

広東語話者における日本語の発音矯正 ～発音指導の事例報告より～

成 田 律 子
小 西 知 代

要 旨

2002年度の夏期日本語教育のクラス6で、事前インタビューをした結果、広東語話者における様々な正しくない発音が聞かれた。広東語話者のデータから、長音の長さやら／な行の区別が困難であることがわかった。そこで、朝の発声練習、聞き取り練習、スペクトグラムを使った発音指導、東京外国語大学による日本語プロソディー習得支援CD「NAL A2000」などをC6のクラスカリキュラムに採用し、広東語話者の発音矯正を計った。事前テストと事後テストを行った結果、聞き取りテストでは、事後テストで比較的伸びをみせたものの、産出テストでは、事後テストであまり伸びが見られなかった。また、生産の事前テストの結果が、聞き取りの事前テストの結果を上回っていることがわかった。このことから、発音できているが、その相違点は聞き取れていないということがわかる。また、期間中、様々な発音指導により、広東語話者自らの正しい発音への意識の向上が見られた。

1. 研究の目的

日本語教育における音声についての研究は近年進んできているが、日常の教育現場では、一人一人の学生の発音指導にまでなかなか手が回らないのが実情ではないだろうか。様々な国からの学生が雑居しているようなクラスでは、一人の学生の発音指導のためにクラス全体の流れを止めてしまうわけにはいかず、また音声上、どの言語話者がどのような間違いを犯しやすいかを研究しておき、発音矯正のための時間をコースデザインの中にあらかじめ組み込んでおくのが難しいからである。

2002年度サマーコースの中級のクラスは広東語話者が半数を占め、それ以外にも北京語、台湾語話者と、中国語圏の学生がおり、最初の面接の段階で同じような発音上の癖を持ち、指導の必要性を感じたため、6週間という限られた時間の中で、どの程度の発音矯正が可能かを研究してみることにした。

2. 先行研究

河野（1999）は、中国語話者に共通する発音上の問題点をいくつか指摘しているが、広東語話者にも共通して見られるものがあつた。それは、

■ /n/と/r/を混同する

■ [z]が口蓋化して[d__]になる

である。広東語話者には、これ以外にも有声音と無声音（／k／と／g／）の混同や歯茎摩擦音と歯茎硬口蓋摩擦音（／s／と／__／、／z／と／__／）の混同、歯茎破裂音と歯茎口口蓋破裂音（／ts／と／t__／、／dz／と／d__／）の混同、促音と撥音の不徹底が見られた。

発音指導について、小河原（1997）は、模範的な発音をリピートさせるだけでは学習者の発音はよくなり、学習者が自分の発音が正しいか正しくないかの区別ができる、つまり「自己評価」ができるように学習者独自の基準を意識させることが大切だとしている。例えばモデル音声と自分の発音の区別ができない学習者であっても、正しく発音できる時の自分なりの基準を作ることができれば、発音矯正は可能なのである。基準を作るのはあくまでも学習者自身であり、教師の役割は正しい発音ができなかったかを指摘し、発音矯正への意欲をかきたてるサポート役を努めることなのである。

3. 研究の概要

3.1 被 験 者

調査の対象は、2002年度C6のコースを履修していた広東語話者5名である。なお、北京語話者1名、台湾語話者1名がC6に在籍していたが、音韻体系の違いがあるため、この調査では、除外した。

