

学習リソースの使用とイントネーション産出の関係： 中国人学習者の終助詞「ね」「よ」「よね」の音読 を中心に

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2021-04-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鄭, 穎 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/1492

学習リソースの使用とイントネーション産出の関係

—中国人学習者の終助詞「ね」「よ」「よね」の音読を中心に—

The Relationship between Use of Learning Resources and Prosodic Production: Focusing on the Performance of Chinese Learners of Japanese on Reading Tasks of Sentence-Final Particles ‘ne’, ‘yo’, and ‘yone’

鄭 穎

キーワード：インプット、学習リソース、意識化、終助詞の機能型、文末イントネーション

1. はじめに

第二言語習得においてはインプットが重要な役割を果たしている（佐々木, 2010; 廣森, 2015; 鈴木, 2017 など）。そのため、授業中に教師によって与えられるインプットだけでなく、学習者自身が授業時間以外に自主的に取り込むインプットも重要である。小嶋他（2010）は、自分自身で学習内容、学習管理、認知プロセスという3つのレベルにおいてコントロールできる学習者のことを「自律した学習者」と定義し、習得を効果的に進めるためには自律した学習者であることが重要だとしている。つまり、授業時間に限らず、日常生活においても言語インプットを自主的に増やすなどの自律的な活動を行うことが、習得によい影響を与えると考えられる。

発音に関してもインプットは重要で、インプットを通して適切に発音する能力を身につけていく。言語学習の目標は運用能力、すなわち、コミュニケーション能力を身につけることであるが、コミュニケーションにおいては文法や語彙の使い方が分かっているにもかかわらず、発音を間違えると発話が誤解される可能性がある（Loewen, 2020）。したがって、母語話者並みではなくても、聞き手に理解してもらえ発音能力を身につけることが重要だと言える。また、一般的にコミュニケーションには即時性が求められるため、無意識的に発音や文法を処理する「自動的処理」ができる必要がある（迫田他, 2019）。インプットの理解とアウトプットにおいて、この「自動的処理」を行うためには繰り返しの練習が必要である。発音の習得の場合、まずは音声インプットを正確に処理できることが必要なので、発音が適切かつ無意識的にできるようになるためには、音声インプットを繰り返し知覚することが重要となる（門田, 2012）。これは音のレベルだけでなく、イントネーションなどの韻律のレベルについても言えることである。例えば、日本語の音声コミュニケーションにおいて多用される終助詞は、同じ終助詞であっても文末イントネーションによって伝達される話し手の態度や発話意図が変化する。したがって、終助詞の習得にはその使い分けだけでなく、文末イントネーションの適切な産出が求められる。

以上のように、第二言語の発音の習得には音声インプットにどのくらい触れるかが重要であり、これは終助詞のイントネーションの産出についても当てはまることである。外国語環境にいる日本語学習者（以下、JFL 学習者）は、日本にいる学習者（以下、JSL 学習者）と比べ目標言語との接触が少ないため、テレビ、書籍などのメディアを使用する傾向がある（朴他, 2009）。この点を踏まえると、外国語環境では自主的なインプット活動がイントネーションの産出能力に影響している可能性があると考えられる。そこで、本調査では、JFL 学習者を対象に終助詞「ね」「よ」「よね」の発音の実態を調べ、授業外での学習リソース使用との関係を検討する。

2. 先行研究

2.1 第二言語習得におけるインプットの役割

インプットを取り入れることは、第二言語習得の認知プロセスにおける最初の段階である。そして、インプットの中で学習者の注意が向いて理解されたものだけが内在化され、それに基づいて中間言語が構築され、アウトプットが行われる（小柳, 2006; 村野井, 2006; 廣森, 2015 など）。したがって、インプットに注意を向け、正しく理解することが、適切にアウトプットする能力を身に付けるためには重要である。

発音の習得に関して、Loewen (2020) は発音における理解と産出は別個の能力であると述べている。また、理解に必要なのはインプットを通して分節音、イントネーションやピッチなどの超分節音を聞き分ける能力だと述べている。このように、発音を習得するためには、まずは音声を正しく知覚できることが必要であるが、音声は繰り返し知覚することで自動化される（門田, 2012）。したがって、第二言語の音声習得においては特にインプットの段階が重要になると言えよう。

学習者がインプットを増やすために使用する学習リソースの選択も重要である。どのようなリソースを用いるのがよいのか、認知的な負荷、動機付けなどの点からいくつかの提案がなされている。認知的な負荷が低いリソースを使った「多読・多聴」による学習（門田, 2012）、インプット活動が継続できるような学習者の興味関心に絞ったリソースの使用（廣森, 2015）といった提案である。しかし、このような学習リソースの使用が実際に習得にどのような影響を与えるのか、特に発音に関してはほとんど検討されていない。

2.2 発音の意識化と発音習得

第二言語習得を効果的に促進するためには、学習者の注意を学習項目に向けることが必要である（小柳, 2006 ほか）。発音習得においても、学習者がイントネーションなどの超分節音を適切かつ自然に産出するためには、音声に注意を向け意識する必要があるとされている（田口・柿崎, 2009; 井上, 2015; 戸田, 2016）。このような発音の意識化の効果を、教室学習者を対象として検証した研究が行われている。

磯村 (1996) は日本語学習者を対象に、アクセントとイントネーションについての指導を行い、指導前後の音読産出を比較した。その結果、韻律指導前にはアクセントやイントネーションの違いに注意を向けず、どの文もほぼ同じ韻律で産出したのに対して、韻律指導後にはアクセ

セントやイントネーションの違いを意識し、比較的適切な韻律で産出できていた。このことから、学習者が明示的な発音指導によってイントネーションなどに注意を向け、理解することで、適切に産出できるようになることが示されたと言える。

神山（2005）、田口・柿崎（2009）は学習者に発音を意識させることの効果を検討した教育実践研究である。神山（2005）は発音に対するモニター能力の養成に着目し、発音に関する知識を与えたうえで、11回の発音指導を行った。録音した学習者の発話を評価し、フィードバックするとともに、学習者間で相互評価させ、自分と他の学習者の発音の違いを理解させた。その結果、学習者は指導の初めには単音の発音やアクセントといった分節音を意識して発話していたが、指導の最後にはイントネーションや文全体のまとまりを意識するようになり、発音を意識化させることの効果が示された。

