

インドネシア語話者に対する
日本語教育における音声指導の効果
—母音の長短とアクセントに焦点を当てて—

A Study on the Effect of Phonetic Instruction in Japanese Language Education
on Indonesian Students: Focus on Vowel Length and Accent



ナヨアン, フランキー・レイモンド

政策研究大学院大学
国際交流基金日本語国際センター
博士 (日本語教育研究)

2013年3月

論 文 要 旨

本研究は、インドネシア語話者の日本語の長短母音やアクセントの習得にどのような問題点があるかについて調査を行った上で、その結果を踏まえ、日本語の母音の長短・アクセントに関する指導法を検討した研究である。

インドネシアでは、日本語教育が盛んに行われており、学習者の増加が著しい。しかし、音声教育は十分に行われていないのが現状であり、学習者の音声習得に問題がある場合も多い。音声教育があまり行われてこなかった理由に、教師に自信がないことと、練習の時間がとれないという問題が挙げられる。本研究では、比較的短時間で、教師がフィードバックの負担をそれほど感じなくても済むような、学習者同士の協働学習（ピア・フィードバック活動）を取り入れた指導法を実践し、その効果について検証した。

本研究は、(研究Ⅰ) インドネシア語話者による音声習得の実態調査、(研究Ⅱ) 音声指導の効果の検証、(研究Ⅲ) ピア・フィードバック活動の実態について、から成る。

研究Ⅰでは、インドネシアの若手日本語教師 20 名を対象に調査を行った。聞き取り、読み上げ発話、自然発話の 3 種類のテストを行った結果、短音には問題がなかったが、長音については、読み上げではできても、自然発話に問題があったことがわかった。一方で、アクセントについては、聞き取りでは、ピッチ変化を手掛かりに長音を聞き取っていた可能性を示したが、産出では、読み上げ発話でも、自然発話でも、ピッチ変化を付けずに平坦で発音することが多く、アクセントの発音に問題があったことが明らかになった。

研究Ⅱでは、研究Ⅰで問題とされた音声項目について、音声指導を企画して、実践研究を実施した。インドネシアの大学生 20 名を対象に、4 か月の音声指導を行った後、実験直後テストとその 8 か月後の遅延テストを行い、研究Ⅰと同じ測定方法で指導の効果を調べた。その結果、母音の長短については、聞き取りにおいても、読み上げ、自然発話においても、実験群と統制群に差があり、指導の効果が見られた。しかし、アクセントについては、知覚では問題はないが、産出では効果が見られなかった。このことから、指導によって母音の長さに関する問題は改善が可能であることがわかったが、アクセントについては、指導の効果が見られなかったため、なお問題が残された。今後その要因を探るとともに、指導方法を改善していくことが必要である。

音声指導の中で、発音練習の部分にはピア・フィードバックという協働学習活動を取

り入れた。研究Ⅲでは、そのピア・フィードバックのやり取りを録音し、分析を行った。分析の結果、4種類の訂正的なフィードバックと、1種類の肯定的なフィードバックが観察された。また、フィードバックを受け、発音が改善される場合も見られ、学習者同士でも、お互いにフィードバックし、発音を修正していくことが可能であることが示唆された。

今回の研究から、ピア・フィードバックの可能性が示され、教師が負担と感じる発音のフィードバックについて、学習者の力を生かすことによって、解決する可能性が示された。

音声教育に取り組むにあたって、教師の認識を変えることが極めて重要である。本研究によって、発音指導に負担を感じ、時間がないと考える教師でも行うことができる指導法が提案できたものとする。今後こうした指導法をさらに検討し、また効果に関するデータを増やすことで、教師の認識を変え、音声教育を広めることに貢献できるものとする。

2013年3月

ナヨアン, フランキー・レイモンド

ABSTRACT

This study examines the problems faced by Japanese Language learners of Indonesia in regard to the acquisition of vowel length and accent, and tries to spell out the instruction methods to overcome these problems.

Japanese language education is actively carried out in Indonesia and the number of students studying the language has increased phenomenally. However, it has been marked that Japanese phonetic education has not been sufficiently emphasized resulting in the problems in the acquisition of vowel length and accent. Two reasons are generally accounted for this: the teacher does not have enough confidence to provide phonetic education as she herself has not been trained in this field, and, not enough time is allocated for phonetic drills in the classroom.

This study has been done on the basis cooperative learning strategy or the Peer feedback activity without subjecting the teachers to any burden. The strategy was executed comparatively in a short time and its results were verified. The study has been developed on three stages; Research I, examining the real condition of acquisition of speech sound of Japanese language learners; Research II, verifying the results of phonetic education; Research III, verifying the effectiveness of peer feedback activities.

In Research I, 20 young Japanese Language teachers were selected as the subjects of the study. They were subjected to three different kinds of tests, namely, listening, reading out, and, natural utterances. It was found from these tests that the subjects had no problem in the acquisition of short sounds. But, in regard to the long sound, while they read it out properly, they pronounced the long sounds wrongly in natural utterances. Similarly in accent acquisition, the research subjects differentiated the long sound on the basis of pitch changes. However, when it came to output, it was found that they pronounced the long sound incorrectly without using the correct pitches. This problem was marked in both reading out and natural utterances.

In Research II, the phonetic items which seemed to pose problem were systematically planned and guided instruction was executed. For this purpose, an experimental group of 20 Japanese Language university students were selected and guided instructions were given to them for 4 months. Thereafter, an immediate post-test was conducted after the lapse of 4

months of instruction and then a 'delay test' was conducted after 8 months on these subjects. The result of the examination showed that the experimental group had a better command over length vowels in all the fields such as 'listening', 'reading out' and 'natural utterances' than a 'non-experimental' group. However, in regard to 'accent' no problem was observed in its perception, but, no effective result was marked in their output. Thus, Research II pointed out that problems in relation to length vowel could be solved through guided instructions. But, it did not yield any result in the field of 'accent'. Hence, it necessitated Research III.

In Research III, a new strategy known as 'peer feedback' i.e. pronunciation help from a peer was applied. Here, the peer feedback activities were recorded and analyzed. In total, four kinds of corrected feedbacks and one kind of positive feedback was observed. Thus, Research III pointed out that pronunciation can also be improved, and these improvements can be brought under the mutual feedbacks from the peers.

This research, then, shows that teachers can take the help of the feedback of the students themselves to improve the problems of pronunciation. However, there is a necessity to change the perception of the teachers in the field of phonetic education. In other words, this research has proved that a teacher who treats phonetic instruction as burdensome, and who feels that there is no sufficient time to provide such instructions can also successfully carry out phonetic instructions in the classroom.

It is felt that, more research can be done through further examination of instruction methods and collection of effective data, in order to conduct an effective phonetic education class.

March, 2013

Franky Reymond NAJOAN

目次

第1章 序論	1
1.1 背景	1
1.1.1 インドネシアにおける日本語教育事情と音声教育の現状	1
1.1.2 音声教育の必要性	2
1.1.3 学習者の音声習得状況：母音の長短・アクセントに焦点をあてて	5
1.1.4 音声教育の対策：指導方法について	6
1.2 研究の意義	8
1.3 本研究の目的と課題	8
1.4 本研究の構成	9
第2章 理論的背景	10
2.1 第二言語習得における認知プロセス	10
2.1.1 暗示的知識と明示的知識	10
2.1.2 インプット仮説	11
2.1.3 アウトプット仮説	12
2.1.4 気づき仮説	13
2.1.5 インターフェイスとノンインターフェイスの立場	14
2.1.6 Ellisの第二言語習得モデル	15
2.3 指導の介入	16
第3章 [研究I] インドネシア語話者の日本語の長短母音及びアクセントの習得	18
3.1 はじめに	18
3.2 母音の長短及びアクセントの習得に関する先行研究	19
3.2.1 聞き取りに関する先行研究	19
3.2.2 産出に関する先行研究	20
3.2.3 先行研究のまとめ	21
3.3. 調査の目的と課題	21

3.4. 研究方法	22
3.4.1 調査対象者と協力者	22
3.4.2 調査手続き	23
3.4.2.1 聞き取り	23
3.4.2.2 読み上げ発話.....	24
3.4.2.3 自然発話.....	25
3.5. 結果.....	26
3.5.1 聞き取りの結果と考察	26
3.5.1.1 長音を短音とする誤聴・短音を長音とする誤聴.....	26
3.5.1.2 音節の位置による誤聴の傾向.....	26
3.5.1.3 長音のピッチ・パターンによる誤聴の傾向.....	27
3.5.2 読み上げ発話の結果と考察.....	27
3.5.2.1 長音の短音化・短音の長音化.....	27
3.5.2.2 音節の位置による短音化と長音化.....	28
3.5.2.3 読み上げ発話における長音のピッチ・パターン.....	28
3.5.3 自然発話の結果と考察.....	29
3.5.3.1 長音の短音化・短音の長音化.....	29
3.5.3.2 自然発話における長音位置による長音化・短音化.....	29
3.5.3.3 自然発話における長音のピッチ・パターン.....	30
3.6. 考察.....	31
3.6.1 聞き取り及び産出における母音の長短のエラー現象.....	31
3.6.2 長音の位置が聞き取り及び産出に与える影響.....	31
3.6.3 アクセントと長音の関係.....	32
3.6.4 日本語教育への示唆.....	32
3.7. まとめと今後の課題.....	33

第4章 [研究Ⅱ] 音声指導の効果の検証.....	35
4.1 音声指導に関する先行研究.....	35
4.2 研究の目的と課題.....	37
4.2.1 研究目的	37
4.2.2 研究課題	37
4.3 研究方法.....	38
4.3.1 実験の概要.....	38
4.3.2 対象者	38
4.3.3 指導の内容と指導の進め方.....	39
4.3.4 指導効果の測定方法	41
4.4 分析方法.....	42
4.4.1 聞き取りテスト.....	42
4.4.2 読み上げ発話.....	42
4.4.3 自然発話について	43
4.4.4 判定者	43
4.5 結果.....	43
4.5.1 聞き取りテストの結果	43
4.5.1.1 長音の誤聴.....	43
4.5.1.2 長音の出現位置による傾向	44
4.5.1.3 長音のピッチ・パターンによる誤聴の傾向.....	45
4.5.1.4 短音の誤聴.....	45
4.5.2 読み上げ発話テストの結果.....	46
4.5.2.1 長音の誤発音（短音化）	46
4.5.2.2 音節の位置による誤発音の傾向	47
4.5.2.3 長音のピッチ・パターンによる誤発音の傾向	48
4.5.2.4 読み上げ発話における短音の誤発音（長音化）	50
4.5.3 自然発話の結果.....	51

4.5.3.1 自然発話における長音の短音化	51
4.5.3.2 自然発話における長音位置による誤発音の傾向.....	52
4.5.3.3 自然発話における長音のピッチ型による誤発音の傾向.....	53
4.5.3.4 自然発話における短音の誤発音（長音化）	55
4.6 考察.....	55
第5章 【研究Ⅲ】 発音ピア・フィードバック活動の実態.....	57
5.1 音声指導に関する先行研究.....	57
5.2 研究目的と課題.....	60
5.3 研究方法.....	61
5.3.1 対象者と手続き	61
5.3.2 分析方法：	62
5.4 結果と考察：	63
5.4.1 フィードバックをする学習者はどのようなフィードバックをしたか.....	63
5.4.2 フィードバックを受けた学習者はどう反応したか。	65
5.5 まとめと今後の課題.....	70
第6章 研究のまとめ.....	72
6.1 【研究Ⅰ】 インドネシア話者の音声習得状況.....	72
6.2 【研究Ⅱ】 音声指導の効果の検証.....	73
6.3 【研究Ⅲ】 ピア・フィードバック活動の実態.....	74
6.4 今後の課題と展望	75
6.5 日本語教育政策への貢献 音声教育の位置づけのために	75
参考文献.....	79
資料（1）聞き取り用紙その1	85
資料（2）読み上げ発話資料.....	87
資料（3）自然発話文字化資料（サンプル）	88

本論文に関する既発表論文	93
謝 辞.....	94

第1章 序論

本研究は、インドネシア語話者の日本語の長短母音やアクセントの習得にどのような問題点があるかについて調査を行った上で、その結果を踏まえ、日本語の母音の長短・アクセントに関する指導法を検討した研究である。

本章では、まず、1.1 で、本研究における問題意識の背景として、インドネシアにおける日本語教育事情と音声教育の現状を述べる。そして、音声教育の必要性を主張し、インドネシア語話者にとって習得が難しい音声項目について言及する。これらの事情を踏まえ、さらに、適切と考えられる指導法について述べる。次に、1.2 で、研究意義を述べ、それから、1.3 で、研究の目的と課題を述べ、最後に1.4 で、研究の構成を書く。

1.1 背景

1.1.1 インドネシアにおける日本語教育事情と音声教育の現状

インドネシアでは日本語教育が盛んに行われており、国際交流基金の1998年、2003年、2006年、2009年の調査結果によると日本語教育機関・教師・学習者のいずれもが増えている。2009年現在、日本語学習者人口としては、インドネシアは韓国、中国に次いで世界3位となっており、インドネシアにおける日本語教育機関は1,988機関、日本語教師の数は4,089人、学習者数は716,353人と報告されている（国際交流基金2000, 2005, 2008, 2011a）。

しかも、インドネシアにおける日本語教育は、ジャカルタ首都圏に限らず全国の広い地域に及んでいる。インドネシア西部では、最西部にある北スマトラ州から、ジャカルタ首都圏、西ジャワ州、ジョグジャカルタ特別州、中部ジャワ州、東ジャワ州、北スマトラ州、およびインドネシア東部では、バリ州、北スラウェシ州、南スラウェシ州に広がり、さらに最東部にあるパプア州でも最近日本語教育が開拓され、発展している。

インドネシアの日本語教育は、独立前の1903年に講習会という形で始まったが、独立後の1958年には学校教育において日本語教育が開始された。1960年代は特に高等教育機関（大学）を中心に日本語教育が行われていたが、1980年代以降は中等教育（高

校)でも盛んになった。また、2006年には中等教育において第2外国語の学習が必修化され、多くの学生が日本語を選択したため、学習者数はさらに増えることになった(国際交流基金2011b)。

しかし、インドネシアの日本語教育は、このような長い歴史をもち、現在も盛んに行われている中で、音声教育については十分に実施されていないという現状がある。実態調査として、訪日研修に参加しているインドネシア人日本語教師20名にアンケート調査¹をしたところ、インドネシアでは、ほとんど音声指導が行われていないということがわかった。それは、なぜだろう。

インドネシアを含む諸外国人教師研修参加者を対象に調べた磯村(2000)の調査によると、音声指導について教師自身が、「自信がない」「知識不足」「時間がない」あるいは「試験に出ない」などの意識・認識を持っていることが示されており、つまり音声について教えたくても教えられないという状況があると報告されている。これが、音声教育が実施されない理由となっているものと考えられる。しかしながら、これらの理由のほとんどは教師の主観的・意識・認識に関するものであり、音声教育の重要性に直接関係するような理由はほとんど挙げられていない。「時間がない」という理由は、文法や語彙・文字などを重視し、音声教育に割く時間があまりないというカリキュラム構成(さらにはそうしたカリキュラムを生み出している教育政策)と関係しているが、「自信がない」・「知識不足」という理由は、完全に教師側の問題である。また、「試験に出ない」という理由は、「試験のために教える」という考えに基づくものであり、これが教師の態度として適切なものとは思われない。

1.1.2 音声教育の必要性

一部の人には、そもそも音声教育は必要なのだろうか、という声がある。こうした声の背後には、「学習者からのニーズがない」「多少不正確でも通じればよい」などの考え方があられるものと思われる。しかしながら、対面でのコミュニケーションは主として音声によって行われており、言語教育において音声教育を全くしないということは考えられない。

日本語教育において、文字・語彙・文法だけを重視して教えることは十分ではないと考える。しかし、上で述べたように、実際の日本語教育現場では、音声教育があまり重

¹ 2009年4月に筆者自身が実施した、インドネシア人日本語教師研修を対象とする調査(研究I)。

視されていないことが問題である。

実際の言語使用を観察すれば、音声の誤りでコミュニケーションに支障を与えたり、相手に悪い印象を与えたりすることもあるだろう。例えば、磯村（2009）では、次のような事例が取り上げられている。

（1：オーストラリア人日本語教師）

昔、ある日本企業の奨学金を行けて日本に留学するプログラムがあって、私と、私の同級生のAさんが最後の面接まで残りました。私は自信がありました。なぜなら、Aさんよりも私のほうが日本語が上手で、テストの成績もいつも私のほうが上だったからです。でも、私ではなく、Aさんが選ばれました。後から聞いた話では、面接したその企業の日本人は「Aさんは発音がとてもきれいだし、日本語が本当に上手なんですね」と言っていたそうです

（2：エジプト人通訳ガイド）

私は、日本人観光客を相手に通訳ガイドをしています。1週間ぐらいのツアーのとき、初めは日本人はみな、「日本語が上手ですね」と言ってほめてくれます。でも何日すると、あまり聞いてくれなくなります。ある時、「もうガイドはしなくていいから、必要なときだけ通訳して、後は静かにしていてくれ」と言われました。理由を聞くと、「あなたの発音は聞いていて疲れる」と言われてしまいました。

（磯村 2009:4-5）

これらの事例からは、日本語の発音の正確さと自然さが聞き手に対する印象形成において極めて重要な役割を果たしうることが実感できる。

実際、コミュニケーションの中で、日本語母語話者と会話するとき、音声の不正確さのせいで、首をひねられたり、繰り返しを求められたり、または、確認を要求されたりすることがしばしばある。例えば、インタビュー調査²で、日本人教師と学習者との会話の中に、このような場面があった。

² 本論文の「研究Ⅱ」の一環として行ったインタビュー調査の一部。現地日本人教師（A）が、研究Ⅱの実験群学習者のひとり（B）から話を聞いている（2010年実施）。

A : お母さんは何をしていますか。
B : 先生です。
A : あ、そうですか。どこの先生ですか。
B : コーコの先生です。
A : あ、そうですか。どこの高校ですか。
B : 【指さしながら】ここ（この大学）の先生です。

この場面では、日本人教師Aは一時的に誤解をしているが、学習者Bは身振りも利用しながら最終的には自らの意思を伝えることができている。しかし、Bの発音が正確であれば、Aに誤解が起こらず、より円滑なコミュニケーションが可能となったと思われる。

もう一つ、正確な発音を学ぶ必要があるのは、それが「自然さ」「日本語らしさ」といった感覚と密接な関係があり、日本語母語話者からの評価とも関係するからである。学習者はいつまでも初級レベルにとどまることはない。レベルが上がるにつれ、母語話者の評価基準も高くなり、初級段階では許容されていた音声の不自然さも、上級と思われる学習者については許容されなくなる可能性もある。小河原（1993）は、外国人が話す日本語の発音を一般の日本人がどう評価するかについて調査した結果、「日本語の発音がうまい外国人の発話ほど、誤解によって評価が下がる」と結論づけた。そして、学習者の発音が下手なうちは許容されるが、学習が進み発音がうまくなるにつれて評価は厳しくなる、と報告している。

また、日常会話と異なり、ビジネスや医療など、職場での公的な場面になると、特に正確な日本語発音が求められることもある。小河原（2001a）は、日本語非母語話者が話す日本語の発音について、日本人学生がそれをどのように評価するかを調査し、因子分析・重回帰分析によって検討したところ、公的場面など日本人評価が厳しくなる場面があることが明示されたと報告している。また、小河原（2001b）では、同じく非母語話者が話す日本語の発音について社会人を対象に、自由記述手法による調査を行ったところ、「通じればいい」「気にならない」などの許容的な評価が多かったが、ビジネスや公的な場面になると評価が違ってくるという回答が多く、学生・社会人ともに共通するとしている。「通じることが大前提であるが、ビジネス等の場面によっては意思疎通以上のなまり自体の克服が求められる」（小河原 2001b, p.11）と結論付けている。

筆者が、飛行機に乗った時のことであるが、インドネシア人乗務員による日本語のアナウンスがあった。その発音は、学習者としては十分なレベルに達してはいたが、しかし、隣に座った日本人客は、そのアナウンスが日本語らしくないこと、音声に誤りがあることが不満である様子を示していた。公的な場面（特にサービスを提供する場面）では求められる正確さの水準が極めて高くなってしまふことをこの例は示している。

上の例では、どの場合も、話の内容を伝えることはできている。しかし、発音の正確さや自然さのために、聞いている日本人からマイナスの評価を受けてしまっている。磯村（2009）にも述べられているように、現在の社会では、日本語学習者の発音に問題があると、日本語母語話者からマイナス評価を受けてしまふ可能性があるのも、認めなければならない事実なのである。

さらに、音声習得における問題点は、書き言葉の習得にも影響を及ぼす可能性もある。例えば、姜（2006）は、韓国人日本語学習者の日本語作文に見られる誤用の大半は、清音と濁音の区別の誤りと長音の添加と脱落に関するものであったと報告している。つまり、母音の長短や子音の清濁のような音声要素は初級時点から正確に習得しておかないと、日本語レベルが向上して文章を書くときにも、発音の不正確さが作文における表記の不正確さを引き起こす可能性があるのである。

これらのことから、音声教育がいかに重要であるかを考慮すべきである。

1.1.3 学習者の音声習得状況：母音の長短・アクセントに焦点をあてて

前節までで日本語教育における音声教育の必要性を論じてきた。では、音声教育において、具体的にはどのような項目を重視すべきであろうか。

これまでの研究では、日本語の母音の長短、促音、アクセント、イントネーション等が外国人学習者にとって不得意な音声項目であることがわかっている（助川 1993、土屋 1992 他）。特に促音や母音の長短といった特殊拍の習得について、多くの問題が指摘されている。例えば、「来てください」を「キッテください」、「お婆さんと一緒に行きました」を「オバサンと一緒にきました」と、特殊拍の挿入・脱落が起きてしまう例がよくある（戸田 2003）。

日本語の長音の習得が困難であることは、学習者の母語に関わらず見られる普遍的な問題であるが、その難しさの程度は母語によって異なる。母語においても母音の長短の対立がある場合、母語からの正の転移により、日本語の母音の長短のカテゴリー化能力

は比較的高いが、一方、母語に母音の長短の区別がない場合、日本語の母音の長短を明確に区別することが容易ではないことが、いくつかの研究で報告されている（栗原・助川 2007、金村 2008）。インドネシア語は、母音の長短によって語を弁別する機能がない（Van Zanten 1989）ことから、日本語の母音の長短の習得は難しいと予想される。同様にインドネシア語には、アクセントに音韻論的弁別機能がないため、インドネシア語話者は、日本語のアクセントの習得にも困難を感じるものと考えられる。母音・子音のような分節音については、間違ってもすぐ気づくが、長音・アクセントのような超分節的要素の誤りには学習者自身に気づかれにくい場合が多いので、計画的かつ段階的に教育すべきだと考えている。

1.1.4 音声教育の対策：指導方法について

以上の問題を背景として、インドネシアにおける日本語の音声教育を盛んにしていくためには、どのようなやり方が効果的であろうか

これまで、インドネシアにおいて音声指導があまり行われてこなかったのは、ノンネイティブ教師（NNT）にとって発音のフィードバックを行うことが困難であるからだと考えられる。インドネシアの NNT は発音指導についての知識が不足しており、十分な自信がないという事情もあるが、教師 1 名が多数の学生に対応するという現状では学習者の発音が良いか、悪いか、長かったか、短かったか、アクセントが違うかどうかという判断を、教室内の 1 人ずつにフィードバックするには限界がある。教師の力だけではなく、例えば、学習者の力を生かすなど、学習者同士のフィードバックおよび自己修正を十二分に活用することを検討すべきである。

近年、教師が学習者に一方的に教えるのではなく、対等な関係にある学習者同士がお互いの言語運用に対し互いにフィードバックを与え合うという「ピア学習(peer learning)」が、日本語教育の中に取り入れられつつあり、そうした活動に関する研究も行われている。例えば、作文指導におけるピア・フィードバック研究（池田 1999）、読解指導におけるピア・リーディング研究（舘岡 2005）、聴解指導におけるピア・リスニング研究（横山 2009）などが挙げられる。また音声指導の分野でもピア活動の導入の可能性が示されている（房 2007, 2010）。

筆者も、発音指導にピア・フィードバック活動を取り入れることにはいくつかのメリットがあると思う。

第一のメリットは、学習者が心理的にリラックスして学べる、ということである。対等な関係にある学習者同士でお互いにフィードバックを行うことは、教師からフィードバックを受けるより心理的な圧迫感は少なく、仲間同士楽しく学習を進めていくことができるだろう。

第二のメリットは、時間の節約ができるということである。教師が学習者全員に対し発音のフィードバックを行うことには非常に多くの時間がかかるが、複数の学習者同士でグループを作り、同時並行的に相互フィードバックを行うことにより、学習者ははるかに効率的にフィードバックを受けることができる。

一方、自分自身正確な発音ができない学習者が、他の学習者に対しフィードバックを行うことは可能なのか、という疑問があるかもしれない。もちろん、いきなり他の学習者の発音を聞いて適切なフィードバックを行うことは困難であろう。しかし、学習者にあらかじめ十分なインプットを与え、聞き取り練習もさせておいたうえで、「モデル音声と他の学習者の発音とを聞き比べて気付いたことを言ってもらおう」というやり方であれば、あまり無理なくフィードバックができるものと考えられる。なにより、ここで大切なのは、「適切なフィードバック」ができるかどうかというより、他者の発音とモデル音声を聞き比べ、どこが違うのか、どうすれば良くなるのかを自分自身主体的に考えさせる、ということなのである。

また、発音指導にどのくらいの時間を割くべきかという問題もある。インドネシアの指導要領には、発音指導は独立の指導項目としては取り上げられていないため、発音指導に長時間を費やすことは困難と考えられる。しかし音声指導にはそんなに長い時間をとる必要はなく、授業時間の中の数分あれば不可能ではないと考える。松崎寛他(1999)は、次のように述べている。

