

早稲田大学

博士学位申請論文

日本語の音声の習得と教育における母語の役割
—学習者の母語と母方言を活用した音声教育を目指して—

2023年2月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

劉 羅麟

目次

第一章 序論	1
1.1 研究背景	1
1.1.1 第二言語習得における母語.....	1
1.1.2 音声習得における母語.....	2
1.1.3 第二言語教育における母語.....	3
1.1.4 音声教育における母語.....	4
1.1.5 複言語主義の考え方から見る母語.....	5
1.1.6 日本語教育における音声教育の必要性	7
1.2 研究目的	9
1.3 用語の定義と記号の説明.....	10
1.4 本論文の構成	12
第二章 先行研究	15
2.1 第二言語習得研究における母語に関わる用語の変遷	15
2.1.1 「干渉」に関する概観.....	15
2.1.2 「転移」に関する概観.....	17
2.1.3 「母語の役割」に関する概観.....	19
2.1.4 本論文で用いる「母語の役割」	21
2.2 音声習得における母語の影響に関する先行研究	21
2.2.1 音声習得に関わる仮説とモデル	21
2.2.2 日本語の音声の習得における母語の影響.....	26
2.3 第二言語教育研究における母語の活用に関わる議論	27
2.3.1 母語の活用の是非	27
2.3.2 母語の活用の枠組み	30
2.3.3 本論文における母語の活用の枠組み.....	31
2.4 音声教育における母語の活用に関する先行研究	35
2.4.1 日本語の音声の指導と練習における母語の活用.....	35
2.4.2 日本語の音声の表記における母語の活用.....	39
2.5 ナ行音・ラ行音の混同に関連する先行研究.....	40
2.5.1 日本語のナ行音・ラ行音	40

2.5.2	中国語の普通話および西南官話における声母 N・L	41
2.5.3	中国語西南官話話者によるナ行音・ラ行音の混同	43
2.6	本章のまとめ	45
第三章	ナ行音・ラ行音の知覚における母語の影響	48
3.1	調査概要	48
3.1.1	調査目的	48
3.1.2	調査協力者	48
3.1.3	調査語	51
3.1.4	調査手順	52
3.2	知覚の特徴に関する分析	54
3.2.1	子音間の比較	54
3.2.2	母音間の比較	55
3.2.3	直音・拗音間の比較	56
3.2.4	音環境間の比較	58
3.3	知覚の特徴における母語の影響に関する考察	59
3.3.1	子音に着目した考察	59
3.3.2	母音に着目した考察	60
3.3.3	直音・拗音に着目した考察	61
3.3.4	音環境に着目した考察	62
3.4	本章のまとめ	63
第四章	ナ行音・ラ行音の生成における母語の影響	66
4.1	調査概要	66
4.1.1	調査目的	66
4.1.2	調査協力者	66
4.1.3	調査語	67
4.1.4	調査手順	67
4.2	生成の特徴に関する分析	68
4.2.1	子音間の比較	68
4.2.2	母音間の比較	69
4.2.3	直音・拗音間の比較	71

4.2.4	音環境間の比較.....	72
4.3	生成の特徴における母語の影響に関する考察.....	73
4.3.1	子音に着目した考察.....	73
4.3.2	母音に着目した考察.....	75
4.3.3	直音・拗音に着目した考察.....	76
4.3.4	音環境に着目した考察.....	79
4.4	本章のまとめ.....	80
第五章	音声の教材から見た母語の活用の現状.....	83
5.1	調査概要.....	83
5.1.1	調査目的.....	83
5.1.2	調査対象の教材の選定.....	83
5.1.3	分析方法.....	85
5.2	教材の記述に関する分析.....	85
5.2.1	記述の分類.....	85
5.2.2	《理論》に分類される記述.....	86
5.2.2.1	〈混同の現象〉.....	86
5.2.2.2	〈音声学上の名称・記号〉.....	87
5.2.2.3	〈ラ行音の異音〉.....	88
5.2.2.4	〈日本語と他言語の子音の異同〉.....	90
5.2.3	《実践》に分類される記述.....	91
5.2.3.1	〈生成〉.....	91
5.2.3.2	〈知覚〉.....	96
5.2.3.3	〈練習材料〉.....	98
5.3	教材の記述における母語の活用に関する考察.....	100
5.3.1	〈混同の現象〉に関する記述における母語の活用.....	100
5.3.2	〈日本語と他言語の子音の異同〉に関する記述における母語の活用.....	102
5.3.3	〈生成〉に関する記述における母語の活用.....	104
5.3.4	母語の活用方法の小括とその背景に関する考察.....	105
5.4	本章のまとめ.....	108
第六章	音声の授業における母語の活用の模索.....	111

6.1	実践概要	111
6.1.1	実践の目的と構成	111
6.1.2	受講者の背景	112
6.1.3	教師の背景	113
6.1.4	母語の活用方法	114
6.1.5	授業の形態と流れ	120
6.2	調査概要	121
6.2.1	調査目的	121
6.2.2	調査方法	121
6.2.3	分析方法	122
6.3	受講者の学びに関する分析	123
6.3.1	受講者の学びに関するカテゴリーとコードの全体像	124
6.3.2	《知識面》の学び	126
6.3.2.1	〈母語の音声〉	126
6.3.2.2	〈日本語の音声〉	129
6.3.2.3	〈日本語と母語の音声の異同〉	132
6.3.2.4	〈日本語の音声の練習方法〉	137
6.3.3	《認識面》の学び	141
6.3.3.1	〈音声の重要性に関する気づき〉	142
6.3.3.2	〈音声の学習に対する考え〉	145
6.3.3.3	〈音声に対する意識化〉	154
6.3.3.4	〈音声上の問題点の把握〉	157
6.3.4	《運用面》の学び	160
6.3.4.1	〈発音の改善の実感〉	160
6.3.4.2	〈聴取の改善の実感〉	163
6.4	母語の活用に対する捉え方に関する分析	166
6.4.1	母語の活用に対する捉え方に関するカテゴリーとコードの全体像	166
6.4.2	《理性的》な捉え方	168
6.4.2.1	〈有効性〉	168
6.4.2.2	〈適合性〉	174

6.4.2.3	〈理解しやすさ〉	177
6.4.2.4	〈使用しやすさ〉	183
6.4.3	《感性的》な捉え方	188
6.4.3.1	〈新鮮さ〉	188
6.4.3.2	〈面白さ〉	190
6.4.3.3	〈印象深さ〉	194
6.5	母語の活用の効果と課題に関する考察	199
6.5.1	母語の活用の効果	199
6.5.1.1	母語の音声に関する知識の獲得と知的好奇心の満足	199
6.5.1.2	日本語の音声に対する理解の促進	201
6.5.1.3	日本語の音声に対する自信の向上	203
6.5.1.4	日本語の音声に対する学習意欲の喚起	204
6.5.1.5	日本語の音声の練習における困難の軽減	206
6.5.2	母語の活用の課題	208
6.5.2.1	母語の活用に対する学習者の捉え方の把握	208
6.5.2.2	母語を活用する目的の共有と確認	209
6.5.2.3	学習者が母語を活用するための教師と教材のサポート	211
6.5.2.4	学習意欲の維持と練習方法の定着	213
6.6	本章のまとめ	214
第七章	結論	219
7.1	音声習得における母語の役割	219
7.1.1	母語の影響と母方言・下位方言の影響	219
7.1.2	母語による負の影響と正の影響	221
7.1.3	学習者個人の知覚と生成上の特徴として現れる母語の影響	222
7.1.4	音韻のレベルと音声のレベルにおける母語の影響	222
7.1.5	母語の影響と音環境の影響の相乗効果	224
7.1.6	本節のまとめ（問い I に対する答え）	224
7.2	音声教育における母語の役割	226
7.2.1	第二言語教育における母語の活用の枠組み	226
7.2.2	音声教育における母語の活用方法の枠組み	229

7.2.3	母語を活用した音声教育の実践とその結果.....	232
7.2.4	音声教育における母語の活用の効果.....	237
7.2.5	音声教育における母語の活用の課題.....	240
7.2.6	本節のまとめ（問いⅡに対する答え）.....	243
7.3	学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育への提言.....	247
7.3.1	母語と母方言をなぜ活用するのか.....	247
7.3.2	母語と母方言をどのように活用するのか.....	248
7.3.3	母語と母方言をどのような場合に活用するのか.....	251
7.3.4	本節のまとめ（最終的な研究目的の達成）.....	253
7.4	今後の課題.....	255
7.4.1	音声習得およびその研究に関わる課題.....	255
7.4.2	音声教育およびその研究に関わる課題.....	256
	謝辞.....	258
	参考文献.....	259
	巻末資料.....	271

表の目次

表 2-1	Weinreich と CAH における「干渉」の相違.....	16
表 2-2	Flege の SLM における前提と仮説（一部抜粋）.....	23
表 2-3	Littlewood & Yu (2011) の母語の活用の枠組み.....	31
表 2-4	母語の活用に必要な六つの観点.....	33
表 2-5	音声学から見る日本語のナ行音・ラ行音の子音.....	40
表 2-6	西南官話の下位方言における/n/・/l/の音韻対立.....	42
表 2-7	西南官話話者を対象とした先行研究の整理.....	45
表 3-1	調査協力者一覧.....	49
表 3-2	調査語一覧.....	52
表 3-3	子音別の得点.....	54
表 3-4	母音別の得点（グループⅠ）.....	56
表 3-5	母音別の得点（グループⅡ）.....	56
表 3-6	直音・拗音の得点（グループⅠ）.....	57

表 3-7	直音・拗音の得点（グループⅡ）	57
表 3-8	音環境別の得点	58
表 3-9	撥音の音環境における子音別の得点	59
表 4-1	調査語一覧（表 3-2 の再掲）	67
表 4-2	子音別の得点	69
表 4-3	母音別の得点（グループⅠ）	70
表 4-4	母音別の得点（グループⅡ）	70
表 4-5	直音・拗音の得点（グループⅠ）	71
表 4-6	直音・拗音の得点（グループⅡ）	71
表 4-7	音環境別の得点	72
表 4-8	撥音の音環境における子音別の得点	73
表 4-9	子音で見られた知覚の特徴と生成の特徴の比較（個人）	74
表 4-10	母音で見られた知覚の特徴と生成の特徴の比較（グループ）	76
表 4-11	直音・拗音で見られた知覚の特徴と生成の特徴の比較（個人）	78
表 5-1	調査対象の教材の一覧	84
表 5-2	ナ行音・ラ行音に関する記述の分類	86
表 5-3	〈生成〉に用いられるアプローチ	92
表 5-4	〈練習材料〉の分類	98
表 6-1	本実践の構成	111
表 6-2	本実践の受講者（順不同）	113
表 6-3	第 1 回「日本語の清音・濁音」における母語の活用	115
表 6-4	第 2 回「日本語のナ行音・ラ行音」における母語の活用	116
表 6-5	第 3 回「日本語の拍とリズム」における母語の活用	117
表 6-6	第 4 回「日本語のアクセントとその規則」における母語の活用	118
表 6-7	第 5 回「日本語のイントネーション」における母語の活用	119
表 6-8	「受講者の学び」の概念化	124
表 6-9	「母語の活用に対する捉え方」の概念化	166
表 7-1	母語の活用に必要な六つの観点（表 2-4 の再掲）	228
表 7-2	本実践の構成（表 6-1 の再掲）	232

図の目次

図 1-1	本論文のフローチャート.....	14
図 2-1	類似現象と非類似現象の理論上の習得速度と段階.....	25
図 2-2	第二言語教育における母語の活用の枠組み.....	34
図 2-3	十大方言説に基づく中国語の方言の分類.....	41
図 3-1	聴取テスト用プログラムの画面（例）.....	53
図 3-2	子音間の比較（個人ごと）.....	55
図 3-3	直音・拗音間の比較（個人ごと）.....	57
図 3-4	ナ行音・ラ行音の混同と母方言の負・正の影響.....	61
図 3-5	拗音のナ行音・ラ行音の混同に関する原因の推測.....	62
図 4-1	子音間の比較（個人ごと）.....	69
図 4-2	直音・拗音間の比較（個人ごと）.....	72
図 4-3	ナ行音・ラ行音の混同と母方言の負・正の影響（図 3-4 の再掲）.....	76
図 4-4	拗音のナ行音・ラ行音の混同に関する原因の推測（図 3-5 の再掲）.....	77
図 5-1	ナ行音・ラ行音の口腔断面図【JTT5, pp.27-35】.....	93
図 5-2	Cummins の「Linguistic Interdependence Hypothesis」に関する図.....	108
図 6-1	本実践における母語の活用.....	112
図 6-2	音声教育における母語の活用方法の枠組み「TP-SD」.....	115
図 6-3	授業の流れ.....	120
図 6-4	「受講者の学び」の概念図.....	126
図 6-5	「母語の活用に対する捉え方」の概念図.....	168
図 7-1	第二言語教育における母語の活用の枠組み（図 2-2 の再掲）.....	229
図 7-2	音声教育における母語の活用方法の枠組み「TP-SD」（図 6-2 の再掲）.....	231
図 7-3	「受講者の学び」の概念図（図 6-4 の再掲）.....	235
図 7-4	「母語の活用に対する捉え方」の概念図（図 6-5 の再掲）.....	236
図 7-5	本論文で着目する母語の活用（図 6-1 の再掲）.....	249
図 7-2	（再掲） 音声教育における母語の活用方法の枠組み「TP-SD」.....	250

第一章 序論

本研究は、第二言語¹としての日本語の音声の習得と教育における母語の役割の一端を解明したうえで、学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育という教育理念およびその具体的な教育方法の確立を目指した研究である。

本章では、1.1 で母語の役割に着目する本研究の背景について述べる。1.2 で研究目的とその目的を達成するための問いを提示する。1.3 で用語の定義を行い、各種記号について説明する。1.4 で本論文の構成について述べる。なお、本章を含む本論文の各章では、記述の便宜上、母方言を強調する場合以外は母語と母方言をまとめて母語という。

1.1 研究背景

本節では、本論文の研究目的に至るまでの研究背景について簡潔に述べ、より詳細な議論は第二章で行う。まず、習得の視点からは、1.1.1 で第二言語習得における母語について述べ、1.1.2 で音声習得における母語について述べる。教育の視点からは、1.1.3 で第二言語教育における母語について述べ、1.1.4 で音声教育における母語について述べる。次に、1.1.5 では複言語主義の考え方における母語の位置を踏まえ、本論文が母語に着目する理由について述べる。最後に、1.1.6 では日本語教育における音声教育の必要性を示し、本論文が音声に着目する理由について述べる。

1.1.1 第二言語習得における母語

第二言語の習得において、学習者の内・外のような様々な要因が影響を及ぼしている。学習者の内的要因として、学習者の母語および母語以外に習得した（または習得中の）言語がまず挙げられる。中でも、学習者の母語という要因は、第二言語習得研究において長らく議論されている。Lado (1957) をはじめ、学習者の母語と学習する目標言語を体系的に比較する対

¹ 本論文では、「第二言語」を「母語を獲得した後に習得する言語」という広義で用いる。第二、第三、第四言語のように細かく区別しない。

照言語研究や、母語と目標言語の相違から学習者の「誤用」²を予測しようとする「対照分析仮説 (Contrastive Analysis Hypothesis)」に基づいた研究が盛んに行われていた。しかし、対照分析仮説では全ての誤用を予測できないことが明らかになった。母語から予測した誤用が実際に起こらなかったり、母語だけで解釈できない誤用³が起こったりすることが判明した。研究の関心は次第に、誤用分析 (Error Analysis) や中間言語 (Interlanguage) へと移行した⁴。

研究の発展につれ、第二言語習得における母語の役割に関する認識が深まり、それを表すための用語も変化してきた。例えば、母語は常に目標言語の習得を阻害するのではなく、促進する場合もあることが明らかになった (Ringbom 1987、Gass & Selinker 1994 など)。このような母語に対する認識の変化を受け、母語「干渉」というネガティブなイメージを連想させやすい用語よりも、母語「転移」というより中立的な用語が多用されるようになった。しかし、「転移」という用語の定義が定まっておらず、用語としても不適切であると批判されるようになった。その代わりに、「母語の役割」という汎用的な表現が用いられる場合がある。これらの用語の変遷に関する議論、そして本論文で用いる「母語の役割」については 2.1 で詳述する。

1.1.2 音声習得における母語

前項で述べた第二言語習得全般と同様、第二言語の音声の習得においても学習者の母語が緊密に関わっている。これまで、学習者の母語と目標言語との関係から、音声習得の難易度、最終到達度、速度などを予測するために、様々な仮説やモデルが立てられてきた。例えば、Eckman (1977) の「有標性差異仮説 (Markedness Differential Hypothesis)」、Flege (1995) の「音声学習モデル (Speech Learning Model)」、Major & Kim (1996) の「類似性差異速度仮説 (Similarity Differential Rate Hypothesis)」などが挙げられる。これらの仮説やモデルについては 2.2.1 で詳述する。

² ここで言う「誤用」はあくまでも、学習者が産出した言語形式や意味などが目標言語のそれと異なる場合を指す。近年、「誤用」という表現が連想させるネガティブなイメージを回避するために、学習者が産出した中間言語の「特徴」などの表現を用いる場合も多い。本論文においても原則として「特徴」と表現する。ただし、第一章と第二章は初期の研究を振り返るという性質があるため、「誤用」を用いる場合も一部ある。

³ 例えば、第一言語習得の過程で起こる誤用に類似した誤用、学習者の母語に関係なく見られる共通の誤用、学習者が受けた指導によって起こる誤用などがある。詳細は Dulay & Burt (1973) などを参照されたい。

⁴ このような研究動向に関する詳細は、Gass & Selinker (2008) などを参照されたい。

一方で、特定の音声項目に着目し、学習者の母語による影響を解明するための研究も盛んに行われている。また、近年では学習者の母語だけでなく、母方言による影響も脚光を浴びている。これらの研究では、母語（母方言を含む）による負の影響に関する議論が多いが、正の影響についても研究成果が蓄積され始めている。これらの先行研究については 2.2.2 で詳述する。

前項でも言及したように、母語による負の影響のみに着目すると、母語が目標言語の音声の習得を阻害するという短絡的な結論に陥りやすい。母語による正の影響も考慮に入れることで初めて、音声の習得における母語の役割を多角的に捉えることが可能となる。

本論文の習得篇（第三章と第四章）では、母語による負の影響と正の影響を両方考慮し、日本語の音声の習得における母語の役割を探究する。研究の事例としてはナ行音・ラ行音の知覚と生成を採用し、これに関連する先行研究については 2.5 で詳述する。

1.1.3 第二言語教育における母語

第二言語教育では 20 世紀まで、教室における母語の使用に対しては消極的な考え方が主流であった (Cook 2001)。例えば、母語をなるべく使用せずに、目標言語で目標言語を教えるという「直接法 (Direct Method)」が提唱されていた。しかし、第二言語習得において母語に対する認識が変化してきたのと同様に、第二言語教育においても母語に対する考え方が変化しつつある。母語を積極的に教育に活用しようとする先行研究が行われ、その効果が実証されてきた。例えば、母語の活用は学習者の言語的・認知的な負担を軽減し (Antón & DiCamilla 1998 など)、学習の効率を向上させ (Cook 2001 など)、学習者の不安を軽減できる (Bruen & Kelly 2017 など) ことが明らかになった。また、社会全体における異なる言語話者間の平等 (Auerbach 1993) や、学習者の言語アイデンティティー⁵の保持 (Makulloluwa 2016) にも繋がると指摘されている。このような母語の活用の是非に関する議論については 2.3.1 で詳述する。

しかし、母語を過度に使用することにより、目標言語の学習という本来の目的から離れてしまう恐れもある。第二言語教育において母語を活用する際には、母語を単に無制限に使用

⁵ Norton (2013) は「アイデンティティー (identity)」を、「人が自身と世界との関係を如何に理解し、その関係が時間・空間を通して如何に構築され、その人が将来の可能性についてどう理解するか (how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future)」(p.45) と説明している。これを踏まえれば、「言語アイデンティティー (linguistic identity)」を、前述の定義のアイデンティティーに言語が如何に関わっているかという意味で捉えることができる。

すればいいというわけではない。なぜ、どのように、そしてどのような場合に母語を活用するのか、これらの問題について考えることが重要である。そのためには、母語の活用の枠組みが必要だと思われる。Harbord (1992)、Cook (2001)、Forman (2010)、Littlewood & Yu (2011) などの先行研究では、母語の活用例を整理し、それらを目的（目標）、計画性、使用者などの観点で分類している。Littlewood & Yu (2011) では初歩的な母語の活用の枠組みも提示されている。これらの先行研究については 2.3.2 で詳述する。

本論文では、学習者の母語を第二言語教育における貴重な言語資源として捉え、母語を適切かつ有効に活用するためには一定の枠組みが必要だと考える。その枠組みの構築については 2.3.3 で詳述する。

1.1.4 音声教育における母語

前項で述べた第二言語教育全般と同様、第二言語の音声の教育においても学習者の母語について考慮する必要がある。その考慮の一つの形として、市販の教科書や参考書には学習者の母語による発音の特徴（もしくは発音上の問題点）や、それに合った練習方法（または指導方法）が記述されている場合が多い。学習者向けの教科書で例を挙げると、戸田 (2004) は中国語・韓国語・英語話者の日本語学習者のために、「母語別発音レッスン」を設けている。教師向けの参考書で例を挙げると、河野 (2014) には八ヶ国語の話者の発音上の問題点や指導方法が提示されている。

一方で、母語による発音の特徴を提示するだけでなく、母語そのものを音声の指導や練習に活用する提案もなされている。例えば、上記でも言及した戸田 (2004) には、日本語の音声を学習者の母語と比較しながら解説するという記述が見られる。松崎・河野 (2018) では、学習者の母語にある近似音を用い日本語の促音を指導する方法が言及されている。また、母語だけでなく、劉 (2017) では学習者の母方言をナ行音・ラ行音の練習に活かす方法が提案されている。これらの先行研究については 2.4.1 で詳述する。

上記以外に、学習者の母語の表記方法を日本語の音声の表記に活用する提案もなされている。このような提案の背景には、日本語のローマ字表記が学習者の母語の表記と大きく異なる場合があり、表記どおりに日本語の音を正しく発音することが難しいという問題がある。そこで、小林・藤井・柳田 (2015)、野田・中北 (2018)、野田・島津 (2019)、野田・高澤 (2020) などは、学習者の母語の表記方法を考慮し、母語話者別に日本語の音声の表記方法を開発している。これらの先行研究については 2.4.2 で詳述する。

しかしながら、上記で述べたような個々の提案はあるものの、これらの提案を整理し一定の枠組みを構築する先行研究が見当たらない。また、教育実践を通して母語の活用の効果と課題を解明する先行研究も不足している。学習者の母語を活用した音声教育に関する着想が散在しており、体系的な教育理念・教育方法として確立できていない現状にある。その確立のためには、母語の活用に関する枠組みの構築、およびその枠組みに基づいた実践と研究の蓄積が必要である。本論文もその確立を目指すための試みである。

本論文の教育篇（第五章と第六章）では、音声教育における母語の役割を探究する。教材調査を通して母語の活用の現状を把握したうえで、音声教育における母語の活用方法の枠組みを構築する。さらに、教育実践を通して母語の活用の効果と課題を解明する。

1.1.5 複言語主義の考え方から見る母語

「プルリリンガリズム (plurilingualism)」という言葉は、多様な言語が使用されている欧州において生まれたとされている。「複言語主義」という訳語から何らかの主義だと理解されることが多いが、単純に複数の言語を使用すること（またはその能力）を指す場合もある。欧州評議会 (Council of Europe) が 2001 年に刊行した「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages、略して CEFR)」では、複言語主義に関する明瞭な定義がなされていない。2020 年に刊行した CEFR の補遺版『Companion Volume』では複言語主義について、「一人の話者・学習者が持つ、動的で発展的な言語レパートリー) (the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user / learner)」(p.30) と、より明確に述べている。複言語主義の考え方からも、21 世紀の社会情勢から考えても、一人の人間が母語のほかに、これまで学習してきた言語や、今現在学習している言語など、複数の言語を状況に応じ使い分けていることは理解できよう。

複言語主義の考え方では、初期の第二言語習得・第二言語教育研究によく見られる、母語と目標言語の二言語（時々目標言語のみ）というような単純な構図ではなくなる。例えば、習得の側面からいうと、母語がその後の言語（第二言語、第三言語など）の習得に影響を与えると同時に、第二言語や第三言語なども互いに影響を与え、さらにこれらが母語のほうに影響を与えることもある。これは、言語間影響 (cross-lingual influence) とも呼ばれている (Kellerman & Smith 1986 など)。教育の側面からいうと、母語をその後の言語の学習に活用できるだけでなく、第二言語を第三言語の学習に活用することなども可能である。こ

ここで言う活用は、これらを「言語」として活用するだけでなく、「メタ言語」として活用することも含まれる (2.3.3 参照)。メタ言語の活用とは、例えば、母語の音韻体系に関する知識を目標言語の音声の学習に活用することである (6.1.4 参照)。

欧州のような多言語な環境に生活する人々に限らず、日本語学習者も三言語ないしそれ以上の複言語話者である場合が多い。例えば、本論文の第六章の教育実践に参加する受講者は全員、母語である中国語のほかに、小学校から学習してきた英語、今現在学習している日本語、という三言語に関する知識を有する。さらに、言語変種 (variety) まで考慮に入れば、前述の中国語も公用語である普通話のほかに、受講者の母方言である西南官話がある。これらの言語 (方言) は全て学習者が持つ貴重な言語資源であり、目標言語の学習に活用することが可能である。学習者が持つ全ての言語資源を、必要に応じて目標言語の学習に活用することは、本論文の先に筆者が目指す最終目標でもある。ただし、その様々な言語資源のうち、本論文ではひとまず母語 (母方言を含む) の活用に着目する。その理由は、下記で述べる二つである。

母語の活用に着目する最大の理由は、幼少期に獲得した母語の音韻体系が、言語音に対する学習者の分類の仕方に大きく影響するからである。この言語音に対する分類を、Flege (1995) に基づけば、「音韻カテゴリー (phonetic category)」と呼ぶことができる (2.2.1 参照)。母語を学習する際にその音韻体系に沿った音韻カテゴリーを構築するが、これが不変なものというわけではない。Flege (1995) では、母語の音のために構築した音韻カテゴリーは、第二言語の音の性質を反映するために発展するとされている。換言すれば、第二言語の音声を習得する際には、音韻カテゴリーをゼロから構築するのではなく、母語で構築した音韻カテゴリーを発展させるのである。このように、幼少期に獲得した母語の音韻体系が、後に学習する第二言語に大きく影響する (2.2.1、2.2.2 参照)。そのため、目標言語の音声の学習には学習者が持つ全ての言語資源を活用できると考えられるが、本論文では研究の第一歩として母語の活用を選択した。

母語の活用に着目するもう一つの理由は、母語に対する親近感や馴染みはその活用を容易にするからである。学習者の中には、目標言語のみに着目した外国語教育を受けてきた者がいる。このような学習者は、一つの言語を学習する際にはほかの言語を活用することに慣れていない場合が多い。例えば、前述したように、第六章で述べる学習者は英語の学習経験があるが、英語を日本語の音声の学習に円滑に活用できるか懸念が持たれる。一方で、幼少期から使用してきた母語には、殆どの場合、親近感や馴染みがある (6.3、6.4 参照)。英語の

ような第三の言語よりも、母語の活用のほうが比較的受け入れやすいと思われる。そのため、本論文ではほかの言語ではなく、母語を活用した日本語音声教育の探究に至った。

1.1.6 日本語教育における音声教育の必要性

言語の様々な側面のうち、本論文ではなぜ音声に着目したのか。以下では日本語教育における音声教育の必要性から、その理由について述べる。

日本語教育における音声教育の必要性に対する認識は、音声そのものに対する捉え方の変遷と共に変化している。千（2017）は日本語教育のパラダイムを音声に対する捉え方から、次の四つに分類している。①音声に意識が向けられていない日本語教育、②音声の正確さを重視する日本語教育、③音声より内容を重視する日本語教育、④音声を自己実現の手段として捉える日本語教育、という四つである。さらに④について、「(日本語学習者は)就職または研究等を通して日本社会を構成する一員として活躍していく。その際、音声は自己実現のための一手段であり、目的や場面に合う音声表現を使いこなすことで社会に溶け込みやすくなる」(p.45、注は筆者)と述べている。④の音声に対する捉え方から、戸田（2011）は学習者の自己実現を支える音声教育を提唱し、音声教育の目標について「単なる言語構成要素としての音声上の正確さではなく、目標言語が話されている社会の中で自己実現を果たすために、聞き手に伝えたい内容・気持ち・印象などを自由に表現できる音声を目指す」(p.63)と述べている。

「自己実現」には様々な定義があるが、本論文では「自己実現」を結果よりも過程として捉える。つまり、「なりたい自分を目指し、目の前にある段階的な目標を達成し、最終的に自身にとっての人生の究極な目標を達成していくこと」である。そして、学習者の自己実現を支えるために、日本語教育において音声教育が必要不可欠であるという立場を取る。

ところが、教育現場では「決められた授業時間内に音声について指導する時間がない」といった教師の声がある。興味深いことに、「文法について指導する時間がない」「語彙について指導する時間がない」といった意見はまれである。その背後の原因を探ると、音声が重要でないという考え方が、未だに一部の日本語教育関係者に残っているからではないかと考えられる。以下では、本論文の第三章と第四章で述べるナ行音・ラ行音の混同を例に、実際

のエピソード⁶を提示し音声の重要性について述べる。

一つ目のエピソードから、意味伝達の側面から音声の重要性について述べる。日本語学校の教師 O が担当する会話の授業で、鉄道について話す際に、ある学習者は「デンシャノノセン」と言った。聞き返しても、その学習者は同じ発音で「デンシャノノセン」と答えた。ほかの学習者も発言したがっていたため、O はその学習者の言いたかったことを推測することにした。「電車に乗せん」の助詞「に」を「の」に間違えたのではないかと推測したが、その場では学習者の意味を理解できなかった。授業後その学習者にたずねても、同じように「デンシャノノセン」と言うため、代わりに紙に書いてもらったところ、「電車の路線」が言いたかったと判明した。このように、学習者の発音に慣れているはずの日本語教師でも、学習者の発音の間違いでその意味を理解できるとは限らない。というのも、学習者がどの要素（文法、音声、語彙など）を間違えたのか判断しきれない場合がある。日本語教師でさえ推測が難しいのであれば、教師以外の人にとっては尚更難しいであろう。さらに、教師か否かに関係なく、推測して理解することに慣れていない人もいる。また、時間などの制約で推測が許されない場合もある。これらを踏まえれば、教室内だけでなく、教室外で発音の間違いが意味伝達の妨げとなることは想像に難くない。

二つ目のエピソードから、他人に与える印象の側面から音声の重要性について述べる。日本語学習者 F は日本の美術系の大学を卒業し、その専門を活かすべく、日本で就職活動をしていた。その頃、某会社から応募書類を会社に郵送してほしいとの電話があった。しかし、ナ行音・ラ行音が苦手な F は、その肝心な会社名「ラルフローレン」を聞き取れず、何度も相手に繰り返させた。かろうじて会社名や住所をメモし応募書類を郵送したものの、不採用という残念な結果となった。無論、会社名を聞き取れず採用担当者に何度も繰り返させたことと、不採用になったことと直接関係するかどうかは不明である。しかし、F はこの件で日本での就職活動に対して挫折感を大いに覚えたと語る。また、採用担当者の立場に立ってみれば、日本語をうまく聞き取れない、もしくはうまく話せない応募者に対して、仕事を遂行する能力が足りないという印象を持つ可能性も高い。

三つ目のエピソードから、学習者自身の自己肯定感の側面から音声の重要性について述べる。日本語学習者 Z は日本の大学に通い、日本人学生と共に授業を受講していた。大学生

⁶ これらのエピソードは、第三章と第四章の調査に先立ち行った、学習者に対する聞き取り調査から得られたものである。本論文における掲載にあたり、本人に内容を確認し掲載の許諾を得た。なお、一部のエピソードは、筆者が執筆した劉（2022b）にも記載がある。

活を通して、「ヒロノリ」という仲の良い友人ができた。しかし、その名前がZにとって非常に発音しづらく、いつも「ヒロロリ」や「ヒノロリ」などのように間違えてしまう。その友人は名前を間違えられることを特に気にしていない様子だが、Zは日本の名門大学に通っているながらも、友人の名前すらうまく言えない自分に苛立つと語る。このように、他者の態度とは別に、学習者は自身に対して高い要求を持ち、それに見合わない発音の問題により自己肯定感が損なわれる場合がある。

これらのエピソードからわかるように、音声は意味伝達、他人に与える印象、学習者の自己肯定感などに緊密に関わっており、学習者が自己実現をしていく過程で重要な役割を果たしている。なお、上記で述べたナ行音・ラ行音の混同のような分節レベルの問題以外に、学習者は日本語の学習や運用において、アクセントやイントネーションのような超分節レベルの問題を経験することも多々ある。例えば、本論文の第六章で述べる教育実践の受講者は、「企業（き「ぎょう）」のアクセントを間違え、「起業（き「ぎょう）」と相手に誤解を招いたことがあると語る。また、個々のアクセントを意識する余りに起伏の激しいイントネーションになり、相手に怒りっぽいという印象を与えてしまったことがあるという。学習者が日本語の学習や運用を通して自己実現をしていく過程において、分節レベルと超分節レベルの音声の習得はいずれも必要不可欠である。

共生や共存が叫ばれる現在、学習者の音声上の問題に対する寛容な態度は無論、社会にとって重要である。一方で、学習者自身の日本語の音声能力に対する目標設定を理解そして尊重し、その能力の育成に協力するのも日本語教育関係者の責務である。これはつまり、本項の冒頭でも述べた、「学習者の自己実現を支える」という音声教育の目標である。

1.2 研究目的

本研究の目的は、日本語の音声の習得と教育における学習者の母語の役割を探究することである。最終的に、学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育の在り方について提言する。本研究の目的を達成するために、以下のように大きく二つの問いを設定する。

問いⅠ 音声習得における母語の役割：

音声習得において学習者の母語は知覚と生成にどのような影響を及ぼすか。

問いⅡ 音声教育における母語の役割：

音声教育において学習者の母語はどのように活用できるか。

問いⅠへの答えを探るために、中国語西南官話話者によるナ行音・ラ行音の知覚と生成を事例に、母語の影響の有無とその現れ方を解明する（第三章、第四章）。なお、ナ行音・ラ行音を事例にする理由は、母語による負の影響と正の影響が同時に見られると期待できるためである（2.5.3 参照）。

問いⅡへの答えを探るために、まず市販の教材を調査し、その記述において母語がどのように活用されているか（あるいはされていないか）という現状を把握する（第五章）。次に母語の活用方法の枠組みを構築したうえで教育実践を行い、受講者の学びと母語の活用に対する捉え方の調査から、母語の活用の効果と課題を解明する（第六章）。

1.3 用語の定義と記号の説明

本論文における諸用語を、以下のように定義する。

- **音声：**

本論文で言う「音声」は、①人間の言語として音を発生させる行為、②行為の結果として発される音（およびその音の伝播）、③発される音を言語として理解する行為、の総体である⁷。なお、本論文では、言語として音を発生する行為を指す場合は「生成」もしくは「発音」を用い、言語として音を理解する行為を指す場合は「知覚」もしくは「聴取」を用いる。

- **音声習得：**

本論文で言う「音声習得」は、音声を習得したという結果よりも、音声を習得する過程を指す⁸。本論文の題目にある音声の習得における母語の役割とは、日本語の音声を習得する過程で、調査時点における学習者の知覚と生成上の特徴に、母語がどのような影響を及ぼすかという意味である（1.2 参照）。日本語の音声を習得したかどうかという結果に、母語がどのような影響を及ぼすかという意味ではない。

- **音声教育：**

本論文で言う「音声教育」は、第二言語教育（特に日本語教育）のうち、上記の定義での音声に関わる部分を指す。音声教育の目標は研究者・教育者によって異なる場合もあ

⁷ 補足として、①②③はそれぞれ調音音声学、音響音声学、聴覚音声学の範疇である。

⁸ 習得したという結果よりも習得するという過程に着目したのは、どのような音声を身につけたいかという目標設定は学習者個人によって異なり、習得できたかどうか一概に論じづらいためである。

るが、本論文では学習者の自己実現を支えることを目標とした音声教育という立場を取る (1.1.6 参照)。音声教育の形式に関して、本論文の第六章では音声に特化した授業を実践しており、学習者が日本語の音声について学習し自身の聴取と発音を練習する。一方で、音声に特化した形ではなく、必要に応じ音声に関する指導や支援を部分的に行うことも、音声教育の範疇に入る。

- **母語 (母方言) :**

本論文で言う「母語」は、人間が生後最初に獲得した言語 (第一言語) で、自身の音韻カテゴリー⁹の基礎となる言語を指す。その言語のうちの特定の方言について論じる際は、「母方言」という用語を用いる。

- **母語の役割 :**

本論文で言う「母語の役割」は、①音声習得における学習者の「母語の影響」と、②音声教育における学習者の「母語の活用」、という二重の意味を持つ。それぞれの意味の詳細は下記を参照されたい。

- **母語の影響 :**

本論文で言う「母語の影響」は、目標言語の習得において学習者の母語がいかに関わっているかということである。本論文では特に、日本語の音声の知覚 (聴取) および生成 (発音) の特徴において、学習者の母語の音韻体系に関係すると考えられるものに着目する。なお、「母語干渉」や「母語転移」という用語を用いない理由については 2.1 を参照されたい。

- **母語の活用 :**

本論文で言う「母語の活用」は、学習者の母語を学習者が持つ言語資源の一つとして捉え、母語を目標言語の学習の促進などの目的で利用することである (2.3.3 参照)。本論文では特に、日本語の音声の聴取能力や発音能力の向上を目指すために、学習者の持つ母語と母方言の音声に関するメタ言語知識を活かすことに着目する。また、日本語の音に近似する音が学習者の母語にある場合それを利用することだけでなく、近似する音が学習者の母語にない場合それを逆手に取り利用することも含む (6.1.4 参照)。

⁹ ここで言う音韻カテゴリーとは、人間が知覚した音のある言語の音韻体系に照合し、その音を特定の音素として認識する際の分類基準である。この音韻カテゴリーは第一言語を獲得していく過程で構築し、第二言語 (第三、第四言語を含む) を習得する過程で必要に応じて修正していく。この点に関しては、2.2.1 で述べる Flege (1995) の音声学習モデルを参照されたい。

本論文で使用する各種音声記号について、以下のように説明する。

- 半角のスラッシュ //

音韻論における音素を表す。例えば、日本語のナ行音の音素/n/、ラ行音の音素/r/などである。

- 半角の角括弧 []

音声学における単音を表す。例えば、日本語の「ナ ヌ ネ ノ」の子音[n]、「ニ」の子音[n̩]などである。

- 全角の鉤括弧 「」

発音記号もしくは表音文字を表し、上記の音素・単音と区別する。例えば、中国語のピンイン「ta」の発音、日本語の仮名「タ」の発音などである。

- 左上角素片 「^ˆ」、右上角素片 「^ˊ」

それぞれ日本語の高低アクセントの上がり目と下がり目を表す。例えば、「毎日新聞」のアクセントを「ま^ˆい^ˊにちし^ˆんぶん」と表記する。

1.4 本論文の構成

本論文は、以下のように、全七章で構成される。

第一章「序論」では、1.1 で習得（第二言語習得全般と音声習得）と教育（第二言語教育全般と音声教育）の両方から研究背景について述べたうえで、本論文が母語そして音声に着目した理由を示した。1.2 で研究目的を提示し、それを達成するために二つの問いを設定した。1.3 で本論文において重要となる諸用語を定義し、各種音声記号について説明した。1.4（本節）で本論文の構成について述べ、全体像を示すフローチャートを提示する。

第二章「先行研究」では、習得と教育の両方から先行研究における母語に関する議論を概観し、本研究の位置付けを明確にする。具体的には、2.1 で第二言語習得の研究において母語に関わる用語がどのように変遷してきたかを概観したうえで、本論文で「母語の役割」という用語を用いる理由について述べる。2.2 で第二言語習得の中でも特に音声習得に焦点を当て、母語の影響に関する先行研究を概観する。2.3 で第二言語教育の研究において母語の活用がどのように議論されてきたかを概観したうえで、母語の活用の枠組みを新たに構築する。2.4 で第二言語教育の中でも特に音声教育に焦点を当て、母語の活用に関する先行研究を整理する。2.5 で第三章と第四章の研究事例であるナ行音・ラ行音の混同に関わる先行研究を整理する。2.6 で本章の内容をまとめる。

以下、第三章および第四章は、本論文の「習得篇」になる。

第三章「ナ行音・ラ行音の知覚における母語の影響」では、ナ行音・ラ行音を事例に、第二言語の音声の知覚における母語の影響を探究する。3.1で調査目的、調査協力者（中国語西南官話話者の日本語学習者）、調査語（ナ行音・ラ行音のミニマルペア）、調査手順（聴取テストの実施）について述べる。3.2で統計検定の手法を用い、聴取テストの結果を子音、母音、直音・拗音、音環境の四つの観点から分析する。3.3で分析結果を踏まえ、ナ行音・ラ行音の知覚における母語の影響について考察する。3.4で本章の内容をまとめる。

第四章「ナ行音・ラ行音の生成における母語の影響」では、ナ行音・ラ行音を事例に、第二言語の音声の生成における母語の影響を探究する。4.1で調査目的、調査協力者（中国語西南官話話者の日本語学習者）、調査語（ナ行音・ラ行音のミニマルペア）、調査手順（発音テストの実施）について述べる。4.2で統計検定の手法を用い、発音テストの結果を子音、母音、直音・拗音、音環境の四つの観点から分析する。4.3で分析結果を踏まえ、ナ行音・ラ行音の生成における母語の影響について考察する。4.4で本章の内容をまとめる。

以下、第五章および第六章は、本論文の「教育篇」になる。

第五章「音声の教材から見た母語の活用の現状」では、市販の教材を対象に、教材の記述における母語の活用の現状を把握する。5.1で調査目的、調査対象となる教材の選定、分析方法について述べる。5.2で教材における記述を内容によって分類し、分類ごとに記述の内容を分析する。5.3で教材の記述において母語がどのように活用されているか（またはされていないか）、そしてその背景にどういった研究の動向や理論があるかについて考察する。5.4で本章の内容をまとめる。

第六章「音声の授業における母語の活用の模索」では、教育実践を通し、学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育の在り方を模索する。6.1で実践の目的と構成、受講者の背景、教師の背景、母語の活用の方法、授業の形態と流れについて述べる。6.2で教育実践に伴う調査の目的、調査方法（アンケートとインタビュー）、分析方法について述べる。6.3で母語を活用した音声の授業を通して受講者が得た学びを分析する。6.4で授業における母語の活用に対する受講者の捉え方を分析する。6.5で分析結果を踏まえ母語の活用の効果と課題について考察する。6.6で本章をまとめる。

第七章「結論」では、7.1で第三章と第四章を踏まえ、第一章で提示した問いⅠ「音声習得における母語の役割」に対する答えを述べる。7.2で第五章と第六章を踏まえ、問いⅡ「音声教育における母語の役割」に対する答えを述べる。これらを踏まえ、7.3で最終的な研究

目的である、学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育の在り方について提言する。

7.4 で習得と教育の両方から今後の課題を提示する。

前述した本論文の構成を、フローチャートとして図 1-1 に提示する。

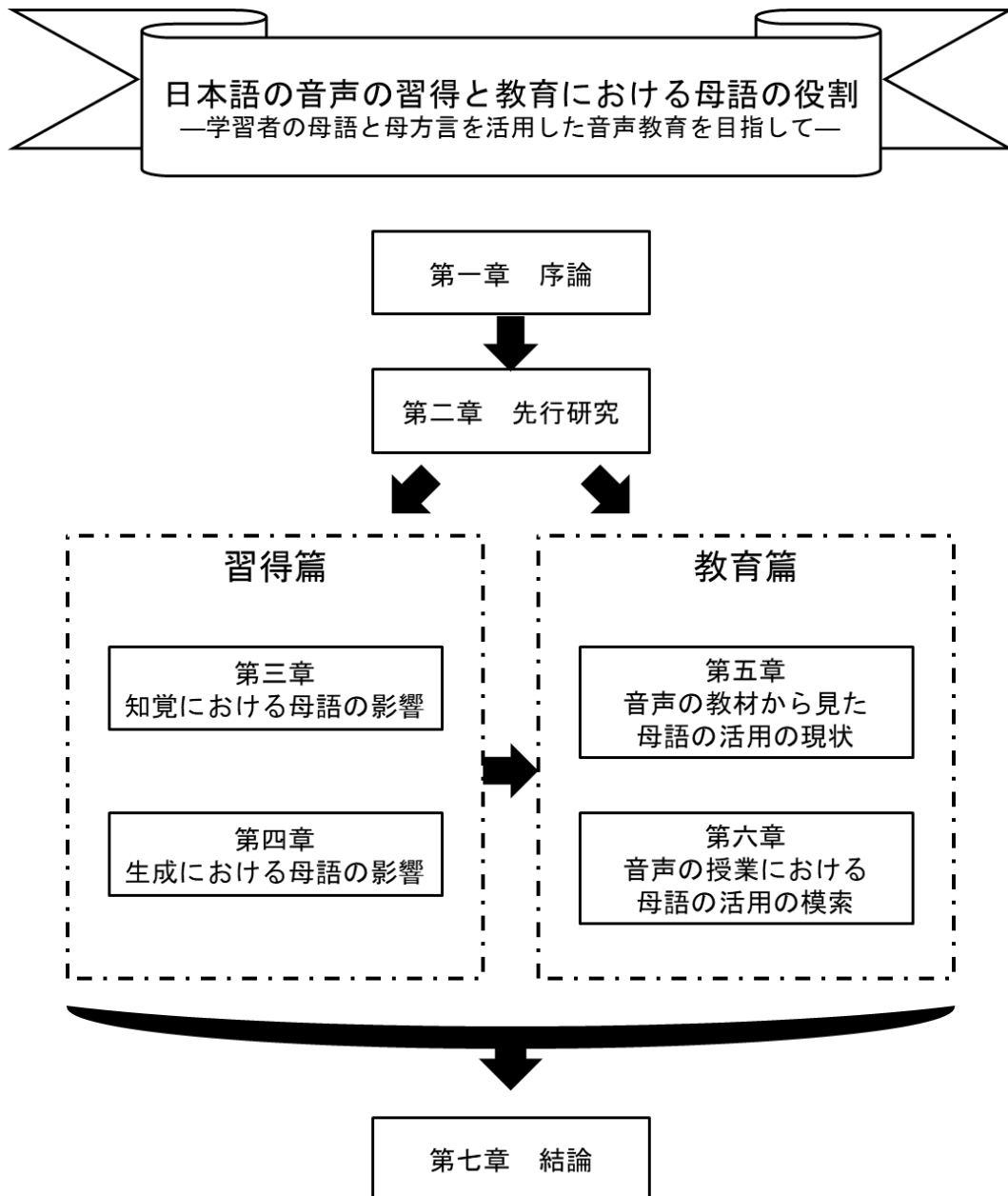


図 1-1 本論文のフローチャート

第二章 先行研究

本章では、習得と教育の両方から先行研究における母語に関する議論を概観し、本研究の位置付けを明確にする。具体的には、2.1 で第二言語習得の研究において母語に関わる用語がどのように変遷してきたかを概観したうえで、本論文で「母語の役割」という用語を用いる理由について述べる。2.2 で第二言語習得の中でも特に音声習得に焦点を当て、母語の影響に関する先行研究を概観する。2.3 で第二言語教育の研究において母語の活用がどのように議論されてきたかを概観したうえで、母語の活用の枠組みを新たに構築する。2.4 で第二言語教育の中でも特に音声教育に焦点を当て、母語の活用に関する先行研究を整理する。2.5 で第三章と第四章の研究事例であるナ行音・ラ行音の混同に関わる先行研究を整理する。2.6 で本章の内容をまとめる。

2.1 第二言語習得研究における母語に関わる用語の変遷

本節¹⁰では、第二言語習得の先行研究を整理し、母語に関わる諸用語に関する議論を概観する。具体的には、2.1.1 で母語「干渉」について、2.1.2 で母語「転移」について、2.1.3 で「母語の役割」について概観する。そのうえで、2.1.4 で本論文において「母語の役割」という用語を用いる理由について述べる。

2.1.1 「干渉」に関する概観

「干渉(interference)」という用語の普及に大きく貢献した研究として、Weinreich(1953)の著書『言語接触 (Languages in Contact)』が知られている。同書では「干渉」を以下のように定義している。

In the present study, two or more languages will be said to be IN CONTACT if they are used alternately by the same persons. *snip* The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved, BILINGUAL. Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their

¹⁰ この節の一部には、筆者が執筆した劉(2021)を基に加筆修正した内容が含まれる。

familiarity with more than one language, i.e., as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena.

本研究では、二つあるいはそれ以上の言語が同じ人に交互に使われる場合を「言語接触」と呼ぶ。(中略) 二つの言語を交互に使用する習慣をバイリンガリズムと呼び、そのような人はバイリンガルと呼ぶ。一つ以上の言語に対する熟知の結果として、すなわち、言語接触の結果として、バイリンガルの発話において起こる、どちらかの言語の規範からの逸脱の例を、「干渉」現象と呼ぶ。

(Weinreich 1953, p.1、日本語訳¹¹・下線は筆者による)

このように Weinreich は、「干渉」をバイリンガルの発話における「どちらかの言語の規範からの逸脱」と定義している。

Weinreich 以降、「干渉」という用語は対照分析仮説 (Contrastive Analysis Hypothesis、以下 CAH) でも用いられるようになった。その早期の研究として、Nemser (1961)、Brière (1964) などが挙げられる。ところが、CAH における「干渉」は、Weinreich のいう「干渉」とは異なる部分がある (表 2-1)。

表 2-1 Weinreich と CAH における「干渉」の相違¹²

	Weinreich (1953)	対照分析仮説 (CAH)
主体	バイリンガル (特に移民や国境付近の住民)	L2 を産出しようとする学習者
起因	一つ以上の言語に対する熟知	L2 に対する不熟
意志性	意図的	不本意で制御不能
L1・L2 の区別	先に学習されたのが どちらの言語かは関係ない	学習の順序 (L1・L2 の区別) は重要である
起こりやすい場面	バイリンガル同士の場合に起こりやすく、バイリンガルとモノリン	まだバイリンガルの程度に達していない

¹¹ 本論文では特筆しないかぎり、英語および中国語の文献の日本語訳は、全て筆者によるものである。

¹² この表は劉 (2021: 129) の表 1 の表題および内容を一部変更したものである。なお、表の作成にあたり、Dulay & Burt (1983: 56-57) の指摘を参考にした。

	ガルの場合は抑制される	学習者に起こりやすい
--	-------------	------------

この表において特に注目したいのは、【主体】【起因】【意志性】の部分である。Weinreich (1953) における「干渉」は、「バイリンガル」の「一つ以上の言語に対する熟知」による「意図的」なものである。それに対し、CAH における「干渉」は、「まだバイリンガルの程度に達していない学習者」の「L2 に対する不熟」による「不本意で制御不能」な結果である。この比較から、CAH における「干渉」は、ネガティブなイメージを持ちやすい用語だと言える。第二言語習得の論文や書籍においても、「干渉」は「学習における困難やエラー」¹³、「学習の阻害」¹⁴、「正しくない言語形式」¹⁵などと結び付けられる場合が多い。

2.1.2 「転移」に関する概観

前項で述べたように、第二言語習得（特に対照分析仮説）において、「干渉」という用語はネガティブなイメージを持ちやすい。それを回避するためか、「干渉」の代わりに「転移 (transfer)」が用いられる場合がある。「転移」という用語の普及に大きく貢献した研究として、Lado (1957) の著書『文化間言語学 (Linguistics across Cultures)』が知られている。同書では「転移」について以下のように述べている。

... the fundamental assumption of this book: that individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture - both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the

¹³ 例えば、Lee (1968) には「外国語学習における困難やエラーの主要な、または唯一の原因は、学習者の母語による干渉である (the prime cause, or even the sole cause, of difficulty and error in foreign-language learning is interference coming from the learners' native language)」(p.186) という記述がある。

¹⁴ 例えば、Ellis (1986) には「第二言語習得において、母語の (言語) 形式が第二言語の形式の学習を阻害する。これは干渉と呼ばれる。(in SLA, the patterns of the learner's mother tongue get in the way of learning the patterns of the L2. This is referred to as 'interference'.)」(p.299) という記述がある。

¹⁵ 例えば、Gass & Selinker (1994) には「干渉：結果としての第二言語の形式が正しくない場合の、第二言語の文脈における第一言語 (あるいはその他の既知の言語) の使用 (Interference: The use of the first language (or other languages known) in a second language context when the resulting second language form is incorrect)」(p.333) という記述がある。

culture as practised by natives.

(前略) 本書の基本的な仮定：人々は自身の母語・母文化の形式や意味および形式や意味の分布を、外国語・外国文化に転移させる傾向がある。それは生成的（その言語を話そうと、その文化で行動しようとする時）にも、知覚的（その言語・文化をその母語話者のように掴み取り、理解しようとする時）にも起こる。

(Lado 1957、p.2、下線は筆者による)

Lado 以降、対照言語研究や言語転移 (language transfer) に関する研究が盛んに行われていた。言語転移の代表的な研究者の一人として Larry Selinker 氏が挙げられる。Selinker (1992) は、「転移」という用語は「干渉」と比べ「より中立的な用語」(p.29) であると指摘している。その理由の一つとして、「転移」には「負の転移 (negative transfer)」のほか、「正の転移 (positive transfer)」や「中立の転移 (neutral transfer)」も存在することが挙げられる (詳細は Selinker 1983 などを参照されたい)。

「転移」という用語は「干渉」と比べ、ネガティブなイメージが薄いため用いられやすいと思われるが、定義が統一されていないという問題がある。研究者によっては、「行為 (behaviors) としての転移」「過程 (processes) としての転移」「制約 (constraints) としての転移」など、様々な定義が存在する (詳細は Selinker 1992: 208、劉 2021: 130-131 などを参照されたい)。

また、「転移」は定義の問題以外に、用語としての適切さ自体も疑問視されている。例えば、Gundel & Tarone (1983) は、「転移」という用語は「行動主義の学習理論との強い関わりを持つ (it has strong associations with behaviorist learning theories that view language learning as habit formation)」ほか、「表面『パターン』の単純な転移の意味を暗に含むため、第一・第二言語システムと言語の普遍性との複雑な相互作用をわかりにくくする (it implies a simple transfer of surface “patterns” and thus obscures the complex interaction between the first and second language systems and language universals)」

(p.281) と指摘している。そして Corder (1983) は、学習者は「中間言語の不足を補うために、もう一つの言語 (典型的には母語) からある項目 (特に統語や語彙) を用いる (the use of items from a second language, typically the mother tongue, particularly syntactic and lexical, to make good the deficiencies of the interlanguage)」だけであり、「『転移』

という用語はこの現象を指すのに不適切である (the term “transfer” is inappropriate for reference to the phenomenon)」(p.92) と指摘している。

2.1.3 「母語の役割」に関する概観

前項で述べたように、「転移」という用語は「干渉」と比べネガティブなイメージが薄い
が、定義が統一されていないほか、用語としての適切さにも問題がある。そこで、「転移」
の代わりに「母語の役割 (role)」が用いられる場合がある。専門用語の代替案として「母語
の役割」を用いることについて、Corder (1983) は以下のように述べている。

I have chosen the title of this paper deliberately, a role for the mother tongue in language learning, because I do not wish to prejudice the nature of my discussion of that role by using the term “transfer” or even less by using the term “interference.” I would like to hope that both these terms should be banned from use in our discussions unless carefully redefined. The fact is that they are both technical terms in a particular theory of learning, and unless one is adopting that particular theory in one’s discussions, it is best to find other terms for any alternative theoretical position one may adopt. The danger of using such technical terms closely associated with particular theories is that they may perhaps quite unconsciously constrain one’s freedom of thinking about the particular topic. *snip* But there is an even more compelling reason for adopting the phrase “a role for the mother tongue,” and that is that there may be features which were never recognized within the theory of transfer and yet are the result of a particular mother tongue. I refer to such phenomena as the avoidance of the use of certain features of the target language by speakers of certain mother tongues (Schachter 1974). The absence or rarity of something can scarcely be the result of a process of transfer.

本稿のタイトルとしてあえて「言語学習における母語の役割」を選んだのは、「転移」という用語、ましてや「干渉」という用語を使うことによって、その役割に関する私の議論の本質に先入観を持たせたくないからである。この二つの用語を、丁

寧に再定義しないかぎり、私たちの議論で使うのは禁止すべきだと願う。実際、両者とも特定の学習理論における専門用語である。そして、その特定の理論を採用しないかぎり、代わりに採用する理論的立場のために、別の用語を見つけるのが最善である。このような特定の理論と緊密に関わる専門用語を使うことには危険性がある。というのも、これらの用語はかなり無意識的に特定の問題に関する人の思考の自由を制限してしまう可能性がある。(中略)ところが、「母語の役割」という表現を採用するのには、もう一つ、よりやむを得ない理由がある。ある特徴は、これまで転移の理論では認識されていないが、ある特定の母語による結果である可能性がある。私が指しているのは、特定の母語話者が目標言語の特定の特徴の使用を回避する (Schachter 1974) などといった現象である。あるモノの欠如あるいは希少性は、転移というプロセスの結果とは言い難い。

(Corder 1983、p.86-87、下線は筆者による)

このように Corder は、「干渉」や「転移」は「特定の学習理論における専門用語」であり、それらを用いることにより「思考の自由」が制限されてしまう危険性があると指摘している。また、「これまで転移の理論では認識されていない」特徴でも、「母語による結果」である可能性があるとは指摘している¹⁶。この二つの理由により、Corder は「干渉」や「転移」などの専門用語の代替案として、「母語の役割」を採用した。

他方、「母語の役割」が「転移」などの専門用語の説明に用いられる場合もある。例えば、Ellis (2015) には、「負の転移の影響 (すなわち、「干渉」) および正の転移 (すなわち、第二言語学習の促進において第一言語が果たす役割) (negative transfer effects (i.e. ‘interference’) and positive transfer (i.e. the role the L1 plays in facilitating L2 learning).)」(p.118) という記述がある。この記述において、「負の転移」という専門用語は、「干渉」というもう一つの専門用語に換言されている¹⁷。それに対し、「正の転移」という専門用語は、ほかの専門用語に換言されておらず、「母語の役割」(ここでは第一言語の役割) を用いて説明されている。

上記以外に、「母語の役割」は汎用的な表現として用いられる場合も多い。第二言語習得

¹⁶ 「転移」の理論で解釈できない「母語による結果」の例として、「回避 (avoidance)」(Schachter 1974、Kleinmann 1977)、「借用 (borrowing)」(Corder 1983) などが挙げられる。

¹⁷ ここからも、2.1.1 で述べた「干渉」が持つネガティブなイメージが窺える。

の論文や書籍のタイトルや見出し、序論や結論などにしばしば用いられており、枚挙にいとまがない¹⁸。

ここまでの概観から、「母語の役割」という表現は研究者が立つ理論的立場に関係なく広く用いられていることがわかる。つまり、「母語の役割」は「干渉」や「転移」と違い、特定の理論における専門用語ではない。むしろ、異なる理論の垣根を越えた汎用性のある表現である。換言すれば、「干渉」や「転移」などの用語で特定せずに、第二言語習得における母語のいかなる関わりも「母語の役割」として広く認識することが可能である。

2.1.4 本論文で用いる「母語の役割」

2.1.1～2.1.3 の概観からわかるように、第二言語習得研究において、「干渉」という用語はネガティブなイメージを持ちやすい。それに対し、「転移」という用語はネガティブなイメージが比較的薄い。用語の定義や用語の適切さなどの問題がある。「母語の役割」という表現は前述した二つの用語と異なり、研究者が立つ理論的立場に関係なく広く用いられている。そして、特定の理論における専門用語でないからこそ、Corder (1983) が危惧しているような「思考の自由を制限してしまう」恐れを回避できる。第二言語習得における母語のいかなる関わりも、たとえそれがこれまでの「干渉」もしくは「転移」の理論において認識されてこなかったとしても、それを「母語の役割」として広く認識することが可能である。

上記を踏まえ、本論文では「干渉」や「転移」などの用語を採用せず、「母語の役割」という表現を採用する。本論文における「母語の役割」の具体的な定義については、1.3 を参照されたい。

2.2 音声習得における母語の影響に関する先行研究

本節では音声習得における母語の影響に関する先行研究を概観するが、その前にまず 2.2.1 で音声習得に関わる基本的な仮説やモデルを整理する。それを踏まえたうえで、2.2.2 で音声習得（特に日本語の音声の習得）における母語の影響に関する先行研究を概観する。

2.2.1 音声習得に関わる仮説とモデル

¹⁸ その具体例については、劉 (2021: 132) を参照されたい。

これまで、第二言語の音声の習得について様々な仮説やモデルが構築されてきた。その多くには、学習者の母語が重要な役割を持っている。

Eckman (1977) は言語の有標性 (Markedness) という概念を提唱し、それを「もしある言語に現象 A の存在が現象 B の存在を含意するが、現象 B の存在が現象 A の存在を含意しないなら、現象 A は現象 B より有標である。(A phenomenon A in some language is more marked than B if the presence of A in a language implies the presence of B; but the presence of B does not imply the presence of A.)」(p.320) と定義している。同論文ではこの概念について阻害音 (obstruent) を例に次のように説明している。有声阻害音と無声阻害音が両方ある言語 (英語など) や、無声阻害音のみがある言語 (韓国語など) は存在するが、有声阻害音のみがある言語は存在しない。言い換えれば、もしある言語に有声阻害音があれば無声阻害音もあることになるが、その逆は成立しない。つまり、有声阻害音の存在は無声阻害音の存在を含意するが、無声阻害音の存在は有声阻害音の存在を含意しない。したがって、有声阻害音は無声阻害音より有標である。この有標性の概念に基づき、同論文は「有標性差異仮説 (Markedness Differential Hypothesis、略して MDH)」を提示している。以下の記述からわかるように、MDH では、母語と異なる目標言語の領域が母語より有標であればあるほど習得が困難であるとされている。

The areas of difficulty that a language learner will have can be predicted on the basis of a systematic comparison of the grammars of the native language, the target language and the markedness relations stated in universal grammar, such that,

(a) Those areas of the target language which differ from the native language and are more marked than the native language will be difficult.

(b) The relative degree of difficulty of the areas of the target language which are more marked than the native language will correspond to the relative degree of markedness;

(c) Those areas of the target language which are different from the native language, but are not more marked than the native language will not be difficult.

言語学習者が直面する困難な領域は、母語と目標言語の文法の体系的な比較と、
 普遍文法における有標性の関係に基づき予測できる。つまり、

- (a) 母語と異なり、かつ母語より有標な目標言語の領域は困難となる。
- (b) 母語より有標な目標言語の領域の相対的な困難度は、その相対的な有標性の
 度合いと対応する。
- (c) 母語と異なるが、母語より有標でない目標言語の領域は困難とならない。

(Eckman 1977, p.321)

Flege (1995) は L2 の発音の最終到達度に関心を持ち、学習の初心者よりも L2 を長年
 話してきたバイリンガルのほうに着目し、「音声学習モデル (Speech Learning Model、略
 して SLM)」を提示している。SLM には四つの前提 (postulate) に基づいた七つの仮説
 (hypothesis) がある。これらの前提や仮説の一部を抜粋し、表 2-2 に示す。前提 1, 2, 3 か
 ら、幼少期に L1 のために構築された音韻カテゴリーは、生涯にわたり L1 または L2 の音
 の性質を反映するために発展し続けるという。仮説 2, 3, 7 から、L1 の音に音声上類似しな
 い L2 の音のほうが、音韻カテゴリーの構築が容易であるという。同論文は、「もし L2 の音
 のためにバイリンガルが構築した新しい音韻カテゴリーが、母語話者のそれと一致してい
 れば、L2 の音は正確に生成される。(If the new phonetic category established by a
 bilingual for an L2 sound matches native speakers', then the L2 sound will be produced
 accurately.)」(p.240) と述べている。言い換えれば、SLM では、学習者の母語に類似しな
 い音のほうが最終的な習得度が高いとされている。

表 2-2 Flege の SLM における前提と仮説 (一部抜粋) ¹⁹

前提 1	L1 の音韻体系を学習する際に用いられたメカニズムやプロセス (カテゴリーの形成を含む) は、生涯にわたりそのまま保たれ、 L2 の学習に応用できる。
前提 2	音声の言語特有の様相は、音韻カテゴリーと呼ばれる長期記憶表 象で指定されている。
前提 3	各カテゴリーの具現化したものとして見なされた、全ての L1 ま

¹⁹ この表は、Flege (1995: 239) の Table 1 より抜粋し、和訳したものである。

	たは L2 の音の性質を反映するために、幼少期に L1 の音のために構築された音韻カテゴリーは生涯にわたり発展する。

仮説 2	L1 と L2 の音の違いの少なくとも一部をバイリンガルが識別していれば、最も近い L1 の音と音声上異なる L2 の音に対し、新しい音韻カテゴリーを構築することができる。
仮説 3	L2 の音とそれに最も近い L1 の音との間の、知覚された音声上の非類似性が大きければ大きいほど、両者の音声上の違いが識別される可能性が高くなる。

仮説 7	ある音の生成は最終的に、その音が属する音韻カテゴリーの表象に代表された性質に一致する。

Flege & Bohn (2021) は Flege (1995) の SLM を「改訂版音声学習モデル (Revised Speech Learning Model、略して SLM-r)」に改め提示している。SLM-r では学習の最終段階だけに着目せず、学習の初期も考慮に入れ、SLM のいくつかの仮説を変更している。ただし、上記で述べた仮説に関しては大きな変更なく、「SLM-r はその前身たる SLM の次の仮説を維持する。学習者は潜在意識的かつ自動的に L2 の音を L1 の音韻カテゴリーに関連付ける。そして、L2 の音韻カテゴリーに対する認識と L1 の音韻カテゴリーを定義する認識との間の知覚された音声上の非類似性が大きければ大きいほど、その L2 の音に対して新しい音韻カテゴリーが形成される可能性が高くなる。(The SLM-r maintains the earlier SLM hypotheses that learners subconsciously and automatically relate L2 sounds to L1 phonetic categories, and that the greater is the perceived phonetic dissimilarity of realizations of an L2 phonetic category from the realizations defining an L1 category, the more likely a new phonetic category will be formed for the L2 sound.)」(p.33) と述べている。

一方、Major & Kim (1996) は習得の困難度や最終到達度よりも習得の速度に着目すべきと主張し、「類似性差異速度仮説 (Similarity Differential Rate Hypothesis、略して SDRH)」を提示している。SDRH では、「L1 の現象に類似しない L2 の現象のほうが、その L1 の現象と類似する L2 の現象よりも習得が速い。(An L2 phenomenon that is

dissimilar to an L1 phenomenon is acquired faster than an L2 phenomenon that is similar to this same L1 phenomenon.)」(p.474) とされている。そして、「類似性の差異が近い場合、より高い有標性は習得の速度を低下させる。(given a similarity differential, a greater degree of markedness will decrease rate of acquisition.)」(p.475) とされている。同論文ではさらに一連の調査に基づき、理論上の習得の速度と段階を提示している(図2-1)。この図からもわかるように、母語に類似するものは学習の初期において習得度が高いが、母語に類似しないもののほうが習得の速度が速いため、習得度が徐々に上回っていく。

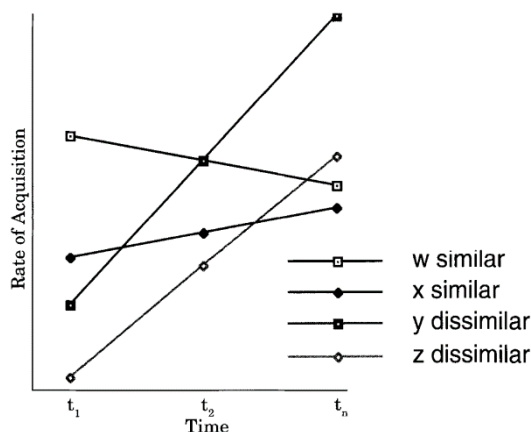


図 2-1 類似現象と非類似現象の理論上の習得速度と段階²⁰

上記の仮説やモデルではいずれも、学習者の母語を音声習得における極めて重要な要因として取り入れている。これらの仮説やモデルに基づき、第二言語の音声習得の困難度、最終到達度、速度などに着目した先行研究も盛んに行われてきた。これらの議論は勿論重要だが、本論文の研究の関心はそこにあらず、むしろ学習者の母語が音声の習得に具体的にどのように影響しているのかという点にある。そして、その影響を把握したうえで、音声教育において学習者の母語をどのように活用できるのかという点にある。そのため、次項では日本語の音声の習得における母語の影響に関する先行研究を概観する。そのうえで、2.3 で第二言語教育研究における母語の活用に関わる議論を概観し、2.4 で音声教育における母語の活用に関する先行研究を整理する。

²⁰ この図は、Major & Kim (1996: 486) の Figure 4 の図題を和訳したものである。

2.2.2 日本語の音声の習得における母語の影響

これまで、日本語の音声の習得における母語の影響について様々な研究が行われてきた。枚挙にいとまがないため、本項では特定の音声項目に関する先行研究の詳細よりも、研究の動向について概観する。ナ行音・ラ行音の習得に関しては、本論文の第三章と第四章の研究の事例であるため、2.5 で詳述する。

様々な母語話者の学習者による日本語の発音の特徴に関する先行研究として、助川 (1993) や近藤 (2011) が挙げられる。助川 (1993) は 23 名の専門家²¹にアンケート調査を行い、分節音と韻律に関する 170 項目の回答結果を詳細に示している。その結果から、英語話者がカ行・タ行・パ行音を著しい帯気で発音する、インドネシア語話者がサ行をシャ行のように発音する、タイ語話者が「ツ」を「ス」のように発音するなどの傾向が窺える。一方で、長音・促音の長さが不十分の問題や、ウ段が円唇化の著しい[u]になる問題などは、特定の母語話者でなく全体的に見られるという。助川 (1993) の結果を踏まえ、近藤 (2011) は 103 名の日本語教師にアンケート調査を行い、その結果から学習者の発音の特徴を「第一言語特有の干渉」と「普遍言語的干渉」に分けている。「第一言語特有の干渉」では、例えば、中国語や韓国語話者による清音・濁音の混同、インドネシア語やベトナム語話者による/s(i)/の歯茎音化(「シ」→「スイ」)、オランダ語やスペイン語話者による/dj/と/j/の混同(「ジョ」⇔「ヨ」)など、学習者の母語と緊密に関わる発音の問題点が挙げられている²²。他方、「普遍言語的干渉」では、促音・長音・撥音・拗音などの問題は学習者の母語にかかわらず、ほぼ全母語話者に見られるという。

特定の母語話者の学習者に着目し、実験を通して日本語の発音や聴取の特徴を調査した先行研究も数多く行われている。これらの研究では、母語による影響について論じる際に、その負の影響に関するものが多い。例えば中東 (1998) は、韓国語話者は韓国語の音韻体系の影響により、日本語の清音・濁音、短音・長音、ザ行音・ジャ行音を混同するなど、様々な問題があると指摘している。Funatsu & Kiritani (2000) は、ロシア語話者はロシア語の摩擦音の分布が日本語と異なるため、日本語の摩擦音を混同する(「ショ」→「ソ」と指摘している。関 (2007) は、韓国語話者は韓国語の濃音の影響により、日本語の発音において

²¹ 調査対象の話者の学習者に対する日本語教育の経験があり、学習者の母語の音声に関する専門知識があり、学習者の日本語の発音に関する研究歴または強い関心を持つ人などの条件で選定しているという。詳細は助川 (1993: 187) を参照されたい。

²² 「シ」→「スイ」というのは、「シ」を「スイ」に混同するという意味である。一方で、「ジョ」⇔「ヨ」というのは、「ジョ」を「ヨ」に混同するだけでなく、「ヨ」を「ジョ」に混同するという意味である。「→」や「⇔」のような矢印は、本論文の第三章や第四章などでも用いる。

無いはずの促音を挿入する（「ヒト（人）」→「ヒット」）と指摘している。ほかにも様々な先行研究があるが、ここでは割愛する。

さらに、学習者の母語だけでなく母方言に着目した研究も多く見られる。その多くは、多様な方言を有する中国語の話者に関するものである。これらの研究では母方言による影響について論じる際に、その負の影響だけでなく正の影響に関する指摘も見られる。負の影響に関して、例えば李・村島（2002）は、広東方言話者はその母方言に/n/・/l/の音韻対立がないため、日本語のナ行音・ラ行音を混同すると指摘している。一方、正の影響に関して、例えば山本（2004）は、上海方言話者は北方方言話者と比べ、母方言に無声・有声破裂音の音韻対立があるため、中級から上級になるにつれ習得が早く進むと指摘している。ほかにも様々な先行研究があるが、ここでは割愛する。本論文の第三章と第四章の研究事例であるナ行音・ラ行音の混同に関する先行研究については 2.5 で後述する。

このように、日本語の音声の習得における母語の影響についてはかなりの研究成果が蓄積されている。学習者の母語別の音声上の特徴に関する大規模なアンケート調査もあれば、特定の母語（もしくは母方言）話者を対象にした聴取・発音調査もある。音声習得における母語と母方言による負の影響と正の影響が解明されつつあるが、それを踏まえた音声教育に関する研究は未だに十分とは言い難い。

2.3 第二言語教育研究における母語の活用に関わる議論

本節では、第二言語教育の先行研究を整理し、教育における母語の活用に関わる議論を概観する。具体的には、2.3.1 で母語の活用の是非について、2.3.2 で母語の活用の枠組みについて概観する。そのうえで、2.3.3 で本論文における母語の活用の枠組みを構築する。

2.3.1 母語の活用の是非

第二言語習得研究（特に初期の対照分析仮説）において、母語は学習者の誤用を引き起こす最大の要因だと考えられていた（Banathy & Trager & Waddle 1966: 37、Lee 1968: 186）。このような考え方を反映していたか、第二言語教育においても学習者の母語を使用することに対してはかつて消極的であった。Cook（2001）によれば、「20 世紀の言語教授法において、反 L1 の姿勢は明らかに主流の要素であった。（this anti-L1 attitude was clearly a

mainstream element in twentieth-century language teaching methodology.)」(p.405)²³。

同論文ではその一例として、目標言語を目標言語で教える教授法、いわゆる「直接法 (Direct Method)」を挙げている。直接法では、教室における目標言語によるインプットを最大限にすることが重要視されている。学習者の母語は最小限に抑えられ、回避（場合によっては完全に禁止）されている (Cook 2001)。また、直接法以外の教授法でも、明言されていなくとも、母語を回避するという考え方が潜在している場合が多い (Cook 2001、Littlewood & Yu 2011)²⁴。

第二言語習得研究の発展につれ、母語は常に目標言語の習得を阻害するのではなく、習得を促進する場合もあると認識されるようになった (Ringbom 1987、Gass & Selinker 1994 など)。このような母語に対する認識の変化を受け、第二言語教育においても、学習者の母語の使用に対する消極的な考え方が批判され始めた。例えば、Antón & DiCamilla (1998: 338) は、母語（および学習者間の協働）は学習にとって有力なツールであり、教室で母語の使用を禁止することは事実上これらのツールを除去することになると指摘している。Cook (2001: 408) は教育において L1 と L2 を形式上分離させること自体が、L1 と L2 が実質上繋がっている²⁵という事実と矛盾していると指摘している。Cummins (2007: 232) は、モノリンガルな教育アプローチは学習者の L1 および L1 によってエンコードされた知識を L2 学習の阻害と捉えるため、新しい知識が既存知識を基礎に構築されるという原理²⁶に矛盾していると指摘している。Butzkamm & Caldwell (2009: 73) は、母語の力を借りずに目標言語のみで行うモノリンガルな授業は表面上可能だが、母語と切り離して行うモノリンガルな学習は本質上不可能であると指摘している。さらに、社会における平等の観点から Auerbach (1993) は、「英語教育における英語の排他的な使用は（中略）社会秩序における不平等の強化に繋がる (the exclusive use of English in teaching ESL... serves to reinforce inequities in the broader social order)」(p.9) と批判している。この批判は、英語教育に

²³ 勿論、教育理論と実際の教育現場は必ずしも一致しているとは限らない。L2 のみで（あるいはなるべく L2 で）教えると提唱される教育現場でも、L1 が実際かなりの割合で使用される場合がある。この点については Lucas & Katz (1994)、Macaro (1997)、Cook (2001)、Littlewood & Yu (2011) などを参照されたい。

²⁴ 直接法やその他の教授法が提唱された歴史的背景については、Richards & Rodgers (2001) などを参照されたい。

²⁵ L1 と L2 の繋がりには、音声、語彙、語用、統語など様々な面から、第二言語習得研究で解明されてきた。例えば、Obler (1982)、Beauvillain & Grainger (1987)、Locastro (1987)、Cook (1994) などが挙げられる。また、Cummins (1981) の「言語相互依存仮説 (Linguistic Interdependence Hypothesis)」や、Cook (2003) の「L1・L2 の統合連続体 (integration continuum)」なども合わせて参照されたい。Cummins の「言語相互依存仮説」については、本論文の 5.3.4 でも述べている。

²⁶ この原理の詳細については Donovan & Bransford (2005: 4) を参照されたい。

限らず、日本における日本語教育に置き換えて考えても成立する。

母語の使用に対する消極的な考え方が批判され、学習者の母語を積極的に教育に活用しようとする研究が盛んに行われるようになった。母語の活用の利点については様々な先行研究があるが、以下では学習と社会の両側面に着目し整理する。

まず、学習という側面からは、母語を活用することによって学習者の言語的・認知的な負担を軽減する効果があると報告されている (Antón & DiCamilla 1998、Swain & Lapkin 2000、Centeno-Cortés & Jiménez 2004、Scott & de la Fuente 2008、Alegría de la Colina & García Mayo 2009、DiCamilla & Antón 2012、Bruen & Kelly 2017)。また、学習者に学習の「足場かけ (scaffolding)」を提供し、学習の効率を向上させ、学習のプロセスを円滑にすると指摘されている (Auerbach 1993、Antón & DiCamilla 1998、Cook 2001、He 2012)。さらに、学習者の不安を軽減し、言語学習のための情意面の環境を改善するという指摘もある (Auerbach 1993、Kahraman 2009、Bruen & Kelly 2017)。

次に、社会という側面からは、教室内というミクロの社会と教室外というマクロの社会に分けて述べる。教室内というミクロの社会においては、母語を活用することによって学習者間の協働を促す効果があると報告されている (Antón & DiCamilla 1998、Swain & Lapkin 2000、Scott & de la Fuente 2008、Alegría de la Colina & García Mayo 2009、DiCamilla & Antón 2012)。また、教室内で目標言語および母語の両言語を使用することは、学習者が教室外の世界において必要とする能力の育成に繋がると指摘されている (Cook 2001)。同論文ではその能力の具体例として、通訳・翻訳 (職業としてとは限らない) やコードスイッチングなどを挙げている²⁷。教室外というマクロの社会においては、学習者の母語の使用を尊重することが、教室外の社会全体における異なる言語話者間の平等にも繋がると指摘されている (Auerbach 1993)。また、学習者と目標言語の母語話者や熟練使用者との関係性の再構成や、学習者の言語アイデンティティの保持に繋がると指摘されている (Makulloluwa 2016)。

