

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

基盤研究(C) (2) 課題番号 16520357

平成 18 年 3 月

研究代表者 戸田貴子

(早稲田大学大学院日本語教育研究科)

目次

はしがき	2
研究組織	4
研究経費	4
研究発表	5
臨界期を過ぎて学習を開始した日本語学習者にネイティブ レベルの発音習得は可能か	9
「発音の達人」とはどのような学習者かーフォローアップ・ インタビューからわかることー	19
The attainment in pronunciation of language learners with no age of arrival: Explanatory factors and limits of achievement	69
音声教育へのニーズーアンケート調査からわかることー	89
音声教育研究の歴史と展望	139

はしがき

本書は平成16年度～17年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)課題番号16520357(研究者:戸田貴子)による研究成果報告書である。本研究の目的は個人要因に焦点を当てて発音習得に関与する要因を探り、学習者がどのような過程を経て外国語の発音を習得していくのかを調査することである。

世間には数多くの「通説」が存在する。その多くが人々の直感と一致するものである。実証的な裏付けがなくても、経験的に納得がいくことは多い。さらに多くの人々が通説を支持し、それが語り継がれば「定説」になることすらある。したがって、全く根拠のない定説はありえないだろう。しかし、それが真実と同義であると考えすることはできない。定説がどの程度真実を反映しているのかということを実証的なデータに基づいて検証し、明らかにしていくことは研究者としての私の大きな課題のひとつである。

外国語の発音習得に関する通説として、子供のときに学習を開始した場合はネイティブのような発音になるが、大人になってから学習を開始した場合は母語のなまりが残るとか、歌の上手な人は外国語の発音が上手になるのが早いというようなことがまことしやかに言われることがある。確かに音声習得と年齢要因、発音と音感には関連性がありそうな気がする。実際、多くの研究者が6歳前後に外国語学習を開始した場合はネイティブレベルの発音習得が可能で、12歳ぐらいまでは個人差が大きく、思春期を過ぎて学習を開始した場合は母語のアクセントが残るという説を支持している。これが、いわゆる「臨界期仮説」である。臨界期仮説には諸説あり、研究者によっては「敏感期」や「年齢制約」のようなやや緩やかな表現を使う場合もある。また、言語領域によって異なる臨界期が存在するという説もある。第二言語習得に関する先行研究では、母語転移が最も顕著に現れる言語領域が音声・音韻であることが指摘されており、他領域と比べて年齢要因の影響が大きく、3歳頃で臨界期を迎えるともいわれているが、実態は定かではない。

本プロジェクトでは、実証的なデータに基づいて臨界期仮説の検証を行った。調査の結果、年齢要因は発音習得度に影響を与えるが、年齢ですべてが決まってしまうわけではなく、臨界期を過ぎて日本語学習を開始したにも関わらず、ネイティブレベルの発音習得を達成した学習者が複数存在することがわかった。これらの「学習成功者」にフォローアップ・インタビューを行った結果、多くの共通点が明らかになった。特筆すべき点は、彼らが必ずしも特異な外国語学習能力保持者であるというわけではなく、様々な工夫をした結果、高い発音習得度を達成した発音の達人であるということである。フォローアップ・インタビューでは、誰もが外国語学習に取り入れることができそうな学習方法が数多く語られている。その上、学習成功者の言語背景は特定の母語(母方言)に限られておらず、学習次第でネイティブレベルの発音習得が可能であることが示唆されている。これらの結果は、教師にも学習者にも希望が持てる結果であり、音声教育方法を検討し、日本語教育の現場において発音指導を実践することの意義を示唆していると言えよう。一方では、音楽的能力と発音習得には相関関係がないことが明らかになった。これらの結果から、音声習得と年齢要因及び発音と音感の関連性に関する通説は部分的には支持されるが、印象論に過ぎない点もあるということが明らかになったのである。

かつては、学習者の母語の音韻体系と目標言語の音韻体系の対照研究に基づき、学習者が遭遇すると思われる発音上の問題点の予測や説明が可能であると考えられていた。いわゆる「対照分析仮説」である。この立場が音声習得研究において長年にわたって支持されてきたのは、やはり、母語の音韻体系の影響、すなわち母語転移が最も顕著に現れる言語領域であると考えられてきたためである。そこで、過去の研究プロジェクトではこの仮説を踏まえた上で、学習者の母語の音韻体系がどの程度日本語音韻の習得に影響を及ぼすのかということを横断的かつ縦断的に調査してきた。調査の結果、確かに母語の音韻体系の影響は見られるが、母語転移では予測も説明できない学習者独自の目標言語音声の産出ストラテジーや、日本人幼児による母語の獲得にも共通する音声習得の普遍的特徴が明らかになった。

本プロジェクトを含む一連の研究の根底に存在するのは、学習者を母語別集団として扱うのではなく、個人要因を重視するという研究姿勢である。このような研究の方向性は限らない「個人差」の記述に留まることなく、一見「個人差」とは逆の方向性のように思われる「共通性」の発見へと導いてくれた。本プロジェクトでも量的分析・質的分析の両側面から調査を行っているが、特に貴重なのは学習成功者の生の声であり、その記述を重視した。このため、本書では引用部分が多くなっていることをご了承願いたい。

フォローアップ・インタビューをとおして、私は学習者の声に多くのことを学んだ。特に、20年以上前日本語教育の世界に足を踏み入れた頃と比較し、学習者を取り巻く環境やインプットの量と質が大きく変化したことを実感させられた。研究者として、言語習得の実態を動的に捉えていくためには時代の移り変わりとともに学習環境や言語習得に関与する要因が変化し続けることを常に念頭に置かなければならないこと、そして、教育者として、学習者が持つ言語習得の限らない可能性を信じることの重要性を再認識させられたことは大きな収穫であった。

本プロジェクトの完成は多くの調査協力者の助力なしにはあり得なかった。データ収集にあたり、スケジュールの調整や録音室等の大学内施設の使用をご快諾くださった李活雄先生（香港中文大学）、ソレンセン和子先生（ロンドン大学）、荻原順子先生（オックスフォード大学）、永井三幸先生（シェフィールド大学）をはじめ、お力添えをいただいた方々に深謝したい。また、本プロジェクトの趣旨を理解し、時間と労力を惜しまず調査に協力してくださった学習スタイル研究会ならびに日本語教育と音声研究会諸氏にも心から感謝の意を表したい。

早稲田大学大学院日本語教育研究科
研究代表者 戸田貴子

研究組織

研究代表者

戸田 貴子（早稲田大学大学院日本語教育研究科助教授）

研究分担者

木下直子（明海大学総合教育センター講師）

シェパード・クリス（国際基督教大学教養学部講師）

研究経費

平成 16 年度 1,300 千円

平成 17 年度 800 千円

計 2,100 千円

研究発表

論文

平成 16 年度

戸田貴子(2004)「欧州の日本語学習者を対象とした音声教育」*Japanese Language Education in Europe* 9, pp. 59-64

戸田貴子 (2004)「効果的な発音指導の方法—コミュニケーション能力の向上を目指して」『日本語教育研究』第 7 号、韓国日本語教育学会、pp. 5-16

平成 17 年度

木下直子・戸田貴子 (2005)「発音が上手になる学習者の特徴—学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』第 7 号、pp. 153-163

湧田美穂・戸田貴子 (2005)「同意要求の「ナイ」の聞きとりに見られる世代差」『日本文化研究』第 15 号、東アジア日本学会、pp. 251-267

Sheppard, Chris (2005) 'The measurement of second language production: The validity of fluency, accuracy, and complexity' *ICU Language Research Bulletin*, 19, pp. 139-156.

Sheppard, Chris (2005) 'Task performance, language learning and videoconferencing: An experiment in across border collaboration' in M. H. Field and J. Fegan (Eds.) *Education Across Borders: Philosophy, Policy, Pedagogy, New Paradigms and Challenges*, Waseda University Media-Mix, Tokyo, 2005 (237-258) (with Y. Kawaguchi).

口頭発表

平成 16 年度

戸田貴子 (2004)「韓国人日本語学習者による日本語音声の習得とその指導法に関する一考察」韓国日語日文学会 2004 年度国際学術大会、2004 年 6 月 19 日、霊山大学校

戸田貴子 (2004)「日本語教育における発音指導の到達目標を考える」第 1 回日本語教育と音声研究会、2004 年 6 月 26 日、早稲田大学

戸田貴子 (2004)「発音指導の実践—聞きやすく分かりやすい発音で話せるようになるために—」実践研究フォーラム、日本語教育学会、2004 年 8 月 1 日、早稲田大学

戸田貴子 (2004)「欧州の日本語学習者を対象とした音声教育」第 9 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム、2004 年 8 月 26 日、リヨン第 3 大学

湧田美穂・戸田貴子 (2005)「い形容詞+ナイ」の表現意図の知覚—同意要求表現の表現意図の知覚に着目して」韓国日本学会第 70 回学術大会、2005 年 2 月 18 日、高麗大学

木下直子・クリスシェパード・小池圭美・静谷麻美・遠山千佳(2004)「学習スタイル調査研究—信頼性のある調査質問紙の検討—」日本語教育国際研究大会 2004 年 8 月 7 日、昭和女子大学

Sheppard, Chris (2004) 'Video conferencing in content-based language learning

classrooms' The Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO) 2004 Conference, Carnegie Mellon University, Pittsburg, June 2004 (with M. Field).

平成 17 年度

- 戸田貴子 (2005) 「中国人日本語学習者を対象とした音声教育」 2005 年北京日本学研究センター国際シンポジウム、2005 年 10 月 15 日、北京外国語大学
- 戸田貴子 (2005) 「発音習得度と個人的要因—ストラテジーを中心に—」 第 4 回日本語教育と音声研究会、2005 年 12 月 3 日、早稲田大学
- 戸田貴子 (2005) 「ネイティブレベルの発音習得はどのようにして達成されたのか」 早稲田大学日本語教育学会、2006 年 3 月 18 日、早稲田大学
- 木下直子・戸田貴子・クリス・シェパード (2005) 「発音習得度の高い good-learner による発音の特徴」 カナダ日本語教育振興会 2005 年度年次大会研究発表、2005 年 8 月 24 日、ビクトリア大学
- 木下直子・戸田貴子 (2005) 「第二言語における発音習得度に関する一考察」 日本音声学会 2005 年度 (第 19 回) 全国大会、2005 年 9 月 25 日、県立広島大学
- 湧田美穂・戸田貴子 (2005) 「同意要求の「ナイ」の聞き取りに見られる世代差とその要因」 東アジア日本学会、2005 年 5 月 7 日、ソウル祥明大学校
- 劉佳琦・戸田貴子 (2005) 「中間言語音声研究の成果を生かした日本語音声教育」 2005 年北京日本学研究センター国際シンポジウム、2005 年 10 月 15 日、北京外国語大学
- 木下直子 (2005) 「発音の上達に関わる要因について」 第 3 回日本語教育と音声研究会、2005 年 7 月 9 日、早稲田大学
- 木下直子 (2005) 「韓国における大学教育の現状と課題」 韓日日語日文学会学術大会シンポジウム、2005 年 9 月 10 日、釜山外国語大学校
- Toda, Takako (2005) 'Ultimate attainment in L2 pronunciation and critical period hypothesis' The Department of East Asian Languages and Literatures Spring 2006 Lecture Series, University of Hawaii, Honolulu. March 2006.
- Kinoshita, Naoko (2005) 'A re-measurement of perceptual learning styles: Gender, age and L1' The 14th World Congress of Applied Linguistics, University of Wisconsin, Madison, July 2005.
- Sheppard, Chris & Kinoshita, Naoko (2005) 'Factors determining evaluated pronunciation levels of Japanese university learners of English' The 2005 (19th) Annual Convention of the Phonetic Society of Japan, Prefectural University of Hiroshima, Hiroshima, September 2005.
- Sheppard, Chris (2005) 'Learner perception, learning styles and measurement in second language acquisition' The 14th World Congress of Applied Linguistics, University of Wisconsin, Madison, July 2005.
- Sheppard, Chris (2005) 'L2 vocabulary knowledge and authentic academic text comprehension' JACET 44th Annual Convention, Tamagawa University, Tokyo,

September 2005 (with C. Hayashi).

Sheppard, Chris (2006) 'Using questionnaires as content: The evaluation of a 1st and 2nd year writing course' Waseda Symposium on Teaching and Research in Academic Writing, Waseda University, Tokyo. February 2006.

出版物

平成 16 年度

戸田貴子 (2004) 『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク

Toda, Takako (2004) Japanese Pronunciation Lesson, Nexus Press, Seoul

平成 17 年度

日本語教育学会編 (2005) 「中間言語の音声」 音声・音韻『新版日本語教育辞典』
pp. 35-36、大修館書店 (分担執筆)

日本語教育学会編 (2005) 「音声・音韻の習得」 言語習得・教授法『新版日本語教育辞典』
pp. 700-701、大修館書店 (分担執筆)

臨界期を過ぎて学習を開始した日本語学習者に ネイティブレベルの発音習得は可能か

早稲田大学日本語教育研究科

戸田貴子

1. はじめに

臨界期とはある機能を獲得することが可能な期間を指し、言語にも学習可能期間が存在するという説を臨界期仮説 (Critical Period Hypothesis) と呼ぶ (Suter, 1976; Oyama, 1976; Purcell and Suter, 1980; Flege, 1988; Patkowski, 1990; Thompson, 1991; Flege and Fletcher, 1992; 白畑 1994)。研究者によっては、やや緩やかな立場から年齢制約 (Maturational Constraints) や敏感期 (Sensitive Period) と言うこともある。言語習得に年齢要因が影響を与える原因については、生態学的要因 (Lenneberg, 1967)、認知心理学的要因 (Flege, 1992)、社会心理学的要因 (Bialystock and Hakuta, 1994) など諸説あり、明らかではない。また、Long(1990)は発音の習得は目標言語が話されている国に到着して学習を開始した年齢、すなわち到着年齢に関係していると述べている。しかし、最近の研究では、思春期以降にネイティブレベルの言語能力を達成した例や (Moyer, 1999; Bongaert, 1999)、成人学習者でも学習動機が高ければネイティブレベルの言語習得が可能であるということが報告されている (Marinova-Todd et al., 2000)。また、Singleton(2001)やMoyer(2004)は、社会言語学的な要因 (年齢層による社会との関わり方の変化) や個人要因 (アイデンティティー・言語の必要性) などの関与を指摘している。

言語領域によって異なる臨界期を認める立場もあり、特に母語転移が最も顕著に現れると言われる音声・音韻については、他の領域よりも早期に学習を開始しなければネイティブレベルの発音習得は難しいと考えられている。一説には、6歳前後に学習を開始した場合はネイティブレベルの発音習得が可能で、12歳ぐらいまでは個人差が大きく、思春期を過ぎて学習を開始した場合は母語の「なまり」が残ることが多いと言われている。子供はすぐに外国語の発音が上手になるが、成人学習者にとって文法や語彙などの領域においては学習次第で高度の運用能力の習得が可能でも、発音には苦労することが多いというのは我々の直感とも一致する。

海外における言語習得と年齢要因に関する研究には、移民を調査対象としたものが多い。欧米では移民や外国人定住者が多く、現地で生活していくために当該言語を習得する必要性があることから、言語習得と年齢要因に関する研究が盛んである。一方、日本の現状は欧米とは異なっており、日本語学習者の発音習得について年齢要因を含む個人要因の関与について調査した研究は管見の及ぶ限り皆無である。そこで、独立変数を言語 (日本語・英語) レベルとし、従属変数を個人要因 (例: 母語、目標言語を話す国に到着した年齢 (以下、到着年齢)、学習開始年齢、渡日回数、学習期間、学習動機、発音学習の有無、教師訂正の有無、目標言語が話されている社会への心的距離、音楽的能力、各種ストラテジー) とし、その相関関係を分析することにした。調査は日本語グループ (日本語話者と日本語学習者) および英語グループ (英語話者と英語学習者)、各 100 名の調査協力者に依頼し、合計 200 名を対象に音声データ収集およびアンケート調査を実施した。

拙稿では日本語音声の習得に年齢要因の関与があるかどうかを明らかにし、臨界期を過ぎて学習を開始した日本語学習者がネイティブレベルの発音習得を達成し得るかどうか検証する。もしそのような学習者がいるとすれば、その特徴を探り、最終的には研究成果を日本語教育現場における音声教育実践に生かしていきたい。

2. 研究方法

2.1.調査概要

調査協力者による発音タスク（表2）の音声データを日本人に評価させ、評価結果をもとに発音習得度に対する年齢要因の関与と、臨界期後のネイティブレベルの発音習得の可能性について検証する。

2.2.調査協力者

音声データの提供者は合計100名である。海外からの移民や母語が日本語である日本人帰国生を含む日本語学習者（NNS）は合計84名である（表1）。また、日本語母語話者（NS）は10代から50代の男女計16名で、うちわけは男性10名と女性6名、年齢は10代2名、20代7名、30代3名、40代1名、50代3名である。

表1 NNSの母語

母語	協力者数
韓国語	31
英語 ¹	20
中国語 ²	12
日本語 ³	11
ポルトガル語	6
ブルガリア語	1
ベトナム語	1
ネパール語	1
タガログ語	1
合計	84

2.3.調査手順

単語、写真、文、文章、スピーチ・自然会話（以下、会話）から成る発音タスク（約10分）と言語学習に関する2種類のアンケート調査（約20分）を行った。防音室および雑音のない静かな環境で、SONY製DAT録音機（TCD-D100）と単一指向性マイク（ECM-MS957）を用いて録音した。調査期間は2004年10月から2006年3月である。⁴

2.4.発話資料

発音タスクの内容は表2のとおりである。⁵【課題1】から【課題3】の作成にあたっては助川（1993）によるNNSにとって問題点の多い音声項目のリストを参考にした。Power Pointで提示用カードを作成

¹ 英語話者の生育地は英国・米国・オーストラリア・ニュージーランド・南アフリカである。

² 香港出身の広東方言話者を含む。

³ 母語が日本語である日本人帰国生を指す。

⁴ 調査協力者には調査協力への同意を得た上で謝金を支払った。

⁵ 漢字には読み仮名をつけた。

し、調査協力者自身がキーを押すことにより、自分のペースに合わせて発音タスクの課題が提示できるようにした。

表2 発音タスク

	数	内 容
【課題1】 単語	24	(例：あたま) おふろ、ふたり、かいしゃ、みず、つまらない、いっぱい、からだ、 たとえば、うるさい、つくえ、たぶん、ちょっと、どうぶつ、 きゅうきゅうしゃ、はな、にほんご、ほんや、てんいん、あんしん、 ゆうびんきょく、ねこ、わたし、れいぞうこ、べんきょう
【課題2】 写真	12	(例：テレビ) バス、タクシー、飛行機、コーヒー、フォーク、電話、信号、雑誌、 時計、卵、辞書、洗濯機
【課題3】 文	8	(例：ちょっと来てください) ①昨日の試験は難しかったです。②スポーツの中で何が一番好きですか。③忙し くなかったら、ちょっと手伝ってください。④定期券を落としてしまったんです が、どうしたらいいのでしょうか。⑤ゆうべは暑くてよく眠れませんでした。⑥明 日はちょっと都合が悪いんですけど。⑦この本、いつまでに返さなければいけま せんか。⑧私も食事はまだだから、一緒にどうですか。
【課題4】 文章	1	私はおととい上野動物園へ行きました。朝9時に家を出ました。10時半ごろ動物 園に着きました。色々な動物がいました。あっ、そうそう。有名なパンダもいま した。午後からは動物園の隣の公園を散歩しました。〔韓日日語日文学会『NETWORK 日本語』より〕
【課題5】 スピーチ	1	③ 家族について ②趣味について ③今までの旅行の経験について
【課題6】 会話		【課題5】のスピーチの内容について2-3問、担当者の質問に答える。

3.分析方法

3.1.評価方法

2.2. で述べた調査協力者 100 名の発話資料を 20 代から 40 代の NS 評価者 5 名が評価した。5 名のうちわけは男性 2 名と女性 3 名で、年齢は 20 代 1 名、30 代 2 名、40 代 2 名である。評価が長時間に及ぶことから、調査の趣旨を十分理解して協力してくれる評価者に依頼した。また、評価者のバックグラウンドが調査結果に影響を与えることを考慮しつつ、外国語学習経験および日本語教師経験があり、かつ音声学的知識を有する評価者を選んだ。全員が 1 年以上外国に滞在した経験を持つ。⁶

⁶ 評価者には調査協力への同意を得た上で謝金を支払った。また、教師経験の有無が調査結果に影響を及ぼすことを考慮して、別の調査では日本語教師経験のない NS にも評価を依頼した。

発音タスクは①単語②文③スピーチ・会話を分析対象とした。⁷スピーチ・会話に文法的な誤用や表現の不適切さが含まれている場合や、内容からNNSだと特定できる場合は評価に影響することから、そのような音声データを除いて発音だけが評価できるようにした。会話の中からは5つの音声ファイルを作成した。録音データは音声分析ソフトを用いて1語・1文・一区切りに切り分け、それらの音声ファイルをランダムに並べ替えて練習用CD1枚(約4分)と評価用CD10枚(「単語」5枚約40分、「文」3枚約120分、「会話」2枚約90分、合計250分)を作成した。集中して音声刺激の評価を行うためには途中休憩が必要であるため、約10分ごとに1~2分間の静かな音楽を挿入した。

評価にかかった時間は1人あたり約15時間で、作業は数日に分けて行われた。評価対象とした音声ファイル数は37種類(単語24、文8、会話5)×調査協力者100名(NS16、NNS84)の合計3700である。練習用CDは評価者による評価基準が定まるまで何度でも聞いていいことにしたが、評価用CDの評価は1度聞くだけで判定させ、1つの項目の評価時間は2秒とした。学習者の声を覚えてしまうことで音声刺激に対する評価に影響を受けることを避け、直感的な判断をさせるためである。評価者にはイヤホンの使用を義務付けた。

3.2.評価基準

コミュニケーションを重視した日本語教育の観点からは、単に規範的なNSの発音を到達目標にするのではなく、話し手と聞き手との間の意図伝達を想定して、聞きやすく内容が伝わる発音を到達目標とすることが望ましい。NNSの発音は母語転移が顕著で発話意図すら理解不可能であるレベルから、ネイティブレベルまで幅広い。これらの中間において、誤用を含むが発話意図が理解可能であるという段階が存在し、発達段階に従って、発話意図は辛うじて理解できるが発音が下手で聞きづらいという段階から、発話意図がスムーズに理解でき比較的聞きやすい発音であるという段階へと変化していくと考えられる。このため、評価は「発音が上手だ」に対して①全く同意しない②同意しない③やや同意しない④やや同意する⑤同意する⑥強く同意するという6段階スケールで行うことにした。「母語話者並みの発音だ」「正しい発音だ」という基準に対する評価では、調査結果が変わることもあり得るが、NSの発音の実態は方言差・性差・年代差等を考慮すると実に多様であり、同じ話者でも異なる場面や相手によっては発音が変化することが予想される(戸田2006)。したがって、規範とすべき「母語話者並みの発音」や「正しい発音」の定義付けは事実上不可能であり、評価者間で異なる基準による評価が行われることになってしまう。そこで、NNSだけではなくNS(16名)や日本人帰国生(11名)を含む100名の音声ファイルを同じ土俵に乗せた上でランダムに並べ替えたCDを評価者に聞かせることにした。⁸

以上の理由により、本研究では「発音が上手だ」に対する同意度を評価の基準とし、NS(16名)の平均から2標準偏差以内のばらつきを示しているものに対して「ネイティブレベル」とラベル付をすることにした。⁹

⁷ 写真のタスクは、語彙力の問題で回答できない場合や、自信がないため上昇イントネーションで発話される場合があり、それが評価に与える影響を考慮して分析の対象外とした。また、文章はポーズが評価に影響するのではないかと考えて発音タスクに加えたが、単音や他の韻律的要因も評価に影響するため、分析の対象外とした。

⁸ 評価者には音声提供者の言語文化背景等一切の情報は知らされておらず、音声刺激がNSによるものか、NNSのものか特定できないようになっている。

⁹ NSの平均から2標準偏差以内という基準についてはNeufeld(1977)に従った。

3.3. 評価分析

日本語音声の習得に年齢要因が関与するかどうかを調べるため、まず、評価者から得た評価点を①単語②文③スピーチ・会話別に平均値を求め、相関関係を調べた。次に、①単語②文③スピーチ・会話の区別をなくして総合評価の平均値を求め、相関関係を確認した。評価者間の判定の差をなくするため、評価者別にz-score¹⁰を出し、平均値とした。¹¹

4. 調査結果

統計分析の結果、学習開始年齢と発音の評価にマイナスの相関関係が見られた(単語 $r=-0.44 \cdot p<0.05$ 、文 $-0.62 \cdot p<0.05$ 、会話 $-0.50 \cdot p<0.05$ 、総合評価 $-0.79 \cdot p<0.05$) (図1)。右肩下がりの回帰線は、学習開始年齢が上がるにしたがって、発音の評価が下がっていることを示している。NS に対する評価者の z-score の平均値は、単語 0.66、文 0.97、会話 0.79、総合評価 0.81 であった。

回帰分析 (SPSS) の結果、学習開始年齢と発音の評価にはマイナス相関関係が見られた(単語 $r=-0.66 \cdot p<0.001$ 、文 $-0.83 \cdot p<0.001$ 、会話 $-0.75 \cdot p<0.001$ 、総合評価 $-0.79 \cdot p<0.001$)。右肩下がりの回帰線は、学習開始年齢が上がるにしたがって、発音の評価が下がっていることを示している。NS に対する評価者の z-score の平均値は、単語 0.66、文 0.97、会話 0.79、総合評価 0.81 であった。

本調査の結果は発音の評価が学習開始年齢と関係があることを示しており、早期に外国語学習を開始したほうが発音習得には有利であるという説を支持する結果であると言える。ところが、その一方で複数の学習者が臨界期を過ぎてから学習を開始したにも関わらず、ネイティブレベルの発音習得を達成していることが明らかになった。総合評価がNSの平均から2標準偏差以内に入ったNNSは7名(表3、1~7)であった。¹²このうち、さらに厳しい基準(単語・文・会話別に統計処理を行い、すべてのジャンルにおいてNSの平均から2標準偏差以内である場合)では4名(表3、1~4)が確認された。

表3 学習成功者のプロフィール

	学習者	国籍	母語	母方言	生育地	到着年齢	学習開始年齢	調査時の年齢
1	KB1	韓国	韓国語	釜山方言	釜山	22	18	33
2	CS1	中国	中国語	上海方言	上海	22	18	25
3	CC1	中国	中国語	広東方言	香港	20	19	22
4	KS1	韓国	韓国語	ソウル方言	ソウル	16	16	21
5	KS2	韓国	韓国語	ソウル方言	全州	26	19	32
6	CS2	中国	中国語	上海方言	上海	13	13	16
7	KS3	韓国	韓国語	ソウル方言	ソウル	26	26	32

¹⁰ z-scoreは個人の平均値からのばらつきを見るための値で(評価点-平均)÷標準偏差で計算される。

¹¹年齢以外にも発音習得に関与する要因があるか調べるため、z-scoreの評価点と言語学習に関するアンケートの相関関係を回帰分析(SPSS)で測定した。冒頭で述べたとおり、拙稿では年齢要因に関する結果を中心に報告する。

¹² これらの学習者は図1に丸で囲んで示した。

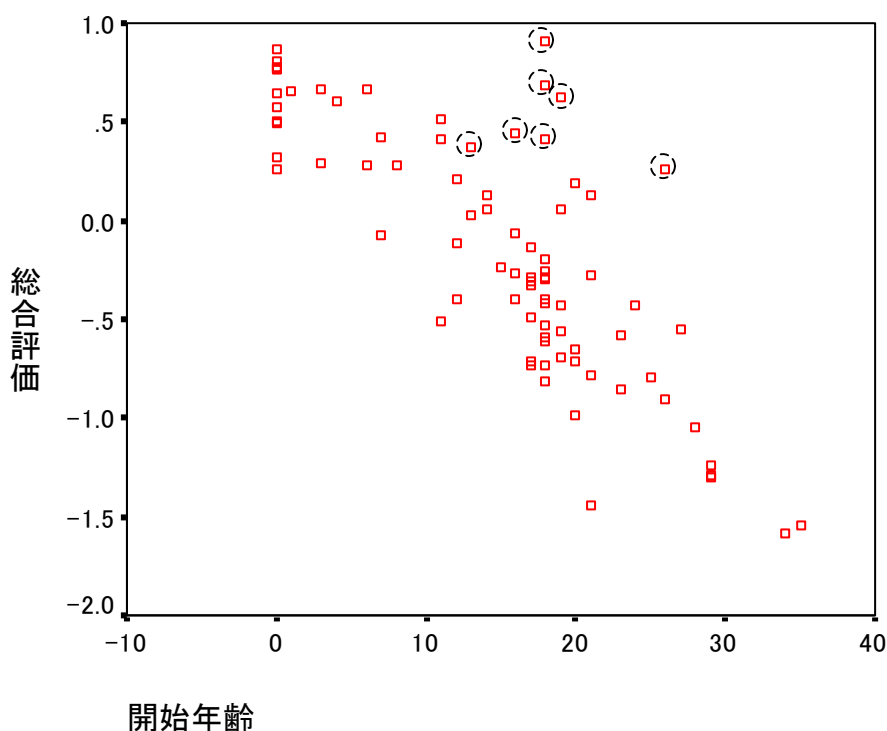


図1 発音の評価と年齢要因

5.考察

本調査は日本語音声の習得には年齢要因の関与があり、早期に学習を開始したほうが発音習得には有利であるという説を支持する結果となった。しかし、一方では、総合評価の結果7名の学習者が臨界期を過ぎてから学習を開始したにも関わらず、ネイティブレベルの発音習得を達成していることも明らかになった。もし、年齢要因から発音習得度が予測可能であるなら、思春期以降に学習を開始したNNSは、努力しても発音の習得は不可能であるとして学習意欲を失うであろうし、教師も教えるべき項目が多い中、授業時間を割いて発音練習を行う意義を見出せないであろう。しかしながら、本調査の結果は、成人学習者でも学習次第で高いレベルの発音習得が十分可能であることを示している。

学習開始年齢という要因において必ずしも有利であるとは言えない状況下でネイティブレベルの発音習得を達成した7名の学習者（以下、学習成功者）は、外国語学習に異例の才能を発揮する特異な学習者なのであろうか。先行研究では「例外的高度外国語学習能力保持者（Exceptionally Talented Language Learner、以下ETLL）」が成人人口の5%程度の割合で出現すると言われている（Seliger, Krashen and Ladefoged, 1975; Selinker, 1972）。しかし、本調査で確認された学習成功者は臨界期を過ぎて学習を開始したNNS（100名中59名）の約12%に達し、ETLLの2.5倍近い数値を示している。この結果は、学習成功者が単に例外的存在であるということだけでは説明できない。

そこで、学習成功者を対象としたフォローアップ・インタビューを行った結果、以下の特徴が明らかになった。¹³ 1) 音声的側面に焦点を当て、メタ言語として日本語音韻を学習していること、2) 発音に対する意識化がなされていること、3) 豊富なりソース（例：テレビ、ラジオ、ドラマ）を活用していること、4) 音声化した発音学習方法（例：シャドーイング、音読）を実践し、継続している

¹³筆者と学習成功者が一対一で半構造化インタビューを行った。所要時間は一人30分から45分である。

こと、5) 学習初期にインプット洪水を経験していること、6) 音声に関心があり、自ら高い到達目標を設定していること。つまり、学習成功者は単に例外的な学習者と言うより、あくまでインプットの量と質・発音学習に対する意識・学習方法等の理由に支えられて高い発音習得度を達成した文字通り「成功者」と呼ぶにふさわしい発音の達人なのである。

最後に、学習成功者の言語背景は特定の母語(母方言)だけに限られていないことがわかった(表3)。母語(母方言)と日本語の音韻体系の対照に基づき、韓国語では高低アクセントに類似した音韻体系を有する釜山方言話者、また、中国語では有声音と無声音の弁別を持つ上海方言話者が発音習得においては有利であると言われることがある。しかし、本調査の結果にはソウル方言話者や広東方言話者も含まれており、上に述べたインプットの量と質・発音学習に対する意識・学習方法等が発音習得に与える影響が母語(母方言)転移の影響を上回っているのではないかと考えられる。母語(母方言)を問わず学習次第でネイティブレベルの発音習得が可能であるとすれば、積極的に教室指導の方法論を検討し、成人学習者対象の日本語教育に発音指導を導入することの意義を示唆していると言えよう。ただ、英語話者については本調査では確認ができなかったため、今後韓国語・中国語以外の言語を母語とする学習者について臨界期後の発音習得が可能かどうか検証し、学習環境や第二言語習得とアイデンティティー等、さらに多角的視点から論を展開していくことが求められるであろう。

6.まとめと今後の課題

本調査の結果、次の2点が明らかになった。ある一定の年齢を過ぎると言語習得がほぼ不可能になるという厳密な臨界期仮説を否定し、やや緩やかな敏感期の存在を支持する結果であると言える。

1. 学習開始年齢と発音習得度には相関関係があり、早期に学習を開始したほうが発音習得には有利である。
2. しかし、臨界期を過ぎて学習を開始した場合でも学習次第でネイティブレベルの発音習得は可能である。

今後の課題は、韓国語・中国語以外の言語を母語とする学習者についても臨界期後の発音習得が可能かどうか検証することである。さらに、研究成果を踏まえた上で、日本語教育現場における発音指導の方法を検討していきたい。¹⁴

参考文献

- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In other words: The science and psychology of second-language acquisition*. New York: Basic books.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advance late L2 learners. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (133-159). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 445-465.

¹⁴ 『音声習得ストラテジーと発音学習システムに関する実証的研究』(文部科学省科学研究費補助金基盤研究(B)課題番号18320094、研究代表者:戸田貴子)において「発音が上手になるシャドーイング教材」の開発を行っている。

- Flege, J. (1988). Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *Journal of the Acoustical Society of America*, 84, 70-79.
- Flege, J. (1992). Speech learning in a second language. In C. Ferguson, L. Menn and C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological Development, Models, Research and Applications* (565-604). Timonium, MD: York Press.
- Flege, J. & Fletcher, K. (1992). Talker and listener effects on the perception of degree of foreign accent. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91, 370-389.
- Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. A. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125-3134.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundation of Language*. New York: Wiley & Sons.
- Long, M. H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 251-286.
- Moyer, A. (2004). *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Neufeld, G. (1977). Language learning ability in adults: A study on the acquisition of prosodic and articulatory features. *Working Papers in Bilingualism*, 12, 46-60.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-283.
- Patkowski, M. (1990). Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11, 73-89.
- Purcell, E. & Suter, R. (1980). Predictors of pronunciation accuracy: A re-examination. *Language Learning*, 30, 271-287.
- 白畑知彦 (1994) 「年齢と第二言語習得」 SLA 研究会編『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店、147-166.
- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89.
- 助川泰彦 (1993) 「母語別に見た発音の傾向—アンケート調査の結果から」『日本語音声と日本語教育』（『日本語音声における韻律的特徴の実態とその教育に関する総合的研究』）文部省重点領域研究報告書、187-222.
- Suter, R. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning*, 26, 233-253.
- 竹内 理 (2003) 『より良い外国語学習法を求めて』松柏社
- Thompson, I. (1991). Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, 41, 177-204.
- Toda, T. (2003). *Second Language Speech Perception and Production: Acquisition of Phonological Contrasts in Japanese*, Lanham, MD: University Press of America.

- 戸田貴子 (2004) 『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』 スリーエーネットワーク
—— (2006) 「音声教育研究の歴史と展望」 早稲田大学大学院日本語教育研究科編『早稲田日本語教育の歴史と展望』 アルク、75-100.

「発音の達人」とはどのような学習者か ーフォローアップ・インタビューからわかることー

早稲田大学日本語教育研究科

戸田貴子

0. はじめに

本書所収の『臨界期を過ぎて日本語学習を開始した学習者にネイティブレベルの発音習得は可能か』では、学習開始年齢と発音習得度には関係があり、早期に学習を開始したほうが発音習得には有利であるが、臨界期を過ぎて学習を開始した場合でもネイティブレベルの発音習得は可能であるということがわかった。この結果を踏まえた上で、次に明らかにすべき研究課題は、臨界期を過ぎて学習を開始したにも関わらずネイティブレベルの発音習得を達成した「発音の達人」と呼ぶべき学習成功者の特徴を探ることである。

学習開始年齢という要因において必ずしも有利であるとは言えない状況下において、ネイティブレベルの発音習得を達成した学習成功者たちは、外国語学習に異例の才能を発揮する学習者で構成された特異なグループなのであろうか。先行研究では「例外的高度外国語学習能力保持者 (Exceptionally Talented Language Learner, ETLL)」が成人人口の 5% 程度の割合で出現すると言われている (Seliger, Krashen & Ladefoged 1975; Selinker 1972)。しかし、驚くべきことに、本調査で確認された学習成功者は臨界期を過ぎて学習を開始した学習者の約 12% に達しており、ETLL の 2.5 倍に近い数値を示している。この結果は、彼らが単なる例外的存在ではなく、学習次第でネイティブレベルの発音習得が可能であるということを示唆しているのではないかと思われる。

そこで、本稿では、まず調査対象者全員を対象としたアンケート調査結果をもとに重回帰分析を行い、発音習得に関与する個人要因について述べる。次に、学習成功者を対象としたフォローアップ・インタビューを行い、量的分析からは把握できない学習者の意識や学習方法等について、その特徴を記述していきたい。このような質的分析をとおして、従来他の言語領域と比較し、母語転移が最も顕著に現れるといわれてきた音声・音韻の領域において、学習成功者がどのようにしてネイティブレベルの発音習得を達成したのかを探っていく。

本研究における学習成功者の定義は次のとおりである。

- 1) 生育地が日本ではない
- 2) 家庭内使用言語が日本語ではない
- 3) 臨界期を過ぎてから日本に到着している
- 4) 臨界期を過ぎてから日本語学習を開始している

以上の条件を備えた上で、前述の調査結果において発音がネイティブレベル (NS の平均値から 2 標準偏差以内) であると判定された者を本稿では学習成功者 (「発音の達人」と呼び、フォローアップ・インタビューに見られた発音の達人たちのコメントを引用しつつ、彼らの共通点および相違点を明らかにしていく。

1. 先行研究

教室場面における外国語学習成功者に関する研究はRubin(1975)に始まると言われている。1970年代から現在までに国内外で発表された論文は少なくないが、「発音」に焦点を絞った学習成功者に関する体系的な研究は管見の及ぶ限り見当たらない。また、国内における学習成功者の研究は日本人英語学習者に関する文献が大半であるように思われる。本プロジェクトにおける日本語発音の学習成功者の調査について述べる前に、本節で国内外の先行研究に報告されている外国語学習成功者の特徴について概観しておきたい。¹

Rubin(1975)によると、学習成功者の特徴は以下のとおりである。

- 1) 推測を厭わず、なおかつ上手に推測する
- 2) コミュニケーションへの指向が強く、実際のコミュニケーションから学ぶ
- 3) 積極的で誤りを犯すことを恐れない
- 4) 言語形式にも十分注意を払っている
- 5) 日々の練習を怠らない
- 6) 自分の発話および相手の発話をモニターし、注意を払う
- 7) 意味の理解に十分な注意を払う

一方、Stern(1975)では、Rubin(1975)には言及されなかった1)学習スタイルや2)メタ認知方略を示唆する記述があり、かつ3)目標言語が話されている社会に対する心的距離に関する記述も見られる。詳細は次のとおりである。

- 1) 自分にあった学習方法を見つけ出し、状況に応じてそれらを上手く利用している
- 2) 学習に対して積極的な態度を取り、自己の責任を明確化している
- 3) 対象言語・文化、ならびに対象言語話者に対して、忍耐と共感を持ち、積極的に接している
- 4) 言語学習上の個別の問題を解決するためのノウハウ(方法)を知っている
- 5) 仮説・検証を通して、対象言語の知識を体系化し、その体系をより良いものへと発展させようとしている
- 6) 意味の理解に重点をおいている
- 7) 定期的に一定時間練習をしている
- 8) 言語使用の場면을積極的に求めている
- 9) 誤りに気づき、そこから学んでいる
- 10) 母語の影響を脱却し、対象言語での指向を行うようにしている。

次にNaiman et al.(1995[1978])が以下の方略を挙げている。

- 1) 積極的に学習活動を行う
- 1.1. 学習の機会を積極的に、最大限に活用する
- 1.2. 学習内容を関連づけたり、強化したりする
- 1.3. 練習を十分に行う
- 1.4. 学習上の問題点を認識し、その解決を積極的にはかる
- 1.5. 学習のために、日常生活を最大限に利用する

¹日本語訳は竹内(2003)を参考にした。

- 2) 言語は体系性を持つという特徴を理解する
- 2.1.母語も利用し、対象言語との比較を行う
- 2.2.推測などの手段を駆使して、対象言語の分析を行う
- 2.3.言語の体系性を利用した記憶術を使う
- 3) 言語はコミュニケーションの手段であるという特性を理解する
- 3.1.学習初期には、「正確さ」より「流暢さ」を重視する
- 3.2.対象言語でのコミュニケーションの機会を自ら求める
- 3.3.社会言語学的に適切な言語使用方法に関心を持つ
- 4) フラストレーション・恥ずかしさなどを適切にコントロールし、学習の進歩は直線的ではないことも理解する
- 5) 自分の言語使用をモニターしながら、問題点を修正していく

1980年代に入り、Rubin&Thompson(1982)は学習成功者に共通する方略として、以下の項目を提唱した。

- 1) 自分の方法を見つけること
- 2) 計画的に学ぶこと
- 3) 創造的に学ぶこと
- 4) 機会を作り出すこと
- 5) 不確定性に慣れること
- 6) 記憶術を使うこと
- 7) 間違いを活用すること
- 8) 言語学的知識を活用すること
- 9) 文脈を利用すること
- 10) 賢い推測の方法を学ぶこと
- 11) 文を「かたまり」で覚えること
- 12) 定型表現を学ぶこと
- 13) 会話維持の方法を学ぶこと
- 14) スピーチスタイルの使い分けを学ぶこと

一方、Stevick(1989)は以下の方略を提示している。

- 1) スピーキングを始める前にリスニングを十分に練習しておく
- 2) 具体的な状況と結びつけながら発話練習をする
- 3) 類似の表現をまとめ、関連づけながら発話練習をする
- 4) わからない点は説明を求める
- 5) 学んだ表現を使うことで、自らの理解を確認していく
- 6) 機械的な練習を徹底的に繰り返す
- 7) 練習に際して音声化を行う
- 8) 自然な形になるよう、自分の発話を母語話者に訂正してもらい、音声的に繰り返してもらう
- 9) 外国語で話をするのに適当な人物を見つける
- 10) 実際の会話経験を積む

これらの研究は 1990 年代に活発に行われた学習方略に関する研究へと繋がっていく。O'Malley&Chamot(1990)と Oxford(1990)はほぼ同じ時期に学習方略の分類に力を注いでいる。O'Malley&Chamot(1990)の分類は次のとおりである。

1) メタ認知的方略

- 1.1. 選択的注意 (学習課題の特定の側面に注意を向ける)
- 1.2. 学習計画 (計画して準備する)
- 1.3. モニタリング (理解・産出において注意を払い修正する)
- 1.4. 評価 (自分自身の言語学習の結果を評価する。)

2) 認知的方略

- 2.1. 反復 (覚えるべきものの復唱を行う)
- 2.2. 分類 (意味上または統語上の共通の属性に基づいて、学習する材料を並べかえたり、再分類したりする)
- 2.3 推論 (新しい項目の意味を推測したり、結果を予測したりする。あるいは欠けている情報を補うため、現在利用できる情報を用いる)
- 2.4. 要約 (新しい情報が残るように、聞いた内容を常に要約する)
- 2.5. 演繹 (第二言語を産出、あるいは理解するためのルールを意識して適用する)
- 2.6. イメージ化 (よく知られていて、たやすく再生できるものに視覚化する。句あるいは位置を介して、新しい情報と記憶している視覚的な概念を関係づける)
- 2.7. 転移 (以前に獲得した言語の知識、あるいは概念的知識を、新しい言語—学習課題の習得を促進するために用いる)
- 2.8. 精緻化 (新しい情報を、記憶の中の他の概念に関係づける)

3) 社会的方略群

- 3.1. 他者との協力 (フィードバックを得るため、情報を出し合うため、あるいは言語活動を模倣するために、何人かの仲間と一緒に勉強する)
- 3.2. 質問による明確化 (反復、言い換え、説明、例などを、教師あるいはネイティブの人に求める)
- 3.3. 自己対話 (学習活動が成功する、もしくは不安材料を取り除くために自己対話を行う)

最後に、Oxford(1990)は直接方略として 1) 記憶方略群、2) 認知方略群、3) 補償方略群、間接方略として 4) メタ認知方略群、5) 感情方略群、6) 社会方略群を軸に分類した。62 項目 (6 群、19 下位分類) にわたる細分化された分類であるため、詳細は Oxford(1990)を参照されたい。

当初は、学習方略の研究成果を教室現場に導入し、効果的な外国語学習を促進しようという試みがなされた。しかし、研究が進むにつれ、学習方略の訓練は期待されたほど効果を挙げないという結果が報告され、学習方略を上手に使用できるか否かは言語適性などの要因に関わっているという研究者も現れた。一方、近年の研究では学習環境・学習スタイル・性別・性格・外国語学習経験等、学習者の個人要因が注目されるようになってきた。しかし、詳細についてはまだわかっていないことが多い。

2. 研究方法

2.1. 調査目的

本調査は「発音の達人」の特徴を明らかにすることを目的としている。アンケート調査とフォローアップ・インタビューの結果をもとに各種個人要因に関する分析を行い、学習成功者の発音学習に関わる意識や学習方法の特徴を探っていく。

2.2. 調査協力者

総合評価がNSの平均から2標準偏差以内に入ったNNSは7名（表1、1～7）であった。このうち、さらに厳しい基準（単語・文・会話別に統計処理を行い、すべてのジャンルにおいてNSの平均から2標準偏差以内である場合）では4名（表1、1～4）が確認された。

表1 学習成功者のプロフィール

		国籍	母語	母方言	生育地	到着 年齢	学習開 始年齢	調査時 の年齢
1	KB1	韓国	韓国語	釜山方言	釜山	22	18	33
2	CS1	中国	中国語	上海方言	上海	22	18	25
3	CC1	中国	中国語	広東方言	香港	20	19	22
4	KS1	韓国	韓国語	ソウル方言	ソウル	16	16	21
5	KS2	韓国	韓国語	ソウル方言	全州	26	19	32
6	CS2	中国	中国語	上海方言	上海	13	13	16
7	KS3	韓国	韓国語	ソウル方言	ソウル	26	26	32

