

## 日本語の発音に特化した授業における学習者の学び： 初中級のフランス語母語話者を事例として

大戸 雄太郎

早稲田大学大学院博士後期課程・東京国際大学

### 要 旨

本稿では、フランスの大学における音声教育実践について報告する。研究目的は、実践を通して学習者が得た発音に関する学びの内実を明らかにし、音声教育のあり方を提案することである。

筆者は実践の前に、学習者の誤用を予測し、指導項目を検討した。実践では、対象音韻論的な説明から始まり、練習と活動を行い、気づきを得られるような指導を行った後、学習者に実施した録音課題とレポート、アンケートの分析を行った。その結果、学習者は発音の理論知識と発音練習の重要性に関して気づきを得ていることが分かった。また、学習者が意識化した/h/、促音、文末イントネーションなどの音声項目では、実際の発音にも変化が見られた。一方で、意識化に至らず、発音に変化が見られなかった長母音などは、音声教育の課題であると言える。

本実践で用いた、誤用の予測、指導項目の検討、指導、発音の変化や気づきの分析、結果の検討と次の実践への応用というサイクルは、音声教育において重要であると提言したい。

### 1. 研究背景・目的

近年のグローバル化によって、学習者・学習目的の多様化が進んでいる。日本語学習者の学習目的の一つとして、「自然な発音で日本語が話せるようになりたい」という声があり、発音指導を中心とした音声教育には、学習者のニーズがある（戸田 2008, 松崎 2016, 大戸 2018）。しかし、日本語音声教育は十分に行われていない現状がある。その要因として、音声という

素材の特殊性・専門性が挙げられる。音声は目に見えないものであるため、表記するのが難しく、意識的に扱わない限り表面化されにくい特殊な素材である。それゆえ、指導にもある程度の専門的な技術や知識が必要で、授業で扱いにくい印象を受けるのは事実である。一方で、音声教育が行われなかった結果、学習者の発音が原因で日本語を用いたコミュニケーションに問題が生じることがある（戸田 2008, 河野 2014, 大戸 2018）。

上記の状況を踏まえ、筆者はフランスの大学で日本語音声教育実践を行った。発音に特化した授業の中で、日本語の音声を焦点化することにより、学習者に日本語の音声を意識してもらおうという狙いがあった。結果として、学習者による音声の意識化が進んだだけでなく、実際の発音にも変化が見られた。実践を通して、どのような気づきを得て、どのように発音が変わったか、という学習者の発音に関する学びを明らかにすることで、どのような日本語音声教育が必要であるかを考察し得ると考えた。

本研究の目的は、筆者が行った音声教育実践を通して、学習者が得た発音に関する学びの内実を明らかにし、音声教育のあり方を提案することである。研究目的を明らかにするため、以下 2 点の Research Question (RQ) を立てた。

RQ1：学習者の発音は、どのように変化したか。

RQ2：学習者は、発音に関してどのような気づきを得ていたか。

本稿の構成は以下の通りである：研究背景・目的（第 1 節）、先行研究（第 2 節）、研究方法（第 3 節）、研究結果（第 4 節）、考察（第 5 節）、まとめ（第 6 節）。

## 2. 先行研究：学習者の発音と音声教育実践

### 2.1 学習者の母語と日本語の発音

学習者の発音指導を考える際に、着目しなければならないのは学習者の母語である。戸田（2008）は「言語習得研究において、母語の影響が最も

顕著に表れる領域が音声習得である」(p.5)と述べている。特に日本国外の実践環境においては、特定の母語を有する学習者が集まりやすいため重要である。現代においては、一人の学習者が複数の母語を有することも珍しくなく、加えて母語以外の要因も関わってくることは事実であるが、依然として母語が発音に与える影響は大きいと考える。

本研究の対象者はフランス語母語話者であるため、フランス語母語話者に見られる日本語の発音における特徴について述べる。まず、フランス語で「h」を読まないことが多いため、日本語の「は行」(/h/、以下「は行」とする)の習得が難しいとされている(西沼・ハースト 2001)。次に、フランス語が有するフレーズアクセントの規則として、単語ごとに長く読む音節は決まっていないが、複数の語が並びリズムグループ(句)になると、特定の音節が長く読まれるようになる特徴がある(Jun & Fougeron, 2000)。そのため、単語ごとの長短は制御できず、無意識に長く、あるいは短く読んでしまうことが考えられ、「語の長さに関する何らかの問題点があるとするれば、それは母語の干渉を疑ってよい」(郡 2001: 38)とされている。さらに、アクセントについては、正用率が語ごとではなく、文環境に影響を受けるとされている(中川・中村 2001)。また、特に長い語のアクセントが困難であり、「低と高のリズミカルな繰り返しが現れてしまうといった類の干渉」(郡 2001: 38)があることが報告されている。そして、フランス語の特徴として、LHLH(低高低高)というピッチで読まれやすく、加えて句末や文末のピッチが上昇する特徴がある(Jun & Fougeron, 2000)。このため、日本語のイントネーションにおいても文節末や文末で同様の現象が起これると考えられ、その例が西沼・ハースト(2001)においても報告されている。このように、フランス語の影響が日本語の発音にも表れている例は多い。

