

コミュニケーションのための発音指導実践

相馬森佳奈・呉我泳・栗原玲子・富樫依子・中野玲子・平畑奈美・山中都

【キーワード】発音・誤用・母語干渉・モニター能力

1. はじめに

日本語教育ではコミュニケーション能力の養成を重視する傾向が高まるとともに、それに伴う発音指導の重要性も指摘されるようになった。過去、早稲田大学別科日本語専修課程（以下、別科）で実施されたアンケート結果からも、発音指導に興味を持っている学習者は非常に多く、そのニーズの高さが顕著に表れたことを報告している。

別科の発音コースはA・B・Cの3レベルに分かれている。音声教育実践研究（8）（以下、実践（8））の受講者（以下、院生）は、発音学習の基礎固めとなる発音Aに実習生として毎週参加した。実践（8）では、発音Aの授業の進め方や発音指導法、実践報告などについて、話し合いが行われた。

本稿では、発音Aでの院生の実践内容に主眼を置き、そこでの学習者の誤用をいくつか紹介するとともに、院生の発音指導に対する意識の変化も取り上げる。

2. 「実践（8）」と「発音A」の概要

2.1 実践（8）の流れ

本実践は毎週月曜3時限目（13:00～14:30）に行われた。以下授業の流れを示す。

表1 実践（8）の流れ

1. 事前準備	各課の担当者の決定。担当課の教案と補助教材を作成。
2. グループ・ミーティング (毎週月曜: 12:00～13:00)	当日の授業で扱う課について検討。 次回取り扱う課について、担当の院生を中心に教案や補助教材の検討。
3. 実践（8） (月曜3時限目)	実践報告シートやテープを利用し、各自前回の実践を報告。 当日の実践の流れを担当の院生を中心に最終確認。 次回実施予定の課について、担当の院生より教案や補助教材の説明。
4. 発音A（月曜4時限目）	各自グループに分かれて発音指導。（指導の間、学習者の発音をテープに録音。）
5. 発音A終了後	次回の実践（8）での報告用にテープ編集をし、実践報告シートを各自作成。 学習者がタスクとして提出したテープを聞き、宿題コメント表を作成。

2. 2 発音 A の授業

2. 2. 1 目標

発音 A は初級後半から中級前半の学習者を対象とし、毎週月曜 4 時限目（14：40～16：10）に行われた。授業の目標は、以下の 3 点である。

- ①日本語の音韻構造の知識を増やし、発音に対する理解を深める。
- ②日本語による音声表現力を向上させ聞きやすくわかりやすい発音の習得を目指す。
- ③発音のモニター能力を育成する。

日本語の発音に対する理解を促進するためには、単音の発音のみでなく、拍感覚の養成やアクセントの知識等も必要となる。また、杉藤（1997）によると、音声コミュニケーションにおいては、イントネーション・ポーズ・発話速度の変化などのプロソディが一情報として機能しているため、音声表現力向上のためこれらの育成は欠かせない。さらに、自律学習を行っていく上で重要となる発音のモニター能力の育成には、体系だった知識が必要である。その知識を利用し、学習者自身で考え、発音調整が行えるように毎回明示的なフィードバックを与えることとした。これらにより、学習者は自身で発音調整できるようになり自律学習の促進にもつながると考えられる。

この実践に参加することで、院生も体系だった発音指導法を学ぶことができ、今後の教室活動に生かせることが期待される。

2. 2. 2 授業形式

前半約 60 分は担当教員による音韻体系の導入、後半約 30 分は 7 つの小グループに院生 1 名ずつがついて発音指導を行った。グループ編成及び担当院生は固定し、指導を行った。グループ編成（表 2）及び教室配置（図 1）を以下に示す。主に使用する言語をグループ編成の基準とした。また他グループの音声学習の妨げとならぬように、グループ同士の隣接を避けた教室配置などの配慮をした。

