

東京語の動詞・複合動詞アクセントの習得

—北京・上海方言話者を対象として—

2009年3月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

劉 佳琦

目次

第1章 序章	1
1.1 本研究の背景	1
1.1.1 中国における日本語教育の現状	1
1.1.2 日本語音声教育の現状	3
1.1.2.1 中国における日本語音声教育の現状	3
1.1.2.2 学習者の学習ニーズ	4
1.1.3 中国語母語話者の日本語音声問題点	5
1.2 本研究の目的	6
1.3 本研究の意義	7
1.4 本研究の概要	7
1.4.1 本研究の各調査の内容	7
1.4.2 論文の構成と概要	8
第2章 先行研究	12
2.1 第二言語習得研究の動向	12
2.1.1 対照分析研究	12
2.1.2 誤用分析研究	13
2.1.3 中間言語研究	13
2.1.4 第二言語習得の諸仮説	14
2.1.4.1 変異性モデル (Variability Model)	14
2.1.4.2 Major の第二言語習得モデル	14
2.1.4.3 普遍文法理論 (Universal Grammar Theory)	15
2.1.4.4 有標性弁別仮説 (Markedness Differential Hypothesis)	16
2.1.4.5 最適性理論 (Optimality Theory)	17
2.1.4.6 「モニター理論」仮説	18
2.1.4.6.1 習得-学習仮説 (The Acquisition-Learning Hypothesis)	18
2.1.4.6.2 自然順序性仮説 (The Natural Order Hypothesis)	19
2.1.4.6.3 インプット仮説とアウトプット仮説	19
2.2 日本語の音声・音韻における第二言語習得研究	20

2.3	用語と概念の定義	21
2.3.1	リズム	21
2.3.2	アクセント	22
2.3.2.1	アクセントの概念	22
2.3.2.2	アクセントの分類	22
2.3.2.3	アクセントの機能	23
2.3.2.4	アクセントの一般的原理	23
2.3.2.5	アクセント核	23
2.3.3	アクセントの表記法	23
2.3.3.1	日本語のアクセントの表記法	24
2.3.3.2	中国語の声調の表記法	24
2.4	日本語のアクセント	25
2.4.1	東京語と標準語（共通語）	25
2.4.2	東京語アクセントの特徴	26
2.4.3	東京語のアクセント型	26
2.4.3.1	動詞のアクセント型	27
2.4.4	東京語のアクセント規則	28
2.4.4.1	動詞活用形のアクセント規則	28
2.4.4.2	複合動詞のアクセント規則	29
2.4.5	東京語アクセントのゆれ	30
2.4.5.1	東京語の形容詞アクセントのゆれ	30
2.4.5.2	東京語の動詞アクセントのゆれ	31
2.4.5.3	東京語の複合動詞アクセントのゆれ	31
2.5	中国方言の声調体系	32
2.5.1	北京方言の声調	32
2.5.2	上海方言の声調	36
2.5.3	北京方言と上海方言の声調体系の違い	38
2.6	東京語のアクセントと中国語の声調	40
2.7	アクセントに関する習得研究	41
2.7.1	第一言語のアクセント習得に関する研究	41

2.7.2	第二言語（又は外国語）としての東京語のアクセントの習得研究	42
2.7.2.1	東京語アクセントの知覚に関する習得研究	42
2.7.2.2	東京語アクセントの生成に関する習得研究	45
2.7.2.2.1	中国語母語話者を対象とした東京語アクセントの生成に関する習得研究	49
2.7.2.2.1.1	動詞アクセントの生成に関する習得研究	51
2.7.2.2.1.2	複合語アクセントの生成に関する習得研究	53
2.7.2.2.2	中国方言を考慮した習得研究	54
2.7.2.3	第二言語（又は外国語）としての東京語アクセントの習得研究のまとめ	55
2.8	第2章のまとめ	56
第3章	調査1 —中国方言の声調の生成	58
3.1	調査目的	58
3.2	調査協力者	58
3.3	調査内容	61
3.3.1	北京方言の調査語	61
3.3.2	上海方言の調査語	62
3.4	調査手順	63
3.5	調査の結果と考察	64
3.5.1	北京・上海方言話者による評価の結果	64
3.5.2	音響的分析	65
3.5.2.1	北京方言話者の場合	65
3.5.2.1.1	基本声調のピッチ曲線	65
3.5.2.1.2	2音節語の連読変調のピッチ曲線	66
3.5.2.2	上海方言話者の場合	68
3.5.2.2.1	基本声調のピッチ曲線	68
3.5.2.2.2	2音節語の連読変調のピッチ曲線	69
3.5.2.2.3	3音節語の連読変調のピッチ曲線	71
3.5.2.2.4	規則的変調パターン以外の声調のピッチ曲線	74
3.6	第3章のまとめ	76

第4章 調査2 一東京語の動詞アクセントの生成	77
4.1 調査目的	77
4.2 調査協力者	77
4.2.1 日本語学習者	77
4.2.2 日本語母語話者	80
4.3 調査内容	81
4.4 調査手順	83
4.4.1 生成調査の手順	83
4.4.2 評価調査の手順	85
4.5 調査結果	87
4.5.1 動詞「辞書形」の調査結果	88
4.5.1.1 正用率	88
4.5.1.2 「正用」アクセントパターン	89
4.5.1.3 「誤用」アクセントパターン	91
4.5.2 動詞「ナイ形」の調査結果	93
4.5.2.1 正用率	93
4.5.2.2 「正用」アクセントパターン	94
4.5.2.3 「誤用」アクセントパターン	97
4.5.3 動詞「テ形」の調査結果	99
4.5.3.1 正用率	99
4.5.3.2 「正用」アクセントパターン	100
4.5.3.3 「誤用」アクセントパターン	102
4.5.4 動詞「仮定形」の調査結果	104
4.5.4.1 正用率	104
4.5.4.2 「正用」アクセントパターン	105
4.5.4.3 「誤用」アクセントパターン	108
4.5.5 動詞「テイル形」の調査結果	110
4.5.5.1 正用率	110
4.5.5.2 「正用」アクセントパターン	111
4.5.5.3 「誤用」アクセントパターン	114

4.5.6	各評価者の発音評価の相関関係	117
4.5.7	調査語の既知度と正用率の相関	117
4.5.8	調査2の結果のまとめ	118
4.5.8.1	動詞アクセントの正用率	118
4.5.8.2	平板式動詞の「正用」・「誤用」アクセントパターン	119
4.5.8.3	起伏式動詞の「正用」・「誤用」アクセントパターン	121
4.5.8.4	評価者のコメント	124
4.6	考察	125
4.6.1	母方言の正負転移	125
4.6.2	言語の普遍的特徴の影響	126
4.6.2.1	平板式と起伏式	127
4.6.2.2	重音節と軽音節	128
4.6.3	音声教育の影響	130
4.6.4	動詞アクセントにおける東京語母語話者の許容度	133
4.6.5	その他の要因	134
4.7	第4章のまとめ	135
第5章	調査3 一東京語の複合動詞アクセントの生成	140
5.1	調査目的	140
5.2	調査協力者	140
5.3	調査内容	140
5.4	調査手順	142
5.5	調査結果	143
5.5.1	複合パターン1の調査結果	143
5.5.1.1	正用率	143
5.5.1.2	「正用」アクセントパターン	144
5.5.1.3	「誤用」アクセントパターン	145
5.5.2	複合パターン2の調査結果	147
5.5.2.1	正用率	147
5.5.2.2	「正用」アクセントパターン	148
5.5.2.3	「誤用」アクセントパターン	149

5.5.3	複合パターン3の調査結果	151
5.5.3.1	正用率	151
5.5.3.2	「正用」アクセントパターン	152
5.5.3.3	「誤用」アクセントパターン	153
5.5.4	複合パターン4の調査結果	154
5.5.4.1	正用率	154
5.5.4.2	「正用」アクセントパターン	155
5.5.4.3	「誤用」アクセントパターン	156
5.5.5	複合パターン5の調査結果	158
5.5.5.1	正用率	158
5.5.5.2	「正用」アクセントパターン	159
5.5.5.3	「誤用」アクセントパターン	160
5.5.6	複合パターン6の調査結果	162
5.5.6.1	正用率	162
5.5.6.2	「正用」アクセントパターン	163
5.5.6.3	「誤用」アクセントパターン	164
5.5.7	複合パターン間の差異	166
5.5.8	調査語の既知度と正用率の相関	168
5.5.9	「3拍+2拍」の調査語と「2拍+3拍」の調査語の正用率の比較	169
5.5.10	連母音の有無と正用率の関係	170
5.5.11	「ポーズの挿入」の誤用	171
5.6	調査3の結果のまとめ	172
5.6.1	複合動詞アクセントの正用率	173
5.6.2	複合動詞の「正用」アクセントパターン	174
5.6.3	複合動詞の「誤用」アクセントパターン	176
5.7	考察	177
5.7.1	母方言の正負転移	177
5.7.2	言語の普遍的特徴の影響	178
5.7.3	音声教育の影響	179
5.7.4	複合動詞アクセントにおける東京語母語話者の許容度	181

5.8	第5章のまとめ	181
第6章 東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習		
6.1	調査4 —教師対象のアンケートおよびインタビュー	185
6.1.1	調査目的	185
6.1.2	調査協力者	185
6.1.3	調査内容	186
6.1.3.1	教師対象アンケートの内容	186
6.1.3.2	教師対象インタビューの内容	187
6.1.4	調査手順	188
6.1.4.1	教師対象アンケートの手順	188
6.1.4.2	教師対象インタビューの手順	188
6.1.5	調査結果	188
6.1.5.1	教師対象アンケートの結果	188
6.1.5.2	教師対象インタビューの結果	190
6.2	調査5 —日本語教科書の調査	194
6.2.1	調査対象とした教科書	194
6.2.2	教科書の調査結果	197
6.3	調査6 —発音授業の参与観察	198
6.3.1	観察対象としたクラスの授業内容	198
6.3.2	参与観察の結果	201
6.4	調査7 —学習者対象のアンケートおよびインタビュー	202
6.4.1	調査目的	202
6.4.2	調査協力者	202
6.4.3	調査内容	203
6.4.3.1	学習者対象アンケートの内容	203
6.4.3.1.1	学習動機と学習ストラテジーについてのアンケート	203
6.4.3.1.2	日本語学習についてのアンケート	207
6.4.3.2	発音学習についてのインタビューの内容	209
6.4.4	調査手順	210
6.4.4.1	学習者対象アンケートの手順	210

6.4.4.2	学習者対象インタビューの手順	210
6.4.5	調査結果	210
6.4.5.1	学習者対象アンケートの結果	210
6.4.5.1.1	学習動機と学習ストラテジーについてのアンケートの結果	210
6.4.5.1.2	日本語学習についてのアンケートの結果	214
6.4.5.1.3	学習者対象アンケートの結果のまとめ	219
6.4.5.2	発音学習についてのインタビューの結果	219
6.5	東京語の動詞アクセントの教育と学習についての結果と考察	224
6.5.1	音声教育について	224
6.5.2	学習者の個人要因について	226
6.5.2.1	学習者の学習動機および学習ストラテジー	226
6.5.2.2	学習者の発音学習の取り組み	228
6.6	第6章のまとめ	229
第7章	東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習への提言	232
7.1	発音のニーズについて	232
7.1.1	教師の発音指導に対するニーズ	232
7.1.2	学習者の発音学習に対するニーズ	233
7.2	動詞・複合動詞アクセントの教育と学習への提言	234
7.2.1	発音教授法	234
7.2.1.1	外国語教授法の変遷	234
7.2.1.2	発音指導方法の検討	235
7.2.2	音声教育への提言	238
7.2.2.1	平板式動詞のアクセント指導	238
7.2.2.1.1	知覚と生成の関係	239
7.2.2.1.2	平板と起伏の音韻対立の指導	239
7.2.2.2	動詞の「テイル形」／「テアル形」のアクセント指導	242
7.2.2.2.1	教科書における取り扱い	243
7.2.2.2.2	動詞の「テイル形」と「テアル形」の音韻対立の指導	247
7.2.2.3	母方言の転移を考慮したアクセントの指導	248
7.2.2.3.1	北京方言の声調を利用したアクセントの指導方法	249

7.2.2.3.2	言語の普遍的特徴の活用	253
7.2.2.4	音韻知識のインプット	254
7.2.2.4.1	動詞・複合動詞アクセント規則のインプットの必要性	254
7.2.2.4.2	動詞・複合動詞アクセント規則の簡素化についての議論	255
7.2.2.4.3	動詞・複合動詞アクセント規則の指導順序	257
7.2.2.5	アクセントとその他の韻律要素の関係	258
7.2.2.6	アクセントの表記法	259
7.2.2.6.1	アクセント表記法の問題点	259
7.2.2.6.2	アクセント表記法の検討	262
7.2.2.7	アクセント指導の継続性	263
7.2.2.8	自己モニター能力の育成	264
7.2.2.9	教師養成の必要性	265
7.2.3	学習者の発音学習への提言	265
7.2.3.1	明確な学習動機	266
7.2.3.2	学習ストラテジーの使用	266
7.2.3.3	発音学習の焦点化	267
7.2.3.4	音声化した発音練習方法の使用	268
7.3	第7章のまとめ	268
第8章	まとめと今後の課題	271
8.1	本研究の成果のまとめ	271
8.1.1	アクセント習得に影響する言語的要因	271
8.1.1.1	母方言の正負転移	271
8.1.1.1.1	北京・上海方言の声調体系	272
8.1.1.1.2	アクセントの習得における母方言の正負転移	273
8.1.1.2	言語の普遍的特徴	274
8.1.1.2.1	平板式アクセントの生成の難しさについて	275
8.1.1.2.2	重音節にアクセント核を置く傾向について	276
8.1.2	教育と学習がアクセント習得に与える影響	277
8.1.2.1	音声教育の実態とその影響	278
8.1.2.1.1	音声教育の実態	278

8.1.2.1.2 音声教育による影響	279
8.1.2.2 学習者の個人要因	281
8.1.3 アクセントの教育と学習への提言	282
8.1.4 総合的な考察	284
8.2 今後の課題	287
参考文献	290
謝辞	314
資料	315

略語一覧

普遍文法理論 (Universal Grammar Theory)	UG
有標性弁別仮説 (Markedness Differential Hypothesis)	MDH 仮説
最適性理論 (Optimality Theory)	OT 理論
上海方言の応用式連読変調	連読変調
修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ	M-GTA
標準偏差	SD
ヴェルボ・トナル法 (Verbo-Tonal System)	VT 法
プロソディーグラフ	PG 法

第1章 序章

日本語学習者の発話のなかには、文法や語彙などが正しい場合でも、発音が不自然なゆえに話が分かりにくいことがある。その要因は一つ一つの単音というよりも、アクセントといった韻律要素からくると感じることが多い。アクセントが不自然なため、コミュニケーションに支障が生じることだけでなく、学力や仕事能力まで相手に不信感を与えてしまうなど、予期せぬ社会的な不利益を被ることもある。

日本語のアクセントには様々な規則が存在している。中国語を母語とする日本語学習者にとって日本語アクセントの習得¹が困難であると多くの先行研究で指摘されている。特に動詞の活用時または複合動詞の場合は、単純動詞レベルでのアクセントとは異なっている。その違いに気づき、疑問に思っている学習者も少なくない。

しかしながら、この疑問に答えられるような日本語音声教育が充分に行われていないのは現状である。教育の現場から、「音声教育のための訓練を受けていない」、「教え方が分からない」といった教師の声もよく耳にする。そのため、科学的なアプローチによる実証研究に基づいて、音声指導法の改善を検討し、教師による音声教育を効率よく伸ばしていかなくてはならない。

本研究に着手したのは、中国語母語話者による日本語アクセントの習得の実態を報告し、その要因を究明するとともに、中国における日本語音声教育に貢献することが狙いである。

第1章の序章では、本研究の背景、目的、意義および論文の構成と概要について述べる。

1.1 本研究の背景

本研究の研究背景は、1) 中国における日本語教育の現状、2) 日本語音声教育の現状、3) 中国語母語話者の日本語音声問題点について述べる。

1.1.1 中国における日本語教育の現状

国際交流基金（2006）によれば、中国の日本語学習者数は韓国に次いで第2位、約68万人で、全世界の日本語学習者数の23%を占める。日本語教育機関数、教師数、学習者数の詳細は表1.1のとおりである。

表 1.1 2006 年中国の日本語教育機関数・教師数・学習者数

	機関数	教師数	学習者数
高等教育(大学)	882	7,217	407,603
初・中等教育	325	1,310	200,743
学校教育以外	337	4,380	76,020

国際交流基金（2006）より

表 1.1 から分かるように、初・中等教育と学校教育以外に比べ、高等教育の機関数・教師数・学習者数が圧倒的に多い。これは中国における日本語教育の特徴の一つである。

1990 年代には、各教育段階でのシラバス整備の結果を受けて、それに準拠した教材が次々に出版された（吉岡 2008）。日本語は、英語に次ぐ第 2 の外国語の地位を確立した。また、表 1.2 のように、2000 年代に入り初・中等教育機関では学習者数が減少しているものの、高等教育機関では学習者数の大幅な伸びが見られた。1998 年からの初・中等と高等教育の機関数・教師数・学習者数の推移は表 1.2 のとおりである。1998 年から 2006 年にかけて、高等教育で日本語を学習する学習者の数が著しく増加していることが分かった。

表 1.2 中国の初・中等と高等教育機関の機関数学習者数の推移

	初・中等教育			高等教育		
	機関数	教師数	学習者数	機関数	教師数	学習者数
1998 年	422	1,588	116,682	477	2,513	95,658
2003 年	302	1,106	79,661	475	3,437	205,481
2006 年	337	1,310	76,020	882	7,217	407,603

国際交流基金 HP² 参考

さらに、1993 年に一般公開で実施されるようになった日本語能力試験の受験者は毎年増加しており、2006 年の応募者数は 21 万人を超えた。受験者は、これまで 1、2 級が大多数を占めていたが、近年は 3 級も増えてきている。

以上で分かるように、中国では日本語教育が盛んで、特に大学といった高等教育機関で行われていることが多い。そのため、本研究では中国（北京・上海）の高等教育機関（大

学) で日本語を学習する学習者を研究対象としている。

1.1.2 日本語音声教育の現状

日本語教育の現場において、音声教育は積極的に行われているとは言えない現状にある。谷口(1991)のアンケート調査の結果から、音声教育のための時間は設けられておらず、計画もあまりなく、現場での指導は教師個人の技量や裁量に任されていることが分かった。音声教育を行ったとしても、初級コースの始めに単音を中心とする基本的な発音教育が行われたあとは、体系的な音声教育がなされていない傾向がある(川口1987、河野1993)。その初級レベルの音声教育も、時間数が限られているため十分ではない(鹿島1995)。まして、アクセントやイントネーションのような、単音より大きな単位を扱うことはほとんどない。

また、現職の日本語教師からも、学習者への音声指導自体が難しそうで自信がないという声をよく耳にする。小河原・河野(2002)の調査においては、「音声教育のための訓練を受けていない」、「教え方が分からない」など、日本語教師の戸惑いを表す回答が多く見られた。しかし、学習者の利益を考えると、やはり教師はいつでも適切な指導ができるように、学習者言語の音声体系に関する基礎知識や学習者の習得過程について十分に理解しておくことが肝要である。

さらに、発音指導の到達目標は何か、どこまで指導すればいいのかということも検討する必要がある。戸田(2001b)は、「日本語教育では、アナウンサー養成とは異なった視点からの発音指導が必要である。単に発音の正確さだけを求め、学習者にとって実生活に存在しない規範的発音に矯正することを到達目標とすることは問題がある。むしろ、母語話者とコミュニケーションをスムーズに行うために、より聞きやすく、分かりやすい発音で話すことを目標とした音声表現力の向上を到達目標と考えるべきであろう」と指摘している。

1.1.2.1 中国における日本語音声教育の現状

中国における日本語教育は、語彙や文法より音声の教育の遅れが知られている(崔1992)。しかし、だからといってまったく音声に関心が寄せられていないのかと言えばそうではなく、日本語でコミュニケーションをスムーズに行うには、音声の果たす役割が重要視され、音声教育に焦点が当てられるようになってきている。中国における日本語音声教育の現状

について、磯村（2001）の調査結果では、「学生にアクセントを教えているか」の質問に対して、「教えている」と答えた中国の日本語教師が 9 割近くに上り、ほかの国を大幅に上回る回答であったことが分かった。また、「日本語教材にアクセントが書いてあった」という回答が 8 割を超え、中国で市販されている日本語教材にアクセント表記のあるものが多いことが分かった（アクセント表記には①、②の数字表記法が多く使われている）。また、串田他（1995）の中国人教師 40 名を対象にアンケートを実施した結果、ほとんどの教師が音声教育の重要性を認識していることが分かった。しかし、「時間がない」などの理由により、指導は「発話中に気付いた発音の誤りをその都度訂正する」程度に留まり、体系的・計画的に指導を行っている教育機関は少ない。

さらに、劉（2004a）では、中国(上海)の大学での日本語音声教育についての調査を実施した。その結果、近年日本語音声教育は重視されるようになってきている。中には、日本語発音の授業を開講する大学もある。しかし、発音の指導期間が短い、教材が不備である、教授法が適切でない、音声教育の内容が限られているなどの問題が存在しており、まだ十分とは言えないことが分かった。

1.1.2.2 学習者の学習ニーズ

日本語音声教育は、時間および指導法に関する情報や理解の不十分さなどの諸事情により、十分に行われていないのが現状である。しかしながら、発音指導を望んでいる日本語学習者は少なくない。

戸田（2001b）の学習者の音声に対する学習ニーズ調査では、自分の発音に正確さ・自然さを求めている学習者が多いことが分かった。劉（2004a）は、中国の大学で日本語を学習している学習者を対象に、発音に対する学習ニーズ調査を実施した。その結果、「正確な発音を勉強したい」、「自然な発音で日本語を話したい」など、発音についてもっと勉強したいというコメントが最も多く、学習ニーズが高いことが分かった。また、学習者が音声上の問題点について清濁（27.2%）に次いで、アクセント（24.3%）、イントネーション（18.4%）などの韻律上の問題も自己認識していることが分かった。特に新出単語リストに書かれている動詞辞書形のアクセントと、文章中の活用形のアクセントとの違いを疑問に思い、学習に苦手意識を持っている学習者が多い。このことについて「教師に指導してほしい」、「文章中のアクセントの変化も説明してほしい」などの学習者のコメントがあった。そこで、学習者の要望に答えられる発音指導を実施し、発音の学習、特に苦手とされ

ている項目の学習への支援をしなければならない。

日本語音声教育の現状から、学習者の発音学習に対するニーズが高いにも関わらず、教師自身の発音指導に対する苦手意識やカリキュラム上の制限などにより、学習者が発音指導を十分に受けられないことが分かった。そのため、カリキュラム上の制約がある中で、学習者のニーズに答えられる効率的な発音指導を実現するためには、科学的なアプローチによる実証研究に基づいて、指導法の改善や教材の充実を検討する必要がある。

1.1.3 中国語母語話者の日本語音声問題点

中国語母語話者による日本語音声の習得研究は多く行われてきた。中国語を母語とする日本語学習者の音声上の問題点について、主に次の5点が指摘されている。

- 1) 母音に関しては、まず/ɥ/を/u/で発音し、円唇性が強い(杉山 1984、劉 1983)。次に、連母音を単音節のように発音する(鈴木 1984)。また、母音「え」は発音も聞き取りも難しい(坂本 2003)。
- 2) 子音に関しては、まず有声・無声破裂音の混同は知覚と生成の両側面において見られる(杉藤・神田 1987、吉田 1990、朱 1994、福岡 1995、王 1999、山本 2006、劉 2008a)。それから、日本語の「ふ」、つまり両唇摩擦音/f/の発音が困難である(蔡 1976、鈴木 1984)。また、広東語話者には/n/と/l/の混同がよく見られる(李・村島 2002)。
- 3) 拍³に関しては、長音、促音、撥音といった特殊拍が捉えにくい(劉 1983、坂本 2003、栗原 2006、楊 2006、児崎 2007)。また、北京方言話者の特徴として、212 や 221 といったリズム型を明確に実現できず、各音の時間的な配置がうまくコントロールできない(鹿島・橋本 1999、2000)。
- 4) アクセントに関しては、平板式アクセントの生成が困難で、ピッチの変動が多い(蔡 1983、楊 1993、朱 1993、橋本 1995、馬 2005)。また、2拍語の場合、頭高型に発話する傾向がある。さらに、複合語の場合、複合語アクセントを分解して発話し、助詞がつくと、助詞だけが高く発話する傾向も見られる(蔡 1983、鈴木 1984、周 1992、鮎澤 1995a、雷 2007)。アクセントについては、第2章でさらに詳しく論じる。
- 5) イントネーション⁴に関しては、母語では起伏が激しいため、高低ピッチの起伏幅が大きい(周 1992)。

以上は先行研究で指摘されている中国人日本語学習者の音声上の問題点である。さらに、

助川（1993）では、23名の日本語教育の専門家を対象にアンケート調査を実施し、母語別に見た発音の傾向について分析した。中国語母語話者の場合は、以下のような発音の問題が多く指摘されていることが分かった。1）有声・無声破裂音の混同、2）特殊拍の問題（例、「促音の長さが不十分」、「促音が誤って挿入されている」等）、3）アクセントの問題（例、「音節内部でのピッチの変動が激しい」、「ピッチの幅が大きすぎる」等）。

1.2 本研究の目的

「中国語母語話者の場合は、日本語アクセントを生成する際に、母語の影響で、平板式アクセントの維持が難しく、ピッチが激しく変動してしまうのである」と先行研究ではたびたび指摘されている（蔡 1983、楊 1993、橋本 1995、尤 2002）。しかし、中国方言によって声調体系が異なっている。上海方言と北京方言の声調体系の違いを指摘し、東京語アクセントの習得にも影響を与える可能性があるとして理論的に論じた研究もある（王 1991、野沢・重松 1997）。だが、北京・上海方言の異なる声調体系を考慮し、東京語アクセントの習得に与える影響を実証した研究は管見の及ぶ限り見当たらない。本研究では、異なる声調体系を持つ北京方言話者と上海方言話者を対象に調査（本章 1.4.1 を参照されたい）を行った。以下のことを本研究の目的とする。

- 1）東京語の動詞・複合動詞アクセントの生成状況を調査し、習得に影響する要因を明らかにする（調査 1・2・3）。
- 2）東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習を調査し、習得に与える影響を明らかにする（調査 4・5・6・7）。
- 3）アクセントの教育と学習の現状を把握し、北京・上海方言話者を対象とした東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習の方法を提案する。

第二言語習得研究⁵において、中間言語（Selinker1972）を特徴付ける要因、1）母方言の正負転移、2）言語の普遍的特徴といった言語的要因に加え、3）言語教育の影響、4）学習者の個人要因も視野に入れ、考察を行う。

最終的な目的は、中国語母語話者による東京語アクセントの習得における様々な音声的特徴とその要因を明らかにすること、そして、それによって第二言語の音声習得研究に貢献することである。研究によって得られた知見を踏まえた上で、より効率のよい音声指導方法を考案する。

1.3 本研究の意義

今までの中国語母語話者による日本語音声の習得研究は、主に両言語の音韻体系の違いに焦点を当て、対照分析研究の視点から論じられてきた。しかし、学習者音声の形成には、母語・母方言干渉以外にも多くの要因が関わっており、対照研究だけでは見えてこない側面が隠されている。本研究では、第二言語習得に影響する要因、1) 母方言の正負転移、2) 言語の普遍的特徴といった言語的要因に加え、3) 言語教育の影響、4) 学習者の個人要因も考慮に入れ、多角的な視点から東京語アクセントの習得の実態を明らかにする。その意味で、本研究から得られる知見が、第二言語の音声習得研究に重要な貢献をするものと思われる。

さらに、実際の音声教育の場面では、本研究の成果が日本語教師の学習者音声に対するより良い把握および適切な評価を可能にする。特定の母語・母方言による転移であれば、母語・母方言別に指導を行うことが考えられる。教師は学習者の母語・母方言による個別的な特徴から、学習者の背景に応じた指導内容を考案することができるようになる。さらに、本研究の成果をもとに学習者が生成する音声現象を予測することによって、学習者の持つ個人差への対応が可能になり、できるだけ早く日本語を習得したいと願う学習者の要求に応えることができる。本研究から得られた知見が、日本語の音声指導の質を高め、学習効率を促進するものと思われる。

1.4 本研究の概要

1.4.1 本研究の各調査の内容

本研究では、まず北京・上海方言話者である日本語学習者を対象とした生成調査、アンケート、インタビューを行った（調査1、2、3、7）。次に、本研究の協力校の日本語教師を対象としたアンケートとインタビューを実施した（調査4）。次に、本研究の協力校で使用されているメイン教科書を調査・分析した（調査5）。最後に、本研究の協力校で実施されている発音授業の参与観察をした（調査6）。以下で各調査の詳細について述べる。

調査1 中国方言の声調の生成調査（第3章）

日本語学習者を対象に北京・上海方言の声調の生成調査を行い、本研究の調査協力者である北京・上海方言話者の母方言声調および変調のピッチ実現を調査した。

調査2 東京語の動詞アクセントの生成調査（第4章）

日本語学習者を対象に東京語の動詞アクセントの生成調査を行い、東京語母語話者に評

価してもらい、動詞活用形のアクセントの生成状況および母語話者の評価を調査した。

調査3 東京語の複合動詞アクセントの生成調査 (第5章)

日本語学習者を対象に東京語の複合動詞アクセントの生成調査を行い、東京語母語話者に評価してもらい、複合動詞のアクセントの生成状況および母語話者の評価を調査した。

調査4 教師対象のアンケート・インタビュー (第6章 6.1)

まず、協力者に勤務する日本語教師を対象とした発音指導の意識に関するアンケートを実施した。次に、音声教育に関する半構造化インタビュー⁶を行い、アンケートの回答を確認するとともに、音声教育の内容や方法、発音指導の取り組み状況を調査した。

調査5 日本語教科書の調査 (第6章 6.2)

本研究の協力校である北京(3校)、上海(2校)で使用されているメイン教科書を分析した。教科書の音声項目の記述、音声解説を分析・比較した。

調査6 発音授業の参与観察 (第6章 6.3)

本研究の協力校で実施されている発音授業の参与観察をした。授業の進行過程、教師の指摘・訂正、発音指導方法、学習者の反応、練習方法などを中心に観察した。

調査7 学習者対象のアンケートとインタビュー (第6章 6.4)

日本語学習者を対象に、発音の学習動機と学習ストラテジー⁷についてのアンケート、日本語学習についてのアンケート、半構造化インタビューを実施し、学習環境、学習者の学習動機・ストラテジー、学習リソース、発音学習への取り組み状況などについて調査した。

1.4.2 論文の構成と概要

本研究は8つの章から構成されている。本研究の構成図(フローチャート)1.1を参照しながら、各章の概要について述べる。

第1章 序章

本研究の研究背景、目的、意義および論文の構成と概要について述べる。

第2章 先行研究

まず、第二言語習得研究の動向について述べる。次に、本研究で使用する用語の定義と扱い方について述べる。次に、東京語アクセントと中国方言の声調体系について記述する。最後に、本研究に関連する先行研究の成果をまとめ、本研究の位置づけを明らかにする。

第3章 調査1 中国方言の声調の生成

本研究の調査協力者である日本語学習者を対象に、母方言の声調の生成調査について述べる。中国北京・上海方言の声調および変調の特徴を実証する。

第4章 調査2 ー東京語の動詞アクセントの生成

中国語母語話者（北京・上海）による動詞アクセントの生成調査、母語話者による評価調査について述べる。調査の結果を踏まえて、1) 母方言の正負転移、2) 言語の普遍的特徴の影響、3) 音声教育の影響の3つの観点から、東京語の動詞アクセントの生成に影響する要因について考察を行う。

第5章 調査3 ー東京語の複合動詞アクセントの生成

中国語母語話者（北京・上海）による複合動詞アクセントの生成調査、母語話者による評価調査について述べる。調査の結果を踏まえて、1) 母方言の正負転移、2) 言語の普遍的特徴の影響、3) 音声教育の影響の3つの観点から、東京語の複合動詞アクセントの生成に影響する要因について考察を行う。

第6章 東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習（調査4～7）

日本語教師を対象としたアンケート、半構造化インタビュー（調査4）、日本語教科書の調査分析（調査5）、発音授業の参与観察（調査6）、学習者を対象としたアンケート、半構造化インタビュー（調査7）について述べる。以下のことを明らかにする。1) 音声教育の実態および、習得に与える影響、2) 学習動機・ストラテジーと発音学習への取り組みといった学習者の発音学習の実態および、習得に与える影響。

第7章 東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習への提言

まず、教師と学習者の発音指導および学習に対するニーズを分析する。次に、本研究の成果を踏まえて、東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習について提言する。

第8章 まとめと今後の課題

本研究の分析結果をまとめ、東京語アクセントの習得に影響する4つの要因について総合的考察を行う。その上で今後の研究課題について述べる。

本論文のフローチャートは図 1.1 のとおりである。

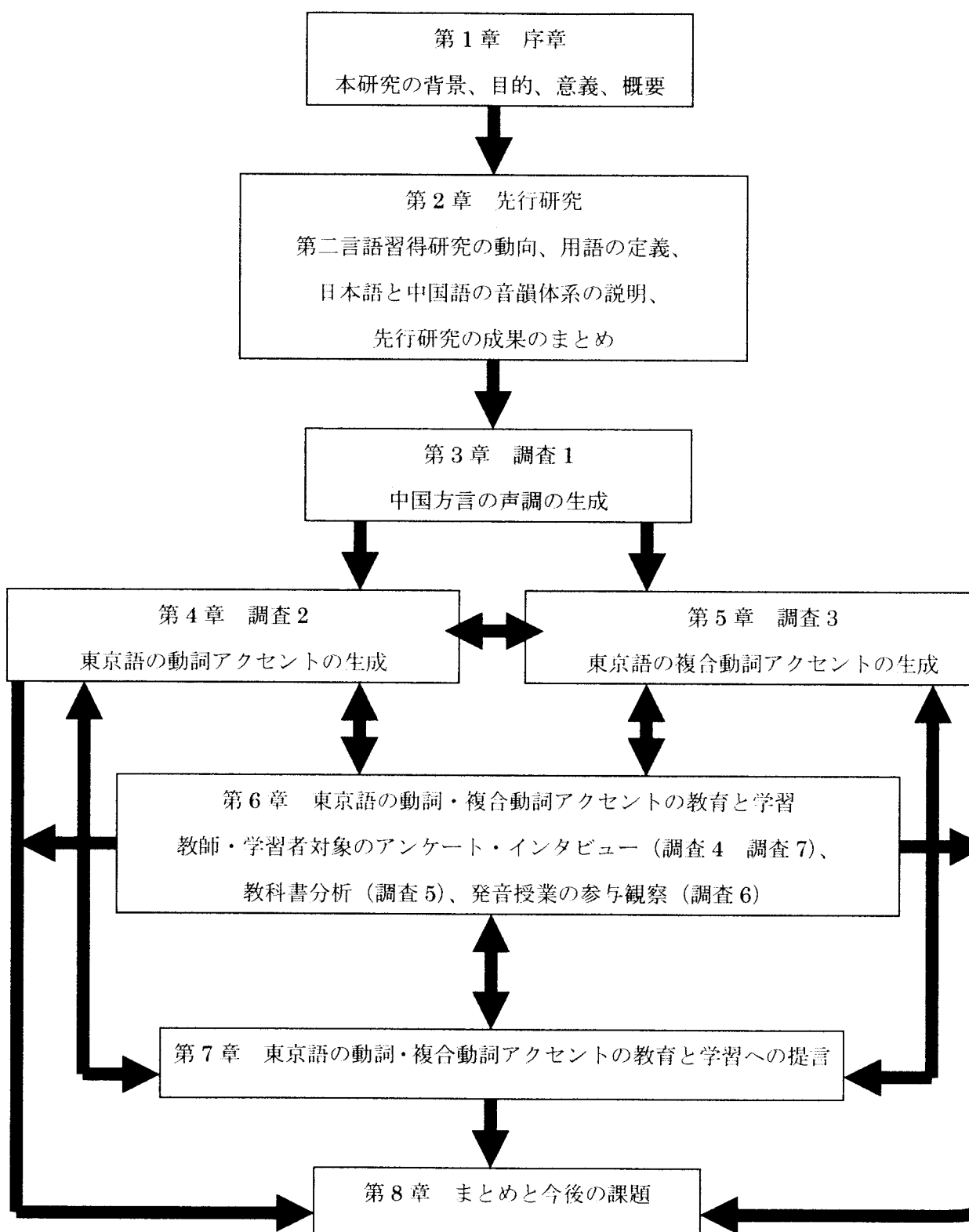


図 1.1 論文の構成（フローチャート図）

-
- 1 本研究では「習得」と「学習」の用語を区別して使用している。Krashen (1981) に基づき、「習得」は「無意識的なプロセスを経て身に付けた場合」を意味し、「学習」は「意識的なプロセスを経て身に付けた場合」を意味する。詳細については第 2 章 2.1.4.6.1 を参照されたい。
 - 2 国際交流基金 HP <http://www.jpf.go.jp/j/> (2008 年 12 月現在)
 - 3 拍は「時間的まとまり」の単位である(日本語教育学会 1990)。また、日本語はモーラ拍リズムであると言われ、拍(日本語の仮名 1 文字に相当する単位)の等時性によって、独特のリズムが生み出されるとされる(鹿島 2002)。
 - 4 イントネーションとは一定の表現単位(単語・句・文など)に、主として高低という音声的属性を加えることによって、その伝達形式、即ち「文体」を決めることである。日本語の文末イントネーションの型としては、「上昇型」と「下降型」がある(『音声学大辞典』1976)。
 - 5 母語以外の言語を習得する環境は、その言語が使用されている国以外の環境で外国語として習得する「外国語環境」と、その言語が生活言語として使用されている環境で習得する「第二言語環境」とに大別される。本研究は日本語を「外国語」として学ぶ学習者たちの音声習得を中心に研究する。しかし、特に学習環境の違いについて研究する場合以外はあまり区別しない。したがって、学習環境を取り扱った本稿第 6 章では、「外国語環境」と「第二言語習得環境」を使い分けるが、第 4 章、第 5 章の生成調査では区別しない。
 - 6 「半構造化インタビュー」は、インタビューする際の大雑把なテーマを定めておくが、質問事項を具体的に決めておくことはせず、テーマについて自由に話してもらい、それを記録して研究資料とする方法である(日本語教育学会編 2005)。
 - 7 オックスフォード(1994)では、「言語学習ストラテジーは、学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況にすばやく対処するために学習者がとる具体的な行動である」と定義されている。

第2章 先行研究

第2章では、まず、第二言語習得研究の動向について述べる。次に、本研究で使用する用語の定義と扱い方について述べる。次に、東京語アクセントと中国方言の声調体系について記述する。最後に、本研究に関連する先行研究の成果をまとめる。

2.1 第二言語習得研究の動向

まず、第二言語習得研究の動向を概観し、それぞれの研究理論の基本概念、特徴について述べる。

2.1.1 対照分析研究

学習者の直面する問題点は、学習者の母語と学習言語を組織的に比較することによって「予測」することができる、というのは対照分析研究の基本概念である。このことは次のLado(1957)の記述からも明らかである。

We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be easy for him and those elements that are different will be difficult.

つまり、母語と学習言語の言語形式や特徴が似ていれば学習言語の学習がスムーズに行われる(正の転移)。母語と学習言語が大きく異なれば学習者の母語の特徴が中間言語の中に現れ(負の転移)、習得がうまく行われない。

しかし、対照分析研究の有効性に疑問が持たれるようになり、1) 母語と学習言語に類似する構造があるにもかかわらず正の転移が起こらない場合がある。2) 母語と学習言語の構造が大きく異なるが、学習がスムーズに運ばれることがある。3) 母語からの転移でどうしても解釈できない誤用が見出される。

このようにして対照分析研究からは予測できない例が多数報告され、母語干渉では説明できない学習者言語の実態が次々に明らかにされていった。次第に学習者の犯すエラーを体系的に調べていこうという動きが現れた。1960年代後半に誤用分析研究が盛んになって

きた。

2.1.2 誤用分析研究

対照分析研究は教授側に視点を置いたのに対して、誤用分析研究は学習者側に視点を置いた (Buteau 1970、George 1972、Dulay and Burt 1972)。学習者のエラーには、母語が反映するものよりも、学習者間に共通するエラーを中心に分析を行った。しかしながら、誤用のみに注意が集中しすぎて、学習者言語の全体像が見えなくなる、また習得過程や習得順序が把握できない、さらには、誤用の原因が究明できない、といった問題点が指摘されるようになった。

以上のことから、学習者言語を「可変性を伴い、母語とも目標言語とも異なる独立した言語体系」、つまり中間言語として理解しようとする動きが生まれた。

2.1.3 中間言語研究

鮎澤 (1999) は、「中間言語は Selinker (1972) が提唱した用語で、学習者の母語と習得目標言語、つまり第二言語との間の言語という意味で、学習者が習得を目指している第二言語の過渡的な段階の言語体系、母語と目標言語の両言語の影響を受ける体系を指す」と述べている。中間言語の基本概念は、学習者の犯したエラーは学習 (教授) の失敗ではなく、その学習時点における学習者の言語能力を反映するものと考えられる。したがって、学習者の用いる学習中間言語は決してランダムなものではなく、それ自身その学習時点において一貫した体系を持つものとして特徴付けられた。

中間言語の体系は常に変化し、ゆれを持ち、目標言語に近づき続けながらも、進歩が止まったり、後戻りしたりすることもある。Tarone(1987)では、中間言語を特徴づける要因としては、主に以下のような項目があると述べた。

- 1) 母語からの干渉 (negative transfer from the first language)
- 2) 第一言語獲得プロセス (first language acquisition process)
- 3) 過剰一般化 (overgeneralization)
- 4) 近似化 (approximation)
- 5) 回避 (avoidance)

ほかには、教授法からの影響、学習者の第二言語習得ストラテジー、第二言語でのコミュニケーション・ストラテジーなどがある。これらが絡み合って、中間言語に影響を与え

ている。また、最終的に残る習得困難点があること、つまり化石化という現象が観察されたことも中間言語の大きな特徴である。

さらに、Selinker (1972 : 216–221) は、中間言語を発達させる主要な習得「プロセス」は、以下の5つであると述べている。

- ① 言語転移 (language transfer)
- ② 過剰一般化 (overgeneralization)
- ③ 訓練上の転移 (transfer of training)
- ④ 学習ストラテジー (language strategy)
- ⑤ コミュニケーション・ストラテジー (communication strategy)

これらの5つのプロセスが一体となって、学習者は目標言語の規則を内在化していくと考えられている。

近年、学習者言語の音声を一種の独立した音韻体系として捉え、母語転移の記述とともに、日本語の音韻体系を習得するプロセスにおいて学習者が作り出す中間言語の特徴を分析しようとする新たな動きが生まれた。

2.1.4 第二言語習得の諸仮説

中間言語の概念が提唱されるようになってから、第二言語習得研究において様々な習得モデル、習得理論、仮説が誕生した。そのような第二言語習得の諸仮説について述べる。

2.1.4.1 変異性モデル (Variability Model)

第一言語の音声について用いられてきた「変異性モデル」が、Dickerson (1975) によって第二言語の音声にも導入された。「変異性モデル」では、第二言語学習者の誤りは、単なる誤用ではなく学習プロセス上の変異形 (variants) であると見なしている。この研究は、第一言語話者の音声変異と同様に、第二言語学習者の音声変異にも規則性があることを示した。第二言語における音声の変異は、偶然的なものではなく規則化されたものであり、同じ母語を持ち、同じ目標言語を学習し、同じ状況に置かれていれば、かなり同じような音声の変異形が現れることが考えられている。

2.1.4.2 Major の第二言語習得モデル

Major (1987) の第二言語習得モデルは、学習者の中間言語の発達過程を、母語からの

負の転移 (interference processes) と発達上の「プロセス」 (developmental processes) の影響力の変化で説明する。

このモデルによれば、図 2.1 に示すように習得の早い段階では母語転移が優勢で発達上の「プロセス」の出現を妨げる。そして、時間が経つにつれて母語転移が徐々に減少し、次第に発達上の「プロセス」の頻度は減少し第二言語の獲得が終了する。しかし、学習者によっては母語話者の領域 (図 2.1 右) に達することができず、その手前で化石化してしまうこともある。このモデルは、学習者の音声習得を母語干渉と発達プロセスの両側面から考察、時間の経過と共に変化していく中間言語の実態を捉えたものであり、多くの第二言語習得研究に応用できるモデルであると言える。

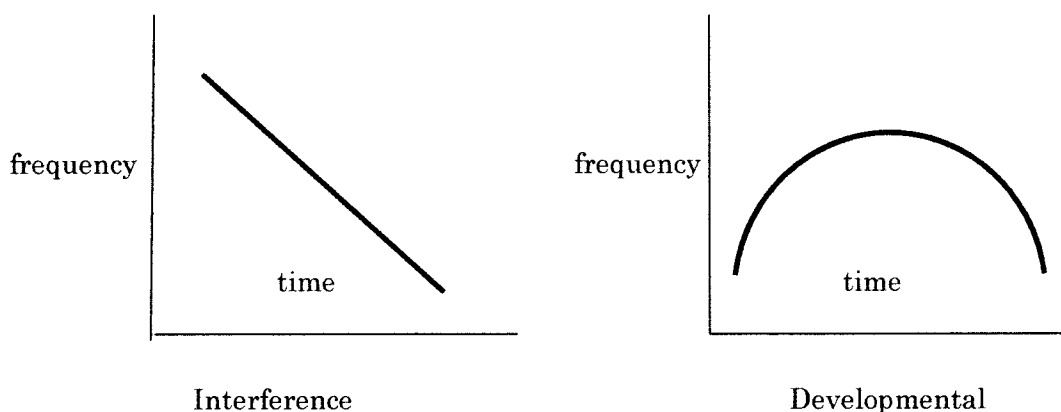


図 2.1 Relationship of interference and developmental processes to time

(Major 1987:103)

この習得モデルは、中間言語音韻論の研究において言語個別的な母語の転移の重要性は否定せず、それとともに発達の・普遍的な要素も考慮する必要性を示唆している。

2.1.4.3 普遍文法理論 (Universal Grammar Theory)

普遍文法理論 (Universal Grammar Theory、以下 UG) は、1960 年代にチョムスキー (Chomsky, N.) が、母語の習得に関して新たな見解を示した理論である。対照分析研究の時代には、外からの刺激、インプットが習得に直接結び付く要因だと考えられていた。ところが、チョムスキーはその考え方に真っ向から異論を唱え、人間の生得的に備わっている普遍文法 (UG) によって言語が習得されると考えた (Chomsky 1965、1980)。さらにパラメーターが普遍文法の普遍原理の作用の仕方を規定して、個別の言語が形成されていく

とした。第二言語においても、第一言語のパラメーターが影響を及ぼし、習得の難易に関係すると考えられる。発音習得において、すでに設定された母語のパラメーターにより、発音体系が形成されており、その体系を第二言語の発音に適用するならば母語干渉となると想定できる。

2.1.4.4 有標性弁別仮説 (Markedness Differential Hypothesis)

大人が外国語を学習する場合、母語干渉をはじめとする様々な要因によって習得に困難が伴うと言われているが、果たして母語に関わらず、普遍的な発達プロセスが存在するのかということについて、Jakobson (1968) では、「言語の獲得は生得的という点で、通常の学習とは基本的に異なるが、「基本(無標)→複雑(有標)」という過程は共通しており、複雑な音や音声構造は基本的な音・音声構造を前提として獲得される」と述べている。この「基本→複雑」という概念は Markedness Differential Hypothesis (以下、MDH 仮説) の基本概念である。MDH 仮説は Eckman (1977) により提唱された仮説で、以下のように定義されている。

A phenomenon A in some language is more marked than B if the presence of A in a language implies the presence of B, but the presence of B does not imply the presence of A.

つまり、言語に A という現象があれば、B という現象の存在も含意されるが、B という現象があっても A の存在は含意されないとき、A は B より有標である。MDH 仮説は日本語で「有標性弁別仮説」と訳すことが多い。

さらに、Eckman (1991) は、MDH 仮を発展させ、「中間言語構造仮説 (Interlanguage Structural Conformity Hypothesis)」を唱え、有標性のように普遍的な音声の性質のみに焦点を当てるのではなく、母語と目標言語の両者に言及する必要があると述べた。そのため、母語と目標言語の比較と有標性の関係を考慮に入れると、以下のような習得上の困難が予測できると指摘している。

- 1) 母語と異なる項目で、母語より有標の項目は習得が困難である。
- 2) 母語より有標性の高い項目の困難度は、有標性の度合いに対応する。
- 3) 母語と異なる項目であっても、母語より有標でなければ困難ではない。

以上のように、母語と目標言語の比較と有標性と関係を考慮することによって、多くの習得上の問題点が説明できるようになった。

そのほか、言語現象を普遍的な制約によって記述・説明しようとする理論もある。それは最適性理論 (Optimality Theory) の仮説である。

2.1.4.5 最適性理論 (Optimality Theory)

Prince and Smolensky (1993) によって提唱された理論である。言語を普遍的な制約 (constraint) の体系と捉え、言語体系間の異同や言語の変容を制約のランキング (階層化、序列) の差異と捉えるこの理論は、最近では社会言語学・歴史言語学・統語論などの分野へ浸透しつつある。

個別の言語現象を言語個別的な規則で記述しようとする従来の言語 (音韻) 理論に対して、最適性理論 (Optimality Theory、以下 OT 理論) は言語現象を普遍的な制約によって記述・説明しようとする理論である。

「言語記述の主役となる制約はすべて普遍的である」と主張するところに OT 理論の最大の魅力がある。また、この理論は「最適な出力は必ずしもすべての制約を満たす完璧な構造である必要はない」(constraint are violable) と考える。つまり、最適な出力とは相対的な意味でその制約体系を最もよく満足する候補であり、他の出力候補に比べて相対的に優れておればよいというのである。

また、OT 理論に用いられる制約は、言語構造の有標 (特殊) - 無標 (一般) を決定する有標性制約 (markedness constraint) と、入力と出力の一致を要する忠実性制約 (faithfulness constraint) の2種類に大きく分けられる。そして、最適な出力は忠実性制約と有標性制約 (あるいは忠実性制約同士、有標性制約同士) がお互いに力比べすることによって決定されると仮定できる。このことについて、白勢・桐谷 (2001) の乳幼児を対象とした複合名詞アクセント規則の獲得過程の研究で、以下のように述べられている。OT 理論に基づいて考察すると、成人の場合は、忠実性制約が有標性制約より上位に位置し (Faithfulness > Markedness)、乳幼児の場合は、有標性制約のほうが上位に位置する (Markedness > Faithfulness)。さらに加齢に伴い、上位に位置する有標性制約が降格していくことが分かった。この研究によって、言語構造や現象だけでなく、言語習得の分野においても、OT 理論の制約という概念が適用されていることが明らかになった。

OT 理論は、言語現象や第一言語の習得上のエラーについて記述・説明のために、優れた

ルーツであると言えるが、第二言語習得における学習者の問題点を想定・説明するという作業とは異種であるため、本研究では触れずにおく。

2.1.4.6 「モニター理論」仮説

モニター・モデル (Monitor Model) とも呼ばれ、1970年代から80年代初めにかけて、言語習得の分野に大きな影響を与えた理論である。第二言語習得の基本的な考え方として、5つの仮説が提示された (Krashen 1976、1981、1985)。1) 習得—学習仮説 (The Acquisition-Learning Hypothesis)、2) 自然順序性仮説 (The Natural Order Hypothesis)、3) モニター仮説 (The Monitor Hypothesis)、4) インプット仮説 (The Input Hypothesis)、5) 情意フィルター仮説 (The Affection Filter Hypothesis)。この5つの仮説は多くの批判を受けながらも、昨今の言語習得研究に広く影響を与えていると言えよう。ここでは、本研究に関連する「習得—学習仮説」、「自然順序性仮説」、「インプット仮説」について詳しく述べる。

2.1.4.6.1 習得—学習仮説 (The Acquisition-Learning Hypothesis)

クラッシュェン (S. Krashen) により提唱された「モニター理論」のうちの一つである (Krashen 1976、1981、1985)。「習得 (acquisition)」とは、赤ちゃんが無意識に言葉を覚えていく過程と同様に、意味に焦点を当てて自然なコミュニケーションの結果として無意識に言語を覚えていくことである。それに対して「学習 (learning)」とは、文法形式を意識的に学んだ結果として起きるものである。「習得」と「学習」は互いに独立したもので、影響し合うことはないと言った。つまり、学校などで目標言語の文法を勉強しても、無意識にスムーズにその言語を使えるようにはならないという考えである。

クラッシュェンの「習得—学習仮説」に対抗して、「習得」も「学習」も互いに交わり、意識的に得た知識も習得に影響を与えるという考え方もある。これは「インターフェイスの立場」である (McLaughlin 1978、Bialystok 1982)。学習した知識が全面的に習得に作用すると考えた「強いインターフェイスの立場」と、学習した知識が部分的に習得に影響を与えると考えた「弱いインターフェイスの立場」がある。さらに、「スキルは、最初は意識的に学習され、何度も行動を繰り返すうちに自動化し、注意されなくても無意識的にできるようになる」という「スキルの自動化モデル」の考え方もある (McLaughlin 1987)。

本研究では「習得」と「学習」の用語を区別して使用している。Krashen (1981) に基

づき、「習得」を「無意識的なプロセスを経て身に付けた場合」とし、「学習」を「意識的なプロセスを経て身に付けた場合」として使用する。

2.1.4.6.2 自然順序性仮説 (The Natural Order Hypothesis)

「習得—学習仮説」と同様に「モニター理論」仮説のうちの一つである (Krashen 1976、1981、1985)。それは、大人でも子供でも、母語の違いがあっても、どこでだれに教わっても、第二言語習得には一定の習得の順序、つまり自然な順序 (natural order) が存在するという考えである。

この普遍的な習得順序の存在を最初に唱えたのは、Dulay and Burt (1973) であった。スペイン語と中国語を母語とする 6~8 歳の児童を対象に調査し、母語が違っても習得順序が同様であることが明らかになった。第二言語習得の児童たちには母語の影響を超えた自然な習得順序が存在することを主張した (Dulay and Burt 1974)。その研究がきっかけになって、後に様々な研究者が習得順序の研究を行い、その結果、習得順序は Dulay and Burt (1994) と一致しており、ますます第二言語習得において自然な習得順序が存在することが裏付けられた (Bailey, Madden and Krashen 1974)。クラッシュェンの「自然順序性仮説」は、これらの研究成果を背景として示されたものである。

2.1.4.6.3 インプット仮説とアウトプット仮説

「インプット仮説 (The Input Hypothesis)」は上記と同様に、クラッシュェン (S. Krashen) により提唱された「モニター理論」仮説のうちの一つである。言語習得を促進するためには、理解可能なインプットを十分に与えることが必要であるという考えである。インプットとは、学習者に何らかの形で入ってくる目標言語の情報のことであり、教師から教えられた知識であったり、周囲の人々の会話だったり、テレビやテープから流れてくる目標言語、読んだ本や新聞の内容などである。理解可能なインプットとは、学習者の現在のレベルより少し高い段階のインプットのことを指し、「 $i+1$ 」というインプットであるとしている。「 i 」とは、現在の学習者のレベルで、「 $+1$ 」とはそれより少し高いレベルを表している。この理解可能なインプットは、モニター理論の中でも重要な考え方で習得促進の基盤となっている。

ところが、80 年代後半に入ると、「 $i+1$ 」とは具体的に何を指すのか、どのように「 $i+1$ 」の内容を規定するのか曖昧であると指摘されるようになった。理解可能なインプットを与

えるだけで、なぜ習得が促進されるのかの証明ができない」とインプット仮説を批判する研究者も現れた (McLaughlin 1978)。

スウェイン (M.Swain) はインプット仮説を批判し、アウトプットの重要性を指摘した。習得の促進のためには、理解可能なインプットだけでなく、理解可能なアウトプットも重要であると主張した (Swain 1985)。理解可能なアウトプットとは、聞き手に理解でき、且つ違和感のない目標言語の生成と定義づけられている。この仮説がアウトプット仮説 (Output Hypothesis) と呼ばれている。理解可能なインプットと理解可能なアウトプットの両側面によって、習得が促進されるとしている。

2.2 日本語の音声・音韻における第二言語習得研究

1980年代に海外では音韻論の研究動向の新たな展開とともに、音声・音韻体系の習得、中間言語音声に対する関心が深まった。中間言語音韻論 (Interlanguage phonology) としての音声研究が盛んになり、多くの論文が発表され、習得の難易度と有標・無標性、言語の普遍性、音声の聴取能力と生成能力の関係などに関連した研究が盛んに行われていた。それに対して、日本語の第二言語習得研究は出足が遅れ、本格的に始まったのは1990年代と言われている。日本語音声に関する中間言語研究もまだ数は少ないが、いくつかの研究においては興味深い研究成果が得られている。

Toda (1994)、戸田 (1998b) は、オーストラリアの英語母語話者を対象に、日本語の促音・長音の生成に関する研究を行った。その結果、予測どおり促音が長い結果となった者もいたが、逆に非促音が長すぎ、促音をさらに長くしようとすることから必要以上に促音長が長くなるという例を挙げ、学習者が日本語母語話者とは異なる独自の方法で促音と非促音を区別している実態を明らかにしている。このような結果から、従来の日本語音声教育で、促音長を1拍分伸ばすようにしてきた指導は、オーストラリア英語母語話者には必ずしも有効ではなく、むしろ非促音を短く発音させる練習が必要であることが分かった。

さらに、Toda (1996)、戸田 (1997) では、同じく英語母語話者の初級学習者を対象とし、1年間の縦断的研究を行い、促音の生成において、始めは時間制御能力に乏しかった学習者が徐々に促音長を長く生成していき、過剰一般化され続けた結果、日本人母語話者よりも促音長が長くなったと報告しており、「過剰一般化→オーバーシュooting→自己修正」という経過を経て、日本語母語話者の自然な発話に近づけていくという発達プロセスがあることを示唆している。

劉（2005、2008a）では北方方言と上海方言話者を対象に日本語の有声・無声破裂音の横断的習得研究を行い、分析した。母方言に有声・無声の対立を持つ上海方言話者はその対立のない北京方言話者より有声破裂音の知覚能力が高いことが分かった。しかし、無声破裂音の知覚では、両方言話者の習得差異が見られず、母方言の正負転移ばかり見ていると習得の全体像が見えにくく、言語習得の普遍的特徴の観点からも分析が必要であるということが明らかになった。しかも、語中位置により知覚の習得状況が違い、語頭の正聴率が高く、語中・語末の正聴率が低いことを指摘した。また、山本（2006）では、上海・大連・黒龍江省出身の学習者を対象に調査を行った結果、上海方言話者の場合は、生起頻度の高い順/k/→/t/→/p/のように習得が進み、北方方言話者の場合は、生起頻度の高い/k/と/t/の習得が困難であると報告されている。そのほか、山本氏の論文では、母方言に有声破裂音を持つか持たないかによらず、有声破裂音は無声破裂音の習得より容易で早いという結果が得られた。

小熊（2008）は、学習者の日本語リズムの知覚と生成の両側面に見られる中間言語音声の変異性と体系性に注目して、様々な言語の話者を対象に縦断的研究を行った。日本語のリズム習得における言語の個別的特徴と普遍的特徴、発達プロセスに言及した。英語の音声習得について提唱された習得理論が、日本語の音声習得に関しても適用できることを実証した。

このように、習得途上の段階にある学習者の音声について、母語干渉の側面からだけでは説明できない部分も明らかにすること、目標言語に近づいて刻々と変化するものだと捉え、認知プロセスの発達過程について明らかにすることは、教育への応用を考える際に非常に意味深い。

2.3 用語と概念の定義

本研究で使われる用語や概念の定義をここで述べておく。

2.3.1 リズム

一般的にリズムとは、「何かの規則的な繰り返し」であり、「その繰り返しによって生まれる感覚のようなものだ」と説明されることが多い。鹿島（2002）では、音節はどの言語であれ形成されるが、音節が連なって発話ができるときには、音節相互の間に強弱あるいは長短の差が生まれるような仕組みが言語によって存在し、このことを利用することで

ズムを生み出していると述べられている。また、言葉のリズムを以下の3つの類に分けて説明されている。

- 1) 強勢拍リズム：強勢をもつ音節ともたない音節が作られ、強勢をもつ音節の間隔が同じような長さで実現していくことでリズムが形成される（例えば、英語、ロシア語、ドイツ語など）。
- 2) 音節拍リズム：各音節が等時に実現されることでリズムが形成される（例えば、中国語、スペイン語、フランス語など）。
- 3) モーラ拍リズム：拍（日本語では仮名1文字に相当する単位）の等時性によって、独特のリズムが生み出されるとされる。

なお、リズムの定義にアクセントは関係ない。しかし、アクセントはリズムに大いに関係がある（早田 1999）。東京語アクセントの場合は、拍（モーラ）を数えてアクセント核を置くと考えられている。また、長音、撥音、促音や連母音の第2要素などにアクセントの高さの切れ目がくると、核の位置が前にずれる。つまり、拍の習得はアクセントに大きく関係していると思われる。

2.3.2 アクセント

ここでは、アクセントの概念、分類、機能、一般的原理、アクセント核について述べる。

2.3.2.1 アクセントの概念

『音声学大辞典』（1976）によれば、「特定の語義を明確にするために、一定の連音の特定の音節に、「強さ」又は「高さ」を加えて、残余の音節との差を設けた。その連音に固有の「音形態」を作り上げることを「アクセントをつける」という。日本語のアクセントについては、「アクセント節における拍相互間に認められる相対的高低関係のきまり」と解説されている。また、日本語教育学会（1990）によると、個々の語のアクセントについて、社会習慣として定まっている。

2.3.2.2 アクセントの分類

アクセントは大きく分けて、日本語のような高さが主な働きをする「ピッチ（高低）アクセント」と呼ばれるものと英語などのストレスによる「ストレス（強弱）アクセント」がある。いずれも音節間の相対的な高さ、ストレスの違いが重要である。これに対して、

同じピッチ（高低）アクセントでも中国語やタイ語のように高さが一つの音節の中で変化する仕組みを持つ言語もある。そのような高低アクセントを声調（トーン）といい、こうした声調をもつ言語を声調言語という。

アクセントは、このように分類されているが、日英アクセントの違いを「高低」と「強弱」という対立だけでは説明しきれないことも指摘されている（杉籐 1990、戸田 2003b）。戸田（2003b）は、この点について英語においてアクセントのある音節は、1）持続時間が長い、2）ピッチが高い、3）音量が大きいという物理的性質を持っており、これらの音響特性が統合されて卓立した音節であると説明している。

2.3.2.3 アクセントの機能

アクセントの機能は大きく分けて2つある。それが、語の意味を区別する「弁別機能」と、どこまでが一語なのかを示す「統語機能」である。

2.3.2.4 アクセントの一般的原理

すべての言葉に共通するアクセントの一般的な原理が存在していると言われている（窪菌 2006）。それは「A 語末音節にアクセントを置かない（非語末原理）、B 語末から離れた音節にアクセントを置かない（語末接近原理）、C 軽音節より重音節がアクセントを引きつける（重さの原理）」の三つの原理である。

2.3.2.5 アクセント核

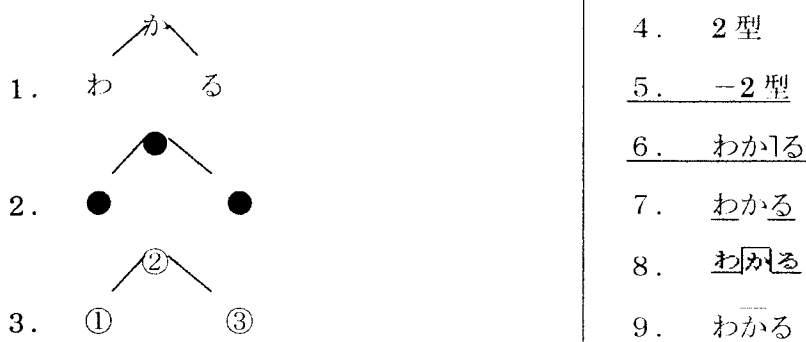
『音声学大辞典』（1976）によれば、「強さ」又は「高さ」などの音声的要素の加わった位置を「アクセント核」と呼ぶ。普通は急激な下降は、拍と拍との間で起きる。そしてその下降の直前の拍を「アクセント核」というが、またその拍にアクセント核があるともいう。東京語についていえば、例えば動詞「分かる」の場合は、アクセント核が「か」に置かれている。

2.3.3 アクセントの表記法

世界の言語には様々なアクセントの表記法がある。ここに本研究で扱う日本語のアクセントと中国語の声調の表記法について明記する。

2.3.3.1 日本語のアクセントの表記法

日本語のアクセントの表記方法は、以下の9種類ある。三拍語の動詞「わかる」を例にすると、そのアクセントを以下のような方法で表すことができる。



戸田 (2003b) 参考

いずれも「アクセント核」の位置を明確に示していることが分かる。本研究では下線のある5番のマイナスの数字表記(単語の後ろから数えて、何拍目にアクセント核があるか)と、6番の「]」(IPAのアクセント記号)の表記法を使用する。

2.3.3.2 中国語の声調の表記法

中国語の声調の表記法は大きく分けて、「調値標調法」、「調類標調法」と「IPAのアクセント記号」の3種類がある(游 2004、许・汤 1988)。

まず、「調値標調法」は「5度制表記法」²ともいい、最も広く使われている声調表記法である。声調の5度制表記(図2.2)とは、声の高さを1,2,3,4,5(1が最低、5が最高)の数字で声調の高さと変動を示している。北京方言の声調を例として、第1声[ma⁵⁵]、第2声[ma³⁵]、第3声[ma²¹³]、第4声[ma⁵¹](図2.2)のように表すことができる。このように5度制表記法による声調の表記を国際音声記号(IPAフォント)の右上に書くのは普通である。また、2音節語や3音節語の場合は、2つまたは3つの数字の組み合わせによって高さの変動を示す。

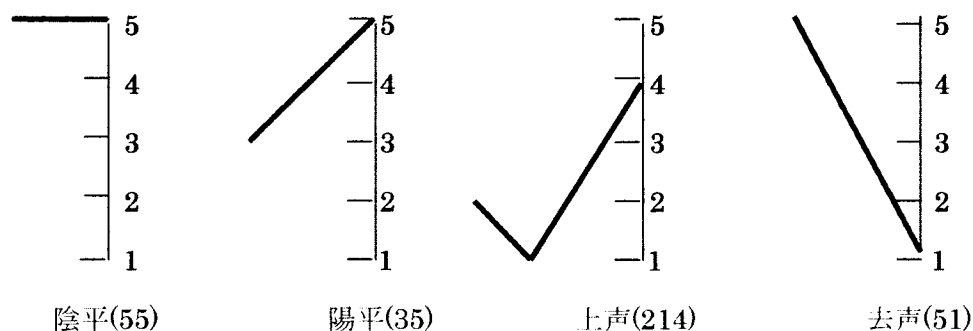


図 2.2 中国語声調の 5 度制表記法（北京方言の場合）

次に、「調類標調法」であるが、「調類標調法」とは中国語（方言を含む）の声調を典型的に「陰平、陰上、陰去、陰入、陽平、陽上、陽去、陽入」の 8 つに分類し、声調を表している。図 2.2 のように、北京方言の場合、下の行「陰平、陽平、上声、去声」は「調類標調法」によるものである。

さらに、北京方言の四声を IPA のアクセント記号で表示すると、第 1 声 (ˉ)、第 2 声 (ˊ)、第 3 声 (ˇ)、第 4 声 (ˋ) になる。

本研究では、日本語のアクセント表記法と混同することを避け、それに理解しやすさと使用頻度を考慮し、「5 度制表記法」を用いて北京・上海方言の声調を表記する。たとえば、北京方言の第 1 声の[媽]を [ma⁵⁵] で表記する。

2.4 日本語のアクセント

2.4.1 東京語と標準語（共通語）

ここでは、まず研究で扱う「東京語のアクセント」と「標準語（共通語）のアクセント」との関係について論じておく必要がある。川上 (2005) の『日本語アクセント論集』では、以下のように述べている。

標準語といえ、東京語そのままでないことは勿論である。しかし、事實はアナウンサーをはじめとする俳優や声優などは東京アクセントのこなせる人である。彼らが標準的なものとして目指しているのは、あきらかに東京のアクセントである。これらの点から、東京アクセントすなわち標準アクセントと見て差し支えないと思われる。

また、『NHK 日本語発音アクセント辞典』（2006：117）では、こう書かれている。

共通語のアクセントと言う場合、日本では、現実の東京語のアクセントがそれになっている。……アクセントに関するかぎり東京語はよい点も悪い点も共通語として採用されている。

以上のように、アクセントに関しては、「東京語」と「標準語」は非常に類似していて、同様であると見なしてもいいということが言える。本研究では、「東京語」という用語を使用する。

2.4.2 東京語アクセントの特徴

次に、東京語のアクセントの特徴について述べる。

『NHK 日本語発音アクセント辞典』（2006：付録 pp.6）の記述によれば、東京語のアクセントの特徴を2つ挙げるができる。

1)高いところは1拍か、そうでなければ連続した拍である。

例:ココ¹ロ(心)、ヤマザ¹クラ(山桜)

だから、○¹○¹○¹○型や○¹○¹○¹○¹○型のように、一つの語の中に高いところが離れて出てくることはない。

2)第1拍が高ければ第2拍は低くなり、逆に第1拍が低ければ第2拍は高くなる。つまり、第1拍と第2拍は高さが必ず違うということである。

本研究で研究対象としている動詞・複合動詞のアクセントも無論、以上の特徴を持っている。こうしてアクセントのパターンが自然に体系を作っており、そして大きく2つの役割を担っている。それが、語の意味を区別する「弁別機能」と、どこまでが一語なのかを示す「統語機能」である。また、東京語アクセントとして、「アクセント核の有無」と「アクセント核の位置」に注目する考え方が定着している。

2.4.3 東京語のアクセント型

東京語のアクセント型は大きく分けると平板式と起伏式の2種類である。そして起伏式

は、頭高（あたまだか）型、中高（なかだか）型、尾高（おだか）型の3つに分けられる。東京語のアクセントには全部で四つの型がある。3拍語の名詞を例に挙げると、表2.1のようになる（「尾高型」と「平板型」の区別を示すため、助詞「が」をつけることにした）。

表 2.1 東京語のアクセント型の単語例

アクセント型	平板式 (0型)	起伏式		
		頭高型 (-3型)	中高型 (-2型)	尾高型 (-1型)
単語例 (3拍語)	さくらが	み ¹ かんが	おか ¹ しが	さしみ ¹ が

さらに、窪蘭 (2006) は、東京語アクセントの4つの型について、以下のように述べている。「標準語には四つのアクセント型しか許されないのは、標準語が1) 語内で一度下がったピッチは二度と上がらない、2) 語頭は同じ高さが続かないという制約に従っているからである」という。つまり、この4つの型は、東京語アクセントの特徴によって定められていると言える。

2.4.3.1 動詞のアクセント型

名詞には上述の4つのアクセント型がある。しかし、動詞の辞書形（終止形）には基本的には2種類の型しかない。2拍語は平板型と頭高型、3拍語は平板型と中高型、4拍語は平板型と中高型というようにそれぞれ2種類の型である（活用形のアクセントについては本章2.4.4.1で詳しく説明する）。

しかし、「か¹える」、「と¹おる」といった頭高型の3拍語も存在する。その現象はアクセントの音韻規則と深く関わる。

『新明解日本語アクセント辞典』（2006：6-7）（付録「音韻とアクセントとの関係の法則」a、b）によれば、

a)「特殊な拍とアクセントとの関係」では、引き音(ー)、撥音(ン)、促音(ッ)のような拍はアクセントの頂点におきにくい。そのため、アクセントの高さの切れ目がそこにくると、その位置が原則として前にずれる。

b)「二重母音の拍とアクセントとの関係」では、前の拍の母音といっしょになっ

て、二重母音のように発音されるイ、ウ、エのような拍は、アクセントの頂点がおきにくい。そのため、アクセントの高さの切れ目がそこにくると、その位置が原則として前にずれる。

したがって、「と]おる」は a) によるもので、「か]える」は b) によるものである。

以上のように、「単語の拍数によらず、2種類の型しかない」のが原則である。つまり平板型と最後から二番目の拍まで高い型である。また、音韻規則 a)、b) により、頭高型の動詞も存在する。3拍語の動詞を例にすると、以下表 2.2 のようになる。

表 2.2 東京語の動詞のアクセント型の単語例

アクセント型	アクセント規則によるもの		音韻規則によって変化したもの	
	平板型 (0 型)	中高型 (-2 型)	頭高型 (-3 型)	
動詞 (3 拍語)	ゆずる	まも]る	a) による	b) による
			と]おる	か]える

2.4.4 東京語のアクセント規則

東京語のアクセント規則について記述しておきたい。『新明解日本語アクセント辞典』(2006) 付録には 99 項目のアクセントの規則が挙げられている (詳細は『新明解日本語アクセント辞典』(2006) を参照されたい)。ここでは、本研究で研究対象としている動詞・複合動詞のアクセントに関わる規則について紹介する。

2.4.4.1 動詞活用形のアクセント規則

動詞活用形の「終止形・連体形」、「未然形」、「連用形・音便形」、「假定形」、「命令形」のアクセント規則については『新明解日本語アクセント辞典』(2006) 付録：アクセント習得法則 41 番「動詞口語活用形のアクセント」で詳しく書かれている。また、「接合動詞」の助詞で繋がるもの(「～ている」、「～てある」など)については『新明解日本語アクセント辞典』(2006) 付録：アクセント習得法則 49 番「接合動詞」で詳しく書かれている。

本研究で研究対象とする動詞活用形のアクセントについて説明する (表 2.3)。

- 1) 動詞終止形 辞書形と同じ形である (以下、「辞書形」)

- 2) 動詞未然形 未然形の「ナイ形」(以下、「ナイ形」)
- 3) 動詞連用形 連用形の「テ形」(以下、「テ形」)
- 4) 動詞假定形 (以下、「假定形」)
- 5) 接合動詞である「動詞+テ+イル」 (以下、「テイル形」)

表 2.3 動詞活用形のアクセント

活用形	平板式動詞	起伏式動詞	
		5 段動詞	1 段動詞
辞書形	ゆずる	まもる	のべる
ナイ形	ゆずらない	まもらない	のべない
テ形	ゆずって	まもって	のべて
假定形	ゆずれば	まもれば	のべれば
テイル形	ゆずっている	まもっている	のべている

注：平板式 1 段動詞を研究対象にしない理由は 1) 1 段動詞がほとんど起伏式・2 型であり、平板式 1 段動詞の生起頻度が低い（「アクセント習得法則」『新明解日本語アクセント辞典』（2006：52）、2）平板式 1 段動詞の活用形のアクセントは 5 段動詞と同様である。調査語数を考慮して、研究対象から除外した。

2.4.4.2 複合動詞のアクセント規則

『NHK 日本語発音アクセント』（2006：195）によると、「動詞+動詞」の複合動詞（結合動詞とも呼ぶ）のアクセントは規則的である。前の動詞が平板式ならば全体が中高型となる。前の動詞が起伏型ならば全体が平板式だが、若い層では、これを中高型に発音する傾向が強くなった。また、『新明解日本語アクセント辞典』（2006：付録 54-55）でも、「前部が平板式動詞ならば、原則として中高型である。前部が起伏式動詞ならば、原則として、平板型である。ただし、中年層・若年層の人々は中高型に発音する傾向が強い」と同様の記述がある。

また、川上（2006）では、複合動詞アクセントの変化について、以下のように述べている。複合動詞アクセントの規則には「古則」、「新則」、「最新則」がある。まず、「古則」とは、複合動詞のアクセントの古い規則であり、その前部が起伏式（有核式ともいう）の動

詞ならば平板式（無核式）であり、平板（無核）式の動詞ならば起伏（有核）式である。次に、「新則」とは、「複合動詞のアクセントは有核式である」といい、現在の標準的な規則である。

以上の先行研究を踏まえて、本研究で表 2.4 の 6 つの複合パターンを取り上げる。

表 2.4 複合動詞のアクセント

	複合パターン	調査 3 の調査語の一例
1	0 型+0 型→2 型	つむ + あげる → つみあげる
2	0 型+2 型→2 型	ふむ + やぶる → ふみやぶる
3	-2 型+0 型→2 型/0 型	あゝる + ふれる → ありふれゝる/ありふれる
4	-2 型+2 型→2 型/0 型	あゝる + あまゝる → ありあまゝる/ありあまる
5	0 型+3 型→3 型	よぶ + かゝえす → よびかゝえす
6	-2 型+3 型→3 型/0 型	とゝる + かゝえす → とりかゝえす/とりかえす

2.4.5 東京語アクセントのゆれ

東京語アクセントのゆれについて、多くの議論がされている。

2.4.5.1 東京語の形容詞アクセントのゆれ

近年来、形容詞のアクセント体系の区別が崩れてきていて、従来平板型に発音されていた「あかい」「くらい」などが、「あかゝい」「くらゝい」と中高型に変化するという傾向が増加しつつある。形容詞全体で N-1 (N は語幹のモーラの長さを表す任意の数) が広まっていることが明らかになった (『新明解日本語アクセント辞典』2006)。このような N-1 化への強まりは平板式・起伏式の違いをなくし、さらに活用形によって異なるアクセントのパターンを N-1 に統一して形容詞のアクセント体系を単純化しようとする自然な流れとも捉えられる (小林 2003)。また、使用頻度の低いことばは、その音声は明確に記憶されていないため、新しい法則に従って発音が変わりやすく、逆に使用頻度の高いことばは常に使われているため従来の発音が継続しやすいという傾向があることを示している (小林 2003)。

2.4.5.2 東京語の動詞アクセントのゆれ

動詞アクセントのゆれは形容詞アクセントほど顕著ではない。管見の及ぶ限りでは、以下のことが明確に指摘されている。

- 1) 平板式動詞アクセントの特徴として、「の」「か」「わ」や「なら」「けれど」などのついた形は、動詞と助辞との間に降り段差を持つ。また、「ていて」「でいて」「ていた」「でいた」に核はないが、その俗語形「てた」「でた」「てて」「でて」が平板式動詞に付いた形は、末尾の直前に降り段差をもつ。例：「おどって」て、「おどって」たである（川上 2005）。轟木（1993、1995）では、終助詞が名詞と動詞に接続する場合、名詞にはその名詞の最後の拍と同じ高さにつき、動詞には低くつく、という現象が報告されている。川上（2005）、轟木（1993、1995）の指摘のように、平板式動詞が尾高型の特性を持つことが明らかになっている。
- 2) 転成動詞⁴の場合は、原則としてもとの語が平板式ならば平板式、起伏式ならば起伏式となる。ただし、拍数の多い（4拍以上）ものや新語・俗語の類は中高型になりやすい（『新明解日本語アクセント辞典』2006：50）。たとえば、「味わう」は「あじわう」「あじわう」、 「甘える」は「あまえる」「あまえる」の二通りのアクセント型が存在する。
- 3) 母音無声化によるアクセントのゆれである。従来、「付く」「吹く」「なつく」などのような語は、-2拍の母音が無声化したため、そこにあったアクセント核が語末拍に置かれる。しかし、ここ数十年来、若い世代のことばでは-2型になる傾向がある（秋永 1999、川上 2001）。

2.4.5.3 東京語の複合動詞アクセントのゆれ

複合動詞のアクセント規則は原則として前の動詞が平板式ならば全体が中高型となる。前の動詞が起伏型ならば全体が平板式である。複合動詞アクセントのゆれについて、以下のような指摘がある。

- 1) 前述（2.4.4.2）のように、複合動詞の場合は平板式から-2型の起伏式へ変化しつつある（秋永 1999、川上 2005、2006）。特に、中年層・若年層の人々は起伏式に発音する傾向が強い（秋永 1999、『新明解日本語アクセント辞典』2006）。そのため、『新明解日本語アクセント辞典』には、前版の『明解日本語アクセント辞典』に比べて、複合動詞アクセントに平板型と起伏型を併記するようになっている。

- 2) 「たた」きつける」「おそろ」れいる」のように、強めの意志を持つ結合動詞は、前部動詞のアクセントを生かす傾向がある（『新明解日本語アクセント辞典』2006：55）。
- 3) 新造語、語源不明、または日常あまり耳にしない平板式の語は、中高型に変化する傾向がある（『新明解日本語アクセント辞典』2006：52）。

秋永（1999）は、幕末ごろの江戸アクセントと現在東京アクセントを比べてみた。その結果、以上の紹介のように平板式形容詞の起伏式化、平板式複合動詞の起伏式化が明らかになっている。これらは東京アクセントが簡単になっていくことを示唆したと述べている。また、アクセントのゆれに影響する要素は、年齢、性別、環境、使用場面、生育地、言葉の馴染み度、言葉の使用頻度などで、実態が非常に複雑であることを指摘した。

本研究では、以上のような東京語アクセントのゆれを考慮した上で、分析を進める。

2.5 中国方言の声調体系

『汉语方言概要（第二版）』（袁家驊 2001）によると、中国大陸の方言は、7大方言と呼ばれる大きな方言グループに区分されている。それは北方方言区、吳方言区、粵方言区、閩南方言区、湘方言区、客家方言区、贛方言区である。中国方言の体系において差異が最も顕著なのは音韻面であり、それぞれ異なった音韻特徴を持っていると言われる。

本研究で扱う中国方言は、北方方言の北京方言と吳方言の中の上海方言である。北京市内と上海市内の方言を研究対象とした。中国語は声調言語であり、方言によっては声調の特徴も異なる。以下、両方言の声調体系について述べる。

2.5.1 北京方言の声調

1) 基本声調

北京方言の基本声調には、4つの声調パターンがある。例えば、高平調(第1声)[妈 ma⁵⁵]、上昇調(第2声)[麻 ma³⁵]、中くぼみ調(第3声)[马 ma²¹³]、下降調(第4声)[骂 ma⁵¹]である(図 2.3)。それぞれ「母」、「麻」、「馬」、「罵る」を意味する。図 2.3 は、本研究の協力者 bj007 が生成した北京方言の基本声調（四声）のピッチ曲線である。

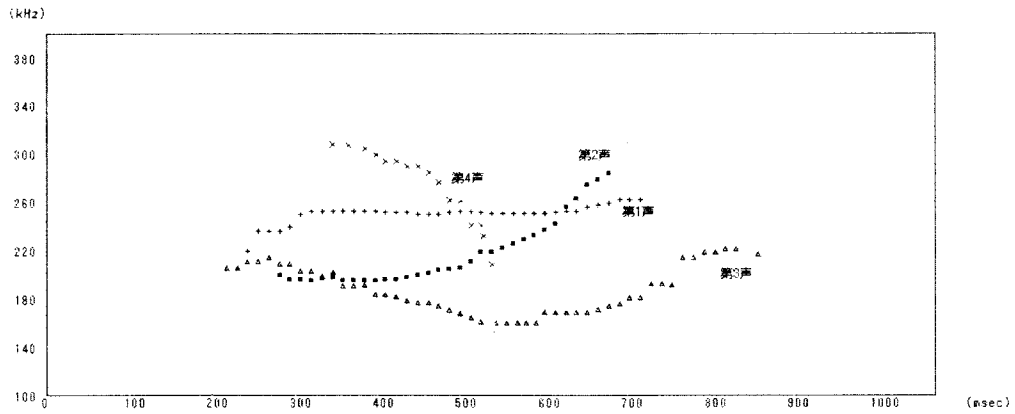


図 2.3 北京方言の基本声調（協力者 bj007 の場合）

2) 連読変調

次に、北京方言の連読変調について述べる。「連読変調」とは、2 音節以上の語となる場合、元の声調が変化する現象のことである。

林（2001[1963]）（本稿は『林焘语言学论文集』（2001）による）では、北京方言の連読変調について、表 2.5 のように分類されている。中には、第 3 声（T3）の変調が最も顕著である。声調を T で表し、例えば、T1 とは第 1 声のことである。

表 2.5 北京方言の連読変調の具体例

	声調	連読変調	具体例	
T3+	T3+T1	T3→21	展开[zən ²¹³ - ²¹ k'ai ⁵⁵]	首都[ʃou ²¹³ - ²¹ tu ⁵⁵]
	T3+T2	T3→21	语言[y ²¹³ - ²¹ yan ³⁵]	保存[pau ²¹³ - ²¹ tʃun ³⁵]
	T3+T3	T3→35(T2)	手表[ʃou ²¹³ - ³⁵ piau ²¹⁴]	早点[zau ²¹³ - ³⁵ tian ²¹⁴]
	T3+T4	T3→21	讨论[t'au ²¹³ - ²¹ lun ⁵¹]	感谢[kan ²¹³ - ²¹ ciɛ ⁵¹]
一+	一+T1	「一」(T1→T4)	一张[i ⁵⁵ - ⁵¹ tʃaŋ ⁵⁵]	一只[i ⁵⁵ - ⁵¹ tʃi ⁵⁵]
	一+T2	「一」(T1→T4)	一条[i ⁵⁵ - ⁵¹ t'iau ³⁵]	一行[i ⁵⁵ - ⁵¹ xaŋ ³⁵]
	一+T3	「一」(T1→T4)	一本[i ⁵⁵ - ⁵¹ pən ²¹³]	一起[i ⁵⁵ - ⁵¹ tɕ'i ²¹³]
	一+T4	「一」(T1→T2)	一万[i ⁵⁵ - ³⁵ van ⁵¹]	一次[i ⁵⁵ - ³⁵ ts'i ⁵¹]
不+	不+T4	「不」(T4→T2)	不要[b'u ³⁵ - ³⁵ yau ⁵¹]	不去[b'u ³⁵ - ³⁵ tɕ'y ⁵¹]

また林 (2001[1963]) は、北京方言の自由連読変調を報告している。会話の場面においては、西红柿 [55+35+51→55+55+51]、留学生 [35+35+55→33+55+55]、谁领导 [35+213+213→35+35+213→35+55+213] のような自由変調現象を指摘している。Chao (1968) は、単語やフレーズにおいて stress が置かれない部分のピッチレンジが圧縮され、ストレスパターンが「中・弱・強」式の 3 音節語の第 2 音節が 35、213 の場合、会話では 55 に変容する傾向があると指摘した。さらにこの現象について、同一人物でも変調する場合もあれば、変調しない場合もある。会話のようなインフォーマルの場面においては変調が多く見られると Chao が指摘している。

軽声も北京方言の連読変調の一つであるが、上記表 2.5 の変調とは性質が異なっている。上記の変調パターンは、第 1 音節の声調は変化するが、第 2 音節の声調は変化しない。しかし、軽声の場合は、第 2 音節の声調が失われ、第 1 音節の声調に付属される形になる。次で詳しく述べる。

3) 軽声

北京方言の連読変調である軽声について、A) 軽声の概念、B) 軽声の特徴、C) 軽声の分類に分けて詳しく述べる。

A) 軽声の概念

軽声は、たとえば房子 [faŋ³⁵·tsi]、靠着 [k'au⁵¹·tʂə] のように、第 2 音節は第 1 音節と比べて、ピッチレンジが抑制され、持続時間も半分程度に短縮される (林 1985[1983]) (本稿は『北京语言试验录』(1985) による)。高さ以外に、強さ、長さも関与していると言われる。

B) 軽声の特徴

『現代汉语语音概要』(吴宗济 1992) では、北京方言の軽声化に以下の特徴があることを指摘している。

- ① 軽声化された第 2 音節は、発音時に要するエネルギーの量の減少、持続時間の長さの短縮が顕著である。
- ② 軽声は先行音節の声調の調値によって以下のように実現されている (図 2.4)。必ず先行音節に付随していて、単独の軽声音節は存在しない。

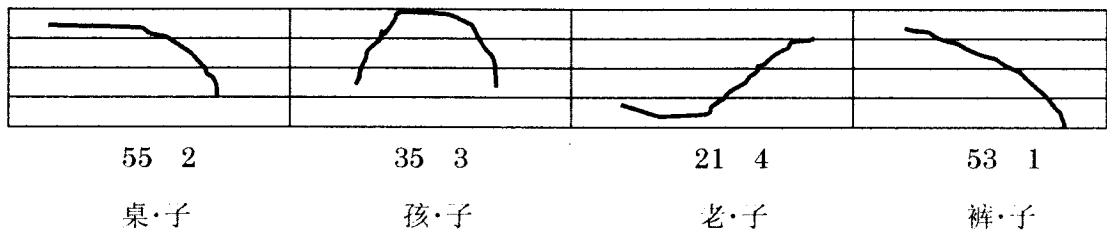


図 2.4 北京方言 2 音節語の軽声化調値⁵

C) 軽声の分類

北京方言の軽声は性質によって、表 2.6 のように分類されている (呉 1992)。まず、軽声化しか存在しないもの「非自由軽声」と、軽声化と非軽声化の両方が存在するもの「自由軽声」に分けられている。「非自由軽声」は、文末感嘆詞、助詞、方向を表す字、目的語となる代名詞、接尾辞などの後部要素に現れる拘束形態素の軽声と、名詞や動詞などを重ねた形、習慣上軽声化されるものに区分されている。また、「自由軽声」は表 2.6 のように、軽声化するかしないかによって意味が弁別されるものと、意味が弁別されないものに分けられている。表 2.6 では、『現代汉语词典修订版』(1996) に従い、軽声と非軽声を区別するため、軽声字の前に「·」をつけた。

表 2.6 北京方言の軽声の種類

	軽声の分類	具体例
非自由軽声 (軽声化しか存在しない)	文末感嘆詞 (例：吗、吧、呢、啊など)	明天你来·吗？ 咱们一起走·吧。
	助詞 (例：的、地、得、着など)	那是我弟弟·的自行车。 请慢慢·地走。
	方向を表す字 (例：里、上、下、边など)	屋·里有人吗？ 我把您的票放在桌·上了。
	目的語となる代名詞	你走的时候告诉·她一声。 把这两张照片送给·你·吧。
	接尾辞の「子」、「头」	桌·子、辫·子、馒·头、石·头
	名詞・動詞を重ねた形	爸·爸、看·看
	習慣上軽声化されるもの	故·事、告·诉、明·白、时·候

自由軽声 (軽声化・非軽 声化ともに存 在する)	意味弁別する	接尾辞の「子」	老・子 (老子)
		*補助動詞 (趨向動詞など)	走・上・来 (走上・来)、 拿・回・来 (拿回・来)
		習慣上軽声化されるもの	东・西 (东西)
	意味弁別しない		老・虎 (老虎)、天・气 (天气)

* 補助動詞 (趨向補助動詞、可能補助動詞、程度補助動詞、結果補助動詞) の軽声化現象は非常に複雑で、意味弁別に密接に関与していると言われている。詳細は林 (2001[1957]) (本稿は『林焘语言学论文集』(2001) による) を参照されたい。

さらに、言語使用者の年齢層によって、軽声化の傾向と度合いが異なっていることも最近の研究で報告されている。若年層よりも中高年層の言葉に、より多くの軽声化語彙が使用されている。若年層では軽声化現象が消失傾向にあることも指摘されている(効 2001)。

2.5.2 上海方言の声調

1) 基本声調

まず、上海方言の基本声調は、第1声 (53)、第2声 (34)、第3声 (23)、第4声 (55短)、第5声 (12短) の五つである。「短」は声門閉鎖を伴うことを指している。

表 2.7 は上海方言 (新派⁶) の基本声調と具体例である。図 2.5 は、本研究の協力者 sh004 が表 2.7 の調査語を読み上げた音声のピッチ曲線図である。

表 2.7 上海方言の基本声調の具体例

	T1	T2	T3	T4	T5
調値	53	34	23	55 短	12 短
調査語	闷[mən ⁵³]	猛[mən ³⁴]	问[mən ²³]	霍[hoʔ ⁵⁵]	木[moʔ ¹²]
図 2.5 の曲線表記	+	■	△	×	■

许・汤 (1988) ⁷ を参考に作成した。

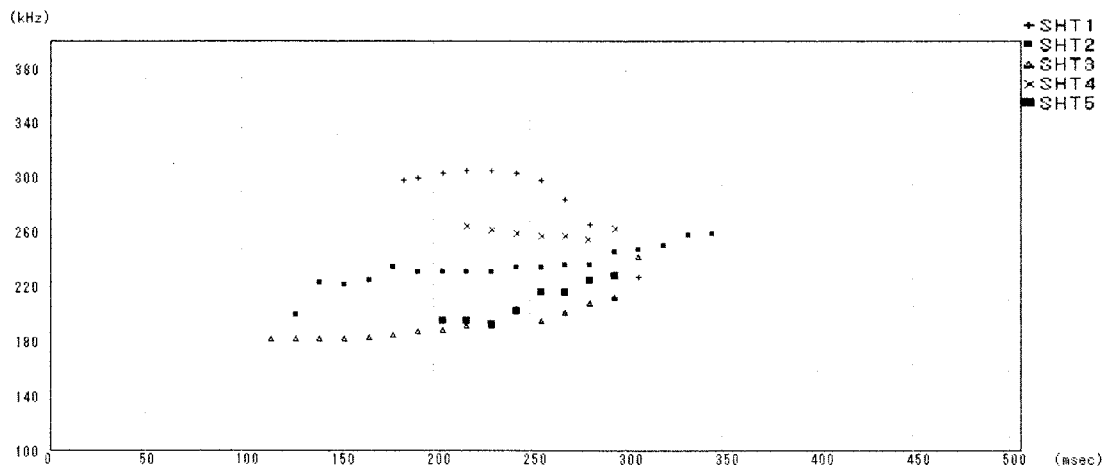


図 2.5 上海方言の基本声調（協力者 sh004 の場合）

2) 連読変調

次に、上海方言の大きな特徴である連読変調（tone sandhi）について述べる。

上海方言はその他の北部呉方言同様、広用式と窄用式と呼ばれる連読変調が報告されている（許・湯 1988）。

まず、上海方言の広用式連読変調については、表 2.8 のように 2 音節以上の語の声調は、第 2 音節以降の声調がすべて消去されて、第 1 音節の調値が左から右に拡張され、既定値が付与されることが分かった。また、表 2.8 の上海方言の 3 音節語～5 音節語の調値を観察すると、語の中でピッチの上げ下げがなく、第 1 音節が T5（12）以外は、第 2 音節から語末に向けてピッチが緩やかに下がっていくことが分かる。上海方言の 2 音節以上の語の声調は、音節のレベルで実現するのではなく、語のレベルで実現している。つまり、日本語（東京語）では「高低」というピッチ変化によって語としてのまとまりをつけているのに対し、上海方言では、特定の声調パターンによって語としてのまとまりをつけている。以下の表 2.8 は上海方言の 2 音節、3 音節、4 音節、5 音節語の広用式連読変調のパターンである。

表 2.8 上海方言の連読変調表

第 1 音節の声調	2 音節語	3 音節語	4 音節語	5 音節語
第 1 音節 T1 (53)	55 21	55 33 21	55 33 33 21	55 33 33 33 21
第 1 音節 T2 (34)	33 44	33 55 21	33 55 33 21	33 55 33 33 21
第 1 音節 T3 (23)	22 44	22 55 21	22 55 33 21	22 55 33 33 21
第 1 音節 T4 (55)	短 33 44	短 33 55 21	短 33 55 33 21	短 33 55 33 33 21
第 1 音節 T5 (12)	短 11 23	短 11 22 23	短 11 22 22 23 短 22 55 33 21	短 22 55 33 33 21

短：声門閉鎖が伴う（许・汤 1988）より

以上の表 2.8 の上海方言の変調パターンから、語全体の声調は、まるで第 1 音節の声調がそのまま延ばされているように見える。Toda (1989) は、中国呉方言の連読変調 (tone sandhi) について、第 1 音節 T1~T5 の声調が単語全体に広がる (spreading) という現象があると報告している。これが上海方言の連読変調の重要な特徴である。

次に、上海方言の窄用式連読変調であるが、文字通りに出現範囲が窄められていて、主に主語+述語、動詞+人称代名詞以外の目的語、副詞+形容詞といった文法構造において、その前部要素が平板化する⁸。しかし、広用式連読変調に比べ、一定した文法構造において起こるため、出現範囲が狭く、発生頻度が低い。よって、本研究では、文法構造に狭まることがなく、変調が頻繁に起こる上海方言の広用式連読変調（以下：連読変調）を研究対象とする。

2.5.3 北京方言と上海方言の声調体系の違い

北京方言と上海方言の声調体系には、主な違いは以下の 2 点である。

1) 基本声調

北京方言の基本声調は 4 つであるが、上海方言は 5 つである。それぞれの調値が異なっている。

2) 連読変調

表 2.5 の北京方言の連読変調の場合は、第 1 音節の声調は変化するが、第 2 音節の声調は変化しない。それに対して、北京方言の軽声と上海方言の連読変調の場合は、第 2 音節

の声調が変化する形になる。

また、北京方言の軽声と上海方言の連読変調の違いは以下のとおりである。

北京方言では、軽声の場合は、第2音節の声調が失われ、上海方言の連読変調のように第1音節の声調が語全体に広がることはない。また、軽声化された第2音節は、発音時に要するエネルギーの量が減少し、持続時間が短縮される点が大きな特徴である。助詞や文末感嘆詞など、軽声化する言語環境は限られており、軽声化する常用語は、2音節語がほとんどで、3音節語以上の語彙は極少数である。

一方、上海方言の連読変調では、第2音節以降の声調がすべて失われ、第1音節の声調が語全体を覆うこととなる。音節ごとに声調が付与されるのではなく、語レベルで一つのまとまりとして変調ピッチパターンが実現される。しかも、北京方言の軽声のような持続時間の短縮、限定される言語環境などの特徴を持っていない。さらに、上海方言の連読変調は、北京方言の軽声と比べて、3音節以上の語でも、語全体として一つの変調パターンを共有する特徴を持っている。

早田(1999)は、北京方言の「音節ごとに声調が付与される」という特徴から、北京方言を「音節声調」(字調)と呼ぶ。一方、上海方言の特徴、「2音節以上の語の声調は、音節のレベルで実現するのではなく、語のレベルで実現している」ということから、上海方言を「語声調」(詞調)と呼んでいる。

表 2.9 北京方言と上海方言の連読変調の違い

北京方言	上海方言
音節声調 (字調)	語声調 (詞調)
1) 音節ごとに声調が付与される*。 2) 第1音節の声調が語全体に広がることはない。	1) 音節ごとに声調が付与されるのではなく、語レベルで一つの変調パターンが実現される。 2) 第1音節の声調が語全体に広がることになる。

*注:「軽声」の場合は、音節ごとに声調が付与されるのではなく、第1音節の声調に付随して、第2音節の声調が変化する。しかし、軽声化する言語環境が限られており、また2音節以上の軽声化語彙が極わずかである。この点については、上海方言の連読変調とは決定的に異なっているのである。

2.6 東京語のアクセントと中国語の声調

言語類型学 (Language Typology) から見て、日本語と中国語は異なる類型に属しているが、高低ピッチによる意味弁別の面においては共通している。一方、両言語音の高低変化から見て、それぞれ相違点も持っている。以下では、東京語のアクセントと中国語の声調の共通点と相違点について述べる。

まず、東京語のアクセントと中国語の声調の共通点について述べる。中国語は声調言語 (Tone-language) に属している。声調とは、声の高低、上昇下降の変化のことである。音節間に相対的な高低の違いが存在していて、しかも言葉の意味の弁別に働いている。その言語を声調言語と呼ぶことができる (Gussenhoven and Jacob 2001、Cruttenden 2002、徐 2007)。中国語は母音と子音が完全に同じでも、声調の違いによって、言葉の意味が異なる。声調の変化は音声ピッチを用いて音響的に分析することが可能である⁹。それに対して、日本語はピッチアクセント言語である (脚注 1 参照)。日本語の「箸 (はし)」と「橋 (はし)」、「雨 (あめ)」と「飴 (あめ)」のように、中国語の声調と同様に言葉の意味弁別の働きを持つ。つまり、高低ピッチが言葉の意味弁別に働いているという点に関しては、中国語と日本語は共通しているのである。

次に、東京語のアクセントと中国語の声調の相違点について述べる。

- 1) 両言語のピッチ変化の基本としている単位が異なっている (Cruttenden 2002、田他 2004、徐 2007)。日本語は一つの語が一つのアクセントを共有し、ピッチの変化が音節に渡って起こっている (between syllables)。それに対して、中国語の声調は「音節声調」とも呼ばれ、その名のとおり、ピッチ変化が音節内で起こる (within syllables)。
- 2) ピッチの変動段階が異なっている。日本語の場合は、HL の 2 段階¹⁰であるとよく言われる。中国語の場合は、上述 2.3.3.2 のように 5 つの段階 (1、2、3、4、5 低→高) でピッチの変動が起こっている。両者を比べると、日本語の 2 段階より中国語のピッチ変動段階が多いことが分かる。一般的によく指摘されている中国語話者が日本語を話す時の起伏の激しさも、それが理由の一つであると考えられる。