上記のように、学習者の母語を活用することには様々な利点があるが、過度に使用することにより目標言語の学習という目的から離れてしまう恐れもある (Atkinson 1987 & 1993、Cook 2001、Turnbull 2001、Butzkamm 2003、Nation 2003)。それを防ぐためには、母語をただ制限なく使用するのではなく、なぜ、どのように、そしてどのような場合に活用する

²⁷ Cook (1991) や Cook & Li (2016) などて提唱される「multi-competence」(複能力) も合わせて参照されたい。

のかについて考える必要がある。この点については 2.3.2 および 2.3.3 で詳述する。

2.3.2 母語の活用の枠組み

前項で述べたように、母語を活用するうえで、なぜ、どのように、そしてどのような場合に活用するのかについて考える必要がある。これらの問題について考えるには、一定の枠組みが必要だと思われる。次項でその枠組みを構築するために、本項ではまず母語の活用例を俯瞰的に分類した先行研究について概観する。

Harbord (1992) は母語の活用を【目的】によって次の 3 種類に分類している。①母語を活用して教師・学習者間のコミュニケーションを促進する（例：L1 で意味を説明する、理解を確認する、学習者同士が議論したり助け合ったりする）。②母語を活用して教師・学習者間の関係を促進する（例：授業前に L1 で雑談する、L1 で冗談を言う）。③母語を活用して目標言語の学習を促進する（例：文脈を重視した意識の活動を行う）。

Forman (2010) も Harbord (1992) と同様に、母語の活用を【目的】によって次の 4 種類に分類している。①「認知」面の目的で母語を活用する（例：L1 で語彙や文法などを説明する）。②「情意」面の目的で母語を活用する（例：学習者と教師との交流を促進する、学習者の協働能力を育成する）。③「教育」面の目的で母語を活用する（例：限られた授業時間を有効利用する、学習者の授業参加を保証する）。④「社会政治」面の目的で母語を活用する（例：L1・L2 の両言語間で自由に変換する能力を育成する、英語のグローバル化による政治面の影響に抵抗する）。

Littlewood & Yu (2011) は母語の活用の「原則に基づいたアプローチ (a principled approach)」(p.70) を提案し、その枠組みを提示している。表 2-3 から、Littlewood & Yu (2011) の枠組みには二つの観点があることがわかる。一つ目の観点は【目標】であり、それがさらに「核的目標 (core goals)」と「枠的目標 (framework goals)」の 2 種類に分けられる。核的目標というのは「学習者が目標言語を内在化・理解・産出するのを助ける (to help students internalize, comprehend and produce the TL)」(p.71) ことであり、枠的目標というのは「学習のための感情面および物質面の環境を作る (creating the affective and material conditions for learning)」(p.72) ことである。なお、この【目標】という観点は、上記の Harbord (1992) および Forman (2010) の【目的】という観点に近いと考えられる。二つ目の観点は【計画性】であり、それがさらに「方略的使用 (strategic use)」と「補償的使用 (compensatory use)」の 2 種類に分けられる。方略的使用というのは事前に計画

されたものであり、補償的使用というのは事前に計画されなかったがその場で臨機応変に使用したものである。

表 2-3 Littlewood & Yu (2011) の母語の活用の枠組み²⁸

	方略的使用	補償的使用
1. 核的目標	計画された学習活動	学習を助ける臨機応変な「支え」
2. 枠的目標	情意および人間関係上のサポート	授業運営の助け

Cook (2001) は教室における教育実践に見られる母語の活用を次の 3 種類にまとめている。①教師が意味伝達のために L1 を使用する (例: 単語や文の意味を伝えたり確認したりする、文法を説明する)。②教師が授業運営のために L1 を使用する (例: タスクを進める、教室内の規律を維持する、個別の学生とコンタクトを取る、テストに使う)。③学習者が教室内で L1 を使用する (例: L1 そのものをメインの学習活動の一部として使う、活動で互いに説明したり交渉したりする際に使う)。この 3 種類から、Cook (2001) は主に【使用者】、つまり、教師か学習者かによって分類していると言えよう。

上記のように、先行研究では母語の活用を【目的 (もしくは目標)】【計画性】【使用者】という三つの観点によって分類し、母語の活用の枠組みを提示している。

2.3.3 本論文における母語の活用の枠組み

本項では前項で概観した先行研究を踏まえ、本論文における母語の活用の枠組みを構築する。具体的には、先行研究で提示されている【目的】【計画性】【使用者】の三つに加え、【活用手段】【言語領域】【言語運用】という三つの観点を加える。

まず、【活用手段】という観点からは、①「言語」面、②「メタ言語」面における母語の活用が考えられる。①「言語」面の活用は、母語を教授のための媒介語や教室内の交流言語などとして使用する場合を指す。②「メタ言語」面の母語の活用は、母語の音声や文法などに関するメタ言語知識について言及し、それを目標言語の学習に応用する場合を指す。具体的な母語の活用例として、①「言語」面では、母語で目標言語の意味や形式を説明すること (Atkinson 1987、Harbord 1992、Cook 2001、Nation 2003、Littlewood & Yu 2011)、母

²⁸ この表は Littlewood & Yu (2011: 70) の Table 3 を和訳したものである。

語で学習活動に関する指示や説明を与えること (Atkinson 1987、Harbord 1992、Cook 2001、Littlewood & Yu 2011)、学習者が母語で互いと協力したり議論したりすること (Atkinson 1987、Cook 2001、Nation 2003)、母語で雑談したり冗談を言ったりすること (Harbord 1992)、母語で教室の規律を維持すること (Cook 2001、Littlewood & Yu 2011) などが挙げられる。②「メタ言語」面では、母語と目標言語の統語構造を対照的に分析しその異同を把握すること (He 2012)、母語での物事や概念を理解する力を目標言語に応用すること (He 2012)、母語での言い換えなどの発話ストラテジーを目標言語に応用すること (Atkinson 1987) などが挙げられる。

次に、【言語領域】という観点からは、①「文法」面、②「語彙」面、③「音声」面における母語の活用が考えられる。勿論、これらの領域は単独に存在しているわけではなく、互いに緊密に関わっている。ここではあくまでも、実際の教育場面において母語の活用について考える際に特に着目する領域を指す。具体的な母語の活用例として、①「文法」面では、母語で目標言語の文法を説明すること (Piasecka 1988、Cook 2001)、母語と目標言語の統語構造を対照的に分析しその異同を把握すること (He 2012) などが挙げられる。②「語彙」面では、語彙を学習する際に母語訳を利用すること (Cook 2001、Nation 2003、Ramachandran & Rahim 2004)、母語にある目標言語からの借用語を通して目標言語の語彙を増やすこと (Nation 2003) などが挙げられる。③「音声」面では、母語で目標言語の音韻規則を説明すること (Collingham 1988、Piasecka 1988)、母語と目標言語の音韻体系における類似点や相違点を発音練習に応用すること (本論文の第六章) などが挙げられる。

最後に、【言語運用】という観点からは、①「受容」面、②「産出」面における母語の活用が考えられる。①「受容」面の活用は、目標言語で聞く・読む能力を促進する、あるいはその行動を補助するために母語を使用する場合を指す。②「産出」面の活用は、目標言語で話す・書く能力を促進する、あるいはその行動を補助するために母語を使用する場合を指す。具体的な母語の活用例として、①「受容」面では、目標言語の文章を聞く・読む前にその文章に関連する情報を母語で想起すること (Nation 2003、Cabaroğlu & Rathert 2017) などが挙げられる。②「産出」面では、目標言語で作文する際に母語で計画を立てたり下書きを書いたりすること (Kobayashi & Rinnert 1992、Akyel 1994)、目標言語で話す際に補助として母語にコードスイッチングすること (Deller & Rinvoluceri 2002、Vrikki 2013)、母語での言い換えなどの発話ストラテジーを目標言語に応用すること (Atkinson 1987) などが挙げられる。

先行研究の指摘に上記の三つの観点を加え、母語の活用について考える際に必要な観点を六つ提示する（表 2-4）。ただし、表内の各観点およびその下の各分類は、排他的な関係でなく、互いに補完的な関係にある。

表 2-4 母語の活用に必要な六つの観点

観点	分類	説明	参考にした先行研究
目的	学習	目標言語の学習の促進を主な目的として母語を活用する	Harbord 1992、 Forman 2010、 Littlewood & Yu 2011
	情意	個人および対人の情意面（安心感、自信、アイデンティティ、関係性など）の配慮を主な目的として母語を活用する	
	効率	授業時間の効率的な使用を主な目的として母語を活用する	
計画性	系統的	事前に設計された体系的な方法で母語を活用する	Littlewood & Yu 2011
	補償的	その場の状況に合わせて臨機応変に母語を活用する	
使用者	教師	教師が学習者の母語を活用する	Cook 2001
	学習者	学習者が自身の母語を活用する	
活用手段	言語	母語を教授のための媒介語や教室内の交流言語などとして活用する	本論文の提案 (He 2012 を一部参考)
	メタ言語	母語の音声や文法などに関するメタ言語知識を目標言語の学習に活用する	
言語領域	文法	目標言語の文法の学習や運用に主な着眼点を置き母語を活用する	本論文の提案 (Cabaroğlu & Rathert 2017 を一部参考)
	音声	目標言語の音声の学習や運用に主な着眼点を置き母語を活用する	
	語彙	目標言語の語彙の学習や運用に主な着眼点	

		を置き母語を活用する	
言語 運用	受容	目標言語で聞く・読む能力の促進または行動の補助のために母語を活用する	本論文の提案 (Nation 2003、 Cabaroğlu & Rathert 2017 を一部参考)
	産出	目標言語で話す・書く能力の促進または行動の補助のために母語を活用する	

上記の表に基づき、本論文における母語の活用の枠組みを図 2-2 に示す。円の外周は母語の活用について考える際に必要な観点を表し、三角形はその観点に基づく分類を表す。ただし、この図に示された枠組みはあくまでも土台であり、最終形態ではない。今後の研究の蓄積により、この枠組みが変化（発展）すると期待される。例えば、ここで示された六つの観点以外に、新たな観点が追加される可能性や、それぞれの観点の下にある分類が変更される可能性がある。そのため、複数の箇所に「…」を付しており、今後の発展性を意味する。なお、この枠組みに基づき、本論文では特に【①目的：学習】【②計画性：系統的】【③使用者：学習者】【④活用手段：メタ言語】【⑤言語領域：音声】【⑥言語運用：受容+産出】の母語の活用に焦点を当てる（第六章を参照）。

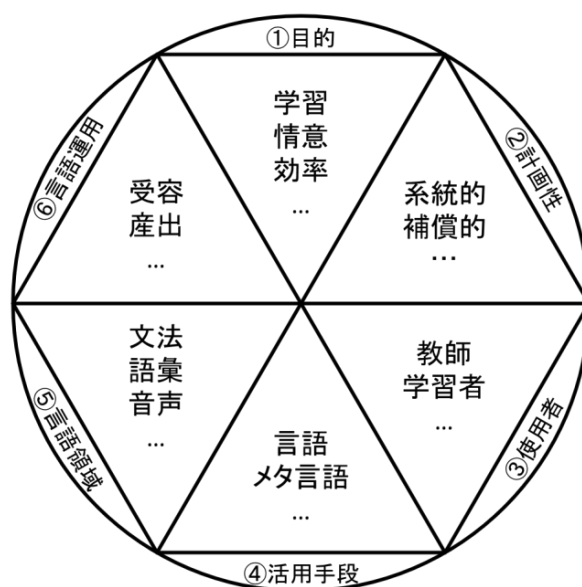


図 2-2 第二言語教育における母語の活用の枠組み

2.4 音声教育における母語の活用に関する先行研究

本節²⁹では、音声教育（特に日本語音声教育）における母語の活用に関する先行研究を概観する。管見の及ぶ限り、これらの先行研究は、①学習者の母語にある音を日本語の音声の指導や練習に活用するものと、②学習者の母語の表記方法を日本語の音声の表記に活用するもの、という二つに大別できる。それぞれ 2.4.1 と 2.4.2 で詳述する。

2.4.1 日本語の音声の指導と練習における母語の活用

学習者の母語にある音を日本語の音声の指導と練習に活用することについて言及した先行研究として、戸田（2004）、河野（2014）、松崎・河野（2018）、呉・朱（2021）などが挙げられる。また、母語の中でも母方言の活用に着目した先行研究として、劉（2017）が挙げられる。これらの先行研究では、母語（母方言）と日本語との類似点だけでなく、その相違点をも音声の指導や練習に活用している。以下では、まず類似点の活用について確認したうえで、次に相違点の活用について確認する。

河野（2014）は、アラビア語話者の学習者に対するハ行音の指導について以下のように述べている。アラビア語の単語の例から、日本語のハ行音と同じ[h]音が学習者の母語にもあることを明示し、それで発音するように指導するという。この例では、学習者の母語と日本語との「類似点」から、母語にある音を日本語の指導に応用していると言えよう。

[ハ行音[h]に咽頭音[h̤]を用いる誤用]

どんな誤用でも、その対処として、まず基本になるのは、その誤用が起きていることに気づかせることです。そして、気づかせるのに最も簡単な方法は、誤用を指摘し、正用を示すことです。それだけで、正しく発音できるようになることもあります。（中略）口蓋垂音化、咽頭化して、つまったように聞こえたり、強く聞こえる発音については、まずは指摘して、リピートさせるとよいでしょう。アラビア語でも、《هاتف》（ヘーティフ）「電話」、《هو》（ホワ）「それ」、《نهار》（ナハール）「昼間」など、[h]はふつうに存在します。しかし、日本語発音で[h]ではなく、[h̤]を用いるのは、日本語のハ行子音がアラビア語の[h̤]よりも強く聞こえるからか

²⁹ この節の一部には、筆者が執筆した劉（2022a）の「2. 先行研究」を基に加筆修正した内容が含まれる。

もしれません。そこで、ヒ、フを除き、アラビア語の[h]でよいと説明すれば、ほぼ発音できるようになります。

(河野 2014、pp.208-209、アラビア語の表記を正書法に合わせ変更)

松崎・河野 (2018) は促音の指導について、「英語の、whattime のような、学習者の母語の近似音を利用するのも手掛かりになります」(p.206) と述べている。日本語の促音は特殊な音とされる場合が多いが、学習者の母語に同じ音がなくとも近似する音があればそれを利用できるという。この例では、学習者の母語と日本語との「類似点」から、母語にある近似音を日本語の指導に応用していると言えよう。

劉 (2017) は学習者の母語の中でも母方言に着目し、ナ行音・ラ行音の指導について以下のように述べている。まず母方言の単語の例から/n/・/l/の音韻対立に気づかせ、次にその発音方法を日本語の「ニ・リ」とそれ以外のナ行音・ラ行音の練習に応用するという。この例では、学習者の母方言と日本語との「類似点」から、日本語の発音練習の前に母方言を導入練習として使用していると言えよう。また、母方言と日本語との「類似点」から、母方言の発音の仕方を日本語の練習に応用していると言えよう。

本研究では、成都方言話者は細音³⁰の場合/n/・/l/を弁別するため、「ニ・リ」が他のナ行音・ラ行音よりも混同しにくいことを明らかにした。したがって筆者は、成都方言話者がナ行音・ラ行音の発音練習を行う際、こういった母方言の「正の転移」を生かせるのではないかと考えた。つまり、敢えて混同しにくい「ニ・リ」から練習をはじめ、それをマスターしてから他のナ行音・ラ行音に応用するような練習方法である。

具体的には、まず、声母が/n/・/l/で韻母が細音の語のミニマルペア (表 7-1、7-2) を提示し、自身の方言の音韻体系を振り返り、方言に/n/・/l/の弁別が実際にあることに気づいてもらう。次に、敢えて混同しにくい「ニ・リ」を含んだミニマルペア (表 7-3) を通し、聴取および発音の練習を重ねる。そこからナ行音・ラ行音の相違点に意識を向けて、他のナ行音・ラ行音のミニマルペア (表 7-4) にも

³⁰ 「細音」とは中国語の音韻研究で使用される用語である。一般音声学の表現で言えば、/li/や/lia/などのように、後続母音が/i/もしくは/y/で始まる音を指す。「細音」の反対として「洪音」もあるが、これらの詳細については 2.5.2 を参照されたい。

応用できるようにする。最終的に、全てのナ行音・ラ行音を弁別できるようになる練習方法、いわゆる「ニ・リ突破法」である。なお、こういった練習方法は成都方言話者だけでなく、他の地域の細音の場合において/l/・/n/を弁別する方言話者にも適すると考えられる。

(劉 2017、p.63、原表の引用を割愛)

戸田 (2004) は、中国語・韓国語・英語話者向けの「母語別発音レッスン」(pp.96-116)で、日本語の音声を学習者の母語と比較しながら解説している。例えば以下のように、日本語のアクセントは中国語の声調より声の起伏が少なく、同じ高さを維持する場合があると述べている。この例では、学習者の母語と日本語との「相違点」から、発音上の注意点について説明していると言えよう。

問題点：

声の高さが上がったり下がったりして、アクセントが不自然です。

解説：

中国語には声調があります。地域・話者によっても異なりますが、例えば北京語には声調がよつつ、広東語にはむつつあり、1音節中の声の高さの変化に富んでいます。長いことばになると、同じ高さを保つことが少なくなります。これに対し、日本語には平板型というアクセント型があり、声の高さが保たれます。また、複合語では後ろのことばのアクセント型や長さによって、アクセントが決まります。例えば、「早稲田大学」の発音は次のようになります。

中国語：

早 稻 田 大 学

zǎo dào tián dà xué

日本語：

わ¹せだ + だ¹いがく → わ¹せだだ¹いがく

(戸田 2004、pp.100-101、フォントの関係上アクセント記号を変更)

呉・朱 (2021) は、中国語話者の学習者に対するナ行音・ラ行音の指導について以下のよ

うに述べている。まずナ行音・ラ行音と類似する中国語の/n/・/l/の練習から鼻音と非鼻音（口音）の区別を把握させ、次に中国語の/l/との違いを意識しながら日本語のラ行音を練習するという。この例では、学習者の母語と日本語との「類似点」から、日本語の発音練習の前に母語を導入練習として使用していると言えよう。また、母語と日本語との「相違点」から、両者の違いを意識しながら母語を日本語の練習に応用していると言えよう。

単音の練習に続く語の発音練習では、教員が中国語母語話者であれば、中国語と日本語の練習を同時に行うことで効果が上がると考えられる。（中略）a. 中国語の/n/ /l/を含む有意味語ミニマルペアで、鼻をつまんで発音する方法で鼻音と口音の区別をつけさせる。b. 中国語の/l/と日本語の/r/を含む有意味語を練習させ、舌の動きの相違を意識させる。c. 日本語の/n/ /r/を含む有意味語ミニマルペアで/n/ /r/の区別を理解させる、という順序で学ばせるのが学習者の自己モニターを促進する上で効果的であると考えられる。

（呉・朱 2021、p.61）

以上では、学習者の母語を日本語の音声の指導や練習に活用することについて先行研究を概観した。母語と日本語との「類似点」や「相違点」を活用した様々な提案がなされている。中には、母語だけでなく、学習者の母方言を活用した提案も見られる。しかし、管見の限り個々の提案はあるものの、これらの提案を整理し一定の枠組みを構築した先行研究は見当たらない。また、これらの提案の効果を教育実践で検証した先行研究や、母語の活用に対する学習者の捉え方を調査した先行研究も見当たらない。それゆえ、学習者の母語を活用した音声教育に関する着想が散在しており、体系的な教育理念・教育方法として確立できていない現状がある。この現状を打開し、学習者の母語という言語資源を日本語音声教育に活かすべく、本論文ではまず第五章で教材調査から母語の活用の現状を把握する。そのうえで、第六章で母語の活用方法の枠組みを構築し、これに基づき教育実践を行い、母語の活用の効果と課題を明らかにする。

なお、上記の先行研究における提案には、母語の活用に制限をかけているものも見られる。例えば、前述した呉・朱（2021）では「教員が中国語母語話者であれば」という前提をつけている。しかし、本論文の2.3.3で構築した母語の活用の枠組みにあるように、観点③【使用者】で考えると、母語を活用するのは「教師」だけでなく「学習者」も挙げられる。呉・

朱 (2021) が提案した方法では、実際に中国語の/n/・l/を発音するのが学習者であり、教員が必ずしも中国語母語話者である必要はない。中国語の/n/・l/に関する基礎的な知識さえあれば、あるいは教材などのリソースから練習に使える語彙リストさえ入手できれば、中国語母語話者の教師でなくとも実施が可能だと考えられる。本論文の第六章で行う学習者の母語を活用した音声教育実践においても、学習者と同じ母語を持つ教師（筆者）が担当しているが、必ずしもそうでなければ実施が不可能というわけではない³¹。

2.4.2 日本語の音声の表記における母語の活用

学習者の母語の表記方法を日本語の音声の表記に活用することに関する先行研究として、小林・藤井・柳田 (2015)、野田・中北 (2018)、野田・島津 (2019)、野田・高澤 (2020) が挙げられる。

小林・藤井・柳田 (2015) は、「日本語教科書でローマ字表記を用いる際には、『音として理解、産出するためのローマ字表記』と『文字として出力するためのローマ字表記』のどちらかであるかを、峻別するべきである」(p.1) と主張している。さらに、前者について、「会話教材におけるローマ字表記、すなわち、日本語を『音として理解、産出するためのローマ字表記』は、学習者の母語を考慮し、母語ごとに開発されるべきである」(p.1) と主張している。そのうえで、同論文では「母語の感覚で発音することが容易で、かつ、日本語らしく聞こえる」(p.11) ように、英語話者とイタリア語話者向けに日本語の音声の表記方法の開発を試みている。例えば、「ここって」を英語話者向けに「kōh-koh tay」と表記し、イタリア語話者向けに「cocotte」と表記している (p.14)。

野田・高澤 (2018) は、「日本語をアルファベットで表記するときは、一般的にはへボン式ローマ字が使われる」が、学習者の母語の表記方法と異なる点もあるため、「へボン式ローマ字の発音のしかたを学習しなければ、へボン式ローマ字で書かれた日本語を適切に発音するのは難しい」(p.136) と指摘している。この問題の解決策として、野田・中北 (2018)、野田・島津 (2019)、野田・高澤 (2020) といった一連の研究は、英語・中国語・スペイン語話者向けに、母語の表記方法 (アルファベットまたは漢字) による日本語の音声の表記を開発している。例えば、「セイト (生徒)」を英語話者向けに「seh-eh-toh」(野田・中北 2018:

³¹ 学習者と同じ母語を持つ教師でなくとも、学習者の母語を活用した教育実践が可能であることについては、Cabaroğlu & Rathert (2017) なども参照されたい。同論文では、ドイツ語話者の教師がアラビア語話者の学習者に、アラビア語を活用した英語教育を行っている。

140) と表記し、「ビール」を中国語話者向けに「必衣摺」(野田・島津 2019: 78) と表記し、「タケ(竹)」をスペイン語話者向けに「taqué」(野田・高澤 2020: 144) と表記している。

以上の先行研究では、学習者の母語の表記方法を活用し、母語別に日本語の音声の表記方法を開発している。ただし、野田・高澤(2020)にも断りがあるように、このような「音声表記だけで日本語の正確な音声が再現できるわけではない」が、実際の日本語の音声のインプットに合わせ、「その音声を覚えたり、音声が聞けない場でその音声を自分で再現したりするときに役立つ」(p.142) という。このような表記方法の是非に関しては本論文で議論しないが、音声教育における母語の活用の一つの形ではあろう。

2.5 ナ行音・ラ行音の混同に関連する先行研究

本論文の第三章と第四章では、日本語学習者によるナ行音・ラ行音の知覚と生成を事例とし、音声習得における母語の役割を探究する。そのため、本節³²ではまずナ行音・ラ行音の混同に関連する先行研究を概観する。具体的には、2.5.1 で日本語のナ行音・ラ行音について、2.5.2 で中国語の共通語(普通話)および方言(西南官話)における声母 N・L について、2.5.3 で中国語西南官話話者によるナ行音・ラ行音の混同について概観する。

2.5.1 日本語のナ行音・ラ行音

日本語にはナ行音・ラ行音の区別があるように、音素/n/・/r/の音韻対立がある。音声学の観点から見れば、ナ行音・ラ行音は複数の子音(異音)で発音されている。ここでは天沼・大坪・水谷(1989)、城田(1993)、加瀬(2001)、鹿島(2002)、城生(2003)、斎藤(2006)の指摘に基づき、ナ行音・ラ行音の子音について表 2-5 に整理する。

表 2-5 音声学から見る日本語のナ行音・ラ行音の子音

カナ 表記	ナ行音		ラ行音	
	ナ ヌ ネ ノ	ニ ニャ ニュ ニョ	ラ ル レ ロ	リ リャ リュ リョ
子音	歯茎鼻音[n]	硬口蓋鼻音[n]	歯茎はじき音[r]	口蓋化した 歯茎はじき音[r]
備考	「ニ ニャ ニュ ニョ」は歯茎硬口		ラ行音は音環境や話者によって歯茎側	

³² この節の一部には、筆者が執筆した劉(2022b)の「2. 先行研究」を基に加筆修正した内容が含まれる。

	蓋鼻音と呼ばれる場合もある。	面接近音[l]や歯茎ふるえ音[r]などで発音される場合もある。
--	----------------	---------------------------------

この表からわかるように、日本語のナ行音・ラ行音は調音位置が同じ（歯茎音）、もしくは極めて近い（硬口蓋／歯茎硬口蓋音と口蓋化した歯茎音）。両者の最大の違いは調音方法であり、発音する際に息が鼻から出るか（鼻音）口から出るか（非鼻音）という区別が特に重要である。言い換えれば、鼻音と非鼻音を区別できない場合、発音や聴取においてナ行音・ラ行音の混同が起こる。

2.5.2 中国語の普通話および西南官話における声母 N・L

一般的に、狭義の中国語というのは中国の公用語である普通話（Mandarin）³³を指すが、広義の中国語には様々な方言がある。『中国語言地図集』（2012）では、中国語の方言が官話・粵語・閩語などの十大方言に分類されている（図 2-3）。西南官話は官話に属し、四川・重慶・雲南・湖北などの地域で使用されており、その話者は 2.6 億人に及ぶ。普通話と西南官話とでは、音韻体系などにおいて様々な差異がある。

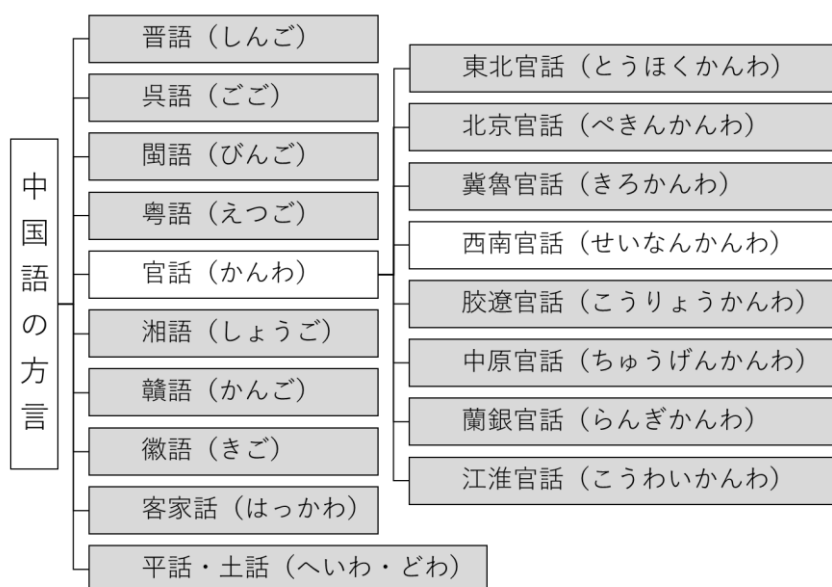


図 2-3 十大方言説に基づく中国語の方言の分類

³³ 台湾では「国語」と呼ばれることが多い。

普通話には声母（頭子音）N・Lの区別があるように、音素/n/と/l/の音韻対立がある（北京大学 2004、馮 2007）。一方、西南官話には/n/・/l/の音韻対立がない場合が多い。ただ、西南官話はさらにいくつかの下位方言に細分化でき、下位方言によっては/n/・/l/の音韻対立において異なる点もある。ここでは楊（1984）、孫（2011）の指摘に基づき、西南官話における/n/・/l/の音韻対立について表 2-6 に整理する。

表 2-6 西南官話の下位方言における/n/・/l/の音韻対立

	方言例	後続母音が/i/・/y/以外 (=洪音の場合)	後続母音が/i/・/y/ (=細音の場合)
参考用	普通話など	音韻対立あり (例：na≠la)	音韻対立あり (例：ni≠li)
タイプ I	成都、綿陽、武隆 などの方言	音韻対立なし (例：na=la)	音韻対立あり (例：ni≠li)
タイプ II	南充、重慶、梁平 などの方言	音韻対立なし (例：na=la)	音韻対立なし (例：ni=li)

上記の表にあるように、西南官話は下位方言によって/n/・/l/の音韻対立の有無が異なる。タイプ I の下位方言では、後続母音が/i/・/y/以外（即ち、「洪音」）の場合において/n/・/l/の音韻対立がないが、後続母音が/i/・/y/（即ち、「細音」）の場合において/n/・/l/の音韻対立がある。つまり、「南 (nan)」と「藍 (lan)」は弁別しないが、「泥 (ni)」と「梨 (li)」は弁別する。一方、タイプ II の下位方言では、いずれの場合においても/n/・/l/の音韻対立がない。つまり、「南 (nan)」と「藍 (lan)」も、「泥 (ni)」と「梨 (li)」も弁別しない。このような下位方言による/n/・/l/の音韻対立における差異は、ナ行音・ラ行音の知覚と生成にも影響を及ぼすと考えられる（2.5.3、3.2、4.2 参照）。

では、/n/・/l/の音韻対立がない場合、これらの子音がどのように発音されるか。この点に関しては定説がなく、先行研究によって見解が異なる。タイプ I の成都話を例に言えば、洪音を伴う/n/・/l/の発音について、梁（1982）、崔（1996）、張・張・鄧（2001）はその両方が[n]と発音されると指摘し、楊（1984）は[n]と発音される場合が多いが[l]と発音される場合もあると指摘し、羅（1987）は鼻音化した[ŋ]と発音されると指摘している。このように先行研究によって指摘が異なるのは、西南官話において/n/・/l/が同じ音素（音素/n|l/）の自由

異音であるからだと考えられる。つまり、[n]と発音されるか[l]と発音されるかには一定の規則がないため、調査協力者となった話者によっては異なる調査結果が得られるということである。

上記で挙げた先行研究を含め、従来の中国語方言研究は調査協力者の方言話者の発音を、同じ中国語話者である研究者が自らの聴覚印象に頼り記述する場合が多い。劉（2017）は従来と異なる視点から、西南官話話者による/n/・l/の発音を日本語母語話者が聞き、それが日本語のナ行音・ラ行音のどちらに近いと聞こえるかを選択するという方法で調査している。その結果、/n/はナ行音に近い音で発音される場合とラ行音に近い音で発音される場合が混在しており、/l/はラ行音に近い音で発音される場合が多いという³⁴。劉（2017）の調査結果からも、西南官話において/n/・l/の音韻対立がない場合が多く、二つの音が同じ音素の自由異音であることが窺える。

2.5.3 中国語西南官話話者によるナ行音・ラ行音の混同

2.5.1 と 2.5.2 で述べたように、日本語には音素/n/・l/の音韻対立があり、中国語（普通話など）には音素/n/・l/の音韻対立がある。また、日本語の音素/r/（ラ行音）には異音として歯茎側面接近音[l̪]も使用されている。ゆえに、中国語の/n/・l/の要領で発音しても、日本語の/n/・l/としては認識できる。そのため、普通話や/n/・l/の音韻対立がある方言を母方言とする中国語話者には、ナ行音・ラ行音の弁別が困難でない。

一方で、/n/・l/の音韻対立がない方言を母方言とする中国語話者の場合、ナ行音・ラ行音を混同するという問題が見られる。日本語教育や第二言語習得の分野では、中国語方言話者の日本語学習者によるナ行音・ラ行音の混同に関する研究が数多くある。例えば、台湾の閩南方言（閩語の一種）話者を対象にした劉（2000）、香港の広東方言（粵語の一種）話者を対象にした李・村島（2002）や、福建の閩東方言（閩語の一種）話者を対象にした陳（2013）などが挙げられる。母方言が異なれば混同の傾向や特徴も異なるため、以下では西南官話話者に焦点を当て、先行研究を整理する。

大久保（2013）は四川方言（西南官話の一種）を母方言とする日本語学習者 53 名に、無意味語のミニマルペアを用い、ナ行音・ラ行音の聴取を調査している。その結果、四川方言

³⁴ 成都話における細音の/n/・l/を除く。本項で前述したように、成都話はタイプ I の下位方言であり、細音の場合において/n/・l/の音韻対立がある。この場合、劉（2017）の調査結果では、/n/はナ行音に近い音で発音され、/l/はラ行音に近い音で発音されているという。

話者は、「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」(p.47)、
「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」(p.49)、「語中ナ行音は音環境が短母音のときに聴取(の混同)が起きやすい」(p.56、注は筆者)、「語中ラ行音は音環境が撥音のときに聴取(の混同)が起きやすい」(p.57、注は筆者)などの特徴があると報告している。また、「聴取混同に後続母音の影響はない」(p.50)と報告している。

劉(2020)はナ行音・ラ行音の混同に関する先行研究を概観し、「下位方言まで分けて論じられていないという課題が残されている」(p.3)と指摘している。同時に、上記の大久保論文の調査協力者の四川方言話者に「成都、重慶などの下位方言話者が混在する可能性が高く」、「ナ行音・ラ行音の知覚において母音の影響がない」という結論に「検証の余地がある」(p.4)と指摘している。そのうえで、劉(2020)は成都方言話者(CDS)と重慶方言話者(CQS)の日本語学習者に分けて調査し、「CDSは母音/a/, /u/, /e/, /o/と比べ、/i/の場合、即ち『ニ・リ』の場合、混同が非常に起こりにくい」(p.11)と報告している。さらに、この特徴は「母語・母方言の『正の転移』」(p.10)だと指摘し、「CDSが成都方言を話す時、(中略)細音の場合声母 n・l を弁別する。そのため、(中略)細音にあたる『ニ・リ』のほうに混同しにくい」(p.11)からだと考察している。また、この特徴以外に、「CDS・CQSとも『ナ行音⇄ラ行音』の双方向の混同が同程度に起こる」、「CDS・CQSとも撥音が先行する場合と後続する場合の両方において、ナ行音・ラ行音の混同、特に『ラ行音→ナ行音』の混同が起こりやすい」などの特徴があると報告している。

上記で概観した大久保(2013)および劉(2020)の調査結果を表2-7に整理する。表にあるように、大久保(2013)と劉(2020)は混同の方向、母音の影響、音環境の影響などの観点からナ行音・ラ行音の知覚における特徴を分析したが、一部異なる結果が得られた。これらの結果の相違から、疑問を四つ提起する。第一に、両論文の調査語や調査手順に大差がないため、混同の方向の相違は学習者の個人差によるものなのか。第二に、劉(2020)の成都方言話者と同じタイプIの西南官話話者(2.5.2の表2-6参照)も同様に、母音/i/の場合(即ち、「ニ・リ」の)混同が起こりにくいのか。第三に、「ニ・リ」の混同が起こりにくい学習者は、それと子音が同じである「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」も同様に、混同が起こりにくいのか(2.5.1の表2-5参照)。第四に、撥音を伴う場合「ラ行音→ナ行音」だけでなく「ナ行音→ラ行音」の混同も起こりやすいという劉(2020)の結果は、ほかの先行研究では報告されていないが、再び観察できるのか。この四つの疑問を踏まえ、本論文の第三章と第四章ではナ行音・ラ行音の知覚と生成の混同について検討し、音声習得における母

語の役割を探究する。

表 2-7 西南官話話者を対象とした先行研究の整理

先行研究	大久保 (2013)	劉 (2020)
調査内容	ナ行音・ラ行音の知覚	ナ行音・ラ行音の知覚
調査対象	西南官話話者 53名	西南官話話者 30名
下位方言 の区分	なし (まとめて四川方言話者)	あり (成都方言・重慶方言話者)
混同の方向	ナ行音→ラ行音のほうの 混同が起こりやすい	ナ行音⇄ラ行音という双方向の 混同が同程度に起こる
位置の影響	語頭よりも語中の 混同が起こりやすい	記述なし
母音の影響	母音の影響なし	成都方言話者：母音 <i>/i/</i> の場合、 混同が起こりにくい
音環境の影響	ナ行音：短母音先行の場合、 混同が起こりやすい ラ行音：撥音先行の場合、 混同が起こりやすい	撥音の場合、ラ行音→ナ行音の混 同が非常に起こりやすく、ナ行音 →ラ行音の混同も起こりやすい

2.6 本章のまとめ

本章では、習得と教育の両方から先行研究における母語に関する議論を概観し、本研究の位置付けを明確にした。

2.1 では第二言語習得の研究における母語に関わる用語の変遷を概観した。第二言語習得において「干渉」という用語は、母語による負の影響を連想させ、ネガティブなイメージを持ちやすいという問題がある。「転移」という用語は、「負の転移」以外に「正の転移」や「中立の転移」もあるようにネガティブなイメージが薄いのが、用語の定義や用語自体の適切さなどの問題がある。一方で、「母語の役割」は「干渉」や「転移」などの専門用語の代替案として提唱されており、より汎用的な表現としても用いられている。このような変遷を踏まえ、本論文では「母語の役割」という表現を採用することにした。

2.2 では第二言語習得の中でも特に音声習得に焦点を当て、母語の影響に関する先行研究を概観した。音声習得において、Eckman (1977) の「有標性差異仮説」、Flege (1995) の「音声学習モデル」や Flege & Bohn (2021) の「改訂版音声学習モデル」、Major & Kim (1996) の「類似性差異速度仮説」など、様々な仮説やモデルが提唱されてきた。その殆どでは、学習者の母語が音声習得における極めて重要な要因として取り入れられている。日本語の音声の習得に関する先行研究でも、母語の影響が議論の中心にあることが多い。例えば、アンケート調査を通して学習者の発音の特徴を母語別にまとめた先行研究や、実験を通して特定の母語話者による発音や聴取の特徴とそれらの特徴における母語の影響を分析した先行研究の数々である。また、母語だけでなく母方言に着目した先行研究もあり、母語や母方言による負の影響以外に、その正の影響についても指摘されている。

2.3 では第二言語教育における母語の活用に関する議論を概観した。20 世紀の言語教授法では、目標言語を目標言語のみで教える「直接法」などが提唱されており、母語を使用することに対しては消極的であった。その後、このような消極的な考え方が批判され、母語を教育に活用しようとする研究が盛んに行われるようになった。また、母語の活用の利点として、学習者の言語的・認知的な負担の軽減、学習の効率の向上、不安の軽減、学習者間の協働の促進、教室内外の橋渡し、学習者のアイデンティティの保持、社会全体における異なる言語話者間の平等など、様々な指摘がある。一方で、母語を過度に使用することにより、目標言語の学習という目的から離れてしまう恐れがあることも指摘されている。これらの指摘を受け、本論文では母語をなぜ、どのように、どのような場合に活用するのかについて考えることが重要であると主張した。これらの問題について考えるためには、先行研究を踏まえたうえで、母語の活用の枠組みを構築した。この枠組みに基づき、本論文で着目する母語の活用の意味を明確にした。

2.4 では第二言語教育の中でも特に音声教育に焦点を当て、母語の活用に関する先行研究を整理した。その結果、先行研究における母語の活用を、①学習者の母語にある音を日本語の音声の指導や練習に活用するものと、②学習者の母語の表記方法を日本語の音声の表記に活用するもの、という二つに大別した。本論文の研究的関心のある①に関しては、個々の先行研究を整理し、母語と日本語との「類似点」や「相違点」を活用した様々な提案がなされていることを確認した。しかし、個々の提案はあるものの、これらを包括するような枠組みが構築されておらず、実践研究も殆ど見当たらない。そこで、学習者の母語を活用した音声教育に関する着想が散在しており、体系的な教育理念・教育方法として確立できていない

現状にあると問題提起した。

2.5 では第三章と第四章の研究事例であるナ行音・ラ行音の混同に関連する先行研究を整理した。まず、日本語のナ行音・ラ行音は音素/n/・/r/の音韻対立だが、音声学的には複数の異音があることを確認した。ナ行音・ラ行音の最大の違いは鼻音か鼻音でないかという点にあることも確認した。次に、中国語に声母 N・L の区別があるが、方言によっては/n/・/l/の音韻対立がない場合もあることを確認した。西南官話という方言は下位方言によって、/n/・/l/の音韻対立の有無と分布が異なることも確認した。最後に、中国語西南官話話者によるナ行音・ラ行音に関する先行研究を整理したうえで、調査結果に相違が見られる原因を推測し、解明すべき課題を四つ提起した。

次章以降では、習得篇（第三章、第四章）と教育篇（第五章、第六章）に分け、音声習得と音声教育における母語の役割を探究する。習得篇では本章の 2.1、2.2 を踏まえ、そして特に 2.5 で提起した四つの課題を切り口に論を展開する。教育篇では本章の 2.3、2.4 を踏まえ、本章で構築した母語の活用の枠組みと、後に構築する音声教育における母語の活用方法の枠組みを礎に論を展開する。

第三章 ナ行音・ラ行音の知覚における母語の影響

本章では、ナ行音・ラ行音を事例に、第二言語の音声の知覚における母語の影響を探究する。3.1 で調査の概要について述べる。3.2 で調査結果に基づき知覚の特徴について分析する。3.3 で知覚の特徴において母語がどのように影響している、または影響していないかについて考察する。3.4 で本章の内容をまとめる。

3.1 調査概要

本節³⁵では、調査の概要について述べる。具体的には、3.1.1 で調査目的について、3.1.2 で調査協力者について、3.1.3 で調査語について、3.1.4 で調査手順について述べる。

3.1.1 調査目的

本調査の目的は、第二言語の音声の知覚における母語の影響を明らかにすることである。この目的を達成するために、中国語西南官話話者の日本語学習者によるナ行音・ラ行音の知覚を事例に、以下の二つの研究課題を設定する。なお、前述の事例を選択した理由は、母語による負の影響と正の影響が同時に見られると期待できるためである（2.5.3 参照）。

課題Ⅰ：中国語西南官話話者の日本語学習者はナ行音・ラ行音の知覚において、どのような特徴を呈するか。（3.2）

課題Ⅱ：上記で明らかにした知覚の特徴において、母語がどのように影響している、または影響していないか。（3.3）

3.1.2 調査協力者

調査協力者は、中国四川省および重慶市の日本語学校を通して募集した、計 45 名の日本語学習者である。全員、中国語を母語とし、西南官話を母方言とする³⁶。また、四川省もしくは重慶市の出身である。以降では、西南官話話者を意味する「Southwestern Mandarin

³⁵ 本調査は筆者が執筆した劉（2022b）と同時に行われたものであるため、この節の一部には前述論文を基に加筆修正した内容が含まれる。

³⁶ 募集の際には、応募者に母語・母方言・普段の言語使用状況をオンラインのフェイスシートに記入してもらった。その後、念のため、応募者と連絡を取り、筆者と西南官話で会話をしてもらい、その話者であることを確認した。

speaker」から、これらの調査協力者を SW と略す。表 3-1 にその基本情報を示す。

表にある下位方言は、李（2009）および『中国語言地図集』（2012）に依拠し分類したものである。「片」「小片」とはその分類に用いられる中国語方言学の用語である。2.5.2 で述べたように、西南官話は基本的に/n/・/l/の音韻対立がないが、下位方言によっては一部差異もある。つまり、タイプⅠ：細音の場合において/n/・/l/（/ni/・/li/など）の音韻対立がある下位方言と、タイプⅡ：/n/・/l/の音韻対立が全くない下位方言がある。それぞれの下位方言がどのタイプになるかの判断は、楊（1984）、孫（2011）および『漢語方言地図集』（2008）に準拠する。念のため、調査協力者を募集する際には方言の語（声母 N・L で始まるもの）を発音してもらい、実際にそのタイプで合っていることを確認した。3.2 では分析の必要に応じ、45名の SW を下位方言のタイプⅠとタイプⅡにより、グループⅠ（27名）とグループⅡ（18名）に分ける。

表にあるように、SW の日本語学習歴は 1 年～4 年であり、日本語能力試験（JLPT）の N1・N2 を取得した者のほかに未受験の者もいる。ただし、日本語学習歴や JLPT の取得状況と、聴取テスト（3.2 参照）の正答率とは必ずしも一致しない。例えば、調査協力者 SW 22（日本語学習歴 1 年、JLPT 未受験）の正答率は 98.21%である一方、SW 14（日本語学習歴 4 年、N1 取得）の正答率は 65.18%である。そのため、調査協力者の日本語学習歴や JLPT の取得状況に関しては、本章では分析や考察を行う際の要因として取り上げない。

表 3-1 調査協力者一覧

グループⅠ					
協力者	下位方言	片	小片	日本語学習歴	JLPT 取得状況
SW 01	都江堰話	西蜀	岷赤	民間機関 ³⁷ で 1 年	未受験
SW 02	成都話	川黔	成渝	大学で 4 年	N1
SW 03	武隆話	川黔	成渝	大学で 4 年	N1
SW 07	簡陽話	川黔	成渝	大学で 4 年	N1
SW 08	成都話	川黔	成渝	独学で 2.5 年	N1
SW 10	江安話	西蜀	岷赤	大学で 1.5 年	未受験
SW 11	中江話	川黔	成渝	大学で 4 年	N1

³⁷ 中国の民間の日本語教育機関を指す。中国語では「日語培訓班」「日語培訓機構」などと呼ばれる。

SW 12	資陽話	川黔	成渝	民間機関で 2 年	N1
SW 13	綿陽話	川黔	成渝	大学で 4 年	N1
SW 18	双流話	西蜀	岷赤	大学で 4 年	N2
SW 19	三台話	川黔	成渝	独学で 3 年	N1
SW 20	富順話	西蜀	江貢	大学で 4 年	N1
SW 21	都江堰話	西蜀	岷赤	民間機関で 3 年	N1
SW 24	綿陽話	川黔	成渝	独学で 2 年	未受験
SW 25	成都話	川黔	成渝	大学で 2 年	N2
SW 28	成都話	川黔	成渝	民間機関で 3 年	N1
SW 29	成都話	川黔	成渝	独学で 3 年	未受験
SW 30	成都話	川黔	成渝	民間機関で 4 年	N1
SW 31	巴中話	川黔	成渝	民間機関で 1 年	未受験
SW 32	双流話	西蜀	岷赤	民間機関と大学で 3 年	N1
SW 35	成都話	川黔	成渝	大学で 4 年	N1
SW 36	溫江話	川黔	成渝	民間機関で 3 年	N1
SW 37	通江話	川黔	成渝	大学で 4 年	N1
SW 38	成都話	川黔	成渝	民間機関で 3 年	N1
SW 39	中江話	川黔	成渝	独学で 1 年	未受験
SW 44	広漢話	川黔	成渝	大学で 4 年	N1
SW 45	成都話	川黔	成渝	民間機関で 2 年	N2

グループ II					
協力者	下位方言	片	小片	日本語学習歴	JLPT 取得状況
SW 04	重慶話	川黔	成渝	大学で 4 年	N2
SW 05	南充話	川黔	成渝	大学で 4 年	未受験
SW 06	重慶話	川黔	成渝	大学で 1 年	未受験
SW 09	重慶話	川黔	成渝	大学で 4 年	N1
SW 14	重慶話	川黔	成渝	大学で 4 年	N1
SW 15	重慶話	川黔	成渝	大学で 4 年	N1

SW 16	重慶話	川黔	成渝	大学で2年	未受験
SW 17	重慶話	川黔	成渝	大学で1年	未受験
SW 22	梁平話	川黔	成渝	民間機関で1年	未受験
SW 23	重慶話	川黔	成渝	民間機関で2年	N2
SW 26	重慶話	川黔	成渝	大学で4年	N1
SW 27	重慶話	川黔	成渝	大学で4年	N2
SW 33	重慶話	川黔	成渝	独学で1年	未受験
SW 34	重慶話	川黔	成渝	大学で4年	N2
SW 40	重慶話	川黔	成渝	民間機関で2年	N1
SW 41	重慶話	川黔	成渝	高等学校で3年	未受験
SW 42	重慶話	川黔	成渝	大学で4年	N1
SW 43	宜賓話	西蜀	岷赤	民間機関と大学で4年	N1

3.1.3 調査語

知覚における特徴を明らかにするために、7種類の音環境にあるナ行音・ラ行音のミニマルペア、計112語を調査語とした(表3-2)。また、調査語のほかに、パ行音・バ行音のミニマルペア、計40語をダミー語として加えた。以下では記述の便宜上、各種類の音環境の調査語をそれぞれ、○サ、○ーサ、○ンサ、サ○、サ○ー、サー○、サン○と略す(○にはナ行音・ラ行音のいずれかが入る)。なお、調査語は大久保(2013)および劉(2020)から採用したものだが、以下の三つの変更を施した。

- ① ナ行音・ラ行音に伴う音を軟口蓋音の「カ」から歯茎音の「サ」に変更した。これは調査語に現れる撥音をなるべく歯茎鼻音[n]に限定するためである³⁸。
- ② 二連母音や促音の音環境(「ナイカ」や「ナッカ」など)を削除した。これは二連母音や促音はほかの音環境と比べ、正答率に有意差が特に認められないためである(詳細は大久保2013、劉2020を参照されたい)。
- ③ 拗音のナ行音・ラ行音を追加した。これは、「ニ・リ」の混同が起こりにくい学習者(劉2020)の場合、拗音のナ行音・ラ行音も「ニ・リ」と同様に混同が起こりにくいという

³⁸ 日本語の撥音は「ン／ん」と表記されるが、音声学の観点から見れば、音環境によって両唇鼻音[m]、歯茎鼻音[n]、軟口蓋鼻音[ŋ]などの異音がある。

特徴が見られるかを検証するためである（2.5.3 参照）。

表 3-2 調査語一覧

音環境		直音					拗音		
語 頭	○サ	ナサ	ニサ	ヌサ	ネサ	ノサ	ニャサ	ニュサ	ニョサ
		ラサ	リサ	ルサ	レサ	ロサ	リャサ	リュサ	リョサ
	○ーサ	ナーサ	ニーサ	ヌーサ	ネーサ	ノーサ	ニャーサ	ニューサ	ニョーサ
		ラーサ	リーサ	ルーサ	レーサ	ローサ	リャーサ	リューサ	リョーサ
	○ンサ	ナンサ	ニンサ	ヌンサ	ネンサ	ノンサ	ニャンサ	ニュンサ	ニョンサ
		ランサ	リンサ	ルンサ	レンサ	ロンサ	リャンサ	リュンサ	リョンサ
語 尾	サ○	サナ	サニ	サヌ	サネ	サノ	サニャ	サニユ	サニョ
		サラ	サリ	サル	サレ	サロ	サリャ	サリユ	サリョ
	サ○ー	サナー	サニー	サヌー	サネー	サノー	サニャー	サニュー	サニョー
		サラー	サリー	サルー	サレー	サロー	サリャー	サリュー	サリョー
	サー○	サーナ	サーニ	サーヌ	サーネ	サーノ	サーニャ	サーニユ	サーニョ
		サーラ	サーリ	サール	サーレ	サーロ	サーリャ	サーリユ	サーリョ
	サン○	サンナ	サンニ	サンヌ	サンネ	サンノ	サンニャ	サンニユ	サンニョ
		サンラ	サンリ	サンル	サンレ	サンロ	サンリャ	サンリユ	サンリョ

3.1.4 調査手順

調査目的を達成するために、3.1.2 で述べた調査協力者に、3.1.3 で述べた調査語とダミー語を用い、知覚調査（聴取テスト）を行った。具体的な手順は以下のとおりである。なお、本調査は 2021 年 1 月～4 月の間に行ったものであり、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の影響により、下記の①を除き、全てオンラインで実施した。

- ① 調査語の録音：大学院で日本語教育を専攻した、放送の経験を有する日本語母語話者 1 名に調査語の音読を依頼した。音読する際には、調査語を頭高型アクセントに統一し、キャリアセンテンス「商品名は（ ）です。」に入れた³⁹。リニア PCM レコーダー

³⁹ アクセントおよびキャリアセンテンスの設定には大久保（2013）を参考にした。

(SONY, PCM-D50) を使用し、早稲田大学学内にある防音室で録音を行った。

- ② 聴取テスト用プログラムの作成：録音データを音声編集ソフトウェア GoldWave で編集し、各調査語の前に 500ms、後に 300ms の無音区間を挿入し、調査語ごとにファイルを作成した (.mp3 形式、44100Hz、320kbps)。作成されたファイルと音響解析ソフトウェア Praat を用い、聴取テスト用プログラムを作成した。このプログラムでは最初にテストに関する説明が表示される。クリックするとテストが開始され、調査語の音声ファイルがランダムに再生され、その後二択の選択肢が画面に表示される (図 3-1)。選択肢をクリックすると回答が自動的に記録され、次の問題に進む⁴⁰。38 問 (全問題の 1/4、2 分程度) ごとに、休憩の時間が設けられる。
- ③ プログラムの確認作業：作成したプログラムを用い調査する前に、日本語母語話者 3 名に確認テストを依頼した。その結果、3 名とも全問正解であったため、調査用の音声ファイルとプログラムに問題がないことが確認された。
- ④ 聴取テストの実施：調査協力者の日本語学習者 (SW) に上記のプログラムを送付し、使用方法および注意事項について中国語で説明した。質問がないことを確認し、プログラムを用い聴取テストを実施した。テスト後に自動的に出力される結果のファイルを返送してもらった。
- ⑤ 点数の算出：回収した結果のファイルに基づき点数を算出した。SW の回答が元の調査語と一致する場合は 1 点とし、一致しない場合は 0 点とした。

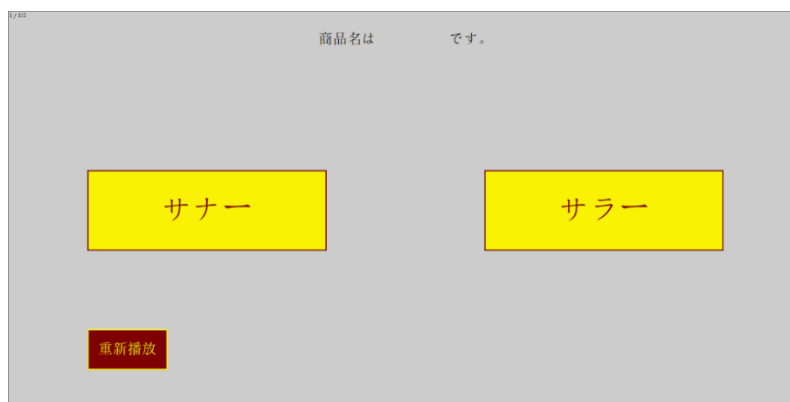


図 3-1 聴取テスト用プログラムの画面 (例)

⁴⁰ 聞き逃した場合などを考慮し、「もう一回聞く」というボタンを用意した (図 3-1 左下)。ただし、一語につき一回のみ使用可能である。

3.2 知覚の特徴に関する分析

本節では、統計解析ソフトウェア SPSS (バージョン 27.0.1.0) を用い分析を行う。分析の際は①子音、②母音、③直音・拗音、④音環境に着目し、それぞれ 3.2.1~3.2.4 で述べる。そのうち、②と③の場合は下位方言によって異なる特徴が予想されるため、グループ I とグループ II に分けて分析する (3.1.2 参照)。また、個人によって異なる結果が見られる場合はその分析結果も加える。なお、Kolmogorov-Smirnov の正規性検定を行った結果、SW の得点が正規分布に従うと仮定できない ($p<0.001$) とわかったため、以降ではノンパラメトリック検定を用い分析を進める。

3.2.1 子音間の比較

子音 /n, r/ ごとの得点を表 3-3 に示す。/n/ と /r/ の得点に差があるかを調べるために、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った。検定の結果、有意差が認められなかった ($p=0.228$)。つまり、全体的に見ると、調査語の子音 (/n, r/) によって得点に差が見られず、ナ行音⇔ラ行音の双方向の混同が同程度に見られる。

表 3-3 子音別の得点

子音	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
/n/	45	49.67	88.69%	8.796
/r/	45	49.58	88.53%	6.949

次に、個人ごとに /n/ と /r/ との間に差があるかを調べるために、Mann-Whitney の U 検定を行った。検定の結果は図 3-2 のとおりであり、縦軸は正答率を示し、横軸は有意差が認められた SW を示す (*=5%水準で有意、**=1%水準で有意、***=0.1%水準で有意)。45 名の SW のうち、図の左側の 6 名は /n/ の得点が /r/ より有意に低く、ナ行音→ラ行音の混同が起りやすい。右側の 6 名は /r/ の得点が /n/ より有意に低く、ラ行音→ナ行音の混同が起りやすい。

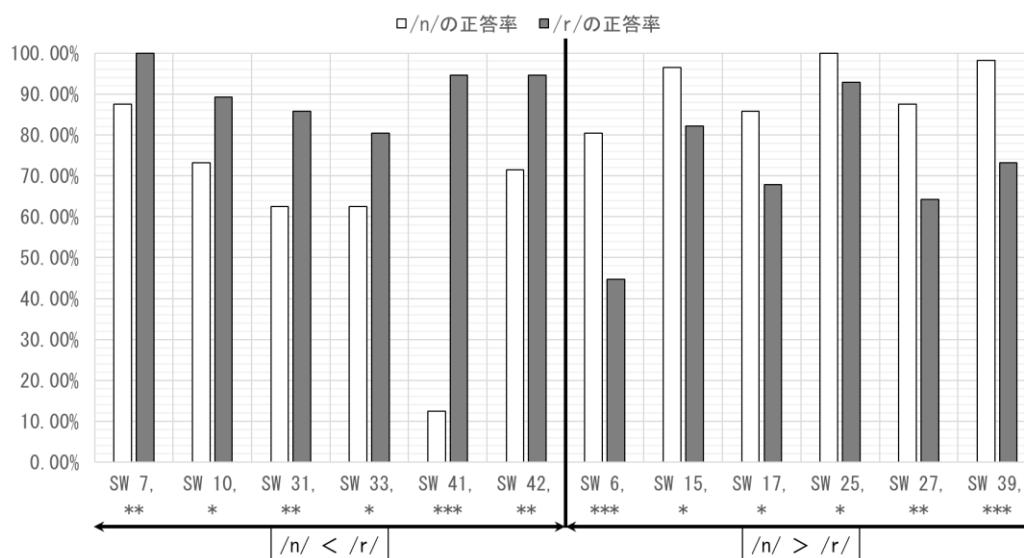


図 3-2 子音間の比較（個人ごと）

以上の分析から、全体的にはナ行音⇄ラ行音の双方向の混同が同程度に見られるが、個人によってはナ行音→ラ行音の混同が起こりやすい SW と、ラ行音→ナ行音の混同が起こりやすい SW があることがわかる。

3.2.2 母音間の比較

母音/a, i, u, e, o/ごとの得点を、グループ I とグループ II に分け、表 3-4 と表 3-5 に示す。各母音の得点に差があるかを調べるために、Friedman 検定を行った。検定の結果、両グループとも有意差が認められた（それぞれ $p < 0.001$ 、 $p = 0.013$ ）。続けて、ペアごとの比較（Bonferroni による調整）を行った結果、グループ I では有意差が認められ、 $/i/ > /a/$ ($p = 0.022$)、 $/i/ > /u/$ ($p = 0.026$)、 $/i/ > /e/$ ($p = 0.015$)、 $/i/ > /o/$ ($p = 0.026$) とわかった。一方、グループ II ではいずれの母音のペアでも有意差が認められなかった⁴¹。つまり、グループ I の場合、調査語の母音によって得点に差が見られ、 $/i/$ の得点が $/a, u, e, o/$ より有意に高く、「ニ・リ」の混同が起こりにくい。対して、グループ II の場合、調査語の母音 ($/a, i, u, e, o/$) によって得点に差が見られず、母音に関係なく混同が起こる。

⁴¹ Friedman 検定で有意差が見られ、ペアごとの比較で有意差が見られないことは、統計検定において起こりうる事象である。似たように、分散分析で有意差が見られ、多重比較で有意な水準対が見られない場合もある。詳細は南風原（2002: 283-284）などを参照されたい。

表 3-4 母音別の得点 (グループ I)

母音	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
/a/	27	12.81	91.53%	1.520
/i/	27	13.74	98.15%	0.594
/u/	27	12.63	90.21%	1.757
/e/	27	12.63	90.21%	1.668
/o/	27	12.67	90.48%	1.641

表 3-5 母音別の得点 (グループ II)

母音	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
/a/	18	12.06	86.11%	1.893
/i/	18	11.39	81.35%	2.118
/u/	18	11.78	84.13%	1.987
/e/	18	11.06	78.97%	2.127
/o/	18	11.83	84.52%	2.595

以上の分析から、グループ I はほかのナ行音・ラ行音と比べ「ニ・リ」の混同が非常に起こりにくいのに対し、グループ II は母音に関係なくナ行音・ラ行音の混同が起こることがわかる。

3.2.3 直音・拗音間の比較

直音 (/n, r/ + /a, u, o/) と拗音 (/n, r/ + /ya, yu, yo/) の得点を、グループ I とグループ II に分け、表 3-6 と表 3-7 に示す。直音と拗音の得点に差があるかを調べるために、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った。検定の結果、両グループとも有意差が認められなかった (それぞれ $p=0.080$ 、 $p=0.057$)。つまり、両グループとも全体的には、直音・拗音によって得点に差が見られず、直音と拗音のナ行音・ラ行音の混同が同程度に見られる。

表 3-6 直音・拗音の得点（グループ I）

類別	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
直音	27	38.11	90.74%	4.032
拗音	27	39.37	93.74%	3.353

表 3-7 直音・拗音の得点（グループ II）

類別	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
直音	18	35.67	84.92%	5.911
拗音	18	34.22	81.48%	6.093

次に、個人ごとに直音と拗音との間に差があるかを調べるために、Mann-Whitney の U 検定を行った。検定の結果は図 3-3 のとおりであり、縦軸は正答率を示し、横軸は有意差が認められた SW を示す（*=5%水準で有意、**=1%水準で有意）。45 名の SW のうち、図の左側の 2 名は直音の得点が拗音より有意に低く、直音の場合に混同が起こりやすい。右側の 1 名は拗音の得点が直音より有意に低く、拗音の場合に混同が起こりやすい。なお、この 3 名はいずれもグループ I の SW である。

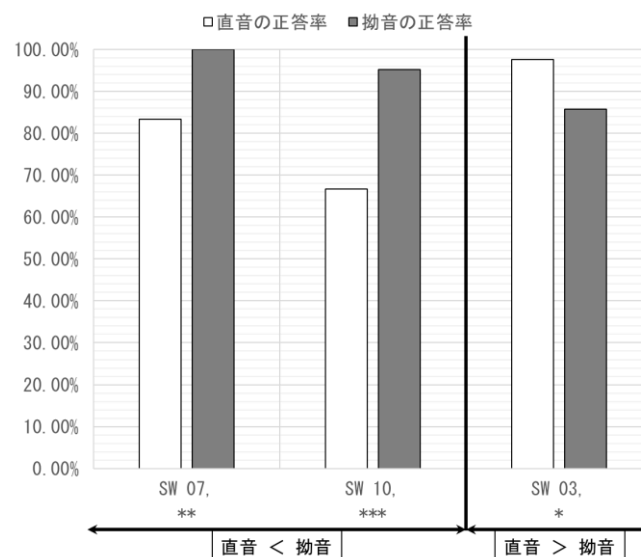


図 3-3 直音・拗音間の比較（個人ごと）

以上の分析から、全体的には直音と拗音のナ行音・ラ行音の混同が同程度に見られるが、直音の場合に混同が起りやすい SW と、拗音の場合に混同が起りやすい SW も一部いることがわかる。

3.2.4 音環境間の比較

音環境ごとの得点を表 3-8 に示す。各音環境の得点に差があるかを調べるために、Friedman 検定を行った。検定の結果、有意差が認められた ($p<0.001$)。続けて、ペアごとの比較 (Bonferroni による調整) を行った結果、有意差が認められ、○ンサ<サ○, サ○ー, サー○ (いずれも $p<0.05$)、サン○<サ○, サ○ー, サー○, ○ーサ (いずれも $p<0.05$) とわかった。つまり、一部のペアを除き、撥音の音環境 (○ンサ、サン○) の得点が撥音のない音環境 (サ○、サ○ー、サー○、○ーサ) より有意に低く、撥音の音環境においてナ行音・ラ行音の混同が起りやすい。

表 3-8 音環境別の得点

音環境	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
○サ	45	13.89	86.81%	2.433
サ○	45	14.69	91.81%	1.905
○ーサ	45	14.36	89.72%	2.002
サ○ー	45	15.07	94.17%	1.698
サー○	45	14.73	92.08%	1.888
○ンサ	45	13.40	83.75%	2.406
サン○	45	13.11	81.94%	2.218

次に、撥音の音環境 (○ンサ、サン○) に着目し、ナ行音とラ行音それぞれの得点を表 3-9 に示す。ナ行音とラ行音との間に差があるかを調べるために、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った。検定の結果、いずれの音環境においても有意差が認められた (それぞれ $p=0.011$ 、 $p=0.018$)。つまり、撥音の音環境においてラ行音の得点がナ行音より有意に低く、ラ行音→ナ行音の混同が起りやすい。

表 3-9 撥音の音環境における子音別の得点

音環境	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
/n/+ンサ	45	7.16	89.44%	1.348
/r/+ンサ	45	6.24	78.06%	1.848
サン+/n/	45	7.00	87.50%	1.430
サン+/r/	45	6.11	76.39%	1.837

以上の分析から、撥音の音環境が撥音のない音環境よりもナ行音・ラ行音の混同が起こりやすく、特にラ行音→ナ行音の混同が起こりやすいことがわかる。

3.3 知覚の特徴における母語の影響に関する考察

本節では前節の分析を踏まえ、SW が呈するナ行音・ラ行音の知覚の特徴において、母語がどのように影響している、または影響していないかについて考察する。

3.3.1 子音に着目した考察

3.2.1 では子音に着目し、知覚の特徴を分析した。その結果、ナ行音・ラ行音のどちらが混同しやすいかという点に関しては、全体としての傾向が見られず、個人によって異なる特徴が見られた。全体的にはナ行音⇄ラ行音の双方向の混同が同程度に見られた。個人によってはナ行音→ラ行音の混同が起こりやすい学習者と、ラ行音→ナ行音の混同が起こりやすい学習者がいた。さらに、同じ下位方言話者の学習者でも、混同の方向が異なる場合がある。例えば、同じ重慶話話者でも、ナ行音→ラ行音の混同が起こりやすい学習者（SW 33, 41, 42 の 3 名）とラ行音→ナ行音の混同が起こりやすい学習者（SW 06, 15, 17, 27 の 4 名）がそれぞれいる。

上記のような知覚の特徴から、SW 全体の傾向よりも学習者個人の特徴があるとわかるが、この個人の特徴には学習者の母語（母方言）が関係している可能性があると考えられる。2.5.2 で述べたように、SW の母方言である西南官話において、/n/・/l/の音韻対立がなく両者が同じ音素の自由異音である（タイプ I の下位方言の細音の場合を除く）。つまり、/n/・/l/が[n]と[l]のどちらで発音されるかには一定の規則がない。このような方言を母方言として日常的に使用する SW には、[n]を[l]に混同する人もいれば、[l]を[n]に混同する人もいる。さらに、[n]と[l]を互いに混同する人もいる。このような母語（母方言）の音韻特徴が目標言語

である日本語の知覚にも影響を及ぼし、ナ行音・ラ行音の混同に一定の方向が見られなかったと考えられる。言い換えれば、同じ西南官話を母方言とする SW が異なる混同の方向を呈するのは、母方言が影響していないというより、むしろ影響しているからだと言える。

本項をまとめると、ナ行音・ラ行音の知覚において母語（母方言）の影響は、学習者個人の特徴という形で現れている。母語において/n/・/l/の発音に一定の規則がないため、日本語のナ行音・ラ行音の知覚においても混同に一定の方向が見られないと考えられる。

3.3.2 母音に着目した考察

3.2.2 では母音に着目し、知覚の特徴を分析した。その結果、ナ行音・ラ行音の母音により混同の起こりやすさが異なるかという点に関しては、グループによって異なる特徴が見られた。グループ I はほかのナ行音・ラ行音と比べ「ニ・リ」の混同が非常に起こりにくい。対して、グループ II は母音に関係なくナ行音・ラ行音の混同が起こる。

上記のような知覚の特徴に関しては、それぞれのグループの SW の下位方言が影響していると考えられる。タイプ I の下位方言では、洪音の場合に/n/・/l/の音韻対立（例：/na/・/la/）がないが、細音の場合に/n/・/l/の音韻対立（例：/ni/・/li/）がある（2.5.2 参照）。グループ I の SW はこのような方言を幼少期から聞き慣れているため、/na/・/la/などを弁別せず聴取することはあるが、/ni/・/li/は問題なく聞き分けられる。このような母方言の音韻特徴の影響により、日本語を聴取する際にナ行音・ラ行音を混同するも、「ニ・リ」の混同が起こりにくいと考えられる。これは、母語（母方言）による負の影響と正の影響が同時に現れているとも言える。対して、タイプ II の下位方言では、洪音・細音に関係なく/n/・/l/の音韻対立がない（2.5.2 参照）。そのため、グループ II の SW はナ行音・ラ行音の母音に関係なく混同が起こると考えられる。これは、母語（母方言）による負の影響である。ここまでの考察を、図 3-4 のように示す。

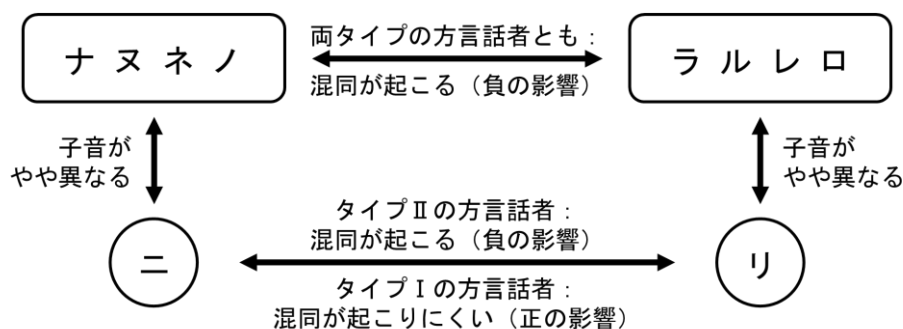


図 3-4 ナ行音・ラ行音の混同と母方言の負・正の影響

本項をまとめると、ナ行音・ラ行音の知覚において母語（母方言）の影響は、学習者の下位方言によって異なる。その下位方言における /n/・/l/ の音韻対立の有無と分布により、母方言が負の影響と正の影響を同時に与える場合と、負の影響のみを与える場合がある。

3.3.3 直音・拗音に着目した考察

3.2.3 では直音・拗音に着目し、知覚の特徴を分析した。その結果、ナ行音・ラ行音が直音か拗音かで混同の起こりやすさが異なるかという点に関しては、全体としての傾向が見られず、個人によって異なる特徴が見られた。全体的には直音と拗音のナ行音・ラ行音の混同が同程度に見られた。一方で、ごく一部ではあるが、直音の場合に混同が起こりやすい学習者と、拗音の場合に混同が起こりやすい学習者がいた。

上記のような知覚の特徴に関しては、予想していた母語（母方言）の影響が顕著に現れなかった。2.5.3 で述べたように、グループ I の SW は「ニ・リ」の混同が起こりにくいいため、それと子音が同じである「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」も同様に、混同が起こりにくいと予想していた。しかし、予想どおりの特徴が見られたのは 28 名のうちの 2 名のみである。さらに、1 名は予想に反して、拗音のナ行音・ラ行音がむしろ直音のそれよりも混同が起こりやすいという特徴が見られた。予想と異なる結果になった原因について、SW の母方言の音韻体系から次のように推測できる。グループ I の学習者の母方言に、日本語の「ニ・リ」に近似する音として /ni/・/li/ はあるが、「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」に近似する音は殆どない⁴²。つまり、拗音のナ行音・ラ行音は「ニ・リ」と子音が同じだが、学習者の母方言においては馴染みのない音である。そのため、拗音のナ行音・ラ行音の場合、「ニ・

⁴² 日本語の「ニャ・リャ」に近似する音として /nia/・/lia/ があるが、/nia/・/lia/ の使用が非常に限られている。これは、曾（1996）、李（1998）などの辞書の掲載例からもわかる。

リ」に見られたような母語の正の影響（3.3.2 参照）は顕著に現れなかったと考えられる。このことから、母語の影響は音声のレベルよりも、音韻のレベルで起こっている可能性が窺える。つまり、目標言語の子音（日本語の「ニ・リ」の子音）と音声的に近似する子音（西南官話の/ni/・/li/の子音）が学習者の母語に存在する場合でも、その目標言語の子音が別の母音と組み合わせたり（日本語の「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」）、学習者の母語の音韻体系に存在しない（もしくは馴染みのない）音になる場合、母語の影響が現れにくいという可能性がある。ここまでの考察を、図 3-5 のように示す。

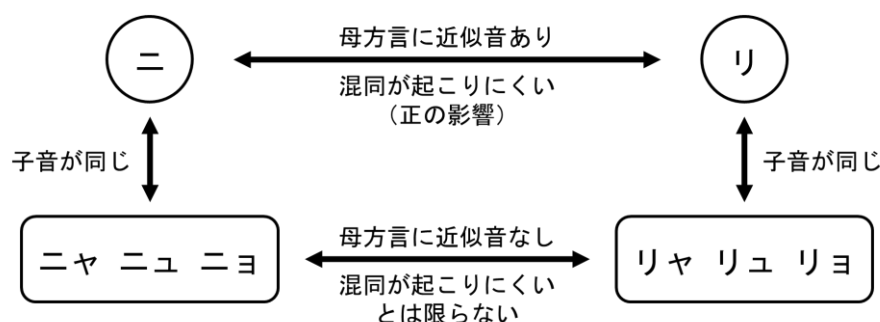


図 3-5 拗音のナ行音・ラ行音の混同に関する原因の推測

本項をまとめると、拗音のナ行音・ラ行音の知覚において予想した母語（母方言）の影響は、一部の学習者にしか見られなかった。この結果からは、上記で考察したように、母語の影響が音声のレベルよりも音韻のレベルで起こっている可能性が窺える。

3.3.4 音環境に着目した考察

3.2.4 では音環境に着目し、知覚の特徴を分析した。その結果、撥音の音環境（○ンサ、サン○）が撥音のない音環境よりも、ナ行音・ラ行音の混同が起こりやすいという特徴が見られた。また、撥音の音環境において、ナ行音→ラ行音よりもラ行音→ナ行音の混同のほうが起こりやすい。

上記のような知覚の特徴に関しては、母語の影響以外に音環境の音声的な性質が影響していると考えられる。2.5.1 で述べたとおり、ナ行音・ラ行音の最大の違いは調音方法であり、両者を弁別するには鼻音・非鼻音の区別が特に重要である。一方で、撥音の音環境では、ナ行音・ラ行音の前後に伴う撥音「ン」も鼻音である。撥音の影響で、本来 SW にとって弁別しづらいナ行音・ラ行音は、さらに弁別しづらくなると思われる。特に、「ラ行音（非鼻

音) +撥音(鼻音)」を「ナ行音(鼻音) +撥音(鼻音)」と聞き間違えやすいと思われる。そのため、前述したように、撥音の音環境においてナ行音・ラ行音の混同、特にラ行音→ナ行音の混同が起こりやすいという調査結果になった。

本項をまとめると、ナ行音・ラ行音の知覚において母語(母方言)の影響以外に音環境の音声的な性質による影響も見られる。つまり、ナ行音・ラ行音の知覚の混同が起こること自体は母語による負の影響だが、撥音の音環境において混同が起こりやすくなるのは撥音の鼻音の性質による影響だと思われる。

3.4 本章のまとめ

本章では、第二言語の音声の知覚における母語の影響を明らかにするために、ナ行音・ラ行音の知覚を事例に調査を行った(3.1.1)。調査協力者は中国語西南官話話者の日本語学習者(SW)、計45名である(3.1.2)。調査語は7種類の音環境にあるナ行音・ラ行音のミニマルペア(○サ、○ーサ、○ンサ、サ○、サ○ー、サー○、サン○)、計112語である(3.1.3)。Praatで作成した聴取テスト用プログラムを用い、二択の聴取テストを実施した(3.1.4)。以下では3.1.1で述べた二つの研究課題に沿って、分析と考察の結果をまとめる。

課題Ⅰ：中国語西南官話話者の日本語学習者はナ行音・ラ行音の知覚において、どのような特徴を呈するか。(3.2)

SWを対象とした聴取テストの結果からは、以下の特徴が見られた。

- ① 全体的にはナ行音⇔ラ行音の双方向の混同が同程度に見られるが、個人によってはナ行音→ラ行音の混同が起こりやすいSWと、ラ行音→ナ行音の混同が起こりやすいSWがいる(3.2.1)。
- ② SWを下位方言における/n/・/l/の音韻対立の有無と分布によってグループⅠとグループⅡに分けると、グループⅠはほかのナ行音・ラ行音と比べ「ニ・リ」の混同が非常に起こりにくく、グループⅡは母音に関係なくナ行音・ラ行音の混同が起こる(3.2.2)。
- ③ 全体的には直音と拗音のナ行音・ラ行音の混同が同程度に見られるが、拗音の場合に混同が起こりやすいSWと、直音の場合に混同が起こりやすいSWも一部いる(3.2.3)。
- ④ 撥音の音環境が撥音のない音環境よりもナ行音・ラ行音の混同が起こりやすく、特にラ行音→ナ行音の混同が起こりやすい(3.2.4)。

課題Ⅱ：上記で明らかにした知覚における特徴のうち、母語がどのように影響している、または影響していないか。(3.3)

上記の特徴①～④に関連して、母語（母方言）の影響については 1)～4)のように考察した。

- 1) 母語の影響が知覚における個人の特徴という形で現れる場合がある (3.3.1)。SW の母方言である西南官話では/n/・/l/の音韻対立がなく、両者が同じ音素の自由異音である（タイプ I の下位方言の細音の場合を除く）。/n/・/l/が[n]と[l]のどちらで発音されるかには一定の規則がない。そのため、SW は日本語のナ行音・ラ行音を混同するが、混同の方向（どちらをどちらに聞き間違えやすいか）が個人によって異なると考えられる。
- 2) 母語の影響の現れ方が下位方言によって異なる場合がある (3.3.2)。グループⅡの SW の母方言では、母音に関係なく/n/・/l/の音韻対立がない。日本語の知覚においても、母音に関係なくナ行音・ラ行音の混同が起こり、母語による負の影響しか見られなかった。一方で、グループⅠの SW の母方言では洪音の場合に/n/・/l/の音韻対立（例：/na/・/la/）がないが、細音の場合に/n/・/l/の音韻対立（例：/ni/・/li/）がある。日本語の知覚においても、ナ行音・ラ行音を混同するも「ニ・リ」の混同が起こりにくく、母語による負の影響と正の影響が同時に見られた。
- 3) 母語の影響が音声のレベルよりも、音韻のレベルで起こっている可能性がある (3.3.3)。グループⅠの SW は母方言の/nɪ/・/li/に近似する日本語の「ニ・リ」の混同が起こりにくいため、「ニ・リ」と子音が同じである「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」も混同が起こりにくいと予想した。しかし、予想したこの特徴はごく一部の SW にしか見られなかった。これは、目標言語の子音と音声的に近似する子音が学習者の母語に存在する場合でも、その目標言語の子音が別の母音と組み合わせたり、学習者の母語の音韻体系に存在しない（もしくは馴染みのない）音になる場合、母語の影響が現れにくいからだと推測できる。
- 4) 母語の影響以外に音環境の音声的な性質が影響している場合がある (3.3.4)。ナ行音・ラ行音の最大の違いは調音方法であり、両者を弁別するには鼻音・非鼻音の区別が特に重要である。「ナ／ラ＋ン」「ン＋ナ／ラ」のようにナ行音・ラ行音の前後に撥音が伴うと、撥音の鼻音の性質の影響により鼻音・非鼻音の弁別がしづらくなり、混同（特にラ行音→ナ行音の混同）が起こりやすい。つまり、ナ行音・ラ行音の知覚の混同が起こること自体は母語による負の影響だが、撥音の音環境において混同が起こりやすくなる