田口・柿崎（2009）では、神山（2005）と同様の方法でアクセントとイントネーションの産出に焦点を当てて発音の意識化の効果を検討した。繰り返して学習者の音読について評価し、フィードバックすると同時に、学習者間の相互評価や自己評価を行わせた。その結果、学習者は誤った発音に気づき修正することができるようになった。

これらの研究では明示的な指導、評価やフィードバックの繰り返し、学習者の自己評価や相互評価には効果があることが示された。したがって、学習者が発音を意識することが発音能力の向上につながる可能性があると言える。このように、指導によって発音を意識させることの重要性が示唆されるが、学習者自身の発音に対する意識と発音習得との関係は十分に明らかにされていない。

2.3 終助詞の機能分類と文末イントネーション

終助詞は主に文末に位置し、対話態度のモダリティとして話し手の態度や発話意図を伝達する役割がある（益岡, 2007）。そのような機能を持つ終助詞の代表的なものは「ね」「よ」「よね」であり、様々な談話機能で使用される。終助詞の機能を分析したいくつかの研究（伊豆原, 1993, 1994; 井上, 1999）から、「ね」が情報の共有化、「よ」が情報の持ちかけ、「よね」が情報の提示、共有化要求であることが明らかになっている。また、話し手の態度や発話意図を示すモダリティ機能と聞き手の発話を導く効果の観点から談話コーパス¹⁾を分析した崔（2015）は、機能型という上位カテゴリーを設定し、「ね」「よ」「よね」の機能を分類している（表1）。

音声コミュニケーションにおいては、文字にできる言語情報だけでなく、文字にできない非言語情報も伝達される。非言語情報には話し手の意図が含まれないものと、意図が含まれるパラ言語情報があり（森他, 2014）、話し手はアクセントやイントネーション、ピッチ、リズムなどの韻律によってパラ言語情報を意図的に伝達する。パラ言語情報の伝達において、文末イントネーションは非常に重要な役割を果たしている。

終助詞は文末イントネーションと深く関係しており、機能によってイントネーションが変わる（伊豆原, 1994; 井上, 1999; 轟木・山下, 2008; 郡, 2016, 2018）。研究によって分析対象とされた終助詞の機能が異なるが、1つの機能に上昇、下降、上昇後の下降など、複数の異なるイントネーションが対応することが明らかになっている。また、郡（2016, 2018）は、話し手の態度や感情によって文末イントネーションがその直前の語とのつながりに影響を受けると述べてい

る。このように、文末イントネーションは一般的に言われる「上昇」「下降」というパターンだけでなく、複雑で多様だといえる。このように終助詞の機能と文末イントネーションの関係はかなり明らかになってきているが、日本語学習者がその関係性をどの程度理解し、産出できるかは、まだほとんど検討されていない。

表1 「ね」「よ」「よね」のコミュニケーション機能の分類

機能 終助詞	要求型	提示型	表明型
ね	情報・意思の受入要求 (103 回) 同意・共感要求 (22 回) コメントの受入要求 (17 回) 情報の確認要求 (2 回)		同意・共感表明 (21 回)
よ	行動要求 (0 回)	情報提示 (39 回)	意思表明 (34 回)
よね	共有の受入要求 (31 回)	共有の提示 (28 回)	共有の表明 (34 回)

*括弧内は談話コーパスにおける出現回数

(崔 (2015) の結果に基づき作成)

3. 研究目的・課題

以上、第二言語習得においてインプットが重要であり、自律的な学習リソースの使用が習得に影響を与える可能性があること、発音習得においては発音に対する意識化が効果的であること、日本語の音声コミュニケーションにおいて多用される終助詞は、発話意図によって文末イントネーションが変わるため、習得が難しいと予想されることを述べた。

これらの点を踏まえ、本研究では、授業外で使用する学習リソースの種類や数、発音に対する意識の程度が、終助詞を含む文末イントネーション産出にどのような影響を与えるか、その関連を明らかにする。

研究課題は以下の2つである。

- (1) 終助詞の文末イントネーション産出の適切さは、学習リソースの使用と関連するか。
- (2) 終助詞の文末イントネーション産出の適切さは、発音に対する意識と関連するか。

これらの課題について、学習年数、終助詞の機能、終助詞の機能型に着目して検討する。

4. 調査方法

4.1 調査協力者

調査協力者は中国の大学で日本語を専攻として学ぶ学習者44人である(1年生9人、2年生22人、3年生13人)。調査前に全員が大学入学後に日本語の勉強を始めたこと、日本での長期滞在の経験がないこと、日本語での発話は授業中のみであることを確認した。よって本調査では学年を日本語の学習年数として扱う。調査は2016年6月20日、学期の終業時に実施した。

4.2 日本語学習状況に関する質問

学習者に対して、日本語の学習状況や発音に関するアンケート調査を中国語で行った（稿末の付録参照）。アンケートの項目は、学習者の日本語学習年数、毎日の自律学習時間、日本語をインプットするために使用しているリソース、コミュニケーション中の発音やイントネーションに注意を向ける程度、教室の発音指導に対する評価、終助詞の使用頻度などである。

調査項目のうち、着目点の1つである日本語をインプットするために使用しているリソースについては、日本語のアニメ、ドラマ、歌、小説、新聞などを選択肢として設定し、よく使っているものを5つまで選んでもらった。2.2で述べたように、目標言語の音声的特徴に注意を向けさせる指導には効果があることが示されている。このことから、教室での発音指導と音読の適切さが関係している可能性があるため、発音指導を十分に受けているかどうかを評価する項目を設けた。質問は以下の4つである。

- ①重視度：発音やイントネーションが日本語の上達に重要だと思うか
- ②注意度：自分が日本語を発話する際に発音やイントネーションに注意しているか
- ③教室指導への評価：発音やイントネーションに関する教室指導が十分だと思うか
- ④終助詞使用頻度への自己評価：コミュニケーションでどの程度終助詞を使っているか

4.3 音読課題文の作成

本調査は音読を用いて学習者の音声データを収集した。自由発話では学習者が対象とする終助詞のすべての機能を産出する可能性は極めて低い。音読は事前に文章を与えられているため、自発的な産出ではないが、発話意図が分かりやすい場面での会話文にすることで、発話意図に沿った文末イントネーションの産出を含むデータの収集が可能になると判断し、音読という方法を用いた。