「発音担当教師が週に1回50分授業を行うよりは、5日×10分ずつに散らして毎日行う方が良く、発音の時間だけ孤立しないように、通常授業時間にも復習して、発音に関する意識を高めることが望ましい。そのためには、発音練習の例文に主教材の文型や語彙を有機的に取り込み、文法・語彙指導内容と連動させることが重要である。そうすることで、学習者に有益でない語を排除し、有意味な文脈での練習で学習意欲をひき、発音練習を、運用能力を高めるものとして活用できる。」
松崎寛他(1999³)

³ Web上に公開されている「1999.9.18第1回日本語音声教育方法研究会資料」
<http://www.u.tsukuba.ac.jp/~matsuzaki.hiroshi.fp/syllabus/syl.html>, (2013年1月10日参照)

1.2 研究の意義

本研究は、インドネシア語話者に対する日本語教育における音声指導を導入することにより、音声教育の問題を段階的に解決する取り組みである。

本研究では、音声指導を導入するにあたって、第二言語習得理論の Ellis (1995) の習得モデルを援用することとした（このモデルを利用した理由等は第 2 章で論じる）。この習得モデルを文法項目の指導に適用した例はあるが、音声指導に適用にするのは、管見の限り確認できていない

本研究では、①インドネシア語話者について、日本語の母音の長短・アクセントの習得状況に関する実態調査を行うと共に、そこで得られた知見をもとに、②日本語の母音の長短・アクセントに関する音声指導を実施する。さらに、③音声指導の発音練習にピア・フィードバック活動を取り入れて、その効果を検証する。このような研究を行うことにより、今後のインドネシアにおける音声指導の基盤構築に貢献できることを目指す。

1.3 本研究の目的と課題

本研究では、上記の問題意識に基づいて、インドネシア語話者の発音について、特に特殊拍である母音の長短と共起するアクセントに関する実態調査をし、初級の日本語学習者に対する音声指導の教室活動をデザインし、音声指導の効果を検証する。このような研究目的を達成させるために、次の研究課題を設定した。

【研究Ⅰ インドネシア語話者による音声習得の実態調査】

研究課題(1) インドネシア語話者は日本語の長短母音・アクセントをどのように知覚し、どのように発話しているか、その問題点を把握してどう解決するか。

【研究Ⅱ 音声指導の効果の検証】

研究課題(2) 音声指導によって母音の長短・アクセントの知覚がどのようになるか。

研究課題(3) 音声指導によって読み上げ発話における母音の長短・アクセントの発音がどのようになるか。

研究課題(4) 音声指導することによって自然発話における母音の長短音・アクセントの発音がどのようになるか。

【研究Ⅲ ピア・フィードバック活動の実態について】

研究課題(5) 音声指導におけるピア・フィードバック活動はどのように進められているか。

1.4 本研究の構成

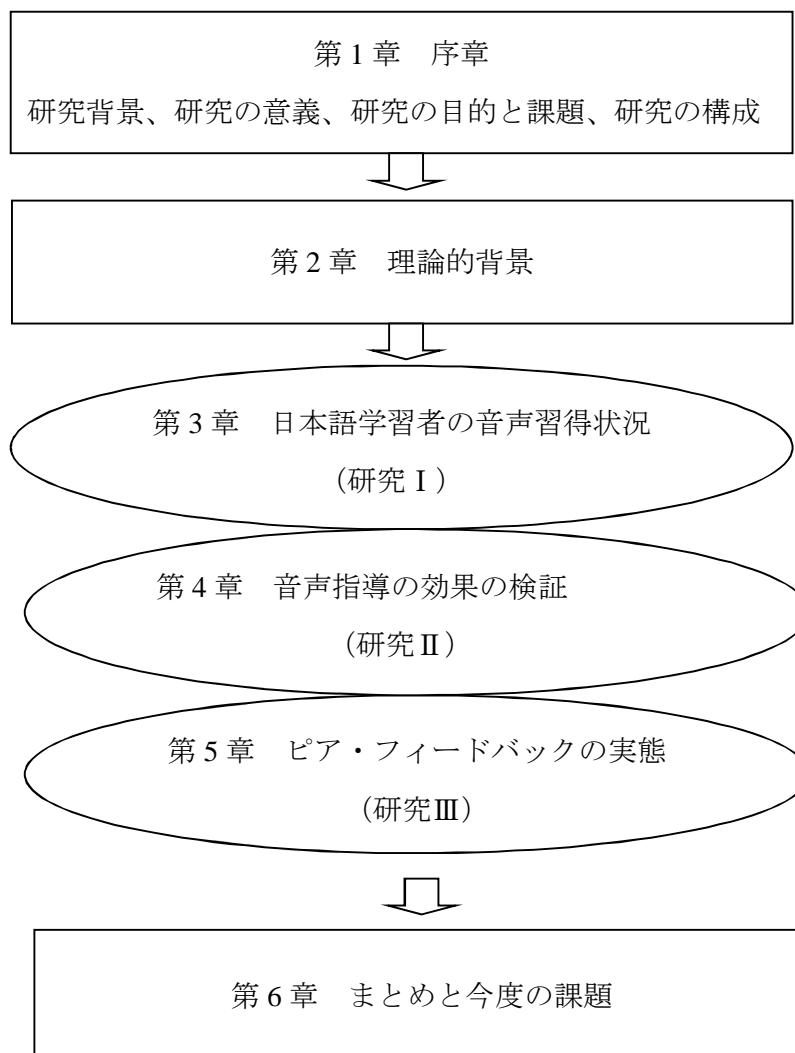


図 1.1 本書の全体構成

第 2 章 理論的背景

本章では、本研究で行なう実験授業の計画および結果の解釈について説明するために、本研究が援用する理論について述べる。まず 2.1 では、本研究が依拠する第二言語習得モデル (Ellis 1994, 1995, 2003, 2008, 2009) およびこのモデルの理解に必要な諸理論等について述べる。次に、2.2 では、本研究がこのモデルおよび関連理論を音声指導にどう適用するかについて述べる。

2.1 第二言語習得における認知プロセス

これまでの第二言語習得研究 (Second Language Acquisition: SLA) では、文法要素の習得に関する研究が中心で、音声を対象にした研究は少ない。また、音声を対象にした SLA 研究は、ある年齢において言語習得が困難になる臨界期に関する研究 (戸田 2004、木下・戸田 2005)、音声習得の最終到達度を調べる研究など、習得の実態を調べる研究がほとんどであり、音声習得のプロセスを明らかにする研究はほとんど行なわれていない。

第二言語習得 (SLA) 研究において、これまでいろいろな習得モデルが議論されてきたが、本研究では、第二言語習得のプロセスを認知的に説明するモデルとして、Ellis (1994, 1995, 2003, 2008, 2009) に依拠して考察を進めていく。Ellis のモデルは、第二言語習得のメカニズムについてこれまでに提起された理論やその検証を試みた実証研究を広範に渡って精査し、統合した上で提示されていると考えられるからである。

まず、そのモデルの前提となる理論や概念について述べ、続いてモデルについて説明する。

2.1.1 暗示的知識と明示的知識

言語に関する知識は、暗示的知識 (implicit knowledge) と明示的知識 (explicit knowledge) に分けて捉えることができる (Ellis 2008, 2009)。暗示的知識とは直感的、手続き的、自動的であるとされ、流暢な、あるいは、無計画な言語運用において使える知識である。しかし、それは明示的に言語化することができない。言い換えれば、暗示的知識は、意識的に学習したわけではないのに運用に用いることができる直感的な知識である。音声

や文法を正しく運用することはできても、そこに働いている規則を言葉で説明することができないこともある。例えば、日本語母語話者は、上級学習者にとっても困難とされる助詞の「は」と「が」の使い分け（運用）には問題がないが、言語学者でない限り使い分けの規則について説明することはできない。このような状態は、「暗示的知識はあるが、明示的知識はない」と説明することができる。

一方、明示的知識とは、意識的、宣言的である。そして一般的に、計画的言語使用における制御された処理の時のみアクセス可能である。明示的知識は、言葉で表すことができ、その場合には、メタ言語（meta language: 言語の仕組みを表現するために用いられる言語）が必要である。つまり、明示的知識を持っていることとは、文法規則を知っていて、文法用語などを介して意識的に説明することを指す。例えば、日本語の助詞「に」は「存在や静的な動作・作用の場所を表す」、助詞「で」は「動作・活動・行事の存在を表す」という規則を知っていて、説明することができることは、明示的知識を持っていることだと捉えられる。

また、学習者は、日本語のアクセントは一度下がったら上がることはないという規則を知っていても、必ずしもその規則に従った運用はできないこともある。この現象は、明示的知識を持っていても、暗示的知識を持っていない状態であると説明することができる。

2.1.2 インプット仮説

第二言語習得研究の代表的な理論として、Krashen (1985) によるインプット仮説 (input hypothesis) がある。インプット仮説とは、「人が言語を習得する方法はインプットを理解することによってである」と主張するものである。インプットとは、学習者に入力される目標言語、すなわち学習者が聞く（或いは読む）目標言語である。つまり、教師から与えられた言語資料（CD など）、人との会話、テレビやラジオから流れる言語音声、インターネットから得られた情報などにおいて受容する目標言語はすべてインプットである。一方、アウトプットとは、学習者が出力する目標言語、すなわち学習者が話す（或いは書く）目標言語である。

Krashen は、人は「理解可能なインプット」(comprehensible input : 意味が理解できるインプット) を得ることで言語を習得するとし、そのためには、学習者の現在の言語レベルよりやや上のレベルのインプット、つまり「 $i+1$ のインプット」を得ることが重要

であると主張した。一方、明示的知識の習得への貢献は小さいとし、文法学習を重ねても暗示的知識の増強には繋がらないと考えた Krashen によれば、明示的知識はアウトプットの際のモニター (monitor: 産出しようとする言語の編集機能) として役に立つに過ぎないという。Krashen は、習得にとって必要不可欠な要素はインプットだけだとして、アウトプットの役割も低く評価した。

Krashen が明示的知識やアウトプットの習得への貢献を低く評価した点については、多くの批判があったが、習得におけるインプットの重要性については広く受け入れられ、インプットの役割を追究する後続の研究が行われた。

2.1.3 アウトプット仮説

Swain (1985) は、Krashen の主張する「理解可能なインプット」だけでは言語習得を促すのに不十分だとして、アウトプットの重要性を主張する「アウトプット仮説 (output hypothesis)」を提唱した。

Swain は、カナダのフランス語イマージョンプログラムで英語を母語とする子供たちがフランス語による学校教育を7年間に渡って受けた後、予想に反して、その子供たちのフランス語が同年代のフランス語母語話者と比較して低いことに着目した。このことについて、Swain は、子供たちが日常的な発話以上のアウトプットをする機会がなく、学習した科目内容について正確なフランス語による発話を要請されることがなかったためだと解釈した。つまり、イマージョンの子供達がなぜ高い到達度に達しなかったかと言うと、イマージョンでは、インプットの量は豊富でもアウトプットの機会とその質が限られていたからと考えたのである。これは、「理解可能なインプットがあれば習得が生じる」とする「インプット仮説」だけでは説明できないと Swain は主張した。

インプット理解は意味処理が中心であるのに対して、アウトプットでは、インプット理解においては無視することも可能な統語処理を強いられる。つまり、学習者にアウトプットの機会を与えることで、学習者の言語処理が意味のプロセスから統語のプロセスへ移ると考えたのである。

Swain (2000) は、アウトプットは言語習得において3つの役割を果たすと述べている。

- ① 「気づき」の機能：アウトプットすることによって「言いたいことと言えることとの間にあるギャップに気づく」ことである。

- ② 仮説検証 (hypothesis testing) の機能：アウトプットは目標言語に対する自分の仮説を検証するプロセスである。アウトプットすることによって、他者のフィードバックを得て、自分の中間言語に関する仮説を確認したり、或いは修正して中間言語を再構築したりすることが可能になる。
- ③ メタ言語的機能 (metalinguistic)：学習者が言語形式の正誤について話し合うようなタスク（言語形式に焦点を当てたアウトプット）では、学習者は、言語形式を語るために言語を用いることになり、その際、言語形式に関する意識的な内省が生じ、それが習得に繋がる（横山 1999、Swain 2000、小柳 2004、）。

さらに Swain (2000) は、Vygotsky (1978, 1987) の社会文化理論 (sociocultural theory) を援用して、その中心的概念である最近接発達領域 (Zone of Proximal Development: ZPD) を第二言語習得に適用して考察を進めた。ZPD 領域とは、学習者が単独ではできないが他者の助けによって可能となる行為・行為の領域(水準)のことを指す(Lantolf 2000:17)。この領域を活性化することによって、学習者が他者の助けにより自分の持っている能力以上のことができるようになる。Swain (2000) は、これを言語学習に適用し、学習者同士による協働学習が言語習得を促進するのに重要な役割を持っていると考えた。学習者がペアを組んで産出課題を行う際、学習者間相互に「他者の助け」が生じ、協働でアウトプットの修正を行う中で、上述の①②③が起これると説明される。

2.1.4 気づき仮説

第二言語習得理論の中での重要な概念の一つに「気づき」(noticing)がある。言語習得を起すためには、学習者がインプット中の特定の言語形式に意識的に注意を向けて取り込むことだとして、Schmidt (1990) は「気づき仮説」(noticing hypothesis)を提唱した。受けたインプットの中で習得に使われるデータとして取り入れられるものを「インテイク」(intake)と言うが、学習者が意識的に注意を向けて気づいたものがインテイクとして取り入れられるとして、インプットをインテイクに変えるのに「気づき」は必要な条件であると主張するものである。

学習者が自分の耳や目を通して入ってくるインプット中の言語要素（音声、語彙、文法など）に気づくこと、つまり、注意を向けることが、第二言語習得の最初のプロセスであるというのが Schmidt の主張である。インプットの一部に学習者の注意が向けられた場合、そのインプットは「気づかれたインプット(noticed input)」になり、習得につな

がるインテイクとして取り入れられるとされる。そこで、学習させたい言語項目が長音であれば、長音を表す文字を太字にする、色文字にする、或いは、学習させたい項目がアクセントであれば、アクセント記号を付けるなど、視覚的に強調することによって気づきを起こしやすくするといった指導法が Schmidt の仮説を受けて考案された。

2.1.5 インターフェイスとノンインターフェイスの立場

第二言語習得研究では、暗示的知識と明示的知識との間にインターフェイス（接点）があるかどうか、つまり明示的知識が暗示的知識に移行するかどうかを巡って異なる立場がある。

Krashen は「インプット仮説」を説明する中で、意識的に学習された明示的知識は運用で使われる暗示的知識にはならず、両者は、完全に別々なものであると主張している。つまり、明示的知識をいくら重ねても暗示的知識に移行することはないとする考え方である。このように、2つの知識の間にインターフェイス（接点）はないと考える立場を「ノン・インターフェイスの立場」(non-interface position) と言う。ノン・インターフェイスの立場には、弱い立場と強い立場があり、明示的知識が間接的に習得に影響を与えると考える場合を「弱いインターフェイスの立場」(weak interface position) と呼び、明示的知識が完全に習得に作用すると考える場合を「強いインターフェイスの立場」(strong interface position) と呼ぶ。

「弱いインターフェイス」の立場においては、明示的知識は暗示的知識を促進する役割を果たすとしている。インプット中にある形式に注意を向けさせることによって明示的知識は間接的に暗示的知識に影響を与える。習得が効果的に進むためには、インプットがインテイクとしてとりこまれ、暗示的知識に結びつくことが重要である。この過程に影響を与える要素として、「気づき (noticing)」と「認知比較 (cognitive comparisons)」の役割が重要視されている (Schmidt 1995, Swain 1985)。「気づき」は、インプットを有意義な言語データとして認知することであり、「認知比較」は、与えられたインプットと自分自身のアウトプットを比較し、自らの中間言語の仮説検証を行うことである。明示的知識は言語形式への「気づき」や「認知比較」を通して間接的に暗示的知識の発達に貢献するとしている (Ellis 2008:423, 2009)。

暗示的知識・明示的知識に関する研究のほとんどは文法に関するものである。音声に関する言語知識を調べた研究としては、Newman and White (1999) があり、ニュージー

ランド人学習者と日本人学習者を対象に英語の文法および音声要素（音節とアクセント）に関する明示的知識を調べた。この研究は、明示的知識を扱ったもので、暗示的知識に言及して両知識の関連を考察したものではない。

2.1.6 Ellis の第二言語習得モデル

上述したように、「明示的知識」と「暗示的知識」の関係については、3つの立場があるが、Ellis（1995, 1997, 2003, 2008, 2009）は、「明示的知識」は間接的に「暗示的知識」に影響を与えるという「弱いインターフェイス」の立場をとっている。Ellis の習得モデルによると、明示的知識は、暗示的知識の習得を促進するとしている。このモデルは、学習者が受けたインプットがどのようなプロセスを経てアウトプットとして出力されるかを説明している。図1は、弱いインターフェイスの立場に基づいた第二言語の習得プロセスを図式化したものである。

学習者が受ける「インプット」の中で、学習者にその意味が理解され、さらに「気づき」を経た言語項目は、「インテイク」されて記憶に残り、やがて「暗示的知識」として貯蔵される。「暗示的知識」の増強は高頻度の「インプット」を通して起こるもので、「明示的知識」は直接的には「暗示的知識」には結びつかないとされる。しかし、「明示的知識」を持っていることは次の3つのことを促進する。すなわち、①「気づき」（「インプット」中の特定の言語項目に注意を払うこと）、② 学習者自身の「アウトプット」を学習者が得るインプットと比べる「認知比較」、③「アウトプット」の正確さ・適切さをチェックする「モニタリング」（monitoring：自分の発話が正しいかどうかチェックする役割）をそれぞれ促進する。つまり、「明示的知識」を持っていることは、「気づき」や「認知比較」によって「インプット」が「暗示的知識」に結びつく過程を促進すると考えられる。

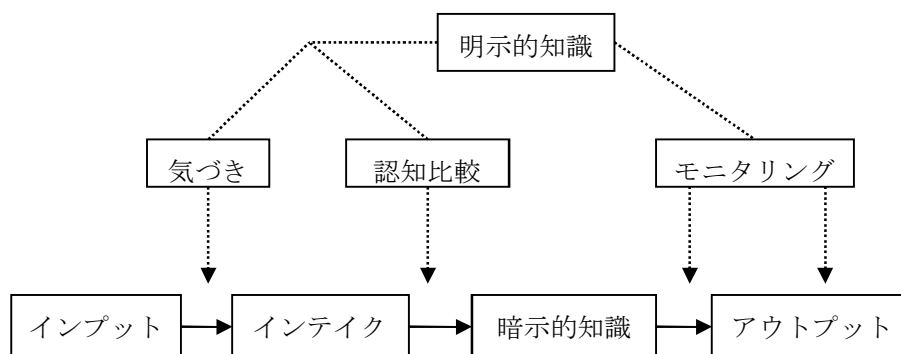


図 1-A Ellis (1994, 2008)の第二言語習得モデル

2.3 指導の介入

以上のような知見を踏まえ、本研究では、初級基礎日本語学習者を対象に、日本語の母音の長短・アクセントに焦点を当てて、音声指導を実施し、その効果を検証する。

以下では、前述の Ellis (1994, 1995) の習得モデルに基づいて、習得プロセスの中で教育が関与できるのはどの部分かを踏まえて、本研究がデザインする音声指導について検討する。

図 1-B は、Ellis による図 1-A のモデルについて、横山 (1999) を参考に、教育の関与が可能と考えられる部分を加筆したものである。第二言語の習得プロセスにおいて、教育が関与できると考えられるのは、(A)「インプット」をあたえること、(B)「明示的知識」を与えること、(C)「アウトプット」の機会を与えること、(D)「フィードバック」を与えることである。

本研究で行う指導では、「(A)インプットを与えること」については、本研究の対象とする長音を含む単語を、長音を含まない単語と合わせて聞かせ、長音の有無を判断する聞き取り練習を行わせる。「(B)明示的知識を与えること」については、日本語の音声、特に短音と長音が対立していることと長音にピッチの上がり目があることに関する「明示的知識」を与える。そして、「(C)アウトプットの機会を与えること」については、発音練習に学習者同士の協働学習を導入し、学習者にアウトプットの機会を与える。発音練習を行っている時に学習者が持っている明示的知識と自分のアウトプットを比較する「認知比較」が生じ、「モニタリング」が起きることが期待される。「(D)フィードバックを与えること」については、上述の学習者同士による発音練習の時に、相手から自分の発音について、どこが違うか、どう間違っているかなど「フィードバック」を与えさせる。フィードバックを受けることによって、新しいインプットを聞いた際に「気づき」や「認知比較」が起こることが期待される。

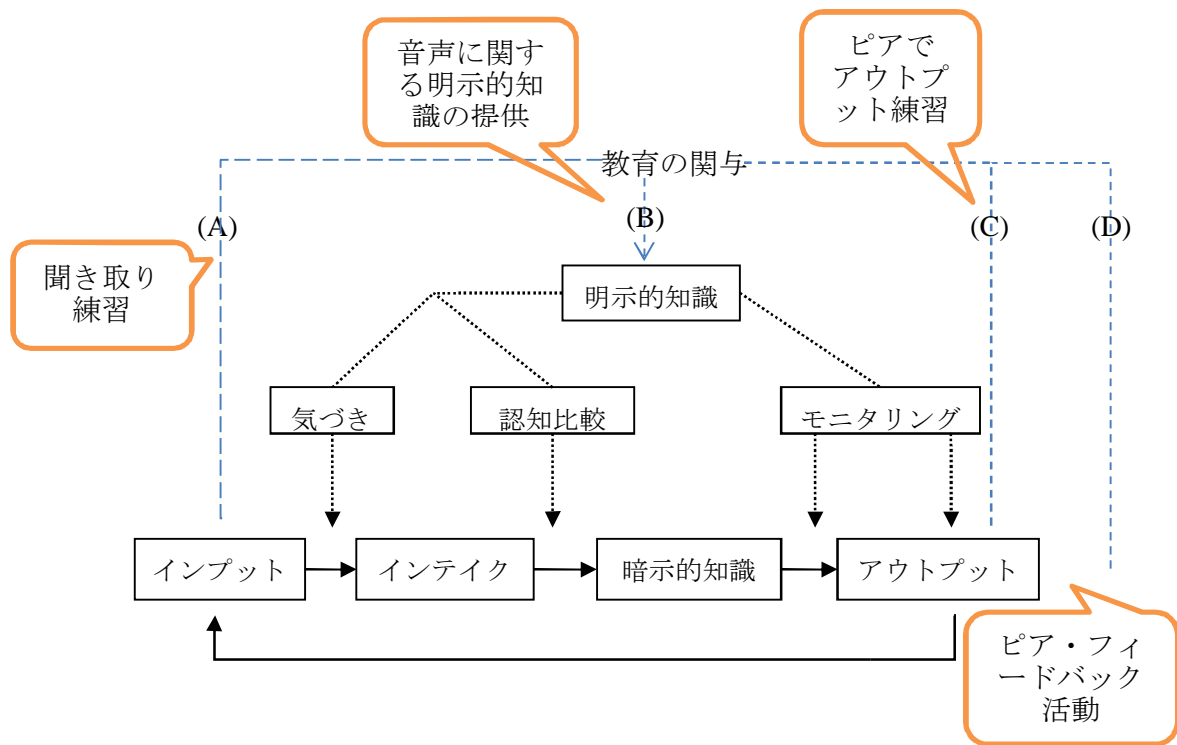


図 1-B 本研究が企図する習得プロセスへの介入

- > 直接的な流れ
- - -> 間接的な流れ

第3章 [研究 I] インドネシア語話者の日本語の長短母音 及びアクセントの習得

本章では、音声指導を実施する前のインドネシア語話者の母音の長短・アクセントの習得実態を調査した【研究 I】について報告する。

3.1 はじめに

日本語の母音の長短は、促音、アクセント、イントネーション等と並んで外国人学習者が不得意な音声項目であり、多くの研究が行われている。長音の習得が困難であることは、母語に関わらず見られる普遍的な問題であるが、その難しさの程度は母語によって異なる。母語の音韻特性が日本語と類似している場合、母語からの正の転移により、母音の長短のカテゴリー化能力が比較的高いのに対して、母語に母音の長短の区別がない場合、日本語の母音の長短を明確に区別することは容易ではないことが、いくつかの研究で報告されている（栗原・助川 2007, 金村 2008）。

インドネシア語には、音韻論的に母音の長短によって語を弁別する機能がない。また、音声的にも長い母音が存在することは、少なくともこれまでの先行研究では確認されていない（Halim 1984, Van Zanten 1989）。例えば、*ōmaafö*（すみません）のような単語には連母音/aa/が、*ōkemerdekaanö*（独立）のような接尾辞がついた単語には形態素境界をはさんだ連母音/aa/が存在する。しかし、実際の発音においては連母音の間に声門閉鎖音が入って、それぞれ[maʔaf], [kəmərdekaʔan]として発音され、長母音になることはない（Aminoedin, et al. 1984）。

日本語の母音の長短の区別には、アクセントの影響があることも指摘されている（嵐 2006, 2009）。日本語では語を弁別するのに、母音の長さだけでなく、アクセントも関わっているからである。土屋（1992）は、日本語母語話者が母音の長短の聞き取りにアクセントを手がかりとしていることを報告している。インドネシア語には、アクセントも母音の長短と同様に弁別性がない（Halim 1984）⁴。このことから、インドネシア語話者にとって日本語の母音の長短の習得だけではなくアクセントの習得も難しいと予想さ

⁴ インドネシア語のアクセントは、語が単独で発話された場合、アクセントは語末から 2 番目の音節に置かれる。しかし、インドネシア語のアクセントは語を弁別する機能はない（Halim 1994）。

れる。ナヨアン（2008）は、インドネシア人日本語学習者の発話を調べ、長音とアクセントが日本語の音声項目の中で習得が最も難しい項目であることを報告している。

本研究では、上記のことを踏まえ、インドネシア語話者の聞き取りと産出における母音の長短の習得の実態を、長音の位置および共起するアクセントと関連させて調査した。

3.2 母音の長短及びアクセントの習得に関する先行研究

日本語の長短母音に関する研究は、聞き取りと産出に大別される。以下、聞き取りに焦点を当てた研究と産出に焦点を当てた研究の順で先行研究を概観する。

3.2.1 聞き取りに関する先行研究

外国人学習者による母音の長短の聞き取りに関しては、①長音の位置、②ピッチ変化の有無、③ピッチの型の3つの要素の影響について研究されている。

長音の現れる位置による難易については、室井（1995）の英語話者を対象とした実験がある。この研究では、語頭位置の長音の知覚成績が高いという結果が示されている。また、同じく英語話者を対象に語頭・語中・語末位置の長音の知覚を調べた小熊（2000）でも、難しい順に語末＞語中＞語頭であり、語頭位置は比較的易しく、語末位置が難しいということが報告されている。

