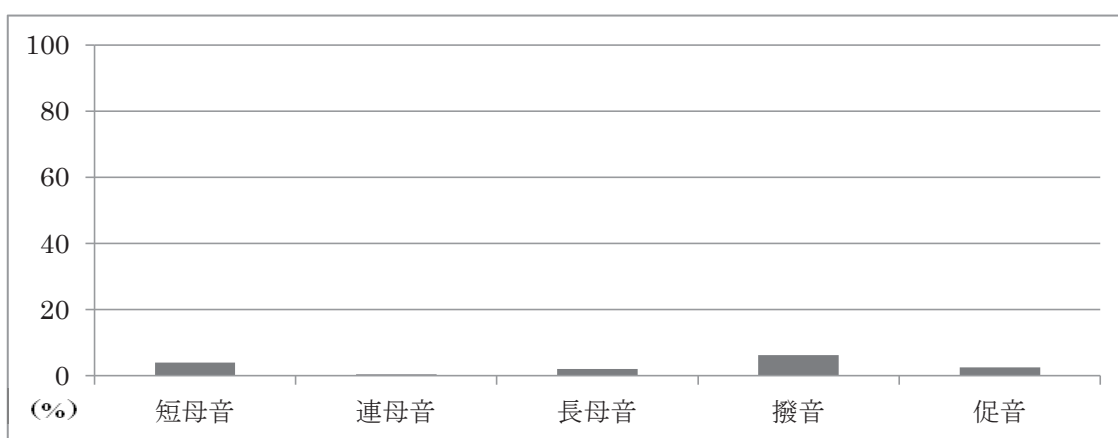


図 22 台湾方言話者における語頭ラ行音の音環境別誤答率

それぞれ音環境間で誤答率の平均を統計手法の一元配置分散分析で比較したところ、以下の結果が得られた（表 15）。

表 15 語中位置別誤答率の分析結果

| | |
|--------|--------------------------|
| 広東語話者 | $F(4,18) = 0.620$, n.s. |
| 四川方言話者 | $F(4,18) = 0.389$, n.s. |
| 台湾方言話者 | $F(4,18) = 0.454$, n.s. |

以上の結果から、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において、語頭ラ行音の音環境別誤答率に有意差はなく、語頭ラ行音の聴取混同に音環境の影響はないことが明らかになった。

3.2.4.3 語中ナ行音の音環境別誤答率

語中ナ行音の誤答率を方言話者毎に音環境別（短母音、連母音、長母音、撥音）に示したものを図 23,24,25 で示す。

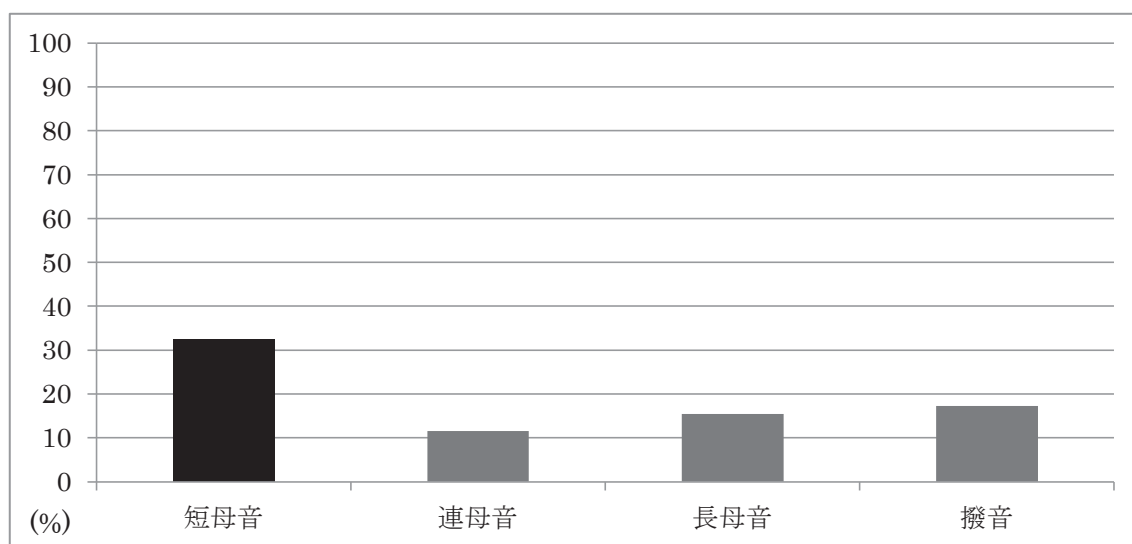


図 23 広東語話者における語中ナ行音の音環境別誤答率

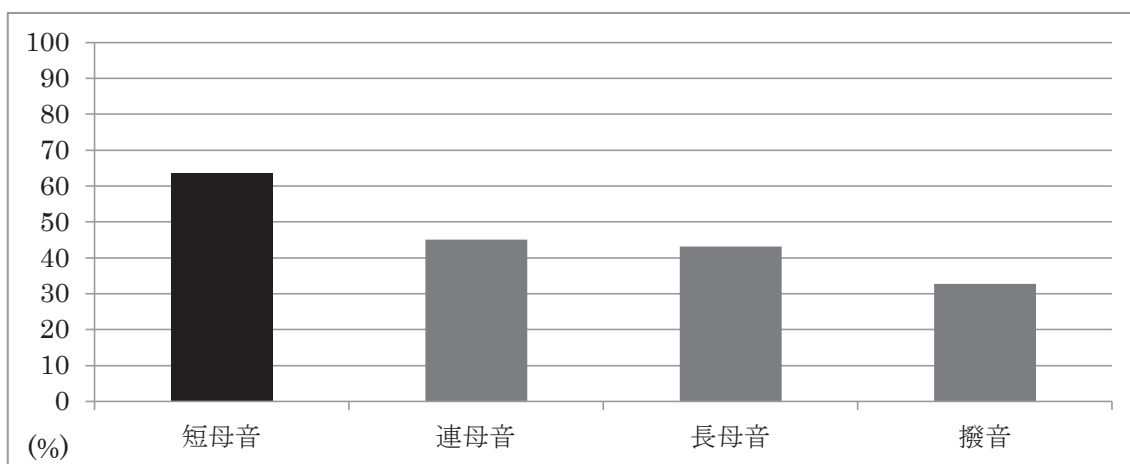


図 24 四川方言話者における語中ナ行音の音環境別誤答率

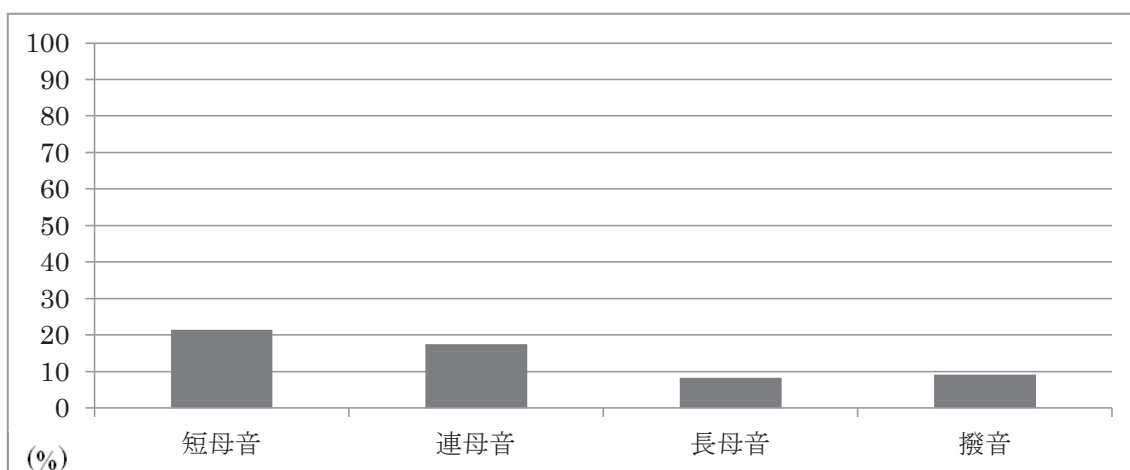


図 25 台湾方言話者における語中ナ行音の音環境別誤答率

それぞれ音環境間で誤答率の平均を統計手法の一元配置分散分析で比較したところ、以下の結果が得られた（表 16）。

表 16 語中ナ行音における音環境別誤答率の分析結果

| | |
|--------|----------------------------|
| 広東語話者 | $F(3,18) = 8.160, p < .01$ |
| 四川方言話者 | $F(3,18) = 6.581, p < .01$ |
| 台湾方言話者 | $F(3,18) = 4.117, n.s.$ |

表 16 のとおり、広東語話者、四川方言話者において有意差がみられた。そこで、どこに差があるのかを検討するためにそれぞれ多重比較（Bonferroni）を行ったところ、短母音と

連母音、長母音、撥音の間に 0.1%水準で有意差がみられ、短母音が他の音環境よりも混同が大きいことが明らかになった。一方、台湾方言話者においては、有意差はみられなかった。これは、元々の誤答率が低かったことが考えられる。

以上の結果から、広東語母語話者および四川方言話者において、語中ナ行音は音環境が短母音のときに聴取が起きやすいことが明らかになった。

3.2.4.4 語中ラ行音の音環境別誤答率

語中ラ行音の誤答率を方言話者毎に音環境別（短母音、連母音、長母音、撥音）に表したものを図 26,27,28 で示す。

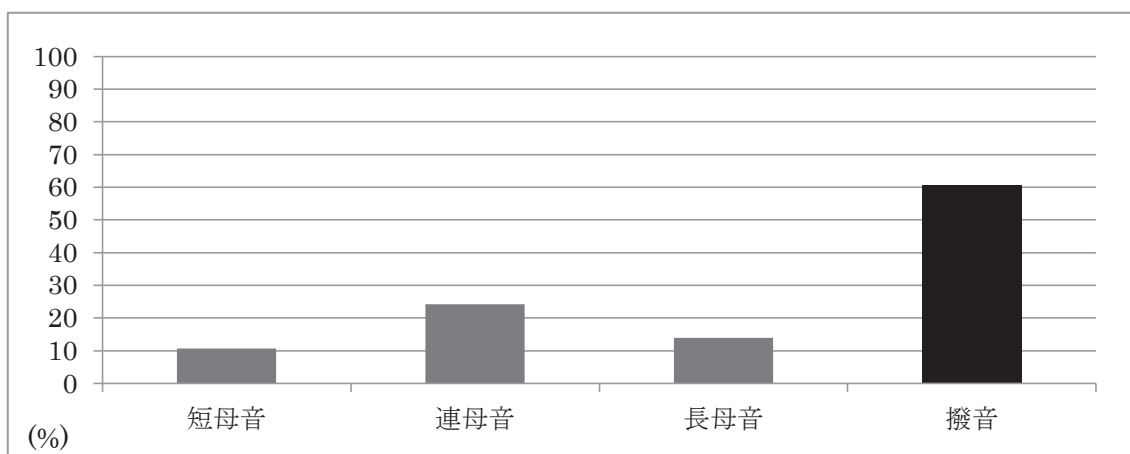


図 26 広東語話者における語中ラ行音の音環境別誤答率

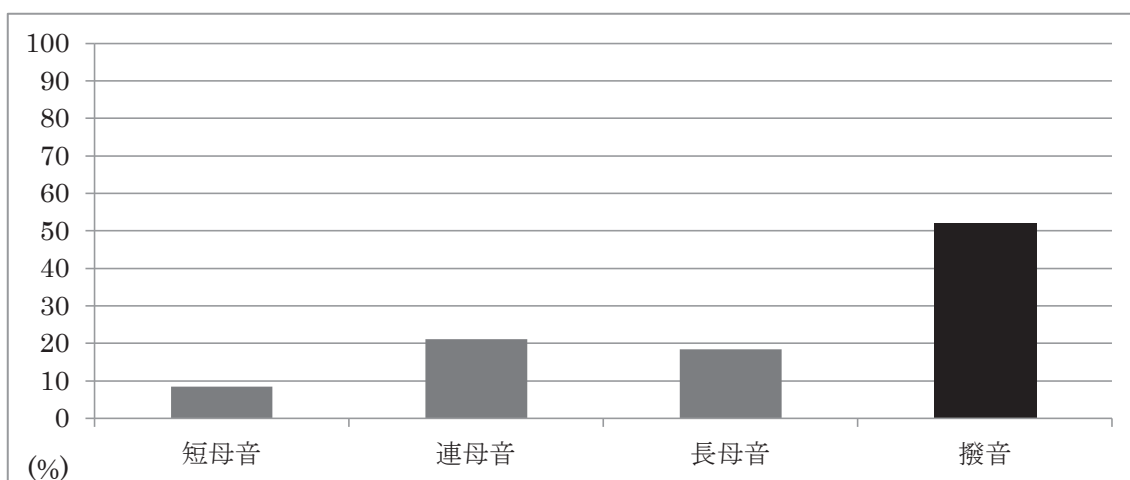


図 27 四川方言話者における語中ラ行音の音環境別誤答率

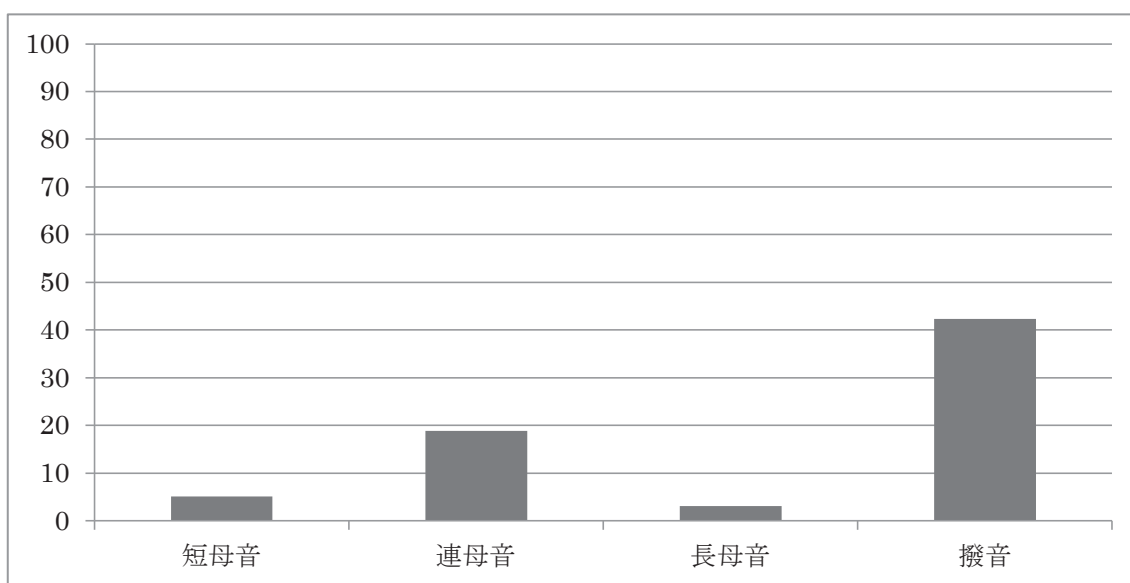


図 28 台湾方言話者における語中ラ行音の音環境別誤答率

それぞれ音環境間で誤答率の平均を統計手法の一元配置分散分析で比較したところ、以下の結果が得られた（表 17）。

表 17 語中位置別誤答率の分析結果

| | |
|--------|------------------------------|
| 広東語話者 | $F(3,16) = 20.499, p < .001$ |
| 四川方言話者 | $F(3,16) = 8.476, p < .001$ |
| 台湾方言話者 | $F(3,16) = 10.291, p < .001$ |

表 17 のとおり、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において有意差がみられている。そこで、どこに差があるのかを検討するためにそれぞれ多重比較（Bonferroni）を行ったところ、広東語話者および四川方言話者において撥音と短母音、連母音、長母音の間に 0.01%水準で有意差がみられ、撥音が他の音環境よりも混同が大きいことが明らかになった。一方、台湾方言話者においては、撥音と短母音・長母音の間に 0.01%水準で有意差がみられ、撥音は短母音と長母音よりも聴取混同しやすいことが明らかになった。

以上の結果から、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において、語中ラ行音は音環境が撥音のときに聴取が起きやすいことが明らかになった。特に、台湾方言話者は全体的にナ行音・ラ行音の聴取混同が少ないことが明らかになっているが、語中ラ行音の撥音は4割を超える高い誤答率を示しているため、注意が必要と言えよう。

3.2.5 ダ行音の誤答率

本研究では、台湾方言話者（閩南方言話者）の混同と比較するためにナ行音とラ行音だけでなくダ行音を含めて調査を行った。そのため、ダ行音を含めた子音別誤答率を以下に示す（図 29,30,31）。

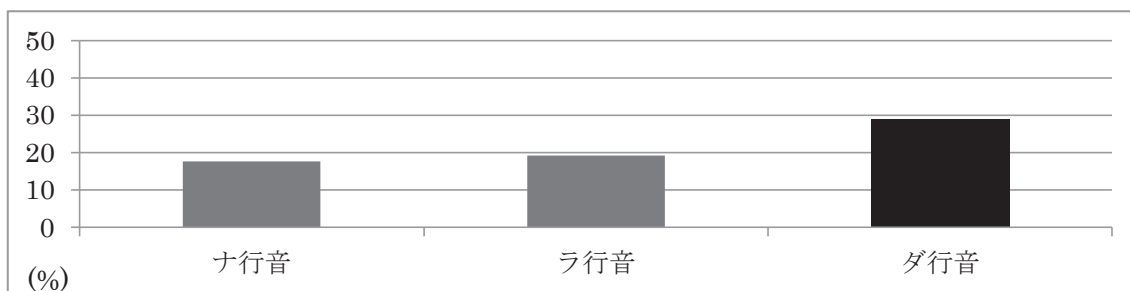


図 29 広東方言話者におけるダ行音の誤答率

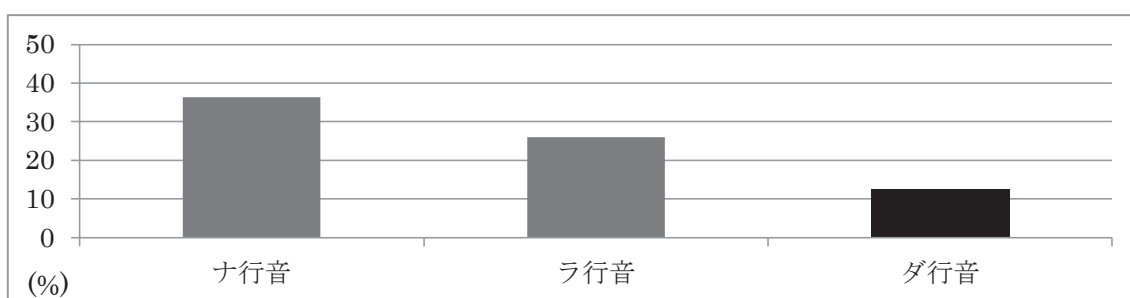


図 30 四川方言話者におけるダ行音の誤答率

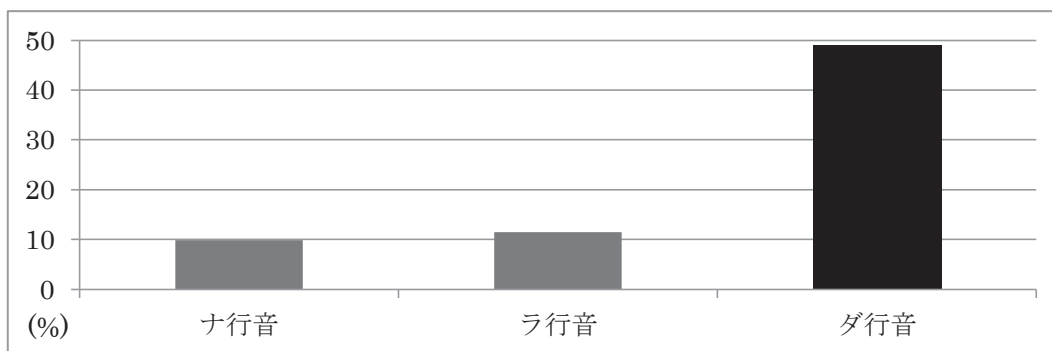


図 31 台湾方言話者におけるダ行音の誤答率

図 30 から、四川方言話者においてはダ行音の聴取混同が少ないことがわかる。一方、広東方言話者においては、図 29 のとおりナ行音とラ行音の聴取混同よりダ行音の聴取混同が

多いことが示された。この広東語話者におけるダ行音の聴取混同は、先行研究において指摘されいない。また、台湾方言話者においては、一般的にナ行音・ラ行音・ダ行音の混同として知られてきたが、図 31 からナ行音とラ行音の聴取混同は少なく、ダ行音の誤答率が 5 割と圧倒的にダ行音の聴取混同が大きいことがわかる。そこで、広東語話者と台湾方言話者の誤答率において、子音間で誤答率の平均を統計手法の一元配置分散分析で比較したところ、以下の結果が得られた（表 18）。広東語話者、台湾方言話者ともに有意差がみられたため、多重比較（Bonferroni）を行ったところ、広東語話者においてナ行音とダ行音の間に 0.1%水準で有意差がみられ、誤答率はダ行音＞ナ行音ということが明らかになった。同様に台湾方言話者においては、ダ行音とナ行音、ラ行音の間に 0.01%水準で有意差がみられ、誤答率はダ行音＞ナ行音、ラ行音ということが明らかになった。

表 18 子音別誤答率の分析結果

| | |
|--------|---------------------------|
| 広東語話者 | $F(2,109)=4.154, p<.01$ |
| 台湾方言話者 | $F(2,109)=63.193, p<.001$ |

広東語話者にダ行音の混同があることが明らかになったため、ダ行音の誤答率を語中位置、母音、音環境別に統計手法の t 検定、一元配置分散分析で比較したところ、語中位置（ $t(21)=1.481, n.s.$ ）、音環境（ $F(2,23)=2.548, n.s.$ ）では有意差はみられなかったが、母音別の誤答率に有意差がみられた（ $F(2,23)=10.516, p<.001$ ）（表 19）。そこで多重比較（Bonferroni）を行ったところ、/e/と/a/, /o/の間に 0.1%水準で有意差がみられ、ダ、ドよりもデの混同が大きいことが明らかになった（図 32）。なお、四川方言話者においてはダ行音の混同はあまりないことが明らかになっているが、図 33 から、全体の誤答率は少ないながらも広東語話者と同様、/e/の混同が大きいことが示されている。そこで、ダ行音の母音別誤答率を一元配置分散分析で比較したところ、有意差がみられた（表 19）。そこで多重比較（Bonferroni）を行ったところ、/e/と/a/, /o/の間に 0.1%水準で有意差がみられ、ダ、ドよりもデの混同が大きいことが明らかになった

台湾方言話者においても図 34 から同様の傾向がみられる。そこでダ行音の母音別誤答率を統計手法の分散分析で比較したところ、有意差がみられた（表 19）。Bonferroni による多重比較の結果、/a/, /o/と/e/に 1%水準で有意な差が認められ、/e/が/a/, /o/よりも誤答率が高いことが明らかになった。これにより、ダ、ドよりもデが誤聴しやすいことが示され、

広東語話者、四川方言話者と同様の結果が得られた。

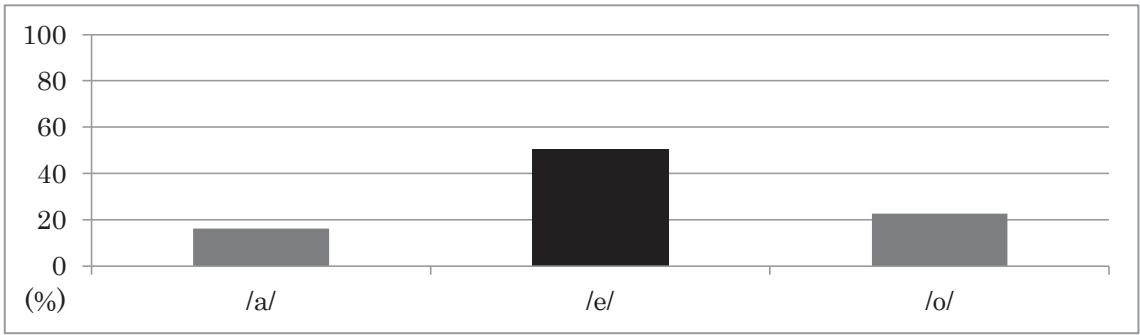


図 32 広東語話者におけるダ行音の母音別誤答率

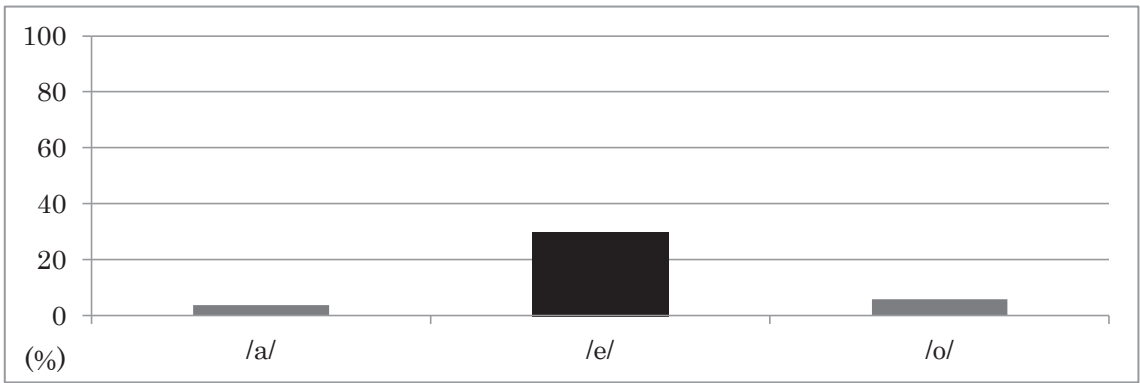


図 33 四川方言話者におけるダ行音の母音別誤答率

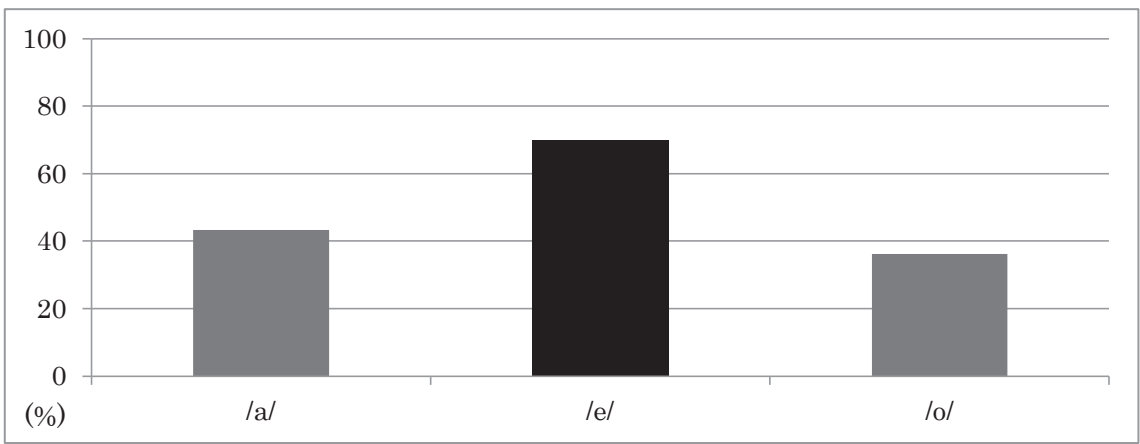


図 34 台湾方言話者におけるダ行音の母音別誤答率

表 19 母音別誤答率の分析結果

| | |
|--------|--------------------------|
| 広東語話者 | $F(2,23)=10.516, p<.001$ |
| 四川方言話者 | $F(2,23)=11.934, p<.001$ |
| 台湾方言話者 | $F(2,23)=11.886, p<.01$ |

以上の結果から、ダ行音の聴取混同は語位置や音環境の影響はなく、母音の影響が大きいことが明らかになった。ナ行音・ラ行音の聴取混同においては、母音の影響はなく、音環境の影響が大きいことが示されており、ダ行音の聴取混同にナ行音・ラ行音の聴取混同とは異なる影響がみられたことになる。

3.2.6 誤聴傾向

3.2.6.1 語頭ナ行音の誤聴傾向

広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において語頭ナ行音がどのように誤聴されていたかを以下に示す（図 35,36,37）。

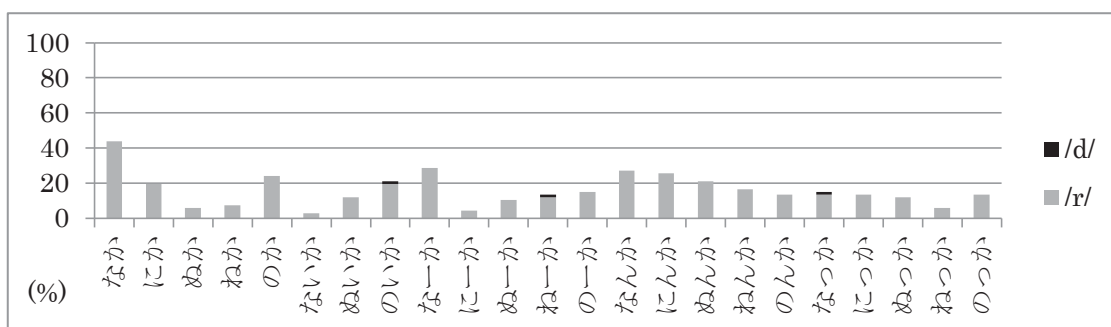


図 35 広東語話者における語頭ナ行音の誤聴傾向

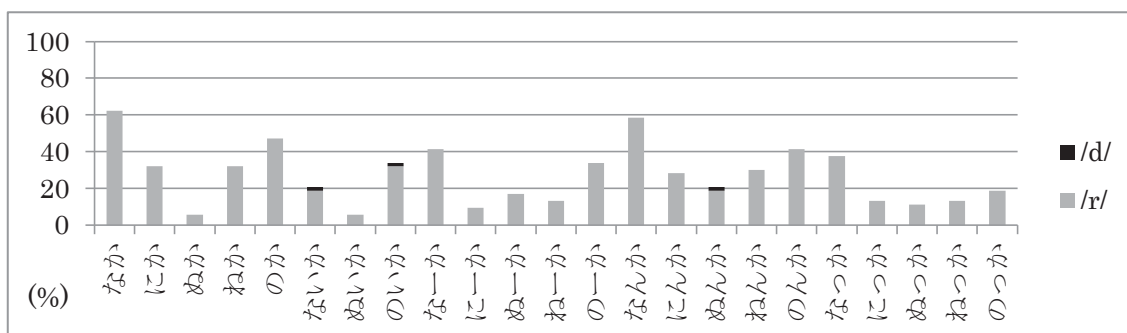


図 36 四川方言話者における語頭ナ行音の誤聴傾向

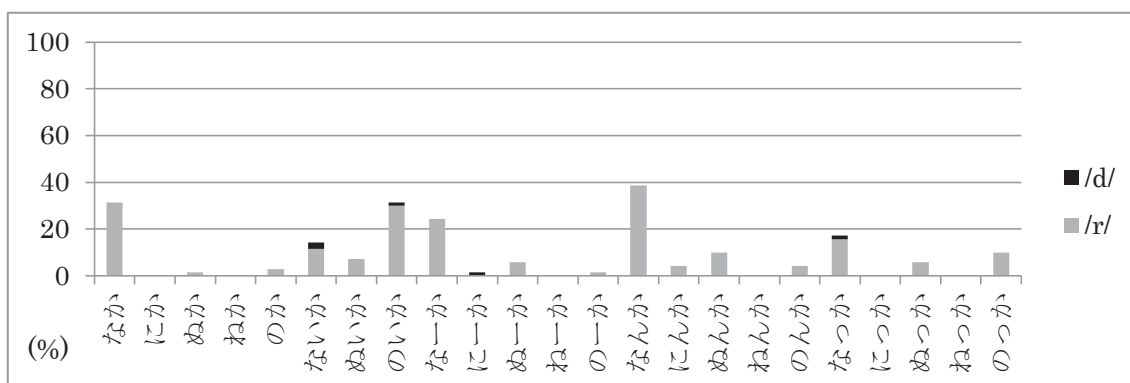


図 37 台湾方言話者における語頭ナ行音の誤聴傾向

図 35,36,37 から、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者全てにおいて、語頭のナ行音の誤答はダ行音への混同はほとんどなく、ラ行音に誤聴する傾向が強いことがわかる。この結果から、語頭ラ行音の誤聴傾向には方言による差はなく、ナ行音をラ行音に誤聴していることが明らかになった（ナ行音⇒ラ行音）。

3.2.6.2 語頭ラ行音の誤聴傾向

広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において語頭ラ行音がどのように誤聴されていたかを以下に示す（図 38,39,40）。

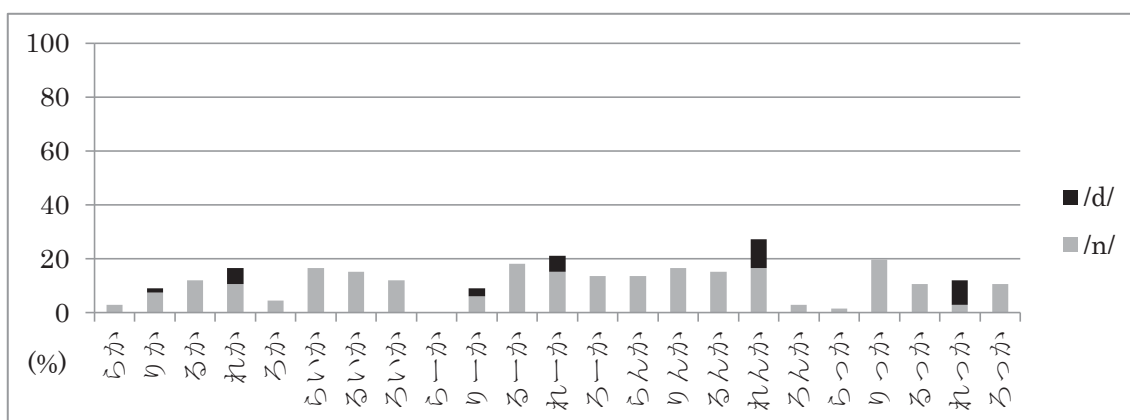


図 38 広東語話者における語頭ラ行音の誤聴傾向

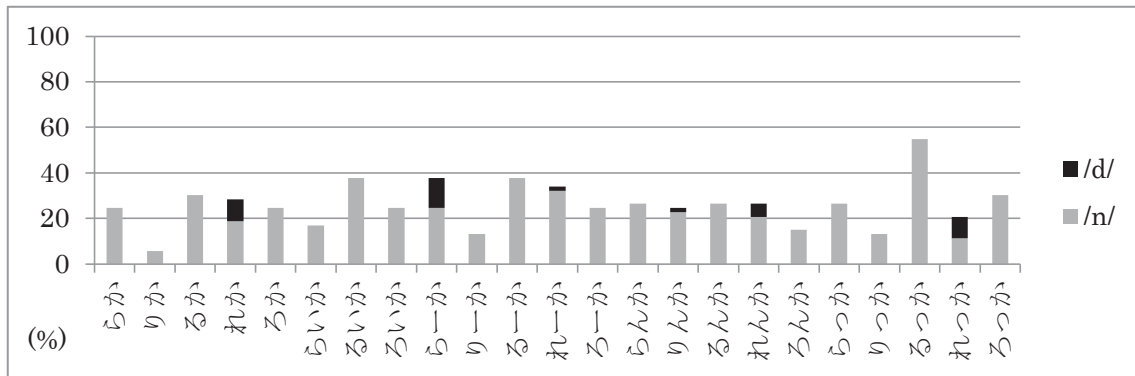


図 39 四川方言話者における語頭ラ行音の誤聴傾向

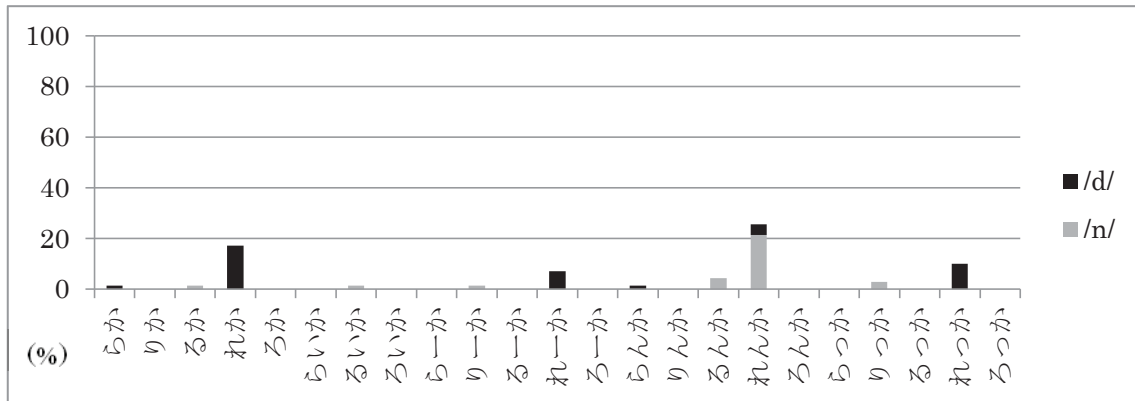


図 40 台湾方言話者における語頭ラ行音の誤聴傾向

図 38、39 から、広東語話者、四川方言話者ともに、語頭のラ行音の誤答はナ行音に誤聴する傾向が強いことがわかる²⁷。この結果から、語頭ラ行音の誤聴傾向には方言差はなく、ラ行音をナ行音に誤聴していることが明らかになった²⁸（ラ行音⇒ナ行音）。

台湾方言話者はラ行音の誤聴は少ないことが明らかになっているが、広東語話者と四川方言話者とは異なる傾向が示されている。図 40 から「れ」を誤聴するケースが認められ、「れんか」以外は「で」に誤聴していることがわかった。なお、「れんか」が「ねんか」に

²⁷図 38,39 で「れ」のダ行音への誤聴も認められるが、統計手法の t 検定でナ行音への誤聴率とダ行音への誤聴率と比較したところ有意差がみられており（広東語話者 $t(33.754) = 6.495, p < .01$ ；四川方言話者 $t(27.763) = 9.818, p < .01$ ），全体としてナ行音への誤聴が大きいことが統計的にも示されている。

²⁸注 25 で述べたとおり、本調査で使用されたラ行音の中で「れか」「るいか」「るんか」が弾き音で生成されたことが認められているが、これらの調査語と同じ音環境の他の調査語と比較したところ、ほとんど差がないことがわかった。この結果から、語頭ラ行音が[r]で生成されても[ɿ]で生成されても、聴取混同にほとんど影響していないことが示された。

誤聴するケースが多いのは、後続の「ん」が影響していることが考えられる。

3.2.6.3 語中ナ行音の誤聴傾向

広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において語中ナ行音がどのように誤聴されていたかを以下に示す（図 41,42,43）。

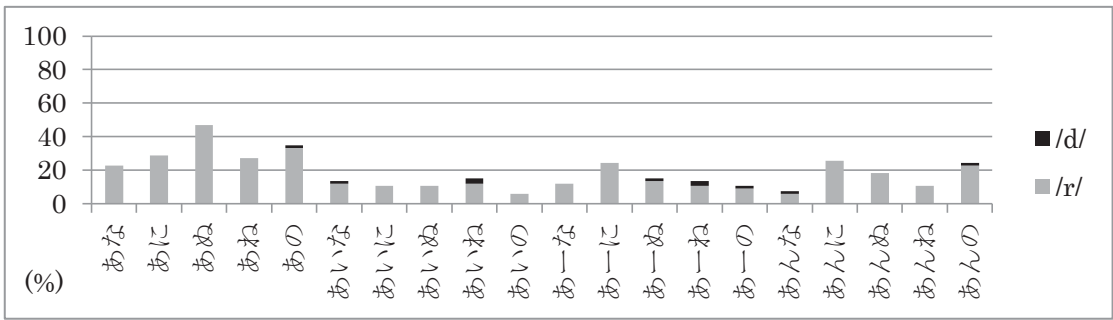


図 41 広東語話者における語中ナ行音の誤聴傾向

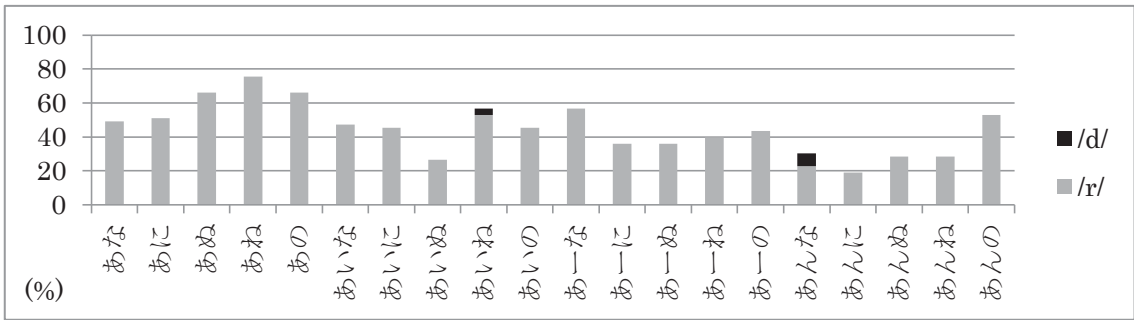


図 42 四川方言話者における語中ナ行音の誤聴傾向

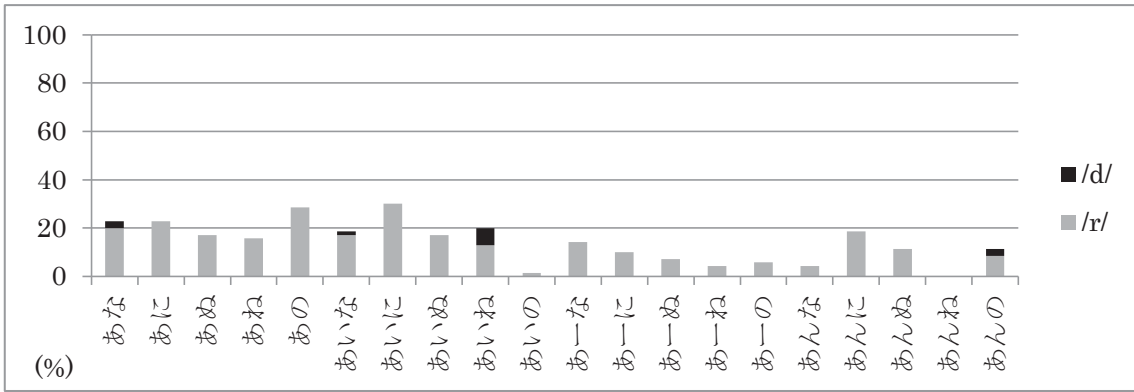


図 43 台湾方言話者における語中ナ行音の誤聴傾向

図 41,42,43 から、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において語中ナ行音の誤答はラ行音に誤聴していることが明らかになった（ナ行音⇒ラ行音）。この傾向は語頭ナ行音と同じ傾向である。この結果から、語頭でも語中でもナ行音はラ行音に誤聴することが示された。またこの傾向は方言による差はないことも明らかになった。

3.2.6.4 語中ラ行音の誤聴傾向

広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において語中ラ行音がどのように誤聴されていたかを以下に示す（図 44,45,46）。

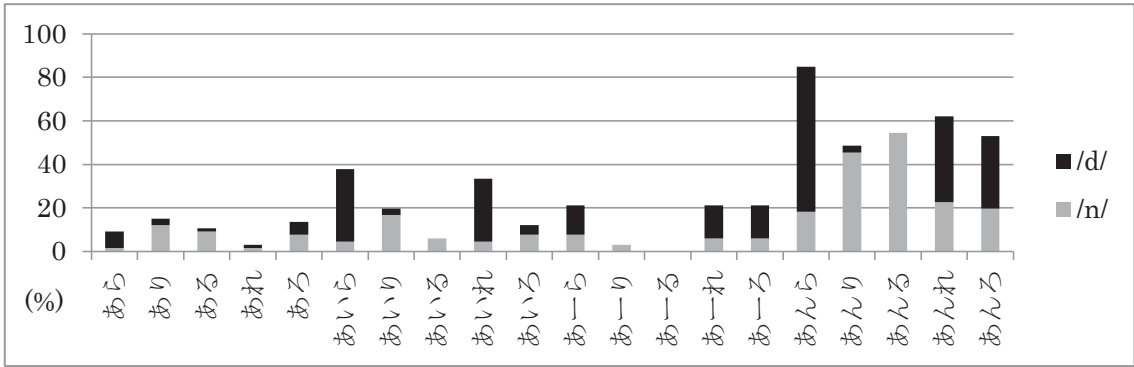


図 44 広東語話者における語中ラ行音の誤聴傾向

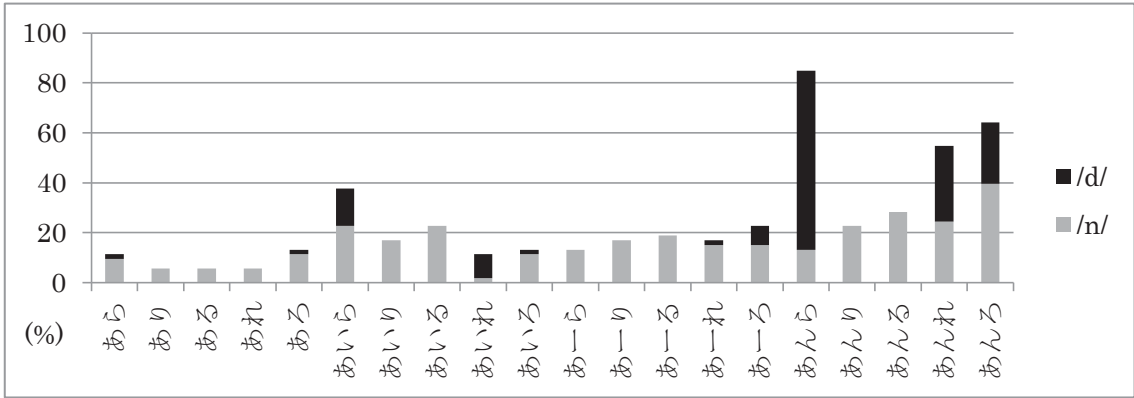


図 45 四川方言話者における語中ラ行音の誤聴傾向

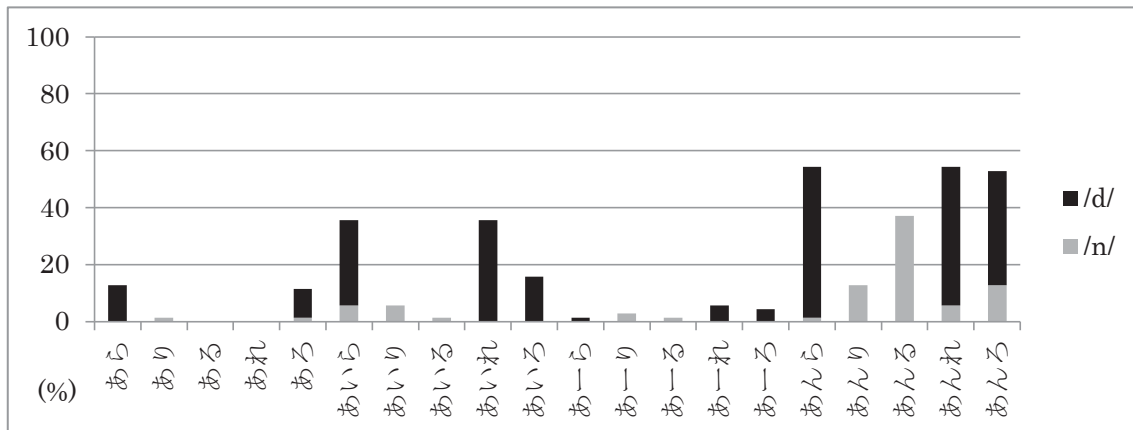


図 46 台湾方言話者における語中ラ行音の誤聴傾向

図 44,45,46 から、語中ラ行音においては、ナ行音への誤聴とダ行音への誤聴が認められる。語中ラ行音は撥音のときに誤答率が高いことが明らかになっているが、「あんら」「あんり」「あんる」「あんれ」「あんろ」の誤聴傾向は、「ら」、「れ」、「ろ」のときはダ行音への誤聴が目立ち、「り」、「る」のときはナ行音に誤聴していて、ダ行音への誤聴はほとんどないことがわかる。「ら」、「れ」、「ろ」の誤聴傾向において、語中の */r/* は弾き音で発音されることが一般的で（天沼他 1982）、*/r/* の音声特徴である弱い破裂が */d/* に近いことが原因として考えられる。また、先行する音が撥音の場合、ナ行音への誤聴も認められるが、これは先行する */n/* の影響を受けてナ行音に誤聴したことが考えられる。一方、「り」、「る」でダ行音に誤聴しないのは、日本語の音韻体系が影響していることが考えられる。日本語のダ行音の後続母音 */i/*, */u/* は「ち」「づ」であり、「り」と「る」が */d/* のみ置き換えられた場合は */di/*, */du/* になってしまうため置き換えが起きないことが考えられる。すなわち、*/di/*, */du/* は日本語音韻体系にはない音のため、*/d/* への置き換えが行われず、ナ行音に誤聴したと考えられる。また、これらの傾向は方言による差がなく、同様の傾向であることが明らかになった。

広東語話者および四川方言話者において、この語中ラ行音のダ行音への誤聴傾向は先行研究における指摘はなく、本調査において初めて示された傾向である。なお、ラ行音のダ行音への誤聴は日本人母語話者にもみられる傾向であり、日本語方言においてもラ行音のダ行音への置き換えの報告（例：ラジオ⇒ダジオ、うれしい⇒うでしい）が複数されている（崎村 2003、杉藤他 1976）。原因として、ラ行音が軽い破裂音であり、ダ行音に近い音声特徴を持つことが考えられている。

台湾方言話者において、全体的にラ行音の誤答は少ないことが明らかになっているが（図 28）、図 43 から、語中のラ行音は調査語によっては非常に高い誤答率を示していることが分かる。特に「あんら」、「あんれ」、「あんろ」は 5 割を超える誤答率を示している。

3.2.6.5 語頭ダ行音の誤聴傾向

広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において語頭ダ行音がどのように誤聴されていたかを以下に示す（図 47,48,49）。

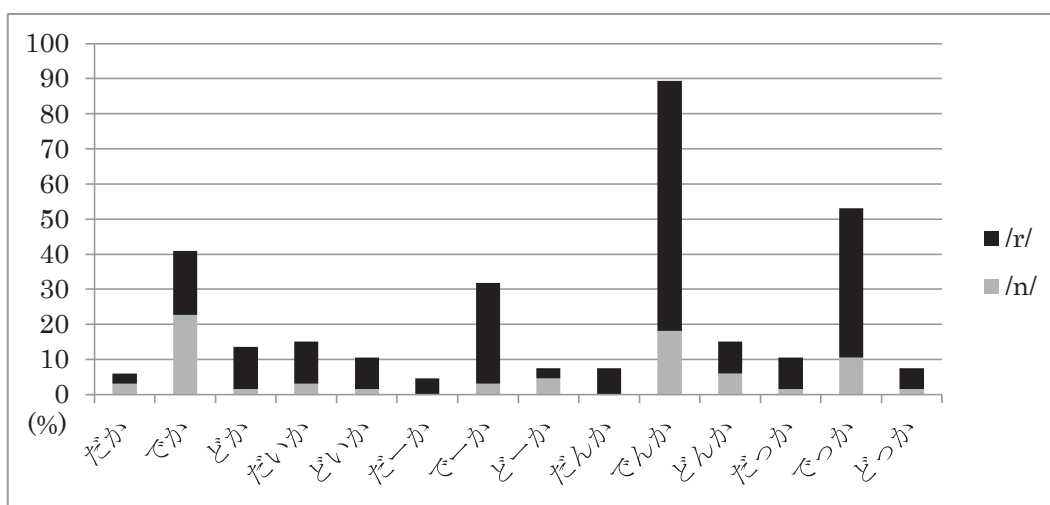


図 47 広東語話者における語頭ダ行音の誤聴傾向

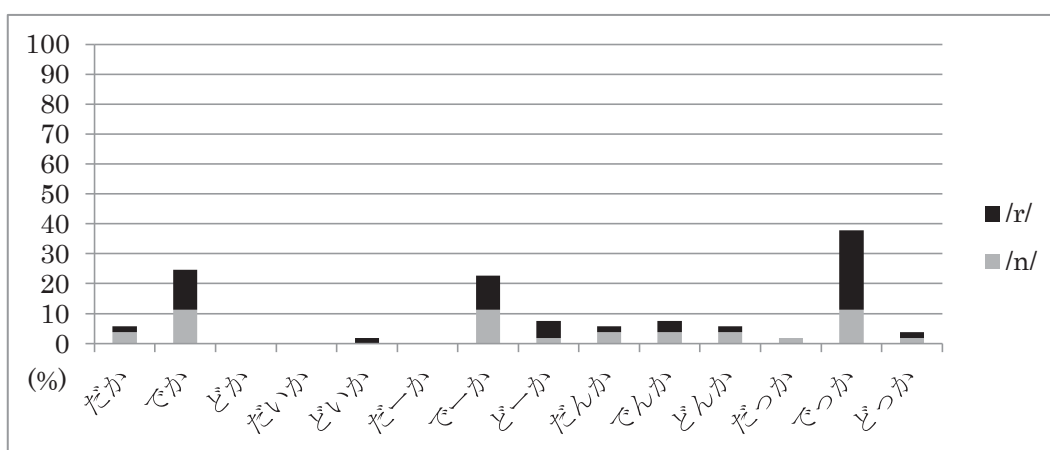


図 48 四川方言話者における語頭ダ行音の誤聴傾向

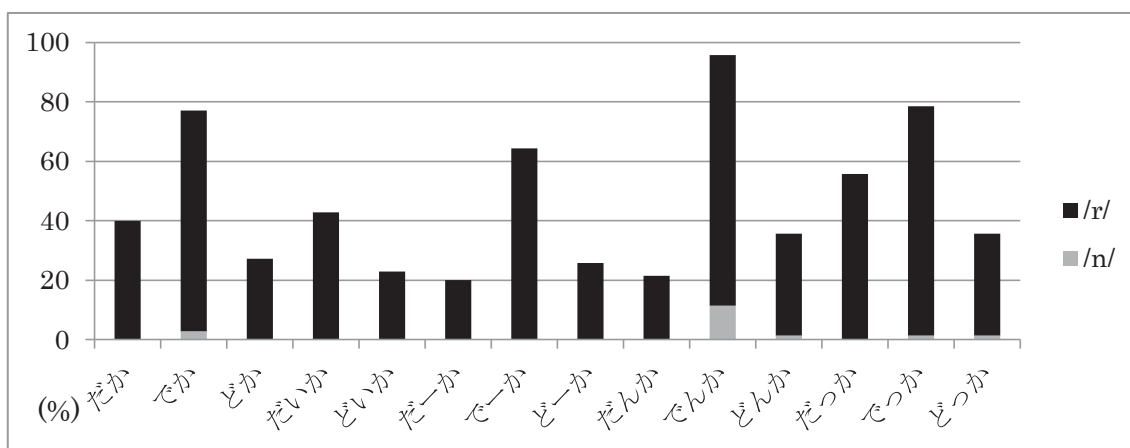


図 49 台湾方言話者における語頭ダ行音の誤聴傾向

図 47 は、広東語話者における語頭ダ行音の誤答の誤聴傾向である。図 47 から、広東語話者はダ行音のラ行音への誤聴が大きいことがわかる²⁹。広東語話者のダ行音の誤答率は平均で 3 割弱であるが、調査語によっては非常に高い誤答率を示しており、特に「でんか」は約 9 割の学習者が誤聴していることが明らかになった。

一方、四川方言話者においてはダ行音の誤答は少ないことが明らかになっているが（図 30）、図 48 から、「で」のときに誤答が少し目立つことがわかる（「でか」「で一か」「でっか」）。広東語話者、四川方言話者、台湾語話者のダ行音の誤答率において、/e/のときに誤答が多いことは既に示されているが（図 32,33,34）、本分析結果においても同様の傾向が示された。

台湾語話者においては、図 49 から、語頭のダ行音はほとんどラ行音に誤聴していることが明らかになった。この結果から、語頭においてダ行音⇒ラ行音の誤聴傾向が示された。これは広東語話者と同様の結果である。

本調査結果から、広東語話者と台湾方言話者においてダ行音⇒ラ行音の誤聴混同が明らかになったが、/d/の音声特徴がラ行音（弾き音）の音声特徴に近似していることが要因となっているとは考えられない。なぜなら、もしダ行音がラ行音の音声特徴に近似していることが要因となっているならば、四川方言話者にもみられるはずである。しかし四川方言話者にはあまりみられず、広東語話者と台湾方言話者にみられるのであれば、この要因

²⁹図 47 で「でか」のナ行音への誤聴も認められるが、統計手法の t 検定でナ行音への誤聴率とラ行音への誤聴率で比較したところ有意差がみられており ($t(16.399)=2.097, p<.05$)、全体としてラ行音への誤聴が大きいことが統計的にも示されている。

に方言差が関与していると考えられる。2.1.4 で、周（1991）が閩南方言の/l/は/d/に近い音であると指摘していることから、ダ行音の聴取混同に何らかの母方言の影響があると考えられる。

3.2.6.6 語中ダ行音の誤聴傾向

広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において語中ダ行音がどのように誤聴されいたかを以下に示す（図 50,51,52）。

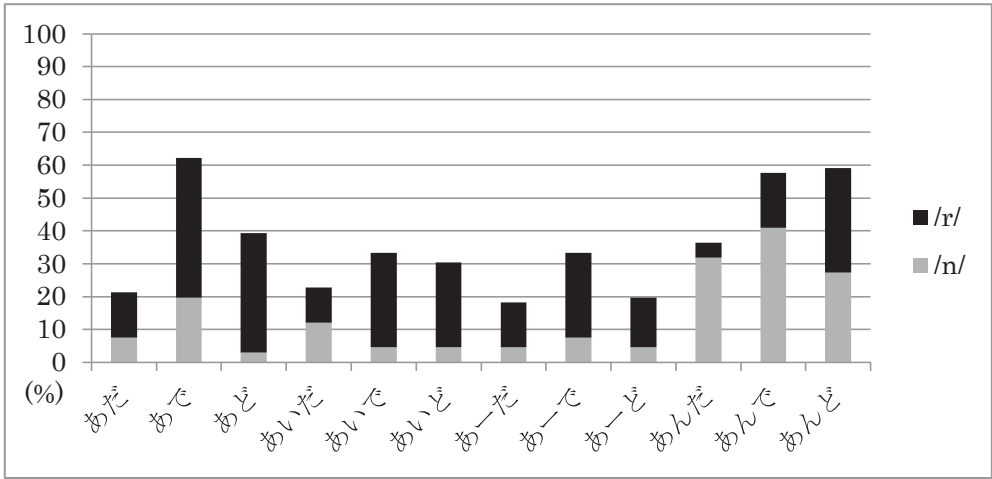


図 50 広東語話者における語中ダ行音の誤聴傾向

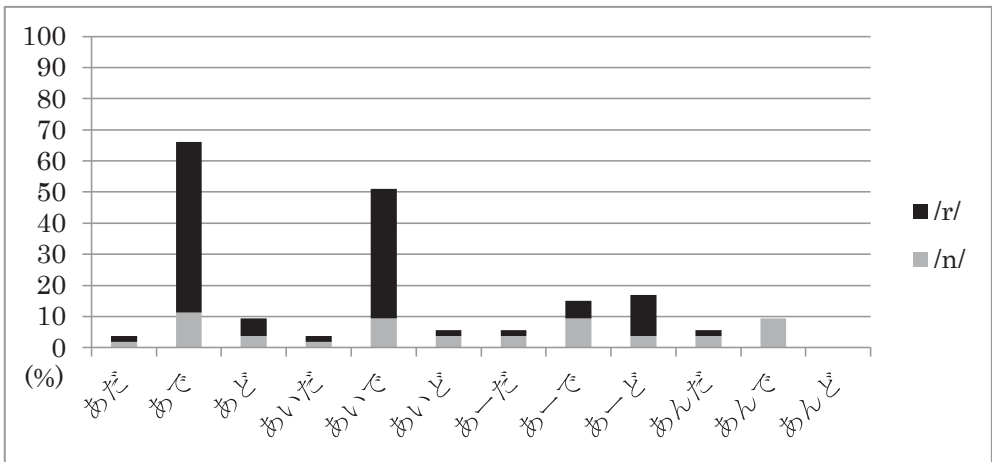


図 51 四川方言話者における語中ダ行音の誤聴傾向

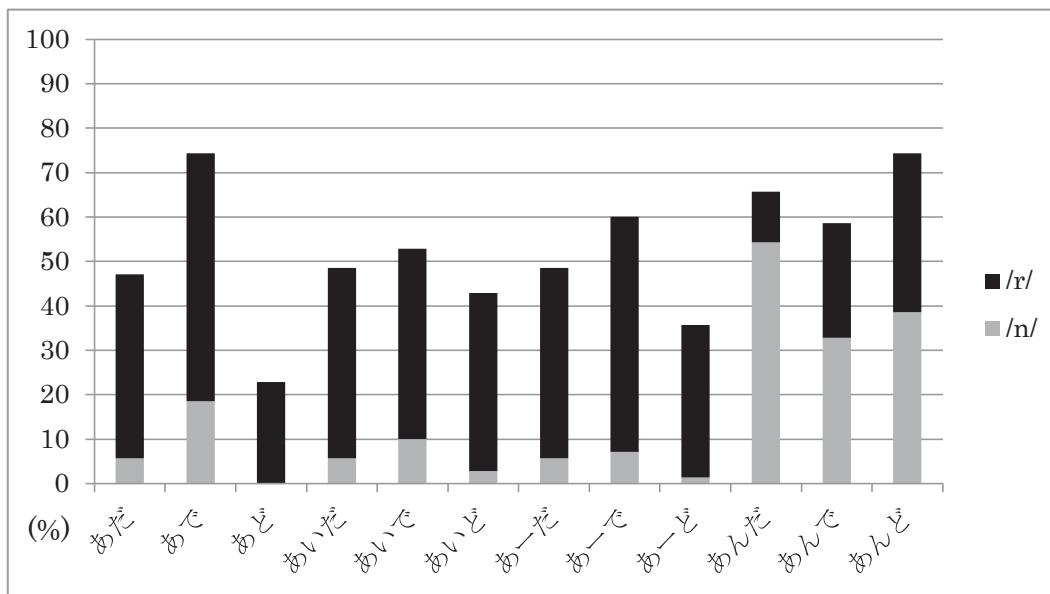


図 52 台湾方言話者における語中ダ行音の誤聴傾向

図 50,51 は、広東語話者および四川方言話者における語中ダ行音の誤答の誤聴傾向である。広東語話者の語中ダ行音の誤聴はラ行音への誤聴が目立つが、撥音が先行している場合はナ行音への誤聴が大きいことがわかった。これは語中ラ行音の傾向と同様、先行の/n/の影響を受けてナ行音に誤聴したことが考えられる。四川方言話者においてはダ行音の誤答は少ないことは既に指摘したが、語頭ダ行音と同様、/e/のときの誤答が示された（「あで」「あいで」）。

図 52 は、台湾方言話者における語中ダ行音の誤答誤聴傾向である。語頭ダ行音と同様、ダ行音をラ行音に誤聴する傾向がみられるが、撥音が先行している場合（あんだ、あんで、あんど）はナ行音に誤聴するケースも多いことが明らかになった。この結果から、語中ダ行音においては、ダ行音⇒ラ行音、撥音＋ダ行音⇒ナ行音、ラ行音の誤聴傾向が示された。

3.2.7 個人別誤答率

本小節では、各方言話者の個人別誤答率を示す（図 53,54,55）。表 20,21,22 は、各方言話者の誤答率の記述統計量（最低値、最高値、平均値、標準偏差）を示している。

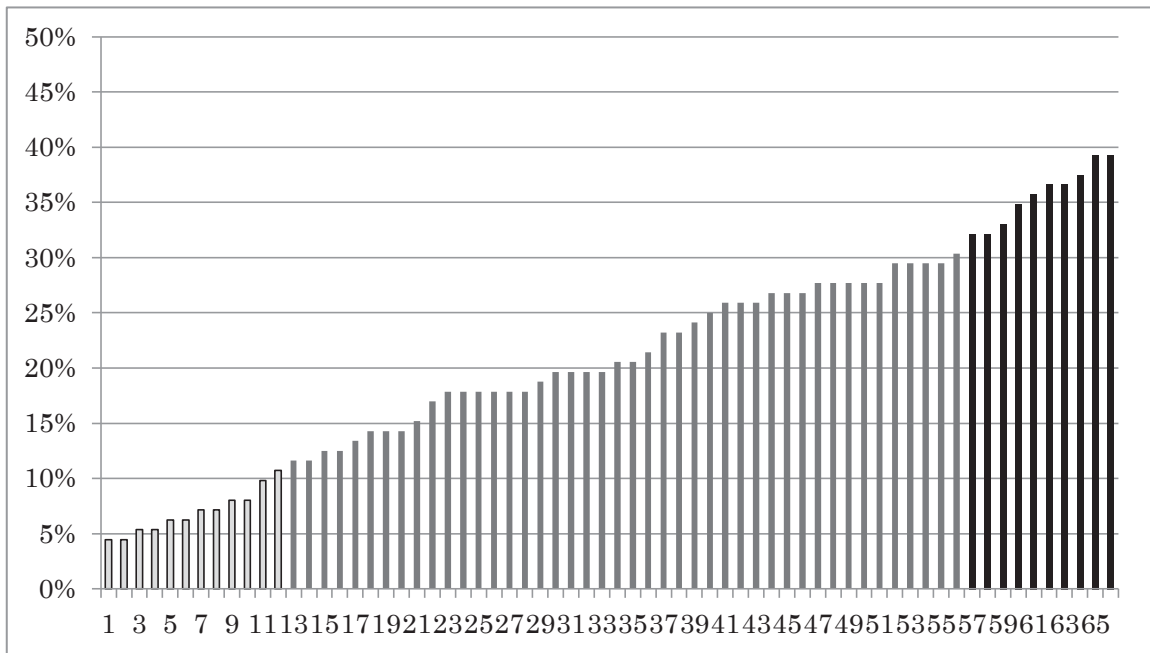


図 53 広東語話者の個人別誤答率

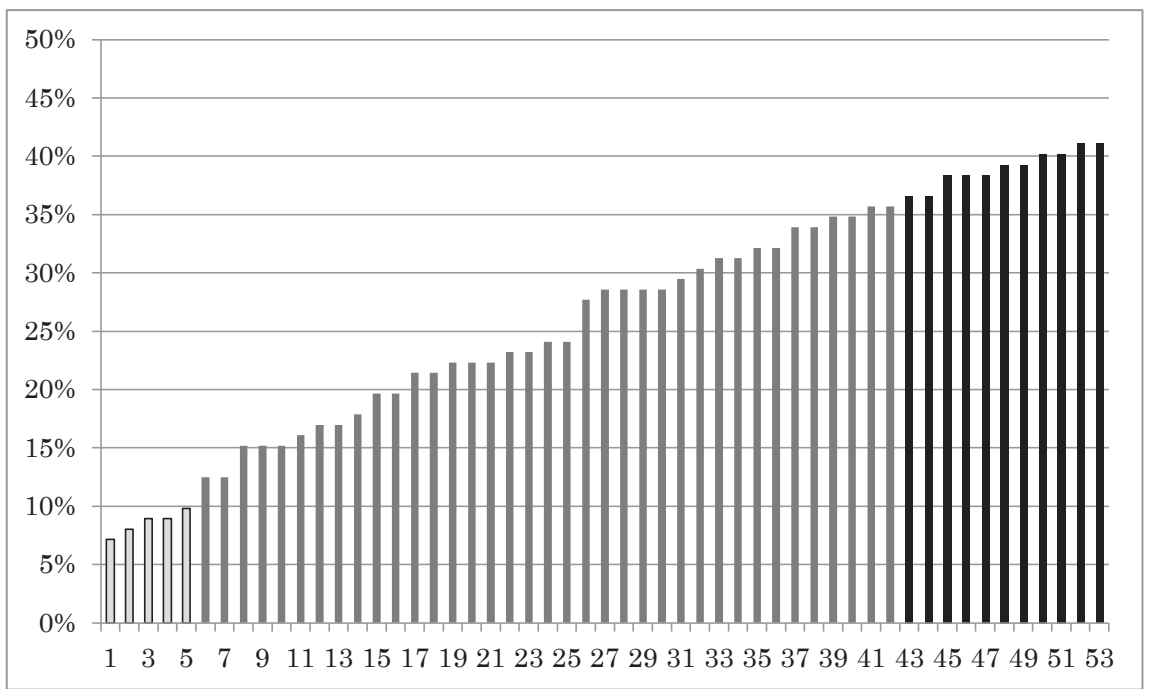


図 54 四川方言話者の個人別誤答率

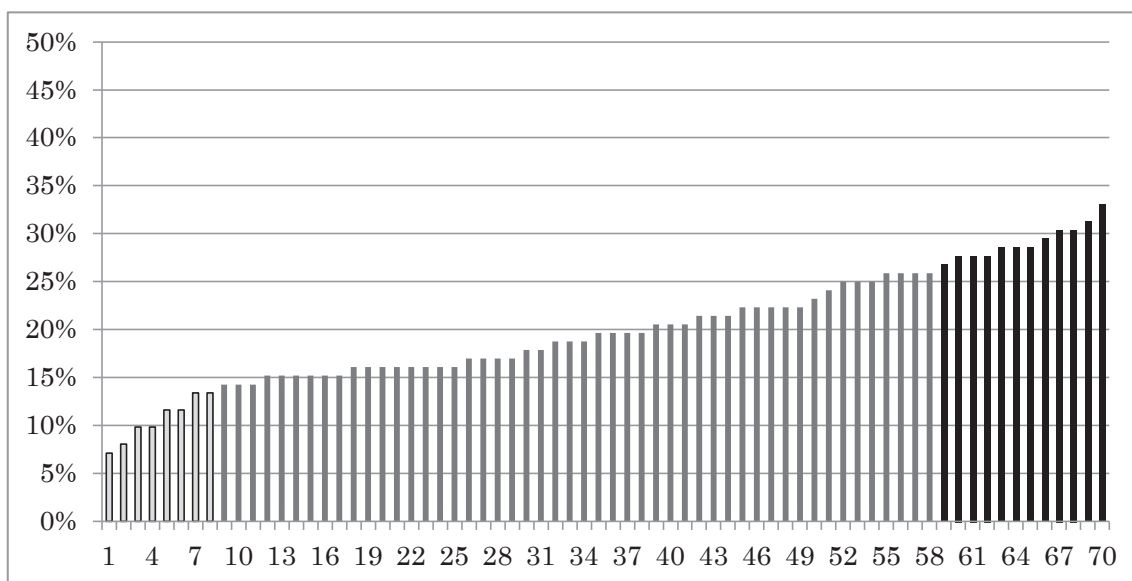


図 55 台湾方言話者の個人別誤答率

表 20 広東語話者における誤答率の記述統計量(%)

| 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
|------|-------|-------|------|
| 4.46 | 39.29 | 20.97 | 9.69 |

表 21 四川方言話者における誤答率の記述統計量(%)

| 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
|------|-------|-------|-------|
| 7.14 | 41.07 | 26.26 | 10.10 |

表 22 台湾方言話者における誤答率の記述統計量(%)

| 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
|------|-------|-------|------|
| 7.14 | 33.04 | 19.99 | 5.99 |

本小節では、ナ行音・ラ行音聴取調査結果で調査協力者を上位群・下位群に分け、分析を行う。なお、上位群・下位群の分け方は、誤答率平均値から標準偏差±1のところで、上位群と下位群を分けることとした。

広東語話者においては誤答率 11.29%以下が上位群となり、該当人数は 12 名（全体の約 18%）である。下位群は誤答率が 30.66%以上で、該当人数は 10 人（全体の約 15%）であ

る。この下位群の誤答率平均値は 35.72%であった。四川方言話者においては、誤答率 12.16%以下が上位群となり、該当人数は 5 名（全体の約 9%）である。下位群は誤答率が 36.36%以上で、該当人数は 11 名（全体の約 21%）である。この下位群の誤答率平均値は 37.55%であった。台湾方言話者においては、誤答率 14%以下が上位群となり、該当人数は 8 名（全体の約 11%）である。下位群は誤答率が 25.98%以上で、該当人数は 12 名（全体の約 17%）である。この下位群の誤答率平均値は 29.17%であった。

以上の個人別誤答率の結果から、広東語話者と四川方言話者の下位群誤答率平均値は 3 割以上、台湾方言話者においても約 3 割であることがわかったが、この聴取調査はナ行音とラ行音を混同しない方言話者においてはほぼ 100%の正答率が得られる³⁰ことから、これらの数字は決して低い数字とは言えない。下位群の学生においてナ行音とラ行音、そしてダ行音の混同が日本語による意味理解やコミュニケーションに影響を与えることが予測される。

3.3 まとめ

本調査結果から、広東語話者と四川方言話者のナ行音・ラ行音の聴取において、共通点と相違点が明らかになった。また台湾語話者と広東語話者のダ行音の聴取において共通の傾向があることが明らかになった。