3.2 調 査 内 容

この調査では、オリエンテーション時の学生へのインタビューから、学生の間違いやすい項目を選び、以下の8項目を調査対象とした。

1) 長 音

例：あこがれの女子工員をゲットした。

先週、上司が配置変え。

2) 促 音

例：木の上のスパイとすったもんだ。

こんな酸っぱいもの捨ててしまえ。

3) す／しゅ

例：毎日、数字を使って勉強だ。

毎朝毎晩、習字の稽古。

4) ず／じゅ

例：今年の家族旅行は逗子だ。

ゴム作成のために、樹脂をとる。

5) ちゅ／つ

例：あの人は、まだ40才なのに、もう中気が始まっている。
都心は通気事情が悪い。

6) 撥 音

例：ライオンズクラブの記念植樹。
勤年35年のベテラン刑事。

7) 有／無声音

例：ベートーベンの月光。
悪天候につき欠航。

8) な／ら行

例：田中さんは安楽死に賛成だ。
田中さんはあんな櫛を使っている。

3.3 調査方法

被験者に、第1週目に事前テストを行い、6週間全期間、様々な発音指導を授業で試み、第6週目に事後テストを行うという類似実験研究（Quasi-Experiment Research）の形をとった。

3.3.1 事前テストと事後テスト

各々のテストは理解テストと生産テストから成っている。前者は、上記の調査内容にあるように、下線部を聞き取らせた。後者は、各々の被験者が自分で文を読み上げ、テープに録音した。漢字のバイアスを避けるため、文は全部ひらがなを使用した。事後テストに関しては、被験者の伸びをはかるために、文を全く同じ文章のものにしたが、順番は変えた。練習効果（Practice effect）という問題が生じる恐れがあるが、テスト間は5週間あり、集中型日本語コースであったので、あまりないものと仮定した。テストは各項目を調査するために、ミニマルペアを作成し、全部で8項目で16文あることになる。単語も、被験者の知識の影響を回避するため、出来るだけ彼等に馴染みのない言葉を使おうと試みた。指摘するまでもなく、事前テストのフィードバックを学生に与えることはしなかった。

3.3.2 発音指導の内容

ここでは、被験者への発音指導の具体的説明を提示する。

先行研究の項で述べたように、発音指導における教師の役割の一つは、学習者の発音上達への意欲を高めさせることである。このため、ワンパターンな活動で学習者が退屈しないよう、さまざまな指導を試みた。以下がその具体的な活動内容である。

朝の発音練習

集中講座という長い一日の始めにあたり、声出しをして以後の授業に備えるための活動として毎朝行った。学習者がストレスを感じず、楽しく行えるような早口言葉的なもの、あるいは日本語の音自体が楽しめるようなものを選び、学生が発音矯正のプレッシャーを感じないような雰囲気で行なうことを心がけた。あ行から「ん」までまんべんなく練習できるように、「日本語の発声レッスン」という、アナウンサー用の教材を用いた。

アジア人が多いクラスだったためか、皆恥ずかしがりであり大きな声で発言せず、発音の矯正以前に、聞こえにくいことが多かった。そこで、例えば次のような文を読ませた。「あのアイヌの女のぬう布の名は何。あの布は名のない布なの。」

このように、意味がわかりやすくユーモラスで、かつ言いにくい早口言葉の練習では、みな自ずと自分の発音に注意を向け、大きく口を動かして練習できていたようだ。こういった五十音の行別発声練習は、学習者を退屈させないためあまり長時間はせず、2～3文を選んだ。

1行ずつ日替わりで練習する中で、北原白秋の「五十音」はほぼ毎日行い、学生一人一人に2行ずつ読ませ、不適切な発音をした場合は、正しい発音ができるまで繰り返させた。最終的には、みなほぼ暗記できるぐらい練習した。

