

外国語教育研究

J A F L E

B U L L E T I N

25

2022

外国語教育学会

JAFLE BULLETIN 2022

外国語教育研究 第25号

目次	頁
論文	
ビジターセッションを取り入れた日本語の発音授業 —学習者の気づきの促進と意識化の深まりを目指して— 赤木 浩文	1-19
アクセントの産出に影響を与える要因はどのように共起するか フランス語を母語とする日本語学習者の場合 布村 猛、阿部 新、川口 裕司	20-37
初級日本語学習者の平仮名での誤表記パターン —音と形の側面から— 倉品 さやか	38-55
日本国内で多様な学習者に教える非母語話者日本語教師の長所と短 所についての認知 —一人の教師への長期的調査による質的研究— 高橋 雅子	56-73
日本語母語話者による多義動詞の意味体系 —「する」「ある」に焦点を当てて— 林 富美子、鈴木 綾乃、麻生 迪子、森田 淳子、 大神 智春	74-92
縦断的な発話データに基づくフランス語学習者のリエゾン習得の分析 近藤 野里	93-110
日本語を母語とするフランス語学習者50人の発音特徴 —[i]の前の[t]、[s]、[ʃ]の発音について— 伊藤 玲子、川口 裕司	111-129
Frequency and collocations in L1 and L2 French: <i>Très, beaucoup, mais, penser, and croire</i> in Japanese learners' speech BARCAT Corentin, KAWAGUCHI Yuji, DETEY Sylvain	130-148

韓国語を学習する日本語母語話者の韓国語の発話に対する韓国語母語話者である大学生の評価と印象形成 —発話が印象形成に及ぼす影響— 崔 文姫	149-168
中国語学習者のL2読解の中での未知語の認識 —think aloudによるケーススタディ— 小川 典子	169-187

研究ノート

緊張・弛緩母音の緊張性 θ 1とフォルマント周波数F1の分布 —英語の母音/i:/, /ɪ/の発音訓練時に使用可能な新たな特性分布と緊張性F _{tense} に基づく発音手法の物理学的な考察— 石崎 達也	188-205
中学英語教科書の発音記号に関する音声学者の混乱の調査 発音表記の見直し 野北 明嗣	206-222

書評

『リベラルアーツと外国語』石井洋二郎（編）、鳥飼玖美子、小倉紀蔵、ロバート キャンベルほか（著）、水声社、2022年、283頁 鈴木 拓真	223-229
『教室へのICT活用入門』藤本かおる（著）、国書刊行会、2019年、156頁 鈴木 綾乃	230-235

外国語教育学会 (JAFLE) 第 25 回研究報告大会	236-237
名誉会長、学会役員・外国語教育学会規約	238-240
『外国語教育研究』 投稿規定	241-243
編集後記	244

ビジターセッションを取り入れた日本語の発音授業 —学習者の気づきの促進と意識化の深まりを目指して—

赤木 浩文

1. 研究の背景

第二言語による音声コミュニケーションにおいて、目標言語の発音の習得の重要性が指摘されている。近年開発された日本語の発音の教科書の多くが、コミュニケーションに必要な発音の習得を目標としており、コミュニケーションに必要な発音を、聞きやすくなりやすい発音と説明している(戸田 2004, 赤木他 2010, 中川他 2015)。日本語の教育の現場では、コミュニケーションに必要な発音の習得を目標に、さまざまなアプローチが実践されている。その中で、学習者の意識化や気づきを取り入れた発音の授業の効果が報告されている(戸田 2009)。

筆者自身も日本語の発音授業で、偶発的な学習者の気づきによる学習効果を体験し、気づきを誘発させる教育的介入を授業に取り入れている。これまでの実践で、日本語の発音の知識の獲得や、発音学習に対するモチベーションの向上、自分の発音の問題点の把握、発音練習に対する肯定感や学習戦略の習得などの学習効果が観察された。そして、学習者同士の対話練習などのインターアクションで、学習者の気づきが誘発され、学習者の意識や学習行動に影響を与えることもわかった(赤木 2011, 2013a)。その結果を踏まえ、教室活動に真正性の高いインターアクションを設定することで、より気づきが誘発され、学びに結び付くのではないかと考えた。そして、インターアクションを行う方法として、日本語母語話者を授業に招き、タスクを行うビジターセッションを活用し、活発な気づきの促進とそれによる学習効果を期待した。

本研究では、真正性の高いインターアクションにおいて、どのような気づきが促進され、学習者の意識面、学習面、音声面にどのような影響を与えるのかを検証する。そして、筆者がこれまで行ってきた気づきを活用した発音指導と比較しながら、その効果や課題を考察する。

2. 研究目的

研究の目的は、大学の短期集中コースの上級レベルの学習者に行ったビジターセッションを活用した発音授業における気づきとその学習効果について考察することである。研究課題として、(1)ビジターとの協働学習によるインターアクションにおいて、どのような気づきが誘発されるか、(2)その気づきによって、学習者の意識、学習行動、発音にどのような影響があるか、(3)ビジターセッションを用いた意識化と気づきを促す発音の授業は、授業デザインとして効果的かの三つを設定した。

3. 先行研究

3.1.1 第二言語習得及び第二言語学習における意識化と気づき

気づきは、第二言語習得論における気づき (noticing=focal awareness)、言語意識 (Language Awareness) における気づき (awareness=conscious awareness) という二つのアプローチが知られている。第二言語習得理論では、インプット、気づき、理解、インテイク¹ (内在化)、統合という流れ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)。この流れの中で「気づき (noticing²)」は、必要不可欠な要素・段階として位置づけられている。気づきを誘発させることを意識化³とし、教育による意識化の介入を「インプット強化⁴」と呼んでいる (Sharwood Smith 1993)。第二言語習得論の気づきには、重要な 3 つの仮説がある。まず、Schmidt (1990) の「気づき仮説」 (noticing hypothesis) である。これは、インプットのうち学習者が意識的に注意を向けたものだけが、インテイクとして取り入れられ、そのインプットをインテイクに変えるのに、気づきが必要かつ十分条件であるという考え方である。次に、Swain (1985) の「アウトプット仮説」である。Swain (1985) は、アウトプットにおいて、自分の第二言語の「穴」に気づくこと、目標言語と中間言語のギャップに気づくことの重要性を指摘している。そして、Long (1981, 1996) の「インターアクション仮説」である。Long (1981, 1996) は、言語習得は対象言語をインターアクション

¹ 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。

² focal awareness = 焦点化された気づき

³ 意識化は、教育的介入による意識化 (意識化させる) と学習者自身による意識化 (意識化する) の二つの意味で用いられるが、本稿では前者を意識化させる、意識化の工夫、仕掛けなどの表現を用い、後者を意識化とする。

⁴ 学習項目の言語形式を目につきやすいように、ハイライトにする、色付けするなど視覚的に強調し、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がある。

の中で使用することによって促進され、負のフィードバック⁵を受けた場合、意図を理解させようと努力することによって習得が進むと主張した。

一方、言語意識は、イギリスを中心に起こった言語教育運動の一つで、言語について考えることで言語教育を推進しようという考え方である(赤木 2021、上田 2019)。言語意識における「気づき(awareness⁶)」は、言語教育を促進する重要な要素として説明されており、第二言語習得論が習得という観点から気づきの対象を目標言語そのものとしているのに対し、言語意識は学習や学習効果という観点からも気づきの重要性を捉え、気づきの対象を言語形式、言語学習(学習動機や学習法など)、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を含めている。そして、学習者の学びを促進させるきっかけとして位置づけている。

両者は、その目的が第二言語の習得と、言語教育の推進、言語や文化の理解、グローバルな視点の育成と違いはあるが、メタ言語的観点から気づきの重要性を論じている点は共通している。本研究では、目標言語の習得を目標にした発音学習における気づきの影響を検証するため、両者の気づきの概念を併用する。

3.1.2 気づきを高める教室活動

第二言語習得論では、気づきを高める方法として、(1)質の高いインプットをできるだけ多くし(頻度)、学習項目を目立たせる(顕著性)(Schmidt 1990)、(2)アウトプット活動を取り入れる(自分の穴やギャップの気づき)(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(意味交渉、強制アウトプット)(Long 1996)が提案されている。一方、言語意識では、(1)学習者中心の発見型の学習、(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)。両者とも、教室学習で、効果的に気づきを起こし、学びに結び付けるには、授業デザインに、学習者に期待する気づきを設定し、それを誘発する活動を組み込むことが提案されている。つまり、気づきが起こりやすい環境を整え、意識的に誘発を促す工夫が重要であるとしている。気づきを促すためにタスクを活用した実践研究には、学習者同士で自分たちのアウトプットについて話し合っ誤りを見つけさせ、比較分析させる授業を報告した永田(2016)や発音の授業で、アフレコ練習、会話ビデオやドラ

⁵ これ以降フィードバックをFBと表記する。

⁶ conscious awareness=意識化された気づき

マ作成といったタスクを活用した赤木(2006)がある。赤木(2006)では、その学習効果⁷の1つとして、「自己及び相互評価による発音に対する意識の高まり」を挙げている。

3.2 ビジターセッションと意識化及び気づきに関する研究

ビジターセッションとは、言語教育の現場に母語話者を招いたり、母語話者のコミュニティーを訪れたりして、母語話者との実際場面で目標言語を使用させる活動である。本稿では、日本人学生が、留学生の授業に協力者として参加することを指す。ネウストプニー(2002)は、学習には、学習プロセスでの「訂正過程」、具体的には、母語話者とのインターアクション中の「問題」が起こった場合に問題を解決するためのアクティビティーが重要で、このアクティビティーは、(1)解釈アクティビティー、(2)練習アクティビティー、(3)実際使用アクティビティーに分けられると述べている。ビジターセッションは、実際場面でのインターアクションが行える実際使用アクティビティーだとしている。第二言語習得論の視点からは、「問題」に気づきが起こり、正答への試行錯誤によって習得が進むと考えられ、言語意識の観点からは、「問題」を意識することで、学習が促進されると考えられる。

ビジターセッションの実践で、学習者の気づきや意識化に言及したものに、ウォーカー(2011)、赤木(2013b)、ファム(2019)がある。ウォーカー(2011)は、シンガポール人日本語初級学習者の待遇コミュニケーション学習における気づきの影響を調査するために、約3時間、日本語母語話者と学習者の交流タスクを行い、接触場面における気づきを分析した。その結果、気づきが誘発され、その気づきが、社会言語的知識や語用論的知識の習得にも効果があったと述べている。

赤木(2013b)は、会話の授業で行ったビジターセッションの学習効果として、(1)モチベーションの喚起、(2)学習ストレスの軽減、(3)学習項目の習得、(4)インターアクションにおける気づきを挙げている。一方、課題として、(1)学習項目の学習と自由度のバランスの調整、(2)真正性の検証、(3)ビジターセッションが苦手な学生への対応、(4)ビジターとの連携の重要性、(5)教師の役割の見直しを挙げている。

ファム(2019)では、ベトナムの高校で行った日本人参加型の日本語の授業

⁷ (1)コミュニケーションなクラス活動の促進、(2)タスク完成による達成感、(3)学習環境のコミュニケーションストレスの軽減、(4)真生性の高い練習、(5)自己モニター能力を養成する機会を学習効果として挙げている。

について報告している。授業での日本人との会話では自発的発話が多く見られ、様々なストラテジーを経験する機会、学習者の満足感、達成感が得られたこと、授業後の振り返りシートから、自らの学習を振り返り、言語形式に対する問題点や失敗に気づき、今後の学習に対する意識化が進んだことを指摘している。このようにビジターセッションで気づきが起こり、意識化が進むことが報告されている。

3.3 日本語の発音指導における気づき及び意識化の研究

日本語の発音指導と意識化や気づきに関する先行研究は、大きく、(1)練習法に特化したもの、(2)音声(学習)項目に特化したもの、(3)意識化や気づきを発音指導に取り入れたものの3つに分けられる。

(1)練習法に特化したものでは、戸田・大久保(2011)、高橋他(2010)のシャドーイング⁸を通した気づきに関する研究がある。戸田・大久保(2011)は、学習者にシャドーイング練習の自律学習を促し、どのような気づきが生まれるのかを調査し、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、その過程でどのような気づきが生じるのかを調査した。その結果、発音は向上し、気づきの精緻化が観察されたが、発音の改善と気づき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。

(2)音声項目に特化したものには、磯村(1996)のアクセントの習得と意識化を検証した研究、中川(2004)の視覚情報を用いた句切りとイントネーション指導報告がある。磯村(1996)は、日本語学習者に対して日本語の韻律の理論的知識と練習法を提示し、アクセント型の違いを意識し練習することで、以前より正しい韻律に近づいたことから、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示した。中川(2004)は、10名のスペイン人に、への字イントネーション・カーブと句切りの記号を用い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、文末や句末イントネーションの指導効果が顕著だとしている。

(3)意識化や気づきを発音指導に取り入れた研究に、戸田(2009、2016)がある。戸田(2009)は、学習者自身の意識化の重要性を主張し、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

⁸ 音声を聞いた後、即座に復唱する練習方法。

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ている。さらに、戸田(2016)では、日本語発音オンライン講座で、韻律機能に関する講義、会話練習、発音習得成功者のインタビュー、発音相互チェック、個別FB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。

意識化や気づきを取り入れた発音授業の実践研究に、赤木(2011、2013a)がある。赤木(2011)では、中級学習者を対象にした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、課題(問題点)を意識するよう教育的介入を行い、インプット強化として音声モデル、視覚情報、リズムビート、対話によるFBを活用した。その結果、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、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としている。赤木(2013a)では、上級学習者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)学習戦略に関する気づきの5つに分類し、発音には学習戦略に関する気づきが重要だとしている。

発音学習における気づきを調査した研究に、大戸(2021)がある。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、学習者の気づきを質的に分析し、「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」の2つのカテゴリーに整理した。前者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、後者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、オンラインリソースへの有益性を挙げている。大戸(2021)でも、赤木(2013a)の(1)学習目的や(5)学習戦略に関する気づきに当たる「発音練習の重要性への気づき」が観察され、発音学習には、第二言語習得論の気づき⁹以外の気づきが起こることがわかる。

先行研究から発音の習得や学習に意識化や気づきの効果があること、発音学習では、第二言語習得論で扱われている気づき以外に重要な気づきが観察されることがわかった。一方、発音と気づきの関係や発音学習における効果に関し

⁹ 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。

ては研究結果による違いがあり、十分な検証がなされていないこともわかった。

4. 発音授業の実践

4.1 発音授業の枠組み

先行研究を参考に、気づきを促すために、次の4点に注目して授業をデザインした。(1) インターアクションやタスク活動を取り入れ、意味交渉による強制的アウトプットの場面を作る。(2) 自然な文脈での学習者の「発見」に結び付ける。(3) 真正性の高い文脈での FB を活用する。(4) 学習目標を明確化するために焦点を絞った日本語の発音の規則の指導を行う。

4.2 授業の概要

対象は、2020年冬の7週間短期集中日本語コースの上級クラス¹⁰である。学習者は、韓国語母語話者6名、ラオス語母語話者1名の7名である。1週間に1コマ(50分)、全7回(総時間350分)の発音授業を行った。学習目標は、(1)円滑なコミュニケーションのために聞きやすくわかりやすい発音を身につけること、(2)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である。全体スケジュールと学習項目及びタスクの内容を表1に示した。

表1 全体スケジュールと学習項目・タスクの内容

回	発音規則と練習	タスク
1	目的、目標、発音チェック	発音の規則と記号の説明 練習方法
2	拍、リズム、句切り、記号の意味と練習法	対話・スピーチ(自己紹介、自己アピール)
3	イントネーション	会話スキット(クレームと別れの挨拶)
4	アクセント	対話、スピーチ(理想の彼・彼女・友人)
5	特殊拍(長音・促音・撥音)分節音	ディスカッション(発音とコミュニケーションについて)
6		母語の発音を教え、自己紹介をさせる
7	分節音	発音に関して話し、まとめる

¹⁰ 所属機関のプレACEMENTテストによるJ4(上級レベル)に振り分けられたクラス。学習者の学習歴は、5年～7年。主要テキストは、安藤他(2010)改訂版『トピックによる日本語総合演習 テーマ探しから発表へ 上級』。

授業初日に、発音テストと基本的な発音の規則、視覚情報の見方、練習法の説明を行い、授業最終日に全体で感想を確認し、学習者に一人 10 分～15 分程度のインタビューを行った。使用した視覚情報を図 1 に示した。

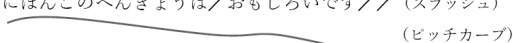
句切り・ポーズ	にほんごのべんきょうは／おもしろいです／／ (スラッシュ)
イントネーション	 (ピッチカーブ)
アクセント	にほんごのべんきょうは おもしろいです (カーブ・括弧)
リズム・リズム単位	●cこ●●cこ cこ● ●●●cこ●● (円・楕円・スラー)
拍	○○○○○○○○○○ ○○ ○○○○○○○○○ (円)
	にほんごのべんきょうは おもしろいです

図 1 発音規則導入時に使用した発音の視覚情報(記号)

4.3 授業の展開

1 コマの流れは、(1)導入(発音規則の確認と簡単な全体練習)、(2)タスクに関する説明、(3)タスク(ビジターとのインターアクション)、(4)まとめ・FB である。ビジターは、授業の最初から参加した。授業の流れと、意識化のしかけ、それによって期待する気づきを表 2 に示した。これまでの授業では、(1)導入、(2)規則の説明、(3)発音焦点化練習、(4)ペアによる対話練習、(5)FB という流れだったが、今回、学習者自身による自発的な学習目的、言語形式、自分の穴に関する気づきを観察するため、導入で「目的に関する気づき」を促す動機づけの教育的介入を行わず、発音焦点化練習の時間も短くした。気づきには発音形式に関する知識が必要だという戸田・大久保(2011)を参考に、発音規則の説明は従来通り行った。インターアクションでは、偶発的な気づきが起こり、意識化が進むことを期待した。ビジターは、大学のビジター募集システムを用い募集し、各授業に平均 3～4 名のビジター¹¹(延べ 14 名)が参加した。

タスクは、ビジターとテーマについて対話した後に表示する形で、(1)スピーチ(自己紹介・自己アピール)、(2)会話スキット作成(クレームを述べる、別れの挨拶)、(3)ディスカッション(発音とコミュニケーションに関して)、(4)母語の発音を教

¹¹ 発音授業のビジターセッションを募った際に応募してきた学部生で、日本語の発音指導に関して専門的な知識はないが、授業内で活動目的や方法について教師の説明を受けている。

える(日本語と異なる発音や母語の発音の特徴を説明し、ビジターに学習者の母語による自己紹介を指導する)の4パターンのタスクを行った。導入時に、活動の目的や目標や方法を説明し、どのタスクも、ビジターと留学生のペアか、ビジター1人と留学生2名のグループで活動させた。教師はクラスを回り、質問に答えたり、助言をしたりし、活動終了後に、気づいたこと、学んだことを、学習者とビジターに確認し、メモした。タスク時の発表の録音を提出させ、メールで視覚情報を用いたFBを行った。

表2 1 コマの授業の流れと意識化のしかけ及び期待する気づき

セッション		意識化のしかけ	期待する気づき
① 10分	導入 学習項目の確認 活動目的と方法	自分自身や相手の発音に 注目するよう指示	言語形式に関する気づき
② 30分	タスク	ビジターとの協働学習 ・簡単な自己紹介 ・タスクの確認 ・インターアクション	言語形式・練習法・目標言語と自分自身の穴に関する気づき、学習目的や発音学習の重要性・必要性に関する気づき、学習ストラテジーに関する気づき
③ 10分	まとめとFB	情報の共有、振り返り 気づいたこと、メールによる個人別FB	

5. データの収集方法と分析方法

気づきと気づきによる影響を分析する視点として、意識的側面(意識の変化)、学習的側面(学習行動の変化)、音声的側面(発音の向上)を設定した。意識的及び学習的側面は、コース前後のアンケート、教師の授業観察記録と終了後インタビューによって、データ収集を行った。アンケートでは、発音や発音学習に対するレディネスを調べ、授業後の意識の変化を分析した。授業観察記録では、学習者や学習者とビジターのやりとりを記録し、気づきや学習行動を分析した。インタビューは、一人10分～15分程度行い、文字化し、学習者が使用した表現を元に気づきの認定基準を作成した赤木(2021)を用い(表3)、気づきを抽出し、気づきの種類別に分類した。そして、気づきが発音学習に与える影響を考察した。気づきの種類は、赤木(2013a)を一部修正した分類枠を用いた。具体的には、「できないことに関する気づき」を「目標言語とのギャップに関する気づき」、「課題に関する気づき」を「中間言語の穴に関する気づき」と名称を修正し、(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) 目標言語とのギャップに関する気づき、(4) 中間言語の穴に関する気づき、(5) 学習ストラテジーに関する気づきとし、気づきの種類を5つに分類した。

表3 気づきの認定のための表現

対象	表現
知識の知覚・理解に関するもの	(～に)気づいた、(～が)わかった、わからない、忘れていた、思い出した、(～を)知った/知らなかった、(～が)難しい、理解できた、など
能力・評価に関するもの	(自分には)足りない、できていない、間違っている、(モデル)と違っている、(自分には～)傾向がある、(～に)なった、など

音声面は、コース前後の発音テスト(朗読文¹²の読み上げとモノログ)を用い、聞きやすさと発音の変化を分析した。聞きやすさは、日本語教師2名(40代女、50代男)が5段階¹³で評価した。朗読文は、自主練習後、録音した。朗読文は以下に示した。モノログは、準備なしに自己アピール(初日授業)、日本での経験(授業最終日)について語った発話を録音した。波及効果を見るために、他授業のスピーチ(ショートスピーチ、口頭発表、プレゼンテーション)の発音評価も用いた。その評価は、日本語教師3名(40代女2名、50代男1名)が行った。

日本に来て3年になります。私はネコと旅行が好きなので、いろんなところへ旅行してネコの写真を撮りました。私が「ネコを撮ってもいいですか？」と飼い主に聞くと「ネコ？」「写真？」と驚かれました。いろんな食べ物も食べました。お好み焼き屋で「自分で作ってもいいでしょうか。」と聞いたら、女性の店員が「どうして作り方知ってるの？」と言いました。私は「お好み焼きは私の国でとっても有名なんです。ビールを飲みながら食べるのが大好きなんです。」と答えました。これからもっといろんなところへ行ってみたいと思っています。

6. 結果

6.1 学習者に対するアンケートの結果

¹² 日本学習者が苦手とされる特殊拍や一語文の疑問文、2モーラフットが連続して現れる文、4つのアクセント型、上昇型及び下降型の文末イントネーションなどを含んでいる。

¹³ 5=自然で聞きやすい、4=軽微な癖はあるが、かなり聞きやすい、3=多少癖があり、偶発的なエラーはあるが、まあ聞きやすい、2=多少癖があり、繰り返すエラーがあり、聞きにくい時がある、1=母語または個人の癖が目立ち、エラーが多く聞きにくい。

コース前後のアンケート結果から、指導後にニーズや関心の平均は 1 ポイントほど高くなり、授業に対する満足度や上達度は高かった。ビジターセッションの評価は全員 5 点中 5 点であった。自由記述では、楽しかった、面白かったなど情緒的なコメントに加え、ビジターとのやりとりで自分の発音の問題点に気づいたなどの回答があった。

表 4 アンケート結果におけるニーズと関心の変化及び授業の評価

クラス	ニーズ		関心		満足度	上達度 ¹⁴
	開始前	開始後	開始前	開始後	終了時	終了時
平均	3.20	4.00	2.80	3.80	4.80	4.60
標準偏差	1.43	0.89	0.74	0.40	0.76	0.94

6.2 インタビューの結果

インタビューでは、(2)言語形式に対する気づき、(4)中間言語の穴に関する気づき、(5)学習ストラテジーに関する気づきが観察された。(1)言語形式に関する気づきは、ビジターの発音を観察することによる日本語の発音(特殊拍、イントネーション、音変化など)形式への気づきがあった。また、(4)中間言語の穴に対する気づきは、ビジターの FB による自分の発音の問題点に対する気づきを中心であった。(5)学習ストラテジーに関する気づきは、ビジターを活用した練習法の有用性に対する気づき(学習ストラテジーに関する気づき)が抽出できた。これらインターアクションで起こった気づきは、ビジターの発音の不正確さに対する指摘などの FB によるもので、学習者自身に偶発的に起こった気づきではなかった。従来の指導で観察された発音学習の必要性や重要性など学習目的に関する気づきも見られなかった。注目すべきことは、インタビューで、「ビジターから長音ができていないと言われた」、「ビジターに「つ」を指摘されたので気をつけたい」、「は行の発音についてアドバイスをもらったので、注意して発音している」などの回答があり、ビジターによる指摘や助言は、学習者の記憶に深く刻まれ、意識化を深めたと考えられる。ビジターセッションを取り入れた発音授業については、皆、肯定的で、学習ストレスの軽減(リラックスできた、面白かったなど)、FB の有益性(自分の問題がわかったなど)、FB の即時性・個別性に対する肯定的評価(間違いをすぐ個

¹⁴ 学習者自身が、自分の発音の上達度を 5 段階で評価した。

人的に訂正してもらえるのがよかった)、協働学習での試行錯誤(ビジターと練習方法が試せた)などの回答があった。

6.3 授業観察記録

授業観察記録では、(3)目標言語とのギャップに関する気づき、(4)中間言語の穴に関する気づき、(5)学習ストラテジーに関する気づきが観察された。学習者の発音の不自然な箇所とモデルの違いについて尋ねたり、正しく発音できない場合、練習し、正確に発音できたか確認したりする行動が見られた。発音エラー時の自己修正と意識的に注意して発音する学習行動も見られた。協働学習では、ビジターが、学習者の発音の不自然さを細かく、やや厳しめに、例えば清濁や拍の長さ、アクセントなどの不正確さや不自然さを明示的・直接的に指摘する(明示的訂正)FBを行い、学習者に自分の発音を聞かせ、リピートさせる様子が見られ、学習者は、それに対して否定的な態度は示していなかった。ただ、どのように不自然なのかという説明がなされていないことが多かった。ビジターのFBには、明示的訂正以外、プロンプト(明示化要求)も見られた。FBのほとんどは、分節音、特殊拍であったが、教師の促しにより、グループによっては、句末の上昇、句切り、イントネーションに対するFBも見られた。活動の主導権はビジターが握っていたが、学習者の自己修正、注意して発音する姿勢、試行錯誤が見られ、記号の活用も見られた。授業の観察から、学習者の学習行動におけるビジターの影響力が大きいこと、発音の正確さに焦点が当てられる傾向が強いこと、学習者自身の自律的な学習が従来に比べて少ないことがわかった。また、発音自体より、タスク達成に焦点が当たり、活動を行う過程における発音については、見逃されることもあった。

6.4 発音の評価

コース開始時、全体的に、コミュニケーションに大きく関わる問題はなかったが、母語の影響と考えられる分節音(清濁音混同、「つ」の口蓋化、h/の脱落)、特殊拍(長音・促音)、アクセント、句末・への字イントネーションに改善の余地が見られた。指導後は、韻律にメリハリができ聞きやすくなり、特殊拍、句末上昇の傾向、イントネーション、句切りに改善が見られた。表5に発音テスト、他科目のスピーチの発音評価を示した。朗読文の聞きやすさは、表5のT1(テスト1)とT2(テスト2)

を見ると、7人中4人が1ポイント上昇し、全員、4(軽微な癖はあるが、かなり聞きやすい)以上になった。スピーチにも、波及効果が現れ、発音の向上(分節音のエラーの減少、促音の改善、句切りによる聞きやすさ)が観察された。一方で、アクセントは目立った変化が見られず、語末の長音は安定しない学習者がいた。

表5 発音テスト、他科目のスピーチにおける発音の聞きやすさの評価

学生	T1: /5	H1: /5	H2: /5	T2: /5	S1: /2	S2: /2	P: /4
A	3.00	3.00	4.00	4.00	1.50	(帰国 ¹⁵)	3.50
B	4.00	4.00	5.00	4.00	2.00	(帰国)	3.80
C	3.00	3.00	4.00	4.00	2.00	(帰国)	3.50
D	4.00	2.00	3.00	4.00	1.00	1.80	3.80
E	4.00	4.00	5.00	5.00	1.80	2.00	3.50
F	4.00	4.00	4.00	5.00	1.50	2.00	3.80
G	5.00	—	—	5.00	2.00	2.00	3.80
AV	3.85	3.33	4.16	4.42	1.68	1.95	3.67
SD	0.69	0.81	0.75	0.53	0.37	0.10	0.16

T=テスト、H=宿題、S=スピーチ、P=プレゼンテーション、: /点数(=満点)

縦軸は学生、AV=平均点、SD=標準偏差、横軸は評価(採点)対象

7. 考察

7.1 ビジターセッションを活用した発音授業における気づき

アンケートの自由記述及びインタビューにおける学習者による気づきと授業観察記録の教師が判定した学習者の気づきを整理し、その気づきによる学習効果をまとめて、表6に示した。気づきは、赤木(2013a)の気づきの(2)言語形式に関する気づき、(3)目標言語とのギャップに関する気づき(4)中間言語の穴に関する気づきと(5)学習ストラテジーに関する気づきの4つの気づきと7つの下位分類に整理することができた。(1)学習目的に関する気づきは抽出できなかった。ほとんどが、ビジターのFBがインプット強化となり誘発された気づきだと言える。偶発的な気づきとそのインパクトを期待したが、結果的にはそれは起こらなかった。しかし、ビジターの発音がモデルになることで、言語形式や目標言語とのギャップに関する気づきが観察され、ビジターの明示的・直接的・個人的FBによる、中間言語に関する穴に関する気づきが多く観察された。これは、暗示的なインプット強化

¹⁵ 所属大学の都合でコース途中で帰国した。

によって、自分自身で気づくことが大きなインパクトを与え、学習に結びつくだろうという予想に反するものだった。日本人母語話者による個人的な指摘、助言、練習などの FB が大きなインパクトを与えたと言える。今回、明示的な FB や、目標言語のモデルに触れる頻度を増やすことで、気づきが促され、意識化が深まることがわかった。これは、Schmidt (1990) が述べた質の高いインプットをできるだけ多くすることで、気づきを促進することを裏付ける結果となった。

表 6 学習的側面における気づきと学習効果

	気づきの種類	気づきの対象	学習効果
学習面	言語形式に関する気づき	目標言語の言語形式	日本語の音韻知識、母語と音声的特徴の把握
		ビジターの発音	
	目標言語とのギャップに関する気づき	できない・難しい発音	発音の問題点の把握、分析的視点養成
		自分の発音の聞こえ方	
	中間言語の穴に関する気づき	自分の発音の問題点	
問題点とその理由			
学習戦略に関する気づき	練習法に対する気づき	学習戦略の発見、自己修正	

7.2 ビジターセッションにおける気づきの発音学習への影響

気づきが、学習者の意識、学習行動、音声にどのような影響を与えるかを、(1) 意識的側面、(2) 学習的側面、(3) 音声的側面から考察する。

(1) 意識的側面は、アンケートでニーズや関心度が増している結果や学習行動の変化から、学習者の発音や発音学習に対する考え方に影響を与えたのではないかと考えられる。インタビューでは、明確に学習目的や必要性に関する意識の変化について言及はなかったが、今回、動機付けのためのセッションを設けなかったため、気づきの対象として意識に上らなかったのかもしれない。

(2) 学習的側面に関しては、インタビュー、教室観察記録の分析から、①目標言語に対する観察、②目標言語の音韻知識の獲得、③自分の発音の問題点の把握、④分析的視点の養成、⑤試行錯誤による学習戦略、といった学習行動が見られた。①目標言語に対する観察、③自分の発音の問題点の把握、⑤試行錯誤による学習戦略は、ビジターの明示的・直接的・個別的 FB に誘発された気づきによる意識化、発音練習によってもたらされたと考えられる。

(3) 音声的側面では、ビジターの FB によって誘発された中間言語の穴に関する気づきが起り、中間言語の穴(問題点)を焦点化して練習し、発音の改善が見られた。学習者が発音する際に注意を払うようになり、分節音、特殊拍、句切り、への字イントネーションが改善し、聞きやすさ、正確さが増した。これは、発音の改善に気づきが影響することを示す例だと言える。磯村(1996)が述べたように、目標言語である日本語を聞く頻度が増えたことも、発音の向上を促した要因の一つだと考えられる。

一方で、一部の学習者、または音声項目によっては、発音のエラーは減少しつつも正答とエラーを繰り返す場合があり、これは、気づきによる意識化が進んでも、知識と音声情報との統合が正しくできていないと、発音の習得に結び付かない、あるいは統合に時間がかかり、短時間では改善しない可能性を示唆している。発音が向上した学習者の観察から、モデル音声を聞く頻度を増やし、音声モデルと視覚情報の正確な関連性を体得することが重要だと考えられる。その点でもビジターセッションは有効な発音学習の方法の一つだと考えられる。

7.3 ビジターセッションを活用した発音授業の効果と問題点

ビジターセッションを活用した発音の授業の学習効果として、赤木(2006、2013b)同様、学習ストレスの軽減、自分自身の発音の問題への意識化のほか、発音学習では、目標言語である日本語を聞く頻度、学習者に気づきを促す FB の即時性・個別性、学習者が発音する頻度の確保、それによる発音の改善という学習効果が挙げられる。ビジターセッションを通じて、ビジターの FB(指摘、助言、練習)のインパクトが大きく、それによる気づきの誘発、強化が観察された。そして、学習行動や音声的側面にも影響を与えるなど、学習者に対するビジターの影響力の大きさが明らかになった。また、気づきと意識化の深まりと発音の改善の関係から、気づきや意識化が発音向上に影響を与えることも示唆された。従来の授業では対応できなかった個別対応も重要な効果だと言える。学習者のビジターセッションに対する肯定感も、学習者のモチベーションを高める効果があったと考えられる。

授業デザイン作成時に期待したインターアクションにおける偶発的な気づきは起こらなかった。ある程度計画された中で偶発的なミスコミュニケーションを起こすのは容易ではないことが確認された。偶発的に学習者に起こる気づきのインパクトが学習に大きな影響を与えると考えたが、他者の明示的な FB によっても同様のイ

ンパクトを与えられることもわかった。ビジターが主導的役割を担い、且つビジターが発音のモデルとなることで、ビジター＝指導・助言する人、学習者＝指導・助言を受ける人という図式が生まれ、対等な関係ではなくなり、学習者の自発的な発見や気づきが抑えられた可能性が考えられるが、発音の問題点やギャップに対する意識化は進み、発音の向上に結びつき、一定の効果があつたと言えよう。

一方、ビジターによる FB がなかった発音に関しては、学習者の意識も向かず、気づきも起こらなかった可能性があること(アクセントなど)、FBがビジターの日本語の発音の知識に左右されること(理論的に不自然さやエラーを説明する)、FBで厳格な発音の正確さを要求すること(学習目的・目標とのずれ)、学習者との立場の差が生まれること(協働学習、自律学習の観点)などの解決すべき課題も見られた。発音に対する厳格な正確さへの注目は、今回の学習目的とのずれも生じ、学習者に否定的な感情が起こるのではないかと危惧したが、それはなかった。

これらから、ビジターセッションを活用した発音授業は、検討すべき点はあるが、気づきを誘発させ、発音向上に結び付く発音授業であると言える。従来の発音の授業デザインにビジターセッションを活用することで、より効果的に気づきや意識化を活用した発音授業が行えるのではないかと考えられる。

8. おわりに

ビジターセッションを活用した発音授業における気づきとその学習効果を考察した結果、インターアクションでのビジターの明示的・個別的・焦点化した FB が、気づきの誘発や学習行動の変化、発音の向上に効果をもたらすことがわかった。また、授業デザインとして、検討すべき点があることもわかった。これまでの実践では、学習者自身による気づきの重要性に注目してきたが、今回これまで以上に FB の重要性が示され、特に明示的な FB の効果が明らかになった。さらに、これまで、コミュニケーションに必要な発音の習得を目指していたが、より正確さや自然さを追求する学習者の学習行動から、学習目標は、学習者、教師の間で話し合い、決定することが必要ではないかという問題提起が生まれた。今後は、今回の課題を検討し、学習効果が最大限に生かせる授業デザインを考え、実施したい。

(専修大学)

参考文献

- Gass, S. M. (1997). *Input and Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In H. Winit (Ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*, Annual of the New York Academy of Science, 379, 259-278.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. 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
- 赤木浩文 (2006) 「短期集中コースにおける日本語の発音指導」『外国語教育研究』, 第 9 号, 43-55.
- 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, pp. 53-66.
- 赤木浩文 (2013a) 「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 (2013b) 「日本語コースにおけるビジュアラーセッションの学習効果と課題」『専修大学外国語教育論集』第 41 号, 87-104.
- 赤木浩文 (2021) 「第二言語学習における「気づき」について」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』, No.21, 261-272.
- 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.
- 安藤節子・佐々木薫・赤木浩文・坂本まり子・田口典子 (2010) 改訂版『トピックによる日本語総合演習 テーマ探しから発表へ 上級』, スリーエーネットワーク.
- 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」をめぐる一考察」『日本語日本文

学論叢』, 第 14 号. 63-76.

- ウォーカー泉(2011)『初級学習者のための待遇コミュニケーション教育—スピーチスタイルに関する「気づき」を中心に—』, スリーエーネットワーク.
- 大戸雄太朗(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.
- 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.
- 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(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—」『早稲田日本語学』, 第 21 号, 87-91.
- 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.
- 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.
- 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.
- 永田真一郎(2016)「「気づき」を重視したライティング指導—高校における導入指導の改善に向けて—」『平成 28 年度教育実践研究報告書』山梨大学教育学部・大学院教育学研究科・特別支援教育特別専攻科. <https://www.edu.yamanashi.ac.jp/tgs/2291> (2020.10.10 閲覧)
- ネウストブニー, J. V. (2002)「インターアクションと日本語教育—今何が求められているか」『日本語教育』, 第 112 号, 1-14.
- ファム・フイン・アイン・ベト(2019)「中等日本語教育における日本人参加型授業の意義—ベトナム、ホーチミン市の高校を例に—」, 『日本言語文化研究会論集』, 第 15 号, 政策研究大学院大学.
- 村岡有香(2012)「気づきを高める英語教育」『教育研究』, 54 号, 233-244.

Japanese Pronunciation Lessons Incorporating Visitor Sessions: Aiming to Promote Learners' Awareness and Deepen Consciousness

Hirofumi AKAGI

The purpose of this study is to examine the awareness and its learning effects in a pronunciation class utilizing a visitor session conducted for advanced-level learners at a short-term intensive university course. Three research subjects are raised in this study; (1) what kind of awareness is induced in the interaction through cooperative learning with visitors (i.e. Japanese university students), (2) how the awareness affects the consciousness, learning behavior, and pronunciation of the learners, and (3) whether pronunciation lessons that promote awareness using visitor sessions are effective upon lesson design. These abovementioned research subjects were analyzed through questionnaires and interviews for learners, class observation records by teachers, and evaluations of the easiness to hear the pronunciation.

The results showed that the explicit, individualized, and focused feedback from visitors in the interaction had an effect on inducing awareness, changing learning behavior, and improving pronunciation. Four types of awareness were observed: awareness of language form, awareness of gaps between the target language, awareness of intermediate language holes, and awareness of learning strategies.

The possible learning effects of awareness found in this research were; observation of the target language, acquisition of phonological knowledge of the target language, identification of problems in one's pronunciation, development of an analytical perspective, gaining a learning strategy through trial-and-error, and improvement of pronunciation. This may be due to the higher frequency of listening the Japanese model performances and pronouncing Japanese in classes using visitor sessions, as well as the immediacy and individuality of the feedback that encouraged the learner's awareness. Reduction of learning stress was also mentioned as an important learning effect upon visitor sessions. On the other hand, there were also issues to be resolved, such as the fact that feedback was influenced by the visitor's knowledge of Japanese pronunciation and the visitor's strict demands for pronunciation accuracy.

(Senshu University)

アクセントの産出に影響を与える要因はどのように共起するか フランス語を母語とする日本語学習者の場合

¹ 布村 猛、阿部 新、川口 裕司

はじめに

これまで、第二言語学習者の発音の習得については、影響を与える要因が様々あり、学習者間でその習得に差が現れやすいものであると言われてきた。それらについてこれまで様々な議論、検討が重ねられてきており、例えば、学習開始年齢や学習環境、学習ストラテジーなどが発音の習得に影響を与える要因として挙げられている。これらの要因を明らかにすることは、例えば、第二言語の学習に年齢的制約があるか否かといった問題を解決するという点で理論的な貢献が、また、発音の上達を望む学習者が選択すべき学習環境や学習方法を提示するという点で教育的な貢献が期待される。

本研究はフランス語を母語とする日本語学習者を対象とし、単語アクセント産出の正確な産出に関わる要因について検討する。単語アクセントの正確な産出は、意味の正確な伝達だけでなく、日本語らしいイントネーションでの発話を実現するためにも重要なファクターとなっており、その実現に関わる要因を検討することは重要であると考えられる。本研究では、これまで検討されてきた要因が単独で影響を与えているのではなく、それぞれの要因との相互作用の中で影響を与えているだろうという仮定のもと、どのような要因が相互に作用しうるかを決定木分析を通じて確認する。そして、その相互作用を解釈し、教育への示唆を提供することを目的とする。

1. 発音の習得に関わる要因についての研究が持つ課題

これまでの研究から、発音の習得にまつわる要因として学習開始年齢(Fledge *et al.* 1995, Riney&Fledge 1998, 戸田 2006, 末延 2020)、学習言語が話されている地域で学んでいるかどうか、どのような教師から指導を受けているかといった学習環境(Thompson 1991, Riney & Fledge 1998, 呉ほか 2016)、学習言語が話される地域への滞在年数(Fledge & Fletcser 1992, Fledge 1998, 末延 2020)、学習言語

を使用する頻度(Purcell & Suter 1980)、学習ストラテジーや学習ビリーフ(小河原 1987, スイリポンパイブーン 2008, 李 2020)などが挙げられている。これら一連の研究は、学習者の発音の習得に影響を与える要因が様々あることを明らかにしているが、それと同時に以下に挙げるいくつかの課題を抱えている。

1.1. 各研究の結果の矛盾

先述の通り、これまでの研究から、第二言語を学習する際の発音習得に影響を与える要因について様々なものがあることが示されている。しかし、これらの要因についての研究結果はしばしば異なる場合があり、時には矛盾することが指摘されている(Piske *et al.* 2001)。例えば、頻繁に議論がされている第二言語の学習開始年齢と発音の習得の関係についてである。Long(1990)は、学習開始年齢が6歳以下の学習者は、思春期や、成人になってから学習を開始する学習者よりも外国語アクセントの影響を受けず第二言語を話す可能性が非常に高いという見解を示している。この見解はFledge & Fletcer (1992)やFledge *et al.* (1995)の研究の中でも裏付けがされており、一定の支持を得ている。その一方で、Thompson (1991)は4歳から学習を開始したロシア語を母語とする英語学習者の英語の発音に母語の影響が観察されたと報告している。また、戸田(2008)では、成人になってから日本語を学習した中国語母語話者がネイティブレベルの発音を習得していることを報告している。これらの結果は、Long(1990)が示した、学習開始年齢が6歳以前の学習者の発音には母語の影響が観察されないという見解、思春期や成人になってからの学習でネイティブ並みの発音を習得することは困難であるという見解と相反するものである。このような結果の矛盾についてFledge(1998)は、第二言語の習得における年齢の影響は、居住地や学習環境などの他の要因と相互に作用しながら影響しているものであり、解釈が困難であるために生じるものであることを指摘している。またPiske *et al.* (2001)では、調査対象者の母語や、調査方法、学習者音声の評価方法においてそれぞれの研究で大きな違いがあることも要因となっていると指摘している。

1.2. 影響を与える要因の相互作用を検討する研究の少なさ

上述の例は、学習者の発音習得を個別の要因のみから検討することは困難

であり、これまで調査されてきた多数の要因の相互作用について検討を行っていく必要があることを示唆するものである。日本語教育においては、個別の、あるいは少数の要因について影響を与えるか否かを観察した研究が中心となっている。そのような中で、中国語を母語とする日本語学習者の発音習得を対象に調査を行った末延(2020)は、「日本語学習年数」、「発音に対する考え方」、「発音学習ストラテジー」、「学習機関」、「発音に関する授業の受講経験」、「日本滞在年数」と多数の要因について同時に検討を行った数少ない研究の 1 つである。末延(2020)では、重回帰分析を行い、単語及び短文の発音習得度に最も影響を及ぼすものは「発音学習ストラテジー」の下位区分である「意識・修正ストラテジー」であることを明らかにしている。その一方で「意識・修正ストラテジー」のみを働かせることで発音が向上するわけではなく、「いくつかの要因が作用する(あるいはし合う)ことで徐々に発音習得度の向上につながる」(末延 2020;109)ことも指摘している。これは、重回帰分析などの分析を用いて、特定の要因群の中で最も強く影響する要因を明らかにすることも重要であるが、それと同時に、要因間の作用についても調査する必要があることを示唆するものである。

1.3. 母語に応じて習得が困難な音声条件ごとの検討

日本語学習者にとって、日本語音声をもつ特徴全てについて習得が困難であるというわけではなく、学習者の母語に応じて習得が困難である条件が存在する。

フランス語母語話者について、単語のアクセント型の違いによるアクセント産出の正答率を調査した法貴(1994)は、「頭高型」の産出では正答率が高く、「平板型」の産出では正答率が低くなることを示している。また、会津(1970)では、「雨」と「飴」、「錐」と「霧」のような 2 モーラ語かつ、アクセント型の対立を持つミニマルペアの発音のし分けをしようとする際に、特に正答率が低くなることを指摘している。

また、学習者の母語を問わず、日本語学習者にとって習得が困難な例として外来語が挙げられる。外来語のアクセントの習得について英語母語話者、中国語母語話者、韓国語母語話者を対象に調査を行った戸田(2008)では、特に 3 拍の外来語のアクセント習得が困難であり、「リボン」のような「頭高型」の語彙を、「にほん」のように「中高型」で発音してしまう誤用が学習者の母語の範疇を超えて観察されることを指摘している。またこのような誤用について、外来語のモーラ数ではなく、

特殊拍を含むことが影響していることも示唆されている。以下の表 1 に、先行研究で指摘されている、フランス語を母語とする日本語学習者にとって単語アクセントの産出が困難になる条件を示した。

表 1 フランス語を母語とする日本語学習者のアクセント産出が困難になる条件

	産出が難しい条件
アクセント型	平板型
語の長さ	2 モーラ語
外来語	3 モーラの語／特殊拍を含む語

表 1 に示したような環境を「発音」と一括りにせず、学習者にとってアクセントの産出が難しくなる条件を学習者の母語に合わせて場合分けし、分析を行うことでより正確に発音習得に影響を与える要因を探ることが可能となるであろう。

2. 本研究の目的と研究設問

本研究の目的は、これまで検討されてきた発音の習得に影響を与える要因がどのように共起するかを検討することである。また、その中で、学習者にとって正確なアクセント産出が困難となる環境を個別に取り上げることも重要な目的の一つである。これにより、先行研究の中で発音習得に影響を与えることが指摘されてきた要因が、具体的にどのような環境で習得にプラスにあるいはマイナスに作用するのかを検討することが可能となる。以上を踏まえた上で、本研究の研究設問は以下ようになる。

- (1) 発音習得に影響を与える要因は共起するか
- (2) 学習者にとって習得が困難であるとされる条件ごとに分析を行うことで影響を与える要因に違いは観察されるか

3. 調査資料

本研究においては、調査資料として「日本語学習者中間言語音声コーパス (以下 IPCJ)²⁾」に収録されている単語リスト読み上げ音声を使用した。一般的にコーパスに収録されているデータは、特定の調査のためにデザインされたものでは

なく、本調査のように適切な変数を設定する調査に使用するには難しい点がある。しかしながら、調査資料としてコーパスを使用する利点として、以下の 3 点が挙げられる。

- (1)多様な母語背景を持つ学習者のデータが同条件で収集されており、今後分析を拡大しやすいこと
- (2)データがコーパスとして外部に公開されるので、メタ分析がしやすいこと
- (3)IPCJ では音声データ収集時に、社会言語学的なアンケートや日本語の作文データも同時に収集しており、説明変数として選択可能なデータが多くあること

3.1. 単語リストの概要と単語読み上げ音声の収録

本分析では、「日本語学習者中間言語音声コーパス」に含まれるデータセットの中から、学習者が単語リストを読み上げた音声を資料として用いた。本単語リストは、日本語の音韻体系をカバーするようにデザインされたもので、全部で 112 語からなる。今回は、その中でも名詞の読み上げ音声を調査に使用した。単語リスト内の名詞は全部で 96 語であった。1.3.で挙げた日本語学習者にとって産出が困難になる条件を満たす語としては、平板型の語 58 語、語の長さが 2 モーラの語 32 語、外来語 18 語が該当した。単語リストにはポイント 10.5 のサイズで、通し番号とともに、漢字かな交じり、ふりがな付きで単語が記されている。

筆者のうち、布村と川口は「日本語学習者中間言語音声コーパス」の構築に関わっており、今回分析対象としている、単語リスト読み上げ音声の録音を担当している。単語リスト読み上げ音声の録音は防音室などの静かな環境で実施された。収録の際に学習者は、単語リストが印刷された用紙を手渡され、その用紙を見ながら単語を読み上げた。事前に練習する時間は取らず、学習者が誤って発音したと自覚した場合は再度読み上げることを認めた。

3.2. 調査対象者の属性

本調査では、IPCJ に収録されているデータのうち、フランス語母語話者 15 名のデータを調査対象とした。日本語のレベルは日本語能力試験 N3 以上とし、N3 に合格していない協力者については、日本語学習者の指導経験がある教員が N3 以上の能力があることを作文タスクやインタビュータスクの内容をもとに認定した。

フランス語母語話者について、平均学習歴は 2.8 年で全員が大学入学後に日本語の学習を開始している。留学経験がある学生は 15 名中 10 名で、この 10 名については、留学中にデータ収集が実施された。また、日本での長期滞在が与える影響を観察するためにも、留学して 3 ヶ月以上が経過した時点で調査を実施した。残りの 5 名については、フランスでデータ収集を実施した。

3.3. 単語アクセント産出の正確性の評価

単語アクセント産出の正確性について、初めに布村が評価し、その後その評価を阿部が確認し、明確に誤っているものは修正を加えた。評価にあたり、学習者の産出に対し、誤用なし、アクセントの誤用、分節音の誤用の 3 種類の評価を与えた。分節音の誤用が観察される場合は、その誤用によりアクセントの誤用が引き起こされる場合と、分節音の誤用に関係なくアクセントの誤用が起きている場合の二通りが想定され、その判別は困難であるため、アクセントの正誤判定は行わなかった。

4. 分析方法

本調査では、日本語学習者の発音習得にまつわる要因の共起関係を探るために、分析方法として決定木分析を採用した。決定木分析とは、いわゆる樹形図の形で目的変数と説明変数の関係性を可視化するもので、「統計的な分類や予測タスクにおいて広く用いられる手法」(李 2021;58)である。

4.1. 決定木分析で採用したアルゴリズム

本研究においては、決定木分析のアルゴリズムとして CHAID を採用した。これは SPSS 社の AnswerTree3.0J に搭載されているもので、玉岡(2006)の中でも CHAID を採用することは、以下の 3 点から有用であることが述べられている。

- (1)目的変数および説明変数に量的変数と質的変数の両方を取ることができること
- (2)統計的検定における有意水準を用いて説明変数の値をすべて評価してくれること

(3)CHAID は決定木を作成する際に、その分岐を多分岐で描くことができること

(玉岡 2006;171)

本研究では、説明変数に量的変数と質的変数の両方を採用していること、またそれらの変数が二値的に分類できるものではないことから、CHAID を採用するのが最適であると判断した。(2)に挙げた計的検定における有意水準は 5%とし、Bonferoni 法を用いた優位確率の計算を行った。量的変数に対しては F 検定が、質的変数に対してはカイ二乗検定が使用される。

4.2. 目的変数と説明変数

目的変数には、筆者が行ったアクセント産出の正確性の評価を採用した。1.3. で述べたように、アクセント産出が困難であると指摘されている環境ごとに分類し、分析を行うために、総合的な評価だけでなく、アクセント核を持たない(平板型の)場合、2 モーラ語のみの場合、3 モーラ以上の語の場合、第 2 モーラが撥音あるいは長音の場合、モーラの外来語の場合という条件を満たすものみの評価についてもそれぞれ目的変数として分析を行った。

説明変数には学習歴、週あたりの学習時間、日本滞在期間の長さ、学習環境、作文の評価に基づく日本語レベルの 5 つを採用した。以下で、それぞれの変数について採用した根拠とその内容について説明する。学習歴は、先行研究の中で影響を与える要因としてしばしば取り上げられていることから説明変数として採用した。ここでは、学習者が日本語を学習してきた期間を通算したものを学習歴として認定した。例えば、大学 4 年間日本語を学んでいれば学習歴は 4 年とし、中学 3 年間学習したあと、高校時代は中断し、大学 4 年間でまた学習した場合は学習歴を 7 年とした。週あたりの学習時間は、調査時点での学習頻度の影響を観察するために採用した。日本滞在期間は、旅行を除き、連続して 1 ヶ月以上日本に滞在したことがある場合に滞在期間として認定した。学習環境は、調査時点で日本国内で日本語を学んでいるか、国外で学んでいるかを変数とした。作文の評価については、本来、音声の習得とは関連がないように考えられる。ただし、今回の調査においては学習者の日本語レベルを客観的に評価しようとした際に、フランス語母語話者の多くは JLPT を受験しておらず、JLPT を日本語レベルの指標とすることができなかった。作文データであれば、コーパスにデータを提供した学習

者が全員同条件で取り組んでいるタスクであり、客観的な評価をすることが可能になると判断した。評価には、日本語学習者作文評価システムである Jwriter(Lee, Hasebe 2020)を使用した。Jwriter では、学習者の作文を入門から超級までの 5 段階で評価するため、その評価を変数とした。

5. 分析結果と考察

本研究では、15 名から、96 語のデータを評価し分析の対象とした。以下の表 2 は本分析において使用する条件(目的変数)ごとに、アクセント産出が正用であると評価されたデータ(表 2 アクセント正用)、誤用であると評価されたデータ(表 2 アクセント誤用)、分節音の誤用によりモーラ数が増え、アクセントの評価ができなかったデータ(表 2 分節音誤用)の数を示したものである。

表 2 条件ごとのアクセント評価

	アクセント正用	アクセント誤用	分節音誤用
全体	675 (46.9%)	682 (47.4%)	83 (5.8%)
平板	414 (47.6%)	401 (46.1%)	55 (6.3%)
2 モーラ語	230 (47.9%)	220 (45.8%)	30 (6.2%)
外来語	118 (43.7%)	141 (52.2%)	11 (4.1%)

ここから、アクセントの習得に影響を与える要因がどのように共起するかについて、全体を概観した後に、平板、2 モーラ語、外来語のそれぞれの条件下でどうなるかを観察する。

5.1. 全体の結果

全体のアクセント産出に関する決定木分析の結果は図 1 に示したとおりである。決定木分析の相対リスクは 44.4%であり、標準誤差は 0.13%であった。これは本変数で 55.6%を正しく予測可能であるということを示すものである。

今回の分析では、単語アクセントの産出に、最も影響を与える要因は「作文の評価に基づく日本語レベル(以下、日本語レベル)」であった(カイ二乗=224.1,

p<0.01)。しかしながら、そこから枝分かれするノード 1「 ≤ 2.0 」を見ると該当するデータは 96 で、1 人の学習者の、いわゆる外れ値のデータが枝分かれに影響を与えているようである。その点から「作文の評価に基づく日本語レベル」が単語アクセント産出の正確性に強く影響を与えていると断定することは難しい。次に、同じく「日本語レベル」から枝分かれしているノード 2「 > 2.0 、欠損値」を見ると、その下位要因として「週あたりの学習時間」が、そして、更にその下位要因として「学習環境」「滞在期間の長さ」「日本語レベル」が出現している。「週あたりの学習時間」から枝分かれしているノード 3 からノード 6 を見ると、学習時間が一番短いノード 3「 ≤ 10.0 」が、学習時間の長いノード 4 やノード 5 よりも正用率が高く($\chi^2=27.34, p<0.01$)、学習時間の長さはアクセント産出の正確さに関係がないように見える。しかしながら、ノード 3 から枝分かれしている下位要因「学習環境」を見ると、ノード 7「国外」の正用率が 46.1%であるのに対して、ノード 8「国内」の正用率が 63.5%となっており、学習時間が長くなくとも、日本での学習経験があれば、アクセント産出の能力が向上することを示唆するものとなった($\chi^2=27.33, p<0.01$)。同様にノード 4 から枝分かれしている下位要因「滞在期間の長さ」を見ると、枝分かれする前のノード 4 の正用率が 46.9%であるのに対し、滞在期間が一番長い群であるノード 11「 > 3.0 」を見ると、正用率 51.6%と、滞在期間が長く、また週あたりの学習時間も長くなれば、アクセント産出の正確さを向上あるいは維持することができることが示唆されている、ただし、滞在経験が全く無い群であるノード 9「 ≤ 0.0 」を見ると正用率 52.1%とノード 11「 > 3.0 」よりも正用率が高いことから、日本滞在経験がなくとも週あたりの学習時間が長ければアクセント能力の向上が期待できることを示唆する結果が得られた。ただし、ノード 9「 ≤ 0.0 」に分類されたデータの総数は 96 と 1 名分のデータであったため、外れ値である可能性も考慮する必要がある。今後データ数を増やした上で再度検討する必要がある。しかしながら、以上の結果から第二言語学習者の発音習得の要因は単独で影響を与えるのではなく、作用し(合い)ながら影響を与えていることが示唆された。また、「週あたりの学習時間」から枝分かれするノードによって異なる下位要因が派生していることから、このような影響を与える要因の共起関係を検討することが重要であることも示唆された。

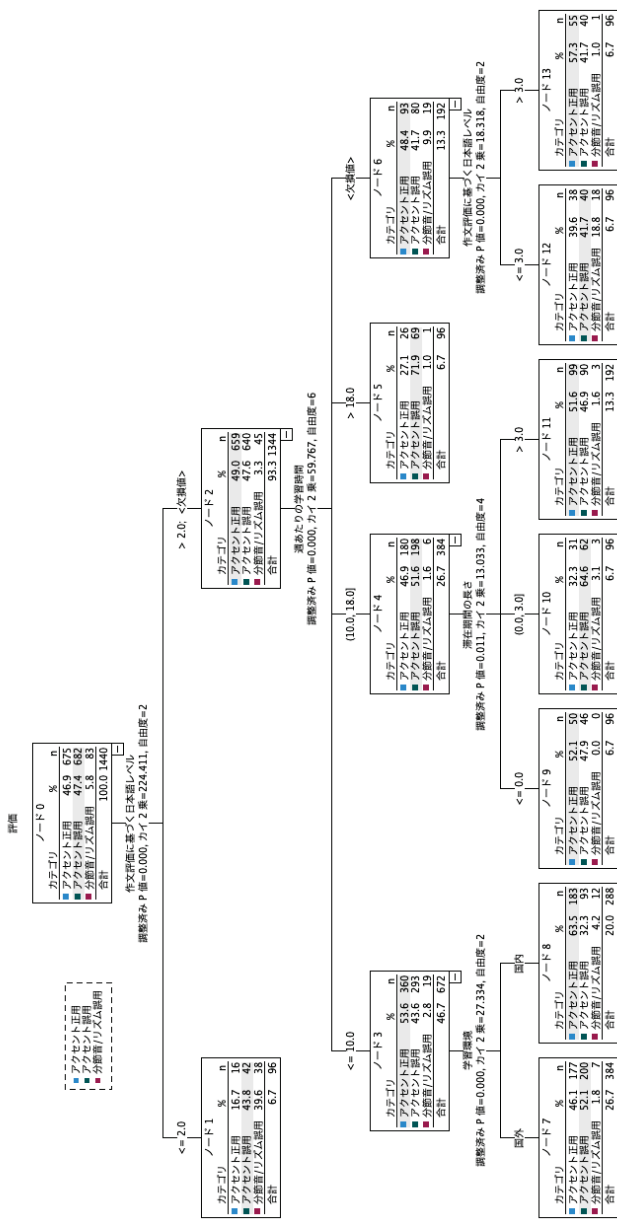


図 1 単語アクセントの産出:全体の正確性に関する決定木分析の結果

5.2. 平板の結果

平板のアクセント産出に関する決定木分析の結果は図 2 に示したとおりである。決定木分析の相対リスクは 43.2%であり、標準誤差は 0.17%であった。これは本変数で 56.8%を正しく予測可能であるということを示すものである。分析の結果得られたツリーを 5.1.に挙げた全体の結果と比較すると、「週あたりの学習時間」から分岐したノード 4「10.0, 18.0」から下位要因「滞在期間」が分岐していないことを除いてほとんど違いがないことがわかる。これは、分析に用いたデータ全体のおよそ 60%を平板の語彙が占めていることから、語彙に現れる傾向が全体の傾向として現れてしまった可能性があることを示唆するものである。これは、学習者の発音を一括りで捉えずに、条件ごとに分析をする必要があることを示唆する結果であると考えられる。

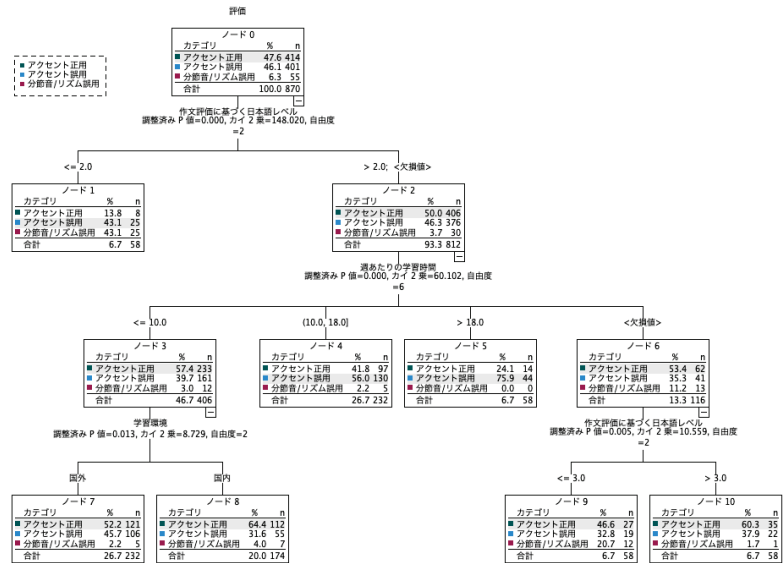


図 2 単語アクセントの産出: 平板の正確性に関する決定木分析の結果

5.3.2 モーラ語の結果

2 モーラ語のアクセント産出に関する決定木分析の結果は図 3 に示したとおりである。決定木分析の相対リスクは 48.3%であり、標準誤差は 23%であった。これは本変数で 51.7%を正しく予測可能であるということを示すものである。分析の結果得られたツリーを見ると、これまでの「全体」や「平板」のツリーとは異なることがわかる。2 モーラ語の単語アクセントの産出に、最も影響を与える要因は「滞在期間の長さ」であった($\chi^2=20.26, p<0.01$)。ノード 1 からノード 3 を見ると、滞在期間が長くなるに従って、正用率が向上しており、滞在期間が長くなることで 2 モーラ語のアクセント産出の正確さが向上することが示唆されている。しかしながら、ノード 3「> 3.0」から分岐している「日本語レベル」を見ると、日本語力が低く判定されているノード 4「 ≤ 3.0 」の正用率が 59.4%であるのに対し、日本語力が高く判定されたノード 5「>3.0, 欠損値」の正用率が 48.4%と有意に低くなっていることから($\chi^2=12.65, p<0.01$)、決定木分析で得られた要因の共起関係が必ずしもそのまま受け入れられるものではないことがわかる。しかしながらここで、先に挙げた全体の傾向と大きく異なる傾向が得られたことは、条件ごとに分析をすることで、学習者の発音習得に影響を与える要因をより正確に明らかにできることを示唆するものである。