表 2 グループ別母語話者数（ ）内は人数。

グループ	学習者の母語
A	韓国語 (4)
B	ドイツ語 (4)
C	英語 (5)、タイ語 (1)
D	タイ語 (3)、フランス語 (1)
E	北京語 (5)、マレー語 (1)
F	英語 (1)、広東語 (2)、タイ語 (1)、北京語 (1)
G	スウェーデン語 (1)、スロバキア語 (1)、ラトビア語 (1)、リトアニア語 (1)

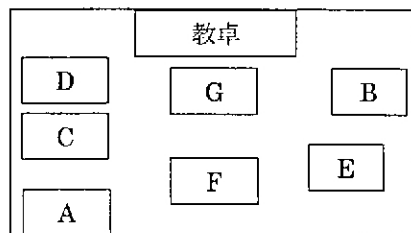


図 1 教室配置

2. 2. 3 授業内容

これらの目標達成を目指し、教室活動は主教材として戸田（2004a）の『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』を用いて発音指導を行った。使用テキストは全11課で構成されており、原則として1コマ1課ずつ進められた。以下に示した発音Aの授業内容と目標は紙面の都合上すべてを記載したものではない。

表3 発音Aの授業内容と目標

課	各課のテーマ	各課の目標
第1課	日本語の音	外来語音を含めた日本語の音の知覚と生成。
第2課	日本語のリズム	日本語のリズムの特徴の理解。
第3課	俳句・川柳	日本語の拍構造の理解と拍感覚の養成。
第4課	話しことばの発音	話しことばにおける発音の変化の理解と生成。
第5課	名詞のアクセント	複合語を含む、名詞のアクセントの特徴の理解。
第6課	い形容詞のアクセント	活用形を含む、い形容詞のアクセントの特徴の理解。
第7課	動詞のアクセント	活用形を含む、動詞のアクセントの特徴の理解。
第8課	オノマトペ	清濁と、正しいアクセントの発音生成。
第9課	イントネーション	イントネーションの違いによる意味理解と使い分け。
第10課	心に残る自己紹介	ポーズ、への字型イントネーションの意識化と、効果的な使い方。
第11課	気持ちを伝える話し方	文構造にそった効果的な発音生成。

3 実践のまとめ

3. 1 単音（第1課）

日本語の音として、従来の50音図や拡大50音図には親しんでいるものの、近年使用頻度の上がっている「ツァ」や「ヴィ」等の外来語音を含めた新50音図の発音指導は受けたことがないという学習者がいる。そこで本実践では、拡大50音図にある音の練習、濁音・半濁音・清音の区別、促音・長音の有無の区別等に加え、外来語音と表記を一致させる練習も行った。

指導上の注意点は、発音上の問題の原因が音の生成か知覚かの見極めである。生成上の誤用は発音から確認出来るが、知覚上の誤用は外からの確認が出来ない。そこで、本実践では両能力共に必要な「しりとりゲーム」で誤用の所在点を確認した。例えば、「グリコ⇒語彙」は、「グリコ」の「コ」を「ゴ」と聞き間違えて起こる問題である。

また、母語干渉による誤用は様々見られた。タイ語母語話者の「ち」と「し」の混同には、調音点の問題（苗茎硬口蓋音と苗茎音の区別）と調音法の問題（破擦音と摩擦音の区別）などの原因が考えられる。舌の位置の確認や息の出し方などの指導を行

うことによって対処した。広東語母語話者には「ら」と「な」の混同に見られる弾き音の鼻音化という調音法の問題があり、呼気が鼻腔を通過しないよう指導を行った。

外来語音については、英語母語話者が英語の発音を用いることは知られているが、韓国語母語話者にも「シェイク(sheiku)」を韓国の発音体系に倣い、「シュエイク(shweiku)」と発音する等、韓国語の外来語の発音を適用する誤用が見られた。この種の誤用には、韓国語における外来語の発音と、日本語における外来語の発音の違いを認識させた後、「シエ」の後で唇を丸めないよう意識する練習を行った。

