

【論文】第二言語としての日本語の音声教育

—指導的側面と学習的側面から発音の授業を考える—

赤木 浩文

専修大学国際交流センター

Japanese Pronunciation Education as a Second Language

—Considering Pronunciation Education from the Aspects of Teaching and Learning—

AKAGI Hirofumi

Senshu University International Center

This paper states the necessity of pronunciation education for communication, and addresses the current condition among pronunciation education from both in terms of pronunciation instruction and pronunciation learning. First, goals, practice methods, and teaching materials are addressed in pronunciation instruction. In pronunciation learning, the discussion mainly focuses on motivation and learning strategies. The paper also describes the importance of an effective pronunciation instruction that promote learners to study pronunciation. As an effective method, classes using awareness-raising are featured, and through practice reports the paper discusses the possibility and learning effects of autonomous learning.

1. はじめに

1.1 コミュニケーションにおける発音の重要性

日本語で問題なく音声コミュニケーションを行うには、コミュニケーションを阻害しない日本語の発音を身に付ける必要がある。日本語学習者が日本語でコミュニケーションを行う際、発音が原因でミス・コミュニケーションが起こったり、学習者の日本語の評価にマイナスの影響を与えたりすることがある（小河原 2001）。例えば、筆者自身、次のような経験によって、コミュニケーションにおける発音の重要性を痛感したことがある。

筆者が日本語教師を始めてしばらくして体調を崩し、東京の大山にある病院に入院したことがあった。ある学生から、電話でお見舞いに行きたいと連絡があったので、病院までの電車の路線や乗り換え、病院までの道のりを教え、不明なときは駅員や通行人に聞けば、わかりやすい場所なので問題ないとの説明をした。しかし、当日 1 日待ったが、学生は現れなかった。1 週間後に見舞いに来た別の学生によると、その学生は乗換駅の池袋で、駅員に尋ねて電車

を乗り換えたところ、東京都板橋区の大山(ooyama)ではなく、2 時間近くかけて栃木県の小山 (oyama) に行ってしまう、さらに、現地でタクシーに乗り、病院 (byooiin) ではなく、美容院 (biyooiin) に連れて行かれたとのことだった。大山を小山(長音の問題)、病院を美容院(拍と拗音の問題)と発音して、あるいはそう聞こえたために起こったミス・コミュニケーションである。発音が正しく通じなかったために、課題が達成できなかったのである。学習者の発音の問題点としては、このような意味の伝達だけでなく、聞き取りにくさ、感情的誤解、外国人なまりなども指摘されている（小河原・河野 2009）。

1.2 日本語の音声教育の現状

日本語の音声教育においては、円滑なコミュニケーションに問題のない発音を身に付ける教育的支援が重要である。日本語の音声教育は正確さのみ追求し、「重箱の隅をつつく」ような発音矯正の指導と捉えられがち（国際交流基金 2009, 戸田 2004）であり、意味の伝達や言語運用には重要ではない、ある

いは、教室における指導には効果が期待できないというピリーフを持つ教師がいる、所属機関の日本語授業の時間的制約があるため発音指導に時間がかけられない、適切な発音指導ができる教師が少ないといった理由から、十分な指導が行われていないと言われてきた（神山 2005, 戸田 2009）。

しかし、1980年代以降、日本語教育で、コミュニケーションを重視する教育が主流となったことから、日本語の音声教育も、コミュニケーションという視点からの音声教育に移行した。この日本語の音声教育の変化について、伊藤（2021）は、日本語教育が、認知主義から構成主義、そして社会構成主義へと教育観・学習観が変化したのと平行して、日本語の音声教育は、発音矯正から、教師主体の発音指導を経て、コミュニケーションを目的とした教育的支援へと変化したと述べている。

円滑なコミュニケーションに必要なスキルとして、日本語の音声教育の重要性が注目されるのに伴い、発音の教科書や教材が開発され、日本語科目を設置する国内の大学の多くで、音声に関わる講座が開かれている（伊藤 2021）。発音教育の現場では、その場限りの発音の修正ではなく、リピート、オーバーラッピング¹、シャドーイング²、VT法³、音響ソフト、オンライン教材の活用などの練習法を用いた体系的な指導が行われている（赤木 2022, 神山 2005, 戸田・大久保 2011, 鮮于 2020）。

現在、日本語教育における学習者の多様化に伴い、発音に対するニーズも変化している。例えば、介護職や声優や通訳、日本語教師など、より自然で正確な発音が必要とされる仕事を目指す学習者も増えている。このような学習者のニーズに対応する適切な教育的支援も必要とされている。

1.3 発音の授業における発音指導と発音学習

このような音声教育の変化や多様なニーズに対応するために、音声教育の現場では、どのような教育的支援が行われているのだろうか。教室における発

音の授業は、教師による発音指導と学習者による発音学習で構成されている。効果的な発音の授業とは、教室で行う発音指導が、学習者の発音学習を促進し、自律学習に結びつく授業であると言えるだろう。木下・中川（2019）は、学習の成功は自律していることであり、自律学習とは、学習目標設定と計画、学習の実行、目標達成に対する判断・評価、次の目標設定の4段階の学習サイクルを、（学習者自身が）回すことだと述べている。

