

ベトナム人日本語学習者のシャドーイング音声の変化

—アクセント・イントネーションの分析から—

奥村 匡子

It has previously been indicated that shadowing has a beneficial effect on pronunciation in terms of prosody. This study analyzed the speech of Vietnamese learners in terms of changes in their accent and intonation, over a period of four months of shadowing practice. The results demonstrated that: 1) word accents increased in accuracy; 2) the intonation of the *ka* at the end of interrogative sentences began to be inflected upwards; and 3) the intonation of the *yo* at the end of sentences expressing transmission of information continued to be expressed as a rising tone, though it is supposed to be a falling tone. It was the shift in focus towards phonetics that assisted Vietnamese learners in achieving overall improvement in their four-month period of pronunciation study.

キーワード：ベトナム語, アクセント, イントネーション, シャドーイング, 自律学習

1. 研究の背景と目的

近年日本語学習者の学習目的・動機は多様化しており、日本語使用の場、求められる日本語力も多岐にわたる。留学生、ビジネス関係者、介護士・看護師等ケアワークに従事する外国人労働者、生活者等、多様な背景を持つ人材が社会的な活動の場を構築している。そこでは、お互いの文化を越え、就労や生活の場において言葉を使い自分の意志や感情を伝えつつ、背景や文化が異なる他者と葛藤をしながら関係を築いていくことが求められる。そのようなコミュニケーションが起こる社会において、日本語での音

声コミュニケーションは益々重要性を増している。多言語化していく日本社会の課題として、聞き手である日本語母語話者が多様な日本語に対するしなやかな意識と耳を持つ必要（土岐2010）もあるが、音声教育としても学習者が相手に伝わりやすい音声を獲得することを支援していく必要がある。また、日本語学習者が聞き手に伝わる音声を獲得するだけでなく、学習者が自律的に音声学習を進めていく力を育成することや、音声学習の環境を整備することも必要である。

このような背景の中、聞き手に配慮した伝わりやすい日本語という観点から、日本語音声教育ではアクセント、イントネーションといった韻律教育が注目され、また発音練習法として2000年代よりシャドーイングが注目を集めている。シャドーイングは同時通訳者養成のトレーニングとして長く行われてきた訓練方法である。玉井（2005）によれば、シャドーイングは「聞こえてくるスピーチに対してほぼ同時に、あるいは一定の間を置いてそのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為」と定義される。シャドーイングは意味処理までを含めた言語処理を行う練習方法であり、その効果として日本語運用力の向上（迫田・松見2004）が指摘されている。さらに発音に対する効果としては、単音の誤用数の低下（荻原2005）、及び語アクセントの誤用率の低下（高橋2006、阿・林2010）、イントネーションの改善（高橋・松崎2007、阿・林2012）等、主に日本語音声における韻律への効果が報告されている。シャドーイングがこれほど日本語教育に広く取り入れられる背景には音声教育へのニーズの高さと教室内外での練習のしやすさがあると考えられる。またシャドーイングには音声的課題が様々である学習者が、各自の発音練習に向き合えるという点で自律学習としての可能性もある。筆者は自律的な発音練習を目的としてベトナム語を母語とする日本語学習者（以下、ベトナム人学習者）3名に対し、4カ月間のシャドーイング練習を行った。上述のシャドーイング研究では韻律面への効果だけでなく、その効果の傾向が学習者の母語によって異なることも指摘されており（阿・林2010）、学習者の母語という視点からも効果を考察する必要がある。発音練習では、自己の発音についての評価意識を高めることも必要であることから、毎回の練習後に「自分にとって一番いい音声」を提出してもらった。本研究ではベトナム人学習者が提出した4カ月のシャドーイング音声の分析から、アクセント・イントネーションがどのように変化したかについて明らかにし、そこからシャドーイングの効果

と課題について考察する。それを踏まえ日本語の音声学習におけるシャドーイング練習の課題と可能性について述べたい。本研究の対象とする人数が3名と少ないため、研究ノートとして今後の研究の方向性を記すことにする。

2. 先行研究

本節では、日本語の韻律とベトナム人学習者の音声上の課題として指摘されていること、及び日本語教育におけるシャドーイング研究の成果と課題について整理する。

2.1 日本語の韻律とベトナム人学習者の音声の特徴

ここでは、日本語の韻律及び韻律を構成するアクセント、文末イントネーションの特徴と機能について整理するとともにベトナム人学習者の日本語音声の特徴について述べる。

韻律は日本語における音声コミュニケーションに多大な影響を与えており、特に発話の自然さには単音の正しさよりも韻律、特に音の高低の変化が影響を与えている。日本語の韻律にはアクセント、イントネーション、リズム、ポーズが含まれる。韻律を構成する要素の一つであるアクセントは、音の高低により語の意味区別や文の統語関係を示す。日本語は高低アクセントであるが、安原（2003）は声調語話者に共通する日本語アクセントの特徴として、1）特殊拍を含まない二拍語、三拍語のアクセントが平板化し高さが持続する、若しくは最後の拍だけが下がる、2）促音にLHまたはMLHという低高アクセントが付加される、3）語末の拗音が拗長音になりHLという高低アクセントが付加されることを指摘している。声調言語であるベトナム語を母語とするベトナム人学習者についても、同様の特徴が指摘されており、さらに、ベトナム人学習者の場合、日本語のアクセントが $\bar{-}2$ 型¹になりやすい（金村1999）ことが特に指摘されている。