のは撥音の鼻音の性質による影響だと思われる。

本章の調査で明らかにした上記の知覚の特徴とそれにおける母語の影響を踏まえ、次章では生成のほうに着目し、知覚と同じような特徴と母語の影響が見られるかを解明する。

第四章 ナ行音・ラ行音の生成における母語の影響

本章⁴³では、ナ行音・ラ行音を事例に、第二言語の音声の生成における母語の影響を探究する。4.1 で調査の概要について述べる。4.2 で調査結果に基づき生成の特徴について分析する。4.3 で生成の特徴において母語がどのように影響している、または影響していないかについて考察する。4.4 で本章の内容をまとめる。

4.1 調査概要

本節では、調査の概要について述べる。具体的には、4.1.1 で調査目的について、4.1.2 で調査協力者について、4.1.3 で調査語について、4.1.4 で調査手順について述べる。

4.1.1 調査目的

本調査の目的は、第二言語の音声の生成における母語の影響を明らかにすることである。この目的を達成するために、中国語西南官話話者の日本語学習者によるナ行音・ラ行音の生成を事例に、以下の二つの研究課題を設定する。なお、前述の事例を選択した理由は、母語による負の影響と正の影響が同時に見られると期待できるためである（2.5.3 参照）。

課題Ⅰ：中国語西南官話話者の日本語学習者はナ行音・ラ行音の生成において、どのような特徴を呈するか。（4.2）

課題Ⅱ：上記で明らかにした生成における特徴のうち、母語がどのように影響している、または影響していないか。（4.3）

4.1.2 調査協力者

調査協力者は、中国語を母語とし、西南官話を母方言とする日本語学習者（SW）、計 45 名である。これらの調査協力者は、第三章で述べたナ行音・ラ行音の知覚の調査と同じであるため、詳細は 3.1.2 を参照されたい。第三章と同様に、4.2 では分析の必要に応じ、45 名の SW を下位方言のタイプⅠとタイプⅡにより、グループⅠ（27 名）とグループⅡ（18 名）に分ける。

⁴³ この章の一部には、筆者が執筆した劉（2022b）の内容を基に加筆修正した内容が含まれる。

4.1.3 調査語

知覚における特徴を明らかにするために、7種類の音環境にあるナ行音・ラ行音のミニマルペア、計 112 語を調査語とした（表 4-1）。これらの調査語は、第三章で述べたナ行音・ラ行音の知覚の調査と同じであるため、詳細は 3.1.3 を参照されたい。

表 4-1 調査語一覧（表 3-2 の再掲）

音環境		直音					拗音		
語頭	○サ	ナサ	ニサ	ヌサ	ネサ	ノサ	ニャサ	ニュサ	ニョサ
		ラサ	リサ	ルサ	レサ	ロサ	リャサ	リュサ	リョサ
	○ーサ	ナーサ	ニーサ	ヌーサ	ネーサ	ノーサ	ニャーサ	ニューサ	ニョーサ
		ラーサ	リーサ	ルーサ	レーサ	ローサ	リャーサ	リューサ	リョーサ
	○ンサ	ナンサ	ニンサ	ヌンサ	ネンサ	ノンサ	ニャンサ	ニュンサ	ニョンサ
		ランサ	リンサ	ルンサ	レンサ	ロンサ	リャンサ	リュンサ	リョンサ
語尾	サ○	サナ	サニ	サヌ	サネ	サノ	サニャ	サニユ	サニョ
		サラ	サリ	サル	サレ	サロ	サリャ	サリュ	サリョ
	サ○ー	サナー	サニー	サヌー	サネー	サノー	サニャー	サニュー	サニョー
		サラー	サリー	サルー	サレー	サロー	サリャー	サリュー	サリョー
	サー○	サーナ	サーニ	サーヌ	サーネ	サーノ	サーニャ	サーニユ	サーニョ
		サーラ	サーリ	サール	サーレ	サーロ	サーリャ	サーリュ	サーリョ
	サン○	サンナ	サンニ	サンヌ	サンネ	サンノ	サンニャ	サンニユ	サンニョ
		サンラ	サンリ	サンル	サンレ	サンロ	サンリャ	サンリュ	サンリョ

4.1.4 調査手順

調査目的を達成するために、4.1.2 で述べた調査協力者に、4.1.3 で述べた調査語とダミー語を用い、生成調査（発音テスト）を行った。具体的な手順は以下のとおりである。なお、本調査は 2021 年 1 月～4 月の間に行ったものであり、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の影響により、全てオンラインで実施した。

- ① 先に行った聴取テスト（第三章）が終了した後に、発音テストを開始した。調査語がラ

ンダムに記載されてある「読み上げリスト」を SW に送付し、なるべく静かな環境でリラックスした状態で読み上げ、録音するよう依頼した。

- ② 回収した録音データを音声編集ソフトウェア GoldWave で編集した。音量を統一し、各調査語の間に 3000ms の無音区間を挿入した。
- ③ 日本語教師経験のない日本語母語話者 (JS) 7 名に、編集した録音データの評価を依頼した⁴⁴。具体的には、SW が読み上げた語がナ行音・ラ行音のどちらに聞こえるかを、JS 自身の聴覚印象に基づき判断してもらった。判断した結果を指定の Excel ファイルに記入してもらった。
- ④ 回収した Excel ファイルを元となる「読み上げリスト」と照合し、得点を算出した。SW が読み上げた語に対する JS の判断が、「読み上げリスト」の調査語と一致する場合は 1 点とし、一致しない場合は 0 点とした。

4.2 生成の特徴に関する分析

本節では、第三章で述べたナ行音・ラ行音の知覚の調査と同様に、SPSS を用い分析を行う。分析の際は①子音、②母音、③直音・拗音、④音環境に着目し、それぞれ 4.2.1～4.2.4 で述べる。なお、Kolmogorov-Smirnov の正規性検定を行った結果、SW の得点が正規分布に従うと仮定できない ($p=0.001$) とわかったため、以降ではノンパラメトリック検定を用い分析を進める。

4.2.1 子音間の比較

子音 /n, r/ ごとの得点を表 4-2 に示す。/n/ と /r/ の得点に差があるかを調べるために、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った。検定の結果、有意差が認められなかった ($p=0.401$)。つまり、全体的に見ると、調査語の子音 (/n, r/) によって得点に差が見られず、ナ行音⇔ラ行音の双方向の混同が同程度に見られる。

⁴⁴ 7 名の評価が一致しているかを確認するために、事前に共通問題として 112 語の録音データの評価を依頼した。共通問題に対する評価を Fleiss のカッパ係数で確認したところ、 $\kappa=0.825$ ($p=0.000$) であったため、7 名の評価が殆ど一致していることが確認された。

表 4-2 子音別の得点

子音	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
/n/	45	50.33	89.88%	7.857
/r/	45	51.33	91.67%	6.208

次に、個人ごとに/n/と/r/との間に差があるかを調べるために、Mann-Whitney の U 検定を行った。検定の結果は図 4-1 のとおりであり、縦軸は正答率を示し、横軸は有意差が認められた SW を示す (*=5%水準で有意、**=1%水準で有意、***=0.1%水準で有意)。45 名の SW のうち、図の左側の 10 名は/n/の得点が/r/より有意に低く、ナ行音→ラ行音の混同が起こりやすい。右側の 5 名は/r/の得点が/n/より有意に低く、ラ行音→ナ行音の混同が起こりやすい。

以上の分析から、全体的にはナ行音⇄ラ行音の双方向の混同が同程度に見られるが、個人によってはナ行音→ラ行音の混同が起こりやすい SW と、ラ行音→ナ行音の混同が起こりやすい SW があることがわかる。

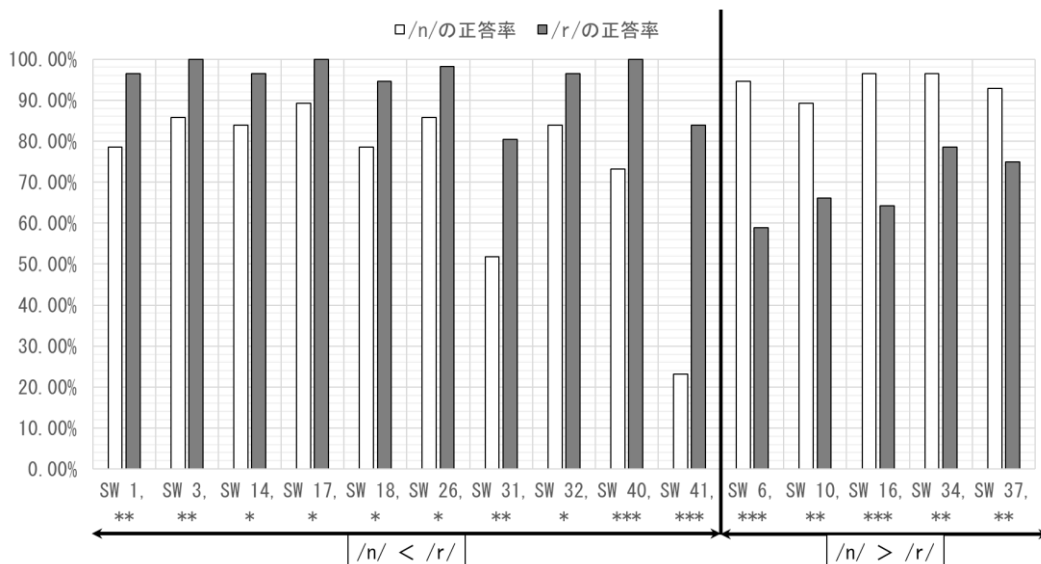


図 4-1 子音間の比較 (個人ごと)

4.2.2 母音間の比較

母音/a, i, u, e, o/ごとの得点を、グループ I とグループ II に分け、表 4-3 と表 4-4 に示す。

各母音の得点に差があるかを調べるために、Friedman 検定を行った。検定の結果、グループ I では有意差が認められたが ($p<0.001$)、グループ II では有意差が認められなかった ($p=0.938$)。続けて、グループ I でペアごとの比較 (Bonferroni による調整) を行った結果、有意差が認められ、/i/ > /a/ ($p=0.030$)、/i/ > /u/ ($p=0.039$)、/i/ > /e/ ($p=0.008$)、/i/ > /o/ ($p=0.045$) とわかった。つまり、グループ I の場合、調査語の母音によって得点に差が見られ、/i/ の得点が /a, u, e, o/ より有意に高く、「ニ・リ」の混同が起こりにくい。対して、グループ II の場合、調査語の母音 (/a, i, u, e, o/) によって得点に差が見られず、母音に関係なく混同が起こる。

表 4-3 母音別の得点 (グループ I)

母音	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
/a/	27	12.85	91.80%	1.512
/i/	27	13.85	98.94%	0.362
/u/	27	12.89	92.06%	1.368
/e/	27	12.63	90.21%	1.964
/o/	27	12.74	91.01%	1.810

表 4-4 母音別の得点 (グループ II)

母音	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
/a/	18	12.50	89.29%	1.465
/i/	18	12.61	90.08%	2.355
/u/	18	12.33	88.10%	1.879
/e/	18	12.83	91.67%	1.790
/o/	18	12.56	89.68%	2.202

以上の分析から、グループ I はほかのナ行音・ラ行音と比べ「ニ・リ」の混同が非常に起こりにくいのに対し、グループ II は母音に関係なくナ行音・ラ行音の混同が起こることがわかる。

4.2.3 直音・拗音間の比較

直音 (/n, r/ + /a, u, o/) と拗音 (/n, r/ + /ya, yu, yo/) の得点を、グループ I とグループ II に分け、表 4-5 と表 4-6 に示す。直音と拗音の得点に差があるかを調べるために、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った。検定の結果、両グループとも有意差が認められなかった（それぞれ $p=0.731$ 、 $p=0.208$ ）。つまり、両グループとも全体的には、直音・拗音によって得点に差が見られず、直音と拗音のナ行音・ラ行音の混同が同程度に見られる。

表 4-5 直音・拗音の得点（グループ I）

類別	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
直音	27	38.48	91.62%	4.210
拗音	27	38.89	92.59%	3.490

表 4-6 直音・拗音の得点（グループ II）

類別	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
直音	18	37.39	89.02%	4.996
拗音	18	35.56	84.66%	6.032

次に、個人ごとに直音と拗音との間に差があるかを調べるために、Mann-Whitney の U 検定を行った。検定の結果は図 4-2 のとおりであり、縦軸は正答率を示し、横軸は有意差が認められた SW を示す（*=5%水準で有意、**=1%水準で有意）。45 名の SW のうち、図の左側の 2 名（いずれもグループ I）は直音の得点が拗音より有意に低く、直音の場合に混同が起りやすい。右側の 4 名（うち、1 名はグループ I、3 名はグループ II）は拗音の得点が直音より有意に低く、拗音の場合に混同が起りやすい。

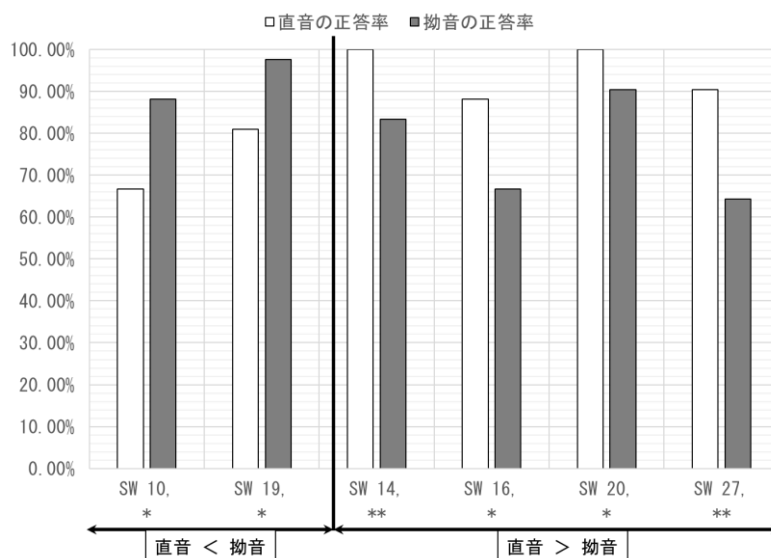


図 4-2 直音・拗音間の比較（個人ごと）

以上の分析から、全体的には直音と拗音のナ行音・ラ行音の混同が同程度に見られるが、直音の場合に混同が起りやすい SW と、拗音の場合に混同が起りやすい SW も一部いることがわかる。

4.2.4 音環境間の比較

音環境ごとの得点を表 4-7 に示す。各音環境の得点に差があるかを調べるために、Friedman 検定を行った。検定の結果、有意差が認められた ($p < 0.001$)。続けて、ペアごとの比較 (Bonferroni による調整) を行った結果、有意差が認められ、○ンサ < サ○, サ○ー (いずれも $p < 0.05$)、サン○ < サ○, サ○ー, サー○, ○ーサ (いずれも $p < 0.05$)。つまり、一部のペアを除き、撥音の音環境 (○ンサ、サン○) の得点が撥音のない音環境 (サ○、サ○ー、サー○、○ーサ) より有意に低く、撥音の音環境においてナ行音・ラ行音の混同が起りやすい。

表 4-7 音環境別の得点

音環境	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
○サ	45	14.38	89.86%	1.850
サ○	45	15.09	94.31%	1.635

○ーサ	45	14.67	91.67%	1.784
サ○ー	45	15.02	93.89%	1.936
サー○	45	14.89	93.06%	1.761
○ンサ	45	14.04	87.78%	2.078
サン○	45	13.58	84.86%	2.321

続けて、撥音の音環境（○ンサ、サン○）に着目し、ナ行音とラ行音それぞれの得点を表 4-8 に示す。ナ行音とラ行音との間に差があるかを調べるために、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った。検定の結果、いずれの音環境においても有意差が認められなかった（それぞれ $p=0.759$ 、 $p=0.185$ ）。つまり、撥音の音環境において、ナ行音とラ行音の得点の間に差が見られず、ナ行音⇄ラ行音の双方向の混同が同程度に見られる。

表 4-8 撥音の音環境における子音別の得点

音環境	人数	平均点	平均正答率	標準偏差
/n/+ンサ	45	7.09	88.61%	1.362
/r/+ンサ	45	6.96	86.94%	1.551
サン+/n/	45	6.56	81.94%	1.686
サン+/r/	45	7.02	87.78%	1.751

以上の分析から、撥音の音環境が撥音のない音環境よりもナ行音・ラ行音の混同が起りやすいことがわかる。ただ、ナ行音→ラ行音の混同とラ行音→ナ行音の混同のどちらかが特に起りやすいのではなく、ナ行音⇄ラ行音の双方向の混同が同程度に見られる。

4.3 生成の特徴における母語の影響に関する考察

本節では前節の分析を踏まえ、SW が呈するナ行音・ラ行音の生成の特徴において、母語がどのように影響している、または影響していないかについて考察する。また、第三章で述べたナ行音・ラ行音の知覚との比較も加える。

4.3.1 子音に着目した考察

4.2.1 では子音に着目し、生成の特徴を分析した。その結果、ナ行音・ラ行音のどちらが

混同しやすいかという点においては、全体としての傾向が見られず、個人によって異なる特徴が見られた。全体的にはナ行音⇄ラ行音の双方向の混同が同程度に見られた。個人によってはナ行音→ラ行音の混同が起りやすい学習者と、ラ行音→ナ行音の混同が起りやすい学習者がいた。さらに、同じ下位方言話者の学習者でも、混同の方向が異なる場合がある。例えば、同じ重慶話話者でも、ナ行音→ラ行音の混同が起りやすい学習者（SW 14, 17, 26, 40, 41 の 5 名）とラ行音→ナ行音の混同が起りやすい学習者（SW 06, 16, 34 の 3 名）がそれぞれいる。

上記のような生成の特徴から、SW 全体の傾向よりも学習者個人の特徴があるとわかるが、この個人の特徴には学習者の母語（母方言）が関係している可能性があると考えられる。3.3.1 でも述べたように、SW の母方言である西南官話においては、/n/・/l/が同じ音素の自由異音であり、[n]と[l]のどちらで発音されるかには一定の規則がない。このような母語（母方言）の音韻特徴が目標言語である日本語の生成にも影響を及ぼし、ナ行音・ラ行音の混同に一定の方向が見られなかったと考えられる。

また、上記の生成の特徴を、3.3.1 で述べた知覚の特徴と比較すると、表 4-9 のような結果が見られる⁴⁵。表からわかるように、45 名の SW のうち、知覚と生成の特徴が一致する（どちらも同じ混同の方向が見られる）のは 3 名のみである。知覚と生成の特徴が一致しない（真逆の混同の方向が見られる）のは 2 名である。その他の 40 名は、知覚もしくは生成（またはその両方）において一定の方向が見られない。このように、同じ学習者の知覚と生成を比較しても、一定の方向が見られない場合が殆どである。

表 4-9 子音で見られた知覚の特徴と生成の特徴の比較（個人）

SW	知覚	生成	一致か	SW	知覚	生成	一致か
SW 06	/r/→/n/	/r/→/n/	○	SW 18	/	/n/→/r/	△
SW 31	/n/→/r/	/n/→/r/	○	SW 25	/r/→/n/	/	△
SW 41	/n/→/r/	/n/→/r/	○	SW 26	/	/n/→/r/	△
SW 10	/n/→/r/	/r/→/n/	×	SW 27	/r/→/n/	/	△
SW 17	/r/→/n/	/n/→/r/	×	SW 32	/	/n/→/r/	△
SW 01	/	/n/→/r/	△	SW 33	/n/→/r/	/	△

⁴⁵ 3.2.1 もしくは 4.2.1（またはその両方）の分析において有意差が見られた SW のみを示す（表 4-11 も同様）。データの詳細は図 3-2 および図 4-1 を参照されたい。

SW 03	/	/n/→/r/	△
SW 07	/n/→/r/	/	△
SW 14	/	/n/→/r/	△
SW 15	/r/→/n/	/	△
SW 16	/	/r/→/n/	△

SW 34	/	/r/→/n/	△
SW 37	/	/r/→/n/	△
SW 39	/r/→/n/	/	△
SW 40	/	/n/→/r/	△
SW 42	/n/→/r/	/	△

注：○＝一致する、×＝一致しない、△＝比較不可

本項をまとめると、ナ行音・ラ行音の生成において母語（母方言）の影響は、学習者個人の特徴という形で現れている。母語において/n/・/l/の発音に一定の規則がないため、日本語のナ行音・ラ行音の生成においても混同に一定の方向が見られないと考えられる。また、同じ学習者の知覚と生成を比較しても、一定の方向が見られない場合が殆どである。

4.3.2 母音に着目した考察

3.2.2 では母音に着目し、生成の特徴を分析した。その結果、ナ行音・ラ行音の母音により混同の起こりやすさが異なるかという点に関しては、グループによって異なる特徴が見られた。グループ I はほかのナ行音・ラ行音と比べ「ニ・リ」の混同が非常に起こりにくい。対して、グループ II は母音に関係なくナ行音・ラ行音の混同が起こる。

上記のような生成の特徴に関しては、それぞれのグループの SW の下位方言が影響していると考えられる。3.3.2 でも述べたように、タイプ I の下位方言では、洪音の場合に/n/・/l/の音韻対立（例：/na/・/la/）がないが、細音の場合に/n/・/l/の音韻対立（例：/ni/・/li/）がある。グループ I の SW はこのような方言を幼少期から話し慣れているため、/na/・/la/などを弁別せず発音することはあるが、/ni/・/li/は問題なく話し分けられる。このような母方言の音韻特徴の影響により、日本語を発音する際にナ行音・ラ行音を混同するも、「ニ・リ」の混同が起こりにくいと考えられる。これは、母語（母方言）による負の影響と正の影響が同時に現れているとも言える。対して、タイプ II の下位方言では、洪音・細音に関係なく/n/・/l/の音韻対立がない。そのため、グループ II の SW はナ行音・ラ行音の母音に関係なく混同が起こると考えられる。これは、母語（母方言）による負の影響である。ここまでの考察を、図 4-3 のように示す。

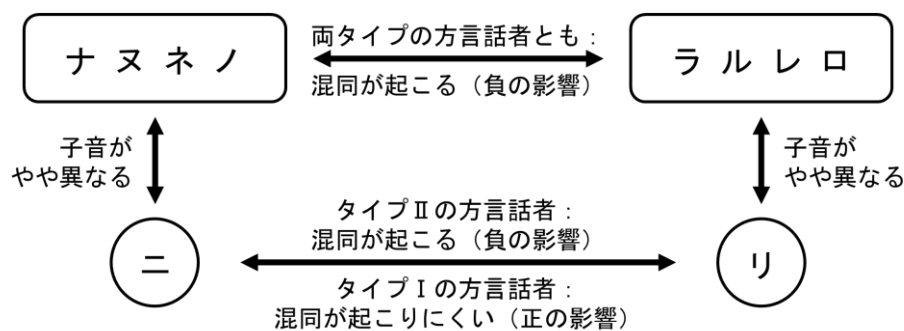


図 4-3 ナ行音・ラ行音の混同と母方言の負・正の影響（図 3-4 の再掲）

また、上記の生成の特徴を、3.3.2 で述べた知覚の特徴と比較すると、表 4-10 のような結果が見られる。表からわかるように、母音に着目すれば知覚の特徴と生成の特徴が一致している。特にグループ I が知覚と生成の両方において母音/i/の場合混同が起こりにくいことから、母語（母方言）による正の影響が知覚にも生成にも起こることがわかる。

表 4-10 母音で見られた知覚の特徴と生成の特徴の比較（グループ）

グループ	知覚	生成	一致か
グループ I	/a, u, e, o/ : 混同が起こる	/a, u, e, o/ : 混同が起こる	○
	/i/ : 混同が起こりにくい	/i/ : 混同が起こりにくい	○
グループ II	/a, u, e, o/ : 混同が起こる	/a, u, e, o/ : 混同が起こる	○
	/i/ : 混同が起こる	/i/ : 混同が起こる	○

本項をまとめると、ナ行音・ラ行音の生成において母語（母方言）の影響は、学習者の下位方言によって異なる。その下位方言における/n/・/l/の音韻対立の有無と分布により、母方言が負の影響と正の影響を同時に与える場合と、負の影響のみを与える場合がある。これは、3.3.2 で述べた知覚の場合における母語の影響とも一致する。

4.3.3 直音・拗音に着目した考察

4.2.3 では直音・拗音に着目し、生成の特徴を分析した。その結果、ナ行音・ラ行音が直音か拗音かで混同の起こりやすさが異なるかという点に関しては、全体としての傾向が見られず、個人によって異なる特徴が見られた。全体的には直音と拗音のナ行音・ラ行音の混

同が同程度に見られた。一方で、ごく一部ではあるが、直音の場合に混同が起りやすい学習者と、拗音の場合に混同が起りやすい学習者がいた。

上記のような生成の特徴に関しては、予想していた母語（母方言）の影響が顕著に現れなかった。3.3.3でも述べたように、グループ I の SW は「ニ・リ」の混同が起りにくいいため、それと子音が同じである「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」も同様に、混同が起りにくいと予想していた。しかし、予想どおりの特徴が見られたのは 28 名のうちの 2 名のみである。さらに、1 名は予想に反して、拗音のナ行音・ラ行音がむしろ直音のそれよりも混同が起りやすいという特徴が見られた⁴⁶。予想と異なる結果になった原因について、3.3.3では母語の影響は音声のレベルよりも、音韻のレベルで起こっているからだと考察した。つまり、目標言語の子音（日本語の「ニ・リ」の子音）と音的に近似する子音（西南官話の /ni/・/li/の子音）が学習者の母語に存在する場合でも、その目標言語の子音が別の母音と組み合わせたり（日本語の「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」）、学習者の母語の音韻体系に存在しない（もしくは馴染みのない）音になる場合、母語の影響が現れにくいという可能性がある。ここまでの考察を、図 4-4 のように示す。

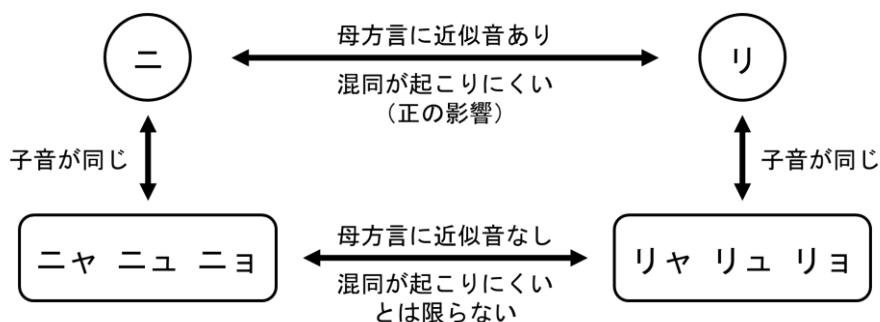


図 4-4 拗音のナ行音・ラ行音の混同に関する原因の推測（図 3-5 の再掲）

また、上記の生成の特徴を、3.3.3 で述べた知覚の特徴と比較すると、表 4-11 のような結果が見られる。表からわかるように、45 名の SW のうち、知覚と生成の特徴（直音と拗音で混同の起りやすさに差があるか）が一致するのは 1 名のみである。その他の 44 名は、

⁴⁶ この 1 名以外に、グループ II から 2 名に同じような特徴が見られた（4.2.3 参照）。直音より拗音のナ行音・ラ行音の混同が起りやすい原因については、拗音自体の難しさや相対的な使用頻度の低さなどが考えられる。

知覚もしくは生成（またはその両方）において特徴が見られない。以下では知覚と生成の両方において、拗音の場合にナ行音・ラ行音の混同が起りにくいという特徴が見られる SW 10 に注目する。

表 4-11 直音・拗音で見られた知覚の特徴と生成の特徴の比較（個人）

SW	グループ	知覚	生成	一致か
SW 10	I	拗>直	拗>直	○
SW 03	I	直>拗	/	△
SW 07	I	拗>直	/	△
SW 19	I	/	拗>直	△
SW 20	I	/	直>拗	△
SW 14	II	/	直>拗	△
SW 16	II	/	直>拗	△
SW 27	II	/	直>拗	△

SW 10 はタイプ I の下位方言を母方言とする学習者であり、その母方言には/ni/・/li/の音韻対立がある。前述したように、日本語の拗音のナ行音・ラ行音と母方言の/ni/・/li/と子音は類似しているが、母音との組み合わせは母方言において馴染みのない音である。そのため、予測していた母方言の正の影響が殆どの SW に見られなかった。この点について上記では、母語の影響は音声のレベルよりも、音韻のレベルで起こっている可能性があると考えた。しかし、SW 10 のデータからは、母方言の正の影響が音声のレベルでも起こりうることを示唆された。SW 10 は知覚において直音と拗音のナ行音・ラ行音の正答率がそれぞれ 66.67%、95.24%であり、生成においてはそれぞれ 66.67%、88.10%である。このように、直音のナ行音・ラ行音を混同するのに対し、拗音のナ行音・ラ行音を混同する率がかなり低いと言える。SW 10 以外にも、知覚において拗音の場合に混同が起りにくい学習者（SW 07）や、生成において拗音の場合に混同が起りにくい学習者（SW 19）が存在する。この 3 名に見られた特徴は今回の調査だけでなく、調査語や聴取・発音テストの形式を変更しても再び観察できるかどうか、更なる調査を行う必要がある。もし再び観察できれば、前述した母方言の正の影響が音声のレベルでも起こりうるという仮説が支持される。そのうえで、

この3名の学習者の特性⁴⁷を明らかにすることにより、母語（母方言）の正の影響が起こる条件を解明できれば、教育に活かすことも期待できよう。

本項をまとめると、拗音のナ行音・ラ行音の生成において予想した母語（母方言）の影響は、一部の学習者にしか見られなかった。この結果からは、上記で考察したように、母語の影響が音声のレベルよりも音韻のレベルで起こっている可能性が窺える。しかし一方で、知覚と生成の比較から、一部の学習者のデータからは母方言の正の影響が音声のレベルでも起こりうることが示唆された。今後、更なる調査を通して同じ結果が再び観察できるか検証したうえで、母語の正の影響が起こる条件を解明する必要がある。

4.3.4 音環境に着目した考察

4.2.4 では音環境に着目し、生成の特徴を分析した。その結果、撥音の音環境（○ンサ、サン○）が撥音のない音環境よりも、ナ行音・ラ行音の混同が起こりやすいという特徴が見られた。この場合、ナ行音⇄ラ行音の双方向の混同が同程度に見られる。

上記のような生成の特徴に関しては、母語の影響以外に音環境の音声的な性質が影響していると考えられる。3.3.4 でも述べたように、ナ行音・ラ行音を弁別するには鼻音・非鼻音の区別が特に重要である。撥音の音環境では、撥音の鼻音の性質により、ナ行音・ラ行音がさらに弁別しづらくなると思われる。ただ、「ラ行音（非鼻音）＋撥音（鼻音）」を「ナ行音（鼻音）＋撥音（鼻音）」と言い間違えやすいだけでなく、逆方向に「ナ行音（鼻音）＋撥音（鼻音）」を「ラ行音（非鼻音）＋撥音（鼻音）」とも言い間違えやすい。

また、上記の生成の特徴を、3.3.4 で述べた知覚の特徴と比較すると、一部異なる点が見られる。撥音の音環境でナ行音・ラ行音の混同が起こりやすいという点においては共通するが、知覚ではナ行音→ラ行音よりもラ行音→ナ行音の混同のほうが起こりやすいのに対し、生成ではナ行音⇄ラ行音の双方向の混同が同程度に見られる。その理由については、次のように推測できる。知覚の場合、「ナ行音（鼻音）＋撥音（鼻音）」は鼻音の要素が比較的に明瞭に聞こえ、ナ行音を正しく回答できるが、「ラ行音（非鼻音）＋撥音（鼻音）」は鼻音である撥音に影響され、ラ行音をナ行音と誤答しやすいと思われる。一方、生成の場合、鼻音・非鼻音の弁別を苦手とする学習者は自身の発音をうまく制御できず、「ラ行音（非鼻音）＋撥音（鼻音）」をナ行音と間違えるだけでなく、「ナ行音（鼻音）＋撥音（鼻音）」のような

⁴⁷ 例えば、母語と目標言語（日本語）の音をメタ的に捉えているかどうか、両者の異同を音声のレベルで捉えているかどうか、などである。

鼻音が続く語もラ行音と間違えると思われる。この推測を検証するためには、更なる知覚・生成調査の成果の蓄積が必要であり、インタビューなどで調査協力者が聴取・発音テストを受ける際の意識を調査する必要もある。

本項をまとめると、ナ行音・ラ行音の生成において母語（母方言）の影響以外に音環境の音声的な性質による影響も見られる。つまり、ナ行音・ラ行音の生成の混同が起こること自体は母語による負の影響だが、撥音の音環境において混同が起こりやすくなるのは撥音の鼻音の性質による影響だと思われる。また、音環境のこの影響は知覚と生成でそれぞれ異なる形で現れている。知覚ではナ行音→ラ行音よりもラ行音→ナ行音の混同のほうが起こりやすいが、生成ではナ行音⇄ラ行音の双方向の混同が同程度に見られる。

4.4 本章のまとめ

本章では、第二言語の音声の生成における母語の影響を明らかにするために、ナ行音・ラ行音の生成を事例に調査を行った（4.1.1）。調査協力者は中国語西南官話話者の日本語学習者（SW）、計45名である（4.1.2）。調査語は7種類の音環境にあるナ行音・ラ行音のミニマルペア（○サ、○ーサ、○ンサ、サ○、サ○ー、サー○、サン○）、計112語である（4.1.3）。調査語がランダムに記載されてある「読み上げリスト」を用い、発音テストを実施し、日本語教師経験のない日本語母語話者に評価を依頼した（4.1.4）。以下では4.1.1で述べた二つの研究課題に沿って、分析と考察の結果をまとめる。

課題Ⅰ：中国語西南官話話者の日本語学習者はナ行音・ラ行音の生成において、どのような特徴を呈するか。（4.2）

SWを対象とした発音テストの結果からは、以下の特徴が見られた。

- ① 全体的にはナ行音⇄ラ行音の双方向の混同が同程度に見られるが、個人によってはナ行音→ラ行音の混同が起こりやすいSWと、ラ行音→ナ行音の混同が起こりやすいSWがいる（4.2.1）。
- ② SWを下位方言における/n/・/l/の音韻対立の有無と分布によってグループⅠとグループⅡに分けると、グループⅠはほかのナ行音・ラ行音と比べ「ニ・リ」の混同が非常に起こりにくく、グループⅡは母音に関係なくナ行音・ラ行音の混同が起こる（4.2.2）。
- ③ 全体的には直音と拗音のナ行音・ラ行音の混同が同程度に見られるが、拗音の場合に混同が起こりやすいSWと、直音の場合に混同が起こりやすいSWも一部いる（4.2.3）。

- ④ 撥音の音環境が撥音のない音環境よりもナ行音・ラ行音の混同が起こりやすい。ただ、ナ行音→ラ行音の混同とラ行音→ナ行音の混同のどちらかが特に起こりやすいのではなく、ナ行音⇄ラ行音の双方向の混同が同程度に見られる(4.2.4)。

課題Ⅱ：上記で明らかにした生成における特徴のうち、母語がどのように影響している、または影響していないか。(4.3)

上記の特徴①～④に関連して、母語(母方言)の影響については1)～4)のように考察した。

- 1) 母語の影響が生成における個人の特徴という形で現れる場合がある(4.3.1)。SWの母方言である西南官話では/n/・/l/の音韻対立がなく、両者が同じ音素の自由異音である(タイプⅠの下位方言の細音の場合を除く)。/n/・/l/が[n]と[l]のどちらで発音されるかには一定の規則がない。そのため、SWは日本語のナ行音・ラ行音を混同するが、混同の方向(どちらをどちらに聞き間違えやすいか)が個人によって異なると考えられる。また、同じ学習者の知覚と生成を比較しても、一定の方向が見られない場合が殆どである。
- 2) 母語の影響の現れ方が下位方言によって異なる場合がある(4.3.2)。グループⅡのSWの母方言では、母音に関係なく/n/・/l/の音韻対立がない。日本語の生成においても、母音に関係なくナ行音・ラ行音の混同が起こり、母語による負の影響しか見られなかった。一方で、グループⅠのSWの母方言では洪音の場合に/n/・/l/の音韻対立(例:/na/・/la/)がないが、細音の場合に/n/・/l/の音韻対立(例:/ni/・/li/)がある。日本語の生成においても、ナ行音・ラ行音を混同するも「ニ・リ」の混同が起こりにくく、母語による負の影響と正の影響が同時に見られた。これは、3.3.2で述べた知覚の場合における母語の影響とも一致する。
- 3) 母語の影響が音声のレベルよりも、音韻のレベルで起こっている可能性がある(4.3.3)。グループⅠのSWは母方言の/ni/・/li/に近似する日本語の「ニ・リ」の混同が起こりにくいため、「ニ・リ」と子音が同じである「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」も混同が起こりにくいと予想した。しかし、予想したこの特徴はごく一部のSWにしか見られなかった。これは、目標言語の子音と音声的に近似する子音が学習者の母語に存在する場合でも、その目標言語の子音が別の母音と組み合わせたり、学習者の母語の音韻体系に存在しない(もしくは馴染みのない)音になる場合、母語の影響が現れにくいからだ

と推測できる。ただし、前述したように、一部の SW の知覚と生成には予想した特徴が見られたため、母語の正の影響が音声のレベルでも起こりうることが示唆された。

- 4) 母語の影響以外に音環境の音声的な性質が影響している場合がある (4.3.4)。ナ行音・ラ行音の最大の違いは調音方法であり、両者を弁別するには鼻音・非鼻音の区別が特に重要である。「ナ／ラ＋ン」「ン＋ナ／ラ」のようにナ行音・ラ行音の前後に撥音が伴うと、撥音の鼻音の性質の影響により鼻音・非鼻音の弁別がしづらくなり、混同が起こりやすい。つまり、ナ行音・ラ行音の生成の混同が起こること自体は母語による負の影響だが、撥音の音環境において混同が起こりやすくなるのは撥音の鼻音の性質による影響だと思われる。また、音環境のこの影響は知覚と生成でそれぞれ異なる形で現れている。知覚ではナ行音→ラ行音よりもラ行音→ナ行音の混同のほうが起こりやすいが、生成ではナ行音⇄ラ行音の双方向の混同が同程度に見られる。

第三章と本章では第二言語の音声の知覚と生成における母語の影響とその現れ方を明らかにした。次章からは習得篇の成果を踏まえ教育篇に移り、音声教育における母語の役割を探究する。

第五章 音声の教材から見た母語の活用の現状

本章⁴⁸では、音声の教材の調査を通し、母語の活用の現状を把握する。5.1 で教材調査の概要について述べ、5.2 で分析の結果について述べる。5.3 で母語がどのように活用されている、またはされていないかについて考察する。5.4 で本章の内容をまとめる。

5.1 調査概要

本節では、教材調査の概要について述べる。具体的には、5.1.1 で調査目的について、5.1.2 で調査の対象となる教材の選定について、5.1.3 で分析方法について述べる。

5.1.1 調査目的

本調査の目的は、市販される音声の教材における記述を分析することにより、教材における母語の活用の現状を把握することである。この目的を達成するために、以下の三つの研究課題を設定する。なお、本章で言う「教材」は、学習者向けの教科書だけでなく、教師向けの参考書も含む。

課題Ⅰ：音声の教材における記述は内容によってどのように分類できるか。(5.2.1)

課題Ⅱ：各分類の記述には具体的にどのような内容が見られるか。(5.2.2～5.2.3)

課題Ⅲ：各分類の記述では学習者の母語がどのように活用されているか。(5.3)

5.1.2 調査対象の教材の選定

前項で述べたとおり、本調査では音声の教材における記述から、母語の活用の現状を把握することが目的である。様々な母語話者の日本語学習者がいる日本で市販される教材と、同一の母語話者の日本語学習者が集まる中国で市販される教材とでは、母語の活用において異なる可能性が高い。そのため、本章では日本の教材（以下ではJ類教材と呼ぶ）と、中国本土および台湾の教材（以下ではC類教材と呼ぶ）を両方調査対象とする。

J類教材に関しては、凡人社が発行する『日本語教材リスト』(No.48)の「発音・聴解」「音声・音韻」「日本語教授法」の分類から選定する。C類教材に関しては、似たような教

⁴⁸ この章の一部には、筆者が執筆した劉（2022c）の内容を基に加筆修正した内容が含まれる。

材リストがないため、事前調査から把握した学習者および教師がよく使用する教材を参考に、入手できるものから選定する。選定の際には、音声について詳細な記述⁴⁹があるか否かを基準とする。選定の結果、調査対象となった教材は表 5-1 の 19 冊である。

表 5-1 調査対象の教材の一覧

地域	種別	略称	教材名
日本の教材 (J類)	学習者用 教科書 (ST)	JST1	『日本語はつおん』
		JST2	『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』
		JST3	『にほんご発音かんたん』
		JST4	『5分のできる にほんご音の聞きわけトレーニング』
		JST5	『ひとりでも学べる日本語の発音』
	教師用 参考書 (TT)	JTT1	『教師用日本語教育ハンドブック⑥ 発音』
		JTT2	『やさしい日本語指導 5 音韻／音声』
		JTT3	『日本語教育のための音声表現』
		JTT4	『日本語教育をめざす人のための基礎から学ぶ音声学』
		JTT5	『日本語教授法シリーズ 2 音声を教える』
		JTT6	『音声教育の実践』
		JTT7	『新・はじめての日本語教育 1』
		JTT8	『日本語教育 よくわかる音声』
中国本土 および台 湾の教材 (C類)	学習者用 教科書 (ST)	CST1	『為中国人設計的日語語音学入門』
		CST2	『新編初級日語 上冊』
		CST3	『総合日語 第一冊』
		CST4	『新版中日交流標準日本語 初級』
	教師用 参考書 (TT)	CTT1	『日語語音学教程』
		CTT2	『日語語音教程』

⁴⁹ ここでいう詳細な記述とは、五十音図を提示するだけでなく、日本語の音声について記述しているという意味である。

5.1.3 分析方法

教材における母語の活用の現状を把握するために、まず各教材の記述を内容によって分類し、その全体像を把握する。次に、分類ごとに記述の内容を確認し、記述の傾向や特徴について分析する。最後に、全体を振り返り、母語がどのように活用されているかについて考察する。

より緻密な分析を行うために、本章では各教材における全ての記述を分析対象とせず、第三章と第四章と同様にナ行音・ラ行音に焦点を当て分析する。ナ行音・ラ行音に着目した教材分析の先行研究として大久保（2013）が挙げられるが、四川・広東・台湾の教材を調査対象としており、日本の教材に関しては調査していない。また、同論文は知覚に着目し分析を行っているが、ナ行音・ラ行音の混同は知覚だけでなく生成にも見られる（例えば、陳2013、大久保2013、劉2020など）。そのため、本章では知覚と生成を両方考慮に入れながら分析を行う。

5.2 教材の記述に関する分析

本節では、分析の結果について述べる。具体的には、5.2.1で教材に見られる記述を分類した結果を示し、その全体像を把握する。そのうえで、5.2.1～5.2.2を通して分類ごとに記述の内容を確認し、記述の傾向や特徴について述べる。

5.2.1 記述の分類

ナ行音・ラ行音に関する記述を内容によってラベリングし分類した結果、《理論》と《実践》の2大分類に分けられる7小分類が確認された（表5-2）。

《理論》には4小分類がある。①〈混同の現象〉は、ナ行音・ラ行音の混同が起こる方言話者、地域、原因、実例などに関する記述である。②〈音声学上の名称・記号〉は、歯茎鼻音[n]や歯茎はじき音[r]など、ナ行音・ラ行音を表す音声学の用語および国際音声記号に関する記述である。③〈ラ行音の異音〉は、標準とされるはじき音以外の、接近音やふるえ音などのラ行音のバリエーションに関する記述である。④〈日本語と他言語の子音の異同〉は、日本語のナ行音・ラ行音の子音と、中国語のN・Lの子音や英語のN・L・Rの子音などのような諸言語にある近似音との比較に関する記述である。

《実践》には3小分類がある。①〈生成〉は、ナ行音・ラ行音の発音の仕方や練習方法に関する記述である。②〈知覚〉は、ナ行音・ラ行音の聴取の練習に関する記述である。③〈練

習材料) は、発音や聴取の練習のために用意されたナ行音・ラ行音を含む語や文などである。

表 5-2 ナ行音・ラ行音に関する記述の分類

大分類	小分類	教材の略称 (下記英数字の意味は表 5-1 参照)																合計			
		J 類								C 類											
		ST					TT								ST				TT		
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3		4	1	2
理論	混同の現象		○				○			○	○	○		○				○	○		8
	音声学上の 名称・記号	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			○		○	○	16
	ラ行音の異音					○	○	○	○	○	○		○								8
	日本語と他言語 の子音の異同		○				○	○		○	○			○	○	○	○				11
実践	生成	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	18
	知覚			○	○	○													○		4
	練習材料	○	○	○	○	○	○		○		○	○				○	○	○		○	○

本章で分析した 19 冊の教材は、いずれも《理論》から《実践》に進む順番となっている。ただし、そのうちの 4 冊は《理論》に関する記述が主である (表 5-2 の JTT2, 4, 7, 8、いずれも教師用参考書である)。この 4 冊にはナ行音・ラ行音の調音位置や調音方法に関する説明はあるが、具体的な練習方法が記述されていない。また、練習用の材料 (ナ行音・ラ行音を含む語や文など) も提示されておらず、各々の教師の裁量に任せられている。

5.2.2 《理論》に分類される記述

《理論》には、①〈混同の現象〉、②〈音声学上の名称・記号〉、③〈ラ行音の異音〉、④〈日本語と他言語の子音の異同〉、という 4 種類の記述が見られる。

5.2.2.1 〈混同の現象〉

〈混同の現象〉に関する記述では、ナ行音・ラ行音の混同が見られる方言話者や地域、混同が起こる原因、混同の実例などについて説明されている。例(1)のように、「ナ行音→ラ行

音」と「ラ行音→ナ行音」の双方向の混同について記述している教材が多い。また、例(2)や例(3)のように、そのうちの一方の混同についてしか記述していない教材もある。そのほかには、例(4)のように、ナ行音・ラ行音の混同に加え、ダ行音の混同について記述している教材もある。

- (1) 広東語、閩南語では、[l]と[n]が1つの音素の異音関係にあることから、「ひなた」→「ひらた」、「らんかん」→「なんかん」のように、ラ行とナ行の混同が多く見られます。【JTT6, p.170】⁵⁰
- (2) 村崎恭子氏は、「アジア留学生の日本語のクセ」⁵¹の中で、中国四川省出身の学習者が語中のラ行音をナ行音で発音する例について述べている。【JTT1, p.63】
- (3) 学習者の中で、「ナ行」の発音が難しく、「鍋（なべ）」を「らべ」に発音したりして、「ラ行」と混同する人が少なくありません。【CTT1, p.13】
- (4) 部分地区的人將“からだ”说成“かだら”或“からら”，將“こども”说成“ころも”，將“なんでも”说成“だんれも”“なんれも”“だんでも”。
(一部の地域の人には「からだ」を「かだら」か「からら」と発音したり、「こども」を「ころも」と発音したり、「なんでも」を「だんれも」「なんれも」「だんでも」と発音したりします。）【CST4, p.16】

〈混同の現象〉に関する記述では、学習者の母語（母方言）について言及している場合がある。特に、混同が起こる原因について説明する際に、学習者の母語（母方言）の音韻体系について明確的に提示している（例えば、上記のJTT6）。このような記述は、本論文の2.4.1で述べた「日本語の音声の指導や練習における母語の活用」に緊密に関わる。この点については、5.3.1で詳述する。

5.2.2.2 〈音声学上の名称・記号〉

〈音声学上の名称・記号〉に関する記述では、ナ行音・ラ行音の子音を表す音声学の用語と国際音声記号が提示されている。このような記述は殆どの教材に見られるが、記述の緻密

⁵⁰ 全て原文ママの引用であり、引用元とページ数を【】に示す。下線・日本語訳は筆者による（以下同様）。

⁵¹ 村崎恭子（1978）「アジア留学生の日本語のクセ」『言語生活』第322号のことである。

さは学習者用教科書と教師用参考書で異なる。

学習者用教科書の多くでは、ナ行音をまとめて「(歯茎) 鼻音[n]」、ラ行音をまとめて「(歯茎) はじき音[r]」と記述している。このような簡略な記述は、音声学の観点から見れば正確さに欠ける。これは、学習者や音声学を専門としない教師の理解の負担を軽減するために、あえてこのように記述しているとも考えられる。

一方、教師用参考書の多くでは、ナ行音を「ナ ヌ ネ ノ」と「ニ ニャ ニュ ニョ」に分け、前者を「歯茎鼻音[n]」、後者を「硬口蓋鼻音[n̠]」または「歯茎硬口蓋鼻音[n̠]⁵²」と記述している。ラ行音も同様に「ラ ル レ ロ」と「リ リャ リュ リョ」に分け、前者を「歯茎はじき音[r]」、後者を「口蓋化した歯茎はじき音[r̠]」と記述している。このような精密な記述は一見煩雑だが、子音の細かい違いやそれによって起こりうる発音や聴取上の問題を教師に説明するという、作者の教育上の意図があると思われる。このような意図は、例(5)や例(6)から読み取れる。

(5) もしも「ナヌネノ」と「ニ」の舌と調音点とのつき方が変わらなかったら、自然な日本語の「ニ」ではないかもしれません。【JTT2, p.87】

(6) もしニ、ニャ、ニュ、ニョの子音を、舌尖と歯茎で音を作って[n]で発音したら、意味は変わりませんが、日本人にとっては少し「日本語らしくない」発音に聞こえます。(中略) また、「ナ行の子音=すべて[n]」だと思ってしまうと、[n]を[n̠]として聞いてしまい、「ニ」と「ギ」を誤ってしまう場合もあります(「カニ」と言ったのに、「鍵」と聞いてしまう、など) ので、このような点にも注意が必要でしょう。【JTT5, p.27】

これらの記述にもあるように、ナ行音をまとめて「(歯茎) 鼻音[n]」と、ラ行音をまとめて「(歯茎) はじき音[r]」と呼ぶような簡略な記述は、かえって学習者に誤解を招き、発音や聴取上の問題を起こす恐れがある。そのため、ナ行音・ラ行音の子音を表す〈音声学上の名称・記号〉に関しては、学習者用教科書でも、教師用教科書のように精密に記述したほうが望ましいであろう。

5.2.2.3 〈ラ行音の異音〉

⁵² 本章で分析した教材では歯茎硬口蓋鼻音を硬口蓋鼻音と同様に[n̠]と表記しているが、[n]でなく[n̠]と表記すると提唱する音声学者もいる。

〈ラ行音の異音〉に関する記述では、標準とされるはじき音[r]以外に、ラ行音のバリエーションとして側面接近音[l]やふるえ音[r̥]などの異音が提示されている。このような記述は、本章で分析した教材に限って言えば、C類教材には見られず、J類教材にのみ見られる。J類教材の中でも、学習者用教科書には殆ど見られず、主に教師用参考書に見られる。学習者用教科書ではJST5にのみ、例(7)のような簡単な言及が見られる。教師用参考書では多くの教材に、例(8)のような詳細な記述が見られる。

(7) ら行は、人によっては[l]で発音する場合があるなど、バリエーションがある発音です。【JST5, p.64】

(8) 日本語でも、標準的には弾き音[r]ですが、語頭やンの後では必ずしも弾き音ではなく、歯茎一側面接近音[l]、そり舌一破裂音[d]、あるいは、そり舌一弾き音[r̥]です。また、違う音環境でも、癖で、[l]やそり舌一接近音[l̥]を用いる日本語母語話者もいます。【JTT6, p.223】

上記のような異音は、意味にこそ影響を及ぼさないが、聞き手に異なる印象を与える可能性がある。一部の教材では、例(9)や例(10)のように、〈ラ行音の異音〉がもたらす印象への影響について注意喚起をしている。

(9) ふるえ音の[r̥]は「巻き舌」と呼ばれ、「江戸っ子」と言われる東京下町の人がかときどき使う音とされてきました。落語や演歌の発音でもときどき使われますが、「けんかのときに使う発音」というイメージもあります。そのため、普通の会話でラ行の音をこのふるえ音で発音すると、意味は変わりませんが、怒っているように聞こえたり、強い口調で話しているように聞こえたりする可能性がありますので、注意する必要があります。【JTT5, p.36】

(10) 共通語のラ行の一般的な発音は「弾き音」ですが、ときに「巻き舌」あるいは「べらんめえ」といわれる[r̥]がでることがあります。(中略)日本語では、基本的に「べらんめえ口調」の中に出現する子音とされています。「べらんめえ」は「べらぼうめ」と人をののしるときの、江戸っ子の荒っぽい口調から名付けられたものですから共通語の標準的な発音というわけではありません。【JTT2, pp.100-101】

上記の記述にもあるように、ふるえ音[r]は「喧嘩している」「怒っている」「強い口調」「荒っぽい口調」といった印象を聞き手に与えてしまう可能性がある。このような発音は、日本のアニメやドラマなどでもしばしば使用されている。アニメやドラマなどのポップカルチャーから日本語の学習を始めた学習者や、それらを学習のリソースとして用いる学習者も多い。このような学習者がその発音を真似し、ふるえ音[r]を不用意に用いた場合、相手に誤解される恐れがある。しかし、この点について言及している教材は上記の JTT2 と JTT5 のみであり、いずれも教師用参考書である。学習者が不利益を被らないよう、学習者教科書のほうにおいても、〈ラ行音の異音〉がもたらす印象への影響について言及することが望ましいであろう。

5.2.2.4 〈日本語と他言語の子音の異同〉

〈日本語と他言語の子音の異同〉に関する記述では、日本語のナ行音・ラ行音の子音と日本語以外の言語にある近似する子音が比較されている。C 類教材は、例(11)や例(12)のように、中国語との比較が主である。J 類教材は中国語との比較以外に、例(13)や例(14)のように、英語などの諸言語との比較も見られる。

- (11) “na” 行和 “ma” 行辅音的发音与汉语 “n” “m” 的发音基本相同。(略) “ra” 行辅音的发音与汉语 “l” 相近，但舌位稍靠后，舌尖轻弹上腭后迅速离开。

(ナ行とマ行の子音の発音は、中国語の「n」「m」の発音と基本的に同じです。(中略) ラ行の子音の発音は、中国語の「l」に近いですが、舌の位置がやや後ろよりで、舌尖が口蓋を軽くはじいた後にすぐさま離れます。)【CST4, pp.4-5】

- (12) [n]音：和國語的ㄋ[n]相同。(略) [ŋ]音：日語的ニ[ɲi]，和國語的ㄋ一相近，在學習上不會發生困難。注意：以閩南語為母語的人發な行音時必須注意鼻音不可太重。閩南語凡是鼻音後面的元音都是鼻化元音，例如[nĩ]〈乳〉，[mĩ]〈麵〉。但日語鼻輔音後面的元音，鼻化程度較弱。(略) [r]音：國語沒有這個音。比較接近的是ㄌ[l]音。但ㄌ屬於邊音，發音時舌尖頂住上齒齦和硬腭的交界處，使氣流從舌尖的兩側流出，和[r]音性質不同。必須注意多練習加以區別。

([n]の音：中国語の「n」「n」と同じです。(中略) [ŋ]の音：日本語の「ニ」[ɲi]は中国語の「ni」に近いので、学習において困難が生じません。注意：閩南語

を母語とする人はナ行音を発音する際に、鼻音になりすぎないように注意しなければなりません。閩南語では鼻音の子音の後の母音は全て鼻音化した母音で、例えば、[nĩ] (乳)、[mĩ] (麵) などです。対して日本語では鼻音の子音の後の母音は、鼻音化の程度がやや弱めです。(中略) [r]の音：中国語にはこの音がありません。比較的に近いのは「l」[l]の音です。ただ、「l」は側面音で、発音する際に舌先が上の歯茎と硬口蓋の間に付き、息が舌先の両側から出るため、[r]の音と性質が異なります。よく練習して区別しなければなりません。)

【CST1, pp.65-71】

- (13) 世界の言語の「r」の音の作り方は、いろいろな種類があります。(中略) 英語の r の発音は (中略) 音としては日本語のラ行の音とはかなり違って聞こえます。そのため、日本語のラ行をこの音で発音すると、意味の区別にはあまり影響しませんが、いかにも強い「英語なまり」があるような発音に聞こえます。また、人によってはときどきワ行のように聞かれてしまうこともあります。(後略) 【JTT5, p.36】

- (14) 日本語のラ[r]は弾き音で、舌先で歯茎を 1 回弾くのに対し、インドネシア語やスペイン語では、何回も震えさせます。この調音法を震え音と言います。

【JTT6, pp.161-162】

上記の例に挙げた中国語・英語・インドネシア語・スペイン語のほか、フランス語・ドイツ語・ロシア語・ヒンディー語・ミャンマー語などの諸言語の子音との比較も見られる。学習者の母語 (もしくは学習経験のある言語) にある近似する子音と比較し、その差異について説明することにより、日本語の子音の習得を促すことが期待される。〈日本語と他言語の子音の異同〉に関する記述は、本論文の 2.4.1 で述べた「日本語の音声の指導や練習における母語の活用」に緊密に関わる。この点については、5.3.2 で詳述する。

5.2.3 《実践》に分類される記述

《実践》には、①〈生成〉、②〈知覚〉、③〈練習材料〉、という 3 種類の記述が見られる。

5.2.3.1 〈生成〉

〈生成〉に関する記述では、ナ行音・ラ行音の発音の仕方や練習方法が提供されている。

記述の詳細さが教材によって違いがあるものの、知覚に特化した JST4 を除き、殆どの教材に見られる。また、表 5-3 からわかるように、一つの教材で複数のアプローチが併用される場合もある。

表 5-3 〈生成〉に用いられるアプローチ

アプローチ	教材の略称																		
	J 類												C 類						
	ST					TT								ST				TT	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	1	2
音声学の情報で説明する	○	○			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
母語にある音を利用する					○				○					○	○	○	○		
手を使う		○			○	○				○	○								
速度を速める		○								○	○								
子音を伸ばす										○	○							○	
別の子音で引き出す		○	○			○									○		○		

【音声学の情報で説明する】というアプローチでは、例(15)や例(16)のように、調音位置や調音方法に関する調音音声学の情報に基づき、発音の仕方を説明している。なお、このアプローチでは、図 5-1 のような口腔断面図も多用されている。

(15) はじき音の[r]を作る練習をしましょう。1. 口を軽く開け、声を出さないで舌先が歯茎の後ろの盛り上がった部分をはじく。(後略)【JTT5, p.37】

(16) “ら ra” 的发音: 先发元音“あ a”, 并张着嘴用舌尖轻弹。要张着嘴, 只动舌头, 不要动上下腭。舌头轻触上齿龈的后方, 注意舌的两侧不要接触上腭。要注意, 如果声音从鼻腔发出则为“n”。这样练习“a-r-a”, 省略前面的“a”就是“ら ra”。

（「ラ」の発音: まず母音「ア」を発音して、口を開けたまま舌先で軽くはじきます。口は開いたままにして、舌だけを動かして、口蓋を動かしません。舌が上の歯茎の裏側に軽く触れて、舌の両側が口蓋に接触しないように注意し

ましよう。注意すべきは、もし鼻腔から発音すると「n」になってしまいます。
このように「a-ra-a」と練習して、前の「a」を省いたら「ラ」になります。)

【CST4, p.16】

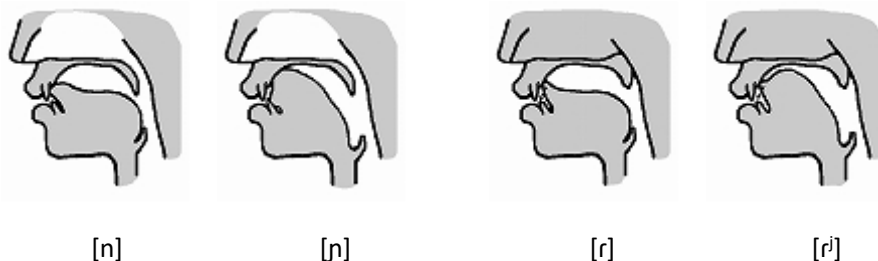


図 5-1 ナ行音・ラ行音の口腔断面図 【JTT5, pp.27-35】

【母語にある音を利用する】というアプローチでは、例(17)のように、学習者の母語にある近似音を日本語の指導や練習に応用している。または例(18)のように、学習者の母語にある近似音で日本語の音を代用している。このアプローチについては、5.3.3 で詳述する。

(17) アメリカ英語の話者は、実は[r]を持っているのである。根間弘氏の『初歩英語音声学』⁵³, p. 153 から引用する。 強勢を受けた音節と無強勢の音節の母音との間に生じる [t]や[d]の代わりに、ときとして[r]が発音されることがある。根間氏の例は city, saddle, water, butter, right away, center, not at all, theater, forty, I hit him などであるが、little, Betty, shut up などここに入れられよう。このことを意識させれば、アメリカ英語の話者には近道となるであろう。【JTT1, p.62】

(18) 学習者の母語の r の発音が、日本語のラ行の子音とは非常に異なる場合、ローマ字表記にこだわらずに、ラ行音を[l]で発音させるというのも、学習者の目的によっては1つの方法であると言えるでしょう。【JTT5, p.37】

【手を使う】というアプローチでは、例(19)や(20)のように、本来調音に直接関わらない

⁵³ 教材 JTT1 には「根間弘」と記述しているが、これは誤植と思われ、正しくは「根間弘海」である。なお、根間弘海（1978）『初歩英語音声学』は絶版本につき入手不可である。

手を、補助として発音の練習に使用している。

- (19) ナ行子音[n]は鼻音なので、鼻をつまんで言うと、鼻がつまったような変な声になります。まず、ナーダ、あるいは、ナーラを、鼻をつまんで言わせ、ナのみが鼻がつまったような変な声になることを確認します。ただし、意味の区別に関わらない、つまり、異音の関係にある場合、実際の音が近いことがよくあります。例えば、中国南部のダ行音[d]やラ行音[l]は、やや鼻音になっていることがあります。そのため、日本語母語話者には、ダ行音、ラ行音に聞こえるものでも、ナ行音だけでなく、鼻をつまんで言わせると、変な音になってしまうので、2つの音の違いが実感できません。そこで、ナとの違いを明確にするため、ダ、ラをまったく鼻音でない発音で言うようにしたほうがいいでしょう。【JTT6, pp.173-174】

- (20) (筆者注：ラ行音を) イラストのように、舌先が1回弾く様子を手で作りながら発音しましょう。【JST2, p.98】



【速度を速める】というアプローチでは、例(21)や例(22)のように、ラ行音の子音/r/が(はじき音の場合)素早く終わるという性質を活かし、速く発音することにより「はじく」という調音方法を練習する。

- (21) 舌先ですばやく弾くようなイメージで発音します。(中略)慣れたら、速いリズムで発音します。 ラップのラララ♪ レモンのレレレ♪ ロックのロロロ♪ 【JST2, p.98】

- (22) できるだけ速く、何回もはじくように練習する。この後、声を出しながら、「ラララララララ…」とできるだけ速く言う。ラ行の子音のポイントとしては、できるだけ速く言うことによって、できるだけ短い音を作ること、また吐く息の力を使わずに、自分で舌を動かすことによって作ることが大切です。【JTT5, p.37】

【子音を伸ばす】というアプローチでは、例(23)や例(24)のように、ナ行音の子音/n/が持続的に発音できるという性質を活かし、伸ばして発音することにより「息が鼻に抜ける」という調音方法を練習する。

(23) はじめに、「ハンーナ」[han:a]と[n]をのばして発音する。「シー」のときに、舌先が口の空気の通り道をふさいでいる感覚を意識する。[n]の部分をだんだん短くして行って、「はな」にしていく。【JTT5, p.39】

(24) 練習のときには、「ナ行」の子音「n」の部分を少し長めに発音して、口の空気をふさいでいる感覚を身につけるといいでしょう。【CTT1, p.14】

【別の子音で引き出す】というアプローチでは、例(25)や例(26)のように、ダ行音の子音の調音位置がナ行音・ラ行音とほぼ同じであることを利用し、/d/から/n/または/r/を引き出す練習をする。

(25) その他の国からの学習者の場合、一つは[d]から導く方法である。(中略) 学習者にはまず[d]を発音させ、上記の違い 1、2、3 を説明しながら[d]から[r]へと導く。一度でうまく行かなければ何度も[d]に戻って、1、2、3 のポイントを確認して[r]に近づける。だいたいできて、3の「軽くはじく」という点ができず強く破裂させる場合もあるから、その点は特に注意したい。【JTT1, pp.61-62】

(26) “だ da” 的发音: 先发元音“あ a”, 出声的同时将舌头贴向上齿龈。这时, 舌头的两侧也紧贴舌腭, 使气流断绝。为了发下面的“あ a” 要将舌头离开上腭, 这时发出的音就是“だ da”。(略) “な na” 的发音: 与发“だ da” 时一样, 将舌头贴向上齿龈。与“だ da” 不同的是, 舌头与上腭一直保持接触, 让气流从鼻腔发出。发完“n” 后, 加上元音“a”, 这就是“な na” 的发音。

(「ダ」の発音: まずは母音「ア」を発音して、発音しながら舌を上歯茎に付けます。この時、舌の両側も口蓋に密接させて、息の流れを断ちます。「ア」を続けて発音するためには、舌を口蓋から離す必要があります。この時に出る音は「ダ」です。(中略) 「ナ」の発音: 「ダ」を発音する時と同じように、舌先を上歯茎に付けます。「ダ」と異なるのは、舌先と口蓋との接触を保ちながら、息を鼻腔から通します。「n」を発音した後に母音「a」を付けると、「ナ」の発音になります。) 【CST4, p.16】

上記のように、様々なアプローチから発音の練習方法が提供されている。本章で特に注目

したいのは、【母語にある音を利用する】というアプローチである。このアプローチは、本論文の 2.4.1 で述べた「日本語の音声の指導や練習における母語の活用」である。この点については、5.3.3 で詳述する。

5.2.3.2 〈知覚〉

〈知覚〉に関する記述では、ナ行音・ラ行音の聴取の練習が提供されている。このような記述は教師用参考書に殆ど見られず、一部の学習者用教科書に見られる。また、例(27)(28)(29)のように、その多くは具体的な練習方法というよりも練習問題に近い。これは、知覚（聴取）よりも生成（発音）のほうに重きを置く教材が多いからだと思われる。

(27) つぎの言葉のなかに「らりるれろ」の音があれば○、なければ×をつけなさい。

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

(筆者注：付属 CD の音声は「ならしうんてん」「はなし」「おんならしいひと」「ていねいなかた」「われわれ」の五つである) 【JST3, p.15】

(28) 1. 聞いてみよう

A と B はどちらが正しいですか。下線に注意しながら聞いてください。

(中略)

4) おどりましょう。(筆者注：付属 CD の音声は「おどりましょう」と「おどにましょう」の二つである)

(中略)

3. 考えてみよう

「1. 聞いてみよう」の A と B はどう違うのか、「2. ルールをおぼえよう」の図（筆者注：口腔断面図）を見ながら発音して確かめてみましょう。【JST5, pp.59-62】

(29) 日本語の「ナ行」と「ラ行」の発音

【聞いてみよう】

単語を聞いてください。聞こえた仮名を選んでください。

_____ みだ _____ くだ

A な

B ら

(筆者注: 付属 CD の音声は「なみだ」「らくだ」の二つである)【CTT1, p.13】

一方、知覚に特化した教材では、例(30)のように、〈知覚〉について記述されている。この例では、次の三つのステップから聴取の練習問題を提供している。①ウォーミングアップとして、ミニマルペアを成す単語対を用い単音を聞き分ける。②例の音声を聞いた後、三つの語を聞き、例と同じものを選ぶ。③文の音声を聞き、空欄に抜けている部分を書く。ほかの教材と比べ、ステップを踏んだ練習が提供されており、練習問題の量も比較的が多い。しかし、ほかの教材と同様に、問題文の提示以外に、何を手がかりにナ行音・ラ行音を聞き分ければ良いのかに関しては記述が全く見当たらない。そのため、この教材も具体的な聴取の練習方法を提供しているというよりも、聴取の練習問題を提供していると言えよう。

(30) [れんしゅう 2]

ウォーミングアップ

	[r]	[n]
1	はら (腹) hara	はな (花) hana
2	くり kuri	くに kuni
3	エル eru	エヌ enu
4	まれ mare	まね mane
5	ろうりよく rōryoku	のうりよく nōryoku

(筆者注: 付属 CD の音声には上記の 5 セットのミニマルペアである)

I. おなじはつおんのものに○をつけましょう。

れい: はな hana

a

㊦

c

🔊 はな hana

a はら hara

b はな hana

c はら hara

1. _____

a

b

c

2. _____

a

b

c

3. _____

a

b

c

4. _____

a

b

c

(筆者注: 付属 CD の音声は「くに・くに・くり・くり」「エル・エヌ・エヌ・エル」「まね・あれ・まね・まれ」「ろうりよく・のうりよく・のうりよく・ろうりよく」の 4 セットである)

II. きいて、かきましょう。

1. やまださん、おおきな（ ）ですね。
2. その（ ）、どこにあったの？
3. なまえのはじめのじは（ ）ですね。
4. ひろしさんのげいでおもしろいのは（ ）です。
5. このしごとには（ ）はいらない。

（筆者注：付属 CD の音声は「はら」「くり」「エヌ」「まれ」「のうりよく」を含む五つの文である）【JST4, p.28】

上記のように、既存の教材では〈知覚〉に関する記述が、〈生成〉（5.2.3.1 参照）と比べ詳細さに欠け、具体的な聴取の練習方法が不足している現状である。これは、四川・広東・台湾の市販の教材を調査した大久保（2013）が指摘している、「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」（p. 177）とも一致する。〈知覚〉に関する記述の不足は、「聴取」よりも「聴解」を目的とした教材が多いことと関係していると考えられる。凡人社が発行する『日本語教材リスト』（No.48）を例に見ると、「日本語学習者用／発音・聴解」のカテゴリーに分類される教材 41 冊のうち、聞くことに着目した教材は 30 冊ほどある。その多くは「聴解」、つまり日本語の録音を聞き意味を理解する、という目的の教材である。「聴取」、つまり日本語の音を聞き取る（または聞き分ける）、という目的の教材ではない。今後は、具体的な聴取の練習方法の開発と提供が喫緊の課題である。

5.2.3.3 〈練習材料〉

〈練習材料〉に関する記述では、ナ行音・ラ行音を含む語や文などが用意されている。このような記述は 19 冊の教材のうち、学習者用教科書 8 冊と教師用参考書 6 冊に見られる。これらの練習材料は、音韻構造（ナ行音・ラ行音の子音/n/・/r/の現れ方）によって 4 種類に分類できる（表 5-4）。

表 5-4 〈練習材料〉の分類

音韻構造 による分類	教材の略称																	
	J 類												C 類					
	ST					TT							ST				TT	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	1

単体型	○	○	○	○		○	■		■	○	○	■	■	○	○	○	■		
連続型	○	○	○		○	○	■	○	■	○	○	■	■	○	○		■		
対照型		○		○			■		■			■	■			○	■		○
交互型		○	○		○		■	○	■	○	○	■	■	○		○	■	○	

【単体型】というのは、一語⁵⁴に子音/n/・/r/の片方が、1回のみ現れる練習材料である。例えば、「なつ（夏）」「おかね（お金）」「おきる（起きる）」「くろい（黒い）」などがその類である。このような練習材料は、/n/・/r/が片方ずつしか現れず、ナ行音・ラ行音の混同に繋がる要素が比較的少ない。そのため、ナ行音・ラ行音のそれぞれの基本を把握するのに適していると考えられる。

【連続型】というのは、一語に子音/n/・/r/の片方が、複数回現れる練習材料である。例えば、「たねなしすいか（種無し西瓜）」「ライブラリー」「なねにぬねのなの」「られりるれろらる」などがその類である。このような練習材料は、語の長さだけでなく/n/・/r/の出現回数も増えるため、【単体型】よりは難易度が高いと考えられる。また、〈生成〉の【速度を速める】というアプローチ（5.2.3.1 参照）と合わせて提示される場合もあり、これらの練習材料をリズムよく発音するのが重要とされている。

【対照型】というのは、ミニマルペアとなる二語に子音/n/・/r/の両方が、対照的に現れる練習材料である。例えば、「はな（花）・はら（腹）」「くに（国）・くり（栗）」「エヌ・エル」「まね（真似）・まれ（稀）」などがその類である。このような練習材料は、/n/・/r/が同時に現れるが、それ以外の音韻構造が同じ（または殆ど同じ）である。そのため、ナ行音・ラ行音の違いを把握するのに適していると考えられる。

【交互型】というのは、一語に子音/n/・/r/の両方が、交互に現れる練習材料である。例えば、「のりもの（乗り物）」「ろうにゃくなんによ（老若男女）」「やらなければならない」などがその類である。このよう練習材料は、/n/・/r/の違いに留意しながら両者を交互に発音（または聴取）する必要がある。そのため、4種類の練習材料の中では、難易度が最も高い

⁵⁴ これらの練習材料は有意味語以外に、無意味語もしくは無意味な音の羅列の場合も多い（特に【連続型】の場合）。ここでは記述の便宜上、意味の有無や語の長短を問わず全て「語」と呼ぶ。また、「語」からなる「文」や数百字の「文章」の形式の練習材料もあるが、ここでは引用を割愛する。

とも言えよう⁵⁵。

上記のように、既存の教材では【単体型】【連続型】【対照型】【交互型】の4種類の練習材料が提供されている。一方で、撥音を伴うナ行音・ラ行音が困難であることは、習得研究から明らかになっている（李・村島 2002、大久保 2013、陳 2013、劉 2020、本論文の第三章と第四章）。3.3.4 と 4.3.4 で述べたように、「ナンサ・ランサ」のような撥音を伴う音環境ではほかの音環境よりもナ行音・ラ行音の混同が起りやすい。その原因は、鼻音である撥音の影響により、ナ行音（鼻音）とラ行音（非鼻音）の弁別がしづらいことにある。言い換えれば、ナ行音・ラ行音の混同を克服するうえで、撥音による影響は避けては通れない難関である。しかし、既存の教材には「ねんしゅう（年収）・れんしゅう（練習）」「こんなん（困難）・こんらん（混乱）」のような、【撥音付加型】の練習材料が殆ど見当たらない。今後、このような練習材料を教材において提供する必要がある。

5.3 教材の記述における母語の活用に関する考察

前節の分析から、本章で調査した教材では〈混同の現象〉〈日本語と他言語の子音の異同〉〈生成〉の三つの分類において、学習者の母語を活用した記述が見られた。本節では、5.3.1～5.3.3 でこれらの記述について考察し、抽象化する作業を通して母語の活用方法を整理する。5.3.4 で教材に見られる母語の活用方法を小括し、その背景にある研究の動向や理論について述べる。

5.3.1 〈混同の現象〉に関する記述における母語の活用

5.2.2.1 で分析したように、既存の教材ではナ行音・ラ行音の混同が見られる方言話者や地域、混同が起こる原因、混同の実例などについて説明する際に、学習者の母語に関する言及が見られる。以下では教材の記述を引用しながら、〈混同の現象〉に関する記述における母語の活用について考察する。

- (31) 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。また、英語話者などではラ行とダ行の区別が、

⁵⁵ 実際、筆者が接触してきた日本語学習者の中でも、ナ行音・ラ行音をそれぞれ発音・聴取できるようになっても、「～なければならない」のように交互に現れる語が苦手な学習者が非常に多い。また、本論文の 1.1.6 で述べた日本語学習者 Z のエピソードと、6.3.3.4 で述べる [連続するナ行音・ラ行音を特に混同しやすいこと] や 6.3.4.1 で述べる [連続するナ行音・ラ行音の発音の改善] に関する学習者の記述と語りも合わせて参照されたい。

韓国語話者などではナ行とダ行の区別が問題になることがあります。これらの音を、整理して練習しましょう。ラ行、ダ行、ナ行の子音は、どれも舌尖と歯茎で作る有声音で、とても似ている音です。そのため、この3つの音の間にまちがいが起こる場合があります。人によって、ラ行とダ行がナ行になってしまったり、ダ行がラ行になってしまったり、ナ行がダ行になってしまったりと、いろいろなパターンがあり、これはその人の母語や方言によって影響されていると考えられます。【JTT5, pp.37-38】

上記の例は日本の市販の教師用参考書によるものである。この例では、ナ行音・ラ行音の混同以外に、ダ行音の混同についても言及している。また、中国語話者以外に、英語話者や韓国語話者についても言及している。ただし、多様な混同のパターンと母語話者について記述しているためか、学習者の母語については、「その人の母語や方言によって影響されていると考えられます」と、簡単に言及する程度に留まっている。学習者の母語が具体的に混同にどのように影響しているかについては言及していない。例(31)を、母語(母方言)から「音声上の問題が起こる原因」について「説明」する、と抽象化できる。

(32) 広東語、閩南語では、[l]と[n]が1つの音素の異音関係にあることから、「ひなた」→「ひらた」、「らんかん」→「なんかん」のように、ラ行とナ行の混同が多く見られます。【JTT6, p.170】(例(1)の再掲)

上記の例も日本の市販の教師用参考書によるものである。この例では、日本語には音素 /n/・/r/ の音韻対立があるが、学習者の母方言には似たような音韻対立がない([n]と[l]が同じ音素の異音でしかない)ため、ナ行音・ラ行音の混同が起こると記述している。広東語と閩南語以外の方言(例えば、西南官話など)に関する言及がないが、混同の原因を教師に理解してもらおうという工夫が見られる。例(32)を、母語(母方言)と日本語との「相違点」から「音声上の問題が起こる原因」について「説明」する、と抽象化できる。

(33) 問題点: 「肌」、「鼻」、「腹」の聞き分けや発音がうまくできません。 解説: 日本語にはダ行、ナ行、ラ行がありますが、同じような区別が皆さんの母語(母方言)にないことがあります。[d]がないため[l]で代用し、ダ行とラ行が混同する場合、「子ども」が「衣」のように発音されます。また、[n]と[l]の区別がなく、ナ行とラ行が混同する場合、「ひなまつり」が「ひらまつり」と発音

されます。【JST2, pp.97-98】

上記の例は日本の市販の学習者用教科書によるものである。この例では、日本語には音素 /n/・/r/（および/d/）の音韻対立があるが、学習者の母方言には似たような音韻対立がないため、ナ行音・ラ行音（およびダ行音）の混同が起こると記述している。混同の原因を教師だけでなく、学習者自身にも理解してもらおうという点は、ほかの学習者用教科書にあまり見られない工夫である。例(33)を、母語（母方言）と日本語との「相違点」から「音声上の問題が起こる原因」について「説明」する、と抽象化できる。

本項の内容をまとめると、既存の教材では〈混同の現象〉に関する記述において、学習者の母語（母方言を含む）が活用されている。具体的には、①母語と日本語との「相違点」から「音声上の問題が起こる原因」について「説明」する、という形である。

