

音声の理解と意識化をめざした日本語音声教育実践における学習者の学び フランスの事例をもとに

大戸 雄太郎

【要旨】

本研究は、フランスの大学で行われた2年間の音声教育実践の改善と学習者の学びに焦点を当て、実践知を獲得し、フランス語母語話者の日本語音声習得研究に貢献することを目指した。加えて、海外の日本語音声教育実践の意義と課題を提示することを目的とした。本実践は、学習者を観察した筆者の自省から実践の内容を改善した結果、アクセント・イントネーションにおいて、次年度には初年度と異なる変化が見られた学習者が現れた。したがって、実践が変化したことで、さらに適切な指導や働きかけが行えるようになり、日本語学習者の発音に関して、変化をもたらし、気づきを促すことができることが分かった。日本語のインプット量が少ない海外の学習者に対し、明示的な音声教育として、日本語の発音に関する理論的知識を与え、発音学習のためのリソースを提供し、発音に対するフィードバックを行うことで、音声の理解と意識化を促すことには価値があると考えられる。

【キーワード】 実践研究・発音指導・理論的知識・発音チェック・リソース

- | | |
|-------------------|---------------------|
| 1. はじめに | 4.2 特殊拍 |
| 2. 音声教育実践に関する先行研究 | 4.3 アクセント |
| 3. 筆者の音声教育実践の改善 | 4.4 イントネーション |
| 3.1 初年度の実践内容 | 5. 発音の誤用数における2年間の比較 |
| 3.2 次年度の実践内容 | 6. 総合的考察 |
| 3.3 学習者のデータ | 6.1 学習者の発音に関する学び |
| 3.3.1 録音課題 | 6.2 海外日本語音声教育の意義と課題 |
| 3.3.2 レポートとアンケート | 7. おわりに |
| 4. 受講者に見られた発音の変化 | 参考文献 |
| 4.1 は行 | |

1. はじめに

海外の日本語教育現場に見られる様々な課題の1つに、発音指導があまり重視されていないという課題が挙げられる。特に日本人の少ない環境においては、日本語を用いたコミュニケーションの機会が限られており、規範的な発音が求められることも少なく、優先順位が下がってしまうことが理由として挙げられる。一方で、そのような環境下にあっても、学習者が日本語でスピーチや会話を行うこ

とは往々にしてある。加えて、学習者の到達目標としてなめらかな発音を実現したいというニーズがある(戸田 2008、松崎 2016 など)。そのため、規範的な発音を強制すべきではないが、学習者が日本語の音声の仕組みを理解し、なめらかな発音の実現を目指して練習する方法を知るための「音声教育」は、日本語教育において必要であると考えられる。

ただし、日本語音声教育の実践・実践研究は、質・量ともに不足しているという問題提起がなされている(河野 2009)。特に、海外をフィールドとする音声教育の実践研究で、内容の改善を描き出し、実践知を明らかにした研究は管見の限り見当たらない。音声教育の実践知を広く教育現場に共有することで、音声習得研究の進展や、音声教育の重要性の認知に寄与できる。

筆者は、フランスのある大学で、2年間の音声教育実践を行った。2018-2019年度と2019-2020年度に同じクラスを担当し、学習者にとってより良い指導を目指すため、音声教育実践を改善させた経緯がある。そこで、本研究は、音声教育実践の改善と学習者の学びに焦点を当てた実践知を獲得し、フランス語母語話者の日本語音声習得研究に貢献することを目指す。加えて、海外の日本語音声教育実践の意義と課題を提示することを目的とする。

本稿では、2章に音声教育実践に関する先行研究をまとめる。3章では、筆者の行った音声教育実践の改善について、4章では次年度の受講者に見られた発音の誤用変化について、5章では発音の誤用数に着目した2年間の比較について記述する。最後に、6章で総合的考察を行う。

2. 音声教育実践に関する先行研究

近年、日本語教育において、学習者の主体性が着目されている一方で、音声教育や発音指導と言うと、教師や母語話者の規範を学習者に押し付ける発音矯正のようなイメージを抱かれ、回避されることが往々にしてある。しかし、英語教育の分野では、発音の明瞭性と母語話者の規範性の長らくの対立に、学習者のアイデンティティの獲得という新たな目標が加わったことが示されている(Levis 2005)。日本語教育における音声教育も、学習者の自己実現を支えるためのものであるべきであり、学習者の主体性に着目した音声教育研究が必要である。

赤木(2013)は、発音習得にとって日本語学習者が発音に関して気づきを得ることが重要であると述べている。また、その気づきの内容は、学習目的、言語形式、できないこと、課題、ストラテジー、の5点に関する気づきであると述べている。すなわち、発音を習得するために、教師が学習者の発音をその場で直すだけでなく、学習者が主体的に気づきを得る必要がある。

また、松崎(2009: 101-102)は音声教育のカリキュラムについて、学習者の主体性に着目しつつ、単発的に音声項目を扱うこと以上に、音声項目ごとの「相互関係を考慮し」、「学習者自身が表現したいことを正しい韻律で言える」ことが音声教育の目標として重要であるとしている。同様に筆者は、単語ではなく文で発音できることが重要だと考え、単語レベルから練習を始めつつも、最終的には文レベルでの練習ができることを目指した。加えて2019-2020年度には、教師側が設けた課題文ではな

く、学生が自ら作成したビデオの原稿の読み上げた音声を対象に、発音チェックを行うことが重要であると考えた。

このように、学習者の主体性に着目して、音声に関する気づきを促し、学習者の自己表現を支える実践が必要であることが分かる。しかし、そういったテーマを標榜した音声教育実践・実践研究は管見の限り見られない。また、実践者の自省を公開することで、音声教育実践自体を改善した要因が明確になり、実践に対して具体的な記述が可能になると考えるが、そういった観点からの記述も、先行研究には管見の限り見当たらない。したがって、筆者は、実践者としての自省を公開しつつ、実践の改善内容を記述することで、音声教育の実践知の共有を目指すこととした。