母音の長短の判断をする際にピッチ変化がどのような影響を与えるかを調べた研究もある。前川・助川（1995）は、日本語母語話者と韓国語母語話者に、長母音中に生じるアクセントの高低変化が、学習者の長音と短音の判断にプラスの影響を与えたとしている。それに対して、小熊（2000）では、英語を母語とする学習者を対象に長音の聞き取りテストを行った結果、上級者においては前川・助川（1995）と同じように長母音中のピッチ変化が長音の知覚判断にプラスの影響を与えるが、初・中級学習者には影響しないことが示された。一方、韓国語話者と英語話者を対象とした大室他（1996）は、長母音中のピッチ変化は母音の長短の聞き取りには影響しないという結果を示しており、ピッチ変化の影響については一致した結果が得られていない。

長音部分のピッチ・パターン（HL：高低、HH：高高、LH：低高、LL：低低）の違いによる聞き取りの難易については、皆川（1997）が、韓国・タイ・中国・英語・スペイン語のそれぞれの母語話者を対象に調べている。その結果、どの母語話者も、長母音のアクセントがLL型の場合に長音の知覚が難しいこと、また、短音が高音の場合に長

音と誤りやすいことが示された。また、皆川（1995）は、英語話者と韓国語話者を対象とした実験結果から、語末位置の長音において、HH, LH と比べて HL, LL のように、長母音末のピッチが低い場合の知覚が特に困難であるとしている。さらに、英語を母語とする学習者を対象とした小熊（2000）でも、長音の聞き取りのアクセント型による難易は、難しい順に LL>HL>HH>LH の順であると報告している。

3.2.2 産出に関する先行研究

外国人学習者の日本語の母音の産出における長短の区別に関しても、聞き取りの研究と同様に、長音の位置やピッチ変化と関連づけて研究されている。

小熊（2001a）は、30名の英語話者を対象に、単語の読み上げ方式で単語内の長音位置の影響について調べた。単語内の長音位置による難易は、難しい順に語中>語末>語頭で、語中に位置する長音が短音化しやすいとしている。また、小熊（2001b）は、英語話者40名を対象に、単語と文の読み上げ方式で調べた結果、単語の一拍目の短音が長音化する傾向があることを示した。つまり、外国人学習者には日本語の長母音だけでなく、短母音の産出にも問題があることがわかった。

以上の研究で調査の対象として用いられているのは単語の読み上げであるが、これは学習者が自然な発話において行っている発音とは異なる可能性がある。自然発話をデータとして調べた研究は、管見の限り小熊（2006）のみである。そこでは英語・韓国語・中国語の母語話者を対象として自然発話を調べた結果、長音の短音化、短音の長音化両方の生起が見られ、特に長音が語末に位置する場合が最も習得困難であると報告している。この結果は、読み上げ方式では語中が最も難しいとする小熊（2001a）とは異なるが、小熊（2006）の自然発話データでは語中位置の出現単語が少ないために分析対象となっていない。したがって、自然発話において語中と語末のどちらが難しいかについては検証できていない。一方、短音については、読み上げ方式（小熊2001b）と同様、語頭で長音化しやすいことが報告されている。

長音とアクセントの関係について調べた研究としては助川（1993）がある。そこでは、インドネシア語話者を対象にアクセントと特殊拍の関係について調べている。学習者に読ませた調査項目を分析した結果、語頭の音節が長音を含む場合、語頭の2モーラがともに高いピッチで発音される傾向があるとしている。また、ブラジル人を対象として調査した助川（1999）でも、3モーラ語の/CVRCV/（/R/は長音音素）音節構造の名詞の

場合、最初の2モーラにピッチ変化を付けずにHHというパターンで発音する傾向があると報告している。

3.2.3 先行研究のまとめ

聞き取りに関する研究においては、学習者の母語に関わらず、長音が語末に位置する場合が聞き取りにくく、しかも長音のピッチがLLの場合が最も困難であることが共通して指摘されている。また、長母音中のピッチ変化が母音の長短の聞き取りに好影響を与える可能性が示唆されている。ピッチ変化が母音の長短の知覚にどう影響するかについては、日本語母語話者、韓国語母語話者、英語母語話者を対象とした研究があるが、ピッチ変化の影響については肯定的な報告と否定的な報告がある。

産出に関する研究においては、長音の短音化だけではなく、短音の長音化の問題もあり、生じやすい位置には一定の傾向がある。短音化が生じやすい環境は、語中・語末位置である。長音化は、語頭位置に生じやすい。長音とピッチの関係については、語頭の長音が高いピッチになる傾向がある。しかし、インドネシア語を対象とした研究は助川(1993)のみであり、またその調査対象も読み上げデータのみである。学習者の自然発話における母音の長短の区別を調べた研究は、インドネシア語話者を対象とした研究に限らず、ほとんど行われていない。

3.3. 調査の目的と課題

本研究は、インドネシア語話者が日本語の長短母音をどのように聞き取り、どのように産出するかについて調べることを目的とする。具体的には、次のような課題を設定する。

- (1) インドネシア語話者による日本語の母音の聞き取りにおいて、
 - (1-1) 長音と短音の誤聴が起るか。
 - (1-2) 長音の位置によって誤聴の傾向が異なるか。
 - (1-3) 長音のピッチ・パターンによって誤聴の傾向が異なるか。
- (2) インドネシア語話者による日本語の読み上げ発話中の母音において、
 - (2-1) 長音の短音化・短音の長音化が起るか。
 - (2-2) 長音の位置によって長短母音の発音に違いがあるか。
 - (2-3) 長音のピッチ・パターンはどのように実現されるか。

- (3) インドネシア語話者による自然発話中の母音において、
- (3-1) 長音の短音化・短音の長音化が起るか。
 - (3-2) 長音の位置によって長短母音の発音に違いがあるか。
 - (3-3) 長音のピッチ・パターンはどのように実現されるか。

3.4. 研究方法

3.4.1 調査対象者と協力者

調査対象者は、日本で研修中の旧日本語能力試験3級レベル程度のインドネシア人日本語教師（つまり、教師であると同時に初級学習者である）、男性6名、女性14名、計20名である。年齢は25歳～45歳、平均年齢は33歳であった。全員日本滞在は初めてであり、調査時点（2009年4月）での滞日期間は1ヶ月と3週間であった。出身はインドネシアのスマトラ島（4名）、ジャワ島（11名）、バリ島（1名）、ロンボック島（1名）、スラウェシ島（3名）である。日常の使用言語には個人差があるが、それぞれの地方語と併用してインドネシア語を公用語として使用している。どの対象者の地方語にも音韻論的母音の長短の対立はない（亀井ほか1988, 1989, 1992）。この20名の調査対象者に対して、短文中の単語の聞き取り、短文の読み上げ、自然発話の3種の調査を行った。

表 3.1 調査対象者(データ提供者)一覧表

協力者	年齢	性別	出身	学歴	在日歴
ID01	25	女	西ジャワ州	4年以上	2ヶ月
ID02	41	男	西スマトラ州	5年6か月	2ヶ月
ID03	28	女	中部ジャワ州	9か月	2ヶ月
ID04	40	男	西ジャワ州	9か月	3ヶ月
ID05	30	男	ヨグヤカルタ特別州	4年以上	2ヶ月
ID06	34	女	西ジャワ州	4年以上	2ヶ月
ID07	32	女	北スマトラ州	4年以上	2ヶ月
ID08	35	女	ヨグヤカルタ特別州	4年以上	2ヶ月
ID09	34	女	西ジャワ州	4年以上	2ヶ月
ID10	45	男	バリ州	6か月	2ヶ月
ID11	30	女	北スラウェシ州	4年以上	2ヶ月
ID12	27	女	北スマトラ州	4年以上	2ヶ月
ID13	36	女	西ジャワ州	4年以上	2ヶ月
ID14	27	女	北スマトラ州	4年以上	2ヶ月
ID15	45	女	北スラウェシ州	1年2か月	2ヶ月
ID16	40	女	東ジャワ州	4年以上	2ヶ月
ID17	29	女	北スラウェシ州	4年以上	2ヶ月
ID18	31	男	中部ジャワ州	4年以上	2ヶ月
ID19	33	男	NTB州	4年以上	2ヶ月
ID20	34	女	東ジャワ州	4年以上	2ヶ月

また、調査対象者の発音を判定するために、次の東京語話者の日本語母語話者に協力してもらった。

表 3.2 調査協力者(データ評定者)の一覧表

協力者	性別	所属	出身
J01	女	日本語教師	東京
J02	男	日本語教師	横浜
J03	女	日本語教師	横浜
J04	女	日本語教師	東京
J05	女	日本語教師	東京
J06	女	大学院生	東京
J07	女	大学院生	東京
J08	女	日本語教師	埼玉
J09	男	元日本語教師	東京
J10	女	大学院生	東京
J11	男	日本語教師	横浜

3.4.2 調査手続き

3.4.2.1 聞き取り

聞き取りの調査項目は全て実在の単語を使用した。学習者にとって馴染みがあると考えられる単語として、旧日本語能力試験(国際交流基金ほか 2006) 3-4 級程度の語彙(以下「基本語彙」と呼ぶ)、馴染みがないと考えられる単語として、同 1-2 級程度の語彙(以下「上級語彙」と呼ぶ)、それぞれ 52 語、計 104 語を選定した。104 項目のうち、基本語彙と上級語彙それぞれ 39 語、計 78 語に、長音が含まれる。調査項目は、アクセント型(頭高型、中高型、平板型)、長音位置(語頭、語中、語末)、及び長音部分のピッチ・パターン(HL, HH, LH, LL)⁵について、偏りがないようにした。例えば、語

⁵ 東京方言では、頭高型以外の語を単独で発音する場合、語 3 頭の 2 拍は原則として LH と発音される。しかし、2 拍目に特殊拍(長音を含む)が来たときはこの上昇が失われ、HH とはじめてから高く発音されるのが一般的であるが、アナウンサーなどの改まった発音では LH が保たれることもある(磯村 2009)。今回は、ピッチ変化が聞き取りにどのような影響を与えるかを見るという目的があったため、聞き取りに使用した音声資料のうち 2 拍目に特殊拍を持つ語においては、すべて統一的に LH で発音してもらうこととしたため、語頭位置に HH はあられない。

頭 LH : 「有名」「西暦」、語頭 HL : 「中学」「椎茸」、語中 HH : 「理想家」「お通し」、語中 HL : 「デパート」「補修費」、語末 HH : 「旅行」「頭痛」、語末 HL : 「自由」「他方」、語末 LL : 「ギター」「ヘルシー」などである。また、使用した長母音の種類は、長母音 /aR/ が 6 語、/iR/ が 14 語、/uR/ が 19 語、/eR/ が 16 語、/oR/ が 44 語である。

聞き取りの調査に使う音声資料は、東京語話者の女性日本語教師が「これは〇〇と云います」というキャリアセンテンスに入れて読み上げたものを録音し、キャリアセンテンス全体が 2 回繰り返して再生されるように編集した。調査語のアクセントはアクセント辞典（日本放送協会 1991）表記の通りに発音するように依頼した。読み上げスピードは 1 モーラあたり平均 149ms（1 秒あたり平均 6.7 モーラ）である。

聞き取りテストは、調査対象者全員が一斉に行った。回答用紙に長音を抜いた拍のみを示し、長音があると判断した個所に長音記号「ー」を引いてもらった。例えば、「高校」は回答用紙では、「こ こ」と表示され、正しく聞き取れた場合「こーこー」となる。1 単語内に長音がまったくないと判断した場合、項目の横に○を付けるよう指示した。長音があるべきところに「ー」が引かれていなければ誤聴となる。回答は本稿筆頭執筆者が集計した。

3.4.2.2 読み上げ発話


聞き取り調査では、基本語彙（既習語）と上級語彙（未習語）からなる聞き取りの調査項目を使用した。読み上げでは、未習単語のアクセントの実現を調べる意義は低いと考え、上級語彙は使わないことにした。また、基本語彙のうち、①同音でアクセントのみ異なる別の単語が存在するもの、②複数のアクセントが許容されるものを取り除き、残った 48 語を発話調査に使用した。これらの単語リストの項目をパワーポイントのスライドで 1 語ずつ提示して、その単語を「これは〇〇と云います」というキャリアセンテンスに入れて、発話してもらった。

録音した音声資料は、①長音の短音化、②短音の長音化、③単語のピッチ・パターンの 3 点について判定した。判定者は、本稿筆頭執筆者と東京語話者の協力者（日本語教師＋音声研究者）2 名で行った。筆頭執筆者は対象者全員分（20 名分）、協力者 2 名が対象者 10 名分ずつを判定した。ピッチ・パターンの判定において本稿筆頭執筆者と協力者の判定が一致しなかったものは、第 3 の協力者に判定をしてもらい、3 名中 2 名が

一致した判定を採用した⁶。

① ②の判定に当たり、長音化に関しては、長音個所に長音記号「ー」を、短音化に関しては、長音を表すかなの上にスラッシュ「/」を付けるという方式を用いた。

例：「旅行」が長音化した場合：[りょーこう]； 短音化した場合：[りょこ~~う~~]

③については、判定者が各単語がどのようなピッチ・パターンで発音されたかを聞き取り、そのパターンを、評価シート（単語リスト）に、階段状の線（例：)で記入してもらった。

アクセントの正誤の判断は、聞き取り調査においては、HかLかという高低2段のカテゴリーを用いて分析したが、日本語のアクセント規定には「音調を下げる特徴の有無・位置の指定だけが必要」（上野 1989）であり、産出においてはLHとHHを区別して正誤を判定する意味が薄い。したがって、産出の分析では、本来アクセント核がある場合「核あり」の長音の音節にピッチ下降を付けない場合、及び本来アクセント核がない場合「核なし」の長音にピッチ変化を付けた場合、エラーと判断した。またその逆も同様である。

3.4.2.3 自然発話

自然発話は、調査対象者が研修中に受けた会話テストの録音を用いた。会話テストは1人あたり15分程度で、日本人教師によるインタビューと短いロールプレイからなる。この音声資料をすべて文字化したものを判定資料としてとして使用した。

母音の長短およびアクセントの判定⁷は、上記4.2.2で示したのと同じ方法により、日本語教師（東京語話者）に依頼した。判定者のうち3名がそれぞれ対象者全員分（20名）の資料を判定し、3名のうち2名が一致したものを採用した。3名とも不一致の場合には、判定者を4名、5名まで順次増やしていき、2名が一致した時、その判定を採用した。

⁶ 3名の判定がすべて異なっているという例はなかった。

⁷ 読み上げ発話と違い、自然発話の文においては、語頭の上昇の現れ方や、アクセント核における下降の程度が、統語構造やフォーカスなどの要因によって左右されるため、どのような発音をもとにして正誤を判定するかは難しい。例えば、「高い塔」という組み合わせの場合、LHLHL, LHLML, LHLLL, LHLLL（下線は更に低い）などのパターンで発音されることがあり、これらは全て正解として扱われるべきである。しかしながら、今回の調査対象者は、旧日本語能力試験3級レベルの学習者であったため、自然発話における流暢性は決して高くなく、正誤判定の際上述のようなことが問題となる例は存在しなかった。

3.5. 結果

3.5.1 聞き取りの結果と考察⁸

3.5.1.1 長音を短音とする誤聴・短音を長音とする誤聴

長音を短音とする誤聴、短音を長音とする誤聴は表 3.3 に示す通りである。表中の数字はスラッシュの右側は調査材料の音節総数、左側は誤聴の生起数を表す（以下の表においても同じである）。また、パーセント表示は誤聴率を示している。表 3.3 最右列の全体欄を見ると、長音の音節 1,800 音節のうち学習者が誤って聞きとったものが 432 音節（24%）であるのに対して、短音を誤って長音と聞き取ったものは 3,440 音節のうち 134 音節（4%）と少ない。インドネシア語話者にとって、長音の聞き取りが難しいことが改めて確認された。第 1 章で述べたように、母語であるインドネシア語には音声的に長い母音が存在しないと考えられるので、インドネシア母語話者が短音を長音として聞きとる誤りは少ないものと予想されるが、その予想を是認する形となった。

表 3.3 音節の位置による誤聴の生起数と生起率

	語頭	語中	語末	全体
長音を短音とする誤聴	66/720 9%	32/240 13%	334/840 40%	432/1800 24%
短音を長音とする誤聴	78/1360 6%	35/840 4%	26/1240 2%	139/3440 4%

3.5.1.2 音節の位置による誤聴の傾向

長音と短音の現れる位置による誤聴率は表 3.3 の通りである。長音を短音とする誤聴率は、語頭 9%、語中 13%、語末 40%であり、語末の方が語頭、語中より誤聴率が高かった。長音がどこに位置するかによって聞き取りの難易度が違い、インドネシア語話者の聞き取りにおいては、やはり語末⁹にある母音の長短の区別が困難であることがわかる。

一方、短音を長音として聞き誤るケースも見られたが、語頭 6%、語中 4%、語末 2%

⁸ 聞き取りに関する調査結果については、2009 年 9 月に第 23 回日本音声学会全国大会で口頭発表した内容（ナヨアン 2009）をまとめ直したものである。

⁹ 語末の母音の長さには、絶対語末の環境では様々な要因が影響してくる。森（2001）によれば日本語の発話末ではアクセントも母音の長さに影響する。そこから考えると絶対語末ではアクセントも長短の聞き分けの困難さに影響すると考えられるが、今回の調査では調査語がキャリアセンテンスに入っているためこうした環境のものはなかった。

と全体的に少なく、位置による大きな影響を見ることはできなかった。

3.5.1.3 長音のピッチ・パターンによる誤聴の傾向

長音のピッチ・パターンごとの誤聴率は表 3.4 に示す通りである。表 3.4 最下段の全体欄を見ると、HL 型 10%、LH 型 11%、HH 型 24%、LL 型 56%であった。LL 型の誤聴率が高いのは、前川・助川（1995）、皆川（1995）、皆川（1997）の長音のピッチが低い（LL 型）場合に長音の知覚が難しいという結果と一致している。さらに、HL・LH 型というピッチ変化のある長音よりも、HH・LL 型というピッチ変化のない長音の方が、誤聴が多い傾向があることがわかる。つまり、対象者はピッチ変化をひとつの手がかりに長音を判断している可能性が示唆された。

表 3.4 単語内の長音位置別にみる誤聴率

長音位置	HL	LH	HH	LL
語頭	21/360 6%	38/360 11%	- -	- -
語中	12/120 10%	- -	18/120 15%	- -
語末	28/120 23%	- -	95/360 26%	203/360 56%
全体	61/600 10%	38/360 11%	113/480 24%	203/360 56%

3.5.2 読み上げ発話の結果と考察

3.5.2.1 長音の短音化・短音の長音化

表 3.5 最右列の全体欄に示すように、読み上げ発話では、長音の音節数 820 のうち 45 の音節（5%）が短音化した。短音の長音化についても、1580 音節のうち 80 音節（5%）の事例があったが、聞き取りにおける誤りと比べると総じて少ない。文字を見ながら長音を意識して行う読み上げ発話では、多くの場合長音を長音として発音できることが示された。

表 3.5 読み上げ発話における長音の短音化、短音の長音化

	語頭	語中	語末	全体
長音の短音化	19/340 6%	1/80 1%	25/400 6%	45/820 5%
短音の長音化	31/620 5%	20/400 5%	29/560 5%	80/1580 5%

3.5.2.2 音節の位置による短音化と長音化

表 3.5 に見るように、読み上げ発話では、長音の短音化・短音の長音化の事例が少なかつたので、どの位置が一番難しいとも言えない。

3.5.2.3 読み上げ発話における長音のピッチ・パターン

表 3.6 は、長音を含む音節のうち、長音の発音に問題がなかったもの（長音を長音として発音されたもの）を抜き出し、それらのピッチ・パターンが適切であったかどうかを長音の語中での位置および「当該音節にアクセント核があるかないか（ピッチを下降させて発音されるべきか否か）」によって分類したものである。例えば、語頭の「核あり」の「110/171」については、右側の数値（171）は長音を含み、かつアクセント核のある音節の総数を、左側の数値（110 など）は誤発音数、つまり HL 以外で発音された数を、下段のパーセンテージ（64% など）は誤発音率を表す。

表 3.6 最下段の全体欄を見ると、「核あり」の 271 項目のうち 169 項目（62%）がエラーであり、半分以上は音の下がり目を持たずに実現されている。それに対して、「核なし」は 504 項目のうち、エラーが 91 項目（18%）である。「核あり」に比べ、エラーが少なく、「核なし」の項目は下降なしとして実現されている¹⁰。

長音の位置別に見ても、どの位置でも「核あり」の誤発音率が高く、調査対象者は、ピッチ変化のあるべきところにピッチ変化を付けずに発音する傾向が強い。一方、「核なし」の誤発音率が低いということは、下降なしの発音には問題が少ないと言ってよい。つまり、インドネシア語話者は長音を発音する時ピッチを変えずにそのまま長く伸ばす傾向があることが示された。インドネシア語話者を調べた助川（1993）が、長音を含む

¹⁰ 本稿でいう「核なし」のカテゴリーには「上昇」と「平坦」が含まれ、上昇であるべきものを平坦で発音しても誤答として扱っていない。なお、平坦であるべきものを上昇で発音してしまう例は、本研究では、見られなかった。

語頭の2モーラがともに高いピッチで発音される傾向があると報告しているが、本研究の結果はそれと一致する。

表 3.6 読み上げ発話における長音のピッチ・パターンの誤発音率

長音位置	核あり	核なし
語頭	110/171 64%	18/150 12%
語中	24/40 60%	13/39 33%
語末	35/60 58%	60/315 10%
全体	169/271 62%	91/504 18%

3.5.3 自然発話の結果と考察

3.5.3.1 長音の短音化・短音の長音化

自然発話における長音の短音化および短音の長音化の総数は表 3.7 の全体欄に示した通りである。長音の短音化は、長音音節 1736 音節のうち 391 音節 (23%) であるのに対し、短音の長音化は事例が全体で 11 例のみである。小熊 (2006) は、英語・韓国語・中国語母語話者の日本語自然発話では、長音の短音化、短音の長音化両方が生起していると報告しているが、インドネシア語話者の場合、長音の発音は困難だが、短音には大きな問題がなかった。

表 3.7 自然発話における長音の短音化、短音の長音化

	一音節	語頭	語中	語末	全体
長音の短音化	7/148 5%	181/574 32%	64/214 30%	139/800 17%	391/1736 23%
短音の長音化	—	6/n	2/n	3/n	11/n

3.5.3.2 自然発話における長音位置による長音化・短音化

一音節語は「読み発話」のリストには含まれていなかったが、自然発話には現れた。一音節語の場合、長音が語頭、語中、語末のいずれの位置にあるかという観点で分類することができないため、他の単語とは分けて分析した。しかし、一音節語の誤発音率は

5%程度と複音節語と比べて少なく、長短の区別に関しては顕著な問題は見られなかった。

複音節語について、長音の短音化を位置別に見ると、表 3.7 に示したように、どの位置でも多く生起している（語頭 32%、語中 30%、語末 17%）が、語末のみ生起率が低いことがわかった。小熊（2006）は、データの不足により、語中位置の長音に短音化がどの程度生起するかは分析できなかったと述べているが、今回のインドネシア語話者を対象とする研究では、語中においても、語頭と同程度に長音の短音化が見られることがわかった。

3.5.3.3 自然発話における長音のピッチ・パターン

表 3.8 は、本来長音であるべきものを長音として発音できたものについて、調査対象者が実現したピッチを分類したものである。

表 3.8 最下段の全体欄を見てわかるように、「核あり」の音節について、ピッチ・パターンの誤発音率が 55%であるのに対し、「核なし」の音節については誤発音率が 11%と低い。つまり、対象者は、下降が必要な長音の半数以上に下降を付けずに発音していた。

長音位置別に、「核あり」の誤発音率を見ると、一音節語を除けば、どの位置でも高い率を示すのに対して、「核なし」はどの位置でも誤発音率が低い。読み上げ発話の傾向と同様、自然発話でも下降なしの実現が多い。つまり、インドネシア語話者は、長音にピッチ変化を付けて発音することに困難があるようだ。

表 3.8 自然発話に見られる長音のピッチの誤発音率

長音位置	核あり	核なし
一音節語	27/127 21%	4/11 36%
語頭	117/178 66%	11/206 5%
語中	72/121 60%	7/30 23%
語末	124/190 65%	54/471 12%
全体	340/616 55%	76/718 11%

3.6. 考察

3.6.1 聞き取り及び産出における母音の長短のエラー現象

聞き取りにおける短音を長音とする誤聴、長音を短音とする誤聴、及び産出における短音化・長音化を比較してみると、図 3.1 のようになる。聞き取りでは、長音を短音とする誤聴が 24%、短音を長音とする誤聴が 5%と、長音を短音として聞き誤る例が多く見られた。読み上げ調査では、長音の短音化も、短音の長音化も 5%程度で、長音・短音の発音には大きな問題はなかった。しかし、自然発話を見てみると、長音の短音化が 23%と多く見られた。つまり、インドネシア語話者は、長音の聞き取りに問題があること、長音の産出については、読み上げ発話では問題が少ないものの、自然発話では長音の短音化が目立つことが明らかになった。インドネシア語話者は、短音の聞き取り・産出には大きな問題はないものの、長音の聞き取り・産出が難しいようである。インドネシア語には母音の長短の弁別性がなく、長音も存在しないことによるものと考えられる。