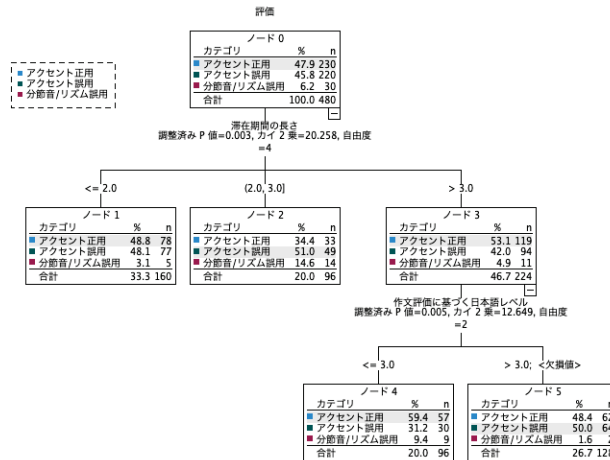


図 3 単語アクセントの産出:2 モーラ語の正確性に関する決定木分析の結果

5.4. 外来語の結果

外来語のアクセント産出に関する決定木分析の結果は図 4 に示したとおりである。決定木分析の相対リスクは 45.2%であり、標準誤差は 0.3%であった。これは、本変数で 54.8%を正しく予測可能であるということを示すものである。外来語アクセントの習得に影響を与える要因は「学習環境」であり、ノード 1「国外」の正用率が 35.2%であったのに対し、ノード 2「国内」の正用率が 49.4%となっていることから、日本国内で日本語を学ぶことが、外来語アクセント産出の正確さの向上につながることを示唆された。

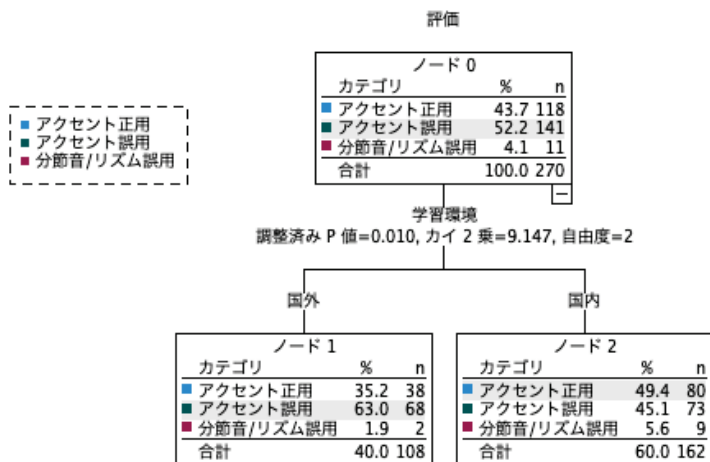


図 4 単語アクセントの産出: 外来語の正確性に関する決定木分析の結果

5.5. 研究設問への答え

以下では、研究設問についての総合的な考察を行う。

「(1)発音習得に影響を与える要因は共起するか」という設問について、共起する可能性があるということが明らかとなった。ただその一方で、分析から得られた共

起関係は、今回使用した IPCJ のデータから得られた結果であり、学習者の習得に影響を与える要因として普遍的なものと断定できるものではない。今後、異なるアプローチから調査を行い、今回の結果を追検証する必要があるだろう。しかしながら、今回の調査により、「ある調査で学習者の習得に影響を与えることが示唆された要因が、学習者全体に影響を与えるわけではない」という直感的に共有されている感覚を、統計学的な分析を通じて実証できた点は意義があると考えられる。例えば、4.2.で「平板アクセントの単語の産出の正確さ」に影響を与える要因を分析した際に、「学習環境」という要因が有意に影響を与えることが明らかになった。しかしながら、その「学習環境」という要因は、今回調査対象とした日本語学習者全員の習得に影響を与えるものではなく、「週あたりの学習時間」が有意に短い学習者の群にのみ影響を与えていることが示唆されている。

「(2)発音習得を学習者にとって習得が困難であるとされる条件ごとに分析を行うことで影響を与える要因に違いは観察されるか」という設問について、「全体」を分析した場合と、「2 モーラ語」「外来語」のように、条件ごとに分析した場合の傾向では異なる傾向が観察された。これは、条件ごとに分析をすることで学習者の発音習得に影響を与える要因をより正確に捉えることができることを示唆するものである。

おわりに

本研究は、学習者の発音習得に影響を与える要因が単独で影響するのではなく、複数の要因が共起し、相互に作用しながら影響を与えていることを示すために、決定木分析を用いた。しかしながら、方法論上の限界もいくつか存在する。

第一に、欠損値や外れ値が存在していることである。今回使用したデータには、「日本語レベル」や「週あたりの学習時間」において欠損値が存在していた。今回決定木分析を行った際にも、その欠損値が分析に影響を与えていると考えられるような場面があった。本調査の特性上、欠損値がないデータを使用することは難しく、今後は分析に用いるデータを増やしていくことで、欠損値の影響を小さくするなどの対応が必要となる。外れ値についても、今回は 15 名分のデータのみを分析対象としたために、外れ値が出た場合に分析に影響を与えていると考えられる場面があった。

第二に、決定木分析を用いることで共起関係を観察することは可能となった

が、それぞれの要因がどのように相互作用しているかを観察することはできなかった。今後は共分散構造モデリング(SEM)など、複数の説明変数が目的変数に影響を与える際の相互作用が観察可能な方法論を用いて調査を行う必要があるだろう。

脚注

- 1 山梨大学国際交流センター特任助教、東京外国語大学大学院国際日本学研究院准教授、東京外国語大学大学院総合国際学研究院教授
- 2 「日本語学習者中間言語音声コーパス」は、日本学術振興会科学研究費助成事業基盤(B)「フランス語、ポルトガル語、日本語、トルコ語の対照中間言語分析」(2016-19、研究代表者：川口裕司)の助成を受けて構築された日本語学習者の中間言語音声コーパスである。
- 3 <https://jreadability.net/jwriter/>

謝辞

本研究は日本学術振興会科学研究費助成事業基盤(B)「フランス語、ポルトガル語、日本語、トルコ語の対照中間言語分析」(2016-19、研究代表者：川口裕司)の助成を受けて行われたものです。この場を借りてお礼申し上げます。また、本調査で使用した「日本語学習者中間言語音声コーパス」構築にあたりデータ収集に協力いただいた西南学院大学、名古屋外国語大学、東京外国語大学、INALCO、国立台湾大学、銘傳大学、開南大学の先生方、学生の皆様にもこの場を借りてお礼申し上げます。

(山梨大学、東京外国語大学、東京外国語大学)

参考文献

- Flege, J. E. (1987) A critical period for learning to pronounce foreign languages?, *Applied Linguistics*, 8, 162-177.
- Flege, J. E. (1988) Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *Journal of the Acoustical Society of America*, 84, 70-79
- Flege, J.E., & Fletcher, K. L. (1992). Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91, 370-389.
- Flege, J. E. (1995) Second language speech learning: theory, findings, and problems. In *Speech perception and linguistic experience: theoretical and methodological issues* (W. Strange, editor), pp. 229-273. Timonium, MD: York Press.
- Flege, J. E. (1998) The role of subject and phonetic variables in second language learning. In *Papers from the 34th annual meeting of the Chicago Linguistic Society*, vol. II: the panels (K. Gruber, D. Higgins, K. Olsen & T. Wysocki, editors). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Lee, Jae-Ho & Hasebe, Yoichiro (2020) Quantitative Analysis of JFL Learners' Writing Abilities and the Development of a Computational System to Estimate Writing Proficiency. *Learner Corpus Studies in Asia and the World* 5, pp. 105-120.
- Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- Piske, T., MacKay, I., Fledge, J. (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, 213-244.
- Thompson, I. (1991) Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, 41, 177-204.
- 会津洋(1970)「フランス語の日本語への干渉—音声の面から—」『講座日本語教育』第6分冊, 101-109, 早稲田大学語学教育研究所
- 王 睿来・林 良子・磯村一弘・新井 潤(2017)「中国語母語話者による日本語アクセントの習得—知覚と生成の関係に着目して—」『ことばの科学研究』19, 81-96, ことばの科学会
- 王 睿来, 林 良子, 磯村一弘, 新井 潤(2018)「中国語母語話者による日本語名詞アクセントの生成 : アクセント情報とモデル音声の影響」『中国語話者のための日本語教育研究』9, 94-98, 中国語話者のための日本語教育研究会
- 小河原義朗(1997)「発音矯正場面における学習者の発音と聴き取りの関係について」『日本語教育』92, 83-94, 日本語教育学会
- 呉麗楠・磯村一弘・波多野博顕・金村久美・松田真希子(2016)「JFL 環境下での発音

- 学習ストラテジー使用と発音習得—中国の大学で学ぶ日本語学習者を対象に—
『音声研究』20(1), 6-15, 日本音声学会
- スリポンパイブーン, ユパカー(2008)「日本語アクセントの学習における自己モニターの有効性—タイ語母語話者に対するアンケートの分析から—」『音声研究』12(2), 17-29, 日本音声学会
- 末延麻子(2020)「日本語学習者の発音習得に影響を与える要因: 中国語を母語とする学習者を対象に」博士論文, 九州大学
- 玉岡賀津雄(2006)「「決定木」分析によるコーパス研究の可能性: 副詞と共起する接続助詞「から」「ので」「のに」の文中・文末表現を例に」『自然言語処理』13(2), 169-179, 一般社団法人言語処理学会
- 戸田貴子(2006)。「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」『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), 9-17
- 法貴則子(1994)「フランス人日本語学習者の名詞の音調」『言語文化と日本語教育』8, 38-49, お茶の水女子大学内日本言語文化学会
- 李恵(2019)「中国華北東北方言学習者における日本語の母音/a/と/e/の混同に関わる要因について」『言語の研究』5, 31-43, 首都大学東京言語研究会

Co-occurrence of factors affecting accent production: The case of native French-speaking learners of Japanese

Takeshi NUNOMURA, Shin ABE, Yuji KAWAGUCHI

It has been said that various factors influence the acquisition of pronunciation by second language learners and that differences in acquisition tend to appear between learners. Various discussions and studies have been conducted on these factors, such as the age at which students start learning, the learning environment, and learning strategies, as factors that influence the acquisition of pronunciation. Clarification of these factors is expected to make a theoretical contribution in terms of solving the problem of whether or not there are age restrictions on learning a second language, for example, and an educational contribution in terms of suggesting the learning environment and learning methods that learners who wish to improve their pronunciation should choose.

This study examines the factors involved in the accurate production of word accents in learners of Japanese whose mother tongue is French. The accurate production of word accents is an essential factor for the accurate transmission of meaning and for the realisation of speech with typical Japanese intonation. It is also considered essential to examine the factors involved in this realisation. Based on the assumption that the factors examined so far do not influence each other in isolation but probably in interaction, it is confirmed through decision tree analysis what factors can interact with each other. The aim is then to interpret the interactions and provide implications for education.

初級日本語学習者の平仮名での誤表記パターン —音と形の側面から—

倉品 さやか

1. はじめに

初級日本語学習者(以下、学習者)の書いた作文やクイズなどには、「きょうねん(きょねん:去年)¹」「しよくだい(しゅくだい:宿題)」「ことも(こども:子供)」「ゆうあいな(ゆうめいな:有名な)」のような表記の間違いがよく見られる。これらの単語は使用頻度が高く、学習者は何度も書いていると思われるが、初級後半でも同様の書き間違いが見られる。

これは手書きだけではなくパソコンなどで文字を入力する際にも影響する。筆者は学生から「来曜日はどうですか」というメールを受け取ったことがあるが、その時、「来曜日」とはいつのことなのか、すぐにはわからなかった。「来」が来週や翌日のことを言っているのか、それとも別の曜日を言っているのかをしばらく考えた末、これが「きんようび」の「ん」の抜けた「きょうび」を変換したもので、「金曜日」と言いたいのだとわかった。学習者本人は「金」の漢字をまだよく覚えておらず、変換後の漢字が違うことに気付かないまま送信したのだろう。このように、平仮名表記の間違いは漢字の誤変換の原因にもなりうる。初級学習者のワープロ文書の誤用漢字について調査した松本(2003)でも同音異字間の誤変換だけではなく、誤入力された平仮名列が元の原因となってさらに表示された漢字の認識エラーも重なって誤字となる場合があったと指摘されている。

さらに、古田他(2019)が初級学習者のその後の学習が成功するか否かを予測する情報を探索した結果、期末テストの結果は学習の初期に行われた「ひらがなテスト」の結果と「第1課のレッスンテスト」の結果と相関があることを明らかにしている。このことから、学習者にとって平仮名の習得はその後の学習に影響があり、重要であると言えるだろう。

そこで、本調査では平仮名の指導・学習法の基礎資料として、まず学習者の誤りを捉えることから始めたいと考えた。表記の誤りについては、カタカナ語・外来語に関する研究が多い(畑・山下 2010、志村 2014、富田 2015、他)が、平仮名に

¹ 括弧内が正しい平仮名での表記である。漢字での表記も併記する。

関しては多く見られない。よって、本調査では単語単位での表記の間違いを「誤表記」とし、初級学習者が単語を平仮名で書く際の誤表記にはどのような種類があるかについて、学習者が書いた提出物から得られたデータをもとに探索的に明らかにし、今後の指導に役立てたい。

2. 先行研究

2.1. カタカナ語・外来語の誤表記

誤表記についてはカタカナ語・外来語を対象とした研究が多い。畑・山下(2010)は中・上級学習者を対象にカタカナ語のディクテーションを行い、誤用を14種²に分類している。その結果によると、「長音の欠落」「長音の挿入」といった長音に関する誤りが最多で45%を占め、次いで、濁音・半濁音に関する誤りが31.1%で、促音に関する誤りが13.6%と続いている。富田(2015)は、中国語・英語・韓国語・ベトナム語を母語とする学習者を対象に英単語からの翻訳課題を行い、学習者の母語背景により外来語の誤表記の種類が異なるかを検討している。富田(2015)は「長音」と「促音」に注目しており、それぞれについて「挿入」と「脱落」とに分け、その他の誤答は「その他」と分類している。その結果、全体としては長音の挿入が最多で44%を占め、次に長音の脱落が33%を占め、合わせると約8割が長音に関する誤表記であったとしている。母語別に見た場合も同様の結果で、どの母語話者にも長音に関する誤表記が最も多く出ている。

これらの結果から、カタカナでの誤表記は、長音や促音といった特殊拍、清濁半濁音に関わる単語での誤りが多いことが報告されており、音韻的な要因が指摘されてきている。

2.2. 平仮名の誤表記

平仮名に関しては、日本語音声の習得度が表記に及ぼす影響を見た研究(姜2006)、学習者の日本語音声の知覚を表記から明らかにした研究(本橋2012)があり、音声の習得を見る方法として表記を用いるという観点で調査が行われている。姜(2006)は学習者の母語(韓国語)音声からの干渉に焦点を当て、表記に現

² 「長音の欠落／挿入」「促音の欠落／挿入」「拗音の欠落／挿入」「撥音の欠落／挿入」「濁音・半濁音の欠落／挿入」「表記」「母音／子音の変化」「その他」の14種類。

れる誤用の実態を中・上級レベルの学習者を対象に調査を行っている。韓国人学習者にとって習得が難しいと言われている有声子音・無声子音・特殊拍を持つ語を含む短文の翻訳課題に現れた誤用 451 件を分析した結果、従来から韓国人学習者に難しいと言われてきた清濁の誤表記が最多であり、次いで長音の誤りが多く見られたとしている。本橋(2012)は英語を母語とする初級学習者 26 名の表記に現れる誤用の傾向を明らかにし、発音や聞き取りとの関係を考察している。短文の翻訳課題に現れた誤用のうち、2 人以上の被験者に見られた誤用 136 件を分析した結果、先行研究で知覚と生成が難しいとされてきた特殊拍の誤用が表記にも表れ、特に長音が最も難しいことを明らかにしている。これらの先行研究から誤表記についてはカタカナも含めて学習者の音声の知覚や生成、単語の音韻的な要素と関係があり、特に長音については母語やレベルを問わず誤表記の対象になっていることがわかる。

しかし、本学の初級学習者を見ていると、誤表記には「ゆうあいな(ゆうめいな:有名な)」に見られる「あ」と「め」間の誤表記のように、音ではなく形が似ていることが要因と思われる誤りも多く見られる。また、音韻的要因についても先行研究で指摘されている特殊拍や清濁以外にも「おそぶ(あそぶ:遊ぶ)」の「お」と「あ」のように音も形も似ている文字間での誤りも見られたことから、誤表記の全体像をとらえるには音韻的な要因に限らず、幅広く誤表記を見る必要があると考える。平仮名の習得は、学習者のその後の学習に影響しているという古田他(2019)の指摘もあることから、誤表記の共通項から誤りやすい要因を明らかにし、初級でのつまずきが避けられるような指導や学習法を模索することは重要だろう。

よって、本調査では初級の段階で現れる誤表記を広く収集し、どのようなパターンがあるのか、その全体像を明らかにし、今後の指導の基礎資料としたい。研究課題(以下、RQ)は以下の通りである。

- RQ1 初級に現れる誤表記にはどのようなパターンがあるのか。
音韻以外にどのような要因が考えられるか。
- RQ2 初級学習者の誤表記にどのような傾向が見られるのか。

3. 方法

RQ1を明らかにするため、先行研究で用いられてきた翻訳課題でターゲット

を絞って正誤を見る方法ではなく、学習者の誤表記を提出物などから広く収集し、探索的に分類をしていく。RQ2については、RQ1で明らかになったパターンのうち、多く見られるパターンから傾向を明らかにする。

収集対象は承諾を得た22名分の学習者が提出した宿題、クイズ、中間・期末試験で筆者が添削したものに現れた誤表記である。いずれも手書きで答えるものであり、宿題は教室外で、クイズと試験は教室内で行った。教室には平仮名の五十音表の掲示はなく、教科書などの資料を見ることはできなかった。宿題は教科書などを参考にして回答した場合も考えられるが、学習者の誤表記を広く収集するため対象とした。期間は2019年1月から6月までで、3学期中の2学期目と3学期目(学習時間 60~180 時間)に当たる。対象者の出身や母語はさまざまであった³ため、分析の観点にはしなかった。対象とした誤表記は、名詞、動詞、形容詞といった実質語である。よって、助詞「て(で)」、助動詞「ませ(ません)」は対象としていない。また、動詞や形容詞の活用部分は文法の誤用と区別できないため対象としなかった。収集の際には、誤表記の他、「収集日」「学習者番号」「正しい表記」の情報も記録した。

4. 結果

誤表記は22名の学習者から全部で544件収集された。宿題から220件、クイズから212件、試験から112件で大きな偏りはなかった。収集された544件には平仮名46文字の全てが含まれており、平仮名誤表記を分類するに十分であると考えた。誤表記のパターンを探るため、誤表記と正しい表記で異なる部分を見比べ、分類を試みた。分類に際し、まず、先行研究で多く指摘されている音韻的要因が考えられるかどうかを見た。先行研究では長音や促音といった特殊拍、清音・濁音・半濁音間の混同などが指摘されているが、本調査ではこれを(1)音の長短などが関わる拍の要因と、(2)清濁半濁音間の混同や拗音と直音間での混同といった単音内での要因とに分けた。次に、音韻的要因とは考えられない誤表記について分類を探索的に試みた。

³ 出身国の内訳は、ベトナム5、ミャンマー3、インド2、タイ2、インドネシア1、ウズベキスタン1、ネパール1、バングラデシュ1、フィリピン1、ブルンジ1、マリ1、マレーシア1、モロッコ1、モンゴル1である。

4.1. 音韻的な観点からの分類

4.1.1. 拍に関する誤表記

特殊拍に関わる誤表記は先行研究で最も多く指摘されている。ここに含まれる誤表記は、特殊拍の脱落あるいは添加の両方が含まれる。例えば、「きょうねん(きよねん)」の下線部のように不必要な長音表記「う」が入っている場合と「ときよ(とうきょう)」のように必要な長音表記「う」がない場合の両ケースとも「長音う」に分類した。結果は表1の通りである。

表1 拍に関する誤表記の分類結果

分類	件数 n=544 (%) ⁴	人数 n=22	例 ⁵
長音う	162 (29.8%)	22	き <u>ょう</u> ねん(きよねん)、とき <u>よ</u> (とうきょう)
長音い	22 (4.0%)	14	せ <u>い</u> かい(せかい)、お <u>か</u> しい(おかし)
促音	21 (3.9%)	12	りゅうが <u>っ</u> く(りゅうがく)、 いしゅうか <u>ん</u> (いっしゅうかん)
撥音	10 (1.8%)	5	ぜんぶ <u>ん</u> (ぜんぶ)、にほ <u>ご</u> (にほんご)
長音お	7 (1.3%)	5	お <u>き</u> い(お <u>お</u> きい)、と <u>り</u> ます(と <u>お</u> ります)
長音え	5 (0.9%)	5	お <u>ね</u> さん(お <u>ね</u> さん)
い脱落	5 (0.9%)	4	か <u>も</u> の(か <u>い</u> もの)、だ <u>す</u> き(だ <u>い</u> すき)
長音あ	1 (0.2%)	1	ま <u>ま</u> (ま <u>あ</u> ま <u>あ</u>)

特殊拍の中で長音に関する誤表記が最も多かった。長音の中でも特に「長音う」が最多であり、対象者全員に長音の「う」を添加または脱落する誤表記が見られた。次いで、「長音い」が多かった。長音表記「い」に関して、[e:]という音は「えい」または「ええ」と書く可能性が考えられるが、「英語(えいご)」を「ええご」と書くような誤表記は本調査では見られなかった。次いで、「促音」と「撥音」が続いた。これらも先行研究で指摘されてきた特殊拍に関するものである。しかし、これまでの先行研究で指摘されていないものとして、「い脱落」があった。これは「長音い」の例「おかしい」が「おかし」になるような「い」の脱落ではなく、「かいもの」の「かい」のように/a/の後に/i/が続く場合に「い」が脱落しているものである。少数ではあるが、「かもの(かいもの)」「だすき(だいすき)」「ぐら(ぐらい)」といった例が見られた。

⁴ 全誤表記 544 件に占める割合。以下、表2～4も同様。

⁵ 下線が添加された誤表記。波線が脱落部。括弧内が平仮名での正しい表記。

4.1.2. 単音に関する誤表記

次に拍と同様に先行研究で多く指摘されている清濁や拗音といった誤表記についての結果をまとめる。ここに分類したものは、4.1.1.に挙げた拍が関わる誤表記ではなく、清・濁・半濁音間や拗音と直音間などで見られる誤表記であり、一拍の音を構成する単音単位での誤表記を分類した。ただし、次で述べる形が似ているパターンに該当する場合は、別に分類したためここには含まれていない。結果は表2の通りである。

表2 単音に関する誤表記の分類結果(下線が誤表記箇所)

分類	件数 n=544 (%)	人数 n=22	例
清濁半濁音	104 (19.1%)	20	こ <u>と</u> も(こ <u>ど</u> も)、 は <u>っ</u> び <u>ょ</u> う(は <u>っ</u> び <u>ょ</u> う)
異母音ペア	50 (9.2%)	17	け <u>せ</u> つ(き <u>せ</u> つ)、 ばん <u>き</u> ょう(べ <u>ん</u> きょう)
異子音ペア	22 (4.0%)	11	す <u>ぎ</u> (つ <u>ぎ</u>)、 わた <u>ち</u> (わた <u>し</u>)
拗音・直音間	11 (2.0%)	7	こ <u>ね</u> ん(き <u>ょ</u> ねん)
異母音+清濁	3 (0.6%)	3	む <u>そ</u> かしい(む <u>ず</u> かしい)、 が <u>っ</u> こん(け <u>っ</u> こん)

分類の結果、先行研究で指摘されている清濁半濁音の誤表記が最も多かった。次いで多かった誤表記は、「異母音ペア」、「異子音ペア」と本調査で名付けたパターンである。これはカタカナ語の誤表記を分類した畑・山下(2010)の14種類の分類のうち「母音の変化」「子音の変化」に当たる。「異母音ペア」とは、「き」と「け」のような五十音表の同じ行内にある平仮名間での誤表記で、音節の母音が誤って知覚あるいは認識されて表記されたと考え、「異母音ペア」とした。例えば、「けせつ(きせつ:季節)」は「け/ke」と「き/ki」間での誤表記で、同じカ行内で母音部分が異なっているペアである。その次に多かったのは、「異子音ペア」である。「異子音ペア」は、「つ」と「す」のような五十音表の同じ列内での誤表記であり、音節の子音の部分が誤って知覚あるいは認識されて誤ったと考えた。例えば、「すぎ(つぎ:次)」は「す/su」と「つ/tsu」の間での誤表記で、同じウ段ではあるが子音部

分が異なっているペアである。清濁の誤表記も考えてみれば「た/ta」と「だ/da」間での誤表記であり「異子音ペア」と言えるが、先行研究でまとめられて報告されることが多く、また本調査でも数が多かったため「異子音ペア」とは別にし、「清濁半濁音」に分類した。この「異母音ペア」と「異子音ペア」は、カタカナ語を見た畑・山下(2010)では少なく、「母音」「子音」合わせて5.3%であった。また、平仮名誤表記の先行研究では注目されてこなかったパターンであるが、本調査では件数が多く、学習者別にみても22名中17名と多くの学習者に見られた。

最後の「異母音+清濁」は、母音の取り違いに加えて清濁の誤りがあると考えられる誤表記を分類した。具体的には、「そ・ず」、「が・け」間の誤表記である。「そ・す」「か・け」間での誤表記であれば異母音ペアに分類されるが、さらに清濁の脱落・添加が加わっていると考え、「+清濁」とした。数は少数であるが3件見られた。

拗音に関する誤用も多いと予想されたが、拗音と直音を混同している誤表記は11件であり、22名中7名に見られるにとどまった。しかし、拗音を含む単語自体には誤表記が多く見られたので、これについては考察で述べる。

4.2. 音韻以外の要因が考えられる誤表記

4.2.1. 似た形の文字間での誤表記

次に、上述した音韻以外の要因が考えられる誤表記について分類を試みた。まず、形状的に似ている文字間での誤表記であるかどうかで分類した。「似ている」と判定する基準として、本調査では誤表記と正表記の平仮名を見比べて、一方の一面ないし二面の形・向き・数のいずれかを変えるともう一方の平仮名になる場合を「似た形」として分類した。例えば、一面の増減で変わる「き」と「さ」や、一面の一部分の形状が異なる「わ」と「ね」などである。ほとんどが一面の違いによるペアであり、二面に形状の違いがあったペアは「ほ・ま」「あ・お」「い・こ」のみである。

分類の結果、「似た形」は104件あったが、4.1.2.の単音に関する誤表記で述べたように、「る」と「ろ」のように「似た形」ではあるが音韻的には「異母音ペア」である文字間の誤表記が見られた。これらは音と形の両要因の可能性が考えられる。しかし、本調査では学習者の提出物に現れた誤表記をデータとしており、当時の学習者の音の知覚や生成のデータがないため、どちらであるかを断定できなかった。よって、これらは別に分類し、次の4.2.2.にまとめた。それ以外の「似た形」は

18 件、11 名に見られた。特徴的な組み合わせは見られず、誤表記は多岐に渡っており、同じ文字間での誤表記は最大で2件であった。2件ずつ見られた組み合わせは「あ・め」「き・さ」「け・は」「ち・を」「ぬ・め」であった。1件ずつ見られた組み合わせは「い・こ」「こ・て」「し・と」「そ・る」「ち・ら」「ほ・ま」「れ・わ」「げ・ば」であった。多岐に渡ってはいるが、「き・さ」の2件、「け・は」と「げ・ば」を合わせた3件の誤表記は、それぞれ同じ学習者が別の単語で誤っていた。

4.2.2. 音韻と形の両方に関する誤表記

音韻と形状の両方の類似が考えられる誤表記については、「異母音＋似た形」「異子音＋似た形」の2つのパターンに分けられた。分類の結果、計 86 件見られた。上述の形のみが類似する誤表記には頻出する組み合わせがなかったが、この複合的な要因に関する誤表記については、表3にまとめた5組が多く見られた。「る・ろ」の誤表記は特に多く、「ふろい(ふるい:古い)」、「しるい(しろい:白い)」、「いる(いろ:色)などが見られた。「ま・も」間も多く、「まらう(もらう)」、「かいまの(かいもの:買い物)、「あもり(あまり)などが見られた。「る・ろ」と「ま・も」はどちらもほぼ半数の対象者が1回は誤って表記しており、誤りやすい組み合わせだと考えられる。

表3 音と形の複合要因の組み合わせ上位5組

組み合わせ	件数 n=544 (%)	人数 n=22	パターン	例
る・ろ	23 (4.2%)	12	異母音＋似た形	ふ <u>ろ</u> い(ふ <u>る</u> い)
ま・も	13 (2.4%)	11	異母音＋似た形	<u>ま</u> らう(も <u>ら</u> う)
あ・お	11 (2.0%)	9	異母音＋似た形	<u>あ</u> にいさん(お <u>い</u> さん)
は・ほ (ば・ぼ)	11 (2.0%)	4	異母音＋似た形	<u>は</u> んとうに(ほ <u>ん</u> とうに)
ね・れ	9 (1.7%)	7	異子音＋似た形	おか <u>れ</u> もち(おか <u>ぬ</u> もち)

4.2.3. 音と形のいずれも類似していない誤表記

最後に、音韻的にも形状的にも類似しているとは考えにくい誤表記があり、「その他」としてまとめた結果、17 件あった。その中で共通点があるものをまとめたところ、2つのパターンが考えられ、それぞれ4件が分類された。一つは「前後交替」

である。これは「すくり(くすり:薬)」「ことろ(とほろ:所)」の下線部のように2文字の順序が前後で入れ替わってしまっている誤表記である。これは4件、3名に見られた。もう一つは「拗音のつづり誤り」である。拗音は通常、「きゃ・きゅ・きょ」のようにイ段の文字とヤ行の小文字の組み合わせで表記されるが、学習者の表記には「ぼよ(びよ)」「くゅ(きゅ)」などの誤表記が見られた。これはイ段であるべき左側の平仮名が誤っている表記であり、日本語の表記には存在しない組み合わせである。4件のうち2件(「ぼよ(びよ)」「くゅ(きゅ)」)は、いずれも小文字で示されるヤ行の母音と同じ段の文字が選択されていることから、これには学習者なりの考えが伺える。例えば、「ぼよ」は小文字の「よ」がオ段であるため、パ行オ段の「ぼ」が選ばれ、小文字の「よ」と組み合わせられた可能性がある。残りの2件は「ぼよ(びよ)」「らよ(りよ)」であり、こちらはいずれも小文字がオ段の「よ」で正しいのであるが、左にはア段の文字が書かれていた。この4件は全て異なる4名の学習者によるものであり、この4名がいつもこの表記で拗音を誤表記しているわけではなく、1回ずつ見られただけであった。「その他」には7件が残ったが、共通項が特になく多様であった。

4.3. 初級学習者の誤表記パターンと傾向

RQ2に対する結果として、これまで分類した誤表記のパターンとそれぞれの件数とその誤表記が1回でもあった学習者の人数を表4にまとめる。

全体的な傾向としては、音韻的要因が関わっていると考えられるパターンが多く見られ、拍に関する誤表記が233件、単音に関する誤表記が190件、合計で423件あった。これは全体数544件に対して77.8%を占める。次いで音と形の類似の両者が要因と考えられるパターンが多くあり、86件(15.8%)あった。似ている形のペア間の誤表記は18件(3.3%)であった。

小分類で見ると、誤表記が多かったパターンは、「長音」、「清濁半濁音」であった。次いで、「異母音+似た形」と「異母音ペア」の誤表記が続き、「異母音」に関する誤表記が初級学習者には多いことが本調査で新たにわかった。個別にみると、拍では長音に関わる誤表記が多く、197件(36.2%)あった。特に「う」の脱落や添加が最も多く、162件あり(表1参照)、対象者22名全員に見られた。拍以外の音韻的要因では清濁半濁音に関わる誤表記が最も多く見られ、104件(19.1%)あり、多くの学習者(22名中20名)に見られた。拗音に関する誤表記は、本調査ではあまり多く見られなかった。これについては、本調査では拗音と直音間での混同に限

ったことが影響していることが考えられる。例えば、「しゃ」を「じゃ」と書いていた場合は「し・じ」が書き誤っていると考え、「清濁半濁」に分類した。ほかには、「きょ」を「きょう」と書いていた場合は「長音う」に分類した。このように拗音・直音間での誤表記ではないが拗音が入った単語の誤表記は広く見られたため、5.2 でまとめる。

表4 初級誤表記のパターン別件数と人数

大分類	小分類	件数	人数
		n=544 (%)	n=22
拍 (233 件)	長音	197 (36.2%)	22
	促音	21 (3.9%)	12
	撥音	10 (1.8%)	5
	い脱落	5 (0.9%)	4
単音 (190 件)	清濁半濁音	104 (19.1%)	20
	異母音ペア	50 (9.2%)	17
	異子音ペア	22 (4.0%)	11
	拗音	11 (2.0%)	7
	異母音+清濁	3 (0.6%)	3
複合 (86 件)	異母音+似た形	69 (12.7%)	18
	異子音+似た形	17 (3.1%)	11
形	似た形	18 (3.3%)	11
その他	その他	17 (3.1%)	3
総計		544 (100.0%)	

次に、本調査では新たに「異母音ペア」「異子音ペア」というパターンを作り、分類したが、「似た形」との重複も合わせると「異母音ペア」が要因の一つと考えられる誤表記は 122 件 (22.4%) となる。これは「清濁半濁音」の誤表記数 (104 件) より多かった。先行研究では特殊拍や清濁音が注目されてきたが、異母音間での誤表記も多いことが本調査で明らかになった。

形状面で見ると、「似た形」に分類された誤表記は 18 件で多くはなかったが、「異母音+似た形」「異子音+似た形」と合わせると 104 件 (19.1%) となる。特に「異母音+似た形」は 22 名中 18 名に出現しており、多くの学習者にとって難しいことがわかった。初級学習者にとって形状面で類似している文字は難しいと予測されるが、特に形も音も似ている文字間では負荷が二重となり、多くの学習者に共通して難しくなることがわかった。

最後に、学習者別に誤表記のパターンの出現傾向を見たが、ある学習者に

特徴的に見られる誤表記の傾向はなく、どの学習者の誤表記も多岐に渡っており、個人内で傾向があるわけではないことがわかった。

5. 考察

本調査では、日本語学習の初期に現れる誤表記のパターンを探り、指導や学習を考える上での基礎資料とするため、収集した誤表記を分類した。先行研究ではカタカナ語を含め、音韻的な側面から誤表記が分析されてきたが、本調査では全体像を見るために誤表記を広く収集し、形状的に類似しているかどうかの観点も加えた。以下に再掲する RQ1、2を考察し、教育的示唆を述べたい。

RQ1 初級に現れる誤表記にはどのようなパターンがあるのか。

音韻以外にどのような要因が考えられるか。

RQ2 初級学習者の誤表記にどのような傾向が見られるのか。

5.1. 初級学習者が誤りやすい平仮名表記の要因: 音韻的類似

RQ1を明らかにするため、初級学習者 22 名の宿題、クイズ、中間・期末試験から収集した 544 件の誤表記を分類した。その結果、先行研究で指摘されている音韻的な要因が最も多く、拍と単音のみに関する誤表記は 423 件になり、全体の 77.8%を占めていた。先行研究では長音、促音、拗音、清音と濁音が研究対象とされてきたが、本調査では新たに五十音表の同じ行内で起こる「異母音ペア」、または同じ列内で起こる「異子音ペア」間で混同しているパターンが多いことが明らかになった。

このパターンの誤表記は、音節を構成する子音または母音のどちらかは正しく認識しているが、もう一方の母音または子音を取り間違えていると考えられる。だが、その学習者が「き」と「け」を常に誤って書いているわけではなかった。「季節」を「けせつ」と書いている学習者が、「好きな」や「行きます」を「すけな」「いけます」と書いてはいなかった。志村(2014)のカタカナ語誤表記の変化を縦断的に追った研究では、学習者がその語との関係が強いかどうかを表記の習得に影響を与えると考えている。本調査で収集した誤表記は、学習者が習ったばかりの語の表記も含まれているため、その単語の音を曖昧に覚えていた可能性も考えられる。一方、

本橋(2012、2013)が指摘しているように、学習者の表記と音の知覚に関係があると考え、初級学習者にとって同じ行内・列内の音の弁別は特殊拍などと同様に難しく、それが誤表記に現れているということが考えられる。また、姜(2006)が指摘しているように、学習者の母語の干渉が音の知覚に影響していることを考えると、母語別に苦手とするものと母語に限らず多くの学習者が苦手とするものがあると予測される。本調査では対象者の母語がさまざまであり母語別に分析はしなかったが今後の課題としたい。しかし、分類別に人数を見ると、長音の有無、清濁半濁音の弁別、母音の弁別は多くの初級学習者が聞き分けられず、表記を誤っている可能性が考えられる。本調査では、教室外での宿題もデータとしているため、語彙表を見て書き写す際に形が似ていたために間違えたのか、覚える際に音を誤って認識したために書き誤ったのかについては定かではなく、現れた誤表記からの推測である。本調査では学習者が当時どのように発音していたか、音の聞き分けができていたかどうか調査できていないため、要因については条件を統制した調査を行い、今後検討していきたい。

5.2. 拗音に関する誤表記

もう一つ音韻的な要因が考えられる誤表記として拗音について考えたい。拗音は2つの平仮名を使うが一拍であり、また書くときは右側のヤ行を小文字にする必要があるなど、音の習得上も表記上も難しいと予測されるが、本調査の結果、長音と直音間での誤表記は表4にあるように11件(7名)であり、少なかった。だが、誤表記を単語単位で見ると、拗音が含まれている単語に誤表記が多かった。そのため、拗音の表記自体が誤表記である場合と誤表記の前後に拗音がある場合の件数を集計した。例えば、「りょうがくせい(りゅうがくせい:留学生)」は「異母音ペア」と分類されたものであるが、該当箇所は拗音である。あるいは、「としょうかん(としょかん:図書館)」は「拍」の「長音う」に分類されているが、拗音が隣接している。このような誤表記を見た結果が表5である。合計167件(30.7%)となり、かなりの誤表記に拗音が関わっていることがわかる。特に「長音う」の総数162件のうち拗音が関わる語が109件あり、67.3%を占めていた。次いで、「促音」は61.9%、「異母音」は56.0%が該当し、半数以上を占めた。それに対し、拗音自体を書き誤ることは少なかった(544件中「拗音」は11件、「拗音つづり誤り」は4件)。つまり、学習者は拗音があると認識し表記できているが、拗音の母音が何であるか、拗音の前後の拍

が長音か促音かどうかであるかといった音韻的な弁別が特に難しいと考えられる。英語を母語とする初級学習者を対象とした本橋(2012、2013)で拗音と長音を含む単語に表記の誤用が多いことが指摘されているが、様々な母語の学習者がいる本調査でも同様に拗音を含む語の表記が難しいことが明らかになった。

表5 拗音自体あるいは拗音が前後にある誤表記

大分類	小分類	拗音 該当数	総数	小分類内に占める割合(%)
拍	長音う	109	162	67.3
	促音	13	21	61.9
音	異母音	28	50	56.0
	清濁半濁	16	104	15.4
	拗音	11	11	100.0
	異子音	1	22	4.5
	異母音+清濁	1	3	33.3
その他	拗音つづり誤り	4	4	100.0
	前後交替	1	4	25.0
合計		167		

5.3. 初級学習者が誤りやすい平仮名表記の要因: 形状的類似

本調査の結果、初級の誤表記に形状的類似も要因の一つであると考えられることが明らかになった。「異母音/異子音+似た形」と「似た形」を合わせると104件(19.1%)であり、約2割を占めた。代表的な組み合わせとしては、「異母音+似た形」では「る・ろ」「ま・も」「あ・お」、「異子音+似た形」では「ね・れ」であった。これらは音韻的にも形状的にも似ているため、弁別に二重の負荷がかかっていると思われる。「似た形」には特徴的な組み合わせは見られなかったが、同じ学習者が異なる単語で複数回誤っている場合があった。音韻的な要因と違い、形状的な類似の弁別については個人差があるか、あるいは音韻的な要因に比べて習得が速く、本調査の対象となった初級の中期の段階ではある程度弁別できるようになってきた可能性が考えられる。初級初期の誤表記との違いについては今後検討したい。

5.4. 初級学習者の誤表記パターンの全体像と教育的示唆

RQ1、2を明らかにするため、音韻的類似性と形状的類似性から分類した結果、音韻的類似性には拍と単音が要因となる場合があるとわかった。形状的に似たものもあった。また、音と形状の両方が絡む複合的な要因が考えられる場合も少なくなかった。

ここでは、推測される要因をもとにその全体像を明らかにし、指導上の示唆を考えたい。これまで整理した結果から初級学習者の誤表記のパターンは図1のようになると考えられる。まず、初級学習者の誤表記には音の類似に起因する場合と、形の類似に起因する場合と、その両方が関わる場合に大きく分けられる。音の類似はさらに拍の問題か単音の問題かに分かれ、それが「長音」「促音」などに細分化されると考えられる。音と形の両方が類似している場合は、その音が異母音ペアか異子音ペアに分かれる。最後に形が似ているが音は似ていないペア間での誤表記がある。以上の各パターンを図1では誤表記の全体数に占める割合によって大きさを変え、起こりやすさを表した。この他、図1には含まれていないが、拍の約半数と単音の約3割は拗音の存在が影響していた。

この図1をもとに教育的示唆を考えたい。まず音に関する誤表記には音の知覚または発音で学習者がつまずいている可能性が考えられることから、学習者の発音とともに指導・確認することが有効だと考える。音に関する誤表記は多くの学習者に見られたことから、クラス内の活動としてディクテーションなどで知覚の確認をしながら指導する方法も考えられる。一方、形の類似による誤表記に関しては、本調査のような初級中期では個人差が大きくなっていると考えられるため、個別指導に向いていると思われる。文字の画ないし二画の違いで書き誤っている場合は、2つ並べて違いを確認したり、書き比べたりすることで意識すべき部分に気付く指導を行いたい。本調査で収集された「似た形」ペアには、川上・辻(2012)が日本母語話者を対象に行った「ひらがな文字の形態的類似性評定調査」の結果で、評定値最大5のうち半分の2.5以下がついているペアがあった。「し・と」(評定値2.13)、「ち・を」(2.16)、「そ・る」(2.20)、「こ・て」(2.29)、「ま・も」(2.60)などは母語話者には似ていると思いきい組み合わせだと考えられ、見逃さないようにしたい。次に注意したいのは音と形の両方が類似している場合である。例えば、「あそぶ」を「おそぶ」と書いた場合に「あ」と「お」の形の違いを説明しても、学習者が「あ・お」の音の区別ができていないことが理由であれば、ポイントのずれた指導になってし

まうだろう。両可能性を考え、どちらでつまづいているのかを探り、それに合わせた練習が役に立つと思われる。単語単位で考えると、拗音を含む単語を提示する際には、拗音の前後の拍が多く学習者にとって捉えにくいことを念頭に置きながら行いたい。

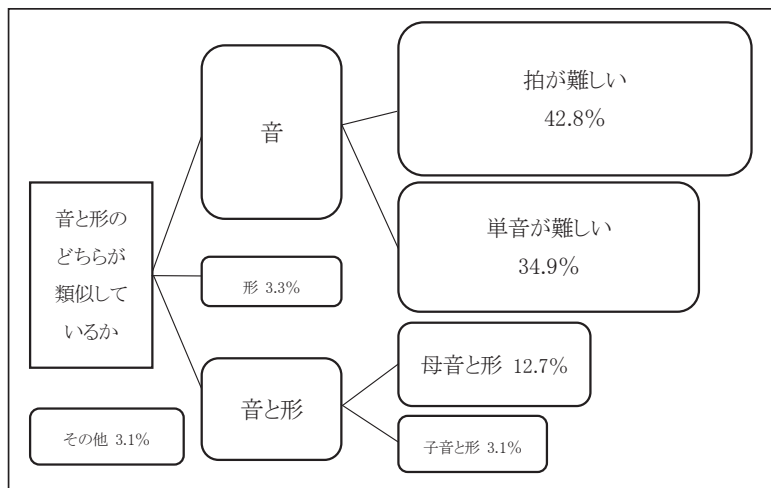


図1 初級学習者の平仮名誤表記の要因

6. まとめと今後の課題

本調査では、初級学習者の表記の指導や学習に生かすため、誤表記を広く収集し、どのようなパターンがあるかを明らかにすべく探索的に分類を行った。学習者 22 名から約 6 か月の間に収集した 544 件の誤表記を音韻面と形状面の類似という観点で分類をした。その結果、音韻面については従来調査されてきた長音と清濁音のほか、母音か子音のどちらか一方を誤った「異母音・異子音ペア」の文字間での誤表記も多いことが新たに明らかになった。また、音韻的な要因のみではなく、形状面で類似した文字間での誤表記もあり、さらに音も形も類似しているペア間での誤表記も合わせると見逃せない要因であることがわかった。大きなパターンとしては、音の類似、形の類似、音と形両方の類似が要因と思われる3つに分けられた。最も多かった誤表記は音の類似によるものであるが、音と形の両方

が類似しているパターンも多かった。音の類似に関しては、長音の有無、清濁半濁音、母音の弁別に関する誤表記が多かった。似た形に突出して多い組み合わせはなかったが、形と音が似ている「る・ろ」「ま・も」は半数前後の学習者が一度は書き誤っていた。拗音と直音が混同することは少なかったが、拗音を含む単語では拍や拗音の母音を誤ることがわかった。

日本語の文字の音と形から考えると、学習初期の段階では音と形それぞれの弁別が難しく、両者が難しい場合もあり、学習初期では学習者本人たちも何が難しいのかがわからない状態であることもあるだろう。教育への示唆としては、予測される誤表記のパターンに合わせて音と形、またはその両者のいずれかに注意を払うかを学習者に示しながら練習することが有効だろう。また、誤表記へのフィードバックも音と形の両面から考えて行うことも提案したい。平仮名の書き間違いに対しては、学習者自身が「うっかりミス」と安易に捉えていることが多い。しかし、平仮名の習得はその後の学習にも影響があり、またパソコンなどの入力にも影響があることを学習者に伝えながら、注意を向けるよう促すことが重要だと思われる。

今後の課題としては、母語の影響を検討し、より効率的な指導・学習方法、習得の診断方法を考えたい。音声の知覚や発音に母語の影響は大きいと考えられ、母語によって頻出する誤表記があれば早めに対応ができるのではないかと考える。また、今回は初級中期の学習者を対象としたが、その前後のレベルも対象にした調査を行い、学習が進むにつれて消える誤表記と消えにくい誤表記があるのかについて考えたい。

(国際大学)

参考文献

- 川上正浩・辻弘美(2012)。「ひらがな文字の形態的類似性評定調査」、『読書科学』54(3-4), 80-88.
- 姜枝延(2006)。「韓国人学習者の日本語の文字表記に見られる音声項目の誤用—長母音を中心に—」、『大学院論文集』3, 杏林大学大学院交際協力研究, 23-34.
- 志村順子(2014)。「中国語を母語とするJSL 学習者のカタカナ語表記習得過程に関する縦断的研究」、『言語と文明』12, 51-68.
- 富田彩月(2015)。「日本語学習者の外来語の誤表記に関する一考察」、『言語科学研究: 神田外語大学大学院紀要』21, 101-110.
- 畑ゆかり・山下直子(2010)。「語彙指導を目指したカタカナ語の誤用に関する分析—留

- 学生に対するディクテーション調査から—』、『香川大学教育実践総合研究』20, 25-32.
- 古田梨乃・三和秀平・樋渡康敬・橋本洋輔(2019).「宿題に意味はあるか-日本語ゼロ初級クラスの行動・成績データ分析より-」,『2019年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 203-207.
- 松本-スタート洋子(2003).「日本語学習者によるワープロ文書の誤用漢字は「同音漢字の誤変換」なのか—非漢字圏日本語学習者の誤用表記分析—」,『日本語教育』118, 17-26.
- 本橋美樹(2012).「日本語学習者による文字表記の誤用と音声知覚の関連性」,『関西外国語大学留学生別科日本語養育論集』22, 53-62.
- 本橋美樹(2013).「文字表記と音声知覚の関連性:表記と聴取データの比較から」,『関西外国語大学留学生別科日本語養育論集』23, 95-108.

Misspelling Patterns in Hiragana Among Beginner Learners of Japanese: Categorizing from the aspects of sound and shape

Sayaka KURASHINA

The aim of this study is to explore what patterns exist in the Japanese character hiragana misspellings of beginner-level learners of the Japanese language. Although there have been many studies on the misspellings of words written in katakana, there have only been a few conducted on those of hiragana. Furthermore, a basis for this study arises from the realization that misspellings of words written in hiragana is a salient characteristic of beginner-level learners.

This study collected a wide range of hiragana misspellings from 22 beginner-level learners over the course of approximately 6 months. The misspellings were compiled from homework assignments, quizzes, and exams. A total of 544 errors were collected and initially classified by similarity of sound.

The results revealed that the patterns of misspellings were divided into three main categories: similarity of sound, similarity of hiragana shape, and similarity of both sound and shape. The most common misspellings were caused by similarity of sound and appeared in 423 of the 544 cases. Similarity of both sound and shape accounted for 86 of the 544 cases. Similarity of sound was divided into two categories: mistaken mora and mistaken consonant or vowel. Among these, the most frequent errors were due to mistakenly adding or dropping long vowels and mixing voiced and voiceless consonants. In addition, a pattern of mistaking vowels (e.g. き/ki/ is written wrongly as け/ke/) and a pattern of mistaking consonants (e.g. す/su/ is written wrongly as つ/tsu/) were observed. Apart from phonological reasons for spelling errors, similarities in character shape is also believed to be a factor for spelling errors. Misspellings were also found between pairs of letters that were similar in both sound and shape. In particular, about half of the learners had spelling errors between ろ/ru/ and れ/ro/ and ま/ma/ and も/mo/.

(International University of Japan)

日本国内で多様な学習者に教える非母語話者日本語教師の 長所と短所についての認知 —一人の教師への長期的調査による質的研究—

高橋 雅子

1. はじめに

日本国内の日本語教育現場では母語話者日本語教師 (Native Teacher, 以下 NT) が多数派で、非母語話者日本語教師 (Non-Native Teacher, 以下 NNT) はまだ少数派であると先行研究で述べられている(石井 1996, 野々口 2007, 黄・胡 2014)。しかし、日本の国際化につれて教師の多様性が進み NNT の数も増えていくであろう。その一方で、日本国内で教える NNT が自身の長所や短所についてどう認識し、それを授業でどのように活かしているのか、NNT の認知についてはまだ明らかになっていない点がある。

Borg(2003)によると言語教師認知とは「教師が考え、知り、信じていること、そしてこれらの心的構想概念と語学の授業で実践していることとの関係(執筆者訳)」である。さらに、笹島・ボーク(2009)では、言語教師認知を研究することは、学習者中心、コミュニケーション重視の言語教育の方向性を考えるうえで重要な要素となっていると述べている。

本研究は日本国内で日本語を教える NNT を対象に調査した。海外で教える NNT との違いとして、国内で教える NNT は担当するクラスの日本語学習者(以下、学習者)に対して母語が使用できないという環境要因がある。授業で教師が母語を使用できるかどうかにより、日本国内と海外では NNT の長所として引き出されるものが異なると考えられる。

2. 先行研究

2.1 非母語話者日本語教師の長所と短所についての先行研究

阿部・横山(1991)では、海外で日本語を教える NNT の利点を積極的に取り入れた教授法を展開することを目的に、海外で日本語を教える NT と NNT を対象に調査を実施した。NNT46 名にインタビュー調査、NT43 名に質問紙調査

を行い、NNT と NT それぞれの長所と短所を質問した。回答として一番多くあげられた項目と回答の割合は以下のとおりである。

- ・ NNT の長所は学習者の母語ができることである(NNT80%、NT76%)。
- ・ NT の長所は日本語の母語話者であることである(NNT89%、NT74%)。
- ・ NNT の短所は日本語力の不足していることである(NNT46%、NT63%)。
- ・ NT の短所は学習者の母語ができないことである(NNT50%、NT44%)

この調査の結果として、海外で働く日本語教師は、目標言語や母語といった使用言語に目が向けられやすいことが明らかになった。さらに、阿部・横山(1991)では、調査の回答から NNT の長所を次の3つに整理した。

①学習者と母語を共有していること

「母語による説明ができる」「母語と日本語を比較対照して分析することができる」など。

②学習者と文化背景を共有していること

「学習者のものの考え方がわかる」「興味、関心の対象がわかる」「学習方法(学習のスタイル)がわかる」「学習者の相談役に適している」など。

③学習者としての経験があること

「学習上の困難点がわかり、克服の方法を伝授できる」「学習時の心理的な側面について理解している」「学習者の目標となる、学習者への動機づけ」など。

阿部・横山(1991)は、調査において NNT の利点についての回答が「①学習者と母語を共有」に集中していること、NNT 自身が「②学習者と文化背景を共有」「③学習者としての経験がある」をあまり認知していないことを指摘した。そして、②と③の利点を教授活動に十分に活かす必要性を述べた。

横田(2013)では、日本国内の大学で中国人 NNT の日本語の授業を受講する中国人留学生 148 名に対して質問紙調査を行った。質問紙は、「日本で NNT の授業を受けたいか」について「はい・いいえ」で回答する選択形式の項目、「はい・いいえ」の回答理由や「NNT の利点」について自由記述で回答する項目等がある。調査の結果、日本で NNT の授業を受けることについて、53%の学習者は母語による説明を受けられるという理由で肯定的に捉えている。一方で、47%の学習者が「日本語らしさ」と「留学の意味」を重視することから NNT の授業を受講したくないと回答した。また、日本で中国人 NNT の授業を受けたい理由については「母語を媒介として直接指導ができる」という回答が最も多く、次いで

「学習者の母語・価値観などを分かった上で指導できる」が回答としてあげられている。横田(2013)では、NTのほうがNNTよりも言語能力や言語運用に関しては優位であるという考えが学習者にあり、日本で学ぶ中国人留学生にとって、母語による指導ができ、同じ文化背景があることが中国人NNTの良い点だと述べている。日本国内の日本語教育現場において調査した横田(2013)では、学習者のNNTに対する評価が、上述の阿部・横山(1991)のNNTの長所である①「母語を共有」、②「文化背景を共有」を強く反映した結果となっていた。

2.2 言語教師認知についての枠組み

笹島・ボーク(2009)は、NNTに限らず、言語教師の認知に関する200本以上の研究を概観し、その結果を「言語教師認知の要素とプロセス」という図で表した。図1は笹島・ボーク(2009:182)記載の図から周辺説明を除き、図式の中心的要素だけを取り出したものである。図1の「言語教師の認知」とは「ビリーフ」「知識」「理論」「態度」「思い込み」「メタファー」「概念」「原理」「思考」「意思決定」のことを指す。「学校」とは教師になる前に実際に経験した学習者としての経験のことであり、「教職専門研修」とは教員養成課程や現職教員研修を指す。「文脈要因」とは学習環境や学習者数、教育機関の方針などを指している。「学校」から出ている2本の矢印は、学習者としての経験が「教職専門研修」と「言語教師認知」に影響を与えていることを表している。「教職員専門研修」と「言語教師認知」の間にある両方向の矢印は、「教職専門研修」と「言語教師認知」が相互に影響を与え合っていることを示している。「文脈要因」は、学習者の背景や特徴、コースの期間や授業時間、使用する教科書、教室の環境など、多様な要因を指している。「授業実践」は教室における教師の実践内容を指している。授業の周辺と内で文脈は認知と実践の仲介をするため、「授業実践」は「文脈要因」に含まれている。「言語教師認知」と「授業実践」の間にある両方向の矢印は相互に影響を与え合っていることを表している。

本研究はNNTが何を考え、自身の長所や短所についてどう認識し、何に影響を受けて授業実践を行っているかを明らかにする。NNTの認知について解釈するために、図1「言語教師認知の要素とプロセス(笹島・ボーク 2009)」を使用する。

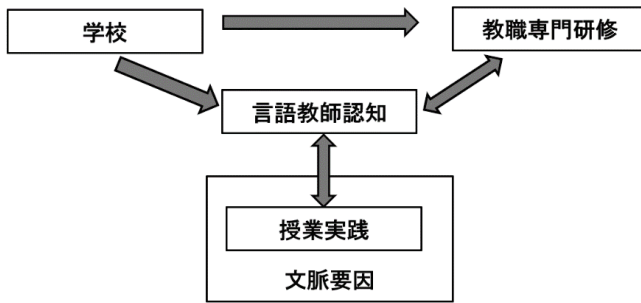


図1 言語教師認知の要素とプロセス
(笹島・ボーク,2009:182)をもとに作成

3. 研究課題

日本国内で日本語を教える際に学習者の母語が多様な場合、NNT は阿部・横山(1991)であげられた NNT の長所「①学習者と母語を共有」「②学習者と文化背景を共有」は活用できない。そのため、NNT は「③学習者としての経験」に目が向き、それが長所であると認識するであろうと考えられる。

一方、NNT の短所は阿部・横山(1991)で言及されているように「日本語能力の不足」と捉えていると仮説を立てる。教師は授業実践の際に大なり小なり自身の短所を認識し、何かしらの問題にぶつかる。日本国内で多様な学習者に教える NNT は自身の短所をどのように乗り越えたのであろうか。

本研究の調査の前に、NNT12 名にインタビュー調査を実施した。インタビューでは、自身が思う NNT の長所と短所について質問した。その結果、先行研究である阿部・横山(1992)の調査結果のとおり、NNT の長所は学習者としての経験があること、短所は日本語能力の不足、特に発音に関することが挙げられた。

インタビュー調査の結果を踏まえ、本研究では以下の2つの課題を立てた。

課題 1: 本研究の調査協力者である非母語話者日本語教師は、NNT の短所をどう克服し、長所をどう教室活動に活かしているのか。

課題 2: 本研究の調査協力者である非母語話者日本語教師は、何に影響を受けて何を考えて授業実践を行っているのか。

4. 調査対象者および調査方法

笹島・ボーグ(2009:181)では、言語教師認知の先行研究を概観し、言語教師認知の研究方法を大きく以下の4つに分類した。

(1)観察:授業観察による調査など、(2)自己申告:質問紙調査など、(3)口頭記録:インタビュー調査など、(4)反省手記:授業報告書をデータとした調査など

笹島・ボーグ(2009)は、これらの調査手法を単独で用いるばかりでなく、複数の手法を組み合わせることで「言語教師認知」の変容のプロセスを捉えることができると述べている。NNT に関する先行研究の多くは、「(2)自己申告」の質問紙による調査と、「(3)口頭記録」のインタビューによる調査を使用していた。NNT の認知を明らかにするためには、一度だけの質問紙調査やインタビュー調査など単独の研究手法を取るのではなく、複数回の授業観察や授業の録音・録画など授業実践に関わる直接的データと、フォローアップ・インタビューなどによる NNT のメタ的認知のデータを照合して、言語教師認知をより精緻に解明していく必要があるだろう。

そこで本研究では、授業観察とインタビューの手法を組み合わせ、一人の NNT(以下、A 氏)に焦点を当てて長期的に調査することで、その NNT が具体的に何を考え、自分の長所や短所についてどう認識し、何に影響を受けて授業実践を行っているかを明らかにする。

調査対象の NNT である A 氏は 40 代女性で、モンゴル出身、母語はモンゴル語と中国語である。日本語は中国の民間日本語学校で 2 年間学んだ。日本滞在歴は調査時で 20 年である。日本語教師歴は日本の大学で非常勤講師として 6 年ある。日本語教育に関する学習歴は、日本の大学で日本語教師養成課程を副専攻で学び、日本の大学院で日本語教育に関連する分野で修士号と博士号を取得した。現在は日本語を教えながら、某研究プロジェクトチームの一員として読解における語彙の理解について研究をしている。

授業観察は、A 氏が担当する大学の留学生対象の日本語クラスで行った。2019 年度前期と後期の学期開始時、学期半ば、学期終了時の各 3 回、計 6 回授業観察を行った。1 回の授業は 100 分である。授業観察の際は、調査協力者の同意を得たうえでビデオカメラによる録画と IC レコーダーによる録音を行い、筆者による観察ノートで記録を取った。

授業観察を行った当日に A 氏へのインタビュー調査を実施した。インタビュ

ーは半構造化の形式で毎回 1 時間程度行った。インタビューは IC レコーダーで録音した。授業を「説明」「練習」「発表」などの授業活動の種類で区切り、インタビューでそれぞれの授業活動について次のような質問をした。

質問項目：

- ・ その活動をする時に何を考えていたか。
- ・ 学習者の反応を見てどう思ったか。
- ・ その活動はうまくいったと思うか、その理由は何だと思うか。
- ・ どうしてその活動を行ったのか。
- ・ その活動を始めたきっかけ、など。

A 氏が担当している学習者は表 1 のとおりである。

表 1 A 氏が担当している学習者

調査時期	人数	出身 ()内は人数
2019 年度 前期	16	アメリカ (5)、ロシア (2)、中国 (2)、フランス、リアニア、ベルギー、イギリス、メキシコ、タイ、イタリア
2019 年度 後期	5	イギリス、オーストラリア、スペイン、ロシア、バングラデシュ

観察をした日本語クラスの授業の主な流れは表 2 のとおりである。このクラスは、漢字を中心に学習するクラス¹であり、他に読解、会話、聴解などもその日の授業内容に応じて扱う。授業時間は1コマ 100 分である。

表 2 観察をした授業の主な流れ

	流れ	内容
1	漢字クイズ	前回の授業で学習した漢字の読みと書きの問題を学生が

¹ 「1. はじめに」でも述べたように、日本国内で日本語を教えている NNT の数はまだ少ない。本調査では 15 名の NNT に授業観察を依頼したが、承諾が得られたのは A 氏のみであった。A 氏が所属機関で担当している授業は、本調査で対象としたこの漢字を中心に学習するクラスのみであるので、このクラスを調査対象とした。