3. 筆者の音声教育実践の改善

筆者が実践した授業（以下、本実践）は、フランスのある大学の学部3年生の必修授業である。本実践は、2018年9月から12月（3.1に後述）と、2019年9月から12月（3.2に後述）に、週1回1時間の計12時間、講義室で行われた。本稿では、特に2019年9月から12月に提出された録音課題（3.3に後述）を分析対象とするが、まず、2年間に共通する事項を挙げる。

本実践で扱う発音とは、CEFRの記述に見られる「intelligibility(分かりやすさ)」(Council of Europe 2018:134)を備えた発音であり、「母語話者の」発音ではない。以上を踏まえた上で、本実践の到達目標は、分かりやすい発音の仕組みと練習方法が分かることとした。4ヶ月の実践では発音の大幅な改善は見込めないと予想したため、CEFRに挙げられる特定のレベルの発音に到達することを目標とはしなかった。それゆえ、発音について理解を深める中で、副次的に発音にも変化があることを期待するに留めた。そこで、発音の理解を問う試験やレポートを準備し、実際の発音の変化と合わせて両側面から授業評価を行うよう心掛けた。

主教材は、赤木ほか(2010)『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』を主に使用した。赤木ほか(2010)は、各課が音声項目ごとに分かれており、各課のイントロダクションとして、扱う音声項目が使用された場面に生じた誤解を紹介している。また、主教材には筆者が決定した本実践の指導項目の多くが含まれていることも教材選定理由である。本実践では、主教材を活用しつつ、イントロダクション→理論的知識解説→発音練習→ペアワーク・発表→振り返りという流れを取った。そのうち、「理論的知識解説」においては、主教材の解説に加え、フランス語や英語の音声との比較を通じた対象音韻論的解説を行い、受講者の馴染みのある言語に関連付けて日本語の音声を理解できるよう工夫した。その他、戸田(2004)、河野(2014)、webサイトである「Japanese Pronunciation for Communication」、「つたえるはつおん」を参考教材とし、指導法の参考にするとともに、発音学習のリソースとして授業で活用した。なお、実践各回のさらに詳細な内容については大戸(2020)に報告されている。

3.1 初年度の実践内容

「発音授業」(以下、本授業)の2018-2019年度のスケジュールは以下の表3.1のとおりである。指導項目は、本実践の受講者の大半を占めるフランス語母語話者の発音の特徴を把握した上で、主に意図伝達に影響を与えかねない項目(「は行」や「イントネーション」など)を選定した。各項目の選定理由については大戸(2021)に報告されている。

表 3.1 本実践の初年度のスケジュール(指導項目)

回	内容
1	発音練習についての導入・プレテスト
2	拍・リズム①
3	拍・リズム②
4	特殊拍
5	は行・アクセント導入・発音チェック
6	名詞アクセント
7	複合語アクセント
8	(中間試験)
9	イントネーション
10	動詞アクセント
11	ポーズ・プロミネンス
12	授業のまとめ・ポストテスト・レポート提出

本実践は、録音課題提出を、初回(第1回プレテスト)、秋休み前(第5回発音チェック)、最終回(第12回ポストテスト)の3回設けた。いずれも、履修者が調査文を読み上げて録音し、オンライン上で提出する課題であり、プレテスト・ポストテストの結果は4章にて詳細に分析している。また、授業中のペアワークや発表の際に、発音に対するフィードバックを積極的に行うようにしていたが、秋休み前には、「発音チェック」として、受講者全員にフィードバックが行き届くよう工夫した。まず、それまでに学習した音声項目が含まれたプレ・ポストテストとは異なる調査文の録音を提出してもらった。加えて、実践者である筆者がメールを活用して個別に文字でチェックを行い、発音の誤用に気づいてもらい、自ら発音を修正するきっかけとした。

また、初回到音読/シャドーイング練習の方法について説明し、以降、毎回1~2分程度の長さの文

¹ 母音や撥音における調音法の異なりなど、フランス語母語話者の発音の特徴は他にも見られるが、意図伝達に影響がないと考えられる項目は、指導項目に加えなかった。

(会話文など)を全員で二度行った。一度目はCDを聞きながらテキストの音読練習をし、二度目はシャドーイングとしてテキストを見ないで行った。授業が進むにつれ文章が長くなり、受講者にとって難しくなることが想定されていたが、100%できることを求めなかったため、受講者が最後まで楽しんで音読/シャドーイングしている様子が見られた。

3.2 次年度の実践内容

受講者対象のアンケートの結果と、受講者を観察していた筆者の自省から、初年度である2018-2019年度の実践にはいくつか問題点があることが分かった。主要な点を以下に列挙する。

- ・授業時間に占める音読/シャドーイング練習が長く、文章が長くなるとより時間がかかる。
- ・メールのやり取りが必要になり、課題の提出やFB (feedback) がスムーズに進まない。
- ・授業内容のパワーポイントと授業で扱った音声素材を受講者が復習できない。
- ・オンラインリソースを実際に活用した受講者が少なく、全体の半分に満たない。
- ・「発音チェック」の範囲に韻律を含めなかったため、韻律をFBする機会がなく、
「アクセントやイントネーションが難しい、分からない」といった意見が大半を占める。