単音上の問題点は、本コース終了時まで個別に継続して練習が行われた。

3. 2 リズム (第2課・第3課)

第2課と第3課は日本語のリズムを理解することを目標に実践を行った。リズムの練習は、学習者に日本語の基本単位である拍(モーラ)を意識させることから始めた。

拍は通常、仮名一文字(拗音は二文字)1拍を基本とし、拍の等時性を強調した発音指導が行われるが、本実践ではより自然な日本語の発音として2拍をひとまとまりのリズムグループとした「モーラカウンティング」を行い、その効果を見ることができた。導入では外国の地名を用いて外来語音の発音練習を行った。特に学習者の名前・出身地・出身国などは普段日本人が発音しているのを聞きなれているため、学習者は母語における発音との違いを感じている場合が多く、日本語のリズムの理解に役立った。その際に2拍ずつ手拍子を取り、リズムの意識づけを行った。また、練習には、火=かあ、土=どお、2=にい、5=ごおのように、リズムを取りやすい単語を使用した。

拍感覚が身につけていないうちは、長音や促音の挿入・脱落、撥音を前の母音とつなげて2つで1拍としたり、連母音を二重母音として1拍で発音したり、特に特殊拍に絡んだ誤用が多く見られた。しかし、院生が発音しながら指を折って拍数を示したり、文字を1つずつ四角で囲ったフラッシュカードを補助教材として提示するなど、学習者が拍を視覚的に捉えられるよう工夫をしながら指導を行った。

第3課では、リズムと拍の統合的な活動として川柳を作った。完成した川柳を読む際は、リズムに合わせて手拍子を打ちながら読む練習を行ったが、川柳独特のリズムは難しく、各句間のポーズを必要以上に長くとり全体のリズムが崩れてしまうこともあった。そこでポーズも含めたモーラカウンティングの練習を川柳を利用して行った。

日本語のリズム練習になじみのない学習者が多かったが、拍やリズムグループへの意識が自然な日本語を話す上で重要であることを学習者に認識させることができた。

3. 3 話しことば (第4課)

ここでは、「～ちゃう」等縮約形の元の形の確認から始まり、発音練習、会話での使用へと段階を経て学習を進めた。話しことばの発音の熟達度は、学習者が持つ日本人

ネットワークの量・種類・質と関係深く、ネットワークを有効活用している学習者とそうではない学習者にはっきりと差が現れた。学習者のコメントからも、自分の持つネットワークに働きかけて自律学習を行う良いきっかけとなったことが分かる。

まず、本課では話しことばの聴解・発音を学習項目としたが、学習者毎にレベル・ニーズ・ネットワーク等の個人差があるので、各人に合わせた目標を設定するべきであった。次に、会話練習では文型・文法・語彙の誤用が多く、発音のみ指導することが難しかったということが挙げられる。最後に、会話練習に積極的な学習者と消極的な学習者の発話量に差が出たことである。この理由として、「効果的な言語指導においてラポール(信頼)が重要な要素であることは研究者の間で指摘されてきた」(池野1998)が当実践では話しことばが比較的早い時期に取り上げられたため、グループ内でラポールが形成されておらず、会話練習に影響を与えた可能性がある。院生の重要な課題として、ラポール形成に向けた学習環境作りというものも挙げられる。

話しことばにおける主な誤用は次の2つである。まず、過剰般化によるものである。例えば、「分からない」→「分かんない」と変化させる時は、ら行を「ん」に変化させるというルールを適用するが、このルールを過剰般化し、「食べられない」→「食べんない」としてしまう誤用が出た。さらに、フォーマルとインフォーマルの混同である。単語・文単位の練習から、会話練習へと移行した時に、「時間がありませんから、やっといてくれる？」のように文体を混同する例が多く見られた。この原因としては、文体の統一に関する知識の不足や、インフォーマルな会話に慣れていないなど様々考えられる。会話練習をする前に、文体の統一の意識化を図る必要がある。