発音学習を自律学習に結びつける重要な要素として、学習者が発音学習の意味づけを明確に意識し、発音学習に対するモチベーションを高めることや、発音の学習ストラテジーを身につけることなどが考えられる。中でも、自分自身の発音を評価し、自己修正を行う自己モニター能力が重要だと言われている（小河原・河野 2009, 河野 2014）。河野・小河原（2016）は、自己モニター能力では、発音に対する独自の基準を身に付けることが重要であり、その基準が妥当であれば、適切な発音の生成に結び付くと述べている。

発音の授業で、モチベーションを高め、学習ストラテジーを養成する発音指導により学習者の発音学習が促進できれば、自律学習に結びつくと考えられる。では、このような学習を促進するには、どのような指導法を行えばいいのだろうか。近年、注目されているのが、「発音の意識化」である（小河原・河野 2009, 田川他 2015, 戸田 2008）。田川他（2015）は、「発音の意識化」とは、発音指導を通して、学習者が日本語の発音の特徴を把握し、自分の発音を振り返り、問題点について気づいたりすることや、発音の重要性を認識して、発音学習の意義を見出すことであり、この意識化によって、学習者自身による自律的な発音の学習が促進され、発音の習得に結び付くと考えられると述べている。

2. 本稿の目的

1.3 で述べた「発音の意識化」は、発音の授業に、

覚法に基づいた音声指導方法。言葉のリズムやイントネーションに注目し、視覚・聴覚などを活用して言語を習得する指導法。

¹ モデルの音声に合わせて同時に発声する練習法。

² 音声を聞いた後、即座に復唱する練習方法。

³ ヴェルボ・トナル法（Verbo-Tonal Method）。言語聴

どのように取り入れられ、具体的にどのような発音学習を促進するのだろうか。

本稿の目的は、先行研究やこれまで出版された教材を資料に、まず、音声教育における発音指導の側面について、目標、教材、練習法を概観し、次に、発音学習の側面について、意識化を活用した発音の授業が学習者の発音学習の促進にどのような影響を与え得るかを明らかにすることである。

3. 日本語の発音指導

3.1 発音指導の目標

コミュニケーションに必要な発音を身につけることを目的とした発音指導では、聞きやすく、わかりやすい発音、気持ちが伝わる発音ができるようになることが目標となる。(赤木他 2010, 赤木 2013, 神山 2005, 戸田 2004, 戸田 2008, 中川他 2015)。聞きやすく、わかりやすい発音は、必ずしも正確な発音を指しているわけではなく、どの程度の正確さ、自然さなのかは、個人によって異なる可能性も含まれている。

国際交流基金 (2009) は、コミュニケーションに必要な発音について、発音とコミュニケーション場面の例を挙げ、文脈によって必要とされる発音の正確度の度合いが違うことを指摘し、コミュニケーションの文脈によって、要求される発音の正確さや自然さが異なると述べている。より正確な発音が要求されるコミュニケーションには、より正確な発音を指導することが必要になる。発音指導の目標とされる聞きやすく、わかりやすい発音とは、教師や学習者、あるいは、授業で設定する到達レベル、目標とする音声コミュニケーション、コミュニケーションを行う相手によって幅があると考えられる。

聞きやすさ、わかりやすさに加え、発音学習の意味や自分自身の発音の特徴を把握し、自分に合う練習方法を探し、自己修正能力を養成することを発音指導の目標として設定している発音の授業の報告もある (赤木 2013, 神山 2005)。

発音指導の目標の設定においては、多様な学習者の発音学習に対するニーズを学習目標に反映させる、学習者個人に学習目標を設定させるなどの工夫も必要だろう。小河原・河野 (2009) は、音声をどのように学ぶかを決定するのは学習者で、教師の希望や意思のみで音声教育を強制することはできないと述べている。しかし、多様なニーズやビリーフなどを持った学習者が一つのクラスに集まる授業では、クラスと個人のバランスをとるのは簡単ではない。

以上の先行研究から、発音の授業の目標を設定する際に重要なことは、コミュニケーションにおける発音の重要性や学習者が発音を学習する意味を、学習者に十分理解させることを授業目標に据え、クラス全体と学習者個人の目標を、教師と学習者の間で確認・共有し、学習者に発音学習の意味づけを意識化させることだと言えるだろう。

