

## コミュニケーションのための発音指導実践

岡田 亜矢子・朴 愛京・朴 美娥・雷 宝茵

【キーワード】発音・リズム・話し言葉・アクセント・イントネーション

## 1. はじめに

日本語学習者にとって、日本語母語話者または非母語話者間において、日本語でコミュニケーションを行えるようになることは、大きな目標である。学習者は来日後、既習の日本語を使ってコミュニケーションをはかろうとするわけだが、発音の問題のためにうまくいかないと感じているものもある。もちろん学習者は、発音に関するいろいろなことに気を配りながら日本語の発音を試みるはずであろう。しかし、話されている内容を文字起こしして視覚的に捉えると、それらは語彙的にも文法的にも正確な日本語にもかかわらず、それが音声化されると一転して、母語話者の耳には、どうしても聞きづらく分かりにくい、いわゆる外国人訛りの日本語となって聞こえてしまう例も数多くあった。別科日本語専修課程（以下、別科）におけるアンケート調査の結果からも、「正確で、自然な発音で話せるようになりたい」「滑らかな発音でコミュニケーションをスムーズに行いたい」といった声が多数あがっており、学習者の発音に対するニーズが読み取れる。

発音は学習者による独学も難しいため、教師の指導に対して期待が高まることになろう。そこで重要になるのは、教師の発音指導に対する知識や実践力となる。しかし、日本語教育の現場において、「発音」だけを取りあげて指導するということは、特に発音を重視するという教育機関を除けば、そのほとんどにおいて、あまり指導されていないのが現状ではないだろうか。音声ばかりを取りたてて指導する時間は限られており、本実践に参加した院生たちが過去に教えたいいくつかの機関でも、音声を扱ったとしても、学校独自の教材を使って特殊音などの音読をするというぐらいであったと報告されている。それに、発音はどうやって教えたらいいいのかよく分からないという現場の教師も多く、教える時間数も限られているのなら、最低限の指導を行った後は学習者に任せたらいいという意見もあるかもしれない。いずれにせよ、発音指導を望む学習者がいる限り、教師はそれに応える必要があり、そのためにはどのような指導をすれば良いのが課題であろう。発音指導の必要性は十分承知しているので、発音指導のようなことを何となく我流で行っていた者や、「音声」と聞いて、音声記号を用いた理論を教えなければならないのかと感じる者など、それぞれの教師が抱えるいろいろな問題に対処できるような、理論と実践を兼ね備えた発音指導を、同じような問題を抱える院生とともに考え、実践するというのが、本実践の学びのひとつである。また、ここでいう発音指導とは、アナウンサーを養成するわけではないの

で、あくまでも自分の言いたいことが聞きやすく、分かりやすい発音で言えるようになることを、学習者の到達目標としている。

### 1.1 本実践の概要

本実践は、院生 8 名とアシスタントの院生 1 名が、別科で、日本語発音指導 3 - 4 B を受講する初級後半から中級前半の中国人 3 名、カナダ人 2 名、ドイツ人 1 名、オーストラリア人 1 名、韓国人 1 名、台湾人 2 名の計 10 名の学習者を対象とした授業であった。別科の発音コースは A・B・C の 3 レベルに分かれているが、中でも基礎固めとなる発音 A クラスに実習生として参加した。教科書は、本実践の担当教官が執筆した『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』を使用した。項目別に学習者のニーズに合わせ、院生ペアと学習者グループを変える方法で、毎週月曜 4 限（14：40～16：10）に行われた。

### 1.2 本実践の流れと院生の役割

本実践の流れとしては、まず、最初の授業で各課の担当者を定める。各担当者は、担当課の教案や補助教材を作成する。次に、毎週月曜日の実践が始まる前の 3 限に、音声研究室で次回実践を行う課について、担当の院生を中心に教案や教材の検討をする。それから 4 限目の授業に参加し、各自指導内容の記録をテープで取りながら実践を行う。さらに授業が終わった後、各自取ったテープを聞きながら、それに対する報告書を書く。終わった課に対してそれぞれ書いた報告書を基に、反省点や学習者のニーズなどについて、先生と院生の話し合いが行われる。最後に、各課の教案担当者からの教案発表や、それを基に先生と院生の意見交換が行われた。