		各自で解く。
2	漢字を読む ペアワーク	前回の授業で学習した漢字語彙を使用した短文が載っているシートを各学生に配布する。ペアになり、一人が音読をし、もう一人が漢字の読み方の正誤を確認する。別のシートを使用し、読みと確認の役割を交替する。
3	QAをする ・ペアワーク ・全体	①本日、学習する漢字語彙を使用した質問文が書いてあるシートを各学生に配布する。ペアになりQAをする。 ②ペアでのQAが終わった後、学生から教師にシートの語彙を変えて質問をする。
4	漢字の導入	①本日の学習する漢字語彙をカードで示し、教師は学生とやり取りをしながら読み方を導入する。 ②教師が板書で書き方を導入する。 ③漢字を使用した語彙、その語彙の反対語、類義語、共起関係、例文などを学生とやり取りをしながら説明する。 ④学生は自分の好きなツール(ノート、iPad、ミニ・ホワイトボードなど)で漢字を書く練習をする。
5	振り返り 「今日のベスト漢字」	学生は本日学習した漢字語彙の中から自分の好きなものを一つ選んで指定のシートに記入。その語彙を選んだ理由もシートに書く。
6	活動	本日学習した漢字語彙に関連した活動(読解、聴解、会話など)。

本研究の分析手順は以下のとおりである。

- ① 6回のインタビューのデータを全て文字化。
- ② 上記①から図1「言語教師認知の要素とプロセス」にある「学校」「教職専門研修」「文脈要因」「授業実践」に当てはまるものを抜き出す。
- ③ 観察した6回分の授業の中から②に該当するNNT・A氏の行動・発話・教室活動を抜き出す。
- ④ 上記②と③のデータをコード化し、カテゴリーに分類する。コード化は佐藤(2008)の「オープン・コーディング」で行った。オープン・コーディングとは定性的・帰納的なコーディングの一つであり、データの内容に即しながらその内容を要約した小見出しを付ける作業である(佐藤 2008)。ここでは、②のインタビ

ューデータと③の授業観察データの内容を要約した短い言葉(コード)を付していく。その後、コード化したものを似ている内容ごとにまとめて、カテゴリ化する。

- ⑤ 上記④の結果を図1「言語教師認知の要素とプロセス」中の要素に当てはめる。
- ⑥ 上記⑤で出てきた要素は、A氏の言語教師認知に影響を与えているのか、もしくは相互に影響を与え合っているのかを図1をもとに考察する。図1の要素から出ている矢印の方向によって、A氏の認知はどのようにどのように変化したのか、その変化のプロセスを解釈する。

分析は、インタビュー調査の内容を軸に、その資料として事実を示すために授業観察データと授業記録を用いることとする。インタビューで抽出された「学校」「教職専門研修」「文脈要因」「授業実践」が、授業でどのように表れているかという視点で分析する。

なお、「授業実践」は「文脈要因」に含まれていることを「2.2 言語教師認知についての枠組み」で述べた。分析において、授業時間内の教室の中での出来事は「授業実践」とし、「授業実践」に関連する要因、例えば学習者の背景や特徴などは「文脈要因」とした。

5. 分析結果

5.1 コード化の分析結果

分析手順④でインタビューデータと授業観察データをコード化した結果、コードの数として、図1の要素のうち「学校」が14個、「教職専門研修」が11個、「文脈要因」「授業実践」が57個得られた。それらを7つのカテゴリに分類した。7つのカテゴリは以下のとおりである。

- ・学生への共感、・学生への対応、・指導の方針、・授業の方法、
- ・自身のこと、・質問への対応、・学生の反応

インタビューデータと授業観察データから得たカテゴリのそれぞれのコードを表3で示す。

表3 インタビューデータと授業観察データから得たカテゴリーとコード

言語教師認知の要素とプロセス:学校	
カテゴリー	コード ※()は複数出現した場合の回数
学生への共感	自身の学習者としての経験から来る学生への共感(2)
学生への対応	学生のことを褒めること
指導の方針	自分の経験からできた教育観(8)
授業の方法	自分の経験をもとにした教え方(2)
自身のこと	学習者としての経験が役に立ったこと
言語教師認知の要素とプロセス:教職専門研修	
カテゴリー	コード
質問への対応	質問には研究成果を応用(3)
指導の方針	自分の研究がもともになった教育観(2)
授業の方法	自分の研究をもとにした教え方(2)
自身のこと	教えることと研究の関係(2)、将来目指す教師像、博士号を持っている強み
言語教師認知の要素とプロセス:文脈要因、授業実践	
カテゴリー	コード
学生の反応	授業の方法と学生の反応(3)、学生の反応が悪いことへの不安(2)、学生の授業評価で嬉しかったこと、学生が作成したもの、成績に反映される学生の反応、テスト結果に対しての学生の反応への不安
学生への共感	学生と同じ外国人として感じること
学生への対応	学生のことを気遣うこと
質問への対応	質問へ対応方法・クラスでの共有化、質問に対して上手くいったこと・失敗したこと
指導の方針	学生にこうなってほしいという考え(10)、自分の目指す教室の雰囲気
授業の方法	学生にこうなってほしいという考えをもとにした教え方(6)、自分の目指す教え方(3)、学生の反応を見る授業方法(2)、自分の教え方に学生が慣れてきたこと(2)、レベル差への対応の難しさ(2)、自分で考えた授業の方法、外国人だから

	こそ気が付いた日本のすばらしさを取り入れた授業、学生の反応を見て試行錯誤でできた授業方法、学生の反応からできた評価方法、授業中でもわからないことはその場で調べること、毎回の試行錯誤でできた授業方法、
自身のこと	NNT であることへの不安(5)、NNT であることへの強み、自分の教え方の不安、漢字圏出身の良い点・悪い点、新人のときの不安から現在の余裕への変化、現在の余裕、自分の教え方の自信、学生に見せたい姿

分析手順④で得られた表 3 の具体的な内容の一例を表 4 で示す。表 4 は、カテゴリー「指導の方針」のコード「学生にこうなってほしいという考え」と「自分の研究がもとになった教育観」に該当する、主なインタビュー内容と授業観察データの内容(行動・発話・教室活動)、それに対応する図 1 の「言語教師認知の要素とプロセス(学校、教職専門研修、文脈要因、授業実践)」の中の要素である。

表 4 カテゴリー「指導の方針」の内容の一部の例

コード	主なインタビュー内容	主な授業観察データ 行動・発話・教室活動	言語教師認知の要素
学生にこうなってほしいという考え	漢字テストが終わったら、すぐに教科書を見て答えを自分で確認してほしい。こういうことが自律学習につながると思う。	【毎回の授業】漢字クイズ: テストが終わった後、学生自身ですぐに答えを確認するように指示。	授業実践
	漢字の読みと確認をペアワークでする活動は自己モニターを身につけるため。	【毎回の授業】漢字の復習でのペアワーク: 前回の授業で学習した漢字語彙を使用した短文が載っているシートを各学生に配布する。ペアになり、一人が音	授業実践

		読をし、もう一人が漢字の読み方の正誤を確認する。別のシートを使用し、読みと確認の役割を交替する。	
	学生は教室の外で日本語を使用しない。せっかく日本に留学しているのに自分の国の教室で勉強するのと同じ。だから、授業ではたくさん話してもらおうようにしている。	【4 回目の授業観察】聴解活動:聴解で出てきたテーマで学生同士でインタビュー活動をする。	授業実践
自分の研究がも とになった教育 観	現在の研究内容(語彙の理解)を授業に活かしている。授業で動詞を教えるときは基本義を教えるなど。	【2 回目の授業観察】漢字の導入:学生「破れると折れるの違いは何ですか」。A 氏は紙を破る動作とペンを折るふりをする。	教職専門研修
	研究をやり始めて教え方が変わってきた。現在参加している研究プロジェクトが語彙の推測で、それと関連付けて授業で教えている。学生が自分で語彙の意味を推測できると学習力が上がる。	【3 回目の授業観察】漢字の導入:「駐輪禁止」の文字とマークをスクリーンに映す。A 氏「クイズです。これは何でしょう」。学生「ノー・パーキング?」「車、だめです」など発言。A 氏「『駐』はパーキングする。『輪』は車がありますね。これは自転車のことです」。学生「自転車を止めてはいけません」。	教職専門研修

5.2. 考察

5.2.1 NNT・A 氏の認知の要素「学校」

A 氏は自身が日本語の学習者だった経験(学校)から今、自分が教えている学生への共感を持っている。自身が日本語を学習した中国では勉強はできて当たり前のことなので、学生時代にあまり教師から褒められなかった。自分が教師になってからは学生への対応として褒めることを心がけている。これは日本語、特に漢字は時間をかけて真剣に勉強しないと習得できないことを自身が経験していたからである。

A 氏は漢字の指導の方針として、漢字を単体で教えるのではなく、語彙や文レベルで教えるようにしている。また、共起関係、類義語、反対語も併せて教えている。これは自身が学習者だった時、その漢字を使用する語彙や場面まで教えてもらうことがなく、作文を書くときに単語の使い方がわからずに苦労した経験があったからである。

A 氏の他の指導の方針として、漢字の授業であっても四技能の全てを使っており、特に学習者に授業中にたくさん話してほしいと考えている。これは、A 氏が日本に来て日本の大学で学んでいた時に、教室の外で日本語に触れる機会があまりなかったからである。また、中国の日本語の授業では暗唱をたくさんするが、暗唱で覚えた日本語は、来日後の実際の日本語使用ではあまり役に立たないと感じたからである。自分の日本語が日本人に通じなく自然な会話ができなかったことがとても悔しかったと振り返っている。

また、A 氏は中国で日本語を学んだときに、ペアワークをあまりせず日本語を話す機会を持てなかった。その経験から A 氏は授業ではペアワークを積極的に取り入れている。

5.2.2 NNT・A 氏の認知の要素「教職専門研修」

A 氏は学生から質問が来たときは、大学院や現在の研究プロジェクトでの研究成果を活用している。学生からの質問に対して、コーパスのようにたくさん例文を出して理解をさせたり、学生に語彙の意味を推測させたりしている。

教えるときも研究の成果を授業に活かしている。例えば、動詞を教えるときは

基本義を把握させるなどである。A氏は現在の研究プロジェクトをやり始めてから教え方が変わってきたと述べている。A氏は現在、研究プロジェクトとして読解での語彙の意味の推測を研究している。語彙の意味が推測できると学習力が上がることがわかったので、この研究の成果を授業に積極的に取り入れている。

A氏は研究しながら教える教師を目指している。教え始めて3年目までは教えることで精いっぱいであったが、3年を過ぎると教えることに慣れて余裕が出てきた。すると、今の教え方や教材で物足りなさを感じ始め、根本的な理論を求めるようになった。そして、研究をした方が理論に基づいた教え方ができると考えるようになった。A氏が何のために研究をしているかという点と日本語教育の現場への示唆のためである。教育現場にいないと研究結果を日本語教育に示唆することができないと考えている。また、研究と教えることを両立して続けることで、学生にとって「このように勉強すれば先生のようにになれる」という日本語学習の先輩のようなロールモデルの存在になることを目指している。

A氏は博士号を持っていることはNNTにとって強みになると考えている。それは、NTであれば修士号だけでも就職はできる機会があるが、NNTにとっては博士号を持っていることや研究業績があることが就職のときのプラスアルファの強みになると考えているからである。

5.2.3 NNT・A氏の認知の要素「文脈要因」「授業実践」

A氏は授業中に学生の表情やうなずき、発話などの反応を注意深く見ている。また、授業中の学生の様子を見て、学生が疲れていないか、集中できているかと声をかけるようにしている。教えているときに学生の反応が少なかったり学生がわからない素振りを見せたりすると、自分の教え方が悪かったのではないかと焦ったり落ち込んだりしたそうである。

A氏は一方通行にならないように漢字の説明であっても聴解活動であっても学生とやり取りをしながら授業を進めている。学生は教室の外であまり日本語を使用しない。せっかく日本に留学しているのに自分の国の教室で勉強するのと同じ状況になってしまう。だから、自分の授業では学生にたくさん日本語を話してもらうようにしている。

漢字を教えるときは単漢字だけを教えるのではなく、漢字を媒介にして語彙を広げる、漢字語彙の使い方を覚えるように指導している。漢字が街中でどのよう

に使用されているか、教室のスクリーンに漢字語彙の掲示板の写真を映したり YouTube で漢字の使われ方の動画を見せたりしている。学生には日本社会で自然に日本語を使えるようになってほしいと考えている。A 氏は教師歴が長くなるにつれて、学生が上のレベルのクラスに上がったときのことを考えるようになった。学生が長い文章を理解したり、学術的なことを書いたり読んだりできるように、今から授業に少しずつ学術的な内容を取り入れている。

前回の授業で学習した漢字語彙を復習する時に、ペアワークを取り入れている。漢字語を使用した短文が載っているシートを各学生に配布し、一人が音読をし、もう一人が漢字の読み方の正誤を確認する。この活動は自己モニター能力が身に付き、自律学習につながると考えている。また、ペアワークは学生が話す機会が多くなると考えている。教師が求めている以上に授業中に学生は日本語で話し、各ペアごとに工夫して自主的に学習を進めている。

漢字テストが終わったらすぐに学生に教科書を見て答えを自分で確認するようにさせている。A 氏はこのようなことが自律学習につながると考えている。また、学生にテストを返却するときに、間違いを学生自身で修正させて再提出をさせている。A 氏は教師が赤ペンで正しい漢字を書くよりも学生が自分で直す方が自己モニター能力が身につくと考えている。

A 氏は毎回の授業で「ベスト漢字」という教室活動をしている。学生がシートに今日学習した漢字の中から一つ記憶に残った漢字とその理由を書く。この活動は今日の学習漢字のまとめと振り返りのために行っている。A 氏は提出されたシートに必ずコメントを入れて返却している。学生が「ベスト漢字」を選んだ理由を読むのは本当に面白いと思っている。学期末に「ベスト漢字」をコピーしておいたシートを冊子にして学生に返却している。これは学習者が学期を通して学んだことや自分の学習の成長を可視化できるからである。毎学期、冊子を渡した時の学生の反応がとても良い。

漢字カードで漢字語を導入する、ミニホワイトボードで書く練習をする、ペアで漢字を読む活動、「ベスト漢字」などの活動は、学生の反応を見ながら日々試行錯誤しながらできた授業スタイルである。色々試してみて、学生の反応が一番良かったものを授業で行っている。

A 氏は NT ではないので、文法の正誤判断や日本事情などを自信をもって教えられないときもある。中国の漢字を板書してしまい学生から間違いだと指摘をされたこともある。その対策として授業準備はとことんするようにしている。A 氏は

NNT である自分にコンプレックや不安を感じる時もあり、学生が外国人の自分に対して満足しているかどうか気がなっている。新人教師のときは経験がないということと言い訳ができたが、経験ができてくると学生はネイティブかノンネイティブかに注目するので、日本人教師並みに自分ができているかが一番気になっている。

A 氏は教師と学生、学生同士、みんなで一緒に勉強するという雰囲気を作りたいと考えている。教え始めて1、2年目は教えることに余裕がなかった。学生から質問が来たら自分が試されているのではないかと感じて、質問が怖かった。3年目くらいで教えることについてだんだんわかってきて、緊張がなくなった。始めは日本人と同じように教えなければとプレッシャーを感じていたが、だんだん「できないことはできないし、私も日本語を勉強している学習者だから、学生と一緒に勉強しよう」という気持ちが大きくなった。以前は、わからないことがあると落ち込んで、答えられないと家で調べて次回学生に説明した。今はわからないことは授業中に「わからない」と言えるようになり、その場で学生と一緒に調べるようにしている。

5.3 NNT・A 氏の認知の要素とプロセス

分析手順⑤として、NNT・A 氏のインタビューデータと授業観察データをコード化したものを解釈し、図1の「言語教師認知の要素とプロセス」に当てはめたものが図2である。

A 氏の「学校」での「教師に褒められなかった経験」「漢字の使い方を習わずに苦労した経験」「会話力が伸びなかった経験」が「言語教師認知」に影響を与えている。その認知により、A 氏は学習者に対して「たくさん話してほしい」「日本社会の中の自然な日本語を身につけてほしい」と考え、学習者とのやり取りや学習者同士のペアワークを積極的に取り入れ、自身の学習者としての経験をもとに「授業実践」を行っている。A 氏は学習者に「自己モニター能力を付けてほしい」「自律学習ができるようになってほしい」と考えて授業を行い、学習者は A 氏の期待以上に教室活動に取り組んだ。このような学習者の反応が再び A 氏の「言語教師認知」に影響を与えたと考えられる。

A 氏の大学院での研究や現在の研究プロジェクトなどの「教職専門研修」も「言語教師認知」に影響を与えている。A 氏は「研究成果を活用」して「授業実践」を行っている。さらに日々の「授業実践」が A 氏の認知に影響を与え、「教職専門

研修」の「教えることには理論が必要という考え」や「研究の成果を教育現場に還元したいという考え」につながっている。また、「博士号を持っている」という A 氏の経歴が A 氏の強みとなり「授業実践」を支えている。

学習者の反応を見たり学習者と共に学ぶ「授業実践」「文脈要因」も「言語教師認知」に影響を与え、さらに「言語教師認知」も「授業実践」「文脈要因」に影響を与えている。

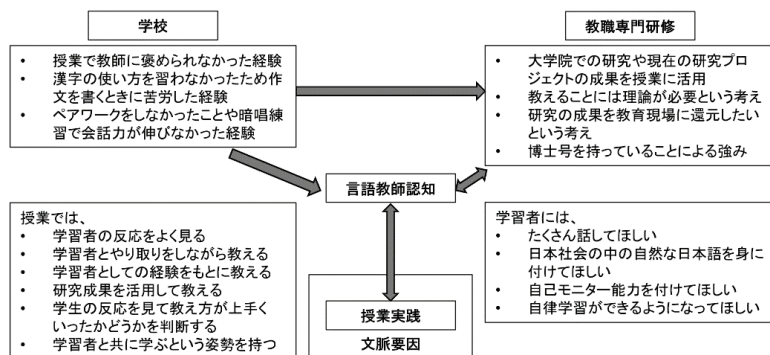


図 2 NNT・A 氏の言語教師認知の要素とプロセス

6. まとめ

本研究は、日本国内で学習者と母語・文化背景を共有しない教室環境において日本語を教えている NNT・A 氏について調査した。

A 氏は NNT であることにコンプレックや不安を感じ、学生から間違いを指摘されたり質問に上手く答えられなかったりと落ち込んだ時もあった。しかし、授業準備をしっかりと行い日々の授業改善を重ね、教師歴を積む中で余裕が出てきて、一方的に教えるのではなく学生と共に学ぶという考えに至った。博士号を取得していることや研究による理論的基盤があることも A 氏の教師としての自信を支えている要素である。

また、A 氏の授業実践は、自身の学習経験(学校)と、大学院や現在の研究プロジェクト(教職専門研修)から影響を受けている。自身の経験で困ったことや悔しかったことを授業に反映させ、さらに研究成果を活用した授業を実践している。

本研究はNNTの長所は学習者としての経験があることに目が向くと仮説を立てた。しかし、A氏は学習者としての経験だけではなく、自身の経験に研究理論や研究成果を裏打ちさせ、それを授業で実践していた。

また、海外で教えるNNTとは違い、A氏と学習者の間には母語・文化背景の共有がない。そのため、A氏が学生に対してこうなってほしいと考えていることは言語に関連した具体的なことではなく、自己モニター能力の習得や自律学習など教室の外のこと、学生の将来のことなど、抽象度が高いことに目が向けられていたことは、先行研究では言及されていない本研究で明らかになったことである。

本研究の調査対象のNNT・A氏は、博士号を取得し日本語教師歴が6年あり日本滞在歴が20年という経歴を持つNNTであった。今後はA氏のような経歴を持たないNNTを調査対象とした研究を行うことを課題としたい。大学院を修了していない、教歴や日本滞在歴の浅いNNTを調査対象にした場合、本研究の結果と違いが出るのかを調査することを今後の課題とする。

(都留文科大学)

参考文献

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- 阿部洋子, 横山紀子(1991)「海外日本語教師長期研修の課題—外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて—」, 『日本語国際センター紀要』, 1, 53-74.
- 石井恵理子(1996)「非母語話者教師の役割」『日本語学』第15巻2号, 明治書院, 87-94.
- 黄均鈞・胡芸群(2014)「日本語学校におけるノンネイティブ教師の成長を問う—3名の中国人日本語教師への事例研究から—」2014年度日本語教育学会春季大会予稿集, 357-358.
- 笹島茂, サイモン・ボーグ(2009)『言語教師認知の研究』, 開拓社
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法—原理・方法・実践—』, 新曜社
- 野々口ちとせ(2007)「非母語話者実習生の自己受容—内省モデルに基づく共生日本語実習の場合—」『共生日本語教育学』雄松堂出版, 115-126.
- 横田隆志(2013)「留学生の日本におけるノンネイティブ日本語教師に対する意識調査」, 『CAJLE Annual Conference Proceedings』, 322-331.

Cognition of strengths and weaknesses in non-native Japanese language teachers who teach learners of various origins and native languages in Japan:

A qualitative study with a long-term survey of a single teacher

Masako TAKAHASHI

According to previous research, in the field of Japanese language education in Japan, teachers who are native speakers of Japanese are the majority, and teachers who are non-native speakers of Japanese (hereinafter referred to as NNT) are the minority. However, with the internationalization of Japan, the diversification of teachers will progress, and the number of NNTs will increase. This study clarified the following two points. (1) How does the research participant (Teacher A) in this study, overcome the disadvantages of being an NNT and utilize her strengths in classroom activities? (2) What are their influences and what does she think about when she conducts classes? The research participant, Teacher A, is from Mongolia. She has six years of Japanese teaching experience. Students in Teacher A's classes are diverse in their origins and native languages, and they do not share the native language and cultural background of Teacher A. Classes were observed six times over the course of one year, and follow-up interviews were conducted after classes. The analysis was conducted using the framework of "Elements and Process of Language Teacher Cognition" by Sasajima and Borg (2009). Teacher A sometimes felt insecure and uneasy about being an NNT. However, by thoroughly preparing for class, improving the class on a daily basis, and accumulating teaching experience, she became more comfortable, and she came to the idea of learning with students rather than teaching one-sidedly. Teacher A bolstered her professional knowledge and research results with her own experience as a Japanese language learner, and used this knowledge when conducting classes. In addition, Teacher A and the learners did not share the same native language and cultural background. Therefore, what Teacher A wanted the students to do was not something specific related to language, but focused on highly abstract topics, outside the classroom and in the future of students, such as acquiring self-monitoring skills and autonomous learning.

(Tsuru University)

日本語母語話者による多義動詞の意味体系 —「する」「ある」に焦点を当てて—

林 富美子、鈴木 綾乃、麻生 迪子、森田 淳子、大神 智春

1. はじめに

日本語学習者にとって多義動詞は運用が難しい項目の1つである。多義動詞は和語動詞に多く見られ(国立国語研究所 1985)、初級で学習することも多い。しかし、初級では使用頻度の高い語義や基本的語義の学習に留まることが多い。また中級以降はどの派生義を学習するかは教科書によって異なるため、基本的語義から派生義まで系統立てて学習する機会があまりない場合が多い。しかし多義語が適切に運用できるようになるためには、当該語がどのような意味体系を持っているかなどを学習の過程で確認しておく必要がある。

その一助として、多義動詞の語義説明があり運用練習ができる教材を作成する必要があると考える。その際、語義をどのような提示順でどのように説明するかなど十分に吟味する必要がある。一般的には辞書の記述や専門家による言語学的分析に基づいて説明が加えられる場合が多いと考えられるが、特に語義の提示順は辞書や専門家によって異なる場合もある。また辞書等の語義提示順は必ずしも学習者にとって分かりやすいとは限らない(金庭他 2006)。語彙学習教材においても、語によっては日本語母語話者が考える語義体系を提示することで学習者にとっての理解がより容易になることもあるのではないか。辞書等や専門家による語義体系と母語話者が考える語義体系をバランスよく取り入れる必要があると考える。

しかし、日本語語彙学習教材の分野では、日本語母語話者が多義語の各語義をどのように位置付けているか実際に調査を行った研究及びその結果を反映させた教材はまだあまりないようである。そこで、本研究では日本語母語話者が多義動詞の各語義を実際にどのように位置付けているか明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

日本語教育における先行研究はあまり多くないが、森山(2015)は多義動詞「切る」、大神(2021)は「とる」を対象に、日本語母語話者が多義動詞の各語義を

どのように位置付けているか調査し、クラスター分析を行った。その結果、辞書の記述や研究者が位置付けた多義構造とは一致しない部分があることが明らかになった。しかし、両研究ともそれぞれ1つの動詞を分析対象とするケーススタディ的な研究に留まっていることから、更に異なる動詞でも検証する必要がある。

3. 調査方法

3.1 調査目的

先行研究からの課題をもとに、本研究では、次の課題を設定した。

多義動詞の語義について、

調査課題1: 日本語母語話者はどの語義を基本的語義と考えているか。

調査課題2: 日本語母語話者は基本的語義と周辺の語義をどう位置付けているか。

調査課題3: 辞書及び研究者による語義分析の記述と日本語母語話者が考える語義の位置付けは異なっているか。

3.2 調査対象語

日本語では和語動詞に意味拡張が多く見られることから今回は和語動詞を対象とすることにした。動詞は、日本語の学習教材で広く使用されているものを選定するため、(a) 初級レベルで導入され、(b) 日本語母語話者の使用頻度が高い動詞、という条件を設けた。(b)については、NINJAL-LWP for BCCWJ(以下NLB)で出現頻度が高い動詞を検索した。その結果、今回は、多義動詞「する」(出現頻度 601,911)と「ある」(出現頻度 479,785)を対象とすることにした。

3.3 調査の方法と対象

本研究では序列課題を用い、「する」と「ある」の各語義について、最も基本的な語義だと思うものから意味的に最も遠いと感じられる語義までを被験者に順位付けてもらった。多義語は共起語がなければ語義の特定ができないことから、各語義はコロケーションの形で提示した。順位付けに当たっては、複数の語義を同

じ順位として選択することも可とした。

次に、順位付けた語義を点数化した。例えば「する」の場合、11 の語義に分類するので(後述)、被験者が最も基本的だと順位付けた語義を 11 点、2 番目は 10 点のようにした。そして各語義間の平均点を比較した。その後森山 (2015) と大神 (2021) 同様、本研究でも、被験者による各語義の順位付けの傾向をもとに語義を分類するため、各語義を変数、回答者の点数をケースとして、クラスター分析 (ward 法、平方ユークリッド距離) を行った。

被験者は、国内の大学に在籍する日本語を母語とする大学生 40 名を対象にした。

調査は Microsoft Forms を使用した。図 1 は「する」の調査フォームの一部(回答方法の説明と語義 3 つ分のカード)である。なお、語義グループの並び順の根拠を、可能な範囲で被験者に記述してもらった。

<p>動詞「する」の意味を11のグループに分類しています。 次のA~Kの意味のグループを、「する」のより基本的な意味に近いと思うグループから順番に並べてください。 あまり深く考えなくて並べてください。また、同じ順位に複数のグループが並んでもかまいません。</p> <p>* A~Kは任意に振ったグループ番号であり、辞書に載っている基本的な意味から並んでいるわけではありません。</p> <p>注意1) まず、一番基本的だと思う意味グループを決めてください。その基本的な意味グループに対して、他のグループの意味がどのぐらい近いと感じるか、という観点で並べてください。</p> <p>注意2) 「基本的な意味」というのは、「する」の「一番中心的・典型的だと思う意味」のことです。「よく使われている意味」や「自分が普段よく使う意味」のことはありません。</p> <p>例1) 基本の意味グループ A → B → C → D → E → F → G → H → I → J → K 最も基本的な意味から離れているグループ 例2) 基本の意味グループ A・B・C → D・E → F・G・H → I → J・K 最も基本的な意味から離れているグループ</p>		
<p>A この牛乳は変な味がする。 明日のテストはいい点数が取れる気がする。 パソコンから変な音がする。 昨日から頭痛がする。 今日はいいことが起こりそうな予感がする。</p>	<p>B どろぼうのような恰好をした人が歩いている。 いつも明るい彼女が暗い表情をしている。何かあったのかな。 先生が怖い目をして見ている。 変な形をした建物があります。 彼は昔は貧乏でしたが、今はいい暮らしをしているそうです。</p>	<p>C 彼のうわさを耳にする。 本を手にする。 桜を目にする。 酒を口にする。 テストの点数を気にする。</p>

図 1 調査フォーム

4. 結果と考察

「する」と「ある」それぞれについて、調査で使用した語義の選定方法と、序列課題の分析結果、及び考察を述べる。

4.1 する

4.1.1 「する」の意味分類と分析対象

まず初めに、辞書等で「する」がどのように分類されているのかをまとめた。「する」の場合、『大辞林 第四版』(松村 2019、以下『大辞林』)、『基本動詞ハンドブック』(国立国語研究所、以下『ハンドブック』)、『日本語多義語学習辞典 動詞編』(森山 2012、以下『多義語学習辞典』)、『基礎日本語辞典』(森田 1989)、『日本語基本動詞用法辞典』(小泉他 1989)の5冊を参照した。表1はこれらの中から『大辞林』、『ハンドブック』、『多義語学習辞典』を比較してまとめたものである。

なお、「形容詞+する」(例:髪を長くする)、「副詞+する」(例:どきどきする)、ある特定の形式で使われるもの(例:彼女とすれば～、月謝は月末までにおさめるものとする)、補助動詞としての用法(例:出かけはしたが～、見聞きする)は、今回の分析では対象外とした。

表 1 「する」の語義比較

大辞林	ハンドブック	多義語学習辞典
①1 (動作性の名詞を受けて) ある動作・行為を行う。	1. 行為 2. 自分の意志に関わらない経験 5. 他者に対する行為 11. 複数人での行為	0 (中心義) 動作などを行う 派1 スポーツ/ゲームをする
	3. 生理現象 4. 怪我・病気	
①2ある一時期、ある職務・ポストにつく。	13. 職務・任務の遂行	派2 《Vている》(職業として) 職務をする
①3装身具などを身につける。	12. 密着・接触	派3 装飾品などを身につける
①4人や物がある形・色・性質である。また、人がある服装・顔の形・表情である。	16. 様相の提示 17. 属性の所有	派3a 表情・姿形・性質を持つ
②1ある人がある身分にする。あるポストにつける。あるものに育て上げる。	6. 他者の職務・役割の成立	派5a ある状態に育てる
②2ある物ある用途に使う。	7. 異なるもの・人・組織への変化	派5b ある物を別の目的に使う
②3ある物を...に変化させる。	8. 具体性の高い属性の変化	派5 別の姿、状態に変える
②4...と見なす、考える...扱いる。	10. 思考・感情・態度	派4 ある状態であると思う
②5自分で...を...と思う、感じる。		派8 (偶然・試しに・少し) 知覚する
④1決める。1...することを決意する。...することに決める。		
④2選び出して...と決める。	14. 決定	派7 心を決めて1つを選ぶ
④3それまでの動作を打ち切って新たな動作にとりかかる。		
⑥ある現象・感じが知覚されるとき、受け手の立場からではなく、そのもととなった現象を中心に表現する言い方。	15. 主体の知覚	派8a 感覚・症状などが感じられる 派8b 気持ちが湧く
⑦1ある時刻を起点にして、その時間が経過する。たつ。	19. 時間の経過	派9a 時間がかかる
⑦2買い手の立場から、その値段である。	18. 価格	派9 お金が掛かる

中心義はいずれの辞書でも、「動作・行為を行う」という語義だった。派生義に

については、各辞書によって異なる部分が見られた。『ハンドブック』では、「あくびをする」のような例が語義 3「生理現象」として、「けがをする」のような例が語義 4「怪我・病気」として立てられていた。また『多義語学習辞典』では、「耳にする」「目にする」のような例が派生義 8「偶然・試しに・少し知覚する」として立てられていた。以上の比較から、本研究では「する」の全ての語義を 11 に分類した。これを、『ハンドブック』における多義ネットワーク図に重ねて示す(図 2)。なお、「7:知覚」は、前述の通り『多義語学習辞典』のみで見られた語義だが、意味的に「9:感覚」(『ハンドブック』における語義 15「主体の知覚」と近いものと考え、「9:感覚」の下に「7:知覚」を位置付けた。

以上のような手順で語義を分類した上で、各辞書の例文と NLB における共起頻度、及び日本語能力試験の語彙レベルを考慮した上で、被験者に示すコロケーションを選んだ(表 2)。なお、調査フォームでは、表 2 のコロケーションを文の形で提示した(図 1)。

表 2 「する」の分析対象のコロケーション

語義	分析対象のコロケーション
語義0: 行為	電話をする／宿題をする／あいさつをする／手伝いをする／雑談をする
語義1: 生理現象・ 病気・けが	息をする／あくびをする／病気を／けがをする／やけどをする
語義2: 職業・役割	医者をする／相手をする／司会をする／監督をする／教師をする
語義3: 密着・接触	ネクタイをする／塩をする／手袋をする／化粧をする／首輪をする
語義4: 様子・性質	どろぼうのような格好をする／暗い表情をする／怖い目をする／変な形をする／いい暮らしをする
語義5: 変化	相手にする／医者にする／ドルにする／26度にする／氷にする
語義6: 思考・態度	楽しみにする／なかったことにする／バカにする／問題にする／頼りにする
語義7: 知覚	耳にする／手にする／目にする／口にする／気にする
語義8: 決定	どちらにする／何にする／行くことにする／ラーメンにする／14時にする
語義9: 感覚	味がする／気がする／音がする／頭痛がする／予感がする
語義10: 値段・時間	40万円もする／いくらする／1時間もする／1年もする／20分する

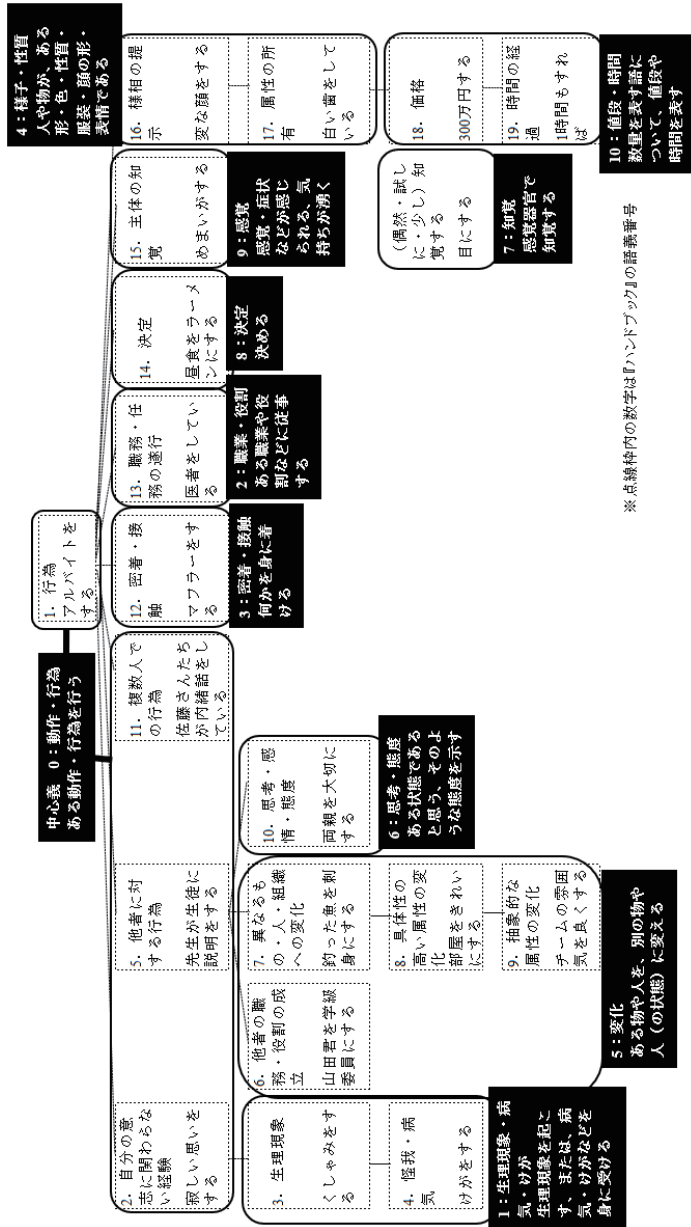


図 2 本研究における「する」の語義分類図

4.1.2 「する」の分析結果と考察

本節では、4.1.1 で述べた「する」の語義分類に従って行った分析について、結果と考察を述べていく。

表 3 日本語を母語とする大学生による「する」の語義の位置付け

語義	平均点	標準偏差	基本的語義からの距離
語義0：行為	10.58	0.96	-
語義1：生理現象・病気・けが	9.70	1.44	0.88
語義2：職業・役割	8.73	2.68	1.85
語義9：感覚	8.70	2.60	1.88
語義3：密着・接触	8.50	2.28	2.08
語義4：様子・性質	8.10	2.56	2.48
語義6：思考・態度	7.60	3.04	2.98
語義8：決定	7.60	2.81	2.98
語義5：変化	7.18	2.79	3.40
語義7：知覚	6.85	3.03	3.73
語義10：値段・時間	6.25	2.97	4.33

まず、日本語を母語とする大学生による「する」の語義の位置付けを表3に示す。3.3で述べたように、「する」の11の語義について、被験者が最も基本的だと順位付けた語義を11点、2番目は10点のように換算し、平均点と標準偏差を求めた。そして、最も基本的だとされた語義の平均点と、各語義の平均点の差を「基本的語義からの距離」とした。

表3の通り、最も平均点が高かった、つまり基本的な語義とされたのは語義0「行為」だった。この語義は、日本語を母語とする大学生にとって、「する」の語義の中で最も基本的な語義だと判断されたと言える。

平均点の高さで上位にある語義を見ると、語義1、語義2、語義3、語義4と、ヲ格を取る語義であることがわかる。ニ格を取る語義は平均点で下位に来ており、日本語を母語とする大学生にとって、基本的な語義との距離は、格が関係していると推測される。

一方、語義 9 はガ格を取るにも関わらず、語義 0 からの距離が語義 1、語義 2 に続いて近い。語義 9 では、コロケーションとして「気がする」「頭痛がする」といった 5 つを提示しているが、この中で、「気がする」については、鈴木他(2020)で日本語学習者横断コーパス(I-JAS)で日本語母語話者が産出した「する」と名詞の組み合わせを分析したところ、すべての「する」の組み合わせの中で最も多く産出が見られた項目だった。つまり、母語話者は「気がする」を高頻度で使用しており、この頻度が今回の結果にも影響していると考えられる。加えて、提示した 5 つには「頭痛がする」という、生理現象がガ格に来るものがある。語義 0 の次に平均点が高かった語義 1 には、「あくびをする」「息をする」や「病気をする」のように、「頭痛がする」と生理現象という意味が共通している共起語が来ている。こうした点も、今回の結果に影響を及ぼしていると考えられる。

次に、「する」の 11 の語義を変数、40 名の回答をケースとしてクラスター分析を行い、その結果を図 3 に示す。これによると、「する」の語義は大きく 2 つに分けられた。

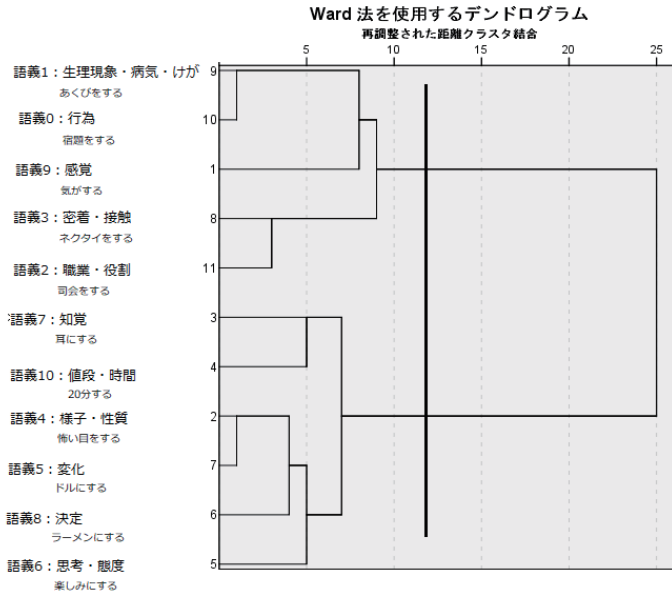


図 3 日本語母語の大学生による基本的語義からの順位付けの傾向

1 つ目のクラスター(クラスターA)は、語義 0、語義 1、語義 2、語義 3、語義 9 で構成され、2 つ目のクラスター(クラスターB)は語義 4、語義 5、語義 6、語義 7、語義 8、語義 10 で構成される。

クラスターA には、平均点の比較(表 3)で基本的語義とされた「語義 0」が入っており、基本的語義に近いか、使用頻度が高い語義である。語義 9 以外はヲ格を取り、全体として動作性が感じられる語義だと言える。更にクラスターA は 2 つに分けることができる。

A-1 は、語義 1、語義 0、語義 9 で構成される。この 3 つの語義は基本的語義に最も近く、また共起語が生理現象に近い意味の語(あくびをする、息をする、頭痛がする)であるか、高頻度のもの(気がする)である。

A-2 は、語義 0、語義 1 と同様にヲ格を取る語義だが、「司会をする」(語義 2)「ネクタイをする」(語義 3)のように、ヲ格には役割や装身具を取る。A-1 に比べ、共起語に動作性が感じにくいと言える。

次にクラスターB は、基本的語義から遠く、動作性が感じにくいか、感じられない語義である。クラスターA 同様、クラスターB も更に 2 つに分けることができる。クラスターB-1 は、語義 7、語義 10 で構成されるが、この 2 つの語義は 11 の語義のうち最も平均点が低い語義だった(表 3)。語義 7 及び語義 10 は、動作性が感じられない語義であり、基本的語義から最も遠いと言える。

クラスターB-2 は、B-1 よりもやや動作性は感じられるものの、クラスターA に比べて感じにくい語義である。「怖い目をする」のようにヲ格を取る語義もあるが、ニ格を取るか、格がない語義が、クラスターB になる。

以上 2 つの分析結果を、図 4 に示す。これはクラスター分析の結果であるデンドログラム(図 3)に、平均点(表 3)を組み合わせたもので、基本的語義からの距離と関係を示している。図の左上には、動作性があり、高頻度で、ヲ格を取る語義が来ており、基本的語義に近い語義グループである。一方右下は、動作性が感じられず、ニ格を取る語義グループで、基本的語義から遠いグループであると言える。

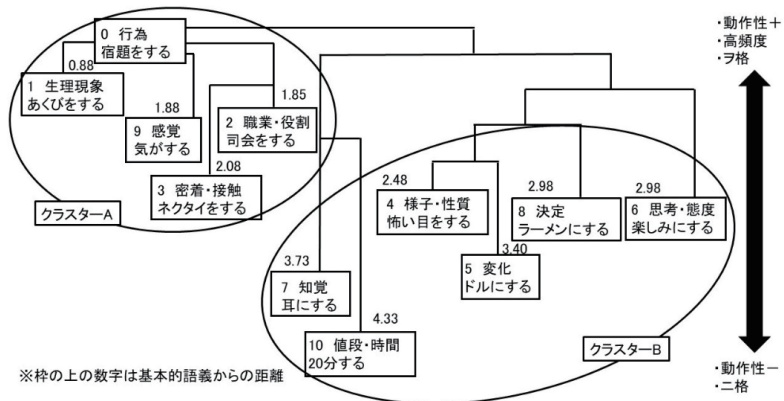


図 4 日本語母語の大学生による「する」の意味体系

最後に、辞書の記述と今回の分析結果を比較する。

まず、基本的語義と、二格を取る語義が遠いという点については、『ハンドブック』など先行研究と共通していた。ただし、「めまいがする」「頭痛がする」「気がする」のような意味を表す語義 9 については、今回の分析では基本的語義に近い語義と判断されていた。これは、頻度と共起語の意味が、基本的語義との関係に影響を与えていると推測される。

次に、語義 1、語義 5、語義 6 について、『ハンドブック』では中心義に近い意味からの派生と示されている(図 2)。一方、今回の結果では、語義 1 の生理現象については基本的語義に最も近い語義だと判断されたが、語義 5「変化」と語義 6「思考・態度」は基本的語義から遠いという認識だった。この結果から、辞書の記述と、母語話者の認識は必ずしも一致しないと言うことができる。

4.2 ある

4.2.1 「ある」の意味分類と分析対象

「ある」では、『大辞林』、『日本語基本動詞用法辞典』(小泉他 1989、以下『基本動詞用法辞典』)、『ハンドブック』、『例解同訓異字用法辞典』(浅田 2003)の 4 冊の語義分類を参照した。表 4 は『大辞林』『基本動詞用法辞典』『ハンドブック』の 3 冊を比較したものである。

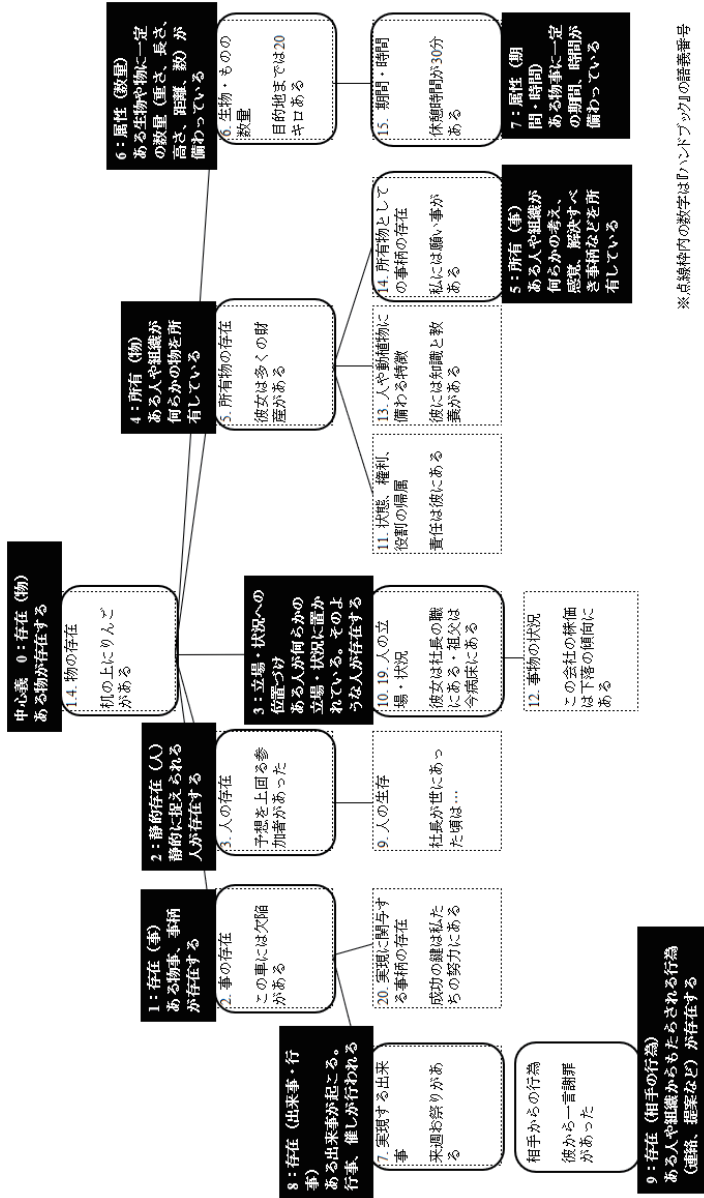
「ことがある」(例:外国に行ったことがある)、「～とある」(例:手紙には～とあった、休日とあって)、補助動詞(例:～てある、～つつある)、助動詞や形容詞に付くもの(例:彼は学生である)、連体詞(例:ある日)の5つの用法は分析の対象外とした。

表 4 「ある」の語義比較

大辞林	基本動詞用法辞典	ハンドブック
①1 (何が存在するかが問題の場合) 存在する。 ①2 (場所が問題である場合) 位置する。	(1)物が存在する。	1.物の存在
	(5)ある事柄の存在を認める。	4.ある場所での物の存在 2.事の存在 11.状態、権利、役割の帰属 20.実現に關与する事柄の存在
②1 (誰が存在するかが問題の場合) いる。 ②2 人が死なずに生存する。	(2)ある特定の人が存在する。	3.人の存在 9.人の生存
	②3 (場所が問題である場合) 人がある場所に滞在する。そこに暮らす。	
②4 人がある特別な地位や環境にいる。	(8)ある地位・状態の中に存在する。	19.人の状況 10.人の立場 12.事物の状況
③1 人が財産などを所有している。	(3)何かを所有していたり、特定の人・感情・考え・能力などを持っている。	5.所有物の存在
③2 ある人が家族・親戚・友人などを持っている。	(4)ある物事に何かが終わっている、または、含まれている。	13.人や動植物に備わる特徴
③3 物や人などが、ある要素や付属的・付随的な物を持っている。		
③4 人や物がある属性を持っている。	(3)何かを所有していたり、特定の人・感情・考え・能力などを持っている。	14.所有物としての事柄の存在
③5 人などがある能力・実績・経歴を持っている。		
③6 人が、ある考え・記憶・感覚を持っている。		
③7 人が、何か解決すべき事柄を持っている。		
④ その物の数・量・重さ・長さ・時間などが…だということを表す。	(7)重さ・広さ・長さなどをその属性として持っている。	6.生物・ものの数量
	(6)時間・距離が存在する。	15.期間・時間
⑤1 何か事が起こる。	(9)出来事が起こったり、催し・会合などが行われる。	7.実現する物事
⑤2 行事・催し・会合などが行われる。	(10)連絡などがもたらされる。	

『大辞林』の中心義は「①事物が存在する」であり、第一の例として「山にはまだ雪がある」と物の存在があげられていた。『基本動詞用法辞典』と『ハンドブック』は「物の存在」を中心義とし、「事柄の存在」を別の語義にしている。また、『基本動詞用法辞典』は「友達から電話があった」のような語義(10)「連絡などがもたらされる」を独立して立てていた。

『ハンドブック』が語義の範囲を最も広くとっていたため、本研究では『ハンドブック』のネットワーク図を基準に、意味の大きなまとまり(存在、所有、属性等)の中で、より具体的なものを対象とする語義と、そこから派生している抽象的なものを対象とする語義とを選んでいった(図5)。



※各線種内の数字は『ハンドブック』の語義番号

図 5 「ある」の本研究の語義分類図

図 5 は、『ハンドブック』の語義を一部統合し、『基本動詞用法辞典』の語義(10)を語義 9「存在(相手の行為)」として加えたもので、本研究での「ある」の語義分類を示している。

最終的に、本研究では「ある」の語義を 10 に分類した。表 5 は、10 の語義と、分析対象のコロケーションを一覧にしたものである。

表 5 「ある」の分析対象のコロケーション

語義	分析対象のコロケーション
0: 存在(物)	机の上に写真がある/山に雪がある/空に星がある/袋に穴がある/駅前には広場がある
1: 存在(事)	違いがある/いい方法がある/栄養がある/限りがある/誤りがある
2: 静的存在(人)	昔おじいさんがありました/辞退する人もある/参加者がある/相手がある/反対の議員もある
3: 立場・状況への位置づけ	俳優が監督と対等の立場にある/父が社長の職にある/官僚が大統領と親戚関係にある/筆者が深い悲しみの中にある/彼女が苦しい境遇にある
4: 所有(物)	金がある/車がある/財産がある/めずらしい花がある/借金がある
5: 所有(事)	私にいい考えがある/言いたいことがある/自信がある/用事がある/B社とトラブルがある
6: 属性(数量)	駅まで2キロある/高さが300メートルある/目が2つある/170センチある/20トンある
7: 属性(期間・時間)	休みは3週間ある/何日ありますか/3か月ある/30年もある/あと5分ある
8: 存在(出来事・行事)	地震がある/事件がある/いいことがある/パーティーがある/講演会がある
9: 存在(相手の行為)	恋人から電話がある/Bさんからメールがある/80名の人から回答がある/C社から提案がある/スタッフから申し出がある

4.2.2 「ある」の分析結果と考察

「する」と同様に 40 名の回答を点数化し、集計した(表 6)。その結果、最も平均点が高かったのは語義 0「存在(物)」であった。日本語を母語とする大学生にとってこれが「ある」の基本的語義と言える。

平均点上位にあるのは、「違いがある」のような語義 1「存在(事)」、「金がある」のような語義 4「所有(物)」、「いい考えがある」のような語義 5「所有(事)」である。これらは基本的語義からの距離が 1.35~1.53 となっており、基本的語義と同位ではなく 2 番目と順位付けられた傾向が読み取れる。つまり、語義 1、4、5 は、基本的語義と最も近いが、独立して区別されていると言える。

基本的語義から最も離れているとされたのは語義 2 と 3 で、基本的語義からの距離はそれぞれ 3.65、3.63 であった。

存在、所有、属性等の意味のまとまりごとに見ると、対象がより具体的なもののほうが基本的語義に近く、形のない抽象的なもののほうが基本的語義から離れる傾向があった。

表 6 日本語を母語とする大学生による「ある」の語義の位置付け

語義	平均点	標準偏差	基本的語義からの距離
語義0: 存在(物)	9.58	0.95	-
語義1: 存在(事)	8.23	2.19	1.35
語義4: 所有(物)	8.13	2.36	1.45
語義5: 所有(事)	8.05	1.84	1.53
語義8: 存在(出来事・行事)	7.83	2.30	1.75
語義6: 属性(数量)	7.73	2.16	1.85
語義7: 属性(期間・時間)	7.43	2.58	2.15
語義9: 存在(相手の行為)	6.78	2.65	2.80
語義3: 立場・状況への位置づけ	5.95	2.82	3.63
語義2: 静的存在(人)	5.93	2.90	3.65

次に、「する」と同様にクラスター分析を行ったところ、10 の語義は 3 つのクラスターに分けられた(図 6)。

第一クラスター(クラスターA)では、至近距離で語義 5 と 1 が融合し、語義 4、語義 0 が続いて結びついている。これらは基本的語義の語義 0「存在(物)」と、それに近いとされた上位 3 つの語義である。各語義の意味から「物事の存在と所有」のまとまりと言える。

第二クラスター(クラスターB)では、語義 6、8、7 が融合している。これらは、基本的語義からの距離が近い 3 つである。「ある」の意味は、クラスターAの「存在・所有」から離れ、「発生する・そのような数である」という派生的な意味になっている。

Ward 法を使用するデンドログラム

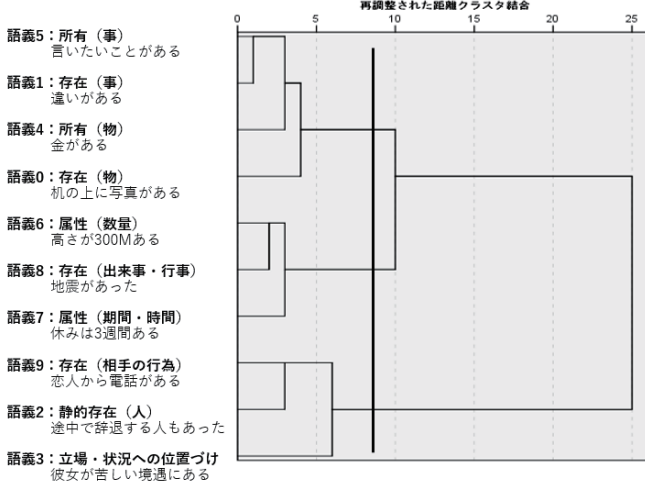


図 6 母語話者による「ある」の基本的語義からの順位付けの傾向

クラスターCは、語義9、2、3の3つで、基本的語義からの距離が遠く、人がガ格またはカラ格に入るものだった。調査フォームで行った補足質問「どのように考えて語義を並べたか」への回答を見ると、「他の動詞のほうが適切だと思う」「人には『ある』ではなく『いる』を使う」という記述があった。クラスターA、Bと結びつく距離が遠いことからみても、母語話者は、これらの語義を別の動詞の意味体系に近いものと認識している可能性が考えられる。

クラスター分析のデンドログラムと平均点を組み合わせたものを図7に示す。左上のクラスターAは、基本的語義の「存在(物)」を含む、「存在と所有」の語義グループである。右下は「いる」など他の動詞のほうがなじむと捉えられたグループで、基本的語義からの距離が最も遠いグループである。また、大きな意味のまとまりの中では、対象が具体的なもののほうが基本的語義に近くなっている。

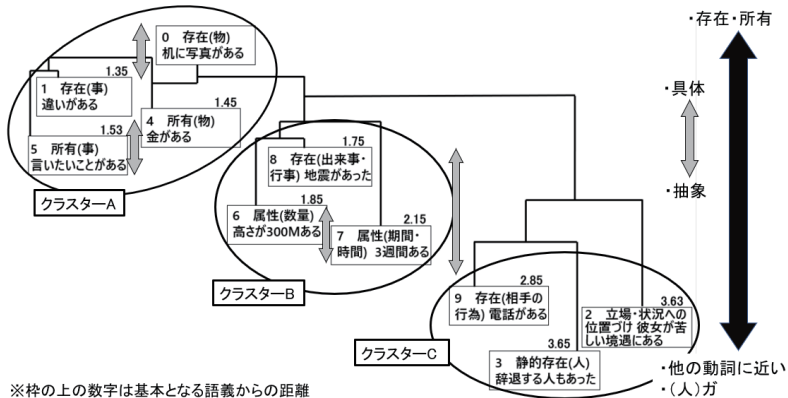


図 7 日本語母語の大学生による「ある」の意味体系

最後に、辞書類の記述と母語話者の意味体系を比較する。まず、母語話者の基本的語義と、辞書類の中心義は、「物の存在」で一致していた。2点目に、「事」の存在に関して、これを1つの語義として立てていない辞書もあったが、母語話者の意味体系では、基本的語義とは別の、しかし最も近くにある語義として位置付けられていた。3点目に、辞書では「人の存在」が中心義のすぐ後、または近くで提示されていたが、母語話者は「人の存在」を基本的語義から最も遠くに位置付けていた。最後に、「ある」の対象が具体的なもののほうが、抽象的なものよりも基本的語義に近い傾向があり、これは『ハンドブック』のネットワーク図が示す派生関係と同じであった。

4.3 総合的考察

「する」と「ある」の分析結果をふまえて考察を述べる。まず、日本語を母語とする大学生が考える「する」「ある」の基本的語義は、辞書の中心義や一番目に記載されている語義と同じものだった。10個程度の整理された語義から選ぶ基本的語義と、研究者による言語学的分類による中心義とは、一致度が高いようである。

次に、先行研究における派生関係や辞書の記述順と、母語話者が考える語義間の関係は必ずしも同じではないことがわかった。ここから、語彙学習教材作成へのいくつかの示唆が得られる。「する」の語義9「感覚」は基本的語義に近く、使

用頻度も非常に高いものだった。このような語義は、使えるようになることで自然な日本語に近づくと考えられ、学習の優先順位が高いと考えられる。また、「する」の語義 1「生理現象・病気・けが」は母語話者の意味体系では最も基本的語義に近い。学習者にとってもイメージしやすく少ない負荷で習得できる語義なのではないだろうか。一方で、「ある」の語義 2「静的存在(人)」のように基本的語義から遠い語義は、学習の負荷が高いと考えられるため、導入の順番や例文、導入する際の学習者のレベルを考慮する必要がある。「ある」の語義 1「存在(事)」は、母語話者にとっては、基本的語義に近いものの、基本的語義とは別の語義と捉えられていた。このような語義は学習者向けの教材では明示的に取り立てることが検討できるだろう。

5. 結論と今後の課題

本研究では、語彙学習教材の開発を念頭において、日本語母語話者がどのように多義語の語義体系を考えているか、3つの点を研究課題として設定した。

日本語を母語とする大学生 40 名に対して、語義を基本的な意味に近いものから並べてもらう序列課題を行ったところ、「する」では「電話をする」のような行為、「ある」では「机の上に写真がある」のような物の存在が、最も基本的な意味として考えられていた。

研究課題 2 について、「する」は動作性が高く、高頻度で、ヲ格を取る語義が基本的な意味に近く、動作性が低くニ格を取る語義は遠いと認識されていた。「ある」の場合、物事の存在・所有が基本的な意味に近く、人をガ格やカラ格に取る語義や、「いる」など他の動詞に近い語義は、基本的な意味から遠い語義として認識されていた。

辞書との異同については、基本的な意味は共通していたが、それ以外の周辺の語義は、いくつかの語義において、辞書類とは異なる位置付けが見られた。

このように、基本的な意味からの距離と、語義のクラスター分析を総合することで、使用頻度からだけでは見えない、母語話者が考える、多義動詞の語義の意味的關係を明らかにできた。学習者の理解のしやすさを考える上で助けになる示唆が得られた。

今後は、このような分析を他の多義動詞についても行っていきたい。

(明治大学、横浜市立大学、四天王寺大学、西南学院大学、九州大学)

付記 本発表は JSPS 科研費 19H01271 の助成を受けたものである。

参考文献

- 浅田秀子(2003)『例解同訓異字用法辞典』東京堂出版。
大神智春(2021)『日本語学習者による多義語コロケーションの習得』シリーズ言語学と言語教育 43, ひつじ書房。
金庭久美子・川村よし子(2006)『日本語学習者のための電子辞書編纂一語の選定と意味の提示順序ー』日本語教育方法研究会 vol.1.13 No.1, 26-27。
小泉保他編(1989)『日本語基本動詞用法辞典』大修館書店。
国立国語研究所(1985)『語彙の研究と教育(上)』大蔵省印刷局。
鈴木綾乃・大神智春・森田淳子・林富美子・麻生迪子(2020)「日本語学習者横断コーパス(I-JAS)に見られる多義語コロケーションの産出ー動詞「する」「ある」に焦点を当ててー」『NINJAL 国際シンポジウム 第 11 回日本語実用言語学国際会議予稿集』国立国語研究所, 114-117。
松村明編(2019)『大辞林第四版』三省堂。
森田良行(1989)『基礎日本語辞典』角川書店。
森山新編著(2012)『日本語多義語学習辞典 動詞編』アルク
森山新(2015)「日本語多義動詞「切る」の意味構造研究ー心理的手法により内省分析を検証するー」『認知言語学研究』1, 138-155。

参考ウェブサイト

- 国立国語研究所『基本動詞ハンドブック』:
<https://verbhandbook.ninjal.ac.jp> (最終閲覧日:2022年3月25日)
国立国語研究所・Lago 言語研究所『NINJAL-LWP for BCCWJ』:
<https://nlb.ninjal.ac.jp/> (最終閲覧日:2022年3月25日)

The Semantic System of Polysemous Verbs by Native Japanese Speakers: Focusing on Suru and Aru

¹Fumiko HAYASHI, ²Ayano SUZUKI, ³Michiko ASO,
⁴Junko MORITA, ⁵Chiharu OHGA

When creating materials for teaching vocabulary for Japanese language learning, teachers should consider how to explain the definitions of polysemous words. In this process, we believe that learners' understanding of polysemous words will be facilitated by incorporating not only definitions based on dictionaries and researchers' analyses but also the positional relationships between the meanings as recognized by native Japanese speakers. Therefore, to enable the creation of teaching materials, we conducted an ordering task in which 40 native Japanese speakers were asked to rank the meanings of the polysemous verbs *suru* ("do") and *aru* ("be") from the most basic to those semantically far from basic.