3.2 日本語の発音指導における練習法

発音の授業で採用されている練習法には (1) リピート、(2) シャドーイング⁴、(3) オーバーラッピング (パラレル・リーディング)、(4) ビート音、(5) 身体運動・ジェスチャーなどがある。このうち、(4) ビート音は、日本語のリズムの特徴として、拍の等時性、2 モーラフットの感覚を養うための練習法だとされている。(5) の身体運動・ジェスチャーで、有名なものに VT 法がある。VT 法は、ペタル・グベリナが提唱した聴覚・言語障害児及び外国語学習者の発音指導で、発音の授業では、緊張と弛緩の概念、わらべうたリズム、身体リズム運動などが用いられている (川口 2008, ロベルジュ・木村 1990)。中野・大江 (2008) は、特殊拍の学習にフィンガーアクションによる指導を提案している。また、身体を用いたリズムの指導法として、一般的なのが、手拍子を活用した練習法である。これには、拍、2 モーラフット、2 モーラと 1 モーラと手拍子を行う単位によって手拍子の仕方に違いがある。

発音の授業ではこれらの練習法を、単独または組

⁴ 練習方法によって、(1) シャドーイング、(2) マンブリング (小声で発話)、(3) パラレル・リーディング (音声と同時に発話)、(4) コンテンツ・シャドー

イング (意味の理解を重視)、(5) ディレイド・シャドーイング (1 秒遅れて発話) に分類される (門田 2007)。

み合わせて用いる。練習法の効果は、その練習法が学習者に適合しているかに左右される。木下・中川 (2019) は、発音に対する感覚のつかみやすさは人それぞれで、どれか一つの方法を提示するだけでは限界があると述べている。学習者に合う練習法は、学習者の自律学習の成功に大きく関係すると考えられる。そして、自律学習の成功には、学習者が、複数の練習法の中から、学習者自身にとって効果的な方法を意識して、選択し、活用することが重要だと思われる。つまり、発音指導においては、複数の練習法を活用したり、提示したりすることが大切だと言える。

3.3 発音指導の教材

近年、円滑なコミュニケーションを目的とした発音指導を行うための様々なタイプの日本語の発音の教科書が出版され (赤木他 2010, 河野他 2004, 戸田 2004, 中川他 2015 など)、学習者や目的に合った発音指導が選択できるようになった。教材は練習法を指定しているものと、そうでないものがある。また、教材によっては具体的な授業例が示されているものがある。表 1 に、主な教材の情報をまとめた。採用されている練習法を (1) の欄に示した。A は、指定なし、B は、シャドーイング、C は、リピート・シャドーイング、D は、リピート、シャドーイング、オーバーラッピング、身体運動、Web 教材を指す。具体的な授業例 (時間配分や順序など) の有無については、(2) に示した。X は、授業例あり、Y は、練習例のみ、Z は授業例も練習例もないことを示している。

ほとんどの教材には、理論 (発音の規則の解説) と練習の 2 つのセクションがある。理論では、音声規則に加え、音声の機能や聞き手にどのような印象を与えるかなどコミュニケーションの観点からの解説がなされている。これらの教材は、共通して、付属の音声 (CD、DL など) がついており、音声視覚化 (記号化) されている。使用している記号の違いはあるが、アクセント記号、イントネーション・カーブ、リズム型を示す記号、句切りなどが視覚化・記号化されている。特に表 1 の②ではプロソディーグラフというイントネーションと、アクセント、リ

ズムを一度に表した特有の記号が用いられている。教材のうち、表 1 の④は、音声規則の説明や視覚情報のない音声のみの教材である。

表 1. 主な発音学習用教材

書名	著者 (発行年)	(1)	(2)
①日本語の発音教室 理論と練習	田中・窪園 (1994)	A	Z
②1日10分の発音練習	河野他 (2004)	A	Y
③コミュニケーションのための日本語発音レッスン	戸田 (2004)	A	Y
④シャドーイング 日本語を話そう	齊藤他 (2006)	B	Y
⑤さらに進んだスピーチ・プレゼンのための日本語発音練習帳	中川他 (2009)	A	Z
⑥にほんご発音アクティビティ	中川・中村 (2010)	C	X
⑦毎日練習! リズムで身につく日本語の発音	赤木他 (2010)	C	X
⑧シャドーイングで日本語発音レッスン	戸田他 (2012)	B	Y
⑨伝わる発音が身につく、にほんご話し方トレーニング	中川他 (2015)	C	X
⑩ひとりで学べる日本語の発音	木下・中川 (2019)	D	Y

これらの教材で提示されている音声の視覚化・記号化は、学習者に発音項目の焦点化と意識化を促す働きがあり、音の高低や長さを視覚的にイメージさせ、学習者が発音するときの手がかりになると考えられる。授業では、その記号が実際にどのような音の長さや高さなどを示しているかを学習者に正しく把握させ、学習者の独自の基準を身につけさせることが重要だと思われる。そうすることで、音声の視覚化・記号化が、学習者の発音に対する独自の基準を養成するツールにもなり得るだろう。