2.3. 調査手順

2.3.1. フォローアップ・インタビュー

防音室でSONY製DAT録音機（TCD-D100）及び単一指向性マイク（ECM-MS957）を用いて録音した。また、マランツ製IC録音機（PMD660）及びオーディオテクニカ携帯マイクロホン（AT9820X）を用いてコンパクトフラッシュ・マイクロドライブにMP3フォーマットによる録音も行った。

防音室では、筆者が学習成功者と一対一で半構造化インタビューを行った。所要時間は一人30分から45分である。²フォローアップ・インタビューの録音データは文字化表記のルール（資料1）に従い、文字起こしを行った。

2.3.2. アンケート

前述の調査の発音タスクと同時に、調査協力者全員に2種類（A・B）のアンケートを行った（表2、表3）。また、日本語版以外に、英語版、中国語版、韓国語版の質問紙を各言語の母語話者に依頼し、作成した。言語学習に関するアンケート（A）は、学習歴・日本での滞在期間・学習言語のレベル・発音学習・その他から成るアンケートで、内容は表

² 調査協力者には調査協力への同意を得た上で謝金を支払った。

2のとおりである。C.学習言語レベル、D.発音学習、E.その他の項目はパーセンテージ(%)で回答を得た。

表2 言語学習に関するアンケート(A)

●名前・出生国・年齢・国籍・母語
A.学習歴 ①日本語学習開始年齢 ②学習期間 ③到着年齢 ④日本人と日本語での接触程度 ⑤日本語を学習した機関
B.日本での滞在期間 ①滞在経験の有無 ②渡日回数 ③滞在期間・目的・到着年齢
C.学習言語レベル(自己評価) ①日本語全体的なレベル ②発音のレベル ③その他の言語の全体的なレベルと発音レベル
D.発音学習 ①発音受講経験 ②教師に発音を訂正された程度 ③教師以外の日本人に発音を訂正された程度 ④発音授業を受けたいか ⑤発音は直してもらったら上手になるか ⑥教師がいなくても発音は上達するか ⑦現在の日本語の発音レベルにどのくらい満足しているか ⑧日本語のレベル全般にどのくらい満足しているか ⑨日本語を話すとき、どの程度上手に発音できているか ⑩母語話者のように話すことはどの程度重要か ⑪日本人の発音と同じだと思われたいか ⑫発音が悪いと自分の意図が伝わらないか ⑬いい発音で話せないと恥ずかしいか ⑭発音がいいと、まわりから高く評価されるか ⑮発音が悪くても通じればいいのか ⑯発音が悪くと損をするか ⑰発音が悪くと日本人と親しくなりにくいか ⑱発音が悪くと日本の社会の一員として受け入れられにくいか
E.その他 ①日本人の友達の多さ ②母語話者と接する機会の多さ ③耳がいいと思うか ④歌が上手だ ⑤楽器を演奏するか(楽器名・レベル)

言語学習に関するアンケート(B)は、小河原(1997)の発音に関する動機・ストラテジーの質問項目を参考に作成したものである。各質問項目から測定できる要因と質問項目一覧を表3に示した。要因はF-1)発音に対する将来的展望、F-2)道具的動機、F-3)発音向上意欲、F-4)コミュニケーション意欲、F-5)統合的動機、F-6)発音体裁感、F-7)自己評価型ストラテジー、F-8)目標依存型ストラテジー、F-9)モデル聴取型ストラテジー、F-10)口意識型ストラテジー、F-11)他者意識型ストラテジーで、因子分析により既に妥当性と信頼性が確認されているものを用いた。³

表3 言語学習に関するアンケート(B)

要因	質問項目
F-1) 発音に対する将来的展望	①将来今より日本人と上手に会話ができるようになると思う ②将来今より日本語の発音がうまくなると思う ③将来今より正確で自然な日本語で話せ

³表3の質問項目は、先行研究の結果を踏まえた上で、学習者側の動機・ストラテジーを測定するために妥当性と信頼性があると判断された項目であり、調査者側の言語学習に関する意識を反映したものではない。

	<p>るようになると思う ④将来今より正確に私の思っていることを日本人に日本語で伝えることができるようになると思う</p>
F-2) 道具的動機	<p>①日本語が話せるようになって日本で働きたい ②日本語を使った仕事につきたい ③日本語が話せると就職に有利である ④日本語は私が自国で仕事をするために必要だと思う</p>
F-3) 発音向上意欲	<p>①日本語の発音が上手になるために努力したい ②現状に満足しないで少しでも正確な発音を目指して努力したい ③発音の授業や発音の指導を増やしてほしい ④日本語学習の中で発音の習得は非常に重要である</p>
F-4) コミュニケーション意欲	<p>①帰国しても日本語の勉強を続けたい ②日本人に日本語で私の思っていることを伝えたい③日本人と日本語で話がしたい ④日本人といっしょに仕事や勉強がしたい ⑤日本人と友達になりたい</p>
F-5) 統合的動機	<p>①他の国の学習者と日本語で話し合えるような発音を身に付けたい ②帰国しても機会があればまた日本にもどってきて日本語を勉強したい ③日本語の勉強が好きである ④日本語や日本文化に興味がある</p>
F-6) 発音体裁感	<p>①他の学習者や日本人に笑われないような発音で話したい ②日本で生活するためには正確な発音で話す必要がある</p>
F-7) 自己評価型戦略	<p>①うまく発音できているかいつも意識している ②自分の発音の弱点をいつも意識している ③自分の発音をいつも意識して発音している ④アクセントやイントネーションに気をつけて発音する ⑤自分が前よりどのくらい発音がうまくなったか確認する ⑥教師からの発音のアドバイスや説明を利用する ⑦教師やテープの発音のまねをする ⑧自分で自分の発音に納得するまで自分の発音を修正する ⑨発音の上手な友人がなぜ上手なのか考える</p>
F-8) 目標依存戦略	<p>①発音の目標が達成できたら次の目標を立てて練習する ②教師や友人にどうやって発音するのか教えてもらう ③目標をもって発音を練習している ④発音の教材や参考書を読んだり、利用する ⑤普段気がついたときはいつでも1人で発音の練習をする ⑥少しずつ変化させて発音を修正する ⑦発音の目標が達成できたかどうか確認する ⑧自分の発音が正しいかどうかだれかに聞く</p>
F-9) モデル聴取型戦略	<p>①自分で何度も繰り返し発音する ②LLやテープレコーダーを利用して発音を練習する ③何度もモデル発音を聞いて発音のイメージを覚えて発音する ④自分の発音とモデルの発音がどちらがうか考える ⑤日本語の教科書を声に出して読む ⑥教師や日本人に自分の発音を直してもらう ⑦平仮名1音1音注意深く発音する</p>
F-10) 口意識型戦略	<p>①教師の口元を見て発音をまねする ②舌や唇など口の中を意識して発音する ③発音練習の時は大きな声ではっきりと発音する ④他の学習者の発音と自分の発音を比較する ⑤教師に発音を直されたら、直される前の発音とは異なった発音をしている</p>
F-11)	<p>①自分が発音している時、自分の発音を聞いている相手の反応を気にする</p>

他者意識型ストラテジー	②下手だと思ったり、まちがったと思ったら言い直して発音する ③日本人や他の学習者からの、自分の発音に対する評価を気にする ④母語と日本語で発音の類似点、相違点を比較する
-------------	--

3. 分析方法

z-score⁴の評価点と言語学習に関するアンケート(A)(B)の相関関係を回帰分析(SPSS)で測定した。学習者によっては回答に偏りがあることが考えられるため、質問項目に対する同感の程度(%)を問う項目(アンケート(A)の発音学習③~⑰、アンケート(B)全項目)はz-scoreで計算した。⁵また、重回帰分析を行い、発音評価と関連性のある要因を調べた。

4. 調査結果

調査協力者全員によるアンケートの回答について重回帰分析を行った結果、学習開始年齢が発音評価に関係していることが確認された($r^2=0.57$, $F=92.09$, $p<0.001$)。また、学習開始年齢とストラテジー11の二つの要因から全体の61%の分散が説明されることがわかった($r^2=0.61$, $F=52.62$, $p<0.001$)。ストラテジー11は他者意識型ストラテジーで、自分の発音を聞いている相手の反応を気にしたり、自分の発音に対する評価を気にしたりするというものである。発音評価に対してマイナスの相関($r=-0.24$)が見られることから、学習者が他者の反応や評価をあまり気にせず、積極的な態度で学習機会を最大限に活用し、他者と協力して発音を練習する機会を増やすことがプラスに働くのではないかと推測される。それ以外のストラテジーとは相関が見られなかったことから、学習者によって使用されるストラテジーが異なっていると考えられる。

4.1. フォローアップ・インタビュー⁶

言語学習に関するアンケートの回答(表4)を参考にしつつ、学習成功者6名⁷を対象にフォローアップ・インタビューを行った。ここでは、フォローアップ・インタビューをとおして明らかになった学習成功者の特徴について、具体例を挙げつつ報告していく。質問項目は次のとおりである。

A: NS との日本語使用頻度(日本人とどのくらい日本語で話しているか)

B: NS の友達の多さ(日本人の友達がたくさんいる)

⁴ z-scoreは個人の平均値からのばらつきを見るための値で(評価点-平均)÷標準偏差で計算される。

⁵ 同感の程度を敢えてパーセント表示で記入させたのは、「はい」「いいえ」の二者選択による回答には偏りがあり、実態を把握しにくいと考えたからである。

⁶ 学習者の生の声を重視するという視点と、文脈が示されていないと学習者の意図が理解できないことが多いという理由から、フォローアップ・インタビューの引用部分が多くなっている。このため、フォントを変えて本文と区別したり、特に重要な部分には筆者がアンダーラインを引いたりして読みやすくした。

⁷ KS3についてはメールアドレスの変更により連絡がとれなかったことから、7名中6名を対象にフォローアップ・インタビューを行った。

- C : NS との接触頻度 (日本語母語話者と接する機会が多い)
- D : 教師による訂正 (どのぐらい発音を直されましたか: 教師)
- E : 非教師による訂正 (どのぐらい発音を直されましたか: 教師以外)
- F : 耳のよさ (私は耳がいい)
- G : 歌の上手さ (私は歌が上手だ)
- H : 楽器の演奏 (楽器を演奏するか)
- I : 楽器演奏の上手さ (どのぐらい上手に演奏できるか)
- J : 外国語学習経験 (学習言語)
- K : 外国語習熟度・全般 (全体的なレベル)
- L : 外国語習熟度・発音 (発音のレベル)
- M : 自己満足度・全般 (自分の日本語レベル全般にどのぐらい満足しているか)
- N : 自己満足度・発音 (自分の日本語の発音レベルにどのぐらい満足しているか)
- O : NS レベル重要度 (日本語母語話者のように話すことはどの程度重要か)
- P : NS レベル目標度 (日本人の発音と同じだと思われたいか)
- Q : 意図伝達重要度 (発音が悪くても通じればよいか)
- R : 発音授業受講経験 (発音の授業を受けたことがありますか)

学習成功者のコメントに共通する特徴は以下のとおりであった。1) 音声的側面に焦点を当て、メタ言語として日本語音韻を学習していること、2) 発音に対する意識化がなされていること、3) 豊富なリソース (例: テレビ、ラジオ、ドラマ) を活用していること、4) 音声化した発音学習方法 (例: シャドーイング、音読) を実践し、継続していること、5) 学習初期にインプット洪水を経験していること、6) 音声に関心があり、自ら高い到達目標を設定していること。

表4 アンケートの結果

		A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	KB1	50	50	60	10	10	70	10	なし	なし
2	CS1	70	50	80	20	0	80	70	ピアノ	20
3	CC1	90	80	90	0	70	60	70	ピアノ	15
4	KS1	100	95	95	70	50	90	90	フルート	50
5	KS2	100	100	100	20	60	100	100	ギター	90
6	CS2	98	78	95	0	5	60	0	アコーディオン・ピアノ・琴	60 30 30

		J	K	L	M	N	O	P	Q	R
1	KB1	日・ 英・仏	80・ 20・5	80・ 40・10	70	70	100	100	30	なし (音) ⁸
2	CS1	日・英	70・50	70・50	60	60	80	70	10	あり
3	CC1	日・ 中・英	70・ 70・60	70・ 70・60	70	50	90	100	45	あり
4	KS1	日・英	79・70	79・70	79	79	95	100	50	あり
5	KS2	日・英	90・40	90・70	70	80	50	30	70	なし
6	CS2	日・ 中・英	80・ 80・10	80・ 96・20	80	99	100	0	100	なし (音)

単位 (%)

4.1.1. メタ言語としての日本語音韻の学習

調査の結果、学習成功者による音声習得は完全に意味伝達に従事した自然習得ではなく、むしろ、言語形式（音声）を焦点化した状況下で行われたものであるという特徴が浮き彫りになった。⁹KB1とKS2は学部における音声学の授業、KS1とCC1は日本語コースにおける発音の授業、CS1は発音に特化された授業ではないが、大学の日本語の授業の中でメタ言語としてアクセントについて学習した経験がある。学習成功者はこれらの授業を通して自己の発音に対する意識化が進んだというコメントを繰り返し、音韻規則に対する理解が目標言語音声の産出のために役に立ったと言う。これらのことから、学習成功者が教室環境の利点を最大限に生かして高いレベルの発音習得を達成したと言えるであろう。また、学習成功者による発音習得は教室環境でのみ実現されるのではなく、自然環境においても行われており、NSとの接触場面を発音学習のために実に上手く利用していることがわかった。たとえば、KS1はアナウンサー志望ではないが、発音学習の目的で大学入学直後にアナウンス研究会に入り、先輩や友人の管理下で発音を学習したと述べている。自然環境ではあるが、誤用訂正を受ける機会が多く、その学習方法には教室環境と共通する特徴が見られる。このため、学習者の学習環境と言語習得の特徴は「教室内習得環境」対「教室外習得環境」として完全に二分化することができないように思われる。たとえば、KS1はアナウンス研究会での活動と同時に発音の授業も受講して教室環境でメタ言語として日本語音韻を学習しており、教室内外の学習環境の利点を最大限に生かしていると言えよう。

興味深いことに、ナチュラルアプローチやイマージョン教育に代表されるような「意味理解」を最優先とした **Focus on Meaning(=FonM)**によりネイティブレベルの発音習得を達成したのは学習開始年齢と到着年齢の両方において学習成功者の中で最年少（13歳）の

⁸ (音) は音声学受講経験があることを示す。

⁹ 表4のR「発音授業受講経験」では、教室環境においてメタ言語として日本語音韻を学習した経験がないのは、CS2一名だけであった。

CS2 一名だけであった。CS2 以外の学習成功者は、FonM のように意味を重視する中で内容の理解のみに注意が向けられるのではなく、音声的側面、つまり言語形式に注意が向けられている状態で発音学習を行った経験があった。その学習方法には Focus on Forms (FonFs) の要素も見られるが、フォローアップ・インタビューのコメント (4.1.4.参照) からわかるように、文脈化された中で音声に焦点が当てられていることから、Focus on Form (FonF) の特徴が顕著に見られる (Long, 1991; Toda, in press)。FonF に関しては、Norris & Ortega (2000) が 1980 年から 1998 年までに行われた先行研究の調査結果をまとめた結果、明示的な指導の有効性を支持しており、特に音声・音韻については、集中的に発音のケアを行わなければ改善されにくいということが知られている (DeKeyser, 1998)。最近の研究では、早期イマージョンによる言語習得、つまり FonM においてはネイティブレベルの音声習得が達成されないということがわかっており (Harada, in press)、このような研究成果も明示的な指導の有効性を示唆する結果として注目される。

以上の結果は、臨界期を過ぎてから学習を開始した成人学習者が短期間でネイティブレベルの発音習得を達成するためには、言語形式を焦点化し、メタ言語として日本語音韻を学習する機会を創出することが効果的であるということを示唆している。

KB 1

KB1 : 日本ですね。で、学部で大学に、日本で大学に入った時に1年生の時に、音声学って
いう授業があったので、そこで日本語のアクセントについて教えてもらって。あっもしか
したら私の言葉っていうのはこういう問題があるかもしれないって。でっ、自分の音につ
いてちょっと客観的にみようっていう意識が強くなったんだと思います。

T : その知識っていうのは役に立ちました？

KB1 : ええ、非常[ひっじょうー (強調)]に役に立ちました。で、ここでなぜ単に、ああ、私と同じ韓国人なのに全然発音が違うし、で、とても上手な人もいるし、なんでだろうっていうことを考えて、理由が全然、理由がわからなかったんですけど。その音声学の授業を
聞いてその理論的なことが少しわかってから、ああ、もしかしたら、そのう、その韓国語
の音の体系にもよるかもしれないっていうのと、あと、そのう、音がどういう風にあのう、
こう、どこで発音されるのかっていう知識として入ったことで、自分でこう客観的に、ち
よっと、たとえばそのザ行の発音をジャ行で発音していたかもしれないのに、それをちよ
とずつ自分で直そうとしていたんだと思います。

KS 1

KS1 : 私はサークルでアナウンス研究会に入ったんですよ。で、みんなにアナウンサー志望ですかって聞かれんですけど、まったくそういうわけじゃなくて。きれいな日本語を学べると思って入って、で、アナ研は日本人の中でも発音を大事に思っている人が集まってくるので、そこで練習するのもあったし、まわりがきれいな日本語をしゃべってるから、それをマネすることによって自分の発音もだんだん良くなっていったと思います。

T : いいアイデアですね<はいはい>ああ、そう。それは、大学に入学して？

KS1 : はい、すぐに入りました。

T : ああー、いいアイデアですねえ。

KS 1 : はい。

T : その時に日本人の発音を聞く機会が多い？

KS 1 : はい、多いです。あと実際、直されるんですね。その基礎練習とかいろんなゼミがあって、絶対アクセントが違ったり、発音が悪かったり、イントネーションがおかしかったら、必ず直されて、その過程で身につけられたと思います。

T : なるほど。自分から聞いたりしたことはありますか？

KS 1 : ああ、はい、こういうのはどう発音するんですかって。発音はもちろん、韓国人だったりすると、大体発音ができるんですね。読めることは問題ないと思うんですけど、アクセントはまったく教わらないので、日本語を勉強する中で、で、アクセントの存在を知らない人も多し、日本語には英語みたいなアクセントはないって勘違いしている人も多くて。で、私はその存在があるっていうのを、アナウンス研究会に入ったり、発音の授業をとりながら分かったの。私がちょっと発音して前聞いた時とちょっと違うなって思うのは、先輩や友達に聞いて、学びました。正しい発音を。

(中略)

KS 1 : …。発音の授業がほんとに大事だと思って、私は、発音の授業でどういう時に下がるのかとかを学ぶので、1年間。そういうのを何個かサンプルを学ぶと、こういう単語の場合は、これと似てるからここで下がるなっていうのが頭でわかるので、たぶん口に出すときに一回しゃべってみると、違いがすぐわかると思います。それを、基礎知識がない人たちはしゃべっても、えっ、そこで下がるんだっけって耳では日本人がしゃべってもその規則が分からないと耳も分からないことは聞こえないって言うじゃないですか。だから、聞こえなかったり、自分の口からも出さないの、基礎知識もある程度必要だと思います。まず私が発音の授業をとらなかったり、アナ研で基礎練習帳みたいな本を見なかったら、慣れれば自然に出てくるかもしれないんですけど、それは5年、6年かかるものなので、それはたぶん基礎知識が大事だと思います。

CC 1

T : ああ、どういう聞き方するんですか、例えば。

CC 1 : うーん例えば…そうですね。うーん。うーん。たとえばあ…。うーん {考え込みながら} 例えば「デブ猫 (でぶねこ)」っていう言葉があるんじゃないですか。それを、「それはデブ猫 (中高型「ね」にアクセント核有り) っていうの？デブ猫 (平板型) っていうの？」っていうふうに聞きます。

T : ああ、アクセントね<はい>ああーすごいですね<ふふふ {笑いながら}>それは「デブ猫 (平板型)」っていうのはその一アクセントがない<はい>形であのもひとつは。

CC 1 : 「デブ猫 (中高型「ね」にアクセント核有り)」

T : 「デブ猫 (中高型「ね」にアクセント核有り)」って聞くのね。

CC 1 : 最初は、あのなんか、なんて言うのかな。あの一「デブ」と「ねこ」、くっついたら「デブ猫 (中高型「ね」にアクセント核有り)」になるのかなって思ってたんですよ、で、「デブ猫 (中高型「ね」にアクセント核有り)」って言ったら友達が間違っているって言って、で、じゃなんて言うのって聞いたら「デブ猫 (平板型)」て言うんだって教えてくれました。

T : 普通に「ねこ」っていうと「ねこ (頭高型)」だからね。
CC1 : そうですね。
T : ああそう。でもそういうアクセントの知識っていうのは<うんうん>もともとは香港で勉強している時は…。
CC1 : 全然なかったんですよ。
T : いつ頃そういうのがだんだん分かりはじめたんですか？
CC1 : あ、Q先生の授業をとってから。
T : 発音の授業ですね<はい>その時は日本に来た、えー、〇〇〇に留学した時なので<うん>もう22歳になっている時。
CC1 : そうですね。
T : うーん。そこで初めてそのアクセントが日本語にあって、覚えようと思ったわけですか？
CC1 : そうですね。1回目の留学の時はまだ日本語の文法とかもあまりできなかったんで、
で、アクセントについてはあんまり勉強しなかったんですけども、で、2回目の時はある程度あの一、もう日本語ができてから、で、発音についてももっと勉強していきな
いなって思って。日本人みたいにしゃべれるようになればいいなって思ったので。

CS1

CS1 : ええっと…ま、教科書の最後のところに新出単語がありまして、新しい単語。まずそれを中国語の教科書の場合はひとつの単語の後ろにこう数字、小さい数字書いているんですけど、0, 1, 2, 3とか。0はそれはアクセントの意味で、それは最初の時に先生に説明をしていただいたんですけど、0は平板、1は頭高、で、こういうふうにああ、まず単語のほうを練習して、本文の方はテープを聞きながら、えーまず一回通して聞いて、2回目はひとつの文のところで止めて、その文の中のポーズとかこう、あの、下がったところとか、えーそういうところに印をつけて。で、ま、その印っていうと矢印とか下がる下向いている矢印とか、というような感じなんですけど、えっと、うーん…それも一回終わって、で、最後もう一回聞いてチェックをして、その印が正しいかどうかチェックをして、えー、最後にこう、自分で朗読、自分で印を見て朗読の練習をしました。会話もそうなんですけど、でも会話の場合はイントネーションがあるので、で、そこで、矢印とかも書いて。特にえっと、マネをしましたね。

KS2

KS2 : あの私最初は大学卒業して、日本に研究生として入ったときは、ただ、ただの勤でした。聞いて覚えたことで話をしていました。だけど話しをしてみるとどうも私の勤がずれてしまうことが結構あったんですね。ですから勤の幅なんてそれくらいのもんで、そんな正確にはたぶん話せてなかったと思うんです。

(中略)

ただ勤で自分の耳だけを信じてそれで覚えてたんですけど、日本に来たら耳だけに頼るにはちょっと限界があった、とにかくぐわっていつぺんにインプットが入ってくるんで、で、どうしようと思ってた時に研究生の時に音声学の、まあ、日本語教師の人にも音声学の授

業があって、それで初めてこういう種類があるってということがわかったんですね。だいぶ遅いんですけど、でもそれまで自分が知っているものは、ああ、この辺に入ると整理できたってことと、あ、これは私にできない、できていないものだというふうになんてちょっと選別ができるようになって。じゃ、できるものはさておいて、できないものからちょっと攻略しようみたいな。できないことが頭高型ってことが、わからないってことがわかったんです。それで「雨（頭高型）」「飴（平板型）」っていうのがわからなかった{咳払い}私はいままで区別してなかったな、なんとなく、でも、日本人が話しているのはどうもちょっと私が言ってるのと違うみたいな。なので、今まで文脈の中で理解してくれていて、私はそのせいで私はそれが「雨（頭高型）」「飴（平板型）」なのか分からずにすんでいたのですが、違うよってことを教えてもらったので、ちょっと意識して「雨（頭高型）」って言うってみるとなんか文脈関係なくすぐにわかってくれたということがあったので、ああこういうことかってふうにもいつも検証していた気がします。初期のころは。

4.1.2. 発音に対する意識化

学習成功者のコメントには、「意識する」「注意する」「気をつける」という表現が繰り返して現れており、ネイティブレベルの発音習得を達成するためには発音に対する意識化が重要であることがわかる。¹⁰

KB 1

KB 1：うーん。えっと、途中から私はたぶんちゃんと発音に対する意識を自分で持ったので、それからまただいぶ変わってきたんだと思います。

T：アクセント？

KB 1：アクセント、学部2年生、日本での学部2年生、97年ですけども、その留学生のアクセント、イントネーションについてそのいろいろ授業があって、で、それがきっかけになって、私が今この勉強をしているんですけども。そこから完全にそのう、アクセントに対する意識は持ち始めたので、いろいろ、あのう、人の話をもっとこう、注意して聞くようになったんだと思います。マネをしようと、もっとがんばってマネをしようと思ってたし、で、自分があの、発音が間違っているのがどこなのかっていうのも探そうとしてたんだと思います。

T：大学の1年生とか2年生の時の講義が結構影響している？

KB 1：ええ、影響してます。ので、無意識だったのが意識に変わったっていう、感じですね。

KS 1

KS 1：ああー、意識をすることが一番大事だと思います。直されてそれを全部覚えるのは無理なので、毎日会話をする中で、あのう、最初はちょっとストレスなんですけど、いちいち気にしながらしゃべらなくちゃいけないから、で、気にしながらしゃべるとだんだんよくなると思います。意識が大事だと思います。言いながら、すぐにこれがあってるアクセ

¹⁰意識化について言及していないのはCS 2一名であった。

ントなのかなっていうのを注意しながら、しゃべると、あの一、自分がしゃべった後に、あつちよつとこれおかしいかと思う時があつて、で、あの一、その単語を繰り返して、自然な、自分から自然に聞こえるまで繰り返すと、なんかつかまって、ほんとのアクセントも、で、それをだんだんだんだん増やしていくと自然に身につけられると思うので、必ず意識をすることが大事だと思います。意識をしないと母国語じゃないので、意識なしにはあの、あの、ネイティブ、ここで生まれてない限り、自然に出てこないで頭を使って意識をしないとダメだと思います。

T : なるほどね。19 とかはたちぐらいにアナ研に入って、すごく意識化されたんですね？

KS 1 : はい、はい。

T : それ以前は、例えば 16 歳、17 歳の時は韓国語のアクセントが強かったと思いますか？

KS 1 : はい、はい、そうですね。ほんとに癖があつたと思います。自分がスラスラしゃべれると思つて勘違いしても、日本人から聞くと、絶対韓国人の癖があるなつて思われて、で、韓国人の留学生の中でも、あつう、もう語彙力もほぼ日本人と似てるし、読めるし書けるから、自分がスラスラしゃべれると思つて、あの一、しゃべる人が多いんですけど、私が聞くとアクセントは絶対気にしないでしゃべつてるなつていう印象を受けますので。

KS 1 は決して日本語学習開始時から日本語の発音に全く問題がなかつたわけではなく、むしろ、発音の不自然さに関して周囲から多くの指摘を受けている。以下のコメントから、大学入学直後にアナウンス研究会に入った頃はまだ韓国人日本語学習者特有の母語転移が強く残つていたことがわかる。KS 1 は調査時には大学 2 年生だったので、大学入学後の約 2 年間でネイティブレベルの発音習得を達成したということになる。

KS 1 : うーんと。あまりにも多いので全部思い出せないんですけど。なんだろう…うん、なんかいっぱいあります。漢字の言葉とか、漢字の。漢字つて大体似てるじゃないですか、文字が 2 つあつて。そういうのが。あと長音が、長音が足りなくて。たとえば「学校 [がっこう]」なのに「がっこ」とか。短く言つちゃうと私はいつしよだと思つても日本人はその長音がはっきりしているので、長音が足りない時がいっぱいあります。長音が大事だと思います。

T : なるほどね。

KS 1 : 韓国語には長音がないので。みんな短く言つちゃうんですけど。

T : 韓国人の方は「ザジズゼゾ」の発音が難しいつていうけど、そういう経験はありませんか？

KS 1 : アナ研に入って、「全然 [ぜんぜん]」があるじゃないですか。それ「ジェンジェン」つて言つてるつて先輩に言われたことがあつて。その、そういうのが意識しないと韓国語の平仮名つぼく出ます。

T : 「ツ」の発音も？

KS 1 : 「ツ」も「チュ」に聞こえるつて言われたことがあつて。意識しないと。「ツ」は必ず意識して今でも発音しています。

T : じゃ、19 歳とかアナ研とか、大学に入った頃はそういう韓国語のアクセントがあるつて言われていたんですね？

KS 1 : あと、何で文章の、語尾がいつも上がるの？って。韓国語はいつも上がるの？って言われました。語尾が上がるらしいです。下がらなきゃいけないのに。

T : 意識して下げるんですか？

KS 1 : 下げます。はい。

(中略)

KS 1 : ああ、それもありますね。あの、私が「りんご」って言ったことがあるんですけど、その「りんご」っていう基本的な単語なのに友達が聞き取れなかったことがあるんですよ。それ、アクセントがただ違ったと思うんですけど。コミュニケーションがなかなか進まない時があるので、アクセントが違うと。あの一、平仮名ではいっしょでも意味が違う単語とかいっぱいあるので。その時アクセントって大事だなんて思いました。

CC 1

CC 1 : うーん。意識してるから。そうですね。意識しないとなんか、そうですね、意識し始めたのはたぶん4年生、〇〇〇に行った時からかな。その前は、その前も日本人の友達はいっぱいいいて、話したりはいろいろしてたんですけど、意識してなかったから、で、自分はその一、広東語の場合でも早口だから、で、アクセントを気にせずに早くしゃべっちゃいますよー。だから、Q先生の授業をとってから、なんかきれいな発音になるようにゆっくりしゃべって、で、意識しながらゆっくりしゃべるのが一番大事じゃないかなって思いました。

T : 広東語だと早く話す早口なんだけど＜そうですね＞日本語を話す時にはゆっくり＜そうですね＞話すように心がけてるってということですか。

CC 1 : そうですね。

T : ゆっくり発音するとアクセントとか＜そうですね＞きちんとできるから？

CC 1 : はい。

CC 1 は 19 歳のとき香港で日本語学習を開始し、20 歳で初来日し、東京の大学に 1 年間留学した。当時は文法中心の学習だったため、発音に意識を向けたのは再来日した大学 4 年生のときであったという。調査時の年齢は 22 歳なので、KS 1 同様、学習開始後約 3 年間、発音に意識を向けてから 2 年間という短い期間でネイティブレベルの発音習得を達成したということである。以下のコメントから、再来日したときにはまだ広東語話者特有の母語転移が強く残っていたことがわかる。

CC 1 : うーん、そうですねえ。うーん…。あ、例えば、最初はなんか「ん」という発音を強くしなかったんですよ、私は。なんか、例えば「結婚」とか。前は、昔は「結婚」の「ん」の発音が弱かったんですよ。で、彼氏にお前は香港人の訛りとかって言われて、自分ああそうなんだと思って直すためにがんばってました。

T : ああ、その「ん」をはっきり言う。

CC 1 : 「ん」と長音、と、あと何だっけ、んと、拗音とか。広東語にはない発音だから。

これらの例から、学習成功者は学習開始時からネイティブレベルの発音であったわけではなく、むしろ母語の影響を強く受けた発音で日本語を話していたことが明らかである。発音に対する意識化が行われて、発音がネイティブレベルへと変化していったのである。「意識する」「注意する」「気をつける」という表現が繰り返し現れていることから、学習者の意識が重要であり、学習者の意識の変化なしに練習するだけでは長時間かけても最大限の効果は発揮できないということが示唆される。

CS 1

CS 1 : わたしは、えー、中国の上海、△△△△△大学の日本語科で4年間日本語を勉強しました。その時はえー特に発音の授業とかはありませんでした。で、私は最初のところから発音にいつも気をつけて朗読をしたり、日本人の発音とかテキストのテープをマネしたりしました。ええっと、その時の教科書は、えー、一番最初がその文章の形の本文というものがありまして、その後は会話の部分もあります。で、本文のところでは、特に、アクセントやポーズということところに気をつけて発音の練習をしました。会話のところではそれに加えて、えー、イントネーション、たとえば文末、上がったか下がったかというところも注意して練習しました。

KS 2

KS 2 : ああ、そうですね。大学、学部3年生の冬に[咳払い]韓国の文化院？ええっと大使館とかこういういろいろ交流があるところがありますよね、そこでえっと弁論大会っていうのが毎年開かれてたんですが、たまたまポスターを見て応募して、そこに一次原稿が通って、それで今度はスピーチをすることになったことで、結構意識が、自分の話す日本語に意識が、意識的になったというのは大きいと思います。

T : その時、誰かに発音を直してもらったりしましたか？

KS 2 : はい。自分の、自分が書いた原稿を読む練習からスタートしたんですけど、一人いらしたネイティブの先生に、ええっと、実は私練習してきたんですけど一度見てくださいますかかってことで一度お願いしたら、どうぞっていうふうに見てくださって。で、あの一、いろいろ言うてくださるんですね、で、だけど、なんか、どうも直らなかつたみたいで。言われて言えるかどうかって別の問題で、言われて分かるっていうことと自分が言えるっていうのはなんかどうも違つたみたいで、ずうっとでも、自分の中ではとてもうまく聞き取れて、こう、しゃべれているって勘違いしてたみたいで。で、先生がビデオに一度とつてくださったんです[咳払い]そしたら、ええってびっくりして。自分が考えている感情とか気持ち、原稿に書いた、あの、その、気持ちって言うのが全然表現できていないってことに気がついたので、で、発音とかイントネーションとかというよりも、わたしはこの気持ちを表現しようとしたのに、全然伝わってないだろうこれじゃってことに気がついたので、そこから自分の気持ちを表現するには、もうちょっとこう、幅を持ったほうがいいのか、イントネーションに、とかっていうふうになったのかな、今考えてみると。

4.1.3. 豊富なリソースの活用

学習成功者は豊富なインプットに恵まれており、テレビ、ラジオ、ドラマ、アニメなど、豊富なリソースを積極的に活用している。他にも、アクセント辞典やアナウンス研究会の基礎練習帳などのリソースを使用しているというコメントがあった。学習成功者がどのようにドラマやニュースをシャドーイングの材料として利用しているかについては、4.1.4. でさらに詳しく述べる。

KB 1

KB 1 : 一番最初に、えっと、覚えているのはやっぱり夜ひとりでラジオ、日本のラジオ番組をずうっと聴いていたということなんですけれども。どういうふうに聴いていたかっていうと、最初、たぶん日本語を勉強し始めて半年ぐらいたってからだと思います。で、半年というのも、半年経つまで全然ひらがながやと書けるぐらいのレベルだったんですけれども、そこからちょっと、こう、ラジオを聴き始めて、意味も分からないけどとにかくまあ、興味本位でラジオを、ああ、電波が届くっていつてすごい面白がって聴いてたんですけれども。

(中略)

KB 1 : あっ、そうだ。日本語学校で、その韓国の日本語学院で。ビデオ、日本のアニメとかドラマとかを録画して貸し出してたんですね、それよく借りて見ていた。うん、興味本位で見てただけなんですけれども。それ、発音にどれぐらい影響してるかってのがよく分からないんですけれども。

T : どんな？

KB 1 : どんなドラマですかねー。ええっとね、えっと、88年、86年ぐらいからそのう、流行っていたトレンドドラマとか、その「男女7人の夏物語」「秋物語」とか、あのうー、「季節はずれの海岸物語」とかー、あとー。なんだっけな？91年で流行ったドラマとか、そういうのたくさん見ました。あとちびまることか、そういうアニメとかも見ました。

(中略)

T : アクセント辞典でチェックしたりとかしてる？

KB 1 : します。してみます。自分でこう書いたり、しゃべったり、こう、ものを読んで、で、そういえばこれはアクセントどうだったんだらうって時に辞書ひいたり。はい。

T : いつごろから引き始めたんですか？

KB 1 : アクセント辞書を引き始めたのは学部4年なので、99年ですね。6年前ですか。はい。ちょうどその、卒論をアクセントで書いたんですね。それでえ、こう、アクセント辞典が必要だったんです。それで、自分の方もアクセントの方も見直そうみたいな感じで、たまたま手元にあってっていう、で、確認しようっていう。

T : そのような作業は役に立ちますか？

KB 1 : 役に立っていますね。単純に勘で覚えたものはやはり、どっかこう違う、間違った情報とかもあるので、それを正しいものに修正するにはとてもいい方法だと私は思っています。

KS 1

T : アナ研の練習帳? というのはどういのですか?

KS 1 : えっと一、代々基礎練習委員という方が作っている練習帳で、日本語の発音のすべてが載っている本を、アナ研独自で作っているので、それを、あのう、今年版に新しくしたり、来年はまた新しい基礎練習帳が出版されるんですけど。あれを、あれが、あれを使います、アナ研で。なんでも載ってますね、発音のことは。

T : 文が載ってるんですか?

KS 1 : 文が載ってたり、説明とか、原理とか、その口の写真とか。そういうのを代々研究して積み上げられたものが全部盛り込んであります、その中に。

T : ああ、そう、それをいつも持って練習してきたわけですね。

KS 1 : 基礎練習っていうコマで。いろんなコマがあるんですけど、基礎練習っていうコマではその本を使って練習してます。

T : アクセント辞典なんか使うんですか?

KS 1 : はい、使いますね。あの、みんなが知らなかった時は必ずみんなが探して、引いてから、表示をつけて言ったり。

CC 1

CC 1 : 例えば、授業で先生にひとつの規則を教えてもらったら、で、うちに帰ったら自分で辞書を見て、で、なんか、その規則について、なんか、もっともっと、なんか、それに関連することを勉強しました。

T : そうねえ、あなたはアクセント辞典の<はい、ふふふ [笑いながら]> 一番最後のところを読むって [手元の資料を見ながら]

CC 1 : はい、そうですね [笑い]

T : 小説のように。

CC 1 : はい。

T : なぜそれがおもしろいんですか? 多くの学生はそういう細かい規則っていうのはちょっとねえ。

CC 1 : なんか、その規則さえ分かれば、なんか、実際に使えると思って。なんか、すごくこの場合にはこうやって発音するんだってわかりますから。

T : ふーん、頭で理解してって<はい>ということですよ。それは役に立ちますか?

CC 1 : はい。そうですね。あとなんか後ろに表とかあるじゃないですか。それもなんか、あの、自分で覚えて。

T : すごいですねー。ふーん。ああいうのを見ると細かくていやになっちゃうっていう学生もいそうだなと [笑い]

CC 1 : やはり興味があることが一番大事だと思います。

T : ふーん、そっかあ。他にどんなアクセント辞典とかあとなんかドラマとかいうくうんうんうん> どんなものを使って練習したんですか?

CC 1 : うーん、そうですねえ…。うーん…。ほかには…。うーん、ドラマ見るのもいいと思いますよ。なんか、セリフ覚えて自分でしゃべってみたりするのも大変役に立つと思

ます。

CS 1

CS 1 : ドラマのビデオを借りてきて見てましたね。当時のものだと「ロングバケーション」とかというようなものがあるんです。えーっと、ただ好きで、最初はただ好きで、キムタクとか見てたんですけど。ま、こう一、次第に中に出てくるあまり教室で出てくるこのない言葉とかもドラマの中でたくさん出てきますので、それをマネしたりとか、しましたね。

KS 2

KS 2 : ドラマ、ドラマは{笑いながら}ええっと「29歳のクリスマス」と「東京ラブストーリー」{笑い}「29歳のクリスマス」を最初に見て、ほんとにおもしろくて。で、まずはストーリーの展開が文化的にこんなドラマ見たことないっていうのと、それから山口智子のおもしろい日本語。とてもおもしろかった。いろんな人のいろんなしゃべり方があって。で、特に柳葉敏郎{笑いながら}の日本語が日本に来るまでも全然なんか、何言ってるんだろっていうのがほんとにあって。でも、あの人の言葉聞き取りたいっていうのがあったんですね。ちょっと。

T : ああ、そうですか。

KS 2 : なんで、他の人はだんだん、何度も何度も見るうちに聞こえてくるんですけど、この人の日本語だけが分からないんですよ、ずっと{咳払い}それで、日本に来て、もっかい「29歳のクリスマス」をあの、再放送で見てたんですけど、もうわかるようになって、とてもうれしいです{笑い}

T : {笑い}すばらしいですね{笑いながら}

KS 2 : 柳葉敏郎の言葉がわかるようになりました{笑い}

T : 大きな成果ですねえ{笑い}

KS 2 : 成果です{笑い}

CS 2

CS 2 : はい、なんか。日本に来て一番最初に感じたことが、なんか、テレビがめっぼうおもしろいっていう。そんな感じがしたんで、ずっとテレビ見てましたね。ずっと。ま、しゃべるのは日本語ですけど。しゃべるのは、あの一、家族としゃべるのはあの時から今までずっと中国語ですけど。

T : たくさん聞く機会があったということでしょうね。

CS 2 : たぶん。そうですね、はい。

T : その時に何かリピートするとか。

CS 2 : してない。まったくしていません。聞くだけ。聞き流していただけですね。はい。

T : いまでもテレビ見る時間ありますか？

CS 2 : まあ、いちお。なんか、ないはずだけれど見ている {笑い}

T : {笑い} 何時間ぐらい見てる？

CS 2 : まあ、多いときは2、3時間で、少ない時は1時間ぐらいかな？

T : 13 歳ぐらいの時も・・・。

CS 2 : 13 歳ぐらいの時は帰って、大体 4 時から 9 時までずっと見てました。

4.1.4. 音声化した発音学習方法の実践・継続

学習成功者は日本語のシャドーイング、スピーチ、歌、演劇、音読など、音声化した学習方法を実践しており、継続していることがフォローアップ・インタビューから明らかになった。この中で特に出現頻度が高いのが、シャドーイングである。4.1.3. で述べたように、学習成功者は豊富なインプットに恵まれており、テレビ、ラジオ、ドラマなどの豊富なリソースを積極的に活用している。それらを視聴しているときに、即座にリピートしたり、マネをしたりするという表現が繰り返し使われている。¹¹このことから、自らシャドーイングのように音声化した発音学習方法を積極的に活用し、継続的に実践していることがわかる。それが習慣になっているので、ネイティブレベルの発音を達成した現在でも、日常生活で聞く NS の発音のシャドーイングを無意識的に行っているというコメントも見られる。

シャドーイングは音声化する方法が代表的だが、小さな声でぶつぶつと呟く「マンブリング」や声を出さずに行う「サイレント・シャドーイング」というバリエーションもあり、これらの方法も学習成功者によって実践されている。モデル音声を聞きながら、ほぼ同時にできるだけ正確にそれを再生する練習法であるシャドーイングは、通訳養成などでもよく使われる方法であるが、発音習得においても音韻データベースの構築のために役に立っているように思われる。アクセントを例にとると、各単語を書き起こしてアクセント型別に分類し、暗記するというような手法は学習成功者の口からは全く語られていない。仮に、このような方法をとったとしても、文中ではアクセントが変化してしまうこともある。しかし、シャドーイングは目標言語の音の正確な再生を意識し、その韻律特徴を単語レベルだけではなく文レベルで掴むことができるため、チャンク（ひとまとまり）として覚える方法として適切である。シャドーイングのような音声化した発音練習方法の実践・継続に音声習得の成功へのヒントがあるのではないかと思われる。

具体例を挙げると、KB 1 は 4.1.3. で説明したラジオの聞き取りにおいて、シャドーイングをしていたと言っている。また、日本語母語話者の声を聞きながら、小さな声でマンブリングをしているとも述べている。このような活動が習慣になっており、ネイティブレベルの発音習得を達成した今でも継続的に行っているという。KS 1 や CC 1 も同様に、ニュースやドラマのシャドーイングを現在も実践している。学習成功者は文型が未習でも、意味が理解できなくても、「とりあえず聞き取れたところだけでもリピートしてみよう」という姿勢でシャドーイングを実践している。

また、録音機を使って自分の声を録音するという学習成功者もいるが、全員がこのような機材を使用しているわけではないことがわかった。発音クラスやスピーチの練習のために録音機を使用した経験があるのが KS 1、CC 1、KS 2 であるが、KB 1、CS 1、CS 2 は使用せず、テレビやラジオを流して聞いていた。練習を継続するためには、機材

¹¹ これに該当しないのは、CS 2 一名のみである。

KB 1 : 口パクしていたようですね。私も自分では全然自覚がなかったんですけども、あの、大学の学部生時に、ある先生に、Kさんて気持ち悪かったんだよねえって。ええって、それもだいぶ3年ぐらいたってからなんですけど。Kさん怖かったよって。ええっ、何がですか？って聞いたら、人のこう、口見てね、マネするのよ、リピートされてちょっと気持ち悪かったよって言われて。全然意識なかったのに、そういうことを言われていたので、たぶん無意識にマネをしていたんだと思います。うん。自分とは違う発音で言っている言葉が出てきたら、それを自分の中でこう、絶対繰り返してはいると思うんですけど無意識に。でもそれを自分で口を動かしてしゃべったっていうのは全然意識がなくて。で、それでそれを言われて初めてええっ、ていうような感じだったんですね。たぶんそのこと言われなかったらたぶんまだまだ自覚はなかったんだと思います。

T : 無意識のうちにそれをリピートしていたんですね。

KB 1 : そうですねえ、たぶん。はい。

T : 今はそういうことはないですか？

KB 1 : 今、やりますよ。今でもやります [笑い]。

KB 1 は学習過程について興味深いコメントをしている。初期段階では音声に焦点を当てたシャドーイングを取り入れていたが、学習段階が進むと内容に興味関心が移ってしまい、初級の頃ほど音声に焦点を当てたシャドーイングをしなくなっていったということである。つまり、学習初期ではプロソディー・シャドーイングを行っていたが、日本語レベルが高くなるにつれて内容に注意を向けたコンテンツ・シャドーイングの要素が大きくなり、次第にシャドーイングの回数が減っていったということであろう。