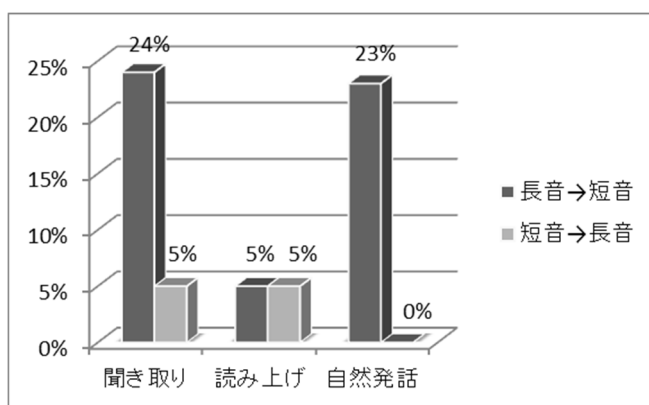


図 3.1 聞き取り、読み上げ、自然発話における母音の長短の誤答率

3.6.2 長音の位置が聞き取り及び産出に与える影響

聞き取りでは、語末の長音に 40%の誤答が見られ、語末の聞き取りが最も難しいという結果は、これまでの先行研究と一致している。語末の長母音は、他の言語話者と同様、インドネシア語話者にとっても習得困難であることが明らかになった。

読み上げ発話では、長音の短音化も、短音の長音化も少ないという結果であった。先行研究では、英語母語話者には語末に位置する長音が難しく (小熊 2001a)、また、語頭の短音が長音化しやすい (小熊 2001b) ことが指摘されているが、今回の研究では異なる結果となり、どの位置にある長音の習得が難しいかは母語によって異なるようであ

る。

一方、自然発話の場合、読み上げ発話とは異なる現象が観察された。長音の短音化の事例が多いのは語末・語頭位置だが、生起率で見ると語中位置における誤りも無視できず、自然発話における長音の発音は、音環境に関わらず難しいと考えられる。

3.6.3 アクセントと長音の関係

誤聴が生じた長音のピッチ・パターンについては、ピッチ変化のある HL 型・LH 型よりもピッチ変化のない HH 型・LL 型の方が、誤聴率が高く、対象者はピッチ変化を手がかりに長音を聞き取っていた可能性がある。この結果は、前川・助川（1995）と一致した。小熊（2000）では、上級学習者のみがピッチ変化の好影響を受け、初・中級学習者には影響しないとされていたが、本研究は初・中級の対象者もピッチ変化の影響を受けていることを示唆している。

読み上げ発話では、対象者が産出した長音のピッチ・パターンを見ると、下降なしの実現が多く現れ、「核あり」音節でも音の下がり目を持たずに実現されたものが多く、学習者は長音にピッチ変化をつけず平坦に発音する傾向が目立つ。自然発話でも、同様の現象が確認できた。これらの結果は、助川（1999）がインドネシア語話者を対象に読み上げ式で調べた結果とも共通しており、インドネシア語話者には長音にピッチ変化を付けずに発音する傾向がある。このことは、インドネシアの学習者が「長音中にピッチ変化が付くことがある」という知識を持っていないことと関係があるものと考えられる。実際、インドネシアの日本語教育では一般に音声指導があまり行われず、長音の中にピッチ変化が付くことがあるという知識がほとんど与えられていない。つまり、日本語のアクセントの知識を持たない学習者に、長音は「音を長く伸ばす」ものだという教示だけが与えられた場合、学習者はピッチ変化をつけずに長音を平坦に発音する傾向が強くなるものと考えられる。

3.6.4 日本語教育への示唆

本研究では、同じ対象者から、聞き取り・読み上げ発話・自然発話の3種のデータを収集し、長音の短音化、短音の長音化、長音の位置、長音のピッチについて検討した。その結果、これまでの先行研究で指摘されていることに加えて、次の2点が明らかになった。(1) 読み上げのような意識的な発話では長音が実現できても、自然発話ではでき

ない。(2) 長音のピッチについては、読み上げでも自然発話でも、平坦になってしまう傾向がある。

このような読み上げと自然発話の違いはなぜ起るのだろうか。第2章で挙げた Ellis (1995) の第2言語習得モデルに照らして解釈してみよう。

上記(1)(2)をこの第2言語習得モデルに照らすと、学習者は長音の長さについての「明示的知識」は持っていることから、「モニタリング」を伴う読み上げ発話では概ね正しい「アウトプット」ができるが、「モニタリング」を働かせる余裕のない自然発話では正しい「アウトプット」ができないと考えられる。しかし、まず「インプット」を増強し、「インプット」中の長音に対する「気づき」や「認知比較」を促す指導を行うことで改善される可能性がある。一方、長音のアクセントについては、「明示的知識」が欠けていることから、「モニタリング」を伴う読み上げ発話においても誤ったピッチが実現されるものと考えられる。そこで、学習者にアクセントに関する「明示的知識」を与えた上で「インプット」を増強すれば、「インプット」中の長音ピッチに対する「気づき」や「認知比較」を誘うことが可能になり、正しいピッチの習得につながる可能性がある。

以上は、あくまでも理論に基づいた予測であり、教育実践による検証が必要である。

3.7. まとめと今後の課題

本研究は、インドネシア語話者の長短母音の習得について、聞き取り、読み上げ発話、自然発話のデータを用いて調査した。その結果、インドネシア語話者にとって、短音は聞き取りも産出も問題がないが、長音はどちらも難しいことが明らかになった。但し、長音の産出は、読み上げ発話では比較的正しく発音できていたのに対し、自然発話では正確な発音が難しいことが示され、分析対象データによって結果が異なっていた。また、長音の聞き取り、産出の困難さの程度は、長音の位置、ピッチ・パターンと関係していることが明らかになった。

本研究では3つのデータを比較検討することに焦点を当てたため、個々のデータを様々な観点から分析して報告することができなかった。今後は、単語全体の拍数の影響や、長音が連続する場合の影響など、より詳細な環境による分析も行う余地がある。また、自然発話で1音節語が出てきたが、読み上げ発話では調べていなかったため比較できなかった。この点も今後の課題としたい。

本章で得られた知見を踏まえつつ、第二言語習得理論に基づいた音声指導を立案し、インドネシア語話者に対し実施することとした。以下の第4章、第5章においては、その指導の概要を紹介するとともに、その指導が学習者の音声習得にどのような影響を与えたかについて分析と考察を行う。

(付記)

本章は、ナヨアン、フランキー R.・横山紀子・磯村一弘・宇佐美洋・久保田美子(2012)の内容に修正を加えたものである。

第4章 [研究Ⅱ] 音声指導の効果の検証

前章で得られた知見を踏まえつつ、第2章で紹介した Ellis の第二言語習得モデルを理論的支柱として音声指導を企画・実施した。指導の結果どういふ変化が起こったかを述べながら、指導と変化との関係について第二言語習得理論に照らし考察していく。

研究Ⅰでは、インドネシア語話者による長音・アクセントの習得状況を調べ、母音の長短・アクセントの習得がインドネシア語話者にとって難しいことがわかった。その背景には、インドネシアにおける日本語教育現場では、音声教育があまり行われていないことが原因の一つなのではないかと考えられる。では、音声指導を導入することによってどう変わるか。音声指導にはどんな方法があるか検討する必要がある。まず、先行研究を概観する。

4.1 音声指導に関する先行研究

インドネシア語話者に対する音声指導の実践研究には（ナヨアン 2009）がある。ナヨアン（2009）は、インドネシア語話者日本語学習者を対象にアクセントの指導を行ったが、母音の長短について指導しなかったため、アクセントを意識し過ぎて、長音ではない拍が長音化してしまう例が見られた。つまり、アクセントの指導は母音の長短に関する指導と併せて意識的に扱う必要があることが示唆された。

母音の長短の指導に関する研究に、小熊(2006)がある。そこでは、英語を母語とする初級学習者を対象に、読み発話における日本語学習者の長音と短音の産出能力について、初級段階での指導の効果を探るために実験を行った。英語を母語とする初級学習者 19 名を、音声指導を行う群と行わない群の 2 つに分け、1 か月ごとに 4 回の資料を収集し、その間の成績変化の相違から考察を行った。資料は単語と短文を読ませた録音音声の評価したものである。その結果：①母音の長さへの意識化の度合いが低い場合、短音が長音化しやすい。②収録を繰り返すうちに、両群とも長音産出の成績が上がり、短音の成績が下がった。「長音」という母語にはない概念を留意し過ぎて、「短音」の短さに対する注意が低下した可能性がある。③収録の回数を重ねるだけでは産出の能力の速やかな向上は起らず、長音と短音に対する具体的基準を示すような指導が必要である、としている。

小熊（2006）の研究は、日本語の拍に関する知識と拍の長さに着目したもので、長音とピッチとの関係について分析していない。また、そこで行われた指導法は、教師によるフィードバックであり、非母語話者教師にとっては実践が困難であることが予想される。さらに、学習環境が日本であることから、海外の教育現場にそのまま応用することは難しい。日本で学んでいる学習者は、教室を出ても社会環境において大量のインプットが受けられるのに対し、海外では、インプットを受ける環境は教室しかない。このような状況の格差を、音声指導を考える際、考慮すべきである。

また、学習スタイルに着目し、音声指導を検証する研究がある。柳澤（2012）は、「視覚的補助を用いたリズムの指導は、視覚型の学習スタイルを持つ学習者に効果がある」という仮説のもとで、視覚的補助を用いた特殊拍の発音指導を行った。そして、①視覚的補助を用いた特殊拍の指導が様々な学習スタイルを持つ学習者の発音に影響を与えるか、②単語レベルと文レベルにおける指導の効果に違いが見られるかについて、分析した結果、単語レベル・文レベルともに有意な差が確認されたが、得点率は文レベルの方が低く、単語レベルに比べて自然なリズムでの発音が難しいとしている。そして、プレテストからポストテストへの伸びの学習スタイルによる違いは、単語レベルにおいてのみ確認され、指導の効果が単語レベルと文レベルでは異なることが明らかになった。これらは注意の量に起因し、単語レベルの場合は、視覚的補助がイメージしやすかったのに対し、文レベルになると、注目する範囲が広くなり、情報が十分に活用できなかったことが考えられると報告している。

上の研究は、教師指導型によるものである一方で、学習主導型の指導による研究もある。学習者の自己モニタリングに関する研究としては、小河原（1997a, 1997b, 2007, 2009）がある。また、房（2007, 2010）のような、仲間とともに学ぶという協働学習を取り入れた指導に関する研究もある。これらの研究の詳細は、次の章（5章）で述べる。これ以外、音声指導に関する研究は、管見の限り、多くない。

この研究では、やり取りの中で達成された学習者の協働的な説明構築に焦点をあてて分析したものであり、学習者の発音の改善について分析していない。房の一連の研究では、音声指導について協働学習が可能であることが示唆されており、教師の力だけではなく、学習者の力を生かすことが音声指導を行う助けになると考えられる。

上で紹介したように、日本語学習者に対する音声指導に関わる先行研究は少なくないものの、インドネシアの日本語学習者による音声習得に関する研究はナヨアン（2009）

を除きほとんど行われていない。インドネシアでの日本語教育事情を踏まえ、どのような音声指導法が適切であるか、検討する必要がある。

4.2 研究の目的と課題

4.2.1 研究目的

第3章では、インドネシア人学習者の日本語の音声習得状況について把握した。実態調査の結果から、インドネシア人学習者にとって、日本語の母音の長短について、短音は聞き取りも産出も問題がないが、長音はどちらも難しいことが明らかになった。長音については、読み上げ発話では比較的正しく発音できていたのに対し、自然発話では正確な発音が難しいことが示され、分析対象データによって結果が異なっていた。また、長音の聞き取り、産出の困難さの程度は、長音の位置、ピッチ・パターンと関係していることが明らかになった。これらの問題を解決するための音声指導を行う必要があると考えた。

本章では、インドネシア人学習者を対象とする音声指導を行い、発音への効果を検証する。特に日本語の長音・短音の発音と長音内のピッチ変化の傾向を関連付けて調査する。そして、音声指導の効果を見るために、聞き取りテスト、読みあげ発話、自由発話の三つのカテゴリーに分けて、3種類のテストを行い、それぞれのデータを分析する。よって、研究課題は、次のように設定する。

4.2.2 研究課題

本章における研究課題を以下のように設定する。

- (1) 音声指導により、聞き取りにおいて、
 - (1-1) 長音の誤聴がどのようになるか
 - (1-2) 長音の出現位置により誤聴の傾向に違いがあるか
 - (1-3) ピッチ型により誤聴の傾向に違いがあるか
 - (1-4) 短音の誤聴がどのようになるか
- (2) 音声指導により、読み上げ発話において、
 - (2-1) 長音の誤発音（短音化）がどのようになるか
 - (2-2) 長音位置による誤発音の傾向に違いがあるか
 - (2-3) 長音のピッチ型による誤発音の傾向に違いがあるか

- (2-4) 短音の誤発音（長音化）がどのようになるか
- (3) 音声指導により、自然発話において、
 - (3-1) 長音の誤発音（短音化）がどのようになるか
 - (3-2) 長音位置による誤発音の傾向に違いがあるか
 - (3-3) 長音のピッチ型による誤発音の傾向に違いがあるか
 - (3-4) 短音の誤発音（長音化）がどのようになるか

4.3 研究方法

4.3.1 実験の概要

図 4.1 は、実験の概要を表している。実験授業は、2010 年 9 月～2011 年 1 月まで、1 学期分の 4 ヶ月間で実施した。12 週間にわたって、週 2 回行われ、毎回授業 90 分の中の 20 分（聞き取り練習 10 分と発音練習 10 分）を音声指導の時間に使った。授業は合計 20 回あるが、うち音声指導に当てた時間は合計で、400 分（約 7 時間）であった。

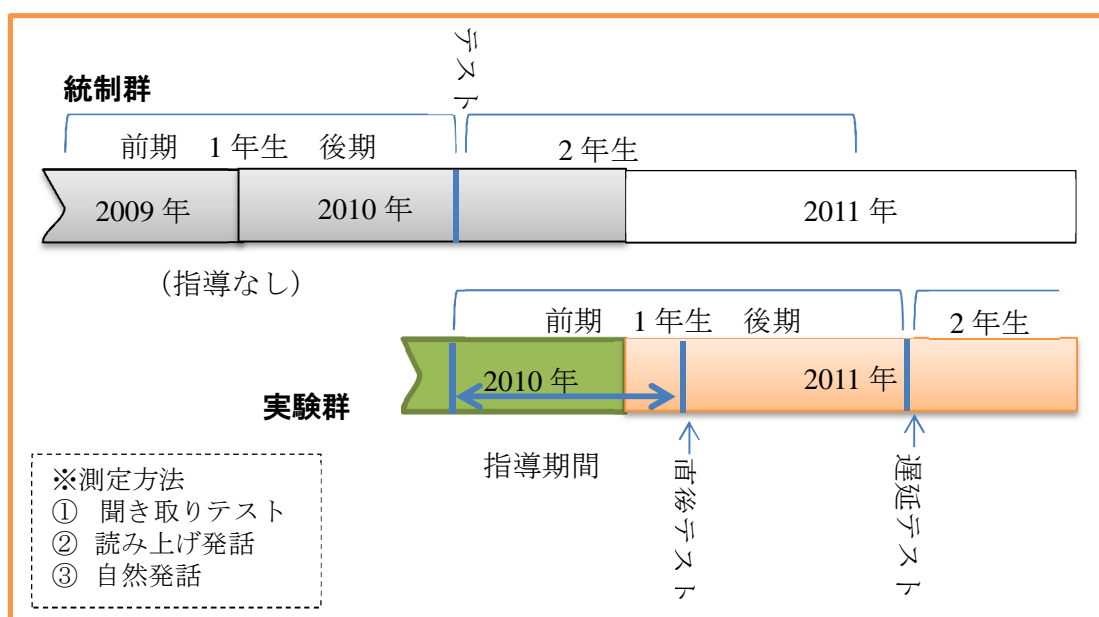


図 4.1 リサーチ・デザイン

4.3.2 対象者

実験授業の対象者は、インドネシアのマナド国立大学日本語教育専攻の学生で、実験群と統制群それぞれ 20 名である (表 4.1)。実験群は、新しく入学したばかりの学生で、

日本語をゼロから勉強するクラスである。統制群は、1 学年の間日本語を勉強してきた学生（つまり、2 年生）である。実験群に対しては音声指導を行い、統制群に対しては何も指導を行っていなかった。

表 4.1 対象者一覧表

A. 実験群				B. 統制群			
学習者	性別	年齢	出身	学習者	性別	年齢	出身
X01	女	18	マカッサル	C01	女	20	ミナハサ
X02	女	18	マカッサル	C02	女	19	ミナハサ
X03	女	19	マカッサル	C03	女	19	マナド
X04	女	18	マカッサル	C04	女	18	マカッサル
X05	男	19	ミナハサ	C05	女	20	ミナハサ
X06	女	18	ミナハサ	C06	女	21	ミナハサ
X07	男	19	ミナハサ	C07	男	20	マカッサル
X08	男	19	ミナハサ	C08	男	21	マナド
X09	女	18	サンギヘ	C09	女	20	ミナハサ
X10	女	18	ミナハサ	C10	女	21	マナド
X11	女	18	ミナハサ	C11	女	21	ミナハサ
X12	女	18	ミナハサ	C12	女	21	マナド
X13	女	18	タラウド	C13	男	21	ミナハサ
X14	女	18	タラウド	C14	女	19	マナド
X15	女	18	ミナハサ	C15	男	19	ミナハサ
X16	女	18	ミナハサ	C16	女	20	マナド
X17	男	19	ミナハサ	C17	女	19	ミナハサ
X18	男	19	ビトゥング	C18	女	19	マナド
X19	男	18	ミナハサ	C19	女	21	ミナハサ
X20	男	19	パプア	C20	女	19	サンギヘ

4.3.3 指導の内容と指導の進め方

音声指導は、次の二段階で進めた。第1段階は、9月に、初回から6回まで、日本語の五十音、短音、長音、促音、拍、アクセント、イントネーションの日本語の音声・音韻体系の紹介をした。そして、第2段階では、10月～翌年の1月まで、長音とアクセントを中心に説明し、聞き取りを中心とした練習、ピアの発音練習を行った。

指導の内容は、まず、1回目～6回目までの授業では、日本語の音声全般に関する知識を与え、聞き取りを中心とした練習をした。それから、7回目～20回目までの授業で、母音の長短とアクセントを中心に説明し、聞き取りと発音の練習を行った。7回目～20回目では具体的に、表4.2に示すような三つの活動を行った。

表 4.2 音声指導の流れと方法

指導の流れ	使用材料・道具・方法
<p>【10分】</p> <p>① 声知識の導入：「長音」について母語で説明 ↓ 5～6 個の語彙を取り上げ、発音の特徴（長音、アクセント）について説明する。</p> <p>② 聞き取り練習： 導入で扱った語彙の音声を聞かせ、同定判断。 ↓</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「みんなの日本語 I」 ・「音声を教える」 ・「1日10分の発音練習」 ・ピア編成は3人組み ・機材：CDプレーヤー、パソコン、ICレコーダー <p>ピアのやり取りを録音する。</p>
<p>【10分】</p> <p>③発音練習（ピア活動）：さらに5つの語彙を取り上げ、それぞれ(a)(b)(c)の順に練習を行う。</p> <p>(a) T:音声を聞かせる</p> <p>(b) Sp: 発音する</p> <p>(c) P1、P2: Spの発音を判定、フィードバックを与える。</p>	

T=teacher：教師， Sp=speaker：発話者 P=peer,ピア相手

まず、①母音の長短とアクセントに関する説明をし、それから、②短音と長音の聞き分け練習を行った。上記二つの活動では、「気づき仮説」で取り上げたように、学習させたい項目に気づかせるために、長音について、長音を表す文字を太字にする、アクセントについて、アクセント記号を付ける、といった視覚的に強調する方式を用いた。最後に、③発音練習に入るが、ここではピア・フィードバック活動を取り入れた。その活動とは、学習者を3人組にして、そのピアの中で次のような練習をさせた。

- (a) モデル音声を聞いて再現させる。
- (b) 発話者役 (Sp: speaker) をする学習者が発音して、
- (c) 聞き手としての P1 と P3 (P=peer) が Sp の音を聞いて評価し、フィードバックを与える

これを毎回の発音練習で繰り返し行った。①, ②, ③の過程を第 2 章で述べた Ellis (1995) の習得モデルに照らすと、①は「明示的知識」を与えること、②は聞き取り練習の時、与えた「インプット」の中の目標要素を「気づき」を促進するために同定練習を行うことに当たる。③においては、「アウトプット」の練習としてピアで発音練習を行う際、「明示的知識」を生かし、「気づき」や「認知比較」が促進されることが期待される。「明示的知識」を持っていれば、発話者 (Sp) の自分の発音に対する「モニタリング」が生じるとともに、聞き手であるピア相手 (P1, P2) も発話者の発音に対するチェックが可能になることが期待される。

従来の授業では教師からフィードバックを与えるのが普通であるが、本研究では、学習者同士が相互フィードバックを行うことで習得を促進することを目指した。それは、教師は、クラス全体に対して、1人1人にフィードバックを与えることができないこと、学習者同士の場合、心理的にリラックスして学習でき、時間的にクラス全体に一斉にできるからだと考えたからである。

4.3.4 指導効果の測定方法

指導の効果を測定するために、実験群に対して 20 回分の指導を終えた直後に、聞き取り、読み上げ発話、自然発話テストの 3 種類のテストを行った。そして、さらに指導後 8 か月後また同じテストを使って、遅延テストを実施した。

聞き取りテストと読み上げ発話のテストで取り上げた語彙は、研究 I (第 3 章) で使用した単語リストと同じもの (旧日本語能力試験初級語彙と上級語彙から選定し、聞き取りテストは 104 語を、読み上げ発話テストは聞き取りテストの中の 48 語をテスト項目として) を用いた。自然発話テストの場合、インタビュー形式で行い、特にテスト項目は指定していないが、インタビューの内容は、「自己紹介」、「家族の紹介」、「一日の生活」についてであり、さらに、「予定を延ばす」というテーマで、学習者にロールプレイの形で発話させた。インタビューは、現地日本人教師によって行われた。

統制群は、実験群より 1 学年上の学生である。データを取った時点は、統制群は 1 学年終了したばかりの時である。統制群と比較するために、実験群も同じ条件でそろえる必要があり、実験群が 1 学年を終了時点で遅延テストを行った。

4.4 分析方法

4.4.1 聞き取りテスト

聞き取りテストは、一斉に対象者全員に行った。聞き取りテストの回答用紙に、長音語の場合、長音拍を抜いて、空白にした。例えば、「高校」を「こ こ」と表示し、長音記号（一）を引いていれば、正解となる。もし、長音があるべきところに長音記号を引いていなければ、誤答となり、その拍を誤聴として分析する。短音の単語については、拍の間に空白を設けた。例えば、「かさ」を「か さ」と表示し、長音がないと判断した場合、単語の右側に○を付けてもらうように指示した。これは、記入漏れを防ぐためである。もし、そこに長音記号を引いてしまえば、誤答となる。つまり、短音を長音として聞き誤った（誤聴）ことになる。回答は筆者が集計し、分析した。分析結果は誤答（誤聴）率を提示し、図表で示すという方式を用いた。

4.4.2 読み上げ発話

調査対象者、指導方法、指導内容は聞き取りテスト同様である。テスト項目は、聞き取りテストで使った初級語彙 48 語（長音 45 音節、短音 86 音節）の単語を「これは○○と言います」というキャリアセンテンスに入れて、発話させ、録音した。テストで使った単語は、練習用とは異なるものである。

学習者の発音資料は、筆者および日本語母語話者 4 名により判定した。判定方法は、①長音の短音化、②短音の長音化、③アクセントの 3 点について行った。学習者のアクセントについて、ピッチの高低を段階状の線（○）で表し書いてもらう。長音化があった場合、長音個所に長音記号「一」を引き、短音化に関しては、短音化した母音の上にスラッシュ「/」を付けるという方式を用いた。

例：「旅行」の /ryo/ が長いと判断した場合：[りよ一こう] と、
「旅行」の /kou/ が短いと判断した場合：[りよこ~~う~~] と書く。
アクセントの記述： [りよ^一こ_一う] と書く。

判定の結果が評価者によって異なる場合、5 名中 2 名以上が一致するものを採用した。5 名中 2 名以上が一致しなかったものは除外することとした。

4.4.3 自然発話について

自然発話は、前述の通り、現地日本人教師がインタビュー方式で行い、インタビューの会話を録音した。録音した会話資料をまず筆者が文字化し、それから長音とアクセントについて日本語母語話者に読み上げ発話と同じ方式で判定をしてもらった。また、データ分析の際、インタビュー中に面接者の発話をそのまま繰り返しただけの発話や、アクセントの判定が一致しなかったものについては分析から除外することとした。

4.4.4 判定者

上記の発話データについて、次の日本語母語話者(NS)に判定してもらった。

表 4.3 判定者一覧表

協力者	性別	属性	出身
NS01	女	日本語教師	東京
NS02	男	日本語教師	横浜市
NS03	女	日本語教師	横浜市
NS04	女	日本語教師	東京
NS05	女	日本語教師	埼玉県
NS06	女	大学院生	東京
NS07	女	大学院生	東京
NS08	女	日本語教師	埼玉県
NS09	男	元日本語教師	東京

4.5 結果

4.5.1 聞き取りテストの結果

4.5.1.1 長音の誤聴

結果は、まず、長音の誤聴について、図 4.2 で示しているように、実験群の直後テストと遅延テストの結果を見ると、実験群直後より実験群遅延の方が誤聴率がやや高かったが、統制群と比較すると、長音を短音と聞き誤る（誤聴）率は、実験群遅延が 16% であるのに対して、統制群が 31% であり、両群の平均値の差を t 検定を行った結果、実験群遅延と統制群の間には、有意な差が見られた ($t(38) = 5.172$ 、 $p < 0.01$)。実験群直後

テストと実験群遅延テストでは有意な差が見られなかった。つまり、音声指導を受けた実験群の方が長音の誤聴が少なく、その傾向が8か月後まで維持されたので、指導の効果が見られたと言えよう。実験群は統制群より母音の長短の聞き取り能力が高く、指導は母音の長短の知覚に一定の効果があつたことが示唆された。