水馬（あめんぼ）赤いな、ア、イ、ウ、エ、オ。

浮藻に小蝦も泳いでる。

柿の木、栗の木、カ、キ、ク、ケ、コ。

啄木鳥こつこつ、枯れけやき。

大角豆（ささぎ）に酢をかけ、サ、シ、ス、セ、ソ。

その魚浅瀬で刺しました。

立ちましよ、喇叭で、タ、チ、ツ、テ、ト。

トテトタッタと飛び立った。

蛞蝓（なめくじ）のろのろ、ナ、ニ、ヌ、ネ、ノ。

納戸にぬめって、なにねばる。

鳩ぽっぽ、ほろほろ、ハ、ヒ、フ、ヘ、ホ。

日向のお部屋にや笛を吹く。

蝸牛（まいまい）、螺子巻（ねじまき）、マ、ミ、ム、メ、モ。

梅の実落ちても見もしまい。

焼栗。ゆで栗。ヤ、イ、ユ、エ、ヨ。

山田に灯のつく宵の家。

雷鳥は寒かろ、ラ、リ、ル、レ、ロ。

蓮華が咲いたら、瑠璃の鳥。

わい、わい、わっしょい。ワ、ヰ、ウ、エ、ヲ。

植木屋、井戸換え、お祭りだ。

「五十音」を使つての指導は、個々の学生の苦手な音を発見し、また学生自身が気付くのに役立ったと思う。

スピーチの個別指導

授業の活動の一環としてスピーチを行う際には、学生の発表をテープにとり、オフィスアワーを使い、一人あたり15分ぐらいずつの面接を行った。文法上の間違いを意識化させると同時に、発音に関しても、学生と一緒に問題のある個所を聞き、個別の指導を行った。授業中にはなかなか時間を割いてまではできない、貴重な発音の個別指導の場であった。発音の問題を意識化させるためには、もう少し一人当たりの時間が取ればよかったかもしれない。毎週のオフィスアワーでは必ず学生一人一人と面談する時間を設けたのだが、発音の指導のみに時間を割くことができなかったのは事実である。今後同様の研究を行う際の反省点としたい。

サウンドスペクトグラム

上記のテープを使った個別指導の他に、サウンドスペクトグラムを使用した指導も行った。学生がサウンドスペクトグラムを見た時に比較的わかりやすい、促音と長音を選んだ。聴解の授業で用いた文の中から、学生ができなかった文を2つ選び（1つは促音を含むもので、もう1つは長音を含むもの）、学生に読ませ、そのサウンドスペクトグラムと、教師が同じ文を読んだ場合のサウンドスペクトグラムとの形を比較した。

例文)

「それで（けっこう）ですから、そこに（すわって）お待ちください。」

「（文房具屋）には、便箋や（封筒）などがおいてあります。」

サウンドスペクトグラムは実際に問題点が目に見えるので、学生も非常に興味を示した。特に促音については、モデル発音に比べ、学生のサウンドスペクトグラム上の促音の部分の間隔が狭いのが分かり、意識化させるのに役立ったように思う。ただ、これも上記の個別指導と同じくもう少し頻繁に行えれば、より高い矯正効果があらわれたであろうと思われる。

長音と促音

事前（産出）テストで、被験者は比較的、長音と促音があまり区別できていないのに気づき、「発音」にある長音と促音の穴埋めをさせた。例としてあげると、

「研究室は（５号館）にあります。」

「友だちと（一緒に）、（１週間）ぐらい（北海道）へ行ってくることにしました。」などの文中のかっこに穴埋めをするわけだが、教師側の予想通り、「５号館」を「ごごかん」、「ほっかいどう」を「ほっかいど」としていた被験者がいた。これらの間違いをした被験者には個人面談で手を教師が何度もリピートしたり、被験者に手で拍数を数えさせたり、スペクトグラムで教師の波形と被験者の波形を比較したりしながら、長音と促音を意識させるために指導した。

4. 集計と分析

4.1 聞き取りテスト

テスト形式が穴埋めであったため、調査の対象外、つまり、教師の予想外の答えがでてきた。この場合は、対象としている部分があていれば、正解とした。例えば、「こんなすっぱいものすててしまえ。」という文章にたいして、ある被験者は「すっぱえ」と答えたが、「すっぱ」という促音ができているので、正解と見なした。

4.2 産出テスト

2人の日本語母国語話者がそれぞれの項目に対しての rator となった。聞き取りテストと同様に、対象としている部分のみを調査した。Rater の Rating における信頼度であるが、曖昧なものにたいしては2人で聞き、rating の統一性を計った。