T : 中級ぐらいになって内容がわかるようになると、かえってそっこのほうに。

KB 1 : 内容のほうにいきましたね。はい。内容についてあまりシャドーイングしなくなって、で、一人で内容を聞いて面白がって一人でげらげら笑ったりっていう。なんか聞きなれない音がプツと耳にこう入ってきたら、それをちょっとしゃべってみたりリピートしてみたりっていう感じはありましたけども。ほかは一、そうですね、ほとんど内容に、1年半以降は内容に行ってしまいましたね。うん。で、それも深夜2時からのラジオ放送でおもしろい音楽番組だったので、こうリピートできるぐらいの内容じゃなくて本当におもしろい内容だったので。で、ずっと内容にばかり気が行ってしまって、で、シャドーイングをしようなんてもう思わなかったし、別に私、シャドーイングをするためにラジオを聴いたわけでも、なんとなくそういうことをやっていた、<うん>無意識にそういうことをやっていたっていうことなので、途中からはそうですね、あまりしていないですね。中級ぐらいからは。

KS 1

KS 1 : ああ、もうひとつのあれは、テレビのおかげだと思うんですよ。で、俳優さんとかが声優さんとかが日本語をしゃべるんじゃないですか、で、特にアナウンサーのニュースとかはほんとに正確な日本語のアクセントなので、それを、あの、一人でいる時にマネをす

るんですよ。で、マネをして、次の日に友達使ってみたり、すると頭に入ってくるから、絶対一人でいる時にマネをする、鏡を見ながらマネをするのが一番、一番っていいほどうい方法だと思います。

T : 鏡がこうあって？ [顔の前に鏡がある様子を示す動作]

KS 1 : 鏡があって自分の顔を見ながら、その人になったふりをするんですよ。みんなの前だと恥ずかしいので、家で一人でいる時にそのアナウンサーのマネをすとか、するとそれが自分の言葉になってくるから。私が使ったもう一つの方法は、あの、ドラマのセリフをマネしたり、ニュースをリピートしたり。一人でいるとあの、テレビを見ながら、文が終わった後に、あの、頭に残った単語とかを繰り返してました。今でもやってるんですけど、それは、それが楽しくて、アナウンサーになった気分になって、俳優さんになった気分になったり、で、セリフをひとつひとつ繰り返すと、それが頭に入ってきて、で、友達と話すときに、それが自分の言葉のように頭、口の中から出てくるんですよ。いつの間にか、それを練習すると、それは語彙力も増えるし、アクセントも正確になるし、いろんなフレーズも使えるので、マネをするのは一番いいと思います。あと、私は友達のマネをよくして、友達が、私のまわりが、私は運が良くてまわりがみんな語彙力が豊富な友達しかなくて、必ず一日に一回、ひとつは新しいボキャブラリーを学ぶんですよ。必ず会話の中で。おしゃべりが好きでいろいろ話をするので、で、それを次の日に他の友達にそれを使ったり。だから、アナウンサーや俳優さんとマネするのといっしょなんですけど。友達の言葉をマネして、自分の言葉にして、他の友達に使うとか。

(中略)

T : 具体的に、その一、ドラマなんかを見てたらどんどん会話は進んでいっちゃうんですよ？

KS 1 : はい。

T : どういうふうにリピートしてたんですか？

KS 1 : あの普通に聞きながらすぐ。

T : すぐリピート。

KS 1 : それ全部はリピートできないので、なんかアクセントがはっきりしたものとか、私が知らなかったアクセントとか、マネしてみたい単語とか、かわいい単語とか。そういうカッコいい単語とかをマネする。

T : その、マネする時は声に出して？

KS 1 : 声、絶対声に出して。声に出さないとダメなので。あと、鏡で一人で、自分の顔を見ながら、日本人になったような気分になって話してみるとか。

T : 好きなドラマとか、どんな？

KS 1 : 今、今、見てるのは「危険なアネキ」[笑い]を見てて。

T : まだやるんですか？

KS 1 : はい、はい。リピートは。あと、ニュースは必ずやります。アナウンサー。

シャドーイングとマンブリングについてKS 1は次のように述べている。人前では恥ずかしいので小さい声でマンブリングし、家では声を出してシャドーイング練習を行っているということである。

T : テレビとかニュースの。モデルの音声を聞いて、まだ残ってるうちにすぐ。

KS 1 : そう、すぐ。

T : 口に出す。

KS 1 : だったら、ほぼ同じのが口から出てきて、自分が実際に言ってみたことがあるから、2回、3回も言えるんじゃないですか、聞いた時に。それが頭のどっかに入っているの、その単語とかフレーズとかが。それを意識して出してみ、あつても、昨日とちょっと私が言ったのと違うなって言ったら、もう一回言ってみて。で、似てくるまで言ったら、あの一、自動的にまた頭に入ってそれが意識になって、また使ってみてという過程だと思います。プロセスだと思います。

T : そっか、そっか。日本人同士がしゃべってて、あなたが知らない表現とか発音、ちょっと言いたいことがあったら、すぐ言っちゃうんですか？

KS 1 : はい。小さな声でも言ってみるんですよ。それがまわりに人が多いと、なかなかできない時があるので、恥ずかしかったり。家だったら何でもできるんじゃないですか。で、テレビつけて言ってみる。マネしてみる。

T : それを録音したりはしないんですね？

KS 1 : そこまではしないです、はい。言って、うん、何回も言ったら頭に入って。

CC 1

T : そっかあ。そういうのはドラマで聞いて、あの、どういうふうに発音練習するんですか？

CC 1 : 自分で馬鹿みたいに {笑い}

T : {笑い}

CC 1 : なんか、一人で言ったりします。

T : ああ、見ながら一人で言っちゃうんですか {笑い}

CC 1 : はい、独り言 {笑い}

T : ああ、独り言みたいに？テレビを見てて<はい>独り言を言う感じ？

CC 1 : はいはい。

T : ああ、声に出す？

CC 1 : あ、出します。はい。

(中略)

T : あなたは割とテレビなんか見てもそのまま真似できるタイプですか？

CC 1 : うーん、なんとか今は {笑い}

T : ああ、今もやってるんですか？時々。

CC 1 : 今はたまに {笑い}

T : {笑い} どんなドラマが好きなんですか？

CC 1 : そうですね、最近見たのは篠原涼子の「アンフェア」ですね。

CS 1

CS 1 : あっ、シナリオは全部あるわけではないです。一部だけ雑誌に載ってたりして、日本

語の学習の雑誌があるんですね。そこにこう定期的に一ヶ月に一冊あるんですね、そこに定期的に少しずつありまして、で、それで、こう、画面とあわせながら。

T : それは、よくね、シャドーイングなんていう技術があるじゃないですか<はい>それに似た練習の仕方ですか？あの、音声を聞いてシャドーのようにすぐに後について発音を繰り返すっていう。そうではなくて、とりあえずいったん聞いてみて、こう、シナリオ持って、読んで、別々に？

CS 1 : ああー、別々ではないですね。見ながら。あの一、すぐこうマネをして発音をします。

T : そうすると教材でテープ教材がついてたの？シナリオがあつて<ありますあります >で、ドラマ…。

CS 1 : テープもあってビデオもある。

T : ビデオもあるんですか。ビデオもついてくるんですか？

CS 1 : ビデオはついてない、ビデオはほかに借りて<ああ>きて。

T : ビデオは借りて<はい>テープはついてきて<ええ>そうするとビデオを見ると場面とか分かりますよね<そうです>で、テープを聞いて<はい>シャドーイングをする。

(中略)

CS 1 : はい {笑い} それ、練習すると楽しいですよ {笑いながら} 結構、うん。本文のテキストの練習よりは楽しいです。もともとドラマとか大好きなので。

T : 主人公になったような気分で。

CS 1 : はいはい {笑い} それは結構私にとっては効果的だなと思います。あと歌を聴いたりするんですね。いっしょに歌ったりします {笑いながら}

T : たとえばどんな歌を？

CS 1 : えっと、えっと浜崎あゆみとか、ジェイポップの、あの、テープも売ってますのでそれ買って、歌詞を見ながら。

KS 2

T : じゃ、大学3年生の時ぐらいの時ですよ<はい>あとなんか、演劇のクラブか何かに入っていました？

KS 2 : はい、あの一、学科の。ほかにクラブがいっぱい、サークルがあるんですけど、学科のサークルで、教育の一環で先生方が、文化的なものも学んでほしいということで、えっと、例えば短い、なんかわかんないですけど、短編とか、を、ええと、台本に書き直して、その書き直す作業というのは、もともとあるものをやる場合もありますし、えっと短い昔物語みたいなものだったら自分たちで先輩たちと脚本を作ったっていうのをやるんですね。で、台本読みから始まるんですけど。はい、それを1年生の時から入学したらおまへは入れって言われて、はい、って。入って何が何かわからないうちから台本読みをしていったっていう、はい。

T : 1年から何年まで？

KS 2 : 1年から、1年生の時にまるまるやって。で、2年生をちょっと休んで、3年生の時に今度自分が作る側になって、演出する側になりましたね。今度1、2年生をひっぱってやる。で1年生から3年生までやりましたね。

T : ああ、そうですか、1年生の時は先輩の韓国人に直してもらって、3年生になったら自分が今度は。

KS 2 : 今度は

T : 1年の人たちを指導する。

KS 2 : 指導する。

(中略)

T : そうですね。自分で覚える、その、発音学習の仕方って何かありますか？

KS 2 : ああ、えっと、わたしその一、えー、なんていうんでしょう。そのスピーチ大会の時に練習をどういうふうにすればいいんだろうと思って、で、何度も何度も原稿を読み上げてたんですけど、で、自分の中に先生に何度も先生に読んでもらってそれでマネをして、自分に家に帰ってもっかいやってみないといけないと思って。何度読んでも聞いたとおりに出てこないっていうのがちょっとギャップがあって、それで録音を何度もしてたんですよ、自分の声を。で、それでもっかい聞いて最初このつもりで言ったのにまだここ上がってないとかって自分の中である程度、ま、その当時の自分のルールに合わせた感じで、まだギャップがあればそこに到達しようっていうふうにしてたと思うんですけど。あの、自分の声は自分がもう一度聞くっていうのはあの、私にとってはかなりいい方法でした。で、どうしてかっていうと、このつもりでこういう構造で、こういうふうに言ったっていうことがその通りに聞こえないと失敗ですよ、自分の中では失敗ですよ。あれ、さっきはこういうふうにしたつもりなのにこういうふうに聞こえないっていうことで、どうすればそこがうまくいくんだろうっていくふうになんか意識するようになった。そこかな？

(中略)

T : そうですね。えっと録音したものっていうのはビデオですか？テープ？

KS 2 : 私、自分が練習の時に使うのはテープ。

T : テープを。

KS 2 : で、先生がとってくださったのはビデオ。

T : それを見たわけですね、テープ何回ぐらい聞いたと思いますか？

KS 2 : いや、もう数えられないと思います。というのは妹が同じ部屋を使っていたんですけど、意味も分からないでずっとなんか口で言ってました。「わたしが日本語を勉強するということは」って、「なんで知ってるの」って。ずっと横でやっているのだから{笑い}そのまま言ってました{笑い}彼女が覚えちゃうぐらい。

4.1.5. 音声に対する関心とこだわり

KS 2 と CS 2 以外の学習成功者は音声に対する関心が特に強く、ネイティブレベルの発音を到達目標に設定している。そのこだわりの背景には、明確な職業的動機がある場合や日本語が話されているコミュニティに対する心的距離が近い場合(例: CC 1)もあるが、当初はそのような意識が特にない場合(例: KB 1、KS 1、CS 1)も見受けられる。KB 1は「単純に日本人と同じような話し方がしたい、発音になりたい、それだけだったんです。なんかモチベーションは他になくて」、KS 1は「せつかくしゃべるんだっ

たらもっと日本人に近い日本語をしゃべりたい」と述べている。CS1は「あの、発音のイメージが。特に女性の方の話す日本語。なので自分もこういうきれいな発音ができたらいいなと思いましたね」ときれいな発音にあこがれていたと述べている。

音声に対する関心とこだわりは日本語学習観(4.2.5)や動機(4.2.6)との関連性もあるため、これらの項でさらに詳しく述べたい。

KB1

KB1：単純に日本人と同じような話し方がしたい、発音になりたい、それだけだったんです。

なんかモチベーションは他になくて。うん。ま、今もそうなんですけども、今はちょっと違う、発音を教えたいっていう気持ちが強いので、結構、今、意識してるんですけど、それまでは全然、もう、目標は日本人ネイティブみたいな感じだったので、そこしか意識してなかったんです。はい。ま、仕事とかも全然、意識してないですね。はい。

KS1

T：なるほど。もともとね、なぜ発音が上手になりたいと思ったんですか？

KS1：えっと、他の韓国人がしゃべってる日本語と日本人のしゃべってる日本語が明らかに違うので、どんなに上手な人でもわかって、自分がそうなりたくなかったんですよ。ばれたくないっていうか、せっかくしゃべるんだったら、もっと日本人に近い日本語をしゃべりたいって思って。韓国人みたいなしゃべり方はしたくないって思ってがんばって、日本人に近い発音にしたいになりました。

(中略)

KS1：えっと一、1年の時は泣いた時も多くあって、アナ研の中で。みんな、日本人の中でも日本語が上手い人たちの中でしゃべれない人が入って、で、同じ扱いをされるのがつらくて。合宿とかほんとに厳しくやるので5日間。そういう時は泣いた時もあるし、やめたい時もいっぱいあって。でも、これを乗り越えないと、日本人みたいな発音にはなれないと思って、それを乗り越えようとして。今は乗り越えたと思います。今はつらくないです。

CC1

CC1：うーん、そうですね、なんか小さい頃からの夢ですけど、あの、将来は日本語を勉強して日本語が上手だねって言われるんじゃないかと、なんか自然に？あの、日本人じゃないことばれないようになればいいなと思ってました。

T：ああそうか。上手って言われるっていうことはまだ…。

CC1：分かっちゃうんですね。

(中略)

CC1：そうですね、基本的な文法とか勉強してたんですけども、も、2回目の時はもうそういうのはもう、ほっといて【笑いながら】発音の方が大事だなと思ってました。

T：ふーん、なぜ？発音が大事だなくてうーん？

CC1：うーん、そうですね、文法とかも大事だと思うんですけどやはりなんか会話の方がやはり、そうですね、うーん、うーん、例えば将来日本で働くとしたら、面接とか日本語で

聞かれるし、で、初めて日本人と会った時も日本語でしゃべるから、やはりしゃべることが一番大事じゃないかなと思います。

T：なるほどね。今の日本の企業に<うん>勤めてらっしゃるけど<はい>やっぱりそういうふうなことは仕事はしたいと思ってたんですか？

CC1：はい。

T：日本語を使って。

CC1：日本で仕事をしたいと思います。

T：大学の時からそう考えて？

CC1：そうですね。4年生の時から将来はずっと日本で仕事して暮らしていきたいなと思っていました。

CS1

CS1：うーん…。やはり日本語は私の中ではすごくきれいなイメージがありまして、あの、あこがれていたんですね、あの、発音のイメージが。特に女性の方の話す日本語。なので自分もこういうきれいな発音ができたらいいなと思いましたね、最初は。それで学校でもこう地方の出身の方とか結構いるんですけど、その人たちと比べると私の発音のほうはいい方ですね。よく学校、授業中で褒められたりするんですけど、そうするともっと自分が発音を練習して、いい発音で話さないかというようなモチベーション、といいますかね、ありましたね。

(中略)

CS1：うーん、それは先生からのアドバイスは特にはないですね。自分はその一、えー、外国語を勉強した以上、やはりきれいな発音であの一、日本語っぽい発音で話したいなと思って、自ら練習をしました。

T：最初から発音に気がつけたっておっしゃったんですけど、やっぱりその理由ですか？発音を勉強して自然な発音で日本人のような発音で話せるようになりたいっていうのが。

CS1：そうですね。やはりきれいな日本語のイメージがありまして。私の父はあの一、えー、長年日本語の通訳の仕事をやっております。それで小さい頃から日本人と接触するチャンスがありまして、日本語はああいう感じなものだというイメージがあったんですね。だから自分が日本語を勉強する時でもできるだけこういうイメージをめざして、そういう日本語を話したいなと思って練習をしました。

4.1.6. 学習初期にインプット洪水を経験

4.1.3.で引用したとおり、KB1は韓国において外国語として日本語を学習し始めて、平仮名がやっと書けるぐらいのときに、意味も分からずに日本のラジオ番組を聴いていたと述べている。すでに指摘したとおり、KB1の初期段階における学習はFonMのように意味を重視する中で内容理解のみに注意が向けられるのではなく、音声的側面、つまり言語形式に注意が向けられている状態で外国語学習環境において行われている。

一方、KS1とCS2は、それぞれ16歳と13歳で来日し、同時に日本語学習を開始している(表1)。来日した年から日本の学校に通っているため、学習開始直後から国内の第

二言語学習環境下において日本語を使用しており、国外の外国語学習環境下において日本語を学習する場合と比較すると、インプットの量が圧倒的に多いと言えるであろう。KS 1とCS 2の学習方法の違いは、KS 1の場合はKB 1との共通点が多く、言語形式に注意が向けられた状態で学習が行われているが、CS 2の場合は、言語形式には注意が向けられていないことである。CS 2は毎日4時から9時までの5時間はテレビを見ていたと述べており、大量のインプットを受けている。しかし、その間特にシャドーイングのような音声化した練習方法は行っていない。4.1.1.で述べたとおり、CS 2以外の学習成功者は教室環境においてメタ言語として日本語音韻を学習しているが、CS 2は学習成功者の中では最年少であり、その学習方法は他の学習成功者とは大きく異なっている。フォローアップ・インタビューの内容から、年齢要因が従来の臨界期仮説で主張されてきたような生態学的制約と関係しているのではなく、学習者を取り巻く環境が年齢によって変化することが学習方法にも影響を及ぼすのではないかと思われる。毎日5時間テレビを視聴するという方法はインプットの量を確保するという点においてはプラスに働くかもしれないが、仕事や学業に従事している成人学習者が実際に毎日このような時間の使い方をすることは不可能であり、より効率的な音声習得を支援する方法が求められるであろう。

KB 1

(4.1.3.参照)

CC 1

CC 1 : うんと、大学に入ってから勉強し始めたんです。1年生の時香港にいて△△大で1年勉強して、で、そして2年生の時は〇〇大学に行って1年交換留学生として勉強して、でえ、その時あの一、ホームステイしていたので、話すチャンスが結構ありましたよね。で、3年生の時はええっと△△大に戻って来て、1年勉強してそして4年生の時はまた日本に留学して、で、去年の9月まで〇〇〇にいました。そして、卒業して今の仕事につきました。

T : えっと、〇〇の時のそのホームステイっていうのは家族ですよ。あの一、お子さんもいたんですか？

CC 1 : あ、いました。26歳のお姉さんと28歳のお兄さんがいました。

T : じゃあまあ、年齢的にもね、ちょっと自分より上ぐらいで<そうですね>よく話すチャンスがあった。

CC 1 : そうですね。

CS 2

(4.1.3.参照)

4.2.アンケートの結果

言語学習に関するアンケートの回答を筆者が改めて整理し、それに基づいたフォローアップ・インタビューのコメントを報告したい(表5)。

表5 フォローアップ・インタビューの結果

		4.1.1 FonF/FonM	4.1.2 意識化	4.1.3 リソース 活用	4.1.4 音声化	4.1.5 関心	4.1.6 インプ ット	4.2.1 頻度
1	KB1	FonF	○	○	○	○	○	△
2	CS1	FonF	○	○	○	○	△	○
3	CC1	FonF	○	○	○	○	○	○
4	KS1	FonF	○	○	○	○	○	○
5	KS2	FonF	○	○	○	△	△	○
6	CS2	FonM	×	○	×	×	○	○

		4.2.2 訂正	4.2.3 歌	4.2.3 楽器	4.2.4 外国語数	4.2.5 目標	4.2.6 ¹² 職業的動機	4.2.7 性別
1	KB1	△	×	×	2	NS	なし	女性
2	CS1	△	△	×	2	NS	なし	女性
3	CC1	○	△	×	2(+1)	NS	あり	女性
4	KS1	○	○	△	2	NS	なし	女性
5	KS2	○	○	○	2	×	なし	女性
6	CS2	×	×	△	2(+1)	×	なし	男性

4.2.1. 日本語使用頻度と日本人との接触頻度

A～C：学習成功者は日本人の友達が多く、常に日本語でコミュニケーションをしている学習者か。

CC1、KS1、KS2はAからCまでの項目において高い数値を示しているが、KB1とCS1は必ずしも高いとは言えない。Aの「日本語使用頻度」は、KB1が50%、CS1が70%であり、Bの「NSの友達の多さ」は両者ともに50%を示している。

日本語使用頻度と日本人との接触頻度にはかなり個人差があるようである。それは、高校生や大学生なので仲間と外出する機会が比較的多いとか、研究生・大学院生として研究活動を行っているために外出の機会が限られているといった理由にもよるであろう。しかしながら、学習成功者の多くが自然環境において日本人との接触場面を発音学習のために上手く利用している様子が見てとれる。たとえば、KB1は既習の単語のアクセントに自信がない場合、先生や友人にその単語を発音させるように誘導することによってアクセントを確認しているという。KS1はアナウンサー志望ではないが、発音学習の目的でアナウンス研究会に入り、先輩や友人の管理下で発音を学習したと述べている。自然環境ではあるが、誤用訂正も多く、その学習方法には教室環境と共通する特徴が見られる。また、

¹² 初期段階における明確な職業的動機の有無。

一方でC C 1は自ら2つの異なったアクセント型で発音してみて、友人にどちらが正しいか尋ねることによって確認している(4.2.2.参照)。また、若年層の日本人の友達が多く、平板型アクセントを多用することについても自ら気づきがあったと述べている。C S 1は来日前にも日本人留学生との相互学習による接触場面において音読を使った発音学習を行ったと述べている。K S 2は院生同士の討論においてうまく気持ちが伝わらない理由のひとつとして、音声的特徴の関与があることが録音資料を聴くことによりわかったと述べている。

KB 1

T: 最初の2年、日本語学校では単語のアクセントなんていうのは、特に覚えていないんですか。

KB 1: 覚えてないです。全然。聞いて同じように発音していただけなんですけれども。

T: 結構覚えてたのと違うっていうのはあるんですか?

KB 1: 結構ありました。ええっ、全然違うって。ほんとにたくさんありました。半分以上違ったんですけれども。あのう、なんとなくこう、聞いてごまかしてたんじゃないかなって、私よく、そのう、だめだったらごまかせよっていうふうに友達に言うんですけれども。ちょっとごまかしが効いたんじゃないかなあ [笑い]。知ってる単語だけで言うとか、ちゃんと分かってる単語だけで言うとか、うん。なるべく、あのう、不安なものは言わないとか、ちょっとそういうストラテジーを使ったりもしました。

T: ああ、回避のストラテジーを。

KB 1: 完全に回避のストラテジーを使いました [笑い]。で、アクセントが知らない、分からない時は「あれあるじゃん、あのう、こう、こういうもので、こう」、それを相手に言わせるんです。

T: はは。[笑い]

KB 1: 日本人に言わせて、「そう、それだよ」って。も、やりました。

T: そうやって確認するわけですね。

KB 1: 知られないように確認をしている [笑い]。日本人をうまく使ってアクセントの確認をする。

T: なるほどね。それは大学の時?

KB 1: 大学の学部の時ですね。まわりに、まあ、日本人がいっぱいいたので、よくしゃべって。でえ、もう、そうですね、飲み会とか飲みの席だったら先生にもそういうの使って、仲良くなった先生に。うん。自分で「知らないからアクセント教えて」なんて言わないで、「あれあれあるじゃん、あれあれ」、「あれって何よお」、「あれ!」、「ああそれ?」みたいな感じで。「そう、それって」。

T: すごい工夫ですねえ。

KB 1: はい。結構ばれるのが嫌なんで [笑い]。かもしれせん。

T: 大学に入って、1年とか2年のときにそうやってやると、いろいろ覚えていくわけですね。

KB 1: そうなんです。はい。はい。

T: でも、単語知っていたんですよね?

KB 1 : 単語自体は意味は知っていて、ずっと使っていたんですけども、あっ、こう、このアクセント不安だわって思った時に使いますね。

T : 今は使ってないですか [笑い]

KB 1 : たまに使います [笑い] でも最近は正直に聞きますけど [笑い]。そんなことやっても無駄だと、時間かかるだけだと。[笑いながら] シンプルに聞いたほうが早い。

T : たぶん韓国ではあまり教えられていなかったアクセントを確認しながら、吸収したんでしょうね。

KB 1 : はい、はい、はい。

T : その頃はまだアクセント辞典は引いてないんですよね？

KB 1 : 引いてないですね。4年はい。4年からですね。

T : で、その聞いたっていうのは、友達にそういうふうに聞いたり先生にちょっと。

KB 1 : そう、仲良くなった先生だったり、はい、仲のいい日本人をうまく使ったっていう。

KS 1

KS 1 : えっと一、マネをすることと、たくさん話すこと、友達と。実際日本人から聞くのが一番だと思います。

T : それは日本人の友達ですか？先生ですか？アナ研の？

KS 1 : アナ研の。先生は、あの一、発音がきれいな方がそんなにいないので、その、ただ授業をしていらっしゃるの、友達とか、発音がきれいな友達とか言葉遣いがきれいな友達とか、アナ研の友達や先輩とか、テレビ、3つだと思います。

CC 1

CC 1 : 例えばなんか若者言葉とか。

T : ああ。

CC 1 : それもすごく大事だなっと思います。

T : ああ、そう。意識して若者言葉を覚えようと思いました？

CC 1 : はい。

T : ふーん、それはどうして？やっぱり友達が若い人だから？

CC 1 : そうですね。

T : 例えばどういう言葉？印象に残ってますか？

CC 1 : そうですね。最初触れたのは「パンツ (頭高型)」と「パンツ (平板型)」かな [笑い]

T : [笑い] ああ、これもアクセントだ。

CC 1 : そうですね。「パンツ (平板型)」っていうのはズボンっていうこと、「パンツ (頭高型)」っていうのは下着ってこと。若い友達から教えてもらいました。

T : [笑い] そうかあ。なるほどね。そういうことはやはり日本に行かないとわからないことか。

CC 1 : そうですね。

T : うーん。

CC 1 : 若者は大体平板が多いってことも気づきました。

T : うーん。

CC1 : なんか「レポート（平板型）」とか、なんでも平板、平板に言っちゃいますよね？

T : うんうん、そうねー。

CC1 : 特に女の子の場合はねくうん>多いですよ。

CS1

CS1 : はい、あります。大学2年生と3年生の時は、えー、△△△△△大学には、その一、日本からの留学生がたくさんいるんですね。で、その留学生たちは中国語を勉強しています。それで相互学習というんですけど、私が中国語を教えたり留学生の方から日本語を教えてもらったりっていうのがありましたね。お互いに本文を読んだり、こう、お互いにチェックしたりとかしましたね。

T : 何時間ぐらいそれはするんですか？

CS1 : これは…決まっちゃいないんですけど、大体週に一回とかですね。

T : 役に立ちましたか？

CS1 : はい、とても役に立ちました。

T : 発音学習に関していうと日本人がどう役に立つんですか？

CS1 : やっぱりテープの発音は硬い、硬い感じあるんですね。生の声を聞きたいじゃないですか。生でこう日本人はこういう文を読むときにこういう発音しますよとか。うん。あと、イントネーションとかは結構勉強になりましたね。本文の朗読だけでなく、会話もしたりするんですけど、その時に、あっそういうニュアンスを表すときにこういうイントネーションを使ってるんだとかいうのは結構勉強になりました。

KS2

KS2 : もうあの、同じ、あの、私はずっとそこに重視している気がするんですけど、その、○○大は院生同士で実習で1年間実習でたくさん話し合いをするっていう構造になっていて、それではじめは授業作りだとかたくさん話をするんですね、まあそれまでの文化も違うし、歴史も違うし、考え方も違うので、最初ぶつかるわけなんですけど、それに文化も違うわけですから話し合いの展開の仕方もまったく違って、最初はなんでこんなに話しにくいんだろうっていうふうに自分の中であって。きっとその、こういう人たちとどう話していけばいいかっていうスキルを持ってない時期に、気持ちがもやもやもやもやとでも、気持ち悪さがふくれあがって、どうすればいいんだ、だけど、話し合いが終わるとこの人たち私と話したがる[笑いながら]みたいなかもしれないみたいな{笑い}、そういう気持ちになって。どうも私の話し方にもしかしたら問題あるんじゃないかな、なんてまあ、そっちにこう、向いたわけなんです。それで一度でいいから今日の話し合い録音させてって言ったらいよいよって言ってきて。それで家に帰って聞きたくないじゃないですか、そんな。だけど、気になってたので自分がどんな話し方をしているんだろうってわからなかったの。それで聞いてみたら、私はとっても私の気持ちを伝えたいっていう気持ちが強かったんですけど、その日。全然聞いてたらけんか売ってんなつみたいな言い方をしてたんですね。言い方っていうか声の伝え方もそうですし、きっと音声的な問題だけじゃなかったとは思いますが、これじゃ伝わらないよっていう話し方をしてて。それで、あ、

え、話しながら自分の話し方も少しモニタリングするようになったのかなと思います。あの、気持ちを伝えたいっていう気持ちはもともと強いんですが、その、伝えるためには気持ちだけじゃ伝わらないっていうことが、まあ、当たり前のことなんですけど、やってみてもっとはっきりしてきたかなっていうのがありますね。

T : けんか売ってるようになっていうとたとえば発音でいうとどんな感じのイントネーションですかね？

KS 2 : たとえば、伝わらないなと思ったときに「だからあ（怒ったよう強い口調で）」とかっていうふうに。今は「だからあ」って冗談まじりの話しができるように余裕ができたと思うんですが、最初はそのまま「だからあ」なので{笑い}これじゃ怖いよなっみたいな{笑い}

4.2.2. 発音訂正頻度

D~E : 学習成功者は発音の訂正を多く受けているか。誤用訂正は教師によってなされているか、非教師によってなされているか。

Dは教師による訂正頻度、Eは非教師による訂正頻度である。興味深いことに、CS1とKS1についてはDがEを上回っているが、CC1、KS2、CS2においては、EがDを上回っている。学習成功者は発音の授業を受講するなど、教室環境において発音学習を行っている場合もあるが、自然環境においてもNSとの接触場面を発音学習のために上手く利用している。しかしながら、フォローアップ・インタビューの内容から、実際は「訂正」というよりも「ちょっと違った」「ちょっと変」というような単なる「指摘」（誤用訂正や指導には至らない）も多いように見受けられる。このような場合は、非教師からの指摘を受けて自分自身で確認し、自己修正する手段を持っている必要があろう。

KB 1

KB 1 : 運用面においてもそうなんですけど、ま、すごい、耳についたのが、発音が結構、私にはこう強く残ったんだと思います。こう、人が発音する、最初は同じような人たち、プサンの人たちの発音とまったく違いは最初はわからなかったんですけど、でも何となくなんか違う、なんか違うんだけど何が違うのかわからなくて、で、徐々にそういうどこが違うのかっていうのがわかってきてからは、やっぱりあの一、日本人みたいに発音したい、話したいっていうのが、ずうっと強く働いて、で、あの、自分ではまわりから発音うまいねうまいねって言われて、ちょっとこうアクセントが間違ったり、Kさん今、ちょっと違ったよって聞かれるとたまに、ちょっと、えっていう。なんだ、ちょっと気分悪くなったりするんですけど。結構間違えてるかもしれないよっていう客観的にちょっと一歩引いて自分を。見つめるようになったり、もしましたけれども。

T : 今でも修正したりするんですか？

KB 1 : してます。はい。例えば、例えば結構アクセントですけども。具体例はすぐに出てこないんですけども。はい。自分の中でいろいろ、まあ、アクセントの型を覚えたわけじゃないので、すべての。あの、よくこうしゃべったり聞いたりっていう情報を、で、例えば、ええと、つくえというアクセントが分からなかったら、つくえ、つくえ一、といろいろ言ってみてなんかしっくりくるもので、発音したりする。はい。あってるかどうかっていう

のは分からないんですけど。

KS 1

T : ほんとう。アナ研に入ってからあのー、録音機とかテープとか使ったんですか？

KS 1 : はい。自分の発表を録音して、あの、返してもらって、そのテープを。それで聞いたりしました。で、やっぱり1年の時はほんとにダメでいろんな指摘をもらったんですけど。だんだん指摘も減っていくし、みんなに上手くなったねって言われて、だんだんだんだん良くなりました。

T : 1年の時から2年に上がるぐらいの時ですか？その変化が増えたのは？

KS 1 : 一番増えたのは2年の、2年でした。2年生の時に活発に活動したので一番上手くなったと思います。あと、あのー、1年の時はされる側でしたけど、2年生になったら、あのー、ゼミのスタッフをしなくちゃいけなくて、私が教える側になったんですよ。で、外国人が発音の上手い日本人に教える立場になったら、それがすごくプレッシャーで、で、予習したり、事前に準備しなくちゃいけなくて、その準備の過程で上手くなったと思います。練習も上手くなるひとつの方法でしたが、教えるっていうのが本当に難しいので、その過程で1年間教えていたので、その過程で上手くなったと思います。あと、2年生の時にその教えながらも前期、後期、発音の授業をとったから、もう一気に上がったと思います、発音のレベルが。

T : その発音の授業をとったのは何年生の時？

KS 1 : 2年生の前期、後期で、スタッフをやったのも2年生の前期、後期だったので。で、私が2年の終わり頃にあの、振り返ってみたら、ああー、この1年でほんとに日本語が上手くなったなって思いました。

(中略)

KS 1 : あっ、今でもたまにあります。昔はほんとにそういうの頻繁に言われてたんですけど、今はコミュニケーションはある程度できるので、たまに指摘されることがあります。

T : たとえばどういう？

KS 1 : 普通に。私はそれを言うつもりだったんだけど、聞き取れないんですよ、友達は。アクセントが違うから、はい。アクセントで。

KS 1のコメントから仲間に発音を教えることにより自分自身も上達したということがわかる。以下のCC 1のコメントでも同様に、クラスメートの発音を訂正することにより自分の力がつくと述べられている。このことは発音クラスにおけるピア学習の可能性を示唆するものである。

CC 1

T : うん。直してもらってというのは役に立ちますか？

CC 1 : 役に立ちますね。そうですね。なかなか、うーんそうですね。規則あるとしても、たまに人によって違うからやっぱり実際に教えてもらわないと。なんか正しいとは言えないんですけども、うーん、なんて言うのかな、一般的な人が使ってる言い方とか身につかな

いんじゃないかなと思います。

(中略)

CC1：ずうっと1年間、あの一、〇〇〇にいた時ずうっと、Q先生の授業をとって、で、そうですね、前期も後期も同じだったんですけど、でも、前期の場合は自分であの一、ピッチカーブを描いたり、で、先生に出したり、直してもらったりしていたんですけど、後期の場合はなんか先生に他の人を助けてって言われたので。

T：ああー、そうだったんですか。

CC1：はい、で、他の人を手伝ってあげたりしました。

T：じゃ、自分の練習というより<そうですね>ちょっとアシスタントみたいな感じで？

CC1：でも自分でも勉強になりますよ。

T：ああ、人のことを直してあげたりすることは<そうですね>自分の勉強になりますか。

CC1：はい、すごく印象に残りますので。

T：ふーん。すごいですねえ。

CC1：で、あっ、この間違い私、昔してたなって思いました。

T：自分で？

CC1：はい。

(中略)

T：あの、もしね<うん>後輩でね、発音上手になりたいんだけど、どうしたらなれますかって言ったら、どんなアドバイスしますか？

CC1：うーん、そうですね。さっきも言ったように意識しながらしゃべることと、そうですね、しつこくすること、それと友達を作ること大事ですよ。できれば、ま、彼氏とか恋人とか作った方が一番効果的だと思います。

T：話す回数を増やすってことかな。

CC1：直してくれるし。普通の友達だとなんか、いちいち直しちゃうとなんか、しつこいと
思われるじゃないですか。だから、普通の友達はそんなにそこまで直してくれないんですよ。でも彼氏とかだったら遠慮なく直してくれますよ。

T：うん、なるほどそういう人間関係だからね<はい>直しても嫌がられないし<うん>むしろうれしいですよ、そっちの方が。

CC1：そうですね。うちの場合は、元彼が学者だから、そういうこだわりがあるんですよ。癖があって。で、あの一、すごく厳しいんですよ。でもだからこそ、あの一、いろいろ直してくれてすごく役に立ったと思います。

CS1

(4.2.1.参照)

KS2

(4.1.2.参照)

CS2

CS2 : 特に発音は、やっぱ、あのう、友達ができた頃にたぶん、ええっとね、たぶんこれは…1月かな？来て1年の3、4月…でも寒い時期だったというのは覚えてるんですけど。なんか、ちょっと発音がおかしいねっていうことを、なんですか、ちょっと、話しててからかわれたと思うんですけど、ちょっとなんか変なこと言ってるんじゃない？みたいなことを言われて。俺そんなに変わって聞くと、まあ、普通に聞いてて分かるし大丈夫だけど、ちょっとだけ変わって、気にはならないってことを言われた。

4.2.3. 音楽的能力

F~I : 音楽的能力は発音の習得度と関係があるか。

自己の音楽的能力に関する質問なので、謙遜もあり、質問用紙によるアンケート結果とフォローアップ・インタビューの回答に若干ずれが生じる場合もあったが、個人差が見られ、一概に高い数値を示しているとは言えない。「歌が上手か」に対して、KB1は10%、CS2は0%と低い数値を示している。KB1は楽器の演奏もしないと答えている。したがって、音楽的能力がないからといって高い発音習得度を達成できないということはないと言えよう。

「耳がよいか」という問いに対する回答のほうは全体的に高い数値を示しているとはいえず、CC1とCS2は60%と比較的低い数値を示している。

以下のKS2とCS2の回答には、言語の音声に関して非常に音楽的な表現が使われており、興味深い。

KS2

KS2 : {笑い}うん、まあ、よく音を区別できるっていうのは自分でも自覚しています。たとえば音楽を、音楽とか演奏とかオーケストラとかあるいは合唱とか聴いてる時にその、音が分類して聞こえるんですよ。

T : そっか、歌も上手。

KS2 : いや{笑い}

T : 歌が上手な人は発音も上手だと思いますか？

KS2 : 発音が上手かというよりは、あの、耳がいいとは思いますが。音に敏感。なので、音に敏感っていうのはその音がどういうリズムで出てくるかっていうことに敏感だろうと思うので、それを自分で意識できる、自分でパフォーマンスできるっていうふうに考えると結果的にはいいかもしれないなと思います。

(中略)

KS2 : たとえば音楽には起承転結がありますよね。起承転結、最初こういうふうの流れで、それで、ここでバーンとあって、最後ここでこういうふうにとまるんだっていうふうで最初自分の中にこうストーリーを作って聴いてるような気がします。

T : ああ、すごいコツですね。そういうのが日本語の学習にもあるのかな。

KS2 : うん、あると思います。話す時の、こう、最初からそうだったかどうかは分かりませんが、人の話を聞くときに、あ、この人、今の話、次はどういうふう展開するんだ

ろうとか、そうするとやっぱり声のトーンも変わったりしますよねきっと。そうするとそろそろあとだなとかみたいな。人の話もそうですし、うん、たぶんぼーっと聞くのあんまり好きじゃないんです。

CS 2

T : で、歌はあまり得意ではないんですね。

CS 2 : 歌は好きじゃないですね。

T : そうですか。

(中略)

T : 楽器が弾けることと日本語の発音が自然になるってことってというのは関係があるかもしれないですか？

CS 2 : たぶん関係あると思いますね。ですから、まず、あの、言葉と音楽っていうのはなんか同じものだと思うんですよね。どっちにしろ、あの一、音ですから、で、空気の振動ですから。おなじものだし。音楽のひとつひとつの音階や音に意味をつけたらそれは立派な言語体系になると思うんですね。で、それに聞き慣れるってことは、なんですか、あの一、発音の時に、なんていうんですか、発音もある意味音程じゃないんですか。だから、音程が正しいと発音も正しく聞こえるっていうのは結構あると思いますね。それで、アクセントとかははっきりいってあの一、リズムって感じがしますね。リズム感があればアクセントも普通にとれるかと。で、そのリズム感があって音程も正しく聞けるんだったら日本語の、なんていうんですか、感覚？をつかめばすぐに知らない単語でも正しい発音でしゃべれるという気もするんですね。あの、すべての言語に感覚があると思うんですね。

4.2.4. 外国語学習

J~L : 学習成功者は複数の外国語をマスターしているか。他の外国語の発音も上手か。

学習成功者がマスターしていると言える外国語は、日英の2言語であると言える。KB 1が仏語を挙げているが習熟度は5%、また、CC 1(広東語話者)とCS 2(上海方言話者)が中国語(北京語)を挙げている。¹³少なくとも「発音の達人」である学習成功者が4, 5言語を自由自在に操るような「外国語の達人」に限られるということではないことは確かである。

外国語習熟度と発音レベルの関係で興味深いのは、両者が同じか、発音レベルのほうが外国語習熟度より高いということである。つまり、日本語における発音学習成功者は、他言語においても発音に強いという認識を持っている。このことは、日本語のみならず、他の外国語学習においても同じような発音学習ストラテジーを適用するためではないかと思われる。

KB 1

T : 英語のほうは？

KB 1 : してないですね。もう単語ばかり覚えてそれだけです。あぁ、あのLとRの発音

¹³ 表5では外国語数を2(+1)と示した。

は最初からできちゃったんですね。で、発話はうまいっていうふうに中学、高校の時、ずっとフランス、高校の時、第二外国語がフランス語だったんですけども、発音だけはうまくいったみたいで。うん。全然読めるから発音がよかったんだと思うんですけど [笑い]。意味が分からない、自分の文が作れないって、そういうレベルなのに、あのう、褒められたり、発音はしました。

4.2.5. 日本語学習観

M～R：学習成功者は自己のレベルに満足しているか。NSレベルを到達目標にしているか。それとも意図伝達ができればよいと思っているか。

自己満足度には多少個人差が見られるが、日本語のレベル全般における自己満足度は60%から80%である。一方、日本語の発音に関する自己満足度は50%～99%とやや幅が大きい。アンケートの回答には謙遜も含まれる可能性が否めないが、NSレベルの発音習得を達成しているのだからもっと満足度が高くてよいのではないかと思えるほどである。学習成功者の多くは現在の自己のレベルに満足せず、さらに高いレベルを目指しているということであろう。

興味深いことに、単語・文・会話の各ジャンルにおける厳しい基準で高いレベルの発音習得を達成している学習成功者グループ（KB1, KS1, CC1, CS1）のほうが、そうでない学習成功者（KS2, CS2）より発音の自己満足度が低くなっている。このことから、現状に自己満足をせず、より高いレベルを目指している学習者が、単に流暢なだけでなく正確な発音の習得を達成するように見受けられる。両グループの間に最も顕著な違いがある項目は、P（NSレベル目標度「日本人の発音と同じだと思われたいか」）とQ（意図伝達重要度「発音が悪くても通じればよいか」）である。KS2, CS2のアンケートの回答では、他の学習者と比較してPは低く、Qは高いパーセンテージを示している。つまり、NSレベルを到達目標とはせず、発音が多少不自然でも意図伝達ができればよいと考えている。一方、単語・文・会話の各ジャンルにおいてより厳しい基準で高いレベルの発音習得を達成している学習成功者は全員が「日本人の発音と同じだ」と思われたいと願っており、発音が悪くても通じればよいとは考えていない。このような日本語学習観の違いが、正確な発音の習得に関与するのではないかと思われる。ただし、KS2とCS2は単語・文・会話の各ジャンルにおける厳しい基準で高いレベルの発音習得は達成していないが、総合評価ではネイティブレベルであると判定されており、学習成功者であることに違いはない。

本書所収の論文「音声教育へのニーズアンケート調査からわかること」でも述べたとおり、発音コースの受講希望者の多くが「日本人のような発音」「日本人みたいに話す」ということを到達目標に挙げている。日本語教育の到達目標として、日本人による日本語を「規範」とすることに対する議論は尽きないが、学習者成功者の声に注意深く耳を傾けてみると、このような意識が学習動機の維持や向上に役立っており、かつ、実際に短期間で習得を達成する支えになっていることがわかるのである。

KB 1

(4.1.5.および 4.2.2.参照)

KS 1

(4.1.5.参照)

CC 1

(4.1.5.参照)

CS 1

(4.1.5.参照)

KS 2

KS 2 : 私はその一、ほんとは、ええっと形じゃなくてまずは内容だと思ってるんですね、ほんとは。 だけどそれをずっと言っていたら、私一人で生きているわけじゃないので、それを分かっている人はとても少ない。で、私の指導教官の先生からもずっと言われていたんですが、あなたはなんでそこまでこだわるかって、たぶん周りがそうさせているんだろかねっていうことをずっと言われていて。きっと、その、たぶん一人が変わっていかないと、変わらざるえない状況だからそんな苦労してるのねっていうふうに言われてるんですけど、それはポジティブに考えて、ええっと、相手に自分が伝えるために、なんで分かってくれないのじゃなくて、もう少しスキルを工夫してみるともちょっと伝わるかもしれないというふうに考えるようになりました。

CS 2

CS 2 : どうやって…。ま一、発音とか全然気にしてないんですよ。まったくもって、あの一、直してくださいみたいなことは言っていない。 あっ、そうだ。来て1年ぐらいでしゃべって、それで、半年ぐらいすると、あの一、まあ、文とかは全然しゃべれるんだけど、なんか、友達にちょっとだけおかしいっていうのを言われて、まあ、アクセントを直そうかなと思ったんだけどめんどくせーから、まあそのままにしといて。で、やってたら今って感じになったんですけど。あと何ですかね一、一日中テレビ見てましたね。はい。

T : どんな？

CS 2 : いや、ありとあらゆる。

4.2.6. 動機

欧米の研究では、目標言語が話されているコミュニティーに自ら溶け込もうとする意欲や、目標言語を使った職業に就きたいという動機が外国語の発音習得度に影響するという指摘がある。日本語の発音習得度にも目標言語が話されている社会に対する心的距離や職業的動機が影響するのであろうか。

前述のとおり、学習成功者の多くが音声に関する関心が強く、ネイティブレベルの発音

習得を到達目標に設定している。確かに、CC1のコメントに見られるように将来日本で仕事をしたいという職業的動機(4.1.5.参照)や、日本人との交際(4.2.2.参照)などが言語習得にプラスに働く場合もあろうが、これらの動機がないからといって学習に成功しないとは言えない。むしろ、留学生としての日本語学習者の場合は、せっかく勉強するならネイティブのような話し方ができるようになりたいという初期の単純な動機や、発音上の問題のために日本人に言いたいことが伝わらなかったため発音の重要性を認識したというような体験がその後の発音学習に影響を与えることもある。そのようなきっかけをとおして発音に意識が向き、発音が上手になった結果として、それが職業的動機につながるというような方向性もあることが本調査の結果から浮き彫りになった。これは、欧米の研究で指摘されているのとは逆の方向性である。この点において、英語やドイツ語などの話されている社会に移住し、職に就いて生計を立てていかなければならない欧米の移民の調査協力者と、留学生としての日本語学習者の違いが見られる。このことは、欧米の先行研究と同じ視点では、日本語学習者の発音習得の実態が把握できないことを示唆している。