本実践の院生の役割は、ただ学習者が日本語で話せることだけではなく、発音形式の仕組みをどのくらい習得するのか、また、どの程度発音の意識化を進めるのが最も重要であり、それを学習者に定着させるための手助けをすることにある。そのため、自然習得が難しい音声の特徴を幅広く使えるものにする練習方法として、ロールプレイや VT 法などを利用することも多かった。さらに、学習者が授業で学ぶことだけではなく、実際の生活のなかでも用いられるよう練習させるため、タスクを課題として録音してくるよう指示した。各担当の院生は、毎回学習者から提出された録音テープを聞き、それに対してコメントを書いて渡すことも大事な役割の一つであった。

### 1.3 授業目標

本実践の目標は、単音の発音および拍感覚、アクセント、イントネーション、発話速度の変化などを重視し、学習者が表現したい内容を「聞きやすく分かりやすい発音で話せるようになる」ことである。また、杉藤（1997）「14. 自然な対話における非

文法的な発話のプロソディと聞き手の理解」において、「音声コミュニケーションにおいては、イントネーション・ポーズ・発話速度の変化などのプロソディーが、一情報として機能しているため、音声表現力の向上のためにこれらの育成には、体系だった知識が必要である」と述べているように、本実践でも、日本語の正しい発音を学ぶチャンスを作り、母語の影響を少しでも少なくし、日本語の発音に対して意識化を促すことも目標のひとつであった。

#### 1.4 各課の内容

音声実践授業の内容を表に示すと以下の通りである。

課	各課のテーマ	取り扱う音声項目・各課の目標
1 課	日本語の音	五十音、外来語音、連濁、清濁、拗音、特殊拍の異音。(外来語音を含めた日本語の音を知覚する。)
2 課	日本語のリズム	国名・地名のリズム、電話番号のリズム、曜日のリズム、特殊拍(日本語のリズムの特徴を理解する。)
3 課	俳句・川柳	拍感覚(日本語の拍構造を理解し、拍感覚を養成する。)
4 課	話し言葉の発音	縮約形、無声化、促音化、融合(話し言葉における変化と発音を理解する。)
5 課	名詞のアクセント	名詞のアクセント、複合名詞、あいまい文の発音 複合語を含む名詞アクセントの特徴を理解する。
6 課	「い形容詞」のアクセント	「い形容詞」のアクセント、名詞修飾句、活用形 活用形を含む「い形容詞」のアクセントの特徴を理解する。
7 課	動詞のアクセント	動詞のアクセント、複合動詞、活用形(活用形を含む動詞のアクセントの特徴を理解する。)
8 課	オノマトペ	清濁、アクセント、あいづち(オノマトペを使って、清濁の区別とアクセントの練習を行う。)
9 課	イントネーション	表現意図とイントネーション、上昇調、下降調、平調、下降上昇調、発話速度(表現意図によるイントネーションの違いを使い分ける。)
10 課	心に残る自己紹介	文のリズム、への字型イントネーション、アルファベットの発音、強調、複合表現、文構造と発音、ポーズ(ポーズやイントネーションの意識化と効果的な使い方を身につける。)
11 課	気持ちを伝える話し方	文構造と発音、ポーズ、フォーカス、強調、言いよどみ、あいまい文の発音、丁寧さと発音(文構造にそった効果的な発音を身につける。)

## 2. 授業内容

### 2.1 単音 (第1課)

日本語の基本となる音は「五十音」と言われるが、実際にはすべての音を含むと 130

以上もある。しかし、初級後半から中級レベルの発音Aクラスの学習者にとって、基本の五十音に関しては、さほど難しい項目ではないと考えられる。そのため復習という意味で、直音の発音をしてもらい、院生による母語の干渉などの確認を行った。引き続き、拡大五十音図にある濁音・半濁音・拗音の発音の確認、「ヴァイオリン」「ウィスキー」などのような新五十音図にある外来語音の発音の確認を行ってから応用練習に進んだ。練習では、長音の発音と表記、長音・促音の有無の区別、撥音の区別、外来語音の発音と表記を確認した。この段階になると、各グループから学習者の発音に様々な問題が見られた。特に長音の脱落は、母語が違っても観察されたことが、院生からの報告シートで明らかになった。例えば、「おとうと→おとと」(中国語・英語話者)に見られる長音の脱落や、「とうきょう→とうきよ」のように、長音が連続する場合、後の長音が脱落したりする例も見られた。促音については、単語レベルでは目立った問題はなかったが、会話になると脱落が見られる傾向もあった。外来語音については、英語母語話者が英語の発音を用いることは予想していたが、その他の外国語話者にも、「ヴィーナス→ウィーナス」(中国語の「ウィ」)のように発音し、自分の母語における外来語発音の体系を使用する例が見られた。最後に「しりとりゲーム」を使って、音の生成と知覚の総合練習を行った。「しりとりゲーム」の場合、前の人の発音を正確に聞き取り(知覚)、次の人がその音に続けて言葉を発する(生成)必要がある。もし、前の人が正確に発音(生成)しなければ、次の人は聞きまちがい(誤った知覚)に至ることもあり得る。例えば、「うんどー(表記は「うんどー」)」と聞いたら、次の人は「う」で始めなければならないが、「お」で始まる単語を言おうとした。これは特に長音で終わる語では、発音と表記にも関わるため、意識化につながる良い練習になったと思われる。