3.4 インターネット教材と音声分析ソフト

近年、インターネットを用いて学習者が発音を練習する環境が整備されて、自習や授業に活用されている。アクセント学習支援教材 OJAD (東京大学大学院工学系研究科峯松研究室・情報理工学系研究科廣瀬研究室 2009) では、アクセントやイントネーションがピッチカーブで表示され、さらに、録音した自分自身の発音を視覚化できるようになっており、辞書、あるいは、自習用教材として活用ができる。また、木下他 (2015) の映像教材「つたえるはつおん」では、聞き分けクイズや単音、拍、リズム、アクセントやイントネーションなどの練習法が映像で提示されている。また、Praat など音声分析ソフトを発音の授業に用いた報告もある (金 2017, 鮮于 2020)。Praat は、録音した音声をスペクトログラム、音声波形、ピッチなどで可視化でき、音の強さや長短、音の上がり下がりや高低幅が把握できる。

ここまでは、発音指導の側面について、先行研究や教材を基に、目標、教材、練習法を概観してきた。次に、学習者の発音学習を促し、自律学習に結び付くと考えられている「意識化による発音学習」を取り上げる。

4. 意識化による発音学習

4.1 意識化と気づきについて

近年、発音学習における「発音の意識化」の重要性が注目されている (小河原・河野 2009, 田川他 2015, 戸田 2008)。意識化には、教育的介入などで、学習者に意識化を促すことと (意識化①)、教育的介入や気づきによって、学習者自身が意識化すること (意識化②) の 2 つの意味が含まれている。教育における意識化を促す仕掛けは、「インプット強化⁵」と呼ばれ (Sharwood Smith 1993)、意識化①を指すことが多いが、音声教育における意識化は、学習者自身による発音の意識化 (意識化②) を指すことが多い。この意識化②を促す重要な要素が、学習者の気づき

だと考えられる。意識化と気づきは、教師の施した仕掛けによる意識化 (意識化①) によって気づきが起こり、気づきによって学習者の意識化 (意識化②) が促されるという関係を持っている。

言語教育において、意識化と気づきに関しては、第二言語習得論と「言語意識 (Language Awareness)」という 2 つのアプローチがある。第二言語習得論では、インプット、気づき、理解、インテイク⁶ (内在化)、統合という流れの連続によってアウトプットが可能になると考えられている (Gass 1997)。その流れの中で、「気づき (noticing⁷)」は、習得に必要な要素・段階として位置づけられている (Schmidt 1990)。特に、第二言語の習得には、言語形式や機能、中間言語との違いに対する気づきなどが重要だとされている。

一方、「言語意識」⁸は、イギリスを中心に起こった言語教育を推進しようという言語教育運動から生まれた概念である (上田 2019)。「言語意識」における「気づき (awareness⁹)」は、言語教育を促進する重要な要素として、その必要性が説明されており、学習者が言語や言語学習、言語に関連した文化や社会、異文化間理解など広範な領域に意識を向けることで起こるとされ、学習者主体の学びを促進させるきっかけとして位置づけられている。「言語意識」では、学習の促進という立場から、言語学習の意味づけや学習動機、学習方法などの学習的側面に対する気づきを含んでいると考えられる。

第二言語の教育や学習における気づきを高める方法として、第二言語習得論では、(1) 質の高いインプットをできるだけ多くし、学習項目を目立たせる (Schmidt 1990)、(2) アウトプット活動を取り入れる (Swain 1985)、(3) タスクを取り入れる (Long 1996)、(4) インターアクション活動を行う (Long 1996) が提案されている。一方、「言語意識」では、気づきを起こす方法として、(1) 学習者中心の発見型の学習、

⁵ 学習項目の言語形式を目につきやすいように、視覚的に強調し、インプットがインテイクとして取り込まれる率を高める工夫。

⁶ 学習者が受けたインプットの中で産出に使われる可能性があるデータとして学習者の内部に貯蔵されるもの。

⁷ focal awareness=焦点化された気づき

⁸ 言語意識が推進する運動の目的は、学習者のグローバルな市民性の養成という目的を達成するために学習者主体の学習を促進すること。

⁹ conscious awareness=意識化された気づき

(2) 協働学習、(3) 探索的で柔軟なアプローチ、(4) 実際の言語データを使用した考える学習が提案されている(村岡 2012, Wright & Bolitho 1993)。

第二言語習得論では、目標言語の習得という目的から、言語の言語形式や機能、中間言語との違いに対する気づきの必要性を主張している。それに対し、「言語意識」は、グローバルな市民性を涵養するという目的のために、学習者主体の学習の促進が必要だとし、その学習促進には、気づきが重要であると述べている。どちらも、メタ認知的観点から気づきの重要性を論じている点で共通している。

4.2 発音学習における意識化の研究

発音学習における意識化の重要性を学習者に対するインタビューから明らかにした研究に戸田(2009)がある。戸田(2009)は、発音の学習成功者に見られる共通点として、(1) 音声的側面の焦点化とメタ言語としての日本語音韻の学習、(2) 発音に対する意識化、(3) 豊富なリソースの活用、(4) 音声化した発音学習方法の実践とその継続、(5) 音声への関心と高い到達目標の設定、(6) 学習初期におけるインプット洪水の経験を挙げ、意識化の重要性を主張している。さらに、戸田(2016, 2017)は、日本語発音オンライン講座で、講義によるリズム・アクセント・イントネーションの機能の説明、会話を用いた練習、発音習得成功者のインタビュー録画、発音の相互チェック、個別フィードバックなどを通じて、気づきを誘発し、意識化させる工夫を報告している。