一方で、母語を問わず、日本語学習者にとって難しいとされる発音も存在する。日本語はモーラリズム、ピッチアクセントという特徴を有するが、

これらは特に欧米の言語にはほとんど見られない特徴である。近藤(2012)によると、シラブルリズム、フレーズアクセントであるフランス語を母語とする学習者を含む、多くの欧米の学習者にとっては特殊拍（促音・長音・撥音）を一拍として意識することが難しく、アクセントを音の高さで捉えることが難しいとされている。

これらの研究に基づき、学習者の誤用の特徴を予測しておくことは、音声教育実践の指導項目を選定する際に重要である。また、教育実践において上記の特徴がどのように表れ、変化するかを明らかにする必要がある、本実践でも重要であると考えた。

## 2.2 日本国外の音声教育実践例

日本国外での日本語音声教育実践には以下の例がある。まず、中国の日本語教育においてアクセント・イントネーションなどを視覚化する教材を作成し、ゼロ初級から単語や文章にアクセント・イントネーション表示を行い、韻律に意識を向けさせた実践（平野 2014）である。また、イギリスの日本語教育においても、サイレントウェイ式仮名表や、身体を用いたプロソディー指導などを初級総合クラスに取り入れた実践（ロディス 2018）などである。いずれも、実践の指導内容などが克明に記され、アンケート調査によって学習者に有益な学びを促していることが分かる。一方で、学習者の発音の変化については、精緻な分析がなされているとは言い難い。

また、日本語学習者の発音に関する気づきについては、赤木（2013）が発音習得にとって重要な5点の気づきをまとめている。それぞれ、学習目的、言語形式、できないこと、課題、ストラテジーに関する気づきである。しかし、これらの気づきの有効性については、未だ十分に検証されているとは言い難く、実践の蓄積から気づきの内実を明らかにする必要がある。

本研究では、日本語音声教育実践を通して、学習者の発音の変化と気づきの両面を明らかにすることで、その一連の学びの内実に迫りたいと考え

る。音声教育実践の内容を共有し、受講した学習者の学びを明らかにしていくことは、音声教育の発展のために重要である。

### 3. 研究方法

#### 3.1 調査方法

##### 3.1.1 調査の流れ

本研究の調査協力者は、筆者が2018年9月から12月にかけてフランスの大学で担当した、発音に特化した授業を受講した、初中級程度の日本語能力を有する3年生である。筆者は学習者に、授業の課題として以下を課した。

- ①授業開始直後（9月）に録音課題（プレテスト）を行う。
- ②授業終了直前（12月）に再度同じ録音課題（ポストテスト）を行う。
- ③授業終了直前（12月）に録音課題に関するレポートを書く。
- ④（協力者のみ）授業終了時（12月）にアンケートを行う。

なお、録音課題については文字だけを示したが、授業内で文字を音声化するオンラインリソースを紹介したため、自発的に録音課題を自動音声化し、練習に活用した学習者も見られた。

学習者87名のうち、協力者のみのアンケートを含め、課題を全て行ったのは50名であった。そのうち、授業の出席数が12回中11回以上であり、日本への留学経験のない<sup>(1)</sup>学習者34名を分析の対象とした。いずれの学習者も母語はフランス語であった。

##### 3.1.2 録音課題の調査文

①・②の録音課題では、戸田（2012: 38）に記載されている先輩と後輩の平易な会話文を、授業で扱う音声項目が全て含まれるように筆者が編集し、調査文を作成した。この調査文の音読を各自十分に練習するよう指示し、自身のデバイスを用いて録音し、提出してもらった。なお、学生に示す際

は、全ての漢字に振り仮名を付し、Word と PDF ファイルで学生に送付した。調査文の内容は以下の通りである。

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。

空気もきれいでした。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。

### 3.1.3 レポートとアンケートの記述

レポートは日本語での記述を求め、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。レポートの質問項目は①練習方法、②気をつけた点、③難しかった点、の3点についてであり、アンケートの記述回答の質問項目は、④印象に残ったこと、⑤役に立ったこと、⑥もっと知りたいこと、の3点についてである。4節にてこれらの記述を原文ママで参照し、上記の①から⑥の番号を用いて、どの設問への回答であったかを示す。

## 3.2 教育実践の内容

筆者は、大学で日本語を専攻している学部3年生の必修授業の一部として、「発音に特化した授業」を行った。授業は週1回1時間の計12時間、講義室で行った。主教材として赤木ほか（2010）の『毎日練習！リズムで

身につく日本語の発音』、参考教材として河野（2014）、web サイトである「Japanese Pronunciation for Communication」、「つたえるはつおん」を用いた。授業の目的は、日本語の発音の仕組みと練習方法が分かることとした。

各回の流れは、コミュニケーションの中での発音の役割を示した後、決まった音声項目ごとに、フランス語との比較を含む、対照音韻論的な説明を行った。例えば、「Renaissance」と「ルネサンス」の違いのように、フランス語と日本語でリズムが大きく異なる借用語を示したり、フランス語にない日本語の「への字型イントネーション」を示したりすることで、より学習者が気づきを得られるような説明を心掛けた。授業の流れは、ミニマルペアなどの聞き分け練習、発音練習（単語から文へ）、ペアワーク（それらの音声項目が含まれるような単語・文を作成し、会話活動を行う）、ペアワークの内容をクラスで発表、という順であった。筆者は授業内で特定の学習者の発音を指摘することもあり、より具体的なフィードバックは、第5回にそれまでの学習項目のみを対象に、プレテスト・ポストテストとは異なる課題文読み上げ・録音の個別チェック時に行った。各回の音声項目は、先行研究で挙げられている特徴を踏まえ、表1の順に広く扱った。