話しことばは体系だった学習をする機会が充分ではなかったこと、日常会話での必要性が高いことから、学習者ニーズが高い学習項目であった。

3. 4 アクセント (第5課～第8課)

日本語(東京語)のアクセントは音節間の相対的な高さの違いからなり、語の意味を区別する弁別的機能と語のまとまりを示す境界表示機能を持つ。アクセントは話者の意図を正しく伝え、聞き手に聞きやすく分かりやすい発話を行う上で重要な役割を果たす。しかし、日常の日本語学習でアクセントは十分に注意が向けられておらず、日本語のアクセントに対する学習者の認識も低いため、実践では日本語の高低アクセントの概念の導入、意識化と生成を目標に、名詞・い形容詞・動詞・オノマトペのアクセント指導を行った。導入部でアクセント核の有無及び4種類のアクセント型に見られる日本語アクセントの特徴を説明した後、第5課から第7課で2つの語が結びついたときのアクセントの変化、い形容詞・動詞のアクセントの活用別変化を確認・練習し、第8課でオノマトペのアクセントの型、清濁による意味の違いの確認を行った。

アクセントの指導として、音の高低を捉えること自体が困難な学習者もいたため、

それを視覚的に示す補助教材を準備し、音符、ハミング練習などで東京語アクセントの概念の理解と意識化に努めた。指導する側は音の高低の変化が学習者に分かるように、右から左(学習者から見ると左から右)に手を動かしながら発音指導を行った。また、学習者が今後アクセントに意識を向け、自律学習できるようにアクセント辞典を紹介した。活用別アクセントの指導法としては、まずアクセント核が記載された活用表を用いて活用ごとに発音させ、アクセントの規則に気付かせた後、アクセント核の記載がない活用表を用いて、それぞれの規則を確認・定着させ、更に学習者になじみのある形容詞・動詞の活用別のアクセントを類推させるようにした。

学習者の誤用には、母語が強弱アクセントを持つ学習者の中に知覚はできても生成ができず、高低ではなく音節に強弱をつけて発音するなどの誤用があった。また、母語が高低アクセントを持つ学習者は、音の高低の把握が比較的容易な反面、平板型アクセントを平板のまま保てないという傾向があった。母語に関わらず見られたものとしては、形容詞・動詞のアクセントで核がある語の「-ない形」で「な」に核を置く誤用(ひろくない、よまない など)、「-た形」で「か」に核を置く誤用

(あおかった、とおかった、いそがしかった など)が母語を問わず現われた。

アクセントは、その規則自体が複雑な上、母語干渉も加わり、学習者にとっては想像以上に難しい学習項目であることが分かった。4回のアクセントの実践練習では、正しいアクセントの定着までには至らなかったが、回を追うごとに音の高低の知覚、生成ができるようになる学習者が増えた。また、アクセント規則の学習後、自分のアクセントの誤用を調整したり、他の学習者の誤用を正しく指摘できるようになった学習者もあり、アクセントに対する意識化とモニター能力の向上が見られた。

3.5 イントネーション・プロミネンス・ポーズ (第9課~第11課)

イントネーションとは、戸田(2004b)によると、「原則として文レベルにおける声の変化で話者の心的態度や発話意図と深い関係を持つものである」と述べられている。

まず、第9課では、了解、相槌、喜び、疑問、驚きなどの表現意図の違いを「そうですか」「そうですね」などの短文の文末表現で発音練習した後に、ロールプレイによって会話でも表現意図が正確に伝えられるように練習した。第10課では、学習者にタスクとして『心に残る自己紹介文』を作成してもらいグループ内で発音練習をした。その後、グループ代表を選出してもらい、クラス全体でスピーチ大会を行った。