これらの研究から、意識化や気づきは、学習者の発音学習を促進し、習得に結び付ける働きがあると考えられる。

4.3 意識化や気づきを活用した発音の授業

意識化や気づきを取り入れた、または取り扱った授業を年代順に表2にまとめた。

表2 意識化や気づきを取り入れた発音の授業

研究者(年)	学習者	研究内容
磯村(1996)	外国人日本語教	アクセントの習得と意

¹⁰ アメリカ5名以外は、カナダ、ロシア、ウズベキスタン、ウクライナ、ポーランド、ペルー、マダガスカ

	師研修生13名、 (米6名とその他各1名 ¹⁰)	識化の関係の検証
中川(2004)	初級6名及び中級4名(初級・中級共に全員スペイン人)	句切りとイントネーションの視覚情報の効果
赤木(2006)	上級20名、中級23名、初中級16名、多国籍	日本人学生との協働学習やアフレコ練習における気づきの誘発
高橋他(2010)	上級3名(台1名、韓2名)	シャドーイングを用いた指導の過程における気づきに関して
戸田・大久保(2011)	中級29名、上級27名、多国籍	シャドーイング練習の自律学習における気づき
赤木(2011)	中級34名にアンケート、うち4名にインタビュー(西、独、ルーマニア、カタルーニャ各1名)	学習項目を焦点化し、学習目的、学習項目、問題点を意識させる教育的介入を行った授業の効果
赤木(2013)	上級6名(西2名、越、独、仏、イラン各1名)	気づきを促す発音指導を行い、気づきと発音の向上の関連性を質的に分析した
金村他(2016)	日本の大学の日本語非専攻の学習者20名	学習ドラマ作成、スピーチに対する学習者同士の対話によるルーブリック評価の検討
鮮于(2020)	N1レベル17名(中、韓、台、露、伯、ウクライナ) *人数内訳掲載なし	Praat、OJAD、『つたえるはつおん』による自律学習の促進
大戸(2021)	初中級34名(全員フランで学ぶフランス人)	日本語の発音指導終了後のアンケートとレポートか学習中に起こった気づきを質的に分析
赤木(2022)	初中級2クラス12名、クラスA:5名(米、豪、韓、チリ2名)及びクラスB:7名(米4名、加、韓、中各1名)	学習項目を焦点化し、学習目的、学習項目、問題点を意識させる授業の効果

ルが1名ずつ。

これらの意識化や気づきを活用した発音の授業を授業のタイプから、(1) 練習法に特化した授業（ある特定の練習法を用いる授業）、(2) 音声（学習）項目に特化した授業（ある音声項目に焦点を当てる授業）、(3) 明示的な意識化や意識化の仕掛けを行った授業、(4) 暗示的な意識化や意識化の仕掛けを行った授業の4つに分類した。授業のタイプごとに、発音の授業を説明する。

まず、(1) 練習法に特化した授業では、戸田・大久保 (2011) が、学習者にシャドーイング練習の自律学習を促した場合、どのような気づきが生まれるのかを調査した。その結果、授業で導入した音韻知識がシャドーイング実践における気づきを促すと報告している。一方、高橋他 (2010) は、発音改善を目的に上級学習者に1年間、シャドーイングを行い、その過程で生じた気づきを調査した。その結果、発音の向上と、気づきの焦点の単音・単語から流暢さへの変化が観察されたが、発音の改善と気づきとの明確な関係については判断できないと結論づけている。

次に、(2) の音声項目に特化した授業では、磯村 (1996) が、アクセントの習得と意識化を検証した研究で、学習者が日本語の韻律を習得するには、韻律に関する理論的知識と目標言語の音声に対する明確な意識化が有益であると述べている。中川 (2004) は、10名のスペイン人に、への字イントネーション・カーブと句切りを活用した朗読指導を実施し、中級では、アクセントやイントネーションが向上しやすく、初級では句切りや文末・句末イントネーションにおける指導効果が顕著であると報告している。

(3) の明示的な意識化や意識化の仕掛けを行った授業について説明する。明示的な仕掛けとしては、音声規則の説明、音声の視覚化、学習項目や注意すべき点の記号化によるインプット強化、学習項目や注意すべき発音の焦点化 (Schmidt 1990)、教師の明示的なFBなどがある。このような明示的な意識化の仕掛けを行った授業として、赤木 (2011, 2013) がある。赤木 (2011) は、中級学習者を対象に、学習項

目を焦点化した発音指導で、学習者が学習理由、学習項目、問題点を意識化するような教育的介入を行った結果、学習過程で気づきが促進され、発音の改善につながったと述べている。特に、学習者が、教師や学習者とのインターアクションでインパクトを受けたときに学習効果が高まった例を報告している。