上記の問題点を踏まえ、次年度である2019-2020年度は特に以下のように改善した。

- ・音読/シャドーイング練習を学期内は紹介するに留め、他の発音練習の時間を十分設ける。
- ・大学敷設のLMS (Learning Management System) を活用し、
課題提出やFBの返却、授業のパワーポイントや音声素材の共有などを一括して行う。
- ・オンラインリソースの使用を課題の一部とし、受講者に一度は使用する機会を与える。
- ・「発音チェック」の範囲に韻律を含め、全ての音声項目に対してチェックを行う。

加えて、初年度の課題文は用いず、別授業で行う個人作成動画の原稿を読み上げる。

さらに、必ず「スズキクン²」に原稿を打ち込み、韻律が表示された画面を提出する。

また、「発音チェック」の範囲変更に伴い、スケジュールを以下の表3.2のように変更した。大きな変更点としては、初年度には連続で扱っていたアクセントとイントネーションを、第5回の(授業後の)発音提出の前後に分けたことが挙げられる。

表 3.2 本実践の次年度のスケジュール (指導項目)

回	内容
1	発音練習についての導入・プレテスト
2	拍・リズム①

² スズキクンは、OJAD (オンライン日本語アクセント辞典) の1機能であり、指定した文の韻律を表示し、機械音声で読み上げる機能である。

3	拍・リズム②
4	特殊拍
5	は行・文中イントネーション・発音提出
6	アクセント (導入)
7	形容詞アクセント・発音チェック
8	(中間試験)
9	名詞アクセント
10	文末イントネーション・ポーズ
11	プロミネンス
12	授業のまとめ・ポストテスト・レポート提出

3.3 学習者のデータ

本研究で収集した学習者のデータは、プレテスト・ポストテストで扱った録音課題と、最終回のレポート、授業後アンケートの3点である。このうち、録音課題について3.3.1に、レポートとアンケートについて3.3.2に詳しく述べる。

3.3.1 録音課題

本実践の初回 (プレ) と最終回 (ポスト) に行った録音課題の調査文は、戸田 (2012: 38) を、本実践の指導項目が全て含まれるように編集したものである。調査文は以下のとおりである。

A: 夏休み、どこか行った?

B: はい、北海道に行きました。

A: そうなんだ! どこ? 札幌?

B: 札幌と函館です。

A: 何かおいしいもの食べた?

B: ラーメンがおいしかったです。東京とぜんぜん違いますね。

空気がきれいでした。あと、函館の夜景は、最高でした。

A: 北海道かあ…。私も、2年くらい住んでいたことがあるよ。

B: あ、そうですか! 何年前ですか?

A: 3年前かな? 旭川にいたんだけど、外国人観光客がたくさんいたよ。

B: そうですか。来年、行ってみようかな。

この調査文を、各自十分に練習し、自身のデバイスを用いて録音し、提出するよう指示した。学生に示す際は、全ての漢字に振り仮名を付し、.docx と.pdf 形式で学生に配布した。なお、音声は提示しなかったが、授業内で紹介した文字を音声化するオンラインリソースを活用し、自発的に.docx ファイル

をコピーして自動音声化して活用した受講者も見られた。

分析は、1) プレ・ポストを比較し、誤用の数が減少したか、逆に増加したか、および、2) 誤用がどのような特徴を有しているか、の2つの観点から行った。筆者はまず、自身が実践時に行った評価に基づき、分析対象者の音声データから、発音の変化に傾向を見出し、代表する4名(C、D、T、Vとする)を選出した。次に、調査の内容を知らない日本語母語話者(東京方言話者)2名に、4名×2回=8回分のデータをランダムに並び替え、「分かりやすい発音」でなかった箇所を聴取判定してもらった。判定項目は、本実践の指導項目のうち、は行、促音、長音、撥音、アクセント、イントネーションである。その後、2名の判定が一致した点のみを「誤用」として記述し、発音の変化の傾向を導き出した。アクセントについては、誤用と判定された型が、どの型に読み上げられたかを筆者が聴覚判定した。データの10%³⁾はPraatでピッチ表示を確認し、追加判定することで、筆者の判定に誤判定がないことを確認した。

3.3.2 レポートとアンケート

最終回に行ったレポートは日本語での記述を求め、授業後アンケートの記述回答はフランス語でも可とし、後に筆者が日本語に翻訳した。質問項目は以下のとおりである。

(レポート) ①上手に読むために、どんな練習をしましたか。

②とくに気をつけたところはどこですか。どんなことに気をつけましたか。

③上手に読めなかったところがありますか。どうして難しかったですか。

(アンケート) ④授業で何を学びましたか。

⑤オンラインのどんなリソースが役に立ちましたか。それはどうでしたか。

⑥印象に残ったこと(役に立ったこと、役に立たなかったこと…)は何ですか。

⑦授業で学んだことのうち、どんなことが役に立つと思いますか。

⑧発音学習について、もっと深く知りたいことはありますか。

4章にてこれらの記述を参照する際は、日本語回答は原文ママ、フランス語解答は筆者の日本語訳で表記する。また、回答者がC、D、T、Vのいずれであるかを示すため、上記の①から⑧の番号を用いて、(C①)のように記述する。

4. 受講者に見られた発音の変化

以下、2019-2020年度の受講者に録音課題として課したプレテスト(以下、プレ)とポストテスト(以下、ポスト)の誤用について、音声項目ごとに表を作成し、正用→誤用の順に列挙する。

いずれの表についても、同じ話者・単語・箇所での誤用は横に並べる。表4.1から4.2.3については、

³⁾ 筆者自身の判定と、Praatによる判定の一致度は、Lombard, Snyder-Duch, and Campanella Bracken (2005)に従い、全体の10%を確認することで信頼性を確保した。