さらに、中国方言の声調についての研究では、上海方言には 2 音節以上の連語による連読変調は東京語のアクセントの実現単位に類似していると言われている (松本 1986、岩田 2001、佐藤 2004)。岩田 (2001) には、「吳方言は「各語声調の違いはピッチの下がり目の有無と位置によって記述できる」というアクセント特性を持ち、声調言語がアクセント特性を有する事実は重要である」と指摘した。しかし、だからといって、これらの方言が

声調言語からアクセント言語に移行したということではない。アクセント特性を有することは、むしろ声調言語が単音調化していく過程における中間段階を示すのではないかと興味深く述べている。

2.7 アクセントに関する習得研究

本節では、以下のアクセントに関する習得研究の成果をまとめる。1) 第一言語のアクセント習得に関する研究、2) 第二言語（又は外国語）としての東京語アクセントの知覚と生成に関する習得研究。また、先行研究では述べられていない、実証されていない、まだ研究の余地が残されている分野を明らかにする。

2.7.1 第一言語のアクセント習得に関する研究

大人が外国語を学習する場合、母語干渉をはじめとする様々な要因によって、習得に困難が伴う。では、子供の母語獲得と大人の外国語習得の間に共通性はないのだろうか。Tarone(1987)では、中間言語を特徴づける要因の一つとして第一言語獲得プロセス(first language acquisition process)が挙げられ、第一言語の獲得プロセスが第二言語習得に影響することが予測されている。

第一言語の韻律構造の習得プロセスを明らかにしようと乳幼児を対象とした母語の韻律構造の選好反応実験が行われた。Juseczyk et al. (1993)では、英語を母語とする零歳児が強弱と弱強のいずれの韻律構造を好むかを探ろうとした。この実験から、生後8ヶ月頃になると弱強より強弱のパターンのほうに選好反応を示し始めるという結果を得ている。実は英語の2音節語の場合、大半は「China」のような強弱という強勢構造を有している。つまり、「英語話者の乳児は1歳の誕生日を迎える前に母語に優勢な韻律構造を好むようになる」と結論付けてもよいことが分かった。

また、窪菌(2003)は、「マンマ(ママ)」「ネンネ(寝る)」などの幼児語から、日本語を母語とする子供は低高よりも高低を早く獲得することを予測している。実は東京語の2拍語の65%がこの構造(高低)を有している(田中・窪菌1999)。前述の英語を母語とする乳幼児の研究と一致した結果である。さらに、日本語の幼児語のもうひとつの特徴として(軽音節+軽音節)や(軽音節+重音節)よりも、(重音節+軽音節)(重音節+重音節)という構造が好まれることが分かっている(窪菌2003)。

窪菌(2006)では、「アクセントの一般原理」の一つとして、「軽音節より重音節がアク

セントを引きつける」という「重さ原理」が提示されており、人間の言葉に広範囲に観察される一般的な原理であることが分かっている。Juseczyk et al. (1993)、窪菌 (2003) の研究で、第一言語の習得プロセスに「軽音節より重音節にアクセント核を置く」という特徴が存在していることが実証されている。

2.7.2 第二言語（又は外国語）としての東京語のアクセントの習得研究

本節では、第二言語（又は外国語）としての東京語のアクセントに関する習得研究の成果をまとめる。1) 東京語アクセントの知覚に関する習得研究 (2.7.2.1)、2) 東京語アクセントの生成に関する習得研究 (2.7.2.2) の成果をまとめる。

2.7.2.1 東京語アクセントの知覚に関する習得研究

東京語アクセントの知覚に関して、多くの研究がなされている。ここでは、新プロ「日本語」で実施された「東京語アクセントの聞き取りテスト」（略称：「西沼テスト」→「鰻テスト」→「鯛テスト」）、戸田 (2001b)、中川 (2000a) の研究成果について述べる。

1994 年から 1998 年にかけて、文部省科学研究費（創造的基礎研究費）「国際社会における日本語についての総合的研究」（略称：新プロ「日本語」、研究代表者 水谷修）が実施された。研究班のひとつが「音声言語の韻律特徴に関する実験的研究」で、研究課題のひとつとして「外国人日本語学習者による日本語アクセントの習得研究」があった。「東京語アクセントの聞き取りテスト」（改訂版通称「西沼テスト」→「鰻テスト」→「鯛テスト」）が実施され、多くの習得研究がなされた。それで、東京語アクセントの知覚習得に関して、多くの研究成果が得られた。

1) 「西沼テスト」について

最初に聞き取りテストを実施したのはフランス人日本語学習者を対象とした研究である (Nishinuma 1994)。その結果、語頭から 2 拍目にアクセントがある場合は正答率が高く、語末から 2 拍目の場合は低く、アクセント型別正答率に有意差があった。ここで使用されたテストは、「東京語アクセントの聞き取りテスト」が改定されたもので、通称「西沼テスト」である。

「西沼テスト」を使用して、来日中のアメリカ人 (荒井・西沼 1995、Nishinuma et al. 1996)、来日中のフランス人 (西沼他 1996)、香港 (鮎澤他 1999b)、ドイツ (林他 1997)、釜山 (李他 1995)、ソウル・釜山・光州 (李他 1997)、ロシア (船津・井内 1997) の大学

生についての報告がある。鮎澤他（1997）、磯村（1996a）の研究では、東京在住の北京語母語話者や来日中の北京語を母語とする日本語学習者および教師を対象に実施したテストの結果から、以下のようなことが報告されている。

- ① 正答率は学習者の日本語学習歴との相関がない。
- ② 全体的な正答率に関係なく、ピッチの急な下がり目「なし」（平板型・尾高型）の正答率は高い。
- ③ -2 型アクセントの正答率が高い。ほかの母語話者と比較すると、フランス語話者と英語話者にとって-2 型は最も苦手なピッチパターンであることが分かっている。北京語話者にとって、-2 型が聞き取りやすいのは、母語の韻律パターンの影響である。
- ④ 頭高型アクセントの正答率には個人差が大きい。

以上のように、北京語話者における東京語アクセントの知覚特徴が明らかになっている。

また、「西沼テスト」を使った縦断的研究も行われていた。言語環境、アクセントについての知識の有無、学習者のアクセント習得に対する積極的な意欲などがアクセントを聞く力の伸びに大きく関係していることが分かった。

平田他（1996）では、東京在住の留学生 6 名に対し 10 ヶ月に 3 回テストを実施した結果、平均正答率が上昇し、特に 3 拍語、アクセント型別では頭高型の正答率が大きく伸びたことが分かった。アクセント指導はしていないが、東京在住でテレビをよく視聴していることなどが習得にプラスの影響を与えているものであると考えられる。

西郡・八山（1997）は北京語を母語とする帰国者のグループを対象として、アクセントの習得研究を行った。グループ (A) 日本在住歴 5-7 年、アクセント教育なし (8 名)、(B) 在日歴 4 ヶ月、アクセント教育なし (10 名)、(C) 在日歴 4 ヶ月、アクセントについて詳説と練習 (30 分×9 回) 受講者 (10 名) で、平均正答率は 52%、41%、67% となった。

(C) のうち 5 名の学習者の 10 ヶ月後の正答率が 78% に変化し、日本在住歴がアクセント習得にプラスに働いていること、アクセント教育を受けた者はその後も力を伸ばしていることなどが明らかになった。

鮎澤他（1999a）は東京在住の 27 名の中国・韓国・そのほか出身の留学生を対象として、縦断的にテストを行った。平均正答率は 1 回目が 60%、4 回目が 87% で、日本人学生 27 名の平均正答率と同じレベルまで伸びたことが分かった。このうち 8 名が 3 年半後に再度テストを受けたところ、前回より 20 ポイント以上伸びた者、20 ポイント以上下がった者もいた。正答率が伸びた学習者は、アクセント習得を目指して努力したと述べている。ア

クセントの意識化は習得に寄与していることが分かった。

2) 「鰻テスト」について

「東京語アクセントの聞き取りテスト」(西沼テスト)では特殊拍を含む単語は排除されている。それを補って、「東京語アクセントの聞き取りテスト(鰻テスト)」が開発された。

「鰻テスト」は、和語・外来語・漢語テストに分かれ、外来語・漢語テストには特殊拍を含む単語も入っている(河津他 1999)。

李他(1999)、代田・広瀬(2001)の「鰻テスト」実施の結果では、特殊拍を含むテストでの正答率の上昇が目立つ。中国語母語話者の場合、和語に比べ外来語、漢語テストの上昇が大きく、特に外来語は23ポイントも伸びている。しかし、特殊拍を含むテスト項目の場合、特殊音素にはアクセントが来ないことを説明しても、そこに回答してしまい、誤答になる問題点がある。

3) 「鯛テスト」について

「鰻テスト」の簡略化のため「鯛テスト」が開発された(河津他 2003)。各テストに3拍から5拍の和語、外来語、漢語が混在し、平述イントネーションでの36項目、疑問イントネーションでの36項目計72項目が含まれ、所要時間は12分である。約2分の練習用テストは特殊拍に回答しないよう注意を促すことも目的となっている。

鮎澤(2003)は東京在住の中国語、朝鮮語、韓国語を母語とする24名の学習者に対し、10ヶ月に「鯛テスト」を5回実施した。正答率は51%から75%に上昇したことが分かった。テスト受験者に対する返却シートには拍数別・アクセント型別正答率グラフと学習者の回答、正答が示されるので、それが学習者にとっての励みになったようである。24名のうち、台湾出身学習者の1名が5回とも正答率が35%前後であった。この学習者については発話中にもアクセントの間違が多い。回答傾向を調べた結果、重音節(窪菌 1995)にアクセントを付与していることが分かった。ピッチ下降を聞くのではなく、音節の重さ・長さに反応していたようである。また、河津・鮎澤(2003)台湾の大学の日本語学習者118名中の約半数も音節単位で回答していることが明らかになった。

4) その他の研究

戸田(2001b)では、指導前は1型と2型、つまり語頭にアクセント核がある語の正答

率は高いが、指導後は、0型の正答率が高くなり、0型と1型の対立が聞き取れること、しかし2型以外の中高型の習得は遅いことを示唆していると述べている。

中川(2000a)は、アクセント型聞き取りの習得順序について、以下のことが分かった。

- ① 0型および1型の対立の習得が早い。
- ② 単語単独発話の2型の習得が早い傾向がある。特に4拍語や5拍語で正答が安定しやすい。
- ③ 中高型の習得順序は、0型、1型より時間がかかることが多い。
- ④ 習得過程として「正答より離れた位置の拍への誤答→0型を含んだ正答より後ろの拍に誤答(仮説が狭まる)→正答から前後1拍への誤答(仮説が狭まる)→正答」といった順序体系があり、学習者は次第に仮説の照準が狭まると考えられる。

さらに、学習者のアクセントの意識について、以下のように述べている。

- a アクセント型については、意図的でなければアクセント型を判断するのは難しい。
- b 欧米系学習者はアクセントに関する知識が少ないが、アジア系学習者はそれより知識がある。特に「はし」「あめ」などのミニマルペアの例を強調して覚えている。教授法の影響も考えられる。
- c 学習者は、多様なストラテジーをとることが分かった。中国人学習者は意識的にアクセントを覚えようとする傾向がある。

以上の先行研究から、北京方言話者における東京語アクセントの知覚習得の特徴が分かった。言語環境、アクセントについての知識の有無、学習者のアクセント習得に対する積極的な意欲などがアクセントの知覚に大きく関係していることも分かった。

2.7.2.2 東京語アクセントの生成に関する習得研究

アクセントの知覚と生成の習得状況は必ずしも一致していない、知覚では正答率の高い平板型は、生成において正答率が低いことが分かっている(鮎澤他 1997)。ここでは、まず中国語以外の様々な言語の話者を対象とした東京語アクセントの生成に関する先行研究の成果をまとめる(表 2.10)。次に、2.7.2.2.1では中国語母語話者を対象とした東京語アクセントの生成に関する習得研究について述べる。

表 2.10 中国語以外の様々な言語の話者を対象とした先行研究

先行研究	調査内容と方法	結果と考察
堀口 (1973)	アメリカ人日本語学習者を対象に、4音節名詞のアクセントの生成調査をした。	ピッチよりもストレスアクセントで発音する傾向が強く、英語の第二強勢が現れ、母語の転移が明らかになった。また、音節構造ごとに決まったアクセントパターンが見られた。
謝 (1979)	台湾語母語話者を対象としたアクセントの生成調査をした。	台湾流日本語アクセントの特徴と調型に見られる一般的傾向を、拍数ごとに分類して、著者の観察に基づいた考察をした。結果として、①-2拍目に常にアクセント核が置かれるが、その拍がモーラ音素の場合は核が一つ前にずれる、②語頭・語末拍がやや低めに発音されると報告している。 これらの結果はすべて台湾語の転調法則に則っていると、母語の転移を指摘した。
吉光 (1981)	モナシュ大学学生3名を対象に、インタビューとリーディングテストの発話から、アクセントの逸脱を観察した。	全体的にアクセントの出来はかなりよいが、アクセントの誤用パターンとモデル発話の影響の有無において、個人差が大きいことを示唆した。
李 (1990)	慶尚道方言話者を対象としてアクセントの生成状況を分析した。	-2型アクセントを多用すると報告されている。母方言である慶尚道方言の影響ではないかと推測された。
角道 (1990)	母語の異なる日本語学習者を対象に、アクセントの誤用を観察し、東京アクセントからの逸脱度を分析した。	品詞別の語アクセントの様々な誤用を提示し、同一個人が特定の語を4通りで発音している事例が報告された。

角道 (1991)	インドネシア人日本語学習者を対象に、単語読み上げと文章読み上げにおけるアクセントの生成を調査した。	①アクセント指導を受けたことのある学習者は2型、1型アクセントが多く見られるが、アクセント指導を受けたことのない学習者は-2型アクセントを圧倒的に多く使用すると報告されている。アクセント規則のインプットが習得に影響を及ぼす可能性があることを示唆した。 ②単独単語と文章の中で読む場合でアクセントが違うという報告をしている。
大西 (1991)	韓国語母語話者3名を対象に文の読み上げにおけるアクセントの生成状況を分析した。	学習者が一まとまりと考えた語や句を-2型、-3型、平板型のいずれかで発音したり、高く平らな部分が持続するような発音をする。これらの現象は母語である韓国語の影響であろうと推測されている。
安原 (1994、2003)	タイ語、ベトナム語、広東語話者2名ずつを対象に、文章音読におけるアクセントの生成を調査した。	促音を含む音節において、低高アクセントの型が付与される。また、漢語のアクセントには、平板化または最後の拍で下がる特徴があることが報告された。これらの現象は声調言語の影響が原因であると述べられている。
植田 (1995)	タイ語母語話者を対象に、日本語アクセントの知覚と生成状況を調査した。	①知覚では、正答率の高い平板型は、生成において正答率が低い。生成での正答率は頭高型・中高型>平板型の順である。知覚と生成の不一致を指摘した。 ②生成において-2型アクセントを多用する傾向がある。 ③知覚と生成の関係において、聴取能力の高い学習者が正しいアクセント型で発話する確率が高い傾向がある。
山田 (1994a、1994b)	オーストラリア人の英語母語話者を対象に、談話データを分析した。	アクセント習得に中間言語ストラテジーの使用に注目し、1) 低次ストラテジー、2) 基本ストラテジー、3) 高次ストラテジーの存在と可変性を指摘した。また、「低次→基本→高次」の発達プロセスを予測している。 さらに、-2はインプットされた目標言語の過剰一般化

		<p>として、取り入れやすい型の一つであろうと推測された。母語にかかわらず様々な言語の話者に共通して現れるアクセント習得上の傾向を「中間言語ストラテジー」として論じている。</p>
山田 (1999、2007)	母語の異なる日本語学習者を対象に、談話データを分析した。	<p>学習者アクセントの「産出モデル」を考案した。学習者によるアクセントの産出に際しては、外界からの目標言語 (L2) または記憶されている知識である規範のひとつが、留意 (注意) されて取り込まれ、それが評価、調整された結果、ストラテジーとなり、アクセントが産出されると述べられている。</p>
助川 (1999)	2名のブラジル人上級日本語学習者を対象に、2モーラ語と3モーラ語のピッチ実現を分析した。	<p>①3モーラ語の場合は、動詞はLHLのピッチ配置(つまりー2型)で発音するという中間言語的音声規則を適用している。</p> <p>②撥音と長音を含む3モーラ語の場合は、撥音と長音を含む音節(重音節)を高いピッチで始めるという中間言語的音声規則を適用している。</p> <p>学習者の韻律特徴が母語であるポルトガル語の影響によるものか、中間言語的音声規則によるものかを慎重に考察を進めていたことが印象深い。</p>
中東 (2001)	韓国人(無アクセント方言)学習者を対象に、語のアクセントの生成を調査した。	<p>①語末から数えて2番目の音節に重音節があればその音節にアクセントが付与される。</p> <p>②語末から数えて2番目の音節に軽音節であり、かつ重音節がそれに隣接していれば、その重音節にアクセントが付与される。</p> <p>③隣接する重音節がなければ、当該の軽音節にアクセントが付与される、と単語の音節構造と音節量の観点から考察をした。</p> <p>先行研究の結果と共通する結果も得られたことから、母</p>

角道 (1991)	インドネシア人日本語学習者を対象に、単語読み上げと文章読み上げにおけるアクセントの生成を調査した。	①アクセント指導を受けたことのある学習者は2型、-2型アクセントが多く見られるが、アクセント指導を受けたことのない学習者は-2型アクセントを圧倒的に多く使用すると報告されている。アクセント規則のインプットが習得に影響を及ぼす可能性があることを示唆した。 ②単独単語と文章の中で読む場合でアクセントが違うという報告をしている。
大西 (1991)	韓国語母語話者3名を対象に文の読み上げにおけるアクセントの生成状況を分析した。	学習者が一まとまりと考えた語や句を-2型、-3型、平板型のいずれかで発音したり、高く平らな部分が持続するような発音をする。これらの現象は母語である韓国語の影響であろうと推測されている。
安原 (1994、2003)	タイ語、ベトナム語、広東語話者2名ずつを対象に、文章音読におけるアクセントの生成を調査した。	促音を含む音節において、低高アクセントの型が付与される。また、漢語のアクセントには、平板化または最後の拍で下がる特徴があることが報告された。これらの現象は声調言語の影響が原因であると述べられている。
植田 (1995)	タイ語母語話者を対象に、日本語アクセントの知覚と生成状況を調査した。	①知覚では、正答率の高い平板型は、生成において正答率が低い。生成での正答率は頭高型・中高型>平板型の順である。知覚と生成の不一致を指摘した。 ②生成において-2型アクセントを多用する傾向がある。 ③知覚と生成の関係において、聴取能力の高い学習者が正しいアクセント型で発話する確率が高い傾向がある。
山田 (1994a、1994b)	オーストラリア人の英語母語話者を対象に、談話データを分析した。	アクセント習得に中間言語ストラテジーの使用に注目し、1) 低次ストラテジー、2) 基本ストラテジー、3) 高次ストラテジーの存在と可変性を指摘した。また、「低次→基本→高次」の発達プロセスを予測している。さらに、-2はインプットされた目標言語の過剰一般化

		<p>として、取り入れやすい型の一つであろうと推測された。母語にかかわらず様々な言語の話者に共通して現れるアクセント習得上の傾向を「中間言語ストラテジー」として論じている。</p>
山田 (1999、2007)	母語の異なる日本語学習者を対象に、談話データを分析した。	<p>学習者アクセントの「産出モデル」を考案した。学習者によるアクセントの産出に際しては、外界からの目標言語 (L2) または記憶されている知識である規範のひとつが、留意 (注意) されて取り込まれ、それが評価、調整された結果、ストラテジーとなり、アクセントが産出されると述べられている。</p>
助川 (1999)	2名のブラジル人上級日本語学習者を対象に、2モーラ語と3モーラ語のピッチ実現を分析した。	<p>①3モーラ語の場合は、動詞はLHLのピッチ配置 (つまりー2型) で発音するという中間言語的音声規則を適用している。</p> <p>②撥音と長音を含む3モーラ語の場合は、撥音と長音を含む音節 (重音節) を高いピッチで始めるという中間言語的音声規則を適用している。</p> <p>学習者の韻律特徴が母語であるポルトガル語の影響によるものか、中間言語的音声規則によるものかを慎重に考察を進めていたことが印象深い。</p>
中東 (2001)	韓国人 (無アクセント方言) 学習者を対象に、語のアクセントの生成を調査した。	<p>①語末から数えて2番目の音節に重音節があればその音節にアクセントが付与される。</p> <p>②語末から数えて2番目の音節に軽音節であり、かつ重音節がそれに隣接していれば、その重音節にアクセントが付与される。</p> <p>③隣接する重音節がなければ、当該の軽音節にアクセントが付与される、と単語の音節構造と音節量の観点から考察をした。</p> <p>先行研究の結果と共通する結果も得られたことから、母</p>

語を異にする学習者の韻律に、母語の影響を問わず、共通した特徴が存在することが示唆された。

第二言語習得において、母語の影響が最も顕著に現れる分野が音声・音韻であると言われている(戸田 2001a)。表 2.10 の堀口 (1973)、謝 (1979)、吉光 (1981)、李 (1990)、角道 (1991)、大西 (1991)、安原 (1994、2003)、植田 (1995) は、協力者の母語と日本語の音韻体系を比較し、対照研究の観点からアクセントの誤用パターンを分析した研究である。

一方、韻律習得では文節音の場合と比較して、母語別の一定した傾向が現れにくい場合があると指摘されてきている (助川 1999)。先行研究の方向性として、アクセントの誤用と母語の転移に注目した研究から、言語の普遍的特徴に基づき、母語によらず、中間言語としてのアクセント習得の究明へと焦点が移ってきている。表 2.10 の山田 (1994a、1994b)、山田 (1999、2007)、助川 (1999)、中東 (2001) が代表される研究である。

以下では、中国語母語話者による東京語アクセントの生成に関する先行研究について述べる。

2.7.2.2.1 中国語母語話者を対象とした東京語アクセントの生成に関する習得研究

中国語母語話者を対象とした東京語アクセントの習得研究は、表 2.11 の蔡 (1983)、楊 (1993)、橋本 (1995)、尤 (2002) の研究が代表される。

表 2.11 中国語母語話者を対象とした先行研究

先行研究	調査内容と方法	結果と考察
蔡 (1983)	中国人 (北京、上海、四川、大連) 日本語学習者 50 名を対象に日本語アクセントの生成調査を実施した。	-2 型アクセントの一般過剰化を指摘し、複合名詞の生成においての上げ下げが多いことを報告した。中国語の声調体系が日本語のアクセントの習得に影響していると述べられている、しかし、各方言話者を対象としているが、中国方言の影響を考慮した分析は行われていなかった。

楊 (1993)	北京語話者を対象に、日本語述部の韻律に見られる母語の干渉を観察した。	中国語話者の場合、「へ」の字の代わりに、台地(だいち)型のピッチパターンが典型的であることが分かった。母語である中国語の声調体系の影響であると述べられている。
橋本 (1995)	中国語母語話者(方言不明 ¹⁾)2名を対象に、日本語の平板アクセントの知覚と生成の実証的研究を行った。	中国語話者は平板と起伏アクセントを明確に聞き分けているにも関わらず、平板アクセントを発音することは困難であることが明らかになった。中国語話者にとって知覚よりも生成のほうの習得が困難であると結論付けた。
尤 (2002)	中国語話者8名を対象としたアクセントの習得研究である。方言や協力者の出身については明記していないが、論文中の中国語の四声についての記述から北京方言話者と推測できる。	日本語のアクセントの生成調査の結果から、「中国語の声調が日本語アクセントの習得を邪魔している」と結論付けられている。

以上のように、北京方言話者を対象に実施した研究が多い。蔡(1983)は各方言話者(北京、上海、四川、大連)を対象としているが、中国方言の影響を考慮した分析は行われていない。これらの研究では、「中国語母語話者が日本語のアクセントを生成する際に、母語の声調体系の影響でピッチの上げ下げが多く、不自然に聞こえる」という特徴は中国語の声調体系の影響によるものであると述べられている。

また、アクセントの知覚と生成の関係については、楊(1993)と橋本(1995)で議論されている。楊(1993)では、中国語話者の場合、「へ」の字の代わりに、台地(だいち)型のピッチパターンが典型的であることが分かった。その理由として、「中国語(常用語)2音節語の声調の組み合わせの特徴では、最も多いのは第4声の後字にある場合である。だから、「前平後降」のパターンが最もなじみがあり、聞きなれている。日本語を聞く際に、「聴錯覚」が起こったせいで、生成にも影響したのではないのでしょうか」と述べられている。しかしこの後、橋本(1995)の研究では、中国語話者の場合、知覚より生成に問題があることが明らかになった。橋本の研究では、北京方言話者(文中記述より筆者が推測した)

2名を対象に、日本語の平板アクセントの知覚と生成の実証研究を行った。その結果、中国語話者は平板と起伏アクセントを明確に聞き分けているにも関わらず、平板アクセントを発音することは困難であることが判明された。そのため、楊（1993）の「聴錯覚」といったような知覚上の問題によって生成に問題が生じるとの解釈は決して妥当ではないことが分かった。

つまり、声調言語を母語とする中国語母語話者の場合は、高低アクセントには敏感であり、聞き分けの能力を持っている。東京語アクセントの習得において知覚よりも、生成に多くの問題が生じる可能性がある。そのため、本研究では知覚より習得が困難であるとされているアクセントの生成に注目し、研究することにした。

次に、中国語母語話者を対象とした動詞・複合動詞アクセントの習得研究について述べる。

2.7.2.2.1.1 動詞アクセントの生成に関する習得研究

中国語母語話者を対象とした動詞アクセントに関する習得研究の数は多くない。ここでは、以下の先行研究について述べる。

久野他（1988）の研究では、中国南寧方言（粵方言）話者1名を対象に、東京アクセントの習得研究を行い、2、3、4拍語動詞の終止形、過去形、否定形、命令形の生成状況を観察した。調査の結果、終止形の場合、2拍語は頭高型で発音され、3、4拍語は-2型の中高型で発音される傾向が見られた。3拍語の場合、第2拍が/i/や長音のように独立性の低い母音や特殊拍が続く場合は、頭高型に発音される傾向も観察された。過去形の場合、大半が-3型で発音されている。しかし、2拍目と3拍目の高低差について、十分に下がりきっていないという聴覚印象を持った。否定形の場合、拍数を問わず、-2型つまり「ない」の「な」で下がる傾向が見られた。「ない」のアクセントは形容詞の「無い」と同じ型に記憶されているからであろうと推測された。否定形は「動詞未然形+ない」という語構成で、「な」で下がるのは否定形アクセントとしての基本の型であると認識されているのであろう。命令形の場合は、日常ではあまり用いられない形式であるため、習得が困難であろうと予測した。特に習得状況についての記述がなかった。この論文では、その1名の学習者を追って、誤用分析だけでなく、言語背景や習得環境、アクセントに対する意識なども考察対象としているところは興味深い。しかし、調査協力者1名のケーススタディで、結果を一般化することは難しいと思われる。他の方言話者の場合も同じような傾向が見ら

れるのかは調査が必要である。この研究で残された課題はまだ多い。

楊（1993）では、「中国語話者の日本語述部の韻律に見られる母語の干渉」をテーマに研究した。日本語母語話者 10 名、中国語母語話者 10 名を対象に、補助動詞が含まれている文「道がわからなくなってしまいました・・・」という文の生成の特徴について分析した。その結果、中国語話者の場合、「へ」の字の代わりに、台地（だいち）型のピッチパターンが典型的であることが分かった。詳細は 2.7.2.2.1 を参照されたい。

朱（1993）は、中国語話者は日本語のアクセントの統語機能に対する認識が不十分なため、複合語や助詞・助動詞類をばらばらに読んでしまうことが分かった。また、高い拍と低い拍との連続が苦手で、用言では起伏式のアクセントを多用すると指摘している。

二通（1996）では、中国語母語話者 24 名（北京 6 名、上海 4 名、その他 14 名）を対象に動詞「たべろ」「つかう」の「ナイ形」「テイル形」「～レナクナリマシタ」の生成調査を行った。生成の特徴について、以下のように述べている。①単独動詞の場合、平板型が起伏型になる傾向が見られた。②「～ない」のように「な」を高く発音する傾向がある。③高音や低音の続く長い動詞句の場合、全体的に過度に平坦に発音している。④日本語の「おそさがり¹²」の影響で、中国語話者の耳に「聴錯覚」が起こると推測できる。⑤方言や学習歴による結果の違いが見られない。この研究では、中国語母語話者のアクセント生成の傾向は見られ、日本語の「おそさがり」と中国語の声調が習得に影響していると推測された。しかし、調査語数が少ない、学習歴が統制されていないなどの要因が結果に影響することが懸念される。さらに調査語を増やし、協力者の出身地や学習歴を統制して調査をする必要があると考えられる。

尤（2002）では、アクセントの生成調査の結果から、「中国語の声調が日本語アクセントの習得を邪魔している」と述べられていた。また、中国では「～ます」から動詞を導入するケースがほとんどである。「～ます」のアクセントは「ま」で下がると規則が単純であり、早期習得されると予想されている（河野 1999a、劉 2007a、2007b）。しかし、「～ます」以外の動詞活用形を意識的にインプットしなければ、学習者自ら気づくことがあまりない。動詞活用形アクセントの指導の重要性と指導順を指摘した。

馬（2005）では、アクセントに関する音韻知識を持つ北京方言話者 5 名を対象に、東京語の平板型・中高型・頭高型動詞の辞書形アクセントの生成調査を行った。モーラ持続時間、音圧、基本周波数の 3 つのパラメーターから日本語学習者と日本語母語話者との比較をした。その結果、①語全体のピッチ変動幅が母語話者より小さい。アクセントの音韻知

識を持つゆえに、中国語声調の影響を避けようと、ピッチレンジを圧縮しているという平板式アクセントの過剰一般化を指摘した。②平板型動詞の場合は、1拍目から2拍目への上昇の度合いが小さい。中高型動詞の場合、2拍目から3拍目への下降の度合いが小さい。どちらも母語話者ほどはっきりしていない。その原因として中国語は音節内でピッチ変動が起こるため、音節間の高低差がピッチの下がり目ほど敏感ではないからであると母語干渉を指摘している。③ピッチの上昇と下降のタイミングに日本語母語話者との差が見られた。学習者の場合、上昇のタイミングが母語話者より早く、下降のタイミングは遅い。④モーラ持続時間を上手にコントロールできる学習者ほど、日本語らしさに関する評価も高くなる。モーラリズムがアクセントの習得に与える影響を指摘した。この研究は北京方言話者を研究対象としていた。また、動詞辞書形のアクセントに留まり、活用形のアクセントには触れていない。ほかの方言話者の場合も、同様な特徴が見られるか、また動詞活用形のアクセントの生成特徴については、まだ研究の余地があると思われる。

以上の研究はいずれも北京方言話者を対象とした研究である。二通(1996)では、中国語母語話者24名(北京6名、上海4名、その他14名)を対象としているが、それぞれの方言話者の人数が少なく、学習歴が統制されておらず、方言の音韻体系を考慮した習得研究とはいえない。先行研究では、動詞アクセントと動詞活用形アクセントの習得について一定した傾向は見られたが、中国方言の声調体系を考慮し、協力者の出身地と学習歴が統制されたアクセントの習得研究は管見の及ぶ限り見当たらない。

2.7.2.2.1.2 複合語アクセントの生成に関する習得研究

複合名詞アクセントの習得研究では、前部要素(N1)と後部要素(N2)の拍数の影響が明らかになっている。稲葉(2002、2004)では、長い複合名詞を、 $3 \text{拍} \leq N2 \leq 4 \text{拍}$ と $N2 \geq 5 \text{拍}$ に分け、N2の拍数によって、アクセント核の位置が予想できることを議論し、① $3 \text{拍} \leq N2 \leq 4 \text{拍}$ の場合は、N2の最初の拍にアクセント核を置く、② $N2 \geq 5 \text{拍}$ の場合は、N2の元アクセントである。学習者への支援を目指した複合名詞の実用的なリズム・アクセント指導法を提案した。

また、雷(2007)の複合名詞の全体の拍数によって習得状況が異なると指摘している研究もある。雷氏の広東語話者を対象に行った研究では、7拍以上の長い複合語において、広東語の声調の特徴と類似する「上げ下げ型」の誤用が多いことが明らかになった。一方、4拍～6拍の複合名詞の場合は、平板型と-2型になる傾向があると報告している。

さらに、複合語アクセントの習得における母語干渉を視野に入れた研究もある。蔡（1983）の中国語話者を対象に行った研究では、中国語の音節感覚の影響で、単純語を組み合わせたように複合語のアクセントピッチが実現されていることが報告された。朱（1993）は、中国語話者は日本語のアクセントの統語機能に対する認識が不十分なため、複合語や助詞・助動詞類をばらばらに読んでしまうと解釈している。

複合語アクセントの習得研究においても、北京・上海方言の声調体系を考慮した研究が発表されていない。

2.7.2.2.2 中国方言を考慮した習得研究

以上では、中国語話者（主に北京方言話者）を対象とした習得研究について記述した。また近年、中国方言が日本語の音声習得に与える影響も注目されてきた。

日本語の有声・無声破裂音の習得に関しては、福岡（1995）、劉（2005、2008a）、山本（2006）などの実証的研究では、母方言の正負転移が明らかになっている。

中国方言の音韻体系を考慮した日本語の韻律要素の習得研究では、野沢・重松（1998、1999、2000）が代表されている。また、上海方言の声調体系の影響について、実証的な習得研究ではなく、理論的研究として王（1991）、野沢・重松（1997）がある。以下ではその詳細について述べる。

野沢・重松（1998、1999、2000）は広東語話者を対象としたアクセントの生成調査を行った。その結果、①長音節・撥音節・二重母音音節について「高く平ら」であるが、語末では「低く平ら」が多くなる。②促音節については「低く出る」ことが多い。③これらの音節が連続する場合、語末を除いて「高く平ら」が続く傾向がある。その原因は、広東語の連読変調（tone sandhi）の特徴である「平ら」というピッチを日本語に適用しているからであると述べられている。また、日本語の漢語には平板型が多いため、広東語話者がそれを「高く平ら」と聞き、その結果、「平ら」の中でも「高く平ら」を選択したと推測された。この研究では、中国方言の連読変調が日本語アクセントの習得に影響を与えていることがはじめて実証された。

また、王（1991）は上海方言話者における日本語の音声上の問題点を指摘した。上海方言の連読変調の体系については触れたが、日本語の音声習得に与える影響については実証していない。

さらに、野沢・重松（1997）の研究では、実験音声学の方法で、北京・上海方言（連読

変調)と日本語アクセントの韻律特徴の比較研究を行った。その結果、日本語のような **Dephrase**¹³が起らないことは上海方言も北京方言も同様であるが、上海方言には日本語のイントネーションに観察される **Declination**¹⁴が見られた。上海方言の場合は個々の音節が元来の声調の上昇下降を失うことから、ピッチ曲線を見る限り日本語に近い。そのため、日本語の韻律習得には、上海方言話者に有利な条件が整っていると指摘された。この研究は、初めて上海方言と北京方言の異なる韻律特徴を視野に入れ、両方言話者が日本語の韻律要素を習得する際の相違点について言及した。しかし、理論的研究に留まり、実証的な研究が行われていない。

以上の研究では、中国方言の声調体系が東京語アクセントの習得に影響を与えることが指摘されている。しかし、現在まで実証的な研究がなされておらず、まだ研究の余地が残されている。本研究のパイロットスタディとして、劉(2007a、2007b)では北京・上海方言話者2名ずつを対象に東京語の動詞・複合動詞アクセントの生成調査を行った。その結果、①「ます」「よう」のような一つのアクセント規則が適用されるものは正用率が高く、早期習得される。②全体的に-2型アクセントの多用が見られた。③動詞仮定形、可能形、使役形、受身・尊敬形の生成には、平板式と起伏式アクセント規則の混同が見られ、どちらかが過剰に用いられていることが分かった。④動詞ナイ形の生成において、上海方言話者の場合は、すべて-2型(〇〇ない)で発音するのに対して、北京方言話者の場合は、-2型(〇〇ない)、-3型(〇〇ない)の両方を多用していることが分かった。⑤複合動詞の場合、正用率が高く、北京・上海方言話者の間に差異が見られなかった。

以上のパイロットスタディでは生成状況の一定した傾向は見られたが、調査協力者数、調査語数が少なく、学習者を取り巻く学習環境の調査がされていないため、母方言の正負転移や学習環境が習得に与える影響などが明らかにされていない。パイロットスタディの研究成果、反省を踏まえて、学習者を取り巻く音声教育環境を把握した上で本調査を実施した。

2.7.2.3 第二言語(又は外国語)としての東京語アクセントの習得研究のまとめ

本節では、まず東京語アクセントの知覚に関する先行研究について述べた。次に東京語アクセントの生成に関する先行研究について述べた。

中国語母語話者を対象とした研究は、北京方言話者を対象に実施されたものが多く、中国語の四声が東京語アクセントの習得に与える影響を中心に考えられてきた。これらの研

究では、「中国語母語話者が日本語のアクセントを生成する際に、母語の声調体系の影響でピッチの上げ下げが多く、不自然に聞こえる」という東京語アクセントの生成における母語の負の転移が指摘されている。

また、上海方言と北京方言の声調体系の違いを指摘し、東京語アクセントの習得に影響を与える可能性があるとして理論的に論じた研究もある(王 1991、野沢・重松 1997)。しかし、北京と上海で母方言の異なる学習者による日本語アクセントの習得に関する実証的研究は管見の及ぶ限り見当たらない。

そこで、本研究では、先行研究を踏まえた上で、調査 2 (東京語の動詞アクセントの生成調査)、調査 3 (東京語の複合動詞アクセントの生成調査) を行い、北京・上海方言が東京語アクセントの習得に与える影響を検証する。さらに、教師・学習者を対象としたアンケートとインタビューを実施し、音声教育、学習者の個人要因がアクセントの習得に与える影響も明らかにする。

2.8 第 2 章のまとめ

第 2 章では、まず、第二言語習得研究の動向について述べた。次に、本研究で使用する用語の定義と扱い方について述べた。次に、東京語アクセントと中国方言の声調体系について記述した。最後に、本研究に関連する先行研究の成果をまとめ、本研究の位置づけを明確にした。

第 3 章では、本研究の調査協力者である北京・上海方言話者を対象とした中国方言声調の生成調査について述べる。

¹ 日本語を非声調言語 (non-tone language) と呼ぶ研究者もいるが、ピッチ言語 (pitch language) またはアクセント言語 (accent language) と呼ぶ研究者もいる。本研究では、中国語と日本語のピッチ変化に重点をおくため、ピッチアクセント言語と呼ぶことにする。

² 中国の声調表記法である「5 度制表記法」は、赵元任先生が 1930 年代に考案されたもので、現在も広く使用されている。

³ 『新明解日本語アクセント辞典』(2006: 54-57) によれば、動詞+動詞の結合動詞(例、「泣き出す」)、名詞・形容詞+動詞の結合動詞(例、「長引く」)、「ずる」「じる」のつく結合動詞(例、「信ずる」)、「する」「す」のつく結合動詞(例、「関する」)などがある。

⁴ 『新明解日本語アクセント辞典』(2006: 54) によれば、「転成動詞」とは動詞、形容詞

- (語幹)、特殊な形の擬声・擬態語の類、名詞から転じられる動詞のことである。
- 5 吳 (1992 : 169) 図 3.2.5 を引用した。
 - 6 上海方言の音韻体系は世代差によって異なることが指摘されている (沈 1981ab、1982、許・湯 1988、許他 1981-1983、朱 2005)。これらの研究によると、上海方言の声調体系は縦断的に「老派」、「中派」、「新派」に分けることができる。中でも「老派」の声調体系が最も複雑である。「中・新派」が5つの基本声調を持っているのに対し、「老派」は6つの基本声調を持つ。連読変調の場合でも、「老派」の方が「中・新派」と比べて複雑である。本研究では、協力者の年齢を考え、青年・中年層で用いられている「新派」上海方言を考察対象とする。
 - 7 許・湯 (1988) 『上海市区方言志』は、「新派」上海方言を中心に記述されている。二音節、三音節の調査語はすべて広用式連読変調の語彙である。
 - 8 上海方言の窄用式連読変調の調値は、1声 : 44、2声 : 44、3声 : 33、4声 : 44、5声 : 22になる。ただ、窄用式の変調は、動詞-目的語などであれば必ず起こるものといものではなく、前部要素が本来の声調で読まれたりすることもある (銭 1992)。
 - 9 劉 (1924) の『四声実験録』は最初に音響的な実験方法を用いて、中国語の声調の物理的特徴を記述した著書である。「四声の最も重要な要素がピッチであるが、持続時間 (音長) と音質 (音質) も何らかの関係がある。例えば、北京語の第3声の音節の場合、ほかの音節より長く、強さも強→弱→強と変化している」と初めて中国語の声調の韻律的特徴について述べられた。
 - 10 川上 (2005 : 143) によれば、日本語アクセントの3段階説とは、「男」をLHH、「お床」をLMMとし、M (中) という線がずっと通っていて、それより下がL、上がHというアクセントの記述方法である。一方、2段階説は3段階を簡素化したアクセントの記述方法で、「男」も「お床」も同じくLHH型とする。そのため、後ろに助詞をつけた時初めて尾高型と平板型の区別はできるようになる。本研究では、先行研究を踏まえた上で、3段階から簡素化された「東京語アクセントはHLの2段階でピッチ変動が起こる」という2段階説に従って記述をする。
 - 11 橋本 (1995) では協力者の出身地について明記されていない。文中の中国語の四声などの記述から北京出身の協力者であると筆者が推測した。
 - 12 杉藤 (1990 : 108) によれば、アクセント核のある拍よりも後続する拍の方がより高い現象を「おそさがり」と呼ぶ。
 - 13 日本語イントネーションの研究であるPB理論 (Pierrehunbert and Beckman 1987) によれば、一つの独立したアクセント節が、先行するアクセント節に従属して、先行するアクセント節の一部となるという現象を「Dephrase」と呼ぶ。たとえば、「ニモノノアジワイ」のアクセント句である。
 - 14 日本語イントネーションの研究であるPB理論 (Pierrehunbert and Beckman 1987) によれば、発話全体には音韻構造に関係なくゆっくり下降していく「傾斜」のことを「Declination」と呼ぶ。

第3章 調査1 一中国方言の声調の生成

この一世紀、中国人の生活に大きな変化が訪れた。テレビなどのメディアの影響で、標準語¹の普及がかなり進んでいると思われる。本研究の調査協力者の標準語使用開始年齢に関しては、北京方言話者の場合は、全員が生まれてきた時から標準語を用いている、上海方言話者の場合は、幼稚園の入園時あるいは小学校に入ってから、標準語を幼少時代から使い始めた人が多い（詳細は表 3.1、表 3.2 を参照されたい）。したがって、本研究の調査協力者である北京方言話者も上海方言話者も不自由なく標準語が操れると考えられる。

テレビなどのメディアによる標準語の普及が本研究の調査協力者の母方言の音韻体系に影響をしている可能性があるということが懸念される。そのため、東京語アクセントの習得研究を行う前に、本研究の調査協力者である北京・上海出身の学習者を対象に、母方言の声調および変調の特徴を確かめる必要がある。

第3章は、本研究の調査協力者である日本語学習者を対象とした母方言（北京・上海）の声調の生成調査（調査1）について述べる。

3.1 調査目的

第2章 2.5 では中国方言の声調体系について理論的に記述している。第3章では、先行研究を踏まえた上で、本研究の協力者である北京・上海出身の日本語学習者を対象に、母方言の声調および変調の生成調査を実施した。第2章 2.5 で述べられている規則的な声調・変調のパターンが実現されているかを明らかにする。

3.2 調査協力者

調査1の協力者は第4章（調査2）、第5章（調査3）の東京語の動詞・複合動詞アクセントの生成調査と同様である。北京方言話者18名、内訳は表 3.1 のとおりである。上海方言話者21名、内訳は表 3.2 のとおりである。表 3.1、表 3.2 には日本語学習者の性別、年齢、民族、生育地、標準語の使用開始年齢、家庭言語に関する情報が記されている。日本語学習に関する情報は第4章で詳しく記述する。

表 3.1 北京方言話者の詳細(1)

番号	性別	年齢	民族	生育地	標準語の使用開始年齢	家庭言語
bj001	女性	20	漢	北京	2歳	北京方言
bj002	女性	21	漢	北京	0歳	北京方言
bj003	女性	20	漢	北京	0歳	北京方言
bj004	女性	20	漢	北京	0歳	北京方言
bj005	女性	20	漢	北京	0歳	北京方言
bj006	男性	20	漢	北京	0歳	北京方言
bj007	女性	20	漢	北京	2歳	北京方言
bj008	女性	21	漢	北京	0歳	北京方言
bj009	女性	19	漢	北京	0歳	北京方言
bj010	女性	20	漢	北京	0歳	北京方言
bj011	女性	20	漢	北京	0歳	北京方言
bj012	女性	21	漢	北京	0歳	北京方言
bj013	女性	20	漢	北京	0歳	北京方言
bj014	女性	20	漢	北京	0歳	北京方言
bj015	女性	20	漢	北京	0歳	北京方言
bj016	女性	20	漢	北京	0歳	北京方言
bj017	女性	20	漢	北京	0歳	北京方言
bj018	女性	20	漢	北京	0歳	北京方言

表 3.2 上海方言話者の詳細(1)

番号	性別	年齢	民族	生育地	標準語の使用開始年齢	家庭言語
sh001	女性	20	漢	上海	5歳	上海方言
sh002	女性	21	漢	上海	7歳	上海方言
sh003	女性	21	漢	上海	3歳	上海方言
sh004	女性	21	漢	上海	1歳	上海方言
sh005	男性	20	漢	上海	5歳	上海方言
sh006	女性	21	漢	上海	3歳	上海方言

sh007	女性	20	回	上海	7歳	上海方言 標準語
sh008	女性	20	漢	上海	5歳	上海方言
sh009	女性	20	漢	上海	3歳	上海方言
sh010	男性	20	漢	上海	6歳	上海方言
sh011	男性	21	漢	上海	6歳	上海方言
sh012	女性	21	漢	上海	3歳	上海方言
sh013	男性	21	漢	上海	4歳	上海方言
sh014	男性	20	漢	上海	1歳	上海方言
sh015	女性	20	漢	上海	3歳	上海方言
sh016	女性	21	漢	上海	6歳	上海方言
sh017	女性	20	漢	上海	5歳	上海方言
sh018	女性	20	漢	上海	2歳	上海方言
sh019	女性	20	漢	上海	5歳	上海方言
sh020	女性	21	漢	上海	3歳	上海方言 標準語
sh021	女性	20	漢	上海	3歳	上海方言

本研究の協力者は、北京にあるA大学、B大学、C大学、上海にあるD大学、E大学の5つの大学の日本語学科に在籍している日本語学習者である。大学3年生で、年齢は19～21歳である。また、調査協力者の選定の際に以下のことを考慮した。

- 1) 民族はsh007以外、全員が漢民族である。sh007は回民族であるが、本人も両親も上海市内の出身である。
- 2) 生育地はそれぞれ北京と上海市内である。調査協力者の両親または保育者ともに北京と上海市内出身であることを原則とした。
- 3) 標準語の使用開始年齢に関しては、北京方言話者全員が生まれてきた時から標準語を用いていたが、上海方言話者の場合は、幼稚園の入園時あるいは小学校に入ってから、標準語を使い始めた人が多い。そのため、北京方言話者も上海方言話者も不自由なく標準語が操れると思われる。
- 4) 家庭で使用する言葉に関しては、北京方言話者の場合はすべて北京方言で、上海方言話者の場合はほとんど上海方言である（sh007、sh020の場合は、上海方言と標準語

の両方とも使われている)。

また、学習者の発音を北京・上海母方言話者3名ずつに評価してもらった。中国方言の評価者の内訳は、表 3.3 のとおりである。

表 3.3 中国方言の評価者

中国方言	協力者	年齢	性別	生育地
北京方言	1	30代	男性	北京市内
	2	20代	女性	北京市内
	3	20代	女性	北京市内
上海方言	1	20代	女性	上海市内
	2	30代	男性	上海市内
	3	20代	男性	上海市内

3.3 調査内容

北京方言と上海方言の基本声調および変調に関する調査語を作成した。北京方言の調査語は14語、上海方言の調査語は20語である。

3.3.1 北京方言の調査語

北京方言の調査語は、表 3.4、表 3.5 のとおりである。表 3.4、3.5 では、声調を T で表し、例えば、T1 とは第 1 声のことである。調値は IPA フォントの右上に記した。 は調査語である。

表 3.4 北京方言の単音節の調査語（基本声調）

	T1	T2	T3	T4
声調	55	35	214	51
調査語	妈[ma ⁵⁵]	麻[ma ³⁵]	马[ma ²¹³]	骂[ma ⁵¹]

表 3.5 北京方言の 2 音節の調査語（連読変調）

声調	連読変調	調査語	
T3+T1	T3→21	展开 [zan ²¹³ - 21k'ai ⁵⁵]	首都 [sou ²¹³ - 21tu ⁵⁵]
T3+T2	T3→21	语言 [y ²¹³ - 21yan ³⁵]	保存 [pau ²¹³ - 21tshun ³⁵]
T3+T3	T3→35(T2)	手表 [sou ²¹³ - 35piau ²¹³]	早点 [zau ²¹³ - 35tian ²¹³]
T3+T4	T3→21	讨论 [t'au ²¹³ - 21lun ⁵¹]	感谢 [kan ²¹³ - 21cie ⁵¹]
轻声		房子 [fan ³⁵ ·tsi]	靠着 [k'au ⁵¹ ·tʂə]

游(2004)『漢語方言学教程（第一版）』を参考に作成した。

『現代汉语词典修订版』（1996）に従い、轻声と非轻声を区別するため、轻声字の前に「・」をつけた。

表 3.4、3.5 のように、単音節語は 4 語、2 音節語は第 1 音節が第 3 声の連読変調の場合が 8 語、轻声による変調が 2 語、計 14 個の調査語を作成した。北京方言の場合は、第 1 音節が第 3 声の場合および轻声が最も典型的な連読変調である。ここは、この 2 種類の連読変調を調査対象とした。

3.3.2 上海方言の調査語

上海方言の調査語は表 3.6、表 3.7 のとおりである。表 3.6、3.7 では、北京方言と同様に声調を T で表しているが、北京方言の T1～T4 と上海方言の T1～T5 とはそれぞれ異なる声調パターンを意味している。 は調査語である。

表 3.6 上海方言の単音節の調査語（基本声調）

	T1	T2	T3	T4	T5
声調	53	34	23	55 短	12 短
調査語	闷 [mən ⁵³]	猛 [mən ³⁴]	门 [mən ²³]	霍 [ho ⁵⁵]	木 [mo ¹²]

短：声門閉鎖が伴う 许・汤（1988）より

表 3.7 上海方言の 2、3 音節の調査語（連読変調）

第 1 音節 の声調	2 音節語		3 音節語		
	声調	調査語	声調	調査語	
T1	55 21	拉倒[lɿ ⁵⁵ tɔ ²¹]	收捉[sy ⁵⁵ tso ²¹]	55 33 21	拎起来[lɿn ⁵⁵ tɕ'i ³³ lɿ ²¹]
T2	33 44	按照[ø ³³ tse ⁴⁴]	晓得[çio ³³ tə ⁴⁴]	33 55 21	滚出去[kuən ³³ ts'ə ⁵⁵ tɕ'i ²¹]
T3	22 44	完结[ɦuo ²² tɕi ⁴⁴]	提拔[di ²² bɿ ⁴⁴]	22 55 21	买得着[mɿ ²² tə ⁵⁵ zɿ ²¹]
T4	短 33 44	脱脱[t'ə ³³ t'ə ⁴⁴]	觉着[ko ³³ zɿ ⁴⁴]	短 33 55 21	吃吃看[tɕ'ir ³³ tɕ'ir ⁵⁵ k'ə ²¹]
T5	短 11 23	着重[zɿ ¹¹ zɔŋ ²³]	服帖[və ¹¹ t'ir ²³]	短 11 22 23	摸摸看[mə ¹¹ mə ²² k'ə ²³]

短：声門閉鎖が伴う 许・汤（1988）²を参考に作成した。

上海方言の場合は、まず五つの基本声調の単音節語を 5 語選んだ。次に、上海方言の広用式連読変調（2.5.2 参照）の 2 音節語の 10 語、3 音節語の 5 語を選択し、計 20 個の調査語を作成した。以下の理由により、3 音節語も調査内容とした。Toda（1989）では、中国呉方言の連読変調（tone sandhi）について、第 1 音節（T1）の声調がそのまま語全体に広がる（spreading）という現象があると報告されている。そのため、2 音節語よりも 3 音節語のほうがその現象が顕著に現れるだろうと考えられるからである。

3.4 調査手順

調査 1 の中国方言声調の生成調査は、以下のような手順で実施した。

- 1) 北京方言の調査語 14 語、上海方言の調査語 20 語をそれぞれランダムに並べ替えた。
- 2) 北京・上海方言話者（北京 18 名、上海 21 名）にそれぞれの母方言調査語を提示した。
- 3) それぞれの母方言を使用して、調査語 1 語につき 3 回、読み上げるように指示した。
その際、イントネーションの影響がないように注意をした。
- 4) その発音を録音した。この調査は、一人あたり 3 分の調査時間を要する。
- 5) 3 回の読み上げの中で、2 回目の発音の録音を取り出し、編集し、評価用 CD を作成した。
- 6) その CD を各母方言話者 3 名ずつ（表 3.3）に、発音が自然か不自然かについて評価をしてもらった。
- 7) 評価の結果を集計・分析した。

8) 音響分析を行い、ピッチ曲線の形状を確認した。

本研究では、録音機は SONY リニア PCM レコーダー(PCM-D1)、マイクロフォンは SONY ECM-MS 957 を使用した。音響分析ソフトは SUGI SpeechAnalyzer 1.07 を使用した。

本研究は「アンケート」「日本語の生成調査」「インタビュー」も実施しており、調査 1 (中国方言の声調の生成調査) は一番始めに行っている。

3.5 調査の結果と考察

以下 3.5.1 では、北京・上海の母方言話者の評価結果について述べる。3.5.2 では音響分析による結果について述べる。

3.5.1 北京・上海方言話者による評価の結果

母方言話者の評価による中国方言声調の生成調査の結果は、表 3.8 のとおりである。北京方言話者の場合は、正用率が 100%であることが分かった。一方、上海方言話者の場合は、基本声調である単音節語、3 音節語は正用率が 100%であるが、2 音節語は正用率が 97.1%である。

表 3.8 中国方言の生成調査の結果

	基本声調	連読変調	
	単音節語	2 音節語	3 音節語
北京方言	100%	100%	
上海方言	100%	97.1%	100%

まず、上海方言の 2 音節語の場合は、第 1 音節が第 1 声 (T1) である「拉倒」を二通りで発音されていることが分かった。それは、1) 拉倒[lɑ⁵⁵tɔ²¹] (連読変調が起こる) で発音している協力者 17 名、2) 拉倒[lɑ⁵⁵tɔ²³] (連読変調が起こらない) で発音している協力者 4 名 (sh001、sh002、sh004、sh010) である。連読変調が起こるか起こらないにより、意味が異なり、1) で発音する場合は、「やめる、あきらめる」の意味で、2) で発音する場合は、「引き倒す」の意味になる。つまり、二通りの発音が存在すると思われる。

今回の調査で、評価者には1)「やめる、あきらめる」(連読変調が起こる)の意味で評価の依頼をしたため、連読変調が起こらなかった音声は「不自然である」と評価されたと考えられる。

連読変調が起こらない声調で発音している4名の協力者は、「引き倒す」と理解し発音していると推測できる。その4名の協力者に対して、ほか多数の協力者(17名)が「やめる、あきらめる」と理解し、連読変調が起こる声調で発音している。

次に、上海方言の3音節語の場合は、正用率は100%であるが、2音節語と同様に二通りで発音されていた調査語があった。それは、第1音節が第5声(T5)である「摸摸看[moʔ¹¹moʔ²²k'ø²³]

である。協力者21名の中に、20名は「摸摸看[moʔ¹¹moʔ²²k'ø²³]

(通常の連読変調)と発音している。残りの1名(sh021)は「摸摸看[moʔ³³moʔ⁵⁵k'ø²¹]

と発音し、第1音節が第4声(T4)である「吃吃看[tɕ'itʔ³³tɕ'itʔ⁵⁵k'ø²¹]

と同じパターンの変調になっている。それでも、連読変調が起こって、語レベルで一つのまとまりとしてピッチが実現されていることが分かった。変調パターンの変化による意味の違いはない。評価結果からは、その二通りの発音ともに自然であり、正用率が100%であることが分かった。

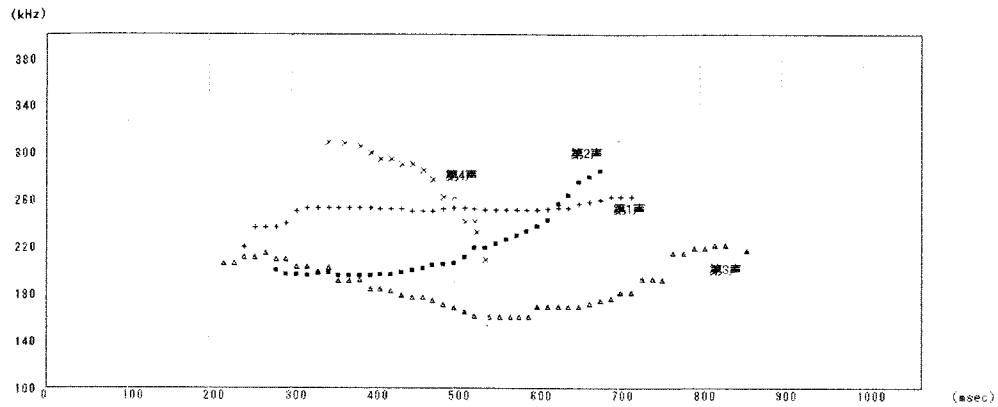
3.5.2 音響的分析

以上では、北京・上海母方言話者の評価による中国方言声調の生成調査の結果が明らかになった。ここでは、この結果を踏まえた上で、音響分析でピッチ曲線を抽出し、その形状と変動を確認する。なお、協力者人数が多いため、ここには北京・上海方言話者1名ずつのピッチ曲線図を提示する。また、上海方言の場合、二通りに発音されている調査語に関しては、両方を提示する(3.5.2.2.4)。

3.5.2.1 北京方言話者の場合

3.5.2.1.1 基本声調のピッチ曲線

北京方言の基本声調である単音節語の場合、音響分析の結果は図3.1のようである。規則的な基本声調パターンが実現されていることを確認した。

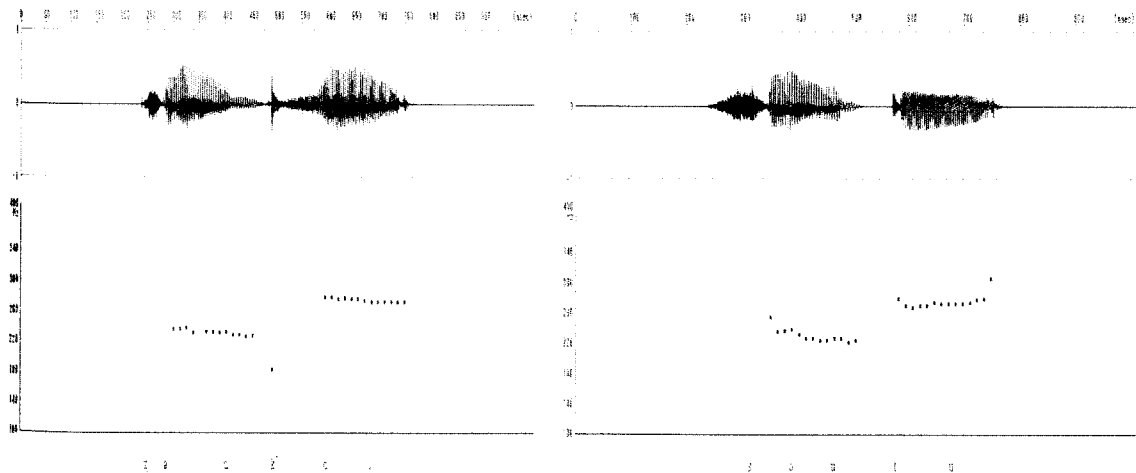


	T1	T2	T3	T4
調査語	妈[ma ⁵⁵]	麻[ma ³⁵]	马[ma ²¹³]	骂[ma ⁵¹]
曲線	+	■	△	×

図 3.1 北京方言の基本声調 (bj007 の場合)

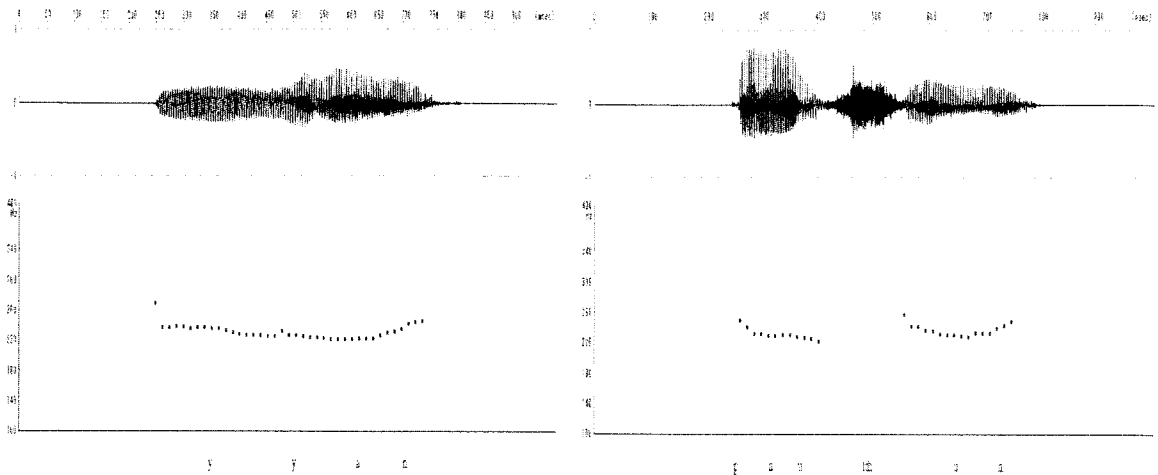
3.5.2.1.2 2音節語の連続変調のピッチ曲線

北京方言の2音節語の場合、ピッチ曲線は図 3.2～図 3.6 のようである。音声の物理的要素であるピッチ曲線の変動は、中国語の声調表記法である5度制表記の値と一致していることが分かった。規則的な変調パターンが実現されていることを確認した。



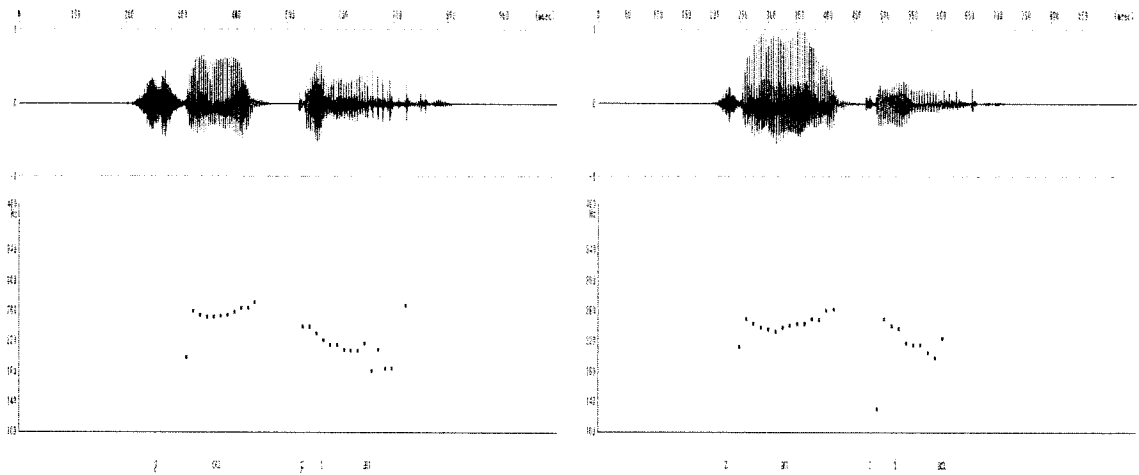
声調	連続変調	調査語	
T3+T1	T3→T1	展开[zhan ^{21k} 'ai ⁵⁵] (左図)	首都[sou ²¹ tu ⁵⁵] (右図)

図 3.2 北京方言の連続変調 (T3+T1) (bj007 の場合)



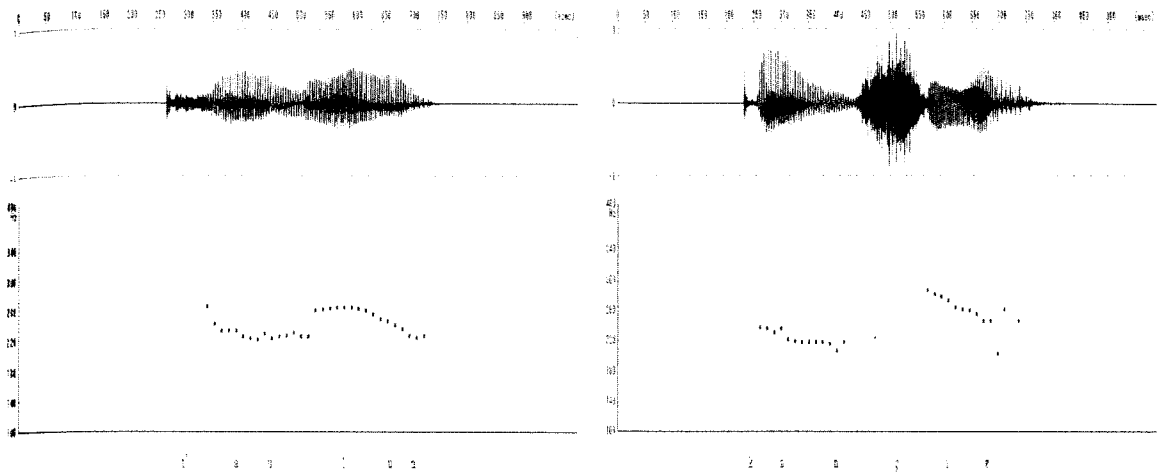
声調	連続変調	調査語	
T3+T2	T3→21	语言[y²¹yan³⁵] (左図)	保存[pau²¹tshun³⁵] (右図)

図 3.3 北京方言の連続変調 (T3+T2) (bj007 の場合)



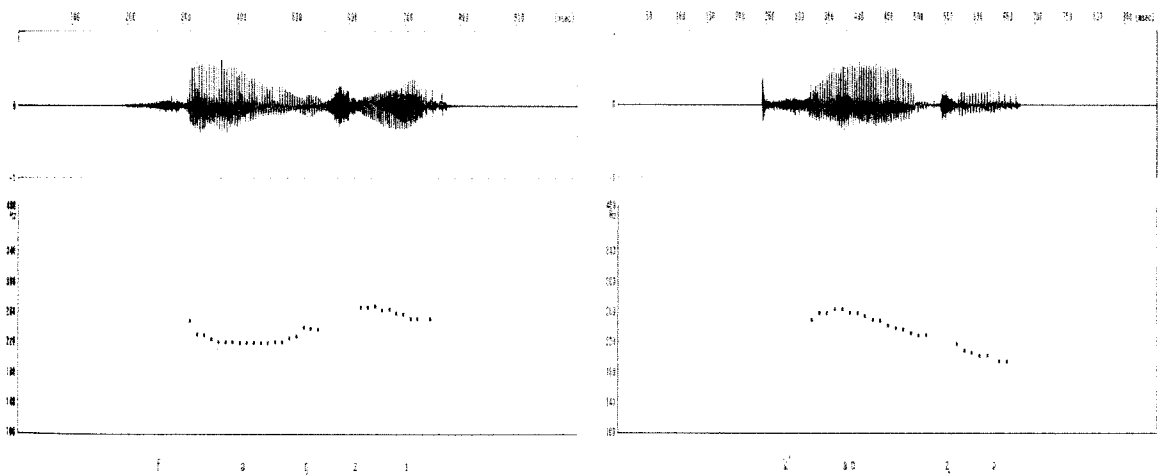
声調	連続変調	調査語	
T3+T3	T3→35(T2)	手表[sou³⁵piau²¹³] (左図)	早点[zau³⁵tian²¹³] (右図)

図 3.4 北京方言の連続変調 (T3+T3) (bj007 の場合)



声調	連読変調	調査語	
T3+T4	T3→21	讨论[t'au²¹lun⁵¹] (左図)	感谢[kan²¹ɕie⁵¹] (右図)

図 3.5 北京方言の連読変調 (T3+T4) (bj007 の場合)



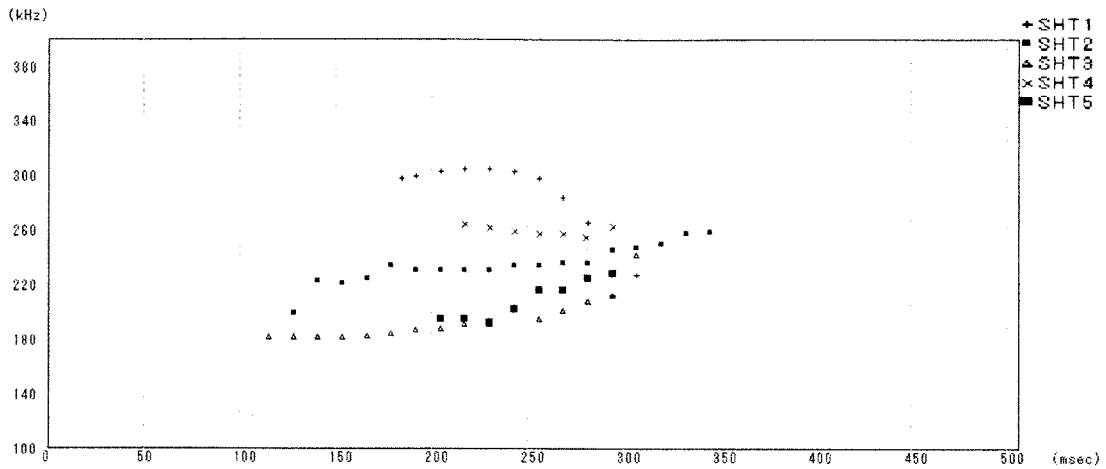
轻声	房子[fan³⁵tsi] (左図)	靠着[k'au⁵¹tʂə] (右図)
----	-------------------	--------------------

図 3.6 北京方言の連読変調 (轻声) (bj007 の場合)

3.5.2.2 上海方言話者の場合

3.5.2.2.1 基本声調のピッチ曲線

上海方言の基本声調である単音節語の場合、音響分析の結果は図 3.7 のようである。規則的な基本声調パターンが実現されていることを確認した。

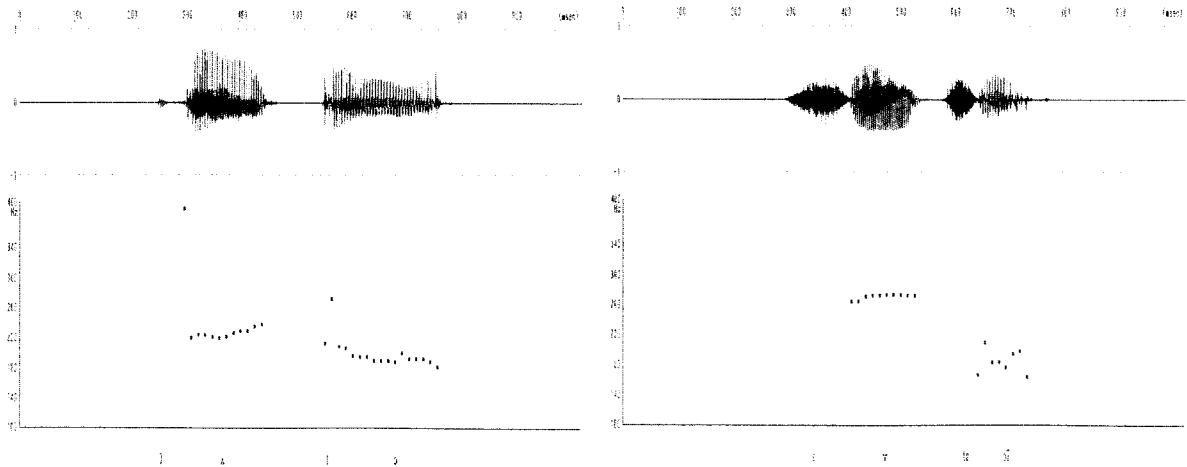


	T1	T2	T3	T4	T5
調査語	闷[mən ⁵³]	猛[mən ³⁴]	门[mən ²³]	霍[hoʔ ⁵⁵]	木[moʔ ¹²]
曲線	+	■	△	×	■

図 3.7 上海方言の基本声調 (sh004 の場合)

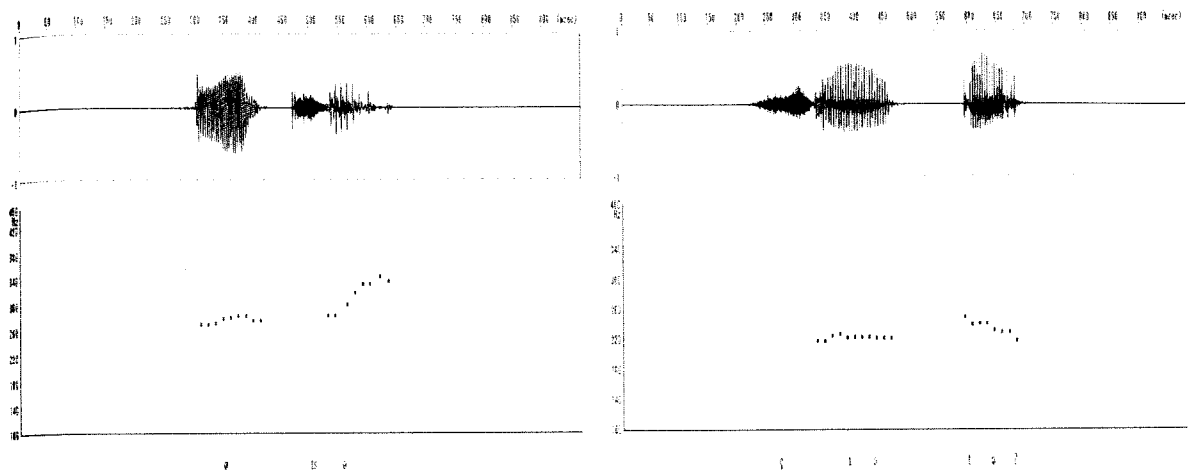
3.5.2.2.2 2音節語の連続変調のピッチ曲線

上海方言の2音節語の場合、音響分析によるピッチ曲線は図 3.8～図 3.12 のようである。ピッチ曲線の形状・変動は、5 度制表記の値と一致していることが分かった。規則的な変調パターンが実現されていることを確認した。



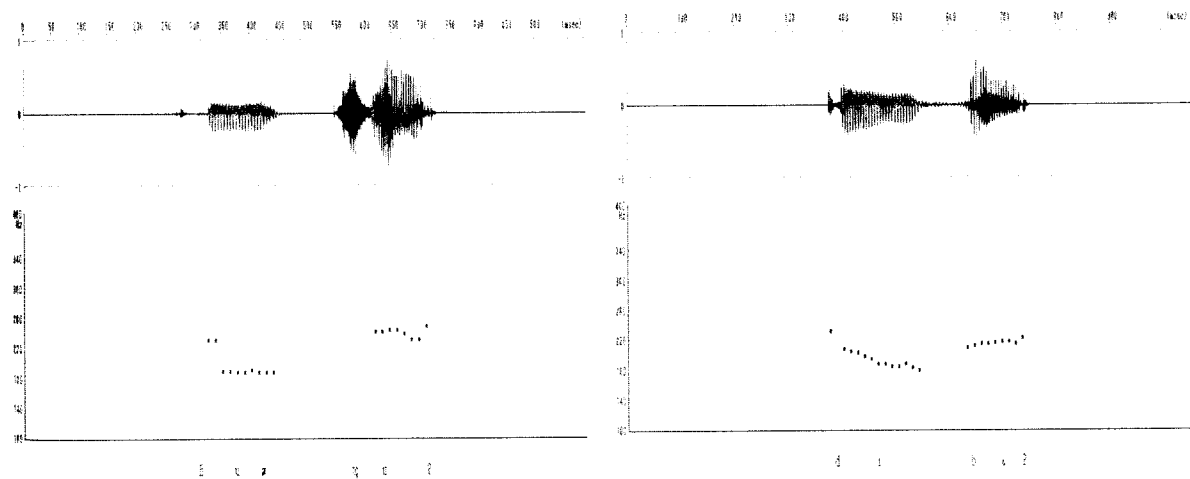
第 1 音節の声調	調査語	
T1	拉倒[la ⁵⁵ to ²¹] (sh003) (左図)	收捉[sy ⁵⁵ tsoʔ ²¹] (sh004) (右図)

図 3.8 上海方言の2音節語の連続変調 (T1+)



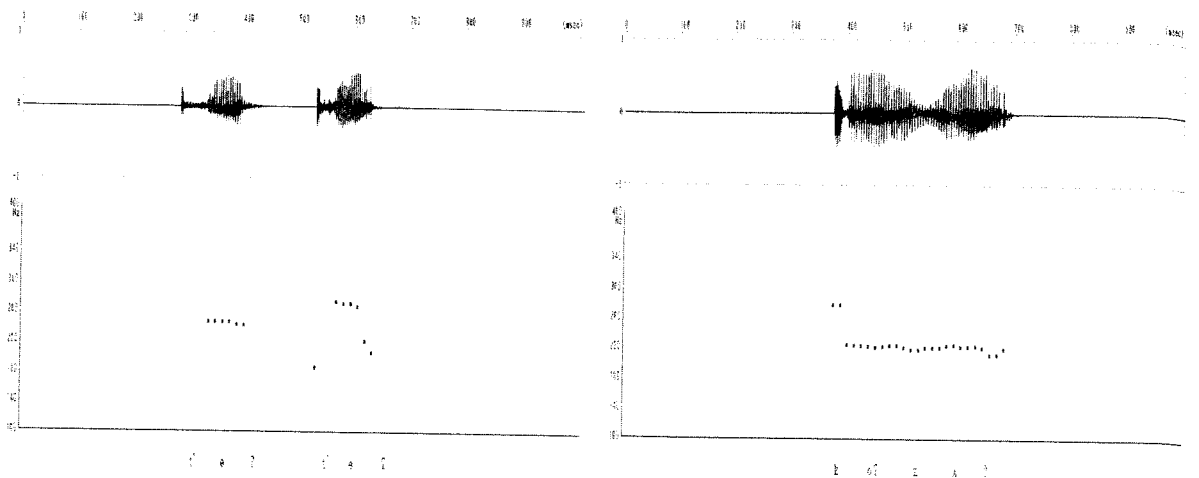
第1音節の声調	調査語	
T2	按照[ø³³tse⁴⁴] (左図)	晓得[çio³³te⁴⁴] (右図)

図 3.9 上海方言の2音節語の連読変調 (T2+) (sh004 の場合)



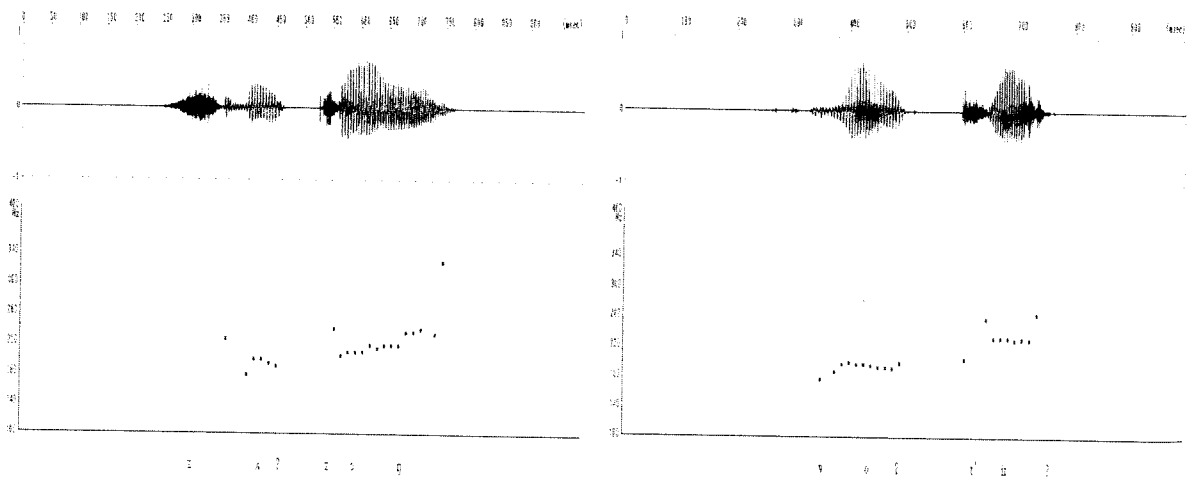
第1音節の声調	調査語	
T3	完结[fuo²²tçir⁴⁴] (左図)	提拔[di²²bΛ⁴⁴] (右図)

図 3.10 上海方言の2音節語の連読変調 (T3+) (sh004 の場合)



第 1 音節の声調	調査語	
T4	脱脱[t'əʔ³³t'əʔ⁴⁴] (左図)	觉着[koʔ³³zʌʔ⁴⁴] (右図)

図 3.11 上海方言の 2 音節語の連読変調 (T4+) (sh004 の場合)



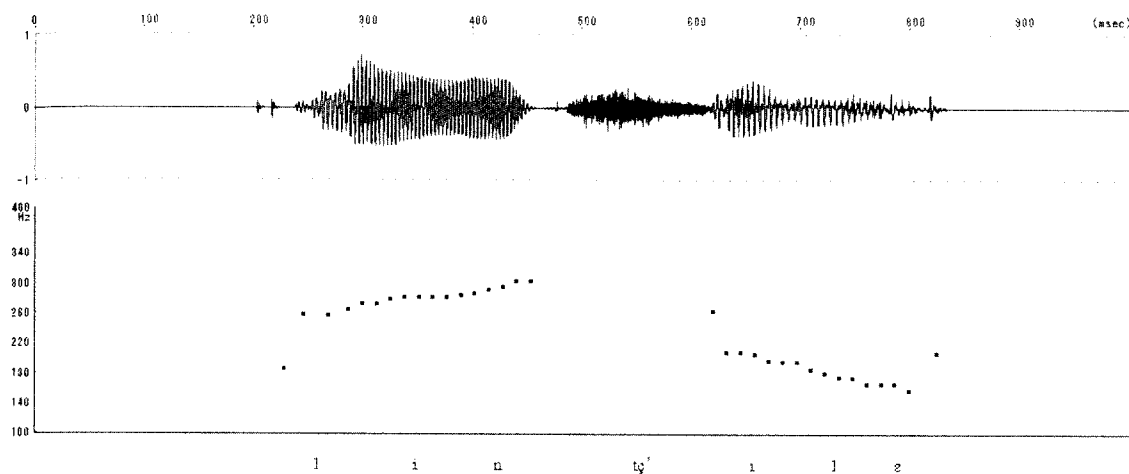
第 1 音節の声調	調査語	
T5	着重[zʌʔ¹¹zəŋ²³] (左図)	服帖[voʔ¹¹t'iiʔ²³] (右図)

図 3.12 上海方言の 2 音節語の連読変調 (T5+) (sh004 の場合)

3.5.2.2.3 3 音節語の連読変調のピッチ曲線

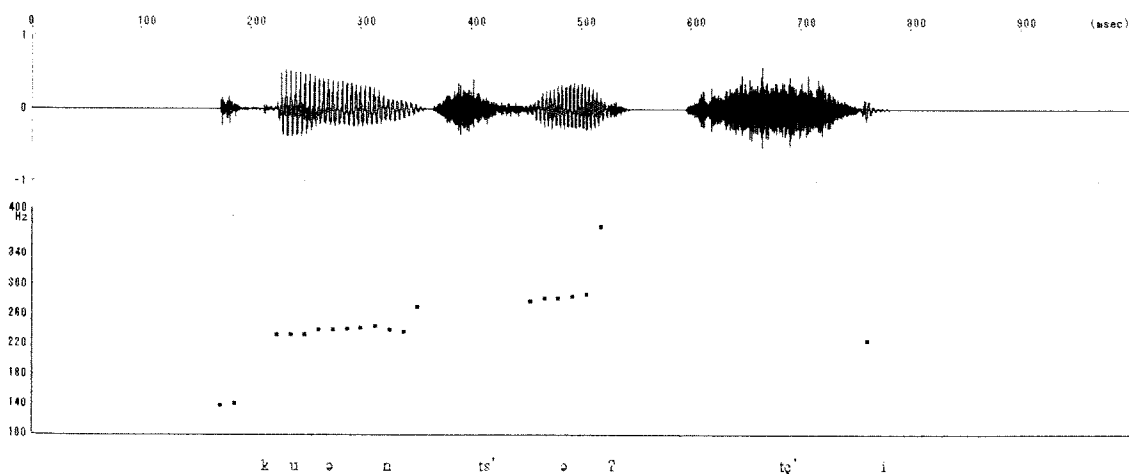
上海方言の 3 音節語の場合、音響分析によるピッチ曲線は図 3.13～図 3.17 のようである。ピッチ曲線の形状・変動は、5 度制表記の値と一致していることが分かった。規則的な変調パターンが実現されていることを確認した。

2音節語と同様に、第1音節の声調によって、語全体の声調パターンが決まることが図からも確認できる。また、3音節語の場合、第1音節の声調がそのまま延ばして、語全体に広がるという上海方言の連読変調の特徴である **spreading** 現象も見られている。



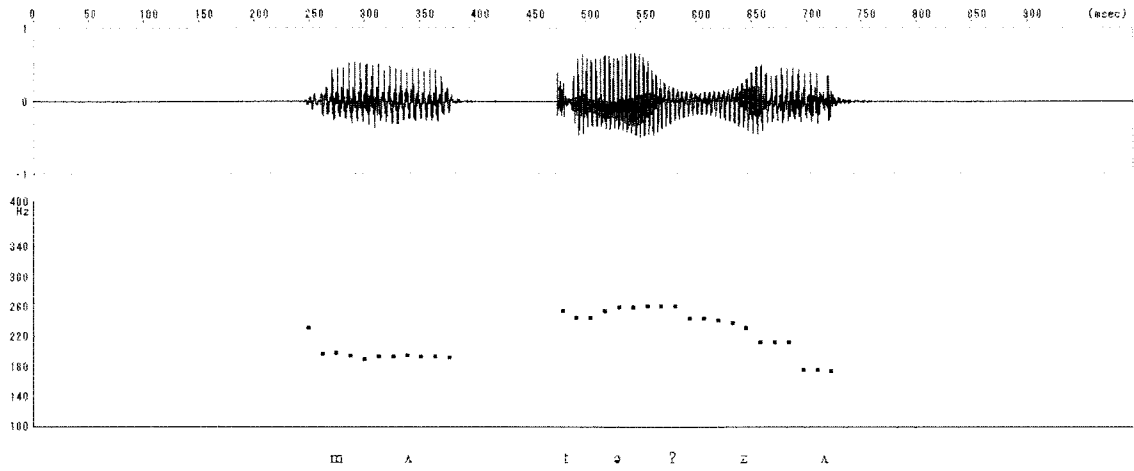
第1音節の声調	調査語
T1	拎起来 [lin ⁵⁵ tɕ'i ³³ ɛ ²¹]

図 3.13 上海方言の3音節語の連読変調 (T1+) (sh004 の場合)



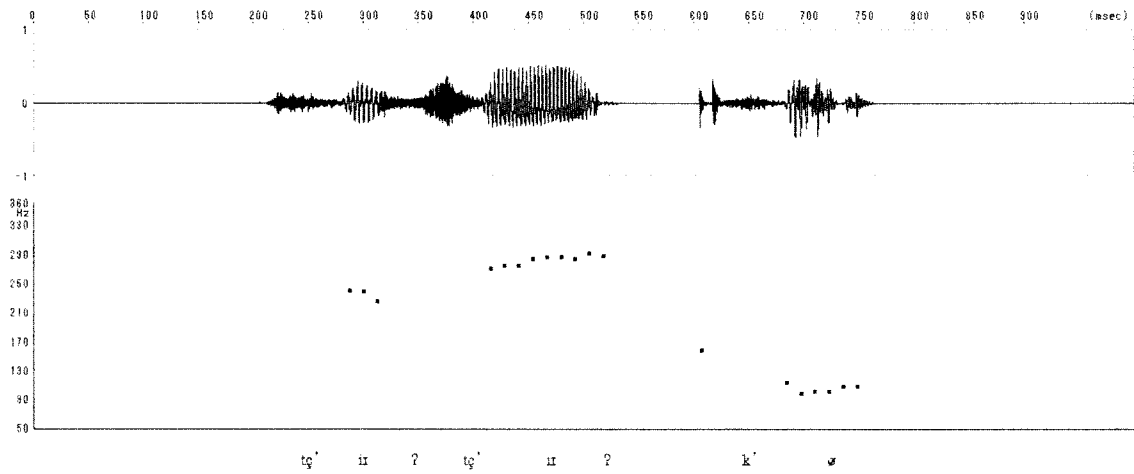
第1音節の声調	調査語
T2	滚出去 [kuən ³³ ts'ə ²⁵⁵ tɕ'i ²¹]

図 3.14 上海方言の3音節語の連読変調 (T2+) (sh004 の場合)



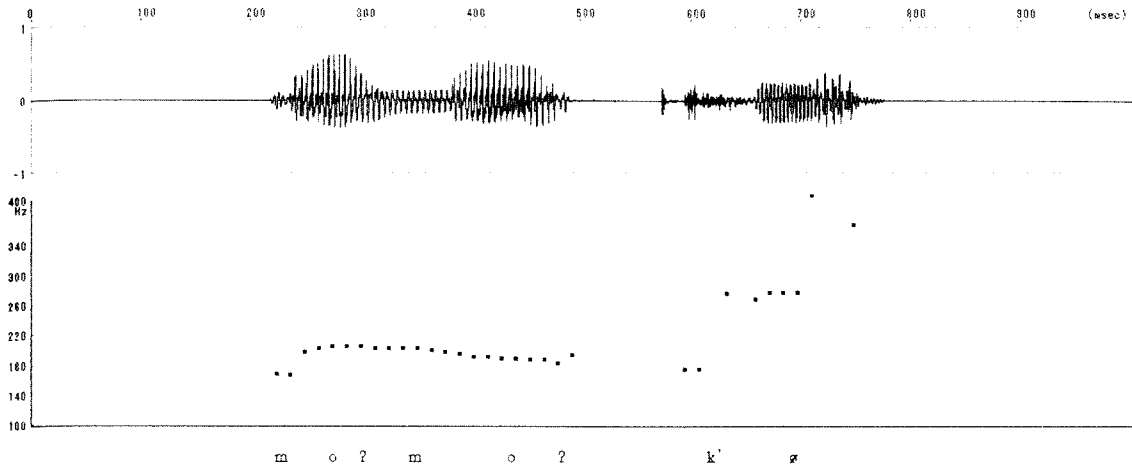
第1音節の声調	調査語
T3	买得着 [má ²² təʔ ⁵⁵ zɑ ²¹]

図 3.15 上海方言の3音節語の連続変調 (T3+) (sh004 の場合)



第1音節の声調	調査語
T4	吃吃看 [tɕ'irʔ ³³ tɕ'irʔ ⁵⁵ k'ə ²¹]

図 3.16 上海方言の3音節語の連続変調 (T4+) (sh004 の場合)



第 1 音節の声調	調査語
T5	摸摸看 [moʔ ¹¹ moʔ ²² k'ø ²³]

図 3.17 上海方言の 3 音節語の連読変調 (T5+) (sh004 の場合)

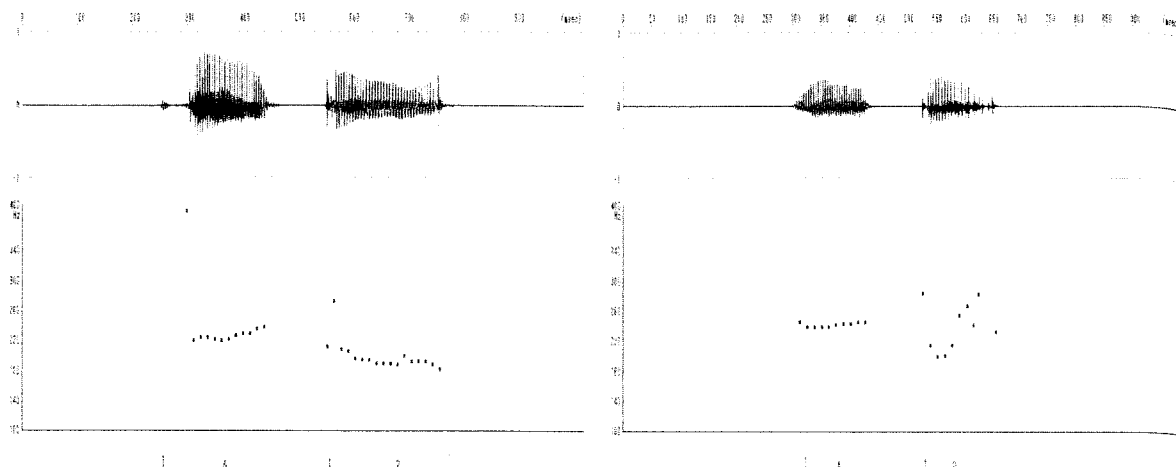
3.5.2.2.4 規則的変調パターン以外の声調のピッチ曲線

上海方言の場合は、規則的変調パターン以外の声調が見られた。以下では、そのピッチ曲線を提示し、考察する。

1) 2 音節語「拉倒」の場合

図 3.18 は 2 音節語「拉倒」の二通りの発音のピッチ曲線を提示している。左図は連読変調が起こる「拉倒」[lʌ⁵⁵tɔ²¹]で、「やめる、あきらめる」を意味している。右図は連読変調が起こらない「拉倒」[lʌ⁵⁵tɔ²³]で、「引き倒す」を意味している。

連読変調が起こらない声調で発音している 4 名の協力者は、「引き倒す」と理解し発音していると推測できる。その 4 名の協力者に対して、ほか多数の協力者 (17 名) が「やめる、あきらめる」と理解し、連読変調が起こる声調で発音している。つまり、意味理解が原因で、二通りで発音されていると考えられる。



	連読変調が起こる (左図)	連読変調が起こらなかった (右図)
調査語	拉倒[l _Λ ⁵⁵ tɔ ²¹] (sh003)	拉倒[l _Λ ⁵⁵ tɔ ²³] (sh004)

図 3.18 2 音節語「T1+」の二通りの発音

2) 3 音節語「摸摸看」の場合

図 3.19 は、協力者 sh021 が発音した「摸摸看」のピッチ曲線である。通常図 3.17 のような変調パターンではなく、図 3.16 の第 1 音節の声調が第 4 声である場合と同じような変調パターンが用いられている。変調パターンの変化による意味の違いはなく、母方言話者による評価結果では、両方の発音とも自然であることが分かった。それでも、連読変調が起こって、語レベルで一つのまとまりとしてピッチが実現されていることが分かった。

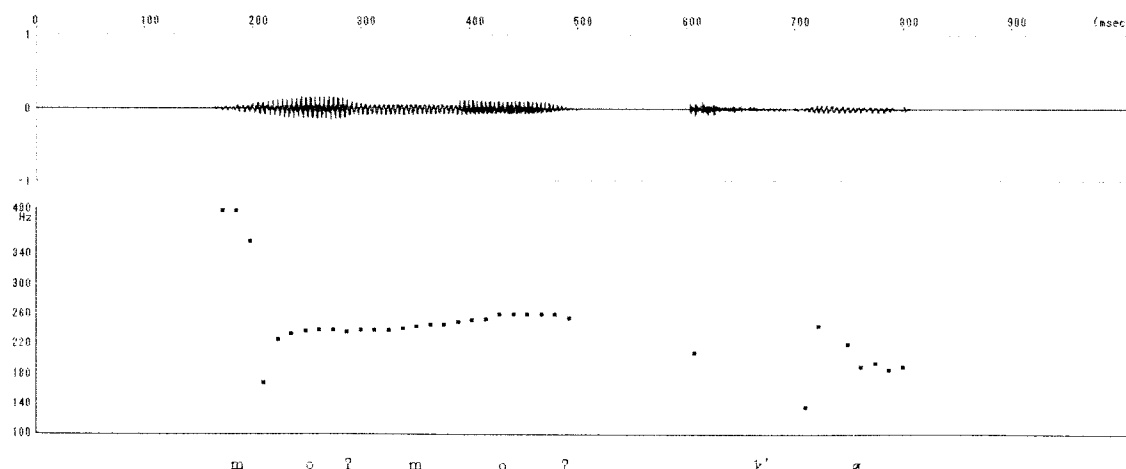


図 3.19 上海方言の 3 音節語の連読変調 (T5+) (sh021 の場合)

3.6 第3章のまとめ

本研究では、メディアなどによる標準語の普及が協力者の母方言の音韻体系に影響をしている可能性があるということが懸念されている。そのため、本章では本研究の協力者である北京・上海出身の日本語学習者の母方言声調および変調の生成調査を行った。その結果、第2章2.5で述べられている規則的な声調・変調のパターンが実現されていることを明らかにした。母方言の声調体系が第二言語音声習得に影響を与えるか、如何に影響を与えるかについては、第4章、第5章、第6章で掘り下げていくつもりである。

しかし上海方言の場合は、極わずかではあるが、規則的変調パターン以外の声調パターンも見られた。1) 2音節語「拉倒」は意味理解が原因で、二通りで発音されている。2) 3音節語「摸摸看」は規則的な変調パターンではないが、違う変調パターンを用いて、語レベルで一つのまとまりとしてピッチが実現されている。規則的変調パターンの出現率と比べて、1)も2)も非常に低い割合を占めていることが分かった。第4章では、この現象を考慮して、東京語の動詞・複合動詞アクセントの生成に影響するかについて分析する。

第3章の調査1(中国方言の声調の生成)では以上のことが明らかになった。第4章では調査2(東京語の動詞アクセントの生成)について述べる。

¹ 標準語は中国語で「普通話」といい、中国北方方言を基準としている。北京方言は典型的な北方方言である。したがって、北京方言の音韻体系は標準語と類似していると考えてもよい(游2004)。

² 许・汤(1988)『上海市区方言志』は、「新派」上海方言を中心に記述されている。2音節、3音節の調査語はすべて応用式連読変調の語彙である。

第4章 調査2 – 東京語の動詞アクセントの生成

本稿 2.7.2.2.1.1 では、中国語母語話者を対象とした動詞アクセントの習得研究について述べた。今までは、北京方言話者を対象とした研究(楊 1993、朱 1993、尤 2002、馬 2005)、中国南寧方言話者を対象にした研究(久野他 1988)、中国語母語話者(母方言を統一せず、様々である)を対象とした研究(二通 1996)がなされた。北京方言話者を対象に実施した研究は多く見られるが、学習者の母方言の声調体系を考慮した研究は少ない。

また、北京方言と上海方言の声調体系の違いを指摘し、東京語アクセントの習得に影響を与える可能性があるとして理論的に論じた研究もある(王 1991、野沢・重松 1997)。しかし、北京・上海方言の異なる声調体系を考慮し、東京語アクセントの習得に与える影響を実証する研究は管見の及ぶ限り見当たらない。本研究では、以上の先行研究を踏まえた上で、北京・上海方言話者を対象に調査2(東京語の動詞アクセントの生成調査)、調査3(東京語の複合動詞アクセントの生成調査)を行い、東京語アクセントの習得に影響する要因を明らかにする。

調査2では、中国語母語話者(北京・上海)による動詞アクセントの生成調査を実施し、東京語母語話者による評価調査を行った。

4.1 調査目的

調査2では、中国語母語話者(北京・上海)による東京語の動詞アクセントの生成調査の結果に基づき、以下のことを明らかにする。

- 1) 東京語の動詞アクセントの生成における母方言の正負転移
- 2) 東京語の動詞アクセントの生成における言語の普遍的特徴の影響
- 3) 東京語の動詞アクセントの生成における音声教育の影響
- 4) 動詞アクセントにおける東京語母語話者の許容度

以上のことを調査目的とし、調査2を実施した。以下では調査2の詳細について述べる。

4.2 調査協力者

4.2.1 日本語学習者

動詞アクセントの生成調査では、中国の大学で日本語を専攻としている学習者を研究対象とした¹⁾。協力者は、北京にあるA大学、B大学、C大学、上海にあるD大学、E大学

の5つの大学の日本語学科に在籍する日本語学習者である(内訳は表4.1参照)。北京方言話者18名、上海方言話者21名、計39名である。なお、調査2と調査3(東京語の複合動詞アクセントの生成調査)の調査協力者は同様である。