日本語のイントネーション²は文全体の声の高さの時間的変化のことを指す場合と文末等の音声の上昇下降を指す場合とがある。本稿では文末音声の上昇下降に焦点を絞り、特に終助詞に付加されるイントネーションに着目する。

日本語の文末イントネーションの音調は大きく上昇調、下降調、平調に分けられ、話者の表現意図あるいはモダリティを表す。文末には終助詞が

つく場合とつかない場合があるが、終助詞がつく場合は、終助詞に音調が付加され、その音調により話者の表現したい微妙なニュアンスが現れる。

このように終助詞には個々の意味・機能ごとに恣意的に結びついた音調があり、「か」「よ」「ね」等はその音調によって異なる意味を表す(郡2003)。このような終助詞の音調と意味の種類を整理し、日本語学習者の音声学習上の課題を示した研究としては轟木・山下(2008)がある。轟木・山下は、音調の種類を前接の語との接続の仕方により順接と低接の2種類に分け、それぞれに「平坦」「疑問上昇」「アクセント上昇」「下降」「上昇下降」の5種があるとし、理論上可能となる10種類の音調を示している。轟木らはこの10種類の音調について、東京、大阪、岡山、香川に居住する日本語母語話者103名を対象とした聴き取り調査を行い、各地で共通に理解されている終助詞の音調と機能の対応を明らかにした。そこから、日本語教育で提示する必要のある終助詞と音調を提案している。この日本語教育で扱うべき終助詞の音調として、終助詞「か」では「聞き手への問いかけ」における上昇や平坦、終助詞「よ」では「聞き手への伝達」における順接・疑問上昇、「聞き手への反発の表明」における低接・平坦が挙げられている。轟木によって指摘される疑問文末イントネーション「か」の上昇は学習者にとって見落としやすいイントネーションの一つである。例えばベトナム語は疑問を表す文末詞があるため、疑問文は平叙文のピッチパターンと同じ韻律構造を示し、疑問文末イントネーションは必ずしも上昇しない(轟木2000)。このことから、ベトナム人学習者が日本語で疑問文を発話する際も、疑問文末イントネーションが上昇しないことがある。このためコミュニケーションにおいて質問なのか、独り言なのか、聞き手が判別しにくいということが起こる。また、終助詞「よ」については伝達を表す場合、上昇調であるか、下降調であるかによってその発話意図が異なる。杉藤(1999)は、「よ」の上昇イントネーションについて、その機能を「上昇イントネーションを使うことによって断定の意味をソフトに表現している」としている。このように、文末の「よ」の音調が上昇するか下降するかによって会話の相手に発話者の様々な表現意図や心的態度が共有される。また片桐(1997)では、「よ」における上昇イントネーションについては発話構造の継続性を、下降イントネーションについては発話構造の区切りを示しているとし、会話構築の共同行為という視点から捉え考察している。つまり、文末イントネーション「よ」の音調は、話者の表現意

図の表出という機能と、会話構築上の継続性や区切りを示す機能という2つの機能を併せ持つものである。つまり、日本語の文末イントネーション「よ」は、音調の上昇や下降の変化によって話者の表現意図や心的態度を表しつつ、会話の継続若しくは完了を表現するものであると言える。

以上、日本語の韻律、アクセント、イントネーションの特徴及び機能とベトナム人学習者の音声上の課題について整理した。ベトナム人学習者の音声上の課題としては、発話の語アクセントが-2型になりやすいこと、疑問文の文末イントネーションが必ずしも上昇しないことが指摘されている。