「あさひかわ→はさひかわ」など、各節で扱う音声項目を太字で示す。表 4.5、表 4.6 については、プレとポストで全く同じ箇所の誤用があった場合、太字で示す。

4.1 は行

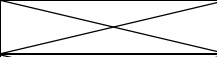
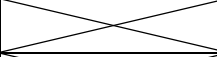
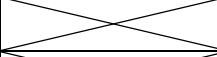
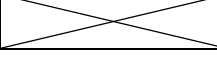
は行の誤用は、C、D、V のプレで見られた。なお、は行の誤用とは、子音の/h/の脱落や挿入を指す。表 4.1 に一覧を示す。

脱落は、C のみに見られ、「はこだて」が「おこだて」と発音されていた。これは、「は」と読むべき音が「ほ」と読み取られ、その/h/が脱落し「お」になったものと考えられる。「は」が「ほ」になってしまった原因としては、「函館」が C の知らない単語であり、単純にひらがなを読み間違えた可能性や、/a/と/o/の口の形が似ているためそのように生成された可能性がある。

挿入は、D、V に見られ、「は」「ひ」の音の挿入があり、いずれも語頭であった。語頭の「h」を読まないフランス語を母語とする学習者は、/h/の脱落が起きることが多いが、逆の現象である挿入は過度修正の可能性もある。また、いずれも語頭であることから、息の量を制御できず、「あ行」の音節の初めに本来ないはずの摩擦音を入れた可能性がある。

一方で、誤用はポストテストでは見られなかった。プレで2件の挿入が見られたVは、『「はね」と『あね』のような練習に気を付けました (V②)』、「2つの異なる単語でも、同じように発音されるものを使った会話のシミュレーションが非常に役に立ちました (V⑦)」のように、「2つの異なる単語」、すなわちミニマルペアの練習が役に立ったことを述べ、「は行」のミニマルペアを例示して、は行を練習したことについて触れている。また、Tは、プレ・ポストともに誤用が見られなかったが、「一番目の発音の問題はHで特に「ひ」。(T③)」と「は行」が難しかったことを述べている。

表 4.1 は行における誤用の変化

	プレテスト		ポストテスト
脱落	C	はこだて→おこだて	
挿入	D	あさひかわ→はさひかわ	
	V	あさひかわ→はさひかわ	
	V	いたよ→ひたよ	

4.2 特殊拍

特殊拍とは、日本語の促音、長音、撥音を指す。それぞれ順に述べる。まず、促音の誤用は、脱落・挿入ともに見られた。表 4.2.1 に一覧を示す。

脱落は、C のプレのみに、挿入は、C、T、V の3名のプレ・ポストともに見られた。いずれにおいても1、2ヶ所、同じプレ・ポストでの同じ誤用が見られる。誤用があった箇所は「函館」のように言

い慣れていない単語、あるいは「いた」と「いった」のミニマルペアである。

誤用が見られた3名のうち、TとVは、ともに促音の挿入が見られ、プレ・ポストで2件ずつ同じ部分での誤用が見られている。Tには具体的な記述が見られず、意識が向いているとは言い難い。一方で、Vは、「スズキクンで、文を書いて、発音を言いました。そして、拍とリズムを練習しました (V①)」と述べており、意識が向いていると考えられるが、促音の大幅な変化はなかった。また、Cのレポート・アンケートでは「長い文のリズムに気を付けました (C②)」という具体的な言及や、「自分の発音が間違っていることが分かりました (C④)」という記述からは、自身が誤った発音をしている(いた)ことへの自覚も見られている。しかし、「旭川にいたんだけど、外国人観光客がたくさんいたよ」という長い文に現れる「いたんだけど」には促音の挿入が見られているため、完全にリズムを制御できるようになったわけではないようである。

また、誤用が見られなかったDは、「何回も、スズキクンを聞いたり、そのサイトの情報を読んだりして、私のイントネーションとリズムをスズキクンと同じにしてみました (D①)」、「どこで音を止めたり、始めたりするか、音の高さをどうしたらいいか分かりました (D④)」、「拍と音の高さが役に立ちました (D⑥)」などの記述から、スズキクンを活用してリピート練習を行い、リズムにも意識を十分向けていたことが分かっている。

表 4.2.1 促音における誤用の変化

	プレテスト		ポストテスト	
脱落	C	さっぽろ→さぼろ	X	
挿入	C	いたんだけど→いったんだけど	C	いたんだけど→いったんだけど
	C	はこだて→はっこだて	X	
	T	いたんだけど→いったんだけど	T	いたんだけど→いったんだけど
	T	すんでいた→すんでいった	X	
	T	はこだて→はっこだて	T	はこだて→はっこだて
	V	いたんだけど→いったんだけど	V	いたんだけど→いったんだけど
	V	すんでいた→すんでいった	V	すんでいた→すんでいった
	V	はこだて→はっこだて	X	

次に、長音の誤用は、脱落・挿入ともに見られた。表 4.2.2 に一覧を示す。

誤用の傾向は受講者ごとに明確に分かれている。CとVはプレで脱落が見られ、Dはポストで脱落・挿入が見られ、Tはプレ・ポストともに挿入が見られている。誤用があった箇所は、初級の単語である「おいしい」の長音部分、「北海道か」「旭川に」などの助詞の前、「観光客」「夜景」のように言い慣れ

ていないと予想される単語の語中である。

先に記述したように、C、V、Dは、レポート・アンケートにリズムに関する言及が具体的に見られるが、Tには見られなかった。その結果、CとVは、長音については誤用が見られなくなっている。特にVは、「短い音と長い音は似ているため、会話の中で間違えやすい (V④)」と長短に差をつけることを特に注意していたようである。一方で、Dは、リズムに意識を払っていたにも関わらず、プレで見られなかった誤用がポストで生じており、過度修正の可能性が考えられる。また、Tは依然として長音に誤用が見られている。