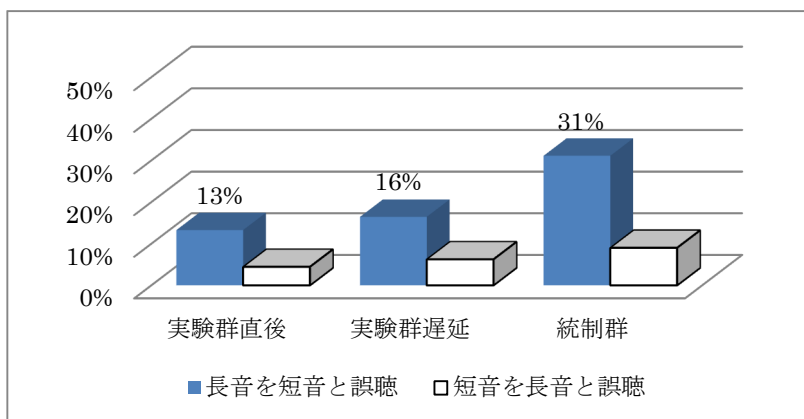


図 4.2 聞き取りテストによる長音と短音の誤聴率

4.5.1.2 長音の出現位置による傾向

図 4.3 は、長音の出現位置ごとにみる誤聴率を表している。長音が単語内のどこに位置するかによって結果が異なる。図 4.3 にあるように、長音の位置別に見ると、実験群も統制群も「語頭」・「語中」位置と比べて「語末」に位置する長音の誤聴率が高かった。この結果は、英語母語話者を調べた小熊 (2000a)、研究 I に加えて長音の聞き取りは、学習者の母語にかかわらず「語末」の長音の知覚が困難だということを示している。

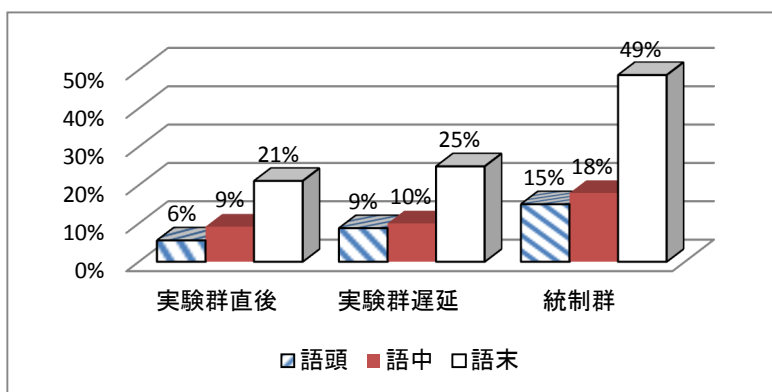


図 4.3 聞き取りテストによる長音位置別に見る誤聴率

4.5.1.3 長音のピッチ・パターンの誤聴の傾向

最後に、長音のピッチ・パターンについて見ていく。図 4.4 は、長音部分のピッチ・パターンごとの誤発音率を表している。長音のピッチ・パターンと誤聴率との関係について、実験群・統制群ともに、ピッチ変化のない HH・LL 型の誤聴率のほうが HL・LH 型より高い。一方、統制群と実験群（直後と遅延）とで比較すると、どのピッチ型同士で比較しても統制群の方が、誤聴率が高く、HL を除き、全ての差が有意であった（HH,LL は $p<0.01$ 、LH は $p<0.05$ ）。このことから、実験群・統制群ともにピッチ変化を手掛かりとして長音を認知している可能性があること、実験群についてはピッチ・パターンにかかわらず指導の効果が表れていることが示唆される。指導では、音声の知識を与え、それから CD からインプットを受け、同定練習をしたので、長音の聞き取りにおけるモニタリングが働いていたと考えられる。

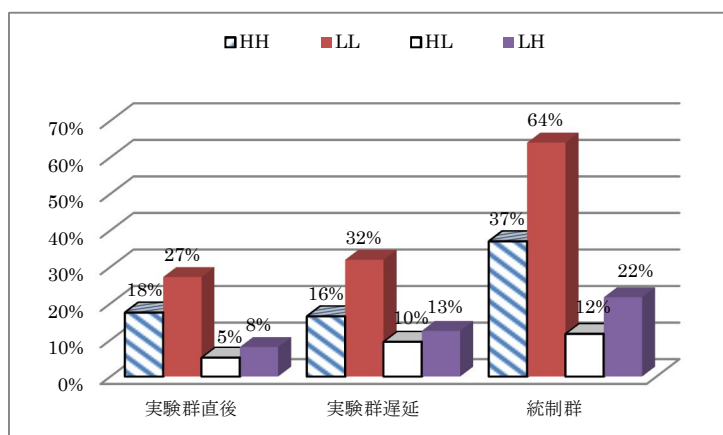


図 4.4 聞き取りテストによる長音のピッチ・パターンの誤聴率

4.5.1.4 短音の誤聴

次に、短音の聞き取り結果について述べる。図 4.5 は、短音を長音として聞き誤った（誤聴）率を表している。実験群直後（4%）、実験群遅延（6%）、統制群（9%）、どの群とも誤聴率が低かったことから、短音に関しては、あまり問題がないと言えよう。この結果から、音声指導を受ける、受けないにかかわらず、短音を長音として聞き誤ることは少ないことが示されている。つまり、日本語の短音は、インドネシア話者にとって難しいものではないことがわかった。

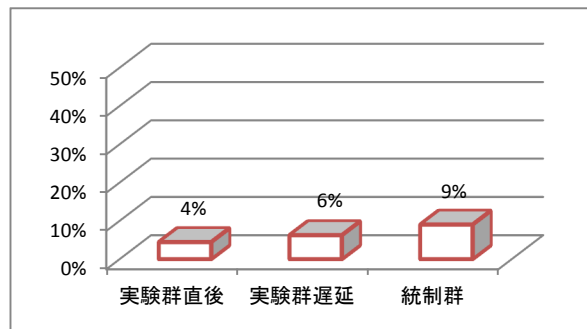


図 4.5 聞き取りテストにおいて、短音を長音と聞き誤った率

以上、聞き取りの結果で母音の長短の聞き取りでも、そして、アクセントの聞き取りでも指導によって改善が見られたことがわかった。はたして長音の産出の改善にも同じような効果が出るのかは、次の節で検討する。

4.5.2 読み上げ発話テストの結果

上述した聞き取り（インプット）の結果は、産出（アウトプット）にも同様の効果があるのだろうか。

まずは、長音の発音について、(1) 長音の短音化、(2) 単語内の長音位置、(3) 長音のピッチ・パターンのそれぞれの結果を記述する。それから (4) 短音の発音について述べる。

聞き取りテストと同様、読み上げ発話テストも実験群直後テスト、実験群遅延テストと、統制群のテストがある。

4.5.2.1 長音の誤発音（短音化）

図 4.6 は、長音の短音化（誤発音）率を表している。長音の発音について、まず、実験群直後テストと実験群遅延テストの結果を見ると、実験群直後では、長音の誤発音率が 20%、実験群遅延では 3%と少なくなっているが、統制群もわずか 6%と低い誤発音率を示していて、両群とも発音ができている。実験群遅延と統制群の間に有意な差が認められなかった（ $t(38) = -1.945, p > 0.05$ ）。

読み上げ発話の場合、学習者がテキストを見ながら読んでおり、つまり、長音がどこにあるか明示的な情報が与えられている。このため、両群とも長音を意識して読みあげ、正しいアウトプットができたと考えられる。

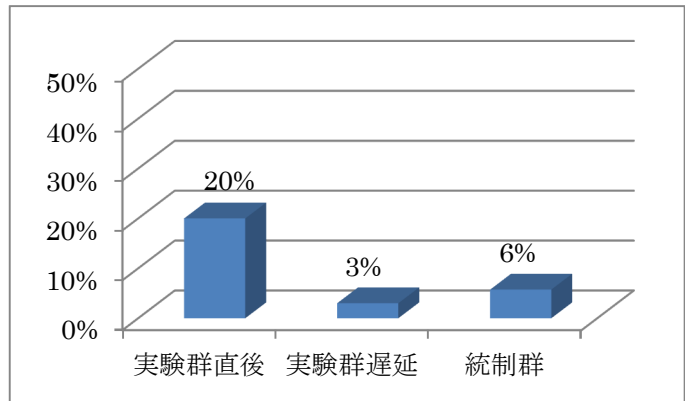


図 4.6 長音の誤答率

なぜ実験群では実験直後、誤発音が多かったのだろうか。それは、学習者は初級の基礎的段階にあり、日本語は4か月学習しただけで、ひらがな・カタカナにまだ慣れていないこと、また、拍感覚をまだ十分に体得できていないこともあると考えられる。しかし、8か月後の遅延テストで同じ項目を読ませたところ、誤発音は少なくなっていた。

4.5.2.2 音節の位置による誤発音の傾向

図 4.7 は、読み上げ発話における、長音の位置別にみる長音の誤発音率を表している。図 4.7 にあるように、長音の短音化を位置別に見ると、実験群直後では、語末の誤発音率が目立っていることがわかった。一方、統制群の誤発音は、語頭・語中・語末のどの位置にも同じ程度分布している。

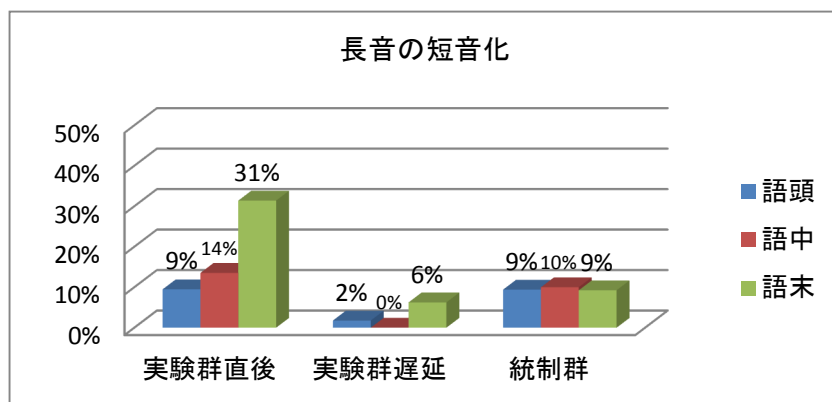


図 4.7 長音の位置別に見る長音の誤発音（短音化）率

4.5.2.3 長音のピッチ・パターンによる誤発音の傾向

図 4.8、表 4.4 は、長音を含む音節のうち、長音の長さに問題がなかったもの（長音を長音として正しく発音されたもの）を抜き出し、それらのピッチ・パターンが適切であったかどうかを単語内の長音位置及び当該音節に「アクセント核」があるかないか（ピッチを下降させて発音されるべきか否か）によって分類したものである。例えば、表 4.4 では、実験群の語頭の「核あり」の「142/158」については、右側の数値（158）は長音を含み、かつ長音部分の一拍目にアクセント核のある音節の総数を、左側の数値（142 など）は誤発音数、つまり HL 以外で発音された数を、下段のパーセンテージ（90% など）は誤発音率を表す。

図 4.8、表 4.4 の「核あり」の全体欄を見ると、「核あり」の誤答率が、実験群直後では 77%でもっとも高いが、8 か月後の遅延テストでは 37%と少なくなった。しかし、実験群遅延の誤発音率を統制群（47%）と比較して、*t* 検定を行った結果、両群の間に有意な差が認められなかった。いずれも、長音の中でピッチ変化を実現させることが困難のようである。実験群直後では誤発音率が高かったが、これは前述の通り学習者がまだ文字に慣れていない段階にあって、単語を読み上げる時、文字に注意が向けられ、アクセントに関する明示的知識が働かず、アクセントへのモニタリングも働かなかったのではないかと考えられる。その後、学習が進んで、文字にも慣れた段階で、8 か月後に同じテストを行ったところ誤発音は少なくなっていた。それでも、誤発音が多く残っている。

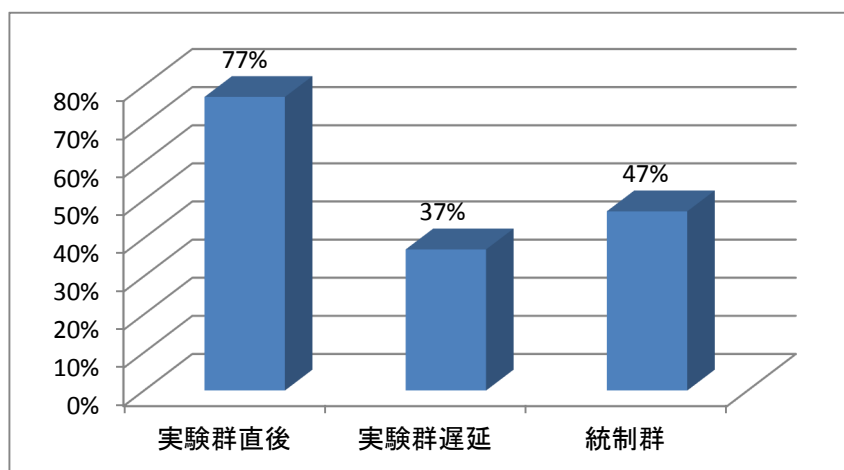


図 4.8 核ありのピッチ・パターンの誤発音（誤答率）

表 4.4 「核あり」の発音 3 群の比較

長音位置	実験群直後	実験群遅延	統制群
語頭	142/158	61/177	78/153
	90%	34%	51%
語中	24/37	11/39	11/34
	65%	28%	32%
語末	24/51	29/60	23/51
	47%	48%	45%
全体	190/246	101/276	112/238
	77%	37%	47%

一方、「核なし」の発音については、「核あり」と逆で、図 4.9、表 4.5 のように、「核なし」の誤発音率は、実験群直後 (57%) > 実験群遅延 (25%) > 統制群 (19%) の順であった。実験群直後と比較し、実験群遅延で誤発音率が少なくなっているが、それでも統制群の誤発音率よりは多い。但し、実験群遅延を統制群と比較すると両群の間に有意差はなかった。

「核なし」の間違が多いということは、長音に下降を付けるべきではないところで下降してしまうということである。ここでは、過剰修正 (hypercorrection) が起きてしまった可能性が考えられる。つまり、実験群は「長音には下降がありうる」という知識を持つことができたために、下降を付ける必要のない長音にも下降を付けてしまったのである。

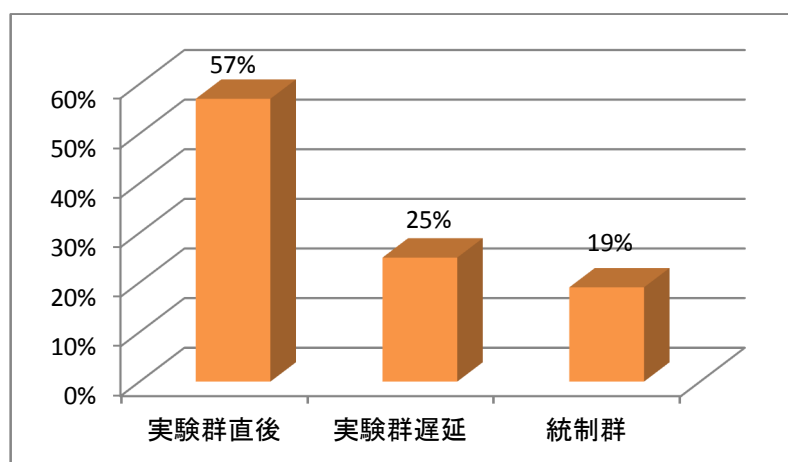


図 4.9 核なしのピッチ・パターンの誤発音 (誤答率)

表 4.5 「核なし」の発音 3 群の比較

長音位置	実験群直後	実験群遅延	統制群
語頭	125/142 86%	52/155 34%	31/136 23%
語中	14/38 37%	22/40 55%	10/34 29%
語末	95/225 42%	55/320 17%	44/289 15%
全体	223/408 57%	129/515 25%	85/459 19%

以上、読み上げ発話における長音の発音についての結果を述べた。次に、短音の発音についての結果である。

4.5.2.4 読み上げ発話における短音の誤発音（長音化）

図 4.10 は、短音の長音化（誤発音率）を表している。短音の誤発音傾向について、実験群直後（8%）、実験群遅延（8%）、統制群（4%）と短音化が起こったが、どのグループも低い誤発音率を示している。しかも、実験群遅延と統制群を比較しても差がなかった。

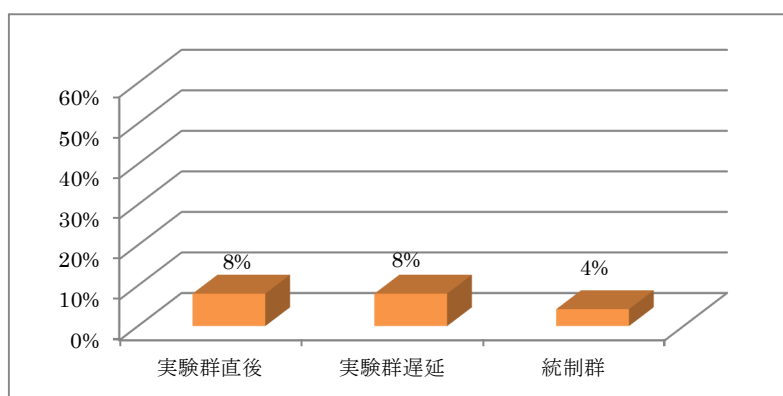


図 4.10 短音の長音化（誤答率）

このように、読み上げ発話では、短音・長音の誤発音が少なく、読み上げによる発話では問題がほとんど見られなかった。読み上げ発話は、文字を見ながら読むことであり、

どの母音が長いのか、短いのかという情報は、文字上視覚的に与えられていた。さらに実験群の学習者たちは、日本語の母音には短音と長音の区別があるという、一般的な「明示的知識」も与えられていた。読み上げ時にはこうした方法や知識を働かせることができたため、正しいアウトプットができたものと考えられる。

一方、アクセントについての情報は、文字上視覚的には与えられていない。そのような中では、「モニタリング」が働く余裕のある読み上げのような発話スタイルにおいても、長音を見たときにそこにピッチの下がり目があることもあるという「明示的知識」がすぐに働かない可能性があると考えられる。長音と違って、アクセントの習得には、時間がかかるようであり、Ellis (1995) の習得理論でいう「インプットの増強」「気づき」「認知比較」のいずれかについての指導が足りないと考える。

しかし、読み上げ発話で、長音の発音が正しくできたとしても、母音の長短を本当に習得できたかどうかは分からない。母音の長短が暗示的知識として定着したかどうかは、自然発話で確認する必要がある。はたして、自然発話では同じ結果が出るかどうか、次の節で検討する。

4.5.3 自然発話の結果

読み上げ発話と同様に、自然発話において、まず、長母音について、(1) 指導によって長音の誤発音（短音化）がどのようになるか、(2) 長音位置による傾向に違いがあるか、(3) 長音の誤発音の傾向が、その長音内にピッチ変化があるかないかによって違いがあるか、そして、短母音について、(4) 短音の長音化が起こるか、という研究課題に沿って結果を述べる。

読み上げ発話では、長音の短音化があまり起こらなかったが、短音の長音化は起こった。果たして実際のコミュニケーションの中の自然発話では同じ結果が出るであろうか。

4.5.3.1 自然発話における長音の短音化

自然発話において学習者が長母音・短母音をどのように発話しているかを確認した。インタビュー資料のデータから、長音の短音化として次のような例が見られた。「パーティー → パティー」、「もういちど → もいちど」、「どうぶつえん → どぶつえん」、「どようび → どよび」、「さようなら → さよなら」、「たんじょうび → たんじょび」、「べんきょう → べんきよ」、「シャワー → シャワ」、「サッカー → サッカ」など。

母音の長短の誤発音（長音の短音化および短音の長音化）率を、図 4.11 に示す。学習者の発話の中に現れた長音を含む単語について、まずは、実験群遅延と統制群を比較すると、実験群遅延では、発話中の長音 468 音節のうち 81 音節（17%）が、統制群では、発話中の長音 474 音節のうち 133 音節（28%）が短音化しており、実験群の方が統制群より誤発音率が低かった。

読み上げ発話では、実験群と統制群の間に差がなかったが、自然発話で見ると、実験群遅延と統制群との間で誤発音率を比較した結果 5%水準で有意差が見られ ($t(38) = -2.491, p < .05$)、統制群の誤発音率が高かった。自然発話ではモニタリングが働く余裕がないと指摘されているにもかかわらず、今回の調査では、実験群の学生は少なくとも母音の長短については自然発話においても誤発音が少ないことが示された。この結果により、自然発話において、母音の長短に関しては、指導の効果が見られた。

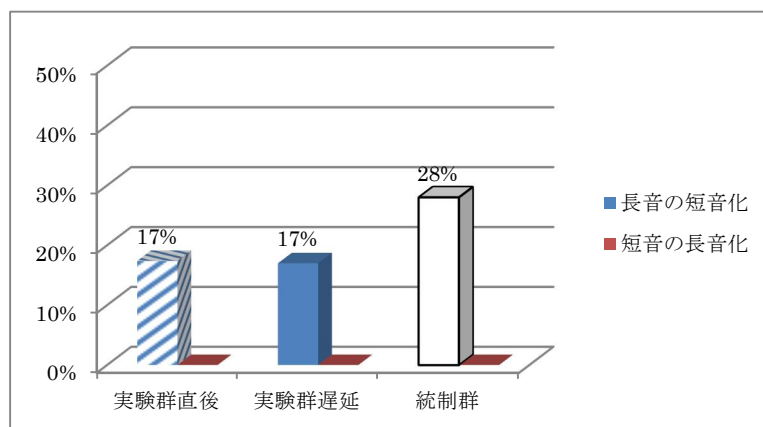


図 4.11 母音の長短：実験群と統制群の比較

4.5.3.2 自然発話における長音位置による誤発音の傾向

上記の通り、実験直後、実験遅延では、統制群に比べて誤発音が少ないことがわかった。その中で学習者の誤発音が多いのは単語内のどこに位置する場合であろうか。

図 4.12、表 4.6 は自然発話における長音の誤発音について単語内の位置別にみる誤発音率を表している。長音の誤発音を単語内の音環境別に見ると、図 4.12、表 4.6 にあるように、実験群直後では、「語末」に位置する長音の短音化が多い（22%）。しかし、実験群遅延では、長音が「語頭」にある場合の方が、長音の短音化が多くなり、語末の誤発音が減った（16%）。それに対して、統制群では、語頭（31%）、語末（29%）、語中

(24%) となっている。

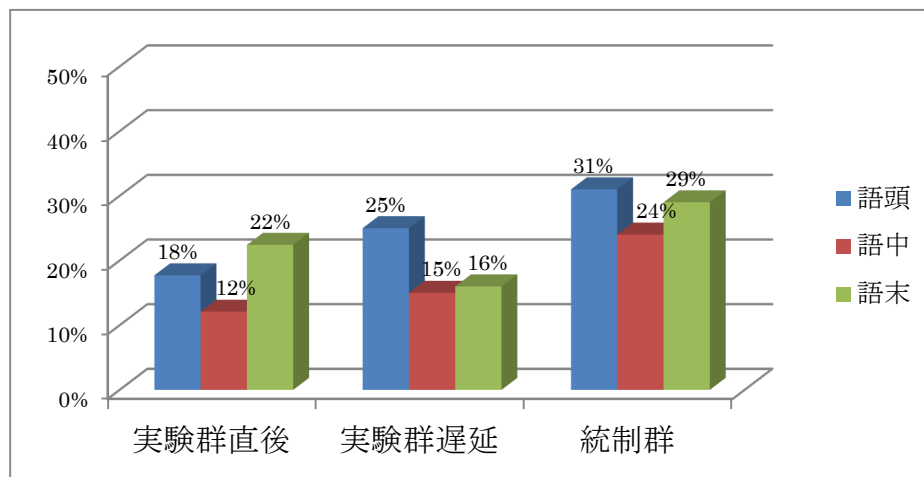


図 4.12 自然発話における単語内位置別にみる母音の長短の誤発音率

表 4.6 自然発話における長音の誤発音率、3群の比較

長音位置	実験群直後	実験群遅延	統制群
語 頭	27.81/157 18%	28.75/117 25%	43.25/141 31%
語 中	14.75/122 12%	20/130 15%	36.75/151 24%
語 末	34.07/152 22%	28.75/176 16%	46.25/157 29%
一音節	4.33/34 13%	4/45 9%	6.75/25 27%
全 体	80.95/465 17%	81.5/468 17%	133/474 28%

4.5.3.3 自然発話における長音のピッチ型による誤発音の傾向

上記 (1) (2) は、長音の誤発音についての結果であった。本節では、長音の長さが正しく実現された場合、その際どのようなピッチ・パターンで発音されたかについて、分析する。

図 4.13、表 4.7 は、長音が正しく発音された単語について、音節内のピッチ・パターンの誤り（誤発音率）を表している。まず、各グループ内のピッチの誤発音傾向について見る。実験群直後・実験群遅延と統制群における「核あり」と「核なし」の割合を見

ると、どのグループも「核なし」のピッチ・パターンが多いにもかかわらず、学習者の誤発音率が低かったのに対して、「核あり」の音節の誤発音率が高かった

次に、実験群と統制群を比較する。表 4.7 最下段の全体欄を見てわかるように、実験群遅延では、「核あり」の音節について、ピッチの誤発音率が 31%であるのに対して、統制群では 24%であり、実験群遅延と統制群の誤発音率を比較した結果、実験群遅延の方が統制群より誤発音率が高かった。そして、実験群直後と実験群遅延を比較すると「核あり」も「核なし」も、ピッチ・パターンの誤発音率が同程度であり、どちらも統制群より誤答率が高かったので、長音のピッチ・パターンに関しては、指導の効果が見られなかった。つまり、今回のような指導だけでは長音に下降を付けることもあるという知識が定着していないようである。

以上、母音の長短とピッチについて検討し、音声指導を導入することによって、長音を長音として発音することができるものの、長音に下降を付けて発音することが難しいという結果が得られた。長音にピッチ変化がありうるという明示的知識を持っていても、必ずしもその知識を適切に運用できるとは限らない。また、ピッチの聞き取り練習が不十分なことも一つの原因であると考えられる。こうした問題点に対処することが今後の大きな課題となる。