発音指導において第8課までとは異なり、学習項目が多岐に渡った。第10課・第11課では、学習者が作成した作文を発表してもらったが、その際の発音指導には様々な学習項目が、複合しているために指導のポイントが複雑になった。またそのことによって一人にかかる発音指導の時間が短くなるだろうという問題が予測された。その対処法として録音機器を使用し、一人の学習者が院生の指導を受けている間に、他の

学習者は自分の発音を録音するという方法で時間を有効活用できるようにした。指導の際、録音した音声を聞きながら学習者自身にモニタリングをさせた。

誤用としては、第9課では「ためらい」を表現意図とする「そうですか」の発音が挙げられる。この場合の「そうですか」は、全体として声のトーンが低くスピードが遅い。しかし、学習者は文末の「か」を下げすぎる傾向があり、「落胆」のように聞こえる。逆に上昇が大きく強さもあると「疑問」のようにも聞こえてくる。このような場合は、「そうですか」「そうですね」の応答を含むモデル会話が、イントネーションによって発話意図が異なるということを理解させることが重要である。実践では、院生の1つの発話に対して学習者に様々な発話意図を持って返答させるなどの練習方法が効果的であった。第10課・第11課では、単音、外来語での母語干渉による誤用、拍やアクセントの誤用など、グループで問題となる点が異なっていた。そこで、各グループの院生はその問題点を学習者にしっかりと意識させて取り組んだ。

なお、各グループから、発音Aの学習終了時における学習者は、聞きやすい発音で話すために「自ら単音の発音調整を行った」「への字型イントネーションを意識した」「伝えたいことを考えながらポーズを挿入した」というような新たなストラテジー使用の報告がされた。このことから学習者が発音に対する自己モニターを活発に使用するようになったと考えられる。

4. 学習者に対するアンケート結果に見る実践活動の効果と課題

今期実践の終了時に、院生の活動に関するアンケートを行い28名分の回答を得た。

4.1 院生の活動の効果に関する学習者の認識と練習方法に対する意見

実践(8)の学習により発音が良くなったと考えた学習者は、「とても良くなった」8名、「良くなった」15名で、合わせて8割を超える(添付資料グラフ1参照)。その判断の根拠として最も多かった回答は自己モニター能力の向上を示す「自分の発音が間違っていること(正しいこと)が自分で分かるようになった」で、複数回答形式で13件の回答があった。自由記述回答でも、「日本人の友達に、『え?』と聞き返されなくなった」など、学習者が効果を具体的に感じていることを示すコメントが見られた。上達の理由としては、「院生と練習したから(9件)」が、「日本人とよく話した(9件)」「自分の問題が何か考えて注意したから(9件)」と並んで筆頭に挙げられている(添付資料グラフ2参照)。

また、「小グループに分かれて院生と練習したこと」について、ほぼ全員が「とても良かった(13名)」「良かった(14名)」と回答した(添付資料グラフ3参照)。その理由として、「発音を細かく直してもらえた(21件)」「院生に質問ができた(13件)」を挙げている。(添付資料グラフ5参照)。

その一方で、「1 ヶ月毎に違う院生と練習したい(11 件)」「母語の違う学習者と一緒に練習したい(9 件)」「自分で院生を選びたい(3 件)」「毎回違う院生と練習したい(3 件)」などの意見もあった。

院生に対する希望では「発音ができなかった時、できるようになるまで繰り返してほしい(21 件)」が最多であり、以下、「小さい間違いもきちんと直してほしい(17 件)」「もっとたくさん話す時間をとってほしい(16 件)」「文法や言葉の使い方も教えてほしい(14 件)」と続く(添付資料グラフ 6 参照)。

4. 2 学習者の考える発音上の問題点

今期の学習終了後も残る発音上の課題として、筆頭に挙げられたのは「イントネーション(14 件)」であり、以下、「音の高低の聞き分け(9 件)」「音の高低の言い分け(8 件)」「促音(7 件)」「リズム・拍(7 件)」と続く(添付資料グラフ 4 参照)。