Cluster analysis conducted by scoring the responses revealed that in the case of *suru*, the meanings that are high in action, high in frequency, and take the *wo* case were recognized as close to the basic meaning. However, the meanings that are low in action and take the *ni* case were recognized to be far from the basic meaning. In the case of *aru*, the presence or possession of things was recognized as close to the basic meaning, and the usages with a person with the *ga* or *kara* case or that are close to other verbs such as *iru*, were considered to be far from the basic meaning. This survey provided suggestions that may help in considering learners' ease of understanding polysemous words.

(¹Meiji University, ²Yokohama City University, ³Shitennoji University,
⁴Seinan Gakuin University, ⁵Kyushu University)

縦断的な発話データに基づくフランス語学習者のリエゾン習得の分析

近藤 野里

はじめに¹

フランス語の音声習得の難しさの一つとして、語境界での 2 つの語の接続における音変化である外連声(リエゾン、アンシェスマン、エリジオン)が挙げられる。特に本研究が対象とするリエゾンはその実現に様々な言語内の・言語外的要因が影響することから、母語話者と同じようなリエゾンの実現を習得することは学習者にとって非常に難しいことである。

本研究は、1 年ほどのインターバルをおいた 2 回の録音を実施することで収集した縦断的な発話データを分析することで、日本語を母語とするフランス語学習者のリエゾンの習得の過程について考察する。また、留学経験の有無や発話スタイルの違い(朗読と自由会話)を考慮しながら、学習者によるリエゾンの習得を長期的な視点で観察することが本研究の目的である。

1. リエゾンの定義

フランス語のリエゾンとは、単独の語においては発音されない語末子音字が、あとに続く語が母音で始まる場合に後続語の語頭に音節化されて発音されるものである。例えば、「mes」/me/ (my)と「amis」/ami/ (friends)が一つの連辞「mes amis」(my friends)となると、この連辞は[me.za.mi]と発音される。「mes」の語末子音字 *s* が、リエゾン子音[z]として後続語の語頭に再音節化されて発音され、これをリエゾンの実現と呼ぶ。

ただし、リエゾンは上述した綴り字上の条件がそろった場合に常に実現されるわけではない。伝統的には義務的リエゾン、選択的リエゾン、禁止的リエゾンという 3 種類のコンテクストに分類されてきた(Delattre, 1947 ; Fouché, 1959)。21 世紀に入ってから、大規模コーパス²に依拠した Durand

¹ 本研究は科研費(18K12473、20H01279、20H01291)の助成を受けたものである。

² この大規模コーパスは「現代フランス語音韻論(Phonologie du Français Contemporain)」プロジェクトで構築された PFC コーパスである。PFC コーパスの詳細な内容については、Detey, et al. (2010)を参照のこと。

& Lyche (2008)が提示したリエゾンの分類も参照されるようになり、本研究ではその分類に従う。その理由として、Durand & Lyche (2008)の分類は実際の言語使用の観察に基づいた、より客観的な分類であることが挙げられる。Durand & Lyche (2008)は、「絶対的(categorical)」にリエゾンが実現される、「変動的(variable)」にリエゾンが実現される、そして「事実上不在 (virtually absent)」の3つのコンテキストに分類している。特に変動的リエゾンコンテキストでのリエゾンの実現には、言語内的・言語外的要因が影響する。絶対的にリエゾンが実現されるのは、以下の4つのコンテキストである。

- a. 限定詞+名詞: *un [n] ami (a friend)*
- b. 後接辞+動詞: *vous [z] avez... (you have)*
- c. 動詞+前接辞: *comment dit-[t] on (How do we say)*
- d. 複合語や成句: *pot-[t] au-feu (pot au feu)*

絶対的リエゾンとは異なり、変動的リエゾンは、子音の発音が実現されたり、されなかつたりする³。変動的リエゾンのコンテキストは、リエゾンの実現頻度が高いコンテキストから低いものまで様々である。そして、リエゾンの実現頻度は発話のレジスターやそれに応じて用いられる発話のスタイルによって異なる。リエゾンが最も実現されるのは朗読のように、書かれたものを読み上げるような場合である (cf. Mallet, 2008)。

2. 学習者のリエゾンの習得

学習者のリエゾンの習得については様々なことが既に指摘されている。発話のスタイルの違いに関しては、母語話者とは異なる傾向が指摘されている。母語話者が朗読を行う際には自然発話よりもリエゾンの実現率が高くなる一方で、学習者が朗読を行う場合には実現率が低くなる (Barreca & Floquet, 2015; Tennant, 2015; Pustka et al., 2021)。さらに、学習者の自然発話ではリエゾンの実現率が高い「限定辞+名詞」、「代名詞+動詞」のような絶対的リエゾンコンテキストでも、朗読の場合にはリエゾンの実現率が低くなることが観察

³ 規範的な分類では、単音節の不変性語である前置詞や副詞とその後続語、形容詞が名詞に前置するようなコンテキストは義務的リエゾンに分類されたが、これらのリエゾンの実現が必ずしも義務的でないことがコーパスを用いた研究で指摘された。

されている(cf. Pustka et al., 2021 ; 近藤, 2019)。また、特に「限定辞+名詞」のリエゾンについて、近藤(2019)は日本語を母語とする学習者が[n]のリエゾン子音を苦手とすること、後続する語についての知識が足りない場合にはリエゾンが実現されない傾向があることを指摘している。

フランス語圏への長期留学という学習経験の違いがリエゾンの習得に影響することも指摘されている。長期留学を経験した学習者のリエゾン実現率は、留学経験がない話者よりも高いことも指摘されている (Howard, 2005; Detey et al. 2015)。Racine (2015 :157)は、スペイン語母語話者の上級学習者について、留学経験がある学習者が朗読で、「c'est」(it is)のあとのリエゾンを高い頻度で実現し(95.24%)、その一方で会話ではリエゾンの実現頻度が低くなる(12.5%)ことを確認し、留学経験がある学習者が母語話者に近い発音を習得できることを確認している。

変動的リエゾンに分類される être 動詞(英語の be 動詞に相当)とその後続語のコンテクストについては、これまで様々な指摘がある。母語話者の発話コーパス(PFC コーパス, Mallet, 2008)と比較すると、フランス語発音教本の音声データのコーパス (Kondo, 2021)では、リエゾンの実現頻度が高くなる(表1)。

表1：母語話者、教科書、学習者コーパスにおける être 動詞とその後続語のリエゾンの実現率

	母語話者	教科書	学習者				
			イタリア語母語話者 (Barreca, 2015)	英語母語話者 (Thomas, 2004)	ドイツ語母語話者 (Pustka, 2015)	ドイツ語母語話者(オーストリアの中高生) (Heizenberger et al., 2020)	日本語母語話者(近藤, 2019)
<i>suis</i>	13%	68%	6%	73%	50%	16%	73%
<i>est</i>	44%	74%	33%	66%	38%	0%	28%
<i>c'est</i>	28%	64%	-	-	43%	8%	61%
<i>sont</i>	19%	66%	16%	51%	0%	11%	-

<i>étais</i>	-	100%	-	-	0%	2%	22%
<i>était</i>	8%	65%	7%	6%	17%	0%	-

これは、学習規範を示す教科書に観察されるような発音では、リエゾンの実現率が母語話者の自然発話よりも高くなることを意味し、そのような規範的な発音をインプットとして受容する場合に学習者はリエゾン子音を含む発音形をよく耳にすることを示唆する。イタリア語母語話者やオーストリアのドイツ語母語話者の学習者に比べて、日本語母語話者の学習者は、一人称単数現在形「*suis*」や三人称単数現在形「*c'est*」のあとにリエゾンの実現率が非常に高く、「*je suis* [z] allé(e)」(I went)、「*c'est* [t] un」(it is a ...) という特定の連辞については、リエゾン子音を含んだ発音形がチャンクとして記憶され、産出されることが指摘されている(近藤, 2019)。また、オーストリアの学習者について Heisenberger et al. (2020)は、「*suis*」のあとにリエゾンが実現される場合の半分ほどが「*je suis* [z] allé(e)」もしくは「*je suis* [z] autrichien(ne)」(I am Austrian)のような特定の連辞であることを指摘している。学習者の発音を母語話者に近づけるためには、リエゾン子音を含まない発音形も産出できるようになる必要があるといえるだろう。

3. リサーチクエスチョン

先行研究で指摘されてきたことを考慮に入れながら、本研究では2つのリサーチクエスチョンを立て、日本語母語話者のフランス語学習者のリエゾンの習得過程について縦断的な発話データに基づいた分析を行う。2つのリサーチクエスチョンは以下の通りである。

- ① 絶対的リエゾンコンテキストである「代名詞+動詞」、「限定辞+名詞」のコンテキストでは、学習期間の長さとともに、自由会話においても朗読タスクにおいてもリエゾンの実現率は比較的高くなるが、朗読タスクではリエゾンの実現率が自由会話よりも低くなることが予想される。リエゾンが実現されない場合には、どのような理由が考えられるのだろうか？

- ② 変動的リエゾンコンテキストである être 動詞とその後続語の連辞（特に « suis + » と « (c')est + »）については、ある特定の連辞でリエゾン子音を含んだ発音形が記憶され、発音される傾向が本研究のコーパスでも観察されることが予想される。逆に、長期留学の経験によってリエゾン子音を含まない発音形は習得されるのだろうか？

4. コーパス

本研究で使用するコーパスは、IPFC（InterPhonologie du Français Contemporain「現代フランス語中間音韻論」）⁴のプロトコルに従い、2017年から2019年にかけて名古屋外国語大学で実施した録音から作成されたものである。

録音内容は単語リストの読み上げタスク、テキストの朗読タスク、母語話者とのインタビュー、自由会話（15分～30分）と多岐にわたるが、本研究では朗読タスクと自由会話のデータを使用する。本研究では、1年ほどのインターバルを取り2回の録音を行うことができたインフォーマントの発話を分析対象とする。1回目の録音は、2年から2年半の学習期間を経たのちに行い、その約1年後に2回目の録音を行った。フランス語圏（フランスもしくはカナダ）への長期留学を経験したインフォーマントについては、2回目の録音は帰国後に行った。

本研究では長期留学を経験した学習者5名のグループをAS、日本で学習を続けた学習者3名のグループをSSと呼ぶ。またそれぞれのインフォーマントは例えば、AS_01、SS_01のようにグループ名と番号を並べた名称で呼ぶ（表2）。

表2：インフォーマントのプロフィール

インフォーマント	長期留学の経験があるインフォーマント AS					長期留学の経験がないインフォーマント SS		
	AS_01	AS_02	AS_03	AS_04	AS_05	SS_01	SS_02	SS_03
留学経験	約10か月 フランス	約10か月 カナダ	約10か月 フランス	約10か月 フランス	約10か月 フランス・ カナダ	約1か月 フランス	約1か月 フランス	約1か月 フランス

⁴ 詳しくは近藤, 川口(2009)を参照のこと。

SS のインフォーマントは長期的な留学経験を持たないが、1 か月程度の短期留学の経験があることをここで述べておく。

5. 分析

本節では、朗読タスクと自由会話のコーパスの分析から、主に 2 つの絶対的リエゾンコンテキスト、*être* 動詞のあとの変動的リエゾンコンテキストについて分析を行う。また、自由会話コーパスで少数ではあるが確認された間違っただリエゾンの実現についても扱う。

5.1. 絶対的リエゾンコンテキスト

ここでは、2 つの絶対的リエゾンコンテキストである「限定辞+名詞」と「代名詞+動詞」におけるリエゾンの実現頻度について分析する。

5.1.1. 限定辞+名詞

「限定辞+名詞」の連辞については、録音の 1 回目と 2 回目どちらについても、自由会話では朗読タスクよりもリエゾンの実現頻度が高くなることが観察された (表 3)。すでに先行研究で指摘されている傾向と同様の傾向が本研究のコーパスでも確認されたといえる。

表 3: 「限定辞+名詞」におけるリエゾン実現頻度

	AS 1 回目	AS 2 回目	SS 1 回目	SS 2 回目
自由会話	100% (16/16)	95.24% (40/42)	100% (6/6)	78% (7/9)
朗読タスク	52% (13/25)	72% (18/25)	66.67% (10/15)	60% (9/15)
les élections	60%	80%	100%	100%
des activistes	80%	100%	100%	100%
quelques articles	60%	100%	66.67%	100%

son usine	40%	40%	0%	0%
les opposants	20%	40%	66.67%	0%

自由会話では、不定冠詞の「un」、*des*、定冠詞の「les」、所有形容詞の「mon」、*mes*、*tes*、*ses*、*leurs*とその後続語でリエゾンが実現された。自由会話においてリエゾンが実現されなかった連辞には「les apprenants」(learners、AS 2 回目)、「un équipage」(a crew、SS 2 回目)があった。リエゾンが実現されない場合には、冠詞が発音された後にポーズが置かれることが確認された。

朗読タスクのテキストにおいて「限定辞+名詞」の連辞には、「les élections」(elections)、「des activistes」(activists)、「quelques articles」(some articles)、「son usine」(its plant)、「les opposants」(opponents)の5つがある。「les élections」、「des activistes」、「quelques articles」の3つの連辞については、AS と SS の両方のグループで、2 回目の録音ではリエゾンの実現率が80%を超える。

他方で、「son usine」、「les opposants」はその通りではない。「son usine」については、SS は1 回目と2 回目の録音両方で、リエゾンを実現していない。近藤(2019)が指摘しているように、学習者がリエゾン子音[n]を実現することが困難であることも考えられるが、自由会話においては[n]のリエゾン子音を持つ限定辞の「un」、「mon」ではリエゾンが実現される。むしろ、学習者は「son」とその後続語でリエゾンをすることに慣れていないことも考えられる。「les opposants」のコンテキストでは、冠詞を発音した後に、休止が入り、リエゾン子音なしで名詞が発音されることがしばしば確認された。

リエゾンコンテキストの特に右側の語の意味を知らない場合、綴り字の読み方が難しい場合、その語を知っていたとしても発音に慣れていない場合にリエゾンが実現されない傾向があるといえる。

5.1.2. 代名詞+動詞

「代名詞+動詞」のコンテキストにおいて、自由会話ではAS の1 回目および2 回目の録音、SS の1 回目の録音で常にリエゾンが実現された。SS の2 回目の録音では、このコンテキスト自体が観察されなかった(表4)。

表4: 「代名詞+動詞」におけるリエゾン実現頻度

	AS 1 回目	AS 2 回目	SS 1 回目	SS 2 回目
自由会話	100% (36/36)	100% (21/21)	100% (9/9)	-
朗読タスク	65% (13/20)	90% (18/20)	58.33% (7/12)	66.67% (8/12)
nous avons	100%	100%	100%	100%
on est	80%	100%	100%	100%
tout est	80%	100%	33.33%	33.33%
(on) en a	0%	60%	0%	33.33%

自由会話では、以下のようなコンテキストでリエゾンの実現が確認された。

(1) 自由会話における「代名詞+動詞」のコンテキスト：

« (il y) **en** + a / avait », « (j')**en** + ai », « **ils** + étaient / étudient / habitent / ont »,
« **nous** + avons », « **on** + a / écoute / entre / est / utilise », « **vous** + allez / êtes »

以上の例から考えられることは、人称代名詞 « ils » (they), « nous » (we), « on » (we), « vous » (you) と後続する動詞とのリエゾンの習得は比較的容易に行われることがうかがえる。さらに、中性代名詞 « en » が含まれる連辞 « (il y) en + a / avait » および « (j')en + ai » についてもリエゾン子音が実現されることが確認された。

朗読タスクでは、自由会話でもリエゾンが実現された « nous avons » (we have), « on est » (we are) では、AS および SS の両グループともにリエゾンが安定的に実現される。これは « nous » や « on » のような人称代名詞と動詞の間で必ずリエゾンすることが習得されていることを意味する。一方、不定代名詞 « tout » および中性代名詞 « en » と後続する動詞のリエゾンの習得は学習者にとって容易であるとは言い難い。« tout est » (everything is) に関しては、SS ではリエゾンの実現率が1回目から2回目の録音にかけて上昇することはない。また、« (on) en a » についても、AS および SS 両方のグループで2回目の録音においてもリエゾンの習得が完全ではない。自由会話で観察された « (il y) en + a » に類似した連辞であるにもかかわらず、« (on) en a » の発音では、休止が

見られたり、リエゾンが実現された場合の発音形[*(ʔn)ãna*]以外に、様々な発音が観察され、この連辞を正しく発音することが非常に難しいことが明らかになった。

自由会話ではリエゾンの実現が安定的であったのに対して、朗読タスクではリエゾンの実現がコンテキストによっては不安定であることから、朗読タスクのように視覚的情報があったとしても、使い慣れていない連辞でのリエゾンの実現はやはり難しいことが指摘できる。

5.2. 変動的リエゾンコンテキスト

変動的リエゾンコンテキストについては、特に *être* 動詞の一人称単数現在形 « *suis* + » および三人称単数現在形 « (*c'*)*est* + » とその後続語におけるリエゾンの実現について分析を行う。また、二人称単数形 « *es* » を含む連辞 « *tu es allé* » で観察されたリエゾンの間違いについても言及する。

5.2.1. « *suis* + »

まず « *suis* + » のリエゾンコンテキストは、朗読タスクには含まれないため、自由会話での産出についてのみ観察可能である。

表 5 : « *suis* + » のリエゾン実現頻度

« <i>suis</i> + »	AS 1 回目	AS 2 回目	SS 1 回目	SS 2 回目
自由会話	83.33%	40%	92.86%	100%
	(5/6)	(6/15)	(13/14)	(5/5)

コーパスで観察された « *suis* » に後続する語は過去分詞の *allé(e)* (*aller* (*go*) の過去分詞) もしくは *arrivé(e)* (*arriver* (*arrive*) の過去分詞) のいずれかであるため、助動詞として用いられる例である。また、例のうちのほとんどが « *je suis allé(e)* » という連辞であった。表 5 からは長期留学経験がある AS については、

⁵ *en* が省略されてしまい [*ãna*] と発音される。*on en* のリエゾンは発音されるものの *en a* のリエゾンが実現せずに [*õnãa*] と発音される。リエゾンが全く発音されず [*õãã*] と発音されるなど、様々な発音形が確認された。

1 回目と 2 回目の録音でのリエゾンの実現頻度を比較すると、2 回目の録音でのリエゾン実現頻度が下がっているように見える。しかし、データをさらに細かく見た場合には、このリエゾンの実現有無については個人差が大きいことがわかる。

表 6：自由会話での「suis+」のあとのリエゾン実現頻度

	AS_01	AS_02	AS_03	AS_04	AS_05	SS_01	SS_02	SS_03
1 回目	0% (0/1)	-	100% (2/2)	100% (1/1)	100% (2/2)	100% (4/4)	50% (1/2)	100% (8/8)
2 回目	0% (0/6)	60% (3/5)	50% (1/2)	100% (1/1)	100% (1/1)	100% (3/3)	100% (1/1)	100% (1/1)

1 回目にリエゾンを全く実現しないのは AS_01 のみであり、このインフォーマントは 2 回目の録音でもリエゾンの実現が見られない。AS_01 はリエゾン子音を含む発音形ではなく、含まない発音形を優先的に習得したと解釈できる。

また、AS_02 については、1 回目の録音ではこの連辞自体が観察されなかったためリエゾンの実現有無については不明であるが、2 回目の録音ではリエゾン実現頻度は 60% である。AS_02 は [ʒ(ə)sqizale] とリエゾン子音を含む発音形と、「je suis」が [ʃi] と発音された上で、リエゾン子音が発音されない [ʃqiale] という発音形の両方を習得しているといえる。

AS_03 については、1 回目と 2 回目の録音の両方で「je suis allé(e)」を [ʒ(ə)sqizale] と発音していたが、2 回目の録音に産出が見られた「je suis arrivé(e)」という連辞ではリエゾンを実現していない。AS_04 と AS_05 は 1 回目と 2 回目の録音で常にリエゾンを実現している。一方で、SS については、SS_02 のみが 1 回目の録音でリエゾン子音を含まない発音形を産出したが、2 回目ではどのインフォーマントもリエゾン子音を含む発音形を産出している。

以上のことから、特に「je suis allé(e)」という連辞については、[ʒ(ə)sqizale] というリエゾン子音を含む発音形が記憶され産出される傾向が強い一方で、AS_01 のようにリエゾン子音を含まない発音形を優先的に習得する可能性があることも指摘できる。2 回目の録音では発音のヴァリエーション

を持っていることが確認された AS_02 については、以前にこの連辞をどのよ
うに発音していたのかわからないことから、2 回の録音での発音形を比較で
きない。そのため、長期留学の経験によって発音のヴァリエーションの習得
が促されたのかについては不明である。

母語話者の発話を耳にする機会が増えると「je suis allé(e)」という連辞が
リエゾン子音を含まない発音形があることに気づき、その形を産出できるよ
うになるという可能性は大いに考えられるが、これは仮説に過ぎない。この
仮説の検証は今後の課題となるだろう。

5.2.2. «(c')est»

次に「(c')est+」について、朗読タスクでの実現頻度について分析を行う。
朗読タスクには「... est en grand émoi» (... is in great excitement), «... est en
revanche» (... is on the other hand) という 2 つのリエゾンコンテキストが含ま
れる。Barcat & Kawaguchi (2018) は、母語話者に同様のタスクを行わせた結果、
これらの 2 つのコンテキストで必ずリエゾンを実現することを観察している。
その一方、以下の表 7 を見ると、本研究の学習者が安定的にリエゾンを実現
するわけではないことが明らかである。長期留学経験がある AS については、
録音 1 回目と 2 回目にほとんどリエゾン実現率の違いが見られず、SS につい
ては 2 回目の録音ではリエゾンの実現が一切観察されなかった。ここで指摘
できることは、朗読というレジスターにおいて、母語話者とは異なり、綴り
字という視覚的情報がリエゾンの実現を促すわけではないということである。

表 7：«(c')est+»リエゾン実現頻度

	AS 1 回目	AS 2 回目	SS 1 回目	SS 2 回目
朗読タスク	50% (5/10)	60% (6/10)	33.33% (2/6)	0% (0/6)
自由会話	68% (17/25)	36.84% (7/19)	50% (1/2)	50% (1/2)
c'est un(e)	100% (4/4)	83% (5/6)	-	-

c'est un peu	89% (8/9)	0% (0/5)	-	-
X est allé(e)s	100% (5/5)	100% (2/2)	100% (1/1)	100% (1/1)
上記 3 つ以外の 連辞	0% (0/7)	0% (0/6)	0% (0/1)	0% (0/1)

以下の表 8 は、1 回目と 2 回目の朗読タスクにおける「est」と後続語のリエゾン実現頻度を示している。2 つの連辞のうち、リエゾンの実現が全くない場合には 0%、どちらかでリエゾンが一度実現された場合には 50%、2 回ともリエゾンが実現された場合には 100%という数値になる。

表 8 : 朗読タスクにおける「est」のあとのリエゾン実現頻度

	AS_01	AS_02	AS_03	AS_04	AS_05	SS_01	SS_02	SS_03
1 回目	50%	100%	100%	0%	0%	0%	100%	0%
2 回目	0%	100%	100%	50%	50%	0%	0%	0%

表 8 からは、長期留学の経験がある AS では、AS_01 以外のインフォーマントは 2 回目の録音で 1 つか 2 つの連辞でリエゾンを実現したことが読み取れる。それに対して、長期留学経験のない SS では、1 回目の録音で SS_02 のみがリエゾンを実現したものの、2 回目の録音ではリエゾンの実現が一切観察されなかった。

自由会話については、AS ではこのリエゾンコンテキストがある程度含まれるが、SS の自由会話で観察されたのは 4 例のみであることから、SS について何かしらの指摘をすることは難しい。自由会話では、「c'est un(e) X」(it is a X)、「c'est un peu + 形容詞」(it is a little bit)、「X est allé(e)s」(X went) という連辞でのみリエゾンの実現が観察された。以下にこれらの連辞の例を示す。

(2) « c'est un(e) X » :

AS_02 : ah ah c'est c'est [t] une cuisine (ah ah it is a kitchen)

AS_03 : mais mais **c'est// un** voyage organisé par le <l'agence de> l'agent
l'agence de voyage (but but it is a trip organized by the <the agency of> the
agent the travel agency)

(3) « **c'est un peu + 形容詞** » :

AS_04: voici c'est **c'est [t] un peu** spécial ? (it is it is a little bit special ?)

AS_04: **c'est // un peu** compliqué # je pense (it is a little bit complicated # I
think)

(4) « **X est allé(e)(s)** » :

SS_02 : on est sorties <[rire]> et on **est [t] allées** à XXX (we went out
<[laughter]> and we went to XXX)

上記以外の連辞 « c'est+ 形容詞(*anglais, important, etc.*) »、« c'est+ 副詞
(aussi) »、« ... qui **est un** X » (...who is a X)ではリエゾンが実現されないことから、
学習者は限られた連辞においてのみリエゾンを実現することがわかる。

« **c'est un peu** 形容詞 »という連辞の発音については、1回目と2回目の
録音でリエゾン実現率が89%から0%に大きく減少しているように見えるが、
データを細かく見るとその通りではない。1回目の録音におけるこの連辞の
リエゾン実現のほとんどが、実際には一人のインフォーマント (AS_04) に
よるものである。AS_04は、1回目の録音で« **c'est un peu** »という連辞が8回
産出しており、そのうちの7回でリエゾンが実現される。1回目の録音でこ
の連辞を過剰使用していたこともうかがえる。2回目の録音ではAS_04は、
この連辞を1回産出しているが、リエゾンは実現されない。また、AS_04を
除けば、ほとんどのインフォーマントが本研究のコーパスにおいて、リエゾ
ン子音を含まない発音形を産出している。

長期的な留学経験の影響による発音形のヴァリエーションの習得につい
て体系的に観察するにはデータが不足しているため、「(c')est+」のリエゾン
コンテキストが複数回観察されたAS_04とAS_02の発音についてのみ言及
する。AS_02は1回目と2回目の録音で、「**c'est un(e) X**」および« **X est
allé(e)(s)** »の2つの連辞で常にリエゾンを実現している。また、AS_04は« **c'est
un peu** »について2つの発音形を持つ一方、「**c'est un(e) X** »については2度の

録音で常にリエゾンを実現している。特定のインフォーマントの言語使用を観察すると、長期的な留学経験によってリエゾン子音の発音が含まれない発音形の習得が必ずしも進むわけではないことが指摘できるだろう。

5.2.3. « tu es allé »における間違っリエゾン

本節では、自由会話で確認された連辞« tu es allé(e) »(you went)に観察された間違っリエゾンについて説明する⁶。自然発話では、être 動詞の二人称単数形の« es »のあとではリエゾンが実現されない傾向にあるといえるが⁷、リエゾンが実現された場合には子音[z]が発音される。また、日本の教科書では、[tyezale]« tu es [z] allé(e) »という発音を耳にすることは決して珍しいことではない (cf. 近藤, 2019)。本研究の学習者コーパスでは、この連辞が7例観察され、リエゾン子音[z]が発音されることがない一方で、間違っリエゾン子音[t]が発音される発音形[tyetale]が5例観察された。5例のうち4例はASの2回目の録音で4人のインフォーマントによって発音され、もう1例はSSの2回目の録音でSS_02によって発音された。

表9 : « tu es allé »の発音

	AS 1 回目	AS 2 回目	SS 1 回目	SS 2 回目
« tu es / allé(e) »	1 (AS_05)	-	-	1 (SS_02)
« tu es [t] allé(e) »	-	4 (AS_01, AS_02, AS_03, AS_04)	-	1 (SS_02)

このリエゾン子音[t]が挿入される理由には、三人称単数形« X est allé(e)(s) » ([...etale])の発音からの類推が考えられる。学習者は« X est allé(e)(s) »でリエゾンを実現させる傾向が強いことから、「allé」の語頭にリエゾン子音が膠着化してこのようなエラーが起きることも考えられるだろう。また、1回目の

⁶ この他にも« très [m] amusant », « c'était [m] amusant », « en [] Allemagne »などのリエゾンコンテキストにおいて本来のリエゾン子音とは異なる子音が発音される間違いが観察された。

⁷ Mallet (2008)によれば、「es」のあとのリエゾンの実現率は0%である。

録音では間違っただリエゾンが確認されなかったのに対して、2 回目の録音で確認されたのは非常に興味深い。三人称単数形 « est »でのリエゾンの実現が学習期間が長くなるにつれて定着し、このような類推が起こったと考えることも可能だろう。

6. 考察と今後の課題

絶対的リエゾンコンテキストである「限定辞+名詞」および「代名詞+動詞」の実現頻度の分析からは、学習者にとって統語的結束性の高い2つの語の組み合わせではリエゾンが実現されやすいものの、発音に関する知識が定着していない語や使い慣れていない連辞を産出する場合には、リエゾンを実現することが難しいと言える。また朗読タスクでは、すでに先行研究で指摘されていたように、綴り字の視覚的情報がリエゾンの発音を必ずしも促すわけではないことも確認された。

être 動詞のあとの変動的リエゾンコンテキストについては、リエゾン子音を含む発音形が、特定の連辞(« je suis allé(e) », « c'est un(e) », « X est allé(e)(s) »)で記憶され、産出される傾向が観察された。また、学習者によってはリエゾン子音を含まない発音形を優先的に習得してしまう場合がある。一年程度の長期留学の経験が、必ずしも発音形のヴァリエーションの習得を促すわけではないこと、そして朗読タスクと自然発話の違いを意識してリエゾンの実現率を調整できるようになるわけではないことも示唆される。

また、本研究では学習者によるリエゾンの間違いである « tu es [t] allé » という発音も観察された。学習期間の長さとともに三人称単数形の発音 ([...etale])の発音が定着し、二人称単数形への類推が起きた可能性があるといえる。

本研究のコーパスサイズが大きくないため、学習者のリエゾンの習得過程を詳細に把握することが難しかった。データを拡充した上で長期的な留学経験が学習者のリエゾンの習得にどのように影響を及ぼすのかについて分析を行う必要があり、これは今後の課題としたい。

(青山学院大学)

参考文献

- BARRECA, G., & FLOQUET, O. (2015). L'acquisition de la liaison chez des apprenants italophones : le corpus IPFC italien (Rome). Communication présentée à Séminaire "Liaison" du laboratoire MoDyCo -16 avril 2015, Université de Nanterre Paris Ouest La Défense.
http://www.academia.edu/13109551/L_acquisition_de_la_liaison_chez_des_apprenants_italophones_Le_corpus_IPFCitalien_Rome_ (最終アクセス日 : 2021 年 11 月 04 日)
- BARCAT, C. & KAWAGUCHI, Y. (2018). Les variations phonétiques des francophones en lecture de texte: Analyse des liaisons chez 8 locuteurs. *Flambeau*, 44, pp. 103-117.
- DELATTRE, P. (1947). La liaison en français, tendances et classification, *The French Review*, 21, 2, pp. 148-157.
- DETEY, S., DURAND, J., LAKS, B. & LYCHE, C. (éds). (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone, Ressources pour l'enseignement*. Paris : Editions Ophrys.
- DETEY, S., KAWAGUCHI, Y. & KONDO, N. (2015). La liaison chez les apprenants japonophones avancés de FLE : étude sur corpus de parole lue et influence de l'expérience linguistique », in: Racine. I & Detey. S (eds), *Bulletin vals-asla*, 102, pp. 123-145.
- DURAND, J. & LYCHE, C. (2008). French Liaison in the Light of Corpus Data. *Journal of French Language Studies*, 18, 1, pp.33-66.
- FOUCHÉ, P. (1959). *Traité de prononciation française*. 2^{ème} édition, Paris : Klincksieck.
- HEISZENBERGER, E., COURDES-MURPHY, L., JANSEN, L. & PUSTKA, E. (2020). Le cas de la liaison après les formes des verbes *être* et *avoir* chez des adolescents autrichiens apprenant le FLE. In : *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2020 SHS web Conferences*, 78.
- HOWARD, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde: Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et milieu naturel, *Corela*, HS-1, pp.2-14.
- KONDO, N. (2021). La prononciation dans les manuels de FLE: entre norme d'orthoépistes et usage réel. Pustka, E. (éd). *La prononciation du français langue étrangère*. Tübingen: Editions Narr, pp. 405-428.
- MALLET, G. (2008). *La liaison en français : descriptions et analyses dans le corpus PFC*. Thèse de doctorat : Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense.
- PUSTKA, E. (2015). Die Liaison im Fremdspracherwerb. Eine Pilotstudie zu Münchener Lehramtstudenten, in: Racine. I & Detey. S (eds), *Bulletin vals-asla*, 102, pp. 43-64.
- PUSTKA, E., HEISZENBERGER, E. & COURDES-MURPHY, L. (2021). Comment enseigner le schwa et la liaison ? Ce que nous apprend l'analyse d'un corpus de parole de 145 élèves autrichiens. Pustka, E. (éd). *La prononciation du français langue étrangère*. Tübingen: Editions Narr, pp. 17-46.

- RACINE, I. (2015). La liaison chez les apprenants hispanophones avancés de FLE, in : Racine. I & Detey. S (eds), *Bulletin vals-asla*, 102, pp. 147-167.
- TENNANT, J. (2015). Canadian Anglophone learners' realization of French liaison, in: Racine. I & Detey. S (eds), *Bulletin vals-asla*, 102, pp. 65-85.
- THOMAS, A. (2004). Phonetic norm versus usage in advanced French as a second language. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 42 (4), pp. 365-382.
- 近藤野里, 川口裕司 (2009). 「IPFC と中間言語としての現代フランス語研究」, 『ふらんぼー』東京外国語大学フランス語研究室フランス研究会, 34号, pp. 51-67.
- 近藤野里 (2019). 「フランス語教科書でのリエゾンとフランス語学習者のリエゾンの実現」『外国語教育研究』23号, pp. 1-19.

Analysis of French learners' liaison acquisition based on longitudinal speech data

Nori KONDO

One of the difficulties in learning French pronunciation is *liaison*, a phenomenon of external sandhi in spoken French. Liaison is the realization of a word-final latent consonant before a vowel-initial word at a word boundary. There are three categories of liaison: categorical, variable, and virtually absent (Durand & Lyche, 2008). Liaison is considered categorical when, for example, it is between a determiner and a noun. With a variable liaison, the realization is influenced by numerous factors, including linguistic and extralinguistic constraints. The realization of variable liaison is much more frequent when using a formal style rather than an informal style. Given such variability in native speaker usage, the acquisition of liaison is very difficult for L2 learners.

This study examines the process of liaison acquisition by Japanese learners of French by analyzing longitudinal speech data collected in two recordings made about one year apart. We also consider the learners' experiences of studying abroad and their different speech styles (recitation vs. free conversation).

The results indicate that learners frequently use liaison in categorical contexts that are familiar to them, such as “determiner + noun” and “pronoun + verb” contexts. However, when they are not familiar with a word found in the right position of the liaison context or when they must pronounce unfamiliar word combinations (ex. (*on en a*)), they tend not to make a liaison, especially during reading tasks.

For the variable liaison after the verb *être*, we observed the tendency of learners to frequently realize liaison in certain prefabricated contexts, such as “*je suis allé(e)*,” “*c'est un(e)*,” and “*X est allé(e)(s)*.” Otherwise, one of our learners acquired only the phonetic form without the liaison consonant for the syntagm “*je suis allée*.” It is also suggested that varied phonetic forms for these pre-fabricated contexts may not necessarily be acquired even for learners with the experience of studying abroad.

(Aoyama Gakuin University)

日本語を母語とするフランス語学習者 50 人の発音特徴 —[i]の前の[t]、[s]、[ʃ]の発音について—¹

¹伊藤 玲子、²川口 裕司

はじめに

日本のフランス語教育において、学習者は基本的に標準的フランス語の発音を学ぶ。しかしながら、学習者の個々の発音には特徴があると言われ、これまで発音特徴が分析されてきた。近年、大規模な学習者コーパスが構築されてきたことによって、複数の学習者の発音を分析対象とする研究が蓄積してきている。本論文では、最初にこれまで行われてきた日本語を母語とするフランス語学習者²の発音特徴についての研究をいくつか紹介した後に、本研究について述べる。

1. 先行研究

Kikuchi (1984) は、学習者は[s]/[ʃ]と[z]/[ʒ]の発音を混同することから、無声子音[s]/[ʃ]の発音を分析してその要因を考察した。その結果、以下の音声的要因があると述べる。①日本語では[a]以外の母音の前では[s]/[ʃ]の周波数帯が近い。②日本語における[s]/[ʃ]の調音の違いは、舌背のわずかな後退だけである。③日本語とフランス語の[s]の調音には大きな違いはないが、[ʃ]の調音は大きく異なる。また音韻的要因として、日本語のサ行音の発音の影響から[sj]を[ʃi]と発音し、フランス語の[sj]/[ʃi]の対立が機能しないと指摘する。さらに、学習者の有声子音[z]/[ʒ]の発音は、日本語の発音の影響から破擦化[dz]/[dʒ]すると述べる。最後に、[s]/[ʃ]と[z]/[ʒ]の発音練習の必要性を説いている。

杉山・川口 (2007) は、フランス語初級学習者の音声弁別能力の獲得について分析するため、大学1年の4月と7月に同じ学習者にたいして同じタスクを実

¹ 本論文は 2021 年 11 月 6 日にオンライン開催された外国語教育学会第 25 回研究報告大会での研究発表に基づき、さらに考察を進めたものである。なお本研究は Detey Sylvain の基盤研究 B 15H03227 および川口裕司の基盤研究 B 16H03442 の助成を受けた。

² 以降では、「日本語を母語とするフランス語学習者」を「学習者」と記す。

施して、単音弁別能力と発音能力を比較した。その結果、この期間における弁別能力の違いは認められなかった。また、学習者の発音について以下のことを指摘する。①前舌狭母音/i/と/y/は聞き分けや発音に問題がなかった。②学習者本人は円唇狭母音/y/と/u/を弁別出来ていると認識していたが、実際は/u/の調音が困難だった。③前舌母音と後舌母音は、どちらも半狭母音と半広母音の弁別が難しい。④円唇性の強い[o]が日本語の「オ」のように発音されていた。⑤摩擦音/f/と/s/の発音が難しく、/ʒ/は日本語の破擦音「ジュ」の影響が認められた。⑥/b/と/v/および/b/と/v/の弁別は初級学習者にとって難しい。

次に、大規模な学習者コーパスである IPFC プロジェクト³を紹介する。近藤・川口 (2009) および川口他 (2012) によると、IPFC プロジェクト「現代フランス語の中間音韻論 (Interphonologie du Français Contemporain)」は、東京外国語大学大学院の Global COE プロジェクト「コーパスに基づく言語学教育研究拠点」とフランスの PFC プロジェクト「現代フランス語の音韻論 (Phonologie du Français Contemporain)」が 2008 年に共同で立ち上げた国際的な研究プロジェクトである。その目的は、PFC プロトコルに基づく学習者言語の研究コーパスを構築すること、フランス語を第一言語としない話者たちによって話される口語フランス語に関する情報を学習者や教育者に提供することである。現在までに、日本語を母語とするフランス語学習者をインフォーマントとした IPFC-japonais を始めとして、世界で 20 のプロジェクトが立ち上がっている⁴。IPFC-japonais は、①PFC 単語リストの繰り返しタスク、②PFC 単語リストの読み上げタスク、③特有単語リストの読み上げタスク、④PFC テキストの読み上げタスク、⑤インタビュータスク、⑥自由会話タスクの 6 つのタスクで構成される。PFC 単語リストとは PFC プロトコルと共通した 94 個の単語で構成される単語リストである。一方、特有単語リストとは日本語を母語とする学習者の発音特徴を調べるために選ばれた 62 単語で成る単語リストである。

IPFC の学習者コーパスを用いた先行研究をいくつか紹介する。Detey et al. (2010) および Racine et al. (2010) は、IPFC-japonais と IPFC-espagnol の学習者データを用いて、学習者が発音する鼻母音/ɔ̃/, /ɛ̃/, /ɑ̃/について、フランス語母語話者による評価分析と音響分析を行った。その結果、日本語を母語とする学習者の音声特徴について次の指摘をしている。①母語話者による評価は/ɔ̃/が最も高い。②母音の音色は、繰り返しタスクよりも読み上げタスクの方が評価が高い。③

³ IPFC プロジェクトの HP を参照。http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/

⁴ 2022 年 9 月 21 日現在の状況である。

鼻子音は、繰り返しタスクより読み上げタスクに多く現れる。④鼻子音は、最後の子音が舌尖歯音である閉音節でより頻繁に現れる。

Marushima et al. (2010) は、IPFC-japonais の学習者データを用いて、学習者の円唇母音の発音を音響分析した。その結果、/u/と/y/の発音は難しく、特に[u]は日本語の「ウ」[u]の影響を強く受けて、学習歴が長くても習得できない場合があることがわかった。

Racine et al. (2012) は、IPFC-japonais と IPFC-espagnol の学習者データを用いて、学習者の/u/と/y/の発音特徴を分析し、日本語を母語とする中上級 (B2) と上級 (C1) レベルの学習者にとって/y/よりも/u/の発音の方が困難であることを明らかにした。

川口他 (2012) は、タスクを用いた発音調査の基礎となった。川口他 (2012 : 42) によると、学習者の発音には次のような特徴がある。①/u/が「ウ」[u]あるいは[a]として実現されることがある。②/y/は渡り音を前に伴い[ju]と発音される傾向がある。③円唇前舌母音/œ/と/ø/を「ウ」[u]と発音することがある。④/b/と/v/および/l/と/ʎ/の対立が苦手である。⑤[i]の前で/t/が破擦音[te]になる。⑥[si]が[ji]に近い発音になり、[si]/[ji]の対立が機能しない。⑦[ʒ]は破擦音[dʒ]になる、⑧綴り字 f や h は日本語の「フ」[ɸ]のように発音されることがある。⑨子音連続の間に母音が挿入される。例えば、[kspl]や[kspɛ]の子音の間に母音を入れて発音する可能性がある。

以上で概観したように、口母音と鼻母音の発音については既にいくつか先行研究がある。一方、子音についての学習者コーパスに基づく実証的研究はまだ限られていることから、伊藤・川口 (2021) は、IPFC-japonais の学習者データを用いて、主に中級 (B1) から中上級 (B2) の 26 人の子音の発音を、標準的フランス語の発音とどの程度一致しているかという観点で分析した。分析対象としたのは、①[l]、②[b]、③[i]の前の[t]、④[i]の前の[s]、⑤[i]の前の[j]、⑥語末子音字の発音である⁵。その結果、中級以上では流音[l]/[b]の対立は良く機能していることがわかった。一方、[i]の前の[t]/[s]/[j]と語末子音字の発音は、標準的フランス語の発音との一致率が学習者によって異なっていた。

2. リサーチクエスチョン

⁵ 語末子音字は基本的に発音されない。しかし、発音される場合もあり、主に単音節における“c, l, r, t”は発音される。また、リエゾンにおいて発音される (Catach 1980 : 45 を参照)。

伊藤・川口 (2021) では、[i]の前の[t]/[s]/[ʃ]の発音が学習者によって異なっていたことから、発音を詳しく分析する必要性があると考えた。さらに、発音がフランス語のレベルや留学期間の長さに関連性があるのではないかという仮説を立てた。以上を分析・検証するために、学習者の[tʰ]/[si]/[ʃi]それぞれの発音について2つのリサーチクエスチョンをたてた。

- ①標準的フランス語とどの程度一致しているか？
- ②一致率とフランス語のレベル、留学期間との間に関連性はあるか？

3. 方法

3.1. 利用したコーパス

IPFC-japonais の次のタスクの音声データを用いた。これらは 2017 年 3 月から 2020 年 2 月に収録されたものである。

- ①PFC 単語リスト⁶の繰り返しタスク (94 語) →本研究では「繰り返し」と呼ぶ (以下同様)
 - ②PFC 単語リストの読み上げタスク (94 語) →「読み上げ」
 - ③特有単語リスト⁷の読み上げタスク (62 語) →「学習者用読み上げ」
- また、「読み上げ」と「学習者用読み上げ」を合わせて「読み上げタスク」と呼ぶ。

3.2. インフォーマント

日本の 3 大学のフランス語専攻の 2 年生以上の学部生と大学院生の 50 人をインフォーマントとした。各大学からそれぞれ 23 人、12 人、15 人を選んだ。フランス語のレベルは初級 (A2) から上級 (C1) と、レベル不明者も含む (表 1)。留学期間は 0 ヶ月から 12 ヶ月である (表 2)。インフォーマントを選定する上で、初級から上級が含まれること、留学期間が短い学習者あるいは長い学習者のどちらかに偏らないこと、大学によって人数に大きな偏りが無いことを考慮した。

⁶ PFC 単語リストは川口他 (2012: 44-45) を参照。

⁷ 特有単語リストは川口他 (2012: 43) を参照。

表1 レベルと人数

初級 (A2)	中級 (B1)	中上級(B2)	上級 (C1)	不明
4	23	11	1	11

表2 留学期間と人数

0カ月	1カ月	2カ月	4カ月	7カ月	8カ月	9カ月	10カ月	12カ月
11	13	1	1	1	1	9	7	7

3.3. 標準的なフランス語として参照した発音辞典

2つの発音辞典、Michaelis et Passy (1927) と Martinet et Walter (1973) を標準的フランス語の参照体系とし、学習者の発音と対照した。前者は19世紀末から20世紀初頭の北フランスの口語の発音を、後者は1970年当時のパリの口語の発音を記述している。これらは、規範的ではないバリエーションも記載している。どちらも21世紀の口語を記述したものではなく、特に前者は100年前の発音である。しかし、現代でも観察される変異形が記載されている可能性があると考えた。

3.4. 分析対象とした単語

単語リストから、発音辞典の掲載語を抽出した。表3は、各タスクで分析した語を表す。「繰り返し」と「読み上げ」には[[i]と発音する単語がない。

表3 分析対象とした単語

	タスク		
	「繰り返し」	「読み上げタスク」	
		「読み上げ」	「学習者用読み上げ」
[i]の前の[t]	petit「小さい」	petit「小さい」	tic「チック、無意識の癖」 bâti「建てられた」
[i]の前の[s]	scier「を鋸でひく」 socialisme「社会主義」	scier「を鋸でひく」 socialisme「社会主義」	sic「原文のまま」 assis「座っている」
[i]の前の[[j]	-	-	chic「粋、しゃれた」 hachis「ひき肉」

3.5. 分析手順

先ず音声データを伊藤が聞き取り、聞き取った音声の判断に迷いがある場合は川口が確認のために聞き取った。実際には判断に迷った例は少数であり、多くの場合、聞き取りは比較的容易であった。聞き取った学習者の発音を発音辞典 (Michaelis et Passy 1927, Martinet et Walter 1973) と対照し、標準的フランス語と一致する発音には 1、明らかに一致しない発音には 0 を与えた。この数値を基に標準的フランス語との一致率を算出した。その上で、分析対象となった学習者の発音特徴を考察した。最後に、統計的手法を用いて一致率とレベルや留学期間との関連性を分析した。また以降では、「標準的フランス語の発音との一致率」を「一致率」、「標準的フランス語の発音と一致」を「一致」と呼ぶこととする。

[i]の前の[t]の口蓋化の扱いについて補足しておく。Carton (2001 : 9-10) によると、前舌母音の前の[t]はかなり以前から口蓋化されていて、17 世紀の民衆語に認められるという。そして、近年では普通の口語で普及しているが、[t]の強い口蓋化は標準的体系には含まれないと述べる。前述した 2 つの発音辞典には、[i]の前の[t]が口蓋化した発音は記載されていないことから、この半世紀の間に広がった可能性がある。本研究は、Carton (2001) の記述を考慮して、[i]の前の[t]が口蓋化した発音を標準的なフランス語とする。一方、「チ」のような発音は、日本語の発音の影響の可能性があることから、標準的なフランス語に入れない。

4. 分析

4.1. 標準的フランス語との一致率

4.1.1. 全体の一致率

学習者 50 人全体の一致率は 64%だった。

4.1.2. 「繰り返し」と「読み上げ」の一致率の比較

同じ単語リストを使用する「繰り返し」と「読み上げ」における[i]の前の[t]/[s]の一致率を比較したところ、どちらの発音も「繰り返し」の方が「読み上げ」より一致率が高かった (図 1)。

「繰り返し」と「読み上げ」の平均値に差があるかどうかを検証するために、対

応のある t 検定を行ったところ、[i]の前の[t] ($t(49)=3.130, p<.05$) と[i]の前の[s] ($t(49)=3.4960, p<.05$) は、平均値間に統計的な有意差が認められ、[i]の前の[t]/[s]どちらも「繰り返し」は「読み上げ」より有意に一致率が高いことが判明した。

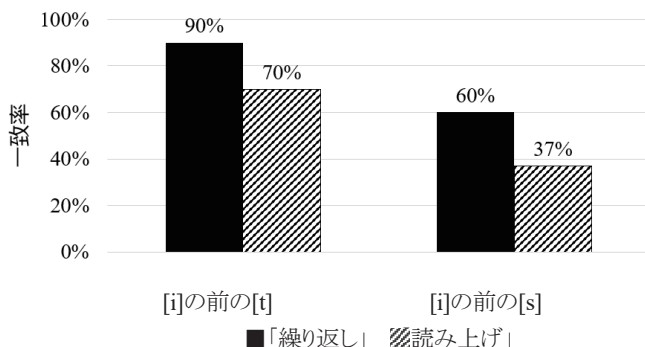


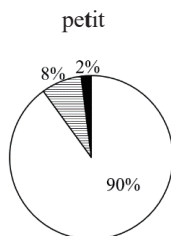
図1 「繰り返し」と「読み上げ」の一致率 (%)

ドゥテ他編著・川口他編訳 (2019 : 24-25) によれば、タスクによって注意度に違いがあるという。本研究の場合、「繰り返し」は聞き取るために十分に注意する必要があるが、一方で「読み上げ」はテキストが目前にあることから注意度はより低いと考えられる。また、「読み上げ」は綴り字と発音の関係についての知識が必要で、知識が不完全だと一致率は当然ながら下がる。以上の要因から「繰り返し」の方が「読み上げ」よりも高い一致率になったと推測する。

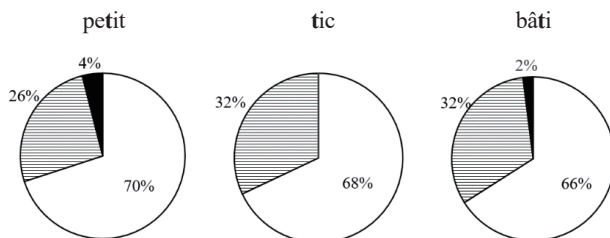
4.1.3. [i]の前の[t]

「繰り返し」の1語 (petit) では学習者の90%が一致していた。不一致として、評価を行った者の耳に、日本語の「チ」に近い破擦音[teɪ]や[ɾi]が実現されていた(図2)。「読み上げタスク」の3語 (petit, tic, bâti) ではそれぞれ約70%の学習者が一致し、不一致として「繰り返し」と同様に[teɪ]と[ɾi]が発音されていた(図3)。図3をみる限りでは、学習者の約70%が3語全てで一致していたかのようであるが、実際は3語全てで一致したのは52%のみだった(図4)。すなわち、「読み上げタスク」において、綴り字“ti”の発音が語によって揺れる学習者がいた。さらに petit を

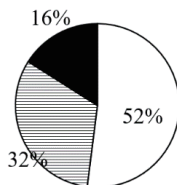
[tei]に近い音で発音する学習者は、「繰り返し」(8%)より「読み上げタスク」(26%)の方が多かった(図2と図3)。また、3人がときどき[[tʰ]]と発音していた。



□一致 [te] [[tʰ]]
図2 「繰り返し」の一致率 (%)



□一致 [te] [[tʰ]]
図3 「読み上げタスク」3語の一致率 (%)



□3語全て一致 [目]1-2語が一致 ■3語全て不一致
図4 「読み上げタスク」の一致率 (%)

Kubozono (2015 : 6-7) によると、日本語の/t/には3つの異音があり、/i/の前では破擦音[tʃ]⁸、/u/の前では破擦音[ts]、他の場合は歯音破裂音[t]になる。本研究の「チ」[tei]のように聞こえる発音は日本語の音韻体系の影響があるのではないかと考えられる。petit において、フランス語母語話者の音声を繰り返す「繰り返し」より、「読み上げタスク」で多くの学習者が[tei]と発音していたことから、「読み上げタスク」の場合には、「繰り返し」のような参照可能な音声が聞こえないため、日本語の音韻体系の影響を与える可能性があると考えられる。

[ti]を[ɾi]と発音する3人の学習者は、カナダのモントリオールに留学経験（1～12ヵ月間）がある。モントリオール留学経験者は他に2人（それぞれ9、10ヵ月間）いるが、[ɾi]と一度も発音していなかった。また、モントリオールに留学経験がない学習者たちの中に[ɾi]と発音する者はひとりもいなかった。Walker (1984 : 105-108) は、カナダにおけるフランス語について、舌尖破裂音/t d/は、前舌狭母音に後続される時破擦音[tʃ dʃ]になると述べ、その例として“petit”を挙げている。Detey et al.編著・川口他編訳 (2019 : 181) も、北アメリカのフランス語では、前舌狭母音[i][y]や半母音[j][ɥ]の前では、/t/と/d/が破擦音[ts]と[dz]になると記述している。以上のことから、[ɾi]の発音は留学地モントリオールの発音の影響なのかもしれない。しかし、モントリオールに留学した全員が[ɾi]を発音をするのではなく、個人差があった。また、[ɾi]を発音する3人には発音の揺れが認められた。

4.1.4. [i]の前の[s]

「繰り返し」で観察した2語 (scier, socialisme) の一致率は、単語によって大きく異なっていた (図5)。scier は74%という高い一致率だったが、一方で socialisme は46%だった。どちらの語でも、不一致として[ei]の発音がみられたが、特に socialisme では54%が[ei]と発音していた。「読み上げタスク」の4語 (sic, assis, scier, socialisme) の一致率も語によって大きく異なり、不一致の発音として、「繰り返し」と同様に[ei]が頻繁に発音されていた (図6)。単語ごとにみると、socialisme は学習者の30%が一致し、不一致として68%が「シャ」[ea]と発音していた。scier の一致率は44%とかなり低かった。assis の一致率は66%と比較的高く、sic の一致率は68%で、4語中最も高かった。

図7は、「繰り返し」と「読み上げタスク」それぞれを統合した一致率を表す。

⁸ 本論文では[tc]と表記した。

「繰り返し」で 2 語全てが一致したのは学習者の 42%だった。注目するのは、「読み上げタスク」で4語全てが一致したのはわずか6%で、一部の単語のみ一致していた学習者が 86%もいたことである。

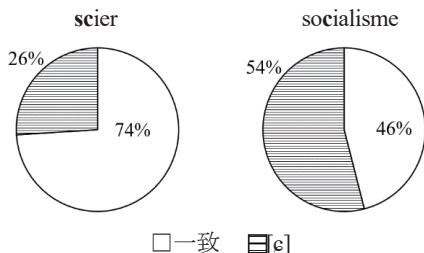


図5 「繰り返し」2語の一致率 (%)

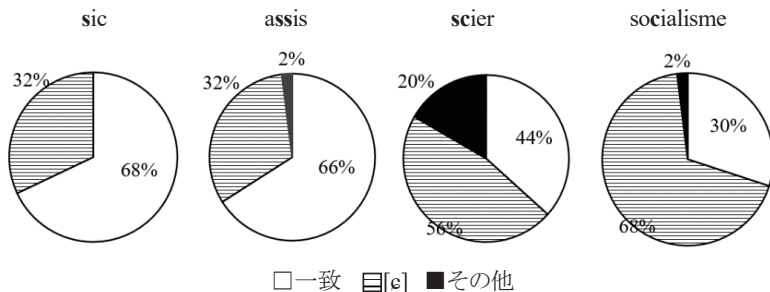


図6 「読み上げタスク」4語の一致率 (%)

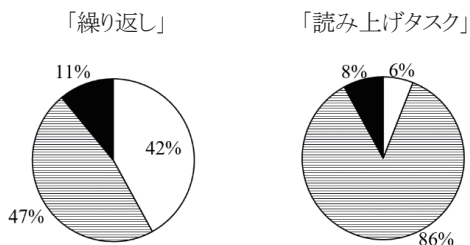


図7 各タスクの一致率 (%)

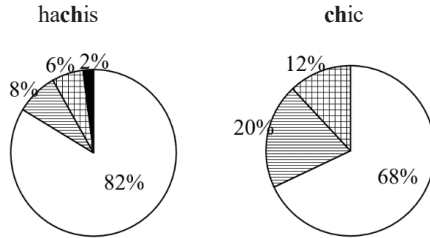
「繰り返し」と「読み上げタスク」のどちらでも、[si]の代わりに[ei]と発音する学習者の割合が高いことを確認した (図 5 と図 6)。Kubozono (2015 : 6-7) によると、日本語の/s/には 2 つの異音があり、/i/の前で[j]⁹、他の母音の前で[s]が発音される。Kikuchi (1984) も [si] の発音にたいする日本語のサ行音の発音の影響を指摘する。scier と socialisme で [ei] と発音する学習者は、「繰り返し」でそれぞれ 26% と 56%、「読み上げタスク」で 56% と 68% で、どちらの単語も「読み上げタスク」の方が高かった。4.1.3. でも述べたように、「読み上げタスク」の場合には、「繰り返し」のような参照可能な音声が聞こえないため、日本語の音韻体系の影響を与える可能性があると考えられることができる。

socialisme は、英語 “socialism” の発音の影響もあったかもしれない。「読み上げタスク」において、複数の学習者が scier の発音を迷うような様子があり、おそらく未知語であったと思われる。しかし、たとえ未知語であっても、綴り字 “sci” が [si] と発音されると認識していたら、標準的な発音が可能である。さらに、フランス語の science「学問、科学」が既知語ならば、その発音から連想して [si] と発音できるだろう。assis は比較的高い一致率を示したが、これは子音字連続 “ss” を [s] と発音するという規則が広く認識されていた結果である。sic は、「原文どおり」という意味からしても、ほとんどの学習者にとって未知語だったと推測するが、一致率は 4 語中最も高く、綴り字から判断して [si] と発音できていた。以上の「読み上げタスク」の結果から、[si] と発音される複数の綴り字のパターンを完全には習得していなかった学習者が相当な割合でいたことがわかる (図 6 および図 7 の右図)。

4.1.5. [j]の前の[j]

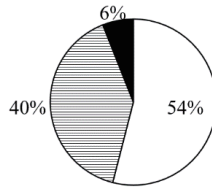
「学習者用読み上げ」の 2 語 (hachis, chic) の一致率は 82% と 68% で、語によって異なっていた (図 8)。どちらの語も不一致の発音には [si] と [tei] があった。また、2 語とも一致していた学習者は 54%、1 語のみ一致していたのは 40% だった (図 9)。

⁹ Kubozono (2015 : 6-7) は、「シ」は [j] の代りに [e] とも表記されると述べる。本論文では [e] を使用している。



□一致 ▨[s] ▩[te] ■[k]

図8 「学習者用読み上げ」2語の一致率 (%)



□2語全て一致 ▨1語のみ一致 ■2語全て不一致

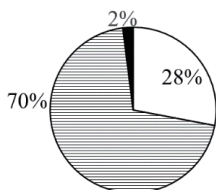
図9 「学習者読み上げ」タスクの一致率 (%)

Kikuchi (1984: 130) は学習者は[j]を[s]と発音すると指摘するが、本研究でも[j]の代わりに[si]と発音する学習者がいることを確認した。また、2語のうち1語のみ一致していた学習者が40%もいたことから、綴り字“chi”と発音[j]の関係が曖昧、あるいは、調音に揺れがあった学習者が半数近くいたことがわかった(図9)。

ところで、8人の学習者が[j]を[te]と発音することがあった。そのうち5人は[ti]を[te]と発音する場合があった。すなわち、この5人は、常にではないものの、[ti]や[j]の代わりに[te]と発音していた。さらに、「学習者用読み上げ」における[ti]/[ji]のミニマルペアの2語(tic, chic)では、2人がどちらの単語でも[te]と発音していた。このように、[ti]や[j]を発音する代わりに[te]と発音して、[ti]/[ji]の対立が機能しない学習者が少数ながら存在していた。

4.1.6. ミニマルペアの[s]と[j]

「学習者用読み上げ」における[sɪ]/[ʃi]の2つのミニマルペアの4語 (sic/chic, assis/hachis) を統合すると、2つのミニマルペアの発音が一致する学習者は28%とかなり少なく、標準的なフランス語の発音で[sɪ]/[ʃi]を弁別する学習者が多くないことが浮き彫りになった (図10)。



□2つのミニマルペアが一致 ▨1つのみ一致 ■2つのミニマルペアが不一致
図10 ミニマルペアの一致率 (%)

4.2. 一致率とレベルや留学期間との関連性¹⁰

各分析対象の一致率とレベルおよび留学期間との間に関連性があるのではないかという仮説を、統計的手法で検証する。また、レベルと留学期間の交互作用が有意かどうかを確かめる。レベルが不明な学習者11人は排除して、レベルが判明している39人について分析を行う (表4と表5)。

表4 レベル不明者排除後のレベルと人数

初級 (A2)	中級 (B1)	中上級(B2)	上級 (C1)
4	23	11	1

表5 レベル不明者排除後の留学期間と人数

0ヵ月	1ヵ月	4ヵ月	9ヵ月	10ヵ月	12ヵ月
8	12	1	7	6	5

前段階として、学習者のレベルと留学期間を独立した変数と見なすことが出来るかどうかを、スピアマンの順位相関係数を出すことによって判断した。レベル

¹⁰ 神戸大学石川慎一郎教授に統計的手法について有益な助言を頂いた。

を、A2=1、B1=2、B2=3、C1=4 のように数値カテゴリーに置き換えた。レベルと留学期間のスピアマンの順位相関係数は 0.423 で、弱い相関は確認されたものの、強い相関関係は認められなかった。このことから、レベルと留学期間はある程度独立した別の性質をもっている変数であると言える。

これを前提に、[ti]/[si]/[fi]それぞれについて対応のある 2 要因の分散分析を行った。従属変数は一致率、独立変数はレベル (A2, B1, B2, C1) と留学期間 (zero : 0 カ月、short : 1-4 カ月、long : 9-12 カ月) とした。