表1 本実践のスケジュール（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

このうち、拍・リズムについては、モーラカウンティングの方法と、2拍を1つのリズムとして捉えて手を叩く方法を用いた。は行については、手を用いて氣息の有無を確かめる方法と、口に指を入れて口の開け方を示す方法を用いた。名詞・動詞アクセントについては、高低がある箇所を手や腕を動かし視覚的に示す方法を用いた。加えて、複合語アクセントについては、複合語になった際に元のアクセントがどのように変化するかを解説した。イントネーションについては、意図と発音の違いを例示し、アクセントと同様、手や腕を動かして発音の違いを示す方法を用いた。

また、音声の意識化を促すべく、Praat や OJAD、スズキクン<sup>(2)</sup> を用いて音声を視覚化する方法を学習者に共有した。さらに詳しい実践の内容については、大戸 (2019)、大戸 (2020) に報告されている。

### 3.3 分析方法

分析に際しての観点は、プレテスト・ポストテストを比較した誤用の増減と、誤用がどのような特徴を有しているか、とした。筆者はまず、自身の判定によって、分析対象者 34 名の音声データから、代表的な傾向を有する 3 名 (それぞれ H、K、L 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、3 名×2 回=6 回分のデータを聴取判定してもらった。判定項目は、授業で扱った音声項目のうち、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、そこから発音の変化の傾向を導き出した。そのうちアクセントについては、誤っていると判定された型が、どの型に読み上げられたかを筆者が聴覚印象と Praat を用いて追加判定した。

また、分析対象者 34 名全員のレポートとアンケートに対して、佐藤(2008)を参考にテキスト分析を行った。記述をコード化した後、カテゴリーを生成することで、学習者の発音に関する気づきの性質に迫った。



#### 4. 分析結果

プレテスト（以下「プレ」）とポストテスト（以下「ポスト」）の録音課題の誤用について、音声項目ごとに表を作成し、正用→誤用の順に列挙する。表2から表5については、「はこだて→あこだって」など、一つの単語内に複数の音声項目の誤用が見られることがあるため、各節で扱う音声項目を太字で示す。また、同じ話者・単語・箇所での誤用は横に並べる。表6、表7については、プレとポストで全く同じ誤用があった場合、太字で示す。加えて促音・長音・イントネーションについては、客観性を示すべく、同一話者において、プレで誤用と判定され、ポストでは判定されなかった例を Praat にて示す。さらに、レポートやアンケートの内容についても、関連性がある場合は適宜記述し、レポート・アンケートの質問項目と対応する①～⑥の番号を付記する。回答者が H、K、L の場合は (H①) のように記述する。また、本節末 (4.7) に、レポート、アンケートの質的分析の結果をまとめ、学習者の発音に関する気づきの性質を分析する。

##### 4.1 は行

は行の誤用は、脱落・挿入ともに見受けられた。表2に一覧を示す。

表2 は行における誤用の変化

	プレテスト		ポストテスト	
脱落	H	あさひかわ→あっさいかわ	H	あさひかわに→あさいかわーに
	H	ほっかいどう→ <b>お</b> かいどう		
			K	あさひかわ→あさいかわ
	K	はこだて→ <b>あ</b> っこだって		
	K	ほっかいどう→ <b>お</b> かいどう		

は行の脱落とは、子音部分の/h/の脱落を指し、H、Kに見られた。プレテストでは、「は」「ひ」「ほ」の/h/の脱落が起きているが、ポストテストでは語中の「ひ」の/h/の脱落のみとなっている。『旭川』の「ひ」はちょっと難しかったです (K③)、『はこだて』はちょっと難しかったです (H③)。

の記述は、は行の脱落についての指摘であると考えられるため、は行への意識が向いていると考えられる。一方で、語中の「ひ」に見られた誤用は、「ひ」の語中位置が語頭ではなく語中であったことや、「は」「ほ」が[h]の音であるのに対し、「ひ」は[ç]の音であったことにより、難しかった可能性が考えられる。

## 4.2 促音

促音の誤用は、脱落・挿入ともに見受けられた。表3に一覧を示す。

表3 促音における誤用の変化

	プレテスト		ポストテスト	
脱落	H	さっぼろ→さぼろ	H	さっぼろ→さぼろ
	H	ほっかいどう→おかいどう		
	K	いった→いた		
	K	さっぼろ→さぼろ		
	K	ほっかいどう→おかいどう	K	ほっかいどう→おかいどう
	L	ほっかいどう→ほかいどう	L	ほっかいどう→ほかいどう
			L	いった→いた
		L	おいしかった→おいしかた	
挿入	H	あさひかわ→あっさいかわ		
	H	いたよ→いったよ	H	いたよ→いったよ
	H	いたんだけど→いったんだけど	H	いたんだけど→いったんだけど
	H	はこだての→はこだっての		
	K	はこだて→あっこだって		
			K	いたよ→いったよ
			L	すんでいた→すんでいった
			L	はこだて→はっこだって
		L	やけい→やっけい	

脱落は、H、K、L全員に見られ、特にLは、ポストで異なる単語にも脱落が見られるようになっている。このうち、「(役に立ったのは) リズムと発音です (H⑤)」、「リズムも気をつけました (L②)」、「リズムはとっても必要だと思います (L⑤)」という記述が見られたが、「リズム」が促音を指しているのか明確ではない。一方で、Kは「『北海道』とか『札幌』とか小さい『っ』に気をつけました (K②)」、「小さい『っ』のポーズは難しかったです (K③)」と記述している。Kの指す「ポーズ」とは、恐らく促音の