KB 1

(4.1.5.参照)

KS 1

(4.1.5.参照)

CC 1

(4.1.5.および4.2.2.参照)

CS 1

(4.1.5.参照)

4.2.7. 性別

女性のほうが外国語学習に向いているということが印象論で語られることがあるが、その理論的根拠として欧米の先行研究で指摘されている性別による方略使用の差異が挙げられるであろう。女性はコミュニケーション方略群(情報伝達を重視する)と社会方略群(協同作業や他人への働きかけを行う)を多く使用する傾向があるという。それに対して、男性は認知的方略群(母語と目標言語の比較・分析を行う)を多用すると言われている。しかし、当然のことながら性別のみですべてが決まるわけではなく、言語習得には各種の要因が関与しており、実態は複雑である。発音学習の成功者は7人中女性が6名、男性が1名であったが、その男性はフォローアップ・インタビューからわかる限り、認知的方略を用いて発音学習を行ったとは言い難い。むしろ、4.1.6.で指摘したように、学習者を取り巻く環境が年齢によって変化することが学習方法にも影響を及ぼす可能性が高く、性別以上の関与があるのではないかと思われる。

4.2.8. 性格

外向的な性格のほうが外国語の習得が速いと言われることがあるが、このことも社会方略群の使用と関連性があると言えよう。外向的な性格のほうが、教室外環境においても他人への働きかけを好み、目標言語をより積極的に使用する機会を持てるかもしれない。しかし、発音習得に関しては必ずしも外向的な学習者でなければネイティブレベルの発音を達成できないということはない。以下のように、自ら外向的な性格であるという学習者（CC1）もいるし、やや内向的であるとの認識を示している学習者（KB1）もいる。両者の個性は異なるが、共にネイティブレベルの発音習得を達成した学習成功者に違いはない。

KB1

KB1：特にないですね。あんまり、私、こう一、社会にすぐに入り込むタイプでもなくて、まあ、その一、全然知らない、分からないコミュニティーにじゃっ入れてくださいっていうタイプでもないですけども、うん。コミュニティーが大事だっというふうにってますけど、私はそういうのはあまりなかった。数少ない友達で、ずっと話をしたりだけだった。あまり、話もしなかったかな？あんまり、口ベタなので自分からしゃべったりもしないですけれども。ほんとに仲のいい人たち以外とあんまりしゃべらないタイプなので。その社会性はどっちかという欠けてる感じがするので、それとはまた関係はないと思います。

（中略）

KB1：そうですね。日本語学校の時でも、あのう、あんまりどれぐらい意識していたかは分からないですけども、なんか、間違ったら恥ずかしいっていうのは強くあって、で、自分で正しいと思わないものに関しては発言はしない。内容でも文法でもなんでも。黙っているタイプで。

T：自信をもったら、発言する。

KB1：はい。完璧にそれがわかれば言うっていうタイプだったので、たぶん、恥ずかしいっていうのが強く働いたんだと思います。

CC1

T：性格は外向的ですか？

CC1：そうですね。はい。

T：外に出て友達と話すことが好き。

CC1：好きです。はい。そうですね、いつも友達と話してる時、私の方がいっぱいしゃべってますね。

5. 考察

本調査の結果を踏まえた上で、冒頭で述べた研究課題について考察していく。

フォローアップ・インタビューにおける発音の達人のコメントには、以下のような特徴が共通点として繰り返し現れることがわかった。1) 音声的側面に焦点を当て、メタ言語として日本語音韻を学習していること、2) 発音に対する意識化がなされていること、3) 豊富なリソース（例：テレビ、ラジオ、ドラマ）を活用していること、4) 音声化した発

音学習方法（例：シャドーイング、音読）を実践し、継続していること、5）学習初期にインプット洪水を経験していること、6）音声に関心があり、自ら高い到達目標を設定していることである。つまり、発音の達人は単に例外的な学習者ではなく、あくまで独自の工夫をして発音学習を行い、発音に対する意識の高さ・インプットの量と質・学習方略等の理由に支えられて高い発音習得度を達成した学習成功者なのである。つまり、先行研究で成人人口の5%程度の割合で出現すると言われている「例外的高度外国語学習能力保持者」のような外国語学習に異例の才能を発揮する学習者だけで構成された特異なグループではなくとも、学習次第で十分ネイティブレベルの発音習得が可能であるということである。フォローアップ・インタビューの対象となった発音の達人の全員が日英2言語をマスターしている程度で、4、5言語を自由自在に操るような「外国語の達人」ではないことも事実である。

本研究プロジェクトで確認された学習成功者は韓国および中国出身の日本語学習者である。学習成功者の言語背景は特定の韓国語・中国語方言に限定されていないことはすでに述べたとおりである。しかし、ここで指摘しておきたいのは、英語話者の中には学習成功者と判定された者がいなかったことである。この結果は、いくつかの解釈が可能である。

第一に、対照言語学的視点から英語は韓国語・中国語と比較して日本語との音韻的な違いが大きく、英語話者はこの相違点から起こる母語干渉を克服するのが困難であるということである。しかし、韓国語・中国語・英語のすべての言語において日本語との音韻的な相違があり、音素レベルだけではなく韻律特徴に関しても異なる点が多いため、一概に英語が日本語と最も異なる言語であるという結論に至ることはできないだろう。

第二に、聞き手としての立場の違いから起こる学習者意識の違いが挙げられる。英語は世界で広く話されているため、英語話者が母語背景の異なる話者による英語の発音を聞きなれて慣れており、発音の正確さより流暢さや話の内容を重視する傾向があると仮定すると、自分自身の話す日本語においても発音の正確さより流暢さや話の内容を重視する傾向があるのではないかと思われる。

第三に、第二言語習得とアイデンティティーの問題が関与しているのではないかということが考えられる。学習者の意識の中に存在する第二言語習得とアイデンティティーの関係はセンシティブな問題であり、慎重な議論を要するが、本書所収の「音声教育へのニューズー日本語学習者を対象としたアンケート調査からわかることー」でも指摘したとおり、「日本人のような発音」「日本人みたいに話す」という学習動機の裏返しとして、「外国人だと気付かれない発音」「外国人だということがわからないような発音」という表現が繰り返し現れている。このようなコメントは外見上日本人と似ているアジア系の学習者に多い。このアンケート調査の結果は上記論文の4.1.を参照されたい。

以下の韓国人釜山方言話者であるKB1および中国人広東語話者であるCC1のコメントに見られるように、ネイティブレベルを到達目標に設定している場合、韓国・中国出身のアジア系の学習者であれば、外見が日本人と似ているため、発音が自然であれば外国人であると気づかれないこともあり得る。しかし、本調査の対象となった欧米系英語話者の

場合、¹⁴ネイティブレベルの発音で話しても、一見して外見が異なっていれば、日本人と間違えられることはないであろう。本論の 4.2.5. で述べたように、学習動機の向上・維持に「日本人と間違えられるような発音で話せるようになる」というモチベーションが関与しているとすれば、欧米系の英語話者には外見上の制約によりこれが適用されにくいのかもしれないと予想される。

KB 1

KB 1 : ええっとー。その、93 年に、それまでは全然強く意識はなかったんですけども。93 年に日本に来てからなんですけれども、ええー、あのう、結構、日本に来る前に、来る前にいろいろ言われていたのが、あの一、すぐ外国人、顔はいっしょだけど言葉でわかって、外国人だからってということで差別を受けたりするっていう話を聞いて、ああ、それは怖い。だったら普通にしゃべって気がつかなければ、外見がいっしょだから気がつかないだろうなっていうのがあって。じゃあ、日本人のマネでもすれば、なんとかなる、わからないんじゃないのみたいな感じで、それで、たぶんそういう意識が働いたんだと思います。たしかに、外国人だとばれたくなかったっというのには確かに強かったんですね、日本に来てから。

CC 1

(4.1.5. 参照)

第一の理由は言語構造上の相違が引き起こす問題であるが、第二、第三は学習者の意識に関する問題である。学習者意識については実態を把握しにくいのが現状であるが、本調査の結果は、日本語学習観や音声に対する関心とこだわりといった学習者意識の音声習得への関与が否めないことを示唆している。そして、この結果を支持するかのようになり、ネイティブのように話すことを重要視し、自らネイティブレベルを到達目標に設定している学習者4名は厳しい基準による判定においてネイティブレベルの発音習得を達成しており、それ以外の学習者2名は厳しい基準はクリアしていないが、総合的にはネイティブレベルと判定されていることが明らかになった。つまり、NS を目標とするという日本語学習観や音声に対する関心とこだわりがある学習者は、より正確な発音の習得を達成しているということである。

以上の結果は、ネイティブレベルの発音を目指す学習者にとっては希望が持てる結果である。「子供のときに学習を開始しなければ、発音はネイティブレベルにはならない」「成人してから学習を開始したのだから、母語の訛りがとれない」「せっかく時間を作って指導を行っても、発音はなかなか直らない」というように、日本語教師も学習者も悲観的にならざるを得ない通説が存在するのは事実である。これらの説は発音習得と年齢要因の関係に基づいており、全く根拠がないわけではない。しかし、本調査の結果から、学習開始年

¹⁴アジア系の英語話者も多いが、家庭内使用言語が両親の母語（中国語、韓国語など）という場合もあるため、本調査では母語を統制する目的で、欧米系の英語話者を対象とした。

年齢や母語の影響を乗り越えてネイティブレベルの発音習得を達成した発音の達人たちが存在することが明らかになった。彼らは教室環境において発音指導を継続的に受け、高い頻度で教師訂正を受けた学習者ばかりではなく、自分で学習方法を工夫し、実践している。日本語学習者の中には、ネイティブレベルの発音習得を到達目標としていても、学習方法を思いつかない学習者もいるであろう。そのような学習者に対しては、シャドーイングなどの学習方法を紹介し、練習の機会を創出することにより、学習機会を提供することができるのではないと思われる。ただ、本調査で明らかになったのは「発音の達人」の特徴であり、彼らがシャドーイングに代表されるような音声化した練習方法を使っているという事実であって、シャドーイングを使えば即「発音の達人」になるということではない。シャドーイングの効果検証は今後の課題であるが、本調査の結果から、音声化した練習方法を使うだけではなく継続するということが重要であるということや、発音習得には学習者側の意識が関与していることが明らかになっているため、練習方法としてのシャドーイングの実践と他の個人要因との関連性を見据えつつ、効果検証を行っていく必要がある。

フォローアップ・インタビューに見られた発音の達人たちのコメントには、耐え難い苦痛を耐え抜いてがむしゃらに学習したというより、大変ではあるが楽しみながら学習を継続してきた様子が伺える。また、以下のコメントに見られるように、自身の経験から、ネイティブレベルの発音習得を達成するために要する期間は2、3年で充分であると考えていることが浮き彫りになっており、大変興味深い。また、実際にそれを達成しているのである。これは、おそらく大半の日本語教師が考えるより短い期間ではなかろうか。フォローアップ・インタビューに垣間見られる学習者成功者の姿勢は前向きである。学習成功者との接点をとおして、上に述べたような悲観的な印象論にとらわれることなく、私自身が教育者として学習者が持つ言語習得の限りない可能性を信じることの重要性を改めて感じさせられた。

KB 1

T：最短距離で、何年ぐらいかかるとお思いますか。

KB 1：うーん、どこまで求めるかにもよると思うんですけども、うーん、まあ、1年半、2年ぐらいそういう意識をもってやれば、結構いい線いくんじゃないかなと思うんですけども、ほんとに1年半か2年ぐらい、はい。ちゃんとそういう意識をもってやっついていけば、はい。

T：18歳からはじめた場合でも。

KB 1：そうですね。まあ、20 過ぎても私はそれは問題ないと思います。はい。自分の声を、自分が話す時に自分の声は自分の体の中で共鳴するので、絶対聞こえるはずなので。自分の声が聞けるようになっていけば、うーん、ある程度わかる、そのう、日本人が言うのと他の人が言うのとの違いがわかってくると思うんですね。それで、頭の中で、心の中でリピートしてっていうのは、やっぱり声は出さなくても、まず、あのう、モデルを頭の中でリピートしておいて、その後に自分の音、声を出して言うと、頭の中で描いていたものと今、自分が言ったものがなんかちょっと違うっていうのが、ちょっと分かってくるんじゃないかなと思って。そういう練習、いいんじゃないかなっていうふうになんかちょっと薦めては

いるんですけど、それはまあ、人によりけりですけども。

CC1

CC1：そうですね、人によると思いますよ。なんか10年間も日本にいる人でも訛りが直らない人もいるし、4、5年しかいない人でも日本人と全然変わらない人もいるし、やはり自分のなんていうのかな、上手になりたい人は短期でもなれると思います。

T：最短距離でどのくらいだと思いますか？

CC1：どうだろう…。うーん。

T：上手になりたい人は。

CC1：日本にいて？3年ぐらいは必要かなあ？

T：うーん、それは例えば大人になってから勉強し始めた場合でも大丈夫ですか？<うーん>よく子供の時に勉強すれば<うんうんそうですね>発音がネイティブみたいになるって言いますが。

CC1：でも、大人に、大人になってからでも大丈夫だと思います。その方が自分の発音に意識できるから。ちゃんと勉強したい、ちゃんときれいな発音になりたいっていう決心があればなんとかなると思います。

T：そっかあ、おもしろいですね。

CC1：通じれば、通じればそれでいいっていう人もいるから、だから、私は通じればそれでいいって思ってるわけじゃないから、日本人と同じようにしゃべるようになりたいからそういう決意、決心が必要ですね。

T：大変な努力ですね。

CC1：でも好きだから全然大変って思っていないので、楽しくやってきました。

CS2

CS2：ええーっと。ネイティブみたいっていうですかねえ、そうですねえ、まあ2年半あれば充分だと。2年半あれば、俺が2年ぐらいで今の感じになったと考えてますんで、来て、まあ2年して2年半してまあ、3年だったらもう大丈夫、絶対。

6. まとめと今後の課題

本調査では発音の達人の特徴を明らかにするために、アンケート調査とフォローアップ・インタビューの結果をもとに各種個人要因に関する分析を行った。

調査協力者全員によるアンケートの回答について重回帰分析を行った結果、学習開始年齢が発音評価に関係していることが確認された ($r^2=0.57$, $F=92.09$, $p<0.001$)。また、学習開始年齢とストラテジー11 の二つの要因から全体の61%の分散が説明されることがわかった ($r^2=0.61$, $F=52.62$, $p<0.001$)。

フォローアップ・インタビューにおける発音の達人のコメントには、以下のような特徴が見られた。1) 音声的側面に焦点を当て、メタ言語として日本語音韻を学習していること、2) 発音に対する意識化がなされていること、3) 豊富なリソース (例：テレビ、ラジオ、ドラマ) を活用していること、4) 音声化した発音学習方法 (例：シャドーイング、

音読)を実践し、継続していること、5)学習初期にインプット洪水を経験していること、6)音声に関心があり、自ら高い到達目標を設定していることである。

フォローアップ・インタビューの結果、彼らが独自の工夫をして発音学習を行い、ネイティブレベルの発音習得を達成した文字通りの「成功者」であり、単に例外的な ETLT で構成される特異な学習者グループではないということが浮き彫りになった。

今後の課題は以下の3点を明らかにすることである。まず、第一に、学習環境と発音習得度に関する点である。本研究のインタビューの対象となった6名の学習成功者は全員日本で第二言語学習環境において日本語を学習している。今後の課題は、外国語学習環境下で日本語を学習しており、来日経験のない日本語学習者がネイティブレベルの発音習得を達成することができるか調査することである。本報書所収の Sheppard et. al.論文では、到着年齢のない日本人英語学習者、つまり英語圏で生活した経験がなく、日本で外国語学習環境下において、英語を学習した者2名がネイティブレベルの発音習得を達成していることがわかっている。この調査結果から、来日経験のない日本語学習者も外国語学習環境下においてもネイティブレベルの発音習得を達成し得ることが予想される。

第二に、英語母語話者の中でネイティブレベルと判定された学習成功者が確認されなかった理由を明らかにする必要がある。今後は英語を母語とする日系日本語学習者やアジア系の日本語学習者を対象に同様の調査を行い、第二言語習得とアイデンティティーの問題についても考察していきたい。

第三に、シャドーイングに代表されるような音声化した練習方法の効果検証である。単にシャドーイングのような練習方法の実践がどの程度の成果をもたらすのかを検証するのではなく、学習者の意識などの諸要因との関連性も考慮しつつ、調査を行うことが求められるであろう。

参考文献

- 小河原義朗 (1997) 「外国人日本語学習者の発音学習における自己評価」『教育心理学研究』第45巻第4号, 438-448.
- 竹内 理(2003)『より良い外国語学習法を求めて』松柏社
- 戸田貴子 (2006) 「音声教育研究の歴史と展望」早稲田大学大学院日本語教育研究科編『早稲田日本語教育の歴史と展望』アルク、75-100.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: cognitive perspective on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). New York: Cambridge University Press.
- Harada, T. (in press). The acquisition of single and geminate consonants by English-speaking children in a Japanese immersion program. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4).
- Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp.39-52). Amsterdam: John Benjamins.

- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. and Todesco, A. (1995[1978]). *The good language learner*. Clevedon: Multilingual matters.
- Norris, J. & Ortega, L., (2000). Effectiveness of instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- O' Malley, J. M. and A. U. Chamot (1990). *Language strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us? *TESOL Quarterly*, 9:1, 41-51.
- Rubin, J., and Thompson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Sawyer, M. and Ranta, L. (2001). Aptitude, individual differences and instructional design. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 319-353). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Seliger, H., Krashen, D. and Ladefoged, P. (1975). Maturational constraints in the acquisition of a native-like accent in second language learning. *Language Sciences*, 36, 20-22.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Stevick, E. (1989). *Success with foreign languages: Seven who achieved it and what worked for them*. New York: Prentice Hall International.
- Toda, T. (in print). Focus on form in teaching connected speech. In J.D. Brown & K. Kondo-Brown (Eds.), *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers* (Chapter 11). HI: University of Hawaii Press.

資料1 文字化表記のルール

- 、 : 短いポーズがあることを表す。
- … : 長いポーズを表す。
- ー : 「ー」の前の音節が長く延ばされていることを表す。「ー」の数が長いほど長く延ばしていることを表す。
- ? : 上昇イントネーションを表す。
- 。 : 下降のイントネーションで文が終了することを表す。
- : : 話者が交替したときは改行し、その発話のはじめに「:」を記す。
- { } : 非言語的な行動を表す。
例: {笑い} {手元のアンケート用紙を見ながら}
- <> : 相づち的な発話。改行はせず、相手の発話の中の適当な位置に割り込ませる形で表

記する。

例：ああ、なるほどね<はいはい>そうですか。

[]：直前の漢字表記の語句の実際の発音を示す。

例：生貯蔵酒 [なまちよぞーしゅ]

()：直前の発音のアクセント型などの音声的特徴を示す。話の流れ上必要な箇所にものみ付与する。

例：「かざま（頭高型）」なのか「かざま（平板型）」なのか分からなくて。

「わたし（有気音）」「わたし（無気音）」

「 」： I. 発話の中に例示として出てきた単語や発音であることを表す。

例：たとえば「マイク」とかは

「ツ」の発音が「チュ」になってるって言われて。

II. 固有名詞であることを表す。

例：ドラマの名前「危険なアネキ」

あのう：「のう」という音がはっきり発音されていることを表す。

あのー：「の」の音が延ばされていることを表す。

固有名詞の扱い

発話中に個人名、大学名などの固有名詞が出てきた場合、それが話し手本人の名前である場合は、その話し手に付与しているアルファベットと数字で書き換え、その他の名前の場合は「Q」で統一して示す。その他の大学名などは〇〇大学、△△大学とする。

例：「個人名さん発音上手ねってよく言われるんですけど、→Kさん発音上手ねってよく言われるんですけど、

あ、「個人名先生」の授業をとってから。→あ、Q先生の授業をとってから。

The attainment in pronunciation of language learners with no age of arrival: Explanatory factors and limits of achievement

Chris Sheppard, Waseda University

Lisa Fairbrother, Sophia University

Chiyo Hayashi, Kunitachi College of Music

Ai Ohmori, International Christian University

The limit on the acquisition of a second language phonological system has been aggressively debated over the past two decades. One camp supports a critical period hypothesis, and claims that this biological change precludes the possibility that a second language learner can attain native-speaker pronunciation of a second language. The second position holds that the acquisition of pronunciation is not biologically constrained and there is no limit to the level of pronunciation attainable. This paper investigates these issues first by examining possible limits to phonological acquisition by foreign language learners, and second by investigating the variables which explain pronunciation attainment.

First a review of the research which had investigated these issues is presented. It begins with an examination of the factors determined to be responsible for variation in pronunciation attainment. Then, it continues with an examination of the possible limitations in this attainment for these second language learners. The second section examines the methodology utilized to investigate these issues for Japanese learners of English who have had little time resident in the target language community. This is followed by a description of the results and the discussion.

Studies of the English pronunciation of immigrant populations in North America have consistently demonstrated that the age of arrival into a target language community is the most important factor in predicting second language pronunciation proficiency (Oyama 1976, 1982; Patkowski 1982, 1990; Flege et al. 1995; Flege et al. 1999; Moyer 2004).

Oyama (1976, 1982) measured the pronunciation of 60 Italian-born male immigrants living in the greater New York area. Her analysis demonstrated that their age of arrival in the States was the best predictor of their pronunciation rating. One selection requirement was that the participants had to have resided in the country for more than 5 years. Likewise, Patkowski (1982, 1990) ensured that his 67 immigrant participants had resided in the target language community for at least five years. His results also clearly demonstrated that age of arrival was the best predictor of the

quality of English pronunciation. A decade later, Thompson (1991) examined the pronunciation of 36 Russian-born immigrants and determined that their age at arrival accounted for 66% of the variance in the pronunciation ratings, and was the best predictor. Flege et al. (1995) surveyed 240 Italian-born immigrants to Canada and Flege et al. (1999) surveyed 240 Korean-born immigrants. Both studies replicated the previous results. In a more recent study, Moyer (2004) was the first to examine non-English immigrants, the pronunciation of 25 immigrants to Germany. Her results, too, demonstrated that the age of exposure to the new language and culture was the best predictor of their pronunciation, correlating highly ($r = .72$) with rated pronunciation.

Moyer (1999), on the other hand, examined the factors which best predicted the pronunciation of non-immigrant learners of German as a second language ($n = 24$). She found, initially, that the age of immersion correlated most highly with pronunciation quality ($r = .62$). However, the results of her manually generated regression analysis, which included professional motivation and feedback as factors, lead to her conclusion that the age of immersion was no longer significant and was not a major predicting factor for her participants' pronunciation.

A second factor, which is intrinsically related to the age of arrival, is the length of residence. There have been conflicting claims about its effects. Fathman (1975) controlled for her study participants' periods of residence in the country, one year (70 participants), 2 years (40) or three years (the remainder). She reported that, in her sample of 160 immigrant children aged 6 – 15, the younger children, aged 6 to 10 years, received significantly higher ratings of their English pronunciation. She concluded that preteen children are more successful at learning the phonology of a new language than teenagers, regardless of length of residence.

Suter (1976) found a low but significant negative correlation of $r = -.23$ between 'the age at which the speaker first experienced residency in an English speaking country' and the rated pronunciation. The participants of this survey were university students. There were no age requirements for selection. However, Purcell and Suter (1980) reanalyzed Suter's data four years later first using a factor analysis to determine the underlying variables and then using multiple regression to determine which of these factors best predicted pronunciation. They determined that a factor which measured a composite variable of residency (combining the number of years a subject has resided in English speaking countries and the number of months of cohabitation with native speakers of English) explained more of the variance in rated pronunciation than the age of arrival did.

The seeming contradiction between Purcell and Suter's results and the earlier

mentioned ones could be explained by the different criteria for participant choice. Only immigrants participated in the studies that support the importance of an age of arrival factor. We will discuss this issue shortly. The second point is that these immigrants had been residents for over five years. In Purcell and Suter's study, the participant selection was not based on their length of residence. 'Some of the speakers were newly arrived in the United States, and others had been in the United States for many years'. (p. 236).

Krashen, Long and Scarcella (1982a) suggest that in the initial years of second language study, the length of the study period is the most important predictor of development. However, they claim that as the period of learning increases, the age of onset becomes the best predictor. Thus, the difference seen above is most likely explained in terms of the participants selected for the respective studies. Nevertheless, Flege's studies have found that the length of residence still accounts for a small amount of variance even after the age of arrival has been factored out ($r^2 = .019$ for the Italian study and $r^2 = .036$ for the Korean study).

It seems clear that, while age of arrival is a very important variable in determining the pronunciation of bilinguals in an immigrant community, it may not be the best predictor of pronunciation proficiency for all learners in all situations (Purcell and Suter, 1980; Moyer, 1999). The next section examines what other factors have been found to predict pronunciation attainment. They are the ability to mimic, gender, motivation, L1 usage and L2 usage (exposure), and psychological characteristics. Finally, the role of education will be discussed.

A common factor in a number of pronunciation studies is what Flege et al. (1999) called sound processing ability. He defined this through a factor analysis as the ability to imitate foreign accents and dialects, musical ability and the ability to remember how English words were pronounced. In a study of 240 Korean-born immigrant English speakers, Flege *et al.* (1999), found that this factor accounted for an additional 2.4% of the variance in second language pronunciation (after age of L2 learning was partialled out).

Purcell and Suter (1980) measured this 'sound processing ability' by using 'an instrument similar to the Eunice Pike test for predicting phonetic ability. In such tests the speaker is told to mimic the investigator in the pronunciation of specific, often novel, speech sounds.' (1976, p. 240). The tests were then scored for accurate mimicry. Purcell and Suter demonstrated that this accounted for an additional 18.5% of the variance (after partialling out first language). Thompson also found that the ability to mimic was an important variable. However, her study's participants' abilities were self-rated on a seven point scale. Mimicry measured in this way accounted for an extra 5% of the variance (after age of arrival and sex were partialled out). Morgan (2003) also

demonstrated that both receptive and productive music ability correlated with the pronunciation rating of tertiary French learners. She found that the ability to produce a pitched sound similar to a stimulus sound and the ability to perceive rhythm both had moderate significant correlations with pronunciation production and speech perception ($r = .24 - .34$). She also demonstrated that the presence or absence of musical training had no bearing on pronunciation. That is to say that musical training did not guarantee that the participants were musically capable, nor did musical training seem to develop an ability to process sound.

A single study has determined a role for another variable, gender. Thompson (1991) determined that gender accounted for 11% of the variation in pronunciation scores (after age of arrival was factored out). However, other studies have failed to replicate this finding. Flege et al. (1995) conducted separate regression analyses on their male and female participants and found the two groups' pronunciation was explained by very similar variables. The only other researcher who has considered gender is Oyama (1976) who examined only men. She explained, 'the choice of males was made because women were thought to be less likely than men to meet the education requirement and to have had the desired amount of contact with the English-speaking milieu' (p. 22).

Motivation is another factor that has been used to explain attainment in pronunciation. Moyer (1999) concluded that for her non-native German teachers, professional motivation was important ($r^2 = .41$). In a later study, examining immigrants to Germany, she found that personal motivation, the desire to improve pronunciation for personal reasons, was found to account for 8% of the variance after residence factors were removed and 44% before. Both of Flege's studies have also supported a role for motivation. The pronunciation of Italian males (Flege et al., 1995) was accounted for very minimally by motivation (change $r^2 = .011$). Likewise the pronunciation of Korean-born immigrants was accounted for by both integrative motivation (change $r^2 = .014$) and instrumental motivation (change $r^2 = .011$). These conclusions suggest that although motivation is shown to have a role in the development of pronunciation, it is limited. There is also the problem of cause and effect which is always present in these correlation studies. Motivation could be a result of having good pronunciation, not the cause.

The level of language use, both L1 and L2, is also important as Flege has shown in his immigrant studies. Flege et al. (1995) demonstrated an interesting relationship between the percentage of L1 and L2 use and pronunciation ratings in both languages. Simply, the more participants used either of the languages, the better their pronunciation in that language was. Piske et al. (2001) studied this factor further by

examining early and late bilinguals separately. They concluded that, although the primary factor was still age of arrival, the amount of L1 (Italian) usage still correlated negatively with pronunciation ($r = -.41$). That is, the more Italian either group of bilinguals used, the lower the rating they attained in their L2 (English) pronunciation.

Likewise, Flege et al. (1995) demonstrated that the self reported amounts of language their participants used at work (for men) or at home (for women), and socially for both men and women were reasonable predictors of pronunciation levels. Other studies have been unable to replicate these results. Purcell and Suter (1981) found that neither the amount of the target language used at work nor the amount of language used at home accounted significantly for variance in their regression analysis. Thompson also failed to demonstrate that her measures of language use were related to the quality of pronunciation. However, we must bear in mind that Flege's et al. (1995) study had a much larger sample size than the other two studies and as a result had a lot more statistical explaining power.

Other, longitudinal, studies have examined the effects of language exposure. Riney and Flege (1998) demonstrated that Japanese students were able to improve their global pronunciation ratings after several years as students in the target language society. Likewise, Shirahata (1992) demonstrated that his Japanese university participants were able to improve their English pronunciation over time.

The regression studies have largely failed to demonstrate a link between pronunciation and the extent of formal education in the target language (Purcell and Suter 1980, and Thompson 1991). It is possible, however, that a cluster of variables is responsible for the effectiveness of language education. For example, language learning aptitude tests measure the ability to deduce rules from data. Research has demonstrated that learners with this ability do better in a formal language learning setting.

Neufeld concluded that instruction in second language pronunciation can be beneficial. He provided 18 hours of individual training sessions to 25 participants in two languages (Japanese and Chinese) which were deemed linguistically distant to the participants' first language of English. These participants had never studied these languages prior to the experiment. The sessions were focused solely on pronunciation. Ten words of 4-8 syllables were taken from the final session and rated by three native speakers of each language. The results demonstrated that instruction was effective in assisting some of the participants to attain very high pronunciation ratings. It appears then, that providing instruction is a valid method to improve levels of attainment. One problem however is that there is no indication how robust these results were with respect to time.

In summary, it appears that age of arrival is an important factor for immigrants but that this finding has yet to be replicated consistently in other contexts. Another factor, which is consistent when it is measured across learning contexts, is the ability to mimic accurately. Gender, motivation, L1 and L2 usage, L2 exposure and targeted education in pronunciation have also been shown to have some influence on the degree of success in acquiring a high degree of skill in pronunciation.

The second question this study addresses is 'what level of pronunciation are Japanese foreign language learners able to attain?' There are two opposing positions. The first, supported by proponents of the critical period, states that very high levels of pronunciation are only attainable for learners who are exposed to the language before the so-called critical period ends. After that time they no longer have access to the faculty which enables them to acquire pronunciation. The second states that there is no theoretical biological limit to the final level of attainment of pronunciation, and that it is determined by other factors.

Penfield and Roberts (1959) drew on their own experience when learning language and compared it to their children's and claimed that:

Before the child begins to speak and to perceive, the uncommitted cortex is a blank slate on which nothing has been written. In the ensuing years much is written, and the writing is normally never erased. After the age of ten or twelve, the general functional connections have been established and fixed for the speech cortex. After that, the speech centre cannot be transferred to the cortex of the lesser side and set up all over again. This 'non-dominant' area that might have been used for speech is now fully occupied with the business of perception. (Penfield, 1965: 792)

Lenneberg (1967) continued with the argument for a critical period in language learning by providing evidence from two sources. The first was the language development of children who had started learning language after the critical period. An example is Genie (Fromkin et al., 1974) who failed to attain native speaker levels of proficiency after obtaining input for what appears to be the first time during puberty. The second evidence source was the language learning efforts of brain damaged patients, which demonstrated that patients who lost a hemisphere due to some accident before puberty were able to relearn language, whereas those after puberty were unable to. Lenneberg suggested that before puberty functionality (including the ability to learn language) could be transferred across hemispheres before puberty. However, at around puberty, the brain lateralizes, and the transfer of language learning skills becomes impossible.

Long (1990) provided more arguments for a critical period. He suggested that there was a possibility of the existence of several critical periods. One of these was for

the pronunciation of a second language which he suggested could be at the age of six. The passing of this critical period made the acquisition of native-speaker-like second language skills impossible. 'The ability to attain native-like phonological abilities in second language begins to decline by age 6 in many individuals and to be beyond anyone beginning later than 12, no matter how motivated they might be or how much opportunity they might have' (280). He suggested, however, that if one learner was found and shown to be equivalent in pronunciation skill to native speakers in every way, this would be sufficient evidence to disconfirm the critical period hypothesis. Scovel (1988) was a little more generous and allowed for one in a thousand 'superexceptional' learners who are not bound by any critical period constraints.

The data from the immigrant studies has supported the predictions of the critical period hypothesis. 'At this point, it can be said that the sensitive period for the acquisition of phonology seems to be an empirical reality' (Oyama 1982, 34). She draws these conclusions based on the fact that her data demonstrates a linear relationship between final attainment and the age of arrival. Patkowski (1982, 1990) who investigated 69 immigrants from a variety of countries concluded that his results 'strongly support the hypothesis of an age-related limitation on the ability to acquire full command of a second language' (1982: 59). Thompson (1991) found that only two subjects, who came to the U.S. as four-year-olds, were judged to be accent free. 'Of those who were 10 years old or younger when they arrived in the U.S., none was consistently judged to be accent free' (1991: 193). Flege et al. (1995) attempted to determine the age at which a non-native accent appears in the second language speech of Italian-born immigrants. He determined that a foreign accent first appeared in participants who had arrived as young as 3.1 years. However, the group obtained a significantly lower rating than native speakers at an age-of-arrival of 11.6 years. In addition, Flege et al. (1995: 2132) found that 'virtually all of the NI (native Italian) subjects who began learning English after the age of 15 yr were so classified (as non-native speakers).' Flege et al. (1999) provided additional supportive evidence. None of the 240 Korean-born immigrants in their study was able to attain a native-like accent. These studies have been used as evidence to suggest that a native speaker-like accent may be almost impossible to achieve for a second language learner.

However, following Long's (1990) challenge to locate a near-native learner, several studies have claimed to find exceptional learners, learners who have attained native-like pronunciation of the target language. Ioup et al. (1994), Ioup (1995) found two successful adult language learners. These two adults were rated as native-Arabic by eight of the thirteen native-speaking judges based on an oral explanation of their favorite recipe.

A second study, Bongaerts et al. (1995) and Bongaerts et al. (1997) found 4 Dutch learners of English who rated within two standard deviations of the native speaker mean on their pronunciation of six sentences. These participants had been selected for the study 'because they were regarded by university-based EFL experts as highly successful learners' (453). All of the participants had started learning English before the age of twelve but had not been living in England for more than 12 months. However, they did have the possibility of a large amount of English input from the media.

In a replication of the study above, Bongaerts (1999) examined the final attainment of nine Dutch learners of French as a second language. As with the first study, they were selected because they were exceptionally successful. The participants had not had exposure to French before the age of twelve, this included from the media which does not broadcast French. All had lived in France for a period up to 12 months. The results of the evaluation of 27 words in the carrier sentence '*Je dis*' and 10 sentences demonstrated that four of the nine were rated within two standard deviations of the native speaker mean. This, according to Bongaerts, indicates that even for a language which is not related to Dutch, native speaker levels of pronunciation are possible.

Other papers have also identified participants who have attained native-like pronunciation. Moyer (1999) found one speaker who was judged well within the range of native speaker evaluation. This participant had first been exposed to German at the age of 22. Likewise a later study by the same researcher (Moyer, 2004) found a single Polish immigrant who had also attained native-like pronunciation. For both of these studies the participants were rated on words, sentences and free-response where the participants were able to free talk. Abu-Rabia and Kehat (2004) found two learners of Hebrew (both native speakers of English) who were judged at the same level as native speakers in free speech. One had arrived in Israel at the age of 16 and the other 11. Although the researcher took other speech samples (a paragraph, sentences and words) there were no native speaker comparisons supplied for these items. Kinoshita and Toda (2005) found two near-native Japanese speakers in a sample of 12. The first language of one of these speakers was Korean and the other was Chinese and both had arrived in Japan aged 22 and had started studying Japanese at 18. Finally, Ohmori and Sheppard (2001) identified a single Japanese learner of English who had begun living in the U.S. at the age of 18 who had native like pronunciation.

It is clear that such native-speaker like pronunciation is attainable, contrary to the predictions of the critical period hypothesis. It remains to be seen however, whether these are examples of the '1 in a 1000' super-exceptional learners for whom the critical period does not apply (Scovel, 1988). It also needs to be ascertained if they are truly

native-like in every possible way (Long, 1990). The ability to reach this level of attainment seems to be independent of either the first language of the participant or the target language they are learning. However, one factor common to all of these learners who have attained near-native-like pronunciation is that they have lived in the target language culture. In Bongaert's studies this was not clearly reported. The only mention of residence was that it was not more than a year. For all other studies, one of the conditions of inclusion in the study was that participants had resided in the country for more than five years (considered to be the necessary period for learners to achieve their ultimate levels of language proficiency). Neufeld's result (1978) is one exception. He found, as described above, that three participants were able to attain native speaker ratings through an extensive focused pronunciation program without spending any time in the target language culture. Although this result provides no information on the eventual proficiency level, it does indicate that language learners **are** capable of attaining very high levels of pronunciation skill without immersion in the target language community.

Research Questions

This leads us to our first research question, which asks what level of attainment is possible for Japanese learners of English who have not spent more than a year residing in the target language culture. The critical period hypothesis predicts that native-speaker like competence is not possible, however, other than that it is silent as to what level is possible. In contrast, Bongaerts' studies above have demonstrated that it is possible for participants who have lived in the target language environment for less than a year to attain high levels of pronunciation.

The second research question examines the factors which are responsible for variance in the attainment of second language pronunciation. The immigration studies shown above have demonstrated age of arrival is an important variable. However, if the learners have no age of arrival what other factors could possibly account for the variance in pronunciation skill? This paper sets out to respond to these two research questions for Japanese learners of English.

Methodology

The participants in this study were 84 paid volunteers from two Japanese universities, the intakes of which have above-average English proficiency. Volunteers from one university applied as a result of a flyer sent out to all its students. In the second university volunteers were solicited from one of the researcher's classes. All participants were compensated for their time. 13 were then excluded from the data,

based on the fact that they had resided in the target language community for longer than one month. 4 others had their data excluded because of incomplete information. The remaining 67 were aged from 18 to 23 with an average age of just under 20. They had studied English for between 5 and 17 years. (A minimum of five years study was set as a condition for inclusion in this study.) The age at which they had begun studying was from between three and fourteen years old with the average age being ten years and three months. Only twenty-one of the volunteers had not spent any time in the target language community. An additional thirty-five, however, had spent less than three months. The remaining eleven had spent between three to twelve months overseas.

In addition to the Japanese students, a sample of 15 native speakers (paid volunteers) was included. The native speakers were volunteers who came from a population of students studying in Japan. They came from a variety of countries and, accordingly, had a variety of accents. The criteria for selection were that they had spent the first 12 years or more in their first language community and that their parents were also speakers of English.

Pronunciation samples and other information were elicited from the participants described above by way of pronunciation tasks and questionnaires. The pronunciation tasks included speaking 26 text-based words, 12 picture-based words, 8 sentences, a paragraph and a free talk session. The vocabulary items were selected based on the segments which appeared in them, the complexity of the consonant clusters and syllables, and the number of syllables in the word. The words chosen came from the most frequent 2000 words in order to ensure that they were known words. The 12 pictures illustrated words selected on the same frequency principle, and included only concrete nouns which could be easily identified from the photographs. The paragraph was selected from a text-book.

Three written questionnaires were also prepared. The first was written for the purpose of the study. It asked about 1) personal details and experience and 2) language learning attitudes and beliefs. The personal details that it requested were current age, the age the students began learning English (AO), the context of and length of time for which they had learned English (Years), the extent to which English was used in daily life (CD), their time resided in the target language culture (OR) and the age they went there (AoA), their estimation of their own ability, the pronunciation classes they had taken (PC), the length of time their teachers had spent on pronunciation in the classroom (PF), and the amount of feedback given by teachers (FT) and by native speakers (FNS). The questionnaire ended by asking about the learners' beliefs about the importance of pronunciation and their attitudes toward learning it. Finally the

questionnaire asked about target-language friends (NSF), the opportunity they had to communicate with them in English (NSC), and music ability, including a rating of their listening (GE) own singing ability (GS) and their skill at playing any instruments (Inst.) they had learned.

In all, the questionnaire had 38 items. 15 of these items were designed to represent learner beliefs and attitudes towards language learning, and were submitted to a factor analysis which produced a two factor solution. The first factor correlated highly with learners' evaluations of their language proficiency. The second factor was loaded with items which referred to their belief that pronouncing well would be beneficial in interacting in the target language society. This included items such as 'If you pronunciation is not good, will you be able to effectively communicate your message', and 'A low level pronunciation will make it difficult to get closer to native speakers of English'. This factor represented an attitude or belief that if a learner's pronunciation was not good they would have some negative effect (Att.).

The second and third questionnaires attempted to measure motivation and strategy use psychometrically (Ogawara 1997). The motivation survey consisted of 24 items which, according to Ogawara, measured six underlying factors. They were future desire, instrumental motivation, intrinsic motivation, desire to communicate, continued study, integrative motivation and social consciousness. An exploratory factor analysis, using the same varimax rotation and eigen-values-greater-than-one, produced a five factor solution which had a very similar underlying structure to that of the Ogawara's analysis. These five factors were coded MF1, MF2, MF3, MF4, and MF5.

The second 33-item strategy survey demonstrated less construct validity. The exploratory factor analysis revealed a very different underlying structure to that reported by Ogawara (1997). Originally, the instrument demonstrated a five factor underlying structure. However, the factor analysis of this data, using varimax rotation and selecting factors with an eigen value over one for extraction, demonstrated a 7 factor solution. The fact that each of the resulting factors did not have the same underlying structure as originally reported by Ogawara, was an indication that this questionnaire possibly lacked reliability. The seven factors obtained were submitted for further analysis as different strategy types (SF1 – SF7).

The instruments described above were used to obtain the data in two phases. First it was collected and then evaluated. The data collection took place in a studio at one university and in the teacher's office in the other. Once the volunteer participants had made contact, a 30 minute meeting time for each participant was arranged. The speech data was elicited first. The tasks were set up on power-point and instructions were both written and oral. The participants were instructed to read the stimulus once and move

to the next task at their own pace. This task took ten minutes. Following this the participants completed the questionnaires which took an additional fifteen to twenty minutes. The native speakers were required to complete the elicitation tasks and respond to a brief background survey. The data was recorded on a Sony DAT recorder with a condenser microphone.

After data collection, the data was transferred into the computer, and each file was separated and recorded under the headings; written-words (26 samples), picture-words (12 samples), sentences (8 samples), paragraph (1 sample) and free conversation. Five fluent, error free sections of speech from each participant's free conversation samples were selected. Although longer passages of about eight words or more were preferred, shorter samples were used when 1) there were few error free sections and 2) when the overall sample was very short. The correctness of the sentence was decided by one of the researchers, a native speaker. This process produced 5148 speech samples (84 original participants + 15 native speakers X 26 words + 12 pictures + 8 sentences + 1 paragraph + 5 free conversation samples).

These samples were then uploaded into the SuperLab software program for rating. The software was programmed to present each word, sentence, paragraph, and conversation sample randomly. Once the word was presented, the computer waited for a judgment from the rater. This was on a six-point scale and recorded the extent he or she agreed with the statement that the sample was well pronounced. Once the rater had made the selection of one to six by pressing the appropriate key, the computer presented the next item. The software recorded the raters selections and the time that it took to rate them.

The raters were two experienced English teachers who had lived in Japan for several years and taught at Japanese universities so they were used to the pronunciation of Japanese university students. At the time of the study, they were enrolled in a TEFL PhD. program and they were compensated for their time spent rating the samples. The two raters demonstrated an inter-rater reliability of .76 across all speech samples.

The analysis used to respond to the research questions is described next. Because one rater used the lowest ratings more sparsely than the other it was decided to convert all the ratings into z-scores to ensure rater comparability. Following this, the ratings for each of the sample types were averaged, producing five rating scores for each participant (vocabulary, pictures, sentences, paragraph and free conversation). A sixth total rating was added by averaging the first five rating scores. At this point the ratings of the participants who had resided in the target language community for longer than twelve months were removed from further analysis, leaving 67 participants.

The first research question asks what final level of attainment is possible for Japanese students who have been overseas for twelve months or less. The question was answered by first calculating the average and standard deviation of the total native speaker ratings. The z-scores for each of the participants relative to the mean and standard deviation of the native speakers were then calculated and if the total evaluation came within two standard deviations of the mean ($z < 2.0$) then they were judged as near-native in pronunciation. Following this, the individual categories and samples were examined and compared to the native speaker mean to determine the limits of ability for these participants.

The second research question attempts to determine what factors are responsible for variation in pronunciation. This was answered by using a multiple regression step-wise analysis. The scores for the majority of the variables were taken directly from the questionnaires. The other variables were an attempt to measure more abstract concepts: attitudes, motivation and strategy. First, the six items which loaded on variable two of the first questionnaire were tallied. This score was entered into the analysis. Likewise, the items loading on each of the five motivation factors and the seven strategy factors were tallied and these scores were entered into the analysis.

Initially all the variables were correlated with the total pronunciation rating. The variables which demonstrated a significant correlation with the total pronunciation rating were entered into the regression analysis. Variables were entered into the analysis when $p < .05$ and removed when $p > .10$.

Results

The results for the first research question are as follow. The average for all the native speaker evaluations was 1.12 and there was a standard deviation of 0.27. The z-scores for the participants and how they relate to the native speaker mean and standard deviation are displayed on Table 1. These comparisons demonstrate that four of the Japanese volunteers, participants 29, 60, 62 and 66 were able to achieve ratings within two standard deviations of the native speakers pronunciation mean. Participant 62 had apparently not spent any time in an English speaking country. However, further examination revealed that she had spent several years living in Norway and attending an American School. Thus we cannot discount the possibility that this was the equivalent of a long stay in a target language community. This participant was removed from further analysis. Of the remaining three, one participant had spent no time in a foreign country.