5.3.2 〈日本語と他言語の子音の異同〉に関する記述における母語の活用

5.2.2.4 で分析したように、日本語のナ行音・ラ行音の子音と日本語以外の言語にある近似する子音を比較する際に、学習者の母語に関する言及が見られる。以下では教材の記述を引用しながら、〈日本語と他言語の子音の異同〉に関する記述における母語の活用について考察する。

- (34)（筆者注：日本語のナ行音の子音）[n]の発音は、鼻に抜ける音で、北京語の「哪」の子音に近い音です。【JST2, p.98】

上記の例は日本の市販の学習者用教科書によるものである。この例では、日本語のナ行音の発音について説明する際に、学習者の母語の「哪」の子音[n]に近いと記述している。例(34)を、母語と日本語との「類似点」から「発音方法」について「説明」する、と抽象化できる。

- (35) ナ行とマ行の子音の発音は、中国語の「n」「m」の発音と基本的に同じです。

（中略）ラ行の子音の発音は、中国語の「l」に近いですが、舌の位置がやや後ろよりで、舌尖が口蓋を軽くはじいた後にすぐさま離れます。【CST4, pp.4-5】（例(11)の再掲、原文の中国語は(11)のほうを参照されたい）

上記の例は中国本土の市販の学習者用教科書によるものである。この例では、日本語のナ

行音・ラ行音（およびマ行音）の発音について説明する際に、学習者の母語の「n」と「l」（および「m」）に近いと記述している。同時に、日本語のラ行音と中国語の「l」との舌の位置や動きの違いについても記述している。例(35)を、母語と日本語との「類似点」および「相違点」から「発音方法」について「説明」する、と抽象化できる。

(36) [n]の音：中国語の「n」[n]と同じです。（中略）[ŋ]の音：日本語の「ニ」[ni]は中国語の「ni」に近いので、学習において困難が生じません。注意：閩南語を母語とする人はナ行音を発音する際に、鼻音になりすぎないように注意しなければなりません。閩南語では鼻音の子音の後の母音は全て鼻音化した母音で、例えば、[ni]（乳）、[mi]（麵）などです。対して日本語では鼻音の子音の後の母音は、鼻音化の程度がやや弱めです。（中略）[r]の音：中国語にはこの音がありません。比較的に近いのは「l」[l]の音です。ただ、「l」は側面音で、発音する際に舌先が上の歯茎と硬口蓋の間に付き、息が舌先の両側から出るため、[r]の音と性質が異なります。よく練習して区別しなければなりません。

【CST1, 65-71】（例(12)の再掲、原文の中国語は(12)のほうを参照されたい）

上記の例は台湾の市販の学習者用教科書によるものである。この例では、日本語のナ行音・ラ行音の発音について説明する際に、学習者の母語の[n]と[l]と同じまたは近いと記述している。同時に、日本語の[r]と中国語の[l]との舌の位置や息の通し方の違いについても記述している。さらに、日本語のナ行音と学習者の母方言の閩南語⁵⁶の鼻音「乳」[ni]などとの鼻音化の程度の違いや、発音する際に注意する必要があることについても記述している。例(36)を、母語と日本語との「類似点」および「相違点」から「発音方法」について「説明」する、と抽象化できる。また、母方言と日本語との「相違点」から「発音する際の注意すべき点」について「説明」する、と抽象化できる。

本項の内容をまとめると、既存の教材では〈日本語と他言語の子音の異同〉に関する記述において、学習者の母語（母方言を含む）が活用されている。具体的には、①母語と日本語との「類似点」から「発音方法」について「説明」する、②母語と日本語との「相違点」から「発音方法」について「説明」する、③母語と日本語との「相違点」から「発音する際の注意すべき点」について「説明」する、という形である。

⁵⁶ 教材 CST1 には「閩南語を母語とする」と記述しているが、厳密には「母方言」である。閩南語を含む中国語の各種方言の詳細については 2.5.2 を参照されたい。

5.3.3 〈生成〉に関する記述における母語の活用

5.2.3.1 で分析したように、既存の教材ではナ行音・ラ行音の発音の仕方や練習方法について説明する際に、学習者の母語に関する言及が見られる。以下では教材の記述を引用しながら、〈生成〉に関する記述における母語の活用について考察する。

(37) 学習者の母語の r の発音が、日本語のラ行の子音とは非常に異なる場合、ローマ字表記にこだわらずに、ラ行音を[l]で発音させるというのも、学習者の目的によっては 1 つの方法であると言えるでしょう。【JTT5, p.37】(例(18)の再掲)

上記の例は日本の市販の教師用参考書によるものである。この例では、日本語のラ行音と学習者の母語の「r」と「l」の発音について記述している。日本語のラ行音は「r」と書くが実際にはじき音[r]である。一方で、学習者の母語の「r」の発音は日本語と大きく異なる場合がある。例えば、中国語の「r」はそり舌摩擦音[ʐ]であり、英語の「r」は歯茎接近音[r]である。この場合、上記の例にあるように、母語の「r」よりもむしろ「l」（つまり、側面接近音[l]）で日本語のラ行音を発音したほうが自然である。というのも、[l]が実際にラ行音の異音として日本語母語話者にも使用されているからである（5.2.2.3 参照）。例(37)を、母語と日本語との「類似点」⁵⁷から「母語にある近似音」で日本語の音声を「代用」する、と抽象化できる。

(38) アメリカ英語の話者は、実は[r]を持っているのである。根間弘氏の『初歩英語音声学』, p. 153 から引用する。 強勢を受けた音節と無強勢の音節の母音との間に生じる[t]や[d]の代わりに、ときとして[r]が発音されることがある。根間氏の例は city, saddle, water, butter, right away, center, not at all, theater, forty, I hit him などであるが、little, Betty, shut up などにもここに入れられよう。このことを意識させれば、アメリカ英語の話者には近道となるであろう。【JTT1, p.62】(例(17)の再掲)

上記の例も日本の市販の教師用参考書によるものである。この例では、ラ行音の指導において学習者の母語の英語にある近似音を活用すると記述している。英語の「city」の「t」や

⁵⁷ 例(37)の記述には「類似点」だけでなく「相違点」についても言及しているが、ここでは「近似音で代用する」という意味で「相違点」よりも「類似点」のほうに着目する。

「saddle」の「d」などが[t]や[d]の代わりに、(ラ行音の子音と同じように) [r]で発音される場合がある。ただし、英語のこの[r]はあくまでも音声学の観点から見た時に客観的な音として存在しているだけであり、音韻論上の音素として存在しているわけではない。そのため、音声学の知識を有しない一般の英語母語話者は、この[r]の存在に気づいていない場合が多いと思われる。逆に言えば、上記の例にあるように、この点を英語話者の学習者に明示し意識させれば、ラ行音の指導(練習)の近道となる。例(38)を、母語と日本語との「類似点」から「母語にある近似音」を日本語の音声の「指導や練習に応用」する、と抽象化できる。

本項の内容をまとめると、既存の教材では〈生成〉に関する記述において、学習者の母語が活用されている。具体的には、①母語と日本語との「類似点」から「母語にある近似音」で日本語の音声を「代用」する、②母語と日本語との「類似点」から「母語にある近似音」を日本語の音声の「指導や練習に応用」する、という形である。

5.3.4 母語の活用方法の小括とその背景に関する考察

本項では、教材に見られる母語の活用方法を小括し、その背景にある研究の動向や理論について述べる。

5.3.1～5.3.3の考察から、既存の教材では学習者の母語(母方言を含む)を活用した記述が見られ、その活用方法は以下の六つに抽象化できる。

- ① 母語と日本語との「相違点」から、「発音方法」について「説明」する。
- ② 母語と日本語との「相違点」から、「発音する際の注意すべき点」について「説明」する。
- ③ 母語と日本語との「相違点」から、「音声上の問題が起こる原因」について「説明」する。
- ④ 母語と日本語との「類似点」から、「発音方法」について「説明」する。
- ⑤ 母語と日本語との「類似点」から、「母語にある近似音」で日本語の音声を「代用」する。
- ⑥ 母語と日本語との「類似点」から、「母語にある近似音」を日本語の音声の「指導や練習に応用」する。

上記の母語の活用方法についてここでは特に、「相違点」「類似点」という二つのキーワードと、「発音方法の説明」「発音する際の注意すべき点の説明」「音声上の問題が起こる原因の説明」「母語にある近似音での代用」「母語にある近似音の指導や練習への応用」という五

つのキーフレーズに着目する。前の二つのキーワードからは、「相違点の活用か類似点の活用か」という、母語の活用方法を考えるうえでの観点を抽出できる。後ろの五つのキーフレーズからは、「理論寄りの活用か実践寄りの活用か」という、母語の活用方法を考えるうえでのもう一つの観点を抽出できる。この二つの観点から、音声教育における母語の活用方法の枠組みを構築する。この枠組みについては 6.1.4 で後述することとし、以下では教材における母語の活用の背景にある研究の動向や理論について述べる。

まず、上記の①～⑥からもわかるように、教材における母語の活用は、母語と日本語との相違点や類似点の比較から出発している。このような比較の背景には、対照言語研究の考え方があってと思われる⁵⁸。本論文の 2.1.2 でも触れたように、Lado (1957) をはじめとする諸先行研究では、学習者は母語の言語形式を目標言語に転移させる傾向があるとされている。これは音声に関しても同様である。Lado (1957) は、「外国語を学習する際に、母語の言語システムそのものを学習のプロセスに転移させる傾向があることは、十分な証拠によって示されている。母語の音素とその異音、ストレスとリズムのパターン、トランジション、イントネーションのパターン、およびこれらとほかの音素との相互作用を、目標言語に転移させる傾向がある。(We have ample evidence that when learning a foreign language we tend to transfer our entire native language system in the process. We tend to transfer to that language our phonemes and their variants, our stress and rhythm patterns, our transitions, our intonation patterns and their interaction with other phonemes.)」(p.11) と指摘している。同書ではさらに、教育においては学習者の母語と目標言語を体系的に分析し研究する必要があると提唱している。Lado (1957) 以降、第二言語習得や第二言語教育のための対照言語研究が盛んに行われるようになった。対照言語研究の考え方の影響により、既存の教材において学習者の母語と日本語を比較し、その相違点や類似点について記述していると考えられる。

母語と日本語との相違点について教材で記述することには、その相違点に対する学習者の気づきを促すという目的があると思われる。その背景には、Schmidt (1990) の「気づき仮説 (Noticing Hypothesis)」や、Flege (1995) の「音声学習モデル (Speech Learning Model)」などの理論があると考えられる。Schmidt (1990) の「気づき仮説」によれば、

⁵⁸ 例えば、教材 CST1 ではその序言において、同書の特色を「音声に関する日中対照研究の理論成果を採納し、日本語と中国語との発音を比較しながら記述し、閩南語についても言及する。(採納中日語音對比研究的理論成果，將日語和國語的發音加以比較敘述，間及閩南語。)」(p.3) と明言している。

言語に対する「気づき」はインプットを内在化 (intake) するために必要であり、言語の習得において重要である。そして、音声に着目して言えば、Flege (1995) の「音声学習モデル」⁵⁹では、「L1 と L2 の音の違いの少なくとも一部をバイリンガルが識別していれば、最も近い L1 の音と音声上異なる L2 の音に対し、新しい音韻カテゴリーを構築することができる。(A new phonetic category can be established for an L2 sound that differs phonetically from the closest L1 sound if bilinguals discern at least some of the phonetic differences between the L1 and L2 sounds.)」(p.239) とされている。この二つの理論を合わせて考えれば、L2 の音に対する新しい音韻カテゴリーを構築するには L1 と L2 の音の違いを識別する必要がある、違いを識別するにはその違いに気づく必要があるとわかる⁶⁰。このような理論背景から、教材で母語と日本語との相違点について記述していると考えられる。

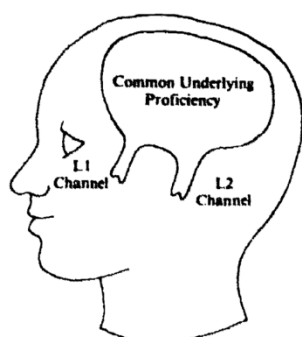
一方、母語と日本語との類似点について教材で記述することには、その類似点から母語の音声に関する知識を日本語の音声の学習に活かすという目的があると思われる。その背景には、Cummins (1981) の「言語相互依存仮説 (Linguistic Interdependence Hypothesis)」などの理論があると考えられる。この仮説では、「言語 Y への十分な接触 (学校もしくは環境) と学習動機がある場合、言語 X に対する指導が言語 X の能力の向上に効果的であれば、この能力は言語 Y へと転移する。(To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly.)」(p.29) とされている。同書はさらにこの仮説に関連し、「共有基底言語能力 (Common Underlying Proficiency、略して CUP)」というモデルと、「二重氷山 (Dual-Iceberg)」の描写を提示している (図 5-2)。CUP では、L1 のチャンネルと L2 のチャンネルが共通の基底言語能力に繋がっており、「いずれかの言語に関する経験は、両言語の基底にある言語能力の発展を促すことができる (experience with either language can promote development of the proficiency underlying both languages)」(p.25) とされている。二重氷山の描写では、「共通の言語間能力は、両言語の明らかに異なる表面的な現れの基底にある (common cross-lingual proficiencies underlie the obviously different surface

⁵⁹ Flege (1995) の「音声学習モデル」の詳細については 2.2.1 を参照されたい。

⁶⁰ 本論文の第六章で行った教育実践およびそれに伴う調査からは、日本語と母語の音声の異同に関する気づきが音声の重要性に関する気づきや音声に対する意識化にも繋がることを明らかにした。その詳細については 6.3.3.1 および 6.3.3.3 を参照されたい。

manifestations of each language)」(p.25)とされている。つまり、Cumminsの「言語相互依存仮説」によれば、表面的に見て異なるL1とL2の基底には共通の言語能力があり、L1とL2の片方の能力を向上させる指導はもう片方の能力の向上にも繋がる。この仮説から考えれば、母語の音声に関する知識(特に日本語との類似点)を学習者に明示し、日本語の音声の学習に活かすことは可能である。このような理論背景から、教材で母語と日本語との類似点について記述していると考えられる。

The Common Underlying Proficiency Model (CUP) of Bilingual Proficiency



The "Dual-Iceberg" Representation of Bilingual Proficiency

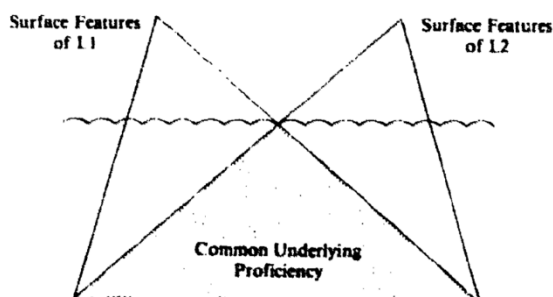


図 5-2 Cummins の「Linguistic Interdependence Hypothesis」に関する図⁶¹

5.4 本章のまとめ

本章では、音声の教材における母語の活用の現状を把握するために、市販される教材を調査した(5.1.1)。調査対象としては、日本の教材(J類)と中国本土および台湾の教材(C類)から、計19冊を選定した(5.1.2)。具体的な分析対象としては、ナ行音・ラ行音に関する記述を選択した(5.1.3)。以下では5.1.1で述べた三つの研究課題に沿って、分析と考察の結果をまとめる。

課題 I : 音声の教材における記述は内容によってどのように分類できるか。(5.2.1)

本章で調査した教材における記述は、内容によって《理論》と《実践》の二つに大別できる。《理論》には、〈混同の現象〉〈音声学上の名称・記号〉〈ラ行音の異音〉〈日本語と他言語の子音の異同〉という四つの小分類がある。《実践》には、〈生成〉〈知覚〉〈練習材料〉と

⁶¹ この二つの図は、Cummins (1981: 24) の Figure 5 および Figure 6 によるものである。

いう三つの小分類がある。

課題Ⅱ：各分類の記述には具体的にどのような内容が見られるか。(5.2.2～5.2.3)

課題Ⅰで分類した《理論》と《実践》のうち、まず《理論》について述べる。〈混同の現象〉では、ナ行音・ラ行音の混同が見られる方言話者や地域、混同が起こる原因、混同の実例などについて説明されている。〈音声学上の名称・記号〉では、ナ行音・ラ行音の子音を表す音声学の用語（歯茎鼻音や歯茎はじき音など）と国際音声記号（[n]や[r]など）が提示されているが、「ナ ヌ ネ ノ」と「ニ ニャ ニュ ニョ」を、そして「ラ ル レ ロ」と「リ リャ リュ リョ」を分けて記述するか否かで教材によって相違が見られる。〈ラ行音の異音〉では、標準とされるはじき音[r]以外の側面接近音[l]やふるえ音[r̥]などの異音が提示されており、異音がもたらす印象への影響について言及する教材も一部見られる。〈日本語と他言語の子音の異同〉では、日本語のナ行音・ラ行音の子音と、中国語・英語・インドネシア語・スペイン語などの諸言語における近似する子音とが比較されている。

次に《実践》について述べる。〈生成〉では、ナ行音・ラ行音の発音の仕方や練習方法が提供されており、これらの練習方法は【音声学の情報で説明する】【母語にある音を利用する】【手を使う】【速度を速める】【子音を伸ばす】【別の子音で引き出す】という六つのアプローチが用いられている。〈知覚〉では、ナ行音・ラ行音の聴取の練習が提供されているが、殆どの場合において具体的な練習方法というよりも練習問題に近い。〈練習材料〉では、ナ行音・ラ行音を含む語や文などが用意されており、【単体型】【連続型】【対照型】【交互型】という4種類の練習材料があるが、【撥音付加型】が見当たらない。

課題Ⅲ：各分類の記述では学習者の母語がどのように活用されているか。(5.3)

課題Ⅱで各小分類について確認した結果、〈混同の現象〉〈日本語と他言語の子音の異同〉〈生成〉の三つにおいて、学習者の母語を活用した記述が見られた。これは、特定の母語話者を対象とするC類教材だけでなく、様々な母語話者を対象とするJ類教材においても見られた。

教材における学習者の母語を活用した記述から、母語の活用方法を次の六つに抽象化できる。母語と日本語との「相違点」からは、①「発音方法」について「説明」する、②「発音する際の注意すべき点」について「説明」する、③「音声上の問題が起こる原因」について「説明」する、という三つの活用方法がある。母語と日本語との「類似点」からは、④「発

音方法」について「説明」する、⑤「母語にある近似音」で日本語の音声を「代用」する、⑥「母語にある近似音」を日本語の音声の「指導や練習に応用」する、という三つの活用方法がある。

なお、上記のような学習者の母語を活用した記述の背景には、第二言語習得および第二言語教育のこれまでの研究動向や理論があると考えられる。例えば、Lado (1957) をはじめとする対照言語研究の考え方、Cummins (1981) の「言語相互依存仮説」、Schmidt (1990) の「気づき仮説」、Flege (1995) の「音声学習モデル」などである。

第二章の先行研究から把握した母語の活用方法と、本章の教材調査で整理した上記の六つの母語の活用方法を踏まえ、次章では母語の活用方法の枠組みを構築する。さらにその枠組みに基づき、学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育を実践する。

第六章 音声の授業における母語の活用の模索

本章では、教育実践とそれに伴う調査を通し、学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育の在り方を模索する。6.1 で教育実践の概要について述べ、6.2 で教育実践に伴う調査の概要について述べる。調査結果から、6.3 で受講者の学びを分析し、6.4 で母語の活用に対する捉え方を分析する。分析結果を踏まえ、6.5 で母語の活用の効果と課題について考察する。6.6 で本章の内容をまとめる。

6.1 実践概要

本節では、教育実践の概要について述べる。具体的には、6.1.1 で実践の目的と構成について、6.1.2 で受講者の背景について、6.1.3 で教師の背景について、6.1.4 で母語の活用の方法について、6.1.5 で各回の授業の流れについて述べる。

6.1.1 実践の目的と構成

本実践では、学習者に母語を活用した学習方法に触れてもらい、日本語の音声を学習し練習することを目的とする。ここで言う母語は、本実践の受講者⁶² (6.1.2 参照) の母語である中国語と母方言である西南官話の両方を含む。

本実践は全5回(週1回、1時間程度)の授業から構成される。各回に学習する日本語の音声項目と、それらを学習するために活用する母語の音声項目を表6-1に示す。表にある日本語の音声項目は、事前アンケートで受講者の希望を把握したうえで選定した、多くの中国語西南官話話者が苦手とするものである。また、分節レベルと超分節レベルの音声項目をなるべくバランス良く取り入れ、前者から始め後者に進むという順番にしている。

表 6-1 本実践の構成

	学習する日本語の音声項目	活用する母語の音声項目
第1回	日本語の清音・濁音	西南官話の /f/・/v/、/s/・/z/
第2回	日本語のナ行音・ラ行音	西南官話の /n/・/l/

⁶² 記述の便宜上、日本語学習者全般を「学習者」と呼び、本実践に参加した学習者を「受講者」と呼ぶ。

第3回	日本語の拍とリズム	中国語の音節
第4回	日本語のアクセントとその規則	中国語の声調
第5回	日本語のイントネーション	中国語の語調

2.3.3 で構築した母語の活用の枠組みに基づき、本実践では特に、【①目的：学習】【②計画性：系統的】【③使用者：学習者】【④活用手段：メタ言語】【⑤言語領域：音声】【⑥言語運用：受容+産出】の母語の活用に焦点を当てる（図 6-1 の右側）。つまり、日本語の学習の促進を目的に、事前に設計した体系的な方法で、学習者の持つ母語と母方言の音声に関するメタ言語知識を活かし、日本語の音声の聴取能力や発音能力の向上を目指す。具体的な母語の活用方法は 6.1.4 で詳述する。

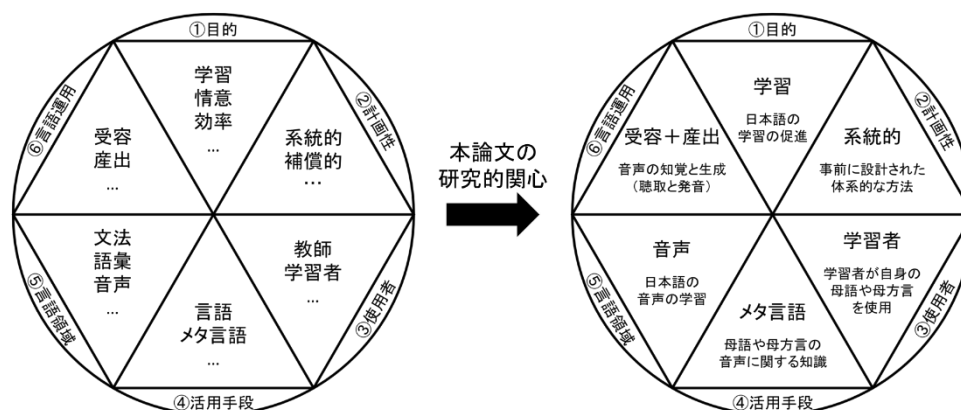


図 6-1 本実践における母語の活用

6.1.2 受講者の背景

受講者は中国四川省および重慶市の日本語学校を通して募集した⁶³、計 25 名の日本語学習者である。全員、中国語を母語とし、西南官話を母方言とする。日本語学習歴は 1 年～4 年であり、音声に特化した授業の受講経験はない。

⁶³ 日本語学校での募集に応じた希望者に友人や知人の紹介もしてもらったため、受講者全員が日本語学校の在籍生というわけではない。

表 6-2 本実践の受講者（順不同）

仮名	日本語学習歴	仮名	日本語学習歴
ホシ	日本語学校、1年	ラン	独学、2年
ウタ	大学、4年	モウ	大学、2年
サイ	大学、4年	リュウ	独学、3年
カカ	日本語学校、1年	エン	日本語学校、4年
レイ	大学、4年	ショウ	日本語学校、1年
ヨウ	大学、4年	ズイ	独学、1年
エイ	大学、2年	チョウ	日本語学校、1年
タニ	独学、2年半	ルル	日本語学校、3年
シュン	大学、4年	シゲ	日本語学校、2年
ウグ	日本語学校、2年	ロウ	日本語学校、1年
アケ	大学、4年	アキ	高等学校、3年
ヤナ	大学、2年	カネ	大学、4年
アヤ	日本語学校、3年		

6.1.3 教師の背景

本実践を担当する教師は本論文の筆者である。以下では教師としての筆者の背景（母語、専門、日本語教師歴）を提示し、本実践の実施との関係について述べる。

母語に関しては、筆者は本実践の受講者と同様に中国語西南官話話者である。受講者と共通の母語を有するため、授業の際に母語でのやりとりが可能である。また、筆者は中国語（西南官話）を母語（母方言）として日常的に使用していたため、その音韻体系に関しては、後述する専門知識とは別に、ある程度の知識を持っていた。

専門に関しては、筆者は本実践の実施時までに、大学院の修士課程および博士後期課程で日本語教育学（特に音声教育）を専門とし、研究活動を6年間行っていた。音声学、音韻論、そして特に日本語と中国語（西南官話を含む）の音韻体系に関する専門知識を有する。

日本語教師歴に関しては、筆者は本実践の実施時までに、非常勤インストラクターとして大学における日本語科目を3年間半担当していた。上記で述べたように、音声教育を専門

とし研究活動を行っていたが、音声に特化した授業を担当した経験はなかった。ただし、他の教員が担当する音声に特化した授業に、見学者、授業ボランティア、ティーチングアシスタント、実習生として参加した経験がある。

上記で述べたように、筆者は受講者と共通の母語を有し、その音韻体系に関する専門知識を有する。これらは、母語の活用を核心とする本実践を構想・設計・実施するうえで重要な役割を果たす。ただし、授業の実施に限って言えば、教師は必ずしも学習者と同じ言語を母語とする、またはその言語に精通する必要がない。なぜなら、6.1.1でも述べたように、本実践で母語を活用するのは教師でなく学習者（受講者）である。母語の活用方法に関する情報が提供されていれば、本実践のような授業の実施が可能だと思われる。

6.1.4 母語の活用方法

2.4.1で述べたように、具体的な母語の活用方法について考える際には一定の枠組みが必要である。その枠組みを構築するために、先行研究の整理（2.4 参照）と教材調査（5.3 参照）を通し、「相違点の活用か類似点の活用か」と「理論寄りの活用か実践寄りの活用か」という二つの観点を抽出した。この二つの観点を踏まえ、本論文では「TP-SD」という枠組み、すなわち「言語間類似点・相違点に基づく理論的・実践的母語の活用方法の枠組み (A framework for Theoretical & Practical ways of L1 use based on cross-lingual Similarities & Dissimilarities)」を提案する（図 6-2）。

下の図に角丸四角形で示される六つの活用方法（下記の①～⑥）は、あくまでも本実践で試みたものである。これら以外にも、この枠組みを参照し様々な母語の活用方法の考案が可能である。例えば、発音だけでなく聴取における母語の活用も考えられる。本実践ではなるべく両方を取り入れるように考慮したが、授業時間などによる制約もあり、聴取よりも発音のほうに重点を置くことにした。

- ① 【問題原因の説明】： 母語と日本語の比較からその相違点を用い、発音や聴取において問題が起こる原因について説明する。
- ② 【注意点の説明】： 母語と日本語の比較からその相違点を用い、発音や聴取において注意すべき点について説明する。
- ③ 【発音方法の説明】： 母語と日本語の比較からその類似点を用い、日本語の発音の仕方について説明する。
- ④ 【導入練習】： 母語と日本語の相違点または類似点を踏まえ、日本語の発音の練習を

始める前に母語の語や文を導入として練習し、発音の仕方を意識し把握する。

- ⑤ 【発音方法の応用】： 母語と日本語の類似点を踏まえ、母語の発音の仕方を日本語の発音の練習に応用する。
- ⑥ 【発音方法の転用】： 母語と日本語の相違点を踏まえ、母語の発音の仕方を敢えて日本語のように変更し、さらにそれを日本語の発音の練習に転用する。

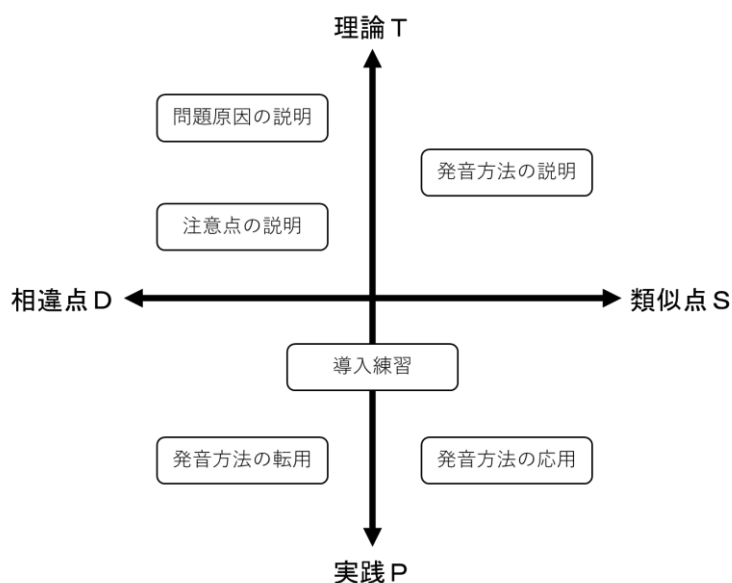


図 6-2 音声教育における母語の活用方法の枠組み「TP-SD」

上記の枠組みと六つの活用方法を参照し、6.1.1 で述べた各音声項目の具体的な説明方法や練習方法を考案し、第 1 回～第 5 回の授業で実践した。その詳細は表 6-3～表 6-7 に示し、各回の授業の流れは次項で述べる。なお、特筆しない限り、これらの母語の活用方法は、中国語（西南官話を含む）と日本語の音声学・音韻論の文献⁶⁴を踏まえ、筆者が考案したものである。

表 6-3 第 1 回「日本語の清音・濁音」における母語の活用

母語・母方言（例）	日本語（例）	母語の活用方法
-----------	--------	---------

⁶⁴ 具体的には、中国語に関しては呉（1992）、叶（2001）、北京大学（2004）、馮（2007）などを参考に、西南官話に関しては楊（1984）、孫（2011）、『漢語方言地図集』（2008）などを参考にした。日本語に関しては天沼・大坪・水谷（1989）、城田（1993）、加瀬（2001）、鹿島（2002）、城生（2003）、齋藤（2006）などを参考にした。

中国語の無気音・有気音 搭 [ta]・他 [tʰa]	無声音・有声音 タ [ta]・ダ [da]	【問題原因の説明】 中国語と日本語の音が対応していると誤解し、混同が起こると説明する ⁶⁵
西南官話の 無声音・有声音 虎 [fu]・五 [vu] 神 [sen]・人 [zen]	無声音・有声音 タ [ta]・ダ [da]	【発音方法の説明】 母方言の音を例に声帯振動の有無について説明する ⁶⁶
		【導入練習】 母方言の語や文の練習を通して声帯振動を意識する ⁶⁷
		【発音方法の応用】 母方言の声帯を振動させない／させるという発音の仕方を日本語の練習に応用する

表 6-4 第 2 回「日本語のナ行音・ラ行音」における母語の活用

母語・母方言（例）	日本語（例）	母語の活用方法
西南官話の/n/・/l/ 奶 [nai] = [lai]	ナ行音・ラ行音 ナ [na]・ラ [ra]	【問題原因の説明】 母方言に/n/・/l/の音韻対立がない場合が多い ⁶⁸ ため、混同が起こると説明する
西南官話の/n/・/l/	ナ行音・ラ行音	【発音方法の説明】 母方言の音を例に息の通し方について説明する

- ⁶⁵ 中国語の「他」[tʰa]・「搭」[ta]をピンインで書くと「ta」・「da」になるため、日本語の「タ」[ta]・「ダ」[da]にそれぞれ対応していると誤解する学習者が多い。このような誤解から中国語の音で日本語の音を代用すると、日本語の無声音・有声音を混同する問題（いわゆる清濁の混同）が生じる。
- ⁶⁶ 母音は基本的に有声音であるため、無声化しない限り、声帯は常に振動している。そのため、無声音は声帯を振動させないと説明する際には、例えば「虎」[fu]や「五」[vu]から母音の部分を取り、子音の部分のみを発音させる必要がある。
- ⁶⁷ 補助として、発音しながら手を喉に当てると、声帯の振動が手に伝わってくるため、声帯を振動させない／させるという発音の仕方をより意識しやすい。
- ⁶⁸ 西南官話には、/n/・/l/の音韻対立が全くない下位方言と、母音/i/・/y/の場合において/n/・/l/の音韻対立がある下位方言、という二つのタイプがある。この点の詳細については 2.5.2 を参照されたい。

		【導入練習】
泥 [ni]・梨 [li]	ニ [ni]・リ [ri]	母方言の語や文の練習を通して息の通し方を意識する ⁶⁹
		【発音方法の応用】 母方言の息を鼻から通す／口から通すという発音の仕方を日本語の練習に応用する ⁷⁰

表 6-5 第 3 回「日本語の拍とリズム」における母語の活用

母語・母方言（例）	日本語（例）	母語の活用方法
中国語の 不自然な声門閉鎖 ⁷¹ 打卡 [taka]・ *打__卡 [takka]	促音 坂 [saka]・ 作家 [sakka]	【注意点の説明】 中国語は意味が変化せず不自然に聞こえるが、日本語は促音の有無で意味が変化すると説明する
中国語の不自然な伸ばし 輸送 [ʃusʊŋ]・ *輸～送 [ʃu:sʊŋ]	長音 輸送 [ju:so:]・ 郵送 [ju:so:]	【注意点の説明】 中国語は意味が変化せず不自然か強調に聞こえるが、日本語は長音の有無で意味が変化すると説明する
中国語の音節末鼻音 心 [ɕin]	撥音 心 [ɕin]	【注意点の説明】 中国語は単独の音節にならないが、日本語は撥音が単独のモーラになるため十分な長さで発音する必要があると説

⁶⁹ 補助として、発音しながら手で鼻をつまむと、鼻音であるナ行音の場合のみ発音しづらくなると感じるため、息を鼻から通す／口から通すという発音の仕方をより意識しやすい。

⁷⁰ この方法は、本論文の第三章と第四章の調査結果を踏まえ、劉（2017: 63）で提案された「ニ・リ突破法」を発展させたものである。

⁷¹ 中国語の中でも粵語や閩語などの方言では、「入声（にっしょう）」という古代中国語の声調が現在でも一定の形で残っている場合がある。この入声は日本語の促音と聴覚的に類似しているため、促音の練習に活用できると考えられる。ただし、本実践の受講者は西南官話を母方言とするため、今回はこの活用方法を割愛する。

		明する ⁷²
中国語の二連母音 西安 [çi.an]・ 仙 [cian]	拗音 飛躍 [çijaku]・ 百 [çjaku]	【発音方法の説明】 中国語の音を例に音節の境目の分け方 (別々の音節か一つの音節か) につい て説明する
中国語の地名 秘魯 [pilu]	日本語の地名 ペルー [peru:]	【導入練習】 中国語と日本語の地名の練習を通して リズムの違いを意識する ⁷³
中国語の地名 成都 [tʂʰɤŋtu]・ *成～都 [tʂʰɤŋ:tu]	日本語の地名 成都 [se:to]	【発音方法の転用】 中国語を取って日本語のように伸ばし て発音し、音を伸ばすという発音の仕 方を日本語に転用する

表 6-6 第 4 回「日本語のアクセントとその規則」における母語の活用

母語・母方言 (例)	日本語 (例)	母語の活用方法
中国語の声調 ⁷⁴ 媽 [mä1] (1) 麻 [mä4] (2) 馬 [mä4] (3) 罵 [mäV] (4)	アクセント マ「マ ま「ま	【注意点の説明】 中国語の声調は音節内の高低変化で、 日本語のアクセントはモーラ間の高低 変化であり、前者の要領で後者を発音 しないように注意すると説明する 中国語の一声は高いピッチを維持する が、日本語の平板型は 1 拍目が低く 2 拍目が高いと説明する ⁷⁵
中国語の人名の声調	人名のアクセント	【注意点の説明】

⁷² 中国語の音節末鼻音と日本語の撥音が類似しており発音すること自体は困難でないが、日本語の拍の感覚が掴めず撥音を十分な長さで発音しない学習者が多い。例えば、「先月 (センゲツ)」の「セン」の部分で「ゲ」と「ツ」と同じ長さで発音し、「センゲツ」のような発音になる場合がある。

⁷³ この方法は、戸田 (2004: 21-22) からヒントを得た。同書では、同じ地名が言語によってリズムが異なることを学習者に明示し、比較しながら発音することによりリズムの違いに意識を向かせる。

⁷⁴ 記述の便宜上、初回の例以降は、中国語の声調を (1) (2) などのように数字で表す。

⁷⁵ 中国語話者の学習者には、日本語の平板型のアクセントと中国語の一声の声調が同じだと誤解している者がいる。この誤解から、例えば「あ「め」を「あ「め」のように、高いピッチを維持したままで発音する場合がある。

張偉 (1 3) 王芳 (2 1) (いずれも仮名) ⁷⁶	す「ずき わ「たなべ さ」とう た「か」はし	中国語の人名の声調はそれぞれの漢字で決まり特別な規則はないが、日本語の人名のアクセントは大きく 0 型と-3 型の 2 種類だと説明する ⁷⁷
中国語の複合名詞の声調 四川 (4 1) 大学 (4 2) 四川大学 (4 1 4 2) ⁷⁸	複合名詞アクセント し「せん だ「いがく し「せんだ」いがく	【注意点の説明】 中国語の複合名詞は基本的にそれぞれの漢字の声調を維持するが、日本語の複合名詞は一つのアクセント核に結合するが多いと説明する ⁷⁹

表 6-7 第 5 回「日本語のイントネーション」における母語の活用

母語・母方言 (例)	日本語 (例)	母語の活用方法
中国語の語調	イントネーション	【発音方法の説明】 中国語と日本語の平叙文はいずれもピッチが自然に下がると説明する
我是来自中国 四川的留学生。	私は中国の四 川省から来た 留学生です。	【注意点の説明】 中国語の声調のように日本語のアクセントを強調し、文のイントネーションを過度に起伏させないように注意すると説明する
中国語の語調	イントネーション	【導入練習】

⁷⁶ 授業では教師および受講者の名前を例に説明していたが、ここでは個人情報保護の観点から架空の名前を使用する。

⁷⁷ 「0 型」とは「鈴木」「渡辺」のような平板型の人名であり、「-3 型」とは「佐藤」「高橋」のような後ろから 3 拍目で下がる人名である。後ろから 3 拍目が特殊拍の名字は、「遠藤」のようにアクセント核が前の拍にずれる場合がある。詳細は秋永 (2001)、ローレンス (2011) などを参照されたい。

⁷⁸ この方法は、戸田 (2004: 100-101) からヒントを得た。同書では、中国語話者の日本語学習者に、中国語の「早稲田大学」の声調と日本語の「早稲田大学」のアクセントを比較しながら、複合名詞のアクセントについて説明している。

⁷⁹ 中国語には連続変調という現象があるが、これは複合名詞か否かとは関係なく起こるものである。日本語の複合語のアクセントの規則は複雑だが、授業では初めて音声について学習する受講者にとって理解しやすいように、「毎日新聞 (ま「いにちし」んぶん)」のように一つのアクセント核に結合し、後部要素の 1 拍目で下がるものを中心に扱った。さらに補足として、「新宿駅 (し「んじゅく」えき)」のように後部要素の前で下がるものや、「自動炊飯器 (じ「どうすいは」んき)」のように後部要素の本来のアクセント核で下がるものも紹介した。

<p>火鍋 (様々な感情の語調) ⁸⁰</p>	<p>火鍋 (様々な感情の イントネーション)</p>	<p>中国語の文の練習を通して感情によって語調 (イントネーション) が変わることを意識した後、感情に合ったイントネーションを意識しながら日本語を練習する⁸¹</p>
--	-------------------------------------	--

6.1.5 授業の形態と流れ

全5回の授業はビデオ会議ツール「騰訊会議 (Tencent Meeting)」を用い、オンライン (リアルタイム) で行った。2021年4~5月の間に毎週の週末に授業を行ったが、受講者が自身の都合から土曜日か日曜日か選択できるように配慮した。欠席の場合でも普通の学校での成績などには一切影響しないと説明した。全5回の授業の平均出席率は95.2%であった。

各回の授業は基本的に、導入・解説・練習・まとめという四つのステップに沿って行った (図6-3)。主に解説と練習のステップで、受講者の母語と母方言を活用していた (6.1.4 参照)。以下では第1回「日本語の清音・濁音」を例に、授業の流れについて述べる。

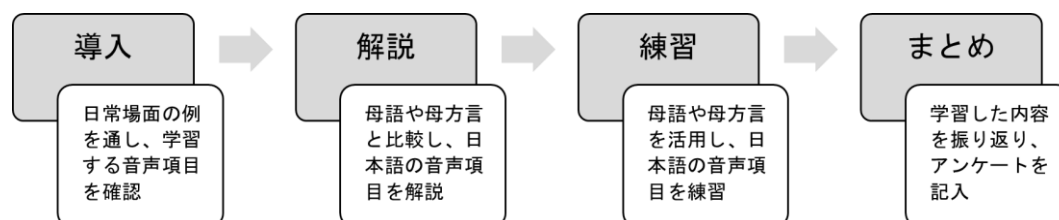


図6-3 授業の流れ

第1回の導入では、「タイヤを買います」「ダイヤを買います」という例文をイラスト付きで提示し、学習する音声項目である清音・濁音を確認した。その後、清音・濁音の混同によ

⁸⁰ 様々な感情とそれに合った語調 (イントネーション) のパターンが考えられるが、授業では初めて音声について学習する受講者にとって理解しやすいように、例として次の三つの場面を設定した。①友達に何を食べたか聞かれた時に、「火鍋 (を食べたよ)」と答える場面。②友達に食事に誘われ、何を食べるか聞かれた時に、「火鍋 (はどう)」と提案する場面。③友達に食事に誘われ、火鍋はどうかと提案された時に、「(昨日食べたばかりなのに、また) 火鍋 (かよ)」と嫌そうに反対意見を言う場面。

⁸¹ 授業では「火鍋」のほかに、「かわいい」(平叙、疑問、疑い)、「~か」(了承、疑問)、「~よ」(情報提供、愚痴)、「~じゃない」(否定、意見求め、驚き) などについても学習し練習した。これらは戸田 (2004: 68-77) を一部参考にした。

り起こりうる問題について、受講者同士が自身の経験を共有した。例えば、「大学」と発音したつもりだが相手には「退学」に聞こえることや、日本人の「わたし」「ですか」の発音がどうしても「わだし」「ですが」に聞こえることなどが挙げられた。

説明では、受講者の母語の中国語における無気音・有気音と、日本語における無声音・有声音を比較し、表記上似ている部分もあるが異なる概念であると説明した。その後、受講者の母方言の西南官話における無声音・有声音を例に、声帯振動の有無で区別すると説明し、日本語における無声音・有声音も同様であると説明した。

練習では、母方言を発音しながら声帯振動を意識し、声帯を振動させない／させるという発音の仕方を把握してもらった。続けて、母方言の発音の仕方を日本語に応用し、声帯振動を意識しながら清音・濁音を練習してもらった。

まとめでは、授業内容をおさらいし、受講者からの質問に対応した。最後に、授業で学んだことや母語の活用に対する感想をアンケートに記入してもらった（6.2.2 参照）。

6.2 調査概要

本節では、教育実践に伴う調査の概要について述べる。具体的には、6.2.1 で調査目的について、6.2.2 で調査方法について、6.2.3 で分析方法について述べる。

6.2.1 調査目的

本調査の目的は、日本語の音声の授業における母語の活用の効果と課題を明らかにすることである。この目的を達成するために、以下の三つの研究課題を設定する。

課題Ⅰ：母語を活用した授業を通して受講者はどのような学びを得たか。（6.3）

課題Ⅱ：母語の活用に対して受講者はどのように捉えるか。（6.4）

課題Ⅲ：上記で明らかにした受講者の学びと捉え方から、日本語の音声の授業における母語の活用にはどのような効果があり、どのような課題があるか。（6.5）

6.2.2 調査方法

調査目的を達成するために、アンケート調査とインタビュー調査を実施した。

アンケート調査は、各回の授業のまとめの部分で、全ての受講者を対象に実施した。使用言語は受講者の母語の中国語である。質問項目は、①今日の授業で何を学んだか、②母語を活用したことについてどう思うか、の二つである。

インタビュー調査は、全 5 回の授業終了から二～三ヶ月後（2021 年 7～8 月）に、アンケートの記述が具体的である受講者 10 名に実施した。使用言語は受講者の母方言の西南官話である⁸²。インタビューは 45 分～90 分の半構造化インタビューであり、流れは次のとおりである。①アンケートの記述の意味を確認し、詳しく語ってもらった。②なぜそう思うか、自身の考えを自由に語ってもらった。③アンケートの記述以外に補足したいことがないか、確認してもらった。

6.2.3 分析方法

受講者の学びと母語の活用に対する捉え方を明らかにするために、アンケートとインタビューの文字起こしのデータを、定性的コーディング（帰納的アプローチ）で分析する。具体的には佐藤（2008）を参考に、以下の手順で行った。

- 1) データから、「受講者の学び」（課題Ⅰ）と「母語の活用に対する捉え方」（課題Ⅱ）に関連する部分を特定した。
 - ① 前者に関しては、新しく知ったこと・気づいたこと・考えの変化・発音と聴取の変化など、授業を通して得た収穫を、全て「受講者の学び」と捉える。
 - ② 後者に関しては、有効・分かりやすい・使いやすい・面白い・印象深い（もしくはその反対）など、授業で母語を活用することに対する評価を、全て「母語の活用に対する捉え方」と捉える。
- 2) 上記で特定した部分を確認し、抽象度の低いラベルを付けた。そのうえで、ラベルを概念化し、コードを抽出した。最後に、コード同士の関係性を検討し、いくつかのカテゴリに分類した。
- 3) 上記で得た初歩的なコードとカテゴリを再検討し、統合・分割・移動・再定義の作業を行い、最終的なコードとカテゴリを確定した。
 - ① 統合：例えば、コード〈難しさ〉は母語を活用した学習方法の難易度に対する受講者の捉え方だったが、〈理解のしやすさ〉もしくは〈応用のしやすさ〉と重なっていたため、〈難しさ〉をこの二つに統合した。
 - ② 分割：例えば、コード〈音声に対する意識の向上〉には音声が重要だと考えるようになったことと、音声に気を付けるようになったことが混在していたため、〈音声

⁸² 授業における母語（中国語）の活用だけでなく、母方言（西南官話）の活用についても語るため、インタビューでは公用語である普通話の代わりに、受講者が最も語りやすいと感じる西南官話を使用した。

の重要性に関する気づき」と〈音声に対する意識化〉の二つに分割した。

- ③ 移動：例えば、コード〈音声上の問題点の把握〉は実際の言語運用が改善されたというよりも、自身の発音や聴取において不足している部分を認識したというほうが適切であるため、カテゴリー《運用面》から《認識面》に移動させた。
- ④ 再定義：例えば、コード〈発音の改善〉は発音が実際に改善されたというよりも、発音が改善されたと受講者自身が強く感じたというほうが適切であるため、〈発音の改善の実感〉に再定義した。

4) 上記で確定した最終的なコードとカテゴリーを踏まえ、コード同士の関係性を示す概念図を作成した。

6.3 と 6.4 で引用するアンケートの記述は、原文の中国語から筆者が日本語（普通体）に訳した。インタビューの語りも、原文の中国語（西南官話）から筆者が日本語（丁寧体）に訳した。なお、読みやすさを考慮し、以降では下記の規則に従いデータを記載する。

読点、	短めのポーズを表す。
リーダー …	長めのポーズや、言いよどみを表す。
句点。	疑問文以外の文の終わりを表す。
疑問符 ？	疑問文の文の終わりを表す。
感嘆符 ！	受講者がアンケートで使用した場合のみ、原文どおりに使用する。
鉤括弧 「 」	話題となる日本語や中国語の特定の語や文を表す。 例：日本人が「グラス」を言う時に
丸括弧 ()	文脈で省略された部分や、発音記号の注釈を表す。 例：鼻音と接近音（の区別）がない 「嘎嘎」(/ga.ga/) という単語
波括弧 { }	動作や状況に関する説明を表す。 例：{アンケートを指しながら} この緑の部分ですが

6.3 受講者の学びに関する分析

本節⁸³では、課題 I 「母語を活用した授業を通して受講者はどのような学びを得たか」（以下、「受講者の学び」）に関する分析結果について述べる。具体的には、6.3.1 でカテゴリーとコードの全体像を提示し、6.3.2～6.3.4 でカテゴリーごとに各コードについて詳述する。

⁸³ この節の一部には、筆者が執筆した劉（2022a）の内容を基に加筆修正した内容が含まれる。

6.3.1 受講者の学びに関するカテゴリーとコードの全体像

「受講者の学び」についてアンケートとインタビューのデータから、《知識面》《認識面》《運用面》の三つのカテゴリーに分類される 10 のコードを抽出した（表 6-8）。

表 6-8 「受講者の学び」の概念化

カテゴリー	コード	ラベル
知識面	母語の音声	[西南官話の無声音・有声音] [西南官話の/n/・l/]
	日本語の音声	[日本語の清音・濁音の区別] [日本語のナ行音・ラ行音の区別] [日本語のモーラ] [日本語の長音] [日本語の撥音] [日本語の促音] [日本語のアクセントの性質] [日本語のアクセントの種類] [日本語の人名のアクセントの規則] [日本語の複合名詞のアクセントの規則] [日本語のへの字のイントネーション] [感情に合った日本語のイントネーション]
	日本語と母語の音声の異同	[日本語の無声音・有声音と中国語の無気音・有気音の違い] [日本語の無声音・有声音と西南官話の無声音・有声音の類似性] [日本語と中国語のリズムの違い] [日本語と中国語における促音の有無] [日本語と中国語における長音の有無] [日本語の撥音と中国語の音節末鼻音の違い] [日本語の拗音と中国語の二重母音の類似性] [日本語のアクセントと中国語の声調の違い] [日本語と中国語のイントネーションの違い]
	日本語の音声の練習方法	[西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する] [手で声帯の振動を感じる] [西南官話の/n/・l/の発音方法を日本語のナ行音・ラ行音に応用する] [鼻をつまんで息の通し方を感じる] [中国語と日本語の地名でリズムを比較する] [中国語のリズムを日本語のように変える] [音を単純化

		してリズムを取る][線を引いてリズムを取る][手拍子でリズムを取る][中国語のイントネーションを日本語のように変える][曲線でイントネーションを表す][体をイントネーションに合わせて動かす][ウェブサイトでイントネーションを調べる]
認識面	音声の重要性に関する気づき	[音声の意味伝達に影響する][音声が日本語の生粋さに影響する][音声の知識が聴解や語彙の学習に役立つ]
	音声の学習に対する考え	[母語の音声の知識が他言語の音声の学習にも役立つ][生粋の日本語の発音を学びたくなった][声を出して練習するのが重要だ][体系的な音声知識の学習が重要だ][子音や母音だけでなくリズムの学習も重要だ][大量な発音・聴取練習が重要だ][早い段階からの学習が重要だ][普段のインプットの積み重ねが必要だ][日本での生活経験が必要だ][母語話者の習慣で思考・理解するのが近道だ]
	音声に対する意識化	[自身の発音を意識する][声帯振動を意識する][呼気の強さを意識する][鼻音に寄せるように意識する][促音を意識する][語尾の長音を意識する][アクセントを意識する][イントネーションを意識する]
	音声上の問題点の把握	[清濁の混同][清音の呼気が強すぎる][ナ行音・ラ行音の混同][連続するナ行音・ラ行音を特に混同しやすい][中国語の/n/・l/の混同][語尾の長音を短く発音しがちなこと][語尾の撥音を短く発音しがちなこと][撥音を長音のように発音しがちなこと][外来語のリズムが苦手なこと][アクセントの間違い]
運用面	発音の	[清濁の発音の改善][清音の強すぎた呼気の改善]

	改善の実感	[ナ行音・ラ行音の発音の改善] [連続するナ行音・ラ行音の発音の改善] [アクセントの間違いの修正]
	聴取の改善の実感	[清濁の聴取の改善] [長音の聴取の改善]

データから確認されたコード同士の関係性を図 6-4 に示す。

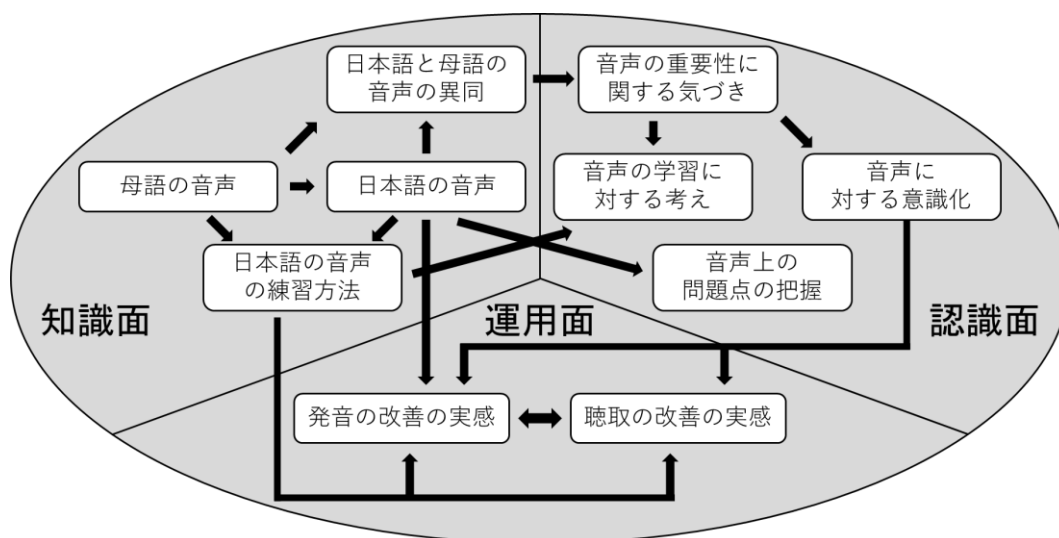


図 6-4 「受講者の学び」の概念図

6.3.2 《知識面》の学び

《知識面》では、受講者は〈母語の音声〉や〈日本語の音声〉、そして〈日本語と母語の音声の異同〉に関する知識を得て、さらにそれらに基づいた〈日本語の音声の練習方法〉を得た。以下では、アンケートとインタビューのデータを引用しながらこれらについて述べる。

6.3.2.1 〈母語の音声〉

〈母語の音声〉については、二つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示し、その他は巻末資料 I を参照されたい。なお、末尾にある「レイ」や「アケ」などは受講者の仮名 (6.1.2 参照) であり、「第 1 回」や「第 2 回」などは当該記述が対応する授業の回 (6.1.1 および 6.1.4 参照) である (以下同様)。

[西南官話の無声音・有声音]

四川方言（西南官話の一種）にも清音（無声音）と濁音（有声音）の区別があるんだ。
今まで気づいていなかった。（レイ、第1回）

[西南官話の/n/・ŋ/]

私を30年間悩ませてきた解けぬ謎がやっと解けた！四川方言の鼻音と接近音の規則がやっとわかった！私は以前からとても困惑していた。四川方言に基本的に鼻音と接近音（の区別）がないのに、なぜ時々鼻音で発音するのか、その原因をずっと知らなかった。第2回の授業の後には目から鱗が落ちた。「i」（/i/）と「ü」（/y/）の前で区別するということなんだ。（アケ、第2回）

以下では、[西南官話の無声音・有声音]に関するインタビューの語りを提示し、〈母語の音声〉に関する知識の獲得と授業における母語の活用との関係について述べる。

筆者：{アンケートを指しながら} それで、今回の授業を通して何を学んだかについて、「まさか四川方言にも清音と濁音があるとは。」と書いていましたが、ここに「まさか」と書いたのは、今までこれを知らなかったという意味ですか？それとも…？

モウ：そうです。全然知りませんでした。四川方言は、私は完全に…（言語学は）私の専門でもないですから、全然。（中略）四川方言を（母方言として）話していますが、一つの言語として特別に学習したりしないですから。例えば、何か体系的な（学習経験）があるわけじゃないですし。例えば、「嘎嘎」（/ga.ga/）⁸⁴という単語も、「嘎嘎」は「肉」の意味ですよ。覚えてくださいね。「嘎嘎」はどうやって発音しますか？こう発音します。このように一つの言語として体系的に学習したりしないので。ですから、四川方言に清音と濁音があるかどうか、意識したりしませんでした。

上記のように、受講者モウは授業前、自身の母方言である西南官話に無声音・有声音の音韻対立があることを知らなかった、もしくは気づいていなかった。その主な理由は、モウがインタビューで語ったように、母方言を一つの言語として体系的に学習した経験がないことにある。第1回の授業「日本語の清音・濁音」で、西南官話の語（「虎」/fu/・「五」/vu/、

⁸⁴ 四川方言で「肉」の意味である。「嘎」は当て字である。

「神」/sen/・「人」/zen/など)を例に、無声音と有声音との違いを説明した(6.1.4の表6-3参照)。授業後、モウを含む多くの受講者は、自身の母方言に無声音・有声音の音韻対立があることに気づいた。このように、授業を通して受講者は、[西南官話の無声音・有声音]に関する知識を得た。

以下では、[西南官話の/n/・/l/]に関するインタビューの語りを提示し、(母語の音声)に関する知識の獲得と授業における母語の活用との関係について述べる。

筆者：{アンケートを指しながら}この緑の部分ですが、「私は以前からとても困惑していた。四川方言に基本的に鼻音と接近音(の区別)がないのに、なぜ時々鼻音で発音するのか、その原因をずっと知らなかった。」と書いていたが、「以前からとても困惑していた」ということは、前からこのことについて考えたことがあるということですか？それともほかの意味ですか？

アケ：そうです。前から考えたことがあるんです。その…私は普通話(中国の公用語)を話す時に、時々鼻音と接近音をうまく区別できないんです。完全に逆に発音してしまう感じなんです。それで、この問題にあった時に、四川方言に鼻音と接近音(の区別)があるか考えたことがあります。それで、四川方言を話す時に、例えば「小鳥」(/ciau.niau/) ⁸⁵とか「牛奶」(/niou.lai/) ⁸⁶とかは、鼻音で発音しています。でもなぜこうなるのかは、知りませんでした。

筆者：なるほど。前からこの問題について考えたことがあるんですね。

アケ：うん。考えたことがあるというよりは、気づいたことがあるというべきかな。でも原因がわからなかったです。研究したこともないです。

筆者：なるほど、なるほど。この問題に気づいたことがあるが、当時はその原因がわからなかったということなんですね。授業でこれを知って、(アンケートに)あなたを「30年間悩ませてきた解けぬ謎がやっと解けた!」と書いたわけですね。

⁸⁵ 中国語で「鳥」もしくは「小さい鳥」の意味である。

⁸⁶ 中国語で「牛乳」の意味である。ただし、括弧内の発音記号は四川方言のもので普通話とは異なる。

アケ：そうです、そうです。

上記のように、受講者アケは授業前、自身の母方言の使用経験から四川方言で/n/・/l/を区別しない場合と区別する場合があることに気づいたが、その詳細（区別の有無の規則など）については知らなかった。第2回の授業「日本語のナ行音・ラ行音」で、西南官話の語（「泥」/ni/・「梨」/li/など）を例に、鼻音と非鼻音との違いを説明した（6.1.4の表6-4参照）。授業後、アケを含む多くの受講者は、自身の母方言に/n/・/l/の音韻対立がある⁸⁷ことに気づいた。このように、授業を通して受講者は、[西南官話の/n/・/l/]に関する知識を得た。

本小項をまとめると、母語を活用した授業を通して、受講者は〈母語の音声〉に関する知識を得た。このような知識は、母語（特に母方言）について学習する機会の少ない受講者にとっては、普段の言語使用だけでは得づらいものである。

6.3.2.2 〈日本語の音声〉

〈日本語の音声〉については、12のラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[日本語の清音・濁音の区別]

最初は、なぜ日本人が「ありがとう」と言っているのに正しいのが「ありがとう」なのか、わからなかった。後からそれは、日本人は声帯の振動で区別していて、私たち（中国語話者）は送気と不送気（有気音と無気音）で区別しているからだとわかった。でも、この声帯の振動についてはずっとわかっていなくて、正しい発音の仕方も見つからなかった。今回の授業で母語を知ることを通して、母語にも声帯が振動する、振動しない発音があることを知ってから、この概念を完全に理解した。（ルル、第1回）

[日本語のナ行音・ラ行音の区別]

今までは単純に（中国語の）鼻音（/n/）と接近音（/l/）で区別していたが、今日はより体系的に勉強できた。（サイ、第2回）

[日本語のモーラ]

日本語がモーラ言語であることを学んだ。（アキ、第3回）

[日本語の長音]

日本人が音の長さで単語を弁別することを学んだ。（ホシ、第3回）

⁸⁷ 厳密には、西南官話の一部の下位方言では、後続母音が/i/・/y/の場合、もしくは/i/か/y/で始まる場合において/n/・/l/の音韻対立がある。この点については、2.5.2を参照されたい。

[日本語の撥音]

日本語の撥音「ン」は単独の1拍で、発音する時には十分な長さを（保って）発音しなければならないことを学んだ。（アキ、第3回）

[日本語の促音]

促音の発音のリズム、ポーズ（を置くこと）を学んだ。（ロウ、第3回）

[日本語のアクセントの性質]

日本語のアクセントがモーラ間にあることを学んだ。（アキ、第4回）

[日本語のアクセントの種類]

アクセントの種類、頭高、中高、尾高、平板を学んだ。（シュン、第4回）

[日本語の人名のアクセントの規則]

日本の名字のこれ（アクセントの規則）は本当に目から鱗が落ちた。今までは体感で当てずっぽうで読んでいた。（モウ、第4回）

[日本語の複合名詞のアクセントの規則]

複合名詞の発音の規則は3種類あるんだ。以前は、結合して後ろの1拍目で下がるという1種類しかなく、その他はすべて特殊なものだと思っていた。（ヤナ、第4回）

[日本語のへの字のイントネーション]

（文）全体の発音の時、イントネーションが徐々に弱く（低く）なることを学んだ。（シゲ、第5回）

[感情に合った日本語のイントネーション]

日本語は平叙文の時にイントネーションが平らで、文末に感情を表す終助詞がある時に（イントネーションの）変化が多いと感じた。単独の単語だけでもイントネーションによって様々な感情を表せることを学んだ。（ヤナ、第5回）

以下では、[日本語の清音・濁音の区別]に関するインタビューの語りを提示し、〈日本語の音声〉に関する知識の獲得と授業における母語の活用との関係について述べる。

筆者：{アンケートを指しながら} もう少し詳しく、その…この意味、説明してもらえますか？

ルル：はい。その…日本人は声帯が振動するかしないかで清濁を区別していることは、前から知っていました。でも、声帯が振動するとか振動しないとかがど

ういう意味なのかわかりませんでした。それで、この前（の授業で）教えてくれましたよね。四川方言にも/vu/と/fu/のような（濁音と清音の音韻対立）があることを。これを使って声帯が振動するとか振動しないとかを理解すると。うん。それで、一瞬でわかりました。声帯振動がなんなのかわかりました。

筆者：では/fu/と/vu/について説明した後に、声帯が振動するとか振動しないとかを、どのように理解しているんですか？今は。

ルル：うーん…例えば、/vu/の時は声帯に感覚があるんです。でも/fu/の時は声帯に感覚がないんです。そして…これに関連して、その…もう少し話したいことがあります。以前「月曜（から夜ふかし）」（というテレビ番組）を観ていた時に、ある回（の放送）で、その…ある店の名前に、「あ」、「あいうえお」の「あ」に、点々（濁点）がついていました。それで、番組側がその人（店主）にインタビューをして、その店名をどう読むかと。それでその人が読んだら、（番組の）みんなが笑っていました。私も面白いなと感じました。ただ面白いなと感じました。でも、もしその（濁点がついている）「あ」をどうやって発音したかと聞かれても、その仕組みはわかりませんでした。私、私その時は、その点々がついたものをどうやって、その人の手本があったとしても、「あ」に点々がついたらどうやって発音するかはわかりませんでした。でも授業でそれ（西南官話の無声音・有声音と日本語の清音・濁音）について教えてくれた後に、その発音の仕方がわかりました。その人は、{ルルがこもった声で}「あゝー」と発音していました {笑い声}。その人（の発音で）は声帯が振動していました。それで、教えてくれたから、やっと完全に理解しました。その点々が日本人にとってどういう意味かを。うん。それは、つまり、何かを単純に不送気（無気音）を送気（有気音）に、あるいは送気を不送気に変えるわけではないです。それは実は、声帯が振動するかどうか（の違い）です。はい。そして、そして、はい。そしてもう一つは、うーん、その…以前はあんまり気づいていなかったんですが、その…その…人によっては、例えば、濁音の発音が標準的な感じもするが、でもなぜか発音が日本人とは違う気がします。その…例えば、うーん、「グラス」

を言う時に、{ルルが声帯の振動を抑えて}「クラス」と言っても、(昔の)私にはそれほど違和感がありませんでした。でも、日本人が「グラス」を言う時には、その… {ルルが声帯の振動を誇張して}「グラス」、こんな感じがします。それで、以前は彼ら(日本人)が大げさじゃないかと思っていたんですが、今はそれが声帯の振動によるものだとわかりました。

筆者：なるほど。先程日本人が「グラス」を言う時に、「こんな感じがする」と言ったのですが、この「こんな感じ」は、うーん、どんな感じなのか、もう少し説明してもらえますか？

ルル：うーん…力を入れている感じです。例えば、その、{ルルが声帯の振動を抑えて}「クラス」じゃなくて、{ルルが声帯の振動を誇張して}「グラス」です。つまり、彼ら(日本人)が喋る時は、濁音があると、力を入れている感じがします。

上記のように、受講者ルルは授業前、日本語の清音と濁音の違いが声帯振動にあることを知っていたが、声帯振動という用語が具体的にどういう意味かは理解できなかった。第1回の授業「日本語の清音・濁音」で、西南官話の無声音(「虎」/fu/、「神」/sen/)と有声音(「五」/vu/、「人」/zen/)との違いから、日本語の清音と濁音の違いを説明した(6.1.4の表6-3参照)。授業後、ルルを含む多くの受講者は、自身の母方言の音を通して、声帯振動の意味を理解し日本語の清音と濁音の違いを理解した。このように、授業を通して受講者は、[西南官話の無声音・有声音]に関する知識を得て、さらにこの知識を活用することにより[日本語の清音・濁音の区別]に関する知識を得た。

本小項をまとめると、母語を活用した授業を通して、受講者は〈日本語の音声〉に関する知識を得た。このような知識の中には、受講者が授業前から部分的に知っていたもの(声帯振動という用語など)もあるが、その意味を十分に理解できていなかった。授業を通して、母語の音声(母方言の無声音・有声音など)を知ることにより、日本語の音声(声帯振動の意味と清濁の区別など)に関する理解を深めた。つまり、受講者は〈母語の音声〉に関する知識を得て(6.3.2.1参照)、それを日本語の音声の学習に活用することにより、〈日本語の音声〉に関する知識の獲得が促進された。

6.3.2.3 〈日本語と母語の音声の異同〉

〈日本語と母語の音声の異同〉については、九つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[日本語の無声音・有声音と中国語の無気音・有気音の違い]

日本語の声帯振動と中国語の呼気の区別を学んだ。(エイ、第1回)

[日本語の無声音・有声音と西南官話の無声音・有声音の類似性]

日本語の発音を練習すると同時に、自分の母語に対する理解も深まった。とてもためになった！四川方言にも日本語のような清音と濁音の区別（無声音と有声音の音韻対立）があることを知った。(アケ、第1回)

[日本語と中国語のリズムの違い]

言語学の授業で、中国語が孤立語で日本語が膠着語という言葉があったのは覚えているが、今日の授業を通してそれが文法による分類だと明確にわかった。今日はもう一つの分類（方法）、つまりモーラ言語と音節言語の分け方を学んだ。(カネ、第3回)

[日本語と中国語における促音の有無]

日本語の促音に似たような発音が中国語（普通話）にないことを学んだ。(シュン、第3回)

[日本語と中国語における長音の有無]

日本語は拍を重視していると感じた。拍の長短で意味が影響されるのは、中国語と違う。(ヨウ、第3回)

[日本語の撥音と中国語の音節末鼻音の違い]

中国語にも撥音に似たような発音（音節末鼻音/n/、ŋ/）があるが、日本語の撥音とは異なることを知った。(レイ、第3回)

[日本語の拗音と中国語の二重母音の類似性]

中国語にも日本語の拗音に似たような発音（二重母音）があることを学んだ。(シュン、第3回)

[日本語のアクセントと中国語の声調の違い]

中国語の声調と日本語のアクセントが違うことを学んだ。特に複合名詞の場合において、中国語と日本語の区別がより明確に現れた。(モウ、第4回)

[日本語と中国語のイントネーションの違い]

中国語はそれぞれの漢字の声調が保たれて（ピッチの）起伏が目立つが、日本語は全体のイントネーションが徐々に下がって、への字のような形のイントネーションにな

ることを学んだ。(シュン、第5回)

以下では、[日本語の拗音と中国語の二重母音の類似性]に関するインタビューの語りを提示し、〈日本語と母語の音声の異同〉に関する知識の獲得と授業における母語の活用との関係について述べる。

筆者：ではこの後の部分、うーん… {アンケートを指しながら} この青の部分についても聞きたいのですが、「中国語にも日本語と同じような音があることを学んだ。」と書いていましたが、これについて具体的に説明してもらえますか？

ルル：これは、その…以前は日本語の拗音が特殊なものだと思っていました。何と云えばいいでしょう。以前は日本語の拗音が四川の人にとってあまり問題にならないと感じていました。「ニャ」「リャ」を発音できない人(日本語学習者)もいるかもしれませんが、これが四川方言の「発□」(/fa.nia/) ⁸⁸とか、「皮都耍◇」(/pi.dou.sua.lia/) ⁸⁹の「◇」(/lia/) とかとは同じなんですよ。ただ当時はこのように発音していただけで、これが拗音と類似していることは意識していませんでした。はい。その、その…このことを意識していなかったんです。(授業で) 教えてくれた後に気づきました。あ、私たち(の母語)にも類似したものがあるんだと。例えば、(日本語の) この「ヒャク」「ヒャク」と、(中国語の) この「西安」(/ci.an/)「仙」(/cian/)。以前は意識していませんでした。授業を通して初めて、中国語にもその…このような音があると気づきました。

筆者：あなたが言った「類似している」とは、どういう意味での「類似している」か、思い出しながら教えてもらえますか？

ルル：うん。つまり、例えば「ヒャク」と入力する時に、「ヒ」と「ヤ」が一緒になって、「ヒャク」、二つが一つになりました。それで似たように、(中国語

⁸⁸ 四川方言で「甘える」の意味である。/nia/に対応する漢字がないため、□で示す(「嗿」と表記される場合もある)。

⁸⁹ 四川方言で「我を忘れるほど遊びまくる」の意味である。/lia/に対応する漢字がないため、◇で示す。

のピンインの「x」「i」「an」、「仙」は、その…（その専門用語が）中国語で何というか忘れましたが、いずれにせよ、これは「i」と「an」の組み合わせです。そして「西安」は、声母（「x」）と韻母（「i」）、尻尾のような記号（アポストロフィー「'」）、もう一つの声母（ゼロ声母「Ø」）と韻母（「an」）のように組み合わせます。それでこれ（日本語の拗音と中国語の二重母音）が類似していると思います。つまりそれは、本来独立の、独立していた二つのものを、その、一つに合併したということです。

筆者：なるほど。つまり「ヒャク」と「ヒャク」の区別は、独立しているか一つになっているかにある、ということですね。

ルル：そうです、そうです。そうそうそう。

筆者：中国語のこの、「西安」(/ei.an/)と「仙」(/eian/)は、(日本語と)同じ区別ですか？それとも…？

ルル：これも、同じ(区別)だと思います。なぜなら、例えば「西安」と言った時に、はっきり聞こえないと「仙」を言っているかのように感じます。それでこれが、その、「ビョウイン」と「ビョウイン」、時々「ビョウイン」なのか「ビョウイン」なのかわからないのとは、同じ理屈です。これが類似していると思います。

上記のように、受講者ルルは授業前、日本語の拗音は特殊な音だと考えていた。ただ、自身にとってはそれほど困難でないとも感じていた。しかし、困難でないと感じたのは、母語と母方言に類似した音があるからだとは気づいていなかった。第3回の授業「日本語の拍とリズム」で、中国語の二連母音（「仙」/eian/）とそうでない音（「西安」/ei.an/）との違いから、日本語の拗音（「ヒャク」）と直音（「ヒャク」）との違いを説明した（6.1.4の表6-5参照）。授業後、ルルを含む多くの受講者は、中国語の二連母音が日本語の拗音に類似することに気づいた。このように、授業を通して受講者は、[日本語の拗音と中国語の二重母音の類似性]に関する知識を得た。

以下では、[日本語と中国語のイントネーションの違い]に関するインタビューの語りを提示し、〈日本語と母語の音声の異同〉に関する知識の獲得と授業における母語の活用との

関係について述べる。

筆者：{アンケートを指しながら} ここについて聞きたいのですが、その…「中国語と日本語のイントネーションが違うところ」と書いていましたが、あなたにとって最も大きいのはなん（の違い）ですか？

ラン：これはその…中国語は漢字を一つずつ、その…タタタタと、機関銃のように、全部同じような（ピッチで発音します）。日本語は、全体的に下がっていく傾向があるかな。

筆者：あーこれがあなたにとっての、中国語の全体的なイントネーションと日本語の全体的なイントネーションが違う、ということですか？

ラン：うん。

筆者：うん。これも授業前知らなかったことですか？それとも前から知っていたことですか？

ラン：以前はその、中国人が外国語を喋る時に、日本語だけじゃなくて、ほかのいろんな外国語を喋る時も、単語一つ一つが、さっき私話したような感じがあると聞いたことがあります。うん、機関銃のようにタタタタタタと、一つ一つの語を均一に発音します。薄々と気づいていました。今回（の授業で）は主に、日本語には、全体的に（ピッチが）下がっていく傾向があることを知りました。日本語の文のイントネーションが中国語と違うことに薄々と気づいていたとしても、それでも、それでもそれぞれ（の言語で）どう発音しているかを知る必要がある、という感じです。

上記のように、受講者ランは授業前、中国語のイントネーションに対して自分なりのイメージを持ち、日本語を含む外国語とは何らかの違いがあることに微かに気づいていた。ただ、その違いが具体的にどのようなものかについては不明で、それを明確に知るためにはそれぞれの言語のイントネーションに関する知識が必要と感じている。第5回の授業「日本語のイントネーション」で、日本語と中国語のイントネーションを比較しながら、両者ともピッチが文末にかけて下がっていくと説明した。同時に、中国語の声調のように日本語のアク

セントを強調し、イントネーションを過度に起伏させないように注意する必要があるとも説明した(6.1.4の表6-7参照)。授業後、ランを含む多くの受講者は、日本語と中国語のイントネーションの違いを明確に把握できた。このように、授業を通して受講者は、「日本語と中国語のイントネーションの違い」に関する知識を得た。

本小項をまとめると、母語を活用した授業を通して、受講者は〈日本語と母語の音声の異同〉に関する知識を得た。このような知識は、授業で日本語の音声の特徴に加え、母語の音声の特徴も明確に提示することにより得られたものである。つまり、受講者は〈日本語の音声〉に関する知識と同時に〈母語の音声〉に関する知識を得ることにより、〈日本語と母語の音声の異同〉に関する知識を得た。

6.3.2.4 〈日本語の音声の練習方法〉

〈日本語の音声の練習方法〉については、13のラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する]

四川方言の「瘦肉」(/sou.zou/) ⁹⁰の発音を応用して練習する方法を学んだ。(ホシ、第1回)

[手で声帯の振動を感じる]

手で声帯振動の有無を判断して清音と濁音を区別する方法、以前は気づいていなかった。(ウタ、第1回)

[西南官話の/n/・l/の発音方法を日本語のナ行音・ラ行音に応用する]

四川方言にある鼻音と接近音を利用して練習する方法を学んだ。(ロウ、第2回)

[鼻をつまんで息の通し方を感じる]

鼻をつまんで鼻音を感じる方法を学んだ。(シゲ、第2回)

[中国語と日本語の地名でリズムを比較する]

地名の訳で日中の発音を対比しながらリズムを練習する方法を学んだ。(ホシ、第3回)

[中国語のリズムを日本語のように変える]

練習する時に中国語のリズムを(日本語のように)誇張して伸ばすという方法を学ん

⁹⁰ 中国語で「赤身の肉」の意味である。ただし、括弧内の発音記号は四川方言のもので普通話とは異なる。

だ。(アケ、第3回)

[音を単純化してリズムを取る]

日本語のリズムを取る方法、例えば(単語の発音を)「タタータ」のように変えるという方法を学んだ。(ショウ、第3回)

[線を引いてリズムを取る]

単語に線を引いて(パーツに)分けてリズムを取る方法を学んだ。(アヤ、第3回)

[手拍子でリズムを取る]

手拍子を打つという方法を学んだ。(リュウ、第3回)

[中国語のイントネーションを日本語のように変える]

中国語をあえて日本語のイントネーションのように変えるというテクニックを学んだ。(アキ、第5回)

[曲線でイントネーションを表す]

発音練習に役立つテクニックがこんなにもたくさんあると初めて知った。曲線を描いてイントネーションを練習できるとか。(アケ、第5回)

[体をイントネーションに合わせて動かす]

背中を丸めたり(伸ばしたり)する方法で、発音を練習する方法を学んだ。(ズイ、第5回)

[ウェブサイトでイントネーションを調べる]

スズキクンというサイトもすてきで、教えてくれてありがとうございます。(サイ、第5回)

以下では、[西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する]に関するインタビューの語りを提示し、〈日本語の音声の練習方法〉に関する知識の獲得と授業における母語の活用との関係について述べる。

筆者：{アンケートを指しながら}ではこの後の部分ですが、この黄色の部分と緑の部分はもう、先程話しましたよね。ではこの青の部分の後半について、あなたがこの概念(四川方言の声帯が振動する発音と振動しない発音の概念)を「応用して練習できるようになった。」と書いていましたが、これは具体的に何を指していますか？

ルル：うーん…これはつまり、えーっと、私は以前練習する時にはどちらかという
と、意図的に模倣することが多かったです。その…私自身たぶん模倣の能力
が強いほうですから、ですから私は、うーん…（中略）模倣することが多か
ったですが、その間（無声音と有声音との間）の境界線がどこにあるのかあ
まり把握できていませんでした。つまり、私の模倣の能力が強いほうですか
ら、日本人の発音を模倣することができます。でも、私の発音がいったい標
準的かどうかはよくわかっていませんでした。つまり、当時はその感覚を模
倣してただけで、（声帯振動の）この概念を理解していなかったから、う
ーん…模倣する時に、確信が持てませんでした。つまり、私はその…

筆者：うんうん。あ、すみません。あなたが先程言っていたこと、うーん…「模倣
することができるが、この概念を理解していなかったから、確信が持てな
かった」と言いましたが、これは因果関係ですか？それとも…？

ルル：そう、そう、そうそうそう。そうです。うん。その概念を理解していなかつ
たから、模倣する時に、つまりその…模倣が似ている気がするが、で、でも
自分のこの発音方法が合っているかどうかはわかりませんでした。自分の
発音がその、その、つまりその…日本人の発音に寄せられているかどうか心
当たりがありませんでした。