表 4.2.2 長音における誤用の変化

	プレテスト		ポストテスト	
脱落	C	おいしいもの→おいしもの	おいしいもの→おいしもの	
	V	ほっかいどうか→ほっかいどか		
挿入	ほっかいどう→ほっかいど		D	ほっかいどう→ほっかーいどう
			D	やけい→やーけい
	T	あさひかわに→あさひかわーに	あさひかわに→あさひかわーに	
	T	かんこうきやく→かんこーうきやく		
	T	くうきも→くうきーも	くうきも→くうきーも	
	ほっかいどう→ほっかいど			

そして、撥音の誤用は、Cのプレに脱落が、Tのポストに挿入が見られた。表 4.2.3 に一覧を示す。誤用のあった箇所は、いずれも後続子音が[n]である。撥音を1拍で発音するのが難しい、または子音の/n/を1拍として発音し撥音のようになってしまうなどの誤用が生じている。

これまでに記述したように、Cはリズムへの具体的な言及が見られ、Tには見られなかった。その意識の差が発音の変化に現れていると考えられよう。

表 4.2.3 撥音における誤用の変化

	プレテスト		ポストテスト	
脱落	C	なんねんまえ→なねんまえ	なんねんまえ→なねんまえ	
挿入	なんねんまえ→なねんまえ			

4.3 アクセント

アクセントの誤用は、4名全員にプレ・ポストともに見られている。なお、プレの時点では日本語に高低アクセントがあることを認識しておらず、各々の読み上げやすい型で読み上げられたと考えられる。そのため、どの単語がどの型で読まれたかを基準に表4.5を作成し、特定のアクセントが固定化されていることを強調するため、プレ・ポストで見られた全く同じ誤用を太字で示している。なお、「頭高化」とは、元々頭高型ではなかった単語が、頭高型で読み上げられた誤用を指す。また、「中高型核位置」とは、中高型ではあるがアクセント核の位置が異なっている誤用を指す。そして、「複数のヤマ」とは、通常1つの単語（主に複合語）に1つであるアクセント核が複数見られる誤用を指す。

まず、どの型に読み上げられたか、という点に着目すると、4名全員が異なる傾向を有していることが分かる。誤用が明らかに減少しているのはCとDであり、Cは、プレでは多くの単語が平板化していたが、ポストでは依然として残っているものの減少している（10件→4件）。Dは、プレでは多くの単語が中高化・平板化していたが、ポストでは中高化した単語は減り（8件→3件）、平板化する誤用はなくなっている。一方で、誤用が変化していないか増加しているのはTとVであり、Tは、プレ・ポストともに多くの単語が中高化している（8件→6件）。Vは、プレ・ポストともに多くの単語が頭高化している（5件→6件）。

また、「複数のヤマ」に関する誤用は、プレでは全員に見られたが、ポストではCとTには見られなくなっている。特に、Cの「外国人観光客」の発音に着目すると、プレでは複数のヤマで読み上げられていたのに対し、ポストでは中高型核位置違いで読み上げられており、アクセント核の数自体は正しくなっており、複合語アクセントの習得は進んだと考えることが可能である。さらに、表4.5では「その他」として扱ったが、1拍目と2拍目が同じ音の高さで読まれるという誤用が、Tのプレ、Cのポストに見られている。このように、一部のアクセントの発音には改善傾向が見られるものの、誤用自体は依然として残っている印象を受ける。

レポート・アンケートにおける記述に着目すると、全員がアクセントに関して何らかの言及をしている。まず、一部改善傾向が見られたCとDについて、Cは、「Suzuki-kun を使っています。それから、自分のアクセントとイントネーションの発音がより自然になるように、一生懸命訓練します。例えば、シャドーイングをします (C①)」、「イントネーションとアクセントはちょっと難しいと思います (C②)」と、アクセントが難しく、シャドーイングやスズキクンを取り入れて発音練習したことが分かる。また、Dは、「何回も、スズキクンを聞いたり、そのサイトの情報を読んだりして、私のイントネーションとリズムをスズキクンと同じにしてみました (D①)」、「どこで音を止めたり、始めたりするか、音の高さをどうしたらいいか分かりました (D④)」と、スズキクンの練習の結果、アクセントの誤用に改善傾向が見られている。なお、あくまで筆者の聴取印象であるが、Dはプレでは音の高低が頻繁に変わる発音していたのに対し、ポストではスズキクンのイントネーションに非常に似た発

音⁴をしており、練習したことが伺える。

一方で、T や V も、「日本語を話したら、録音して、次に発音とアクセントを聞きました (T①)」、「私が使ったスズキクンは、オラルの際に参考になりとても役に立ちました (T⑤)」、「このコースで、これまで特に意識していなかった「日本語のアクセント」を身に付けることがとても大切だということ

を学びました (V④)」、「スズキクンは主にレッスンで使っていたので、発音を学ぶにはいいサイトだと思います (V⑤)」のように、スズキクンを活用してアクセントを練習したことが分かっている。

しかし、C や D のような明らかな変化は見られなかったことについては、受講者にとってアクセントの習得は難しいものであることを示していると言えよう。

表 4.5 アクセントにおける誤用の変化

	プレテスト		ポストテスト	
頭高化	C	いたよ	C	いたよ・函館
	D	違います	D	いたよ
	T	いたよ・違います	T	いたよ・札幌・函館
	V	いたよ・東京・いたんだけど 全然・何年前	V	いたよ・東京・最高でした たくさん・違います・夜景
中高化	C	あるよ・たくさん・きれい 函館	C	あるよ・たくさん・おいしいもの 住んでいた
	D	きれい・札幌・住んでいた 何か・函館・夜景・ラーメン 来年	D	きれい・札幌・東京
	T	たくさん・東京・函館・夜景 ラーメン・来年・札幌・全然	T	たくさん・東京・函館・夜景 ラーメン・来年
	V	函館・おいしいもの・夜景 私も	V	函館・札幌
中高校 核位置	C	行ってみよう・最高でした 違いますね	C	行ってみよう・最高でした 違いますね・外国人観光客
	D	外国人観光客・最高でした	D	違いますね・何年前