先ず、フランス語のレベルと留学期間が学習者の[ti]の一致率に与える影響を分析するために、対応のある 2 要因の分散分析を行った。その結果、レベルと留学期間の交互作用は有意でなかった ($F(3,30)=1.681$, $p=0.192$, $\text{partial } \eta^2=0.144$)。また、レベル要因も有意でなかった ($F(3, 30)=1.428$, $p=0.254$, $\text{partial } \eta^2=0.125$)。留学期間要因も有意でなかった ($F(2, 30)=2.725$, $p=0.082$, $\text{partial } \eta^2=0.154$)。

次に、フランス語のレベルと留学期間が学習者の[si]の一致率に与える影響を分析するために、対応のある 2 要因の分散分析を行った。その結果、レベルと留学期間の交互作用は有意でなかった ($F(3,30)=0.481$, $p=0.698$, $\text{partial } \eta^2=0.046$)。また、レベル要因も有意でなかった ($F(3, 30)=0.560$, $p=0.646$, $\text{partial } \eta^2=0.053$)。留学期間要因も有意でなかった ($F(2, 30)=1.561$, $p=0.227$, $\text{partial } \eta^2=0.094$)。

最後に、フランス語のレベルと留学期間が学習者の[fi]の一致率に与える影響を分析するために、ここでも同様の分散分析を行った。その結果、レベルと留学期間の交互作用は有意でなかった ($F(3,30)=0.733$, $p=0.541$, $\text{partial } \eta^2=0.068$)。レベル要因も有意でなかった ($F(3, 30)=2.310$, $p=0.096$, $\text{partial } \eta^2=0.188$)。留学期間要因も有意でなかった ($F(2, 30)=1.694$, $p=0.201$, $\text{partial } \eta^2=0.101$)。

以上の結果から、[ti]/[si]/[fi]それぞれの発音と標準的なフランス語の発音との一致率は、レベルおよび留学期間との間に関連性はなく、またレベルと留学期間の交互作用も認められなかった。レベルは、標準的なフランス語の発音の習熟度との関連性はないことがわかった。さらに、川口 (2018) が示唆するように、留学中のフランス語による言語状況やコミュニケーション環境は個人差が大きい。常にネイティブと接している留学生もいれば、授業や特定の場所だけの留学生もいる。これらを一律に「留学」という概念で総括することには躊躇いがある。多様な留学生生活をカテゴリー変数として設定するには、さらにきめ細かい考慮が必要であっ

た。[ti]/[si]/[ʃi]の発音には、例えば音声への注意力、発音に対する興味、調音能力、フランス語学習に対するモチベーションなど、全く別の要因が関与しているかもしれない。

5. 結論

学習者の子音の発音について、本研究では以下のリサーチクエスチョンを立てた。日本語を母語とするフランス語学習者の[tɪ]/[si]/[ʃi]それぞれの発音について、①標準的フランス語とどの程度一致しているか？ ②一致率とフランス語のレベル、留学期間との間に関連性はあるか？ 本研究からは、これらのリサーチクエスチョンにたいする以下の答えが得られた。

リサーチクエスチョン①について、分析対象全体の一致率は 64%であったが、タスクや単語によって一致率はさまざまで、学習者の[tɪ]/[si]/[ʃi]の発音が多様であることが明らかになった。

タスクの一致率を比較すると、[tɪ]と[si]の場合に「繰り返し」は「読み上げ」より高く、タスクによって注意度が異なることが影響したと推測される。また、綴り字と発音の関係の知識が不十分な学習者がいたことも、「読み上げ」の一致率が低かった要因であろう。

[tɪ]の「繰り返し」は 90%、「読み上げ」も 70%と高い一致率だった。日本語の音韻体系の影響と思われる「チ」[tɕi]の発音がみられ、特に、「読み上げタスク」で多く聞かれた。また、モントリオール留学経験がある者のうち一部の学習者は、破擦音[tɕi]を発音していた。留学地においてフランス語母語話者と会話する中で、現地の音声特徴を獲得した例として興味深い。

[si]の「繰り返し」は 60%、「読み上げ」は 37%で、分析対象の中で最も一致率が低かったが、これは日本語の音韻体系の影響で「シ」[ɕi]が多く発音されていたからである。特に「読み上げタスク」で顕著だった。socialismeは英語の発音の影響があったと考える。[si]に対応する綴り字が複数あるが、知識が不完全だったことも示唆される。

[ʃi]の「学習者用読み上げ」における一致率は 74%で高かった。Kikuchi (1984 : 130) は学習者が[ʃ]を[s]と発音すると指摘するが、本研究でも[ʃi]を[si]と発音する学習者がいることを確認した。また、[tɪ]と[ʃi]の代わりに[tɕi]と発音する学習者がわずかに存在していた。

[si]/[ʃi]の2つのミナルペアについて、標準的フランス語と同じ発音で対立を持っていたのはわずか28%で、[si]/[ʃi]の対立が機能しないと指摘する Kikuchi (1984) や川口他 (2012: 42) の記述を確認できた。

リサーチクエスチョン②については、一致率とフランス語のレベルや留学期間との関連性は認められず、レベルや留学期間と関連性があるのではないかという仮説は統計的に棄却された。レベルは、標準的なフランス語の発音の習熟度との関連性はなかった。また、留学中のフランス語の運用は個人差が大きく、留学期間をカテゴリー変数とすることに無理があるように思われる。

今後の課題としては、IPFC プロジェクトの単語リストにさらに語を追加して、発音をより幅広く分析できるようにすることが望まれる。その際に、ミナルペアを考慮した語も追加する必要がある。さらに、IPFC の特有単語リストを使用した繰り返しタスクも実施するのがよいであろう。また、音声への注意力、発音にたいする興味、調音能力、モチベーション、母語話者コミュニティの影響など、様々な要因を考慮することも大切になろう。

(¹ 東京外国語大学大学院博士後期課程、² 東京外国語大学)

参考文献

- CARTON, Fernand (2001) *Quelque évolutions récentes dans la prononciation du français, French accents: Phonological and sociolinguistic perspectives*, London : Central Books.
- CATACH, Nina (1980) *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris : F. Nathan.
- DETEY, Sylvain, Jacques DURAND, Bernard LAKS & Chantal LYCHE 編著 川口裕司, 矢頭典枝, 秋廣尚恵, 杉山香織日本語版編訳(2019) 『フランコフォンの世界: コーパスが明かすフランス語の多様性』東京: 三省堂。(DETEY, Sylvain, Jacques DURAND, Bernard LAKS & Chantal LYCHE (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone, Ressources pour l'enseignement*, Paris : Ophrys.)
- DETEY, Sylvain, Isabelle RACINE, Yuji KAWAGUCHI, Françoise ZAY et Nathalie BÜHLER (2010) Evaluation des voyelles nasales en français L2 en production : de la nécessité d'un corpus multitâches, *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*, 1289-1301, Paris : Institut de Linguistique Française.
- FÓNAGY, Ivan (1989) Le français change le visage ?, *Revue romane* 24/1 : 232-238.
- KAMIYAMA, Takeki & Jacqueline VAISSIÈRE (2009) Perception and production of French close and close-mid rounded vowels by Japanese-speaking learners, *DOMMARGUES, J.-Y., (éd), Revue AILE - LIA* 2: 9-41.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00468169>

- KIKUCHI, Utako (1984) Sur l'enseignement de la prononciation du français / quelques exercices pour l'apprentissage des oppositions [s/ʃ] [z/ʒ] (子音[s/ʃ][z/ʒ]の対立の練習), 『筑波大学外国語センター教育論集』 6 : 127-140.
- KUBOZONO, Haruo (2015) Handbook of Japanese phonetics and phonology, Berlin : De Gruyter Mouton.
- LABRUNE, Laurence (2012) The phonology of Japanese, Oxford : Oxford University Press.
- MARTINET, André et Henriette WALTER (1973) *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*, Paris : France Expansions.
- MARUSHIMA, Naoki, Sylvain DETEY & Yuji KAWAGUCHI (2021) Caractéristiques phonétiques des voyelles orales arrondies du français chez des apprenants japonophones, *Flambeau* 36 : 53-72.
- MICHAELIS, Hermann et Paul PASSY (1927) *Dictionnaire Phonétique de la langue française, complément nécessaire de tout dictionnaire français*, London : Librairie Hachette.
- RACINE, Isabelle, Sylvain DETEY, Nathalie BÜHLER, Sandra SCHWAB, Françoise ZAY and Yuji KAWAGUCHI (2010) The production of French nasal vowels by advanced Japanese and Spanish learners of French: a corpus-based evaluation study, *Conference: New Sounds 2010 - Sixth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech at: Adam Mickiewicz University, Poznan (Poland)*.
- RACINE, Isabelle, Sylvain DETEY et Yuji KAWAGUCHI (2012) Les voyelles /y-u/ dans IPFC : évaluation perceptive de productions natives, hispanophones et japonophones, *JEP-TQLN-RECITQL 2012*.
- RAPHAEL, Lawrence J, Gloria J. BORDEN and Katherine S. HARRIS 著 廣瀬肇訳 (2008) 『新ことばの科学入門 第2版』東京:医学書院. (RAPHAEL, Lawrence J, Gloria J. BORDEN and Katherine S. HARRIS (2007) *Speech Science Primer : physiology, acoustics, and perception of speech* (5th ed). Lippincott Williams & Wilkins.)
- WALKER, Douglas C. (1984) The production of Canadian French, Ottawa : University of Ottawa Press.
- 阿南婦美代 (2005) 『コミュニケーションのためのフランス語発音法－発音の規則と練習－』, 東京 : 駿河台出版社.
- 伊藤玲子, 川口裕司 (2021) 「日本語を母語とするフランス語学習者の発音特徴の一考察」, 2021年7月25日 科学研究費B2021年度第1回研究会にて研究発表.
- ジャクリーヌ・ヴェシエール著 中田俊介, 川口裕司, 神山剛樹訳 (2016) 『音声の科学－音声学入門』, 東京 : 白水社 (VAISSIÈRE J. (2006). *La phonétique*, Paris, PUF).
- 川口裕司 (2018) 「初中級フランス語学習者のスピーキング能力とその進歩」, 2018年1月22日, 於西南学院大学.

https://www.tufs.ac.jp/ts/personal/ykawa/art/2018_Speaking_progress.pdf.

- 川口裕司, 松澤水戸, 杉山香織, 近藤野里, ドゥテ・シルヴァン (2012) 「現代フランス語の中間音韻論」, 『コーパスに基づく言語学教育研究報告』No.9, 35-69. 東京: 外国語大学大学院地域文化研究科グローバル COE プログラム.
- 菊地歌子 (2014) 『フランス語発音指導法 入門』, 大阪: 関西大学出版部.
- 菊地歌子, 山根祐佳 (2010) 『フランス語発音トレーニング』, 東京: 白水社.
- 岸学, 吉田裕明 (2010) 『ツールとしての統計分析』, 東京: オーム社.
- 近藤野里, 川口裕司 (2009) 「IPFC と中間言語としての現代フランス語研究」, 『ふらんぼー』 34: 51-67.
- 斎藤純男 (2006) 『日本語音声学入門 改訂版』, 東京: 三省堂.
- 杉山香織, 川口裕司 (2007) 「日本人フランス語学習者の単音弁別能力と発音能力 - 発音教材開発に向けた基礎調査 -」, 『ふらんぼー』 32-33: 135-152.
- 竹原卓真 (2013) 『2 要因の分散分析をすべてカバー』, 京都: 北大路書房.

Pronunciation characteristics by 50 Japanese students of French: [t], [s], and [ʃ] before [i]

Reiko ITO
Yuji KAWAGUCHI

According to several studies, pronunciation of French by native Japanese speakers varies. This study analyzes the characteristics of learners' French pronunciations of [ti], [si], and [ʃi] to understand whether they are related to the level of French proficiency and duration of study in French-speaking countries.

As a corpus, we used audio data from 50 students of word repeating tasks and word reading tasks, extracted from a large French corpus of learners, Interphonologie du Français Contemporain (IPFC), which has been continuously developed since 2008. We observed whether the learners' pronunciations matched standard French pronunciations.

The analysis shows that learners' pronunciations of [ti], [si], and [ʃi] were more consistent with standard French pronunciations in repeating tasks than in reading tasks. Approximately 30% of students pronounced [ti] like Japanese "chi" [tei] in the reading tasks. Furthermore, we observed that three students who studied in Montreal pronounced it as [tʃi]. In addition, 72% of the students did not distinguish between the pronunciations of [si] and [ʃi]. Based on the results of the study, we found that the consistency of learners' pronunciation and standard French pronunciation showed no relationship with either their level of French proficiency or their length of study in French-speaking countries.

(Tokyo University of Foreign Studies, Doctoral Course)
(Tokyo University of Foreign Studies)

Frequency and collocations in L1 and L2 French: *Très, beaucoup, mais, penser, and croire* in Japanese learners' speech

¹BARCAT Corentin, ²KAWAGUCHI Yuji, ³DETEY Sylvain

Introduction

Linguistic research on French native speakers and learners of French has long focused on the written language. This scholarly proclivity reflects the practical reason that large amounts of spoken data are difficult to build, as well as the ideological reason that the written language was long considered the only correct variety of language. Traditionally, the study of oral language was aimed at showing its imperfections or deviations from the written norm that was to be studied for its own right.

Modern scholarship, however, has evolved tremendously, and no serious linguist would dismiss the study of oral language for its own merits. Despite the gap between the quantity of data available for oral French and oral English, for instance, large spoken language corpora in French are now accessible, and many projects are in progress.

While studies of native speakers' oral production have expanded, another line of research has started to analyze non-native speakers' oral production (Granger 2009, 2015). Unsurprisingly, most of this research has been conducted among American and European learners, and studies of Japanese learners are still rare. Learning French for a Japanese speaker can be challenging because of the lack of linguistic similarities between French and Japanese as well as the socio-cultural discrepancies and their pragmatic consequences. Therefore, learner corpora of L2 spoken French are still a relatively fresh area of research in Japan, partly because of the lack of available data (for research on Japanese learners of French, see Sugiyama 2011, 2012, 2013; Owaza 2019).

In 2015, five universities in Japan launched a project to build a large corpus of French spoken by Japanese learners. At the same time, a team of researchers at Tokyo University of Foreign Studies had been building a corpus of native speakers of French. Our research compares these native and non-native corpora to examine the similarities in the use of the following lexical units in French: *très, beaucoup, mais, penser, and*

croire. These are frequent in spoken French and their use by Japanese learners may reflect the influence of L1–L2 transfer between Japanese and French, given the structural mapping between these French lexical units and their Japanese counterparts.

1. The corpora

1.1 Japanese learners' corpus: IPFC-J Corpus

The IPFC-J corpus is an oral corpus of French learners whose native language is Japanese. It is the result of a collaboration among Tokyo University of Foreign Studies, Waseda University, Seinan Gakuin University, Fukuoka University, and Nagoya University of Foreign Studies in Japan. The students were recorded between 2016 and 2020.

This corpus was collected as per the *Phonology du Français Contemporain* (PFC; Phonology of Contemporary French) protocol and was originally designed to collect phonological data to describe the varieties of French spoken in France and other French-speaking areas in the world (Durand, Laks, & Lyche 2002). The protocol was “extended” to French learners, becoming *InterPhonologie du Français Contemporain* (IPFC, InterPhonology of Contemporary French); “Inter” here refers to “interlanguage” (Detey & Kawaguchi 2008; Racine et al. 2012; Detey 2011-2019; Detey & Racine 2017, Detey et al. 2018). Many IPFC corpora have thus far been compiled in several countries; the Japanese learners corpus is called IPFC-J, where “J” stands for Jp“Japanese.”

The Japanese corpus consists of interviews with a native speaker and free conversations in French among Japanese learners. The average length of the interview is about 15 minutes, and the average length of one conversation is about 10 minutes. The IPFC-J corpus contains 428,000 words and 10,581 word types.

In total, 83 students were recorded, and the corpus contains 238 files (every file being either an interview or a conversation)¹. The level of the recorded students is between B1 and C2 on the CEFR scale. The informants were all university students

¹ 49 students participated once, 27 students participated twice, and 7 students participated three times. Most of the students did one interview with a native speaker and two conversations with another student. But there are some little differences (for instance some students did more than 2 conversations in one session) and some files are not transcribed yet and therefore are not in the corpus we analyzed here.

majoring in French (most attending undergraduate courses and some graduate courses).

1.2 Native speakers' corpus: Tokyo University of Foreign Studies' Corpus

The native speakers' corpus was recorded in 2009 and 2011 in Aix-en-Provence by researchers from Tokyo University of Foreign Studies and consists of free conversations among native speakers (see Koga et al. 2011; Kawaguchi 2015). All the informants were university students majoring in Japanese. As the native corpus' size is about twice the size of the learner's corpus, to compare the two corpora, we decided to use roughly half of it².

The sub-corpus we used for this research includes 48 informants. The average length of the conversations is one hour, and the corpus comprises 24 conversations. The total number of words is 423,000 and the total number of word types is 42,039.

Table 1. Corpora used in this research

	IPFC-J Corpus Japanese Learners of French	TUFS Corpus French native speakers
Total number of words	428,000 words	423,000 words
Total types of words	10,581 words	42,039 words
Number of files	238 files	24 files
Recorded tasks	Interview with a native speaker, free conversation	Free conversation
Location of the recording	Tokyo, Nagoya, Fukuoka	Aix-en-Provence
Informants	83	48
Informants' profiles	Japanese university students (undergraduate and graduate) with French language major	French university students with Japanese language major
Date of	From 2016 to 2020	2009 and 2011

²We chose the first half of the corpus.

recording		
Level in French	B1–C2	Native speakers

1.3 Method

In the interview part of the IPFC-J corpus, the speech turns of the native interviewer were deleted, leaving only the non-native speech for our analysis.

For this research, we used AntConc, a free software for concordancing and text analysis (Anthony 2019). The aim was to compare high frequency words and high frequency collocations. We analyzed all the words that had more than 100 occurrences in the two corpora (262 words analyzed in the learners' corpus and 309 words analyzed in the native speakers' corpus). We also analyzed all the collocations for which more than 200 occurrences (144 combinations for the learners, 137 combinations for the native speakers) were detected.

From these results, we created a table of the 20 most frequent words and the 20 most frequent collocations in the two corpora (see Appendix).

Before the constitution of the IPFC-J corpus, there was no oral corpus of Japanese learners of French per se, which also means that there is no literature with which we can directly compare our study (Takagaki 2013: 48–49). Based on the existing literature on French speech analysis and on our knowledge of the French and Japanese lexicon, we decided to concentrate our analysis on the following units: *très* 'very', *beaucoup* 'a lot', *mais* 'but', *penser* 'to think', and *croire* 'to believe'.

2. *Beaucoup*, *très*, and their collocations

2.1 *Beaucoup* and *très*: basic use and frequency

Très and *beaucoup* are both adverbs used as intensifiers. The first adverb *très* 'very' is generally used with an adjective: *Je suis très content* 'I'm very happy'.

Beaucoup 'a lot/much/many' is generally used with a verb: *Je mange beaucoup* 'I eat a lot'. It is also frequently used in the phrase "*beaucoup de* + noun" 'a lot of + noun': *Il y a beaucoup de chats* 'There are a lot of cats'.

Table2: Frequency of *très* and *beaucoup* in the two corpora

	Japanese learners	Native speakers	Chi-square test
<i>Très</i> 'very'	1,943	615	highly significant (< 0.001)
<i>Beaucoup</i> 'a lot'	1,613	551	highly significant (< 0.001)

As Table 2 shows, there is a clear difference: Native speakers used *très* only 615 times, whereas Japanese learners used it 1,943 times (3.16 times more). Interestingly, the highly frequent use of its English counterpart *very* is also common among English learners (Granger 2009).³

The usage of *beaucoup* shows similar differences: Native speakers used it 551 times, whereas learners used it 1,613 times (2.93 times more).

There are several possible reasons for this result. Learners may use *très* or *beaucoup* incorrectly, leading to a higher frequency. It is also possible that learners rely more on these two intensifiers (as they are probably the first ones that they had learned) whereas native speakers may use a larger variety of adverbs. At the same time, it is possible that Japanese learners, for some pragmatic reason linked to the Japanese counterpart of these units, tend to use intensifiers of this kind more than the native speakers do.

2.2 Incorrect use of *beaucoup* and *très*

It seems unlikely that Japanese learners are incorrectly using *beaucoup* and *très*. Japanese learners in the corpus are intermediate or advanced learners, so we expect them to be able to use simple items such as *beaucoup* and *très*.

³ Granger (2009: 8) states:

Features such as the overuse of analytic causative constructions in lieu of synthetic verbs (Altenberg & Granger 2001) or the overuse of the all-round intensifier *very* and associated underuse of other collocationally restricted *-ly* intensifiers like *closely* or *highly* (Granger 1998) are clearly useful targets for exercises in a translator- or teacher-training context or with any learner who wants to achieve near-native proficiency but can clearly be neglected or simply presented as useful strategies for learners whose language learning aims are less ambitious.

A review of the 1,613 examples of *beaucoup* in the learners' corpus shows only four occurrences where *beaucoup* was used incorrectly; for instance, "*beaucoup court*" ('a lot short' in jpto1rm1_2g). In the learners' corpus, it is common to find some sentences where the position of *beaucoup* is unnatural or incorrect; here, however, the use of *beaucoup* itself is correct.

We also checked the 1,943 occurrences of *très* in the learners' corpus, and found only 36 cases of possible incorrect use: 3 "*très* + noun" (e.g., "*très accent*" 'very accent'), 3 "*très* + verb" (e.g., "*je voulais très choisir*" 'I very wanted to choose'), 5 "*très beaucoup*" 'very a lot', 3 "*très moins*" 'very less', and 1 "*très mieux*" 'very better'; we also found 21 cases where *très* was used with an adjective that normally cannot be intensified (15 "*très magnifique*" 'very wonderful', 3 "*très super*" 'very super', 2 "*très délicieux*" 'very delicious', 1 "*très superbe*" 'very superb'). For these last 21 cases, we surmise that learners had misunderstood the meaning of the adjective rather than that of *très* itself.

Thus, the very few misused cases of *beaucoup* and *très* do not suffice to account for the different frequencies of their use between native speakers and learners.

2.3 *Beaucoup* and *très* vs other adverbs

Do native speakers use other adverbs than *beaucoup* and *très*? We tried to answer this question by examining the adverbs with more than 100 occurrences that could be replaced with *beaucoup* or *très* (Table 3).

Table 3: *Très/beaucoup-compatible adverbs*

	Japanese learners	Native speakers	Chi-square test
<i>Trop</i> 'too'	308	825	highly significant (< 0.001)
<i>Assez</i> 'quite'	91	307	highly significant (< 0.001)
<i>Super</i> 'super'	80	204	highly significant (< 0.001)
<i>Vachement</i> 'really'	5	103	highly significant (< 0.001)

The adverbs listed in Table 3 are more frequently used by the native speakers. *Vachement* is slang that might not be known by many of the learners, which could explain the difference in frequency (5 vs 103 occurrences). *Vachement* can be used to modify the meaning of a verb as *beaucoup* can (gj213: “*tu t’es vachement amélioré*” ‘you really got better’ in 03_IAGJ_110912). It can also modify the meaning of an adjective as *très* can (gj164: “*c’est vachement bizarre ça*,” ‘this is really weird’ in 03_IAGJ_110912).

Super is normally used as an adjective (meaning ‘good’), but is also used with adjectives, much like *très* (e.g., gj35: “*il y a une super ambiance*” ‘there is a really good atmosphere in 03_IAGJ_110912). We analyzed the 204 utterances containing *super* in the native speakers’ corpus; we found that 145 utterances could be replaced with *très*. Among learners, only 25 of the 80 utterances of *super* were used as *très*.

Assez ‘quite’ was used 307 times by native speakers, but only 91 times by learners. This word can be used with adjectives exactly the same way as *très*, but its intensity is normally weaker (e.g., sc184 – “*assez compliqué quoi*” ‘quite complicated, huh!’ in 08_RL_AC_SC_100223). More than 253 of the 307 occurrences of *assez* in the native speakers’ corpus are *très*-replaceable, but only 47 out of 91 in the learners’ corpus are replaceable. It is possible that learners face more difficulties in gaining a nuanced use of words such as *assez*, which may partly explain the frequent use of *très*. However, we cannot discount a sociolinguistic or sociocultural difference: Japanese learners may tend to intensify more than native speakers.

Trop is probably the most important adverb to analyze here. It was used 825 times by native speakers. In its normative use, it means ‘too’. However, it is also used in a non-normative way with the meaning of *très*, for example, “*C’est trop bien !*” ‘It’s so good!’, or of *beaucoup*, for example, “*J’aime pas trop ça*” ‘I don’t really like that’. It is likely that learners do not learn such a non-normative use in class. We thus expected a significant difference in frequency. In the native speakers’ corpus, of 825 occurrences we found 590 of non-normative *trop*: 345 were *très*-replaceable (mr94: “*ouais c’est trop beau le Japon*” ‘yeah, Japan is so beautiful’ in 100224AIX11) and 130 were *beaucoup*-replaceable (lb582: “*j’aime trop ce restaurant*” ‘I really like this restaurant’ in 100224AIX11) (the other non-normative occurrences were only *vraiment*-compatible). In the learners’ corpus, we found some non-normative uses of *trop*, but only 59 occurrences, 35 of them being *très*-replaceable (MO1: “*et l’ambiance de Tours*

c'était trop bien,” ‘And the atmosphere in Tours was so nice’ in jpfu2yn1mo1_11) and 12 being *beaucoup*-replaceable (NUI: “*je n'aime pas trop le fromage*” ‘I don’t like cheese much’ in jpnu1as1mt1_31). These 59 occurrences of non-normative *trop* are not due to a small number of non-native speakers using it a lot: we found 31 students using this non-normative *trop*, and the student using it the most has only 6 occurrences.

We found many different adjectives used with non-normative *trop* in the native speakers’ corpus: 73 “*trop bien*” ‘very good/nice’, 46 “*trop bon*” ‘very good’ (for food), and 19 “*trop beau*” ‘very beautiful’. Among learners, we found the same kind of adjectives used with *trop*, but with lower frequency: 14 *trop bien* ‘very good/nice’ and 6 *trop bon* ‘very good’ (for food).

2.4 “*Beaucoup de*” collocations

“*Beaucoup de/d’* + noun” is a very common use of *beaucoup*. In this section, we analyze this collocation (see Table 4).

Table 4: Frequency of “*beaucoup de/d’*”

	Japanese learners	Native speakers	Chi-square test
<i>Beaucoup de/d’</i> ‘a lot of...’	915	219	Highly significant (< 0.001)

Among learners, *beaucoup* is often collocated with *de*. We specifically found 915 occurrences (compared with 219 for native speakers). This difference indicates that we must consider what native speakers might use in place of *beaucoup de*. It is possible that they may use some typical conversational expressions such as *plein de/d’* or *pas mal de/d’*, which are either alien to learners or words that learners are less likely to use because they have not been treated in class.

Table 5: Frequency of *plein de/d'* and *pas mal de/d'*

	Japanese learners	Native speakers	Chi-square test
<i>Plein de/d'</i> (a lot of...)	23	181	highly significant (< 0.001)
<i>Pas mal de/d'</i> (a lot of...)	5	50	highly significant (< 0.001)

Our hypothesis seems to be correct: Native speakers use *plein de/d'* and *pas mal de/d'* far more frequently than learners do. However, this difference in use cannot be explained as a rival use. Native speakers indeed showed 158 more occurrences of *plein de/d'* and 45 more occurrences of *pas mal de/d'*, but the difference is small (learners showed 696 more occurrences of *beaucoup de/d'*). Consequently, the use of *plein de/d'* and *pas mal de/d'* can only partially explain the *beaucoup de/d'* frequency difference, and learners simply seem to use this kind of intensifier more than native speakers do.

3. *Mais* and its collocations

Contrary to the elements discussed in Section 2, *mais* is more frequently used by native speakers (Table 6).

Table 6: Frequency of *mais*

	Japanese learners	Native speakers	Chi-square test
<i>Mais</i> 'but'	3,919	6,389	highly significant (< 0.001)

Mais is very common in both corpora. This word can be translated as 'but', and is basically used as an adversative conjunction, as in "Il pleut **mais** je sors" 'It's raining, **but** I'm going out'. However, it can be used in many other ways, and some of its uses do not have an adversative meaning. *Mais* then becomes a discourse marker, as in: "*Mais tu as complètement raison!*" 'Oh, you're completely right!' (see Schlamberger Brezar 2012: 228; Riegel et al. 2007: 1052–1053).

Mais is probably the first—or one of the first—adversative conjunctions learners of French learn in class. However, most learners probably do not receive any explicit comments on the other uses of *mais*, which might be one reason for the lower frequency of *mais* in the learners’ corpus.

In this article, our analysis of *mais* focused on collocations in which *mais* is most likely to be used as a discourse marker. We thus chose to analyze *non/nan mais* ‘no + but’ and *mais bon* ‘but + well’.

Table 7: Frequency of *non/nan mais* and *mais bon*

	Japanese learners	Native speakers	Chi-square test
<i>Non/nan mais</i> (no + but)	41	830	highly significant (< 0.001)
<i>Mais bon</i> (but + well)	35	394	highly significant (< 0.001)

The two collocations above are highly frequent in native speakers’ speech (830 and 394 occurrences, respectively). Japanese learners used these collocations only 41 and 35 times, respectively—that is, 20 and 11 times less often than native speakers. The result that we expected appears to be clear: The difference in frequency is important, indicating that learners are less likely to use *mais* as a discourse marker. Let us see a typical example of *non mais* from a native speaker:

b312: Ce que je veux dire c’est que on voit pas les le monde de la même façon et c’est vrai. [What I mean is that we don’t see the world the same way and it’s true.]

a312: Non mais c’est vrai. [Oh yes, it’s true.]

100222AIX012

Notably, *mais* as a discourse marker can be used with many other items, and not only the two collocations above. We only chose two items that we considered “typical” of the discourse marker use, but did not analyze all of them. Although a more detailed analysis is required, we can state with some confidence that a more detailed analysis

of the different uses of *mais* (and especially its use as a discourse marker) may reveal why learners use *mais* less often than native speakers.

4. *Penser, croire, and their collocations*

The verbs *penser* (to think) and *croire* (to believe) can be used in a very similar way, even if there are some subtle differences, which may sometimes entail difficulties in translations between French and Japanese (Tuchais 2016). *Penser* is probably the first verb to be taught in class to learners of French, but *croire* is also very frequent and is undoubtedly necessary for beginners. We noticed an interesting difference in frequency of use between native speakers and learners (Table 8).

Table 8: Frequency of *penser* and *croire*

	Japanese learners	Native speakers	Chi-square test
<i>Penser</i> (to think)	1191	393	highly significant (< 0.001)
<i>Croire</i> (to believe)	231	524	highly significant (< 0.001)

Table 8 shows that *penser* and *croire* are used heavily by both Japanese learners and natives speakers, but in different ways: Learners use *penser* 3 times more but *croire* 2.3 times less than native speakers. Upon observing collocations for *penser* and *croire*, we found that almost all occurrences of *penser* and *croire* are, respectively, *je pense* ‘I think’ and *je crois* ‘I believe’ (first person of the present tense) among both learners and native speakers.

In Japanese, *penser* is normally translated as *omou* and *croire* as *shinjiru*. Interestingly, studies on Japanese learners’ English also show a result similar to what we find for *penser*: Japanese learners tend to rely strongly on *I think* sentences, often more than English native speakers do (Narita 2017: 9-11). In English-language learning studies, researchers note that *omou* in Japanese can be used to attenuate an assertion as well: “*The Japanese students preferred to use ‘softening devices’ or hedges, such as ‘I think’ and ‘maybe’*” (Kamimura & Oi 1998: 318). This is likely why

Japanese learners of English prefer *I think* when speaking (see Kobayashi 2016: 28).

Note that *omou* is used far more frequently in Japanese—indeed, much more frequently than the French verbs normally used to translate it, such as *penser*, *croire*, *trouver* ‘to find’, *estimer* ‘to consider’, or *espérer* ‘to hope’ (Tuchais 2016: 95–96, 100).

In our French oral corpus, Japanese learners might have assumed that *je pense* ‘I think’ has the same nuance that *omou* does in Japanese, and thus use it to attenuate their assertions. However, *je pense* in French is probably not the best choice to attenuate an assertion (Soga 2011: 137–138).

In French, *penser* is used for something that is the result of reflection, that is, the work of the mind. It also implies knowledge of some concrete elements or facts that allow us to state something. Using *croire* instead implies that we have not a complete but only partial knowledge, and that this knowledge is considered sufficient to give an opinion about something plausible. For instance, *croire* is typically used when we might have forgotten details about something we used to know well (Tuchais 2016: 109; Soga 2011: 137–138), whereas *penser* is not a verb used to attenuate something or show any hesitation, but rather the opposite.

Some use of *je pense* in the learners’ corpus reveal noticeable discourse strategies; see, for example, the answer of a student during the interview with a native speaker when she was asked “When did you start studying French?”:

AH1: *Ah # il y a deux ans # peut-être je peux me tromper mais je pense.* [‘huh... # two years ago # maybe I may be wrong but I think.’]

jpfu2ah1_1g

RS1: *Les magasins # ont ouvert # à je pense dix heures ou quelque chose comme ça.* [‘The shops were opening # at I think at ten or something like that.’]

jpto2rs1_1g

In both cases, the learners seem to be using *je pense* because they are not completely sure of the information they give. While it cannot be stated that the use of *je pense* here is clearly wrong, it is true that native speakers would more likely use *crois* in these contexts.

However, French native speakers may not be surprised or shocked at hearing this

use of *je pense*. Indeed, they might not even register this difference in the use of *je pense*. However, such a high frequency of use by Japanese speakers may point to a misunderstanding. If learners are truly intending to attenuate their assertions with *je pense*, then they might fail to convey what they intended to. The best way to test this hypothesis would be to ask the learners about their intentions when they use *je pense*. What is at stake here for learners is not to “copy” native speakers’ productions, but only to be fully aware of the impression they give when using an expression such as *je pense*.

Conclusion

In this pilot study, we illustrated how native and non-native corpora of spoken French can be used to investigate the acquisition of lexical units and collocations by Japanese learners of French.

First, we described how Japanese learners use *beaucoup* ‘very’ and *très* much more frequently than native speakers, and we pointed out that this cannot be explained as a simple mistake. We noticed that the adverbs that can be considered rival uses to *très* and *beaucoup* are indeed more frequent in native speakers’ speech. The more frequent use by native speakers of *assez* ‘quite’—an intensifier that is weaker than *très*—is noteworthy: Perhaps the learners used it less because they were less confident of its use than that of *très*. The underlying reason could also be a sociolinguistic tendency of Japanese learners to use stronger intensifiers such as *très*. The very frequent non-normative use of *trop* in the native speakers’ speech is also noteworthy. Some Japanese learners do use it, but not as frequently as native speakers. That learners probably do not study this use of *trop* in class must be kept in mind when seeking to understand this phenomenon.

The adversative conjunction *mais* is used more frequently by native speakers. In fact, our analysis of a subset of collocations revealed that this difference was probably linked to the use of *mais* as a discourse marker (without any adversative meaning). Here again, the fact that this use of *mais* is probably not taught in class may be important.

Finally, a comparison of *je pense* ‘I think’ and *je crois* ‘I believe’ showed that the former is much more used by learners, whereas native speakers favor the latter. Interestingly, research on Japanese learners of English has shown a similar tendency

to use *I think* more than English native speakers do. The very frequent use of *je pense*, as has been pointed out for English *I think*, might be connected to the nuance of attenuation associated with its Japanese translation *omou*. However, this nuance does not match that of French *je pense* very well, and the high frequency may be a result of misunderstanding the function of *je pense* in French.

(^{1,2}Tokyo University of Foreign Studies, ³Waseda University)

Appendix

The 20 most frequent words in learners' and native speakers' corpus						
IPFC-J (Japanese learners)				TUFS (Native speakers)		
Rank	Frequency	Words		Rank	Frequency	Words
1	17,670	euh		1	10,352	c'est
2	16,988	mh		2	8,740	je
3	10,697	oui		3	8,570	euh
4	9,315	je		4	7,444	et
5	8,955	[rires]		5	7,377	pas
6	7,201	c'est		6	7,342	de
7	6,784	et		7	6,916	que
8	6,535	le		8	6,626	ça
9	6,489	ah		9	6,527	il
10	6,239	de		10	6,389	mais
11	4,517	que		11	6,296	tu
12	4,195	pas		12	6,071	le
13	4,123	à		13	5,060	ouais
14	4,073	j'ai		14	4,911	la
15	4,039	en		15	4,664	[rires]
16	3,919	mais		16	4,558	en
17	3,821	la		17	4,529	un
18	3,179	les		18	4,338	à
19	3,155	un		19	4,323	les
20	3,028	français		20	4,292	a

The 20 most frequent collocations in learners' and native speakers' corpora					
IPFC-J (Japanese learners)			TUFS (Native speakers)		
Rank	Frequency	Collocations	Rank	Frequency	Collocations
1	3,227	mh mh	1	2,323	il y
2	1,640	oui oui	2	1,872	y a
3	1,634	donc euh	3	1,665	parce que
4	1,567	il y	4	1,616	il y a
5	1,360	parce que	5	1,337	je sais
6	1,327	le français	6	1,072	sais pas
7	1,325	y a	7	1,018	je sais pas
8	1,234	il y a	8	971	en fait
9	1,148	je pense	9	965	tu as
10	1,073	euh je	10	858	que je
11	1,073	je suis	11	769	un peu
12	1,033	euh mh	12	756	tu vois
13	1,027	un peu	13	743	je suis
14	981	ah oui	14	742	mais c'est
15	899	en France	15	713	c'est vrai
16	761	beaucoup de	16	694	de la
17	718	je ne	17	684	comme ça
18	652	sais pas	18	683	et tout
19	638	mh mh mh	19	671	c'est pas
20	590	je sais	20	655	il est

References

- ALTENBER B. AND GRANGER S. (2001). *The Grammatical and Lexical Patterning of Make in Native and Non-native Student Writing*, Applied Linguistics 22/2, Oxford University Press, 173-195.
- ANTHONY L. (2019). *AntConc (version 3.5.8)* [Computer software], Tokyo, Japan : Waseda University. Available from : <http://laurenceanthony.net/software>
- BLANCHE BENVENISTE C. (2004). *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys :

Paris.

- DETEY, S. (DIR) (2011-2019). *CLLJAF project: a longitudinal interphonological corpus of japanese learners of french*, Grant-in-aid project (B) n°23320121 & n°15h03227. Japanese Society for the Promotion of Science.
- DETEY, S., LE COZ, M., FONTAN, L., BARCAT, C., KAWAGUCHI, Y., AKIHIRO, H., SUGIYAMA, K., KONDO, N. (2018). *Annotations minimales multi-niveaux d'un corpus de parole spontanée d'apprenants japonais de fle et traitement automatique : perspectives didactiques*, Floral-ipfc2018 : contact de langues et (inter)phonologie de corpus, Paris : MSH, 22-27/11/2018.
- DETEY S. AND KAWAGUCHI Y., (2008). *Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): récolte automatisée des données et apprenants japonais*, Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition. Paris : MSH, Dec. 11-13.
- DETEY S. AND RACINE I., (2017). *Towards a perceptually assessed corpus of non-native French: The InterPhonology of Contemporary French (IPFC) project illustrated with a longitudinal study of Japanese learners' /b-v/ productions*, International Journal of Learner Corpus Research 3(2), 223-249.
- DURAND J., LAKS B., LYCHE C. (2002). *La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure*. In PUSCH C. AND RAIBLE W. (éds), *Romanistische Korpuslinguistik - Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics – Corpora and Spoken Language*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 93-106.
- GRANGER S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae, in COWIE A. : *Phraseology: theory, analysis and applications*, Clarendon Press: Oxford, 145-160.
- GRANGER S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation, in K. AIJMER (ED.), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 13-32.
- GRANGER S. (2015). *Contrastive interlanguage analysis: a reappraisal*, International Journal of Learner Corpus Research 1:1, 7-24.
- KAMIMURA T., OI K. (1998). *Argumentative strategies in American and Japanese English*, World Englishes n°17, 307-323.
- KAWAGUCHI Y. (2015). *2 Programmes de la TUFUS : Corpus du français parlé Modules de langue*, Modyco Université Paris X-Nanterre, Paris, Sept. 23.

- KOBAYASHI Y. (2016). *Investigating metadiscourse markers in Asian Englishes: A corpus-based approach*, *Language in Focus Journal*, 2(1), 19-35.
- RACINE I., DETEY S., ZAY F., KAWAGUCHI Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2: l'exemple du projet « Interphonologie du français contemporain » (IPFC), in : KAMBER A. AND SKUPIENS C. (éds), *Recherches récentes en FLE*, Berne: Peter Lang, 1-19.
- RIEGEL M., PELLA J-C. AND RIOUL R. (2007). *Grammaire méthodique du français*, PUF: Paris.
- SCHLAMBERGER BREZAR M. (2012). *Les marqueurs discursifs "mais" et "alors" en tant qu'indicateurs du degré de l'oralité dans les discours officiels, les débats télévisés et les dialogues littéraires*, *Linguistica* 52(1), 225-237.
- TAKAGAKI Y. (2013). *Le FLE et les applications des études de corpus au Japon. Analyse des données sonores et corpus de référence – Expériences croisées*, Paris, nov. 2013, 41-51. (hal-00980931)
- TUCHAIS S. (2016). *La traduction de to omou en français 日本語の文末表現「と思う」のフランス語訳*, *Bulletin of the Faculty of Foreign Studies, Sophia University*, No.51, 95-124.
- 小澤南海 OZAWA M. (2019)「フランス語学習者の自由会話における動詞使用」、『西南学院大学大学院研究論集』,19-34.
- 川口裕司, 松澤水戸, 杉山香織, 近藤野里, ドゥテ・シルヴェン KAWAGUCHI Y., MATSUZAWA M., SUGIYAMA K., KONDO N. and DETEY S. (2012) 「現代フランス語の中間音韻論」, 『コーパスに基づく言語学教育研究報告』No.9, 35-69. 東京 : 外国語大学大学院、地域文化研究科グローバルCOEプログラム.
- 古賀健太郎, 秋廣尚恵, 川口裕司 KOGA K., AKIHIRO H. and KAWAGUCHI Y. (2011) 「Aix 話し言葉コーパスプロジェクト」, *Flambeau* 37, 37-54.
- 杉山香織 SUGIYAMA K. (2011)「フランス語初級学習者の話し言葉における使用語彙の複雑さ,母語話者との比較から」、『外国語教育研究第14号』,外国語教育学会紀要,20-34.
- 杉山香織 SUGIYAMA K., (2012)「フランス語初級学習者の発話における使用語彙の特徴」,『ロマンス語研究44』,日本ロマンス語学会紀要,49-58.
- 杉山香織 SUGIYAMA K., (2013)「フランス語学習者の発話における使用語彙分析」, 博士論文,東京外国語大学,380ページ。

曾我祐典 SOGA Y. (2011) 「中級フランス語 つたえる文法」, 白水社, 東京.
成田真澄 NARITA M., (2017) 「日本人大学生が産出した英語論述文における主格人
称代名詞使用傾向の分析」、『東京国際大学論業, 人文社・会学研究, 第2号』, 1-
20.

TUFSコーパス:

[http://www.coelang.tufs.ac.jp/multilingual_corpus/fr/index.html?contents_xml=gaisetsu
&menulang=ja](http://www.coelang.tufs.ac.jp/multilingual_corpus/fr/index.html?contents_xml=gaisetsu&menulang=ja)

[http://www.coelang.tufs.ac.jp/multilingual_corpus/fr2/index.html?contents_xml=gaisetsu
&menulang=ja](http://www.coelang.tufs.ac.jp/multilingual_corpus/fr2/index.html?contents_xml=gaisetsu&menulang=ja)

L1 と L2 フランス語におけるコロケーションの頻度 日本人学習者の話し言葉における *très*, *beaucoup*, *mais*, *penser*, *croire*

¹バルカ・コランタン、²川口 裕司、³ドゥテ・シルヴァン

本研究ではフランス語母語話者と日本人フランス語学習者のフランス語の話し言葉を比較した。頻度の高い語彙とコロケーションとして *très*「とても」、*beaucoup*「たくさん」、*mais*「しかし」、*je pense*「私は思う」、*je crois*「私は信じる」を中心に分析した。本研究はパイロット・スタディーであり、フランス語母語話者の話し言葉コーパスと日本人フランス語学習者の話し言葉コーパスを用いてどのような研究ができるようになるのかを考察することが一つの目的である。

母語話者コーパスとしては TUFUS コーパスを用いた。48 名の大学生の自由会話で、述べ語数は 42 万 3000 語である。日本人フランス語学習者については日本の 5 つの大学で録音された IPFC-J コーパスを用いた。83 名の学生が参加し、述べ語数は 42 万 8000 語である。内容は母語話者によるインタビューと学習者同士の自由会話である。AntConc を利用して両コーパスにおいて最も頻度の高い語彙とコロケーションを調べ、結果を比較した。本論文では最も特徴的な語彙とコロケーションのみを分析した。

まず *très*「とても」と *beaucoup*「たくさん」については学習者の過剰使用が確認できた。過剰使用は誤用の影響ではないと考えられる。*très* と *beaucoup* の代わりに使われる副詞は母語話者の方が多かった。たとえば母語話者は *assez*「かなり」や *trop* の非規範的な用法(「超～」)を多く使っていた。

接続詞の *mais*「しかし」も母語話者の頻度が非常に高かった。*mais* は逆説の用法が一般的であるが、母語話者は談話標識として用いることが多く、学習者が母語話者ほど *mais* を使用しないのは、談話標識の *mais* が少ないためである。

je crois と *je pense* に関しては、母語話者が *je crois* を、学習者が *je pense* を多用することが分かった。興味深いことに日本人英語学習者は *I think* を過剰使用することが他の研究で指摘されている。学習者にみられる *je pense* の過剰使用は、日本語で主張を和らげるために用いる「～と思う」が影響しているのかもしれない。

(^{1,2} 東京外国語大学、³ 早稲田大学)

韓国語を学習する日本語母語話者の韓国語の発話に対する 韓国語母語話者である大学生の評価と印象形成 —発話が印象形成に及ぼす影響—¹

崔 文姫

1. はじめに

日本の大学で韓国語²を学ぶ学生が(韓国語専攻・非専攻を問わず)、交換留学生や短期留学生として韓国の大学に在籍することは珍しくない。彼ら・彼女らのような日本で韓国語を学んだ学生(=韓国語学習者)が韓国に留学して韓国語母語話者と円滑にコミュニケーションをするためには何が必要であろうか。

普段、大学で韓国語を指導したり、韓国留学に関して助言したりする立場として、自分の学生が現地に行きそこの大学生と円滑にコミュニケーションができているのか、学習者の韓国語が現地の大学生を含む一般の母語話者にどのように受け止められ、評価³されているのかが常に気になる。また、学習者と韓国語母語話者がコミュニケーションを行なう際に、母語話者は学習者に対してどのような印象を形成するのだろうか。人が対面する時に形成される印象には表情や視線、ジェスチャーなどの非言語的特徴が影響することが知られており、母語話者と外国語学習者の会話においても学習者の言語的側面に加え非言語的側面が印象形成に与える影響が大きいことが明らかになっている(詳細は後述)。それも踏まえて、韓国語学習者と韓国語母語話者のコミュニケーションにおいて、母語話者の印象形成に学習者の発話がどのように影響するかについて明らかにすることはコミュニケーション教育においても重要である。

一般的に、外国語学習者は、初級レベルの時に比べ中級レベル以上になると意思を伝えるのに不自由を感じなくなる。しかしながら、中級レベル以上の学習

¹ 本研究は、JSPS 科学研究費「日本人韓国語学習者の話し言葉に対する韓国人評価の研究」(基盤研究(C)17K03014)の助成を受けている。

² 日本国内の大学には「韓国語」「朝鮮語」「韓国朝鮮語」「コリア語」などさまざまな授業名が存在するが、本稿では「韓国語」という表現で統一する。

³ 本研究で言う「評価」とは、小林ミナ(2000:150)に倣い、教育課程における評価や測定だけに限定されたものではなく、例えば、「話をしていてとても楽しかった」「何を言いたいのかよくわからなかった」といった印象や感想のレベルまで広く含んだものを指す。つまり、文法や文型使用が正しいというような教室内の視点ではなく、「学習者の周囲にいる人がどう感じるか」という教室外の視点から捉えていく立場である。

者が意思を伝えることができても、母語話者とのコミュニケーションにおいて摩擦がなくなるわけではない。Thomas(1983)は、学習者の文法的な能力が十分であっても談話能力が不十分な場合、外国語が上手という印象を与えるどころか対人印象が悪くなると指摘している。Albrechtsenら(1980)は、英語学習者の発話に対して、英語母語話者は、言語能力に関する評価とは別に学習者のパーソナリティも評価すると述べている。日本語学習者を対象にした渡部倫子(2004)でも、日本語母語話者が中国人学習者の発話を評価する際には、日本語の運用能力以外に「親しみやすさ」や「積極性」というパーソナリティが評価基準になると報告されている。また、崔文姫(2009)は、さまざまな言語文化背景を持つ日本語学習者を対象に、日本語教師・大学生・主婦・社会人という幅広い属性を持つ日本語母語話者による評価調査を実施した。その結果、日本語母語話者が日本語学習者に対して抱く印象と学習者の言語能力との関係が解明された。具体的には、学習者に対する「個人的親しみやすさ」「社会的望ましさ」「活動性」という3つのパーソナリティを基盤として母語話者は印象を形成し、その印象形成には学習者の言語能力やパラ言語的特徴、非言語的特徴が大きく影響を与えていることが判明した。

それでは、先に述べた日本の大学で韓国語を学習する日本語母語話者(以下、学習者)の発話を韓国語母語話者である大学生(以下、大学生)はどのように捉え、どのように評価するのだろうか。さらに、大学生が学習者に対して印象を形成する時、その印象形成に学習者のどのような要因が影響を及ぼすのだろうか。本稿は、崔文姫(2007・2009)の研究方法を参考に、学習者の発話を対象に大学生による評価調査を実施する。

2. 研究課題

本稿では先行研究を踏まえて、次の3つを明らかにする。一つ目は、学習者の発話に対する大学生の評価観点(発話の評価観点)を探る。二つ目は、大学生が学習者に対して抱く印象形成要因(対人印象の評価観点)を探る。そして、三つ目は、学習者の発話に対する大学生の評価観点が対人印象形成にどのように影響するか(発話と対人印象との関係)である。

3. 調査方法

3.1 学習者(被評価者)

本研究の対象となる学習者は日本国内の大学で韓国語を学んだ学生 6 名 (中・上級レベル)⁴である。学習者のうち 4 名 (S1～S4)は大学の初修外国語(第二外国語)科目として韓国語を学び、2 名 (S5～S6)は外国語学部で専門科目として韓国語を学んでいた。学習者を中級レベル以上に限定した理由は、初級学習者の場合、本稿の発話場面(インタビュー)の遂行がやや難しいと判断したためである⁵。なお、6 名とも交換留学生や短期留学生として韓国の大学に在籍した経験がある。表 1 に学習者情報を示す。

表1 学習者

学習者	性別	年齢	学習時間 (日本での授業)	韓国留学	TOPIK ⁶ 取得	レベル
S1	女	20 歳	週 2 回×90 分(1 年) →週 1 回×90 分(1 年)	短期留学 (3 週間)	3 級	中級
S2	女	22 歳	週 2 回×90 分(1 年) →週 1 回×90 分(1 年)	短期留学 (3 週間×2 回)	3 級	中級
S3	女	21 歳	週 2 回×90 分(1 年) →週 1 回×90 分(1 年)	短期留学 (3 週間×2 回)	3 級	中級
S4	女	20 歳	週 2 回×90 分(1 年) →週 1 回×90 分(1 年)	短期留学 (3 週間)	5 級	上級
S5	女	21 歳	週 3 回×90 分(2 年間)	交換留学 (10 ヶ月)	6 級	上級
S6	女	23 歳	週 5 回×90 分(3 年間)	交換留学 (10 ヶ月)	6 級	上級

3.2 学習者の発話(評価材料)

評価の材料となる学習者の発話は「インタビュー」場面を設定して収集した。大学の防音設備がある静かな部屋で韓国語母語話者のインタビュアー(40 代女

⁴ レベルは、学習時間と TOPIK の取得状況を見て筆者が判断した。一般的には、(専門機関での)学習時間が 400 時間であれば初級、800 時間であれば中級、学習時間が 1200 時間以上であれば高級(上級)となる。なお、表 1 の学習時間は学習者自身の報告によるものである。

⁵ 発話収集の段階で初級学習者 1 名を対象にインタビューを実施してみたが、インタビュアーの質問は聞き取れても学習者自身の考えをまとめた発話として答えることができなかった。初級学習者を対象とする場合、初級学習者にも答えられる「インタビュー」の内容や調査方法を考える必要がある。

⁶ 韓国語能力試験(Test of proficiency in Korea : TOPIK)を指す。TOPIK 3 級は CEFR の B1 レベル、TOPIK 5 級は CEFR の C1 レベル、TOPIK 6 級は CEFR の C2 レベルに該当する。

性の韓国語教師)が学習者一人ずつに対してインタビューを行ない⁷、韓国語の発話を映像で収録した。インタビューは「日韓の大学生、韓国の食べ物や食習慣」に関する内容で、大学生に身近なテーマの質問になるよう予め調整しておいた。また、学習者には事前に質問内容を知らせず、インタビューを受けながらその場で考えて答えることになった。

インタビューが始まる前に、学習者に発話収集調査の目的や研究の趣旨などを十分に説明した。そして、ビデオで撮影してよいか許可を求め、学習者の緊張をほぐしながらインタビューを収録した。インタビュー時間は一人 20 分程度で、映像は学習者の上半身だけを正面から撮影し、インタビュアーは映さずに声だけが録音されるようにした。インタビュー終了後、収録した映像を学習者とともに確認し、映像データおよび文字化された発話データの公開もありうることを説明し、承諾と理解を求めた。

収録された発話映像は、のちに大学生に評価してもらう材料になるが、インタビューを通して収集した発話内容がやや長いとため、本調査では発話内容の後半の 10 分程度を切り取って使うことにした⁸。また、映像を視聴する会話の提示順が評価に与える影響を排除するため、会話の提示順をランダムに並べ替え、視聴する順番が異なる 4 パターンの映像資料を作成した。

3.3 評価項目の選定

本研究での評価項目は「発話に関する評価」項目群と「対人印象に関する評価」項目群で構成される。「発話に関する評価」の項目は、先行研究(강승혜ら 2006、장경희 2010、이정연 2016、지현숙 2017、崔文姬 2007・2009)を参考に、発話場面が「インタビュー」であることも考慮して⁹選定作業を行なった。また、「対人印象に関する評価」の項目も、先行研究(김관균 2002¹⁰、崔文姬 2007・2009)を参

⁷ インタビュアーが同一人物(1名)であることは、インタビューにおける学習者の反応に与えるインタビュアーの影響(ばらつき)を最小限に抑え、統計的な観点から好ましいと考える。

⁸ インタビューの冒頭部分は、学習者の緊張をほぐすための雑談や学習者の自己紹介などが主な内容であり、内容自体が大学生の評価に影響を大いに与えると考えられる。そのため、共通の話題である「日韓の大学生、韓国の食べ物や食習慣」に関する内容が中心となる後半部分を評価の材料として選んだ。

⁹ 発話の評価と言っても「評価目的・評価方法・評価時期・学習者レベル・タスク」などによって異なる評価項目を選定・作成しなければならないとされている(강승혜ら 2006、지현숙 2017 参照)。

¹⁰ 김관균(2002)は、対人印象要因において、パーソナリティの基本的な側面として知られている

考に選定した。その結果、前者として 21 項目、後者として 20 項目の評価項目が選定された¹¹(表 2 参照)。

評価項目を選定した後、韓国語母語話者による予備調査を実施した。予備調査の目的は、評価項目の検討や調査の実現性などを確認するためである。教育歴が平均 15 年の母語話者の韓国語教師 3 名と日本の大学に在籍している韓国からの交換留学生 3 名を対象に、学習者の発話映像および事前に選定した評価項目を用いて、本調査(母語話者の評価調査)のためのシミュレーションを行なった。最終的に、表現の修正など細かい調整はあったが、事前に用意した「発話に関する評価」21 項目と「対人印象に関する評価」20 項目は、本研究の目的に照らし合わせて妥当であると判断した。

表2 評価項目

発話に関する評価	対人印象に関する評価
1 発音がいい。(発音) ¹²	1 活動的だ。(活動的)
2 抑揚が自然だ。(抑揚)	2 計画性がいい。(計画性)
3 話すスピードが速い。(スピード)	3 信頼できる。(信頼)
4 声大きい。(声の大きさ)	4 責任感が強い。(責任感)
5 ポーズが適切だ。(ポーズ)	5 賢明だ。(賢明)
6 あいづちを適切に打つ。(あいづち)	6 他人に寛大だ。(寛大)
7 視線の処理が適切だ。(視線)	7 思考が体系的だ。(体系的)
8 フィラー(あ、えー、うーん、なんか等)の使用が多い。(フィラー)	8 社交的だ。(社交的)
9 身振り手振りが多い。(身振り手振り)	9 几帳面だ。(几帳面)
10 表情が明るい。(表情)	10 誠実だ。(誠実)
11 単語や語彙の選択が適切だ。(単語/語彙の選択)	11 情が深い。(情け深さ)

Big Five (extraversion 外向性、agreeableness 調和性、conscientiousness 誠実性、neuroticism 情緒不安定性、openness 開放性)は英語文化圏での研究で繰り返し現れるが、文化の異なる韓国社会にそのまま当てはまるかに関しては問題があると指摘している。そのうえで、김관규は調査を通して韓国語母語話者のパーソナリティ側面を新たに提案しているが、本研究ではそれを参考にした。

¹¹ 本調査の質問紙は両群ともに 22 項目から成っているが(「発話に関する評価」22 項目が左側 1 面、「対人印象に関する評価」22 項目が右側 1 面)、そこで加えた「発話に関する評価」項目中の 1 項目と「対人印象に関する評価」項目中の 2 項目は上位項目として設定したものである。その上位項目に関しては本稿の分析とは異なるものであるため、ここでは詳細を省く。また、本調査はすべて韓国語で実施しているため質問紙の評価項目も韓国語になっているが、本稿ではその日本語訳を示す。

¹² ()の中は、分析などに使うため便宜上略称で示してある。ほかの項目も同様である。

12	質問に対する答えが明瞭だ。 (明瞭な答え)	12	機転が効く。(機転の良さ)
13	語彙や表現を正確に駆使する。 (語彙/表現の使用)	13	落ち着いた性格だ。 (落ち着き)
14	自分の考えを流暢に話す。(流暢)	14	礼儀正しい。(礼儀)
15	表現力が豊富だ。(表現力)	15	自信(感)がある。(自信感)
16	文法を正確に使用する。(文法使用)	16	親切だ。(親切)
17	話す内容が興味深い。(内容)	17	積極的だ。(積極的)
18	言葉に詰まったり質問を理解できなかったり する時適切に対処する。(戦略)	18	気難しい性格だ。(気難しさ)
19	丁寧な話し方をする。(丁寧な話し方)	19	情緒が不安だ。(情緒不安)
20	態度が協力的だ。(態度)	20	神経質的だ。(神経質的)
21	外見が魅力的だ。(外見)		

3.4 大学生(評価者)

ここでは、学習者の発話を評価する母語話者である大学生の情報を示す。学生 73 名(10~20 代、男子 23 名・女子 50 名)は韓国の B 大学に在学し、うち 53 名は語学(日本語・韓国語・英語・中国語など)を専攻しており、残り 20 名の専攻は歴史、観光、貿易、マーケティングなど多岐にわたる。

表3 大学生

性別	年齢	人数
女性	19~24 歳(平均 20.8 歳)	50 名
男性	18~27 歳(平均 21.6 歳)	23 名
計		73 名

3.5 大学生による評価調査

調査は 2019 年 11 月 18 日から 21 日にかけて韓国の B 大学で実施した。環境による評価の違いを排除するため、大型スクリーンがあり、教室の大きさや明るさなどが同じような教室に限定して行なった。2 名から最大 9 名の集団調査¹³形式で、1つの集団に対して 90 分程度の調査時間を要した。すべての調査に調査者

¹³ 評価に影響しないよう、調査中は周りの人と話し合わないことを徹底した。

(筆者)が立ち会い、条件を統制しながら実施した。

調査の手順について簡単に述べると、最初に、調査の目的や方法などを説明してから質問紙に目を通してもらい、評価項目と調査方法などに関する質問時間を設けた。その後、大きなスクリーンを通して1番目の学習者の発話場面を視聴させ、(調査者が)一旦映像を止めてから、質問紙の評価項目に対して5段階評価¹⁴をしてもらった。加えて、質問紙の余白に感想などがあれば自由に書いてほしいとも頼んでおいた¹⁵。学習者6名に対して同じように評価を実施し、最後に、同意書およびフェイスシート、謝礼に関する領収書などを記入して調査は終了となった。

3.6 分析方法

本稿の分析方法は次の通りである。まず、学習者6名の評価材料(インタビュー発話)に対する大学生の評価の代表値として、個人の項目別得点から73名全体の各項目別平均値を算出する。次に、73名の項目別得点をもとに因子分析を行ない、大学生が学習者に対して抱く「対人印象」観点や「発話」に関する評価観点についての要因およびその要因の主要素を明らかにする。さらに、ピアソンの積率相関係数を算出し、「発話に関する評価」と「対人印象に関する評価」との相関関係を検討する。また、重回帰分析およびパス解析を用い、「発話に関する評価」が「対人印象に関する評価」に与える影響とその主な要因が何か、すなわち、発話と対人印象との因果関係について検証する。これらのすべての分析にはSPSS for Windows 26とAmos 26を用いた。

4. 分析結果

4.1 評価項目別平均値

¹⁴ 項目内容によって解釈が異なるものもあるが、基本的にはネガティブな評価からポジティブな評価に選択肢を統一して並べた。すなわち、「1 とても当てはまらない、2 やや当てはまらない、3 ふつう、4 やや当てはまる、5 とても当てはまる」のような順で選択肢が示された。本稿の分析では、1～5をそのまま使い数値化しているため、それぞれの項目に対して平均値が5に近づくほど肯定的(高評価)で、1に近づくほど否定的(低評価)ということになる。

¹⁵ 本調査では調査時間の制約(90分所要)により、フォローアップインタビューは行なわなかった。質問紙に書かれた自由記述は多くはないが、それらも含めて調査後のインタビューができていればさらに得られるものがあつたかもしれない。今後の研究においては、量的調査だけでなく調査後のフォローアップインタビューも行ない質的にも補うことが必要であろう。

ここからは分析結果を述べる。大学生が学習者の発話に対してどのような印象を抱き、その印象形成要因は何かを明らかにするために、合計 41 の評価項目について 6 名の学習者に対する大学生 73 名 (計 438 ケース) の評価値を用いて分析を行なった。表 4 に各項目に対する大学生の評価値を示す (項目の詳細は表 2 を参照)。