表4.1 協力校の詳細

所在地	協力校	協力者番号	発音の授業の有無
北京	A 大学	bj007、bj014~bj018 6名	あり(全員対象)
	B 大学	bj001~bj004 4名	あり(全員対象)
	C 大学	bj005、bj006、bj008~bj013 8名	あり(全員対象)
上海	D 大学	sh001~sh015 15名	あり(一部対象) ²
	E 大学	sh016~sh021 6名	なし

調査協力者の民族、生育地、標準語の使用開始年齢、家庭言語については第3章表3.1(北京方言話者の詳細(1))、表3.2(上海方言話者の詳細(1))を参照されたい。本章では、協力者の日本語学習時間、日本語以外の外国語学習歴、日本滞在歴について述べる。北京方言話者18名、内訳は表4.2のとおりである。上海方言話者21名、内訳は表4.3のとおりである。

表4.2 北京方言話者の詳細(2)

番号	性別	年齢	日本語の学習時間	日本語以外の外国語学習歴	日本滞在歴
bj001	女性	20	2年 15時間/週	英語9年 韓国語3ヶ月	10日
bj002	女性	21	2年 15時間/週	英語8年	なし
bj003	女性	20	2年 15時間/週	英語9年	なし
bj004	女性	20	2年 15時間/週	英語11年	なし
bj005	女性	20	2年 14時間/週	英語8年	なし
bj006	男性	20	2年 14時間/週	英語10年	なし
bj007	女性	20	2年 14時間/週	英語10年	なし
bj008	女性	21	2年 14時間/週	英語8年	なし
bj009	女性	19	2年 14時間/週	英語10年	なし

bj010	女性	20	2年 15時間/週	英語 11年	なし
bj011	女性	20	2年 15時間/週	英語 11年	6日
bj012	女性	21	2年 20時間/週	英語 9年	なし
bj013	女性	20	2年 20時間/週	英語 10年	なし
bj014	女性	20	2年 20時間/週	英語 13年	なし
bj015	女性	20	2年 20時間/週	英語 12年	なし
bj016	女性	20	2年 18時間/週	英語 7年	なし
bj017	女性	20	2年 18時間/週	英語 14年	なし
bj018	女性	20	2年 18時間/週	英語 10年	なし

表 4.3 上海方言話者の詳細(2)

番号	性別	年齢	日本語の学習時間	日本語以外の外国語学習歴	日本滞在歴
sh001	女性	20	2年 10時間/週	英語 10年 ロシア語 2ヶ月 韓国語 1ヶ月	なし
sh002	女性	21	2年 10時間/週	英語 10年	なし
sh003	女性	21	2年 10時間/週	英語 10年	なし
sh004	女性	21	2年 10時間/週	英語 10年	なし
sh005	男性	20	2年 10時間/週	英語 10年	なし
sh006	女性	21	2年 10時間/週	英語 11年	なし
sh007	女性	20	2年 10時間/週	英語 10年 韓国語 1ヶ月	なし
sh008	女性	20	2年 10時間/週	英語 15年	なし
sh009	女性	20	2年 10時間/週	英語 6年 フランス語 7ヶ月	15日
sh010	男性	20	2年 10時間/週	英語 10年	なし
sh011	男性	21	2年 10時間/週	英語 10年	なし
sh012	女性	21	2年 10時間/週	英語 15年 スペイン語 1ヶ月 韓国語 2ヶ月	なし
sh013	男性	21	2年 10時間/週	英語 10年	なし
sh014	男性	20	2年 10時間/週	英語 12年	なし
sh015	女性	20	2年 10時間/週	英語 10年	なし

sh016	女性	21	2年 14時間/週	英語 12年	9日
sh017	女性	20	2年 14時間/週	英語 9年	なし
sh018	女性	20	2年 14時間/週	英語 9年	15日
sh019	女性	20	2年 14時間/週	英語 14年	9日
sh020	女性	21	2年 14時間/週	英語 11年	15日
sh021	女性	20	2年 14時間/週	英語 10年	なし

本研究の調査協力者は大学3年生で、年齢は19～21歳である。日本語の学習期間は調査実施時まで2年間である。学習時間は週に10時間～20時間で、教育機関によって異なっている。また、日本語以外の外国語学習経験については、最も学習期間が長いのは英語で、8年～15年である。さらに、日本滞在歴については、ほとんどの人は「なし」であるが、bj001、bj011、sh009、sh016、sh018、sh019、sh020の協力者はそれぞれ6日～15日の短期滞在歴があった。

第3章の調査1の結果では、上海方言話者の場合は、極少数ではあるが、非規則的変調パターンで発音していることが分かった（詳細は3.5.2.2.4を参照されたい）。規則以外の母方言声調パターンで発音した協力者（sh001、sh002、sh004、sh010、sh021）の東京語の動詞・複合動詞アクセントの生成結果を分析した結果、規則的な母方言声調パターンで発音した協力者との間に、有意な差異が見られなかった。よって、この現象は東京語の動詞・複合動詞アクセントの生成に影響しないと考えられる。

4.2.2 日本語母語話者

本調査では、学習者の音声を日本語母語話者に評価をしてもらった。評価者は東京都出身の日本語母語話者5名である。評価者の詳細は表4.4のとおりである。

表 4.4 評価者である日本語母語話者の詳細

評価者番号	年齢	生育地	中国滞在歴
a	20代	東京都八王子市	浙江省 2年
b	20代	東京都新宿区	なし
c	40代	東京都中央区	香港 6年半
d	50代	東京都大田区	なし
e	20代	東京都府中市	なし

評価者全員が日本語教育経験者であり（a、c、dは現職の日本語教師である）、日本語音声についての基礎知識を持っている。日本語学習者との接触もあり、学習者の日本語音声に聞きなれていると考えられる。本研究の評価調査では、「アクセントの自然度」の評価以外に、「アクセント核の位置」の判定および、学習者の音声に対する具体的なコメントも求められているため、音声学的知識や日本語教育経験のない日本人より、学習者の音声に触れる機会が比較的に多く、且つ音声知識を持っている日本語教育経験者のほうが適任であるとの判断をした。

4.3 調査内容

本研究では、劉（2007a、2007b）（本稿 2.7.2.2.2 参照）の結果を踏まえた上で、動詞「終止・辞書形」、「ナイ形」、「テ形」、「仮定形」（～ば）、「テイル形」を動詞アクセントの生成調査の内容とした。平板式 5 段動詞を 10 語、起伏式 5 段動詞を 10 語、起伏式 1 段動詞を 10 語、計 30 語選出した。それぞれの終止・辞書形（以下、辞書形）、「ナイ形」、「テ形」、「仮定形」、「テイル形」を合わせて、計 150 語である。以下表 4.5 は調査語の一例である。そのほかの調査語については、資料 4.1 を参照されたい。

表 4.5 動詞アクセントの調査語の一例

活用形	平板式動詞	起伏式動詞	
		5 段動詞	1 段動詞
辞書形	譲る(ゆずる)	名乗る(なのる)	生える(はえる)
	登る(のぼる)	怒鳴る(どなる)	撫でる(なでる)
	拾う(ひろう)	守る(まもる)	述べる(のべる)
ナイ形	譲らない(ゆずらない)	名乗らない(なのらない)	生えない(はえない)
	登らない(のぼらない)	怒鳴らない(どならない)	撫でない(なでない)
	拾わない(ひろわない)	守らない(まもらない)	述べない(のべない)
テ形	譲って(ゆずって)	名乗って(なのって)	生えて(はえて)
	登って(のぼって)	怒鳴って(どなって)	撫でて(なでて)
	拾って(ひろって)	守って(まもって)	述べて(のべて)
仮定形	譲れば(ゆずれば)	名乗れば(なのれば)	生えれば(はえれば)
	登れば(のぼれば)	怒鳴れば(どなれば)	撫でれば(なでれば)
	拾えば(ひろえば)	守れば(まもれば)	述べれば(のべれば)
テイル形	譲っている(ゆずっている)	名乗っている(なのっている)	生(は)えている
	登っている(のぼっている)	怒鳴っている(どなっている)	撫(な)でている
	拾っている(ひろっている)	守っている(まもっている)	述(の)べている

調査内容の選定にあたって、以下の点について考慮した。

- 1) 本章 2.4.3.1 で述べたように、動詞は基本的に「平板型」と「中高型」の 2 種類であるが、音韻規則³⁾により「頭高型」の動詞(例、「帰る(かへる)」)も存在する。だが、基本となる「平板式」と「中高式」動詞と比べ、「頭高型」動詞の生起頻度が低い
ため、今回の調査内容から除外した。
- 2) 平板式 1 段動詞の生起頻度が低く(「アクセント習得法則」『新明解日本語アクセント辞典』(2006: 52))、しかも平板式 1 段動詞の活用形アクセントが 5 段動詞と同様である。今回の調査では、調査語数を考慮して、平板式 1 段動詞を調査内容から除外した。
- 3) 5 段動詞の「テ形」の場合、長友・久保田(1994)⁴⁾の研究を踏まえ、動詞「テ形」

形成規則の習得が生成に与える影響を避けるため、「ゆずる」のような「-ru(-tte)」、「ひろう」のような「-u(-tte)」、「～って」の形に統一した。

- 4) 調査語を知っているか否かによるアクセントの生成の違いを調査するため、既知・未知語の両方を調査内容とした。生成調査と同時に、すべての調査語に対して知っているかどうかを自己申告で答えてもらった。
- 5) 音響分析の実施可能性を考慮して、無声破裂音と無声摩擦音を含まない語彙を中心に選出した⁵⁾。

以上のことを考慮し、動詞 30 語を選定した。動詞「辞書形」、「ナイ形」、「テ形」、「仮定形」、「テイル形」の活用形も含み、計 150 語である。

4.4 調査手順

日本語学習者による動詞アクセントの生成調査および東京語母語話者による評価調査の手順は以下のとおりである。なお、調査 3（東京語の複合動詞アクセントの生成調査）も同時に実施したため、調査 2 と調査 3 の調査手順は同様である。

4.4.1 生成調査の手順

日本語学習者による動詞アクセントの生成調査は、以下のような手順で実施した。

1) 調査表の作成

調査語の番号を EXCEL でランダムに並べ替え、調査語表を作成した（資料 4.2 参照）。なお、調査 3（複合動詞アクセントの生成調査）の調査語も調査語表に含まれている（第 5 章 5.3 参照）。

2) 調査語の提示画面の作成

録音中、紙などの雑音と調査語の読み間違い、読み漏れを避けるため、本調査ではパソコン画面で、調査語を一個ずつ見せるという提示方法を用いた。調査語をパソコンに入力し、Microsoft Power Point 2002 を使って、調査語のスライドを作成した（図 4.1 参照）。

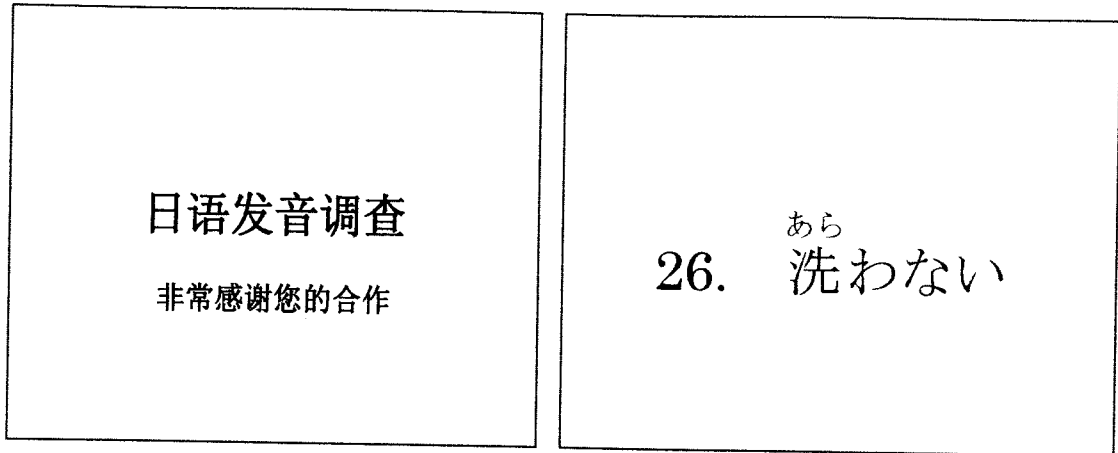


図 4.1 調査語の提示画面

3) 調査語の生成

パソコン画面で提示された調査語を発音してもらった。その際、中国語で以下のような指示を口頭で伝えた。

- ア) 一つの調査語につき、3回連続で発音する。なお、読み間違いがあった場合は、納得するまで、何回練習してもかまいません。ただし、練習・調整した後で、納得した発音を3回連続で生成してください。
- イ) 疑問、落胆などのイントネーションの影響がないように、単語読み上げ方式で発音してください。
- ウ) 一つの調査語を読み終わったあと、キーを押すと、次の調査語が提示されます。自分のペースで調査を進めてください。録音の途中、休憩をしてもかまいません。
- エ) スライドとともに、番号の音声が出てきますので、自分の発音とかぶらないように気をつけてください。
- オ) 全部で9つのセッションで、一つのセッションにつき30個の調査語があります(資料4.2参照)。一つのセッションが終わると、音楽が流れてきますので、必ず休憩をしてください。

調査者1名につき、調査時間は40分を要する(調査3の調査時間も含む)。1回の調査時間は20分で、2回に分けて、違う日に実施した。

調査は協力者1名ずつ実施した。筆者が隣に付き添い、必要に応じて指示をした。

4) 録音⁶

本研究では、録音機はSONYリニアPCMレコーダー(PCM-D1)、マイクロフォンは

SONY ECM-MS 957 を使用した。

4.4.2 評価調査⁷の手順

日本語学習者による生成調査の音声データを用いて、東京語母語話者による評価調査は以下のような手順で実施した。

1) 音声データの切り分け

音声編集ソフト CoolEdit96 を用いて、日本語学習者が生成された調査語の一語ずつ切り分けた。サンプルとして採取する音声データは、学習者が3回発音したうちの2回目⁸の音声である。音声データの切り分け方法は以下のとおりである。

音声データの切り分け方法

- ①まず、音声分析ソフト Cool Edit を開きます。
- ②1つの単語、まず「まわれば」と読んでいるところをカーソル(900ms～1200ms)で選択し、コピーします。
- ③新しいファイルを開きます。サンプリング周波数: 48kHz、量子化ビット数: 16bit、チャンネル: Mono。
- ④新しいファイルに「まわれば」の内容をペーストします。
- ⑤「まわれば」の文の後ろに「3 秒の無音」を入れます。
- ⑥保存 (Save as) する時、ファイル名の下にある、ファイルの種類は「ACM Waveform」を選択します。
- ⑦ファイル名は次のようにつけます。
「出身地 (sh は上海、bj は北京) + 協力者番号 + 調査語のローマ字 + 調査語番号」

2) 音声データの再編集

EXCEL でデータ番号をランダムに並べ替えて、その番号順にデータを再編集した。

3) 評価用 CD の作成

再編集した音声データを CD に焼く。評価用 CD を 12 枚作成した。CD1 枚につき、60 分の音声データが収められている。

4) 評価シートの作成

CD に対応した評価シートを作成した。表 4.6 は評価シートの一例である。

表 4.6 評価調査の評価シートの一例

番号	調査語	アクセントの評価欄	アクセント核の位置
1 コメント	笑う(わらう)	1 2 3 4	わ ら う ×
2 コメント	打ち払う (うちはらう)	1 2 3 4	う ち は ら う ×
3 コメント	染み透る (しみとおる)	1 2 3 4	し み と お る ×

ア) 「アクセントの評価欄」では、「アクセントが自然である」に対する同意度を4段階から選択してもらった。

- 1 同意しない
- 2 やや同意しない
- 3 やや同意する
- 4 同意する

イ) 「アクセント核の位置」では、学習者の音声のアクセント核(下がり目)を○で示してもらった。「×」は平板、つまりアクセント核がないことを意味している。

ウ) 「コメント」の欄では、アクセント核の有無と位置以外の理由により、アクセントが不自然に聞こえた場合、または「アクセントの評価欄」で「2」か「3」を選択した場合は、その理由を書いてもらった。

5) 評価実施前の説明会

本研究の評価調査では、東京都出身の日本語母語話者5名に協力してもらった。評価者には評価実施前の説明会に出席してもらい、評価調査にあたっての注意事項等について説明を行った。説明会で配布した資料は資料4.3を参照されたい。

A) 学習者の発音には様々な問題点⁹が存在していることが予想されている。本研究では、「アクセント」に注目して評価するようお願いした。しかし、アクセント核以外の要素の影響で、アクセントが不自然と感じた場合、「コメント欄」に記入してもらった。

B) 評価CDの再生方法の説明をした。

- C) 評価シートの記入方法の説明、実演、練習をした。特に、「アクセント核の位置」のつけ方について入念に説明し、練習を行った。
- D) CD 音声は 1 回しかないが、聞き直しは何回でもかまわない。
- E) 静かな環境で、評価調査を行い、一日の作業時間が 1 時間を超えないこと。評価期間は 1 ヶ月前後である。

6) 評価調査のデータ入力

5 名の評価協力者のデータをパソコンに入力し、集計、統計分析を行った。

7) データの集計方法

各調査語において、評価者の「自然である」に対する同意度「同意する(4)」、「やや同意する(3)・やや同意しない(2)」、「同意しない(1)」のそれぞれの評価数を北京・上海方言話者別に集計した。また、「同意する(4)」と評価された場合のアクセントパターンを「「正用」アクセントパターン」として評価数を集計した。「同意しない(1)」と評価された場合のアクセントパターンを「「誤用」アクセントパターン」として評価数を集計した。さらに、評価数/総評価数で、「正用率」、「「正用」・「誤用」アクセントパターンの出現率」の平均を割り出し、統計分析ソフト SPSS11.5 で統計分析を行った。詳細は以下 4.5 で述べる。

4.5 調査結果

調査 2 では、北京・上海の日本語学習者を対象に、動詞アクセントの生成調査を実施した。また、学習者の音声データを東京語母語話者に評価してもらった。そのデータを集計・分析した。本調査の結果では、1)「アクセントが自然である」の評価の割合(以下便宜上、「正用率」と呼ぶ)、2)「自然」と評価されたアクセントパターン、または「不自然」と評価されたアクセントパターン(以下便宜上、「正用」・「誤用」アクセントパターンと呼ぶ)、を分析した。

動詞「辞書形」(本章 4.5.1)、「ナイ形」(本章 4.5.2)、「テ形」(本章 4.5.3)、「仮定形」(本章 4.5.4)、「テイル形」(本章 4.5.5)の結果は、それぞれの節で述べる。

4.5.1 動詞「辞書形」の調査結果

動詞「辞書形」については、1) 正用率、2) 「正用」アクセントパターン、3) 「誤用」アクセントパターンの三つに分けて、結果を述べる。

4.5.1.1 正用率

東京語母語話者による評価の結果を以下の表 4.7、図 4.2 のようにまとめた。

表 4.7 動詞「辞書形」のアクセントの評価結果

辞書形の アクセントの評価	平板式 5 段動詞		起伏式 5 段動詞		起伏式 1 段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
自然(正用率)	18.2%(12.4) **	19.3%(10.1) **	83.0%(7.8)	82.1%(8.4)	80.8%(10.1)	85.3%(6.6)
不自然	79.8%(12.7)	79.0%(10.7)	12.8%(7.2)	13.3%(8.8)	14.9%(9.7)	7.3%(6.3)
やや自然・やや不自然	2.0%(0.9)	1.6%(1.1)	4.2%(2.5)	4.6%(2.6)	4.3%(3.0)	7.3%(2.9)

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

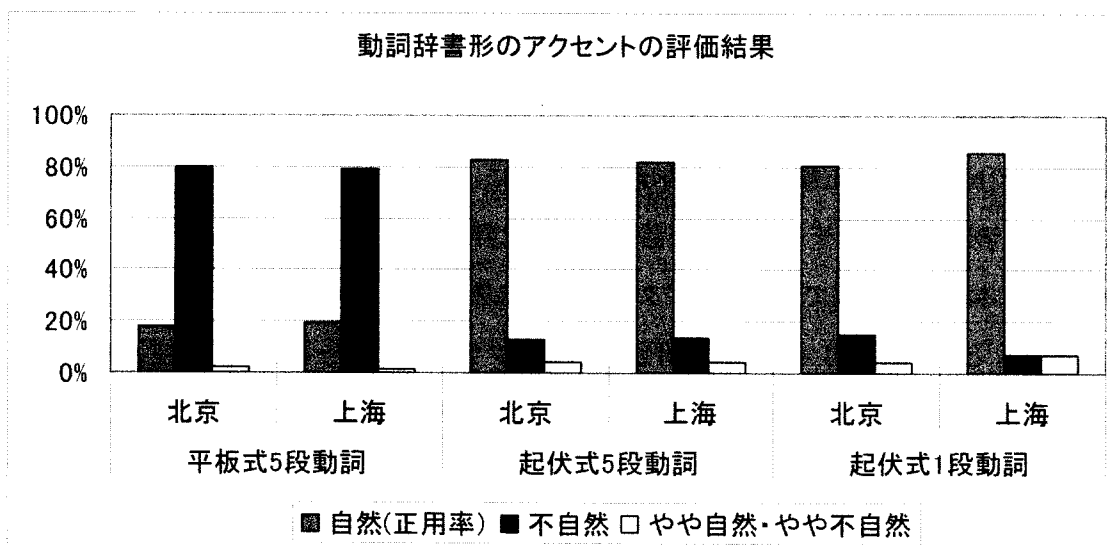


図 4.2 動詞「辞書形」のアクセントの評価結果

動詞「辞書形」(表 4.7、図 4.2) では、平板式 5 段動詞 (例、「ゆずる」) より、起伏式 5 段・1 段動詞 (例、「まもる」「のべる」) の正用率が高いことが分かった。統計分析の

結果、北京：F(2,51)=57.64、P<.01、上海：F(2,60)=101.16、P<.01 で、この差が有意であることが確認された。

また、北京方言話者と上海方言話者の間に、正用率の差異があるかを確認するため、t検定を行った（表 4.8）。その結果、有意な差異が見られなかった。

表 4.8 両方言話者における動詞「辞書形」の正用率の比較（t 値）

正用率	平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	-0.16	0.17	0.84

*有意確率 5% **有意確率 1%

4.5.1.2 「正用」アクセントパターン

学習者の動詞「辞書形」の音声データの中で、「自然」と評価されたアクセントパターンおよびその出現率は表 4.9、図 4.3 のとおりである。

表 4.9 動詞「辞書形」の「正用」アクセントパターンの出現率

「正用」 パターン	平板式 5 段動詞		起伏式 5 段動詞		起伏式 1 段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
0 型	17.4%(7.7) **	18.9%(6.5) **	0.0%(-)	0.0%(-)	0.0%(-)	0.0%(-)
-2 型	0.6%(0.5)	0.6%(0.5)	87.2%(4.2) **	85.7%(5.2) **	85.9%(5.8) **	91.6%(3.7) **
-3 型	0.0%(-)	0.0%(-)	0.0%(-)	0.0%(-)	0.0%(-)	0.0%(-)

規則的なアクセントパターン¹⁰ ()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

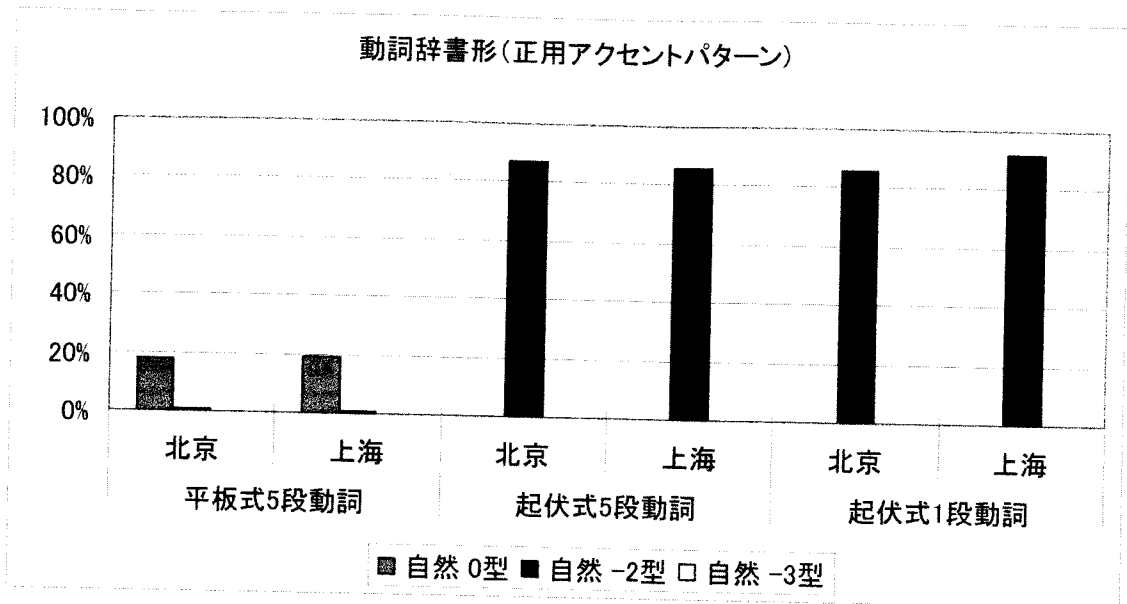


図 4.3 動詞「辞書形」の「正用」アクセントパターンの出現率

動詞の種類別で、表 4.9、図 4.3 を見ると、以下のことが分かった。

まず、平板式 5 段動詞 (例、「ゆずる」) の場合、0 型の平板型が「正用」パターンとして最も出現率が高いことが分かった。統計分散分析の結果、北京 : $F(2,51)=7.95$ 、 $P<.01$ 、上海 : $F(2,60)=15.57$ 、 $P<.01$ で、その他のパターンとの有意差が認められた。また、t 検定を用いて、両方言話者の差異を分析した結果 (表 4.10)、有意な差異が見られなかった。

表 4.10 両方言話者における動詞「辞書形」の「正用」アクセントパターンの比較 (t 値)

「正用」パターン		平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	0 型	-0.20	——	——
	-2 型	-0.14	0.30	-1.11
	-3 型	——	——	——

*有意確率 5% **有意確率 1%

次に、起伏式 5 段動詞 (例、「まもる」) の場合、-2 型が「正用」アクセントパターンとして多く生成されていることが分かった。統計分析の結果では、北京 : $F(2,51)=706.63$ 、

$P < .01$ 、上海： $F(2,60)=514.01$ 、 $P < .01$ で、その他のアクセントパターンと比べて、差が有意であることが確認された。また、平板式動詞と比べて、起伏式動詞「辞書形」の正用率が高く、「正用」アクセントパターンの出現率も 87.2%、85.7% と高い (表 4.9)。さらに、 t 検定で北京・上海方言話者の差異を分析した結果 (表 4.10)、有意な差が見られなかった。

最後に、起伏式 1 段動詞 (例、「のべる」) の場合、-2 型が「正用」アクセントパターンとして多く生成されていることが分かった。統計分析の結果、北京： $F(2,51)=359.81$ 、 $P < .01$ 、上海： $F(2,60)=1135.50$ 、 $P < .01$ で、その他のパターンとの差が有意であることが確認された。また、起伏式動詞「辞書形」の正用率が高く、「正用」アクセントパターンの出現率も 85.9%、91.6% と高い (表 4.9)。さらに、 t 検定で北京・上海方言話者の差異を分析した結果 (表 4.10)、有意な差が見られなかった。

以上の統計分析の結果から、動詞「辞書形」の場合、平板式動詞は 0 型、起伏式動詞は -2 型が「正用」アクセントパターンとして、有意差が見られた。規則的なアクセントパターンと一致していることが分かった。よって、動詞「辞書形」の場合、東京語母語話者にとって、規則的なアクセントパターンしか許容できないことが言える。

4.5.1.3 「誤用」アクセントパターン

学習者の動詞「辞書形」の音声データの中で、「不自然」と評価されたアクセントパターンとその出現率は表 4.11、図 4.4 のとおりである。

表 4.11 動詞「辞書形」の「誤用」アクセントパターンの出現率

「誤用」 パターン	平板式 5 段動詞		起伏式 5 段動詞		起伏式 1 段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
0 型	0.0%(-)	0.0%(-)	12.2%(4.2) **	13.3%(5.3) **	12.2%(5.8) **	6.2%(3.9) **
-2 型	82.0%(7.7) **	80.5%(6.5) **	0.6%(0.4)	1.0%(1.1)	0.2%(0.2)	2.2%(0.9)
-3 型	0.0%(-)	0.0%(-)	0.0%(-)	0.0%(-)	1.7%(1.5)	0.0%(-)

() 標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

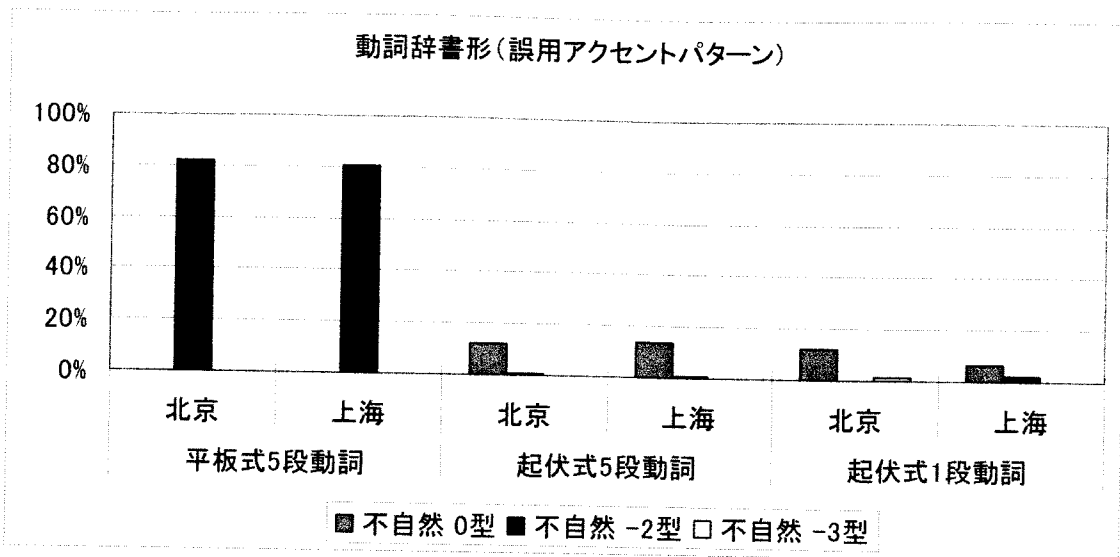


図 4.4 動詞「辞書形」の「誤用」アクセントパターンの出現率

動詞の種類別で、表 4.11、図 4.4 を見ると、以下のことが分かった。

まず、平板式 5 段動詞 (例、「ゆずる」) の場合、-2 型 (例、「ゆず¹る」) の「誤用」アクセントパターンが最も高い割合を占めている。統計分散分析の結果、北京： $F(2,51)=183.46$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(2,60)=294.04$ 、 $P<.01$ で、その他の「誤用」パターンとの有意差が認められた。占めている割合も 82.0%、80.5% と高いことが分かった。また、t 検定を用いて、両方言話者の差異を分析した結果 (表 4.12)、両者の間に有意な差異が見られず、北京方言話者も上海方言話者も同様に、-2 型の「誤用」アクセントパターンの出現率が高いことが分かった。

表 4.12 両方言話者における動詞「辞書形」の「誤用」アクセントパターンの比較 (t 値)

「誤用」パターン		平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	0 型	——	-0.22	1.17
	-2 型	0.21	-0.44	-2.76
	-3 型	——	——	1.49

*有意確率 5% **有意確率 1%

次に、起伏式5段動詞（例、「まもる」）の場合、0型（例、「まもる」）の「誤用」パターンの出現率が12.2%と13.3%で、一番高い割合を占めている。統計分析の結果、北京： $F(2,51)=13.10$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(2,60)=10.67$ 、 $P<.01$ で、ほかの「誤用」パターンとの有意差が見られた。しかし、正用率が高いため、「誤用」パターンで生成する学習者が比較的少ない。また、両方言話者のデータをt検定で分析した結果（表4.12）、有意な差異が見られなかった。

最後に、起伏式1段動詞（例、「のべる」）の場合、0型（例、「のべる」）の「誤用」アクセントパターン（例、「のべる」）が最も出現率が高く、統計分析の結果、北京： $F(2,51)=5.84$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(2,60)=3.56$ 、 $P<.03$ で、有意差が認められた。だが、正用率が高いため、0型の「誤用」アクセントパターンが占める割合も12.2%、6.2%と低いことが分かった。また、北京と上海方言話者のデータをt検定で分析した結果（表4.12）、両者の間に有意な差異が見られなかった。

4.5.2 動詞「ナイ形」の調査結果

動詞「ナイ形」については、1) 正用率、2) 「正用」アクセントパターン、3) 「誤用」アクセントパターンの三つに分けて、結果を述べる。

4.5.2.1 正用率

東京語母語話者による評価の結果を以下の表4.13、図4.5のようにまとめた。

表4.13 動詞「ナイ形」のアクセントの評価結果

ナイ形の アクセントの評価	平板式5段動詞		起伏式5段動詞		起伏式1段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
自然(正用率)	9.0%(7.0)**	5.2%(2.8)**	40.7%(19.1)	51.0%(19.6)	35.7%(18.5)	43.5%(18.3)
不自然	78.2%(8.6)	85.6%(5.9)	49.0%(18.5)	41.4%(19.3)	53.9%(18.3)	47.8%(18.5)
やや自然・やや不自然	12.8%(4.1)	9.1%(3.8)	10.3%(4.0)	7.5%(2.7)	10.4%(3.8)	8.7%(3.5)

()標準偏差 *有意確率5% **有意確率1%

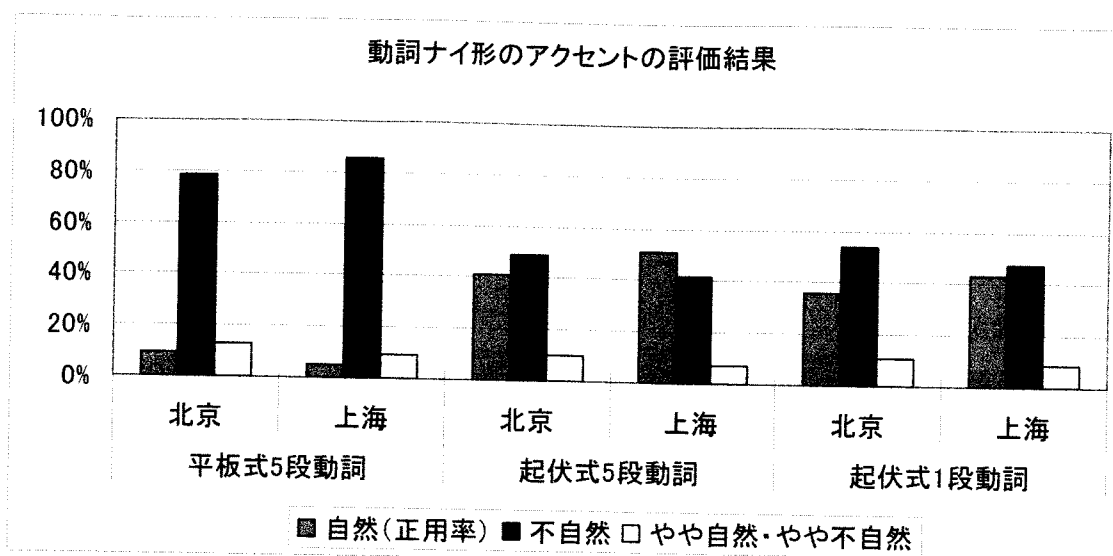


図 4.5 動詞「ナイ形」のアクセントの評価結果

動詞「ナイ形」(表 4.13、図 4.5) では、平板式 5 段動詞 (例、「ゆずらない」) より、起伏式 5 段・1 段動詞 (例、「まもらない」「のべない」) の正用率が高いことが分かった。統計分析の結果、北京 : $F(2,51)=5.19, P<.01$ 、上海 : $F(2,60)=13.09, P<.01$ で、その差が有意であることが確認された。

また図 4.5 では、起伏式動詞の場合、「自然」と「不自然」の評価の間に、さほど差がないように見えた。どのような「正用」・「誤用」アクセントパターンで生成されているかは 4.5.2.2、4.5.2.3 で詳しく述べる。

さらに、北京方言話者と上海方言話者の間に、正用率の差異があるかを確認するため、t 検定を行った。その結果 (表 4.14)、有意な差異が見られなかった。

表 4.14 両方言話者における動詞「ナイ形」の正用率の比較 (t 値)

正用率	平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	1.14	-0.84	-0.66

*有意確率 5% **有意確率 1%

4.5.2.2 「正用」アクセントパターン

学習者の動詞「ナイ形」の音声データの中で、「自然」と評価されたアクセントパターンおよびその出現率は表 4.15、図 4.6 のとおりである。

表 4.15 動詞「ナイ形」の「正用」アクセントパターンの出現率

「正用」 パターン	平板式 5 段動詞		起伏式 5 段動詞		起伏式 1 段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
0 型	4.3%(4.7)	1.0%(0.9)	0.0%(—)	0.2%(0.2)	0.0%(—)	0.0%(—)
-2 型	12.0%(2.9) **	7.6%(2.4) **	5.6%(2.7)	5.1%(2.0)	3.7%(1.5)	5.1%(2.2)
-3 型	0.7%(0.5)	1.1%(0.8)	41.9%(12.3) **	50.5%(13.0) **	36.3%(12.1) **	43.0%(12.1) **
-4 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)
-5 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)

規則的なアクセントパターン ()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

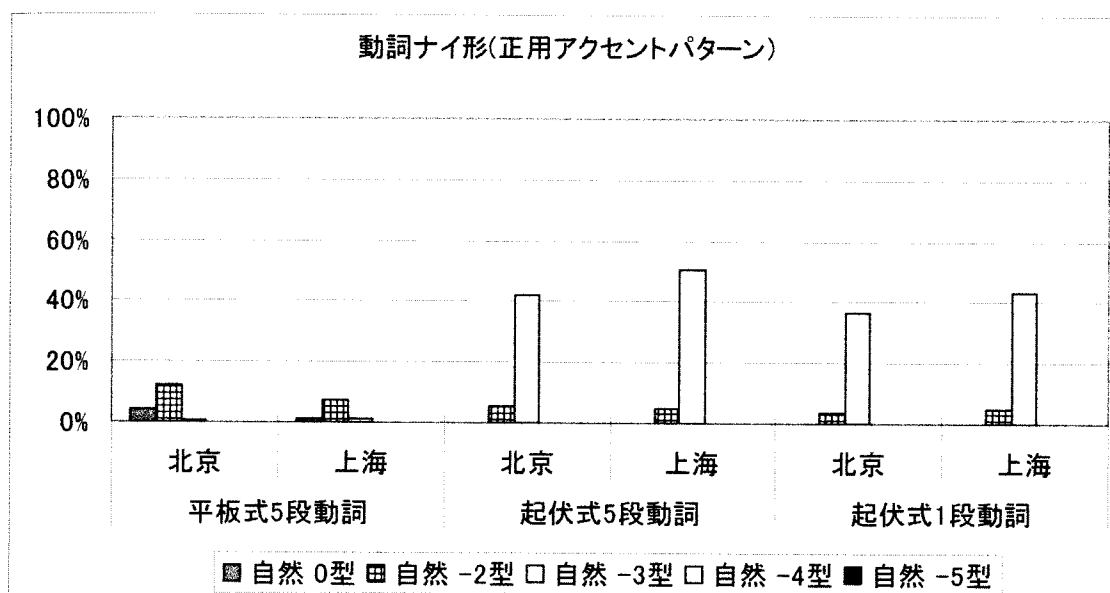


図 4.6 動詞「ナイ形」の「正用」アクセントパターンの出現率

動詞の種類を分けて表 4.15、図 4.6 を見ると、以下のことが分かった。

まず、平板式 5 段動詞（例、「ゆずらない」）の場合、-2 型（例、「ゆずらない」）「正用」パターンが 12.0%、7.6%と最も高い割合を占めている。統計分散分析の結果、北京： $F(4,85)=6.95$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(4,100)=13.86$ 、 $P<.01$ で、ほかの「正用」パターンとの有意差が認められた。そのことから、-2 型（例、「ゆずらない」）は規則的なアクセントパターンではないが、僅かながらも東京語母語話者にとって許容できることが分かった（東

京語アクセントの許容度については 4.6.4 を参照されたい)。また、t 検定を用いて、両方言話者の差異を分析した結果（表 4.16）、有意な差異が見られなかった。

表 4.16 両方言話者における動詞「ナイ形」の「正用」アクセントパターンの比較（t 値）

「正用」パターン		平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	0 型	0.95	-0.92	——
	-2 型	1.57	0.19	-0.68
	-3 型	-0.50	-0.63	-0.52
	-4 型	——	——	——
	-5 型	——	——	——

*有意確率 5% **有意確率 1%

次に、起伏式 5 段動詞（例、「まもら]ない」）の場合、-3 型（例、「まもら]ない」が「正用」アクセントパターンとして最も多く生成されていることが分かった。統計分析の結果、北京：F(4,85)=17.04、P<.01、上海：F(4,100)=26.55、P<.01 で、ほかの「正用」パターンとの差が有意であることが確認された。また、ほかのアクセントパターンには有意な差がなく、起伏式 5 段動詞「ナイ形」の場合は、東京語母語話者にとって規則的なアクセントパターンしか許容できないことが分かった。さらに、t 検定で北京・上海方言話者の差異を分析した結果（表 4.16）、有意な差が見られなかった。

最後に、起伏式 1 段動詞（例、「のべ]ない」）の場合、-3 型（例、「のべ]ない」が「正用」アクセントパターンとして最も多く生成されていることが分かった。統計分析の結果、北京：F(4,85)=13.76、P<.01、上海：F(4,100)=22.14、P<.01 で、その差が有意であることを確認した。また、ほかのアクセントパターンには有意な差が確認されず、起伏式 1 段動詞「ナイ形」の場合は、東京語母語話者にとって規則的なアクセントパターンしか許容できないことが分かった。さらに、t 検定で北京・上海方言話者の差異を分析した結果（表 4.16）、有意な差が見られなかった。

4.5.2.3 「誤用」アクセントパターン

学習者の動詞「ナイ形」の音声データの中で、「不自然」と評価されたアクセントパターンおよびその出現率は表 4.17、図 4.7 のとおりである。

表 4.17 動詞「ナイ形」の「誤用」アクセントパターンの出現率

「誤用」 パターン	平板式 5 段動詞		起伏式 5 段動詞		起伏式 1 段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
0 型	0.2%(0.2)	0.0%(—)	1.1%(1.4)	0.5%(0.7)	2.4%(2.2)	1.1%(0.9)
-2 型	49.6%(10.2) **	37.9%(11.4) **	50.2%(12.4) **	41.9%(12.6) **	56.7%(12.5) **	49.5%(11.0) **
-3 型	33.1%(11.6) **	52.4%(12.8) **	1.3%(0.6)	1.0%(0.5)	0.9%(0.8)	1.3%(0.8)
-4 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	1.0%(1.3)	0.0%(—)	0.0%(—)
-5 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)

() 標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

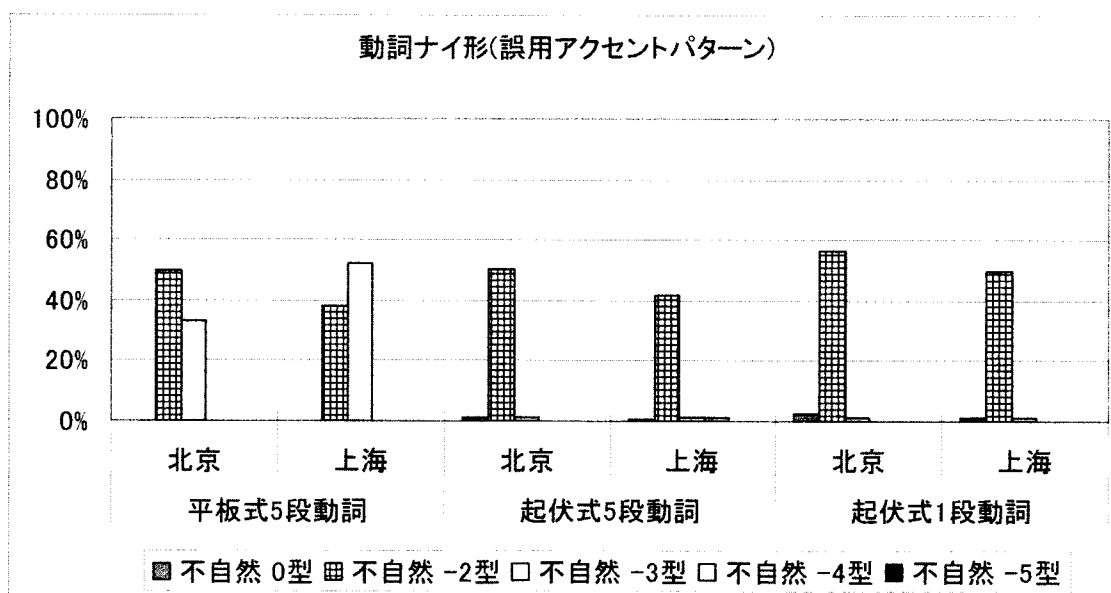


図 4.7 動詞「ナイ形」の「誤用」アクセントパターンの出現率

動詞の種類を分けて、表 4.17、図 4.7 を見ると、以下のことが分かった。

まず、平板式 5 段動詞 (例、「ゆずる」) の場合、-2 型 (例、「ゆずらない」) と -3 型

(例、「ゆずら」ない) アクセントパターンの出現率が高いことが分かった。北京： $F(4,85)=18.50$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(4,100)=20.41$ 、 $P<.01$ で、その他のアクセントパターン(0型、-4型、-5型)との差が有意であることが確認された。また、統計分析の結果、-2型と-3型の両者の間に出現率の差異がないことも分かった。つまり、平板式5段動詞の場合、-2型と-3型のどちらも「誤用」アクセントパターンとして多く生成されていた。さらに、両方言話者の差異をt検定で分析した結果(表4.18)、有意な差異が見られなかった。

表 4.18 両方言話者における動詞「ナイ形」の「誤用」アクセントパターンの比較 (t 値)

「誤用」パターン		平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	0 型	1.08	0.55	0.74
	-2 型	1.00	0.62	0.55
	-3 型	-1.46	0.60	-0.41
	-4 型	——	-0.92	——
	-5 型	——	——	——

*有意確率 5% **有意確率 1%

次に、起伏式5段動詞(例、「まもら」ない)の場合、-2型(例、「まもらな」い)の「誤用」アクセントパターンが最も多いことが分かった。統計分散分析の結果、北京： $F(4,85)=25.35$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(4,100)=19.94$ 、 $P<.01$ で、ほかの「誤用」パターンとの有意差が見られた。また、両方言話者の差異をt検定で分析した結果(表4.18)、有意な差異が見られなかった。

最後に、起伏式1段動詞(例、「のべ」ない)の場合、-2型(例、「のべな」い)が「誤用」アクセントパターンとして最も多く用いられていたことが分かった。統計分散分析の結果、北京： $F(4,85)=31.39$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(4,100)=31.20$ 、 $P<.01$ で、ほかの「誤用」パターンとの有意な差が確認された。また、両方言話者の差異をt検定で分析した結果(表4.18)、有意な差異が見られなかった。

4.5.3 動詞「テ形」の調査結果

動詞「テ形」については、1) 正用率、2) 「正用」アクセントパターン、3) 「誤用」アクセントパターンの三つに分けて、結果を述べる。

4.5.3.1 正用率

東京語母語話者による評価の結果は表 4.19、図 4.8 のとおりである。

表 4.19 動詞「テ形」のアクセントの評価結果

テ形の アクセントの評価	平板式 5 段動詞		起伏式 5 段動詞		起伏式 1 段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
自然(正用率)	22.2%(12.5)	6.5%(6.8)	75.3%(13.7)**	87.6%(6.7)**	31.0%(13.3)	18.3%(11.4)
不自然	74.2%(13.5)	91.0%(7.0)	17.7%(13.8)	7.0%(6.1)	67.2%(13.3)	80.8%(12.0)
やや自然・やや不自然	3.6%(1.9)	2.5%(0.9)	7.0%(3.6)	5.3%(2.4)	1.8%(0.9)	1.0%(0.8)

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

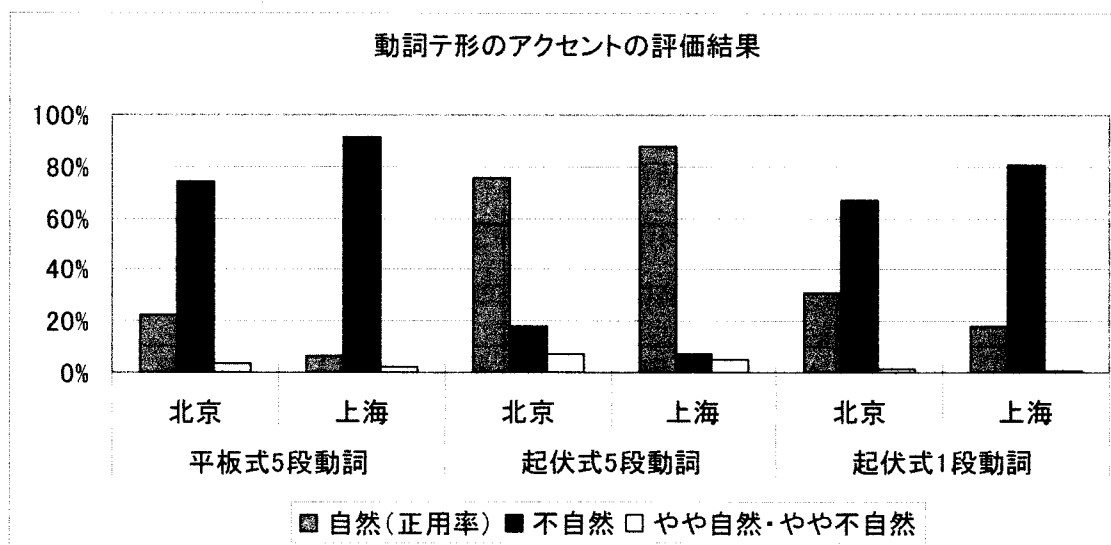


図 4.8 動詞「テ形」のアクセントの評価結果

表 4.19、図 4.8 のように、平板式 5 段動詞 (例、「ゆずって」)、起伏式 1 段動詞 (例、「のべて」) と比べて、起伏式 5 段動詞 (例、「まもって」) のほうの正用率が高いことが分か

った。統計分析では、北京：F(2,51)=21.02、P<.01、上海：F(2,60)=136.42、P<.01で、有意差が見られた。

また、北京方言話者と上海方言話者の間に、正用率の差異をt検定で確認した結果（表4.20）、有意差が見られた。平板式5段動詞（例、「ゆずって」）の場合、北京方言話者のほうの正用率が高く、起伏式5段動詞（例、「まもって」）の場合、上海方言話者のほうの正用率が高いことが分かった。

表 4.20 両方言話者における動詞「テ形」の正用率の比較（t値）

正用率	平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t値	2.49**	-1.82**	1.60

*有意確率 5% **有意確率 1%

4.5.3.2 「正用」アクセントパターン

学習者の動詞「テ形」の音声データの中で、「自然」と評価されたアクセントパターンおよびその出現率は表 4.21、図 4.9 のとおりである。

表 4.21 動詞「テ形」の「正用」アクセントパターンの出現率

「正用」 パターン	平板式 5 段動詞		起伏式 5 段動詞		起伏式 1 段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
0 型	21.7%(8.1) **	5.9%(4.3) *	0.4%(0.5)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.2%(0.2)
-2 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)
-3 型	1.3%(0.6)	0.5%(0.4) *	81.5%(8.4) **	92.9%(3.7) **	31.3%(8.0) **	18.9%(7.1) **
-4 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)

規則的なアクセントパターン ()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

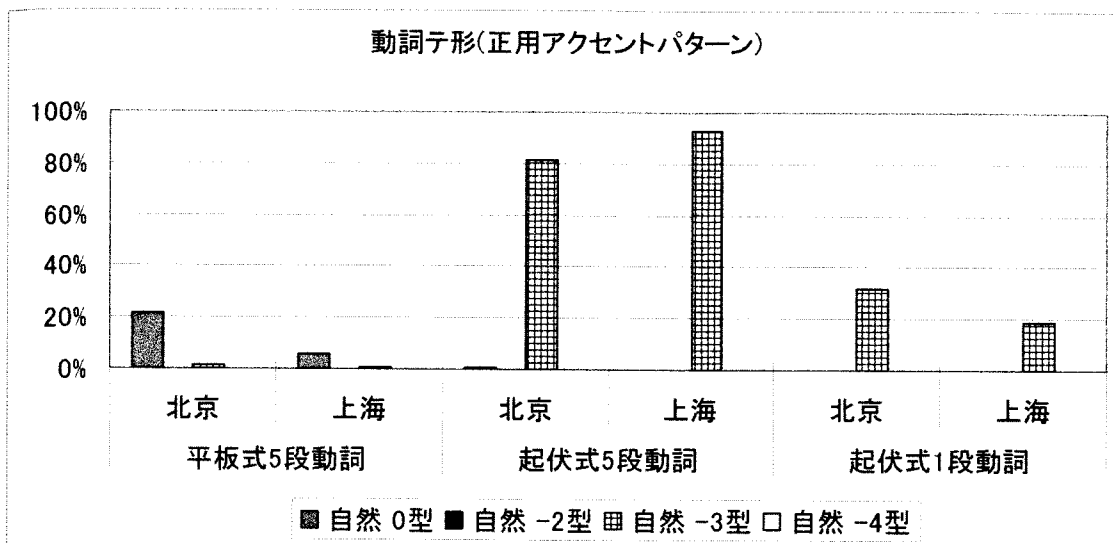


図 4.9 動詞「テ形」の「正用」アクセントパターンの出現率

表 4.21、図 4.9 で分かったことを以下のように述べる。

まず、平板式 5 段動詞（例、「ゆずって」）の「正用」アクセントパターンである。北京方言話者の場合は、0 型（例、「ゆずって」）（ $F(3,68)=151.63$ 、 $P<.01$ ）は最も出現率が高いことが分かった。一方、上海方言話者の場合は、0 型と -3 型の出現率は、ほかのアクセントパターンと比較して、5%の有意確率で有意差が見られた。また、0 型と -3 型の間には有意差がないことも分かった。しかし、0 型（5.9%）、-3 型（0.5%）の出現率が非常に低いことは表 4.20 でも確認できる。さらに、両方言話者の差異を t 検定で確認した結果、表 4.22 のように有意差が見られた。北京方言話者のほうが、0 型「正用」アクセントの生成が多いことが分かった。-3 型アクセントも 5%の有意確率で、北京方言話者のほうが多く生成されたことが分かった。

表 4.22 両方言話者における動詞「テ形」の「正用」アクセントパターンの比較 (t 値)

「正用」パターン		平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	0 型	2.33**	1.08*	-0.92
	-2 型	——	——	——
	-3 型	1.42*	-1.69**	1.53
	-4 型	——	——	——

*有意確率 5% **有意確率 1%

次に、起伏式5段動詞（例、「まも」って）の場合、両方言話者ともに-3型（例、「まも」って）アクセントパターンの出現率が最も高いことが分かった。統計分析の結果、北京：F(3,68)=151.63、P<.01、上海：F(3,80)=1195.76、P<.01で、ほかの「正用」パターンとの有意差が見られた。また、t検定を用いて、北京方言話者と上海方言話者の差異を分析した結果、表4.22のように、有意な差異が見られた。-3型アクセントの出現率は、上海方言話者の方が高いが、0型アクセントの出現率は、北京方言話者の方が高いことが分かった。

最後に、起伏式1段動詞（例、「の」べて）の場合、両方言話者ともに-3型（例、「の」べて）の「正用」パターンがその他のアクセントパターンに比べて、出現率が有意に高いことが分かった。統計分析の結果、北京：F(3,68)=24.65、P<.01、上海：F(3,80)=13.23、P<.01である。また、両方言話者の間の差異をt検定で分析した結果（表4.22）、有意な差異が認められなかった。

4.5.3.3 「誤用」アクセントパターン

学習者の動詞「テ形」の音声データの中で、「不自然」と評価されたアクセントパターンおよびその出現率は表4.23、図4.10のとおりである。

表4.23 動詞「テ形」の「誤用」アクセントパターンの出現率

「誤用」 パターン	平板式5段動詞		起伏式5段動詞		起伏式1段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
0型	0.6%(0.5)	0.3%(0.3)	15.0%(7.3)**	6.3%(3.6)**	40.4%(10.1)**	43.7%(12.0)**
-2型	0.0%(-)	0.0%(-)	0.0%(-)	0.0%(-)	28.0%(9.6)**	37.1%(10.3)**
-3型	76.5%(8.2)**	93.3%(4.5)**	2.0%(1.1)	0.8%(0.6)	0.4%(0.3)	0.2%(0.2)
-4型	0.0%(-)	0.0%(-)	1.1%(1.4)	0.0%(-)	0.0%(-)	0.0%(-)

()標準偏差 *有意確率5% **有意確率1%

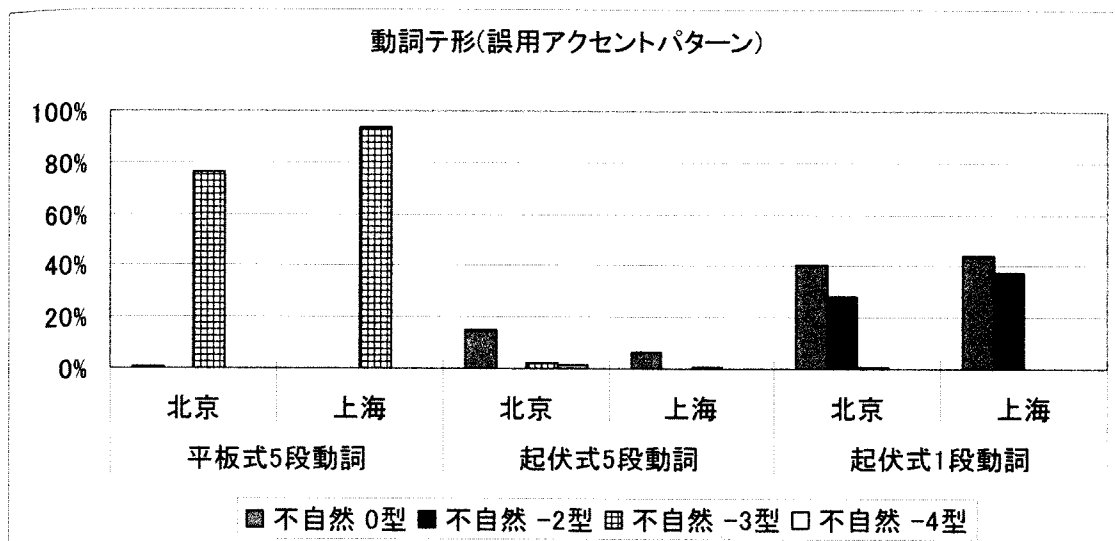


図 4.10 動詞「テ形」の「誤用」アクセントパターンの出現率

表 4.23、図 4.10 で分かったことを以下のように述べる。

まず、平板式 5 段動詞（例、「ゆずって」）の場合、-3 型（例、「ゆず¹って」）の「誤用」アクセントパターンが最も多いことが分かった。統計分析の結果、北京： $F(3,68)=138.51$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(3,80)=809.59$ 、 $P<.01$ で、ほかの「誤用」パターンとの有意差が確認された。また、両方言話者のデータを分析した結果（表 4.24）、有意差が見られた。上海方言話者のほうが-3 型（例、「ゆず¹って」）の「誤用」アクセントを多く用いていることが分かった。

表 4.24 両方言話者における動詞「テ形」の「誤用」アクセントパターンの比較 (t 値)

「誤用」パターン		平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	0 型	0.54	1.44**	0.24
	-2 型	——	——	-0.85
	-3 型	-2.43**	1.33*	0.73
	-4 型	——	1.08*	——

*有意確率 5% **有意確率 1%

次に、起伏式5段動詞（例、「まも¹って」）の場合、両方言話者ともに0型（例、「まも⁰って」）の「誤用」パターンの出現率が最も高いことが分かった。統計分析の結果、北京：F(3,68)=5.65、P<.01、上海：F(3,80)=5.35、P<.01で、ほかの「誤用」パターンとの差が有意であることを確認した。また、両方言話者の間にも有意差が見られた(表 4.24)。0型（例、「まも⁰って」）の「誤用」アクセントパターンにおいて、北京方言話者の方が多く生成されている。-3型（例、「まも³って」）と-4型（例、「ま¹もって」）が「誤用」アクセントとしての出現率も、北京方言話者のほうが、5%の有意確率で有意に高いことが分かった。

最後に、起伏式1段動詞（例、「の¹べて」）の場合の「誤用」アクセントパターンであるが、0型（例、「の⁰べて」）と-2（例、「の²べて」）が高い割合を占めていることが分かった。0型と-2型の間に差異が見られなかった。また、両方言話者のデータをt検定で分析した結果（表 4.24）、有意差が見られなかった。両方言話者ともに0型と-2型の「誤用」アクセントパターンを多く用いることが分かった。

4.5.4 動詞「假定形」の調査結果

動詞「假定形」については、1) 正用率、2) 「正用」アクセントパターン、3) 「誤用」アクセントパターンの三つに分けて、結果を述べる。

4.5.4.1 正用率

東京語母語話者によるアクセント評価の結果は表 4.25、図 4.11 のとおりである。

表 4.25 動詞「假定形」のアクセントの評価結果

假定形の アクセントの評価	平板式5段動詞		起伏式5段動詞		起伏式1段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
自然(正用率)	25.7%(13.2) **	57.6%(18.0)	72.7%(16.0)	41.9%(17.4)	72.9%(16.5)	43.7%(18.7)
不自然	69.4%(14.1)	36.3%(19.6)	22.6%(16.5)	52.6%(18.3)	22.3%(16.7)	50.1%(19.8)
やや自然・やや不自然	4.9%(2.5)	6.1%(2.8)	4.8%(2.7)	5.5%(2.9)	4.8%(3.4)	6.2%(2.6)

()標準偏差 *有意確率5% **有意確率1%

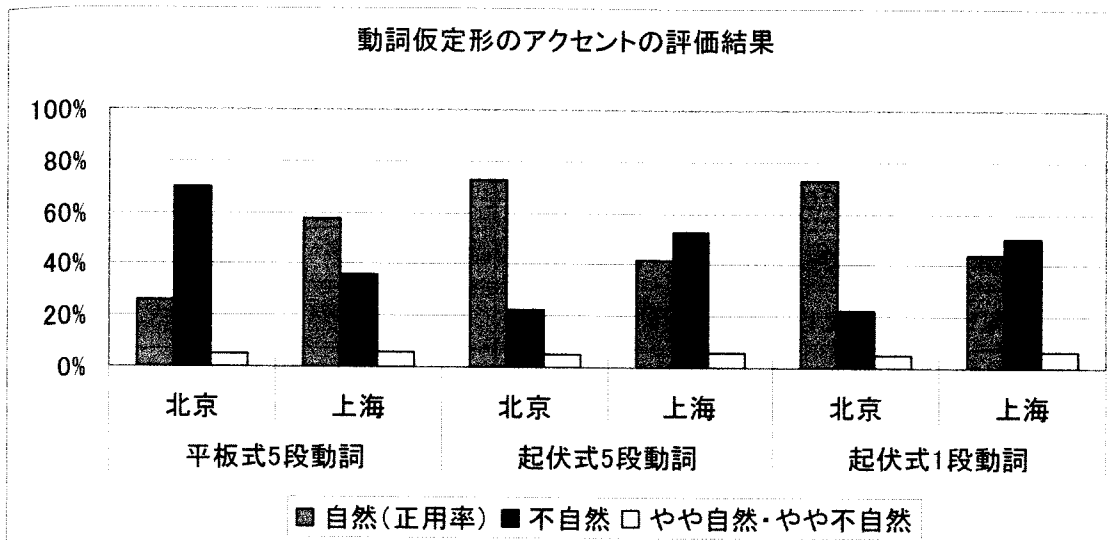


図 4.11 動詞「假定形」のアクセントの評価結果

表 4.25、図 4.11 のように、両方言話者の正用率に違いが見られた。北京方言話者の場合、平板式 5 段動詞（例、「ゆずれれば」）の正用率は低いが、起伏式 5 段・1 段動詞（例、「まもれば」、「のべれば」）の正用率が高いことが分かった。分散分析の結果、 $F(2,51)=14.24$ 、 $P<.01$ で、有意差が見られた。一方、上海方言話者の場合は、「平板式 5 段動詞」、「起伏式 5 段動詞」、「起伏式 1 段動詞」の 3 者の正用率に有意な差が見られなかった。

また、t 検定を用いて、両方言話者の間の差異を分析した。その結果、表 4.26 のように有意差が見られた。平板式 5 段動詞（例、「ゆずれれば」）の場合、北京方言話者に比べて、上海方言話者のほうの正用率が有意に高いことが分かった。

表 4.26 両方言話者における動詞「假定形」の正用率の比較 (t 値)

正用率	平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	-3.12**	2.86	2.56

*有意確率 5% **有意確率 1%

4.5.4.2 「正用」アクセントパターン

学習者の動詞「假定形」の音声データの中で、「自然」と評価されたアクセントパターンおよびその出現率は表 4.27、図 4.12 のとおりである。

表 4.27 動詞「仮定形」の「正用」アクセントパターン出現率

「正用」 パターン	平板式 5 段動詞		起伏式 5 段動詞		起伏式 1 段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
0 型	0.2%(0.2)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.4%(0.5)	0.0%(—)
-2 型	23.9%(8.9) **	59.0%(11.8) **	0.4%(0.3)	1.4%(1.0)	0.0%(—)	1.1%(0.7)
-3 型	3.0%(1.4)	2.1%(1.3)	76.1%(10.0) **	43.8%(11.7) **	78.1%(10.3) **	46.3%(12.6)
-4 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)

規則的なアクセントパターン ()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

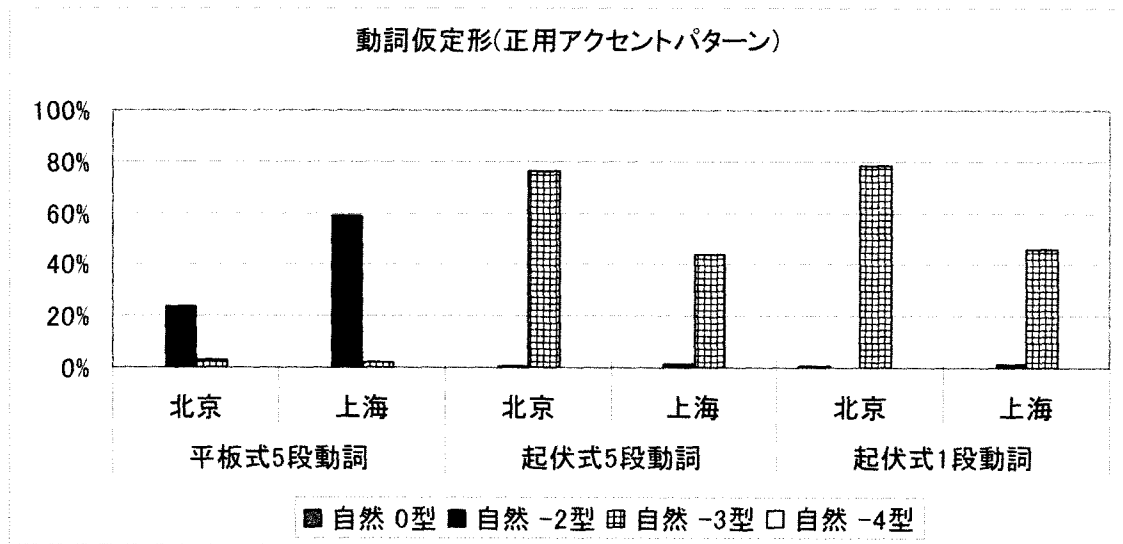


図 4.12 動詞「仮定形」の「正用」アクセントパターン出現率

表 4.27、図 4.12 で分かったことを以下のように述べる。

まず、平板式 5 段動詞（例、「ゆずれば」）の場合、両方言話者ともに -2 型（例、「ゆずれば」）のアクセントが最も多く用いられていることが分かった。統計分析の結果、北京： $F(3,68)=10.67$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(3,80)=46.04$ 、 $P<.01$ で、ほかの「正用」パターンとの差が有意であることが分かった。また、規則的なアクセントパターンの -2 型以外には有意差が見られなかったことから、平板式 5 段動詞の「仮定形」の場合は、東京語母語話者にとって規則的なアクセントパターンしか許容できないことが分かった。さらに、両方言話者の間に、表 4.28 のように、有意な差が確認された。平板式 5 段動詞の場合、上海

方言話者のほうが-2型(例、「ゆずれば」)の「正用」アクセントパターンを多く用いることが分かった。

表 4.28 両方言話者における動詞「假定形」の「正用」アクセントパターンの比較 (t 値)

「正用」パターン		平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	0 型	1.08	——	1.08
	-2 型	-3.12**	-1.31*	-1.93*
	-3 型	0.64	2.75**	2.56**
	-4 型	——	——	——

*有意確率 5% **有意確率 1%

次に、起伏式 5 段動詞(例、「まもれば」)の場合、両方言話者ともに-3型(例、「まもれば」)の「正用」アクセントパターンの出現率が高いことが分かった。統計分析の結果、北京： $F(3,68)=94.19$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(3,80)=25.56$ 、 $P<.01$ で、ほかの「正用」パターンとの有意差が見られた。また、規則的なアクセントパターンの-3型以外には有意差が見られなかったことから、起伏式 5 段動詞の「假定形」の場合は、東京語母語話者にとって規則的なアクセントパターンしか許容できないことが分かった。さらに、両方言話者の間に、有意差が見られた(表 4.28)。上海方言話者より北京方言話者のほうが、-3型(例、「まもれば」)の「正用」アクセントパターンが多く生成されていることが分かった。そのほか、-2型(例、「まもれば」)のアクセントパターンにも 5%の有意確率で、上海方言話者のほうの出現率が高いことが分かった。

最後に、起伏式 1 段動詞(例、「のべれば」)の場合、両方言話者ともに-3型(例、「のべれば」)のアクセントパターンの出現率が最も高いことが分かった。統計分析の結果、北京： $F(3,68)=92.72$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(3,80)=25.12$ 、 $P<.01$ で、ほかの「正用」パターンとの有意差が認められた。また、規則的なアクセントパターンの-3型以外には有意差が見られなかったことから、起伏式 1 段動詞の「假定形」の場合は、東京語母語話者にとって規則的なアクセントパターンしか許容できないことが分かった。さらに、両方言話者の間にも有意差が見られ(表 4.28)、上海方言話者より北京方言話者のほうが、-3型(例、「のべれば」)の「正用」アクセントパターンを多く用いることが分かった。そのほか、

-2型(例、「のべれ」ば)のアクセントパターンにも5%の有意確率で、有意差が見られ、上海方言話者のほうの出現率が高いことが分かった。

4.5.4.3 「誤用」アクセントパターン

学習者の動詞「仮定形」の音声データの中で、「不自然」と評価されたアクセントパターンおよびその出現率は表 4.29、図 4.13 のとおりである。

表 4.29 動詞「仮定形」の「誤用」アクセントパターンの出現率

「誤用」 パターン	平板式 5 段動詞		起伏式 5 段動詞		起伏式 1 段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
0 型	6.5%(7.1)	0.5%(0.7)	6.1%(7.1)	0.0%(—)	5.7%(7.1)	0.2%(0.2)
-2 型	1.9%(1.5)	1.4%(0.8)	14.8%(8.0)	53.0%(12.0) **	13.0%(3.9)	48.7%(14.6) **
-3 型	64.6%(10.0) **	37.0%(11.8) **	2.6%(1.5)	1.7%(1.1)	1.7%(1.4)	3.2%(2.1)
-4 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	1.1%(1.4)	0.5%(0.7)

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

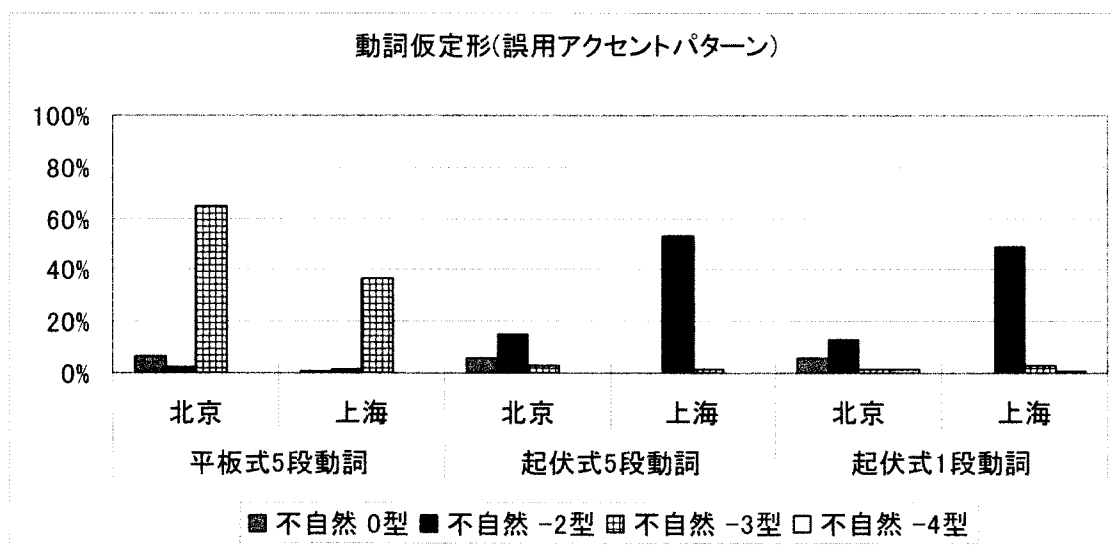


図 4.13 動詞「仮定形」の「誤用」アクセントパターンの出現率

表 4.29、図 4.13 で分かったことを以下のように述べる。

まず、平板式 5 段動詞の場合、両方言話者とも -3 型（例、「ゆずれば」）の「誤用」アクセントパターンの出現率が最も高いことが分かった。統計分析の結果、北京： $F(3,68)=41.16$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(3,80)=17.78$ 、 $P<.01$ で、ほかの「誤用」パターンとの有意差が見られた。また、両方言話者の間にも有意差も見られた。表 4.30 のように、北京方言話者のほうが 5% の有意確率で、0 型の「誤用」パターンを多く用いることが分かった。そのほか、-3 型の「誤用」パターンでは 5% の有意確率で有意差が見られ、北京方言話者は上海方言話者を倍上回っていることが分かった（表 4.29）。

表 4.30 両方言話者における動詞「假定形」の「誤用」アクセントパターンの比較（t 値）

「誤用」パターン		平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	0 型	1.16*	1.19*	1.09*
	-2 型	0.34	-3.43**	-2.89**
	-3 型	2.35*	0.61	-0.77
	-4 型	——	——	——

*有意確率 5% **有意確率 1%

次に、起伏式 5 段動詞の場合では、北京方言話者のほうの「誤用」アクセントパターンには有意差が見られなかった（ $F(3,68)=2.32$ 、 $P=.08$ ）。一方、上海方言話者のほうは、-2 型（例、「まもれば」）の「誤用」パターンが最も多いことが分かった。分散分析の結果は、 $F(3,80)=35.54$ 、 $P<.01$ で、ほかの「誤用」パターンとの差異が有意である。また、両方言話者の差異を t 検定で分析した結果（表 4.30）、北京方言話者より上海方言話者のほうが、-2 型（例、「まもれば」）の「誤用」パターンが多く生成されていることが分かった。そのほか、0 型（例、「まもれば」）の「誤用」パターンにおいて、5% の有意確率で、両方言話者の間に差異が見られた。北京方言話者のほうが、0 型の出現率が高いことが分かった。

最後に、起伏式 1 段動詞の場合では、北京方言話者のほうの「誤用」アクセントパターンには有意差が見られなかった（ $F(3,68)=1.48$ 、 $P=.23$ ）。上海方言話者のほうは、-2 型（例、「のべれば」）の「誤用」パターンが最も多く生成されていることが分かった。分散

分析の結果、 $F(3,80)=22.79$ 、 $P<.01$ で、ほかの「誤用」パターンとの差異が有意である。また両方言話者の差異を t 検定で分析した結果（表 4.30）、北京方言話者より上海方言話者のほうが、-2 型（例、「のべれば」）の「誤用」パターンがより多く現れていることが分かった。そのほか、0 型（例、「のべれば」）の「誤用」パターンにおいて、5%の有意確率で、両方言話者の間に有意差が見られた。北京方言話者のほうが、0 型の出現率が高いことが分かった。

4.5.5 動詞「テイル形」の調査結果

動詞「テイル形」については、1) 正用率、2) 「正用」アクセントパターン、3) 「誤用」アクセントパターンの三つに分けて、結果を述べる。

4.5.5.1 正用率

東京語母語話者によるアクセント評価の結果を表 4.31、図 4.14 のようにまとめた。

表 4.31 動詞「テイル形」のアクセントの評価結果

テイル形の アクセントの評価	平板式 5 段動詞		起伏式 5 段動詞		起伏式 1 段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
自然	13.2%(9.0)	10.2%(10.0)	62.8%(14.3) **	79.8%(11.4) **	14.6%(9.1)	10.5%(8.3)
不自然	82.0%(9.8)	85.0%(12.2)	24.2%(11.2)	11.0%(9.3)	83.0%(10.3)	87.9%(8.5)
やや自然・やや不自然	4.8%(2.0)	4.8%(2.7)	13.0%(5.4)	9.2%(4.3)	2.4%(2.3)	1.6%(1.1)

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

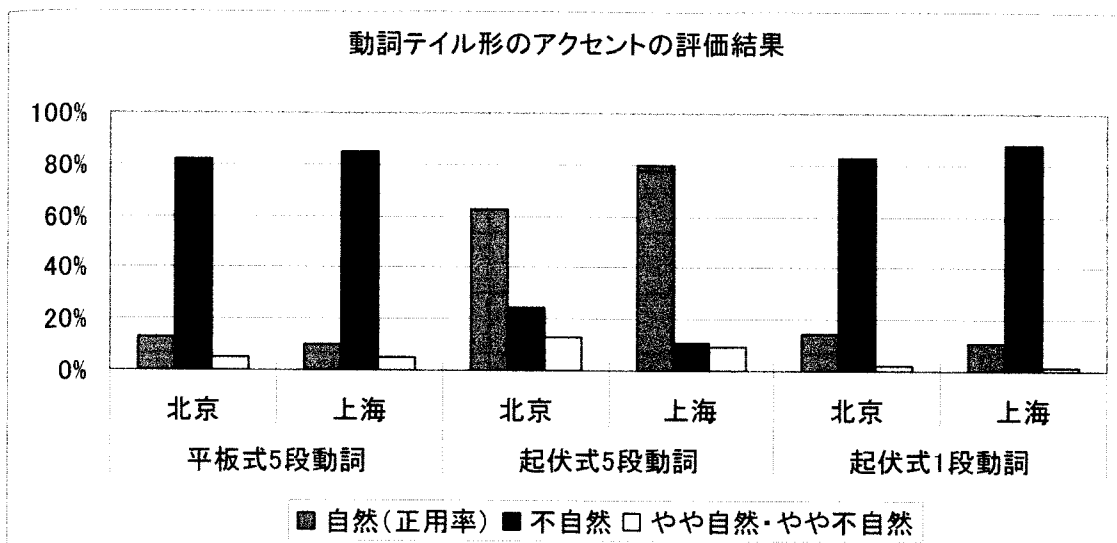


図 4.14 動詞「テイル形」のアクセントの評価結果

表 4.31、図 4.14 のように動詞「テイル形」の評価結果をまとめた。以上の図表から、平板式 5 段動詞、起伏式 1 段動詞に比べて、起伏式 5 段動詞（例、「まも」っている）」のほうが両方言話者ともに正用率が高いことが分かった。統計分析の結果、北京： $F(2,51)=29.12$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(2,51)=84.91$ 、 $P<.01$ で、有意差が見られた。また、 t 検定を用いて、両方言話者の差異を分析した結果（表 4.32）、有意な差異が見られなかった。

表 4.32 両方言話者における動詞「テイル形」の正用率の比較（ t 値）

正用率	平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	0.49	-2.07	0.73

*有意確率 5% **有意確率 1%

4.5.5.2 「正用」アクセントパターン

学習者の動詞「テイル形」の音声データの中で、「自然」と評価されたアクセントパターンおよびその出現率は表 4.33、図 4.15 のとおりである。

表 4.33 動詞「テイル形」の「正用」アクセントパターンの出現率

「正用」 パターン	平板式 5 段動詞		起伏式 5 段動詞		起伏式 1 段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
0 型	11.1%(5.6) **	7.9%(5.5) *	0.0%(—)	0.2%(0.2)	0.2%(0.2)	0.0%(—)
-2 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)
-3 型	0.0%(—)	1.1%(1.2) *	0.0%(—)	0.2%(0.2)	0.0%(—)	0.0%(—)
-4 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.4%(0.5)	0.0%(—)
-5 型	2.0%(0.9)	1.3%(0.8) *	77.8%(5.7) **	89.4%(5.4) **	16.7%(6.0) **	11.3%(5.2) **
-6 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)		

規則的なアクセントパターン ()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

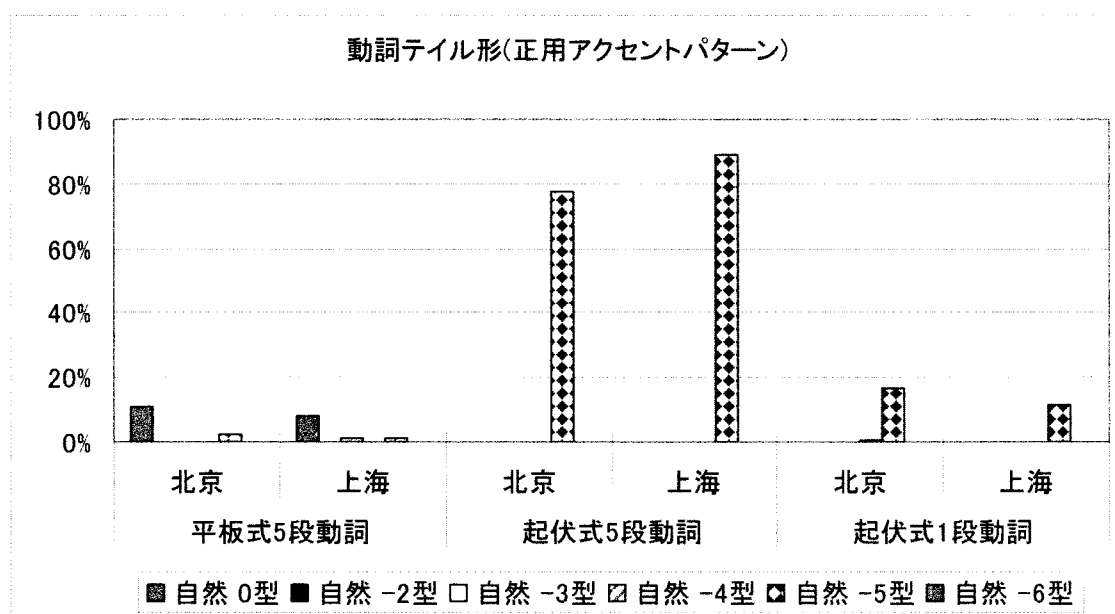


図 4.15 動詞「テイル形」の「正用」アクセントパターン

表 4.33、図 4.15 で分かったことを以下のように述べる。

まず、平板式 5 段動詞の場合は、北京方言話者も上海方言話者も正用率が低く、「正用」アクセントパターンの出現が少なかった。北京方言話者の場合は、0 型（例、「ゆずっている」）の「正用」の生成が多いことが分かった。統計分析の結果では、 $F(5,102)=6.02$ 、 $P < .01$ 、有意差が見られた。一方、上海方言話者の場合は、0 型（例、「ゆずっている」）、

-3型 (例、「ゆずっている」)、-5型 (例、「ゆずっている」) の三つのパターンにおいて、5%の有意確率で、ほかのパターンとの有意差が見られた。しかし、どちらも出現率が低いことが表 4.33 から確認できる。また、両方言話者の間の差異は表 4.34 のとおりである。-3型 (例、「ゆずっている」) の出現率において、上海 (1.1%) > 北京 (0%) で、5%の有意確率で差異が見られている。

表 4.34 両方言話者における動詞「テイル形」「正用」アクセントパターンの比較 (t 値)

「正用」パターン		平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	0 型	0.54	-0.92	1.08*
	-2 型	——	——	——
	-3 型	-1.22*	-0.92	——
	-4 型	——	——	1.08*
	-5 型	0.84	-1.95	0.91
	-6 型	——	——	——

*有意確率 5% **有意確率 1%

次に、起伏式 5 段動詞の場合、両方言話者ともに-5型 (例、「まもっている」) の「正用」パターンの出現率が最も高いことが分かった。統計分析の結果、北京: $F(5,102)=301.81$ 、 $P<.01$ 、上海: $F(5,120)=506.51$ 、 $P<.01$ で、ほかの「正用」パターンとの有意差が見られた。また、北京方言話者と上海方言話者の間の差異を分析した結果 (表 4.34)、有意差が見られなかった。両方言話者ともに-5型 (例、「まもっている」) を多く生成していることが分かった。

最後に、起伏式 1 段動詞の場合、両方言話者ともに-5型 (例、「のべている」) が 16.7%、11.3% で、出現率が最も高かった。統計分析の結果、北京: $F(5,102)=12.25$ 、 $P<.01$ 、上海: $F(5,120)=8.98$ 、 $P<.01$ で、その他の「正用」パターンとの有意差が認められた。また、両方言話者のデータを t 検定で分析した結果 (表 4.34)、0型 (例、「のべている」)、-4型 (例、「のべている」) の場合は、5%の有意確率で両者の間に有意差がみられた。しかし、上海方言話者は 0% であるのに対して、北京方言話者は 0型 (0.2%) と -4型 (0.4%) とともに非常に低い割合を占めていることが表 4.33 から分かった。

4.5.5.3 「誤用」アクセントパターン

学習者の動詞「テイル形」の音声データの中で、「不自然」と評価されたアクセントパターンおよびその出現率は表 4.35、図 4.16 のとおりである。

表 4.35 動詞「テイル形」の「誤用」アクセントパターンの出現率

「誤用」 パターン	平板式 5 段動詞		起伏式 5 段動詞		起伏式 1 段動詞	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
0 型	0.4%(0.3)	0.2%(0.2)	9.1%(3.9) *	3.0%(2.9)	19.4%(8.5)	14.3%(6.9)
-2 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.2%(0.2)
-3 型	0.4%(0.3)	2.9%(2.1)	0.6%(0.4)	2.1%(2.4)	3.5%(2.9)	11.9%(6.3)
-4 型	0.0%(—)	0.3%(0.4)	0.0%(—)	0.6%(0.9)	58.7%(10.9) **	62.2%(10.4) **
-5 型	86.1%(5.6) **	86.3%(7.9) **	12.6%(4.6) **	4.6%(1.9)	1.1%(0.8)	0.2%(0.2)
-6 型	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)		

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

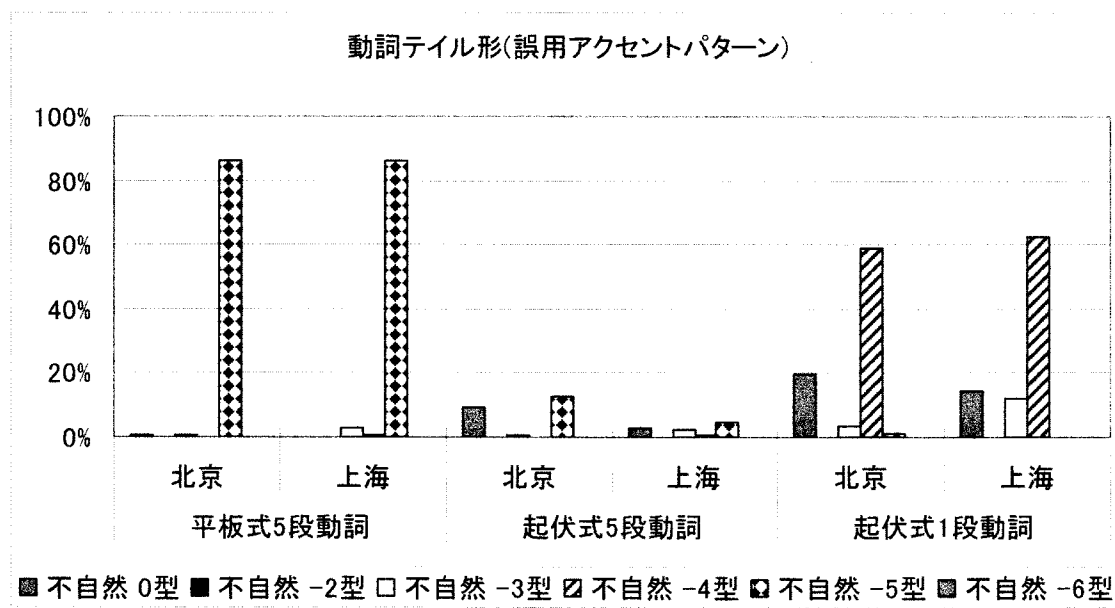


図 4.16 動詞「テイル形」の「誤用」アクセントパターンの出現率

動詞「テイル形」の「誤用」アクセントパターン（表 4.35、図 4.16）について、以下のことが分かった。

まず、平板式 5 段動詞の場合、「誤用」パターンの出現率が高いことが分かった。両方言話者ともに-5 型（例、「ゆず¹っている」）の「誤用」パターンの出現率が高く、統計分析の結果、北京：F(5,102)=376.84、P<.01、上海：F(5,120)=205.59、P<.01 で、ほかの「誤用」パターンとの有意差が見られた。また、表 4.36 では、t 検定で両方言話者の「誤用」パターンの比較をした結果、上海方言話者のほうが、-3 型（例、「ゆず¹っている」）の「誤用」パターンの出現が多いことが分かった。しかし、北京（0.4%）<上海（2.9%）で、どちらも出現率が低かった。

表 4.36 両方言話者における動詞「テイル形」「誤用」アクセントパターンの比較（t 値）

「誤用」パターン		平板式 5 段動詞	起伏式 5 段動詞	起伏式 1 段動詞
t 値	0 型	0.73	1.76*	0.63
	-2 型	——	——	-0.92
	-3 型	-1.47**	-0.78	-1.55
	-4 型	-0.92	-0.92	-0.31
	-5 型	-0.03	2.19**	1.64*
	-6 型	——	——	——

*有意確率 5% **有意確率 1%

次に、起伏式 5 段動詞の場合は、両方言話者ともに「誤用」パターンの出現率が低かった。北京方言話者の場合は、-5 型（例、「まも¹っている」）がほかの「誤用」パターンと比べて、有意差が見られた。-5 型が「誤用」パターンとして評価されていることが分かった。t 検定の結果（表 4.36）、-5 型の出現率において、両方言話者の間に有意差が見られ、北京方言話者のほうが上海方言話者より高いことが分かった。また、評価者が北京方言話者の発音に対して、「一つの語ではなく、二つの語をくっ付けているように聞こえる」との「二語化誤用」に関するコメントが多いことが分かった。コメントの詳細（表 4.37）を見ると、「まも¹って、いる」（「¹」：ポーズの記号¹¹）のようにポーズが挿入されている、「まも¹って」の「も」で下がって、また「いる」で立ち上がって、「いる」が上昇し

ているように聞こえる」という「ピッチの上げ下げ」に関するコメントが多かった。起伏式5段動詞だけでなく、平板式5段動詞と起伏式1段動詞も同様のコメントがあることが分かった。コメント数の詳細は表 4.37 のとおりである。

表 4.37 動詞「テイル形」の「二語化誤用」に関するコメント数 (出現率)

	ポーズの挿入		ピッチの上げ下げ		合計	
	北京	上海	北京	上海	北京	上海
平板式5段動詞	18(3.5%)	16(3.4%)	30(7.1%)	7(1.5%)	48(10.2%)	23(4.9%)
起伏式5段動詞	15(3.0%)	13(3.0%)	38(7.5%)	6(1.3%)	53(11.3%)	18(3.8%)
起伏式1段動詞	10(2.8%)	13(3.0%)	26(6.8%)	4(1.0%)	36(7.7%)	17(3.6%)

表 4.37 のように、動詞「テイル形」の場合は、アクセント核の有無と位置のほか、「ポーズの挿入」、「ピッチの上げ下げ」もアクセント評価に関与していることが分かった。1) 「ポーズの挿入」に関するコメント数は両方言話者の間に差異がない。両方言話者に共通する誤用であり、言語構造上、形態素境界が存在するところに、ポーズが挿入されやすいと考えられる。2) 「ピッチの上げ下げ」に関するコメント数は上海方言話者と比べて、北京方言話者のほうが多いことが分かった。「ピッチの上げ下げ」の誤用が北京方言話者の動詞「テイル形」のアクセント評価が下がった原因であると思われる。

最後に、起伏式1段動詞であるが、「誤用」アクセントパターンとして-4型(例、「のべ¹ている」)の生成が最も多いことが分かった。統計分析の結果、北京： $F(5,102)=26.22$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(5,120)=33.84$ 、 $P<.01$ で、その他の「誤用」パターンとの有意差が見られた。また、両方言話者の差異をt検定で分析した結果(表 4.36)、「誤用」パターンとして-5型(例、「のべ¹ている」)の出現率に有意な差が見られ、5%の有意確率で北京方言話者のほうが高いことが分かった。起伏式5段動詞の場合と同様で、評価者から「ポーズの挿入」「ピッチの上げ下げ」により、アクセントも不自然に聞こえる」とのコメントがあった。

4.5.6 各評価者の発音評価の相関関係

評価者の中国滞在歴と年齢の違いが発音評価に影響する可能性が考えられる（表 4.4 参照）。そのため、各評価者の間で評価がどれくらい一致しているかを分析する必要がある。各評価者の発音評価の相関係数¹²を求め、相関関係を分析した（表 4.38）。

表 4.38 評価者間の相関関係（r 値）

	a	b	c	d	e
a	———	0.86**	0.89**	0.86**	0.85**
b	0.86**	———	0.86**	0.84**	0.84**
c	0.89**	0.86**	———	0.89**	0.88**
d	0.86**	0.84**	0.89**	———	0.84**
e	0.85**	0.84**	0.88**	0.84**	———

**相関あり

表 4.38 のように、評価者の間で発音評価の強い相関（ $r > .7$ の場合）があることが確認された。したがって、評価者の中国滞在歴や年齢などの個人要因は発音評価に関与しないと考えられる。

4.5.7 調査語の既知度¹³と正用率の相関

本研究で調査内容としている調査語は有意味語であるため、協力者に調査語の発音又はアクセントが何らかの形ですでにインプットされている可能性がある。そのため、調査語の既知度が生成の正用率に影響するか否かを分析する必要がある。両者間の相関関係が認められれば、調査語を知っているか否かは生成に影響を与える可能性が考えられる。

生成調査を行ったあと、調査語アクセントの既知度を測るアンケートを実施した。調査語を知っている場合は○、知らない場合は×をつけ、すべての調査語について自己申告で答えてもらった。その既知度を集計した後、調査語の正用率との相関関係を求めた。相関係数を求めたところ、表 4.39 のように相関関係が認められなかった。したがって、今回の調査では、調査語を知っているか否かがアクセントの生成に影響を与える可能性がないと考えられる。（なお、本研究では、 $r > .4$ or $r < -.4$ で、相関があるとしている。）

表 4.39 調査語の既知度と正用率の相関係数(r 値)

相関係数 (r 値)		既知度				
		辞書形	ナイ形	テ形	仮定形	テイル形
正用率	北京	-0.24	-0.25	0.17	-0.17	0.17
	上海	-0.30	-0.17	0.05	0.38	0.16

*有意確率 5% **有意確率 1%

4.5.8 調査 2 の結果のまとめ

以上 4.5.1~4.5.5 では、動詞活用形別の正用率、「正用」アクセントパターンと「誤用」アクセントパターンの集計結果および統計分析の結果を述べた。ここでは、1) 動詞アクセントの正用率の比較、2) 平板式動詞の「正用」・「誤用」アクセントパターン、3) 起伏式動詞の「正用」・「誤用」アクセントパターンについて、調査 2 の結果をまとめる。なお、本研究のデータ分析に大量の分散分析と t 検定を行っている。統計結果の信頼性を高めるため、1%の有意確率で差異が認められた部分のみを分析の対象とする。

4.5.8.1 動詞アクセントの正用率

動詞「辞書形」、「ナイ形」、「テ形」、「仮定形」、「テイル形」の正用率の比較は表 4.40 のとおりである(平 5: 平板式 5 段動詞、起 5: 起伏式 5 段動詞、起 1: 起伏式 1 段動詞)。

表 4.40 動詞アクセントの正用率

正用率	辞書形	ナイ形	テ形	仮定形	テイル形
北京	起 5・起 1	起 5・起 1	起 5	起 5・起 1>平 5	起 5>
上海	>平 5	>平 5	>平 5・起 1	——	平 5・起 1
北京と上海 の比較	——	——	平 5 「ゆずって」 北>上 起 5 「まもって」 北<上	平 5 「ゆずれば」 北<上	——

表 4.40 から、以下のことが分かった。

- 1) 活用形を問わず、全体的に起伏式動詞の正用率が高い。また、起伏式動詞と比べて、平板式動詞の正用率が低いことが分かった。
- 2) 起伏式 1 段動詞の「テ形」、「テイル形」の場合、アクセント規則によれば「のべ¹る」→「の¹べて」・「の¹べている」のように頭高型になる。しかし、表 4.44（起伏式動詞の「誤用」アクセントパターン）のように、0 型（例、「のべて」）、-2 型（例、「のべ¹て」）のように生成される確率が高いことが分かった。そのためか、起伏式 5 段動詞と比べて正用率が下がる傾向がある。
- 3) 北京方言話者と上海方言話者の比較により、「テ形」の場合、上海方言話者より北京方言話者のほうが、0 型（例、「ゆず¹って」）の生成が多いことが分かった。また、上海方言話者のほうが、-3 型（例、「まも¹って」）の生成が多いことが分かった。つまり、上海方言話者の場合は、平板式動詞も起伏式動詞も一律起伏式アクセント規則が適用されている。
- 4) 北京・上海方言話者の比較では、平板式動詞「假定形」の場合は、北京方言話者より上海方言話者のほうの正用率が高いことが分かった。表 4.41（平板式動詞の「正用」アクセントパターン）から、平板式動詞の場合は、-2 型（例、「ゆず¹れば」）の「正用」パターンの出現率が北京方言話者より高いことが分かった。一方、表 4.44（起伏式動詞の「誤用」アクセントパターン）では、上海方言話者の場合は、-2 型（例、「まも¹れば」「のべ¹れば」）の「誤用」パターンの出現率が北京方言話者より高いも分かった。つまり、上海方言話者の場合は、動詞「假定形」「～ば」のアクセント核を語末から 2 拍目に置き、-2 型に集中して生成する傾向が見られた。

4.5.8.2 平板式動詞の「正用」・「誤用」アクセントパターン

平板式動詞の「正用」アクセントパターン（表 4.41）、「誤用」アクセントパターン（表 4.42）を以下のようにまとめた。

表 4.41 平板式動詞の「正用」アクセントパターン

平板式動詞	辞書形	ナイ形	テ形	假定形	テイル形
規則的な アクセント	0型 「ゆずる」	0型 「ゆずらない」	0型 「ゆずって」	-2型 「ゆずれば」	0型 「ゆずっている」
北京	0型 「ゆずる」	-2型(*1) 「ゆずらない」	0型 「ゆずって」	-2型 「ゆずれば」	0型 「ゆずっている」
上海			—— (*2)		—— (*2)
北京と上海 の比較	——	——	0型 「ゆずって」 北>上	-2型 「ゆずれば」 北<上	——

(*1) 規則的なアクセント型ではないが、評価者には「正用」アクセントパターンとして評価された（詳細は 4.6.4）。

(*2) 上海方言話者の場合、正用率が低いため、「正用」の0型アクセントの出現が少なく、有意差が見られなかった。

表 4.42 平板式動詞の「誤用」アクセントパターン

平板式動詞	辞書形	ナイ形	テ形	假定形	テイル形
規則的な アクセント	0型 「ゆずる」	0型 「ゆずらない」	0型 「ゆずって」	-2型 「ゆずれば」	0型 「ゆずっている」
北京	-2型 「ゆずる」	-2型 「ゆずらない」	-3型 「ゆずって」	-3型 「ゆずれば」	-5型 「ゆずっている」
上海		-3型 「ゆずらない」	——		——
北京と上海 の比較	——	——	-3型 「ゆずって」 北<上	——	-3型 「ゆずっている」 北<上