2.2 日本語音声教育研究におけるシャドーイング

次にシャドーイングにおける研究の成果と課題についてまとめる。まず、シャドーイングの効果について述べる。シャドーイングの効果についてはアクセントやイントネーションといった韻律的特徴の修正に効果があること、発話速度が速くなることが指摘されている。このようなシャドーイングの効果と母語との関わりについて検証したものには阿・林（2010）がある。阿・林はモンゴル語話者及び中国語話者を対象としたシャドーイングを行い、その文末イントネーションとアクセントの変化を比較した。その結果、文末の疑問上昇がないモンゴル語を母語とする学習者において疑問文末イントネーションが上昇するという変化があった一方で中国語話者にはモンゴル語話者ほどの変化がなかったと報告している。このことから、阿・林（2010）はシャドーイングが単音や特殊拍より韻律に効果的であること、一方でその傾向は学習者の母語により異なることを指摘している。つまり、学習者の母語の韻律の特徴により、シャドーイングの効果の傾向は異なるといえる。また阿・林（2011）では、シャドーイング訓練を通して修正されやすいアクセントのパターンとそうではないパターンが母語によって異なることを指摘している。以上のように、シャドーイング練習によるイントネーション、アクセントへの効果には母語による傾向の違いがあることが指摘されているが、ベトナム人学習者の特徴について言及したものはない。

次にシャドーイングの日本語音声教育での実践についての論考を整理する。シャドーイングの実践報告は数多く、シャドーイングをどのように行ったか、学習活動に対する学生の評価はどうであったかという具体的な

取り組みが多数報告されている。学習者のシャドーイングに対する評価が良好であったこと（望月2006）や、自律学習を狙いとした実践報告（大久保2015）等、シャドーイング学習が日本語音声教育で自律学習としての可能性を拓くものであることが示唆されている。一方、シャドーイングの課題として高橋・松崎（2007）ではシャドーイングは練習方法が音の聞き取り能力に依存しているため、聞き取れない学習者の場合は自律学習による改善は期待できないと指摘し、教師が学習者の気づきを促す指導をすることの必要性を提言している。さらに練習の際の効果を高めるためには、学習者が日本語の音韻規則を理解し、自己の発音を意識化した上でシャドーイングを行うことが重要である（戸田2009）と指摘されており、学習者の発音への意識化を教師がどのように支えていくかについては議論の余地がある。

このようにシャドーイングの効果はアクセント、イントネーションといった超分節的な特徴に効果があり、それには母語別の傾向があることが示唆されている。今後その傾向を更に詳細に明らかにすることが必要である。また、実際にシャドーイングを教室で行う際にただ学習者にモデル音声を追わせるだけでなく、モデル音の特徴を細かに聞き、また意識化しながら産出する学習としてどのようにデザインするかという点についても課題がある。

よって本研究ではベトナム人学習者を対象としたアクセントと文末イントネーションの学習に対し、シャドーイングは効果があるかについて検証する。4カ月のシャドーイング練習を通しベトナム人学習者の音声にどのような変化があったかを明らかにしたうえで、シャドーイング練習の効果と課題について考察し、音声教育における可能性と課題を探る。

3. 実践の概要

本実践は横浜市内の某高等教育機関で行った。実践の概要を以下に示す。

3.1 実践の目的

本実践での目的は二点である。一点目は日本語アクセント規則やイントネーションの特徴、及び各自の発音の課題を意識化しながら練習し、日本語として流暢な発音を獲得すること、二点目は「自分にとって一番良い音

声を提出する」というシャドーイングの練習を通して評価の視点を身につけ、自律学習に生かすことである。

以上を目的としシャドーイングの実践を行った。

3.2 研究協力者

本研究の協力者は中上級のベトナム人学習者3名である。いずれの協力者もデータ提供を承諾してくれた学習者である。

3.3 実践内容と方法

2015年の4月から7月の間に毎週1回の発音練習を行い、そのうちの15分間をシャドーイング練習の時間とし、10回のシャドーイング練習を行った。シャドーイングと並行し、日本語のアクセント規則や無声化、イントネーション等の日本語音声の知識についても紹介した。毎回のシャドーイングは以下の手順で行った。

- ① スクリプトを各自読み、モデル文の内容の確認をする
- ② モデル音声を聞きながらスクリプトに音の区切りを書き込んでいく
- ③ スクリプト中にある発話のアクセント規則に焦点を当て、特に注意する発音を明示する
- ④ 各自シャドーイングを行いながら録音する
- ⑤ 録音した音声をモデル音声と比較して聞き、異なる部分を修正する
- ⑥ 引き続き練習を行い一番良い録音を提出する

上記項目④⑤の「各自シャドーイングを行いながら録音する」「録音した音声をモデル音声と比較する」という場面で、学習者の発音への評価を支援するために、シャドーイング中の音声を筆者も聞きモデル音と異なる箇所を指摘を音韻規則の観点から行った。スクリプトのモデル文に現れている音韻規則を明確化することで、モデル音声を焦点化し聞けるように支援した。学習者は自分の音声とモデル音との比較を通して練習をし、最後に「自分が一番良いと思う音声」を提出した。

シャドーイング教材は斎藤他(2010)『シャドーイング 日本語を話そう・中～上級編』を使用し上級学習者対象のものから毎回異なる教材を筆者が選択し練習教材とした。毎回のシャドーイングは会話の場面や状況、