5. 結果と考察

5.1 聞き取りテスト

図1は各項目の聞き取りにおける事前／事後テストの正解率の結果を表している。

図1：聞き取りテストの正解率

事前テスト

	長 音	促 音	撥 音	有／無声音	しゅ／す	じゅ／ず	ちゅ／つ	な／ら
被 験 者 C	1	1	2	2	1	1	2	1
被 験 者 L	1	0	2	2	0	0	0	0
被 験 者 W	0	1	0	2	1	1	0	0
被 験 者 K	0	2	2	1	1	1	0	1
被 験 者 H	1	1	2	1	0	1	1	0
合 計	3	5	8	8	3	4	3	2

事後テスト

	長 音	促 音	撥 音	有／無声音	しゅ／す	じゅ／ず	ちゅ／つ	な／ら
被 験 者 C	2	2	2	2	2	2	2	2
被 験 者 L	2	0	2	2	2	0	1	0
被 験 者 W	2	2	2	2	1	2	2	1
被 験 者 K	1	2	2	1	1	2	2	1
被 験 者 H	1	2	2	2	2	2	2	1
合 計	8	8	10	9	8	8	9	5

図1によると、全体的にどの項目も多少の伸びが見られる。特に、発音の理解を見るテストでは、長音が比較的、聞き取れるようになっている。長音に関しては、クラスで補助教材「発音」から「長音う／お」の練習を導入した。その練習では、長音を含む問題が穴埋めになっており、その音をきけるかどうかを見るものである。学生が間違えたものにはフィードバックを個人面談を使って行った。このような指導が学生の長音への意識の向上を促したのではないだろうか。

対照的に、「な／ら行」の項目には比較的著しい変化が現れていない。「田中さんはあん

な櫛をまだ使っている。」という文に対して、「あんらくし」と答えた被験者が事後テストでも5人中4人もいることがわかる。次の表は「あんなくしVSあんらくし」の事前、事後テストの個人的にみた結果である。

図2 「あんらくし VS あんなくし」聞き取りテスト

	事前テスト		事後テスト	
	あんらくし	あんなくし	あんらくし	あんなくし
被 験 者 C	○	×	○	○
被 験 者 L	×	×	×	×
被 験 者 W	×	×	○	×
被 験 者 K	×	○	○	×
被 験 者 H	×	×	○	×

「安楽死」は非日常であるのも関わらず、比較的日常的な単語である「あんなくし」の間違ひが多い点に気付く。これらの図より、鼻音のな行が広東語話者にとり、ら行よりも聞き取りが困難なのであろうか、それとも、最初に聞いた単語が被験者の頭に残ってしまい、このような結果になってしまったのだろうかという疑問が浮かび上がる。しかし、前者の問題を考えると、事前テストでは両方とも明らかに聞き取りが難しいということを示している。また、後者の問題を考えてみると、事前テストでは、「あんなくし」が先にきているが、事後テストでは「あんらくし」が先にきている。ただし、「あんらくし」「あんなくし」の間には違う項目の文が入っている。事後テストの「あんなくし」の正解者は被験者Cのみである。被験者Kのような結果も見られ、後者の問題を除外することが不可能であろう。実際の発音指導では、朝の発声練習を中心にら／な行が多く含まれている早口言葉などを実践したが、それがこの結果に影響を及ぼしたのか、また、どのように及ぼしたのかは明確でないが、全体的には伸びを見せていることにより、効果的であったようである。

5.2 産出テスト

図3は各項目における生産テストの正答率の結果を表している。

図3：産出テストの正解率

事前テスト

	長 音	促 音	撥 音	有／無声音	しゅ／す	じゅ／ず	ちゅ／つ	な／ら
被 験 者 C	1	1	2	2	2	2	2	1
被 験 者 L	2	2	2	2	2	2	2	1
被 験 者 W	1	2	2	2	2	2	2	2
被 験 者 K	1	1	2	2	2	2	2	1
被 験 者 H	1	1	2	2	2	2	2	2
合 計	6	7	10	10	10	10	10	7