赤木 (2013) では、上級学習者を対象に気づきを促す発音指導を行い、気づきと発音の向上の関連性を質的に分析した。そして、気づきを、(1) 学習目的に関する気づき、(2) 言語形式に関する気づき、(3) できないことに関する気づき、(4) 課題に関する気づき、(5) 学習ストラテジーに関する気づきの5つに分類し、特に発音の向上と学習ストラテジーの関係の重要性を報告している。この中で、学習者が視覚情報を手がかりにした試行錯誤によって、自己修正を行う学習行動が観察されたと述べている。一方、個人によって気づきやその影響に差があることを指摘している。赤木 (2013) が取り上げた5つの気づきのうち、(1) 学習目的に関する気づきと(5) 学習ストラテジーに関する気づきは、第二言語習得論では必要とされる気づき¹¹として扱われていない。発音学習そのものに対する気づきであると考えられる。

また、赤木 (2022) は、初中級学習者に学習目的を意識させることで、モチベーションを高め、学習者の意識的な学習を促した。その結果、学習過程でモチベーションが強化され、さらに新たなモチベーションが喚起され、スパイラルな学習が生まれたと述べている。

大戸 (2021) は、フランス人学習者に行った日本語の発音指導終了後のアンケートとレポートから、学習中に起こった気づきを質的に分析し、2つのカテゴリー、「発音の理論知識に対する気づき」と「発音練習の重要性への気づき」に整理した。「発音の理論知識に対する気づき」のサブカテゴリーに、具体的な音声項目の認知への気づき、母語の音声特徴との違いへの気づきを挙げ、「発音練習の重要性への気づき」のサブカテゴリーとして、発音学習に対する意味づけ、発音練習に対する肯定感、オンラインリ

¹¹ 言語形式・機能への気づき、中間言語の穴への気づき、目標言語と中間言語（自分の発音）とのギャップ

への気づきなど。

ソースへの有益性などに対する気づきを挙げている。

最後に、(4)の暗示的な意識化や意識化の仕掛けを行った授業としては、アウトプット活動を取り入れたり (Swain 1985)、インターアクションの場を設定したり (Long 1996) して、学習の気づきを促し、学習者の意識化に結びつける方法が挙げられる。このタイプの意識化の仕掛けを授業デザインに取り入れた発音授業のうち、何らかの仕掛けを用いて、暗示的に意識化を行った授業として、赤木 (2006)、川名 (2013)、金村他 (2016) がある。赤木 (2006) は、日本人学生との協働学習やアフレコ練習、プロジェクトワークを活用した。その結果、学習者同士、あるいは、学習者と日本語母語話者とのインターアクションで、気づきが誘発され、発音に対する意識化が進んだと報告している。川名 (2021) は、発音の学習項目を焦点化した授業に協働学習を取り入れた指導をオンライン授業で行い、学習者の意識化を図っている。金村他 (2016) は、ドラマ作成、スピーチというタスクにおいて、その評価を対話で行うことで、学習者の発音に対する振り返り、意識化が進んだことを報告している。さらに OJAD などのオンラインの教材や Praat などの音声分析を用い、発音に対する意識化を促し、自律学習を目指す授業の効果を報告したものがあ (金 2017, 鮮于 2020)。

これらの先行研究から、発音の学習と習得に意識化、および、気づきといった認知的なアプローチは効果があり、「発音の意識化」は、発音学習を促進すること、意識化の仕掛けは、気づきを誘発し、学習者の気づきは、学習者自身の自発的な意識化を促し、学習者の発音学習に影響を与えることがわかった。実際の授業で、どのような学習効果が促進されたかをまとめると、表 3 の通りとなった。

表 3 を見ると、発音に対する意識化だけを扱う研究だけではなく、発音に対する意識化と発音学習に対する意識化の 2 種類にわけて検討する研究があることがわかる。つまり、音韻知識、目標言語の音声、学習者自身の発音に対する意識化に加えて、学習目的、効果的な練習法や発音学習ストラテジーに対する意識化が、モチベーションの喚起や強化、試行錯誤による学習ストラテジーの模索などの発音学習に影響を与えることが見て取れる。そして、2 つの意識

化が発音を向上させ、自律学習に結び付く可能性があることも示唆している。

表 3 意識化と気づきによる学習効果

研究	学習効果
磯村 (1996)	韻律に関する理論的知識と目標言語の音声の意識化によって韻律が向上した。
中川 (2004)	韻律の視覚化による意識化により、韻律が向上した。
赤木 (2006)	インターアクションでの発音上の問題が気づきを誘発し、学習者の意識化が進んだ。
戸田・大久保 (2011)	音韻規則の意識化により、シャドーイングの練習が効果的に行われ、発音が向上した。
赤木 (2013)	意識化によって 5 種類の気づきが誘発され、学習ストラテジーなど学習行動や発音の向上に影響を与えた。
金村他 (2017)	タスクにおける学習者のやりとりにおいて、学習者の意識化につながり、発音学習の動機付けを高めることができた。
鮮于 (2020)	学習者は自律的に、発音の学習に取り組み、学習者間にも協働的学習が観察された
大戸 (2021)	学習者に起こった、発音の理論知識に対する気づきと発音練習の重要性への気づきが、発音練習への肯定感や発音学習への意味づけに結びついた。
赤木 (2022)	教師による学習目的の意識化によって、モチベーションが高まり、学習過程でモチベーションが強化し、新たなモチベーションが喚起され、スパイラルな学習が生まれた。