調査材料は崔（2015）の分類（表1参照）に基づき、具体的な会話場面を設定して会話文を作成した。「ね」「よ」「よね」の会話文の数を揃えるため、各終助詞から3つの機能を選択した。表1に示したように、「よ」と「よね」においては3つの機能型に機能が1つずつあるため、それらを対象とした。一方、「ね」には「提示型」がないため、複数の機能がある要求型からコーパスでの出現回数が多いものを2つ（「情報・意思の受入要求」、「同意・共感要求」）選んだ。そして、それぞれの機能について3つずつ、合計27の会話文を作成した（表2参照）。

会話文は中国で一般的に使われている複数の教科書の例文を参考にして、1年生の学習者も理解でき、読み上げられる語彙を用いて作成した。会話文の適切さは、事前に母語話者の日本語教師に確認してもらった。会話文は下記の例のように、「話し手A」と「話し手B」の1文ずつの構成である。できるだけ自然な会話になるようにしたため、AとBの発話の両方に終助詞が入っているものもある。この場合も、調査対象となる意味機能を持つ終助詞は1つの会話文に1つだけになるように調整した。学習者が間違いなく発話意図が理解できるように、中国語でどのような会話なのかの説明をつけた。学習者には強い感情を含めず自然な会話になるように音読してもらった。なお、実際に使用した調査材料は終助詞に下線を引いていない。

表2 各意味機能の会話文の例

終助詞	意味機能	会話文
ね	情報・意思の 受入要求	(情景提示：催促对方赶紧行动。) A：早くや <u>って</u> ね。 B：そう言われても…
	同意・共感要求	(情景提示：向对方确认蛋糕很好吃。) A：ケーキおいしい <u>ね</u> 。 B：ほんとう、すごくおいしい <u>ね</u> 。
	同意・共感表明	(情景提示：与对方一起谈论某个女生很漂亮。) A：あの子かわいい <u>なあ</u> 。 B：確かにかわいい <u>ね</u> 。
よ	行動要求	(情景提示：催促对方快点走。) A：早く行こう <u>よ</u> 。 B：ちょっと待ってて。もうすぐ終わるから。
	情報提示	(情景提示：告诉对方书在哪里买) A：その本なら駅前の本屋に売って <u>たよ</u> 。 B：あ、ほんとう。ありがとう。
	意思表明	(情景提示：被对方要求二选一时。) A：どっちにする？ B：どっちでもいい <u>よ</u> 。
よね	共有の受入要求	(情景提示：索要对方的东西时。) A：もらってもいい <u>よね</u> 。 B：どうぞ、どうぞ。
	共有の提示	(情景提示：确认对方是否也看到了同样的东西。) A：ここに星のマークが付いてる <u>よね</u> 。 B：ほんとう。確かに星が付いている <u>ね</u> 。
	共有の表明	(情景提示：确认对方是否买了票。) A：チケット買った <u>よね</u> 。 B：買った <u>よ</u> 。

4.4 調査手順

まず、学習者全員に対して、日本語学習状況や発音、終助詞に対する意識に関するアンケート調査（稿末の付録参照）を行った。次に、別の教室にて1対1で音読のデータを収集した。学習者が会話を読みやすいように、A4用紙1枚に会話文を3つずつ大きく印刷したものを2組用意し、1組は調査用、もう1組は次の学習者の練習用に使用した。1ページに同じ終助詞の会話文が続かないように配置した。会話文が27なので、合計9ページになる。調査を受ける順番を決め、前の学習者が別室で音読をしている間に次の学習者が課題文を読む練習をしておくという手順で調査を行った。音読はICレコーダーで録音した。

4.5 音読産出の評価方法

学習者の音読を母語話者の日本語教師2名に評価してもらった。評価の対象となる部分以外の音読から影響を受ける可能性があるため、音声編集用ソフト Audacity を使って、各会話文の評価対象の終助詞の入っている発話（例えば「ケーキおいしいね。」）だけを取り出した。そして録音順に並べた音声ファイルを作成した。1会話を1ファイルにし、1ファイルに44人分の音声データを入れた。27の会話に同様の作業を行い、27個の音声ファイルを作成した。

また、評価者には Excel で作成した評価用紙に評定値を入力するよう依頼した。評価用紙に各会話文のAとBの発話を明記し、会話場面の説明を日本語で記した。2.3で述べたように、終助詞の発音は同じ機能においても発話意図によって複数存在する場合があるため、正解とな

るイントネーションを基準として示すことが難しい。そのため、学習者の音読を聴いて、指定された会話場面にふさわしい発話意図が伝達できているかを聴覚印象によって評価するよう依頼した。評価方法は以下の5段階に設定した。

- 4：発話意図が非常に明確である　3：発話意図がまあまあ明確である
2：発話意図があまり明確ではない　1：発話意図がまったく明確ではない
0：終助詞の部分を読み間違えたか、はっきり聞こえない

音読データに終助詞の部分を読んで音読した場合に0点と記入するように依頼した（例えば「よ」を「よね」に音読した場合）。初めに評価を依頼した2人の評定の一致率は76.4%であった（評定対象1,188中908が一致）。2人の評定が一致しなかったものは3人目の母語話者教師に依頼し、3人中2名が一致したものを評定値とした。

5. 結果

5.1 学習リソースの使用とイントネーション産出

研究課題1の結果について、学習リソースの使用、及びイントネーション産出の評価との関係（合計評価得点、終助詞別評価得点、機能型別評価得点）の順に述べる。

5.1.1 学習リソースの使用

学習リソースの使用についての結果は表3の通りである。授業時間以外に日本語に触れないという学習者は全体で3人だけであった。どの学年においてもアニメ、テレビドラマ、日本語の歌に触れていると答えた人数がもっとも多かった。学年別で見ると、1年生は小説、マンガ作品、日本人との交流を選んだ人はおらず、使用するリソースが限られていた。それに対して、2年生と3年生は授業時間以外に触れている学習リソースのバリエーションが多く、個々の学習者が多様なリソースを使用していた。

表3 授業外でのリソース利用数の学年別割合

学習リソース	1年生 (n=9)	2年生 (n=22)	3年生 (n=13)
アニメ	77.8% (7)	81.8% (18)	84.6% (11)
テレビドラマ	44.4% (4)	68.2% (15)	100% (13)
バラエティ番組	22.2% (2)	40.9% (9)	46.2% (6)
日本語の歌	66.7% (6)	63.6% (14)	76.9% (10)
小説	0% (0)	18.2% (4)	23.1% (3)
マンガ作品	0% (0)	9.1% (2)	0% (0)
日本語の新聞記事	11.1% (1)	13.6% (3)	15.4% (2)
日本人との交流	0% (0)	9.1% (2)	30.8% (4)
特になし	11.1% (1)	9.1% (2)	0% (0)