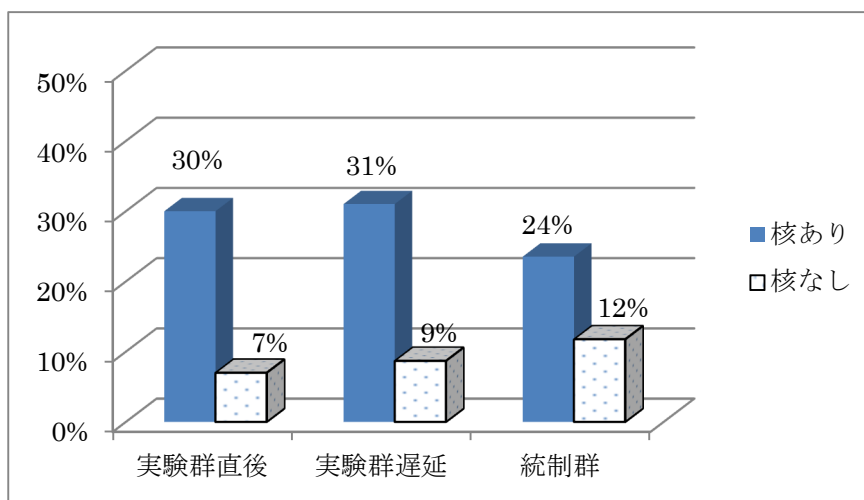


図 4.13 自然発話におけるピッチ・パターンの誤発音率

表 4.7 実験群直後、実験群遅延、統制群のピッチの誤発音

A 実験群直後			B 実験群遅延			C 統制群		
	核あり	核なし		核あり	核なし		核あり	核なし
語 頭	12/37 32%	7/75 9%	語 頭	11/38 29%	10/41 24%	語 頭	5/30 17%	9/50 18%
語 中	21/65 32%	5/26 19%	語 中	27/70 39%	2/24 8%	語 中	19/67 28%	4/24 17%
語 末	7/19 37%	2/86 2%	語 末	20/39 51%	2/96 2%	語 末	7/22 32%	5/79 6%
一音節語	5/29 17%	- -	一音節語	0/40 0	- -	一音節語	2/17 6%	- -
全 体	45/150 30%	14/187 7%	全 体	58/187 31%	14/161 9%	全 体	33/136 24%	18/153 12%

4.5.3.4 自然発話における短音の誤発音（長音化）

母音の発音の誤りを、「長音の短音化」と「短音の長音化」という2種類に分けて設定したが、判定の結果、長音の短音化が多く見られたものの、短音の長音化はほとんど見られなかった（上記図 4.11 参照）。

4.6 考察

以上、母音の長短とアクセントに焦点を当てて行った指導の効果を、聞き取り、読み上げ発話、自然発話という3つの形態で検証してきた。

母音の長短についての聞き取りテストによる測定を行った結果、実験群は長音を短音と聞き誤る（誤聴）率が統制群と比べ低く、今回の指導には効果があったことがわかった。研究 I では、インドネシア語話者は日本語の長音を、ただ単に平らに長く発音する傾向があることが示された。これは、「長音にピッチの下がり目が来やすい」ということを認識していないということである。このため音声指導では、「実際に長音にピッチの下がり目が来やすい」という明示的知識を与えた。聞き取りテストにおいて指導を受けた実験群で長音に誤聴率が少なかったのは、ピッチの下がり目を手がかりに母音の長短の判別をしていた可能性があると考えられる。

一方読み上げテストにおいては、実験群・統制群ともに母音の長短の誤発音は少なく、差がつかなかった。ひらがなを見ての読み上げ発話テストでは、語中の母音の長短は文字によって明らかに示されていた。また学習者が自ら読み上げのための時間をコントロールすることが可能であり、モニタリングを行う時間的余裕が十分あった。そのため、指導の有無にかかわらず誤発音は少なかったと考えられる。

自然発話においては、母音の長短については実験群のほうが統制群より誤発音率が少なかったが、長音のアクセントの発音についてはむしろ統制群のほうが成績が良かった。つまり、母音の長短に関しては指導の効果が見られたが、アクセントについては指導の効果が見られなかったということになる。

アクセントについて、なぜ統制群の方が、成績が良かったのか、その理由はわからない。ただ自然発話において、母音の長短を正しく発音させることより、下がり目の位置を正確に発音させることのほうが困難であるということはいえるだろう。

この傾向は、発音に向ける注意の量と関係すると考えられる。柳澤（2012）にあるように、単語レベルと文レベルでは注意の量が異なり、発音に影響がある。本研究でも、単語レベルでは、注目する範囲が狭く、母音の長短に注意を払って発音することができ、その単語に含まれるアクセントについてもモニタリングができていたのに対し、モニタリングの余裕がない自然発話では、注目する範囲が広く、その全てに注意を払って発音することができなかったためではないかと考えられる。

自然発話において文法等と同様に、発音でも改善を得るためには、その言語項目に対する暗示的知識が発達しなければならない。そして、暗示的知識の発達において必要なのは、Ellis(1995)のモデルによれば、①十分なインプットを増強することと②気づき、③認知比較を促すことである。今回の指導でアクセントに関する明示的知識が与えられているにも関わらず、自然発話において、アクセントの発音ができないのは、①②③のいずれかが足りなかったと考える。

また、自然発話の場合、ひとつの単語だけを発音するのではなく、単語を連ねた文の形で発音される。したがって、単語に対し指定されるアクセントの位置だけでなく、単語より長い単位に対し付加されるイントネーションについての知識も必要となるが、今回の指導では、イントネーションは扱わなかったため、それが十分な効果とつながらなかった可能性がある。これは本研究後の課題としたい。

自然発話の指導のためには、アクセントの指導だけでなく、イントネーションやリズムの指導も必要であることが示唆される。

本研究（研究Ⅱ）は、指導の効果を検証したものである。しかし、指導の意義を論じるためには、効果・結果だけではなく、指導のプロセスにおいて何が行われているか確認する必要がある。次章（研究Ⅲ）では、指導の中で特にピア・フィードバックに着目し、そこでどんなプロセスが展開されていたかを論じる。

第5章 【研究Ⅲ】発音ピア・フィードバック活動の実態

前章4.3で述べたように、本研究の音声指導では、その一部に、学習者同士のピア・フィードバックを取り入れた活動（以下、ピア・フィードバック活動）を取り組み入れた。本節では、この活動の中で実際にどのようなことが行われていたか、その実態を観察することによってその要因の一端を探ることを試みる。

5.1 音声指導に関する先行研究

語学教育の場面では学習者が産出した作文や発話に対する教授者、クラスメートからの反応を「フィードバック」と呼ぶことが多い（日本語教育学会編『新版日本語教育事典』p.868）。

教師による訂正的フィードバックと学習者の反応を調査した Lyster & Ranta (1997) は、学習者に対し、何らかの改善を求める教師のフィードバックを次の6種類に分けている（①～⑥）。さらに、肯定的なフィードバックとして1種類（⑦）を挙げている。

- ① 教師がはっきりと学習者の誤りを指摘し、正しい形を明示的に示す「明示的訂正」(Explicit correction)、
- ② 教師が学習者の誤った発話を正しい形で言い直す「リキャスト」(Recasts)、
- ③ 学習者に繰り返しを求めたりする「明確化要求」(Clarification requests)、
- ④ 学習者にヒントやコメントを与える「メタ言語的フィードバック」(Metalinguistic feedback)、
- ⑤ 誤り部分の直前で繰り返しをやめ自己修正を引き出すなどの技術を使って学習者から修正を引き出す「引き出し」(Elicitation)、
- ⑥ 学習者の発話をそのまま繰り返す「繰り返し」(Repetition)
- ⑦ 学習者の正しい発話に対して、「そう」「そのとおり」のようにほめたり、学習者の正しい発話を繰り返したりする「強化」(Reinforcement)

仲間同士で行うフィードバックをピア・フィードバックと呼ぶ。ピア・フィードバックは、元々作文授業で取り入れられた活動であり、英語教育から始まった。近年日本語

教育においても、特に作文教育の分野でピア・フィードバックが実践されており、その教育効果が確認されている。

隅田（2008）は、作文ピア・フィードバックには、「書き手に読み手の存在を意識させることにより、ライティングが認知的活動であると同時に社会的な活動であることを認識させるという効用がある」、また、「クラスメートが意見を出し合うという社会的なインタラクションをする機会を与え、インタラクションが目標言語で行われた場合は言語習得が促進されるという点でも有益である」としている。つまり、ライティングという学習活動は認知的プロセスであるが、誰かと一緒にそのプロセスを行うことは社会的活動となり、1人で書くよりも仲間と一緒にやった方が効果的だということである。

本研究では、作文ピア・フィードバックの場合と同様に、発音学習にも聞き手の存在を意識させることにより、発音が認知的活動であると同時に社会的活動であることを認識させるという効用があると考えられる。発音の場合、意味交渉までは起こらなくても、発音のどこが良いか、悪いかを1人で気づかない場合に、誰かフィードバックしてくれる人がいれば、他者の援助をもらうことになる。ここでは発音練習も、お互い助け合うという意味で社会的活動となっていると考えられる。相手がいることを意識することによって、個人内の認知的プロセスを促すと考える。

発音学習において、ピア・フィードバックを取り入れた研究は、後述する房（2010）を除けば、管見の限り見当たらない。しかし、教師が一方的に指導するという形ではなく、学習者自身の力で行う発音学習が近年提唱されている（小河原 1998、河野 2009）。また、学習者自身が、自らの発音をモニタリングする自己モニタリング（self-monitoring）に関する研究には、小河原（1997a, 1997b, 2007, 2009）がある。

小河原（1997a）は、発音指導場面を分析して検討した。その結果、音の聞き取りが正しくできても発音が正しくできるとは限らないこと、自分の発音の評価が正しくできる学習者ほど、発音能力が高い傾向にあることを指摘している。モデルのように発音するには、「学習者が妥当な発音基準を意識的にもって発音し、発音した自分自身の発音が基準通りに発音できているかどうかを自分で聴覚的に判断すること（小河原 1997a）が必要であり、発音能力を向上させる上で、自分の発音を自己モニタリングできることが重要であるといえる。

小河原（1997b）は、発音学習における日本語学習者の自己モニタリング方略と発音学習への動機に焦点を当てて、これらと発音能力の関係を検討した。その結果、学習期

間が1年未満の初級学習者の発音能力の向上に影響する方略は、自分の発音を意識するなどの自己評価の方略であり、教えてもらうなど他者に依存的な目標依存型の方略では発音習得に結びつかない可能性が示された。また、発音学習への動機との関係を検討したところ、自己評価型方略への意識が、発音向上への努力および将来発音がうまくなるという展望とかかわることが示された。

小河原(2009)は、韓国語を母語とする中級日本語学習者を対象とした4週間の短期日本語コースにおいて、毎日の20分間の発音学習を行った。まず、クラス内の他者を意識せずに自己評価意識を形成するために、①クラスのメンバーではない学習者の発音をテープで聞いて評価し、続いて②自分の発音を自己評価する。さらに③クラスで発音の自己評価と他の学習者の評価を組み合わせた活動を行う。これらの3つの段階を踏むことで、自分の発音を評価することへの抵抗感を軽減することを目指している。実践場面を分析したところ、他の学習者の発話を注意して聞く、発音について母語で話し合う、話し合いをもとに自ら発音を試すなどの行動が観察された。クラスで学習する場合、個人教授による発音指導場面と比べて学習者一人ひとりが発話する機会は少なくなるが、「他者の発音や他者とのやり取りが、発音基準を試行錯誤する契機や手段になり、それが結果的に発音の変化に結びついた」と結論づけられている。自己モニタリングに焦点を当てた研究ではあるが、他者の存在が有効に働くことを述べている。

これらをさらに発展させた研究として、房[バン](2007, 2009, 2010)の一連の研究がある。房(2007)は、在日韓国人成人学習者8名を対象に、中級会話クラスに対する指導、「有声・無声音」についてピア・モニタリング活動による指導を行い、メタ認知モデル(プランニング、モニタリング、問題解決、評価)を使って、ピア・モニタリングのやり取りを分析した。

房(2010)は、個人学習での自己モニタリング、ピア・モニタリング、内省を組み合わせた実践として、日本語中級レベルの韓国人学習者を対象として発音学習を目的とした週1回12週のコースを実施した。房の実験では聞き取り能力のチェックによる「目標設定」、個人学習とピア・モニタリングを通じた「自己モニタリング」、活動後の「内省」、という学習者の力を生かす方略を取っている。一方で、話し合いや学習がうまく進まない場合に学習者が自分の知識や評価能力に限界を感じる。教師の明示的な指導を求める学習者がいるといった点が上げられた。これは学習者のこれまでの授業観(教師が情報を与える、フィードバックする等)との不一致により生じるものであると考えら

れた。また、グループ内の関係づくりに困難さを感じる学習者もいたことも挙げられている。

発音の学習ではモデルとなる正しい発音が求められる。しかし、自らの発音やアクセントの正確さを的確に自己評価することは容易ではない。房(2010)の実践では、あらかじめ自分の発音を評価し個人日記によって発音方法について気づきを得た上で、グループでの話し合いを行うことで、それぞれが考える発音方法を比較し、実際に有効かどうか試し、それぞれの知識を修正することができるとしている。

また、これらの実践では、同じ母語を話す学習者同士での学習であったために、問題点が共有されており、また母語を用いることで話し合いが進めやすかったことが報告されている。

以上のような先行研究の結果に基づき、本研究においても、実験授業の中にピア・フィードバックを取り入れた。本節ではその結果を記述し、可能性について検討する。

5.2 研究目的と課題

本節では、前述の通り、実験授業の中で音声指導の一部として取り入れたピア・フィードバックに焦点を当てる。前述の先行研究で紹介した通り、発音練習にピア・フィードバックを取り入れた房(2010)は、中級レベルの学習者を対象とし、初級学習者を対象とした研究ではない。本研究では、初級基礎段階から学ぶ学習者が、仲間とお互いにフィードバックを与えあいながら発音練習をしていくというピア・フィードバックを経験した場合の実態について検討する。前述の先行研究で紹介した通り、小河原(2009)は、①他者のテープを聞いて評価する、②自分の発音を自己評価する、③クラスで発音の自己評価と他の学習者の評価を組み合わせた活動をする、という手順を踏み、房(2010)は、「目標設定」、個人学習とピア・モニタリングを通じた「自己モニタリング」、活動後の「内省」という手順を踏んでいる。本実験授業では、実践で可能な発音指導を探るべく、発音指導にかける時間は毎回10分間という制限を設けた(4章参照)。その範囲内では、先行研究で行われたような手順を全て踏むことは難しい。結果、「教師による明示的説明」「聞き取り練習(一斉授業の中で個々に行う)」の後、「発音ピア学習」を取り入れるという形をとった。この「発音ピア学習」の中で、特に、ピア・フィードバックにより他の学習者から何を学ぶことができるか、学習者はピア相手の発音を聞いて判断し、フィードバックを与えることができるかを観察することを目的とする。具体的

には次のように課題を設定する。

研究課題：ピア・フィードバックを含んだ発音の協働学習の場で、学習者にどのようなことが起こっているか。

- (1) フィードバックをする側の学習者は、どのようなフィードバックをしたか。
- (2) フィードバックを受けた学習者はどう反応したか。

5.3 研究方法

5.3.1 対象者と手続き

指導を受けた学生はクラス全員であるが、本研究では、無作為に選んだ学生にICレコーダーを持たせ、毎回のピア活動を録音した。ピアを組む相手は、回によって異なる。本節で、データの分析対象とするのは、指導を受けた学生20名のうち、3名である。

4章の4.3でも説明済みであるが、具体的な指導の流れの概略を再度紹介する。指導の内容は1回目から6回目までと、7回目から20回目まででは異なる形をとる。まず、1回目から6回目まで日本語の音声に関する全体的な知識を与え、その後聞き取りの練習を行った。続く7回目から20回目までは、特に焦点を母音の長短とアクセントに当て、最後にピア・フィードバック活動を行う形をとった。具体的には以下の通りである(表5.1参照)。

表 5.1 音声指導の流れと方法

指導の流れ	使用材料・道具・方法
<p>【10分】</p> <p>① 音声知識の導入： 「長音」母語で説明 ↓</p> <p>② 聞き取り練習： 音声を聞かせ、同定判断。 ↓</p> <hr style="border-top: 1px dashed #000;"/> <p>【10分】</p> <p>③ 発音練習（ピア活動）：</p> <p>(a) T：モデル音声を聞かせる</p> <p>(b) Sp：発音する</p> <p>(c) P：Spの発音を判定、フィードバックを与える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「みんなの日本語Ⅰ」 ・「音声を教える」 ・「1日10分の発音練習」 ・ピア編成は3人組み ・機材：CDプレーヤー、パソコン、ICレコーダー ピアのやり取りを録音

T=Teacher：教師， Sp=Speaker：発話者， P=Peer：ピア相手

各授業では、まず、①母音の長短とアクセントについて説明した。次に、②音声によるインプットと共に、聞かせた語に含まれる長音に下がり目があるかどうかを聞き取らせ、長音があるかどうかの同定練習を行った。そして③発音練習に入るが、ここではピア・フィードバック活動を取り入れた。その活動とは、学習者を3人1組にして、1人が発話役をし、残りの2人は聞き手として、発話者の発音を聞いてモデル音声と同じかどうかを判断し、フィードバックをする活動である。具体的には以下のような手順で行われた、

- (a) モデル音声を聞いて全員で再現させる。
- (b) 各3人1組のグループ内で、発話者 Sp (Sp=speaker 略) である学習者が発音する。
- (c) ピアである学習者 P1 と P2 (P=peer の略) の2人が発話者の発音を聞いて評価し、フィードバックを与える

この(a), (b), (c)の一連の活動は、毎回の授業で取り上げる5つの語彙それぞれに関して行った。また、それぞれの語彙の練習に関して3人全員が発話者の役ができるようにした。

この、①音声知識の導入、②聞き取り練習、③発音練習 (ピア活動)、という過程を第2章で述べた Ellis (1995) の習得モデルに照らすと、①は「明示的知識」を与えること、②は聞き取り練習の時与えた「インプット」の中の目標要素に「気づかせる」ために同定練習を行うことに当たる。③は、まず発話者 Sp はモデル音声を聞いて発音し、モデル音声との認知比較を行ったり、与えられた明示的知識を利用してモニタリングを行ったりすることになる。聞き手であるピア相手 P1、P2 にも同様に認知比較が生じる。P1、P2 がフィードバックを行うことにより、Sp の自分の中間言語に対する発話仮説が正しいか正しくないかが検証される。フィードバックによっては、認知比較やモニタリングが促進され、その結果、誤った発音の場合、修正に結びつく「気づき」も促進される。

5.3.2 分析方法：

本研究では、まず、録音したピア・フィードバックのやり取りを聞いて、ピア (P1,

P2) がどのようなフィードバックをしたかを記述する。さらにフィードバックを受けた発話者がどのように反応したかを記述する。また、聞き手のいる協働学習の中で、他にどのような現象が起こるのかにも注目する。

5.1 で述べたように、Lyster & Ranta (1997) では、改善を求めるフィードバックとして①「明示的訂正」、②「リキャスト」、③「明確化要求」、④「メタ言語的フィードバック」、⑤「引き出し」、⑥「繰り返し」の6種類に加え、肯定的な評価を与えるフィードバックとして⑦「強化」を挙げている。

本研究では、学習者同士によるピア・フィードバックにおいて、このようなフィードバックが現れるかを観察する。

さらに、フィードバックを受けた学習者がどのように反応したかを記述する。また、聞き手のいる協働学習の中で、上述のフィードバック以外にどのようなことが起こるのかも見る。

今回、分析対象となるのは、前述の通り、指導を受けた学習者 20 名のうち 3 名であり、それぞれ「学習者 M」「学習者 E」「学習者 SF」と呼ぶ。これらの学習者は毎回異なった相手とピア・フィードバック活動を行った。この 3 名に関しては、1 回目の授業から最後 (10 回目) の授業までピア・フィードバック活動における発話を録音した。グループメンバーは毎回の授業ではピア相手が変わるため、今回のデータはこの上記 3 名が発話者 (Sp) になった時のやり取りのみを取り上げて観察することにした (表 5.2 参照)。

表 5.2 分析対象：抽出したデータ

学習者	授 業 回									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
M		☑			☑	☑				
E					☑					
SF		☑			☑					

5.4 結果と考察：

5.4.1 フィードバックをする学習者はどのようなフィードバックをしたか

前述の Lyster & Ranta (1997) の 6+1 種類のフィードバックのうち、今回のデータからは、「メタ言語的フィードバック」、「明示的訂正」、「明確化要求」、「リキャスト」、「強化」が見られた。以下に、その実例を示す。

表 5.3 は、ピア (P1 と P2) が「明確化要求」と「メタ言語的フィードバック」を行った例である。P1 と P2 のフィードバックは結果的に有効に機能しなかったが、何らかのフィードバックをしようと試みていることはわかる。

表 5.3 「明確化要求」と「メタ言語的フィードバック」の例

発話者: M 聞き手: P1とP2 授業(2) 練習① モデル音声「じしょ」		
発話回	発音とフィードバックのやり取り	フィードバックの種類
1	M: <u>じしょ</u>	
2	P1: ulang (もう一度)	明確化要求
3	M: <u>じしょ</u>	
4	P2: ulang (もう一度)	明確化要求
5	M: <u>じしょ</u>	
6	P2: ulang (もう一度)	明確化要求
7	M: <u>じしょ</u>	
8	P2: ulang (もう一度)	明確化要求
9	M: <u>じしょ</u>	
10	P2: tekan (アクセント)	メタ言語的フィードバック
11	M: <u>じしょ</u>	

表 5.4 は、「メタ言語的フィードバック」と「強化」の例である。表 5.4 の通り、P1 は SF の誤った発話に対し、3 回発話直後に正しい発音をしている。これはリキャストにあたるものと考えられる。また、P1 の、「Ngana bilang “kokkou.” (あなたは、「こっこう」と言っているよ)」とインドネシア語 (マナド方言) で説明しているのは、「メタ言語的フィードバック¹¹」にあたるものと考えられる。また、このやりとりでは、修正の後に、P1 が再度正しい発音を繰り返している。これは、修正された発音を強く肯定する「強化」ではないかと考えられる。これらのフィードバックの効果については、次節で説明する。

¹¹ 表 5.4 の発話 13 番の P1 のフィードバックは、何に対して直してほしいかはっきりしていないので、「明示的訂正」ではなく、「メタ言語的フィードバック」として分類した。Lyster & Ranta (1997:47) によると、「メタ言語的フィードバック」は、学習者の発話に対して正しい形式を示さずにコメントや情報を与えることである。

表 5.4 「リキャスト」「メタ言語的フィードバック」「強化」の例の例

発話者:SF 聞き手:P1とP2 授業(5) 練習④ モデル音声「 <u>こうこう</u> です」		
発話回	発音とフィードバック	フィードバックの種類、変化の有無
1	SF: <u>こっこ</u> です	
2	SF: <u>こうこう</u> です	
3	SF: <u>こうこう</u> です	
4	SF: <u>こっこう</u> です	
5	SF: <u>こっこ</u> です	
6	SF: <u>こっこ</u> です	
7	SF: <u>ここ</u> です	
8	P1: <u>こうこう</u> です	リキャスト
9	SF: <u>こっこう</u> です	
10	P1: <u>こうこう</u> です	リキャスト
11	SF: <u>こっこう</u> です	
12	P1: <u>こっこう</u> です	リキャスト
13	P2: Ngana bilang "kokkou". (あなたは、「こっこう」と 言っているよ)	メタ言語的フィードバック
14	SF: <u>こっこう</u> です	
15	P1: <u>こうこう</u> です	リキャスト
16	SF: <u>こうこう</u> です	
17	P1: <u>こうこう</u> です	強化
18	SF: <u>こうこう</u> です	

5.4.2 フィードバックを受けた学習者はどう反応したか。

前述の通り、ピア・フィードバック活動の中で明示的訂正、メタ言語的フィードバック、明確化要求、リキャストというフィードバックが行われた。それらのフィードバックを受けた学習者がどのように反応したかについて述べる。学習者はフィードバックを受けて発話を修正した場合と修正できない場合があった。

前述の表 5.3 の実例を見てみる。この例は、結局学習者 M の発音が誤った形で終わってしまった例である。M は最初正しい発音を行っている。それに対し、P1 が *öulangö* (もう一度) とインドネシア語で言い、明確化要求をしている。このとき P1 がどのようなつもりで明確化要求を行ったのかは分からないが、M は自らの発音に誤りがあるのではないかと考え、短音の部分を長音化して発音してしまっている。それに対して、今度は P2 が 3 回明確化要求を繰り返した。M の発音が変わらないことに対し、P2 は *ötekanö* (アクセント) とメタ言語的フィードバックを行い、アクセントに注意を向けさせよう

としている。これは、フィードバックする側の P2 も何が誤りであるのか分かっていないか、あるいは間違っただけの理解をしていることを示している。結局このピア・フィードバックはうまく機能していない。発話者自身が自らの発音の仮説がまだ不確かであったこと、フィードバックする側も明確化要求を繰り返したり、何となくアクセントの問題ではないかと思いついたり、不確かな中でやりとりを繰り返していることがわかる。この例は、まだピア・フィードバックを取り入れて 2 回目の授業になるため、お互い、知識があまりない中で、よく考えずに、とにかく何かやりとりをしなければと思ってフィードバックをしている可能性がある。

一方で、表 5.4 の例では、フィードバックを受けて正しく修正が行われている。ここでは、発話者 SF の誤った発話に対し、前半、P1 が 3 回繰り返りリキャストを行っている。しかしこのフィードバックは暗示的なものであり、「気づき」は起こらず、修正はできていない。その後 P2 が「Ngana bilang “kokkou” . (あなたは、こっこうと言っているよ)」と、インドネシア語（マナド方言）で「メタ言語的フィードバック」を行い、またさらに P1 がリキャストすることによって、自らの誤りに気づき、正しい発音に修正することができた。また、この例では、SF が発音の修正に成功したあと、P1 が修正した発話を繰り返して、その修正を是認する「強化」を行っている。