事後テスト

	長 音	促 音	撥 音	有／無声音	しゅ／す	じゅ／ず	ちゅ／つ	な／ら
被 験 者 C	1	1	2	2	2	1	2	1
被 験 者 L	1	1	2	1	2	2	2	2
被 験 者 W	1	2	2	2	2	2	2	2
被 験 者 K	1	1	2	1	2	2	2	1
被 験 者 H	1	1	2	2	2	2	2	1
合 計	5	6	10	9	10	9	10	7

産出テストでは、図3が示すように、多少の差ではあるが、全体的に事前テストの点が事後テストの点より上回っている。これを説明するために、Gass & Selinker (1994) の U-shaped behavior という第2言語習得の過程を引用したい。つまり、言語習得には3つの段階があり、第1段階はただまねをし、正しい言語の形を産出できたが、第2段階に移って、さらに多くのインプットを受け、母国語との違いなどを意識し、正しくない形を産出しているが、それがきちんと整理され、明らかになることにより、また正しく産出できるという過程である。この研究のテストに関して言えば、事前テストでは、発音させる項目をひらがなで与えたため、学生は意味より文字にたより、そのままきちんと発音できたという可能性がある。しかし、様々な発音指導や受けたり、また、個人面談を通して発

音矯正に意識的に取り組むことにより、正しい発音するための試行錯誤の結果が事後テストに表れているのではないかと思う。つまり、学生の正しい発音のための発達段階と見なせるのかもしれないということだ。この推論を証明するためには、さらなる事後テストを要する。しかし、事前テストの正答率が80問（＝8項目×2トークン×5人）中、70問正解、つまり87.5%であり、事後テストでは、80問中66問、すなわち、82.5%である。つまり、正答率においては殆ど差がないことがわかる。それ故、U-Shaped Behavior と考えるのは問題があるかもしれない。この結果はシーリング効果（ceiling effect）によるものではないと思われる。また、発音と文字の関係について、Pennington（1996）は子どもにおける母語習得で、前にきちんと発音できていたものが文字の導入により、発音できなくなったという例をあげている。つまり、英語の発音とスペルの不一致が原因である。この場合、ローマ字ではなくひらがなで読ませたので、英語の場合が日本語にどこまで、あてはまるかは疑問ではある。が、長音の場合は、ひらがなと発音の表記に不一致がみられる。例えば、「良好」であるが、ひらがなでは「りょうこう」となり、発音した場合の[ryo_ko_]とは異なる。このように、発音の発達段階、発音と文字との相関性を明確にするのが、今後の研究の課題としていく必要があるだろう。

5.3 被験者個人におけるデータ分析

果たして、音がきちんと聞けている学生は、産出テストでも、きちんと発音できているのだろうか。その逆もあるのだろうか。全体的にみると、産出の事前テストの結果が、聞き取りの事前テストの結果を上回っていることから、発音できているが、その相違点は聞き取れていないということがわかる。この点を解明するために、被験者個人個人のデータを検討する必要がある。被験者Wの聞き取りテストの結果を考察してみると、どの項目に関しても、同じ点のものもあるが、伸びを見せている項目が多い。産出テストに関しては、あまり変化が見られない。聞き取りテストの点と産出テストの点を比較してみると、産出テストの方が多少なりとも正解率が高い。被験者自身、日本語の会話より、聴解の方が苦手だと自ら認識していた。それが、この結果に表れているのではないだろうか。また、被験者Lに関しては、聞き取りテストでは、事後テストの方が多少なりとも伸びているものの、促音やな／ら行の項目に関しては改善が見られない。特に、被験者Lのな／ら行はその相違が明確でなく、「いろいろな」を「いのいのな」と発音していたことがあげられる。が、産出テストではな／ら行に関しても、多少の伸びを見せている。個人面談では、被験者Lに自分のスピーチを聞かせ、フィードバックを与えることによって、自分の発音、特に、な／ら行の発音に気をつけるよう指導した。期間中、被験者Lも自分の発音に意識するようになっていった。