表4 評価項目ごとの平均得点

発話に関する評価		平均値	標準偏差	対人印象に関する評価		平均値	標準偏差
1	発音	3.31	1.04	1	活動的	3.55	1.01
2	抑揚	3.29	1.08	2	計画性	3.37	0.79
3	スピード	2.73	0.90	3	信頼	3.68	0.90
4	声の大きさ	3.01	0.85	4	責任感	3.50	0.82
5	ポーズ	3.46	1.01	5	賢明	3.50	0.79
6	あいづち	4.02	0.84	6	寛大	3.65	0.94
7	視線	3.69	1.07	7	体系的	3.57	0.86
8	フィラー	3.21	1.16	8	社交的	3.83	0.97
9	身振り手振り	3.46	1.08	9	几帳面	3.50	0.85
10	表情	4.19	0.88	10	誠実	3.80	0.79
11	単語/語彙の選択	3.60	1.03	11	情け深さ	3.75	0.86
12	明瞭な答え	3.68	1.15	12	機転の良さ	3.36	1.04
13	語彙/表現の使用	3.31	1.19	13	落ち着き	3.71	0.97
14	流暢	3.48	1.24	14	礼儀	4.22	0.73
15	表現力	3.35	1.15	15	自信感	3.50	1.06
16	文法使用	3.27	1.13	16	親切	4.07	0.73
17	内容	3.85	0.97	17	積極的	3.55	1.07
18	戦略	3.54	1.01	18	気難しさ	1.59	0.84
19	丁寧な話し方	4.04	0.97	19	情緒不安	1.21	0.48
20	態度	4.51	0.68	20	神経質的	1.19	0.50
21	外見	3.90	0.93				

4.2 因子分析

4.2.1 対人印象に関する評価観点

2つの評価項目群のうち、大学生が学習者に対して抱く「対人印象」の主要素が何かを明らかにするため、「対人印象に関する評価」20 項目についての因子分

析を最初に実施した。因子の抽出には、最尤法・プロマックス回転を用いた。固有値の変化と因子の解釈可能性を考慮し、4 因子構造が妥当であるとの結果が得られた。表 5 に、プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を示す。なお、回転前の 4 因子で 20 項目の全分散を説明する割合は 63.9%であった。

表5 「対人印象に関する評価」項目の因子分析結果(最尤法・プロマックス回転)

項目内容	I ($\alpha=0.88$)	II ($\alpha=0.83$)	III ($\alpha=0.71$)	IV ($\alpha=0.74$)
几帳面	0.81	-0.03	0.14	0.01
責任感	0.78	0.05	0.00	-0.03
賢明	0.77	0.08	-0.03	-0.08
計画性	0.73	0.10	-0.06	-0.14
信頼	0.68	0.10	-0.05	0.06
誠実	0.64	-0.05	0.07	0.25
体系的	0.60	0.15	-0.05	-0.01
落ち着き	0.52	-0.51	-0.03	0.29
活動的	-0.06	0.80	-0.03	-0.01
積極的	-0.01	0.76	-0.01	0.10
社交的	0.03	0.75	0.01	0.10
機転の良さ	0.09	0.73	-0.01	-0.02
自信感	0.10	0.71	0.08	0.07
神経質的	0.04	0.07	0.77	-0.02
情緒不安	-0.27	-0.03	0.64	0.23
気難しさ	0.24	-0.03	0.61	-0.30
親切	0.02	0.19	-0.07	0.60
寛大	-0.07	0.20	0.06	0.59
礼儀	0.25	-0.08	-0.02	0.48
情け深さ	0.23	0.28	-0.04	0.35
因子相関行列	I	II	III	IV
I	—	0.42	-0.26	0.53
II		—	-0.32	0.45
III			—	-0.50
IV				—

抽出された4つの因子について解釈すると、第 1 因子(I)は、「几帳面」「責任感」「賢明」「計画性」「信頼」などの 8 項目で構成されており、本研究ではこれを『誠実性』因子と命名した。第 2 因子(II)は、「活動的」「積極的」「社交的」「機転の良さ」「自信感」「落ち着き」(負の負荷量)の 6 項目で構成されており、『活動性』因子と命

名した。第3因子(III)は、「神経質的」「情緒不安」「気難しさ」の3項目で構成されており、質問項目の中でもネガティブな内容の項目がまとまっている。この因子は、召喚子(2002)に倣い『神経質性』因子と命名した。最後の第4因子(IV)は、「親切」「寛大」「礼儀」「情け深さ」の4項目で構成されており、本研究ではこれを『利他性』因子と命名した。

以上から、大学生が学習者に対して抱く対人印象の形成には、つまり、大学生が学習者の発話を評価する際には、『誠実性』『活動性』『神経質性』『利他性』という学習者のパーソナリティに関わる4つの因子が潜在的観点として働くと考えられる。

4.2.2 発話に関する評価観点

続けて、「発話に関する評価」21項目についても同様に因子分析を実施した。固有値の変化と因子の解釈可能性を考慮し、ここでは3因子構造が妥当であると考へた。その上で、3因子を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行なった。その結果、十分な因子負荷量を示さない項目が2つ¹⁶あったため、それらを分析から除外し、残りの19項目に対して再度最尤法・プロマックス回転による因子分析を実施した。下記の表6に、プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を示してある。なお、回転前の3因子で21項目の全分散を説明する割合は62.7%であった。

抽出された3つの因子について見てみると、第1因子(I)は、「語彙/表現の使用」「流暢」「明瞭な答え」「単語/語彙の選択」「文法使用」などの9項目で構成されている。これらの項目は、使用が適切であるか、正確に使われているかなどの言語の正確さに関わる項目なので、『言語の明瞭性』因子と命名した。第2因子(II)は、「表情」「態度」「外見」「視線」などの5項目で構成されている。これらの項目は非言語的特徴であるため、『非言語情報』因子と命名した。第3因子(III)は、「抑揚」「ポーズ」「速度」などの5項目¹⁷で構成されており、これらは言語の周辺的な側

¹⁶ 「声の大きさ」と「身振り手振り」を本稿の分析では除外した。しかし、両項目とも母語話者が学習者の発話を評価する際の判断要素として欠かせない項目である。今回の因子分析で除外したのは、設定した評価項目にたまたまこれに類似する(相関が高い)項目がなかったことが原因として考えられ、今後は調査方法や分析方法を工夫する必要がある。

¹⁷ うち「抑揚」と「発音」については、第1因子(I)においても高い負荷量を示しているが、本研究では第3因子(III)の構成項目として解釈する。

面でありパラ言語的特徴であると考えられるため、『パラ言語情報』因子と命名した。

以上から、大学生が学習者の発話を評価する際には、『言語の明瞭性』『非言語情報』『パラ言語情報』という3つの因子が潜在的観点として働くと考えられる。

表6 「発話に関する評価」項目の因子分析結果(最尤法・プロマックス回転)

項目内容	I ($\alpha=0.92$)	II ($\alpha=0.73$)	III ($\alpha=0.85$)
語彙/表現の使用	0.94	-0.04	0.02
流暢	0.93	0.02	-0.06
明瞭な答え	0.88	0.07	-0.13
単語/語彙の選択	0.77	0.04	0.05
文法使用	0.75	-0.08	0.19
表現力	0.73	0.07	0.08
戦略	0.50	0.04	0.30
内容	0.42	0.25	-0.01
フィラー	-0.34	0.18	-0.19
表情	0.00	0.79	-0.14
態度	-0.06	0.55	0.25
外見	-0.01	0.54	-0.06
視線	0.06	0.45	0.17
あいづち	-0.05	0.44	0.30
抑揚	0.36	-0.01	0.52
丁寧な話し方	0.04	0.12	0.52
ポーズ	0.28	0.01	0.52
スピード	0.28	-0.05	0.49
発音	0.39	-0.03	0.49
因子相関行列	I	II	III
I	—	0.52	0.73
II		—	0.55
III			—

4.3 評価項目の信頼性の検討

上記の41項目の評価項目(尺度)についてその信頼性をクロンバックの α 係数を用いて検討してみる。まず、「対人印象に関する評価」項目すべてに対する α 係数は0.87、「発話に関する評価」項目すべてに対する α 係数は0.91で、いずれ

も0.80以上であり、評価尺度の信頼性が高いことを示している¹⁸。また、因子ごとに α 係数を算出するため、負の負荷量を示している項目¹⁹について「逆転項目の処理」を行なった上で α 係数を算出した。その結果、上記の表5と表6に示してあるように、「対人印象に関する評価」では順に0.88、0.83、0.71、0.74となり、「発話に関する評価」では順に0.92、0.73、0.85となった。どの因子も0.70以上あったことから信頼性の基準を満たしていると判断できる。

4.4 発話と対人印象の相関関係

因子分析において各因子に高い負荷量を示した項目の平均値を算出することにより、『言語の明瞭性』得点(平均3.43、SD0.88)、『非言語情報』得点(平均4.06、SD0.62)、『パラ言語情報』得点(平均3.37、SD0.79)が得られた。さらに、『誠実性』得点(平均3.58、SD0.63)、『活動性』得点(平均3.35、SD0.75)、『神経質性』得点(平均1.33、SD0.49)、『利他性』得点(平均3.92、SD0.61)が得られた。

表7 「発話の評価観点」と「対人印象の評価観点」の相互相関

	言語の明瞭性	非言語情報	パラ言語情報	誠実性	活動性	神経質性	利他性
言語の明瞭性	—	.51**	.82**	.56**	.48**	-.23**	.41**
非言語情報		—	.54**	.48**	.61**	-.37**	.60**
パラ言語情報			—	.53**	.45**	-.29**	.44**
誠実性				—	.27**	-.22**	.57**
活動性					—	-.25**	.49**
神経質性						—	-.43**
利他性							—

** $p < .01$

加えて、それぞれの因子の下位尺度得点を用いて、「対人印象に関する評価」と「発話に関する評価」を構成する各因子の項目得点の間にもどのような相関があるかを明らかにするため、ピアソンの積率相関係数を算出した(表7参照)。その結果、程度の差はあるが『誠実性』『活動性』『神経質性』『利他性』の4つの印象観

¹⁸ α 係数が0.70以上なら、信頼性が高いとされる(小塩真司2004)。

¹⁹ 表5の第2因子(II)項目の「落ち着き」および表6の第1因子(I)項目の「フィラー」が該当する。

点について「発話に関する評価」のすべての因子(『言語の明瞭性』『非言語情報』『パラ言語情報』)と有意な相関が見られた。なお、『神経質性』観点は他の観点との間ですべて負の相関関係が示された。

4.5 発話が対人印象に及ぼす影響(評価の因果関係)

ここでは、発話が対人印象に与える影響を明らかにするために実施した重回帰分析およびパス解析の結果について述べる。

4.5.1 重回帰分析

「対人印象に関する評価」は「発話に関する評価」からどの程度正確に予測・説明できるか、また、その予測において重要な因子は何かを明らかにするため、まず重回帰分析を行なった。分析では「発話に関する評価」項目の因子が独立変数であり、「対人印象に関する評価」項目の因子が従属変数となる。表8に重回帰分析の結果を示す。

表8 「発話の評価観点」が「対人印象の評価観点」に及ぼす影響

		対人印象に関する評価			
		誠実性	活動性	神経質性	利他性
		β	β	β	β
発話に 関する 評価	言語の明瞭性	.33***	.25***	.10	.04
	非言語情報	.24***	.49***	-.31***	.51***
	パラ言語情報	.13	-.02	-.20***	.13
	決定係数 R ²	.37***	.41***	.15***	.38***

*** $p < .001$ β : 標準偏回帰係数

分析の結果を簡単にまとめると、対人印象の『誠実性』および『活動性』の予測には、『言語の明瞭性』と『非言語情報』の2つの観点が有意に寄与し、『神経質性』印象には『非言語情報』と『パラ言語情報』(両方とも負の関係)が有意に寄与している。また、『利他性』印象の予測には『非言語情報』のみが有意に寄与している。なお、それぞれの寄与率は、順に、37%、41%、15%、38%を示している。

このことから、全体的に「発話に関する評価」項目の3つの共通因子は「対人

印象に関する評価」をする際の重要な項目として作用すると言える。次の 4.5.2 節で、パス解析を用い、重回帰分析に基づく評価のパス図を示す。それにより、「発話」と「対人印象」に関する評価の因果関係が一目で確認できる。

4.5.2 パス解析

共分散構造分析によるパス解析を実施した。これにより、「発話の評価観点」と「対人印象観点」との因果関係を統計的に検証することが可能となる。発話の評価観点がそれぞれ対人印象観点到に影響を及ぼすとともに、対人印象観点も相互に影響することを仮定して検証を行なった。図 1 に、最も妥当であると思われる評価のパス図²⁰を示してある。このモデル(パス図)のデータに対する適合度を表す GFI は 0.996、AGFI は 0.979、CFI は 0.999、RMSEA は 0.021 であり、データへの当てはまりが十分であることが確認された。

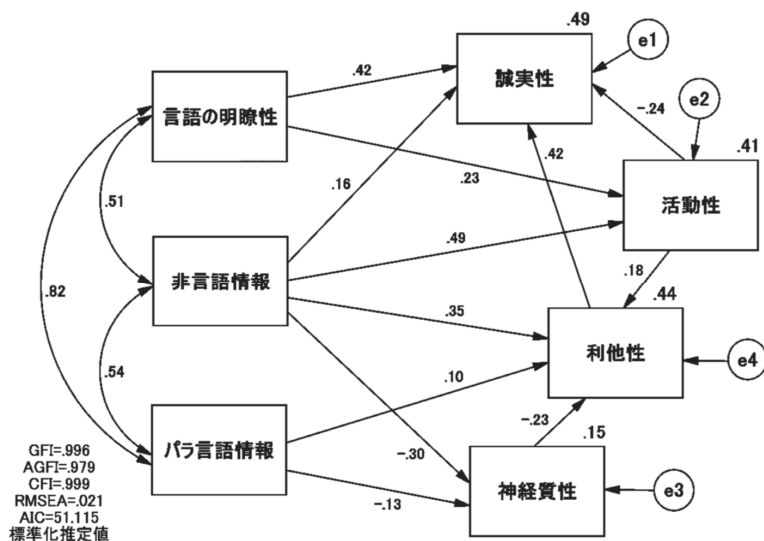


図1 評価のパス図

²⁰ 「適合度指標」をもとに最終的に確定した。朝野熙彦ら(2005)は、モデルの適合度指標を基準に、あてはまりのよいモデルについては、「GFI・AGFI・CFI が 0.90 より大きい場合」「RMSEA が 0.05 以下」「AIC が小さいほど」優れていると述べている。

パス図の見方について簡単に述べると、単方向の矢印の数値は標準化された因果係数を表し、双方向の矢印の数値は相関係数を表す²¹。また、パス図の標準化係数が 0.10 より小さい場合は影響が少ないことを意味し、0.30 程度であればある程度影響し、0.50 以上であれば影響が大きいことを意味する²²。さらに、『誠実性』『活動性』『神経質性』『利他性』のそれぞれの右上に付した数値は決定係数 (R^2) を表す。なお、図 1 のすべてのパス係数は統計的に有意な値である(「パラ言語情報→神経質性」と「パラ言語情報→利他性」の因果係数のみ 5%水準、ほかのパス係数はすべて 0.1%水準で有意)。

それでは、パス解析の結果をもとに、対人印象の評価に直接影響を与える観点について考察する。図1から明らかのように、学習者の『言語の明瞭性』から『誠実性』印象に正の因果関係が現れており(因果係数は0.42)、大学生は、「語彙/表現の使用」や「単語/語彙の選択」「文法使用」が適切かつ正確であり「表現力」が豊富な学習者に対して、「几帳面」で「責任感」が強く「信頼」できるなどといった『誠実性』の評価が高いことがわかる。さらに、学習者の『言語の明瞭性』から『活動性』印象にも正の因果関係が現れている(因果係数0.23)。ここから、『言語の明瞭性』に関する能力が優れている学習者に対して、大学生は、「活動的」で「積極的」かつ「社交的」であるという『活動性』の評価が高いと考えられる。

学習者の『非言語情報』からは『誠実性』と『活動性』印象だけでなく、『利他性』や『神経質性』までの4つすべての印象評価につながっており、それぞれの因果関係は、0.16、0.49、0.35、-0.30である。特に、『活動性』印象への影響が最も大きいことが示されている。つまり、大学生は、「表情」が明るく「態度」が協力的で「視線」の処理などが適切な学習者に対して、『誠実性』や『活動性』に関する評価が高いと推測できる。同時に、「親切」で他人に「寛大」でありながら「礼儀」正しく「情が深い」などといった『利他性』に関する印象の評価も高くなると考えられる。さらに、『非言語情報』に関する評価が高い学習者には、「神経質的」で「情緒が不安」かつ「気難しい」性格の持ち主といった『神経質性』評価は低いことが予想される。つまり、「表情」が明るく「態度」が協力的で「視線」の処理などが適切な学習者は神経質ではないと大学生は判断する。

²¹ 因果係数および相関係数(標準化解の場合)・共分散(非標準化解の場合)などをパス係数とも言う。なお、本稿では因子の関係の強さを調べるため、また、データそのものに絶対的な単位が存在しないため、標準化解を行なった(朝野照彦ら 2005: 122-123 参照)。

²² パス図の中の相関係数はすべて 0.50 以上を示し、互いに大きく影響し合っている。因果係数については 0.50 に近いものや 0.50 以下のものもあり、影響度合いにばらつきがみられる。

学習者の『パラ言語情報』からは『神経質性』印象に負の因果関係が現れており(因果係数は-0.13)、『利他性』印象には正の因果関係が現れている(因果係数0.10)。つまり、「抑揚」や「ポーズ」が自然かつ適切で「丁寧な話し方」をし、話す「スピード」がやや速いといった『パラ言語情報』に関する評価が高い学習者に対して、大学生は、『利他性』印象の評価が高く(=印象がよく)、『神経質性』の評価は低くなる(=印象が良くなる)ことが予測される。

また、学習者の発話に関する評価観点のみならず、対人印象観点も影響し合っていることが明らかになった。図1からわかるように、『誠実性』印象には、『活動性』(因果係数-0.24)と『利他性』(因果係数0.42)の2つの印象観点が直接的に影響しており、『利他性』印象にも、『活動性』(因果係数0.18)と『神経質性』(因果係数-0.23)の2つの印象観点が直接的に影響を与えている。

続けて、対人印象の評価に間接的に影響を及ぼす観点について考察する。まず、学習者の『言語の明瞭性』が『活動性』を経由し『誠実性』および『利他性』印象の評価につながっていることが示されている。次に、学習者の『非言語情報』は間接的にもいろいろな観点の評価につながっており、例えば、『活動性』を経由し『誠実性』評価に、『利他性』を経由し『誠実性』評価に影響を与えている。また、『神経質性』を経由し『利他性』評価にもつながっている。そして、学習者の『パラ言語情報』は、『利他性』を経由し『誠実性』の評価につながり、また『神経質性』を経由し『利他性』の評価にもつながっている。従って、対人印象の評価には、学習者の言語能力(非言語やパラ言語を含む)が直接的にも間接的にも影響を及ぼしていると言える。

加えて、学習者の「発話に関する評価」観点が相互に影響し合っていることにも注目する必要がある。『言語の明瞭性』と『非言語情報』の間、『言語の明瞭性』と『パラ言語情報』の間、さらには『非言語情報』と『パラ言語情報』の間には、高い正の相関関係が現れている(それぞれの相関係数は0.51、0.82、0.54)。つまり、大学生は、学習者が『言語の明瞭性』に関して高い能力を持っていれば「非言語」や「パラ言語」能力も高いと判断し、また「パラ言語」能力が高ければ同時に「非言語」能力も高いと判断する。

以上から、学習者の発話に対する大学生の評価では、学習者の『言語の明瞭性』『非言語情報』『パラ言語情報』などが、複雑に絡み合っ(直接的にも間接的にも)、『誠実性』『活動性』『神経質性』『利他性』という印象評価に影響し²³(プラ

²³ 本研究の結果とは逆に、学習者の「言語・非言語・パラ言語」能力が学習者の印象(パーソナ

ス評価にもマイナス評価にもつながる)、それに加えて、対人印象観点も互いに影響を与え合っていることが示唆される。

5. まとめと今後の課題

本稿では、韓国語を学習する日本語母語話者の韓国語の発話を対象に、韓国語母語話者である大学生による評価調査を実施した。その結果、以下のようなことが明らかになった。

研究課題の一つ目である「学習者の発話に対する大学生の評価観点」については、『言語の明瞭性』と『非言語情報』と『パラ言語情報』という3つの潜在的な観点が存在することがわかった。また、発話に関する3つの評価観点がそれぞれに対して強い正の相関関係にあることから『言語の明瞭性』と『非言語情報』と『パラ言語情報』の評価が高ければ発話の評価も高くなり、その逆のことも言える。

研究課題の二つ目である「学習者に対して抱く対人印象の評価観点」については、『誠実性』と『活動性』と『神経質性』と『利他性』という4つの潜在的な観点が存在することがわかった。また、対人印象に関する4つの観点がそれぞれ有意な相関関係にあることから、『誠実性』と『活動性』と『利他性』の評価が高ければ対人印象もよくなり、『神経質性』(負の相関)の評価は低ければ低いほど印象がよくなると言える²⁴。

研究課題の三つ目である「発話と対人印象との関係」については、まず、『誠実性』印象に、『言語の明瞭性』と『非言語情報』が直接的に影響しており(特に『言語の明瞭性』の影響が大きい)、『活動性』や『利他性』印象も直接的に影響を与えている。さらに、『言語の明瞭性』は『活動性』を経由し、『非言語情報』は『活動性』や『利他性』を経由し、間接的な評価にもつながっている。次に、『活動性』印象には、『言語の明瞭性』と『非言語情報』の2つの観点が直接的に影響を及ぼすことが判明し(特に『非言語情報』の影響が大きい)、『神経質性』印象には、『非言語

リティ)から影響を受けるという仮説も成り立つが、日本語学習者を対象にした崔文姬(2013)の分析によると、そのようなモデルはデータをうまく反映せず因果関係の検証ができなかったとされている。それを考慮すると、本研究のような学習者の発話に対する母語話者の評価における(学習者の)印象と発話能力との関係は、『言語・非言語・パラ言語』→『対人印象』の因果関係にあることを意味する。

²⁴ この二つ目のまとめは、調査するまでもなく自明であるとの意見があるかもしれないが、数値を用い研究として示したことには意義がある。同時に、対人印象に関わる観点を明らかにしたことにも意義である。

情報』と『パラ言語情報』の2つの観点(負の因果関係)が影響している。そして、『利他性』には、『非言語情報』と『パラ言語情報』のみならず『活動性』や『神経質性』印象も直接的に影響を与えており、『非言語情報』と『パラ言語情報』は両方とも『神経質性』を経由し、さらには『言語の明瞭』も『活動性』を経由し、間接的にも評価につながっている。

最後に、今後の課題について述べる。本研究は、学習者が留学先である韓国で周りの大学生の目にどう映るかという目的から韓国の大学生を対象に調査を実施した。今後は大学生以外の一般の母語話者や韓国語教師を対象に同様の調査を行ない、母語話者全般の評価観点を明らかにしたい。また、本研究では中級レベル以上の学習者を対象としたが、学習者の韓国語運用能力によってコミュニケーション上の問題も異なってくる。従って、今後は初級学習者に対しても同様の調査を実施する必要がある。また、さらなる研究として、学習者の発話を文字起こし、その文字化データと「対人印象」との関連についても調べていきたい。

(中京大学)

参考文献

- Albrechtsen, D., B. Henriksen., and C. Færch. (1980). Native Speaker Reactions to Learners' Spoken Interlanguage, *Language Learning* 30:2, 365-396.
- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure, *Applied Linguistics* 4, 91-112.
- 朝野熙彦, 鈴木督久, 小島隆矢 (2005) 『入門共分散構造分析の実際』, 講談社サイエンティフィク.
- 小塩真司 (2004) 『SPSS と Amos による心理・調査データ解析 因子分析・共分散構造分析まで』, 東京図書.
- 小林ミナ (2000) 『『何を』教えるかの再吟味へー日本人評価研究の意義と限界ー』, 『北海道大学留学生センター紀要』4, 149-159.
- 崔文姫 (2007) 「日本語学習者の発話に対する日本人の評価ー韓国人の日本語学習者に対する印象とその印象に影響を及ぼす要因ー」, 『計量国語学』26-2, 47-63.
- 崔文姫 (2009) 『日本語学習者に対する日本語母語話者の印象形成ー学習者の発話に関する評価を基準にー』, 首都大学東京 博士論文.
- 崔文姫 (2013) 『日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価ー日本語教

- 師と非日本語教師の因果モデルを中心にー』, 『国立国語研究所論集』5, 1-26.
- 渡部倫子 (2004) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価ー評価尺度開発の試みー」, 『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部 52, 175-183.
- 강승혜, 강명순, 이영식, 이원경, 장은아 (2006) 『한국어 평가론』, 태학사.
- 김관규 (2002) 「CMC 를 통해 형성되는 대인인상 특징과 인상형성에 영향을 미치는 요인」, 『한국언론학보』46-4, 76-106.
- 이정연 (2016) 「설득적 말하기 평가 도구 개발 연구-학문 목적 한국어 학습자를 대상으로」, 『언어과학연구』76, 233-266.
- 장경희 (2010) 『국어능력검정시험에서 말하기 능력 평가 방법 개발을 위한 연구』, 국립국어원.
- 지현숙 (2017) 『한국어 평가론』, 한글파크.

**How University Students Whose Native Language Is Korean
Evaluate Speeches in Korean Made by Japanese Native Speakers
Learning It and What Types of Impressions Are Made:
The Influence of Speech on Impression Formation**

Moonhee CHOI

The purpose of this paper is to clarify and explore the factors in forming impressions that Korean university students have of speeches in Korean made by Japanese learners of Korean. Specifically, it will clarify the perspectives from which the students evaluate the learners' speeches and the perspectives regarding interpersonal impressions that they have of the learners, examining the relationships between the learners' speeches and the interpersonal impressions that the students have.

To this end, a questionnaire survey of 73 Korean university students was conducted, asking them to evaluate the "speeches" of six intermediate- and advanced-level Japanese learners of Korean and also asking them what "interpersonal impressions" they had of the Japanese learners. A factor analysis of the survey data, using the maximum likelihood method and the Promax rotation, revealed that three latent perspectives were at work when the students evaluated the learners' speeches: "language clarity," "nonverbal information," and "paralinguistic information." It was also found that four latent perspectives were at work when the Korean students formed the impressions of the Japanese learners: "sincerity," "activity," "nervousness," and "altruism." Furthermore, the relationships between the speeches and the interpersonal impressions were examined, using a multiple regression analysis and a path analysis, and it was found that the three evaluation perspectives of speech directly and indirectly affect the four perspectives of interpersonal impression, positively or negatively.

(Chukyo University)

中国語学習者の L2 読解の中での未知語の認識 ——think aloud によるケーススタディ——

小川典子

1. はじめに

一般的に中国国内の中国語教育学の世界では、漢字圏の中国語学習者はその他の国の学習者よりも語彙の習得には有利であると考えられている。しかし学習者が持つ漢字の知識は正の転移(positive transfer)となることもあれば、負の転移(negative transfer)となることもあり、必ずしも語彙の習得に常に有益に働くとは限らない。

本稿では、日本の大学に在籍する中国語学習者が、L2 読解の中で新しく出会った語をどのように処理するのかを調査する。その上で、日本語を母語とする中国語学習者特有の現象にはどのようなものがあるのかを検証し、学習者の漢字知識がどのように影響し得るのかを考察したい。

2. 先行研究

2.1 語彙知識とL1の影響

語彙知識について、応用言語学および第二言語習得研究分野で最も良く知られているのは Nation (2001) の理論枠組みであろう。Nation は語に関する知識は「語形(form)」「意味(meaning)」「使用(use)」の3つの領域から成るとしている。その上で「語形」を「音声」「綴り」「語の構成要素」に分類し、「意味」は「語形と意味」「概念と指示物」「連想」に、「使用」は「文法的機能」「コロケーション」「使用の制約」と下位区分し、それぞれにおいて受容知識と産出知識という2つの側面があるとしている。

L1 の転移は、特に下位レベルの言語処理に関わる文字認識、語彙認識で観察されやすい現象として先行研究も多く、L1 が L2 の心内辞書(mental lexicon)や語彙処理に関与し、L2 の語彙のアクセス経路に影響をおよぼすことや、L1 の綴り字に関する知識(orthographic knowledge)が異なれば、L2 における語彙認識など

を行う処理機構(processing mechanism)も異なってくるのが指摘されている(Koda 2005)。また、L1 は L2 の同根語の処理を促進する反面、L2 の同形語の語彙認知に負の影響を与えることもあるとされている(畑佐ほか 2012)。

2.2 L2読解の中での語彙処理

L2 読解における学習者の未知語の処理は、読解ストラテジーと語彙学習の両領域が重なり合った問題でもある。読解において語彙を把握していることは不可欠(Nation 2006)で、単語の認識は読解理解の重要な側面を担っている(Hacquebord & Stellingwerf 2007)。しかし語彙知識が質量ともに制限的で発達途上にある L2 学習者の場合、テキスト理解中に未知語に遭遇する可能性が高く、それが読解の困難につながるが多い(山方 2008)。そしてそのような状況に置かれると、学習者の多くは未知語を推測しながら読み進めることが明らかになっている(Fraser 1999)。

钱旭菁(2005)は、中国に留学中の日本人の学習者に、インタビュー形式で読解後に未知語の意味を推測させる調査を実施し、学習者が未知語と出会い、その意味を推測する際の語彙処理プロセスについて考察をしている。钱旭菁(2005)によると、学習者が読解の過程で、ある語と遭遇した際、まず語彙処理前段階(pre-lexical)で心内辞書が活性化され、その後、語彙処理後段階(post-lexical)で活性化された語彙表象が再整理され「知っている」或いは「知らない」と判断をする。学習者が語の意味を「知らない」と判断した場合は「語の同定(word identification)」或いは「意味の創出(sense creation)」という語彙処理過程を経て未知語の意味を推測する。一方で、学習者が語の意味を「知っている」と判断した場合には、学習者が正しく意味を理解しているケースと、自分では知っていると思っけていても実際にはわかっていないというケースに分類することができると指摘されている。

3. 研究設問

本稿では钱旭菁(2005)の研究を掘り下げ、日本語母語の中国語学習者がどのように語を「知っている」「知らない」と認識し、その判断に既知の漢字知識がいかに関与するのか、なぜ学習者が「知っている」と思っけていても実際にはわかっていないようなケースが起こり得るのかを分析したい。そして、これまで感覚的にとらえ

られていた学習者の習性と現象が、どのようなプロセスを踏んで生じるのかを明確にし、L2 読解の中での語彙学習において学習者には何が求められるのかを考えていきたい。

4. 調査概要

4.1 調査協力者

調査には、関西圏にある大学の外国語学部中国語専攻に在籍する2年生5名、3年生5名、計10名の学習者に参加してもらった。本稿では2年生の学生5名をそれぞれ2A、2B、2C、2D、2E、3年生の学生5名を3A、3B、3C、3D、3Eと記号化し仮名にする。

4.2 読解材料

読解活動では下記の中国語教材を使用した。

2年生:《博雅汉语中级冲刺篇Ⅱ》¹第六课《左撇子(左利き)》(402字/11文)

3年生:《博雅汉语高级飞翔篇Ⅲ》第八课《基因时代的恐慌与真相(遺伝子時代の恐怖と真相)》より“生物技术的是是非非(バイオテクノロジーの是非)”(665字/18文)

4.3 調査方法

実験では、以下の2種の調査方法を組み合わせている。

4.3.1 語彙テストによる調査

読解活動で使用するテキストの中から、学生が知らない可能性が高いと思われる語を各11語(表1および表2)抽出し、語彙テストとして出題した。

¹ 調査を実施した大学の中国語専攻では2年生で《博雅汉语中级冲刺篇Ⅰ》を使用している。つまり、各学年の学生の調査時の言語能力と比較して、やや難度の高い教材を調査材料として使用していることになる。

表1 語彙テスト出題語(2年生)

出題語	意味
左撇子	左利き
门柄	ドアノブ、取っ手
排挡	(車の) ギア
吃力	骨の折れる
厂商	メーカー
颇感	とても、非常に
高尔夫球	ゴルフ
鱼竿	釣りざお
绕线栓	リール
冰箱	冷蔵庫
萨克斯管	サククス

表2 語彙テスト出題語(3年生)

出題語	意味
粮食	(穀類の) 食糧
基因	遺伝子、ゲノム
和谐	調和がとれている
从事	携わる、従事する
享用	享受する
造福	幸福をもたらす、恩恵をもたらす
奥秘	神秘、謎
料到	予想する
无穷	尽きることがない、無限の
炸毁	爆破する
失调	バランスがくずれる

テストは Wesche and Paribakht(1996)の語彙知識スケール VKS(Vocabulary Knowledge Scale)²に基づいて作成し、読解活動の前に実施した。VKS は学習者の内省報告により五段階評価によって対象語の習得の段階を報告してもらうもので、以下は語彙テストの一例である。調査協力者は出題語に関して a から e より一つを選択し、c、d、e を選択した場合には適当な意味もしくは文を記入してもらった。

<p>左撇子</p> <p>a. 以前にこの語を見たことはない。</p> <p>b. 以前にこの語を見たことはあるが、意味はわからない。</p> <p>c. 以前にこの語を見たことがある。</p> <p>この語の意味は_____と思う。</p> <p>d. この語の意味を知っている。意味は_____。</p> <p>e. この語を使って文を作ることができる。</p> <p>_____。</p> <p>(e を選択した場合 d についても解答すること。)</p>

² VKS は語彙知識の深さ、主に受容語彙及び産出語彙の発達度合いを評価することができると思われる。

4.3.2 思考発話法による調査

学習者が読解活動の中でどのように未知の語を処理するのかを調査するため、思考発話法(think aloud)を用いた。思考発話法は質的研究における調査法の一つで、調査協力者が読解や作文などのタスクと同時に、頭の中で考えていることを発話するという調査手法である。発話を記録したプロトコルデータは、調査協力者の思考過程を反映していると考えられており、本調査では、学生に読解過程や頭の中で考えていることを発話しながら文章を読んでもらった。調査で収集した調査協力者の発話プロトコルデータは、全て文字化した後にプロトコル分析を行い、学習者がどのように語を「知っている」「知らない」と判断するのか、また学習者の判断基準は何なのか、その背景を探った。

4.4 調査の流れ

調査は以下の流れに従って実施した。

(1) VKS に基づく語彙テストを実施。

(2)練習: サンプルを用いて筆者が think aloud の実例を見せる。

(3)練習: サンプルの続きを用いて調査協力者が think aloud を実施。

(4)調査協力者はテキストに目を通し、知らない単語に下線を引く。

(5)本番: テキストを用いて think aloud を実施。

(5)の本番では学生たちが普段読解を行う時と同じように読み進めてもらい、think aloud を実施する際には、学生が読解材料の内容を単に翻訳するだけにならないよう、心の中で思っていることや考えていることを、そのままつぶやくように気楽に話すよう指示した。

5. 学習者の未知語に対する認識

上述の調査の結果、(4)で読解活動の前に学習者が「知らない単語」であるとして下線を引いた語の数は、2年生は平均 29.00 語でテキストの中の総語彙数 140 語に対して 20.71%、3年生は平均 21.40 語でテキスト中の総語彙数 215 語に対して 9.95%であった³。しかし下線を引いた語の数は学習者によってばらつきがあり、

³ 学生が下線を引いた語数の平均値と標準偏差は、それぞれ 2年生($M=29.00, SD=7.97$)、3年生($M=21.40, SD=1.21$)であった。

2年生でその数が最も少なかった学生 2E は 20 語、逆に最も多かった学生 2A は 41 語に下線を引いており、3年生では最も少なかった学生 3D は 14 語、最も多かった学生 3C は 34 語に下線を引いていた。ではこの数字は学生 2E や学生 3D の語彙量が多く、学生 2A や学生 3C の語彙量は少ないということの意味するのだろうか。同じカリキュラムを学習している学生にも関わらず、学習者間でなぜこのように大きな違いが見られるのだろうか。

プロトコル分析により調査協力者の読解過程を実際に見てみると、どのような時に何をもって「知らない単語」と判断するのか、未知語に対する認識は学習者によって差異が見られ、いくつかのケースに分類することができた。以下では、think aloud による学習者の発話プロトコルを分析し、何故このような現象が起きたのかを読み解いていきたい。

5.1 学習者が未知語と認識するケース

学習者が未知語と認識するケース、つまり学習者が「知らない単語」であると判断して下線を引いていたものには、今まで一度も見ることがない語、学習したことがない語の他にも次のようなものが見られた。

5.1.1 意味を思い出せず未知語と認識するケース

以下は学生 3E のケースで、学習者は当該語を見たことがあるものの、意味をはっきりとは覚えておらず下線を引いている。学生 3E は読解活動前に“料到(予想する、予測する)”を「知らない単語」として下線を引いた後、読解活動の中では次のように発話している。丸付き数字はテキストの原文の通し番号⁴で、黒枠内は当該部分に対する学生 3E の think aloud の発話プロトコルである。発話プロトコル内の下線は、“料到”に関連する発話を示している。

以下、発話番号:3E=学生、下 2 桁の数字=通し番号⁵

⑧当限制性内切酶在 1970 年被发现的时候，没有人料到它们会迅速地带来

⁴ 原文の通し番号は、2年生は黒の丸付き数字、3年生は白の丸付き数字で示している。便宜上、学習者が引いた当該語以外の他の下線は本稿では記していない。

⁵ 以下の発話プロトコルでも同様に、発話番号の前半は学生或いは筆者を表し、下 2 桁の数字は通し番号を表す。プロトコルデータの(0.5)等の括弧内の数字は発話内の沈黙長を秒単位で示しており、h は発話中の笑いを表す。【 】内は学習者が中国語で発話していることを示す。

这场医学革命。(制限エンドスクエアーズ⁶が1970年に発明された当時は、これほど急速に医学改革をもたらすことになるとは誰も予想だにしなかった。)

3E05:(前略)【没有人料到它们会】あー(2.0)、あ、誰も、これ(“料到”を指す)がたぶん、予測できなかったみたいな意味やった気がするなあ。見たことはあるけど、あまり意味を覚えてなくて、でも、今うん、ここの文章見てたら、たぶんそういうかんじの意味で(“料到”を指す)前使ったことがある気がするh ので、誰も推測できなかった、わからなかった。【它们会】【它们】っていうのがたぶんこの意味のわからないこれ(“内切酶”を指す)、なんかうち切る何たら、のやつで、が、素早くこの医学革命をもたらすなんて誰も思わなかった。(後略)

3E は読解活動の中で“没有人料到它们会”と中国語で読んだ後に“料到”について「予測できなかったみたいな意味やった気がするなあ」と発話している。そして「見たことはあるけど、あまり意味を覚えてなくて」「ここの文章見てたら、たぶんそういうかんじの意味で、前使ったことがある気がする」と述べており、以前に見たことはあったものの、はっきりと意味を覚えてはおらず下線を引き、読解活動の中で思い出した可能性が考えられる。

これは VKS の評定基準では「対象語へのなじみはあるが、意味はわからない」と判断されるケースで、3E は読解前の語彙テストでも“料到”をb「以前にこの語を見たことはあるが、意味はわからない」としていた。

5.1.2 文中での適切な訳し方がわからず未知語と認識するケース

以下は、下線を引いた語を全く知らなかったわけではなく、文脈の中で当該語をどのように日本語で表現してよいかわからなかったケースである。

発話番号:2A=学生、*=筆者、下2桁の数字=通し番号

⑨ 譬如，左撇子运动员一度对右手使用的运动器械颇感不便，现在他们可以买到适用于他们的运动器械了。(例えば、かつて左利きのスポーツ選手は、右利き用の運動用品にとっても不便を感じていたが、現在は彼らも自分に適した運動用品を買うことができるようになった。)

2A74:えっと、これはちょっとわからなかったんですけど(“譬如”を丸く囲む)、何

⁶ 酵素の一種。

かの副詞かなと。で、左利きの、えっと、アスリート(1.0)は、えー(“一度”を指す)、は、うーん、あつ、こちよつとわからない(“一度”に線を引く)。あ、でも一度、右利きの人が使用する運動器具(0.5)に、なんか不便を感じていた。感じている。感じていた h。感じていた。今、えっと左利きの人たちは、えーと、買うことができる。えっと、えー、彼らの、えっと左利きの人のための運動器械を買うことができる。

*74:ここは最初線引いてくれますよね(“右手”を丸く囲む)。わかった?その後。

2A75:ああ、はい。わかった。

*75:最初はわからなかった?

2A76:最初はなんか、右手、右手っていうのはわかるけど、なんか、そのまま訳せば右手っていうのはわかるけど、なんか右手がどうしたんかなって思って。

*76:でも後でわかった?

2A77:後でわかった。

*77:どうしてそれはわかりましたか?

2A78:あ、なんか【使用】とか(“使用”を指す)、かな。でまあ、右(“右手”を指す)と左(“左撇子”を指す)が対、対比になってるみたいなかんじが。はい。

上記は、10名の調査協力者の中で最も多く下線を引いていた学生2Aの⑨の文の発話プロトコルである。学生2Aは“一度(一時的に、かつて)”“右手(右手の)”“不便(不便である)”に下線を引いているが、これらは全て日中同形語といえる。そして2年生5名の中で“一度”“右手”“不便”に下線を引いたのは学生2Aのみであった。

2Aは“一度”と“不便”は日本語と同じ意味で解釈しているのだが、この3つの語の中で“一度”は日中同形異義語であり、ここでは「一度」と解釈するのは正しくはない。“右手”に関しては、2A76を見ると「右手っていうのはわかるけど、なんか、そのまま訳せば右手っていうのはわかるけど、なんか右手がどうしたんかな」と発話しており、“右手”が「右手」という意味であることはわかるものの、文中でどのように訳せばよいかかわからず、「知らない単語」として下線を引いていたことがわかる。2Aはそれまでの読解の過程で文中の“左撇子”が「左利き」の意味であることに気が付いており、“使用(使用する、用いる)”や“左撇子”を手がかりとして(2A78)「右利きの人」(2A74)との理解に至っている。

5.1.3 知っているはずの語を文中では未知語と認識するケース

以下は、語を単独で見た際にはわかっていたはずが、テキストの中ではわからずに下線を引いているケースである。

⑫(前略)在预测到这种情况时, 发射核武器将流星**炸毁**或改变轨道, 是目前我们所能想到的拯救地球的惟一办法。(そのような事態を予測した際、核兵器を発射して流星を**爆破**したり軌道を変えたりすることは、目下、我々が思いつく地球を救う唯一の方法である。)

3D12:(前略)【在预测到这种情况时】このようなことを推測、えー、できた時、【发射……将流星】【发射】発射(“发射”を丸く囲む)、核兵器、【将(“将”を丸く囲む)流星炸】(3.0)あ、【将】は(“将”を再び丸く囲む)、あの、あれだ、なんか【让】(“让”と下に書き込む)で⁷たぶんイコールだから、えっと(1.5)、核兵器を発射させて、その隕石を、これは【毀】があるから(“炸毀”を丸く囲む)、まあ、なんかこう**爆発させたり**、またその軌道を修正させたり、する。
(後略)

学生 3D は読解前の語彙テストでは“炸毀(爆破する)”についてc「以前にこの語を見たことがある」を選択しており、その意味も「破壊する」と概ね正しく記述できていた。しかし“炸毀”をテキストの中で見た際には、なぜか文中の“炸毀”を知らない単語として下線を引いており、think aloud の際には“炸毀”の“毀”の字から「爆発させる」という意味であると推測している。

これら 3D の一連の言動からは、二つの可能性が考えられる。まず一つ目は“炸毀”という語を、単語だけで見た場合には意味がわかるのだが、長文の中で見ると知っている語であるということに気がつかない、或いは思い出せない可能性である。もう一つの可能性としては、読解前の語彙テストの時点で「以前にこの語を見たことがある」を選択しているが、実際には“炸”或いは“毀”の「漢字を見たことがある」だけ、“炸”や“毀”の字を使用した「似たような語を見たことがある」だけで、“炸毀”という語も見たとあるような錯覚を起こしているということが考えられる。そしてテストの際に「このような意味だったような気がする」と、本人も知らず知らずのうちに漢字からその意味を推測していたということがあり得る。実際、調査に参加した 3 年生は、2 年生の時に使用した教科書の中で“**爆炸**(炸裂する、爆発する)”や“**毀灭**(壊滅する、破壊する)”という、“炸”と“毀”の字を使用したよく似た

⁷ 学生 3D は介詞(前置詞に相当)の“把”と混同しているものと思われる。

語をそれぞれ学習している。また“炸毀”という語は、《現代汉语词典》⁸にも記載されておらず、果たして3Dが本当にこの語を「以前に見たことがある」のか、疑問ではある。今回のケースからは、上記の二つの可能性のうちどちらに該当するかを断定することはできないが、どちらにしても、学習者による「知っている」「知らない」の判断は非常にあやふやで、危ういものであるということが考えられる。

5.2 学習者が未知語と認識しないケース

以下は、学習者が下線を引いておらず、未知語として認識していなかったケースである。学習者は当該語の意味を実はわかっていないということに自身では全く気がついておらず、本人も意識せずして語の意味を推測しているというケースが調査の中では度々見られた。

5.2.1 未知語と認識しないまま正しく意味を理解するケース

このケースでは、学習者は読解活動前の語彙テストではa「以前にこの語を見たことはない」を選択しているにも関わらず、テキストの中の当該語には下線を引いておらず、当該語を知らないということを認識できていない。しかし、未知語であるということに気がつかないまま、自身でも意識せずして語の意味を推測しており、その推測が偶然にも正しかったというケースである。以下、学生3Dの⑥文中“造福(幸福をもたらす、恩恵をもたらす)”に対する発話プロトコルを見てみたい。

⑤现在没有价值的研究，以后有可能带来无限的价值。(現在は何の価値も無いような研究でも、今後、無限の価値をもたらすようなことがあるかもしれない。)

⑥现在只供少数人享用的技术，以后也可能造福大众。(現在わずかな人のみが享受している技術であっても、この先みんなに恩恵をもたらすかもしれない。)

3D10:(前略)(1.5)えー、今、価値のない研究でも後々(⑤“以后”に下線を引く)、無限の価値をもたらす(⑤“帯”を丸で囲む)可能性があるものもある。現在(1.0)んー【現在只供少数】(1.0)っと、(中略)少しの人にしか、こうなんか、メリット？少しの人にだけしかメリットを与えていない技術も、(1.0)後々、【造福？】(0.5)福を造る？【大众】大衆、大衆、あつ、みんな？ん？あ、みんなにこう、福をもたらす可能性がある。だから、この文(⑤の文に下線を

⁸ 中国国内で出版されている最も代表的な辞書の一つ。

引く)とこの文(⑥の文に下線を引く)は繰り返していか、今現在研究の(⑤“现在没有价值的研究”の前と後ろに区切りの線を引く)、えーと価値がないっていうのが、イコールここで(⑤“现在没有价值的研究”と⑥“现在只供少数人享用的技术”を=で繋ぐ)、まあ、少しの人にしかメリットを与えられてない、で、でも、後々無限の可能性をもたらすことができる。まあ、後々、みんなに福をもたらせることができる。繰り返して言ってるってとると、そういう意味にとれるかな？

3Dは⑥の文の“造福”には下線を引いていない。しかし、3D10の発話では“造福？”と中国語で発話をした後に、漢字から理解して「福を造る？」と自問自答をしている。その後、後ろの“大众(大衆)”という語も中国語で発話して「大衆」という意味であると確認した後に、「あっ」と発話しており、ここで意味に気がついたと思われる、「みんなにこう、福をもたらす」と述べている。その後、⑤の文と⑥の文が対応しているとして内容の再整理を行った後に、「みんなに福をもたらせることができる」「そういう意味にとれるかな？」と述べており、この発話からも3D自身は未知語であると認識していないものの、実際には意味の推測を行っていることがうかがい知れる。

事前の語彙テストで3Dは“造福”に関してa「以前にこの語を見たことはない」を選択していたのだが、読解活動の際には、自身が“造福”を知らないということに気がついていない。この学生3Dは10名の調査協力者の中で下線を引いた語が最も少なかった学生でもあるが、上記のように正しい意味を把握できてはいるものの、実際には本人も無意識のうちに語の意味推測をしていると思われるケースが非常に多く見られた。

5.2.2 未知語と認識せずに誤って意味を理解するケース

以下では、学習者は下線を引いておらず、自身が当該語を知らないということを認識できていない。そして知らない語であるということに気がつかないまま、誤って意味を理解しているケースである。

- ⑧ 为了满足左撇子的需要，厂商发明出许多新的商品和服务项目。(左利きのニーズに応えるために、メーカーは新しい商品やサービスを多く発明している。
- ⑨ 譬如，左撇子运动员一度对右手使用的运动器械颇感不便，现在他们可以买到适用于他们的运动器械了。(例えば、かつて左利きのスポーツ選手は、右

利き用の運動用品にとっても不便を感じていたが、現在は彼らも自分に適した運動用品を買うことができるようになった。)

2C74:(前略)だから(“为了”を四角く囲む)、あー、ちゃう、なんだ、えっと、なんとかの(“左撇子”を丸く囲む)人の需要を、満たすために、んー(10.0)、つと、会社? 商社とか? は、多くの、新商品や、服を、発明する。

(中略)

*81:ここらへん(“发明出许多新的商品和服务项目”となぞる)。もう1回教えてもらっていい? ここ。

2C82:会社は、多くの、新商品や、服、(2.0)項目はちょっと無視しちゃってて、服の、発明を、多く出す、みたいな。

(中略)この間⑨の文を見て“左撇子”の意味に気づく)

2C94:うーんと、会社がたくさんの、左利き向けの、新商品や、あ、ここアクセサリ
みたいな意味ですかね(“服务项目”を丸く囲む)?

*94:どうしてそう思いましたか?

2C95:服、服に関するもので、左利きで、扱いやすいもの、って考えて、そういうものかなと。(後略)

学生2Cは⑧の文末の“服务项目(サービス事項)”に下線を引いてはいない。しかし、当初2C82では“服务(サービス)”について「服」と発話しており、“服务”という語を知らないということに自身でも気がついていないのか、或いは“服务”という2字から成る語であるということに気がついていないかのどちらかであると思われる。また2Cが「服」と発話したのは“服务”の“服”の字から連想したのであろうことも容易に想像され、複合語の片方の漢字しか見ていないために語彙処理に失敗していると思われる。2Cは文中の“左撇子”の意味がわからなかったのだが、⑨の文で「左利き」の意であると気づいたところで、再度⑧の文を見返し、「服に関するもの」で「左利きで扱いやすいもの」から、「アクセサリ」とさらに誤った推測をするに至っている(2C94、2C95)。

その他、調査の中では日中同形異義語を誤って理解するケースが散見された。日中同形語の中には、同形であっても日中間で意味や使用方法、使用範囲にずれがある語が少なくない。下記の“目前”のケースでも、日中同形であるがゆえ学習者は「知らない語である」ということに気がついていない。“目前”は中国語では「現在」「いまのところ」という意味で、日本語の「目前」とは意味が異なり、むしろ日

本語の「目下」に意味は近い。だが調査では3年生の誰も“目前”に下線を引いておらず、5名全員が誤って理解をしていた。

⑩最简单的一种遗传设计是选择后代的性别，这是目前就可以做到的。(最も簡単な遺伝子操作の一つに子孫の性別の選択があるが、これは**現在では**実現が可能なものである。)

3A66:最も簡単な一種の遺伝設計は、まあ、その、【后代】(“后代”を指す)やから、まあ、自分の後ろの代の性別を選ぶことである。これは、まあもうすぐできると。【**目前**就可以做到】。

*66:ちょっと待ってね。もうすぐって、どこからもうすぐが出てきましたか？

3A67:【**目前**】(“**目前**”の前後に区切りの線を書き入れる)やから、もう、近頃にはもううできることである、かな。(後略)

上記は学生3Aのケースである。3Aは3A66で⑩の文の“目前”を「もうすぐ」と説明し、そのように考えた理由について3A67では「“目前”やから」と述べている。これは日本語の「目前」の意味からこのような理解をしたと推察される。

⑨甚至是那些**目前**看来有百害无一利的“坏”技术，也未尝不可以**变害为利**。(さらには**今は**「百害あって一利なし」と思われているような「悪」の技術でも、「害」が「利」に変わり得ないということはないのだ。)

3B16:(前略)で(11.0) (“**甚至是那些**” からなぞりながら、ブツブツと音読をしている)ん？それら (“**那些**” を空で丸く囲む)の(1.0)目前(“**目前**”を指す)にその百害 (“**百害**”を指す)あって一利 (“**无一**”を指す)ない、この悪い (“**坏**” を空で丸く囲む)技術？(4.0)ん？(2.0)である。(後略)

“目前”は⑨の文の中でも使用されている。学生3Bもやはり「目前」と発話しており、文脈的には⑨の文の中では全く意味が通じないのだが、日本語と同じ意味として処理をしている。

3C50:(前略)ひいては、これ、え、それらの、ぱっと見、ぱっと、まあ、意識したら「ぱっと見」。

*50:どれとどれがぱっと見になりますか？

3C51:(“**目前看来**”を指す)h(後略)

*51:質問しますね。これ (“**目前看来**”を指す)、ぱっと見って今訳してくれました

よね？どうしてそう思いましたか？

3C52:これが目の前で(“目”と“前”を順に指す)、見…(3.0)、これは(“看”と“来”を交互に指す)、見たところ、みたいなの。

これは同じく⑨の文に対する学生 3C の発話である。3C は 3A や 3B とは異なり、3C50 で“目前看来”を「ぱっと見」と表現している⁹。これについて 3C52 では“目前”を「目の前で」と説明しており、“目前”のそれぞれの漢字を利用して解釈していることがわかる。

3D10:(前略)【甚是是那些目前看来有百害无一利的“坏”技术】えっと一、目の【目前看来】、【目前】ま、こう、ぱっと見ただけで、【百害无一利的】あ、なかなか、ゆっくり見たらちょっとわかるかも。(後略)

上記は学生 3D の⑨での発話である。3D も学生 3C と同じく“目前看来”を「ぱっと見ただけで」と表現しており、やはり“目前”のそれぞれの漢字をそのまま利用していると思われる。

日中同形異義語を誤って理解するケースは、調査中 2 年生、3 年生ともに確認され、5.1.2 でも学生 2A が“一度”を日本語の意味で解釈している様子が見られる。多くの 2 年生は“一度”には下線すら引いておらず、日中間で意味が異なるということに気がついていない。このように、学習者が漢字知識を持っているがゆえに、新しく出会った語に注意を向けることがなく、未知語であるということに気がつかなかったり、誤った理解に至ったりすることもまた漢字知識がもたらす「負の転移」と言えるだろう。

6. 考察

6.1 学習者の未知語の処理モデル

これまでの先行研究でも、学習者が単語認知の段階で他の既知語と見誤り(mistaken ID)、未知語を知っていると思い込んでしまったり(Huckin & Bloch 1993)、その語を知っていると一度思い込んでしまうと未知語だと気がつかずに無視してし

⁹ “看”が「見る」という動詞で、“看来”で「見たところ」と解釈できる。

まったり (Huckin & Coady1999)することがあると報告されている。

本調査での事例を整理すると、学習者が語彙処理後段階で「知っている」「知らない」と判断するまで、つまり未知語を認識するまでには、いくつかのプロセスを踏み、図1のような経路を辿っていることが考えられる。まず学習者が未知語に遭遇し、その語に注意を向けると、語彙処理前段階で心内辞書にアクセスされる。そして「見たことがない」と判断した場合の他に、「見たことがある」と判断した際にも、5.1.1の学生3Eのケースのように「意味を思い出せない」時や、5.1.2の学生2Aのように「文中での意味がわからない」ために未知語と認識することがある。また学習者が「見たことがある」と判断した場合には、当該語を形成する漢字や似た語を見たことがあるだけという可能性(5.1.3 学生3Dのケース)や、漢字から無意識のうち々に推測していたり(5.2.1の学生3Dや5.2.2の学生2C)、日中同形の語と同義であると思いつき、未知語に注意が払われないようなこともあり(5.2.2の3年生の学生たちのケースなど)、その場合には未知語であるということ認識できない。日本語を母語とする中国語学習者は、漢字知識を持っているがゆえに、新しく出会った語に注意が向かず未知語を認識できなかったり、知っている語であると思いつき込んでしまったりすることがあると考えられる。

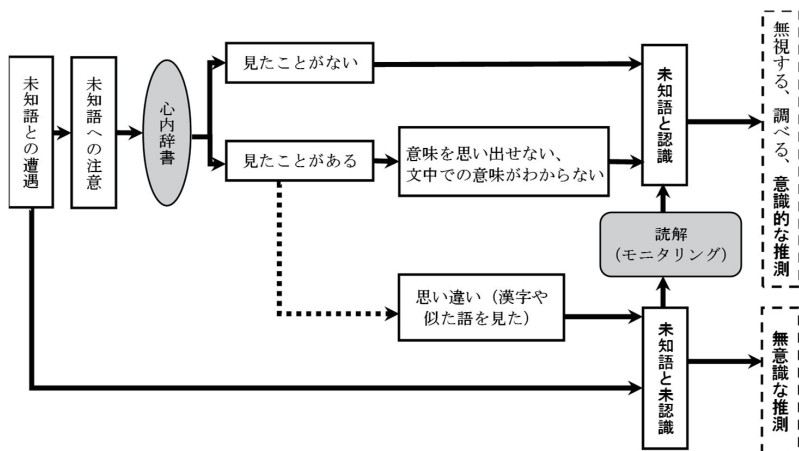


図1 中国語学習者の未知語の処理モデル

学習者が読解の中で未知語と出会った際に、無視する、調べる、推測するとい

ったストラテジーを使用することはよく知られているが、日本語母語の中国語学習者の場合、未知語と認識した上で意味を推測することもあれば、未知語であるということも認識しないまま無意識に意味を推測することもあると言える。無意識下の推測の場合、学習者が自身で推測していることに気がつかないまま偶発的に正しく意味を把握できていることもあるが、当然ながら全く異なる意味にとらえてしまうこともある。

6.2 教育的示唆

調査の中では、学習者が下線を引いていなかった語に対して、知らない語であるということ、実際にはあまり意味をわかっていないということに読解の過程で後から気がつくというケースもまた頻繁に見られ、読解活動を通してそれまで未認識であった未知語を認識するようになることもあるということが確認された。

読解活動中での自身の理解に対する評価や「わかる」「わからない」の評価はメタ認知ストラテジーのモニタリング(*monitoring*)に相当し、これまでの読解ストラテジーや未知語の意味推測に関する先行研究でも、学習者が使用するストラテジーの一つとして挙げられている(Nassaji 2003; 菊池 2006; 刘頌浩 2016; 朱勇・孔令琦 2017 など)。菊池(2006)では、読解力が高い学習者は、読解中に「わからない」と判断した場合はそれに対して何らかの手当てをするためにストラテジーを使用するが、「わかった」と判断した場合にも理解確認のために自分の言葉でテキストの内容を説明したり、自分のそれまでの理解が新しい情報と合うかどうかモニタリングをしたりして理解強化を図っていると分析している。

本稿の 5.2.2 で、学生 3B が㊦文中の“目前”を文脈的には全く意味が通じないにもかかわらず、日本語の「目前」の意味のまま解釈していたが、これは 3B が適切なモニタリングを行わず、文脈中の手がかりを確認していなかったためであると考えられる。一方で、学習者が読解の過程で知らない語であるということ、実際にはあまり意味をわかっていないということに気がついたケースは、学習者が理解、不理解に関するモニターを働かせていたと考えることができる。特に本調査では、通常の学習とは異なり、*think aloud* により自身の理解を声に出して調査者に伝えるというタスクが課されていた。このタスクのために自分の言葉でテキストの内容を説明していたことが、結果として理解確認のためのモニタリングを促進していた可能性もある。

Nation(1990)および徳田(2006)でも、学習者がモニタリング力を養えるよう、様々な手がかりを組み合わせて自分の推測を仮説検証していく練習をするよう推奨している。本調査においても、モニタリングが学習者の「気づき」を促していた可能性があり、このことから、テキスト内の手がかりに注意を払い、自身の理解が正しいかどうか確認・検証を図りながら読解に取り組む習慣を学習者につけさせ、モニタリング力を養うことが重要なのではないかと考えられる。

7. おわりに

本稿では钱旭菁(2005)の研究を発展させ、日本語母語の中国語学習者がどのように語を「知っている」「知らない」と認識するのかを考察し、そのプロセスを学習者の未知語の処理モデルにまとめた。この考察より、学習者が初めて出会った語を「知らない語である」ということに気がつかないこと、そして「知っている語である」と思っているが実は誤って理解をしていることも往々にしてあり得るということがわかった。特に日本語を母語とする中国語学習者の場合、漢字知識に頼りがちであり(小川 2017, 2019)、それが語彙処理戦略として成功する場合もあれば、語を形成する漢字を知っている、或いは見たことがあるだけで「知っている語」であるような錯覚を覚えたり、特に日中同形語の場合、意味が異なってもそれに気がつかず、日本語と同じ意味だと思い込み、何の疑問も抱かないこともある。

このように、学習者が未知の語に気がつかないということは日常の学習の中でも十分に起こり得ることで、学習者が誤って理解をしている場合、或いは「わかった」と思い込んでいる場合、辞書を引かなかったり、間違えたまま記憶してしまい、その結果として化石化(fossilization)を引き起こしてしまう可能性もある。教師が学生に指導をする際にも、中国語を見て安易に日本語と同じ意味と考えたり、漢字だけを見て判断するようなことはせず、文脈や文構造などの手がかりにもよく注意を払ってモニタリングを繰り返し、自身の理解を仮説検証しながら学習するよう指導することが必要であろう。

(愛知大学・准教授)

参考文献

- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading, *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), pp225-241.
- Hacquebord, H. I. & Stellingwerf, B. P. (2007). Assessing vocabulary for the purpose of

- reading diagnosis, In H. Daller; J. Milton; J. Treffers-Daller, (eds), *Modelling and assessing vocabulary knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press, pp207-220.
- Huckin, T. & Bloch, J. (1993). Strategies for inferring word-meanings in context: A cognitive model, In T. Huckin; M. Haynes; J. Coady, (eds), *Second language reading and vocabulary learning*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp153-176.
- Huckin, T. & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language, *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), pp181-193.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing, *TESOL Quarterly*, 37(4), pp645-670.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching & Learning Vocabulary*, Massachusetts: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001) *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), pp59-82.
- Wesche, M. & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth, *Canadian Modern Language Journal Review*, 53(1), pp13-40.
- 刘颂浩(主编)(2016).《汉语阅读教学研究》北京:北京语言大学出版社.
- 钱旭菁 (2005). 词义猜测的过程和猜测所用的知识——伴随性词语学习的个案研究,《世界汉语教学》第1期, pp87-96.
- 朱勇·孔令琦 (2017). 来华汉语专业研究生阅读能力质性研究,《华文教学与研究》第1期, pp26-33.
- 小川典子 (2017). 「日本語を母語とする中国語学習者の未知語の意味推測—学習者の知識源と誤推測の原因に関する考察—」,『EX ORIENTE』24, pp81-113.
- 小川典子 (2019). 「日本語を母語とする中国語学習者の L2 読解における付随的語彙学習—10名の学習者のケーススタディー—」,『中国語教育』17, pp69-89.
- 菊池民子 (2006). 「よい読み手の読解過程に見られる特徴—ストラテジー連鎖の視点から—」,『言語文化と日本語教育』31, pp1-10.
- 徳田恵 (2006). 「読解における未知語の意味推測と語彙学習」,『言語文化と日本語教育』増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線, pp11-30.
- 畑佐一味・畑佐由紀子・百濟正和・清水崇文編 (2012). 『第二言語習得研究と言語教育』東京:くろしお出版.
- 山方純子 (2008). 「日本語学習者のテキスト理解における未知語の意味推測—L2 知識と母語背景が及ぼす影響—」,『日本語教育』139, pp42-51.