*括弧内は該当項目を選択した人数を示す。

5.1.2 学習リソース利用数と合計評価得点との関係

学習リソースと音読産出との関連について検討するにあたり、終助詞の音声インプットが含まれている「アニメ」「テレビドラマ」「バラエティ番組」「日本人との交流」という4項目だけを分析対象とすることにした。本節では、音声リソースの利用数と合計評価得点の関係について述べる。

音声リソース利用数による影響を検討するために、利用数が3つ以上の学習者を「利用数高群」、2つ以下の学習者を「利用数低群」に分けた（高群15人、低群29人）。高群と低群による音読産出評価の平均値を学年別にまとめた結果は表4のとおりである。

終助詞が「ね」「よ」「よね」の3つ、各終助詞に機能が3つ、各機能に課題文が3つ、各課題文の満点が4点なので、合計得点の満点は108点になる。1年生は全員が音声リソース利用数の低群に分類された。2年生は高群と低群の差が12点あるが、3年生においては3点弱しか差が見られなかったが、全体として高群の方が低群よりイントネーション産出の得点が高いことが示された。

表4 音声リソース利用数による合計評価得点の学年別結果

音声リソース利用数 \ 学年	1年生 (n=9)	2年生 (n=22)	3年生 (n=13)	全体 (n=44)
高群 (15)		75.88 (8)	79.71 (7)	77.67 (15)
低群 (29)	58.11 (9)	63.86 (14)	76.83 (6)	64.76 (29)

*満点：108点 括弧内は該当人数

高群と低群の間に統計的な差があるかどうかを検討するため、音声リソース利用数と学習年数を被験者間要因にした2要因分散分析を行った。1年生は全員が低群であったため、1年生のデータを除外して2年生と3年生を比較することにした（これ以降の統計分析も同様）。その結果、学習年数と音声リソース利用数の主効果がともに有意であった（学習年数 $F(1, 31) = 6.45, p < .05$; 音声リソース利用数 $F(1, 31) = 5.06, p < .05$ ）。交互作用は有意ではなかった（ $F(1, 31) = 1.90, n.s.$ ）。この結果から、授業外で終助詞を含む音声インプットに多く触れている学習者ほど、終助詞のイントネーション産出が適切だったと言える。

5.1.3 学習リソース利用数と終助詞別評価得点との関係

次に、学習リソース利用数とイントネーション産出の関係を終助詞別に検討する。学習リソース利用数の高低別に、終助詞別の評価得点を表5に示す。各終助詞の評価は満点が36点である（各終助詞の機能3つ×各機能の課題文3つ×各課題文の満点4）。どの終助詞に関しても、学年が上がるにつれて得点が高くなっている。また、高群の方が低群より得点が高かったが、その傾向は2年生において顕著である。

表5 音声リソース利用数による終助詞別の平均評価得点

学年 終助詞	1年生 (n=9)	2年生 (n=22)		3年生 (n=13)		全体 (n=44)	
	低群 (9)	高群 (8)	低群 (14)	高群 (7)	低群 (6)	高群 (15)	低群 (29)
ね	19.00	23.88	19.71	24.86	23.50	24.33	20.28
よ	19.44	25.88	21.64	27.00	25.50	26.40	21.76
よね	19.67	26.13	22.50	27.86	27.83	26.93	22.72

*満点：36点 括弧内は該当人数

高群、低群に分かれなかった1年生を除き、学習年数と音声リソース利用数を被験者間要因、終助詞の種類を被験者内要因にした3要因分散分析を行った。その結果、学習年数、音声リソース利用数、終助詞の種類の主効果がすべて有意であった（学習年数 $F(1, 31) = 6.45, p < .05$ ；音声リソース利用数 $F(1, 31) = 5.06, p < .05$ ；終助詞の種類 $F(2, 62) = 14.29, p < .001$ ）。2次交互作用は有意ではなかった（ $F(1, 31) = .08, n.s.$ ）。したがって、どの終助詞に関しても、2年生より3年生の方が、また、音声リソース利用数が多い学習者の方が適切にイントネーションを産出していたことが示された。なお、終助詞の種類に対して多重比較を行った結果、「ね」の評価得点が「よね」より有意に低く、「ね」のイントネーションが相対的に難しかったことが示された。（ $MSe = 1233.74, p < .01$ ）。

5.1.4 学習リソース利用数と機能型別評価得点との関係

続いて、学習リソース利用数とイントネーション産出の関係を終助詞の機能型に焦点を当てて分析する。崔（2015）は終助詞の機能を「要求型」「提示型」「表明型」の3つのカテゴリーに分けている。「よ」「よね」にはこれら3つの機能型があるのに対し、「ね」には「提示型」がなく「要求型」と「表明型」だけである（表1参照）。本研究で対象とした終助詞の機能は要求型4つ（「ね」2つ、「よ」1つ、「よね」1つ）、提示型2つ（「よ」「よね」各1つ）、表明型3つ（「ね」「よ」「よね」各1つ）であった。そのため、それぞれの評価得点の満点も異なる（要求型48点；提示型24点；表明型36点）。比較できるように、各機能型の満点をその機能型の個数で割って平均点を算出した。満点は12点である。

表6 音声リソース利用数による機能型別の平均評価得点

学年 機能型	1年生 (n=9)	2年生 (n=22)		3年生 (n=13)		全体 (n=44)	
	低群 (9)	高群 (8)	低群 (14)	高群 (7)	低群 (6)	高群 (15)	低群 (29)
要求型	6.14	8.13	6.79	8.54	8.04	8.32	6.84
提示型	6.33	8.56	6.93	8.64	8.42	8.60	7.05
表明型	6.96	8.75	7.62	9.43	9.28	9.07	7.76

*各機能型の満点：12点 括弧内は該当人数

学習リソース利用数の高低別に、機能型別の評価得点を表6に示す。どの機能型も学年が上がると評価得点も高くなっている。また、どの機能型においても音声リソース利用数高群の方が低群より評価得点が高いが、その傾向は2年生において顕著である。