筆者：うんうん。うん。今はこの概念を「応用して練習できるようになった。」と
書いたのですね。では…先程話していたのが以前の話ですよ、では今は
…？

ルル：うーん…今はどうやって、練習している、ということですか？

筆者：はい。

ルル：今はなるべく、その、声帯が振動している感覚を探るようにしています。そ
して、例えば清音を発音する時は、声帯が振動していない感覚を探るよう
にしています。それで少しずつ、自分が話す時（発音）が日本人に近づいて
いるかどうか、感じるようにしています。

筆者：では今は…やや説明しづらいかと思いますが、なるべく詳しく述べてもらえますか？今どうやってその感覚を探しているかについて。

ルル：例えば先程話していた(西南官話の) /vu/ (と /fu/) の二つの例なんですが、それで私は声帯がどのような感覚なのか探るようにしています。そして(日本語の) 濁音を読む時にも、自分の声帯が振動しているような感覚があるかどうか、なるべく感じるようにしています。「/vu/」を発音する時に、声帯に振動する感じ以外に、私個人の感じ方ですが、声帯に詰まったような、痛みじゃないですが、そのような心地よくない感覚がありますから。それで私はこのような感覚を探るようにしています。一方で「カ」のような(清音) を発音する時は、声帯が振動しない (感覚を) 探るようにしています。振動しないですが、発音が完全に(中国語の)「カ」(/kʰa/)になるわけでもない状態です。以前は送気(有気音)か不送気(無気音)しか気にしていなかったのですが、今は両方気にしています。つまり、不送気でありながら「カ」になるようにして、その時に声帯が振動しているかを確認します。以前は力を入れすぎて、不送気にしたいせいで(「カ」が)「ガ」になってしまうことがあります。

筆者：なるほど。つまり、呼気をコントロールしすぎたせいで、清濁のほう(のコントロール)がうまくいかなくなる、ということですね。

ルル：そうそうそうそう、そうです。今は呼気をコントロールすると同時に、同時に自分の声帯が、弛んでいる状態なのか張っている状態なのかを確認します。

筆者：先程あなたが言っていた、/vu/で声帯振動の感覚を探すとのことですが、この/vu/というのは何の/vu/ですか？

ルル：四川方言のその/vu/です。

筆者：どの漢字ですか？

ルル：「私は呉です」の「呉」(/vu/)です。

筆者：では「/fu/」というのは。

ルル：「胡」(/fu/)です。先程言っていた例です。「私は胡です」と「私は呉です」です。

筆者：アンケートに書いていた、四川方言の清濁の概念で練習するとは、こういう意味なんですね。

ルル：そうそうそうそう、そうです。

筆者：なるほど。わかりました。ありがとうございます。

上記のように、受講者ルルは授業前、聞いた音を模倣するという形で日本語の清音・濁音を練習していた。しかし、声帯振動の意味を理解できていなかったため、模倣する際に自身の発音に確信が持てなかった。第1回の授業「日本語の清音・濁音」で、西南官話の語（「虎」/fu/・「五」/vu/、「神」/sen/・「人」/zen/など）を例に、無声音と有声音との違いを説明した。さらに、西南官話の語の練習を通して声帯振動を意識し、母方言の声帯を振動させない／させるという発音の仕方を応用し日本語の清音・濁音を練習した（6.1.4の表6-3参照）。授業後、ルルを含む多くの受講者は、自身の母方言に無声音・有声音の音韻対立があることに気づいた（6.3.2.1参照）。そのうえで、母方言の音から声帯振動の意味や日本語の清音と濁音の違いを理解した（6.3.2.2参照）。さらに、母方言の発音方法を日本語の練習に応用できるようになった。このように、授業を通して受講者は、[西南官話の無声音・有声音]から[日本語の清音・濁音の区別]を理解し、[西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する]という練習方法を得た。

本小項をまとめると、母語を活用した授業を通して、受講者は様々な〈日本語の音声の練習方法〉を得た。このような練習方法の中には、受講者の母語に基づいたものも多い。つまり、受講者は〈母語の音声〉に関する知識を得ることにより、〈日本語の音声〉に関する知識の獲得も促進された（6.3.2.2参照）。さらに、〈母語の音声〉に関する知識を〈日本語の音声〉に応用し、母語を活用した〈日本語の音声の練習方法〉を得た。

6.3.3 《認識面》の学び

《認識面》では、受講者は〈音声の重要性に関する気づき〉を得て、〈音声の学習に対す

る考え〉に変化が現れ、〈音声に対する意識化〉が促され、自身の〈音声上の問題点の把握〉ができた。以下では、アンケートとインタビューのデータを引用しながらこれらについて述べる。

6.3.3.1 〈音声の重要性に関する気づき〉

〈音声の重要性に関する気づき〉については、三つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[音声の意味伝達に影響する]

音をきっちりと発音しないといけないと感じた。でないと、誤解を招いてしまう。(エン、第3回)

[音声が日本語の生粋さに影響する]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られた。(後述)

[音声の知識が聴解や語彙の学習に役立つ]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られた。(下記参照) ⁹¹

筆者：発音についてほかに何か補足しておきたいことありますか？

ヨウ：うん。その…以前は、以前は、現地（日本）の人の知り合いもないし、現地に行ったこともないし、発音なんて練習しなくても大丈夫だと思っていました。試験のほうを私は重要視していましたから。前は試験のために勉強していたから、発音のことをあんまり気にしていませんでした。

筆者：今はどういう考え方ですか？

ヨウ：発音は、まず、覚える時に役に立つと感じました。つまり、発音を意識する習慣があったら、聴解をやる時や単語を覚える時に、やりやすくなると思います。発音の規則をうまく把握しておけば、聴解とか単語を覚えることとかに役立つと思います。

以下では、[音声の意味伝達に影響する]に関するインタビューの語りを提示し、〈音声の

⁹¹ 音声は語彙の学習に影響することについては、6.3.4.2に述べる受講者モウのインタビューの語りも合わせて参照されたい。

重要性に関する気づき)の獲得と授業における母語の活用との関係について述べる。

筆者：{アンケートを指しながら}そしてこの青の部分ですが、あなたは授業の後に「日本語の拍の重要性を明確にわかった。」と書いていましたが、これについてもう少し聞きたいです。授業が終わった後のこと、なるべく思い出してみてくださいね。この重要性というのは…どういう重要性ですか？

カネ：その時は、その…授業の時に、例えばいろんな単語を例に出してくれましたよね。このように、一つ一つの拍があると説明してくれましたよね。それで…それがとても印象に残りました。それで私は気づきました。つまり、例えば…えーっと、この回で撥音の話もありましたよね。

筆者：ありました。

カネ：うん。それが印象に残りました。その撥音と長音が。というのも、私時々、長音(かどうか)区別できませんから。言語の学習って、考え方の習慣だと思うんですよね。中国語には長音という概念がないですから。つまり、長音が入っても、言葉の意味が変わったりしませんから。例えば…例えば、普通に「女兒」⁹²と言っても、中国語の真ん中の部分を伸ばしても、意味は(変わりません)…つまり、例えば「女〜〜児」と言っても、私が言っている意味は「女兒」とは変わりません。でも、もし日本語の音を伸ばしたら、それが別の…言葉の意味になってしまいます。ですから、中国語は(日本語とは)違いますので、長音とか気にしていませんでした。(中略)発音とか気にしていませんでしたので、そのリズムが違くと、伸ばすか伸ばさないかで意味が変わることには、気づいていませんでした。ですから私は…以前も、以前日本語を勉強していた時にも(先生の説明が)あっかもかもしれません。でも、簡単な言及だけで終わった感じでした。こんなに、この間の授業の時のように、明確で強烈な感覚はなかったです。つまりこの間の授業、授業が終わった後に感じました。あ、本当だ。日本語はとてもリズムカルな言語だなと。(中略)それで、その時に、日本語の拍が重要だなと思いました。

⁹² 中国語で「娘」の意味である。

上記のように、受講者カネは授業前、日本語の長音と短音の区別を意識していなかった。その理由についてカネは、中国語に長母音・短母音の音韻対立がないからだとする。第3回の授業「日本語の拍とリズム」で、中国語では「輸送」を「輸〜送」のように音を伸ばしても意味が変わらないが、日本語では「輸送(ユソウ)」を伸ばしたら「郵送(ユウソウ)」になると説明した(6.1.4の表6-5参照)。授業後、カネを含む多くの受講者は、中国語と異なり日本語において長音の有無で意味が変化するように、発音が意味伝達にとって重要だと気づいた。このように、授業を通して受講者は、[日本語と中国語における長音の有無]に関する知識を得ることをきっかけに、[音声の意味伝達に影響する]という気づきを得た。

以下では、[音声は日本語の生粋さに影響する]に関するインタビューの語りを提示し、〈音声の重要性に関する気づき〉の獲得と授業における母語の活用との関係について述べる。

筆者：{日本語の拍が重要だと思うようになったと語るカネに対して} あ、すみません、これについてもう少し聞きたいのですが、その…先程語ってくれた内容からすると、その…日本語の拍の長さが違うと意味も違ってくる、という意味で(発音が)重要ということですか？それともほかの何か…？

カネ：つまり、それもそうですが、もう一つは、えーっと…(中略)日本語を話す時に、リズムがとても重要です。なぜなら、リズムが違くと、発音が…日本人らしくなく聞こえるからです。とても…外国人らしいです。

筆者：なるほど。(発音が)重要だと思うようになったと、先程あなたが言ったのは、どちらかという、うーん…拍が抜けているかどうかで、発音が自然かどうか、つまり…日本人らしいかどうかということを示しているんですね。

カネ：そうです。そうそうそう。

筆者：意味(伝達)に影響されるかどうか、というわけではないんですね？

カネ：それも、それもあります。私が言っていた重要性は、さっきまとめてくれた二つです。一つ目は、拍が、意味に影響することです。中国語の(言語)習慣では、拍が、この長音というのがないから、(音を)伸ばしても伸ばさなくても意味に影響しません。これは下層にある(音声の重要性の)意味です。

そしてその上にあるのは、つまり拍の重要性というのは、発音が生粋かどうかに影響することです。リズムをうまく把握できているかどうか。

筆者：あーなるほど。つまり…意味への影響も、発音の生粋さへの影響も、あなたが言っていた重要性に含まれているんですね。

カネ：はい。発音が生粋かどうかで私が言いたかったのは…例えば、一つの単語を単独で（発音する時に発音が）生粋であっても、文の中に入れて（発音すると発音が）生粋とは限らなくなります。日本人らしいとは限りません。つまり、日本人が「発音きれいですね」と言ってくれるかもしれませんが、それでも、外国人であることはわかります。で、リズムと拍をうまく把握できたら、「発音がきれい」とか、口にすらしなくなります。彼（その日本人）はもう、あなたが日本人だと感じますから。

上記のように、前述した意味伝達への影響以外に、受講者カネは日本語の拍とリズムが日本語の「日本人らしさ」「生粋さ」にも影響すると考えるようになった。そのきっかけは、前述したように、日本語と中国語のリズムの違い（長音の有無など）を知ったことにある。このように、授業を通して受講者は、[日本語と中国語のリズムの違い]に関する知識を得ることをきっかけに、前述の[音声の意味伝達に影響する]という気づき以外に、[音声は日本語の生粋さに影響する]という気づきも得た。

本小項をまとめると、母語を活用した授業を通して、受講者は様々な〈音声の重要性に関する気づき〉を得た。このような気づきは、日本語と母語との音声上の相違（リズムの違いなど）を知ることがきっかけとなる場合が多い。つまり、受講者は〈日本語と母語の音声の異同〉に関する知識を得ることにより、〈音声の重要性に関する気づき〉を得た。

6.3.3.2 〈音声の学習に対する考え〉

〈音声の学習に対する考え〉については、10のラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[母語の音声の知識が他言語の音声の学習にも役立つ]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られた。(後述)

[生粋の日本語の発音を学びたくなった]

今回の授業を通して、より生粋の日本語の発音を勉強したくなった。(ホシ、第5回)

[声を出して練習するのが重要だ]

声を出すのが怖かったが、今は声を出してみないと練習できない(と思うようになった)。(カカ、第4回)

[体系的な音声知識の学習が重要だ]

以前は(アクセントを)①、②、③のように分ける⁹³ことを勉強した。(平板型、頭高型、中高型、尾高型)の4種類の紹介は本で読んだことがあるが、ずっと気にしていなかった。あまり役に立たないと思っていた。①、②みたいなのをどう読むかをわかっていればいいと思っていた。でも、今日の授業を通して、アクセントの4種類の理論は、アクセントの区別をより深く理解することに役立つし、普段の練習においてもより意識的にその区別に注意しながら練習できると気づいた。(ルル、第4回)

[子音や母音だけでなくリズムの学習も重要だ]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られた。(後述)

[大量な発音・聴取練習が重要だ]

アクセントは自分でたくさん練習しないといけないと感じた。(ロウ、第4回)

[早い段階からの学習が重要だ]

授業を通して最も感じたのは、大学一年(の日本語学習者)にとって発音の授業がとても重要なことだ。(サイ、第3回)

[普段のインプットの積み重ねが必要だ]

複合名詞と日本語の名字のアクセントは、普段からたくさん聞いて、たくさん積み重ねないといけないと感じた。(エイ、第4回)

[日本での生活経験が必要だ]

日本語の発音(イントネーション)は場面によって違うから、日本で生活していないとうまく言えないと感じた。(ロウ、第5回)

[母語話者の習慣で思考・理解するのが近道だ]

日本人のイントネーションは本当に変だな!でも彼ら自身はそう感じないかもしれないね。言語を学習するには現地の人の習慣で考えて、理解するのが近道だと感じた。(ホシ、第5回)

⁹³ アクセントの下がり目を数字で示す方法のことである。例えば、「雨」は1拍目で下がるため①と示す。このようなアクセント表記は、中国の日本語教材で新出語彙と共に提示されることが多い。

以下では、[母語の音声の知識が他言語の音声の学習にも役立つ]に関するインタビューの語りを提示し、〈音声の学習に対する考え〉の変化と授業における母語の活用との関係について述べる。

筆者：先程（日本語の）リズム、リズムの重要性に気づいたと言いましたが、発音の重要性についてほかに何か補足しておきたいことありますか？

カネ：うーん…ほかは、今のところないかな。実は発音について、授業が終わった後に私が感じたのは、（日本語の発音を）自分の普段の発音、話す習慣と関連して考えることもできることです。これは重要性というよりは、一つのヒントかな。

筆者：これはつまり、発音の学習に対する考え方の変化ということですか？

カネ：そうそうそう、そうです。それです。

筆者：それでもう少し聞きたいのですが、先程「普段の話し方と関連して」と話しましたが、この「普段の話し方」は何を指していますか？

カネ：「普段の話し方」というのは、自分の母語、あるいは自分の方言です。実は今回の授業にあったような、切り口が、私の発音学習の（考え方の）変化に繋がったということです。つまり、例えば発音で、何かうまく発音できない音があった時に、例えば「ナ」とか「ラ」とか、自分の母語で考えてみて、母語の、あるいは方言の（発音方法の）どこかを調整する必要があるかどうかと。外国語を勉強する時に、この点について、母語との違いに注意を向けるようになりました。

筆者：授業が終わった後に、このような考え方になったんですね。新しいヒントがあったということですね。

カネ：うん、そうです。以前はその、ただ単純に勉強するだけじゃないですか。

筆者：「単純に」…すみません、もう少し聞きたいのですが、「単純に勉強する」というのは、何を指していますか？

カネ：つまり、以前は単純に日本語を聞いて、日本語の「ナ」をどうやって発音するとか、日本語の撥音をどうやって発音するとか（勉強するだけです）。えーっと、英語（を勉強していた時）も同じで、英語の/æ/とか、英語の/æ/と中国語の/a/の違いがどこにあるとか考えたりしなかったです。そんなふうに考えたりしなかったです。今回の授業を経て、考えてみるようになりました。え、ほかの言語の発音は、（私の母語と）どこが違うとかを。そんなふうに考える、きっかけになりました。ただ単純に、（日本語の）五十音図ばかり注目して、日本語の発音だけに注目するのじゃなくて。

筆者：あーなるほど。はい。（詳しい説明を）ありがとうございます。

上記のカネとのインタビュー以外に、ランとのインタビューでは以下の語りがあった。

ラン：{第1回の授業を通して学んだことについて語った後に} その…清音（無声音）とか濁音（有声音）とか、今まで四川方言と関連させて考えたことがなかった。つまり、四川方言のどの字が清音で、どの字が濁音なのか、考えたことがなかった。

筆者：変な質問になるかもしれませんが、できるだけ答えてくださいね。四川方言の、清音とか濁音とかについて、以前考えたことがなかったのは、なぜだと思いますか？

ラン：どうして、か…考える必要が、なかったですから。

筆者：考える必要がなかったというのは…？

ラン：そうです。考える必要がないというのは、つまり、生まれつきで（幼少期から）話すものだから、考えたこともなかったというか…母語ですから。母語にあるいろんな現象に対しては、無意識だと思うんです。これは、私が前（別の）外国語を勉強していた時と同じで、外国人の先生に、その、「巻き舌音」（歯茎ふるえ音[r]のこと）をどうやって発音するのか聞いたことがあります。同じクラスに、同じクラスに数人ほど発音できなかったの。その先生に聞いた時に、先生がとても驚いていました。まさか、まさかどうやって発音す

るのか聞く必要があるとは、と（驚いていました）。先生も、この「巻き舌音」は生まれつきで発音できるものだと考えているようでした。母語に対してはみんな、ある程度こんな感じがあると思います。つまり、母語にある、音とかはまるで、当たり前のように、発音できるようになると（いう感じですよ）。どうやって発音するのか、どうしてそのように発音するかについては、考えたことがなかったです。{笑い声}

筆者：うんうん、なるほど。そしてもう一つ聞きたいのですが、授業で母語について客観的に振り返ってみて、母語に濁音があることについて話しましたよね。{アンケートを指しながら}ここに、「四川方言にも濁音があることを学びました」と書いていましたが、あなたにとって、その…母語の音声について知ることに、どう思いましたか？

ラン：外国語を勉強するニーズがあるなら、とても役に立つと思いました。もし一生、その…四川方言しか話さないなら、これ（母語の音声について）知っても知らなくても問題ないと思います。でももし外国語を勉強するニーズがあったら、私にとっては、私自身にとってはもちろん、もちろん役に立つと思います。（今までは）清音と濁音の概念を知っていたかもしれませんが、四川方言と関連させて考えたことはありませんでした。もしこれから興味があつて、ほかの何か不思議な言語を勉強することになったら、私は意識的に（その言語を）四川方言と比較してみるかな。これは別に、その、四川方言の濁音を学んだだけ、というわけでもないです。つまり、その意識を、母語と関連して考えてみるという意識を得ました。濁音を知っただけではないです。{アンケートを指しながら}この回の授業は濁音の回だったから、濁音（を学んだ）と書いていましたが。

筆者：つまり、{アンケートを指しながら}ここには濁音と書いていましたが、濁音だけには限定されないということですね。

ラン：そうです。

筆者：（先程語ってくれた内容は）これから外国語を学習する時の、考え方、考え

方…学習方法ということですか？

ラン：うん、そんな感じです。つまりこれからは、その（言語の）母語話者の発音を聞くとかだけじゃなくて、考えてみるかと思います。自分の母語にもこの音があるかどうかを。（中略）つまりその…その…例えば、四川方言のその /s/と /z/、このペアですと、まずは、まずは自分の（母語の）このペアから、（無声音と有声音の）その区別を把握します。そしてその区別を、別の音（目標言語の音）に応用してみます。こうすると、理解もしやすくなるかと思えます。

上記のように、受講者カネとランは授業前、日本語の発音を母語の発音と関連して考えたことがなかった。その理由についてランは、母語を幼少期から話しているため、母語の音をどう発音しているかを意識したことがなかったからだとする。全5回の授業を通して、様々な方法で母語を活用し日本語の音声について学習し練習した（6.1.4参照）。授業後、カネとランを含む多くの受講者は、日本語もしくはその他の言語の音声を学習する際に母語の音声に関する知識が活用できると考えるようになった。このように、授業を通して受講者は、[西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する]というような母語を活用した練習方法に触れることにより、[母語の音声の知識が他言語の音声の学習にも役立つ]と音声の学習に対する考えが変化した。

以下では、[声を出して練習するのが重要だ]に関するインタビューの語りを提示し、〈音声の学習に対する考え〉の変化と授業における母語の活用との関係について述べる。

筆者：では、次にお聞きしたいのは、{アンケートを指しながら}「声を出すのが怖かったが、今は声を出してみないと練習できない」と書いていましたが、まず前半についてお聞きしたいです。「声を出すのが怖かった」というのは、声を出して日本語を話すのが怖かったということですか？それとも別の意味ですか？

カカ：その時は自分が（日本語を）話して、発音を間違えたらクラスメイトに笑われるのではないかとか、怖かったです。（中略）最初声を出したくなかったのは…声を出したくなかったのは、馴染みのないものに対して恐怖があったからです。自分が、その…勉強するということは、私自身にとっては、私

のプライドのせいかもしれないが、自分の発音が正しくなかったら、先生やクラスメイトに笑われるのが怖かったです。(後略)

筆者：うんうん、なるほど。すみません、もう少し聞きたいのですが、もう少し詳しく述べていただきたいです。うーん…授業でどんなきっかけでそう思うようになったのですか？ {アンケートを指しながら} ここに「発音が標準的であるかどうかを気兼ねせずに、声を出すのがとても重要だ」と書いていましたので。

カカ：(中略) まず、声を出したくなかったのは、自分の発音が標準的じゃないことが怖かったからです。今は自分の母語に基づいた発音方法、練習方法を知ったから、(この方法は) これまでのように先生に教えてもらってから、自分で模索して、(録音を) 聞いて、模倣する(という学習方法) よりは速いです。速いから、(この方法で) 勉強して、発音して、時間的に効率がいいです。それで、私たちにとって四川方言で(別の) 言語を勉強するのが速いと思います。

筆者：あーこの母語を活用した学習方法は効率が？いい、ということですね？

カカ：そうです。そうそうそう。(母語の発音方法を) 自分で応用したほうが、体感しやすいです。

筆者：ではその…もう少し、私の理解が合っているかどうか確認したいのですが、あなたが思うには、母語を活用した方法で発音を勉強するのは効率がいいから、これが「声を出すのがとても重要だ」と考えるようになったことに繋がっている、ということですね。

カカ：そうです。私は繋がっていると思います。なぜなら、効率よく勉強できるから、自分がいい感じに(勉強) できていると思えるからです。それで声を出して発音できます。自信が持てます。(中略) 勉強というのは一つの過程、だと思いますので、最初は恐怖とか、拒否感とか、抵抗感とかがあります。それで、自分にとって馴染みのある方法で学習すると、そんなに怖くなくなります。「あーなるほど。四川方言にも関連する部分があるんだ。この方法

で発音できるんだ。」とわかります。それで別の（言語の）発音に応用します。

上記のように、受講者カカは授業が始まった当初、他人の前で日本語を話すことに不安を感じていた。その理由についてカカは、自分の発音に自信がないことと、馴染みのないものに対して恐怖を感じていたからだと語る。全 5 回の授業を通して、様々な方法で母語を活用し日本語の音声について学習し練習した (6.1.4 参照)。徐々に、カカは声を出して発音を練習するのが重要だと考えるようになった。その理由についてカカは、馴染みのある母語を活用した学習方法が効率よく、自信が持てるからだと語る。このように、授業を通して受講者は、母語を活用した学習方法を実践することにより、[声を出して練習するのが重要だ]と音声の学習に対する考えが変化した。

以下では、[子音や母音だけでなくリズムの学習も重要だ]に関するインタビューの語りを提示し、〈音声の学習に対する考え〉の変化と授業における母語の活用との関係について述べる。

ルル：{長音と促音の発音の重要性について語った後に} 以前は、「アイウエオ」さえ正しく読めればそれでいいと思いました。

筆者：「アイウエオ」を正しく読めればいいって、何を指していますか？

ルル：つまり、仮名を正しく読めればいいということです。その…気にする必要があるとは思いませんでした。その、さっき話した促音を気にする必要があるとか、長音を気にする必要があるとか。例えば、あの時（授業で）例を出してくれましたよね。例えば誰かが「重慶から来ました」と言う時に、「重慶（ジュウケイ）」、私もそうなんです、いつもは習慣的に「ジュウケ」と（発音していました）。そしてその「タクシー」も、私は「シー」（の長音の部分）を発音していなかったのと同じです。このように発音すると、日本人が聞いて理解できない可能性もあると気づきませんでした。

筆者：ではあなたが先程言った、この「重慶」の（長音の）「イ」と、「タクシー」の後ろの線（長音記号）とか…先程「仮名を正しく読めればそれでいい」と言いましたが、あなたが言う「仮名」にはこの二つが含まれていないんです

か？

ルル：はい。含まれていないと思っていました。で、この五十音図を、五十音図の発音が標準的であれば、それでいいと思っていました。「ク」とか「ウ」とか（の発音）が標準的であれば、大事なのはこれら（子音と母音）だと思いました。それで、先生が「アイウエオ」を教える時はとても重要だと思いましたが、長音と促音を教える時は、先生も簡単に言及するだけだったし、私も気にしませんでした。それで私今の考えでは、これら（長音と促音）も、（日本語の音韻体系に）存在しているからにはそれなりの理由があると考えるようになりました。{笑い声}（中略）今回の授業を通してわかりました。日本人はその促音を抜いて発音したりしないと。これは（私のような）成都出身の人（四川方言話者）が「蛋炒飯」(/dan.tsau.fan/) ⁹⁴を「蕩炒飯」(/daŋ.tsau.fan/) のように絶対に発音しないと、同じ理屈です。それでそれで、それで、つまりこの発音（日本語のリズム）というのは、自分が思っていたような勝手なものじゃないと気づきました。

上記のように、受講者ルルは授業前、音声の学習においては五十音図の子音と母音を正しく発音できれば十分だと考えていた。授業後、子音と母音だけでなく、長音や促音などのようなリズムの学習も同様に重要だと考えるようになった。そのきっかけは、第3回の授業「日本語の拍とリズム」を通して、日本語と中国語のリズムの違いを知り、日本語では長音の有無で意味が変化すると気づいたことにある（6.3.2.3 および 6.3.3.1 参照）。このように、授業を通して受講者は、[日本語と中国語のリズムの違い]に関する知識を得ることにより、[音声の意味伝達に影響する]という気づきを得て、さらに[子音や母音だけでなくリズムの学習も重要だ]と音声の学習に対する考えが変化した。

本小項をまとめると、母語を活用した授業を通して、受講者は〈音声の学習に対する考え〉に変化が現れ始めた。このような考えの変化は、母語を活用した練習方法（母方言の無声音・有声音から日本語の清音・濁音を練習するなど）に触れることや、日本語と母語との音声上の相違（リズムの違いなど）を知ることがきっかけとなる場合が多い。つまり、受講者は母語を活用した〈日本語の音声の練習方法〉を実践することにより、または〈日本語と母語の

⁹⁴ 中国語で「卵チャーハン」の意味である。ただし、括弧内の発音記号は四川方言のもので普通話とは異なる。

音声の異同) から〈音声の重要性に関する気づき〉を得ることにより、〈音声の学習に対する考え〉に変化が現れ始めた。

6.3.3.3 〈音声に対する意識化〉

〈音声に対する意識化〉については、八つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[自身の発音を意識する]

第2回の授業(ナ行音・ラ行音)と比べて、今回(拍とリズム)は難易度で言うと簡単なほうだが、言語習慣としては自覚しにくいと感じた。今後起こりうる口頭コミュニケーションにおいては、自分の発音の正確性をなるべく意識したいと思う。(ウグ、第3回)

[声帯振動を意識する]

なぜこのように発音するのかわからなかったが、今はわかった。これからは発音する時の声帯振動の状況を意識して注意したい。(ウグ、第1回)

[呼気の強さを意識する]

発音する時に(過度な)呼気をコントロールする必要があるというヒントで、自分が発音する際の呼気を意識して注意するようになった。(カネ、第1回)

[鼻音に寄せるように意識する]

わざと鼻をつまんだりはないが、「ナ」の音になるたびに、意識的に鼻音のほうに寄せて練習するようになった。(ズイ、第1回)

[促音を意識する]

促音を意識して注意することに気づかせてくれた。(ショウ、第3回)

[語尾の長音を意識する]

長音が最後にあるものが難しいと感じた。もっと意識的に(長音の部分を)誇張して読まないといけない。(ルル、第3回)

[アクセントを意識する]

(アクセントの)発音の背後にある規則を覚えたので、これからはもう不確かな語感で適当に発音したりしない!(アヤ、第4回)

[イントネーションを意識する]

日本語(のイントネーション)が徐々に下がっていくことに慣れないといけない。

様々な語気の表し方も、普段からもっと注意しないとイケない。(ヨウ、第5回)

以下では、[声帯振動を意識する]に関するインタビューの語りを提示し、〈音声に対する意識化〉と授業における母語の活用との関係について述べる。

ヨウ：四川方言（を活用したこと）で、自身が慣れている言語を通して、清音と濁音に区別があつて、両者が違うことに気づいた。(中略)

筆者：(それで) 実際の発音と聴取の改善とか、何かありましたか？

ヨウ：うーん…発音はそれほどでも。発音を練習することがあまり多くないですから。今は前と比べて特別に何か違ったとかはないかな。認知上の変化だと思うんです。例えば今は聴解とかを聞く時に、その…前までは単語にある濁音とか、あまり気にしていませんでした。今は録音のその、喉に詰まったような声に注意を向けています。「カ」と「ガ」の単純な音の区別ではなく。

上記のヨウとのインタビュー以外に、ルルとのインタビューでは以下の語りがあつた(6.3.2.4 から一部再掲)。

ルル：例えば先程話していた(西南官話の)「/vu/」(と「/fu/」)の二つの例なんですけど、それで私は声帯がどのような感覚なのか探るようにしています。そして(日本語の)濁音を読む時にも、自分の声帯が振動しているような感覚があるかどうか、なるべく感じるようにしています。「/vu/」を発音する時に、声帯に振動する感じ以外に、私個人の感じ方ですが、声帯に詰まったような、痛みじゃないですが、そのような心地よくない感覚がありますから。それで私はこのような感覚を探るようにしています。一方で「カ」のような(清音)を発音する時は、声帯が振動しない(感覚を)探るようにしています。

上記のように、受講者ヨウとルルは授業後、日本語の清音と濁音に「声帯に詰まったような感覚」があるかどうかを意識するようになった。そのきっかけは、第1回の授業「日本語の清音・濁音」を通して、母方言の無声音・有声音から日本語の清音・濁音の違いが声帯振動の有無にあると知ったことにある(6.1.4の表3および6.3.2.2参照)。このように、授業を通して受講者は、[西南官話の無声音・有声音]から[日本語の清音・濁音の区別]を理

解し、[声帯振動を意識する] ようになった。

以下では、[語尾の長音を意識する] に関するインタビューの語りを提示し、〈音声に対する意識化〉と授業における母語の活用との関係について述べる。

筆者：では第3回の授業（日本語の拍とリズム）について、何か補足しておきたいことありますか？

ルル：第3回はその、うーん…授業が終わった後に、「タクシー」のような（長音が最後にあるもの）を読む時に、以前よりも、以前よりも気をつけるようになりました。

上記のルルとのインタビュー以外に、カネとのインタビューでは以下の語りがあった。

カネ：授業が終わった後により意識するようになりました。長音、促音と撥音とかを意識します。以前は（これらの特殊拍の存在を）知ってはいましたが、あまり気にしていなかったかな。

筆者：あーそうなんですね。これは自身の発音に対する意識ということですね。

カネ：はい。（中略）

筆者：うん。その…もう少し詳しく話してもらえますか？つまり、どういう意味での「意識する」ですか？

カネ：うん。つまりその、拍とリズムの授業（第3回）の話ですが、その後、拍（を意識する）という方法で、自分の長音、撥音と促音の発音が十分にできているかを意識しています。

筆者：「十分にできている」って？何を指していますか？

カネ：つまり、足りているかどうか。例えば、「重慶（ジュウケイ）」、（発音が）足りているかどうか。（以前は）「ジュウケ」のように発音していて、それでこれが長音の発音になっていると思っていました。（今）意識するようになってからはもっとはっきりと発音しています。一つの拍の長さを十分に。

上記のように、受講者ルルとカネは授業後、「タクシー」や「ジュウケイ」などの語尾にある長音を意識するようになった。そのきっかけは、第3回の授業「日本語の拍とリズム」を通して、日本語と中国語のリズムの違い（長音の有無など）を知ったことにある（6.3.2.3 参照）。そして、リズムが意味伝達や日本語の「生粋さ」にも影響を及ぼすと気づいたことにある（6.3.3.1 参照）。このように、授業を通して受講者は、[日本語と中国語のリズムの違い] から、[音声の意味伝達に影響する] ほか [音声が日本語の生粋さに影響する] とその重要性に気づき、[語尾の長音を意識する] ようになった。

本小項をまとめると、母語を活用した授業を通して、受講者は〈音声に対する意識化〉が促された。このような意識の向上は、日本語と母語との音声上の相違（リズムの違いなど）を知ることがきっかけとなる場合が多い。つまり、受講者は〈日本語と母語の音声の異同〉から〈音声の重要性に関する気づき〉を得ることにより、〈音声に対する意識化〉が促された。

6.3.3.4 〈音声上の問題点の把握〉

〈音声上の問題点の把握〉については、10 のラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[清濁の混同]

自分の日本語の発音に、清濁とかこんなにも問題点が多いと気づいた。(今まで)大学の先生は発音を直すことをあまり重要視していなかった。(ヤナ、第1回)

[清音の呼気が強すぎること]

今回の授業を通して、今まで「ta (タ)」を発音する時に呼気が強すぎたことを知った。(中略) 呼気のコントロールは中国人にとってやや難しい。(レイ、第1回)

[ナ行音・ラ行音の混同]

私は鼻音と接近音の発音を間違えることが多い。もっと練習しないといけないと思った。(ロウ、第2回)

[連続するナ行音・ラ行音を特に混同しやすいこと]

特に発音が難しい単語もあった。例えば、「貫く (ツラヌク)」を「ツナヌク」のように発音してしまう。(エン、第2回)

[中国語の/n/・/l/の混同]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られた。(後述)

[語尾の長音を短く発音しがちなこと]

私にとってほかの発音は大した問題がないが、唯一、長音が最後にある時に、最後の長音をつい読み飛ばしてしまうことがよくある。それでこの類の単語を書き間違えたりもする。例えば、「タクシー」を「タクシ」と書いてしまう。こういう（長音が）最後にあるものが比較的難しいと感じた。（ルル、第3回）

[語尾の撥音を短く発音しがちなこと]

「ン」が単語の真ん中（語中）にある時はまだ発音しやすく、1拍足りないとか（の問題）はないが、語尾にある時は短く発音しやすいと感じた。（エン、第3回）

[撥音を長音のように発音しがちなこと]

これまでの発音にあった問題を知った。これまでは「ン」と「一」（長音）をほぼ同じか全く同じように発音していた。どれも長音のように発音していた。（エイ、第3回）

[外来語のリズムが苦手なこと]

外来語の部分が発音しづらいと感じた。（ヤナ、第3回）

[アクセントの違い]

以前聴解をやる時も、アクセントの問題で会話を間違えて理解してしまうことがあった。例えば、「毎日新聞」（と「毎日、新聞」）の例のように。以前はこの問題に気づいていなかった。固有名詞に対する馴染みが足りないかと思っていた。（ヤナ、第4回）

上記の [清音の呼気が強すぎること] に関しては、この問題が生じる主な理由は次のように考えられる。レイを含む多くの受講者は、中国語のピンイン「t/d」と日本語のローマ字「t/d」が対応していると誤解し、前者が無気音・有気音の音韻対立で後者が無声音・有声音の音韻対立と異なることに気づいていなかった（6.1.4の注65および6.3.2.3参照）。第1回の授業「日本語の清音・濁音」で、中国語では「t/d」を無気か有気かで区別するが、日本語では無声か有聲かで区別すると説明した（6.1.4の表6-3参照）。授業後、レイは自身の発音を内省し、「タ」のような清音の呼気が強すぎた⁹⁵ことに気づいた。このように、授業を通して受講者は、[日本語の無声音・有声音と中国語の無気音・有気音の違い]を知ったことをきっかけに、自身の発音を内省し、[清音の呼気が強すぎること]という音声上の問

⁹⁵ 日本語の清音を強い呼気で発音しても、意味自体は変わらないが、「強い口調で話している」「怒っている」という印象を与える恐れがある。怒りや苛立ちの感情を表す「まった ([tʰa]) く」などがその例である。

題点を把握した。

以下では、[中国語の/n/・/l/の混同]に関するインタビューの語りを提示し、〈音声上の問題点の把握〉と授業における母語の活用との関係について述べる。

筆者：そしてここについても聞きたいのですが、それであなたが、{アンケートを指しながら}「普段は気にしていなかった。例えば、「籬笆」(/li.ba/) ⁹⁶と「泥巴」(/ni.ba/) ⁹⁷の発音の区別を学んだ。」と書いていましたが、この「普段は気にしていなかった」というのは、授業前は「籬笆」と「泥巴」のこの二つの音の違いについて、考えたことがあんまりなかったということですか？

カネ：そうです。そうそうそうそう。

筆者：ではもう少し詳しく述べてもらえますか？つまり、以前はあまり気にしていなかったが、授業後の考えについて何か…その、もう少し詳しく教えてもらえますか？

カネ：(授業の) その時は、あれ、「泥巴」と「籬笆」という二つの単語、着目すべきところとか何もないのに、先生(筆者)はこれを授業の中で扱うんだ、と思いました。それで、その時はこれが本当に役に立つと思いました。この二つの言葉に着目することが。私はたぶん、私自身の発音の問題だと思いますが、「ナ」(行音)と「ラ」(行音)を区別できません。「ナ」と「ラ」を全然区別できません。日本語を勉強する時も、この「ナ」と「ラ」はとてもつらいです。本当につらいです。いつも、私はいつも単語がどんな(綴り)かわかりません。それで先生がこの「泥巴」と「籬笆」について説明する時に、私にとってはその発音が同じです。全然区別できません。中国語ですら「泥巴」と「籬笆」を区別できていません。私はどちらも「籬笆」、「籬笆」と(発音しています)。だから、この「籬笆」は…先生が説明していた時に気づきました。「籬笆」が接近音で、「泥巴」が鼻音だったんだと。で、私は完全に、中国語も、中国語も区別できていません。だから、先生がこれを例として説

⁹⁶ 中国語で「垣根」の意味である。ただし、括弧内の発音記号は四川方言のもので普通話とは異なる。

⁹⁷ 中国語で「泥」の意味である。ただし、括弧内の発音記号は四川方言のもので普通話とは異なる。

明した時に気づきました。私は、その…中国語を話す時ですらこの二つを区別できていなかったんだと気づきました。

筆者：あーなるほど。つまり、授業でこの例について説明する時に気づいたんですね。確かに、この二つは違うと。でも自身は日本語を勉強する時にだけじゃなくて、中国語の普通話を話す時にすら…

カネ：中国語も。そうです。区別できていませんでした。

上記のように、受講者カネは授業前、自身がナ行音とラ行音を混同することをすでに把握しており、日本語の学習における難点だと感じていた。第2回の授業「日本語のナ行音・ラ行音」で、中国語の「泥巴」(/ni.ba/)と「籬笆」(/li.ba/)などを例に、鼻音と接近音の違いや、この違いを区別できないことによりナ行音とラ行音の混同も生じることについて説明した(6.1.4の表6-4参照)。授業後、カネは日本語のナ行音とラ行音だけでなく、中国語(普通話)の子音/n/と/l/をも混同することに気づいた。このように、授業を通して受講者は、日本語の[ナ行音・ラ行音の混同]という問題もあるが、それより前に自身には母語の[中国語の/n/・l/の混同]という問題があることを把握した。

本小項をまとめると、母語を活用した授業を通して、受講者は自身の〈音声上の問題点の把握〉ができた。このような問題点の把握は無論、日本語の音声に関する知識を知ることと緊密に関連している。それ以外に、母語の音声に関する知識(中国語の/n/・l/の音韻対立など)や、日本語と母語との音声上の相違(日本語の無声音・有声音と中国語の無気音・有気音との違いなど)を知ること、問題点の把握に寄与している。つまり、受講者は〈日本語の音声〉に関する知識に加え、〈母語の音声〉や〈日本語と母語の音声の異同〉に関する知識も得ることにより、自身の〈音声上の問題点の把握〉ができた。

6.3.4 《運用面》の学び

《運用面》では、受講者は〈発音の改善の実感〉または〈聴取の改善の実感〉もしくはその両方を得た。以下では、アンケートとインタビューのデータを引用しながらこれらについて述べる。

6.3.4.1 〈発音の改善の実感〉

〈発音の改善の実感〉については、五つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講

者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[清濁の発音の改善]

清音と濁音を少し区別できるようになったと感じた。発音する時に気をつければ正しく読めるようになった。(ロウ、第1回)

[清音の強すぎた呼気の改善]

「ta」を発音する時に呼気が強すぎたのを、今回の授業を通して直せた。(レイ、第1回)

[ナ行音・ラ行音の発音の改善]

四川方言の影響で、日本語を勉強する時にナ行音とラ行音が出てくるたびに、その聞き分けに苦労していたし、正しく発音することも難しかった。今回の授業の練習方法を通して、(ナ行音とラ行音の)発音ができるようになった。(シュン、第2回)

[連続するナ行音・ラ行音の発音の改善]

私はそういう典型的な四川出身者(四川方言話者)なので、ナ(行音)とラ(行音)を本当にずっと区別できずにいた。「ナケレバナラナイ」とかを読む時には本当に苦痛だった。(授業で)勉強した(練習用の)文を少しずつスムーズに読めるようになった。本当によかった。(チョウ、第2回)

[アクセントの間違いの修正]

これまで文章を読む時には、複合名詞が出てくるたびに、どう読むべきか分からなくなっていた。時々正しく読めたとしても、全部語感や運に頼っていた…今日、この3種類の規則を知ってからは、これからまた複合名詞が出てきても、スムーズに読めると感じた。(ルル、第3回)

以下では、[アクセントの間違いの修正]に関するインタビューの語りを提示し、〈発音の改善の実感〉の獲得と授業における母語の活用との関係について述べる。

受講者ルルのアンケートの記述について、インタビューでは以下の語りがあった。

筆者：{アンケートを指しながら} 第4回の授業では、あなたが「とてもとても役に立つ。特に複合名詞の(アクセントの)規則だ。」と書いていましたが、少し説明してもらえますか？その…この「とても役に立つ」というのはどういう意味ですか？

ルル：うん。これは、私は以前よく（複合名詞のアクセントを）読み間違えていました。間違えるというよりは、その、適当に読む感じで、これについて考えたことはありませんでした。例えばその「箱女（ハコオンナ）」（というボードゲームの名前）ですが、その…「ハ」、「ハ」…以前どう読んでいたっけ…「箱 女（ハ「コ オ」ンナ）」、そう、以前はずっと「箱 女（ハ「コ オ」ンナ）」と読んでいました。そう、ずっと「箱 女（ハ「コ オ」ンナ）」と読んでいました。で、私の日本人の先生はずっと「箱女（ハ「コオ」ンナ）」と読んでいました。あれ、へんだなと思いました。そして、その日本人の先生がこのように読んでいても、彼はきっとこのゲームをやったことがないから、適当に読んでいたと思います。{笑い声} で、最初に思ったのが、この日本人の先生は絶対このゲームをやったのが初めてだから、適当に読んでいたと思います。で、こういう言葉は、辞書を引いてもそのアクセントを見つけられないし、そして以前文章を読む時も、スピーチの原稿（を読む時）も、私の（発音の）間違いはほとんど、こういう複合名詞にありました。そして、（複合名詞のアクセントの規則を）教えてもらってからは、少なくとも今日までは、読み間違えたことが一度もなかったです。（中略）今生活でこういう単語が出てくる時に、正しく読めるようになりました。

上記のように、受講者ルルは授業前、複合名詞のアクセントを前部要素と後部要素それぞれのアクセントのまま発音していた（「毎日新聞（マ「イニチシ」ンブン）」を「毎日 新聞（マ「イニチ シ」ンブン）」と発音するなど）。ルル以外にも、多くの受講者は日本語の複合名詞のアクセントの規則を知らなかった（6.3.2.2 参照）。その原因としてはまず、複合名詞のアクセントの規則について学習する機会がなかったことが考えられる。そして、日本語の複合名詞のアクセントの規則を知らないため、受講者は中国語の複合名詞が前部要素と後部要素それぞれの声調を保持するという習慣を（意識的もしくは無意識に）日本語に適用したことも考えられる（6.3.2.3 参照）。第4回の授業「日本語のアクセントとその規則」で、日本語の複合名詞のアクセントを中国語の複合名詞の声調と比較し、その規則について説明した（6.1.4 の表 6-6 参照）。授業後、ルルは学んだ規則を応用し、複合名詞のアクセントを正しく読めるようになったと感じた。このように、授業を通して受講者は、[日本語のアクセントと中国語の声調の違い] や [日本語の複合名詞のアクセントの規則] に関する知識

を得ることにより、自身の「アクセントの間違いの修正」ができた実感した。

本小項をまとめると、母語を活用した授業を通して、受講者は自身の〈発音の改善の実感〉を得た。このような実感は、日本語と母語との音声上の相違（日本語のアクセントと中国語の声調との違いなど）や日本語の音声に関する知識（日本語の複合名詞のアクセントの規則など）を知ることにより得られたものである。また、母語を活用した練習方法（西南官話の無声音・有声音から日本語の清音・濁音を練習するなど）で練習を続けることにより、もしくは自身の発音（声帯振動など）を意識することにより得られたものもある。つまり、受講者は母語との比較から得られた〈日本語の音声〉に関する知識や、母語を活用した〈日本語の音声の練習方法〉、そして〈音声に対する意識化〉により、自身の〈発音の改善の実感〉を得た。

6.3.4.2 〈聴取の改善の実感〉

〈聴取の改善の実感〉については、二つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[清濁の聴取の改善]

以前「やまだ」という先生がいたが、私はずっと彼が「やまた」と言っているように聞こえていた。今日の方法を使って基本うまく聞き分けられるようになったと思う。

(ホシ、第1回)

[長音の聴取の改善]

やっと拍の長さを聞き取れるようになった。以前はずっと（外来語の長音を）英語で当てていた。(モウ、第3回)

以下では、[清濁の聴取の改善]に関するインタビューの語りを提示し、〈聴取の改善の実感〉の獲得と授業における母語の活用との関係について述べる。

筆者：{アンケートを指しながら}「今日の授業は聴取にとっても役立つと思う！以前

「t/d」の区別をあまり聞き分けられなかった。やっと日本語の「t/d」の区別を聞き分けられるようになった。」と書いていましたが、少しずつ詳しく説明してもらえますか？その、例えば、以前聞き分けられなかったというのはどういう状態でしたか？以前。

モウ：とてもとてもわかりやすい例があるんですが、その…（中略）日本語を勉強する時に、印象深い例があります。その、私は単語を覚える時に、いつも耳で聞いてから、覚えるようにしています。つまり、耳で覚えてから、暗記するようにしています。「t」と「d」が聞き分けられなくて、単語を覚えるのがとても影響されてしまいます。で、「ワタシ」と「ワダシ」というのをとてもはっ…とてもはっきりと覚えています。（「ワタシ」を）ずっと「ワダシ」「ワダシ」だと思っていました。このように発音していても、（前の）先生も特に直してくれたりしなかったです。先生がディクテーションする時に初めて、（正しいのは）「ワタシ」だと気づきました。（中略）

筆者：つまり耳で聞いて、「ワタシ」と聞いた時に、「タ」は「d」で始まっていると思っていたんですね。

モウ：そうです。で、「ワダシ」はそういう、そういう特殊な呼び方だと思っていました。例えば、男性に「ボク」「オレ」とかがあるように、「ワダシ」はたぶん女性の…あるいは、親しく話したい時の、（呼び方が）転じたものだと思っていました。後から気づきました。こういうのではないと。それは結局「ワタシ」、ごく普通の「ワタシ」でした。

筆者：あー「ワタシ」という（呼び方）があるのは知っていたのですが、聞く時に「ワダシ」に聞こえると思っていたんですね。それで、自分に「ワダシ」と聞こえたのはもしかして、「ワタシ」のもう一つの、うーん…形じゃないかと思っていたんですね。

モウ：そうそうそう。

筆者：あーなるほど。わかりました。面白い（エピソード）ですね。ありがとうございます。

モウ：{笑い声}

筆者：それで、{アンケートを指しながら}後半のこれについてですが、「やっと日本語の「t / d」の区別を聞き分けられるようになった。」と書いていました

が、思い出してもらえますか？つまり、今聞き分けられるようになったというの、どういう区別ですか？できるだけ述べてみてくださいね。

モウ：この課が終わった後に、私の耳に、あの…軽いか重いかのような区別があるように感じたかな。以前はそんなにはっきり（とした感覚）ではなかったです。でも授業が終わってからはとてもはっきりとしています。（中略）「t」と「d」に本当に、区別があるんだなと感じました。（中略）

筆者：もう少し詳しく聞きたいのですが、先程「t」と「d」の（区別の）はっきりとした感覚と言いましたね。授業が終わった後に、はっきりと感じましたと。そして、軽いか重いかとも言及しました。それで、「t」と「d」とはどれが軽くて、どれが重いんですか？

モウ：私は、「t」が軽いほうだと思います。外に出す感じですか。「d」が重いほうだと思います。濁っている感じです。私はこんなふうに思います。

上記のように、受講者モウは授業前、日本語の清音と濁音を聞き分けられず、語彙の学習も影響されていた（「ワタシ」を「ワダシ」と誤解するなど）。その主な原因としては、前述したように、日本語と中国語（普通話）とでは「t」と「d」の区別の仕方が異なることにある（6.1.4の注65参照）。第1回の授業「日本語の清音・濁音」で、中国語の無気音と有気音のように呼気を意識するのではなく、西南官話の無声音と有声音のように声帯振動を意識し、日本語の清音と濁音を練習した（6.1.4の表6-3参照）。授業後、モウを含む多くの受講者はこの練習方法を身につけ、声帯振動を意識するようになった（6.3.2.4および6.3.3.3参照）。その結果、モウは「軽くて外に出す」か「重くて濁っている」かという自分なりの基準で、日本語の清音と濁音を聞き分けられるようになったと感じた。このように、授業を通して受講者は、[西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する]という練習方法を通して[声帯振動を意識する]ようになり、自身の[清濁の聴取の改善]を実感した。

本小項をまとめると、母語を活用した授業を通して、受講者は自身の〈聴取の改善の実感〉を得た。このような実感、母語を活用した練習方法（西南官話の無声音・有声音から日本語の清音・濁音を練習するなど）で練習し、日本語の音（清音・濁音の声帯振動の違いなど）を意識しながら聞くことにより得られたものである。つまり、受講者は母語を活用した〈日

本語の音声の練習方法)で〈音声に対する意識化〉が促されることにより、自身の〈聴取の改善の実感〉を得た。

6.4 母語の活用に対する捉え方に関する分析

本節では、課題Ⅱ「母語の活用に対して受講者はどのように捉えるか」(以下、「母語の活用に対する捉え方」)に関する分析結果について述べる。具体的には、6.4.1でカテゴリとコードの全体像を提示し、6.4.2～6.4.3でカテゴリごとに各コードについて詳述する。

6.4.1 母語の活用に対する捉え方に関するカテゴリとコードの全体像

「母語の活用に対する捉え方」についてアンケートとインタビューのデータから、《理性的》《感性的》の二つのカテゴリに分類される七つのコードを抽出した(表6-9)。表内にマイナス記号「-」がつく項目は、否定的な(もしくは否定に近い)捉え方である。

表 6-9 「母語の活用に対する捉え方」の概念化

カテゴリ	コード	ラベル
理性的	有効性	[発音方法を体感できる][発音方法を明確に把握できる][二つの音の違いを感知できる][母語と日本語の違いを直観的に感じられる] [(-)ほかの方法より有効かは分からない]
	適合性	[方言話者の学習者に向いている][初心者の学習者に向いている][外国語の学習経験が少ない学習者に向いている][日本語の環境があまりない学習者に向いている] [(-)内向的な性格の学習者に向いていない]
	理解しやすさ	[発音方法を理解しやすい][二つの音の違いを理解しやすい][母語と日本語の違いを理解しやすい] [(-)母語と日本語の混乱を招く可能性がある] [(-)母語から説明する目的をすぐに把握できない]

	使用しやすさ	<p>[練習方法が使いやすい][練習方法が実用的だ][練習材料を入手しやすい][練習を始めやすい][発音を直しやすい]</p> <p>[(－) 母語の発音方法をすぐに日本語に応用できない][(-) 練習方法が使いやすいが教師による手ほどきが必要だ]</p>
感性的	新鮮さ	<p>[母語の音で日本語の音を説明するのが新鮮だ][母語の音で日本語の音を練習するのが新鮮だ][母語の音を日本語の音のように変えて練習するのが新鮮だ]</p> <p>[(－) 二回目は一回目ほど新鮮でない]</p>
	面白さ	<p>[母語の音に関する説明が面白い][母語の音で日本語の音を説明するのが面白い][母語の音と日本語の音を比較するのが面白い][母語の音を日本語の音のように変えて練習するのが面白い][母語と日本語の音声を同時に学習できるのが面白い][母語の活用と身体の活用の融合が面白い]</p>
	印象深さ	<p>[母語の音で日本語の音を説明するのが印象深い]</p> <p>[母語の音を日本語の音のように変えて練習するのが印象深い][母語と日本語の音を地名で比較しながら練習するのが印象深い][母語の音で日本語の音を説明することで印象に残りやすい][母語の音と日本語の音を比較することで印象に残りやすい]</p> <p>[(－) すでに意識していた音声項目はあまり印象深くない]</p>

データから確認されたコード同士の関係性を図 6-5 に示す。

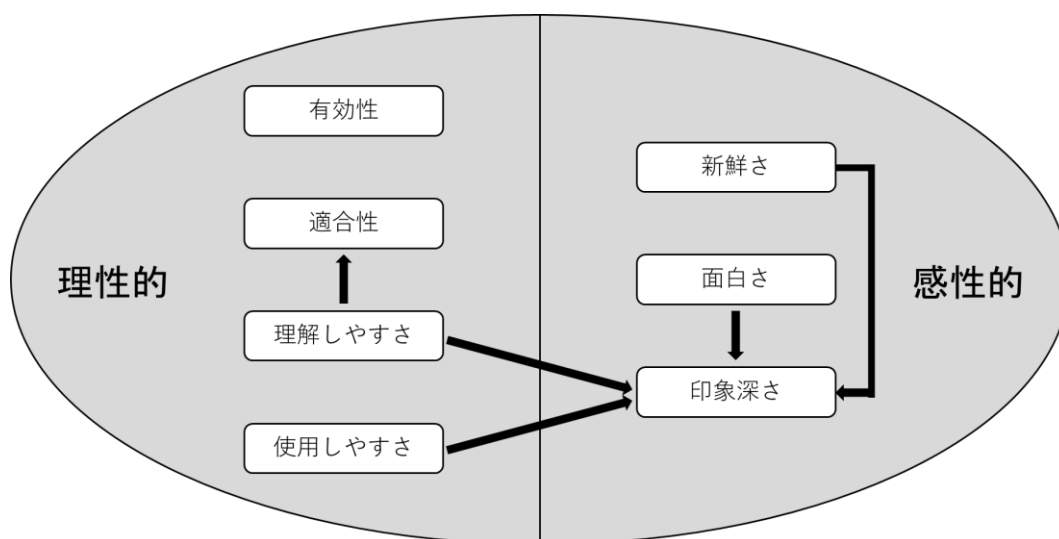


図 6-5 「母語の活用に対する捉え方」の概念図

6.4.2 《理性的》な捉え方

《理性的》な捉え方に関しては、受講者は〈有効性〉〈適合性〉〈理解しやすさ〉〈使用しやすさ〉の側面から母語の活用を捉えた。

6.4.2.1 〈有効性〉

〈有効性〉については、五つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[発音方法を体感できる]

練習の時に中国語のリズムを誇張して伸ばす方法はとても役立つ。発音をよりよく体感できる。(アケ、第3回)

[発音方法を明確に把握できる]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られた。(後述)

[二つの音の違いを感知できる]

成都方言(西南官話の一種)を母語(母方言)とする学習者としては、母語の鼻音と接近音との違いで(ナ行音とラ行音を)練習する方法はとても効果的で、二つの音の発音の部位における違いを感知できる。(ルル、第2回)

[母語と日本語の違いを直観的に感じられる]

地名の方法で拍を感じる方法はとてもいいと思う。たしかに中国語と日本語との違いをととても直観的に感じられる。(カネ、第3回)

[(一) ほかの方法より有効かは分からない]

なんといっても、私は普段標準的な普通話と英語を使う状況のほうが多い。四川方言は私個人的に使う（機会）があまり多くないので、このような学習方法は私の日本語の音声の学習にとってより有効なのかどうかはわからない。（モウ、第1回）

以下では、[発音方法を明確に把握できる]に関するインタビューの語りを提示する。

筆者：{アンケートを指しながら}「四川方言の清濁で（声帯）振動を感じて、それを日本語の清濁の振動に応用する方法はとていい。」と書いていましたが、この「とていい」というのは、どういう意味で「いい」か教えてもらえますか？

サイ：四川方言は母語（母方言）ですから、馴染みがあるんです。それで四川方言を通してその位置、発音の位置を、より具体的に見つけられます。そしてそれを日本語に応用します。日本語は母語じゃないですから、学習している言語ですから、その位置についてどんなに説明してもらっても、実際のところ身をもって感じられないんです。それで、もし母語を使って日本語（の発音）を感じてみる、こんな感じで勉強するなら、興味も持てますし、そしてとても仔細に感じられます。一体どの部位（で発音している）かを。

筆者：あー四川方言が母語ですから、四川方言を通したほうが感じやすいんですね。

サイ：そうです。

筆者：ではもし四川方言の清濁について説明せずに、ただ（音声学の）理論で日本語の清音と濁音について説明するなら、この方法についてはどう思いますか？

サイ：直接（理論で）どのように発音するかを詳しく説明してくれても、（発音の仕方）を当てている、当てているような感じです。例えば、私が発音して先生に直してもらおうとか（で言えば）、実際自分はぼんやりとしています。思っています。先生に「合っています。サイさん、発音合っていますよ。」と言われても、でも自分は「え、本当か？」という感じ。自分では（今の発

音は) さっきと同じ気がするんだけど、なぜさっきは間違っていて、今は合っているのかと感ずます。その…先生がオッケーと言っているけど、自分ではオッケーじゃないという感ずです。{笑い声}

筆者：あーなるほど。自分では、自分の発音が合っているかどうか、確信がないということですね。

サイ：そうです。つまり、さっきも今と同じ発音の位置と感ずるけど、なぜさっきは間違っていて、今は合っているのだろうと思ってしまう。どうやって判断しているのか、適当に判断しているのか、あるいは、自身が(発音を)把握できたかどうか、なぜさっき間違ったのか、なぜ今合っているのか、明確じゃないです。もし母語を使ったら、自分の発音が合っているかとても明確にわかります。

上記のように、受講者サイは「西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する」という練習方法(6.1.4の表3および6.3.2.4参照)について、調音位置を明確に把握できると語る。サイの語りにもあるように、学習者が発音方法を把握できていない場合、単に教師から「今の発音が合っている」という肯定的なフィードバックをもらっても、自身の発音が合っているかどうかの判断基準に戸惑う場合がある。一方で、母語には馴染みがあるため、母語の発音方法を日本語の発音に応用する方法では、自身の発音が合っているかどうかを判断できる。このように受講者は、母語を活用した練習方法で「発音方法を明確に把握できる」と捉えている。

以下では、「母語と日本語の違いを直観的に感ずられる」に関するインタビューの語りを提示する。

筆者：{アンケートを指しながら} まずはこの黄色の部分ですが、あなたは「国の名前で練習するのがとても有効で直観的だと思う。日本語ならではの特徴をはっきりと感ずられる。」と書いていました。まず前半について聞きたいのですが、「国の名前で練習する」というのはどのような方法か、具体的に教えてもらえますか？

ルル：うん、少し思い出してみますね。(授業の) その時教えてくれたんですよね。

うん。国の名前はみんな（音で）訳しているから、（それを使って）中国語と日本語の（リズムの）違いを感じられます。で、中国語は「澳大利亜」で、日本語は「オーストラリア」です。そしてその時感じたのは、日本語ではこういう角度から、日本語の発音の角度から英語の「Australia」を訳しているんだと気づきました。そして私たちの中国語では、音節の角度から、「澳、大、利、亜」と、1文字1音節の角度から訳しています。それでこれに気づいた後に、とても直観的に中国語の音節と日本語のモーラとの違いを知りました。というのも、以前は日本語はモーラ言語だよと言われても、一つずつ仮名で構成されているからと言われても、それが中国語とどんな違いがあるのかはわかりませんでした。自分で発音できるかもしれませんが、それがどんな理屈なのかはわかりませんでした。そしてこの国の名前（の練習）を通して…（中国語も日本語も英語の）「Australia」から訳しているから、片方が「澳大利亜」（の4音節）で、片方が「オーストラリア」（の7モーラ）で、その時に中国語の音節と日本語のモーラが違う概念なんだと気づきました。

筆者：これはあなたが言う「直観的」という意味ですか？

ルル：そうそう、そうです。

筆者：ではもう少し続けて聞きますね。あなたが先程「日本語のモーラも一つずつの仮名で構成されているから、中国語と大した違いがないと思っていた」と言ったのですが、日本語の仮名と中国語のこれ（漢字）に大した違いがないと思っていたのはどうしてですか？ 当時は…当時はどのように考えていたか、思い出してもらえますか？

ルル：はい。この概念（モーラと音節）について考え、考えたことがなかったからです。（中略）以前は日本語は一つずつの仮名で、中国語は一つずつの中国語（の漢字）で構成されていると思っていました。そして日本語は一つずつの仮名で、例えば「オ」を/o/で、「ア」を/a/で発音します。中国語は「澳」を/au/で、「大」を/ta/で発音します。そして英語と比べると、英語はアルファベットを一つずつ発音するというわけじゃないですから、私の理解では

中国語と日本語が同じだと思っていました。

筆者：最初は、日本語では一つの仮名に一つの音があつて、中国語では一つの漢字に一つの音があつて、この二つが似ていると考えていたんですね。

ルル：うん。最初は大した違いがないと思っていました。

上記のように、受講者ルルは「中国語と日本語の地名でリズムを比較する」という練習方法（6.1.4 の表 5 および 6.3.2.4 参照）について、両言語のリズムの違いを直観的に感じられると語る。ルルの語りにもあるように、英語では複数のアルファベットが一つの音（音節）になるのと異なり、中国語と日本語では一つの漢字もしくは仮名が一つの音（音節もしくはモーラ）になるため、中国語と日本語のリズムが同じだと考えていた受講者が多い。そこで、中国語と日本語の地名（「オーストラリア」と「オーストラリア」など）の比較を通して、両言語のリズムが異なること（「澳」が 1 音節に対し「オー」が 2 モーラなど）に気づく。このように受講者は、母語を活用した練習方法で「母語と日本語の違いを直観的に感じられる」と捉えている。

しかし一方で、受講者には一部の練習方法の〈有効性〉に対して、否定的な（もしくは否定に近い）捉え方も見られる。以下では、〔(一) ほかの方法より有効かは分からない〕に関するインタビューの語りを提示する。

筆者：そして次の部分ですが、{アンケートを指しながら}「四川方言は私個人的に使う（機会）があまり多くないので、このような学習方法は私の日本語の音声の学習にとってより有効なのかどうかはわからない。」と書いていましたね。ここには、「より有効か」と書いてあるので、これはほかの何らかの方法と比較しての「より有効か」（という意味）ですか？それとも…？

モウ：うーん…発音については、私は比較的に伝統的な（学習方法）があると思います。よくわかりませんが、例えば英語（の学習）は、ネットに英語の発音を直すならどう、どうすればいいのか（に関する方法の共有）があります。アナウンサーの発音の仕方を模倣するとか。こう考えていました。四川方言を使って日本語の発音を直すのと、こういう方法と、比較して（書いて）いました。（中略）つまり長期的に私の日本語の発音に特化して訓練するなら、

セミナーに参加するかと思います。そういう伝統的な日本語の(学習)方法で訓練するかと思います。四川方言を使って(練習する)かどうかについては、個人的にはややためらいがあります。これを言いたかったです。

筆者：なるほど。はい、わかりました。先程言った「伝統的な方法」というのは、さっき言った(アナウンサーの発音を)模倣する方法のことですか？それとも…？

モウ：模倣もその一つですが…私もよくわかりません。例えばもしそういう発音のセミナーに申し込んだら、そこではどうやって教えるのか。

筆者：では、何か想像するイメージとかありますか？それと比較していたじゃないですか。四川方言を使って練習するのと、伝統的な方法に対するあなたのイメージとを比較して。あなたが持つイメージでは、そういう伝統的な発音学習の方法とは、どのような方法ですか？

モウ：私が思うには、たぶん…(中略)その、先生が録音を再生して、(録音に)続けて一文ずつ発音して、それを録音して後で聞いて、そして比較します。つまり、私の発音と録音、その録音とはなぜ違うのか、どこが違うのか(について考えます)。それで先生やクラスメイトに指摘してもらって、私の発音のどこが間違っているのかを。そして、例えばもう一回頑張って録音して、そして聞いて、このように繰り返します。

上記のように、受講者モウは「西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する」という練習方法(6.1.4の表3および6.3.2.4参照)について、「伝統的な方法」と比べより有効かどうかは不明だと語る。モウがイメージする「伝統的な方法」とは、録音の模倣、録音と自身の発音の比較、先生やクラスメイトの指摘、そして問題点を把握したうえで再挑戦、といった過程の繰り返しである。モウは四川方言が自身の母方言ではあるが、現時点において使用する機会が少ないため、四川方言を活用した練習方法が前述した「伝統的な方法」より有効かについてはためらいがあると語る。一方で、母方言に限定せず、母語である中国語の活用に対して、モウは肯定的に捉えている(6.4.2.3、6.4.2.4参照)。このように受講者は、自身の母方言の使用機会の少なさなどの理由により、母方言を活用した

練習方法が〔一〕ほかの方法より有効かは分からない〕と捉えている。

本小項をまとめると、授業における母語の活用に対して、受講者は〈有効性〉という側面から肯定的に捉えている。例えば、母語に対して馴染みがあるため、母語の発音方法を日本語の発音に応用することで、自身の発音が合っているかどうかを明確に把握できるという捉え方がある。また、母語と日本語を明示的に比較することで、両者の違いを直観的に感じられるという捉え方もある。しかし一方で、否定的に捉える場合もある。例えば、自身にとって母方言を使用する機会が減少したため、母方言を活用した練習方法がほかより有効かは不明だという捉え方である。

6.4.2.2 〈適合性〉

〈適合性〉については、五つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[方言話者の学習者に向いている]

四川と重慶の地域出身の人が練習するのに向いている。(ヨウ、第1回)

[初心者 of 学習者に向いている]

(母語の)発音を(日本語の長音のように)伸ばす方法は、どちらかという初級(の学習者)に向いていると思う。(タニ、第3回)

[外国語の学習経験が少ない学習者に向いている]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られた。(後述)

[日本語の環境があまりない学習者に向いている]

とても実用的で、特に日本語の環境があまりない学習者が勉強して理解するのに向いている。(アケ、第4回)

〔一〕内向的な性格の学習者に向いていない]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られた。(後述)

以下では、[外国語の学習経験が少ない学習者に向いている]に関するインタビューの語りを提示する。

筆者：{母方言を活用した練習方法が理解しやすいと、ランが語った後に} 例えばこの時、私たちは…私たちが練習していた時に、まず四川方言で、四川方言の言葉を発音して、清音とは何か、濁音とは何かを確認しましたよね。自分

の母語（母方言）にある声帯の振動を確認してから、日本語を練習しましたよね。

ラン：はい、そうです。

筆者：この方法と、四川方言を導入として使わずに、例えば「今から/t/と/d/を発音しましょう。/t/を発音する時には振動せずに、/d/を発音する時には振動しましょう。」と（単純に理論で説明する）のと比べて、この二つは、うーん…難易度とか、理解しやすさとかについて、何か考えありますか？

ラン：これは間違いなく、（四川方言で）導入する必要があると思います。（理論での説明を聞いて）直接発音するのは、たぶん…例えばもし私がこれまで外国語を勉強したことがなかったら、振動するとは何か、振動しないとは何か、わからないかもしれません。間違いなく、導入する必要があります。ま、ま、まずは、（振動する音と振動しない音との）区別があると、気づく必要があります。後、私が思うに、もしもの話ですが、もし何の外国語も勉強したことがない人だったら、話す時には何も意識していないと思います。私が発音したこの音、私が話したこの文、この字、この音を、私はどのように発音しているのかは、彼（外国語を勉強したことがない人）は完全にこういう意識がないです。まずは、まずは導入する必要があると思います。まずは概念について少し把握してもらう必要があります。つまり、「あーこの二つは違うんだ。こういう理由で違うんだ。」のように。そして、それから外国語のほうに入ったほうが、いいかと思います。

筆者：あーつまり、四川方言は導入として役立つということですね。

ラン：はい。私が思うに、もし相手に外国語の学習経験が何もないようだったら、（四川方言での導入は）とても役立つと思います。もしほかの、ほかの言語を勉強したことがあるようだったら、それ（自分がどのように発音しているか）については少し意識があるかもしれません。もし完全に（外国語の学習経験が）ないようだったら、彼のも、も、最も馴染みのある言語、つまり母語を使うのは、本当にとっても役立つと思います。

上記のように、受講者ランは「西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する」という練習方法が理解しやすい（6.4.2.3 で後述）と語った後に、この練習方法が特に日本語以外の外国語の学習経験がない学習者に適していると語る。その理由についてランは、外国語の学習経験がない学習者は自身の発音について意識したことがなく、声帯振動のような用語の意味も理解できないからだと語る。そのため、このような学習者には日本語を練習する前に、馴染みのある母語から導入する必要があるという。このように受講者は、母語を活用した練習方法で「発音方法を理解しやすい」ため、「外国語の学習経験が少ない学習者に向いている」と捉えている。

しかし一方で、受講者には一部の練習方法の（適合性）に対して、否定的な（もしくは否定に近い）捉え方も見られる。以下では、「（－）内向的な性格の学習者に向いていない」に関するインタビューの語りを提示する。

筆者：{アンケートを指しながら} この「(中国語を日本語のように) 伸ばして発音する方法は、恥ずかしくて面白かった。」と書いて、そして「こういうやや大げさなのを嫌がる人もいるかと思う。」と書いていましたね。これはなぜだと思いますか？その…自分にとって嫌だという意味か、それとも別の意味ですか？

タニ：私が嫌がるというわけではありませんが、正直、ちょっと可笑しくて、その…ちょっと可笑しくて、恥ずかしいんです。それで例えば、比較的に内向的な学生だったら、私が思うに、あまりこの(練習方法)をやりたいがらないかと思います。こういう意味です。こう考えていました。

筆者：比較的に内向的な学生はこういう方法をあまり使いたくないかもしれないということですね。

タニ：うんうんうん。そう、そうです。{中略} 性格、うん、性格が一つの原因で、そしてこの後に書いたように、どちらかというと、初級の(学生に向いていると思います)。つまり、学生が最初まだ把握できていなくて基礎から始まる時に、どう、どうやって、どうやって長音とかを発音するのかをまだ把握できていない場合は、(この方法は) 確かにとても効果的だと思います。

筆者：あ一学生の性格と…？

タニ：レベルと。

筆者：レベルと関係があるんですね。

上記のように、受講者タニは「中国語のリズムを日本語のように変える」という練習方法（6.1.4の表5および6.3.2.4参照）について、面白いと感じる（6.4.3.2で後述）半面、内向的な学習者がこの方法を使用したくない可能性があるという。この方法では、中国語のリズムが日本語と異なることを逆手に取り、中国語を日本語の長音のように伸ばして発音することで長音に対する意識化（6.3.3.3参照）を促すことが狙いである。タニの語りにもあるように、中国語には長音という概念がなく、日本語のように伸ばして発音する方法を学習者が「大げさ」で「恥ずかしい」と感じる可能性がある。そのため、初心者の学習者に向いているが、内向的な学習者には向いていないという。このように受講者は、母語のリズムを日本語のように変えるという練習方法が面白く、初心者の学習者に向いていると捉える反面、〔(一) 内向的な性格の学習者に向いていない〕と捉えている。

本小項をまとめると、授業における母語の活用に対して、受講者は〈適合性〉という側面から肯定的に捉えている。例えば、母語に対して馴染みがあるため、日本語の練習に入る前に母語の発音から導入することで、外国語の学習経験が少ない学習者に向いているという捉え方である。しかし一方で、否定的に捉える場合もある。例えば、母語の発音を日本語のように変えるという練習方法が面白いが、大げさで恥ずかしくも感じるため、内向的な性格の学習者がこの方法を使用したくない可能性があるという捉え方である。

6.4.2.3 〈理解しやすさ〉

〈理解しやすさ〉については、五つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[発音方法を理解しやすい]

母語の発音と日本語の発音を結びつけることで、発音をより理解しやすい。(アケ、第1回)

[二つの音の違いを理解しやすい]

(今日の)授業は四川出身者(四川方言話者)が日本人の清音と濁音の発音を聞き分けられないという問題をうまく解決してくれた。(中略)「瘦肉」(/sou.zou/)という例

を挙げてくれた時に、すぐにわかった。とても理解しやすい。(ホシ、第1回)

[母語と日本語の違いを理解しやすい]

言語間の相違点をよりよく理解できて、認知上の差異を変えることに繋がる。(リュウ、第1回)

[(一) 母語から説明する目的をすぐに把握できない]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られた。(後述)

[(一) 母語と日本語の混乱を招く可能性がある]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られた。(後述)

以下では、[発音方法を理解しやすい]に関するインタビューの語りを提示する。

筆者：{アンケートを指しながら} まずはこの前半の部分がどういう意味かについて説明してもらえますか？なぜ(西南官話の無声音・有声音で日本語の清音・濁音を説明するのが)「とても理解しやすい」と思いましたか？

ラン：それは四川方言には…私の普段話している言語の習慣にあるもの(無声音・有声音)だからです。それで説明してくれると、何の話をしているのかが当然わかります。でももし言語学のようなそういう音声の知識で、清(音)とは何か、濁(音)とは何かを説明してくれると、とても長くなるし堂々巡りしてしまうかと思います。しかし直接に、普段話している(母方言の)これが清音でこれが濁音だと説明してくれると、とても具体的な例になるので、とても理解しやすいです。それに四川方言はさ、母語(母方言)じゃないですか。その説明だととても理解しやすいんです。(中略)授業の時にこの方法で説明してくれた時に、私が英語を勉強していた時に(英語の先生が)「これが清音(無声音)でこれが濁音(有声音)ですよ」と説明してくれて、そして言語学の用語を投げつけてくるのと比べて、(母語で説明する)この方法のほうがいいと思います。なぜならそういう(言語学の用語で説明する方法は、まずは理解の段階で困難を多くきたしてしまいます。やっと頑張って理解しても、理解できても、話せないし聞き取れないかもしれません。こういう意味です。

筆者：あ一つまり以前受けた…例えば、(これまでの) 英語の学習と比べて、理解という面においては、四川方言(を使って説明する)という方法は、理解という面においては、より有効かもしれないということですね。

ラン：はい。この方法のほうがいいと思います。理論よりいいと思います。

筆者：先程話してくれたその、英語を勉強していた時に、先生が清音とか濁音とか説明してくれたんですね。もう少し詳しく教えてもらえますか？つまり以前受けたのは、その、大体どのような学習方法ですか？

ラン：うーん…一番一番最初の時は、つまり小学校で英語を勉強していた時に、先生は別に、その…この二つの(音の)違いは何なのか説明したりしませんでした。(中略)後で英語専攻に入ったんだけど、授業の時に、先生はそういう方法で…(中略)先生が説明する時にはそういう、言語学のそういう、つまりこの二つの音の理論上の違いは何なのかとか(で説明していました)。私思うには、(このような方法だと)わかる人はわかるけど、わからない人は説明を聞いてもわからないと思います。(中略)声帯振動なんかかんとかの違いですよ、とかの説明はありました。こういう説明はあったんだけど、それで自分で、自分で声帯に手を当てながら自分で練習して、と言われました。でも自分の言語にあるどの音と似ているとかは、教えてくれなかったんです。(中略)(無声音と有声音を) 区別できない人にとっては、こういう説明の仕方だと、説明があってもないのと同じだと思います。(当時の先生の)言葉をそのまま覚えていないんですが、大体そういう…言葉そのまま覚えてないんですが、とにかく英語のそういう音声学基礎の専門書を手に取りれば、最初にあるそういう、側面なんか図(口腔断面図)があるじゃないですか。舌がどこにあるとか、咽喉がどこにあるとか、そして…{笑い声}そしてあなたの口がどこか、歯がどこかとか、こういう感じの図です。大体こんな感じです。つまりこの音の発音の仕組みとかを、とても理論的に説明している感じです。で、こういうのは、正直、あまり役に立たないと思います。

上記のように、受講者ランは母語を用いた説明と、自身が以前受けた英語の授業における

音声学の理論のみでの説明とを比較している。ランの語りにもあるように、声帯振動のような専門用語や口腔断面図などの音声学の理論的な説明だけでは、学習者にとって理解しづらい場合が多い。一方で、母語（母方言）を用いた説明では、自身にとって馴染みのある音の実例になっているため、ランは理解しやすいと語る。このように受講者は、日本語の音声に関する母語を活用した説明は、[発音方法を理解しやすい] と捉えている。

以下では、[母語と日本語の違いを理解しやすい] に関するインタビューの語りを提示する。

筆者：{モウが母語を活用した学習が盲目的な音の模倣より簡単だと語った後に}
では理解という点から言うと、どう考えますか？

モウ：とても理解しやすいと思います。なぜなら対比をすれば、問題の所在が、すぐに見つかりますから。

筆者：対比というのは何の対比ですか？

モウ：うん。日本語と中国語が似ているところと、違うところです。例えば、「四川大学」(のアクセント)の例が(授業に)ありましたよね。うん。つまり抽象的なものを…母語で抽象的な概念を具体化したわけです。

筆者：それで理解しやすいと言ったわけですね。

モウ：そうそう、そうです。比較すれば、確かに違いがあるな (とわかります)。「四川大学」のこの例、この(複合名詞のアクセントの)概念を勉強するならば、例えば英語で説明するならば、どう説明すればいいかわかりません。で、(中国語の)「四川大学」と(日本語の)その「シセンダイガク」、「四川大学」なら説明できます。英語なら「Sichuan University」じゃないですか。で、これをどうやって(日本語の「シセンダイガク」と)比較できるのか、見当もつきません。これだと、母語ほど直接に感じ取れません。

筆者：はい。先程母語ほど直接じゃないと言ったのは、何と何で比べて直接じゃないんですか？私聞き逃したかもしれません。

モウ：英語です。英語は母語ほど、発音の概念を理解するのに役立ちません。

筆者：あーすみません、もう一度私の理解を、あなたの言いたいことを理解できたか確認しますね。つまり、うーん…つまり、英語と日本語を比較するのは、中国語、母語の中国語と日本語を比較するほど、理解しやしくないということですか？

モウ：そうです。

上記のように、受講者モウは、母語である中国語と日本語を比較することで、複合名詞のアクセントという抽象的な概念を具体化でき、両言語の違い（6.1.4の表6-6および6.3.2.3参照）を理解しやすいと語る。対して、母語でなく英語の活用を想定する際、日本語とどう比較できるかがわからず、母語ほど理解しやしくないと語る。このように受講者は、母語と日本語を比較することで、[母語と日本語の違いを理解しやすい]と捉えている。

しかし一方で、受講者には母語を活用した一部の説明の〈理解しやすさ〉に対して、否定的な（もしくは否定に近い）捉え方も見られる。以下では、[(一) 母語から説明する目的をすぐに把握できない]に関するインタビューの語りを提示する。

サイ：{母語の音で日本語の音を説明するのが理解しやすいと語った後に}でも時々（授業の）導入の時に、すぐにわからない時もあります。

筆者：導入？というのは…？

サイ：うーん…授業の最初の入りの部分です。例えば、うん、何かの話題になっている気がするが、何の話題かまだよく把握できていない感じです。その、導入の時に自分が何をしているのかがよくわかりません。後で練習する時にはわかりますが、(中略) すぐに日本語と関連付けていない感じです。私は今四川方言を勉強しているのか、それとも四川方言を日本語に応用するための なのがよくわかりません。たぶん最初は日本語の部分にまだ、入ってなくて、(日本語の例と)結び付けられていないから、それで少し、(母語に関する説明が日本語と)少し、少し離れているような感じがありますので、最初は少し理解しづらいです。

上記のように、受講者サイは、母語にある音で日本語の音について説明すること自体が理解しやすいと感じるが、母語から説明を始める目的をすぐに把握できない時があると語る。

サイの語りにもあるように、母語から導入する目的を学習者が把握できないと、母語を活用した説明がかえって理解しづらさに繋がる恐れがある。このように受講者は、授業の導入部分において〔(一) 母語から説明する目的をすぐに把握できない〕と捉えている。

続けて以下では、〔(一) 母語と日本語の混乱を招く可能性がある〕に関するインタビューの語りを提示する。

筆者：日本語のアクセントについて勉強する回で、この中国語の声調はあなたにとって…中国語の声調に関する説明が役に立つかどうかについてどう思いますか？本当の考えで大丈夫ですので、役に立つか、役に立たないか…

ラン：私は、個人的に、個人的には、あんまり役に立たないと思います。でも、でも絶対にそうというわけでもないです。役に立たないと思う原因は、私は元々…外国語の学習経験が、基礎があるから、中国語の声調と日本語のアクセントは違うものとは思っていました。中国語の声調も入れて説明すると、かえって混乱を招くかと思います。つまり中国語のその声調はその、音節自体のもので、なんというか、音の高低（変化）ですよね。でも日本語のこのアクセントはその、一つ一つの音（モーラ）が一緒になってから（生じるピッチの）起伏、変化ですよね。私は元々これらが二つ、別々のものだと思っていました。一緒に比較すると、あまり基礎がない人にとっては、かえって混乱しやすいかと思います。日本語のいわゆるアクセントと中国語の声調と関連して比較して、「あれ、どういうことなんだろう。」と、わけがわからなくなるかもしれません。私はこう思います。絶対そうなる（混乱する）というわけでもないですが、私個人的には、かえって混乱を招きやすいかなと思います。

前述したように、第4回の授業「日本語のアクセントとその規則」では、中国語の声調と日本語のアクセントを比較し、両者が違う概念であり複合名詞においても規則が異なると注意を促した（6.1.4の表6-6参照）。授業後、[日本語のアクセントと中国語の声調の違い]を学んだという受講者が複数名いた（6.3.2.3参照）。一方で、上記のランの語りにもあるように、基礎知識が十分でない学習者の場合、中国語の声調に関する説明を受け、日本語のアクセントと混同する可能性もある。このように受講者は、母語と日本語を比較することで、

〔(一) 母語と日本語の混乱を招く可能性がある〕と捉えている。

本小項をまとめると、授業における母語の活用に対して、受講者は〈理解しやすさ〉という側面から肯定的に捉えている。例えば、母語にある音を例に日本語の音を説明するするのが、音声学の理論知識だけで説明するより理解しやすいという捉え方である。また、母語と日本語を比較することで、抽象的な音声の概念が具体化し、両言語の違いも理解しやすいという捉え方もある。しかし一方で、否定的に捉える場合もある。例えば、教師による説明が不十分な場合（もしくは受講者がそれを聞き逃した場合）、日本語の音声の授業で母語から説明を始める目的をすぐに把握できないという捉え方もある。また、音声に対する受講者の基礎知識が不十分な場合、母語と日本語を比較した説明がかえって混乱を招く可能性があるという捉え方である。

6.4.2.4 〈使用しやすさ〉

〈使用しやすさ〉については、七つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

〔練習方法が使いやすい〕

中国語のリズムを（日本語のように）変えて日本語のリズムを練習するのが、とても使いやすいと感じた。（ヨウ、第3回）

〔練習方法が実用的だ〕

今日の方法はこれからの発音と聴取の練習にも使えると思う。（中略）四川方言の「瘦肉」（/sou.zou/）の発音を（日本語の清音と濁音に）応用して練習する方法がとても実用的だ。（ホシ、第1回）

〔練習材料を入手しやすい〕

地名を使うのはとてもいい練習だと思う。いつでもどこでもその気になれば練習できて、練習材料も入手しやすい。（モウ、第3回）

〔練習を始めやすい〕

馴染みのある母語で発音を練習して、ほかの言語を勉強するのが取りかかりやすいと感じさせてくれる。（リュウ、第1回）

〔発音を直しやすい〕

母語の発音と日本語の発音を結びつけることで、（中略）発音を直しやすい。（アケ、第1回）

[(一) 母語の発音方法をすぐに日本語に応用できない]

(今までは) ずっと単語を覚える方法で(清音と濁音を) 区別していた。第1回の内容はもう少し消化する必要がある。まだうまく第1回の方法を使って発音できない気がする。(ズイ、第1回)

[(一) 練習方法が使いやすいが教師による手ほどきが必要だ]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られた。(後述)

以下では、[練習を始めやすい] に関するインタビューの語りを提示する。

筆者:そしてこの次、あなたは、{アンケートを指しながら}「中国語のリズムを(日本語のように) 変えて、日本語のリズムを練習することが、とても印象深かった。」と書いていましたが、「印象深かった」というのは、どういう意味ですか?少し確認したいので、もう少し詳しく教えてもらえますか?