広東語話者と四川方言話者のナ行音・ラ行音の聴取における混同傾向の共通点と相違点は以下のとおりである。

相違点

- ①広東語話者においてはナ行音とラ行音は同程度に混同がみられるが、四川方言話者においては、ラ行音よりもナ行音の混同のほうが大きい。
- ②広東語話者において、ナ行音とラ行音の聴取混同よりもダ行音の聴取混同のほうが大きい。四川方言話者においてはダ行音の混同は小さい。

共通点

- ①ナ行音・ラ行音の聴取混同は、語頭よりも語中の混同のほうが大きい。
- ②ナ行音・ラ行音の聴取混同における音環境の影響に方言差はなく、同様の傾向がみられる。（語中ラ行音は短母音の混同が大きい。語中ナ行音は撥音が先行するときに混同が大きい。

³⁰ 2009 年に行った香港広東語話者を対象とした聴取調査において、本データから外した上海方言話者、北京方言話者等のデータが複数得られており、ほぼ 100%の正答率であった。

い。)

上記の相違点の中で、広東語話者のダ行音の誤聴に関する先行研究は管見の及ぶ限り見当たらないが、本研究から広東語話者にダ行音の誤聴が明らかになり、特に後続母音が/e/のときに誤聴しやすいことが明らかになった。また、ラ行音の混同はダ行音に誤聴する場合とナ行音に誤聴する場合があります、ダ行音の混同においてもラ行音に誤聴する場合とナ行音に誤聴する場合がありますことも示された。一方、ナ行音の混同はラ行音に誤聴しており、ダ行音への誤聴はほとんどないことが示された。

台湾方言話者のナ行音・ラ行音・ダ行音の誤聴傾向において、ナ行音とラ行音の混同は少なく、ダ行音の聴取混同が圧倒的に多いこと示された。特に、後続母音が/e/のときに聴取混同が現れやすいことが明らかになった。これは広東語話者と同様の傾向である。ラ行音の混同は全体的に少ないが、撥音が先行する音環境（あんら、あんれ、あんろ）のときに高い誤答率を示しており、「本来」、「連絡」、「線路」「混乱」のような単語のときに誤聴の可能性が予測される。また、ダ行音はナ行音よりもラ行音に誤聴しやすいことが明らかになった。しかし、撥音が先行する音環境の場合はラ行音だけでなくナ行音への誤聴が大きいことが示されている。この台湾方言話者のダ行音の誤聴傾向は広東語のダ行音の誤聴傾向と同様の結果である。

本調査で得られた結果をもとに、聴取混同が予測されるナ行音、ラ行音を含む単語のミニマル・ペアを作成したものが以下の表である（表 23,24）。教師がこの表に記されている単語を授業で扱う際に、学習者にミニマル・ペアを聞かせどちらに聞こえたか確認を行うことで、学習者自身に問題点を認識させ意識化を促していくことが可能である。また、教師が混同の方向性を知っておくことで、それらの音声を指導する際に練習を増やしたり、間違いやすい音声を重点的に指導したりすることも可能となる。

表 23 語頭にナ行音、ラ行音を含む単語のミニマル・ペア

| ナ行音 | 方向性 | ラ行音 |
|-------------------|-----|-------------------|
| <u>ナ</u> イフ | ↔ | <u>ラ</u> イフ |
| <u>に</u> く（肉） | ↔ | <u>り</u> く（陸） |
| <u>ね</u> んしゅう（年収） | ↔ | <u>れ</u> んしゅう（練習） |
| <u>ね</u> じ | ↔ | <u>レ</u> ジ |

| | | |
|----------------------|---|--------------------|
| <u>ナ</u> イター | ↔ | <u>ラ</u> イター |
| <u>な</u> く (泣く) | ↔ | <u>ら</u> く (楽) |
| <u>ね</u> っとう (熱湯) | ↔ | <u>れ</u> っとう (列島) |
| <u>ね</u> んが (年賀) | ↔ | <u>れ</u> んが (煉瓦) |
| <u>ね</u> んしょう (燃焼) | ↔ | <u>れ</u> んしょう (連勝) |
| <u>の</u> うりょく (能力) | ↔ | <u>ろ</u> うりょく (労力) |
| <u>ノ</u> ック | ↔ | <u>ロ</u> ック |
| <u>な</u> いじょう (内情) | ↔ | <u>ら</u> いじょう (来場) |
| <u>ナ</u> イト | ↔ | <u>ラ</u> イト |
| <u>に</u> せい (二世) | ↔ | <u>り</u> せい (理性) |
| <u>の</u> うどう (能動・農道) | ↔ | <u>ろ</u> うどう (労働) |
| <u>ら</u> んとう (乱闘) | ↔ | <u>な</u> んとう (南東) |

表24 語中にナ行音、ラ行音を含む単語のミニマル・ペア

| ナ行音 | 方向性 | ラ行音 |
|--------------------|-----|-----------------------|
| あ <u>な</u> (穴) | ⇒ | あ <u>ら</u> (粗) |
| あ <u>ね</u> (姉) | ⇒ | あ <u>れ</u> |
| い <u>な</u> い (以内) | ⇒ | い <u>ら</u> い (以来) |
| い <u>ぬ</u> (犬) | ⇒ | い <u>る</u> (要る) |
| い <u>の</u> り (祈り) | ⇒ | い <u>ろ</u> り (囲炉裏) |
| エ <u>ヌ</u> (N) | ⇒ | エ <u>ル</u> (L) |
| お <u>に</u> (鬼) | ⇒ | お <u>り</u> (檻) |
| か <u>な</u> (仮名) | ⇒ | か <u>ら</u> (空・殻) |
| か <u>に</u> (蟹) | ⇒ | か <u>り</u> (仮・借り) |
| か <u>の</u> う (可能) | ⇒ | か <u>ろ</u> う (過労) |
| き <u>な</u> い (着ない) | ⇒ | き <u>ら</u> い (嫌い) |
| き <u>ぬ</u> (絹) | ⇒ | き <u>る</u> (切る) |
| く <u>に</u> (国) | ⇒ | く <u>り</u> (栗) |
| こ <u>の</u> あいだ | ⇒ | こ <u>ろ</u> あいだ (頃合いだ) |

| | | |
|------------------------|---|------------------------|
| しつ <u>ね</u> ん (失念) | ⇒ | しつ <u>れ</u> ん (失恋) |
| し <u>ぬ</u> (死ぬ) | ⇒ | し <u>る</u> (知る) |
| す <u>ね</u> る (拗ねる) | ⇒ | す <u>れ</u> る (擦れる) |
| たか <u>な</u> (高菜) | ⇒ | たか <u>ら</u> (宝) |
| たべ <u>な</u> れる (食べ慣れる) | ⇒ | たべ <u>ら</u> れる (食べられる) |
| は <u>な</u> (花・鼻) | ⇒ | は <u>ら</u> (腹) |
| は <u>な</u> す (話す) | ⇒ | は <u>ら</u> す (晴らす) |
| は <u>ね</u> (羽・羽根) | ⇒ | は <u>れ</u> (晴れ) |
| は <u>ね</u> る (跳ねる) | ⇒ | は <u>れ</u> る (晴れる) |
| ひ <u>の</u> まる (日の丸) | ⇒ | ひ <u>ろ</u> まる (広まる) |
| ふ <u>に</u> ん (赴任) | ⇒ | ふ <u>り</u> ん (不倫) |
| ま <u>ね</u> (真似) | ⇒ | ま <u>れ</u> (稀) |
| む <u>に</u> (無二) | ⇒ | む <u>り</u> (無理) |
| む <u>ね</u> (胸・旨) | ⇒ | む <u>れ</u> (群れ) |
| げん <u>に</u> (現に) | ⇐ | げん <u>り</u> (原理) |
| さん <u>ね</u> ん (三年) | ⇐ | さん <u>れ</u> ん (三連) |
| しん <u>に</u> ん (信任) | ⇐ | しん <u>り</u> ん (森林) |
| せん <u>ね</u> ん (先年) | ⇐ | せん <u>れ</u> ん (洗練) |
| たん <u>ね</u> ん (丹念) | ⇐ | たん <u>れ</u> ん (鍛練) |
| ねん <u>な</u> い (年内) | ⇐ | ねん <u>ら</u> い (年来) |
| こう <u>に</u> ん (公認) | ⇔ | こう <u>り</u> ん (後輪) |
| そう <u>な</u> ん (遭難) | ⇔ | そう <u>ら</u> ん (騒乱) |
| ぞう <u>に</u> (雑煮) | ⇔ | ぞう <u>り</u> (草履) |
| だい <u>に</u> (第二) | ⇔ | だい <u>り</u> (代理) |
| はい <u>ね</u> つ (排熱) | ⇔ | はい <u>れ</u> つ (配列) |

次の表(表 25)は語中ラ行音の「撥音+短母音」の音環境になっている単語リストである。これらの単語は、混同傾向が強くみられるため、注意が必要である。これらの単語を授業で取り上げる際に、無意味語のミニマル・ペアを同時に提示することで指導を行うことが

できる。例えば、「オンライン」(有意味語)と「オンナイン」(無意味語)の両方を聞かせ、どちらが「オンライン」かを選ばせて、ナ行音、ラ行音の弁別能力を高めていく方法が有効であるとする。

表25 混同傾向が強い(ラ行音⇒ナ行音)単語リスト

| ラ行音⇒ナ行音の混同傾向が強い語(撥音+ラ行音) | | |
|--------------------------|----------------------|-------------------|
| オン <u>ラ</u> イン | がん <u>ら</u> い(元来) | かん <u>ら</u> ん(観覧) |
| かん <u>り</u> (管理) | かん <u>れ</u> い(慣例) | かん <u>れ</u> き(還暦) |
| かん <u>れ</u> ん(関連) | かん <u>ろ</u> く(貫禄) | きん <u>り</u> ん(近隣) |
| くん <u>り</u> ん(君臨) | くん <u>れ</u> ん(訓練) | けん <u>ら</u> ん(絢爛) |
| けん <u>り</u> (権利) | けん <u>り</u> つ(県立) | げん <u>ろ</u> ん(言論) |
| こん <u>ら</u> ん(混乱) | こん <u>り</u> んざい(金輪際) | こん <u>れ</u> い(婚礼) |
| さん <u>り</u> ん(山林) | しん <u>ら</u> い(信頼) | しん <u>ら</u> っ(辛辣) |
| しん <u>り</u> (心理・真理) | しん <u>る</u> い(親類) | じん <u>る</u> い(人類) |
| しん <u>ろ</u> (進路・針路) | しん <u>ろ</u> う(心労・新郎) | ぜん <u>れ</u> い(前例) |
| せん <u>ろ</u> (線路) | たん <u>ら</u> くてき(短絡的) | だん <u>ら</u> く(段落) |
| だん <u>ろ</u> (暖炉) | ちん <u>れ</u> っ(陳列) | でん <u>ら</u> い(伝来) |
| てん <u>ら</u> く(転落) | てん <u>ら</u> んかい(展覧会) | ねん <u>り</u> ん(年輪) |
| ねん <u>れ</u> い(年齢) | はん <u>ら</u> ん(反乱・汜濫) | ぶん <u>り</u> (分離) |
| ぶん <u>る</u> い(分類) | ぶん <u>れ</u> っ(分裂) | べん <u>り</u> (便利) |
| べん <u>ろ</u> ん(弁論) | ほん <u>ら</u> い(本来) | ほん <u>ろ</u> う(翻弄) |
| ほん <u>ろ</u> ん(本論) | らん <u>り</u> っ(乱立) | りん <u>り</u> (倫理) |
| れん <u>ら</u> く(連絡) | ろん <u>り</u> (論理) | |

その他にも、大久保(2010a)から、「ナ行音、ラ行音が連続した音の入っている単語が難しい」という学習者のコメントが複数みられている。そこで、「～なければならない」のような文法項目、「うらない(占い・売らない)」や「つまらない」、「わからない」などの言葉を導入する際に、聴取練習を積極的に行うことが重要であるとする。例えば、「わからない」、「わかららい」「わかなない」「わかならい」という音声を聞かせ、違いを認識さ

せる指導も有効であると考える。

表 26 はダ行音において、聴取混同が予測されるダ行音を含む単語のミニマル・ペアである。また、『日本語能力試験出題基準〔改訂版〕』（2007）の「文字・語彙」の語彙リストの中で、/de/を含む単語を抽出したものが表 27 である。本調査結果により、/de/の誤聴が最も多いことが明らかになったことから、表 27 に挙げられている単語を扱う際に積極的に聴取練習を行うことができる。さらに、音環境が「撥音+ダ行音」のとき、ラ行音やナ行音に誤聴することが予測されるため、表 28 に挙げた単語を扱う際に、ラ行音またはナ行音に誤聴していないかどうかを確認していくことが重要である。

表 26 ダ行音とラ行音を含むミニマルペア

| 誤聴しやすいミニマルペア (ダ行音⇒ラ行音) | | | |
|---------------------------|-----|------|------|
| 仇 | 粗 | 偉大 | 依頼 |
| 枝 | 鰓 | 階段 | 回覧 |
| 格段 | 攪乱 | 楽団 | 学らん |
| 歓談 | 観覧 | 教壇 | 狂乱 |
| 巨大 | 去来 | 近代 | 近来 |
| 下す | 暮らす | 現代 | 原来 |
| 古代 | 古来 | 子ども | 衣 |
| 懇談 | 混乱 | 最大 | 再来 |
| 時代 | 地雷 | 十代 | 従来 |
| 寝台 | 信頼 | 代演 | 来演 |
| 代行 | 来校 | ダイス | ライス |
| ダイブ | ライブ | 抱く | 楽 |
| 濁点 | 楽天 | ダスト | ラスト |
| ただ | 鱈 | 打線 | 螺旋 |
| 奪還 | 樂觀 | ダッシュ | ラッシュ |
| ダム | ラム | 男子 | 卵子 |
| 断髪 | 乱発 | 灘 | 奈良 |

| | | | |
|-----|-----|----|----|
| 破談 | 波乱 | 肥大 | 飛来 |
| 無駄 | 村 | 猛打 | 網羅 |
| 落第 | 落雷 | 連濁 | 連絡 |
| 家電 | 可憐 | 感電 | 関連 |
| 終電 | 修練 | 宣伝 | 洗練 |
| 袖 | それ | 泥水 | 冷水 |
| 溺死 | 歴史 | 電球 | 連休 |
| 伝習 | 練習 | 伝説 | 連接 |
| 電線 | 連戦 | 伝送 | 連想 |
| 電動 | 連動 | 電波 | 連覇 |
| 撫でる | 慣れる | 派手 | 晴れ |
| 秘伝 | 悲恋 | 漏電 | 老練 |
| 移動 | 慰労 | 街道 | 回廊 |
| 稼働 | 過労 | 感度 | 甘露 |
| 喜怒 | 岐路 | 軽度 | 経路 |
| 高度 | 航路 | 行動 | 功劳 |
| 浄土 | 如雨露 | 初動 | 初老 |
| 震度 | 進路 | 振動 | 心労 |
| 鮮度 | 線路 | 態度 | 退路 |
| 銅 | 蠟 | 同化 | 廊下 |
| 童顔 | 老眼 | 同語 | 老後 |
| 同上 | 籠城 | 動力 | 労力 |
| 毒 | 六 | 読解 | 六階 |
| ドック | ロック | とど | とろ |
| 波動 | 波浪 | 非道 | 疲労 |
| 不動 | 不老 | 報道 | 放浪 |

表 27 「デ」を含む単語リスト

後続母音/e/の音（デ）を含む単語リスト

| | | | |
|------------|-------|------|------|
| アイデア | 飽くまで | いつでも | 腕 |
| 腕前 | 思い出 | 宮殿 | 水田 |
| スチュワーデス | そこで | 序で | 出会い |
| 出会う | 停電 | 出入り | 出入り口 |
| データ | デート | でかい | 出掛ける |
| 出来上がり | 出来上がる | 出来事 | できもの |
| できるだけ | できれば | 出口 | でこぼこ |
| デコレーション | デザート | デザイン | 弟子 |
| ですから | でたらめ | デッサン | デパート |
| 出迎え | 出迎える | でも | デモ |
| デモンストレーション | 出る | 田園 | 電気 |
| 電球 | 伝言 | 電子 | 電車 |
| 電線 | 伝染 | 電卓 | 伝達 |
| 電池 | 電柱 | 電灯 | 伝統 |
| 電波 | 電報 | 電流 | 電話 |
| 発電 | 派手 | ビデオ | 日の出 |
| めでたい | 申し出 | 申し出る | モデル |
| ゆでる | おでん | | |

表 28 「撥音+ダ行音」の単語リスト

| 撥音+ダ行音 | | | |
|--------|------|--------|------|
| 運動 | 縁談 | 温暖 | 温度 |
| 乾電池 | 感度 | 感動 | 近代 |
| 現代 | 限度 | 献立 | 今度 |
| 混同 | 残高 | サンダル | 寝台 |
| 診断 | 神殿 | 進度 | 振動 |
| 先代 | 先だって | 宣伝 | 短大 |
| 団体 | だんだん | 単独 | 沈殿 |
| てんで | とんだ | とんでもない | どんどん |

| | | | |
|------|--------|----|--------|
| 何だか | なんだかんだ | 何で | 何でも |
| 年代 | 年度 | 判断 | ハンドバッグ |
| ハンドル | ふんだん | 変動 | 面倒 |
| 問題 | 問答 | | |

以上のように、音声指導にまとまった時間を使えない場合でも、ナ行音やラ行音を含む新しい単語などの導入時に少しずつ聴取指導を行うことは可能であり、継続した指導により混同の改善を促すことが期待される。また、先述の単語リストを使用したタスク活動を積極的に取り入れることによって、学習者のナ行音とラ行音の聴取に対する意識を高めることができる。ミニマル・ペアの単語を使用したコミュニケーションタスクなどの教室活動で、ナ行音とラ行音を正しく聴取しなければコミュニケーションに支障をきたすことを学習者が体験し、聴取における自己モニターを促すことが可能となる。

第4章 ラ行音のバリエーションが聴取に与える影響の有無

本章では、日本語のラ行音のバリエーションが中国語方言話者のラ行音聴取に与える影響を明らかにするため、単音/n/,l/,r/聴取調査の結果を報告し、考察を述べる。

4.1 日本語のラ行音のバリエーション

日本語教育において、日本語ラ行音は学習者にとって習得が難しい音とされている。

日本語のラ行音は一般的に「弾き音」と言われているが、実際には「弾き音」だけでなく、それ以外の音が生成されることがある。音声専門書にはラ行音に関する以下の記述がある。

- ・「はじき音 舌先が1回だけ歯茎を擦るように触れるとはじき音になる。ラ行音の頭の子音は語中で普通はじき音として発音される。[ɾ]で表記される。」「側面音 口腔のみを通して流れ出る呼気に対し、口腔のいずれかの部分で舌が中央部を閉鎖し、その両側または片側から呼気が流れ出ることによって生ずる音を側面音と呼ぶ。英語の[l̥]、ロシア語の[l̥]は側面音である。日本語でも、人によりラ行音の頭の子音を語頭などで側面音として発音することがある。」(城田 1993)
- ・「弾音は、反った舌先と歯茎でつくられることを見ましたが、弾かずに舌先を歯茎に触れさせたまま気流を舌の両側から逃がすと、英語などでおなじみの歯茎側面音[l̥]ができます。この音も噪音が出ませんので接近音の仲間ということになっています。ただ、気流が口の真ん中かたでるのではなく、横から出ますので側面音とよばれます。実際、この側面音をラ行音として使っている人がいます。」(鹿島 2002)
- ・「/r/ (ラ行音の子音) この/r/は、語頭及び撥音/N/の後では、「側面音」[l̥]となり、母音間にあってはじめて「はじき音」となる。」(土岐 2010)

これらの記述から、日本語ラ行音の弾き音は母音に挟まれているときに生じ、語頭や撥音の後のラ行音は[l̥]になるということがわかる。さらに、以下のような指摘もある。

- ・「言葉の最初のラ行子音は、弾くというよりは、既に舌先が軽く歯茎に触れていて、それが急に離れる時に生じる音である。だから破裂音[d]の一種であるとも言える。」「なお、人により場合によって[r]の代りに[l̥]が用いられることがある。」「特に[l̥]を用いる傾向の人でなくても、「あつれ、まあ」などの「れ」は大概是[l̥e]である（「っ」のどこ

ろは[l]の持続部)。もし弾き音の[r]を使ったなら、むしろアッデと聞こえてしまう。」(川上 1977)

- ・「「らりるれろ」はラ行音子音と五母音の組合せで構成される音節である。ラ行音子音は、母音の後に続けずに語頭で発音する場合、例えばラッパのラ、リンゴのりでは舌尖及び舌の裏面が歯茎の部分に接し、ゆるい閉鎖を作り、弱い破裂を乗じる閉鎖音[r]である。一方、語中に生じる場合、例えばアラアラのラは、舌尖の弾くような運動による弾き音[r]となる。また、方言や個人によっては、語頭音、例えば歴史のレやランプのラに側音[l]を用いることがあり、ベランメー調のラ行子音は、舌尖のふるえによって生じるふるえ音[r]を用いている。」「このように、ラ行子音は、かな表記では、「らりるれろ」の中に組込まれ、ローマ字表記では<r>を用いて示されるが、その中身は多様であり、調音点も結合する母音によって移動する。調音点はリの場合が最も前であり、ル、レ、ラの順に後寄りになり、ロが最も後ろである。」(上野 1988)
- ・「ラ行の子音 母音間でははじき音の[r]である。[r]の場合は閉鎖が行われるが、それが舌尖と歯茎とで狭い面積で軽く行われる、閉鎖をつくっている時間がごく短い、という点で[d]と異なる。「アラ」と「アダ」を言い比べてみよう。)語頭(例、ライオン)やかなで書いたときの「っ」とその後(例、アッラー)では舌の歯茎への接触の位置は[r]と同じだが、接触の持続時間が長く、はじくというより破裂に近くなるが、その度合いは弱い。「ん」の直後(例、しんらい)もはじき音とは異なる。さらに個人によっては側面接近音が現れることもある。これを表すのにぴったりの記号はないが、有声反り舌破裂音の記号[d̠]で代用することもある。舌尖音の歯茎破裂音[d̟]で表すことも不可能ではないが、正確とは言えない。側面音になる場合には歯茎側面はじき音の[l̠]か接触時間が長い場合は舌尖の[l̟]を使えばよい。」(齊藤 1997)
- ・「ラ行音：ラ・リ・ル・レ・ロ 弾き音といわれます。舌尖が歯茎に触れて、急に離れるときに出る音。さながら歯茎を弾いて出す音。「ホラッ!」「コラッ!」のように弾く音[r]。「あれ、これ、それ」などは[l]に近い音。「ラジオ、リボン、レンガ、ロビー」などのラ行音は、最初から舌尖が歯茎に触れて発音されます。ベランメエ口調の巻き舌の「ら」[r]、ダ行音と混同しやすい「ラ」の音があります。「リ」の音は舌尖が歯茎より少し奥になります。口蓋化です。」(加瀬 2001)

これらの記述から、ラ行音は弾き音と[l]だけでなく、多様なバリエーションがあるという

見方ができる。また、個人差についても触れられているが、以下のような指摘もある。

- ・「ちなみに、はじき音が持続音に分類されている理由だが、日本語では「イロ（色）」「オリ（折）」「ウル（売る）」など、母音間の[r]がこれに該当する。定義上は、舌尖が1回だけはじくようにふるえるということになっているが、事実上2回ふるえることもあるし、場合によっては接近音として実現されることも珍しくない。さらに、最近の傾向としては若年層を中心に、[ɹ]音化傾向も顕著になっている。」「歯茎はじき音 ラ行・リャ行の子音部がこれに該当する。また、若干の外来語および劇画など一部の特殊な例では「リエ」も可能なので、これらをすべて IPA の簡略表記で記述すれば、

[ɹi re ra ro rɯ]

[ɹije rja rjo rjɯ]

となる。なお、最近の傾向としては、1.2にも述べたように、若年層を中心として英語の[l]のような側面接近音が多用されるようになりつつある。その背景には、早期英語教育の影響も無視できないが、何といても伝統的なはじき音が、調音的にもやや難しい音に属するという点は見逃せない」（城生 1998）

この記述の中に、若年層においては[l]が多用されているという最近の傾向についての指摘がある。したがって、音環境によってラ行音が弾き音や側面音などの音に変化するだけでなく、個人差によってラ行音のバリエーションの現れ方が異なってくるというわけである。

城生（1998）で「弾き音は調音的にも難しい」という指摘があるとおりの、日本人幼児の母語の獲得において弾き音は他の音と比較して遅いということがわかっている。また、母語に弾き音がない日本語学習者においてもラ行音の習得は難しいと言われている。そのため、中国語母語話者はラ行音を母語の[l]で代用すると言われており、広東語話者においても、ラ行音の生成を母語の[l]で代用するという指摘がある（Lai 2001）。したがって、母語の[l]を[n]と混同するのであれば、[l]で生成されたラ行音をナ行音と混同しやすく、弾き音[r]で生成されたラ行音は誤聴しにくいということになる。³¹またもう一つの可能性として、日本

³¹ Flege（1995）の The Speech Learning Model（SLM）では、5つの仮説が提示されているが、その中に「第一言語と第二言語の音声聴覚的に異なるほど、その違いに気づきやすい」という仮説がある。この仮説から、中国語方言にない弾き音[r]は[l]よりも習得しやすいということになる。代表的な例として、日本人学習者における英語の/r/と/l/の習得は、日本語にない/r/のほうが習得されやすい。

人は[r]と[l]を区別せずにラ行音と認識するが、[l]しかない母語の日本語学習者の場合、[r]と[l]を聞き分けてしまい、ラ行音の音環境により[r]や[l]が現れることによって混乱してしまうことが考えられる³²。

4.2 本調査の目的

母語の[l]を[n]と混同するのであれば、ラ行音の[r]よりも[l]をナ行音に誤聴しやすいことが予測される。少なくとも、生成されたラ行音が[l]か[r]かによって聴取に影響を与える可能性がある。

本調査では、以下の二つの目的を明らかにするために、単音/n/,/l/,/r/聴取調査を実施した。

- ①生成された/r/のバリエーション（[l]と[r]）が、中国語方言話者の日本語ラ行音の聴取に与える影響の有無を明らかにする。
- ②母方言の影響によりラ行音が[l]で生成されたときに誤聴が多くなるのかを明らかにする。

4.3 調査

4.3.1 調査対象者

調査協力者は以下の合計 175 名である。なお、これらの調査協力者は第 3 章のナ行音・ラ行音聴取調査と一緒に調査を行った学生である。

- ・ 広東省広州の A 大学で日本語を専攻している 2 年生、3 年生 52 名³³
- ・ 四川省成都の B 大学で日本語を専攻している 3 年生 53 名
- ・ 台湾の C 大学で日本語授業を履修している日本語学習歴 2～3 年の学習者 70 名

4.3.2 調査内容および調査方法

[l]と[r]の聴取に違いがあるかどうかを明らかにするために、語頭および語中に現れる[n], [r], [l], [d]を刺激音とした（表 29）。なお、[n]と[d]を含めたのは、ナ行音・ラ行音聴取調査に準じた形式で調査を実施することによって、必要が生じた際に二つの調査を比較できるようにしたためである。母音は/a/で統一したもので、刺激音は日本音声学会から 2009 年

³² 具体的例として、日本語のザ行の[z]と[dz]を学習者が聞き分けてしまい、混乱する例が報告されている。

³³ 第 3 章のナ行音・ラ行音聴取調査の調査協力者 66 名から 52 名に減っているのは、14 名の調査協力者が大学の授業の関係で調査教室から途中で退出し、本調査を受けられなかったためである。

に販売された「IPA（国際音声記号）1993年改訂・1996年修正版³⁴」のCDから抽出した。抽出した刺激音の前に1000ms、後に3000msのポーズを挿入し、wavファイルを作成した。また、それぞれの刺激音の前にBeep音(Time duration300ms、intensity79.76dB)を挿入した。それぞれのファイルを3回、ダミー音（パ、マ、バ、アパ、アマ、アバ）を10音入れて³⁵、合計34音をランダムに並べたものを聴取用テストとした。解答方法は、「な」、「ら」、「だ」を選らぶ三択問題で、どちらかわからなかった場合のNAも選択肢に含めた³⁶。各大学の教室で庁舎協力者に解答シートを配付し、解答方法を説明した後、備え付けのPC連動オーディオシステムから聴取調査用CDを流した。解答方法は、聞こえてきた音声を選択肢のどれであるかを選び、解答シートに丸を付ける方法である。

なお、調査の順番は3.1にあるとおり、一連の聴取調査の中で10番目に実施した。

表 29 調査語とした刺激音リスト

| | | | | |
|----|-------|-------|-------|-------|
| 語頭 | [na] | [la] | [ra] | [da] |
| 語中 | [ana] | [ala] | [ara] | [ada] |

4.3.3 調査結果および考察

4.3.3.1 語頭子音別の誤答率

本調査ではラ行音のバリエーションである[l]と[r]の誤聴の差の有無をみるため、調査語の[l]と[r]の誤答率を分析し、二つの音の聴取に違いがあるかを検討する。語頭の誤答率は以下のとおりである（図 56,57,58）

³⁴ これは、IPA 国際音声記号が実際に発音されたもので、それぞれの子音の直後に母音/a/をつけたものと、前後に/a/をつけて発音されている（例：[pa],[apa]）。IPAの音声を使用したのは、弾き音と側面音がはっきりと発音されているものを聴取調査に使用する必要があったからである。

³⁵ 解答に慣れるために、最初の2問は連続してダミー音を配置し、残りのダミー音はランダムに配置した。

³⁶ 解答シートの選択肢表記はひらがな表記とした（例：「な ら だ NA」）。ひらがな表記にしたのは、聞こえてくる音声を日本語として聞いてもらうためである。

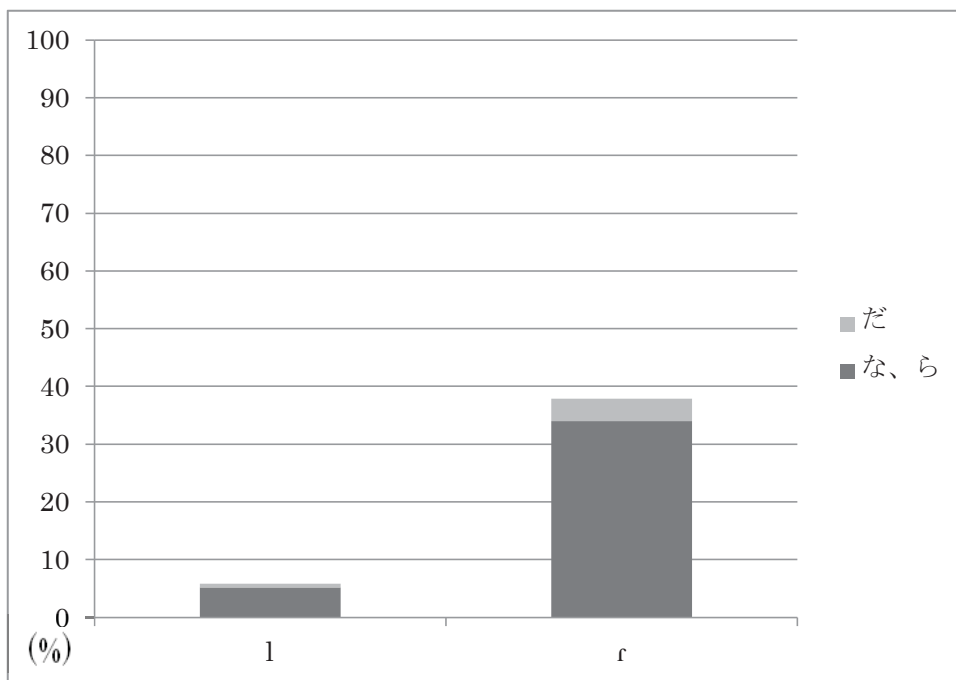


図 56 広東語話者における語頭[l][r]の誤答率

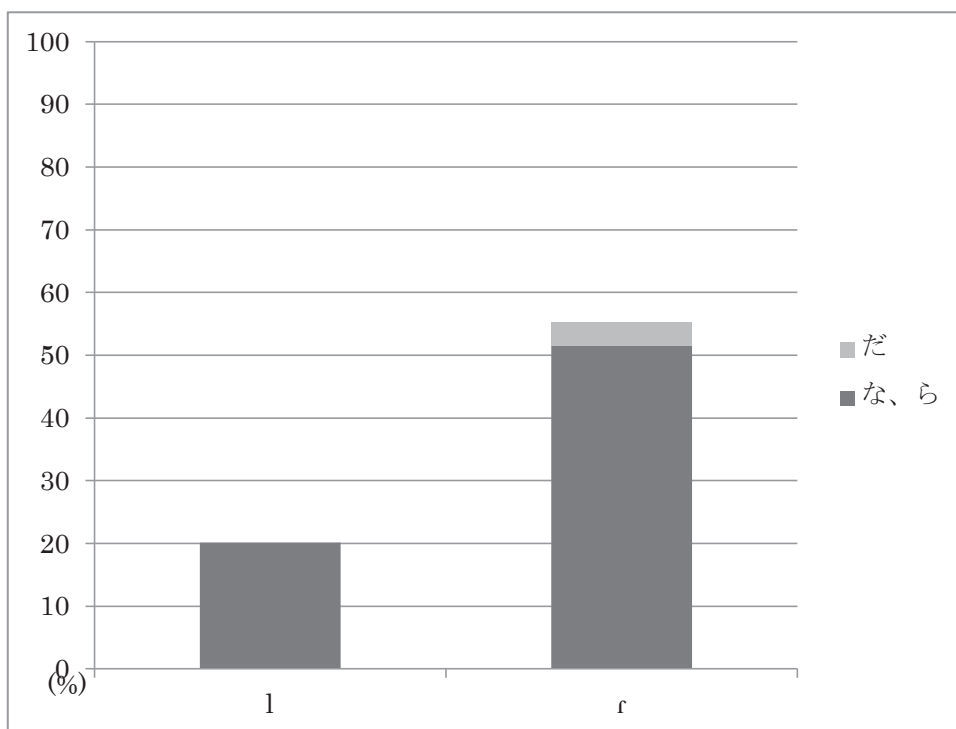


図 57 四川方言話者における語頭[l][r]の誤答率

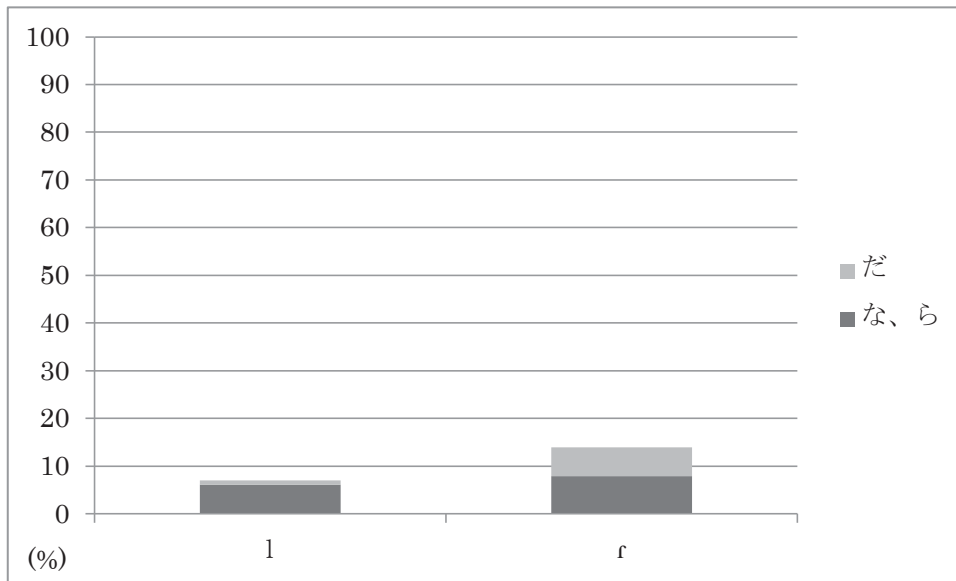


図 58 台湾方言話者における語頭[l][r]の誤答率

図 56,57,58 から、どの方言話者においても同じ傾向がみられ、語頭においては弾き音[r]で生成された場合、誤聴が大きいことがわかる。また、広東語話者および四川方言話者において、ほとんどが[n]に誤聴しており、[d]への誤聴は少ないことが示されている。さらに台湾方言話者においては誤聴が少なく、弾き音[r]を[n]だけでなく[d]に誤聴していることがわかる。

広東語話者の[l]と[r]の誤答率を統計手法の t 検定で比較したところ、有意差がみられた ($t(4)=10.953, p<.001$)。これにより、ラ行音の[l]と[r]では、[l]よりも[r]のほうが誤聴しやすいことが明らかになった。また、語頭において生成された[r]のときにナ行音に誤聴しやすく、ダ行音への誤聴はほとんどないということがわかった。日本語の弾き音[r]は、その音声特徴として軽い破裂が生じることが指摘されており、それがダ行音に誤聴されやすいという指摘が多い。しかし、本調査結果から[r]の混同傾向はダ行音への誤聴はほとんどなく、ナ行音への誤聴であったという点は非常に興味深い。

四川方言話者の[l]と[r]を統計手法の t 検定で比較したところ、有意差がみられた ($t(4)=4.635, p<.01$)。これにより、ラ行音の[l]と[r]では、[l]よりも[r]のほうが誤聴しやすいことが明らかになった。この結果から、広東語話者同様、四川方言話者においても語頭において生成されたラ行音が[r]のときにナ行音に誤聴しやすいということがわかった。

台湾方言話者の[l]と[r]を統計手法の t 検定で比較したところ、有意差がみられなかった ($t(2.12)=3.448, ns$)。これにより、ラ行音の[l]と[r]では、どちらかの音が誤聴しやすいと

いうことはなく、全体的にみて誤聴が少ないことがわかった。

以上の分析から、広東語話者と四川方言話者において語頭のラ行音は[l]で生成された場合、誤聴が少なく、[r]で生成された場合はナ行音に誤聴しやすいことがわかった。ラ行音の特性として、語頭で生成される場合は[l]、または[l]に近い音で生成されることが一般的であり、[r]で生成されることはほとんどない。したがって、語頭のラ行音を普通に生成すれば誤聴は生じないということが示された。本来、母方言の影響で[l]を[n]に混同するのであれば[l]をナ行音と混同することが予測されたが、その傾向は認められなかった。

また、台湾語話者においては[l]も[r]も誤答率が低く、語頭の[l]、[r]誤聴は少なく、ラ行音のバリエーションが与える誤聴への影響はほとんどないことが示された。

4.3.3.2 語中子音別の誤答率

ここでは、語頭と同様、語中における[l]と[r]の誤答率を分析し、二つの音の聴取に違いがあるかを検討する。調査結果は以下のとおりである（図 59,60,61）。

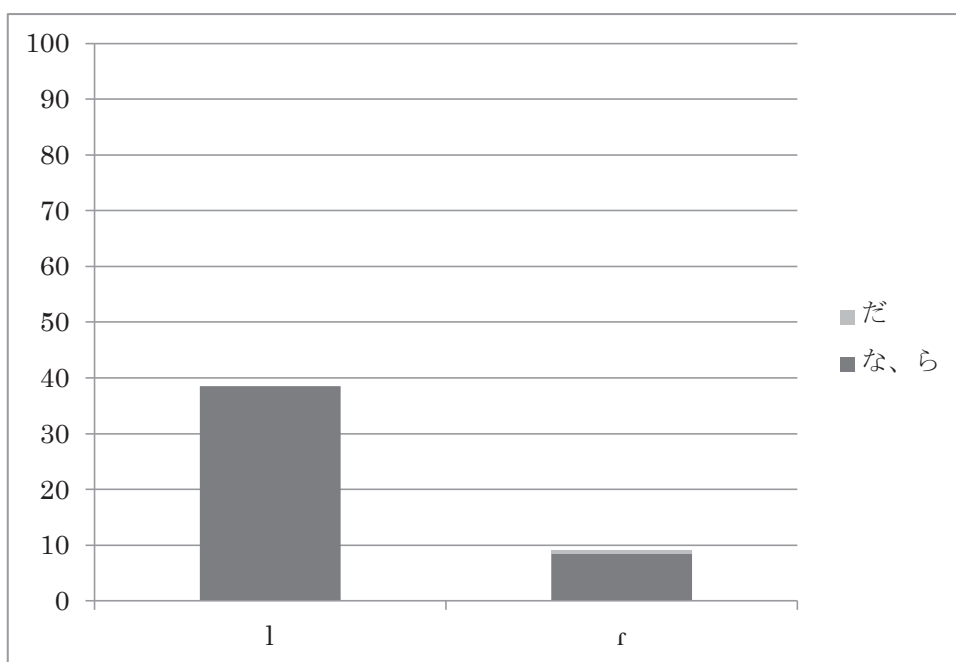


図 59 広東語話者における語中[l][r]の誤答率

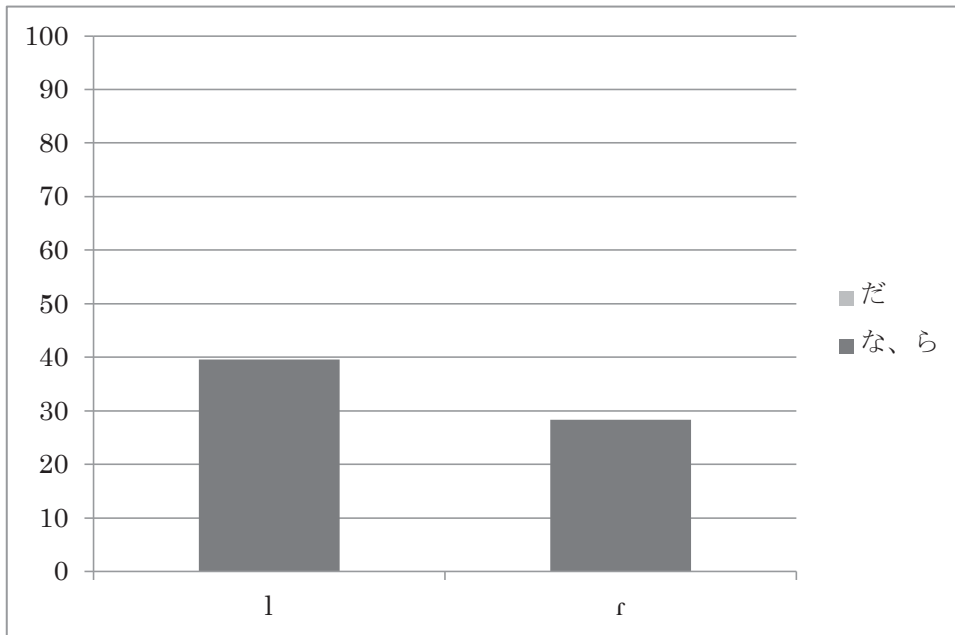


図 60 四川方言話者における語中[l][r]の誤答率

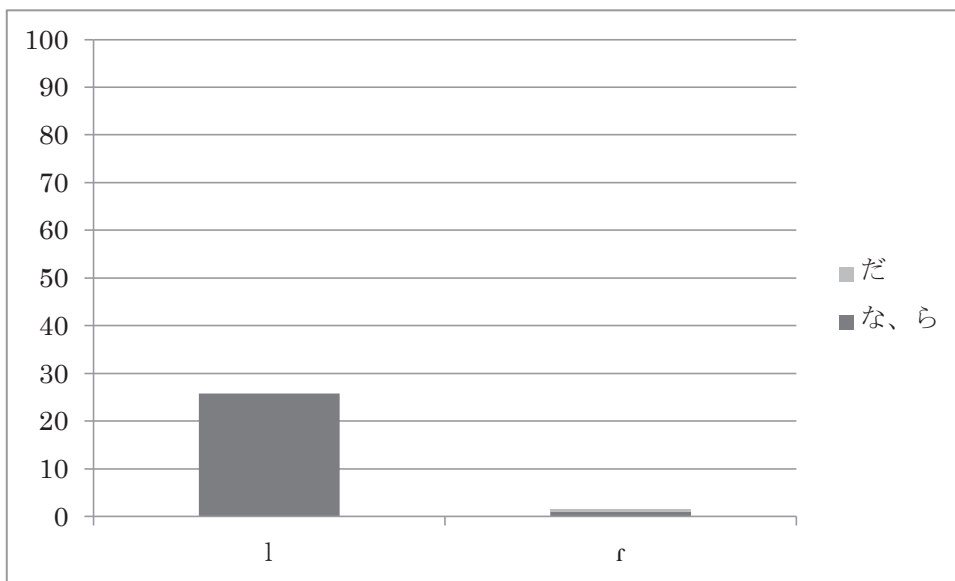


図 61 台湾方言話者における語中[l][r]の誤答率

図 59,60,61 から、どの方言話者においても同じ傾向がみられる。語頭とは異なる傾向で、[r]よりも[l]の誤答率が高い。

広東語話者の[l]と[r]を統計手法の t 検定で比較したところ、有意差がみられた ($t(4)=10.953, p<.001$)。これにより、ラ行音の[l]と[r]では、[r]よりも[l]のほうが誤聴しやすいことが明らかになった。この結果から、語中において生成されたラ行音が[l]のときにナ行音

に誤聴しやすいということがわかった。これは語頭の誤聴傾向と逆の傾向である。

四川方言話者の[l]と[r]を統計手法の t 検定で比較したところ、有意差がみられた ($t(4)=2.883, p<.05$)。これにより、ラ行音の[l]と[r]では、[r]よりも[l]のほうが誤聴しやすいことが明らかになった。この結果から、広東語話者同様、四川方言話者においても語中において生成されたラ行音が[l]で生成された場合にナ行音に誤聴しやすいということがわかった。

台湾方言話者の[l]と[r]を統計手法の t 検定で比較したところ、有意差がみられた ($t(2)=7.436, p<.05$)。これにより、ラ行音の[l]と[r]では、[r]よりも[l]のほうが誤聴しやすいことが明らかになった。この結果から、広東語話者および四川方言話者同様、台湾方言話者においても語中で生成されたラ行音が[l]で生成された場合にナ行音に誤聴しやすいということがわかった。しかしながら、全体の誤答率は非常に低い。第 3 章のナ行音・ラ行音聴取調査で台湾方言話者においてナ行音とラ行音の聴取混同は少ないことが明らかになっているが、本調査においても同様にナ行音とラ行音の聴取混同が少ないことが示された。

以上の分析から、どの方言話者においても語中のラ行音は[l]で生成された場合にナ行音に誤聴しやすいということが明らかになった。しかし、一般的に語中のラ行音は[r]で生成されるため、語中のラ行音を普通に生成すれば誤聴が少なく、ラ行音のバリエーションはそれほど影響がないと考えられる。ただし、城生 (1998) では「若年層の[l]の多用」について指摘があり、[l]で生成された場合は注意が必要である。

4.4 まとめ

本調査では、生成されたラ行音のバリエーション ([l]と[r]) が、中国語方言話者の日本語ラ行音の聴取に与える影響の有無を検討した。その結果、以下の 3 点が明らかになった。

- ①語頭の[l]と[r]は、[r]のほうが誤聴が大きく、[l]の誤聴は少ない。この傾向は広東語話者、四川方言話者、共通してみられる傾向である。
- ②語頭の[l]と[r]は、[l]のほうが誤聴が大きく、[r]の誤聴は少ない。この傾向は広東語話者、四川方言話者、共通してみられる傾向である。
- ③台湾方言話者の[l]と[r]の誤聴はあまりみられない。

以上の結果から、語頭と語中では結果が異なっており、日本語のラ行音の特性として一般的に言われているように語頭を[l]で、語中を[r]で生成されたならば、誤聴が少ないこと

が明らかになった。すなわち、[l]と[r]のどちらかをラ行音と認識しやすいということではなく、中国語方言話者は[l]でも[r]でもラ行音と認識できているということになる。語頭の[r]と語中の[l]において誤聴しやすかったのは、語頭の[r]と語中の[l]が一般的に現れる音ではなく、音環境的に生じにくい音であったため、耳慣れない音を聴取し混同したということが考えられる。そのため、ラ行音のバリエーションの影響は少ないと言えるが、ただし、語中のラ行音が[r]でなく[l]で生成された場合は誤聴傾向がみられる可能性があるため注意が必要となる。

次に、母方言の[l]で混同するならば、日本語においても[l]で生成されたときに誤聴しやすく、中国語方言にはない[r]のほうで聴取しやすいのではないかとということが予測されたが、本調査結果で必ずしも[l]のときに誤聴しやすいというわけではなく、語頭の[r]では誤聴がみられたことにより、母方言の影響により[l]を混同しやすく、[r]は混同しないということではないことが明らかになった。

以上のことから、中国語母語話者のナ行音・ラ行音の聴取において、ラ行音のバリエーションが混同に大きく影響しているわけではなく、また、母方言の影響により[l]のときにいつも混同が現れるということでもないことが示された。本調査は[l]と[r]の影響の有無をみるために、聴取に使用した音は音環境を排除したものであったが、その場合において[l]と[r]の影響はほとんどないことが示唆された。一方で、第3章では音環境の影響が明らかになっていることから、ナ行音・ラ行音の聴取混同はラ行音のバリエーションの影響よりも音環境の影響が大きいと考えられる。

第5章 ナ行音・ラ行音の聴取混同と他の言語の/n/,/l/習得との関係

本章では、中国語方言話者におけるナ行音・ラ行音を含む日本語有意味語聴取混同と、英語および中国標準語の/n/と/l/の聴取混同との関係を調査し、他の言語における/n/,/l/の習得の有無がナ行音・ラ行音の聴取に与える影響を明らかにする。

5.1 本調査の背景

中国語方言話者のナ行音・ラ行音の混同は中国語母方言の影響と考えられるため、日本語の習得だけでなく他の言語習得においても/n/と/l/が混同していることが予測される。ナ行音とラ行音の混同を第二言語習得の観点から捉えるために、他の言語習得でどのようなになっているかを検討することが必要である。

2.3 で記述したとおり、Chan and Li(2000)は、英語と広東語の音韻体系を比較し、広東語話者の英語学習における発音問題を指摘している。その中で、/n/と/l/の混用について述べられている。Hung (2000) は、香港の大学生 15 名の英語生成調査を行い、/n/と/l/の混同が双方向にみられ、同じ人でもパターンの傾向はみられなかったと報告している。これらの先行研究から、広東語話者は英語教育においても/n/と/l/を混同していることがわかる。また、2.4 で記述したとおり、英語以外の言語においても/n/と/l/の混同が指摘されている。Cichocki 他 (1999) では、広東語母語話者のフランス語学習における子音の発音問題の中で、/n/,/l/の混用が指摘されている。

以上の先行研究から、広東語話者は日本語以外の外国語においても/n/と/l/を混同していることがわかる。しかし、聴取においては検討されておらず、中国語話者の外国語学習において/n/と/l/の混同に言及している先行研究はわずかしかない。そのため、外国語における/n/と/l/が、他の言語の/n/と/l/に与える影響は検討されていない。

Ho(2004)は、香港と広州の二つの都市で最近の広東語の生成面における音変化を調査し、中国標準語の学習が二つの音の弁別の有効であることを示唆しているが、これは香港の広東語話者と広州の広東語話者を比較し、広州の広東語話者のほうが/n/と/l/の混同が少なかったという調査結果から導き出されているものである。香港における中国標準語教育は、1997 年の中国返還前後から積極的に行われるようになったが、返還前の香港では英語教育が主流であったため、中国標準語は教育が普及してきた現在でも、第三言語として位置づけられている。そのため、今後中国標準語教育が香港で普及していくことで/n/と/l/が弁別されていくようになると考えることができるわけだが、一つの疑問が残る。それは英語学

習の影響である。香港では英語教育が主流で、中国本土と比較して英語の使用頻度は非常に高い。/n/と/l/の弁別がある英語を幼いときから学習し使用している香港広東語話者が、広州広東語話者よりも中国標準語の影響で/n/と/l/の弁別ができないという解釈には矛盾を感じざるを得ない。

そこで、本研究の調査対象地域において、英語と中国標準語の影響を調べるため、「日本語有意味語聴取調査」、「英語有意味語聴取調査」、「中国標準語有意味語聴取調査」を実施し、影響の検討を行った。

5.2 日本語有意味語聴取調査

5.2.1 調査協力者および調査手順

調査Ⅱの単音聴取調査の協力者と同じで、調査協力者は以下の合計 175 名である。第 3 章の調査Ⅰで記述した手順（3.1.2）で日本語有意味語聴取調査を実施した。

- ・ 広東省広州の A 大学で日本語を専攻している 2 年生、3 年生 52 名
- ・ 四川省成都の B 大学で日本語を専攻している 3 年生 53 名
- ・ 台湾の C 大学で日本語授業を履修している日本語学習歴 2～3 年の学習者 70 名

5.2.2 調査語

中国語、英語と比較するために、語頭にナ行音とラ行音を含む有意味語 32 語を調査語とすることとし、3.3 の聴取混同がみられやすい単語の具体例として挙げられているミニマル・ペアを用いた（表 30）。

表 30 調査語リスト

| | | | | | | | |
|-----|----|------|-----|-----|----|----|----|
| /n/ | 内情 | ナイター | ナイト | ナイフ | 泣く | 南東 | 肉 |
| /r/ | 来場 | ライター | ライト | ライフ | 楽 | 乱闘 | 陸 |
| /n/ | 二世 | ねじ | 熱湯 | 年賀 | 年収 | 燃烧 | 能動 |
| /r/ | 理性 | レジ | 列島 | 煉瓦 | 練習 | 連勝 | 労働 |
| /n/ | 能力 | ノック | | | | | |
| /r/ | 労力 | ロック | | | | | |

5.2.3 聴取調査の作成

前述の調査語 32 語をキャリアセンテンス「わたしは_____と言いました。」に入れ、文を作成。作成した 32 文を日本語母語話者 1 名（40 代女性東京方言話者）が読み上げ、録音。録音には Roland EDIROL レコーダー(R-09HR)を使用し、防音室にて録音した。また、録音した音声は音声分析ソフト SUGI Speech Analyzer で音声波形を確認し、前に 1000ms、後に 3000ms のポーズを挿入し、wav ファイルを作成した(サンプリング周波数 44100HZ、サンプリングビット数 16)。また、それぞれのファイルの前に Beep 音(300ms、79.76dB)を挿入した。作成した音声ファイルをランダムに並べ、音声編集ソフト Creative MediaSource を用いて聴取調査用 CD 1 枚を作成した。

解答シートの選択肢は三択にし、ナ行音、ラ行音のミニマル・ペアの他に、どちらかわからなかった時のための「NA」の選択肢を設けた（例：年収 練習 NA）。また、漢字表記の単語にはひらがなのルビを付けた。

なお、本聴取調査においても、日本語母語話者 2 名（東京方言話者）によって 100%の正聴率得られることを確認し、調査語音声の信頼性を確認した。

5.2.4 調査方法

調査は一斉調査の方法で実施した。各大学の教室で調査協力者に解答シート（資料 4）を配付し、解答方法を説明した後、備え付けの PC 連動オーディオシステムから聴取調査用 CD を流した。解答方法は、聞こえてきた音声を選択肢のどれであるか選び、丸を付ける方法である。

5.2.5 調査結果および考察

5.2.5.1 子音別誤答率

子音別誤答率を方言話者に分けて以下に示す（図62,63,64）。

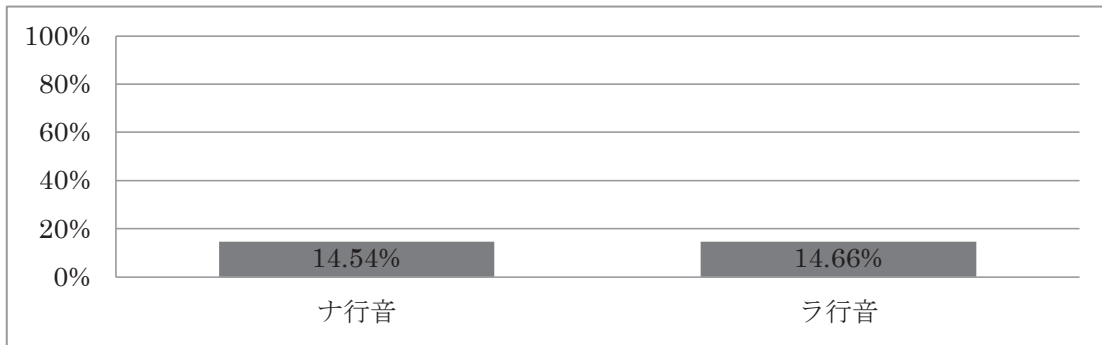


図62 広東語話者における子音別誤答率

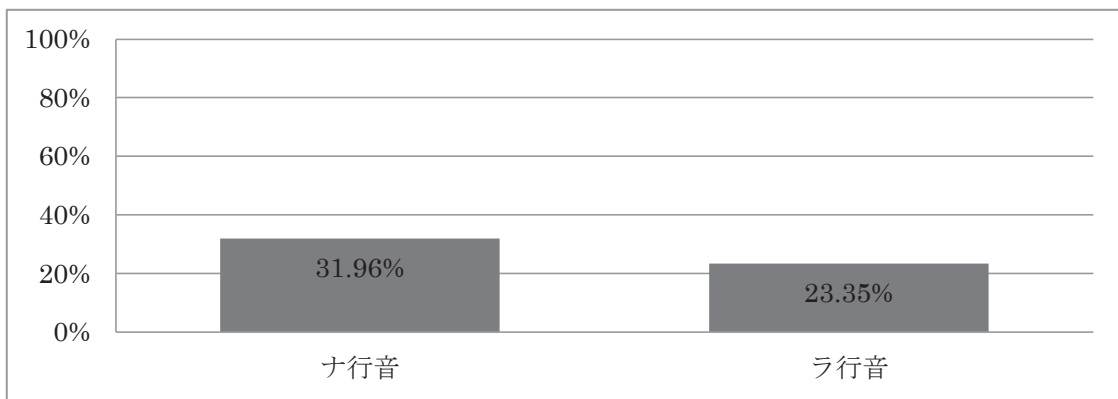


図63 四川方言話者における子音別誤答率

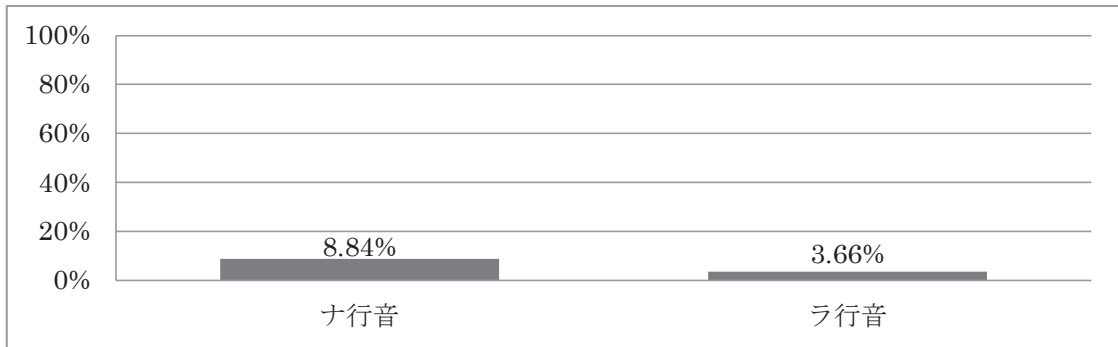


図64 台湾方言話者における子音別誤答率

図62,63,64から、広東語話者はナ行音、ラ行音を同程度に混同しており、四川方言話者はラ行音よりナ行音の混同のほうが大きく、台湾方言話者においてはナ行音とラ行音ともに混同が1割未満と非常に混同が少ないことがわかる。それぞれを子音別（ナ行音・ラ行音）に統計手法のt検定で比較したところ、広東語話者と台湾方言話者の誤答率には有意差はなかったが（広東語話者： $t(29.339) = .052, ns$ 、台湾方言話者： $t(17.974) = 1.970, ns$ ）、四川方言

話者の誤答率に有意差がみられ ($t(30)=2.023, p<.05$)、四川方言話者においてラ行音よりもナ行音の誤答率が高いことが明らかになった。この結果と第3章のナ行音・ラ行音聴取調査で明らかになった点を比較すると、興味深いことに本調査で明らかになった点は第3章のナ行音・ラ行音聴取調査でも同じ結果でも示されていたことがわかった。本聴取調査は、日本語、英語、中国標準語の聴取と比較するために、音環境を統一した語頭ナ行音、ラ行音の有意味語を使用しているが、同様の結果が得られたことにより第3章のナ行音・ラ行音聴取調査の結果を支持する結果となった。

5.2.5.2 調査協力者別誤答率

調査協力者別誤答率を誤答率順に並べたものを以下に示す (図 65,66,67)。

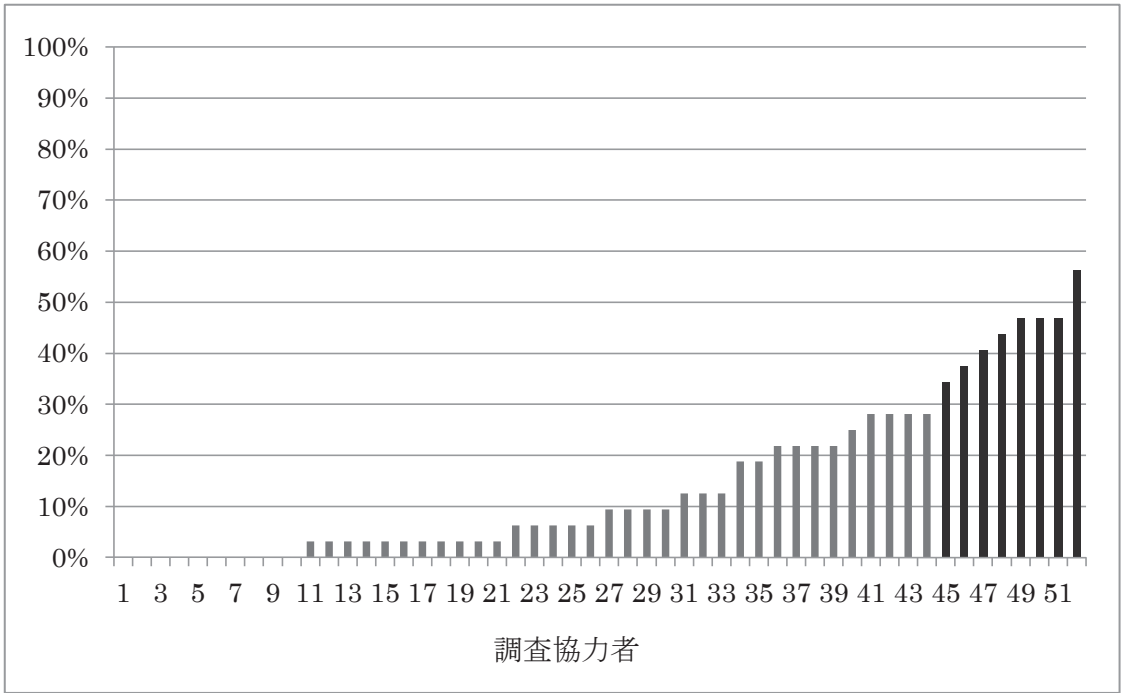


図 65 広東語話者における個人別誤答率

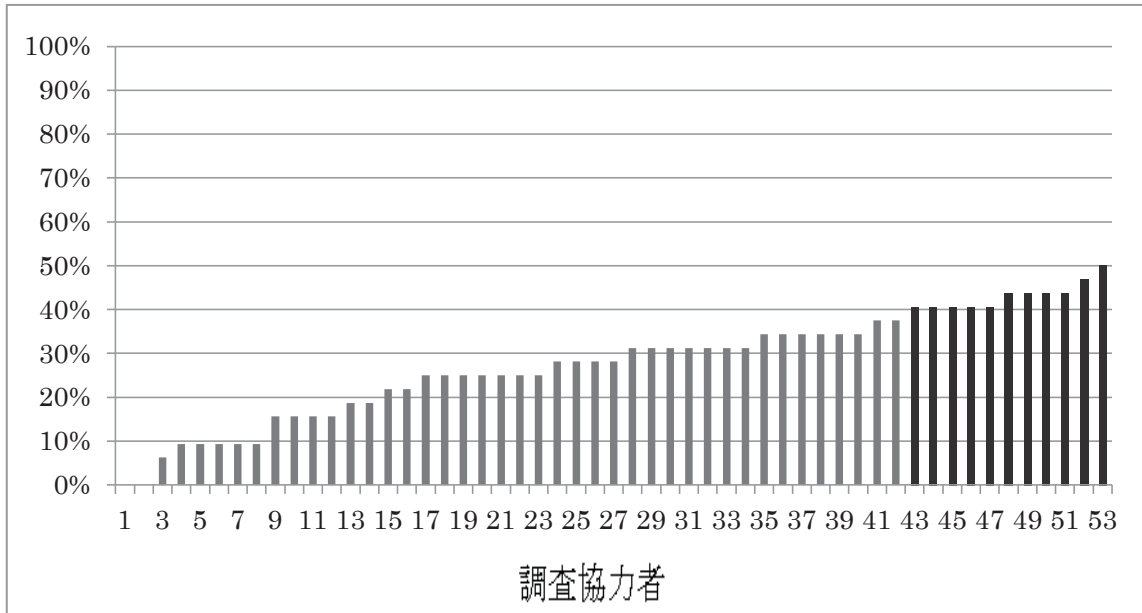


図 66 四川方言話者における個人別誤答率

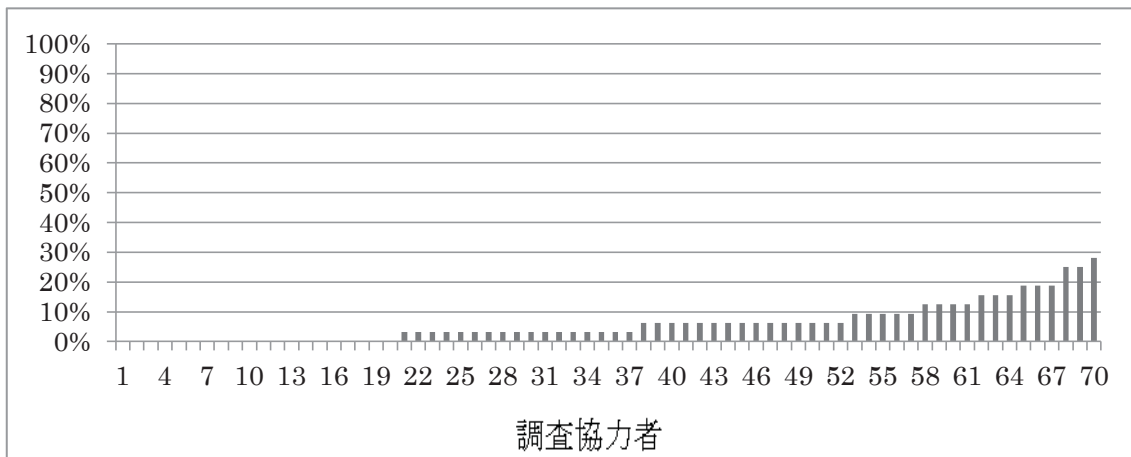


図 67 台湾方言話者における個人別誤答率

5.2.4.1 の広東語話者における子音別誤答率（図 62）をみると誤答率が約 15%と低く、混同があまりない印象を受ける可能性があるが、図 65 で個人別に誤答率をみると 56%まで誤答率が伸びている。誤答率平均値から標準偏差±1 のところで、上位群と下位群を分けたところ、下位群の該当人数は 8 人（全体の約 15%）で、その誤答率平均値は 44.14%であった。この数値は非常に高い数値と言えよう。本調査では、英語、中国標準語と比較するために語頭にナ行音・ラ行音が配置された単語を調査語に使用しているが、第 3 章のナ行音・ラ行音聴取調査において、語頭のナ行音・ラ行音は音環境の影響はないことが明らかにな

っている。そのため、本調査の調査語に聴取混同が大きい音環境の単語は含まれていないが、学習者によってはナ行音とラ行音の聴取混同が多く生じているということが示された。

また、図 66 からわかるとおり、四川方言話者においても同様のことが言える。四川方言話者の誤答率平均値から標準偏差±1 のところで、上位群と下位群を分けたところ、下位群の該当人数は 11 人（全体の約 20%）で、その誤答率平均値は 43.18%であった。広東語話者と同様、四川方言話者においも、学習者によって聴取混同が多く生じていることが示された。

一方で台湾方言話者においては（図 67）最大でも誤答率が 30%未満で、全般的に誤答率が低いことがわかる。このことから台湾方言話者においてはナ行音・ラ行音の聴取混同は少ないことが明らかになり、台湾方言話者においてダ行音の聴取混同が圧倒的に多く、ナ行音とラ行音の聴取混合は少ないという第 3 章のナ行音・ラ行音聴取調査の調査結果を支持する結果と言える。

5.2.5.3 調査語別誤答率

調査語別誤答率を方言話者毎に以下に示す（図 68,69,70,71,72,73）。

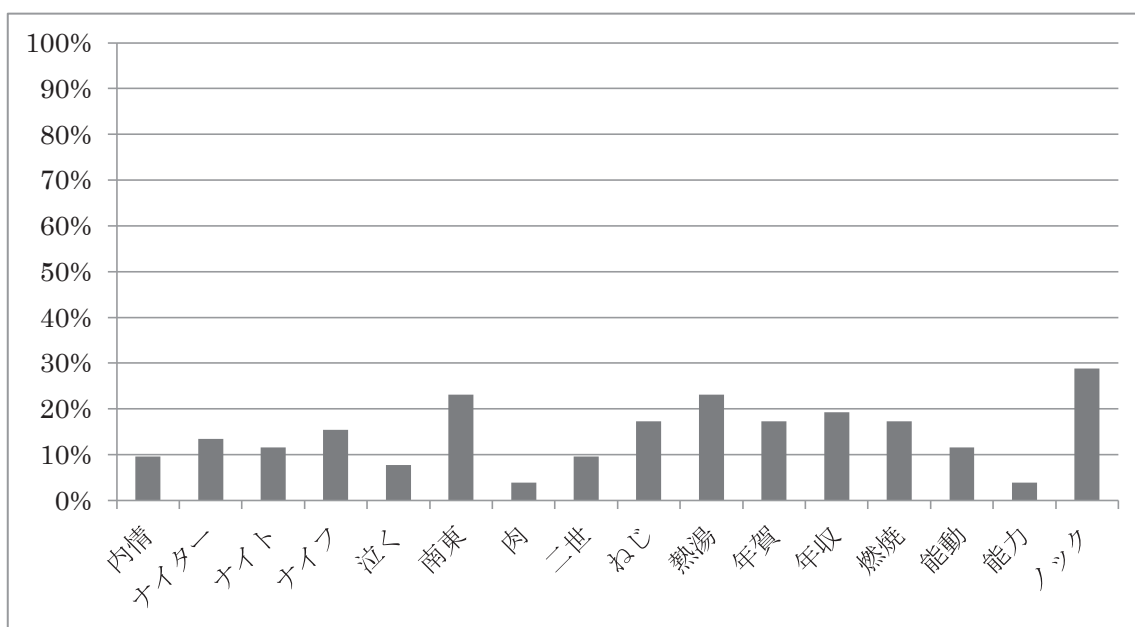


図 68 広東語話者におけるナ行音誤答率

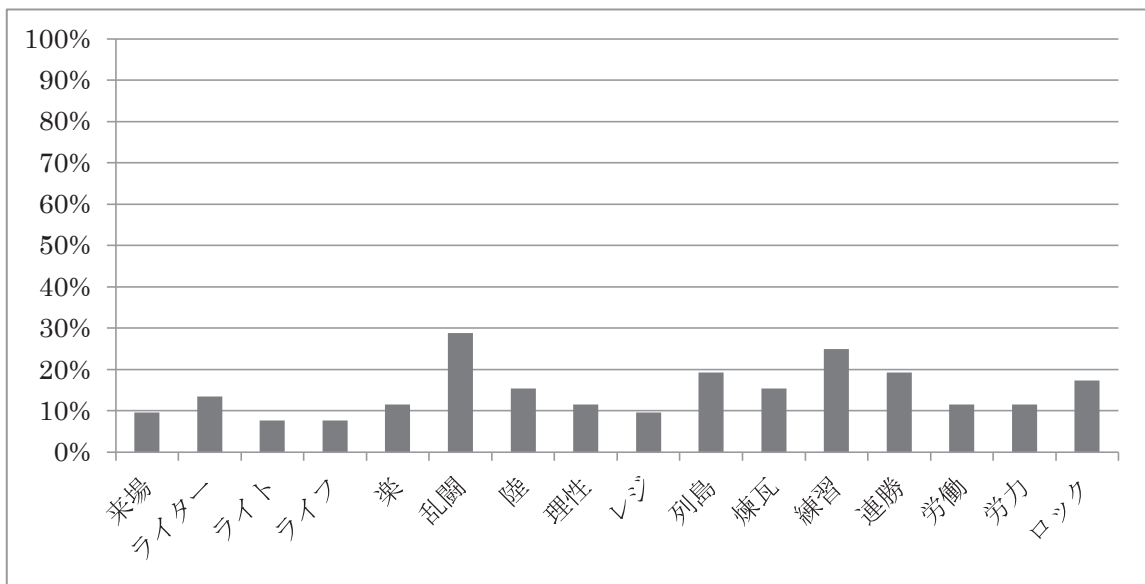


図 69 四川方言話者におけるラ行音誤答率

図 68,69 から、突出して誤答率が高い語はなく、ナ行音（平均誤答率 14.54%）もラ行音（平均誤答率 14.66%）も同程度に双方向に混同していることがわかる。本調査は日本語、中国標準語、英語の誤答率を比較するためのもので、語別に誤答率を比較するものではないが、第 3 章のナ行音・ラ行音聴取調査において、広東語話者において語頭の聴取混同は音環境による影響はないことが明らかになっており、有意味語においても同様の結果が得られたと言えよう。