統計的に差があるかどうかを検討するため、高群、低群に分かれなかった1年生を除き、学習年数と音声リソース利用数を被験者間要因、機能型を被験者内要因にして3要因分散分析を行った。その結果、3つの要因の主効果がすべて有意であった（学習年数 $F(1, 31) = 6.69, p < .05$; 音声リソース利用数 $F(1, 31) = 5.33, p < .05$; 機能型 $F(2, 62) = 11.35, p < .001$ ）。2次交互作用は有意ではなかった（ $F(2, 62) = .29, n.s.$ ）。機能型について多重比較を行った結果、要求型が表明型より得点が有意に低かった（ $MSe = 131.48, p < .05$ ）。このことから、要求型のイントネーションは表明型より産出が難しいことが示された。

5.2 発音に対する意識とイントネーション産出

研究課題2の結果について、発音に対する意識、及びイントネーション産出の評価との関係（合計評価得点、終助詞別評価得点、機能型別評価得点）の順に述べる。

5.2.1 発音に対する意識

各質問項目の学年別結果は、図1～図4に示す通りである。

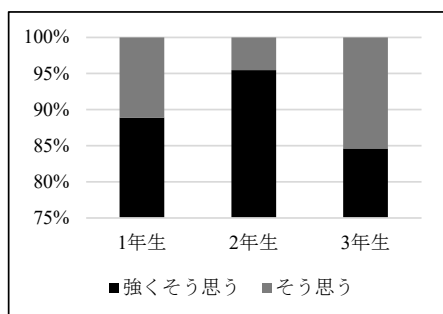


図1 発音が重要だと思うか

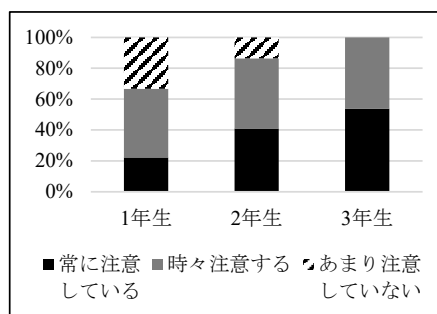


図2 発音にどの程度注意しているか

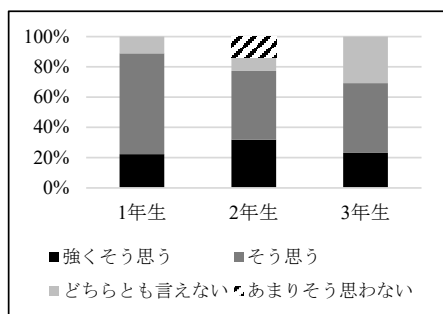


図3 発音指導が十分だと思うか

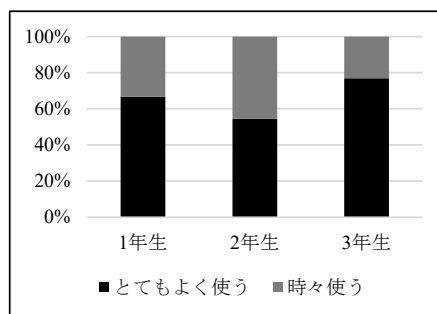


図4 終助詞をどの程度使っているか

まず、図1は「発音やイントネーションは日本語の上達に重要か」に対する回答の結果である。学年に関わらず、全員が「そう思う」、「強くそう思う」のどちらかを選択していた。図2は「日本語を話すとき、自分の発音やイントネーションに注意しているか」に対する回答の結果である。多くの学習者は「時々注意する」または「常に注意している」を選択しているが、1年生は「あまり注意していない」という回答の割合が他の学年に比べて高い。図3は「日本語の発音やイントネーションについての知識指導が十分か」に対する回答を示している。8割近くの学習者が「そう思う」または「強くそう思う」を選択している。図4は「終助詞をふだんのコミュニケーションをするときに使うか」に対する回答の結果である。終助詞の使用頻度に対する自己評価ともいえる。「使わない」と答えた学習者はおらず、全員「とてもよく使う」か「時々使う」を選んでいった。ただし、これは自省データであるため、実際の使用と乖離している可能性もある。

図1、図3、図4が示すように、発音が重要だと思うか、発音指導が十分だと思うか、終助詞をどの程度使っているかにおいては、回答に学年間の差がほとんど見られなかったため、イントネーション産出との関係についての分析の対象から除外した。つまり、4つの発音に関する意識の質問のうち、「日本語を話すとき自分の発音やイントネーションに注意する程度（以下、注意度）」についてのみ、音読産出の評価との関係を分析する。

5.2.2 発音の注意度と合計評価得点の関係

発音に対する注意度とイントネーション産出の関係を検討するために、まず、注意度の高低によって学習者をグループに分けた。該当の質問項目において「常に注意している」を選んだ学習者を「注意度高群」、他の選択肢を選んだ学習者を「注意度低群」に分けた（高群18人、低群26人）。注意度の高群と低群による評価の平均値を学年別にまとめた結果を表7に示す。

全体的に見ると、学習年数が長くなると、評価得点も高くなる傾向が見られた。また、注意度高群の方が低群より評価得点が高かった。この傾向は1年生と2年生においては顕著であるが、3年生においてはほとんど差が見られなかった。

統計的に差があるかどうかを確認するため、学習年数と注意度を被験者間要因にした2要因分散分析を行った。1年生は注意度高群に属する対象者が2人しかいなかったため、1年生のデータを除外して2年生と3年生を比較することにした（これ以降の統計分析も同様）。その結果、学習年数の主効果は有意であったが（ $F(1, 31) = 7.17, p < .05$ ）、注意度の主効果は有意ではなかった（ $F(1, 31) = 1.56, n.s.$ ）。交互作用は有意ではなかった（ $F(1, 31) = 1.49, n.s.$ ）。このことから、発音に対する注意度はイントネーション産出の適切さとは関連がないことが示された。

表7 自分の発音に対する注意度による合計評価得点の学年別結果

学年 注意度	1年生 (n=9)	2年生 (n=22)	3年生 (n=13)	全体 (n=44)
高群 (18)	67.00 (2)	73.33 (9)	78.43 (7)	74.61 (18)
低群 (26)	55.57 (7)	64.69 (13)	78.33 (6)	65.38 (26)