ヨウ:つまり、この方法が使いやすいということです。

筆者:この方法が使いやすいと感ずることですね。この「使いやすい」というのは効果があるということですか?それともただ単に、実践しやすいということですか?それとも…?

ヨウ:実践しやすい、実践しやすいということです。(中略)この方法がとても適切だと思います。なぜなら、中国語は(中国語話者にとっては)みんな元々できるものだから、その中国語のリズムを少し変えて、日本語のリズムを練習するんだから、この方法が取りかかりやすいと感じました。

筆者:取りかかりやすい、実践しやすいということですね。わかりました。ありがとうございます。これは主に初心者にとってですか?それともレベルに関係なくですか?

ヨウ:レベルに関係なくです。なぜなら、私が感ずるには…(中略)何と言っても、(母語の)中国語は日本語より上手にできるから、これ(中国語)を切り口として入れば、私はやりやすい、実践しやすいと思います。

上記のように、受講者ヨウは「中国語のリズムを日本語のように変える」という練習方法(6.1.4の表5および6.3.2.4参照)について、母語を切り口とすることで練習に取りかかりやすいと語る。ヨウの語りにもあるように、多くの日本語学習者にとっては日本語よりも自身の母語のほうが「上手にできる」と自信が持てる。そのため、母語である中国語を切り口とし、中国語のリズムを日本語のように変えて練習する方法は、学習者にとって取りかかりやすく感じる。このように受講者は、母語を活用した練習方法で「練習を始めやすい」と捉えている。

しかし一方で、受講者には母語を活用した一部の練習方法の〈使用しやすさ〉に対して、否定的な(もしくは否定に近い)捉え方も見られる。以下では、〔(一)母語の発音方法をすぐに日本語に応用できない〕に関するインタビューの語りを提示する。

筆者：{アンケートを指しながら} 最初は(清音と濁音の)「違いを強く感じられなかった。」と書いていましたが、当時はどのように感じていたか、なるべく思い出してもらえますか？

サイ：最初どう感じていたかですか？その、最初は四川方言にある清濁について説明する時に、その時は、ただ四川方言の清濁について説明しているだけだと感じていました。そして急に日本語(の説明)になった時に、なんかうまく関連付けられないと感じていました。さっき説明していた四川方言の清濁とその後例に挙げてくれた日本語の清濁とはあんまり関連性がないみたいな。それで、私が感じるには、一つの(言語)体系からもう一つの体系に変わったようで、あんまり関連性を感じない、という印象でした。

筆者：なるほど。最初四川方言について説明する時には、清濁の違いについては感じられますか？

サイ：これは感じられます。

筆者：つまり、四川方言の時には感じられるが、それが日本語に変わった途端に、なんか少し…？

サイ：そうです。その、日本語の単語(の例)にシフトした時に、それとさっき挙げた四川方言の清濁の単語(の例)と、あんまり関連性がない、という感

じです。ですから、えーっと、(母語の発音方法を) すぐに応用できないという感じです。

筆者：なるほど。すぐに応用できないという意味ですね。わかりました。ありがとうございます。それで(アンケートの)その後、最初は(清音と濁音の違いを強く感じられなかったが、{アンケートを指しながら}「その後単語で練習する時には、区別しようと意識して、そして先生の肯定を得て、初めて自分の(清音と濁音を区別する)方法を認めた。」と書いていましたが、この後半の部分がどういう意味か、もう少し詳しく教えてもらえますか？

サイ：最初は(練習用の)単語の数がやや少なめだから、かな。で、まずは(先生の)説明を聞くじゃないですか。その後は、同じものが繰り返して出てきます。例えば同じ清音とか、同じ濁音とか、いろんな単語に出てきますので、それでだんだん感じられるようになりました。あーさっきの説明はこういう意味なんだ、と。そしてもう一つは、先生がほかのクラスメイトに(発音してみてくださいと)質問する時に、私もそうなんですが、答えて(発音した)時に、先生がオッケーと言ってくれました。(発音した)その時は実はまだ確信していなかったですが、(フィードバックで)説明してくれた後に、そしてほかのクラスメイトが答えて、その発音に対しても先生がフィードバックしてくれた後に、それでだいたいわかってきました。正しい濁音と清音とはどのようなもので、そして正しくないのはどのようなものか。これについてはその時、なんか具体的な単語があって、その時ずっとうまく発音できなくて、先生が指摘してくれたじゃないですか。なんかどういう位置と方法で発音するかとか。それで突然、(清音と濁音の違いを)感じてきたんです。こんな感じです。えーっと、その時は何(の単語)を発音していましたっけ？急に思い出せなくて。

筆者：「タイヤ」と「ダイヤ」、これですか？

サイ：そうそうそうそう、そうです。これこれ、これです。その時教えてくれたのは、その、声帯が振動するかしらないかの違いでしたね。

筆者：はい、そうですね。

サイ：それで、最初は実は（声帯振動の違いを）感じられなかったんです。なぜなら、私の印象では、「タイヤ」と「ダイヤ」の違いは、「ダイ」のほうが私は、舌を（歯茎に）より強く当てると思っていました。喉あたり（声帯）のほうで（清音と濁音を）区別するとは考えたことはありませんでした。

上記のように、受講者サイは「西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する」という練習方法（6.1.4の表3および6.3.2.4参照）について、練習を始めた最初は母語（母方言）の発音方法を日本語にすぐ応用できなかったと語る。その原因については、二つの言語の間に関連性を最初感じられなかったことや、練習する前に自身が思っていた発音方法（舌を当てる際の力強さ）が実際の発音方法（声帯振動の有無）と違ったことにあるという。その後、声帯振動を意識しながら練習を続けることや、教師からフィードバックをもらうことにより、清音と濁音の違いを体感でき、自身の発音を認めたという。そして、前述した練習方法で「発音方法を明確に把握できる」と語る（6.4.2.1参照）。このように受講者は、練習を続け、教師によるフィードバックをもらうまでは、「(一) 母語の発音方法をすぐに日本語に応用できない」と捉えている。

続けて以下では、「(一) 練習方法が使いやすいが教師による手ほどきが必要だ」に関するインタビューの語りを提示する。

筆者：練習方法の使いやすさについて何か考えとかありますか？

モウ：うん。練習しやすいと思います。私、私、個人的には。その練習（方法）に一つ敷居（のような難点）があると思うんです。この敷居というのは、（自分だけでは）どうやって母語を使えるのかがわからないことです。で、もし先生がいて、それを体系的に示してくれれば、これはとても練習しやすいと思います。つまり、母語がこうで、日本語がこうだというのに、すぐに気づくわけです。そこ（二つの言語の間）には区別があると、混同してはいけないと（気づきます）。でももしそれ（母語の活用方法）を自分で探せと言われてたら、それをどうやって探すのか正直たぶんわからないと思います。ですから、どうやって練習すればいいかはわかりません。ですから、もし体系的な何か、先生の助けがあったら、とても明快でわかりやすいと、私は思いま

す。

上記のように、受講者モウは母語を活用した練習方法が使いやすいと感じることには、本実践のように教師による体系的な指導が欠かせないと語る。教師不在の場合、学習者自身だけで母語について考え、そこから母語を日本語の学習に活用する方法を探るのが困難だと感じるという。このように受講者は、母語を活用した [(一) 練習方法が使いやすいが教師による手ほどきが必要だ] と捉えている。

本小項をまとめると、授業における母語の活用に対して、受講者は〈使用しやすさ〉という側面から肯定的に捉えている。例えば、日本語よりも自信が持てる母語を切り口とした練習方法で、練習に取りかかりやすく感じるという捉え方である。しかし一方で、否定的に捉える場合もある。例えば、母語と日本語との関連性を最初感じられなかったなどの原因で、母語の発音方法をすぐに日本語に応用できないという捉え方である。また、母語を活用した練習方法自体が使いやすいが、教師不在の場合、自身だけでこのような練習方法を探るのが困難だという捉え方もある。

6.4.3 《感性的》な捉え方

《感性的》な捉え方に関しては、受講者は〈新鮮さ〉〈面白さ〉〈印象深さ〉の側面から母語の活用を捉えた。

6.4.3.1 〈新鮮さ〉

〈新鮮さ〉については、四つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[母語の音で日本語の音を説明するのが新鮮だ]

四川方言の「瘦肉」(/sou.zou/) で清音と濁音を説明することに、こんな方法もあったんだと感じた。(カネ、第1回)

[母語の音で日本語の音を練習するのが新鮮だ]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られた。(後述)

[母語の音を日本語の音のように変えて練習するのが新鮮だ]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られた。(下記参照)

アケ：発音の方法が印象深かったです。例えば、(中略) 母語を (日本語の長音の

ように) 誇張して発音する方法とかです。

筆者：この印象深かったというのはどのような感覚ですか？もう少し詳しく教えてもらえますか？

アケ：とても新鮮だと思います。その、以前見たこともないですし、聞いたこともないです。初めて触れました。初めて触れたとはいえ、でもやっぱりその、うん、この方法には賛同しています。

[(一) 二回目は一回目ほど新鮮でない]

第1回の授業の前触れがあるから、第2回では方言の発音から(日本語との)関連を探すこともできるんだ、という感覚はそれほど強くない。(カネ、第2回)

以下では、[母語の音で日本語の音を練習するのが新鮮だ]に関するインタビューの語りを提示する。

筆者：まず聞きたいのは、これまで日本語の発音について(先生が)説明してくれたことありますか？例えばこの、日本語の清音と濁音をどのように発音するかとかについて先生が説明してくれたことありますか？

カカ：はい、あります。

筆者：その時先生がどのように説明していたか、まだ覚えていますか？

カカ：思い出してみますね。{カカがしばらく考えた後に} その時は主に口の形で説明していました。喉とか、声帯振動とか、それで(清音と濁音を)区別していました。そして模倣しながら勉強していました。

筆者：模倣というのは何を模倣するんですか？

カカ：彼(当時の先生)の発音方法を模倣します。発音を聞いて、どのような発音方法なのか(注意しながら)聞きます。(中略)先生(の発音)に続いて勉強します。

筆者：先程の話では、(当時の)先生もこの声帯振動という概念について言及した

ことがあるということですか？

カカ：そうそう、そうです。この概念（に関する言及）はありました。でも彼（当時の先生）とあなた（筆者）の説明の方法は違います。あなたは日常生活の自分の（母語の）発音を例にして、それを通して感じて、感覚を掴むんですよね。それで日本語のほうに 응용する、ここに違いがあります。（中略）比較的に新鮮です。初めてこういう（練習方法）があるのを知りました。勉強になりました。

筆者：比較的に新鮮なんですか？

カカ：そう、そうです。初めてこういう方法を知りました。（中略）四川方言を応用して（日本語の音声を）勉強するとか考えたことはありませんでした。

上記のように、受講者カカは以前受けた日本語授業では、発音方法に関する説明を聞き、教師によるモデル音声に続いて練習することがあると語る。一方で、日常的に使用している母語（母方言）の音を通して発音方法を感じ取り、それを日本語の練習に応用することについては考えたことがなかったという。初めて触れるため、母語を活用した学習が新鮮に感じるという。カカ以外にも新鮮だと捉える受講者が多く、中にはこれをきっかけに音声の学習に対する考えが変化した者もいる（6.3.3.2 参照）。このように受講者は、[母語の音で日本語の音を練習するのが新鮮だ]と捉えている。

本小項をまとめると、授業における母語の活用に対して、受講者は〈新鮮さ〉という側面から肯定的に捉えている。例えば、日常的に使用している母語を日本語の学習に活用するとこれまで考えたことがなく、初めて触れるため新鮮に感じるという捉え方である。一方で、当然のことながら、授業の2回目では1回目と比べ新鮮感が弱くなるという捉え方もある。

6.4.3.2 〈面白さ〉

〈面白さ〉については、六つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[母語の音に関する説明が面白い]

それでも気づきがあって面白いと思ったのは、普段は気にしていなかった（からだ）。例えば、「籬笆」(/li.ba/)と「泥巴」(/ni.ba/)の発音の区別を学んだ。（カネ、第2回）

[母語の音で日本語の音を説明するのが面白い]

四川方言で（日本語の）発音を勉強するのがとても面白いと感じた。もっと練習しなくちゃ。（ロウ、第1回）

[母語の音と日本語の音を比較するのが面白い]

イントネーションのところ、特に中国語のイントネーションと（日本語と）の比較が面白いと感じた。学生時代に（中国語の）国語の授業でロールプレイして読むような感じだった。（エイ、第5回）

[母語の音を日本語の音のように変えて練習するのが面白い]

（日本語のように変えて）変になる四川方言で練習するのが本当に面白かった。（ヤナ、第3回）

[母語と日本語の音声を同時に学習できるのが面白い]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られた。（後述）

[母語の活用と身体活用の融合が面白い]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られた。（下記参照）

筆者：{アンケートを指しながら} この三点目について聞きたいのですが、「単独とした発音の学習や知識はとても退屈だが、いろんな授業のデザインを通して知識と知識をリンクさせるのはとても面白かった」と書いていましたが、（中略）あなたの考えについてもっと詳しく教えてもらえますか？

カネ：（前略）導入の時は、私たちの、例えば重慶方言（西南官話の一種）から導入していましたよね。そしてその発音の理論についても説明して、例えばどのように発音するとか、例えば清音と濁音の説明とか。知識について説明して、（母語の単語の例を）読んでから、（手を喉に当てるといふ）補助的な体の動きもありましたよね。それで発音を、発音を感じるとか。（中略）理論的な部分もあるし、実践的な部分もあります。（中略）いろんな部分で構成されていて、これらが繋がっているから、とても面白いと感じました。

以下では、[母語の音と日本語の音を比較するのが面白い]に関するインタビューの語りを提示する。

ルル：{授業での音声に関する説明が詳しいと語った後に} とても面白いです。とても。

筆者：面白く感じるのはなぜなのか、もう少し詳しく説明してもらえますか？

ルル：うん。比較があるから面白いです。中国語と（日本語と）比較していたじゃないですか。参照（の対象）があるから、それで「あ、違うんだ」と気づくわけです。それで例があって、生き生きとした例があるから、面白く感じるんです。

筆者：すみません。「生き生きとした例」というのは？「生き生きとした例」についてもう少し説明してもらえますか？

ルル：うーん…例えば清音と濁音（について勉強する時に）、（例として）私の名字は「胡（/fu/）」とか、私の名字は「呉（/vu/）」とかのようながありましたよね。（中略）そして拍について説明する時も、中国語の例を挙げてくれました。例えばさっき話していた「ヒヤク（百）」「ヒヤク（飛躍）」のような（直音と拗音）とか、（中国語の）「西安」「仙」のような（多重母音）とか。このような例があると…そしてあれも、イントネーションについて勉強する時も、中国語と日本語の比較がありましたよね。私が思うには、比較があれば、生き生きとして、直観的になるから、それで面白く感じるんです。なぜなら、これは私の母語と関連しているから、私にとって馴染みがあるから、より知りたくなるんです。

筆者：母語と関連しているから、自分には関係があると感じるんですか？

ルル：そうです。そうそうそうそう、そうです。例えば、英語と比較したって、私的には興味がないと感じますから。英語が上手じゃないですし。母語を使って、私にとって馴染みのあるものを使って比較してくれれば、とても興味があると感じます。

筆者：うん。あの一すみません。もう少し聞きたいのですが、英語と比較するなら、例えば日本語を英語と比較するならそれほど興味がないというのはなぜで

すか？

ルル：英語は、英語はあんまり詳しくないですから。{笑い声} 詳しくないですから、それについて私に、説明してくれても私には関係ない話だと感じるんです。関係ないです。(中略) でももし私英語が上手だったら、英語がとてもとても上手だったら、(英語と日本語との比較も) 面白く感じるかもしれません。うん、私がよく知っているものなら面白く感じます。でもきっと中国語を使ったほうがもっと面白く感じるんです。なぜなら、その、英語がどんなに上手でも、私の母語(母方言)ほど、成都方言ほど理解できません。それに、説明してくれた時に母語についてもっと知りたいと感じるんです。例えば今までは私たち(の方言)にも清濁の違いがあると知らなかったから、でも今は知りました。それで、私にはもっと(緊密に)関係していて、もっと面白く感じるんです。

上記のように、受講者ルルは母語と日本語を比較した説明を面白く感じると語る。その理由について、ルルは大きく次の二つを挙げている。一つは、母語との比較により説明が生き生きとして直観的になり、理解しやすくなることである(6.4.2.3参照)。もう一つは、馴染みのある母語はほかの言語(英語など)よりも自身と関係していると感じ、知りたいという気持ちが強まることである。このように受講者は、[母語の音と日本語の音を比較するのが面白い]と捉えている。

以下では、[母語と日本語の音声を同時に学習できるのが面白い]に関するインタビューの語りを提示する。

アケ：{授業を通して西南官話の/n/・l/について学んだと語った後に} 私は元々、先程も言いましたように、以前も(日常)生活の中で少し気づいた部分があります。例えば四川方言には鼻音と接近音の区別が(部分的に)存在しているとか。でも調査をする環境も、機会もないですから、このような(母語を活用した)方法だと、私の興味を惹きつけられます。

筆者：うんうん。つまり、あなた自身が元々生活の中で、自分の母語に対してある程度気づき、気づいたことがあるんですが、詳しく知る機会がなかったんですね。それで母語を活用して日本語の発音を勉強すると、比較的面白く感

じるといことですね。

アケ：そうです。そうです。

筆者：（前略）この面白いというのは四川方言を使ったことに対してですね。四川方言を活用して日本語を勉強するというよりは。

アケ：いや、違います。四川方言で日本語を学習するのが面白いと思います。（中略）この方法だと、勉強する時に、二つの言語に対する理解が深まるから、これが面白いです。

筆者：単独の一つの言語だと、どう思いますか？

アケ：それも面白いですけど。私自身は言語を勉強するのが好きな人ですから、このような言語に関する知識が面白く感じます。（中略）単純に（片方を）勉強すると、退屈になりやすいですが、二つ（の言語）を勉強したほうが、より興味を惹きつけられます。

上記のように、受講者アケは母語を活用した日本語の音声の授業で、二つの言語を同時に学べることを面白く感じると語る。アケは授業前から、母語（母方言）の音声に対して疑問に思ったことがあり、授業を通して疑問が解消された（6.3.2.1 参照）。母語のみに着目した学習でも面白くは感じるが、母語と日本語を同時に学習できるほうが退屈になりにくく興味が湧くという。このように受講者は、[母語と日本語の音声を同時に学習できるのが面白い]と捉えている。

本小項をまとめると、授業における母語の活用に対して、受講者は〈面白さ〉という側面から肯定的に捉えている。例えば、馴染みのある母語と日本語との比較が面白く、自身と関係しているように感じるため、学習意欲が向上するという捉え方である。また、母語と日本語を同時に学習できることにより、片方のみの学習よりは退屈になりにくく興味が湧くという捉え方もある。

6.4.3.3 〈印象深さ〉

〈印象深さ〉については、六つのラベルがあった。以下ではラベルごとに、受講者によるアンケートの記述を一部例として提示する。

[母語の音で日本語の音を説明するのが印象深い]

二点印象深かったのがあって、一つは、四川方言の「瘦肉」(/sou.zou/)で(日本語の)清音と濁音を区別することだ。(カネ、第1回)

[母語の音を日本語の音のように変えて練習するのが印象深い]

中国語のリズムを(日本語のように)変えて、日本語のリズムを練習することが、とても印象深かった。(ヨウ、第3回)

[母語と日本語の音を地名で比較しながら練習するのが印象深い]

地名の訳を使って日中の発音を比較しながらリズムを練習するのが、印象深かった。(ホシ、第3回)

[母語の音で日本語の音を説明することで印象に残りやすい]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られた。(下記参照)

サイ：{理解しやすさについて語った後に} 例えば(中国語の)ピンイン、これ、(二重母音を)組み合わせて発音するところと、そしてそして、日本語の拗音について説明してくれた時に、拗音が(二重母音の)ピンインととても似ているところです。(後略)

筆者：ではこれについて、もし中国語のピンインを(例として)使わないで説明すると、日本語のこれ(拗音の説明)だけで理解できると思いますか？

サイ：(拗音が)こういう音なんだとは理解できますが、後で忘れやすいです。そして今度(拗音に遭遇したら)、もし練習していなかったら忘れる可能性が高いです。うーん…連想できるものがないと、死んだ(固定された)知識でしかないから、だと思えます。

筆者：なるほど。中国語(の音を用いた説明)を加えると、それほど忘れやすくなるということですか？それとも…？

サイ：そうです。これをやる(発音する)時にどうやればいいのか理解できているから、ただ暗記しているだけじゃなく、自分で(中国語のピンインのように)組み合わせて発音できるようになりますから。こんな感じで、間違えたりしません。急にどうやって発音すればいいのか思い出せなかったとし

でも、この方法を連想できるから、すぐ発音できるようになりますし、自分
(の発音) が合っていると確信も持てます。

[母語の音と日本語の音を比較することで印象に残りやすい]

同じ外国語(の地名)に対する中国語と日本語の訳の違いから(日中のリズムを)区
別するのが、とてもよかった。母語から出発してその区別を見れば印象にも深く残る。

(サイ、第3回)

[(一) すでに意識していた音声項目はあまり印象深くない]

アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られた。(下記参照)

サイ：清濁のところはあんまり明確な感じがなかったです。(中略) 清濁のこれに
ついては、自分はもう普段から意識して区別するようにしていましたので、
それで、先生が四川方言や重慶方言(の無声音・有声音)を導入して説明す
る時に…うん、なんかそんなに印象的じゃなくて、深い印象、印象深い感じ
はなかったです。

以下では、[母語の音で日本語の音を説明するのが印象深い]に関するインタビューの語
りを提示する。

筆者：では、第1回の授業について、この日本語の清音と濁音や四川方言の清音と
濁音に関するもので、いくつか聞きたいことがあります。例えば最初に聞きた
いのは、その…{アンケートを指しながら}「二点印象深かったのがあつ
て、一つは、四川方言の「瘦肉」(/sou.zou/)で(日本語の)清音と濁音を
区別することだ。」(と書いていて、)そして「こんな方法もあつたんだと感
じた。」と書いていましたが、もう少し具体的に教えてもらえますか?この
「印象深かった」というのは、どういう感じですか?

カネ：(印象が) 深かった原因は、以前一度も、その、母語の角度から、母語のほ
うから発音の違いを探して、それを第二言語の学習の過程に応用すること
はなかったですから。正直私たち、少なくとも私が日本語を勉強してきた
(経験)という角度から言うと、私は使ったことがなかったです。その、自

分のこの母語、そしてこの方言を使う方法で、その発音の習慣を第二言語の学習に応用するとか。なので、印象深かったというのはこういうことです。その、この(四川方言の)「瘦肉」(という語の例)で、清濁の違いについて説明してくれましたよね。

筆者：なるほど。私の理解(が合っているか)確認してみますね。あなたが書いたこの「印象深かった」というのは、主に初めてこういう方法に触れたから、それで、印象が深ったという意味ですね？

カネ：うん。そうそうそうそう。そう、そうです。主にこれです。

上記のように、受講者カネは「西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する」という練習方法(6.1.4の表3および6.3.2.4参照)について、母語を第二言語の学習に応用することが印象深かったと語る。その理由については、カネの語りにもあるように、母語を活用した学習が多くの受講者にとっては初めての経験だからである(6.4.3.1参照)。このように受講者は、初めて触れる音声の学習方法であるため、「母語の音で日本語の音を説明するのが印象深い」と捉えている。

以下では、「母語の音と日本語の音を比較することで印象に残りやすい」に関するインタビューの語りを提示する。

筆者：そして次にお聞きしたいのはこの黄色の部分で、それで{アンケートを指しながら}「同じ外国語(の地名)に対する中国語と日本語の訳の違いから(日中のリズムを)区別するのが、とてもよかった。母語から出発してその区別を見れば印象にも深く残る。」と書いていましたが、もう少し詳しく説明してもらえますか？その、うーん、この部分はどういう意味ですか？

サイ：これはつまり(第3回の授業の)その時、同じ英語の(地名の)単語なのに、中国語に訳したものと日本語に訳したものが違うという例を挙げてくれたことの話です。それで、えーっと、なぜ日本語はこのような発音でこのようなリズムになっていて、そして中国語、なぜ中国語はこのような発音このようなリズムになるのかを感じ取ります。同時にこの二つのリズムのこの…例えば、例えば(授業の時に)挙げてくれた訳のこの違い、例を挙げてくれ

たことで印象に深く残るんです。あー日本語と中国語とは違うんだと。リズムにおいて、どのようなリズムの（取り）方なのかを、同じ単語、同じ英語の単語（を中国語と日本語に訳したもの）を読むことで、異なった発音を抽出できます。その…日本語はどういう方法で、（英語のリズムを）分析して、（カタカナに）転記して、日本語のこの単語になったのかを。つまりそれは、リズムに対する理解が違うから、私たち中国語とは違うからです。こんな感じですよ。そして、以前はずっと、「あれ、日本人が（日本語で）書いたら（中国語より文字が）多いんだ」という感じでした。私の所感ですけどね。それで、それは発音の体系が違うから、転記した文字（のリズム）が違うとは、考えたことはありませんでした。

筆者：うんうん、わかりました。ではもう少し聞きたいのですが、先程の質問とも似ていますが、つまりその…例えばもし中国語のこの訳を入れて比較しないで、ただ日本語のこの、例えばその…「オーストラリア」とか。中国語のその「澳大利亜」を比較に使わないで、このように説明するのと、（中国語を入れて比較するのと）二つの方法についてどう思いますか？

サイ：それは、ただ英語と日本語のこの発音、例えば英語のこの「Australia」と（日本語の）「オーストラリア」を例に出して（比較する）ということですか？

筆者：はい。中国語の「澳大利亜」を入れなくて、でしたら。

サイ：あーそれでも、それでも、こういう感じがする（と思います）。（中略）一定の効果がある（と思います）。つまり日本語と英語とはリズムの構成において違いがあると感じられます。一定の効果があります。ただ、中国語を使って説明したほうが、同じ英語の（地名の）単語の（日本語と中国語の）訳の違いが、より衝撃的で、より印象に深く残ります。そう、一瞬で「あーこういうことなんだ」という感じです。

上記のように、受講者サイは「中国語と日本語の地名でリズムを比較する」という方法（6.1.4 の表 5 および 6.3.2.4 参照）について、両言語の違いが印象に残ると語る。英

語の同じ地名に対する中国語と日本語それぞれの訳を比較することにより、日中両言語の音韻体系（特にリズム）の相違がより衝撃的に感じるという。このように受講者は、地名の訳を用いて「母語の音と日本語の音を比較することで印象に残りやすい」と捉えている。

本小項をまとめると、授業における母語の活用に対して、受講者は〈印象深さ〉という側面から肯定的に捉えている。例えば、母語を活用して日本語の音声を学習する方法には初めて触れたため、母語（母方言）の音で日本語の音を説明するのが印象深いという捉え方である。また、英語の地名に対する中国語と日本語の訳を比較することにより、日中両言語のリズムの違いがより印象に残りやすいという捉え方もある。しかし一方で、授業前からすでに意識していた音声項目（清音と濁音など）に対する説明は、それほど印象深くないという捉え方もある。

6.5 母語の活用の効果と課題に関する考察

本節では、6.3 で分析した受講者の学びおよび 6.4 で分析した母語の活用に対する捉え方を踏まえ、日本語の音声の授業における母語の活用について考察を行う。具体的には、6.5.1 で母語の活用の効果について、6.5.2 で母語の活用の課題について述べる。

6.5.1 母語の活用の効果

本項では 6.3 と 6.4 の分析で得られたコードを総合的に考察し、日本語の音声の授業における母語の活用の効果について述べる。その際、必要に応じて受講者のアンケートの記述とインタビューの語りを引用するが、より詳細なデータは 6.3、6.4 および巻末資料 I を参照されたい。

6.5.1.1 母語の音声に関する知識の獲得と知的好奇心の満足

6.3 と 6.4 の分析から、母語を活用した日本語の音声の授業を通し、受講者は〈母語の音声〉に関する学びを得た（6.3.2.1 参照）。また、母語を活用し日本語を学習することだけでなく、母語を知ることの〈面白さ〉も肯定的に捉えている（6.4.3.2 参照）。以下ではこの二つから、母語の活用の効果について考察する。

母語を幼少期から日常的に使用していても、母語について学習する機会に恵まれているとは限らない。例えば中国の場合、国語の授業で公用語である普通話を学習するが、その音

韻体系に関しては主にピンインの学習⁹⁸である。母方言に至っては、「四川方言を（母方言として）話していますが、一つの言語として特別に学習したりしないです」というモウの語りにもあるように、学校教育で学習する機会が殆どない。その結果、「まさか四川方言にも清音と濁音があるとは」「全然知りませんでした。」というモウの記述と語りにもあるように、母語（特に母方言）の音声に関するメタ言語知識が十分ではなかった。

本実践では母語を活用して日本語の音声进行学习することを目的としたが（6.1.1 参照）、母語の音声に関するメタ言語知識の獲得にも繋がった。例えば、「多くの人には、四川の人が話す時に/n/と/l/を区別しないという誤解があります。私自身も四川方言を話していますが、私すら四川方言では実は区別していると気づきませんでした。」というランの語りにあるように、授業を通して受講者は〔西南官話の/n/・/l/〕に関する知識を得て、自身の〈母語の音声〉に関する学びを得た。このことから、母語の活用は日本語だけでなく、母語の音声に関するメタ言語知識の獲得にも繋がると言える。

他方、受講者は普段の言語生活を通し、自身の母語の音韻体系に対して疑問を持ち、知りたいと感じることがある。例えば、「私は以前からとても困惑していた。四川方言に基本的に鼻音と接近音（の区別）がないのに、なぜ時々鼻音で発音するのか、その原因をずっと知らなかった。」というアケの記述にあるように、受講者は自身の母語（母方言）を使用する過程でその音韻体系（/n/・/l/の音韻対立など）について疑問を持ったが、その疑問を解消できずにいた。母語を活用した授業を通し、受講者が持っていた母語に対する疑問が解消され、その知的好奇心が満たされた。例えば、「私を 30 年間悩ませてきた解けぬ謎がやっと解けた！四川方言の鼻音と接近音の規則がやっとわかった！」というアケの記述から、母語の音声に関する知識を得て長年の疑問を解消できた際の喜びが窺える。アケ以外の受講者も、自身の母語（母方言）の音声に関する知識を得ることに面白さを感じるという。例えば、「日常的な例を通して、その裏の発音の理論知識を知ることができて、とても面白いと思う。」というモウの記述にあるように、受講者は〔母語の音に関する説明が面白い〕と、母語を知ることの〈面白さ〉を肯定的に捉えている。これらのことから、母語の活用は母語に対する学習者の知的好奇心を満たせると言える。

無論、母語の音声に関する知識を得て知的好奇心を満たすのには、日本語と関係なく母語について学習するだけでも可能である。特に、前述したアケのような、母語の音声について

⁹⁸ 例えば、普通話の子音と母音の種類について学習し、それを表すピンイン（[b, p, d, t] や [a, o, e, i, u, ü] など）とその発音について学習することである。

すでに疑問を持っていた学習者の場合である。あるいは、「私自身は言語を勉強するのが好きな人ですから、このような言語に関する知識が面白く感じます。」というアケの語りにあるような、語学全般の学習に興味がある学習者の場合である。しかし、「単純に（片方を）勉強すると、退屈になりやすいですが、二つ（の言語）を勉強したほうが、より興味を惹きつけられます。」というアケの語りにあるように、受講者は「母語と日本語の音声を同時に学習できるのが面白い」と、母語を活用し日本語を学習することの〈面白さ〉を肯定的に捉えている。このように、一言語の学習よりも二言語を同時に学習するほうが、学習者の知的な好奇心を掻き立てられる。このことから、母語と日本語を融合させた学習だからこそ、学習者の知的な好奇心を満たせると言える。

以上の考察から、日本語の学習における母語の活用は、日本語だけでなく母語の音声に関するメタ言語知識の獲得にも繋がり、母語に対する知的な好奇心を満たすという効果があることが浮き彫りになった。また、日本語と母語の両方を融合させた学習は片方の学習よりも、この効果を増幅できると期待される。

6.5.1.2 日本語の音声に対する理解の促進

6.3と6.4の分析から、母語を活用した日本語の音声の授業を通し、受講者は〈日本語の音声〉や〈日本語と母語の音声の異同〉に関する学びを得た(6.3.2.2、6.3.2.3参照)。また、母語を活用して日本語を学習することの〈有効性〉や〈適合性〉、そして〈理解しやすさ〉や〈印象深さ〉を肯定的に捉えている(6.4.2.1、6.4.2.2、6.4.2.3、6.4.3.3参照)。以下ではこの六つから、母語の活用の効果について考察する。

日本語の音声について、教師や教材が音声学の理論のみで説明する場合がある⁹⁹。「言語学の用語を投げつけてくる」ような説明の「方法は、まずは理解の段階で困難を多くきたしてしまいます。」というランの語りにあるように、言語学（特に音声学）の用語を用いた説明だけでは、学習者にとって理解しづらい場合がある。また、「声帯の振動で（中略）区別しているからだとわかった。でも、この声帯の振動についてはずっとわかっていなくて、正しい発音の仕方も見つからなかった。」というルルの記述にあるように、声帯振動のような音声学の用語を知っていたとしても、それが具体的にどのような発音方法を意味するかを理解できるとは限らない。

本実践では学習者の母語と日本語との類似点から発音方法について、または両者の相違

⁹⁹ 教材における音声学に基づく理論的な説明に関しては、第五章の分析を参照されたい。

点から発音や聴取上の注意すべき点について説明し、日本語の音声に対する理解を促した【発音方法の説明】【注意点の説明】、6.1.4参照。「普段話している（母方言の）これが清音でこれが濁音だと説明してくれると、とても具体的な例になるので、で、とても理解しやすいです。」というランの語りにあるように、受講者は母語と日本語との類似点に基づいた【発音方法の説明】で「発音方法を理解しやすい」と、その〈理解しやすさ〉を肯定的に捉えている。また、「とても直観的に中国語の音節と日本語のモーラとの違いを知りました」というルルの語りにあるように、受講者は母語と日本語との相違点に基づいた【注意点の説明】で「母語と日本語の違いを直観的に感じられる」と、その〈有効性〉を肯定的に捉えている。このことから、母語の活用は日本語の音声（発音方法や注意すべき点など）に対する理解を促進できると言える。

上記で述べた理解の促進は、特に外国語の学習経験の少ない学習者にとって有用だと思われる。「ほかの言語を勉強したことがあるようだったら、それ（自分がどのように発音しているか）については少し意識があるかもしれません。」というランの語りにあるように、日本語を学習する前に他言語の学習経験がある学習者は、自身の発音方法をすでに意識している可能性がある。このような学習者にとっては、日本語の音声を音声学の用語で説明しても、理解できる場合がある。しかし、「これまで外国語を勉強したことがなかったら、振動するとは何か、振動しないとは何か、わからないかもしれません。」というランの語りにあるように、他言語の学習経験が少ない学習者にとっては、声帯振動のような用語が理解しづらい場合がある。対して、「（振動する音と振動しない音との）区別があると、気づく必要があります。」「（四川方言での導入は）とても役立つと思います。」というランの語りにあるように、受講者は母語を活用した説明が「外国語の学習経験が少ない学習者に向いている」と、その〈適合性〉を肯定的に捉えている。このことから、母語の活用は特に外国語の学習経験の少ない学習者にとって、日本語の音声に対する理解を促進できると言える。

他方、日本語に対する理解を促進できても、理解して得られた知識が記憶にどれほど定着するかという問題がある。「連想できるものがないと、死んだ（固定された）知識でしかないから」「こういう音なんだとは理解できますが、後で忘れやすいです。」というサイの語りにあるように、理解したつもりの知識でも時間の経過とともに想起しづらくなる場合がある。一方で、「中国語を使って説明したほうが、（中略）より衝撃的で、より印象に深く残ります。」「この方法を連想できるから、すぐ発音できるようになります」というサイの語りにあるように、受講者は「母語の音で日本語の音を説明することで印象に残りやすい」と、そ

の〈印象深さ〉を肯定的に捉えている。このように、上記で述べた【発音方法の説明】や【注意点の説明】では、日本語の音を母語の音と関連づけながら説明しているため、母語から日本語の発音方法を連想し想起しやすい。このことから、母語の活用は日本語の音声に対する学習者の理解を促進できると言える。さらに、理解して得られた知識がある程度長期的に保持できると言える¹⁰⁰。

以上の考察から、日本語の学習における母語の活用は、日本語の音声に対する理解を促進するという効果があることが浮き彫りになった。特に、外国語の学習経験の少ない学習者にとって有用である。さらに、日本語の音声を母語の音声と関連付けることにより、理解して得た知識が印象に残りやすく、長期的に保持できる可能性が窺える。

6.5.1.3 日本語の音声に対する自信の向上

6.3 と 6.4 の分析から、母語を活用した日本語の音声の授業を通し、受講者は〈日本語の音声の練習方法〉を得て、練習方法の〈有効性〉を肯定的に捉えている(6.3.2.4、6.4.2.1 参照)。練習を経て〈発音の改善の実感〉や〈聴取の改善の実感〉が得られ、〈音声の学習に対する考え〉にも変化が現れた(6.3.4.1、6.3.4.2、6.3.3.2 参照)。以下ではこの五つから、母語の活用の効果について考察する。

日本語の発音や聴取において、学習者が特定の音声項目に困難を感じる場合がある。例えば、「ナ(行音)とラ(行音)を本当にずっと区別できずにいた。『ナケレバナラナイ』とかを読む時には本当に苦痛だった。」というチョウの記述から、音声上の問題に学習者が悩む様子が見て取れる。また、「アクセントの原因でいろんな単語を見て意味がわかっている、それを言った時に相手にわかってもらえなくて、(中略)『企業(キ¹ギョウ)』と『起業(キ¹ギョウ)』、前発音を間違えて日本人に誤解をさせたことがある。」というタニの記述にあるように、発音や聴取の問題が日本語の学習だけでなく、その使用に支障をきたす場合もある¹⁰¹。

本実践では様々な方法で学習者の母語を活用しながら日本語の音声を学習し、練習を通して発音や聴取の向上を目指した(6.1.4 参照)。練習を経て、「少しずつスムーズに読めるようになった。本当によかった。」というチョウの記述にあるように、受講者は「連続する

¹⁰⁰ 6.2.2 で述べたように、インタビュー調査は授業終了から二〜三ヶ月後に行われたものである。インタビューの際に受講者が授業で学習した内容を想起しながら語っていたことから、得られた知識がある程度長期的に保持できることが窺える。

¹⁰¹ この点については 1.1.6 で述べたエピソードも合わせて参照されたい。

ナ行音・ラ行音の発音の改善] など自身の〈発音の改善の実感〉を得た。また、「軽いか重いかのような区別があるように感じた（中略）『t』と『d』に本当に、区別があるんだなと感じました。」というモウの語りにあるように、受講者は[清濁の聴取の改善] など自身の〈聴取の改善の実感〉を得た。そして、「この3種類の規則を知ってからは、これからまた複合名詞が出てきても、スムーズに読めると感じた。」というルルの記述から、[アクセントの間違いの修正] ができ〈発音の改善の実感〉があっただけでなく、今後の日本語の使用に対しても自信が向上したと窺える。このことから、母語の活用は学習者に発音や聴取の改善という実感を与え、日本語に対する自信を向上させられると言える。

上記で述べたように、母語を活用した練習方法で発音や聴取の改善の実感が得られるが、学習者が自身の発音に不安を感じ、この「発音不安」¹⁰²が音声の練習を妨げる場合がある。

「発音を間違えたらクラスメイトに笑われるのではないかとか、怖かったです。」というカカの語りから、発音不安により練習の際に最初は声を出したがいなかった受講者がいることがわかる。授業が進むにつれ、「声を出すのが怖かったが、今は声を出してみないと練習できない」というカカの記述にあるように、受講者は[声を出して練習するのが重要だ]と考えるようになり、〈音声の学習に対する考え〉に変化が現れ始めた。その理由は、「今は自分の母語に基づいた発音方法、練習方法を知ったから」「自分にとって馴染みのある方法で学習すると、そんなに怖くなくなります。」というカカの語りにあるように、馴染みのある母語の活用により発音不安が軽減されたことにある。その結果、「声を出して発音できます。自信が持てます。」というカカの語りにあるように、受講者は自信を持って練習に取り組むようになった。このことから、母語の活用は自身の発音や発音練習をすることに対する学習者の不安を軽減し、日本語に対する自信を向上させられると言える。

以上の考察から、日本語の学習における母語の活用は、日本語の音声に対する自信を向上させるという効果があることが浮き彫りになった。母語を活用した練習方法で自身の発音や発音練習をすることに対する学習者の不安が軽減され、練習後に発音や聴取が改善されたという実感が得られる。

6.5.1.4 日本語の音声に対する学習意欲の喚起

6.3 と 6.4 の分析から、母語を活用した日本語の音声の授業を通し、受講者は〈日本語と

¹⁰² 小河原（1999）では「日本語発音不安」を、「現実の、あるいは想像上の日本語発音場面・発音指導場面において、日本人・教師・クラスメートなどの他者からの発音評価に直面したり、もしくはそれを予測したりすることから生じる不安」（p.14）と定義している。

母語の音声の異同) などから〈音声の重要性に関する気づき〉を得て、〈音声の学習に対する考え〉に変化が現れた(6.3.2.3、6.3.3.1、6.3.3.2 参照)。また、母語を活用した学習の〈面白さ〉を肯定的に捉えている(6.4.3.2 参照)。以下ではこの四つから、母語の活用の効果について考察する。

音声は意味伝達や他人に与える印象などにおいて重要だが(1.1.6 参照)、日本語の使用機会や学習目的などによっては音声の学習が重要視されない場合もある。例えば、「現地(日本)の人の知り合いもいないし、現地に行ったこともないし、発音なんて練習しなくても大丈夫だと思っていました。」というヨウの語りにあるように、日本語で口頭コミュニケーションを行う機会が少ないため、音声の学習に必要性を感じない学習者がいる。また、「前は試験のために勉強していたから、発音のことをあんまり気にしていませんでした。」というヨウの語りにあるように、日本語能力試験(JLPT)のような筆記試験の受験が主な学習目的である場合も、音声に意識が向かないことがある。

本実践では学習者の母語と日本語との相違点から、発音や聴取において問題が起こる原因や注意すべき点について説明し、日本語の音声に対する意識化を促した(【問題原因の説明】【注意点の説明】、6.1.4 参照)。授業後、「中国語には長音という概念がないですから。つまり、長音が入っても、言葉の意味が変わったりしません(中略)でも、もし日本語の音を伸ばしたら、それが別の…言葉の意味になってしまいます。」というカネの語りにあるように、受講者は[日本語と中国語のリズムの違い]などのような〈日本語と母語の音声の異同〉を知った。これをきっかけに、「伸ばすか伸ばさないかで意味が変わる(中略)その時に、日本語の拍が重要だなと思いました。」というカネの語りにあるように、受講者は[音声の意味伝達に影響する]などのように〈音声の重要性に関する気づき〉を得た。また、「日中のイントネーションの区別をより深く理解できた。今回の授業を通して、より生粋の日本語の発音を勉強したくなった。」というホシの記述にあるように、受講者は[日本語と中国語のイントネーションの違い]などのような〈日本語と母語の音声の異同〉を知り、日本語の音声について学習したいという気持ちも強まった。このことから、母語の活用は日本語と母語との音声上の相違点を明確にし、学習者に音声の重要性を気づかせ、音声に対する学習意欲を喚起できると言える。

上記では音声の重要性という面から述べたが、音声に対する学習意欲を喚起させるには、学習者に音声の重要性を気づかせる以外に、その学習が面白いと感じてもらうのも重要だと思われる。音声の学習に対して、日本語の子音や母音などに関する説明を受け反復練習を

行うというイメージを持つ学習者や、それと似た形で学習してきた学習者がいる。「(大学で日本語を学習していた頃は) 最初は五十音図を勉強します。(中略) どのように書くか、どのように発音するかの説明です。(中略) 単語を聞いて練習したり、朝の音読で練習したりします。こんな感じで学習するのはとても退屈だと思います。」というカネの語りから、五十音図で日本語の音を逐一学習し、単語で発音や聴取の反復練習を行うだけでは学習者の興味を引きづらいことがわかる。

本実践では前述した【問題原因の説明】【注意点の説明】以外に、学習者の母語を日本語の音の説明や練習にも活用した(【発音方法の説明】【導入練習】【発音方法の応用】【発音方法の転用】、6.1.4 参照)。このような学習方法について、「(母語と日本語との) 比較があれば、生き生きとして、直観的になるから、それで面白く感じるんです。」というルルの語りにあるように、受講者は[母語の音と日本語の音を比較するのが面白い]と、その〈面白さ〉を肯定的に捉えている。そして、「なぜなら、これは私の母語と関連しているから、私にとって馴染みがあるから、より知りたくなるんです。」というルルの語りにあるように、学習内容が自身の母語と関連づけられているため、知りたいという気持ちが強まった。なお、母語でない第三の言語(英語など)よりも、馴染みのある母語を活用したほうが面白く感じるという(6.4.3.2 参照)。このことから、母語の活用は日本語の学習に興味を持たせ、音声に対する学習者の学習意欲を喚起できると言える。

以上の考察から、日本語の学習における母語の活用は、日本語の音声に対する学習意欲を喚起するという効果があることが浮き彫りになった。学習意欲が喚起されるきっかけとしては、母語と日本語(特にその音声上の相違点)を比較することで音声の重要性に学習者が気づいたことと、馴染みのある母語を活用することで日本語の学習を学習者が面白いと感じたことが挙げられる。

6.5.1.5 日本語の音声の練習における困難の軽減

6.3 と 6.4 の分析から、母語を活用した日本語の音声の授業を通し、受講者は母語を活用した〈日本語の音声の練習方法〉を得た(6.3.2.4 参照)。また、これらの練習方法の〈有効性〉〈適合性〉〈使用しやすさ〉を肯定的に捉えている(6.4.2.1、6.4.2.2、6.4.2.4 参照)。以下ではこの四つから、母語の活用の効果について考察する。

日本語の音声を練習する際に、学習者が教師の発音や教材の CD の音声などを聞き、それを模倣する場合がある。しかし、「模倣することが多かったですが、その間(無声音と有声

音との間)の境界線がどこにあるのかあまり把握できていませんでした」「確信が持てませんでした」というルルの語りにあるように、模倣するだけでは自身の発音が合っているかどうか確信が持てない場合がある。それだけでなく、「先生に『合っています。サイさん、発音合っていますよ。』と言われても」「なぜさっき間違ったのか、なぜ今合っているのか、明確じゃないです。」というサイの語りから、教師から肯定的なフィードバックをもらったとしても、学習者が自身の発音の正誤とその判断基準に戸惑う場合があることがわかる。

本実践では学習者の母語にある近似音を応用し日本語の音声を練習した(【発音方法の応用】、6.1.4参照)。授業後、「(西南官話の/v/、/z/)は)声帯に詰まったような、痛みじゃないですが、そのような心地よくない感覚がありますから。それで私はこのような感覚を探るようになっています。」というルルの語りにあるように、受講者は[西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する]などのような(日本語の音声の練習方法)を身につけた。そして、「母語(母方言)ですから、馴染みがあるんです。」「自分の発音が合っているかとても明確にわかります。」というサイの語りにあるように、受講者は母語の【発音方法の応用】に基づく練習方法で[発音方法を明確に把握できる]と、その(有効性)を肯定的に捉えている。このことから、母語の活用は学習者に明確な判断基準を提供し、練習における不確かさや戸惑いを軽減できると言える。

上記のほか、学習者の母語に近似音がない場合は、母語の発音の仕方を敢えて日本語のように変更し、さらにそれを日本語の発音の練習に転用し日本語の音声を練習した(【発音方法の転用】、6.1.4参照)。授業後、「長音とかなの場合、例えば『ネパール』の場合は、(中国語の『尼泊爾』を)『尼泊~爾』のように変えて、敢えてそれを日本語の長音のように伸ばします。」というアケの語りにあるように、受講者は[中国語のリズムを日本語のように変える]などのような(日本語の音声の練習方法)を身につけた。そして、「中国語は(中国語話者にとっては)みんな元々できるものだから、その中国語のリズムを少し変えて、日本語のリズムを練習するんだから、この方法が取りかかりやすいと感じました。」というヨウの語りにあるように、受講者は母語の【発音方法の転用】に基づく練習方法で[練習を始めやすい]と、その(使用しやすさ)を肯定的に捉えている。このことから、母語の活用は学習者に実践のしやすい練習方法を提供し、音声の練習を開始しやすくなると言える。

以上の考察から、日本語の学習における母語の活用は、日本語の音声の練習における困難を軽減するという効果があることが浮き彫りになった。実践のしやすい練習方法で練習を開始しやすくなるだけでなく、音声に対する明確な判断基準で練習する際の不確かさや戸

惑いも軽減される。

6.5.2 母語の活用の課題

前項では日本語の音声の授業における母語の活用の効果について考察したが、効果のほかに課題も浮き彫りになった。6.4の分析からもわかるように、受講者は母語の活用に対し肯定的に捉えているが、否定的な（もしくは否定に近い）捉え方もある。本項では6.3と6.4の分析で得られたコード、特に各コードにおける「-」がつくラベルを中心に考察し、日本語の音声の授業における母語の活用の課題について述べる。その際、必要に応じて受講者のアンケートの記述とインタビューの語りを引用するが、より詳細なデータは6.3、6.4および巻末資料Iを参照されたい。

6.5.2.1 母語の活用に対する学習者の捉え方の把握

6.3と6.4の分析から、母語を活用した日本語の音声の授業を通し、受講者は母語を活用した〈日本語の音声の練習方法〉を得た（6.3.2.4参照）。また、これらの方法の〈有効性〉や〈適合性〉そして〈面白さ〉を肯定的に捉えている（6.4.2.1、6.4.2.2、6.4.3.2参照）。しかし一方で、〈有効性〉と〈適合性〉については否定的な捉え方も見られる。以下ではこれらを踏まえ、母語の活用という新しい学習方法に対する学習者の捉え方を把握する必要があることについて述べる。

まず、〈有効性〉について受講者からは、〔(-) ほかの方法より有効かは分からない〕という捉え方があった。モウを含む多くの受講者は、母語の活用に対して肯定的に捉えている。一方で、母方言の活用に対しては、モウは録音の模倣から始まる「伝統的な方法」と比べより有効かどうかは不明だと語った。その理由として、モウは自身にとって母方言を使用する機会が減少したことを挙げた。モウとは対照的に、ランやルルなど多くの受講者は母方言を使用する機会が多く、母方言こそが自身の「真の母語」だと捉え、母方言の活用に対して肯定的に捉えている。このことから、母方言の使用頻度はその活用の〈有効性〉に対する受講者の捉え方に影響することがわかる。そこで、母方言だけでなく母語の使用頻度も低い学習者がいると仮定する場合、母語と母方言の活用を学習者が否定的に捉える可能性があると思われる。そのため、母語と母方言を日本語の音声の学習に活用するにあたり、母語と母方言の使用頻度がその活用に対する学習者の捉え方に影響することを考慮しなければならない。

次に、〈適合性〉について受講者からは、〔(一) 内向的な性格の学習者に向いていない〕という捉え方があった。タニを含む多くの受講者は、母語を活用した練習方法の〈面白さ〉や〈有効性〉を肯定的に捉えている。一方で、〔中国語のリズムを日本語のように変える〕という練習方法に対しては、タニは内向的な学習者がこの方法を使用したくない可能性がある」と語った。その理由として、タニは中国語を日本語の長音のように伸ばして発音するのが大げさで恥ずかしいことを挙げた。このことから、学習者の性格によっては、ほかの学習者が面白くかつ有効だと感じる練習方法でも、一部の学習者が恥ずかしさなどの理由で使用したがる場合があることがわかる。そのため、母語を日本語の音声の学習に活用するにあたり、学習者の性格がこの学習方法に対する学習者の捉え方に影響することを考慮しなければならない。

以上の考察から、日本語の学習における母語の活用の課題として、母語の活用という新しい学習方法に対する学習者の捉え方を把握する必要があることが浮き彫りになった。母語や母方言の使用頻度の低い学習者がその有効性に疑問を感じる場合や、内向的な性格の学習者が特定の練習方法を恥ずかしく感じ、使用したがる場合がある。そのため、特に複数名の学習者を対象とした音声の授業では、個々の学習者の捉え方を把握する必要があると思われる。

6.5.2.2 母語を活用する目的の共有と確認

6.3 と 6.4 の分析から、母語を活用した日本語の音声の授業を通し、受講者は〈日本語の音声〉や〈日本語と母語の音声の異同〉に関する学びを得た(6.3.2.2、6.3.2.3 参照)。また、母語を活用した説明の〈理解しやすさ〉や〈新鮮さ〉を肯定的に捉えている(6.4.2.3、6.4.3.1 参照)。しかし一方で、〈理解しやすさ〉については否定的な捉え方も見られる。以下ではこれらを踏まえ、母語を活用する目的を学習者に共有し、その認識を確認する必要があることについて述べる。

まず、〈理解しやすさ〉について受講者からは、〔(一) 母語から説明する目的をすぐに把握できない〕という捉え方があった。サイを含む多くの受講者は、母語を活用した説明の〈理解しやすさ〉を肯定的に捉えている。一方で、授業の導入部分における母語の音声に関する説明に対しては、サイは母語から説明を始める目的をすぐに把握できない時があると語った。原因の一つとしては、受講者にとって母語を活用した学習に馴染みがないことが挙げられる。6.1.2 で述べたように、本実践に参加した受講者はこれまで、音声に特化した授業の

受講経験がなかった。普段の授業で教師が日本語の音声について説明することや、自分で日本語の音声を練習することはあるが、母語を活用しながら日本語の音声について学習する経験はなかった。今回の授業で初めて母語を活用した学習方法に触れ、その〈新鮮さ〉を肯定的に捉えている。新鮮である反面、馴染みのない学習方法とも言える。ゆえに、日本語の音声の授業でなぜ母語から説明を始めるのか、その目的に戸惑う場合がある。そのため、母語を日本語の音声の学習に活用するにあたり、母語を活用する目的を十分に共有し、学習者がその目的を認識できていることを確認する必要がある。一案としては、授業前にオリエンテーションを行い、授業でなぜ日本語だけでなく母語の音声についても説明するかについて共有するなど、母語の活用に関する共通理解を図ることが考えられる。

次に、〈理解しやすさ〉について受講者からは、〔(一) 母語と日本語の混乱を招く可能性がある〕という捉え方もあった。第4回の授業で、中国語の声調と日本語のアクセントを比較し、両者が違う概念であり複合名詞においても規則が異なると注意を促した。一方で、両者を比較することに対しては、ランは基礎知識が十分でない学習者にかえって混同を招く可能性があると言った。ランのこの語りの背景には、日本語のアクセントを中国語では「音調」や「声調」などと訳して呼ぶことが多く、名称の類似性から中国語本来の「声調」とは同じものだと誤解されやすいことが挙げられる。それに加え、本実践では母語と日本語の相違点に基づく【問題原因の説明】や【注意点の説明】以外に、類似点に基づく【発音方法の説明】もある。前述した中国語の声調と日本語のアクセントとの比較は相違点に基づく【注意点の説明】だが、この目的を学習者が把握できなかった場合、両者の比較は類似点に基づく【発音方法の説明】だと誤解する恐れがある。この場合、ランの語りにあつたように、学習者にかえって混同を招く可能性がある。そのため、母語を日本語の音声の学習に活用するにあたり、母語を具体的にどういった目的で活用しているかを学習者に共有する必要がある。一案としては、6.1.4で示した母語の活用方法の枠組み「TP-SD」を教師が把握し、自身の教授を明確にすることが考えられる。そのうえで学習者に、今は母語と日本語との相違点から注意点を説明しているか、それとも類似点から発音方法を説明しているかを明確に伝え、母語の活用に関する共通理解を図ることが考えられる。

以上の考察から、日本語の学習における母語の活用の課題として、母語を活用する目的を学習者に共有し確認する必要があることが浮き彫りになった。日本語の音声の授業でなぜ母語から説明を始めるかに学習者が戸惑う場合や、母語と日本語の相違点を活用した説明を類似点の説明だと学習者が誤解する場合がある。そのため、授業前のオリエンテーション

や授業中の説明などの際に、母語を活用する目的を学習者に共有し、その目的に対する共通認識が得られていることを確認する必要がある。

6.5.2.3 学習者が母語を活用するための教師と教材のサポート

6.3と6.4の分析から、母語を活用した日本語の音声の授業を通し、受講者は母語を活用した〈日本語の音声の練習方法〉を得た(6.3.2.4参照)。また、これらの方法の〈有効性〉や〈適合性〉そして〈使用しやすさ〉を肯定的に捉えている(6.4.2.1、6.4.2.3、6.4.2.4参照)。しかし一方で、〈使用しやすさ〉については否定的な捉え方も見られる。以下ではこれらを踏まえ、学習者が母語を活用しながら日本語の音声を練習できるよう、教師と教材によるサポートが必要であることについて述べる。

まず、〈使用しやすさ〉について受講者からは、〔(一) 母語の発音方法をすぐに日本語に応用できない〕という捉え方があった。サイを含む多くの受講者は、母語を活用した練習方法の〈有効性〉〈理解しやすさ〉〈使用しやすさ〉を肯定的に捉えている。一方で、〔西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する〕という練習方法に対しては、サイは練習を始めた最初は母語の発音方法を日本語にすぐ応用できなかったと語った。その原因について、サイは二つの言語の間に関連性を最初感じられなかったことや、練習する前に自身が思っていた発音方法(舌を当てる際の力強さ)が実際の発音方法(声帯振動の有無)と違ったことを挙げた。その後、個別練習の際に、教師である筆者がサイの発音を聞き、サイがうまく練習できるよう次のようにサポートした。①サイの発音を聞き、母語の発音方法をうまく応用できないと感じる難点(前述した二つの原因)について尋ねた。②母語(母方言)の無声音・有声音の語を発音しながら、手を喉に当て声帯振動を感じるよう伝えた。③手を喉に当てたまま、声帯振動を意識しながら日本語の清音・濁音の語を発音するよう伝えた。④実際に母語の発音方法を日本語にうまく応用できているにもかかわらず、やや確信が持てないサイに肯定的なフィードバックを与えた。そのうち、②と③は全体練習の際にほかの受講者に伝えた内容とは共通しており、①と④は個別練習の際にサイの状況に合わせて行ったサポートである。つまり、サイには全体練習で行った指導を再度踏まえたうえで、個別練習で新しい練習方法に慣れないサイに困難と感じる点を聞き、確信が持てるよう肯定的なフィードバックを与えた。その後、サイは上記の練習方法で母語の発音方法を日本語に応用できるようになった(6.4.2.4参照)。このように、母語を活用した練習方法に問題なく慣れる学習者がいる一方、母語の発音方法をすぐに応用できないと感じる学習者もい

る。そのため、母語を日本語の音声の学習に活用するにあたり、新しい練習方法にすぐに慣れない学習者に困難とを感じる点を尋ねたり、必要に応じて肯定的なフィードバックを与えたり、教師がサポートすることが望ましい。

次に、〈使用しやすさ〉について受講者からは、〔(一) 練習方法が使いやすいが教師による手ほどきが必要だ〕という捉え方もあった。前述したように、モウを含む多くの受講者は、母語を活用した練習方法の〈有効性〉〈理解しやすさ〉〈使用しやすさ〉を肯定的に捉えている。一方で、モウは母語を活用した練習方法が使いやすいと感じることには、本実践のような教師による体系的な指導が欠かせないと語った。その理由として、モウは教師不在の場合、自身だけで母語について考え、そこから母語を日本語の学習に活用する方法を探るのが困難だと感じることを挙げた。モウのこの語りの背景には、6.5.1.1でも言及したように、母語について学習する機会が少なく、母語話者とはいえ母語の音韻体系をメタ的に捉えられると限らないことが挙げられる。本実践では担当教師である筆者が学習者の母語の音韻体系から日本語に活用できる部分を事前に選別し、母語を活用した日本語の音声の授業を体系的に構想し設計した。このような教師による体系的な指導があったことが、受講者が母語を活用した練習方法の〈有効性〉〈理解しやすさ〉〈使用しやすさ〉を肯定的に捉えたことに大きく影響していると思われる。また、上記で述べたサイの事例を踏まえても、学習者が母語を日本語の学習に応用するうえで、教師によるサポートが重要な役割を持っている。一方で、独学などの場合、教師によるサポートが得られにくいと考えられる。また、異なる母語を持つ複数の学習者がいる場合、教師が全ての学習者の母語を把握し、それに合ったサポートを十分に提供できないことも考えられる。そのため、母語を日本語の音声の学習に活用するにあたり、上記で述べた教師によるサポート以外に、例えば教材¹⁰³のような物的リソースによるサポートも重要である。一案としては、本実践で行ったような母語を活用した説明方法や練習方法などを、教材として学習者や教師に提供することが考えられる。

以上の考察から、日本語の学習における母語の活用の課題として、教師と教材によるサポートが必要であることが浮き彫りになった。学習者が母語の発音方法をすぐに応用できないと感じる場合や、自身だけで母語の活用方法を探るのが困難だと感じる場合がある。そのため、教師による個別指導などのサポートが必要である。ただし、独学などの場合、教師によるサポートが得られにくいことがある。また、異なる母語を持つ複数の学習者がいる場合、

¹⁰³ ここで言う教材は、紙媒体の教科書とは限らない。日本語の音声について学習し練習できるウェブサイトやスマホアプリなどの形態も考えられる。

教師が全ての学習者の母語に対応できないこともある。そのため、母語を活用した説明方法や練習方法などを、教材として学習者や教師に提供する必要がある。

6.5.2.4 学習意欲の維持と練習方法の定着

6.3 と 6.4 の分析から、母語を活用した日本語の音声の授業を通し、受講者は母語の活用の〈新鮮さ〉や〈面白さ〉を肯定的に捉えている(6.4.3.1、6.4.3.2 参照)。しかし一方で、〈新鮮さ〉については一概に肯定的とも言えない捉え方も見られる。以下ではこれらを踏まえ、日本語の音声について学習する意欲を維持し、母語を活用した練習方法を定着させる必要があることについて述べる。

〈新鮮さ〉について受講者からは、[(一) 二回目は一回目ほど新鮮でない]という捉え方があった。カネを含む多くの受講者は、母語を活用した学習の〈新鮮さ〉や〈面白さ〉を肯定的に捉えている。例えば、第1回の授業における、西南官話の無声音・有声音による日本語の清音・濁音の【発音方法の説明】に対して、カネは「母語の音で日本語の音を説明するのが新鮮だ」と、その〈新鮮さ〉を肯定的に捉えている。一方で、第2回の授業における、西南官話の/n/・/l/による日本語のナ行音・ラ行音の【問題原因の説明】や【発音方法の説明】に対して、カネは第2回でも母語の活用を面白くは感じるが、第1回ほど新鮮だとは感じなかったと語った。このように、ごく自然な結果とも言えるが、母語の活用という新しい学習方法に対する新鮮感は徐々に減退すると思われる。

上記のカネの語りにある新鮮感の減退から、母語の活用について再考する必要がある。というのも、受講者が母語の活用の〈印象深さ〉や〈有効性〉を捉える際に、〈新鮮さ〉という要素が影響していることが窺える。例えば、「(印象が) 深かった原因は、以前一度も、その、母語の角度から、母語のほうから発音の違いを探して、それを第二言語の学習の過程に応用することはなかったですから。」というカネの語りにあるように、〈印象深さ〉は〈新鮮さ〉と関連付けられていた。また、「(発音方法を) 直観的に明確に把握できます。」に続く「とても新鮮です。初めて聞きました。」というカネの語りにあるように、〈有効性〉は〈新鮮さ〉とほぼ同時に想起されていた。これらの例を考慮すれば、受講者が母語の活用を様々な側面から肯定的に捉えた(6.4 参照) ことの背後には、〈新鮮さ〉という要素がある程度影響している可能性が否めない。さらに言えば、6.5.1.4 では母語の活用が学習者の学習意欲を喚起させる効果があると考察したが、新鮮感が減退した後に学習意欲が維持されるか、今後の課題として検討しなければならない。また、インタビューの時点で(授業終了から二～

三ヶ月後)、母語を活用した〈日本語の音声の練習方法〉で練習し続けていた受講者が複数名いたが、学習者自身にとって満足できるような効果が得られるまで練習が継続されるかも、今後の重要な課題である。

以上の考察から、日本語の学習における母語の活用の課題として、学習意欲の維持と練習方法の定着を図る必要があることが浮き彫りになった。母語の活用という新しい学習方法に対する新鮮感が、この方法の面白さに対する学習者の肯定的な捉え方に繋がり、さらに学習意欲の向上に繋がる場合がある。また、前述した新鮮感が、母語を活用した練習方法の有効性などに対する学習者の捉え方に影響している可能性もある。そのため、母語の活用に対する新鮮感が減退した後に、日本語の音声について学習する意欲を維持し、母語を活用した練習方法の定着を図る必要がある。

6.6 本章のまとめ

本章では、第二章で構築した母語の活用の枠組みから本実践における母語の活用の意味を確認し、学習者の母語と母方言を活用した日本語の音声の授業を実践した(6.1.1)。本実践に参加した受講者は、音声に特化した授業の受講経験がない、中国語西南官話話者の日本語学習者である(6.1.2)。担当教師である筆者は受講者と同様に中国語西南官話話者であり、音声教育・音声学・音韻論に関する専門知識を有するが、音声に特化した授業を担当した経験がなかった(6.1.3)。第二章と第五章を踏まえ、「言語間類似点・相違点に基づく理論的・実践的母語の活用方法の枠組み(TP-SD)」を構築し、これに基づき授業における具体的な母語の活用方法を考案した(6.1.4)。なお、授業はオンライン(リアルタイム)で行い、各回の授業は導入・解説・練習・まとめという四つのステップからなる(6.1.5)。授業後アンケートおよびインタビューを通し、受講者の学びと母語の活用に対する捉え方を調査し分析した(6.2)。以下では6.2.1で述べた三つの研究課題に沿って、分析と考察の結果をまとめる。

課題Ⅰ：母語を活用した授業を通して受講者はどのような学びを得たか。(6.3)

アンケートの記述およびインタビューの語りの分析から、受講者は《知識面》《認識面》《運用面》の学びを得た。

《知識面》では、受講者は[西南官話の無声音・有声音]や[西南官話の/n/・/l/]など、〈母語の音声〉に関する知識を得た。また、[日本語の清音・濁音の区別]や[日本語のナ

行音・ラ行音の区別] など、〈日本語の音声〉に関する知識を得た。両言語に関する知識を同時に得ることにより、[日本語の無声音・有声音と中国語の無気音・有気音の違い] や [日本語の無声音・有声音と西南官話の無声音・有声音の類似性] など、〈日本語と母語の音声の異同〉に関する知識を得た。さらに、これらの知識を活用し、[西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する] や [中国語のリズムを日本語のように変える] など、様々な〈日本語の音声の練習方法〉を得た。

《認識面》では、受講者は [音声の意味伝達に影響する] や [音声の知識が聴解や語彙の学習に役立つ] など、〈音声の重要性に関する気づき〉を得た。そして、[母語の音声の知識が他言語の音声の学習にも役立つ] や [声を出して練習するのが重要だ] など、〈音声の学習に対する考え〉に変化が現れた。また、[声帯振動を意識する] や [語尾の長音を意識する] など、〈音声に対する意識化〉が促された。さらに、[清音の呼気が強すぎる] や [連続するナ行音・ラ行音を特に混同しやすい] など、自身の〈音声上の問題点の把握〉ができた。

《運用面》では、受講者は練習を経て、[清濁の発音の改善] や [連続するナ行音・ラ行音の発音の改善] など、〈発音の改善の実感〉を得た。また、[清濁の聴取の改善] や [長音の聴取の改善] など、〈聴取の改善の実感〉を得た。ただし、発音と聴取の両方の改善を実感する場合もあれば、片方のみの改善を実感する場合もある。

課題Ⅱ：母語の活用に対して受講者はどのように捉えるか。(6.4)

アンケートの記述およびインタビューの語りの分析から、受講者は《理性的》および《感性的》に、様々な側面から母語の活用に対する捉え方を示した。

《理性的》な捉え方では、母語の活用の〈有効性〉に関しては、[発音方法を明確に把握できる] や [母語と日本語の違いを直観的に感じられる] などがある。〈適合性〉に関しては、[方言話者の学習者に向いている] や [外国語の学習経験が少ない学習者に向いている] などがある。〈理解しやすさ〉に関しては、[発音方法を理解しやすい] や [母語と日本語の違いを理解しやすい] などがある。〈使用しやすさ〉に関しては、[練習材料を入手しやすい] や [練習を始めやすい] などがある。しかし一方で、これらの肯定的な捉え方以外に、否定的な（もしくは否定に近い）捉え方も見られる。例えば、〈有効性〉に関しては、[(-) ほかの方法より有効かは分からない] がある。〈適合性〉に関しては、[(-) 内向的な性格の学習者に向いていない] がある。〈理解しやすさ〉に関しては、[(-) 母語と日本語の混乱

を招く可能性がある] や [(一) 母語から説明する目的をすぐに把握できない] がある。〈使用しやすさ〉に関しては、[(一) 母語の発音方法をすぐに日本語に応用できない] や [(一) 練習方法が使いやすいが教師による手ほどきが必要だ] がある。

《感性的》な捉え方では、母語の活用の〈新鮮さ〉に関しては、[母語の音で日本語の音を説明するのが新鮮だ] や [母語の音を日本語の音のように変えて練習するのが新鮮だ] などがある。〈面白さ〉に関しては、[母語の音と日本語の音を比較するのが面白い] や [母語と日本語の音声を同時に学習できるのが面白い] などがある。〈印象深さ〉に関しては、[母語と日本語の音を地名で比較しながら練習するのが印象深い] や [母語の音で日本語の音を説明することで印象に残りやすい] などがある。しかし一方で、これらの肯定的な捉え方以外に、否定的な（もしくは否定に近い）捉え方も見られる。例えば、〈新鮮さ〉に関しては、[(一) 二回目は一回目ほど新鮮でない] がある。〈印象深さ〉に関しては、[(一) すでに意識していた音声項目はあまり印象深くない] がある。

課題Ⅲ：上記で明らかにした受講者の学びと捉え方から、日本語の音声の授業における母語の活用にはどのような効果があり、どのような課題があるか。(6.5)

課題Ⅰと課題Ⅱの分析結果を総合的に考察し、日本語の音声の授業における母語の活用には以下の五つの効果があることを述べた。

- ① 母語の音声に関するメタ言語知識の獲得に繋がり、母語に対する知的好奇心を満たすという効果がある。また、日本語と母語の両方を融合させた学習は片方の学習よりも、この効果を増幅できると期待される。
- ② 日本語の音声に対する理解を促進するという効果がある。特に、外国語の学習経験の少ない学習者にとって有用である。さらに、日本語の音声を母語の音声と関連付けることにより、理解して得た知識が印象に残りやすく、長期的に保持できる可能性が窺える。
- ③ 日本語の音声に対する自信を向上させるという効果がある。母語を活用した練習方法で自身の発音や発音練習をすることに対する学習者の不安が軽減され、練習後に発音や聴取が改善されたという実感が得られる。
- ④ 日本語の音声に対する学習意欲を喚起するという効果がある。学習意欲が喚起されるきっかけとしては、母語と日本語（特にその音声上の相違点）を比較することで音声の重要性に学習者が気づいたことと、馴染みのある母語を活用することで日本語の学習を学習者が面白いと感じたことが挙げられる。

- ⑤ 日本語の音声の練習における困難を軽減するという効果がある。実践のしやすい練習方法で練習が開始しやすくなるだけでなく、音声に対する明確な判断基準で練習する際の不確かさや戸惑いも軽減される。

一方で、日本語の音声の授業における母語の活用には以下の四つの課題もある。

- ① 母語の活用に対する学習者の捉え方の把握：母語や母方言の使用頻度の低い学習者がその有効性に疑問を感じる場合や、内向的な性格の学習者が特定の練習方法を恥ずかしく感じ、使用したがない場合がある。そのため、特に複数名の学習者を対象とした音声の授業では、母語の活用に対する学習者の捉え方を把握する必要がある。
- ② 母語を活用する目的の共有と確認：日本語の音声の授業でなぜ母語から説明を始めるかに学習者が戸惑う場合や、母語と日本語の相違点を活用した説明を類似点の説明だと学習者が誤解する場合がある。そのため、授業前のオリエンテーションや授業中の説明などの際に、母語を活用する目的を学習者に共有し、その目的に対する共通認識が得られていることを確認する必要がある。
- ③ 教師と教材によるサポート：学習者が母語の発音方法をすぐに応用できないと感じる場合や、自身だけで母語の活用方法を探るのが困難だと感じる場合がある。そのため、教師による個別指導などのサポートが必要である。ただし、独学などの場合、教師によるサポートが得られにくいことがある。また、異なる母語を持つ複数の学習者がいる場合、教師が全ての学習者の母語に対応できないこともある。そのため、母語を活用した説明方法や練習方法などを、教材として学習者や教師に提供する必要がある。
- ④ 学習意欲の維持と練習方法の定着：母語の活用という新しい学習方法に対する新鮮感が、この方法の面白さに対する学習者の肯定的な捉え方に繋がり、さらに学習意欲の向上に繋がる場合がある。また、前述した新鮮感が、母語を活用した練習方法の有効性などに対する学習者の捉え方に影響している可能性もある。そのため、母語の活用に対する新鮮感が減退した後に、日本語の音声について学習する意欲を維持し、母語を活用した練習方法の定着を図る必要がある。