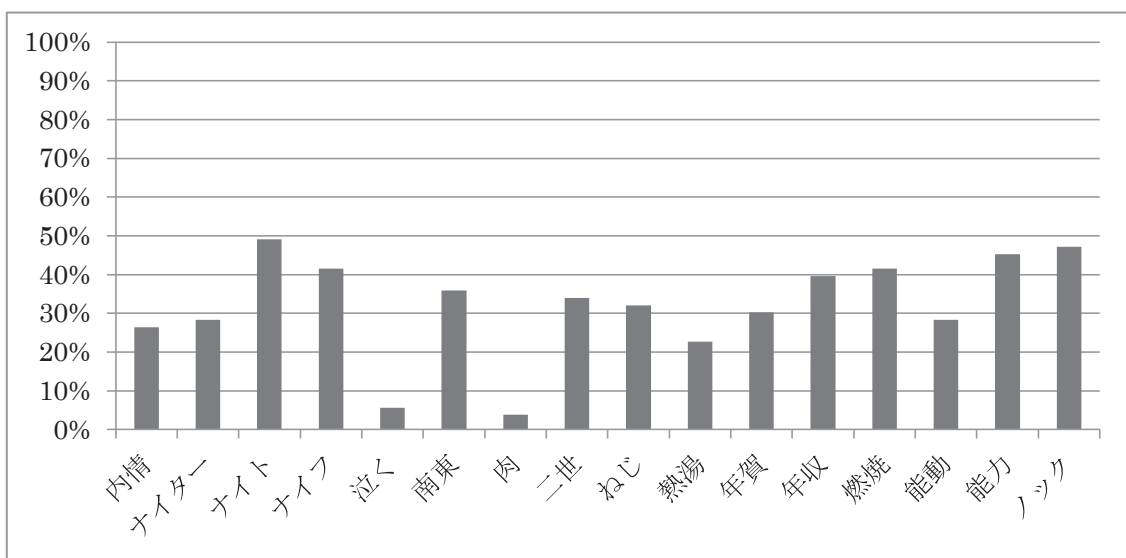


図 70 四川方言話者におけるナ行音の誤答率

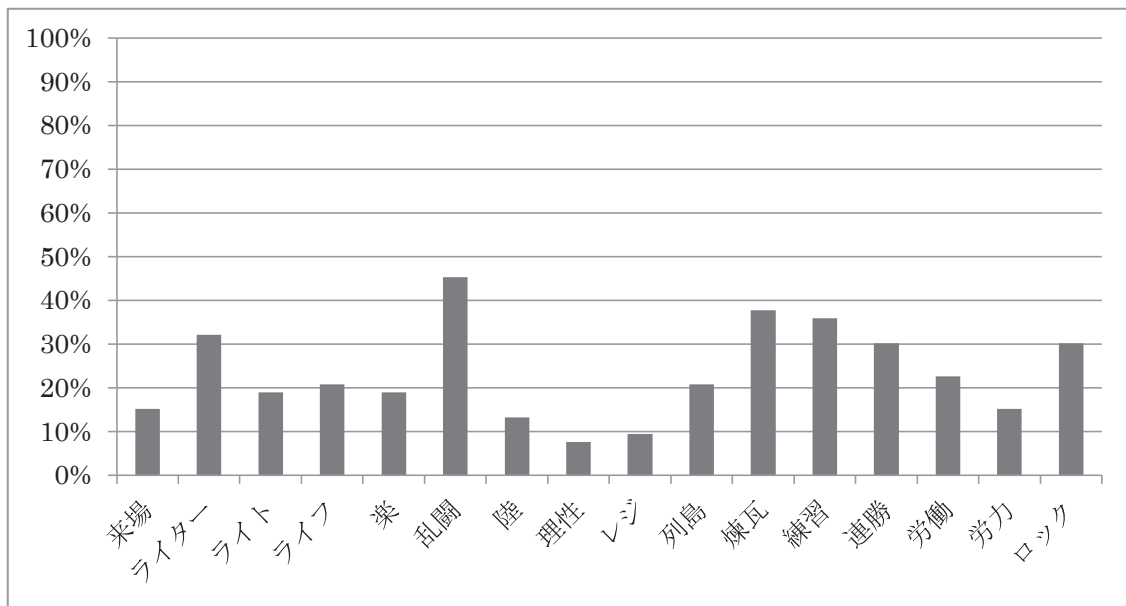


図 71 四川方言話者におけるラ行音の誤答率

図 70 から、ナ行音の中で「泣く」と「肉」の誤答率が極端に低いことがわかる。第 3 章のナ行音・ラ行音聴取調査では語頭のナ行音において音環境の影響はないことが明らかになっていること、そして、両語が日本語能力試験の 3、4 級語彙であったことから、「泣く」と「肉」の誤答率が低かったのは、単語の親密度³⁷の影響と考えられる。一方、ラ行音においては（図 71）、「乱闘」の誤答率が高く、「理性」の誤答率が低い。「乱闘」の場合、後続の「ん」の逆行同化が疑われるが、第 3 章の調査 I では語頭のナ行音において音環境の影響はないことが明らかになっていること、そして、「乱闘」は日本語能力試験の文字・語彙に含まれていないことから、単語の親密度の影響³⁸が考えられる。また、「理性」の誤答率が低かったのは、ミニマル・ペアの「二世」は日本語能力試験の文字・語彙に含まれていないが、「理性」は日本語能力試験の 1 級語彙であるため、調査協力者の多くが 1 級試験に向けて勉強していたことなどから、単語の親密度の影響が考えられる。

³⁷ 坂本他（1997）では、新密度別単語了解度試験により、日本語の音声単語の聞き取りに対して単語新密度が影響を及ぼすことを明らかになっている。さらに、加藤他（2001）では、音声単語認知に対し、単語頻度よりも音声単語新密度のほうが影響を及ぼすことが示されている。

³⁸ 坂本他（2004）、村尾・佐々木（2008）では、単語が平板型の場合、第 1 モーラのパワーが低くなり、聴取が困難になる可能性が指摘されており、本調査においても「乱闘」のような平板型の単語の場合、その影響が関係した可能性もある。

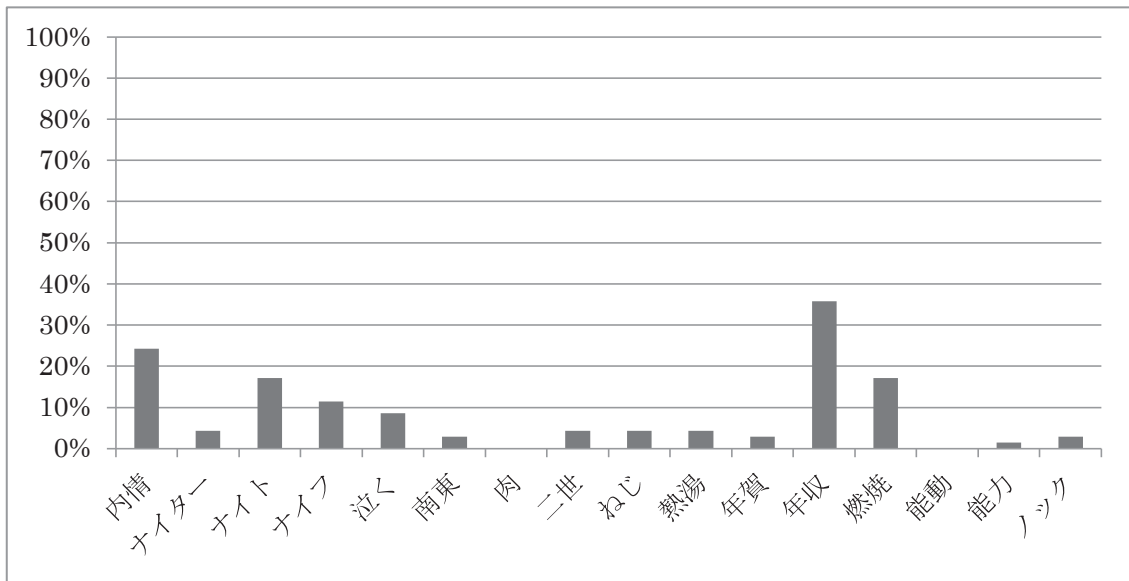


図 72 台湾方言話者におけるナ行音の誤答率

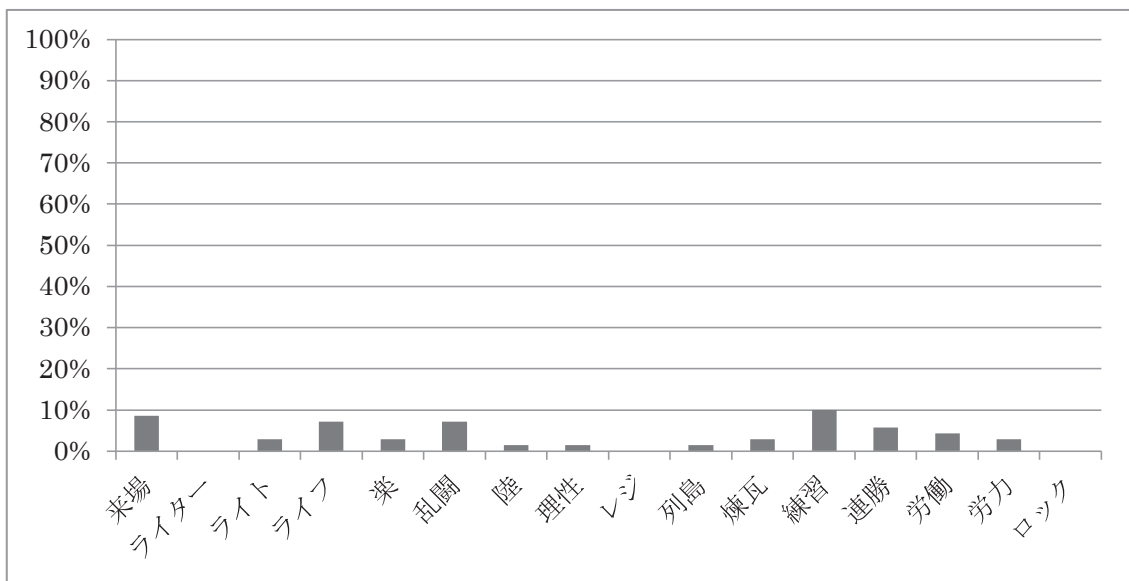


図 73 台湾方言話者におけるラ行音別誤答率

図 72,73 から台湾方言話者においてナ行音とラ行音の聴取混同が少ないことがわかるが、特にラ行音においては、どの単語も誤答率 1 割以下であった。ナ行音においては、「年収」が 3 割を超える誤答率で他の単語よりも誤答率が高かった。ミニマル・ペアの「練習」は誤答率が低いこと、そして「年収」は日本語能力試験の文字・語彙に含まれていないことから、単語の親密度が影響した可能性がある。

以上、日本語有意味語聴取調査を子音別、調査協力者別、単語別に分析・考察を行った。

第 3 章の無意味語を使用したナ行音・ラ行音聴取調査とは異なり、本調査では語頭にナ行音・ラ行音がある有意味語を使用して調査を行った。その結果、広東語話者および四川方言話者において有意味語を使用した場合でも混同が認められ、実際のコミュニケーションや講義、スピーチなど、日本語を聴取しなければならない場面において、ナ行音とラ行音を聴取混同してしまう可能性が示された。また、単語の親密度の影響も示唆され、未習の単語は親密度の高い単語に誤聴しやすい可能性がある。したがって、ナ行音とラ行音の混同は方言話者にとっては決して無視できない問題と言えよう。一方で、台湾方言話者においては、第 3 章のナ行音・ラ行音聴取調査と同様、本調査においてもナ行音とラ行音の聴取混同はあまりないことが示された。しかし、全く混同しないわけではなく、親密度が低い単語を誤聴する可能性も示されている。そのため、単語によっては注意が必要と言えよう。

5.3 英語有意味語聴取調査

5.3.1 調査協力者および調査手順

日本語有意味語聴取調査の協力者と同じで、調査協力者は以下の合計 175 名である。第 3 章の調査 I で記述した手順 (3.1.2) で英語有意味語聴取調査を実施した。

- ・ 広東省広州の A 大学で日本語を専攻している 2 年生、3 年生 52 名
- ・ 四川省成都の B 大学で日本語を専攻している 3 年生 53 名
- ・ 台湾の C 大学で日本語授業を履修している日本語学習歴 2～3 年の学習者 70 名

5.3.2 調査語

Hung (2000) の調査で、広東語母語話者が英語を生成する際にも /n/ と /l/ を混同するということが明らかになっているため、大久保 (2009a,b) では、Hung (2000) で混同が指摘された有意味語 /n/ と /l/ のミニマル・ペア 18 語を調査語として調査を行った (表 31)。本調査においても、大久保 (2009a,b) と比較できるよう、同じ聴取調査を使用して調査を実施した。

表 31 調査語リスト

| | | | | | | | | | |
|---|------|-----|-----|------|-------|--------|-----|-------|------|
| n | need | net | no | name | noose | number | not | night | nine |
| l | lead | let | low | lame | loose | lumber | lot | light | line |

5.3.3 聴取調査の作成

前述の調査語 18 をキャリアセンテンス「This is_____。」に入れ、文を作成。作成した 18 文を英語母語話者 1 名（30 才代男性）が読み上げ、録音。録音方法、CD 作成方法は日本語意味語聴取調査の方法と同様である。

解答シートは日本語意味語聴取調査と同様、3 つの選択式の形式で作成したものである。

5.3.4 調査方法

調査は日本語意味語聴取調査と同様、一斉調査の方法で実施した。各大学の教室で調査協力者に解答シート（資料 5）を配付し、解答方法を説明した後、備え付けの PC 連動オーディオシステムから聴取調査用 CD を流した。解答方法は、聞こえてきた音声を選択肢のどれであるか選び、丸を付ける方法である。

5.3.5 調査結果および考察

5.3.5.1 子音別誤答率

広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者における子音別誤答率を以下に示す（図 74,75,76）。

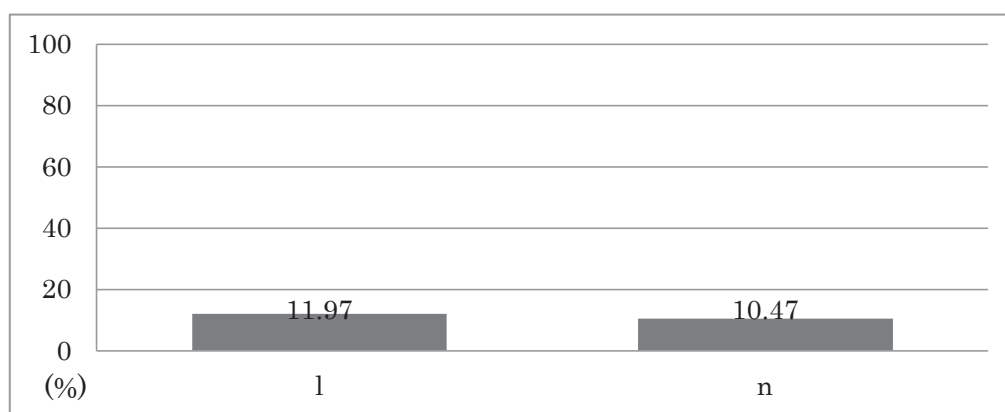


図74 広東語話者における子音別誤答率

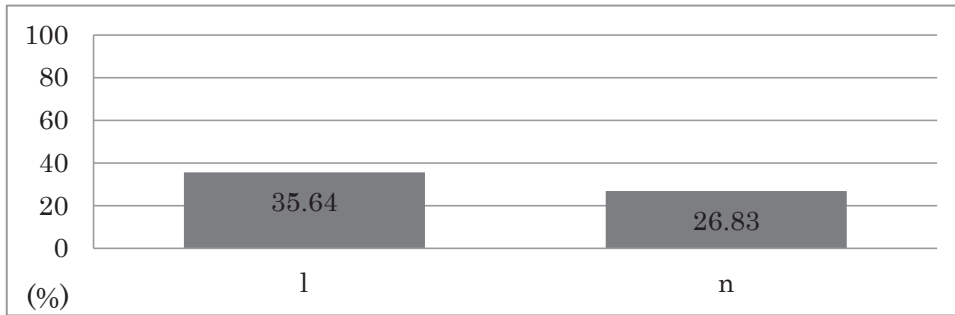


図75 四川方言話者における子音別誤答率



図76 台湾方言話者における子音別誤答率

広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者の誤答率をそれぞれ子音別（/n/, /l/）に統計手法の t 検定で比較したところ、有意差はみられなかった（広東語話者： $t(16) = .379, ns$ 、四川方言話者： $t(16) = 1.622, ns$ 、台湾方言話者： $t(16) = .379, ns$ ）。これにより、/n/と/l/は双方向に混同することが明らかになった。台湾方言話者においては、日本語の聴取調査においてナ行音とラ行音の聴取混同がほとんどみられなかったが、英語においても同様の結果となった。

なお、大久保（2009a,b）の香港広東語母語話者の結果は以下のとおりである（図77）。香港広東語母語話者においても子音別（/n/, /l/）で有意差はみられず（ $t(16) = 0.914, n.s.$ ）、本調査における広州広東語話者の結果と同様の結果であり、誤答率もほぼ一緒であった。香港では、1997年にイギリスから中国に返還されるまで英語が公用語であり、積極的に英語教育が行われていた。しかし、中国本土である広州の広東語話者の誤答率を上回る誤答率であったことは興味深い。



図77 香港広東語母語話者における子音別誤答率

5.3.5.2 個人別誤答率

調査協力者別誤答率を誤答率順に並べたものを以下に示す（図78,79,80）。前小節の子音別では全体的に低い誤答率平均が示されているが、図78,79から、広東語話者と四川方言話者においては50%程度まで誤答率が伸びていることがわかる。広東語話者の誤答率平均値から標準偏差±1のところ、上位群と下位群を分けたところ、下位群の該当人数は8人（全体の約15%）で、その誤答率平均値は39.59%であった。この結果から、日本語有意味語聴取調査と同様、英語においても学習者によっては多くの聴取混同が起きていることがわかった。しかし誤答率が0%の人数は21人で全く混同していない学習者が約40%もいることが示されている。すなわち、同じ方言話者においても英語の/n/と/l/を混同する学習者と混同しない学習者が存在していることになる。このことから、/n/と/l/の混同はただ単に母方言の影響だけではなく、個人要因や社会的要因なども影響していることが推測される。

四川方言話者においても広東語話者と同様の結果が得られた。四川方言話者の誤答率平均値から標準偏差±1のところ、上位群と下位群を分けたところ、下位群の該当人数は11人（全体の約20%）で、その誤答率平均値は53.24%であった。この数値は日本語有意味語聴取調査の数値よりも高いものである。一方上位群の該当人数は9人（全体の約17%、誤答率平均値5.55%）で、広東語話者よりも上位群の占める割合はそれほど多くなかった。

図80から、台湾方言話者においては誤答率が20%未満で、全般的に誤聴が少ないことがわかる。このことから台湾方言話者においてはナ行音・ラ行音の聴取混同は少ないことが明らかになった。これは先述の日本語有意味語聴取調査と同様の結果である。

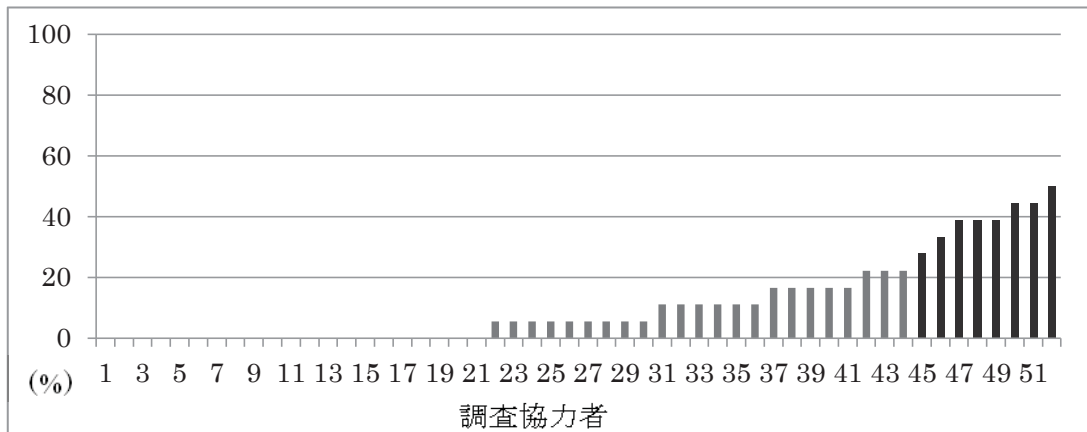


図78 広東語話者における個人別誤答率

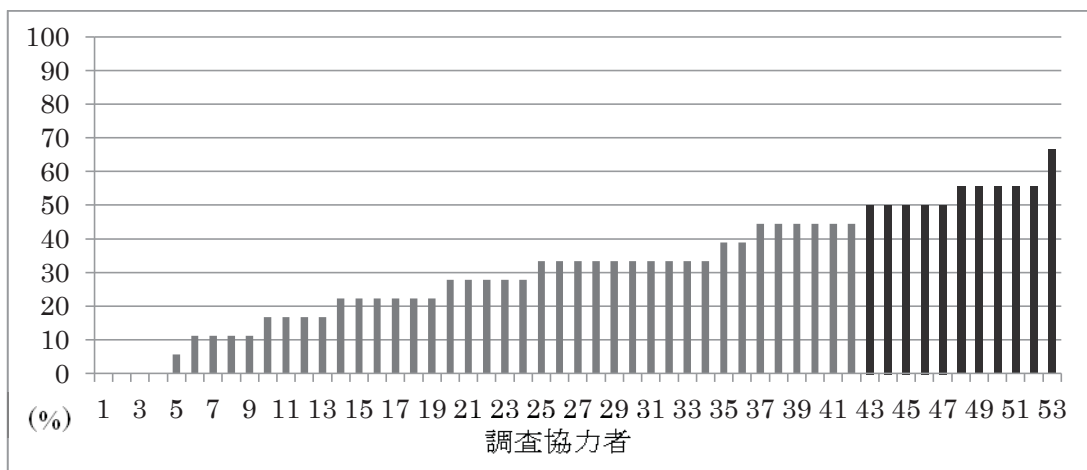


図79 四川方言話者における個人別誤答率

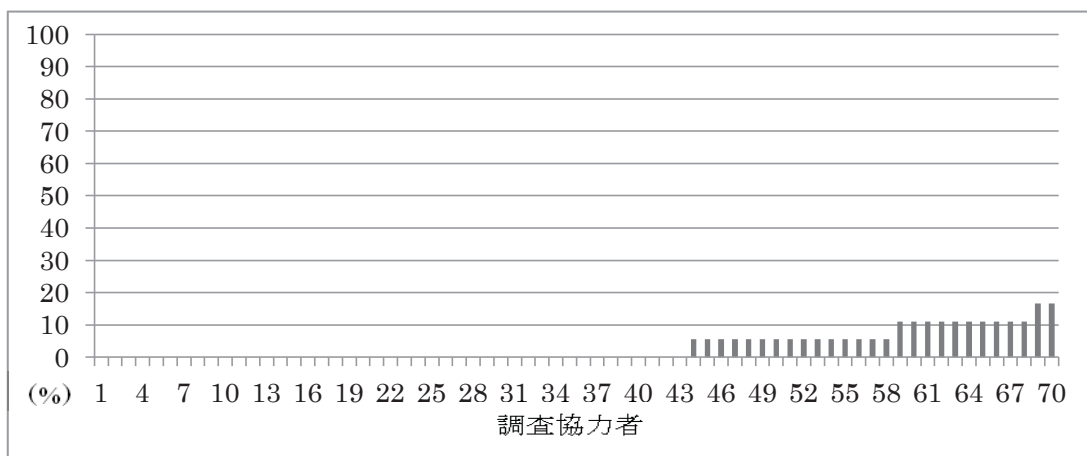


図80 台湾方言話者における個人別誤答率

5.3.5.3 調査語別誤答率

調査語別誤答率を方言話者に分けて以下に示す(図81,82,83)。図81,82から、/n/と/l/が双方向に混同していることがわかる。広東語話者においては「noose」、四川方言話者においては「lumber」が最も高い誤答率を示しているが、これは単語の親密度が関係している可能性がある。また、図83から、台湾方言話者においては、全体的に聴取混同が少ない。図80の子音別誤答率においても/n/と/l/の聴取混同が少ないことが示されているが、調査語別にみても特に混同が大きい単語はなかった。これは、日本語有意味語聴取調査と同様の結果である。

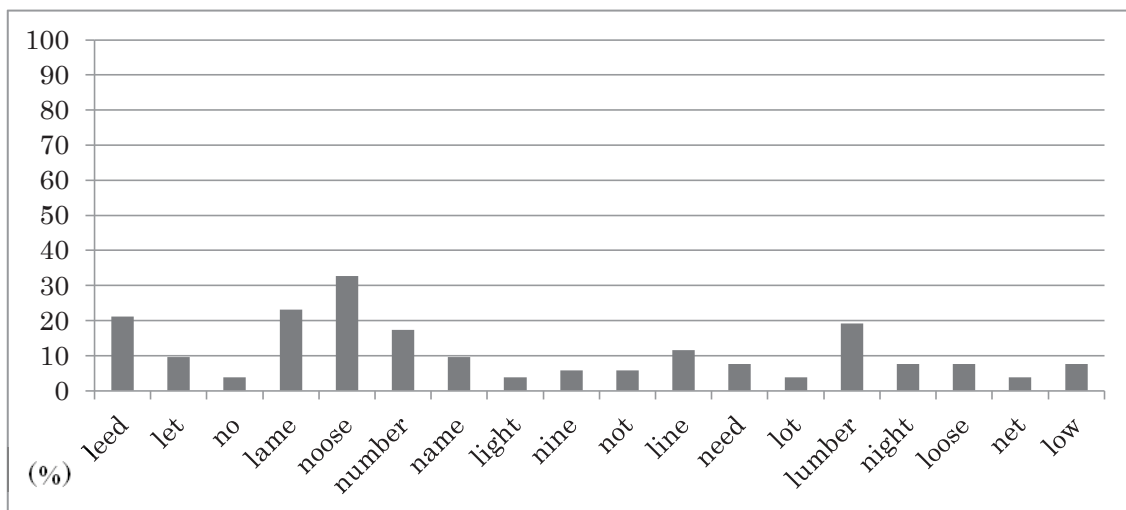


図81 広東語話者の調査語別誤答率

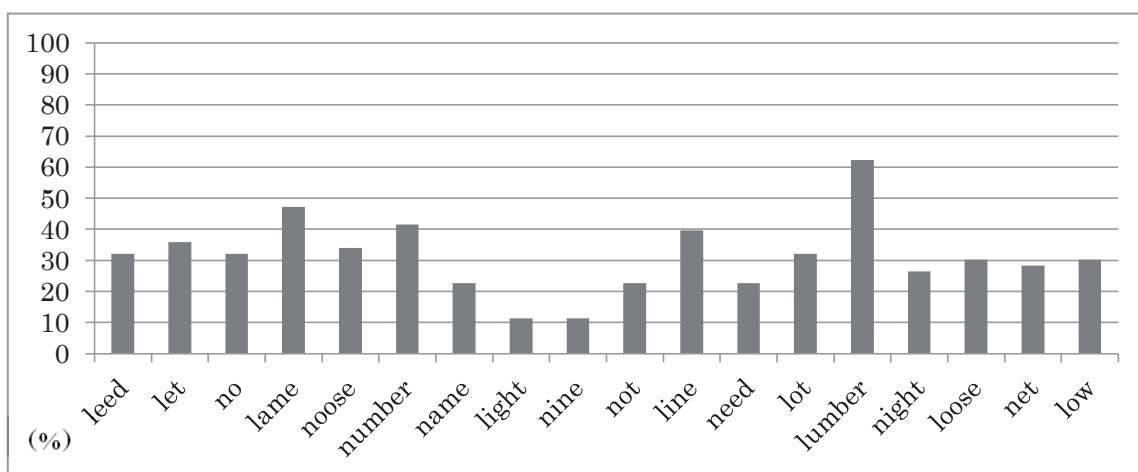


図82 四川方言話者の調査語別誤答率

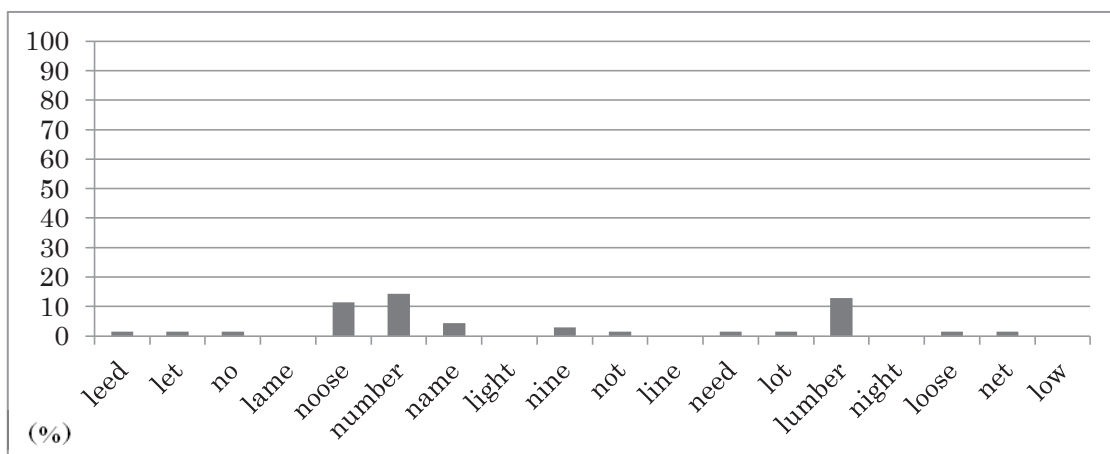


図83 台湾方言話者の調査語別誤答率

以上、英語有意味語聴取調査を子音別、調査協力者別、単語別に分析・考察を行った。中国では学校教育で最初に学ぶ外国語が英語であり、日本語よりも先に開始している英語学習によって/n/と/l/の弁別が促されるのではないかと考えられたが、本調査結果から英語の/n/と/l/を混同している学習者の存在が認められ、彼らは英語の/n/と/l/を混同したままの状態では英語を学習していることが示された。

5.4 中国語有意味語聴取調査

5.4.1 調査協力者および調査手順

日本語有意味語聴取調査、英語有意味語聴取調査の協力者と同様で、調査協力者は以下の合計 175 名である。第 3 章の調査 I で記述した手順 (3.1.2) で中国語有意味語聴取調査を実施した。

- ・ 広東省広州の A 大学で日本語を専攻している 2 年生、3 年生 52 名
- ・ 四川省成都の B 大学で日本語を専攻している 3 年生 53 名
- ・ 台湾の C 大学で日本語授業を履修している日本語学習歴 2～3 年の学習者 70 名

本研究は日常的に触れている中国標準語の/n/と/l/の影響をみるために調査を行うものであるが、台湾方言話者においても同様の調査を行った。台湾における国語は中国標準語を基調とした言語で、1945 年以降、国民党政権の台湾移転とともに共通語として浸透したものである (中川 2009)。尤も、台湾の国語は中国標準語と全く同じではなく、台湾方言 (閩南方言) 訛りがあるものとされている。したがって本調査で実施する聴取調査の中国標準語は台湾の人々にとって母語ではないが、台湾の人々が日常的に使用している台湾の国語

は中国標準語を基調としているため音韻体系に/n/と/l/の弁別があるということ、そして広州広東語話者、四川方言話者と比較できるよう同じものを使用して調査をする必要があったことから、中国標準語聴取調査を実施することとした。

5.4.2 調査語

大久保（2009a,b）では、香港広東語母語話者において、ナ行音とラ行音の聴取混同、英語の/n/l/の聴取混同と中国語/n/l/の聴取混同に相関関係がみられ、ナ行音とラ行音の聴取混同がある学習者は、英語および中国語の/n/l/も聴取混同しやすいことが示されている。本研究では、中国標準語を日常的に使用している広州広東語母語話者、四川方言話者であるが、これらの方言話者において中国標準語の/n/l/の聴取における混同があるかを調査した先行研究は管見の及ぶ限り見当たらない。そこで、広州広東語話者および四川方言話者においても中国語共通語の/n/l/の聴取混同がみられるのかを調査するために、大久保（2009a,b）で使用した中国語聴取調査と同様の聴取調査を実施した。

本調査で使用した調査語は、中国標準語の常用漢字から/n/と/l/のミニマル・ペアを抽出し、この中から中国標準語母語話者1名が認知度の高い語22語を選定したものである（表32）。さらに他の中国標準語母語話者2名が22語の認知度を確認し、これらの語を聴取調査に使用することの妥当性を確認した。

表 32 調査語一覧

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| n | 纳 | 鸟 | 农 | 脑 | 内 | 怒 | 暖 | 奴 | 您 | 男 | 娘 |
| l | 辣 | 了 | 龙 | 老 | 泪 | 陆 | 卵 | 芦 | 林 | 蓝 | 良 |

5.4.3 聴取調査の作成

前述の調査語18語をキャリアセンテンス「这是_____」に入れ、文を作成。作成した22文を中国標準語母語話者1名（20代女性）が読み上げ、録音。録音方法、CD作成方法は日本語意味語聴取調査、英語意味語聴取調査の方法と同様である。

解答シートも日本語意味語聴取調査、英語意味語聴取調査と同様の形式で作成した。なお、選択肢の漢字の下にピンイン表記（声調記号なし）を加えた。ピンイン表記を加えたのは、調査協力者が使用した調査語を知らなかった場合でも、その音声を聞いて/n/と/l/の弁別ができれば正解が選べるようにしたためである。

本聴取調査において、中国標準語話者 2 名と上海方言話者 2 名によって 100%の正聴率が得られることを確認し、調査語音声の信頼性を確認した。

5.4.4 調査方法

調査は日本語意味語聴取調査、英語意味語聴取調査と同様、各大学の教室で、調査協力者に解答シートを配付（資料 6）し、解答方法を説明した後に一斉調査の方法で実施した。解答方法は、聞こえてきた音声を選択肢のどれであるか選び、丸を付ける方法である。

5.4.5 調査結果および考察

5.4.5.1 子音別誤答率

広東語話者、四川方言話者、台湾方言における子音別誤答率を以下に示す（図84,85,86）。広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者の誤答率をそれぞれ子音別（/n/,/l/）に統計手法の t 検定で比較したところ、有意差はみられなかった（広東語話者： $t(20)=1.006, ns$ 、四川方言話者： $t(20)=1.181, ns$ 、台湾方言話者： $t(20)=.147, ns$ ）。これにより、/n/と/l/は双方向に混同することが明らかになった。しかし、中国標準語聴取調査においては、日本語意味語聴取調査、英語意味語聴取調査に比べ、どの方言話者も非常に低い誤答率であった。広東語話者および四川方言話者は英語や日本語よりも日常的に中国標準語に触れているため、誤答率が低かったことが考えられる。しかしながら、台湾方言話者が最も低い誤答率であった。先述のとおり、台湾方言話者にとっては台湾の国語と中国標準語は異なっており、中国標準語を日常的に触れているわけではないが、台湾の国語と中国標準語の共通点が多くあり、中国本土の中国人の中国標準語と台湾の国語でコミュニケーションが成り立つ。また、台湾の国語にも/n/と/l/の弁別があり、台湾の国語の/n/と/l/が中国標準語の/n/と/l/の弁別に応用された可能性がある。日本語、英語だけでなく、中国標準語においても台湾の誤答率が最も低かったという点は興味深く、/n/と/l/の弁別は他の言語の/n/と/l/に応用される可能性があると言えよう。

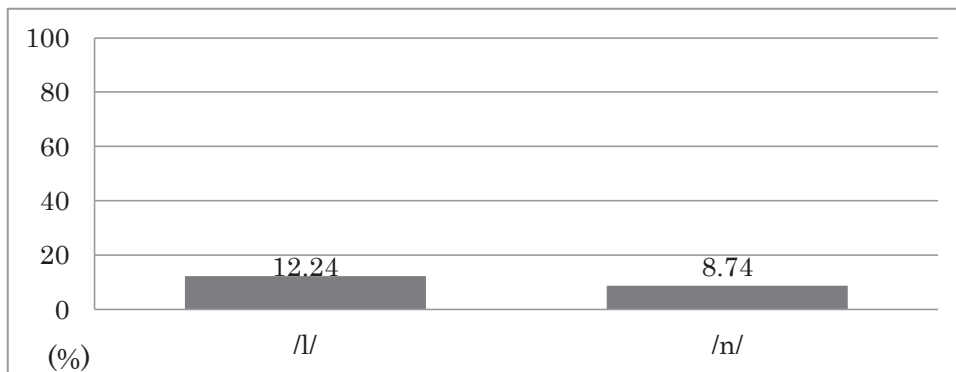


図84 広東語話者におけるの子音別誤答率

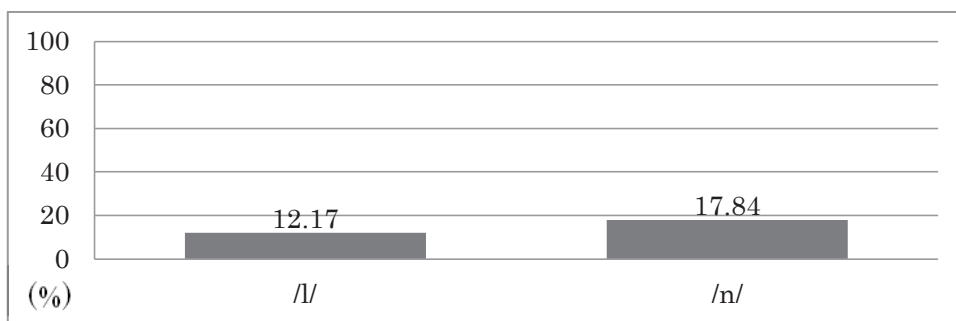


図85 四川方言話者におけるの子音別誤答率

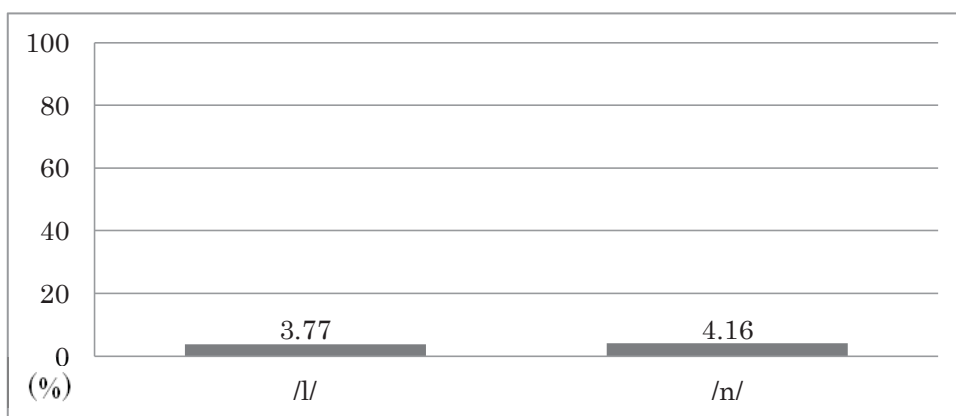


図86 台湾方言話者におけるの子音別誤答率

なお、大久保（2009a,b）で明らかになっている香港広東語話者の子音別誤答率は以下のとおりである（図87）。香港広東語母語話者においても子音別に誤答率を比較したところ有意差はみられず($t(20)=0.472, n.s.$)、本調査結果と同様であった。また、広州広

東語話者よりも香港広東語話者の誤答率のほうが高かったが、それには中国標準語の教育が関係していると考えられる。香港では中国標準語は1997年の中国返還以降、英語と並び公用語となったが、香港の人々にとっての中国標準語は英語よりも外国語としての位置付けが強く、まだ学習している段階であるため、日常的に中国標準語に触れている広州広東語話者よりも誤答率が高くなったと考えられる。

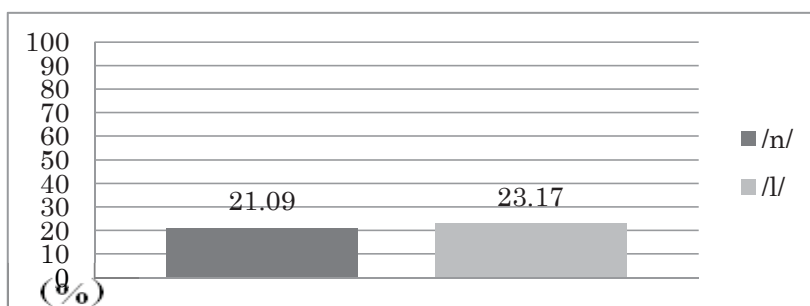


図87 香港広東語母語話者における子音別誤答率

5.4.5.2 個人別誤答率

調査協力者別誤答率を誤答率順に並べたものを以下に示す（図88,89,90）。広東語話者の誤答率平均値から標準偏差±1のところ、上位群と下位群を分けたところ、下位群の該当人数は6人（全体の約12%）で、その誤答率平均値は30.3%であった。この数値は日本語有意味語および英語有意味語聴取調査の下位群誤答率平均値よりも低い。これは中国標準語が英語や日本語のような外国語ではなく、日常的に中国標準語に触れているからであろう。しかしながら、この数値は決して小さいとは言えず、日常的に中国標準語のインプットがある環境下でも学習者によっては/n/と/l/が曖昧な状態になっていることがわかる。

次に、広東語話者の誤答率平均値から標準偏差±1のところ、上位群と下位群を分けたところ、下位群の該当人数は9人（全体の約17%）で、その誤答率平均値は32.83%であった。広東語話者同様、四川方言話者においても中国標準語の下位群の誤答率平均値は日本語有意味語および英語有意味語聴取調査よりも低い数値であった。しかし、広東語話者同様、四川方言話者においても、学習者によっては/n/と/l/が曖昧な状態になっていることが示された。

台湾方言話者においては図87からわかるとおり誤答率の最大値は20%以下となっており、中国標準語の/n/と/l/の聴取混同はほとんどないことがこの調査においても示された。

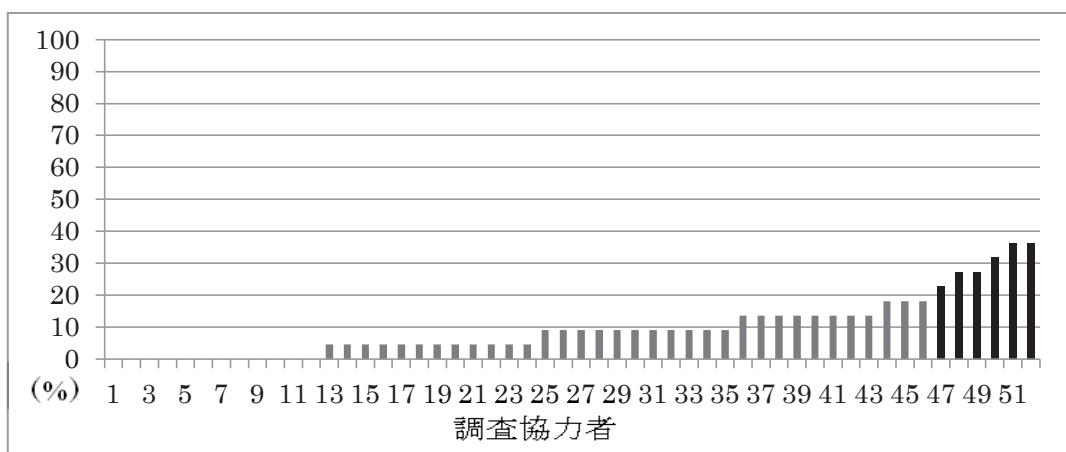


図88 広東語話者における個人別誤答率

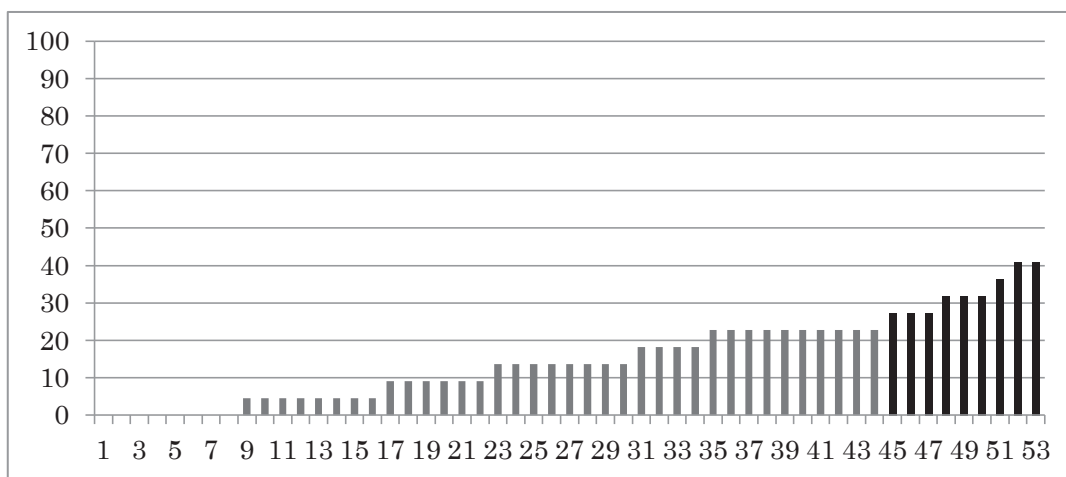


図89 四川方言話者における個人別誤答率

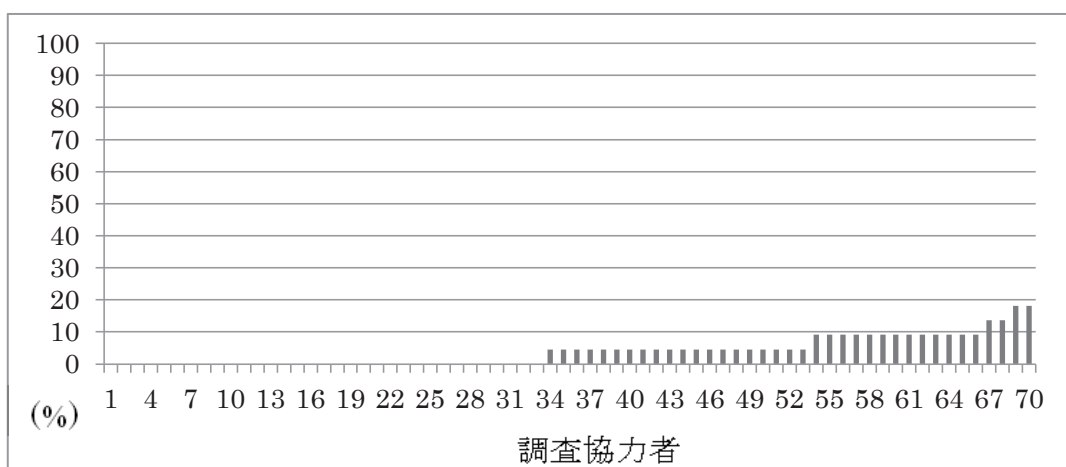


図90 台湾方言話者における個人別誤答率

5.4.5.3 調査語別誤答率

調査語別誤答率を方言話者に分けて以下に示す（図91,92,93）。図91,92,93から、広東語話者、四川方言話者、そして台湾方言話者において共通して特定の語の誤答率が高いという傾向はみられず、特定の語が誤聴を引き起こすということではないことが示された。ただし広東語話者においては、「卵」が3割を超える誤答率、四川方言話者においては、「内」が5割弱という高い誤答率を示している。例えば、広東語話者の「卵」の場合、広東語の「卵」の発音が[loen²]で、ミニマル・ペアの「暖」の発音が[nu ə n]³⁹であるため（中国標準語も[nu ə n]）、中国標準語の「卵」の発音[lu ə n]を聞いたときに、韻母の発音に影響されて「暖」を選んでしまった可能性がある。このように、中国標準語の聴取の場合、/n/と//の声母の影響だけでなく、母方言と中国標準語の韻母の相違によって誤聴が起きる可能性もあると考えられる。

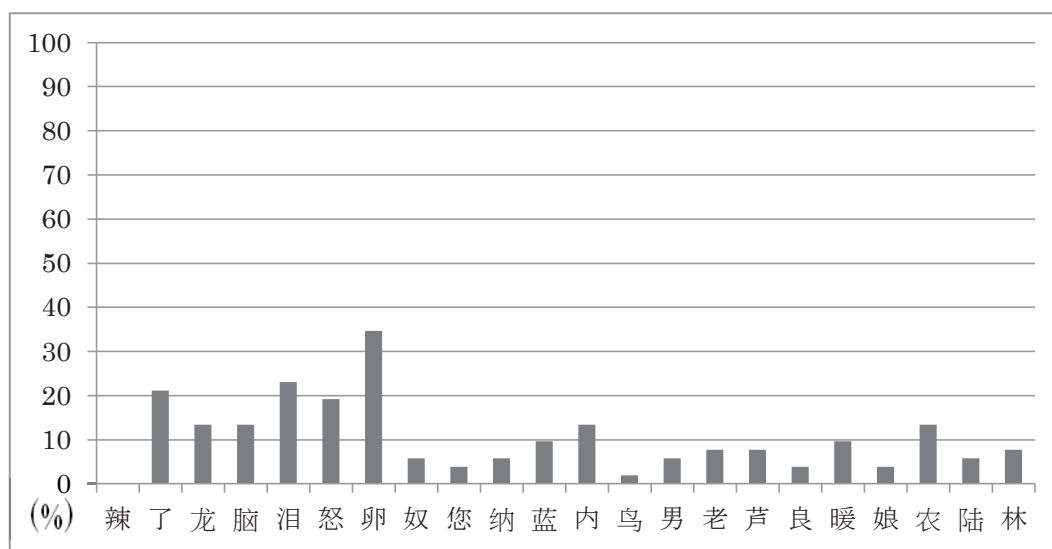


図91 広東語話者における調査語別誤答率

³⁹ 『广州话正音字典』（2002）より。

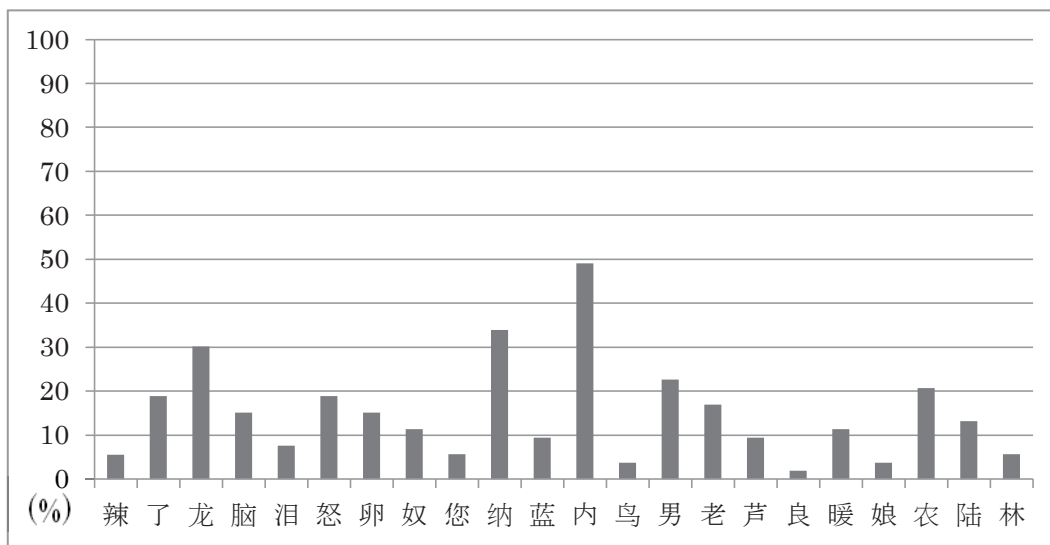


図92 四川方言話者における調査語別誤答率

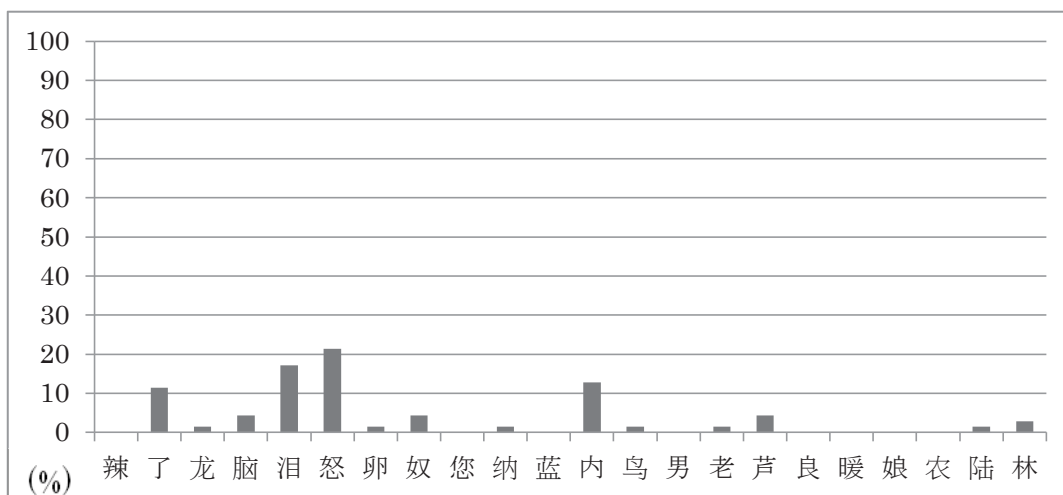


図93 台湾方言話者における調査語別誤答率

5.5 日本語・英語・中国語の聴取の関係

大久保（2009a,b）では、香港広東語母語話者において、日本語聴取調査、英語有意味語聴取調査、中国語有意味語聴取調査にそれぞれ相関関係がみられたため、本研究においても相関関係がみられるかどうか統計手法のピアソンの積率相関関係で分析を行った。その結果を以下に示す（表33,34,35,図94,95）。

表33 広東語話者の日本語×英語、日本語×中国語、中国語×英語の相関関係

| | 日本語 | 中国標準語 | 英語 |
|-------|---------|--------|----|
| 日本語 | — | | |
| 中国標準語 | .665*** | — | |
| 英語 | .721*** | .734** | — |

***p<.001

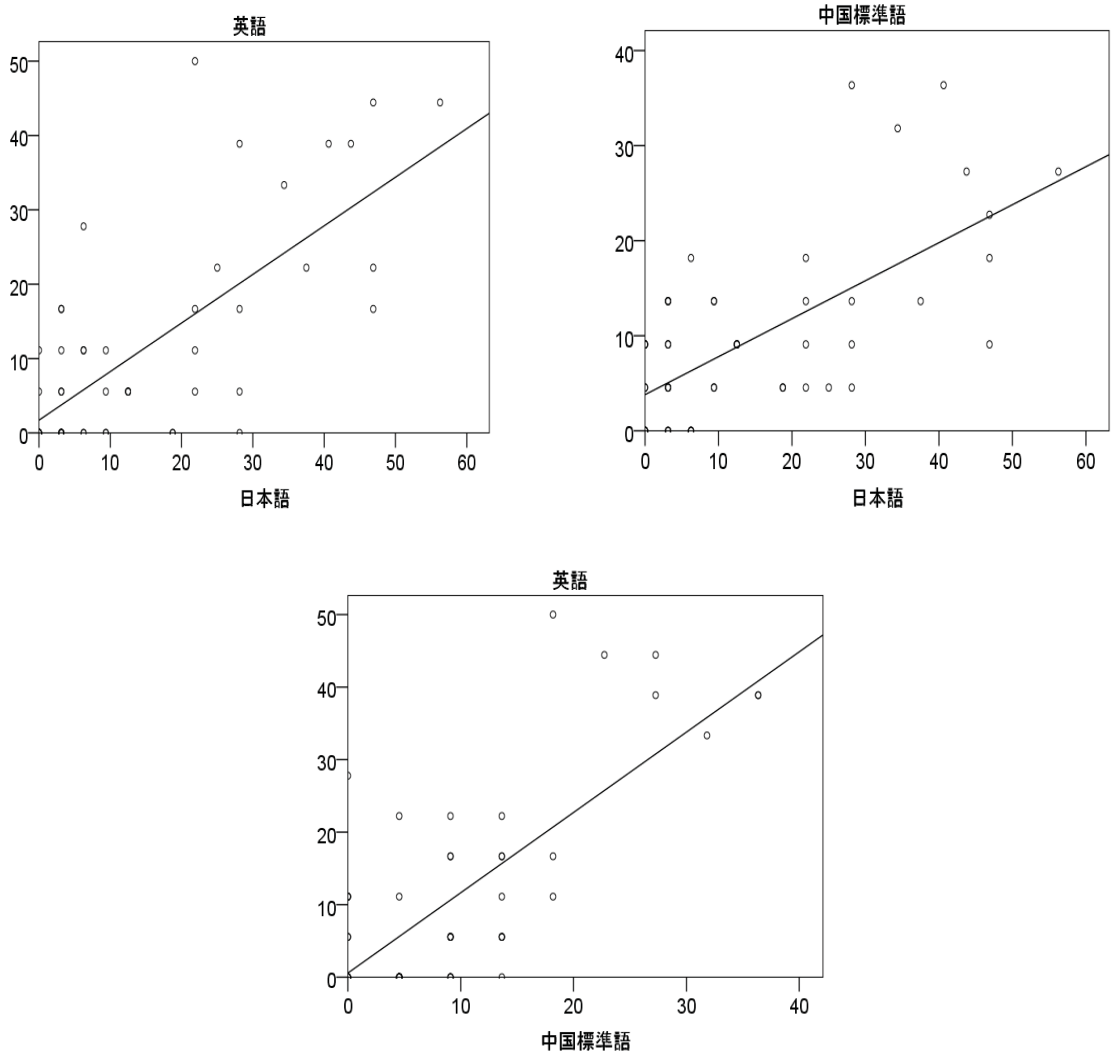


図94 二言語間の相関図（広東語話者）

表34 四川方言話者における日本語×英語、日本語×中国語、中国語×英語の相関関係

| | 日本語 | 中国標準語 | 英語 |
|-------|--------|--------|----|
| 日本語 | — | | |
| 中国標準語 | .718** | — | |
| 英語 | .628** | .535** | — |

**p<.01

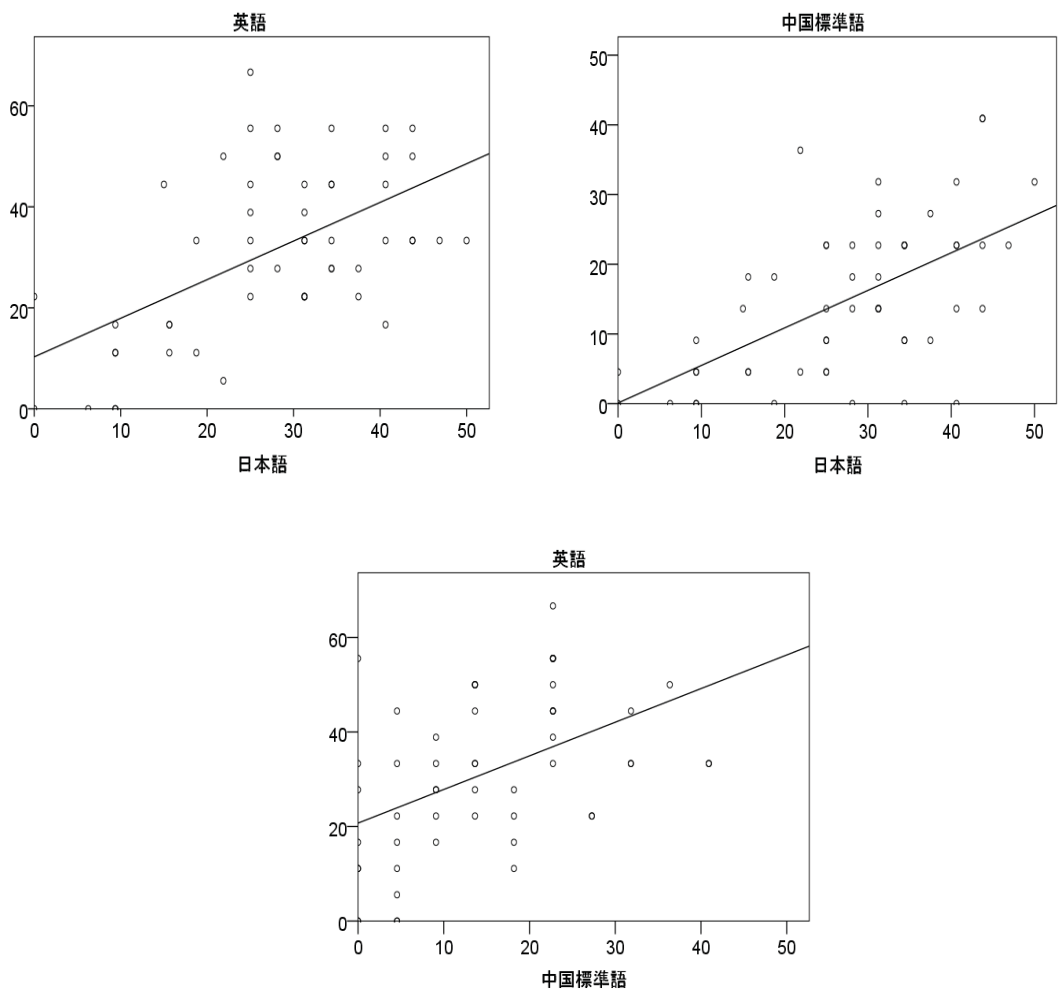


図95 ニ言語間の相関図（四川方言話者）

表35 台湾方言話者における日本語×英語、日本語×中国語、中国語×英語の相関関係

| | |
|--|------|
| | 相関関係 |
|--|------|

| | |
|---------|-------|
| 日本語×英語 | 有意差なし |
| 日本語×中国語 | 有意差なし |
| 英語×中国語 | 有意差なし |

なお、大久保（2009a,b）の香港広東語母語話者の相関関係は以下のとおりで（表36）、本調査における広東語話者の相関関係の r 値と非常に近い数値であり、香港広東語母語話者と広州広東語話者の二言語の相関の強さは、類似していると判断できる。香港広東語話者において、日本語と中国標準語の相関の強さよりも日本語と英語の相関が強いという結果は現地の外国語教育の影響が考えられるが、興味深いことに広州広東語話者においても同様の結果が得られている。

表36 香港広東語母語話者の日本語×英語、日本語×中国語、中国語×英語の相関関係

| | |
|---------|--------------------------|
| | 相関関係 |
| 日本語×英語 | $r=0.725$ 有意差あり $p<.001$ |
| 日本語×中国語 | $r=0.685$ 有意差あり $p<.001$ |

以上、広東語話者および四川方言話者において、日本語と中国標準語、日本語と英語、中国標準語と英語に相関関係がみられることが明らかになったことにより、学習者が一つの言語において $/n/$ と $/l/$ の弁別ができていれば、その他の言語においても $/n/$ と $/l/$ の弁別ができている可能性が高いことが示された。この中で興味深いことは、日本語のナ行音・ラ行音と中国標準語、日本語のナ行音・ラ行音と英語の $/n/$ と $/l/$ に相関関係がみられたことである。日本語のラ行音は $/r/$ (弾き音) であるが、この $/r/$ は、語頭及び撥音 $/N/$ の後では、「側面音」 $[l]$ となり、母音間にあってはじめて弾き音となる（土岐 2010）というバリエーションを持つ。最近の傾向として、若年層を中心として英語の $[l]$ のような側面接近音が多用されるようになりつつあるという指摘もある（城生 1998）。このようなバリエーションを持つラ行音の習得は日本語学習者にとって難しいことが予測された。しかし、他の言語で $/n/$ と $/l/$ の弁別ができていれば、日本語のナ行音とラ行音の弁別にも有利に働く可能性が示された。 $/n/$ と $/l/$ の弁別を持つ中国語方言話者以外はナ行音とラ行音を混同しないのはそのためであると考えられる。反対に一つの言語で $/n/$ と $/l/$ の聴取ができていなければ、他の言語の $/n/$ と $/l/$ や日本語ナ行音・ラ行音の弁別ができない可能性が高いことも示された。

また、日本語と英語において相関関係がみられたことにより、日本語よりも先に学習を開始した英語において/n/と/l/を習得することができなかった学習者は、/n/と/l/を弁別していない状態で他の言語を学習した場合、同様に/n/と/l/が習得されないということが示唆された。第二言語音声習得において、学習開始年齢が影響していることが明らかになっており、日本語学習においても早期に学習を開始したほうが発音習得に有利であることが示されている（戸田 2006a）。文部科学省刊行物『諸外国の初等中等教育』によると、中国では小学校 3 年生から英語教育が導入されている。しかし、小学校中学年という早期に学習を開始した英語において必ずしも/n/と/l/を弁別できるようになるわけではないことが明らかになった。

さらに、中国標準語においても英語と同様のことが言える。すなわち、中国標準語母語話者との接触や教育機関、テレビなどにより日常的に中国標準語のインプットがあっても/n/と/l/の弁別ができていない学習者が存在し、日本語のナ行音・ラ行音も弁別できていないというわけである。音声習得において、重要なかぎを握る要因の一つがインプットの量と質であるが（戸田2008）、豊富なインプット量がある環境下と/n/と/l/の弁別は、結び付かないことが示唆された。

5.6 まとめ

本調査結果から、広東語話者および四川方言話者において日本語のみならず英語/n/と/l/、中国標準語/n/と/l/も聴取混同がみられることが明らかになった。台湾方言話者においては第 3 章のナ行音・ラ行音聴取調査でナ行音とラ行音の聴取混同はあまりないことが明らかになっているが、本調査結果からも、日本語、そして英語/n/と/l/、中国標準語/n/と/l/も混同はほとんどみられないことが明らかになった。

また本調査の分析結果から、広東語話者と四川方言話者において、日本語のナ行音・ラ行音と英語/n/と/l/、中国標準語/n/と/l/の聴取混同には相関関係がみられ、ナ行音とラ行音の聴取混同がある場合、その他の言語においても/n/と/l/を混同することが明らかになった。

母方言のn/と/l/と英語n/と/l/、中国標準語n/と/l/・日本語のナ行音とラ行音において、それぞれの言語の音韻体系が異なっており同じ音ではないわけだが、中国語方言話者は日本語の/r/を母語の/l/で代用することが言われており⁴⁰、日本語以外の言語の聴取においても、

⁴⁰ Lai (2001) では、広東語には日本語の[r]がないため、広東語の[l]を代用するという指摘がある。

母方言の/n/と/l/を代用して聴取していると考えられる。本調査結果から、広東語母語話者は複数の言語において/n/と/l/(r/)を混同することが明らかになったことから、母方言における/n/と/l/の弁別の有無が外国語の/n/と/l/(r/)の聴取に大きく影響していると推測される。

以上の結果から、日本語ナ行音とラ行音の聴取混同には母方言の影響が非常に強く影響を及ぼしていることがわかる。日本語学習よりも早期に学習を開始している英語学習や、日常的に触れている中国標準語によっても、/n/と/l/の弁別を習得することはできず、/n/と/l/の混同がそのままの状態になっているのである。これについて、一人の中国語方言話者⁴¹（湖北省出身）のインタビューから手がかりを得ることができる。

大学で北京に行くまで、自分が/n/と/l/が区別できていないということが全然わかりませんでした。わたしの地域ではみんなこれを区別しません。小学校の国語（中国標準語）の授業でも先生が/n/と/l/を区別しないで普通話（中国標準語）を話しています。先生も/n/と/l/の区別ができないんです。

このことから、母方言/n/と/l/を弁別していない地域では、他の言語においても/n/と/l/を弁別せずに使用し、/n/と/l/を学習する機会はないことが窺える。中国では小学校で国語教育、英語教育が行われているが、教師自身が/n/と/l/を弁別せずにその言語を使用することによって、学習者は/n/と/l/に対する意識が芽生えず、大学になってからこの問題に気づくということが起きているのである。中国の大学で日本語講師をしている日本人から、「自分の大学では普通話の授業があるので、ナ行音とラ行音の指導は全くしていない。普通話では/n/と/l/の区別があるので、その授業で/n/と/l/が区別できるようになると考えている」という意見が聞かれたが、日本語を学ぶ中国語方言話者の多くは/n/と/l/に焦点を当てた指導を受けたことがなく、「ナ行音とラ行音ができない」という意識のままの状態であるために、「何とかしたい⁴²」と考えているのである。

ナ行音とラ行音の混同は、母語や母方言において/n/と/l/の弁別があれば、日本語においても難なく弁別することができる。/n/と/l/の弁別がある方言を母語とする日本語学習者は、特に学習することなく両者の音を弁別できるのである。一方で、母方言に/n/と/l/の弁別が

⁴¹ 北京で日本語を研究している大学院生。学部のと時から日本語を専攻にしている。

⁴² 筆者が本研究の以前に広州、成都に訪れた際、多くの日本語学習者から、「ナ行音とラ行音を聞いたときに違いがわからない。どうすればいいか。練習方法が知りたい」という質問を受けた経験に基づく。

ない場合は、その影響がナ行音とラ行音の弁別に強く現れ、日本語学習が進んでもこの弁別ができていないままになっている。ナ行音とラ行音の混同といった母語の影響が強く現れる音韻の問題に対しては、その音韻に焦点を当てた指導、または練習が必要なのである。

第6章 聴取混同における個人要因の影響

本章では、日本語学習者の発音・聞き取りに関する意識がナ行音・ラ行音の聴取混同にどのような影響を与えているか、また、外国語学習歴や外国滞在経験などの個人要因がナ行音・ラ行音の聴取混同に影響を与えているか、さらに、学習者の音声学習ストラテジーが聴取混同に与える影響の有無を明らかにするために行った以下の3つの調査について調査結果と考察を述べる。

- ・日本語音に関する意識調査（アンケート調査Ⅰ）
- ・外国語インプットおよび使用頻度調査（アンケート調査Ⅱ）
- ・音声学習ストラテジー調査（アンケート調査Ⅲ）

6.1 日本語音に関する意識調査(アンケート調査Ⅰ)

6.1.1 調査協力者

第3章、第4章、第5章と協力者と同様、以下の合計175名である。

- ・広東省広州のA大学で日本語を専攻している2年生、3年生52名
- ・四川省成都のB大学で日本語を専攻している3年生53名
- ・台湾のC大学で日本語授業を履修している日本語学習歴2～3年の学習者70名

6.1.2 調査手順

3.1で記述した手順でアンケート調査を実施した。なお、発音・聞き取りに関する意識調査を最初に実施したのは、聴取調査の後でアンケート調査を行うと、調査協力者が聴取調査を受けたことによりナ行音・ラ行音の問題点に気づいてアンケートに反映させるということ为了避免するためである。

6.1.3 質問項目

設定した質問項目は以下のとおりである(表37)。質問項目は大久保(2010)と山本(2009)のアンケート調査の質問項目を援用した。なお、アンケートは広東語話者、四川方言話者用に中国語簡体字で、台湾方言話者用に中国語繁体字で作成した(資料7)。

表 37 アンケート I 調査項目

| | |
|-------------------------|--|
| 学習者の 発音・聞き取りの 問題点 | ①日本語の発音で難しい発音があるか。 ある・ない あれば、それはどんな発音か。 |
| | ②日本語の聞き取りで難しい音があるか。 ある・ない あれば、それはどんな音か。 |
| 発音練習 | ③自分で発音練習しているか。 ある・ない あれば、それはどんな方法か。 |
| 日本語使 用頻度 | ④教師以外の日本人と話す機会があるか。週____時間程度 |
| | ⑤日本のテレビ番組や映画、ドラマ、アニメを見るか。 週____時間程度 |
| | ⑥日本のラジオ番組を聞くか。週____時間程度 |
| | ⑦日本の歌を聞くか。週____時間程度 |
| 学習動機 | ⑧どうして日本語を勉強しているか。 |

①②③⑧の項目は、具体的な内容を記述する項目となっている。そのため、これらの項目の回答は、日本語、英語、中国語での記入可とした。

6.1.4 調査結果

6.1.4.1 質問項目①②

ここでは、①②の発音・聴取における難しい音の有無の結果をグラフにをまとめたものを示す（図 96,97,98,99,100,101）。

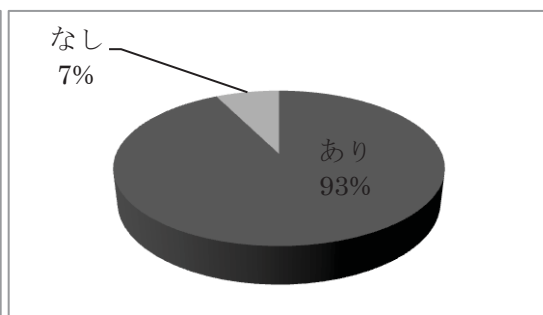
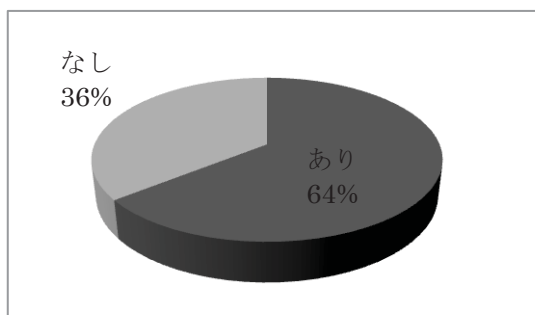