これらの結果は、アクセント・イントネーションともに学習を期間中の後半で取り組み始めたため、学習者がこれらの練習について不十分だと考えているからではないかと推察される。

4. 3 アンケート結果に関する院生の感想と今後の課題

以上の結果より、院生による小グループ編成での発音指導は、学習者にとって意義あるものと捉えられていることが判明したが、さらに検討すべき課題も残っている。

グループ編成と院生の担当について固定化したのは、半年を通して一人の担当者が教えることで個別にきめ細かな指導が行えると判断したからであるが、学習者側からは、「恥ずかしくなくなるから、院生を変えないほうがいい」という意見と、「他のグループとも練習したい」という相反する意見が出た。これについては発音指導での学習の効果を念頭に置き、学習者の希望や特性に配慮しながら検討していく必要がある。

また、指導方法については、学習者は細かい誤用に対しても徹底した指導を望んでいるという結果が出た。個別指導のあり方や時間配分については検討を続けていく必要がある。また、文法指導を望む意見も少なからずあり、日本語学習が進んでいない段階では、発音だけでなく総合的な日本語を教えてくれる身近な存在としての院生を希望している学習者のニーズが読み取れる。学習者の文法理解力を考慮した発音指導の検討も今後視野に入れていくべきであろう。

5. おわりに

今回の実践を通じて、院生が学んだものとは何かという話し合いを行い、得られた意見を以下のようにまとめた。

- ①シラバスに沿った発音指導の効果：発音指導の際は修正箇所を指摘せずに指導す

るのではなく、ポイントを絞って指導する必要性を実感した。「単音」「リズム」「特殊拍」などから「アクセント」「イントネーション」「ポーズ」へと、段階を追って積み上げていく指導方式の効果と重要性を再認識した。

- ②モニター能力育成の重要性：授業中に誤用を指摘し指導するだけでなく、学習者自身のモニター能力を高めることで、自律学習能力を高めることができ、日常生活の中で接する音声情報が有効利用できるようになるということが分かった。
- ③指導する側の聞き取り能力向上の必要性：自己モニター能力が要求されるのは学習者だけではない。日本語母語話者としての基本的な聴解能力に留まらず、学習者の微妙な誤用を聞き分け、修正方法を的確に知るため聴解能力が教師には必要である。その意味で、日本語母語話者でない院生には発音指導が難しいという意見もあった。発音指導は教える側と学習者の相互作用によって成り立つものであり、試行錯誤を繰り返しながら進めていくものであるという認識を一層深めた。
- ④学習者の心理に関する配慮の難しさ：発音習得には個人差が大きく、グループ内でのばらつきも大きくなる。その中で学習者の感じる不安や焦りを可能な限り取り除き、積極的に学習に向かわせることが学習効果に繋がるということが分かった。

今回我々院生がこの実践を通して学んだことは、今後の音声指導のみならず、日本語教育全般において重要な示唆に富むものであり、また話し合い活動によってその認識を全員で深めていったということも、本実践の重要な成果である。学習者とともに「音のキャッチボール」が行えた貴重な機会を、今後の教育活動の糧としたい。

【参考文献】

- 池野宗子 (1998) 「高度のラポール (信頼) があるクラスにおける学生・教師間のインタラクションの特徴」『私学研修』150号 (財) 私学研修福祉会
- 杉藤美代子 (1997) 「14. 自然な対話における非文法的な発話のプロソディと聞き手の理解」『文法と音声』音声文法研究会
- 戸田貴子 (2004a) 『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
- 戸田貴子 (2004b) 『理論研究 音声・音韻論』早稲田大学大学院日本語教育研究科

(アイバモリ カナ 修士課程1年・
 オ アヨン 修士課程1年・
 クリハラ レイコ 修士課程1年・
 トガシ ヨリコ 修士課程1年・
 ナカノ レイコ 修士課程1年・
 ヒラハタ ナミ 修士課程1年・
 ヤマナカ ミヤコ 修士課程1年)

添付資料