## 2.2 リズム (第2課・第3課)

言語はそれぞれに、よりその言語らしさを現すリズムを持っている。学習者が正しい音で発音していても、日本語のリズムに従っていないければ、日本語らしく聞こえないのはそのためである。したがって、第2課、第3課では、日本語のリズムについて学び、より聞きやすく分かりやすい発音ができるように実践を行った。

まず、学習者に日本語の拍を意識させるために手拍子をとったり、拍を図式したものを見せたりして聴覚と視覚から確認させ、外国の地名を用いて外来語音のリズムの練習を行った。日本語では拍(モーラ)は通常、「かな一文字」(拗音は二文字)で表される単位であり、拍の等時性を強調した指導が行われることが多い。しかし、本実践では、より自然な日本語のリズムという目標から、2拍を一つのまとまりとしたリズムの指導を行った。院生は各グループで、手を叩いたり、机を叩いたりしながら日本語のリズムを学習者に体感させた。これはどのグループでもかなり効果的であったこ

とが、院生によって報告されている。さらに表などを用いて視覚的にもリズムを確認したことが相乗効果となって、より早い習得につながったとも指摘された。

応用練習では、曜日で「火・木・土」を「かもくど」ではなく「かあもくどお」、電話番号で「5232」を「ごにさんに」ではなく「ごおにいさんにい」のように、分かりやすいリズムを形成するもので練習を行った。リズムを意識化した後での応用練習では、なぜ長音化が起こるのかという理由を、ただ規則として覚えることだけではなく、同じリズムにした方が、話し手にも聞き手にも分かりやすいということを学習者自身が気付いていった例も報告された。しかし、第1課でも指摘された長音は、依然として残された問題であった。カタカナ語の復習と拍の指導のために、国名・地名を使って練習を行ったのだが、特に「ニュージーランド→ニュジランド、ニュージランド」のように長い国名・地名は、どの学習者にとっても難しいようであったというコメントが院生から多数報告されている。

第3課でも引き続きリズムと拍感覚を養うために川柳を用いて、自分が言いたい語は何拍語かを意識しながら拍数を数える練習と、川柳を詠む際のリズム感覚の練習を行った。依然として特殊拍（長音・促音・撥音）にからむ誤用は多くみられたが、学習者の拍とリズムへの意識化や、それらがより自然な日本語の発音に繋がることの認識はできた。しかし、第2課で2拍を1つとする自然なリズムが身についたところに、第3課で「かなの拍」を1つずつ数えることに集中するあまり、1拍の発音でブツブツと途切れてしまっている学習者も出たことから、その後も「特殊拍」と「リズム・拍」の指導は学習者の意識化につなげるよう続けて行われた。

### 2.3 話し言葉（第4課）

第4課では、話し言葉の発音の練習によって、自然な発音で話せるようになるだけでなく、聞き取りにも効果があることを学習者に強調、認識させることが重要であった。そのためにこの課は、二週間にかけてゆっくり練習させ、学習者が自然に身につけるよう院生も心がけて取り組んだ課でもある。

この課の実践方法としては、まず、話し言葉の変化である縮約形を細かく1から4グループに分けて発音させる。次に、母音の無声化や促音化、融合の聞き取り練習および話し言葉を入れたロールプレイを使って、お互い自由に会話をする。最後に、学習者同士あるいは友達などと話し言葉を用いた簡単な会話を録音してくるよう指示した。それによって、話し言葉を自然な形で覚えることができると考えられる。しかし、日頃からインフォーマルな日本語を使っている学習者と、話し言葉は礼儀がない話し方で学ぶ必要がないと考える学習者の二極化がみられた。そのため、日頃から話し言葉を使っている学習者には単調な授業となり、必要性を感じない学習者にはその必要性を強調することに時間が掛かってしまい、流れよく進んでいくことができな