図96 発音で難しい発音の有無（広東語）

図97 聴取で難しい音の有無（広東語）

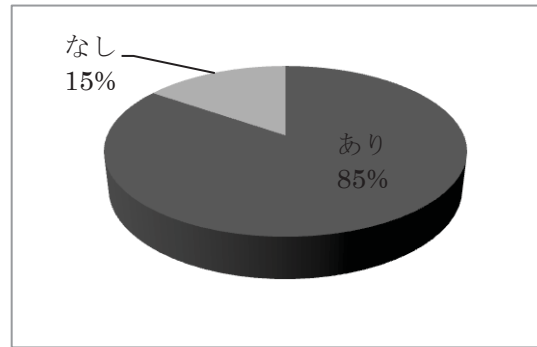
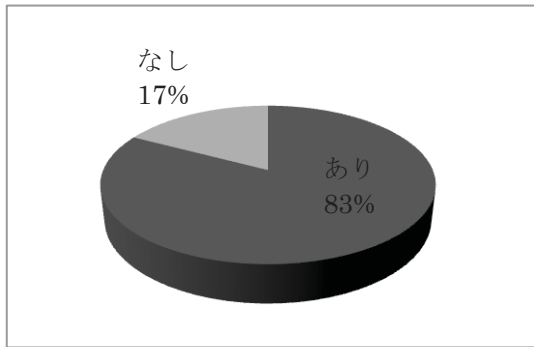


図98 発音で難しい発音の有無（四川方言） 図99聴取で難しい音の有無（四川方言）

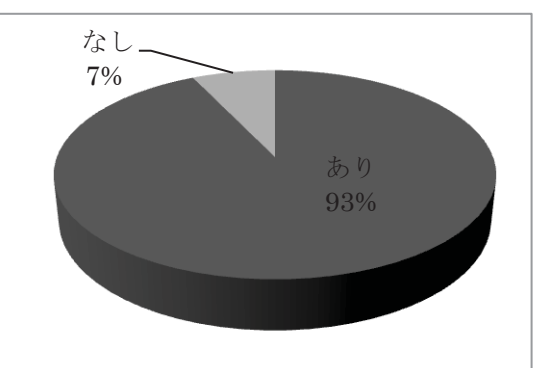
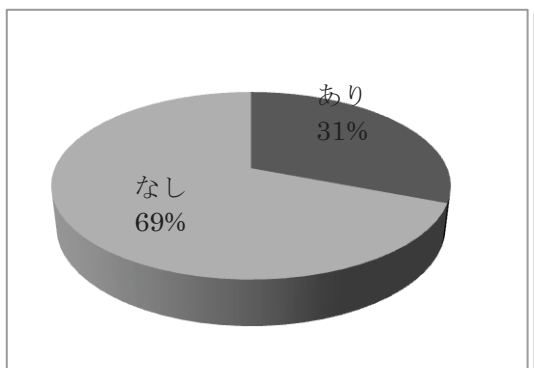


図100 発音で難しい発音の有無（台湾方言） 図101聴取で難しい音の有無（台湾方言）

②と③の回答を比較すると、広東語話者および台湾方言話者においては、発音よりも聴取において難しい音があると認識している学習者のほうが多いことがわかる。特に台湾方言話者においては、発音で難しい音があると認識している学習者が31%に対し、聞き取りにおいては93%と、その傾向が顕著であった。四川方言話者においては、発音、聴取ともに8割を超える学習者が難しい音があると認識していることが明らかになった。

具体的に難しいと指摘があった音は以下のとおりである(図102,103,104,105,106,107)。これらの図からわかるように、広東語話者および四川方言話者においてナ行音とラ行音の混同という問題点を自己認識している学習者が多いことがわかる。特に、聴取においてナ行音とラ行音の混同を意識している学習者数が発音を上回っている。しかし、本研究のナ行音・ラ行音聴取混同傾向調査（第3章）で明らかになった広東語話者のダ行音の聴取混同は自己認識されていない。一方台湾方言話者においては、「ナ行音・ラ行音・ダ行音」を挙げている学習者はわずかにいるだけで（聴取が難しい音「だ」と「ら」1.4%）、ほとんどの学習者においてナ行音・ラ行音・ダ行音の聴取混同について意識化されていないこと

がわかった。本研究第3章のナ行音・ラ行音・ダ行音聴取調査から、ナ行音・ラ行音・ダ行音の全ての音で混同が起きるのではなく、一部の子音および音環境のときに聴取混同が現れることが明らかになっているが、学習者はそれらの聴取混同を自己認識していないことが示された。

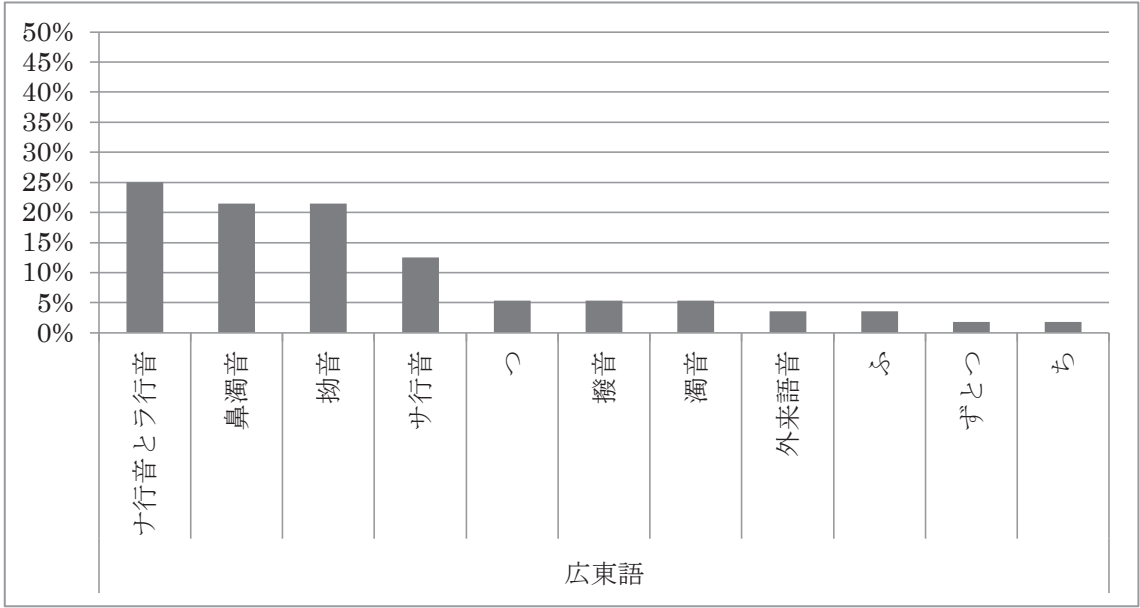


図102 学習者が指摘した発音が難しい音（広東語話者）

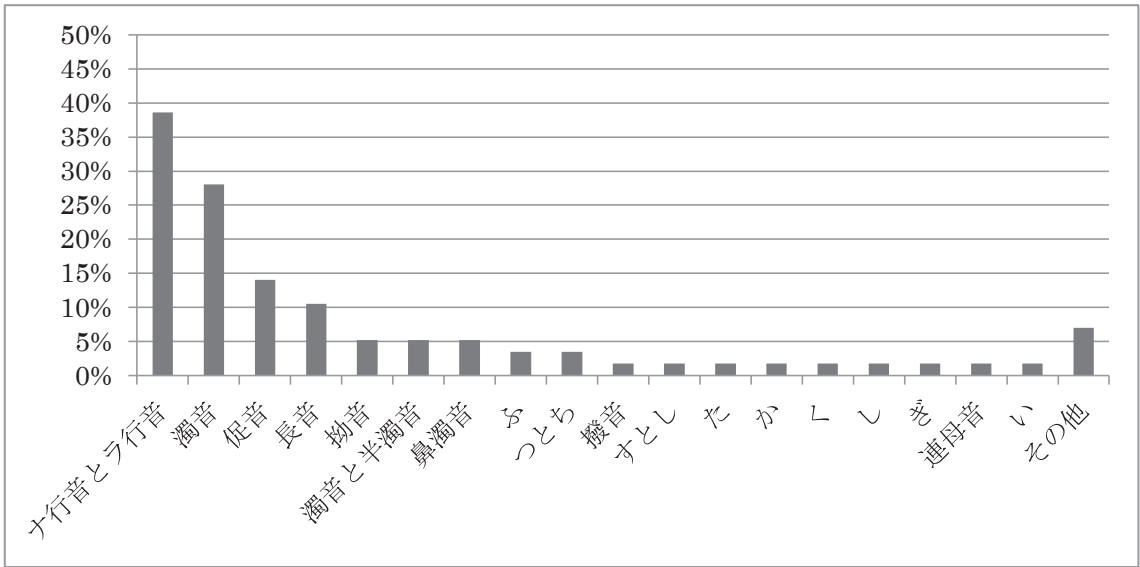


図103 学習者が指摘した聴取が難しい音（広東語話者）

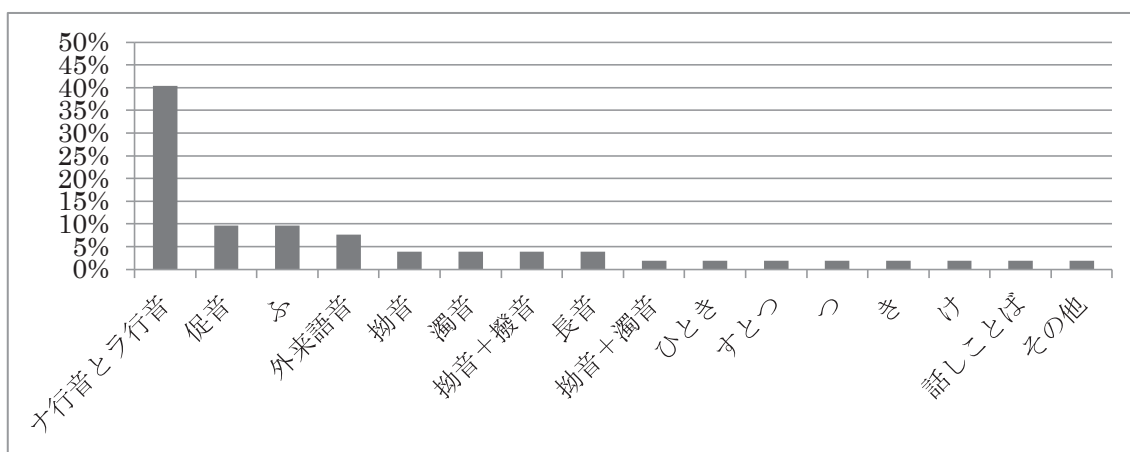


図104 学習者が指摘した発音が難しい音（四川方言話者）

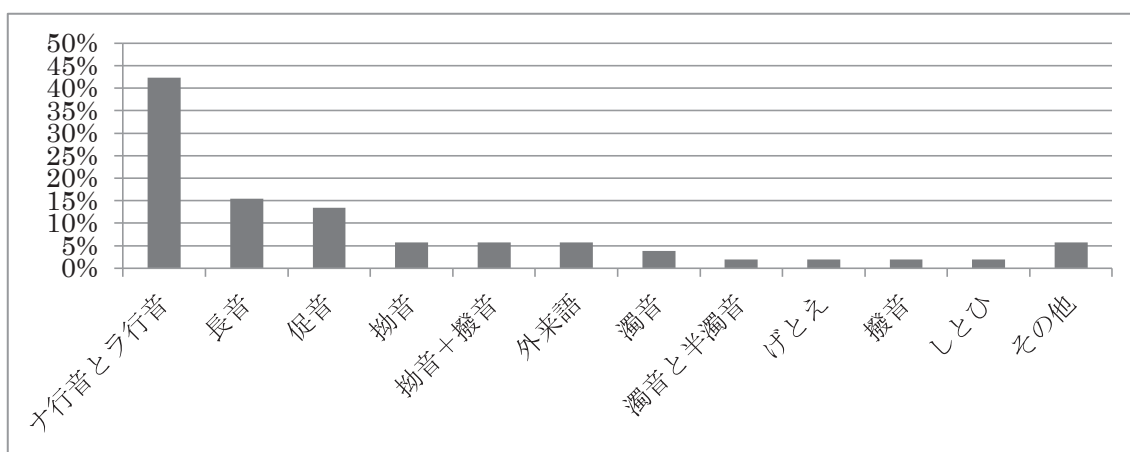


図105 学習者が指摘した聴取が難しい音（四川方言話者）

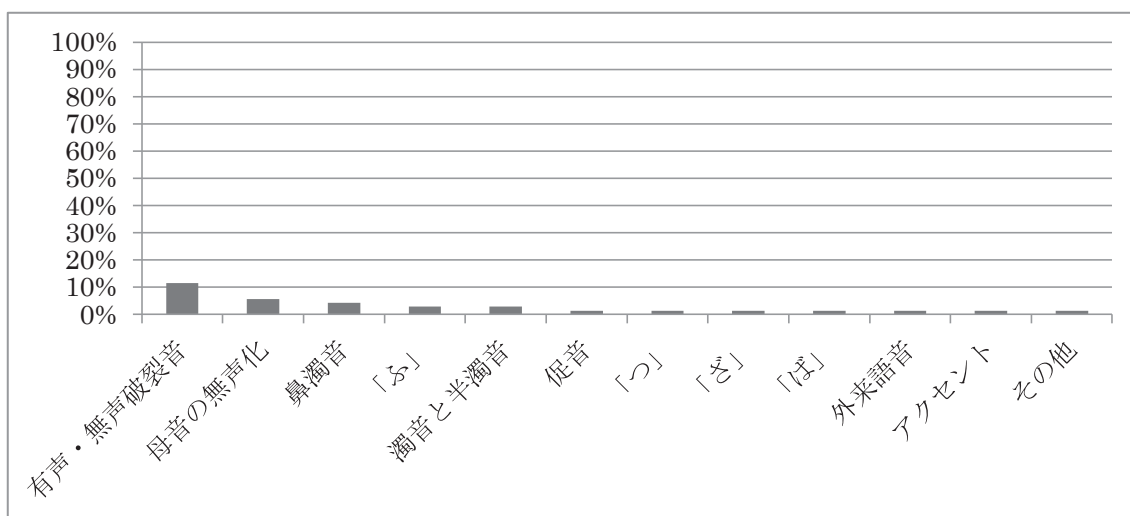


図106 学習者が指摘した発音が難しい音（台湾方言話者）

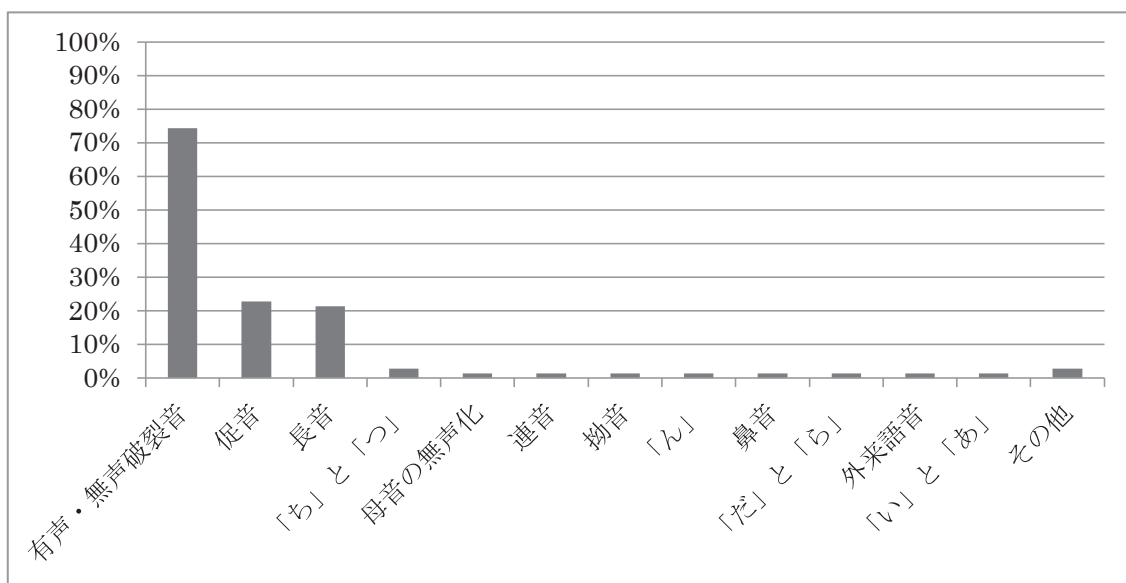


図107 学習者が指摘した聴取が難しい音（台湾方言話者）

6.1.4.2 質問項目③

「③発音練習」（図108,109,110）は、普段、自分で発音練習をしているかどうかを問う項目である。広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において、6割を超える学習者が普段から自分で発音練習をしていると答えている。特に台湾方言話者においては、7割を超える学習者が普段から発音練習を行っていることがわかった（図110）。記述があった具体的な練習方法は図111,112,113に示す。広東語話者および四川方言話者において、「音読」という練習方法を用いている学習者が多いことが明らかになった。また、「CDやテープを聞いてリピート」という練習方法を多く用いられており、日本語音声聞いてリピートしている学習者が多いことが明らかになった。その他にも、「歌を聞いて歌う」や「アニメやドラマなどを利用して」など、学習者自身が色々な方法で発音練習を積極的に行っていることがわかる。しかし、自分が正しく発音できているかどうかを自己評価するためには、正しい聴取が必要である。したがって、いくら発音練習を行っても、自分で正しい聴取ができなければ問題点を改善することはできないことになる。そのため、日本語の授業で教師が聴取指導を継続的に行い、学習者自身が正しく聴取できているかどうかの意識化を促していくことで、学習者が行っている発音練習がより効果的になると考えられる。

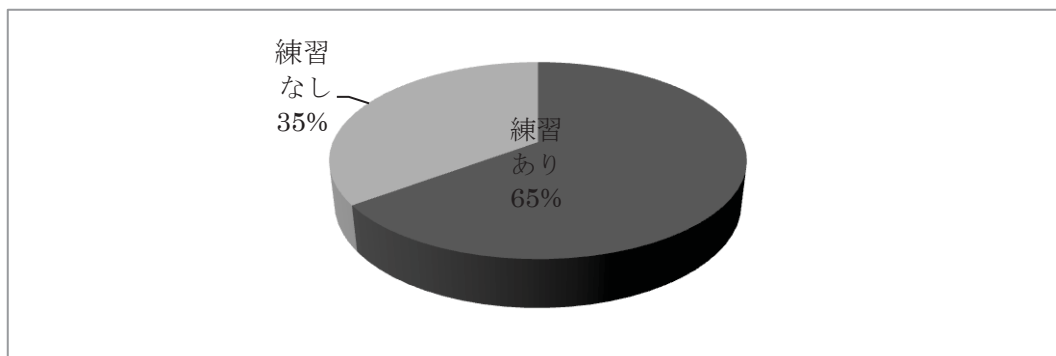


図108 発音練習の有無（広東語話者）

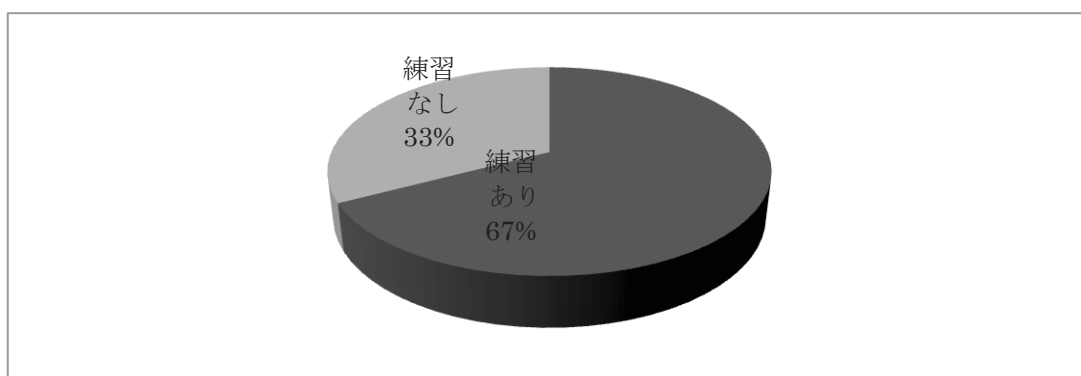


図109 発音練習の有無（四川方言話者）

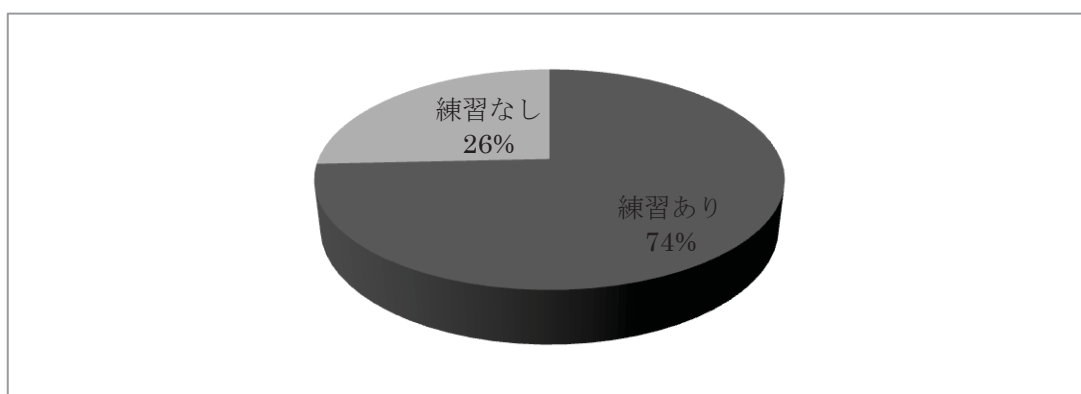


図110 発音練習の有無（台湾方言話者）

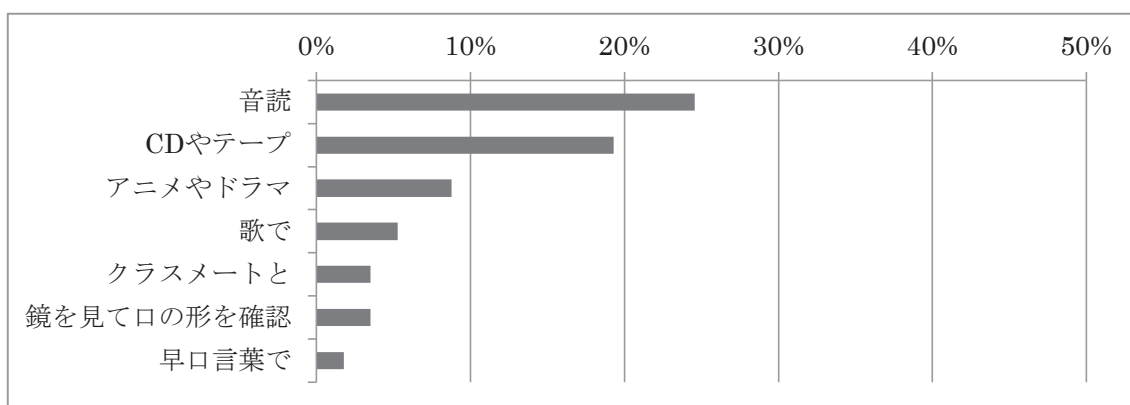


図111 発音練習方法（広東語話者）

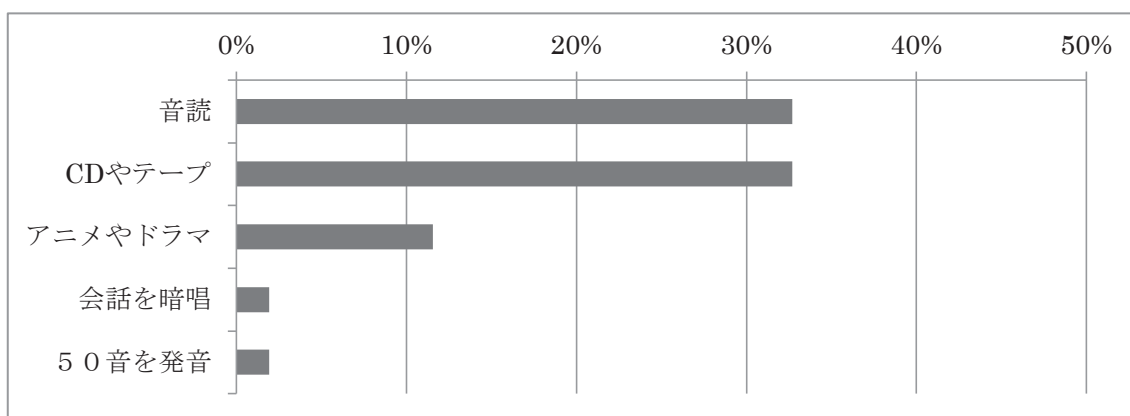


図112 発音練習方法（四川方言話者）

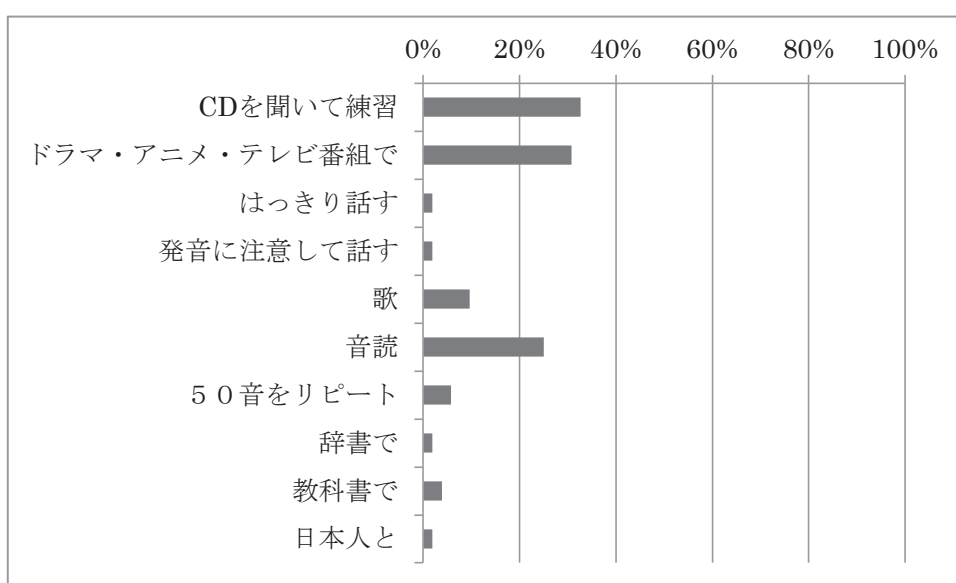


図113 発音練習方法（台湾方言話者）

6.1.4.3 質問項目④⑤⑥⑦

調査項目④～⑦の平均を図 114,115,116,117 に示す。

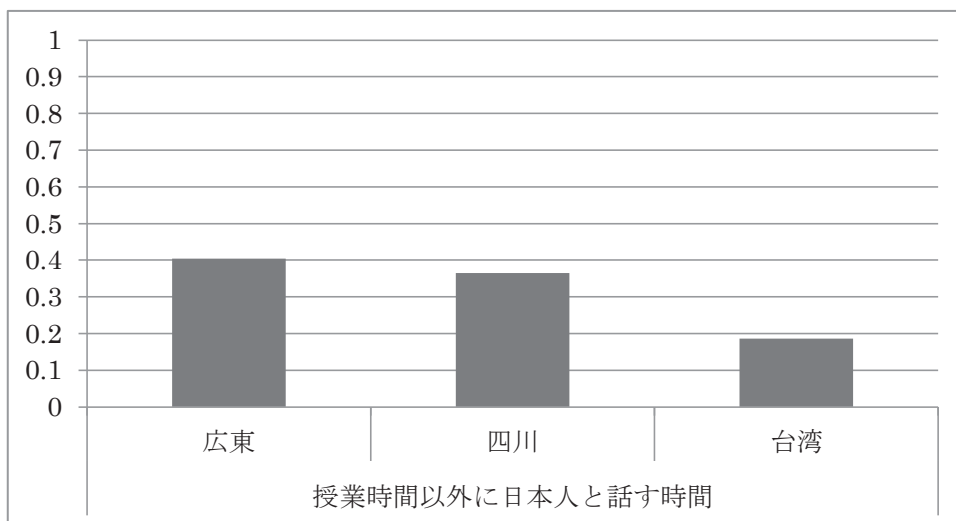


図 114 教師以外の日本人と日本語で話す機会の有無（時間／週）

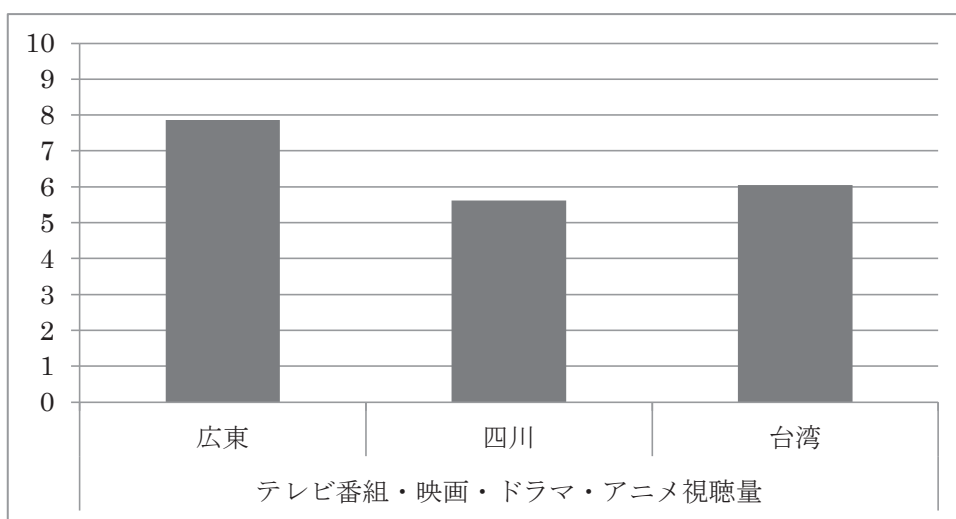


図 115 日本のテレビ番組や映画、ドラマ、アニメの視聴時間（時間／週）

図 114 から、広東語、四川方言、台湾方言、どの方言話者においても日本人と日本語で話す機会が非常に少なく、週に平均 30 分未満であることがわかる。その一方で、図 115 から、広東語、四川方言、台湾方言、どの方言話者においてもテレビ番組やドラマなどのインプットは非常に多く、週に平均 5 時間以上の視聴があることがわかる。

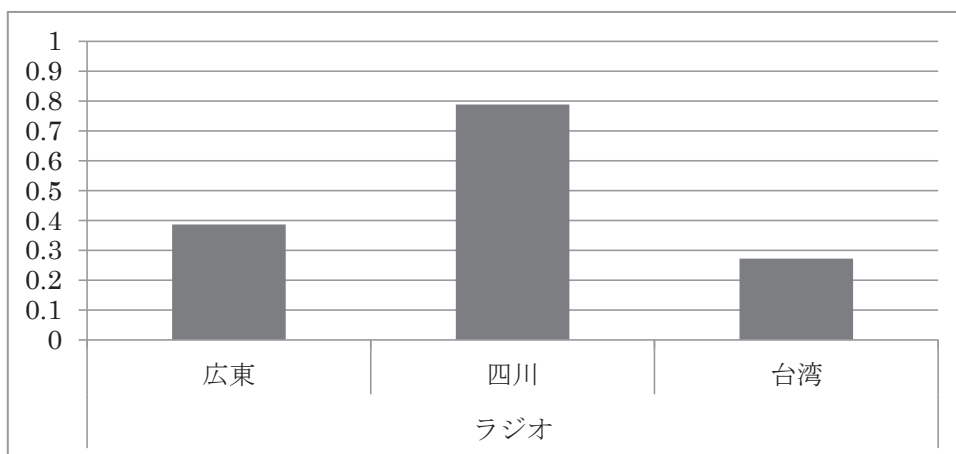


図 116 日本のラジオ番組を聞く時間（時間／週）

図 116 からわかるとおり、どの方言話者も日本のラジオ番組を聞く時間は週に平均 1 時間未満である。この時間はテレビの視聴と比較すると圧倒的に少ない。この理由として、現在では、インターネット等を利用して様々な情報が得られるため、ラジオを聞く時間は少なかったと考えられる。一方で、日本の歌によるインプットは、テレビによるインプットと同様、多くあることがわかった（図 117）。

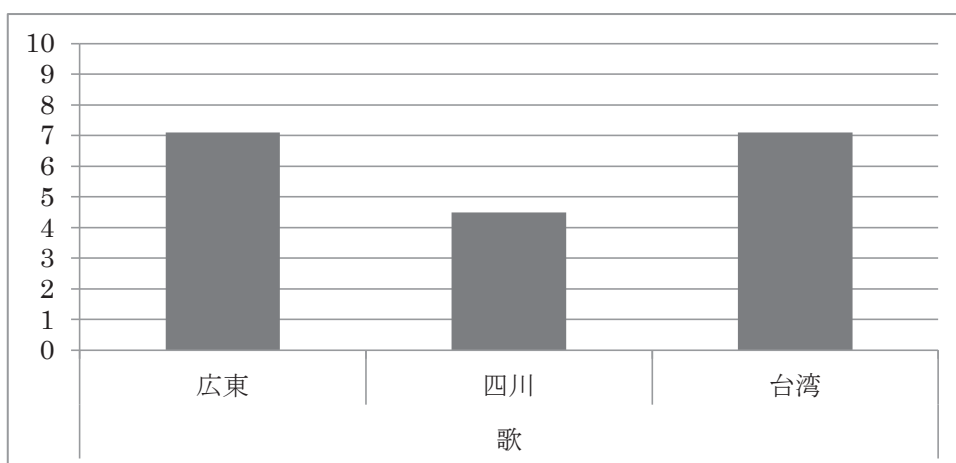


図 117 日本の歌を聞く時間（時間／週）

以上の結果から、本調査協力者において、学習者は日本人と話す時間は非常に少なく、授業以外での日本語使用頻度が非常に少ないことが明らかになった。したがって、授業以外のコミュニケーションで音声に関する情報を得ることが難しいと考えられ、授業における音声指導の重要性が浮き彫りとなった。一方、テレビや映画などからのインプットは比

較的に多く、週に平均 5～8 時間程度のインプットがあることが明らかになった。

また、ラジオを聞いている学習者は広東語話者、台湾方言話者より四川方言話者が多少多いが、全体的に非常に少ないことがわかった。その一方で、歌によるインプットはテレビなどによるインプットと同様、多いことがわかった。山本（2009）では、上級学習者において「日本語のラジオ番組や歌を聞く時間」は聴解力に強く寄与し、音声・文字情報を積極的・自発的に摂取しようとする学習方法が、破裂音の弁別能力から文法知識までを高める誘引となり、結果的に聴解力を高めていると指摘している。本調査において、日本語のラジオ番組を聞く時間は少ないが、歌を聞く時間は多いことが明らかになっているため、歌を聞く時間とナ行音・ラ行音聴取調査誤答率の間に相関関係がみられるかどうか統計手法のピアソンの積率相関関係で分析を行った。その結果、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において歌を聞く時間と聴取混同に相関関係はみられないことが明らかになった（広東語話者 $r=-.106, ns$, 四川方言話者 $r=-.111, ns$, 台湾方言話者 $r=.064$ ）。したがって、歌を聞くこととナ行音とラ行音の弁別には関係がないということになる。すなわち、歌を聞くという積極的・自発的な行為が増えても、ナ行音とラ行音が聞き分けられるようになるわけではないのである。母語にないために習得が難しい第二言語音の弁別ができるようになるためには、その二つの音の音韻カテゴリーを形成する必要があるため、音声を聞くという積極的・自発的な行為だけでは不十分で、その音を意識化した聞き方をする必要があると考えられる。

6.1.4.4 質問項目⑧

調査項目⑧の結果を図 118, 119, 120 に示す。

この結果から、「日本・日本語・日本文化が好き⁴³」という動機が一番高く、「知識志向」が強いことがわかる。一方で、「仕事のため」のような「実利志向」は四川方言話者においては高いが、広東語話者や台湾方言話者においてはあまり高くないことがわかった。さらに、「日本に行きたい」「使える」とった「交流志向」は三方言話者においてあまり高くないことが示されている。これらの結果は、中国で日本語を学習している学生の傾向と言える。日本にいる学習者と違って、中国で学ぶ学習者は大学の外で日本語を使う機会が少なく、また、日本に行ける機会も限られている。さらに、日本企業に就職することも年々

⁴³ アニメ、芸能界、歌、ドラマを含む。

難しくなっている⁴⁴。このような背景が、学習者の学習動機に影響していると考えられる。

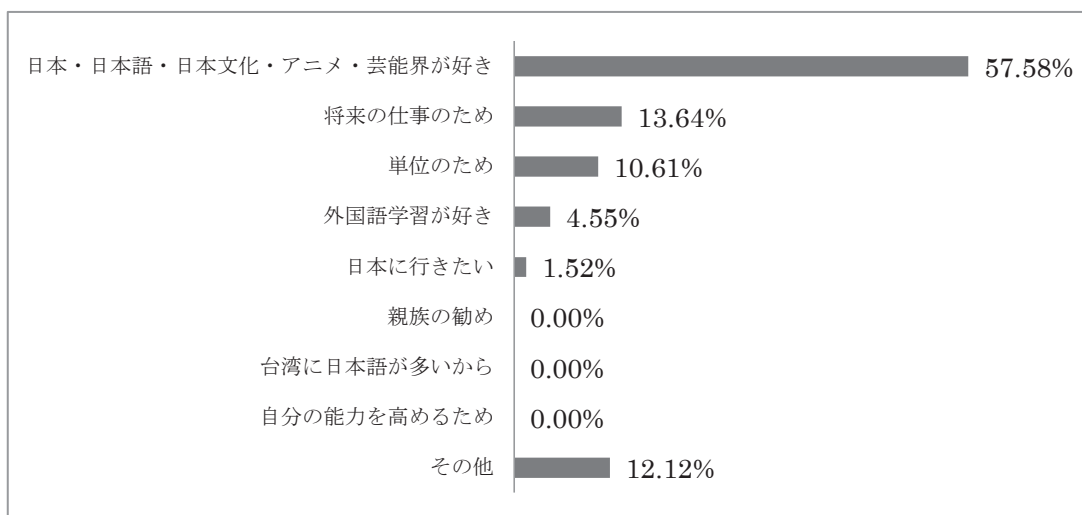


図 118 学習動機（広東語話者）

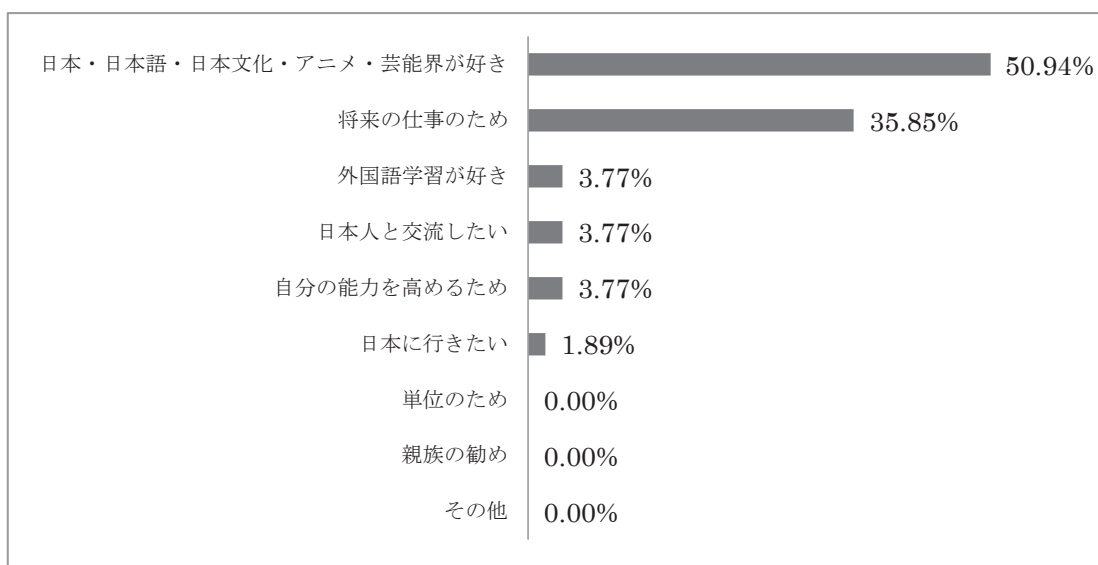


図 119 学習動機（四川方言話者）

⁴⁴ 今回調査を実施した大学の教師から得られた情報に基づく。

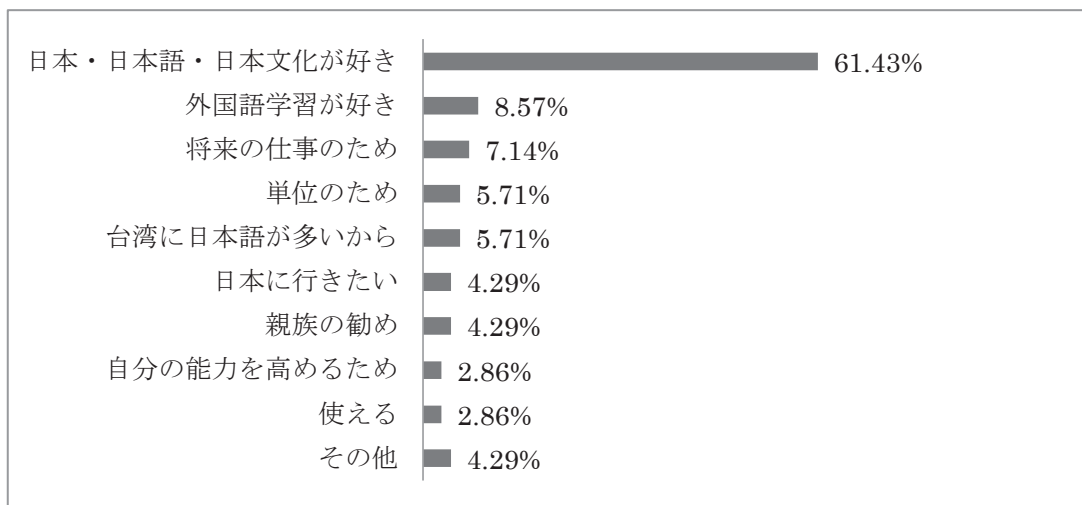


図 120 学習動機（台湾方言話者）

6.2 外国語インプットおよび使用頻度調査（アンケート調査Ⅱ）

6.2.1 調査協力者

アンケート調査Ⅰと協力者と同様、以下の合計 175 名である。

- ・ 広東省広州の A 大学で日本語を専攻している 2 年生、3 年生 52 名
- ・ 四川省成都の B 大学で日本語を専攻している 3 年生 53 名
- ・ 台湾の C 大学で日本語授業を履修している日本語学習歴 2～3 年の学習者 70 名

6.2.2 調査手順

3.1 で記述した手順でアンケート調査を実施した。アンケート調査Ⅱをナ行音・ラ行音聴取調査Ⅰとナ行音・ラ行音聴取調査Ⅱの間に実施したのは、聴取調査を続けることで疲労による集中力低下が起きることを防ぐためである。

6.2.3 質問項目

設定した質問項目は以下のとおりである（表 38）。

表 38 アンケートⅡ質問項目

| | |
|------|----------|
| 基本情報 | ①生年月日 |
| | ②出生地・生育地 |

| | |
|-------------|-----------------------------|
| 母語に関する項目 | ③母語（母方言） |
| | ④家庭使用言語 |
| | ⑤両親の母語（母方言） |
| | ⑥祖父母の母語（母方言） |
| | ⑦小学校・中学校・高校・大学での使用言語 |
| 日本語学習に関する項目 | ⑧日本語学習期間 総時間数 約____時間 |
| | ⑨日本滞在経験の有無 ____年____か月 |
| 外国語学習に関する項目 | ⑩日本語以外の外国語学習経験 |
| | ⑪英語力 TEM・CET／GEPT 級 TOEFL 点 |

項目⑦は、複数の言語使用が考えられるため、使用言語を割合で記入する方法を取った。

例：「小学校での使用言語：普通話（ %） 広東語（ %） その他（ %）」

③「母語（母方言）」、④「家庭使用言語」、⑤「両親の母語（母方言）」、⑥「祖父母の母語（母方言）」の項目では、本研究が方言話者に対する調査としているため、この項目にそれぞれ「広東語」「四川方言」「台湾方言」と書かれている調査協力者のみを調査対象とした。そのため、学習者本人または両親、両親のどちらかが広東語以外を母語として記入があった場合は、最初から調査協力者から外している。したがって、本研究の調査協力者175名全員が各方言を母語としているということをこの項目で確認済みである。②「出生地・生育地」の項目においても、それぞれ広東省、四川省、台湾と書かれていることを確認した。

外国語学習に関する項目の⑪は、広東語話者および四川方言話者は中国の全国統一英語試験であるTEM⁴⁵・CET⁴⁶、台湾方言話者は台湾の全民英語能力試験であるGEPT⁴⁷の何級かを記入するようになっている（資料8）。

⁴⁵ 英語専攻の大学生を対象とした試験で、2年生では4級、4年生では8級の受験が課せられている。

⁴⁶ College English Test の略で、1～6級まであり、大学卒業時レベルには4級、大学院進学時レベルには6級が求められている。

⁴⁷ General English Proficiency Test の略で、「初級」、「中級」、「中高級」、「高級」、「最上級」の5レベルに分かれている。

6.2.4 調査結果

5.1.4に記述したとおり、このアンケート調査は調査項目①②③④⑤⑥は主に母方言を特定するために使用した。そのため、本小節では⑦以降の項目を分析対象とする。

⑦の結果を表 39 および図 121、122、123 に示す。広東語話者および四川方言話者において、中国標準語の使用頻度が 0～20%の学習者は小学校から大学に進むにすれて減少することがわかる。また、広州、成都の調査大学の授業は中国標準語で行われているが、大学での中国標準語の使用頻度が 80%を超える学習者はあまりいないことがわかった。すなわち、大学の授業は中国標準語であっても、普段の会話は広東語、四川方言を使用しているということになる。一方で台湾方言話者においては、台湾の国語の使用頻度が高いことがわかる。なお、本研究では④の家庭使用言語の項目で台湾の国語と台湾方言の両方が記入されている学習者を調査協力者としていることから、家庭では台湾の国語だけでなく台湾方言を使用している学習者たちであっても、学校では台湾方言をあまり使用していないことがわかる。したがって、台湾の学習者は家では、台湾の国語と台湾方言、そして学校では主に台湾の国語を使用しているということになる。

次に、小学校、中学校、高校、大学における中国標準語の使用頻度が中国標準語/n/、/l/の聴取に影響があるかどうかをみるために、統計手法のピアソンの相関係数で分析したところ、相関関係はみられなかった（表40）。この結果から、母方言で/n/と/l/を区別していない地域では、中国標準語においても/n/と/l/を区別しておらず、/n/と/l/の弁別がある中国標準語をいくら日常的に使用していても/n/と/l/を区別していない状態で使用しているため、中国標準語の使用が増えたとしても/n/と/l/の弁別ができるようになるわけではないということが言える。

なお、台湾方言話者においては第3章及び第5章の調査結果から/n/と/l/の聴取混同は少ないことがわかっているため、使用頻度との相関関係がみられなかったと考えられる。

表39広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者における就学時期別中国標準語使用頻度(%)

| 就学時期 使用頻度 | 小学校 | | | 中学校 | | | 高校 | | | 大学 | | |
|--------------|-----|----|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 広東 | 四川 | 台湾 | 広東 | 四川 | 台湾 | 広東 | 四川 | 台湾 | 広東 | 四川 | 台湾 |
| 0-20% | 37 | 36 | 0 | 21 | 25 | 0 | 15 | 21 | 0 | 15 | 12 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 21-40% | 19 | 26 | 1 | 23 | 28 | 0 | 21 | 32 | 1 | 33 | 30 | 4 |
| 41-60% | 29 | 28 | 6 | 40 | 45 | 9 | 33 | 32 | 11 | 25 | 28 | 11 |
| 61-80% | 13 | 6 | 27 | 14 | 2 | 23 | 25 | 15 | 26 | 19 | 17 | 26 |
| 81-100% | 2 | 4 | 66 | 2 | 0 | 68 | 6 | 0 | 62 | 8 | 13 | 59 |

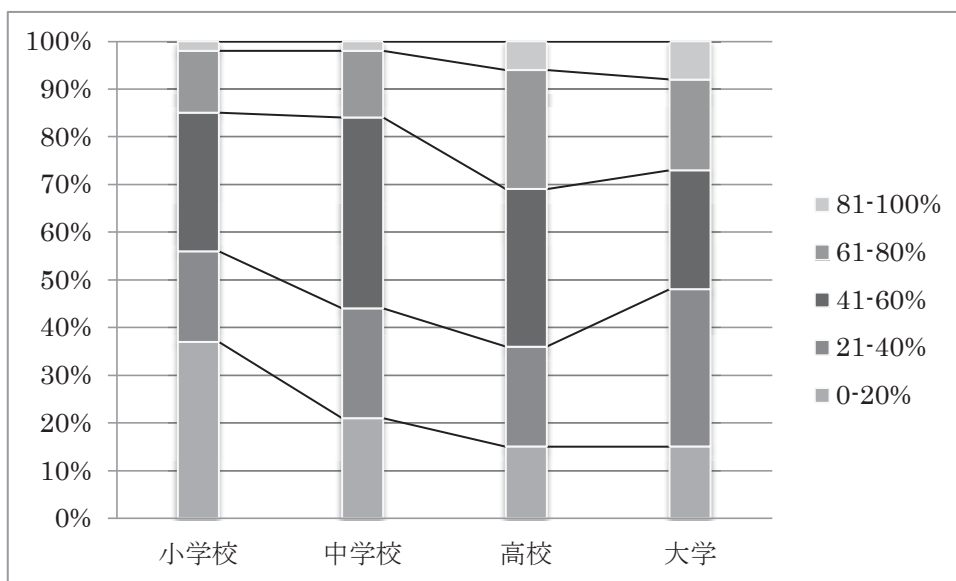


図121 広東語話者における就学時期別中国標準語使用頻度

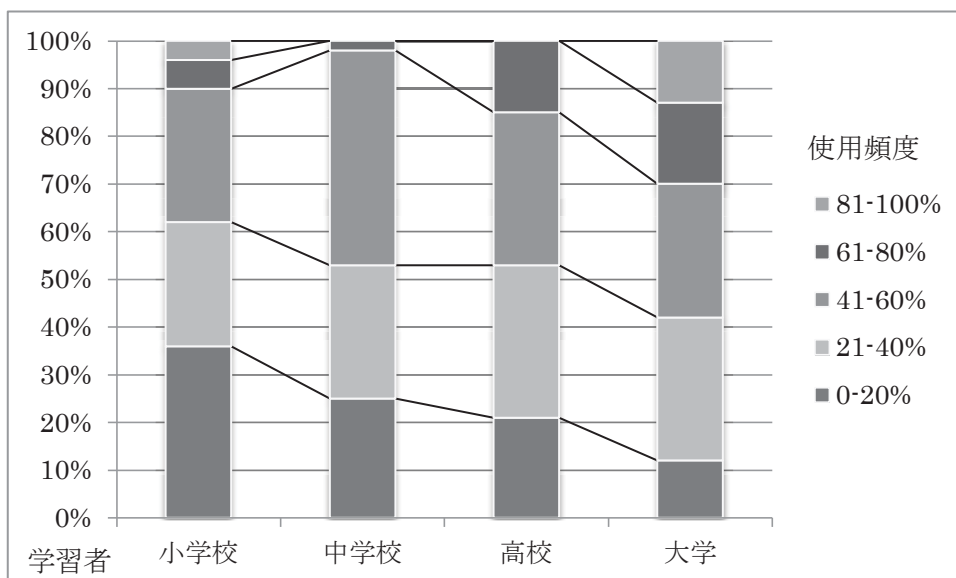


図122 四川方言話者における就学時期別中国標準語使用頻度

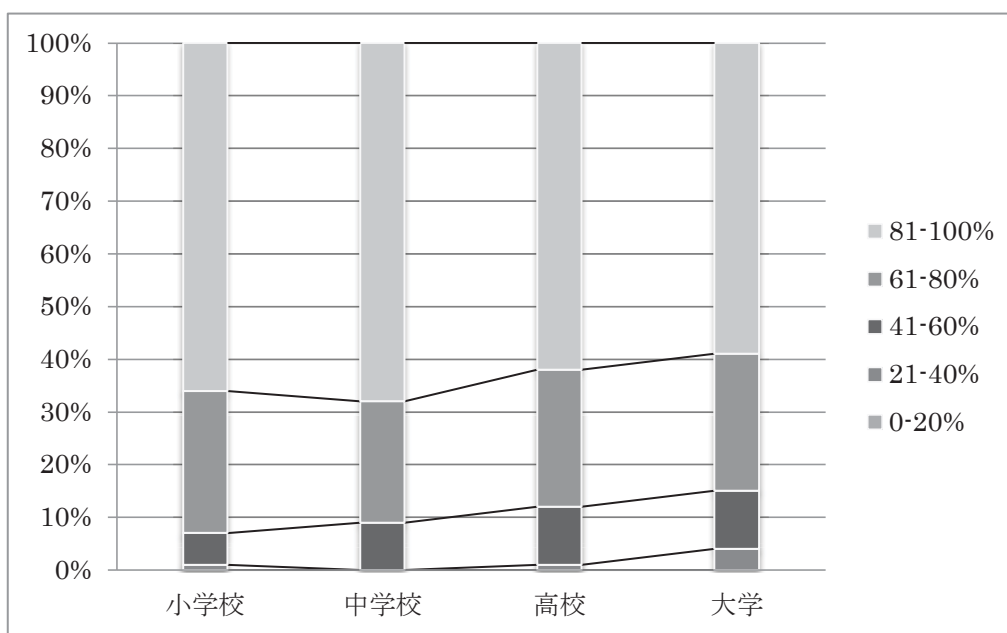


図123 台湾方言話者における就学時期別中国標準語使用頻度

表 40 中国標準語の誤答率と中国標準語使用頻度の相関関係 (r 値)

| | 小学校 | | 中学校 | | 高校 | | 大学 | |
|--------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| 広東語話者 | -.122 | n.s. | -.258 | n.s. | -.122 | n.s. | .030 | n.s. |
| 四川方言話者 | -.205 | n.s. | -.155 | n.s. | .103 | n.s. | .149 | n.s. |
| 台湾方言話者 | .077 | n.s. | .041 | n.s. | .026 | n.s. | -.092 | n.s. |

この結果から、小学校や中学校、高校、大学における中国標準語の使用頻度と中国標準語/n/、/l/の聴取に関係はなく、使用頻度が高くても中国標準語の/n/と/l/の弁別ができていないとは限らないということが示唆された。特に、小学校から中国標準語の使用頻度が高い学習者においても/n/と/l/の弁別ができていないことが明らかになったことから、中国標準語の使用開始年齢が低い場合においても/n/と/l/が習得できていない学習者が存在することが示された。第一言語と第二言語の使用頻度は音声習得の要因となるものであるが、中国標準語の使用頻度は/n/と/l/の弁別に結び付かないことが示唆された。したがって、中国標準語において/n/と/l/を混同している中国語方言話者は母方言の影響によって/n/と/l/の弁別は曖昧なままの状態中国標準語を使用している可能性があり、中国標準語の使用が増え、/n/と/l/の弁別ができていない状態のままであると考えられる。

「日本語学習に関する項目」⑧を図124に示す。この項目は、大学入学前に日本語学習経

験があるかどうかを確認し、個人要因として大学入学以前の日本語学習経験がある場合の影響をみるためのものである。図124から、広東語話者は2年～3年、四川方言話者は2.5年、台湾方言話者は2年～3年の日本語学習歴がほとんどであることがわかる。日本語学習歴と第3章のナ行音・ラ行音聴取調査の誤答率との間に相関関係がみられるかどうか統計手法のピアソンの積率相関関係で分析を行った。その結果、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において日本語学習歴と聴取混同に相関関係はみられなかった（広東語話者 $r=.104, n.s.$ 、四川方言話者 $r=-.016, n.s.$ 、台湾方言話者 $r=-.024, n.s.$ ）。この結果から、日本語学習歴が長くなってもナ行音・ラ行音の聴取混同は改善されないことが示唆された。

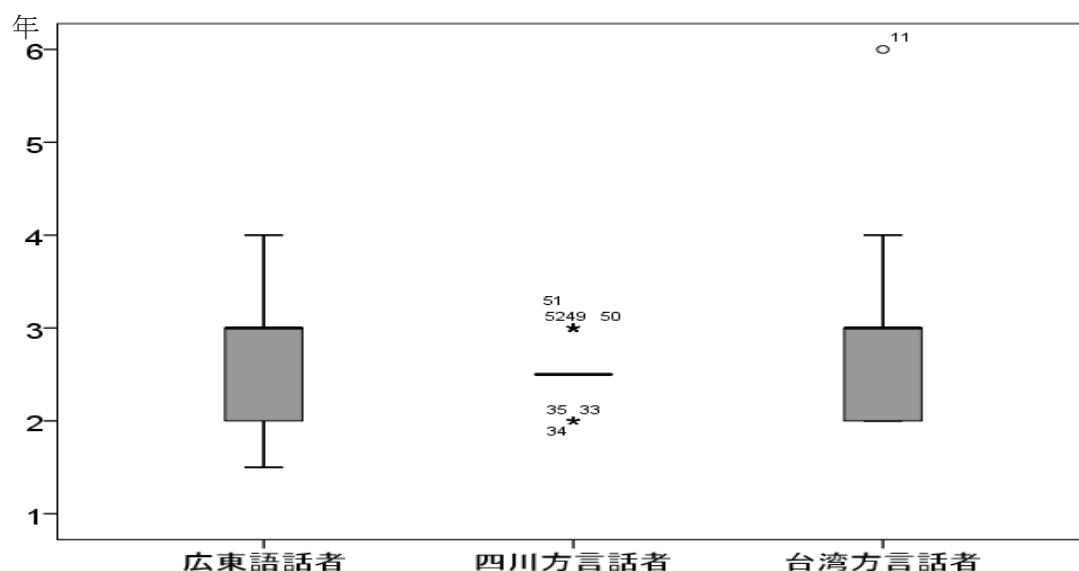


図124 各方言話者における日本語学習歴

「日本滞在経験の有無」⑨は、日本滞在の有無による個人要因をみるための項目であるが、広東語話者および四川方言話者においては日本に滞在したことのある学習者はおらず、台湾方言話者においては旅行などの短期間の日本滞在の経験がある学習者は複数いるが、短期留学などの滞在経験のある学習者はほとんどいないことがわかった（図125）。このことから、本調査協力者における日本滞在経験による個人差はみられなかった。

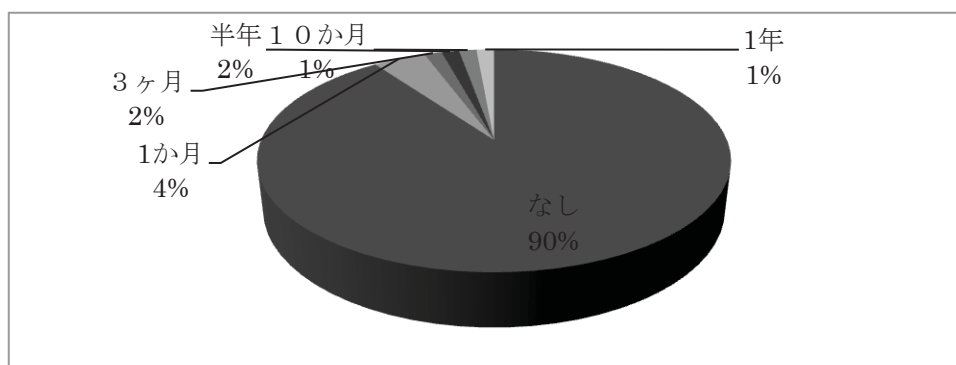


図125台湾方言話者における日本滞在経験（除く旅行）の有無

「外国語学習に関する項目」⑩は、日本語および英語以外の外国語経験の有無による個人要因をみるための項目である。なお、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において英語以外の言語を学習した経験のある学習者はいなかった。なお、英語学習期間と英語有意味語聴取調査の間に相関関係がみられるかどうか統計手法のピアソンの積率相関関係で分析を行った。その結果、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において英語学習歴と聴取混同に相関関係はみられないことが明らかになった（広東語話者 $r=-.157, n.s.$ 、四川方言話者 $r=-.254, n.s.$ 、台湾方言話者 $r=.171, n.s.$ ）。したがって、日本語と同様、英語においても学習歴が長くなっても/n//と/l/の聴取混同は改善されないことが示唆された。

「英語力」⑪は、英語力を統一試験の級により判断し、個人要因をみるための項目である。広東語話者においては、約7割の学習者が4級を持っていることが明らかになった（図126）。また、四川方言話者および台湾方言話者においては半数を超える学習者が級保持者ではなかった。なお、広東語話者および四川方言話者においてTEMおよびTOEFLを受験した学習者はいなかった。同様に台湾方言話者においてもTOEFLを受験した学習者はいなかった。さらに、受験級と英語有意味語聴取調査の間に相関関係がみられるかどうか統計手法のピアソンの積率相関関係で分析を行った。その結果、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において受験級と聴取混同に相関関係はみられないことが明らかになった（広東語話者 $r=-.043, n.s.$ 、四川方言話者 $r=-.220, n.s.$ 、台湾方言話者 $r=-.260, n.s.$ ）。したがって、英語において高い級を持っている学習者の聴取混同が少ないということはなく、英語力が上がっても/n//と/l/の聴取混同は改善されないことが示唆された。

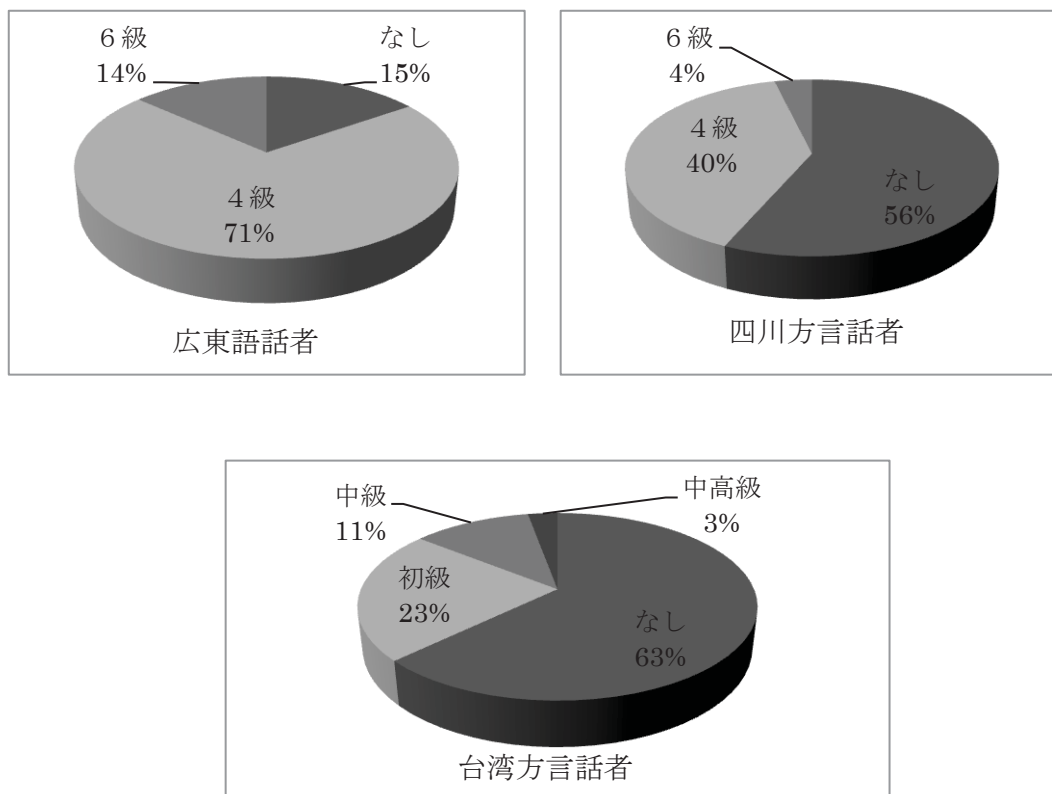


図126 英語統一試験の級の有無

以上の結果から、日本語のナ行音・ラ行音は/n/と/l/の弁別がない中国語方言話者にとって、/n/と/l/の弁別がある中国標準語や台湾の国語のインプットが豊富にあり、早期に英語学習を開始していても自然に習得できるものではないことが明らかになった。そのため、ナ行音とラ行音の聴取混同を持つ学習者に対しナ行音とラ行音に焦点を当てた練習が必要であると考えられる。Best (1995) は、非母語を聞きとる際には、母語の音韻カテゴリーへの同化が生じると主張しているが、母方言に/n/と/l/の弁別がないために/n/と/l/の音韻カテゴリーが形成されていない学習者は、ナ行音・ラ行音という新たな音韻カテゴリーを形成していくことが重要なのである。

6.3 音声学習ストラテジー調査（アンケート調査Ⅲ）

6.3.1 学習ストラテジーの分類および学習を促進するストラテジー

第二言語習得に影響を与える要因のひとつとして学習ストラテジーが挙げられ、それに関する研究も盛んに行われるようになってきた。第二言語習得研究では、個人要因が学習効果に差をもたらすことが明らかになっており、学習ストラテジーはこの個人要因に大き

な役割を果たしている。

O'Malley and Chamot(1990) は、第二言語習得において有効な学習ストラテジーを

- 1) メタ認知的ストラテジー (metacognitive strategies)
- 2) 認知的ストラテジー (cognitive strategies)
- 3) 社会的ストラテジー (social strategies)

の3タイプに分類した。優れた言語学習者は、学習ストラテジーの使用頻度が高く、幅広く多様な種類の学習ストラテジーを使用していることが示されている。

Oxford (1990)では学習ストラテジーは以下のように分類されている。

I 直接ストラテジー：目標とする言語そのものに関わる言語学習ストラテジーで、言語をどう処理していくかという認知プロセス

- 1) 記憶ストラテジー：新しい言語を蓄え、引き出すために使われる。
- 2) 認知ストラテジー：よりよい言語産出や理解をするために使われる。
- 3) 補償ストラテジー：わからないことを推測したり他の方法を使って補う。

II 間接ストラテジー：学習自体をどう管理していくかに関するストラテジー

- 1) メタ認知ストラテジー：自分の認知処理を統制するために使われる。
- 2) 情意的ストラテジー：学習態度や感情の要因を自ら統制するために使われる。
- 3) 社会的ストラテジー：他人との作業を通じて理解、強化するために使われる。

Oxford (1990)は、優れた学習者はどのようなストラテジーを何の為に使用するかということ意識しており、言語タスクに適したストラテジーを選択できることも示している。

Ellis (1994)は、学習成功者には主要な5つの特徴⁴⁸がみられるとし、優れた学習者は多様なストラテジーを多く使用していることを指摘している。

これらの先行研究からわかることは、学習者の言語習得を促すためには、多くの学習ストラテジーを多様に使用できるよう訓練することが必要だということである。

6.3.2 日本語教育における音声学習ストラテジー（アンケート調査Ⅲ）

小河原（1998）では、国外の日本語学習者を対象に学習者の発音学習動機と発音学習ストラテジーを分類し、学習者の発音能力との関係について検討している。その結果、発音

⁴⁸ 5つの特徴として「a concern for language form」、「a concern for communication (functional practice)」、「an active task approach」、「an awareness of the learning process」、「a capacity to use strategies flexibly in accordance with task requirements」が挙げられている。

学習ストラテジーの中でもモデル発音や教師のアドバイスをもとに自身の発音を自己評価し、自己修正する「自己モニター型」の有効性が示唆されている。さらに、コミュニケーション意欲が高い学習者は「自己モニター型」を使用している傾向がみられている。

ユパカー（2008）では、タイの日本語学習者を対象に、アクセント学習における自己モニターの有効性に注目し、アクセント習得への影響、学習動機／ビリーフとの関係を検討している。その結果、「自己モニター型」がアクセント正用率に影響を与えていることが明らかになっている。さらに、「自己モニター型」には、発音向上に関する前向きな動機づけ、アクセント学習を重視するビリーフがプラスの影響を与えていることが指摘されている。

これらの先行研究から、発音習得を促すには「自己モニター型」が有効であることがわかる。しかし、音韻習得、さらには聴取の問題改善において、どのストラテジーが有効であるかはまだ検討されていない。そこで、ナ行音・ラ行音の聴取習得を促すストラテジーは何かを明らかにし、具体的な指導および学習方法を提示すること目的として、音声ストラテジー調査を行う。

6.3.3 調査の概要

6.3.3.1 調査協力者および調査手順

調査協力者はアンケート調査Ⅰ、Ⅱの協力者と同様、以下の合計 175 名である。

- ・ 広東省広州のA大学で日本語を専攻している 2 年生、3 年生 52 名
- ・ 四川省成都のB大学で日本語を専攻している 3 年生 53 名
- ・ 台湾のC大学で日本語授業を履修している日本語学習歴 2～3 年の学習者 70 名

調査は 3.1.2 に記述した手順で実施した。

6.3.3.2 質問項目

質問項目の回答は 5 段階評定とした（「1」とても当てはまる、「2」やや当てはまる、「3」どちらともいえない、「4」あまり当てはまらない、「5」全く当てはまらない）。使用した質問紙は、中国語母語話者が翻訳した中国語版（広東省、四川省：簡体字、台湾：繁体字）である。質問項目は小河原（1997）を援用したもので表 41 の 25 項目からなる。質問紙の各質問項目の後に 1 から 5 の数字を入れ、調査協力者に当てはまる数字に○を付けてもらった（資料 9）。

表 41 質問項目

| |
|-------------------------------------|
| ①日本語の発音が上手になるために努力したい。 |
| ②日本人と日本語で話がしたい。 |
| ③自分の発音の弱点をいつも意識している。 |
| ④自分が発音している時、自分の発音を聞いている相手の反応を気にする。 |
| ⑤日本語学習の中で発音の習得は非常に重要である。 |
| ⑥日本語や日本文化に興味がある。 |
| ⑦発音の授業や発音の指導を増やしてほしい。 |
| ⑧下手だと思ったり、まちがったと思ったら、言い直して発音する。 |
| ⑨現状に満足しないで少しでも正確な発音を目指して努力したい。 |
| ⑩日本人に日本語で私の思っていることを伝えたい。 |
| ⑪うまく発音できているかいつも意識している。 |
| ⑫母語と日本語で発音の類似点、相違点を比較する。 |
| ⑬もっと日本人や教師のように自然な発音で話せるようになりたい。 |
| ⑭他の学習者や日本人に笑われないような発音で話したい。 |
| ⑮教師からの発音のアドバイスや説明を利用する。 |
| ⑯少しずつ変化させて発音を修正する。 |
| ⑰発音の授業や発音の指導を増やしてほしい。 |
| ⑱他の国の学習者と日本語で話し合えるような発音を身につけたい。 |
| ⑲日本人や教師の発音を注意深く聞く。 |
| ⑳他の学習者の発音と自分の発音を比較する。 |
| ㉑日本人と話すためには正確な発音で話す必要がある。 |
| ㉒教師やテープ・CDの発音をまねする。 |
| ㉓日本人や他の学習者からの、自分の発音に対する評価を気にする。 |
| ㉔教師に発音を直されたら、直される前の発音とは異なった発音をしている。 |
| ㉕自分の発音をいつも意識している。 |

6.3.3.3 調査結果

各項目の評定を図 127 に示す。全体的に同意度が高く、質問項目③⑪⑫⑭⑲以外は全て

天井効果がみられることがわかった（表 42）。

図 127 からわかるように、以下の 5 つの項目において同意が非常に高いことがわかる。

- ①日本語の発音が上手になるために努力したい。
- ②日本人と日本語で話がしたい。
- ⑤日本語学習の中で発音の習得は非常に重要である。
- ⑩日本人に日本語で私の思っていることを伝えたい。
- ⑬もっと日本人や教師のように自然な発音で話せるようになりたい。