平板式動詞のアクセントパターンでは、以下のような特徴が見られた。

- 1) 平板式動詞「ナイ形」の場合、正用率が低いため、規則的な0型アクセントパターン

(例、「ゆずらない」)の出現率も低い(表 4.15)。「正用」アクセントパターンでは、規則的なアクセント型以外に、「ナイ形」の場合-2型「～ない」(例、「ゆずらない」)が「正用」パターンとして有意差が見られた。しかし、-2型「～ない」に対して、「不自然」と評価した「誤用」パターンの出現率(北京 49.6%、上海 37.9%)は、「自然」と評価した「正用」パターンの出現率(北京 12%、上海 7.6%)を大幅に上回ることから、-2型「～ない」のアクセントパターンを「自然なアクセント」と見なすのは難しい。

- 2) 「正用」アクセントパターン(表 4.41)では、「正用」と評価されたアクセントパターン(「ナイ形」以外)はすべて規則的なアクセントと一致している。そのことから、平板式動詞のアクセントに対する東京語母語話者の許容度が低く、規則的なアクセントパターン以外は許容できないことが分かった。
- 3) 両方言話者の「正用」パターンの比較(表 4.41)では、「テ形」の場合、北京方言話者のほうが、平板式アクセント(例、「ゆずって」)の生成が多いことが分かった。また、両方言話者の「誤用」パターンの比較(表 4.42)から、「テ形」の場合、北京方言話者より上海方言話者のほうが、-3型の「誤用」パターン(例、「ゆずって」)の出現率が高い。そのほか、「テイル形」の場合、-3型「誤用」(例、「ゆずっている」)も有意差は見られたが、北京(0.4%)<上海(2.9%)でどちらも出現率が低いことが分かった。
- 4) 平板式動詞「仮定形」において、「正用」パターンとして-2型(例、「ゆずれば」)の出現率が高く、北京方言話者よりも上海方言話者のほうがより多く用いられていることが分かった。また、表 4.29(動詞「仮定形」の「誤用」アクセントパターン)では、平板式動詞「仮定形」の-3型「誤用」パターンにおいて、上海方言話者より北京方言話者のほうが多いことが分かった。t検定で5%の有意確率で有意差が認められている。したがって、平板式動詞「仮定形」のアクセントにおいて、北京方言話者は-2型(例、「ゆずれば」)、-3型(例、「ゆずれば」)で生成しているが、上海方言話者は-2型(例、「ゆずれば」)に集中して生成していることが明らかになった。

4.5.8.3 起伏式動詞の「正用」・「誤用」アクセントパターン

起伏式動詞の「正用」アクセントパターン(表 4.43)、「誤用」アクセントパターン(表 4.44)を以下のようにまとめた。

表 4.43 起伏式動詞の「正用」アクセントパターン

起伏式動詞	辞書形	ナイ形	テ形	假定形	テイル形
規則的な アクセント	-2型 「まもる」 「のべる」	-3型 「まもらない」 「のべない」	-3型 「まもって」 「のべて」	-3型 「まもれば」 「のべれば」	-5型 「まもっている」 「のべている」
北京	-2型 「まもる」 「のべる」	-3型 「まもらない」 「のべない」	-3型 「まもって」 「のべて」	-3型 「まもれば」 「のべれば」	-5型 「まもっている」 「のべている」
上海	同上	同上	同上	同上	同上
北京と上海 の比較	——	——	-3型(*1) 「まもって」 北<上	-3型 「まもれば」 「のべれば」 北>上	——

(*1) 起伏式5段動詞のみに見られた。起伏式1段動詞の場合、「のべて」のような頭高型アクセントパターンにおいては、どちらの方言話者も少ない。

表 4.44 起伏式動詞の「誤用」アクセントパターン

起伏式動詞	辞書形	ナイ形	テ形	假定形	テイル形
規則的な アクセント	-2型 「まもる」 「のべる」	-3型 「まもらない」 「のべない」	-3型 「まもって」 「のべて」	-3型 「まもれば」 「のべれば」	-5型 「まもっている」 「のべている」
北京	0型(*1) 「まもる」 「のべる」	-2型 「まもらない」 「のべない」	0型(*2) 「まもって」 「のべて」	——	-5型(*3) (*4) 「まもっている」
上海	同上	同上	同上	-2型 「まもれば」 「のべれば」	——(*3)

北京と上海 の比較	——	——	0型 「まもって」 北>上	-2型 「まもれば」 「のべれば」 北<上	-5型(*3) 「まもっている」 北>上
--------------	----	----	---------------------	--------------------------------	----------------------------

(*1) 上海方言話者の場合は起5だけである。起1の場合、正用率が高いため、「誤用」パターンの出現が少ない。

(*2) 起1の場合、-2型「のべて」も多発していた。

(*3) 起1の場合、-4型「のべている」も多発していた。

(*4) 規則的なアクセントパターンであるにも関わらず、「不自然である」と評価された(詳細は4.6.1)

表 4.43、表 4.44 から、以下のことが分かった。

- 1) 「正用」アクセントパターン(表 4.43)では、「正用」と評価されたアクセントパターンは、すべて規則的なアクセントと一致しているため、起伏式動詞のアクセント型の場合は、東京語母語話者にとって規則的なアクセントパターンしか許容できないことが分かった。
- 2) (*2) (*3) のように、起伏式1段動詞の「テ形」(のべて)と「テイル形」(のべている)の場合、「のべて」の-2型、「のべている」の-4型の「誤用」パターンも両方言話者とも多いことが分かった。
- 3) 両方言話者の「正用」アクセントパターンの比較(表 4.43)では、「テ形」の場合、北京方言話者より上海方言話者のほうが-3型(例、「まもって」)の「正用」パターンが多く生成されていることが分かった。
- 4) 両方言話者の「正用」アクセントパターンの比較(表 4.43)では、「仮定形」の場合、上海方言話者より北京方言話者のほうが-3型(例、「まもれば」)の「正用」パターンの出現率が高い。また、「誤用」パターン(表 4.44)では、上海方言話者の場合、-2型(例、「まもれば」)の「誤用」パターンが多いことが分かった。さらに、平板式動詞「仮定形」の場合も、上海方言話者のほうが-2型(例、「ゆずれば」)の「正用」アクセントパターンが多いことが分かっている(表 4.41)。したがって、上海方言話者の場合は、動詞「仮定形」を一律に-2型アクセントで生成する傾向があることが分かった。
- 5) 両方言話者の「誤用」アクセントパターンの比較(表 4.44)では、「テ形」の場合、上海方言話者よりも北京方言話者のほうが、0型(例、「まもって」)の「誤用」を多

発していることが分かった。

- 6) 「テイル形」の「誤用」パターン(表 4.44 *4)では、北京方言話者のほうは-5型(例、「まも]っている」、「の]べている」)アクセントが「不自然」と評定されていることが分かった。-5型は規則的なアクセントであるにも関わらず、「不自然」と評価された。評価者から、「一つの語ではなく、二つの語をくっ付けているように聞こえる」との「二語化誤用」に関するコメントが多いことが分かった。コメントの詳細を見ると、「「まも]って、いる」のようにポーズが挿入されている」、「「まも]って」の「も」で下がって、また「いる」で立ち上がって、「いる」が上昇しているように聞こえる」という「ピッチの上げ下げ」に関するコメントが多かった。また、表 4.37 のように起伏式 5 段動詞だけでなく、平板式 5 段動詞も起伏式 1 段動詞の場合も、同様のコメントが多いことが分かった。さらに表 4.37 では、「ピッチの上げ下げ」に関するコメント数は上海方言話者と比べて、北京方言話者のほうが多いことが分かった。「ピッチの上げ下げ」の誤用が北京方言話者の動詞「テイル形」のアクセント評価が下がった原因であると思われる。

4.5.8.4 評価者のコメント

本研究の東京語母語話者による評価調査の際に、学習者の発音についての「コメント欄」を設け、自由に記述してもらった。特に、アクセント核の有無と位置以外の理由で、アクセントが不自然に聞こえた場合は、その理由を書いてもらった。以下のようなコメントがあった。

- 1) 高低アクセントに「強さ」を持ち込む。例、「強すぎる」などがあった。
- 2) ピッチの下がり具合、ピッチ幅である。例、「ピッチが高すぎる」、「下がり足りない」、「下がり中途半端」などがあった。
- 3) 「テイル形」の場合、「まるで、二語をくっ付けているように聞こえる」との二語化に関するコメントが多い。例、「「まも]って、いる」のようにポーズが挿入されている」、「「まも]って」の「も」で下がって、また「いる」で立ち上がって、「いる」が上昇しているように聞こえる」という「ピッチの上げ下げ」に関するコメントである。

アクセントの評価に影響する要因として、「アクセント核の有無」、「アクセント核の位置」のほかにも、以上のような「強さ」、「ピッチ幅」、「二語化」(「ポーズの挿入」、「ピッチの上げ下げ」)なども挙げられることが分かった。

4.6 考察

本調査の結果に基づいて、1) 母方言の正負転移、2) 言語の普遍的特徴の影響、3) 音声教育の影響、4) 動詞アクセントにおける東京語母語話者の許容度の4つの観点から考察する。

4.6.1 母方言の正負転移

Tarone (1987) では、中間言語 (Selinker 1972) を特徴づける要因として母語・母方言の正負転移が挙げられている。また、第二言語習得において母語・母方言の影響が最も顕著に現れる分野が音声・音韻であると言われている (戸田 2001a)。上海方言と北京方言の声調体系の違いを指摘し、東京語アクセントの習得に影響を与える可能性があるとして理論的に論じた研究はある (王 1991、野沢・重松 1997)。しかし、北京・上海方言の異なる声調体系を考慮し、東京語アクセントの習得に与える影響を実証する研究は管見の及ぶ限り見当たらない。

本章 4.5.5.3 のように、動詞「テイル形」のアクセントの評価においては、アクセント核の有無と位置のほか、評価者から「二語のように聞こえる」という「二語化誤用」に関するコメントがあった。「二語化」に関するコメントを詳しく観察すると (表 4.37)、「ポーズの挿入」、「ピッチの上げ下げ」に関するコメントが多いことが分かった。また、北京と上海方言話者の比較で、「ポーズの挿入」に関するコメントは両方言話者の間に差異はないが、「ピッチの上げ下げ」に関するコメントは、上海方言話者と比較し、北京方言話者の方が多いことが明らかになった。北京方言話者の動詞「テイル形」の生成における「ピッチの上げ下げ」の誤用が発音評価の低下の原因であると考えられる。一方、上海方言話者の場合は、「まも]って、いる」のようにポーズは挿入されているが、「いる」が上昇しているように聞こえなかったため、「ピッチの上げ下げ」の評価が少ない。

このような違いをもたらした原因として、母方言の正負転移が考えられる。北京方言話者の場合、各音節に声調が付与されるという北京方言の音節声調の特性が、東京語のアクセントの生成に影響を与え、各音節に声調を付与しているため、ピッチの上げ下げが顕著に聞こえるのではないかと考えられる。一方、上海方言話者の場合、「ピッチの上げ下げ」の誤用が少ない。上海方言の「語としての声調は、各音節に声調を付与するのではなく、語レベルで一つのまとまりとして生成する」という連続変調のアクセント特性が、東京語のアクセントの生成にプラスに働いていると考えられる。

一方、調査 2 の結果から、動詞辞書形や活用形のアクセントの生成には、「ピッチの上げ下げ」の特徴が見られなかった。つまり、単純動詞のアクセントの生成にこのような母方言の正負転移は見られず、単純動詞よりも接合動詞である「テイル形」のアクセント生成の場合には顕著に見られると考えられる。母方言の声調にアクセント特性を持たない北京方言話者の場合は、それぞれの音節にアクセントを付与して生成しているように聞こえる。それに対して、母方言の声調体系にアクセント特性を持つ上海方言話者の場合は、語レベルで一つのまとまりとしてピッチが実現されているように聞こえることが分かった。

本調査の結果から、母方言の正負転移を考慮したアクセント指導の必要性が示唆された。教師が音声指導を行う際に、学習者音声の形成の仕組みを十分理解するのは重要である。それを踏まえた上で、個別な対応が求められている。母方言の負の転移を考慮したアクセントの指導については第 7 章 7.2.2.3 で詳しく述べる。

本調査では、北京方言話者に対しての「ピッチの上げ下げ」のコメントについては、「後部要素の「いる」が上昇しているように聞こえる」などの記述が多い。両方言話者の後部要素「いる」のピッチの差異、また東京語母語話者との差異に関してはさらに音響分析を用いる必要があると思われる。本研究では、評価者の聴覚印象を根拠に以上の考察を行った。

4.6.2 言語の普遍的特徴の影響

Jakobson (1968) の有標性理論と含意の法則、チョムスキー (1965、1980) の普遍文法理論 (UG)、「モニター理論」(Krashen 1976、1981、1985) のうちの一つである「自然順序性仮説」、最適性理論 (OT 理論) (Prince, A. and P. Smolensky 1993) などが提唱されるようになって、個別の言語現象や規則を記述するとともに、言語現象を普遍的特性によって記述・説明しようとする動きが注目されるようになった。

言語の獲得と通常の学習とは基本的に異なっているが、「基本→複雑」という過程は共通している。この「基本→複雑」という構図は有標性の考え方である (Jakobson 1968)。また、Jakobson は「含意の法則」を提唱し、より複雑なものの存在がより基本的なものの存在を含意するという。この「含意の法則」は以下のように、自然言語に見られる音の分布・生起頻度や、人間の言語獲得、言語喪失にも観察されると言われている。

- 1) 基本的な音・音声構造を有する言語は多いが、複雑な音・音声構造を有する言語は少ない (生起頻度)。

2) 子供は基本的な音・音声構造から、複雑な音・音声構造へと段階的に獲得していく(言語獲得)。

3) 失語症患者は複雑な音・音声構造を先に失い、基本的な音・音声構造は後に失う(言語喪失)。

以上に挙げた三つの分野は相関し、すべての言語に共通していると考えられている。また、Tarone(1987)では、中間言語を特徴づける要因の一つとして第一言語獲得プロセス(first language acquisition process)が挙げられ、第一言語の獲得プロセスも第二言語習得に影響することが予測されている。つまり、このような「基本→複雑」の言語の普遍的特徴は第二言語習得にも共通しているのである。

以下では、調査2の動詞アクセントの生成結果を踏まえて、言語の普遍的特徴の観点から考察する。

4.6.2.1 平板式と起伏式

本調査では、すべての活用形のアクセントにおいて、平板式動詞より起伏式動詞のほうの正用率が高いことが分かった。北京・上海方言話者に共通した特徴であることが分かった。これは先行研究とも一致する結果となっている(蔡 1983、久野他 1988、楊 1993、朱 1993、二通 1996、尤 2002)。楊(1993)は、その理由として「中国語(常用語)2音節語の声調の組み合わせでは、第4声の後字にある場合が最も多いため、「前平後降」のパターンが中国人話者にとって最もなじみがあり、聞きなれている。そのせいで、日本語を聞く際に、「聴錯覚」が起こったのではないのでしょうか。」と母語の転移を指摘している。果たして「起伏式アクセントより平板式アクセントの習得が困難である」という現象は、母語の転移によるものなのか、個別の言語だけでなく、世界の言語の普遍性を考えてみる必要がある。

Jakobson の「含意の法則」に従って考察をする。まずは平板式アクセントの生起頻度について、窪菌(2006)では以下のように述べている。

「標準語の平板式アクセントの場合、語頭でピッチを上げた後、語末までずっと平坦に発音する。……アクセントは「雨」、「鉛」のような単語ペアを区別する機能のほかに、「単語のまとまりをつける」という大きな働きを果たしている。アクセントのない単語は全体のまとまりがつかなくなり、前後の語との境界も不明瞭と

なる。全体を平坦なピッチで発音する平板式というアクセント型は、「単語のま
まり」という点ではこのようなデメリットをもたらすのである。平板式のようなメリハ
リのないアクセントを許容する言語が少ないというのは、その理由による。」

以上のように、「平板式アクセントを有する言語が少ない」と「含意の法則」1)の「生
起頻度」について指摘されている。また、第一言語のアクセント体系の獲得プロセスを解
明した研究もある。白勢(2001)の幼児における日本語アクセントの獲得に関する研究で
は、平板アクセントの生成率が低く、年齢を重ねることに伴い、平板アクセントの回答が
増加してくることが報告されている。第一言語のアクセント体系の獲得プロセスにおいて、
アクセントを付与せずに平板アクセントにすることより、アクセント核を付与する起伏ア
クセントの方がより基本的であることが示唆された。

「含意の法則」の「生起頻度」、「言語獲得」に基づき、有標性の観点から、起伏式ア
クセントはアクセントの基本(無標)の形であり、平板式アクセントは複雑(有標)の形で
あるということが言える。さらに第二言語音声の習得研究においては、中国語母語話者だ
けでなく、植田(1995)によるタイ語母語話者を対象とした研究、助川(1999)によるブ
ラジル人日本語学習者を対象とした研究でも「平板式アクセントの生成の正用率が低い」
という結果が報告されている。したがって、平板式アクセントの習得が起伏式アクセント
より遅れるということは、母語の違いを問わず、「基本→複雑」という言語獲得の普遍的特
徴によるものである。

本調査の結果では、日本語学習者の場合は平板式アクセントの生成が困難で、それに比
べて起伏式アクセントの正用率が高いことが分かった。その結果をもたらす要因として、
以上に述べた言語の普遍的特徴の影響が考えられる。「中国語の声調体系の影響で、日本語
の平板式アクセントの生成が困難である」と先行研究で言われている(蔡 1983、楊 1993、
朱 1993、橋本 1995、尤 2002)が、以上の考察によって、「平板式アクセントの生成が難
しい」というのは決して声調言語を母語とする中国母語話者だけの特徴ではないことが分
かった。むしろ、母語・母方言を問わず、言語の普遍的な特徴として捉えるべきであろう。

4.6.2.2 重音節と軽音節

窪菌(2006)では、「アクセントの一般的原理」(第2章 2.3.2.4)として「軽音節より
重音節がアクセントを引きつける」の「重さの原理」が提示されており、人間の言葉に広

範囲に観察される一般的な原理であることが分かっている。

また、第一言語アクセントの獲得においても研究成果が挙げられている。Juseczyk et al. (1993) では、英語を母語とする零歳児が強弱と弱強のいずれの韻律構造を好むかを調査した。この実験は **headturn preference procedure** という手法により、生後 8 ヶ月頃になると弱強より強弱のパターンのほうが選好反応を示し始めるという結果が得られた。実は英語の 2 音節語の場合、大半は「China」のような強弱という強勢構造を有している。Juseczyk et al. は、「英語の乳児は 1 歳の誕生日を迎える前に母語に優勢な韻律構造を好むようになる」と結論付けている。窪菌 (2003) では、「マンマ (ママ)」「ネンネ (寝る)」などの幼児語から、日本語を母語とする子供は低高よりも高低を早く獲得することを予測している。実は東京語の 2 モーラ語の 65% がこの構造 (高低) を有している (田中・窪菌 1999)。上述の英語を母語とする乳幼児の研究と一致した結果である。さらに、日本語の幼児語のもうひとつの特徴として (軽音節+軽音節) や (軽音節+重音節) よりも、(重音節+軽音節) (重音節+重音節) という構造が多いことが分かっている (窪菌 2003)。つまり、第一言語の韻律特徴の獲得において、重音節にアクセントを置きやすいことが明らかになった。

さらに、第二言語音声習得の研究において、河津・鮎澤 (2003) の台湾人対象の研究、助川 (1999) のブラジル人対象の研究、中東 (2001) の韓国語 (無アクセント方言) 母語話者対象の研究でも、軽音節より重音節にアクセント核を置く傾向があると報告されている。母語を問わず、共通した習得の特徴であることが分かった。したがって、有標性の観点から、「重音節にアクセント核を置く」という特徴はより基本 (無標) の形であることが言える。

本調査の結果と照らし合わせて考察をする。本調査の結果では、両方言話者に共通して、「ナイ形」の場合、-2 型 (例、「ゆずらない」「まもらない」「のべない」) のアクセントパターンが多く生成されていることが分かった。また、「テ形」「テイル形」の場合、-3 型 (例、「ゆずって」「まもって」)、-5 型 (例、「ゆずっている」「まもっている」) の促音「っ」の直前にアクセント核を置く傾向が見られた。そこで、アクセントを担う単位がモーラではなく音節¹⁴ (シラブル) であると考えれば、以上のことが解説できる。「ない」は連母音¹⁵を含む音節で、「テ形」「テイル形」の場合、「まもって」の「もっ」は特殊拍の促音を含む音節である。窪菌 (1999a) によれば、特殊拍 (CVM) と連母音 (CVV) を含む音節はほかの音節 (CV) に比べて重いため、「重音節」と呼ぶことができる。「重音

節」に対応して、特殊拍と連母音を含まない音節を「軽音節」と呼ばれている。上記、窪菌（2006）の「重さの原理」（軽音節より重音節にアクセント核を置く）に従えば、本研究の協力者である音節言語を母語としている中国語話者も「ナイ形」の場合は「○○ない」、「テ形」「テイル形」の場合は「○○1って」「○○1っている」と生成するのは極自然な流れである。

蔡（1983）の中国語話者を対象とした研究では、重音節にアクセント核を置く傾向は見られているが、その原因が中国語の音節概念の影響であると母語からの干渉を指摘している。しかし、以上の議論から、それは母語の転移というよりも、言語の普遍的特徴であると解釈したほうが妥当であると考えられる。

起伏式動詞の「テ形」「テイル形」の場合、「まも1って」「まも1っている」のようなアクセントパターンは、たまたま規則的なアクセントパターンと一致しているため、正用率が高い。しかし、正用率が高いからと言って、必ずしも習得しているとは言えないのである。つまり、正用率が高いことと習得していることとは、必ずしも因果関係があるわけではない。これは中間言語音声の特徴を解明する際に、注意しなければならない点である。

4.6.3 音声教育の影響

教育における言語知識のインプットがどのように言語習得に影響を与えるかに関して、研究者の間には異論がある（詳細は本稿第2章2.1.4.6.1を参照されたい）。「習得—学習仮説」はクラッシュェン（S. Krashen）により提唱され、教室内で意識的に得た知識はあくまでも産出された言語形式をチェック・確認するのに使われ、言語習得には繋がらないことを主張している。それに対して、習得も学習も互いに交わり、意識的な学習で得た知識が習得に影響を与えるという「インターフェイスの立場」も存在している（McLaughlin 1978, Bialystok 1982）。また、「スキルは、最初は意識的に学習され、何度も行動を繰り返すうちに自動化し、注意されなくても無意識的にできるようになる」という自動化モデルの考え方もある（McLaughlin 1987）。

音声教育の効果についていくつかの研究で報告されている。Pennington（1998）は、音声指導は何らかの発音能力の向上をもたらすと述べている。また、音声の習得が子供より難しいと考えられている成人にとっては、明示的な音声指導が有効であることを指摘している。新プロ「日本語」（1994—1998）の一連の研究でも、言語環境、アクセント知識の有無がアクセントの知覚に影響をしていることが明らかになり、学習された知識が習得

に影響を与えていることが分かった(第2章2.7.2.1参照)。また角道(1991)は、アクセント指導を受けたことのある学習者は2型、-3型アクセントを多く使用するが、アクセント指導を受けたことのない学習者は-2型アクセントを圧倒的に多く使用することを報告している。アクセント知識や規則のインプットが習得に影響を及ぼす可能性について示唆した。磯村(1996a)は、学習者のアクセント型の知識と聞き取り能力の関係を分析し、聞き取りの成績がよいほど型を正しく覚えており、逆に、正確でない知識は聞き取りの妨げになっていると述べている。また、磯村(1996b)では、外国人日本語学習者が日本語の韻律を習得するためには、韻律に関する理論的な知識を得て、目標言語の音声を明確に意識化することが有益であると述べられている。さらに、福井(2005、2008)の複合名詞アクセントの指導に関する実践研究でも、複合名詞アクセント規則導入の有効性が確認され、音韻的知識を与えて意識化を促すことは、発音や聞き取り能力の向上に役立つことが分かった。そのため、発音指導や音韻知識の導入が習得に影響する重要な要素になると考えられる。

そこで、本研究では学習者の習得状況を分析すると同時に、学習者を取り巻く音声教育環境も視野に入れ、日本語教師を対象としたアンケート、インタビュー、教科書分析、発音授業の参与観察を実施した(本稿第6章)。その結果、本研究の協力校である北京(3校)と上海(2校)で行われている日本語の音声教育の実態が異なっていることが分かった。北京(3校)では、学習者全員対象の発音授業の開講、教科書の音声解説の充実、多様な発音指導方法など音声教育の様々な工夫がされている。一方、上海(2校)では、発音授業には一部の学生しか履修できない、教科書の音声解説が少ない、発音指導方法が単調であるなどの問題が存在している。上海(2校)の学習者に比べて、北京(3校)の学習者のほうが音声教育による音韻知識のインプットが多いことが分かった。このような音声教育の差異がアクセントの生成習得に影響を与えるのか、どのような影響を与えるのかを以下で考察する。

生成調査の結果から、アクセントに関する音韻知識のインプットが比較的に多い北京方言話者の場合、上海方言話者に比べて、動詞「テ形」、「仮定形」、「テイル形」の生成されたアクセントパターンのバリエーションが多いことが分かった。調査7の学習者対象のインタビューでは、北京方言話者が生成する際に、アクセント規則を思い出そうとしていることが分かった。学習者はインプットされている知識や規則を引き出し、自分の発話にその規則を適用しようとしていることが明らかになった。

しかし、北京方言話者が起伏式動詞「テ形」を生成する場合、平板式アクセントを起伏式動詞にも適用するという過剰一般化現象も見られた。馬（2005）のアクセント知識を持つ北京方言話者を対象としたアクセントの習得研究でも、日本語母語話者と比べて、中国語話者の起伏式動詞のピッチが平坦で、ピッチの変動が少ないと指摘している。つまり、アクセント規則を知っているがゆえに、日本語は中国語より平坦であることを意識しながら、四声の影響を避けようと、ピッチレンジを圧縮している可能性があると考えられる。したがって、アクセント規則の導入は習得にプラスに働くだけではなく、場合によっては一般過剰化現象を引き起こす原因にもなりかねないことが明らかになった。

一方、音韻知識のインプットが比較的少ない上海方言話者の場合は、アクセントの生成において、北京方言話者と比較して、より-2型アクセントを多用していることが明らかになった。特に、「假定形」の場合、平板式動詞も起伏式動詞も一律に-2型アクセントで生成していることが分かった。劉（2007a）では、上海方言話者の場合は、動詞「ナイ形」を-2型（○○ない）のみで発音するのに対して、北京方言話者の場合は、-2型（○○ない）、-3型（○○1ない）の両方で生成していることが分かった。調査7の学習者対象のインタビューでは、上海方言話者のインタビュー回答から、「動詞辞書形と活用形のアクセントの違いに気付いてはいるが、どのように学習したらいいかが分からない」ということが分かった。

先行研究では、中国語話者のみならず、日本語学習者が-2型アクセントを多用する傾向が様々な言語の話者を対象とした研究で報告されている。山田（1999、2007）では、日本語初級学習者のアクセントの生成調査を行った結果、母語が異なる全被験者が、学習の初期段階から-2型のアクセントの生成率が高いことが報告された。その理由として、被験者がインプットされた目標言語が正しく使えなくても、-2型はインプットされた目標言語の過剰一般化として、最も取り入れやすい型であろうと推測している。また、タイ語母語話者を対象とした研究（植田 1995）、ブラジル人日本語学習者を対象とした研究（助川 1999）、韓国慶尚道方言話者を対象とした研究（李 1990）でも、-2型を多用する傾向があると報告されている。つまり、「-2型アクセントの多用」は母語・母方言を問わず、中間言語音声の習得過程に見られる特徴であると言える。

本来であれば、「-2型アクセントの多用」においては、北京方言話者と上海方言話者の間に差異がないはずである。しかし、本調査の結果から、北京方言話者に比べて、上海方言話者が生成されたアクセントパターンがより-2型に集中していることが分かった。こ

の結果をもたらした原因として、音声教育による音韻知識のインプットの違いが考えられる。上海方言話者の場合は-2型アクセントに集中しているが、北京方言話者の場合は必ずしも「正用」ばかりではないが、アクセントパターンが拡散され、バリエーションが多いことが分かった。

しかし、音韻知識のインプットはすべての音声習得の問題点を解決できる万能薬ではない。上記 4.6.1 で取り上げた動詞「テイル形」の場合、音韻知識のインプットが多い北京方言話者でも、母方言の負の転移により「ピッチの上げ下げ」誤用が多く見られている。したがって、音声教育による音韻知識のインプットはアクセントの意識化を促進するに有効ではあるが、それだけで母方言の負の転移を抑制することはできない。母方言の負の転移を抑制するには、焦点化したアクセントの練習を行う必要がある。母方言の負の転移を考慮したアクセント指導については、第7章 7.2.2.3 を参照されたい。

4.6.4 動詞アクセントにおける東京語母語話者の許容度

生成調査の結果（「正用」アクセントパターン表 4.41、表 4.43）から、東京語母語話者に「正用」と評価されたアクセントパターンは規則的なアクセントと一致していることが分かった。規則的なアクセント型以外に「正用」パターンとして有意差が見られたのは、唯一平板式5段動詞の「ナイ形」の場合のみである。平板式5段動詞「ナイ形」の-2型アクセント（例、「ゆずらない」）が「正用」パターンとして東京語母語話者にある程度許容できることが分かった。しかしながら、このようなアクセントパターンが「誤用」としても有意差が見られている（表 4.17）。「正用」と評価された確率は 12.0%（北京）、7.6%（上海）であるのに対して、「誤用」と評価された確率は 49.6%（北京）、37.9%（上海）である。このように、「誤用」と評価された確率が「正用」を大きく上回ることが分かった。よって、平板式5段動詞「ナイ形」の-2型アクセント（例、「ゆずらない」）を「正用」パターンと見なすのは妥当ではないと言える。したがって、教育上においても、「ゆずらない」のようなアクセントパターンを「正用」として指導するのは危険であると考えられる。

松崎・河野（2005）では、日本語母語話者による形容詞と動詞の許容度の研究では、本調査の結果と同じく平板式動詞の場合は「○○ない」のアクセント型が、ほかの「誤用」アクセントパターンより母語話者に許容できることが分かっている。しかもさらに活用をする場合は、「○○なく」や「○○なければ」のように「な」で下がるものが多いため、平板式動詞の場合は「○○ない」と指導してもよいと結論付けている。確かに、アクセン

ト規則の指導と習得は教師と学習者にとって負担が大きく、教えるべきものを吟味し、規則を簡素化するという観点は非常に大事ではある。しかし、本調査の結果では、「正用」と「誤用」との差がこれほどあるのも事実である。そのため、平板式動詞の「○○ない」を「正用」として導入するのはやはり適切ではないと思われる。

また、平板式 5 段動詞の「ナイ形」以外は、「正用」として認められたのはすべて規則的なアクセントパターンと一致していることが分かった。したがって、本調査で取り上げた動詞「辞書形」、「ナイ形」、「テ形」、「仮定形」、「テイル形」の場合は、東京語母語話者にとって、規則的なアクセントパターン以外のアクセント型は許容できないことが明らかになった。

しかし、本研究の評価者は日本語教育経験者であることを考慮に入れると、日本語教育経験のない日本人の評価との違いがないとは言い切れない。アクセントの評価に影響する要因として「アクセント核の位置のずれ」以外に、評価者のコメント（本稿 4.5.8.4）のように、「強さ」「ピッチ幅」なども挙げられる。河野・松崎（1998a）、河野他（1999）の研究では、教育経験のない日本人と日本語教師が日本語学習者の音声に対する評価の相違点について分析した。その結果、「高低アクセントに強さを持ち込む」「ピッチ幅が小さい」などの項目に関しては、両者の差異が見られなかったことが実証されている。上記 4.5.8.4 の評価者のコメントからもそれと類似する項目があった。したがって、「強さ」「ピッチ幅」などの項目においては、本研究の評価者である日本語教育経験者の評価結果は教育経験のない日本人との差異がないことが予測される。しかし、小池他（1998）、河野他（1999）では、音声の評価について評価者の位相の違いによって評価結果が異なってくる事が予想されている。そのため、上記で議論した東京語母語話者の許容範囲は本研究のデータからの結果で、それを一般化するには様々な位相・経歴を持つ日本語母語話者を対象とした調査が必要である。

4.6.5 その他の要因

本調査の結果で、アクセント核の有無と位置のほか、ポーズの挿入や、高低アクセントに「強弱」を持ち込むこと、「ピッチの変動幅」などもアクセントの評価に影響を与えていることが評価者のコメントから分かった。

「ポーズの挿入」もアクセント評価に関与していることから、「～ている」のような接合動詞のアクセントの指導時に、アクセント核の有無と位置だけでなく、構造上の形にとら

われないように、語全体を一つのまとまりとして生成するという指導が必要であることが分かった。動詞「テイル形」のアクセント指導は第7章7.2.2.2で詳しく述べている。

また、本研究の協力者全員が8年以上の英語学習歴を持っている（表4.2、表4.3）。第一外国語である英語の強弱アクセントが日本語のアクセントの習得に影響を与えている可能性があるのではないかと思われる。近年、日本語の習得において、日本語以外の外国語の学習経験からの影響も中間言語的な要因の一つとして注目されている。その実態を明らかにするには音響分析の手法を用いて、音強、音圧などの音声の物理的要素を分析する必要がある。今後の研究課題として更なる研究が期待される。

さらに、評価者から「ピッチが高すぎる」「ピッチが下がり足りない」などの「ピッチの変動幅」についてのコメントから、「ピッチ幅」もアクセントの評価に影響することが明らかになった。東京語のアクセントはHLの2段階またはHMLの3段階であるが、北京方言・上海方言の声調は5、4、3、2、1（高→低）の5つの段階にピッチの変動が起こることが明らかになっている（第2章2.6を参照されたい）。東京語アクセントの生成においても、母語である中国語のピッチ変動の特徴が適用され、ピッチの幅が狭かったり広がったりするように聞こえたと思われる。その実態を明らかにするには、音響分析の手法を用いて、F0の計測などの音声の物理的要素を分析する必要がある。

4.7 第4章のまとめ

本調査では、中国語母語話者（北京・上海）による東京語の動詞アクセントの生成調査の結果から、以下のことを明らかにした。

1) 東京語の動詞アクセントの生成における母方言の正負転移

本調査の結果から、単純動詞および活用形（「辞書形」、「テ形」、「ナイ形」、「仮定形」）のアクセント生成においては母方言からの影響が見られず、動詞「テイル形」のアクセント生成においては、母方言の正負転移が見られた。北京方言話者の場合は、「ピッチの上げ下げ」の誤用が上海方言話者に比較して多いことが分かった。各音節に声調が付与されるという北京方言の音節声調の特性が、東京語のアクセントの生成にマイナスの影響を与えていると考えられる。一方、上海方言話者の場合は、「ピッチの上げ下げ」の誤用が北京方言話者より少ないことが分かった。上海方言の「語レベルで声調が実現される」というアクセント特性が、東京語のアクセントの生成にプラスの影響を与えていると考えられる。

先行研究では、上海方言と北京方言の声調体系の違いを指摘し、東京語アクセントの習

得にも影響を与える可能性がある」と理論的に論じているが、実証研究はされていない。本研究の結果から、東京語アクセントの習得における北京・上海方言の正負転移の実態が初めて明らかになった。

2) 東京語の動詞アクセントの生成における言語の普遍的特徴の影響

本調査の結果から、動詞アクセントの生成において、言語の普遍的特徴が見られた。1) 平板式アクセントの生成が困難である、2) アクセント核が軽音節より重音節に置かれる傾向がある。その影響で、本調査では、1) すべての活用形のアクセントにおいて、平板式動詞より起伏式動詞のほうの正用率が高い、2) 「ナイ形」では-2型「～な¹い（重音節）」のアクセントパターンの生成が多い、「テ形」「テイル形」では-3型「○○¹って（重音節）」、-5型「○○¹っている（重音節）」のアクセントパターンの生成が多いという生成の特徴が見られた。

起伏式動詞の「テ形」「テイル形」の場合、「まも¹って」「まも¹っている」のようなアクセントパターンは、たまたま規則的なアクセントパターンと一致しているため、正用率が高い。しかし、正用率が高いのはアクセント習得の普遍的特徴によるもので、必ずしも習得しているとは言えないのである。つまり、正用率が高いことと習得していることとは、決して因果関係があるわけではない。これは誤用分析研究の枠組みでは見逃してしまいがちな部分である。中間言語音声習得の実態を解明するためには、正用と誤用の両側面から分析を行い、両者の性質および原因を突き止める必要があることを示唆している。

3) 東京語動詞アクセントの生成における音声教育の影響

本調査の結果から、音声教育が動詞アクセントの習得に影響を与えることが明らかになった。アクセントに関する音韻知識のインプットの多い北京（3校）の北京方言話者のほうが、インプットの少ない上海（2校）の上海方言話者に比べて生成されたアクセントパターンのバリエーションが多いことが分かった。一方、インプットが比較的少ない上海方言話者の場合は、「-2型アクセント」というアクセント習得過程に取り入れやすいアクセント型をより多用する傾向があることが明らかになった。本来であれば、「-2型の多用」においては、両方言話者の間に差異がないはずであるが、音声教育による音韻知識インプットの影響で、上海方言話者の場合は-2型アクセントに集中している（型集中）が、北京方言話者の場合は必ずしも「正用」ばかりではないが、アクセントパターンが拡散され、

バリエーションが多い（型拡散）ことが分かった。

本研究の場合は、クラッシュェンの「習得—学習仮説」に対して、習得も学習も互いに交わり、意識的な学習で得た知識も習得に影響を与えるという「インターフェイスの立場」（本稿 2.1.4.6.1 参照）を支持する結果となった。

4) 動詞アクセントにおける東京語母語話者の許容度

本調査の結果（「正用」アクセントパターン表 4.41、表 4.43）から、評価者に「正用」と評価されたアクセントパターンを観察すると、規則的アクセント型以外に「正用」パターンとして有意差がほとんど見られなかった。唯一、平板式 5 段動詞「ナイ形」の -2 型アクセント（例、「ゆずらない」）が「正用」パターンとして有意差が見られた。しかし、「誤用」と評価された確率が「正用」と評価された確率を大きく上回ることから、平板式 5 段動詞「ナイ形」の -2 型アクセントを「正用」パターンと見なすのは妥当ではないと言える。したがって、本調査で取り上げた動詞「辞書形」、「ナイ形」、「テ形」、「仮定形」、「テイル形」のアクセントに関しては、東京語母語話者にとって、規則的なアクセントしか許容できないことが明らかになった。

しかし、本研究の評価者は日本語教育経験者であることを考慮に入れると、日本語教育経験のない日本人の評価との違いがないとは言い切れない。そのため、上記で議論した日本語母語話者の許容範囲は本研究のデータに基づいた結果で、それを一般化するには様々な位相・経歴を持つ日本語母語話者を対象とした調査が必要である。

5) その他の要因

本調査の結果から、アクセント核の有無と位置のほかに、「ポーズの挿入」や高低アクセントに「強弱」を持ち込むこと、「ピッチの変動幅」、などもアクセントの評価に影響を与えることが評価者のコメントから分かった。

以上のように、本研究の調査協力者の場合は、動詞アクセントの習得に様々な要因が影響していることが分かった。音声習得を研究する際には、母語・母方言、言語の普遍的特徴、音声教育環境も考慮する必要があることが、本調査の結果から明らかになった。

第4章の調査2（東京語の動詞アクセントの生成）では以上のことが明らかになった。
次の第5章では調査3（東京語の複合動詞アクセントの生成）について述べる。

- 1 本研究は、中国で最も日本語学習者数の多い大学生に限定して調査を行うことにした。
- 2 D 大学に発音授業が設置されている。ただ選択科目として人数制限があるため、一部の学習者しか受講できない。本研究に協力してくれた学習者は発音授業の受講歴がない。
- 3 『新明解日本語アクセント辞典』（2006：6-7）（付録「音韻とアクセントとの関係の法則」a、b）によれば、a)「特殊な拍とアクセントとの関係」では、引き音（長音）、撥音（ン）、促音（ッ）のような拍はアクセントの頂点におきにくい。そのため、アクセントの高さの切れ目がそこにくると、その位置が原則として前にずれる。b)「連母音の拍とアクセントとの関係」では、前の拍の母音といっしょになって、連母音のように発音されるイ、ウ、エのような拍は、アクセントの頂点がおきにくい。そのため、アクセントの高さの切れ目がそこにくると、その位置が原則として前にずれる。したがって、「と1おる」、「と1おす」などはa)によるもので、「か1えす」、「か1える」、「は1いる」などはb)によるものである。
- 4 長友・久保田（1994）では、英語話者を対象に日本語動詞「テ形」の形成規則の習得について縦断研究を行った。その結果、動詞「テ形」形成規則の習得順序が大きく三つの段階に分けられることが分かった。本研究で扱い「ゆずる」のような「-ru(-tte)」と「ひろう」のような「-u(-tte)」とは正用率が同じで、第2段階に習得されるとされている。また、長友・久保田の研究では、1段動詞の「テ形」形成規則のほうが早期習得されることが分かっている。
- 5 音声分析ソフトを使って、ピッチ曲線を抽出する際、無声破裂音と無声摩擦音があたる部分の曲線が空白となるため、ピッチ曲線の形状の確認ができなくなる可能性がある。
- 6 録音にあたって、以下のことを注意しながら行った。1) フィールドワークのため、防音室などの設備はないが、静かな場所で、静かな時間帯で調査をした。2) 学習者が緊張しないよう、生成調査の前に少し会話をして、環境に慣れるように配慮した。3) 腕時計や携帯のノイズが入らないようにした。
- 7 本研究では、音響分析より評価者の聴覚印象による評価の手法を採用したのは、以下の2つの理由がある。一つ目は、音響分析の結果と聴覚印象が必ずしも一致しないからである。例えば、音響分析で抽出されたピッチ曲線が上昇しているように見えるが、聴覚印象では上昇しているように聞こえないのはよくあることである。二つ目は、音声教育の到達目標は「日本語母語話者と同様のピッチ曲線で生成すること」よりも、「コミュニケーションに支障のない自然で分かりやすい発音で話すこと」であると考えたからである。つまり、効率よく音声指導を行うためには、「不自然」と評価された発音に対して集中的に指導すべきであって、少々不正解でも「自然」とであると評価された発音に対しては特に指導の必要がないということになる。
- 8 2回目の発音を採取したのは、1回目と3回目より音声が比較的安定しているからである。
- 9 学習者の音声には様々な問題がある。例えば、1) 単音の問題：清濁、仮名の発音がはっきりしないなど、2) モーラの問題：促音の脱落と挿入、長音と短音の混同など。本調査では、アクセントに注目して評価するように評価者に依頼をした。また、アクセント核の有無と位置以外の要素の影響で、アクセントが不自然と感じた場合、「コメント欄」に記入してもらった。

-
- 10 『新明解日本語アクセント辞典』(2006)、『NHK 日本語発音アクセント辞典』(2006)に記載されているアクセント規則に基づいている。この「規則的なアクセントパターン」とは、辞書通りのアクセントパターンのことである。
- 11 戸田 (2006a : 67) を参考した。
- 12 相関係数 r については、以下のように規定をする。
- | | | |
|----------------------|---------------------|----------------------|
| $.0 \leq r \leq .4$ | $-.4 \leq r < 0$ | \Rightarrow 相関なし |
| $.4 \leq r \leq .7$ | $-.7 \leq r < -.4$ | \Rightarrow 相関あり |
| $.7 \leq r \leq 1.0$ | $-1.0 \leq r < -.7$ | \Rightarrow 強い相関あり |
- 13 本研究では、「既知度」とは調査語を知っているか否かを指している。どの程度知っているかは調査対象外である。
- 14 音節という視点から日本語を捉えれば、CV (C は子音、V は母音) あるいは CVM (M は特殊モーラである長音、撥音、促音) という構造をもつ単位に相当することになる。このような音節は、心理的に長さの面から、CV が 1 モーラ分、CVM は 2 モーラ分という音節量を持つ (窪菌 1993)。
- 15 「二重母音」と「連母音」の違いを述べておく。『音声学大辞典』(1976 : 634) によれば、「二重母音」とは二つの母音が第 1 母音から第 2 母音へ移る際に、強弱などの点で、下降・上昇又は水平の方向を辿りながら連続して発せられ、1 音節をなすものをいう。また、『音声学大辞典』(1976 : 834) では、「連母音」は二つ以上の母音が前後に直接対等に並んで接したものである。「二重母音」とは全く違う。「二重母音」は本質的に 1 つの母音であるが、「連母音」は 2 つの母音である。日本語には「連母音」の方だけで、「二重母音」はないといえる。本研究では、「～ない」に二つの母音が含まれているため、「連母音」という用語を使用する。第 5 章も同様である。

第5章 調査3 一東京語の複合動詞アクセントの生成

中国語母語話者を対象とした複合語アクセントの習得研究では、中国人（北京、上海、四川、大連）日本語学習者は、複合語の生成においての上げ下げが多いことが報告されている（蔡 1983）。しかし、母方言の音韻体系を考慮せず、方言話者別に分析していない。また、上海方言と北京方言の声調体系の違いを指摘し、東京語アクセントの習得にも影響を与える可能性があるとして理論的に論じた研究もある（王 1991、野沢・重松 1997）。しかし、北京・上海方言の異なる声調体系を考慮し、東京語アクセントの習得に与える影響を実証する研究は管見の及ぶ限り見当たらない。

調査3では、中国語母語話者による複合動詞アクセントの生成調査を実施し、東京語母語話者による評価調査を行った。

なお、調査3は調査2と同時に実施しているため、本章5.2（調査協力者）と5.4（調査手順）については、第4章4.2と4.4を参照されたい。

5.1 調査目的

調査3では、中国語母語話者（北京・上海）による東京語の複合動詞アクセントの生成調査の結果に基づき、以下のことを明らかにする。

- 1) 東京語の複合動詞アクセントの生成における母方言の正負転移
- 2) 東京語の複合動詞アクセントの生成における言語の普遍的特徴の影響
- 3) 東京語の複合動詞アクセントの生成における音声教育の影響
- 4) 複合動詞アクセントにおける東京語母語話者の許容度

以上のことを調査目的とし、調査3を実施した。以下では、調査3の詳細について述べる。

5.2 調査協力者

本稿4.2と同様である。

5.3 調査内容

本研究では、劉（2007b、2008b）の結果を踏まえた上で、6つのパターンの複合動詞を調査内容とした。表5.1は複合パターンと調査語の一例である。調査語の詳細は、表5.2

のとおりである（資料 5.1 参照）。複合動詞の調査語は、各複合パターンにつき 10 語を選
定し、計 60 語である。

表 5.1 複合動詞の複合パターンと調査語の一例

	複合パターン	調査語の一例
1	0型+0型→2型	つむ + あげる → つみあげる
2	0型+2型→2型	ふむ + やぶる → ふみやぶる
3	-2型+0型→2型/0型	あゐる + ふれる → ありふれる/ありふれる
4	-2型+2型→2型/0型	あゐる + あまゐる → ありあまゐる/ありあまる
5	0型+3型→3型	よぶ + かゐす → よびかゐす
6	-2型+3型→3型/0型	とゐる + かゐす → とりかゐす/とりかゐす

表 5.2 複合動詞の調査語

複合パターン			調査語
-2型	パターン 1	0型+0型→2型	つみあげる、のりいれる、ちりはめる、 おいあげる、まいあがる、よびいれる、 もえあがる、 いれちがう 、わびいれる、にえあがる
	パターン 2	0型+2型→2型	ふみやぶる、 うりはらう 、ふりあおぐ、 いいよどむ、 ふみまよう 、まいおりの、 よびなれる、 ゆずりあう 、ねらいうつ、 めぐりあう
-2型 と0型	パターン 3	-2型+0型→2型 /0型	ありふれる、まちのぞむ、はいのぼる、 はいまわる、ぬいあげる、ねじまげる、 おもいやる、はねまわる、なげいれる、のびあがる
	パターン 4	-2型+2型→2型 /0型	ありあまる、 うちはらう 、おりませる、 よみやぶる、なのりでる、 うばいあう 、 にらみあう 、あおぎみる、のびなやむ、にげのびる
-3型	パターン 5	0型+3型→3型	よびかえす 、 わきかえる 、 おいかえす 、 いいかえす 、 ふりかえる 、 すきとおる 、 ぬきとおす 、 やりとおす 、 しみとおる 、 にえかえる

-3型 と0型	パターン6	-2型+3型→3型 /0型	とりかえす、うちかえす、といかえす、
			よみかえす、そりかえる、さしとおす、
			よみとおす、いきかえる、はねかえる、まぜかえす

石井 (2007) 『現代日本語の複合語形成論』(巻末資料1「既成の複合動詞」造語成分の接続表)より

含連母音 「3拍+2拍」

調査語の選定にあたって、以下の点について考慮した。

- 1) 『NHK 日本語発音アクセント』(2006)、『新明解日本語アクセント辞典』(2006)(本稿 2.4.4.2 参照)にしたがって、以下の複合パターンを調査内容とした。
複合パターン1と2の複合動詞のアクセントは-2型である。
複合パターン3と4の複合動詞のアクセントは-2型と0型である。
複合パターン5の複合動詞のアクセントは-3型である。
複合パターン6の複合動詞のアクセントは-3型と0型である。
- 2) 複合名詞の習得に関する研究では、複合語全体の拍数によって、習得状況が異なることがすでに報告されている(雷 2007)。本研究では、調査語数を考慮した上で、調査語の拍数を5拍に統一した。
- 3) 先行研究(本稿 2.7.2.2.1.2)では、複合語アクセントの習得は前部要素と後部要素の拍数に関係していることが明らかになった(稲葉 2002、2004)。本調査では、「3拍+2拍」の調査語は8語で(表 5.2)、「2拍+3拍」の調査語は32語である。前部要素と後部要素の拍数とアクセントの習得との関係を考察する。なお、複合パターン5、6の複合動詞20語は全部「2拍+3拍」の組み合わせである。
- 4) 中国語と日本語の母音の音韻体系¹と音節の重さ原理²を考え、複合パターン1~複合パターン4の40語のうち、連母音を含む語は8語を選定した(表 5.2)。連母音の有無がアクセントの習得に与える影響を考察する。なお、複合パターン5、6の複合動詞の場合は、すべての調査語に連母音が含まれている。

5.4 調査手順

本稿 4.4 と同様である。

調査3のデータ集計分析の方法は、調査2と同様である。

5.5 調査結果

本調査では、以下の6つの観点から調査結果を報告する。1) 複合パターン別の正用率、「正用」・「誤用」アクセントパターンおよび出現率(5.5.1~5.5.6)、2) 複合パターン間の差異(5.5.7)、3) 調査語の既知度と正用率の相関(5.5.8)、4) 「3拍+2拍」の調査語と「2拍+3拍」の調査語の正用率の比較(5.5.9)、5) 連母音の有無と正用率の関係(5.5.10)、6) 「ポーズの挿入」の誤用(5.5.11)。

5.5.1 複合パターン1の調査結果

複合パターン1とは、平板式動詞+平板式動詞→-2型アクセントの複合動詞のパターンである。1) 正用率、2) 「正用」アクセントパターン、3) 「誤用」アクセントパターンについて、結果を述べる。

5.5.1.1 正用率

東京語母語話者による評価の結果を以下の表5.3、図5.1のようにまとめた。

表 5.3 複合パターン1の評価結果

アクセントの評価	北京	上海
自然(正用率)	52.1%(7.0)	70.5%(9.5)
不自然	32.7%(9.3)	19.1%(9.2)
やや自然・やや不自然	15.2%(4.6)	10.4%(4.1)

()標準偏差

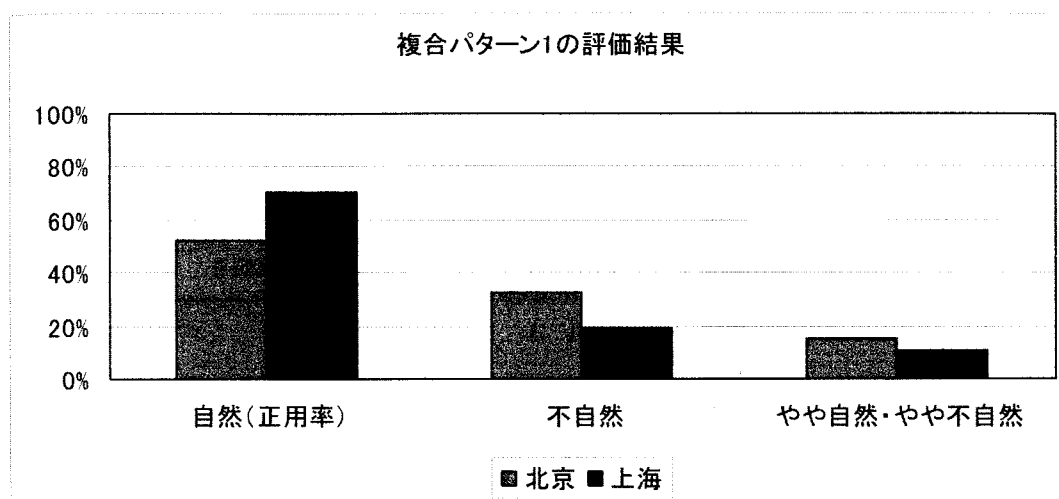


図 5.1 複合パターン1の評価結果

表 5.3、図 5.1 から、両方言話者ともに「不自然」より「自然」の評価数が多く、正用率が高いことが分かった。北京方言話者と上海方言話者の比較で、上海方言話者のほうの正用率が高いことが分かった。統計分析の結果、 $F(1,37)=11.55$ 、 $P<.01$ で、有意差が見られた。

5.5.1.2 「正用」アクセントパターン

次は東京語母語話者によって「正用」と評価されたアクセントパターンである。その結果を表 5.4、図 5.2 のように示した。なお、調査 3 では、上げ下げ型とは「一つの単語の中で、2 拍目で下がってまた立ち上がって、4 拍目で再び下がる」のような「○○1○○1○」のアクセント型を「上げ下げ型」³と呼ぶ。たとえば、「つみ1あげ1る」のような「上げ下げ型」のアクセントパターンである。

表 5.4 複合パターン1の「正用」アクセントパターンの出現率

「正用」アクセントパターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
北京	0.6%(0.4)	64.1%(6.6) **	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	2.4%(1.5)
上海	0.2%(0.2)	76.7%(5.8) **	0.2%(0.2)	0.0%(—)	0.0%(—)	2.9%(1.1)

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

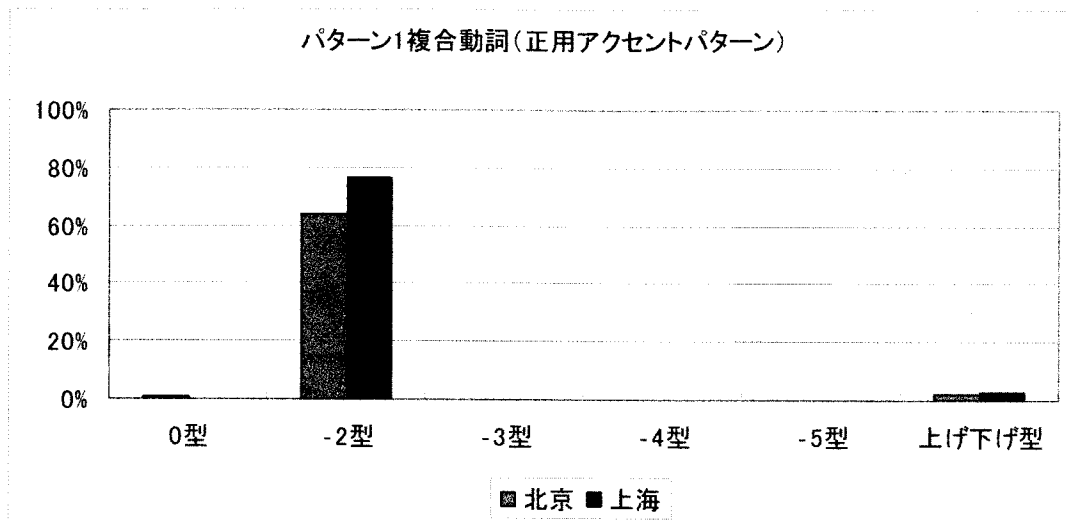


図 5.2 複合パターン 1 の「正用」アクセントパターンの出現率

表 5.4、図 5.2 から、両方言話者ともに -2 型アクセントが「正用」アクセントパターンとして最も多く見られた。統計分析の結果、北京： $F(2,51)=138.56$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(3,80)=308.84$ 、 $P<.01$ で、有意な差異が見られた。また、t 検定の結果（表 5.5）では、0 型アクセントの出現率に有意確率 5% の有意差が見られ、北京方言話者(0.6%)のほうが上海方言話者 (0.2%) より高いことが分かった。しかし、どちらも低い割合を占めていることは図 5.2 から確認できる。

表 5.5 両方言話者における複合パターン 1 の「正用」アクセントの比較 (t 値)

「正用」アクセントパターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
t 値	1.21*	-1.90	-0.92	——	——	-0.32

*有意確率 5% **有意確率 1%

5.5.1.3 「誤用」アクセントパターン

次は東京語母語話者によって「誤用」と評価されたアクセントパターンである。その結果を表 5.6、図 5.3 のように示した。

表 5.6 複合パターン 1 の「誤用」アクセントパターンの出現率

「誤用」アクセントパターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
北京	15.4%(7.6) *	0.7%(0.4)	0.6%(0.7)	1.9%(1.3)	0.0%(—)	14.4%(4.4) *
上海	6.8%(4.2)	2.4%(1.0)	0.5%(0.7)	4.8%(2.4)	0.0%(—)	5.7%(1.8)

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

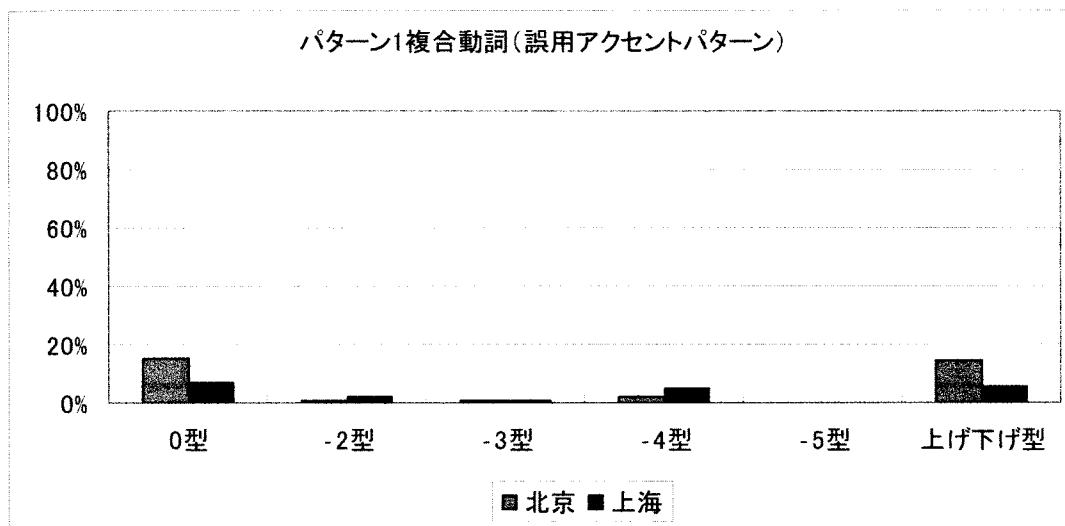


図 5.3 複合パターン 1 の「誤用」アクセントパターンの出現率

表 5.6、図 5.3 から、北京方言話者の場合、0 型アクセントと上げ下げ型アクセントが最も「誤用」として多く見られた ($F(4,85)=5.93$, $P<.01$)。一方、上海方言話者の場合、「誤用」アクセントパターンに有意差が見られなかった ($F(4,100)=2.25$, $P=.07$)。また、両方言話者の比較 (表 5.7) で、上海方言話者より北京方言話者のほうが、0 型と上げ下げ型の「誤用」パターンが多いことが分かった。さらに、-2 型と-4 型にも有意差が見られ、上海方言話者のほうが多いことが分かった。しかし両パターンの出現率が低いことも図 5.3 から確認できる。

表 5.7 両方言話者における複合パターン1の「誤用」アクセントの比較 (t 値)

「誤用」アクセント パターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
t 値	1.33*	-2.01**	0.11	-1.40*	——	2.50**

*有意確率 5% **有意確率 1%

5.5.2 複合パターン2の調査結果

複合パターン2とは、平板式動詞+-2型起伏式動詞→-2型アクセントの複合動詞の
パターンである。1) 正用率、2) 「正用」アクセントパターン、3) 「誤用」アクセント
パターンについて、結果を述べる。

5.5.2.1 正用率

東京語母語話者による評価の結果を以下の表 5.8、図 5.4 のようにまとめた。

表 5.8 複合パターン2の評価結果

アクセントの評価	北京	上海
自然(正用率)	61.9%(6.5)	74.7%(3.9)
不自然	24.9%(5.9)	14.8%(4.3)
やや自然・やや不自然	13.2%(4.7)	10.6%(3.0)

()標準偏差

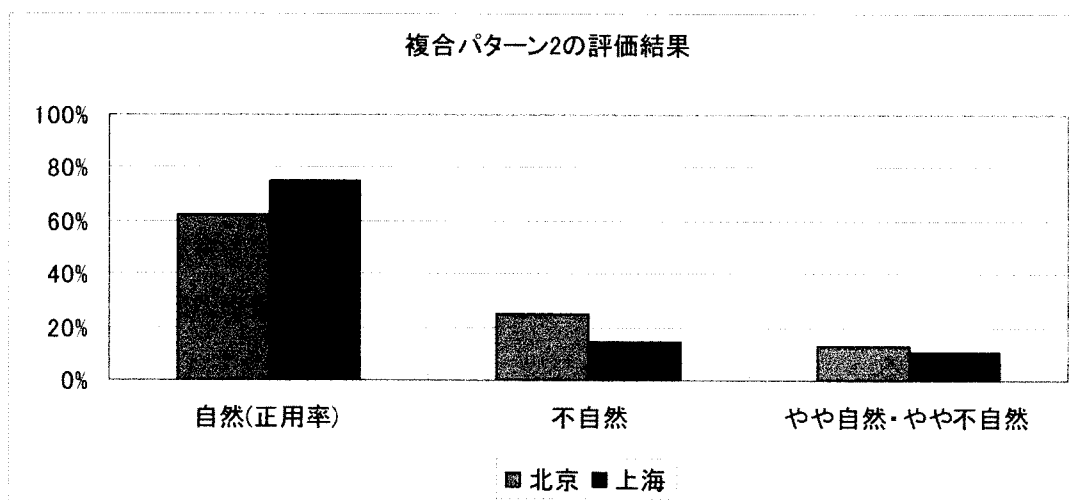


図 5.4 複合パターン2の評価結果

表 5.8、図 5.4 から、両方言話者ともに「不自然」より「自然」の評価数が多く、正用率が高いことが分かった。北京方言話者と上海方言話者の比較で、上海方言話者のほうの正用率が高いことが分かった。統計分析の結果、 $t(37)=-3.79$ 、 $P=.01$ で、有意差が見られた。

5.5.2.2 「正用」アクセントパターン

次は東京語母語話者によって「正用」と評価されたアクセントパターンである。その結果を表 5.9、図 5.5 のように示した。

表 5.9 複合パターン 2 の「正用」アクセントパターンの出現率

「正用」アクセントパターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
北京	0.0%(—)	69.4%(4.4)**	0.4%(0.3)	0.0%(—)	0.0%(—)	2.4%(1.4)
上海	0.0%(—)	81.1%(2.9)**	0.3%(0.3)	0.0%(—)	0.0%(—)	1.9%(0.7)

() 標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

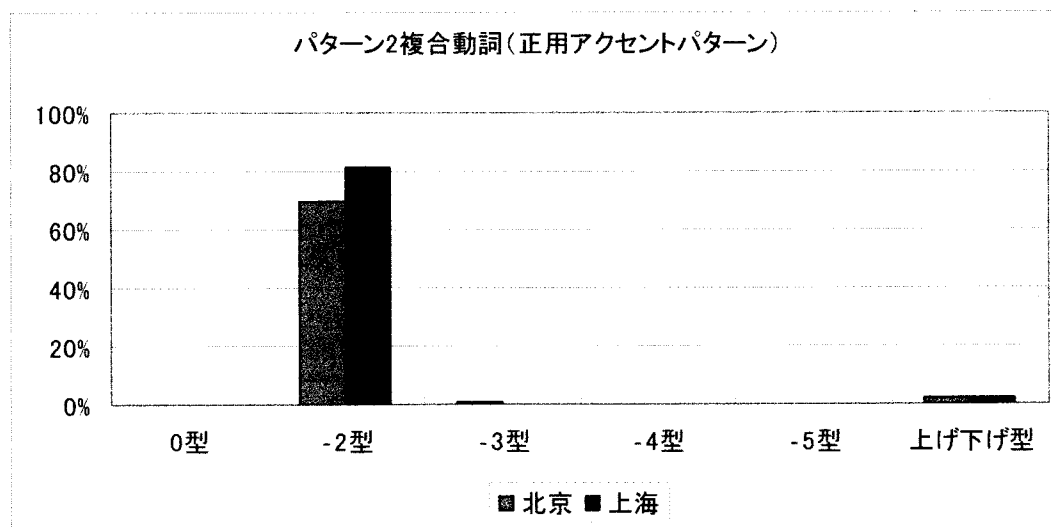


図 5.5 複合パターン 2 の「正用」アクセントパターンの出現率

表 5.9、図 5.5 から分かるように、両方言話者ともに「正用」パターンとして、-2 型アクセントの出現率が高いことが分かった。分散分析では、北京： $F(2,51)=352.70$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(2,60)=1332.41$ 、 $P<.01$ で、有意差が見られた。また、北京方言話者と上海方言話者の比較（表 5.10）で、両方言話者の間に、有意差が見られなかった。

表 5.10 両方言話者における複合パターン 2 の「正用」アクセントの比較 (t 値)

「正用」アクセント パターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
t 値	——	-2.97	0.16	——	——	0.45

*有意確率 5% **有意確率 1%

5.5.2.3 「誤用」アクセントパターン

次は東京語母語話者によって「誤用」と評価されたアクセントパターンである。その結果を表 5.11、図 5.6 のように示した。

表 5.11 複合パターン 2 の「誤用」アクセントパターンの出現率

「誤用」アクセント パターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
北京	3.1%(1.6)	0.6%(0.4)	4.6%(3.7)	1.5%(1.0)	0.0%(—)	18.0%(3.0)**
上海	5.4%(2.2)*	2.1%(1.2)	1.3%(1.0)*	2.1%(1.2)	0.0%(—)	5.9%(1.0)*

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

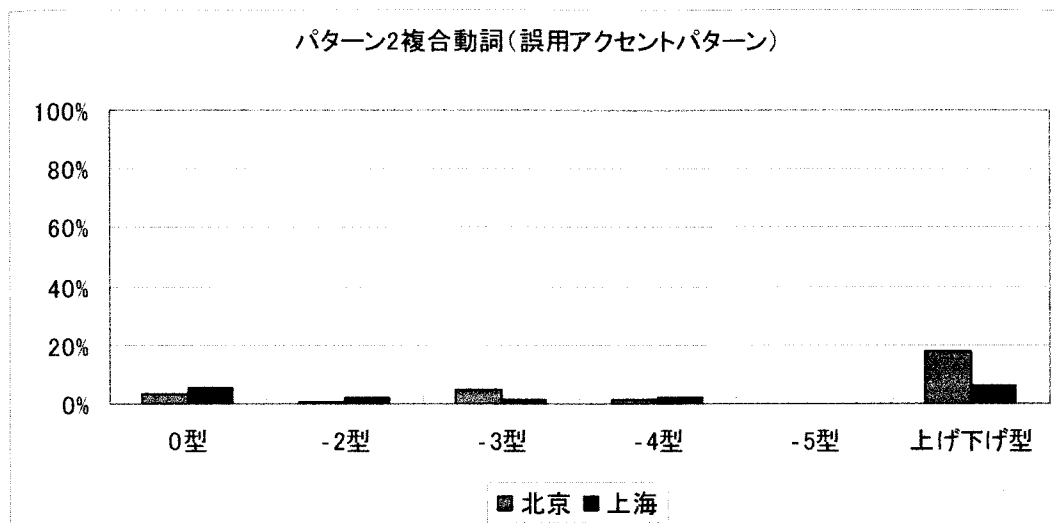


図 5.6 複合パターン 2 の「誤用」アクセントパターンの出現率

表 5.11、図 5.6 から、北京方言話者の場合は、上げ下げ型アクセントが「誤用」パターンとして最も多く見られた ($F(4,85)=15.80$, $P<.01$)。一方、上海方言話者の場合は、0型、-3型、上げ下げ型のアクセントパターンが「誤用」パターンとして、5%の有意確率で有意差が見られた ($F(4,100)=4.39$, $P=.03$)。しかし、上海方言話者の場合は、0型(5.4%)、-3型(1.3%)、上げ下げ型(5.9%)と「誤用」パターンの出現率が低いことも分かった。さらに t 検定を用いて、両方言話者の間の差異を分析した結果(表 5.12)、上げ下げ型アクセントパターンにおいて、1%の有意確率で差異が見られ、北京方言話者のほうが多く生成されていたことが分かった。そのほか 0型、-2型、-3型アクセントパターンにおいて、5%の有意確率で差異が見られた。

表 5.12 両方言話者における複合パターン 2 の「誤用」アクセントの比較 (t 値)

「誤用」アクセント パターン	0型	-2型	-3型	-4型	-5型	上げ下げ型
t 値	-1.08*	-1.58*	1.21*	-0.49	——	5.21**

*有意確率 5% **有意確率 1%

5.5.3 複合パターン3の調査結果

複合パターン3とは、-2型起伏式動詞+平板式動詞→-2/0型アクセントの複合動詞のパターンである。1) 正用率、2) 「正用」アクセントパターン、3) 「誤用」アクセントパターンについて、結果を述べる。

5.5.3.1 正用率

東京語母語話者による評価の結果を以下の表 5.13、図 5.7 のようにまとめた。

表 5.13 複合パターン3の評価結果

アクセントの評価	北京	上海
自然(正用率)	58.6%(7.3)	66.8%(5.2)
不自然	26.1%(5.4)	22.3%(6.4)
やや自然・やや不自然	14.7%(5.4)	11.0%(4.1)

()標準偏差

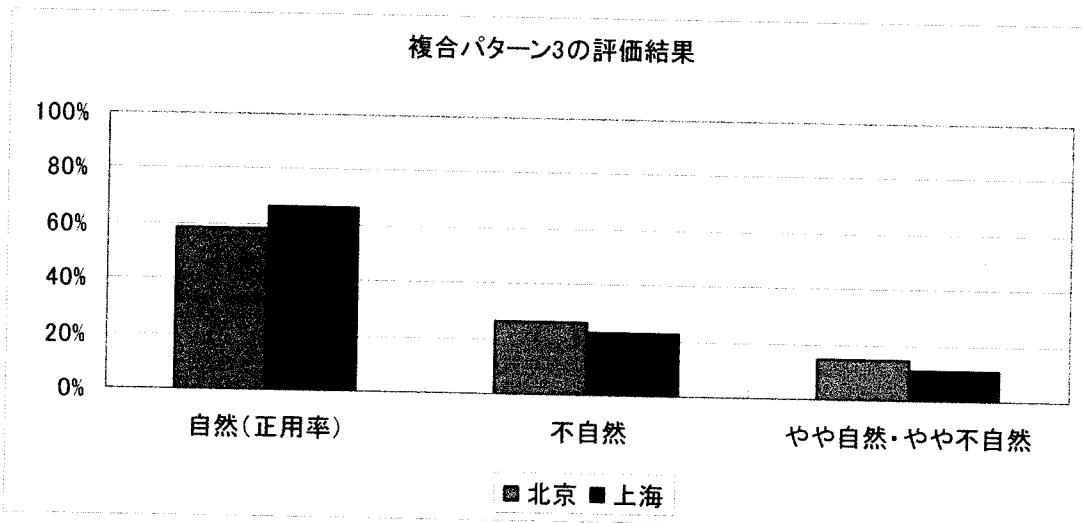


図 5.7 複合パターン3の評価結果

表 5.13、図 5.7 では、両方言話者ともに「不自然」の評価数より「自然」の評価数が多く、正用率が高いことが分かった。北京方言話者と上海方言話者の比較で、上海方言話者のほうの正用率が高いことが分かった。統計分析の結果、 $F(1,37)=4.17$ 、 $P=.048$ で、5%

の有意確率で有意差があることが分かった。

5.5.3.2 「正用」アクセントパターン

次は東京語母語話者によって「正用」と評価されたアクセントパターンである。その結果を表 5.14、図 5.8 のように示した。

表 5.14 複合パターン 3 の「正用」アクセントパターンの出現率

「正用」アクセントパターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
北京	0.4%(0.3)	64.8%(5.6) **	0.4%(0.5)	0.0%(—)	0.0%(—)	3.3%(1.4)
上海	0.2%(0.2)	71.1%(4.7) **	0.3%(0.4)	0.0%(—)	0.0%(—)	3.8%(1.2)

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

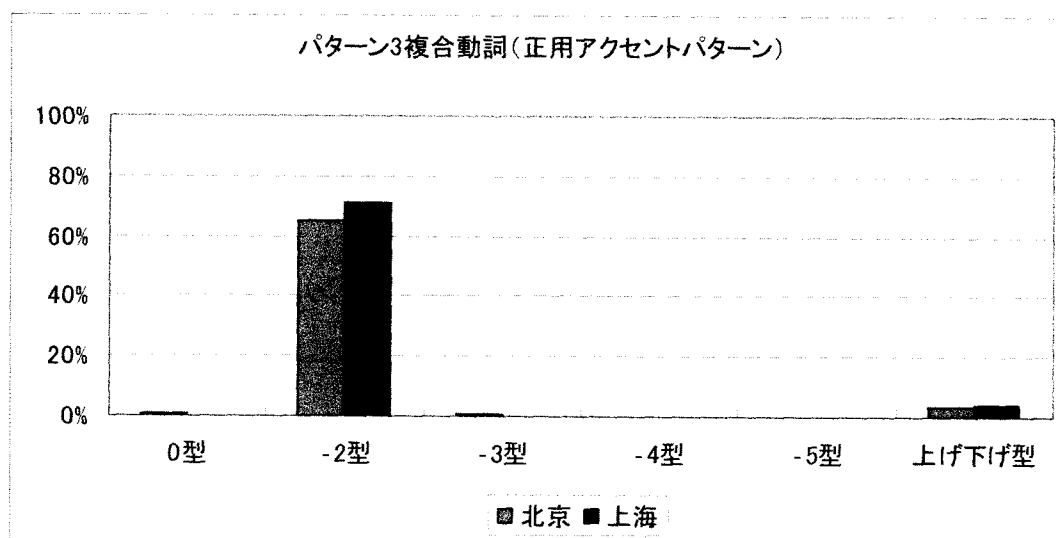


図 5.8 複合パターン 3 の「正用」アクセントパターンの出現率

表 5.14、図 5.8 から、北京方言話者も上海方言話者も -2 型アクセントの「正用」パターンが多く見られた。分散分析の結果では、北京 $F(3,68)=191.57$ 、 $P<.01$ 、上海 $F(3,80)=381.69$ 、 $P<.01$ で、有意差が見られた。また、両方言話者の間の差異を t 検定で確認した結果 (表 5.15)、有意な差異が見られなかった。

表 5.15 両方言話者における複合パターン3の「正用」アクセントの比較 (t 値)

「正用」アクセント パターン	0型	-2型	-3型	-4型	-5型	上げ下げ型
t 値	0.73	-1.14	0.11	——	——	-0.35

*有意確率 5% **有意確率 1%

5.5.3.3 「誤用」アクセントパターン

次は東京語母語話者によって「誤用」と評価されたアクセントパターンである。その結果を表 5.16、図 5.9 のように示した。

表 5.16 複合パターン3の「誤用」アクセントパターンの出現率

「誤用」アクセント パターン	0型	-2型	-3型	-4型	-5型	上げ下げ型
北京	8.7%(4.1)	1.5%(0.6)	2.0%(1.8)	0.2%(0.2)	0.0%(—)	18.7%(3.8) **
上海	7.1%(3.3)	2.7%(1.1)	3.3%(1.5)	3.5%(2.0)	0.0%(—)	7.9%(1.6)

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

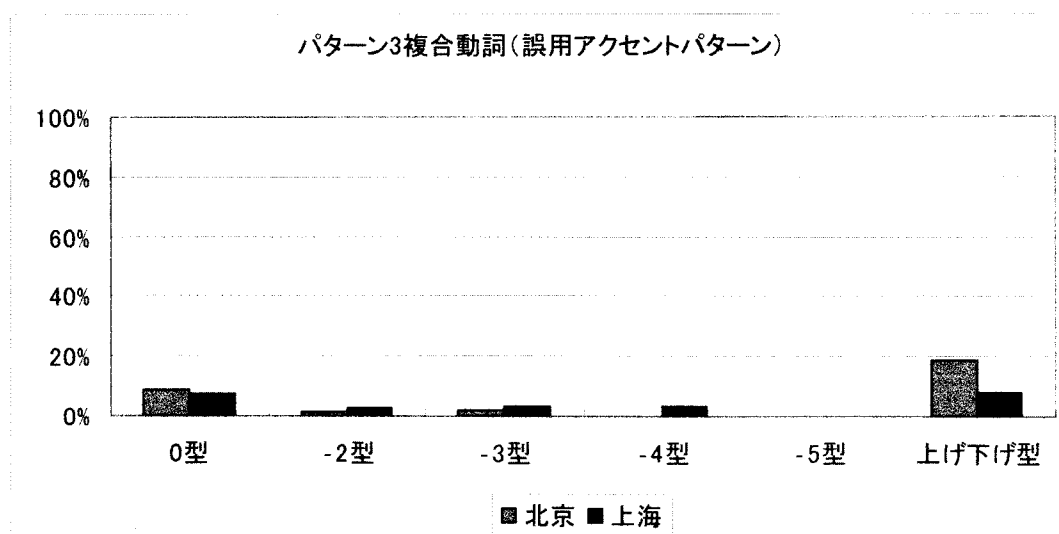


図 5.9 複合パターン3の「誤用」アクセントパターンの出現率

表 5.16、図 5.9 から以下のことが分かった。北京方言話者の場合、上げ下げ型アクセントが「誤用」パターンとして多く現れた ($F(4,85)=14.05$ 、 $P<.01$)。一方、上海方言話者の場合は、有意差のある「誤用」パターンが見られなかった ($F(4,100)=2.62$ 、 $P=.06$)。

また、規則的アクセント型である「0型」の出現率は北京 8.7%、上海 7.1%で、「誤用」パターンとして評価されていることが明らかになった。

さらに、t検定で両方言話者差異を分析した結果(表 5.17)、-4型と上げ下げ型アクセントパターンの出現率において、北京方言話者と上海方言話者の間に有意差が見られた。上げ下げ型アクセントパターンは、北京方言話者のほうが多く見られた。-4型アクセントパターンの場合は、上海方言話者のほうが多い。しかし、出現率は北京(0.2%)<上海(3.5%)で、どちらも低いことが表 5.16、図 5.9 から確認できる。

表 5.17 両方言話者における複合パターン3の「誤用」アクセントの比較(t値)

「誤用」アクセントパターン	0型	-2型	-3型	-4型	-5型	上げ下げ型
t値	0.37	-1.23	-0.74	-2.05**	—	3.58**

*有意確率 5% **有意確率 1%

5.5.4 複合パターン4の調査結果

複合パターン4とは、-2型起伏式動詞+-2型起伏式動詞→-2/0型アクセントの複合動詞のパターンである。1)正用率、2)「正用」アクセントパターン、3)「誤用」アクセントパターンについて、結果を述べる。

5.5.4.1 正用率

東京語母語話者による評価の結果を以下の表 5.18、図 5.10 のようにまとめた。

表 5.18 複合パターン4の評価結果

アクセントの評価	北京	上海
自然(正用率)	69.9%(4.5)	75.5%(5.9)
不自然	18.3%(3.5)	14.7%(5.4)
やや自然・やや不自然	10.7%(3.7)	10.0%(3.2)

()標準偏差

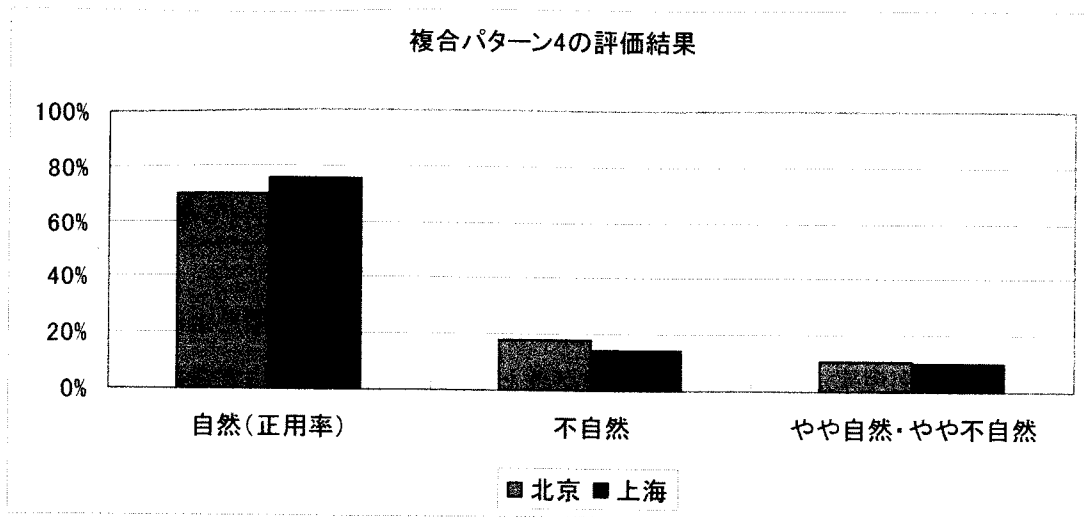


図 5.10 複合パターン4の評価結果

表 5.18、図 5.10 から、両方言話者ともに「不自然」より「自然」の評価数が多く、正用率が高いことが分かった。また、北京方言話者と上海方言話者の比較で、 $t(37)=-1.65$ 、 $P=.25$ で、有意差が見られなかった。

5.5.4.2 「正用」アクセントパターン

次は東京語母語話者によって「正用」と評価されたアクセントパターンである。その結果を表 5.19、図 5.11 のように示した。

表 5.19 複合パターン4の「正用」アクセントパターンの出現率

「正用」アクセントパターン	0型	-2型	-3型	-4型	-5型	上げ下げ型
北京	0.0%(—)	75.6%(2.3) **	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	3.1%(1.0)
上海	0.0%(—)	80.8%(3.8) **	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)	1.6%(0.6)

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

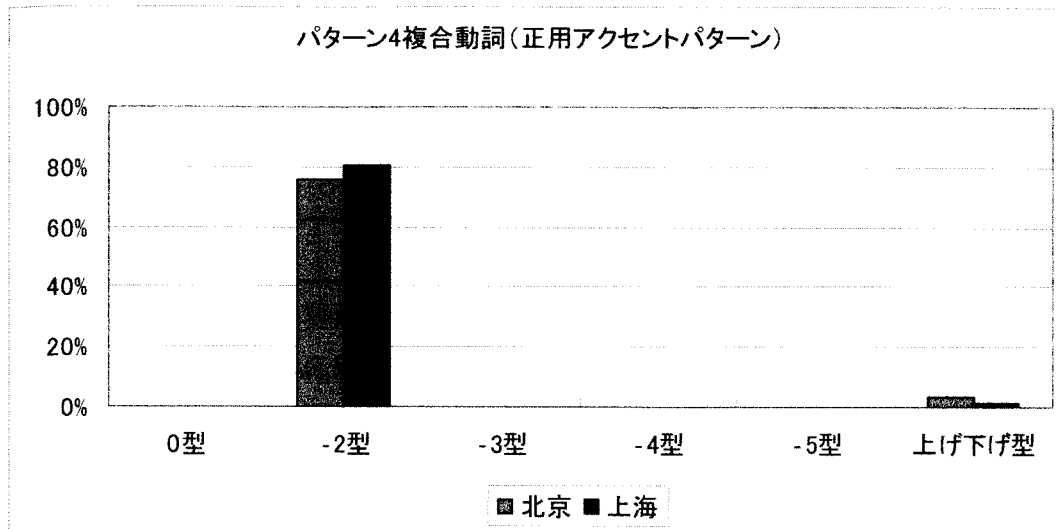


図 5.11 複合パターン 4 の「正用」アクセントパターンの出現率

表 5.19、図 5.11 から、北京・上海方言話者ともに「正用」パターンとして、-2 型アクセントパターンが最も高い割合を占めていることが分かった。統計分析の結果、北京： $F(1,34)=1375.85$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(1,40)=793.00$ 、 $P<.01$ で、有意差が見られた。また、両方言話者間の差異を t 検定で分析した結果（表 5.20）、1%の有意確率で北京方言話者より上海方言話者のほうが、-2 型アクセントパターンをより多く用いていることが分かった。

表 5.20 両方言話者における複合パターン 4 の「正用」アクセントの比較 (t 値)

「正用」アクセントパターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
t 値	—	-1.53**	—	—	—	1.80

*有意確率 5% **有意確率 1%

5.5.4.3 「誤用」アクセントパターン

次は東京語母語話者によって「誤用」と評価されたアクセントパターンである。その結果を表 5.21、図 5.12 のように示した。

表 5.21 複合パターン 4 の「誤用」アクセントパターンの出現率

「誤用」アクセントパターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
北京	3.9%(2.1)	1.3%(0.9)	1.5%(1.5)	0.6%(0.7)	0.0%(—)	14.1%(2.8) **
上海	4.4%(2.1)	2.4%(1.1)	1.0%(0.9)	1.7%(1.4)	0.0%(—)	7.5%(1.5) **

() 標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

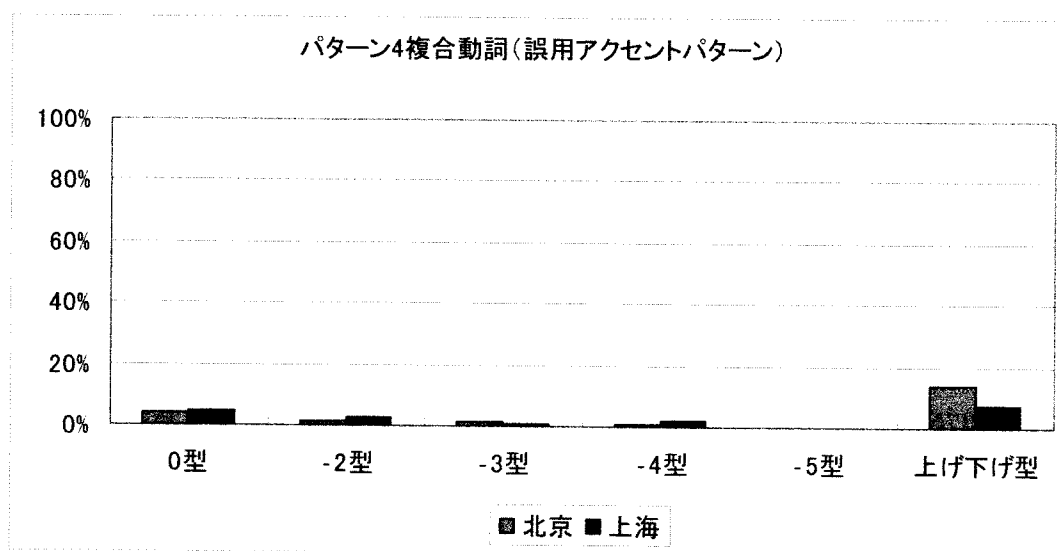


図 5.12 複合パターン 4 の「誤用」アクセントパターンの出現率

表 5.21、図 5.12 から、上げ下げ型の「誤用」アクセントパターンが最も多いことが分かった。統計分析の結果、北京 : $F(4,85)=16.59$ 、 $P<.01$ 、上海 : $F(4,100)=5.92$ 、 $P<.01$ で、有意差が見られた。また、上海方言話者の場合、0 型と上げ下げ型の間に、 $P=.28$ で有意差が見られなかった。

また、本来規則的なアクセント型である 0 型は「誤用」として評価されたことが分かった。表 5.19 (複合パターン 4 の「正用」アクセントパターン) のように、0 型が「正用」としての評価は 0%である。

さらに、t 検定で分析した結果、両方言話者の間に差異が見られた。北京方言話者のほうが、5%の有意確率で上げ下げ型パターンの出現率が有意に高いことが分かった。

表 5.22 両方言話者における複合パターン4の「誤用」アクセントの比較 (t 値)

「誤用」アクセント パターン	0型	-2型	-3型	-4型	-5型	上げ下げ型
t 値	-0.25	-0.99	0.41	0.96	——	2.81*

*有意確率 5% **有意確率 1%

5.5.5 複合パターン5の調査結果

複合パターン5とは、0型平板式動詞+-3型起伏式動詞→-3型アクセントの複合動詞のパターンである。1) 正用率、2) 「正用」アクセントパターン、3) 「誤用」アクセントパターンについて、結果を述べる。

5.5.5.1 正用率

東京語母語話者による評価の結果を以下の表 5.23、図 5.13 のようにまとめた。

表 5.23 複合パターン5の評価結果

アクセントの評価	北京	上海
自然(正用率)	76.0%(7.3)	67.6%(12.5)
不自然	11.9%(6.7)	19.6%(12.8)
やや自然・やや不自然	12.1%(3.7)	12.8%(4.2)

()標準偏差

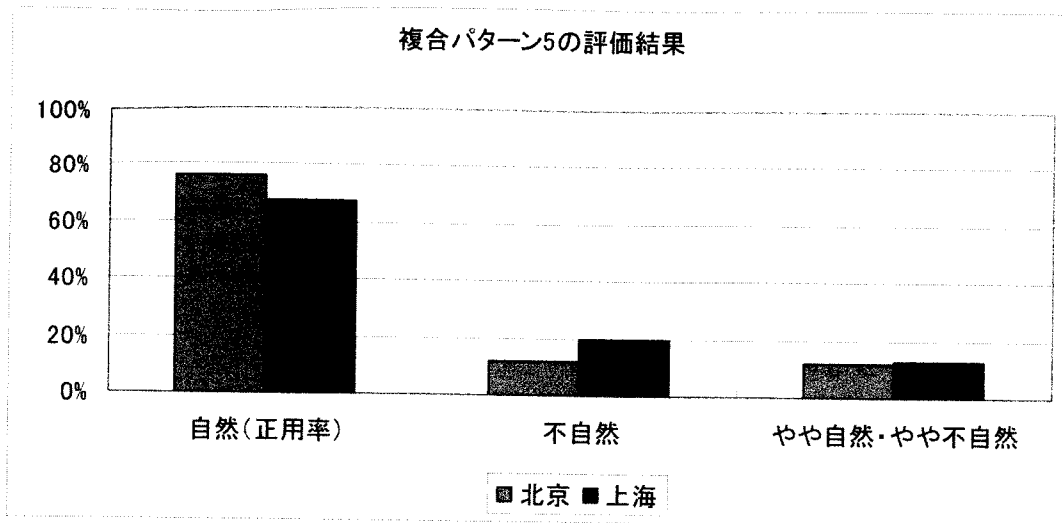


図 5.13 複合パターン 5 の評価結果

表 5.23、図 5.13 から、両方言話者ともに「不自然」より「自然」の評価数が多いことが分かった。北京方言話者と上海方言話者の比較で、北京方言話者の正用率が有意に高いことが分かった。統計分析の結果、 $t(37)=1.26$ 、 $P=.03$ で、5%の有意確率で、有意差が見られた。

5.5.5.2 「正用」アクセントパターン

次は東京語母語話者によって「正用」と評価されたアクセントパターンである。その結果を表 5.24、図 5.14 のように示した。

表 5.24 複合パターン 5 の「正用」アクセントパターンの出現率

「正用」アクセントパターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
北京	0.0%(—)	0.6%(0.5)	85.0%(4.5) **	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)
上海	0.0%(—)	1.6%(0.9)	76.2%(8.4) **	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

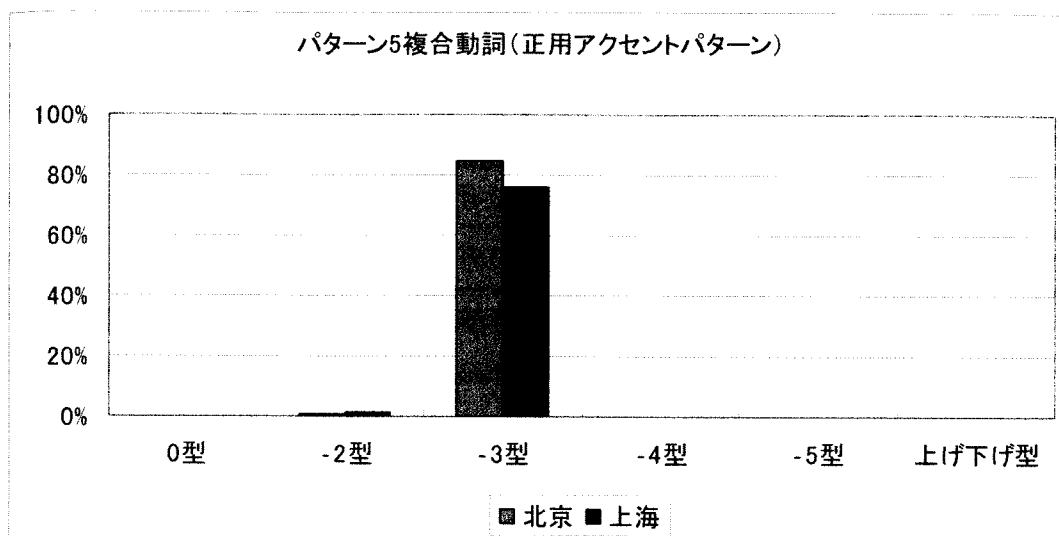


図 5.14 複合パターン5の「正用」アクセントパターンの出現率

表 5.24、図 5.14 から、-3 型の「正用」パターンの出現率が最も高いことが分かった。分散分析の結果、北京 : $F(1,34)=572.55$ 、 $P<.01$ 、上海 : $F(1,40)=147.55$ 、 $P<.01$ で、有意差が見られた。また、両方言話者の違いを分析した結果 (表 5.25)、-3 型アクセントパターンにおいては、5%の有意確率で有意差が見られ、北京方言話者のほうが多く用いられていることが分かった。さらに、-2 型アクセントパターンにおいては、上海方言話者のほうが多く見られたが、北京 (0.6%) < 上海 (1.6%) で、出現率が低いことが分かっている。

表 5.25 両方言話者における複合パターン5の「正用」アクセントの比較 (t 値)

「正用」アクセント パターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
t 値	——	-1.32*	1.20*	——	——	——

*有意確率 5% **有意確率 1%

5.5.5.3 「誤用」アクセントパターン

次は東京語母語話者によって「誤用」と評価されたアクセントパターンである。その結果を表 5.26、図 5.15 のように示した。

表 5.26 複合パターン5の「誤用」アクセントパターンの出現率

「誤用」アクセントパターン	0型	-2型	-3型	-4型	-5型	上げ下げ型
北京	3.3%(1.0)	8.9% (2.7) **	1.3% (0.4)	0.0%(—)	0.0%(—)	0.9%(0.3)
上海	2.2% (0.7)	15.7% (4.7) **	2.9% (0.9)	0.2%(0.1)	0.0%(—)	1.3%(0.4)

()標準偏差 *有意確率5% **有意確率1%

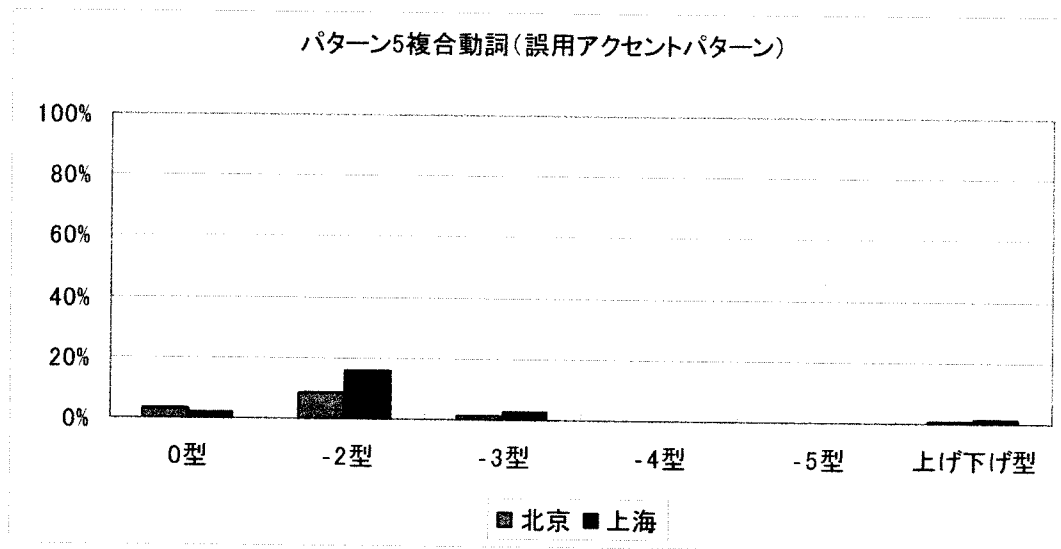


図 5.15 複合パターン5の「誤用」アクセントパターンの出現率

表 5.26、図 5.15 から、「誤用」パターンの出現が少ないことが分かった。その中で、-2型アクセントが「誤用」パターンとして最も多く見られた。統計分析の結果、北京： $F(3,68)=6.05$ 、 $P<.01$ 、上海： $F(4,100)=7.28$ 、 $P<.01$ で、有意差が見られた。

さらに、t検定を用いて、両方言話者のデータを比較した結果(表 5.27)、1%の有意確率で有意差が見られた。-2型の「誤用」アクセントパターンにおいて、北京方言話者より上海方言話者のほうが、有意に多く現れていることが分かった。

表 5.27 両方言話者における複合パターン5の「誤用」アクセントの比較 (t 値)

「誤用」アクセント パターン	0型	-2型	-3型	-4型	-5型	上げ下げ型
t 値	0.54	-1.16**	-1.60	-0.92	——	-0.51

*有意確率 5% **有意確率 1%

5.5.6 複合パターン6の調査結果

複合パターン6とは、-2型起伏式動詞+-3型起伏式動詞→-3型/0型アクセントの複合動詞のパターンである。1) 正用率、2) 「正用」アクセントパターン、3) 「誤用」アクセントパターンについて、結果を述べる。

5.5.6.1 正用率

東京語母語話者による評価の結果を以下の表 5.28、図 5.16 のようにまとめた。

表 5.28 複合パターン6の評価結果

アクセントの評価	北京	上海
自然(正用率)	75.2%(10.0)	57.9%(15.0)
不自然	13.4%(9.0)	26.2%(16.2)
やや自然・やや不自然	11.3%(3.6)	15.9%(4.4)

() 標準偏差

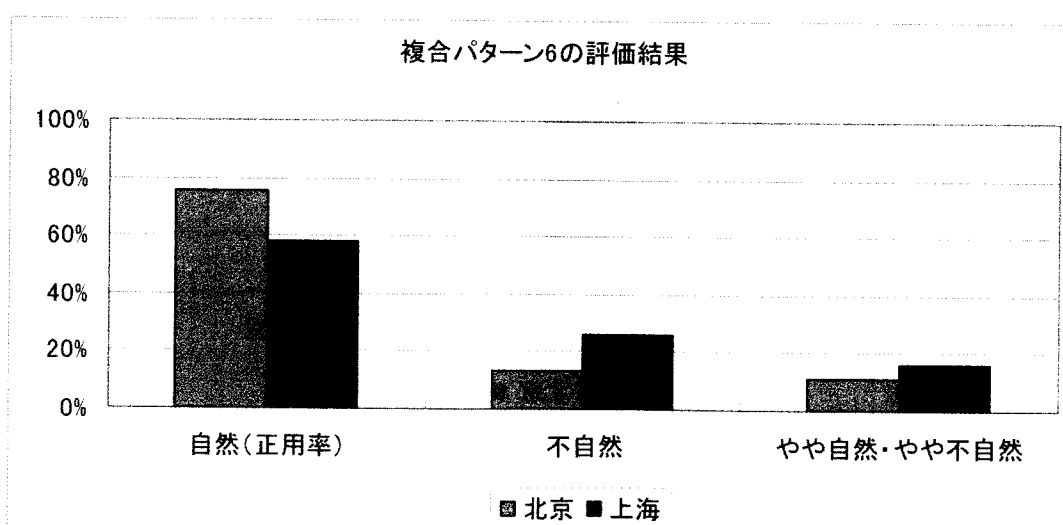


図 5.16 複合パターン6の評価結果

表 5.28、図 5.16 から、両方言話者ともに「不自然」の評価数より「自然」の評価数のほうが多く、正用率が高いことが分かった。北京方言話者と上海方言話者の比較で、北京方言話者の方の正用率が有意に高いことが分かった。統計分析の結果、 $t(37)=2.09$ 、 $P=.02$ で、5%の有意確率で有意差が見られた。