Recognition of Unknown Words in L2 Reading Comprehension by Chinese Language Learners: A Case Study Based on the Think Aloud Protocol

Noriko OGAWA

This study examines how Chinese language learners in Japanese universities process newly encountered words in L2 reading comprehension.

The survey selected ten learners, including five sophomores and five juniors majoring in Chinese, to conduct reading comprehension activities using the think aloud protocol. After the survey was completed, the protocol data of recorded utterances were transcribed and a protocol analysis was conducted.

From the analysis, the following was observed for instances of learners' recognition of unknown words, that is, words that learners considered "unknown" and for which they performed word processing, including words they had never seen or learned before.

- (1) Cases wherein a word was considered unknown because the meaning could not be recalled
- (2) Cases wherein a word was considered unknown because learners did not know how to translate it properly in context
- (3) Cases wherein a word that should have been known was considered unknown in context

Two types of cases were observed in which learners did not recognize a word as unknown. In this survey, learners often unconsciously guessed the meaning of the word (lexical inferencing) without realizing that they did not know it.

- (4) Cases wherein the meaning was accidentally understood correctly without recognizing the word as unknown
- (5) Cases wherein the meaning was understood incorrectly without recognizing the word as unknown

Based on these cases, we organized a model of the Chinese language learners' processing of unknown words and examined what kind of processes learners undergo to determine a word as "known" or "unknown."

(Aichi University)

緊張・弛緩母音の緊張性 θ 1 とフォルマント周波数 F1 の分布
— 英語の母音 /i:/, /ɪ/ の発音訓練時に使用可能な新たな特性分布と
緊張性 F_{tense} に基づく発音手法の物理学的な考察 —

石崎 達也

はじめに

音響音声学では、物理的な特性だけを調査するのではなく、人間が音声を産出する際に行う調音との関係を模索することが重要である。当該分野においては、挙動や定義が完全に明らかとなっていない 2 つの重要な特性がある。それらは母音の緊張性とフォルマント移動である。フォルマント移動とは、時間経過に伴うフォルマント周波数の変化量のことを指す。

母音の緊張性については、いかなる言語においても定量的尺度による定義は存在しなかった。そのため本特性は、緊張及び弛緩の 2 通りに区別されて離散的に議論されてきている。

母音のフォルマント移動については、英語では 1990 年代ごろから研究されてきているが、日本語では今現在でもほとんど研究されていない。Hillenbrand & Nearey (1999) は、フォルマント移動を flat にした合成音声の場合に、英語母語話者による母音の認識率に影響があることを指摘している。

近年、CALL (Computer assisted language learning) への貢献が期待されるような音響音声学に関する複数の研究が行われている。当該研究は、コンピュータによる音響的な解析結果を発音教育の分野へ生かそうとするものである。科学技術は今後も革新的に発展し続けることが期待され、発音教育におけるコンピュータ支援に関する研究はさらに活発になると考えられる。

本稿では、英語の緊張母音 /i:/ と弛緩母音 /ɪ/ の発音訓練において、コンピュータ支援 (CALL) で使用可能となる新たな音声学的な特性のデータ及び留意事項についての検討を行う。

また、物理学的な観点で音声学を扱い、教育学の分野に寄与する検討を行う。具体的には、フォルマント移動の観測結果について物理学における運動の法則に基づき考察を行う。その結果から特に英語の緊張母音 /i:/ の発音訓練時における留意事項の検討を試みる。

その上で、CALL による英語学習の際に、日本語話者に対して提示する「英語の音素のグループ分け」を検討する。さらに、摂動理論(Chiba and Kajiyama 1941)と母音の緊張性の関連性を議論し、調音との関連性を考察し、教育分野への応用の可能性について検討する。

1. 従来研究

1.1 CALL に関する研究

CALL の貢献が期待されるような複数の研究が行われている。大塚・小野(2010)は「/i/と/ɪ/の発音については、音声スペクトログラムを学生の発音習得のためのより客観的な指導に役立てる可能性があることが検証された」と主張している。長岡ら(2010)は「発音学習に効果的と考えられる、調音特徴ベースの音素認識エンジン」について述べている。また森ら(2011)は「母音発音に焦点を当て、学習者音声の調音点を IPA 母音上に表示することができる、英語母音マップシステムとその評価について報告」をしている。さらに石崎(2019)は「学習者が画面上に表示される θ_1 などの情報をもとにピッチ変動量を試行的に調整しながら、緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/の練習を行えるようになる」ことを言及している。いずれの研究も科学技術を発音教育へ活かすことを目指している。

1.2 母音の緊張性

母音の緊張性については 70 年以上前に Jakobson, Fant and Halle(1951)により言及されている。彼らは「弛緩性音素に対して区別されそれに対応する緊張性音素は、より長い音区間と、より大きなエネルギー (音の強度の[時間的変化を示す]曲線の、包絡線の下の部分の面積として定義される)¹とを示す¹と主張した。特に母音の緊張性について「緊張性母音にあってはフォルマントの中性位置からのはずれの和は、それに対応する弛緩性母音より大である²ことや、「より強い緊張は声道全体が中性的位置からより多くはずれることと結びつく³と述べた。緊張性と弛緩性を相対的に区別するための定義という位置付けが強い。一方、Chomsky

¹ 竹林・藤村(1965:60)による訳文。

² 竹林・藤村(1965:60)による訳文。

³ 竹林・藤村(1965:62)による訳文。

and Halle(1968)は、「緊張母音では弛緩母音よりも声道がニュートラルの位置から逸脱する」と述べた。彼らの主張は、母音の緊張性を捉える際には調音器官を構成する声道に注目すべきであることを示唆している。Jakobson, Fant and Halle (1951)とChomsky and Halle(1968)の示した母音の緊張性に関する定性的な定義は、緊張性と弛緩性を相対的に区別するためのものという位置付けが強い。

彼らの主張した定性的な定義に基づき、石崎(2019)は母音の緊張性に関する定量的な定義と数理モデルを示した。その定義は「母音の緊張性の時間依存は、第1フォルマント移動の観測により推定できる」というものである。数理モデル(図1:概略図)においては、母音の緊張性は第1フォルマント角度 θ_1 などにより定量的に可視化できることを主張している(表1:石崎2019をもとに作成)。

表1 緊張性の時間依存、声道内の空間形状、第1フォルマント移動、角度 θ_1
(日本語の長母音*i*/ɪ、英語の母音*i*:/i/, /ɪ/の場合)

緊張性の時間依存	声道内の空間形状	第1フォルマント移動	角度 θ_1
緊張(tense)	狭窄	下降	<0
安定(stable)	変化なし	変化なし	=0
弛緩(lax)	拡張	上昇	>0

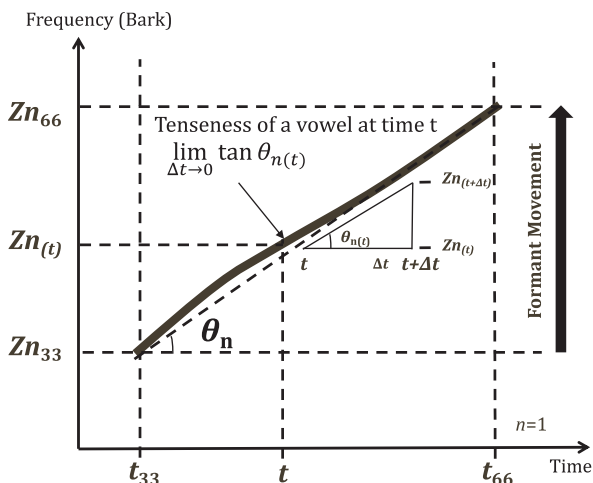


図1 母音の緊張性に関する数理モデルの概略図

(石崎 2019 を基に作成)

1.3 英語の緊張・弛緩母音のペア /i:/, /ɪ/ の発音に関する研究

表 2 に示すのは、石崎(2021)が提示した英語の緊張・弛緩母音 /i:/, /ɪ/ の指導方法の案である。緊張母音 /i:/ の発音は日本語の母音 /iR/ (高低アクセント HL) により、弛緩母音 /ɪ/ の発音は日本語の母音 /iR/ (高低アクセント LH) により実現され、ピッチ変動大とすることにより母音の緊張性を二分化することが期待できる、というものである(「ピッチ変動大」は、ピッチ変動量を大きくすることを指す)。

表 2 英語の緊張・弛緩母音 /i:/, /ɪ/ の指導方法の案 (石崎 2021)

英語母音	緊張・弛緩母音の区別	指導で適用する日本語の母音	指導で適用する高低アクセント
/i:/	緊張 (tense)	/iR/	HL (ピッチ変動大)
/ɪ/	弛緩 (lax)	/iR/	LH (ピッチ変動大)

/ɪ/ を発音する際に、母音 /E/ with spread lips が有用となり得ることも提示。

2. 研究目的、方法

本稿の一つ目の目的は、CALL で使用可能となる、英語の緊張母音 /i:/ と弛緩母音 /ɪ/ に関する新たな音声学的な特性のデータ及び発音訓練時の留意事項について検討を行うことである。また二つ目の目的は、物理学的な観点で音声学を扱い、教育学の分野に寄与する検討を行い、特に英語の緊張母音 /i:/ の発音訓練時における留意事項の検討を試みることである。さらに三つ目の目的は、摂動理論(Chiba and Kajiyama 1941)と母音の緊張性の関連性を議論し、教育分野への貢献を模索することである。その上で四つ目の目的は、英語学習の際に日本語話者に提示する「英語母音の音素」のリストについて考察し、CALL による英語学習の際に提示する「英語の音素のグループ分け」を検討することである。

英語の音声データとして使用したものは、3 つの英語辞書 Cambridge Dictionary, Oxford Learner's Dictionaries, Longman English Dictionaries の計 135 音声データである。英語の緊張・弛緩母音 /i:/, /ɪ/ が示す緊張性 θ_1 と θ_2 、フォルマント周波数 F1 の測定を行う。統計分析(t 検定、二限配置分散分析)を R(4.1.1)で行う。データ内訳は、緊張母音 /i:/ が 67 データ(Cambridge: 27, Oxford: 21, Longman: 19)、弛緩母音 /ɪ/ が 68 データ(Cambridge: 25, Oxford: 24, Longman: 19)である。

日本語の音声データとして使用したものは石崎(2021)と同様である。国立情報学研究所の音声資源コンソーシアムが提供する音声コーパス「東北大-松下単

語音声データベース(TMW)」、東京大学大学院のオンライン日本語アクセント辞書(OJAD)、Oxford Acoustic Phonetic Database(OAPD)及び三省堂の『新明解国語辞典 第七版』(新明解)電子版に付属している音声データである。日本語母音「イー」の第1フォルマント移動を調査する上で使用したのは計169音声データである。内訳は男女各複数名計43音声データ(TMW)、男女各1名計33音声データ(OJAD)、男女各4名計27音声データ(OAPD)及び女性1名計66音声データ(新明解)である。調査する単語のアクセントパターンについてはHL, LH, (HH, LL)の3つでありデータ数はそれぞれ63, 66, 40である(TMWとOAPDでは辞書の情報、OJADと新明解ではデータ付属の情報を使用)。

隣接する子音や母音による観測対象の母音の音質への影響を取り除くために、観測対象の母音の持続時間33%時点から66%時点の間における音質変化をフォルマント移動と定義し解析を行った。英語母音の解析には音声解析ツールPraat(version 6.1.43)を使用した。以下、日本語母音については適宜「イー」を*/i/*と表記する。統計分析における有意水準は5%とする。

3. 結果

英語の緊張・弛緩母音*/i:/*, */i/*の発音教育に関するコンピュータ支援(CALL)で使用可能となる、新たな音声学的な特性のデータの検討

英語の緊張・弛緩母音*/i:/*, */i/*に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1 (単位:radian)を表3、図2に示す。緊張母音*/i:/*は凡そ負の値を取る傾向にあり、最小値は-1.0640ラジアン、第一四分位数は-0.5650ラジアン、中央値は-0.2810ラジアン、平均値は-0.3087ラジアン、第三四分位数は-0.0985ラジアン、最大値は0.4530ラジアンである。一方、弛緩母音*/i/*は凡そ正の値を取る傾向にあり、最小値は-0.9270ラジアン、第一四分位数は-0.0605ラジアン、中央値は0.5170ラジアン、平均値は0.4434ラジアン、第三四分位数は0.9220ラジアン、最大値は1.2770ラジアンである。

ここで中央値に注目してみると、緊張母音*/i:/*では-0.2810ラジアン、弛緩母音*/i/*では0.5170ラジアンであり、その差は0.7980ラジアンとなっている。図2に示す通り、それぞれの母音の示すフォルマント角度 θ_1 の分布は大きく異なっていることがわかる。Welch's t testの結果、両条件(tense, lax)の θ_1 に有意差($t(116) = 9.24, p < .001$)がみられた。

図 3 に示すのは、二元配置分散分析の結果である。2 要因の分散分析を行った結果、母音の主効果が有意である ($F(1, 129) = 84.192, p < .001$)。辞書の主効果については、5%水準で有意な効果がない。辞書と母音の交互作用効果については 5%水準で有意な効果がない。

表 3 英語の緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1

Vowels	Min.	1 st Qu.	Median	Mean	3 rd Qu.	Max.
/i:/	-1.0640	-0.5650	-0.2810	-0.3087	-0.0985	0.4530
/ɪ/	-0.9270	0.0605	0.5170	0.4434	0.9220	1.2770

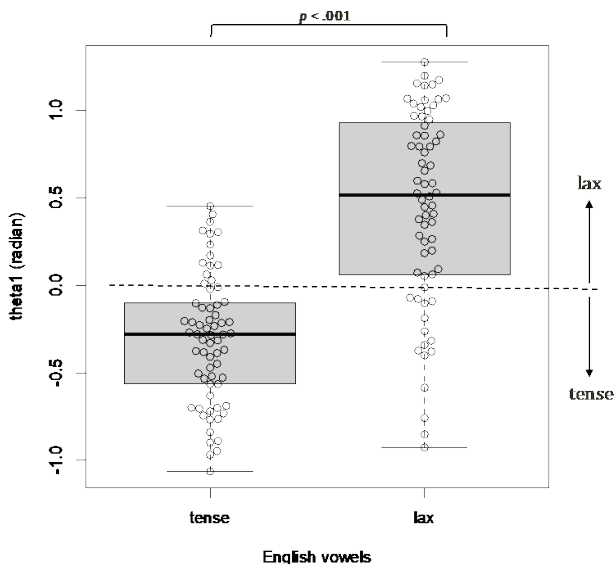


図 2 英語の緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1

したがって、図 2 に示す英語の緊張・弛緩母音*/i:/*、*/ɪ/*に関するフォルマント角度 θ_1 は、統計的に有意差のある母音の緊張性の指標の一つとして捉えることができると考えられる。すなわち、「フォルマント角度 θ_1 の1次元マップ」は、当該母音の発音教育に関するコンピュータ支援(CALL)で使用可能となる、新たな音声学的な特性のデータとなり得ると考える。

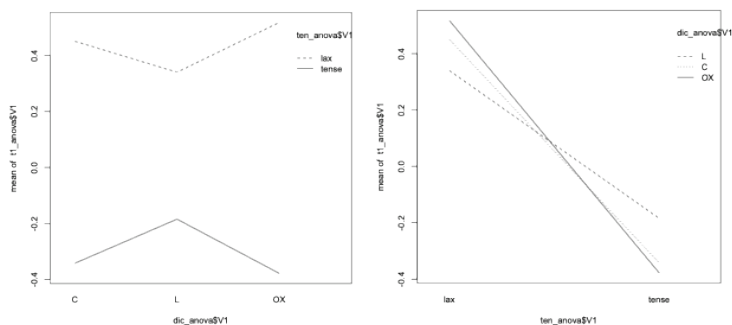


図 3 英語の緊張・弛緩母音*/i:/*、*/ɪ/*に関するフォルマント角度 θ_1 に関する二元配置分散分析
縦軸: θ_1 、横軸: 辞書(左図)、母音(右図)

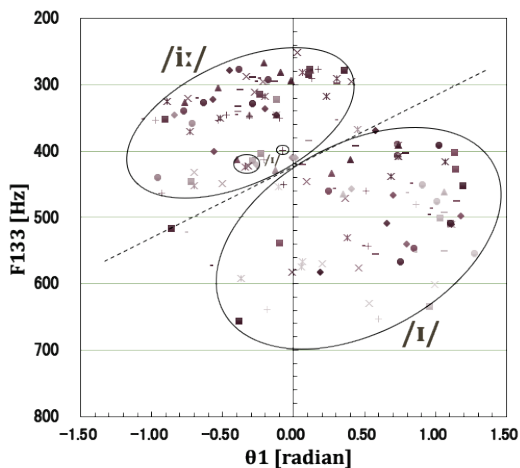


図 4 英語の緊張・弛緩母音*/i:/*、*/ɪ/*に関する
フォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 F_{133}

図 4 に示すのは、英語の緊張・弛緩母音*/i:/*, */ɪ/*に関する緊張性の指標、フォルマント角度 θ_1 (単位: radian) と第1フォルマント周波数 F_{133} (持続時間 33%時点の値、単位: Hz) である。Welch's t test の結果、両条件(tense, lax)の F_{133} に有意差 ($t(120) = 15.00, p < .001$) がみられた。したがって、図 4 に示す英語の緊張・弛緩母音*/i:/*, */ɪ/*に関するフォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 F_{133} は、両者ともに統計的に有意差のある母音に関する音響的な特性であるといえる。すなわち、図 4 のような「フォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 F_{133} の2次元マップ」は、当該母音の発音教育に関するコンピュータ支援 (CALL) で使用可能となる、新たな音声学的な特性のデータとなり得ると考える。

4. 新たな音声学的な特性のデータに基づく発音訓練時の留意事項の検討

図 5 は、図 4 で示した英語の緊張・弛緩母音*/i:/*, */ɪ/*に関するフォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 F_{133} の楕円状のエリアにおける、最大値及び最小値付近に点線を追記したものである。具体的には、弛緩母音*/ɪ/*に関するフォルマント角度 θ_1 の最小値 (-0.60 ラジアン) 付近に点線 a を置き、緊張母音*/i:/*に関するフォルマント角度 θ_1 の最大値 (0.40 ラジアン) 付近に点線 b を置いた。また、弛緩母音 */ɪ/* に関する第1フォルマント周波数 F_{133} の最小値 (360 Hz) 付近に点線 c を置き、

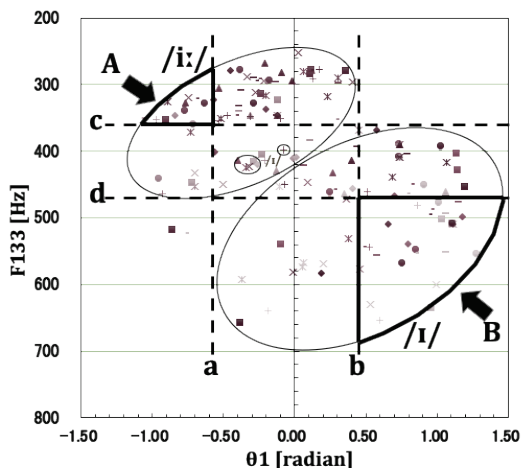


図 5 英語の緊張・弛緩母音*/i:/*, */ɪ/*に関するフォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 F_{133} (エリア A, B: 一方の母音の音質が、他方の母音ではあり得ない箇所)

緊張母音/i:/に関する第1フォルマント周波数 F_{133} の最大値(470Hz)付近に点線 d を置いた。さらに、図の左上に点線 a と c、楕円により囲まれるエリア A と、点線 b と d、楕円により囲まれるエリア B を矢印で指し示した。

エリア A で示される緊張母音/i:/に関するフォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 F_{133} は、弛緩母音/ɪ/ではほぼ同じ値を取ることはないことが分かる。さらに、エリア B で示される弛緩母音/ɪ/に関するフォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 F_{133} は、緊張母音/i:/ではほぼ同じ値を取ることはないことが分かる。したがって、例えば日本語話者がエリア A の音質で緊張母音/i:/を発音した場合、弛緩母音/ɪ/ではほぼあり得ない音質を実現できることとなる。また、日本語話者がエリア B の音質で弛緩母音/ɪ/を発音した場合、緊張母音/i:/ではほぼあり得ない音質を実現できることとなる。このような当該母音間において明確な音質の違いを実現すること(tense-lax pair の一方の母音の音質が、他方の母音ではあり得ない音質の実現)は、英語母語話者などの聞き手による知覚の際の混乱を防ぐ上で有用であると推測できる。

石崎(2021)による当該母音の発音方法を表 2 に示した。エリア A のフォルマント角度 θ_1 は-0.60 ラジアン以下、エリア B のフォルマント角度 θ_1 は 0.40 ラジアン以上であり、フォルマント角度 θ_1 の差の絶対値をできるだけ大きくすることの有用性を示唆している。これは、石崎(2021)による発音方法の妥当性を補完するものであると考える。図 6 に示すのは、図 2(英語の緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/の θ_1)に、日本語の母音/iR/(HL)とɪR/(LH)の θ_1 を追記したものである。英語の/i:/と日本語の/iR/(HL)、英語の/ɪ/と日本語のɪR/(LH)について、それぞれ θ_1 の傾向が類似しており、これも石崎(2021)の発音方法の妥当性を示していると考えられる。

同様に、エリア A の第1フォルマント周波数 F_{133} は 360Hz 以下、エリア B の第1フォルマント周波数 F_{133} は 470Hz 以上であり、第1フォルマント周波数 F_{133} の差の絶対値をできるだけ大きくすることの有用性を示唆している。これは、声道空間の狭窄箇所の距離を、緊張母音/i:/の場合は狭く、弛緩母音/ɪ/の場合は広くすることの有用性を示唆しているものとする。したがって、当該母音の発音方法としては、表 4 の内容が考えられる(表中の「口腔内を狭く / 広く」は、特に前舌と口蓋の間の距離を狭く / 広くすることを意味する)。

本稿ではさらに、緊張母音/i:/の場合に声道空間を狭くする際の留意事項について、物理学的な観点で考察をさらに行う。

表 4 英語の緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/の指導方法の案(1)

英語母音	緊張・弛緩母音の区別	指導で適用する日本語の母音	指導で適用する高低アクセント
/i:/	緊張 (tense)	/iR/ (口腔内を狭く)	HL (ピッチ変動大)
/ɪ/	弛緩 (lax)	/iR/ (口腔内を広く)	LH (ピッチ変動大)

/i/を発音する際に、母音/E/ with spread lipsが有用となり得ることも提示。

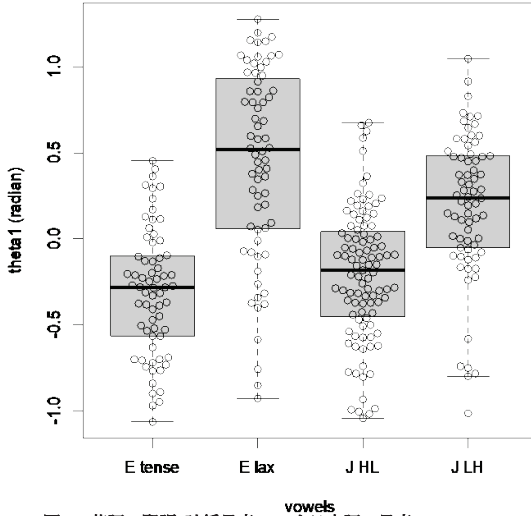


図 6 英語の緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/と日本語の母音/iR/(HL), /iR/(LH)に関する緊張性の指標、フォルマント角度 $\theta 1$

5. 新たな緊張性の指標 F_{tense} に基づく発音訓練時の留意事項の検討

物理学的な観点で音声学を扱い、教育学の分野に寄与する検討を行う。質量 m の質点が x 軸上のみを運動する場合を考える。力 F を受け速度 $v_x = dx/dt$ で運動する時、質点の運動方程式は式(1)で与えられる。

$$m \frac{dv_x}{dt} = F \quad (1)$$

ここで、緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/を発音する際に調音器官(下顎や舌などを主

な調音器官として本稿では考察を行う)が上下する運動を、質量 m の質点が x 軸上の1次元直線上を動くとして仮定したモデルで考える(図 7)。その時、質点 m の運動の際に生じる加速度を a_{tense} とする。図 8 に示すのは、石崎(2019)が示した時刻 t における母音の緊張性の指標(フォルマント周波数 $Z1$ の微分係数)の時間依存を表したものである。この図に示す通り、加速度 a_{tense} は $\text{DIFF}(Y) / \text{DIFF}(X)$ で表される。

本節では、「筋肉の緊張=力の関与」と考え、その力の指標 F_{tense} を求めてみる。加速度は一定で、重力やその他の負荷を考慮しない質点のモデルとする。式(3)に示すのは Helmholtz 共鳴の周波数であり、当該母音のフォルマント周波数 $F1$ に相当する。 k は $Z1, F1, d$ の関係に基づく係数であり一定と仮定する($F1$ の変

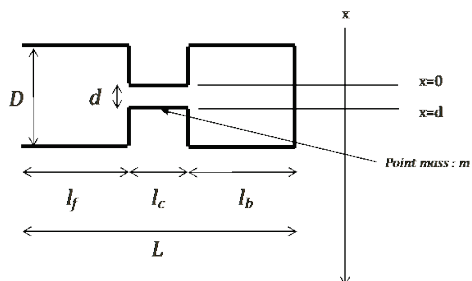


図 7 緊張・弛緩母音*i*、*u*、*ɪ*を発音する際に調音器官が上下する運動を質量 m の質点が x 軸上の1次元直線上を動くとして仮定したモデル
左側が唇、右側が声門を表す。

$$\begin{aligned}
 F_{tense} &= mka_{tense} & (2) \\
 &= mk \frac{\frac{dZn_{t_{66}}}{dt} - \frac{dZn_{t_{33}}}{dt}}{t_{66} - t_{33}} \\
 &= mk \frac{\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \tan \theta_n(t_{66}) - \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \tan \theta_n(t_{33})}{t_{66} - t_{33}} \\
 &= mk \frac{\text{DIFF}(Y)}{\text{DIFF}(X)}
 \end{aligned}$$

$$f = \frac{c}{2\pi} \sqrt{\frac{A_c}{A_b l_b l_c}} = d \frac{c}{2\pi D \sqrt{l_b l_c}} \quad (3)$$

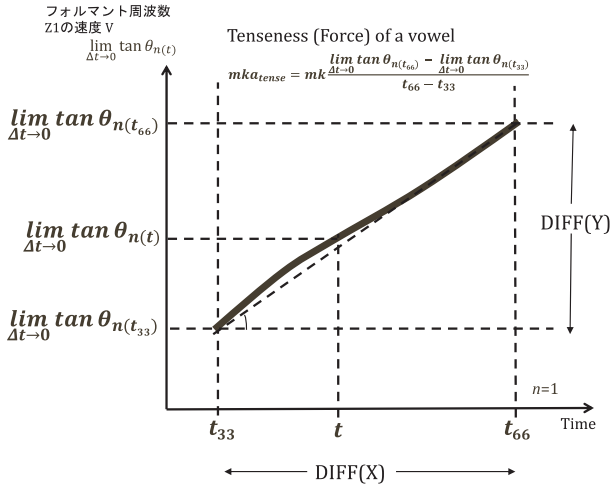


図 8 時刻 t における母音の緊張性の指標(フォルマント角度 θ_1 の微分係数)の時間依存 (石崎 2019 をもとに作成)

動幅は小さいため)。式(2)に示した F_{tense} は、新たな母音の緊張性の指標として捉えることができる。と考える。

次に、英語の緊張母音 $/i:/$ と日本語の母音 $/iR/$ (HL) について、上述の母音の緊張性に関する力の指標 F_{tense} を求めてみる。図 9 に示すのは、石崎 (2019) が示した当該母音の第 1 フォルマント周波数 $Z1$ と時刻 t における母音の緊張性の指標 $\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \tan \theta_1(t)$ の一部のデータである。これらのデータをもとに a_{tense} を算出した結果を表 5 に示す(使用したデータは 6 つ。持続時間における max 値、min 値を用いて最大の a_{tense} を求めた)。

日本語の母音 $/iR/$ (HL) については、単語「アンティーク」に含まれる当該母音の a_{tense} は -131.94 [Bark/s²]、単語「イージー」(一つの母音)での a_{tense} は -101.96 [Bark/s²]、単語「キー局」での a_{tense} は -273.82 [Bark/s²] である。一方、英語の緊張母音 $/i:/$ については、単語“leave”に含まれる当該母音の a_{tense} は -617.91 [Bark/s²] (Cambridge)、 -5172.02 [Bark/s²] (Longman) であり、単語“leap”に含まれる当該母音の a_{tense} は -1271.7 [Bark/s²] (Oxford) である。 a_{tense} の平均値は、日本語母音 $/iR/$ (HL) では -169.25 [Bark/s²]、英語の緊張母音 $/i:/$ では -2353.89 [Bark/s²] である。

これらの結果から母音の緊張性に関する力の指標 F_{tense} は、日本語母音

/iR/(HL)では-169.25mk、英語の緊張母音/i:/では-2353.89mk となる。これは、英語の緊張母音/i:/が産出される緊張力 F_{tense} は日本語母音/iR/(HL)よりも平均約 13.9 倍程度大きいことを意味する。したがって、日本語母語話者は英語の緊張母音/i:/を発音する際に、日本語母音/iR/(HL)よりも平均約 13.9 倍の力を加える必要性を示唆している。検討するデータ数をさらに増やす必要があるが、本稿で解析したデータでは力の差が両母音間でみられた。本節では表 4 で英語の緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/の発音方法の案を示したが、緊張性の指標 F_{tense} に基づき考察した

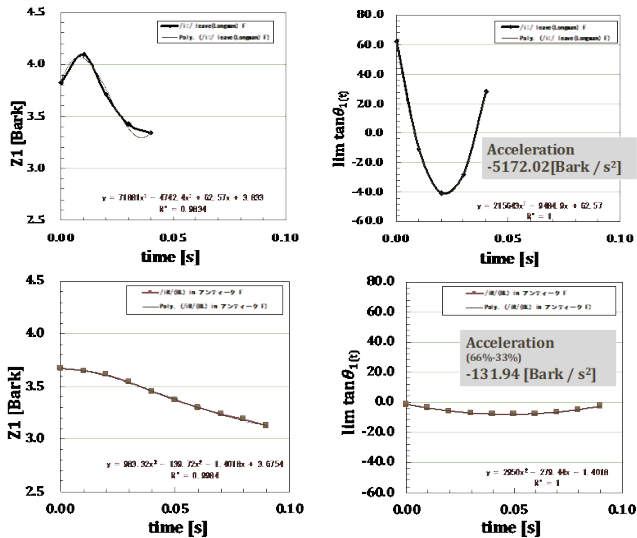


図 9 第1フォルマント周波数 Z1 と時刻 t における母音の緊張性の指標 $\lim \tan \theta_1(t)$ (上) /i:/ (単語 leave, Longman) (下) /iR/(HL) (単語 アンティーク, OJAD)

表 5 α_{tense} の算出結果 (英語の緊張母音/i:/、日本語の母音/iR/(HL))

Vowels	/iR/(HL) アンティーク (OJAD)	/iR/(HL) イージー (OJAD)	/iR/(HL) キー局 (OJAD)	/i:/ leave (Cambridge)	/i:/ leave (Longman)	/i:/ leap (Oxford)
α_{tense}	-131.94	-101.96	-273.82	-617.91	-5172.02	-1271.74
Avg. α_{tense}		-169.25			-2353.89	

表 6 英語の緊張・弛緩母音/i:/, /ɪ/の指導方法の案(2)

英語母音	緊張・弛緩母音の区別	指導で適用する 日本語の母音	指導で適用する 高低アクセント
/i:/	緊張 (tense)	/iR/ (口腔内を狭く) (口を閉じる際に力を入れる)	HL (ピッチ変動大)
/ɪ/	弛緩 (lax)	/iR/ (口腔内を広く)	LH (ピッチ変動大)

/i/を発音する際に、母音/E/ with spread lips が有用となり得ることも提示。

英語の緊張母音*/i:/*の発音時の留意事項(口を閉じる際に力を入れる)を加えた案を表 6 に提示する。

6. CALL 英語学習の際に使用可能な「英語の音素のグループ分け」

表 7 英語母音のグループ分け(「緊張性」の観点)

緊張・弛緩母音の区別	母音	総数
lax	<i>/ɪ/, /ɛ/, /æ/, /ʊ/, /ʌ/</i>	5母音 + schwa
Tense (diphthong以外)	<i>/i:/, /ɑ:/, /u:/</i>	3母音
Tense (diphthong)	<i>/eɪ/, /oʊ/, /aɪ/, /aʊ/, /ɔɪ/</i>	5母音

本節では英語母音を「緊張性」の観点で考察する。表 7 に示す通り、弛緩母音(lax)は、*/ɪ/, /ɛ/, /æ/, /ʊ/, /ʌ/*の5母音とschwaである。緊張母音(diphthong以外)は、*/i:/, /ɑ:/, /u:/*の3母音である(北米西部などでは*/ɑ:/, /ɔ:/*の区別はされていないことを踏まえ、本稿では当該母音を区別しない)。一方、緊張母音(diphthong)は、*/eɪ/, /oʊ/, /aɪ/, /aʊ/, /ɔɪ/*の5母音である(Roach 1983, closing diphthongs による)。英語の母音について、分節音素の総数を本稿では13個と定義する。

ここで英語母音を「日本語母音の音質との近似性」と「緊張性」の観点で考察した結果を表 8 に示す(音質の近似性は、フォルマント周波数 F1 や F2 の値をもとにして判断する)。例えば、日本語の*/i/*などに音質が近いグループ「イ」では、英語の緊張母音*/i:/*と弛緩母音*/ɪ/*がある。また、日本語の*/u/*などに音質が近いグループ「ウ」では、英語の緊張母音*/u:/*と弛緩母音*/ʊ/*がある。さらに、日本語の*/a/*や*/o/*などに音質が近いグループ「ア」「オ」では、英語の緊張母音*/ɑ:/*と弛緩母音*/æ/, /ʌ/*

表 8 英語母音のグループ分け(「日本語母音の音質との近似性」と「緊張性」の観点)

母音のグループ	tense vowels (English)	lax vowels (English)	Japanese vowels
Group 「イ」	<i>/i:/</i>	<i>/ɪ/</i>	<i>/i/, /iR/, /iQ/</i> など
Group 「ウ」	<i>/u:/</i>	<i>/ʊ/</i>	<i>/u/, /uR/, /uQ/</i> など
Group 「エ」	---	<i>/ɛ/</i>	<i>/e/, /eR/, /eQ/</i> など
Group 「ア」「オ」	<i>/ɑ:/</i>	<i>/æ/, /ʌ/</i>	<i>/a/, /aR/, /aQ/</i> など <i>/o/, /oR/, /oQ/</i> など
Group 二重母音	<i>/eɪ/, /oʊ/, /aɪ/, /aʊ/, /ɔɪ/</i>	---	連母音

がある。このようなグループ化は、主に tense-lax という緊張性の違いに注目して発音の仕分けをすることが重要であることを示唆している、と考えられる。そのためには、tense-lax という緊張性の違いについて、まず音響特性の差異を明らかにすること、その差異を実現できるような発音手法の考察が求められると考える。本稿において示した英語の緊張母音/i:/と弛緩母音/ɪ/の θ_1 -F₁ 特性は、グループ「イ」にある当該母音の音響特性の差異の明確化と、その差異の実現へ向けた発音手法の考察を可能とする。その他のグループにある母音についても、同様の検討が必要であると考えられる。

7. 摂動理論と母音の緊張性の関連性

Chiba and Kajiyama(1941)による摂動理論は、声道空間の狭窄箇所に基づきフォルマント周波数の変動を推測する。図 10 右は摂動理論について荒井ら(1996)による文献を参考に筆者が作成したものである。図 10 左は、英語の緊張・弛緩母音/i:/、/ɪ/の θ_1 、 θ_2 を示したものである。

英語の緊張・弛緩母音/i:/、/ɪ/や日本語の母音/iR/を発音する際には palate 付近が狭窄される。図 10 右より palate 付近が狭窄される場合は F1 は下降、F2 は上昇することが推測される。反対に palate 付近が拡張する場合は F1 は上昇、F2 は下降することが推測される。

図 10 左より、英語の緊張母音/i:/の示す θ_1 、 θ_2 の中央値はそれぞれ負、正である。一方、英語の弛緩母音/ɪ/の示す θ_1 、 θ_2 の中央値はそれぞれ正、負で

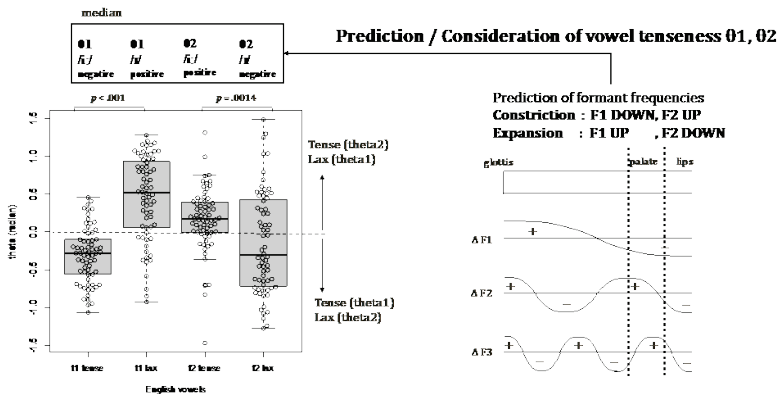


図 10 (左) 英語の緊張・弛緩母音/i:/、/ɪ/の θ_1, θ_2
(右) 摂動理論: 荒井ら(1996)による文献を参考に筆者が作成

ある。

このように、摂動理論が予測する $F1$, $F2$ の挙動と θ_1 , θ_2 の挙動は一致すると考えられる。摂動理論(Chiba and Kajiyama 1941)に、時間依存性の概念を取り入れることにより、母音の緊張性を定量化する数理モデル(石崎 2019)において、その緊張性の推定及び考察が可能となる。

発音訓練時において当該母音の θ_1 , θ_2 の挙動を観測することにより palate 付近で狭窄がされているかどうかの考察が原理的に可能であることが、摂動理論の時間依存的な解釈から導き出されると考える。

おわりに

近年、CALL(Computer assisted language learning)への貢献が期待されるような音響音声学に関する複数の研究が行われている。本稿では、英語の緊張母音 $/i:/$ と弛緩母音 $/i/$ の発音訓練において、コンピュータ支援(CALL)で使用可能となる新たな音声学的な特性のデータ及び留意事項についての検討を行った。また、物理学的な観点で音声学を扱い、教育学の分野に寄与する検討をした。また、CALL による英語学習の際に、日本語話者に対して提示する「英語の音素のグループ分け」を検討した。摂動理論(Chiba and Kajiyama 1941)と母音の緊張性の関連性を議論し、教育分野への応用の可能性について検討した。

英語の緊張・弛緩母音 $/i:/$, $/i/$ に関するフォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 $F1_{33}$ は、両者ともに統計的に有意差のある母音に関する音響的な特性であるといえる。すなわち、「フォルマント角度 θ_1 の1次元マップ」と「フォルマント角度 θ_1 と第1フォルマント周波数 $F1_{33}$ の2次元マップ」は、当該母音の発音教育に関するコンピュータ支援(CALL)で使用可能となる、新たな音声学的な特性のデータとなり得ると考える。

さらに、当該母音において明確な音質の違いを実現すること(tense-lax pair の一方の母音の音質が、他方の母音ではあり得ない音質の実現)は、英語母語話者などの聞き手による知覚の際の混乱を防ぐ上で有用であると考えられる。また、物理学的な観点で緊張性の指標 F_{tense} を考察し、発音方法についての留意事項を検討した。その結果、英語の緊張母音 $/i:/$ の発音は日本語の母音 $/iR/(HL)$ (口腔内を狭く、口を閉じる方向に力を入れる。ピッチ変動大)を推奨し、英語の弛緩母音 $/i/$ の発音は日本語の母音 $/iR/(LH)$ (口腔内を広くする。ピッチ変動大)を推奨する。

英語母音 13 個を区分けする上で、「英語母音の種類:短母音、長母音、二重母音」を基準とするのではなく、「日本語母音の音質との近似性、緊張性」を基準とした。このようなグループ分けは、主に *tense-lax* という緊張性の違いに注目して発音の仕分けをすることが重要であることを示唆している。緊張性に注目した各種母音の発音方法の検討が重要であると考ええる。

摂動理論が予測する $F1, F2$ の挙動と θ_1, θ_2 の挙動は一致すると考えられる。摂動理論 (Chiba and Kajiyama 1941) に、時間依存性の概念を取り入れることにより、母音の緊張性を定量化する数理モデル (石崎 2019) において、その緊張性の推定及び考察が可能となる。発音訓練時において当該母音の θ_1, θ_2 の挙動を観測することにより、*palate* 付近で狭窄がされているかどうかの確認が可能であることを摂動理論から推測できると考える。

本稿では、発音教育に関するコンピュータ支援 (CALL) で使用可能となる新たな音声学的特性のデータについて、英語の緊張・弛緩母音 */i:/, /u/* に注目して検討した。今後の課題としては、他の全ての英語母音についても同様の検討を行うことである。また、緊張性の指標 F_{tense} を検討する上でデータ数をさらに増やすとともに、適用したモデルの妥当性について議論を重ねていく必要がある。

(宇都宮大学 尚綱学院大学・非常勤講師、東北大学・専門研究員)

参考文献

- CHIBA, T. and KAJIYAMA, M. (1941). *The vowel, its nature and structure*, Tokyo: Tokyo Kaiseikan.
- CHOMSKY, N. and HALLE, M. (1968). *The sound pattern of English*, New York: Harper & Row.
- HILLENBRAND, J. M. and NEAREY, T. M. (1999). Identification of resynthesized */hVd/* utterances: Effects of formant contour, *The Journal of the Acoustical Society of America*, 105(6), 3509-3523.
- JAKOBSON, R., FANT, C. G. and HALLE, M. (1951). *Preliminaries to speech analysis: The distinctive features and their correlates*, Cambridge: The MIT Press.
- ROACH, P. (1983). *English phonetics and phonology fourth edition: A practical course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 荒井隆行, 菅原勉 (1996) 『音声の音響分析』, 海文堂出版.
- 石崎達也 (2019) 「時刻 t における母音の緊張性の可視化 — フォルマント周波数の時間依存性に注目して—」, 『東北大学言語学論集』, 28, 45-58.
- 石崎達也 (2021) 「F0 変動量による母音の緊張性の制御と発音方法の検討 — 英語

の緊張・弛緩母音/i:/と/ɪ/の発音教育への応用一」, 『外国語教育研究』, 24, 99-112.
大塚貞子, 小野祥子 (2010) 「英語発音訓練指導における音声分析ソフト・ウェア利用の可能性について」, 『東京女子大学紀要論集』, 61(1), 213-237.

竹林滋, 藤村靖 (1965) 『音声分析序説』, 研究社出版.

長岡紘昭, 入部百合絵, 桂田浩一, 新田恒雄 (2010) 「英語発音学習のための調音特徴抽出と発音評価」, 『研究報告音声言語情報処理 (SLP) 』, 2010(13), 1-6.

森拓郎, 入部百合絵, 桂田浩一, 新田恒雄 (2011) 「発音訓練のための調音特徴に基づく IPA 母音図へのリアルタイム表示」, 『研究報告音声言語情報処理 (SLP) 』, 2011(15), 1-6.

音声データ

CAMBRIDGE DICTIONARY

<https://dictionary.cambridge.org/> [accessed November 2021].

LONGMAN ENGLISH DICTIONARIES

<https://www.ldoceonline.com/dictionary/> [accessed November 2021].

OXFORD LEARNER'S DICTIONARIES

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> [accessed November 2021].

OXFORD UNIVERSITY (1993). Oxford Acoustic Phonetic Database, <http://svr-www.eng.cam.ac.uk/comp.speech/Section1/Data/oxford.html> [accessed March 2022].

国立情報学研究所 音声資源コンソーシアム

<http://research.nii.ac.jp/src/index.html> [2022年3月アクセス]

東京大学大学院 (2012) OJAD - オンライン日本語アクセント辞書

<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/> [2022年3月アクセス]

山田忠雄, 柴田武, 酒井憲二, 倉持保男, 山田明雄, 上野善道, 井島正博, 笹原宏之 (2011) 『新明解国語辞典 第七版』, 三省堂. (物書堂が提供するアプリケーションを利用)

中学英語教科書の発音記号に関する音声学者の混乱の調査 発音表記の見直し

野北 明嗣

はじめに

本研究では、主に令和2年度まで使われていた2015年文科省検定済み中学英語教科書全6種類、COLUMBUS 21 (以下C21)、NEW CROWN (以下NC)、NEW HORIZON (以下NH)、SUNSHINE (以下SS)、TOTAL ENGLISH (以下TE)、ONE WORLD (以下OW)¹の発音記号の中から、紛らわしいと筆者が判断したものをいくつか取り上げ、日本人の音声学者達が正しく記号を判断できるかを調べた。もしも専門家さえも読むのに苦労するのなら、中学生の教材としては、あまりに難易度が高すぎると議論できるからである。結論から言うと、中学英語教科書の発音記号を「解説」するには、英米両方の音素を全て把握し、音素配列の制約(音素の可能な組み合わせ)の知識も必要で、且つあちこちに散見される一貫性の無い表記に対応する必要があるが、音声学者達でさえそれらを完全に把握できているわけではないことが本研究で判明した。このような記号を学生達に「解説」させることは、現実的ではないと言えよう。

1. 背景

日本の英語教育に使われている発音記号に関し、様々な問題点が指摘されている。例えば有本・河内山(2019)は、同じ出版社の辞書でさえ様々な理由から記号が違う場合があることを指摘し、河内山・有本(2018)は、教科書に付随する教員用の授業用資料の発音表記や説明にも一貫性がないことを指摘し、河内山・有本(2022)は、このような一貫性の無さや日本式の表記が、学生と教員の混乱を招くと述べている。また牧野(2006)は、日本の英和辞典の表記は音価に対する記号の選び方に一貫性が無く、欠陥表記だと批判している。野北(2018)は、方言差や異音、重複が含まれ、現実の一方言の音素目録より多くの記号が使われていることを指摘している。さらに上田・大塚(2010)によれば、当時の調査では中学英語教

¹ 教科書名の略し方は上田・大塚(2010)に倣った。

科書 6 種類のうち、3 年間で全ての子音母音の説明をしているのは、OW だけであつた。また発音記号の知識に関して、前田(2013)によれば、英文学科の大学生 143 人のうち、発音記号を「読めるし書ける」と答えた学生が 7 人いたが、実際にほぼ正確に書けたのは 1 人のみで、他学科では 50 人中 4 人が「読めるし書ける」と答えたが、実際に正しく書けた学生は 1 人もおらず、河内山・有本(2019)の中高の英語教員を目指している教職課程履修者 42 人に対する調査も似た様な結果だったこと等から、発音記号の知識があると自分では思っているでも実際はそうでもない学生も多く、表記の問題点に気づけない人が多いことが推測できる。これらを踏まえ、本研究では発音記号の紛らわしさに、発音の専門家である音声学者が惑わされずに対応できるのかを調査した。

2. 調査方法と分析について

36 人の音声学者に、Google Forms を用いて、文科省検定済み中学英語教科書の発音記号に関する問題 15 問に答えていただいた。被験者 36 人の内訳は、英語音声学の授業の指導経験有りが 25 人(内 4 人は英語音声学のティーチングアシスタントの経験のみ、1 人は英語の音声研究者で英語系科目指導、また 17 人は博士号取得者、8 人は修士号取得者)、英語以外の音声学の指導経験有りで英語系科目の指導経験無しが 11 人(6 人が博士号取得者、5 人が修士号取得者)。

被験者達の各問題に対する回答を分析したところ、査読者の方々から、正解が 1 つしかないと読めるような議論は、母語話者の発音が 1 種類しかないと見做しているかのような誤解を招き、近年の様々な英語の変種を受け入れる教育理念と反するようにも見えるとのご指摘があつたが、もちろん筆者は反しているつもりはない。例えば問 1 では 2 種類の答えを用意しており、注 7 で説明しているように、音声的な地域差年代差を認めているからこそ、音声的な違いが出ない音素記号を主に使用し、しかも方言差を考慮しても答えが出せる様に配慮した。また、「様々な変種を認める」ことは決して「何でもあり」ではない。あえて所謂標準的な発音以外の回答をするなら、「〇〇地域の発音」等の具体的な説明がほしいところである。さらに、米音(一般米語)と英音(容認発音)²についてのみ述べていることも、他の変種を認めていないかのような誤解を招くことのご指摘があつたが、これも決してそうで

² ここでは Melchers and Shaw (2013)に倣いイギリスの標準英語を容認発音としておくが、John Blake 先生(会津大学)によれば、実際には Standard Southern British と言った方が良いという。

はない(現に、英語学習者である筆者の目標が、米英語でも英英語でもない)。本稿は、中学英語教科書の記号に関する議論である。河内山・有本(2018)によれば、中学校英語の学習指導要領では以前は「イギリス又はアメリカの標準的な発音」であり、1997年からは「現代の標準的な発音」に変更されたが、実際にはアメリカ英語が圧倒的に多いという。Melchers and Shaw (2013)によれば、日本のように英語以外の言語が使われている国の人には、日本人以外の人達とのコミュニケーションが取れる発音の英語が必要であり、また様々な英語の変種(World Englishes)の中でも一般米語と容認発音が2つの *reference accents* だという。さらに、ジーニアス第5版(2014)やコンパローズ初版(2018)等といった英和辞典が、米音と英音を表していることから、米音英音2種類の表記が日本では慣例的だと思われる。以上のことから、中学英語教科書の発音記号を米音と英音で読んでもらうことに、特に問題はないだろう。逆に、中学英語教科書の発音記号を、例えばスコットランド英語で読むように指示するのは違和感がある。なぜなら、スコットランド英語では例えば *good* と *mood* の母音は同じだが(Melchers & Shaw 2013)、6種類全ての中学英語教科書で両母音を区別していること等からも、中学英語教科書の発音記号では、スコットランド英語への対応は考慮されていないことが窺えるからである。

このように筆者の現時点での知識で最善は尽くしたが、それでも具体的に「この記号はこうも解釈できる」というものがあれば、ご指摘いただければ幸いである。

3. 調査結果

問1: 中学英語教科書6種類(特別な記述が無ければ2015年検定済み)に使われている発音表記について、下線部の記号を全て音節主音だとみなした場合、どれとどれが同じ音素か、適切なものを選んで下さい。

- A. *hit* 等の[i] ※NH, SS, TE には強勢の記号はなく [i]
- B. *piano* 等の[i]
- C. *evening* 等の下線部の[i]
- D. *evening* 等の下線部の[i:]³

³ 中学英語教科書では、音素(心の音)を表す / / ではなく、実際の音声を表す [] が使われているが、ここでは音素、つまり母語話者がどれを同じ音だと認識しているか、どの音が単語の弁別に関与しているかを問う問題だというのがポイントである。また、中学英語教科書は単語の弁別に関係ない異音などの細かい音声を表しているのかと言えば、決してそのようなことはなく、[] 内に書かれていても、実質単語の弁別に関係している音素を表すのが目的だとみなして良いだろう。

解答と解説: 現在一般的な発音では、記号の形に反し、A と C が同じ *it* の *i*、つまり Wells (1982) の lexical sets の KIT の母音。B と D が同じ *eat* の *ea*、つまり Wells (1982) の lexical sets の FLEECE の母音。A と C の母音は弛緩又は抑止母音(lax 又は checked)で、後には子音が必要であり、B の *piano* のように別の母音を後続させることはできない(i.e. */ɪæ/) (Labov, Ash, & Boberg 2006)。よって AC と B が同じ母音であるはずはない。一方 B と D の母音は緊張又は自由母音(tense 又は free)で、後に母音が続くことができる。この「英語の音素配列の規則」を知らなければ、これらの記号は「解読」できない。⁴

結果: A と C が同じ、B と D が同じと答えた人は英語音声学(以下、英音者)が 2/25 人、他言語の音声学(以下、他音者)が 1/11 人だった。10/25 + 5/11 = 15/36 人は、記号の通り「D のみ違う」と答えた。これも伝統的な容認発音であり間違ではないが、現在のより一般的な発音は、日本の音声学者達にはあまり認識されていないようであり、音声環境によって同じ[i]の記号を、KIT 母音で読んだり FLEECE 母音で読んだりすることは、音声学者でも難しいということでもあるだろう。

問 2: 中学教科書 6 種類全てにおいて、*run* は[rʌn]、*car* は[kɑ:r]というように、*run* の[r]は斜体ではありませんが、*car* の[r]は斜体になっています。この斜体の役割は何でしょうか。

解答と解説: 教科書の発音記号では、1 つのスペースに英米両方の発音を表している(高 1983)。そのため、学習者は同じ記号でも米発音(一般米語)か英発音(Standard Southern British)かによって、読み分ける必要がある。斜体の[r]を加えたものは米発音で、斜体の[r]を除いたものは英発音となる(有本・河内山 2019)。つまり例えば[kɑ:r]は、米発音では/ka:r/、英発音なら/ka:/と読む。⁵

⁴ ただし Jones (1977) では、伝統的な容認発音に倣って、*happy* の *y* や *piano* の *i* が *hit* の母音と同じ弛緩母音の表記になっており、会津大学のあるイギリス人英語教員もそう認識していた。一方別のもう少し若いイギリス人教員や、カナダ人アメリカ人教員達は *piano* の *i* を FLEECE 母音だと認識していた。Roach (2004)によれば *happy* の *y* や *piano* の *i* という弱い位置で FLEECE 母音と KIT 母音は音韻的な対立は無いが、Wells (1982)は所謂 Happy Tensing (*happy* の *y* が KIT 母音ではなく FLEECE 母音で発音される)は増える傾向にあるという。筆者は、現在より一般的な発音である *piano* の *i* を FLEECE 母音とする方を奨めている。

⁵ 横谷輝男先生(青山学院大学)からのご指導も元になっている解答である。

結果:英音者 10/25 人(ただし少なくとも 1 人は推測)、他音者 2/11 人(少なくとも 1 人は推測、1 人は「方言差」とだけ解答)しか正解しなかった。音声学者達でさえこの人数なら、中学生が斜体の[r]の意味を知っているとは非常に考えにくい。

問 3:アメリカ英語に関して、日本の英和辞典や教科書ではほぼ例外なく、*eat*、*food* の母音はそれぞれ[i:]と[u:](または[]の代わりに / /)、のように[:]の記号が使われていますが、*hat*、*sun* の母音はそれぞれ[æ]と[ʌ]のように[:]が使われていません。この[:]は、日本の英和辞典や教科書ではどういう意味でしょうか。

解答と解説:おそらく最も合理的な解答は、[:]の無い母音は、後に子音が続くという音素配列の制約があるという意味(ただし *duh* や *meh* 等一部の周辺の語彙に例外はある)。米英語の[æ]の音声的な内在時間(intrinsic duration)は[i:]、[u:]、[ei]、[ou]等と同じ長い母音であるが(Hillenbrand, Clark & Houde 2000)、長いはずの[æ]には[:]が無いため、[:]が長さを表しているわけではないことがわかる。米音の[ɑ]も同様に[:]は無いが内在時間は長く、これについては問 11 で説明する。⁶

結果:[æ]は長いので[æ:]と書くべきと答えた人が 1/36 人、音素配列に言及した人は 0/36 人。ただし「tense-lax の対立」又は同等の答えは、英音者 9/25 人、他音者 4/11 人で正解と見做せるが、tense-lax や緊張-弛緩の定義は曖昧で、調音的な意味か、実質 free-checked(後続子音が必要か否か)という音韻的な意味かでも異なるので、定義を明確にする必要がある。14/25 + 7/11 = 21/36 人は「長い」「伸ばす」と答えたが、米音の[æ]や[ɑ]は長いのに[:]が無いので、正解とは言えない。

問 4:中学教科書 TE、及び 2011 年検定の OW、SS では、例えば *dog* 等の母音の音声表記は、[ɔ(:)]というように[:]が()でくくられています。中学教科書では、この()にはどういう意味があるでしょうか。

解答と解説:Wells (1982)の lexical sets を参照すると、中学英語教科書の [ɔ(:)]は、CLOTH 母音にあたる。よって、米音で読む時は音素/ɔ:/、つまり米音の THOUGHT 母音と同じで、英音で読む時は音素/ɔ/、つまり英音の LOT 母音と同

⁶ 牧野武彦先生(中央大学)からのご指導が元になっている解答である。

じ(Wells 1982)。言い換えると、米音では[:]を付け/dɒ:g/、英音では[:]を付けず/dɒg/と読む。⁷ 中学英語教科書では、米音では THOUGHT 母音は主に[ɔ:]、LOT 母音は主に[a]と表記され、米音にこれらと音韻的に対立する*[ɔ]と示される音素が存在しないという知識も、[ɔ(:)]を正しく読むには必要である。⁸ なお、日本の英和辞典で初めてジーニアス第 5 版が英音の LOT 母音を/ɒ/と記すようになり(南条 2015)、筆者もこの表記を支持するが、本稿では中学英語教科書の慣例に従う。

結果: 英音者 1/25 人(ただし「方言差」とだけ解答)、他音者 2/11 人(1 人は完全正解、もう一人は「方言差」とだけ)だけが正解した。11/25 + 5/11 = 16/36 人は、「伸ばしても伸ばさなくてもいい」と解答したが、これは不正解。なぜなら標準的な米音英音に長さだけの音韻的な対立が無いことは有名であり、では単語の弁別に関係ない音声的な長さだと言うなら、この[ɔ(:)]という母音に限って音声的に伸ばしたり伸ばさなかったりするの是不自然であるから。英音者 2/25 人は「後続の子音 [g]が有声音だから長めになることを表すために(:)を付けた」と答えたが、それなら big 等を含め有声音が後続する母音全てに(:)を付けなければいけなくなる。

問 5: 中学教科書 NH、OW、C21 では *area* は [eəriə] というように、2 つ目の記号 [ə] は斜体になっていますが、最後の [ə] は斜体になっていません。この斜体の役割は为什么呢。SS には *area* という単語は出てきませんが、別な単語に同じ役割の斜体の [ə] が使われています。

解答と解説: 問 2 で説明した通り、中学英語教科書の発音記号は、英音で読むか米音で読むかによって、同じ記号でも読み方を変えないといけけない。Wells (1982) や Melchers and Shaw (2013) を参照すると、斜体の [ə] を加えた [eə] は、英音の SQUARE の母音、斜体の [ə] を除いた [e] は、米音の DRESS の母音にあたる。つまり [eəriə] は英音なら /eəriə/、米音なら /eriə/。

結果: 英音者 2/25 人(1 人は「方言差」とだけ解答)、他音者 1/11 人(「方言差」とだけ解答)だけが正解した。英音者 1/25 人の「米音ではこの位置にシュワール ə が挿入されることを示す。」もほぼ正解だが、それだと [eəriə] (i.e. [eə-riə]) と /r/ にあた

⁷ 実際の音価は地域差があるので、音素記号で表記した。

⁸ 栗本孝子先生(神田外語学院)からのご指導が元になっている解答である。

る音が連続してしまうのが不自然である。惜しい解答として、「音節主音ではない/二重母音の後部要素」という解答が英音者 1/25 人、他音者 3/11 人からあったが、米音には*/eə/という二重母音音素は存在せず、*square* の a の部分と *dress* の e は同じ音素なので、正解とは言えない。8/25 + 3/11 = 11/36 人は「[ə]を発音してもしなくても良い」と答えたが、米音には*/eə/という二重母音音素も母音連続も無いことから、この[a]を発音することが無いので正解とは言えない。やはり音素目録と音素配列の知識が必要となる表記である。

問 6: 中学教科書 OW、C21、NH、SS では、*family* は[fæməli]というように、[ə]が斜体になっていますが、この斜体の役割はなんでしょか。ヒント:前問の[a]とは斜体の役割が違います。つまり OW、C21、NH、SS は、同じ斜体の[a]でも 2 種類の違う役割を担っていることになります。

解答と解説: 多くの母語話者が[fæməli]の[a]を発音せず、[fæm.li]と 2 音節で発音するため(Ryu & Hong 2013)、[ə]を発音してもしなくても可という意味。問 5 の [ə]は決して発音してもしなくても良いという意味ではなく、英音で読むなら[eə]で SQUARE 母音、米音なら[e]だけで DRESS 母音という意味で、問 6 とは全く違う。

結果: 英音者 13/25 人、他音者 8/11 人と正解者は比較的多かった。斜体が「省略可能」という役割なら、受け入れ易いようである。

問 7: 以下の記号をアメリカ英語(*horse* と *hoarse* の発音を区別しない大部分の方言)で読む場合、同じ音素はどれとどれか。* 下線の位置や範囲に注意して下さい。

- A. *no* 等の[ou] ※NH, SS, TE には強勢の記号はなく[ou]
- B. *piano* 等の[ou]
- C. *all* 等の[ɔ:] ※NH, SS, TE には強勢の記号はなく[ɔ:]
- D. *warm* 等の[ɔ:] ※NH, SS, TE には強勢の記号はなく[ɔ:]

解答と解説: 記号に反して、C だけが違う。ABD は同じ。Wells (1982)によれば、FORCE の母音は米音では GOAT 母音と扱われ、GOAT 母音と同じく‘long O’と呼ばれることもあるという。歴史的にも GOAT 母音と起源が同じだという。ただ

GOAT 母音は/r/の前でしばしば二重母音性を失い、例えば *owe* は [oo] だが *ore* は [oə] となる (p.161)。⁹

結果: 正解者は 0/36 人だった。日本人には *warm* の a と *no* の o が同じ音素という認識はあまり無いようである。15/24 + 4/12 = 19/36 人は、「AB が同じ、CD が同じ」と解答したが、*horse* と *hoarse* を区別しない大部分の北米英語話者には、C と D は別音素なので不正解。*warm* の r に下線が無いこともポイントである。