これらの項目から、学習者が発音の重要性を認識し、努力したいと考えていることが分かる。さらに、コミュニケーション意欲が高いことも示されている。

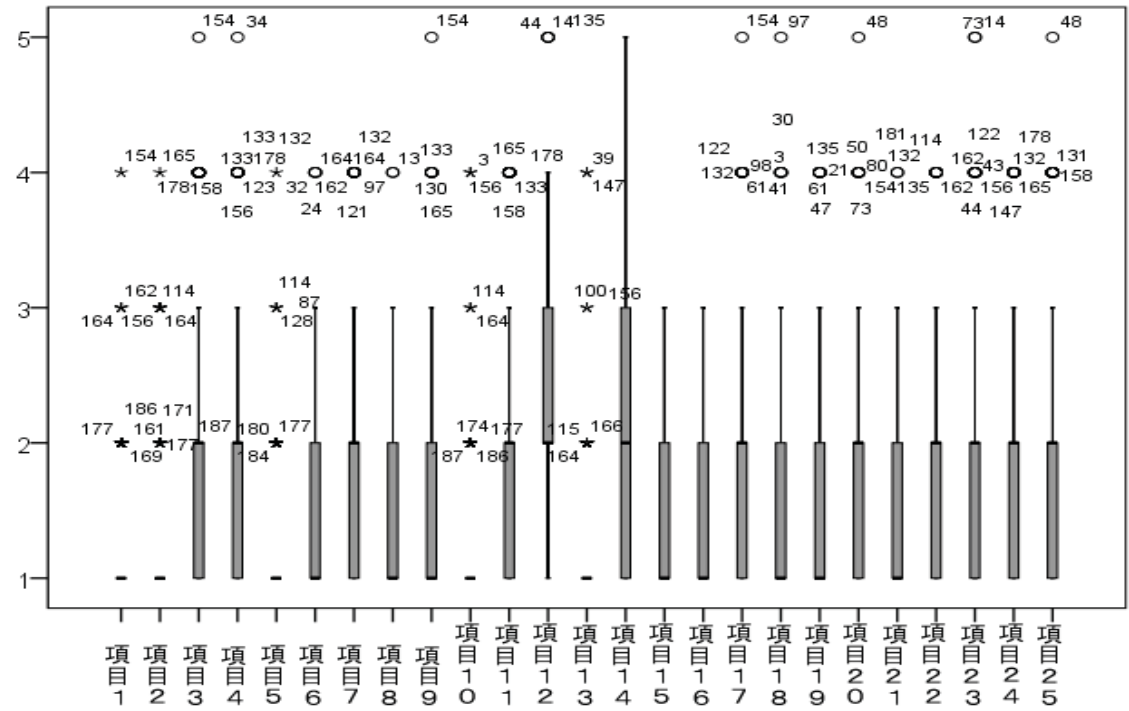


図 127 各質問項目の評定

また、以下の二つの項目の同意が他の質問項目と比較してそれほど高くないことが示されている。

- ⑫「母語と日本語で発音の類似点、相違点を比較する。」
- ⑭「他の学習者や日本人に笑われないような発音で話したい。」

ナ行音とラ行音の弁別のような母語の影響による音韻上の問題は、⑫の項目は非常に重要

なストラテジーと言える。このストラテジーが他の質問項目よりも高くないということであれば、音韻習得や聴取改善に影響が出る可能性もある。一方、⑭の項目が他の項目よりも低い要因として、教室外の日本語使用頻度の低さが考えられる。日本人と日本語でコミュニケーションをする機会も非常に少なく、全員中国人学習者で形成されている教室環境ではこの項目を意識する必要がないものと推察される。

表 42 各項目の記述統計量

| | 平均値 | SD | 平均+SD | 平均-SD |
|------|------|------|-------|-------|
| C.01 | 1.23 | 0.49 | 0.74 | 1.73 |
| C.02 | 1.13 | 0.46 | 0.67 | 1.58 |
| C.03 | 2.02 | 0.93 | 1.09 | 2.95 |
| C.04 | 1.74 | 0.87 | 0.86 | 2.61 |
| C.05 | 1.19 | 0.47 | 0.72 | 1.66 |
| C.06 | 1.47 | 0.66 | 0.81 | 2.12 |
| C.07 | 1.81 | 0.82 | 0.99 | 2.63 |
| C.08 | 1.46 | 0.64 | 0.82 | 2.10 |
| C.09 | 1.42 | 0.76 | 0.66 | 2.18 |
| C.10 | 1.15 | 0.46 | 0.69 | 1.61 |
| C.11 | 1.86 | 0.85 | 1.02 | 2.71 |
| C.12 | 2.43 | 0.98 | 1.44 | 3.41 |
| C.13 | 1.13 | 0.45 | 0.68 | 1.58 |
| C.14 | 2.29 | 1.12 | 1.17 | 3.41 |
| C.15 | 1.50 | 0.63 | 0.87 | 2.14 |
| C.16 | 1.39 | 0.56 | 0.83 | 1.95 |
| C.17 | 1.73 | 0.82 | 0.91 | 2.55 |
| C.18 | 1.46 | 0.73 | 0.72 | 2.19 |
| C.19 | 1.62 | 0.79 | 0.84 | 2.41 |
| C.20 | 1.72 | 0.84 | 0.88 | 2.57 |
| C.21 | 1.40 | 0.63 | 0.78 | 2.03 |

| | | | | |
|------|------|------|------|------|
| C.22 | 1.71 | 0.82 | 0.89 | 2.52 |
| C.23 | 1.87 | 0.91 | 0.96 | 2.78 |
| C.24 | 1.96 | 0.85 | 1.12 | 2.81 |
| C.25 | 1.85 | 0.91 | 0.94 | 2.76 |

天井効果がみられなかった質問項目③⑪⑫⑭⑮に対して、重回帰分析を行ったところ、有意差はみられず、本調査の音声項目ストラテジーは聴取混同には有効に働かなかったことが示された。本調査の質問項目には小河原（1997）の「発音学習ストラテジー」を援用した。その結果、本調査において有効なストラテジーを見出すことはできず、発音学習ストラテジーで有効であったストラテジーは聴取学習には有効ではない可能性が示唆された。

また、どの項目も非常に高い同意度が示されており、中国語話者の音声に対する高い意識が窺える。しかしながら、⑫「母語と日本語で発音の類似点、相違点を比較する。」に対する同意度が他の項目よりも高くなかったという結果が示されており、聴取指導において留意する必要がある。

6.3.3.4 音声学習ストラテジー調査のまとめ

小河原（1998）、ユパカー（2008）では、発音能力やアクセント習得に「自己モニター型」の有効性が確認されているが、本調査結果から、日本語音聴取に有効な音声学習ストラテジーは明らかにならなかった。この要因として、多くの項目において天井効果がみられたということ、そして先行研究にみられる学習ストラテジーは発音に焦点が当てられており、聴取に関してはこのストラテジー項目が当てはまらなかったことが考えられる。さらに、発音能力やアクセント習得に有効だとされる「自己モニター型」は正しい聴取がなければ有効に働くことはないため、聴取混同がある学習者は自分の発音を自己モニターできないということになる。

項目別では、⑫「母語と日本語で発音の類似点、相違点を比較する。」の項目が他の項目よりも高くない評定であった点には留意する必要がある。ナ行音とラ行音の音韻カテゴリー形成には母方言との相違点を把握することが重要であり、今後の指導において、⑫のストラテジーを促していくことが必要であろう。

以上のことから、日本語音聴取の習得には現在有効とされている学習ストラテジーだけでなく、その問題に有効なストラテジーを促す指導を検討する必要がある。すなわち、母

方言の音韻体系を日本語にそのまま当てはめるのではなく、日本語としてのナ行音・ラ行音の音韻カテゴリーを形成していくことが求められ、そのためには、母方言と日本語の音の相違点を認識できるストラテジーを育成していく必要があると言えよう。

6.4 まとめ

アンケート調査結果から得られた知見を以下にまとめる。

①学習者の音声に対する意識

本調査結果から、広東省、四川省、台湾で学ぶ日本語学習者は発音より聴取に問題があると自己認識しているケースが圧倒的に多いことが明らかになった。また、聴取において難しい音は、広東省、四川省はナ行音・ラ行音の指摘が一番多かった。大久保（2010）では、香港の広東語話者においてナ行音とラ行音の聴取混同がある学習者の多くが自分の問題点に気づいていないことが明らかになっているが、本調査協力者である中国本土で日本語を学んでいる広東語話者と四川方言話者は自分の問題点をしっかり自己認識しているという点が興味深い。これは、中国標準語が日常的に使用されている中国本土の学習者において、母方言において/l/と/n/に問題があるということに気づきやすい環境であるということが起因していると考えられる。

台湾においては有声・無声破裂音の聞き分けが一番多いことが明らかになった。ナ行音とラ行音を難しいと指摘している学習者がいないのは、ナ行音・ラ行音聴取調査結果からもわかるとおり、その問題が少ないからであろう。しかし、台湾方言話者においても特定の音環境のときには誤聴がみられており、それらを自己認識していないということも示された。

②学習者の発音練習

本調査協力者において、多くの学習者が授業以外にも発音のための練習を実践していることが明らかになった。また、練習方法として、CDの音声を聞いての練習や、ドラマ・アニメなどのテレビ番組を用いた練習、音読が多く挙げられているが、これらの練習が聴取の問題に有効であるとは言い難い。今回の調査で、学習者の多くが自分の問題点を自己認識していることが明らかになっているが、モデル音声がない音読練習では聴取には全く効果がなく、ドラマやアニメなどのテレビ番組では、特定の音に焦点を当てた練習はできない。そのため、せっかく発音練習しているにも関わらず、聴取の問題点は残ったままの

状態が考えられる。CDの音声を聞いての練習は、聴取にも効果があると考えられるが、どのようなCDの音声を聞いて練習しているのかという点と、自己認識している問題点に焦点を当て、じっくり音声を聞きながら練習しているかどうかという点が重要となる。

③インプットの量および使用頻度

学習者は、テレビ番組などによるインプットと、歌によるインプットが他のインプットよりも多いことが明らかになった。戸田（2008）では発音における学習成功者には学習初期からの大量の日本語インプットがあったことを報告しており、第二言語の音声習得には学習言語のインプットが一つの重要な要因になる。山本（2009）では、有声・無声破裂音の弁別の有無は上級段階で聴解力に関係してくるとし、ラジオや歌などの音声に集中したインプットが聴解力に強く寄与することを指摘している。本結果ではラジオのインプットは少なかったが、歌のインプットは比較的多くことが示された。そのため、歌のインプットが学習者の聴取の向上にも寄与することが予測されたが、ナ行音・ラ行音の聴取に相関関係はみられず、歌のインプットはナ行音・ラ行音の弁別に寄与しないことが明らかになった。歌を聞く際、歌詞をあらかじめ知っている状態で聞いている可能性があり、その場合は音韻レベルを意識しながら聞くことは難しく、いくら歌を聞いても音韻の弁別に寄与しないと考えられる。

「日本人と話す時間」は非常に少ないことが明らかになった。これは音声上の問題点や日本語母語話者との発音・聴取練習が教室外で得にくいということである。したがって、日本語の授業で教師が音声上の問題点をどのように取り上げるかが非常に重要になってくる。

④学習動機

本調査結果から、「知識志向」が圧倒的に多く、「実利志向」や「交流志向」は少ないことが明らかになった⁴⁹。特に台湾におけるこの結果は、台湾交流協会の「台湾における日本語教育事情調査」（2009）の報告書の「学習目的」の調査結果とほぼ一致するものである。しかし、報告書によると、高等機関においては「実利志向」や「交流志向」も強いことが指摘されているが、本調査ではその傾向はみられなかった。

⁴⁹ 四川方言話者においては、「仕事のため」という「実利志向」も「知識志向」の次に認められる。

⑤母方言以外の言語の使用頻度

/n/と/l/の弁別がある言語の使用頻度が高ければナ行音とラ行音、/n/と/l/の聴取混同がないということではないことが明らかになった。したがって、/n/と/l/の弁別がある中国標準語をいくら日常的に使用していても/n/と/l/を区別していない状態で使用しているため、中国標準語の使用によって/n/と/l/の弁別ができるようになるわけではないということが言える。

⑥音声学習ストラテジー調査

発音学習に有効なストラテジーと考えられている「自己モニター」は、聴取混同においては有効性を確認できなかった。一方で、「母語と日本語で発音の類似点、相違点を比較する。」への同意度が他の項目よりも高くなく、この項目に対する学習者の意識がそれほど高くない可能性があることがわかった。

以上の本調査結果から、学習者は発音よりも聴取が難しいと感じており、広東語話者、四川方言話者においてはナ行音とラ行音、台湾方言話者においては有声・無声破裂音に難しさを感じていることが明らかになった。次に、多くの学習者が自分で発音練習を行っているが、その方法が正しい聴取に必ずしも有効ではない可能性があることがわかった。また、インプットにおいては、音声に集中したインプット（ラジオや歌）が重要であることが指摘されているが、ラジオのインプットは少なく、歌のインプットはナ行音とラ行音の聴取混同に寄与しないことが明らかになった。さらに、学習動機においては、聴取に寄与することが考えられる「交流志向」はあまり高くないことがわかった。山本（2009）では、第二言語の母語話者とコミュニケーションしたいという積極的な学習意欲が、第二言語の音声・文字情報を能動的にインプットしようとする学習行動に結びつき、聴解力の重要な言語外的要因になると結論づけている。音声上の問題と聴解力は関係が深く、能動的な音声インプットが音声習得にも重要な要因になると考えられる。本調査協力者においては、「実利志向」と「交流志向」は高くなかったということから、能動的な音声インプットを教師が促していくことが必要である。

また、日本語聴取における「自己モニター型」などの音声学習ストラテジーの影響は認められなかった。さらに、「母語と日本語で発音の類似点、相違点を比較する。」の項目

に同意するかどうかの5段階評価が他の項目よりも高くなく、学習者が母語と日本語で発音の類似点、相違点を比較していない可能性があることが明らかになった。音声習得に必要なことは、第二言語の音声とそれに近い母語の音声との違いに気づくことであると指摘されている（Flege1981,1987a,1987b,1995）。したがって、新たな音韻カテゴリー構築のためには母方言と日本語の音を比較し、違いに気づかせる必要があると考えられる。

第7章 学習者の音韻習得過程および音韻カテゴリーの構築

本章では、聴取指導に関する二つのケーススタディを分析し、学習者の音韻習得の過程を明らかにし、具体的な聴取指導方法を述べる。

7.1 本調査の背景

中国人日本語学習者の日本語学習における音韻上の問題点は今までに多数報告されており、よく挙げられる問題点として、破裂音の有声・無声の弁別（福岡 2005a,b、劉 2008、山本 2009）や、ナ行音・ラ行音、ナ行音・ラ行音・ダ行音の弁別（大久保 2010a、2012）などがある。音韻上の問題点には母語の影響が大きく関与しており、日本語教育現場ではこれらの問題を抱える学習者が多く存在する。単音レベルの問題点は、学習している言語の音韻カテゴリーが母語の音韻カテゴリーと異なっていることによって、その音韻を正しく知覚していないことが問題を引き起こす要因となっている。山本（2009）では破裂音に有声・無声の対立を持たない母語話者は、母語の負の音韻転移によって日本語破裂音の弁別に困難を伴うために、日本語の音声言語理解に支障をきたすことを指摘しており、母語の影響により特定の音韻を習得できていないことが学習者の理解に大きな影響を与えることになる。

第二言語の音声習得において知覚の重要性は先行研究で多数指摘されているが、第二言語の音韻カテゴリーがどのように形成されていくのかはまだはっきりとわかっていない。Flege(1995)の SLM (Speech Learning Model) では、母語の音韻カテゴリーと第二言語音との関係を明らかにし、母語との違いが大きい音は習得されやすく、反対に母語の音韻カテゴリーに近似している音の習得は難しいということを示している。一方 Best(1995)の PAM (Perceptual Assimilation Model) では、母語にない音をどのように知覚しているかのパターンを分類し習得の難易を説明している。では、母語で二つの音を弁別していない場合、その音に近似した日本語の音韻カテゴリーはどのように形成されていくのだろうか。四川方言や広東語などを母語とする日本語学習者はナ行音・ラ行音を混同する傾向にあるが、原因は母語で /n/ と /l/ を弁別していないことが考えられる。

小河原(1997ab)は、発音学習において、学習者が妥当な発音基準を意識的にもって発音し、発音した自分自身の発音が基準どおりに発音できているかどうか、自分で聴覚的に判定し、自己修正できる「自己モニター能力」が重要であると述べている。日本語の音韻習得においては、学習者が正しい聴取基準をもち、日本語の音韻カテゴリーを構築していく

ことが重要である。そして学習者が正しい聴取基準を持つためには、その音韻を学習者がどのように知覚しているかを知り、二つの音の違いに気づかせる聴取指導により新たな音韻カテゴリー構築を促していくことが必要となる。

そこで本研究では、ナ行音・ラ行音の聴取指導を事例として中国人日本語学習者が母語とは異なる日本語の音韻をどのように習得していくのかを探り、学習者の音韻習得を促す指導方法を提案することを目指す。

7.2 音韻カテゴリーに関する先行研究

Flege (1995) の The Speech Learning Model (SLM) には、5つの仮説が提示されているが、その中に、「第二言語のある音声とそれに最も近い母語の音声との聴覚的違いに気づくことにより、その音声の新しい音声範疇を作ることができる。」という仮説がある。この仮説からわかることは、第二言語の新しい音韻を構築するためには、第二言語の音韻とそれに近い母語の音韻との違いに気付く必要があるということである。

母語と第二言語の音韻カテゴリーの違いによって生じる問題として一般的に知られているのが、日本人英語学習者の /l/ と /r/ の知覚である。日本語のラ行音は /l/ と /r/ を弁別しないために、この二つの音を習得することが難しいとされている。Best (1995) は、非母語を聞きとる際には、母語の音韻カテゴリーへの同化が生じると主張した。そして、母語音韻への同化の様式を 6 パターンに分類し、パターンごとに非母語を知覚する際の難しさを予測した説明モデル (PAM) を提唱しているが、日本人英語学習者の /l/ と /r/ の知覚をこのモデルで分類すると「第二言語の二つの異なる音が、両方とも母語の一つの音声範疇に同化されると、その二つの音の区別が困難になる」という Single Category (SC) のパターンに入る。山田ほか (1995) は、英語話者が /l/ と /r/ を F3 周波数を手がかり (知覚 cue) に聞き分けを行っているのに対し、日本語話者は F2 周波数を手がかりに聞き分けを行っていることを明らかにした。この母語話者とは異なる知覚 cue の使用によって、二つの音の弁別を難しくしているわけである。したがって、英語の /r/ と /l/ を聞き分けられるようになるためには、知覚 cue の修正を行う必要があるということになる。

7.3 ナ行音・ラ行音・ダ行音聴取練習のケーススタディ I

7.3.1 調査

本ケーススタディでは、ナ行音・ラ行音・ダ行音の混同がみられる学習者 3 名に対して、

筆者が聴取指導を実施した。調査対象者は日本の大学で学ぶ中国語を母語とする日本語学習者 3 名（台湾出身 2 名：以下 A、B、中国桂林出身 1 名：以下 C）（表 43）である。最初に調査協力者に対し 2 種類の聴取テスト⁵⁰（プレテスト I、II）を実施した。次に、プレテストの結果を筆者が調査対象者と一緒に確認し、問題点を指摘した。その後、1 回 30～40 分、各学習者に対し 2 回から 6 回の聴取練習を行った。聴取練習の方法は、ミニマル・ペアが書かれている練習シートを使って音を聞かせ、どちらの音に聞こえたかを答えるというものである。練習は、ミニマル・ペアの単音⇒単語⇒文レベルで進めていった。練習中、「その音を聞いたときに、どのように聞こえたか」を質問し、学習者の「気づき」を筆者が記録した。さらに、練習によって聴取ができるようになった学習者 A、B に対し、聴取テスト（ポストテスト）を実施し、最終的に聴取がどのくらいできるようになったかを調べた。

表 43 調査協力者

| | |
|-------|--------------------------|
| 学習者 A | 台湾出身女性（23 才）（日本語レベル中級） |
| 学習者 B | 台湾出身男性（22 才）（日本語レベル上級） |
| 学習者 C | 中国桂林出身男性（19 才）（日本語レベル中級） |

7.3.2 調査結果

プレテストの誤答率を図 128,129 に示す。A と B は台湾方言話者であるが、プレテスト I と II を比較すると、II の誤答率が高い。特に A はプレテスト I においては誤答率 5% 未満であったのに対し、プレテスト II では 20% を超える誤答率となっている。したがって、A と B は母音 /e/ の音環境のとき、聴取混同が大きいことになる。一方、中国語方言話者である C は、プレテスト I も II も同程度の誤答率であったことから、母音 /e/ の影響はないと考えられる。

プレテストとポストテストの誤答率を比較したところ、A と B は聴取混同が改善されたことが明らかになり、ナ行音・ラ行音・ダ行音の音韻カテゴリー形成の可能性が示唆された（図 130）。この 2 名は、練習中の記録からも聞き分けができるようになっていったこと

⁵⁰ プレテスト I は、第 3 章の「ナ行音・ラ行音聴取調査」と同じものを使用した。詳細は 3.2 を参照されたい。プレテスト II は、「ナ行音・ラ行音聴取調査」の調査語リストから、母音 /e/ の音環境の語を取りだしてテストを作成した。キャリアセンテンスは、「わたしは〇〇と言いました」を使用した（資料 10）。

が明らかになっているが、Cは聴取練習中に何度も間違え、最後の練習（4回目）においても聴取混同の改善はみられなかった。なお、大学の授業の都合により、Cは4回で聴取練習を終了し、ポストテストは受けられなかった。

聴取混同が改善されたAとB、そして改善がみられなかったCとの違いは、聞き分けに関する「気づき」の内容と関連していた。AとBは、混同している音を新しい音として捕らえることができるようになっていったが、Cは、混同している音を近似している母方言の音として認識していた。また、AとBが混同改善に必要とした練習回数は異なっており、Bよりもプレテストの点数が高かったAは2回の練習で聞き分けの混同が改善されたが、Bは6回の練習を経て聞き分けの混同が改善した。

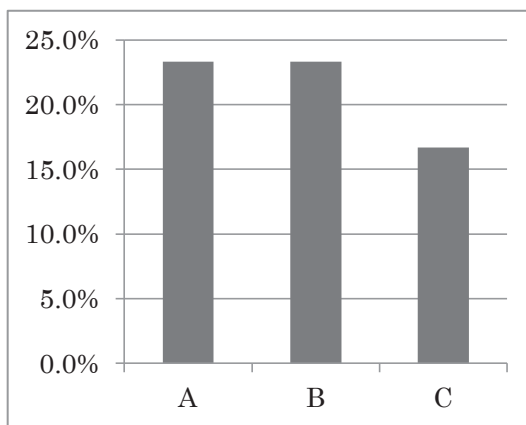
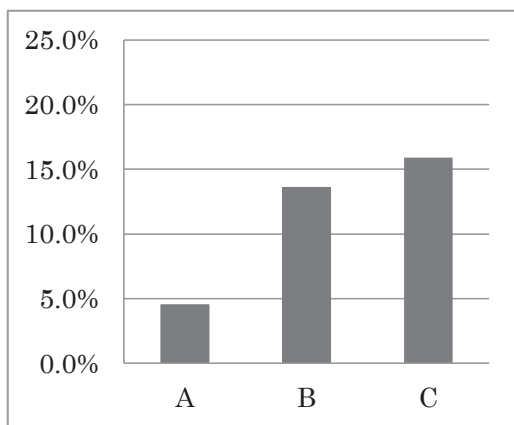


図 128 プレテスト誤答率（全ての音環境）

図 129 プレテスト誤答率（母音/e/の音環境）

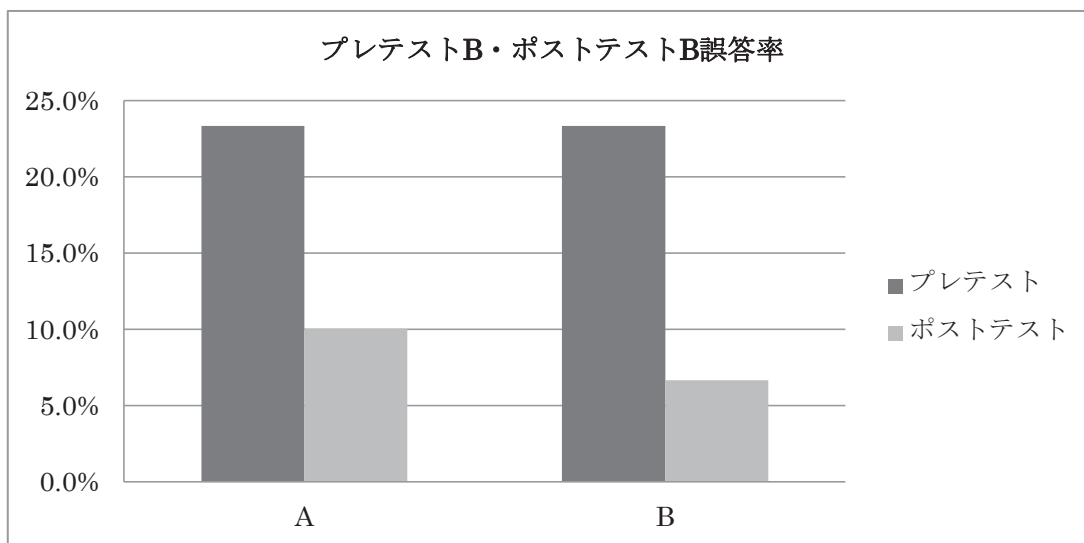


図 130 プレテスト（母音/e/の誤答率）とポストテスト（母音/e/の誤答率）の比較

7.3.3 聴取練習（学習者Aの場合）

Aは、自分が履修している発音クラスの先生に、「ナ行音とラ行音の発音が混同している」と指摘された学生である。しかし本人にその自覚はなく、特に聴取には問題がないと思っていた。そこで、プレテストを実施したところ、全体的には間違いは少なかったが、母音/e/のときに混同しやすいことがわかり、本人の希望で練習を行うこととなった。2回の練習で間違いがなくなり、学習者本人もできるようになったと実感することができたため、2回の練習のみで練習を終了することにした。練習の観察と学習者の気づきを図 131 に示す。

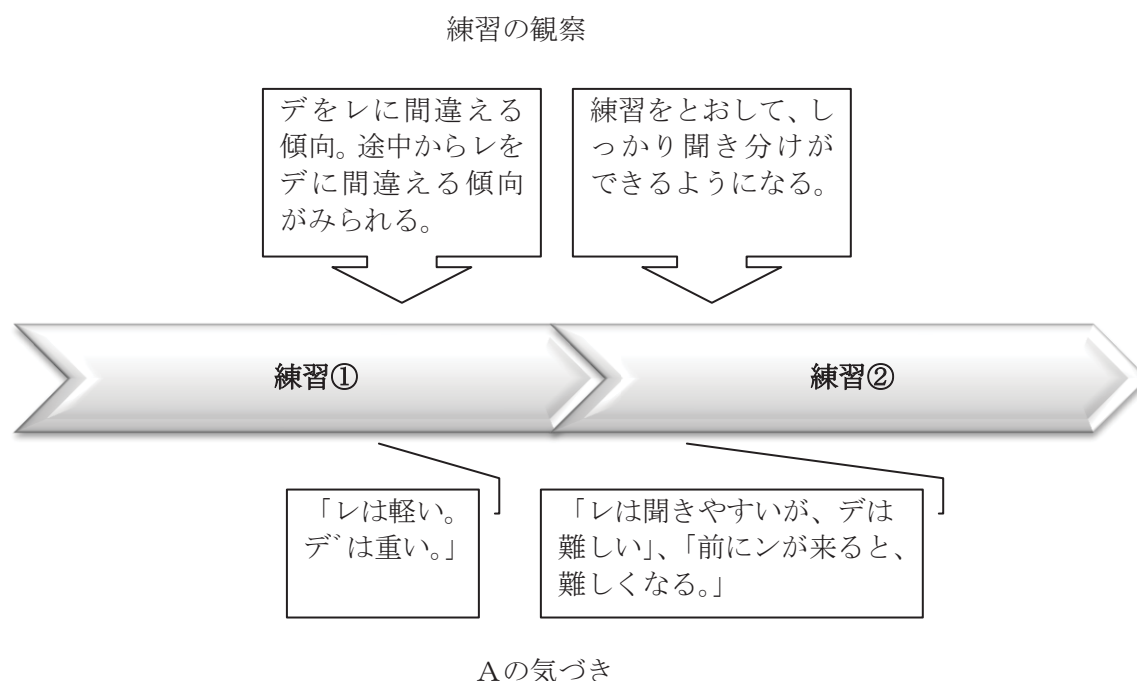


図 131 Aにおける聴取練習の観察および学習者の気づき

7.3.4 聴取練習（学習者Bの場合）

BもA同様、自分が履修している発音クラスの先生に、「ナ行音とラ行音の発音が混同している」と指摘された学生である。Bは自分でも混同を認識していたが、聴取には問題ないと思っていた。しかし、プレテストを通して聞き分けできていないことに気づき、聴取練習を行うこととなった。単音レベルから単語レベル、文レベルと移行していき、どの音環境のときに聞き分けが難しいかを練習中に確認した。また、聴取練習を通して、二つの音がどのように聞こえるかをBに尋ね、気づきを促した。この練習を 6 回行った後、本人

が聞き分けできるようになったと実感できたため、練習は 6 回で終わることにした。練習の観察と B の気づきを図 132 に示す。

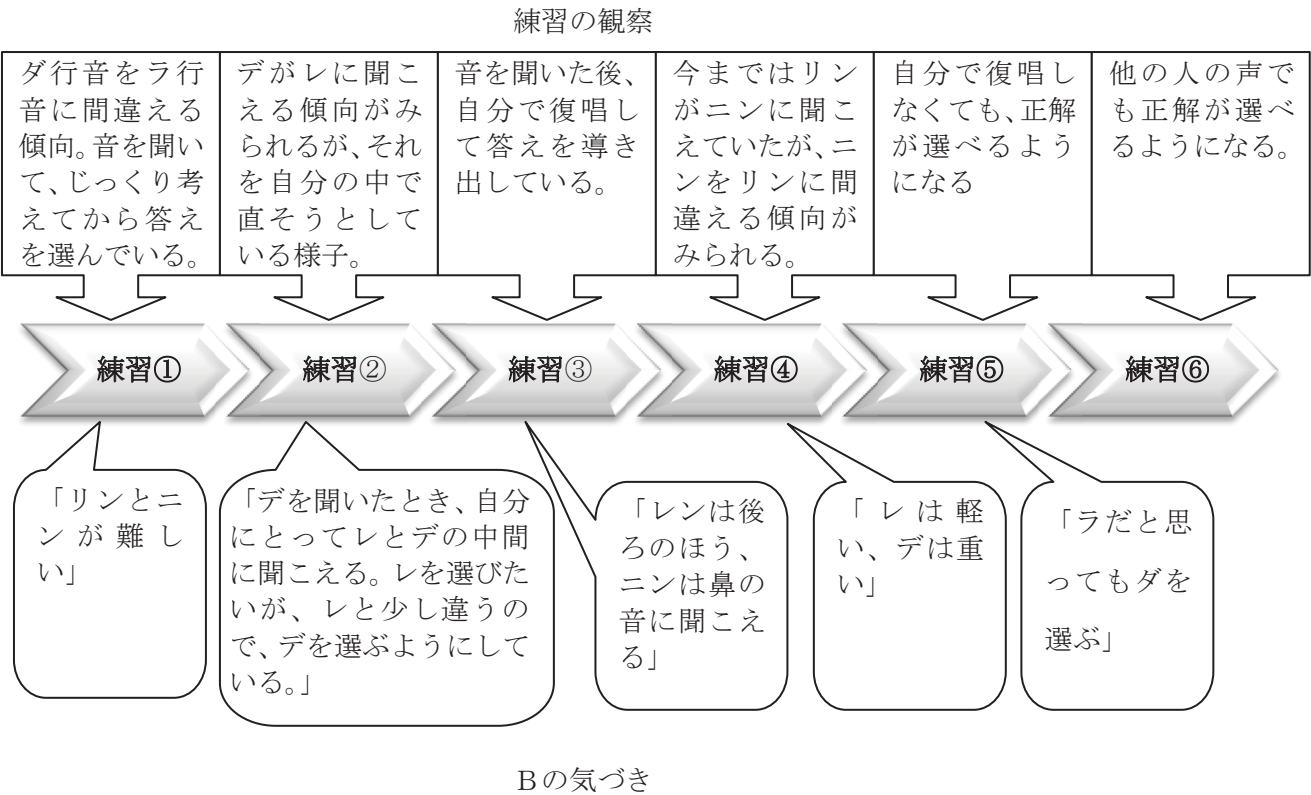


図 132 B における聴取練習の観察および学習者の気づき

さらに、B は練習中に、「タとダも聞き分けられない」と言ったため、途中からタ行音を含めて練習を行った。「ダを聞いたとき、ラを選びたい。タを聞いたとき、ダを選びたい。だから、ラだと思ってもダを選ぶようにする。ダだと思ってもタを選ぶようにする。」と言っていた。このような B の気づきから、単にラ行音・ダ行音の混同に留まらず、タ行音・ダ行音の混同との関連が浮き彫りとなり、音韻カテゴリーの違いにより混同していた状態（図 133）から調整を行っていたことも示された。

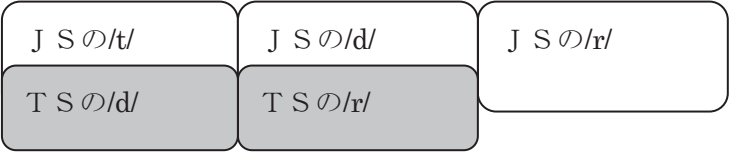


図 133 日本語母語話者(JS)と台湾人学習者(TS)の「タ」「ダ」「ラ」音韻カテゴリー

7.3.5 聴取練習（学習者Cの場合）

Cは、筆者のクラスで発音クラスを受講していた学生である。毎回宿題で提出していた音声においていつもナ行音とラ行音が混同していたため、その旨を伝えたところ、練習を希望した学生である。本人は聞き分けの問題ないと思っていた。しかしBと同様、プレテストを通して聞き分けができていないことに気づき、練習を希望した。Bと同様に毎回の練習を行ったが、何度も間違いを繰り返していた。二つの音がどのように聞こえるかをCに尋ねたところ、近似している母方言の音として認識していた。母方言において/n/と/l/を混同している場合、その音でナ行音とラ行音を代用してしまうことによって、ナ行音とラ行音も混同したままになってしまう可能性が示された。

Cの聴取練習では、4回の練習を終えたところで、本人の事情⁵¹で練習が続けられなくなってしまい、練習を終了することになった。練習の観察とBの気づきを図134に示す。

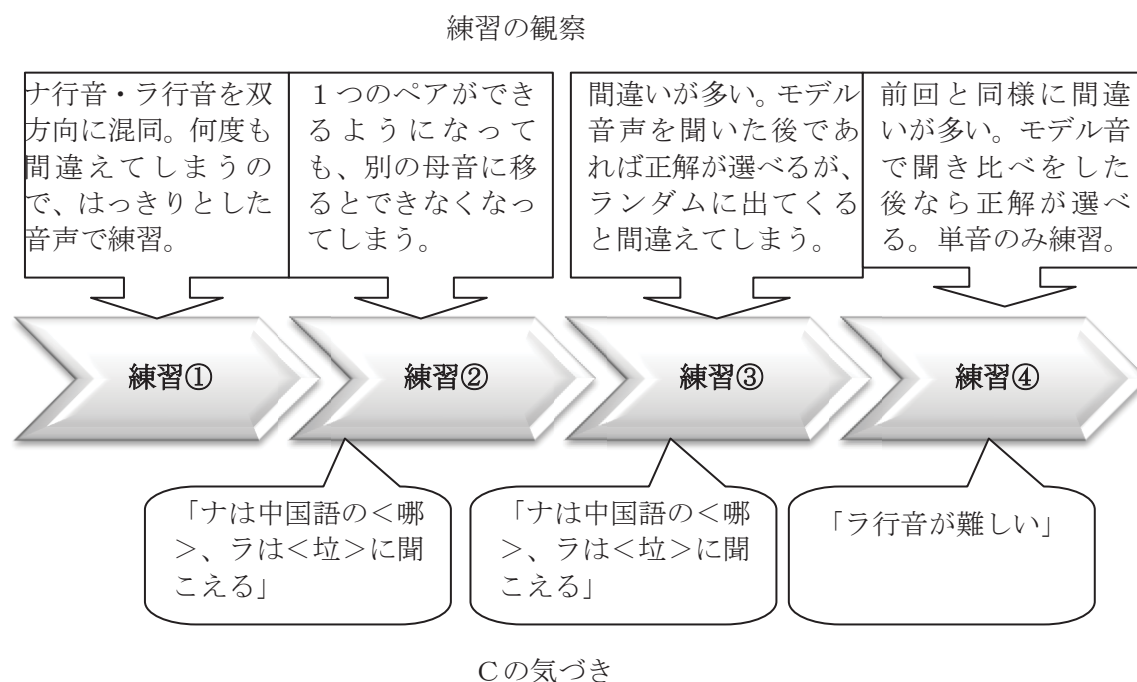


図134 Cにおける聴取練習の観察および学習者の気づき

7.3.6 ケーススタディ I のまとめ

今回の調査結果から、学習者によって聞き分けが難しい音とその音環境は異なっており、それぞれが持つ難しい音を意識した練習が必要であることが明らかになった。また、

⁵¹ Cの大学での勉強が忙しくなり、聴取練習の時間が割けなくなってしまったため。

学習者の混同の程度により必要とされる練習回数も異なることが示された。以上のことから、母語に弁別がない日本語音韻の習得は教室指導のみでは難しく、学習者の自律学習が必要であることが示唆された。また、ただ聴取練習をすれば第二言語の新しい音韻カテゴリーが形成されるわけではなく、ターゲット音の違いをどのような気づきと共に聞き分けるかが音韻カテゴリー形成に重要であることが示唆された。

7.4 ナ行音・ラ行音・ダ行音聴取練習のケーススタディⅡ

7.4.1 調査

本研究の調査協力者は中国語を母語とする日本語学習者 2 名（表 44）である。なお、二人とも日本の大学に研究生として 3 か月前に来日した博士課程の院生である。

表 44 調査協力者

| 学習者 | 性別 | 年齢 | 出身 | 属性 | 日本語学習歴 |
|-----|----|------|-----|------------------------|--------|
| D | 男 | 25 歳 | 湖南省 | 中国の大学の大学院生 (日本語非専攻) | 約 1 年 |
| E | 男 | 25 歳 | 安徽省 | 中国の大学の大学院生 (日本語非専攻) | 約 1 年 |

調査は二人が研究生として所属している日本の大学で行った。最初にこの 2 名に対しプレテスト（聴取テスト）を実施し、翌週から 5 週に渡って、毎週 1 回（約 15～20 分）のナ行音・ラ行音聴取指導を 1 対 1 の形態で行った。なお、学習者がナ行音とラ行音を正しく発音できているかを知るために、第 1 回目の聴取指導の前に、ナ行音とラ行音の単音を発音してもらい、その音声を録音した。合計 5 回の聴取練習を終えた翌週にポストテストを実施し、聴取混同改善の有無を調べた（表 45）。

表 45 調査概要

| | |
|--------------|-----------------------------|
| 第 1 回（第 1 週） | プレテスト実施 |
| 第 2 回（第 2 週） | 学習者のナ行音・ラ行音発音チェック。聴取指導 1 回目 |
| 第 3 回（第 3 週） | 聴取指導 2 回目 |

| | |
|----------|----------|
| 第4回（第4週） | 聴取指導3回目 |
| 第5回（第5週） | 聴取指導4回目 |
| 第6回（第6週） | 聴取指導5回目 |
| 第7回（第7週） | ポストテスト実施 |

プレテストとポストテストは同じテストを使用することとし、「ナ行音・ラ行音聴取調査」⁵²と「有意味語聴取調査」⁵³の2種類のテストを実施した。

毎回の聴取指導は、筆者が学習者と一対一の形式で指導を行った。聴取指導の内容は、筆者が発音した音声はナ行音、ラ行音どちらの音に聞こえたかをミニマル・ペアが書かれている練習シートを使って、聞こえた音のどちらの音に聞こえたかを答えるというものである。練習は、ミニマル・ペアの単音⇒単語⇒文のレベルで進めていった。なお、単語には「ナ行音・ラ行音聴取調査」の調査語、文には「商品名は〇〇です」に調査語を入れたものを筆者が発音し、聞かせた。

練習中、「その音を聞いたときに、どのように聞こえたか」を学習者に質問し、学習者の「気づき」を記録した。また、各聴取指導中の音声をICレコーダー（Voice-Trek DS-700）にて録音し、音声データのスクリプトを作成した。なお、文字化表記のルールは、戸田（2006）に従った。詳細は以下のとおりである。

- ， ： 短いポーズがあることを表す。
- … ： 長いポーズを表す。
- ー ： 「ー」の前の音節が長く伸ばされていることを表す。
- ？ ： 上昇イントネーションを表す。
- 。 ： 下降のイントネーションで文が終了することを表す。
- ： ： 話者が交替したときは改行し、その発話のはじめに「：」を記す。
- { } ： 非言語的な行動を表す。

例：{笑い}

[]：直前の漢字表記の語句の実際の発音を示す。

例：生貯蔵酒[なまちょぞーしゅ]

⁵²本研究で実施した「ナ行音・ラ行音聴取調査」と同じものを使用した。詳細は3.2を参照されたい。

⁵³ 本研究で実施した「日本語有意味語調査」と同じものを使用した。詳細は5.2を参照されたい。

() : 直前の発音のアクセント型などの音声的特徴を示す。話の流れ上必要な個所にのみ付与する。

「」: I. 発話の中に例示として出てきた単語や発音であることを示す。

例: たとえば「マイク」とかは

「ッ」の発音が「チュ」になってるって言われて。

II. 固有名詞であることを表す。

例: ドラマの名前「危険なアネキ」

あのう: 「のう」という音がはっきり発音されていることを表す。

あの一: 「の」の音が伸ばされていることを表す。

固有名詞の扱い:

発話中に個人名、大学名などの固有名詞が出てきた場合、それが話し手本人の名前である場合は、その話し手に付与しているアルファベットと数字で書き換え、その他の名前の場合は「Q」で統一して示す。その他の大学名などは〇〇大学、△△大学とする。

例: 「個人名」さん発音上手ねってよく言われるんですけど、→ Aさん発音上手ねってよく言われるんですけど、

学習者の発話の分析は、定性的コーディング（佐藤 2008）を行なった上で、ターゲット音（ナ行音・ラ行音）に対する意識、練習によって得られた気づきを抽出し、解釈を行った。

7.4.2 調査結果

プレテストとポストテストの結果は以下のとおりである（図 135、136）。図 135、136 から、学習者D、Eともにポストテストはプレテストと比較してかなり誤答率が低くなっていることがわかる⁵⁴。したがって、5回の聴取指導の効果があったと考えられる。

⁵⁴ 「ナ行音・ラ行音聴取テスト」の調査結果から、本調査協力者2名においてダ行音の混同は認められなかった。

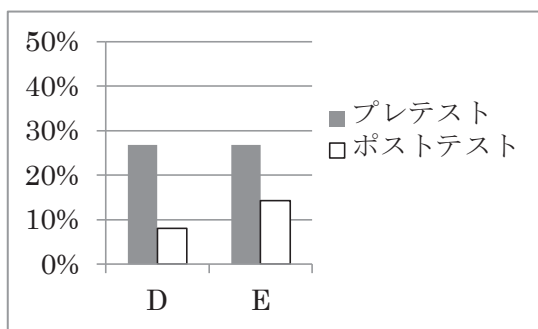


図 135 「ナ行音・ラ行音聴取テスト」誤答率

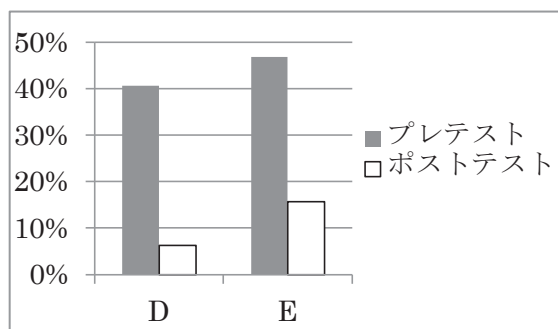


図 136 「有意味語聴取テスト」誤答率

次に、なお、聴取指導 1 回目の最初に行った学習者 D、E の発音チェックの音声を東京方言話者 2 名に評価してもらったところ、学習者 D（以下 D）は発音に問題はなく、学習者 E（以下 E）の発音はラ行音がナ行音に聞こえると判定された。この結果から、学習者に聴取混同がみられる場合、発音はできるが聴取混同がみられるケース（学習者 D）と発音も聴取も混同しているケース（学習者 E）があることが認められた。このことは学習者の意識にも表れている。なお、筆者の発話は T で示す。また、分析の際に着目した部分には下線を付す。

<発音チェックでの D のコメント>

T：（「な」と「ら」を指して）これを発音してください。

A：「な」、「ら」

T：できています。

A：がんばってできる。速く話すとき、できません。聞くとき、できません。

T：でも気をつけてゆっくりのときは大丈夫なんですね？

A：うん。

この学習者 D の発話から、自分が意識してゆっくり発音するときは正しく発音できるが、発話速度が速くなったときは自分の発音が正しくないと認識していることがわかる。また、聴取に問題があることも自分で指摘している。

一方、E は聴取混同だけでなく、発音にも問題があることがわかっている。そこで、E が発音した「ナ」と「ラ」を音響解析ソフト *praat* (64-bit edition) で分析したところ、/r/ と /n/ の持続時間が異なっており、B は「ナ」と「ラ」を区別して発音していることが示さ

れた（図 137、138）。しかし、その音声を 3 名の日本語母語話者に評価してもらったところ、日本語母語話者にはどちらの音も「ナ」に聞こえていることがわかった。したがって、ナ行音とラ行音を混同している学習者は、ナ行音とラ行音を自分の基準で言い分けているが、日本語母語話者には一つの音に聞こえているということになるわけである。

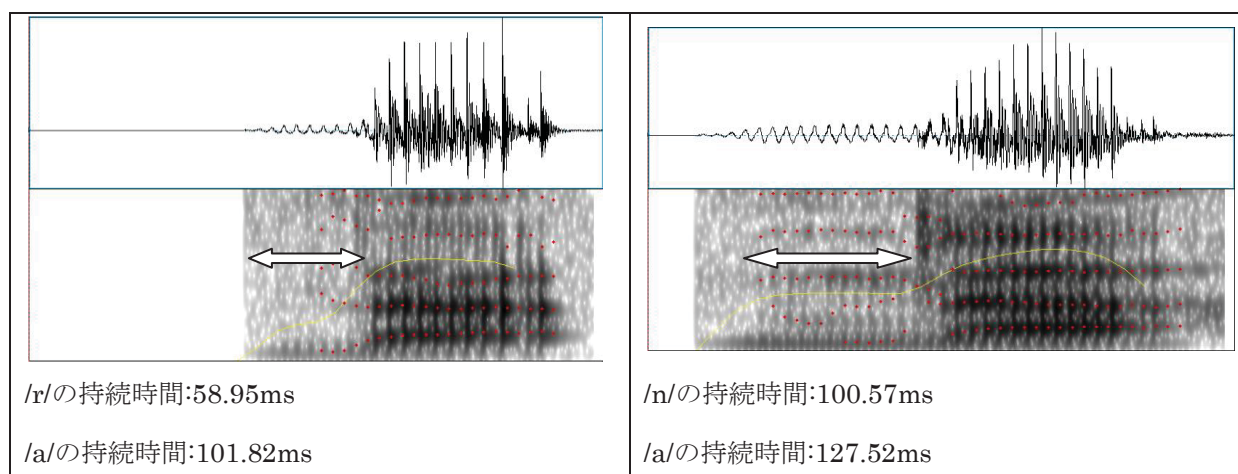


図 137 学習者Dが発音した「ラ」

図 138 学習者Dが発音した「ナ」

このことから、聴取混同がみられる中国人学習者の日本語/n/,/r/と、日本語母語話者の/n/,/l/の音韻カテゴリーが異なっていることが示唆された。この音韻カテゴリーの相違を図式化したものを以下に示す（図 139）。

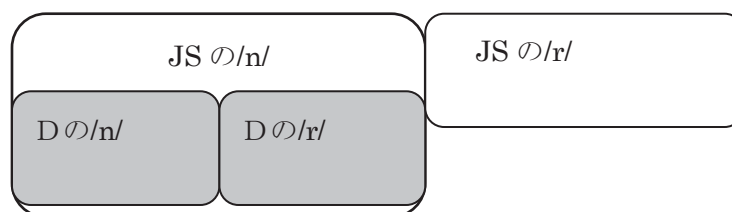


図 139 日本語母語話者(JS)と中国語方言話者Dの「ナ」「ラ」音韻カテゴリー

7.4.3 聴取練習（学習者Dの場合）

学習者Dの各回の聴取指導における学習者の様子および変化について述べる。

<Dの1回目>

モデル音声を自分でリピートしながら答えを考えている。

<Dの2回目>

(練習中の観察)

自分でリピートしなくても答えを選べるようになっている。

間違えたとき、ミニマル・ペアのモデル音声を聞くことによって正しい答えがわかる。

<Dの3回目>

間違いやすい音環境が自分で把握できている。

一度間違えると、間違いが続く。⇒ **音韻カテゴリーの自己修正**

<Dの4回目>

どちらかわからないときに、自分でリピートして答えを考えている。

(練習中のDのコメント)

D：自分で発音したいです。自分で発音して、考える。

<Dの5回目>

最初のうちは一度間違えると間違いが続くが、だんだん間違えないようになる。

以上のDの練習中の変化から、Dは自分の発音を手がかりに音韻カテゴリーの自己修正を行っていることが明らかになった。また、間違えたときにミニマル・ペアの音声を聞くことによって正しい答えを導き出していることから、学習者が誤聴した場合、その音だけを聞かせても有効ではなく、ミニマル・ペアで二つの音を比較することによって音韻習得が促されることが考えられる。

7.4.4 聴取練習 (学習者Eの場合)

学習者Eの各回の聴取指導における学習者の様子および変化について述べる。

< E の 1 回目 >

間違いが多い。強調した音声なら正解を選べる。

(学習者のコメント)

E : 鼻の音はちょっと難しいです。

E : 日本語の鼻の音と中国の鼻の音が違うから、聞いたときにすごい難しいというのがあるのかなと思います。

E : (中国語を指差して) これは「納」、鼻の発音は重いです。こっちは「辣」。聞くときは大きく違いますね。簡単です。でも日本語の発音で違いは小さいです。

T : 日本語の「な」の音は鼻の音が少し小さいですよ。中国語で言うと、もっと大きい鼻の音になってるんですね？

E : はい。

< E の 2 回目 >

前回より間違いが減っているが、まだ間違いが多いため、語頭の単語のみの練習を行った。

「ラ行音+撥音」がナ行音になりやすい傾向があり、その音環境を集中して練習したところ、途中で「ナ行音+撥音」のときにラ行音を選ぶことが続き、一時、過剰一般化がみられた。その後、練習を続けることによって正しい答えを選べるようになった。

(練習前のEのコメント)

T : 自分で練習しましたか？

E : ちょっと練習しました。この前、練習したから、鼻の後は注意します。

(練習中のEのコメント)

E : 鼻の後をのぞいて、他の違うことを探してみる、他のことを注意しながら鼻の発音、注意してません。以前は、鼻の発音だけ。他の発音はちょっと違うと思います。

< E の 3 回目 >

間違いやすい音が自分でわかるようになる。

例 : 「ラ行音+ん」⇒ナ行音に誤聴しやすい

(学習者のコメント)

E : 今は「ん」の発音は忘れて、前の発音を特に聞きます。

< E の 4 回目 >

間違いが多い音をミニマル・ペアで提示しながら練習することによって、間違いが減ってくる。

< E の 5 回目 >

自然な発音でも間違いが減ってくる。

E の 1 回目のコメントから、E はナ行音とラ行音を鼻音の大きさによって弁別を行っていることが明らかになった。すなわち、E の知覚 cue は鼻音量であり、鼻音量が小さいナ行音をラ行音と判断してしまう傾向があることがわかった。しかし練習によって今までの知覚 cue が間違いであることに気づき、知覚 cue の変更を行った。その後、過剰一般化を経て、自己修正がなされていく様子がみられた。

また、D と同様、間違えたときにミニマル・ペアの音声を聞くことによって正しい答えを導き出せるようになっていることがわかった。

7.4.5 ケーススタディⅡのまとめ

学習者 D、E はナ行音・ラ行音聴取の際、それぞれ異なるストラテジーを使用しながら自己修正を行っていることが明らかになった。学習者 D は意識すれば正しく発音できるため、自分の発音を手がかりに聴取をしながら自己調整を行っていた。学習者 E は今まで聴取に使用した知覚 cue が有効ではないことに気づき、新たな知覚 cue を発見、使用することによって、自己調整を行っていた。

また、プレテストとポストテストの結果を比較したところ、聴取混同が改善されたことが明らかになり、問題に焦点を当てた練習、特にミニマル・ペアの音を聞き比べることによってナ行音・ラ行音の音韻カテゴリーが形成されることが示唆された。

7.5 まとめ

本調査では、ナ行音・ラ行音の聴取混同を持つ学習者に対し、筆者が実際に聴取指導を行い、習得過程を明らかにすることを試みた。調査結果から、学習者がミニマル・ペアの音を聞き比べすることで二つの音の違いを発見し、ナ行音とラ行音の音韻カテゴリーが形

成されることが明らかになった。また、聞き比べをする際に使用するストラテジーは学習者によって異なることが明らかになった。特に、聞こえた音声をそのまま同じように生成することができる学習者は自分の発音をモニターしながら聴取するストラテジーを使用していた。このストラテジーを使用することは聴取だけでなく発音にも影響を与える可能性がある。山田他（1995）では、日本語母語話者の英語の/r/と/l/の音韻習得において、聴取のみの訓練により、発音も上達することが明らかになっている。日本語学習者におけるナ行音・ラ行音の聴取練習においても同様の効果がある可能性があり、聴取練習の更なる効果が期待される。ただし、自分の母方言の音韻カテゴリーを代用しようとしてしまった場合は、母方言の音韻カテゴリーは/n/と/l/が一緒になってしまっているため、ナ行音とラ行音の音韻カテゴリー形成が見込めない可能性があり、注意が必要である。

教室活動において学習者の日本語の音韻習得を促すためには、教師が発音指導だけを行うのではなく、学習者が正しくその音を聴取できているかを確認し、指導することが必要であると考ええる。また、教師は学習者に有効な聴取練習方法を提示し、学習者の音韻習得を支援していくことが重要である。特に母語に弁別がない日本語の音韻習得は教室指導のみでは難しく、学習者の自律学習が必要であることが示唆された。また、ただ聴取練習をすれば第二言語の新しい音韻カテゴリーが形成されるわけではなく、ターゲット音の違いをどのような気づきと共に聞き分けるかが音韻カテゴリー形成に重要であることが示唆された。

一般的に教師は、教室で学習者に対して問題のある発音の指導だけを行っている場合が多い。それは、学習者の発音を聞き、その問題に教師が気づきやすいからである。しかし、本調査結果で明らかになったように、発音はできているが聴取ができていないケースの場合、発音には問題がないため、聴取の問題を教師が見逃してしまう可能性がある。

音声習得のためには発音指導だけでなく、その音を正しく聞き分けることができているかを確認する必要がある。しかし、聞き分けができていないという意識化だけでは問題を改善させることは難しく、ターゲット音を母語音とは別の“新しい音”として聞けるようになることが重要である。これらのことを学習者に認識させ、自律学習を促すことが求められていると言えよう。教師は学習者に聴取練習に関する知識を与え、自律学習を支援することが必要であると考ええる。

第8章 既存の教材にみられる聴取指導および聴取練習

日本語聴取に社会的要因がどのように関わっているか、また、学習者が教材を使用し、自分の問題点に焦点を当てた聴取練習が可能かどうかを明らかにするため、本研究の調査地域で市販されている教材を分析する。対象にした教材は、日本語発音教材 16 冊、英語発音教材 20 冊、中国語発音教材 8 冊、合計 44 冊である。

8.1 現地で市販されている日本語発音教材分析

8.1.1 広東省、四川省で市販されている日本語発音教材の分析

本小節で扱う教材は、以下の広東省で市販されている日本語発音教材 4 冊、四川省で市販されている日本語発音教材 8 冊の合計 12 冊である。

＜広東省で市販されている日本語発音教材＞

- ①零起点速成日语发音 外文出版社（2008 年）
- ②零起点掌握标准日本語发音 世界图书出版公司（2009 年第 1 版、第 7 次印刷）
- ③日语发音全解 世界图书出版公司（2009 年）
- ④日语发音想学就会 西安交通大学出版（2010 年）

＜四川省で市販されている日本語発音教材＞

- ①日语语音体操 外语教学与研究出版社（2007 年）
- ②标准日语发音 大连理工大学出版社（2007 年）
- ③零起点速成日语发音 外文出版社（2008 年）
- ④日语语音与基础会话 北京语言大学出版社（2008 年）
- ⑤语音详解 外语教学与研究出版社（2008 年、2009 年第 2 次印刷）
- ⑥日语语音教程 上海外语教育出版社（2009 年）
- ⑦零起点掌握标准日本語发音 世界图书出版公司（2009 年第 1 版、第 6 次印刷）
- ⑧快速突破日语发音 世界图书出版公司（2009 年）

分析のための調査項目は、10 の音声項目（母音、子音、調音法、拍、特殊拍、母音無声化、アクセント、ポーズ、イントネーション、フォーカス）の記述の有無と、ナ行音とラ

行音についての記述の有無およびナ行音・ラ行音の発音練習、ナ行音・ラ行音の聴取練習の有無である。これらの調査項目および判断基準は土岐（1986）を参考にし、ナ行音とラ行音に関する項目を加えた。判断基準は以下の通りである。説明が詳しく記述されている「○」、極めて簡単な説明に終わっている「△」、触れられていない「×」。調査結果を表 46 に示す。さらに、各教材におけるナ行音とラ行音に関する記述を述べる。

表 46 日本語発音教材において取り上げられている音声項目

| | ①③ | ②⑦ | ③ | ④ | ① | ② | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑧ |
|--------------|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 母音 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ |
| 子音 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ |
| 調音法 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ |
| 拍 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 特殊拍 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 母音無声化 | ○ | ○ | ○ | × | ○ | △ | ○ | ○ | ○ | × |
| アクセント | ○ | ○ | ○ | △ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | △ |
| ポーズ | ○ | × | ○ | × | × | × | × | ○ | ○ | × |
| イントネーション | ○ | × | ○ | × | × | ○ | ○ | ○ | ○ | △ |
| フォーカス | ○ | × | ○ | × | × | ○ | × | ○ | ○ | △ |
| ナ行音・ラ行音の記述 | ○ | × | × | ○ | × | ○ | × | ○ | ○ | × |
| ナ行音・ラ行音の発音練習 | × | ○ | × | × | × | ○ | ○ | △ | ○ | × |
| ナ行音・ラ行音の聴取練習 | × | × | × | × | × | × | ○ | × | × | ○ |

①③零起点速成日语发音 外文出版社（2008 年）

音声に関する専門用語を使用して調音法などが記述されている。間違いやすい発音の練習はないが、各音を単音、単語、文から短い文章レベルまで練習できるようになっている。ナ行音とラ行音の混同に関しては、ダ行音を含めて以下の記述がある。

「ら」音还会因为南方方言口音影响而发成「な」「だ」音、比如把「わからない」说成「わかなない」。究其原因、是有发「ら」音时打开鼻腔通道。如「ら」发成「な」、

可以试着堵住鼻子发、不让气息从鼻腔流出来。

与此相反、也会有人把「だ」发成接近「ら」的音、例如把「いただきます」说成「いたらきます」。这是在发「だ」音时舌尖有齿龈部位停留的时间过短和缺乏力度造成的。发「だ」音时、必须要尽可能使舌尖有力地离齿龈。还有、「ら」音是舌尖翘碰触齿龈的、意识到还一点很重要。

このように、南方方言の影響で、「な」「ら」を混同することが指摘されており、鼻腔の空気の流れの有無で違いを確認できることが記述されている。また、「だ」と「ら」の混同に関する指摘もあり、「だ」が「ら」になってしまうのは、舌尖の歯茎に接触する時間が短く、緊張が弱いためであることが解説されている。

②⑦零起点掌握标准日本語发音 世界图书出版公司（2009 年第 1 版、第 7 次印刷）

発音とひらがなとカタカナの表記を練習する教材である。音声に関する専門用語はほとんど使用されていない。しかし、口腔図や母音の唇の形の写真が記載されている。間違いやすい音の記述はあまりないが、最後の「総合練習」のところで間違いやすい音のミニマル・ペアが取り上げられている。その中でナ行音とラ行音、ラ行音とダ行音の練習（/de/はなし）も含まれている。

③日语发音全解 世界图书出版公司（2009 年）

発音と仮名が学習できる教材。子音は「あ行」「か行」のように行毎の説明ではなく、一つ一つの音の説明がされている。口腔図と唇の形が付いている。単音の練習は単語レベルで、間違いやすい発音の記述や練習はない。

④日语发音想学就会 西安交通大学出版（2010 年）

単音の発音に焦点を当てている。口腔図を使って発音方法が説明されているが、専門用語は使用されていない。単語レベルの練習にはアクセント記号（数字）が付与されているが、アクセントを練習する課はない。注意が必要な点は「纠一纠」に記述されている。ナ行音とラ行音に関しては、ラ行音のところに以下の記述がある。

发ら行音时、注意不要卷舌发音、成不能与な行音混同。另外、[r]音与[n]音口形、

舌尖位置基本相同、用意混淆。要注意[n]是鼻音、按住鼻子就难以发音、但[r]则不然。

この教材では、ラ行音において巻き舌にならないことに注意するということ、ナ行音とは口の形と調音点が一緒であるため、混同しやすいことが指摘されている。また、ナ行音は鼻音であるため鼻を押すと発音が難しく、ラ行音とは異なると解説されている。

① 日语语音体操 外语教学与研究出版社（2007 年）

教材のタイトルのとおり、口の体操をイメージした練習が多く提示されている。ナ行音とラ行音の記述はないが、ラ行音のところでダ行音との発音の違い、また、ダ行音のところでラ行音との発音の違いに関する記述がある。

② 标准日语发音 大连理工大学出版社（2007 年）

単音の練習では、単音レベルから単語レベルまで練習できるようになっている。辨音練習のところで、間違いやすいミニマル・ペアが取り上げられている。ナ行音とラ行音の混同に関しては、ラ行音のところでミニマル・ペアを練習することができる。また、最後の章で中国人が間違いやすい発音が記述されており、その中に以下の記述がある。

○ な行和ら行发音不分

这是地域性的问题。安徽、湖南、湖北一带的人由于方言的原因、汉语中的[l]和[n]不分、所以日语中的な行假名和ら行假名的发音也分不清。

首先要先练习听音、直至听出区别为止。

然后、进行发音。这两行音的区别就在于舌位和发音方法不同。[n]是舌尖顶在上齿龈上位置靠前；[r]是舌尖顶在上齿龈与硬腭的交界处位置靠后。发[n]时、舌尖与上齿龈分离得相对慢些；而发[r]时、舌尖在上齿龈和硬腭的交界处快速闪过、故[r]也称为“闪音”。

练习听音和发音时、可以两个辅音交替练习、区别对比。

この教材では、ナ行音とラ行音の混同は地域的な問題とし、安徽省と湖南省、湖北省の方言に原因があるとしている。但し、市販されていた四川の方言については触れられてい

ない。また、この教材ではまず聞き分け練習をするよう指摘している。次に発音について述べられているが、調音点が異なるとしていて、ラ行音のときには舌先が歯茎に触れたら素早く離れると解説されている。さらに、ミニマル・ペアで練習することが効果的であるとしている。しかしながら、教材で扱っているミニマル・ペアは非常に数が少なく、十分な聴取練習ができるとは言えない。

④ 日语语音与基础会话 北京语言大学出版社（2008 年）

発音と仮名の練習と併せて、簡単な会話練習ができる教材である。それぞれの音は、口腔図で説明されている。また、CDを聞いて平仮名を書くディクテーション練習の後、「区別発音」のところで、間違いやすい発音を聞く練習がある。「区別発音」のところには、以下の指示文があり、じっくり聞くことを促している。

第一遍边听边跟着念、第二遍选出你听到的单词。然后在方格内打勾。

ナ行音とラ行音に関しても記述はないが、区別発音のところでミニマル・ペアが4つ取り上げられている。ここで聞き分けの練習ができるが、取り上げられているミニマル・ペアは、ナ／ラ、ニ／リのみであるため、一部分の練習しかできない。また、ダ行音の区別発音では、ナ／ラ／ダの練習が少し含まれている（例：はな（花）、はら（腹）、はだ（肌））。

⑤ 语音详解 外语教学与研究出版社（2008、2009 年第 2 次印刷）

第 1 章に国際音声記号や調音器官、調音点、調音法などの説明がされており、第 2 章から音声項目の説明がされている。その中には音響解析の図（フォルマント、ピッチカーブ）なども示されており、音声学の専門知識がふんだんに盛り込まれている。音声項目を丁寧に記述しており、特に清濁の記述は充実している。単語練習⇒ミニマル・ペア⇒文での練習とへ移行して練習できるようになっている。また、アクセントの記述も非常に充実したものとなっている。

ナ行音とラ行音に関しては以下の記述がある。

＜ナ行音＞

在我国南方部分地区（如湖南、湖北、四川一带）的方言中，[n] 与 [l] 是同一个音位

的自由变体、因此无论发音和感知、对这两个音的区别都不敏感。这一方言区的人在学习日语时往往也区分[n]与[r]、[ɲ]与[rʲ]。

[n] [ɲ]与[r] [rʲ]的最大区别就是：前者为鼻音、在口腔的持阻音段、气流经鼻腔流出并在鼻腔共鸣之后才解除口腔的阻塞；而[r] [rʲ]是口音、气流不通过鼻腔。为了弄清口音与鼻音的区别、练习时可以用手把鼻孔堵住后连续发数个[n]或[la]、能够自然发音的是口音[la]、感觉费力的是鼻音[na]。

<ラ行音>

上一节谈到、在我国部分方言区（如湖南、湖北、四川一带）的人往往不能区分鼻音[n] [ɲ]与闪音[r] [rʲ]。在练习时、要先从听力入手、把鼻音与口音在听感上的区别搞清楚。因为纠正发音要靠口耳协调、听音的准确性是基础、只有耳朵能够辨别了、发音才可能纠正。

この教材においても、練習にはまず先に聞くことの重要性を指摘している。しかし、実際の練習のところでは、ターゲット音を含む単語がランダムに並んでおり、ミニマル・ペアは取り上げられておらず、区別を意識するのは難しいであろう。

ダ行音のところでは、タとダの清濁の混同の中に以下の[t]と[r]に関する記述がある。しかし、ダ行音とラ行音の混同の指摘はない。

部分方言地区（如福建、广东一带）的人容易把舌尖塞音[t]与闪音[r]相混淆。例如把“わたし”说成“わらし”等。

このように、福建省や広東省などの地域において、[t]と[r]が混同することがあるという記述があり、「わたし」が「わらし」のように発音されるという指摘がある。

⑥ 日语语音教程 上海外语教育出版社（2009年）

普通高等教育“十一五”国家级规划教材。専門用語を使用して調音法などが記述されている。音声項目が全て網羅されている教材で、特にアクセントが非常に充実している。それぞれの項目では、「課外練習」でまとまった文章を練習できるようになっている。ナ行音とラ行音の混同に関しては、ラ行音のところで以下の記述がある。

「发音小贴士」

两者的区别主要在于辅音[n]和[r]的发音方式、具体来说应注意以下2点：

（1）与上齿龈接触方式不同：[n]和[r]都是齿龈音、都与上齿龈有所接触、但是接触方式不同、[n]发音时舌尖抵住上齿龈不放、而[r]发音时舌尖向上齿龈后部或上齿龈与硬腭之间的部位轻弹一次。

（2）气流呼出通路不同：[n]是鼻音、气流从鼻腔流出；[r]是闪音、气流从口腔流出。

このように、この教材でも音声記号を用いて、調音法と鼻腔の空気の流れの有無について違いを説明している。

次に「課堂練習」で、ナ行音とラ行音の単語レベルのミニマル・ペアで練習することができる。

⑧快速突破日语发音 世界图书出版公司（2009年）

発音と仮名が学習できる教材。口腔図による説明があり、母音には唇の写真が付けられている。最後にある「総合練習」で、韻律部分を聞き分けたり、間違いやすい音を聞くが練習できる。ナ行音とラ行音に関しては、ダ行音を含めて単語レベルで聞き取る練習がある。

8.1.2 台湾で市販されている日本語発音教材の分析

台湾で市販されている教材については、広東省および四川省で市販されている教材とは別に分析を行った。取り扱う教材は、以下の4冊である。調査結果を表47に示す。

①日本語はつおん繁体中文版（初版1995、2006）

②超 Easy 日語—初學發音速成—（2007）

③日語發音入門（2009）

④我的第一本日語50音（2010）

表47 日本語発音教材において取り上げられている音声項目

| | ① | ② | ③ | ④ |
|--------------|---|---|---|---|
| 母音 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 子音 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 調音法 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 拍 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 特殊拍 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 母音無声化 | ○ | ○ | ○ | × |
| アクセント | ○ | ○ | ○ | △ |
| ポーズ | ○ | × | ○ | × |
| イントネーション | ○ | × | ○ | × |
| フォーカス | ○ | × | ○ | × |
| ナ行音・ラ行音の記述 | × | × | × | ○ |
| ナ行音・ラ行音の発音練習 | × | × | ○ | ○ |
| ナ行音・ラ行音の聴取練習 | × | × | × | × |

①日本語はつおん繁体中文版（初版 1995、2006）

『日本語はつおん』（1980）の繁体字版である。『日本語はつおん』は各言語版が出版されており、本書もその他の言語版と全く内容は同じものになっている。そのため、台湾で出版されているが、台湾語母語話者に焦点が当てられた教材にはなっていない。特徴としては、各音には口腔図と口の写真が横からのものと正面からのものが用いられている。Ⅲで、[p]と[b]、[t]と[d]、[k]と[g]のミニマル・ペアの練習ができるようになっている。ナ行音とラ行音に関しては、記述や練習はない。

②超 Easy 日語—初學發音速成—（2007）

母音と子音別に口腔図が描かれており、発音方法が説明されている。また、「注意」というコラムが設けられており、「近似音」として日本語の音を國語の漢字で説明し、その音の特徴や注意点が取り上げられている。ナ行音とラ行音に関しては、記述や練習はない。

③日語發音入門 (2009)

「發音方法」の項目で發音記号と國語注音で日本語の音が説明されている。「練習」では、音の連続で練習した後で、その音を含む単語の練習ができるようになっている。「濁音」の課で發音方法が説明されているが、さらに「最小音差字對 (I)」の課で清濁のミニマル・ペアが提示されており、發音練習ができるようになっている。なお、ダ行音の課では、[d] は國語にはなく、近い音はㄉであると説明されている。ナ行音とラ行音に関しては、記述や練習はないが、ラ行音とダ行音のミニマル・ペア練習がある。

④我的第一本日語 50 音 (2010)

母音と子音別に唇の形の写真が掲載されており、併せて口腔図も描かれている。清音は行毎ではなく、一つ一つの音ごとに項目がたてられている。「單字聽了就會」では、語頭、語中、語尾でその音が出現する単語が取り上げられている。「發音比比看」の項目では、間違えやすい音（例：清音と濁音）と比較して發音方法が説明されており、ミニマル・ペアが提示されている。「な」、「に」、「ぬ」、「ね」、「の」の項目で「ら」、「り」、「る」、「れ」、「ろ」と比較した説明があり、ミニマル・ペアも取り上げられている。また、「ら」、「れ」、「ろ」の項目で、「だ」、「で」、「ど」と比較した説明があり、ミニマル・ペアも取り上げられている。

8.1.3 日本語發音教材のまとめ

全体的に音声項目を網羅する傾向にあるが、どの教材も単音の記述、練習が圧倒的に多く、韻律部分は後ろに少し記述がある程度であった。また、韻律部分の中でポーズが取り上げられていない教材が多くみられた。

広東省および四川省で市販されている教材は中国で出版された教材であるため、中国人が間違いやすい發音を取り上げている教材が多く、ナ行音とラ行音の記述や練習もみられている。しかし練習問題が少ししかないという点と聴取練習がない教材が多いという点が問題点として挙げられる。また、本研究で広東語話者のダ行音の混同が明らかになっているが、ダ行音を含めた記述も少なく、どの教材を使用するかで偏った知識や練習になってしまう可能性がある。

台湾で市販されている教材において、台湾で出版されたものは少なく、日本で出版された翻訳本が書店に並んでいる傾向が強い。その中で、台湾で出版された教材は、ナ行音と

ラ行音だけでなく、ダ行音の混同も記述されているものがあり、台湾方言話者にみられる問題点を把握した教材となっている。

8.2 現地で市販されている英語発音教材の分析

8.2.1 広東省、四川省で市販されている英語発音教材の分析

本小節で扱う教材は、以下の広東省で市販されている英語発音教材 10 冊、四川省で市販されている日本語発音教材 6 冊の合計 16 冊である。

＜広東省で市販されている英語発音教材＞

- ① 实用英语语音 高等教育出版社（1988 年第 1 版、2008 年第 35 次印刷）
- ② 实用英语语音语调 外语教学与研究出版社（2001 年第 1 版、2009 年第 15 次印刷）
- ③ 16 天英语入门 群言出版社（2006 年第 1 版、2008 年第 6 次印刷）
- ④ 英语国际音标一学就会 世界图书出版公司（2006 年第 1 版、2010 年第 4 次印刷）
- ⑤ 自学国际音标 北京理工大学出版社（2007 年第 1 版、2009 年第 3 次印刷）
- ⑥ 标准英语发音 大连理工大学出版社（2007 年第 1 版、2009 年第 4 次印刷）
- ⑦ 英语发音全解 世界图书出版公司（2008 年）
- ⑧ 傻瓜国际音标 深圳音像公司出品（2008 年）
- ⑨ 王牌英语发音 哈尔滨工业大学出版社（2009 年）
- ⑩ 中国人学国际音标 山东科学技术出版社（2010 年）