5.4 研究の限界

被験者が様々な音を聞き取れて、きちんと発音することができるかを調査するために、テストではなるべく彼等の知識によらない、つまり、馴染みのない文を選んだはずであるが、ミニマルペアを意識し、学生にとって聞き覚えのある単語も使わなければならなかった。例えば、「立派な作家享年21歳」という文で、「享年」を「きょねん」と聞き取った被験者が多かった。すなわち、「きょねん」は被験者が比較的よく耳にする「去年」からきており、そのような知識に依存する傾向も考察すべきである。

また、各項目のトークンが少ないことにより、被験者の実際の聴解力や発音を考察するために、今回のテストにどこまで反映されていたかは疑問である。実際に聞いたり、話したりするときは、その内容の理解や伝達に重視し、発音一つ一つに無意識なことが多い。OPIなどの自然な会話を分析する必要があるように思う。

加えて、産出テストに関して、被験者はひらがなを見て、発音している点から、ひらがなの表記が被験者の発音に影響を及ぼしたということが考えられる。今後のテストでは聞き取りと発音の関係を比較するために、発音されたものを正しく発音できるかどうかを調べるテストや自然の会話の中の学生の発音矯正の伸びを考察していくなどの調査が必要であろうと思う。

6. まとめと今後の課題

本稿は、学生の、特に、広東語話者の発音の聞き取りにくさから始まった初期段階の研究である。それゆえ、今年度のC6では発音矯正を重点に置き、様々な指導を実施してきて、これらの指導が有効であるかどうかを事前／事後テストを使って学生の発音矯正の伸びを調査するものであった。図1の聞き取りテストの結果に現れているように、学生の発音が徐々に改善されていることがわかるので、多少なりとも、効を奏したのではないかとと思われる。また、広東語話者の学生の1人から、いろいろな発音矯正の活動や教師からの個人的なフィードバックより、自分の発音に意識するようになったというコメントが聞かれた。

問題点として、項目の多様さにより、各々の項目のトークンが少な過ぎた点があげられる。それ故、統計による分析が困難であったことが指摘される。さらに、指導方法と被験者の発音矯正の伸びの関連性がまだはっきりと解明されていない。これらの点を無視して、発音指導と発音矯正の向上には相関性があったという結論に至るのは今回の研究データだけでは難しい。

今後の課題として、どのような指導法が直接的に、今回あげた項目に関わっているのか、また、どの項目が一番改善されやすいかということを検討する必要があるように思われる。また、今回の研究から、広東語話者の長音とな／ら行の発音矯正の難しさが明らかになっ

た故、今後の研究で、これらの点をテストでトークンを増やし、発音指導の点でも、重視することによって、不明な点を明らかにしていく必要がある。

さらに、広東語話者のテープを繰り返し聞いていて気づいたことだが、「きゃ、きゅ、きょ」「じゃ、じゅ、じょ」などの摩擦音の後の母音が長く発音される傾向があるようだ。これが単なる偶然なのか、母語の影響によるものなのかは今回追究できなかったが、今後このような点をトークンを作成する際の留意点としたい。

参 考 文 献

- 小河原義郎（1997a）発音矯正場面における学習者の発音と聞き取りの関係について『日本語教育』92号40-52.
- _____（1998b）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』45（4）
- 川和孝（1987）『日本語の発声レッスン』新水社
- 木村匡康（1997）VT法による発音指導の実際『月刊日本語』2月号アルク
- 河野俊之（1999）学習者の母国別音声指導法『月刊日本語』7、8月号アルク24～31.
- 土岐哲（1996）音声の指導『日本語学』15（8）192～198.
- 松崎寛、河野俊之（1997）発音指導法が変わる『月刊日本語』10月号アルク
- _____（1998）『日本語教師・マスターシリーズよくわかる音声』アルク
- _____（2001）1日10分の音声教育『月刊日本語』8月号 アルク
- 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
- Gass, S. & Selinker, L. (1994). Second Language Acquisition. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Pennington, M. (1996) Phonology in English language teaching. New York, Longman.