無音区間のことであり、それを維持することが必要だと捉えていることから、Kは促音を意識していることが分かる。

挿入は、プレではHとKに、ポストではH、K、Lの全員に見られている。これは、難しい発音で短いポーズを用いたり、詰まったりすることで、促音のように発音された例が多い。特にLの場合、「はこだて」や「やけい」などの語については、元々言い慣れない単語であったと予想される。発音学習し、Lが上手に読もうと意識しすぎた結果、音が詰まって促音のようになってしまったと考えられる。「いった」に脱落、「いた」に挿入が起きていることから、促音の有無は弁別できていないと考えられる。

また、図1と図2は、Kの「札幌」のプレ・ポスト音声の、Praatによる音響解析のデータ（音素表記<sup>(3)</sup>、以下同様）である。

図1 Kの「さっぽろ」(プレ)のPraat表示

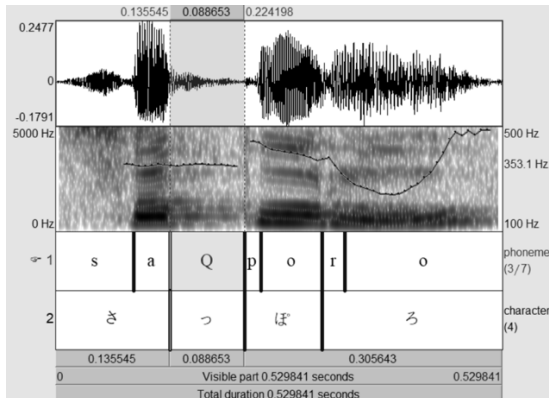
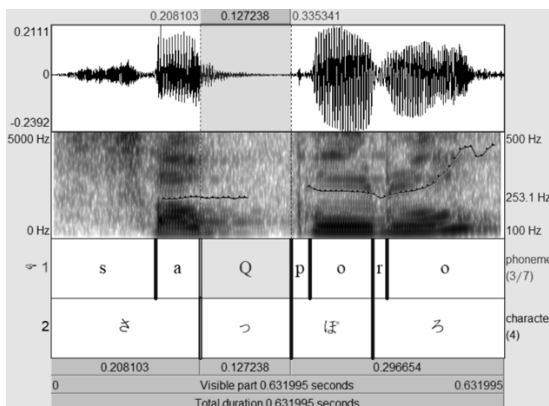


図2 Kの「さっぽろ」(ポスト)のPraat表示



促音にあたる無音区間（ハイライト部分）が、プレよりもポストで長くなっている（プレ：0.089秒、ポスト：0.127秒）ことが分かる。なお、読み上げられた箇所は「札幌？」と疑問文であったため、文末イントネーションは上昇している。

### 4.3 長音

長音の誤用は、脱落・挿入ともに見受けられた。表4に一覧を示す。

表4 長音における誤用の変化

	プレテスト		ポストテスト	
脱落	K	ラーメン→ラメン	X	
	X		K	さいこう→さいこ
	L	おいしいもの→おいしもの	L	おいしいもの→おいしもの
	L	とうきょうと→ときょうと	L	とうきょうと→ときよと
挿入	X		H	あさひかわに→あさいかわーに
	K	みようかな→みようーかな	X	
	L	いってみよう→いってーみよう	L	いってみよう→いってーみよう
	L	かったです→かっただーす	X	
	X		L	いたよ→いーたよ

脱落は、KとLに見られている。Kはプレ・ポストで異なる単語で、Lは同じ単語で誤用が起きている。長音については、Kはレポートとアンケートでともに記述がなく、Lは「リズム」についての指摘のみであり、具体的な記述は見られない。

先行研究に述べた通り、フランス語母語話者は語ごとの長短を意識するのが難しいと考えられるが、特に、K、Lともにプレでは「東京」「ラーメン」といったフランス語にある日本語からの借用語（*Tokyo*と*ramen*）が見られ、フランス語の発音（[to.kjo]と[ʁa.mɛn]）では、長音は実現されないため、結果に影響したのではないかと考えられる。特に、Lはポストで、プレと同じ「東京」や、よく用いるであろう「おいしい」という単語に誤用が起きている。それゆえ、日本語学習初期の頃の読み方が、3年生になっても残っており、なかなか改善されないことの例を示していると言える。

挿入も、プレではK、Lに、ポストではH、Lに見られている。誤用が見

られた部分は、「行ってみようかな」という一連の部分であり、「です・ます体」でない会話に慣れていない学習者にとっては難しかったと予想される。加えて、固有名詞である「旭川」は、初中級ではなかなか用いる機会も少ない。そこで、前の音を発音しながら次の音に移るまでに時間が生じたため、長音のように生成されたのではないかと考える。いずれにせよ、特にLはプレ・ポストともに脱落も挿入も見られるため、長音の有無が弁別できていないと考えられる。

また、図3と図4は、Kの「ラーメン」のプレ・ポスト音声の、Praatによる音響解析のデータである。長音にあたる[a]の区間（ハイライト部分）が、プレよりもポストで長くなっている（プレ：0.031秒、ポスト：0.100秒）ことが分かる。