＜四川省で市販されている英語発音教材＞

- ① 实用美语语音语调 外语教学与研究出版社（1996 年、2008 年第 13 次印刷）
- ② 正音：美语发音基本功 航空工业出版社发行（2001 年、2009 重印）
- ③ 英语语音 上海外语教育出版社（2008 年）
- ④ 剑桥国际英语语音入门(第 2 版)：Tree or Three 北京语言大学出版社(2009 年)
- ⑤ 现代英语教程. 英语语音 2 版 外语教学与研究出版社（2009 年）
- ⑥ 英语语音技能教程 北京语言大学出版社（2009 年）

なお、以下の教材は/n/と/ŋ/に関する記載が全くなかったため、分析の対象から外した。

- ・ 美语发音要诀 外文出版社（2008 年）
- ・ 国际音标与语音 外文出版社（2008 年）

・WBO 系統英语教程 国际音标与语音（新版）（2008 年）

なお、調査項目を/n/,/l/についての記述の有無および/n/,/l/の発音練習、/n/,/l/の聴取練習の有無に絞って分析を行った（表 48）。

表 48 英語発音教材において取り上げられている音声項目

| 教材 | /n/,/l/の記述 | /n/,/l/の発音練習 | /n/,/l/の聴取練習 |
|----|------------|--------------|--------------|
| ① | × | ○ | × |
| ② | × | ○ | × |
| ③ | ○ | × | × |
| ④ | × | ○ | × |
| ⑤ | ○ | × | × |
| ⑥ | ○ | × | × |
| ⑦ | ○ | ○ | × |
| ⑨ | × | × | ○ |
| ⑨ | × | ○ | ○ |
| ⑩ | ○ | ○ | × |
| ❶ | ○ | ○ | × |
| ❷ | ○ | ○ | × |
| ❸ | × | ○ | × |
| ❹ | × | ○ | ○ |
| ❺ | × | ○ | × |
| ❻ | × | ○ | × |

①实用英语语音 高等教育出版社（1988 年第 1 版、2008 年第 35 次印刷）

音声記号の発音が母音は口腔図と唇の形、子音は口腔図で説明されている。初版が今から 24 年前で、CD や MP3 は付いておらず、聞く練習ができない。練習は文レベルで行い、注意する発音はミニマル・ペアで提示されている。/n/と/l/に関する記述はなく、[l]のところで、以下のミニマル・ペアの提示がある。

读出以下包含 [l] 的词和短语，注意不要將[l]和[n]混淆：

- 1) name lame
 nine line
 night light
 snacks slacks

②实用英语语音语调 外语教学与研究出版社（2001 年第 1 版、2009 年第 15 次印刷）

音声記号の発音が口腔図とともに説明されている。単語レベルの練習から Q & A、会話で練習ができるようになっている。間違いやすい発音は「Additional Pronunciation Drills」のところで扱われている。/n/と/l/に関する記述はないが、以下のミニマル・ペアが取り上げられており、練習が可能となっている（表 49）。

表 49 ②で取り上げられているミニマル・ペア

朗读下面的单词，注意／l/和／n/，／l/和／r/的区别：

| /n/ | /l/ | /l/ | /n/ |
|----------|---------|---------|----------|
| no 不 | low 低 | line 线 | nine 九 |
| not 不（是） | lot 许多 | lead 领导 | need 重要 |
| knife 刀子 | life 生命 | light 光 | night 夜 |
| need 重要 | lead 领导 | life 生命 | knife 刀子 |

③ 1 6 天英语入门 群言出版社（2006 年第 1 版、2008 年第 6 次印刷）

16 日間で基本的な発音を学習することを目指した教材。母音と子音で分けておらず、母音の中で幾つかの子音の組み合わせを提示している。発音の仕方は口腔図と唇の形の写真を使用して説明がされている。また、発音だけでなく、筆記体の書き方や be 動詞や疑問詞、定冠詞などの知識も含まれている。/n/と/l/の練習はないが、/n/のところでは、以下の指摘がある。

中文里有鼻音 n 和边音 l 的区别、西南地区的朋友受方言影响、常常会把“奶奶” 发成“来来”。其实英文当中/n//l/也有这样的区别。/n/是个鼻辅音、发音时舌面一定要紧贴硬腭、这样才可以避免把/n/发音/l/。

このように、この教材では、/n/と/l/の混同は、西南地区の方言の影響としている。この西南地区という表現は他の教材ではみられていない。/n/の発音は鼻音で、しっかり堅口蓋に舌先をつけるよう促している。

/l/のところでは、以下の指摘がされている。

/l/的发音类似中文“了”的发音。这个音的重点在于它和/n/的区别。发/l/时舌尖抵住上齿龈、气流从舌两边出；但发/n/音时舌面贴硬腭、气流从鼻腔送出。

このように、/l/の調音点および鼻腔の空気の流れによって、/n/との違いが解説されている。

④英語国際音标一学就会 世界图书出版公司（2006年第1版、2010年第4次印刷）

30日で基本的な発音を学習することを目指した教材。母音、子音別に口腔図を使用して説明されている。単語レベルから文レベル、会話レベルで練習ができるようになっている。/n/と/l/に関しては、/l/のところで、「每日一练」に/l/ & n/という項目があり、二つの子音が含まれている文が二文挙げられている。

⑤自学国際音标 北京理工大学出版社（2007年第1版、2009年第3次印刷）

母音、子音別に口腔図を使用して説明されている。練習は単語レベルが中心。各子音のTipsのところで、間違いやすい発音についての記述がある。/n/と/l/に関しては、/l/のところで、以下の指摘がある。

注意和[n]的区别：[n]是鼻音、气由鼻腔泄出；[l]是舌侧音、气由舌的两侧或一侧泄出。

このように、/n/は鼻音で鼻腔から空気が流れるが、/l/は舌の両側または片方から空気が流れると解説している。また、/r/のTipsのところで、近似音比較として、/r/と/l/と/n/のミニマル・ペアが取り上げられている。

⑥标准英语发音 大连理工大学出版社（2007 年第 1 版、2009 年第 4 次印刷）

母音、子音を近似音で二、三個ずつまとめて説明されている（例：[i]和[i:]）。単語レベル、文レベルで練習できるようになっている。間違いやすい発音は「注意」で注意が必要な点が記述されている。/n/と/ɱ/に関しては、以下の記述がある。

长江流域、尤其是湖北、湖南、四川、苏北、安徽、南京以及广州等地的学生、往往分不清[l]与[n]。有的把[n]念成[l]、有的又把[l]念成[n]。因而他们往往把 light 念成[night]、把 life 念成[naɪf]；也有些把 knife 念成[laɪf]。主要原因是在这些地区的方言中、[l]和[n]可以相互替用而不影响词义。纠正发音时要注意、[l]是旁流音、发音时舌尖抵住上齿龈、气流从舌头两旁出来；而[n] 则是鼻音、发音时舌尖也是抵住上齿龈、但气流是由鼻腔里出来。只有经过反复练习、加强识别这两个音的能力、才能纠正。

この教材では、/n/と/ɱ/の混同がみられる地域を長江流域（湖北、湖南、四川、江蘇省北部、安徽、南京）であるとしており、広範囲に渡って指摘されていることが特徴的である。実際に混同している英単語の例が載っており、/n/と/ɱ/は双方向に入れ替わることが指摘されている。また、発音においては空気の流れに注意するよう説明がされている。さらに、弁別できるようになるために反復練習が重要であるとしている。

⑦英语发音全解 世界图书出版公司（2008 年）

母音は口腔図と唇の形、子音は口腔図を使用して発音の仕方が説明されている。単語レベルから文レベル、会話レベルの練習ができる。間違いやすい発音は、「语音比较与对比练习」のところで、注意を要する点が記述されており、練習ができるようになっている。/n/と/ɱ/に関しては、/n/のところで以下の記述がある。

<错误> 部分南方地区的人、常把鼻辅音/n/错读成舌侧音/l/、尤其是当/n/以于词首时、如将 nine（九）错读成 line（线）。

<纠正> 这主要是受到方言的影响。为纠正此错误、注意掌握边音和鼻音的发音方法（详见第五节舌侧音/l/的讲解）。关键是要记住：发/n/时、气流从鼻腔流出；发/l/时气流从舌的两侧流出。

このように、南の一部の地域の人が/n/を/l/と誤読すると説明されている。広東語において/n/は/l/に移行したという先行研究と一致する内容となっている。また、他の教材と同様に、発音方法の説明がされている。さらに、/l/のところでは、/l/と/n/の比較練習がある。

⑧傻瓜国际音标 深圳音像公司出品（2008 年）

DVD 付属教材。発音の仕方が口腔図と唇の形の写真を使用して説明されている。練習は単語レベルである。聞いて選ぶ練習が充実している。/n/と/l/に関しては、/n/の項目で、音声を聞いて/n/か/l/かを選ぶ練習がある。

⑨王牌英语发音 哈尔滨工业大学出版社（2009 年）

間違いやすい発音をセットにして発音の仕方が説明されている。単語レベルから会話レベル、文章レベルまで練習できるようになっている。/n/と/l/に関しては、/n/と/l/と/r/で一つの課がある。ミニマル・ペアで区別をし、聞いて選ぶ問題がある。

⑩中国人学国际音标 山东科学技术出版社（2010 年）

発音の仕方が口腔図と唇の形の写真を使用して説明されている。単語レベルから文レベルまで練習できる。/n/と/l/に関しては、/l/のところ以下に以下の記述があり、「音素对比练习」でミニマル・ペアが取り上げられている。

超强纠错

长江流域、尤其是湖北、湖南、四川、苏北、安徽、南京以及广州等地的学习者往往分不清[l]与[n]。有些人把“I have no knife. (我没有小刀)”读成“I have no life. (我没有生命)”、有一些人则把 life 读成 knife。主要原因是在这些地区的方言中、[l]与[n]可以相互替用而不影响词义、例如：很多人习惯“湖南”说成“湖兰”、所以这种发音习惯也被带到了英语中。纠正发音时要注意：[l]是舌侧音、发[l]时气流从舌头两旁出来；

[n]是鼻腔音、发[n]时气流从鼻腔里出来。只有反复练习、加强识别这两个音的能力、才能纠正。

[n] net need night nine

[l] let lead light line

この教材においても、⑥と同様に、広範囲に渡り /n/ と /l/ 混同があることが指摘されている。また、具体的にどのような間違いが起きるのかを例を挙げて述べられており、/n/ と /l/ が自由に入れ替わることが指摘されている。さらに、他の教材と同様、両音の発音方法の解説がされている。

① 实用美语语音语调 外语教学与研究出版社（1996、2008 第 13 次印刷）

子音別に発音方法を説明している（口腔図を含む）。その子音を含む単語、Q & A、会話で練習ができるようになっている。/n/ と /l/ に関しては、/n/ の语音讲解のところ以下で以下の説明がある。また、/n/ と /l/ の練習でそれぞれミニマル・ペアが取り上げられている（表 50）。しかし、この教材は CD が付いていないため、モデル音声を聞くことはできない。

四川、武汉、南京等地的学生发词首/n/音时往往念成/l/、把握 name（姓名）念成 lame（瘸的）、把 knife（刀子）念成 life（生命）、要注意鼻音和边音的不同发音部位。（参阅“舌边音”的发音讲解）

表 50 ①で取り上げられているミニマル・ペア

朗读下面的单词，注意 /l/ 和 /n/，/l/ 和 /r/ 的区别：

| /n/ | /l/ | /l/ | /n/ |
|----------|---------|---------|----------|
| no 不 | low 低 | line 线 | nine 九 |
| not 不（是） | lot 许多 | lead 领导 | need 重要 |
| knife 刀子 | life 生命 | light 光 | night 夜 |
| need 重要 | lead 领导 | life 生命 | knife 刀子 |

この教材では、四川、武漢、南京の学生に /n/ と /l/ の混同がみられるとしている。また、他の教材と同様に、鼻音と辺音の違いに気をつけるよう促している。

② 正音：美语发音基本功 航空工业出版社发行（2001、2009 重印）

子音別に発音の特徴と、間違いやすい発音の記述がある。CDを聞いて、その子音を含む単語や文のリピート練習と、自分で読む練習がある。*/n/*と*/l/*に関しては、*/l/*の「発音要領」の項目に、以下の記述がある。

汉语拼音的“1”音中含有英语的这个音素，一般人学习时并不觉得难。但有些受自己方言影响的人会把这个音和*/n/*音搞混淆，要注意避免。

また、「容易出现错误」には、以下の記述があり、単語練習ができるようになっている（表 51）。

表 51 ②で取り上げられている単語

受某些方言影响，有人分不清*l*和*/n/*，这里的关键是气流从何而出。

模仿录音

| <i>/l/</i> | <i>/n/</i> | <i>/r/</i> |
|------------|------------|------------|
| lead 领导 | need 授業 | read 读 |
| light 光、亮 | night 夜 | right 右、正确 |
| cloud 云 | | crowd 人群 |
| clown 小丑 | | crown 王冠 |
| ball 球 | | |
| goal 目标 | | |

自己练

| <i>/l/</i> | <i>/n/</i> | <i>/r/</i> |
|------------|------------|-------------|
| law 法律 | gnaw 咬、啃 | raw 生的、未加工的 |
| low 低的 | no 不 | row 排 |
| class 班级 | | grass 草 |
| clay 黏土 | | gray 灰色 |
| feel 感觉 | | |
| spell 拼写 | | |

この教材では、*/l/*と*/n/*だけでなく、*/r/*の練習もできるようになっていることが特徴的で

ある。

③ 英語语音 上海外語教育出版社 (2008 年)

母音は口腔図と唇の形、子音は口腔図を使用して発音方法を説明している。子音別にその子音を含むミニマル・ペアのリストがあり、発音練習ができる。/n/と/l/に関しては、/l/のところで以下の練習問題がある (表 52)。

この教材においても、②と同様、/l/と/n/だけでなく、/r/の練習もできるようになっている。

表 52 ③で取り上げられているミニマル・ペア

练习一 朗读下列单词, 注意 /l, n, r/ 的正确发音:

| /l/ | /n/ | /r/ |
|-------|-------|-------|
| lead | need | read |
| law | nor | roar |
| low | know | row |
| light | night | right |

④ 剑桥国际英语语音入门(第 2 版): Tree or Three 北京语言大学出版社(2009 年)

母音、子音別に練習ができる教材。発音方法の説明は少なく、声帯振動の有無、有声音か無声音かの指摘がされている。間違いやすい子音を比較しながら練習することができ、単語レベルや会話レベルの練習がある。発音練習だけでなく、聞く練習もできるようになっている。/n/と/l/に関しては、/l/のところで以下の解説がある (図 140)。

将手指放于喉咙处。发 /n/ 和 /l/ 音时, 声带振动。

发 /n/ 和 /l/ 音。你能感觉到什么? /n/ 和 /l/ 都是浊辅音(voiced)。

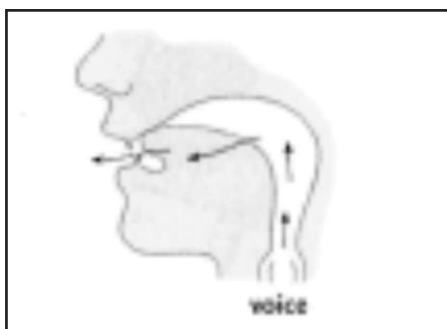


図 140 ④の/n/と/l/の解説

また、以下の発音練習（図 141）と聞く練習（表 53）がある。

Minimalpairs. 听下列单词并跟读。

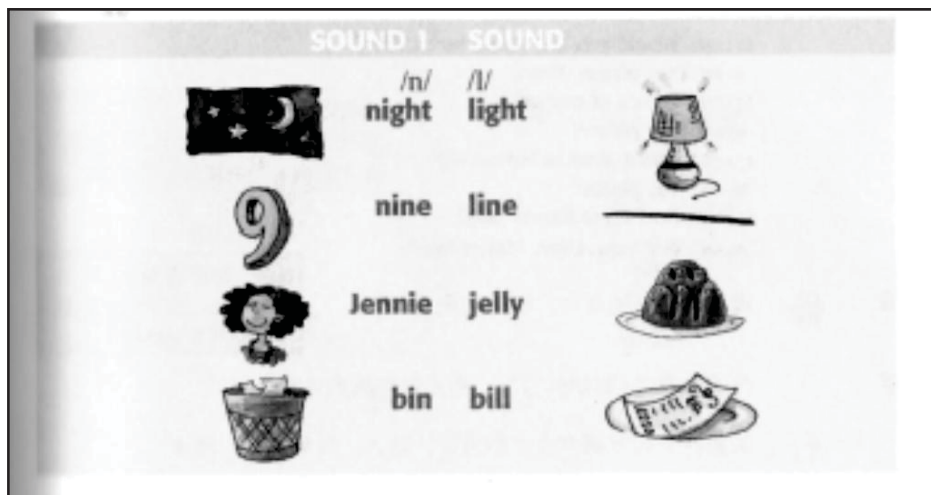


図 141 ④の発音練習

表 53 ④の聞く練習

看下列几组句子，在你听到的句子后面画✓。

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| a) It's a lovely night. | It's a lovely light. |
| b) Draw a nine. | Draw a line. |
| c) He loves Jennie. | He loves jelly. |
| d) Where is the bin? | Where is the bill? |

この教材では、喉を触ることによって声帯振動があることを確認させ、/n/と/l/が有声音であることを説明している。また、ミニマル・ペアを用いた聴取練習があることが特徴的である。

⑤現代英语教程. 英语语音 2 版 外语教学与研究出版社（2009 年）

子音の発音が口腔図を使用して簡単に説明されている。声有・無声のミニマル・ペアでの練習が中心。/n/と/l/に関して記述はないが、「総合練習」で以下の練習がある（表 54）。

表 54 ⑤の練習問題

| | | | | |
|-----------|--------|-------|--------|--------|
| 朗読下面所列音标： | | | | |
| /l/ | /li:d/ | /led/ | /les/ | /fi:l/ |
| /n/ | /ni:d/ | /net/ | /nest/ | /ti:n/ |

⑥英語语音技能教程 北京语言大学出版社（2009 年）

子音別に英語で発音方法を説明している（口腔図を含む）。/n/と/l/に関して記述はないが、/n/のミニマルペア・ドリル（表記は発音記号を使用）のところで以下の練習がある（表 55）。

表 55 ⑥のミニマルペア・ドリル

| | |
|---|--|
| Minimal-Pair Drills | |
| /n/-/l/ | |
| /nart/-/lart/ /nɒk/-/lɒk/ /snəʊ/-/sləʊ/ /kə'nekt/-/kə'lekt/ | |

8.2.2 台湾で市販されている英語発音教材の分析

ここで取り上げる教材は以下の 4 冊である。

- ①英語発音 聯經出版（2003 年、2007 年第 7 刷）
- ②英語讀音心法 商務印書館（2006 年）
- ③美式發音法 遠東圖書公司（2006 年）
- ④KK 音標快速入門 遠東圖書公司（2007 年）

なお、調査項目を/n/,/l/についての記述の有無および/n/,/l/の発音練習、/n/,/l/の聴取練習の有無に絞って分析を行った（表 56）。

表 56 英語発音教材において取り上げられている音声項目

| 教材 | /n/,/l/の記述 | /n/,/l/の発音練習 | /n/,/l/の聴取練習 |
|----|------------|--------------|--------------|
| ① | × | × | × |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ② | ○ | ○ | ○ |
| ③ | ○ | ○ | ○ |
| ④ | ○ | ○ | × |

①英語發音 聯經出版（2003 年、2007 年第 7 刷）

口腔図を使用して母音、子音が解説されている。とてもボリュームがある教材で、それぞれの発音の解説が充実している。練習は単語、文、そして会話レベルまで練習できる。有声、無声のペアは何度も登場し、練習できるようになっている。また /l/ と /r/ の区別も難しい音として取り上げられている。/n/ と /l/ の記述、練習はない。

②英語讀音心法 商務印書館（2006 年）

音声記号とその発音が学習できる教材。「讀正英語 2 週間」という副題が付いている。香港で出版されたものである。香港と台湾はともに繁体字を使用しているため、台湾には香港で出版されている教材が店頭に並ぶことは珍しくない（香港の書店でも台湾で出版された教材を多く取り扱っている）。弁別が難しい音として、以下の 6 ペアが練習できるようになっている。

1) /n/ 和 /l/

2) /l/ 和 /r/

3) /w/ 和 /v/

4) /d/ 和 /ð/

5) /s/ 和 /z/

6) /f/ 和 /θ/

1) /n/ 和 /l/ のところでは、以下の記述がある。

有些讀者會覺得 n 和 l 這兩個讀音差不多一樣、但只要小心聆聽、就可以分辨開來。また、ミニマル・ペアをじっくり聞く練習と発音する練習がある。

③美式發音法 遠東圖書公司（2006 年）

母音は唇の形の図で発音方法が説明されている。子音は口腔図で発音方法が説明されている。間違いやすい発音は辨音として、記述と練習がある。/n/ と /l/ に関しては、以下の記述がある（図 142）。

/n/與/l/同為齒齦音、因為發音部位相同、所以常易被混淆、主要的區分在於/n/為鼻音、而/l/為口腔發音的邊音。

特別值得注意的是、/l/之前或之後的音節中、如果有鼻音/m/、/n/、/ŋ/等出現、則/l/較易受同化而誤讀為/n/、例如：“only,” “learning”, “lemon” 就常有人誤讀為/ˈoʊŋli/、/ˈnɜːŋɪŋ/、/ˈnɛnmən/。相反地、由於台語語言結構的關係、說台語的人也可能把“morning”, “evening” 中的/n/讀為/l/。因此在這些字中、必須注意傾聽自己的/l/是否確實為口腔發音、/n/是否確實為鼻音。

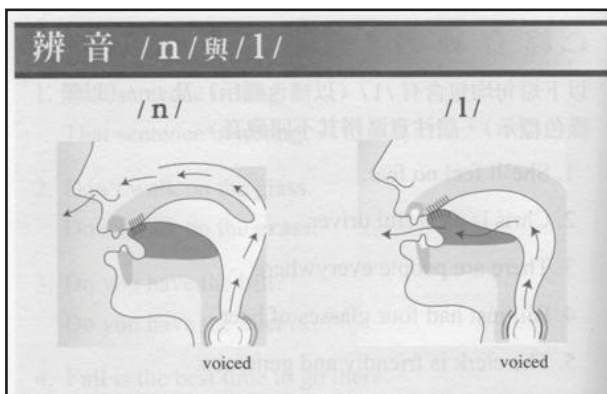


圖 142 ③の/n/と/l/の口腔図

このように、実際の英単語と音声記号を用いながら/n/と/l/の混同が説明されている。また、/l/の前後に/m/、/n/、/ŋ/があるときはnになりやすいことが説明されている点が興味深い。さらに、聞こえた音が/n/か/l/かを選ぶ練習もあり、充実している。

④KK音標快速入門 遠東圖書公司（2007年）

口腔図と唇の形で母音、子音の発音方法が説明されている。間違いやすい発音は弁別練習がある。/n/と/l/に関しては、補充練習のところで弁別練習がある。また/l/と/d/の弁別練習もある。さらに、本文ではなく前言のところで間違いやすい音としての記述がみられる。

國人學英語發音固然有共同的困難點、但有時因語言使用習慣的不同、也可能遇到不同的困難。例如像的[n]和[l]不分、[n]和[ŋ]不分；或是[s][ʃ]、[r][ɹ]不分；以及及[l][d]不分等問題。所以在學習時、應該特別注意自己在發音時遇到的困難、多加練

習。

この教材では、/n/と/l/の混同と一緒に、他の混同が指摘されている。そして興味深いことに/l/と/d/の混同についても言及されている。英語教材において/l/と/d/の混同について触れているのは、この教材のみである。

8.2.3 英語発音教材のまとめ

中国の広東省広州、四川省成都、台湾の書店では、日本語発音教材よりも英語発音教材のほうが充実していた。また、どの教材においても、/n/と/l/について触れられており、英語発音教材を通して/n/と/l/の問題点に学習者が気づきやすいという利点がある。また、日本語発音教材にはみられなかった聞き分けの重要性が指摘されている教材が幾つかみられた。

第5章では、英語・日本語・中国標準語の/n/と/l/の聴取には相関関係がみられることが明らかになっている。そのため、英語の/n/と/l/を聴取できるようになれば、その音韻カテゴリーを日本語に応用できる可能性がある。しかし、英語発音教材に取り上げられているミニマル・ペアには語頭の単語が圧倒的に多く、日本語のナ行音・ラ行音聴取における音環境の影響を考えた場合、英語の音韻カテゴリー習得が全ての日本語ナ行音・ラ行音聴取の習得につながるとは限らない可能性がある。

また、有声、無声の記述、練習は非常に充実している一方で、/d/と/l/に関する記述がある教材はほとんどなかった。母語の影響で外国語の聴取に問題が生じていることを考えると、英語においても/d/と/l/が混同していることが予測されるが、英語発音教材では/d/と/l/の弁別練習ができないことが明らかになった。

8.3 現地で市販されている中国語発音教材の分析

8.3.1 広東省、四川省で市販されている中国標準語発音教材の分析

本小節で扱う教材は、以下の広東省で市販されている中国標準語発音教材2冊、四川省で市販されている中国標準語発音教材4冊の合計6冊である。

<広東省で市販されている中国標準語発音教材の分析>

①普通話语音 商务印书馆（2007年）

②普通话语音学教程 中国广播电视出版社（2009 年）

<四川省で市販されている中国標準語発音教材の分析>

①普通话语音训练教程 商务印书馆（2004 年第 1 版、2008 年第 3 次印刷）

②普通话语音与发音 浙江大学出版社（2005 年、2007 年重印）

③普通话语音 商务印书馆（2007 年）

④普通话训练教程 经济科学出版社（2010 年）

なお、英語発音教材と同様、調査項目を/n/,/l/についての記述の有無および/n/,/l/の発音練習、/n/,/l/の聴取練習の有無に絞って分析を行った（表 57）。

表 57 中国標準語発音教材において取り上げられている音声項目

| 教材 | /n/,/l/の記述 | /n/,/l/の発音練習 | /n/,/l/の聴取練習 |
|----|------------|--------------|--------------|
| ①③ | ○ | × | × |
| ② | ○ | ○ | × |
| ① | ○ | ○ | × |
| ② | × | ○ | × |
| ④ | ○ | ○ | × |

①③普通话语音 商务印书馆（2007 年）

口腔図だけでなく、声帯図や波形などの図があり、専門書的な教材。「声母发音、辨正」のところで取り上げられている項目は以下のとおりである。

1、zh, ch, sh 和 z, c, s

2、n 和 l

3、f 和 h(u)

4、尖音和团音

5、清音和浊音

2、/n/和/l/のところでは、詳しい記述がある。解説部分を以下に示す。

n 和 l

普通话 n 和 l 两个声母是分得很清楚的。例如普通话“你” nǐ ≠ “李” lǐ, “南” nán ≠ “兰” lán。但是汉语方言当中、不分 n, l 的方言也是相当多的。粗略地说、长江中下游很多地方都是不分 n, l。除此之外、长江以南和以北也有一些地方不分 n, l。其中、有些方言是全部相混的、例如重庆话、南京话、“你” nǐ 等于李” lǐ、南” nán 等于“兰” lán。有些方言是部分相混的、例如成都话“耐”和“赖”都念[nai⁴]、“南”和“兰”都念[nan²]。^①还有一些方言 n, l 可以随便说(即所谓“自由变音”)、“老子”一会儿说成 lǎo zi、一会儿说成 nǎo zi、他们自由听不出差别来。

不分 n, l 的方言、无论属于哪一种情况、在学习普通话时、都要首先学会自觉地发 n 音 l 音。要想会自觉地发 n 音和 l 音、关键在于控制软腭的升降。因为 n, l 都是舌头抵住上齿龈发的舌尖中音、差别主要在于鼻音 n 是从鼻腔出气、边音 l 是从舌头两边出气。因此分辨 n 和 l 时、不妨用捏鼻孔的办法来练习。捏住鼻孔后、如觉得无法发音、就是 n 音;否则就是 l 音。

このように、この教材では/n/と/l/の混同について、多くの記述がされている。混同がみられる地域は、長江の中央部から河口部、及び長江の南部と北部の一部としている。また、重慶語、南京語、成都語における誤用例が挙げられている。また弁別方法として、鼻腔の空気の流れの有無を確認することが説明されている。

その他、どの漢字の一部が含まれているときに/n/または/l/と発音するのかという詳しい説明や、n 組, l 組母字对照辨音字表で/n/と/l/が整理されている。なお、CD はない。

②普通话语音学教程 中国广播电视出版社(2009 年)

声母、韻母が口腔図を使用して説明されている。また例字が豊富で、練習も多く含まれている。/n/と/l/に関しては「d, t, n, l 的发音及辨正」のところで扱われている。解説部分を以下に示す。

n-l 的辨正

有些方言区 n 和 l 不分尤其是四川等地的南方人最为明显。他们常把“女人”说成“吕人”把“您”说成“林”。凤凰卫视中文台一位多年旅居海外的嘉宾主持人在

一次節目中说：“我是荷兰（河南）人。”并解释说：“我是三点水的辣（那）个荷兰（河南）人” 让人笑声不止。

n 和 l 的主要差别在于：n 是鼻音、l 是边音、发音方法有所不同。“n” 是舌尖贴在上齿龈处、接触面比 l 略大、声带颤动、声音从鼻腔通过、发出的是鼻音。而“l” 是舌尖抬起、抵在上齿龈中部、接触面比 n 小且位置比 n 稍后。发音时、舌尖有一个从上往下落的过程、气息从舌两侧通过、声带颤动、发出的是边音。

このように、この教材では/n/と/l/の混同は、四川のような南部の人たちにみられるとしている。弁別方法は、調音点、舌の接触面の大きさ、鼻腔の空気の流れの違いを取り上げている。

練習では、/n/と/l/が出てくる単語及び早口言葉が複数取り上げられている。また、/d/、/t/、/l/の早口言葉も一つ取り上げられている。なお、CDはない。

① 普通话语音训练教程 商务印书馆（2004 年第 1 版、2008 年第 3 次印刷）

普通话水平测试のための教材。声母、韻母が口腔図を使用して説明されている。/n/と/l/に関しては/n/のところで以下の説明がある。

在武汉、成都、长沙等地的方言里、n, l 可以自由变读；这些地方的人在初学普通话时、发 n 常常不是纯粹的鼻音、听起来带有 l 的色彩。

このように、武漢、成都、長沙の方言において/n/と/l/が自由変異になっていることが指摘されている。そのため、それらの地域の普通話初級学習者は、/n/がはっきりとした鼻音ではなく/l/のように聞こえるとしている。

まず/n/と/l/を単独で練習してから、/n/と/l/の弁別練習をするようになっている。

② 普通话语音与发音 浙江大学出版社（2005 年、2007 年重印）

浙江省高等教育重点建设教材。口腔図を使用して、声母、韻母の発音の仕方が説明されている。それぞれの声母を含む詞組練習が豊富に並べられており、その他に対比練習、早口言葉での練習がある。/n/と/l/に関する説明を以下に示す。

另外、n, l 的发音部位相同、发音方法不同、有些方言区的人容易将 n, l 相混。像西南、湖南、广东、兰州这些地区把 n 念成 l、“南”念成“兰”、原因是鼻音和边音没分清楚、没把住软腭小舌升降这个关键问题。发 n 时软腭小舌要挺起关闭鼻腔、气息从舌头两边流出而成边音。发 n 时比发 l 时舌尖的力量要大些、舌尖顶满上齿龈、迫使气流从鼻腔流出。

この教材では、西南、湖南、広東、蘭州で/n/と/l/が混同していることを指摘、/n/が/l/になるとしている。

その他、弁別練習と早口言葉による練習が用意されている。

④ 普通话训练教程 经济科学出版社（2010 年）

高职高专“十二五”规划教材。声母、韻母の特徴が記述されており、それぞれ単語による簡単な練習がついている。また、方言と比較した普通话の特徴として、以下の 5 点が挙げられている。

- 1、有一套整齐相配的擦音和塞擦音—z, c, s/zh, ch, sh/j, q, x
 - 2、有卷舌通音 r
 - 3、有唇齿擦音 f
 - 4、能区分 n, l
 - 5、浊音声母少
- 4、能区分 n, l のところでは、以下の記述がある。

能区分 n, l

普通话中 n 和 l 分别做声母有着区别词义的作用、但是有不少方言不能区分这一组声母、如闽方言、湘方言、贛方言以及江淮一带的方言。其读音上的分歧成很大、有的方言只在开口呼韵母和合口呼韵之前不能区分、有的方言是所有情况下都不能区分、这有的方言都成 n、有些方言都读成 l、还有一些方言 n 和 l 是可以互换的。

このように、閩方言、湘方言、贛方言および長江流域一帯の方言で/n/と/l/の混同があることが指摘されている。教材で贛方言を挙げているのは、④のみである。また、この混同は、全て/n/になったり、全て/l/になったり、双方向に混同したりすることが指摘されてい

る。

また、声母辨正のところでも/n/と/l/に関する記述がある。

在一些方言里、声母 n 和 l 成经常被混淆。例如、闽方言、湘方言等方言中 n 和 l 是不分的。有的有 n 没有 l、有的有 l 没有 n、有的 n 和 l 可以互换。这些方言区的人们学习这两个音的主要困难在于读不准音和分不清字。n 和 l 的主要区别是有无鼻音。n 是鼻音、发音时气息从舌头的两旁呼出、没有鼻音、在练习时可采用捏鼻孔的方法来加以区分。捏住鼻孔、感觉发音很困难、而且耳膜有鸣声、那就是 n 声；反之、就是 l 声。

このように、「能区分 n, l」で述べられていたことと重複する内容が述べられている。また/n/と/l/の弁別方法として、鼻をつまんで空気の流れを確認することが説明されている。

その他、どの漢字の一部が含まれているときに/n/または/l/と発音するのかという説明とミニマル・ペアが少し取り上げられている。

8.3.2 台湾で市販されている中国語発音教材の分析

本小節で取り扱う教材は以下の 2 冊である。なお、①は中国標準語、②は台湾標準語の発音教材である。

①普通話教程 萬里機構・萬里書店（2006 年、2008 年第三次印刷）

②華語正音練習 五南圖書出版（2009 年）

なお、調査項目を/n/,/l/についての記述の有無および/n/,/l/の発音練習、/n/,/l/の聴取練習の有無に絞って分析を行った（表 58）。

表 58 中国語発音教材において取り上げられている音声項目

| 教材 | /n/,/l/の記述 | /n/,/l/の発音練習 | /n/,/l/の聴取練習 |
|----|------------|--------------|--------------|
| ① | △ | × | × |
| ② | × | × | × |

①普通話教程 萬里機構・萬里書店（2006 年、2008 年第三次印刷）

香港人が普通話を学習するための教材。課ごとのトピックに合わせて、声母、韻母が練習できるようになっている。単語レベル、文レベルから会話レベルで練習でき、会話はとても充実した内容になっている。間違いやすい発音の解説はないが、ミニマル・ペアが取り上げられている。しかし、練習にはなっていない。/n/と/l/は以下のミニマル・ペアが取り上げられている（表 59）。

表 59 ①で取り上げられているミニマル・ペア

| | |
|-------------|-------------|
| n | l |
| Niandai 年代 | Liandai 連帶 |
| Niuhuang 牛黄 | Liuhuang 硫磺 |
| Danu 大怒 | Dalu 大路 |

②華語正音練習 五南圖書出版（2009 年）

臺中教育大學華語教學叢書。声母、韻母ごとに単語と発音を示すアルファベットが記載されている。単語にはイラストが挿入されている。単語の練習の後、文レベルで練習できるようになっている。発音方法の解説はない。また、間違いやすい発音も取り上げられていない。教師がこの教材を使用して、子どもに発音を教えるのに適した教材。

8.3.3 中国語発音教材のまとめ

広東省、四川省で市販されている教材は普通話の発音教材、台湾においては台湾の国語および普通話の発音教材を取り上げたが、全体的に数は少なかった。これは学習者が少ないということが考えられる。しかし、数は少ないが、/n/と/l/に関する記述や練習を多く扱っている教材が多かった。

広東省、四川省の教材は CD が付属しておらず、聴取練習がまったくできないという問題点がある。

また台湾において、現地の人にとっては台湾の国語は学校教育で学んでいるため、自分で教材を購入して練習する人はいないため、教材自体、ほとんど存在していない。また、台湾と香港は同じ繁体字を使用しているため、相互に流通しているという事情から、香港の教材で中国標準語を学ぶことは可能である。しかし、台湾の国語と中国標準語は非常に

似ているため、学習者は少ないであろう。したがって、台湾においては、中国標準語を通して外国語の発音の問題点に気づくということは少ないことが予測される。

8.4 まとめ

本調査結果から、現地で市販されている日本語、英語、中国標準語における発音教材の多くが/n/と/l/に関する情報を取り上げていることが明らかになった。第5章の調査で、日本語ナ行音・ラ行音だけでなく英語、中国標準語の/n/,/l/にも聴取混同がみられているが、外国語発音教材からも、外国語学習において中国語母語話者における/n/と/l/の問題が存在していることがわかる。第6章では広東省および四川省の日本語学習者がナ行音とラ行音の聴取混同を問題点として挙げていることがわかっているが、日本語だけでなく他の言語を学んだ際に/n/,/l/の問題に気づきやすい環境であることが学習者の意識化に繋がっていると考えられる。

これらの外国語発音教材を使用することによって、/n/と/l/に対する意識化が促される可能であることが明らかになったが、二つの問題点も浮き彫りとなった。

- ①発音練習が中心で、聴取練習が取り上げられている教材が非常に少ない。
- ②発音・聴取練習がある教材においても、僅かなミニマル・ペアしか取り上げられていないため、十分な練習ができない。また、取り上げられている練習は混同が現れやすい音環境が考慮されていない。

以上のことから、発音教材の練習だけでナ行音とラ行音の音韻カテゴリー構築を目指すのは難しいと言える。しかし、教師が教材の練習を取り上げてミニマル・ペアの音をじっくり聞きながら二つの音の違いが何かを考えるという練習方法を学習者に提示することは可能であろう。第7章で、ミニマル・ペアを聞き比べることで二つの音の違いに関する気づきが得られることがわかっているため、教材を利用して聴取練習の方法を教師が学習者に提示することは可能であると考えられる。

第9章 中国の教育現場における教師の音声指導に対する意識

第三章から第九章まで、学習者に焦点を当てて、調査・分析を行った。本章では、インタビュー調査を通し、現場の教師の音声に対する意識、中国の教育現場における音声指導の有無や指導方法を明らかにする。

9.1 インタビュー調査

近年、中国では中国人学習者のための新しい日本語教材が次々に出版され、また、中国の大学において日本語教育の修士課程、博士課程が設置されるようになってきた。音声教育に関しては、発音に特化した授業が設けられている大学も複数みられるようになり、中国における日本語教育の発展は目覚ましいものがある。そこで、中国の大学で日本語授業を担当している教師が音声に対してどのような意識を持っているのか、また、実際の授業で音声にどう向き合っているのかを明らかにし、中国における音声教育の現状とともに今後の音声教育の可能性を示唆する。

9.2 調査

中国の大学で日本語授業を担当している現職日本語教師⁵⁵4名（表60）を対象に、音声教育に対する意識および音声教育の有無に関するインタビュー調査を実施した（各1時間）。なお、音声以外を専門にしている教師を調査協力者とした。近年、発音に特化したクラスが設けられている大学もみられるようになったとはいえ、まだ一般的ではなく、また、音声を専門とした中国人日本語教師もまだあまりみられない。そこで、発音クラスがない大学で、また、音声を専門にしない教師が通常の日本語授業でどのように音声を扱っているのかを明らかにするために、音声以外を専門にしている教師を調査対象としたものである。インタビューは調査協力者から承諾を得てICレコーダー（Voice-Trek DS-700）に録音し、音声データのスクリプトを作成した。なお、文字化表記のルールは、戸田（2006）に従った。⁵⁶

⁵⁵ この4名は、現在、筆者が所属している大学の研究員として来日している中国人で、滞在期間は半年から1年である。

⁵⁶ ルールの詳細は第7章7.4.1を参照されたい。

表 60 調査協力者

| 協力者 | 性別 | 教育機関 | 年齢 | 日本語教育歴 | 専門 |
|-----|----|-----------|-----|--------|----------|
| T 1 | 女 | 中国武漢市の大学D | 30代 | 7年 | 日本語教育、待遇 |
| T 2 | 女 | 中国南京市の大学E | 30代 | 9年 | 日本語教育、語彙 |
| T 3 | 女 | 中国天津市の大学F | 50代 | 約30年 | 中国語、翻訳 |
| T 4 | 女 | 中国広州市の大学G | 20代 | 約5年 | 中国文学 |

分析は、定性的コーディング（佐藤 2008）を行なった上で、以下の観点から分類し、解釈を行った。

- ・ 学生の音声上の問題点に対する意識
- ・ 音声指導に関する意識
- ・ 実践している音声指導方法

なお、分析の際に着目した部分には下線を付した。

9.3 調査結果

9.3.1 T1の音声指導に対する意識

T1は、中国の重点大学の一つである大学で学部を卒業し、さらに修士号を取得している。その後、その大学の近隣のD大学に採用となり、1年生から4年生までの精読の日本語授業などを担当している。D大学では、精読の授業で「総合日語」（北京大学出版）を使用しており、日本語学科には各学年50人～60人前後（二クラス）の学生が在籍している。学生はその地域の学生のみならず、中国の様々な地域から集まってきている。

T1に、自分の学生の音声上の問題点について尋ねたところ、以下のように述べた。

T1：それは、あの、一番最初から50音図から始めますよね、あの、そこが、一番最初「う」の発音が難しいと言われます。それは、「う」になったり「う（円唇化）」、「う」「う（円唇化）」、よく言うんですけど、そこも一つ、よく注意するところなんです。私自身が。「え」はあんまり注意しないんですけど、でもうまく発音できない人もいますが、えー、そしたら、あの、「く」になったら、「く（円唇化）」になったりとか、泣くの「く」、「く（円唇化）」になったりとか、こう、見た目ではわかりますよね。「く」になったりとか、そこも私自身が注意します。えー、あ

とは、やはりナ、ナ行とラ行音が、そこが注意しなきゃいけないところ…{笑い}
ですよね。あの、また、濁音に入る段階で、その「た」と「だ」はやはり、でも
どう説明したらいいかわからないんですよ。あの、後は、「は」「ひ」「ふ」「へ」「ほ」
も、その「ひ」、「ひ」、「ふ」も、この二つも特にあの、注意するところです。あの…、
拗音に入った段階で、拗音、「ひゃく」はうまく発音できなかつたら、「は
く」になったりとか…。そういうところもよくあります。えー、あとは、その、
一番最後の、「えん」の発音をどう教えたらいいのか自分も迷ったりして、あの…、
これだけでは発音、これだけの発音は、あの無視して{笑い}というのはちょっと無
責任なんですけど、一緒になった場合で発音するとか言っていますけど、そこが
自分でも問題です。{笑い}

この語りから、T1は学習者の問題点として単音レベルの音韻を挙げていることがわか
る。また、「う」の円唇化や撥音の異音について言及していることから、T1の「音声に対
する高い意識」が窺え、「音声的な専門知識」を指導に活かそうとしていることがわかる。
さらに、「指導方法がわからない」、「指導の難しさ」という迷いを持ちながら指導を行っ
ていることも示されている。

次に、発音指導に関して以下のように述べた。

T1：先生によっては、あの。50音図の指導する時間が長かったり、短かったり、ホ
ントに人によっては全然違いますよ。早い先生はもう1週間で終わっちゃうとい
う感じで、長い人は1カ月もかかるとか…。特に何時間やんなきゃいけないって
いう決まりもないので、ホントに先生に任せているという感じで…。

この50音図の指導は、精読の授業で行われ、中国人の教師が担当している。この大学
では精読の授業で『総合日語』（北京大学出版）を使用しているが、この教科書では第1か
ら第5課まで発音の項目のみが取り上げられているため、この部分を中国人教師が自由に
指導している。今まで、一般的に音声指導に割ける時間的余裕がないことが問題点として
挙げられることが多かったが、この大学では時間配分は教師に任されており、「教師の判断」
によって、丁寧に発音指導ができる環境にあることがわかった。発音指導については、以
下のように述べている。

T1： あの一、私の場合は、あの一、こう一、よく学生に読ませるんですね。あの一、間違っていたら、あの一、指摘して、あの一、ちょっと直したりしますが、あ、そのあとも、あのちゃんとテープを聞いて、あのそれに真似て発音しなさいと何回もよく言うんですけど、あの一、自分からも直すことは直すんですけど、え一、そうですね、私はまだちょっと力を入れたほうなんですけど、ま、よくやっていますね。(中略) あの一、明らかに、その一、単音レベル、発音がよくなかったりするときは、明らかな間違いでしたら、はっきりと言います。あの一、例えば、「え」の発音が、「う」、「う」とかになったりするときには、ちゃんと指摘します。で、あとは、やはりアクセント、イントネーションの問題が大きいと思います。そこは…、あの一、何回も何回も指摘しています。

この語りから、T1は授業中に学習者の音読をさせ、その中で気になった発音の問題点について、「指摘の繰り返し」を行っていることがわかった。また、学習者にテープを利用した発音練習を促していることも示されている。

また、発音指導の時期（初級、中級、上級）について質問したところ、以下のような話が得られた。

T1： 基礎段階はまだ長く話ができないので、もうその途中で、あの一、指摘したりするんですけど、上級になったら、例えば3年生くらいになったら、本人が質問に答えたり、ちょっと長くなったりする場合は明らかな間違いでないと、あまり指摘はしなくなるんですけど、初級段階はやはり、いちいち…とも言えないんですけど、ま、大体指摘します。

このように、T1は、特に「初級」の段階で学習者の発音の間違いに出会った時に指摘をするという指導を行っていることがわかる。また、発音練習はどうしているかを尋ねたところ、以下の方法を取っていることがわかった。

T1： 何回も言わせても…、そうしたら…、あの一、例えば、あのどうしても、南の人がどうしても「な」、「な」ができないとき…とかは、あの一、じゃあ、あの一、遼寧省の人に聞いてくださいとか、ちょっと二人で、二人であの一、お互いチェ

ックしてくださいとは言いますけど、実際やっているかどうかわかんないけど、
ま、とりあえず、そういうふうに言います{笑い}。(中略) あ、ときどきもう一つ
アドバイスなんですけど、じゃあ、日本人の先生にチェックしてもらってください
いとも、あの… (笑)、いい加減に言ってますけど{笑い}。あの、会話の授業も最
初は1週間に2回あるので、2コマあるので、結構日本人の先生との接触もある
ので、あの、チェックしてもらってくださいって、{笑い}言います。

この語りから、言い直しによって学習者の発音が改善されなかった場合、その学習者に
他の学習者や日本人教師の「人的リソースの活用」を促していることがわかった。

聴取の問題について尋ねたところ、いろいろ悩みながら指導していることがわかった。

T1：それは本人が気づかないことが多いと思いますね。でも、周りの学生も聞いてた
まにはもう一度さっき言ったのはもう一度言ってくださいと言って、あの、でも
基礎段階でも周りの人も聞いてもわからないことが多いので、あの、ちょっと中
級、上級段階になると、周りの人が聞いてすぐわかるので、あのー、同級生から
指摘してもらうこともありますけど、あの、基礎段階はやはり先生が指摘するし
かないので、それどうやって学生に気づかせる…、あー、そこが難しい…ですよ
ね。あのー、どこがよくなかったのかとか、本人は明らかな間違いだと、明らかに
はずれだと、多分本人、あの指摘したら、本人が気づくかもしれないんですけ
ど、微妙だとあんまり意識できない…、そういうときは、あの、えー、テープを
何回も聞いて、あのホントはテープの発音も100%正しいとも言えないので、
あの、また、アニメとかドラマとか見ているときもちゃんと発音を聞いてくださ
いというふうに、そういうふうには指導しますが、あの、つまり自分の発音が
間違っていることに気づかせたりはすることはしますが、そこが難しいです。
そこが大変難しいと思います。あの、たまには他の学生に自分が二つの発音を言
って、わかりますかって聞きますけど、明らかな間違いだとわかりますけど、微妙
だとやはりわからない人が多いので。(中略)「く」とか…、「く(円唇化)」とか、
う「う」とか、「う(円唇化)」とか…。こういうふうに、ちょっと大げさに発音
してみせて、これわかりますかって聞いたら、ま、みんなちょっと大げさだと笑
って、あ、わかりましたとか言いますけど。

この語りから、T1は学習者が自分の聴取の問題点に気づきにくいと考えていることがわかった。また、教師のモデル音声によって、音の違いに気づかせようとしたり、アニメやドラマなどの「リソースの活用」を促したりする工夫を行っていることがわかった。しかしここでも、「指導方法がわからない」、「指導の難しさ」という迷いが感じられる。

次に、聴取指導の有無について聞いたところ、指導していないことが明らかになった。

T1: あー、まー、そこはあんまり指導していないですね。{笑い}どうやったらいいんですか。

そうですね、ホントに。あの一、私が考えるのは、やはり、その一、母語に照らし合わせちゃうと、中国語で問題があるから、で、問題がない人は全く問題ないじゃないですか。そこが大きな違いで、まず、その一、日本語として、その、「な」と「ら」がどこが違うのかっていうことを、あの、音として純粹に聞いて、どの音がどう特徴があるのか、違うのかっていうところを、一度もし本当に聞き分けたいんだったら、あの向き合ってやる必要があるだろうなって思ってるんです。ただ、あのもしかしたら文脈で判断できることもあるかもしれないし、あの、そんなに簡単にすぐ、そっか、こうやればいいんだっていうような簡単な問題でもないので…。

やっぱり本人がちゃんと正しく聞けるようになりたいっていう意識があってじゃないと練習が続かないのかなっていう気がすごくするんですけど、ただなかなか教育現場でそこまでいかないですね、きっと。あの一、そう言われても、ま、ちょっと発音の場合はこうですよ、とかそういうアドバイスですね。

このように、教育現場における「聴取指導の難しさ」を指摘している。確かに、T1の指摘のとおり、聴取の問題は母方言のよってそれぞれ異なっていることが多く、問題のない学習者は練習の必要がない。しかし、教師が発音の指摘だけ行っても、聴取に問題がある場合は、その指摘は効果がないことになる。

また、T1は学習者自身の聞き分けができるようになりたいという「モチベーションの必要性」も指摘している。第6章では、学習者は発音の問題よりも聴取の問題点を自己認識していることが明らかになっており、練習によって聴取の問題が改善され、発音の問題改善に繋がるということを示すことで練習に対するモチベーションを高めていける可能性が

ある。

さらに今後、どのように音声指導したいかを尋ねたところ、ここでも「指導方法がわからない」という不安を述べた。

T1：多分、あの一、発音の授業を中国の場合は、もう、発音の授業がある大学は恐らくないじゃないのかなって思いますね。あの一、できたとしても自信持って指導できる先生がいるのかなって…{笑い}、よくわかんないですけど。例えば、私自身は、いや、この授業、絶対担当しませんと言う…{笑い}、最初から断るほうだと思うので、うーん、どうだろう…、ですから、まあ、あの一、専門的に、あの、こういう授業で指導するっていう形が恐らくないと思うので、それはやはり、あの一、先生次第っていうか、あの私のほうはホント、一年生のときからちゃんと少なくとも指摘して直してもらっている、それ強調したいんですけど、あの一、ま、自分も自信がないので、時々はあの一、日本人の先生に任せていますが、で、実際に学生と日本人の先生の間、どうやってるのかは、あの一、よくわからないので、そこもあの一、問題になると思いますが、私のほうからはやはりこう…、ちゃんと指導すべきだと思うんですけど、指導の仕方はわからない…。指導の仕方がわからないとか、自分の発音に自信がないとか、いろいろありますね。さっき言ってた発音はほとんど自分が難しいと思ったもので、ですから教育の立場になってからも、そういう、自分だけの経験に基づいたことも…。

このように、T1は迷ったり悩んだりしながら発音指導と向き合っていることがわかった。さらに、自分の経験に基づいて発音指導を行っていることも示されている。また、学生には以下のアドバイスをしている。

T1：指摘された場合はそれはもう一生覚えるという形で、ですから私も学生によく言いますが、間違った方ほうがいいよって、よく言いますが、間違ったら指摘してもらって、それはずっと覚えられるからっていうふうに言ってますけど…。ホントに、ことばもそうだけど、私自身は、直してもらわないと自分が気づかないし、そのままずっと使ってしまうことになるので、でもちゃんと自分が意識しないと、間違っただけ指摘してもらっても、いいんじゃないかという意識だと、いつ

になっても直らないから、そこの意識は必要だと思うので、自分も特に伝わらなかったときは、すごく印象…、ショックで、印象的で、あの一できるだけ正しく発音するようにしますが、やはり時々、今になっても時々、伝わらなかったりすることもあるので、それは一生の問題だと…{笑い}思います。

この語りから、学習者に対して「間違えによる学び」を伝え、学習者が授業で教師から発音の指摘をされることへの不安を取り除こうとしていることがわかる。このアドバイスは学習者の「モチベーション」を高めることにも繋がっていくと考えられる。

T1の発音に対する意識については以下のように述べている。この語りからも、「初級」の段階から学習者に「発音練習に対する意識化」を図ろうとしていることがわかる。

T1：一番最初言うのは、できるだけきれいな発音しましょうという出発点なので、ま、どうしてもうまくできない人はほっときますけど…{笑い}、どうしてもできない人だったら、でも原則としては、やはりできるんだったら練習してうまくできる、うまくなれるようでしたら、やはり練習して発音してくださいという、私の個人の方考え方なので、あの、一応そういうふうには指導するつもりで…。

最後に、中国人教師の発音について、以下のエピソードを紹介してくれた。

T1：あの、隣の大学は、2、3年前に〇〇大学卒業し、修士の男の人が来て、面接に来て、その人は日本で修士取ったんですけど、日本語教育じゃなくて、メディア関係、新聞学…。

でも彼は大学時代は日本語専門でした。日本で修士取ったので2年くらいはいたと思いますけど、で、中国に戻ってうちの大学に面接に来て、本人の考え方が広いつていうか、すごくほんとに言語学だけに限らないつていうような印象で、且本人の先生は高い点数つけたんですよ、その面接に対する。あの、ただ、一番問題なのはすごく発音が悪いところなんです。ほんとに教師としては学生もそういう先生が好きだと思いますけど、積極的に明るくて、いろんな話ができて、笑い話もいっぱいできて、ほんとはそういう先生が好きかもしれないんですけど、発音としてはどうしても、とても1年生は指導できる先生ではないと私たちが実感

して、あの一、採用決める人事の書記の先生は、それは専門が違うから採用しないと結局そういう結論だったんですけど。

<今の話を聞くと、日本人の人は面接でいい点数をつけたけど、同じ中国人の先生のほうが厳しいわけですね。>

そうですね。ま、ほんとに教え方っていうのはいいんですけど、一番の問題は発音です。ほんとに滅茶苦茶とまでは言わないんですけど、あー、もう聞きたくないような…{笑い}。

<でも言ってることはわかるんですよね？>

うーん、わかりますけど、それは絶対に先生としてはよくないと…思いました。

以上のコメントから、中国人教師は、日本語を教える教師として、非母語話者教師の発音も重要であると考えていることがわかる。一方で、日本人教師は中国人教師ほど、教師の発音に対して重要視していない可能性があることが窺える。

T1のインタビュー調査結果から、T1は「音声に対する高い意識」を持っていることが示されている。この意識は、母音[ʉ]の円唇化のような「専門的な音声知識」を持ちながら指導していることからわかる。T1の大学では、発音指導を行う時間は特に設けられていないが、教科書の最初に記載されている50音の指導に合わせて、「音韻の指導」を行っている。しかし、その指導内容および指導時間は決められておらず、「教師の判断」に委ねられている。そのような中でT1は、練習してきれいな発音が身につくのであれば、学習者は「積極的な発音練習」を行うべきだと考えている。さらに、間違いを指摘したほうが学習者の問題点に対する意識化につながると考え、積極的に学習者の音声上の問題点を指摘するようにしている。一方で、音声指導の難しさも感じており、迷いながら音声指導を行っている。さらに、「発音指導」に重点が置かれており、「聴取指導」は行っていないことがわかった。

9.3.2 T2の音声指導に対する意識

T2は、中国の重点大学の一つであるE大学で学部を卒業し、さらに修士号を取得、現在博士後期課程に在籍しながら、同大学にて主に1年の精読の授業と2年の聴解の授業を担当している。N大学では『基礎日语教程』（外語教学与研究出版社）を使用して精読の授業としている。一クラスの人数は20名前後である。

T2 に、学生の気になる発音について尋ねたところ、以下のように述べた。

T2：私は中国人が一番間違えているところは二つあると思います、教えているときも…。一つは、清音と濁音の区別がわからない、ほんとにわかりません。もう一つは、長音と短音の違いがわからない、その2点が私もずっと気になってて、私は自分は意識して覚えてるんですけども、注意しようと思ってるんですよ。

このコメントから、中国人日本語学習者に発音上の問題点としよくて挙げられている「清濁」や「長短」の問題を T2 も意識していることがわかる。

次に、他の発音で気になるものがあるかどうかを尋ねたところ、以下のように述べた。

T2：地方によって違うんですね。例えばN（地域）の人は、「なにぬねの」と「らりるろ」の区別ができないから、時々間違えます。

なんでできないんでしょうね。私もNに14年間住んだら、時々間違えます。

（中略）ほんとに「ら」と「な」と、時々間違えてしまいました。

中国人日本語学習者の音声上の問題点は母方言の影響が大きいことが指摘されているが、T2の職場である重点大学の場合、様々な地域から学生が集まっているため、母方言によって音声上の問題点も様々であることがわかる。また、興味深いことに、T2の出身地は/n/と/l/の混同がない地域であるにもかかわらず、14年間生活しているうちに、時々間違えるということを指摘している。このことから、自分には/n/と/l/の問題がないと思っていても、/n/と/l/が混同している地域に住み、その母方言に触れていくうちに、自分の使用言語においてその母方言の影響がみられるようになる可能性があることがわかる。

次に、発音指導についてどのように考えているかを尋ねたところ、以下のように述べた。

T2：先生によっては違います。私は実はちょっと本音と言え、すごく音声が大事って思う人なんです。（中略）で、その中の一つは、とても大事なのは音声なんです。えー、日本語で意味を表すだけではなくて、あの、きれいな日本語をしゃべるとか、えっと、（中略）それを教えなければ、ちょっともったいないのではないかって…、ですから実は音声の授業は前の1週間で済ませる…。（中略）1週

間で発音を教えて、そういう区別を、あの、精読の授業とかヒアリングの授業でみんなに教えて、訂正するんですけど、そのあとは、もう、ほとんどない…そういうような先生が多いなんですけれども、私は2週間で教えるんです。えーっと、私が教わったときは実はこの1週間で、えっと、仮名の50音図を全て覚えなければいけないし、ちゃんと発音も、あの、できなければいけないっていう要求を先生から受けたんですけども、私はちょっとその反対にして、ゆっくり教えたいんですから、2週間にしたんです。

以上の語りから、T1と同様、「音声に対する高い意識」持っていることがわかる。また、T1と同様に1年の最初の授業で発音を集中して教えていると述べており、中国の大学では、最初に単音レベルの発音指導を行っている傾向がみられる。また、どの程度指導するかは「教師の判断」に委ねられているという点もT1と同様であった。

学習者の発音の問題点に対し、どのように指導しているかを尋ねたところ、以下の返答があった。

T2：私はまず授業で、気づいてもらうんですね。間違ってますよ、で、隣に座っている人に責任を譲って…{笑い}、頼みますよ、その人の発音を直してくださいって…。(中略) また学生は、まず最初に覚えたときに、やはり「なにぬねの(鼻濁音)」、それが難しいです。他の発音はクラスの全員で多分95%以上できてるんですけども、「がぎぐげご(鼻濁音)」の場合は多分80%…70%…できなかったんですね。そういう場合、長い時間をかけて教えて、お互いに、できている人ができていない人を助けるって、助けてもらうっていう形…、はい。

この語りから、T2もT1と同様に、「授業中の指摘」を行っていることがわかる。また、様々な母方言の学習者が集まっているクラスの特性を活かし、ピア・ラーニングのスタイルで発音練習を行っている。また、発音指導に対し、以下のようにも述べている。

T2：時々、私が、あの私の授業では、絶対学生に、普通は教科書はCDとかテープとか付いてるんですね。それをまず聴いてから授業に来てくださいって指示をしてるんですけども、学生は時々、「あ、先生、テープの中に、ここは

リンゴではなくてリンゴですよ」とか、学生も時々私を直して…{笑い}。(中略) それは、すごく正しいなって思うのは、日本人でもアクセントって間違える人たくさんいて、だから先生が完璧じゃなきゃアクセントはいけないっていうことでは全然なくて、例えば一緒にアクセントを調べたりとか、そういったことができるから、お互いいいですよね。

この語りから、T2 が学習者にテープやCDの「リソース」を利用した予習を促していることがわかった。また、学習者の予習を活かし、授業で自由に指摘し合える学習環境作りをしていることがわかった。このような学習環境作りの背景には、教師の発音が完璧である必要はなく、また、教師が一方的に教えるのではなく、お互いが指摘し合うことによって「共に学び合う」という教師の意識がある。このような意識は学習者の発音学習に対する「モチベーション」を高めることに繋がっていくであろう。

T2 が発音上で困っていることがあるかどうかを聞いたところ、以下のように述べた。

T2 : 教科書の説明はちょっと間違ってるかもしれないんですね。もし「あん」と発音する場合は、どう思いますか。「an」ですか、「ang」ですか。
(中略) あ、そうですね。「ナン食べる」…私は「n」で発音してます。
「n」でしょ。教科書はそう書いてあります。で、例えば、「安心」は…。
「安心」は、これですね、音声記号で書くと…。
そうですね、「アンシン」…。中国語の[an]は「アン」…ですから、(省略)「

このことから、母語において弁別がある音について、日本語の発音ではどうなっているのかということに高い意識を持っていることがわかる。

また、聴取の難しさについて、以下のように述べている。

T2 : 発音、私も聞き分けられないんです。あの、書いてもらったら、間違いだらけです。そっか、そっか。だから、えっと…、文字にしたら間違えてるけれども、聞いたときはわからないんですね。わからないんです。中国人としてはほんとに「だ」とか「た(弱く)」とか、速いですし日本語は…ほんとにそこには、私はほんとに聞き分けできないんです…。

この語りから、学習者だけでなく、教師自身も「聴取の難しさ」に悩んでいることがわかる。このような悩みは指導不安へと繋がっていく可能性がある。実際に、このような「聴取の難しさ」による指導不安は中国の他の大学の複数の中国人教師からも得られている。教師自身ができないことは学習者に指導ができないという不安を持ち、学習者だけでなく自分自身もできるようになりたいと考えている中国人教師が多くいるのである。

本インタビュー結果から、T2が「音声に対する高い意識」を持っていることが明らかになった。また、T1の大学と同様、T2の大学においても音声指導は「教師の判断」に委ねられているが、T2は積極的に発音指導を行っていることがわかった。また、T2は「自分自身の音声上の問題」があることを自己認識しているが、教師がいつも完璧である必要はなく、教師を含めてお互いに指摘しあえることが重要であると考えている。しかしながら、聴取指導は行っていないことも明らかになった。

9.3.3 T3の音声指導に対する意識

T3は、中国の重点大学の一つであるF大学で長い間、日本語を教えているベテラン教師である。F大学では、経験の浅い教師が1年生を担当している。一クラス約20人で、二クラスずつ設置されている。なお、精読の授業では『新編日本語』（上海外国語大学編）を使用している。

T3に、学生の気になる発音について尋ねたところ、以下のように述べた。

T3：そうですね。うちの大学には多少、その…、少数民族？その、朝鮮民族の学生は、その、清音と濁音の区別はあまりしていない…。時々、清音を濁音にし、あとは、濁音を清音にする、ちょっと区別できないという…{笑い}。
あとは、地方のなまり？とか、例えば山東省の人？は、発音するときはちょっとどうしてもなまりが…。山東省だけではなくて、北のほうですね。北のほうの人間は、南のほうの人間よりは発音がかたいというか…。わたしもかたいほうです。

このように、中国語話者で最も指摘の多い「清濁の混同」の指摘があった。また、北部の人たちにみられる特徴として、「なまり」「発音がかたい」という表現が使われている。T3は、北部の人たちの日本語を聞いたときに感じた印象をこれらのことばを使用して表現

したものと思われる。しかしながら、「なまり」、「発音がかたい」ということだけでは、その印象に基づいて学習者に発音指導するのは難しいと言えよう。具体的にどのような発音が「なまり」「発音がかたい」という印象に結び付いているのかを理解していなければ、例えばその発音が気になったとしても学習者に対して指導を行うことはできない。

次に音声指導の方法を質問したところ、以下のように述べた。

T3：一年生の第1冊に、やっぱり「あいうえお」からですね。書き方から、また発音の、何と言いますか、舌の位置とかも教えるんですけども、でもそんなに時間がかかって説明することもないと思うんですけど。ただ、先生の発音を真似をしているんですよ。

他の大学と同様、教科書の最初の50音で音声指導を行っていることがわかった。ただし、時間はあまりかけてないと述べられている。そこで、2年生以上の音声指導について尋ねたところ、以下のように述べた。

T3：学生にはやっぱり読ませますよね。その、何と言いますか、本文とか、はい、読ませて、もし発音がどうしてもうまくできなければ、やっぱり先生は、何回も何回もするんじゃないかと思っているんですけども。

この語りから、音読をさせ、うまく発音できなかったときに、何度も繰り返し「発音し直し」をさせるという方法をとっていることがわかった。この方法はT1と同様の方法である。それ以上の具体的な指導方法が出てこなかったのは、音声に対して意識化されていないということが原因だと思われる。このことは以下のコメントにも表れている。

T3：やっぱり今の中国人の学生はアニメーションが好きですし、まんがもよく、あとはゲームとかよく日本のゲームをよくみているから、わたしたちの時代よりはみんな上手に発音できると思うんですけど、最近の学生は…。(中略)
3年生になれば、だんだん慣れていって、そういうアクセントとかいろいろ発音の問題が多くないですけれども。(中略)

わたしの時代は、今の学生のようにいろいろ便利な条件がなかったんですけれ

ども、今はみんなインターネットで直接、生の日本語が直接聞いて…。みんなわたしより上手です。

確かに、今は様々なツールによって生の日本語に触れる機会も多く、インプットの量は多い。そのため、T3はインプットの量が増えれば、自然に発音が上達すると考えている。自分が学習していた時代よりも、今の学習者のほうが発音が上手だと感じ、それほど音声指導の重要を認識していないようである。発音に対して非常に高い意識を持っているT1,T2とは対照的である。このような意識の違いは、教師の世代が背景にあることが考えられる。表58からわかるとおり、T1とT2は30代で、T3は50代の教師である。このことから、教師の発音に対する意識は、教師の世代差によって異なっていると考えられる。

また、自分が日本語を学習していたときに発音の問題があったかどうか尋ねたところ、母音の音がおかしいと教師に指摘されたことを述べた。

T3：ア行に問題があるとよく言われるんですけど、学生時代から。結構、今になっても、まだ…{笑い}。(中略)
あ、か、さ、た、な…ア行、あが付いている…発音はちょっと問題があるとよく…言われるんですけど…{笑い}。会話の授業のときに指摘されたんですよ。
練習しても多分、これはちょっと何と言いますか、中国人なので、どうしても{笑い}、日本人のように、そのうまくできないとあきらめたんですよ{笑い}。何と言っても外国人だから…。自分はちょっと甘いことを考えて{笑い}、全然…。

T3は自分が学習者だったときに、教師から指摘された問題点に対し、「うまくできないとあきらめた」と述べている。このように、自分の学習体験から作られた音声に対する意識がT3の教育観に影響した可能性がある。つまり、「外国人だから日本人のように発音できなくても当たり前だから音声指導もそれほど必要ない」という意識を持っていることが考えられる。

以上のインタビュー調査結果から、教師の音声指導に対する意識は、「世代差」や「自分の学習体験」が大きく影響している可能性が示された。

9.3.4 T4の音声指導に対する意識

T4は、中国の重点大学の一つであるG大学で学部を卒業し、さらに修士号を取得、現在博士後期課程に在籍しながら、同じ省の別の大学にて主に聴解の授業を担当している。G大学では経験の浅い先生が1、2年生の精読の授業を担当し、『新編日本語』（上海外国語大学編）を使用している。一クラスの人数は30名前後で二クラスずつ設置されている。

T4に、学生の気になる発音について尋ねたところ、以下のように述べた。

T4: 例えば、やっぱり拗音が難しいですね。どうしても直せない…。で、一年生のとき、あの発音は例えば、「きゃきゅきょ」はこういうものですよって教えても、何回も練習させて、4年生になってうまく発音できない学生さんもいるんです。これは拗音は難しい…。それから、多分それは、方言…、母語干渉の人も多少あると思うんですか…。あれは、例えば、鼻音、「なにぬねの」…の発音がやっぱり学生さんにとっては難しい…。「なにぬねの」と「らりるれろ」の使い分けとか…。それは多分、方言の影響があると思いますね。

このようにT4は学習者の音声上の問題点として、「拗音」と「ナ行音・ラ行音」を挙げた。T1,T2からも「ナ行音・ラ行音」が問題点として挙げられていたが、T1,T2,T4の大学がある地域は、母方言において/m/と/l/の混同が指摘されている地域であるため、この問題に対して意識が高いと考えられる。

次に音声指導の方法を質問したところ、以下のように述べた。

T4: 最初の1カ月ほど、入学してから1カ月ほどしっかり。えっと、日本語の50音図、しっかりと！勉強するんです。（中略）だから学生さんはずっと英語を習ってきて、新しい日本語習って、こういうふうに勉強させて、大変ですって、いつも言われましたけど。でもこれは学生さんの将来に関わる…{笑い}、ことだから、しっかりと厳しく練習させたんです。（中略）もちろん、最初は発音ですね。例えば、ア行、あいうえおとか、わたしの後について言ってもらって、それから、書き方、読み方、あとは、練習で、一日は1行、2行くらい教えて、それから学生さんに覚えてもらって、次の日は繰り返して復習して、覚えたら次のサ行とかタ行とか、こういうふうに復習しながら新しい内容を教えたりして、進みますね。

このコメントから、他の大学と同様、教科書の最初の50音のところで音声指導を積極的に行っていることがわかる。他の先生も同じように指導しているかどうかを聞いたところ、

T4：やっぱり先生に任せますね。

という答えが返ってきた。この大学でも音声指導は「教師の判断」に委ねられていることがわかる。

さらに、聴取指導の有無について尋ねたところ、

T4：…。そうですね…。そちらは、…その面は特に覚えていません。

と、自信がない様子で答えた。このことから、T1,T2と同様、発音指導は積極的に行っているが、聞き分けができているかどうかを教師が確認していない現状が窺える。

以上のインタビュー調査結果から、T4もT1,T2と同様、「音声に対する高い意識」を持ち、積極的に学習者に発音練習させていることが明らかになった。しかし、音声指導における共通のシラバスなどはなく、指導の有無、指導方法は「教師の判断」に委ねられているという点も共通している。さらに、音声指導は発音指導に重点が置かれ、聴取指導は行われていないという点も共通している。

9.4 まとめ

4人のインタビュー調査結果から、以下の3点が明らかになった。

- ①中国の大学の中国人教師は、「清濁」などの単音レベルの問題点を学習者の発音上の問題点として認識している。
- ②中国の大学の中国人教師は、「発音に対する高い意識」を持っている教師が多い。
- ③教育現場で実践している音声指導は、学習者の音読で気になった発音を教師がその都度「指摘」して「発音し直し」の方法が多く、「発音指導」を積極的に行っている。しかし「聴取指導」は行われていない。

①については、中国で使用されている教科書の影響が大きく、初級教科書の最初に50音の課が設けられているため、単音レベルの問題点に気づきやすいということが考えられ

る。

②については、「世代差」や「自分の学習体験」が関与している可能性があることが示された。現在は以前よりも音声に関する教材などが充実しつつあり、若い世代の教師は自分が学習者だったときに音声に関する情報を得やすい環境であったということが「音声に対する高い意識」に繋がっていると考えられる。

③で、発音指導が積極的に行われていることが示されているが、その指導は「指摘」と「発音し直し」という方法が一般的であるため、それではうまくいかない場合がある。その場合の、「指導方法がわからない」、「指導の難しさ」という問題点が浮き彫りがとなった。特に「聴取」においてその問題点が顕著に表れており、教師自身も「聴取」の問題を抱えているケースがあることが明らかになった。このことが「聴取指導」が行われていない要因となっていると考えられる。

本調査結果から、中国の教育現場における「聴取」「聴取指導」の問題点が浮き彫りとなったが、この問題に現場の教師がどう向き合っていくのかということを検討する必要があると言えよう。

第 10 章 e-learning 教材を使用した聴取学習

本章では、本研究で明らかになった誤聴傾向および習得過程を踏まえて開発した e-learning 教材について述べる。なお、本教材は、筆者が 2012 年度 科学研究費補助金(奨励研究)の助成⁵⁷を受けて開発したものである。

10.1 教材の概要

本教材は、本研究で明らかになった誤聴傾向および習得過程を踏まえて開発したものである。本教材の特徴は以下の 4 点である。

①第 3 章の「ナ行音・ラ行音無意味語聴取調査」で、広東語母語話者や台湾方言話者のダ行音の混同が明らかになっているため、ナ行音／ラ行音、ラ行音／ダ行音、ナ行音／ダ行音の組合せで、自分の間違いやすい音を選択して練習できるようにした。そのため、学習者自身が自分の間違いやすい音を把握できるよう、「自己診断テスト」の最終結果ページで自分が間違えた音およびどの音と誤聴したかを一覧表示した。