Table 1: The z-scores for the total pronunciation ratings with respect to the native speaker mean and standard deviation

Par.	Z	Par.	Z	Par.	Z	Par.	Z	Par.	Z	Par.	Z
1	-6.38	13	-8.39	25	-5.06	37	-6.21	49	-6.14	61	-3.29
2	-4.06	14	-5.81	26	-3.36	38	-6.47	50	-4.09	62	-1.44*
3	-4.49	15	-5.17	27	-3.18	39	-3.28	51	-7.44	63	-2.76
4	-7.64	16	-7.94	28	-7.81	40	-6.62	52	-5.97	64	-2.20
5	-6.44	17	-8.32	29	-1.85*	41	-6.74	53	-4.15	65	-7.01
6	-7.83	18	-4.16	30	-3.78	42	-4.68	54	-3.65	66	-1.48*
7	-6.87	19	-4.55	31	-4.44	43	-3.57	55	-4.63	67	-3.38
8	-4.16	20	-5.10	32	-6.49	44	-5.87	56	-4.63		
9	-5.73	21	-3.44	33	-4.46	45	-5.11	57	-2.77		
10	-7.60	22	-6.92	34	-6.86	46	-6.69	58	-5.84		
11	-4.68	23	-7.34	35	-4.86	47	-6.78	59	-2.45		
12	-5.65	24	-3.88	36	-3.43	48	-5.18	60	-1.74*		

These three participants have, therefore, demonstrated that their performance on the pronunciation tasks was rated within the acceptable range for the native speakers (see Table 2). Further analysis demonstrates that these near-native speakers were unable to achieve this level on every task (Table 3). All of the participants were unable to attain native speaker-like ratings for the sentences, and one was not able to attain this standard for the paragraphs.

Table 2: Native speaker means and standard deviations for the five pronunciation tasks

	Words	Pictures	Sentences	Paragraphs	Free
Mean	0.90	0.92	1.50	1.41	1.24
St Dev.	0.25	0.23	0.23	0.41	0.44

Table 3: Near-native speaker z-scores for the five pronunciation tasks

Par.	Words	Pictures	Sentences	Paragraphs	Free
29	-1.11	-1.66	-3.67	-1.98	-1.04
60	-0.53	-0.89	-2.45	-3.62	-0.14
66	-1.76	-1.18	-3.85	-1.10	-1.02

The second research question identifies variables which account for the variance in the final pronunciation ratings. Initially, the 26 measured variables were correlated

with the total pronunciation ratings. These produced eight significant correlations as shown in Table 4. They were for the number of years spent studying English (years), the existence of native speaker friends (NSF), self-rated listening ability (GE), self-rated singing ability, the degree of the second motivation factor (MF2) which was labeled as integrative motivation by Ogawara, The first (SF1) and seventh (SF7) strategy factors and finally attitude (the extent of belief that near-native competency is necessary to be accepted into the native speaking community) (Att.). An additional four participants were removed from the analysis at this point as there was data missing from at least one of these eight variables, leaving a total of 63.

These eight variables were then entered into the stepwise regression analysis. The results produced a four variable model which, combined, correlated with pronunciation, $r = .61$) and explained 32 percent of the total variance in pronunciation (see Table 5). The first model^a entered the self-judged singing ability ($r^2 = 0.17$). The second model^b added the belief that near-native competency is necessary to be accepted into the native speaking community. This increased the explanatory power (r^2 change = 0.09). The third model^c included the number of years studied which explained another five percent of the variance (r^2 change = 0.05). Finally the fourth model^d added the first strategy factor which added a similar amount of explanatory power to the model (r^2 change = 0.05). The remaining four variables (NSF, GE, MF2, SF7) no longer attained significant correlations after the variance due to the first four measures above were removed.

Table 4: Correlations between total pronunciation ratings and independent variables

	OR	Age	AO	Years	Com	PS	PF
R	0.15	0.06	-0.15	0.28	-0.09	-0.09	-0.16
P	0.21	0.62	0.22	0.02	0.46	0.74	0.36
	FT	FNS	NSF	NSC	GE	GS	Inst.
R	-0.01	0.20	0.26	0.15	0.38	0.41	-0.07
P	0.91	0.11	0.04	0.25	0.00	0.00	0.65
	MF1	MF2	MF3	MF4	MF5	SF1	SF2
R	0.07	0.29	0.23	0.22	0.05	0.33	0.06
P	0.56	0.02	0.06	0.07	0.69	0.01	0.61
	SF3	SF4	SF5	SF6	SF7	Att	
R	0.20	0.20	0.13	0.14	0.31	0.39	
P	0.10	0.10	0.29	0.25	0.01	0.00	

Bolded cells indicate significant correlations

Table 5: Stepwise multiple regression analysis results for total pronunciation rating

	R	r ²	R ² Adj.	r ² (change)	F Change	df1	df2	P
1	0.42	0.17	0.16	0.17	12.86	1	61	0.001
2	0.51	0.26	0.24	0.09	7.36	1	60	0.009
3	0.56	0.32	0.28	0.05	4.75	1	59	0.033
4	0.61	0.37	0.32	0.05	4.33	1	58	0.042

Model a. Predictors: (Constant), GS

Model b. Predictors: (Constant), GS, Att.

Model c. Predictors: (Constant), GS Att., Years

Model d. Predictors: (Constant), GS, Att, Years, SF1

Discussion

The results above have demonstrated that these participants are able to attain a very high level of pronunciation with very little time spent in the target language culture. Three learners were able to attain total pronunciation ratings within two standard deviations of the native speaker mean. One of these learners had yet to spend any time at all in a target language community. This is certainly a formidable achievement. We cannot claim, however, that any of the three learners were able to attain native-like levels of attainment. This is due to three facts. First, all three of the speakers were unable to produce native-speaker levels of performance on the sentence reading task, and one was not able to produce this level on the paragraph reading task. The second is that the rating method only attempted to measure how much the rater agreed if the pronunciation was 'good' or not. It did not ask, as with other studies, if the sample could be considered to be a native speaker or not. If the scale was changed, it is possible that the raters would rate the non-native speakers on a different set of stricter criteria. A third point is that this experiment was unable to measure every possible English sound combination or all phonological rules, and so there still remains the possibility that there are other aspects of pronunciation which they cannot perform to the same level as a native speaker¹. Thus we are unable to conclude that these participants are able to produce native speaker like pronunciation.

The fact remains however, that for most of the measures Japanese learners have been shown to be capable of attaining very high-levels. It is important to note, also, that it is possible that this is not the ultimate level of attainment for these speakers. Riney and Flege (1998) found that four of their eleven Japanese participants were able to improve their mean global accent rating on the pronunciation of five sentences which was shown to be the most difficult of the tasks above. Two of these participants had minimal time overseas (0 and 4 weeks). The other two had spent one year residing as

students in the target language community. As this study used volunteers from the same university population as Riney and Flege, it is fair to conclude that the participants of this study could improve even further.

The implication of the results from this study is that it is possible to attain near-native like proficiency in the phonological system for second language speakers who have not resided for a long period. However, there are still some issues to resolve. Scovel (1988) made the claim that possibly one in a thousand learners would not be subject to the biological limitations imposed by the critical period². Thus, this level of attainment may not be attainable by all participants.

This study took the next step and attempted to identify some of the variables which could distinguish between the good and poor learners of pronunciation. The multiple regression analysis identified four independent variables. The first and the most important was the participants' judgment of their own singing ability. This ability has been linked to the ability to mimic pronunciation by Flege et al. (1995). The ability to mimic accurately has also been linked to pronunciation accuracy by Purcell and Suter (1980) and Thompson (1991). Therefore, it is clear that this variable is one which assists learners to attain higher levels of pronunciation. However, the problem with this measure is that it may be an innate skill. This is demonstrated by Morgan (2003) where musical training did not result in the improvement in this skill or second language pronunciation.

The second variable identified is the attitude or belief that a bad accent could prevent effective participation in the target language community. This again is a fairly robust variable, which does not easily change over time.

The time which the participants had studied English was identified as the third factor explaining variance in pronunciation ability. This was in spite of the fact that all participants had studied for longer than five years. Given that length of time is probably representative of actual contact time, a five year period of immersion cannot be considered equivalent to five years study in a foreign language learning environment. Therefore, it is still possible that as these participants study further, the age at which they commenced studying the language (age of onset) may become the more important variable. However, currently, from this result, we are able to conclude that, under certain conditions, these learners are able to improve their pronunciation if they continue studying the language.

The final variable is a composite of pronunciation learning strategies which require the participant to focus on the accuracy of their pronunciation during production, pay attention to feedback and input, and copy the pronunciation models available on tapes and from teachers. This variable is similar to the fourth variable

identified by Purcell and Suter (1980) as 'the strength of concern for accuracy'. This is the sole variable over which the learner has conscious control and is able to manipulate.

Conclusion

This study has demonstrated that it is not necessary for English-as-a-foreign language learners to travel overseas and reside in the target language communication to attain very high-levels of pronunciation. However, of four the variables explained the pronunciation attainment of these learners (singing ability, a social necessary attitude, length of study and strategy use), only the last one could be considered to be under the conscious control of language learners.

References

- Abu-Rabia, S., & Kehat, S. (2004). The critical period for second language pronunciation; is there such a thing? Ten case studies of late starters who attained a native-like Hebrew accent. *Educational Psychology, 24*, 77-98.
- Birdsong, D. (Ed.). (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late learners. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 133-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bongaerts, T., Planken, B., & Schils, E. (1995). Can late learners attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. In D. Singleton & Z. Lengyel (Eds.), *The age factor in second language acquisition* (pp. 30-50). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bongaerts, T., Summeren, C. v., Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition, 19*, 447-465.
- Fathman, A. (1975). The relationship between age and second language productive ability. *Language Learning, 25*, 245-253.
- Flege, J. E., Frieda, E. M., & Nozawa, T. (1997). Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics, 25*, 169-186.
- Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. A. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America, 97*, 2125-3134.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., & Liu, S. (1999). Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language, 41*, 78-104.

- Fromkin, V., Krashen, S., Curtiss, S., Rigler, D. and Rigler, M. (1974). The development of language in Genie: a case of language acquisition beyond the "critical period". *Brain and Language*, 1, 81-107.
- Ioup, G. (1995). Evaluating the need for input enhancement in post-critical period language acquisition. In D. Singleton & Z. Lengyel (Eds.), *The age factor in second language acquisition* (pp. 95-134). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ioup, G., Boustagui, E., Tigi, M. E., & Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 73-98.
- Kinoshita, N., & Toda, T. (2005). The factors involved in the development of pronunciation in the good learner: Examining age of arrival and age of onset. *Waseda Journal of Japanese Applied Linguistics*, 7, 153-164.
- Krashen, S. D., Long, M. H., & Scarcella, R. C. (1982a). Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. In S. D. Krashen, R. C. Scarcella & M. H. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (pp. 161-172). Rowley, Ma.: Newbury House.
- Krashen, S. D., Scarcella, R. C., & Long, M. H. (Eds.). (1982b). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Lenneberg, E. H. (1967). *The biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Long, M. H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- Morgan, C. (2003). *Musical aptitude and second-language phonetics learning: Implications for teaching methodology*. Simon Fraser University.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81-108.
- Moyer, A. (2004). Age, accent and experience in second language acquisition: An integrated approach to critical period inquiry. Clevedon: Multilingual Matters.
- Neufeld, G. G. (1978). On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. *Canadian Modern Language Review*, 34, 163-174.
- Ogawara, Y. (1997). The self monitoring of foreign students of Japanese in pronunciation learning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 45, 438-448.
- Ohmori, A. and Sheppard, C. (2003). Attainment in Phonology: A Pilot Study of Japanese Speakers of English. *Waseda Daigaku, Gogakukyouiku Sentaa Kiyo*, 58.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-283.
- Oyama, S. (1982). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. In S. D. Krashen, R. C. Scarcella & M. H. Long (Eds.), *Child-adult*

difference in second language acquisition (pp. 20-38). Rowley, Ma.: Newbury House.

Patkowski, M. S. (1982). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. In S. D. Krashen, R. C. Scarcella & M. H. Long (Eds.), *Child-adult difference in second language acquisition* (pp. 52-63). Rowley, MA: Newbury House.

Patkowski, M. S. (1990). Age and accent in second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11, 73-89.

Penfield, W. (1965). Conditioning the uncommitted cortex for language learning. *Brain*, 88, 787-798.

Penfield, W. and Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Piske, T., MacKay, I. R. A., & Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.

Purcell, E. T., & Suter, R. W. (1980). Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language Learning*, 30, 271-287.

Riney, T. J., & Flege, J. E. (1998). Changes over time in global foreign accent and liquid identifiability and accuracy. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 213-243.

Scovel, T. (1988). *A time to speak: Psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley, MA: Newbury House.

Shirahata, T. (1992). To what extent can adult l2 learners attain native-like proficiency in phonology. *JACET Bulletin*, 97-116.

Singleton, D., & Lengyel, Z. (Eds.). (1995). *The age factor in second language acquisition: A critical look at the critical period hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters.

Suter, R. W. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning*, 26, 233-253.

Thompson, I. (1991). Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, 41, 177-204.

¹ It is important to point out at this stage that this requirement makes the Critical Period Hypothesis almost unfalsifiable. That is to say, even if the participants did achieve native-speaker like evaluations for all of the tasks, we could still not conclude that the participants were native-speaker like as not all aspects of pronunciation had been measured.

² This condition also contributes to the unfalsifiability of the Critical Period Hypothesis, as any individual identified as not biologically constrained by the hypothesis can be identified as one of those exceptional learners.

音声教育へのニーズ —アンケート調査からわかること—

早稲田大学日本語教育研究科

戸田貴子

0. はじめに

早稲田大学日本語教育研究センター設置の発音クラスにおいて、2000年度秋学期から2006年度春学期までの6年間、発音クラス受講希望者936名を対象にニーズ調査を行った。本稿では、調査結果から見えてくる学習者の音声教育へのニーズについて述べたい。

1. 発音クラスの背景

早稲田大学日本語教育研究センターでは、多様化する母語背景やニーズに対応するための試みのひとつとして、2000年度春学期に発音に特化した科目を開設し、現在に至るまで体系的な発音指導を行っている。発音指導科目に共通した到達目標は次のとおりである。

1. 日本語の音韻構造についての知識：日本語の発音について理解を深めること。
2. 自己モニター能力の育成：自己の発音の問題に気付かせ、意識化すること。
3. 日本語による音声表現力の向上：外国人学習者にあまり接したことのない日本人の聞き手にとっても、より分かりやすい日本語音声を産出できるようになること。

上記の到達目標を達成するために、発音A（初中級～中級）では学習者が身近な話題について話すとき使用する語彙や単文を中心に、日本語の音韻構造および音声特徴を導入しつつ体系的な発音練習を行うことにした¹。学習者向けの設置科目一覧・講義内容では「日常会話でよく使うことばや表現を中心に発音練習を行います。日本語の音が聞き分けられるようになること、日本人の聞き手に分かりやすい発音で話せるようになることを目標とします」となっている。発音B（中級～上級）は、発音Aで学習した音声項目についてさらに運用力を高めるための発音練習を行い、聴解と発音練習を組み合わせ、上級への橋渡しを行うという位置付けとした。発音C（上級～超上級）ではフォーマルなスピーチやゼミでの発表を中心に、文節単位のプロソディーの実現やフレージングの練習を行っている。

2. 調査方法

2.1. 調査協力者

音声教育への具体的なニーズを把握するために、発音クラス受講希望者のみを対象にニーズ調査を行った。各クラスでニーズ調査のアンケート用紙が回収された人数は、Aクラス285名、Bクラス264名、Cクラス387名の合計936名である。学習者の出身地については表1に、母語については表2に記した。²

¹A・B・Cは音声的に小さい単位から大きい単位の順で習得が進むことを前提としたものではないが、学習者の日本語レベルを考慮して分けられたクラスである。

²母語に関しては、二言語併用環境で育った学習者からの複数回答があるため、表1と2の全体数が一致していない。

表2 学習者の母語

年度	国名	中国語	韓国語	英語	アラブ語	インドネシア語	イタリア語	ウクライナ語	エストニア語	オランダ語	ギリシア語	クロアチア語	スウェーデン語	スロバキア語	スペイン語	タイ語	タガログ語	チェコ語	デンマーク語	トルコ語	ドイツ語	ノルウェー語	ハンガリー語	ヒンドゥー語	フィンランド語	フランス語	ベトナム語	ベルー	ベルギー	ポルトガル語	ポーランド語	マニプール語	マレー語	モンゴル語	ラトビア語	リトアニア語	ロシア語	合計	
		2000	2000	5		2		1						1				1		3		5					1			1	2			1	1	1	1	25	
	年秋	5	4																																			9	
		6	11																																			1	18
	小計	16	15	2		1						1				1		3		5					1			1	2			1	1	1	2		52		
	2001	4	5	1						1							2						1															12	
	年春	8	11	3		1										2										2												28	
		13	8													1																						22	
	小計	25	24	4		1				1						3							1			2												62	
	2001	13	2	1									3			2					4														1	1		27	
	年秋	18	9																		2																	29	
		4	9													1																						14	
	小計	35	20	1								3			3						6															1	1	70	
	2002	11	9	6								1		3				1			3				1	1												38	
	年秋	4	4							1		1						1	1	1																		14	
		3	8	1												1																						14	
	小計	18	21	7						1	1	1	4		2	1	4				4				1	1								3			1	66	
	2003	12	5	3								1				1								1	1													24	
	年春	4	5																							1												10	
		4	7																1	1																	14		
	小計	20	17	3							1	1	1			1			1	1				1	1	1											48		
	2003	8	1	3	1	1	1									1					3																	22	
	年秋	9	6	1		1	1					1				2					1		1		1													25	
		6	11	1																					1	1												22	
	小計	23	18	5	1	2	2					1				3					5		1		2	2			1	1							2	69	
	2004	8	5	2				1				1				1					2	1	1															25	
	年春	16	11	1			2	1								5					3																	43	
		22	26													1										2												52	
	小計	46	42	3		2	1	1				1			7						6	1	1		3			1	1					1	1	2	120		
	2004	8	5	5			1	1				1	1	5		1					7	1			1													40	
	年秋	5	3	2			1	1	1							1					1																	16	
		26	21													2									1													53	
	小計	39	29	7		2	1	2				1	1	8		1				10	1			2										2	2	109			
	2005	6	2										1			1					3																14		
	年春	9	9	1			3									3					2	1			1	1	1											31	
		25	32	1			1									2					1				1												65		
	小計	40	43	2		4						1	6			6					6	1			1	1	1	1								3	110		
	2005	16	7	8	1		1									2					3				1													43	
	年秋	7	9	6						1						2					2		1															30	
		21	17	1		1						1												1	1													45	
	小計	44	33	15	1	1	1			1		1		3							5	1		1	1	1		1	1								1	118	
	2006	10	3	4			1														2																	21	
	年春	15	9	1																	1				2													31	
		34	25	3																																		65	
	小計	59	37	8			1									2					3				2												2	117	
	合計	365	299	57	2	5	12	2	3	2	1	1	9	3	1	40	1	1	6	2	50	3	3	1	2	11	11	1	1	5	3	1	5	4	3	6	19	941	

「中国語」は広東語、上海語などの回答を含む

2.2. 調査手順

アンケート用紙を配布し、学習者の出身、母語（母方言）、受講動機（選択式）、及び学習者が自己認識している発音の問題点（自由記述）を記入してもらった。受講動機としては「発音を練習したい理由（選択式）」、自己認識している音声上の問題点は「自分の発音の問題点を詳しく書いてください（自由記述）」という調査項目である。受講動機については、6項目（漢字には読み仮名をつけた）について当てはまるものを全て選択させた。なお、⑥を選択した学習者には、具体的にその動機を記述させた。

- ① 正確な発音・自然な発音で話したい
- ② 日本人とスムーズにコミュニケーションを行いたい
- ③ アクセント・イントネーションを練習したい
- ④ 流暢に話したい（話すスピードをはやくしたい）
- ⑤ 発音を練習する機会が今までになかった・少なかった
- ⑥ その他

3. 分析方法

アンケート用紙を回収し、選択式の受講動機を集計した。また、自己認識している発音上の問題点については、学習者のコメントを出身地別に整理した。自由記述による回答は学習者の記述のままであり、表記・文法上の誤り等には、一切修正を加えていない。

4. 調査結果

受講動機は表3、自己認識している発音の問題点は資料1を参照されたい。

4.1. 受講動機

最も高い学習動機が「正確な発音・自然な発音で話したい」で、全体の約80%を占めている（表3）。特に、上級～超上級レベルのCクラスでは87%を占めており、ニーズの高さが伺える。

表3 受講動機

動機	のべコメント数				コメント数/人数			
	A	B	C	小計	A	B	C	全体
①	208	211	334	753	71%	79%	87%	80%
②	166	125	239	530	57%	47%	62%	56%
③	142	131	253	526	49%	49%	66%	56%
④	150	116	200	466	52%	44%	52%	50%
⑤	77	84	140	301	26%	32%	36%	32%
⑥	19	19	24	62	7%	7%	6%	7%

また、すべての日本語レベル（A～C）においてネイティブレベルの発音を習得したいと考えている学習者が存在することが、以下の自由記述にも現れている。「日本人のような発音」「日本人みたいに話す」というコメントが繰り返し現れている。

- ・ 日本人のような発音がほしいです。（A）
- ・ 日本に来たときから、よくレストランや喫茶店で日本語で注文してみると、店員に英語で話しかけられてしまいます。できれば、日本人のように自然な日本語が話せるようになりたいです。（A）
- ・ 日本語を日本語らしく日本人のようにしゃべりたいです。（B）
- ・ もっと日本人みたいにしぜんに話すことができるようになりたいです。（B）
- ・ 日本語を勉強する一方、上手に話せて、日本人みたいに話せるように頑張りたいです。（C）
- ・ 何年間も日本語勉強しましたが、流暢で、日本人と同じようにしゃべりたいです。（C）

また、「日本人のような発音」「日本人みたいに話す」という学習動機の裏返しとして、「外国人だと気付かれない発音」「外国人だということがわからないような発音」という表現も繰り返し現れている。このようなコメントは外見が日本人と似ているアジア系の学習者に多い。

- ・ 日本人が私のことを外国人だと思わないようにしたいです。
- ・ 日本語を話す時、自分が外国人ということがすぐ分かった。
- ・ 日本語で声を出してから、やはりすぐ外国人だと言われています。したがって、日本人の発音とかイントネーションと同じように日本語で話したいです。
- ・ イントネーションは日本人ばくないので、心配です。外国人だとわからないほど発音をきれいにしたいと思っています。
- ・ アクセントとイントネーションですぐ外国人であることがばれてしまいます。日本語を日本語らしく日本人のようにしゃべりたいです。
- ・ 日本人と話していると、すぐに外国人だということに気付かれてしまう。

この点については、本書所収の「「発音の達人」とはどのような学習者かーフォローアップ・インタビューからわかること」で明らかになった学習成功者の特徴とも関連性があると思われる。学習者成功者の多くがネイティブレベルの発音を到達目標にしており、このような意識が学習動機の維持や向上に役立っており、かつ実際に習得を達成する支えになっているのである。

NSの発音の実態は方言差・性差・年代差等を考慮すると実に多様であり、同じ話者でも異なる場面や相手によっては発音が変化することが予想される。したがって、一口に「日本人のような発音」とは言っても、その実態は定かではない。また、言語文化教育的視点からも、日本語教育の到達目標として日本人による日本語を「規範」とすることに対する議論は尽きない。学習者の母語の影響を反映する日本語のアクセントは、自己のアイデンティティを映し出す鏡のようなものであり、日本人の聞き手のほうが日本語を母語としない外国人のA

クセントに慣れた耳を傾け、内容を重視する姿勢を持つことが求められるのではないかと思う。しかし、研究者や教師としての視点ではなく、学習者の視点から自由記述を見てみると、同じような表現が繰り返し現れることがわかり、大変興味深い。4.2. では学習者が言いたいことを「伝えられない」「わかってくれない」「通じない」「理解してくれない」というコメントを繰り返していることについても言及しているが、このことは発音上の問題がコミュニケーションの弊害になっていることを示しており、学習者にとっては切実な問題である。日本語の国際化のためには、たとえ日本語を母語としない外国人のアクセントに日本人が慣れた耳を傾け、内容を重視する姿勢を持つことが重要であったとしても、実際にそれが実現するにはかなりの時間を要するに違いない。学習者の立場からは、日本人の聞き手が慣れるまで待つというような悠長なことを言うてはいられないという気がするのとは当然であろう。

前述のとおり、日本人の発音を「規範」とすることについては議論の余地があることを踏まえた上で、「日本人のような発音」「日本人みたいに話す」という意識が、学習者自身のモチベーションの維持や、発音習得の達成のために実際に役立っているとすれば、そのこと自体は否定的に捉える必要はなからう。むしろ、自ら高い到達目標を設定して努力している学習者に対して、「思春期を過ぎてから学習を開始した場合でも学習次第でネイティブレベルの発音習得は可能である」という事実を伝え、さらなる学習意欲の維持・向上に寄与したいものである。

4.2.問題点

「問題点がわからない」という学習者がいる一方、多くの学習者が自己の発音上の問題点をよく認識しており、典型的な問題点を挙げている(資料1)。母語を問わず問題が見られることが多い特殊拍や、典型的な母語転移による問題点(例:韓国語母語話者(ザ行、ツ)、中国語母語話者(清濁))に関する記述も多い。また、母方言が日本語音声習得に及ぼす影響についても言及されており、いかに学習者が自己の問題点を把握しているかがわかる。たとえば、南京出身の中国人学習者は以下のようにナ行とラ行の混同の問題を指摘している。

- ・ 特に、南京人の私は「な」と「ら」行の発音の違いをよくわかりません。
- ・ 中国で南京語の中に「な」と「ら」のアクセントを分けることができません。それで私の問題点はここです。

これらの例から、教室環境下において教師が学習者の発音上の問題を「指摘」するだけでは不十分で、具体的な「指導」が求められていることが示唆される。おそらく、すでに教師や友人から発音上の問題点を指摘された経験がある学習者も多いのであろう。しかし、問題があることに気付いても、自分ではどのようにしたら発音が改善されるのかわからない。「時々日本人は私の言う事を分からないのですから発音を練習したいと思います。問題は私はどこが違うか分からないと思います」という記述から、学習者のジレンマが感じられる。以下の例は、学習者自身がモニター能力に問題があることを自己認識していることを示している。

- ・ 自分がどういう発音をして、どういうイントネーションをしているのか自分ではまったく気付いていないところです。それから、例えば、日本人の先生が私の発音やイントネーションを聞いて

間違ったところを修正してくれても(正しい発音をきかせてくれても),自分のと何が違うのかよくわからなかったりすることが多いです。

発音は文法・語彙等の他領域とは異なり、韻律特徴のように文字で書き表すことができない情報を多く含んでいる(例:アクセント、イントネーション)。学習者にとっては自分の発音について客観的な分析がしにくく、具体的にどのような点が問題なのか、どのように発音したら改善できるのかという点についてはわからないことが多い。このため、教師による指導が期待されることは言うまでもない。「聞きやすく内容が伝わる発音」という到達目標を達成するためには、まず自己の発音をモニターして問題点が指摘できなければならない。すなわち、教師に必要とされるのは、お手本としてのモデル音声を提供することだけではなく、学習者自身の発音に対するモニター能力の育成を支援することである。

また、以下のコメントには、発音の問題のために学習姿勢が消極的になっていく様子が伺える。「自信がない」という表現が繰り返し現れるのが特徴的である。

- ・ 自分の話し出す言葉とか、アクセントとか、時々日本人に対して、聞きにくいし、意味もあまりわからないそうです。その問題につれて、私は毎度日本語で話しなければならない時に自信がなくなって、恥しくなった。
- ・ 長い文章になると、アクセント・イントネーションが変になってしまって、正確な発音で話しているかどうかはすごく自信がなくて、段々話しの数も無意識に減ってしまった。
- ・ 長音・濁音・イントネーションなど、全体的な発音が正確ではなく、下手です。特に自信がないので声が小さくなってしまふことがとても心配です。
- ・ 今まで発音について勉強したことがなかったので、日本人の友達と話す時、いきなり発音が気になって、おしゃべりの途中、友達に「私の発音大丈夫？」と聞いたりしました。発表などをする時も、発音を気にしすぎて、発表がうまくできなかったことがあります。この授業を通して、発音について勉強しながら練習したら、もっと自信を持って話すことができると思います。

教師が考える以上に、発音上の問題がコミュニケーション上の弊害になることを経験している学習者も多いように見受けられる。たとえば「私の話してる日本語が分かりにくいと何度も言われました。それにアクセント・イントネーションもよく間違ってます」「私は「千円」と言ったら日本人の友達がいつも分からないんです」というように、日本人の聞き手に伝わらなかった経験を持つ学習者もいる。また、「日本のともだちがいつも私の発音たいへんだといっています」「私の発音は日本人がときどき分かりませんから問題になりました。アクセントは大変と言うこともありました」のように、発音の不自然さを取り上げて指摘されたという場合もある。以下に述べられている「伝えられない」「わかってくれない」「通じない」「理解してくれない」というコメントは、発音上の問題がコミュニケーションの弊害になっていることを示しており、学習者にとっては切実な問題であろう。

- ・ 自分の考えをなかなか相手に伝えられなかった。
- ・ 私の話している日本語がある時日本人が分からないようなんです。」
- ・ 発音はよくない。相手はわかってくれないことがある。
- ・ 私が日本人に話すれば日本人の相手がよく聞かないです。発音が全部へんなです。

- ・ 日本語で話す時、なまりがあって、伝えたいことが相手にうまく伝えられな時がある。
- ・ 今は無自然な発音で話しているし、日本人とスムーズに話せないし、ごかいさせてしまった時もあります。
- ・ アクセント・イントネーションの問題で通じない場合がよくあります。
- ・ 日本人と話すと同様は私が話したことを理解してくれない。
- ・ たまに日本人と話して自分が本当に言いたいことをわかってくれないから、これを直したいと思う。
- ・ ちょっと英語のアクセントが強くて、文法が正しく話してもとキドキコミュニケーションが出来ません。
- ・ コミュニケーションはできない、し、ち、き、ぎ。

以上の例から、音声上の問題は単に「なんとなく発音が不自然である」ということではなく、コミュニケーションの弊害となり、音声以外の言語領域の習得にも影響を及ぼす問題であることが明らかである。また、以下のようなコメントを見ていくと、音声上の問題（例：清濁の混同）が文章表現や語彙の習得にも影響していることが明らかである。発音に清濁の混同が起こるだけでなく、語彙を不正確に覚えてしまったり、ワープロ入力をしたとしても漢字変換がうまくできなかつたりすることが予想される。

- ・ 漢字のはつおんはときとき中国のはつおんとわかることはできません。
- ・ でんでんがあるかどうかよくわからなくて あまりはなさないでスピードもないし
- ・ 「つ」や「じゅ」や「じゃ」などの発音が上手く出来ないし、「な」と「ら」とうもなかなかはきり区別できない。
- ・ 中国なまりの発音を改善したい。カタガラはむずかしい、言いにくい、いつもつい英語のまま言ってしまった。
- ・ ほかの人から「あなたの日本語はときとき韓国語に聞こえるよ」という話を聞いた時があります。

最後に、以下の学習者のコメントから、東京語に対する規範意識が見てとれることを指摘しておきたい。日本語学習者の学習目的が多様化する中、日本の各地に定住する外国人も増えており、その地方で話されている方言を習得したいという学習者もいる。その一方で、学習者の視点からは、東京で日本語を勉強することが、東京語の発音の学習機会として捉えられているようである。特に、地方への留学経験・滞在経験のある学習者に、以下のようなコメントが多く見られる。

- ・ 半年前に、京都で交流学生として一応留学したことがありますので、関西弁が結構話の中で入っていると思って、標準語をちゃんと勉強したいです。
- ・ 今まで関西地方の方で8年間もいましたので、自分の話す日本語が標準レベルの日本語になっているかが心配です。東京地方の日本語をはやく正しく発音したいと思えます。
- ・ 京都に一年半ぐらい交換留学生をしました。すこし関西弁がはいっています。ここで直すことができたらいいなと思えます。
- ・ 日本人の友から私の発音がおおざかの発音を似ているといいましたら。

- ・ 日本に来て3年たったころ、茨木なまりということを言われました。今はどうなのか不安なのと、韓国語にない発音に自信がないので、アクセントもふくめ、勉強したいです。
- ・ その前、栃木県に1年間留学しましたので、おじさんたちのことばをなまっけてしまいました。ですから、もっとも東京のはつおんで話すことが出来たいです。
- ・ かんさいべんがまじっているので、ひょうじゅん語を使えるようになりたいです。

5. 考察

学習者に対するニーズ調査の結果、選択式の回答から「正確な発音・自然な発音で話したいから」という学習動機が高く、全体の約80%を占めていることがわかった。また、自由記述の回答から、以下の点が明らかになった。

1. 現在の日本語レベルに関わらず、すべてのレベルにおいて「日本人のような発音」「日本人みたいに話す」ということが学習者の到達目標になっており、ネイティブレベルの発音を目指している学習者が少なくない。
2. 「問題点がわからない」という学習者がいる一方、多くの学習者が自己の発音上の問題点をよく認識しており、具体的な問題点を挙げている。教師が学習者の発音上の問題を「指摘」するだけでは不十分で、具体的な「指導」が求められている。
3. 発音の問題のために、日本語学習全般において学習者が消極的になってしまうことが懸念されるコメントも目立ち、「自信がない」という表現が繰り返し現れる。
4. 発音上の問題が、コミュニケーション上の弊害になることを経験している学習者も多く、「伝えられない」「わかってくれない」「通じない」「理解してくれない」というコメントが見られる。
5. 音声上の問題は、音声以外の言語領域における習得にも影響を及ぼしている。学習者の自由記述による回答には、音声上の問題（例：清濁の混同）が文章表現や語彙の習得にも影響している例が多く見られる。
6. 東京語の発音に対する規範意識が存在する。

6. まとめと今後の課題

本稿では、早稲田大学日本語教育研究センター設置の「発音」クラスにおいて、6年間にわたり行ったニーズ調査の結果を報告した。調査の結果、学習者の音声教育へのニーズの高さが浮き彫りになった。また、学習者の自由記述から、発音の問題がコミュニケーション上の弊害になったり、消極的な学習姿勢につながったり、音声以外の言語領域の習得にも影響を及ぼしたりすることが明らかになった。

本調査の結果から明らかになった学習者のニーズに応える日本語教育を考えていく上で、積極的に音声教育の方法論を検討し、日本語教育現場で実践していくことには意義があるとえよう。今後も本調査を継続し、調査結果を音声教育実践に生かしていきたい。

資料1

学習者の自己認識している問題点は以下のとおりである。Aは初中級～中級、Bは中級～上級、Cは上級～超上級のクラスを指す。()の中は年度。なお、回答は学習者の記述のままである。

中国

A

- ・日本人の友達と話す時、いつも迷うそうでしたから私の発音はいつも間違いました。発音のリズムならよく知ろうと思っています。(2000・秋)
- ・全部です(2001・春)
- ・日本語の方言は全然分からないんです(2001・秋)
- ・難しく分かる意味の言葉の発音(2001・秋)
- ・例えば「小つ」(2001・秋)
- ・アクセントのことはあんまりできない(2001・秋)
- ・難しいかたかなの発音(2001・秋)
- ・「す」と「ず」「つ」と「づ」と「い行とえ行」(2001・秋)
- ・「く」と「ぐ」、「か」と「が」などの発音が問題になっている(2001・秋)
- ・清濁の区するできない(2001・秋)
- ・発音がよくない(2001・秋)
- ・イントネーション(2002・秋)
- ・アクセント・イントネーションが正しくない所が多いです。(2002・秋)
- ・ちょっと正しくないと思います。(2002・秋)
- ・正しい発音はわかりません。スムーズにコミュニケーションができません。(2002・秋)
- ・外来語・かたかな(2002・秋)
- ・「ん」の発音。例えば「かん」とか「ぶん」とか(2003・春)
- ・「ゆ」と「よ」。例えば「しゅ」「しょ」(2003・春)
- ・「う」。例えば「しゅう」と「しゅ」、「しょう」と「しょ」(2003・春)
- ・小さい「つ」。例えば「カット」(2003・春)
- ・「す」と「つ」の発音(2003・春)
- ・流暢に話してできない。(2003・春)
- ・自分の発音の問題があまりありませんけど、聴解と口頭表現は下手です。(2003・春)
- ・私は日本語を独学していたから、正確な発音がよくできません。特に、南京人の私は「な」と「ら」行の発音の違いをよくわかりません。その他、「ち」と「し」、「じ」と「つ」、「っ」と長音いろいろな問題があります。(2003・春)
- ・カタカナの発音があります。日本語の発音を聞く時「しゅ」と「しょ」(2003・秋)
- ・アクセントがよくできません。発音がはっきりないです。速いすぎです。(2003・秋)
- ・日本人らしくない。流暢に話せません。(2003・秋)
- ・日本語を勉強するのは初めてです。今、聞くと話すことがあまりできませんが、正確な発音方法が学習したいです。(2003・秋)

- ・問題点は何も分かりません。話すときもし速ければ聞き取れません。(2003・秋)
- ・long sound. か&が、と&ど、た&だ、て&で。(2004・春)
- ・日本語のアクセントは難かしいです。(2004・春)
- ・自分の考えをなかなか相手に伝えられなかった。また、話すスピードがおそいです。アクセントも問題と思う。(2004・春)
- ・自分も知らない。でも友達は“あなたの発音は日本人と違います”と言ってとても心配する。(2004・春)
- ・アクセントがよくないと思います。(2004・春)
- ・アクセント・イントネーション。(2004・秋)
- ・拗音は正しくはなすことがありません。速い話せません。アクセントはちょっと日本人と違います。(2004・秋)
- ・イントネーションがただしくない。(2004・秋)
- ・流暢に話すことができない。時々アクセント・イントネーションは間違いがある。例えば、雨と飴。(2004・秋)
- ・アクセント、イントネーションがあまりよくないです。(2005・春)
- ・アクセントがたくさんです。(2005・秋)
- ・話すスピードも遅いです。(2005・秋)
- ・“が”と“か”、“だ”と“た”、“じ”と“ち”の発音(2005・秋)
- ・単語のアクセントについて(2005・秋)
- ・音調だと思います。同じふりがなですが、音調が違いますが、その意味も違うようになります。(2005・秋)
- ・たとえば①パー バー、②カ ガ(2005・秋)
- ・大学に習んだ日本語は利用するチャンスが少なかったため、どう読んだらいいかいつもこまりました。今話す日本語は中国語の日本語みたいですが、これからがんばれば上手になるかもしれません。(2005・秋)
- ・よく違うイントネーションで話します。日本人のような発音することができない。(2005・秋)
- ・中国語で四声があるから、日本語を話しとき、いつも中国語っぽいで、まちがったの意味もかわりました。(2006・春)
- ・発音はふ正確。(2006・春)
- ・スピードあおそい。(2006・春)
- ・発音というのは自分の苦手です。特に音調とか発音の長さとか、高さとか、てんてんとか、あまり注意していないのです。おかしいところが多いです。(2006・春)

B

- ・アクセント(2000・秋)
- ・話をする途中に、五十音の読み方は違いました。日本単音の発音は難しい(2001・春)
- ・イントネーションがおかしいと思います(2001・春)
- ・音がちさい(2001・春)
- ・きれいくない(2001・春)
- ・いつも自分が言った日本語の言葉を他の人が違いました。その原因は発音の重音と促音などよくわ

からないです。(2001・春)

- ・話し方がはやい(2001・秋)
- ・日本語の連続読みには弱い(2001・秋)
- ・今、日本語を考えながら話しています。すらすらしゃべるのができません。(2001・秋)
- ・広東語のアクセントがまざってしまいます(2001・秋)
- ・促音がよく足りないというところ(2001・秋)
- ・アクセントとイントネーションが問題だと思います(2001・秋)
- ・アクセントやイントネーションの問題もあります(2001・秋)
- ・ある言葉のアクセントはおかしいです(2001・秋)
- ・アクセントの間違いが多い(2001・秋)
- ・アクセントが時々間違ふことがある(2001・秋)
- ・「たちつてと」の発音がちょっと問題になります(2001・秋)
- ・鼻濁音が苦手です(2001・秋)
- ・日本人との交流はあまりにも不便です(2001・秋)
- ・日本には青年たちはよく使うことばはわからないんです。(2001・秋)
- ・今まで何度も日本人とコミュニケーションを行いました。知らない日本人から「中国の人」と言われた時、自分の日本語はまだです。今後日本人だと思われるような日本語を勉強したいです。(2002・秋)
- ・単語のアクセントはまちがいがやすい。話す時、自然な発音できない。(2003・春)
- ・「ン」「ー」の拍がちょっと短いです。日本人のような自然なアクセントが発音できなさそうです。(2003・春)
- ・アクセントが正しくない。(2003・秋)
- ・アクセントには正しくないところがあると思っております。無声化の発音もうまくできません。(2003・秋)
- ・日本語の練習が不足なので、話す時はきんちょうして、発音がはっきりじゃないです。日本人の発音がときどき聞きとれません。(2003・秋)
- ・日本語のアクセントがよく把握できないし、長い文が流暢に話せないです。日本語を話す時、自分が外国人ということがすぐ分かれた。(2003・秋)
- ・国内で日本語の授業は日本人の先生ではないため発音の面でアクセントやイントネーションなどがあまりはっきりしていなかったのです。特にアクセントが間違っている所がたくさんあってやはり外国人式の日本語だなあと感じさせます。(2003・秋)
- ・単語のアクセントは常に違います。中国で南京語の中に「な」と「ら」のアクセントを分けることができません。それで私の問題点はここです。(2003・秋)
- ・①日本語の単語のストレスや重音が特に苦手だと思います。②長い語句にどこでストップするかあまり分からないんです。(2004・春)
- ・「タ」と「ダ」、「ヒ」と「シ」ははっきりしない。(2004・春)
- ・か、け:これだけでできるけど、言葉の場合、正確な発音しにくい。たとえ、健康、関係などの発音、けん、かん をしにくい。かならず け、ん、か、ん、一個ずつできる。(2004・春)
- ・アクセントがおかしいです。そして「だ」と「た」、「で」と「て」が日本人らしく発音できません。(2004・春)
- ・問題点はいろいろありますが、具体的に言えません。何か問題が自分で分かりません。(2004・春)

- ・聞きとりにくいので、アクセントはいつも間違いから。(2004・春)
- ・アクセントがおかしいから、聞き手はわからない時もあります。(2004・春)
- ・アクセントの法はちょっと問題があると思います。聴くのは授業の先生の話をよくわかりますけど、普通の日本人と交流する時、聴き取れないところはいつもあります。(2004・春)
- ・私は今年の3月に日本に来ました。実は今回は日本語で話すのが初めてです。これまで、北京大学で法律を専門として勉強していましたが、日本語の勉強は独学で教科書を読んだり、テープを聞いたりしていました。ですから、きれいで正確な発音が今までできません。でも負けないで、一生懸命頑張ることにしました。戸田先生の授業はぜひいただきたいと思います。(2004・春)
- ・長音と「h」と「っ」。アクセント・イントネーション。(2004・春)
- ・単語を覚えた時、アクセントをよく覚えました。しかし、話す時、自然に発音することができません。へんなアクセントとイントネーションをします。それに、長い文をぺらぺらに話したいです。(2004・春)
- ・①アクセントがよくない②自然な発音が出てない③スピードが速い④自分が気がつかなかった問題がまたいっぱいあると思ってます。(2004・春)
- ・アクセントがたぶんちょっとへんだと思います。長音と端音が難しい。(2004・秋)
- ・アクセントが分かりません。日本人が話すことが聞き取りません。(2004・秋)
- ・発音とアクセント・イントネーションがへんですと思います。(2004・秋)
- ・今までの日本語の勉強はほとんど独習で、専門的な指導をいただきたことがないので、アクセントとかイントネーションとかあまり自然ではありません。(2005・春)
- ・日本語を話すとき、外国人のアクセントくせがあるので、日本人ように話したいです。(2005・春)
- ・みみが弱くて、他人が話す時よくわからない、促音“っ”、“う”長音がある単語とが、困る。(2005・春)
- ・アクセントはいつもただしくないと思います。(2005・春)
- ・流暢に話すことはあまりできません。(2005・春)
- ・単語のアクセントに迷っている、アクセントの規則は分かりません。(2005・春)
- ・発音のアクセントがあやしい、単語の発音が正しくない。(2005・春)
- ・時々アクセントは日本人と違うと思う。(2005・春)
- ・正確な発音はもっと練習したければならない。(2005・春)
- ・半年前に、京都で交流学生として一応留学したことがありますので、関西弁が結構話の中で入っていると思って、標準語をちゃんと勉強したいです。(2005・秋)
- ・同じ単語でも違った言葉に入ればそれぞれのアクセントがわからないことです。(2005・秋)
- ・アクセント・イントネーションは時々間違えますので、自分言いたいことは違う意味を伝えてしまった。例えば、雨と飴、柿と牡蠣とか。(2005・秋)
- ・イントネーションはちょっと変だと思います。(2005・秋)
- ・アクセントの間違いが多いです。(2006・春)
- ・話すスピード、イントネーション (2006・春)
- ・らりるれろ (2006・春)
- ・促音、長音 (2006・春)

- ・早口が格好いいと思ひまして、ついつい早く話したくなりましたが、アクセントとイントネーションはとっても足りていません。私を助けてください。(2006・春)
- ・言いたいことばの発音は時々正しくないこと。(2006・春)
- ・語調のこと、日本人の話し方と違いますから。(2006・春)
- ・イントネーションはちょっとむずかしいです。今まで日本語の正しい発音方法を学習したことないから、一度学びないんです。それから、確かに日本語の発音のほうが問題があるから、きれいな日本語を話したいんです。(2006・春)