5.5.6.2 「正用」アクセントパターン

次は東京語母語話者によって「正用」と評価されたアクセントパターンである。その結果を表 5.29、図 5.17 のように示した。

表 5.29 複合パターン 6 の「正用」アクセントパターンの出現率

「正用」アクセントパターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
北京	0.2%(0.2)	0.6%(0.7)	84.3%(6.5) **	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)
上海	0.0%(—)	0.2%(0.2)	71.0%(10.4) **	0.0%(—)	0.0%(—)	0.0%(—)

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

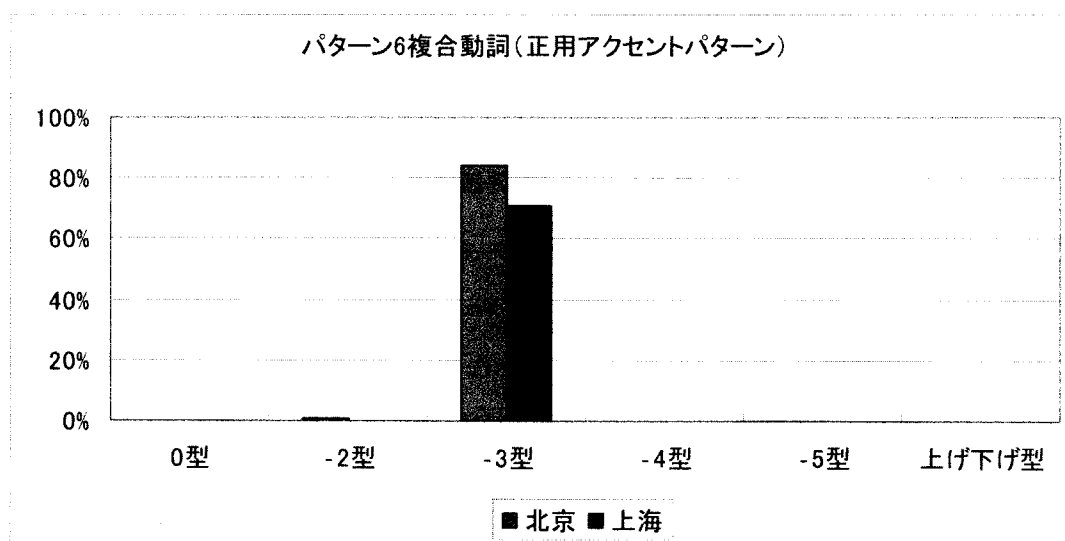


図 5.17 複合パターン 6 の「正用」アクセントパターンの出現率

表 5.29、図 5.17 から、両方言話者ともに、「正用」パターンとして-3 型アクセントが多く用いられていることが分かった。統計分析の結果、北京：F(2,51)=267.31、P<.01、上海：F(1,40)=88.06、P<.01 で、有意差が見られた。また、北京方言話者と上海方言話者の比較（表 5.30）では、1%の有意確率で、北京方言話者のほうが「正用」の-3 型アクセントパターンを多く用いることが分かった。

表 5.30 両方言話者における複合パターン 6 の「正用」アクセントの比較 (t 値)

「正用」アクセント パターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
t 値	1.08*	0.73	1.41**	—	—	—

*有意確率 5% **有意確率 1%

5.5.6.3 「誤用」アクセントパターン

次は東京語母語話者によって「誤用」と評価されたアクセントパターンである。その結果を表 5.31、図 5.18 のように示した。

表 5.31 複合パターン 6 の「誤用」アクセントパターンの出現率

「誤用」アクセ ントパターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
北京	3.7%(2.4)	6.9%(3.3)	1.1%(0.8)	2.0%(1.8)	0.0%(—)	1.3%(0.9)
上海	1.0%(0.9)	23.3%(7.4) **	1.7%(1.0)	1.1%(0.9)	0.0%(—)	1.7%(3.1)

()標準偏差 *有意確率 5% **有意確率 1%

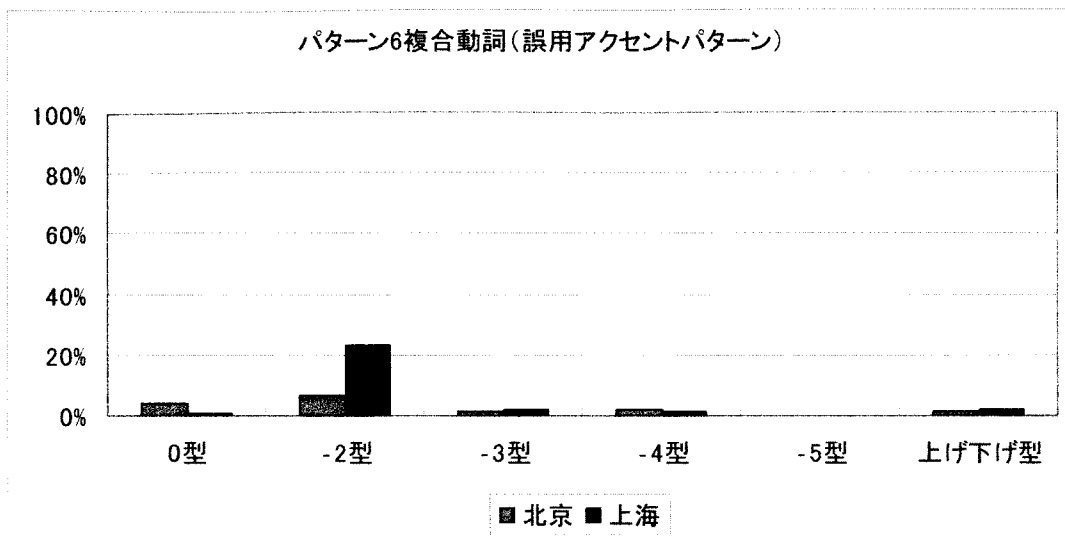


図 5.18 複合パターン 6 の「誤用」アクセントパターンの出現率

表 5.31、図 5.18 では、北京方言話者の場合は、「誤用」アクセントの出現が少なく、 $F(4,85)=2.18$ 、 $P=.08$ で、「誤用」アクセントパターンには有意差が見られなかった。一方、上海方言話者の場合は、-2 型アクセントにおいて、 $F(4,100)=11.20$ 、 $P<.01$ で、有意差が見られた。上海方言話者の場合は、-2 型の「誤用」アクセントパターンが多く用いられていることが分かった。

また、規則的アクセント型である「0 型」の出現率は北京 3.7%、上海 1.0% で、「誤用」パターンとして評価されたことが明らかになった。

さらに、両方言話者の比較 (表 5.32) では、-2 型アクセントパターンにおいて、上海方言話者のほうの出現率が高いことが分かった。

表 5.32 両方言話者における複合パターン 6 の「誤用」アクセントの比較 (t 値)

「誤用」アクセント パターン	0 型	-2 型	-3 型	-4 型	-5 型	上げ下げ型
t 値	0.45	-1.69**	-0.67	0.63	—	-2.60

*有意確率 5% **有意確率 1%

5.5.7 複合パターン間の差異

本調査で6つの複合パターンの生成調査を行った。複合パターン別の正用率は表 5.33 のとおりである。この6つの複合パターンの正用率に差異があるかを分析した。

表 5.33 複合パターン別の正用率

複合パターン		正用率	
		北京	上海
パターン 1	0型+0型→2型	52.1%(7.0)	70.5%(9.5)
パターン 2	0型+2型→2型	61.9%(6.5)	74.7%(3.9)
パターン 3	-2型+0型→2型/0型	58.6%(7.3)	66.8%(5.2)
パターン 4	-2型+2型→2型/0型	69.9%(4.5)	75.5%(5.9)
パターン 5	0型+3型→3型	76.0%(7.3)	67.6%(12.5)
パターン 6	-2型+3型→3型/0型	75.2%(10.0)	57.9%(15.0)

()標準偏差

1) 正用率の分散分析

まず、北京方言話者の場合、分散分析の結果、 $F(5,102)=8.02$ 、 $P<.01$ 、1%の有意確率で有意差が見られた。分散分析の事後テスト (Tukey HSD) でそれぞれの複合パターン間の差異を確認した結果 (表 5.34)、複合パターン 1、2、3 とパターン 5、6 の間に、それぞれ有意な差が見られた。北京方言話者の場合は、複合パターン 1、2、3 (-2型アクセント) (例、「つみあげ¹る」) の複合動詞より、複合パターン 5、6 (-3型アクセント) (例、「とりか¹えす」) の複合動詞のほうが正用率が高いことが明らかになった。また、複合パターン 4 とパターン 1 の間にも有意差が見られた。しかし、複合パターン 4 (例、「ありあ¹ま¹る」) の複合動詞と複合パターン 5、6 の間に、有意差が見られなかった。

表 5.34 北京方言話者の複合パターン間の差異 (P 値)

複合パターン	1	2	3	4	5	6
1	——	.33	.76	.01**	.00**	.00**
2	.33	——	.98	.56	.05*	.02*
3	.76	.98	——	.18	.01**	.01**
4	.01**	.56	.18	——	.80	.88
5	.00**	.05*	.01**	.80	——	1.00
6	.00**	.02*	.01**	.88	1.00	——

*有意確率 5% **有意確率 1%

次に、上海方言話者の場合、分散分析の結果、 $F(5,120)=2.37$ 、 $P=.04$ 、5%の有意確率で有意差が見られた。分散分析の事後テスト (Tukey HSD) でそれぞれの複合パターン間の差異を確認した結果 (表 5.35)、複合パターン 4 とパターン 6 の間のみに、5%の有意確率で有意差が見られた。複合パターン間において、北京方言話者のように顕著な差異が見られなかった。

表 5.35 上海方言話者の複合パターン間の差異 (P 値)

複合パターン	1	2	3	4	5	6
1	——	.98	.99	.96	.99	.28
2	.98	——	.76	1.00	.84	.06
3	.99	.76	——	.68	1.00	.67
4	.96	1.00	.68	——	.74	.04*
5	.99	.84	1.00	.74	——	.57
6	.28	.06	.67	.04*	.57	——

*有意確率 5% **有意確率 1%

2) 含意スケーリング

6 つの複合パターン間の関係をより明らかにするため、統計的手法であるガットマン尺度解説法⁴ (含意スケーリング Implicational Scaling) (Hatch and Lazaration 1991)

を用いて、各パターンの習得難易度と習得順序を分析した。この手法は、結果を配列することで複数の調査項目の達成度から見えてくる傾向を分析する。各項目の難易度は、学習者がその項目を習得する順序を示し、難しい項目を習得していれば、それより易しい項目も習得していることを意味している。この方法は、有意な差を吟味するものではなく、あくまでもデータを順序ごとに配列整理することによって、難易度傾向を検討するものである。

ガットマン尺度解説法により、両方言話者の複合動詞の習得順序には以下のような傾向が見られた。

北京：パターン6⇒パターン5⇒パターン4⇒パターン2⇒パターン3⇒パターン1

上海：パターン2⇒パターン4⇒パターン1⇒パターン5⇒パターン3⇒パターン6

以上の順序が有意であるかどうかを確認するため、再生係数 (Crep) と C スケール (Cscale) を求めた。Crep \geq 0.9、且つ Cscale \geq 0.6 であれば、有意であると認められる。計算の結果、北京：Crep=0.80、Cscale=0.63、上海：Crep=0.81、Cscale=0.53、有意差が見られなかった。したがって、以上の順序が有意であるとは認められなかった。

以上の分散分析と含意スケーリングの結果から、北京方言話者の場合、複合パターン1、2、3の-2型アクセントの複合動詞より、複合パターン5、6の-3型アクセントの複合動詞の正用率が高いことが明らかになった。一方、上海方言話者の場合は、パターン4とパターン6の間のみに、5%の有意確率で有意差が見られた。また、両方言話者に共通して、どちらかの複合パターンが先に習得されるという習得順序が存在しないことが分かった。

5.5.8 調査語の既知度と正用率の相関

本研究で調査内容としている調査語は有意味語であるため、協力者に調査語の発音又はアクセントが何らかの形ですでにインプットされている可能性がある。そのため、調査語の既知度が生成の正用率に影響するかどうかを分析する必要がある。両者の間の相関関係が認められれば、調査語を知っているか否かは生成に影響を与える可能性があると考えられる。

生成調査を行ったあと、調査語アクセントの既知度を測るアンケートを実施した。調査語を知っている場合は○、知らない場合は×をつけ、すべての調査語について自己申告で答えてもらった。その既知度を集計した後、調査語の正用率との相関関係を求めた。相関係数⁵を求めたところ、北京：r=.14 (N=60)、上海：r=.01 (N=60)、相関関係が認めら

れなかった。したがって、今回の調査では調査語を知っているか否かはアクセントの生成に影響を与える可能性がないと考えられる。

5.5.9 「3拍+2拍」の調査語と「2拍+3拍」の調査語の正用率の比較

先行研究（第2章2.7.2.2.1.2）では、複合語のアクセント習得は前部要素と後部要素の拍数からの影響が明らかになっている（白勢・桐谷 2001、稲葉 2002、2004）。本研究の調査語である-2型アクセントの複合動詞40語のうち、「3拍+2拍」の複合動詞は8語で、「2拍+3拍」の複合動詞は32語である（表5.36）。

表 5.36 「3拍+2拍」、「2拍+3拍」複合動詞の調査語

	調査語
「3拍+2拍」複合動詞	ゆずりあう、ねらいうつ、めぐりあう、おもいやる、なのりでる、うばいあう、にらみあう、あおぎみる
「2拍+3拍」複合動詞	まいあがる、のりいれる、ちりはめる、おいあげる、つみあげる、よびいれる、もえあがる、いれちがう、わびいれる、にえあがる、いいよどむ、うりはらう、ふりあおぐ、ふみやぶる、ふみまよう、まいおりる、よびなれる、ありふれる、まちのぞむ、はいのぼる、はいまわる、ぬいあげる、ねじまげる、はねまわる、なげいれる、のびあがる、ありあまる、うちはらう、おりませる、よみやぶる、のびなやむ、にげのびる

この二つの複合パターンの正用率に差異がないかを分析した。二つのパターンの正用率の平均と標準偏差は表5.37のとおりである。t検定の結果、北京： $t(38)=7.29$ 、 $P=.66$ 、上海： $t(38)=7.37$ 、 $P=.62$ で、有意差が見られなかった。「3拍+2拍」の複合動詞と「2拍+3拍」の複合動詞の正用率に有意な差異が認められなかった。したがって、本研究では、前部要素と後部要素の拍数はアクセントの生成に影響しないと考えられる⁶。

表 5.37 「3拍+2拍」、「2拍+3拍」複合動詞の調査語の正用率

		正用率(%)	標準偏差(SD)
北京	「3拍+2拍」調査語	80.6	8.4
	「2拍+3拍」調査語	59.3	7.1
上海	「3拍+2拍」調査語	93.0	13.7
	「2拍+3拍」調査語	63.6	9.1

5.5.10 連母音の有無と正用率の関係

先行研究では、アクセントの知覚と生成の両側面において、連母音を含む語と含まない語との習得の違いが報告されている(植田 1995、野沢・重松 1999、中東 2001、河津・鮎澤 2003)。これらの研究によれば、日本語学習者はアクセント核を連母音という重音節に置く傾向がある。本研究で調査内容とした複合パターン 1~4 (-2 型アクセント) の複合動詞の場合、アクセント核を担う音節⁷に連母音を含む調査語(例、「めぐりあう」)と含まない調査語(表 5.38)の正用率を分析した(表 5.39)。

表 5.38 連母音を含む調査語と含まない調査語

	調査語
連母音を含む語	いれちが <u>う</u> 、うりはら <u>う</u> 、ふみま <u>よ</u> う、ゆずり <u>あ</u> う、めぐり <u>あ</u> う うちはら <u>う</u> 、うばい <u>あ</u> う、にらみ <u>あ</u> う、
連母音を含まない語	まいあがる、のりいれる、ちりはめる、おいあげる、つみあげる、 よびいれる、もえあがる、わびいれる、にえあがる、いいよどむ、 あおぎみる、ねらいうつ、ふりあおぐ、ふみやぶる、おもいやる、 なのりでる、まいおりる、よびなれる、ありふれる、まちのぞむ、 はいのぼる、はいまわる、ぬいあげる、ねじまげる、はねまわる、 なげいれる、のびあがる、ありあまる、おりませる、よみやぶる、 のびなやむ、にげのびる

____ : 連母音

表 5.39 連母音を含む調査語と含まない調査語の正用率

		正用率(%)	標準偏差(SD)
北京	連母音を含む語	69.4	15.3
	連母音を含まない語	62.2	9.8
上海	連母音を含む語	84.0	18.3
	連母音を含まない語	65.9	12.6

表 5.39 のように、正用率の平均値から見ると、連母音を含む調査語の正用率が高いことが分かっている。統計分析の結果、北京： $t(38)=3.31$ 、 $P=.04$ 、上海： $t(38)=1.65$ 、 $P<.01$ で、両方言話者ともに有意差が見られた。北京方言話者と上海方言話者に共通して、連母音を含む音節（重音節）にアクセント核を付与する傾向が明らかになった。

また、複合パターン 5 と 6、つまり -3 型複合動詞（例、「とりか₁えす」）の場合、「かえ」のような連母音が含まれている。その場合は、両方言話者に共通して、-3 型アクセントパターンが「正用」パターンとして最も出現率が高いことが分かった（表 5.24、5.29）。

さらに、本調査の調査語はすべて有意味語であるため、後部要素の動詞を知っているか否かは、複合動詞アクセントの生成に影響することが考えられる。そのため、後部要素の動詞の既知度と複合動詞アクセントの正用率の相関関係を求めた。

1) 複合パターン 1~4 の場合は、後部要素の動詞（例、「ちがう」）の既知度と複合動詞アクセント（例、「いれちが₁う」）の正用率の間の相関関係を分析した結果、北京： $r=.36$ (N=8)、上海： $r=.37$ (N=8)、相関関係がないことが確認された。

2) 複合パターン 5、6 の場合は、後部要素の動詞（例、「か₁えす」）の既知度と複合動詞（例、「とりか₁えす」）アクセントの正用率の間の相関関係を分析した結果、北京： $r=.28$ (N=20)、上海： $r=.33$ (N=20)、相関関係がないことが確認された。

したがって、後部要素の動詞が既知語であるかどうかは、複合動詞アクセントの生成に影響しないと考えられる。

5.5.11 「ポーズの挿入」の誤用

第 4 章の動詞「テイル形」の生成において、「アクセント核が自然ではあるが、「まも₁って、いる」のように「て」と「い」の間にポーズが挿入されているため、全体のアクセ

ントも不自然に聞こえる」という評価者のコメントがあった。

第5章の複合動詞の生成においても、「[つみ、あげ]る」のように前部要素と後部要素の間にポーズが挿入されていることによって、全体的にアクセントが不自然に聞こえる」とのコメントがあった。各複合パターン「ポーズの挿入」に関するコメントを集計した。結果は表5.40のとおりである。

表 5.40 「ポーズの挿入」に関するコメント数（出現率）

複合パターン	北京	上海
1	15 (3.3%)	12 (1.9%)
2	11 (2.1%)	8 (1.3%)
3	19 (3.5%)	20 (3.2%)
4	15 (3.3%)	16 (2.5%)
5	10 (1.9%)	8 (1.3%)
6	11 (2.1%)	12 (1.9%)

表5.40のように、「ポーズの挿入」がアクセントの評価に与える影響が明らかになった。両方言話者の間に差異が見られず、北京方言話者も上海方言話者も共通している「誤用」である。言語構造上、形態素境界が存在するところに、ポーズが挿入しやすいと考えられる。そのため、アクセント指導においても、「アクセント核の有無と位置」だけの指導ではなく、拍感覚、ポーズのようなリズム教育も欠かせないことが分かった。また、複合動詞の構造上の形にとらわれないように、一つのまとまりとして生成する指導も不可欠である。音声教育への提言については、第7章7.2.2.5を参照されたい。

5.6 調査3の結果のまとめ

以上5.5.1～5.5.11は東京語母語話者による評価結果の集計および統計分析の結果を述べた。ここでは、1) 正用率、2) 「正用」アクセントパターン、3) 「誤用」アクセントパターンについて、調査3の結果をまとめる。調査2と同様に、統計結果の信頼性を高めるため、原則として1%の有意確率で有意差が見られた項目のみを分析の対象とする。

5.6.1 複合動詞アクセントの正用率

本調査で6つの複合パターンの中の5拍複合動詞を調査内容とした。それぞれの正用率および北京方言話者と上海方言話者の比較は、表5.41のようにまとめた。

表 5.41 複合動詞アクセントの正用率

複合パターン		パターン 1	パターン 2	パターン 3	パターン 4	パターン 5	パターン 6
		0型+0型 →-2型	0型+・2型 →-2型	-2型+0型 →-2型/0型	-2型+・2型 →-2型/0型	0型+・3型 →-3型	-2型+・3型 →-3型/0型
正 用 率	北京	52.1%(7.0)	61.9%(6.5)	58.6%(7.3)	69.9%(4.5)	76.0%(7.3)	75.2%(10.0)
	上海	70.5%(9.5)	74.7%(3.9)	66.8%(5.2)	75.5%(5.9)	67.6%(12.5)	57.9%(15.0)
	北京と上海の比較	北京<上海	北京<上海	——(*1)	——	——(*2)	——(*2)

(有意確率を1%とする) ()標準偏差

(*1) 5%の有意確率で、北京<上海の差異が見られた。

(*2) 5%の有意確率で、北京>上海の差異が見られた。

表 5.41 から以下のことが分かった。

- 1) 両方言話者の比較では、複合パターン1~3(-2型アクセント)(例、「つみあげ」る)の複合動詞の場合は、北京方言話者より上海方言話者のほうの正用率が高い。複合パターン5と6(-3型アクセント)(例、「とりか」えす)の複合動詞の場合は、5%の有意確率で北京方言話者のほうの正用率が高いことが分かった。また、複合パターン4(例、「ありあま」る)においては、両方言話者の間に差異が見られなかった。
- 2) 前述5.5.7では、6つの複合パターンの間の差異を分析した。その結果、北京方言話者の場合は、複合パターン1~3(-2型アクセント)(例、「つみあげ」る)の複合動詞より、複合パターン5、6(-3型アクセント)(例、「とりか」えす)の複合動詞のほうの正用率が高いことが明らかになった。また、複合パターン4(例、「ありあま」る)の複合動詞の正用率が複合パターン5、6との間には有意差が見られなかった。一方、上海方言話者の場合は北京方言話者ほど顕著な差異が見られず、複合パターン4と複合パターン6の間以外には正用率の差異がなかった。
- 3) 前述5.5.8では、調査語の既知度と正用率の相関関係を分析した。その結果、調査語

の既知度と正用率の相関が認められなかった。したがって、今回の調査で調査語を知っているかどうかはアクセントの生成に影響する可能性がないと考えられる。

- 4) 前述 5.5.9 では、「3 拍+2 拍」(例、「ゆずりあ¹う」)と「2 拍+3 拍」(例、「つみあげ¹る」)複合動詞の間における正用率の差異を分析した。その結果、両者の間に有意な差異が見られなかった。本研究の 5 拍複合動詞のアクセントの生成においては、前部要素と後部要素の拍数は関係ないことが分かった。
- 5) 前述 5.5.10 では、連母音の有無がアクセントの生成に与える影響について分析した。その結果、アクセント核を担う音節に連母音を含む場合(例、「ゆずりあ¹う」)、正用率が有意に高いことが分かった。連母音の有無がアクセントの生成に影響することが明らかになった。
- 6) 前述 5.5.11 では、両方言話者に共通して、「ポーズの挿入」によって、アクセントが不自然に聞こえることが評価者のコメントから明らかになった。構造上の形にとらわれて、ポーズが挿入されやすいと考えられる。そのため、アクセント指導においては、アクセント核の有無と位置の指導だけでなく、一つのまとまりとして捉えて指導する必要があると思われる。

5.6.2 複合動詞の「正用」アクセントパターン

本章 5.5.1～5.5.6 では、6つの複合パターンの複合動詞の「正用」アクセントについて述べた。ここでは、それぞれの「正用」アクセントパターンを表 5.42 のようにまとめた。

表 5.42 複合動詞の「正用」アクセントパターン

「正用」アクセントパターン	パターン 1	パターン 2	パターン 3	パターン 4	パターン 5	パターン 6
	0 型+0 型 →-2 型	0 型+-2 型 →-2 型	-2 型+0 型 →-2 型/0 型	-2 型+-2 型 →-2 型/0 型	0 型+-3 型 →-3 型	-2 型+-3 型 →-3 型/0 型
北京	-2 型	-2 型	-2 型	-2 型	-3 型	-3 型
上海						
北京と上海の比較	——	——	——	-2 型 北京<上海	——(*1)	-3 型 北京>上海

(有意確率を 1%とする)

(*1) -3 型において、5%の有意確率で北京>上海の差異が見られた。

複合動詞の「正用」アクセントパターン（表 5.42）から、以下のことが分かった。

- 1) 6つの複合パターンに共通して、「正用」として評価されたアクセント型は、すべて秋永（2006）（『新明解日本語アクセント辞典』）に載っている規則的なアクセント型と一致している。この結果から、本研究の場合は、学習者の発音に対して、規則的なアクセント型しか「正用」として許容できないことが明らかになった。
- 2) 複合パターン3（例、「ありふれ¹る／ありふれる」）と複合パターン4（例、「ありあま¹る／ありあまる」）、複合パターン6（例、「とりか¹えす／とりかえす」）の複合動詞の場合は、原則として-2型アクセントも0型アクセントも存在しており、どちらも「自然である」と評価されるはずである。しかし、-2型の「正用」パターンと比べて、0型の「正用」パターンの出現率が低いことが分かった。表 5.14 のように、0型アクセントパターンには「正用」パターンとして有意差が見られなかった。また、表 5.16、表 5.21 の誤用パターンの分析では、0型アクセント（例、「ありふれる」、「ありあまる」）が「不自然である」と東京語母語話者に評価されたことが分かった。

そして、表 5.43 では、0型アクセントの複合動詞に対しての「正用」評価数と「誤用」評価数を比較している。t検定の結果、複合パターン3の場合は、 $t(76)=-3.91$ 、 $P<.01$ 、複合パターン4の場合は、 $t(76)=-3.81$ 、 $P<.01$ 、複合パターン6の場合は、 $t(76)=-3.01$ 、 $P<.01$ 、「正用」評価数の割合と比べて、「誤用」評価数の割合のほうが有意に高いことが分かった。北京方言話者と上海方言話者の間に差異がなく、共通した傾向が見られている。

表 5.43 0型アクセントの複合動詞の評価

複合パターン	「正用」評価数の割合	「誤用」評価数の割合
パターン3	0.2% (0.3)	7.9% (3.6)
パターン4	0.0% (-)	4.2% (2.1)
パターン6	0.1% (0.2)	2.4% (2.4)

()標準偏差

- 3) 北京方言話者と上海方言話者の比較では、複合パターン4（例、「ありあま¹る」）の場合は、上海方言話者のほうが「正用」パターンである-2型アクセントの生成が多い

こと分かった。一方、複合パターン 5 (例、「よびかゝえす」と複合パターン 6 (例、「とりかゝえす」) の場合は、北京方言話者のほうが「正用」パターンである -3 型アクセントの生成が多いことが分かった。ただし、複合パターン 5 の場合は、5% の有意確率で有意差が見られている。

5.6.3 複合動詞の「誤用」アクセントパターン

本章 5.5.1~5.5.6 では、6 つの複合パターンの複合動詞の「誤用」アクセントについて述べた。ここでは、それぞれの「誤用」アクセントパターンを表 5.44 のようにまとめた。

表 5.44 複合動詞の「誤用」アクセントパターン

「誤用」アクセントパターン	パターン 1	パターン 2	パターン 3	パターン 4	パターン 5	パターン 6
	0 型+0 型 →-2 型	0 型+-2 型 →-2 型	-2 型+0 型 →-2 型/0 型	-2 型+-2 型 →-2 型/0 型	0 型+-3 型 →-3 型	-2 型+-3 型 →-3 型/0 型
北京	——	上げ下げ型	上げ下げ型	上げ下げ型	-2 型	——
上海		——	——			-2 型
北京と上海 の比較	上げ下げ型 北京>上海	上げ下げ型 北京>上海	上げ下げ型 北京>上海	——(*1)	-2 型 北京<上海	-2 型 北京<上海
	-2 型 北京<上海		-4 型 北京<上海			

(有意確率を 1% とする)

(*1) 上げ下げ型において、5% の有意確率で北京>上海の差異が見られた。

複合動詞の「誤用」アクセントパターン (表 5.44) から、以下のことが分かった。

- 1) 両方言話者に共通して、複合パターン 4 の場合は上げ下げ型 (例、「ありゝあまゝる」) アクセント、複合パターン 5 の場合は -2 型アクセント (例、「よびかゝえす」) の「誤用」が多く見られた。
- 2) 複合パターン 2 と複合パターン 3 の場合は、北京方言話者のほうが、上げ下げ型 (例、「ふみゝやぶゝる」、「ありゝふれゝる」) が「誤用」として多く見られた。上海方言話者の場合には見られなかった。

- 3) 複合パターン6の場合は、上海方言話者のほうが、-2型アクセント（例、「とりかえ1す」）の「誤用」が多く見られた。一方、北京方言話者の場合には上海方言話者ほど多くなかった。
- 4) 両方言話者の比較では、複合パターン1~複合パターン4の場合は、上海方言話者と比べて、北京方言話者のほうが上げ下げ型（例、「つみあげ1る」）の「誤用」アクセントパターンの出現率が高いことが分かった。ただし、複合パターン1~複合パターン3は1%の有意確率で両方言話者の差異が確認されたが、複合パターン4の場合は、5%の有意確率で差異が見られた。
- 5) 両方言話者の比較では、複合パターン5と複合パターン6の場合は、上海方言話者のほうが-2型（例、「よびかえ1す」、「とりかえ1す」）の「誤用」アクセントパターンを多発していることが分かった。
- 6) 両方言話者の比較では、複合パターン1の場合は、-2型（例、「つみあげ1る」）：北京（0.7%）<上海（2.4%）である（表5.6）。複合パターン3の場合は、-4型（例、「あり1ふれる」）：北京（0.2%）<上海（3.5%）である（表5.16）。それぞれ有意差は見られたものの、ほかのアクセントパターンと比べて、出現率が低いことも分かっている。

5.7 考察

調査3の結果に基づいて、1) 母方言の正負転移、2) 言語の普遍的特徴の影響、3) 音声教育の影響、4) 複合動詞アクセントにおける東京語母語話者の許容度の4つの観点から考察する。

5.7.1 母方言の正負転移

調査3の結果から、複合パターン1~4の複合動詞のアクセントの生成において、両方言話者の間に差異が見られた。北京方言話者の場合は、上げ下げ型の「誤用」パターンが多く見られた。一方、北京方言話者に比べて、上海方言話者の場合は、上げ下げ型「誤用」の出現率が低いことが明らかになった。

母方言である北京方言と上海方言の声調の特徴を考えると、北京方言の「各音節に声調を付与する」という音節言語の声調特徴と異なって、上海方言の声調は「語としての声調は、各音節に声調を付与するのではなく、語レベルで一つのまとまりとして生成する」

というアクセント特性を持っている。上海方言話者の場合は、複合動詞を一つのまとまりとしてアクセントを実現している。それに対して、母方言の声調にはアクセント特性を持たない北京方言話者の場合は、複合語を2音節語として、それぞれの音節にアクセントを付与し、ピッチの上げ下げが顕著に聞こえることが明らかになった。

したがって、本調査の複合動詞アクセントの生成調査の結果から、母方言の声調にアクセント特性を持つ上海方言話者の方が、北京方言話者より生成しやすいことが明らかになった。一方、母方言の声調にアクセント特性を持たない北京方言話者の場合は、上げ下げ型の「誤用」アクセントパターンを多発し、語レベルで一つのまとまりとしてのピッチ実現が困難であると言える。

5.7.2 言語の普遍的特徴の影響

言語の普遍性（本稿 4.6.2 参照）であるアクセントの一般的原理（窪菌 2006）では、アクセントの「重さの原理」で、軽音節より重音節にアクセントを置く傾向があると述べている。調査 3 の結果（本章 5.5.10）から、北京・上海方言話者に共通して、複合パターン 1~4 の-2 型複合動詞の場合は、連母音を含む音節（重音節）にアクセント核を付与する傾向が明らかになった。また、複合パターン 5 と 6 の-3 型複合動詞（例、「よびか¹えす」）の場合、「かえ」のような連母音が含まれている。その場合は、両方言話者に共通して、-3 型アクセントパターンが「正用」パターンとして最も出現率が高い。これは言語の普遍的特徴の影響によるものであると考えられる。

また、北京方言話者の場合は、アクセントを担う音節に連母音が含まれる複合動詞（たとえば、-3 型アクセントの複合動詞）は、上げ下げ型の「誤用」が少なく、一つのまとまりとして生成しているため、正用率が高い。このことから、言語の普遍的特徴の影響が結果的に母方言の負の転移を抑制していることが示唆されている。したがって、アクセント指導にあたって、アクセントの普遍的特徴の母方言干渉の抑制効果を利用して、語レベルで一つのまとまりとしてのピッチ実現を提示することが考えられる（詳細は第 7 章 7.2.2.3.2 を参照されたい）。

一方では、-3 型複合動詞（例、「よびか¹えす」）の場合は、北京方言話者と上海方言話者に共通して、-2 型アクセント（例、「よびかえ¹す」）が「誤用」パターンとして出現率が最も高いことが分かった。さらに、両方言話者の比較で、北京方言話者と比べて、上海方言話者のほうが-2 型（例、「とりかえ¹す」）の誤用がより多いことが分かった。複合パ

ターン間において正用率の差異（本章 5.6.1）は見られなかったが、上海方言話者の場合、-3 型複合動詞を-2 型アクセントで生成する誤用が目立つ（表 5.44）。このような違いをもたらした原因として、音声教育の影響が考えられる。以下 5.7.3 のように、アクセントに関する知識の影響により、音韻知識のインプットの多い北京方言話者は-2 型の誤用が少ない。一方、音韻知識のインプットの少ない上海方言話者のほうが、中間言語音声としてアクセント習得過程に最も取り入れやすい-2 型アクセントを多用していることが考えられる（詳細は 5.7.3 を参照されたい）。

5.7.3 音声教育の影響

言語教育が言語習得に与える影響については本稿 2.1.4.6.1 と 4.6.3 の冒頭部分で言及・議論している。ここでは繰り返し述べることを避ける。日本語の韻律習得に関する研究では、韻律に関する理論的な知識を得て、目標言語の音声を明確に意識化することが有益であることが明らかになっている（Pennington 1998、磯村 1996a、1996b、坂本 2003、福井 2005、2008）。本研究の調査 4～調査 6 では、学習者を取り巻く音声教育の実態について調査をした（詳細は本稿第 6 章を参照されたい）。その結果、上海（2 校）の上海方言話者より北京（3 校）の北京方言話者のほうが、音声教育による音韻知識のインプットが多いことが分かった。

複合動詞アクセントの生成調査の結果から、北京方言話者と上海方言話者に共通して、-2 型アクセントの出現率が最も高いことが分かった。調査 2（本稿 4.6.3）でも述べたように、「-2 型アクセントの多用」は決して中国語話者だけの特徴ではないことが分かっている。李（1990）の韓国慶尚道方言話者を対象とした研究、山田（1994a、1994b）の英語母語話者を対象とした研究、植田（1995）のタイ語母語話者を対象とした研究、助川（1999）のブラジル人日本語学習者を対象とした研究、山田（1999、2007）の母語が異なる学習者を対象にした研究でも-2 型を多用する傾向が報告されている。そのため、「-2 型アクセントの多用」は母語・母方言の影響というよりも、「アクセント習得過程に最も取り入れやすいアクセント型である」という中間言語音声の特徴としてと捉えるべきであろう。

したがって、本来であれば、中間言語音声の特徴である「-2 型アクセントの多用」現象においては、両方言話者の間には差異がないはずである。しかし、調査 3 の結果から、上海方言話者の場合、-3 型の複合動詞を-2 型で生成する誤用の傾向が北京方言話者よ

り顕著であることが分かった。このような結果をもたらす要因として、音声教育の影響が考えられる。角道（1991）のインドネシア人日本語学習者を対象とした研究では、アクセント教育を受けたことのある学習者は2型、-3型の生成が多いが、アクセント教育を受けたことのない学習者は-2型を圧倒的に多く使用していることが明らかになった。調査3では、アクセント知識や規則について音韻知識のインプットの少ない上海（2校）の上海方言話者の場合は、-2型アクセントを多用してしまうことが分かった。「北京（3校）の北京方言話者より上海（2校）の上海方言話者のほうがより-2型に集中する」という結果は調査2（動詞アクセントの生成調査）と一致している。

さらに、ここで特筆すべきなのは、アクセントの正用率が高いこととアクセントを習得していることとは、必ずしも因果関係があるわけではないということである。つまり、-2型アクセントの複合動詞（例、「つみあげる」）の場合は、北京方言話者より上海方言話者のほうが正用率が高い。しかし、正用率が高いからといって、必ずしもアクセントを習得しているとは言えない。むしろ、音声教育における音韻知識のインプットの少ない上海方言話者の場合は、-2型アクセントに集中して生成していると解釈するのが妥当である。これは、誤用分析の枠組みでは見逃してしまいがちな部分である。つまり、学習者の中間言語の実態を解明するには、誤用ばかりでなく、誤用と正用の両側面を分析する必要があるということが、本研究の結果から示唆された。

ところが、北京方言話者のほうが音韻知識のインプットを多く受けているにもかかわらず、本調査の結果から、北京方言の負の転移により上げ下げ型の「誤用」パターンを多発していることが分かった。音韻知識のインプットだけでは、北京方言話者の上げ下げ型の「誤用」を抑制することができなかった。したがって、音韻知識のインプットはアクセントの習得を促進するには有効であるが、インプットのみで必ずしもアクセントの上達には繋がらないことが明らかになった。母方言の負の転移を抑制するためには、集中的に練習を行う必要がある（詳細は7.2.2.3を参照されたい）。

以上のように、母方言の影響だけでなく、音声教育がアクセントの習得に影響を与えていることが明らかになった。北京（3校）の北京方言話者より音韻知識のインプットの少ない上海（2校）の上海方言話者の場合は、「-2型アクセント」というアクセント習得過程に最も取り入れやすいアクセント型を多用することが明らかになった。ただし、規則の導入だけでアクセントの上達には繋がらないことも明らかになっている。

5.7.4 複合動詞アクセントにおける東京語母語話者の許容度

「動詞+動詞」の複合動詞のアクセントは規則的である。前の動詞が平板式ならば全体が中高型となる（本調査の複合パターン 1、2 と 5）。前の動詞が起伏型ならば原則として全体が平板式である（本調査の複合パターン 3、4 と 6）が、中年層・若年層の人々は中高型に発音する傾向が強い（『新明解日本語アクセント辞典』2006、『NHK 日本語発音アクセント辞典』2006）。また、川上（2005、2006）では、複合動詞のアクセント規則には「古則」「新則」があると述べられている（本稿 2.4.4.2 を参照されたい）。現在では一般的に使用されているのは「複合動詞はすべて起伏式アクセントである」という「新則」である。

調査結果から、上記の規則的なアクセントパターン以外は、「正用」アクセントパターンとして有意差が見られなかった。したがって、東京語母語話者にとって、複合動詞は規則的なアクセントパターンしか許容できないことが明らかになった。

さらに、平板式アクセントの複合動詞を東京語母語話者がどう評価するのかを考察した。本調査の結果（表 5.43）では、平板式アクセントの複合動詞に対する評価は、「正用」評価数より「誤用」評価数が有意に多いことが明らかになった。つまり、東京語母語話者にとって複合動詞の平板式アクセントが許容できなくなったことが言えるのではないかと考えられる。

しかし、本調査の音声データは東京語母語話者ではなく日本語学習者の発音であるため、この結果を一般化することはできないが、複合動詞の平板式アクセントの衰弱を示唆しているのではないかとと思われる。この結果をさらに一般化するには、様々な位相・経歴を持つ日本語母語話者を対象とした調査が必要である。

5.8 第5章のまとめ

本調査では、中国語母語話者（北京・上海）による東京語の複合動詞アクセントの生成調査の結果から、以下のことを明らかにした。

1) 東京語の複合動詞アクセントの生成における母方言の正負転移

本調査の結果から、東京語の複合動詞アクセントの生成における母方言の正負転移の実態が明らかになった。調査 3 の複合動詞のアクセントの生成においては、母方言の声調にアクセント特性を持つ上海方言話者の方が生成しやすい。一方、母方言の声調にアクセント特性を持たない北京方言話者の場合は、上げ下げ型の「誤用」アクセントパターンを多発し、語レベルでのピッチ実現が困難であることが明らかになった。

2) 東京語の複合動詞アクセントの生成における言語の普遍的特徴の影響

本調査の結果から、北京・上海方言話者に共通して、複合パターン 1~4 の複合動詞の場合は、連母音を含む音節（重音節）にアクセント核を付与する傾向が明らかになった。また、複合パターン 5 と 6 の場合、両方言話者に共通して、-3 型アクセントパターンが「正用」パターンとして最も出現率が高い。「アクセント核は軽音節より重音節に置きやすい」という言語の普遍的特徴の影響によるものであると考えられる。

また、北京方言話者の場合は、アクセントを担う音節に連母音が含まれる複合動詞の生成において、上げ下げ型の「誤用」が少なく、一つのまとまりとして生成しているため、正用率が高い。このことから、言語の普遍的特徴の影響が結果的に北京方言の負の転移を抑制する可能性が示唆されている。

3) 東京語の複合動詞アクセントの生成における音声教育の影響

本調査の結果から、北京方言話者と上海方言話者の比較では、音声教育における音韻知識のインプットの少ない上海（2 校）の上海方言話者の場合は、中間言語音声の習得過程に最も取り入れやすい-2 型アクセントをより多く用いることが分かった。一方、音韻知識のインプットの多い北京（3 校）の北京方言話者の場合は、上海方言話者より生成されたアクセントパターンのバリエーションが多いことが分かった。以上の結果から、東京語の複合動詞アクセントの生成における音声教育の影響が明らかになった。

しかし、音声教育における音韻知識のインプットだけでは、北京方言話者の上げ下げ型のアクセントを抑制することができなかった。したがって、アクセントの音韻規則のインプットはアクセントの習得を促進するには有効であるが、インプットのみで必ずしもアクセントの上達には繋がらないことも明らかになった。

4) 複合動詞アクセントにおける東京語母語話者の許容度

本調査の結果から、東京語母語話者にとって、複合動詞は規則的なアクセントパターンしか許容できないことが明らかになった。また、複合動詞の平板式アクセントに対する「正用」評価数より、「誤用」評価数が有意に多いことから、母語話者にとって複合動詞の平板式アクセントが許容できなくなり、許容範囲外にあることが言える。これは複合動詞の平板式アクセントの衰弱を示唆しているのではないかと思われる。しかし、この結果をさらに一般化するには様々な位相・経歴を持つ日本語母語話者を対象とした調査が必要である。

調査3で得られた結果から、本研究の調査協力者の場合は、複合動詞アクセントの習得に様々な要因が影響していることが分かった。音声習得を研究する際には、母語・母方言、言語の普遍的特徴、音声教育環境も考慮する必要があることが、本調査の結果から示唆された。

第5章の調査3（東京語の複合動詞アクセントの生成）では以上のことが明らかになった。次に第6章では東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習について述べる。

-
- 1 日本語の母音はほとんど単母音であるに対して、中国語の母音体系には二重母音が多数存在する。そのため、中国語話者が日本語を生成する際、母音体系の影響が考えられる。
 - 2 本稿 4.6.2.2 で記述している「アクセントの一般原理」を参照されたい。
 - 3 本調査の「上げ下げ型」アクセントパターンは、「一つの単語の中で、2拍目で下がってまた再び上がって、また4拍目で下がる」のパターンのみである。これは、調査語の構成が「2拍+3拍」と「3拍+2拍」で、形態素境界においてピッチ変動が最も起こりやすいのが原因ではないかと考えられる。したがって、もし拍数の異なる調査語を使用する場合は、多様な「上げ下げ型」のピッチ実現が予想される。
 - 4 各パターンの複合動詞の正用率が80%以上 (Ellis 1985) のものをその項目が習得できているとみなし、「1」と表記する。それ以外のは習得できていないとみなし、「0」と表記する。調査協力者を習得の度合いが高い順に上から並べていく。右横に算出された階層別に、スケール内に縦線と横線を階段状に引いていく。さらに、有意であるかどうかを $Crep$ と $Cscale$ を求める。 $Crep \geq 0.9$ 且つ $Cscale \geq 0.6$ の場合のみ、有意であると認められる。
 - 5 本研究では相関係数 r については、以下のように規定をする。
.0 ≤ r ≤ .4 - .4 ≤ r ≤ 0 ⇒ 相関なし
.4 ≤ r ≤ .7 - .7 ≤ r ≤ -.4 ⇒ 相関あり
.7 ≤ r ≤ 1.0 - 1.0 ≤ r ≤ -.7 ⇒ 強い相関あり
 - 6 「前部要素と後部要素の拍数はアクセントの習得に関与しない」ということは先行研究の結果とは一致していない。その原因は、今回の調査語は全部5拍語であり、「2拍+3拍」、「3拍+2拍」の組み合わせだからである。語全体の拍数が増えれば、又は前後要素の拍数の組み合わせが変化すれば、アクセントの習得に関与することが予想される。今回は調査対象外としている。
 - 7 窪菌 (2006) によれば、「アクセントを担う単位がモーラではなく音節 (シラブル) であると考えられることができる」という。

第6章 東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習

ネウストプニー (1995b) では、言語習得は、管理者の有無、管理者が教師であるか学習者であるかによって、以下の3タイプに類型化されている。

1. 教師管理の下で行われる習得 (言語教育と呼ばれるもの)
2. 学習者管理の下で行われる習得 (言語学習と呼ばれるもの)
3. 管理者が特定できず、無意識的に行われる習得 (自然習得と呼ばれるもの)

本研究では、1の教師管理下の習得を「音声教育」と呼ぶ。2の学習者管理下の習得を「発音学習」と呼ぶことにする¹⁾。

また、母語以外の言語を習得する環境は、その言語が使用されている国以外の環境で外国語として習得する「外国語環境」と、その言語が生活言語として使用されている環境で習得する「第二言語環境」とに大別される。本研究の協力者は中国で日本語を学習しているため、「外国語環境」での習得である。本章では、学習者を取り巻く学習環境および音声指導といった音声教育の実態、学習者の学習動機、ストラテジーおよび発音学習の実態を明らかにする。それらの要因が発音の習得に与える影響を考察する。

さらに、外国語の発音習得の通説として、思春期を過ぎて学習を始めた場合はネイティブレベルに到達することは困難であるとされている。これが「臨界期仮説²⁾」である。しかし、Purcell and Suter (1980) は、第二言語学習において自己の発音を注意深く聞き、上達させようとする学習者は臨界期を過ぎても、高い発音レベルに達すると指摘した。また戸田 (2006a) の研究では、臨界期を過ぎて日本語学習を開始したにも関わらず、ネイティブレベルの発音習得を達成した学習者が複数存在することが実証された。フォローアップインタビューを行った結果、これらの学習者が様々な工夫をして、高い発音習得度を達成したことが分かった。本章では、第4、5章の生成調査において高い評価を得た上位群学習者と低い評価を得た下位群学習者を比較することにより、上位群学習者の発音学習への取り組みを明らかにする。

本章では、以下の調査を実施した。

- 1) 日本語教師を対象としたアンケート、半構造化インタビュー (調査4 本章6.1)、
- 2) 日本語教科書の調査 (調査5 本章6.2)、
- 3) 発音授業の参与観察 (調査6 本章6.3)、
- 4) 日本語学習者を対象としたアンケート、半構造化インタビュー (調査7 本章6.4)。

本章の目的は以下の2つである。

- 1) 音声教育の実態および、習得に与える影響を明らかにする(調査4~6)。
- 2) 学習者の学習動機・ストラテジー、発音学習の実態および、習得に与える影響を明らかにする(調査7)。

6.1 調査4 —教師対象のアンケートおよびインタビュー

中国の大学では、日本語専攻の日本語教育は「教育部高等学校外語専攻教育指導委員会日本語組」によって定められた『教学大綱』により、学習時間、学習内容が全国一律になっている。そのため、本研究にご協力をいただいた5つの大学(表6.1)も日本語科目は2学期制で、1学期17週、週14コマ以上(1コマ50分)の履修が義務付けられている。ただし、必修科目、選択科目の教育内容、教育方法は各大学で多少異なっている。

この節では、本研究協力校の北京(3校)、上海(2校)の日本語教師対象アンケートおよびインタビューを通して、日本語音声教育の実態、また教師各自の音声教育の取り組み状況について記述する。

6.1.1 調査目的

本研究に協力していただいた日本語教師を対象に以下の調査を実施した。1) 発音指導の意識に関するアンケート、2) 音声教育に関する半構造化インタビュー。

以上の調査により、①教師の発音指導に対する意識、②教師による音声指導の内容や方法、③本研究の協力校で行われている音声教育の実態を明らかにする。

6.1.2 調査協力者

本研究の協力校に勤務されている日本語教師に依頼し、北京(3校)の教師5名、上海(2校)の教師4名、計9名に調査のご協力をいただいた。内訳は以下のとおりである(大学名をアルファベット表記にした)。

表 6.1 日本語教師協力者の内訳

	大学名	協力者数	教師協力者	発音授業の有無
北京	A 大学	1 名	A1	あり（全員対象）
	B 大学	2 名	B1、B2	あり（全員対象）
	C 大学	2 名	C1、C2	あり（全員対象）
上海	D 大学	2 名	D1、D2	あり（一部対象）
	E 大学	2 名	E1、E2	なし

発音授業の有無については、北京（3校）では発音の専門授業が開講されており、学習者全員に対して発音指導が行われている。授業の詳細内容については本章 6.3 を参照されたい。上海（2校）では、D 大学においては選択科目として発音の専門授業が設けられているが、人数制限の関係上、一部の学習者のみ受講できる。また、上海の E 大学においては発音授業が開講されていない。

6.1.3 調査内容

6.1.3.1 教師対象アンケートの内容

教師を対象としたアンケートは 2 部から構成されている。まず、発音授業の担当歴や学習者の発音の指摘・訂正の有無などについての項目（1～5）である。次に、発音指導に対する意識についての項目（6～10）である。質問項目の詳細は以下のとおりである（資料 6.1 も参照されたい）。

表 6.2 教師を対象としたアンケートの詳細

番号	項目	そうではない				
		そうだ	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる
1	あなたの学校には日本語の発音の授業がある					
2	その発音の授業を担当したことがある					
3	学生の発音の間違いを指摘したことがある					
4	学生の発音の間違いを訂正したことがある					
5	学生に日本語の発音のことを質問されたことがある					
6	日本語音声教育が必要だと思う					
7	発音より文法と語彙の教育が大事だと思う					
8	発音の指導を特にしなくても、自然にうまくなると思う					
9	日本語のアクセントの指導が必要だと思う					
10	学生の発音を注意深く聴く					

6.1.3.2 教師対象インタビューの内容

インタビューは半構造化の形式を採用した。アンケート調査の回答を確認し、主に各自の音声教育の取り組み状況について聞く。主な項目は以下のようである。なお、インタビューでは日本人教師には日本語で、中国人教師には中国語で実施した。

1. 学生の発音上の問題点は何だと思いますか。
2. 今、あなたの学校では日本語の音声教育が行われていますか。

Yes 具体的にどのように行われていますか。(担当教員は中国人か日本人か、学習時間、教材などについて)

- No どうしてですか。必要だと思いませんか。現在の音声教育は十分ですか。
3. 日本語の発音を指導したことがありますか。
Yes どの項目を、どのように指導しましたか。学生の反応はどうですか。
 4. 日本語のアクセントを指導したことがありますか。
Yes どのように指導しましたか。学生の反応はどうですか。
 5. 日本語の動詞・複合動詞アクセントを指導したことがありますか。
Yes どのように指導しましたか。学生の反応はどうですか。
 6. 学生の発音の間違いを指摘しますか。
Yes どの音声項目を、どのように指摘をしましたか。学生の反応はどうですか。
 7. 6番の間違いに対して、訂正しますか。
Yes どんな間違いを、どのように訂正しましたか。学生の反応はどうですか。
 8. 学生に日本語の発音のことについて質問されたことがありますか。
Yes どんなことを質問されましたか。どのように答えましたか。
 9. 学生に日本語アクセントのことについて質問されたことがありますか。
Yes どんなことを質問されましたか。どのように答えましたか。
 10. 学生に日本語の動詞・複合動詞アクセントのことを質問されたことがありますか。
Yes どんなことを質問されましたか。どのように答えましたか。

6.1.4 調査手順

6.1.4.1 教師対象アンケートの手順

調査の主旨を伝えたくて、アンケート用紙を配布し、記入を依頼した。所要時間は5分である。

6.1.4.2 教師対象インタビューの手順

アンケートの後に実施した。インタビュー調査は調査者と対談をする形式で、所要時間は一人当たり20～30分である。インタビューの内容を録音し、文字化した。

6.1.5 調査結果

6.1.5.1 教師対象アンケートの結果

表 6.3 (教師対象のアンケート結果(1)) から、上海の E 大学以外の 4 校には発音の授業

があることが分かった。発音授業の担当歴に関して B2 以外はない（本章 6.3 の B2 の発音授業の様子を参照されたい）。「学生の発音の指摘・訂正、また学生からの発音の質問」については、協力者全員が「ある」と答えている。

表 6.3 教師対象のアンケート結果(1)

	項 目	A1	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2
1	あなたの学校には日本語の発音の授業がある	○	○	○	○	○	○	○	×	×
2	その発音の授業を担当したことがある	×	×	○	×	×	×	×	×	×
3	学生の発音の間違いを指摘したことがある	○	○	○	○	○	○	○	○	○
4	学生の発音の間違いを訂正したことがある	○	○	○	○	○	○	○	○	○
5	学生に日本語の発音のことを質問されたことがある	○	○	○	○	○	○	○	○	○

(○：ある、×：なし)

表 6.4 (教師対象のアンケート結果(2)) は、教師の発音指導に対する意識についての解答である。「6.日本語音声教育が必要だと思う」については全員「5 (とても当てはまる)」と答えた。「7.発音より文法と語彙の教育が大事だと思う」の項目については、解答がばらばらなっていることが分かった。同一教育機関でも教師により、考え方が異なっている。「8.発音の指導を特にしなくても、自然にうまくなると思う」については、「とても当てはまる」「やや当てはまる」と答えたのが 5 名で、「どちらともいえない」と答えたのが 3 名、「あまり当てはまらない」と答えたのが 1 名である。したがって、本研究に協力していただいた 9 名の教師のうち、「発音習得は自然習得に任せてもよい」という考えを持っていることが分かった。「9.日本語のアクセントの指導が必要だと思う」、「10.学生の発音を注意深く聴く」の項目については、協力者全員が「とても当てはまる」か「やや当てはまる」と答えている。

表 6.4 教師対象のアンケート結果(2)

	項目	A1	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2
6	日本語音声教育が必要だと思う	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7	発音より文法と語彙の教育が大事だと思う	3	2	2	4	4	5	2	1	3
8	発音の指導を特にしなくても、自然にうまくなると思う	3	2	4	3	3	4	4	4	5
9	日本語のアクセントの指導が必要だと思う	5	4	5	4	4	4	5	5	4
10	学生の発音を注意深く聴く	4	4	5	5	5	4	4	5	4

1: 全く当てはまらない、2: あまり当てはまらない、3: どちらともいえない

4: やや当てはまる、5: とても当てはまる

以上、教師対象アンケートの結果から、日本語のアクセント指導や音声教育が必要だと認識しており、学習者の発音を積極的に指摘・訂正している教師は多いことが分かった。しかし、発音のほかにも文法や語彙など教授項目が多く、カリキュラムの制約もある中、発音は自然習得に任せざるを得ないと考えている教師もいる。

音声教育の詳細については、教師対象インタビューの結果も参照されたい。

6.1.5.2 教師対象インタビューの結果

アンケート調査の後に、半構造化インタビューを実施した。対談の形式で、アンケート調査の回答を確認しながら、主に各自の音声教育の取り組み状況を聞いた。その結果、本研究協力校の北京（3校）と上海（2校）で行われている音声教育の実態および教師の意識において、以下のような共通点と相違点が見られた。なお、ここでは、質的研究の手法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ³（以下、M-GTA）を用いて、分析を試みた。学習者からの具体的なコメントから概念を生成し、またその概念をカテゴリー化しながら、分析を進めた（表 6.5 の教師コメントの概念化表を参照されたい）。

まず、北京（3校）と上海（2校）の共通点である。

1) 音声教育が必要であると考え、学生の発音上の問題点を認識しているという面におい

ては、教師協力者全員に共通している。

- 2) 協力校に共通して、学習初級の入門期において音声教育が行われている。しかし、2年以上の学生に対しての発音指導が少なくなる傾向がある。
- 3) 母語・母方言が発音習得に影響を与えることについて認識している教師もいる。

次に、北京（3校）と上海（2校）の相違点である。

- 1) 北京（3校）、上海（2校）で行われている発音指導の方法が異なっている。上海（2校）では、リピート法のみの場合がほとんどである。一方、北京（3校）では、リピート法がメインであるが、聞き取り練習や音声記号の利用、知識・規則の導入なども組み込まれている。また、学生の発音を注意深く聴いて、教師が適切なフィードバックをしていることも分かった。
- 2) 発音の授業の有無と教科書の音声解説において北京（3校）と上海（2校）で差異が見られた。上海（2校）では、学生全員対象の発音授業が開講されておらず、教科書の音声解説が少ない。一方、北京（3校）では学生全員対象の発音授業があり、アクセントを含む日本語の音韻知識や規則が導入され、練習が行われている（詳細は本章6.3を参照されたい）。また、教科書にアクセント規則などの音声解説が、文法解説とともに各課に具体的に書かれていることが分かった（詳細は本章6.2を参照されたい）。
- 3) 本研究の生成調査2、3に関連する動詞・複合動詞アクセントの指導についても差異が見られた。北京（3校）では発音の授業で繰り返して指導している。また、教科書にも新出活用形の文法解説とともにアクセントの音声解説が書かれている。一方、上海（2校）ではこのような指導が少ない（D大学の発音授業ではアクセントの知識と規則が導入されているが、本研究に協力してくれた学習者は発音授業の受講歴がない）。
- 4) 以上の2) 3) と関連しているが、上海（2校）の教師は、発音指導の実施にあたって、カリキュラムの制限、教材の不備などの問題が存在していると述べている。一方、北京（3校）では発音の授業、教科書の音声解説が整っているため、発音指導は実施しやすくなっているが、発音以外の学習項目や内容が多く、授業中に発音の指導に多くの時間をかけることは実質的に困難で、発音の授業や学習者の自律学習に任せているケースも多いことが分かった。

教師の実際発言は資料6.2を参照されたい。

表 6.5 教師対象インタビューのコメントの概念化表

カテゴリー	概念	定義	理論的メモ (コメント番号)	
			北京 (3校)	上海 (2校)
教師による発音指導	教師の具体的な発音指導方法や内容	教師による発音指導の具体的にどのような行われているか	発音指導は初級 1 年通して行われている。指導内容はアクセントの概念、アクセント記号の見方、アクセントの意味弁別機能の説明である。アクセントの規則を適宜に導入している。教師は学生の発音に対して指摘・訂正をしている。指導法に関しては、リピート法がメインではあるが、聞き分け練習や音声記号をつけるなど、工夫が見られる。 1) A1⑪、A1⑫、B1⑦、B1⑪、B2①、B2②、C1②、C1⑥、C1⑦、C1⑧、C1⑪、C2⑨、C2⑩、C2⑬、C2⑰	発音指導は学習開始時に行われることが多い。指導内容はアクセントの概念、アクセント記号の見方、アクセントの意味弁別機能の説明である。教師は学生の発音に対して指摘・訂正をしている。指導方法については、リピート法のみの場合がほとんどである。 2) D1②、D1⑧、D1⑩、D2⑤、E1⑫、E2③、E2⑥
	教科書の音声解説および発音の授業	教科書の音声解説を利用しているかどうか、発音授業での指導内容はどのようなものか	教科書に書かれているアクセント規則などの音声解説を、教師も学生も積極的に利用している (本章 6.2 参照)。また、発音の授業でアクセントの知識や規則の指導をしている (本章 6.3 参照)。 3) A1④、B1⑬、B1⑮、C1⑬、C1⑭	教科書に音声についての解説が少ない。また、「精読」とは別に発音の専門授業の開講が望まれているという意見があった。 4) D1⑦、D2⑦
	動詞・複合動詞アクセントの指導	動詞・複合動詞アクセントの指導の有無、またその指導は具体的にどのように行われているか	動詞・複合動詞のアクセントについて繰り返して指導している。教科書に新出活用形の文法解説とともに、アクセントの音声解説も書かれている。 5) B2⑥、C1⑬、C1⑭	動詞・複合動詞のアクセントについてはほとんど指導していない。教師からは、アクセントを教える自信がなく、指導に戸惑うというコメントがあった。 6) D1⑥、D2⑥、E2⑧

	発音指導の困難	発音指導にあたって、どのような困難が存在しているか。	発音指導の実施にあたって、カリキュラムの制限の関係で、授業中に発音の指導に多くの時間をかけることができない。 7)B1⑬、C1⑤	発音指導の実施にあたって、カリキュラムの制限、教材の不備、教師の知識不足などの問題が存在している。 8)D1⑦、D2③、D2⑦、E2③、E2⑧、E2⑨
	発音指導の必要性	発音指導の必要性についての考え	発音指導の必要性を感じている教師が多い。発音指導は発音の意識化の促進、自己モニター能力の育成に有効であると考えられている。 9)A1①、B1⑱、B1⑲、B1㉒、B1㉓、C2③、C2④	発音指導の必要性を感じている教師が多い。一方、規則の導入よりモデル音声を真似した方が習得に繋がりやすいと考えている教師もいる。 10)D1⑤、D1⑨、E1⑮
母語・母方言の影響	音声習得における母語・母方言の影響	母語・母方言が音声習得に与える影響についての考え	母方言が日本語の発音学習に影響を与えていることを理解している。学習者の出身地によって発音の特徴も異なることを認識している。 11)A1⑥、C1⑤、C2⑦	上海方言話者による日本語の発音学習は、ほかの母方言話者より有利であると考えられている。 12)D1①
学習者について	学生の発音上の問題点	学生の発音にはどのような問題点が存在していると思うか	学生の発音の問題について、単音、アクセント、イントネーションなど、多く存在すると教師が述べている。 13)A1⑤、B1⑤、B1⑫、B2②、C2③	学生の発音には単音、アクセント、イントネーションなど様々な問題点があると教師も認識している。また、アクセントについては、特に活用形アクセントの問題が多い。 14)D2①、E2⑩

本研究に協力していただいた日本語教師を対象としたアンケートとインタビューを実施した結果から、以下のことが分かった。

- 1) 本研究の協力校である北京（3校）と上海（2校）で行われている日本語の音声教育の実態が異なっている。北京（3校）では発音授業の開講、教科書の音声解説の充実、発音指導方法の工夫などが見られたが、上海（2校）では、発音授業には一部の学生のみ履修できる、教科書の音声解説が少ない、発音指導方法が単調であるなどの問題が存在していることが分かった。
- 2) 北京（3校）と上海（2校）の教師の共通認識としては、アクセント指導などの音声教育が必要であると考えている。また、学生の音声上の問題点を認識し、学生の発音に注意深く聴き、発音の指摘・訂正を常に行っていると答えている。

ただし、協力していただいたのは各校の一部の教師のみである。教師の認識の部分に関しては、あくまでも本研究に協力していただいた教師の考えである。

6.2 調査5 一日本語教科書の調査

次に、本研究協力校で使用されている教科書を通して、音声項目の取り扱いについて分析し、協力をいただいた北京（3校）と上海（2校）で行われている日本語音声教育の実態を比較する。

6.2.1 調査対象とした教科書

協力校の北京（3校）と上海（2校）で使用されているメイン教科書は以下のとおりである。

北京3校： 『総合日語』第1～4冊（彭広陸・守屋三千代編著 2004 北京大学出版社）

上海2校： 『新編日語』第1～4冊（周平・陳小芬編著 1993 上海外国語大学出版社）

既習した第1、2冊を分析対象とする。詳細は以下のとおりである。なお、メイン教科書以外にも「文法」、「会話」、「聴解」などの教科書が使用されているが、音声解説に関してはメイン教科書にしか記されていないとのことである。

まずは北京（3校）で使用されている『総合日語』である。「発音篇」として、以下の順に日本語のひらがな、カタカナ、ローマ字の導入、日本語の音韻体系、リズム、アクセントの知識が記述されている。

第1課 音声(1) あ行、か行、が行、さ行、ざ行、アクセント、ローマ字表記

第2課 音声(2) た行、だ行、な行、は行、ぱ行、ば行、長音、モーラ

第3課 音声(3) ま行、や行、ら行、わ行、撥音、促音、有声・無声

第4課 音声(4) 拗音 外来語に現れる拗音 母音無声化

それぞれには口腔断面図と国際音声記号 IPA、文字による解説がつき、発音練習用の単語も用意されていて、リズム・アクセントなどの練習が行えるようになっている。アクセントの表記に関しては、新出単語表に①、②のプラス数字表記が使われているほか、「为了便于解说和呈现出规律性，此外采用负数式标记法，在以后的各课中，类似情形也将采用负数式标记法」(筆者訳：解説のしやすさ、また規則性を表すために、ここはマイナス表記法を使う。今後もこのような状況ではマイナス表記法を使用する)ということで、②、③のマイナス数字表記も用いられている。

「発音篇」とは別に、各課の新出単語リストにアクセントを表すプラス数字表記が書かれている。また、新出文型や文法などの導入と同時に、アクセントなどの音声解説も各課に組み込まれている。学習者は新出文型の意味用法の学習とともに、アクセント規則などの発音の学習も可能になっている。本研究の動詞・複合動詞アクセントに関連する音声解説については、以下のように記述されている。

表 6.6 『総合日語』の音声解説

項目	提示箇所	音声解説	具体例
アクセントとは	第1冊 pp.5	・中国語の声調と日本語のアクセントの違いの説明、アクセント記号の見方	あいうえお 1 あいうえお 2
動詞「ます形」	第1冊 pp.129	・動詞の元の声調を問わず、-2型になる	買う 0→かいます-2 読む 1→よみます-2
動詞「ナイ形」	第1冊 pp.149	・平板式動詞は、平板型か-2型になる ・起伏式動詞は、-3型になる	買う 0→かわない 0 →かわない-2(*1) 読む 1→よまない-3
動詞「テイル形」 (*2)	第1冊 pp.209	・平板式動詞は、平板型になる ・起伏式動詞は、-5型になる	買う 0→かっている 0 よむ 1→よんでいる-5
動詞「テ形」	第1冊 pp.219	・平板式動詞は、平板型になる ・起伏式動詞は、-3型になる	買う 0→かって 0 よむ 1→よんで-3

動詞「仮定形」	第2冊 pp.95	・平板式動詞は、行く 0 → いけば ・起伏式動詞は、読む 1 → よめば	
	第2冊 pp.154	「～すぎる」の場合は、 ・前部・後部要素に関わらず、-2型になる	行く 0→いきすぎる たべる 2→たべすぎる
複合動詞(*2)	第2冊 pp.350	「～始める」「～終わる」の場合は、 ・前部・後部要素に関わらず、-2型になる ・前部要素が起伏式動詞の場合は、0型も可	する 0→しおわる 読む 1→よみおわる →よみおわる
	第2冊 pp.358	「～合う」の場合は、 ・前部・後部要素に関わらず、-2型になる	言う 0→いいあう 話す 2→はなしあう

表 6.6 のように、動詞活用形の導入と同時に、アクセント規則も詳細に書かれている。前節の教師インタビューで分かったように、動詞活用形の文法解説と同時に、アクセント規則の解説も行っている。教科書全体を通して、単音の解説よりもアクセントに関する記述のほうがはるかに多いことが見受けられる。また、動詞活用形アクセントの提出順は、「ます形」⇒「ナイ形」⇒「テイル形」⇒「テ形」⇒「仮定形」⇒複合動詞のようになっていることが分かった。

しかし、以下の2点について再検討する必要があると思われる。

- 1) 表 6.6(*1)では、平板式動詞の「○○な㍑」を規則として導入している。ところが、本稿第4章(動詞アクセントの生成)では、平板式動詞の「○○な㍑」を「誤用」と評価された割合は、「正用」評価の割合を大きく上回ることが分かった。教育上において、「○○な㍑」のようなアクセントパターンを「正用」として指導するのは妥当ではないと結論付けている(本稿 4.6.4 参照)。また、第4章の動詞「ナイ形」の生成においては、「○○な㍑」のような「誤用」アクセントパターンの出現率が高かったのは、教科書の音声解説の影響も考えられる。そのため、平板式動詞の「○○な㍑」の規則導入については再検討する必要があると思われる。アクセント規則の導入については第7章 7.2.2.4.2 で詳しく述べる。
- 2) 表 6.6(*2)のように、動詞「テイル形」と複合動詞のアクセントについての音声解説が教科書に記述されている。本研究第4章、第5章の動詞・複合動詞の生成調査では、動詞「テイル形」と複合動詞の生成において、「ポーズの挿入」、「ピッチの上げ下げ」によって、アクセントが不自然に聞こえることが分かっている。特に、北京

方言話者の場合は、「ピッチの上げ下げ」の「誤用」アクセントパターンを多発することが明らかになった。そのため、教科書の音声解説には、アクセント核の有無と位置だけでなく、一つのまとまりとしてのピッチ実現というポイントを押さえる記述が必要であると考えられる。「ピッチの上げ下げ」を改善するためのアクセント指導方法については、第7章7.2.2.3を参照されたい。

次は、上海（2校）で使用されている『新編日語』である。『新編日語』第1冊では、第1課～第5課に、ひらがなとカタカナの五十音図、濁音、半濁音、拗音（拗長音、拗撥音、拗促音）、特殊拍（長音・撥音・促音）について記述されている。口腔断面図とともに、調音点と調音法についての説明がついている。また、各課に単語が用意されていて、発音の練習が行えるようになっている。

第1課 五十音図（単音）

第2課 濁音、半濁音

第3課 長音、促音

第4課 拗音（例、じゅ）、拗長音（例、じゅう）、拗撥音（例、じゅん）、拗促音（例、じゅっこ）

第5課 アクセント 母音無声化

第5課のアクセントについては、高低アクセント、アクセント表記（①、②など）の見方の解説が書かれている。また、各課の新出単語リストにアクセント表記が記されている。しかし、音声の解説は教科書の第1課～第5課のみで、北京（3校）で使用されている『総合日語』のような各課の文型についての音声解説はない。

6.2.2 教科書の調査結果

本研究協力校の北京（3校）と上海（2校）で使用されているメイン教科書の分析を通して、以下のことが分かった。

教科書のイントロダクション部分の音声解説が類似している。しかし、上海（2校）に比べて、北京（3校）で使用されている教科書のほうが、文型の導入とともにアクセントなどの音声解説が詳細に書かれていることが分かった。このような教科書に施されている工夫によって、教師にとって指導しやすく、学習者にとって学習しやすい環境が比較的整っていることが言える。本稿第4章、第5章の生成調査の結果では、このような音韻知識のインプットの違いによって、両方言話者のアクセントの生成状況が異なることが明ら

かになった（詳細は本稿 4.6.3、5.7.3 参照）。

また、教師対象インタビューの結果から、教科書にアクセントの音韻知識に関する記述の多い北京（3校）の教師の場合は、教科書に基づいたアクセントの指導が可能になったと言っているのに対し、教科書に音韻知識の記述が少ない上海（2校）の教師の場合は、「教科書にもないため、教える自信がない」などのコメントがあった。つまり、教科書の音声解説は学習者が学習をするためのものだけでなく、教師が音声指導を行う際の重要な参考資料でもある。教科書のアクセントの音韻知識に関する記述は、教師・学習者のアクセントに対する意識を高め、結果的にアクセント習得にプラスの影響を与えると思われる。日本語教育現場においてカリキュラムの制約がある中、いかに効率よく音声指導を実現するかを考えた時に、教科書において音声解説の工夫も一つの方法ではないだろうか。

ところが、音声解説が比較的が多い北京（3校）の教科書においても、動詞「ナイ形」、動詞「テイル形」と複合動詞の音声解説について、まだ改善する余地が残っていることが分かった。そのほか、アクセントの表記法について、プラス数字表記とマイナス数字表記が併用されていることが分かった。しかし、マイナス表記法が提示される際の説明は必ずしも十分ではないことが見受けられる。このような表記法の併用は、指導と学習に混乱を招く可能性が懸念される。アクセント表記法について第7章 7.2.2.6 で詳しく述べる。

上記以外の中国で市販されている【総合型日本語教科書】については、本稿 7.2.2.2.1 および資料 7.2 を参照されたい。

6.3 調査6 一発音授業の参与観察

教師対象のアンケートとインタビュー調査の結果から、北京の3校において日本語の発音授業が行われていることが分かった。本研究の生成調査に協力してくれた北京（3校）の学習者全員が発音の授業を受けたことがある。ここでは、3校のうちのB大学で実施されている発音授業の様態について述べる。北京にあるB大学で実施されている発音授業の参与観察を通して、授業の進行過程、教師の指摘・訂正、発音指導方法、学習者の反応、練習方法などを中心に記述する。

6.3.1 観察対象としたクラスの授業内容

参与観察したクラスは、B大学の1クラス⁴である。詳細は以下のとおりである。

1) 学習者：1年生20名（学習歴は約2ヶ月である）

2) 使用教科書：『総合日語』第1冊（北京大学出版社）

3) 授業時間：1コマ 50分

4) 参与観察日時：2007年10月26日

発音授業のための教科書はないが、「精読」授業の『総合日語』を使用している。また、学生の日本語レベルを考慮して、「精読」授業ですでに学習し、内容を理解しているものだけを使用することである。そのため、発音授業においては内容の説明は一切なく、発音の指導のみ行う。観察日の授業内容は資料 6.3 を参照されたい。授業内容の音声 CD が教科書に付属しており、授業前に必ず CD を聴いて予習しておいてくるように指示をしているという。発音授業の過程と時間配分、指導内容は以下のとおりである（教師 B2 は日本語母語話者であるが、中国語が堪能で、授業中の指示はすべて中国語を使用している）。

<授業の進行>

1) 先週の内容の復習（5分）

学生の音読 → 教師・他学習者の指摘・訂正

学生に1文ずつ音読させ、最後に全文音読させる。学生の音読の後に、発音の指摘・訂正を適宜に加える。時に、他の学生に評価させる場面もある。

2) クラスメートの紹介（5分）

形容詞を使用したクラスメートの紹介 → 教師・他学習者の指摘・訂正

先週と今週の学習内容は形容詞のアクセントであるため、「～さんは優しく、聡明で、かっこいい人です」のように他者紹介という活動を通して、形容詞、形容動詞の連用・連体修飾のアクセントの発音練習をしている。

3) 新しい内容の発音練習（20分）

学生の音読 → 教師・他学習者の指摘・訂正 → グループで発音練習

まず、学生に1文ずつ音読させ、最後に全文音読させる。学生の音読後に、教師あるいはクラスメートによる発音の指摘・訂正を行う。次に、4、5人のグループに分かれての発音練習をさせる。その時、メンバーでお互いの発音を聴いて評価し合う学生もいれば、一

人で黙々と CD を聴きながら練習する学生もいる。また、発音が分からないときに教師やクラスメートに尋ねる風景も見られる。練習方法は各自で決めている。その間、教師は教室を回りながら、学生の発音を聴いたり、学生の質問に答えたりする。

4) 練習成果の発表会 (15分)

発表会の司会の選出 → 各グループの紹介 → 各グループの音読
→ 最優秀グループを決める

まず、発表会の司会者(進行役)を選出する。それから、各グループによる自己紹介、テキストの音読が行われる。最後に、クラス全員で投票して、最優秀グループを決める。最優秀グループにトロフィーが贈呈される。

5) 授業の振り返り・フィードバック (5分)

以上の<授業の進行>のように、単調な発音の音読とリピートだけではなく、様々なインターアクションが組み込まれていることが分かった。そのほか、発音の練習方法として先生の音読の後について小声でシャドーイング⁶をさせる、音読の流暢さや発話スピードを促進するために音読時間を測定するなどの方法が活用されている。また、発音の自律学習ができるように、教師の指示により、多くの学生の教科書に音声記号(アクセント表記や上昇下降の矢印、母音無声化の印など)が記されていることが分かった。

さらに授業中、教師・他学習者による発音の指摘および訂正が行われている。その詳細は以下のとおりである(「一」:長音 教:教師 学:他学習者)。

<発音の指摘と訂正>

指摘・訂正内容	指摘・訂正方法	指摘・訂正者
きょうか ^一 しよ ^一 → きょうか ¹ しよ	指摘、訂正させる	学
相互:そ ^一 うご ^一 → そ ¹ うご	指摘、訂正させる	学
よ ^一 かった → よ ¹ かった	指摘、訂正させる	学
むずかし ^一 くない → むずかし ¹ くない	指摘し、正用を促す	教

き1きとり → ききとり	指摘し、モデル発音をする	教
きの1うの → きのうの	指摘し、正用を促す	教
たいへん → たいへん	指摘し、正用を促す	教
どっかいぶん → どっかいぶん	指摘、訂正させる	学
むずかしかった → むずかしかった	指摘し、正用を促す	教
そのひと → そのひと 規則：そのひと、そのた、そのには2型 他は0型（例、そのつくえ）	指摘し、モデル発音をする 規則を導入する	教
こうかんりゅうが1く → こうかんりゅうがく	指摘し、正用を促す	教
ききとりは → ききとりは	指摘し、モデル発音をする	教

授業内容は「精読」授業ですでに学習しており、しかも事前に教科書のCDを聴いて予習をしているため、単音の発音問題が少ない。指摘・訂正したのはリズムやアクセントなどの韻律の発音問題が多い。また、練習と同時に、適宜に規則の導入もしている。自己モニター能力の育成、自律学習へ繋げるために、指摘・訂正の方法が教師からの一方通行ではなく、学習者に自分あるいは他者の発音を考える機会を与えている。さらに発音の評価も教師一人だけではなく、自己評価、他者評価、学習者による相互評価も観察された。

6.3.2 参与観察の結果

北京（3校）のうちのB大学の発音授業を観察した結果、学習初級段階における発音の授業に多くの工夫がなされていることが分かった。詳細は以下のとおりである。

- 1) 単調な発音の音読とリピートだけではなく、様々なインターアクションが組み込まれている。
- 2) 指摘・訂正は教師からの一方通行ではなく、学習者に自分あるいは他者の発音を考える機会を与えている。
- 3) 練習と同時に、適宜に規則の導入をしている。
- 4) 教師による評価のほかに、自己評価、他者評価、学習者による相互評価が行われている。
- 5) 教科書に音声記号を記す。

単調な音読とリピートになりがちな発音授業が、工夫次第でメリハリの富んだ楽しい 1 コマになった。この授業を通して、学習者の発音に対する意識化、自分又は他者の発音に対するモニター力の育成が促され、最終的には自律学習に繋げていけると考えられる。

6.4 調査7 一学習者対象のアンケートおよびインタビュー

本研究の生成調査に協力してくれた日本語学習者を対象に、アンケートとインタビューを実施し、学習動機・ストラテジーなどの学習者各自の発音学習への取り組み状況を明らかにする。

6.4.1 調査目的

本節では、以下の調査を実施した。1) 学習者を対象とした学習動機および学習ストラテジーに関するアンケート、2) 学習者を対象とした日本語学習に関するアンケート、3) 学習者を対象とした発音学習に関する半構造化インタビュー。

以上の3つの調査を実施し、①学習動機・ストラテジーと習得の関係、②学習者の発音学習と習得の関係を分析する。発音の上位群の学習者に注目して、発音学習を成功させる学習者の個人要因を明らかにする。

6.4.2 調査協力者

第3、4、5章の生成調査1、2、3の協力者と同様であるが、東京語母語話者の評価で生成正用率の上位10名（北京5名、上海5名）と下位10名（北京5名、上海5名）を本調査の分析対象とした。詳細は表6.7のとおりである。

表 6.7 生成正用率の上位群と下位群学習者の詳細

	北京方言話者		上海方言話者	
	学習者番号	生成正用率%(SD)	学習者番号	生成正用率%(SD)
上位群	bj003	68.0 (10.0)	sh002	54.5 (21.7)
	bj004	61.6 (15.3)	sh012	52.8 (19.6)
	bj001	58.1 (16.2)	sh007	52.4 (19.3)
	bj011	56.1 (22.6)	sh009	52.4 (20.7)
	bj007	47.7 (19.9)	sh010	52.4 (17.5)

下位群	bj008	37.9 (18.2)	sh020	37.6 (17.6)
	bj016	35.7 (7.9)	sh019	37.1 (17.2)
	bj017	34.7 (17.5)	sh016	36.1 (18.9)
	bj005	34.3 (19.6)	sh018	29.7 (20.7)
	bj009	24.1 (18.6)	sh021	25.6 (17.2)

6.4.3 調査内容

6.4.3.1 学習者対象アンケートの内容

調査7では、学習者を対象としたアンケート調査を実施した。アンケートは以下の2種類である。1) 学習動機と学習ストラテジーについてのアンケート、2) 日本語学習についてのアンケートである。内容の詳細は以下のとおりである。

6.4.3.1.1 学習動機と学習ストラテジーについてのアンケート

本研究では、学習者の発音学習に関わる学習動機と学習ストラテジーを明らかにするため、アンケートを実施した(資料6.4参照)。アンケートの質問項目は小河原(1997b)を参考に作成したものである。

ただし、アンケートの実施地は日本国外であることを考慮して、小河原(1997b)の質問項目をもとに、質問の意図を変えず、以下のように修正した。

①要因4) コミュニケーション意欲

帰国しても日本語の勉強を続けたい → 卒業しても日本語の勉強を続けたい

②要因5) 総合的動機

帰国しても機会があればまた日本にもどってきて日本語を勉強したい → 卒業しても機会があれば日本に行って日本語を勉強したい

③要因6) 発音体裁感

日本で生活するためには正確な発音で話す必要がある → 日本へ行くとしたら、日本語で生活するためには正確な発音で話す必要がある

小河原(1997b)の質問項目をもとに、以上の3項目を修正した。

各質問項目から測定できる要因と質問項目の一覧は表6.8のように示した。要因1)～6)は発音学習動機に関わる要因で、要因7)～11)は発音学習ストラテジーに関わる要

困である。「まったく当てはまらない（完全不同意）」、「あまり当てはまらない（并不太同意）」、「どちらでもない（両者都不足）」、「やや当てはまる（有点同意）」、「とても当てはまる（非常同意）」の5段階リカート法を用いて、調査を行った。

表 6.8 発音学習動機とストラテジーに関わる要因および質問項目

要因	質問項目（資料 6.4 の質問番号）
要因 1) 発音に対する将来的展望	①将来今より日本人と上手に会話ができるようになると思う(15) ②将来今より日本語の発音がうまくなると思う(51) ③将来今より正確で自然な日本語で話せるようになると思う(38) ④将来今より正確に私の思っていることを日本人に日本語で伝えることができるようになると思う(19)
要因 2) 道具的動機	①日本語が話せるようになって日本で働きたい(47) ②日本語を使った仕事につきたい(29) ③日本語が話せると就職に有利である(17) ④日本語は私が自国で仕事をするために必要だと思う(14)
要因 3) 発音向上意欲	①日本語の発音が上手になるために努力したい(39) ②現状に満足しないで少しでも正確な発音を目指して努力したい(42) ③発音の授業や発音の指導を増やしてほしい(13) ④日本語学習の中で発音の習得は非常に重要である(37)
要因 4) コミュニケーション意欲	①卒業しても日本語の勉強を続けたい(40) ②日本人に日本語で私の思っていることを伝えたい(53) ③日本人と日本語で話がしたい(49) ④日本人といっしょに仕事や勉強がしたい(46) ⑤日本人と友達になりたい(50)
要因 5) 統合的動機	①他の国の学習者と日本語で話し合えるような発音を身に付けたい(30) ②卒業しても機会があれば日本に行って日本語を勉強したい(31) ③日本語の勉強が好きである(57) ④日本語や日本文化に興味がある(35)
要因 6) 発音体裁感	①他の学習者や日本人に笑われないような発音で話したい(56) ②日本へ行くとしたら、日本で生活するためには正確な発音で話す必要がある(22)

<p>要因 7) 自己評価型ストラテジー</p>	<p>①うまく発音できているかいつも意識している(5) ②自分の発音の弱点をいつも意識している(16) ③自分の発音をいつも意識して発音している(48) ④アクセントやイントネーションに気をつけて発音する(11) ⑤自分が前よりどのくらい発音がうまくなったか確認する(54) ⑥教師からの発音のアドバイスや説明を利用する(28) ⑦教師やテープの発音のまねをする(55) ⑧自分で自分の発音に納得するまで自分の発音を修正する(2) ⑨発音の上手な友人がなぜ上手なのか考える(36)</p>
<p>要因 8) 目標依存型ストラテジー</p>	<p>①発音の目標が達成できたら次の目標を立てて練習する(12) ②教師や友人にどうやって発音するのか教えてもらう(6) ③目標をもって発音を練習している(33) ④発音の教材や参考書を読んだり、利用する(21) ⑤普段気がついたときはいつでも1人で発音の練習をする(32) ⑥少しずつ変化させて発音を修正する(24) ⑦発音の目標が達成できたかどうか確認する(9) ⑧自分の発音が正しいかどうかだれかに聞く(20)</p>
<p>要因 9) モデル聴取型 ストラテジー</p>	<p>①自分で何度も繰り返し発音する(3) ②LLやテープレコーダーを利用して発音を練習する(8) ③何度もモデル発音を聞いて発音のイメージを覚えて発音する(27) ④自分の発音とモデルの撥音がどちらがうか考える(10) ⑤日本語の教科書を声に出して読む(34) ⑥教師や日本人に自分の発音を直してもらう(52) ⑦平仮名1音1音注意深く発音する(1)</p>
<p>要因 10) 口意識型ストラテジー</p>	<p>①教師の口元を見て発音をまねする(18) ②舌や唇など口の中を意識して発音する(7) ③発音練習の時は大きな声ではっきりと発音する(4) ④他の学習者の発音と自分の発音を比較する(43) ⑤教師に発音を直されたら、直される前の発音とは異なった発音をしている(44)</p>
<p>要因 11) 他者意識型ストラテジー</p>	<p>①自分が発音している時、自分の発音を聞いている相手の反応を気にする(45) ②下手だと思ったり、まちがったと思ったら言い直して発音する(26) ③日本人や他の学習者からの、自分の発音に対す</p>

る評価を気にする(23) ④母語と日本語で発音の類似点、相違点を比較する(25)

要因1)～6)は発音学習動機に関わる要因である。要因7)～11)は発音学習ストラテジーに関わる要因である。各要因の詳細は以下のとおりである。

要因1)「発音に対する将来的展望」は、質問項目15、51、38、19から構成され、いずれも将来発音が上達するだろうという展望を表している。

要因2)「道具的動機」は、質問項目47、29、17、14であるが、日本語能力を将来のための手段とする意識を表している。

要因3)「発音向上意欲」は、発音学習を重要であると捉え、発音能力向上のための積極的な学習意欲を表している。質問項目の39、42、13、37で構成されている。

要因4)「コミュニケーション意欲」は、質問項目の40、53、49、46、50である。日本人と日本語で接しようとする意欲を表している。

要因5)「統合的動機」は、質問項目30、31、57、35である。日本語学習を取り巻く現在の学習・生活環境や日本人・日本文化への愛着を表している。

要因6)「発音体裁感」は、日本人との会話において通じなかったり、自分の発音を笑われたりすることには敏感であることを表している。質問項目の56、22で構成されている。

要因7)「自己評価型ストラテジー」は、質問項目5、16、48、11、54、28、55、2、36である。自分で自分の発音を自己評価しながら学習していることを表している。

要因8)「目標依存型ストラテジー」は、質問項目12、6、33、21、32、24、9、20で構成されている。目標を持って学習に臨むが、何かに依存し頼りながらの学習を表している。

要因9)「モデル聴取型ストラテジー」は、モデル発音を聞きながら、発音の学習をすることを表している。質問項目の3、8、27、10、34、52、1である。

要因10)「口意識型ストラテジー」は、口の動きを意識した学習を表している。質問項目の18、7、4、43、44から構成されている。

要因11)「他者意識型ストラテジー」は、他者からの自分の発音への評価を意識しながらの学習を表している。質問項目の45、26、23、25である。

小河原(1997b)の研究では、以上の11の要因は因子分析によりすでに妥当性と信頼性が確認されている。アンケートの質問項目は学習者の動機・ストラテジーを測定するために

妥当性と信頼性があると判断された項目である。

以上の質問項目をすべてランダムに並べ替え、アンケートシートを作成した(資料 6.4 日本語版参照)。調査時に使用したのは中国語版である (資料 6.4 中国語版参照)。

6.4.3.1.2 日本語学習についてのアンケート

日本語学習についてのアンケートは表 6.9 (日本語学習の時間数) と表 6.10 (日本語学習の意識度) の 2 種類である。まずは表 6.9 のように、学習者が自主的に日本語の学習を行っているか、どのようなリソース⁷を使用しているか、どのぐらい行っているかを調査した。なお、質問項目はトムソン木下 (1997)、山本 (2006) を参考に作成した。また、近年インターネットを介した接触場面における目標言語インプットも注目されてきた (宮崎 2006) ことから、8 のチャット、9 の HP 閲覧の質問項目も作成した。質問項目の詳細は以下表 6.9 のとおりである。調査時に使用したのは中国語版である (資料 6.4 参照)。

表 6.9 日本語学習 (時間数) についての質問項目

- | |
|---|
| 1. あなたは、大学の授業のほかに日本語を、週 (月・年) どのぐらい勉強しますか。(する・しない)
週・月・年のいずれかに○をつけてください。 _____ 時間 / 週・月・年 |
| 2. あなたは、教科書以外の日本語雑誌や本、漫画を読みますか。(読む・読まない)
週 (月・年) どのぐらい読みますか。 _____ 時間 / 週・月・年 |
| 3. あなたは、教科書のテープやそのほかの学習用のテープ(歌以外)を聴きますか。(聴く・聴かない)
週 (月・年) どのぐらい聴きますか。 _____ 時間 / 週・月・年 |
| 4. あなたは、日本語のテレビ番組や映画、アニメを見ますか。(見る・見ない)
週 (月・年) どのぐらい見ますか。 _____ 時間 / 週・月・年
✿「見る」と選択した人は表 6.10 の 58 問も答えてください。 |
| 5. あなたは、日本語のラジオ番組を聴きますか。(聴く・聴かない)
週 (月・年) どのぐらい聴きますか。 _____ 時間 / 週・月・年
✿「聴く」と選択した人は表 6.10 の 59 問も答えてください。 |
| 6. あなたは、日本語の歌を聴きますか。(聴く・聴かない)
週 (月・年) どのぐらい聴きますか。 _____ 時間 / 週・月・年
✿「聴く」と選択した人は表 6.10 の 60 問も答えてください。 |

7. あなたは、日本人と話すことがありますか。(ある・ない)
 週(月・年)どのくらい話しますか。_____時間 / 週・月・年
 ☆「ある」と選択した人は表 6.10 の 61 問も答えてください。
8. あなたは、日本語を使ってチャットしますか。(する・しない)
 週(月・年)どのくらいしますか。_____時間 / 週・月・年
 ☆「する」と選択した人は表 6.10 の 62 問も答えてください。
9. あなたは、インターネットを利用して日本語の HP にアクセスしますか。(する・しない)
 週(月・年)どのくらいアクセスしますか。_____時間 / 週・月・年
 ☆「する」と選択した人は表 6.10 の 63 問も答えてください。
10. あなたは、日本語の PC ゲームやテレビゲームをやりますか。(やる・やらない)
 週(月・年)どのくらいしますか。_____時間 / 週・月・年
 ☆「やる」と選択した人は表 6.10 の 64 問も答えてください。

表 6.9 のように、学習者が自主的に日本語を学習する時間数、また日本語に接触する時間を自己申告してもらう。さらに、質問項目 4~10 については「日本語学習への意識度」、つまりどれくらい日本語の学習を意識しながら各種の学習リソースをしているのかを調査するため、表 6.10 のアンケートも実施した。調査時に使用したのは中国語版である(資料 6.4 参照)。

表 6.10 日本語学習の意識度についての質問項目

		全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	とても当てはまる
58	日本語のテレビ番組や映画、アニメを見ることは、日本語の学習のためである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	日本語のラジオ番組を聴くことは、日本語の学習のためである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	日本語の歌を聴くことは、日本語の学習のためである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

61	日本人と話すことは、日本語の学習のためである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	日本語を使ってチャットすることは、日本語の学習のためである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	インターネットを利用して日本語の HP にアクセスすることは、日本語の学習のためである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	日本語の PC ゲームやテレビゲームをやることは、日本語の学習のためである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

学習者の自主的な日本語学習についてのアンケートは表 6.9、表 6.10 の 2 種類である。同時に記入を依頼した。

6.4.3.2 発音学習についてのインタビューの内容

インタビューの実施目的は、アンケートの回答の確認とともに、学習環境、学習者の学習動機・ストラテジー、発音学習への取り組み状況などを明らかにすることである。学習者を対象としたインタビューでは、主に以下のテーマを用意した。なお、インタビューはすべて学習者の母語である中国語で実施した。

- 1) 発音の授業の受講
- 2) 発音指導における教師の訂正介入の有無、その様子
- 3) 音声規則の導入とその効果
- 4) 各自の発音の練習方法
- 5) 感じた音声習得の困難点
- 6) アクセントの学習
- 7) 動詞のアクセントの学習
- 8) 動詞のアクセント規則の学習
- 9) 複合動詞のアクセントの学習
- 10) 発音の練習方法

主なテーマは以上のとおりである。半構造化方式を採用し、学習者の発言を引き出す形で、対談式インタビューを行った。生成調査の直後に行った。

6.4.4 調査手順

6.4.4.1 学習者対象アンケートの手順

アンケート調査は生成調査 2、3 の実施前に行った。用紙を配布し、記入を依頼した。所要時間は 15 分である。

6.4.4.2 学習者対象インタビューの手順

インタビュー調査は生成調査の直後に行った。調査者と対談をする形式で、所要時間は一人当たり 7~10 分である。インタビューの内容を録音し、文字化をした。

6.4.5 調査結果

6.4.5.1 学習者対象アンケートの結果

学習者を対象としたアンケートは「学習動機と学習ストラテジー」、「日本語の学習」の 2 種類を実施した。以下ではそれぞれの結果について記述する。

6.4.5.1.1 学習動機と学習ストラテジーについてのアンケートの結果

学習動機と学習ストラテジーについてのアンケートでは、5 段階リカート法を用いて、調査を行った。以下の結果が得られた。

1) 学習動機と学習ストラテジーについてのアンケートの結果

北京と上海を分けて、それぞれの正用率上位 5 名の学習者を上位群とし、正用率下位 5 名の学習者を下位群とした (表 6.7)。次に、アンケートの回答点数を集計し、 z -score⁸に換算した。各学習動機と学習ストラテジーの質問項目数、 z -score の平均、標準偏差については表 6.11 のとおりである (学習動機は 1~6、学習ストラテジーは 7~11 である)。

表 6.11 学習動機と学習ストラテジーについてのアンケートの結果

		質問項目数		平均点 (\bar{X})	標準偏差 (SD)
1	発音に対する将来的展望	4	上位群	0.43	0.02
			下位群	0.25	1.09
2	道具的動機	4	上位群	0.31	0.87
			下位群	0.08	0.62
3	発音向上意欲	4	上位群	-0.36	1.26
			下位群	0.45	0.63
4	コミュニケーション意欲	5	上位群	-0.09	1.17
			下位群	0.03	0.65
5	統合的動機	4	上位群	0.40	0.19
			下位群	0.32	0.88
6	発音体裁感	2	上位群	0.19	1.27
			下位群	-0.38	1.00
7	自己評価型ストラテジー	9	上位群	0.57	0.89
			下位群	0.29	0.63
8	目標依存型ストラテジー	8	上位群	0.27	1.10
			下位群	0.35	1.01
9	モデル聴取型ストラテジー	7	上位群	0.28	0.84
			下位群	0.15	0.63
10	口意識型ストラテジー	5	上位群	0.22	1.15
			下位群	0.22	0.94
11	他者意識型ストラテジー	4	上位群	0.31	0.77
			下位群	0.47	0.78

2) 学習動機における上位群と下位群の差異

まず、学習者個人別の動詞・複合動詞アクセントの生成正用率を集計した。北京と上海を分けて、それぞれの正用率上位 5 名の学習者を上位群とし、正用率下位 5 名の学習者を下位群とした (表 6.7)。次に、学習動機 (6 項目) の点数を集計し、z-score に換算した。

最後に、それぞれの方言話者の上位群と下位群の差異を t 検定で分析した。総計分析ソフトは SPSS 11.5 を使用した。

なお、本章では、習得にプラスの影響を与える要因を明らかにするため、北京方言話者と上海方言話者に共通して、全体上位群と下位群の比較で、有意差が見られた部分だけを発音学習成功の要因と見なして、考察の対象とする。北京と上海のどちらか一方の上位群と下位群の間で差異が見られても、全体上位群と下位群の差異がない限り、習得に影響する可能性が低くなると考え、今回の分析対象としない。また、ここでは個人要因に注目し、上位群学習者と下位群学習者の差異を明らかにすることを目的としている。北京と上海の違いはその目的に沿わないため、本研究の分析対象としない（以下の学習ストラテジーと日本語学習の分析も同様である）。

学習動機における上位群と下位群の差異は、表 6.12 のとおりである。

表 6.12 学習動機における上位群と下位群の差異

	動機	上位群と下位群の差異		全体上位群と下位群 の差異
		北京	上海	
1	発音に対する将来的展望	——	——	——
2	道具的動機	上位 > 下位**	上位 > 下位*	上位 > 下位*
3	発音向上意欲	——	上位 < 下位*	——
4	コミュニケーション意欲	——	——	——
5	統合的動機	——	上位 > 下位*	——
6	発音体裁感	——	——	——

——有意差なし、*有意確率 5%、**有意確率 1%、北京も上海も有意差あり

表 6.12（学習動機における上位群と下位群の差異）から、以下のことが分かった。

- A. 「道具的動機」の場合は、両方言話者ともに上位群と下位群の間に有意差が見られた。下位群より上位群のほうが「道具的動機」が高いことが分かった。したがって、上位群の学習者のほうが、日本語能力を将来のための手段とする意識が高く、習得にプラスの影響を与えることが明らかになった。そのため、本研究の協力者の場合は、「道具的動機」は学習成功の要因であると考えられる。

- B. 「発音向上意欲」の場合は、北京方言話者では上位群と下位群の間に有意差が見られなかったが、上海方言話者では下位群のほうが「発音向上意欲」が高いことが分かった。発音を不得意とする下位群の学習者が努力して発音を上達させようという動機が強いのではないかと推測できる。また、ただ「発音向上意欲」だけ高くても、必ずしも発音の上達には繋がらないことが明らかになった。したがって、本研究の協力者の場合は、「発音向上意欲」という動機は学習成功の要因とは考えられないのである。
- C. 「統合的動機」の場合は、上海方言話者では下位群より上位群のほうが強いことが分かった。つまり、上位群のほうが日本語学習を取り巻く現在の学習・生活環境や日本人・日本文化への愛着を持っていることが分かった。しかし、全体上位群と下位群の間に差異が見られなかった。
- D. 以上で述べた項目以外の動機（「発音に対する将来的展望」、「コミュニケーション意欲」、「発音体裁感」）に関しては、上位群と下位群では有意差が見られなかった。本研究の協力者の場合、これらの動機は発音の学習に直接的に影響しないと考えられる。

3) 学習ストラテジーにおける上位群と下位群の差異

まず、学習者個人別の動詞・複合動詞アクセントの正用率を集計した。北京と上海を分けて、それぞれ正用率上位 5 名の学習者を上位群とし、正用率下位 5 名の学習者を下位群とした(表 6.7)。次に、学習ストラテジー (5 項目) の点数を集計し、z-score に換算した。最後に、それぞれの方言話者の上位群と下位群の差異を分析した。