②第 3 章の「ナ行音・ラ行音無意味語聴取調査」で明らかになった混同傾向を反映させ、「自己診断テスト」と「練習問題」の問題には短母音と撥音のミニマル・ペアを使用した。広東語話者と四川方言話者の混同傾向の共通点として、

語頭：短母音＞連母音、長母音、撥音、促音

語中：撥音＞短母音、連母音、長母音

ということがわかっており、語頭と語中の両方で短母音と撥音を練習することによって、簡単な音と難しい音を網羅することができる。

③第 8 章のケーススタディ I、II で、ミニマル・ペアを注意深く聞いて、二つの音の違いを発見し、新たな音として音韻カテゴリーを構築していくことの重要性を指摘したが、「練習問題」で問題をやりながら、ミニマル・ペアの音声を何度でも聞くことができるように設定した。第 9 章の教材分析で、中国で出版された音声教材では「僅かなミニマル・ペアしか取り上げられていないため、十分な練習ができない」という問題点が浮き彫りとなっているが、この問題点を克服した教材となっている。

④第 8 章のケーススタディ I、II で、聴取練習における「気づき」が新たな音韻カテゴリー

⁵⁷『中国語方言話者における日本語音聴取混同の研究』（代表者：大久保雅子）平成 24 年度 科学研究費補助金奨励研究 課題番号 24907033)

一構築に有効であることが明らかになっているため、本教材の「振り返り」のパートで「気づき」を促すことを目指した。毎回の練習後に「振り返り」を記入することにより、自分がどの音を誤聴しやすいのかを把握し、練習でわかったことや気づいたことを記入していくことができる。

本教材は3つのパートに分かれている。以下、それぞれのパートの詳細を述べる。

10.1.1 自己診断テスト

このパートは学習者がナ行音・ラ行音・ダ行音の混同の有無、そしてどの音を間違えやすいのかが自分自身でわかる自己診断テストである（図 143）。

図 143 教材のサイトトップページ画面（一部）

第3章の「ナ行音・ラ行音聴取調査」と同様の手法で、問題文は「商品名は〇〇と言います。」を用いた。録音は早稲田大学22号館8階の防音室を使用しICレコーダー(OLYMPUS Voice-Trek DS-700)、エレクトレットコンデンサーマイクロホン (SONY ECM-MS985) にて録

音した。読み上げには 20 代男女 1 名に依頼した。この二人は大学生 2 年生で、東京方言話者である。録音に際し、自然なスピードおよび発音で読み上げるよう指示を出した。録音した音声は音響解析ソフト *praat* (64-bit edition) で音声波形を確認し、前に 1000ms のポーズを挿入し、*mp3* ファイルを作成した。

使用した無意味語を以下に示す (表 61)。

表 61 無意味語リスト

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| なか | にか | ぬか | ねか | のか |
| らか | りか | るか | れか | ろか |
| だか | | | でか | どか |
| あな | あに | あぬ | あね | あの |
| あら | あり | ある | あれ | あろ |
| あだ | | | あで | あど |
| なんか | にんか | ぬんか | ねんか | のんか |
| らんか | りんか | るんか | れんか | ろんか |
| だんか | | | でんか | どんか |
| あんな | あんに | あんぬ | あんね | あんの |
| あんら | あんり | あんる | あんれ | あんろ |
| あんだ | | | あんで | あんど |

全部で 52 の問題はランダムに配置し 4 分割 (step1~4) にし、全ての問題に解答しなければ次に進めないようになっている。問題の再生ボタンを押し、聞こえてきた音声があるかを選ぶ問題である (例: あな あら あだ)。最初の画面で例題が提示され、解答方法が確認できるようになっている (図 144)。自己診断では、一問ずつ正誤が表示される (図 145)。

全ての問題に解答した後、最終結果ページが表示され (図 146)、自分の正答率および正誤の詳細を見ることができる。なお、音声再生は 1 回のみとした。

自己診断テスト

(自我小检测)

はじめに

STEP1

STEP2

STEP3

STEP4

最終結果

はじめに、以下のサンプル問題を行ってください。
 首先，请试试看下面的例题。

パソコンの音量を調整してから、自己診断テストをはじめてください。
 请先调试电脑的音量，再开始自我诊断测试。

自己診断テストでは、「発音」の音声再生は1回のみです。
 自我诊断测试中的“发音”只播放一次。

サンプル問題 (例题)

新しいお菓子が発売されました。商品名を聞いて、正しいものを選んでください。
 一种新的点心开始发售了。请听商品名称，选择正确的选项。

QX

▶

ダカ

ナカ

ラカ

自己診断テストをはじめる

図 144 「自己診断テスト」の例题画面

自己診断テスト

(自我小检测)

はじめに

STEP1

STEP2

STEP3

STEP4

最終結果

新しいお菓子が発売されました。商品名を聞いて、正しいものを選んでください。
 一种新的点心开始发售了。请听商品名称，选择正确的选项。

| | | | | | |
|-----|---|--|-----------------------------|-----------------------------|-------|
| Q1 | ▶ | <input checked="" type="checkbox"/> ニカ | <input type="checkbox"/> リカ | <input type="checkbox"/> チカ | ○ 正解 |
| Q2 | ▶ | <input checked="" type="checkbox"/> ナカ | <input type="checkbox"/> ラカ | <input type="checkbox"/> ダカ | ✕ 不正解 |
| Q3 | ▶ | <input checked="" type="checkbox"/> ニカ | <input type="checkbox"/> リカ | <input type="checkbox"/> チカ | ✕ 不正解 |
| Q4 | ▶ | <input checked="" type="checkbox"/> ネカ | <input type="checkbox"/> レカ | <input type="checkbox"/> デカ | ✕ 不正解 |
| Q5 | ▶ | <input checked="" type="checkbox"/> ヌカ | <input type="checkbox"/> ルカ | <input type="checkbox"/> ツカ | ○ 正解 |
| Q6 | ▶ | <input checked="" type="checkbox"/> ネカ | <input type="checkbox"/> レカ | <input type="checkbox"/> デカ | ✕ 不正解 |
| Q7 | ▶ | <input checked="" type="checkbox"/> ノカ | <input type="checkbox"/> ロカ | <input type="checkbox"/> ドカ | ○ 正解 |
| Q8 | ▶ | <input checked="" type="checkbox"/> ナカ | <input type="checkbox"/> ラカ | <input type="checkbox"/> ダカ | ○ 正解 |
| Q9 | ▶ | <input checked="" type="checkbox"/> ヌカ | <input type="checkbox"/> ルカ | <input type="checkbox"/> ツカ | ✕ 不正解 |
| Q10 | ▶ | <input type="checkbox"/> ネカ | <input type="checkbox"/> レカ | <input type="checkbox"/> デカ | |
| Q11 | ▶ | <input type="checkbox"/> ノカ | <input type="checkbox"/> ロカ | <input type="checkbox"/> ドカ | |

図 145 自己診断テスト画面

| 自己診断テスト (自我小検測) | | | | | |
|----------------------------|---------------|-------|-------|-------|-------|
| はじめに | | STEP1 | STEP2 | STEP3 | STEP4 |
| | | | | | 最終結果 |
| あなたの正解率は 63.46 % です | | | | | |
| No. | あなたの回答 (赤字部分) | | | 正解 | |
| Q1 | ニカ | リカ | チカ | ニカ | ○ |
| Q2 | ナカ | ラカ | ダカ | ダカ | ○ |
| Q3 | ニカ | リカ | チカ | リカ | ○ |
| Q4 | ネカ | レカ | デカ | レカ | × |
| Q5 | ヌカ | ルカ | ヅカ | ヌカ | ○ |
| Q6 | ネカ | レカ | デカ | デカ | × |
| Q7 | ノカ | ロカ | ドカ | ノカ | ○ |
| Q8 | ナカ | ラカ | ダカ | ナカ | × |
| Q9 | ヌカ | ルカ | ヅカ | ルカ | ○ |
| Q10 | ネカ | レカ | デカ | ネカ | × |
| Q11 | ノカ | ロカ | ドカ | ロカ | × |
| Q12 | ノカ | ロカ | ドカ | ドカ | ○ |
| Q13 | ナカ | ラカ | ダカ | ラカ | ○ |
| Q14 | ノンカ | ロンカ | ドンカ | ノンカ | ○ |
| Q15 | ニンカ | リンカ | チンカ | リンカ | × |

図 146 自己診断テスト最終結果画面

10.1.2 練習問題

このパートは学習者が自分の誤聴しやすい音を選んで練習するものである。そのため、「ナ行音とラ行音」「ラ行音とダ行音」「ナ行音とダ行音」のボタンを選んで練習できるようになっている。また、二つのステージに分かれており、ステージⅠは単語レベル、ステージⅡは文レベル（商品名は〇〇と言います。）となっており、自分のレベルに合わせて練習できる。

録音方法と音声ファイル作成は、自己診断テストと同様の方法で行った。音声は 40 代女性 1 名の音声を使用した。それは、同じ人の安定した音声を聞くことによって、できるだけターゲット音に集中して聞き比べられるようにしたためである。練習問題の音声は、何度も聞き比べられるよう、再生ボタンをクリックすれば何度でも再生が可能となっている（図 147）。

| ステージⅠ | | | | ステージⅡ | | | |
|--|-------|--|-----------------------------|-------------|-------|-------|-------|
| STEP1 | STEP2 | STEP3 | STEP4 | STEP1 | STEP2 | STEP3 | STEP4 |
| ナ行音・ラ行音 練習問題 ステージⅠ (ナ行音・ラ行音 练习题 STAGEⅠ) | | | | | | | |
| 日本語音を聞いて、正しいものを選んでください。 请听日语发音，并选择正确选项。 | | | | | | | |
| Q1 | | <input checked="" type="checkbox"/> ニカ | <input type="checkbox"/> リカ | ○ 正解 | | | |
| Q2 | | <input type="checkbox"/> ナカ | <input type="checkbox"/> ラカ | | | | |
| Q3 | | <input type="checkbox"/> ニカ | <input type="checkbox"/> リカ | | | | |

図 147 練習問題画面

10.1.3 振り返り

このパートが、この教材の一番重要な部分である。なぜなら、第7章でも示されているように、自分の誤聴傾向を見つけ、どのように聞こえたのかを振り返ることが、音韻カテゴリー形成に一番重要であると考えからである。質問項目は以下のとおりである(表 62、図 148)。この質問項目の中で振り返りの項目が①～③で、④～⑦はデータ分析に必要な情報である。①で自分の誤聴傾向を振り返り、③では自分の学習を振り返り、その音に関する気づきを得ることによって音韻カテゴリー形成を目指すようになっている。Schmidt (1990) は「気づき仮説」を唱え、言語学習における「気づき」の必要性を主張しているが、ナ行音とラ行音のような母方言において混同している音韻カテゴリー形成においても、重要であると考えられる。今まで、母方言の音韻カテゴリーをそのまま代用していたために混同が起きていたわけだが、新たな音として聞くために、今までの知覚 cue を変更していかなければならない。そのためには、今までどのように聞こえていたのか、そして二つの音の違いは何かを考えながら練習するによって、気づきを得ていくことが重要である。このように気づきを得ながら練習を継続することで、新たな音韻カテゴリー構築が可能となると考える。

表 62 振り返りの質問項目

| |
|---|
| ①自分の間違いやすい音は何ですか |
| ②二つの音を聞き比べて、違いがわかりましたか（はい、だいたい、少し、いいえ） |
| ③練習を通して、わかったことや気づいたことを自由にご書いてください |
| ④ご出身はどちらですか（中国____省____市、香港、台湾、その他____） |
| ⑤いつも話している言語は何ですか（中国語と____方言、その他____） |
| ⑥日本語は何年勉強していますか |
| ⑦今日の練習は何回目ですか |

振り返り (回顾)

入力 確認 完了

日本語または中国語で記入してください (请使用中文或者日语填写)

自分の間違いやすい音は何ですか (你容易混淆的发音有哪些?)

記入例：ラ行音がナ行音に聞こえる。／「で」が「れ」に聞こえる。／「りん」が「にん」に聞こえる。／全部できた。

二つの音を聞き比べて、違いがわかりましたか (通过听辨练习, 你明白它们的区别了吗?)

☐ はい (很清楚)
☐ だいたい (大概吧)
☐ 少し (一点点)
☐ いいえ (完全不明白)

図 148 振り返り画面

10.2 本教材を使用した調査

10.2.1 調査の概要

本調査の目的は、本教材を使用して学習者が順調に学習を進めることができるのか、また、どのような学びが得られるのかを明らかにすることである。

本教材は、インターネットができる環境であれば誰でも教材のサイトにアクセスするこ

とができ、自由に練習できるようになっている。また、学習者が行った「自己診断テスト」の最終結果および振り返りのデータは、筆者へその都度メール転送され、一括ダウンロード機能も付いている。今現在、複数の学習者が本教材を使用しており、それらのデータを分析することによって効果的な自律学習の方法を提示することが可能となると考えられる。

中国・湖北省の武漢にある大学に協力を仰ぎ、筆者がその大学に出向き、日本語専攻の学生に対し、直接、ナ行音・ラ行音の聴取練習ができる学習サイトがあることを知らせ、練習を希望する日本語学習者に連絡先（メールアドレス）を記入してもらった。後日、練習を希望した学習者にメールを送り、学習サイトの概要を説明し、再度練習を希望するかどうかを確認した。返信があった学習者に対して、2012年12月～1月に本サイトの試験運用を行った。なお、学習者の自律性を尊重するため、教師が練習を依頼せず⁵⁸、自主的に練習を希望した学習者に対し学習サイトを紹介し、練習開始時期や練習回数などは学習者に任せるようにした。

練習を希望した学習者には学習サイトの使用方法を説明した。説明した内容は以下のとおりである。

- ①最初の練習でまず「自己診断テスト」を行い、で自分がどのくらいできるかを確認する。
- ②2回目以降は「練習問題」を行う。「練習問題」には『ナ行音⇄ラ行音』『ラ行音⇄ダ行音』『ナ行音⇄ダ行音』の各パートを選択できるようになっているので、自分が間違いやすいパートを選んで練習する。また各パートには単語レベルや文レベルの練習があり、さらに音環境によってステップが分かれているので、自分の練習したいパートおよびステップを練習する。
- ③毎回、練習後には必ず「振り返り」をする。
- ④練習の継続により聞き分けられるようになったと感じられたら、最初の「自己診断テスト」で成果を確認してみる。

なお、アドバイスとして、以下のことを伝えた。

- ・1回の練習は5～10分程度でいいので、継続する

⁵⁸ 事前に協力大学の教師に調査の内容を伝え、許可を得たうえで、授業後の教師不在の教室で学生に一斉に声をかけた。

- ・二つの音をじっくり聞き比べて、違いは何かを考える
- ・必ず「振り返り」をする

最初にメールアドレスを記入した学習者は 21 名で、再度練習を希望するかどうかを聞いたところ、練習を希望した学習者は 9 名であった。その中で実際に練習を継続できた 5 名の学習者（以下、学習者 A B C D E）の「振り返り」データを分析した⁵⁹。なお、分析対象とした範囲は「振り返り」の質問項目①「自分の間違いやすい音は何ですか」、②「二つの音を聞き比べて、違いがわかりましたか（はい、だいたい、少し、いいえ）」、③「練習を通して、わかったことや気づいたことを自由に書いてください」である。

10.2.2 調査結果

5 名の学習者が実際に練習を行った回数および学習者の日本語学習歴は以下のとおりである（表 63）。調査協力者は日本語レベルが初級から上級までの幅広いレベルの学習者であった。

表 63 学習者の練習回数

| | A | B | C | D | E |
|--------|------|----------|----------|----------|----------|
| 練習回数 | 2 | 2 | 3 | 4 | 7 |
| 日本語学習歴 | 3 ヶ月 | 4 年 4 カ月 | 1 年 2 カ月 | 2 年 2 カ月 | 2 年 4 カ月 |

表 61 から、練習を行った回数は学習者によって異なることがわかる。また、練習を実施した日の間隔⁶⁰は以下のとおりである（表 64）。

表 64 学習者の練習間隔

| | 1 回目 | 2 回目 | 3 回目 | 4 回目 | 5 回目 | 6 回目 | 7 回目 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|
| A | | 8 日後 | | | | | |
| B | | 3 日後 | | | | | |

⁵⁹ 他にも数名の学習者が練習を行っていたが、練習を 1 回しか行っていない学習者のデータは、今回の分析データから外している。

⁶⁰ 前回の練習から何日後に練習したかをカウントした。

| | | | | | | | |
|---|--|------|-------|------|------|------|------|
| C | | 7 日後 | 10 日後 | | | | |
| D | | 4 日後 | 1 日後 | 6 日後 | | | |
| E | | 4 日後 | 4 日後 | 3 日後 | 4 日後 | 3 日後 | 4 日後 |

表 64 から、学習者によって練習する間隔が異なることがわかる。e-learning 教材の利点として自分の都合のよい時間にいつでも練習できることが挙げられるが、本教材の場合においても学習者が好きなときに使用したことが示された。そのような中、学習者 E は 3 ～ 4 日間隔で定期的に練習を行うことができていたことがわかった。自分の学習スケジュールを管理できるかどうかは、練習を継続するうえで重要なことであると言えよう。

10.2.2.1 学習者 A の振り返り

学習者 A が行った練習 1 回目の振り返り⁶¹は以下のとおりである。

<1 回目>

- ①ナ行音がラ行音に聞こえる。
- ②だいたい
- ③ナ行とラ行の中で、「ニ」と「リ」、「ネ」と「レ」の区別がつきにくい。練習をとおして何となく違いがわかるが、違いがわずかなため、気を配らないと区別できない。今後はもっと練習しなければならないと思う。

この振り返りから、1 回目の練習で誤聴しやすい音が焦点化され、誤聴傾向が把握できたことがわかる。このように、自分がどの音がどのように聞こえやすいのかがわかると、今まで漠然とナ行音とラ行音を混同するという状態から解放され、今後どのような音のときに気をつければいいかがわかることで習得が促されていく可能性がある。ただし、まだはっきりとした聞き分けできる状態ではないため、練習の継続が必要である。次に、A の 2 回目の振り返りを以下に示す。

⁶¹ 振り返りは中国語で記入されていたが、筆者で翻訳したものを記す。

<2回目>

①「ニ」が「リ」に聞こえる。

②はい

③文の中に出てきたナ行とラ行の音を聞き分けるのは難しいと思う。もっとこの練習を重ねて、音を聞き慣れるまで努力したほうがいいと思う。

この振り返りから、1回目の練習から間違いやすい音が減ったことがわかる。また、1回目の②「音の違いがわかるようになったか」が「だいたい」の状態から2回目で「はい」に変化している。このように「違いがわかるようになった」という達成感を得られることが今後の習得に必要であろう。また、今の状態で満足するのではなく、この教材の練習ではできるようになっても、「文の中に出てきたナ行とラ行の音を聞き分けるのは難しいと思う」という気づきは、実際のコミュニケーションにおける今後の課題として進歩が期待できる。

以上の結果から、学習者Aは2回の練習で間違いやすい音が絞られ、音の違いがわかるレベルまで習得が進んだと言えよう。第7章のケーススタディⅠでも台湾の学習者が2回の練習で聞き分けができるようになっているが、今回の学習者Aでも同様の傾向がみられたことから、学習者の聴取混同のレベルはそれぞれ異なっており、2回の練習でも十分に改善される場合があることが示された。

10.2.2.2 学習者Bの振り返り

学習者Bが行った練習1回目の振り返りは以下のとおりである。

<1回目>

①間違いやすいのは「ニ」と「リ」、「ネ」と「レ」。聞き取り、あるいは会話をするとき全然区別できません。

②少し

③練習をとおして、「ナ」と「ヌ」は鼻の後ろから出した音だと感じます。

この振り返りから、誤聴しやすい音が焦点化されていることがわかる。②の「音の違いがわかるようになったか」で「少し」と答えているため、1回の練習ではあまり進歩がみられ

なかった様子が窺える。ただし、③の気づきは今回の練習で得られた大きな気づきだと言える。今の状態は「ナ」と「ヌ」は鼻音だとわかったが、「ニ」と「ネ」はまだ鼻音を感じられていない可能性がある。ナ行音が鼻音であるとしっかり認識されていくことが今後必要である。また、第7章のケーススタディⅡの学習者で、知覚 cue が「鼻音量」であったことが示されているが、「ナ行音は鼻から空気が抜ける音」ということだけでなく、「ラ行音は空気が抜けない」ということがわかっていくことによって、聞き分けができるようになることが期待される。次に2回目の振り返りを以下に示す。

<2回目>

- ①ナ行音とラ行音の区別はぼんやりしています。
- ②だいたい
- ③今度の練習は前より進歩できて嬉しいです。長い間、このような練習をすれば、ナ行音とラ行音の区別はだいたいわかるようになると思います。頑張ります。

この振り返りから、前回からの進歩が感じられ、練習の達成感が得られていることがわかる。また、この練習を通して、どのように練習したら改善されるかがわかったと考えられる。しかし、まだ音の違いははっきりしていない状態であり、更なる練習が必要であることも示されている。

学習者Bはこの2回目の練習でストップしてしまっている。継続することで習得が進むと考えられるわけだが、このように練習が続かないケースがあることが示された。この原因として、学習者Bが練習を実施した期間は大学の学期末試験の前であり、また、2回の練習である程度混同が改善されたために、この練習の優先順位が下がり、練習の継続がされなかったことが考えられる。このことから、学習者自身の学習スケジュールの管理の難しさが浮き彫りとなった。

10.2.2.3 学習者Cの振り返り

学習者Cが行った練習1回目の振り返りは以下のとおりである。

<1回目>

- ①ナ、ラ、ノ、ロ、ネ、レ、ニ、リ、ヌ、ル

②少し

③はっきりしない。1回目の練習をとおして少しの違いがわかった。しかしはっきりと聞き分ける基準をまだ身につけていない。

この振り返りから、まだ間違いやすい音や誤聴傾向を把握できていない状態であることがわかる。また、③にあるように聞き分けの基準ができていないということを自己認識している。次に2回目の振り返りを以下に示す。

<2回目>

①ナ行音がラ行音に聞こえやすい。

②少し

③この練習では大きな変化がない。

2回目の練習でナ行音をラ行音に誤聴するという誤聴傾向が把握できたことがわかる。しかし振り返りの量が全体的にとっても少なく、学習者は進歩が感じられていない。特に③から、今回の練習では音の聞き比べができていない可能性がある。3回目の振り返りは以下のとおりである。

<3回目>

①ラ行音がナ行音

②少し

③まだはっきりしない。

興味深いことに、この練習で誤聴傾向が「ナ行音⇒ラ行音」から「ラ行音⇒ナ行音」に変化している。第7章のケーススタディ I で学習者は知覚 cue を調整する際に過剰一般化がみられることが明らかになっているが、学習者Cにもこの過剰一般化がみられた可能性がある。しかし、今回も学習者は練習の進歩や達成感が得られていない。

学習者Cは3回目の練習でもまだ聞き分けができるようになっていない状態で練習をストップしてしまっている。ここで浮き彫りとなる問題点は、「正しい練習ができているか」ということと「どうすれば継続できるか」ということである。

第7章で、新たな音韻カテゴリーを形成するためには二つの音を聞き比べ、音の違いを発見することが重要であることを指摘しているが、学習者が本教材で練習するときも、二つの音をじっくり聞き比べて音の違いを考える作業が求められる。学習者Cのようにまだ知覚 cue が発見できていない状態である場合、この作業ができているかどうかを確認する必要がある。

また、複数回練習しても達成感が得られない場合は、一人での練習の継続が難しいと考えられる。このような場合、何が問題なのかを一緒に考えることのできる教師やメンターなどの支援が得られれば、練習の継続が促されると考えられる。

10.2.2.4 学習者Dの振り返り

学習者Dが行った練習1回目の振り返りは以下のとおりである。

<1回目>

- ①ナラ。でも、先の練習は全部正しいです。
- ②はい
- ③舌の置くところがちょっとわかります。

この振り返りから、学習者自身はナ行音とラ行音の聞き分けが難しいと自己認識しているが、集中して練習する環境下ではあまり混同していないことがわかる。そのため、1回目の練習で音の違いがわかるとしている。また③から、Cは聞こえた音をリピートしながら練習していることがわかる。第7章のケーススタディⅡでも学習者が自分のリピートした音声の内省するストラテジーを使用することによって習得が進んでいくことが明らかになっているが、Cも同様のストラテジーを使用し練習を行っていると推測される。このような練習は聴取だけでなく、発音との相乗効果が見込める可能性がある。次に2回目の振り返りを以下に示す。

<2回目>

- ①「ナ」と「ラ」が一緒に出現するとき、間違いやすいです。
- ②だいたい
- ③両者の発音で、舌を巻く程度が違う。

この振り返りから、間違いやすい音環境が焦点化されたことがわかる。また③から、ラ行音の弾き音の特性に気づいたと考えられる。1回目と同様に今回も順調に練習が進んでいることが窺える。3回目の振り返りは以下のとおりである。

<3回目>

- ①やはり「ナ」と「ラ」が難しいです
- ②だいたい
- ③前と同じです。しかし、口の形がどのようにするか、ちょっとわからないんです。

この振り返りから、今回は前回の練習から大きな進歩はなかったことがわかる。③には発音の際に口の形がわからないと書かれている。このように、e-learning教材を使用した学習の際、学習者が何かわからないことに会った時にどうすればいいかということが大きな課題となる。わからないことをそのままにしまうと、学習の躓きになりかねない。学習者がただ一方的に学習するのではなく、学習者が必要な時に教師やメンターなどの支援が得られるような環境作りが必要である。

4回目の振り返りは以下のとおりである。

<4回目>

- ①全部できました。
- ②だいたい
- ③これからしっかり頑張ろうと思います。

学習者Dの練習はこれが最後である。①に練習問題で全部正解を選ぶことができたと書かれており、聞き分けできるようになったと判断できる。ただし、前回の学習者の疑問が解消されたかどうかは不明である。

以上、学習者Dは聞こえた音声をリピートするというストラテジーを使用して練習を行い、練習を継続していったことが明らかになった。また、学習者は練習問題を通して聞き分けができたと実感しており、4回の練習で習得が促されたと考えられる。ただし、学習者が抱いた疑問をどうすればいいのかという問題点が浮き彫りとなった。

10.2.2.5 学習者Eの振り返り

学習者Eは毎回、規則正しく練習を継続できた学習者である。Eの3回目の振り返りから、筆者は途中から新たな工夫を加えることにした。それらの具体的な工夫は後述することとする。

Eの1回目の振り返りは以下のとおりである。

<1回目>

①「ニン」と「リン」、「ナン」と「ラン」

②はい

③ナ行とラ行の発音の違いが分かるが、ちょっと集中しない場合は、聞き取れなくなってしまう。もっとその発音に敏感になればよかったと思う。

話すスピードが速い場合、よく聞き取れない。

この振り返りから、間違いやすい音を把握し、どんな時に聴取混同してしまうのかを自己認識していることがわかる。二つの音の違いは“わかる”と書かれているが、それが具体的に何かという記述はないため、聞き分けできない原因が集中力と発話スピードだけの問題なのかはこの段階ではまだ不明である。

次に2回目の振り返りを以下に示す。

<2回目>

①「ヌン」と「ルン」、「アンニ」と「アンリ」。「アンニ」と「アンリ」の場合、二つとも「に」に聞こえる。

②だいたい

③今度は新発見があります。「ヌン」と「ルン」が同じみたいで聞き取れませんでした。何度も聞いたが、聞けば聞くほど二つの音が同じように聞こえました。なぜかわかりませんが、「ヌン」と「ルン」とも、口を閉じるままで発音するのでしょうか。

もう一つははっきりと聞き取れない場合、ナ行を選びがちです（ですが、正しい答えはラ行のほうです）。それは面白い発見だと思います。

この振り返りから、間違いやすい音を焦点化し、誤聴傾向を把握できていることがわかる。練習を通して得られた気づきを「新たな発見」として認識し、練習の達成感が感じられる。このことから、前回の練習からの進歩があったと考えられる。また、発音の際の口の形に関する質問があり、学習者Dと同様、聞こえてきた音声をリピートしていることがわかる。さらに、発音に関する質問が書かれているという点においても学習者Dと同様であった。この学習者の質問に対して何らかの対応を検討する必要があると考えられたが、次回以降の練習で学習者自らが学びを得られることを期待し、この段階ではまだ何も対応しなかった。

3回目の振り返りは以下のとおりである。

< 3回目 >

①「ニン」と「リン」、「ヌン」と「ルン」

②だいたい

③やはり「ニン」と「リン」、「ヌン」と「ルン」の区別は難しいと思います。また間違えてしまいましたが、練習によって、その発音の違いがちょっと分かったような感じがします。また頑張ります。

今回の振り返りは前回のものよりも記述量が減り、前回からあまり進歩していない様子が窺える。特に、後続子音が「ン」のときに聞き分けが難しいと書かれている点は前回と同じである。前回、「ン」の発音に関する口の形の質問もあったため、わからない状態のままであることで練習が継続されなくなることが危惧された。そこで筆者はまず一つ目の工夫を行った。それは、筆者が簡単な「アドバイス」をするということである。

e-learning 教材を使用した学習の利点は“教師不在でもいつでもどこでも練習ができる”という点である。A～Dの練習では、教師の介入がなければ練習が成り立たないということがないよう、学習者が一人で練習できるかどうかを見守った。しかし、最初の振り返りに質問が書かれていたということ、そして今回の練習で問題が改善されていないということから、何らかの支援が必要であると考え、簡単なアドバイスをすることにしたのである。そこで、アドバイスが指導にならないよう、あくまでも支援として簡単な内容のアドバイスに留めることにした。今回の調査では、学習者のメールアドレスが得られていたので、3回目の練習後に筆者がメールによるアドバイスを実行することとした。

アドバイスの内容として、後続が「ン」のときに間違いやすいという点と、「ン」の口の形がわからないという学習者の質問から、「ン」に関するアドバイスが適切であると判断した。第7章のケーススタディでは、鼻音の量を知覚 cue としているために混同が起きるケースが明らかになっており、「ン」という鼻音に影響され誤聴が起きると考えられたため、以下の一文のアドバイスをメール送信した。

「ラ行音に「ン」があるときは、鼻の音ではないところに注意をしてみましょう。」

このアドバイスは「ン」があるときに間違いやすいということがわかっていれば誰にでもできるアドバイスである。専門用語を使用せず平易な文になるよう心掛けた。

4回目の振り返りを以下に示す。

<4回目>

①「ニン」と「リン」、「ヌン」と「ルン」

②だいたい

③今日は先生のご指導のとおり、練習いたしました。「ん」の音がついているとき、ナ行とラ行の発音の違いが聞こえるようになったと思います。もっと敏感になれるように頑張ります。

この振り返りから、筆者が行ったアドバイスが効果的であったと判断できる。ただし、この1回の練習ではっきり聞き分けできるようになったとは考えられないため、この後も練習が継続できるよう、今度は「励まし」のメールを送信することにした。これが二つ目の工夫である。実際の内容は以下のとおりである。

「しっかり練習ができていて、本当に素晴らしいですね！これからもがんばってください。」

このような励ましは、教室における教師と学生という関係性の中では日常的に行われているものである。しかし、e-learning 教材を使用した学習では誰かから励ましをもらうことは稀である。そこで、このような単純な励ましでも次の練習に繋がり、継続を促すのに有効に働くのではないかと考えたわけである。

次に、5回目の振り返りを以下に示す。

<5回目>

①「ニン」と「リン」

②だいたい

③今回、イヤホンを使わずに練習いたしました。イヤホンを使うとき、発音をはっきり聞こえますが、生活の中で相手の声がそんなにはっきりではないから、これからの練習はイヤホンを使わないで練習しようと思います。どんな場合でも、ナ行とラ行の区別ができるように頑張ります。先生のサポートをいただき、本当にありがとうございます。

この振り返りには、学習者の新たな工夫が書かれている。イヤホンを使用した練習で聞き分けられるという状態で満足することなく、実際のコミュニケーションに応用できるようになることを目指し、今回はイヤホンなしで練習を行っていた。このように学習者自身が到達目標を設定していく⁶²ことは、練習の継続に繋がり、習得を促すであろう。

また、振り返りには筆者の「励まし」に対する感謝のことばが書かれていた。このことから、今回の「励まし」が学習者にとって励みになったと判断することができる。ただ一人でひたすら学習を続けるのではなく、教師やメンターのような支援者の存在、そして支援者とのやりとりが、学習者の学びの支援となり、効果的な学習が可能となると考えられる。そこで、引き続き学習者 E の振り返り毎に簡単な「励まし」のメールを送信することとした。

6回目の振り返りは以下のとおりである。

<6回目>

①「ン」がついているナ行とラ行の発音

②だいたい

③今回もイヤホンを使わずに練習いたしました。練習は前よりよくなったという感

⁶² 田中他（1993）では、学習者が自らのニーズやレディネスについて認識を深めだけでなく、「学習目標を意識化する」ことが、自律的学習の第一歩であるとしている。

じがしました。やっと少しの成果を感じ、とても嬉しいです。これからもがんばります。

この振り返りから、学習者は前回からの進歩を感じることができ、できなかったことができるようになったという達成感が得られていることがわかる。この達成感は今まで定期的に学習を継続し、努力してきたからこそものと言えよう。

最後の 7 回目の振り返りは以下のとおりである。

<7 回目>

①「ン」がついているナ行とラ行の発音

②はい

③今、「ン」があるとき、ナ行とラ行の音の違いがはっきり聞こえると思います。

先生が教えてくれた練習方法は本当に助かりました。

この振り返りで、E が二つの音の違いをはっきりとわかり、聞き分けられるようになったことがわかる。そして E がしっかりと聞き分けられるようになるまで自ら練習を実施し、継続できたことから、この学習者 E の学習方法は一つの成功例と言えよう。

この学習者 E は 7 回で練習を終えているが、この後、中国の旧正月を迎えることになり、1 カ月の間、全く練習をしない状態であった。E は 1 カ月経って自分がまた元に戻ってしまって聞き分けを忘れてしまっていないかどうか確認するために、「自己診断テスト」を行っている。その自己診断テストの結果は、98.08%の正解率というものであった。これは素晴らしい結果である。1 カ月の間、練習しない期間があったにも関わらず、新たに形成された音韻カテゴリーが保持されていたと考えられる。

その後、E から筆者に以下のメールが届いた。

「先生のおかげさまで、ナ行とラ行を忘れてないようですね。先生、いろいろありがとうございます。」(原文ママ)

このメールから、学習者 E は自己診断テストにより自己評価を行い、練習の成果が得られたことがわかる。

今回のケースでは、筆者の「アドバイス」と「励まし」といった支援が学習者の学びを促したと考えられる。実際に行った支援のタイミングは以下のとおりである（図 149）。今回行った「アドバイス」と「励まし」は、誰でも簡単にできる簡単な内容であった。すなわち、いつも教師が介入しなければこのような学びが得られないということではなく、教師が指導者という立場ではなく支援者となって学習者の学びを見守ることで、学びが促されるということである。したがって、このような支援は誰でも行うことが可能であり、音声の専門家でなければできないということでは決してないのである。

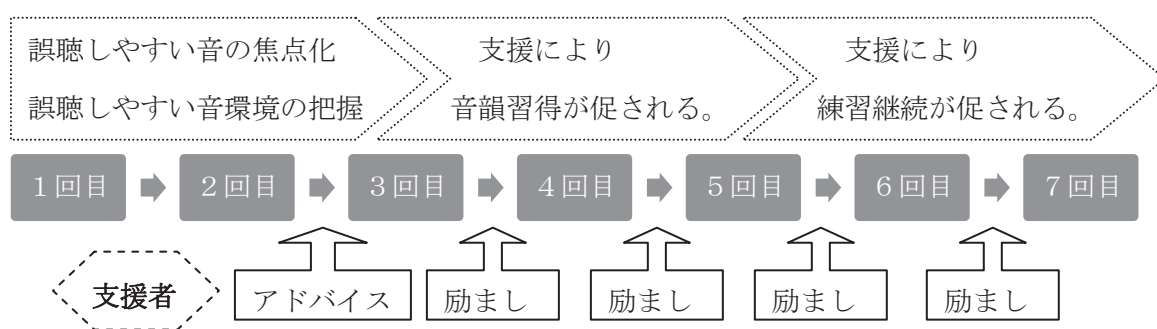


図 149 学習者Eの練習と支援

10.2.2.6 考察のまとめ

本調査結果から、本教材を使用した練習によって、誤聴しやすい音の焦点化や音環境を把握する過程を経て、弁別が難しい音韻カテゴリーが形成され、習得が促されることが示された。その上で重要な点は、「練習の継続」と「練習毎の振り返り」である。

授業以外における e-learning 教材を使用した学習では、学習者が自分自身で学習の計画を立て、遂行していかなければならない。学習スケジュールを自らが管理しなければならないのである。学習者が一人で全て行うことができれば問題はないが、全ての学習者が規則正しく学習を継続していくことができるわけではないであろう。本調査結果においても、まだ聴取混同が残っている状態であるにもかかわらず継続がされなかったケースがあった。このような場合、支援者からの「励まし」という支援があれば練習の継続が促されることが示唆された。

また、「練習毎の振り返り」が音韻カテゴリー形成に必要なことである。ただ練習をしただけでは気づきが得られにくく、練習の度に自分の練習を振り返り、気づきを得ていくことが重要である。「練習毎の振り返り」を効果的に行うために、支援者が学習者の「振り返

り」によって練習状況を把握し、二つの音の違いに関する「気づき」が得られているかどうかを確認することが有効である（図 150）。もし、学習者が練習中に疑問を持った場合、支援者の簡単なアドバイスで疑問が解消される可能性があるのである。今回の調査では、2名の学習者の疑問が振り返りに書かれていたが、それは二つとも発音の際の口の形であった。今回、1名の学習者に対して行ったアドバイスは、その疑問（口の形）に対する解答ではなく、「音の違いに集中させる」ということであった。本学習サイトを使用した練習で最も重要な点は、「二つの音の違いを考える」ことである。このことができているかを確認することが学習者にとって効果的なアドバイスになるのである。

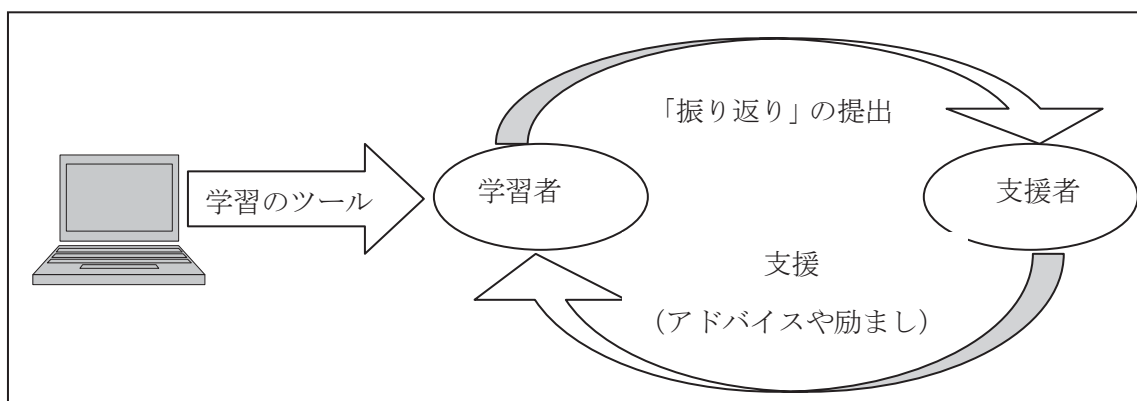


図 150 本教材を使用した練習に対する支援のあり方

10.3 自律学習と支援

第9章で明らかになっているとおり、日本語教育における音声指導は、教師に任されており、指導内容にバラつきがみられているという現状がある。すなわち、日本語音声に関して、教師によって指導する内容が異なっているため、学習者が学べるものと学べないことがあるということである。一方、学習者にとっての学びたいこと、できるようになりたいことがあり、どのように学べばいいのかわからないという現状もある。

学習者が学びたいことを教師が提供することだけが教育ではない。教育現場では学習者が自ら学ぶ力を育てることが必要とされている。近年、日本語教育においても CEFR の概念が広がりつつあるが、CEFR の中でも「knowing how to learn」という重要な理念が掲げられており、「学び方を学ぶ力」を身につけることの重要性が指摘されている。学習者が学びたいことを決め、自らが主体的に学んでいくこと、そしてその学習者の学びを支

援していくことが教育現場で求められているのである。

青木（2005）は自律学習とは「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力である」と述べている。しかしそれは「個人主義的独立＝孤立を旨とするものではなく、学習の相互依存性を前提としている」との指摘をしている。また、柳沢・石井（1998）では、「自律学習（autonomous learning）とは、「学習者自身が自己の学習に主体的に関わり学習を孤立化せず、教授者や教材や教育機関などといったリソースを利用して行う学習」を言う。」と定義している。したがって、自律学習は一人で学習するというのではなく、それを可能とする環境作りが必要なのである。

学習者の自律学習を可能とする環境の一つとして教師の存在がある。宮崎（2009）は、「学習者に自律学習能力を習得させることは、教師の存在を否定するのではなく、むしろ、「教師の役割が変わる」という捉え方を示し、「教師監督と学習者監督の両条件下で自律学習は可能である」と指摘している。青木（1998）は、学習を支援するための教師の役割として「相談相手、コンサルタントとなる」としている。具体的には、「学習者の希望や条件を聞いて、いくつか可能な選択肢を示し、それぞれの選択肢の利点と欠点を説明して、学習者の選択の手伝いをする」と説明している。このような支援は学習者の自律学習能力を育てるために必要な支援であろう。ただ、教師は学習者の選択の手伝いをして後は学習者任せというのではなく、学習者が学習に躓いたり、うまくいかなかったときに教師が支援者となって一緒に考え、学習者がそこから新たな「気づき」を得ていくというプロセスが自律学習能力を育成していくことに繋がるのではないだろうか。つまり、学習者監督下の自律学習においても、学習者は支援者となり得る周りの人的リソースを活用していくことが自律学習能力を促すと考えられる。

音声の分野は、新たな知識や能力を獲得するだけでなく、元々持っていた能力を活用することができる分野である。例えば、日本語のアクセントに関する知識は全ての学習者にとって新たに得るものである。しかし、単音レベルの音韻は、元々母語で持っていた音韻カテゴリーを活用することができる日本語の子音や母音も多い。ナ行音やラ行音のような子音も多く、学習者は母語で/n/と/l/の音韻カテゴリーを持っていて、その音韻カテゴリーをナ行音・ラ行音の音韻カテゴリーとして活用する。しかし、母語（母方言）で音韻カテゴリーを持っていない子音や母音の場合は、新たに音韻カテゴリーを獲得しなければならない。このように母語によって新たに獲得しなければならない音韻の習得のために、学習

者が積極的に自律学習できる環境作りを教師が行っていく必要があるだろう。

10.4 まとめ

本学習サイト『日本語音聞き分け練習』は、ナ行音・ラ行音聴取混同の改善を目指し、聴取練習ができる自律学習のツールとなるべく開発したものである。

自律学習には、学習者が自分に合ったリソースを選択できる環境が必要である。現在、物的リソースとして日本語音声教材も徐々に充実してきているが、第8章で指摘したとおり、自分が学びたいことがそれらの教材で学べるとは限らない。したがって、音声習得のための物的リソースは十分とは言えない。また、教科書のような紙媒体の教材は、学習する国や地域によっては入手が困難だったり、その教材の存在を知ること機会すら得られないこともある。最近では、大学などの教育機関で様々な媒体の教材を開発しリソースを充実させているが、その大学の学生しか使用できず、外部の学習者がそれらを使用できないというデメリットがある。本教材は、練習したい人は誰でも、そして、いつでもどこでも使用できるようにするため、インターネットにアクセスできる環境であれば自由に練習できる教材として公開している。このような教材が今後も開発されていくことで物的リソースが充実していくであろう。しかし物的リソースの充実だけでは不十分である。自律学習能力を育てていくために、本教材は教材に頼る学習ではなく、教材を活用することで「学び方を学ぶ」ことを目指している。本教材はナ行音とラ行音の音韻習得を目的としたものであるが、本教材でナ行音とラ行音だけが習得されればいいということではなく、どのように練習すれば音韻習得を促す聴取練習ができるのかという学び方を身につけることを目指しているのである。そのためには、人的リソースの支援も重要な役割を担うことになる。教師は物的リソースとしてただ教材の紹介をするのではなく、教室との連携、教室外での支援などによって、自律学習による音韻習得の手助けが可能である。そしてその手助けは、音声の専門家だけが行えるのではなく、全ての教師が行える手助けでなければならない。現在はIT教材も増えつつあるが、ITを利用した自律学習の具体例を教育現場に届け、教師は具体的にどのような支援が可能であるのかをいうことを常に考え、共有していくことが必要であろう。

本教材では、1回10分程度の練習を継続することを促している。自分の誤聴しやすい音を繰り返し練習し、できるようになったら、次のステージに進むという段階を経ていくことが重要であると考えられる。このような、学習者の学習スケジュール、時間管理を教師

が支援することも可能であろう。

また、「練習後に必ず振り返りをする」ということも音韻カテゴリー形成に必要なことである。ただ練習をしただけでは、気づきが得られにくい。練習の度に自分の練習を振り返り、気づきを得ていくことが重要である。第8章では、ターゲット音を母方言の音として聞いていた場合、新たな音韻カテゴリー形成が難しいことが示唆されている。そのため、学習者にとってその音がどのように聞こえているかを教師が知ることができれば、二つの音の違いを探しながら聴取練習をすることを促すことができる。学習者の毎回の振り返りのコピーを教師に出させることで、このような支援が可能となると考える。

以上の二つの重要点、および教師の支援によって、学習者の自律学習が可能となり、新たな音韻カテゴリーが形成されるものとする。

第 11 章 日本語学習者の音韻習得に向けて

本研究は、学習者の日本語音の聴取における問題点を取り上げ、教育現場において音声指導をどのようにすればいいかという教育的視点から音韻習得に関する研究を行ったものである。本研究では中国語方言話者におけるナ行音とラ行音の聴取混同を取り上げ、なぜ聴取混同が起きるのかをいう原因を明らかにするために調査を行い、その実態および方言差、個人要因、社会的要因を多角的に検討した。次に、実際に指導を行い、習得過程を明らかにすることによって具体的な指導方法を提案した。さらに、学習者がいつでも練習できる e-learning 教材を開発し、支援を行った。本章では、各調査で得られた知見をまとめ、学習者の音韻習得を促すためには教育現場における聴取指導と学習者の聴取練習が重要であることを主張する。

11.1 各章のまとめ

11.1.1 日本語教育における音韻習得

第 1 章では、日本語教育における音韻軽視の現状とその問題点、および日本語学習者の音韻習得上の問題点を指摘し、その習得の重要性を主張した。第二言語習得において、音声・音韻は母語の影響が顕著に現れる分野と言われている。そのため、日本語学習者は母語の影響により様々な音声面の問題点に直面することがある。山本（2009）は、特定の音韻が習得されていないことが意味理解に大きく関与することを指摘した。実際に、特定の音が聞き取れないことが、「コミュニケーションの際に相手の会話が理解できない」、「大学での講義が理解できない」などの要因となり、その結果「教室で先生の言った新しいことが聞き取れない」、「間違えて聞き取ってしまったために、間違えたまま覚えてしまった」、「表記や P C 入力に支障をきたす」などの問題が起きている。文脈で理解すればいいという考え方があるが、学習者は文脈で判断するトップダウン処理と音韻処理を行うボトムアップ処理を組み合わせ理解を行っており、トップダウン処理のみで全てカバーすることが学習者にとって難しく負担が大きい。特に、誤聴により別の単語を想起した場合、意味理解に支障をきたす可能性があるのである。

日本語教育における音韻習得上の問題点として一般的に広く知られているのは、中国・韓国語話者の清濁の混同、韓国語話者のザ行とジャ行の混同、タイ語話者の「し」と「ち」の混同、そして本研究で取り上げた中国語方言話者ナ行音とラ行音の混同などである。こ

のような音韻習得上の問題点は、母語の影響だけでなく、社会的要因や個人要因とも複雑に絡み合っている。そのため、同じ母語でも習得できる学習者とそうでない学習者が存在する。問題を抱える学習者は「なぜ自分はできないのか」と悩んだり、自信をなくすことによってコミュニケーション不安へと繋がってしまう可能性もある。このような中で、多くの学習者が自己の問題をそのままにするのではなく、問題を克服したいと考えている。

その一方で、日本語授業において、音声指導が体系的に行われていることは非常に少なく、音声指導の有無は教師に任されているという現状がある。そのため、「時間がない」、「指導法がわからない」などの理由で音声指導が行われていないことも多い。学習者の発音を聞いて、問題点の指摘をすることが音声指導だと捉えられていることもある。

では、学習者の音韻上の問題点に対し、教師は何ができるだろうか。また、学習者が問題を克服したいと考えたとき、教師はどうすればいいのだろうか。練習してできるようになりたいという学習者に対し、できなくても大丈夫、練習の必要はないと教師が判断することはできない。それは教師ではなく学習者がどうするのかを判断すべきである。問題にどう対処するのかを学習者自身が考え、判断することが必要である。そして問題改善を目指す学習者の学びを教師が促し、支援していくことが重要となる。

日本語教育における音声指導の扱われ方は、言語教育における外国語教授法のパラダイムシフトに合わせて変化していった。しかし、1960年代以降のALの時代から現在に至るまでのどの時代においても、学習者の音韻習得上の問題点の解明、指導のあり方、学習方法などが総合的に検討されてきたとは言い難い。それだけでなく、音声教育に関する研究において、単音レベルの問題点が置き去りにされたまま、韻律レベルにシフトしていった印象すら受ける。また、いつの時代においても、音声指導は発音に特化されることが多いが、音韻習得を促すためには、聴取に着目した指導も重要となる。

学習者の音韻習得を促すためには、習得上の問題点を把握し、その習得過程を明らかにすることも必要である。そのためには、母語の影響のみならず、社会的要因、個人要因などを考慮しつつ問題点を丁寧に調査・分析する必要がある。本研究はそれらを踏まえ、学習者の音韻習得を促す指導方法を提案し、日本語教育における音声指導の一例を示すという点において意義があることを主張した。

11.1.2 中国語方言における/n/と//

本研究で取り上げるナ行音とラ行音の混同は、中国語話者全てではなく、特定の方言話

者にみられるとされている。しかし、どの方言話者にみられるのかが曖昧で、中国南方方言話者という大まかな括りにされていることが多い。また、福建省や台湾で使用されている閩南方言話者においてはナ行音・ラ行音・ダ行音の混同があると言われている。ナ行音とラ行音の混同がある方言として最も有名なのが広東語話者であるが、実際には中国の様々な地域で混同が指摘されている。「湖南省の学生が混同している」「湖北省の混同が一番大きい」「南京でも混同する」「福建省の学生の混同で困っている」「安徽省の学生たちも同じ問題を抱えている」「四川省においては中国標準語において混同しているので、日本語も混同するだろう」など、その地域の現職教師の声が筆者に寄せられた。また、それ以外の地域でも、「自分の教えている大学がある地域には混同はないが、混同がある地域から来た学生に混同があり、困っている」という声も聞かれた。これらからわかるように、この問題はある特定の地域の問題として看過できない問題であり、中国国内に留まらない問題と言える。なぜなら、混同が指摘されている広東語話者や福建語話者は華僑として世界中に広がっているからである。したがって、中国や日本で日本語を学習している中国語方言話者のみならず、アメリカやシンガポールの中国語方言話者においても混同がみられる可能性があることになる。

この混同は母方言の音韻体系に関係しており、母方言において/n/と/l/の弁別がないことが原因であると考えられている。また、中国語方言において多くの地域で/n/と/l/の弁別がないことが指摘されているが、その実態は明らかになっていない。

ナ行音・ラ行音の聴取混同の実態を明らかにするためには、母方言の音韻体系における/n/と/l/の弁別の有無およびその詳細を明らかにする必要がある。すなわち、母方言において/n/と/l/が自由変異を起こしているのか相補分布の関係なのか、/n/があり/l/がないのか、またはその逆なのかを知ることが求められる。

第2章では、中国語方言の音韻体系における/n/と/l/の先行研究を概観し、その方言がどのような音韻体系になっているかを考察した。その結果、中国を東西に流れる長江を挟んだ広い地域、およびその南側一帯に/n/と/l/の弁別がないことが明らかになった。そのため、一般的に言われている中国南方というのは、広範囲にわたる地域を指していることになる。また、/n/があり/l/がないのか、またはその逆なのかという/n/と/l/の音韻体系は、その方言によって異なることがわかった。そのため、音韻体系の違いにより、ナ行音とラ行音の混同傾向も異なってくることが予測される。

11.1.3 ナ行音・ラ行音の聴取混同傾向

ナ行音とラ行音の混同は、母方言の音韻体系による影響が最も大きいと考えられ、/n/と/l/が自由変異になっているのか、相補分布になっているのかなどによって誤聴傾向が異なってくる事が予測される。第3章では、聴取混同傾向および混同が現れやすい音環境を明らかにするために実施した「ナ行音・ラ行音聴取調査」の調査結果と考察を述べた。本調査結果から、各方言における聴取混同傾向が明らかになり、広東語話者と四川方言話者、広東語話者と台湾方言話者において相違点と共通点があることが明らかになった。広東語話者と四川方言話者における相違点と共通点は以下のとおりである。

相違点

- ①広東語話者においてはナ行音とラ行音は同程度に混同がみられるが、四川方言話者においては、ラ行音よりもナ行音の混同のほうが大きい。
- ②広東語話者において、ナ行音とラ行音の聴取混同よりもダ行音の聴取混同のほうが大きい、四川方言話者においてはダ行音の混同は小さい。

共通点

- ①ナ行音・ラ行音の聴取混同は、語頭よりも語中の混同のほうが大きい。
- ②ナ行音・ラ行音の聴取混同における音環境の影響に方言差はなく、同様の傾向がみられる。(語中ナ行音は短母音の混同が大きい。語中ラ行音は撥音が先行するときに混同が大きい。)

相違点に挙げられている広東語話者におけるダ行音の誤聴は、管見の及ぶ限り先行研究では指摘されておらず、本研究で初めて明らかになった点である。このダ行音の聴取混同は日本語教育において台湾方言話者の問題点として扱われてきた。しかし、本研究によって、台湾方言話者だけでなく広東語話者においてもダ行音の聴取混同があるということが示された。

また、台湾方言話者のナ行音・ラ行音・ダ行音の聴取混同傾向において、以下の4点が明らかになった。

- ①ナ行音とラ行音の混同は少なく、ダ行音の聴取混同が圧倒的に多い。
- ②ダ行音は後続母音が/e/のときに聴取混同が現れやすい。
- ③ダ行音はナ行音よりもラ行音に誤聴しやすい。しかし、撥音が先行する音環境の場合はラ行音だけでなくナ行音への誤聴が大きい。
- ④ラ行音の混同は全体的に少ないが、撥音が先行する音環境のときに誤聴しやすい。

台湾方言話者において、ナ行音・ラ行音・ダ行音の混同が広く認識されているが、聴取混同の実態は、圧倒的なダ行音の混同であった。また、本調査結果で明らかになった広東語話者のダ行音の誤聴傾向においても②と③が示されており、台湾方言話者と広東語話者のダ行音の誤聴傾向には共通点があることがわかった。

本調査結果から得られた混同しやすい音環境と方言差を考慮することによって、ナ行音とラ行音、そしてダ行音の混同の効果的な指導が可能となった。特に、広東語話者におけるダ行音聴取混同傾向は本研究で初めて明らかになったことである。今まで台湾方言話者においては、ナ行音・ラ行音・ダ行音の混同が指摘されていたが、広東語話者においてはナ行音とラ行音の混同の指摘しかなく、ダ行音は清濁の混同として取り上げられることが一般的であった。今後、ダ行音はラ行音や音環境によってはナ行音へ誤聴するということを踏まえた聴取指導が必要である。

11.1.4 ラ行音のバリエーションが聴取に与える影響の有無

第4章では、日本語ラ行音のバリエーションが聴取に与える影響をみるため、「単音 /n/, /l/, /r/ 聴取調査」を実施した。日本語のラ行音は一般的に弾き音と言われているが、音環境や個人差によって側面接近音になったりする。このラ行音のバリエーションが日本語学習者のラ行音の習得を難しくしていることが指摘されている。また、日本母語話者においても、ラ行音の獲得が最も遅い一つであることから、弾き音が調音的に難しいことが聴取混同の要因となっていると予測される。しかし、Flege (1995) の Speech Learning Model (SLM) に「第一言語と第二言語の音声聴覚的に異なるほど、その違いに気づきやすい」という仮説がある。この仮説に基づいて考えるならば、聴取においては母語にない弾き音をラ行音と認識するのは容易いと予測される。一方、母語においても混同している /l/ が日本語のラ行音として生成された場合、聴取混同を起こしやすいと予測される。

本調査結果から、語頭と語中では結果が異なっていたが、一般的にラ行音は「語頭と撥音の後を [l] で、語中を [r] で生成される」と言われているため、ナ行音のバリエーションの影響はほとんどないことが明らかになった。この、「語頭と撥音の後を [l] で、語中を [r] で生成される」というのは、語頭と撥音の後を弾き音で生成するのは自然な発音において難しいという調音上の特性である。そのため、学習者が [l] と [r] を聞き分けた場合、ラ行音として聴取することが難しくなることが予測された。例えば、日本語のザ行音の場合、語頭では破擦音 [dz] で生成され、語中では摩擦音 [z] で生成される特徴があり、[dz] と [z] の弁別があ

る母語を持つ学習者は、[dz]と[z]を聞き分けてしまい、混乱することがある。しかし、本調査結果から日本語のラ行音の聴取においては、[l]と[r]を聞き分けてしまい混乱することはないと考えられる。ただし、いつも「語頭と撥音の後を[l]で、語中を[r]で生成される」というわけではなく、個人差やそのときの発話状態によって異なることもある。そこで、第3章の「ナ行音・ラ行音無意味語聴取調査」の調査語の音声を音声解析し、生成されたラ行音が[l]と[r]で聴取混同に違いがあるかどうか検討したところ、違いは認められなかった。このことから、ラ行音のバリエーションが与える聴取への影響はほとんどないと考えられる。

以上のことから、中国語母語話者のナ行音・ラ行音の聴取混同において、ラ行音のバリエーションが大きく影響しているわけではなく、また、母方言の影響により[l]のときにいつも混同が現れるというわけではないことが示された。したがって、中国語方言話者は[l]でも[r]でもラ行音と認識できるということになる。一方、第3章では音環境の影響が明らかになっていることから、ナ行音・ラ行音の聴取混同はラ行音のバリエーションよりも音環境の影響が大きいと考えられる。

11.1.5 ナ行音・ラ行音の聴取混同と他の言語の/n/,/l/習得との関係

第5章は、ナ行音・ラ行音の聴取混同における他の言語の習得の影響を検討するものである。ナ行音・ラ行音を含む日本語有意味語聴取混同と、英語および中国標準語の/n/と/l/の聴取混同の調査し、中国標準語/n/,/l/および英語/n/,/l/の習得がナ行音・ラ行音の聴取に与える影響を明らかにした。

本調査結果から、広東語話者および四川方言話者において日本語のみならず英語/n/と/l/、中国標準語/n/と/l/も聴取混同がみられることが明らかになった。台湾方言話者においては第3章のナ行音・ラ行音聴取調査でナ行音とラ行音の聴取混同はあまりないことが明らかになっているが、本調査結果からも、ナ行音とラ行音、英語および中国標準語の/n/,/l/の混同はほとんどみられないことが明らかになった。

また、本調査の分析結果から、広東語話者と四川方言話者において、日本語のナ行音・ラ行音と英語/n/と/l/、中国標準語/n/と/l/の聴取混同には相関関係がみられ、一つの言語で/n/と/l/の聴取混同がある場合、その他の言語においても/n/と/l/を混同することが明らかになった。第二言語習得において、日本語と他の言語との関係を明らかにしたのは、管見の及ぶ限り本研究が初めてである。

本研究で、母方言における/n/と/l/の混同が、他の言語の/n/,/l/の習得に影響を与えており、バリエーションを持つラ行音にも影響を及ぼしていることが示された。しかし、中国の中国語母語話者は、生まれた時から日常的に/n/と/l/の弁別がある中国標準語に触れている。また、英語学習は小学校のときから始めている。音声習得に学習開始年齢が関与することが多数指摘されており、早期に学習を開始したほうが音声習得に有利であると考えられている。例えば、Aoyama et al.(2004)は、同じアメリカ滞在年数の大人と子どもでは、年齢の低い子どものほうが/n/と/l/を習得したことを報告している。しかし、本研究の調査協力者である中国語方言話者において、早期に/n/と/l/の弁別がある言語のインプットがあるのにも関わらず、なぜ/n/と/l/が習得されていないのだろうか。それは、早期に他の言語の/n/と/l/のインプットにさらされても、/n/と/l/の意識化がなければ、どの言語においても/n/と/l/を弁別しない状態が続き、この二つの音を習得できないままになっていることが考えられる。

母語や母方言において/n/と/l/の弁別があれば、学習の必要なくナ行音とラ行音を弁別することができる。一方で、母方言に/n/と/l/の弁別がない場合は、その影響がナ行音とラ行音の弁別に強く現れ、日本語学習が進んでもこの弁別ができていないままになっている。したがって、このような音韻上の問題に対しては、教師の聴取指導、そして学習者の聴取練習が必要になるのである。

11.1.6 聴取混同における個人要因の影響

第6章では、ナ行音・ラ行音の聴取混同における個人要因を探るものである。実施した3種類のアンケート調査結果を分析し、考察を行った。実施したアンケートは、日本語音に関する意識調査（アンケート調査Ⅰ）、外国語インプットおよび使用頻度調査（アンケート調査Ⅱ）、音声学習ストラテジー調査（アンケート調査Ⅲ）である。

アンケート調査Ⅰでは、広東語話者および台湾方言話者においては、発音よりも聴取において難しい音があると認識している学習者のほうが多いことがわかった。特に台湾方言話者においては、発音で難しい音があると認識している学習者が31%に対し、聴取においては93%と、その傾向が顕著であった。この傾向は、大久保（2009a）の香港の広東語母語話者を対象とした調査においてもみられている。四川方言話者においては、発音、聴取ともに8割を超える学習者が難しい音があると認識していることが明らかになった。このことは、学習者が聴取の難しさを自己認識していることを意味している。第一章でも指摘

したとおり、音声指導は発音に特化されることが多いが、それだけでは不十分で聴取指導も積極的に行っていく必要がある。

また、広東語話者および四川方言話者においてナ行音とラ行音の混同を自己認識している学習者が多いことが明らかになった。特に、聴取においてナ行音とラ行音の混同を意識している学習者数が多く、/n/と/l/を弁別しない母方言地域における学習者は、この問題を自己認識しやすいことが示された。一方、大久保（2009a）では、香港における広東語母話者においてナ行音・ラ行音の聴取の問題点を自己認識している学習者は少ないことが明らかになっており、本調査結果とは異なる結果であった。同じ広東語話者でも広東省の広東語話者はナ行音とラ行音の聴取混同が自己認識できている。これには、中国の学校教育が関係していると考えられる。例えば、中国における大学入試試験も自己認識を促す要因となっている可能性がある。湖南省出身の学習者（第7章の調査協力者）に第5章の中国標準語聴取調査を実施した際、語ってくれた内容を以下に示す。

「私は大学入学試験、そんなような試験（第5章の中国標準語聴取調査を指して）、できません。中国語の試験、1、2、3番目の試験、このような試験です。ちょっと違いますけど、“な”、“ら”、試験します。でも私はできません。わたしはびっくりします。」（原文ママ）

これは、この学習者が大学受験まではナ行音とラ行音の問題に気づかず、入試試験で初めて自分にこの問題があることがわかり、驚いたという語りである。なお、中国のいわゆるセンター試験は省毎に実施されており、『2012年普通高等学校招生全国统一考试(新江卷)』の「语文」の一番目の問題に以下のようなものがある（図151）。



図 151 『2012年普通高等学校招生全国统一考试(新江卷)』「语文」の問題の一部

図 151 からわかるとおり、/n/と/l/が含まれる漢字のピンインが表示されており、このような問題の対策練習をしたときに、/n/と/l/の弁別ができていないことに気づかされること

があるというわけである。このように、/n/と/l/を弁別していない地域において、それまで/n/と/l/が弁別できていないことに気づかない状態から、大学入試試験の問題などをきっかけにして意識化が芽生えることがある。今回調査を行ったのは広東省および四川省の大学であったということ、そして香港ではまだ中国標準語は学習が始まったばかりで、このような知識は要求されていないという違いが、学習者の自己認識の違いに繋がったと考えられる。

一方、台湾方言話者においては、「ナ行音・ラ行音」を挙げている学習者はいなかったが、第3章のナ行音・ラ行音無意味語聴取調査から、ナ行音・ラ行音はほとんど混同していないことが明らかになっているため、当然の結果と言える。しかし本調査で明らかになったダ行音とラ行音の混同については、自己認識している学習者は1.4%と極めて低く、聴取指導の必要性があると言えよう。

学習者が自分で発音練習をしているかどうかについては、広東語話者、四川方言話者、台湾方言話者において、6割を超える学習者が普段から自分で発音練習をしていると答えているが、その練習方法は、「音読」が多く、「CDやテープを聞いてリピート」など、日本語音声聞いてリピートしている学習者も多いことが明らかになった。しかし、このような方法で発音練習を行っても、正しい聴取なくして自分の発音を自己評価することができない。したがって、いくら発音練習を行っても、自分で正しい聴取ができなければ問題点を改善することはできないことになる。そのため、聴取練習を学習者に促していくことが必要であると考えられる。

アンケート調査Ⅱでは、小学校・中学校・高校・大学での使用言語を問う質問項目を分析した。母方言の使用頻度や中国標準語やその他の言語の使用頻度が/n/と/l/の弁別に与える影響をみるためである。個人差がみられたが、ナ行音・ラ行音聴取混同に対する直接的な影響は認められなかった。これについては、大久保（2009a）の調査においても同様の結果であった。第5章で、早期に/n/と/l/の意識化なく他の言語のインプットにさらされても、この二つの音を習得できないままになっていることを指摘したが、使用頻度の面からも同様のことが言えることが明らかになった。即ち、/n/と/l/の弁別がある言語の使用が増えても、それだけでは/n/と/l/の弁別ができるようになるわけではないのである。

アンケート調査Ⅲでは、学習者が使用している学習者の音声学習ストラテジーを明らかにし、そのストラテジーがもたらすナ行音・ラ行音聴取への影響を分析した。発音能力やアクセント習得に「自己モニター型」ストラテジーの有効性が確認されているが、本調査結果からは、日本語音聴取における「自己モニター型」ストラテジーの影響は確認できな

かった。今後、聴取に有効なストラテジーを明らかにしていくことが必要であろう。また、本調査結果から、「母語と日本語で発音の類似点、相違点を比較する。」の項目が他の項目よりも高くない評定であった点に留意する必要がある。ナ行音とラ行音の音韻カテゴリー形成には母方言との相違点を把握することが重要であり、今後の指導において、このストラテジーの使用を促していくことも必要である。

11.1.7 学習者の音韻習得過程および音韻カテゴリーの構築

第7章では、聴取指導に関する二つのケーススタディを分析し、学習者の音韻習得の過程を明らかにした。

ケーススタディ I では、3 人の学習者を対象に聴取指導を行った。その結果、台湾出身の学習者 2 名はラ行音とダ行音を混同する傾向が強く、武漢出身の学習者はナ行音とラ行音を混同しており、ダ行音の混同はほとんどないことが明らかになった。この結果は第3章で実施した「ナ行音・ラ行音聴取調査」で得られた相違点と同じ結果である。また、学習者の混同の程度により必要とされる練習回数が異なることが示された。このことから、教室活動のみで全ての学習者の聴取混同を改善させることは難しく、学習者が改善に必要な練習を教室外でも行えるようにならなければならないことが示唆された。

また、3 人のうち 2 名は練習によって聴取混同が改善されていたが、1 名は練習の回数を重ねても聴取混同は改善されなかった。そこで、改善されていた学習者と改善されなかった学習者の違いを検討したところ、聴取練習における気づきに違いがあることが明らかになった。聴取混同が改善された学習者は、ミニマル・ペアを注意深く聞く練習によって、混同していた音を新しい音として捉えていることが示された。また、聴取練習中に何度も間違えていた学習者は、ミニマル・ペアを聞いても、近似した母方言の音として聞いてしまっていたことがわかり、この方法では改善しないと考えられる。Best (1995) は、非母語音を聞き取る際には、母語の音韻カテゴリーへの同化が生じると主張しているが、中級レベルであるこの学習者は、ナ行音とラ行音が母方言の音韻カテゴリーに同化したままの状態であることが示された。このことから、ただ聴取練習をすれば第二言語の新しい音韻カテゴリーが形成されるわけではなく、ターゲット音の違いに気づいていく聴取練習が音韻カテゴリー形成に重要であることが示唆された。

ケーススタディ II では、湖南省出身と安徽省出身の学習者 2 名に対し、聴取指導を行った。その結果、発音には問題がなく聴取のみが混同している学習者と、発音も聴取も混同

している学習者とは、ナ行音・ラ行音聴取の際、それぞれ異なるストラテジーを使用しながら自己調整を行っていることが明らかになった。前者は意識すれば正しく発音できるため、自分の発音を聴取した音に照らし合わせて自己調整を行っていた。後者は今まで聴取に使用していた知覚 cue が有効ではないことに気づき、新たな知覚 cue を発見、使用することによって、自己調整を行っていた。さらに興味深いことに、この後者の学習者がこれまで聴取に使用していた知覚 cue が鼻音量であることが示唆された。第2章でラ行音のバリエーションは聴取にあまり影響していないということが明らかになっているが、これらのことから、ナ行音とラ行音の聴取混同はナ行音の知覚 cue が原因となっている可能性がある。したがって、日本語母語話者のナ行音・ラ行音の音韻カテゴリーと中国語方言話者の音韻カテゴリーは異なっており、中国語方言者はナ行音とラ行音が聞き分けられないというよりも、日本語母語話者とは別の基準で聞き分けていたことになる。このままの状態では日本語レベルが上がっても聴取混同は残ったままになってしまい、知覚 cue を修正しないかぎりいくら練習しても改善は見込めないのである。

二つのケーススタディから、ミニマル・ペアの音を聞き比べる練習によってナ行音・ラ行音の音韻カテゴリーが形成されることが示唆された。その際に重要なことは、ターゲット音を母方言音とは別の“新しい音”として聞けるようになることである。

11.1.8 既存の教材にみられる聴取指導および聴取練習

第8章では、ナ行音・ラ行音の聴取混同がある地域でこの問題がどのように扱われているかということを明らかにするため、本研究の調査地域（広州、成都、台湾）で市販されている教材を分析した。対象にした教材は、日本語発音教材 16 冊、英語発音教材 20 冊、中国語発音教材 8 冊、合計 44 冊である。

本調査結果から、現地で市販されている日本語、英語、中国標準語における発音教材の多くが /n/ と /l/ に関する情報を取り上げていることが明らかになった。これは、日本で出版されている教材とは異なる特徴といえる。日本で出版された教材は様々な母語を持つ学習者を対象としているため、特定の母語に焦点が当てられていないことが一般的であるのに対し、中国で出版されている教材は中国人学習者を対象としているため、母語の特徴に焦点を当てやすい。しかし、中国語方言話者にしかみられない問題点であるナ行音・ラ行音の混同が指摘されているということは、それだけ中国においてこの問題点が重要視されていることの表れであろう。第5章では、日本語ナ行音・ラ行音だけでなく英語、中国標準

語の/n/,/l/にも聴取混同がみられていることが明らかになっているが、外国語発音教材からも、中国語方言話者の外国語学習における/n/と/l/の問題が認識されていることがわかる。第6章では広東省および四川省の日本語学習者がナ行音とラ行音の聴取混同を自己認識していることがわかっているが、日本語だけでなく他の言語を学んだ際に/n/,/l/の問題に気づきやすい環境であることが学習者の意識化に繋がっていると考えられる。

一方で、第3章では広東語話者のダ行音の混同も明らかになっているが、教材ではナ行音とラ行音の混同のみで、ダ行音については触れられていない。母方言からは/n/と/l/の問題しかみえてこないからであり、今まで/d/については清濁の問題の一部としか扱われてこなかった。教材においてもダ行音とタ行音の混同については詳しく記述されていた。日本語教育現場では、ダ行音とタ行音の混同だけでなく、ダ行音とラ行音の混同にも留意する必要がある。

第8章の教材分析から、これらの発音教材を使用することによって、/n/と/l/の意識化が促される可能性があることが明らかになったが、二つの問題点も浮き彫りとなった。

- ①発音練習が中心で、聴取練習が取り上げられていない教材が多い。
- ②発音・聴取練習がある教材においても、僅かなミニマル・ペアしか取り上げられていないため、十分な練習ができない。また、取り上げられている練習は混同が現れやすい音環境が考慮されていない。