C

- ・自分の発音と音調が不標準で相手の日本人から聞いてよくおかしいという感覚があります。(2000・秋)
- ・私の話している日本語がある時日本人が分からないようなんです。(2000・秋)
- ・長音と単音の区別(2001・春)
- ・話が速くなると、はっきり話せない(2001・春)
- ・中国の発音の仕方です。(2001・春)
- ・アクセントもよく間違っています(2001・春)
- ・発音がちょっと変だと思う(2001・春)
- ・ときどき中国語に似ている発音が入っている(2001・秋)
- ・「ん」の発音はいつも上手ではありません(2001・秋)
- ・アクセントが強いと言われます(2001・秋)
- ・アクセントに特に弱いと思います(2001・秋)
- ・単語のアクセントです。一つの単語の発音は分かりますが、文に入れて、発音アクセントが変わる場合が多いので、よく分かりません。単語の平板型と尾高型の区別がわかりますが、どの単語が尾高型か、どの単語が平板型か、覚えられないんです。(2002・秋)
- ・あんまり流暢とは言えません。時には 変なアクセントが出てきます。(2002・秋)
- ・清音と濁音の発音がよくできない。例えば「た」と「だ」の発音の区別等(2002・秋)
- ・「なにぬねの」と「らりるれろ」の区別。「フ、フィ」の発音。「がぎぐげご」(鼻濁音)。アクセント。(2003・春)
- ・流暢に日本人らしく話せません。(2003・秋)
- ・濁音と無気音の区別がまだしっかりと見に付いていない。(2003・秋)
- ・促音、長音、「た行」の発音ははっきりできない。若者が使っている言葉の発音と年寄りの発音がわからない。(2003・秋)
- ・かなの発音とイントネーション。(2003・秋)
- ・いつも自分の考えたように話し出して、あまりアクセントのことを考えません。(2003・秋)
- ・朝鮮族ですから日本語のアクセントがよくない。日本語でしゃべってもすぐ朝鮮族であることがわかります。日本人らしい日本語を勉強したいです。(2004・春)
- ・促音と長音ははっきりしなないです。(2004・春)
- ・自然ではないことです。(2004・春)
- ・短音の発音をよく把握していません。話すときに母語のイントネーションが出てしまいます。(2004・春)

- ・促音。た、だ。(2004・春)
- ・アクセントがよくないですから、日本人と比べないと自己がどう発音か分かりません。(2004・春)
- ・日本人に日本語でしゃべっても相手がわからないこと。(2004・春)
- ・アクセント・イントネーションは苦手。清音と濁音。促音。(2004・春)
- ・自分の問題はまだまだよく分からないから先生の指導を受け取りたい。(2004・春)
- ・①発音はよくない。相手はわかってくれないことがある。②アクセント・イントネーションはよくないので、発音はおかしい。(2004・春)
- ・①アとエの区別。来・変・三・牛井・授業。Ex はとへ。②アクセントがうまくできません。(2004・春)
- ・日本語のアクセントがまだ日本人らしくない。(2004・春)
- ・私は早口だと思いますので、特にリズムとイントネーションがよくできてないのです。(2004・春)
- ・日常会話は大丈夫だと思いますが、自然でイントネーションよく話すことはまだできません。また、女の口調と男の口調を間違えることがよくあります。もっと流暢に話せるようになりたいです。(2004・春)
- ・中国人特有なクセがあるといろいろな人から聞きましたが、自分には分かりません。そして、身の周りの日本人は皆んな私の発音の間違いどころをやさしく許して下さいますが、勉強にはなりません。大体あっていますから大丈夫とは思いません。細かいところも直してもらいたいし、自分もその能力が今はないが、これから習いたいと思います。(2004・春)
- ・注意しなかったら、文法が間違ったところが多いです。流暢に話すことが出来ません。(2004・春)
- ・日本語の高さはなかなか上手にできない。(2004・春)
- ・アクセントがなかなかうまくできません。(2004・春)
- ・日本語の正しい発音に自信がないのです。(2004・秋)
- ・発音が正確でない、あるいははっきりしていないです。アクセントもおかしくなる場合があります。(2004・秋)
- ・自然な発音ができません。(2004・秋)
- ・アクセント・イントネーションにはまちがったところがあると思います。(2004・秋)
- ・もしちょっとはやいスピードで話したら何か正しく発音すること問題が出てきます。そして無声音節による誤りです。例えば「き」「ふ」とかちょっと大変です。(2004・秋)
- ・日本語で声を出してから、やはりすぐ外国人だと言われています。したがって、日本人の発音とかイントネーションと同じように日本語で話したいです。(2004・秋)
- ・イントネーションとアクセントはあんまり正しくない場合があるから。(2004・秋)
- ・中国語のアクセントの影響を受けますから、発音をよく間違えます。話すスピードもおそいです。(2004・秋)
- ・アクセント問題。流暢に話せない。文章用語を使いまちがう。(2004・秋)
- ・長音、促音とアクセントイントネーション。(2004・秋)
- ・発音があまり正しくない。流暢に話せない。時々自分の国の発音が出てくる。(2004・秋)
- ・アクセント・それに発音の正確性に問題があります。(2004・秋)
- ・アクセントのせいで誤解されたことが時々あります。(2004・秋)
- ・長音、促音はよく発音できない。音調。(2004・秋)
- ・アクセントがおかしいと言われたことがある。(2004・秋)
- ・関西で日本語を勉強していたので、アクセントのことについて弱いです。(2004・秋)

- ・「雨と飴」「橋と箸」の違いが区別できない場合が多い。緊張するほど話すスピードが落ちてくる。(2004・秋)
- ・アクセント・イントネーションについてあまりうまく把握できない。自分が言いたい事を相手に通じられない時がある。(2004・秋)
- ・「か、け」の発音はことばのなかで間違いやすい。例えば、「税関」が「ぜいけん」になっちゃった。(2004・秋)
- ・アクセントとイントネーションが自然ではないことです。(2004・秋)
- ・発音は聞き取りにくい。(2004・秋)
- ・1)発音の中には母語のなまりがあること 2)アクセントやイントネーションを日本人のように正確にキャッチすることができないこと 3)分節の区切りや門脈における全体の流暢さに欠けておること (2004・秋)
- ・読むだけでまあまあですけど、話す場合には、単語や慣用型を思い出すのは時間がかかるので、つい発音が正しくなくなってしまいます。(2005・春)
- ・アクセントはまだうまくないです。(2005・春)
- ・アクセント・イントネーションが下手で、話し相手にとって、聞きにくいと思われれます。(2005・春)
- ・よく使い違いなのは感嘆語とか句末の言葉です。(2005・春)
- ・日本語を勉強する一方、上手に話せて、日本人みたいに話せるように頑張りたいです。(2005・春)
- ・アクセントがわからない。(2005・春)
- ・話したいことは流暢に日本語らしい日本語が話せない。(2005・春)
- ・アクセントやイントネーションを意識すると、流暢さを失ってしまいました。(2005・春)
- ・発音がちょっと硬いです。日本人らしくないです。(2005・春)
- ・「た、つ、て、と」の発音ははっきりしないとよく言われる。(2005・春)
- ・清音と濁音を区別しないこと。(2005・春)
- ・アクセントの間違いがあること。(2005・春)
- ・正確な発音、アクセントはできません。(2005・春)
- ・イントネーションはなんとなく変だと思えます。(2005・春)
- ・私は日本語を話す時、時々「っ」とか「°」、たとえば、外国語(がいこく語)を(かいこく語)だと言います。こまかい部分によく誤ります。また、アクセントもちょっとへんな発音をすることも常に発生します。(2005・秋)
- ・自分のアクセント、イントネーションがおかしくて直したいです。(2005・秋)
- ・アクセント、流暢性、正確で自然な発音が弱いから。(2005・秋)
- ・アクセント(2005・秋)
- ・じぶんがいうことが日本人のきく者は意味がわかるけど、おかしいと思うから、こまります。(2005・秋)
- ・発音を練習したことがなかったです。(2005・秋)
- ・「た、ち、つ、て、と」と「だ、ぢ、づ、で、ど」といった清音と濁音が上手く区別できない(2005・秋)

- ・アクセント・イントネーションを時々間違える。(2005・秋)
- ・アクセントや話しペースは日本人らしいではありません。(2005・秋)
- ・アクセント・イントネーションが苦手です。いちいち単語のアクセントを覚えていないので、いつも勝手に発音しています。(2005・秋)
- ・アクセントの違う単語を区別することができません。たとえば、ドライバー。(ねじまわしと運転手) (2005・秋)
- ・必ず何かの問題点があるが、自分が分からない。でも、自分の発音がまだきれいではないと思う。(2005・秋)
- ・自分の発音にはどこかが不自然とか、不正確なところがあるように時々感じますから。(2005・秋)
- ・発音が難しい。(2005・秋)
- ・アクセントや話の間、タイミングなど。(2005・秋)
- ・高低が不明確。(2005・秋)
- ・なにが問題点かよく分かりません。お教えてください。(2005・秋)
- ・時々単語を文に入れて、話すと、発音がおかしくなります。(2006・春)
- ・「え」段の発音がきれいではない。(2006・春)
- ・「な」と「ら」行の区別がはっきりしていない。(2006・春)
- ・イントネーションが自然ではない。(2006・春)
- ・長い文章になると、アクセント・イントネーションが変になってしまって、正確な発音で話しているかどうかはすごく自信がなくて、段々話しの数も無意識に減ってしまった。(2006・春)
- ・アクセントが悪い。(2006・春)
- ・長音の発音がよくできない。(2006・春)
- ・今まで関西地方の方で8年間もいましたので、自分の話す日本語が標準レベルの日本語になっているかが心配です。東京地方の日本語をはやく正しく発音したいと思います。(2006・春)
- ・アクセント (2006・春)
- ・日本語の中で、発音が難しい単語は、私にとって非常に難しいである。バイトで「またご利用ください」ということばが速ければ速いほど発音するのが難しくなります。(2006・春)
- ・アクセントの間違いが多い (2006・春)
- ・アクセントの間違いが多い (2006・春)
- ・しの発音に自信がない (2006・春)
- ・「た」と「だ」、「か」と「が」 (2006・春)
- ・時々、アクセント、イントネーションのまちがいがある。(2006・春)
- ・アクセントがはっきりわからない、特にこまかいところは標準に発音することができない。(2006・春)
- ・日常の会話がふつうに流暢に話せるのに、発表する時よく発音がおかしくなったりして、アクセントやイントネーションを把握できなくなるところ。(2006・春)
- ・アクセントの高さと低さの区別がむずかしいです。(2006・春)
- ・「ㇿ」と「ㇾ」分別が難しい、「っ」も難しい (2006・春)

- ・アクセントが全部へんです。イントネーションも悪い (2006・春)
- ・流暢に話すと日本人とスムーズにコミュニケーションとかできない。(2006・春)
- ・イントネーション、スピード (2006・春)
- ・早口になりがちであることに気付いた。(2006・春)
- ・イントネーションがあまりよくない。(2006・春)
- ・単彙など正確に発音できない。(2006・春)
- ・が、ぎ、ぐ、げ、ご、っ、んの発音がちょっと不自然だと思います。(2006・春)
- ・イントネーションは日本人ぼくないので、心配です。外国人だとわからないほど発音をきれいにしたいと思っています。(2006・春)
- ・アクセントやイントネーションとかにまだ問題があります。(2006・春)
- ・アクセントとイントネーションが問題です。(2006・春)
- ・濁音とちいさい「ッ」の場合、発音しにくいです。(2006・春)
- ・京都に一年半ぐらい交換留学生をしました。すこし関西弁がはいています。ここで直すことができましたらいいなと思います。(2006・春)

台湾

A

- ・日本人とコミュニケーションができないです。練習したいですけど、チャンスがありません。(2000・秋)
- ・正確の音調(2001・春)
- ・音調は正しくないです(2001・春)
- ・外来語の発音(2001・秋)
- ・文のアクセントがときどき間違っている(2001・秋)
- ・「っ」「づ」「ず」など、それも一の問題点だと思う(2001・秋)
- ・会話と若い人が良く使う言葉(2001・秋)
- ・クラスの外で日本人が話す日本語は分かりません(2001・秋)
- ・日本人は私の発音を聞かれている外国人を存じます。重(高)低音の分別がよくわかりません。(2003・春)
- ・私のイントネーションはちょっとおかしいですから、自然な発音で話したいです。(2003・春)
- ・自分の話し出す言葉とか、アクセントとか、時々日本人に対して、聞きにくいし、意味もあまりわかりません。その問題につれて、私は毎度日本語で話しなければならない時に自信がなくなって、恥しくなった。(2003・春)
- ・単語はよくわかりますときにも正しく発音できません。そして正確な発音を学びたくて、日本人と同じような流暢に話したいです。(2003・春)
- ・正確な発音。(2003・春)
- ・あまり正確でない発音で話すと思っています。それから、あまり流暢に話すことができません。(2003・春)
- ・正確な発音を話しにくくて、聞きにくい。イントネーションまちがいます。日本語よむ時、いつポーズしたらいいかわからない。(2003・春)
- ・音調はただしくない。(2003・秋)
- ・重音と語調は正しくない。(2003・秋)

- ・アクセント・イントネーションをもっと練習したい。正確な発音で話したいから。(2004・春)
- ・イントネーションよくできません。アクセントも大問題。正確な発音ができません。(2004・春)
- ・発音はちょっと正確じゃない。おかしいです。(2004・秋)
- ・イントネーションがよくわからない。(2004・秋)
- ・ことばのアクセントが間違ふ。文章を読むとき、アクセントが違う。(2005・春)
- ・話すの機会がなかったから、発音の問題があります。(2005・春)
- ・発音は清楚にありません。(2005・春)
- ・音調と濁音。(2005・秋)
- ・t音とd音ちょうどむずかしい(2005・秋)
- ・そして、アクセントが難しい(2005・秋)
- ・じとちはちょっとわかりません。不正確なと不自然な発音(2005・秋)
- ・アクセント・イントネーションはわるいです。(2005・秋)
- ・「ゝ」ありと「ゝ」ないとき、わかりません。(2005・秋)
- ・のばす音と小さい「つ」と「ん」は。(2005・秋)
- ・時々日本語を話している時、中国語の発音を Mix up します。(2005・秋)
- ・カタカナの発音は時々英語の発音を Mix up します。(2005・秋)
- ・アクセントがあるし、流暢に話せません。(2005・秋)
- ・発音の問題点あまり知りません。(2005・秋)
- ・カタガナの発音(英語できますから)流暢ではなりません、アクセント(2005・秋)
- ・長いと短い発音の問題、濁音の問題(2005・秋)
- ・“ゝ”と“ゝ”、“短音”と“長音”時々間違っている(2005・秋)
- ・濁音(2005・秋)
- ・私の日本語の発音はアクセントがどうかかわからないですが、練習したいと思います。(2006・春)
- ・正確な発音がしにくくて、イントネーションを練習したいです。(2006・春)
- ・外来語の単語を話す時、アクセントは正しく話せません。(2006・春)
- ・日本語を聞く時、「ち」、「つ」、「じ」などかはっきり聞けません。(2006・春)
- ・発音アクセント(2006・春)

B

- ・ある時自分は正しい発音をすると思うのに日本人の友達がやはりわかりません。しかし、自分の問題点がわかりません。(2000・秋)
- ・問題点がたくさんある(2000・秋)
- ・濁音と半濁音もはっきりわけないと思います。(2001・春)
- ・まだわからない(2001・秋)
- ・外来語と口頭語などが苦手です(2001・秋)
- ・速く話すことができません。いつもおそく話していますが、そのように話すれば、日本人にとってちょっと変な感じしています。(2001・秋)
- ・したがうごきはやくないかもしれない(2001・秋)
- ・促音(2001・秋)

- ・「ち」と「じ」、「か」と「が」がなども苦手です(2001・秋)
- ・濁音(点と丸)例えば「ば」や「ぱ」(2001・秋)
- ・話したいことはときどきはっきり説明できない(2002・秋)
- ・アクセントがあります。カタカナを話す時、つい英語の発音を話してしまいました。カタカナの発音が私にとってとても難しいと思います。(2002・秋)
- ・「ツ」と「一」の発音が難しい。アクセントもあまり分からない。(2003・春)
- ・アクセント、イントネーションの発音は少し分からないと思います。(2003・秋)
- ・高低音、よく間違ふということ。(2003・秋)
- ・読みことは大体だいじょうぶなのに、流暢にはなすことは苦手だと思います。(2004・春)
- ・言葉のアクセント。(2004・春)
- ・発音はちょっと変だけど、私は流暢に話すことができないので、学びたいです。(2005・春)
- ・って、っでなど…(2005・秋)
- ・わかりません…(2005・秋)
- ・動語のアクセントがよくわからなくて、誤解されやすいし、自分が日本人とコミュニケーションするとき自信がありません。(2005・秋)
- ・同じな発音の単語でも、アクセントが違って、そのアクセントを区別しにくいです。(2006・春)
- ・促音と濁音の発音ははっきりできません。(2006・春)
- ・語調がおかしいところです。(2006・春)

C

- ・自分の問題点がテレビのニュースを聞いて分かることがあるのですが、聞いて分からないこともあります。(2000・秋)
- ・「ji」や「ti」などの発音(2001・春)
- ・長い漢字名詞などのアクセントとか助詞のイントネーション(2001・春)
- ・長い文のアクセント(2001・春)
- ・長い文を話すときアクセントもちよっと自信が無い(2001・春)
- ・外来語の長音(2001・春)
- ・はっきり分からない(2001・春)
- ・言葉のイントネーションが正しくないのでちよっと困ります(2001・秋)
- ・アクセント、イントネーション(2001・秋)
- ・日本語を勉強し始めたときの先生は日本人の先生ではなかったので、発音はたぶんあまり日本人らしくないと思って、自分の発音を直したいです。それに、日本人らしいような発音が勉強したいです。(2002・秋)
- ・どんな発音が正しいですかという問題がいままでよく分からないです。そしてアクセントも不自然だと思います。(2002・秋)
- ・「か」行と濁音の発音はちよっと苦手だと思います。「な」行と「ら」行は時々聞き取れないから、正しく発音できるかどうかは自身を持ってません。(2003・春)
- ・たまにアクセント・イントネーションが不自然になってしまい、もっと練習したいです。(2003・春)
- ・アクセント←超〜苦手です。(2003・秋)

- ・問題が多すぎて、書ききれないです。(2004・春)
- ・①アクセント・イントネーションの問題。分からない単語や外来語のアクセント。いつも自分の感覚で発音してるから、合ってるかどうかは(もし日本人の友達が直してくれなかったら、変な発音のまま覚えてしまうのです。)全然分かりません。規則とかありますか。②練音が足りません。(2004・春)
- ・大学の日本語学科で勉強しても日本語の環境がないから時々日本語で話し出す時、正しいアクセントで話せるかどうかいつも困っている。また、日本人と話す時たぶん自分の正しくない発音によって、よく相手ははっきり理解できなさそうな時もある。(2004・秋)
- ・同じ単語が文の中で違うところで出てるとアクセントまた違います。(2004・秋)
- ・長い文章で話したらアクセント・イントネーションがくずれます。(2004・秋)
- ・アクセント・イントネーションが怪しいです。(2005・春)
- ・日本語の単語のアクセントがわからない。(2005・春)
- ・「だ」と「た」、「と」と「ど」、「き」と「ぎ」の発音かききとれない。(2005・春)
- ・話すスピードが速くなる時に、発音ははっきりしなくなってしまう。(2005・春)
- ・長音時々脱落してしまう。(2005・春)
- ・アクセントは時々日本人のような平音的な発音ができないこと。(2005・春)
- ・短い話しや単語だけであれば、発音はまあまあと思いますが、長い話しをする時に、滑らかにはできません。しかも話しが長いほど、発音はよけいにおかしくなります。(2005・春)
- ・「な」と「ら」を一緒に読むと発音しにくくなる。「っ」と「ー」も苦手です。(2005・春)
- ・アクセントとイントネーションの問題(2005・秋)
- ・長い文章を読んだ時に、切るところがわからないこと。(2005・秋)
- ・「か」と「が」、「た」と「だ」、「と」と「ど」の音は聞き取りにくい。(2005・秋)
- ・外来語の片仮名の読み方が苦手なこと。(2005・秋)
- ・アクセントはときとき違います。(2005・秋)
- ・何年間も日本語勉強しましたが、流暢で、日本人と同じようにしゃべりたいです。(2005・秋)
- ・アクセント。(2005・秋)
- ・イントネーションが問題だと思います。同じひらがなでも発音が異なる場合、例えば、箸と橋です。(2005・秋)
- ・発音ははっきりしていません。(2005・秋)
- ・濁音の発音や聞き方、語調は問題あると思う。(2005・秋)
- ・母語で話す時と同じではっきりしないこと。(2006・春)
- ・アクセントについて弱いです。(2006・春)
- ・た行の発音ははっきり発音できない。(2006・春)
- ・小さくと長音が時々忘れていきます。(2006・春)
- ・イントネーションもあまりよくない。(2006・春)
- ・アクセントの間違が多い点。(2006・春)
- ・「ゝ」「っ」「っ」の発音はよくない。(2006・春)
- ・ただしいアクセントはわからない。(2006・春)
- ・こえが小さい。(話すとき、こえが小さくなる)(2006・春)
- ・私のアクセントはおかしいと思います。(2006・春)

- ・「ている」ということは今「てる」を話し、「い」はいらないような文句、は知らないので、たくさん習いたいと思います。(2006・春)
- ・だいたい大丈夫と思います。(2006・春)
- ・きれいな発音ができない。特に、例えば、上司、助司という似っている単語、そして小さいな「っ」が付いている単語、一番大変なのは(じょ) そういう発音は全然だめだと思います。(2006・春)
- ・アクセントのこと、スピードが速めにやりたいとき、はっきり話せない。(2006・春)
- ・2つの2字漢語が並べているときに、どこにアクセント核を置くかよく迷う。(2006・春)
- ・辞書はアクセントが付いていないので、勝手に読んだら間違いやすい場合が多いです。(2006・春)
- ・動詞のそれぞれの変化した形、て形など、アクセントも違って困っています。(2006・春)

香港

A

- ・コミュニケーションをスムーズができない(2001・秋)
- ・日本語でコミュニケーションをスムーズに行わない(2001・秋)
- ・漢字のはつおんはときとき中国のはつおんとわかることはできません。(2002・秋)
- ・いつでもはっきり発音をはなさない。(2002・秋)
- ・正確な発音はよくできません。(2003・春)
- ・「ぎ、じ、ず、で、ど...」発音が難しいと思います。(2003・春)
- ・長音・短音、「っ」という発音は明確でわかりません。(2003・春)
- ・heavyアクセントがあります。日本語を話すとき日本人は「私が外国人」を分かります。Intonationも正しくではありません。(2003・秋)
- ・I have difficulties with sound like とandど, てandで, かandが. Long sound such as ありがとう is difficult too. (2004・春)
- ・アクセント・イントネーションはよく分かりません。流暢に話せません。話し言葉も学んだことはありません(2004・秋)
- ・づ、ずの発音。不自然な発音。「ちゃ、りゃ」とか難しい。(2004・秋)
- ・正確な発音はよくできません。特に漢字、小さい“っ”の発音、りょ/りゅ。(2005・春)
- ・イントネーションはときどきまちがえた。それで、私は話すのことちょっとわからない。(2006・春)

B

- ・「きょう」などの促音やアクセント、イントネーションを勉強したい。(2000・秋)
- ・長音・濁音・促音なども苦手です(2001・秋)
- ・「っ」や「じゅ」や「じゃ」などの発音が上手く出来ないし、「な」と「ら」とうもなかなかはきり区別できない。(2001・秋)
- ・長音と促音をきれいに話せません。イントネーションが間違っ、聞き手がわからない場合もあります。話す時、文章がなかなかおられないので、流暢な日本語が話せません。(2002・秋)
- ・自然に話せない。特にカタカナや長音など。「っ」や「づ」や「じ」や「ち」など発音の違いが区別しにく

いと感じています。(2003・春)

・イントネーションは日本語らしくないそうです。長音と単音と促音などスムーズにできない。広東語のアクセントがあると思います。(2003・秋)

・私の一番の問題点は「な」行と「ら」行はいつも逆に発音してしまった。また、拗音と濁音もいつも困っている。

さらに、単語のアクセントとイントネーションはいつも正確に発音できない。(2003・秋)

・時々「り」と「に」という発音はちょっとはつきり話せない。自然に話せない。流暢に話せない。(2004・春)

・拗音をゆっくり発音できるが、早く発音しにくい。会話をする時、いきなり正しい／規則で習ったアクセントで話せないこともある。イントネーションをもっと練習したいです。(2004・春)

・「なにぬねの、らりるれろ、さしすせそ、ざじずぜぞ」正しく話せません。(2005・春)

・アクセント・イントネーション。(2005・春)

C

・中国なまりの発音を改善したい。カタガラはむずかしい、言いにくい、いつもつい英語のまま言ってしまった。(2000・秋)

・いつも母語のアクセントで日本語を話します。長音と単音をよく話しません。(2001・春)

・漢字の読み方をよくはなせません(2001・春)

・アクセントとイントネーション。(2004・秋)

・「な」と「ら」の発音はあまりはつきり言えない。イントネーションの間違が多いと気がする。(2004・秋)

・母語の影響でアクセントは日本語らしくない。(2004・秋)

・アクセントとイントネーションはよく違った。(2005・春)

・アクセントとイントネーション、濁音、流暢。(2005・春)

・不自然な発音が多いです。アクセント・イントネーション弱い。(2005・春)

・「ん」とか「ッ」とか長音などの発音ははつきりしない。(2005・春)

・自然的なイントネーションはできない(2006・春)

・アクセントは難しいと思う(2006・春)

・発音を練習する時間がなくて、アクセント・イントネーションもないから(2006・春)

韓国

A

・男らしい声(2001・春)

・韓国人だけのアクセント(2001・春)

・イントネーションがおかしい(2001・春)

・インターネーションがおかしいと思います(2001・春)

・「ん」の発音がよくできない(2001・春)

・発音がかたいと思います(2001・春)

・わたしの発音は日本人のと異なりますのでそれが問題だとおもいます。(2001・春)

・自然ではない発音(2001・春)

・よく分らないんですが、声の高さが変らないようです。(2002・秋)

- ・そくどがおそいです(2002・秋)
- ・よくわかりませんがおそいです(2002・秋)
- ・国語の発音もよくないです。舌が短いです。(2002・秋)
- ・「つ」とか「ち」の発音がむずかしいし、イントネーションの問題があると思います。(2002・秋)
- ・でんでんがあるかどうかよくわからなくて あまりはなさないでスピードもないし(2002・秋)
- ・アクセント・イントネーションがかんこくごてき(2002・秋)
- ・濁音を区別すること、連音を理解することが難しいです。(2002・秋)
- ・「ㄷ」があるとなじみの発音の区別ができません。(2002・秋)
- ・濁音を区別すること、連音を理解することが難しいです。(2002・秋)
- ・「ㄷ」があるとなじみの発音の区別ができません。(2002・秋)
- ・長音とそくおんがよくきこえません。くべつがよくできません。(2002・秋)
- ・不正確な発音。(2002・秋)
- ・長音とそくおんがよくきこえません。くべつがよくできません。(2002・秋)
- ・不正確な発音。(2002・秋)
- ・アクセント・イントネーションがありません。「ツ」が難しいです。(2003・春)
- ・ㄱ or ㄷ の長音の短音など私の発音は問題がたくさんあります。(2003・春)
- ・わかりません。(2003・春)
- ・韓国的な発音で、なんかイントネーションをやるのがまだおかしいとおもっています。人々の前で話すことがいちばんむずかしいです。そのときにはやさしいぶんしょもむずかしくなります。(2003・春)
- ・私が日本人に話すれば日本人の相手がよく聞かないです。発音が全部へんなです。(2003・春)
- ・イントネーションが韓国語と同じいにしますから、外国人の日本語を言いますから日本人そう日本語を言いたいです。時々日本人は私の発音が聴かない時もあります。“つ”と“が”発音がむずかしいです。(2004・春)
- ・日本語と韓国語とちがう発音がむずかしいので、もっとせいかくて語りたい。日本語らしい日本語ができないことが次点です。(2004・春)
- ・あんまり発音が正確ではなく日本語が韓国らしくなってべんきょうすればもっときれいになると思います。(2004・春)
- ・「つ、づ」のはつおんがよくできません。難しいよ。「すとず」も。(2004・春)
- ・日本語のイントネーションがちがうから、発音も正確ではないと思う。(2004・春)
- ・アクセント・イントネーション。(2004・秋)
- ・アクセントが一番だと思います。(2004・秋)
- ・全部問題だと思います。(2004・秋)
- ・韓国にはない発音(例えば「ザ」とか、「つ」とか・・・)が難しいです。(2005・春)
- ・長音(例：しゅまつ と しゅうまつ)。(2005・春)
- ・“た”と“だ”の区別。(2005・春)
- ・アクセント・イントネーション。(2005・春)
- ・“っ”(小さい“つ”)の発音。(2005・春)
- ・“ん”の発音。(2005・春)
- ・なにがもんだいかしらない。(2005・秋)

- ・話す時、韓国の抑揚をして、はやく直したいです。(2005・秋)
- ・ぞ、づなように、私の母語にない発音がちょっとむずかしいと思います。ふつのかいわはだ
いじょぶです
- が、もっと自然な発音で話したいです。(2005・秋)
- ・小さい“つ”が入っている言とばと長い音がむずかしいです。(2005・秋)
- ・「ちゅう」とか「しゅう」とか「う」が入っている長く言うことばがみじかい「ちゅ」とく
べつできません。(2005・秋)
- ・イントネーションを上手にしたい。(2005・秋)
- ・話すスピードをはやくしたい。(2005・秋)
- ・アクセントを練習したい。(2005・秋)
- ・韓国人が語できない発音があります。たとえば、“つ”や“ふ”などがむずかしいです。(2005・
秋)
- ・つ発音、アクセント、文の高低(リズム)(2005・秋)
- ・「ㄷ」がやっぱり難しいです。特に「ぢ」と「じゃ」、「ぞ」と「じょ」はぜんぜんできませ
ん。(2006・春)
- ・「っ」があるかどうかよくわかりません。(2006・春)
- ・「えいが」の「い」や「とうきょう」の「う」などの発音も難しいです。(2006・春)

B

- ・もっと日本人みたいにしぜんに話すことができるようになりたいです。(2000・秋)
- ・自分の発音が悪いですからこれをかいせんしたいです。あと「ㄷ」「ㄷ」などむかい字のはつおんをよく
書きたいです。(2000・秋)
- ・「じょ」とか「ぞ」、「じゃ」とか「ざ」その問題があると思います。(2000・秋)
- ・たとだ、つとづ、しょとそ等の区別ができません。相手が聞きにくいことがあります。(2001・春)
- ・ちょっとむずかしい単語の発音とか変なアクセントで思わずに話すことが多いです(2001・春)
- ・スムーズにはなせないこと(2001・春)
- ・すらすら日本語ではなしたいです。(2001・春)
- ・外来語の発音(イントネーション)が難しいです。(2001・春)
- ・はなす機会が少ないから発音がちょっとむずかしい。(2001・春)
- ・はつおんがはっきりしてないこと(2001・春)
- ・韓国風な発音が強く残っていること(2001・春)
- ・イントネーションがおかしいと思います。(2001・春)
- ・イントネーションが問題です。(2001・春)
- ・ぞとかぞの発音がむずかしい。(2001・春)
- ・「じょ、ぞ、ぢょ」の発音(2001・春)
- ・「つ」発音がよくないです。(2001・春)
- ・イントネーションがおかしいと思います。(2001・春)
- ・イントネーションが問題です。(2001・春)
- ・どうとくに話せない。自信不足(2001・秋)
- ・自分からはよくわかりません。(2001・秋)

- ・英語の日本語的(?)な発音かしら(2001・秋)
- ・アクセントに日本語と差があります。日本語的な発音に弱い(2001・秋)
- ・音の高低が明かかないと思います(2001・秋)
- ・ちょっと強く発音します。イントネーションもわるいです。(2001・秋)
- ・話しようとする文章の末が正確に発音することがよくできない(2001・秋)
- ・日本語アクセントとかやさしい発音ができないです(2001・秋)
- ・鼻音がよくできないし... (2001・秋)
- ・「ぞう」とか「じょう」とか区別がまだむずかしい(2001・秋)
- ・「^レ」の発音がよくきこえないし、発音するときも、自分でおかしい気持ちがある。「う」だんの発音をする時、なんとか自信がない。長音・短音がしっかり区別できないから、発音するときも大変だ。(2002・秋)
- ・たくおんがただしくない(ex「じょ」と「ぞ」...)アクセント+イントネーションが不自然(ex あめ、あめ)(2002・秋)
- ・「ん」を短く発音すること。アクセントもむずかしいー(2002・秋)
- ・韓国ではない発音(ex「つ、ざ、ぞ」などがむずかしい。文章のさいごのおわりが韓国語みたい。(2003・春)
- ・「た」行とかだくおんの発音が不自然。そして、よく発音できる単語でもじっさいに文障の中で発音するときには不自然。(2003・春)
- ・この授業で私の問題点を見付けたいと思っています。まだ正確な問題点をはっきり知っていません。(2003・春)
- ・今まで私の発音のアクセントの間違えるをよく知らなかったがこの授業を通じて知りました。とくに今日のアクセントの授業はまだむずかしいと思います。また「ツ」の発音も自然じゃないです。(2003・春)
- ・「ツ、シ」の発音が難しいと思っています。そして発音の授業を通して初めてホの発音がオに聞こえるのを分かりました。例)「日本語」を発音するときニオンゴに聞こえる。自分で勉強して覚えた単語ははっきり言いますが、人の口を通して覚えた単語は不明確に発音しています。(2003・春)
- ・イントネーションがめちゃくちゃなんです。だからこの機会にちゃんとした発音を勉強したいと思います。(2003・秋)
- ・私は韓国人なので、アクセントやイントネーションがよくできないんです。そして、ときどき「は」「ら」行の発音もぬけるときもあります。(2003・秋)
- ・発音がきれいではなく、韓国語のアクセント・イントネーションをそのまま使っています。(2003・秋)
- ・だれもが一度聞いたらすぐ分かる「韓国人」の発音...と言えます。ことばをさるまでもなく、イントネーションもあまりたどしくなしですから...。(2003・秋)
- ・長音・濁音・イントネーションなど、全体的な発音が正確ではなく、下手です。特に自信がないので声が小さくなってしまふことがとても心配です。(2004・春)
- ・日本人が私のことを外国人だと思わないようにしたいです。人の前で話すのが苦手だからこれからがんばりたいです。(2004・春)
- ・韓国語にはイントネーションがありません。それと長音もあまり使うきかひがないから慣れなかつたです。または助詞を強調するけいこうもあるようですので、それをなおすために勉強したいです。(2004・春)

- ・アクセントとかイントネーションに問題がある。声も小さいしはずかしがりやだから日本人と話すのがむずかしいです。(2004・春)
- ・アクセントが自然になれません。韓国人のアクセントが出たりするぐらいまではないと言われましたが日本人のアクセントにもっと近くなりたいと思います。また、今まで気をつけていましたが韓国人の問題点である「つ」の発音が完璧になれたらいいなと思います。できれば声が小さいのもなおれてほしいです。(2004・春)
- ・漢字をつかかわなかったのでその発音をすることがむずかしくて、はっきりしなかったからそれが口をめちゃくちゃになってしまって、ただしくない発音をすることがくせになりました。(とちがあたるか、まちがえるかよくわからないんです)(2004・春)
- ・漢字のよみかたをよむときながいはつおん、みじかいはつおんのくべつがむずかしい。(2004・春)
- ・アクセントの間違が多いと思う。(2004・春)
- ・話す時、イントネーションが自然的に小さいときからずっと言い続けた韓国語のイントネーションで流れちゃう。(2004・春)
- ・発音がかたい。つ、つ、ず、ぞ。長音が区別できない(他人との話から)。(2004・秋)
- ・長音、日本人と“ん”の発音がちがう。「じゃ」と「ざ」。(2004・秋)
- ・韓国語にはアクセントとかイントネーションがあまりありません。それで日本語で会話をするときもその部分が一番はずかしいですね。(2004・秋)
- ・たとえば、てとで かとが の` の発音がむずかしい。(2005・春)
- ・ぜんたいてきに発音がかたいとおもいます。(2005・春)
- ・正しい発音、ほかはよみ方もまだですので、全体的に問題があります。(2005・春)
- ・若者言葉になってしまうので、フォーマルな会話か発音がうまくできない。(2005・春)
- ・語頭の濁音が全然できないです。(2005・春)
- ・また長音の区別も難しいです。(2005・春)
- ・日本語も自然なイントネーションを身につけたいと思います。(2005・春)
- ・「°」「´」発音が分けないんです。たとえば、しとぢ、すとずなどです。(2005・春)
- ・長音と短音の区別がむずかしです。たとえば“よ”と“よう”です。(2005・春)
- ・つとちの発音ができないです。(2005・春)
- ・ことばとことばのあいだに空間がないので、どこまでよんでちょっと休むかなが分からないです。(2005・春)
- ・韓国語を話す時のかんじが日本語と重なる。(2005・春)
- ・アクセントとかイントネーションが下手です。(2005・春)
- ・韓国語のイントネーションで日本語を言うこと。(2005・春)
- ・“つ”発音と“`”の発音が私にとって難しいです。がんばります。(2005・秋)
- ・つとちの発音を始め全ての発音です。(2005・秋)
- ・「づ」、「ず」「じゅ」の発音が明確に区別できない。(2005・秋)
- ・「た」行の発音が非常に不自然。(2005・秋)
- ・長音の区別ができない。ex.) スム□ズ、コミュニケ□ション etc. (2005・秋)
- ・だくおんと拗音に「ウ」があると「ウ」がない語彙の場合区別できない、殊類(しゅるい→しゅうるい)(2005・秋)

- ・よくわかりませんが、ex)が、か、だ、た、ど、とこの発音がむずかしいです。(2005・秋)
- ・韓国語の抑揚とおり日本語の話すこと。(2005・秋)
- ・日本人の友から私の発音がおおざかの発音を似ているといいましたら。(2005・秋)
- ・アクセント、イントネーションがわるい。(2005・秋)
- ・日本人の友達から「た、ち、つ、て、と」の発音がおかしいと言われますが、自分は何がおかしいか気付けないのが問題点です。(2005・秋)
- ・とにかくよくないと思います。がんばります。(2006・春)
- ・アクセントとイントネーションですぐ外国人であることがばれてしまいます。日本語を日本語らしく日本人のようにしゃべりたいです。(2006・春)
- ・やっぱり日本人らしい発音ができないです。(2006・春)
- ・アクセント、イントネーションを正しくしたいです。(2006・春)
- ・それに発音がすっかりできれば聞き取りもよくなると思うからです。(2006・春)
- ・ず、じ、づ、ぢ、ができない。(2006・春)
- ・濁音が上手にできない。(2006・春)
- ・母国語と日本語の発音が似ているから、時々母国語の発音している時もある。(2006・春)
- ・アクセント、イントネーションがないです。(2006・春)
- ・話す時、自信感がないです。(2006・春)
- ・3年前にNHKアナウンサーの発音練習の為に作られた本で発音とイントネーションの練習をしたことがある(3ヶ月間、毎日90分ずつ)それで、けっこう自身がありますが、久しぶりに日本へ来たので、ためしてみたい。(2006・春)
- ・「が」と「か」の発音がほぼ一緒になってしまいます。(2006・春)
- ・アクセント・イントネーションが全然できないこと。(2006・春)

C

- ・日常生活につかう日本語にはあまり大きな問題はないと思いますが、専門的な講義などでの意見表明などは自信がありません。そんなことができるようになりたいです。(2000・秋)
- ・「ざ」と「じゃ」とか「づ」と「ず」とかの区別。つながっている似ている発音の区別が難しい。例え:「～をおさえる」(2000・秋)
- ・日本人と話すとき発音の部分になにか違い点があると気付いたのです。それで、聞く時にもアクセントの相違によって意味がよく聞きとられない場合もあって心配していました。(2000・秋)
- ・自分の発音が自国語のえいきょうをとれてると思います。(2000・秋)
- ・日本語を日本人のように話したいですが、どうしても母国語にはない発音が目立ってしまいます。たとえば「ざじずぜぞ」とか「つ」「く」など…。自分の耳には問題がないように聞こえますがテープなどで聞いてみると発音にたくさん問題があると思うのでなおしたいです。(2000・秋)
- ・濁音、長音の発音の不正確。イントネーション、アクセントのまちがい(2000・秋)
- ・五十音の中で発音しにくい音があります。「ぞ」と「じょ」とか「つ」と「づ」など「ら」と「な」の区別はまだ理解できません。(2001・春)
- ・う行(うくすつぬふむうる…)に弱いです(2001・春)
- ・「ざ」と「じゃ」、「ぞ」と「じょ」、「ず」と「づ」の区別ができない。(2001・春)
- ・長音と単音の区別(2001・春)

- ・「つ」のはつおんがよく「ちゅ」に聞こえるって指摘されました。(2001・春)
- ・ちいさい「つ」とかの発音がよくないです。(2001・春)
- ・全体的にイントネーションなど。どこか違う感じをうけます(2001・春)
- ・一番の問題は語尾が上がることだと思います。いつのまにかそうなってしまったっていう感じです。(2001・春)
- ・どうしても力が入ってしまって、固く聞こえる(2001・春)
- ・音が子供っぽくて丁寧に話すとき困ります(2001・春)
- ・発音をはっきりしていない(2001・春)
- ・人の前では発音がこもるけいこうがあります(2001・秋)
- ・話の流れが自然ではありません(2001・秋)
- ・やはり韓国語の中でない発音が私にとって難しいです(2001・秋)
- ・細かくは「っ」「ん」等の発音が悪いです。長音をはっきりしない場合があります。(2001・秋)
- ・イントネーションが勝手に上がったり下がったりする(2001・秋)
- ・アクセントを正しく発音することがむずかしい(2001・秋)
- ・アクセントやイントネーションが悪いです(2001・秋)
- ・accent が日本人と違うと思います(2001・秋)
- ・発音をはっきりしない。(2001・秋)
- ・アクセントを無視、発音もぜんぶへたです。自然な発音で話したいです。私ははじめからまなびたいです。また、スピードがおそいです。ほんとうに。(2002・秋)
- ・イントネーションがよくできない。「ず」と「づ」、「じ」と「ぢ」が分からない。(2002・秋)
- ・濁音と「ツ」の発音に弱いです。イントネーションとアクセント(2002・秋)
- ・ザ行の発音ができない。(とくに「ぞ」)きんちょうしたらイントネーションが変になるまだ日本語の発音が韓国人っぽいと思うので日本人の自然な発音にちかづきたい。(2002・秋)
- ・まだくわしくは分かりませんが。アクセントの問題。(2002・秋)
- ・アクセント・イントネーションがよく分からない。(2002・秋)
- ・早口なほうだと思いますがスピードの調節、また正確な発音とアクセントなどができません。(2002・秋)
- ・「ぎ」「ず」「じゅう」と「つ」「ち」「づ」などの発音がよく出来ません。アクセントとイントネーションはあまり勉強したことがありません。(2002・秋)
- ・「ぞ」の発音が「じょ」になる。「°」の発音が正しくない。アクセント・イントネーションが自然ではない。(2003・春)
- ・韓国人のくせがあると思います。それで、日本人らしい日本語を話すためにはやはり練習が要ると思います。(2003・春)
- ・私の発音の中で特に「ザ、ジ、ズ、ゼ、ゾ」が下手です。それで、このようなむずかしい日本語の発音を習いたいです。また、イントネーションの問題がありますよ。自然な日本語を話したいです。(2003・春)
- ・イントネーションと発音がおかしいです。韓国人の独特なイントネーションがあつて、意味は通じますが、自然な話ではできないんです。下がる部分で上がることもあるし、反対に発音するばあいもあります。(2003・春)

- ・韓国語を話すように日本語を発音したりします。それに一人で本を読んで勉強してきたからアクセント・イントネーションについて練習する機会がなかったんです。ここに来る8ヶ月前に初めて日本の先生に教えてもらったおかげでめちゃくちゃではないかもしれないんですが。(2003・春)
- ・促音を発音する時、1 モーラより短く発音すること。韓国語のイントネーション・アクセントが残っていること。(2003・春)
- ・アクセント・イントネーションが問題があると思います。単語の音の長さとかこまかいところまで直してもらいたいです。(2003・春)
- ・正確な発音(アクセント)になりたいです。(2003・秋)
- ・日本人の発音と自分の発音、イントネーションが違っていることは分かりますがそれがなかなかおれませんが。(2003・秋)
- ・韓国語のなまりが入りすぎ。(2003・秋)
- ・どうしても韓国人が話す日本語だということがわかると思います。(2003・秋)
- ・韓国語を話す時のアクセントやイントネーションがそのままのこっていて、日本語の発音が不自然だと思います。(2003・秋)
- ・アクセントやイントネーションをよくわかりません。(2003・秋)
- ・「ぞ」と「じょ(う)」の発音をはっきりできません。時々、韓国風のアクセントがでてしまいます。(2003・秋)
- ・「ヒ」の発音が弱いみたいです。そして、「ぎ、じ、ず、ぜ、ぞ」の発音が正確にできないと思います。(2003・秋)
- ・話し合うとき。「と:とう」「しょう:しょ」など長音と短音が分別できません。そして文章の中、小さい「っ」の発音を聞きにくいです。(2003・秋)
- ・アクセントがちよっとおかしいと思います。また、話すスピードもおそいです。(2003・秋)
- ・日本人らしい発音、はっきりしたきれいな発音が出来ません。もっと正確な発音をしたいです。(2003・秋)
- ・アクセントやイントネーションが正しくないと思います。(2004・春)
- ・“っ”の発音。イントネーションが違うときが多い。(2004・春)
- ・イントネーションとアクセントについて習いたいです。(2004・春)
- ・長音・短音の分別がよくできない。たとえば、しょ、しょう、そ と そう、と と とうなど。濁音の発音もよくできない。す、ず、つ、づなど発音もよく分からない。(2004・春)
- ・アクセント・イントネーションがまだ自然ではないです。日本語らしい発音とアクセントに慣れるようにになりたいです。濁音と清音の区別に苦手です(例:ときーどき、ことーごと)(2004・春)
- ・アクセント・イントネーションがにがて。(2004・春)
- ・アクセントがよくないと思う。「ぎ」「じゃ」などの区別がつかない。(2004・春)
- ・アクセントに弱い。ぎ、じゃのような発音。(2004・春)
- ・長音とか促音とかはわりとできるとは思いますが、アクセントとイントネーションが不自然なので心配しています。(2004・春)
- ・イントネーションやアクセントを間違えることが多い。(2004・春)
- ・自信がない発音はごまかしてしまったりする。長音を短くしたりする。(文字の発音は知っているけど、口にしたり、聞く会機はあまりないから、自分がやっている発音とかイントネーションが合っているかどうか)

か自信がない)。韓国にはない「ざ」とかの発音がきれいにできない。日本語らしい自然なイントネーションとかアクセントがあまりできない。(2004・春)