第三章と第四章で探究した音声習得における母語の影響と、第五章と本章で探究した音声教育における母語の活用を踏まえ、次章では本論文の結論をまとめ、音声習得と音声教育における母語の役割について述べる。そのうえで、今後に向けて、学習者の母語と母方言を

活用した日本語音声教育の在り方について提言する。

第七章 結論

第一章で述べたとおり、本研究の目的は日本語の音声の習得と教育における学習者の母語の役割を探究することである。最終的に、学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育の在り方について提言する。1.2 ではこの目的を達成するための問いを二つ設定した。

問いⅠ 音声習得における母語の役割：

音声習得において学習者の母語は知覚と生成にどのような影響を及ぼすか。

問いⅡ 音声教育における母語の役割：

音声教育において学習者の母語はどのように活用できるか。

本章では、これまでの章を踏まえ、本論文の結論を述べる。7.1 で音声習得における母語の役割について、7.2 で音声教育における母語の役割について述べる。そのうえで、7.3 で学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育の在り方について提言する。最後に、7.4 で今後の課題を提示する。

7.1 音声習得における母語の役割

本章の冒頭では、本研究の目的を達成するために設定した二つの問いを再掲した。問いⅠ「音声習得における母語の役割」に対する答えを探るために、第三章と第四章では中国語西南官話話者の日本語学習者によるナ行音・ラ行音の知覚と生成を事例に調査を行った。その結果を踏まえ、7.1.1～7.1.5 で問いⅠの答えを述べ、7.1.6 で本節をまとめる。

7.1.1 母語の影響と母方言・下位方言の影響

第二言語習得研究では、学習者の母語が習得に影響を及ぼしていることは広く知られている。近年では母方言による影響も注目を集め、母方言の音韻体系が第二言語の音声の習得に影響することが指摘されている。ただし、中国語などのような方言の体系が複雑な言語の場合は、学習者の母方言について議論する際に下位方言まで分けて論じる必要がある。以下ではこれまで述べてきた内容を踏まえ、特に 3.3.2 と 4.3.2 の考察を中心に、この点について述べる。

2.5.2 と 2.5.3 で述べたように、中国の公用語である普通話や多くの方言では音素 /n/・/l/ の音韻対立があり、これが日本語の /n/・/r/ の音韻対立に近似する。そのため、多くの中国語話者の日本語学習者にとって、ナ行音・ラ行音の弁別がさほど困難でない。しかし、西南官話などの方言では /n/・/l/ の音韻対立がない場合がある。それを母方言とする日本語学習者にはナ行音・ラ行音の混同が見られる。ただし、西南官話と一口に言っても、その下にはさらに成都話や重慶話など複数の下位方言がある。2.5.2 ではこれらの下位方言を、/n/・/l/ の音韻対立の有無と分布によって、タイプ I とタイプ II に分けた。先行研究を踏まえ、両タイプの下位方言話者の日本語学習者はナ行音・ラ行音の混同が見られるという共通点があるが、具体的な混同の特徴には相違点があると予想した。

3.1.2 では調査協力者である西南官話話者の日本語学習者 (SW) を、下位方言のタイプによってグループ I とグループ II に分けた。3.2.2 と 4.2.2 の分析から、グループ II の SW はナ行音・ラ行音の母音に関係なく混同が起こるのに対し、グループ I の SW は母音 /a, u, e, o/ の場合に混同が起こるが、母音 /i/ の場合に混同が非常に起こりにくいとわかった。3.3.2 と 4.3.2 ではこのグループ間の相違が見られる原因を、タイプ I とタイプ II の下位方言の音韻特徴から考察した。つまり、タイプ II の下位方言では /n/・/l/ の音韻対立がないため、グループ II の SW は日本語のナ行音・ラ行音の混同が起こる。対して、タイプ I の下位方言では母音 /i/・/y/ の場合に /n/・/l/ の音韻対立があるため、グループ I の SW も日本語のナ行音・ラ行音の混同が起こるが、「ニ・リ」の混同が起こりにくいのである (次項で詳述)。このように、学習者の母方言を下位方言まで考慮すると、下位方言の音韻特徴の相違によっては、日本語の知覚と生成にも異なる特徴が見られる。

上記のように、第二言語の音声の習得に母語の音韻体系が影響を及ぼすが、母語だけでなく母方言の音韻体系が強く影響する場合がある。また、方言の体系が複雑な言語の場合は、学習者の母方言について議論する際に下位方言まで分けて論じる必要がある。なぜなら、下位方言の音韻特徴の相違によって、第二言語の音声の習得にも異なる特徴が見られるからである。この結論を次のように理論化できる。学習者の母語において音素 X と Y (例: /n/・/l/) の音韻対立がある場合は、それに近似する第二言語の音素 X' と Y' (例: /n/・/r/) の弁別が困難でない。しかし、他の方言と異なり学習者の母方言に X と Y の音韻対立がない場合は、第二言語の X' と Y' の混同が起こる。さらに、母方言を下位方言まで細分化した際、X と Y の音韻対立の有無と分布において異なる特徴が見られる場合は、第二言語の X' と Y' の混同にも異なる特徴が見られる。

7.1.2 母語による負の影響と正の影響

第二言語の音声の習得において母語による負の影響以外に正の影響もあるが、同じ音声項目の習得に負の影響と正の影響が同時に現れる場合がある。以下ではこれまで述べてきた内容を踏まえ、特に 3.3.2 と 4.3.2 の考察を中心に、この点について述べる。

2.5.3 で述べたように、中国の公用語である普通話や多くの方言には音素/n/・l/の音韻対立があり、これが日本語の音素/n/・r/の音韻対立と非常に類似しているため、ナ行音・ラ行音の弁別が困難でない。ところが、西南官話などの方言にはn/・l/の音韻対立がない場合が多く、それを母方言とする日本語学習者にはナ行音・ラ行音の混同が見られる。これは日本語の習得における母語（母方言）の負の影響である。ただし、負の影響のみが現れるのではなく、場合によっては正の影響も同時に現れる。

前項でも言及したが、3.2.2 と 4.2.2 の分析から、グループ I の SW は母音/a, u, e, o/の場合に混同が起こるが、母音/i/の場合に混同が非常に起こりにくいとわかった。3.3.2 と 4.3.2 ではこのような特徴が見られる原因を、グループ I の SW の母方言（タイプ I の下位方言）の音韻特徴から考察した。その母方言では洪音の場合にn/・l/の音韻対立（例：/na/・/la/）がなく、その影響で日本語を聞き話す際にナ行音・ラ行音を混同することがある。言わば、母語（母方言）による負の影響である。一方で、その母方言では細音の場合にn/・l/の音韻対立（例：/ni/・/li/）があり、その影響でほかのナ行音・ラ行音と比べ「ニ・リ」の混同が非常に起こりにくい。言わば、母語（母方言）による正の影響である¹⁰⁴。このように、ナ行音・ラ行音の習得において、負の影響と正の影響が同時に現れているのである。

上記のように、第二言語の音声の習得において、母語による負の影響と正の影響が同時に現れる場合がある。この結論を次のように理論化できる。学習者の母語において音素 X と Y（例：/n/・/l/）の音韻対立がない場合、母語の負の影響で、第二言語の音素 X' と Y'（例：/n/・/r/）の知覚や生成において混同が起こる。ただし、母語の X と Y が一定の条件（例：後続母音の種類）において X₂ と Y₂（例：/ni/・/li/）のような一部の区別が存在する場合、母語の正の影響も同時に起こる。つまり、第二言語の X'₂ と Y'₂（例：/ni/・/ri/）は X'_{1,3,4,5} と Y'_{1,3,4,5}（例：/na, nu, ne, no/・/ra, ru, re, ro/）と比べ混同が起こりにくい。

¹⁰⁴ この点については、母語の正の影響が起こっているというよりは、母語の負の影響が起こっていないという捉え方もあろう。ただ、自身にとって困難であるナ行音・ラ行音だが、その一部分（「ニ・リ」）に近似する音が母語（母方言）にあるため問題なく聴取し発音できる。この意味で、本論文では母語の正の影響として捉える。

7.1.3 学習者個人の知覚と生成上の特徴として現れる母語の影響

同じ母語を持つ学習者の間に共通の特徴が見られた場合、その特徴が母語の影響によるものであることが多い。一方で、同じ母語を持つ学習者の間に異なる特徴が見られた場合でも、その特徴が母語の影響によるものである可能性がある。以下ではこれまで述べてきた内容を踏まえ、特に 3.3.1 と 4.3.1 の考察を中心に、この点について述べる。

3.1.2 で述べたように、調査協力者の日本語学習者は全員中国語を母語とし、西南官話を母方言とする。しかし、3.2.1 と 4.2.1 の分析から、ナ行音・ラ行音の混同が見られるという点においては共通しているが、個人によっては混同の方向に異なる特徴があるとわかった。つまり、ナ行音をラ行音に混同しやすい SW と、ラ行音をナ行音に混同しやすい SW と、双方向の混同が同程度に起こる SW がそれぞれいる。さらに、同じ下位方言の話者である SW でも、混同の方向において異なる特徴を呈する場合がある。3.3.1 と 4.3.1 ではこのような個人の特徴が見られることに、その母方言（西南官話）の音韻特徴が関係していると考察した。西南官話では多くの場合、前述したタイプ I の下位方言における細音の場合を除けば、/n/・/l/ の音韻対立がなく両者が同じ音素の異音である。両者が [n] で発音される場合もあれば [l] で発音される場合もあり、一定の規則がない。その影響で、SW によるナ行音・ラ行音の混同にも一定の方向が見られず、ナ行音→ラ行音の混同、ラ行音→ナ行音の混同、ナ行音⇄ラ行音の双方向の混同と様々である。このように、個人によって異なる特徴が見られるのは、母語（母方言）の音韻特徴に起因すると思われる。

上記のように、第二言語の音声の習得において、母語の影響が学習者個人の知覚や生成上の特徴として現れる場合がある。この結論を次のように理論化できる。学習者の母語において音素 X と Y（例：/n/・/l/）の音韻対立がない場合、母語の負の影響で、第二言語の音素 X' と Y'（例：/n/・/r/）の知覚や生成において混同が起こる。母語の X と Y がどちらの音で発音されるか一定の規則がない場合、第二言語の X' と Y' も同様に混同の方向に一定の規則がない。その結果、同じ母語を持つ学習者であっても、個人によって異なる特徴を呈することがある。

7.1.4 音韻のレベルと音声のレベルにおける母語の影響

学習者の母語の音韻体系が第二言語の音声の習得に影響を及ぼすが、この影響は音声のレベルよりも音韻のレベルで起こっている可能性がある。以下ではこれまで述べてきた内容を踏まえ、特に 3.3.3 と 4.3.3 の考察を中心に、この点について述べる。

2.5.1 で述べたように、日本語のナ行音・ラ行音は音韻論の観点では音素/n/・/r/の音韻対立だが、音声学の観点では複数の異音がある。ナ行音には「ナ ヌ ネ ノ」の[n]と「ニ ニャ ニュ ニョ」の[n̥]という二つの異音があり、ラ行音にも「ラル レロ」の[r]と「リ リャ リュ リョ」の[r̥]がある。これを踏まえ、2.5.3 では「ニ・リ」の混同が起こりにくい日本語学習者は、「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」の混同も同様に起こりにくいと予想した。しかし、3.2.3 と 4.2.3 の分析から、予想した特徴が殆ど見られず、「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」の混同が起こっていることがわかった。3.3.3 と 4.3.3 では予想と異なる調査結果になった原因が、学習者の母方言に「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」に近似する音が殆どないことにあると考察した。そしてこれを踏まえ、第二言語の音声の習得における母語の影響は、音声のレベルよりも音韻のレベルで起こっていると推測した。つまり、目標言語の子音（日本語の「ニ・リ」の子音）と音声的に近似する子音（西南官話の/mi/・/li/の子音）が学習者の母語に存在する場合でも、その目標言語の子音が別の母音と組み合わせたり（日本語の「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」）、学習者の母語の音韻体系に存在しない（もしくは馴染みのない）音になる場合、母語の影響が現れにくいという可能性がある。一方で、一部の学習者のデータからは、母語（母方言）の正の影響が音声のレベルでも起こりうることが示唆された。つまり、母方言の/mi/・/li/に近似する日本語の「ニ・リ」だけでなく、母方言にない音だが音声的に子音が近似する「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」も、同様に混同が起こりにくい場合がある。このように、母語の影響が音韻のレベルで起こっている可能性があるが、一部の学習者においては母語の正の影響が音声のレベルでも起こりうる。

上記のように、第二言語の音声の習得における母語の影響は、音声のレベルよりも音韻のレベルで起こっている可能性がある。ただし、一部の学習者のデータからは、一定の条件で母語の影響が音声のレベルでも起こりうることが示唆された。その条件の解明を今後の課題とする。この結論を次のように理論化できる。第二言語の子音と母音の組み合わせ X_1 と Y_1 （例：[ni]・[ri]）に近似する音が、学習者の母語の音韻体系に X_1 と Y_1 （例：[ni]・[li]）として存在する場合、母語の正の影響が現れやすい。一方で、この子音が別の母音と組み合わせたり X_2 と Y_2 （例：[na]・[ra]）になり、これに近似する音が学習者の母語の音韻体系に存在しない場合、母語の正の影響が現れにくい。つまり、音声的にはいずれの場合も子音 X' と Y' であるが、母語の音韻体系に近似音のある X_1 と Y_1 の場合は母語の影響が起こりやすく、母語の音韻体系に近似音のない X_2 と Y_2 の場合は母語の影響が起こりにくい。この現象を、母語の影響は音声のレベルよりも音韻のレベルで起こっていると解釈する。

7.1.5 母語の影響と音環境の影響の相乗効果

母語の影響のほか、音環境などの要因も第二言語の音声の習得に影響を及ぼす。また、二つの影響が同時に現れ、その相乗効果で第二言語の音声の習得に困難をきたす場合がある。以下ではこれまで述べてきた内容を踏まえ、特に 3.3.4 と 4.3.4 の考察を中心に、この点について述べる。

2.5.1 で述べたように、日本語のナ行音・ラ行音は調音位置が同じ、もしくは極めて近い。両者の最大の違いは調音方法であり、鼻音か非鼻音かの区別である。そのため、学習者の母語または母方言（中国語の西南官話など）に /n/（鼻音）と /l/（非鼻音）の音韻対立がない場合、ナ行音・ラ行音の混同が起りやすい。そこで、もしナ行音・ラ行音の前後にほかの鼻音が付き、その影響でナ行音・ラ行音の弁別がさらに難しくなると思われる。

3.1.3 では 7 種類の音環境にあるナ行音・ラ行音のミニマルペアを調査語とした。3.2.4 と 4.2.4 の分析から、撥音の音環境は撥音のない音環境よりもナ行音・ラ行音の混同が起りやすいとわかった。3.3.4 と 4.3.4 ではこのような特徴が見られる原因を、撥音「ㄣ」の鼻音の性質による影響だと考察した。つまり、学習者にとってナ行音（鼻音）・ラ行音（非鼻音）の弁別が元々困難であり、その前後に撥音（鼻音）が伴うとその弁別がさらに難しくなる。その結果、知覚においては「ラ行音+撥音」を「ナ行音+撥音」と聞き間違えやすく、生成においては発音をうまく制御できず「ラ行音+撥音」と「ナ行音+撥音」を相互に言い間違えやすいという特徴が見られた。このように、母方言の影響と音環境の影響による相乗効果で、学習者にとって困難であるナ行音・ラ行音の弁別が、撥音の音環境でさらに困難になり混同が起りやすい。

上記のように、第二言語の音声の習得において、母語の影響と音環境の影響が同時に作用し、その相乗効果により習得が困難になる場合がある。この結論を次のように理論化できる。学習者の母語において音素 X と Y（例：/n/・/l/）の音韻対立がない場合、母語の負の影響で、第二言語の音素 X' と Y'（例：/n/・/r/）の知覚や生成において混同が起こる。さらに、X' と Y' が特定の音環境にある場合（例：前後に撥音/N/が伴う）、母語の影響と音環境の影響の相乗効果で混同がさらに起りやすくなる。

7.1.6 本節のまとめ（問い I に対する答え）

1.2 では研究目的を達成するための問いを二つ立てた。本節では第三章と第四章の調査結果を踏まえ、問い I に対する答えを以下のように述べた。

問い I 音声習得における母語の役割 :

音声習得において学習者の母語は知覚と生成にどのような影響を及ぼすか。

上記の問いに対する答えを探るために、中国語西南官話話者の日本語学習者によるナ行音・ラ行音の知覚と生成を事例に調査を行った。調査結果から知覚と生成の特徴を分析し、その特徴から母語の影響について考察した。その結果を理論化することにより、第二言語の音声の習得における母語の影響については以下の五点が明らかになった。

1) 母語の影響と母方言・下位方言の影響 (7.1.1)

学習者の母語において音素 X と Y (例 : /n/・/l/) の音韻対立がある場合は、それに近似する第二言語の音素 X' と Y' (例 : /n/・/r/) の弁別が困難でない。しかし、他の方言と異なり学習者の母方言に X と Y の音韻対立がない場合は、第二言語の X' と Y' の混同が起こる。さらに、母方言を下位方言まで細分化した際、X と Y の音韻対立の有無と分布において異なる特徴が見られる場合は、第二言語の X' と Y' の混同にも異なる特徴が見られる。

2) 母語による負の影響と正の影響 (7.1.2)

学習者の母語において音素 X と Y (例 : /n/・/l/) の音韻対立がない場合、母語の負の影響で、第二言語の音素 X' と Y' (例 : /n/・/r/) の知覚や生成において混同が起こる。ただし、母語の X と Y が一定の条件 (例 : 後続母音の種類) において X₂ と Y₂ (例 : /ni/・/li/) のような一部の区別が存在する場合、母語の正の影響も同時に起こる。つまり、第二言語の X'₂ と Y'₂ (例 : /ni/・/ri/) は X'_{1,3,4,5} と Y'_{1,3,4,5} (例 : /na, nu, ne, no/・/ra, ru, re, ro/) と比べ混同が起こりにくい。

3) 学習者個人の知覚や生成上の特徴として現れる母語の影響 (7.1.3)

学習者の母語において音素 X と Y (例 : /n/・/l/) の音韻対立がない場合、母語の負の影響で、第二言語の音素 X' と Y' (例 : /n/・/r/) の知覚や生成において混同が起こる。母語の X と Y がどちらの音で発音されるか一定の規則がない場合、第二言語の X' と Y' も同様に混同の方向に一定の規則がない。その結果、同じ母語を持つ学習者であっても、個人によって異なる特徴を呈することがある。

4) 音韻のレベルと音声のレベルにおける母語の影響 (7.1.4)

第二言語の子音と母音の組み合わせ X_1 と Y_1 (例: [ni]・[ri]) に近似する音が、学習者の母語の音韻体系に X_1 と Y_1 (例: [ni]・[ri]) として存在する場合、母語の正の影響が現れやすい。一方で、この子音が別の母音と組み合わせたり X_2 と Y_2 (例: [na]・[ra]) になり、これに近似する音が学習者の母語の音韻体系に存在しない場合、母語の正の影響が現れにくい。つまり、音声的にはいずれの場合も子音 X と Y であるが、母語の音韻体系に近似音のある X_1 と Y_1 の場合は母語の影響が起りやすく、母語の音韻体系に近似音のない X_2 と Y_2 の場合は母語の影響が起りにくい。このことから、母語の影響が音声のレベルよりも音韻のレベルで起こっている可能性が窺える。

5) 母語の影響と音環境の影響の相乗効果 (7.1.5)

学習者の母語において音素 X と Y (例: /n/・/l/) の音韻対立がない場合、母語の負の影響で、第二言語の音素 X と Y (例: /n/・/r/) の知覚や生成において混同が起こる。さらに、 X と Y が特定の音環境にある場合 (例: 前後に撥音/Nが伴う)、母語の影響と音環境の影響の相乗効果で混同がさらに起こりやすくなる。

7.2 音声教育における母語の役割

本章の冒頭では、本研究の目的を達成するために設定した二つの問いを再掲した。問いⅡ「音声教育における母語の役割」に対する答えを探るために、第二章では先行研究の概観と整理を通し母語の活用の枠組みを構築し、本研究で探究する母語の活用の意味を明確にした。そのうえで、第五章では教材調査から母語の活用の現状を把握し、第六章では教育実践から母語の活用の在り方を模索しその効果と課題を解明した。これらの結果を踏まえ、7.2.1～7.2.5 で問いⅡの答えを述べ、7.2.6 で本節をまとめる。

7.2.1 第二言語教育における母語の活用の枠組み

第二言語教育研究では近年、母語を活用した教育実践が盛んに行われている。個々の実践の積み重ねも重要だが、先行研究を概観したうえで母語の活用に関する理論的枠組みを構築する必要がある。以下ではこれまで述べてきた内容を踏まえ、特に 2.3.2 と 2.3.3 を中心に、本論文で構築した母語の活用の枠組みについて述べる。

2.3.2 では先行研究に見られる母語の活用の分類と枠組みを概観した。Harbord (1992) は【目的】という観点から母語の活用を、①教師・学習者間のコミュニケーションの促進、②教師・学習者間の関係の促進、③目標言語の学習の促進、という三つに分類している。Forman (2010) も【目的】という観点から分類しているが、Harbord (1992) とはやや異なる方法で母語の活用を、①認知面、②情意面、③教育面、④社会政治面、という四つに分類している。そのうち、Forman の①は Harbord の③と、Forman の②は Harbord の①や②と、Forman の③と Harbord の①と、重なる部分がある。他方、Cook (2001) は分類基準について明言していないものの、母語を活用するのは教師か学習者かという分類から、【使用者】という観点から母語の活用を分類していると言える。一方で、Littlewood & Yu (2011) は単に分類することに留まらず、母語の活用の枠組みとして「原則に基づいたアプローチ (a principled approach)」を提案している。その枠組みには【目標】と【計画性】という二つの観点がある。【目標】という観点は前述の【目的】と類似し、この観点では母語の活用を目標言語の習得を助けるための「核的目標」と、感情面や物質面の環境を作るための「枠的目標」に分けている。【計画性】という観点では母語の活用を、事前に計画される「方略的使用」と、その場で臨機応変に使用される「補償的使用」に分けている。このように、本論文ではこれらの先行研究から、【目的】【計画性】【使用者】という三つの観点を抽出した。

2.3.3 では上記の三つに加え、第二言語教育研究に見られる母語の活用例を整理しながら、【活用手段】【言語領域】【言語運用】という三つの観点を追加した。【活用手段】という観点からは、①母語を媒介語や交流言語などとして使う「言語」面の活用と、②母語に関するメタ言語知識を目標言語の学習に応用する「メタ言語」面の活用が考えられる。【言語領域】という観点からは、母語を目標言語の学習に活用する際に特に着目する領域という意味合いで、①「文法」面、②「語彙」面、③「音声」面の活用が考えられる。【言語運用】という観点からは、聞くことや読むことに重きを置く「受容」面の母語の活用と、話すことや書くことに重きを置く「産出」面の母語の活用が考えられる。

本論文では、ここまで述べてきた【目的】【計画性】【使用者】【活用手段】【言語領域】【言語運用】という六つの観点を、母語の活用について考える際に必要な観点として提示した(表 7-1)。ただし、表内の各観点およびその下の各分類は、排他的な関係でなく、互いに補完的な関係にある。

表 7-1 母語の活用に必要な六つの観点 (表 2-4 の再掲)

観点	分類	説明	参考にした先行研究
目的	学習	目標言語の学習の促進を主な目的として母語を活用する	Harbord 1992、 Forman 2010、 Littlewood & Yu 2011
	情意	個人および対人の情意面（安心感、自信、アイデンティティ、関係性など）の配慮を主な目的として母語を活用する	
	効率	授業時間の効率的な使用を主な目的として母語を活用する	
計画性	系統的	事前に設計された体系的な方法で母語を活用する	Littlewood & Yu 2011
	補償的	その場の状況に合わせて臨機応変に母語を活用する	
使用者	教師	教師が学習者の母語を活用する	Cook 2001
	学習者	学習者が自身の母語を活用する	
活用手段	言語	母語を教授のための媒介語や教室内の交流言語などとして活用する	本論文の提案 (He 2012 を一部参考)
	メタ言語	母語の音声や文法などに関するメタ言語知識を目標言語の学習に活用する	
言語領域	文法	目標言語の文法の学習や運用に主な着眼点を置き母語を活用する	本論文の提案 (Cabaroğlu & Rathert 2017 を一部参考)
	音声	目標言語の音声の学習や運用に主な着眼点を置き母語を活用する	
	語彙	目標言語の語彙の学習や運用に主な着眼点を置き母語を活用する	
言語運用	受容	目標言語で聞く・読む能力の促進または行動の補助のために母語を活用する	本論文の提案 (Nation 2003、

	産出	目標言語で話す・書く能力の促進または行動の補助のために母語を活用する	Cabaroğlu & Rathert 2017 を一部参考)
--	----	------------------------------------	------------------------------------

上記の表に基づき、第二言語教育における母語の活用の枠組みを構築した（図 7-1）。ただし、この枠組みはあくまでも土台であり、最終形態ではない。研究成果を蓄積し、この枠組みを発展させていく必要がある。例えば、ここで示された六つの観点以外に、新たな観点が追加される可能性や、それぞれの観点の下にある分類が変更される可能性がある。

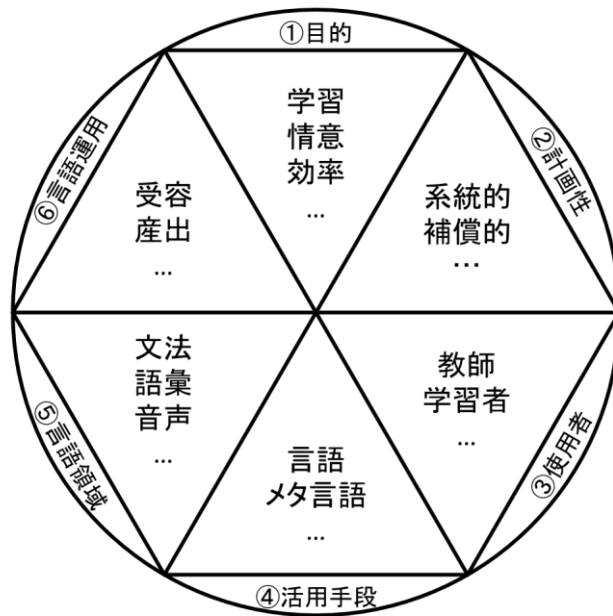


図 7-1 第二言語教育における母語の活用の枠組み（図 2-2 の再掲）

7.2.2 音声教育における母語の活用方法の枠組み

前項では第二章で構築した第二言語教育における母語の活用の枠組みについてまとめた。この枠組みの【言語領域】と【活用手段】という観点から言えば、本論文では特に「音声」における「メタ言語」面の母語の活用に着目する。その具体的な活用方法を考案するためには、音声教育における母語の活用方法の枠組みを構築する必要がある。その枠組みを構築す

するためにはまず、第二章で先行研究に見られる母語の活用に関する提案を概観し、第五章で市販の教材における母語の活用の現状を把握した。以下ではこれまで述べてきた内容を踏まえ、特に2.4と5.3と6.1.4を中心に、本論文で構築した音声教育における母語の活用方法の枠組みについて述べる。

2.4では音声教育（特に日本語音声教育）における母語の活用に関する先行研究を概観した。これらの先行研究は、①学習者の母語にある音を日本語の音声の指導や練習に活用するものと、②学習者の母語の表記方法を日本語の音声の表記に活用するもの、という二つに大別できるが、本論文では特に前者に着目した。先行研究で提案された母語の活用方法を確認した結果、母語と日本語との類似点の活用だけでなく、相違点の活用も見られた。類似点の活用の例として、河野（2014）はアラビア語の[h]をハ行音の指導に、松崎・河野（2018）は英語の「what time」などのような近似音を促音の指導に、劉（2017）は中国語成都方言の/nɿ/・li/をナ行音・ラ行音の練習に活用している。相違点の活用の例として、戸田（2004）は中国語の声調と日本語のアクセントの相違点を活用し、学習者に発音上の注意点を説明している。類似点と相違点の両方の活用の例として、呉・朱（2021）はナ行音・ラ行音と類似する中国語の/n/・l/で鼻音と非鼻音の区別を把握した後、中国語の/l/との違いを意識しながらラ行音を練習するという方法を提案している。このように、母語と日本語との「類似点」や「相違点」を活用した様々な提案がなされているが、これらの提案を整理し一定の枠組みを構築した先行研究は見当たらない。そこで本論文は、学習者の母語を活用した音声教育に関する着想が散在しており、体系的な教育理念・教育方法として確立できていない現状にあると問題提起した。

5.1では音声教育における母語の活用方法についてさらに検討するために、日本で市販される教材と、中国本土および台湾で市販される教材を調査した。5.2で教材におけるナ行音・ラ行音に関する記述を分析した結果、その記述を《理論》と《実践》に大別した。《理論》では〈混同の現象〉〈音声学上の名称・記号〉〈ラ行音の異音〉〈日本語と他言語の子音の異同〉に関する記述があり、《実践》では〈生成〉〈知覚〉〈練習材料〉に関する記述があった。5.3でこれらの記述をさらに検討した結果、〈混同の現象〉〈日本語と他言語の子音の異同〉〈生成〉に関する記述において、学習者の母語（母方言）を活用した記述が見られた。これらの記述から、母語の活用方法を以下の六つに抽象化した。

- ① 母語と日本語との「相違点」から、「発音方法」について「説明」する。
- ② 母語と日本語との「相違点」から、「発音する際の注意すべき点」について「説明」す

- る。
- ③ 母語と日本語との「相違点」から、「音声上の問題が起こる原因」について「説明」する。
 - ④ 母語と日本語との「類似点」から、「発音方法」について「説明」する。
 - ⑤ 母語と日本語との「類似点」から、「母語にある近似音」で日本語の音声を「代用」する。
 - ⑥ 母語と日本語との「類似点」から、「母語にある近似音」を日本語の音声の「指導や練習に応用」する。

上記の活用方法からさらに、「相違点の活用か類似点の活用か」と、「理論寄りの活用か実践寄りの活用か」という、母語の活用方法を考えるうえでの観点を抽出した。

6.1.4 では前述してきた先行研究の概観と教材調査の結果を踏まえ、1) 類似点か相違点か、2) 理論寄りか実践寄りか、という二つの観点に基づいた母語の活用方法の枠組みを構築した。この枠組みを「言語間類似点・相違点に基づく理論的・実践的母語の活用方法の枠組み (A framework for Theoretical & Practical ways of L1 use based on cross-lingual Similarities & Dissimilarities)」と命名し、「TP-SD」と略称する (図 7-2)。

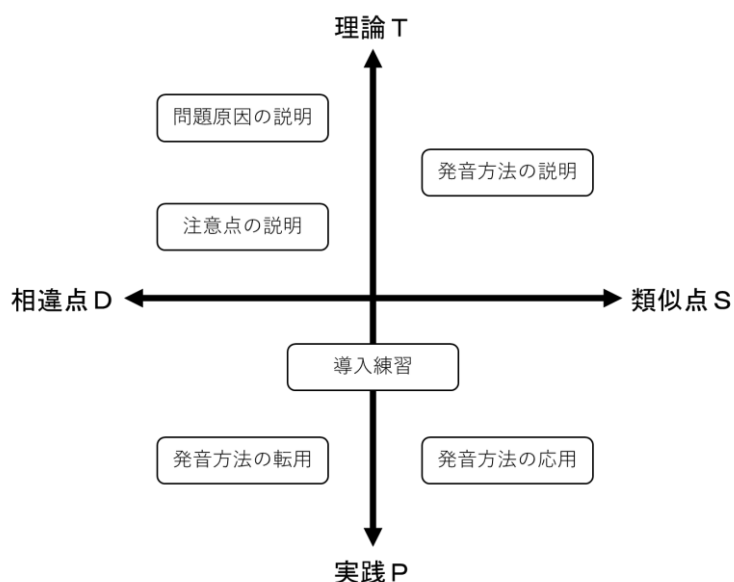


図 7-2 音声教育における母語の活用方法の枠組み「TP-SD」(図 6-2 の再掲)

上記の枠組みは、音声教育における母語の具体的な活用方法を考案する際の参照枠であ

る。図に角丸四角形で示される六つの活用方法は本論文の第六章で実践したものであり、これら以外にも様々な活用方法が可能だと考えられる。以下では上記の六つに関する説明を補足する。

- ① 【問題原因の説明】： 母語と日本語の比較からその相違点を用い、発音や聴取において問題が起こる原因について説明する。
- ② 【注意点の説明】： 母語と日本語の比較からその相違点を用い、発音や聴取において注意すべき点について説明する。
- ③ 【発音方法の説明】： 母語と日本語の比較からその類似点を用い、日本語の発音の仕方について説明する。
- ④ 【導入練習】： 母語と日本語の相違点または類似点を踏まえ、日本語の発音の練習を始める前に母語の語や文を導入として練習し、発音の仕方を意識し把握する。
- ⑤ 【発音方法の応用】： 母語と日本語の類似点を踏まえ、母語の発音の仕方を日本語の発音の練習に応用する。
- ⑥ 【発音方法の転用】： 母語と日本語の相違点を踏まえ、母語の発音の仕方を敢えて日本語のように変更し、さらにそれを日本語の発音の練習に転用する。

7.2.3 母語を活用した音声教育の実践とその結果

前項では第六章の冒頭で構築した音声教育における母語の活用方法の枠組みについてまとめた。この枠組みに基づき、学習者の母語を活用した音声教育を実践し、受講者が授業を通して得た学びや、授業における母語の活用に対する受講者の捉え方を明らかにした。以下ではこれまで述べてきた内容を踏まえ、特に 6.3 と 6.4 を中心に、本論文で行われた教育実践とその結果について述べる。

6.1 では中国語西南官話話者の日本語学習者を対象に、母語と母方言を活用した音声の授業を実践した。計 5 回の授業で学習する日本語の音声項目と、それらを学習するために活用する母語の音声項目を表 7-2 に示す。

表 7-2 本実践の構成（表 6-1 の再掲）

	学習する日本語の音声項目	活用する母語の音声項目
第 1 回	日本語の清音・濁音	西南官話の /f/・/v/、/s/・/z/

第2回	日本語のナ行音・ラ行音	西南官話の/n/・/l/
第3回	日本語の拍とリズム	中国語の音節
第4回	日本語のアクセントとその規則	中国語の声調
第5回	日本語のイントネーション	中国語の語調

まず、7.2.1 で述べた第二言語教育における母語の活用の枠組みに基づき、本実践では特に、【①目的：学習】【②計画性：系統的】【③使用者：学習者】【④活用手段：メタ言語】【⑤言語領域：音声】【⑥言語運用：受容+産出】の母語の活用に焦点を当てた。つまり、日本語の学習の促進を目的に、事前に設計した体系的な方法で、学習者の持つ母語と母方言の音声に関するメタ言語知識を活かし、日本語の音声の聴取能力や発音能力の向上を目指す。

続けて、7.2.2 で述べた音声教育における母語の活用方法の枠組み「TP-SD」に基づき、表 7-2 にある各回における母語（母方言）の活用方法を考案した。以下ではこれらの活用方法をまとめ、より詳細な内容は 6.1.4 を参照されたい。

1) 第1回「日本語の清音・濁音」における母語の活用

- ① 【問題原因の説明】：中国語の無気音・有気音と日本語の無声音・有声音がそれぞれ対応しているという誤解から、無気音・有気音の要領で無声音・有声音を弁別しようとする場合、無声音・有声音の混同が起こると説明する。
- ② 【発音方法の説明】：西南官話の無声音・有声音を例に、日本語の無声音・有声音の違いが声帯振動の有無にあると説明する。
- ③ 【導入練習】：西南官話の無声音・有声音の練習を通し、声帯振動を意識する。
- ④ 【発音方法の応用】：声帯を振動させない／させるという西南官話の発音の仕方を日本語の無声音・有声音の練習に応用する。

2) 第2回「日本語のナ行音・ラ行音」における母語の活用

- ① 【問題原因の説明】：西南官話に/n/・/l/の音韻対立がない場合が多いため、/n/・/l/に近似する日本語のナ行音・ラ行音の混同が起こると説明する。
- ② 【発音方法の説明】：西南官話では一部の低位方言において/ni/・/li/の音韻対立があり、それを例に、日本語のナ行音・ラ行音の違いが息の通し方にあると説明する。
- ③ 【導入練習】：西南官話の/ni/・/li/の練習を通し、息の通し方を意識する。
- ④ 【発音方法の応用】：息を鼻から通す／口から通すという西南官話の発音の仕方を日本語のナ行音・ラ行音の練習に応用する。

3) 第3回「日本語の拍とリズム」における母語の活用

- ① 【注意点の説明】：中国語では声門閉鎖を挿入すると意味が変化せず不自然に聞こえるが、日本語では促音の有無で意味が変化すると説明する。
- ② 【注意点の説明】：中国語では音を伸ばすと意味が変化せず不自然に聞こえるか強調に聞こえるが、日本語では長音の有無で意味が変化すると説明する。
- ③ 【注意点の説明】：中国語では音節末鼻音が単独の音節にならないが、日本語では撥音が単独のモーラになるため、十分な長さで発音する必要があると説明する。
- ④ 【発音方法の説明】：中国語の二連母音を例に、日本語の直音と拗音との違いが音節の境目の分け方にあると説明する。
- ⑤ 【導入練習】：同じ地名の中国語と日本語を比較した練習を通し、リズムの違いを意識する。
- ⑥ 【発音方法の転用】：中国語のリズムを取って日本語のように伸ばして発音し、音を伸ばすという発音の仕方を日本語に転用する。

4) 第4回「日本語のアクセントとその規則」における母語の活用

- ① 【注意点の説明】：中国語の声調は音節内の高低変化で、日本語のアクセントはモーラ間の高低変化であり、前者の要領で後者を発音しないように注意すると説明する。また、中国語の一声は高いピッチを維持するが、日本語の平板型は1拍目が低く2拍目が高いと説明する。
- ② 【注意点の説明】：中国語の人名の声調はそれぞれの漢字で決まり特別な規則はないが、日本語の人名のアクセントは大きく0型と-3型の2種類だと説明する。
- ③ 【注意点の説明】：中国語の複合名詞は基本的にそれぞれの漢字の声調を維持するが、日本語の複合名詞は一つのアクセント核に結合する機会が多いと説明する。

5) 第5回「日本語のイントネーション」における母語の活用

- ① 【発音方法の説明】：中国語の平叙文の語調を例に、日本語の平叙文のイントネーションも同様にピッチが自然に下がると説明する。
- ② 【注意点の説明】：中国語の声調のように日本語のアクセントを強調し、文のイントネーションを過度に起伏させないように注意すると説明する。
- ③ 【導入練習】：中国語の文の練習を通し、同じ文でも感情によって語調が変わることを意識する。続けて、感情に合ったイントネーションを意識しながら日本語を練習する。

上記の母語の活用方法を用い、全5回の音声の授業を実施した。6.2ではアンケートとインタビュー調査を行い、受講者が授業を通して得た学びや授業における母語の活用に対する受講者の捉え方を調査した。アンケートとインタビューのデータを質的に分析し、ラベル・コード・カテゴリを抽出した。以下では6.2.1で設定した研究課題に沿って、6.3と6.4で述べた分析結果を提示し、母語を活用した音声教育の実践の結果をまとめる。

まず、母語を活用した授業を通して受講者はどのような学びを得たかに関しては、《知識面》《認識面》《運用面》の三つのカテゴリに分類される10のコードが抽出された（より詳細なラベルなどは6.3.1を参照されたい）。データから確認されたコード同士の関係性を図7-3に示す。

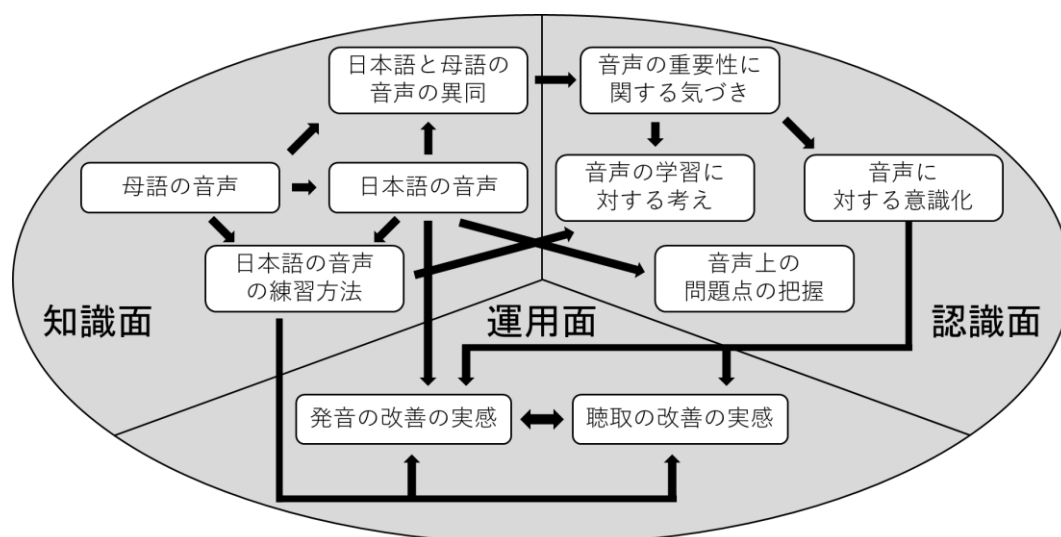


図7-3 「受講者の学び」の概念図 (図6-4の再掲)

《知識面》では、受講者は[西南官話の無声音・有声音]や[西南官話の/n/・/l/]など、〈母語の音声〉に関する知識を得た。また、[日本語の清音・濁音の区別]や[日本語のナ行音・ラ行音の区別]など、〈日本語の音声〉に関する知識を得た。両言語に関する知識を同時に得ることにより、[日本語の無声音・有声音と中国語の無気音・有気音の違い]や[日本語の無声音・有声音と西南官話の無声音・有声音の類似性]など、〈日本語と母語の音声の異同〉に関する知識を得た。さらに、これらの知識を活用し、[西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する]や[中国語のリズムを日本語のように変え

る] など、様々な〈日本語の音声の練習方法〉を得た。

《認識面》では、受講者は[音声の意味伝達に影響する]や[音声の知識が聴解や語彙の学習に役立つ]など、〈音声の重要性に関する気づき〉を得た。そして、[母語の音声の知識が他言語の音声の学習にも役立つ]や[声を出して練習するのが重要だ]など、〈音声の学習に対する考え〉に変化が現れた。また、[声帯振動を意識する]や[語尾の長音を意識する]など、〈音声に対する意識化〉が促された。さらに、[清音の呼気が強すぎること]や[連続するナ行音・ラ行音を特に混同しやすいこと]など、自身の〈音声上の問題点の把握〉ができた。

《運用面》では、受講者は練習を経て、[清濁の発音の改善]や[連続するナ行音・ラ行音の発音の改善]など、〈発音の改善の実感〉を得た。また、[清濁の聴取の改善]や[長音の聴取の改善]など、〈聴取の改善の実感〉を得た。ただし、発音と聴取の両方の改善を実感する場合もあれば、片方だけの改善を実感する場合もある。

次に、母語の活用に対して受講者はどのように捉えるかに関しては、《理性的》《感性的》の二つのカテゴリーに分類される七つのコードが抽出された（より詳細なラベルなどは6.4.1を参照されたい）。データから確認されたコード同士の関係性を図7-4に示す。

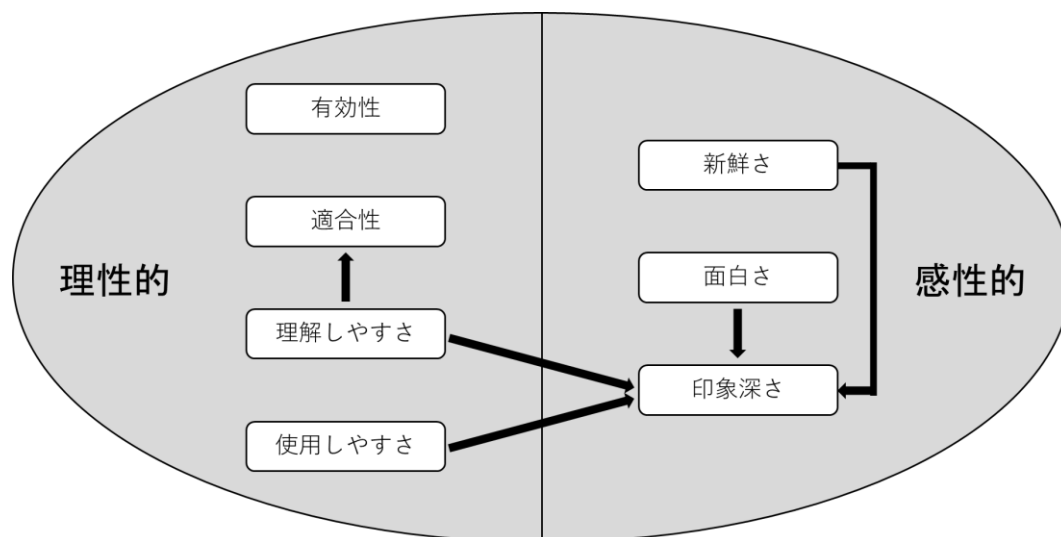


図 7-4 「母語の活用に対する捉え方」の概念図（図 6-5 の再掲）

《理性的》な捉え方では、母語の活用の〈有効性〉に関しては、[発音方法を明確に把握できる]や[母語と日本語の違いを直観的に感じられる]などがある。〈適合性〉に関して

は、[方言話者の学習者に向いている]や[外国語の学習経験が少ない学習者に向いている]などがある。〈理解しやすさ〉に関しては、[発音方法を理解しやすい]や[母語と日本語の違いを理解しやすい]などがある。〈使用しやすさ〉に関しては、[練習材料を入手しやすい]や[練習を始めやすい]などがある。しかし一方で、これらの肯定的な捉え方以外に、否定的な（もしくは否定に近い）捉え方も見られる。例えば、〈有効性〉に関しては、[(-)ほかの方法より有効かは分からない]がある。〈適合性〉に関しては、[(-)内向的な性格の学習者に向いていない]がある。〈理解しやすさ〉に関しては、[(-)母語と日本語の混乱を招く可能性がある]や[(-)母語から説明する目的をすぐに把握できない]がある。〈使用しやすさ〉に関しては、[(-)母語の発音方法をすぐに日本語に応用できない]や[(-)練習方法が使いやすいが教師による手ほどきが必要だ]がある。

《感性的》な捉え方では、母語の活用の〈新鮮さ〉に関しては、[母語の音で日本語の音を説明するのが新鮮だ]や[母語の音を日本語の音のように変えて練習するのが新鮮だ]などがある。〈面白さ〉に関しては、[母語の音と日本語の音を比較するのが面白い]や[母語と日本語の音声を同時に学習できるのが面白い]などがある。〈印象深さ〉に関しては、[母語と日本語の音を地名で比較しながら練習するのが印象深い]や[母語の音で日本語の音を説明することで印象に残りやすい]などがある。しかし一方で、これらの肯定的な捉え方以外に、否定的な（もしくは否定に近い）捉え方も見られる。例えば、〈新鮮さ〉に関しては、[(-)二回目は一回目ほど新鮮でない]がある。〈印象深さ〉に関しては、[(-)すでに意識していた音声項目はあまり印象深くない]がある。

7.2.4 音声教育における母語の活用の効果

前項では、第六章で行った学習者の母語と母方言を活用した音声教育の実践と、実践に伴う調査で明らかにした受講者の学びと母語の活用に対する捉え方の分析結果をまとめた。これらの分析を踏まえ、6.5.1では母語の活用の効果について考察した。以下ではこれまで述べてきた内容を踏まえ、その効果について述べる。なお、下記にある【問題原因の説明】【注意点の説明】【発音方法の説明】【導入練習】【発音方法の応用】【発音方法の転用】とは母語の活用方法であり、その詳細については7.2.2および7.2.3を参照されたい。〈日本語と母語の音声の異同〉〈音声の重要性に関する気づき〉などのコードと、[母語の音と日本語の音を比較するのが面白い]などのラベルについては7.2.3を参照されたい。

第一に、母語の活用には日本語の音声に対する学習意欲を喚起するという効果がある。こ

れについて 6.5.1.4 では、①音声の重要性に関する気づきと、②音声の学習の面白さ、という二つの側面から述べた。まず、①に関して言えば、1.1.6 で音声の意味伝達や他人に与える印象などにおいて重要であることを述べたが、日本語の使用機会や学習目的などによって音声の学習が重要視されない場合がある。母語を活用した【問題原因の説明】や【注意点の説明】で、受講者は〈日本語と母語の音声の異同〉を知り、〈音声の重要性に関する気づき〉を得た。同時に、日本語の音声について学習したいという気持ちも強まったと語る。このことから、母語の活用は日本語と母語との音声上の相違点を明確にし、学習者に音声の重要性を気づかせ、音声に対する学習意欲を喚起できると言える。次に、②に関して言えば、音声の学習に対して、日本語の子音や母音などに関する説明を受け反復練習を行うというイメージを持つ学習者や、それと似た形で学習してきた学習者がおり、このような方法では学習者の興味を引きづらい。前述の【問題原因の説明】や【注意点の説明】に加え、母語を活用した【発音方法の説明】【導入練習】【発音方法の応用】【発音方法の転用】に対して、受講者は「母語の音と日本語の音を比較するのが面白い」などのようにと、その〈面白さ〉を肯定的に捉えた。また、学習内容が自身の母語と関連づけられているため、知りたいという気持ちが強まったと語る。このことから、母語の活用は日本語の学習に興味を持たせ、音声に対する学習者の学習意欲を喚起できると言える。

第二に、母語の活用には日本語の音声に対する理解を促進するという効果がある。これについて 6.5.1.2 では、①発音方法や注意すべき点の理解、②理解して得られた知識の保持、③外国語の学習経験の少ない学習者の場合、という三つの側面から述べた。まず、①に関して言えば、音声学の理論で日本語の音声を説明するだけでは学習者にとって理解しづらい場合がある。音声学の用語を知っていたとしても、それが具体的にどのような発音方法を意味するかを理解できるとは限らない。母語を活用した【発音方法の説明】や【注意点の説明】に対して、受講者は「発音方法を理解しやすい」などのようにと、その〈理解しやすさ〉を肯定的に捉えた。また、「母語と日本語の違いを直観的に感じられる」などのようにと、その〈有効性〉も肯定的に捉えた。このことから、母語の活用は日本語の音声の発音方法や注意すべき点に対する理解を促進できると言える。次に、②に関して言えば、理解して得られた知識が記憶にどれほど定着するかという問題があり、理解したつもりの知識でも時間の経過とともに想起しづらくなる場合がある。母語を活用した【発音方法の説明】や【注意点の説明】に対して、受講者は「母語の音で日本語の音を説明することで印象に残りやすい」などのようにと、その〈印象深さ〉を肯定的に捉えた。日本語の音を母語の音と関連づけた

ため、母語から日本語の発音方法を連想し想起しやすいと語る。授業終了から二～三ヶ月後に行われたインタビューの時点では、授業で学習した内容を想起しながら語る事ができた。このことから、母語の活用は日本語の音声に対する理解を促進し、さらに理解して得られた知識がある程度長期的に保持できると言える。最後に、③に関して言えば、前述した理解の促進は特に外国語の学習経験の少ない学習者にとって有用だと思われる。日本語を学習する前に他言語の学習経験が少ない学習者は、これまで自身の発音方法を意識したことが少なく、音声学の用語で発音方法などについて説明しても理解できない可能性が高い。一方で、馴染みのある母語を活用した【発音方法の説明】や【導入練習】に対して、受講者は「外国語の学習経験が少ない学習者に向いている」などのようにと、その〈適合性〉を肯定的に捉えた。このことから、母語の活用は特に外国語の学習経験の少ない学習者にとって、日本語の音声に対する理解を促進できると言える。

第三に、母語の活用には日本語の音声の練習における困難を軽減するという効果がある。これについて 6.5.1.5 では、①練習の開始の困難、②練習中の困難、という二つの側面から述べた。まず、①に関して言えば、練習を行うことで発音や聴取の改善が期待されるが、練習をどのように始めればいかに迷う学習者がいる。母語を活用した【発音方法の応用】や【発音方法の転用】に対して、受講者は「練習を始めやすい」などのようにと、その〈使用しやすさ〉を肯定的に捉えた。母語の発音方法から出発し日本語に繋げていくため、練習に取りかかりやすいと語る。このことから、母語の活用は学習者に実践のしやすい練習方法を提供し、音声の練習を開始しやすくてできると言える。次に、②に関して言えば、従来では教師の発音や教材の CD の音声などを聞き、それを模倣するという練習方法があるが、模倣するだけでは自身の発音が合っているかどうか確信が持てない場合がある。また、教師から肯定的なフィードバックをもらっても、学習者が自身の発音の正誤とその判断基準に戸惑う場合がある。一方で、母語を活用した【発音方法の応用】や【発音方法の転用】に対して、受講者は「発音方法を明確に把握できる」などのようにと、その〈有効性〉を肯定的に捉えた。母語に馴染みがあるため、自身の発音が合っているか明確にわかると語る。このことから、母語の活用は学習者に明確な判断基準を提供し、練習における不確かさや戸惑いを軽減できると言える。

第四に、母語の活用には日本語の音声に対する自信を向上させるという効果がある。これについて 6.5.1.3 では、①練習前や練習中の不安と、②練習後の改善の実感、という二つの側面から述べた。まず、①に関して言えば、自身の発音に対する不安から、練習の際に声を

出したがらない学習者がいる。そこで、母語を活用した学習を経て、受講者は「声を出して練習するのが重要だ」と考えるようになり、〈音声の学習に対する考え〉に変化が現れ始めた。その理由については、馴染みのある母語の活用により不安が軽減され、自信を持って練習に取り組めるようになったと語る。このことから、母語の活用は自身の発音や発音練習をすることに対する学習者の不安を軽減し、日本語に対する自信を向上させられると言える。次に、②に関して言えば、日本語の発音や聴取において、学習者が特定の音声項目に困難を感じる場合がある。母語を活用した【発音方法の説明】【導入練習】【発音方法の応用】【発音方法の転用】で練習を続け、受講者は自身の〈発音の改善の実感〉や〈聴取の改善の実感〉を得た。今後の日本語の使用に対しても、以前困難に感じていた音声項目でも問題なくできると自信が向上したと語る。このことから、母語の活用は学習者に発音や聴取の改善という実感を与え、日本語に対する自信を向上させられると言える。

第五に、日本語の学習における母語の活用には、日本語だけでなく母語の音声に関するメタ言語知識の獲得に繋がり、母語に対する知的好奇心を満たすという効果もある。これについて 6.5.1.1 では、母語を幼少期から日常的に使用していても、母語について学習する機会が少なく、母方言に至っては学校教育で学習する機会が殆どないことを述べた。その結果、受講者は母語（特に母方言）の音声に関するメタ言語知識が十分でなく、普段の言語生活を通してその音韻体系について疑問を持って、その疑問を解消できずにいた。本論文では日本語の学習を促進する目的で母語を活用したが、受講者は日本語だけでなく自身の〈母語の音声〉に関する学びも得た。また、「母語の音に関する説明が面白い」などのように、母語を知ることの〈面白さ〉を肯定的に捉えた。自身の母語に対して持っていた疑問が解消され、母語の音声に関する知識を得ることに面白さを感じるという。また、受講者は「母語と日本語の音声を同時に学習できるのが面白い」などのように、母語を活用して日本語を学習することの〈面白さ〉を肯定的に捉えた。一言語の学習よりも二言語を同時に学習するほうが、興味を惹きつけられるという。これらのことから、母語の活用は母語の音声に関するメタ言語知識の獲得に繋がり、母語に対する知的好奇心を満たせると言える。また、日本語と母語の両方を融合させた学習は片方の学習よりも、この効果を増幅できると期待されるという。

7.2.5 音声教育における母語の活用の課題

前項でも言及したが、第六章では学習者の母語と母方言を活用した音声教育を実践し、受

講者の学びと母語の活用に対する捉え方を分析した。これらの分析を踏まえ、6.5.2では母語の活用の課題について考察した。以下ではこれまで述べてきた内容を踏まえ、その課題について述べる。なお、前項同様、【】で括る母語の活用方法の詳細については7.2.2および7.2.3を、〈〉で括るコードと[]で括るラベルについては7.2.3を参照されたい。

第一に、母語の活用の課題として、母語の活用という新しい学習方法に対する学習者の捉え方を把握する必要がある。これについて6.5.2.1では、①母語や母方言の使用頻度と、②学習者の性格、という二つの側面から述べた。まず、①に関して言えば、母語の活用の〈有効性〉を受講者が肯定的に捉えたが、母方言の活用に対しては[(-)ほかの方法より有効かは分からない]という捉え方もあった。その理由として、受講者は自身にとって母方言を使用する機会が減少したことを挙げた。一方で、ほかの受講者は母方言を使用する機会が多く、母方言こそが自身の「真の母語」だと捉え、母方言の活用に対して肯定的に捉えた。このことから、母方言の使用頻度が、場合によっては母語の使用頻度も、母語や母方言の活用に対する学習者の捉え方に影響するとわかる。次に、②に関して言えば、母語の活用の〈面白さ〉や〈有効性〉を受講者が肯定的に捉えたが、〈適合性〉については[(-)内向的な性格の学習者に向いていない]という捉え方もあった。その理由として、受講者は[中国語のリズムを日本語のように変える]という練習方法で、中国語を日本語の長音のように伸ばして発音するのが大げさで恥ずかしいことを挙げた。このことから、学習者の性格によっては、ほかの学習者が面白くかつ有効だと感じる練習方法でも、一部の学習者が恥ずかしさなどの理由で使用したまらない場合があるとわかる。したがって、母語を日本語の音声の学習に活用するにあたり、母語と母方言の使用頻度や学習者の性格がその活用に対する学習者の捉え方に影響することを考慮しなければならない。

第二に、母語の活用の課題として、母語を活用する目的を学習者に共有し、その目的に対する共通認識が得られていることを確認する必要がある。これについて6.5.2.2では、①日本語の授業で母語を活用する目的と、②各活用方法の具体的な目的、という二つの側面から述べた。まず、①に関して言えば、母語の活用の〈理解しやすさ〉を受講者が肯定的に捉えたが、授業の導入部分における母語の音声に関する説明に対しては[(-)母語から説明する目的をすぐに把握できない]という捉え方もあった。原因の一つとしては、受講者にとって母語を活用した学習に馴染みがないことが挙げられる。日本語の音声の授業でなぜ母語から説明を始めるのか、その目的に戸惑う場合がある。そのため、授業前のオリエンテーションなどで、母語を活用する目的を十分に共有し、学習者がその目的を認識できていること

を確認する必要がある。次に、②に関して言えば、中国語の声調と日本語のアクセントを比較することに対しては〔(一) 母語と日本語の混乱を招く可能性がある〕という捉え方もあった。中国語の声調と日本語のアクセントとの比較は、7.2.2で述べた母語と日本語の相違点に基づく【注意点の説明】であり、その目的は両者が異なる概念であることを説明し、前者の要領で後者を発音しないようにと注意を喚起するためである。しかし、この目的を十分に共有できていない場合、学習者（特に音声に関する知識が十分でない学習者）がその目的を母語と日本語の類似点に基づく【発音方法の説明】だと誤解する恐れがあり、中国語の声調と日本語のアクセントとの混乱を招く可能性がある。そのため、7.2.2で示した母語の活用方法の枠組み「TP-SD」を参考に教師が自身の教授を明確に把握したうえで、母語と日本語との相違点または類似点をどういった目的で活用しているかについて、学習者に説明する必要がある。

第三に、母語の活用の課題として、教師と教材によるサポートが必要である。これについて6.5.2.3では、①教師による個別指導と、②教材の作成と提供、という二つの側面から述べた。まず、①に関して言えば、母語の活用の〈有効性〉〈理解しやすさ〉〈使用しやすさ〉を受講者が肯定的に捉えたが、〔西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する〕という練習方法に対しては〔(一) 母語の発音方法をすぐに日本語に応用できない〕という捉え方もあった。その原因について、受講者は二つの言語の間に関連性を最初感じられなかったことや、練習する前に自身が思っていた発音方法が実際の発音方法と違ったことを挙げた。そこで、個別練習の際に筆者は全体練習で行った指導を再度踏まえたうえで、当該受講者の状況に応じサポートを行った（困難と感じる点を尋ねること、肯定的なフィードバックを与えることなど）。このように、母語を活用した練習方法に問題なく慣れる学習者がいる一方、母語の発音方法をすぐに応用できないと感じる学習者もいるため、教師によるサポートが望ましい。次に、②に関して言えば、母語の活用の〈使用しやすさ〉については〔(一) 練習方法が使いやすいが教師による手ほどきが必要だ〕という捉え方もあった。その理由として、受講者は教師不在の場合、自身だけで母語について考え、そこから母語を日本語の学習に活用する方法を探るのが困難だと感じることを挙げた。これについては、6.5.1.1でも言及したように、母語について学習する機会が少なく、母語話者とはいえ母語の音韻体系をメタ的に捉えられると限らない。本実践では担当教師である筆者が学習者の母語の音韻体系から日本語に活用できる部分を事前に選別し、母語を活用した日本語の音声の授業を体系的に構想し設計した。一方で、独学などの場合、教師によるサポー

トが得られにくいと考えられる。また、異なる母語を持つ複数の学習者がいる場合、教師が全ての学習者の母語を把握し、それに合ったサポートを十分に提供できないことも考えられる。このような状況に対応するには、本実践で行ったような母語を活用した説明方法や練習方法などを、教材（教科書、ウェブサイト、スマホアプリなど）として学習者や教師に提供する必要がある。

第四に、母語の活用の課題として、母語の活用に対する新鮮感が減退した後に、日本語の音声について学習する意欲を維持し、母語を活用した練習方法の定着を図る必要がある。これについて6.5.2.4では、母語の活用の〈新鮮さ〉に対する受講者の捉え方が、その〈印象深さ〉や〈有効性〉に対する捉え方に影響している可能性があることを述べた。調査結果からは、受講者が〈印象深さ〉を〈新鮮さ〉と関連付けたり、〈有効性〉を〈新鮮さ〉とほぼ同時に想起したりしていることが窺えた。よって、母語の活用の〈新鮮さ〉に対して肯定的に捉えたことが、〈印象深さ〉や〈有効性〉、ないしそのほかの肯定的な捉え方に繋がっている可能性が否めない。一方で、〈新鮮さ〉については〔(一)二回目は一回目ほど新鮮でない〕という捉え方もあった。この捉え方自体はごく自然な結果とも言えるが、母語の活用の新鮮感が減退した後に、母語の活用で喚起された学習意欲が維持されるか、母語を活用した練習方法で練習が継続されるかなどは、今後の重要な課題だと言える。

7.2.6 本節のまとめ（問いⅡに対する答え）

1.2では研究目的を達成するための問いを二つ立てた。本節では第二章の先行研究の整理および第五章と第六章の調査結果を踏まえ、問いⅡに対する答えを以下のように述べた。

問いⅡ 音声教育における母語の役割：

音声教育において学習者の母語はどのように活用できるか。

上記の問いに対する答えを探るために、まず、音声教育における学習者の母語の活用について考えるうえで必要な枠組みを構築した。次に、その枠組みに基づき具体的な活用方法を考案し実践した。最後に、教育実践の結果を踏まえ、母語の活用の効果と課題について考察した。以下では順を追って述べる。

1) 第二言語教育における母語の活用の枠組みの構築 (2.3)

第二言語教育では 20 世紀の教授法において母語の使用に対しては消極的であったが、次第にこのような消極的な考え方が批判されるようになった。母語を教育に活用する実践が行われ、母語の活用の効果が検証されてきた。また、個々の実践例を整理した先行研究では、母語の活用について考えるうえで必要な観点が示唆されている。

本論文では Harbord (1992)、Cook (2001)、Forman (2010)、Littlewood & Yu (2011) を中心に、第二言語教育における母語の活用に関する先行研究を概観し、【目的】【計画性】【使用者】という三つの観点を抽出した。さらに、前述した四つの先行研究で指摘されなかった【活用手段】【言語領域】【言語運用】という三つの観点を追加した。この六つの観点に基づき、第二言語教育における母語の活用の枠組み(図 7-1)を構築した。その詳細については 2.3 および 7.2.1 を参照されたい。

2) 音声教育における母語の活用方法の枠組みの構築 (2.4、5.3、6.1.4)

第二言語教育では母語の活用に関する研究と実践の蓄積があるが、音声教育における母語の活用に関してはまだ十分に議論されていない。先行研究を整理した結果、音声教育では母語と日本語との類似点や相違点を活用した様々な提案がなされているが、これらの提案を整理し一定の枠組みを構築した先行研究は見当たらなかった。そこで本論文は、学習者の母語を活用した音声教育に関する着想が散在しており、体系的な教育理念・教育方法として確立できていない現状にあると問題提起を行った。

上記の問題を解決するために、教材調査を行い母語の活用の現状を把握したうえで、母語の活用方法の枠組みを構築した。具体的には、教材の記述に見られる母語の活用を抽象化することにより、①「相違点の活用か類似点の活用か」、②「理論寄りの活用か実践寄りの活用か」という二つの観点を抽出した。この二つの観点に基づき、本論文では音声教育における母語の活用方法の枠組みとして、「言語間類似点・相違点に基づく理論的・実践的母語の活用方法の枠組み (TP-SD)」(図 7-2)を構築した。その詳細については 6.1.4 および 7.2.2 を参照されたい。

3) 具体的な活用方法の考案およびこれらの方法を用いた教育実践の実施 (6.1~6.4)

上記の 1)で構築した第二言語教育における母語の活用の枠組みに基づき、本論文の第六章では【①目的：学習】【②計画性：系統的】【③使用者：学習者】【④活用手段：メタ言語】【⑤言語領域：音声】【⑥言語運用：受容+産出】に焦点を当て、学習者の母語と母方言を

活用した音声教育実践を行った。つまり、日本語の学習の促進を目的に、事前に設計した体系的な方法で、学習者の持つ母語と母方言の音声に関するメタ言語知識を活かし、日本語の音声の聴取能力や発音能力の向上を目指す、という教育実践である。

また、上記の 2) で構築した音声教育における母語の活用方法の枠組み「TP-SD」を参照し、【問題原因の説明】【注意点の説明】【発音方法の説明】【導入練習】【発音方法の応用】【発音方法の転用】という六つの活用方法を提案した。これらの活用方法に基づき、①清音・濁音、②ナ行音・ラ行音、③拍とリズム、④アクセントとその規則、⑤イントネーション、という五つの音声項目の具体的な説明方法や練習方法を考案した。その詳細については 6.1.4 および 7.2.3 を参照されたい。

上記の母語の活用方法を用いた教育実践を行い、アンケートとインタビューを通して受講者が得た学びと母語の活用に対する捉え方を明らかにした。その結果を以下のように簡潔に示す。調査方法の詳細については 6.2 を、分析結果の詳細については 6.3、6.4、7.2.3 を参照されたい。

受講者が得た学びについては、《知識面》《認識面》《運用面》という三つに大別した。《知識面》では、受講者は〈母語の音声〉に関する知識を得て、〈日本語の音声〉に関する知識を得た。両言語に関する知識を同時に得ることにより、〈日本語と母語の音声の異同〉に関する知識を得た。さらに、これらの知識を活用し、母語を活用した様々な〈日本語の音声の練習方法〉を得た。《認識面》では、受講者は〈音声の重要性に関する気づき〉を得て、〈音声の学習に対する考え〉に変化が現れた。また、〈音声に対する意識化〉が促され、自身の〈音声上の問題点の把握〉ができた。《運用面》では、受講者は練習を経て〈発音の改善の実感〉または〈聴取の改善の実感〉もしくはその両方を得た。

母語の活用に対する捉え方については、《理性的》と《感性的》の二つに大別した。《理性的》な捉え方では、母語の活用の〈有効性〉〈適合性〉〈理解しやすさ〉〈使用しやすさ〉に関する肯定的な捉え方が見られた。しかし一方で、そのいずれに関しても否定的な（もしくは否定に近い）捉え方も見られた。《感性的》な捉え方では、母語の活用の〈新鮮さ〉〈面白さ〉〈印象深さ〉に関する肯定的な捉え方が見られた。しかし一方で、〈新鮮さ〉と〈印象深さ〉に関しては否定的な（もしくは否定に近い）捉え方も見られた。

4) 教育実践の結果から見る母語の活用の効果と課題 (6.5)

上記で分析した受講者の学びと母語の活用に対する捉え方を踏まえ、音声教育における

母語の活用の効果と課題について考察した。その結果を以下のように簡潔に示し、その詳細については6.5、7.2.4、7.2.5を参照されたい。

母語の活用の効果については、以下の五つを述べた。

- ① 日本語の音声に対する学習意欲を喚起するという効果がある。学習意欲が喚起されるきっかけとしては、母語と日本語（特にその音声上の相違点）を比較することで音声の重要性に学習者が気づいたことと、馴染みのある母語を活用することで日本語の学習を学習者が面白いと感じたことが挙げられる。
- ② 日本語の音声に対する理解を促進するという効果がある。特に、外国語の学習経験の少ない学習者にとって有用である。さらに、日本語の音声を母語の音声と関連付けることにより、理解して得た知識が印象に残りやすく、長期的に保持できる可能性が窺える。
- ③ 日本語の音声の練習における困難を軽減するという効果がある。実践のしやすい練習方法で練習が開始しやすくなるだけでなく、音声に対する明確な判断基準で練習する際の不確かさや戸惑いも軽減される。
- ④ 日本語の音声に対する自信を向上させるという効果がある。母語を活用した練習方法で自身の発音や発音練習をすることに対する学習者の不安が軽減され、練習後に発音や聴取が改善されたという実感が得られる。
- ⑤ 日本語の学習を促進するという本来の目的以外に、母語の音声に関するメタ言語知識の獲得に繋がり、母語に対する知的好奇心を満たすという効果もある。また、日本語と母語の両方を融合させた学習は片方の学習よりも、この効果を増幅できると期待される。

一方で、母語の活用の課題については、以下の四つを述べた。

- ① 母語の活用に対する学習者の捉え方の把握：母語や母方言の使用頻度の低い学習者がその有効性に疑問を感じる場合や、内向的な性格の学習者が特定の練習方法を恥ずかしく感じ、使用したがない場合がある。そのため、特に複数名の学習者を対象とした音声の授業では、母語の活用に対する学習者の捉え方を把握する必要がある。
- ② 母語を活用する目的の共有と確認：日本語の音声の授業でなぜ母語から説明を始めるかに学習者が戸惑う場合や、母語と日本語の相違点を活用した説明を類似点の説明だと学習者が誤解する場合がある。そのため、授業前のオリエンテーションや授業中の説明などの際に、母語を活用する目的を学習者に共有し、その目的に対する共通認識が得られていることを確認する必要がある。

- ③ 教師と教材によるサポート：学習者が母語の発音方法をすぐに応用できないと感じる場合や、自身だけで母語の活用方法を探るのが困難だと感じる場合がある。そのため、教師による個別指導などのサポートが必要である。ただし、独学などの場合、教師によるサポートが得られにくいことがある。また、異なる母語を持つ複数の学習者がいる場合、教師が全ての学習者の母語に対応できないこともある。そのため、母語を活用した説明方法や練習方法などを、教材として学習者や教師に提供する必要がある。
- ④ 学習意欲の維持と練習方法の定着：母語の活用という新しい学習方法に対する新鮮感が、この方法の面白さに対する学習者の肯定的な捉え方に繋がり、さらに学習意欲の向上に繋がる場合がある。また、前述した新鮮感が、母語を活用した練習方法の有効性などに対する学習者の捉え方に影響している可能性もある。そのため、母語の活用に対する新鮮感が減退した後に、日本語の音声について学習する意欲を維持し、母語を活用した練習方法の定着を図る必要がある。

7.3 学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育への提言

7.1 と 7.2 で述べた研究の問いへの答えを踏まえ、本節では本論文の最終的な研究目的である、学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育の在り方への提言を行う。以下では記述の便宜上、母方言を強調する場合以外は、母語と母方言をまとめて母語という。

7.3.1 母語と母方言をなぜ活用するのか

第二言語の音声の習得に母語が負の影響を与える場合があるため、音声教育に学習者の母語を活用することの是非に対して、疑問を感じる研究者や教育者も一定数いると思われる。そのため、本項ではまず、なぜ母語と母方言を活用するのかについて述べる。

2.1 で述べたように、第二言語習得研究の発展につれ、習得における母語の役割に対する認識が大きく発展し、母語に関わる用語も変化してきた。その変遷を辿り、本論文ではネガティブなイメージを持ちやすい「干渉」や、定義と適切さの問題がある「転移」の代わりに、「母語の役割」という表現を採用した。そして、2.2 で述べたように、母語の役割は音声習得研究においても議論の中心にあることが多く、様々な仮説やモデルに反映されたり、調査を通して解明されたりしてきた。3.3 と 4.3 で述べたように、本論文で行ったナ行音・ラ行音の知覚と生成の調査からも、母語の影響について次の五点が明らかになった。①母語の影響と母方言・下位方言の影響、②母語による負の影響と正の影響、③学習者個人の知覚や生

成上の特徴として現れる母語の影響、④音韻のレベルと音声のレベルにおける母語の影響、⑤母語の影響と音環境の影響の相乗効果、という五つである。これらの結果からも、第二言語の音声の習得において、母語が多面的かつ重要な役割を持っていることがわかる。

一方で、習得から教育に視点を移すと、2.3 で述べたように、第二言語教育研究においては本項の冒頭で言及した母語の活用の是非が議論されてきた。20 世紀の言語教授法では母語の使用に対する消極的な考え方があったが、これが徐々に批判されるようになった。母語を禁止することは学習にとって有力なツールを除去することになるという指摘 (Antón & DiCamilla 1998) や、母語と目標言語を切り離して行う教育は実質不可能であるという指摘 (Cook 2001、Cummins 2007、Butzkamm & Caldwell 2009) のほか、社会における各言語話者間の平等という観点からの指摘 (Auerbach 1993) もある。同時に、母語の活用に関する研究が盛んに行われるようになり、母語を積極的に教育に活用する方法が探究され、実際の効果も検証されてきた。また、蓄積がまだ少ないものの、母方言の活用に関する実践例も一部見られる (例えば、Meher 2013 など)。6.5 で述べたように、本論文で行った母語と母方言を活用した教育実践の結果からも、母語の活用にはいくつか課題があるものの、その効果が示唆された。

上記のように、習得において母語は単に習得を阻害するだけでなく多面的かつ重要な役割を持っており、教育においても適切な方法で母語を活用すれば効果が期待される。言い換えれば、重要なのは母語を活用するか否かではなく、どのように活用するかである。

7.3.2 母語と母方言をどのように活用するのか

前項では本論文でこれまで述べてきた内容を振り返り、音声教育において母語をどのように活用するかが重要な議題であると述べた。そのため、本項では本論文の成果を踏まえ、母語と母方言の活用方法について提言する。

提言を行う前に、本論文で着目する音声教育における母語の活用の意味を再確認する。2.3 で述べたように、第二言語教育における母語の活用に関しては、数多くの実践例とそれらを整理した先行研究がある。本論文ではこれらの実践例と先行研究を踏まえ、第二言語教育における母語の活用の枠組み (図 7-1) を構築した。この枠組みで示される様々な母語の活用の中でも、本論文は特に「日本語の音声の聴取能力や発音能力の向上を目指すために、学習者の持つ母語と母方言の音声に関するメタ言語知識を活かす」という母語の活用に着目する (図 7-5 の右側)。ただし、【②計画性】に関しては、第六章では「系統的」な母語の

活用（事前に設計した体系的な方法）を実践したが、後述する各活用方法は「補償的」な母語の活用（その場で臨機応変に使われるもの）としても機能すると思われる。

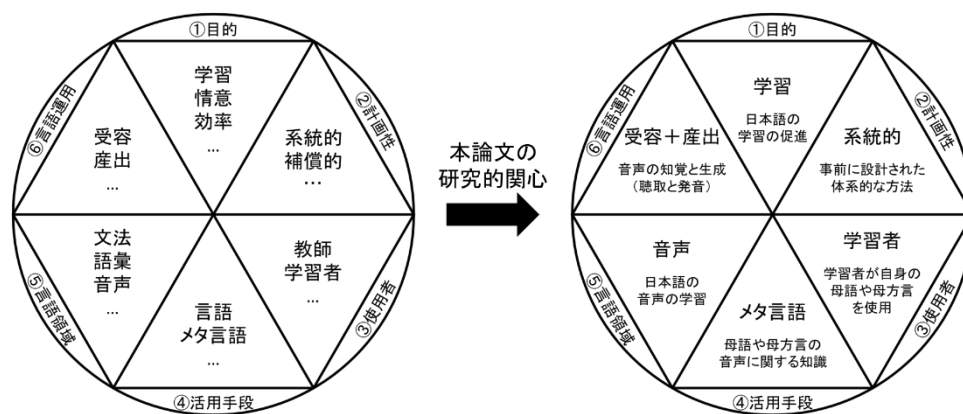


図 7-5 本論文で着目する母語の活用（図 6-1 の再掲）

上記の枠組みに基づき本論文で着目する母語の活用の意味を再確認したが、その活用方法について考えるにはもう一つ参照できる枠組みが必要だと思われる。そのために、6.1.4では音声教育における母語の活用方法の参照枠として、「言語間類似点・相違点に基づく理論的・実践的母語の活用方法の枠組み（A framework for Theoretical & Practical ways of L1 use based on cross-lingual Similarities & Dissimilarities）」、略して「TP-SD」（図 7-2）を構築した。

上記の枠組みは、音声教育において母語（母方言を含む）を具体的にどのように活用するのかについて考える際の参照枠である。この枠組みでは、次の二つの観点で思考を明確にしたうえで、母語の具体的な活用方法を考案することを提案する。①学習者の母語と日本語の類似点（Similarity）を活用するか、相違点（Dissimilarity）を活用するか、②それらを理論寄りの形（Theoretical）で活用するか、実践寄りの形（Practical）で活用するか、という二つである。この二つの観点で思考を明確にすることにより、具体的な活用方法を考案しやすくなると思われる。一方で、活用方法の考案のほか、教師が母語を活用した音声の授業を実施する際に、この枠組みを意識することにより自身の教授を明確にすることも可能である。というのも、類似点（S）の活用と相違点（D）の活用が両方あるため、教師の説明の仕方によっては、学習者が母語と日本語との相違点を類似点だと誤解する恐れがある。

それを避けるためには、教師自身が上記の枠組みを参考に、類似点を活用しているか相違点を活用しているか明確に意識する必要がある。

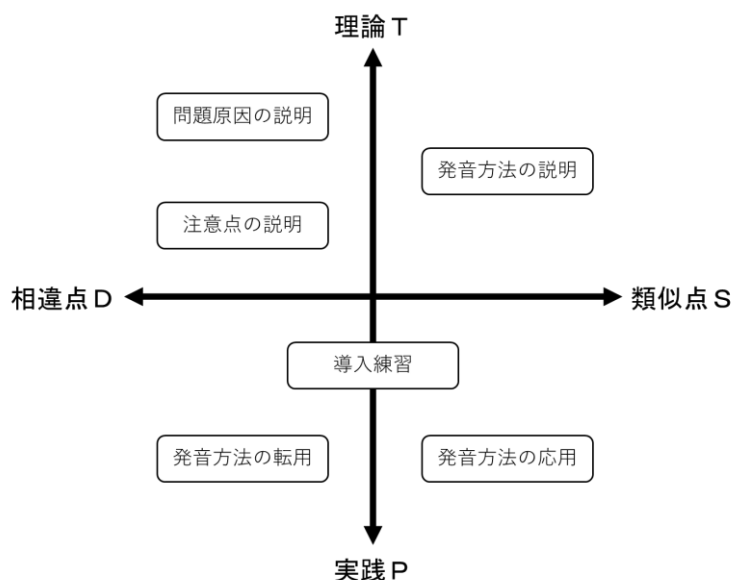


図 7-2 (再掲) 音声教育における母語の活用方法の枠組み「TP-SD」

図 7-2 に角丸四角形で示される六つの活用方法は、本論文の第六章で実践したものであり、これら以外にも様々な活用方法が可能だと考えられる。以下ではこの六つの活用方法に関する説明を補足する。