ピア・フィードバックは、発話者の発音が誤っているときに修正することを助けるだけでなく、聞き手として仮説を肯定し、時には強化する役割も果たしている。訂正、肯定の両面で、仮説検証を助ける役割を果たしていることがわかる。

表 5.4 の例は、5 回目の授業で行われたフィードバック活動であるため、表 5.3 の 2 回目の例に比べて、むやみにフィードバックするのではなく、目的をもってフィードバックしているように思われる。

表 5.5 は、同じ 5 回目の授業で同じ学習者 SF がフィードバックを受けた例である。暗示的な方法でのフィードバックであるリキャストのみでも自らの発音の誤りに気づき、修正に成功していることがわかる。

表 5.5 授業 (5) 練習⑤におけるリキャストのみで修正できた例

発話者: SF 聞き手: P1 と P2 授業(5) 練習⑤ モデル音声「ナター ^ラ シャさんです」			
発話回	発音とフィードバック	フィードバックの種類	
1	SF: ナターシャさんです	リキャスト	
2	SF: ナターシャさんです		
3	SF: ナターシャさんです		
4	SF: ナターツシャさんです		
5	P1: ナターシャさんです		
6	SF: ナターシャさんです		
7	P1: ナターシャん、		リキャスト
8	SF: ナターシャさんです。 ナターシャん		リキャスト
9	P1: ナターシャさんです		
10	SF: ナターシャさんです		

表 5.6 は、学習者 M が、5 回目の授業で、暗示的フィードバックであるリキャストのみを受けて修正に成功した例である。時間はかかっているが、P1 の 5 回に及ぶリキャストによって自らの誤りに気づき、修正に成功している。

リキャストのみのフィードバックの場合、暗示的修正であるため、時として自らの誤りに気づくのに時間がかかる場合もあるが、明示的説明がなくても学習者は自らの誤りに気づくことができる可能性をもっていることを示しているものとする。

表 5.6 授業 (6) 練習③における成功した例

発話者: M 聞き手: P1 と P2 授業(6) 練習③ モデル音声「だいじょうぶ ^ら 」		
発話回	発音とフィードバック	フィードバックの種類、変化の有無
1	M: たんじょうびです	リキャスト
2	P1: だいじょうぶです	
3	M: oh. (あ、そう) だいじょうびです	
4	M: だいじょうびです	リキャスト
5	P1: だいじょうぶです	
6	M: だいじょうびです	リキャスト
7	P1: だいじょうぶです	
8	M: だいじょうびです	リキャスト
9	M: だいじょうびです	
10	P1: だいじょうぶです	
11	M: だいじょうびです	リキャスト
12	P1: だいじょうぶです	
13	M: だいじょうぶです	

一方、表 5.7 の例は、暗示的なフィードバックであるリキャストと明確化要求のみでは、修正に至らなかった例である。表 5.6 の例のように、さらにリキャストを繰り返すことで SF に「気づき」を起こさせることができたのかどうかはわからないが、こうした暗示的なフィードバックの場合には、粘り強いピアの協力が必要なこと、そして明示的に説明する能力も必要なことがわかる。

表 5.7 授業 (5) 練習①における正しい発音に至らなかった例

発話者: SF 聞き手: P1 と P2 授業(5)練習① モデル音声「カーテンです」		
発音とフィードバック		フィードバックの種類、変化の有無
1	SF: カーテン です	リキャスト
2	SF: カーテン です	
3	SF: カーテン です	
4	P1: カーテン です	
5	SF: カーテン です	
6	SF: カーテン です	
7	SF: カーテン です	
8	P2: ulang (もう一度)	明確化要求
9	SF: カーテン です	

表 5.3 で示したように、ピア・フィードバック自体が曖昧であったり、誤っていたりする場合や、表 5.7 のように最終的に発話者がピアの指摘に気づくことができなかった場合もあるが、表 5.4、表 5.5、表 5.6 のようにピアのフィードバックを受けて自らの誤りに気づき、修正に成功する例もみられた。このことは、ピア・フィードバックが発音練習において、有効に機能する可能性を示すものと考えられる。

次に、フィードバックによる修正ではなく、発話者自身が自ら発音を繰り返す中で修正に成功している例について述べる。

表 5.8 は、聞き手 P1 がアクセントについてフィードバックしている例であるが、促音についてうまくフィードバックできなかった。そして、それを気づいた P2 が「リキャスト」で訂正して、最終的にアクセントと促音の発音の改善につながった。このように、1 人の相手 (P1) がフィードバックできない場合、もう 1 人のピア仲間 (P2) がいるので助け合う場面が見えた。このように、コメントがうまくできないときに他の学習者が援助する、ということが起こり得るのは、3 名以上でピア・フィードバックを行う時に見られるメリットであるといえよう。

表 5.8 「メタ言語的フィードバック」「明示的訂正」「リキャスト」と「強化」の例

発話者: M 聞き手: P1 と P2 練習(2) 練習② モデル音声 「ざっし」		
発音とフィードバックのやり取り		フィードバックの種類と変化の有無
1	M: ざし	
2	P1: ざじ	リキャスト
3	M: ざーし	
4	P1: tentang aksen ne. co ulang? (アクセントです。もう一度)	メタ言語的フィードバック
5	M: ざっせ	
6	P1: ざーし se tahang depe apa. (ちょっと伸ばして)	明示的訂正
7	M: ざーし	
8	P2: ざっせ	リキャスト
9	M: ざっせ	
10	P2: ざっせ	強化
11	M: ざっし	

表 5.9 では学習者 E は、ピアのリキャストと明示的訂正によって発音を修正しているが、その前に自らの発音を意識して、ピアにその判断が正しいかどうか確認している。学習者 E の判断は間違っていて、修正されたが、自己モニタリングを働かせている様子が見られた。聞き手がいることによって、あるいは、聞き手の存在を意識することによって、自らの発音をモニタリングし、その結果を確認したり、修正したりすることができたと言えよう。このように、教師ではなく、学習者同士で上述のようなフィードバックをする、聞き手を意識して自己修正を行うことが可能であることが示唆された。

表 5.9 「自己モニタリング」、「強化」の例

学習者：E 聞き手：P1とP2 事業(5)；練習⑤ モデル音声「 <u>こうこう</u> です		
発話回	発音とフィードバック	フィードバックの種類、自己修正の有無,など
1	E: <u>こう</u> こです	自己モニタリング、気づき
2	E: <u>こう</u> こです	
3	E: oh, ndak bagitu kang. (あ、そうじゃないよね)	
4	E: <u>こ</u> っこです	自己修正①: 語頭のみ(促音化→長音)
5	E: <u>こう</u> こです	
6	E: <u>こ</u> っ、 <u>こう</u> こです	自己修正②: 語末(短音→長音)
7	E: <u>こう</u> こ <u>う</u> です	
8	P1: <u>こう</u> こ <u>う</u> です	強化
9	E: <u>こう</u> こ <u>う</u> です	強化
10	P1: <u>こう</u> こ <u>う</u> です	
11	E: <u>こう</u> こ <u>う</u> です	強化
12	P1: <u>こう</u> こ <u>う</u> です	
13	E: <u>こう</u> こ <u>う</u> です	

従来の授業では教師からフィードバックを与えるのが一般的であるが、本研究のように発音練習の中に学習者同士のピア・フィードバックを組み入れることによって、自ら認知比較やモニタリングを行い、「気づき」に結びつける力が養われ、教室を出ても、教師のフィードバックに頼らずに自律的に学習することができるようになるのではないかと考える。そこにピア・フィードバック活動を発音練習に取り入れることの意義があると考える。

5.5 まとめと今後の課題

以上、ピア・フィードバックの実態を記述した。ピア・フィードバックのやり取りの中で、今回は十分な成果は得られたとは言えないが、協働的発音学習の経験を重ねていくうえで少しずつ発音の改善が見られた。今まで発音学習において主に教師によるフィードバックが中心的であり、学習者が自分の発音を直すことが困難であるとされたが、今回の実践授業により、学習者同士の力を生かし、フィードバックによる発音の修正が行えることが明らかになった。また、他の学習者に聞いてもらいながら発音を繰り返す過程において、発話者が自らの発音を自己モニターし、自己修正を行う例も観察された。ピア・フィードバックは効果的だ、ということを積極的に示すためには、さらにデータ

を集め、分析を行う必要があるが、協働で発音練習を行うということは、参加者に気づきをもたらすきっかけとなり得る、ということが示唆された。

第4章で述べた通り、今回の実験授業では、母音の長さに関しては、ある程度指導の効果が見られたが、アクセントに関しては変化は見られなかった。このピア・フィードバックの実態を分析する限りでは、母音の長さだけでなく、アクセントについてもフィードバックが行われ、有効に働いている場合と働いていない場合の両方が観察されている。今後、アクセントに関してどのような学習方法が有効なのかという視点でも見ていく必要があると考える。

今回は、データの集め方により、最初の授業から最後の授業までの縦断的な変化を見ることはできなかったが、今後は、そういった点を改善し、データを増やし、考察を深めたいと考える。

第6章 研究のまとめ

本章では、研究Ⅰ、研究Ⅱ、研究Ⅲの3つの研究を総括する。以下、各研究課題について、何がわかったかを示していく。

6.1【研究Ⅰ】インドネシア語話者の音声習得状況

研究課題 (1) インドネシア語話者は日本語の長短母音及びアクセントをどのように聞き取り、どのように産出しているか。

日本語の音声項目の中で特に母音の長短およびアクセントについて、インドネシア語話者がどのように習得しているか把握するために【研究Ⅰ】を実施した。聞き取りテスト、読み上げ発話テスト、自然発話テストの3種類の測定方法を用いて、母音の長短とアクセントについて分析した。その結果、以下の結果が得られた。

- ① 聞き取りでは、短音を長音と聞き誤った例は少なかったが、長音を短音として聞き誤った例は多かった。さらに、長音の聞き誤りを単語内の位置別に分析したところ、長音が語末に位置する場合が最も誤聴が多かった。同じ項目を読み上げ発話で調査したところ、短音の短音化も長音の短音化も事例が少なく、長短母音を含む単語を読み上げた場合特に問題がなかった。しかし、自然発話で調べたところ、聞き取りと同様、短音の発音には問題はなかったが、長音の発音には事例が多かった。これらの結果から、インドネシア語話者にとって長音の聞き取りと発音に問題があることがわかった。
- ② 聞き取りテストの結果を長音のピッチ・パターン別に分析したところ、ピッチ変化がある場合、母音の長短についての誤聴率が少なかった。この結果から、インドネシア語話者はピッチ変化を手掛かりに長音を聞き取っていた可能性があることが示唆された。読み上げ発話の場合、対象者が産出した長音のピッチ・パターンを見ると、下降なしの実現が多く現れ、「核あり」音節でも音の下がり目を持たずに実現されたものが多かった。つまり、対象者は長音にピッチ変化を付けずに平坦に発音する傾向があることが示された。自然発話でも同じ現象が現れ、長音を含む単語

を平坦に発話された事例が多く観察された。

インドネシアでは、一般に音声指導があまり行われず、日本語のアクセントに関する知識がほとんど与えられていない。つまり、日本語のアクセントの知識を持たない学習者に長音は「音を長く伸ばす」ものだという教示だけが与えられた場合、学習者はピッチ変化を付けずに長音を平坦に発音する傾向が強くなると考えられる。

6.2【研究Ⅱ】音声指導の効果の検証

研究Ⅱでは、研究Ⅰの結果を踏まえて企画した、音声指導の効果を検証する。本研究では、インドネシアの大学生を対象に4カ月の音声指導を行い、指導の効果を見るために、聞き取りテスト、読み上げ発話テスト、自然発話テストを行った。その結果、各研究課題について、わかったことは以下の通りである。

研究課題(2) 音声指導によって母音の長短・アクセントの知覚がどのようになるか。

聞き取りテストの結果、母音の長短についても長音のピッチ変化についても、指導を受けたグループの方(実験群)が指導を受けていないグループ(統制群)より誤聴率が低く、指導の効果が見られた。日本語の母音の長短の対立やアクセントについて「明示的知識」を与えたことと、その知識を活用する「聞き取り練習」を行ったことが良い影響を与えたものと考えられる。

研究課題(3) 音声指導によって読み上げ発話における母音の長短・アクセントの発音がどのようになるか。

読み上げ発話テストの結果、実験群・統制群ともに、母音の長短についてもアクセントについても誤発音が少なかった。アクセントについて、指導は効果があったかどうか不明であった。読み上げ発話の場合、母音の長短について視覚的情報が与えられ、モニタリングが働く余裕があるのでアウトプットができると考えられる。

研究課題 (4) 音声指導することによって自然発話における母音の長短音・アクセントの発音がどのようになるか。

自然発話テストでは、実験群の方が統制群より母音の長短の誤発音が少なく、指導の効果が見られたが、アクセントについては実験群の方が誤発音率が高く、指導の効果が見られなかった。

研究の結果から、母音の長短に関しては、指導によって改善の可能性が示されたが、自然発話でのアクセントに関しては、指導の効果が見られず、インドネシアの日本語学習者にとって、アクセントの習得は難しいことが示された。

6.3 【研究Ⅲ】 ピア・フィードバック活動の実態

研究課題 (5) 音声指導におけるピア・フィードバック活動はどのように進められているか。

音声指導の中で、発音練習は、ピア・フィードバックの形で行った。学習者同士で互いにフィードバックを与えあうことがさらに習得を促進するものと考えたのである。

ピア・フィードバックのやり取りを分析した結果、フィードバックが特に習得を促進させたという明確な証拠は得られなかったが、学習者が仲間に対して

- ① 「メタ言語的フィードバック」
- ② 「明示的訂正
- ③ 「明確化要求」
- ④ 「リキャスト」
- ⑤ 「強化」

等の種類のフィードバックを行っていたことが確認でき、教師がまったく介入しなくても、学習者同士でピア・フィードバック活動が可能であることが示された。

6.4 今後の課題と展望

研究Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、を終え、なお残る問題点としては、以下3点が挙げられる。

- ① 自然発話において、アクセントの発音については指導の効果が現れなかった。聞き取りにおいては指導の効果が見られたが、その効果が自然発話においては必ずしも適切な産出に繋がるとはいえない。自然発話でも適切な産出ができるようにするための音声指導については、単語のアクセントだけでなく、文という長い単位を練習させることとイントネーションや他の要因も考慮に入れて指導法の改善を検討すべきである。
- ② ピア・フィードバックについて、教育効果を明確に示す証拠、および、最初の授業から最後の授業までの縦断的な変化を見るためのデータをとることができなかったことは反省点である。また、学習者の心的過程についての考察ができておらず、発音の向上に対してピア・フィードバックがどの程度効果的だったのかが示すことができなかったという極めて重要な問題が残っている。今後もピア・フィードバックを用いた授業実践を重ね、そういった点を改善したうえで、その効果を実証していくことが必要である。さらに、より効果的なピア・フィードバックを促すために、教師としてはどのような働きかけや指示を行うべきか、ということについても考慮が必要である。
- ③ 今回の研究は母音の長短およびアクセントのみに焦点を当てて音声指導を試みたが、指導すべき音声項目は、長音とアクセントだけではない。イントネーション、ポーズ、プロミネンス、促音、母音の無声化、音節感覚、リズム、発話速度など多様な項目が存在している。学習レベルなども考慮に入れつつ、これらの間の優先順位を検討するための研究が必要である。そのうえで、他の音声項目も筆者自身の音声教育中で取り上げ、その効果を検証する作業を継続していきたいと考える。

6.5 日本語教育政策への貢献—音声教育の位置づけのために—

上記のように、本研究では、母音の長短とアクセントに焦点を当てて音声指導の効果を検証してきた。結果的には、効果が見られなかった項目もあったが、全体的には音声指導の可能性が示された。この研究から得られた示唆をどのように日本語教育の中に生かせればいいのか考えなければならない。

本研究は、母音の長短及びアクセントといったマイクロな視点を出発点としている。それは、第3章で述べたように、これらの項目がインドネシア人学習者にとって、音声項目の中で習得困難であるという調査結果(ナヨアン 2008)が存在していたからである。

音声教育項目を教える際、それらの間の優先順位を考えなければならない。ここでいう優先順位というのは、音声項目の「重要性」と「提示順」に関係する。重要性の高いものから先に教えるということが考えられるが、学習者の受容力を考えると、やはり易しい順から教えるべきであると考えられる。学習者に自信を付けることが必要である。ある項目が重要だからといって、最初から難しい項目を教えてしまうと、学習者がやる気(学習意欲)を失ってしまう恐れがある。まず、比較的簡単にできる項目を最初にもってくる。次に、コミュニケーションで支障を与えるような項目を取り上げる。それから、習得に時間がかかる項目を取り上げる、というような順を考慮すべきである。つまり、どの項目を教えるべきか、まずコミュニケーションで重要な項目を研究する必要がある。インドネシア語母語話者にとっての日本語の習得の全体像を捉えた上で、提示順、重みづけの度合いを考えたシステムティックな音声教育シラバス・カリキュラムを考えていきたい。

今回は、第一段階として、母音の長短およびアクセントに焦点を当てて音声指導を取り組んできた。今後は、上記のようなシラバス作りを考慮に入れて、母音の長短およびアクセントと他の音声項目との間の優先順位や、シラバス内での適切な提示順についてさらに研究し続けていきたいと考える。

また、今回の音声指導においてピア・フィードバックを取り入れて発音練習を行った。研究Ⅲでは、学習者はピア・フィードバック活動の中で、教師の手助けがなくても学習者同士で発音の協働学習を行っていける可能性があることが示された。ピア・フィードバック活動を取り入れた指導法は、母音の長短およびアクセント以外の音声項目にも適用できると考える。音声指導の研究を重ね、その成果をインドネシアの日本語教師と共有し、音声教育を政策的にインドネシア全国に普及する取り組みをすべきである。

以下に、音声教育を日本語教育の中にどのように組み入れるべきかを検討する。

第1章で述べたように、インドネシアにおいて音声教育が十分に行われてこなかった理由としては、教師の知識不足、自信不足が考えられる。しかし、今回の音声指導の中で採用した「ピア・フィードバック」は、教師だけでなく、学習者自身のもつ力を活用して習得を促していこうとするものである。このため、知識、自信が不足している教師

にも取り組んでもらうことができるのではないかと考える。

音声教育の重要性について第1章で述べているように、「通じればいい」「必要ない」と考える人もいる。また、「教える時間がない」「自信がない」などを理由に音声教育に取り組もうとしない人もいる。しかし、教師としてはそのような立場に立ってはいけな
い
と考える。教育者として、教師は、自分自身のことだけを考えるのではなく、学習者のことを考えるべきだからである。「自然な日本語を話したい」という学習者のニーズは確かに存在する（藤原・根岸 2005、小河原・河野 2009 など）。このようなニーズがある以上、教師としてそれに応える方法を持つておくべきではないだろうか。

大切なのは、教師自身が、音声教育に対する認識を変えていくことである。教師自身の音声教育に対する認識が低ければ、何も変えることができない。音声教育について知識や自信が不足している教師が、ピア・フィードバックに基づく音声教育をまずは実施してみることによって、教師自身も日本語音声についての気付きを得ることができ、それが教師の認識変化につながる可能性があるのではないかと考える。

また、こうした教師自身の音声教育に対する認識の変革は、教師養成の段階から行うことも大切である
と考える。つまり、教師養成プログラムを専攻する学生に対して、音声教育を行うと同時に、教育実習の時にも音声指導を体験させることが必要である。このことによって、音声教育の大切さを実感し、認識が高まるのではないかと考える。

音声教育改善のための具体的方策としては、①音声学的な専門知識をあまり要求しない音声教育教材の開発、②音声を専門ではない教師でも、音声教育を容易に行うことができる、発音指導マニュアルの作成、③音声項目を取り入れるカリキュラム・シラバスの作成、などを提案したい、

そして、上記に挙げたような教材やその指導法、カリキュラムやシラバスを教師間で共有するために、インドネシア教師会(MGMP)やインドネシア日本語教育学会(ASPBJI: 大学教師を含む日本研究に関心を持つ者による組織)、インドネシア教育省や日本の国際交流基金ジャカルタ日本文化センター等を通して、ワークショップやセミナーを行い、音声教育が全国に普及していくよう尽力したいと考えている。

インドネシアには、国家教育省カリキュラム開発センター(Puskur: Pusat Kurikulum)が策定し、10年ごとに改定されている初等中等教育の国家カリキュラム(Kurikulum Nasional)が存在し、その中に日本語教育のカリキュラムとして、普通高校のカリキュラムが存在する(藤永・古川・エフィ 2006)。インドネシア全国の高校教育(日本語教

育も含む) がこれに沿って実施されるため、現場での教育のあり方には極めて大きな影響力を持つものである。筆者は、将来的にはこのカリキュラムの中に、音声指導の重要性を明記するとともに、指導すべき音声項目を体系的に提示するなど、音声教育を明示的に組み込んでいくことを目指したいと考えている。それは言い換えるならば、インドネシアの日本語教育の中に、音声教育を確固として位置付けるということにほかならない。

---∞---

参考文献

- 嵐洋子(2006)「子供の長音の知覚における持続時間とピッチ変動の影響」杏林大学国際交流センター附属別科日本語研修課程紀要』1, 5-13, 2006.
- 嵐洋子(2009)「持続時間及びピッチ変動が長音の知覚に与える影響の方言差--無意味語及び有意意味語による聴取実験の総合的考察」『杏林大学国際交流センター杏林大学日本語教育研究』(3), 17-29
- 池田玲子(1999)「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果中級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』17: 36-47.
- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- 磯村一弘(2000)「海外のノンネイティブ教師から見た日本語音声教育 語アクセントの教育を中心に」, 第2回日本語音声教育方法研究会(国立国語研究所)
- 磯村一弘(2009)『国際交流基金日本語教授法シリーズ第2巻 音声を教える—』ひつじ書房
- 上野善道(1993)「日本語のアクセント」杉藤美代子(編)『講座日本語と日本語教育 2 日本語の音声・音韻(上)』179-206, 明治書院
- 小河原義朗(1993)「外国人の日本語の発音に対する日本人の評価」, 『東北大学文学部日本語学科論集』, 3, 東北大学文学部日本語学科, 1-12.
- 小河原義朗(1997a)「日本語発音学習における学習者の自己評価」『言語科学論集』1, 27-38.
- 小河原義朗(1997b)「外国人日本語学習者の発音学習における自己評価」『Japanese Journal of Educational Psychology』45, 438-448.
- 小河原義朗(1997c)「発音矯正場面における学習者の発音と聞き取りの関係について」『日本語教育』92, 83-94.
- 小河原義朗(1998)「日本語学習における発音学習ストラテジーの有効性の検討」『言語科学論集』2, 1-12.
- 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, 13-24.
- 小河原義朗(2001a)「日本語非母語話者の話す日本語の発音に対する日本人の評価意識—日本人大学生の場合—」, 『日本語教育方法研究会誌(JLEM)』, 6(1), 日本語教育方法研究会, 28-29.
- 小河原義朗(2001b)「日本語非母語話者の話す日本語の発音に対する日本人の評価意識—社会人の場合—」, 『日本語教育方法研究会誌(JLEM)』, 8(2), 日本語教育方法研究会, 10-11.