⁴ 筆者の聴取印象では、母語話者の発音に比べて、音の高低が急激に変化する箇所が多く、機械音声に似た発音となっていた。3.3.1に述べたように、本調査における判定基準は「分かりやすい発音」であったため、「自然な発音」だったかどうかは問題にならず、結果としてイントネーションが明確で、誤用の減少に繋がったと見られる。

	T	最高でした・三年前・何年前		最高でした・三年前・何年前
			T	違いますね
	V	行きました・行ってみよう 最高でした・違いますね	V	行きました・三年前・何年前
尾高化			D	函館の
	T	空気も・札幌と	T	空気も・札幌と
	V	札幌と		
平板化	C	旭川に・あと・夏休み 北海道に・空気も・三年前 住んでいた・何か・二年くらい ラーメンが	C	旭川に・あと・夏休み 北海道に
	D	旭川に・あと・あるよ・食べた どこ・どこか		
	T	あと・あるよ・そうですか 何か	T	あと・食べた
	V	あと・食べた	V	あと・食べた・住んでいた・どこか
複数の ヤマ	C	外国人観光客		
	D	そうなんだ・東京と・夏休み	D	外国人観光客・住んでいた
	T	外国人観光客		
	V	外国人観光客	V	外国人観光客
その他			C	来年 (LLHH)
	T	おいしかった (HHHLLL)		

4.4 イントネーション

イントネーションの誤用は、文節末・文末の助詞や「そうですか」「そうなんだ」のような感嘆文・表現の文末で音が高くなる誤用（以下、末尾高音）や、文中の意味と異なる文節末・文末ピッチの上昇あるいは下降などが見られた。表 4.6 に一覧を示す。

プレ・ポストを比較すると、プレに比べてポストでは誤用が減少しているケースが多く見られる。これは、4.3にも述べたとおり、いずれの受講者もスズキクンを用いて練習を行ったという記述があったため、イントネーションの視覚表示を見ながら練習した結果、大きく変化が見られたと考えられる。以下、個人別にイントネーションの誤用の変化について記述する。

Cは、プレでピッチ上昇・ピッチ下降が見られたが、ポストではピッチ下降のみとなっている。ピッ

チ下降があった箇所はいずれも普通体の疑問文の文末であり、丁寧体の疑問文では起きていないため、普通体を使い慣れていない可能性がある。なお、「イントネーションは私にとって非常に難しいです (C④)」という記述があり、難しいことを自覚していることが分かる。

Dは、プレでは末尾高音の誤用が6件あり、ピッチ下降、末尾揺れ（「かあ」の箇所では不自然にピッチが上下する現象）も起きていたが、ポストでは末尾高音の誤用は全くなく、「行ってみようかな」のピッチ下降のみとなっている。4.3にも述べたとおり、Dの発音、特に韻律についてはスズキクンを模倣したような発音となっていたが、スズキクンで「行ってみようかな。」と入力すると、下降調に聞き取られ得る発音であることが分かる。そのため、スズキクンの韻律の影響を受けていると考えられよう。

Tは、プレで末尾高音の誤用が5件あり、ポストでは2件に減少しているが、同時にピッチ下降の誤用が生じている。末尾高音の誤用が残ったのは「そうですか」と「そうなんだ」であり、初級から教科書などでよく出現する応答表現であるため、本人の初級時点での発音の癖が残っている可能性がある。「イントネーションが大切です。例えば『そうなんだ！ どこ？ 札幌？』(T②)」と「そうなんだ」の発音が大切だとレポートで挙げていることから、自身の発音の誤用に気が付いておらず、発音の癖が認識し辛いことを裏付けている。

Vは、プレでは末尾高音の誤用が4件と、ピッチ下降の誤用が2件あり、ポストでは末尾高音の誤用が4件残っている。Vのプレに見られたピッチ下降が起きている箇所はCと同じ「行った？」「食べた？」であったが、スズキクンを注意深く聞き、発音を変化させることに成功している。一方で、Vの末尾高音の誤用に見られるように、助詞を必要以上に高く発音してしまう例は他の受講者にも多く見られる。これは、日本語指導の際に、教師が助詞を強調するあまり高く発音してしまうことがあることが影響しているのではないかと考えられる。一方で、Vが「日本語のコミュニケーションを理解するためにも、単語を上手に発音し、イントネーションの重要性を理解することを学びました (V④)」と述べているように、イントネーションがコミュニケーションにとって重要だという気づきを得ている受講者は多く見られている。

表 4.6 イントネーションにおける誤用の変化

		プレテスト	ポストテスト
末尾高音	D	旭川に・外国人観光客が 空気も・札幌と・そうですか 私も	<div style="text-align: center;">X</div>
	T		

		そうですか・そうなんだ いたんだけど・北海道かあ 夜景は	
	V	空気も・東京と・夜景は 私も	V 空気も・東京と・旭川に 札幌と
ピッチ上昇	C	そうなんだ	
ピッチ下降	C	行った?・食べた?	C 行った?・食べた?
	D	行ってみようかな・あるよ 札幌?・三年前かな・どこ?	D 行ってみようかな
	V	行った?・食べた?	
文末揺れ	D	北海道かあ	