- ① 【問題原因の説明】： 母語と日本語の比較からその相違点を用い、発音や聴取において問題が起こる原因について説明する。
- ② 【注意点の説明】： 母語と日本語の比較からその相違点を用い、発音や聴取において注意すべき点について説明する。
- ③ 【発音方法の説明】： 母語と日本語の比較からその類似点を用い、日本語の発音の仕方について説明する。
- ④ 【導入練習】： 母語と日本語の相違点または類似点を踏まえ、日本語の発音の練習を始める前に母語の語や文を導入として練習し、発音の仕方を意識し把握する。
- ⑤ 【発音方法の応用】： 母語と日本語の類似点を踏まえ、母語の発音の仕方を日本語の発音の練習に応用する。
- ⑥ 【発音方法の転用】： 母語と日本語の相違点を踏まえ、母語の発音の仕方を敢えて日

本語のように変更し、さらにそれを日本語の発音の練習に転用する。

上記の六つを参照しながら、本論文の第六章では日本語の清音・濁音、ナ行音・ラ行音、拍とリズム、アクセントとその規則、イントネーションに関する具体的な説明方法や練習方法を考案し実践した(6.1.4、7.2.3 参照)。繰り返しとなるが、これらはいくまでも本論文で実践したものであり、これら以外にも様々な活用方法が可能だと考えられる。上記で示した枠組み「TP-SD」と共に、音声教育において学習者の母語と母方言をどのように活用するのかについて考える際の参照枠になることを期待する。

7.3.3 母語と母方言をどのような場合に活用するのか

前項では本論文で構築した母語の活用とその活用方法の枠組みを再提示し、音声教育において母語をどのように活用するのかについて述べた。母語をより有効に活用するには、どのような場合において母語の活用が役に立つかを把握する必要があると思われる。そのため、本項では本論文の成果を踏まえ、母語と母方言をどのような場合に活用するのかについて提言する。

第一に、音声の学習に対する学習者の学習意欲が欠如している場合が挙げられる。学習意欲の欠如には様々な原因が考えられるが、そのうちのひとつとしては音声の重要性に対する認識の不足が挙げられる。例えば、6.3.3.1 で述べたように、日本語には長音と短音の区別があるが、学習者の母語に似たような音韻対立がない場合、長音と短音に意識が向かない学習者がいる。母語と日本語を比較しながら説明することにより、学習者は母語において音を伸ばすかどうかで意味が変わらないが日本語において意味が変わると知り、音声の意味伝達に影響するとその重要性に対する気づきを得た。他方、学習意欲の欠如の原因としては、音声の学習に対する興味の欠如も挙げられる。例えば、6.5.1.4 で述べたように、これまで五十音図で日本語の音を逐一学習し、単語で発音や聴取の反復練習を行うという形で学習したものの、このような学習方法が退屈だと感じる学習者がいる。母語と日本語を比較しながら説明することにより、学習者は両言語の比較が面白く感じ、学習内容が自身の母語と関連付けられているため知りたいという気持ちが強まった。これらについて6.5.1.4 では、母語の活用には日本語の音声に対する学習意欲を喚起するという効果があると述べた。このように、音声の重要性に対する認識の不足や音声の学習に対する興味の欠如などの理由で、学習者の学習意欲が欠如している場合には、母語の活用が役に立つと思われる。

第二に、学習者がこれまで受けた説明方法で十分に理解できない場合が挙げられる。6.5.1.2 で述べたように、日本語の音声について、教師や教材が音声学の理論のみで説明する場合がある。このような説明も無論一定の効果はあるが、それだけでは学習者にとって理解しづらい場合がある。特に日本語を学習する前に他言語の学習経験が少ない学習者は、これまで自身の発音方法について意識してこなかった可能性が高く、音声学の理論に基づいた説明が具体的にどのような発音方法を意味しているか理解しづらいことがある。例えば、6.4.2.3 で述べたように、日本語の清音と濁音の区別が声帯振動の有無にあるという説明を受けたことがあるが、その意味を理解できなかった学習者がいる。母語（母方言）に実際にある音を用いた説明を受け、声帯が振動する音と振動しない音の違いがわかり、日本語の清音と濁音の区別を理解しやすいと感じた。これらについて 6.5.1.2 では、母語の活用には日本語の音声に対する理解を促進する効果があると述べた。このように、学習者がこれまで受けた説明方法で十分に理解できない場合には、母語の活用が役に立つと思われる。

第三に、学習者がこれまで用いた練習方法で困難を感じる場合が挙げられる。6.5.1.5 で述べたように、日本語の音声を練習する際に、学習者が教師の発音や教材の CD の音声などを聞き、それを模倣する場合がある。このような練習も無論一定の効果はあるが、学習者が自身の発音に対して明確な判断基準を持っていない場合がある。例えば、6.3.2.4 で述べたように、モデル音声を模倣する形で清音と濁音の発音を練習してきたが、両者の間の境界線がどこにあるか明確に把握できなかった学習者がいる。また、6.4.2.1 で述べたように、発音が合っているという教師からの肯定的なフィードバックをもらったが、自身の発音の正誤とその判断基準に戸惑っていた学習者がいる。母語（母方言）にある近似音を参考に練習することにより明確な判断基準ができ、自身の発音が合っているかどうかを把握したうえで練習できるようになった。これらについて 6.5.1.5 では、母語の活用には日本語の音声の練習における困難を軽減するという効果があると述べた。このように、学習者がこれまで用いた練習方法で困難を感じる場合には、母語の活用が役に立つと思われる。

第四に、日本語の音声およびその学習に対して学習者が自信を持っていない場合が挙げられる。6.5.1.3 で述べたように、日本語の特定の音声項目に対して、学習者が発音や聴取に困難を感じる場合がある。さらに、自身の発音に対する不安が練習の開始を妨げる場合もある。例えば、6.3.3.2 で述べたように、発音に対する不安から練習の際に声を出しなかった学習者がいる。母語を活用した方法で練習を行うことにより、その発音方法に馴染みがあるため不安が軽減され、自信を持って声を出して練習できるようになった。そして、練習を

通して発音や聴取に改善があるという実感も得られた。例えば、6.3.4.1 や 6.3.4.2 で述べたように、困難だと感じていたナ行音・ラ行音を以前よりスムーズに発音できるようになったという実感や、同じように聞こえていた清音と濁音を聞き分けられるようになったという実感である。それだけでなく、今後の日本語の使用に対しても、例えば、複合名詞にまた遭遇してもそのアクセントを正しく読めるようになったと感じる学習者もいる。これらについて 6.5.1.3 では、母語の活用には日本語の音声に対する自信を向上させるという効果があると述べた。このように、日本語の音声およびその学習に対して学習者が自信を持っていない場合には、母語の活用が役に立つと思われる。

第五に、日本語だけでなく母語に対する学習者の理解を促すという教育的な目的がある場合が挙げられる。本論文では日本語の学習の促進を主な目的に学習者の母語の活用を探究したが、母語に関するメタ言語知識の獲得や母語に対する知的好奇心の満足に繋がるという効果も確認された。6.5.1.1 で述べたように、母語を幼少期から日常的に使用していても、母語について学習する機会が少なく、母方言に至っては学校教育で学習する機会が殆どない。例えば、6.3.2.1 で述べたように、母語話者とはいえその音声に関するメタ言語知識が十分でなく、自身の母方言に清音と濁音の音韻対立があることを知らなかった学習者がいる。また、自身の母方言における鼻音と非鼻音の区別の有無とその規則に疑問を感じていたが、長らく疑問を解消できずにいた学習者がいる。日本語と母語を関連付けた説明により、日本語の音声に対する理解が促進されただけでなく、母語に対する学習者の知的好奇心も満たされた。さらに、6.4.3.2 で述べたように、一言語の学習よりも母語と日本語の音声を同時に学習するほうが面白く感じる学習者がいる。これらについて 6.5.1.1 では、母語と日本語を融合させた学習だからこそ、日本語の学習を促進すると同時に、母語に関する知識の獲得と知的好奇心の満足に繋がると述べた。このように、日本語だけでなく母語に対する学習者の理解を促すという教育的な目的がある場合には、母語の活用が役に立つと思われる。

7.3.4 本節のまとめ（最終的な研究目的の達成）

1.2 では本論文の最終的な研究目的として、音声習得および音声教育における学習者の母語の役割を探究したうえで、学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育の在り方について提言することを提示した。本節では第二章から第六章で得られた成果を踏まえ、以下のように提言を行った。

1) 母語と母方言をなぜ活用するのか (7.3.1)

第二言語習得研究の発展につれ、母語は単に習得を阻害するのではなく、習得を促進する場合もあると認識されるようになった。本論文の第三章と第四章の結果からも、第二言語の音声の習得において、母語が多面的かつ重要な役割を持っていることがわかる。

習得から教育に視点を移すと、第二言語教育における母語の役割は長らく議論されてきた。20世紀の言語教授法では母語を使用することに対して消極的な考え方があったが、これが徐々に批判され、母語を活用する方法が実践されその効果も検証されてきた。本論文の第六章で行った教育実践からも、母語の活用にはいくつか課題があるものの、その効果が示唆された。重要なのは、母語を活用するか否かではなく、どのように活用するかである。

2) 母語と母方言をどのように活用するのか (7.3.2)

第二章では先行研究を踏まえ、第二言語教育における母語の活用の枠組みを構築した。この枠組みに基づき、本論文では特に、日本語の音声の聴取能力や発音能力の向上を目指すために、学習者の持つ母語と母方言の音声に関するメタ言語知識を活かすことに着目する。

具体的な母語の活用方法を考案するために、本論文では先行研究の整理と教材調査を踏まえ、音声教育における母語の活用方法の枠組み「TP-SD」(図 7-2)を構築した。この枠組みでは、次の二つの観点で思考を明確にしたうえで、母語の具体的な活用方法を考案することを提案する。①学習者の母語と日本語の類似点 (Similarity) を活用するか、相違点 (Dissimilarity) を活用するか、②それらを理論寄りの形 (Theoretical) で活用するか、実践寄りの形 (Practical) で活用するか、という二つである。

本論文では上記の枠組みに基づき、【問題原因の説明】【注意点の説明】【発音方法の説明】【導入練習】【発音方法の応用】【発音方法の転用】という六つの活用方法を提案した。さらにこの六つから、日本語の清音・濁音、ナ行音・ラ行音、拍とリズム、アクセントとその規則、イントネーションに関する具体的な説明方法や練習方法を考案し、実践を通してその効果を明らかにした。これら以外にも無論様々な活用方法が考えられ、前述した枠組み「TP-SD」と共に、音声教育において学習者の母語と母方言をどのように活用するのかについて考える際の参照枠になることを期待する。

3) 母語と母方言をどのような場合に活用するのか (7.3.3)

母語をより有効に活用するには、どのような場合において母語の活用が役に立つかを把

握する必要があると思われる。本論文では第六章で考察した母語の活用の効果を踏まえ、次の五つの場合における母語の活用を提言した。第一に、音声の重要性に対する認識の不足や音声の学習に対する興味の欠如などの理由で、学習者の学習意欲が欠如している場合である。第二に、学習者がこれまで受けた説明方法で十分に理解できない場合である。第三に、学習者がこれまで用いた練習方法で困難を感じる場合である。第四に、日本語の音声およびその学習に対して学習者が自信を持ってない場合である。第五に、日本語だけでなく母語に対する学習者の理解を促すという教育的な目的がある場合である。

7.4 今後の課題

本論文では音声習得および音声教育における学習者の母語の役割を探究したうえで、学習者の母語と母方言を活用した日本語音声教育の在り方への提言を行った。以下では習得篇（第三章と第四章）と教育篇（第五章と第六章）に分け、今後の課題を提示する。

7.4.1 音声習得およびその研究に関わる課題

第三章と第四章では中国語西南官話話者の日本語学習者によるナ行音・ラ行音の知覚と生成を事例に、音声習得における母語の影響を明らかにした。今後は以下の三つの課題についてさらに研究していく必要がある。

まず、母語の正の影響が音声のレベルで起こる条件を解明する必要がある。3.3.3と4.3.3で述べたように、母方言に近似音がある「ニ・リ」は混同が起こりにくい、「ニ・リ」と子音が同じである「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」は母方言に近似音がないため混同が起こる。このことから、母語（母方言）の影響が音声のレベルよりも音韻のレベルで起こっていると考察した。ただし、ごく一部ではあるが、「ニャ ニュ ニョ・リャ リュ リョ」の混同が起こりにくい学習者もあり、母語の影響が音声のレベルでも起こりうることを示唆された。今後は更なる調査を行い、これらの学習者の特性（音声をメタ的に捉えているかどうかなど）を明らかにすることにより、母語の正の影響が音声のレベルで起こる条件を解明する必要がある。その条件を解明することにより、教育への応用も期待できよう。

次に、混同の方向に影響を与える要因を解明する必要がある。3.3.1と4.3.1で述べたように、学習者の母方言において/n/・/l/が同じ音素の自由異音であり、どちらかの音で発音されるかに一定の規則がないため、ナ行音・ラ行音の混同にも一定の方向が見られない。同じ学習者でも知覚と生成とでは、異なる混同の方向が見られる場合がある。ただし、同じ学習

者に複数回の聴取もしくは発音テストを行う場合、各回のテスト結果から一定の混同の方向が見られるかどうかは不明である。複数回の中に一定の方向が見られない場合は母語の影響で混同の方向が安定しないと言えるが、一定の方向が見られる場合はほかの要因（個人の発音上の習慣など）による影響が考えられる。今後は複数回のテストで混同の方向が安定するか否かを確認したうえで、安定する場合は混同の方向に影響を与える要因を解明する必要がある。

最後に、ナ行音・ラ行音という研究事例から理論化した五つの結論を精緻化し、一般化していく必要がある。精緻化というのは、例えば、7.1.5では母語の影響と音環境の影響の相乗効果について述べたが、母語と音環境以外の要因との相乗効果もしくは相殺効果がある可能性も考えられる。複数の要因を調査と分析に取り入れることにより、結論の精緻化を図っていききたい。一般化というのは、例えば、7.1.3では学習者個人の知覚や生成上の特徴として現れる母語の影響について述べたが、ナ行音・ラ行音だけでなくその他の音声項目（清音・濁音など）の習得にも適用されると考えられる。様々な音声項目について調査することにより、結論の一般化を図っていききたい。

7.4.2 音声教育およびその研究に関わる課題

第五章と第六章では教材調査から母語の活用の現状を把握し、教育実践を通して母語の活用の効果と課題を明らかにした。今後は以下の三つの課題についてさらに研究していく必要がある。

まず、母語の活用方法の枠組みを発展させる必要がある。6.1.4では先行研究の整理と教材調査を踏まえ、音声教育における母語の活用方法の枠組みとして、「言語間類似点・相違点に基づく理論的・実践的母語の活用方法の枠組み（TP-SD）」を構築した。本論文ではこの枠組みに基づき、【問題原因の説明】【注意点の説明】【発音方法の説明】【導入練習】【発音方法の応用】【発音方法の転用】という六つの活用方法を提案したが、これら以外にも様々な活用方法が考えられる。例えば、母語を日本語の発音だけでなく、聴取の練習のほうに活用する方法を開発することである。今後は研究および実践を続け、前述の枠組みとそれに基づいた具体的な活用方法の発展を図っていききたい。

次に、母語を活用した説明方法や練習方法を改善する必要がある。6.5.2で述べたように、母語の活用の効果が確認された一方で、いくつかの課題も浮き彫りになった。例えば、母語を活用した一部の説明方法では目的の共有が十分にできておらず、一部の学習者には、なぜ

母語から説明を始めるのかという戸惑いや、母語（中国語）の声調と日本語のアクセントが同じ概念なのかという混乱があった。また、母語を日本語のリズムに変えるという練習方法では両言語のリズムの相違に対する意識化を促すことを目的としたが、一部の学習者からは、内向的な性格の学習者はこの方法を使用しない可能性があるという意見もあった。今後は実際の教育効果と学習者の捉え方を把握したうえで、母語を活用した説明方法や練習方法を改善していきたい。

最後に、本論文の成果を如何に教育現場に還元し、学習者や教師を支援できるか更に検討する必要がある。学習者に関しては、6.5.2.3 で述べたように、母語とはいえその音韻体系をメタ的に捉えられるとは限らないため、学習者が自身だけで母語について考えその活用方法を探るのは困難だと思われる。このような状況に対応するには、本論文で考案した母語の活用方法を改善したうえで、教材（教科書、ウェブサイト、スマホアプリなど）として提供することが考えられる。一方で、教師に関しては、学習者の母語の音韻体系に関する専門知識を有しない場合も考えられる。学習者の母語を活用した音声の指導が行えるように、前述した教材の提供のほかに、教師研修の機会を提供する必要がある。例えば、本論文で考案した母語の活用方法の枠組み「TP-SD」と、この枠組みに基づいた具体的な説明方法や練習方法に関するワークショップを開催することなどである。さらに、学習者の母語を活用した音声の指導を行う際に、教師がどのような困難に直面するかなどを把握し、教師を支援する方法を探究していきたい。

謝辞

本博士論文の完成まで、大変多くの方々からご指導ならびにご協力を頂きました。この場をお借りし、感謝の気持ちを申し上げます。

恩師の戸田貴子先生には、二〇一五年修士課程入学から二〇二三年博士後期課程修了までの八年間、大変長い間お世話になりました。研究そのものに関する丁寧なご指導を頂いただけでなく、一人前の研究者として学術の世界を歩むうえで必要な姿勢と態度というものも、戸田先生に教わりました。

川上郁雄先生、小宮千鶴子先生、福島青史先生をはじめとする、早稲田大学大学院日本語教育研究科の先生方には、博士論文の執筆中に幾度も的確で建設的なご助言を頂きました。様々な視点からのご助言があったからこそ、より広い視野で日本語教育を捉えることを忘れずに、博士論文を完成できたと考えます。

研究会や学会などの場においては、学内外の先生方から研究に関する貴重なコメントやアドバイスを頂きました。特に東京音声研究会では、早稲田大学の木下直子先生や中川千恵子先生、埼玉大学の鮮于媚先生、明治大学の柳澤絵美先生、日本大学の田川恭識先生に大変お世話になりました。

博士後期課程の研究生活において欠かせないのは、共に切磋琢磨してきた仲間たちの存在です。特に大戸雄太郎氏、伊藤茉莉奈氏、沈希津氏、胡偉氏をはじめとする戸田研究室の皆様や、研究室こそ異なるものの数年間自主ゼミを一緒に行ってきた富永祐子氏とは、時には研究について熱く語りあい、時には悩み相談をしあってきました。そのような二千をも超える長い日々は、常に私の心の支えとなっており、今でも鮮明に覚えています。

そして、最もお礼を伝えなくてはならないのは、研究に快く協力してくださった皆様です。皆様なしでは、この博士論文の完成は到底叶わぬことでした。それだけでなく、調査者・調査協力者という関係に限られることなく、今でも親交を続けられていることに感謝しております。人と人の出逢いには無限の可能性が潜んでおり、そんな出逢いの輪を更に広げる日本語教育という世界に入ったこと、心から「よかった」と思います。

最後に、いつも私を暖かく見守ってくれている家族に、応援してくれている友人に、感謝の気持ちを伝え、この謝辞の結びとします。本当の本当に、ありがとうございました。

参考文献

日本語文献（五十音順）

- 秋永一枝（1999）『東京弁アクセントの変容』笠間書院
- 秋永一枝（編）（2001）『新明解日本語アクセント辞典』三省堂
- 天沼寧・大坪一夫・水谷修（1989）『日本語音声学（修正版）』くろしお出版
- 池田悠子（2000）『やさしい日本語指導 5 音韻／音声』国際日本語研修協会
- 大久保雅子（2013）『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—』早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文
- 小河原義朗（1999）「外国人日本語学習者の日本語発音不安」『言語科学論集』3, pp.13-24.
<<http://hdl.handle.net/10097/30715>>
- 鹿島央（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
- 河野俊之（2014）『日本語教師のための TIPS 77 第 3 巻 音声教育の実践』くろしお出版
- 木下直子・中川千恵子（2019）『ひとりでも学べる日本語の発音』ひつじ書房
- 呉琪・朱春躍（2021）「福州方言話者にみられるナ・ラ・タ・ダ行音の混同」『中国語話者のための日本語教育研究』12, pp.48-63.
- 国際交流基金（1978）『日本語はつおん』凡人社
- 国際交流基金（1989）『教師用日本語教育ハンドブック⑥ 発音（改訂版）』凡人社
- 国際交流基金（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
- 小林ミナ・藤井清美・柳田直美（2015）「会話教材におけるローマ字表記—英語／イタリア語の母語話者を事例として—」『早稲田日本語教育学』19, pp.1-19. <<http://hdl.handle.net/2065/46768>>
- 近藤眞理子（2011）「日本語学習者の音声習得における第一言語特有の干渉と普遍言語的干渉—日本語教師へのアンケート調査から—」『早稲田大学大学院文学研究科紀要第 3 分冊』57, pp.21-34. <<http://hdl.handle.net/2065/36980>>
- 斎藤純男（2006）『日本語音声学入門（改訂版）』三省堂

- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践—』 新曜社
- 城生佰太郎 (2003) 『日本語音声科学 (第2版)』 サン・エデュケーショナル
- 城田俊 (1993) 『日本語の音—音声学と音韻論—』 ひつじ書房
- 助川泰彦 (1993) 「母語別に見た発音の傾向—アンケート調査の結果から—」 『日本語音声と日本語教育』 重点領域「日本語音声」D1 班報告書, pp.187-222. <<https://cir.nii.ac.jp/crid/1570009749333986048>>
- 高見澤孟・ハント蔭山裕子・池田悠子・伊藤博文・宇佐美まゆみ・西川寿美・加藤好崇 (2016) 『新・はじめての日本語教育1 (増補改訂版)』 アスク出版
- 千仙永 (2017) 「日本語音声教育の変遷・課題・展望—日本国内における教師教育に着目して—」 『早稲田日本語教育学』 22, pp.41-60.
- 陳景升 (2013) 「日本語学習におけるナ行音とラ行音の聞き取り混同—中国閩東語母語話者を対象として—」 『日本語研究』 33, pp.31-43.
- 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
- 戸田貴子 (2011) 「音声教育と日本語能力」 『早稲田日本語教育学』 9, pp.59-65.
- 中東靖恵 (1998) 「韓国語母語話者の英語音声と日本語音声—聞き取り・発音調査の結果から—」 『音声研究』 2(1), pp.72-82. <https://www.jstage.jst.go.jp/article/onseikenkyu/2/1/2_KJ00007630830/_article/-char/ja>
- 野田尚史・中北美代子 (2018) 「英語アルファベットによる日本語音声表記」 『国立国語研究所論集』 15, pp.135-162. doi: 10.15084/00001600
- 野田尚史・島津浩美 (2019) 「中国語漢字による日本語音声表記」 『国立国語研究所論集』 17, pp.75-100. doi: 10.15084/00002.3.25
- 野田尚史・高澤美由紀 (2020) 「スペイン語アルファベットによる日本語音声表記」 『国立国語研究所論集』 19, pp.139-166. doi: 10.15084/00002833
- 南風原朝和 (2002) 『心理統計学の基礎—統合的理解のために—』 有斐閣
- 馮蘊澤 (2007) 『中国語の音声』 白帝社
- 凡人社日本語教材リスト No.48 <<https://www.bonjinsha.com/wp/nihongokyouzailist>>
(最終閲覧: 2022年12月5日)
- 松崎寛・河野俊之 (2018) 『日本語教育 よくわかる音声』 アルク
- 宮本典以子・大崎伸城 (2011) 『5分でできる にほんご 音の聞きわけトレーニング』 ス

リーエーネットワーク

- 関光準 (2007) 「韓国人日本語学習者の発話に見られる促音挿入の生起要因」『音声研究』 11(1), pp.58-70. <https://www.jstage.jst.go.jp/article/onseikenkyu/11/1/11_KJ00007631787/_article/-char/ja>
- 村崎恭子 (1978) 「アジア留学生の日本語のクセ」『言語生活』 322, pp.39-47.
- 山本富美子 (2004) 「日本語談話の聴解力と破裂音の知覚との関係—中国北方方言話者と上海語方言話者に対する比較調査より—」『音声研究』 8(3), pp.67-79. <https://www.jstage.jst.go.jp/article/onseikenkyu/8/3/8_KJ00007631436/_article/-char/ja>
- 吉岐久子 (2010) 『にほんご発音かんたん』 研究社
- 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-/r-の混同から—」『音声研究』 6(2), pp.98-104. <https://www.jstage.jst.go.jp/article/onseikenkyu/6/2/6_KJ00007630094/_article/-char/ja>
- 劉秋燕 (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」『日本語教育』 107, pp.85-94.
- 劉羅麟 (2016) 「四川方言話者のナ行音・ラ行音の知覚混同に関する一考察—後続母音の影響に着目して—」『早稲田日本語教育学』 21, pp.93-101. <<http://hdl.handle.net/2065/00051755>>
- 劉羅麟 (2017) 『ナ行音・ラ行音の知覚・生成混同における母方言の影響—四川方言の下位方言である成都・重慶方言の差異に着目して—』 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士学位論文 <概要書 : <http://gsjal.jp/toda/thesis.html#liu>>
- 劉羅麟 (2020) 「中国語成都・重慶方言話者によるナ行音・ラ行音の知覚混同—子音・母音・音環境に着目して—」『早稲田日本語研究』 29, pp.1-12. <<http://hdl.handle.net/2065/00080873>>
- 劉羅麟 (2021) 「母語に関わる諸用語に関する議論の概観—第二言語習得の先行研究の整理を通して—」『早稲田日本語教育学』 31, pp.127-135. <<http://hdl.handle.net/2065/00082730>>
- 劉羅麟 (2022a) 「日本語の音声の授業における学習者の母語の活用—学習者が得た知識面・認識面・運用面の学び—」『日本語／日本語教育研究』 13, pp.169-184.
- 劉羅麟 (2022b) 「日本語学習者によるナ行音・ラ行音の生成とその混同—中国語西南官話話者を対象に一」『早稲田日本語教育学』 32, pp.41-58.

劉羅麟 (2022c) 「日本語教材におけるナ行音・ラ行音の記述に関する一考察—学習者用教科書と教師用参考書の調査と分析を通して—」『中国語話者のための日本語教育研究』13, pp.78-93.

ローレンス・ウェイン (2011) 「現代東京語の姓のアクセント」『日本語の研究』7(3), pp.1-16. <https://www.jstage.jst.go.jp/article/nihongonokenkyu/7/3/7_KJ00007729616/_article/-char/ja>

中国語文献 (ピンイン順)

北京大学中文系现代汉语教研室 (編) (2004) 《现代汉语》北京: 商务印书馆

曹志耘 (主編) (2008) 《汉语方言地图集 语音卷》北京: 商务印书馆

崔荣昌 (1996) 《四川方言与巴蜀文化》成都: 四川大学出版社

谷学谦, 李永夏 (编译) (2001) 《新编初级日语 上册 (第二版)》长春: 吉林教育出版社

戸田昌幸, 黄國彦 (1989) 《為中國人設計的日語語音學入門 (第五版)》臺北: 鴻儒堂出版社

梁德曼 (1982) 《四川方言与普通话》成都: 四川人民出版社

李蓝 (2009) 西南官话的分区 (稿) 《方言》2009(1), pp. 72-87.

凌蓉 (2015) 《日语语音教程 (修订版)》上海: 上海外语教育出版社

李荣 (編) (1998) 《成都方言词典》南京: 江苏教育出版社

刘佳琦 (2013) 《日语语音学教程》上海: 华东师范大学出版社

罗韵希 (1987) 《成都话方言词典》成都: 四川省社会科学院出版社

彭广陆, 守屋三千代 (主編) (2009) 《综合日语 第一册 (修订版)》北京: 北京大学出版社

人民教育出版社, 光村图书出版株式会社 (2013) 《新版中日交流标准日本语 (第二版) 初级》

北京: 人民教育出版社

孙越川 (2011) 《四川西南官话语音研究》浙江大学博士论文

吴宗济 (主編) (1992) 《现代汉语语音概要》北京: 华语教学出版社

楊時逢 (1984) 《四川方言調查報告》臺北: 中央研究院歷史語言研究所

叶军 (2001) 《汉语语句韵律的语法功能》上海: 华东师范大学出版社

曾晓渝 (編) (1996) 《重庆方言词解释》重庆: 西南师范大学出版社

張一舟, 張清源, 鄧英樹 (2001) 《成都方言語法研究》成都: 巴蜀書社

中国社会科学院语言研究所, 中国社会科学院民族学与人类学研究所, 香港城市大学语言资讯

科学研究中心 (編) (2012) 《中国语言地图集: 汉语方言卷 (第2版)》北京: 商务印书馆

英語文献（アルファベット順）

- Adjémian, C. (1983) The Transferability of Lexical Properties. In Gass & Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, pp.250-268. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Akyel, A. (1994) First Language Use in EFL Writing: Planning in Turkish vs. Planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4(2), pp.169-184. doi: 10.1111/j.1473-4192.1994.tb00062.x
- Alegría de la Colina, A. & García Mayo, M. P. (2009) Oral Interaction in Task-based EFL Learning: The Use of the L1 as a Cognitive Tool. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3-4), pp.325-345. doi: 10.1515/iral.2009.014
- Antón, M. & DiCamilla, F. J. (1998) Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54(3), pp.314-342. doi: 10.3138/cmlr.54.3.314
- Atkinson, D. (1987) The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource? *ELT Journal*, 41(4), pp.241-247. doi: 10.1093/elt/41.4.241
- Atkinson, D. (1993) *Teaching Monolingual Classes*. London: Longman.
- Auerbach, E. R. (1993) Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), pp.9-32. doi: 10.2307/3586949
- Ausubel, D. P. (1963) *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- Banathy, B. & Trager, E. C. & Waddle, C. D. (1966) The Use of Contrastive Data in Foreign Language Course Development. In Valdman, A. (ed.), *Trends in Language Teaching*, pp.27-56. New York: McGraw-Hill.
- Beauvillain, C. & Grainger, J. (1987) Accessing Interlexical Homographs: Some Limitations of a Language-selective Access. *Journal of Memory and Language*, 26(6), pp.658-672. doi: 10.1016/0749-596X(87)90108-2
- Best, C. (1995) A Direct Realist View of Cross-language Speech Perception. In Strange (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research*, pp.171-204. Timonium, Maryland: York Press.
- Brière, E. J. (1964) *On Defining a Hierarchy of Difficulty in Learning Phonological*

- Categories*. Ph.D. dissertation. University of Washington.
- Bruen, J. & Kelly, N. (2017) Using a Shared L1 to Reduce Cognitive Overload and Anxiety Levels in the L2 Classroom. *The Language Learning Journal*, 45(3), pp.368-381. doi: 10.1080/09571736.2014.908405
- Butzkamm, W. (2003) We Only Learn Language Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), pp.29-39. doi: 10.1080/09571730385200181
- Butzkamm, W. & Caldwell, J. (2009) *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- Cabaroglu, N. & Rathert, S. (2017) Learner Perceptions of an Inclusion of Bilingual Activities to Teach English as a Foreign Language. *International Journal of Language Academy*, 5(7), pp.160-180. doi: 10.18033/ijla.3791
- Centeno-Cortés, B. & Jiménez Jiménez, A. F. (2004) Problem-solving Tasks in a Foreign Language: The Importance of the L1 in Private Verbal Thinking. *International Journal of Applied Linguistics (United Kingdom)*, 14(1), pp.7-35. doi: 10.1111/j.1473-4192.2004.00052.x
- Collingham, M. (1988) Making Use of Students' Linguistic Resources. In Nicholls & Hoadley-Maidment (eds.), *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults*, pp.81-85. London: Edward Arnold.
- Cook, V. (1991) The Poverty of the Stimulus Argument and Multicompetence. *Second Language Research*, 7, pp.103-117.
- Cook, V. (1994) Timed Grammaticality Judgements of the Head Parameter in L2 Learning. In Bartelt (ed.), *The Dynamics of Language Processes*, pp.15-31. Tübingen: Gunter Narr.
- Cook, V. (2001) Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), pp.402-423. doi: 10.3138/cmlr.57.3.402
- Cook, V. (ed.) (2003) *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. & Li, W. (eds.) (2016) *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781107425965

- Corder, S. P. (1967) The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(1-4), pp.160-170. doi: 10.1515/iral.1967.5.1-4.161
- Corder, S. P. (1983) A Role for the Mother Tongue. In Gass & Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, pp.85-97. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Council Of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Council Of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Cummins, J. (1981) The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, pp.3-49. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (2007) Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquee*, 10(2), pp.221-240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Deller, S. & Rinvoluceri, M. (2002) *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. London: English Teaching Professional & Addlestone: Delta Publishing.
- DiCamilla, F. J. & Antón, M. (2012) Functions of L1 in the Collaborative Interaction of Beginning and Advanced Second Language Learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(2), pp.160-188. doi: 10.1111/j.1473-4192.2011.00302.x
- Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (2005) *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington, DC: National Academy Press.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1973) Should We Teach Children Syntax? *Language Learning*, 23(2), pp.245-258.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1983) Goofing: An Indicator of Children's Second Language Learning Strategies. In Gass & Selinker (eds.), *Language Transfer in Language*

- Learning*, pp.54-68. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Eckman, F. (1977) Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning*, 27(2), pp.315-330. doi: 10.1111/j.1467-1770.1977.tb00124.x
- Ellis, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015) *Understanding Second Language Acquisition (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Flege, J. (1995) Second-language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. In Strange (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research*, pp.229-273. Timonium, Maryland: York Press.
- Flege, J. & Bohn, O. (2021) The Revised Speech Learning Model (SLM-r). In Wayland (ed.), *Second Language Speech Learning: Theoretical and Empirical Progress*, pp.3-83. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108886901.002
- Forman, R. (2010) Ten Principles of Bilingual Pedagogy in EFL. In Mahboob (ed.), *The NNEST Lens: Non Native English Speakers in TESOL*, pp.54-86. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publisher.
- Funatsu, S. & Kiritani, S. (2000) Effect of Following Vowel on Perception of Second Language Fricatives: Native Language Interference in Russian Learners of Japanese. *Journal of the Phonetic Society of Japan*, 4(2), pp.72-80. doi: 10.24467/onseikenkyu.4.2_72
- Gass, S. & Selinker, L. (1983) Introduction. In Gass & Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, pp.1-18. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gass, S. & Selinker, L. (1994) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. & Selinker, L. (eds.) (1995) *Language Transfer in Language Learning (Rev. ed., reprinted with corrections)*. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008) *Second language acquisition: An Introductory Course (3rd ed.)*. New York: Routledge / Taylor and Francis Group.
- Gundel, J. K. & Tarone, E. (1983) "Language Transfer" and the Acquisition of Pronominal Anaphora. In Gass & Selinker (eds.), *Language Transfer in Language*

- Learning*, pp.281-296. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Harbord, J. (1992) The Use of the Mother Tongue in the Classroom. *English Language Teaching Journal*, 46(4), pp.350-355. doi: 10.1093/elt/46.4.350
- He, A. (2012) Systematic Use of Mother Tongue as Learning / Teaching Resources in Target Language Instruction. *Multilingual Education*, 2(1), pp.1-15. doi: 10.1186/2191-5059-2-1
- Kahraman, A. (2009) The Role of the Mother Tongue in Fostering Affective Factors in ELT Classrooms. *English as an International Language Journal*, 5, pp.107-128. <http://asian-efl-journal.com/eilj/wp-content/uploads/2013/12/5.2010u.pdf>
- Kellerman, E. & Sharwood Smith, M. (eds.) (1986) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English.
- Kleinmann, H. H. (1977) Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition. *Language Learning*, 27(1), pp.93-107. doi: 10.1111/j.1467-1770.1977.tb00294.x
- Kobayashi, H. & Rinnert, C. (1992) Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition. *Language Learning*, 42(2), pp.183-209. doi: 10.1111/j.1467-1770.1992.tb00707.x
- Krashen, S. D. (1983) Newmark's "Ignorance Hypothesis" and Current Second Language Acquisition Theory. In Gass & Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, pp.135-153. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lee, W. R. (1968) Thought on Contrastive Linguistics in the Context of language Teaching. In Alatis (ed.), *19th Annual Round Table Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implication*, pp.185-194. Washington: Georgetown University Press.
- Littlewood, W. & Yu, B. (2011) First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom. *Language Teaching*, 44(1), pp.64-77. doi: 10.1017/S0261444809990310
- LoCastro, V. (1987) Aizuchi: A Japanese Conversational Routine. In Smith (ed.), *Discourse across Cultures*, pp.101-113. New York: Prentice Hall.
- Lucas, T. & Katz, A. (1994) Reframing the Debate: The Roles of Native Languages in

- English-Only Programs for Language Minority Students. *TESOL Quarterly*, 28(3), pp.537-561. doi: 10.2307/3587307
- Macaro, E. (1997) *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Major, R. & Kim, E. (1996) The Similarity Differential Rate Hypothesis. *Language Learning*, 46(3), pp.465-496. doi: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01244.x
- Makulloluwa, E. (2016) Benefits of Mother Tongue in the Adult ESL Classroom. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 7(3), pp.2392-2397. doi: 10.20533/licej.2040.2589.2016.0317
- Medgyes, P. (2001) When the Teacher is a Non-native Speaker. In Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd ed.)*, pp.429-442. Boston: Heinle & Heinle.
- Meher, S. (2013) Using Learners' Home Language in Teaching English at the Secondary Level in West Odisha. In Powell-Davies & Gunashekar (eds.), *English Language Teacher Education in a Diverse Environment*, pp.202-208. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/english-language-teacher-education-diverse-environment>
- Nation, P. (2003) The Role of First Language in Foreign Language Learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), pp.1-8.
- Nemser, W. (1961) *The Interpretation of English Stops and Interdental Fricatives by Native Speakers of Hungarian*. Ph.D. dissertation. Columbia University.
- Norton, B. (2013) *Identity and Language Learning: Extending the Conversation (2nd ed.)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Obler, L. K. (1982) The Parsimonious Bilingual. In Obler & Menn (eds.), *Exceptional Language and Linguistics*, pp.339-346. New York: Academic Press.
- Odlin, T. (1989) *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osgood, C. E. (1953) *Method and Theory in Experimental Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Piasecka, K. (1988) The Bilingual Teacher in the ESL Classroom. In Nicholls & Hoadley-

- Maidment (eds.), *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults*, pp.97-103. London: Edward Arnold.
- Ramachandran, S. D. & Rahim, H. A. (2004) Meaning Recall and Retention: The Impact of the Translation Method on Elementary Level Learners' Vocabulary Learning. *RELC Journal*, 35(2), pp.161-178.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (1987) *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schachter, J. (1974) An Error in Error Analysis. *Language Learning*, 24(2), pp.205-213.
- Schachter, J. (1983) A New Account of Language Transfer. In Gass & Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, pp.98-111. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Schmidt, R. W. (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), pp.129-158. doi: 10.1093/applin/11.2.129
- Scott, V. M. & de la Fuente, M. J. (2008) What's the Problem? L2 Learners' Use of the L1 During Consciousness-Raising, Form-Focused Tasks. *The Modern Language Journal*, 92(1), pp.100-113. doi: 10.1111/j.1540-4781.2008.00689.x
- Selinker, L. (1966) *A Psycholinguistic Study of Language Transfer*. Ph.D. dissertation. Georgetown University.
- Selinker, L. (1983) Language Transfer. In Gass & Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, pp.33-53. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Selinker, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Selinker, L. & Swain, M. & Dumas, G. (1975) The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. *Language Learning*, 25, pp.139-152.
- Sridhar, S. N. (1975) Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal? *Studies in Language Learning*, Vol. 1, Fall 1975. <https://eric.ed.gov/?id=ED123888>
- Swain, M. & Lapkin, S. (2000) Task-based Second Language Learning: The Uses of the First Language. *Language Teaching Research*, 4, pp.251-274.

- Turnbull, M. (2001) There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But... *The Canadian Modern Language Review*, 57(4), pp.531-540. doi: 10.3138/cmlr.57.4.531
- Ulijn, J. & Kempen, G. (1976) The Role of the First Language in Second Language Reading Comprehension: Some Experimental Evidence. *Proceedings of the Forth International Congress of Applied Linguistics*. Stuttgart, pp.495-507.
- Vrikki, M. (2013) *Investigating the Impact of Learner Codeswitching on L2 Oral Fluency in Task-based Activities: The Case of EFL Primary School Classrooms in Cyprus*. Ph.D. dissertation. Oxford University.
- Wardhaugh, R. (1970) The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), pp.123-130. doi: 10.2307/3586182
- Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.

巻末資料

資料 I (第六章より)

アンケートのデータ (テーマ「」、カテゴリー《》、コード〈〉、ラベル [] で整理済み)

「受講者の学び」

《知識面》

〈母語の音声〉

[西南官話の無声音・有声音]

- ・レイ：四川方言（西南官話の一種）にも清音（無声音）と濁音（有声音）の区別があるんだ。今まで気づいていなかった。
- ・ラン：四川方言の濁音を学んだ。
- ・モウ：まさか四川方言にも清音と濁音があるとは（知らなかった）。
- ・ルル：今回の授業で母語（母方言）について学ぶことによって、母語にも声帯が振動する発音（有声音）と振動しない発音（無声音）があることを知った。

[西南官話の/n/・l/]

- ・ホシ：「N」 (/n/) の発音が四川方言にもあることは、今まで気づかなかった。
- ・シュン：四川方言の中でも、一部の単語で鼻音 (/n/) と接近音 (l/) を区別する地域と、鼻音と接近音を全く区別しない地域があることを学んだ。
- ・アケ：私を 30 年間悩ませてきた解けぬ謎がやっと解けた！四川方言の鼻音と接近音の規則がやっとわかった！私は以前からとても困惑していた。四川方言に基本的に鼻音と接近音（の区別）がないのに、なぜ時々鼻音で発音するのか、その原因をずっと知らなかった。第 2 回の授業の後には目から鱗が落ちた。「i」 (/i/) と「ü」 (/y/) の前で区別するということなんだ。
- ・モウ：四川方言の /ni/ と /li/ の発音の区別を学んだ。
- ・ルル：自分の母語（母方言）にも鼻音と接近音を区別する単語があって、しかも規則があることを学んだ。
- ・カネ：普段は気にしていなかった。例えば、「籬笆」 (/li.ba/) と「泥巴」 (/ni.ba/) の発音の区別を学んだ。

〈日本語の音声〉

[日本語の清音・濁音の区別]

- ・ウタ：声帯の振動の部分がとても新鮮で、勉強になった。
- ・サイ：私が以前思っていた清濁の区別は間違っていたんだ。
- ・ヨウ：声帯の振動を学んだ。
- ・シュン：清音と濁音が声帯の振動に関係していることを学んだ。
- ・アヤ：日本語の清音と濁音の区別はここにあるんだ…勉強になった！！
- ・ルル：最初は、なぜ日本人が「ありがとう」と言っているのに正しいのが「ありがとう」なのか、わからなかった。後からそれは、日本人は声帯の振動で区別していて、私たち（中国語話者）は送気と不送気（有気音と無気音）で区別しているからだとわかった。でも、この声帯の振動についてはずっとわかっていなくて、正しい発音の仕方も見つからなかった。今回の授業で母語を知ることを通して、母語にも声帯が振動する、振動しない発音があることを知ってから、この概念を完全に理解した。
- ・シゲ：日本語の清音と濁音の発音の基本と要点を学んだ。
- ・ロウ：清音と濁音の違いを、頭で少し理解できた気がする。

[日本語のナ行音・ラ行音の区別]

- ・ホシ：「N」（ナ行音）と「L」（ラ行音）の発音の区別をより深く理解できた。
- ・サイ：今までは単純に（中国語の）鼻音（/n/）と接近音（/l/）で区別していたが、今日はより体系的に勉強できた。
- ・モウ：/n/と/l/（/r/）の発音の区別を学んだ。
- ・リュウ：n行（ナ行音）とl行（ラ行音）の違いをより明確にわかった。
- ・アキ：n行とl行の発音を学んだ。

[日本語のモーラ]

- ・サイ：モーラ概念を始めて知った。
- ・モウ：モーラを学んだ。
- ・アキ：日本語がモーラ言語であることを学んだ。

[日本語の長音]

- ・ホシ：日本人が音の長さで単語を弁別することを学んだ。
- ・エイ：「ー」の音（長音）の発音方法を学んだ。

- ・ラン：日本語母語話者が音の長さに敏感であることを学んだ。
- ・シゲ：長音の発音方法と（短音との）区別を学んだ。
- ・ロウ：長音の発音のリズムを学んだ。

[日本語の撥音]

- ・ホシ：授業を通して、日本人の発音の習慣を学んだ。例えば、「ン」は発音の（1拍の）長さになることとか。
- ・エイ：「ン」の音の発音方法を学んだ。
- ・ショウ：撥音の読み方を学んだ。
- ・シゲ：撥音の読み方を学んだ。
- ・アキ：日本語の撥音「ン」は単独の1拍で、発音する時には十分な長さを（保って）発音しなければならないことを学んだ。
- ・カネ：撥音が単独の音節（モーラ）であることを学んだ。忘れていたかもしれない。

[日本語の促音]

- ・ロウ：促音の発音のリズム、ポーズ（を置くこと）を学んだ。

[日本語のアクセントの性質]

- ・アキ：日本語のアクセントがモーラ間にあることを学んだ。

[日本語のアクセントの種類]

- ・ウタ：アクセントが4種類あることを学んだ。
- ・サイ：アクセントの種類を学んだ。
- ・シュン：アクセントの種類、頭高、中高、尾高、平板を学んだ。
- ・ラン：アクセントの分け方と種類を学んだ。
- ・ルル：アクセントの四つの種類も学んだ。
- ・アキ：日本語のアクセントを大きく4種類（平、頭、中、尾）に分けられることを学んだ。

[日本語の人名のアクセントの規則]

- ・ウタ：名字には0型と-3型があることを学んだ。
- ・シュン：日本語の名字の0型と-3型を学んだ。
- ・モウ：日本の名字のこれ（アクセントの規則）は本当に目から鱗が落ちた。今までは体感で当てずっぽうで読んでいた。
- ・リュウ：人名のアクセントの規則を少しずつ把握できた。
- ・ショウ：日本人の名前の発音を学んだ。

- ・ルル：名字の発音の規則を学んだ。
- ・シゲ：日本語の名字の発音の規則、0型と-3型を学んだ。
- ・カネ：-3型を覚えた。

[日本語の複合名詞のアクセントの規則]

- ・ウタ：複合名詞のアクセントの3種類の変化を学んだ。
- ・サイ：複合（名詞）のアクセントの規則を学んだ。これは以前（別の）先生に教わったこともあるが、私の記憶では最後の音（拍）の前で下がるという規則だった。今日は新しい知識を得た。
- ・タニ：それぞれの単語の組み合わせが（複合名詞の）アクセントに与える影響を学んだ。
- ・シュン：複合名詞の「合併後一降、後短降在前、後長後不変」という口決（複合名詞のアクセントの規則を覚えやすいように中国語で短く言い換えたもの）を学んだ。
- ・アケ：複合名詞の発音にも規則があるんだ。考えたことがなかった。
- ・ヤナ：複合名詞の発音の規則は3種類あるんだ。以前は、融合して後ろの1拍目で下がるという1種類しかなく、その他はすべて特殊なものだと思っていた。
- ・ラン：複合名詞のアクセントの変化を学んだ。
- ・リュウ：複合名詞のアクセントの規則を少しずつ把握できた。
- ・エン：「しんじゅくえき」（のアクセント）のような（変化の規則）は確かに気づいていなかった。勉強になった。
- ・ショウ：複合名詞の発音の3種類の規則を学んだ。
- ・ルル：特に複合名詞の（アクセントの）規則を学んだ。
- ・シゲ：複合名詞の3種類の規則を学んだ。

[日本語のへの字のイントネーション]

- ・ウタ：イントネーションの問題は見落としやすく、今日は以前気づかなかった点を発見した。への字のイントネーションを学んだ。
- ・シゲ：（文）全体の発音の時、イントネーションが徐々に弱く（低く）なることを学んだ。
- ・ロウ：文のイントネーションのへの字のような発音の規則を学んだ。
- ・カネ：への字のイントネーションという概念を学んだ。以前学んだことあるかどうか覚えていないが、今日改めて知った。

[感情に合った日本語のイントネーション]

- ・ウタ：文末のイントネーションの変化を学んだ。疑いを表す時に（文の）頭の部分が低く

なる。

- ・サイ：疑いを表すあれ（イントネーション）、日本人と交流する時にはそのニュアンスを聞き取れるけど、（どうやって発音するのかは）自分では思い出せない。今日は勉強になった。
- ・ヨウ：様々な意味に対応した日本語のイントネーションを学んだ。
- ・エイ：日本語の疑いのイントネーションを学んだ。
- ・ウグ：元々文末助詞で疑問や提案などの感情を表すことが多かったが、（文末助詞を使わずに）文の中で（イントネーションで）表す方法を学んだ。
- ・ヤナ：日本語は平叙文の時にイントネーションが平らで、文末に感情を表す終助詞がある時に（イントネーションの）変化が多いと感じた。単独の単語だけでもイントネーションによって様々な感情を表せることを学んだ。
- ・アヤ：普段は思いのままに語感で話していたが、今日は理論を知って、はっと悟った！！疑いの標準的な発音を学べて、嬉しい！
- ・ショウ：「よ」、「ね」、「さ」などの（文末助詞の）イントネーションの使い方も学んだ。
- ・ズイ：イントネーションが違えば意味も違う。イントネーションの正しい発音を学んだ。
- ・ルル：今まではイントネーションを模倣と語感で発音していて、その規則について考えたことがなかった。今日の授業を通して初めて、これにも規則があることを知った。
- ・シゲ：授業では典型的な（イントネーションの）発音の仕方について説明があって、その規則をまとめてくれた。ただその中では、驚きのイントネーションはアニメとかテレビドラマとか以外に、普段聞いたことがあまりなかった。文脈が違えば、それに合わせて発音も違って来るが、ちゃんと規則があるなと感じた。
- ・ロウ：日本語では違うシチュエーションによって発音も違うことを学んだ。
- ・カネ：反対意見を言う時のイントネーション、「火鍋」の頭が低くなって尾が高くなることや、驚きのイントネーションを学んだ。

〈日本語と母語の音声の異同〉

[日本語の無声音・有声音と中国語の無気音・有気音の違い]

- ・エイ：日本語の声帯振動と中国語の呼気の区別を学んだ。
- ・モウ：「t」と「d」の中国語と日本語の発音の区別を学んだ。
- ・アキ：日本語の濁音と中国語の無気音の区別と知った。日本人が話す清音と中国人が話す

有気音の区別を学んだ。

[日本語の無声音・有声音と西南官話の無声音・有声音の類似性]

- ・アケ：日本語の発音を練習する同時に、自分の母語に対する理解も深まった。とてもためになった！四川方言にも日本語のような清音と濁音の区別（無声音と有声音の音韻対立）があることを知った。
- ・アヤ：日本語と西南官話にある清音と濁音は、こういう区別なんだ…勉強になった！！

[日本語と中国語のリズムの違い]

- ・レイ：今回の授業で日本語の拍とリズムを学習することを通して、中国語と日本語のリズムにおける違いを知った。
- ・シュン：中国語と日本語の発音のリズムが違うことを学んだ。
- ・ショウ：日中両言語のリズムにおける違いを知った。
- ・アキ：中国語が音節言語で、日本語がモーラ言語だから、日本語のリズムが中国語のと違うことを学んだ。
- ・カネ：言語学の授業で、中国語が孤立語で日本語が膠着語という言葉があったのは覚えているが、今日の授業を通してそれが文法による分類だと明確にわかった。今日ももう一つの分類（方法）、つまりモーラ言語と音節言語の分け方を学んだ。

[日本語と中国語における促音の有無]

- ・シュン：日本語の促音に似たような発音が中国語（普通話）にないことを学んだ。

[日本語と中国語における長音の有無]

- ・レイ：今回の授業での学習を通して、中国語の（不自然な）音の伸ばしは、日本語の長音と違うことを知った。
- ・ヨウ：日本語は拍を重視していると感じた。拍の長短で意味が影響されるのは、中国語と違う。
- ・シュン：日本語の長音に似たような発音が中国語（普通話）にないことを学んだ。

[日本語の撥音と中国語の音節末鼻音の違い]

- ・レイ：中国語にも撥音に似たような発音（音節末鼻音/n/、/ŋ/）があるが、日本語の撥音とは異なることを知った。

[日本語の拗音と中国語の二重母音の類似性]

- ・シュン：日本語の拗音に似た発音（二重母音）が中国語にもあることを学んだ。
- ・ルル：中国語にも日本語（の拗音）と同じような音（二重母音）があることを学んだ。

[日本語のアクセントと中国語の声調の違い]

- ・シュン：中国語の声調が音節内の高低（変化）で、日本語のアクセントがモーラ間にあることを学んだ。
- ・モウ：中国語の声調と日本語のアクセントが違うことを学んだ。特に複合名詞の場合において、中国語と日本語の区別がより明確に現れた。
- ・リュウ：中国語の四つの声調と日本語のアクセントとの区別を見つけた。
- ・アキ：名字（に関して）は、中国語には規則がないが、日本語には0型と-3型があることを学んだ。複合名詞（に関して）は、中国語はそれぞれの（漢字の）声調を保つが、日本語は（前部要素と後部要素が）一つのアクセント（核）に融合することを学んだ。

[日本語と中国語のイントネーションの違い]

- ・ホシ：日中のイントネーションの区別をより深く理解できた。
- ・ヨウ：日中両言語のイントネーションが異なることを学んだ。
- ・シュン：中国語はそれぞれの漢字の声調が保たれて（ピッチの）起伏が目立つが、日本語は全体のイントネーションが徐々に下がって、への字のような形のイントネーションになることを学んだ。
- ・ラン：中国語と日本語のイントネーションが違うところを学んだ。
- ・ルル：日本人のイントネーションには、私たちが中国語を話す時の習慣とやや違うことを知った。
- ・アキ：中国語は基本それぞれの漢字の声調を保つが、日本語はアクセントを保つと同時に全体的に徐々に下がって、への字のイントネーションになることを学んだ。あと、中国語と日本語の文末のイントネーションには、微妙な違いがあることを学んだ。

〈日本語の音声の練習方法〉

[西南官話の無声音・有声音の発音方法を日本語の清音・濁音に応用する]

- ・ホシ：四川方言の「瘦肉」(/sou.zou/) の発音を応用して練習する方法を学んだ。
- ・サイ：四川方言の清濁で声帯振動を感じてから、それを日本語の清濁の（声帯）振動（の練習）に応用する方法を学んだ。
- ・カカ：四川方言に基づいた発音の（練習）方法を学んだ。
- ・ヨウ：四川方言を応用した練習方法を学んだ。

- ・シュン：四川方言の有声音・無声音で声帯振動を練習する方法を学んだ。
- ・ルル：母語（母方言）の声帯が振動する発音と振動しない発音の概念を応用して練習できるようになった。

[手で声帯の振動を感じる]

- ・ウタ：手で声帯振動の有無を判断して清音と濁音を区別する方法、以前は気づいていなかった。
- ・ルル：手で声帯が振動しているかどうかを判断するテクニックを学んだ。

[西南官話の/n/・l/の発音方法を日本語のナ行音・ラ行音に応用する]

- ・ウタ：四川方言の発音を日本語の発音練習に応用する方法を学んだ。
- ・カカ：四川方言と日本語との共通点を応用して練習する。
- ・ルル：母語（母方言）の鼻音（/n/）と接近音（/l/）の区別を通して練習する方法を学んだ。
- ・ロウ：四川方言にある鼻音と接近音を利用して練習する方法を学んだ。

[鼻をつまんで息の通し方を感じる]

- ・ウタ：鼻をつまんで発音する方法を学んだ。
- ・シュン：鼻をつまんで（息を）感じながら練習する方法を学んだ。
- ・モウ：鼻をつまむ方法を学んだ。
- ・エン：これからうまく発音できない単語があったら、鼻をつまむ方法を試してみよう。
- ・ルル：今日の授業で教わった、鼻をつまんで息の通し方に気をつける方法を学んだ。
- ・シゲ：鼻をつまんで鼻音を感じる方法を学んだ。

[中国語と日本語の地名でリズムを比較する]

- ・ホシ：地名の訳で日中の発音を対比しながらリズムを練習する方法を学んだ。
- ・サイ：同じ外国語の地名に対する中国語と日本語の訳の違いで比較する方法を学んだ。
- ・エイ：地名で練習する方法を学んだ。
- ・シュン：外国の国名、地名で練習する方法を学んだ。
- ・モウ：地名で練習する方法を学んだ。
- ・リュウ：地名で練習してリズムを把握する方法を学んだ。
- ・カネ：地名の方法でリズムを感じるという方法、今回の授業ではこれを覚えた。

[中国語のリズムを日本語のように変える]

- ・ヨウ：中国語のリズムを変えて日本語のリズムを練習する方法を学んだ。
- ・シュン：中国語を日本語のリズムのように変えるという方法を学んだ。

- ・アケ：練習する時に中国語のリズムを（日本語のように）誇張して長くするという方法を学んだ。
- ・ヤナ：変な四川方言でリズムを練習する方法を学んだ。
- [音を単純化してリズムを取る]
- ・シュン：（日本語の音を）「タタータ」のように変えるというリズムの練習方法を学んだ。
- ・リュウ：「タタータ」のように変える方法を学んだ。
- ・ショウ：日本語のリズムを取る方法、例えば「タタータ」のように変える方法を学んだ。
- [線を引いてリズムを取る]
- ・ホシ：線を引いて（単語を）いくつかのパーツに分けるというテクニックで発音のリズムを勉強する。
- ・サイ：手拍子を打つ方法は私も使っていたが、今日は線を引く（という方法）を学んだ。
- ・シュン：線を引くというリズムの練習方法を学んだ。
- ・アヤ：単語に線を引いて分けてリズムを取る方法を学んだ。
- ・ショウ：日本語のリズムを取る方法、例えば線を引く方法を学んだ。
- [手拍子でリズムを取る]
- ・シュン：手拍子を打つというリズムの練習方法を学んだ。
- ・リュウ：手拍子を打つという方法を学んだ。
- [中国語のイントネーションを日本語のように変える]
- ・シュン：中国語を日本語のイントネーションのように変えるという練習のテクニックを学んだ。
- ・アキ：中国語をあえて日本語のイントネーションのように変えるテクニックを学んだ。
- [曲線でイントネーションを表す]
- ・シュン：曲線を描くという練習のテクニックを学んだ。
- ・アケ：発音練習に役立つテクニックがこんなにもたくさんあると初めて知った。曲線を描いてイントネーションを練習することができるとか。
- ・ショウ：日本語のイントネーションの基本的な（練習）方法、例えば曲線を描くとかを学んだ。
- ・アキ：練習する時に曲線を描く方法とかを学んだ。
- [体をイントネーションに合わせて上下させる]
- ・シュン：（イントネーションに合わせて）体を動かすという練習のテクニックを学んだ。

- ・アケ：体を動かしてイントネーションを練習することを学んだ。
- ・ショウ：体を動かすとかを学んだ。
- ・ズイ：背中を丸めたり（伸ばしたり）する方法で、発音を練習する方法を学んだ。
- ・アキ：体を動かすという日本語のイントネーション（を練習するため）のテクニックを学んだ。

[ウェブサイトでイントネーションを調べる]

- ・サイ：スズキクンというサイトもすてきで、教えてくれてありがとうございます。
- ・エイ：スズキクンの使い方を学んだ。
- ・ショウ：とても実用的な発音学習のサイトという収穫もあった。

《認識面》

〈音声の重要性に関する気づき〉

[音声の意味伝達に影響する]

- ・ヨウ：日本語はリズムをととても重視していると感じた。拍の長さが意味に影響を及ぼす。
- ・シュン：日本語の拍を正しく読まないで、言葉の意味が影響されるから、他人の誤解につながってしまうと感じた。
- ・モウ：発音が違えば意味も違ってくると感じた。
- ・エン：音をきっちり発音しないといけないと感じた。でないと、誤解を招いてしまう。
- ・ショウ：長音と促音をきちんと発音しないと、不必要な誤解を招きやすいと感じた。
- ・シゲ：音の長短が意味にこれほど影響すると気づかせてくれた。
- ・カネ：日本語の拍の重要性を明確にわかった。

[音声は日本語の生粋さに影響する]

(アンケートの記述はなく、インタビューの語りにもみ見られる) (本文参照)

[音声の知識が聴解や語彙の学習に役立つ]

(アンケートの記述はなく、インタビューの語りにもみ見られる) (本文参照)

〈音声の学習に対する考え方の変化〉

[母語の音声の知識が他言語の音声の学習にも役立つ]

(アンケートの記述はなく、インタビューの語りにもみ見られる) (本文参照)

[生粋の日本語の発音を学びたくなった]

- ・ホシ：今回の授業を通して、より生粋の日本語の発音を勉強したくなった。
[声を出して練習するのが重要だ]
- ・カカ：声を出すのが怖かったが、今は声を出してみないと練習できない（と思うようになった）。
- ・カカ：発音が標準的であるかどうかを気兼ねせずに、声を出すのがとても重要だ。
[体系的な音声知識の学習が重要だ]
- ・ルル：以前は（アクセントを）①、②、③のように分けることを勉強した。（平板型、頭高型、中高型、尾高型の）4種類の紹介は本で読んだことがあるが、ずっと気にしていなかった。あまり役に立たないと思っていた。①、②みたいなのをどう読むかをわかっていればいいと思っていた。でも、今日の授業を通して、アクセントの4種類の理論は、アクセントの区別をより深く理解することに役立つし、普段の練習においてもより意識的にその区別に注意しながら練習できると気づいた。
- ・シゲ：体系的な知識の学習が重要だと感じた。
[子音や母音だけでなくリズムの学習も重要だ]
(アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られる) (本文参照)
[大量な発音・聴取練習が重要だ]
- ・シゲ：大量な話す練習と聞く練習が非常に肝心だと感じた。
- ・ロウ：アクセントは自分でたくさん練習しないといけないと感じた。
[早い段階からの学習が重要だ]
- ・サイ：授業を通して最も感じたのは、大学一年（の日本語学習者）にとって発音の授業がとても重要なことだ。
[普段のインプットの積み重ねが必要だ]
- ・エイ：複合名詞と日本語の名字のアクセントは、普段からたくさん聞いて、たくさん積み重ねないといけないと感じた。
[日本での生活経験が必要だ]
- ・ロウ：日本語の発音（イントネーション）は場面によって違うから、日本で生活していないとうまく言えないと感じた。
[母語話者の習慣で思考・理解するのが近道だ]
- ・ホシ：日本人のイントネーションは本当に変だな！でも彼ら自身はそう感じないかもしれないね。言語を学習するには現地の人の習慣で考えて、理解するのが近道だと感じ

た。

〈音声に対する意識化〉

[自身の発音を意識する]

- ・タニ：以前は自分がどのように発音しているかを全然気にしていなかった。今は自分の発音を把握するようになった。
- ・ウグ：第2回の授業（ナ行音・ラ行音）と比べて、今回（拍とリズム）は難易度で言うと簡単なほうだが、言語習慣としては自覚しにくいと感じた。今後起こりうる口頭コミュニケーションにおいては、自分の発音の正確性をなるべく意識したいと思う。

[声帯振動を意識する]

- ・ウグ：なぜこのように発音するのかわからなかったが、今はわかった。これからは発音する時の声帯振動の状況を意識して注意したい。

[呼気の強さを意識する]

- ・カネ：発音する時に（過度な）呼気をコントロールする必要があるというヒントで、自分が発音する際の呼気を意識して注意するようになった。

[鼻音に寄せるように意識する]

- ・ズイ：わざと鼻をつまんだりはしないが、「ナ」の音になるたびに、意識的に鼻音のほうに寄せて練習するようになった。

[促音を意識する]

- ・ショウ：促音を意識して注意することに気づかせてくれた。

[語尾の長音を意識する]

- ・ルル：長音が最後にあるものが難しいと感じた。もっと意識的に（長音の部分を）誇張して読まないといけない。

[アクセントを意識する]

- ・アヤ：（アクセントの）発音の背後にある規則を覚えたので、これからはもう不確かな語感で適当に発音したりしない！
- ・ショウ：アクセントについて教えてもらって、日本語の発音がもっとわかりやすくなったと感じた。単語のアクセントを意識して注意するようになった。

[イントネーションを意識する]

- ・ヨウ：日本語（のイントネーション）が徐々に下がっていくことに慣れないといけない。

様々な語気の表し方も、普段からもっと注意しないとイケない。

〈音声上の問題点の把握〉

[清濁の混同]

- ・ヤナ：自分の日本語の発音に、清濁とかこんなにも問題点が多いと気づいた。(今まで)大学の先生は発音を直すことをあまり重要視していなかった。
- ・ロウ：自身の清濁の問題がわかった。

[清音の呼気が強すぎる]

- ・レイ：今回の授業を通して、今まで「ta (タ)」を発音する時に呼気が強すぎたことを知った。(中略) 呼気のコントロールは中国人にとってやや難しい。
- ・エン：発音の呼気の問題は初めて知った。

[ナ行音・ラ行音の混同]

- ・ウグ：自身のナ行とラ行の発音にはまだ、はっきりしていないところがあることに気づいた。
- ・ヤナ：(ナ行音・ラ行音の) 発音はまだいいが、聞き分けが難しいと感じた。
- ・ロウ：私は鼻音と接近音の発音を間違えることが多い。もっと練習しないとイケないと思った。

[連続するナ行音・ラ行音を特に混同しやすい]

- ・エン：特に発音が難しい単語もあった。例えば、「貫く (ツラヌク)」を「ツナヌク」のように発音してしまう。

[中国語の/n/・/l/の混同]

(アンケートの記述になく、インタビューの語りにのみ見られる) (本文参照)

[語尾の長音を短く発音しがちなこと]

- ・エン：「重慶 (ジュウケイ)」の「ケイ」とかも、短く発音しやすいと感じた。
- ・ルル：私にとってほかの発音は大した問題がないが、唯一、長音が最後にある時に、最後の長音をつい読み飛ばしてしまうことがよくある。それでこの類の単語を書き間違えたりもする。例えば、「タクシー」を「タクシ」と書いてしまう。こういう(長音が)最後にあるものが比較的難しいと感じた。
- ・カネ：授業で扱った例と例文にとっても共鳴できる。例えば、「ジュウケイ」の最後の「イ」をたしかに省略してしまいがちだと感じた。

[語尾の撥音を短く発音しがちなこと]

- ・エン：「ン」が単語の真ん中（語中）にある時はまだ発音しやすく、1拍足りないとか（の問題）はないが、語尾にある時は短く発音しやすいと感じた。

[撥音を長音のように発音しがちなこと]

- ・エイ：これまでの発音にあった問題を知った。これまでは「ン」と「一」（長音）をほぼ同じか全く同じように発音していた。どれも長音のように発音していた。

[外来語のリズムが苦手なこと]

- ・ヤナ：外来語の部分が発音しづらいと感じた。

[アクセントの間違い]

- ・エイ：今回の授業が一番実用的だと感じた。同じゼミのクラスメイトの名前（のアクセント）を二年間ずっと、呼び間違えていたことを初めて知った…
- ・ヤナ：以前聴解をやる時も、アクセントの問題で会話を間違えて理解してしまうことがあった。例えば、「毎日新聞」（と「毎日、新聞」）の例のように。以前はこの問題に気づいていなかった。固有名詞に対する馴染みが足りないかと思っていた。
- ・アヤ：道理で自分の発音がわりと標準的だと思っても、日本人には外国人だとわかるわけだ。（その原因が）アクセントにあると感じた！

《運用面》

〈発音の改善の実感〉

[清濁の発音の改善]

- ・ロウ：清音と濁音を少し区別できるようになったと感じた。発音する時に気をつければ正しく読めるようになった。

[清音の強すぎた呼気の改善]

- ・レイ：「ta」を発音する時に呼気が強すぎたのを、今回の授業を通して直せた。

[ナ行音・ラ行音の発音の改善]

- ・シュン：四川方言の影響で、日本語を勉強する時にナ行音とラ行音が出てくるたびに、その聞き分けに苦労していたし、正しく発音することも難しかった。今回の授業の練習方法を通して、（ナ行音とラ行音の）発音ができるようになった。

[連続するナ行音・ラ行音の発音の改善]

- ・チョウ：私はそういう典型的な四川出身者（四川方言話者）なので、ナ（行音）とラ（行

音) を本当にずっと区別できずにいた。「ナケレバナラナイ」とかを読む時には本当に苦痛だった。(授業で) 勉強した(練習用の) 文を少しずつスムーズに読めるようになった。本当によかった。

[アクセントの間違いの修正]

- ・ウタ: アクセントに関してはいつも生活の場面に頼って記憶していました。今回は長きにわたって存在していた間違いを直せてとてもよかった。
- ・タニ: アクセントの原因でいろんな単語を見て意味がわかっている、それを言った時に相手にわかってもらえなくて、いろいろ滑稽なことやらかしていた。例えば、一つシンプルな例だが、「企業 (キ「ギョウ)」と「起業 (キ「ギョウ)」、前発音を間違えて日本人に誤解をさせたことがある。今後は間違いの回数が少なくなると思う。先生本当にありがとうございます。
- ・ルル: これまで文章を読む時には、複合名詞が出てくるたびに、どう読むべきか分からなくなっていた。時々正しく読めたとしても、全部語感や運に頼っていた…今日、この 3 種類の規則を知ってからは、これからまた複合名詞が出てきても、スムーズに読めると感じた。

〈聴取の改善の実感〉

[清濁の聴取の改善]

- ・ホシ: 以前「やまだ」という先生がいたが、私はずっと彼が「やまた」と言っているように聞こえていた。今日の方法を使って基本うまく聞き分けられるようになったと思う。
- ・モウ: 以前「t/d」の区別をあまり聞き分けられなかった。やっと日本語の「t/d」の区別を聞き分けられるようになった。
- ・ロウ: (清音と濁音を) 聞く時も、少しは聞き分けられるようになった。

[長音の聴取の改善]

- ・モウ: やっと拍の長さを聞き取れるようになった。以前はずっと(外来語の長音を) 英語で当てていた。

「母語の活用に対する捉え方」

《理性的》

〈有効性〉

[発音方法を体感できる]

- ・アケ：練習の時に中国語のリズムを誇張して伸ばす方法はとても役立つ。発音をよりよく体感できる。

[発音方法を明確に把握できる]

(アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られる) (本文参照)

[二つの音の違いを感知できる]

- ・ホシ：今日の方法で（清音と濁音を）基本的にうまく区別できる。この方法がとても有効だ。
- ・ルル：成都方言（西南官話の一種）を母語（母方言）とする学習者としては、母語の鼻音と接近音との違いで（ナ行音とラ行音を）練習する方法はとても効果的で、二つの音の発音の部位における違いを感知できる。

[母語と日本語の違いを直観的に感じられる]

- ・ルル：（中国語と日本語の）国の名前で練習するのがとても有効で直観的だと思う。日本語ならではの特徴をはっきりと感じられる。
- ・カネ：地名の方法で拍を感じる方法はとてもいいと思う。たしかに中国語と日本語との違いをととても直観的に感じられる。

[(一) ほかの方法より有効かは分からない]

- ・モウ：なんといっても、私は普段標準的な普通話と英語を使う状況のほうが多い。四川方言は私個人的に使う（機会）があまり多くないので、このような学習方法は私の日本語の音声の学習にとってより有効なのかどうかはわからない。

〈適合性〉

[方言話者の学習者に向いている]

- ・ヨウ：四川と重慶の地域出身の人が練習するのに向いている。

[初心者の学習者に向いている]

- ・ヨウ：（母語を）応用して（日本語と）比較する練習（方法）は初心者の学習者に向いている。
- ・タニ：（母語の）発音を（日本語の長音のように）伸ばす方法は、どちらかという初級

(の学習者) に向いていると思う。

[外国語の学習経験が少ない学習者に向いている]

(アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られる) (本文参照)

[日本語の環境があまりない学習者に向いている]

- ・アケ：とても実用的で、特に日本語の環境があまりない学習者が勉強して理解するのに向いている。

[(一) 内向的な性格の学習者に向いていない]

(アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られる) (本文参照)

〈理解しやすさ〉

[発音方法を理解しやすい]

- ・アケ：母語の発音と日本語の発音を結びつけることで、発音をより理解しやすい。
- ・リュウ：馴染みのある母語で発音を練習するのが、(中略) 単純な理論よりは理解しやすい。
- ・チョウ：今回の授業も、(リズムの) 発音の仕方をいろんな国の地名に入れて、リズムを整理しておくで平易で明晰になる。とても複雑なものなのに、先生はこんな巧妙な方法でそれを非常に簡単に変えた。

[二つの音の違いを理解しやすい]

- ・ホシ：(今日の) 授業は四川出身者(四川方言話者)が日本人の清音と濁音の発音を聞き分けられないという問題をうまく解決してくれた。(中略)「瘦肉」(/sou.zou/)という例を挙げてくれた時に、すぐにわかった。とても理解しやすい。
- ・レイ：四川方言にも清音と濁音の違いがあるんだ。(中略)母語で日本語を勉強するのが、たしかにとっても理解しやすい。
- ・ルル：母語を利用して勉強するのが発音にとっても役立つと思う。(中略)そうであることだけでなくなぜそうなのかということも知れて、勉強する際に清音と濁音の発音の特徴を理解するのに役立つ。

[母語と日本語の違いを理解しやすい]

- ・リュウ：言語間の相違点をよりよく理解できて、認知上の差異を変えることにつながる。

[(一) 母語と日本語の混乱を招く可能性がある]

(アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られる) (本文参照)

[(-) 母語から説明する目的をすぐに把握できない]

(アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られる) (本文参照)

〈使用しやすさ〉

[練習方法が使いやすい]

- ・ヨウ：中国語のリズムを（日本語のように）変えて日本語のリズムを練習するのが、とても使いやすいと感じた。
- ・リュウ：そして、（中国語と日本語の）地名（を用いた）練習でリズムを把握するのがとても使いやすい方法だ！

[練習方法が実用的だ]

- ・ホシ：今日の方法はこれからの発音と聴取の練習にも使えると思う。（中略）四川方言の「瘦肉」(/sou.zou/) の発音を（日本語の清音と濁音に）応用して練習する方法がとても実用的だ。
- ・エイ：（中国語と日本語の）地名を使った練習も実用的だ。
- ・ショウ：（中国語と日本語の）国の名前でも日本語のリズムを練習するのがとてもよくて、実用的だ。

[練習材料を入手しやすい]

- ・モウ：地名を使うのはとてもいい練習だと思う。いつでもどこでもその気になれば練習できて、練習材料も入手しやすい。

[練習を始めやすい]

- ・リュウ：馴染みのある母語で発音を練習して、ほかの言語を勉強するのが取りかかりやすいと感じさせてくれる。

[発音を直しやすい]

- ・アケ：母語の発音と日本語の発音を結びつけることで、（中略）発音を直しやすい。

[(-) 練習方法が使いやすいが教師による手ほどきが必要だ]

(アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られる) (本文参照)

[(-) 母語の発音方法をすぐに日本語に応用できない]

- ・サイ：四川方言の清濁で（声帯）振動を感じて、それを日本語の清濁の振動に応用する方法はとてもいい。でも私自身は（清音と濁音の）違いを強く感じられなかった。その後単語で練習する時には、区別しようと意識して、そして先生の肯定を得て、初

めて自分の（清音と濁音を区別する）方法を認めた。

- ・ズイ：（今までは）ずっと単語を覚える方法で（清音と濁音を）区別していた。第1回の内容はもう少し消化する必要がある。まだうまく第1回の方法を使って発音できない気がする。

《感性的》

〈新鮮さ〉

[母語の音で日本語の音を説明するのが新鮮だ]

- ・カネ：四川方言の「瘦肉」(/sou.zou/) で清音と濁音を説明することに、こんな方法もあったんだと感じた。

[母語の音で日本語の音を練習するのが新鮮だ]

(アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られる) (本文参照)

[母語の音を日本語の音のように変えて練習するのが新鮮だ]

(アンケートの記述がなく、インタビューの語りにもみ見られる) (本文参照)

[(一) 二回目は一回目ほど新鮮でない]

カネ：第1回の授業の前触れがあるから、第2回では方言の発音から（日本語との）関連を探すこともできるんだ、という感覚はそれほど強くない。

〈面白さ〉

[母語の音に関する説明が面白い]

- ・モウ：日常的な（方言の語の）例を通して、その裏の発音の理論知識を知ることができて、とても面白いと思う。
- ・カネ：それでも気づきがあって面白いと思ったのは、普段は気にしていなかった（からだ）。例えば、「籬笆」(/li.ba/) と「泥巴」(/ni.ba/) の発音の区別を学んだ。

[母語の音で日本語の音を説明するのが面白い]

- ・エイ：（中国語の）方言で日本語の発音を説明するのが面白いと感じた。
- ・ロウ：四川方言で（日本語の）発音を勉強するのがとても面白いと感じた。もっと練習しなくちゃ。

[母語の音と日本語の音を比較するのが面白い]

- ・エイ：イントネーションのところ、特に中国語のイントネーションと（日本語と）の比較

が面白いと感じた。学生時代に（中国語の）国語の授業でロールプレイして読むような感じだった。

[母語の音を日本語の音のように変えて練習するのが面白い]

- ・タニ：とても面白かった。（中国語を日本語のように）伸ばして発音する方法は、恥ずかしくて面白かった。
- ・ヤナ：（日本語のように変えて）変になる四川方言で練習するのが本当に面白かった。

[母語と日本語の音声を同時に学習できるのが面白い]

（アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られる）（本文参照）

[母語の活用と身体活用の融合が面白い]

（アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られる）（本文参照）

〈印象深さ〉

[母語の音で日本語の音を説明するのが印象深い]

- ・ホシ：授業の時に挙げた「瘦肉」(/sou.zou/) の例は、（中略）その時とても印象深くて、覚えやすかった。
- ・カネ：二点印象深かったのがあって、一つは、四川方言の「瘦肉」で（日本語の）清音と濁音を区別することだ。

[母語の音を日本語の音のように変えて練習するのが印象深い]

- ・ヨウ：中国語のリズムを（日本語のように）変えて、日本語のリズムを練習することが、とても印象深かった。

[母語と日本語の音を地名で比較しながら練習するのが印象深い]

- ・ホシ：地名の訳を使って日中の発音を比較しながらリズムを練習するのが、印象深かった。

[母語の音で日本語の音を説明することで印象に残りやすい]

（アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られる）（本文参照）

[母語の音と日本語の音を比較することで印象に残りやすい]

- ・サイ：同じ外国語（の地名）に対する中国語と日本語の訳の違いから（日中のリズムを）区別するのが、とてもよかった。母語から出発してその区別を見れば印象にも深く残る。

[(一) すでに意識していた音声項目はあまり印象深くない]

（アンケートの記述がなく、インタビューの語りにのみ見られる）（本文参照）