*満点：108点 括弧内は該当人数

5.2.3 発音の注意度と終助詞別評価得点の関係

終助詞別の評価得点を学年別にまとめた結果を表8に示す。全体的に見ると、注意度高群の方が低群より得点が高かった。また、1年生と2年生においては同様に高群がより高い得点を得ているが、3年生においてはほとんど差がなかった。

学習年数と注意度を被験者間要因、終助詞の種類を被験者内要因にして3要因分散分析を行い、統計的に差があるかどうかを確認した。その結果、学習年数と終助詞の種類の主効果は有意であったが（学習年数 $F(1, 31) = 7.17, p < .05$; 終助詞の種類 $F(2, 62) = 14.50, p < .001$ ）、注意度の主効果は有意ではなかった（ $F(1, 31) = 1.56, n.s.$ ）。2次交互作用は有意ではなかった（ $F(1, 31) = .03, n.s.$ ）。終助詞の種類に対して多重比較を行った結果、「ね」が「よね」より得点が有意に低かった（ $MSe = 1359.76, p < .01$ ）。このことから、「ね」が「よね」より難しいことと、発音の注意度は終助詞別に分析した場合にも、イントネーション産出の適切さとは関連がないことが示された。

表8 注意度による終助詞別の平均評価得点

学年 終助詞	1年生 (n=9)		2年生 (n=22)		3年生 (n=13)		全体 (n=44)	
	高群 (2)	低群 (7)	高群 (9)	低群 (13)	高群 (7)	低群 (6)	高群 (18)	低群 (26)
ね	21.00	18.43	22.78	20.15	24.14	24.33	23.11	20.65
よ	24.50	18.00	25.00	21.92	26.29	26.33	25.44	21.88
よね	21.50	19.14	25.56	22.62	28.00	27.67	26.06	22.85

*満点：36点 括弧内は該当人数

5.2.4 発音の注意度と機能型別評価得点の関係

機能型別に見た場合の結果を表9に示す。どの機能型においても注意度高群の方が低群より得点が高かった。学年ごとに見ると、1年生、2年生においては高群と低群の間に差があるが、3年生においては明確な差が見られない。

表9 注意度による機能型別平均得点

学年 機能型	1年生 (n=9)		2年生 (n=22)		3年生 (n=13)		全体 (n=44)	
	高群 (2)	低群 (7)	高群 (9)	低群 (13)	高群 (7)	低群 (6)	高群 (18)	低群 (26)
要求型	7.13	5.86	7.83	6.88	8.39	8.21	7.97	6.91
提示型	7.25	6.07	8.11	7.12	8.36	8.75	8.11	7.21
表明型	8.00	6.67	8.59	7.64	9.38	9.33	8.83	7.77

*各機能型の満点：12点 括弧内は該当人数

統計的に有意な差があるかどうかを確認するため、学習年数と注意度を被験者間要因、機能

型を被験者内要因にして3要因分散分析を行った。その結果、学習年数及び機能型の主効果は有意であったが（学習年数 $F(1, 31) = 7.41, p < .05$; 機能型 $F(2, 62) = 11.83, p < .001$ ）、注意度の主効果（ $F(1, 31) = 1.42, n.s.$ ）と2次交互作用（ $F(2, 62) = .36, n.s.$ ）は有意ではなかった。機能型に対して多重比較を行った結果、要求型が表明型より得点が有意に低かった（ $MSe = 146.25, p < .05$ ）。このことから、「要求型」が「表明型」より難しいことと、発音の注意度は機能型に着目して分析した場合にも、イントネーション産出の適切さとは関連がないことが示された。

6. 考察

以上、日本語の音声リソースの使用数、および発音に対する注意度と終助詞を含む文の音読産出との関係を検討した結果を述べた。ここではそれらの結果について考察する。

6.1 学習リソースの使用と音読産出の関係

学習者が授業以外の時間にどのような学習リソースを使用しているかを調査した結果、表1に示したように、1年生はアニメ、テレビドラマなどの音声リソースを使用しているが、2年生、3年生と比較すると、リソースの利用は限られている。それに対して2年生と3年生は小説や新聞記事などの文字によるリソースも含め、選択肢として挙げたほぼすべてのリソースを使用している。このような傾向が見られるのは、学習年数が長くなるのに伴い、語彙量が増加し理解可能なリソースが増えるからだと考えられる。一方、日本人との交流に関しては、1年生では全く行われておらず、また、2年生、3年生でも行っている学習者は少ない。これはJFL環境においては日本語母語話者と交流する機会が少ないからであろう。つまり、学習者は授業外で音声のインプットに触れる方法として、主にメディアの視聴を利用していると言える。

音声リソースの使用数と終助詞の音読産出との関係を分析した結果、1年生については全員が利用数低群であったため、リソース利用と音読産出との関係は明らかにならなかった。Loewen (2020)によると、語彙量の増加に伴い、発音に注意を向けるようになるという。1年生はまだ語彙・文法知識を身につけている途上にあるため、学習者全体として音声への気づきや理解が不足していると考えられる。一方、2年生と3年生に関しては、全終助詞の合計得点、終助詞別の得点、機能型別の得点、どの観点からの分析においても、音声リソースの使用数の主効果が有意であった。つまり、音声リソースに多く接触すればするほど、終助詞を含めた文末イントネーションを適切に産出することができていることが示された。これはアニメやテレビドラマといった学習者が興味関心のある分野のリソースを通し、長期的にインプットに触れていると、発音が自動化されやすいからではないかと考えられる。

しかしながら、利用数高群も低群より評価得点が高かったものの、どの観点での分析においても満点（すべての項目が「発話意図が非常に明確である（4点の評価）」場合）には遠く、「発話意図がまあまあ明確である（3点の評価）」というレベルにも達していなかった。つまり、学習リソースを多く使っても、適切にイントネーションを産出できているわけではなかった。インプットとの接触が適切な産出につながるためにはインプットに対する理解の過程が重要である。廣森 (2015) は気づきがインプットの最初段階であり、その後どのように理解して長期

記憶に貯蔵するかがより重要であると指摘している。したがって、発音に関しても単に学習リソースを使ってインプットに触ればよいということではなく、リソースをどのように有効活用するかが重要だと考えられる。