ったという院生の感想が見られた課でもある。

また、学習者には練習の際、「さっきから→さきから」のような促音の脱落や「休んじゃおう→休んじゃお」のような長音の脱落、「やらなくてはならない→やんなきゃなんない」のような一度に二つ以上の縮約形を使うことに対する難しさといった発音の問題がはっきりと出てきた。

さらに、この課を終えた院生の指摘では、ロールプレイの練習中、話し言葉を使うべきところで「です」・「ます」のような丁寧体が出てきたり、相手が話し言葉を用いて話してきたとき、それに対する応答が適切ではなかったりすることが多く見られたという報告もあった。

要するに、この課全体を総合すると、話し言葉の発音練習は、学習者のニーズが非常に高い項目であるということが実感できた課でもあった。

## 2.4 アクセント（第5課～第8課）

第5課から第8課では、名詞・形容詞・動詞・オノマトペのアクセントの発音練習によって、学習者は日本語のアクセントの基礎知識を認識し、より日本語らしく発音することができると思われる。

まず、第5課では、日本語のアクセントの特徴である高低や4種類のアクセント型などの概念を把握するために、日本語のアクセントと学習者の母語のアクセントとは、どのような違いがあるのかを考えさせる。また、アクセントは意味弁別の機能があるということ認識させるために、二つの名詞が一語になる場合の複合語アクセントについての原則をいくつか紹介する。

アクセントは、原則はあっても例外も多く、各単語のアクセントは、覚えなければならない項目である。そのため、本実践ではアクセント辞典を紹介し、学習者自身が調べたい単語を自由に探してみるように進め、実際使ってもらうことにした。その理由は、この音声授業を終了した後でも新しい言葉を習得するときに、学習者自身でそのアクセント型も意識してもらえることが望ましいからである。

次の第6課では、形容詞を中心にアクセントの練習を行った。最初に、学習者によく使われている形容詞を取り上げ、アクセントがある形とアクセントがない形をそれぞれ二つのグループに分け、それを比較しながら音の高低が身に付けられるように練習させた。通常アクセントの場合、起伏型より平板型の方が苦手な学習者が多いという特徴があると言われている。したがって、この課では、それを少しでも減らすために、音声教育法として多く用いられているVT法を使用した。それによって、学習者は平板型のイメージをより掴めやすかったようで、語のピッチが最後まで落ちず、発音できるようになったという院生の報告が多くみられた。さらに、「い形容詞」による名詞修飾のアクセントの発音練習では、文字カードを用い、「形容詞」だけのときと、

「形容詞＋名詞」のときのアクセント核の位置を確認した。

また応用練習では、アクセント核が付いている活用表と付いていない活用表を使用し、それぞれ一人ずつ発音練習を行った。しかし、「たのしい」→「たのし」、「むずかしい」→「むずかし」のような語尾の長音脱落や、「たかくない」→「たかくない」、「たかかった」→「たかかった」などのような頭高型の形容詞と中高型の発音の誤用は多く見られた。さらに、「あたたかかった」のような言葉は、ちょっと発音しづらい様子ではあったが、アクセントの位置はすぐ把握できるようになっていた。

第7課では、動詞のアクセントの練習を行った。第5課、第6課でアクセントについて練習してきた成果なのか、この課ではいろいろな学習項目があったにも関わらず、理解も早く、発音の向上も多く見られた。しかし、頭高型の3拍語動詞では、「しめた」→「しめた」、「おきた」→「おきた」などのように中高型で発音したり、また、「しらべた」→「しらべた」のように、中高というアクセントの型としては同じでも、アクセント核を一つ後ろにずらしてしまっていて発音したりする傾向もみられた。特に動詞の「ない」形のアクセントにおいては、元々中高型か平板型になるアクセントに対して、-2型（後ろから2拍目にアクセント核が付く）のアクセントを使う例も多く見られた。