以上のことから、発音教材の練習だけでナ行音とラ行音の音韻カテゴリー構築を目指すのは難しいと言える。しかし、教師が教材の練習を取り上げてミニマル・ペアの音をじっくり聞きながら二つの音の違いが何かを考えるという練習方法を学習者に提示することは可能である。第7章で、ミニマル・ペアを聞き比べることで二つの音の違いに関する気づきが得られることがわかっているため、まずは教師が学習者に聴取混同に対する意識化を促し、聴取練習の方法を提示し、学習者の音韻習得を支援していくことが有効であると考ええる。

11.1.9 中国の教育現場における教師の音声指導に対する意識

第9章では、中国で学ぶ日本語学習者のナ行音とラ行音の習得を検討するため、中国の大学で日本語を教える教師にインタビュー調査を行った。インタビュー調査から、現場の教師の音声指導に対する意識、中国における音声指導の有無や指導方法を明らかにした。

中国では日本よりも発音に対する意識が高く、発音指導を積極的に行っていることが明

らかになった。また、第一章で指摘したとおり、日本の日本語教育現場で十分に音声教育実践が行われていない理由として、「限られた授業時間の中で、発音練習にける時間がないという物理的制約」が挙げられているが、中国においては「時間がない」という物理的制約はそれほどないことが明らかになった。特に、日本語を学ぶ最初の時期に集中して指導を行っており、さらに教師によって様々な発音指導を行っていることがわかった。これは、中国で使用されている教科書の影響も大きいと考えられる。中国の総合教材では、最初の数課に音声の項目が取り入れられている。日本で出版されている総合教材は音声項目をイントロダクションで説明しているため、ほとんどの教師がイントロダクションに記載されている内容を指導することはない。このような教材における音声項目の取り扱いの違いが発音指導の有無に大きく関係していると考えられる。したがって、中国で出版された総合教材を使用している教育現場では、教科書の内容に沿って指導すれば、学習者は音声項目を学習できるのである。ただし、中国で出版されている教材の多くが、最初の数課にのみ音声項目を学習するようになっているため、最初の時期を過ぎてしまうと音声指導が行われなくなってしまう可能性もある。

次に、中国においても音声指導の方法、内容は教師に任されていることも明らかになった。これは日本と同じ状況である。そのため、教師によってはかなり細かい指導も行っているようである。「う」の円唇化や「ん」の発音など、日本人教師があまり意識を払っていないことに対しても、高い意識を持っていることがわかった。一方、教師によっては音声指導を簡単に済ませているケースもあり、担当の教師によって学習者が受けられる音声指導の内容が異なってしまうことになる。また、音声をどのように指導したらいいかわからないという問題点も浮き彫りとなっており、音声指導の方法を提示する必要があると考えられる。さらに、聴取指導はほとんど行われておらず、教師自身も聴取ができていないという指摘が多数あり、聴取の問題点について、どう向き合っていくのかということを教師自身も問い直してみる必要があると言えよう。

一般的に、中国を含む海外の教育現場では、現地のノンネイティブ教師は文法を教え、発音指導は会話を担当するネイティブ教師に任せているという印象があるが、実際は、現地のノンネイティブ教師も音声指導に高い意識を持っていることが明らかになった。また、ネイティブだから音声指導できるというわけではなく、ネイティブだからこそ「伝わればいい」というビリーフによって指導に消極的な教師も多くいる。元学習者であったという利点を活かすことができるノンネイティブ教師だからこそできる音声指導があると考え

る。しかし、教師自身も音声上の問題を抱えたままであったり、指導方法がわからないという現状もある。音声習得研究や音声教育に関する研究の成果を海外に発信していく必要があると強く考える。

11.1.10 e-learning 教材を使用した自律学習

第3章から第9章まで、ナ行音・ラ行音聴取混同に関する調査を行い、混同傾向と要因、習得過程を明らかにし、指導方法の検討を行った。それらを踏まえて開発したのが、e-learning 教材『日本語音の聞き分け』である。第10章でこの教材の詳細と運用について記述した。この教材は、「自己診断テスト」「練習問題」「振り返り」の三つのパートで構成されており、特徴は以下のとおりである。

①第3章の「ナ行音・ラ行音無意味語聴取調査」で、広東語母語話者や台湾方言話者のダ行音の混同が明らかになっているため、ナ行音／ラ行音、ラ行音／ダ行音、ナ行音／ダ行音の組合せで、自分の間違いやすい音を選択して練習できるようにした。そのため、学習者自身が自分の間違いやすい音を把握できるよう、「自己診断テスト」の最終結果ページで自分が間違えた音およびどの音と誤聴したかを一覧表示した。

②第3章の「ナ行音・ラ行音無意味語聴取調査」で明らかになった混同傾向を反映させ、「自己診断テスト」と「練習問題」の問題には短母音と撥音のミニマル・ペアを使用した。広東語話者と四川方言話者の混同傾向の共通点として、

語頭：短母音＞連母音、長母音、撥音、促音

語中：撥音＞短母音、連母音、長母音

ということがわかっており、語頭と語中の両方で短母音と撥音を練習することによって、簡単な音と難しい音を網羅することができる。第9章の教材分析で、中国で出版された音声教材では「僅かなミニマル・ペアしか取り上げられていないため、十分な練習ができない」という問題点が浮き彫りとなっているが、この問題点を克服した教材となっている。

③第7章のケーススタディⅠ、Ⅱで、ミニマル・ペアを注意深く聞いて、二つの音の違いを発見し、新たな音として音韻カテゴリーを構築していくことの重要性を指摘したが、「練習問題」では、ミニマル・ペアの音声を何度でも聞くことができるように設定した。

④第7章のケーススタディⅠ、Ⅱで、聴取練習における「気づき」が新たな音韻カテゴリー構築に有効であることが明らかになっているため、本教材の「振り返り」のパートで

「気づき」を促すことを目指した。毎回の練習後に「振り返り」を記入することにより、自分がどの音を誤聴しやすいのかを把握し、練習でわかったことや気づいたことを記入していくことができる。

現在、本教材はインターネット上で公開されており、学習者がいつでも好きなときに自由に使用することができる。この教材を使用して学習者の音韻習得が促されたかどうか、また、どのような「気づき」が得られるのかを明らかにするために、本教材を使用した5名の学習者の「振り返り」を分析した。その結果、本教材を使用した練習によって、誤聴しやすい音の焦点化や音環境を把握する過程を経て、新たな音韻カテゴリーが形成され、習得が促されることが示された。その上で重要な点は、以下の二つである。

- ・「練習の継続」
- ・「練習毎の振り返り」

また、教師などの支援者によるアドバイスや励ましが学習者の練習の継続および気づきを促すことが示され、学習者の学びを支援することの重要性を指摘した。したがって、教師は学習者にリソースをただ提示するだけではなく、学習者の自律学習を見守り、必要ときに支援することで学習者の学びが促され、さらには学習者の新たな音韻習得が促されるものとする。一方、学習者は、ナ行音とラ行音の聴取を練習するというだけでなく、どのように練習すれば自分にとって難しい音韻を習得できるのかという「学び方を学ぶ」ことができるのである。

11.2 日本語教育への示唆

本章は、日本語音の聴取の重要性を指摘し、効果的な指導法・学習方法を提案するものである。本研究では、ナ行音とラ行音の聴取混同に焦点を当て、混同の要因と習得過程を明らかにした。具体的な指導方法は以下のとおりである。

- ①第3章の「ナ行音・ラ行音無意味語聴取調査」によって、ナ行音・ラ行音およびナ行音・ラ行音・ダ行音の聴取混同傾向が明らかになった。これにより、どのような音環境のときに誤聴しやすいのかが予測できる。さらに、誤聴しやすい音環境の単語リストを提示した。これらの単語を指導するときに教師が学習者の聴取混同の有無を確認することができる。例えば、「知る」という動詞を導入する際、「死ぬ」という動詞を紹介し、教師が片方の動詞を発音してどちらに聞こえたかを学習者に答えさせるという方法で簡単に聞き分けができているかどうかを確認できるのである。また、このよ

うなミニマル・ペアを提示することにより、意味を大きく取り違えてしまう可能性があることを意識化させることもできる。

広東省および四川省の多くの学習者はナ行音・ラ行音の聴取混同に対して自己認識しているが、香港および台湾では自己の問題点を認識していない学習者も多く、このような教室における教師の指導が学習者の意識化へと繋がっていくであろう。

②第7章では、ケーススタディⅠ、Ⅱより、聴取混同改善に要する練習回数は学習者によって異なることが明らかになっている。また、学習者が間違いやすい音を意識しながら、問題に焦点を当てた練習によって新たな音韻カテゴリーが構築されていくことが示唆されている。したがって、教室活動における聴取指導だけでは不十分であることが予測される。さらに、教室には聴取混同がない学習者や聴取混同傾向が異なる学習者が混在しているため、問題に焦点を当てた練習を教室活動で十分に行うことは難しいと考えられる。そこで重要となるのは学習者の自律学習である。そのために、教師が学習者に自律学習の方法を示し、支援していくことが必要である。以下、本研究で得られた知見から導き出した学習者の自律学習の方法である。

- a. 学習者に間違いやすい音環境および誤聴傾向を把握させる。
- b. 混同している二つの音をじっくり聞き比べて、違いを考えさせる。
- c. 練習を通して、学習者の「気づき」を促す。

本研究では a.b.c. を可能とする e-learning 教材を開発した。この教材を使って、学習者が自律学習することができる。また、この教材を使って、教師が学習者の自律学習を支援することも可能である。本教材の「自己診断テスト」の最終結果ページや、毎回行う「振り返り」のページのコピーを教師に提出させることによって、学習者が順調に自律学習を行っているかを知ることができる。その際、学習者が「母方言にある音を代用して聞いているか」、「知覚 cue が異なっていないか」という点に留意し、アドバイスをしていくことが有効であろう。また、①の教室活動の聴取指導を継続的に行うことによって、始めは聞き分けできていなかった状態から、できるようになっているかどうかを教室活動においても確認でき、達成感が得られる場となる。

一般的に教師は、教室で学習者に対して問題のある発音の指導だけを行っている場合が多い。それは、学習者の発音を聞き、その問題に教師が気づきやすいからである。しかし、本調査結果で明らかになったように、発音はできているが聴取ができていないケースの場合、発音には問題がないため、聴取の問題を教師が見逃してしまう可能性がある。

音声習得のためには発音指導だけでなく、その音を正しく聞き分けることができているかを確認する必要がある。しかし、聞き分けができていないという意識化だけでは問題を改善させることは難しく、ターゲット音を母語音とは別の“新しい音”として聞けるようになることが重要である。これらのことを学習者に認識させ、自律学習を促すことが求められていると言えよう。教師は学習者に聴取練習に関する知識を与え、自律学習を支援することが必要であると考えられる。

11.3 日本語教育における音声研究と従来の音声教育

第1章でも指摘したとおり、日本語教育における音声研究において音韻習得が取り上げられることは少なく、特に教育に焦点を当てた研究が非常に少ない。そのため、学習者がどのように習得できるのか、教師はどのような指導が可能なのかなど、明らかになっていないことが多く残されている。本研究では、ナ行音とラ行音の聴取混同を一つの事例として、音韻習得における問題点の実態と音声教育における音韻指導、さらに、学習者の音韻習得モデルを提示した。このように、今後も教育的視点を持った音声研究とその成果を構築し、教育現場に発信していくことが求められている。

教育現場において、音声指導が行われていても発音指導に重点が置かれ、聴取指導が意識されていることは非常に少ない。これは、学習者の問題点に焦点を当てた聴取指導に関する研究があまりみられないということと関連していると考えられる。教育現場に貢献できる研究が少なく、現場での指導方法がわからないという現状へと繋がっていくのである。

本研究ではミニマル・ペアを使用した聴取練習を導入しているが、このような練習はオーディオリングル時代のミニマル・ペアが想起され、1980年代以降は敬遠されてきた。しかし、本研究で導入しているミニマル・ペアはただ正確さを求め、反復練習として用いられていたものとは大きく異なるものである。音韻カテゴリーを形成し、習得するための聴取練習である。英語教育においては、例えば日本人にとって習得が難しいとされる /l/ と /r/ の音韻カテゴリー形成のための知覚訓練の成果が複数届いている（駒木・山田 2004、生馬・山田 2004、Bradlow et al.1997、山田 1996）。本研究では、研究の成果として、聴取指導、聴取学習の方法を提示することができた。

11.4 聴解における音韻習得の重要性

第1章では聴解におけるプロセスとしてボトムアップとトップダウンがあり、音韻習得

はボトムアップの部分で必要不可欠であることを述べた。日本語教育現場において、「文脈で理解できれば、音韻レベルの誤聴は問題ない」という考えを持つ教師は少なくない。しかし、ボトムアップのプロセスを無視し、トップダウンだけで理解をすることには限界がある。岡崎・岡崎（2001）は読解のトップダウンの限界を以下のように述べている。

このトップダウンモデルにもとづいて読解指導が進められる場合、読み手が持っているスキーマを手がかりに、テキストの意味を予測するということを中心とした読解の技能の養成が目指される。トップダウンモデルが主流となり、ボトムアップの技能の養成はどちらかと言えば軽視される傾向を持つようになった。また、たとえそれが重視されるとしても、そうした技能はたくさんの量を読みこなしていけば自然に結果的に獲得できるものと考えられてきた。（中略）第二言語の読み手による読解の観察から、読解が成功するには、一定程度の文構造上の知識と語彙量が獲得されていなければならないことの認識の必要性が、トップダウンモデル登場以前とはちがった意味で指摘されている。

（中略）そして、トップダウンモデルでは軽視されがちなボトムアップ的な技能を読解モデルの中に正当に位置づけることを目指し、特に第二言語の読解モデルとして、相互交流モデルが主張されるようになった。

このように、軽視されがちなボトムアップの重要性を指摘し、トップダウンやボトムアップのどちらから一方ということではなく、相互交流モデルが主張されている。相互交流モデルとは以下のとおりである。

相互交流モデルのもっとも代表的なものとして補償モデル（スタノビッチモデル）を挙げることができる。語彙や文法構造を自動的に、つまり時間をかけずに認識・理解できるといったボトムアップ的技能と、それをめぐるスキーマをいち早く発動させる予測を立てるといったトップダウン的技能とが相互に補償しあいながら進んでいく過程として読解をとらえる見方である。（中略）この相互交流モデルでは、どのレベルにおいても、どの要素・その領域の間においても、相互交流、あるいは強いものが弱いものを補償しながら読解が行われると考えられている（岡崎・岡崎 2001）。

このように読解の分野において、ボトムアップとトップダウンの相互交流が行われてい

ることが言われているが、聴解の分野でも同様の指摘がされている。横山（2008）は、「日常生活の聴解では、ボトムアップ、トップダウンのどちらか1つだけを使うのではなく、普通は両モデルを相互に使いながら理解を進めます。」と述べ、聴解における相互交流モデルを説明している。Cook（1993）も、読解のプロセスを聴解のプロセスに応用可能であるとし、以下の指摘をしている。

聞き手は文の構造を何とかして知る必要がある。文法的なおいを避けようとして、統語的な分割過程をリスニングの指導はほとんど無視してきたが、リーディングの場合と同じように、トップダウンとボトムアップの両方の分割⁶³技術を訓練する試みがなされてようであろう。

聴解において、「文脈で理解できればいい」という考え方はトップダウン処理に依存する考え方と言えよう。特に外国語を学ぶ学習者にとっては、音韻が聞き取れないことによる理解への影響は決して少なくない。O'Malley et al.(1989)では、ESL 学習者における効果的な聴き手はボトムアップ処理とトップダウン処理の両方を用い、そうではない聴き手はボトムアップ処理に依存することを指摘し、学習者によって異なるストラテジーを使用することを報告している。一方、Mendelsohn(1998)では、初級学習者は既有知識に依存する傾向があるが、中級学習者は既有知識と言語知識と一緒に使用できると指摘し、学習者レベルによっても異なるストラテジーを使用してことが示されている。もしトップダウン処理に依存しすぎると、誤った既有知識が活性化され、正確な理解が促進されないこともある（片山他 1994、中山 2012）。このように、学習者はトップダウン処理に依存するのではなく、ボトムアップ処理の能力も強めていく必要があり、音韻の聴取も聴解において重要な役割を話すのである。実際に音韻習得と聴解力を調査したものに山本（2009）がある。山本は、母語に破裂音の有声・無声の対立を持たない北方方言話者はその母語（母方言）の影響により日本語の破裂音の習得が難しく、音声言語理解が劣ることを明らかに

⁶³ ここでいう分割とは、聞こえてくる文の構造と意味をこころが理解する過程のことである。ボトムアップにおける分割とは、音声を語にまとめて句に、句をまとめて完全な文を作るというように、部分を1つずつまとめてこころの中に文を作り上げていくことを意味する。トップダウンは全体の文から出発して、それを次第に小さな部分に分けていく。実際には、聞き手は両方のタイプのプロセスを用いて、両方の利点をうまく活かす（cook1993）。

した。このことからわかるように、学習者にとって、母語の影響により習得が難しい日本語音がある場合、それが聴解に少なからず影響するわけである。同様に中国語方言話者におけるナ行音とラ行音の聴取混同も聴解に影響することが考えられ、「文脈で理解できればナ行音とラ行音の弁別ができなくてもいい」ということにはならないのである。

11.5 音声教育の展望と今後の課題

第1章でも述べたとおり、現在の日本語教育における音声指導は幾つかの問題点・課題を抱えている。現在の日本語教育において、必要な音声指導が十分に行われているとは言いがたい。それは音声指導の有無は個々の教師に任されているからであり、「伝わればいい」というビリーフから音声指導が軽視されることもある。しかし、学習者が目指す音声習得のレベルを教師のビリーフで判断するのは間違っており、学習者が決めるべきことである。学習者自身が目標を設定し、学んでいくことを教師が支援していくことが重要なのである。したがって、学習者が音声習得の到達目標に必要な音声項目は何かを知り、学習できる環境づくりが必要となる。また、学習者の到達目標は常に流動的であることも意識しておく必要がある。たとえ今は伝わることを最重要に考えていたとしても、日本語が上達するにつれて音声習得の到達目標も変わっていくことが考えられる。このような変化にも対応できる音声教育の構築が求められている。

音声は発音だけでなく、聴解や待遇表現など様々な分野と深く結び付いており、第二言語習得において音声習得は重要な役割を担っている。しかし、日本語教育現場では、「音声指導＝発音指導」と捉えられることが一般的である。そのため、ただ学習者の間違いを指摘して言い直しをさせることを発音指導だと理解している教師も少なくない。そのような方法では、何度も言いなおしをさせても問題点が改善されないという現状があり、学習者に不安を与えるだけになってしまう。第1章で取り上げた大久保（2008）の日本語教師のアンケート調査の中に、「発音矯正をやりすぎると学習者が嫌がるのではと思う」というコメントがみられる。この教師も、発音指導を言い直しさせることとして指導を行っていた。学習者が問題点を理解することなく、何度言い直してもできないということが自信喪失に繋がってしまうことにもなりかねない。このような非効率的な指導を行うことなく、習得が促される音声指導の方法をわかりやすく示していく必要がある。そのためには、問題点に焦点をあてた研究が必要となる。しかし、まだ明らかになっていない音声上の問題点も多く残されており、一つ一つ丁寧に研究を積み上げていく作業も音声教育の発展に欠かせ

ないと考える。なぜなら、学習者の音声習得の到達目標は様々であり、学習者自身が音声上の問題点と遭遇したとき、その学習を支援するためには、問題点の解明も必要であると考えからである。音声習得を大きな枠組みでトップダウン的に研究することと、問題点に焦点をあてたボトムアップ的に研究することの両輪で進んでいくことが音声教育の発展に繋がっていくと考えられる。同様のことが Focus on Form の概念について言え、コミュニケーションや意味理解を中心にした音声研究と、言語形式に関わる音声項目の習得に関する音声研究が充実していくことで、この概念を音声教育に取り入れることが容易になるであろう。

一方、教育現場では、音声指導は音声の専門家しかできないという印象を持たれがちである。実際に、発音に特化した授業を音声研究の経験がある教師が担当することが多い。しかし、発音に特化したクラスが設置されている教育機関はそれほど多くなく、中国などの海外の教育機関においては尚更である。発音クラスを受講しなければ効果的な音声指導が受けられないということがないよう、文法や会話、聴解など、様々な授業で音声指導を取り入れることが可能となるわかりやすい音声指導が求められている。そして、音声の専門家でなくても誰でも実践可能な音声指導の方法を発信していく必要がある。

また、現在、学習者の「自律学習」が言語習得の生涯教育として重要な役割を担っている。教師が一方的に知識を与え、学習させるのではなく、学習者が自ら学んでいくことを支援していくことが教師の重要な役割の一つである。そして、学習者自らが学んでいくために必要なことは、「学び方を学ぶ」ということである。そのために、教師はどのような方法で学ぶことができるのかを学習者に示していくことが求められる。本研究では、学習者の習得困難な日本語音の音韻カテゴリー形成に向けた自律学習の方法を提示した。一つの学び方を知ることで、学習者自身が他の能力獲得に向けた学習にも応用させる力を育成させていかなければならない。本研究で提示した聴取指導、聴取練習方法は、清濁の弁別や高低アクセントの弁別ができないといった問題点にも対応できるはずである。

本研究では、学習者の自律学習のリソースとして e-learning 教材を開発した。本教材が学習者の音韻習得を促すことが確認されている。現在、本教材は web 上で誰でも自由に使用することができる。様々な地域で学んでいる学習者の音韻習得を促すために、教育現場の日本語教師と連携し、学習者の自律学習を支援していくことを今後の課題とする。

謝辞

本論文を作成するにあたり、多くの方々から多大なご指導とご協力をいただきました。

まず、早稲田大学大学院日本語教育研究科の指導教官 戸田貴子教授には、修士課程入学以来、幾度となく、多大なご指導とご支援、そして貴重なご助言を賜りました。また、音声研究、音声教育に関わる様々な機会を与えてくださり、研究と教育の喜びを教えていただきました。心より感謝申し上げます。

本論文をまとめるにあたり、早稲田大学大学院日本語教育研究科の副指導教官 川口義一教授、鈴木義昭教授には、修士課程在学中から終始暖かい激励とご指導を賜りました。心より感謝申し上げます。

また、研究室の壁を越え、日本語教育研究科の様々なゼミに参加させていただきました。この経験が、自分の教育観を見つめ直すきっかけとなり、豊かなものにしてくれました。このような場を与えてくださった日本語教育研究科の先生方、院生のみなさまに心より感謝申し上げます。

早稲田大学大学院教育学研究科の原田哲男教授には、英語教育の観点から貴重なご助言を賜りました。また、研究科の院生のみなさまと音声研究に関する多くの論文を読む場を与えていただきましたことで、研究の幅を広げることができました。心より感謝申し上げます。

調査に快く協力して下さった中国の大学の先生方と学生の方々にも大変お世話になりました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。本研究の成果が中国における日本語教育に少しでもお役にたてれば幸いです。

早稲田大学大学院日本語教育研究科の戸田貴子研究室の院生のみなさまからは、いつも多くのご助言と励ましをいただきました。また、早稲田大学日本語教育研究科の博士後期課程の院生の存在が研究を進めていく上で、大きな励みとなったことをここに記すともに、心より感謝申し上げます。

最後に、何年もの間、私を支えてくれた家族に心から感謝します。

2013 年 6 月

参考文献

- 青木直子（1995）「自律学習」『新版日本語教育事典』日本語教育学会（編）,大修館書店,pp.773-775.
- _____（1998）「学習者オートノミーと教師の役割」、『報告書—自律学習をどう支援するか—』分野別 専門日本語教育研究会
- 阿久津智（1989）「台湾語話者とその日本語の発音」『日本語教育論集』4, 筑波大学留学生教育センター,pp.53-64.
- 天沼寧・大坪一夫・水谷修(1982)『日本語音声学』くろしお出版,pp.74-76.
- 網野加苗（2004）「聴覚による話者識別における日本語音韻の特性」『信学技報』104(149), pp.49-54.
- 網野加苗・菅原勉・荒井隆行（2005）「聴取による話者識別における音韻間の格差と音響的対応」『信学技報』SP2004-164, pp.1-6.
- 生馬裕子・山田玲子「第二言語の音韻知覚学習に及ぼす音響的・意味的文脈の影響—長期訓練の効果—」『日本音響学会 2004 年春季研究発表会（ASJ）講演論文集』pp.429-430 .
- 磯村一弘（2009）『国際交流基金日本語教授法シリーズ 2 音声を教える』ひつじ書房
- 岩崎 良美（2005）「中国語北方方言を母語とする日本語学習者の有声・無声破裂音の知覚—学習歴の異なる日本国内の学習者を対象に—」『ククロス』名古屋大学大学院国際開発研究科国際コミュニケーション専攻,2,pp. 51-65.
- 上野田鶴子（1988）「「らりるれろ」は ra ri ru re ro?」『言語』17, pp.40-43.
- 浦上典江（2004）「日本語教育における音声指導」『中国学園紀要』3, pp. 27-34.
- 王伸子（1999）「中国語母語話者の日本語音声習得を助ける中国語方言」『音声研究』3(3),pp.36-42.
- 大久保雅子（2008a）「広東語母語話者のナ行音とラ行音の聞き分けにおける音環境の影響」『早稲田大学日本語教育学会 2008 年秋季大会第 12 回研究発表会 資料集』,pp.8-9.
- _____（2008b）「日本語教師の発音指導に対する意識と問題点—アンケート調査結果より—」『日本語教育方法研究会誌』15-2,pp.28-29.
- _____（2009a）『広東語母語話者における日本語ナ行音・ラ行音の聴取に関する考察』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文（未公刊）
- _____（2009b）「広東語母語話者の日本語ナ行音・ラ行音聴取における混同傾向—日

本語 (/n/,/r/), 英語 (/n/,/l/), 中国標準語 (/n/,/l/) を比較して一」『第 20 回第二言語習得研究会全国大会予稿集』, 第二言語習得研究会, pp.98-103.

_____ (2010a) 「日本語学習におけるナ行音・ラ行音の聴取混同 — 香港広東語母語話者を対象として一」『早稲田日本語教育』7, 早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.97-109.

_____ (2010b) 「中国語母語話者の日本語音韻知覚に関する一考察—ナ行音・ラ行音・ダ行音聞き分け練習のケーススタディから—」『第 21 回第二言語習得研究会全国大会予稿集』, 第二言語習得研究会, pp.56-57.

_____ (2011a) 「中国語母語話者におけるナ行音・ラ行音の聴取混同—中国語方言話者を比較して一」『“国際提携と日本学研究” 東アジア日本言語文学文化国際シンポジウム』, 資料集, pp. 111-112.

_____ (2011b) 「中国で学ぶ日本語学習者の発音・聴取に対する意識」『異文化コミュニケーションのための日本語教育』2, pp. 40-41.

_____ (2012) 「台湾人日本語学習者におけるナ行音・ラ行音・ダ行音の聴取混同」『日本語／日本語教育研究』3, ココ出版 pp.173-187.

_____ (2013a) 「音韻習得のための自律学習サイトの開発—ナ行音・ラ行音・ダ行音を事例として一」『日本語教育方法研究会誌』20(1), pp.26-27.

_____ (2013b) 「中国人日本語学習者による日本語の音韻習得——ナ行音・ラ行音の聴取指導を通して」『东亚与日本学』厦门大学出版社 pp.85-95.

大村浩(1988)「日本語/r/の音響的特徴」『日本音響学会誌』44(8), 日本音響学会 pp.566-574.

岡崎眸・岡崎敏雄(2001)『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社

小河原義朗(1997a)「発音矯正場面における学習者の発音と聴き取りの関係について」『日本語教育』92, 日本語教育学会 pp.83-94.

_____ (1997b) 「日本語発音学習における学習者の自己評価」『言語科学論集』1, 東北大学文学部言語科学専攻 pp.27-38.

_____ (1998) 「日本語学習における発音学習ストラテジーの有効性の検討」『言語科学論集』2, 東北大学文学部言語科学専攻, pp1-12.

_____ (2009) 「日本語音声教育を振り返る—過去から現在へ—」『日本語教育の過去・現在・未来 水谷修監修 第4巻 音声』凡人社, pp.24-45.

- 鹿島央（1995）「初級音声教育再考」『日本語教育 86,pp.103-115.
- _____（2002）『日本語教育をめざす人のための基礎から学ぶ音声学』スリーエーネットワーク
- 加瀬次男（2001）『日本語教育のための音声表現』学文社
- 片山嘉雄・佐々木昭・遠藤栄一・松村幹男（1994）『改訂版 新・英語科教育の研究』大修館書店
- 加藤和美・天野成昭・近藤公久（2001）「音声単語認知における親密度と頻度の影響」『日本音響学会研究発表会講演論文集』,pp.403-404.
- 上条厚（1988）「漢語（華北方言）話者の日本語の発音修得に関して」『都大論究』25,東京
都立大学国語国文学会,pp.28-40.
- 川上泰（1977）『日本語音声概説』おうふう
- 川口義一（2001）「初中級レベルの聴解指導--聴解 3E の場合」『講座日本語教育』37(11)、
pp.45-61.
- 河野俊之（2007）「指導の生かすための研究」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』
14,pp.95-112.
- _____（2009b）「音声教育活動の授業分析」『横浜国大言語研究』27,pp.50-35.
- _____（2009b）「音声教育に必要な教師の能力—教育実習をもとにして—」『日本語教育
の過去・現在・未来第4巻音声』凡人社, pp.186-203.
- 北村よう（1992）「中国話者から見た日本語の発音—母音を中心にして—」『東海大学紀要.
留学生教育センター 』12, pp.13-21.
- クック,ビビアン（1993）『第2言語の学習と教授』（米山朝二訳）研究者出版
- 栗原通世(2006)「中国語北方方言を母語とする日本語学習者による母音長の制御と長短の知
覚」『音声研究』10, pp.77-85.
- 駒木亮・山田玲子（2004）「第二言語の音韻知覚能力の向上が語彙学習に及ぼす影響」『日
本音響学会 2004 年秋季研究発表会』1-5-7, pp.433-434.
- 近藤和弘・泉良・藤森 雅也・加賀 類・中川 清司（2007）「二者択一型日本語音声了解
度試験方法の検討」『日本音響学会誌』63(4),pp.196-205.
- 財団法人交流協会（2009）『台湾における日本語教育事情調査 報告書』財団法人交流協会
- 斎藤純男（1997）『日本語音声学入門 改訂版』三省堂
- 坂本修一・小澤賢司・鈴木陽一・曾根敏夫・天野成昭・近藤公久（1997）「単語の親密度

- が了解度に及ぼす影響」『日本音響学会研究発表会講演論文集』,pp.399-400.
- 坂本修一・天野成昭・鈴木陽一・近藤公久・小澤賢司・曾根敏夫（2004）「単語了解度試験におけるモーラ同定に対する親密度の影響」『日本音響学会誌』 60(7),pp.351-357.
- 坂本恵（2003）「中国人学習者のための発音指導について」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 29, pp. 171-181.
- 崎村弘文（2003）「薩隅方言におけるラ行音・ダ行音の変異について：肥筑方言を参照しつつ」久留米大学文学部紀要．国際文化学科編 20、pp.13-19.
- 佐藤郁哉（2003）『フィールドワークの技法—問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社
- （2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社
- 朱春躍（2010）『中国語・日本語音声の実験的研究』くろしお出版
- 城生伯太郎（1998）『日本語音声科学』サン・エデュケーショナル
- 城田俊（1993）『ひつじ研究叢書（言語編）日本語の音—音声学と音韻論—』ひつじ書房
- 杉藤美代子・木村恵子・稲田裕子（1976）「ザ行・ダ行・ラ行の混同とその聴取および発話について：和歌山県北部の場合」樟蔭国文学 14,pp.76-98.
- 杉藤美代子・日比信子（1981）「ザ行音・ダ行音・ラ行音の混同地域の分布と混同の実態」『大阪樟蔭女子大学論集』大阪樟蔭女子大学 第 18 号,pp.1-15.
- 杉山太郎（1985）「日本語の発音—中国語の発音の学習から—」『日本語教育』55, pp. 97-110.
- スティーブン・マシューズ・ヴァージニア・イップ（2000）『広東語文法』東方書店
- 続三義（2003）「台湾の日本語学習者の発音問題について」『台湾日本語文学報』18,pp.26-64.
- 竹内章司・粕谷 英樹・城戸 健一（1975）「鼻音性の音響関連量について」『日本音響学会誌』 31(5),pp. 298-309.
- 田中望・斎藤里美『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発』大修館書店
- 千島英一（2006）『香港広東語の研究—語彙と言語文化を中心に—』博士論文、金沢大学大学院人間社会環境研究科
- 千葉謙悟（2005）「『西蜀方言』における19世紀最末期の四川方言音系」『百年前の四川方言—華英聯珠分類集成』と『西蜀方言』—』中国古籍文化研究所5, pp.37-49.
- 土岐哲（1986）「音声教育の面から見た教科書」『日本語教育』 59, pp.24-37.
- （1988）「聞き取り基本練習の範囲」『日本語教育』 64, pp. 27-43.
- （2010）『シリーズ言語学と言語教育（第 20 巻）日本語教育からの音声研究』ひつじ書房

- 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, pp.150-168.
- (2004)『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- (2006a)『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 基盤研究(C)(2) 課題番号16520357
- (2006b)「音声教育研究の歴史と展望」早稲田大学大学院日本語教育研究科編『早稲田日本語教育の歴史と展望』アルク, pp.75-100.
- (2007) 日本語教育における促音の問題『音声研究』11(1), pp.35-46.
- (2009)「日本語教育における学習者音声の研究と音声教育実践」『日本語教育』142, pp.47-57.
- (2011)「音声教育と日本語能力」『早稲田日本語教育学』9, pp.59-65.
- 轟靖子・山下直子 (2009)「日本語学習者に対する音声教育についての考え方—教師への質問紙調査より—」『香川大学教育実践総合研究』18, pp. 45-51.
- 中川仁 (2009)『戦後台湾の言語政策 北京語同化政策と多言語主義』東方書店
- 中込明子 (1997)「トップダウン型とボトムアップ型の連携による独話聞き取りの教室活動について」『言語文化と日本語教育』39, pp.78-90.
- 中嶋幹起 (1971)「福建語におけるいくつかの音声的特徴」『アジア・アフリカ言語文化研究』4, 東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所, pp.143-151.
- (1994)『現代廣東語辞典』大学書林
- 中山誠一 (2012)「状況モデルと聴解指導法」『国際文化研究所紀要』城西大学国際文化研究所, pp. 36-52.
- 成田律子・小西知代 (2003)「広東語話者における日本語の発音矯正—発音指導の事例報告より—」『ICU 日本語教育研究センター紀要』12, pp.63-74.
- 西郡仁朗・小松恭子・尾崎和歌子・馮秋玉 (2004)「中国人初級日本語学習者の有声音・無声音の知覚について—マルチメディア教材の開発と学習効果—」『日本語研究』24, 東京都立大学・首都大学東京 日本語研究会, pp.31-45.
- 野沢素子 (1979)「広東語話者の日本語学習における音声の問題点について—音節・母音を中心にして—」『日本語と日本語教育』8, 慶應義塾大学国際センター, pp.35-47.
- (1980)「広東語話者の日本語学習における音声の問題点について—子音を中心にして—」

- 」『日本語教育』41, pp.13-24.
- 秦耕司 (2002)「中国の日本語教育--教科書を通してみる第二外国語教育」『調査と研究』長崎県立大学国際文化経済研究所, 33(1), pp.51-66.
- 林嘉恵 (2001)「台湾における日本語音声教育の現状及び有声・無声破裂音の問題意識—アンケート調査の結果をふまえて—」『台湾日本語教育論文集』5, pp.299-323.
- _____ (2002)「台湾人日本語学習者における有声・無声破裂音習得の問題点の再検討--日本語・中国語・台湾語三言語の音韻・音声の対照をふまえて」『応用言語学研究』4, 明海大学大学院応用言語学研究科, pp.171-180.
- _____ (2004)「台湾人日本語学習者のための破裂音教授法」『台湾日本語教育論文集』8, pp.93-107.
- 畢愛華 (2003)「中国の方言話者によるナ行子音とラ行子音—福建省福清市出身の学習者の聞き取り傾向から—」姫路独協大学大学院『日本語教育論集』12, pp.9-16.
- 福岡昌子(1995a)「北京語母語話者と上海語母語話者を対象とした日本語の有声・無声破裂音の横断的習得研究」『言語と日本語教育—水谷信子先生退官記念号』9, 日本言語文化学会, 凡人社, pp.201-215.
- _____ (1995b)「北京語・上海語を母語とする日本語学習者の有声・無声破裂音の横断的および縦断的習得研究」『日本語教育』87, 日本語教育学会 pp.40-53.
- 福田倫子 (2002)「第2言語の聴解に関する研究の展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』51, pp.367-374.
- 堀口純子 (1993)「本語学習者による方言音声の清濁と特殊拍の聞き取り」『文藝言語研究. 言語篇』23, 筑波大学大学院人文社会科学研究科文芸・言語専攻, pp.73-87.
- 松崎寛 (2001)「日本語の音声教育」『コンピューター音声学』, おうふう, pp.207-258.
- _____ (2009)「音声教育における教師と学習者の内省—韻律指導の実践をもとに—」『日本語教育』142, pp. 25-35.
- 宮崎里司 (2009)「自律学習支援のためのタスクと学習ストラテジー」『タスクで伸ばす学習力 学習ストラテジーを活かした学びの設計』凡人社, pp.12-27.
- 水田澄子 (1995)「日本語母語話者と日本語学習者 (中国人) に見られる独話聞き取りのストラテジー」『日本語教育』87, pp.66-78.
- 村尾真佳・佐々木康成 (2008)「聴覚性の直接プライミングが聴取した単語の同定に及ぼす影響」『同志社大学理工学研究報告』49(1), pp. 67-75.

- 八木恵子(1984)「中国系日本語学習者の音声聴解—無声・有声音の識別と鼻音の聴き取りについて—」『専修大学人文論集』32, 専修大学学会, pp.33-53.
- 柳沢好昭・石井恵理子 (1998)『日本語教育重要用語 1000』バベルプレス
- 山田玲子 (1996)「r/と/l/を聞き分ける」『日本音響学会誌』52(2), 日本音響学会 pp.137-143.
- 山田玲子・東倉洋一・アン R. ブラドロー・ディビッド B. ピゾーニ (1995)「日本人に対する米語/r/l/音の聴取訓練—発話への影響—」『日本音響学会 1995 年春期研究発表会講演論文集』3-9-14, pp.385-386.
- 山本富美子 (2009)『第二言語の音韻習得と音声言語理解に關与する言語的・社会的要因』ひつじ書房
- ユパカー, スィリポンパイブーン (2008)「日本語アクセントの学習における自己モニターの有効性—タイ語母語話者に対するアンケートの分析から—」『音声研究』12(2), pp.17-29.
- 楊詒人 (1995)「粵方言区の日本語学習者に見られる発音問題」『神戸女学院大学論集』41, pp.65-73.
- 楊珠玲 (2009) 「中国人日本語学習者における日本語有声・無声破裂音の指導法についての研究」『言文』57, 福島大学国語教育文化学会, pp.26-39.
- 横山紀子 (2004) 「第2言語における聴解ストラテジー研究; 概観と今後の展望」『言語文化と日本語教育. 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線』日本言語文化学会研究会, pp.185-201.
- _____ (2008)『国際交流基金日本語教授法シリーズ 5 聞くことを教える』ひつじ書房
- 吉島茂・大橋理枝 (2004)『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
- 吉田仁 (2000)「声母から見た北京語と中国語各方言との音声距離」『外国語学論集』名古屋学院大学大学院院生協議会, pp.67-82.
- 吉田妙子 (1993)「台湾に於ける中国語話者が誤りやすい日本語の発音」『台湾日本語文学報』4, pp.33-54.
- 頼惟勤 (1960)「中国語の方言」『お茶の水女子大学人文科学紀要』13, pp.59-84.
- ラムゼイ, S.R. (1990)『中国の諸言語—歴史と現況—』大修館書店
- 李活雄・村島健一郎 (2002)「借用語に見られる音声混同—香港広東語話者の日本語 n-/l-

- の混同から—」『日本語音声学会』6, pp.98-104.
- (2003)「香港広東語話者のナ行とラ行発音の習得と広東語における
n-/l-混同の一考察」『日本学刊』7, pp.7-17.
- 柳悦・西郡仁朗 (2006)「中国・上海の学習者による日本語の有声子音・無声子音の知覚と
学習—「説明」と「反復練習」の学習効果—」『日本語研究』26, 東京都立大学・首都
大学東京 日本語研究会, pp.75-83.
- 劉佳琦 (2008)「中国語母語話者における日本語の有声・無声破裂音の混同 — 母方言干渉
を考慮した上で」『日本語教育と音声』, くろしお出版 pp 141-162.
- 劉秋燕 (2000)「台湾の日本語学習者に見られる単音レベルの音声的特徴—子音を中心にし
て—」『言葉と文化』創刊号, 名古屋大学大学院国際言語文化研究科, pp.201-218.
- (2002)「台語母語話者に見られる日本語歯茎音/d, n, r/の聴取傾向」『日本語教育』
107, pp.85-94.
- 劉淑媛 (1984)「中国人学習者によく見られる発音上の誤りとその矯正方法」『日本語教育』
53, pp.93-101.
- 袁家骅 (1960)『汉语方言概要』文字改革出版社
- 王力 (1951)『廣東人怎樣學習普通話』文化教育出版社
- 黃錫凌 (1979)『粵音韻彙』中華書局.
- 高華年 (1980)『廣州方言研究』商務印書館香港分館
- 周長楫 (1991)『閩南話與普通話』語文出版社
- 崔荣昌 (1996)『四川方言与巴蜀文化』四川大学出版社
- 曹志耘 (2008)『汉语方言地图集 语音卷』商务印书馆
- 張洪年 (1972)『香港粵語語法的研究』香港中文大學
- (2003)「21 世紀的香港粵語：一个新语音系统的形成」『第八屆國際粵方言研討會論
文集』中國社會科學出版 pp.129-152.
- (2007)『香港粵語語法的研究 (增訂版)』香港中文大學
- 張一舟・張清源・鄧英樹 (2001)『成都方言語法研究』巴蜀書社
- 袁耘 (2007)「現代廣州話兩對响音聲母的演变」『第十屆國際粵方言研討會論文集』中國社
會科學出版 pp.11-16.

梁德曼(1985)『四川方言与普通話』四川人民出版社出版
 杨时逢 (1984)『四川方言调查报告』中央研究院历史语言研究所
 游汝杰 (2004)『汉语方言学教程』上海教育出版社
 李荣 (1998)『成都方言词典』江苏教育出版社
 李如龙 (1997)『福建方言』福建人民出版社
 李如龙 (2001)『汉语方言的比較研究』商务印书馆
 林焘·耿振生 (2008)『音韵学概要』商务印书馆
 乔全生 (2008)『晋方言语音史研究』中華書局
 詹伯慧·李如龙·黄家教·许定华 (2004)『汉语方言及方言调查』湖北教育出版社

Aoyama, Katsura; Flege, James Emil; Guion, Susan; Akahane-Yamada, Reiko; Yamada, Tsuneo (2004), "Perceived phonetic dissimilarity and L2 speech learning: the case of Japanese /r/ and English /l/ and /r/", *Journal of Phonetics* 32: 233–250.

Australian Academy of the Humanities and the Chinese Academy of Social Sciences(1987)『中国语言地图集』, Longman.

Bauer,R.S.(1982) “ Cantonese Sociolinguistic Patterns: Correlating Social Characteristics of Speakers with Phonological Variables in Hong Kong.” PhD dissertation, University of California, Berkeley.

Bauer, R.S. and Benedict K.P.(1997) *Modern Cantonese Phonology*, Mouton de Gruyter.

Benson, P.(2001)*Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Pearson Education.

Best, C. T.(1995) “A direct realist view on cross-language speech perception”, In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience*, 171-204.

Best, C. T. and Tyler, M. D. (2007). "Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities" ,M. J. Munro & O.-S. Bohn (Eds.), *Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production*, Amsterdam: John Benjamins, 13-34.

Bradlow, A.; Pisoni, D; Yamada, R.A.; Tohkura, Y (1997), "Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech

- production", *Journal of the Acoustical Society of America* 101 (4): 2299–2310,
- Chan, Alice Y. W. and Li, David C. S. (2000) "English and Cantonese Phonology in Contrast: Explaining Cantonese ESL Learners' English Pronunciation Problems", *Language, Culture and Curriculum* 13-1, pp.67-85.
- Chan, Alice Y. W. (2006) "Strategies Used by Cantonese Speakers in Pronouncing English Initial Consonant Clusters : Insights into the Interlanguage Phonology of Cantonese ESL Learners in Hong Kong" *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44-4 Mouton de Gruyter, 331-355.
- Cichocki, W., A.B. House, A.M. Kinloch, A.C. Lister (1999) "Cantonese Speakers and the Acquisition of French Consonants", *Language Learning*, 49-s1, 95-121.
- Clark, J., Yallop, C. , Fletcher, J. (2006) *An Introduction to Phonetics and Phonology, 3rd Edition*, Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Flege, E. J. (1981) "The phonological basis of foreign accent: a hypothesis", *ESOL Quarterly* 15/4, 443-455.
- (1987a) "The production of "new" and "similar" ,phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification", *Journal of Phonetics* 15, 47-65.
- (1987b) "Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds", In A. James & J. Leather (Eds.), *Sound Patterns in Second Language Acquisition* (9-39). Dordrecht, The Netherlands: Foris.
- (1995) "Second-language speech learning: Theory, findings, and problems", In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience*, 233-277.
- Guion, S., Flege, J., Ahahane-Yamada, R., & Pruitt, J.C. (2000) "An investigation of current models of second language speech perception: The case of Japanese adults' perception of English consonants". *Journal of the Acoustical Society of America*, 107, 2711-2725.
- Hisagi, M. and Strange, W. (2011). "Perception of Japanese temporally-cued contrasts by American English listeners." *Language and Speech* 54(Pt 2), 241-264.
- Ho, M. T. (2004) "A Sociolinguistic Investigation of Cantonese in Hong Kong and

- Guangzhou” , PhD dissertation, University of Essex.
- Hung, Tony T.N. (2000) “Towards a Phonology of Hong Kong English” *World Englishes* , 19-3, 337-356.
- Hashimoto, O. Y. (1972) *Phonology of Cantonese*, Cambridge University press.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Jia, G., Strange, W., Wu, Y., Collado, J., and Guan, Q. (2006). “Perception and production of English vowels by Mandarin speakers: Age-related differences vary with amount of L2 exposure,” *J. Acoust. Soc. Am.* 119, 1118–1130.
- Keith , J. (2003) *Acoustic and Auditory Phonetics*, Blackwell Publishing.
- Lai, Y. W. (2002) “A Phonology Analysis of a Cantonese-based Accent in Japanese” 『日本学刊』 5,15-19.
- Long, M(1991) “Focus on form: A design feature in language teaching methodology”. In K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* , 39-52
- Mendelsohn, D. (1998) “Teaching listening”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 81-101.
- Oh, G. E., Guion-Anderson, S., Aoyama, K., Flege, J. E., Akahane-Yamada, R., Yamada, T. “A one-year longitudinal study of English and Japanese vowel production by Japanese adults and children in an English-speaking setting”, *Journal of Phonetics* 39(2), 156-157.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U. & Kupper, L. (1989) “Listening comprehension strategies in second language acquisition,*Applied Linguistics*” , 10, 4, 418-437.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies:What every teacher should know*. Rowley, MA:Newbury House.
- Pan, P. G. (1983) “Hong Kong Cantonese: A Sociolinguistic Perspective” *Working Papers in Linguistics and Language Teaching*, 1983-6,1-16.
- Pisoni, D. B. and Lively, S. E. (1995) “Variability and Invariance in Speech Perception: A New Look at Some Old Problems in Perceptual Learning”, *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, Strange, Winifred [Ed],

- Timonium, MD: York Press, Inc, 1995, 433-459.
- Ladefoged, P.(2003) *Phonetic Data Analysis: An Introduction to Fieldwork and Instrumental Techniques*, Blackwell Publishing.
- Schmidt, R.W. (1990) "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11/2, 129-158.
- Simmons, R.V.(1999) *Chinese Dialect Classification: A Comparative Approach to Harngjou, Old Jintarn, and Common Northern Wu*, John Benjamins Pub.
- So, C. K. and Best, C. T. (2010). "Cross-language perception of non-native tonal contrasts: effects of native phonological and phonetic influences", *Language and Speech* 53(Pt 2): 273-293.
- Stayton, B. and Sugito, M. (1982) "The Acoustical and Physiological Characteristics of Japanese [dza] [da] [ra] "Lines", *Ōsaka Shōin Women's College collected essays*, Ōsaka Shōin Women's College, 19, 235-248.
- Yip, M. (2002) "Perceptual Influences in Cantonese Loanword Phonology", *Journal of the Phonetic Society of Japan*, 6, 4-21.

ちょうききょうりよく しやうだくしや
調査協力の承諾書

しやうだくしや い か ちょうききんきゆう かん ないよう りかい ちょうき きょうりよく ねが
この承諾書は以下の調査研究に関するものです。内容をご理解いただき、調査への協力をお願いいたします。

けんきゆうだいもく ちゆうごくごほうげんわしや にほんごおんせいしゆうとく
研究題目：中国語方言話者における日本語音声習得

けんきゆうしや おおくぼ まさこ わせ だいがくにほんごきょういくけんきゆう
研究者：大久保 雅子（早稲田大学日本語教育研究センターインストラクター）

けんきゆう ちゆうごくごぼ ごわしや にほんごおんせいしゆうとく ちゆうごくほうげん えいきよう あき ちゆうごく
1. この研究は、中国語母語話者の日本語音声習得において中国方言の影響を明らかにし、中国
ほうげんべつ こうかてき がくしゆうほうほう ていあん
方言別に効果的な学習方法を提案します。

きょうりよく ないよう つぎ
2. ご協力いただく内容は次のとおりです。

にほんご えいご ちゆうごくごちやうしゆ
(1) 日本語・英語・中国語聴取テスト

ちやうさ
(2) アンケート調査

ちやうさ つぎ じやうけん おこな
3. 調査は次のような条件で行います。

ちやうさ しゆうしゆう けんきゆうきやういく もくてきがい しやう
(1) この調査で収集されたすべてのデータは、研究教育の目的以外には使用されません。

ちやうさ きょうりよく なん ふりえき こうむ ちやうさ え
(2) この調査に協力することによって何の不利益も被ることはありません。この調査で得たデータに

かん ちやうききょうりよくしや こじんめい こうひやう こじんじやうほう かんり
関して、調査協力者の個人名・プライバシーを公表することはありません。また、個人情報管理・
しゆひ てつてい
守秘を徹底いたします。

きょうりよくしや けんり しつもん ばあい けんきゆうしや と あ
(3) 協力者としての権利について質問がある場合、研究者に問い合わせることができます。

【問合せ先】大久保 雅子 okubomasako@gmail.com

わたし じやうき ないよう りかい しやうだくしや え うえ ちやうさ ちやうりよく どうい
私は、上記の内容をよく理解し、この承諾書のコピーを得た上で、調査に協力することに同意します。

2012 年 9 月 日 署名 _____

メールアドレス： _____

なまえ
名前:

しょうひんめい
【商品名は_____です。】

| | | | | | | | | | |
|----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|-----|----|
| 1 | アパ | アマ | アバ | NA | 18 | アノ | アロ | アド | NA |
| 2 | パカ | マカ | バカ | NA | 19 | ネーカ | レーカ | デーカ | NA |
| 3 | ネーカ | レーカ | デーカ | NA | 20 | アイナ | アイラ | アイダ | NA |
| 4 | アーネ | アーレ | アーデ | NA | 21 | ナカ | ラカ | ダカ | NA |
| 5 | ナイカ | ライカ | ダイカ | NA | 22 | アンノ | アンロ | アンド | NA |
| 6 | ノカ | ロカ | ドカ | NA | 23 | ノッカ | ロッカ | ドッカ | NA |
| 7 | アンネ | アンレ | アンデ | NA | 24 | ペカ | メカ | ベカ | NA |
| 8 | ヌカ | ルカ | ヅカ | NA | 25 | ネッカ | レッカ | デッカ | NA |
| 9 | アポ | アモ | アボ | NA | 26 | アイネ | アイレ | アイデ | NA |
| 10 | ニーカ | リーカ | ヂーカ | NA | 27 | ヌンカ | ルンカ | ヅンカ | NA |
| 11 | アヌ | アル | アヅ | NA | 28 | アーナ | アーラ | アーダ | NA |
| 12 | ナイカ | ライカ | ダイカ | NA | 29 | ヌーカ | ルーカ | ヅーカ | NA |
| 13 | アナ | アラ | アダ | NA | 30 | アイナ | アイラ | アイダ | NA |
| 14 | ノーカ | ローカ | ドーカ | NA | 31 | ネッカ | レッカ | デッカ | NA |
| 15 | ネンカ | レンカ | デンカ | NA | 32 | アピ | アミ | アヂ | NA |
| 16 | アネ | アレ | アデ | NA | 33 | ノイカ | ロイカ | ドイカ | NA |
| 17 | プカ | ムカ | ブカ | NA | | | | | |

なまえ
名前: _____

しょうひんめい
【商品名は_____です。】

| | | | | | | | | | |
|----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|-----|----|
| 1 | ピカ | ミカ | ビカ | NA | 18 | ネッカ | レッカ | デッカ | NA |
| 2 | アプ | アム | アブ | NA | 19 | アイニ | アイリ | アイヂ | NA |
| 3 | ネカ | レカ | デカ | NA | 20 | ナンカ | ランカ | ダンカ | NA |
| 4 | ノッカ | ロッカ | ドッカ | NA | 21 | アーノ | アーロ | アード | NA |
| 5 | ニッカ | リッカ | ヂッカ | NA | 22 | パカ | マカ | バカ | NA |
| 6 | アンナ | アンラ | アンダ | NA | 23 | ニンカ | リンカ | ヂンカ | NA |
| 7 | アピ | アミ | アビ | NA | 24 | アーヌ | アール | アーツ | NA |
| 8 | ナンカ | ランカ | ダンカ | NA | 25 | ナカ | ラカ | ダカ | NA |
| 9 | アンニ | アンリ | アンヂ | NA | 26 | アーナ | アーラ | アード | NA |
| 10 | アノ | アロ | アド | NA | 27 | ヌッカ | ルッカ | ヅッカ | NA |
| 11 | ノンカ | ロンカ | ドンカ | NA | 28 | アンノ | アンロ | アンド | NA |
| 12 | ネカ | レカ | デカ | NA | 29 | アペ | アメ | アベ | NA |
| 13 | ナカ | ラカ | ダカ | NA | 30 | ナッカ | ラッカ | ダッカ | NA |
| 14 | プカ | ムカ | ブカ | NA | 31 | アーノ | アーロ | アード | NA |
| 15 | ネーカ | レーカ | デーカ | NA | 32 | アンナ | アンラ | アンダ | NA |
| 16 | アイニ | アイリ | アイヂ | NA | 33 | ヌイカ | ルイカ | ヅイカ | NA |
| 17 | ヌーカ | ルーカ | ゾーカ | NA | | | | | |

なまえ
名前: _____

しょうひんめい
【商品名は_____です。】

| | | | | | | | | | |
|----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|-----|----|
| 1 | ボカ | モカ | ボカ | NA | 18 | アイネ | アイレ | アイデ | NA |
| 2 | ヌッカ | ルッカ | ヅッカ | NA | 19 | ニカ | リカ | ヂカ | NA |
| 3 | アンネ | アンレ | アンデ | NA | 20 | ナーカ | ラーカ | ダーカ | NA |
| 4 | ノーカ | ローカ | ドーカ | NA | 21 | アンノ | アンロ | アンド | NA |
| 5 | ナッカ | ラッカ | ダッカ | NA | 22 | アイヌ | アイル | アイヅ | NA |
| 6 | アノ | アロ | アド | NA | 23 | ナイカ | ライカ | ダイカ | NA |
| 7 | ニーカ | リーカ | ヂーカ | NA | 24 | アペ | アメ | アベ | NA |
| 8 | アーナ | アーラ | アーダ | NA | 25 | アイヌ | アイル | アイヅ | NA |
| 9 | アプ | アム | アヅ | NA | 26 | ノーカ | ローカ | ドーカ | NA |
| 10 | アイネ | アイレ | アイデ | NA | 27 | アナ | アラ | アダ | NA |
| 11 | ネカ | レカ | デカ | NA | 28 | アーノ | アーロ | アード | NA |
| 12 | ナッカ | ラッカ | ダッカ | NA | 29 | アーヌ | アール | アーズ | NA |
| 13 | ネンカ | レンカ | デンカ | NA | 30 | アンナ | アンラ | アンダ | NA |
| 14 | ニカ | リカ | ヂカ | NA | 31 | ピカ | ミカ | ビカ | NA |
| 15 | アンヌ | アンル | アンヅ | NA | 32 | アニ | アリ | アヂ | NA |
| 16 | ネンカ | レンカ | デンカ | NA | 33 | ノイカ | ロイカ | ドイカ | NA |
| 17 | アナ | アマ | アバ | NA | | | | | |

しょうひんめい

【商品名は_____です。】

なまえ

名前:_____

| | | | | | | | | | |
|----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|-----|----|
| 1 | ペカ | メカ | ベカ | NA | 18 | ヌンカ | ルンカ | ヅンカ | NA |
| 2 | アナ | アラ | アダ | NA | 19 | ノンカ | ロンカ | ドンカ | NA |
| 3 | ナーカ | ラーカ | ダーカ | NA | 20 | ニンカ | リンカ | ヂンカ | NA |
| 4 | ヌカ | ルカ | ヅカ | NA | 21 | ナンカ | ランカ | ダンカ | NA |
| 5 | アイノ | アイロ | アイド | NA | 22 | アーネ | アーレ | アーデ | NA |
| 6 | ノンカ | ロンカ | ドンカ | NA | 23 | アンヌ | アンル | アンヅ | NA |
| 7 | ナーカ | ラーカ | ダーカ | NA | 24 | アイノ | アイロ | アイド | NA |
| 8 | ノカ | ロカ | ドカ | NA | 25 | アネ | アレ | アデ | NA |
| 9 | アネ | アレ | アデ | NA | 26 | ノッカ | ロッカ | ドッカ | NA |
| 10 | アイノ | アイロ | アイド | NA | 27 | アポ | アモ | アボ | NA |
| 11 | アーニ | アーリ | アーヂ | NA | 28 | ヌイカ | ルイカ | ヅイカ | NA |
| 12 | ニッカ | リッカ | ヂッカ | NA | 29 | アヌ | アル | アヅ | NA |
| 13 | アニ | アリ | アヂ | NA | 30 | アイナ | アイラ | アイダ | NA |
| 14 | ノカ | ロカ | ドカ | NA | 31 | アンニ | アンリ | アンヂ | NA |
| 15 | ポカ | モカ | ボカ | NA | 32 | ノイカ | ロイカ | ドイカ | NA |
| 16 | アーネ | アーレ | アーデ | NA | 33 | アンネ | アンレ | アンデ | NA |
| 17 | アーニ | アーリ | アージ | NA | | | | | |

名前

| | | | |
|---------------|----|---------------|----|
| (1) ま ば ば | NA | (18) あま あば あば | NA |
| (2) あま あば あば | NA | (19) な ら だ | NA |
| (3) な ら だ | NA | (20) あま あば あば | NA |
| (4) あま あば あば | NA | (21) な ら だ | NA |
| (5) な ら だ | NA | (22) あな あら あだ | NA |
| (6) あな あら あだ | NA | (23) ま ば ば | NA |
| (7) な ら だ | NA | (24) あな あら あだ | NA |
| (8) あな あら あだ | NA | (25) な ら だ | NA |
| (9) な ら だ | NA | (26) あな あら あだ | NA |
| (10) あな あら あだ | NA | (27) ま ば ば | NA |
| (11) な ら だ | NA | (28) あな あら あだ | NA |
| (12) あな あら あだ | NA | (29) ま ば ば | NA |
| (13) ま ば ば | NA | (30) あな あら あだ | NA |
| (14) あな あら あだ | NA | (31) あま あば あば | NA |
| (15) な ら だ | NA | (32) な ら だ | NA |
| (16) あな あら あだ | NA | (33) あな あら あだ | NA |
| (17) な ら だ | NA | (34) な ら だ | NA |

| 【わたしは_____と言いました。】 | | | 名前_____ | | |
|--------------------|----------------------------------|-------|---------|------|--|
| (1) | ないじょう 来 場 | らいじょう | NA | (17) | ノック ロック NA |
| (2) | ノック ロック | | NA | (18) | ねんしゅう れんしゅう 年 収 練 習 NA |
| (3) | な 泣く 楽 | らく | NA | (19) | ないじょう らいじょう 内 情 来 場 NA |
| (4) | のうりよく ろうりよく 能 力 労 力 | | NA | (20) | ナイト ライト NA |
| (5) | ナイター ライター | | NA | (21) | なんとう らんとう 南 東 乱 闘 NA |
| (6) | ねんしゅう れんしゅう 年 収 練 習 | | NA | (22) | な 泣く 楽 NA |
| (7) | にく りく 肉 陸 | | NA | (23) | ねじ レジ NA |
| (8) | ねんしょう れんしょう 燃 焼 連 勝 | | NA | (24) | のうどう ろうどう 能 動 労 働 NA |
| (9) | ナイト ライト | | NA | (25) | のうりよく ろうりよく 能 力 労 力 NA |
| (10) | ねじ レジ | | NA | (26) | にせい りせい 二 世 理 性 NA |
| (11) | のうどう ろうどう 能 動 労 働 | | NA | (27) | にく りく 肉 陸 NA |
| (12) | なんとう らんとう 南 東 乱 闘 | | NA | (28) | ねつとう れつとう 熱 湯 列 島 NA |
| (13) | ねんが れんが 年 賀 煉 瓦 | | NA | (29) | ねんが れんが 年 賀 煉 瓦 NA |
| (14) | にせい りせい 二 世 理 性 | | NA | (30) | ねんしょう れんしょう 燃 焼 連 勝 NA |
| (15) | ナイフ ライフ | | NA | (31) | ナイター ライター NA |
| (16) | ねつとう れつとう 熱 湯 列 島 | | NA | (32) | ナイフ ライフ NA |

英語調査

名前：_____

1. This is (need / lead).
2. This is (net / let).
3. This is (no / low).
4. This is (name / lame).
5. This is (noose / loose).
6. This is (number / lumber).
7. This is (name / lame).
8. This is (night / light).
9. This is (nine / line).
10. This is (not / lot).
11. This is (nine / line).
12. This is (need / lead).
13. This is (not / lot).
14. This is (number / lumber).
15. This is (night / light).
16. This is (noose / loose).
17. This is (net / let).
18. This is (no / low).

なまえ
名前

【这是 __ 】

| | |
|-----------------------|--------------------------|
| 1 辣 纳 NA la na | 13 了 鸟 NA liao niao |
| 2 了 鸟 NA liao niao | 14 蓝 男 NA lan nan |
| 3 龙 农 NA long nong | 15 老 脑 NA lao nao |
| 4 老 脑 NA lao nao | 16 芦 奴 NA lu nu |
| 5 泪 内 NA lei nei | 17 良 娘 NA liang niang |
| 6 陆 怒 NA lu nu | 18 卵 暖 NA luan nuan |
| 7 卵 暖 NA luan nuan | 19 良 娘 NA liang niang |
| 8 芦 奴 NA lu nu | 20 龙 农 NA long nong |
| 9 林 您 NA lin nin | 21 陆 怒 NA lu nu |
| 10 辣 纳 NA la na | 22 林 您 NA lin nin |
| 11 蓝 男 NA lan nan | |
| 12 泪 内 NA lei nei | |

アンケート調査 I

姓名_____

- (1) 在日语中有很难发音的音吗? 有 没有
(答「有」的人) 那是怎样的发音呢?

- (2) 在日语中有很难听取的音吗? 有 没有
(答「有」的人) 那是怎样的音呢?

- (3) 你自己有练习发音吗? 有 没有
(答「有」的人) 你用甚么方法练习?

- (4) 你有没有和老师以外的日本人谈话的机会?
每周大约_____小时

- (5) 你看日本的电视节目、电影、剧集、动画吗?
每周大约 小时

- (6) 你听日本的收音机节目吗?
每周大约 小时

- (7) 你听日本的歌吗?
每周大约 小时

- (8) 你学习日语的原因是甚么

アンケート調査 I

姓名_____

(1) 在日語中有很難發音的音嗎？ 有 沒有
(答「有」的人) 那是怎樣的發音呢？

(2) 在日語中有很難聽取的音嗎？ 有 沒有
(答「有」的人) 那是怎樣的音呢？

(3) 你自己有練習發音嗎？ 有 沒有
(答「有」的人) 你用甚麼方法練習？

(4) 你有沒有和老師以外的日本人談話的機會？
每週大約_____小時

(5) 你看日本的電視節目、電影、劇集、動畫嗎？
每週大約_____小時

(6) 你聽日本的收音機節目嗎？
每週大約_____小時

(7) 你聽日本的歌嗎？
每週大約_____小時

(8) 你學習日語的原因是甚麼？

アンケート調査Ⅱ

姓名_____

从 1 ～ 5 中选取合适的数字，并标上○符号。

非常同意 有点同意 两者都不是 并不太同意 完全不同意
 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|
| ①我会为了日语发音的改善而努力的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ②我想用日语和日本人交谈 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ③我经常注意自己发音的缺点 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ④自己在发音的时候，顾及对方对自己发音的看法 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑤日语学习中发音是很重要的一个环节 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑥我对日语和日本文化感兴趣 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑦我纠正自己的发音，直到自己满意为止 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑧说得不好，或是说错的时候，能改正，重新说 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑨不满足现状，争取发音能变得更好 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑩我想用日语向日本人表达自己的想法 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑪我在说日语时，一直注意自己的发音 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑫比较日语和我的母语在发音上的相同和不同 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑬我想象老师和日本人一样，说自然的日语 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑭我想学习日语的发音，这样其他同学就不会笑话我了 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑮我使用老师给予我的发音的建议和说明 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑯一点一点的变化，纠正发音 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑰我希望能增加发音课，和发音指导 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑱我想学习发音，能和其他国家的同学用日语交谈 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑲我非常留心听日本人和老师的发音 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑳比较别人的发音和自己的发音 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ㉑与日本人谈话，正确的发音是必要的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ㉒我模仿老师和磁带的发音 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ㉓我很注重日本和其他同学，对我发音的评价 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ㉔被老师纠正发音之后，意识到自己的发音和以前不一样了 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ㉕我经常注意自己的发音是否正确 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

アンケート調査Ⅱ

姓名_____

從 1 ～ 5 中選取合適的數字，並標上○符號。

非常同意 有點同意 兩者都不是 並不太同意 完全不同意

1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|
| ①我會為了日語發音的改善而努力的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ②我想用日語和日本人交談 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ③我經常注意自己發音的缺點 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ④在發音的時候，我會顧及對方怎麼反應 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑤日語學習中發音是很重要的一個環節 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑥我對日語和日本文化感興趣 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑦我會糾正自己的發音，直到自己滿意為止 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑧說得不好，或是說錯的時候，能改正，重新說 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑨我不滿足現狀，爭取發音能變得更好 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑩我想用日語向日本人表達自己的想法 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑪我在說日語時，一直注意自己的發音 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑫我會比較日語和我的母語在發音上的相同和不同 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑬我想像老師和日本人一樣，說自然的日語 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑭我想學習日語的發音，這樣其他同學就不會笑話我了 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑮我參考老師給予我的發音的建議和說明 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑯我會嘗試一點點的改變自己的發音，務求糾正自己的發音 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑰我希望能增加發音課，和發音指導 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑱我想學習發音，使我能和其他國家的同學用日語交談 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑲我非常留心聽日本人和老師的發音 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑳我會比較別人的發音和自己的發音 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ㉑與日本人談話，正確的發音是必要的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ㉒我模仿老師和錄音帶的發音 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ㉓我很注重日本人和其他同學，對我發音的評價 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ㉔被老師糾正發音之後，意識到自己的發音和以前不一樣了 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ㉕我經常注意自己的發音是否正確 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

アンケート調査Ⅲ

姓名：_____

大学_____年生

性別（男・女）

出生年份：_____年

出生地：_____歳～_____歳在_____（地名）生活过。那里使用的方言是_____语

_____歳～_____歳在_____（地名）生活过。那里使用的方言是_____语

_____歳～_____歳在_____（地名）生活过。那里使用的方言是_____语

○在家里使用的语言：

○双亲使用的语言（方言）（父：_____ 母：_____）

○祖父母使用的语言（方言）（祖父：_____ 祖母：_____）

○在小学使用的语言：

普通话（_____ %） 广东话（_____ %） 其他_____方言（_____ %）

○在初中使用的语言：

普通话（_____ %） 广东话（_____ %） 其他_____方言（_____ %）

○在高中使用的语言：

普通话（_____ %） 广东话（_____ %） 其他_____方言（_____ %）

○在大学使用的语言：

普通话（_____ %） 广东话（_____ %） 其他_____方言（_____ %）

○学习日语的期间：_____年_____个月 （每周_____小时）

○除了日语以外的外语学习经验：_____语 _____年_____个月 （每周_____小时）

_____语 _____年_____个月 （每周_____小时）

○有没有到过日本：有_____年_____个月 目的：_____

没有

○TEM・CET_____级 TOEFL_____分

アンケート調査Ⅲ

姓名：_____

大学_____年生

性別（男・女）

出生年份：_____年

出生地：_____歳～_____歳在_____（地名）生活过。那里使用的方言是_____语

_____歳～_____歳在_____（地名）生活过。那里使用的方言是_____语

_____歳～_____歳在_____（地名）生活过。那里使用的方言是_____语

○在家里使用的语言：

○双亲使用的语言（方言）（父：_____ 母：_____）

○祖父母使用的语言（方言）（祖父：_____ 祖母：_____）

○在小学使用的语言：

普通话（_____ %） 四川话（_____ %） 其他_____方言（_____ %）

○在初中使用的语言：

普通话（_____ %） 四川话（_____ %） 其他_____方言（_____ %）

○在高中使用的语言：

普通话（_____ %） 四川话（_____ %） 其他_____方言（_____ %）

○在大学使用的语言：

普通话（_____ %） 四川话（_____ %） 其他_____方言（_____ %）

○学习日语的期间：_____年_____个月（每周_____小时）

○除了日语以外的外语学习经验：_____语 _____年_____个月（每周_____小时）

_____语 _____年_____个月（每周_____小时）

○有没有到过日本：有_____年_____个月 目的：_____

没有

○TEM・CET_____级 TOEFL_____分

アンケート調査Ⅲ

姓名：_____

大学_____年生

性別（男・女）

出生年份：_____年

出生地：_____歳～_____歳在_____（地名）生活過。那裡使用的方言是_____語

_____歳～_____歳在_____（地名）生活過。那裡使用的方言是_____語

_____歳～_____歳在_____（地名）生活過。那裡使用的方言是_____語

○在家裡使用的語言：

○雙親使用的語言（方言）（父：_____ 母：_____）

○祖父母使用的語言（方言）（祖父：_____ 祖母：_____）

○在小學使用的語言：國語 台語 其他

國語（_____ %） 台語（_____ %） 其他_____方言（_____ %）

○在初中使用的語言：

國語（_____ %） 台語（_____ %） 其他_____方言（_____ %）

○在高中使用的語言：

國語（_____ %） 台語（_____ %） 其他_____方言（_____ %）

○在大學使用的語言：

國語（_____ %） 台語（_____ %） 其他_____方言（_____ %）

○學習日語的期間：_____年_____個月（每週_____時）

○除了日語以外的外語學習經驗：_____語 _____年_____個月（每週_____時）

_____語 _____年_____個月（每週_____時）

○有沒有到過日本：有 _____年_____個月 目的：

沒有

○你從幾歲開始學英語？ _____歲

○GEPT 初級・中級・中高級・高級・最上級 / TOEFL _____分

名前：_____

【商品名は_____と言います。】

| | | | | | | | | | |
|----|-----|-----|-----|----|----|-----|-----|-----|----|
| 1 | アペ | アベ | アメ | NA | 16 | ペカ | ベカ | メカ | NA |
| 2 | ネッカ | レッカ | デッカ | NA | 17 | アンネ | アンレ | アンデ | NA |
| 3 | アイネ | アイレ | アイデ | NA | 18 | ネカ | レカ | デカ | NA |
| 4 | ネンカ | レンカ | デンカ | NA | 19 | アーネ | アーレ | アーデ | NA |
| 5 | アネ | アレ | アデ | NA | 20 | ネッカ | レッカ | デッカ | NA |
| 6 | ペカ | ベカ | メカ | NA | 21 | アペ | アベ | アメ | NA |
| 7 | アンネ | アンレ | アンデ | NA | 22 | ネーカ | レーカ | デーカ | NA |
| 8 | ネーカ | レーカ | デーカ | NA | 23 | アネ | アレ | アデ | NA |
| 9 | アネ | アレ | アデ | NA | 24 | ネンカ | レンカ | デンカ | NA |
| 10 | ネッカ | レッカ | デッカ | NA | 25 | アーネ | アーレ | アーデ | NA |
| 11 | アペ | アベ | アメ | NA | 26 | ペカ | ベカ | メカ | NA |
| 12 | ネカ | レカ | デカ | NA | 27 | アイネ | アイレ | アイデ | NA |
| 13 | アーネ | アーレ | アーデ | NA | 28 | ネカ | レカ | デカ | NA |
| 14 | ネンカ | レンカ | デンカ | NA | 29 | アンネ | アンレ | アンデ | NA |
| 15 | アイネ | アイレ | アイデ | NA | 30 | ネーカ | レーカ | デーカ | NA |