6.2 発音に対する注意度と音読産出の関係

本調査の4つの質問の回答結果から(図1~図4)、学習年数にかかわらず、ほとんどの学習者が発音やイントネーションなどの音声の学習を重視しており、発話時の自分の発音にも注意していることがわかる。終助詞使用に関してはすべての学習者がコミュニケーション中に終助詞を使っていると回答していた。しかし、これはすでに述べたことであるが、自省による回答なので、実際にどの程度使用しているのかは不明である。一方、発音指導を十分に受けているかどうかを問う質問に関しては、どの学年も「そう思う」または「強くそう思う」を選択した学習者が多かった。特に1年生は1人を除き「そう思う」「とてもそう思う」と回答していることから、1年生ではある程度音声指導が行われていると思われる。それに対して、2年生と3年生はその傾向がやや減少しているため、学年が上がると授業において音声指導にあまり重点が置かれなくなっているのかもしれない。

本調査で扱った4つの質問のうち、発音に対する注意度以外の質問に対する回答にはあまりばらつきがなかったため、注意度と音読産出の評価の関係を分析した。その結果、2年生においては注意度高群の方が低群より評価得点が高かったが、統計的な有意差がなかった。また、3年生においては注意度高群と低群の間には差がほとんどなかった。これらのことから自分の発音に注意を払っていても、音声の産出が必ずしも適切にできるわけではないことが分かる。したがって、適切な発音で産出ができるようになるためには、自分の発音に注意する以外の方法も考える必要があると言えるだろう。

2.1と2.2で述べたように、音声の適切な産出には単音と、アクセントやイントネーションなどの超分節音を適切に理解することが必須となる。そのためには授業外でも音声リソースを効果的に利用してインプットに触れること、すなわち自律的な学習が必要である。また、音声習得には明示的知識と暗示的知識が必要である(Loewen, 2020)ことから、教室指導において明示的知識を与えることも重要であろう。この点については、Zhang & Yuan (2020)が明示的な発音指導が英語学習者の音声産出に効果があることを明らかにしている。単音指導のグループ、プロソディー指導のグループ、指導を受けないグループの発音の産出を比較した結果、指導を受けた学習者は指導を受けていない学習者に比べ、音読産出時の発音が改善されていた。さらに、イントネーションなどのプロソディーの指導を受けた学習者は自発的な産出においても適切に発音できるようになった。これらの結果は明示的な指導が発音の産出に効果があることを示したものである。また、指導を受けない自律的な学習だけでは不十分であったことから、明示的な指導が十分行われていないと発音の改善は難しいことが示唆された。本研究では自律的な学習リソースの使用がイントネーション産出に一定の効果があることが示されたが、発音の注意度に関しては、イントネーション産出との関連が見られなかった。先行研究の結果を踏まえると、発音の向上のためには自律的な学習だけではなく、明示的指導によってより強く発音を意識させることが必要だと考えられる。

6.3 終助詞の機能型別結果について

本調査では終助詞の種類、および機能型によって音読産出の評価が異なっていた。終助詞別に見た場合は、「ね」と「よね」の間に有意差があり、相対的に「ね」が難しいことが示された。また、機能型別に見た場合は、「要求型」と「表明型」の間に有意差があり、相対的に「要求型」が難しいことが示された。このような結果になったのは、「ね」には「提示型」の機能がいないために「要求型」から2つの機能を選んだことに関連があると思われる。つまり、「要求型」のイントネーションが難しいために、「ね」が相対的に難しかったのではないだろうか。

崔（2015）によると、要求型機能は聞き手の反応を求め、会話を続けさせる効果がある。つまり、話し手の発話に後続し、聞き手が何らかの反応を示さなければならない。例えば、例（1）のように、話し手が「情報・意思の受入要求」の「ね」を使用し、「早くやってね。」と発話した場合、聞き手に同意などの反応を要求する意図が含まれる。このような会話場面においては、話し手が一方的に聞き手に情報や意思を伝達するだけでなく、聞き手に会話を継続させるためにその意図をパラ言語情報として伝達しなければならない。

例（1）「情報・意思の受入要求」の「ね」

（場面提示：相手に早くやるようにと催促する。）

A：早くやってね。

B：そう言われても…

また、「要求型」と対照的に、「表明型」は話し手が情報や意見を表す機能であり、聞き手が反応しなくても会話が成立する。例（2）のように、話し手が「意思表明」の「よ」を使用し、「いいよ。」と発話したあと、会話が終了しても不自然にならないので、聞き手に反応を求める意図を音声的に伝達する必要がない。そのため、「要求型」と比べると難しくないと結果になったのではないだろうか。

例（2）「意思表明」の「よ」

（場面提示：何かを捨てていいかを聞かれて頷く。）

A：これ、捨てちゃっていい。

B：いいよ。

「表明型」と「要求型」についてはこのような機能の違いがあり、産出の評価にもそれが反映されたものと思われる。一方、「提示型」は「表明型」、「要求型」のどちらとも有意差がなかった。これは「提示型」においても聞き手に会話を継続させる場合があり、「要求型」と同様に反応を求めるなどの意図を伝達する必要があることが影響しているからだと考えられる。例（3）のように、話し手が「情報提示」の「よ」を使用し、「本の売り場」という聞き手の知らない情報を提示する。その場合、聞き手が与えられた情報に対して反応を示すことによってより自然な会話になる。

例（3）「情報提示」の「よ」

（場面提示：本の売り場を教える。）

A：その本なら駅前の本屋に売ってたよ。

B：あ、ほんとう。ありがとう。

また、例（4）のように、「共有の提示」の「よね」においては、「星のマークが付いている」

と話し手が聞き手と情報を共有していることを確認する場合、聞き手が与えられた情報に対して同意を示さなければならない。

例 (4) 「共有の提示」の「よね」

(場面提示：相手も自分と同じもの見たかどうかを確認する。)

A：ここに星のマークが付いてるよね。

B：ほんとう。確かに星が付いているね。

このように、「よ」と「よね」の「提示型」においても、聞き手が反応を示し、会話を継続させる場合があるため、「提示型」も比較的難しかったのではないだろうか。本研究において記述統計レベルで「表明型」「提示型」「要求型」の順で評価が低かった、すなわち難しかったのは以上のようなことが考えられるだろう。