例えば、「つくらない」→「つくらない」、「いかない」→「いかない」、「てつだわない」→「てつだわない」などである。

さらに、「来てください」、「着てください」、「切ってください」、「切手ください」、「聞いてください」の五つのフレーズを用いて、学習者のアクセントの位置を確認しながら、長音、促音の生成にも重点をおいた。しかし、ここでは学習者の母語を問わず、「きて（着て）」→「きて（切手）」、「きて（切つて）」→「きて（来て）」のような促音の添加・脱落の例が多く報告された。これは促音とアクセントを同時に実現することが学習者にとって困難であったと考えられる。そこで本実践では、文字カードでアクセントの形を用いて学習者に意識させる方法以外に、手を叩きながらリズムを取り、その感覚で促音、長音とアクセントの練習も行った。その結果、学習者は拍子に合わせ、五つのフレーズを正しく発音することができるようになり、視覚的な補助教材が、効果的であったという院生の報告が出された。

第8課では、アクセント練習の最後としてオノマトペを用い、「オノマトペ＋です／で」と「オノマトペ＋動詞」の場合にアクセントが変わる場合の練習と、清濁によってオノマトペの意味が違ってくことも紹介した。学習者に絵カードを見せながら、オノマトペの発音と意味を確認し、発音させた。さらに、実際の生活でも使えるように、いくつかの場面を設定し、ロールプレイを行った。このロールプレイの会話では、オノマトペのアクセントだけでなく、第4課で学んだ「話し言葉」も同時に活用しながら会話の練習をする学習者もいるほど、今までの実践授業の成果が徐々に現れてき

ていることを感じた課でもあった。

4回のアクセントの授業で、アクセントの誤用をすべて直すことはできなくても、アクセントに対する意識が向上し、日本語の聞き取りや自分の発音を自己訂正・自己モニターするにはとても効果があったと思われる。

## 2.5 イントネーション（第9課～11課）

話者の発話意図によって変わるイントネーションは、上がるか、下がるかということが、最も重要な要素の一つで、コミュニケーション行為においても大きな役割を果たしているといえるものである。また、イントネーションによる表現意図の分類では、まず、上昇調は疑問・確認・意見求め・疑いなどを表す。次に下降調の場合は、否定・推量・驚きなどを表す。最後に平調では同情などを表す。さらに、声の高さ・幅の広さ・強さが加わり、話者の気持ちを伝える重要な役割を果たすと共に、聞き手の聴覚印象にも影響を与える。

この第9課では、「そうですね」や「そうですか」などを用いたイントネーションの練習を行う。まず、イントネーションは、一つの場面で必ず一つの型に決まっているわけではないことを理解してもらうため、相手に自分の意図が正しく伝わるように発話することが重要であり、ただ文末における上がり下がりだけではなく、様々な要素が混ざっていることに対して説明を行った。また、多様な場面で現れるイントネーションについて、学習者には表現意図を指定せず、発話してもらった。さらに、院生同士が多様なイントネーションを用いて、ロールプレイをしながらモデル発音をした。その後、学習者にどのようなイントネーションだったのかを考えさせ、曲線を使って視覚的に示す方法で確認をした。最後にロールプレイを用いて会話の練習を行った。ロールプレイの際には、お互いの会話を録音してもらい、院生と共にその場で自己モニターをする意味で確認を行った。最初は、イントネーションに対して戸惑ったり、表現意図とは異なるイントネーションになっていたりしたが、何回も自己モニターを繰り返した後の録音には、戸惑うこともなく正確ではっきりとしたイントネーションを用いることができた。しかし、問い返しのイントネーションでは、元のアクセントを保ちながら、語末をあげるだけのものには、難しさを感じている様子で、敢えて避けようとする傾向が見られた。以下の例の（ ）は、学習者の避用の問い返し表現である。

例) ①T: わしつがいい?

S: (わしつ) はい、いいよ。

③T: シャワーがいい?

S: (シャワー) うん、シャワーがいい。

②T: ホテルがいい?

S: (ホテル) ホテルはいいけど・・・

④T: おんせんはどう?