発話内容の確認のためにスクリプトを渡して練習を行ったが、慣れてくると最初から音だけに集中してシャドーイングを行う学習者もいた。7月の実践後にアンケートを実施し、4カ月のシャドーイング練習を行うことで何か自分自身に変化があったかについて学習者に問うた。

3.4 シャドーイング音声の分析

本研究では4カ月間のシャドーイング音声を対象とし、ベトナム人学習者の音声がどのように変化したかについて以下の観点から分析する。

- 1) 語アクセントはどのように変化したか
- 2) 疑問文末イントネーション「か」はどのように変化したか
- 3) 感情を表す文末イントネーション「よ」はどのように変化したか

4月から7月までの間に10回の録音を行い、その中より各月1回の録音音声を4回分選定しこれを分析対象とした。毎回のシャドーイング教材は異なるものを使用した。初回と最終回のシャドーイング教材は比較のため同じ教材を用いたが、同じ教材を使用したのはこの2回だけである。ベトナム人学習者が録音・提出したシャドーイングの音声を主たるデータとし、語アクセントの正答率がどのように変化したか、疑問文末イントネーション「か」、及び文末イントネーション「よ」にどのような変化があったかを分析した。語アクセントの分析では、アクセントの正誤判定を筆者がモデル音との対比から行った。文末イントネーションの分析では音声分析ソフトpraatを用い、文末における声の高さの時間的変化について確認した。

4. 結果

4.1 シャドーイング音声における変化

4.1.1 語アクセント

まず、学習者の語アクセントが4カ月の間にどのように変化したのかについて述べる。分析ではシャドーイング教材中に含まれている語句を対象にアクセント型の正誤判定を筆者が行った。分析は全25個の語句×3人分の75語を対象とした。聴覚判断でモデル音声と一致していれば正答として4月と7月の正誤判定をし、正答率の比較を行った。次の表1は4月と7

表1. 語アクセントの正答数の変化

		正答者数		変化者数
		4月	7月	
1	たろうが	1	1	0
2	がっこう	3	3	0
3	やすんだ	1	3	2
4	どこか	3	3	0
5	ぐあい	2	2	0
6	わるい	1	3	2
7	そう	1	3	2
8	がっこう	2	2	0
9	クラスメート	0	1	1
10	からかわれた	0	3	3
11	いけない	0	2	2
12	しょうがない	1	2	1
13	それ	3	3	0
14	だいすきな	0	0	0
15	おんなのこ	0	0	0
16	からかわれちゃった	0	3	3
17	いったい	2	2	0
18	なに	2	2	0
19	あなた	3	2	-1
20	カットして	0	1	1
21	ヘアスタイル	0	3	3
22	ぼうずあたま	0	0	0
23	もう	3	3	0
24	ふるい	0	3	3
25	おこっている	0	3	3
	正答数計	28	53	
	正答率 (%)	37.3	70.7	

月の語アクセントの正答者数を比較したものである。語アクセントの正答率を4月と7月で比較すると4月の語アクセントの正答率が37.3%であったのに対し、7月の正答率は70.7%と大幅に上昇していることが示されている。本研究においても先行研究と同様、学習者の語アクセントに一定の効果が見られる結果となった。ただし、アクセントが改善されないもの、あるいは違ったアクセントで発話される例もあり、全てのアクセントがシャドーイングにより改善されるわけではなかった。次に正答者数が0名から3名と変化した音声に着目する。「からかわれた」「からかわれちゃった」「おこっている」等-2型の動詞の活用のアクセントは4月は正答者数が0であった。「からかわれた」については全て高く平板に続く「高高高高高」という音声、若しくは「わ」にアクセント核が来て下がるが語末の「た」で再び上がる音声であった。「からかわれちゃった」「おこっている」については促音に低高アクセントが付加され次の拍が上昇する音声(安原2003)、または語頭から語末に向かって下降する音声であった。この音

声も7月には正答者数が3名となっている。また「ふるい」という-2型の形容詞も同様に3名全てのベトナム人学習者の発話が正答となった。「ふるい」については4月の時点では平板化し高さが持続する音声、または低高と上昇後「い」が脱落する音声であったが、7月には3名とも正答となっている。同様に-2型のアクセントを持つ「悪い」についても3名が正答に変化した。以上のように、動詞や形容詞のアクセント規則ののっとったものは改善の傾向が見られた。高橋(2006)では「例えば『もうお読みになりましたか』という発音がシャドーイングによって正しく定着した場合、別の動詞が入ってもピッチの動きは変わらないという情報が与えられれば、学習者は習得した雛形に基づいて必要なときに適切な発音をこころがけることができる」とし、シャドーイングにおける演繹的アプローチの必要を提言している。このことから、学習者がアクセント規則を学び、メタ言語としての音韻規則に基づいた音の聞き取りや比較をすることが、シャドーイング発話の正しいアクセントの実現を支えていたと窺える。