図3 Kの「ラーメン」(プレ)のPraat表示

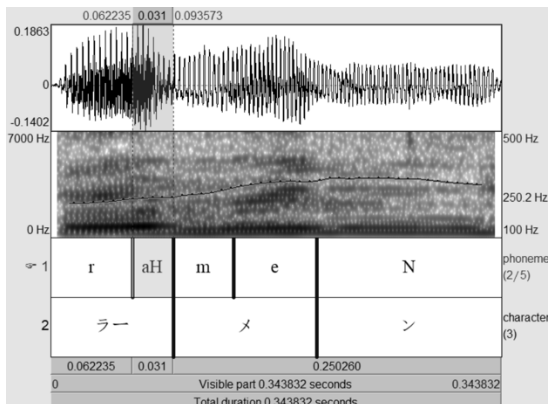
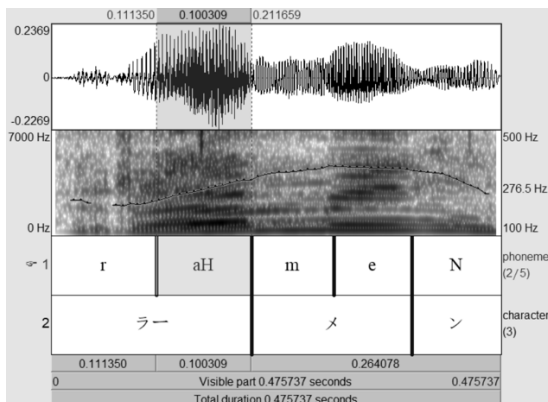


図4 Kの「ラーメン」(ポスト)のPraat表示



#### 4.4 撥音

撥音の誤用は、表 5 の通り、ポストで L の挿入のみが見受けられた。

表 5 撥音における誤用の変化

	プレテスト	ポストテスト	
挿入	X	L	にねん→ <b>にんねん</b>

調査文には「なんねん」や「さんねん」など、他に「ねん」を用いた 4 拍の単語が見られ、「にねん」も同じように 4 拍で発音しようと試みた可能性がある。なお、撥音についてもレポートやアンケートでの具体的な記述は見られなかった。

#### 4.5 アクセント

アクセントの誤用は、他の音声項目に比べて多く見られた。表 6 に一覧を示す。例えば、「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、アクセント核の数は 1 つで、中高型ではあるが、位置が異なっている誤用を指す。さらに、「複数のヤマ」とは、通常 1 つである複合語のアクセント核が複数見られることを指している。

前提として、他の学習者のアンケートに、アクセント自体知らなかったことを示す記述も多く見受けられ、高低アクセントの知識を有さない学習者がほとんどであった。H、K、L も同様に、プレの時点ではアクセントについて知らず、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。したがって、どの単語がどの型で読まれたかを基準に表 6 を作成した。なお、プレ・ポストで見られた全く同じ箇所の誤用を太字で示している。

特に L は、12 件が誤った型で同じように読み上げており、頭高化している単語で顕著である (5 件)。さらに、プレ・ポストを比較すると、プレで複数のヤマで読み上げられた「行ってみよう」や「函館の」が、ポストで

一つのヤマに変化した（アクセント型自体は誤生成されている）点を除けば、変化しなかったか、むしろ頭高化した単語のようにポストで誤用が増えていることもあり、習得が進んでいないとみられる。

一方で、誤用数自体は減少している H や K においては、「イントネーションやリズムを良くするために、スズキクンを使用しました (K①)」、「OJAD と Google Translation<sup>(4)</sup> を使って、アクセント・イントネーションを調べました (H①)」という記述が見られた。いずれも、何らかの形でアクセントを確認した上で練習していると思われる。だが、同じ誤用が生じた単語もあることから、アクセントを修正する難しさを際立たせている。

また、長い単語や複合語については、一つのヤマで読むべき部分を、複数のヤマで読んでしまうという誤用が見られた。K の「外国人観光客」、L の「行ってみよう」のように、プレで「複数のヤマ」で読み上げていた部分が、ポストで「中高型核位置（の違い）」で読み上げるようになるといった誤用の変化が見られた。これはいずれも誤用であるが、習得過程の一部であると考えられる。まず、プレの現象は、郡 (2001) の指摘にもあるように、フランス語の影響を受け、長い語に低い音と高い音が繰り返し現れ、複数のヤマが生じてしまったと考えられる。一方、ポストでは、アクセント核の位置は誤っているものの、一つのヤマに変化しているため、習得が進んだと考えられる。授業で複合語アクセントの規則を学習したことで、日本語の一つのヤマの仕組みを理解し、発音が変化したと考えられよう。

なお、表 6 の太字の単語は、プレ・ポストで全く同じ誤用が見られた単語であるが、そのような単語には、「おいしい」や「きれい」のように、初級に学習し、よく使われる単語が含まれている。それらがプレ・ポストともに同じように誤用となっていることは、誤ったアクセント型が初級時点から定着している可能性を示唆している。