- ・アクセント・イントネーション・長音・濁音などが下手です。(2004・春)
- ・文章のうしろを伸ばすクセがあると自覚していますが、なかなかありません。(2004・春)
- ・アクセント、漢字発音の長短“”が付いた発音が正確ではありません。(2004・春)
- ・韓国語にはほとんどアクセントという点が少なく、日本語の発音にまだ慣れてないから、正確にアクセントを付けながら話すのは難しいと思います。カタカナの発音も不自然です。(2004・春)
- ・アクセント・イントネーションの部分がむずかしいと思います。(2004・春)
- ・イントネーションが韓国語のイントネーションです。日本人の主に使っている表現をとって話すことが難しいです。「が」の発音が難しくときどき日本人には「か」と聞こえるらしいです。長音も難しいですし、“つ”、“ざ”の発音も難しいです。「ぎいん」とかの発音も難しく聞き取りにくいです。(2004・春)
- ・スピードがおそいし、漢字とかカタカナの発音が下手だと思います。じゃとぎ、じょうとぞう。(2004・春)
- ・「う」段。「た」行。「ざ」行。イントネーション(だれが聞いても韓国人ということをしぐわかります)。「のり」を言うつもりでしたが、何々何々「どり？」と何回も聞かれました。(2004・春)
- ・韓国にはアクセントがあまりないので、アクセントがよくできません。そしてイントネーションや時々濁音もできません。(2004・春)
- ・韓国語のなまりが入ってて、アクセントがちょっと強いと思います。(2004・春)
- ・発音をはっきりできない。つ、が、ざ、など。アクセントやイントネーションなどがやはり気になります。日本人にけっこういばらきけん出身ですかと聞かれるのです。(2004・春)
- ・アクセントが日本人と違う点。(2004・春)
- ・イントネーション・アクセントが自分が考えてみても時々おかしい。スピードをはやくしたい。流暢に話したい。「が」の発音が難しいです。(2004・秋)
- ・全体的に自信がないです。(2004・秋)
- ・言葉がスムーズにつながらない。言葉の真ん中の「が」がむずかしい。アクセント・イントネーションを正確には知らないので勝手に話しています。(2004・秋)
- ・「つ」と「ざ、じ、ず、ぜ、ぞ」の発音がうまくできません。意識しながらやればできるけど普通に話す時は上手くできません。また、韓国語のイントネーションが残っているようです。(2004・秋)
- ・イントネーションと発音が苦手です。(2004・秋)
- ・アクセント区別できない。(2004・秋)
- ・韓国人なのでやっぱり「ず」と「つ」の発音がちゃんとできない。助詞のところでアクセントがあがる。(2004・秋)
- ・自分がどういう発音をして、どういうイントネーションをしているのか自分ではまったく気付いていないところ。それから、例えば、日本人の先生が私の発音やイントネーションを聞いて間違ったところを修正してくれても(正しい発音をきかせてくれても)、自分のと何が違うのかよくわからなかつたりすることが多いです。(2004・秋)
- ・アクセント・イントネーションが合っているかどうか自分では分かりにくい。問題もたくさんあると思います。(2004・秋)
- ・アクセント・イントネーションがうまくできません。韓国語の影響で日本語で話すとき平板型になったりするときがよくあります。長音を短音で、単音を長音で言ってしまうときもありますし、特に単語の中に

濁音があつたりすると濁音が弱くなります。(2004・秋)

・アクセント・イントネーションがうまくできないです。韓国語の影響で日本語で話すとき平板型になつたりするときがよくあります。長音を短音で、単音を長音で言ってしまうときもありますし、特に単語の中に濁音があつたりすると濁音が弱くなります。時々間違つたり「つ」と「ん」の発音を短くしたりします。(2004・秋)

・「ㄷ」「ㄴ」「ㄹ」「ㅍ」「ㅑ」「ㅓ」など韓国にはない発音がやっぱり難しいし、イントネーションの問題もあります。自然に話したいけどなかなかできないのが…。(2004・秋)

・アクセントの高いところと低いところをまだはっきり区別して話せないです。(2004・秋)

・アクセント・イントネーションがおかしい。スムーズに話せない。(2004・秋)

・かたいと思います。(2004・秋)

・あまりにも多いです。それで説明そのものが難しすぎです。(2004・秋)

・アクセント・イントネーションに韓国語の影響のなまりがはいっていると指摘されたことがあります。それに、「ザ、ゾ」と「ジャ、ジョ」の発音の差がよく分かりません。(2004・秋)

・気をつけているのに「ん」の拍が短いということをよく指摘されます。自然なイントネーションで話すことが難しいです。どうしても平坦なアクセントになってしまいます。(2004・秋)

・方言の影響で単語の頭のアクセントがついてしまうのを気付いたのです。(2005・春)

・アクセントかまちがい、あいまい。(2005・春)

・「がぎぐげご」や「ざじずぜぞ」、「つづ」の発音がうまくできないし、たいていの日本語の発音がスムーズしてできないと思います。(2005・春)

・アクセントが聞き取れないので、自分の発音にもアクセントがあまり正確ではありません。また、韓国語の特徴が多くのことっています。(2005・春)

・ほかの人から「あなたの日本語はときとき韓国語に聞こえるよ」という話を聞いた時があります。(2005・春)

・発音の練習したり、指導を受けたりしたことがないので、あまり分からないですが、日本語の勉強をはじめて4年くらい経つので、変なクセとかがついちゃった発音やイントネーションがなかなか治らないんじゃないかと思います。(2005・春)

・アクセント・イントネーションの不自然さ。(2005・春)

・時々韓国語のくせが出てしまつたり、「じょ」と「ぞ」の区別が難しい。(2005・春)

・「せ」を「しえ」と発音するがあります。例)「しょうせつか」→「しょうしえつか」(2005・春)

・アクセントの練習がたりません。会話をする時アクセントを無視して話す。(2005・春)

・韓国人が言う日本語ぼい、母語干渉がなおらない。(2005・春)

・子供ぼいな日本語。(2005・春)

・私は小学校のころ少し日本に住んでいたのですが、大きく変な発音やイントネーションがあるわけではありませんが、時々こどもっぽい言葉つきになってしまうことがあるのもっときれいで正しい発音で日本語を話したいです。(2005・春)

・ざじずぜぞの発音とずとづの発音のがむずかしいです。(2005・春)

・ち、つの発音、長音と短音も難しいと思います。(2005・春)

・アクセント、ずとづ、早口。(2005・春)

- ・「じょ」と「ぞ」の発音が上手に出来ない。イントネーションが日本人とは違う。(2005・春)
- ・日本語で話す時にイントネーションをどんな風にすればいいのかでいつも迷ってしまう。(2005・春)
- ・アクセント・イントネーションがよくない。(2005・春)
- ・アクセント・イントネーションが不正確。(2005・春)
- ・韓国の男の人は発音のアクセント(イントネーション)があまりないので、私もこれが問題だと思います。(2005・春)
- ・早口で発音がすべる。(2005・春)
- ・まだアクセント・イントネーションがよくわからない。(2005・春)
- ・抑揚がちょっと変だとよくいわれます。(2005・春)
- ・韓国で発音の勉強をしたことがないです。発音にはぜんぜん自信がないです。(2005・春)
- ・今まで日本語の発音の勉強をしたことがないので、ちゃんと学びたいんです。(2005・春)
- ・私は日本語のイントネーションの練習をしたいんです。(2005・春)
- ・いっぱいありますが、今思いつかなくて・・・すみません。(2005・春)
- ・発音(特に日本語)の高さがぜんぜん理解できない。(2005・春)
- ・日本語を話す時、韓国語のアクセントになってしまうので、自然な日本語を話すようになりたいです。(2005・春)
- ・ぞとじょうの区別、ずとじの区別(早く話す時)。(2005・春)
- ・“つ”の発音がうまくできない。イントネーションが変だ。(2005・春)
- ・発音が正確ではありません。またイントネーションがおかしいです。(2005・春)
- ・日本人と話していると、すぐに外国人だということに気付かれてしまう。(2005・春)
- ・韓国語からのなまりがあるらしい、何だかはよくわからない。(2005・秋)
- ・イントネーションをよく使えない。(2005・秋)
- ・アクセント、イントネーションなどが全然日本語らしくないことが一番問題ではないかと思っています。(2005・秋)
- ・長音と短音の区別(2005・秋)
- ・有声音(特にざ行)(2005・秋)
- ・同音異意語のアクセントの区別(2005・秋)
- ・自分の日本語の全部が問題だと思っています。(2005・秋)
- ・濁音、長音ができない。(2005・秋)
- ・ざ、じ、ず、ぜ、ぞ(2005・秋)
- ・イントネーション(2005・秋)
- ・トンが低く、聞き取りにくい。合いづちが少ない。(2005・秋)
- ・いい方だと思いますか、基本的に韓国人がよわいとされる「つ」の発音、「ㄷ」の発音、長音がまちがう場合がある。(2005・秋)
- ・「ざ」「ぞ」の区別が難しいです。以外にも下手なところたくさんありますが、思い出せません。(2005・秋)
- ・自分の発音とアクセントの間違いを気づいていない。(2005・秋)
- ・発音、アクセントに母言の方言のアクセントが付いていつも困る。(2005・秋)

- ・日本語のアクセントの高低の差が分からない。(2005・秋)
- ・「が」のようなだくおんが苦手。(2005・秋)
- ・「端」「はし」「橋」のような単語のアクセント。(2005・秋)
- ・自然な発音ができるように(2005・秋)
- ・たまに、「づ」「ず」「じゅ」の区別が出来ない(2005・秋)
- ・外人(釜山弁)なまりがある。(2005・秋)
- ・ザ行音とジャ行音の区別が出来ていない。(2005・秋)
- ・単語によってアクセントが違っているフィラが多い。(2005・秋)
- ・時々ラ行音を発音する時に舌がねじる(2005・秋)
- ・リズムがいちおう上がると、下がらない状態になります。(2005・秋)
- ・アクセント・イントネーションが全然日本人と違うこと。(2005・秋)
- ・日本語の「さ」と「しゃ」とが区別できないこと。(2005・秋)
- ・濁音と清音の発音がおかしくなってしまうこと。(2005・秋)
- ・日本人からよく九州出身ですか?とか言われていることから、自分の日本語が東京の発音ではなく方言みたいに聞こえていると思われる。(2005・秋)
- ・たとえば、たくおん(ゝ)と長音の区別がうまく出来ません。(2005・秋)
- ・まだわかりません。(2005・秋)
- ・かきくけこ と がぎぐげご の区別 (2006・春)
- ・アクセント・イントネーションの問題 (2006・春)
- ・韓国語はない「ツ」とか「ず」とかの発音が早く話すには、明確でない音に変わります。(2006・春)
- ・単語のそれぞれのイントネーションは今まで詳しく勉強したことがないので、あまり日本語っぽく聞こえないだろうと思っています。(2006・春)
- ・言葉を言う時や話しをする時イントネーションを間違えます。(2006・春)
- ・歯切れが悪いです。(2006・春)
- ・「づ、じゅ、じゃ、じょ」の発音うまくできません。(2006・春)
- ・私の発音の問題点は長音と撥音などの拍子を守らないということです。(2006・春)
- ・特に撥音は韓国でも似ている発音がありますが、韓国ではそれが1拍子で発音されるため、習慣的に拍子で発音してしまいます。長音も促音も同じなんですけど、他の問題については先生に指摘してもらいたいです。(2006・春)
- ・一応、コミュニケーションはだいたいできますが、やっぱりイントネーションとかの問題で、韓国語的な発音だと思います。そして、自分の発音はなかなか気付くのがやっぱり難しいので、ちゃんと練習したいです。(2006・春)
- ・やはり韓国語には長音と促音がないから、日本語らしくない発音になってしまいます。(2006・春)
- ・アクセントやイントネーションばかり気にすると逆に日本語が話せませんし、全然気にしないとそのままくせになってしまって、なかなか直せません。(2006・春)
- ・外国人である以上、ネイティブみたいに同じく発音することはできないけど、練習して気にしたくても自然な日本語を話せるようになりたいです。(2006・春)

- ・韓国で日本語を勉強した時、文学中心の授業だったし、日本語の授業としても文法と作文の授業だけありませんでした。いままで、発音について考えてなかったのが一番大きな問題点とします。(2006・春)
- ・「つ」「じゃ」の発音は韓国でないので難しいし、友達が私が話した時、分からなかった時もありました。(2006・春)
- ・アクセントとイントネーションは無知だと思います。(2006・春)
- ・日本人みたいなイントネーションができないこと。(2006・春)
- ・助詞のところに強く発音する（ノ何の理由もなく、いつも助詞をノふうに上げたりする。）(2006・春)
- ・長音をきちんと発音していないので、聞き手に不自然に聞こえる（録音して聞いてみると、すごく早くしゃべっている。それに、人から「息をしながら話してください。」と言われたりする。(2006・春)
- ・濁音の発音が正確でないから、日本人がよく聞き取れない。(2006・春)
- ・日本語で話す時、なまりがあつて、伝えたいことが相手にうまく伝えられな時がある。
- ・声が小さい。(2006・春)
- ・イントネーションです。(2006・春)
- ・韓国語には長音、鼻音がないので、発音しにくいです。(2006・春)
- ・アクセントがわからないので、間違えたところがたくさんあると思います。(2006・春)
- ・時々、イントネーションが合っていない。(2006・春)
- ・「滑舌が良くない」と聞いたこと（注意）されたことがある。(2006・春)
- ・濁音と促音が自分ではちゃんとするつもりですが、それが確認できないので、本当はどうか分かりません。(2006・春)
- ・「ザ行」「タ行」とかもそうです。(2006・春)
- ・つの発音がちゅに聞こえる。(2006・春)
- ・今まで発音について勉強したことがなかったので、日本人の友達と話す時、いきなり発音が気になって、おしゃべりの途中、友達に「私の発音大丈夫？」と聞いたりしました。発表などをする時も、発音を気にしすぎて、発表がうまくできなかったことがあります。この授業を通して、発音について勉強しながら練習したら、もっと自信を持って話すことができると思います。(2006・春)
- ・よくイントネーションを間違える。(2006・春)
- ・日本に来て3年たったころ、茨木なまりということを言われました。今はどうなのか不安なのと、韓国語にない発音に自信がないので、アクセントもふくめ、勉強したいです。(2006・春)
- ・時々アクセントやイントネーションがおかしくて日本人の友達に指摘されたり、繰り返し聞かれます。それから話すスピードも遅いし、特に長い文を言うときは、途中で発音がおかしくなるので、会話するときはほとんど短い文にするのが癖になっています。(2006・春)
- ・小さい「っ」と「ん」と長音の発音がまだはっきり言えません。(2006・春)
- ・アクセントやイントネーションに注意して話すようにしていますが、よくできません。アクセント、イントネーションに問題があると思います。話したらなまりの感じ(?)があったと

言われて、日本語学校の日本人の先生に私のイントネーションはおかしいって、いつも言われました。(2006・春)

・まだ韓国式の発音が残っているので、これを直したい。(2006・春)

マレーシア

A

・私は友達・かんりにんと先生と日本語ではなしたことができます。(2000・秋)

・中国からの語彙(2001・春)

・「つ」の発音今もよくない(2001・春)

・長いと短い発音(2001・春)

・日本りょうこするのもんだいを日本人にきったんなら、ぜんぜんわからない。日本のともだち はなしてとき、ぜんぜんわからない。(2004・秋)

B

・いろいろな発音が出来ないのかもしれない(2001・秋)

インドネシア

A

・日本語でコミュニケーションをスムーズに行いたい。クラスの外で日本人が話す日本語は分かりません。(2000・秋)

・し、しゃ、しゅ、しよ...。例えば「しゃしょうさん」。ながい「う」。きや、ぎや→わかりにくい。(2003・秋)

B

・とくにない。ただ、全体的に上達をしたい(2001・春)

・アクセントの聞き取り。イントネーション。(2003・秋)

C

・日本人のような正しいアクセントを発言する時に難しく感じると思います。(2005・秋)

フィリピン

A

・日本語でコミュニケーションをスムーズにおこないたいと思います。(2000・秋)

・涼しい、自然、すずき など、いつもともたちに子供っぽい発音といわれました。(2006・春)

・ながい音かな、かことかかこう。(2006・春)

・私の発音はとても悪いから、正式な発音を勉強したい。(2006・春)

インド

A

・す／つ(2004・春)

ベトナム

A

・自然な発音で話せない。話すスピードはまだゆっくりです。今、ベトナム語から本役する日本語で話すのでない言葉で話せない。(2004・春)

B

- ・私の発音はあまり自然ではありません。(2001・春)
- ・アクセント、イントネーションが難しい。「う、ん」発音ときになくなること(じゅう、じゅん)。「く、っ」ときどきまちがいます
(がっこう、がくせい)。(2003・春)
- ・アクセントとイントネーションが違う、正しくない。(2003・秋)

C

- ・アクセントが正しいかどうか分かりません。(2003・秋)
- ・日本語らしくなくて、分かりにくいです。やはり、くせになった発音の間違ひは大変難しいんです。(2004・春)
- ・アクセントが正しいかどうか分かりません。ラリルレロ、など正しく発音できません。(2004・春)
- ・「か」「が」「つ」「ナ」などの発音も、区別できません。(2005・春)
- ・アクセント・イントネーション正しく発音できません。(2005・春)
- ・もっとなめらかな日本語が話せるようになりたいと思っています。(2005・春)
- ・上がり下がりの変化、助詞の発音が高すぎる。(2005・秋)

タイ

A

- ・イントネーションをわかりません(2001・秋)
- ・「つ、づ、ち、ぢ、す、ず」はつおんはまだよくできません(2001・秋)
- ・今は無自然な発音で話しているし、日本人とスムーズに話せないし、ごかいさせてしまった時もあります。(2002・秋)
- ・時々しぜんに日本語を発音しにくいです。(2002・秋)
- ・「つ、し、じ、ち」の発音(2003年・春)
- ・アクセント EX:はし、あめ(2003年・春)
- ・「じゅ、じょ」の発音(2003年・春)
- ・日本人とはなすとき、ことばやはつおんや早いです。そして、すこしわかりますだけ。「ふつうけい」と「んです」はよくわかりません。(2003・秋)
- ・す、つ、づ、ず→同じ。(2004・春)
- ・日本語と母語の違いとことがたくさんありますから、日本人と話すときはあまり自信がないんです。母語と比べたらいろいろな音は全然違います。例えば「つ」、「じ」「ち」「ぶ」です。言葉の中に出るときは時々発音できて、文になるとあまり発音できないです。(2004・秋)
- ・文法が分かっても話す時あまりうまく話せないと思います。また、たくさん内容があると自然な発音で話せません。時々ゆっくり話しています。しかし、日本人の同僚はゆっくりすぎる話には日本人は分かりにくいと言いました。(2004・秋)
- ・言うとな日本人が中々分からないと思います。(2004・秋)

- ・間違いのイントネーションをよく使います。たとえば、「はし」は、「は'し」と「はし」のどちらかは chopstick です。(2004・秋)
- ・し、ち、つ、す、ずの発音はなかなかはっきりできません(日本人と話す時に、理解してくれません)(2004・秋)
- ・コミュニケーションはできない、し、ち、き、ぎ。(2005・春)
- ・話す時、時間がかかる。(2005・秋)

B

- ・Intonation. よくしらないです。(2001・春)
- ・「ず、づ、じ、ち」(2001・春)
- ・日本語の言葉にある言葉はかなり同じですから、例えば、花・はな、だから、どう言う発音したらいいかわかりません。(2001・春)
- ・アクセント・イントネーションの問題で通じない場合がよくあります。(2003・秋)
- ・「つ」「ち」「し」の発音です。「Z」の発音、例)どう。(2003・秋)
- ・自分の国の発音を入れてしまう。話すときや読む時に発音に気付くとスピードが遅くになったり、違ったりしてしまう。(2004・春)
- ・母語のタイ語のアクセント・イントネーションで日本語を話す。ロボットのように日本語を言うと言われた。スムーズに日本語が話せない。「し」と「ち」の発音ができない。(2004・春)
- ・“ち、つ”は正しく発音できなくて、イントネーションも正しくない。日本人と話すと同様は私が話したことを理解してくれない。(2004・春)
- ・「じ」「ち」の発音、聞き分けはむずかしいです。タイは“つ”っていう発音がないのでちょっとむずかしいと思います。

アクセント、イントネーション、勉強したいです。(2004・春)

- ・①「す」と「つ」を発音がうまくできません②自分のアクセント・イントネーションがよくないと思っています。どこがなおすべきがちょっとわかりません。③早口の人と話していると、あまり聴きとれません。(2004・春)
- ・発音がよくまちがっているから、日本語を話しても日本人が分からないそうです。(2004・秋)
- ・「たべられる、たべれる、たべされる」ところはどのように話すか分かりません。(2005・春)

- ・「し」と「ち」、「す」と「つ」の差があまり分かりません。(2005・春)
- ・「し」「じ」「ち」「す」「ず」「つ」をあまり正しく発音できない。(2005・春)
- ・ときどき日本人と話すのは日本人が分かりません。(2005・秋)
- ・全部弱くて、話す時ちょっとわかりにくいです。(2005・秋)
- ・「し」「ち」と「つ」「す」という発音はまだ正しく言えません。(2006・春)
- ・アクセントとイントネーションの問題なんですが、タイの声調の影響で日本人と同じように話せません。(2006・春)

C

- ・まだ分かりません(2001・春)
- ・アクセント・高低(2001・秋)
- ・「つ」と「す」の音。話すときは発音のことを忘れてしまうこと。(2002・秋)
- ・すずつづ の分け違いをあまりはっきり発音できません。同じひらがなで違う意味を持つ言葉はどう発

音すればいいか分けられない。日本人のようにスムーズに流暢に話せないと思います。(2004・春)

・母語のアクセント・イントネーションで話す。(2004・秋)

・まったく同じ文字だけど、イントネーションが違う言葉によく問題がある、たまに日本人と話して自分が本当に言いたいことをわかってくれないから、これを直したいと思う。(2004・秋)

・アクセントはまだ正しく発音できないと感じました。例えば、花と鼻はよくアクセントを間違いました。(2005・春)

・イントネーションとアクセントはまだよくないと思っています。(2005・春)

トルコ

B

・はやくはなすとわかりにくいことばのはつおんはよくわかりません。たとえば「ふんいき」、まえは「ふいんき」と おもいました。(2002・秋)

C

・かたかなで書いてあることばとスムーズに話すのがもんだいあります。(2003・春)

エジプト

A

・日本語の発音むずかしいですから。たとえば→ですよ、ですね、いいね。日本人の発音ときどきわかりません。「に」「ぎ」「らりるれろ」。(2003・秋)

・私の発音の問題点は話す時ときどき字と字が変わることです。例えば、書き方と言う時に「かきあたとかかいかた」になります。(2005・秋)

モンゴル

A

・日本語ではなすときにはつおんがむずかしいです。(2002・秋)

・日本語でじょうずに話したいです。たとえば、いいはつおんとアクセントをよくできるようになりたいです。(2005・秋)

B

・発音が苦手なので、もっと自然な発音で話したいです。(2002・秋)

ロシア

A

・またわからない(2001・秋)

・日本人はちょっと早く言いますからむずかしいと思います。日本語を話す事がむずかしいです。ことばはとらないからです。(2003・秋)

・時々ぜんぜんわかりません。じょせいの話がふつうわかります。男の話時々ぜんぜんわかりません。(2005・春)

・お話時何か言う前にかんがえて言うこと私の問題点だと思います。(2006・春)

B

・音の長さと言うのはあまり上手ではなくて、アクセントの練習をした方がいいと思います。後は「と」「ど」聞きにくい。(2004・春)

・話すとき、アクセントとイントネーションは正確な発音から違います。それに、聞くときもイントネーションはよくわかりません。(2004・秋)

・日本人とスムーズにコミュニケーションを行うことができません。(2005・秋)

・ベラルーツで、大学の科目の中には、発音の練習というものはなかったもので、アクセントとイントネーションを練習して、自然な発音で話せるようにしたと思います。(2005・秋)

C

・アクセントやおとのながさをよくまちがっています。(2002・秋)

・「SHI」「JI」「CHI」という音節疑問文のイントネーション、イントネーション。(2005・春)

・ラリルレロの発音が強いし、言葉のイントネーションも変です。(2005・春)

・イントネーション、全体的にアクセントが非常に固いです。(2005・秋)

・応用練習を出来る限りしたいと思います。(2006・春)

イギリス

A

・カシャルのスピーチができない(2001・秋)

・カタカナを使うときです(2002・秋)

・私はイントネーションがむずかしいです。(2003・秋)

C

・「な」行と「ら」行の違いが発音をできない。(2005・秋)

フランス

A

・その前、栃木県に1年間留学しましたので、おじさんたちのことばをなまってしまいました。ですから、もっとも東京のはつおんで話すことが出来たいです。(2001・秋)

・「は」と「ら」の発音はむずかしい。カタカナの発音(2002・秋)

・しりません。(2003・秋)

・アクセントを置くこと、イントネーション。(2005・秋)

B

・速く話すのは(2006・春)

・私のアクセントとイントネーションはとても悪いと思う！時々たぶんフランス語のイントネーションを使うから(2006・春)

・RとL(2006・春)

・イントネーション、リズム(2006・春)

C

・はっきりいうと分かりません。多分、ニューアンスが聞こえないと、発音はあまり良く出来ないだろうと思いますが、...ところで早口で話せると嬉しいです。(2003・秋)

スイス

A

- ・アクセントとイントネーションの問題があります。(2003年・春)
- ・日本語でゆっくり話しますから、練習しなければならないと思います。もっと早く話したいんです。それで正確な発音を教えたいと思います。(2004・秋)

B

- ・長さと「じ」と「ち」例:じよ、じょう、ちよ、ちょう(2004・春)
- ・読むスピードはまだゆっくり、イントネーションの問題。(2005・春)

ドイツ

A

- ・日本語の会話をわかりたいです。(2000・秋)
- ・質問を早く答えるとどうしよう。(2000・秋)
- ・私は日本人が話すとき、大きい問題があります。(2000・秋)
- ・いろいろ(2001・秋)
- ・ぎおんごときたいご(2001・秋)
- ・カタカナの単語(2001・秋)
- ・カタカナのことば(2001・秋)
- ・イントネーション(2001・秋)
- ・「らりるれろ」の発音(2001・秋)
- ・わたしの発音はとっても悪いです。(2001・秋)
- ・日本語で「りょう」とか「りゅう」とかそれを発音するのはまだちょっと難しいです。(2002・秋)
- ・私にとって、質問に答えることは問題です。流暢に話したいです(2002・秋)
- ・日本語ではおなじ読み方のことばがありますからどう表わすかよく分かりません。それを勉強したいと思います。(2002・秋)
- ・アクセントの発音は問題だと思います。(2003・秋)
- ・みじかいとながいお。(2003・秋)
- ・たとえば「ん」の音はまだむずかしい。スピードも問題です。(2003・秋)
- ・私はインフォーマルな発音があまりできません。例えば しちゃ って きやて。そしてイントネーションも難しいです。(2004・春)
- ・アクセントの問題→着る=切る とか… (2004・春)
- ・特に早く自分の言いたいことを他人に伝える時は発音をよく間違えます。(2004・秋)
- ・発音の問題点はイントネーションです。(2004・秋)
- ・さ～ぎ。きゅ～きゅう…。発音や聴解に問題があります。(2004・秋)
- ・はやく話せませんから、発音と話すことを勉強するつもりです。(2004・秋)
- ・日本語はちょっと早いから問題がある。(2004・秋)
- ・イントネーション。(2004・秋)
- ・音のみじかいかながいか、わからない。(2005・春)
- ・イントネーションはあまりよくない。(2005・春)

- ・けいごの正しい使い方(例えば会社とか電話とか)。(2005・春)
- ・アクセントは授業でならなかったから問題です。(2005・春)
- ・ちょっとわかりません。(2005・春)
- ・ら、り、る、れ、ろの発音の問題があります。し→ち、じ→ぢ、す→つ、ず→づ発音(2005・秋)
- ・イントネーション、音は長いか短いかと聞く(2005・秋)
 - ・今までちゃんと発音の授業を受けたことまだないので、正しいイントネーションについて習いたいです。スムーズにコミュニケーションを勉強したいです。(2005・秋)
 - ・「雨」と「あめ」(ボンボン)、「帰る」、「買える」、「カエル」などのさをあまり分かりません。イントネーションはルールがあるかもしれませんが、私がぜんぜん知りません。(2005・秋)
 - ・もしことばはなくなったら、読んだままおそくなりますから、流暢に大きな声で読みたいです。(2006・春)
 - ・たぶんまだドイツ的なイントネーションとリズムをもってる。(2006・春)

B

- ・「りゅう」の発音(2001・秋)
- ・文の発音(2001・秋)
- ・2つの語彙が一緒になる(2001・秋)
- ・私の話してる日本語が分かりにくいと何度も言われました。それにアクセント・イントネーションもよく間違ってます。(2002・秋)
- ・アクセントとかリズムとかよく間違えます。口語の言葉がだいたい分かりません。(2003・秋)
- ・イントネーション。(2004・春)
- ・しとちの違い。アクセント。(2004・春)
- ・ぜんぶ。(2005・春)
- ・アクセントやイントネーション、カタカナ言葉、速く話す時は言葉がうまく出ない。(2005・春)
- ・まだよく分かりませんが、だいたい「す」と「ず」の相違がよく話しません。(2005・秋)
- ・自分で分かりません。(2005・秋)
- ・すとずの違いたまに間違っている(同じせとぜ)(2006・春)
- ・よくイントネーションはちょっと違う(2006・春)

C

- ・速く読めない。速く話せない。(2003・秋)
- ・特にスピーチ等を練習したいと思います。よければ普通のない話し方についてもちょっと学びたいと思っています。例えば方言(関西弁以外)楽語。和歌。(2004・春)
- ・イントネーションの問題がある。アクセントも。例:する(行動)vsする(盗む)。(2004・秋)
- ・私はまだまだ発音の練習をする機会がなく、私の日本語はドイツ人ばいだとうと思っています。特にアクセントとイントネーションを中心にしたいと思います。(2004・秋)

イタリア

A

・「ぎ」と「に」の音はおなじですか？ながいとふさい音はむずかしいとおもいます。たとえば「おばあさん、おばさん」(2003・秋)

・長い音とみじかい音との違いが自分の発音の問題点です。(2003・秋)

・六→ろく→ろのはつおん。(2004・秋)

・イタリア語のアクセントが話すの時によいです。(2006・春)

B

・日本語とくらべてイタリア語のアクセントとイントネーションはもっとおおいあると思いますから、日本語で話すときにあまりやさしくない。(2003・秋)

・同音異義語(雨／飴、鮭／酒、買った／勝った...)。大きい声で読む時のイントネーション。(2004・春)

・イタリア語にはない「は」と「あ」、「しゅう」と「しゅ」との発音の偉いに練習したい、あるいはどうやってこの問題をかいけつ出来るかを分りたいと思っています。外にイタリア語と日本語は書いたままで読めませんから、今まで簡単に発音出来ましたけど、これからも勉強したいと思います。(2004・春)

・私の大学では会話練習を少ししかしなかったから、話すスピードははやくないです。それに、自然な発音で話せない。(2004・秋)

・口頭、インドネーション、ごい、スピーチ。(2005・春)

・まず、日本語があまりできないので、発音に関する問題だけじゃない。(2005・春)

・イントネーションも悪いし、話し言葉も知らない。(2005・春)

・少ない言葉だけ覚えている。(2005・春)

・自分の市の方言のアクセントとイントネーションでどの語でも話しているけど、今まで全然直せなかった。(2005・春)

C

・アクセントはよくまちがえることがある。(2005・春)

・イタリア語のえいきょうのせいでなまっていると思う。(2005・春)

ポーランド

C

・長いと短い音の区別。(2003・秋)

・日本語のアクセントは私にとって聞き取りにくくて、声の上がり下がりほとんど区別できません。(2005・秋)

オランダ

B

・音調(2001・春)

・日本語をしゃべる時、一番難しいのはある(ことば単語)のイントネーション。(2005・秋)

スペイン

A

・時々、「ん」の発音を忘れます。(2005・春)

B

・よむときアクセントとイントネーションすぐわるくなる。(2002・秋)

C

・ぶんしょのさいごのことばを高くするくせがあるみたい。(2003・春)

ハンガリー

A

・イントネーション。それ以外はハンガリー語と日本語の発音は大体同じで問題ない。(2004・春)

スコットランド

A

・ときどきかんたんな言葉を言うのは難しいです。他の問題あまりないと思います。(2004・春)

ノルウェー

A

・イントネーション。(2004・春)

・ジム(Gym)と言ってみた時がある。(2004・秋)

B

・ノルウェー語でことばの発音の違いがありません。(2005・春)

フィンランド

A

・アクセント(2003年・春)

C

・フィンランド語にあまりアクセントの違いがありませんから、私の日本語の発音があまり上手じゃないと思います。(2005年・秋)

デンマーク

A

・日本のともだちがいつも私の発音たいへんだといっています。(2000・秋)

B

・イントネーション、あるいは「ず」と「づ」と「つ」の問題があると思います。(2002・秋)

C

・アクセント・イントネーションには問題があると思う。(2003・春)

スウェーデン

A

・日本人の聞き手に分かりやすい発音で話したいで日本語のインターナショナルになりたいで

す。オノマトペのことばとかアクセントが本当になりたいです。(2000・秋)

・私はあまり話さない人ですけど、ただ話させれば、問題がよくあるわけではないと思います。
(2001・秋)

・話すときに「母語の声」を使います(2001・秋)

・イントネーションはやはり問題になるかもしれません(2001・秋)

・言葉はアクセントが違うことが少しむずかしいです(2002・秋)

・私は「千円」と言ったら日本人の友達がいつも分からないんです。だから「え」の音は問題があるかもし
れません。「え」と「あ」のちがいを練習したいと思います。(2004・春)

・時々日本人は私の言う事を分からないのですから発音を練習したいと思います。問題は私はどこが
違うか分からないと思います。(2004・秋)

B

・よく分からないけれど、イントネーションが難しいと思います。(2003・秋)

C

・「ん」、質問文(2005・秋)

ラトビア

A

・日本人のような発音がほしいです。(2000・秋)

B

・アクセント、イントネーション。同じ読む方の言葉のアクセントが理解できること。(2004・春)

クロアチア

A

・アクセント(2003年・春)

リトアニア

A

・イントネーションとアクセントだと思います(2001・秋)

・話すスピードがとてもゆっくりです。アクセントとイントネーションを直したいです。(2004・秋)

・たくさんのことばのアクセントをおぼえたい。(2005・秋)

B

・〈ら、り、る、れ、ろ〉の発音、および〈〜っ〜〉、〈〜あお〜、おう〜…〉の発音はよく間違えると思います。
(2004・春)

・正確に日本語を話すのはまだむずかしいですから、このクラスにはことばのイントネーションとアクセ
ントをもっと正しく使えることを勉強したいです。(2004・春)

・イントネーション、ときどきアクセントも間違えます。例えば、「きにゆう」と「きんゆう」。(2004・秋)

エストニア

A

・言葉の中と文の中のイントネーション。(2004・秋)

B

・私の発音は日本人がときどき分かりませんから問題になりました。アクセントは大変と言うこともありました。(2004・春)

・音は大体できますが、アクセントとイントネーションは問題だと思っています(エストニア語でも音の長さが代表的特徴ですから、それはあまり問題ありません)。(2004・秋)

ウクライナ

B

・母語のアクセントは日本語のととても違いますのでアクセントを直したいです。(2003・秋)

・ぜんぶで問題です。(2004・秋)

アメリカ

A

・I have had some problems with KATAKANA English and intonation.(2000・秋)

・ときどきアメリカのアクセントがある(2002・秋)

・イントネーションとアクセントはへたですから、このじゅぎょうを取って見ます。(2002・秋)

・アクセントとスピードを練習したい(2002・秋)

・日本人ともっと早く話したい。(2002・秋)

・漢字の発音と同じ書い方?で違う読み方のことば(2002・秋)

・アクセント、スピード。(2003年・春)

・いま(GAIJIN)ということを引きこえる。ながなが words がつづかない。(2003年・春)

・natural になりたいんです。(2003年・春)

・はっきりいいたいことをいいたいんです。(2003年・春)

・たとえば:よくにていることば(たんご)をくわしくいってほしい。(2003年・春)

・すごくこまかい点をれんしゅうしたい。とくに、かたかなのことばは自分のげんごをにているから、まちがう時がけっこうおおいです。(2003・秋)

・りよ“りょう”, りゆ“りゅうがくせい”, ち“こちら”“あちこ” (2004・春)

・スムーズなコミュニケーション。例えば、居酒屋でウェーターに「しゃしんをとってください」といいました。でも、ウェーターは「おさらをとってください」と聞いた。しゃしん≠おさら…。発音を練習したい。(2004・秋)

・この発音(りゅう, りょう, りん)がよくできません。+アクセント(よ vs よう, そ vs そう)。(2004・秋)

・教えてください。外来語かな。(2004・秋)

・話をするスピードアップ。「りゃ, りゆ, りよは」言いにくい。(2004・秋)

・1)長い音と短い音の違いをあまり正しく言えない。2)「んや」と「にゃ」の違いを全ぜん聞こえなくて言えない。(2004・秋)

・イントネーション、カタカナの発音、長いことば(2005・秋)

・アクセントとスピードはわるいです。それに、アクセントがわるいと思いますから、小さいこえで話して、日本人はぜんぜん分からなくて、聞けません。(2005・秋)

・日本人がはやく話すときに、聞きにくいんです。それから、私はもっとはやく話せないんです(2005・秋)

B

- ・考えないで話すと、間違っている場合が多い。(2005・春)
- ・上がる、下がる発音によって意味が変わる言葉が沢山あるが、よくわかりませんし、区別するのも難しいです。(2005・秋)
- ・文のなかのイントネーションはよくわかりません。(2005・秋)
- ・もんだいてんしらないからこそおしえてもらいたい。(2005・秋)
- ・たまに「だ」の音が先にあって次のラブルがらりるれろとはっきり言うのはむずかしいかな？(2006・春)

C

- ・「おう／おお」のちがいとか。(2003・秋)
- ・言葉が言いにくかったりする。(2006・春)

ブラジル

A

・かたかなはむずかしい。(2003・秋)

B

- ・私の発音の問題は“はく”と“はく”いしょに話します。(2004・春)
- ・そく音便 (2006・春)
- ・長い音 (例：ちゅう) (2006・春)
- ・話すスピードはあまりはやくない (2006・春)

C

・「ら」行の発音が上手くできなくて、「これ」が「こえ」に聞こえたりします。特に「りょう」みたいな発音が難しいと思います。(2006・春)

カナダ

A

- ・テレビをわかりません！(2000・秋)
- ・全部です(2001・春)
- ・日本に来たときから、よくレストランや喫茶店で日本語で注文してみると、店員に英語で話しかけられてしまいます。できれば、日本人のように自然な日本語が話せるようになりたいです。それに読解や文章表現と比べて、会話が特に下手です。もっと練習が必要だと感じています。(2005・秋)
- ・時々イントネーションはちょっとふくだつだと思います。たとえば、はしと橋です。(2005・秋)
- ・アクセント、イントネーション、スピード (2006・春)

B

・質問することは難しいです。他にはアクセントが分からない言葉もあります。(2004・秋)

C

・外来語を話している時、よく英語のようなアクセントを発音してしまいました。イントネーションの発音も悪いので、日本語らしい自然な発音を練習したいです。(2003・春)

・まずは私の発音は女の子っぽいです。また、たまに質問することが難しいです。例えば、私:「ビリヤードが好き?」Aさん:「フーン、そうなんだ・・・」。(2004・秋)

オーストラリア

A

・「た」と「だ」etc. 言葉の中に発音はときどき分らない。can not really separate them. (2000・秋)

・「りょう」sound is difficult at speed. (2000・秋)

・長い音と短い音の区別ができない。(2001・春)

・「つ」と「づ」のちがいをあまりわかりません。(2003年・春)

・どこでアクセントがあることがよくわからない。(2004・秋)

・英語べんがちょっと強いですが、りゅうちょうな日本語で話したい。(2005・秋)

・自然に「ん」を発音すること。(2006・春)

・イントネーション (2006・春)

・流暢に話せない (2006・春)

B

・イントネーションが悪い(2001・春)

・アメリカやヨーロッパ人の発音がします。(2001・春)

・よくながいとみちかい発音がまちがいます。(2001・春)

・なまりがあると思っています(2001・春)

・酒と鮭の違い。発音が難しいと思う。(2004・秋)

・ちょっと英語のアクセントが強くて、文法が正しく話してもとんどキコミュニケーションが出来ません。(2005・秋)

・びみょうにかんさいべんのなまりが入っていますけど、私はどこがかんさい的かわかりません。(2005・秋)

C

・同音異義語の発音の区別はよく間違える。(2004・春)

・日本語では1つの単語時々2つ又は2つ以上の発音があるので、イントネーションの練習をしっかりとしたいと思う。(2004・春)

・かんさいべんがまじっているので、ひょうじゅん語を使えるようになりたいです。(2006・春)

ニュージーランド

C

・イントネーション(2002・秋)

チェコ

A

・アクセント、イントネーション。「箸」と「橋」のようなことばの発音の差を分かりたいです。(2004・秋)

スロバキア

A

・スキーと好きのすの発音は長くて間違えました。(2004・秋)

ラトビア

A

・自分でわかりません。(2004・秋)

・イントネーション、づ、ぞ、す、くがむずかしい。(2005・秋)

ベルギー

B

・自分の発音が聞こえないから、他の人の意見を教えてもらいたい。(2005・春)

シンガポール

B

・ちがう漢字で同じ発音になるとよく誤解しやすい、特に小さい「つ」とのばす「ー」のところよく分からない。(2005・秋)

C

・日本語に同じかきかたでも、イントネーションによって意味も違くなる。私はイントネーションのことににがてです。(2006・春)

・みじかくする文、たとえ：～ちゃった もまだ慣れた。(2006・春)

音声教育研究の歴史と展望¹

早稲田大学日本語教育研究科

戸田貴子

0. はじめに

本稿では、まず、異なる言語理論や教育理念に基づく言語教育の現場における音声の扱い方について述べる。次に、音声習得研究のパラダイムの変遷を概観した上で、日本語学習者の音声習得に関する先行研究を紹介する。最後に、具体的な日本語音声教育の方法論を踏まえた上で、新しい日本語音声教育研究の考え方を提案したい。

1. 言語教育における音声の捉え方

外国語教授法は常に新しい言語理論や教育理念に影響を受け、新しい方法論が提唱されてきた。文法翻訳法、オーディオリンガル・メソッド、ナチュラル・アプローチ、コミュニカティブ・アプローチなどの方法論は、構造主義言語学、機能主義言語学などの各時代の言語学理論や言語観を反映していると言える。日本語教育においても、これらの教授法が紹介され、実際に応用されたかどうかは別としても、教室活動のあり方について様々な議論がなされてきた。ここでは、これらの方法論において音声はどのように取り扱われているかということについて述べたい。

文法翻訳法の歴史は長く、16、17世紀のグラマースクールによるラテン語授業に代表される聖書や文学作品の翻訳においては、音声的側面について言及する余地がほとんどなかった。当時は、「文学作品などの文字言語は音声言語より優れている」という言語観が存在し、それが授業における音声の扱い方に影響を及ぼしていたと考えられる。典型的な文法翻訳法に基づいた授業では、現在でも文法規則の説明、対訳による単語理解、翻訳練習などが行われており、音声教育が行われることは少ない。

しかし、18世紀に産業革命が始まると、交通機関の発達に伴い、ヨーロッパ諸国で外国語によるコミュニケーションの機会が増えた。このため、実用的な外国語教育が求められるようになり、19世紀になって直説法が提唱されるようになった。直説法には、ナチュラル・メソッド（ベルリッツ）、フォネティック・メソッド（ヘンリー・スウィート、イエスペルセン）、オーラル・メソッド（パーマー）などの例が挙げられる。ヘンリー・スウィートが著名な音声学者であることからわかるように、直説法は音声重視の方法論として発展を遂げた。

次に、20世紀半ばになり、米国において構造主義言語学に影響を受けた教授法が提唱されるようになった。そもそも構造主義言語学は「言語は本来音声であり、文字ではない」という理念に基づいており、これが構造主義言語学に影響を受けた教授法にも反映されている。それは、文法翻訳法に見られる文字言語の音声言語に対する優位性を覆す言語観である。オーディオリンガル・メソッドは行動主義心理学の影響を受けており、外国語学習を外部からの刺激に対して自然に反応できるようにする新しい習慣形成の過程として捉えている。1960～70年代に積極的に教室活動に導入されるようになったオーディオリンガル・メソッドによる反復練習・置換練習などのパターン・プラクティスは、音声

¹ 本稿は別に稿を起こした戸田（2006）を加筆修正したものである。本報告書への掲載をご快諾いただいた株式会社アルクにお礼を申し上げたい。

を正確に再生することを目的としており、この教授法も音声を軽視しているとは言えない。オーディオリングル・メソッドが目指すのは「母語話者(NS)レベルの言語使用」であり、刺激に対して瞬時に正確な発音でネイティブのような反応ができることが望まれた。構造主義言語学においては、音素、形態素、語といった言語要素が組み立てられて句や文を構成するという考え方が基盤になっているため、言語を構成する最小単位は音素であり、必要不可欠な要素であると考えられている。しかし、構造主義言語学に影響を受けた音声教育では、最小単位が音韻対立をなすミニマル・ペアを使った指導が効果的であると考えられるため、リズムやイントネーションなどの超分節素には言及しにくいという欠点もある。また、発音練習が非常に機械的で、意味や文脈は重視されなかったことから、批判を浴びるようになった。

さらに、比較的新しく言語教育の現場に導入された教授法には、80年代に脚光を浴びるようになったナチュラル・アプローチとコミュニカティブ・アプローチがある。ナチュラル・アプローチにおいては、従来のオーディオリングルのように目標言語の発音を正確に産出するための習慣形成を行うのではなく、学習者が自己のレベルより少し上の理解可能なインプット「i+1」をより多く受けることが大切であると考えられる。これが、インプット仮説 (Krashen 1982, 1985) である。また、情意フィルター仮説に基づき、緊張や不安を取り除き、心理的抵抗をできるだけ抑えて入門期には発話を強制しない。このような点において、ナチュラル・アプローチは聴解優先の教授法であり、第二言語習得を母語の獲得と関連付けているということが出来る。つまり、発音より聞き取りが先であるという考え方に基づいているのである。この教授法には当初共感を覚える教師も多かったが、学習者のレベルより少し上の理解可能なインプット「i+1」の客観的尺度が欠落していることや、発話より聞き取りが先であると言っても、沈黙期が母語を獲得する乳幼児のように理解を形成する期間というより、外国語学習者においては単に自信がないために発話を避けるといったケースもあるということから批判されるようになった。