7. まとめと今後の課題

本調査では外国語環境で日本語を学ぶ中国人学習者を対象として、終助詞「ね」「よ」「よね」の音読産出と、音声リソースの使用、および発音やイントネーションに対する注意度との関係を検討した。音声リソース使用に関しては、利用数が多ければ音読産出の評価も高かった。しかし、利用数高群であっても、発話意図が非常に明確というレベルに到達していなかった。また、学習者の発音に対する注意度に関しては、記述統計レベルでの差は確認されたが、統計的に有意な差ではなかった。これらの結果から、適切なイントネーション産出の習得のためには、授業外でのインプットが重要ではあるが、それ以外にも明示的指導を工夫して発音の意識化を強化させる必要があること、また、イントネーションなどの超分節音の指導を取り入れる必要があることが示唆される。

今回の調査では、対象者が同じ大学に在籍する日本語学習者であり、人数も少なかったこと、また、アンケート調査における質問項目の数が少なかったことから、得られた結果の解釈には注意が必要である。また、音読というデータ収集方法、聴覚印象による評価といった点についても検討が必要である。発話意図の違いによって終助詞の文末イントネーションが変化するという本研究の着眼点から学習者の習得を扱った研究はまだほとんど行われていない。今回の調査の問題点を改善して、さらに研究を進めていきたい。

注

- 1) 崔 (2015) は「BTSJによる日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト)」より音声付きの2者間の初対面の会話を抜粋して分析した。

参考文献

- 伊豆原英子 (1993) 「「ね」と「よ」再考—「ね」と「よ」のコミュニケーション機能の考察から—」『日本語教育』80, 103-114.
- 伊豆原英子 (1994) 「感動詞・間投助詞・終助詞「ね・ねえ」のイントネーション—談話進行との関わりから—」『日本語教育』83, 96-107.

- 井上正子（2015）「ベトナム人日本語学習者における発音に対する意識化への試み—フィードバックの事例 無声化した「す」に着目して—」『日本語教育方法研究会誌』22 (1), 88-89.
- 井上幸（1999）「「よね」のイントネーションと機能」『福岡 YWCA 日本語教育論文集』9, 85-118.
- 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.
- 門田修平（2012）『シャドーイング・音読と英語習得の科学—インプットからアウトプットへ—』コスモピア
- 神山由紀子（2005）「コミュニケーションのための発音指導実践—学習者の気付きと意識化を追って（日本語教育実践研究—「日本語音声教育」の実践）」『早稲田大学日本語教育実践研究』3, 131-140.
- 郡史郎（2016）「終助詞「ね」のイントネーション」『言語文化共同研究プロジェクト(2015)』61-76.
- 郡史郎（2018）「終助詞類のアクセントとイントネーション—「よ」「か」「の」「な」「でしよう」「じゃない」、とびはね音調の「ない」—」『言語文化共同研究プロジェクト(2017)』13-26.
- 小嶋英夫・尾関直子・廣森友人（2010）『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習—』大修館書店
- 小柳かおる（2006）『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 佐々木嘉則（2010）『第二言語習得再入門—今さら訊けない—』凡人社
- 崔英才（2015）「終助詞「ね」「よ」「よね」の談話上における機能分析—コーパス・データの母語場面の会話を中心に—」『千葉大学人文社会科学研究』31, 94-115.
- 迫田久美子・古本裕美・倉品さやか・山内豊・近藤妙子（2019）『日本語教師のためのシャドーイング指導』くろしお出版
- 鈴木涉（2017）『実践例で学ぶ第二言語習得研究に基づく英語指導』大修館書店
- 田口香奈恵・柿崎里奈（2009）「初級学習者を対象にした「できるまで音読」の試み—日本語らしい発音への意識化—」『日本語教育方法研究会誌』16 (1), 82-83.
- 戸田貴子（2016）「MOOCs (Massive open Online Courses)による日本語発音講座—発音の意識化を促す工夫と試み—」『早稲田日本語教育学』21, 87-91.
- 轟木靖子・山下直子（2008）「終助詞の音調における地域差と共通点—東京・大阪・岡山・香川を例として」『日本語教育』136, 68-77.
- 廣森友人（2015）『英語学習のメカニズム—第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法—』大修館書店
- 朴延子・野崎浩成・田中佳子・江島徹郎・梅田恭子（2009）「メディア接触と日本語の学習ストラテジーに関する調査—中国語および韓国語の母語話者を対象に—」『教育メディア研究』16 (1), 65-75.
- 益岡隆志（2007）『日本語モダリティ探究』くろしお出版
- 村野井仁（2006）『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 森大毅・前川喜久雄・粕谷秀樹（2014）『音声は何を伝えているか—感情・パラ言語情報・個人性の音声科学—』コロナ社
- Loewen, S. (2020) *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge.
- Zhang, R. H. & Yuan, Z. M. (2020) Examining the effects of explicit pronunciation instruction on the development of L2 pronunciation. *Studies in Second Language Acquisition*, 42, 1-14.

日本語学習状況についてのアンケート調査

学年： 学籍番号： 氏名： 性別： 男 女

I. 日本語学習について

1. 日本語を勉強してどれぐらいの時間が経ちましたか？ 1つ選んでください。
1年未満 1年～2年 2年～3年 3年以上
2. 授業外の時間において、毎日どれぐらいの時間日本語を自分で勉強しますか？
1つ選んでください。
1時間未満 1～2時間 2～3時間
3時間以上 自分で勉強しない
3. 授業以外で日本語に触れる機会は何ですか？もっとも合っているものを 5つまで選択してください。
日本のアニメを視聴する 日本のテレビドラマを視聴する
日本のバラエティ番組を視聴する 日本の歌を聴く
日本語の小説を読む 日本語の漫画を読む
日本語の新聞や記事を読む 日本人と日本語でコミュニケーションをとる
日本語に触れる機会はない
その他 _____ (横線に具体的に書いてください。)
4. 今持っている日本語能力試験 (JLPT) の最高資格を 1つ選んでください。
N4 N3 N2 N1 持っていない 試験に参加したことがない

II. 日本語の発音、イントネーション、意思表示について

1. 発音やイントネーションは日本語の上達に重要だと思いますか？
強くそう思う そう思う どちらとも言えない
あまりそう思わない 全然そう思わない
2. 日本語を話すとき、発音やイントネーションに注意をしていますか？
常に注意して話している 時々注意する
あまり注意していない 全く注意していない
3. 日本語の発音やイントネーションについて知識指導は十分にありますか？
強くそう思う そう思う どちらとも言えない
あまりそう思わない 全然そう思わない
4. 「よ」「ね」「よね」などの終助詞を、普段日本語でコミュニケーションをするとき使いますか？
とてもよく使う 時々使う 使わない