表6 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	H	東京・何年前・最高・来年	H	東京・何年前
	K	いたよ		
	L	おいしい・札幌・三年前・東京・函館	L	おいしい・札幌・三年前・東京・函館・最高・何年前
中高化	H	たくさん	H	函館
	K	札幌・ラーメン・最高・そうですか・たくさん・函館・来年	K	札幌・ラーメン
	L	きれい・夜景・私も	L	きれい・夜景・私も
核位置型 中高化	H	外国人観光客・違います	H	外国人観光客
	K	違います・夏休み・北海道	K	外国人観光客・三年前・何年前・行ってみよう
	L	行きました・違います・夏休み	L	行きました・違います・夏休み・行ってみよう
尾高化	H	札幌と		
	K	空気も・函館の	K	空気も
平板化	K	食べた・何か	K	あと
	L	ラーメン	L	あと・食べた
複数の ヤマ	K	外国人観光客		
	L	外国人観光客・行ってみよう・函館の	L	外国人観光客

#### 4.6 イントネーション

イントネーションの誤用は、感嘆文（表現）や相槌文が、文節末・文末の音のみ高い音（末尾高音）になった誤用と、平叙文の文節末・文末ピッチが上昇（ピッチ上昇）した誤用の2種類が見受けられ、先行研究と同様、母語の影響を受けていると考えられる。表7に一覧を示す（太字はプレ・ポスト同一の誤用）。



表7 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	H	東京と・空気も・そうですか・ 北海道に	H	東京と
			K	北海道かあ
	L	行きました・空気も・ そうですか・おいしかったです・ きれいでした・最高でした・ そうなんだ・夏休み・北海道かあ・ 北海道に・ラーメンが	L	行きました・空気も・ そうですか・旭川に・ あるよ・函館の
上昇 ピッチ	K	そうですか・そうなんだ		
			L	あ、

まず、末尾高音の誤用は、プレ・ポストを比べると、Hが4件から1件、Lが11件から6件に減少している。Hはアクセントの節にも述べた通り、OJADやGoogle Translationを使ってイントネーションを調べており、Lも、「イントネーションに気をつけました (L②)」、「イントネーションとリズムがとっても必要だと思います (L⑤)」という記述から、イントネーションに意識が向いていることが分かる。

次に、ピッチ上昇の誤用は、プレ・ポストを比べると、Kが2件から0件に減少している。Kは授業内で感嘆文などのイントネーションの種類を知った上で、「イントネーションやリズムをよくするために、スズキクンを使いました (K①)」、「文の終わりに、音の高さを下げなければなりません (K②)」、「文のイントネーションをもっと知りたいです (K⑥)」と書いており、イントネーションに強く意識が向き、文ごとにイントネーションを調べている様子が分かる。

また、図5と図6は、Kの「そうですか。」のプレ・ポスト音声の、Praatによる音響解析のデータである。

図5 Kの「そうなんだ」(プレ)のPraat表示

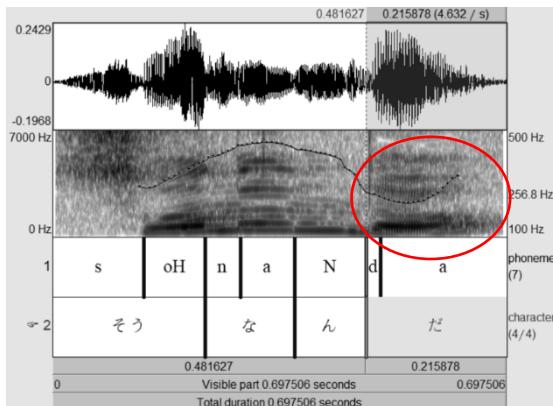
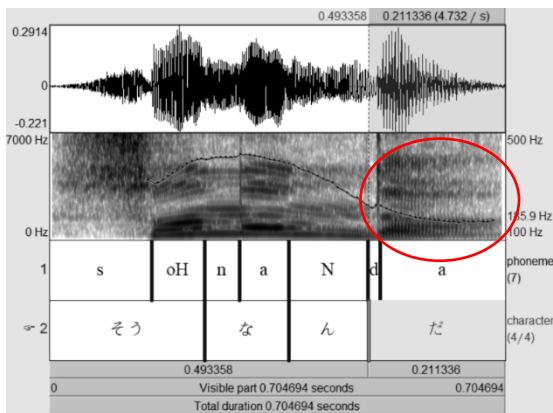


図6 Kの「そうなんだ」(ポスト)のPraat表示



文末イントネーション (○で囲んだ部分) が、プレでは上昇しており、ポストでは上昇していないことが分かる。

#### 4.7 レポート・アンケートの内容

本節では、分析を通して生じたカテゴリー、サブカテゴリーを示し、学習者の気づきについて述べる。カテゴリーの一覧は表8の通りである。

表8 レポート・アンケートのカテゴリーの一覧

カテゴリー	サブカテゴリー
《発音の理論知識》	<具体的な音声項目の認知>
	<母語の音声特徴との違い>
《発音練習の重要性》	<発音学習に対する意味付け>
	<発音練習に対する肯定感>
	<オンラインリソースの有益性>

まず、《発音の理論知識》に関する気づきとして、H、K、Lはいずれも＜具体的な音声項目の認知＞を行っていた。『北海道』とか『札幌』とか小さい『つ』に気がつけました (K②)、「イントネーションに気がつけました (L②)」などである。他にも、『一 (筆者注：長音)』があるとか、気を付けましたね (②)」のように多くの学習者が具体的な音声項目を踏まえつつ自身の発音を振り返っていた。

また、発音の難しさについて記述する際、＜母語の音声特徴との違い＞に触れた学習者も見られた。「フランス語はアクセントがありませんから、(中略) 日本語で、どんな言葉はアクセントがあるか、難しいです (②)」、「フランス語では東京を言うのために『ときよ』を言っています。でも、日本語では『とうきょう』です (②)」などである。