意識化①によってもたらされたモチベーションの強化によるスパイラルな学習の促進や学習ストラテジーの養成は、学習者が学習目標や学習計画を立て、自らの発音の問題点を把握し、適切な練習法で練習し、自己評価し、さらに学習目標を立て、学習を継続するという自律学習の 4 段階の学習サイクルを作り出すことができる可能性が考えられる。

河野・小河原 (2016) では、学習者自身が試行錯誤しながら独自の基準を作り、発音を習得していくと述べられているが、授業において、その手助けや場

を提供し、FB やアドバイスといったサポートすることで、より効率的に、学習者が発音に対する独自の基準を獲得ができるのではないだろうか。それが、音声教育における発音指導であり、教師の役割だと言えるだろう。

一方、学習効果の個人差 (赤木 2013)、音声項目による効果の差 (赤木 2022)、発音の向上と意識化、および、気づきとの明確な関係 (大戸 2021, 高橋他 2010) などの課題が残されている。それには 4 章で取り上げた様々指導法にヒントがあるように思える。課題解決のための工夫を取り入れ、実践を行い、課題を解決していく必要があるだろう。

5. 結論

日本語の発音の授業で、「発音の意識化」はどのように取り入れられ、具体的にどのような発音学習を促進するのかを、先行研究で取り上げた授業を通して見ることで、次のことがわかった。(1) 発音の授業における意識化や気づきの活用は、指導法の種類に関係なく、学習者の発音学習を促進する。(2) 発音の授業に意識化の仕掛け (意識化①) を行うことで、効果的・効率的に意識化②を促すことができる。

(3) 授業に意識化①を活用することで、モチベーションの喚起・強化、発音学習ストラテジーの養成、日本語音韻知識の獲得、自分に合う練習法の認識などの発音学習を促進する。(4) 「発音の意識化」によって、促進された発音学習は自律学習に結びつく可能性がある。

今後は、発音の自律学習に結び付く授業の一つとして、意識化を取り入れた発音の授業の実践が数多く行われ、その効果や課題が検証され、改善された形で再び授業に還元にされることが期待される。

引用文献

- 赤木浩文 (2006) 「タスクを利用したコミュニケーション的な日本語発音指導の学習効果」『専修大学外国語教育論集』第 34 号, 99-115.
- 赤木浩文 (2011) 「日本語の発音指導～学習項目の意識化と焦点化」『外国語教育研究』第 11 号, 53-66.
- 赤木浩文 (2013) 「気づきを促す発音指導」『外国語教育研究』第 16 号, 37-54.
- 赤木浩文 (2022) 「初中級日本語学習者に対する日本語の発音教育一意識化と気づきを活用した授業の報告」『東アジア日本語教育・日本文化研究』第 24・25 合併輯, 119-136.
- 赤木浩文・古市由美子・内田紀子 (2010) 『毎日練習! リズムで身につく日本語の発音』スリーエーネットワーク.
- 伊藤茉莉奈 (2021) 「日本語教育における音声に対するアプローチの展望—発音矯正・音声指導・音声学習支援から音声をテーマとする対話の実践へ—」『早稲田日本語教育学』30, 129-148.
- 磯村一弘 (1996) 「アクセント型の意識化が外国人日本語学習者の韻律に与える影響」『日本語国際センター紀要』6, 1-18.
- 上田和子 (2019) 「日本語教育研究における「気づき」めぐり—考察」『日本語日本文学論叢』第 14 号, 63-76.
- 大戸雄太郎 (2021) 「日本語の発音に特化した授業における学習者の学び: 初中級のフランス語母語話者を事例として」『Journal CAJLE』, Vol. 22, 137-162.
- 小河原義朗 (2001) 「日本語非母語話者の話す日本語に対する日本人の評価意識—日本語教育における言語意識—」『日本語学』, 20 (8), 64-73.
- 小河原善朗・河野俊之 (2009) 『日本語教師のための音声教育を考える本』アルク.
- 門田修平 (2007) 『シャドーイングと音読の科学』コスモピア.
- 金村久美・中川千恵子・林良子・磯村一弘 (2016) 「活動型授業における音声評価ルーブリックの作成の試み」『ヨーロッパ日本語教育』, 20, 267-272.
- 神山由紀子 (2005) 「コミュニケーションのための発音指導実践—学習者の気づきと意識化を追って」『日本語教育実践研究』第 3 号, 131-140.
- 川口義一 (2008) 「VT (ヴェルボ・トナル) 法による日本語音声指導」『日本語教育と音声』くろしお出版.117-138.
- 川名恭子 (2021) 「『発音 1・2』におけるオンライン授業の実践報告—日本人ボランティアとの協働