しかし、一方で「ぼうずあたま」と二つの名詞アクセントが融合される複合名詞はアクセントの実現が難しく4月、7月両時点で変化はなかった。「ぼうずあたま」については7月の時点でも「高高高高低」と、語頭にピッチ変化がなく後ろから2拍目にピッチの下がり目があるアクセント(金村1999)となっている。複合名詞についてはゆっくり確認すると正しいアクセントを実現することができることもあることから、アクセント規則を知ってはいるがシャドーイングという速い処理を求められる発話中ではアクセントを実現することが難しかったからではないかと推測する。以上4月と7月の音声を比較した結果、アクセントの正答率が上がったことが示された。

次に各ベトナム人学習者の4カ月間の語アクセントの正答率の推移について見ていく。4月は25語×3人の75語、5月は24語×3人の72語、6月は17語×3人の51語、7月は4月と同様の75語、計273語を対象としてアクセントの判定を行った。以下に示す図1は語アクセントの正答率の推移を表したものである。

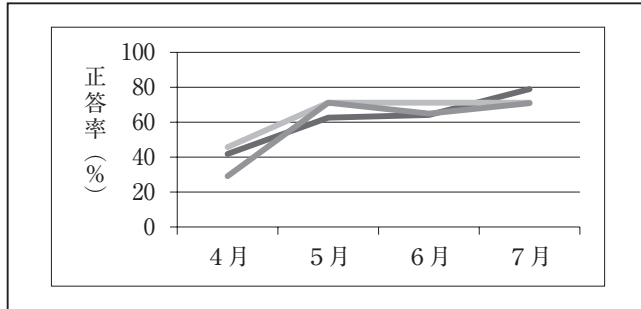


図1. 学習者の正答率の変化

グラフを見るとどのベトナム人学習者も4月から5月にかけての正答率が大きく伸び、その後は70%前後で緩やかに推移している。4月の振り返りでは、ある学習者は「モデル音のスピードも速くて、同じスピードで話すのがとてもむずかしい。」と記していた。ここから、4月の時点では、シャドーイングのモデル音声の発話速度についていくのが困難であったことが分かる。その後シャドーイングを続けることで発話速度が向上（阿・林2010）し、音の高低にも意識が向くようになり徐々に語アクセントの正答率が上昇していったことが窺える。また、毎回同じ教材ではなくてもシャドーイングを続けることで語アクセントの正答率はある程度向上することも示唆された。最後に、「だいすきな」「おんなのこ」については正答に変化がなかった。アクセントの正答率における形態論的構造との関わりについても今後検証する必要がある。

4.1.2 疑問文末イントネーション「か」

日本語の疑問文末イントネーション「か」は上昇調で表されるが、ベトナム語では疑問文末イントネーションが必ずしも上昇するわけではない（轟木2000）。このためベトナム人学習者が日本語で発話する場合も、疑問文末イントネーション「か」が上昇しないこともある。それではシャドーイング音声における疑問文末イントネーションはどのように変化していったのであろうか。以下に文末イントネーション「か」の変化について述べる。分析の対象としたのはシャドーイング教材に含まれる疑問文末イントネーション「か」が含まれる4つの文である。分析対象とした文を表2に

示す。モデルの発話ではいずれの文の文末イントネーションも上昇調で表されていた。4文×3人分である12個の発話について、音声特徴を音響分析ソフトpraatで分析し、文末イントネーションが下降調、上昇調、平調のいずれかであるかを判定した。その結果を表2に示す。表中のV1, V2, V3は学習者を表す。

表2. 疑問文末イントネーション「か」の音調

	分析対象文	モデル文音調	V1	V2	V3
4月	どこか具合でも悪いのか？	上昇調	下	下	下
5月	何が違うんですか？	上昇調	下上	下上	下
6月	コーヒーカップなんてどうですか？	上昇調	上	上	上
7月	どこか具合でも悪いのか？	上昇調	上	上	上