5. 発音の誤用数における2年間の比較

以上、4章では2019-2020年度の受講者のうち、C、D、T、Vの4名の発音に見られる誤用の変化を詳述した。4名のそれぞれの音声項目、プレ・ポストにおける誤用数を表5.1に示す。

表 5.1 次年度の誤用数の変化

	C		D		T		V	
	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト
は行の脱落	1							
は行の挿入			1				2	
促音の脱落	1							
促音の挿入	2	1			3	2	3	2
長音の脱落	1			1			1	
長音の挿入				2	3	2		
撥音の脱落	1							
撥音の挿入						1		
頭高化	1	2	1	1	2	3	5	6
中高化	4	4	8	3	8	6	4	2
中高型核位置	3	6	2	2	3	4	4	3
尾高化				1	2	2	1	

平板化	10	4	6		4	2	2	4
複数のヤマ	1		3	2	1		1	1
その他アクセント		1			1			
末尾高音			6		5	2	4	4
ピッチ上昇	1							
ピッチ下降	2	2	5	1		1	2	
文末揺れ			1					
全体の誤用数	28	20	33	13	32	25	29	22

同様に、2018-2019年度の実践の受講者のうち、H、K、Lの3名の発音に見られた誤用数の変化は、以下の表5.2のとおりである。

表5.2 初年度の誤用数の変化⁵

	H		K		L	
	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト
は行の脱落	2	1 (ひ)	2	1 (ひ)		
促音の脱落	2	1	3	1	1	3
促音の挿入	3	1	1	1		3
長音の脱落			1	1	2	2
長音の挿入		1	1		2	2
撥音の挿入						1
頭高化	4	2	1		5	7
中高化	1	1	7	2	3	3
中高型核位置	2	1	3	4	3	4
尾高化	1		2	1		
平板化			2	1	1	2
複数のヤマ			1		3	1
末尾高音	4	1		1	11	6
ピッチ上昇			2			1
全体の誤用数	20	9	26	13	31	35

⁵ 大戸 (2021) 表5.1からの引用

2つの表を比較すると、多くの音声項目で誤用数の減少が見られる点は共通しており、全体の誤用数の変化を見ても、初年度のLのみ誤用数が増えている点を除けば、大きな差はないと見られる。しかし、初年度には見られなかった傾向として、次年度の受講者のうち、Dはプレ時点におけるアクセント・イントネーションにおける誤用(32件)が全体(33件)の95%以上を占めていたが、ポストでは全体の13件中10件で約76.9%と割合が減っており、絶対数も減少している。4.3に述べたとおり、Dの発音は、筆者の聴取印象ではスズキクンの韻律に非常に似た発音になっていたが、本稿では扱わなかった次年度の他の受講者の中にも同様の傾向を示した受講者が見られていた。

次年度において、Dのようにスズキクンの発音を模倣する受講者が現れた要因について、3.2に述べた実践内容の改善から、2点考えられる。1点目は、授業スケジュールを変更し、発音チェックの範囲に韻律を含めたことで、一度教師のフィードバックを受けているため、韻律に対して意識が向きやすくなっていた可能性がある。2点目は、オンラインリソースの活用や、スズキクンの提出を促したことで、韻律表示機能のあるスズキクンの活用が習慣化していたと考えられる。結果として、スズキクンの発音を模倣することが、日本語の韻律の上達に役立っていることが伺える。

6. 総合的考察

本章では、以上の結果をまとめつつ、総合的考察を行う。6.1では、本研究の実践知として、結果を学習者ごとの発音の変化に着目して整理し、フランス語母語話者の発音に関する学びの内実を検討する。6.2では、6.1の実践知を基に、海外の日本語音声教育実践の課題を提示する。

6.1 学習者の発音に関する学び

本稿で分析対象としたC、D、T、Vのそれぞれの発音の変化について、順に記述する。

Cの発音の誤用は、アクセントとピッチ下降を除く多くの音声項目で減少していた。Cは、自身の発音が間違っていたことを自覚し、イントネーションやアクセントなどが難しい発音であると認識していた。そして、スズキクンで発音練習を行い、リズム、アクセント、イントネーションを練習した項目として挙げていた。また、実践の改善点として、音読/シャドーイング練習を行わなくなったが、4.3に述べたとおり、Cは発音練習のためにシャドーイングをしていた。他の3名に比べて、「難しい」「間違っていた」などのネガティブな記述も多く見られたが、裏を返せば、自分の発音と正しい発音の違いを認識でき、発音学習に取り組んだことを示している。

Dの発音の誤用は、4章にも述べたとおり、プレではアクセント・イントネーションといった韻律が中心であり、全体の誤用の95%を占めていたが、ポストでは誤用数・割合ともに減少していた。ポストにおけるDの発音の特徴として、レポートの記述にも見られたように、スズキクンの韻律を模倣しており、日本語母語話者の評価を見ても、イントネーションの誤用は1件のみにとどまった。一方で、アクセントの誤用は9件残っていた点については、Dが大まかなイントネーションを実現することが

できたのに対し、全ての語アクセントを正確に発音するまでは至っていないことを示している。

Tの発音の誤用は、誤用数の減少率に着目すると、21.9%と4名の中で最も変化が小さかった。4章で見てきたように、Tはレポートやアンケートにおいて発音に関する具体的な言及が総じて少ない特徴があり、また4.4に述べたとおり、レポートに気がつけたところとして記述した「そうなんだ!」の発音が誤用として判定されるなどの事例が見られた。このことからTは、自身の発音に対してそれほど意識が向いておらず、発音に対してメタ的な認知が働いていないと考えられる。この結果は、赤木(2013)における「できないこと」に対する気づきの不足と位置付けることができ、自身の発音を変化させるには、発音についての気づきを得て、発音に対するメタ認知を働かせることが必要であることを裏付けていると言える。