- 学習一』『神田外語大学留学生別科 オンラインによるインターアクション 日本語教育の可能性 2020年度春学期 オンライン授業・活動報告』130-137.
- 河野俊之 (2014) 『日本語教師のための TIPS77 第3巻 音声教育の実践』くろしお出版.
- 河野俊之・小河原善朗 (2016) 『日本語教師のための「授業力」を磨く 30 のテーマ』アルク.
- 河野俊之・串田真知子・築地伸美・松崎寛 (2004) 『1日 10 分の発音練習』くろしお出版.
- 木下直子・田川恭識・角南北斗 (2015) 『つたえるはつおん』
<https://www.japanese-pronunciation.com/about.html>
 (2022年4月9日アクセス).
- 木下直子・中川千恵子 (2019) 『ひとりでも学べる日本語の発音』ひつじ書房.
- 金珠 (2017) 「音響分析ソフト Praat を用いた「日本語の音声入門」授業の報告」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』15, 45-62.
- クロード・ロベルジュ・木村匡康 (1990) 『VTS 入門』特定非営利活動法人グベリナ記念ヴェルトナル普及委員会.
- 国際交流基金 (2009) 『国際交流基金日本語教授法シリーズ2 音声を教える』国際交流基金.
- 斉藤仁志・吉本恵子・深澤道子・小野田知子・酒井理恵子 (2006) 『シャドーイング—日本語を話そう・初～中級編』くろしお出版.
- 鮮于媚 (2020) 「Web 教材を利用した自律学習を促す発音授業—Praat、OJAD、つたえるはつおんの使用を事例に—」『埼玉大学日本語教育センター紀要』14, 25-33.
- 高橋恵利子・福田規子・岩下真澄・迫田久美子 (2010) 「上級レベル学習者に対するシャドーイングの研究—学習者の気づきと教師の支援—」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域』59号, 299-308.
- 田川恭識・渡部みなほ・野口英美・小西玲子・神山由紀子 (2015) 「総合日本語クラスで日常的に音声指導を行うための 教材開発に向けて—初級日本語クラスにおける実践とその問題点—」『早稲田日本語教育実践研究』3号, 9-24.
- 田中真一・窪園晴夫 (1994) 『日本語の発音教室 理論と練習』くろしお出版.
- 東京大学大学院工学系研究科 峯松研究室・情報理工学系研究科 廣瀬研究室 (2009) 『OJAD』
<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/pages/paper>
 (2022年4月9日アクセス).
- 戸田貴子 (2004) 『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク.
- 戸田貴子 (2008) 『日本語教育と音声』くろしお出版.
- 戸田貴子 (2009) 「日本語教育における学習者音声の研究と音声教育実践」『日本語教育』142号, 1-3.
- 戸田貴子 (2016) 「MOOCs (Massive Open Online Courses) による日本語発音講座—発音の意識化を促す工夫と試み—」『早稲田日本語教育学』第21号, 87-91.
- 戸田貴子 (2017) 「グローバル MOOCs における日本語発音オンライン講座—受講者アンケートの分析結果から—」『早稲田日本語教育学』第23号, 1-20.
- 戸田貴子・大久保雅子 (2011) 「日本語学習者の自律学習を促すシャドーイングの実践と気づき—発音の滑らかさの向上を目指した練習方法に関する一考察—」『Japanese Language Education in Europe 15, Proceedings of 2010 Symposium on Japanese Language Education, Bucharest』15, 54-60.
- 戸田貴子編・大久保雅子・神山由紀子・小西玲子・福井貴代美 (2012) 『シャドーイングで日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク.
- 中川千恵子 (2004) 「スペイン人の日本語プロソディー習得における特徴—初級学習者と中級学習者の差異に注目して—」『言語文化と日本語教育』第27号, 77-89, お茶の水女子大学日本言語文化学会.
- 中川千恵子・中村則子 (2010) 『初級文型のできる にほんご発音アクティビティ』アスク出版.
- 中川千恵子・中村則子・許舜貞 (2009) 『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための日本語練習帳』ひつじ書房.
- 中川千恵子・木原郁子・赤木浩文・篠原亜紀 (2015) 『伝わる発音が身につく! にほんご話し方トレーニング』アスク出版.

- 中野二郎・大江淳子 (2008) 「リズム学習方法の教師間および教師・学習者間の共有による学習効果—フィンガーアクションを使ったリズム指導を中心に—」 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』.
- 村岡有香 (2012) 「気づきを高める英語教育」『教育研究』 54 号, 233-244.
- Gass, S. M. (1997). *Input and Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Batia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. 413-468. San Diego, CA: Academic Press.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in Second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, 235-253. Rowley, MA: Newbury House.
- Wright, T. & Bolitho, R. (1993). Language Awareness: A missing link in language teacher education? *ELT Journal*, 47 (4), 292-304.

(Received: June 19, 2022)

(Issued in internet Edition: July 1, 2022)