次に、《発音練習の重要性》に関する気づきとして、＜発音学習に対する意味付け＞について触れた学習者が見られた。具体的には、「正しいアクセントがないと、文全体の意味が変わる可能性があります (④)」、「自分自身を正しく表現できるように、発音の違いを生むことが大切です (⑤)」、「将来的には日本人とのコミュニケーションに役立ちます (⑤)」などである。このように、小さな発音の違いが、自身が表現したい内容の違いに繋がりが、ひいてはコミュニケーションに影響を与えることを認識したことで、発音学習の意味を見出していたことが分かった。

加えて、＜発音練習に対する肯定感＞を感じた学習者が見られた。授業で行った自身の発音を録音する練習を踏まえ、「録音する練習は発音を改善するのにとても良いです (⑥)」という記述や、「練習を続けるのは良いことです (⑥)」などである。これらは、練習そのものを好意的に捉えている記述であると言える。

最後に、発音練習における＜オンラインリソースの有益性＞について触れた学習者も見られた。これまでに述べたように、Hも「OJAD と Google

Translation を使って、アクセント・イントネーションを調べました (H①)」とオンラインリソースを発音練習に取り入れている。その他、「スズキクンをもものすごく使いました (①)」、「OJAD とスズキクンが知りませんでした (⑤)」などの記述が見られた。

## 5. 考察

### 5.1 RQ の答え

本研究の RQ は以下の 2 点であった。

RQ1：学習者の発音は、どのように変化したか。

RQ2：学習者は、発音に関してどのような気づきを得ていたか。

この 2 点の RQ に沿って、研究結果を考察する。

#### 5.1.1 RQ1 の答え

実践を通して学習者に見られた発音の変化に着目したところ、1.発音が変化し、改善傾向にある点、2.発音が変化し、新たな誤用が生じた点、3.発音が変わらなかった点、以上 3 つのパターンに分かれた。

1 については、「は・へ・ほの/h/の脱落 (H・K)」「促音の脱落 (H・K)」「複数のヤマ (複合語アクセント) (K・L)」「文節末・文末高音 (イントネーション) (H・K・L)」の誤用が挙げられる。これらについては、レポート・アンケートでも触れられ、<具体的な音声項目の認知>が行われており、発音の改善に影響したとみられる。短い期間ではあったが、発音が改善されたという事実は、本実践の一つの成果である。

2 については、「促音の脱落と挿入 (L)」「頭高化 (アクセント) (L)」の誤用が挙げられる。原因としては、発音に意識が向いた結果、普段と異なる発音となり、プレでは見られなかった変化が起きた可能性や、過度修正 (hypercorrection) が起きた可能性が考えられ、いずれも習得過程の一部で

あるとみなすことができる。

3については、「促音の挿入 (K)」「長音の脱落 (K・L)」「長音の挿入 (L)」「中高化 (L)」の誤用が挙げられる。このことから、フランス語母語話者にとって、長音は他の特殊拍に比べて習得が遅いことが分かる。また、これらの項目については、該当者のレポートなどに具体的な記述が見られず、あまり意識が向いていなかった可能性がある。上記の項目は、学習者にとってより難しい音声項目である可能性があり、重点的に指導すべき項目が浮き彫りになったと言える。

表9は、学習者の誤用数の変化をまとめたものである。

表9 誤用数の変化

	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	4	2	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	21	10	26	13	31	35

また、学習者にとって難しい発音は、先行研究の指摘に加え、言い慣れない単語（函館や夜景など）、フランス語にある日本語からの借用語（東京やラーメンなど）、です・ます体でない表現（「行ってみようかな」など）、

初級から誤ったアクセントで定着してしまった単語（「おいしい」や「きれい」など）であることが分かった。

### 5. 1. 2 RQ2 の答え

レポート・アンケートの分析によって、以下の気づきが出された。

まず、《発音の理論知識》に関する気づきとして、自身の発音を振り返る際に、アクセントやイントネーションなどの＜具体的な音声項目の認知＞を行い、初級で学んだ文字と音声の対応と合わせて、音声の仕組みを理解していた。また、＜母語の音声特徴との違い＞を知り、母語と日本語の発音を比較することで、発音をメタ的に判断することが可能になっていた。

次に、《発音練習の重要性》に関する気づきとして、＜発音学習に対する意味付け＞を行い、正しい発音がコミュニケーションにとって重要であることを確認していた。そのうえで、録音練習などの＜発音練習に対する肯定感＞を抱いていた。そして、＜オンラインリソースの有益性＞を知ることで、自律的に発音練習を行うことが可能になっていた。

## 5. 2 音声教育を通じた学習者音声の変化

本研究の結果は、先行研究に見られるフランス語母語話者の特徴と一致していると言える。確かに移動が増えた現代において、学習者の多様な要因に着目することは重要であるが、この結果は母語が第二言語の発音に与える影響が未だに大きいことを指し示している。それゆえ、音声教育においては、母語環境に着目し、学習者の誤用を予測することの重要性を再認識すべきである。

また、実践を通して、学習者の音声の意識化が進み、発音に変化が見られたことも重要である。音声の意識化が進む音声教育とは、ただ音声だけを与えリピートさせるだけの練習を指すのではない。まず、発音の理論の説明を行うことで、学習者が《発音の理論知識》について理解することが