Vの発音の誤用は、特に「は行」やピッチ下降などにおいて減少していた。「は行」については、レポートやアンケートで具体例を用いてミニマルペアの練習が役に立ったことを述べていた。ピッチ下降についても、イントネーションの重要性を理解し、スズキクンを用いて練習していたことを述べており、いずれも意識化とその後の練習の成果が結果に表れているものと考えられる。一方で、リズムやアクセントにも意識が向いているにも関わらず、促音の脱落やアクセントの頭高化傾向、さらには助詞を高音で読み上げる特徴などに変化があまり見られなかった。

本研究の結果は、学習者の母語であるフランス語の影響に着目した実践を改善したことで、音声項目・学習者ごとに程度の差はあるが、学習者に発音の変化をもたらし、気づきを促していることを示している。学習者の発音に関する学びの内実を明らかにしたことは、フランス語母語話者の日本語音声習得研究の発展の一助になると言えよう。

6.2 海外日本語音声教育の意義と課題

海外の学習者は、日本国内に比べ日本語を自然にインプットする機会が少ない。学習者らが明示的に音声教育を受けた経験がない場合、発音は目に見えず意識化されにくいものであり、発音に癖が残ってしまうことは多々ある。海外の学習者に対してこそ、明示的な「音声教育」として、日本語の発音に関する理論的知識を与え、発音学習のためのリソースを提供し、発音に対するフィードバックを行うことで、音声の理解と意識化を促すことには価値があると考えられる。

本実践の対象者は、初中級の日本語学習者、すなわち、ある程度日本語学習を続け、発音が固定化されている学習者であった。ポストテストでも残った発音の誤用の中には、「おいしい」や「そうなんだ」などの初級語彙・表現も見られた。この事実は、学習者が、学習時点から初中級に至るまで、音声に意識を向ける機会が少なく、誤った発音がそのまま定着していることを示している。初級授業でも、リピート練習や個別に発音の指摘などの発音指導を行うことはあると考えられるが、学習者が日本語独自の拍リズムや高低アクセントを理解していなかった場合、それらの発音指導は明示的なものにはなり得ず、発音の何に注意したらいいか分からないままになってしまう可能性がある。そのため、必要

な音声教育を初級時点から行うことが重要である。

そして、本稿では、発音の変化のみならず、筆者の自省や実践の改善内容を示すことで、実践知の共有を目指すものであった。2章に述べたように、現在は、旧来の発音矯正とは異なり、学習者の主体性に着目した音声教育が求められている。本研究のように、現在の音声教育のあり方を広く教育現場に示すことが、音声教育の理解と普及に繋がるのである。音声教育を場当たりのものにしないためにも、音声に関心がない教師や、教育機関の理解を得て、音声教育を継続的に行っていくことが、音声教育分野の発展に必要不可欠である。

7. おわりに

本稿では、フランスの大学で行った音声教育実践の改善と学習者の学びに焦点を当て、実践知を獲得し、フランス語母語話者の日本語音声習得研究に対して貢献を行った。また、海外の日本語音声教育実践の課題が浮き彫りになった。

一方で、本実践は既にある程度日本語の学習が進んだ学部3年生を指導の対象としたため、一部に発音の癖が残っており、発音を変化させることが容易でないことが分かった。また、フランスの日本語学習者の場合、大学卒業後に日本語でのコミュニケーションが必要でなくなることが多く、コミュニケーションの円滑化を目指す日本語音声教育に限界があることが予想される。そこで、初級段階の学習者を対象とした音声教育実践を行いつつ、音声教育に新たな目的・意味付けを見出すことを今後の課題としたい。

【参考文献】

赤木浩文 (2013) 「気づきを促す日本語の発音指導」『外国語教育研究』16, 37-54

赤木浩文、古市由美子、内田紀子 (2010) 『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』スリーエーネットワーク

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion Volume with New Descriptors*, Cambridge: Cambridge University Press

Japanese Pronunciation for Communication<<https://www.edx.org/course/japanese-pronunciation-for-communication>> (2021年4月10日)

河野俊之 (2009) 「日本語音声教育の発展のために」『日本語教育の過去・現在・未来』第4巻音声, 206-217, 水谷修監修, 凡人社

河野俊之 (2014) 『日本語教師のための TIPS77 第3巻音声教育の実践』くろしお出版

Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. In: *TESOL Quarterly*. 39(3), 369-377.

- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content Analysis in Mass Communication: Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. In: *Human Communication Research*. 28(4), 587-604.
- 松崎寛 (2009) 「音声教育における実践研究の方法論」河野俊之・小河原義朗 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来』第4巻音声, 98-117, 水谷修監修, 凡人社
- 松崎寛 (2016) 「日本語音声教育における韻律指導—CALL システムを用いた教材開発の動向」『日本音響学会誌』72(4), 213-220
- 大戸雄太郎 (2020) 「相互理解のためのコミュニケーションと日本語音声教育実践」『第5回スペイン日本語教師会シンポジウム発表論文集』83-88
- 大戸雄太郎 (2021) 「日本語音声教育実践の受講者の発音に関する学び—初中級のフランス語母語話者を事例として—」『Journal CAJLE』22, 137-162
- OJAD<<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>> (2021年4月10日)
- Praat: doing phonetics by computer<<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>> (2021年4月10日)
- 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 (編著) (2008) 『日本語教育と音声』くろしお出版
- 戸田貴子 (2012) 『シャドーイングで日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- つたえるはつおん<<http://japanese-pronunciation.com/>> (2021年4月10日)

大戸 雄太郎 (おおど ゆうたろう)

【主な海外教授活動の場】

フランス・高等教育機関 2018.09~2020.08