問 8: 以下の記号をイギリス英語で読む場合、同じ音素はどれとどれか。

※下線の位置や範囲に注意して下さい。

- A. *no* 等の [ou] ※NH, SS, TE には強勢の記号はなく [ou]
- B. *pian* 等の [ou]
- C. *all* 等の [ɔ:] ※NH, SS, TE には強勢の記号はなく [ɔ:]
- D. *warm* 等の [ɔ:r] ※NH, SS, TE には強勢の記号はなく [ɔ:r]

解答と解説: A と B が同じ、C と D が同じ。問 2 で説明した通り、英音では斜体の [r] は読まないで、[wɔ:rm] は音韻的には /wɔ:m/ となる。

結果: こちらの方が問 7 より正解者は多く、英音者 10/25 人、他音者 4/11 人だった。一方 12/24 + 5/12 = 17/36 人は記号をそのまま読み、「AB が同じ、残り 2 つは違う」と解答したが、C と D は同じなので不正解。

問 9: 中学教科書 TE では、[ɛ] と [e] の両方の記号が使われています。[ɛ] と [e] の役割の違いはなんでしょうか。(北米の人たちが北米英語の音声学の論文で主に使っているものとは、同じ記号の書き分けでも用途が違います。あくまで 日本の教科書 や以前の英和辞典での用途を書いて下さい。)

解答と解説: SQUARE 母音の時に [ɛ] を使う。DRESS 母音には [e]、FACE 母

⁹ 経験的には、カナダ英語母語話者が *warm* の a だけを単独で発音した時、[oo] と明確に二重母音で発音していたのを聞いたことがある。また、*warm* と *no* の母音が音韻的に同じだということは、北米英語の *cot* と *caught* を区別する母語話者としていない母語話者の両方に確認した。ただし Edwards & Edwards (2003) によれば、NORTH と FORCE の母音(つまり *horse* と *hoarse*) を区別する話者にとっては、*warm* の母音は NORTH 母音に入り、GOAT 母音ではないことも加えておく。

音には[ei]を使う。TE では例えば *air* は[ɛə]と表記され、米音では斜体の[r]は読むが[ə]は読まず(問 5 参照)/er/、英音では斜体の[r]を読まずに/ɛə/と読む。¹⁰

結果: 英音者 2/25 人、他音者 0/11 人が正解した。一方 $8/25 + 3/11 = 10/36$ 人は、「[ɛ]の方が[e]より口の開きが大きい。」と解答したが、これは中学英語教科書の発音記号ではなく、国際音声字母(IPA)のルール。また $5/25 + 4/11 = 9/36$ 人は、「[ɛ]は短母音、lax。[e]は二重母音[ei]の前部要素、tense」と解答したが、これは北米でよく使われている書き方であり、日本の英語教科書にはあてはまらない。

問 10: 同じ音素はどれとどれか。

- A. *ago* 等の[ə]
- B. *necessary* 等の[ə]
- C. *computer* 等の[ə]
- D. *opinion* 等の[ə]

解答と解説: 全て同じ。日本人英語学習者は、母語話者と違い[ə]を綴り字によって変える傾向があるため(Lee, Guion & Harada 2006)、この問題を出した。

結果: 英音者 23/25 人、他音者 5/11 人と高確率で正解した。他音者 2/11 人だけが、綴りを見て「CD が同じ、残り二つは違う」と誤答した。

問 11: 中学教科書のうち 5 種類は、*hot* が[hat]となっていますが、2011 年検定済 OW は *hot* が[ha:t]となっています。これはどういうことでしょうか。ただし 2015 年 OW は[a]に戻されています。

解答と解説: 米音では/a:/-/a/の音韻的な対立が無いことを反映させた(ただし Labov et al. (2006)によれば Eastern New England と New York City の一部では両者の対立を保っている)。つまり米音の *father-both* merger を反映させた(問 12 も参照)。この merger(元々 2 つの違う音素だったが、歴史的な音の変化により区別を失った)により、米音の *hot* の母音も音声的な内在時間(intrinsic duration)は[i:]、[u:]、[ei]、[ou]等と同じ長い母音であり(Hillenbrand et al. 2000)、*spa* 等のように単

¹⁰ 音価は地域差があるので音素記号で表記した。例えば英音の/ɛə/は[e:]のような発音も含む。

語の最後に現れることもできる(Labov et al. 2006)。ジーニアス第4版以降、スーパーアンカー第4版以降、グランドセンチュリー第4版のように最近の英和辞典では/a/を使わず/a:/となっているものもあり、コンパローズ初版、オーレックス第2版、コアレックス第3版、ウイズダム第4版等では/a(:)/となっているため、日本人英語学習者はなぜ LOT 母音が/a:/となっているかを理解する必要がある。

結果:完全解答「音素/a/と/a:/の区別を一時的に撤廃し、その年度は/a:/で統一した。」が 1/25 人。近い解答「/ɔ/, /ɔ:/, /ɑ/, /ɑ:/, /ɒ/のどの記号をどう使うかの基準を 2011 年度版で見直したけれど他者の様子を見て元に戻した」が 1/25 人、「*caught* を[kɑ:t]もしくは[kɔ:t]と長母音で記述している辞書を見た記憶があります。それをそのまま持ってきた。」¹¹が 1/25 人。3 人という人数を見ると、米音で *father* の a と *bother* の o が同じ母音であることは、日本では音声学者にもあまり認識されていないようだ。¹²

問 12:以下の記号をイギリス英語で読む場合、同じ音素はどれとどれか。

- A. *fall* 等の[ɔ:]
- B. *coffee* 等の[ɔ:] ※TE 及び 2011 年検定の OW と SS の表記は[ɔ(:)]
- C. *hot* 等の[a] ※2011 年検定済 OW は[a:]
- D. *father* 等の[a:]

解答と解説:これは難問である。記号に反して B と C が同じ、残り 2 つは違う。B の *coffee* の母音は CLOTH 母音で、米音の/ɔ:/、英音の/ɒ/に対応する。問 4 で説明した通り本来[ɔ(:)]と書くべきだが、スペース節約のためか、2015 年検定では TE 以外[ɔ:]となった。英音には/ɔ:/と/ɒ/の区別が有るので、本当は A と B の母音表記は書き分けるべきなのである。単語の発音を知らないと[ɔ:]だけを見てもどちらだかわからない。ただフォニックス(綴りと音の対応)を知っていれば、英音では綴りが<o>なら/ɒ/、<au>、<aw>、<or>なら/ɔ:/ということが多く、それがヒントになる。

¹¹ []と/ /の両方が使われているのは、被験者が書いた回答をそのまま載せたからである。また、教科書では[], 英和辞典では/ /が使われるのが一般的なので、本稿でも教科書の記号を書く時は[], 英和辞典の記号を書く時は/ /と書いた。

¹² 経験的には、イギリスのバックグラウンドがあるカナダ人で、*father* と *bother* の母音を区別している人達がいるが、順に[a:]と[a:]というような音質的な区別で、決して日本人の多くがイメージしているような長さの区別ではない。

次に C の[a]だが、英音には/ɔ:/、/ɒ/、/ɑ:/と区別される*/ɑ/という音素は無い。中学英語教科書では、[a]の記号は LOT 母音に対応するため、英音で読む時は音素/ɔ/で読まなければいけない。よって *hot* は/ɔ/、*coffee* も/ɔ/で同じ音素である。2011 年検定済 OW の[a:]については、問 11 参照。問題は英音には[a]と[a:](つまり英音のそれぞれ/ɔ/と/ɑ:/、LOT 母音と PALM 母音)の区別が有るため、米音だけを意識して *hot* を[ha:t]と書くと、英音の発音を知らなければ、*father* の[a:]と同じなのか違うのかわからない。実際は英音の *hot* は LOT 母音の/ɔ/、*father* は PALM 母音の/ɑ:/であるため、C と D は違う。

英米の音素目録と、両者の音韻対応の知識があれば、2011 年の SS は「解読」可能である。それ以外は、元々単語の読み方を知らなければ「解読」できず、本末転倒してしまっている。英音米音を両方表すつもりなら、スペースの節約は多少諦めてでも、もう少し徹底した正確な表記にした方が良くだろう。

結果: 正解者は 0/36 人だった。9/24 + 6/12 = 15/36 人は、記号通り「AB が同じ、残り 2 つは違う」と解答したが、正解ではない。

問 13: 中学教科書 NC では、*lost* の母音は[ɔ:]、*on* の母音は[ɔ]、*hot* の母音は[a]となっていますが、これらはどう発音すればいいのでしょうか。

解答と解説: Wells (1982) の lexical sets を参照すると、英米の英語にこのような母音の対立は無い。The American Heritage Dictionary of the English Language (<https://www.ahdictionary.com/word/search.html>)によれば、米音に[ɔ]で示される音素は無く(問 4 参照)、*on* は LOT 母音か CLOTH 母音であり、中学英語教科書の慣例に従うなら、前者なら[an]、後者なら[ɔ(:)n]と書くべきである。よって *on* を[ɔn]と表記したのはミスプリと言える。次に *lost* は CLOTH 母音であり、米音なら THOUGHT 母音と同じ、英音なら LOT 母音と同じになるもので、日本の慣例に従うなら *lost* は[lɔ(:)st]と書けば、(:) の意味を知っている人なら米音でも英音でも読める(問 4 参照)。だが問 12 の *coffee* の o(CLOTH 母音)が字数節約のためか[ɔ(:)]ではなく[ɔ:]となっているのと同様、*lost* も[lɔ:st]となっているため、[ɔ:]と[ɔ]が音韻的に対立する英音では、単語の発音を元々知っているか、綴りを手掛かりにする以外に読む方法は無い。最後に *hot* の[a]は教科書の慣例に従っているが、注意すべきは英音なら教科書の[a]は/ɔ/と読む点である。

まとめると、*lost* は[ɒ(:)], *on* は[a]又は[ɒ(:)], *hot* は[a]と書けば、米音音素で順に/ɔ:/、/ɑ:/又は/ɒ:/、/ɑ:/、英音音素なら全て/ɒ/に対応させられる。しかも、Labov et al. (2006)によれば、多くの北米英語方言では/ɑ:/と/ɒ:/を区別せず(所謂 *cot-caught merger*)どちらも/ɑ:/であり、それを採用するなら、*lost*、*on*、*hot*の母音は米英共に全て同じ母音音素となる。

結果:ミスプリを見破ったのは英音者 5/25 人、他音者 3/11 人。実際の正答例は「めちゃくちゃです。」「一貫性がなく見えます。」「これは困ります。実際、*on* は米音では[an]の方が普通だと思います。」「実際にはすべて同じように発音してもよい。」「どれも風邪の際に医者にとの奥を開けてオーという声を出すように発音する。」「同じでよい。」「文の中で読む場合は、*on* だけ母音の質が変わるかもしれないが、基本的に同じように発音する。」「*on* の母音は *lost* と同じ[ɒ:]です。ただし、弱化することが多いことを認識します。」である。

一方「音韻の対立ではなく、強勢などの音声的な違いを表す」という内容の解答も 4/25 + 2/11 = 6 人からあったが、それなら *on* だけでなく全ての単語に表示すべきである。例えば *Australia* の Au は第一強勢ではないので、音声的な細かい違いを表すなら、米音では[ɔ:]でなく[ɒ]と書いてもよいが、そうしていない所を見ると、*on* を[ɒ]と書いたのはミスプリと言える。

問 14: 中学教科書 NH では、*dog* は[dɔ:g]で、*doggy bag* は[dɔ(:)gi bæŋ]で、前者の[:]には()がなく、後者の[:]は()でくられています。これはどう発音すればいいでしょうか。

解答と解説: *dog* の o も *doggy* の o も同じ CLOTH 母音なので、同じ表記にすべきだから、ミスプリと言える。英英辞典をいくつか見ても(例、Cambridge Dictionary <https://dictionary.cambridge.org/>)、*dog* と *doggy* の o は同じ音になっている。また *dog* に関しては、問 12 の *coffee* や問 13 の *lost* と同様で、[ɒ(:)]とすれば、(:)の意味を知っている人なら米音でも英音でも読めるが、そうならないケース。

結果:ミスプリを見破ったのは英音者 3/25 人、他音者 0/11 人。実際の正答例は「教科書会社や検定委員が短時間で多くの教科書を検定しなければならぬ事情から、一貫性を見逃している可能性もあります。」「同じように発音すればよ

い。」「基本同じ発音でいいのではないのでしょうか。」であった。

一方、「dog は 1 音節 1 フット、doggy は 2 音節 1 フットなので、後者は音声的に短くなる」という解答も $1/25 + 1/11 = 2$ 人からあったが、それなら全ての単語に表示すべきである。しかし、例えば August の Au など他の 2 音節 1 フットの単語には反映されていないので、dog と doggy の一貫性の無さはミスプリと言える。

問 15: 2011 年検定済み NC では、grandparent [græn(d)pe(ə)rənt] の [ə] は () でくられていますが、parent は [peərənt] で、[ə] は () でくられていません。これはどういうことでしょうか。

解答と解説: 米音には [eə] にあたる二重母音音素や母音連続が無いことと、英英辞典をいくつか見てみたが (例、Cambridge Dictionary)、parent の a と grandparent のそれは同じ音だったので、この一貫性の無さもミスプリと言える。ちなみにこの [e(ə)] は、問 5 の斜体の [eə] と同じ役割で SQUARE 母音にあたり、英音なら /eə/ となり、米音では DRESS 母音と同じ /e/ になるという意味。

結果: 「ミスプリ」「一貫性がない」ということを指摘した解答は 0/36 人だった。しかし他音者 1/11 人が、「イギリス英語のように発音するか、あいまい母音を無視してアメリカ英語のように発音する。」と、[e(ə)] の () の役割を正しく説明した。一方この被験者はなぜか問 5 の [eəriə] の斜体の [ə] の役割は答えられなかった。しかし他音者の中で唯一問 1 に正解するなど、他音者の中では一番正答率が高かった。

4. 考察: 調査の結果から言えることと解決策

まとめると、正解率が高かったのは問 6 の [fæməli] の斜体の [ə] が省略可能ということと、問 10 の necessary や opinion 等の [ə] が記号通り同じ発音というものだけで、それ以外の [eə] や [r] の斜体の意味や (:) 等の () の意味、同じ記号で違う音素、違う記号で同じ音素という類の問題は、問 8 の all の [ɔ:] と warm の [ɔ:r] が英音では同じ音素ということを 14/36 人が正解し、[r] の斜体の意味も 9~10/36 人が知っていたのを除けば、残りの問題を詳しく説明できたのは 3/36 人以下だった。問 12~15 のミスプリ関係の問題も、問 13 の lost が [ɔ:], on が [ɔ], hot が [a] なのがおかしいことは 8/36 人が見破ったが、他のミスプリを見破ったのは 3/36 人以下だった。発音

の専門家でさえ容易に読めないのなら、勤勉な学生達が独学で発音記号を読もうとした時に、斜体や()の意味を理解したりミスプリを見破る可能性は限りなく 0 に近く、間違った発音を覚えてしまうだろう。さらに今回の結果から、大学で英語音声学の指導経験がある教員の方々も、教科書の発音記号の現状にはそれほど日頃から注目しているわけではないことも窺える。

可能な解決策としては、第一に英語の音素目録や音素配列、英米の音韻対応の知識が無くても読めるようにし、少なくとも日本国内では共通の記号を使い、印刷のコストや労力を割いても音声表記を正確にする、コストを増やせないなら牧野 (2006)が提案するように思い切って米音だけの表記に絞る、等が挙げられる。第二に、発音記号は専門家でさえ容易に読めないものなら、いっそのこと他の表記に置き換える選択肢もある。代替案として、まずカタカナだが、河内山・有本 (2022)によると、カタカナ表記は発音記号以上に辞書による一貫性が無く、さらなる混乱を招くこと等、様々な理由から筆者は薦めない。もう 1 つは、綴りと音素を同時に覚えられるフォニックススペースの表記である。米音に関しては、例えば野北 (2018)や Nogita (2022)の、フォニックスを応用したデフォルトの綴り字と補助記号を用い、表 1 のような整理された 14 母音表がある。このような表記は日本でも明治時代に Merriam-Webster pronunciation key で導入され(南 1987)、現在でもコンパローズ英和辞典初版(2018)の付録で紹介されている。竹林(2019)で使われているのも有名である。表 1 はそれらをもとに整理し重複を削り、使い易くしたものである。

表 1 米英語 14 母音表(音節主音の/r/を含む)

Long/Alphabet	<i>ā</i>	<i>ē</i>	<i>ī</i>	<i>ō</i>	<i>oo / ū</i>
vowels	<i>hate</i>	<i>Pete</i>	<i>bite</i>	<i>hope</i>	<i>boot/cute</i>
Short/Relative	<i>ă</i>	<i>ĕ</i>	<i>ĭ</i>	<i>ŏ</i>	<i>ŭ</i>
vowels	<i>hat</i>	<i>pet</i>	<i>bit</i>	<i>hop</i>	<i>but</i>
Vowel	<i>oy</i>	<i>ow</i>	<i>oo</i>	<i>ur</i>	
pairs/digraphs	<i>boy</i>	<i>now</i>	<i>foot</i>	<i>turn</i>	

※母音を覚えるための歌はこちら <https://youtu.be/qOO3ANQH5Lw>

Nogita (2022)は発音記号に対するこの表記の様々な優位性を説明し、実際にクラスルームの指導で成果があることも述べている。ただ問題は、この表記が日本の教育現場で受け入れられるかどうかである。そこで先程の 36 人の日本人音

声学者に、最後に以下の問題を出した。

問 16 フォニックスなどで見られる \bar{a} , \bar{e} , \bar{i} , \bar{o} , \bar{u} , \check{a} , \check{e} , \check{i} , \check{o} , \check{u} の読み方を、発音記号で書いて下さい。

結果: 英音者 8/25 人、他音者 2/11 人、合計 10/36 が $/eɪ, i:, aɪ, oʊ, ju:, æ, \varepsilon, ɪ, \alpha, \Lambda/$ やそれと同等のものを正しく答えた。3 割弱の音声学者が \bar{a} , \bar{e} , \bar{i} , \bar{o} , \bar{u} , \check{a} , \check{e} , \check{i} , \check{o} , \check{u} を読めるなら、この代替案は選択肢の 1 つに加える価値が有りそうである。

5. 令和 3 年度以降の中学英語教科書

令和 3 年度からは、C21 と TE の代わりに BLUE SKY(以下 BS)と Here We Go!(以下 HWG)が使用されている。問 13 と 15 のミスプリは、新しい NC では訂正されている。問 14 に関しては新しい NH では *dog* は $[d\alpha(:)g]$ となったが *cloth* は $[k\text{lb}:\theta]$ と、やはり一貫性が無いのが残念である。これは BS も同様である。特筆すべきは BS で *John* や *object* 等の LOT 母音を $[a(:)]$ と表記し、問 11 で述べたようにコンパローズ英和辞典等の表記を採用した点である。ただ $[a]$ となっている場合も多々有り(例、*bomb*)一貫性が無いのが残念である。また HWG で *poverty* の o が $[a:]$ であり、問 11 で述べたジーニアス第 4 版以降の表記を採用しているように見えるが、他の LOT 母音はほぼ $[a]$ なので、一貫性が無いのが残念である。しかし一貫性の無さよりもっと問題なのは、 $[a(:)]$ や $[a:]$ の意味を認識しているユーザーが問 11 を見る限りほとんどいない点である。あまり認識されていないため、一貫性の無い表記が新たに出ても特に問題視されない、という悪循環に陥っているようだ。

おわりに

文科省検定済み中学英語教科書の発音記号で、同じ記号で違う音素、違う記号で同じ音素となると、音声学者でさえ容易に判断できず、ミスプリを見破ることも容易ではないようである。さらに問題なのは、中学英語教科書では、1 つのスペースに英音と米音を入れているため、同じ記号を英米で読み分けなければならないが、それも音声学者でさえ容易ではないようである。この結果を踏まえると、学生はもちろん、発音指導には自信のない中学校の英語教員の方々にも、胸を張って「私は教科書の発音記号が読めない。」と公言してほしい。これは、音声学者

や教員や学生が悪いのではなく、教科書の表記を変えるべきだと考えられる(決して発音記号全般を批判しているのではなく、中学英語教科書に限った話であり、また教科書の内容全般を批判しているのではなく、発音表記に限った話である)。

このように、専門家すら容易に読めない中学英語教科書の発音記号を使用することは全く現実的ではなく、現状を変える必要がある。日本の全教科書、辞書の記号を統一するか、§4 で述べたデフォルトの綴り字ベースの表記に置き換えることも検討する必要がある。また、英米両方を(可能ならその他の変種も)表記したい気持ちはわかるが、問 12 等で説明した通り結局中途半端になるのなら、牧野(2006)が提案する通り、英音表記を諦める必要性も出てくる。例えば日本語東京方言母語話者が日本語の他方言の子音 1 つ習得することさえ大変であるのに、まして外国語で複数の方言を発音させることはあまり現実的ではない。英語の様々な変種を受け入れつつも、こと生成においては、中途半端に色々と手を出すより、まずは 1 つの方言の発音体系をしっかり身につけさせることは、悪い考えではない。最後に、もちろん発音表記を改善しただけで、直ちに発音指導が良くなるわけではない。今後はまずどの表記を採用するか、そしてそれを教員達の負担が無く現場に取り入れるにはどうすれば良いかを、真剣に考えていく必要がある。

(レモンスクール)

謝辞:本研究は会津大学競争的研究費(P-27)から支援をいただいた。本調査にご協力いただいた被験者の方々、米音に関するアドバイスをいただいた Ian Wilson 先生(会津大学)と John Levis 先生(Iowa State University)、英音に関するアドバイスをいただいた John Blake 先生(会津大学)に感謝の意を表したい。

参考文献

- EDWARDS, A. & EDWARDS, R. (2003) *The Winston Canadian Dictionary—New Revised Edition*. Toronto: Harcourt Canada.
- HILLENBRAND, J. M., CLARK, M. J. & HOUDE, R. A. (2000). Some effects of duration on vowel recognition. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 108(6), 3013–3022.
- JONES, D. (1977). *Everyman's English Pronouncing Dictionary* (14th Ed.). London: Dent Dutton.
- LABOV, W., ASH, S. & BOBERG, C. (2006). *The Atlas of North American English*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- LEE, B., GUION, S. G., & HARADA, T. (2006). Acoustic analysis of the production of unstressed English vowels by early and late Korean and Japanese bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(3), 487–513.
- MELCHERS, G. & SHAW, P. (2013) *World Englishes*. New York: Routledge.
- NOGITA, A. (2022). Suggestion for Standardization of the English Phoneme Inventory Table for L2 English Learners and its Classroom Usage. *Phonological Studies*, 25, 39–50.
- ROACH, P. (2004). British English: Received pronunciation. *Journal of the International Phonetic Association*, 34(2), 239–245.
- RYU, N. Y. & HONG, S. H. (2013). Schwa deletion in the conversational speech of English: The role of linguistic factors. *Linguistic Research*, 30(2), 313–333.
- WELLS, J. C. (1982). *Accents of English 1: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 有本純, 河内山真理 (2019) 「発音指導と発音記号: 辞書使用の諸問題」, 『教育総合研究叢書= Studies on education』12, 101–112.
- 上田洋子, 大塚朝美 (2010) 「発音と音声のしくみに焦点をあてた中学校英語教科書分析: インプットの基礎を考察する」, 『大阪女学院大学紀要』7, 15–32.
- 高博教 (1983) 「英和辞典の発音表記について: 特に学習辞典の母音表記の問題」, 『大阪府立大学紀要 人文・社会科学』31, 101–113.
- 河内山真理, 有本純 (2018) 「中学英語の教授用資料における発音表記の実態調査」, 『教育総合研究叢書= Studies on education』11, 57–65.
- 河内山真理, 有本純 (2019) 「教職課程履修者の発音記号に対する認識と定着度」, 『教育総合研究叢書= Studies on education』12, 89–99.
- 河内山真理, 有本純 (2022) 「日本における発音記号の扱いに関する問題 - 辞典と教科書」, 『教育総合研究叢書= Studies on education』15, 123–133.
- 南條健助 (2015) 「イギリス発音の/h/について」, 『GDC 英語通信』56, 16–17.
- 野北明嗣 (2018) 「英語の全音素一覧表の提案: 発音体系の全体像を把握させる教育」, 『外国語外国文化研究』28, 30–45.
- 前田浩 (2013) 「大学生の英語音声習得の現状とその発音記号習得との関連性」, 『新島学園短期大学紀要』33, 1–17.
- 牧野武彦 (2006) 「学習用英和辞典にイギリス発音の表記は必要か?」, 『英語の音声に関する雑記帳』<https://phoneticsofenglish.wordpress.com/>
- 南精一 (1987) 「発音記号の日本への移入史」, 『日本英語教育史研究』2, 1–16.

『リベラルアーツと外国語』 石井洋二郎(編)、鳥飼玖美子、小倉紀蔵、
ロバート キャンベルほか(著)、水声社、2022 年、283 頁

鈴木 拓真

本書は、編者の石井洋二郎氏が所属する中部大学内に創造的リベラルアーツセンターが設立されたことを記念して 2021 年 5 月 29 日に開催されたオンライン・シンポジウム「リベラルアーツと外国語」をもとに編纂されたものである。このオンライン・シンポジウムは、2019 年 12 月 14 日に中部大学春日井キャンパスにおいて開かれたシンポジウム「21 世紀のリベラルアーツ」の後を受けて開かれたものであり、この 2019 年のシンポジウムをもとに編纂された著書(石井編 2020)もすでに出版されている。その続編にあたるのが本書である。

本書の構成

本書の構成は大きく分けて 2 部構成であり、第 I 部が 2021 年のオンライン・シンポジウムの記録、第 II 部が 9 人の論者によって第 I 部のシンポジウムに関連するエッセイとなっている。大まかな構成を提示すべく、下に第 I 部および第 II 部の各章¹のタイトル・著者を列記した。それぞれの章の著者²は各題目の後ろの括弧内に記した。

第 I 部【シンポジウム】「リベラルアーツと外国語」

- ・シンポジウムの趣旨説明³ (石井洋二郎【司会者】)
- ・「リベラルアーツとしての複言語主義」(鳥飼玖美子)
- ・「くあいだのいのち>をはぐくむ」(小倉紀蔵)
- ・「ここに居ない者たちの声に耳を傾ける時」(ロバート キャンベル)

¹ 実際には第 I 部はシンポジウム全体(シンポジウムの趣旨説明・各パネリストの講演・質疑応答等)で「【シンポジウム】リベラルアーツと外国語」と称したひとつの章として扱われており、シンポジウム内の各パートごとに章が立てられているわけではないが、本稿では便宜上それぞれ第 I 部内の各章としてみなすことにする。

² 第 I 部の各講演の章の著者については便宜上講演者を代表して記している。実際には各パネリストの講演のあとにその内容を受けて石井氏が総括している箇所がある。

³ 評者が便宜上付したタイトルである。ゴシック体にしていないのはそのためである。

・質疑応答等⁴

第II部

- ・「リベラルアーツと語学教育と自由間接話法」(安倍公彦)
- ・「自由になるための外国語」(佐藤嘉倫)
- ・「記者にとっての外国語—自分と読者の社会を相対化する視点として」
(大野博人)
- ・「言葉のネットワークを往復すること」(藤垣裕子)
- ・「橋をかけるリベラルアーツ—他者と共に飛び立つための外国語」
(鈴木順子)
- ・「『私』はどこにいるのか」(細田衛士)
- ・「森鷗外の訳詞からリベラルアーツを思う」(坂井修一)
- ・「外国語は存在している」(國分功一郎)
- ・「詩という謎語をめぐる—機械翻訳の時代におけるリベラルアーツとしての言語教育」(田中純)

上に示されている通り、各章で取り上げられているテーマはかなり幅広い。専門分野が様々な著者が、それぞれの立場から異なるアプローチで「リベラルアーツと外国語」における諸々について切り込んで考察していることがタイトルを概観しただけでも伺える。本書全体にわたって、外国語教育の問題に言及している部分は勿論多くあるのだが、たとえば鈴木氏の論考のようにこれからのリベラルアーツの在り方について20世紀のフランスの思想家シモーヌ・ヴェイユ(Simone Weil)を引用しつつ考察しているものあったり、國分氏のエッセイのように言語そのものの役割や性質を論じたものまであり、テーマは多岐にわたっている。

本書の内容—第I部を中心に—

ここからはもう少し詳細に本書の内容をみていくことにする。ただし紙幅の都合上、本書の非常にバラエティー豊かな内容に対して本稿で紹介する内容を大きく限定せざるをえなかった。そのため、第I部のシンポジウムの内容を受けて第II部のエッセイへと進んでゆく本書の構成上の性質を生かして、ここでは第I部を中

⁴ 注4と同様に評者が便宜上付したタイトルであり、そのためゴシック体にしていない。また、この章については紙幅の都合から本稿では触れないことにする。

心に取り上げ、折に触れて第 II 部のエッセイの内容に言及する形をとることをことわっておく。また、本稿は外国語教育に関する紀要に載録される新書紹介であるため、外国語教育に関連する部分を中心に取り上げることにする。

本書のタイトルが示しているように、「リベラルアーツ」は本書における重要なキーワードとなっている。実際、本書の主な目的は『『外国語』という視点からリベラルアーツの問題を掘り下げる』ことにある (pp.9-10)。ところでそもそもリベラルアーツとは何なのか⁵。リベラルアーツの定義に関わるこうした基本的な事項に対しては本書ではあまり触れられていない。しかしそれは石井編(2020)でこれまでのリベラルアーツの歴史などに言及しながらすでに多く議論されているので、詳細はそちらを参照されたい。またリベラルアーツの位置付けは各時代・世界各地において異なっていたことはよく知られている。本書の随所でも著者のリベラルアーツ観ならびに今後のリベラルアーツの在り方について述べられている箇所があるが、本書では、明示されていないながらも、現代日本の、主に高等教育におけるリベラルアーツの在り方が話題の対象となっていることに注意されたい。

シンポジウムの冒頭にて、石井氏はこれからの時代にふさわしい新たなリベラルアーツは、「知識の限界」、「経験の限界」、「思考の限界」、「視野の限界」の4つの限界から解放されることであると定義した上で (p.17)、このようにリベラルアーツを捉えた場合、外国語を学ぶことは創造的リベラルアーツの最も集約的な形態なのではないかと石井氏は主張している (p.20)。その理由については、言葉は人間の思考・感性を支える根源的な基盤であり、さらに外国語を学ぶことは思考や感性も含めて自らの存在を世界の別の地平に向けて投げ出すことだからだとしている (p.18)⁶。

本書のすべての論考はこの石井氏の考えに依っている。各著者が取り上げ

⁵ こうした問いは本書を読み進めれば進んでいくほど評者には素朴に湧いてきたのであるが、そもそもこうした問いはナンセンスであるという反論もあるのかもしれない。石井編(2020: 239)では、そもそも「リベラルアーツ」という語が指すものへの厳密な定義に標準解などないのかもしれないし、統一する必要すらないのかもしれない、としている。ただし、いまあげた石井編(2020)での言及でも「かもしれない」と述べているように、あくまで断定を避けて推論の段階にとどまっていることから、統一的な標準解の存在の有無はまだ未解明であると捉えることもできるだろう。今後のさらなる議論が待たれるところである。

⁶ 詳細の議論は石井編(2020)内に収録されている石井氏の論考「創造的リベラルアーツに向けて」を参照されたい。

るトピックの違いや主張の違いこそあるものの、リベラルアーツ教育の中での外国語教育の重要性を訴えかけるものである点は共通している。

英語教育学・異文化コミュニケーション学を専門としている鳥飼氏の章では、リベラルアーツの基盤は言語であることを指摘した上で、人類の進歩には異質性との対話が重要であり、その能力を涵養するのに最も具体的で我々に身近なもの例として外国語学習を挙げている (pp.25-26)。そしてリベラルアーツとしての外国語教育と近似した概念と理想を持っていると考えられるものとして、欧州評議会が標榜している政策である複言語主義 (plurilingualism) を取り上げており、その具現化の例が CEFR⁷ であると述べている。CEFR は日本にも輸入され比較的身近に耳にするものではあるが、元来自己評価のために制定されたものであることは日本で忘れ去られ、単に到達目標として受容されてしまっている現状を指摘し (pp.30-34)、さらに日本の教養教育における外国語教育は総じて破滅的な状況であることをありありと述べている (pp.34-36)。こうした背景を踏まえながら、最後に鳥飼氏は、もっとリベラルアーツの中での外国語教育をもっと大事にされるべきだということ、そして自分の生きる世界とは異なる世界が存在していることを若い世代に知ってもらうことが外国語教育の存在意義であると主張している (p.39)。

ここで複言語主義について少し補足しておく。鳥飼氏が述べるようにこの政策は母語以外の言語を二つは学んでみることを推奨するものである (p.29: 下線は評者による)。ここでいう「母語以外の言語」は幅広く解釈してもよくて、外国語に限定せず、自国の少数言語や方言 (p.76)、さらには佐藤氏が付け足しているように日本の古典や数学の式などでも構わない (pp.134-136)。また、複言語主義が推奨しているのはあくまで母語以外の二つ以上の言語をマスターすることではなくて、あくまで「学んでみる」ことである点に注意が必要だ。しかも二つ以上の「言語」をばらばらに学ぶのではなく、その「言語」と母語とを有機的に関連させる作業が重要であり、それによって新たなコミュニケーション能力を創出し、新たな世界観を手に入れることを目指しているのである (p.29)。このことから、この概念はまさしく、特定の専門分野の世界に閉じこもらず幅広く教養を身につけることを推奨するリベラルアーツ的なものだと考えることができる。

⁷ Common Europe Framework of Reference for Languages の略。日本語では一般に「ヨーロッパ言語共通参照枠」と訳される。

続いて東アジア哲学を専攻し、京都大学の朝鮮語⁸の専任教員でもある小倉氏は、冒頭で所属である京都大学で英語以外の外国語を必修から外そうとする根強い動きがある現状を述べ(pp.44-45)、朝鮮語を大学で学ぶ意義について自身がつくっている京都大学朝鮮語コースの定義を用いて説明している。その中でいわゆる「異文化理解」を、単に「異なる文化」を「理解」することと解釈せず、自明のものとなされがちな「自文化」を相対化して、近接した他者との複雑な関係性の中で解釈することを提案している(p.47)。

外国語を学ぶ意義に対する問いについては、さきの鳥飼氏の章でも話題に上がっていたが、第Ⅱ部においても多くの論者の章で話題になっている。ここでは最も評者の目を引いた阿部氏の論考を手短に紹介しておくことにする。阿部氏は、外国語を学ぶ意義に対する答えを「翻訳」に求めている。他者をいかにして言葉で解釈し理解することにつながり、こうした作業を実践することは学校教育の柱であるべきだと主張している(p.123)。

また、小倉氏が述べる自文化との相対化という観点をめぐっては、第Ⅱ部の藤垣氏の論考でさらに深掘りされている。氏は外国語とリベラルアーツについて考える意義として、異なる文化に依存する語のネットワークの違いに敏感になることで、自らのよってたつ語のネットワークを相対化する力を養うことにあるのだとしている(p.162)。

シンポジウムの3人目のパネリストであるキャンベル氏は不慮の死を遂げた人々についての報道などを例に、人文科学やリベラルアーツを学ぼうとする若者がどのように他者の出来事を理解し共感し得るのかなどを語っている。ただしそこには言語、文化などの違いがかなり大きいと、その意味でも外国語を学んで得られるものは大きいとしている(p.65)。

報道における外国語をめぐっては、記者である大野氏の章で自身の体験を踏まえつつ詳細に述べられている。また、國分氏のエッセイはキャンベル氏の講演のタイトルの一部である「ここに居ない」と関連させながら読むことができる。國分氏はスイス出身の医師・著述家であるマックス・ピカート(Max Picard)の著作を引用しながら身振りと言語の性質の違いについて述べているが、身振りはそれを引き起こしたさまざまな衝動から引き離すことのできないのに対し、言語は「い

⁸ いわゆる韓国語のことであるが、京都大学では言語の科目名に「韓国語」という名称は採用されていない。詳細の事情は本書 p.46 で述べられている。

ま・ここ」から引き離すことができ、「いま・ここ」に現前していないものを巻き込むことができる(pp.237-239)。

また日本文学を専攻しているキャンベル氏は自身の講演のなかで専門である江戸時代の古典からも例を挙げているが、そのことを踏まえて石井氏は、キャンベル氏の母語は英語であり外国語である日本語(の古典)の文献を読み日本語を使って語っていること自体があざやかな複言語主義の実践といえるのではないかと述べている(p.74)。

おわりに

本書では抽象度の高い議論が随所で見られるものの、外国語教育・リベラルアーツ教育の専門家や当事者でなくとも総じて無理なく読めるよう配慮されている。そして何より本書の最大の魅力は著者の多さも手伝って日本の外国語教育・リベラルアーツ教育について多角的な視点を得ることができる点ではなかろうか。上でもすでに述べた通り本書は著者それぞれの専門分野に応じてそれぞれの立場からみたリベラルアーツ観ないしはリベラルアーツという文脈の中での外国語に対する見方を提示し、示唆に富んだオリジナリティに溢れた論考が展開されている。ただし各著者の専門分野も様々とはいえ、人文・社会科学系を専門としている著者が大半を占めている点は、本書のタイトルにも「リベラルアーツ」を標榜しているだけに悔やまれるべき点だといえるのかもしれない。それでも、たとえば藤垣氏のように人文・社会科学系分野と自然科学系分野の両者にまたがるような分野(p.166)を専門としている研究者もいれば、大野氏のように大学教員・研究者を生業としていない著者もいる。このことから著者のバラエティはある程度は担保されているといえる。

外国語教育やリベラルアーツ教育の意義や将来のあり方を考えることが、外国語に携わる者にとって、また大学等での高等教育に携わる者にとって重要であることは自明であろう。本書を通じて読者がこれらについて考察を深め、外国語教育やリベラルアーツ教育の諸問題についてより活発な議論が生み出されていくことを願いつつ本稿を閉じることにする。

(東京外国語大学大学院博士後期課程)

参考文献

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe. (<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>)
- 石井洋二郎(編)・藤垣裕子・國分功一郎・隠岐さや香 (2020) 『21世紀のリベラルアーツ』, 水声社.

『教室への ICT 活用入門』 藤本かおる(著)、国書刊行会、2019 年、
156 頁

鈴木 綾乃

はじめに

2019 年末から始まった新型コロナウイルス感染症の拡大により、日本の教育機関においても、2020 年度には対面授業からオンライン授業への転換を余儀なくされた。特に日本語教育の場合、多くの海外からの留学生が日本へ入国できなくなり、日本語教師は、ICT (Information and Communication Technology: 情報通信技術) の利用に慣れていようがないが、オンライン授業をやらざるを得ない状況となった。このような状況の中、特に 2020 年 3 月から 4 月にかけては、多くの勉強会や情報交換会が行われ、多くの教師が必死に対応していき、今やどの教育機関でもオンライン授業が当たり前に行われるようになった。

それから約 2 年が経った 2022 年 5 月現在、海外から留学生が徐々に入国するようになり、多くの教育機関では対面授業を再開しつつある。しかしここで、2 年間の間に身につけたオンライン授業のスキルや、そのために考え直した授業デザインをすべて忘れ、コロナ禍前の対面授業に戻るべきであろうか。

インターネットを利用した外国語教育は、コロナ禍以前から行われており、研究や実践の積み重ねも多い。これはすなわち、外国語教育／学習にとって ICT 利用が有益なものであることを意味する。対面授業に戻つつある今、あらためて、外国語教育／学習における ICT 利用について考える必要があるだろう。そこで本稿では、藤本かおる著『教室への ICT 活用入門』(2019 年、国書刊行会)を取り上げる。

1. 外国語教育における ICT 利用に関する先行研究

前述の通り、外国語教育におけるインターネットの利用は、コロナ禍以前から行われている。本稿で取り上げる『教室への ICT 活用入門』によると、外国語教育においてコンピュータが用いられるようになったのは 1995 年ごろであるという (p.12)。その後、インターネットの普及により、掲示板やブログが授業で活用されるようになり「学習者が学んだ言葉を使って発信して様々な人とつながることができる

ようになった」(p.14)。さらに通信速度の向上により、ビデオ会議システムが使われるようになったが、これについて林(2008)は、その実践や研究の傾向を、90年代前半は技術的課題に関するものが多く、90年代後半から、「実際の応用分野からのもが増えた」と述べている。日本語教育や、日本における外国語教育において、遠隔地にいる目標言語話者とつながって学習言語を使う機会を持つ遠隔教育の実践報告としては、林(2008)や重松・國枝・藁谷(2008)、佐野(2009)、小西(2021)など数多くある。

日本語教育においては、授業に活用できるデジタル機器や Web サイト、アプリの使い方を解説した山田(2017)や、ICT を利用した日本語教育の研究と実践の事例を紹介した當作監修(2019)などがある。ICT を利用した実践例については、一定の蓄積があると言えよう。

2. 『教室への ICT 活用入門』の概要

本書は、日本語教師や日本語教師を目指す人に向けて書かれた ICT 活用の入門書であるが、書かれている内容は日本語教育に限らず広く外国語教育に関わる教師にとって役に立つものである。入門書といっても、ICT のツールやソフトの使い方というよりもむしろ、なぜ ICT を授業で使うのか、授業を効果的に行うためにどのように取り入れられるかが書かれているため、ICT 利用における考え方の基礎がわかる本だと言える。

著者である藤本かおる氏は、長年マルチメディア教育や e ラーニングでの日本語教育について実践・研究してきた研究者で、「e ラーニングオタク 20 年選手」(同書著者紹介より)である。執筆のきっかけは、同書「はじめに」(p.3~)によると、「2015年に公益社団法人日本語教育学会の教師研修会「反転授業・実践」の講師を担当したこと」であるという。この研修講師の経験を通して、ICT を教育に取り入れるためには、「ICT 利用教育にはどのような方法があり、どんな考え方がベースとなっているのか、その紹介が必要だと気がつき」、この本を執筆したとのことである。

前述の通り、この本には ICT のツールやソフトの解説はあまり書かれていない。これについては、「ICT 技術はすさまじいスピードで進歩しているので、すぐに情報が古くなるから」とその理由を述べている。そして、「教室や授業や学びに ICT を取り入れたいと思った時に、どのように取り入れたらいいか、理論的な枠組みな

どを知る入門書となるような本を目指し」という(同書 p.4)。

本書は、4章で構成されている。

「第1章 ICT利用教育の歴史を知ろう」では、「そもそも教育にICTはどんな風に取り入れられたのか」(第1章扉より)について、メディアと教室環境の変化や、学びにどのようにICTが取り入れられていったのか、歴史的な観点から説明されている。さらに、ICTを教育で利用するにあたっての重要理論として、インストラクショナルデザイン(ID)から、「ARCSモデル」「9教授事象」「メディア選択モデル」についてまとめられている。IDと教育におけるICT利用については、「ICTの教育利用で必ずIDが出てくるのは、教えることだけでなく、どのように学習者を支援するのか、という視点が重要だから」(p.27)とのことである。そして、「語学教育でよく使われるICT」をいくつか取り上げて概要を説明した上で、本章の最後では「ICTに得意なこと、不得意なこと」がまとめられている。

以上の第1章を踏まえ、第2章と第3章では、具体的に教室にどのようにICTを取り入れていくかが述べられている。「第2章 授業デザインから考えるICTを使った教授法」では、「反転授業」「ブレンディッドラーニング」「CSCL(Computer Supported Collaborative Learning)」の3つの授業デザインについて、それぞれどのような授業デザインかという定義と、そのデザインにおいて必要なICTについて解説されている。そして「第3章 ICTで授業改善」では、第2章で取り上げられた各授業デザインについて、より具体的に、どのように授業に取り入れ、授業改善を行っていくか、お悩みのケースに従ってさまざまな提案がなされている。第2章と第3章によって、読者は単にICTの使い方を学ぶのではなく、自分の授業をイメージしながらどのように取り入れていけるか、考えることができる。

最終章である「第4章 ICTを利用した教室活動に必要なスキルとは」では、第3章まで読んできた読者が、このあと何をすれば自分の授業実践につなげていけるか、ということについて書かれている。本章の最初の節は「コンピュータが苦手でも大丈夫？」というタイトルで、まずは自身が生活で使っているスマートフォンやパソコンの便利な点を考えてみるころから始めよう、と呼び掛けている。身近なところから考え、徐々に日本語教育に限らず広く実践例をインターネットで調べることなど、まずはやってみることを勧める、ICTに苦手意識を持つ読者に寄り添う最終章である。

なお、章と章の間には、すでにICTを教育で利用している大学教員、フリーランス日本語教師、日本語学校講師によるコラムが掲載されている。また、巻末に

は ICT や IT に関わる用語集も設けられている。

以上のように、本書は ICT 利用に関する理論的な基礎知識を学び、豊富な実践例により自身の授業を具体的に考えることができる内容となっている。

3. 『教室への ICT 活用入門』の評価

1 で述べたように、外国語教育における遠隔教育の実践報告は数多くあり、當作監修(2019)のように研究と実践の両方から ICT 活用を論じたものもある。こうした中、本書は ICT の使い方については最小限の説明にとどめ、ICT 利用の歴史や、ID、反転授業、ブレンディッドラーニングなど、ICT 利用を支える理論をわかりやすく説明しているところが特徴的である。特に第 1 章は、「そもそも、なぜ ICT を使うのか」という点を考える上で非常に重要な章である。

「経験の円錐(Cone of Experience)」で知られる教育学者、エドガー・デールは、『デールの視聴覚教育』(1957 年)において、視聴覚教材の使い方よりも、「教育とは何か」(第 1 章)、「教育における具体と抽象」(第 2 章)のように、視聴覚教育を考えるにあたって基礎となる理論の説明に、多くのページを割いている。これについてデールは、「視聴覚教育を論ずるに当たって、先ず教えるということの概念を規定するのは、それはわれわれが教育上用いる教具、教材の概念に非常な影響を持つからである。それはまた、われわれの作った教具、教材を教室でどのように用いるかということにも、大きく影響するからである。」(デール 1957:11)と述べている。すなわち、教具・教材をどのように用いるかを考えるためには、「教えるとはどういうことか」「どのようなときに、より学ぶのか」「なぜ、それをするのか」ということをまず考えなければならないと言える。

藤本氏は本書第 1 章第 1 節において、情報を伝える媒体であるメディアと、教室環境の変化を踏まえうえて、「教師の役割は、知識を伝達することだけではなくてきているようです」(p.11)と述べる。デールの指摘を踏まえると、藤本氏による教師の役割の変化の指摘は、重要である。われわれ外国語教育に関わる教師と、外国語学習者が置かれた現在の状況を踏まえ、より効果的・効率的に教える／学ぶ方法を考え実践していくには、改めて外国語教育における教師の役割を考え、どの部分で ICT を利用し(機械にまかせ)、どの部分を人間である教師が担うのか、再考する必要がある。その際には、本書で取り上げられている ICT 利用の歴史や ID が重要になってくる。さらに、本書では取り上げられていないが、オー

ディオリナルメソッドやコミュニカティブ・アプローチのような外国語教授法とその背景にある第二言語習得に関する理論についても、確認しておく必要があるだろう。

本書の2つ目の特徴は、ICTを利用することが目的ではなく、授業をより効果的にすることが目的というところから離れない点である。インターネット上にはさまざまな便利な(便利そうに見える)ツールやアプリがあり、新しいツールを見ると、つい自分の授業でも使ってみたくなるというのは、筆者も経験がある。しかし、教師がICTを利用するのは、よりよく学習者が学べるようにするためである。本書は、授業のどの部分を改善する必要があるのか、どこでどのようなICTを使えばよりよい授業にすることができるのか、といった目的が前提となっているため、読者が膨大なICTツールに溺れることなく、自身の授業改善に役立つものとなっている。

本書の著者紹介によれば、藤本氏のモットーは「大掛かりな(お金がかかる)利用法ではなく、必要だと思うことをできる範囲でデジタル化!」とのことである。このモットーは、本書の特に第3章・第4章で貫かれており、パソコンが苦手でも「やってみようかな」と読者に思わせることに成功しているだろう。

おわりに

コロナ禍によってオンライン授業への転換を余儀なくされた当時は、教師も、学習者もそれしか選択肢がない状況であった。そのため、オンラインでできること、できないことを考え、できないことはあきらめざるを得なかったこともある。しかし対面に戻りつつある現在、オンライン授業で身につけたスキルや見直した授業デザインを再検討し、どこでICTを使えば効果的なのか、落ち着いて考える時期に来ている。本書はそうした際に有用となるだろう。そして入門書である本書でICT利用を支える理論を概観したあとは、興味を持った理論についてさらに詳しく学んだり、本書以後に出版された山田・伊藤(2021)など他のICT利用の文献を読んだりしながら、外国語教育における効果的なICT利用について考え、実践していくことが必要である。

(横浜市立大学)

参考文献

小林智香子(2014)「文化を取り入れた総合的日本語教育による日韓国際遠隔授業における学び」『比較文化研究』110, 93-103.

- 佐野香織(2009)「Web 掲示板と遠隔 TV 会議システムを利用した授業実践―「言い訳」に注目して」『大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」活動報告書(平成 20 年度 学内教育事業編)』276-279.
- 重松淳・岡枝孝弘・藁谷郁美(2008)「遠隔会議システムを利用した外国語授業実践」『2008PC カンファレンス論文集』CIEC.
- <http://gakkai.univcoop.or.jp/pcc/paper/2008/pdf/57.pdf>(2022 年 3 月 16 日閲覧)
- エドガー・デール, 西本三十二(訳)(1957)『デールの視聴覚教育』,財団法人日本放送教育協会.
- 當作靖彦(監修),李在鎬(編)(2019)『ICT×日本語教育 情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』ひつじ書房
- 林俊成(2008)「日中遠隔協働授業における語学教育の実施とその評価」『東京外国語大学論集』No.76m pp. 191-212.
- 山田智久(2017)『日本語教師のための TIPS77 第 2 巻 ICT の活用 第 2 版』くろしお出版.
- 山田智久・伊藤秀明(2021)『オンライン授業を考える 日本語教師のための ICT リテラシー』くろしお出版.

**外国語教育学会 (JAFLE) 第 25 回研究報告大会
オンライン開催**

2021 年 11 月 6 日(土)

開会の辞 (9 時 40 分～45 分)

ルーム 1	発表者	タイトル
第1セッション	司会 佐野洋	
09:45-10:15	伊藤 玲子 (東京外国語大学大学院博士後期課程)、川口 裕司 (東京外国語大学)	日本語を母語とするフランス語学習者 50 人の発音特徴
10:20-10:50	杉山 香織 (西南学院大学)	フランス語 A2 レベルの読解得点と語彙知識との関係
10:55-11:25	福田 翔 (富山大学)、張 正 (東京外国語大学)	非現実性を表す中国語助動詞“能 neng”の習得と日本語母語話者による母語の影響
11:30-12:00	張 正 (東京外国語大学)、望月 圭子 (東京外国語大学)	中国語文法習得における学習者の母語の影響：上級日本語学習者コーパスの分析から教授法へ
12:00-13:30	休憩, 理事会 (12:00～13:00)	
第2セッション	司会 秋田辰巳	
13:30-14:00	野北 明嗣 (会津大学)	音声学者も中学英語教科書の発音記号に混乱している：発音表記の見直し
14:05-14:35	布村 猛 (山梨大学)、阿部 新 (東京外国語大学)、川口 裕司 (東京外国語大学)	L2 日本語における単語アクセント産出の多様性にまつわる検討—日本語学習者音声中間言語コーパスを用いた分析—
14:40-15:10	崔 文姫 (中京大学)	韓人大学生は日本人韓国語学習者の発話をいかに評価するか—発話と対人印象との関連を中心に—
第3セッション	司会 佐藤玲子	
15:15-15:45	BARCAT Coentint (東京外国語大学大学院博士後期課程)、DETEY Sylvain (早稲田大学)、川口 裕司 (東京外国語大学)	日本人フランス語学習者の話し言葉の分析：頻度の高い語彙とコロケーション
15:50-16:20	近藤 野里 (青山学院大学)	縦断的な発話データを用いたフランス語学習者によるリエゾンの習得の分析
16:25-16:55	石崎 達也 (東北大学)	緊張・弛緩母音の緊張性 $\theta 1$ とフォルマント周波数 F1 の分布—i:/, /i/ の発音訓練における $\theta 1$ -F1 の固有分布の利用—

ルーム 2	発表者	タイトル
第1セッション	司会 林俊成	
09:45-10:15	林 富美子 (明治大学)、鈴木 綾乃 (横浜市立大学)、麻生 迪子 (四天王寺大学)、森田 淳子 (東京工業大学)、大神 智春 (九州大学)	日本語母語話者による多義動詞の意味体系—「する」「ある」に焦点をあてて—
10:20-10:50	小川 典子 (立命館大学)	中国語学習者の未知語の認識—think aloudによるケーススタディ—
10:55-11:25	村田 恵美 (日本大学博士後期課程、ザグレブ大学)	「依頼」「断り」場面に見られる日本語母語話者と日本語学習者の可能表現とその用法の分析—I-JAS コーパスを用いて—
11:30-12:00	辻本 桜子 (愛知淑徳大学)	「自主助言」場面における表明方法の変化—在日中国人日本語学習者と日本語母語話者の比較—
12:00-13:30	休憩, 理事会 (12:00~13:00)	
第2セッション	司会 川口裕司	
13:30-14:00	倉品 さやか (国際大学)	初級日本語学習者の平仮名誤表記のパターン—音と形の側面からの分類—
14:05-14:35	赤木 浩文 (専修大学 国際交流センター)	ビジターセッションを取り入れた日本語の発音クラス—日本人ビジターとの協働学習における気づきと学習効果—
14:40-15:10	山田 美保 (名古屋外国語大学大学院)	自律した学習者育成につながる「自律学習」授業実践報告—日本語学校における学習者を対象にして—
第3セッション	司会 阿部新	
15:15-15:45	高橋 雅子 (都留文科大学)	非母語話者日本語教師の長所の再考—学習者と母語・文化背景を共有していない教室を例として—
15:50-16:20	染谷 藤重 (京都教育大学)	英語教師の授業スタイルが授業へのエンゲージメントに与える影響—大学1年生と2年生の比較を通して—
16:25-16:55	結城 健太郎、白澤 秀剛 (東海大学)	学習者特性によるオンライン授業と対面授業の学習行動比較分析
総会 (17:00-17:30)		

所属は発表当時のものです。

学会役員・理事

名誉会長 伊藤 嘉一(星槎大学教授、東京学芸大学名誉教授、小学校英語教育学会会長)

会長 川口 裕司 (東京外国語大学) 任期 2022 年 12 月 - 2025 年 12 月

副会長 佐野 洋 (東京外国語大学)、杉山 香織 (西南学院大学)

会計 阿部 新 (東京外国語大学)

理事 任期 2021 年 12 月-2024 年 12 月

大森 洋子 (明治学院大学)、林 俊成 (東京外国語大学)、
春日 淳 (神田外語大学)、佐藤 玲子 (明星大学)、
近藤 野里 (青山学院大学)、黒澤 直俊 (東京外国語大学名誉教授)、
富盛 伸夫 (東京外国語大学名誉教授)、中島 裕昭 (東京学芸大学)、
根岸 雅史 (東京外国語大学)、秋田 辰巳 (山梨学院大学)、
野間 秀樹 (明治学院大学)、萩野 博子 (成蹊大学 英語学非常勤講師)、
長谷川 淳一(桜美林短大)、馬場 哲生 (東京学芸大学)、
馬場 千秋 (帝京科学大学)、降幡 正志 (東京外国語大学)、
本田 勝久 (千葉大学)、吉富 朝子 (東京外国語大学)、
山崎 吉朗 (日本私学教育研究所)

事務局の所在地

〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1 東京外国語大学 阿部新研究室内

e-mail abeshin@tufs.ac.jp

第 25 号編集委員

阿部新(編集責任者)、大森洋子、春日淳、川口裕司、黒澤直俊、佐野洋、佐藤玲子、杉山香織、
根岸雅史、野田哲雄、野間秀樹、馬場千秋、馬場哲生、降幡正志、山崎吉朗、吉富朝子、林俊成

会費振込 年会費 5,000 円、学生 3,000 円、賛助会員 10,000 円

振込口座:郵便局 00120-6-33068 外国語教育学会

外国語教育学会規約

(名称)

第1条 本学会は、外国語教育学会(Japan Association of Foreign Language Education, 略称 JAFLE)と称する。

(目的)

第2条 外国語教育の研究者の連携を図り、外国語教育を総合的、体系的に研究する。

(研究内容)

第3条 日本語を含む外国語としての言語教育、外国語の教育政策、カリキュラム、教材、指導法、異文化教育、教員養成等を研究内容とする。

(事業)

第4条 本学会の目的を遂行するために年次大会、研究会、講演会、機関誌『外国語教育研究』(JAFLE Bulletin)の発行等を行う。

(会員)

第5条 本学会の主旨に賛同し、所定の会費を納入した者を会員とする。会員には普通会员、学生会員および賛助会員がある。

(事務局)

第6条 本学会には事務局を置く。事務局は、副会長 1 名と会計担当をもって構成し、編集担当は副会長 1 名がその任にあたる。

(運営)

第7条 本学会は年1回総会を開催し、重要事項を審議し、出席者の過半数により決定する。本学会には会員により選出された理事より構成される理事会を設ける。

(役員)

第8条 理事会には役員として、会長1名、副会長2名、会計担当1名、編集委員若干名を置く。

(会長)

第9条 会長は理事会の推薦を受け、総会で承認される。会長の任期は3年として再選を妨げない。

(顧問、名誉会長)

第10条 本学会には、顧問、名誉会長等を置くことができる。

(監査)

第11条 本学会には監査1名を置き、会計の監査を行う。

(会費)

第12条 会員は、本学会の運営に当てるため年会費、普通会员 5000 円、学生会員 3000 円、賛助会員 10000 円を納入する。

(改廃)

第13条 本規約は総会において出席者の過半数の同意をもって改廃することができる。

(事務局の所在地)

第14条 事務局の所在地は、役員名簿に記載する。

附 則

この規約は、2006年11月18日から施行する。

附 則

この規約は、2022年11月12日から施行する。

『外国語教育研究』 投稿規定

外国語教育学会
2019年1月
2021年11月（改定）

[投稿資格]

- 投稿者は原則として外国語教育学会の会員とし、投稿論文は研究発表大会で発表を行った研究とする。

[投稿原稿]

- 『外国語教育研究』誌（以下、本誌）に掲載する原稿は「論文」、「研究ノート」、「書評」等とする。
- 使用言語については原則として日本語もしくは英語とする。
- 原則として校正済みの原稿を投稿すること（日本語母語話者以外の投稿者が日本語原稿を投稿する際は日本語の校正を、英語母語話者以外の投稿者が英語原稿を投稿する際には英語の校正（Proofreading）を行う）。

[査読]

- 原稿の本誌掲載の採否は編集委員会が指名する審査者（レフェリー）による査読と編集委員会の審議を経て決定する。

[編集と刊行]

- 原稿掲載が受理された後、原稿の執筆者自身が原稿校正の作業を行うものとする。
- 本誌の発行は年1回とする。
- 著者には本誌を4部献呈する。

[様式規程]

下記の様式規程を守り、原稿を記載すること。

用紙サイズ	B5（182mm×257mm） 上下左右のスペースは style_sheet.docx に従う
文字数	34文字

行数	32 行
枚数	論文は 18 頁程度 (約 20000 字以内), 研究ノートは 10 頁程度、書評は 5 頁程度とする。
フォント	本文 (和文:明朝, 英文:Times New Roman), タイトル (和文:ゴシック, 英文:Times New Roman Boldface) なお, 日本語と英語以外の言語表記を原稿内で行う際のフォントについては個別に対応する。
フォントサイズ	10.5pt (本文)
脚注	脚注番号を付与し, ページの最後に付ける。フォントは本文より小さくする。10pt を推奨する。
グロス (Gloss)	読者にとって一般的ではない言語の例文にはグロス (gloss) を付ける。付与の形式は "The Leipzig Glossing Rules" を参照のこと (下記 URL ¹)

- 査読により論文として採用された原稿については, 日本語の場合, 外国語 (英語) のレジュメ (1 ページ以内) を付すこと。英語の場合, 日本語のレジュメ (1 ページ以内) を付すこと。
- 図, 表, 絵や写真はいずれも白黒またはカラーとする。できるだけ鮮明な画像を貼り付けること。

[著作権]

- 掲載された論文等に関して, その執筆者は電子化して公開・公衆送信する非独占的な権利を学会に対して許諾するものとする。

[留意事項]

- 投稿に際し, 執筆者は必ず下記の「投稿用書式」のワード (WORD, Microsoft 社) ファイルを利用すること。他の原稿は受け付けない。
- 原稿提出に際し, 原稿を E-mail 添付ファイルで送ること。
- 様式で指定するフォントや体裁以外の書式については, 必要に応じて著者と編集責任者で相談することとする。
- 査読によって研究ノートとして掲載が決まった場合は, できるだけ 15 頁以内に枚数

¹ <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>

を収めるようにする。

- スタイルシートの書式を必ず守る。守っていない原稿は受理しない。タイトル、サブタイトル、所属は、大学名のみで学部や学科名は記載しない。是非とも必要な場合にのみ記入する。

—以上—

編集後記

『外国語教育研究』第25号をお届けします。会員みなさまのご支援を受け、25年目を迎えることができました。感謝申し上げます。

人は記号を作り記号に拠って生きています。記号は、有縁的であり恣意的でもあり、記号が表す概念や観念は、個別と普遍を行き来します。いかなる言語も思考の道具であると同時にコミュニケーションの手段でもある二面性を持ちます。輻輳する多様な視点の二面性から言語社会が宿す複雑さの行き交う様が、ことばの特質として浮かび出るのでしょう。

母語以外の言語を意識して学ぶとき、私たちは顕在したことばのもつ複雑さに直面することになります。外国語教育学会は、言語への俯瞰的視点を重視しながら、ことばの相互比較のアプローチを意識する学術活動の場であります。各言語の性質や言語社会における価値付けの特性を明らかにし、得られた知見を語学学習に役立てることを目的としています。今後も多言語多文化社会化に寄与できる組織であるよう活動していきたいと思えます。

(佐野 洋)

外国語教育研究 第25号
JAFLE BULLETIN
ISSN :1348-7639
2022年12月25日発行

発行 外国語教育学会
会長 佐野洋
事務局 東京外国語大学
阿部新研究室
編集協力 國末薫
Tel 042-330-5355
〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1

印刷 日本ルート印刷出版株式会社/AK サトウ
Tel 03-3631-3861
〒135-0007 東京都江東区新大橋 1-5-4

外国語教育研究

JAFLE BULLETIN 第25号 2022

発行：外国語教育学会

183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1

東京外国語大学 阿部新研究室

2022年12月25日

印刷製本：日本ルート印刷出版株式会社/AK サトウ