ナチュラル・アプローチが提唱されてから、言語教育の現場では発音と聞き取りの関連性について関心が高まったように思われる。発音指導は音の聞き分けができなければ成果を挙げることができないし、聴解において音が聞き取れなければ意味理解にはつながらない。実際、教室現場においても学習者の発音が不正確な場合、それが誤聴の傾向と一致することが多い。川口 (1984) は発音と聴解の指導において見られた誤用を分析し、拍感覚がつかめていないことが発音と聴解に共通する問題点であることを示している。「たとえ聴解のクラスであっても、発音・音声表現・語彙・表記の教育を総合した指導をすべきであること (1984:46)」と述べ、各技能を個別に扱うのではなく、有機的に統合することの意義を示唆している。「発音が先か、聞き取りが先か」という点については、先行研究の成果から必ずしも発音より聞き取りが先であるとは限らないという結果も報告されており、今後の研究の成果が期待される。

一方、コミュニカティブ・アプローチは機能主義言語学を理論的基盤としており、言語構造に関する知識だけではなく、総合的なコミュニケーション能力の育成を目指した練習を重視している。このような流れの中で、日本語教育の現場でも正確さを重視したオーディオリングル・メソッドのパターン・プラクティスに代わり、ロールプレイなどの活動が導入されるようになった結果、単音レベルの発音練習は重箱の隅をつつくような細かい指導であるという考え方が定着したように思われる。同じ文脈では起こりえないようなミニマル・ペアを使った発音練習に対して、批判的な教師が増えたのは、このような背景があったことが一因であろう。こうして、コミュニカティブ・アプローチの全盛期は、

次第に発音指導が行われる機会が失われていったのである。

しかし、日本語教育の現場では、コミュニケーション・アプローチのおかげで、コミュニケーション能力の育成が重視されるようになり、情報伝達行為において音声の果たす役割に焦点が当てられるようになったことも事実である。コミュニケーション能力の育成を意図した活動を通して、経験のある日本語教師なら誰しも日本語学習者の発音には特徴があり、外国人と接する機会の少ない日本人には聞きづらく内容が伝わりにくい場合があることや、そのような学習者の発音は短期間では直らないことを経験的に知っている。また、本書所収の「音声教育へのニーズアンケート調査からわかること一」で述べたように、自らの考えを声に出して表現しようとしても、発音上の問題のために言いたいことが伝わらないということを学習者自身が経験しているのならば、今や音声はマイクロ、談話はマクロという二項対立的な捉え方は、教育現場の実態にそぐわないのではないだろうか。

現在はポスト・コミュニケーションの時代であると言われており、音声教育においても「言語形式の焦点化」が提唱されるようになってきている(戸田 2001a)。言語形式の焦点化とは、意味を重視した活動の中で適宜言語形式にも注意を喚起し、言語形式と意味・機能を同時処理する機会を授業の中でより多く創出することにより、正確さと流暢さの両方の習得を促すことである。この理由のひとつに、イマージョンやナチュラル・アプローチによる外国語学習に関する習得研究の成果から、教室内習得による第二言語習得が完全に意味中心で行われるとき、ある特定の言語構造が習得されにくいということがわかってきたことが挙げられる。言語習得において母語干渉が最も顕著に表れる言語領域が音声・音韻であり、音韻構造は学習者にとって特に習得しにくく、先行研究では集中的に練習をしなければ改善されにくい領域だとされている(Norris & Ortega, 2000)。そうであるとすれば、知識と経験を備えた日本語教師が最も貢献しうる領域であると前向きに捉えることができるのではないだろうか。

今後の課題として、構造主義の立場に立ち返って日本語の音韻体系そのものを教授するのではなく、コミュニケーションを重視した教室活動の中でいかに効率的に音声を焦点化し、音声習得を支援していくかということを検討していくことが望まれる。

2. 音声習得研究のパラダイム

音声教育研究を行う上で、音声学・音韻論の理論的基盤と学習者の音声習得に関する理解が不可欠であることは言うまでもない。音声学・音韻論については、長く研究がなされてきており文献も多いが、音声習得は、研究対象としては比較的新しく、さらなる研究成果が望まれる。そこで本節では、音声習得研究のパラダイムを概観したい。

言語習得において、母語の影響が最も顕著に現れる領域が音声・音韻である。1950年代から1960年代には、学習者の母語(L1)と目標言語(L2)との比較から、学習者が外国語を学習する際に起こりうる問題の予測が可能であると考えられていた。対照分析仮説(Contrastive Analysis Hypothesis: 以下CAH)を理論的基盤としたLado(1957)は、外国語を学習する際に、母語に類似した特徴は容易で、母語とは異なる要素は困難であることが予測できると主張した。このため、学習者音声の特徴は母語の音韻体系から予測可能であると考えられ、研究対象として特に関心が持たれることはなかった。当時、構造主義言語学に基づき、言語構造の分析が精力的に行われていたが、学習者音声の特徴が取り上げられることは少なかったのである。しかし、実際の学習者音声の特徴を調べてみると、母語から予測される要素以外の特徴も含まれることが明らかになり、初期のCAH(strong version)は「完全な予測はできないが、起こった問題の説明が可能である(weak version)」と改められた。

1970年代には、外国語教育の現場からCAHからは予測できない例が多数報告され、母語干渉だけでは説明できない学習者言語の実態が次々と明らかにされていった。誤用分析 (Error Analysis : 以下EA) の時代の到来である。しかしながら、すぐにEAの問題点も指摘されるようになった。まず、誤用のみを取り上げて調査の対象としたため、学習者言語の全体像が見えないということ、また、習得過程や習得順序が把握できないということ、さらには、誤用の原因が究明できないということが指摘され、学習者の誤用の分析結果を外国語教育の改善のために応用する目的で行われたEAの短所が浮き彫りにされる結果となった。

以上のことから、学習者言語を「可変性を伴い、母語とも目標言語とも異なる独立した言語体系」、いわゆる中間言語 (Interlanguage : 以下IL) として理解しようとする動きが生まれ、その発達プロセスに焦点が当てられるようになったのである (Selinker 1972)。CAHにおける「母語干渉」では、外国語学習において母語の音韻体系がマイナスに作用することに着目したが、ILでは「負の母語転移」(マイナスに作用すること、母語干渉) とともに、「正の転移」(プラスに作用すること) もプロセスのひとつとして認められる。また、EAでは誤用のみに焦点が当てられたが、IL研究では、誤用も正用も分析対象とする。IL研究では、学習者がある言語形式を敢えて使用しない場合「避用」というプロセスとして扱うことが可能である。このことにより、学習者言語の全体像が見えるようになり、習得過程や習得順序に対する理解も深まったのである (戸田 2005ab)。

近年、学習者言語の音声を一種の独立した音韻体系として捉え、母語転移の記述とともに日本語の音韻体系を習得するプロセスにおいて学習者が作り出すILの特徴を分析する音声習得研究が盛んに行われている。鮎澤 (1999) に挙げられている音声習得研究の成果から、日本語学習者の音声は「正の転移」、「負の転移」、「過剰般化」、「近似化」などのプロセスを経て、目標言語の音韻体系に近づいていくことが報告されている。

このような研究成果から、学習者音声の発達プロセスに対する理解を深め、日本語教育の現場に応用しようとする試みが活発化している。このことは、過去半世紀足らずの間に大きな変化を遂げた音声習得に対する考え方を、少なからず反映していると言えるであろう。

3. 日本語学習者の音声特徴

3. 1. 単音

日本語教育の現場において度々指摘される中国語および韓国語話者による発音の特徴のひとつに、清濁の混同が挙げられる (吉田 1990 ; 王 1999 ; 福岡 1999 ; 松崎 1999)。具体例として、「大学」が「退学」、「韓国」が「監獄」のように発音されることがある。日本語学習者による有声・無声破裂音の音響的特徴も分析されている (杉藤・神田 1987)。

劉 (2005ab) は、中国人学習者にとって習得が難しいとされる日本語の有声・無声破裂音の知覚習得における母方言 (北方・上海) の影響を調査した。その結果、有声破裂音の知覚は母方言に有声・無声の対立のない北方方言話者にとって困難であったが、無声破裂音の知覚は母方言に有声・無声の対立のある上海方言話者にとって必ずしも有利ではなく、北方方言話者との間に差異が見られなかった。このため、母方言干渉だけではなく、普遍的特徴を考慮した音声習得研究の必要性を主張している。

一方、韓国人日本語学習者の発音は「ザ行音」が「ジャ行音」になりがちで、「ザ行音」の習得が困難であるという印象論が存在する。しかし、許 (2004) が上級学習者に対して発話実験および聴取実

験を行った結果、「ザ行音」と「ジャ行音」の両方できる者もいれば、「ザ行音」はできても「ジャ行音」ができない者もいることがわかった。上級学習者は「ザ行音」が「ジャ行音」になりがちであることを意識しすぎた結果、本来発音できていたはずの「ジャ行音」が次第に「ザ行音」の発音に置き換えられ、「ジャ行音」の発音ができなかったものと思われる。

このような研究成果は、「有声・無声」や「ザ行・ジャ行」の両方を分析対象として初めて得られるものであり、EAのように「有声」や「ザ行」の誤用データのみを分析対象としたのでは、見えてこない。劉(2005ab)や許(2004)の研究成果は「中国人学習者は濁音ができない」「韓国人学習者にはザ行音が難しい」といった学習者音声に対する一般論に疑問を投げかけ、学習者の方言差やレベル差を考慮した音声習得研究の成果を踏まえた上で音声教育の方法を検討していく必要があることを示唆している。日本語学習者の音声は、「清音・濁音」「ザ行・ジャ行」といった区別ができるようになって初めて習得されたというべきであり、「濁音」や「ザ行」だけができるようになるだけでは不十分である。このような視点から、構造主義言語学で重視された「対立」という概念は、今日の音声習得研究においても重要な概念であると言える。

近年、韻律重視の傾向から、単音レベルの音声習得研究が減少傾向にあるように思われるが、日本語教育の現場でしばしば指摘される中国語・韓国語母語話者による清濁の混同や、韓国語母語話者による「ザ行」や「ツ」の発音の問題、タイ語母語話者による「シ」と「チ」の混同などは、「発音が子供っぽい」「幼稚な印象を受ける」といったように日本語母語話者に思われぬ聴覚印象を与えることから、発音指導において軽視することはできない(大坪1990;土岐1994;小西2005)。

3. 2. 特殊拍・リズム

3. 1. に述べたように、特定の母語背景を持つ学習者に特徴的な単音の問題が見られる一方、特殊拍には母語を問わず問題が見られることが多い。

NNSによる特殊拍の知覚に関する横断研究に、韓国語話者(関1987,1993;前川1997)、英語話者(平田1990;Toda1996,2003;戸田1998a;小熊2000,2001)、中国語話者(内田1993;西端1993)、インドネシア語およびタイ語話者(益子・桐谷1992)の聴取実験に基づいた研究がある。また、皆川(1996,1997)、皆川ほか(2002)により、異なる言語を母語とするNNS間の比較が行われている。先行研究の成果から、NNSによる特殊拍の知覚は子音種、アクセント、語音位置、発話速度等、様々な要因に影響を受けることがわかっている。

Toda(1996,2003)の1年間の縦断的調査では、NNSによる促音・長音の知覚は初級から中級にかけてNSとは異なる独自の知覚目標を設定して知覚範疇化が進むが、判断境界値自体は変化しなかった。しかし、上級レベルでは、L2の発達に伴い、知覚判断境界値の自己修正によってNSの知覚に近づいていくことが明らかになっている。知覚範疇化が進み、判断の曖昧さは減少しても、初期段階の判断境界の設定値が違うため、誤聴が起こりうる。このため、効果的な音声教育のためには、できるだけ早期に正しい知覚目標を設定するよう指導していくことが必要である。

特殊拍の生成に関する横断研究に、中国語話者および英語話者による促音・撥音の生成について分析した村木・中岡(1990)、米英語話者の促音について音響分析を行ったHan(1992)、英語話者の語音位置による発音の違いを分析した室井(1995)がある。また、中間言語研究の観点から、英語話者による目標言語音声の生成ストラテジーが分析されている(Toda1994)。また、鹿島・橋本(1999)は、日本語のリズムという視点からNNSの発話における時間的特徴を分析した。NNSによる特殊拍の生成につ

いては、調音点・調音法、持続時間、VOT 値、子音種、アクセント、語音位置、拍数と単語長、L2 音声生成ストラテジー、スピーチスタイル、発話速度等に注目した先行研究がある。

L2 音声生成ストラテジーに関する研究では、NS とは全く異なる手段ではあるが、NNS 独自の方略で音韻対立を実現していることが明らかになっている(戸田 1998b ; Toda 1996, 2003)。特殊拍の生成に関する 1 年間の縦断研究の結果、調査開始時は時間制御能力に乏しかった英語話者が、NS より長く発音するオーバーシュートイングの段階を経て、自己修正した後、NS に近い発音になることがわかった。つまり、学習者は「時間制御能力の不足→持続時間の過剰産出→オーバーシュートイング→時間制御の修正」という発音調整を行っており、その結果 NS に近い自然な発話に近づくことが示唆される(戸田 2003)。

3. 3. アクセント

東京語アクセントの聞き取りについては、鮎澤 (1995, 1997, 1998)、鮎澤ほか (1997) の研究成果により、日本語学習者によるアクセント知覚の傾向が明らかになっている。どの母語話者にも頭高型の誤聴が多く、語末母音のピッチが低い中高型の聞き取りに問題がある(西沼 1998)。しかし、語末の音節でピッチ下降が起こる中国語方言話者の正答率は高いことから、アクセントの知覚にも母語からの正の転移があると言える。韓国語のソウル・釜山方言話者の結果には違いがあることも分かっており、母語だけではなく、母方言もアクセントの聞き取りに影響を与えていることが明らかである(李ほか 1997)。また、習得順序という観点からは、頭高型は誤聴が多いにも関わらず、いったんアクセントに対する認識が定着すると、まず平板型と頭高型の対立が習得されるということがわかっている。次に、起伏型において頭高型と中高型の識別が習得され、最後に、中高型の中でどの音節においてピッチ下降が起こるかということがより細かく判断できるようになる。このことは、誤聴の頻度が習得の難易度とは必ずしも一致しないことを示唆しており、興味深い。

アクセントの生成については、学習者の母語に関わらず語末から 2 拍目にアクセント核(ピッチの下がり目)を置く傾向や、一語としてのまとまりを示す複合語アクセント規則が適応されず、複合語要素の元のアクセントで発音される傾向がある。また、習得順序は平板型が遅いにも関わらず、目標言語音声産出のためのストラテジーとして、平板型の過剰一般化が見られるということが報告されている(長友ほか 1993 ; カッケンブッシュ・戸田 1999)。戸田・カッケンブッシュ (2000) は、韓国語・中国語・英語話者によるアクセントの過剰使用は語末から 2 拍目にアクセントがある中高型と、平板型に集中しており、この傾向は語末から 3 拍目にアクセント核が付与されるという原則がある外来語にも見られることを明らかにした。助川 (1999) もポルトガル語話者の 3 モーラのピッチ実現において、語末から 2 拍目にアクセントがある中高型を使用する傾向があることを報告している。このような研究成果から、アクセント習得の普遍的特徴が明らかにされつつある。

また、アクセント教育の効果(平田ほか 1997 ; 李ほか 1999 ; 戸田 2000, 2001a ; 中川 2001ab) についても報告がなされている。

3. 4. イントネーション

イントネーションについては、土岐 (1990) が中国人・韓国人・アメリカ人学習者による日本語のイントネーションとプロミネンスに関する分析を行った。また、中国人(陳 1992 ; 楊 1993)、韓国人(関 1990, 1996 ; 谷口 1993)、フランス人(中川・中川 1993 ; 代田 1997)、ドイツ人(林ほか 1997)、

インドネシア人（新田 1992）、モンゴル人（土屋 1991；土屋・土屋 1991, 1993）、ベトナム人（轟木 1993）などを対象にした先行研究がある。これらの先行研究では、主に韻律における母語干渉の傾向が明らかにされている。

文末上昇イントネーションは、多くの言語において疑問を示すが、この現象が世界の各言語に共通しているかという点、必ずしもそうではない。例えば、ロシア語の疑問文では、ピッチがいったん急激に上昇し、その後下降する。ロシア人学習者の日本語における疑問文のイントネーションには、このような韻律的特徴の負の転移が見られることがある。また、ロシア語話者による疑問詞疑問文では、文末においてピッチが下降することから日本人には詰問調に聞こえ、威圧感を与えられる場合もある（鮎澤 1991）。また、鮎澤（1993abc）は、談話ストラテジーとしても用いられる問い返し疑問文のイントネーションの練習が、アクセントおよび文末上昇イントネーションの習得に効果があると述べ、疑問文のイントネーションには一定の習得順序があることを示している。

これらの先行研究を踏まえた上で、マフカモヴァ（2004）はロシア語母語話者によるイントネーションの特徴を分析し、先行研究で指摘されているように、母語干渉による文末ピッチの急激な下降が顕著であると述べている。しかし、その一方で、1）文中のピッチが平坦である、2）文末ピッチが文末拍で急激に上昇するという学習者独自の特徴も明らかにした。これらは、母語干渉だけでは説明できない特徴である。このため、イントネーションの習得研究においては、文末のみならず文中のピッチ全体も調査対象とする必要があると言える。

日本語学習者の発話における韻律的特徴と丁寧度の関係については英語話者（細田ほか 1991）、韓国語話者（洪 1994, 1995）の分析がある。声の高さ・長さ・強さなどの韻律特徴は、話者の心的態度や表現意図の伝達に重要な役割を担っている。丁寧度の高い発話では、一般的に持続時間が長く、ピッチが高くなる傾向があると指摘されている。イントネーションによって伝達される表現意図に関する先行研究には、細田ほか（1992）、水町ほか（1992）、福岡（1998）などがある。

湧田（2003, 2004）は、中国語（北京語・上海語）を母語とする学習者を対象とした否定辞「ナイ」で終わる発話（以下「ナイ文」）の録音実験を行った結果、母語転移だけでなく、形容詞の語幹アクセントに関する過剰一般化や、教室指導の影響も見られたことを報告している。また、戸田（1998b）が特殊拍の生成について報告した「過剰一般化→オーバーシュート→自己修正」という習得のプロセスが、上昇イントネーションの習得過程でも見られたと述べている。

また、湧田・戸田（2005ab）では、「ヨクナイ」の知覚実験を行い、NNSの聞き取りにおいて否定表明より同意要求の同定率のほうが低いことが明らかになった。否定表明の「～ナイ」は初期段階で学習するが、同意要求については学習機会が少ないことが理由のひとつであろう。次に、イントネーションに関する知識の有無に基づいた既知群と未知群の結果を比較すると、否定表明の結果では両群に差は出ていないが、同意要求の結果においては未知群の方が既知群より同定率が低いことがわかった。このことから、同意要求の同定には音声的知識の有無が影響しており、イントネーションを音声教育に取り入れる意義があると言える。

3. 5. その他

以上、音声習得研究の成果を紹介してきたが、紙面の都合上、本稿に引用した研究はあくまで一部に過ぎない。一口に「音声」と言っても、調査対象項目は多岐に渡ることが明らかである。体系的な音声習得研究を行うためには、これらの音声項目を念頭に置いて調査を行う必要がある。また、

コミュニケーションを前提とした場合、話し手が目標言語の音声をどのように発音するかということだけではなく、聞き手がそれをどのように知覚するかということも研究対象とする必要がある。音声習得の実態を把握するためには、聴取と生成の両側面から、母語転移の傾向、母方言差、レベル差などを視野に入れて調査を行うことが望まれる。

また、日本語学習者の発音学習における自己評価（小河原 1997）や年齢要因・学習動機・各種ストラテジー等の個人要因を分析対象とした研究も行われるようになり²、音声習得研究は従来の構造主義言語学の枠組みで研究対象とされていた音声項目に限定されない広がりを見せている。これらの研究は、常に言語構造が念頭に置かれていた音声習得研究から、学習者を主体とした音声習得研究への研究動向を反映したものである。

4. 日本語音声教育の方法論

以上、日本語学習者の音声特徴について述べたが、研究成果をどのように音声教育に応用するかということが課題として残されている。本節では、音声教育方法論の具体例とその教育理念について述べたい。

外国人日本語学習者のための音声教育用教材の草分け的存在として土岐・村田（1989）が挙げられる。その構成は母音・子音・アクセント・イントネーションのように音声要素別になっている。また、田中・窪菌（1999）では、日本語の音声特徴を表層レベルの現象として捉えるだけではなく、裏にどのような仕組みが働いて導き出されているのかということに着目し、音韻規則が導入されている。

これに対して、音声を構成要素別に分けることをせず、全体論的な視点から教育するという教育理念に基づく教授法として知られているのが、VT法（Verbo-tonal Method）である。この方法論は、発話・聴覚障害者のリハビリと外国語教育において応用されており、「緊張と弛緩」という概念を利用して、体や手の動きを利用することに特徴がある（川口 1987；ロベルジュ・木村 1990；小坂ほか 2002）。最近のビデオ教材（ひょうご 2005）には、体や手の動きが映像で紹介されている。

一方、単音よりも韻律を重視した音声教育方法論が、プロソディーグラフである（河野ほか 2004）。日本人が外国人日本語学習者の発話を聴取する際、その評価に最も関与するのは韻律特徴であるという研究成果（佐藤 1995）に基づき、単音より韻律、つまり小さな単位より大きな単位が重視されている。

VT法とプロソディーグラフによる発音指導が大きく異なる点は、前者が全体論的な観点を重視し、敢えて音声を子音・母音・アクセント・イントネーションといった構成要素に分けることを避けているのに対し、後者は単音と韻律を秤にかけた上で、単音より韻律が重要であるという理由から、単音を取り上げず韻律に焦点を当てるという選択をしているということである。VT法では、「ラ行」や「ツ」、語頭の濁音なども指導するが、韻律に焦点を当てたプロソディーグラフではこれらの単音は指導の対象とならない。

現存の音声教育方法はこのように教育理念が全く異なるため、比較対照されることは少なく、その教育効果の比較検証もほとんどなされてこなかった。言語の全体構造的性を重視する日本語教育関係者は、言語を構成要素に分割すること自体に異議を唱えている。一方、VT法に対しては「緊張と弛緩」

² 本報告書所収の論文「臨界期を過ぎて学習を開始した日本語学習者にネイティブレベルの発音習得は可能か」を参照されたい。

の定義の曖昧さが問題点として挙げられている。また、プロソディーグラフについては、モーラリズム、アクセント、イントネーション等、韻律特徴のすべてが盛り込まれているため、情報量が多く複雑であるという指摘がある。福井（2005）は、プロソディーグラフは声調言語である中国語を母語とする学習者には比較的理解されやすかったが、ドイツ語やポルトガル語を母語とする学習者には理解されにくかったという指導結果を報告している。

以上、それぞれの音声教育方法の教育理念が生まれた背景には、1. で述べた教授法の変遷との関連性があることが明らかである。音声の構成要素を個別に取り出して教授する方法は構造主義言語学の最盛期を彷彿とさせ、オーディオリンガル・メソッドに代表されるようなミニマル・ペアを使用した機械的なパターン・プラクティスを思い出させる。それに対する反発として、意味・文脈を重視し、言語を全体論的に捉えようとするVT法が注目されたのであろう。その後、音声教育の教育理念は音素のような小さな単位より、むしろ文レベルのイントネーションのような大きな単位のほうが重要であるという方向に向かって加速していったように思われる。しかし、文全体のイントネーションは文中の単語のアクセントに影響を受けるため単語のアクセントを習得する必要があり、単語のアクセントを習得するためには単語中のどの拍にアクセント核が付与されているかがわからなければならず、拍の概念が不可欠となる。つまり、大きなレベルの文全体のイントネーションの習得を達成するためには、アクセントや拍というレベルの音声要素の関与が無視できないという事実と直面することになるのである。

言語教育の方法論は、上述のように新しい言語理論や教育理念に常に影響を受けてきたが、実際の授業運営においては複数の教授法が複合的に使用されることが多い。コミュニケーション・アプローチを基盤とした教室活動においても、口慣らしのための反復練習などにオーディオリンガル・メソッドのパターン・プラクティスを踏襲した練習が行われることもある。音声教育も同様に、それぞれの方法論の長所をいかして複合的に使用されてこそ、最大限の成果を挙げることができるのではないかと思われる。戸田（2004）は、本稿で述べた様々な言語理論や教育理念に基づいた音声教育の方法論を踏まえた上で、意味や文脈を重視したコミュニケーション活動の中で発音指導を実践することを提案している。それは、構造主義言語学の視点から音声の構成要素や音韻規則そのものを教授するのではなく、コミュニケーションを重視した教室活動の中で、指導なしには意識化されにくい日本語の音声特徴に注意を喚起し、学習者が主体的に学習に関わることにより効率的な音声習得を支援することを意図したものである。

新千年紀を境に音声教育方法の検討が盛んに行われるようになり、音声教育用教材も増加傾向にあることは、歓迎すべきである。日本語教育関係者の間でも音声の重要性に対する意識の高まりが感じられ、今後の音声教育研究の発展と教材開発の活発化が期待される。

5. 発音矯正から発音習得支援へ

発音指導を行う場合、学習者にとって困難な発音を繰り返して正すという意味で「発音矯正」という用語が使われることがある。「発音矯正」は、日本語学習者の発音を母語からの干渉を受け、日本語音声の規範を逸脱したものと捉え、規範的な発音ができるように指導するという考え方が基盤になっているように思われる。たとえば、「歯矯正」は歯並びの悪い患者を治療して美しい歯並びに治すという意味であるが、この場合、凹凸のない美しい歯並びは比較的イメージしやすい。しかし、発音矯正において規範とすべき正しい発音とはどのような発音であろうか。たとえば、訓練を受けたアナウン

サーの発音は正確であるが、日本語教育はアナウンサー養成目的で行われるわけではないため、日本語学習者に対する発音指導はアナウンサー養成とは全く異なった視点から行われるべきである。また、NSの発音の実態は方言差・性差・年代差等を考慮すると実に多様である。また、同じ話者でも、異なる場面や相手に対する発話において発音が変化するのは周知の事実である。以上のことから、話し手としての学習者が規範とすべき「正しい発音」の定義付けは事実上不可能である。

コミュニケーションを重視した日本語教育の現場では、むしろ話し手と聞き手の両者の存在を想定した上で、外国人日本語学習者の発音を普段聞き慣れていない日本人にも聞きやすく内容が伝わる発音の習得を到達目標とすることが望まれる。日本語学習者の発音は誤用が多く発話意図が理解不可能であるというレベルから、ほとんど誤用のないネイティブレベルまで多様である。この中間において、誤用を含むが発話意図が理解可能であるという段階が存在し、その発達段階に従って、発話意図は辛うじて理解できるが発音が不自然で聞きづらいという段階から、多少不自然さは残っているが発話意図はスムーズに理解でき比較的聞きやすいという段階へと変化していくと考えられる。このような発達段階と音声習得の過程を重視することにより、音声に対する意識化を促し、学習者自身が発信したい情報をNSの聞き手により聞きやすくわかりやすい発音で話せるように発音習得支援を行うという立場が、新しい音声教育の考え方であると言えよう。

6. おわりに

本稿で述べたように、言語教育の現場は各時代に主流であった言語理論や教育理念に影響されつつ、授業運営が行われてきた。教室活動における音声の扱われ方にもそれが顕著に現れている。現在はコミュニケーションにおいて音声果たす役割が再認識されており、音声教育研究の発展が期待される。それには、まず「どの音声項目をどう教えるか」ということから検討するのではなく、「学習者がどのように音声を習得していくか」ということを念頭に置き、研究成果を応用してこそ実際の教室活動において最大限の成果を上げる指導の方法論の検討が可能になるのではないだろうか。

学習者の音声習得に与える教室指導のインパクトとして、教室外では得られることのできない発音指導において教師が指導方法を工夫し、効率的な習得を支援することには意義がある。このため、単にお手本としてのモデル音声を提供することだけではなく、母語転移を受けやすく習得しにくいといわれる音声的側面に焦点を当て、適切な指導ができる人材の養成が不可欠である。現在、早稲田が展開する日本語教育には、本年度で7年目になる早稲田大学日本語教育研究センターの留学生対象「発音」コース³が音声教育の場として、6年目を迎える日本語教育研究科の「音声教育実践研究」⁴が音声教育研究の場として設置されている。また、「早稲田日本語教育学会」および「日本語教育と音声研究会」⁵は発表・意見交流の場として公開されている。これらの場を体験し、ひとりでも多くの教師が音声教育を実践することにより、現場からの問題意識が音声教育研究のさらなる発展を後押しすることを期待したい。

³ 早稲田大学では2000年度から発音指導科目を設置し、多様な言語文化背景を持つ学習者を対象に発音A・B・Cというレベル別クラスにおいて、体系的な発音指導を行っている。詳細は本報告書所収の論文「音声教育へのニーズアンケート調査からわかること」を参照されたい。

⁴ 早稲田大学大学院日本語教育研究科設置の音声教育実践研究では、別科日本語専修課程の発音指導科目と連動して実習が行われる。

⁵ 音声言語コミュニケーション研究室のホームページ (<http://www.gsjal.jp/toda/>) を参照されたい。

参考文献

- 鮎澤孝子 (1991) 「イントネーションと日本語教育」『日本語学』10(7), 明治書院, 98-113.
- (1993a) 「問い返し疑問文のイントネーション: 韻律教育へのヒント」杉藤美代子『D1 班研究発表論集』文部省重点領域研究「日本語音声における韻律的特徴の実態とその教育に関する総合的研究」(以下「日本語音声」) D1 班平成4年度研究成果報告書, 124-132.
- (1993b) 「日本語学習者のイントネーション—日本語疑問文のイントネーションの習得」杉藤美代子『D1 班研究発表論集』文部省重点領域研究「日本語音声」D1 班平成4年度研究成果報告書, 133-134.
- (1993c) 「外国人学習者による日本語の質問文イントネーションの習得過程」杉藤美代子『日本語音声と日本語教育』文部省重点領域研究「日本語音声」D1 班平成4年度研究成果報告書, 161-186.
- (1995) 「日本語学習者による東京語アクセントの聞き取り—韓国語・英語・フランス語・北京語話者の場合」『平成7年度日本語教育学会秋季大会予稿集』165-170.
- (1997) 「『東京語アクセントの聞き取りテスト』について」水谷修『21世紀の日本語音声教育に向けて』文部省科学研究費「国際社会における日本語についての総合的研究」(以下新プロ「日本語」) 研究班3 平成8年度研究成果報告書, 179-204.
- (1998) 「日本語学習者にとっての東京語アクセント」『月刊言語』27(1), 70-75.
- (1999) 「中間言語研究—日本語学習者の音声」『音声研究』3(3), 4-12.
- 鮎澤孝子・楊立明・磯村一弘・西沼行博・小高京子(1997) 「北京語母語話者による東京語アクセントの知覚」水谷修『21世紀の日本語音声教育に向けて』新プロ「日本語」平成8年度研究成果報告書, 13-22.
- 李明姫・鮎澤孝子・西沼行博(1999) 「日本語アクセント聴取訓練の学習効果—釜山出身の学習者の場合」水谷修『21世紀の日本語音声教育に向けて』新プロ「日本語」平成10年度研究成果報告書, 45-54.
- 李明姫・鮎澤孝子・金世連(1997) 「韓国語母語話者の「東京アクセントの聞き取りテスト」の結果分析」水谷修『21世紀の日本語音声教育に向けて』新プロ「日本語」平成8年度研究成果報告書, 23-30.
- 今田滋子 (1976) 「日本語の発音指導の問題点」『講座日本語教育』12, 早稲田大学語学教育研究所, 1-14.
- 内田照久(1993) 「中国人日本語学習者における長音と促音の聴覚的認知の特徴」『教育心理学研究』41, 414-423.
- 大坪一夫 (1990) 「音声教育の問題点」『講座日本語と日本語教育3 日本語の音声・音韻 (下)』明治書院, 23-46.
- 小河原義朗 (1997) 「外国人日本語学習者の発音学習における自己評価」『教育心理研究』45(4), 72-82.
- 小熊利江 (2000) 「英語母語話者による短音と長音の知覚」『世界の日本語教育』10, 43-55.
- (2001) 「日本語学習者の長音の産出に関する習得研究—長音位置による難易度と習得順序」『日本語教育』109, 110-117.
- 鹿島央・橋本慎吾(1999) 「日本語リズムの語レベルでの特徴について—北京語話者の場合」『平成11

- 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』187-92.
- 川口義一(1984)「発音と聴解の指導 - 上級レベルでの問題点 -」『講座日本語教育』20, 早稲田大学語学教育研究所, 37-47.
- (1987)「発音指導の一方法」『講座日本語教育』23, 早稲田大学語学教育研究所, 48-63.
- 河野俊之・築地伸美・串田真知子・松崎寛(2004)『1日10分の発音練習』くろしお出版
- カッケンブッシュ寛子・戸田貴子(1999)「中間言語における外来語アクセントの形成と日本人話者による評価」『第二言語としての日本語の習得に関する総合研究』文部省科学研究費基盤研究(A)(1)研究成果報告書, 279-96.
- 北条淳子(1970)「発音矯正」『講座日本語教育』6, 早稲田大学語学教育研究所, 1-19.
- 小西玲子(2005)「タイ語母語話者の音声習得に関する一考察—シとチの混同」第四回日本語教育と音声研究会発表論文予稿集, 早稲田大学
- 小坪博子・木村政康・川口義一・安富雄平編(2002)『VTS 入門』特定非営利活動法人グベリナ記念ヴェルボトナル普及協会
- 佐藤友則(1995)「単音と韻律が日本語音声の評価に与える影響力の比較」『世界の日本語教育』5, 139-154.
- 代田智恵子(1997)「日本語アクセントの習得とイントネーション—フランス語母語話者による日本語発話の音調特徴とその要因—」『世界の日本語教育』7, 113-135.
- 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.
- 田中真一・窪園晴夫(1999)『日本語の発音教室 理論と練習』くろしお出版
- 谷口聡人(1993)「韓国語を母語とする学習者の韻律的傾向について」『D1班研究発表論集』文部省重点領域研究「日本語音声」D1班平成4年度研究成果報告書, 135-137.
- 陳文芷(1992)「中国語話者による日本語疑問文文末の韻律的特徴」杉藤美代子『日本語の韻律に見られる母語の干渉(3)一音響音声学的対照研究』文部省重点領域研究「日本語音声」D1班平成4年度研究成果報告書, 1-26.
- 土屋千尋(1991)「モンゴル人学習者の日本語韻律習得の過程」杉藤美代子『日本語の韻律に見られる母語の干渉(2)一音響音声学的対照研究』文部省重点領域研究「日本語音声」D1班平成3年度研究成果報告書, 21-38.
- 土屋順一・土屋千尋(1991)「モンゴル人学習者の日本語に見られるモンゴル語の韻律の干渉」杉藤美代子『日本語の韻律に見られる母語の干渉—音響音声学的対照研究』文部省重点領域研究「日本語音声」D1班平成2年度研究成果報告書, 48-71.
- (1993)「モンゴル人学習者の日本語発話に見られる母語の韻律の干渉とその指導上のポイントについて」杉藤美代子『D1班研究発表論集』文部省重点領域研究「日本語音声」D1班平成4年度研究成果報告書, 144-147.
- 土岐哲(1990)「中国人・韓国人・アメリカ人による日本語のイントネーションとプロミネンス」『講座日本語と日本語教育3 日本語の音声・音韻(下)』明治書院, 258-287.
- (1994)「聞き手の国際化」『日本語学』3(12), 明治書院, 74-80.
- 土岐哲・村田水恵(1989)『発音・聴解—外国人のための日本語例文・問題シリーズ』荒竹出版
- 戸田貴子(1998a)「日本語学習者による促音・長音・撥音の知覚範疇化」『文藝言語研究』33, 65-82.

- (1998b) 「モーラと中間言語の音節構造」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』13, 23-45.
- (1999) 「日本語学習者による外来語使用の実態とアクセント習得に関する考察— 英語・中国語・韓国語話者の会話データに基づいて」『文藝言語研究』言語篇 36, 筑波大学文芸・言語学系, 89-111.
- (2000) 「発音指導がアクセントの知覚に与える影響」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』14, 早稲田大学, 67-88.
- (2001a) 「言語形式の焦点化と発音指導」『平成 13 年度日本語教育学会春季大会予稿集』151-56.
- (2001b) 「日本語音声習得研究の展望」『第二言語としての日本語の習得研究』4, 150-167.
- (2002) 「パラ言語情報の伝達と日本語音声教育—あいつちの音声に関する考察」『早稲田大学日本語教育研究』1, 41-61.
- (2003) 「外国人学習者の日本語特殊拍の習得」『音声研究』7 (2), 日本音声学会, 70-83.
- (2004) 『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク.
- (2006) 「音声教育研究の歴史と展望」早稲田大学大学院日本語教育研究科編『早稲田日本語教育の歴史と展望』アルク, 75-100.
- 戸田貴子・カッケンブッシュ寛子 (2000) 「英語・中国語・韓国語話者による外来語アクセント習得のプロセス」『第 12 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 275-276. 日本語教育学会
- 轟木靖子 (1993) 「ベトナム語母語話者の問い返し文の音調について」杉藤美代子『D1 班研究発表論集』文部省重点領域研究「日本語音声」D1 班平成 4 年度研究成果報告書, 177-89.
- 中川千恵子 (2001a) 「『へ』の字型イントネーションに注目したプロソディー指導の試み」『日本語教育』110, 140-149.
- (2001b) 「『発音』クラスにおけるプロソディー指導—ピッチカーブを利用した指導法の実践」『講座日本語教育』37, 早稲田大学日本語研究教育センター, 130-150.
- (2002) 「東京語アクセント習得順序と学習者の意識」『講座日本語教育』38, 早稲田大学日本語研究教育センター, 73-93.
- 中川恭明・中川千恵子 (1993) 「フランス人学習者の日本語に見られる母語の韻律の干渉」杉藤美代子『日本語音声と日本語教育』文部省重点領域研究「日本語音声」D1 班平成 4 年度研究成果報告書, 123-144.
- 長友和彦・法貴則子・初鹿野阿れ (1993) 「縦断的第 2 言語習得研究：初級日本語学習者の中間言語」『平成 5 年度日本語教育学会春季大会予稿集』149-159.
- 西沼行博 (1998) 「日本語らしい韻律に向けて：アクセント聞き取りテストと練習ソフトの開発」第 6 回国立国語研究所国際シンポジウム・新プロ「日本語」国際シンポジウム『国際社会と日本語』33-44.
- 西端千香子 (1993) 「閉鎖時間を変数とした日本語促音の知覚の研究—日本語母語話者と中国語母語話者の比較」『日本語教育』81, 128-140.
- 新田洋子 (1992) 「インドネシア人学習者の日本語疑問文に見られる母語の韻律の干渉」杉藤美代子『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』文部省重点領域研究「日本語音声」D1 班平成 4 年度研究成果報告書, 27-52.
- 林良子・鮎澤孝子・西沼行博 (1997) 「ドイツ語母語話者による『東京語アクセントの聞き取りテスト』

- の分析結果」水谷修『21世紀の日本語音声教育に向けて』新プロ「日本語」平成8年度研究成果報告書, 31-36.
- ひょうご日本語教師連絡会議VT法研究会(2005)『授業で使える発音指導—VT法を活用して』ビデオ, ひょうご日本語教師連絡会議VT法研究会.
- 平田悦朗・鮎澤孝子・中川千恵子・小高京子(1997)『東京語アクセントの聞き取りテスト』縦断調査結果報告—韻律教育を実施した場合の観察報告」水谷修『21世紀の日本語音声教育に向けて』新プロ「日本語」研究班3 平成8年度研究成果報告書, 61-72.
- 平田由香里(1990)「単語レベル・文レベルにおける促音の聴き取り—英語を母語とする日本語学習者の場合」『音声学会会報』195, 4-10.
- 福井貴代美(2005)「プロソディー指導の一案—複合語のアクセントを例として」第三回日本語教育と音声研究会発表論文予稿集, 早稲田大学
- 福岡昌子(1995)「北京語・上海語を母語とする日本語学習者の有声・無声破裂音の横断的および縦断的習得研究」『日本語教育』87, 40-53.
- (1998)「日本語のイントネーションから表現意図を識別する能力の習得研究—中国4方言話者を対象に自然音声・合成音声を使って—」『日本語教育』96, 37-48.
- 細田和雅・カッケンブッシュ寛子・今田滋子・水町伊佐男・熊取谷哲夫・深田昭三(1991)「感情とていねいさを伴う日本語音声のイメージとその物理的特徴—日本語話者と英語話者の場合」『日本語音声』平成3年度研究成果報告書5, 122-127.
- 細田和雅・カッケンブッシュ寛子・今田滋子・熊取谷哲夫・水町伊佐男・深田昭三(1992)「日本語学習者のための韻律知覚訓練プログラム」『日本語音声』国際シンポジウム『日本語音声の研究と日本語教育』, 105-114.
- 洪珉杓(1992)「韓国人学習者の日本語の丁寧表現に見られる韻律的特徴」『日本語と日本文学』17, 筑波大学国語国文学会, 32-42.
- (1994)「丁寧表現における日本語音声の丁寧さの研究」『音声学会会報』204, 13-30.
- 許舜貞(2004)「韓国人上級日本語学習者における発音の学習意識—「ザ行音」及び「ジャ行音」に関連して」『韓国日語教育学会第6回国際学術大会及びシンポジウム論文集』, 51-57. 韓国日語教育学会
- 益子幸江・桐谷滋(1992)「日本語学習者におけるモーラ音素の習得について」『平成3年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 19-24.
- 松崎寛(1999)「韓国語話者の日本語音声—音声教育研究の観点から」『音声研究』3(3), 26-35.
- マフカモヴァ・サヨーラ(2004)「日本語の疑問文のイントネーション—ロシア語を母語とする日本語学習者の母語干渉を中心に」第二回日本語教育と音声研究会発表論文予稿集, 早稲田大学
- 水町伊佐男・深田昭三・伊藤克浩・細田和雅・今田滋子・カッケンブッシュ寛子・熊取谷哲夫(1992)「パーソナルコンピュータによる日本語の韻律知覚の指導」『日本語教育』78, 79-91.
- 皆川泰代(1996)「促音の識別におけるアクセント型と子音種の要因」『平成8年度日本語教育学会春季大会予稿集』97-102.
- (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—韓国・タイ・中国・英・西語母語話者の場合」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集』123-128.
- 皆川泰代・前川喜久雄・桐谷滋(2002)「日本語話者の長・短母音の同定におけるピッチ型と音節位置

- の効果』『音声研究』6(2), 88-97.
- 関光準 (1987) 「韓国人の日本語の促音の知覚について」『日本語教育』62, 179-193.
- (1990) 「日本語と朝鮮語のアクセントとイントネーション」『講座日本語と日本語教育 3 日本語の音声・音韻 (下)』明治書院, 303-331.
- (1993) 「日本語促音の聴取判断に関する研究」『世界の日本語教育』3, 237-250.
- (1996) 「韓国人日本語学習者の発話と聴取に見られる日本語のイントネーションの問題点」『日本語文学』2, 韓国日本語文学会, 51-72.
- 村木正武・中岡典子 (1990) 「撥音と促音—英語・中国語話者の発音」『講座日本語と日本語教育 3 日本語の音声・音韻 (下)』明治書院, 139-177.
- 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於ける諸問題」『SOPHIA LINGUISTICA』38, 41-60.
- 楊立明 (1993) 「中国語話者の日本語述語の韻律に見られる母語の干渉」杉藤美代子『日本語音声と日本語教育』文部省重点領域研究「日本語音声」D1 班平成4年度研究成果報告書, 103-122.
- 吉田則夫 (1990) 「清音と濁音の区別—日本人・中国人の場合」『講座日本語と日本語教育 3 日本語の音声・音韻 (下)』明治書院, 198-218.
- 劉佳琦 (2005a) 「中国 (北方・上海方言話者による日本語有声・無声破裂音の知覚に関する一考察—初級学習者を対象として」『早稲田大学日本語教育研究』6, 79-90. 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- (2005b) 「中国 (北方・上海) 方言話者による日本語の有声・無声破裂音の習得—言語習得の普遍的特徴と母方言干渉の観点から」『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 59-64. 横浜国立大学
- ロベルジュ クロード・木村 匡康 (1990) 『日本語の発音指導—VT法の理論と実際』凡人社
- 湧田美穂 (2004) 「「同意求め」の「ナイ」に関する一考察—音響音声学的分析から」『日本文化研究』11, 351-368.
- 湧田美穂・戸田貴子 (2005a) 「「い形容詞+ナイ」の表現意図の知覚—同意要求表現の表現意図の知覚に着目して」『韓国日本学会第70回学術大会発表予稿集』, 454-457.
- (2005b) 「同意要求の「ナイ」の聞きとりで見られる世代差」『日本文化研究』15, 251-267.
- 王伸子 (1999) 「中国語母語話者の日本語音声習得を助ける中国語方言」『音声研究』3(3), 36-42.
- Han, M. (1992) "The timing control of geminate and single stop consonants in Japanese: a challenge for nonnative speakers" *Phonetica* 49, 102-127.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983) *The Natural Approach*, New York: Pergamon Press.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press
- Norris, J. & Ortega, L. (2000) "Effectiveness of instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis", *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage" *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Toda, T. (1994) "Interlanguage Phonology: Acquisition of timing control in Japanese",

Australian Review of Applied Linguistics 10, 289-231.

———— (1996) *Interlanguage Phonology: Acquisition of timing control and perceptual categorization of durational contrast in Japanese*. Unpublished Ph.D. dissertation, Australian National University.

———— (2003) *Second Language Speech Perception and Production: Acquisition of Phonological Contrasts in Japanese*. Lanham, MD: University Press of America.

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

基盤研究(C) (2) 課題番号 16520357

発行日	2006 年 3 月 15 日
研究代表者	戸田貴子 toda@waseda.jp 早稲田大学大学院日本語教育研究科 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14 03-5286-1896
印刷・製本	(株) 東京プレス tps@t-press.net 〒174-0075 東京都板橋区桜川 2-27-12 03-3932-9291

**Research on the Acquisition Process of
Second Language Pronunciation**

2004~2005

**Grant-in-Aid for Scientific Research
The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology
(C)(2) 16520357**

March, 2006

**Research representative Takako Toda
Graduate School of Japanese Applied Linguistics,
Waseda University**