学習ストラテジーにおける上位群と下位群の差異は、表 6.13 のとおりである。

表 6.13 学習ストラテジーにおける上位群と下位群の差異

	学習ストラテジー	上位群と下位群の差異		全体上位群と下位群の差異
		北京	上海	
7	自己評価型ストラテジー	上位>下位**	上位>下位*	上位>下位*
8	目標依存型ストラテジー	——	——	——
9	モデル聴取型ストラテジー	上位>下位*	——	——
10	口意識型ストラテジー	——	——	——
11	他者意識型ストラテジー	上位<下位*	——	——

——有意差なし、*有意確率 5%、**有意確率 1%、北京も上海も有意差あり

表 6.13 (学習ストラテジーにおける上位群と下位群の差異) から、以下のことが分かった。

- A. 「自己評価型ストラテジー」の場合は、北京方言話者も上海方言話者も上位群と下位群の間に有意差が見られた。下位群より上位群のほうがこのストラテジーを多く用いていることが分かった。本研究の上位群学習者の場合は、自分自身の発音を常に自己評価しながら発音の学習をしている。よって、「自己評価型ストラテジー」の使用は習得にプラスに働き、学習成功の要因の一つであることが明らかになった。
- B. 「モデル聴取型ストラテジー」の場合は、北京方言話者では下位群より上位群のほうが多く使用している。北京上位群のほうが、モデル発音を意識しながら、発音の学習をしていることが分かった。しかし、全体上位群と下位群の間に有意差が見られなかった。
- C. 「他者意識型ストラテジー」の場合は、上海方言話者では、上位群と下位群の有意差が見られなかったが、北京方言話者では下位群のほうが多く使用していることが分かった。発音を不得意とする下位群のほうが上位群よりも、他者からの発音評価に敏感であることが推測される。しかし、「他者意識型ストラテジー」の使用は習得にプラスに影響することがなく、学習成功の要因ではないと考えられる。また、あまりにも他者からの評価にとらわれると、「学習不成功」の要因になりかねないことも示唆された。
- D. 以上で述べた項目以外の学習ストラテジー（「目標依存型ストラテジー」、「口意識型ストラテジー」）に関しては、上位群と下位群の間に差異が見られなかった。したがって、本研究の協力者の場合、これらのストラテジーの習得に与える直接的な影響が見られず、学習成功の要因とは考えられないのである。

6.4.5.1.2 日本語学習についてのアンケートの結果

日本語学習についてのアンケートの結果は、以下の3つの点から述べる。

1) 日本語学習（時間数）についてのアンケートの結果

日本語学習の各項目に関して、上位群と下位群の時間数の平均と標準偏差は、表 6.14 のとおりである。

表 6.14 日本語学習（時間数）についてのアンケートの結果

日本語学習の方法		平均点 (\bar{X})	標準偏差 (SD)
大学の授業のほかに日本語の勉強	上位群	1019.20	618.29
	下位群	504.40	362.80
教科書以外の日本語雑誌や本、漫画を読む	上位群	159.20	181.44
	下位群	137.60	323.21
教科書のテープやそのほかの学習用のテープ(歌以外)を聴く	上位群	197.60	167.70
	下位群	166.40	164.07
日本語のテレビ番組や映画、アニメを見る	上位群	696.80	467.17
	下位群	402.80	459.20
日本語のラジオ番組を聴く	上位群	10.40	32.89
	下位群	5.20	16.44
日本語の歌を聴く	上位群	452.00	439.63
	下位群	82.20	49.12
日本人と話す	上位群	281.60	456.02
	下位群	112.60	149.23
日本語を使ってチャットする	上位群	82.80	151.18
	下位群	44.00	99.65
インターネットを利用して日本語の HP にアクセスする	上位群	132.40	180.52
	下位群	93.40	154.09
日本語の PC ゲームやテレビゲームをやる	上位群	89.42	204.69
	下位群	25.20	75.57

2) 日本語学習（各項目の時間数）における上位群と下位群の差異

まず、学習者個人別の動詞・複合動詞アクセントの正用率を集計した。北京と上海の学習者を分けて、それぞれ正用率上位 5 名の学習者を上位群とし、正用率下位 5 名の学習者を下位群とした（表 6.7）。次に、日本語学習の各項目の時間数を集計した。最後に、それぞれの方言話者の上位群と下位群の差異を分析した。

日本語学習（時間数）における上位群と下位群の差異は、表 6.15 のとおりである。

表 6.15 日本語学習（時間数）における上位群と下位群の差異

	日本語学習の方法	上位群と下位群の差異		全体上位群と 下位群の差異
		北京	上海	
1	大学の授業のほかに日本語の勉強	上位>下位**	——	——
2	教科書以外の日本語雑誌や本、漫画を読む	——	——	——
3	教科書のテープやそのほかの学習用のテープ(歌以外)を聴く	上位>下位*	上位>下位*	上位>下位*
4	日本語のテレビ番組や映画、アニメを見る	——	——	——
5	日本語のラジオ番組を聴く	——	——	——
6	日本語の歌を聴く	——	上位>下位*	——
7	日本人と話す	——	——	——
8	日本語を使ってチャットする	——	——	——
9	インターネットを利用して日本語のHPにアクセスする	——	——	——
10	日本語のPCゲームやテレビゲームをやる	——	——	——

——有意差なし、*有意確率 5%、**有意確率 1%、北京も上海も有意差あり

表 6.15（日本語学習（時間数）における上位群と下位群の差異）から、以下のことが分かった。

- A. 「教科書のテープやそのほかの学習用のテープ（歌以外）を聴く」の場合は、北京方言話者も上海方言話者も下位群より上位群のほうの時間数が有意に多い。教科書のテープや学習用のテープなどの利用は発音の学習にプラスの影響をしていることが分かった。よって、本研究の協力者の場合は、教科書のテープやそのほかの学習用のテープを多く利用することは学習成功の要因であると考えられる。
- B. 「大学の授業のほかに日本語の勉強」の場合は、北京方言話者では上位群のほうが下位群より時間数が有意に多いことが分かった。したがって、授業以外にも自習して日本語の勉強をすることは発音の学習に役立っている。ところが、全体上位群と下位群の間には差異が見られなかった。
- C. 「日本語の歌を聴く」の場合は、北京方言話者では上位群と下位群に差異が見られなか

ったが、上海方言話者では上位群のほうの時間数が有意に多いことが分かった。「日本語の歌を聴く」は発音の学習にプラスの影響をする、または発音を得意とする上位群の学習者のほうが、日本語の歌も好んで多く聴いていると考えられる。しかし、全体上位群と下位群に差異が見られなかった。

- D. 上記以外の学習リソース（「教科書以外の日本語雑誌や本、漫画を読む」、「日本語のテレビ番組や映画、アニメを見る」、「日本語のラジオ番組を聴く」、「日本人と話す」、「日本語を使ってチャットする」、「インターネットを利用して日本語のHPにアクセスする」、「日本語のPCゲームやテレビゲームをやる」）に関しては、上位群と下位群に差異が見られなかった。したがって、本研究の協力者の場合は、これらの学習リソースの利用時間数は発音の学習に直接的には関与しないことが分かった。

3) 日本語学習の意識度における上位群と下位群の差異

まず、学習者個人別の動詞・複合動詞アクセントの正用率を集計した。北京と上海の学習者を分けて、それぞれ正用率上位5名の学習者を上位群とし、正用率下位5名の学習者を下位群とした（表 6.7）。次に、日本語学習の意識度の回答点数を集計し、z-score に換算した。最後に、それぞれ方言話者の上位群と下位群の差異を分析した。

日本語学習の意識度における上位群と下位群の差異は、表 6.16 のとおりである。

表 6.16 日本語学習の意識度における上位群と下位群の差異

	日本語学習への意識	上位群と下位群の差異		全体上位群と下位群の差異
		北京	上海	
58	日本語のテレビ番組や映画、アニメを見ることは、日本語の学習のためである	上位>下位*	上位>下位*	上位>下位*
59	日本語のラジオ番組を聴くことは、日本語の学習のためである	——	——	——
60	日本語の歌を聴くことは、日本語の学習のためである	——	——	——
61	日本人と話すことは、日本語の学習のためである	——	上位<下位*	——

62	日本語を使ってチャットすることは、日本語の学習のためである	——	——	——
63	インターネットを利用して日本語の HP にアクセスすることは、日本語の学習のためである	——	——	——
64	日本語の PC ゲームやテレビゲームをやることは、日本語の学習のためである	——	——	——

——有意差なし、*有意確率 5%、**有意確率 1%、北京も上海も有意差あり

表 6.16 (日本語学習の意識度における上位群と下位群の差異) から、以下のことが分かった。

- A. 「日本語のテレビ番組や映画、アニメを見ることは、日本語の学習のためである」の場合は、両方言話者に共通して下位群より上位群のほうの「日本語の学習の意識度」が高いことが分かった。ところが、表 6.15 (日本語学習 (時間数) における上位群と下位群の差異) では、日本語のテレビ番組などの視聴の時間数が発音の学習には影響しないことが分かった。つまり、ただテレビや映画などを多く視聴するだけで、習得には繋がらない、「日本語の学習のためである」と明確な目的を持って、意識的にテレビや映画を見るのが発音の上達に有効である。したがって、本研究の協力者の場合は、日本語学習を意識しながら音声・映像を視聴することが、学習成功の要因であることが明らかになった。
- B. 「日本人と話すことは日本語の学習のためである」という項目に関しては、上海方言話者では上位群より下位群のほうの「日本語学習の意識度」が高いことが分かった。ところが、北京方言話者では上位群と下位群に差異が見られなかった。したがって、本研究の場合は、下位群の学習者が日本語学習を意識しながら日本母語話者と話をしたとしても、発音の学習にプラスの影響はせず、学習成功の要因ではないことが明らかになった。
- C. 以上の項目以外の学習リソース (「日本語のラジオ番組を聴くことは、日本語の学習のためである」、「日本語の歌を聴くことは、日本語の学習のためである」、「日本語を使ってチャットすることは、日本語の学習のためである」、「インターネットを利用して日本語の HP にアクセスすることは、日本語の学習のためである」、「日本語の PC ゲ

ームやテレビゲームをやることは、日本語の学習のためである」) に関しては、上位群と下位群の間に差異が見られなかった。したがって、本研究の協力者の場合は、たとえ日本語学習を意識しながら、これらの学習リソースを利用したとしても、発音の学習に直接的には影響しない。学習成功の要因ではないと考えられる。

6.4.5.1.3 学習者対象アンケートの結果のまとめ

学習者対象のアンケートの結果では、本研究の協力者の場合は、下位群の学習者に比べて、上位群学習者は、「道具的動機」が強く、「自己評価型ストラテジー」を使用し、教科書のテープなどの学習用テープを利用し、日本語学習を意識しながらテレビなどを視聴するという共通特徴が明らかになった。

また、現在の日本語学習者は外国語学習環境にいながらも、教科書の学習だけでなく、雑誌、日本語のテレビや映画、チャット、日本語 HP の閲覧など多様な学習リソースを利用して、日本語のインプットを得る機会を学習者自ら創作していることが明らかになった。また、学習リソースの利用の観点から、人的リソースや社会的リソースよりも、物的リソースの利用が圧倒的に多いことも明らかになった。これは「第二言語環境」ではなく、「外国語環境」で日本語を習得する本研究の調査協力者の特徴であろう。

さらに、アンケート調査の後に、半構造化インタビューを行った。アンケート調査の内容を確認し、学習者各自の発音学習への取り組み状況について調査した。

6.4.5.2 発音学習についてのインタビューの結果

アンケート調査では、発音評価の上位群の学習に影響する学習動機、学習ストラテジー、日本語学習の時間数と意識度といった要因が明らかになった。ここでは、学習者対象のインタビューを通して、アンケートの回答を確認しつつ、学習環境、学習ストラテジー、発音学習の取り組みについて具体的に聞き出す。なお、教師対象のインタビューと同様に、質的研究の研究手法である M-GTA を用いて、インタビューで得たコメントを振り分け、概念化、カテゴリー化をした (表 6.17 参照)。結果の詳細は以下のとおりである。

まず、上位群と下位群の共通点である。

- 1) 上位群の学習者も下位群の学習者も単純単語と文中でのアクセントとの違いに気付き、学習が困難であると述べている。
- 2) 上位群学習者と下位群学習者に共通して、「モデル聴取型ストラテジー」を用いて発音

学習をしていることが分かった。

次に、上位群と下位群の相違点である。

- 1) 発音学習のストラテジーの使用について、下位群より上位群の学習者のほうが、いくつかの学習ストラテジーを使いこなしていることが分かった。下位群に比べて、上位群の学習者が「モデル聴取型ストラテジー」のほかに、「自己評価型ストラテジー」、「目標依存型ストラテジー」を使用している。
- 2) 下位群に比べて、上位群の学習者の方が、「自己評価型ストラテジー」を使用していることが分かった。上位群の学習者は自分の発音を評価しながら学習しているが、下位群の学習者はこのようなコメントがなかった。
- 3) 下位群に比べて、上位群の学習者の方が、「目標依存型ストラテジー」を使用し、規範となる自然な日本語のアクセントを強く求めていることが分かった。上位群の学習者は教師、辞書、母語話者、教科書テープなどを通して規範のアクセントを強く求め、アクセントを確認してから練習を重ねている。アンケートの結果(表 6.13)では、「目標依存型ストラテジーの使用」については、上位群と下位群の間に有意差が見られなかったが、インタビュー調査で確認した結果、差異が見られた。また、モデル音声へのこだわりは、授業中のティーチャー・トーク(教師が学習者に対して使う言語)の発音への評価にも見られた。一方、下位群の学習者は発音に対する意識化が薄く、感覚を頼りに発音しているとのコメントが目立っている。
- 4) 下位群に比べて、上位群の学習者が音声項目を焦点化して、学習ストラテジーを使用して学習していることが分かった。上位群の学習者はモデル音声を聴きながら、できるだけ同じように発音の練習をするのに対して、下位群の学習者はモデル音声を聴くことだけに集中して、音声化した発音の練習はあまりしていない。
- 5) 「音声・映像によるインプット」の場合は、上位群の学習者は日本語の学習を焦点化して、リピートや音読のような音声化した発音練習を行い、意識的に発音も含めた日本語の学習をしていることが分かった。それに対して、下位群の学習者はテレビドラマのような日常に近い日本語に触れたいというのが主な視聴目的で、音声表現をまねしたりするような意識的な学習をしていない。
- 6) 北京上位群の回答から、アクセント規則を知っていて、生成時に思い出そうとしていることが分かった。しかし、北京下位群のほうは、アクセント規則は知っているが、使用しているというコメントはなかった。それに対して、上海の学習者の場合は、動

詞辞書形と活用形のアクセントの違いに気付いているが、教科書に動詞活用形のアクセントについての記述がなくて、困っているというコメントがあった。学習ニーズに応えるために、活用形などのアクセントもカバーできるように、教科書やカリキュラムの改善を検討すべきである（第7章参照）。

以上のコメント以外にも、少数意見ではあるが、上位群学習者のうち、「録音型ストラテジー⁹⁾」「社会的ストラテジー¹⁰⁾」を使用している学習者もいることが分かった。

第6章表6.17を見ながら、学習者の実際発言は資料6.5を参照されたい。インタビューの実施は中国語を使用している。

表 6.17 学習者対象インタビューのコメントの概念化表

カテゴリー	概念	理論的メモ (コメント番号)			
		上位群		下位群	
		北京	上海	北京	上海
発音学習の ストラテジ ー	モデル聴取型ス トラテジーの使 用	授業中の指導以外では、母語話者発音、CD、テープなど規範となるモデル音声を聴きながら、発音の練習をする人が多い。 1)bj001⑥、bj003①、bj007④	授業中の指導以外では、母語話者発音、CD、テープなど規範となるモデル音声を聴きながら、発音の練習をする人が多い。 2)sh007④、sh012⑥	教師や教科書テープ、ドラマなどのモデル音声をとにかく多く聴く。しかし、口に出して発音を練習することはあまりしていない。 3)bj005①、bj009③、bj017④	教科書テープのモデル音声をたくさん聴いている。しかし、口に出してまねしたりすることはあまりしていない。 4)sh016③、sh019⑥、sh019⑩
	自己評価型スト ラテジーの使用	自分の発音に関心がある。また発音の間違いや問題点に気づく。自ら発音を評価しながら、修正を試みる。 5)bj001⑧、bj011④	自分の発音に関心がある。また発音の間違いや問題点に気づく。自ら発音を評価しながら、修正を試みる。 6)sh007⑦、sh010⑧	自己評価型ストラテジーの使用に関するコメントがない。	自己評価型ストラテジーの使用に関するコメントがない。
	目標依存型スト ラテジーの使用	教師、母語話者、教科書テープなどでアクセントの規範を強く求める。学習のモチベーションが高く、正しい規範を確認しながら練習を重ねる。 7)bj001⑨、bj003⑨	教師、辞書、母語話者などでアクセントの規範を強く求める。学習のモチベーションが高く、正しい規範を確認しながら練習を重ねる。特に、アクセントに非常に敏感である。8)sh007③、sh010①、sh010②、sh010⑤、sh010⑩	発音に対する意識化が薄い。正しい・自然なアクセントのモデルを求めている。自分の感覚を頼りに発音している。 9)bj008③、bj008⑧、bj016①、bj017⑤	発音に対する意識化が薄い。正しい・自然なアクセントのモデルを求めている。自分の感覚を頼りに発音している。 10)sh018④、sh018⑦、sh019⑧
ティーチャー・ト ークの発音につ いて	教師の発音にも問題があるのではないかと考えている学習者がいる。 11)bj001⑬	教師の発音にも問題があるのではないかと考えている学習者がいる。 12)sh009②	ティーチャー・トークの発音に関するコメントがない。	ティーチャー・トークの発音に関するコメントがない。	

発音学習の 焦点化と音 声化した発 音練習方法 の使用	発音学習の焦点 化と音声化した 発音練習方法の 使用	日本語のテレビドラマや映画 の視聴を通じて、発音の学習 を試みる。ドラマの中の気 になる表現があれば、聴きなが ら、できるだけ後について同 じように発音を試みる。 13)bj004⑤、bj004⑥、bj007⑧、bj007 ⑨、bj011⑧	日本語のテレビドラマや映 画の視聴を通じて、発音の学 習を試みる。ドラマの中の気 になる表現をまねしたりし て意識的に学習をしている。 14)sh007①、sh007⑥、sh010⑩	発音学習の焦点化と音声化し た発音練習方法の使用に 関するコメントがない。	表現が日常に近く、日本語の感 覚をつかむためというのが主 な視聴目的である。しかし、意 識的にまねをしたり、発音の練 習をしたりするのは見られな かった。 15)sh018③、sh020④
アクセント 規則の理解、 使用	アクセント規則 の理解、使用	アクセント規則について知識 があり、生成の際に規則を思 い出そうとしている。規則の 理解と使用に関しては正しい 時も正しくない時もある。 16)bj003⑥、bj003⑦、bj003⑧、 bj011②	動詞活用形のアクセントに は何らかの規則があるとい う認識を持っている。その規 則を自ら探し、使用してい る。 17)sh010③、sh012④	アクセント規則があることは 認識しているが、使用してい るというコメントはない。 18)bj008⑦	アクセントに記号や規則があ ることは知っている。しかし全 部覚えることは困難である と言っている。あまり使用を していない。 19)sh019⑨、sh020⑧
単語の文中 アクセント	単純単語のアク セントと文中 でのアクセント との違いの認識	単純単語のアクセントと文中 でのアクセントとの違いに気 付いている。 20)bj001②、bj004②、bj004⑧	単純単語のアクセントと文 中でのアクセントとの違い に気付いている。 21)sh012⑤、sh010②	単純単語のアクセントと文中 でのアクセントとの違いに気 付いている。 22)bj009⑦	単純単語のアクセントと文中 でのアクセントとの違いに気 付いている。 23)sh016⑥、sh020⑬

表 6.17 以外の少数意見として、以下のようなコメントがあった。

- ・ 北京上位群の学習者は、自分の発音を録音して、教師にフィードバックしてもらう（録音型ストラテジーの使用）。24)bj001⑨
- ・ 北京上位群の学習者は、母語話者と話すことで、発音の学習をしている。母語話者とのネットワークに積極的に参加することによって、学習の機会が広がった（社会的ストラテジーの使用）。25)bj011⑨
- ・ 上海上位群・下位群学習者は、教科書に動詞活用形のアクセントについての記述がなく、困っているという。26)sh007⑤、sh019⑤、sh010②
- ・ 北京下位群の学習者は、クラスメートからの指摘を意識しながら学習している（他者意識型ストラテジーの使用）。28)bj008⑤

以上は学習者を対象としたアンケートとインタビュー調査の結果について述べた。上位群学習者と下位群学習者の相違点に基づき、以下のような項目が上位群学習者の共通特徴として見られた。

本研究の発音上位群の学習者は、1) 明確な学習動機、2) 多様な学習ストラテジーの使用、3) 自己評価型ストラテジーの使用、4) 目標依存型ストラテジーの使用、5) 発音学習の焦点化、6) 音声化した発音練習方法の使用が、音声習得に結びつく共通特徴であることが明らかになった。このような上位群学習者に共通する学習の特徴は、習得を促進する効果があると考えられる。

6.5 東京語の動詞アクセントの教育と学習についての結果と考察

本章では、1) 日本語教師対象のアンケート、半構造化インタビュー(調査4 本章6.1)、2) 日本語教科書の調査(調査5 本章6.2)、3) 発音授業の参与観察(調査6 本章6.3)、4) 日本語学習者対象のアンケート、半構造化インタビュー(調査7 本章6.4)。それぞれ結果を述べた。

ここでは、以下の2つの観点から、東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習について結果をまとめ、考察をする。

- 1) 音声教育について(調査4~6)
- 2) 学習者の個人要因(学習動機およびストラテジー、発音学習)について(調査7)

6.5.1 音声教育について

まず、北京(3校)、上海(2校)で実施されている音声教育の実態について述べる。次に、音声教育が音声習得に与える影響について考察する。

音声教育について、教師対象のアンケートとインタビュー、使用教科書の分析、発音授業の参与観察を通して、以下のことが分かった。

- 1) 本研究に協力していただいた北京(3校)と上海(2校)の教師の共通認識としては、アクセント指導などの音声教育が必要であると考えている。また、学生の音声上の問題点を認識し、学生の発音を注意深く聴き、発音の指摘・訂正を常に行っていると言っている。
- 2) 両地区の協力大学(北京3校、上海2校)で行われている日本語音声教育の実態が異なっていることが分かった。北京(3校)では、発音授業の開講、教科書の音声解説

の充実、発音指導方法の工夫などが見られた。このような工夫によって、教師にとって指導しやすく、学習者にとって学習しやすい環境が比較的整っていることが言える。また、それによって教師・学習者がアクセントに対する意識化が高められ、結果的にアクセントの生成に影響をしていることも明らかになった。一方、上海（2校）では、発音授業は一部の学生のみ履修できる、教科書の音声解説が少ない、発音指導方法が単調であるなどの問題が存在している。したがって、上海（2校）の上海方言話者より、北京（3校）の北京方言話者のほうが日本語の音韻知識のインプットを多く受けていると考えられる。

北京（3校）・上海（2校）における音声教育の違いが動詞・複合動詞のアクセントの生成に影響を与えていることが生成調査 2、3 で明らかになっている。本研究の生成調査の結果から、音韻知識のインプットの多い北京（3校）の学習者のほうが、インプットの少ない上海（2校）の学習者に比べて生成されたアクセントパターンが拡散され、バリエーションが多いことが分かった。学習者対象のインタビューでは、北京の上位群学習者は、アクセント規則を思い出しながら生成していることが分かった。一方、音韻知識のインプットの少ない上海（2校）の学習者の場合は、「-2型アクセント」というアクセント習得過程に最も取り入れやすいアクセント型をより多用することが明らかになった（本稿 4.6.3、5.7.3 も参照されたい）。このように、音声教育による音韻知識のインプットは音声習得に影響することが明らかになった。

言語教育における音韻知識のインプットがどのように言語習得に影響を与えるかに関しては研究者の間で異論はある（詳細は第2章 2.1.4.6.1 を参照されたい）。教室内で意識的に得た知識はあくまでも産出された言語形式をチェック・確認するのに使われ、言語習得には繋がらないとクラッシェンが主張している。それに対して、習得も学習も互いに交わり、意識的な学習で得た知識も習得に影響を与えるという「インターフェイスの立場」も存在している。本研究で得られた結果は、「インターフェイスの立場」を支持していることが明らかになった。

ところが、生成調査の結果から分かるように、北京方言話者は音韻知識のインプットを多く受けているにも関わらず、上げ下げ型の「誤用」アクセントパターンの抑制ができなかった。したがって、音韻知識のインプットはアクセントの意識化を促進するには有効であるが、必ずしもアクセントの上達に繋がるとは限らない。北京方言の負の転移を抑制するために、集中的な練習を行う必要がある。そこで本研究では、北京方言話者のために母

方言転移を考慮したアクセントの指導方法について具体的に提案している（第7章で詳しく述べる）。

6.5.2 学習者の個人要因について

音声習得に影響する要因は音声教育だけでなく、同じ環境に置かれても、そこから受ける影響は学習者によって様々である。本研究では、学習者の学習動機・ストラテジー、各自の発音学習への取り組みといった個人要因も音声習得に影響していることが明らかになった。

言語習得は、教師による管理・監督だけで促進されているわけではない（宮崎 2006）。「優れた言語学習者」がどのような学習行動をとるのかを記述した Rubin（1975）の論文をきっかけに、学習成功者（The Good Language Learner）（Naiman et al. 1978）を対象とした研究が盛んに行われるようになってきた（Stern 1975, Rubin & Thompson 1982, 岡崎 1989, 竹内 2003, 戸田 2006a, 2008a など）。

ここでは、本研究の生成調査の上位群学習者と下位群学習者の相違点に基づき、学習者の個人要因、1）学習動機および学習ストラテジー（6.5.2.1）、2）発音学習への取り組み（6.5.2.2）についての調査結果をまとめる。音声習得に与える影響について考察する。

6.5.2.1 学習者の学習動機および学習ストラテジー

本研究の協力者である日本語学習者を対象としたアンケートとインタビューを実施した結果、発音上位群の学習者は明確な「学習動機」をもとに、多様な学習ストラテジーを使用して、自ら発音学習に取り組んでいることが明らかになった。

1) 明確な学習動機

調査7の結果から、下位群学習者と比較して、発音上位群の学習者は、「将来的に日本語を使って就職・進学したい」という強い学習動機を持っていることが分かった。よって、発音上位群の学習者のほうが、外国語の学習が将来的に就職や進学に必要であるという明確な動機付けが根底にあることが明らかになった。

2) 多様な学習ストラテジーの使用

本研究の協力者である日本語学習者を対象としたアンケートとインタビューの結果から、上位群の学習者が「モデル聴取型ストラテジー」「自己評価型ストラテジー」「目標依存型ストラテジー」を使用していることが分かった。下位群の学習者より上位群の学習者がい

くつかのストラテジーを積極的に活用していることが明らかになった。

しかし、なぜこの学習ストラテジーを使用したか、またこれらのストラテジーが効果的であると思うか、といった学習者の外国語学習に関するビリーフについては、本研究では調査対象外としている。実は、言語運用能力と学習ストラテジー使用の間の関係について、先行研究の結果では一致していない。学習成功者のほうが、より多くのストラテジーを用いるという報告もあれば、反対に学習成功者のほうが、用いたストラテジーが少なかったという報告例もある (O'Malley and Chamot 1990, Cohen 1998)。現在では、ある一定のストラテジーのセットを有するのではなく、自分に適した様々なストラテジーを場面に応じて柔軟に使いこなせることが、学習を成功に導く要因であると考えられている

(Chamot and Rubin 1994)。筆者もこの論点に賛同するが、本研究の調査データでは「上位群学習者が自分に適したストラテジーを使用している」という結論付けはできない。しかし少なくとも、音声教育、発音学習を行う際に、どのような学習者にどのようなストラテジーが適切かという大前提を考慮しなければならないということが言える。

3) 自己評価型ストラテジーの使用

本研究の協力者である日本語学習者を対象としたアンケートとインタビュー調査の結果では、下位群より上位群学習者のほうが、「自己評価型ストラテジー」を多く用いていることが分かった。上位群の学習者が自分の発音を自己評価しながら学習をすることが明らかになった。

自己評価、自己モニターが言語学習全体に対して効果的であると言われている (Wenden 1991)。学習者自身の目標言語使用 (アウトプット) をモニターすることによって、学習者が言語知識をコントロールすることを可能にし、よりよい言語習得が実現できるようになる。近年、日本語音声教育においても、発音指導が学習者にとって受身的な活動にならないように、学習者自身の発音に意識的に注目させ、「自己モニター」能力を育成させるような指導が必要であると考えられてきた (小河原 1995, 1997a, 1997b, 1998, 2001a)。

「自己モニター」能力の育成については本稿第7章 7.2.2.8 を参照されたい。

4) 目標依存型ストラテジーの使用

本研究の発音上位群の学習者は、教師、辞書、日本語母語話者などを通して、自分の発音を常に確認しながら学習をしている姿勢が見られた。発音学習のモチベーションと意識化の高さが窺える。一方、下位群の学習者はモデル音声へのこだわりがなく、感覚を頼りに発音しているとのコメントが目立っている。また、このような規範となるモデル音声へ

のこだわりは、教師のティーチャー・トークの発音に対する学習者のコメントにも現れている。モデル音声として自然な発音のティーチャー・トークが求められていることが明らかになっている。

6.5.2.2 学習者の発音学習の取り組み

本研究の協力者である日本語学習者を対象としたアンケート・インタビューの結果から、両方言話者の上位群学習者に共通して、日本語の学習用テープを多く利用していることが分かった。また、音声・映像の物的学習リソースを利用する場合は、日本語の学習に焦点を当て、リピートや音読のような音声化した発音練習を行い、意識的に発音の学習をしていることが分かった。本研究の上位群学習者の発音学習への取り組むにおいて、以下の2つの共通点が見られた。

1) 発音学習の焦点化

本調査の結果から、上位群学習者のほうが、発音学習に焦点を当てながら学習用テープを利用したり、テレビドラマを視聴するなどして発音学習をしていた。それに比べて、下位群の学習者の場合は、テレビドラマのような日常に近い日本語に触れたいのが主な視聴目的で、発音に注目して、音声表現をまねしたりするような意識的な学習はしていないことが分かった。

日本のテレビや映画を多く見る、とにかく日本語のインプット洪水を浴びる方法は、一般的に外国語学習では有効な手段として奨励されている。しかし、ただ量的に多く視聴しているだけでは、発音の上達に寄与しないことが本研究で明らかになった。特に、外国語のテレビドラマは、音声情報に依存することなく、非言語メッセージによって理解できてしまうことが多いため、時間をかけているわりには学習者の耳に直接入る音声情報の量が少ないのである。そのため、発音を向上させるためには、日本語学習を意識しながら、発音項目を焦点化する必要がある。その上で、できるだけ日本語のインプット洪水を浴びることこそが発音上達の近道であると結論できる。

戸田 (2001c) では、音声教育において「言語形式の焦点化¹²⁾」(Focus on Form) の重要性が指摘されている。また、戸田 (2006a、2008a) では、「臨界期を過ぎてから学習を開始し、ネイティブレベルの発音習得を達成できた学習成功者の共通特徴として、言語形式を焦点化し、メタ言語¹³⁾として日本語音韻を学習している」ということが実証された。さらに、戸田 (2006a) の学習成功者は、音声的側面という言語形式に注意が向けられて

いる状態で発音学習を行った経験があったことが明らかになっている。

本研究の発音上位群の学習者の場合も、「発音学習を意識してテレビなどを視聴する」と発音の学習に焦点が当てられていることから、**Focus on Form** の特徴が見られている。音声・音韻については、集中的に発音の練習を行わなければ改善されにくい分野として知られている (DeKeyser 1998)。意識的に発音学習をせずに、自然習得に任せていると、日本語が上級レベルになっても発音の問題が改善されず、さらに化石化してしまうケースもすでに報告されている。そのため、日本語の音韻構造を焦点化して、メタ言語として発音を集中的に練習することは効果的であると結論できる。

2) 音声化した発音練習方法の使用

本研究の発音上位群の学習者は、音声情報のインプットの際に、積極的にリピートや音読のように発音練習を行っていることが明らかになった。それに対して、下位群の学習者は音声表現をまねしたりする音声化した発音練習はしていない。したがって、発音学習において音声化した発音練習方法が有効であると考えられる。

戸田 (2006a, 2008a) で実証されているように、学習成功者の共通特徴として音声化した発音学習方法 (シャドーイング、音読) を実施し、継続している。「シャドーイングは、通訳養成などでよく使われる方法であるが、発音習得においても音韻データベースの構築のために役に立っているようである」と指摘されている (戸田 2006a, 2008a)。

また、リーディングの指導において、音読のような音声化した練習方法が多く用いられている (川口・横溝 2005)。森 (2003) はリーディングにおいて、音声化した練習方法が効果的で、言語習得の「自動化」(第2章 2.1.4.6.1 参照) を促していると指摘した。音声習得においても同じようなプロセスを経ていると考えても良いだろう。つまり、その言語に熟達していない時や、なじみのない語を生成する時には、単音の文字情報をまず音声になおし、それからピッチの相対的な高低を考え、音声的に実現していく。熟達するにつれて、単音の文字情報から音声、ピッチの高低が同時的かつ自動的に喚起され、生成できるようになる。音声化した発音練習方法は、文字と音声の自動化を促進する効果があると考えられる。

6.6 第6章のまとめ

調査 4~7 の結果と考察から、本章では以下の二つのことが明らかになった。

1) 本研究の協力校である北京 (3 校) と上海 (2 校) で行われている日本語の音声教育

の実態が異なっていることが分かった。北京（3校）では、学習者全員対象の発音授業の開講、教科書の音声解説の充実、発音指導方法の工夫などが見られた。一方、上海（2校）では、発音授業は一部の学生のみ履修できる、教科書の音声解説が少ない、発音指導方法が単調であるなどの問題が存在している。第4章、5章の動詞・複合動詞アクセントの生成調査の結果を照らし合わせて考察すると、音声教育の違いがアクセントの生成に与える影響が明らかになった。

2) 本章では、本研究の発音上位群と下位群の相違点に基づき、上位群学習者の発音学習の共通特徴が明らかになった。1) 明確な学習動機、2) 多様な学習ストラテジーの使用、3) 自己評価型ストラテジーの使用、4) 目標依存型ストラテジーの使用、5) 発音学習の焦点化、6) 音声化した発音練習方法の使用、が発音習得に結びつく共通特徴として浮き彫りになった。

以上から、外国語の学習が将来的に就職や進学に必要であるという明確な動機付けが根底にあり、そのために教科書やほかの学習用テープ・CDの利用、テレビの視聴など音声情報を能動的にインプットしようとする学習行動、多様な学習ストラテジーの活用が、発音学習を成功させる重要な要因であると結論できる。これは、「明確な目的に基づき、自ら能動的に目標言語の情報を読み取ったりするという、積極的な理解行為を伴う学習方法が言語能力を伸ばすのに効果的である」というエリス（1994）の仮説と一致している。

第6章の東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習では、以上のことが明らかになった。次の第7章では、本研究の成果を踏まえた上で、東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習に提言する。

¹長友（2004）は自然習得について、「教室という場を持たないまま、日常生活の営みという自然環境の中で日本語に触れ、日本語を習得している場合」であると述べている。また、ナカミズ（1998）も「正式な学習」と「自然習得」の弁別を図り、日本語習得の実証的研究を行った。しかし小柳（2005）、宮崎（2005、2006）は、自然習得も教室外接触などの状況設定が曖昧であるという理由で、教室外場面の習得＝自然習得という捉え方に疑問を投げかけている。宮崎（2005）は「教室場面では、教授ストラテジーを利用した教師監督下の習得、学習ストラテジーを利用した自律学習に基づく学習、そしてその二つとは性質を異にする自然習得が共起する」と述べている。本研究はこの観点に従

- う。本研究では教室の場面に拘らず、言語習得の管理・監督者（ネウストプニー1995b）に着目している。つまり、教室習得環境と自然習得環境に分けずに、教師管理下の音声教育と学習者管理下の発音学習の実態を明らかにする。その結果を踏まえた上で、教師のできることと学習者のできることを考えていく。
- 2 臨界期とはある機能を獲得することが可能な期間のことである、言語にも学習可能期間が存在するという説を臨界期仮説（Critical Period Hypothesis）と呼ぶ（Lenneberg 1967, Suter 1976）。一説には、6歳前後に学習を開始した場合はネイティブレベルの発音習得が可能で、12歳ぐらいまでは個人差が大きく、思春期を過ぎて学習を開始した場合は母語のアクセントが残ることが多いと言われている。
 - 3 グラウンデッド・セオリー・アプローチは質的研究法である。この研究アプローチは一九六〇年代にグレーザーとストラウスという二人のアメリカの社会学者によって提唱され、データに密着した分析から独自の理論を生成する研究法である（木下 1999, 2003）。元来、看護、福祉、リハビリテーションなどの分野で使われている研究法であるが、最近教育学の研究界でも注目されるようになってきた。
 - 4 発音授業のあるほかの2校に関しては、学校側のご都合により、参与観察の許可が得られなかったため、参与観察はB大学のみになった。
 - 5 「精読」の授業は、日本語の文法や語彙を中心に指導・学習する、いわゆるコアクラスである。
 - 6 「シャドーイング」とはモデル音声を聴きながら、ほぼ同時にできるだけ正確に再生する練習法である（戸田 2006a）。元来、通訳養成によく用いられる方法であるが、最近、外国語の発音練習の方法として注目されるようになっている。小さな声でぶつぶつと呟く「マンブリング」や、声を出さずに行う「サイレント・シャドーイング」というバリエーションもある。
 - 7 ここでは、日本語を教える又は学ぶために用いられる材料のことを指す。学習リソースには「人的リソース」、「物的リソース」、「社会的リソース」の三種類がある（トムソン 木下 1997）
 - 8 z-score は、研究目的以外の個人的な要因をなくし、個人の平均値からのばらつきを見るための値である。（点数－平均）÷標準偏差で計算される。
 - 9 「録音型ストラテジー」とは、自分の発音を録音して、自分で聴いてモデル音声と比較したり、教師にフィードバックしてもらったりする発音の学習方法のことである。
 - 10 「社会的ストラテジー」とは、学習者が母語話者とのネットワークを作り、積極的に参加することによって、学習の機会を広げる学習方法のことである。
 - 11 神山（2007）では、発音に関する「モニター能力」を「聴取—照合—形式処理—調音—産出—聴取への循環する言語処理過程で、音声的特徴に留意し、何らかの音声的逸脱を感知した場合、修正を試みること」と定義している。本研究もそれに賛同している。
 - 12 「言語形式の焦点化」(Focus on Form) とは、意味を重視した活動の中で適宜言語形式にも注意を喚起し、言語形式と意味・機能を同時処理する機会を授業中により多く創出することにより、正確さと流暢さの両方の習得を促すことである（戸田 2001c）。
 - 13 「メタ言語」とは、ある言語の単位や規則を分析し、記述するための言語を指す。思考の対象として言語を扱い、様々な方法で言語を調べたり操作したりする。言語規則や言語形式に関して、意識的に使用できる知識のことをメタ言語による知識という（柳澤・石井 1998 : 223）

第7章 東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習への提言

日本語音声教育において、学習開始時に単音指導が行われるものの、アクセント、リズム、イントネーションなどのプロソディー（韻律）の指導は、時間の制約および指導法に関する情報や理解の不十分さの諸事情により、十分に行われていない。このように音声指導というと単音指導に偏ってしまい、プロソディー指導が後回しにされることは多いが、指導を望んでいる日本語学習者は少なくない（日本語教育学会編 1991）。劉（2004a）は、中国（上海）の大学で日本語を勉強している学習者を対象に、日本語音声の学習ニーズについてアンケート形式で調査を実施した。その結果、発音学習に関するコメントが最も多く、学習ニーズが高いことが分かった。また、本研究の協力者である日本語学習者の場合でも、発音の学習に困難を感じ、指導してほしいという学習ニーズが高いことが明らかになった。

音声指導において韻律上の指導が立ち遅れているのは、いろいろな原因があると考えられる。まず、文法や語彙の教育に時間がとられて、発音どころではないというカリキュラム上の問題がある。それから、個々の語についてアクセント型の学習・教育が学習者・教師双方の負担になる場合も多く、それが指導の実施を難しくしていると考えられる。そこで、カリキュラムの制約のある中、学習者のニーズに応えられるように、いかに効率よく音声指導を実現するかが大きな課題となる。

本章では、まず、教師と学習者の発音指導および学習に対するニーズを分析する。次に、発音教授法の変遷およびその背景にある教育理念を概観し、近年教育現場で用いられている音声指導方法や発音教材について検討する。さらに、本稿第4章、第5章の動詞・複合動詞アクセントの生成調査の結果、第6章の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習の調査結果を踏まえて、アクセントの教育と学習に提言をする。

7.1 発音のニーズについて

アクセント指導に提言する前に、音声教育に直接に関わる教師と学習者のニーズを把握する必要がある。ここでは、1) 教師の発音指導に対するニーズ、2) 学習者の発音学習に対するニーズについて述べる。

7.1.1 教師の発音指導に対するニーズ

串田他（1995）の中国人教師40名を対象に実施したアンケート、磯村（2001）の海外

における日本語アクセント教育の現状についての調査、また本研究の調査4（日本語教師対象のアンケートとインタビュー）では、ほとんどの教師が音声教育の重要性を認識していることが分かった。しかし、「時間がない」などの理由により、指導は「発話中に気付いた発音の誤りをその都度訂正する」程度に留まり、「計画的に指導を行っている」教育機関は少ない。また、教師から「音声教育は重要だと思うが、カリキュラム上、実施が難しいため、発音授業の設置などカリキュラムの改善をしてほしい」、「音声学の知識に乏しい、研修の場を提供してほしい」、「発音指導の参考資料が少ないため、教科書の音声解説の追加、参考資料の開発をしてほしい」、「母語別の発音指導書を開発してほしい」などのニーズがあることが分かった。

7.1.2 学習者の発音学習に対するニーズ

日本語教育学会編（1991）が東京都内の日本語学校に通う外国人88名に実施した調査では、必要度について「読む・書く・聞く、話す」の四技能のうち、「話す」が59.0%に達している。また、これから学習したい項目として、「自然な発音・イントネーションで話す」が約38.1%で第2位にあげられていることが分かった。佐藤（1998）が、韓国と台湾の大学で日本語学習者のニーズ調査を行った結果でも、4技能のうち「話す」が最も高く60%以上の数値を示し、80%以上の学習者が「発音」も重要だと感じていることが示されている。

また劉（2004a）は、中国（上海）の大学で日本語を勉強している学習者を対象に、日本語音声の学習ニーズについてアンケート形式で調査を実施した。その結果、「正確な発音を勉強したい」、「自然な発音で日本語を話したい」など、発音についてもっと勉強したいというコメントが最も多く、学習ニーズが高いことが分かった。また、学習者が自分の音声上の問題点について清濁の音（27.2%）に次いで、アクセント（24.3%）、イントネーション（18.4%）などの韻律要素も自己認識していることが分かった。特に新出単語リストに書かれている動詞や形容詞の辞書形アクセントと、文章中の活用形アクセントとの違いを疑問に思っている学習者が多い。さらに、本研究の調査7（学習者対象のインタビュー）の結果では、上位群学習者も下位群学習者も、単純動詞のアクセントと文の中の動詞（動詞活用形のアクセント）との違いに気付き、学習に困難を感じ、指導してほしいという学習ニーズが高いことが明らかになった。

このように、教師と学習者の両方が発音指導に対して、高いニーズを持っていることが

分かった。そこで、カリキュラムの制約のある中、学習者のニーズに応えられるように、いかに効率よく音声指導を実現するかが大きな課題となる。

7.2 動詞・複合動詞アクセントの教育と学習への提言

ここでは、1) 発音教授法の変遷およびその背景にある教育理念 (7.2.1)、2) 教師管理の下で行われる音声教育への提言 (7.2.2)、3) 学習者管理の下で行われる発音学習への提言 (7.2.3)、について述べる。

7.2.1 発音教授法

ここでは、発音教授法とその背景にある教育理念について述べる。

7.2.1.1 外国語教授法の変遷

外国語教授法は、文法翻訳法に始まり、構造主義言語学を基盤とするオーディオ・リンガル・アプローチから、機能主義言語学を基盤とするコミュニカティブ・アプローチに至るまで、口頭でのコミュニケーション能力の重要性が高まってきた。そのような言語理論や理念の影響を受け、発音指導も変化を遂げてきた。表 7.1 に、外国語教授法の変遷およびそれぞれの理念に基づいた発音指導をまとめた。

表 7.1 外国語教授法の変遷と発音教授法

教授法	発音指導
文法翻訳法 1900s	発音指導はほとんど行われていない。
ダイレクト・メソッド/ ナチュラル・メソッド 1900s	教師のモデル音声やテープを聴き、繰り返してまねをする。
オーディオ・リンガル・アプローチ 1940—50s	教師のモデル音声やテープを聴き、繰り返してまねをすることに加え、音声学の知識を用い、視覚教材で発音を指導する。ミニマル・ペアを使い、聞き取り、発音の練習を行う。 しかし、発音練習が非常に機械的で、且つリズムやイントネーションなどの超分節単位には言及しにくいという欠点がある。

サイレントウェイ 1970s	発音の正確さにフォーカスが置かれ、音声学の知識は用いないが、サウンドカラーチャートなどを使い、イントネーションパターンや強勢アクセントの情報などを巧みに指導する。
コミュニティ・ランゲージ・ラーニング 1970s	カウンセラーが学習者の意図する発話を目標言語で発話し、それを学習者が模倣をする。発音の正確さが学習者の希望によって指定できることのほかは、オーディオ・リンガル・アプローチと似ている。
TPR (トータル・フィジカル・リスpons) 1970s	母語話者によるインプットで、自然な発音が得られると考えられ、発音は特に指導しない。
コミュニカティブ・アプローチ 1980s	コミュニケーションに必要な程度の発音は、十分な目標言語のインプットと会話練習によって得られるという理念の元に、特別な発音練習はない。 しかし、コミュニケーション能力の育成が重要視され、情報伝達行為において音声の果たす役割に焦点が当てられるようになった。

Celce-Murcia, M., Brinton, D.M. and Goodwin, J.M. (1996)、戸田 (2008a) を参考に作成した。

表 7.1 のように、発音指導は常に新しい外国語教育理念や教授法に影響を受け、変化を遂げてきた。現在はポスト・コミュニカティブの時代であると言われており、Norris and Ortega (2000) が 1980 年から 1998 年までに行った研究の結果は、「言語形式の焦点化」(Focus on Form) による明示的な指導の有効性を支持している。特に音声・音韻について、集中的に発音の練習を行わなければ改善されにくい分野として知られている (DeKeyser 1998)。本研究では、「言語形式の焦点化」という教育理念に基づき、言語形式に焦点を当て、アクセント教育における明示的な指導法について考えていく。

7.2.1.2 発音指導方法の検討

発音指導で最も頻繁に用いられるのはリピート法、つまり教師がモデル音声を提示し、学習者に真似させる方法である。ところが、近年の音声実践研究の成果から、何度リピートをして直りにくいのはアクセントであることが明らかになった (河野・松崎 1998b)。

リピートとは決して繰り返しの単純作業ではなく、「知覚—認知—産出」という複雑なプロセスを経て成り立つものである。つまり、日本語学習を始めたばかりで、聞き取りと発音の明確な基準を持っていない学習者に対して、「モデル音声と自分の音声を比べておかしいところを直しなさい」と言っても、発音が改善される可能性は高くないと考えられる。したがって、「リピート法」は音声教育現場で最も手軽に用いられているが、この方法だけでアクセントの上達に繋げることは難しいと言わざるを得ない。

そのため、発音指導を効率よくするには、教師が一方向的にモデル音声を提示し、ただリピートをさせるのではなく、指導方法を工夫する必要がある。さらに、分かりやすい指導順序を考え、段階を踏んで体系的、継続的に発音指導を行うことが重要である。

近年教育現場で韻律の指導法としてよく取り上げられているのは、1) 身体運動を取り入れたベルボ・トナル法 (Verbo-Tonal System、以下 VT 法) (ロベルジュ・木村編 1990、川口 2008)、2) 日本語のリズムやアクセントなどを分かりやすく視覚化したプロソディーグラフ (以下、PG 法) (串田他 1995、河野他 2004)、3) 音響分析の際によく用いられるピッチ曲線を単純化したもので、ピッチの変動を視覚的に確認・理解できるピッチカーブ (中川 2001b、中川他 2007) がある。

今まで、各自の教育理念を主張し、それに基づいた発音指導が実践されてきた。しかし、それらの教育効果の比較検証はほとんどされてこなかった。表 7.2 では、各指導法の教育理念、特徴および指導項目について比較・検討している。VT 法と PG 法・ピッチカーブによる発音指導の大きな違いは、前者が全体論的な視点を重視し、敢えて音声を子音・母音・アクセント・イントネーションといった構成要素に分けることを避けたのに対して、PG 法とピッチカーブは、「日本人が外国人日本語学習者の発話を聴取する際、その評価に最も関与するのは韻律特徴である」という評価研究 (佐藤 1995) の成果に基づき、単音よりも韻律の指導を重視している。その考え方に対して、戸田 (2008a) は「大きなレベルである文全体のイントネーションの習得を達成するためには、実は語アクセントや拍、音素という文より小さいレベルの音声要素の関与が無視できない」という事実を指摘している。

表 7.2 発音指導法の比較

指導法	VT 法	PG 法	ピッチカーブ
教育理念	音声を子音・母音・アクセント・イントネーションと いった構成要素に分ける ことをせず、全体論的な視 点から教育するという教 育理念に基づいている。	従来の「リズム→アクセント→イ ントネーション」という「小→大」 の指導順序とはまったく逆の「大 →小」という過程をたどり、アク セント核と前後の音節との関係 を連動的に把握することによっ て、韻律特徴の全体をつかむこと が基本的な考えである。	従来の単音からボトムア ップ（小単位→大単位）に 進める方法に対して、イン トネーションからトップ ダウン（大単位→小単位） に指導を進める必要性を 主張し、フレージングによ る指導法を提唱している。
特徴	1) 体や手の動きを利用す ること、2) 発音指導・発 音矯正のために「緊張と弛 緩!」という概念を利用す ること、3) 特殊な音声機 器を利用すること、この 3 点のユニークな特徴があ る。しかし、「緊張と弛緩」 の定義の曖昧さが問題点 として挙げられている	リズム・アクセント・イントネー ションを総合的・視覚的に理解す ることができるというメリッ トがある。しかし、拍、音素という 小さいレベルの音声項目がカバ ーされていない。また、PG 法に は、母音無声化、長・短音のモー ラ要素、アクセント、イントネー ションなどの音韻要素がすべて 盛り込まれているため、情報量が 多く複雑であるという指摘もあ る。	学習者にとって見やすい だけでなく、現場の教師が 音声機械無しでも内省で 作成できる教材であるた め、教師と学習者両者にと って使用可能な指導法・学 習法であると考えられる。 しかし一方、PG 法と同様 に韻律指導に焦点を当て、 単音が指導の対象となら ないという点が懸念され る。
指導項目	単音（清濁など）、促音、 アクセント、イントネーシ ョン	母音無声化、長・短音、アクセ ント、イントネーション	語アクセント、文中アクセ ント、文中・文末イントネ ーション
教材	なし	河野他（2004）	中川他（2007）

また、上で述べた河野他（2004）（PG 法）、中川他（2007）（ピーチカーブ）のように、
発音に特化した発音練習教材も市販されるようになった。初期の教材で草分け的な存在と

して、土岐・村田（1989）が挙げられる。そのほか、田中・窪菌（1999）では音声学・音韻論の基本的知識を通して、日本語の発音を学ぶことを目標に、音韻規則が多く導入されている。さらに、戸田（2004）は細かい発音矯正ではなく、「学習者が表現したい内容を聞きやすく分かりやすい発音で話せるようになる」ということを到達目標に、単語・単文の発音練習だけではなく、ロールプレイを使うなど実際のコミュニケーションに繋げるように様々な工夫がなされている。そのほか、中国語・韓国語・英語の母語話者を対象とした母語別発音レッスンも収められ、母語別でよく見られる音声上の問題点や練習方法について記述されている。

近年、中国でも日本語の発音指導書が出版されるようになった。本章 7.2.2.2.1 では、中国で市販されている発音指導書 4 冊を取り上げ、指導項目と取り扱い方について調査した。詳細については、本章 7.2.2.2.1 の表 7.6 を参照されたい。

7.2.2 音声教育への提言

戸田（2006b）では、「まず「どの音声項目をどう教えるか」ということから検討するのではなく、「学習者がどのように音声を習得していくか」ということを念頭に置き、研究成果を応用してこそ実際の教室活動において最大限の成果を上げる指導の方法論の検討が可能になるのではないか」と述べている。そのため、学習の問題点、習得の困難点を突き止め、学習者の練習すべき項目を明らかにすることで、練習の意味もはっきりし、動機付けができるようになると考えられる。

ここでは、本研究の成果を踏まえた上で、1) 平板式動詞のアクセント指導（7.2.2.1）、2) 動詞の「テイル形」／「テアル形」のアクセント指導（7.2.2.2）、3) 母方言の転移を考慮したアクセントの指導（7.2.2.3）、4) 音韻知識のインプット（7.2.2.4）、5) アクセントとその他の韻律要素の関係（7.2.2.5）、6) アクセントの表記法（7.2.2.6）、7) アクセント指導の継続性（7.2.2.7）、8) 自己モニター能力の育成（7.2.2.8）、9) 教師養成の必要性（7.2.2.9）について、教師管理の下で行われる音声教育に提言する。

7.2.2.1 平板式動詞のアクセント指導

本研究の調査 2（東京語の動詞アクセントの生成調査）の結果では、北京・上海両方言話者に共通して、全体的に起伏式動詞の正用率が高く、平板式動詞の正用率が低いことが分かった。したがって、両方言話者に対して平板式動詞のアクセント指導を行う必要がある。

る。ここでは、まず平板式動詞の知覚と生成の関係を述べる。次に、平板式動詞のアクセント指導について提言する。

7.2.2.1.1 知覚と生成の関係

具体的な指導方法に言及する前に、学習者に適切な音声指導を行うためには、知覚レベルの問題なのか、生成レベルの問題なのかを明らかにすることが重要である。つまり、中国語母語話者における東京語の動詞アクセントの知覚と生成の習得の実態を把握しておく必要がある。

新プロ「日本語」で実施された「東京語アクセントの聞き取りテスト」(第2章 2.7.2.1 参照)では、北京語母語話者にとって聞き取りやすいアクセント型は平板・尾高型であることが分かった。また、戸田(2001b)のアクセントの聞き取りについての習得研究でも、平板式と頭高式アクセントの対立が早期習得されることが明らかになっている。一方、橋本(1995)の中国語話者による平板式アクセントの習得研究では、知覚より生成に問題があることが明らかになった。橋本の研究では、中国語母語話者2名を対象に、日本語の平板式アクセントの知覚と生成の実証研究を行った。その結果、中国語話者は平板式と起伏式アクセントを明確に聞き分けられるにも関わらず、平板式アクセントを発音することは困難であることが明らかになった。

以上の先行研究および本研究の調査結果から、平板式アクセントの知覚と生成の習得状況は一致しないことが分かった。平板式アクセントの知覚が容易にできるとしても、生成に困難が生じる可能性があるという習得の実態が明らかになった。したがって、それを踏まえて、アクセント指導においても、聞き取りと発音を分けて考える必要がある。日本語教師としては、「平板式アクセントの知覚に問題がなければ、生成も問題ないのであろう」という考え方は決してあってはならない。指導を行う前に、以上に述べたアクセントの知覚と生成の習得の実態を把握・理解しておかなければならない。

7.2.2.1.2 平板と起伏の音韻対立の指導

アクセントの知覚においては、平板と起伏の対立が先に習得されることがすでに先行研究で指摘されている。このことから、中国語母語話者の場合は、知覚においての平板式と起伏式アクセントの違いを認識することができると考えられる。したがって、それを利用してアクセント生成の指導の際にも、先に平板と起伏の対立に注目し、意識を向けさせる

ことが可能であろう。

また、本研究の結果から、北京方言話者の場合は、起伏式動詞を平板アクセントで生成する逆転現象が見られている（第4章 4.5.8.3 参照）。アクセント規則を知っているがゆえに、日本語は中国語より平坦であることを意識しながら、四声の影響を避けようと、ピッチレンジを圧縮している可能性があると考えられる。そのため、「平板式アクセントの生成が困難である」という理由で、平板式アクセントの指導だけに着目するのではなく、平板式と起伏式アクセントの音韻対立の指導が重要なポイントであると言えよう。

平板式と起伏式アクセントの音韻対立の指導について、以下のように提言する。

まず、「蛙（かえる）／帰る（か¹える）／変える（かえる）」、「着る（きる）／切る（き¹る）」、「服を着る／髪を切る」などのミニマル・ペアを用いて、アクセントの変化によって、意味が変わることを学習者に認識させる。

次に、平板式と起伏式アクセントの無意味語ミニマル・ペアおよび、有意味語の平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペア、短文ミニマル・ペアを提示し（表 7.3 参照）、平板と起伏の音韻対立に目を向けさせながら、発音の練習を行う。表 7.3 では、『日本語能力試験出題基準改訂版』（2002）の1～4級語彙より、平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペア全20組を整理し、短文11組を作成した。（㉠：1級 ㉡：2級 ㉢：3級 ㉣：4級）

表 7.3 平板式と起伏式アクセントの対立の指導

		平板式動詞	起伏式動詞
無意味語ミニマル・ペア		ま ¹ ま	ま ¹ ま
		ま ¹ ま ¹ ま	ま ¹ ま ¹ ま
		ま ¹ ま ¹ ま ¹ ま	ま ¹ ま ¹ ま ¹ ま
有意味語 ミニマル・ペア	2 拍 語	いる（居）㉣	い ¹ る（煎／炒）㉡
		かう（買）㉣	か ¹ う（飼）㉡
		かく（欠）㉠	か ¹ く（搔㉡／書㉣）
		きる（着）㉣	き ¹ る（切／斬）㉣
		くむ（汲／酌）㉡	く ¹ む（組）㉡
		さく（咲）㉣	さ ¹ く（裂）㉡
		なる（鳴）㉢	な ¹ る（為／成）㉣

		ねる (寝) ④	ねる (練) ①
		はく (履) ④	はく (吐/掃) ②
		ふる (振) ②	ふる (降) ④
		へる (減) ②	へる (経) ①
		まく (巻) ②	まく (蒔/撒) ②
		もる (盛) ②	もる (漏) ①
		やむ (止) ③	やむ (病) ①
	3 拍 語	うえる (植) ③	うえる (飢) ②
		かける (欠) ②	かける (掛④/賭①/駆①)
		しめる (湿) ②	しめる (閉④/占②/締④)
		つける (漬) ③	つける (付) ④
		ならず (鳴) ②	ならず (慣/馴) ①
		はれる (腫) ①	はれる (晴) ④
		短文ミニマル・ペア	本を <u>買う</u>
上着を <u>着る</u>	つめを <u>切る</u>		
水を <u>汲む</u>	ペアを <u>組む</u>		
花が <u>咲く</u>	ハンカチを <u>裂く</u>		
電話が <u>鳴る</u>	春に <u>なる</u>		
靴を <u>履く</u>	息を <u>吐く</u>		
首を <u>振る</u>	雨が <u>降る</u>		
体重が <u>減る</u>	年月を <u>経る</u>		
マフラーを <u>巻く</u>	種を <u>蒔く</u>		
力が <u>欠ける</u>	壁に絵を <u>掛ける</u>		
洋服を水に <u>漬ける</u>	名札を <u>付ける</u>		

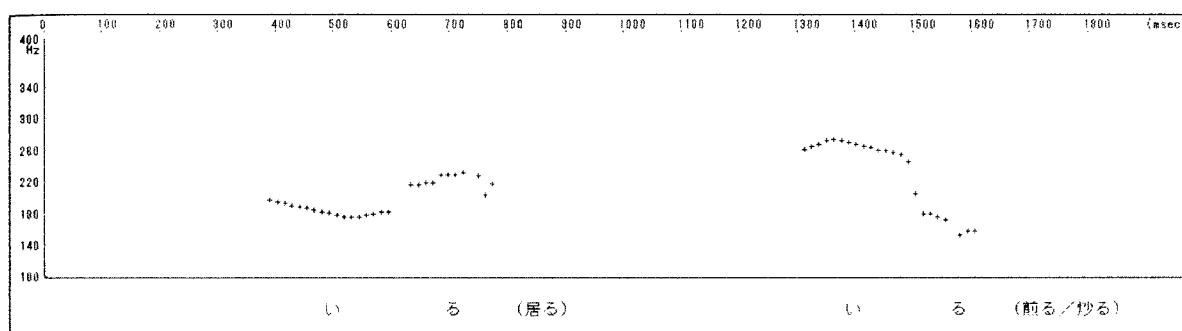
単語は『日本語能力試験出題基準改訂版』(2002)、松崎(2000)を参考に作成した。

練習用短文は坂田(1995)を参考に作成した。

さらに、発音のリピート練習だけでなく、東京語母語話者の音声のピッチ曲線を見比べる方法も考えられる。近年、パソコン上で操作できる音声分析ソフト²が入手しやすくな

り、音響解析が容易になってきた。パソコンなどを利用して、東京語母語話者が生成した平板式動詞と起伏式動詞ミニマル・ペアのピッチ曲線を比較することも可能である。図 7.1 のように、左図は平板式動詞「居る」で、右図は起伏式動詞「煎る／炒る」である。左図と右図を比較すると、ピッチ曲線の形状が異なっていることが分かる。このように韻律の特徴を視覚的に提示しながら発音の指導をすることが、学習者の発音学習に対する意識を高め、自己モニター能力の育成にも繋がると考えられる。資料 7.1 には、鮎澤 (2004) の手法を参考に、東京語母語話者が生成した表 7.3 のミニマル・ペアのピッチ曲線を作成し、添付した。必要に応じて学習者に視覚的に提示することが可能である。

図 7.1 平板式・起伏式動詞のピッチ曲線



7.2.2.2 動詞の「テイル形」／「テアル形」のアクセント指導

本研究の第 4 章 (調査 2) では、日本語学習者を対象に動詞「テイル形」の生成調査を行った (第 4 章 4.5.5 参照)。その結果、「ゆずっている」や「まもっている」などのように、後部要素にアクセント核を付与して発音する誤用が見られた。実際、教育現場では、日本語学習者による動詞「テイル形」と「テアル形」のアクセントの混同に関する指摘もよく耳にする。動詞の「テイル形」と「テアル形」は、導入時期 (言語教育の側面) も言語形式 (言語構造の側面) も類似しているため、文法研究や教育では比較対象として取り上げられることはしばしばである。しかし、音声教育においては、両者を音韻対立として取り上げ、指導することはあまりない。

東京語の場合は、「テ」に続く後部要素が平板式か起伏式かによって、アクセントに変化が伴うことがある。たとえば、動詞「テイル形」の場合は、後部要素が平板式動詞であるため、「～て○○」になる。一方、動詞「テアル形」の場合は、後部要素が起伏式動詞であるため、「～て○△」になる。前述したように動詞「テイル形」と「テアル形」は導入時

期も言語形式も類似しているため、両者の違いを焦点化させないと、同じようなアクセントであると学習者が誤解する恐れがある。これはむしろアクセント指導のチャンスであり、両者の違いに目を向けさせ、音韻対立として練習させることが肝心である。

動詞「テイル形」「～て〇〇」、動詞「テアル形」「～て〇1〇」は、「～ている」、「～である」のほかにも、表 7.4 に示したような初級文型がある。『日本語能力試験出題基準改訂版』(2002) 3、4 級に定められている文型は表 7.4 のとおりである。

表 7.4 「動詞+て+動詞」の 3、4 級文型

	後部要素が平板式動詞 「～て〇〇」	後部要素が起伏式動詞 「～て〇1〇」
日本語能力試験 3、4 級文型	～ている、～ていく、 ～てしまう、～ておく	～である、～てくる、 ～てみる

『日本語能力試験出題基準改訂版』(2002) を参考に作成した。

7.2.2.2.1 教科書における取り扱い

中国の日本語教育現場において、動詞「テイル形」／「テアル形」のアクセントはどのように取り扱われているかを、中国で市販されている教科書・指導書を通して、音声教育の面における動詞「テイル形」と「テアル形」の記述を調査した。

まず、吉岡 (2008) で取り上げられている中国高等教育の日本語専攻【総合型教科書】、①『新編日語』(周平・陳小芬編 1993)、②『新編基礎日語』(孫宗光・簡佩芝編 1994)、③『基礎日語教程』(朱春躍・彭広陸編 1998)、④『新大学日本語』(大連外国語学院日本語学院編 2000)、⑤『基礎日語』(徐敏民編 2001)、⑥『総合日語』(彭広陸・守屋三千代編 2004) の 6 冊を調査対象とした (表 7.5)。各教科書における動詞「テイル形」／「テアル形」のアクセント指導の記述についてまとめた。なお、表 7.5 では動詞の「テイル形」と「テアル形」のアクセントに関する記述だけを取り上げている。それ以外の音声項目の取り扱いについては、資料 7.2 を参照されたい。

表 7.5 【総合型教科書】における動詞の「テイル形」／「テアル形」アクセントの記述³⁾

教科書名	動詞の「テイル形」／「テアル形」アクセントの記述
『新編日語』(1993)	記述なし
『新編基礎日語』(1994)	記述なし
『基礎日語教程』(1998)	<p>「～ている」(第1冊 pp.158)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞は、0型になる。 ・起伏式動詞は、-5型になる。 <p>*連母音が含まれている場合は、アクセントが一つ前の拍に移る(例、「は₁い₂っ₃て₄い₅る」)。</p>
	<p>「～ていく」(第2冊 pp.125)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞は、0型になる。 ・起伏式動詞は、前部の元アクセントを保持し、「て」以降はやや低い。
	<p>「～てくる」(第2冊 pp.125)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞の場合は、例:「あ₁が₂っ₃て₄く₅る」のようになる。 ・起伏式動詞の場合は、例:「さ₁か₂い₃て₄く₅る」のようになる。
	<p>「～てみる」(第2冊 pp.126)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞の場合は、例:「や₁っ₂て₃み₄る」のようになる。 ・起伏式動詞の場合は、例:「よ₁ん₂で₃み₄る」のようになる。
	<p>「～ておく」(第2冊 pp.126)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞の場合は、例:「や₁っ₂て₃お₄く」のようになる。 ・起伏式動詞の場合は、例:「の₁こ₂し₃て₄お₅く」のようになる。
	<p>「～てしまう」(第2冊 pp.126)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞の場合は、例:「や₁っ₂て₃し₄ま₅う」のようになる。 ・起伏式動詞の場合は、例:「よ₁ん₂で₃し₄ま₅う」のようになる。
	<p>「～てある」(第2冊 pp.127)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞の場合は、例:「や₁っ₂て₃あ₄る」のようになる。 ・起伏式動詞の場合は、例:「か₁い₂て₃あ₄る」のようになる。
『新大学日本語』(2000)	記述なし

『基礎日語』(2001)	記述なし
	<p>「～ている」(第1冊 pp.209)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞は、0型になる。 ・起伏式動詞は、-5型になる。
	<p>「～ていく」(第2冊 pp.32)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞は、0型になる。 ・起伏式動詞は、前部が起伏式、「て」以降はやや低い。
	<p>「～てくる」(第2冊 pp.32)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞は、-2型になる。 ・起伏式動詞は、前部が起伏式、「て」以降はやや低い。
『総合日語』(2004)	<p>「～てしまう」(第2冊 pp.125)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞は、0型になる。 ・起伏式動詞は、前部が起伏式、「て」以降はやや低い。
	<p>「～てみる」(第2冊 pp.167)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞は、-2型になる。 ・起伏式動詞は、前部が起伏式、「て」以降はやや低い。
	<p>「～てある」(第2冊 pp.194)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞は、-2型になる。 ・起伏式動詞は、「てある」を低く発音する。
	<p>「～てやる」(第2冊 pp.302)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平板式動詞は、0型になる。 ・起伏式動詞は、「やる」がやや低めである。

【総合型教科書】6冊のうち4冊には、動詞の「テイル形」／「テアル形」アクセントについての記述がない。そのほかの2冊には、動詞の「テイル形」／「テアル形」についてそれぞれの音声解説があっても、「テイル形」と「テアル形」のアクセントを音韻対立として対照・比較することはない。

次に、中国で市販されている日本語の発音指導書4冊、①『掌握日語発音』(趙秀娟 2003)、②『標準日語発音』(由志慎 2006)、③『日語的発音与声調』(謝為集 2006)、④『零起点掌握標準日本語発音』(張昇余・南海 2007)を調査対象とした。動詞「テイル形」／「テ

アル形」のアクセントの取り扱いを中心に、日本語のアクセントに関する内容を調査した（表 7.6 参照）。

表 7.6 中国の日本語発音指導書におけるアクセントに関する記述

指導書名	アクセントに関する記述	動詞「テイル形」／「テアル形」のアクセントに関する記述
『掌握日語発音』 (2003)	アクセントの概念、分類、表記の説明、用例の提示。pp.79-84	記述なし
『標準日語発音』 (2006)	東京語アクセントの特徴、分類、表記の説明、用例の提示。 中国語母語話者の学習困難点として、①起伏が多い、②平板式アクセントの生成が難しい、③-2型アクセントの多発、が挙げられている。pp.80-84、pp.95	記述なし
『日語的発音与声調』 (2006)	アクセントの特徴、分類、規則について詳しく記述されている。名詞、動詞（活用形）、形容詞（活用形）、形容動詞（活用形）、助詞。助動詞、数(量)詞の品詞別に分類して、アクセント規則と用例が紹介されている。pp.63-188	記述なし
『零起点掌握標準日本語発音』 (2007)	アクセントの概念、分類、表記の説明、用例の提示。pp.102-111	記述なし

表 7.6 のように、発音指導書 4 冊のうちに、①、②、④の 3 冊にはアクセントの概念、分類と表記の説明のみが記述されている。③の指導書には、日本語のアクセント概念や品詞別の規則について詳細に述べられている。しかしながら、4 冊ともに動詞「テイル形」／「テアル形」のアクセントについては言及されていない。

教育現場では、日本語学習者による動詞「テイル形」と「テアル形」のアクセントの混同がよく指摘されている。しかし、教科書・指導書を対象に調査した結果、動詞「テイル形」と「テアル形」のアクセントの音韻対立については、記述がなされていないのが現状であることが分かった。

7.2.2.2.2 動詞の「テイル形」と「テアル形」の音韻対立の指導

動詞「テイル形」と「テアル形」のアクセントの指導においては、どちらか不得意としている項目に集中して指導するのではなく、音韻対立として習得させることが大事である。両者の共通点と相違点に注目させることによって、混同を避けることができると考えられる。そこで、ここでは動詞の「テイル形」と「テアル形」の音韻対立を焦点化させる指導を提案する。

表 7.7 では、動詞の「テイル形」と「テアル形」のアクセント規則を提示した。前部要素と後部要素のアクセント型によって、4つにグループに分類することができる。

グループⅠ 平板式+平板式 例：「いっている」、「つかっている」

グループⅡ 起伏式+平板式 例：「かいている」、「つくいっている」

グループⅢ 平板式+起伏式 例：「いってある」、「つかある」

グループⅣ 起伏式+起伏式 例：「かいてある」、「つくいってある」

アクセント規則として、前部・後部要素の元アクセントが保持される形になっている。つまり、「テイル形」の「いる」は平板式のままで、「いる」のような起伏式にはならない。ここで注意しなければならないのは、グループⅣ（起伏式+起伏式）の場合は、前部要素の起伏がメインで下降幅も大きい、後部要素の起伏がサブで、やや弱いということである。区別するためには、メインの場合は「]」、サブの場合は「]」のアクセント表記をつけた。

表 7.7 動詞の「テイル形」と「テアル形」のアクセント規則

後部要素の アクセント型	平板式 「～て○○」		起伏式 「～て○1○」	
	平板式	起伏式	平板式	起伏式
前部要素の アクセント型	グループ I	グループ II	グループ III	グループ IV
2拍語の場合	○(○)て○○ 例：いっている	○1(○)て○○ 例：かいている	○(○)て○1○ 例：いってあゝる	○1(○)て○1○ 例：かいてあゝる
3拍語の場合	○○(○)て○○ 例：つかっている	(○)○1○て○○ 例：つくっている	○○(○)て○1○ 例：つかってあゝる	(○)○1○て○1○ 例：つくってあゝる

動詞「テイル形」／「テアル形」のアクセント指導では、各項目（たとえば、「～ている」、「～てある」、「～てみる」など）のアクセントを導入した後に、表 7.7 のように両者の共通点と相違点を対照・比較することによって、動詞「テイル形」／「テアル形」のアクセントの音韻対立に意識を向けさせることができる。このように練習を重ねていけば、動詞「テイル形」／「テアル形」のアクセントの混同を避けることができ、習得に繋がると考えられる。

7.2.2.3 母方言の転移を考慮したアクセントの指導

発音指導の実践においては、日本語の音韻構造自体の複雑さにより生じた問題と、学習者の母語からの日本語音韻への転移という個別性を反映した問題を分けて考える必要がある（戸田 2008b）。前述した「平板式動詞のアクセント指導」、「動詞テイル形とテアル形のアクセント指導」は前者であり、両方言話者ともに対して指導が必要である。ここでは、後者の母方言の転移という個別性を考慮したアクセント指導について述べる。

本研究の動詞・複合動詞アクセントの生成調査で、接合動詞である動詞「テイル形」と複合動詞の生成において、北京方言話者のほうが母方言の負の転移により、アクセントの上げ下げ型「誤用」を多発することが分かった。一方、上海方言の正の転移により、アクセントの上げ下げ型「誤用」が北京方言話者より少ない。アクセント習得における北京・上海方言の正負転移の実態が明らかになった。また、音韻知識のインプットだけでは、北京方言話者の上げ下げ型の「誤用」アクセントパターンの抑制ができないことも明らかに

なった。北京方言の負の転移を抑制するために、明示的な指導方法を用いて、集中的に練習を行う必要がある。そこで本研究では、母方言を考慮した北京方言話者のためのアクセントの指導方法について具体的に提案する。

まず、北京方言話者の上げ下げ型「誤用」を改善するためには、アクセント核の有無と位置という音韻知識だけの指導ではなく、「日本語のアクセントは北京方言の音節声調と異なり、語レベルのアクセントである」というアクセントの仕組みを理解させ、一つのまとまりとしてのピッチ生成の指導・練習が必要である。

また、教科書の音声解説にも、アクセント核の有無と位置といった音韻知識の説明だけでなく、「語レベルで一つのまとまりとしてピッチを実現させる」というポイントを押さえる記述が必要である。指導にあたって、北京方言の負の転移による「誤用」の傾向を予め念頭に置き、焦点を当てる必要があると思われる。

さらに、北京方言話者の上げ下げ型「誤用」を改善するためには、ただモデル音声を提示してリピートをさせるだけではなく、1) 北京方言の声調を利用したアクセントの指導方法(7.2.2.3.1)、2) 言語の普遍的特徴を利用したアクセントの指導方法(7.2.2.3.2)、を取り入れることが効果的であると考えられる。それぞれの指導方法については、以下に詳しく述べる。

7.2.2.3.1 北京方言の声調を利用したアクセントの指導方法

北京方言の負の転移による上げ下げ型の問題を改善するためには、東京語アクセントの語レベルでのピッチ実現の指導と練習が必要であることが、本研究の結果から示唆されている。指導の前に、語レベルで実現される東京語アクセントのイメージを学習者に分かりやすく提示することが重要である。そこで、本節では、東京語アクセントのイメージ作りのために、学習者の母方言である北京方言の声調を利用することを提案する。

本研究の調査 2 (動詞アクセントの生成調査) では、北京方言話者の場合は、動詞「テイル形」のアクセントを生成する際に、母方言の負の転移によって、上げ下げ型「誤用」が多いことが明らかになった。ここでは、北京方言の声調を利用して、平板式動詞と起伏式動詞「テイル形」のアクセントの指導方法を提案する。

1) 平板式動詞「テイル形」の場合

平板式動詞「テイル形」(例、「ゆずっている」)の場合は、最初の拍でピッチが立ち上が

って、語末まで下がらず、高くて平らなピッチが保たれるというようにアクセントが生成される。そのイメージ作りには、北京方言の「第2声[35]+第1声[55]+第1声[55]」の声調を有する語彙を提示すると有効であると考えられる。ここでは、中国語の「叠音形容词」の利用を提案する(表7.8参照)。「叠音形容词」とは、「白花花」のような重ね言葉が含まれている形容詞のことである。北京方言では、名詞と動詞を重ねた場合は「轻声」という連読変調が起こるが、「叠音形容词」の場合は原則として起こらない。また、第2音節と第3音節が同じ漢字、しかも同じ第1声であることは、語中でピッチの上げ下げをせず、高くて平らに生成することを意味している。日本語アクセントに上げ下げ型「誤用」の多い北京方言話者に対して、個別指導や発音授業を行う際には、母方言である北京方言の「叠音形容词」を提示し、「～ている」の部分在北京方言の「叠音形容词」の重ねた部分のように、上げ下げをせずに同じ高さで発音する」と教師がポイントの説明を加える。そうすることによって、声の高さを変化させないで、一定に保つことができるようになると考えられる。

指導に使用可能な語彙を表7.8のように整理した。『叠音词学习宝典』(2004)、『现代汉语词典修订版』(1996)を参考に、『现代汉语词频词典』(1986)に基づき、使用頻度の上位+10語を選出した。さらに、北京母方言話者に生成してもらい、声調のゆれがないことを確認した。IPAフォントは『汉语方言大词典』(1999)を参考に作成した。

表 7.8 平板式動詞「テイル形」のアクセント指導に用いる叠音形容词

第2声+第1声+第1声 [35+55+55]
白花花[pai xua xua]、红扑扑[xuŋ p'u p'u]、红彤彤[xuŋ t'oŋ t'oŋ]、 活生生[xou ʂəŋ ʂəŋ]、急巴巴[tɕi pa pa]、急匆匆[tɕi ts'oŋ ts'oŋ]、 甜丝丝[t'ian si si]、凉丝丝[liaŋ si si]、文绉绉[ʋən tʂou tʂou]、 雄赳赳[ɕiuŋ tɕiou tɕiou]、

『叠音词学习宝典』(2004)、『现代汉语词典修订版』(1996)、
『现代汉语词频词典』(1986)、『汉语方言大词典』(1999)を参考に作成した。

筆者は北京方言を母方言とする日本語学習者5名を対象に、表7.8の「叠音形容词」を用いるアクセントの指導方法について意見を出してもらったところ、「和日语的声调很像

(筆者訳：日本語のアクセントとよく似ている)」、「这样比较容易掌握语感(筆者訳：イメージがつかみやすくなると思う)」などのコメントが得られた。平板式動詞「テイル形」のアクセントのイメージ作りには、「第2声+第1声+第1声」の声調の組み合わせを有する北京方言の「叠音形容词」の利用が有効であることが分かった。

2) 起伏式動詞「テイル形」の場合

起伏式動詞「テイル形」(例、「まも」っている)の場合は、最初の拍でピッチが立ち上がって、2拍目で急激に下降し、次から語末まで徐々に下がっていくというようにアクセントが生成されている。ここでは、北京方言の連読変調である軽声を利用した指導方法を提案する。

本稿 2.5.1 では、北京方言の軽声の概念、特徴と分類について述べた。房子[fɑŋ³⁵·tsi]、靠着[k'au⁵¹·tʂə]のように、軽声化された第2音節の声調は、先行音節(つまり第1音節)に付随する形となり、高さ(ピッチ)が抑制され、長さ(持続時間)も短縮されることが報告されている。つまり、軽声化語彙は第2音節の声調が第1音節に付随して変化するという特徴を持っている。そのため、日本語の動詞「テイル形」のような、後部要素のアクセントが前部要素に付随するもののアクセントの指導の際に、軽声を用いる方法が有効であると考えられる⁵⁾。

軽声化した語彙であれば何でも提示していいというわけではない。本研究では、以下のことを考慮して、アクセント指導に用いる軽声化語彙表(表 7.9)を作成した。

- ① 軽声は性質によって、軽声化しか存在しない「非自由軽声」と、軽声化・非軽声化ともに存在する「自由軽声」の二つのタイプに分けられる(第2章 2.5.1 参照)。アクセント指導の際には、「非自由軽声」タイプの軽声化語彙を選択して使用すべきである。
- ② 軽声化の調値は大きく分けて4種類ある(第2章 2.5.1 の図 2.4 参照)。提示の際には、東京語アクセントのピッチに類似する軽声化の調値を用いて、注意して使い分ける必要がある。起伏式動詞「テイル形」(例、「まも」っている)を指導する場合は、「第2声+軽声+軽声」([25+3+2])の調値を有する軽声化語彙を提示するのが適切である。
- ③ 表 7.9 では、「～子的」の軽声化語彙を例として挙げた。『普通话轻声词汇编』(1985)を集計した結果、「第2声+子」の軽声化語彙が93語ある。『现代汉语词频词典』(1986)に基づき、その93語から使用頻度の上位10語を選出した。また、「～子」の2音節名詞の語尾に「非自由軽声」の助詞「的」をつけ、3音節語を作成した。さらに、北

京母方言話者に生成してもらい、声調のゆれがないことを確認した。IPA フォントは『汉语方言大词典』(1999)を参考に作成した。『现代汉语词典修订版』(1996)に従い、轻声と非轻声を区別するため、轻声字の前に「・」をつけた。

表 7.9 起伏式動詞「テイル形」のアクセント指導に用いる轻声化語彙

「第 2 声+轻声+轻声」の轻声化語彙
[25+3+2]
孩子的[xai·tsi·də], 儿子的[ər·tsi·də], 房子的[faŋ·tsi·də], 鼻子的[pi·tsi·də], 脖子的[po·tsi·də], 猴子的[xou·tsi·də], 虫子的[tʂ'uŋ·tsi·də], 绳子的[ʂəŋ·tsi·də], 橘子的[tɕy·tsi·də], 亭子的[t'iŋ·tsi·də]

『普通话轻声词汇编』(1985)、『现代汉语词典修订版』(1996)、
『现代汉语词频词典』(1986)、『汉语方言大词典』(1999)を参考に作成した。

筆者は北京方言を母方言とする日本語学習者 5 名を対象に、表 7.9 の轻声化語彙を利用したアクセント指導についての意見を聞いたところ、「哪里高, 哪里低很容易明白(筆者訳: どこが高いか、どこが低いかが分かりやすくなった)」、「「～子的」的部分没有声调, 这和日语的「～ている」很像(筆者訳: 「～子的」の部分は轻声で、日本語の「～ている」の部分によく似ている)」などのコメントが得られた。起伏式動詞「テイル形」のアクセントのイメージ作りには、北京方言の轻声化語彙の利用が有効であることが分かった。

また、日本語アクセントに上げ下げ型「誤用」の多い北京方言話者に対して、個別指導や発音授業を行う際には、母方言である北京方言の轻声化語彙を提示し、「「～ている」の部分は北京方言の轻声「～子的」のように、上げ下げをせずに発音する」と教師がポイントの説明を加える。そうすることによって、起伏式動詞「テイル形」のアクセントのイメージがつかみやすくなり、上げ下げ型「誤用」も改善されると考えられる。

なお、今回はアクセント指導法に関する体系的な調査を研究対象外としている。今後、調査協力者の人数を増やして検証することによって、指導法の有効性がより明確になるであろう。

7.2.2.3.2 言語の普遍的特徴の活用

第5章の調査3（複合動詞アクセントの生成調査）において、北京方言話者のほうがピッチの上げ下げが多く見られていることが分かった。一方、アクセントを担う音節に連母音が含まれる複合動詞の場合は、正用率が高く、上げ下げ型の「誤用」が少ないことも分かった。これは言語の普遍的特徴（アクセントの一般的法則）の影響によるものであることが明らかになった（詳細は第5章5.7.2を参照されたい）。よって、言語の普遍的特徴が結果的に北京方言の負の転移を抑制していることが考えられる。そのため、複合動詞アクセントの指導の際に、連母音が含まれる語彙を提示することで、語レベルでのピッチが実現されやすくなり、上げ下げ型「誤用」も改善されると考えられる。表7.10では、『日本語能力試験出題基準改訂版』（2002）「1～4級語彙リスト」に連母音が含まれる複合動詞の練習語彙例を整理した。複合動詞のアクセントを指導する際には、先に提示し、練習しておくとお効果的である。

表 7.10 連母音が含まれる複合動詞の練習語彙例

	練習語彙例
－2型複合動詞	出会う（で <u>あ</u> う）、知り合う（しり <u>あ</u> う）、 釣り合う（つり <u>あ</u> う）、付き合う（つき <u>あ</u> う）、 話し合う（はなし <u>あ</u> う）、見舞う（み <u>ま</u> う）、 似通う（にか <u>よ</u> う）、見習う（み <u>な</u> らう）、 見計らう（みはか <u>ら</u> う）、すれ違う（すれち <u>が</u> う）、 食い違う（くいち <u>が</u> う）、取り扱う（とりあ <u>つ</u> かう）
－3型複合動詞	折り返す（おり <u>か</u> えす）、照り返す（てり <u>か</u> えす）、 繰り返す（くり <u>か</u> えす）、引き返す（ひき <u>か</u> えす）、 振り返る（ふり <u>か</u> える）、やり通す（やり <u>と</u> おす）、 透き通る（すき <u>と</u> おる）

『日本語能力試験出題基準改訂版』（1～4級語彙リスト）（2002）を参考に作成した。

下線：連母音部分

7.2.2.4 音韻知識のインプット

第6章では、本研究の協力大学（北京3校、上海2校）で行われている日本語の音声教育の実態が明らかになっている。第4章、5章の動詞・複合動詞アクセントの生成調査の結果を照らし合わせて考察し、音声教育による音韻知識のインプットの違いがアクセントの生成に与える影響が明らかになった。ここでは、1) 動詞・複合動詞アクセント規則のインプットの必要性、2) 動詞・複合動詞アクセント規則の簡素化についての議論、3) 動詞・複合動詞アクセント規則の指導順序の3点について、音声教育の一環として音韻知識のインプットのあり方を検討する。

7.2.2.4.1 動詞・複合動詞アクセント規則のインプットの必要性

Pennington (1998) は、音声指導は何らかの発音能力の向上をもたらすと述べている。特に、音声の習得が子供より難しいと考えられている成人にとっては、明示的な音声指導が有効であることを指摘している。磯村 (1996b) では、外国人日本語学習者が日本語の韻律を習得するためには、韻律に関する理論的な知識を得て、目標言語の音声を明確に意識化することが有益であると述べられている。また、福井 (2005、2008) の複合名詞アクセントの指導に関する実践研究でも、複合名詞アクセント規則導入の有効性が確認され、音韻的知識を与えて意識化を行うことは、発音や聞き取り能力の向上に役立つことが分かった。さらに、坂本 (2003) は中国語母語話者を対象に行った日本語音声指導では、個人差が大きいものの、音声知識を導入することによって、意識を向けさせることができ、実際の発音の向上にも効果的であると報告している。以上の研究は、アクセント規則といった音韻的知識を明示的に指導することは、音声習得に役立っていると指摘している。

第4章、第5章のアクセント生成調査の結果では、音韻知識のインプットの多い北京(3校)の学習者のほうが、インプットの比較的少ない上海(2校)の学習者に比べて生成されたアクセントパターンが拡散され、バリエーションが多いことが分かった。また、北京(3校)の上位群学習者のインタビュー回答から、アクセント規則を知っていて、生成時に思い出そうとしていたことも分かった。一方、インプットが比較的少ない上海方言話者の場合は、「-2型アクセント」というアクセント習得過程に最も取り入れやすいアクセント型に集中していることが分かった。上海方言話者のインタビューでは、「動詞辞書形と活用形のアクセントの違いに気付いているが、どのように学習したらいいかが分からない」という回答があった。本研究の結果から、動詞アクセント知識と規則の指導がアクセ

ントの習得に与える影響が明らかになり、音韻知識のインプットは発音の意識化を促し、習得を促進する効果があると言える。

また、調査4の教師を対象としたインタビューの結果から、教科書にアクセントの音韻知識に関する記述の多い北京(3校)の教師の場合は、教科書に基づいたアクセントの指導が可能になったと言っているのに対し、教科書に音韻知識の記述が少ない上海(2校)の教師の場合は、「教科書にもないため、教える自信がない」などのコメントがあった。つまり、教科書の音声解説は学習者が学習をするためのものだけでなく、教師が音声指導を行う際の重要な参考資料でもある。教科書のアクセントの音韻知識に関する記述は、教師・学習者のアクセントに対する意識を高め、結果的にアクセント習得にプラスの影響を与えられる。そういう意味では、メイン教科書の音声解説だけでなく、音声指導をサポートする音声補助教材の開発も検討するべきであろう。

アクセントは恣意的で、語ごとに異なるものであり、個別に記憶力勝負で覚えるしかないと考えられがちであるが、動詞のように一部には、規則を覚えれば、初出語であっても核の有無および位置が予測できる語群もある。そのため、動詞・複合動詞アクセントについての音韻知識を適宜に導入することによって、アクセントの意識化が促され、発音の上達に効果的であるということが言える。よって、日本語音声教育において、発音授業の開講や教科書の音声解説の改善、音声指導をサポートする音声補助教材の開発などを通して、音韻知識を積極的に導入するべきである。

7.2.2.4.2 動詞・複合動詞アクセント規則の簡素化についての議論

音声教育におけるアクセント規則の簡素化について議論されて久しい。松崎(2001)は、音声教育の立場から、どんな知識がどこまで現場で必要とされているか、改めて考える必要があることを指摘している。

松崎(2003)では、動詞「ナイ形」の規則の簡素化を試みた。「/な/で下がるか、/な/の前で下がるか」という新規則を考案した。つまり、平板式動詞の場合、「ゆづらな¹い」の-2型で指導するという考え方である。ところが、「いな¹い」、「いな¹いひと」などの発音が日本語母語話者に「不自然」と評価されたこともこの研究で明らかになっている。そのため、新規則の妥当性が当然問われている。本研究第4章の平板式動詞「ナイ形」の調査結果でも、「○○な¹い」に対して、「誤用」として評価される確率が「正用」より高いことが分かった。確かに、アクセント規則の指導と習得は教師と学習者にとって負担が大きく、

教えるべきものを吟味し、規則を簡素化するという観点は非常に大事ではある。しかし、本研究の結果では、「正用」と「誤用」との差がこれほどあるのも事実である。そのため、平板式動詞の「○○ない」を「正用」として導入するのはやはり適切ではないと思われる。第6章の調査5（日本語教科書の調査）で取り上げた北京（3校）で使用されている『総合日語』（2004）に、「平板式動詞の「ナイ形」は「○○ない」か「○○ない」である」との音声解説があるが、以上の議論に基づき、再検討すべきである。

そのほか、第4章の調査2（動詞アクセントの生成調査）の結果では、本研究で取り上げた動詞「辞書形」、「ナイ形」、「テ形」、「仮定形」、「テイル形」の場合は、東京語母語話者にとって規則的なアクセント型しか許容できないことが明らかになった。そのため、本研究の結果から、以上の動詞活用形のアクセント規則の簡素化が難しく、「平板式」「起伏式」の二つのタイプに分けて指導すべきであることが分かった。本章7.2.2.1.2で述べた平板式動詞と起伏式動詞の音韻対立を指導した後、表7.11のような動詞活用形のアクセント規則を導入することが必要である。

表 7.11 動詞活用形のアクセント規則（3拍語の場合）

	一つの規則	二つの規則			
	ます形	辞書形	ナイ形	テ形	仮定形
平板式 動詞	-2型	0型 ○○○	0型 ○○ない	0型 (○)○○て	-2型 ○○○ば
起伏式 動詞	○○(○)ます	-2型 ○○○	-3型 ○○ない	-3型 (○)○○て	-3型 ○○○ば

また、複合動詞のアクセント規則については、本来であれば、-2型（例、「つみあげ」る）、-2型か0型（例、「ありふれ」るか「ありふれる」）、-3型（例、「よびか」えす）、-3型/0型（例、「とりか」えすか「とりかえす」）の4つの規則がある。しかし、本研究5.7.4の東京語母語話者の許容度の議論に基づき、複合動詞のアクセントは「-2型」と「-3型」の二種類であることを規則として導入しても差し支えないことが分かった。つまり、前部要素のアクセント型を問わず、後部要素が0型か-2型動詞の場合は-2型複合動詞となり、後部要素が-3型動詞の場合は-3型複合動詞となる（表7.12）。複合動

詞のアクセント規則は四種類から二種類に簡素化され、学習者にとっても覚えやすいはずである。資料 7.3 は、『日本語能力試験出題基準改訂版』(2002) に収録されている 1 級～4 級の複合動詞を -2 型 / -3 型アクセントに分けて整理した。

表 7.12 複合動詞のアクセント規則

	-2 型の複合動詞	-3 型の複合動詞
アクセント規則	後部要素が 0 型か -2 型動詞の場合、 合は、-2 型アクセントになる。	後部要素が -3 型動詞の場合は、 3 型アクセントになる。

本研究の研究成果から、動詞活用形のアクセント規則の導入については、簡素化せず、表 7.11 のように動詞を二つのタイプ「平板式」「起伏式」に分けて指導する必要があることが分かった。また、表 7.12 のように複合動詞のアクセント規則は「-2 型」と「-3 型」であると従来の 4 規則から簡素化された。

7.2.2.4.3 動詞・複合動詞アクセント規則の指導順序

発音の指導順序について二つの考え方がある。積み上げ式(習得の容易なものから指導する)とサバイバル式(学習者にとって必要度の高いものから指導する)である(松崎 2001)。どちらにしても実際の教育場面において、柔軟に対応する必要がある。ここでは、動詞活用形と複合動詞のアクセント規則の指導順序について検討する。

7.2.2.4.2 では動詞活用型を二つのタイプ「平板式」「起伏式」に分けて指導する必要があることが分かった。表 7.11 のように、動詞活用形の場合、「～ます」のように一つの規則を持つ活用形は、一つの規則さえ覚えれば、例外なくすべて適用できるので覚えやすく、早期に習得されることが分かっている(河野 1999a、劉 2007a、2007b)。一方、動詞「ナイ形」、「テ形」、「假定形」などのような二つの規則を持つ活用形は、習得が遅れ、誤用が多く生じることも明らかになっている。「易しいほうから難しいほうへ」という積み上げ式指導順序に従えば、「～ます」のような一つの規則で適用できるタイプから、動詞「ナイ形」、「テ形」、「假定形」などのような二つの規則を持つ複雑なタイプへと指導していくことが一般的である(第 6 章表 6.6 (『総合日語』の音声解説)も参照されたい)。また、文法項目の導入順序の関係上、このようになっていることも多い。

ところが、動詞活用形アクセントを指導する際に、この指導順序を用いると、後の学習

に混同を招く恐れがあると言わざるを得ない。先に一つの規則で適用する簡単なタイプを覚えさせると、次に「平板式」「起伏式」の二つの規則を持つ複雑なタイプを導入しても、定着されにくくなり、指導が困難になることが予想される。ここは、むしろ「二つの規則が適用する活用形」の複雑なものから、「一つの規則が適用する活用形」の簡単なものへと下って、指導すべきではないだろうか。なぜなら、動詞活用形のアクセントの指導には最初から「平板式」「起伏式」という基本概念を定着させる必要があるからである。

したがって、動詞アクセント規則の導入順序として、「ます形」からではなく、動詞辞書形または初級初期段階に導入されることの多い動詞「テ形」か「ナイ形」からのほうが望ましいのではないかと考える。

さらに、接合動詞である動詞「テイル形」／「テアル形」、複合動詞のアクセントの指導順については、北京方言話者の場合は、上げ下げ型の「誤用」が予想され、積み上げ式の指導順に従い、最初に単純動詞の活用形のアクセントを導入し、徐々に複雑な動詞「テイル形」／「テアル形」や複合動詞のアクセントに移行したほうが効果的であろう。

7.2.2.5 アクセントとその他の韻律要素の関係

アクセントとほかの韻律要素とは切っても切れない関係がある。ここでは本研究の結果を踏まえて、1) アクセントと拍（モーラ）、2) アクセントとポーズ、の関係および指導上の注意点について述べる。

1) アクセントと拍（モーラ）

東京語アクセントの場合は、拍を数えてアクセント核を置くと考えられている。また、長音、撥音、促音や連母音の第2要素などにアクセントの高さの切れ目がくると、核の位置が前の拍にずれる特徴を持っている。つまり、「拍を数える」ことを先に習得していないと、アクセントの習得にも支障をきたす可能性が考えられる。したがって、表 7.11、7.12 のようなアクセント規則を導入する前に、拍の数え方を先に指導する必要がある。また先行研究（稲葉 2002、2004、雷 2007）では、アクセントの生成は拍数と深く関わっていることが報告されている。特に複合語の場合、拍数が長くなればなるほど、上げ下げ型「誤用」が現れやすく、習得が困難になることが予想される。そのため、指導順序としては、指導開始時に最初は拍数の少ない語に集中して練習し、徐々に拍数の多い語も指導していったほうが良いと思われる。

2) アクセントとポーズ

第4章、第5章の生成調査では、動詞「テイル形」と複合動詞の生成において、「「まも1って、いる」「つみ、あげ1る」(「、」: ポーズの記号)のように、「ポーズの挿入」によって、アクセントが不自然に聞こえることが分かった。両方言話者の共通した「誤用」として見られた。構造上の形にとらわれ、形態素境界にポーズが挿入されやすいことが考えられる。そのため、アクセントの指導にあたって、アクセント核の有無と位置の指導だけでなく、構造上の形にとらわれないように、一つのまとまりとして生成するという指導も必要である。また教科書の音声解説も、アクセント核の有無と位置の説明だけでなく、ポーズを挿入せず、一つのまとまりとして生成するというポイントも押さえる必要がある。

7.2.2.6 アクセントの表記法

アクセント指導時に何らかの視覚的補助を与えたほうが有効であると言われている(松崎 2001)。しかし、特定の仮名表記と結びつきやすい単音と異なり、アクセントの表示には特別な補助記号が必要となる。それゆえに、アクセントは教師にとっては指導しにくく、学習者にとっては学習しにくい音声項目になっている。教師のアクセント指導と学習者のアクセント学習をサポートするためには、教科書に用いるアクセント表記法を慎重に検討し、積極的に音声教育に織り込む必要がある。

7.2.2.6.1 アクセント表記法の問題点

現在、中国で使用されている教科書の多くは、①、②のような数字のアクセント表記法(たとえば、「わかる②」)が用いられている(資料 7.2 参照)。本研究の協力校で使用されている教科書にも数字表記法が使われている(調査 5 参照)。また、調査 5 の結果から、アクセント表記法の使用において、北京(3校)と上海(2校)で違いがあることが分かった。ここでは、両者の特徴と問題点について述べ、改善策を提案する。

まず、上海(2校)について述べる。上海(2校)の教科書(『新編日語』1993)には、新出単語リストにアクセントが表記されている。アクセント表記はプラスの数字表記(①、②など)が用いられている。具体的には以下のように記述されている。

- ①型 第1拍は低く、その他の拍が高い。
- ①型 第1拍は高く、その他の拍が低い。
- ②型 第2拍は高く、第1拍と第3拍が低い。

③型 第2拍と第3拍は高く、第1拍と第4拍が低い。

④型 第2、3、4拍は高く、第1拍と第5拍が低い。

⑤型 第2、3、4、5拍は高く、第1拍と第6拍が低い。

⑥型 第2、3、4、5、6拍は高く、第1拍と第7拍が低い。

以上のように、数字のアクセント表記は拍と密接に関わっており、アクセント表記を理解するには、まず拍の概念を理解しておかなければならないのである。また、アクセント表記は新出単語リストのみに使用されており、動詞活用時や複合動詞のアクセントについては記述されていないことが分かった。本研究調査7の学習者対象のインタビューから、上海方言話者は、「動詞辞書形と活用形のアクセントの違いには気付いているが、どのように学習したらいいかが分からない」という回答があった。さらに、調査4の教師を対象としたインタビューの結果からも、上海(2校)の教師の場合は、「教科書にもないため、教える自信がない」などのコメントがあった。したがって、教師のアクセント指導と学習者のアクセント学習を支援するためには、まずは適切なアクセント表記を使用し、教科書の音声解説を充実させることが肝心である。

次に、北京(3校)について述べる。北京(3校)の教科書(『総合日語』2004)には、新出単語リストのみならず、形容詞や動詞の活用時のアクセントも表記されている。新出単語リストには、上海(2校)と同様にプラスの数字表記が用いられている。また、プラスの数字表記のほか、㊸、㊹のようなマイナスの数字表記も併用されていることが分かった。たとえば、動詞「テ形」のアクセント解説には、「平板式動詞は平板型になる(例、買う㊸→かって㊸)、起伏式動詞は-3型になる(例、読む㊸→よんで㊹)」と書かれている(具体例は第6章表6.6を参照されたい)。このようにマイナスの数字表記は主に形容詞、動詞、複合名詞、複合動詞などのアクセントの規則性を表すために使われている。