音響分析の結果、4月の時点では、どのベトナム人学習者も文末イントネーションの「か」を下降調で発話していたが、7月の時点ではどのベトナム人学習者も上昇調へと変化していた。ベトナム人学習者V1, V2の音声については4月の時点で下降調であったが、5月は下降上昇調、6月は上昇調、7月は上昇調と徐々に上昇調へと変化した。ベトナム人学習者V3は、4月は下降調、5月は下降調、6月は上昇調、7月は上昇調と変化したし、どのベトナム人学習者も7月に疑問文末イントネーションは上昇調へと変化した。阿・林(2010)ではモンゴル語話者には、疑問文文末を平叙文と同じように平坦化または下降させる特徴があるが、その特徴がシャドーイング学習によって上昇調へと変化したとしており、本研究のベトナム人学習者の音声においても同様の結果が得られた。つまりシャドーイングはベトナム人学習者の疑問文末イントネーションの改善に効果があったと言える。この変化がシャドーイング音声の中のみの変化であるのか、また普段の会話における聞き手への問いかけ(轟木・山下2008)についてはどうであるのかは今後精査していく必要があるが、疑問文末イントネーションの上昇調の音調を聞き分け、様々な発話文が出てきてもそれを上昇させているのであれば疑問文末の上昇調においてはベトナム人学習者の意識に変容が起こったと言える。それではこのような文末イントネーションの音

調上の変化は他の文末イントネーションにおいても同様の変化が起きているのであろうか。以下に文末イントネーション「よ」についての分析を述べる。

4.1.3 感情を表す文末イントネーション「よ」

文末イントネーション「よ」は上昇と下降の音調によって様々な心的態度を表す。ここでは、4月と7月の学習者の文末イントネーション「よ」の変化について比較する。以下三つのモデル文を対象に、ベトナム人学習者の文末イントネーションにどのような変化があったかについて分析した。分析にはpraatを用い、文末イントネーションが上昇調、平調、下降調のいずれかであるかを判定した。下記表3に示すのは分析対象文における文末イントネーション「よ」のモデル発話の音調である。教材のモデル発話文における「よ」は、下降調で落胆気味に情報を伝達する「よ」(文1)、上昇調で断定を弱めて相手に情報を伝達する「よ」(文2)、及び語中からの緩やかな上昇調でからかい口調で伝える「よ」(文3)の3種類の文であった。

表3. モデル文中の文末イントネーション「よ」の音調

	分析対象文	音調と表現
文1	それが、大好きな女の子にからかわれちゃったらしいのよ	下降調：落胆気味
文2	あなたがカットしてあげたヘアスタイルよ	上昇調：断定弱め
文3	太郎、怒っているわよー	上昇調：からかい気味

次の表4は文1、文2、文3における各ベトナム人学習者(V1, V2, V3)の4月と7月の文末音調を比較したものである。

表4. 文末イントネーション「よ」の音調の4月と7月の比較

	文1 (下降調)		文2 (上昇調)		文3 (上昇調)	
	4月	7月	4月	7月	4月	7月
V1	上昇	上昇	上昇	下降	上昇	上昇
V2	×	下降	×	上昇	上昇	上昇
V3	下降上昇	下降上昇	上昇	上昇	上昇	上昇

表中の×はモデル文の発話速度が速いために発話が追いつかず、学習者が文末イントネーション「よ」まで発話できなかったことを示す。以下文の種類ごとに分析する。文1のモデル発話は文末に向かって緩やかに音声は下降し「の」で一度上昇し「よ」は緩やかに下降する音声であった。文2は文頭から「ヘアスタイル」まで下降し「よ」の部分から上昇する音声、文3は「怒っている」の「お」から文末に向けて高いピッチで緩やかに上昇をしていき、「よ」も続けて上昇をする音声であった。ここでは文1における学習者の音調を見る。学習者V1は下降調である文1を4月時点では上昇調で発話し、7月も変わらず上昇調で表現している。学習者V2は4月時点では「よ」が脱落していたが、7月にはモデル文の通りの下降調で発話している。学習者V3は4月と7月に変化なく、共に下降調とするべきところが下降上昇調となっている。ベトナム語には上昇調も下降調もあるのに、なぜ文末の下降調を上昇調で表したのであろうか。ベトナム語では感情表現を表す場合は文末イントネーションの上昇下降によってではなく、語気詞を用いて表す。語気詞とは、発話の文末に用いられ、話し手の気持ちや感情、態度を表明する語である(富田2000)。語気詞の音調は語の種類によって定められており、文末におかれたとしても話者の感情や心的態度によって声調が上昇や下降に変化することはない。加えて、ベトナム語では話し手が聞き手に新規情報を提示する場合は文末詞「đáy」が使われることがある(安達2010)。「đáy」の声調は「鋭い声調」(aよりやや低い中位の高さから急速に鋭く上昇する音声)であることから、日本語の情報を伝達する機能を持つ「よ」を上昇調のみであると認識し、情報の伝達における下降調の「よ」であっても上昇調としていることが考えられる。代田(2014)はシャドーイングが音を聞くことによる練習方法であ

るとし、イントネーションの知覚にも声調という母語の転移が見られ、その影響によってモデル音声を正確に聞き取れない恐れがあることを指摘している。つまり、伝達を表す終助詞「よ」の音調が話者の感情や心的態度によって上昇調や下降調となっていることは、速い処理を求められるシャドーイング練習では気づきにくい可能性がある。以上のことが、文末イントネーションの実現に影響を与えているのではないかと考える。