- 小河原義朗(2007)「発音指導場面における教師の役割—自己モニターの促進を目指した音声教育実践を事例にして—」『大学における日本語教育の構築と展開 大坪一夫教授古稀記念論文集』ひつじ書房 311-326.
- 小河原義朗(2009)「音声教育のための授業研究—音声指導場面における教室談話の分析—」『日本語教育』142, 36-46.
- 小河原義朗・河野俊之(2009)『日本語教師のための音声教育を考える本』アルク東京
- 小熊利江(2000)「英語母語話者による長音と短音の知覚」『世界の日本語教育』10,43-55.
- 小熊利江(2001a)「日本語学習者の長音の産出に関する習得研究 長音位置の要因による難易度と習得順序」『日本語教育』109, 110-117.
- 小熊利江(2001b)「日本語学習者による長音と短音の産出 発音に対する注意度が及ぼす影響」『拓殖大学日本語紀要』11, 79-87.
- 小熊利江(2006)「自然発話に見られる日本語学習者の長音と短音の習得過程」『Sophia Linguistica』54, 193-2005.
- 大室香織・馬場良二・宮園博光・宇佐川毅・颯川裕一(1996)「日本語長母音における拍数の聞き取りについて 日本語話者と韓国語話者と英語話者の比較」『第10回日本音声学全国大会予稿集』71-76.
- 河野俊之(2009)「音声教育に必要な教師の能力 教育実習をもとにして」『日本語教育の過去・現在・未来』河野俊之・小河原義朗編、凡人舎
- 姜枝廷^{カン ジイジョン}(2006)「韓国人学習者の日本語の文字表記に見られる音声項目の誤用 長音を中心に」『杏林大学大学院国際協力研究科大学院論集』3, 23-34.
- 金村久美(2008)「日本語母音の長短知覚における母語の音韻体系の影響 タイ語・ベトナム語話者の比較」『第19回第二言語習得研究会(JASLA)全国大会予稿集』48-53.
- 亀井孝・河野六郎・千野栄一(1988, 1989, 1992)『言語学大辞典』1~3巻世界言語編, 三省堂.
- 木下直子・戸田貴子(2005)「発音が上手になる学習者の特徴 習開始年齢と到着年齢を中心に」『早稲田大学日本語教育研究』153-163.
- 木下直子(2011)『日本語のリズム習得と教育』早稲田大学出版部.
- 栗原通世・助川泰彦(2007)「フィンランド人・韓国人・中国人日本語学習者による母音長短の範疇知覚化」『東北大学文学研究科研究年報』57, 96-78.
- 国際交流基金(2000)「海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1998年」
- 国際交流基金(2005)「海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2003年」

- 国際交流基金(2008)「海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2005年」
- 国際交流基金(2011a)「海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2009年」
- 国際交流基金(2011b)「日本語教育国・地域別情報, 2011年度—インドネシア」国際交流基金ホームページ:日本語教育>調査研究・情報提供>国・地域別の情報(2012年12月21日参照) <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/indonesia.html>
- 国際交流基金・日本語国際教育支援協会(2006)「日本語能力試験出題基準(改訂版)」凡人社.
- 小柳かおる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 隅田朗彦(2008)「エッセイライティングにおけるピア・フィードバックの性質 EFL 学習者のコメント分析」『新潟青陵大学短期大学部研究報告』38号, 79-90.
- 助川泰彦(1993)「インドネシア人日本語学習者のアクセントにおける特殊拍の影響」水谷修・鮎澤孝子・前川喜久雄『1992年度「日本語音声」D1班研究成果報告書』D1班研究発表論集 167-176.
- 助川泰彦(1999)「ブラジル人日本語学習者の2モーラ語と3モーラ語のピッチ実現」『音声研究』3(3), 13-25.
- 館岡洋子(2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習—』東海大学出版会
- 土屋順一(1992)「外国人学習者の日本語発話における語末母音の長さの比較対照」『日本語の韻律に見られる母語の干渉(3)—音響音声学的対照研究』11, 131-142.
- 戸田貴子(2003)「外国人学習者の日本語特殊拍の習得」『音声研究』7(2), 70-83.
- 戸田貴子(2004)「第二言語における発音習得プロセスの実証的研究」『平成16年度～17年度科学研究費補助金研究成果報告書』早稲田大学大学院日本語教育研究科
- ナヨアン, フランキーR.(2008)「インドネシア人学習者による日本語の発音調査」*Jurnal inter-lingua*, Univ.Manado 2(1), 45-56.
- ナヨアン, フランキーR.(2009)「インドネシア語を母語とする日本語学習者における日本語の母音の長短の聞き取り」『平成21年度第23回日本音声学全国大会予稿集』39-44.
- ナヨアン, フランキーR・横山紀子・磯村一弘・宇佐美洋・久保田美子(2012)「インドネシア話者による日本語の長短母音の習得に関する調査—聞き取り・読み上げ発話・自然発話のデータから—」『音声研究』16(2), 28-39.
- 西山友恵(2007)「漢字クラスにおけるピア・ティーチング」『WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』 <http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm>

- 日本語教育学会編(2005)『新版日本語教育辞典』大修館書店 p.868.
- 日本放送協会[編](1999)『NHK 日本語発音アクセント辞典 改訂新版』日本放送出版協会
- 原田三千代(2008)「多言語多文化を背景とした教師活動としてのピア・レスポンスの可能性 『協働性』に着目した活動プロセスの分析」『多言語多文化 実践と研究』1, 27-53.
- 藤原愛・根岸雅史(2005)「発音教材における評価シート作成およびニーズ調査」『インターネット技術を活用したマルチリンガル言語運用教育システムと教育手法の研究』基盤(B)(2) 課題番号 14310218, 東京外国語大学, 2005, 293-318.
- 藤長かおる・古川嘉子・エフィルシアナ(2006)「インドネシアの高校日本語教師の成長を支援する教師研修プログラム」『国際交流基金日本語教育紀要』2, 81-96.
- 房賢嬉(2007)「協働的な説明構築 発音ピア・モニタリング活動を協働学習たらしめるもの」『人間文化創成科学論叢』御茶の水大学 10, 55-65.
- 房賢嬉(2009)「発音学習における自己内対話：一認知的道具としての日記の可能性と限界」『人間文化創成科学論叢』12, 141-151.
- 房賢嬉(2010)「持続可能性音声教育を目指すピア・モニタリング活動の可能性一対話を媒介とした言語生態の保全・育成を通して一」『第5回国際日本学コンソーシアム「日本」とはなにか』お茶の水大学
- 前川喜久雄・助川泰彦(1995)「韓国人日本語学習者による日本語長母音の知覚」『1995年度日本音声学会全国大会予稿集』40-45.
- 皆川泰代(1995)「日本語学習者における長音知覚諸要因 英語・韓国語話者の場合」『平成7年度日本音声学会全国大会予稿集』52-57.
- 皆川泰代(1997)「長音・短音の識別におけるアクセント型と音節位置の要因一韓国・タイ・中国・英・西語母語話者の場合一」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集』123-128.
- 松崎寛・築地伸美・串田真知子・河野俊之(1999)「プロソディーグラフを用いた日本語音声教育一韻律指導用カリキュラムについて一」(第1回日本語音声教育方法研究会資料)『松崎寛のホームページ』 <http://www.u.tsukuba.ac.jp/~matsuzaki.hiroshi.fp/syllabus/syl.html>
- 室井幾世子(1995)「英語話者の日本語の特殊拍の知覚と産出における諸問題」『SOPHIA LINGUISTICA』38, 41-60.
- 森庸子(2001)「アクセントの final lengthening への影響」『音声研究』5(1), 92-106.
- 柳澤絵美、木下直子、中村則子(2012)「視覚的補助を用いた特殊拍指導の効果一単語と文の比較一」『日本語教育方法研究会誌』19(1), 10-11.

- 横山紀子(1999)「インプットの効果を高める教室活動 日本教育における実践」『日本語国際センター紀要』9.
- 横山紀子・福永由佳・森篤嗣他(2009)「ピア・リスニングの試み--海外の日本語教育における課題解決の視点から」『日本語教育』141, 79-89.
- Aminoedin, A., Soedjiatno, H.S.Razaq, I.L.Marsoedi, Taryono (1984) *Fonologi Bahasa Indonesia, Sebuah Studi Deskriptif*. Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Jakarta.
- Ellis, Rod (1994) *The study of second language acquisition*, Oxford University.
- Ellis, Rod (1995) *Interpretation tasks for grammar teaching*, *TESOL Quarterly* 29(1), 87-105.
- Ellis, Rod (1997a) *Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1997b) *SLA Research and Language Teaching*, Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1999) *Learning a Second Language Through Interaction*, John Benjamin Publishing.
- Ellis, Rod (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2004) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2008) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Ellis, Rod, S.Loewen, Ch.Elder, R.Erlam, J.Philip and H.Reinders (2009) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Multilingual Matters.
- Halim, Amran (1984) *Intonasi Dalam Hubungannya Dengan Sintaksis Bahasa Indonesia*. Djambatan Jakarta.
- Lantolf, James P. (2000) "Introducing sociocultural theory". in Lantolf J.P (ed): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997) "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms". *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Newman, J. and C.White "A Pilot Study of Language Awareness at the New Zealand Tertiary Level". *The New Zealand Language Teacher* 25, 41-53.
- Swain, M. (1985) "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2000) "The Output Hypothesis and beyond : Mediating acquisition through collaborative

- dialogue. In Lantolf J.P (ed): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press.
- Schmidt, Richard W. (1990) "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 2, Oxford University Press.
- VanZanten, Ellen (1989) *Vokal-vokal bahasa Indonesia, penelitian akustik dan perceptual*. (translated by Lukman Hakim from *The Indonesian vowels; Acoustic and perceptual explorations*). Balai Pustaka, Jakarta.
- VanHeuven, Vincent.J, & Vera Faust (2009) "Are Indonesians sensitive to contrastive accentuation below the word level?". *Wacana, Jurnal Ilmu Pengetahuan Budaya* vol .11(2).
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986) *Thought and Language*, (revised Edition). Cambridge: MIT Press.

資料 (1) 聞き取り用紙その 1

聞き取りテスト (1)				名前
<p>❖テープを聞いて、長いと聞こえるところに線(—)を引いてください。長音箇所は、ゼロの場合もあるし、1つ以上の場合があります。長音が含まれない単語はその単語の横に○を書いてください。</p> <p>Dengarkan baik-baik, kemudian berilah tanda garis datar pada bagian kata yang menurut Anda terdapat bunyi panjang. Kemungkinan bunyi panjang bisa lebih dari dua, atau bisa juga sama sekali tidak ada. Apabila kata tersebut tidak mengandung bunyi panjang, tulislah bulatan atau angka nol di belakang kata tersebut (lihat contoh).</p>				
例:	レポ—ト	きゅ—け—	かぎ	○
練習	① せと	② こじよ	③ ととろ	
1	きもの		27	りゆ
2	ここ		28	おふろ
3	じゆ		29	ギタ
4	ちゆがく		30	どぶつ
5	さかな		31	とけ
6	しよらい		32	しよしよ
7	ゆめ		33	ひつよ
8	ぼし		34	めがね
9	スピド		35	ぎゆにゆ
10	おかし		36	くがつ
11	ぎゆにく		37	ごじゆ
12	そじ		38	ちず
13	じゆぎよ		39	クレム
14	とり		40	ヘルシ
15	ヘルパ		41	ごちそ
16	めし		42	メロディ
17	りよこ		43	かべ
18	かのじよ		44	じどしゃ
19	グレド		45	セタ
20	かさ		46	けさつ
21	ひこき		47	ボナス
22	りより		48	どろぼ
23	みなみ		49	こころ
24	じゆしよ		50	チズ
25	デパト		51	スキ
26	パティ		52	さど

資料1 聞き取りテスト用紙 その2

聞き取りテスト(2)				名前	
<p>❖テープを聞いて、長いと聞こえるところに線(—)を引いてください。長音箇所は、ゼロの場合もあるし、1つ以上の場合もあります。長音が含まれない単語はその単語の横に○を書いてください。</p> <p>Dengarkan baik-baik, kemudian berilah tanda garis datar pada bagian kata yang menurut Anda terdapat bunyi panjang. Kemungkinan bunyi panjang bisa lebih dari dua, atau bisa juga sama sekali tidak ada. Apabila kata tersebut tidak mengandung bunyi panjang, tulislah bulatan atau angka nol di belakang kata tersebut (lihat contoh).</p>					
例:	レポ—ト		きゆ—け—	かぎ	○
練習	①せと		②こじよ	③ととろ	
1	あみど			27	メドレ
2	げきじよ			28	セラピ
3	せれき			29	しゃこ
4	みよにち			30	きぞく
5	りそか			31	おくじよ
6	こたつ			32	かま
7	しゅほ			33	しよか
8	いせ			34	たほ
9	きぞく			35	てつど
10	じよきよじゆ			36	くり
11	むす			37	きゆこ
12	ほせき			38	カレこ
13	しゅちゃく			39	おとし
14	せよ			40	きより
15	てびよし			41	こきよ
16	こきよ			42	じよゆ
17	したけ			43	つばき
18	うき			44	パネラ
19	きよかしよ			45	こせ
20	ずつ			46	せど
21	みぶり			47	ほしゅひ
22	ちゅしよ			48	グレ
23	かきね			49	しよの
24	きぎよ			50	てか
25	じよき			51	さばく
26	かぶ			52	しよばい

資料 (2) 読み上げ発話資料

読み上げ発話評価シート

対象者：			判定者：		
No.	基本語彙	コメント	No.	基本語彙	コメント
1	魚 「さかな」		27	傘 「かさ」	
2	高校 「こうこう」		28	有名 「ゆうめい」	
3	掃除 「そうじ」		29	party 「パーティー」	
4	着物 「きもの」		30	南 「みなみ」	
5	帽子 「ぼうし」		31	少々 「しょうしょう」	
6	料理 「りょうり」		32	healthy 「ヘルシー」	
7	心 「こころ」		33	眼鏡 「めがね」	
8	時計 「とけい」		34	警察 「けいさつ」	
9	お風呂 「おふろ」		35	bonus 「ボーナス」	
10	guitar 「ギター」		36	九月 「くがつ」	
11	お菓子 「おかし」		37	御馳走 「ごちそう」	
12	中学 「ちゅうがく」		38	melody 「メロディー」	
13	旅行 「りょこう」		39	cheez 「チーズ」	
14	自由 「じゆう」		40	speed 「スピード」	
15	dpt.store 「デパート」		41	牛肉 「ぎゅうにく」	
16	動物 「どうぶつ」		42	鳥 「とり」	
17	必要 「ひつよう」		43	helper 「ヘルパー」	
18	五十 「ごじゅう」		44	名刺 「めいし」	
19	地図 「ちず」		45	授業 「じゅぎょう」	
20	自動車 「じどうしゃ」		46	grade 「グレード」	
21	壁 「かべ」		47	茶道 「さどう」	
22	sweater 「セーター」		48	スキー 「スキー」	
23	泥棒 「どろぼう」		49	Claim 「クレーム」	
24	将来 「しょうらい」		50	牛乳 「ぎゅうにゅう」	
25	彼女 「かのじょ」		51	理由 「りゆう」	
26	飛行機 「ひこうき」		52	住所 「じゅうしょ」	

資料 (3) 自然発話文字化資料 (サンプル)

学習者：Sofyan 面接官：K先生 (判定者：)

(Delay Interview)

K：こんにちは。

S[01]：こんにちは、せんせい。

K：ええと、じゃあ、まず自己紹介をお願いします。

S[02]：はじめまして、わたしはソフィアン・サイブです。わたしは、リクパンからきました。どうぞよろしくをお願いします。

K：リクパン？<はい>。リクパンはどこにありますか。

S[03]：リクパンは、ミナハサにあります。ええと、スラウエシがあります。

K：ええ、ええ。うん？ミナハサ？南ですか、北ですか。

S[04]：きたです。

K：北の方に<はい>。ふ～ん、どんなところですか。

S[05]：ええと、リクパンは、アー、**おおきくて**¹、アー、あついです<暑い>はい。<ああ、そうですか>。リクパンは**かんこうち**²があります。例えば、ガンガしまです。ガンガしまは、**かんこうちです**³。リクパンにあります。このしまのかたちは、わにとにているです<ああ、そうですか>。ええ。リクパンからガンガしままで**ボート**⁴でにじかんぐらいかかります<あ、2時間もかかるんですか>。あんぜんで、しずかなところです。

K：そうですか。ダイビングは出来ますか。

S[06]：アー、わたし？あ、ダイビンはできます。ダイビンセンターもあります。

K：日本人もたくさん行きますか。

S[07]：にほんじんは、すこし。でも、アメリカ人は、フランスじんとたくさんあります。たくさんいます。

K：あ、そうですか。ふ～ん、わかりました。ほかに有名なものがありますか。有名なものはなんですか。

S[08]：イカン・ガランです。

K：あ、イカン・ガラン。どんなものですか。

S[09]：イカン・ガランは、なまえ、さかなのなまえです。ええー、さかなは、ええと、え

資料 (3) その2

ええ、き、きります、せんせい。と、ええー、・・・せんせい⁵、ガラン・・・しお、しおからい、と・・・dijemur,せんせい。<はい、はい>

K : ふ～ん、そうですか。おおきいさかなですか。

S[10] : おおきいと、ちいさい⁶と、おもいです。

K : ああ、そうですか。おいしい。

S[11] : はい、おいしい。

K : ああ、毎日食べますか。

S[12] : いいえ。あまり。

K : そうですか。じゃ、わかりました。じゃあ、ソフィアンさんは、今、どこに住んでいますか。

S[13] : いま、わたしはタタアランにすんでいます。タタアランは、トンダノにあります。

K : トンダノですか。じゃあ、リクパンはいつ帰りますか。

S[14] : ええと、きんようびです⁷。

K : あ、そうですか。毎週帰りますか。<はい>。ふーん。家族にあいますか。<はい>。じゃあ、リクパンでどんなことをしますか。何をしますか。

S[15] : わたし? <はい>、はい。ええと、でも、ときどき、わたしは、ええと、スピマルティング、スピマルティングを、スピマルティング・プロダクトをうりますか。<そうですか>。ええと、うちからともだちと、うちからあるいて、うりますか。<そうですか>。ときどきも、わたしのともだちは、ええー、ガンガしまへいきます。ええと、tourist, tourist はいつしよにいきます。

K : ガイドみたいですか。

S[16] : ええと、わたしのともだち。

K : 友達だね。ああ、そうですか。じゃあ、帰って仕事をするというかな。仕事をしますか。売ったり、プロダクトを売りますね、売ります、あとほかにどんなことをしますか。何をしますか。

S[17] : ええと、ときどきも、ときどきも、・・・すみません、せんせい。

K : いいですよ。散歩したり・・・

S[18] : ええと、ときどき、いつしよにともだちとかいがんへいきます。ときどきも、わたしは、ともだちといつしよにカランバへいきます<カランバ?>。カランバはさかなのところですよ。うみがあります。ときどきも、かんじをべんきょうします⁸

資料 (3) その3

K : あ、そうですか。漢字が好きですか。

S[19] : あまり・・・<あまり>、たいへんです、せんせい。でも、がんばって、

K : ああ、すごいですね。それから、いつトンダノへ帰りますか。

S[20] : ええと、**どようび**です⁹

K : 土曜日ですか。

S[21] : はい。

K : ああ、そうですか。じゃ、休みの日は、何をしますか、トンダノで。

S[22] : トンダノで？<うん>。わたしは、ダンスをして<ダンス？>はい。ですから、ウニマ、ウニマは、ええー、ぶんかさいがあります。わたしは、わたしともだちは、ダンスをいっしょに、ええー・・・ええと、にほんのダンスは、しています。

K : ああ、そうですか<はい>。着物を着ますか。

S[23] : はい。

K : ああ、そうですか。何人で踊りますか。

S[24] : ええと、じゅういち～、**じゅういち**¹⁰ **じゅうに**です¹¹。

K : そうですか。じゃあ、今度、ソフィアンさんの一日、朝から夜までね、何時ごろ起きますか。

S[25] : わたしは、ときどき、いち～、いちじねます。ええと、ときどき・・・わたしは、**にちようび**¹²は、ろく～、ろくじ、おきます。でも、いち～、いちじ、ねます。

K : そうですか。ええと、大学は3時までですか。3時までですか。

S[26] : **もういちど**¹³、**せんせい**¹⁴。

K : 大学は、3時までですか。何時までですか。

S[27] : だいがくは、しちはちまで、えっ、しちじまで、さんじまでです。えっ、しちじからさんじまでです。

K : はい。それから何をしますか。

S[28] : それから、**りょう**¹⁵へかえる、にほんごを**べんきょう**¹⁶、にほんごを**べんきょう**¹⁷して、かんじを**べんきょう**して¹⁸、

K : ああ、漢字を勉強して、ふ～ん。日本語の中で何が一番好きですか。

S[29] : ええー、かいわ<会話ですか>。ええー、かいわと、ちょうかいです。

K : 会話と聴解が好きですか<はい>。そうですか。

S[30] : でも、かんじはあまり。でも、がんばって、ですから、わたしは、にほんへいきた

資料 (3) その4

いです。

K : ああ、なるほど。文法はどうですか。

S[31] : わたしはすきです<好きですか>はい。

K : じゃあ、何が一番難しいですか。漢字ですか。

S[32] : かんじですね。

K : 毎日家で何時間ぐらい勉強しますか。

S[33] : んー、にじかんぐらい<2 時間ぐらい>はい。ときどきも、ええー、にほんごべんきょう¹⁹おわた、わたしは、ええー、にほんごうたをうたいます。わたしのほんは、「歌から学ぶ」です、なまえ<あ、そうですか、はい、はい>。でも、エリンとみて、エリン・・・<ああ、そうですか、エリンね>。エリン、このほんは、CDエリンはわたしがあります<ああ、そうですか>。ええー、スラバヤにかいました<そうですか>。ジャカルタとスラバヤにかいます。

K : ふ～ん。ありがとうございます。

-----role play-----

【場面① 約束をする】

N : もしもし。

S[34] : もしもし。なおみさんですか。

N ; はい、そうです。

S[35] : あ、なおみさん。ひまがありますか。

N : はい。ええ、いつですか。

S[36] : アー、あしたです。

N : 明日<はい>。あ、明日は、はい、大丈夫です。

S[37] : アー、なおみさん<はい>、ええ、あしたは、ええー、ガンガしまへいきます。いっしょにいきませんか。

N : はい。いいですね。うん。何時に行きますか。

S[38] : ええと、ろくじまで、ろくじにいきます。

N : はい、わかりました。6時にどこへ行きますか。あ、どこで会いますか。

S[39] : ええと、えき～、トンダノえきであいます。

N : はい、わかりました。じゃあ、またあした。

S[40] : はい。

【場面② ドタキャン・約束を延長する】

K：もしもし。

S[41]：もしもし、なおみさんですか。

K：はい。

S[42]：アー、なおみさん<はい>、すみません<うん>。ええー、あしたは、ちょっと、

K：うん、どうしました？

S[43]：アー、わたしの、わたしのくるまは<はい>、ふるいです。

K：うん、古い？うん、大丈夫ですよ。

S[44]：でも、おいがいません。

K：ああ、そうですか<はい>。ああ、残念ですね。わかりました。

S[45]：ええー、なおみさん<はい>、**どようび**²⁰**はどうですか**²¹。

K：土曜日ですか、ちょっと待ってね。・・・ああ、ごめんなさい。土曜日は、友達と約束
があります。

S[46]：ああ、そうですか。**きんようび**²²**はどうですか**²³。

K：金曜日？<はい>。ちょっと待ってください。ああ、ごめんなさい、金曜日も時間が
ないですね。

S[47]：ああ、**いそがしいでしょう**²⁴。

K：忙しいですね。

S[48]：ああ、うんー、じゃあ、そう・・・じゃ、また今度ね。

K：また今度。

S[49]：はい。

K：じゃ、また誘ってください。

S[50]：すみません、なおみさん。

K：はい。

-----終-----

本論文に関する既発表論文

論文

ナヨアン, フランキーR.・横山紀子・磯村一弘・宇佐美洋・久保田美子(2012)「インドネシア語話者による日本語の長短母音の習得に関する調査—聞き取り・読み上げ発話・自然発話のデータから—」『音声研究』16 (2), 28-39.

口頭発表

ナヨアン, フランキー R.(2008)「インドネシアの日本語教育における最新事情」『第13回日本言語文化研究会—自国の日本語教育を語る (8) —』2008年12月(国際交流基金日本語国際センターにて発表)

ナヨアン, フランキーR. (2009)「インドネシア語を母語とする日本語学習者における日本語の母音の長短の聞き取り」2009年9月(九州大学にて発表)『平成21年度第23回日本音声学会全国大会予稿集』39-44に掲載.

ナヨアン, フランキー R.(2011)「インドネシア人学習者を対象とした音声指導の効果—母音の長短の聞き取りに焦点を当てて—」第10回世界日本語教育研究大会(天津外国語大学), 2011年8月(中国天津外国語大学にて発表)『予稿集』に掲載

ナヨアン, フランキー R.(2012)「インドネシア人日本語学習者を対象とする音声指導の効果—母音の長短の聞き取りに焦点を当てて—」『日本語教育指導者養成プログラム10周年記念シンポジウム「世界をつなぐ日本語—海外の日本語教育を支える外国人教師たち—」(政策研究大学院大学にてポスター発表)

ナヨアン, フランキー R.(2012)「インドネシア人学習者を対象とする日本語の音声指導の効果—読み上げ発話による母音の長短に焦点を当てて—」『東京音声研究会』2012年6月(早稲田大学にて発表)

ナヨアン, フランキー R.(2012)「インドネシア人日本語学習者に対する長音・アクセント指導の効果に関する研究」『東京音声研究会』2012年12月(早稲田大学にて発表)

謝 辞

本博士論文は、筆者が政策研究大学院大学・国際交流基金日本語国際センター連携日本言語文化研究プログラム博士課程において行った研究をまとめたものです。

まずは、私の人生を見守ってくださった神様に感謝します。聖書に書いてあるように、「涙と共に種を蒔く人は喜びの歌と共に刈り入れる。種の袋を背負い、泣きながら出て行った人は東ねた穂を背負い、喜びの歌をうたいながら帰ってくる」（旧約聖書詩編126:5-6）

本論文を執筆するにあたり、多くの方々からご指導やご協力をいただきました。特に主査の宇佐美洋先生をはじめ、副査の横山紀子先生、久保田美子先生、磯村一弘先生には、研究のことだけではなく、生活の面まで気を配っていただき、数えきれないほどのご指導、ご支援をいただきました。本研究に関して終始あたたかくご指導ご鞭撻くださいました先生方に心より感謝致し、お礼を申し上げます。

また、研究中にチューターをしてくださった向山陽子様、菅生早千江様、原田三千代様には、本研究をまとめるにあたり、大変貴重なご助言、文書の添削などをしていただきました。

学位審査委員会の東北大学の助川泰彦先生、政策研究大学院大学の大山達雄先生には、審査の過程で本論文に対して大変貴重なコメントをいただきました。また、本学日本語文化研究プログラムディレクターの近藤彩先生、国際交流基金日本語国際センターの松尾修吾前所長、西原鈴子現所長をはじめ、阿部洋子先生や古川嘉子先生、政策研究大学院大学の今野雅裕先生には、様々な形でご指導をいただきました。日本語国際センターの職員の平野和敏様、竹田順二様、職員スタッフの皆様、政策研究大学院大学の島田麻子様、工藤麻衣子様、伊藤郁美様、伊藤彩様には様々な相談にのっていただき、ご支援、ご協力をいただきました。

JLCゼミでご指導くださった木谷直之先生、築島史恵先生、ゼミ仲間のナビン・パンダさん、張文麗さん、王文賢さん、ウランバイル・ツェツェグさん、張勇さん、グエンランアインさん、モハメッド・アラムさんには貴重なコメントをいただいたことに感謝します。皆様と多くの時間をともに過ごし、留学生生活が充実したものとなりました。

そして、東京音声研究会の中川千恵子先生をはじめ、研究会メンバーの皆様のおかげ

で、音声研究、音声学などの様々な勉強ができました。お世話になりました。

さらに、調査に協力してくれたインドネシア人日本語教師訪日研修参加者 20 名、それから実験授業に協力してくれたインドネシアのマナド国立大学日本語教育プログラムの学生 40 名、また調査に協力してくださった現地日本人教師である若林秀樹先生、北條幸興先生、小山直美先生、皆様のおかげで、貴重なデータを取ることができました。そして、そのデータを評定してくださった日本語母語話者の皆様のおかげで論文をまとめることができました。心から感謝いたします。

留学を許可してくださったマナド国立大学、インドネシア教育省、奨学金を与えてくださった国際交流基金、日本学生支援機構の支援がなければ、留学も実現できませんでした。感謝の意を表し、お礼申し上げます。

最後に、4 年間に及ぶ留学に理解を示し、精神的な支えとなってくれた妻の Elvie Piri、息子の Vieky と Nikko、娘の Megumi と Kaori、それから両親に心より感謝します。

2013 年 3 月

ナヨアン, フランキー・レイモンド

NAJOAN, Franky Reymond