必要である。加えて、なぜ発音を練習するのか、どのように発音練習を行うのかといった紹介を行い、学習者が《発音練習の重要性》を認識することが必要である。こういった発音に関する気づきを得た学習者は、発音に何らかの変化が起きる可能性が高いのではないかと考える。

学習者の発音の変化の中には、本研究の結果にも見られたように、過度修正のような、本来なかった誤用が新たに生じる場合もある。長い期間を経て変化していく学習者の音声においては、この段階における新たな誤用を習得過程の一部とみなし、一時的に誤用が増えることも許容すべきである。こうした学習者が、《発音練習の重要性》を認識している限りにおいて、発音の自律学習が継続され、発音の変化は続いていくはずである。次の段階で、適切なフィードバックやインプットの増加があれば、発音を改善させていくことが可能である。このように、音声教育においては、本研究で見られた音声項目の意識化を促し、発音を変化させる要因を作ることが、学習者のその後の音声の変化を導くために重要であると言える。

一方、音声教育の結果、変化が見られなかった誤用については、その原因を音声学的な観点から検討し、音声項目ごとの適切な指導法を考案する余地が残っていると見える。加えて、学習者にさらなる気づきを促せるような工夫も必要である。本実践は、筆者にとって初めての試みであったため、予測には限界があったことも事実である。しかし、多くの教育環境と同様、本実践は一度限りではなく、次の実践の改善が可能である。このように、一つの実践研究の緻密な分析を通して、また次の実践を進化させていくことは、音声教育に限らず教育的に価値のあることだと考える。

したがって、一つの音声教育実践のあり方として、1. 母語の特徴から学習者の誤用を予測し、2. 指導項目を検討し、3. 実践において指導を行い、4. 発音の変化や気づきを分析し、5. 明らかになった結果を次の実践に活かす、ということが必要であると提言したい。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、フランスの大学で、初中級の学生を対象に行った、音声教育実践について、学習者が得た発音やそれに関する記述を分析し、発音に関する学びの内実を明らかにした。また、本研究の結果をもとに、音声教育において重要な、実践のサイクルを提言した。

本研究のフィールドとなった実践は、次の実践（2019-2020年）に繋がるものである。本研究で変化が見られなかった点を中心に、カリキュラムや指導法を再度見直すことで、今回の実践では見られなかった新たな気づきや発音の変化が見られることに期待したい。

本実践の結果が、次の学習者のみならず、音声教育に携わる人々全員に対して寄与できるよう、引き続き実践を発展させていく所存である。

### 注

\*本稿に対して適切な助言をいただきまして、お二人の匿名査読者および本ジャーナル担当編集委員に感謝申し上げます。並びに、調査に協力いただいた学習者の皆さま、先生方、データの判定者の皆さまに感謝申し上げます。

1. 留学経験のある学習者は、ない学習者と比べて日本語のインプットの量が格段に増えるため、発音にも影響を与えうると予想する為である。
2. スズキクンは、OJADの機能の一つであり、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. 音素表記（/N/、/Q/を含む）を用いた理由は、学習者の発音の一部に、表記が難しい音があり、学習者の発音を音声記号で表記することが本研究の目的ではなかったためである。
4. Google Translationには、音声読み上げ機能があり、その機能を用いてイントネーションを調べたと考えられる。



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
- 大戸雄太郎 (2018) 「日本語学習者は日本語の発音をどのように学習してきたのか—ドイツ・イギリス出身の学習者の語りから」『早稲田日本語教育学』25, 61-70
- 大戸雄太郎 (2019) 「メールと Web アプリケーションを活用した音声教育実践の学び」『CASTEL/J 2019 PROCEEDINGS』63-66
- 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
- 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
- 郡史郎 (2001) 「フランス語のイントネーション」国立国語研究所編 (2001) 『日本語と外国語との対象研究IX 日本語とフランス語—音声と非言語行動—』21-39 くろしお出版
- 近藤真理子 (2012) 「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, 21-34
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- 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
- 中川恭明・中村則子 (2001) 「フランス人日本語学習者のアクセントの習得」

- 国立国語研究所編 (2001) 『日本語と外国語との対象研究IX日本語とフランス語—音声と非言語行動—』 87-106 くろしお出版
- 西沼行博・ハースト, ダニエル (2001) 「フランス人の日本語発話に見る韻律の干渉」国立国語研究所編 (2001) 『日本語と外国語との対象研究IX日本語とフランス語—音声と非言語行動—』 41-59 くろしお出版
- 平野宏子 (2014) 「『総合日本語』の授業で行うゼロ初級からの音声教育の実践：アクセント、イントネーションの自然性を重視した視覚化補助教材の使用」『国立国語研究所論集』 7, 45-71 国立国語研究所
- 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
- ロディス希代 (2018) 「初級日本語クラスにおける効果的な発音指導の試み—発見・気づき・身体の動きを通して学ぶ—」『BATJ Journal』 19, 4-13 英国日本語教育学会
- Jun, S. A., & Fougeron, C. (2000). A phonological model of French intonation. In A. Botinis (Ed.), *Intonation: Analysis, Modeling and Technology* (pp. 209-242). Springer, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

#### 参考 URL

- つたえるはつおん <<http://japanese-pronunciation.com/>>
- Japanese Pronunciation for Communication <<https://www.edx.org/course/japanese-pronunciation-for-communication>>
- OJAD オンライン日本語アクセント辞書 <<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>>
- Praat: doing phonetics by computer <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>