日本語の「よ」の場合「聞き手への伝達」という機能を果たしつつ、様々な心的表現を音調の上昇や下降で表す。モデル文で言えば、話者の落胆の気持ちの表現であったり、断定を弱め話者との関係を気づかうことであったり、からかい表現等である。このような感情や心的態度によって上昇や下降が変化する終助詞の感情表現については、シャドーイングの練習において学習者に見落とされる可能性があることが示唆された。今後、シャドーイング音声だけでなく、音読や自然発話における文末イントネーションがどのように変化しているのかについても総合的に検証する必要がある。

4.2 ベトナム人学習者の認識する変化

最後に、10回のシャドーイング練習終了後の振り返りで記されたベトナム人学習者の音声の変化についての認識について述べる。振り返りでは4カ月のシャドーイング練習を行うことで何か自分自身に変化があったかについて、ベトナム人学習者に問うた。ベトナム人学習者からは、発話速度が速くなったこと、単語、イントネーションがきれいになったことについて言及があった。他に、「他の人と話す時、アクセントやイントネーションを気づいて真似します（原文ママ）」と教室外での学びの変化について述べているベトナム人学習者もいた。

5. まとめ

以上、ベトナム人学習者のシャドーイング音声を語アクセント、文末イントネーションの観点から分析した。最後になぜこのようなアクセント・イントネーションの変化が起こったかについて考察する。

シャドーイング音声を分析した結果、語アクセントの正答率が徐々に上昇していたことが示された。つまり、アクセント規則や文末イントネーションの音韻規則を焦点化しつつシャドーイング練習を重ねることで、よ

り正しいアクセントへと修正が進んでいったと言える。また、文末イントネーションの変化については、疑問文末イントネーション「か」がモデル文と同じ上昇調へと変化した一方で、文末イントネーション「よ」については、下降調を上昇調とすることが見られ課題が残った。今後これが母語の韻律の干渉によるものであるのか、他の母語話者にも見られることであるのかについては更に検証する必要がある。

以上のようにシャドーイング練習を行うことで、どのベトナム人学習者の音声においてもアクセント・イントネーションへの学習効果が見られた。それでは、このような学びを可能にしたものは何であったのだろうか。一点目は学習者がモデル音声を音韻規則によって焦点化する視点を持ったことであろう。この視点により発話産出の際にも自己の発話の意識化が促されたと考えられる。二点目は音声に対する「気づき」の機会が教室外にあったことであろう。実践後のアンケートでは、「4カ月のシャドーイング練習を行うことで何か自分自身に変化があったか」について学習者に問うた。すると、「他の人と話す時、アクセントやイントネーションに気づいて真似するようになった」と教室外での自律的な学びについて言及する学習者がいた。アクセントやイントネーションの変化を陰で支えていたのは、実はこのような教室を取り巻く大学環境や生活での「気づき」が数多くあったからではないかと考える。教室外では周囲に音声は絶えず流れているが、音韻規則によって音声を焦点化することで音声を聞く際に更に分析的に聴くことができ、その音声をモデルとして試行錯誤をすることが可能となる。このように音韻規則によった焦点化と正しい発音への試行錯誤が音声評価を徐々に精緻化させることを促したのではないかと考える。つまり、コミュニティで話される様々な音声の音声的特徴に「気づき」、自身の発音とどこが異なるのか比較しながら、真似することが試行錯誤する機会となり、更に発音への意識が深まっていったのではないかと考える。

一方で「よ」等、伝達の際の表現意図や心的態度により様々な音調が現れる言語項目については課題が残ることが示唆された。母語によっては「よ」の文末音調の変化は見落とされる可能性があることから、学習者の母語に配慮した練習の進め方を考えていくことも必要である。

「よ」の文末音調については、言葉や文の「正しさ」「分りやすさ」の練習から一歩進んで、からかい、軽い伝達、落胆のような、相手に伝えたい細かなニュアンスを表現することや、場や自分の気持ちに「適切な」音声

を学ぶことをどう実現するかについても合わせて学習することが必要となる。このように感情表現に関わる学習項目については、上昇調や下降調を言い分けるといった音調の「正しさ」の実現という視点と共に、コミュニケーションの場での「適切さ」という視点も含め教室外でも意識的になる必要がある。会話は双方向的なものであり、様々な要因によって音声表現は変化していく。このため、社会的な文脈の中で実際に経験する会話でのやりとりの観察や自己のイメージする音声との比較を通じ、音声表現の幅を広げていくための支援も重要ではないかと考える。