アクセント規則の導入の際には、マイナスの数字表記法のほうが最も有効である。たとえば、表7.13のように拍数が異なる動詞、複合動詞の場合は、アクセントのプラス数字表記では様々な数字で表されているが、マイナスの数字表記ではすべて㊸に統一されている。つまり、アクセント核が語尾から数えて2拍目に置かれることは共通しているのである。また、本研究で研究対象とした動詞と複合動詞のアクセント規則の場合は、マイナスの数字表記法が最も明瞭である(表7.11、表7.12参照)。

表 7.13 動詞・複合動詞のアクセント表記法

	単語例	プラス 数字表記	マイナス 数字表記
動詞	わかる	②	Ⓜ
	かまえる	③	Ⓜ
	かたづけ	④	Ⓜ
複合動詞	ひえこむ	③	Ⓜ
	まいあがる	④	Ⓜ
	あずけいれる	⑤	Ⓜ

北京（3校）の教科書には、新出単語リストのほか、動詞活用時や複合動詞のアクセントも表記されていることによって、教師にとって指導しやすく、学習者にとっても学習しやすくなっていると言える。第4章、第5章の生成調査の結果では、このような音声教育環境の違いによって、両方言話者のアクセントの生成状況に差異が見られた（詳細は4.6.3、5.7.3参照）。

しかし、北京（3校）の教科書のアクセント表記法にも問題点が存在している。同一教科書に、プラス数字とマイナス数字表記が併用されていることにより、指導と学習の際に混同が生じる可能性が懸念される。さらに、教科書のイントロダクション部分（第1課）では、プラスの数字表記だけの説明が書かれており、マイナスの数字表記については、教科書の途中（第5課）で突如現れてきた。初出時には、以下のように表記法を採用した理由について記述されているが、表記法の見方などについての説明は一切ない。

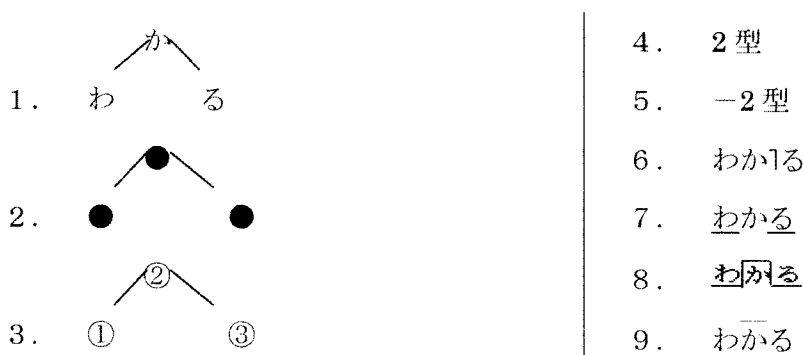
为了便于解说和呈现出规律性，此外采用负数式标记法，在以后的各课中，类似情形也将采用负数式标记法。

（筆者訳：解説のしやすさ、また規則性を表すために、ここにはマイナス数字表記法を採用する。今後もこのような状況ではマイナス数字表記法を使用する。）

『総合日語』（2004：第5課）より引用

7.2.2.6.2 アクセント表記法の検討

日本語教育において、一般的には以下の9種類の日本語アクセントの表記法がよく取り上げられている（三拍語の動詞「わかる」を例にしている）。ところが、それぞれの表記法の特徴についての比較・検討はあまりなされていない。ここでは、以上で述べたアクセント表記法の問題点を改善するべく、教科書に用いるアクセント表記法について検討し、提案する。



戸田（2003b）参考

前述のようにアクセントの規則性を表すには、マイナスの数字表記が最も有効であり、教科書においても5番のマイナス数字表記の使用は欠かせないのであろう。また、4番は現在中国で最も多く使われている表記法であるが、プラス数字とマイナス数字との表記の混同を考慮して、4番と5番の併用を避けたほうが良いと思われる。以上の9つの表記法のうち、アクセントの変動を一番忠実に表現しているのは1番、2番、3番である。教師と学習者にとってアクセントの上がり目と下がり目が明瞭であり、初級段階におけるアクセントの教育と学習に役立つと考えられる。ところが、教科書に用いる表記法としては表記の複雑さというマイナスの面も持っている。そこで、表記のしやすさも考慮して、1番を抽象的に表しているのは8番（例、わか₂る）である。1番と同様にアクセントの変動を忠実に表しているが、単語全体が表記法で囲まれることによって読みづらくなるという指摘もある。そこで、8番を簡素化した表記法として、7番（例、わか₂る）と9番（例、わか₂る）の採用が考えられる。7番はアクセントの低い部分を下線で表し、9番はアクセントの高い部分を上線で表している。また、9番の表記法は『NHK 日本語発音アクセント辞典』にも取り入れられているため、教科書の学習だけでなく、辞書を使った自律学習にも繋がっていきえると考えられる。さらに、より簡素化されているのは6番（例、わか₁る）で、アクセ

セントの下がり目だけを示す表記法である。最も見やすいというメリットはあるが、アクセントの下がり目だけが表記されているため、上がり目が分からず、全体のアクセントのイメージがつかみにくいというデメリットも指摘されている。

以上の検討を踏まえて、アクセント規則の導入に適している 5 番、アクセントの変動を分かりやすく表した 1 番、2 番、3 番、表記のしやすさを考慮している 8 番、表記の見やすさを考慮している 6 番、7 番と 9 番、それぞれ特徴を持っていることが分かった。どの表記法が学習に最も役立つかという定説はない。表記法の特徴を考慮して採用する必要があると思われる。ここで言えるのは、どのような表記法を用いても、見せるだけでは発音が良くなるわけではないということである。大切なのは、教科書の例文すべてにアクセント記号を付すことだけではなく、学習者がアクセントの規則を獲得できるように、体系的に分かりやすく提示していくことである。アクセントの表記法はあくまでも教育と学習の補助記号であり、最終的には「アクセント表記がなくても、自然な発音ができる」という目標を目指さなければならない。

7.2.2.7 アクセント指導の継続性

谷口（1991）のアンケート調査の結果では、音声指導は入門の初期に集中して行われており、継続的な指導がないことが指摘されている。本研究第 6 章の音声教育に関する調査でも、発音指導は初級時期又は学習開始時だけに行われていることが分かった。

小河原（1993）は日本語母語話者が外国人日本語学習者の発音に対する評価について、次のように述べている。「学習者の発音が下手なうちは許容されるが、学習が進み、発音がうまくなるにつれて評価は厳しくなる」ということである。そのため、初級段階の学習者が日本語母語話者に指摘されたことが少ないであろう。しかし、発音指導を受けない学習者の場合は、日本語のレベルが上級になっても、発音の問題がそのまま残っているという化石化現象も多数報告されている。

本研究の調査協力者は中国の大学に在籍する大学 3 年生で、日本語レベルが中級にあたる。調査 2 と調査 3 の結果から、動詞・複合動詞アクセントの生成には様々な問題が存在していることが分かった。したがって、日本語音声教育は初級段階において着実にを行うだけでなく、初・中・上級の段階に応じた継続的に行うことが望ましい。

7.2.2.8 自己モニター能力の育成

自己評価、自己モニターが言語学習全体に対して効果的であると言われている (Wenden 1991)。また、クラッシュェンが提唱する理解可能な「インプット仮説」(Krashen 1981) に対して、スウェインは、習得の促進のためには、理解可能なインプットだけでなく、理解可能なアウトプットも重要であると「アウトプット仮説」(Swain 1985) を主張している (第 2 章 2.1.4.6.3)。自然な音声情報のインプットだけでなく、学習者自身の目標言語使用 (アウトプット) をモニターすることによって、学習者が言語知識をコントロールすることを可能にし、よりよい言語習得が実現できるようになると考えられている。

第 6 章の調査 7 (学習者対象のアンケートとインタビュー調査) の結果から、学習上位群のほうが「自己評価型ストラテジー」を使用していることが分かった。つまり、上位群学習者のほうが自分の発音について考え、評価しながら学習しているのである。

先行研究でも「自己モニター能力」について検証されてきた。小河原 (1995) の研究は、学習者自身の発音について考え、そしてはっきりとした「基準」を持って、修正を試みる能力が大切であると指摘している。また、小河原 (1997a、1997b) では、韓国人学習者の発音と聞き取りの関係について調査し、よく聞き取れる学習者ほど、有効な聞き取りの基準を持っている傾向があり、その傾向が発音にも見られることが明らかになった。さらに、小河原 (1998) は、学習者が自律的に発音学習するためには、学習ストラテジーとして「自己モニター」を活用することが有効であると報告した。このように、「自己モニター (学習者が妥当な発音基準を意識的に持って発音し、発音した自分自身の発音が基準どおりに発音できているかどうか聴覚的に判定し、自己修正すること)」が、効果的な発音学習を促すには有効であることが確かめられた。そのほか、小河原 (2001a) では自己モニター型の「自己評価活動」のほかに、クラス外の他の学習者の発音を聞いて評価する「クラス外発音評価活動」や、学習者同士で発音を評価し合う「他者評価活動」の 3 つの柱として、指導を行った。その結果、自己評価意識の向上だけでなく、発音学習に対する意欲の向上や自主的な発音学習への参加が促されたなどの効果があることが報告されている。

したがって、自分の発音を自ら評価しながら学習するという「自己評価型ストラテジー」(本章 7.2.3.2.2) を教室活動に取り入れることによって、自己モニター能力が育成され、最終的に自律学習に繋げていけると考えられる。

さらに、自己モニター能力の育成にあたっての注意点として以下のことが指摘されている。松崎 (1999) は、着目すべき韻律要素が多い場合、学習者にとっての負担が大きい

め、自己モニターに失敗する恐れがあることを考慮し、教師としてモニターすべき要素を統制して、「〇〇は合っているけど、ほかはどうですか」などの具体的な指示を出したほうがよいと指導上の注意点を指摘した。

自律学習に繋げていくためには、教師が着目すべき学習項目に焦点を当て、学習者自身や他学習者の発音について考えさせる機会を与え、モニター能力の育成を行うことが大切である。

7.2.2.9 教師養成の必要性

第6章の調査4（教師を対象としたアンケートとインタビュー）の結果から、すべての教師協力者が音声教育の必要性を認識していることが分かった。しかし、日本語教師にとって、音声指導は最も苦手な分野の一つである（谷口 1991）。本研究の教師対象のインタビューでも、教師から「自分も十分理解しきれていない」、「教え方がよく分からない、自信がない」などのコメントが得られている。しかし、本章7.1で分かったように学習者個人から、あるいは教育機関から発音指導のニーズがある以上、教師側に指導技術が求められることは言うまでもない。特に、教室内の発音指導において教師が指導方法を工夫して、効率的に発音学習を支援することには意義がある。単にお手本としてのモデル音声を提供して、リピートさせることだけでなく、母語・母方言の影響を受けやすく習得しにくい音声的側面に焦点を当て、適切な指導が不可欠である（戸田 2006b）。

また、本研究の生成調査の上位群学習者の場合は、「教師によって発音が違う」「あの先生の発音を真似してはいけない」など、教師のティーチャー・トークの発音に関するコメントもあった。教室内において、モデル音声とされるティーチャー・トークの自然な発音が求められていることが明らかになった。

母方言およびほかの要素の影響を受けた学習者の発音に向き合う教師は、学習者の不自然な発音の原因を突き止め、対策を講じなければならない。個々の学習者を指導できる教師の力、モデル発音になるようなティーチャー・トークが教室場面では求められている。そのような力を育てる教師養成が必要とされている。

7.2.3 学習者の発音学習への提言

以上では、教師管理の下で行われる音声教育について提言した。しかし、教師はあくまでも学習者の学習を支援・サポートする役割を担っている。どんな教師でも言語のすべて

を教えることはできない。今日の日本語教育で意識しなければならないのは、「学習者主体」ということである。学習者は様々な接触を通して、多くのことを自律的に学ぶべきだし、学べるのである。学習者が自己管理を行い、より熟練的且つ独立とした学習者になればなるほど、教師が成功していると言えるのである。

発音学習においては、学習者主体という視点が特に重要であると思われる。なぜなら、発音学習は学習者の自律的な学習と密接な関係にあると考えられるからである。発音学習は文法や語彙などの他の分野の学習とは若干異にし、発音を学習するには身体的な側面がある。喉・首・肩・全身の筋肉の使い方、呼吸の仕方、声の高低のコントロールなども関係している。学習者は注意を集中し、口や舌の動かし方を考えながら、目標とする音を産出するのである。「理解する」より「体得する」に近い面がある発音の訓練は多くの場合学習者の自律学習に任されていると言ってよい。そこで、学習者の動機や具体的に発音習得に向けた努力が重要になってくる。海外で学ぶ学習者にとっては生の日本語に接する機会が少ないだけ、限られた学習リソースを最大限に活用して、日本語の音声に取り組んでいくには、やはり個々の学習者の努力が求められるのではないだろうか。

本研究の第6章では、発音下位群と比べて、発音上位群の学習者には共通した特徴があることが明らかになった。1) 明確な学習動機、2) 学習ストラテジーの使用（自己評価型ストラテジーの使用、目標依存型ストラテジーの使用）、3) 発音学習の焦点化、4) 音声化した発音練習方法の使用が発音習得に結びつく共通特徴として浮き彫りになった。ここでは本研究の成果を踏まえて、以上の4点について、学習者管理の下で行われる発音学習に提言する。

7.2.3.1 明確な学習動機

第6章の調査結果から、下位群学習者と比較して、発音上位群の学習者は、「将来的に日本語を使って就職・進学したい」という強い学習動機を持っていることが分かった。したがって、明確な学習動機を見出すことは、高い学習モチベーションに繋がり、発音学習を成功に導く第一歩であると言えよう。

7.2.3.2 学習ストラテジーの使用

学習成功者は、ある一定のストラテジーのセットを有するのではなく、自分に適した様々なストラテジーを場面に応じて柔軟に使いこなせることが、学習を成功に導く要因である

と考えられている (Chamot and Rubin 1994)。したがって、発音学習の際に、どのような学習者にどのようなストラテジーが適切かという前提を考慮しなければならない。自分の学習スタイルに適した学習ストラテジーの使用によって、最も効率よく学習目標を達成できると考えられる。

第 6 章の調査結果から、下位群学習者より上位群学習者がいくつかのストラテジーを積極的に活用していることが明らかになった。この結果を踏まえて、学習者の発音学習に以下のように提言する。

1) 自己評価型ストラテジーの使用

第 6 章の調査結果から、本研究の発音上位群の学習者のほうが「自己評価型ストラテジー」を多く利用していることが分かった。本章 7.2.2.8 の教師管理下での自己モニター能力の育成とともに、学習者の自律的な学習でも「自己評価型ストラテジー」を使用する。自分自身の発音を考え、評価することによって、発音への意識化が高まり、よりよい言語習得が実現できるようになると考えられる。

2) 目標依存型ストラテジーの使用

本研究の発音上位群の学習者の場合は、「目標依存型ストラテジー」を使用していることが分かった。上位群学習者の場合は、教師、辞書、日本語母語話者などを通して、発音を常に確認しながら学習をしているのである。一方、下位群の学習者はモデル音声へのこだわりが少なく、感覚を頼りに発音しているとのコメントが目立っていた。外国語の発音を学習する際に、常に教師や日本語母語話者に確認し、辞書で調べるなどのような規範となるモデル音声へのこだわりが必要であろう。

7.2.3.3 発音学習の焦点化

日本のテレビや映画を多く見るなど、とにかく日本語のインプット洪水を浴びる方法は、一般的に外国語学習では有効な手段として奨励されていると思われる。しかし、ただ量的に多く利用しているだけでは、発音の上達に寄与しないことが本研究で明らかになった。戸田 (2001c) では、音声教育において「言語形式の焦点化」(Focus on Form) の重要性が指摘されている (本章 7.2.1.1 参照)。本研究の調査結果から、発音上位群のほうが、発音に焦点を当てながら、意識的に学習していることが分かった。

また調査 7 の結果から、学習リソースの面においては、「第二言語環境」と「外国語環境」とは大きく異なることが分かった。「外国語環境」で日本語を学習する場合は、日本人

とのコミュニケーション、社会的ネットワーク作りなどの人的リソースや社会的リソースよりも、音声テープや CD、テレビ、映画などの物的リソースの利用が圧倒的に多い。そのため、学習用音声テープやテレビドラマ、映画など限られた物的学習リソースを最大限に活用する必要があると思われる。このような音声・映像による学習リソースを利用する際に、発音に焦点を当てた意識的な学習が効果的であると考えられる。

7.2.3.4 音声化した発音練習方法の使用

戸田（2006a、2008a）では、発音がネイティブに達成できた学習成功者の共通特徴として音声化した発音学習方法（シャドーイング、音読）を実施し、継続していることが分かった。また、音声化した発音練習方法は音韻データベースの構築のために役立っているとされている。さらに、音読のような音声化した練習方法の使用は、将来的に言語の「自動化」に繋がるとも言われている。

第 6 章の調査 7（学習者対象のインタビュー）の結果から、上位群の学習者はテレビドラマなどを視聴する際に、リピートや音読のような音声化した発音練習を行い、発音も含めた日本語の学習を意識的に行っていることが分かった。それに対して、発音下位群の学習者はテレビドラマのような日常に近い日本語に触れたいというのが主な視聴目的で、音声表現を真似したりするような意識的な学習はしていない。したがって、学習テープの利用にしても、テレビドラマや映画の視聴にしても、口に出して、音声化した発音練習方法の使用が効果的であることが言える。

7.3 第 7 章のまとめ

第 7 章では、まず、教師と学習者の発音指導および学習に対するニーズを分析した。次に、発音教授法の変遷およびその背景にある教育理念を概観し、近年教育現場で用いられている音声指導方法や発音教材について検討した。さらに、本稿第 4 章、第 5 章の動詞・複合動詞アクセントの生成調査の結果、第 6 章の音声教育と発音学習の調査結果を踏まえて、教師管理の下で行われる音声教育、学習者管理の下で行われる発音学習について提言をした。

1) 発音指導および学習に対するニーズについて

先行研究および本研究の結果から、教師と学習者の両方が発音指導に対して、高いニーズを持っていることが分かった。

2) 近年の音声指導方法や発音教材について

まず、発音教授法の変遷およびその背景にある教育理念を概観した。次に、近年教育現場で韻律の指導法としてよく取り上げられている、VT法、PG法、ピッチカーブについてそれぞれの教育理念、特徴および指導項目について比較・検討した。

3) 音声教育と発音学習への提言

本研究の第4、5、6章の研究成果を踏まえた上で、まずは、平板式動詞のアクセント指導、動詞の「テイル形」／「テアル形」のアクセント指導、母方言の転移を考慮したアクセントの指導、音韻知識のインプット、アクセントとその他の韻律要素の関係、アクセントの表記法、アクセント指導の継続性、自己モニター能力の育成、教師養成の必要性について、教師管理の下で行われる音声教育に提言した。

次に、学習者管理の下で行われる発音学習に対して、①明確な学習動機を見出すこと、②学習ストラテジーの使用（自己評価型ストラテジーの使用、目標依存型ストラテジーの使用）、③発音学習の焦点化、④音声化した発音練習方法の使用について提言した。

第7章では、東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習に提言した。次の第8章では、本研究の成果のまとめと今後の課題について述べる。

-
- 1 VT法によれば、発音の際、その調音活動に伴う調音器官の筋肉の緊張と弛緩がとても重要な役割を果たす。緊張過多、緊張不足など不適切な緊張が音声の習得に大きな障害となる（ロベルジュ・木村編、1990）。また川口（2008）では、音声指導には「弛緩」した音声環境（例えば、低アクセント音節内・下降型イントネーション随伴など）に、「弛緩」した身体運動（肩の力を抜くなど）・「弛緩」した表現場面（疲れて力が出ない状況など）を利用し、「緊張」するべき部分は、この逆の操作で指導を行うことが述べられている。
 - 2 音声分析のフリーソフトウェアは以下のようなものがある（2008年12月現在）。
 - 1) Praat <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
 - 2) Speech Analyzer 3.0.1
http://www.sil.org/computing/catalog/show_software.asp?id=57
 - 3) WaveSurfer 1.8.5 <http://www.speech.kth.se/wavesurfer/>
 - 3 筆者の解釈ではなく、教科書に書かれている記述をそのまま引用している。
 - 4 使用頻度の高い提示語彙を選択したのは、言い慣れて、聞き慣れている語彙のほうが、教師にとっては提示しやすく、学習者にとっては記憶しやすいと考えたからである。また、使用頻度の低いことばは、その音声が明確に記憶されていないため、新しい法則に従って発音が変わりやすく、逆に使用頻度の高いことばは常に使われているため従来の発音が継続しやすいという傾向がある（小林2003）。つまり、使用頻度の高いことばの

ほうが、声調が固定され、ゆれにくいのである。

- 5 3音節語以上の北京方言軽声化語彙の場合は、声調が語末に向けて徐々に下降していく傾向があるため、東京語の平板式動詞「テイル形」のように語末まで高いピッチが維持されるアクセントとは異なっている。そのため、平板式動詞「テイル形」のアクセントの指導には「疊音形容詞」を利用するのが適切である（7.2.2.3.1 参照）。

第8章 まとめと今後の課題

本章では、まず本研究の成果をまとめ、総合的な考察を行う。その上で、今後の研究課題について述べる。

8.1 本研究の成果のまとめ

今までの中国語母語話者による日本語音声習得の研究では、主に両言語の音韻体系の違いに焦点を当て、対照分析研究の視点から論じられてきた。本研究では、中間言語音声に影響する要因、1) 母方言の正負転移、2) 言語の普遍的特徴といった言語的要因に加え、3) 言語教育の影響、4) 学習者の個人要因も考慮に入れ、東京語アクセントの習得の実態を明らかにした。さらに、本研究で得られた知見を踏まえて、東京語アクセントの教育と学習に提言した。

本研究の成果をまとめると、以下のようになる。

- 1) 東京語の動詞・複合動詞アクセントの生成調査を行い、アクセント習得に影響する言語的要因が明らかになった (8.1.1)。
- 2) 東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習の実態を調査し、アクセント習得に与える影響が明らかになった (8.1.2)。
- 3) 本研究の成果を踏まえた上で、北京・上海方言話者を対象とした東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習への提言を行った (8.1.3)。

以下では、各成果について整理しておく。

8.1.1 アクセント習得に影響する言語的要因

アクセント習得に影響する言語的要因は、1) 母方言の正負転移、2) 言語の普遍的特徴である。以下では、その詳細について述べる。

8.1.1.1 母方言の正負転移

まず、北京・上海方言の声調体系について述べる。次に、東京語の動詞・複合動詞アクセントの習得における母方言の正負転移について述べる。

8.1.1.1.1 北京・上海方言の声調体系

第2章2.5では、北京・上海方言の声調体系の違いを理論的に記述した。第3章では、本研究の調査協力者である日本語学習者（北京：18名、上海：21名）を対象に、母方言声調の生成調査を行い、母方言の声調と連読変調が実現されていることを確認した。

表8.1では、北京・上海方言の声調体系と東京語のアクセント体系を比較している。北京方言は「音節ごとに声調が付与される」という音節声調の特徴に対して、上海方言は「音節ごとに声調が付与されるのではなく、語レベルで一つの変調パターンが実現される」という語声調の特徴を持つことが分かっている。上海語の連読変調における「語レベルの声調実現」は東京語の語アクセントの単位に類似していると言われている（松本1986、岩田2001、佐藤2004）。さらに、岩田（2001）は、上海方言は「各語声調の違いはピッチの上がり目の有無と位置によって記述できる」というアクセント特性を持ち、声調言語がアクセント特性を有することを指摘している。

表 8.1 北京・上海方言声調と東京語アクセントの比較

北京方言	上海方言	東京語
音節声調	語声調	語アクセント
音節ごとに声調が付与される（注）。	音節ごとに声調が付与されるのではなく、語レベルで一つの変調パターンが実現される。	語内で一度下がったピッチは二度と上がらない、第1拍と第2拍は高さが必ず違う。

注：「軽声」の場合は、音節ごとに声調が付与されるのではなく、第1音節の声調に付随して、第2音節の声調が変化する。しかし、軽声化する言語環境が限られており、また2音節以上の軽声化語彙が極少数である。この点については、上海方言の連読変調とは決定的に異なっているのである。詳細は第2章2.5.3を参照されたい。

このように母方言が語レベルのアクセント特性を持つ上海方言話者は、東京語アクセントの習得において、音節声調言語を母方言とする北京方言話者より有利ではないかと、王（1991）、野沢・重松（1997）は指摘している。東京語アクセントの習得における母方言の正負転移の実態については本研究で初めて実証された。

以下では、東京語の動詞・複合動詞アクセントの習得における母方言の正負転移につい

て述べる。

8.1.1.1.2 アクセントの習得における母方言の正負転移

Tarone (1987) では、中間言語 (Selinker 1972) を特徴づける要因として母語・母方言の正負転移が挙げられている。また、第二言語習得において母語・母方言の影響が最も顕著に現れる分野が音声・音韻であると言われている (戸田 2001a)。本研究では、北京・上海方言話者を対象に東京語の動詞・複合動詞の生成調査を行い、アクセントの習得における母方言の正負転移を明らかにした (表 8.2)。

表 8.2 母方言の正負転移

	北京	上海
	負の転移	正の転移
動詞 アクセント	動詞「テイル形」の生成にアクセントの上げ下げが多い。 例、ま ¹ ん ² じ ³ てい ⁴ る、ま ¹ ん ² じ ³ てい ⁴ る	動詞「テイル形」の生成にアクセントの上げ下げが少ない。
複合動詞 アクセント	-2型複合動詞の生成にアクセントの「上げ下げ型」誤用が多い。 例、つ ¹ み ² あ ³ げ ⁴ る	-2型複合動詞の生成にアクセントの「上げ下げ型」誤用が少ない。

接合動詞である動詞「テイル形」と-2型複合動詞の生成においては、上海方言話者と比べて、北京方言話者の方が「上げ下げ型」誤用を多発していることが分かった。北京方言話者の場合は、各音節に声調が付与されるという北京方言の音節声調言語の特性が、東京語アクセントの生成にマイナスの影響を与え、各音節に声調を付与しているため、ピッチの上げ下げが顕著に聞こえるのではないかと考えられる。一方、上海方言話者の場合は、上海方言の「語としての声調は、各音節に声調を付与するのではなく、語レベルで一つのまとまりとして生成する」という語声調のアクセント特性が、東京語アクセントの生成にプラスの影響をしていると考えられる。

中国語母語話者による日本語アクセントの習得は、母語の声調体系の影響でピッチの上げ下げが多く、習得が困難であることが先行研究で度々指摘されてきた。しかし、中国語

母語話者間にも方言差によって東京語アクセントの習得に差異が生じることが本研究で明らかになった。ピッチの上げ下げが多いのは北京方言話者のみで、上海方言話者においては、このような傾向は非常に少なかった。本研究の結果は、日本語音声習得研究において、日本語学習者の方言差を考慮する必要があることを示唆している。

8.1.1.2 言語の普遍的特徴

Jakobson (1968) の有標性理論と含意の法則、チョムスキー (1965、1980) の普遍文法理論 (UG)、「モニター理論」(Krashen 1976、1981、1985) のうちの一つである「自然順序性仮説」、最適性理論 (OT 理論) (Prince, A. and P. Smolensky 1993) などが提唱されるようになって、個別の言語現象や規則を記述するとともに、言語現象を普遍的特性によって記述・説明しようとする動きが注目されるようになった。

言語の獲得と通常の学習とは基本的に異なっているが、「基本→複雑」という過程は共通している。この「基本→複雑」という構図は有標性の考え方である (Jakobson 1968)。また、Jakobson は「含意の法則」を提唱し、より複雑なものの存在がより基本的なものの存在を含意するという。この「含意の法則」は以下のように、自然言語に見られる音の分布・生起頻度や、人間の言語獲得、言語喪失にも観察されると言われている。

- 1) 基本的な音・音声構造を有する言語は多いが、複雑な音・音声構造を有する言語は少ない (生起頻度)。
- 2) 子供は基本的な音・音声構造から、複雑な音・音声構造へと段階的に獲得していく (言語獲得)。
- 3) 失語症患者は複雑な音・音声構造を先に失い、基本的な音・音声構造は後に失う (言語喪失)。

以上に挙げた三つの分野は相関し、すべての言語に共通していると考えられている。また、Tarone (1987) では、中間言語を特徴づける要因の一つとして第一言語獲得プロセス (first language acquisition process) が挙げられ、第一言語の獲得プロセスも第二言語習得に影響することが予測されている。つまり、このような「基本→複雑」の言語の普遍的特徴は第二言語習得にも共通しているのである。

ここでは、まず本研究の成果をまとめ、次に「基本→複雑」という言語の普遍的特徴に基づいて考察を行う。本研究の結果から、動詞・複合動詞アクセントの生成において両方言話者に共通して、「平板式アクセントの生成が難しい」、「重音節にアクセント核を置く傾

向がある」というアクセント習得の特徴が見られた。母方言に関わらず、共通した習得の特徴であることが明らかになった（表 8.3）。

表 8.3 言語の普遍的特徴の影響

	両方言話者共通
動詞 アクセント	①起伏式動詞より平板式動詞の正用率が低い ②重音節（特殊拍、連母音を含む音節）にアクセント核を置く
複合動詞 アクセント	重音節（連母音を含む音節）にアクセント核を置く

以下 8.1.1.2.1 では、平板式アクセントの生成の難しさについて述べる。8.1.1.2.2 では、重音節にアクセント核を置く傾向について述べる。

8.1.1.2.1 平板式アクセントの生成の難しさについて

窪菌（2006）には、「アクセントは意味弁別機能のほかに、「単語のまとまりをつける」という大きな「統語機能」を果たしている。全体を平坦なピッチで発音する平板式というアクセント型は、「単語のまとまり」という点ではデメリットをもたらすのである。アクセントのない単語も全体のまとまりがつかなくなり、前後の語との境界も不明瞭となる。そのため、平板式のようなメリハリのないアクセントを許容する言語が少ない」と書かれている。「平板式アクセントを有する言語が少ない」と「含意の法則」1)の「生起頻度」について指摘されている。

また、第一言語のアクセント体系の獲得プロセスを解明した研究もある。白勢（2001）の幼児における日本語アクセントの獲得に関する研究では、平板アクセントの生成率が低く、年齢を重ねることに伴い、平板アクセントの回答が増加してくることが報告されている。第一言語のアクセント体系の獲得プロセスにおいて、アクセントを付与せずに平板アクセントにすることより、アクセント核を付与する起伏アクセントの方がより基本的であることが示唆された。

「含意の法則」の「生起頻度」、「言語獲得」に基づき、有標性の観点から、起伏式アク

セントはアクセントの基本（無標）の形であり、平板式アクセントは複雑（有標）の形であるということが言える。さらに、第二言語習得研究においては、植田（1995）によるタイ語母語話者を対象とした研究、助川（1999）によるブラジル人日本語学習者を対象とした研究でも「平板式アクセントの生成の正用率が低い」という結果が報告されている。したがって、平板式アクセントの習得が起伏式アクセントより遅れるということは、母語の違いを問わず、「基本→複雑」という言語獲得の普遍的特徴によるものである。

第4章の調査2の結果では、すべての活用形のアクセントにおいて、平板式動詞より起伏式動詞のほうの正用率が高いことが分かった。「中国語の声調体系の影響で、日本語の平板式アクセントの生成が困難である」と先行研究で言われている（蔡 1983、楊 1993、朱 1993、橋本 1995、尤 2002）が、以上のような考察によって、「平板式アクセントの生成が難しい」というのは決して声調言語を母語とする中国母語話者だけの特徴ではないことが分かった。むしろ、母語・母方言を問わず、言語の普遍的な特徴として捉えるべきであろう。

8.1.1.2.2 重音節にアクセント核を置く傾向について

窪菌（2006）では、「アクセントの一般的原理」（第2章 2.3.2.4 参照）の一つとして、「軽音節より重音節がアクセントを引きつける」という「重さの原理」が提示されており、人間の言葉に広範囲に観察される一般的な原理であることが分かっている。また、窪菌（2003）は、「マンマ（ママ）」「ネンネ（寝る）」などの幼児語から、日本語を母語とする子供は「重音節+軽音節」の構造を好むだろうと指摘している。そのほか、Juseczyk et al.（1993）は、英語を母語とする乳児の場合でも、母語の韻律特徴の獲得において軽音節より重音節に選好反応を示す傾向があると報告している。「軽音節より重音節がアクセントを引きつける」という特徴は第一言語の獲得プロセスとして実証されている（本稿 4.6.2.2 参照）。さらに、第二言語習得研究において、謝（1979）、河津・鮎澤（2003）の台湾人対象の研究、助川（1999）のブラジル人対象の研究、中東（2001）の韓国人（無アクセント方言話者）対象の研究でも、「軽音節より重音節にアクセント核を置く」というアクセント生成の特徴が報告されている。

本研究の結果と照らし合わせてまとめると、以下のようにアクセント核が重音節に置かれている傾向があることが分かった（ は重音節）。

1) 「ナイ形」の場合、-2型（例、「ゆずらない」「まもらない」「のべない」）のアクセ

ントパターンが多く生成されている。

- 2) 「テ形」「テイル形」の場合、-3型(例、「ゆずって」「まもって」)、-5型(例、「ゆずっている」「まもっている」)の促音「っ」の直前にアクセント核を置く傾向が見られた。
- 3) 複合パターン1~4の-2型複合動詞の場合は、連母音を含む音節(重音節)にアクセント核を付与する傾向がある。たとえば、「めぐりあう」である。
- 4) 複合パターン5と6の-3型複合動詞(例、「とりかえす」)の場合は、-3型が「正用」パターンとして最も出現率が高い。

ここで特筆すべき点は、以上2)の起伏式動詞の「テ形」(例、「まもって」)、「テイル形」(例、「まもっている」)の場合、3)と4)のアクセント核を担う音節に連母音が含まれている(例、「めぐりあう」)場合、たまたま規則的なアクセントパターンと一致しているため、正用率が高いということである。しかし、正用率が高いのはアクセントの普遍的特徴によるもので、習得しているとは言えないのである。つまり、正用率が高いことと習得していることとは、決して因果関係があるわけではない。これは誤用分析研究の枠組みでは見逃してしまいがちな部分である。中間言語音声習得の実態を解明するためには、正用と誤用の両側面から分析を行い、両者の性質および原因を突き止める必要があることを示唆している。

また、蔡(1983)の中国語話者を対象とした研究でも、重音節にアクセント核を置く傾向が見られている。その原因は中国語の音節概念の影響であると母語からの干渉を指摘している。しかし、本研究の考察から、「重音節にアクセント核を置く」のは第一言語、第二言語の習得に共通した特徴であることが分かった。つまり、母語の干渉というよりも、言語の普遍的特徴によるものであると解釈したほうが妥当である。

さらに、北京方言話者の場合は、-3型アクセントの複合動詞の生成において、-2型複合動詞のような上げ下げ型の「誤用」が少なく、一つのまとまりとして生成しているため、正用率が高い。このことから、北京方言話者の場合は、言語の普遍的特徴の影響が結果的に母方言の負の転移を抑制していることが示唆されている。

8.1.2 教育と学習がアクセント習得に与える影響

第6章では、日本語教師を対象としたアンケート、半構造化インタビュー、日本語教科書の分析、発音授業の参与観察、学習者を対象としたアンケート、半構造化インタビュー

を実施し、1)北京(3校)と上海(2校)で行われている音声教育の実態とその影響(8.1.2.1)、2)学習動機・ストラテジー、発音学習といった学習者の個人要因が習得に与える影響(8.1.2.2)が明らかになった。

8.1.2.1 音声教育の実態とその影響

ここでは、まず、音声教育の実態について述べる。次に、音声教育が東京語の動詞・複合動詞アクセントの習得に与える影響について述べる。

8.1.2.1.1 音声教育の実態

北京(3校)、上海(2校)で行われている日本語音声教育の実態が異なっていることが分かった(表8.4)。北京(3校)では、学習者全員対象の発音授業の開講、教科書の音声解説の充実、発音指導方法の工夫などが見られた。一方、上海(2校)では、発音授業は一部の学生のみ履修できる、教科書の音声解説が少ない、発音指導方法が単調であるなどの問題が存在している。詳細は表8.4のとおりである。

表 8.4 北京(3校)と上海(2校)における音声教育の実態

	アクセントの指導について (第6章6.1.5.2参照)	教科書の音声解説 (第6章6.2参照)	発音授業について (第6章6.3参照)
北京(3校)	①リピート法はメインであるが、聞き取り練習や音声表記の利用、音韻知識の導入などが組み込まれている。 ②動詞・複合動詞アクセントは発音の授業で指導している。	①アクセントの概念、分類、表記のほか、各課の文型導入とともにアクセントの音声解説が詳細に書かれている。 ②動詞・複合動詞アクセントの解説がある。	1年の時に、週に1回の学習者全員対象の発音授業がある。発音授業における指導方法、指摘訂正方法、評価方法に様々な工夫が見られた。音韻規則が導入されている。
上海(2校)	①リピート法のみの場合がほとんどである。 ②動詞・複合動詞アクセントについてはほとんど指導し	①アクセントの概念、分類、表記について書かれている。北京のような各課の文型についての音	発音授業が設置されているのは1校のみで、一部の学習者対象に音声教育が行われている。本研究の協

	ていない。	声解説はない。 ②動詞・複合動詞アクセントの解説はない。	力者は発音授業の受講歴がない。
--	-------	---------------------------------	-----------------

8.1.2.1.2 音声教育による影響

言語教育における知識のインプットがどのように言語習得に影響を与えるかに関して、研究者の間には異論がある（詳細は本稿第2章2.1.4.6.1を参照されたい）。教室内で意識的に得た知識はあくまでも産出された言語形式をチェック・確認するのに使われ、言語習得には繋がらないとクラッシュェンが主張している。それに対して、習得も学習も互いに交わり、意識的な学習で得た知識が習得に影響を与えるという「インターフェイスの立場」も存在している。

Pennington (1998) は、音声指導は何らかの発音能力の向上をもたらすと述べている。新プロ「日本語」(1994-1998)の一連の研究、角道(1991)、磯村(1996a, 1996b)、福井(2005, 2008)では、言語環境、アクセント知識の有無がアクセントの習得に影響をしていることが明らかになり、学習された知識が習得に影響を与えていることが分かった。

本研究では音声教育について調査した結果、北京(3校)・上海(2校)で行われている日本語の音声教育の実態が異なっていることが分かった。音声教育において、上海方言話者より北京方言話者のほうが、アクセントについての音韻知識のインプットが多いことが分かった。また、このような音声教育の差異がアクセントの習得に影響を与えていることが明らかになった(表8.5)。

表 8.5 音声教育による影響

	北京 (3校)	上海 (2校)
両方言話者の相違点	音韻知識のインプットが多い ↓ アクセントパターンが拡散され、バリエーションが多い。 「型集中→型拡散」	音韻知識のインプットが少ない ↓ 「-2型」という習得過程に最も取り入れやすいアクセント型に集中している。「型集中」

両方言話者に共通して、「-2型」という習得過程に最も取り入れやすいアクセント型を多用することが明らかになった。山田(1999)は、「-2型の多用」という母語に関わらず様々な言語の話者に共通して現れる傾向を「中間言語ストラテジーの使用」として論じている。またタイ語母語話者を対象とした研究(植田1995)、ブラジル人日本語学習者を対象とした研究(助川1999)、韓国慶尚道方言話者を対象とした研究(李1990)でも「-2型アクセントの多用」が報告されている、つまり、これは母語の違いを問わず、普遍的に見られる中間言語的な特徴であるため、母方言が習得に影響しているとは考えにくいのである。また、たまたま-2型と本来の規則的アクセント核の位置が偶然に一致した場合もある。それだけで習得していると解釈してはいけない。

本来であれば、「-2型の多用」においては、両方言話者の間に差異がないはずである。しかし、表8.5のように両方言話者の間に差異が見られた。この結果をもたらした原因として、音声教育の影響が考えられる。

1) 音韻知識インプットの多い北京方言話者の場合

第4章、5章の動詞・複合動詞アクセントの生成調査の結果と照らし合わせて考察すると、音声教育におけるアクセント知識と規則のインプットの多い本研究の北京方言話者のほうが、インプットの少ない上海方言話者に比べて生成されたアクセントパターンのバリエーションが多いことが分かった。また、調査7の学習者対象インタビューでは、北京の発音上位群のほうが「アクセント規則を知っていて、生成時に規則を思い出そうとしている」と答えたことが分かった。学習者はインプットされている知識や規則を引き出し、自分の発話にその規則を適用しようとしていることが明らかになった。

2) 音韻知識インプットの少ない上海方言話者の場合

第4章、第5章の生成調査の結果から、アクセント知識や規則のインプットが少ない本研究の上海方言話者の場合は、-2型アクセントというアクセント習得過程に最も取り入れやすいアクセント型を多用することが明らかになった。特に、第4章の起伏式動詞の仮定形と第5章の-3型複合動詞の生成において-2型「誤用」アクセントパターンの多用が目立った。また、調査7の学習者対象インタビューでは、上海方言話者のインタビュー回答から、「動詞辞書形と活用形のアクセントの違いに気付いているが、どのように学習したらいいかが分からない」ということが分かった。

したがって、アクセント知識や規則のインプットが少ない本研究の協力者である上海方言話者の場合は、生成時に「-2型」という習得過程に最も取り入れやすいアクセント型

を多用してしまいがちであることが明らかになった。

本研究の調査協力者の場合は、クラッシュェンの「習得—学習仮説」に対して、習得も学習も互いに交わり、意識的な学習で得た知識も習得に影響を与えるという「インターフェイスの立場」(本稿 2.1.4.6.1 参照)を支持する結果となった。本来であれば、「-2 型の多用」においては、両方言話者の間に差異はないはずであるが、音声教育による音韻知識インプットの影響で、上海方言話者の場合は-2 型アクセントにより集中しているが、北京方言話者の場合は必ずしも「正用」ばかりではないが、アクセントパターンが拡散され、バリエーションが多いことが分かった。この事実は、第二言語音声の発達プロセスの解明に非常に大きな意味を持つ。音声教育によって、アクセントは「ある特定の型のみ使用する」の「型集中」から、「必ずしも正しくないが、パターンが拡散され、バリエーションが多い」の「型拡散」にかけて発達していくものであると考えられる。したがって、音声教育による目標言語の音韻知識のインプットは、音声習得を促進する効果があることが明らかになった。逆に、音声教育が欠如している場合は、アクセント習得が遅れるか、「型集中」が化石化してしまうことが予想される。

8.1.2.2 学習者の個人要因

言語習得は、教師による管理・監督だけで促進されているわけではない(宮崎 2006)。「優れた言語学習者」がどのような学習行動をとるのかを記述した Rubin (1975) の論文をきっかけに、学習成功者 (The Good Language Learner) (Naiman et al. 1978) を対象とした研究が盛んに行われるようになってきた (Stern 1975、Rubin & Thompson 1982、岡崎 1989、竹内 2003、戸田 2006a、2008a など)。

本研究の調査 7 では、学習者を対象としたアンケート、半構造化インタビューを実施し、発音の上位群学習者と下位群学習者を比較することにより、両者の発音学習の特徴が明らかになった (表 8.6)。

表 8.6 発音の上位群学習者と下位群学習者の比較

	上位群学習者	下位群学習者
1) 学習動機	明確な道具的学習動機を持つ。	明確な学習動機がない。
2) 多様な学習ストラテジーの使用	「モデル聴取型ストラテジー」「自己評価型ストラテジー」「目標依存型ストラテジー」を使用している。	主に「モデル聴取型ストラテジー」を使用している。
3) 自己評価型ストラテジーの使用	多く使用している。	あまり使用しない。
4) 目標依存型ストラテジーの使用	規範となるモデル音声に強くこだわっている。	規範となるモデル音声より、自分の感覚を頼りに発音している。
5) 発音学習の焦点化	発音に焦点を当てながら、学習をしている。	発音に着目した意識的な学習はしていない。
6) 音声化した発音練習方法の使用	積極的にリピートや音読のような発音練習を行っている。	音声表現を真似したりする音声化した発音練習はしていない。

表 8.6 のように、本研究の調査協力者の場合は、発音学習、学習動機・ストラテジーといった学習者側の個人要因も音声習得に影響を与えていることが明らかになった。本研究の発音上位群と下位群の相違点に基づき、発音上位群の学習者の場合は、1) 明確な学習動機、2) 多様な学習ストラテジーの使用、3) 自己評価型ストラテジーの使用、4) 目標依存型ストラテジーの使用、5) 発音学習の焦点化、6) 音声化した発音練習方法の使用、が発音習得を向上させる共通特徴として浮き彫りになった（詳細は第 6 章 6.5.2 を参照されたい）。

8.1.3 アクセントの教育と学習への提言

教師が音声指導を行う際に、学習者の音声の可変性ととともに、それぞれの要因内での特徴に体系的な規則があることを理解するのは重要である。それが、学習者の音声に対するより良い把握や評価の手助けとなるからである。本研究では、研究成果を踏まえた上で、音声教育と学習について提言した。

第 7 章では、まず教師側、学習者側のニーズを分析し、次に、発音教授法の変遷および

その背景にある教育理念を概観し、近年教育現場で用いられている音声指導方法や発音教材について検討した。さらに、本研究第4章、第5章の生成調査の結果、第6章の教育と学習の調査結果を踏まえて、東京語の動詞・複合動詞アクセントの教育と学習に提言をした。

1) ニーズ分析

先行研究および本研究の結果から、教師側も学習者側もアクセント指導に対するニーズが高いことが明らかになった。

2) 発音指導方法の変遷

発音教授法の変遷およびその背景にある教育理念を概観し、近年教育現場で用いられている発音指導方法や発音教材について検討した。

3) 本研究の成果を踏まえて、動詞・複合動詞アクセントの教育と学習に提言をした。

- ① 平板式動詞のアクセント指導について、平板と起伏の音韻対立の指導に焦点を当て、ミニマル・ペアを用いた指導方法を提案した。
- ② 動詞「テイル形」／「テアル形」のアクセント指導について、教科書での取り扱いを調査し、音韻対立として指導を行う必要性を主張した。
- ③ 母方言の転移を考慮したアクセント指導について述べ、北京方言の声調を利用した指導法、言語の普遍的特徴を利用した指導法を考案した。
- ④ 音韻知識のインプットの必要性について述べ、動詞・複合動詞アクセント規則の簡素化の可能性を検討し、指導順序を提案した。
- ⑤ アクセントと拍、ポーズとの関係について述べ、アクセント教育と併行して、拍、ポーズの指導も必要であることを主張した。
- ⑥ 教科書に用いるアクセント表記法について、まず現在の問題点を指摘した。次に一般的によく取り上げられるアクセント表記法について、それぞれの特徴を検討・比較し、提案をした。

そのほか、アクセント指導の継続性、自己モニター能力の育成の必要性、教師養成の必要性についても提言した。

さらに、アクセントの学習について、以下のように提言した。①明確な学習動機を見出すこと、②学習ストラテジーの使用（自己評価型ストラテジーの使用、目標依存型ストラテジーの使用）、③発音学習の焦点化、④音声化した発音練習方法の使用。

8.1.4 総合的な考察

本研究に着手したのは、中国語母語話者による日本語アクセントの習得の実態を報告し、その要因を究明するとともに、中国における日本語音声教育に貢献することが狙いである。アクセントの習得の実態を解明するべく、調査をしていくと、音声習得に様々な要因が関与しているという事実が明らかになった。

本研究では、中間言語音声に影響する要因、1) 母方言の正負転移、2) 言語の普遍的特徴といった言語的要因に加え、3) 言語教育の影響、4) 学習者の個人要因も考慮に入れ、東京語アクセントの習得の実態を明らかにした。ここでは、この4要因の総合的な考察を行う。

表 8.7 習得に影響する要因の総合的な考察

	習得に影響する要因			
	言語的要因		要因3 音声教育	要因4 学習者の個人要因
	要因1 母方言の正負転移	要因2 言語の普遍的特徴		
北京 (アクセント特性を持たない)	負の転移により、 下げ下げ型の「誤用」が多い	母方言を問わず、 ①平板式アクセントの習得が困難である。 ②重音節にアクセント核を置く傾向がある。	知識インプットが多い	母方言を問わず、 発音上位群の学習者の場合は、学習動機・ストラテジー、 発音学習において共通する特徴が見られた。
			知識インプットが少ない	
上海 (アクセント特性を持つ)	正の転移により、 上げ下げ型の「誤用」が少ない		知識インプットが多い	調査対象外 (予想：型集中→型拡散)
			知識インプットが少ない	

本研究で調査対象外としている。

要因 1) 母方言の正負転移

中国方言の声調体系によって、日本語アクセントの習得に与える影響の実態が明らかになった。母方言にアクセント特性を持つ上海方言話者の場合は、母方言の正の転移により、上げ下げ型「誤用」が少なく、語レベルで一つのまとまりとして生成していることが分かった。一方、母方言にアクセント特性を持たない北京方言話者の場合は、母方言の負の転移により、上げ下げ型「誤用」が多く、語レベルで一つのまとまりとしてのピッチ実現が困難であることが分かった。

要因 2) 言語の普遍的特徴

第一言語の獲得、第二言語の習得においても、基本的な音・音声構造から、複雑な音・音声構造へと段階的に獲得していく過程は共通している。日本語アクセントの習得における言語の普遍的特徴の影響が明らかになった。

- ① 起伏式より平板式アクセントの習得が困難である。
- ② 重音節にアクセント核を置く傾向が見られた。

複合動詞アクセントの習得においては、アクセント核を担う音節中に連母音が含まれる場合は、北京方言話者の上げ下げ型「誤用」が少ないことが明らかになった。この結果を踏まえて、複合動詞アクセントの習得の場合は、言語の普遍的特徴が母方言の負の転移を抑制できる可能性が示唆された。

要因 3) 音声教育

生成調査の結果では、音韻知識のインプットを比較的に多く受けた北京方言話者でも、母方言の負の転移により、上げ下げ型「誤用」が多いことが分かった。このことから、現在の音声教育はアクセント習得における母方言の負の転移を抑制できないことが明らかになった。

一方では、中間言語音声の習得過程に最も多く用いられる「-2 型アクセントの使用」において、両方言話者の間に差異が見られた。本来であれば、中間言語習得の特徴である「-2 型の多用」においては、両方言話者の間に差異が見られないはずである。しかし、本研究では、両方言話者の比較で、北京方言話者よりも、上海方言話者の生成されたアクセントパターンがより-2 型アクセントに集中していることが分かった。この結果をもたらした原因として、音声教育の影響が考えられる。上海方言話者に比べて、アクセントの

音韻知識のインプットを多く受ける北京方言話者のほうが、生成されたアクセントパターンが拡散され、バリエーションが多い。アクセントは「ある特定の型のみ使用する」の「型集中」から、「必ずしも正しくなくても、パターンが拡散され、バリエーションが多い」の「型拡散」にかけて発達していくものであると考えられる。音声教育によって、中間言語の音声体系が再構築（restructuring）され、「型集中→型拡散」と習得が促進されたことが分かった。逆に、音声教育が欠如している場合は、アクセント習得が遅れるか、「型集中」が化石化してしまうことが予想される。

また、調査協力者数を考慮した上で、調査対象外となった学習者グループ（音韻知識のインプットの少ない北京方言話者グループと音韻知識のインプットの多い上海方言話者グループ）の習得状況について予想をした（表 8.7 部分）。予想として、①音韻知識のインプットの少ない北京方言話者の場合は、母方言の負の転移によるアクセントの上げ下げ型「誤用」を多発し、且つ-2 型の使用に集中する、②音韻知識のインプットの多い上海方言話者の場合は、-2 型の「型集中」から「型拡散」へとアクセントの習得が進む、ということが考えられる。

本研究では、アクセントの習得と音声教育の関連を調査することにより、アクセントの習得に影響する音声教育の要因に対して議論・解釈することができた。クラッシュェンの「習得—学習仮説」に対して、習得も学習も互いに交わり、意識的に得た知識も習得に影響を与えるという「インターフェイスの立場」（本稿 2.1.4.6.1 参照）を支持する結果となった。

要因 4) 学習者の個人要因

本研究では、以上の 3 つの要因以外に、学習者の個人要因がアクセント習得に与える影響についても言及した。本研究の調査協力者の場合は、発音学習、学習動機・ストラテジーといった学習者側の個人要因も音声習得に影響を与えていることが明らかになった。本研究では発音上位群と下位群を比較することにより、上位群学習者の場合は、1) 明確な学習動機、2) 多様な学習ストラテジーの使用、3) 自己評価型ストラテジーの使用、4) 目標依存型ストラテジーの使用、5) 発音学習の焦点化、6) 音声化した発音練習方法の使用、が発音習得を向上させる共通特徴として浮き彫りになった（詳細は第 6 章 6.5.2 を参照されたい）。

今までの研究は対照分析研究の基盤に基づいて、中国語母語話者における日本語アクセントの習得について多くの研究成果が累積されてきている。しかし、学習者音声の形成には、母語・母方言干渉以外にも多くの要因が関わっており、対照分析だけでは見えてこない側面が隠されている。本研究では、アクセントの習得に影響する各要因を詳細に検討することにより、学習者の母方言声調体系の影響、言語の普遍的特徴の影響、そして海外における音声教育の実態、日本語の発音を学習しようとする学習者の実態、習得に与える影響について、多角的な視点からより深い議論ができた。

中間言語音声習得の実態を解明するには、本研究のような実証的な研究の積み重ねが必要である。言語習得のメカニズムを解明することによって、より効率的な教室活動やシラバス・デザインなどが実現できる。日本語の音声教育においても、個々の教師の経験に頼るだけでなく、科学的なアプローチによる実証に基づいて、学習者の言語習得を効率よく伸ばしていかななくてはならない。

8.2 今後の課題

本研究では、中国語母語話者による日本語アクセントの習得について多角的な視点から考察してきた。ここに、これらの考察から得られた知見に基づき、更なる研究の可能性について述べる。

- 1) 本研究では音声教育がアクセントの習得に与える影響が明らかになった。さらに今後の課題として、表 8.7 で示した本研究の調査対象外の学習者グループ（音韻知識のインプットの少ない北京方言話者グループと音韻知識のインプットの多い上海方言話者グループ）によるアクセントの生成調査を行い、予想している結果と一致するかを検証する必要がある。この調査によって、アクセントの習得における音声教育の影響の実態がより明確になる。ここから得られる知見を生かして、日本語音声教育により良いフィードバックができると考えられる。
- 2) 本研究は日本語が中級レベルの学習者を対象に横断的研究を行い、中間言語音声の習得過程における一段階の特徴が明らかになった。Major (1987) の第二言語習得モデルでは、母語からの負の転移と発達上の「プロセス」の影響力の変化で、学習者の中間言語の発達過程を説明している（本稿 2.1.4.2 参照）。学習時間の増加につれて母語

転移が徐々に減少し、次第に発達上の「プロセス」の頻度も減少し、第二言語の獲得が終了するとされている。また、学習者によっては母語話者の領域に達することができず、その手前で化石化してしまうことも指摘されている。このような第二言語音声の習得過程を解明するには、縦断的研究を行う必要がある。さらに、アクセントの習得過程における母方言の正負転移の変化の究明も期待される。

3) 本研究では、音声教育の到達目標を考えた上で、日本語母語話者の聴覚印象に基づいて、学習者の発音を評価している。聴覚印象による評価の結果をより明確にするには、音響分析を行う必要がある。以下の2つの項目について、今後音響分析の手法を用いて、さらに究明する必要がある。

① 第4章(調査2)では、北京方言話者の動詞「テイル形」の「ピッチの上げ下げ」に対する評価者コメントには、「後部要素の「いる」が上昇しているように聞こえる」などの記述が多いことが分かった。両方言話者の後部要素「いる」のピッチの差異、また東京語母語話者との差異に関しては、音響分析でピッチ曲線を抽出して、F0の比較が必要であると思われる。

② 第4章(調査2)と第5章(調査3)の結果では、アクセント核の有無と位置のほか、高低アクセントに「強弱」を持ち込むことや、「ピッチの変動幅」などの要素もアクセントの評価に影響を与えることが評価者のコメントから分かった。その実態を明らかにするには、F0、音圧の計測などの音声の物理的要素を分析する必要がある。

4) 本研究では、学習動機、ストラテジー、発音学習といった学習者側の個人要因がアクセントの習得に影響することが明らかになった。また、発音下位群の学習者より上位群学習者がいくつかのストラテジーを積極的に活用していることが分かった。さらに、学習ストラテジーの具体的な使用状況についても言及した。しかし、なぜこの学習ストラテジーを使用したか、また使用したストラテジーが効果的であると思うか、といった学習者の外国語学習に関するビリーフについては、まだ研究する余地がある。音声習得と発音学習との関係をより明確にするには、さらに発音学習時に用いるストラテジーの使用場面、頻度などの学習者の内省を掘り下げていく必要がある。そのために適切な質的研究の手法(M-GTA、エピソード記述など)が有効であろう。今後、発

音の上位群学習者の場合はどのように学習ストラテジーを選択・使用しているかを明らかにしたうえで、ストラテジーの教授の可能性についても考えたい。

- 5) 本研究は中国語母語話者にとって習得が難しいとされる動詞・複合動詞のアクセントに限定して調査を進めたが、名詞、複合名詞、サ変動詞、漢字語彙といった種類の語彙のアクセント習得においても母方言の正負転移が予想されるが、転移の実態、また言語の個別性と普遍性との関わりについて、まだ研究する余地が残っている。

以上では、本研究の成果を踏まえた上で、今後の研究の可能性について述べた。これらの項目を今後の課題として、さらに研究を続けていきたい。

本研究で得られた知見を生かし、中国の日本語学習者の音声学習を支援し、より良い日本語音声教育を提供できるように努力する。本研究を筆者の第一歩として、今後は研究と実践の積み重ねを通して、中国における日本語教育に貢献できるよう真剣に取り組んでいきたい。最後に、日本語音声習得研究と教育の更なる発展を願って稿を閉じたい。

参考文献

日本語文献

- 相原茂 (1987) 『はじめて中国語』 講談社
- 秋永一枝 (1981) 「東京アクセントの習得法則」『明解日本語アクセント辞典』三省堂
- (1992) 「言葉の馴染み度とアクセントとの関係」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』4 早稲田大学日本語研究教育センター pp.1-30
- (1999) 『東京弁アクセントの変容』 笠間書院
- (2006) 『新明解日本語アクセント辞典』 三省堂
- 天沼寧・大坪一夫・水谷修 (1978) 『日本語音声学』くろしお出版
- 鮎澤孝子 (1995a) 「日本語学習者による東京語アクセントの聞き取り—韓国語・英語・フランス語・北京語話者の場合—」『平成7年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp.165-170
- (1995b) 「音声」『タスク日本語教授法 第4章・運用能力の育成1』(日本語教育学会編) 凡人社 pp.46-65
- (1999) 「中間言語研究—日本語学習者の音声—」『音声研究』3-3 日本音声学
会 pp.4-12
- (2003) 「外国人学習者の日本語アクセント・イントネーション習得」『音声研究』
7-2 日本音声学 会 pp.47-58
- (2004) 『留学生のための日本語イントネーション—2拍動詞・4拍動詞のアクセ
ント型とピッチ曲線—』東京外国語大学外国語学部
- 鮎澤孝子・海野多枝・西沼行博・小高京子 (1999a) 「東京外国語大学における日本語学習
者の東京語アクセントの習得」『日本研究教育年報 (1997-98年度)』東京外国語大
学 pp.43-54
- (1999b) 「広東語母語話者による東京語アクセ
ントの聞き取り」『21世紀における日本研究』香港日本語教育研究会 pp.222-232
- 鮎澤孝子・西沼行博・楊立明・小高京子 (1995) 「北京語母語話者は東京語アクセントを
どう聞くか」『平成7年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp.67
-74
- 鮎澤孝子・楊立明・磯村一弘・西沼行博・小高京子 (1997) 「北京語母語話者による東京

- 語アクセントの知覚』『21世紀の日本語音声教育に向けて』（新プロ「日本語」研究成果報告書） pp.13-21
- 荒井雅子・西沼行博（1995）「アメリカ人日本語学習者による東京語アクセントの知覚」『平成7年度日本音声学会全国大会予稿集』日本音声学会 pp.46-51
- 石井正彦（2007）『現代日本語の複合語形成論』ひつじ研究叢書（言語編）49 ひつじ書房
- 石崎晶子（1999）「学習者の言語行動に対する母語話者の評価—主観的評価と客観的評価の関係—」『第二言語としての日本語の習得研究』3 第二言語習得研究会 pp.19-35
- 磯村一弘（1996a）「アクセント型の知識と聞き取り—北京語を母語とする日本語教師における東京語アクセントの場合—」『平成8年日本音声学会全国大会予稿集』日本音声学会 pp.59-64
- （1996b）「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 国際交流基金日本語国際センター pp.1-18
- （2001）「海外における日本語アクセント教育の現状」『平成13年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp.211-212
- 市川照一（1990）「留学生（アジア）を対象とする日本語習得の過程における実態調査—アクセントを中心に—」『武蔵野女子大学紀要』25 武蔵野女子大学文化学会 pp.25-41
- 稲葉生一郎（2002）「‘長い’複合名詞のリズムとアクセント—韻律音韻論からの考察—」『世界の日本語教育』12 国際交流基金 pp.14-22
- （2004）「複合名詞のアクセント規則とリズム指導—学習者支援を目指した韻律音韻論からの考察—」『言語学と日本語教育』3 くろしお出版 pp.137-156
- 猪狩哲郎（1999）「外国人の発音に対する日本人の要求水準について」『平成11年日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp.131-136
- 今津藤一（1993）『日本語と外国語の高低アクセントの構造』近代文藝社
- 李明姫・鮎澤孝子・西沼行博（1995）「韓国人学習者の東京語アクセントの知覚—釜山地方の場合—」『日語日文学』4 大韓日語日文学会 pp.97-109
- （1997）「ソウル出身日本語学習者の東京語アクセントの知覚」『日本学報』38 韓国日本学会 pp.87-98

-
- (1999)「日本語アクセントの聴取訓練の学習効果—プサン出身の学習者の場合—」『新プロ「日本語」ESOP チーム平成 10 年度研究成果報告書』国立国語研究所 pp.45-54
- 李明姫・鮎澤孝子・金世連 (1997)「韓国語母語話者の『東京語アクセントの聞き取りテスト』の結果」『21 世紀の日本語音声教育に向けて』(新プロ「日本語」研究成果報告書) pp.23-30
- 李永秀 (1990)「日本語アクセントの習得傾向について—韓国のソウル、慶尚道両地域出身の留学生におけるアクセント習得上の差異—」『1989-1990 年度日本語・日本文化研修コース研究レポート集』名古屋大学総合言語センター日本語学科 pp.15-31
- 岩田礼 (2001)「中国語の声調とアクセント」『音声研究』5-1 日本音声学会 pp.18-27
- 植田栄子 (1995)「タイ語母語話者の日本語アクセントの知覚と生成の特徴—効果的な韻律教育に向けて—」『平成 7 年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp.103-108
- 上野善道 (2003)「アクセントの体系と仕組み」『朝倉日本語講座』3 朝倉書店 pp.61-84
- NHK 放送文化研究所 (2006)『NHK 日本語発音アクセント辞典』新版 日本放送出版協会
- 王宏 (1991)「中国における日本語教育概観」『講座日本語と日本語教育 16 日本語教育の現状と課題』(上野田鶴子編著) 明治書院 pp.31-48
- (1997)「特別報告：1996 年上海日本語教育事情」『日本語教育通信』28 日本語国際交流基金日本語国際センター pp.31-48
- 王詩榮・岡崎智己 (1999)「中国における大学レベルでの日本語教育をめぐって」『日本語教育研究』37 言語文化研究所 pp.65-89
- 王崇梁 (1991)「中国語の方言 上海語」『日本語音声の韻律的特徴と日本語教育—シンポジウム報告—』(重点領域研究「日本語音声」D1 班平成 3 年度報告書) pp.81-85
- 王伸子 (1999)「中国語母語話者の日本語音声習得を助ける中国語方言」『音声学会会報』222 日本音声学会 pp.36-42
- 大西晴彦 (1991)「韓国人の日本語のアクセントについて」『国際学友会紀要』15 国際学友会 pp.52-60

- 岡崎敏雄 (1989) 「日本語教育における学習者ストラテジーの研究に向けて」『広島大学教育学部紀要』2-38 広島大学教育学部 pp.217-225
- (1992) 「日本語教育における自律学習」『広島大学日本語教育学科紀要』2 広島大学日本語教育学科 pp.9-14
- 小河原善朗 (1993) 「外国人の日本語の発音に対する日本人の評価」『東北大学文学部日本語学科論集』3 東北大学文学部日本語学科 pp.1-13
- (1995) 「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」『平成7年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp.115-120
- (1996) 「発音学習における学習者の意識と行動」『日本語教育方法研究会誌』3-1 日本語教育方法研究会 pp.28-29
- (1997a) 「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 日本語教育学会 pp.4-12
- (1997b) 「外国人日本語学習者の発音学習における自己評価」『教育心理学研究』45 pp.45-47
- (1998) 「日本語学習における発音学習ストラテジーの有効性の検討」『言語科学論集』2 東北大学文学部言語科学専攻 pp.1-12
- (2001a) 「自己モニターの促進を目指した音声教育」『第10回小出記念日本語教育研究会予稿集』 pp.7-10
- (2001b) 「日本語非母語話者の話す日本語の発音に対する日本人の評価意識—社会人の場合—」『日本語教育方法研究会誌』8-2 日本語教育方法研究会 pp.10-11
- 小河原義朗・河野俊之 (2002) 「教師の音声教育観と指導の実際」『日本語教育方法研究会誌』9-1 日本語教育方法研究会 pp.2-3
- 小熊利江 (2008) 『発話リズムと日本語教育』風間書房
- 角道正佳 (1990) 「第30回外国人による日本語弁論大会予選通過者の日本語の東京アクセントからの逸脱度」『音声言語』4 近畿音声言語研究会 pp.137-154
- (1991) 「外国人日本語学習者における—2型アクセント傾向について」『視聴覚外国語教育研究』14 大阪外国語大学 pp.19-28
- 鹿島央 (1995) 「初級音声教育再考」『日本語教育』86 日本語教育学会 pp.103-115
- (2002) 『日本語教育をめざす人のための基礎から学ぶ音声学』スリーエーネット

ワーク

- 鹿島央・橋本慎吾 (1999) 「日本語リズムの語レベルでの特徴について—北京語話者の場合—」『平成 11 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp.187-192
- (2000) 「日本語リズムの語レベルでの特徴について—北京語話者の場合—」『名古屋大学日本語・日本文化論集』8 名古屋大学留学生センター pp.75-90
- 梶茂樹 (2001) 「世界の声調言語・アクセント言語」『音声研究』5-1 日本音声学会 pp.8-9
- 神山由紀子 (2007) 『日本語学習者の発音と自己モニター能力』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士学位論文 (未公刊)
- 川上葵 (2001) 「アクセントの変化とアクセントの体系」『国学院雑誌』102-11 国学院大学 pp.96-102
- (2005) 『日本語アクセント論集』第 3 版 汲古書院
- (2006) 「最近の首都圏語のアクセント変化」『音声研究』10-2 日本音声学会 pp.72-76
- 川口義一 (1987) 「発音指導の一方法」『講座日本語教育』23 早稲田大学語学教育研究所 pp.48-63
- (2008) 「VT (ヴェルボ・トナル) 法による日本語音声指導」『日本語教育と音声』(戸田貴子編著) くろしお出版 pp.117-138
- 川口義一・横溝紳一郎 (2005) 『成長する教師のための日本語教育ガイドブック 上・下』ひつじ書房
- 河津基・鮎澤孝子 (2003) 「北京語母語話者による東京語アクセントの聴取テスト結果の横断的・縦断的分析」『第 12 回小出記念日本語教育研究会予稿集』 pp.48-53
- 河津基・鮎澤孝子・許舜貞 (2003) 「東京語アクセント聴取テスト用 CD の開発」『ニューズレター—高等教育改革とマルチメディア』7 NIME pp.48-53
- 河津基・岩田之男・鮎澤孝子・新田洋子 (1999) 「CD-ROM 版『東京語アクセントの聞き取りテスト』について」『新プロ「日本語」ESOP チーム平成 10 年度研究成果報告書』国立国語研究所 pp.83-110
- 河野俊之 (1993) 「日本語教育における音声教育とその研究の目標—継続鼻音となる撥音の教育を例として—」『ことばの科学』6 名古屋大学言語文化研究会 pp.97-111

- (1995) 「日本語教育における韻律教育の現状と問題点」『音声言語』5 近畿音声言語研究会 pp.103-105
- (1999a) 「動詞のアクセントの習得」『第二言語としての日本語の習得に関する総合研究』(文部省科学研究費基盤研究(A)(1)平成 11 年度研究成果報告書) pp.296-297
- (1999b) 「日本語教科書のイントロダクションにおける音声項目の扱い方」『総合文化研究所紀要』16 同志社女子大学 pp.17-25
- (2003) 「日本語音声の習得過程」『日本語教育方法研究会誌』10-1 日本語教育方法研究会 pp.32-33
- 河野俊之・串田真知子・築地伸美・松崎寛 (2004) 『1 日 10 分の発音指導』くろしお出版
- 河野俊之・小林ミナ・小池真理・原田明子 (1999) 「学習者の日本語音声はどのように評価されるか」『日本語教育方法研究会誌』6-1 日本語教育方法研究会 pp.18-19
- 河野俊之・松崎寛 (1998a) 「一般日本人と日本語教師の音声評価の差異」『日本語教育方法研究会誌』5-2 日本語教育方法研究会 pp.24-25
- (1998b) 「リピートだけでどれだけ発音がよくなるか」『平成 10 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp.159-164
- 北村よう (1992) 「中国語話者から見た日本語の発音—母語を中心にして—」『東海大学紀要留学生教育センター』12 東海大学留学生教育センター pp.13-21
- 木下直子・戸田貴子 (2005) 「発音が上手になる学習者の特徴—学習開始年齢と到着年齢を中心に—」『早稲田大学日本語教育研究』7 早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.153-163
- 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生—』弘文堂
- (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的研究への誘い—』弘文堂
- (2007) 『ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 串田真知子・城生佰太郎・築地伸美・松崎寛・劉銘傑 (1995) 「自然な日本語音声への効果的なアプローチ：プロソディー・グラフ—中国人学習者のための音声教育教材の開発—」『日本語教育』86 日本語教育学会 pp.39-51

- 久野マリ子・梁恵（1988）「日本語・中国語アクセント体系の接触についての研究—東京アクセント習得のため—」『国学院大学日本文化研究所紀要』63 国学院大学日本文化研究所 pp.37-72
- 窪菌晴夫（1993）「日本語の音節量」『日本語のモーラと音節構造に関する総合的研究（2）』（文部省科研費重点領域研究「日本語音声」E10 班研究成果報告書） pp.72-101
- （1995）『語形成と音韻構成』くろしお出版
- （1996）「派生か制約か—最適性理論入門—」『言語』4~6月号連載 大修館
- （1997）「アクセント・イントネーション構造と文法」『アクセント・イントネーションリズムとポーズ』三章堂 pp.203-229
- （1999a）『日本語の音声』岩波書店
- （1999b）「制約理論の意義と展望」『言語』12月号 大修館 pp.33-40
- （2000）「最適性理論の課題」『音声研究』4-3 日本音声学会 pp.36-39
- （2003）「音韻の獲得と言語の普遍性」『音声研究』7-2 日本音声学会 pp.5-17
- （2006）『アクセントの法則』岩波書店
- 栗原道世（2006）「中国語北方方言を母語とする日本語学習者による母音長の制御と長短の知覚」『音声研究』10-2 日本音声学会 pp.77-85
- クロード、ロベルジュ・木村匡康編著（1990）『日本語の発音指導—VT法の理論と実際—』凡人社
- 小坪博子・木村政康・川口義一・安富雄平編著（2002）『聴覚・言語障害教育および外国語教育のための VTS 入門』特定非営利活動法人グベリナ記念ベルボ・トナル普及協会
- 小池真理・原田明子・小林ミナ（1998）「学習者の会話能力に対する評価に見られる日本語教師と一般日本人のずれ」『日本語教育方法研究会誌』5-1 日本語教育方法研究会 pp.32-33
- 国際交流基金（2002）『日本語能力試験出題基準改訂版』凡人社
- （2006）『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査 2006年（概要）—』
- 児崎静佳（2007）『中国語母語話者の長音の生成に関する—考察—長音位置による生成の難易度を中心に—』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士学位論文（未公開）
- 小林めぐみ（2003）「東京語における形容詞アクセントの変化とその要因」『音声研究』7

-2 日本音声学会 pp.101-113

小森法孝 (1994) 『日本語アクセント教室』新水社

小柳かおる (1998) 「米国における第二言語習得研究動向—日本語教育へ示唆するもの—」

『日本語教育』97 日本語教育学会 pp.37-47

———— (2004) 『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

———— (2005) 「教室の外の実践につなぐ効果的な教室指導のあり方—第二言語習得の認知心理面からの考察—」『日本語学』明治書院 pp.20-31

近藤妃美 (1999) 「インプット練習とアウトプット練習の学習効果比較研究」『平成11年日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp.191-196

崔春基 (1992) 「中国の日本語教育における音声教育の二三の新方策」『日本語音声の研究と日本語教育』日本語音声国際シンポジウム pp.279-281

蔡茂豊 (1976) 「中国人に対する日本語の音声教育」『日本語教育』30 日本語教育学会 pp.109-121

———— (1979) 『中国人に対する日本語の教育の理論と実践—音声教育篇—』東呉大学日本文化研究所

蔡全勝 (1983) 「中国人に見られる日本語アクセントの傾向」『在中華人民共和国日本語研修センター紀要 日本語教育研究論纂』1 国際交流基金 pp.26-31

坂田雪子 (1995) 『日本語を学ぶ人の辞典 英語・中国語訳つき』新潮社

坂本正・小柳かおる・長友和彦・畑佐由紀子・村上京子・森山新 (2008) 『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』スリーエーネットワーク

坂本恵 (2003) 「中国人学習者のための発音指導について」『留学生日本語教育センター論集』29 東京外国語大学 pp.171-181

迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク

定延利之・友定賢治・朱春躍・米田信子 (2007) 「レキシカルな韻律とフレーザルな韻律の関係—日本語共通語・新見市方言・中国語・マテング語の対照—」『音声文法の対照』(定延利之・中川正之編著)くろしお出版 pp.15-54

佐藤友則 (1995) 「単音と韻律が日本語音声の評価に与える影響力の比較」『世界の日本語教育』5 国際交流基金 pp.139-154

———— (1998) 「韓国および台湾の日本語学習者のニーズ調査」『言語科学論集』2 東北大学文学部日本語学科 pp.49-60

- (2001) 「音声評価基準の習得過程に関する考察」『第二言語としての日本語の習得研究』4 第二言語習得研究会 pp.89-95
- 佐藤直昭 (2004) 「情報構造とトーンサンディ—上海語の“啥人 VP?” の例から—」『中国語学研究 開篇』23 好文出版 pp.165-172
- 佐藤亮一・三井はるみ (1997) 「標準語アクセントの基盤としての東京アクセントの実態—東京における多人数調査を資料として—」『日本語音声[1] 諸方言のアクセントとイントネーション』(杉藤美代子監修) 三省堂 pp.125-141
- 篠崎摂子 (2003) 「高レベルで多様な中国の日本語教育では専門性や経験を持つ教師が求められる」『月刊日本語』5 アルク pp.23-29
- 渋谷勝己 (1987) 「中間言語研究の現状」『日本語教育』64 日本語教育学会 pp.176-190
- 謝為集 (2006) 『日語的発音与声調』北京大学出版社
- 謝逸朗 (1979) 「台湾流日本語アクセントについての考察—日本語教育との関連において—」『外国人と日本語』5 筑波大学文芸・言語学系 pp.99-146
- 朱春躍 (1993) 「中国話者の日本語アクセントの習得」『国際化する日本語—話し言葉の科学と音声教育—』第7回「大学と科学」公開シンポジウム組織委員会編クバプロ pp.180-182
- (1994) 「中国語の有気・無気子音と日本語の有声・無声子音の生理的・音響的・知覚的特徴と教育」『音声学会会報』205 日本音声学会 pp.34-62
- 朱春躍・彭広陸編 (1998) 『基礎日語教程』第1~4冊 外語教学与研究出版社
- 周錦樟 (1992) 「ケース 24 中国話者への教育」『ケーススタディ日本語教育』桜楓社 pp.34-57
- 周平・陳小芬編 (1993) 『新編日語』第1~4冊 上海外国語大学出版社
- 徐一平 (2000) 「中国における日本語教育」『日本語学・日本語教育学研究国際シンポジウム報告書』 pp.134-145
- ジョン・ルービン (2006) 「学習ストラテジーの教授」『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて—』くろしお出版 pp.209-221
- 徐敏民編 (2001) 『基礎日語』復旦大学出版社
- 白井恭弘 (2004) 『外国語学習に成功する人、しない人—第二言語習得論への招待—』岩波科学ライブラリー100 岩波書店
- 白勢彩子 (2001) 「日本語におけるアクセントの獲得」『音韻研究』4 日本音韻論学会

pp.97-102

白勢彩子・桐谷滋 (2001) 「複合名詞アクセント規則の獲得過程」『音声研究』5-2 日本音声学会 pp.39-53

代田智恵子・広瀬和佳子 (2001) 「東京語アクセントの知覚—佐賀大学の学部留学生を対象とした調査報告—」『佐賀大学留学生センター紀要』1 佐賀大学留学生センター pp.1-17

杉藤美代子 (1972) 「“おそ下り”考—動態測定による日本語アクセントの研究—」『論集日本語研究2 アクセント』有精堂 pp.229-301

———— (1983) 「アクセントの「ゆれ」」『日本語学』8-2 明治書院 pp.15-26

———— (1990) 『日本語アクセントの研究』三省堂

杉藤美代子・神田靖子 (1987) 「日本語と中国語話者の発話による日本語の無声及び有声破裂音の音響的特徴」『大阪樟蔭女子大学論集』24 大阪樟蔭女子大学 pp.67-89

杉山太郎 (1984) 「日本語の発音 中国語の発音の学習から」『日本語教育』55 日本語教育学会 pp.97-110

助川泰彦 (1993) 「母語別に見た発音の傾向—アンケート調査の結果から—」『文部省重点領域研究 日本語音声と日本語教育—平成4年度研究成果報告書』(研究代表者:杉藤美代子) pp.187-222

———— (1999) 「ブラジル人日本語学習者の2モーラ語と3モーラ語のピッチ実現」『音声研究』3-3 日本音声学会 pp.13-25

鈴木義昭 (1984) 「中国語教育と日本語教育」『日本語教育』55 日本語教育学会 pp.59-70

———— (2005) 「日中対照研究の可能性」『早稲田大学日本語教育研究』6 早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.91-94

孫宗光・簡佩芝編 (1994) 『新編基礎日語』第1~4冊 上海訳文出版社

大連外国語学院日本語学院編 (2000) 『新大学日本語』第1~4冊 大連理工大学出版社

高橋ゆり (1989) 「中国帰国者のための音声教育シラバス」『日本語教育』68 日本語教育学会 pp.236-247

竹内理 (2003) 『より良い外国語学習法を求めて—外国語学習成功者の研究—』松柏社

田中真一・窪菌晴夫 (1999) 『日本語の発音教室』くろしお出版

田中ゆかり (2003) 「日本大学文理学部における日本語教育科目実践報告」『第2言語の習

- 得に関する国際シンポジウム』日本大学理文学部 pp.4-9
- 谷口聡人 (1991) 「音声教育の現状と問題点—アンケート調査の結果について—」『シンポジウム日本語音声教育・韻律の研究と教育をめぐって』(水谷修・鮎澤孝子編著) 凡人社 pp.20-25
- 張昇余・南海 (2007) 『零起点掌握標準日本語発音』世界図書出版公司
- 趙秀娟 (2003) 『掌握日語発音』世界図書出版公司
- 鶴谷千春 (2008) 『第二言語としての日本語の発音とリズム』溪水社
- 土岐哲・村田水恵 (1989) 『発音・聴解』荒竹出版
- 戸田貴子 (1997) 「モーラリズム習得におけるストラテジーと日本語音声の指導」『平成 9 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp.38-39
- (1998a) 「教室活動としての日本語音声教育とその教材の開発」『外国人学習者による日本語音声の習得研究』(平成 9 年度筑波大学学内プロジェクト奨励研究 研究報告書) pp.51-56
- (1998b) 「日本語学習者による促音・長音・撥音の知覚範疇化」『文藝言語研究』33 筑波大学文芸・言語学系 pp.65-82
- (1999) 「個人指導としての日本語音声教育とその実践—マルチリソース型音声教育システムの導入—」『日本語教育方法研究会誌』6-1 日本語教育方法研究会 pp.48-49
- (2001a) 「日本語音声習得研究の展望」『第二言語としての日本語の習得研究』4 第二言語習得研究会 pp.150-169
- (2001b) 「発音指導がアクセントの知覚に与える影響」『早稲田大学日本語教育センター紀要』14 早稲田大学日本語研究教育センター pp.67-88
- (2001c) 「言語形式の焦点化と発音指導」『平成 13 年日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp.151-156
- (2003a) 「外国人学習者の日本語特殊拍の習得」『音声研究』7-2 日本音声学会 pp.70-83
- (2003b) 『2003 年度理論研究 音声・音韻論ハンドブック』早稲田大学大学院日本語教育研究科
- (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

- (2006a) 『第二言語における発音習得プロセスの実証的研究』(平成 16-18 年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究 (C) 報告書)(研究代表者: 戸田貴子)
- (2006b) 「音声教育研究の歴史と展望」『早稲田大学日本語教育の歴史と展望』早稲田大学大学院日本語教育研究科編 アルク pp.76-99
- (2008a) 「日本語教育と音声の関わり」『日本語教育と音声』(戸田貴子編著) くろしお出版 pp.1-80
- (2008b) 「第 3 章第 2 節 音声習得」『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』(坂本正・小柳かおる・長友和彦・畑佐由紀子・村上京子・森山新編著) スリーエーネットワーク pp.149-167
- 戸田貴子・カッケンブッシュ寛子 (2000) 「英語・中国語・韓国語話者による外来語アクセント習得のプロセス」『平成 12 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp.275-276
- 轟木靖子 (1993) 「「平板型」の動詞のアクセントについて」『平成 5 年度日本音声学会全国大会研究発表論集』日本音声学会 pp.85-90
- (1995) 「終助詞から見た平板動詞のアクセント」『音声学会会報』208 日本音声学会 pp.1-8
- トムソン木下千尋 (1997) 「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』7 国際交流基金 pp.17-29
- 中島幹起 (1983) 『呉語の研究—上海語を中心にして—』不二出版
- 中川千恵子 (2000a) 「東京語アクセント習得順序と学習者の意識」『講座日本語教育』36 早稲田大学日本語研究教育センター pp.73-93
- (2000b) 「階層別日本語プロソディー—指導法への提案—」『言語文化と日本語教育』20 お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 pp.13-26
- (2001a) 「「へ」の字型イントネーションに注目したプロソディー指導の試み」『日本語教育』110 日本語教育学会 pp.140-149
- (2001b) 「「発音」クラスにおけるプロソディー指導—ピッチカーブを利用した指導法の実践—」『講座日本語教育』37 早稲田大学日本語研究教育センター pp.130-150
- 中川千恵子・河津基 (1999) 『声を出して練習しよう II』(鮎澤孝子監修) 1998 年度東京外国語大学留学生経費による教材 日本語音声教育教材(2)

- 中川千恵子・中村則子・許舜貞 (2007) 『対話のための日本語発音練習—フレージング練習を中心にした上級学習者用発音テキスト—』(試用版) 早稲田大学日本語教育研究センター
- 中東靖恵 (2001) 「単語読み上げにおける韓国人日本語学習者のピッチ実現」『日本語教育』109 日本語教育学会 pp.80-89
- 長友和彦 (1993) 「日本語の中間言語研究概観」『日本語教育』81 日本語教育学会 pp.1-18
- (1995) 「第二言語としての日本語習得研究」『概説日本語教育』三修社 pp.160-170
- (1997) 「動詞テ形に関わる音韻規則の習得と言語の普遍性」『第二言語としての日本語の習得研究』1 第二言語習得研究会 pp.1-7
- (1999) 「第二言語としての日本語の習得研究—概観・展望、本研究の位置付け—」『第二言語としての日本語の習得に関する総合研究』(文部省科学研究費補助金研究成果報告書) 基盤研究(A)(1)課題番号 08308019 (研究代表者:カッケンブッシュ寛子) pp.9-41
- (2004) 「自然環境 (JSL) での習得 自然習得の可能性—多言語併用環境で日本語を自然習得している人たち—」『平成 16 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp.32-43
- 長友和彦・久保田美子 (1994) 「英語を母語とする初級日本語学習者による「動詞テ形」の習得:縦断研究」『平成 6 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp.59-63
- ナカミズ・エレン (1998) 「ブラジル人就労者における日本語の動詞習得の実態—自然習得から学習へ」『阪大日本語研究』10 大阪大学文学部日本語学講座 pp.83-110
- 西郡仁朗・八山京子 (1997) 「北京語母語話者における東京語アクセント聞き取りの習得—日本語学習者初級段階における詳説と練習の効果—」『21 世紀の日本語音声教育』(新プロ「日本語」研究成果報告書) pp.81-88
- 西沼行博・鮎澤孝子・阿南婦美代 (1996) 「フランス人日本語学習者は東京語アクセントをどのように聞くか」『論叢』46 長崎外国語短期大学 pp.103-111
- 二通信子 (1996) 「中国語母語話者の日本語アクセント習得上の問題—動詞句のアクセントの分析を通して—」『学園論集』89 北海学園大学 pp.83-93

- 日本音声学会 (1976) 『音声学大辞典』 三修社
- 日本語教育学会 (1990) 『日本語教育ハンドブック』 大修館書店
- 日本語教育学会編 (1991) 『日本語教育機関におけるコース・デザイン』 凡人社
 ————— (2005) 『新版日本語教育事典』 大修館書店
- ネウストプニー J.V. (1995a) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
 ————— (1995b) 「日本語教育と言語管理」 『阪大日本語研究』 7 大阪大学文
 学部日本語学科 pp.67-82
- 野沢素子 (1980) 「官話音系・粵音系・猪音系の各話者の日本語学習における音声の問題
 点について」 『日本語と日本語教育』 9 慶應義塾大学 pp.67-77
 ————— (1995) 「上海語話者の日本語学習における音声の問題点について」 『日本語と
 日本語教育』 24 慶應義塾大学 pp.1-16
- 野沢素子・重松淳 (1997) 「中国語話者の日本語学習における音声の問題について—北京
 語・上海語のイントネーションをめぐって—」 『日本語と日本語教育』 25 慶應義塾
 大学 pp.27-52
 ————— (1998) 「広東語話者の日本語学習におけるアクセントの問題について
 (1)—長音節を中心にして—」 『日本語と日本語教育』 27 慶應義塾大学 pp.1-20
 ————— (1999) 「広東語話者の日本語学習におけるアクセントの問題について
 (2)—撥音節、促音節、二重母音音節を中心にして—」 『日本語と日本語教育』 28 慶
 應義塾大学 pp.1-16
 ————— (2000) 「広東語話者の日本語学習におけるアクセントの問題について
 (3)—開音節を中心にして—」 『日本語と日本語教育』 29 慶應義塾大学 pp.21-30
- 馬曉娟 (2005) 『中国語話者による日本語動詞アクセントの実現—語アクセントの音響的
 考察—』 早稲田大学大学院文学研究科修士学位論文 (未公刊)
- 橋本慎吾 (1995) 「平板アクセントの実現—中国語話者の場合—」 『音声言語』 5 近畿音
 声言語研究会 pp.61-76
- 橋本礼子 (1997) 「アクセント、リズム記号を用いた音声教育の試み」 『日本語教育方法研
 究会誌』 4-2 日本語教育方法研究会 pp.40-41
- 林佐平 (1981) 「初級段階における日本語の音声教育—中国人初心者の聴音問題点と母国
 語の干渉について—」 『日本語教育』 45 日本語教育学会 pp.133-144
- 林良子・鮎澤孝子・西沼行博 (1997) 「ドイツ語母語話者による『東京語アクセントの聞

- き取りテスト』の結果分析」『21世紀の日本語音声教育に向けて』（新プロ「日本語」研究成果報告書） pp.31-36
- 早田輝洋（1999）『音調のタイポロジー』大修館書店
- Pierrehunbert and Beckman（1987）「東京語の音調構造」『音声言語』2 近畿音声言語研究会 pp.1-22
- 平田悦朗・鮎澤孝子・西沼行博・中川千恵子・小高京子（1996）「東京語アクセント習得の縦断的研究—在日1年の観察結果報告—」『平成8年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp.85-90
- 福井喜代美（2005）『日本語学習者における韻律指導—複合語・句のアクセントを中心に—』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士学位論文（未公刊）
- （2008）「日本語学習者の韻律の習得に教室内指導が果たす役割—複合語のアクセントを例として—」『日本語教育と音声』（戸田貴子編著）くろしお出版 pp.233-260
- 福岡昌子（1995）「北京語・上海語を母語とする日本語学習者の有声・無声破裂音の横断的及び縦断的習得研究」『日本語教育』87 日本語教育学会 pp.40-53
- （1997）「中国人学習者が母語として捉えた日本語の無声破裂音の知覚について—アクセントとの関わりも含めて—」『語学教育研究論集』14 大東文化大学語学教育研究所 pp.123-128
- 船津誠也・井内麻也子（1997）「ロシア語母語話者の日本語アクセントの知覚」『21世紀の日本語音声教育に向けて』（新プロ「日本語」研究成果報告書） pp.37-60
- 彭広陸・守屋三千代編（2004）『総合日語』第1~4冊 北京大学出版社
- 堀口純子（1973）「英語国民による日本語の四音節名詞のアクセントの予測とその実際」『日本語教育』19 日本語教育学会 pp.97-112
- 松崎寛（1994）「日本語話者の音節意識における音節・モーラの非対応について」『平成6年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp.113-116
- （1999）「リピートのとき学習者は何を考えているか」『平成11年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp.87-92
- （2000）「初級日本語学習者向けアクセントのミニマル・ペア」『広島大学日本語教育学科紀要』10 広島大学教育学部日本語教育学科 pp.39-46
- （2001）「日本語の音声教育」『日本語教育学シリーズ第3巻 コンピュータ音声学』

- (城生佰太郎編著) おうふう pp.207-258
- (2003) 「アクセント教育の体系的シラバスとアクセントの「ゆれ」」『広島大学日本語教育研究』13 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座 pp.23-30
- 松崎寛・河野俊之 (2005) 「アクセントの体系的教育を目的とした音声評価研究」『日本語教育』125 日本語教育学会 pp.57-66
- 松本丁俊 (1986) 『中国語音声学概論』白帝社
- 宮崎里司 (2005) 「言語の自然習得とは」『日本語学』24-3 明治書院 pp.6-19
- (2006) 「言語習得研究の問題と展望—多様な課題の解決とマクロ的視野の確立に向けて—」『早稲田日本語教育の歴史と展望』早稲田大学大学院日本語教育研究科編 pp.28-46
- 宮崎里司・ネウトスプニー J.V. (1999) 『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて—』くろしお出版
- 森千鶴 (2003) 「英語学習の中の音読の位置づけ」『英語教育』9 pp.8-9
- 森真・田中ゆかり (2002) 『なっとくする統計』講談社
- 安原順子 (1994) 「声調語話者の日本語の促音アクセントその特徴と矯正」『神戸大学文学部紀要』27 神戸大学文学部 pp.165-173
- (2003) 「声調言語に共通する日本語アクセント—タイ語話者、ベトナム語話者、広東語話者の場合—」『神女大國文』14 神戸女子大学国文学会 pp.160-168
- 柳澤好昭・石井恵理子監修 (1998) 『日本語教育重要用語 1000』バベル・プレス
- 山田伸子 (1994a) 「日本語アクセント習得の一段階—外国人学習者の場合—」『日本語教育』83 日本語教育学会 pp.108-120
- (1994b) 「日本語アクセントのストラテジーと中間言語の形成—外国人学習者の場合—」『音声学会会報』207 日本音声学会 pp.17-34
- (1999) 「中間言語の生成過程解明に向けて—日本語アクセント習得の場合—」『筑波大学人文学部紀要 コミュニケーション学科論集』6 筑波大学人文学部 pp.51-66
- (2007) 「日本語学習者および茨城方言話者による東京方言アクセントの習得—その類似点と相違点について—」『音声研究』11-3 日本音声学会 pp.23-37
- 山本富美子 (2006) 『音声言語理解のメカニズム—中国語系話者の日本語破裂音の弁別能力と聴解力をめぐって—』名古屋外国語大学博士学位論文 (未公刊)

- 由志慎 (2006) 『標準日語発音』 大連理工大学出版社
- 尤東旭 (2002) 「中国人日本語学習者によく見られるアクセントの問題点」『留学生センター紀要』5 新潟大学留学生センター pp.77-87
- 楊立明 (1993) 「中国語話者の日本語述部の韻律に見られる母語の干渉」『文部省重点領域研究 日本語音声と日本語教育—平成4年度研究成果報告書』(研究代表者: 杉藤美代子) pp.103-122
- 吉岡英幸 (1989) 「口頭表現の指導と問題点」『講座日本語教育』25 早稲田大学日本語研究教育センター pp.169-178
- (1991) 「表現のための基礎練習—再生練習の方法—」『講座日本語教育』27 早稲田大学日本語研究教育センター pp.20-31
- (2008) 『徹底ガイド日本語教材』凡人社
- 吉田則夫 (1990) 「清音と濁音の区別—日本人・中国人の場合—」『講座日本語と日本語教育 3 日本語の音声・音韻(下)』明治書院 pp.198-218
- 吉光邦子 (1981) 「外国人の日本語の実態(4) 外国人学習者のアクセント」『日本語教育』45 日本語教育学会 pp.63-74
- 雷寶茵 (2007) 『香港人広東語母語話者による日本語アクセントの生成の実態—複合名詞を中心に—』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士学位論文 (未公開)
- 李活雄・村島健一郎 (2002) 「借用語に見られる音声混同—香港広東語話者の日本語 n-/r-の混同から—」『音声研究』6-2 日本音声学会 pp.98-104
- 劉佳琦 (2004a) 『中国人学習者による日本語有声・無声破裂音の習得及びその教育—北方・上海方言話者を対象として—』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士学位論文 (未公開)
- (2004b) 「中国語母語話者による日本語有声・無声破裂音の知覚に関する—考察—方言差を考慮した上で—」『2004 北京大学日本言語文化教学与研究国際シンポジウム優秀論文集』吉林大学
- (2005) 「中国(北方・上海方言話者による日本語有声・無声破裂音の知覚に関する—考察—初級学習者を対象として—」『早稲田大学日本語教育研究』6 早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.79-90
- (2007a) 「東京語の動詞アクセントの生成に関する—考察—」『日本学研究 2007 年上海外国語大学日本学国際研究会論文集』上海外語教育出版社 pp.287-292

- (2007b) 「東京語の動詞・複合動詞アクセントの生成について」『第7回「日本語教育と音声」研究会資料集』早稲田大学 pp.18-20
- (2008a) 「中国語母語話者における日本語の有声・無声破裂音の混同—母方言干渉を考慮した上で—」『日本語教育と音声』(戸田貴子編著) くろしお出版 pp.141-162
- (2008b) 「東京語の動詞・複合動詞アクセントの生成について」『2006 清華大学日本語文化国際フォーラム論文集』清華大学出版社 pp.424-439
- (2008c) 「中国語母語話者による複合動詞アクセントの習得—母方言干渉と言語の普遍的特徴を考慮したうえで—」『2008 年秋季早稲田大学日本語教育学会資料集』早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.16-19
- (2008d) 「北京・上海方言話者による動詞「テイル形」のアクセントの生成—母方言干渉の観点から—」『2008 年清華大学日本語学国際検討会論文提要集』 pp.152-154
- 劉淑媛 (1983) 「中国人学習者によく見られる発音上の誤りとその矯正方法」『日本語教育』53 日本語教育学会 pp.93-101
- 林為龍 (1999) 「中国の日本語教師をめぐる現状と展望」『日本語教育事情報告編 世界の日本語教育』5 国際交流基金 pp.89-98
- レベッカ L. オックスフォード (1994) 『言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと—』(宍戸通庸・伴紀子訳) 凡人社
- ロッド・エリス (1994) 『第二言語習得序説—学習者言語の研究—』(金子朝子訳) 研究社出版

英語文献

- Bailey, N, Madden, C. and Krashen, S. (1974) Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? *Language Learning* 21 pp.235-243
- Bialystok, E. (1982) On the relationship between knowing and using linguistic forms. *Applied Linguistic* 3 pp.181-206
- Buteau, M. (1970) The students' errors and the learning of French as a second language. *International Review of Applied Linguistics* 8 pp.133-145
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M. and Goodwin, J.M. (1996) *Teaching Pronunciation* Cambridge University Press

- Chamot,A.U. and Rubin,J. (1994) Comments on Janie Rees-Miller's. A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. Two readers react. *TESOL Quarterly* 28 pp.771–781
- Chao,Yuen Ren (1968) *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley Los Angel: University of California Press
- Chomsky,N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge MA: MIT Press
 ————— (1980) *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell
- Cohen,A.D. (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman
- Cruttenden,A. (2002) *Intonation*, Peking University Press and Cambridge University Press
- Dekeyser,R. (1998) Beyond focus on form: cognitive perspective on learning and practicing second language grammar. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, In C. Doughty and J. Willams (eds) New York: Cambridge University Press pp.42–63
- Dickerson,L.J. (1975) The learner's interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly* 9–4 pp.401–407
- Dulay, H. and Brut, M. (1972) Goofing, an indicator of children's second language strategies. *Language Learning* 22 pp.234–252
 ————— (1973) Should we teach children syntax? *Language Learning* 23 pp.245–258
 ————— (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24 pp.37–53
- Eckman,F.R. (1977) *Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis* pp.55-69
 ————— (1991) The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonat in the interlanguage of ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition* 13–1 pp.23–42
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- Gatbonton,E. (1978) Patterned phonetic variability in second-language speech: a gradual diffusion model. *Canadian Modern Language Review* 34 pp.335–347

- George, H. (1972) *Common Errors in Language Learning*. Rowley MA: Newbury House
- Gussenhoven, C. and Jacob, H. (2001) *Understanding Phonology*, Foreign Language Teaching and Research Press and Edward Arnold (Publisher) limited
- Hatch, E. and Lazaration, A. (1991) *The Research Manual: Desing and Statistics for Applied Linguistics*. Heinle & Heinle Publishers, Boston, Massachusetts pp.203 – 222
- Hung, T.T.N. (1989) *Syntactic and Semantic Aspects of Chinese Tone Sandhi*. IULCP
- Jakobson, R. (1968) *Child Language Aphasia and Phonological Universals*. Mouton
- Jusczyk, P.W., Cutler, A. and N.Redanz (1993) Preference for the predominant stress pattern of English word. *Child Development* 64 pp.675–687
- Krashen, S. (1976) Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly* 10 pp.157–168
- (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon
- (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman
- Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures*, The University of Michigan
- Lenneberg, E.H. (1967) *Biological Foundations of Language*.
- Maddieson, I. (1997) Phonetic Univerals, *The Handbook of Phonetic Sciences* pp.619 – 639
- Major, R.C. (1987) A model for interlanguage phonology *Interlanguage Phonology* In Loup, G. and Weinberger, S. H.(eds) pp.101–124
- McLaughlin, B. (1978) The Monitor Model: Some methodological considerations. *Language Learning* 28. pp.309–332
- (1987) *Theories of Second Language Learning*. London, UK: Edward Arnold
- Mizutani, Osamu and Mizutani, Nobuko (1977) *An Introduction to Modern Japanese* The Japan Times pp.262
- Nahm, Yong-woo (1987) The word stress rules in Korean. *Korea Journal* 27–2 pp.71 – 74
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, D., Todesco, A. (1978) *The Good Language Learner*.