S: (おんせん) おんせんはいいよ。



外国人による日本語発音の不自然さの評価に関しては、音声の先行研究である柳(1986)、関(1989)、佐藤(1995)、が指摘しているように、「単音よりも韻律が関係していて、韻律のなかでも特に高さが日本語らしさに大きく影響することや、アクセントよりもイントネーションが大きく関わっている」と考えられる。したがって、外国人日本語発音の評価は、単音レベルよりもイントネーション、ポーズ、プロミネンスなどが大きく影響すると考えられる。そのため第10課と第11課では、文構造・ポーズ・フォーカスや強調、「へ」の字のイントネーションなどを用いて練習を行った。また、「言いよどみ」のイントネーションが使えるよう指導を行った。また、学習者には、外国人が発話したアクセント・イントネーション・ポーズなどを聞かせ、どちらが日本語母語話者にとって聞きやすい発音なのかを判断する練習を行った。「皆さんも一度食べてみてください」を「皆さん」の後ろにポーズを入れる場合と、「皆さんも」の後にポーズを入れる場合とでは意味が違ってくる。そこで、どこにポーズを入れるのが正しいのかを学習者自身に考えさせてみたら、それぞれ学習者は正確に文の意味を捉えることができていた。したがって、ポーズの位置やプロミネンスにより、伝わる意味が変わるということを十分に認識できていることが確認できた。さらに、あらかじめタスクとして作成してもらった『心に残る自己紹介』を基にして、文構造、ポーズ、フォーカスや強調、「へ」の字のイントネーションなどに重点をおき、それぞれ個別指導を行った。ここでは表現主体本人が「自分について表現すること」、いわゆる「個人化」を用いた練習だったため、モチベーションが非常に高く、学習者同士でも積極的に話し合っていた様子から、自己モニターおよび他己モニターが活発に行われたと思われる。

### 3. おわりに

本実践では、指導内容の録音を行い、それを繰り返し聞くことによって、体系だった発音指導法および自分自身の教え方などの自己モニターができる。それによって、日本語教育における発音指導能力を向上させ、今後の教室活動にも大きく活かせることが期待できる。また、学習者も自分の発音を毎回タスクとして録音し、各担当者にコメントをもらうことによって、正確な発音を覚え、発音に対する意識化も進み、より自然な日本語で話すことができると考えられる。

本実践によって、明らかになったことを要約すると次の通りである。

- ① 単音練習の際、「しりとりゲーム」を用いたことは、長音の意識化につながる良い練習になった。また、リズムでは、手を叩いたり、机を叩いたりしながら学習者に体感させたことは効果的であった。
- ② 話し言葉の発音練習は、学習者のニーズが非常に高い項目であるということが実感できた課でもあるので必要な項目である。

- ③ アクセントでは、VT 法を使用したことによって、学習者は平板型のイメージをより掴めやすく、発音できるようになったことや今までの実践授業の成果が徐々に現れてきていることを感じた項目であった。
- ④ イントネーションでは、院生と共に自己モニターをする意味で授業内容の録音をその場で確認しながら何回も繰り返した結果、学習者自ら気持ちを伝えるイントネーションを用いることができるようになった。

発音指導を求めて集まった学習者は、教師の発音の真似をしようとする傾向が最も多く現れる。そのため、音声指導をする場合、日本語教師を目指している我々も含め、日本語指導者には、正確な音声の知識が大変重要になってくる。それにも関わらず、教材に載っている指導書だけを頼りに、何となく漠然とした指導を行うことも多い。しかし、本実践に参加できた院生は、教材の執筆者でもある指導教官と共に、各課の目標や狙いなどをひとつひとつ確かめながら意見交換を重ね、効果的な音声教育方法を習得することができた。これは何ものにも変えがたい経験である。今後、各院生が日本語教育の指導者としてどこで活動するにしても、音声教育に対して自信を持って指導できるというのは、最も大きな収穫であろう。

#### 【参考文献】

- 川口義一 (2004) 「学習者のための表現文法—「文脈化」による「働きかける表現」と「語る表現」の教育—」『AJALT』第 29 号 国際日本語普及協会
- 佐藤友則 (1995) 「単音と音律が日本語教育の評価に与える影響力の比較」『世界の日本語教育』5、国際交流基金
- 杉藤美代子 (1997) 「14. 自然な対話における非文法的な発話のプロソディと聞き手の理解」『文法と音声』音声文法研究会
- 戸田貴子 (2004) 『コミュニケーションのために日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- 戸田貴子 (2005) 『理論研究 音声・音韻論』早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 関光準 (1989) 「韓国話話者の日本語音声における韻律的特長とその日本語話者による評価」『日本語教育』68 号 日本語教育学会 pp. 175-190
- 柳京子 (1986) 「韓国人にみられる日本語の言いあやまり」『人文科教育』8、筑波大学人文科教育学会 pp. 63-74

(オカダ アヤコ・修士課程 1 年  
 パク エギョン・修士課程 1 年  
 パク ミア・修士課程 1 年  
 ルイ ポーヤンイバ・修士課程 1 年)