以上、音声教育におけるシャドーイングの効果と課題について述べた。シャドーイングはベトナム人学習者のアクセント・イントネーションの改善に有効であるが、シャドーイングによって効果があることと、そうではないことを見極めながら、音声教育としてどう取り入れるかを更に議論していく必要がある。

今後の課題としては、シャドーイング練習を継続することで自由発話におけるアクセント、イントネーションの音声の変化にどのような特徴があるのかについても明らかにし、モデル音を目標とした発話と自由発話とを総合的に考察していく必要がある。更に音声上の変化についてだけでなく、自律学習として学習者のどのような教室外の学びが発音を向上させるのか、発音が上達するには環境にどのような要因があるのかについても今後明らかにしていく必要がある。

参考文献リスト

- 安達真弓 (2010) 「ベトナム語の文末詞 *dây, nàỵ, đấỵ, áỵ, kia*」『東京大学言語学論集』30, 1-7
- 阿栄娜・林良子 (2010) 「シャドーイング練習による日本語発音の変化—モンゴル語・中国語母語話者を対象に—」『電子情報通信学会技術研究報告』109 (451), 19-24
- 阿栄娜・林良子 (2011) 「シャドーイング訓練による日本語学習者における語アクセントの変化」『ことばの科学研究』12, 57-71
- 阿栄娜・林良子 (2012) 「縦断的シャドーイング訓練による発音の変化—異なる習熟度の日本語学習者を対象に—」『国際文化学』25, 17-27
- 荻原廣 (2005) 「日本語の発音指導におけるシャドーイングの有効性」『京都経済短期大学論集』13(1), 55-71
- 大久保雅子 (2015) 「初級日本語クラスにおけるシャドーイング実践」『青山スタンダー

ト論集』10, 13-25

- 片桐恭弘 (1997) 「終助詞とイントネーション」 音声文法研究会編『文法と音声 (Speech and Grammar)』くろしお出版, 235-256
- 金村久美 (1999) 「ベトナム語母語話者による日本語の発音の音調上の特徴」『ことばの科学』12, 73-91
- 郡史郎 (2003) 「イントネーション」 上野善道編『朝倉日本語講座 3 音声・音韻』朝倉書店, 109-131
- 斎藤仁志・深澤道子・酒井理恵子・中村雅子・吉本恵子 (2010) 『シャドーイング 日本語を話そう・中～上級編』くろしお出版
- 迫田久美子・松見法男 (2004) 「日本語指導におけるシャドーイングの基礎的研究—「わかる」から「できる」への教室活動への試み—」『2004年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 223-224
- 代田智恵子 (2014) 「日本語教育とイントネーション—効果的な指導と自律学習—」『日本語学』33(7), 65-77
- 杉藤美代子 (1999) 『日本語音声の研究 7 教育への提言』和泉書院
- 高橋恵利子 (2006) 「シャドーイングが発音に与える影響」『2006年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 57-62
- 高橋恵利子・松崎寛 (2007) 「プロソディ・シャドーイングが日本語学習者の発音に与える影響」『広島大学日本語教育研究』17, 73-80
- 玉井健 (2005) 『リスニング指導法としてのシャドーイングの訓練効果に関する研究』風間書房
- 土岐哲 (2010) 「聞き手の国際化—音声教育の将来への展望—」『日本語教育からの音声研究』ひつじ書房, 237-245
- 富田健次 (2000) 『ヴェトナム語の世界—ヴェトナム語基本文典—』大学書林
- 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, 47-57
- 轟木靖子 (2000) 「ベトナム語のイントネーション音響的分析—平叙文と疑問文の比較—」『香川大学教育学部研究報告, 第 I 部』110, 41-50
- 轟木靖子・山下直子 (2008) 「終助詞の音調における地域差と共通点—東京・大阪・岡山・香川を例として—」『日本語教育』136, 68-77
- 望月通子 (2006) 「シャドーイング法の日本語教育への応用を探る—学習者の日本語能力とシャドーイングの効果に対する学習者評価との関連性を中心に—」『関西大学視聴覚教育』29, 37-53
- 安原順子 (2003) 「声調話者に共通する日本語アクセント—タイ語話者, ベトナム語話者, 広東語話者の場合—」『神女大國文』14, 160-168

* 本稿執筆に際し, 協力を引き受けて下さったベトナム人学習者の皆さんに感謝致します。

注

- 1 アクセントにおけるアクセント核の表記は様々あるが、本稿では-3型と数字を用いて表記することにする。-3型とは語末から3拍目にアクセント核があるということを示す。例えば「帰る」は後ろから2拍目の[e]の拍にアクセント核がある為、-2型と表される。尾高型は-1型、平板型は0型となる。
- 2 杉藤（1999）は、イントネーションについて話し言葉の文法的な区切りと連続、断定と疑問や反問、強調、話の焦点、感情、対人関係、話し手の真意等を表すものであるとしている。