- Toronto: Ontario Insstitute for Studies in Education
- Nishinuma, Y. (1994) How do the French perceive tonal accent in Japanese? Experimental evidence, *The Procceding of ICSLP 94* Yokohama pp.1739–1742
- Nishinuma, Y .,Arai, M and Ayusawa, T. (1996) Perception of tonal accent by Americans learning Japanese, *The Procceding of ICSLP96* Philadelphia pp.646–649
- Norris,J.and Ortega,L. (2000) Effectiveness of instruction: a research synthesis and quantitative meta analysis. *Language Learning* 50–3 pp.417–528
- O'Malley,J.M. and Chamot,A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Pennington,M.C. (1998) The teachability of phonology in adulthood: a reexamination. *International Review of Applied Linguistics* 36–4 pp.323–341
- Pierrhunbert and Beckman (1988) *Japanese Tone Structure*. The MIT Press
- Prince, A. and P. Smolensky (1993) Optimality Theory: Constraint interaction in generative grammar. *Technical Report 2* Rutgers Center for Cognitive Science, Rutgers University, MIT Press
- Purcell,E.T. and Suter,R.W. (1980) Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language Learning* 30 pp.271–287
- Rubin,J. (1975) What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9 pp.41–51
- Rubin,J. and Thompson, I. (1982) *How To Be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle
- Selinker,L. (1972) Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics* 10 pp.209–231
- Sherard,M (1980) A synchronic phonology of modern colloquial Shanghai. *Computational Analyses of African Language* 15
- (1982) A lexical survey of the Shanghai dialect. *Computational Analyses of African Language* 20
- Stern,H.H. (1975) What can we learn from the good language learner?. *Canadian*

- Modern Language Review* 31 pp.304–317
- Suter, R.W. (1976) Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning* 26 pp.233–253
- Swain, M. (1985) Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C. (eds) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House
- Toda, T. (1989) Daishan Tone Sandhi: An Acoustically Based Description and Phonological Analysis A Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Bachelor Arts(Honours) of the Australian National University.
- (1994) Interlanguage phonology: Acquisition of timing control in Japanese, *Australian Review of Applied linguistics* 172 pp.51–76
- (1996) *Interlanguage Phonology: Acquisition of Timing Control and Perceptual Categorization of Duration Contrast in Japanese* Unpublished Ph.D. dissertation, Australian National University
- Tarone, E.E. (1979) Interlanguage asameleon. *Language Learning* 29.1 pp.181–191
- (1987) The phonology of interlanguage, *Interlanguage Phonology* in Ioup, G. & Weinberger, S.H. (eds.) pp.70–85
- Taylor, D.S. (1993) Intonation and accent in English: What teachers need to know. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 31 pp.1–21
- Wenden, A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*

中国語文献

- 北京语言学院语言教学研究所编著 (1986) 『现代汉语频率词典』北京语言学院出版社
- 胡明扬 (1978) 「上海话一百年来的若干变化」『中国语文』3 人民教育出版社 pp.199–205
- 劲松 (2002) 『现代汉语轻声动态研究』民族出版社
- 林焘 (2001[1957]) 「现代汉语补语轻音现象反映的语法和语义问题」『林焘语言学论文集』商务印书馆 pp.1–22 (『北京大学学报』3)

- 林焘(2001[1963])「北京话的连读音变」『林焘语言学论文集』商务印书馆 pp.49-64 (『北京大学学报』6)
- (1985[1983])「探讨北京话轻音性质的初步试验」『北京语言试验录』北京大学出版社 pp.1-26 (『语言学论丛』10)
- 林焘·耿振生(2004)『音韵学概要』商务印书馆
- 刘复(1924)『四声实验录』上海群益书社
- 刘润清·胡壮麟(2000)『外语教学科研中的统计方法』(韩宝成編著)外语教学与研究出版社
- 齐一(2004)『叠音词学习宝典』气象出版社
- 钱乃荣(1992)『当代吴语研究』上海教育出版社
- (2002)『北部吴语研究』上海大学出版社
- 沈炯(1983)「北京话声调的音域和语调」『北京语音实验录』北京大学出版社 pp.73-130
- 沈同(1981a)「上海话老派新派的差别」『方言』4 中国社会科学出版社 pp.275-283
- (1981b)「老派上海方言的连读变调(1)」『方言』2 中国社会科学出版社 pp.122-130
- (1982)「老派上海方言的连读变调(2)」『方言』2 中国社会科学出版社 pp.100-114
- (1985)「新派上海话声调的底层形式」『语言研究』9 华中工学院出版社 pp.85-101
- 孙修章(1985)『普通话轻声词汇编』上海教育出版社
- 田忠魁·田葳(2004)「日本的重音与汉语的声调」『日语学习与研究』116 pp.1-5
- 吴宗济(1992)『现代汉语语音概要』华语教学出版社
- 吴宗济·林茂灿(1989)『实验语音学概要』高等教育出版社
- 许宝华·宫田一郎(1999)『汉语方言大词典』中华书局
- 许宝华·汤珍珠(1988)『上海市方言志』上海教育出版社
- 许宝华·汤珍珠·钱乃荣(1981-1983)「新派上海方言的连读变调(1-3)」『方言』中国社会科学出版社 1981:2 pp.145-155、1982:2 pp.115-128、1983:3 pp.197-201
- 徐以中(2007)『语音听觉反馈对言语发声的影响—基于汉语和日语的实验比较研究—』浙江大学博士学位论文
- 杨立明(1991)「漢語常用詞聲調分布情況的分析」『紀要』43 早稻田大学語学教育研究所 pp.56-68

- 杨詘人 (2006) 「粤方言区日语学习者的塞音持阻时长研究」『现代外语』29 广东外语外贸
大学言语学研究所 pp.29-36
- 游汝杰 (2004) 『汉语方言学教程 (第一版)』上海教育出版社 pp.47-48
- 游汝杰・杨剑桥 (2001) 『吴语声调的实验研究』复旦大学出版社
- 袁家驊 (2001) 『汉语方言概要 (第二版)』語文出版社
- 张美兰 (2002) 『近代汉语后缀形容词词典』贵州教育出版社
- 赵元任 (1928) 『现代吴语的研究』清华学校出版社
- (2002) 『赵元任语言学论文集』商务印书馆
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室 (1996) 『现代汉语词典修订版』商务印书馆
- 朱晓农 (2005) 『上海声调实验录』上海教育出版社
- (2006) 「声调笔记五则」『音韵研究』商务印书馆 pp.145-155

本研究は、早稲田大学 2006 年度特定課題 A 研究助成費 (研究代表者: 劉佳琦) (課題番号 2006A-949) と、早稲田大学 2007 年度特定課題 B 研究助成費 (研究代表者: 劉佳琦) (課題番号 2007B-313) を受けて行った。

謝 辞

博士学位論文を提出するにあたって、多くの方々よりご指導、ご協力をいただきました。ここに、改めて感謝の言葉を述べたいと思います。

まず、博士論文を指導してくださった、早稲田大学大学院日本語教育研究科の戸田貴子教授、鈴木義昭教授、吉岡英幸教授に、心から感謝の気持ちを表したいと思います。特に、戸田貴子教授は修士課程以来の指導教官であり、研究活動も含めたさまざまな場面で叱咤激励していただきました。

また、中国国内で博士論文の調査に協力してくださった、北京大学の趙華敏教授、清華大学の張威教授、北京日本学研究中心の施建軍教授、上海外国語大学の許慈恵教授、戴宝玉教授、同済大学の呉侃教授をはじめとする多くの先生方と学生の皆様に、厚くお礼を申し上げます。

それから、日本国内で研究に協力してくださった早稲田大学大学院日本語教育研究科の先生方と院生たちにも深く感謝しております。調査語の選択にあたっては、小宮千鶴子教授に貴重なご助言をいただきました。データの統計処理については、早稲田大学理工学部のカリス・シェパード氏に貴重なアドバイスをいただきました。大量の録音データにも関わらず、音声評価に協力してくださった評価者の皆様に深くお礼を申し上げます。

さらに、博士論文の内容について意見を交換し相談に乗ってくださった、音声コミュニケーション研究室の先輩と後輩の皆様、音声勉強会の皆様にも心から感謝の意を表したいと思います。

最後に、論文作成期間も含め、8年間に亘る留學生活は、中国にいる両親、夫の協力と激励なくしてはやり遂げることはできません。感謝していることをここに記します。

2008 年年末

劉佳琦

資料一覧

資料 4.1	動詞アクセントの生成調査の調査語	315
資料 4.2	調査 2、3 の調査語リスト	317
資料 4.3	評価調査説明会の配布資料	320
資料 5.1	複合動詞アクセントの生成調査の調査語	321
資料 6.1	教師を対象としたアンケート調査シート	324
資料 6.2	教師インタビューにおける教師の発言	326
資料 6.3	参与観察日に行われた授業内容	334
資料 6.4	学習者を対象としたアンケート調査シート (中国語版)	336
資料 6.4	学習者を対象としたアンケート調査シート (日本語版)	340
資料 6.5	学習者インタビューにおける学習者の発言	345
資料 7.1	平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペアのピッチ曲線	353
資料 7.2	中国の【日本語総合型教材】における音声項目の取り扱い	365
資料 7.3	日本語能力試験 1 級～4 級の複合動詞の整理	368

動詞アクセントの生成調査の調査語

	平板式動詞		起伏式動詞			
			5 段動詞		1 段動詞	
辞書形	譲る(ゆずる)	踊る(おどる)	名乗る(なのる)	迷う(まよう)	生える(はえる)	群れる(むれる)
	登る(のぼる)	笑う(わらう)	怒鳴る(どなる)	奪う(うばう)	撫でる(なでる)	跳ねる(はねる)
	拾う(ひろう)	洗う(あらう)	守る(まもる)	破る(やぶる)	述べる(のべる)	恥じる(はじる)
	回る(まわる)	貰う(もらう)	粘る(ねばる)	払う(はらう)	降りる(おりる)	舐める(なめる)
	狙う(ねらう)	眠る(ねむる)	習う(ならう)	戻る(もどる)	褒める(ほめる)	茹でる(ゆでる)
ナイ形	譲らない(ゆずらない)	踊らない(おどらない)	名乗らない(なのらない)	迷わない(まよわない)	生えない(はえない)	群れない(むれない)
	登らない(のぼらない)	笑わない(わらわない)	怒鳴らない(どならない)	奪わない(うばわない)	撫でない(なでない)	跳ねない(はねない)
	拾わない(ひろわない)	洗わない(あらわない)	守らない(まもらない)	破らない(やぶらない)	述べない(のべない)	恥じない(はじない)
	回らない(まわらない)	貰わない(もらわない)	粘らない(ねばらない)	払わない(はらわない)	降りない(おりない)	舐めない(なめない)
	狙わない(ねらわない)	眠らない(ねむらない)	習わない(ならわない)	戻らない(もどらない)	褒めない(ほめない)	茹でない(ゆでない)
テ形	譲って(ゆずって)	踊って(おどって)	名乗って(なのって)	迷って(まよって)	生えて(はいて)	群れて(むれて)
	登って(のぼって)	笑って(わらって)	怒鳴って(どなって)	奪って(うばって)	撫でて(なでて)	跳ねて(はねて)
	拾って(ひろって)	洗って(あらって)	守って(まもって)	破って(やぶって)	述べて(のべて)	恥じて(はじて)
	回って(まわって)	貰って(もらって)	粘って(ねばって)	払って(はらって)	降りて(おりて)	舐めて(なめて)
	狙って(ねらって)	眠って(ねむって)	習って(ならって)	戻って(もどって)	褒めて(ほめて)	茹でて(ゆでて)
仮定形	譲れば(ゆずれば)	踊れば(おどれば)	名乗れば(なのれば)	迷えば(まよえば)	生えれば(はえれば)	群れれば(むれれば)
	登れば(のぼれば)	笑えば(わらえば)	怒鳴れば(どなれば)	奪えば(うばえば)	撫でれば(なでれば)	跳ねれば(はねれば)
	拾えば(ひろえば)	洗えば(あらえば)	守れば(まもれば)	破れば(やぶれば)	述べれば(のべれば)	恥じれば(はじれば)
	回れば(まわれば)	貰えば(もらえば)	粘れば(ねばれば)	払えば(はらえば)	降りれば(おりれば)	舐めれば(なめれば)
	狙えば(ねらえば)	眠れば(ねむれば)	習えば(ならえば)	戻れば(もどれば)	褒めれば(ほめれば)	茹でれば(ゆでれば)
テイル形	譲(ゆず)っている	踊(おど)っている	名乗(なの)っている	迷(まよ)っている	生(は)えている	群(む)れている
	登(のぼ)っている	笑(わら)っている	怒鳴(どな)っている	奪(うば)っている	撫(な)でている	跳(は)ねている

	拾(ひろ)っている	洗(あら)っている	守(まも)っている	破(やぶ)っている	述(の)べている	恥(は)じている
	回(まわ)っている	貰(もら)っている	粘(ねば)っている	払(はら)っている	降(お)りている	舐(な)めている
	狙(ねら)っている	眠(ねむ)っている	習(なら)っている	戻(もど)っている	褒(ほ)めている	茹(ゆ)でている

秋永一枝 (2006) 『新明解日本語アクセント辞典』(東京アクセントの法則について) 付録 pp.2-3

秋永一枝 (2006) 『新明解日本語アクセント辞典』(東京アクセントの習得法則 40-44) 付録 pp.49-54

セッション1

1	回れば(まわれば)
2	恥じている(はじている)
3	眠っている(ねむっている)
4	捨う(ひろう)
5	問い返す(といかえす)
6	染みる(しみる)
7	奪えば(うばえば)
8	捻じ曲げる(ねじまげる)
9	刺す(さす)
10	払う(はらう)
11	有り余る(ありあまる)
12	捻じる(ねじる)
13	抜く(ぬく)
14	詫びる(わびる)
15	守っている(まもっている)
16	粘っている(ねばっている)
17	舞う(まう)
18	違う(ちがう)
19	破らない(やぶらない)
20	有り触れる(ありふれる)
21	跳ね返る(はねかえる)
22	粘らない(ねばらない)
23	逃げる(にげる)
24	舐めている(なめている)
25	煮え上がる(にえあがる)
26	登れば(のぼれば)
27	触れる(ふれる)
28	踊って(おどって)
29	燃える(もえる)
30	粘って(ねばって)

セッション2

1	眠って(ねむって)
2	笑って(わらって)
3	洗えば(あらえば)
4	奪って(うばって)
5	反る(そる)
6	述べる(のべる)
7	褒めれば(ほめれば)
8	拾っている(ひろっている)
9	拾わない(ひろわない)
10	売る(うる)
11	払わない(はらわない)
12	譲って(ゆずって)
13	怒鳴る(どなる)
14	呼び入れる(よびいれる)
15	呼ぶ(よぶ)
16	返る(かえる)
17	名乗り出る(なのりです)
18	燃え上がる(もえあがる)
19	習えば(ならえば)
20	待つ(まつ)
21	跳ねて(はねて)
22	貰う(もらう)
23	譲れば(ゆずれば)
24	名乗れば(なのれば)
25	守って(まもって)
26	通す(とおす)
27	透き通る(すきとおる)
28	混ぜる(まぜる)
29	合う(あう)
30	奪い合う(うばいあう)

セッション3

1	笑っている(わらっている)
2	打つ(うつ)
3	眠らない(ねむらない)
4	洗って(あらって)
5	迷う(まよう)
6	戻らない(もどらない)
7	茹でれば(ゆでれば)
8	習う(ならう)
9	生えている(はえている)
10	生きる(いきる)
11	乗る(のる)
12	狙わない(ねらわない)
13	茹でる(ゆでる)
14	回る(まわる)
15	振り返る(そりかえる)
16	迷えば(まよえば)
17	散る(ちる)
18	洗っている(あらっている)
19	打ち払う(うちはらう)
20	言う(いう)
21	恥じれば(はじれば)
22	透く(すく)
23	生き返る(いきかえる)
24	会う(あう)
25	拾って(ひろって)
26	這い登る(はいのぼる)
27	巡り合う(めぐりあう)
28	見る(みる)
29	群れない(むれない)
30	名乗らない(なのらない)

セッション4

1	登らない(のぼらない)
2	迷っている(まよっている)
3	笑う(わらう)
4	降りて(おりて)
5	抜き通す(ぬきとおす)
6	跳ねる(はねる)
7	慣れる(なれる)
8	撫でない(なでない)
9	煮え返る(にえかえる)
10	投げる(なげる)
11	取り返す(とりかえす)
12	恥じる(はじる)
13	戻って(もどって)
14	戻る(もどる)
15	振り返る(ふりかえる)
16	打ち返す(うちかえす)
17	取る(とる)
18	眠れば(ねむれば)
19	回って(まわって)
20	言い返す(いいかえす)
21	踏み迷う(ふみまよう)
22	守れば(まもれば)
23	淀む(よどむ)
24	拾えば(ひろえば)
25	踏み破る(ふみやぶる)
26	逃げ延びる(にげのびる)
27	貰って(もらって)
28	縫い上げる(ぬいあげる)
29	登って(のぼって)
30	怒鳴っている(どなっている)

セッション5

1	撃つ(うつ)
2	降りない(おりない)
3	詫び入れる(わびいれる)
4	舞い降りる(まいおりる)
5	述べない(のべない)
6	褒めて(ほめて)
7	述べれば(のべれば)
8	延びる(のびる)
9	思いやる(おもいやる)
10	名乗って(なのって)
11	生える(はえる)
12	染み透る(しみとおる)
13	跳ねている(はねている)
14	縫う(ぬう)
15	習わない(ならわない)
16	狙えば(ねらえば)
17	狙っている(ねらっている)
18	戻れば(もどれば)
19	刺し通す(さしとおす)
20	群れている(むれている)
21	呼び返す(よびかえす)
22	入れ違う(いれちがう)
23	茹でている(ゆでている)
24	褒めている(ほめている)
25	待ち望む(まちのぞむ)
26	洗わない(あらわない)
27	粘れば(ねばれば)
28	破れば(やぶれば)
29	舐めて(なめて)
30	踊る(おどる)

セッション6

1	通る(とおる)
2	守る(まもる)
3	回らない(まわらない)
4	積み上げる(つみあげる)
5	伸び悩む(のびなやむ)
6	降りている(おりている)
7	習っている(なっている)
8	迷わない(まよわない)
9	読む(よむ)
10	踊れば(おどれば)
11	睨み合う(にらみあう)
12	茹でて(ゆでて)
13	払って(はらって)
14	思う(おもう)
15	舐めない(なめない)
16	粘る(ねばる)
17	恥じて(はじて)
18	破る(やぶる)
19	上がる(あがる)
20	余る(あまる)
21	悩む(なやむ)
22	呼び慣れる(よびなれる)
23	読み破る(よみやぶる)
24	譲る(ゆずる)
25	入れる(いれる)
26	狙い撃つ(ねらいうつ)
27	踊らない(おどらない)
28	嵌める(はめる)
29	やり通す(やりとおす)
30	遣る(やる)

セッション7

- 1 追い払う (おいはらう)
- 2 貰っている (もらっている)
- 3 譲っている (ゆずっている)
- 4 狙って (ねらって)
- 5 追う (おう)
- 6 舐めれば (なめれば)
- 7 上げる (あげる)
- 8 望む (のぞむ)
- 9 積む (つむ)
- 10 曲げる (まげる)
- 11 奪わない (うばわない)
- 12 混ぜ返す (まぜかえす)
- 13 撫でている (なでている)
- 14 群れる (むれる)
- 15 洗う (あらう)
- 16 跳ねれば (はねれば)
- 17 迷って (まよって)
- 18 這う (はう)
- 19 生えない (はえない)
- 20 生えて (はえて)
- 21 降りれば (おりれば)
- 22 踏む (ふむ)
- 23 仰ぐ (あおぐ)
- 24 振る (ふる)
- 25 登っている (のぼっている)
- 26 戻っている (もどっている)
- 27 巡る (めぐる)
- 28 述べて (のべて)
- 29 払っている (はらっている)
- 30 煮える (にえる)

セッション8

- 1 撫でれば (なでれば)
- 2 伸び上がる (のびあがる)
- 3 投げ入れる (なげいれる)
- 4 振り仰ぐ (ふりあおぐ)
- 5 睨む (にらむ)
- 6 返す (かえす)
- 7 名乗る (なのる)
- 8 貰わない (もらわない)
- 9 譲らない (ゆずらない)
- 10 出る (でる)
- 11 読み返す (よみかえす)
- 12 狙う (ねらう)
- 13 怒鳴れば (どなれば)
- 14 奪う (うばう)
- 15 撫でる (なでる)
- 16 恥じない (はじない)
- 17 貰えば (もらえば)
- 18 跳ねない (はねない)
- 19 眠る (ねむる)
- 20 言いよどむ (いいよどむ)
- 21 譲り合う (ゆずりあう)
- 22 奪っている (うばっている)
- 23 群れて (むれて)
- 24 降りる (おりる)
- 25 怒鳴って (どなって)
- 26 追い返す (おいかえす)
- 27 守らない (まもらない)
- 28 読み通す (よみとおす)
- 29 問う (とう)
- 30 回っている (まわっている)

セッション9

- 1 笑えば (わらえば)
- 2 述べている (のべている)
- 3 破っている (やぶっている)
- 4 織る (おる)
- 5 追い上げる (おいあげる)
- 6 舐める (なめる)
- 7 怒鳴らない (どならない)
- 8 笑わない (わらわない)
- 9 習って (ならって)
- 10 有る (ある)
- 11 名乗っている (なのっている)
- 12 乗り入れる (のりいれる)
- 13 払えば (はらえば)
- 14 踊っている (おどっている)
- 15 舞い上がる (まいあがる)
- 16 伸びる (のびる)
- 17 売り払う (うりはらう)
- 18 褒める (ほめる)
- 19 生えれば (はえれば)
- 20 言い換える (いいかえる)
- 21 散り嵌める (ちりはめる)
- 22 撫でて (なでて)
- 23 茹でない (ゆでない)
- 24 褒めない (ほめない)
- 25 登る (のぼる)
- 26 群れれば (むれれば)
- 27 仰ぎ見る (あおぎみる)
- 28 這い回る (はいまわる)
- 29 破って (やぶって)
- 30 跳ね回る (はねまわる)

発音評価について（締切り 1月15日前後）

1. 評価シートの記入方法

番号	調査語	アクセントの評価欄				アクセント核の位置
1	捻じる（ねじる）	1	2	3	4	ね じ る ×
コメント						

- まず、「アクセントが自然である」に対する同意度を4段階から選択してください。
 - 同意しない
 - やや同意しない（とても不自然ではないが、少し気になる）
 - やや同意する（完璧ではないが、まあまあ自然である）
 - 同意する
- 次に、アクセント核の位置を○で示してください。
- 最後に、アクセント核の有無と位置以外の理由により、アクセントが不自然に聞こえた場合、または「アクセントの評価欄」で「2」か「3」を選択したとき、その理由を書いてください。たとえば、「促音が挿入されているため、アクセントも不自然に聞こえた」。

2. 発音評価の注意点

- 「アクセント」だけに注目して、評価してください。
 - * 学習者の発音にはいろいろな音声上の問題点があります。
 - 例：①単音（清濁、発音がはっきりしないなど）
 - ②特殊拍（促音、長音など）
- アクセント核の位置判定について、以下の練習を行います。
 - 例：1. 捻る ね じ る ×
 - 2. 跳ねて は ね て
 - 3. もらえば も ら え ば ×
 - 4. 追い返す お い え す ×
 - 5. 積み上げる つ み あ げ る ×
 - * 音声は一回だけ流れてきますが、聞き直しは何回でもいいです。
- 「コメント欄」に書込みする時には、CDを止めて書いてください。コメントを書いている途中、次の発音が始まる可能性があります。（評価のポーズの長さは3秒です）

3. CDの扱い方

- CDは全部で12枚あります。
- 1枚につき、900個の発音が入っています。
- 調査はパソコンを使って行います。（CDデッキでは音声流れません）
- パソコンでそのまま「再生」すると、ランダムになってしまう可能性があります。そのため、評価する音声を選択し、番号順に並べておいて、開始時点でマウス右クリックして、「プレイビューストに追加」を選択してください。（模擬操作）
- 例えば30個ずつで、一回目は4段階評価、二回目はアクセント核の位置を判定する。
- まれに間違っている部分もあるかもしれません。そこをメモしてお知らせください。

複合動詞アクセントの生成調査の調査語

6つの複合パターンを調査内容とした。1) 0型+0型→-2型、2) 0型+-2型→-2型、3) -2型+0型→型/0型、4) -2型+-2型→-2型/0型、5) 0型+-3型→-3型、6) -2型+-3型→-3型/0型。□含
 母音、 「3拍+2拍」。

1) 0型+0型→-2型

0型	+	0型	→	-2型
舞う		上がる		舞い上がる (まいあがる)
乗る		入れる		乗り入れる (のりいれる)
散る		嵌める		散り嵌める (ちりはめる)
追う		上げる		追い上げる (おいあげる)
積む		上げる		積み上げる (つみあげる)
呼ぶ		入れる		呼び入れる (よびいれる)
燃える		上がる		燃え上がる (もえあがる)
入れる		違う		入れ違う (いれちがう)
詫びる		入れる		詫び入れる (わびいれる)
煮える		上がる		煮え上がる (にえあがる)

2) 0型+-2型→-2型

0型	+	-2型	→	-2型
言う		淀む		言いよどむ (いいよどむ)
売る		払う		売り払う (うりはらう)
振る		仰ぐ		振り仰ぐ (ふりあおぐ)
踏む		破る		踏み破る (ふみやぶる)
踏む		迷う		踏み迷う (ふみまよう)
舞う		降りる		舞い降りる (まいおりる)
呼ぶ		慣れる		呼び慣れる (よびなれる)
譲る		合う		譲り合う (ゆずりあう)
狙う		撃つ		狙い撃つ (ねらいうつ)
巡る		会う		巡り合う (めぐりあう)

3) -2型+0型→-2型/0型

-2型	+	0型	→	-2型/0型
有る		触れる		有り触れる (ありふれる)
待つ		望む		待ち望む (まちのぞむ)
這う		登る		這い登る (はいのぼる)
這う		回る		這い回る (はいまわる)
縫う		上げる		縫い上げる (ぬいあげる)
捻じる		曲げる		捻じ曲げる (ねじまげる)
思う		遣る		思いやる (おもいやる)
跳ねる		回る		跳ね回る (はねまわる)
投げる		入れる		投げ入れる (なげいれる)
伸びる		上がる		伸び上がる (のびあがる)

4) -2型+-2型→-2型/0型

-2型	+	-2型	→	-2型/0型
有る		余る		有り余る (ありあまる)
打つ		払う		打ち払う (うちはらう)
織る		交ぜる		織り交ぜる (おりまぜる)
読む		破る		読み破る (よみやぶる)
名乗る		出る		名乗り出る (なのりでる)
奪う		合う		奪い合う (うばいあう)
睨む		合う		睨みあう (にらみ合う)
仰ぐ		見る		仰ぎ見る (あおぎみる)
伸びる		悩む		伸び悩む (のびなやむ)
逃げる		延びる		逃げ延びる (にげのびる)

5) 0型+-3型→-3型

0型	+	-3型	→	-3型
言う		返す		言い返す (いいかえす)
言う		かえる		言い換える (いいかえる)
追う		返す		追い返す (おいかえす)
呼ぶ		返す		呼び返す (よびかえす)
振る		返る		振り返る (ふりかえる)
透く		通る		透き通る (すきとおる)
抜く		通す		抜き通す (ぬきとおす)
やる		通す		やり通す (やりとおす)
染みる		通る		染み透る (しみとおる)
煮える		返る		煮え返る (にえかえる)

f) -2型+3型→-3型/0型

-2型		-3型		-3型/0型
打つ		返す		打ち返す (うちかえす)
問う		返す		問い返す (といかえす)
取る		返す		取り返す (とりかえす)
読む		返す		読み返す (よみかえす)
反る	+	返る	→	反り返る (そりかえる)
刺す		通す		刺し通す (さしとおす)
読む		通す		読み通す (よみとおす)
生きる		返る		生き返る (いきかえる)
跳ねる		返る		跳ね返る (はねかえる)
混ぜる		返す		混ぜ返す (まぜかえす)

以上は石井正彦 (2007) 『現代日本語の複合語形成論』 ひつじ研究叢書 (言語編) 第 49 卷 (巻末資料 1 「既述の複合動詞」 造語成分の接続表) pp.364-409 を参考し、選出した。

- 註 1: 『NHK 日本語発音アクセント』 (2006) pp.195 によると、「動詞+動詞」の複合動詞は規則的である。前の動詞が平板式ならば全体が中高型となる。前の動詞が起伏型ならば全体が平板式だが、若い層では、これを中高型に発音する傾向が強くなった。この辞典では旧版より新しい中高型を大幅に取り入れている。
- 註 2: 『新明解日本語アクセント辞典』 (2006) 付録 pp.54-55 によると、前部が平板式動詞ならば、原則として中高型である。前部が起伏式動詞ならば、原則として、平板型である。但し、中年層・若年層の人々は中高型に発音する傾向が強い。

こん
教育の
は決し

母方言およ

前

居住地

日本語の学習

日本語の教授

電話番号

2 日本語の

番
号

あなたの

その発

学生の

学生の

学生に

日本語教師に対するアンケート調査シート

こんにちは。私は早稲田大学で助手をしております。研究のため、中国の日本語音声教育のアンケートにご協力をいただきたいと思います。研究以外の目的に使用することは決してありません。よろしくお願い致します。

1 母方言および学習歴・教授歴について

前		年齢		民族	
居住地	____才～____才 ____ (地名) で生活した。 そこで使用する方言 _____ 語				
	____才～____才 ____ (地名) で生活した。 そこで使用する方言 _____ 語				
	____才～____才 ____ (地名) で生活した。 そこで使用する方言 _____ 語				
日本語の学習歴	中学/高校 ____年 ____ヶ月, 毎週 ____ 時間				
	大学 ____年 ____ヶ月, 毎週 ____ 時間				
	大学後 ____年 ____ヶ月, 毎週 ____ 時間				
日本語の教授歴	____年—____年 学校名 _____ 担当科目 _____				
	____年—____年 学校名 _____ 担当科目 _____				
	____年—____年 学校名 _____ 担当科目 _____				
電話番号			メールアドレス	@	

2 日本語の発音指導について

番号	項目	そうだ	そうではない
	あなたの学校には日本語の発音の授業がある		
	その発音の授業を担当したことがある		
	学生の発音の間違いを指摘したことがある		
	学生の発音の間違いを訂正したことがある		
	学生に日本語の発音のことを質問されたことがある		

資料 6.1 教師を対象としたアンケート調査シート

		全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる
6.	日本語音声教育が必要だと思う				
7.	発音より文法と語彙の教育が大事だと思う				
8.	発音の指導を特にしなくても、自然にうまくなると思う				
9.	日本語のアクセントの指導が必要だと思う				
10.	学生の発音を注意深く聴く				

教師のコメントは以下のとおりである。第 6 章表 6.5 を見ながら、以下の具体的なコメントを参照されたい。インタビューの実施は中国語を使用している。以下の中国語のコメントは筆者が日本語に翻訳したものである。

1) 教師の具体的な発音指導方法や内容 (北京)

発音指導は初級 1 年通して行われている。指導内容はアクセントの概念、アクセント記号の見方、アクセントの意味弁別機能の説明である。アクセントの規則を適宜に導入している。教師は学生の発音に対して指摘・訂正をしている。指導法に関しては、リピート法がメインではあるが、聞き分け練習や音声記号をつけるなど、工夫が見られている。

A1

- 新しい本文が始まる前に、新出単語の解説がある。アクセントの部分も説明している。発音にはアクセントがとても重要だと思う。(A1①)
- 文の中の単語アクセントが変化することがあるので、教えている。(A1⑫)

B1

- 私は必ず指摘する。発音には結構うるさいよ。でも指摘といっても学習者によるけど、気づけば指摘することが多い。「ここは少し直れば、もっと良くなるよ」などと指摘の方法も大事である。(B1⑦)
- 二年生の「精読」授業を担当している。一年生の時に発音の授業を履修しているので、規則については知っているはずである。でもやはり忘れるし、間違うこともある。少し指摘すればよくなる。(B1⑪)

B2

- 初級入門期に発音の指導を行うべきである。そのほうが直しやすいと思う。(B2①)
- 教科書にアクセント記号を記しておく、授業後の自律学習に繋がるから、効果的である。(B2②)

C1

- 「精読」の授業では、発音の指導はあまりしない。単語表にはアクセント記号が記されている。授業中、発音を矯正するも時々あるが、動詞を一つ練習することはない。(C1②)
- 最初にアクセントを教える時には単語をまだ勉強していないので、「ア行」を例に練習をする。2 型は「あいうえお」と発音するとか。アクセント規則は指導しているけど、すぐには習得できない。(C1⑥)
- アクセント核、アクセント記号の説明はした。(C1⑦)
- 単語が多すぎるので、何型とアクセントはなかなか覚えられない。それよりも、教科書のテープを聴きながら、暗記したほうが効果的かもしれないと思う。(C1⑧)
- 自分の発音を録音して聴くようにアドバイスしている。まず耳の訓練をした方がいいと思う。人の声を聴くといろいろ気づくものだが、自分の声を聴くチャンスはなかなかない。だから、自分の発音を録音

して聴いていると、問題点にも気づくはずであると思う。(C1⑩)

C2

- 最初の授業でアクセントの概念を導入している。「ア行」を教えた後に、「あいうえお」は 0 型、「あいうえお」は 1 型などのように練習させている。(C2⑨)
- わたしの発音を聞かせる。1 型か 0 型かすぐに聞き分けできる学生もいるが、なかなかできない学生もいる。先生の後について繰り返し発音の練習をする。その後に個別練習をする。先生は一人一人の発音に注意深く聴いて、訂正をする。(C2⑩)
- たとえば、規則を教えるとか、聞き分けの練習をするとか、アクセントに注目させることが大事だと思う。今度、先生のいないところで発音の練習、会話をする時でも、アクセントに気をつけながら発音するようになる。(C2⑬)
- それから、もう一つ大事なものは、モデル音声をできるだけ多く聴くことである。たくさん聴いているうちに発音も自然になる。テープも聴かないで、自分の感覚で練習するのは一番良くない方法である。(C2⑱)

2) 教師の具体的な発音指導方法や内容。(上海)

発音指導は学習開始時に行われることが多い。指導内容はアクセントの概念、アクセント記号の見方、アクセントの意味弁別機能の説明である。教師は学生の発音に対して指摘・訂正をしている。指導方法については、リピート法のための場合がほとんどである。

D1

- 教師の発音を聴いてまねさせる。発音がよくなるまで繰り返して矯正をする。とても機械的で単調な練習方法だと思う。(D1②)
- 規則はほとんど導入しないで、教師の発音また教科書の録音テープのまねをさせるだけである。規則はとても複雑で、暗記するのは無理だと思う。(D1⑧)
- 「精読」教科書の新出単語欄には、0 型、1 型などのアクセント記号が記されている。学生はそれを見ながら、発音に気をつけている。アクセントの基礎知識、たとえば平板型、頭高型の説明などはしたことあるが、多くは指導しない。少し触れるだけである。アクセントによって意味が異なる部分には集中的に説明することはある。(D1⑩)

D2

- 一番最初は「1 型や 2 型とは何」を説明する。それから単語表にはアクセント記号が書かれているので、記号に従って読む。それ以外は特に指導しない。(D2⑤)

E1

- 主に1型と0型の単語、たとえば「端」と「橋」、「雨」と「飴」のアクセントが間違ると、意味の違いが生じるので、説明している。(E1⑫)

E2

- 特に一年生の時、アクセントに変化を伴う場合に、少し説明を加える。でも、主にテープを聴いて、まねをさせることが多い。(E2③)
- 授業の時に、「二つの単語が一緒になって、複合語となった時にアクセントも変化する」ということを指導する。そこを指導しないと、ほとんど気づかないし、間違った発音をしてしまう。(E2⑥)

3) 教科書の音声解説および発音の授業（北京）

教科書に書かれているアクセント規則などの音声解説を、教師も学生も積極的に利用している（本章 6.2 参照）。また、発音の授業でアクセントの知識や規則の指導をしている（本章 6.3 参照）。

A1

- 現在使っている教科書は『総合日語』という教科書である。各課にアクセントについての解説が書かれている。たとえば、今形容詞を教えているが、形容詞の活用形のアクセントがどう変わるかの解説も書かれている。学生はそれを見て練習をしていると思う。(A1④)

B1

- 発音の授業で、アクセントの知識や規則はすべて教えている。学生も知っているはずである。(B1⑬)
- 現在使用している教科書には発音の解説もあって、結構使いやすい。その解説は先生の説明よりも詳しいので、心配ないと思う。ただ、最初は外国語の発音に慣れないので、間違いも仕方ないと思う。(B1⑮)

C1

- 複合動詞のアクセントについても『総合日語』の教科書に、詳しい解説が書かれている。(C1⑬)。
- 教科書の各課に音声の解説部分があり、動詞・形容詞活用形のアクセントについても書かれている。(C1⑭)

4) 教科書の音声解説および発音の授業（上海）

教科書に音声についての解説が少ない。また、「精読」とは別に発音の専門授業の開講が望まれているという意見があった。

D1

- 一年生の学習項目がとても多く、ただ文法だけでも精一杯である。発音も一々指導をすると、教育目標を達成できなくなってしまう。「精読」とは別に授業を設けた方がいいと思う。(D1⑦)

D2

- 規範となるような教科書がない。(D2⑦)

5) 動詞・複合動詞アクセントの指導（北京）

動詞・複合動詞のアクセントについて繰り返して指導している。教科書に新出活用形の文法解説とともに、アクセントの音声解説も書かれている。

B2

- 発音の授業では、動詞活用形のアクセント規則をすべて説明している。しかしそれだけでは定着ができないので、発音の授業で、繰り返し練習をさせている。(B2⑥)

C1

- 複合動詞のアクセントについても『総合日語』の教科書に、詳しい解説が書かれている。(C1⑬)
- 教科書の各課に音声の解説部分があり、動詞・形容詞の活用形のアクセントについても書かれている。(C1⑭)

6) 動詞・複合動詞アクセントの指導（上海）

動詞・複合動詞のアクセントについてはほとんど指導していない。教師からは、アクセントを教える自信がなく、指導に戸惑うというコメントがあった。

D1

- たとえば、持続体「～ている」、「と」んでいる」と発音する学生がいる。それは指摘しないと、気がつかないので、「とんでいる」平板型だと指摘する。(D1⑥)
- 複合動詞について教えたことがない。わたし自身もよく分からない。(D1⑪)

D2

- 動詞活用時のアクセントはあまり教えたことがない。指導時に活用の形を覚えさせるのが大事だと思う。(D2⑥)

E2

- 動詞のアクセントはあまり指導しない。私自身もよく分からない、どう指導したらいいのかもよく分からないので、特に触れない。学習期間が長くなるにつれ、自然によくなってくると思う。(E2⑧)

7) 発音指導の困難（北京）

発音指導の実施にあたって、カリキュラムの制限の関係で、授業中に発音の指導に多くの時間をかけることができない。

B1

- 2年生になると、主に文法を中心に教えている。発音については1年生のときに勉強しているので、2年生になるとあまり説明していない。(B1⑬)

C1

- 授業中に発音に触れることはあるが、長時間かけて説明することはしない。時間がないから。(C1⑤)

8) 発音指導の困難（上海）

発音指導の実施にあたって、カリキュラムの制限、教材の不備、教師の知識不足などの問題が存在している。

D1

- 一年生の学習項目がとても多く、ただ文法だけでも精一杯である。発音も一々指導をすると、教育目標を達成できなくなってしまう。「精読」とは別に授業を設けた方がいいと思う。(D1⑦)
- 複合動詞について教えたことがない。わたし自身もよく分からない。(D1⑩)

D2

- だんだん発音の問題を指摘する時間がなくなってくる。発音には問題があると思っているが、指導する時間はない。(D2③)
- 規範となるような教科書がない。(D2⑦)

E2

- 発音を一々指摘・訂正するには本当に時間がなくて、文法などの説明がメインになっている。発音は主に学習開始時に指導している。(E2③)
- 動詞のアクセントはあまり指導しない。私自身もよく分からない、どう指導したらいいのかもよく分からないので、特に触れない。学習期間が長くなるにつれ、自然によくなってくると思う。(E2⑧)
- 現在使っている教科書の学習内容が多い。それだけで精一杯だという学習者も少なくはない。(E2⑨)

9) 発音指導の必要性（北京）

発音指導の必要性を感じている教師が多い。発音指導は発音の意識化の促進、自己モニ

ター能力の育成に有効であると考えられている。

A1

- わたしは学習全期間において発音に注目している。(A1①)

B1

- 日本語の発音教育は非常に重要であると思う。(B1⑩)
- 初級段階においてよい発音を身に付けるのが非常に重要だと思っている。内在的でモニター、監視機のようなものの育成も大事である。すぐに発音ができなくても、耳で発音のモニターができる。たとえば、人の発音を聴いて、どこが変なのかすぐ気づくことがある。時々、学生が発音できなくても、どの先生の発音がうまいのかは分かっている。そういうモニター能力を生かして、発音のコントロールができればいい。(B1⑱)
- 言葉の第一の目的は意味伝達である。意味伝達のための言語形式もクリアし、語彙の選択も完璧な場合は、発音があまりにも下手だと、すべてがパーになってしまう可能性がある。だから、発音は包装で、非常に重要であると思う。でも、内容が充実していることが前提である。(B1㉒)
- 指導によって、発音が上達することが可能であると私は思う。学習初期から発音への意識を促すことが大事である。上達しなければならない、上達させる方法はある、また日本に行かなくても上達することができる、しかも日本に行った人たちよりも上手になる可能性もある。問題は科学的な指導法、練習法である。でも、指導せずに自然習得に任せるよりは、上達がはやいと思う。(B1㉓)

C2

- 天才の学生も確かにいる。教えなくても発音が自然にうまくなる。でも、多くの学生に関しては、指導が必要だと思う。(C2③)
- アクセントはもちろん大事だと思う。特に初級段階に発音指導をしなければならない。高学年の学生はあまり気にしなくなる。(C2④)

10) 発音指導の必要性（上海）

発音指導の必要性を感じている教師が多い。一方、規則の導入よりモデル音声をまねした方が習得に繋がりやすいと考えている教師もいる。

D1

- 発音指導は必要であると思う。中国語の共通話が目標になっているように、発音が正しければ、日本語が上手に聞こえることもある。(D1⑤)

- 規則を少し学習したことがある。授業中でも紹介できればと思っている。そうすれば、発音がもっと上達すると思う。(D1⑨)

E1

- 規則の導入よりも、モデル音声をまねたほうが効率が良い。発音は無意識のうちに良くなっていくものだと思う。(E1⑮)

11) 母語・母方言の影響（北京）

母方言が日本語の発音学習に影響を与えていることを理解している。学習者の出身地によって発音の特徴も異なることを認識している。

A1

- 北京出身の学生は発音の呼気が強いクセがある。(A1⑥)

C1

- 地方によって発音の問題点も異なっている。違う指導法が必要だろう。一概には言えない。例えば、南方出身の学生には問題が少ないようである。(C1⑤)

C2

- アクセントに関しては、北方出身の学生は1型の誤用が多いようである。(C2⑦)

12) 母語・母方言の影響（上海）

上海方言話者による日本語の発音学習は、ほかの母方言話者より有利であると考えられている。

D1

- 上海出身の学生はほとんど発音の問題がない。上海方言には日本語に類似する音がたくさんあるため、発音時に困難を感じる事が少ないようである。(D1①)

13) 学生の音声上の問題点（北京）

学生の発音の問題について、単音、アクセント、イントネーションなど多く存在すると教師が述べている。

A1

- 音質の問題もあると思う。自信を持って発話するときの人間の声は低い。しかし、外国語を話すときに自信がないので、高くなることが多い。(A1⑤)

B1

- イントネーションの問題がある。単音もアクセントも自然であるが、外国人なまりの日本語に聞こえるのは、韻律感覚に問題があると思う。(B1⑤)
- 起伏が多く、大きいのが問題である。「しな¹ければなりませ¹ん」(起伏が激しい)と発音する学生が多い。すぐに分らないが、よく聴いているとやはり問題がある。単語のアクセントを覚えていない、「が」「は」など付いているときも時々間違ってしまう。(B1⑯)

B2

- まずは単音の問題で、五十音図のレベルである。一番の問題点は「エ段」と「オ段」で、口の形が良くない。(B2②)

C2

- 天才の学生も確かにいる。教えなくても発音が自然にうまくなる。でも、多くの学生に関しては、指導が必要だと思う。(C2③)

14) 学生の音声上の問題点 (上海)

学生の発音には単音、アクセント、イントネーションなど様々な問題点があると教師も認識している。また、アクセントについては、特に活用形アクセントの問題が多い。

D2

- 様々な発音の問題が存在している。例えば、アクセントが変であるとか。でもそれより流暢さに欠けると、アクセントどころではなくなる。(D2①)

E2

- アクセントの問題はやはり多い。特に動詞活用形などアクセントが変化する場合、単純単語のアクセントが教科書に記されていることは多いが、活用形のアクセントは記されていないので、混乱することがあると思う。(E2⑩)

参与観察日に行われた授業内容

1. 第7課 日本語の勉強 ユニット1会話の復習

日本語学習

(日语专业1年級学生, 正在上基础日语课)

陳先生：みなさん、日本語は難しいですか。

黄：はい、とても難しいです。

陳先生：何か難しいですか。

黄：助詞が難しいです。

劉：「こそあど」も難しいです。

陳先生：でも、漢字は簡単ですね。

孫：そんなに簡単ではありません。

陳先生：そうですか。平仮名や片仮名は？

孫：平仮名や片仮名はやさしいです。

陳先生：日本語の発音はどうですか。

劉：発音もあまり難しくありません。

でも、アクセントはちょっと難しいです。

陳先生：じゃあ、聞き取りは？

劉：教科書のCDは少し速いです。でも、だいたい大丈夫です。

陳先生：そうですか。きょうの1時間目は聞き取りの試験です。

黄・劉・孫：ええ？！

孫：難しい試験ですか。

陳先生：はい、とっても難しい試験です。

彭・守屋 (2004 : 96) 『総合日語』第1冊より

2. 第7課 日本語の勉強 ユニット2 会話の練習

相互学習

(小王和高桥在校园里聊天)

高橋：王さん、きのうの試験はどうでしたか。

王：そうですね、「日本史」は難しくなかったですが、「翻訳」は大変
でした。高橋さんの中国語の授業はどうでしたか。

高橋：そうですね、読解は大丈夫でしたが、発音はとても難しかったです。
聞き取りの宿題も簡単じゃありませんでした。

中国語は聞き取りも発音もとても難しいですね。

王：そうですか。日本語も難しいですよ。

高橋：王さんの日本語は本当に上手ですよ。

王：いいえ、まだまだ下手です。でも、1年生のときの相互学習はとても
よかったです。相手の人は今でもいい友達です。

高橋：その人は今、日本ですか。

王：ええ。1年間の交換留学生でした。名前は三保さんです。

高橋：美穂さんですか。わたしと同じ名前ですね。

王：いえ、三保健介さんです。男性ですよ。

高橋：ああ、そうですか。王さん、わたしの「みほ」は「み」が高いですが、
三保さんの「みほ」は「ほ」が高いですよ。

王：あ、そうですか。すみません。日本語はアクセントが難しいですね。

高橋さん、わたしたちも、相互学習はどうですか。

彭・守屋 (2004 : 107) 『総合日語』第1冊より

資料 6.4 學習者を対象としたアンケート調査シート（中国語版）

対象学生の问卷调查

此项研究的结果将被用于日语教学研究。在此项研究中获得的一切数据均不会使用在于研究无关的方面。非常感谢您的合作。

● 表 1 关于您的日语学习经历以及母语

姓名	_____	性别	_____	年龄	_____	岁	民族	_____
出生生活地	_____	岁~	_____	岁	在	_____	(地名) 生活过。那里使用的方言	_____
	_____	岁~	_____	岁	在	_____	(地名) 生活过。那里使用的方言	_____
	_____	岁~	_____	岁	在	_____	(地名) 生活过。那里使用的方言	_____
什么时候开始学习普通话的?	_____							
在家里你使用什么方言?	_____							
日语的学习时间:	_____年_____个月(_____小时/1周)							
除了日语以外的外语学习经历:	_____语、_____语、_____语、_____语							
以上外语的学习时间:	_____年_____个月、_____年_____个月、_____年_____个月、_____年_____个月							
在日本的生活经历(包括旅游等的短暂逗留):	有(_____年_____个月) / 没有							
电话号码	_____			邮件地址	_____@_____			

为配合此次研究活动，我一共参加调查两次，每次平均 1 小时，获得谢礼人民币 100 元。

地址

电话

署名

● 表 2 关于日语学习

1. 你在平时的大学上课以外, 周(月·年)学习多少时间日语。(学习·不学习)
请在周·月·年中选择一项画圈, 并填上时间 _____ 小时 / 周·月·年
2. 除了日语教科书, 你是否看其它日语杂志, 书籍, 漫画等。(看·不看)
周(月·年)看多长时间。_____ 小时 / 周·月·年
3. 你是否听日语教科书的磁带, 以及其它日语磁带 CD 等。(听·不听)
周(月·年)听多长时间。_____ 小时 / 周·月·年
4. 你是否看日本的电视节目, 电影, 以及动画卡通。(看·不看)
周(月·年)看多长时间。_____ 小时 / 周·月·年
✿选择[看]的同学, 也请回答表 3 的第 58 个问题
5. 你是否听日语的广播节目。(听·不听)
周(月·年)听多长时间。_____ 小时 / 周·月·年
✿选择[听]的同学, 也请回答表 3 的第 59 个问题
6. 你是否听日语的歌曲。(听·不听)
周(月·年)听多长时间。_____ 小时 / 周·月·年
✿选择[听]的同学, 也请回答表 3 的第 60 个问题
7. 你是否和日本人聊天交流。(有·没有)
周(月·年)聊天多长时间。_____ 小时 / 周·月·年
✿选择[有]的同学, 也请回答表 3 的第 61 个问题
8. 你是否使用日语和日本人网上聊天。(有·没有)
周(月·年)聊天多长时间。_____ 小时 / 周·月·年
✿选择[有]的同学, 也请回答表 3 的第 62 个问题
9. 你是否通过因特网看日本的网页。(看·不看)
周(月·年)看多长时间。_____ 小时 / 周·月·年
✿选择[看]的同学, 也请回答表 3 的第 63 个问题
10. 你是否玩日语的电脑游戏, 电视游戏。(玩·不玩)
周(月·年)玩多长时间。_____ 小时 / 周·月·年
✿选择[玩]的同学, 也请回答表 3 的第 64 个问题

表 3 発音習得について

	完全不同意	并不太同意	两者都不是	有点同意	非常同意
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					

資料 6.4 學習者を対象としたアンケート調査シート (中国語版)

		完全不同意	并不太同意	两者都不是	有点同意	非常同意
33	我有目标的进行发音练习	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	朗读日语教材, 并读出声来	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	我对日语和日本文化感兴趣	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	我会考虑,为什么别人的发音那么好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	日语学习中发音是很重要的一个环节	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	我认为将来,我的日语比现在,正确,自然.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	我会为了日语发音的改善而努力的	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	毕业之后我想继续学习日语	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	我想向老师和日本人一样,说自然的日语	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	不满足现状,争取发音能变得更好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	比较别人的发音和自己的发音	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	被老师纠正的发音之后,意识到自己的发音和以前不一样了	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	自己在发音的时候,顾及对方对自己发音的看法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	我想和日本人一起学习或是工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	学会日语后,我想在日本工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	我经常注意自己的发音是否正确	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	我想用日语和日本人交谈	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	我想和日本人成为朋友	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	我认为,将来,我的日语发音会比现在好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	让老师或者日本人纠正我的发音	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	我想用日语向日本人表达自己的想法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	我会确认和以前相比,自己的发音好了多少	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	我模仿老师和磁带的发音	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	我想学习日语的发音,这样其他同学就不会笑话我了	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	我喜欢学习日语	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	我看日本的电视, 电影和卡通, 是为了学习日语	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	我听日语广播, 是为了学习日语	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	我听日语歌曲, 是为了学习日语	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	我和日本人聊天交流, 是为了学习日语	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	我使用日语和日本人网上聊天, 是为了学习日语	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	通过因特网看日本的网页, 是为了学习日语	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	玩日本的电脑游戏, 电视游戏, 是为了学习日语	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

資料 6.4 学習者を対象としたアンケート調査シート（日本語版）

学習者に対するアンケート調査シート

このアンケートは、日本語教育研究調査のために行います。研究以外の目的で使用する
ことはありませんので、どうぞご協力をお願い申し上げます。

● 表 1 母方言および学習歴について

名前	_____	性別	_____	年齢	_____	才	民族	_____
出生地	_____	才	~	_____	才	_____	(地名) で生活した。そこで使用する方言	_____
	_____	才	~	_____	才	_____	(地名) で生活した。そこで使用する方言	_____
	_____	才	~	_____	才	_____	(地名) で生活した。そこで使用する方言	_____
標準語はいつから習い始めましたか?	_____							
家の中で使う言語は何語(何方言)ですか?	_____							
日本語学習期間:	_____年_____ヶ月 (_____時間/1週)							
日本語以外の外国語の学習経験:	_____語、_____語、_____語、_____語							
以上の外国語の学習期間:	_____年_____月、_____年_____月、_____年_____月、_____年_____月							
日本での滞在期間 (旅行などの短期滞在も含み):	有り (_____年_____ヶ月) / 無し							
電話番号	_____		メールアドレス	_____@_____				

この研究に協力をしました。2回の調査に協力しました。1回につき1時間、2回で合わせて
人民元 100 元の謝礼をいただきました。

住所

電話番号

署名

資料 6.4 学習者を対象としたアンケート調査シート（日本語版）

● 表 2 日本語学習について

1. あなたは、大学の授業のほかに日本語を、週（月・年）どのぐらい勉強しますか。（する・しない）
週・月・年のいずれかに○をつけてください。 _____ 時間 / 週・月・年
2. あなたは、教科書以外の日本語雑誌や本、漫画を読みますか。（読む・読まない）
週（月・年）どのぐらい読みますか。 _____ 時間 / 週・月・年
3. あなたは、教科書のテープやそのほかの日本語のテープ(歌以外)を聴きますか。（聴く・聴かない）
週（月・年）どのぐらい聴きますか。 _____ 時間 / 週・月・年
4. あなたは、日本語のテレビ番組や映画、アニメを見ますか。（見る・見ない）
週（月・年）どのぐらい見ますか。 _____ 時間 / 週・月・年
✪ 「見る」と選択した人は表 3 の 58 問も答えてください。
5. あなたは、日本語のラジオ番組を聴きますか。（聴く・聴かない）
週（月・年）どのぐらい聴きますか。 _____ 時間 / 週・月・年
✪ 「聴く」と選択した人は表 3 の 59 問も答えてください。
6. あなたは、日本語の歌を聴きますか。（聴く・聴かない）
週（月・年）どのぐらい聴きますか。 _____ 時間 / 週・月・年
✪ 「聴く」と選択した人は表 3 の 60 問も答えてください。
7. あなたは、日本人と話すことがありますか。（ある・ない）
週（月・年）どのぐらい話しますか。 _____ 時間 / 週・月・年
✪ 「ある」と選択した人は表 3 の 61 問も答えてください。
8. あなたは、日本語を使ってチャットしますか。（する・しない）
週（月・年）どのぐらいしますか。 _____ 時間 / 週・月・年
✪ 「する」と選択した人は表 3 の 62 問も答えてください。
9. あなたは、インターネットを利用して日本語の HP をアクセスしますか。（する・しない）
週（月・年）どのぐらいアクセスしますか。 _____ 時間 / 週・月・年
✪ 「する」と選択した人は表 3 の 63 問も答えてください。
10. あなたは、日本語の PC ゲームやテレビゲームをやりますか。（やる・やらない）
週（月・年）どのぐらいしますか。 _____ 時間 / 週・月・年
✪ 「やる」と選択した人は表 3 の 64 問も答えてください。

表 3 発音習得について

	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	とても当てはまる
平仮名 1 音 1 音注意深く発音する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
自分で自分の発音に納得するまで自分の発音を修正する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
自分で何度も繰り返し発音する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
発音練習の時は大きな声ではっきりと発音する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
うまく発音できているかいつも意識している	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
教師や友人にどうやって発音するのか教えてもらう	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
舌や唇など口の中を意識して発音する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LS やテープレコーダーを利用して発音を練習する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
発音の目標が達成できたかどうか確認する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
自分の発音とモデルの発音がどちらがうか考える	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
アクセントやイントネーションに気を付けて発音する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
発音の目標が達成できたら、次の目標を立てて練習する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
発音の授業や発音の指導を増やしてほしい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
日本語は私が自国で仕事をするために必要だと思う	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
将来、今より日本人と上手に会話ができるようになると思う	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
自分の発音の弱点をいつも意識している	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
日本語が話せると就職に有利である	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
教師の口元を見て発音をまねする	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
将来、今より正確に私の思っていることを日本人に日本語で伝えることができるようになると思う	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
自分の発音が正しいかどうかだれかに聞く	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
発音の教材や参考書を読んだり、利用する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
日本に行くとしたら、日本で生活するためには正確な発音で話す必要がある	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
日本人や他の学習者からの、自分の発音に対する評価を気にする	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
少しずつ変化させて発音を修正する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
母語と日本語で発音の類似点、相違点を比較する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
下手だと思ったり、まちがったと思ったら言い直して発音する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
何度もモデル発音を聞いて、発音のイメージを覚えて発音する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
教師からの発音のアドバイスや説明を利用する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

資料 6.4 学習者を対象としたアンケート調査シート（日本語版）

		全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	とても当てはまる
29	日本語を使った仕事につきたい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	他の国の学習者と日本語で話し合えるような発音を身に付けたい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	卒業しても機会があれば日本に行って日本語を勉強したい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	普段気が付いた時はいつでも1人で発音の練習をする	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	目標をもって発音を練習している	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	日本語の教科書を声に出して読む	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	日本語や日本文化に興味がある	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	発音の上手な友人がなぜ上手なのか考える	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	日本語学習の中で発音の習得は非常に重要である	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	将来、今より正確で自然な日本語で話せるようになると思う	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	日本語の発音が上手になるために努力したい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	卒業しても日本語の勉強を続けたい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	もっと日本人や先生のように自然な発音で話せるようになりたい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	現状に満足しないで、少しでも正確な発音を目指して努力したい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	他の学習者の発音と自分の発音を比較する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	教師に発音を直されたら、直される前の発音とは異なった発音をしている	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	自分が発音している時、自分の発音を聞いている相手の反応を気にする	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	日本人といっしょに仕事や勉強がしたい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	日本語が話せるようになって日本で働きたい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	自分の発音をいつも意識して発音している	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	日本人と日本語で話がしたい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	日本人と友達になりたい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	将来、今より日本語の発音がうまくなると思う	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	教師や日本人に自分の発音を直してもらおう	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	日本人に日本語で私の思っていることを伝えたい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	自分が前よりどのくらい発音がうまくなったか確認する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	教師やテープの発音をまねする	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	他の学習者や日本人に笑われないような発音で話したい	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	日本語の勉強が好きである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

資料 6.4 学習者を対象としたアンケート調査シート（日本語版）

	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	とても当てはまる
3) 日本語のテレビ番組や映画、アニメを見ることは、日本語の学習のためである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) 日本語のラジオ番組を聴くことは、日本語の学習のためである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1) 日本語の歌を聴くことは、日本語の学習のためである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1) 日本人と話すことは、日本語の学習のためである					
2) 日本語を使ってチャットすることは、日本語の学習のためである					
3) インターネットを利用して日本語の HP をアクセスすることは、日本語の学習のためである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1) 日本語の PC ゲームやテレビゲームをやることは、日本語の学習のためである	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

学習者のコメントは以下のとおりである。第 6 章表 6.17 を見ながら、以下の具体的なコメントを参照されたい。インタビューの実施は中国語を使用している。以下のコメントは筆者が日本語に翻訳したものである。

1) モデル聴取型ストラテジーの使用 (北京上位群)

授業中の指導以外では、母語話者、CD、テープや規範となるモデル音声を聴きながら、発音の練習をする人が多い。

- 一年生のときは、たくさん丸暗記をした。日本人の先生と会話をする。MP3 の後について読む。聴きながら読む練習をする。(bj001⑥)
- 最初はアクセントの規則について指導があった。その後は CD を聴きながら発音の練習をしていた。(bj003①)
- 一年生の頃は発音の指導もあった。その後は主に文法などの学習に時間がとられて、授業中はあまり指導しなくなった。自宅で自習をする形で、テープを聴きながら発音の練習をすることが多い。(bj007④)

2) モデル聴取型ストラテジーの使用 (上海上位群)

授業中の指導以外では、母語話者、CD、テープや規範となるモデル音声を聴きながら、発音の練習をする人が多い。

- 教科書のテープを聴いて、一文ずつ練習をする。テープの中に少し変なところもあるが、できるだけ同じように発音をする。テープと異なる発音をするクラスメートがいたら、すぐに分かる。(sh007④)
- 私のいい学習方法は、教科書のテープを聴く、まねをする、そして日本人の後について読む練習をすることである。(sh012⑥)

3) モデル聴取型ストラテジーの使用 (北京下位群)

教師や教科書テープ、ドラマなどのモデル音声をとにかく多く聴く。しかし、口に出して発音を練習することはあまりしていない。

- 発音については、一つは先生の説明、もう一つは自分の練習が大事である。授業時に先生の発音をよく聴く。そして教科書のテープもよく聴く。(bj005①)
- 先生は私たちと一緒に朗読してくれる。先生の発音をよく聴く。読む練習はあまりしないが、教科書のテープはいつも聴いている。(bj009③)
- 教科書を読む、または日本のドラマを見る。気になる表現を何回も繰り返して聴く。(bj017④)

4) モデル聴取型ストラテジーの使用 (上海下位群)

教科書テープのモデル音声をたくさん聴いている。しかし、口に出してまねしたりすることはあまりしていない。

- 教科書のテープはよく聴く。一回だけでは忘れるから何回も聴いている。(sh016③)
- 正しい発音分からない時は、テープを聴きながら、たまに真似をする。リズムやポーズ、アクセントなど、標準できれいな日本語を多く聴くことが大切だと思う。(sh019⑥)
- テープを聴かないと、発音には少し問題があるかもしれない。でも、テープを聴いていれば、テープのようなくれいな発音もできると思う。(sh019⑩)

5) 自己評価型ストラテジーの使用 (北京上位群)

自分の発音に関心がある。また発音の間違いや問題点に気づく。自ら発音を評価しながら、修正を試みる。

- たぶん間違ったと思う。「～らな^い」の場合は全部「～らな^い」で発音したと思う。たぶん平板型、平らのアクセントのものもある。そこが間違ったと思う。(bj001⑧)
- 例えば複合語の場合、読み間違いや詰まったりすることがある。また長い文も詰まったりして、流暢に聞こえないのである。促音があるかないかの発音もあいまいである。(bj011④)

6) 自己評価型ストラテジーの使用 (上海上位群)

自分の発音に関心がある。また発音の間違いや問題点に気づく。自ら発音を評価しながら、修正を試みる。

- 以前、わたしは「～ている」と発音していた。とても変なアクセントだったので、「～ている」にならないように気をつけている。(sh007⑦)
- 未然形の場合は、「な」の前で下げるようにしている。そのほうがよく聞こえると思った。(sh010⑧)

7) 目標依存型ストラテジーの使用 (北京上位群)

教師、母語話者、教科書テープなどでアクセントの規範を強く求める。学習のモチベーションが高く、正しい規範を確認しながら練習を重ねる。

- 一年生の時に、テープや CDなどを大量に聴いた。そして自分の発音を録音して、教師に聴かせたりもしていた。どこか不自然なところがあったら、矯正をもらった。(bj001⑨)
- 発音分からない時は、必ず先生や日本人に聞く。正しいアクセントを確認してから、練習している。自分

の感覚で練習すると、クセが付いてしまうからである。(bj003⑨)

8) 目標依存型ストラテジーの使用 (上海上位群)

教師、辞書、母語話者などでアクセントの規範を強く求める。学習のモチベーションが高く、正しい規範を確認しながら練習を重ねる。特にアクセントに非常に敏感である。

- 私は辞書を購入する際に、アクセント記号が付いているかどうかを確認する。できるだけアクセントが書かれているものを購入する。アクセント記号に従って練習した方が安心である。(sh007③)
- 分からないときは、先生に聞くか、どうしても分からないときには日本人の友人に確かめる。(sh010①)
- 先生に「～ない」のアクセントについて質問したことがあったが、納得する答えが得られなかった。そのため、クラスの中に何通りかの発音が存在している。日本の友人に確認しても、はっきりとした答えがなかった。(sh010②)
- 普段は敢えてあまり録音も聴かない、読む練習もしない。正しいアクセントを知らない状態で練習をすると、変な発音が定着してしまうからである。正しいアクセントが分かってから、それに従って練習を重ねるようにしている。(sh010⑤)
- 大阪弁は東京の標準語とはかなり異なっている。たとえば、「お`おきい」「ち`いさい」、全部 1 型である。しかし東京では「おおきい」「ちいさい」の 3 型になる。なるべく東京の標準語のまねをするようにしている。(sh010⑩)

9) 目標依存型ストラテジーの使用 (北京下位群)

発音に対する意識化が薄い。正しい・自然なアクセントのモデルを求めている。自分の感覚を頼りに発音している。

- 覚えるのが大変である。好きなように発音している。(bj008③)
- 先生が指摘したら、少し注意する。とても面倒である。(bj008⑧)
- 単語を覚えるときにアクセントはあまり見ていない。印象に残っていない。(bj016①)
- 動詞は主に意味と使い方に注目していた。アクセントについてはあまり関心がない。(bj017⑤)

10) 目標依存型ストラテジーの使用 (上海下位群)

発音に対する意識化が薄い。正しい・自然なアクセントのモデルを求めている。自分の感覚を頼りに発音している。

- アクセント記号が書かれていれば、それに従って発音する。書かれていなければ、自分の感覚で発音して

いる。(sh018④)

- アクセントについてはあまり考えたことがない。教科書に書かれていれば読めるが、書かれていなければ、感覚を頼りに発音している。(sh018⑦)
- 発音やアクセント型は試験には出ないので、覚えても仕方がない。発音の練習はあまりしない。本文を覚えていればよいのである。(sh019⑧)

11) ティーチャートークの発音に対する学習者の意見（北京上位群）

教師の発音にも問題があるのではないかと考えている学習者がいる。

- ある先生の発音は信じられるが、ある先生の発音は信じられない。(bj001⑬)

12) ティーチャートークの発音に対する学習者の意見（上海上位群）

教師の発音にも問題があるのではないかと考えている学習者がいる。

- 先生の発音は教科書と一致しない場合も時々ある。先生自身の発音にも問題があるかと思う。(sh009②)

13) 発音学習の焦点化と音声化した発音練習方法の使用（北京上位群）

日本語のテレビドラマや映画の視聴を通じて、発音の学習を試みる。ドラマの中の気になる表現があれば、聴きながら、できるだけ後について同じように発音を試みる。

- テレビドラマを見ながら、後について発音練習をする。(bj004⑤)
- アニメやテレビドラマは勉強に役に立つ教材だと思う。見ているときに、できるだけ同じように後について発音を試みる。止めないで、聴きながら発音する。(bj004⑥)
- まずはテキスト教科書の練習である。それからドラマを見るなど、アクセントやイントネーションの勉強にはとても向いていると思う。私の発音は教科書よりドラマのほうが大きな影響を受けていると思う。(bj007⑧)
- 教科書やテキストの場合は、すべての文を読んで練習する。しかしドラマの場合は、気になる部分だけ練習すればよい。(bj007⑨)
- 教科書のテープはあまり好きではない。アニメやドラマの鑑賞や日本人の友人と話すことが好きである。時々アクセントのまねをしたりする。テレビを見た後も、思い出すともう一回見て練習をすることもある。(bj011⑧)

14) 発音学習の焦点化と音声化した発音練習方法の使用（上海上位群）

日本語のテレビドラマや映画の視聴を通じて、発音の学習を試みる。ドラマの中の気な

なる表現をまねしたりして意識的に学習をしている。

- ドラマを見るときに、気になる表現があったら、まねをする。(sh007①)
- ラジオやテレビを通して、自然な日本語にたくさん触れることが大事だと思っている。また、気になる表現のまねをするのもいい方法だと思う。(sh007⑥)
- ドラマには方言もあるので、なるべく東京の標準語のまねをするようにしている。(sh010⑩)

15) 発音学習の焦点化と音声化した発音練習方法の使用（上海下位群）

表現が日常に近く、日本語の感覚をつかむためというのが主な視聴目的である。しかし、意識的にまねをしたり、発音の練習をしたりするのは見られなかった。

- 日本のテレビドラマの表現が日常会話に近いので、見るのはいい学習方法だと思う。発音はあまり気にしない。(sh018③)
- 日本のドラマをよく見る。言葉の感覚をつかむにはいい方法だと思う。発音よりも表現に興味がある。(sh020④)

16) アクセント規則の理解、使用（北京上位群）

アクセント規則について知識があり、生成の際に規則を思い出そうとしている。規則の理解と使用に関しては正しい時も正しくない時もある。

- 5段動詞と1段動詞に分け、それぞれアクセント規則が異なっている。平板型や尾高型アクセントなど規則がある。(bj003⑥)
- 大体覚えている。規則はそれほど多くない。動詞についてははっきりと覚えていないが、知らない単語は、3拍語を2型、4拍語を3型で発音している。(bj003⑦)
- 動詞活用形のアクセント規則を覚えてもらったことがある。動詞辞書形のアクセントを覚えていれば大丈夫である。習ったことのある単語はすぐ発音できるが、習ったことのない単語は、できるだけ規則を思い出してから、発音する。(bj003⑧)
- 複合名詞の場合は、前と後の単語をくっつけると、一方が上昇して、もう一方が下がる。たとえば、「たんじょうび」+「プレゼント」→「たんじょうびプレゼント」。(bj011②)

17) アクセント規則の理解、使用（上海上位群）

動詞活用形のアクセントには何らかの規則があるという認識を持っている。その規則を自ら探り、使用している。

- 教えてもらったことはなかった。「テ形」の場合のアクセントはよく分からないが、たとえば、「なれ」るは「なれ」てになる。自分で考えたが、正しいかどうかは分からない。(sh010③)
- 教えてもらったことはなかった。「テ形」の場合は 2 型が 1 型になる。また「ナイ形」の場合は、「な」で下がることが多いようである。(sh012④)

18) アクセント規則の理解、使用 (北京下位群)

アクセント規則があることは認識しているが、使用しているというコメントはない。

- 動詞のアクセントについては 1 型のものだけを覚える必要がある。ほかの多くは 2 型か 0 型である。(bj008⑦)

19) アクセント規則の理解、使用 (上海下位群)

アクセントに記号や規則があることは知っている。しかし全部覚えることは困難であると言っている。あまり使用をしていない。

- アクセント記号や規則を知らなくても読める人がいる。私もよくわからない。正しい発音をしているけど、アクセント型は必ずしも知っているとは限らないのである。(sh019⑨)
- アクセントについては語彙表に書かれている。しかし全部暗記するのはあまり現実的ではない。取りあえずいっぱい読む練習をすれば、だんだん覚えてくる。(sh020⑧)

20) 単語の文中アクセント (北京上位群)

単純単語のアクセントと文中でのアクセントとの違いに気付いている。

- 普段話しているときは、単語一つ一つ話すのではなく、文単位で発話するため、文中アクセントを覚えた方がいい。(bj001②)
- 単語はいつも文の中に現れる。単純単語は文の中の単語のアクセントとは異なっている。(bj004②)
- アクセントが一番難しく感じている。単語が文の中に置かれると、発音が変わる気がする。(bj004⑧)

21) 単語の文中アクセント (上海上位群)

単純単語のアクセントと文中でのアクセントとの違いに気付いている。

- 単語のアクセントと文の中の単語アクセントとは時々違う。例えば、単純単語のアクセントはこうで、文の中にあるとアクセントが少し弱くなる気がして、1 型か 2 型かはっきり分からない時がある。(sh012⑤)

22) 単語の文中アクセント（北京下位群）

単純単語のアクセントと文中でのアクセントとの違いに気付いている。

- 文の中の単語、特に動詞の活用形など、アクセントが変わるので、よく分からない。(bj009⑦)

23) 単語の文中アクセント（上海下位群）

単純単語のアクセントと文中でのアクセントとの違いに気付いている。

- あまり気をつけていない、すぐ忘れてしまう。また元の形のアクセントを知っていても、文中の場合には変わることもある。たとえば 3 拍語は、単純単語と文中の単語のアクセントが異なる。(sh016⑥)
- 普通は文で読むことが多い。単語を単独に取り出して読むことはあまりない。だから、単独の単語のアクセントはあまりわからない。(sh020⑬)

24) 録音型ストラテジーの使用（北京上位群）

自分の発音を録音して、教師にフィードバックしてもらう。

- 一年生の時に、テープや CDなどを大量に聴いた。そして自分の発音を録音して、教師に聴かせたりもしていた。どこか不自然なところがあったら、矯正をもらった。(bj001⑨)

25) 社会的ストラテジーの使用（北京上位群）

母語話者と話すことで、発音の学習をしている。母語話者とのネットワークに積極的に参加することによって、学習の機会が広がった。

- 毎週一回日本人の友人と相互学習をする機会があった。毎週 2 時間ぐらいで、決まった形式はないが、お互いに教え合い、発音について教えてもらったこともあった。(bj011⑨)

26) 教科書について（上海上位群・下位群）

教科書に動詞活用形のアクセントについての記述がなく、困っているという。

- 動詞辞書形のアクセントは知っているが、活用形のアクセントはよく分からない。辞書にも教科書にも辞書形のアクセントしか載っていないので、困っている。(sh007⑤)
- 『新編日語』の第一冊に発音の部分が書かれている。口腔断面図も描かれているが、口のどこを使って発音するのも説明されている。しかし、私には全然理解できなかった。また、動詞活用形のアクセントも書かれていない。(sh019⑤)

28) 他者意識型ストラテジーの使用（北京下位群）

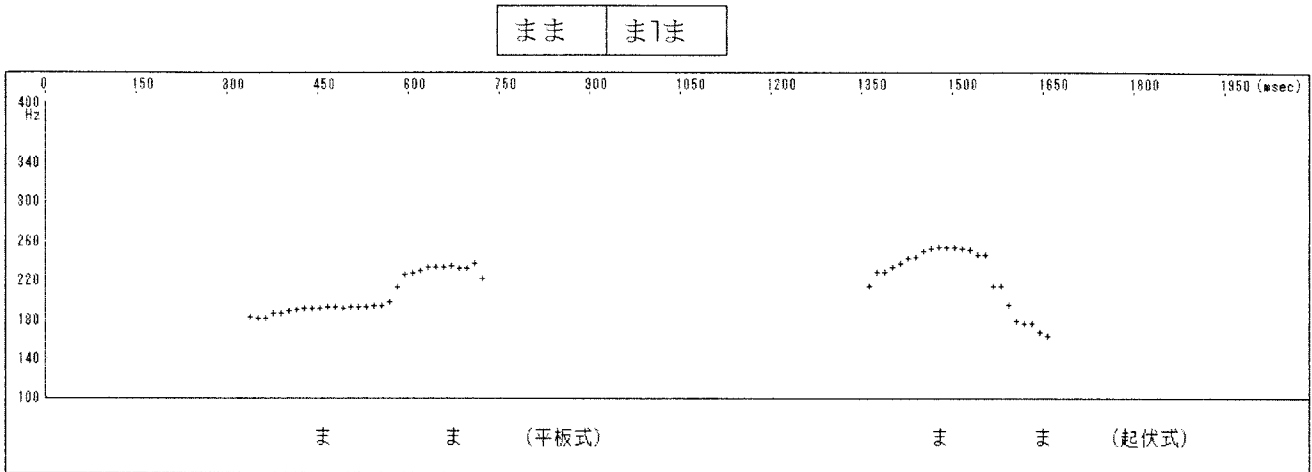
クラスメートからの指摘を意識しながら学習している。

発音が間違ったときに、クラスメートに指摘されたことがあった、意識をするようになった。(bj008⑤)

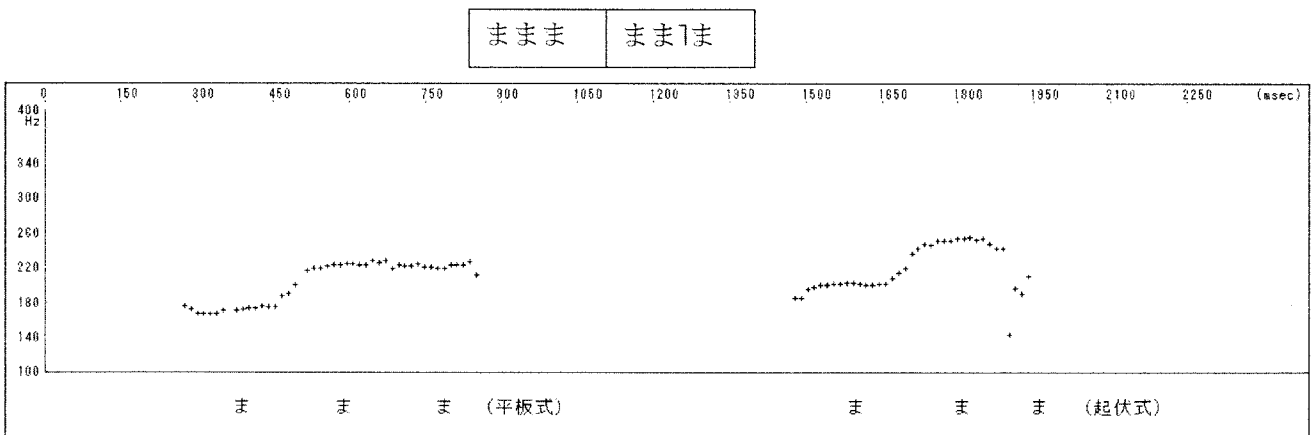
資料 7.1 平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペアのピッチ曲線

1. 無意味語ミニマル・ペア

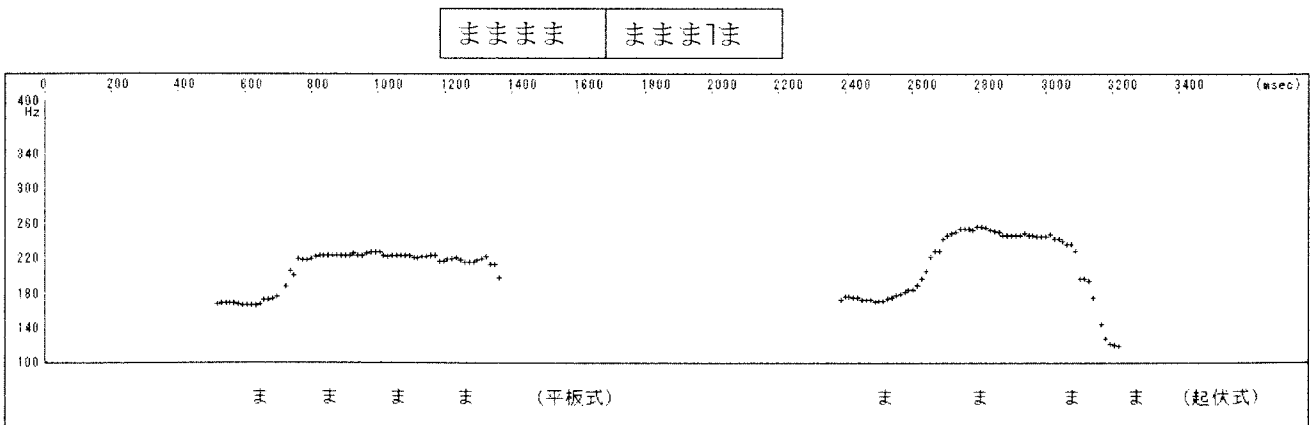
1)



2)

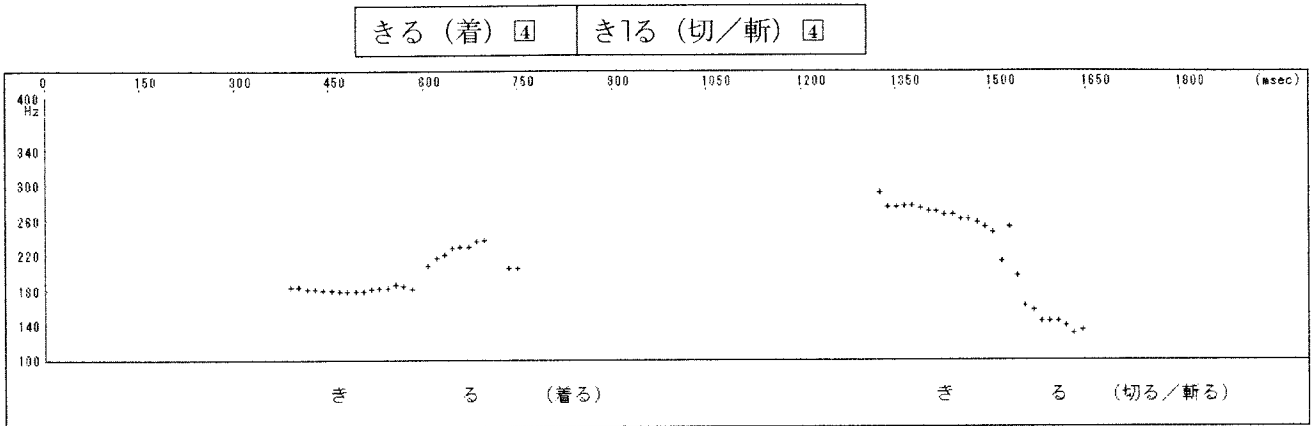


3)

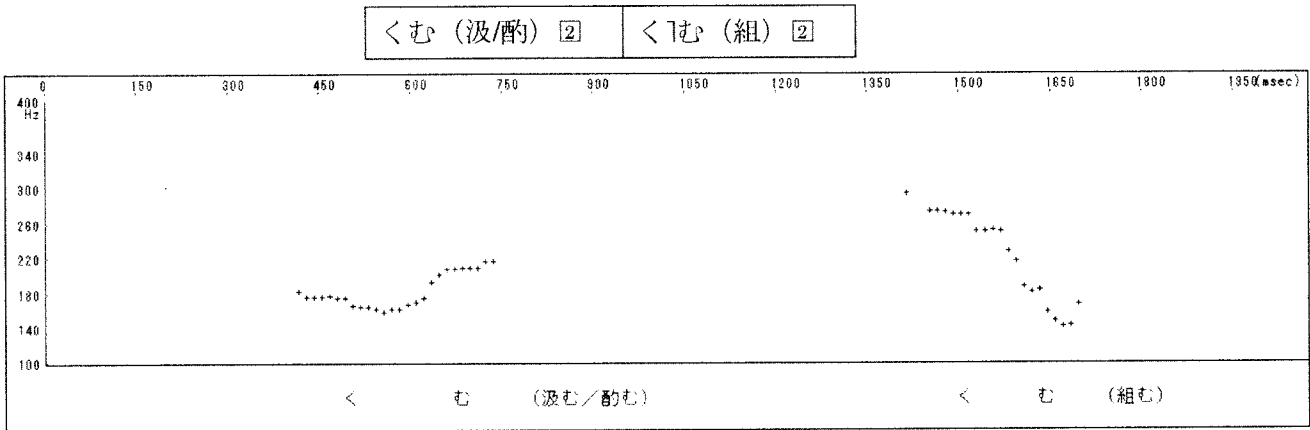


資料 7.1 平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペアのピッチ曲線

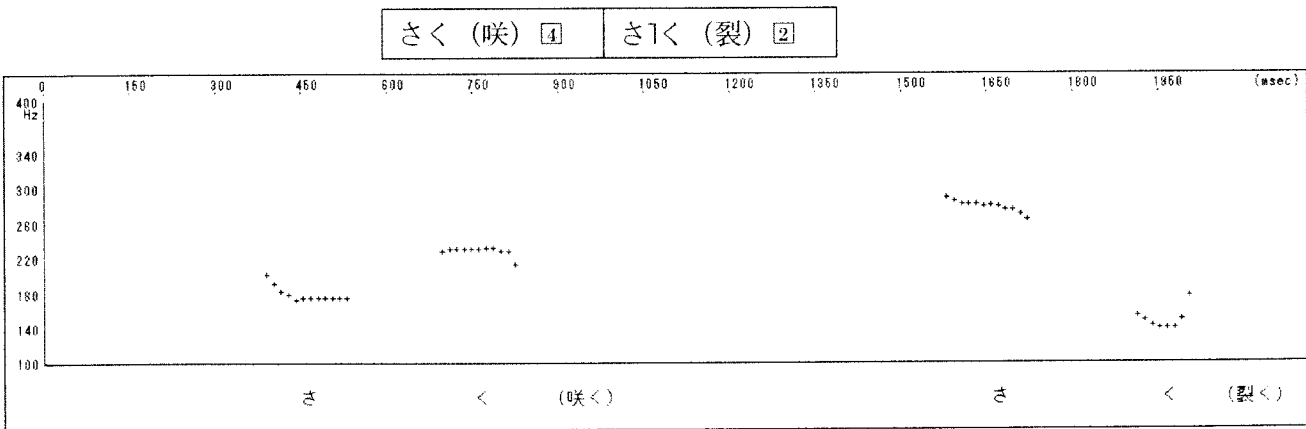
4)



5)



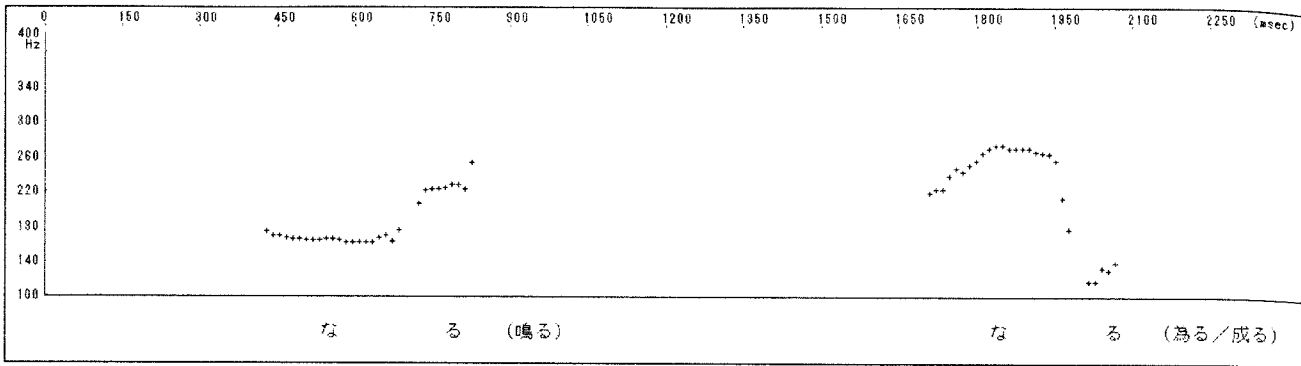
6)



資料 7.1 平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペアのピッチ曲線

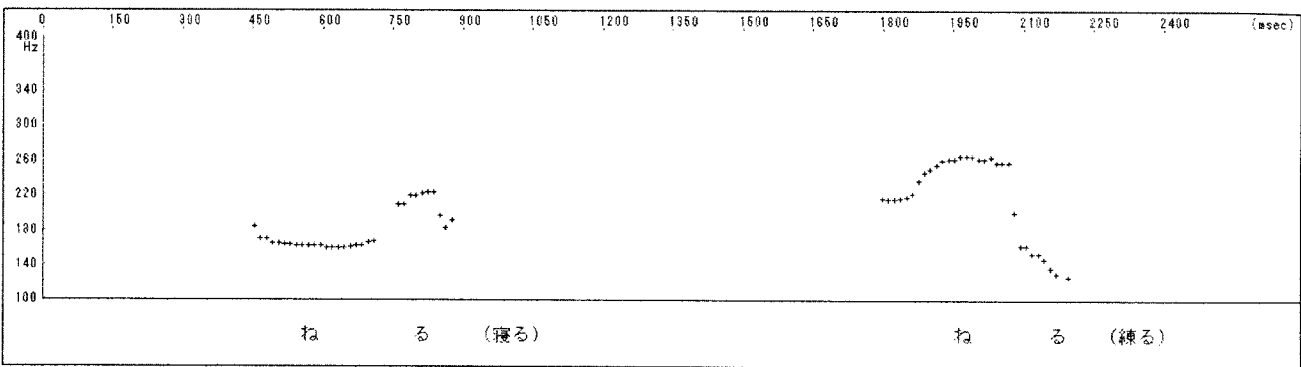
7)

なる (鳴) ③ なる (為/成) ④



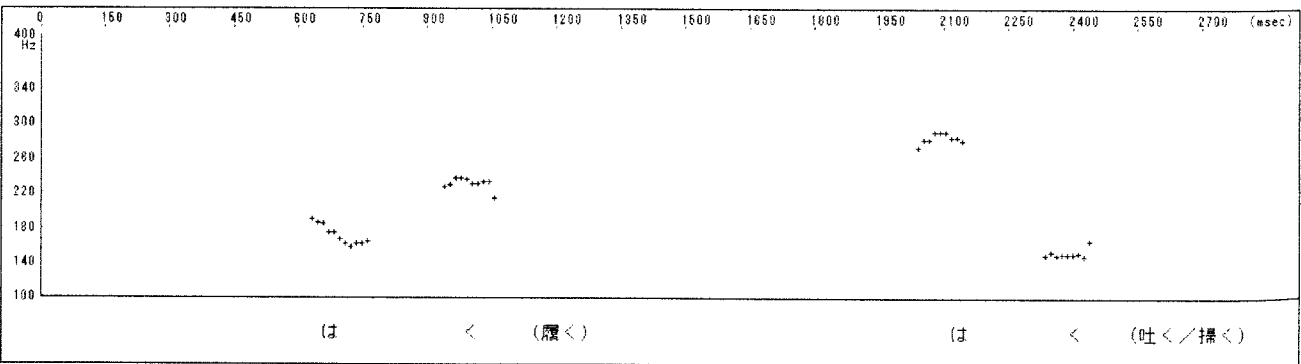
8)

ねる (寝) ④ ねる (練) ①



9)

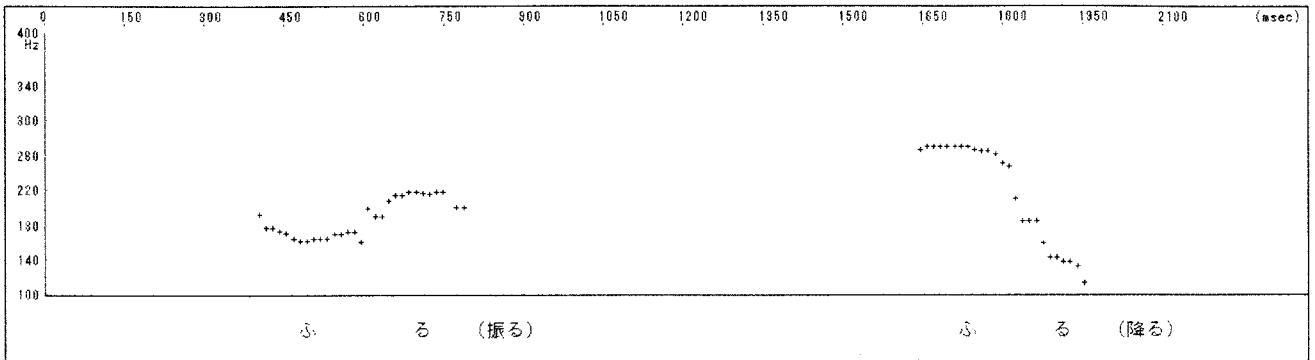
はく (履) ④ はく (吐/掃) ②



資料 7.1 平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペアのピッチ曲線

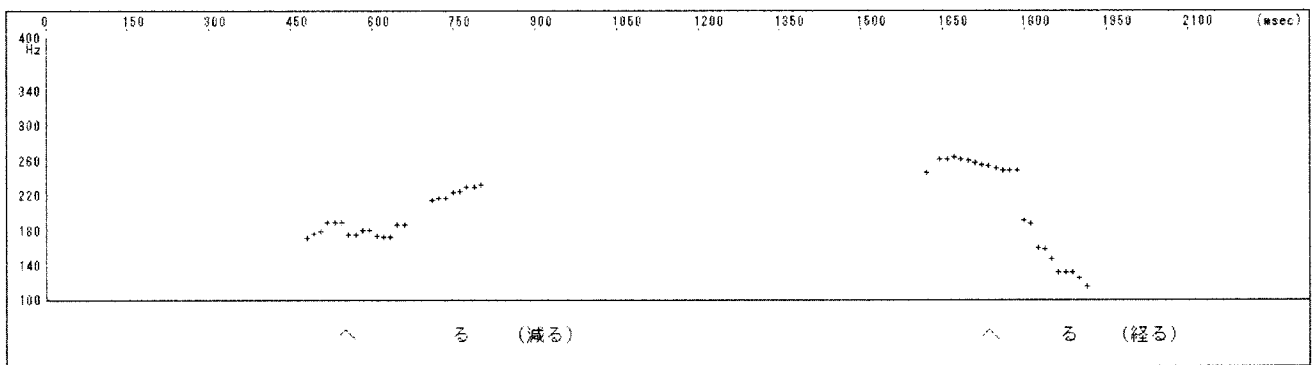
10)

ふる (振) ② ふる (降) ①



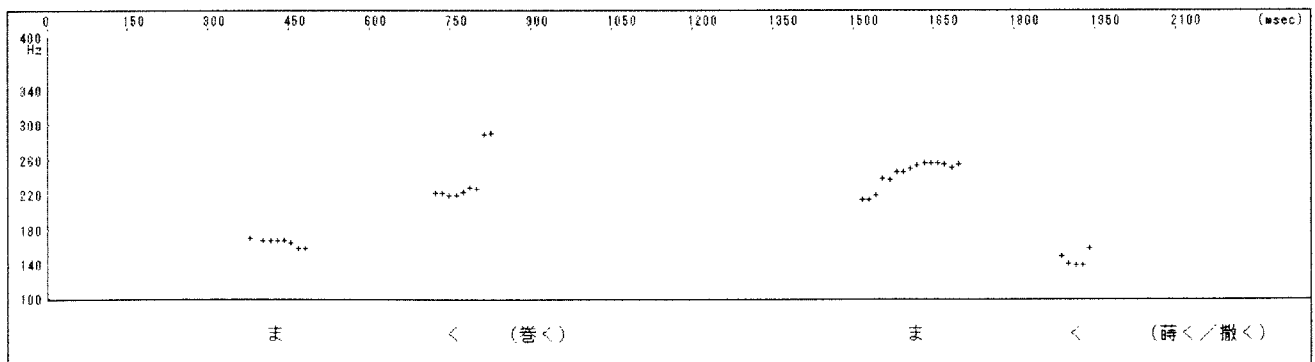
11)

へる (減) ② へる (経) ①



12)

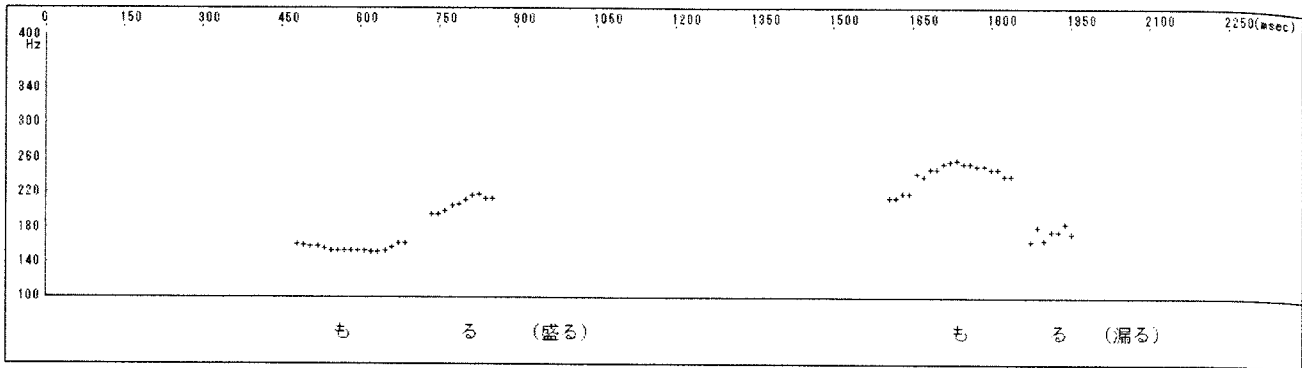
まく (巻) ② まく (蒔／撒) ②



資料 7.1 平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペアのピッチ曲線

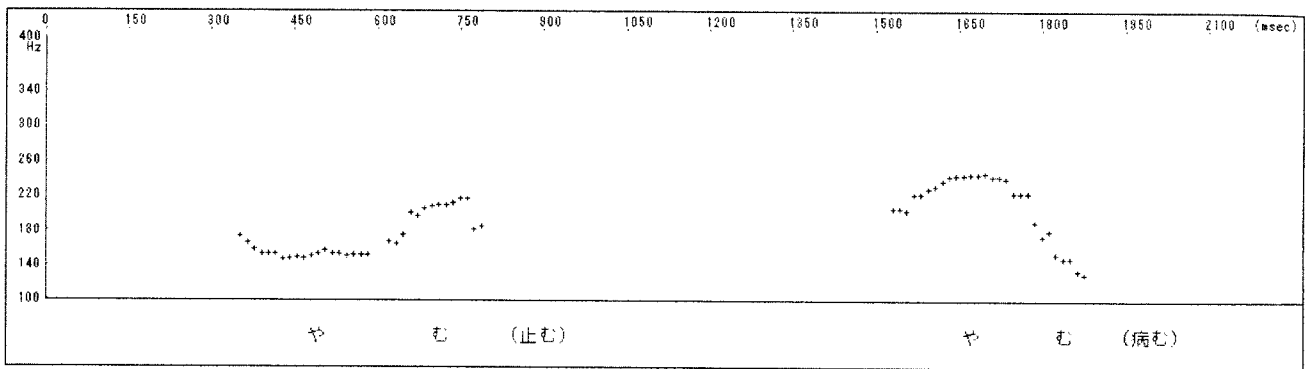
13)

もる (盛) ② もる (漏) ①



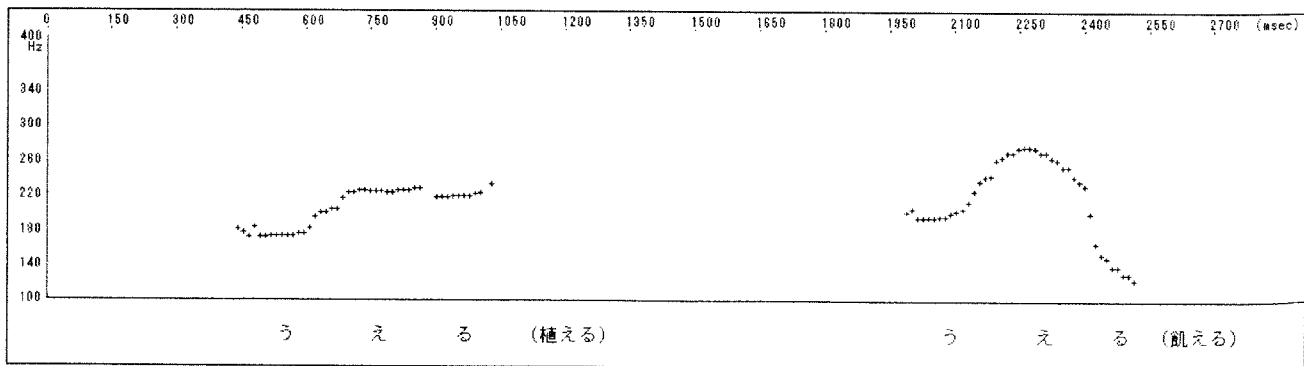
14)

やむ (止) ③ やむ (病) ①



15)

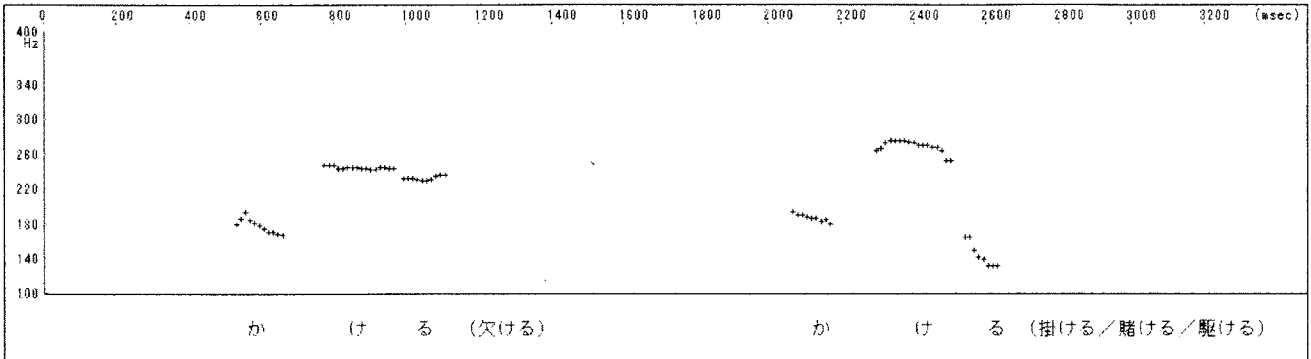
うえる (植) ③ うえる (飢) ②



資料 7.1 平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペアのピッチ曲線

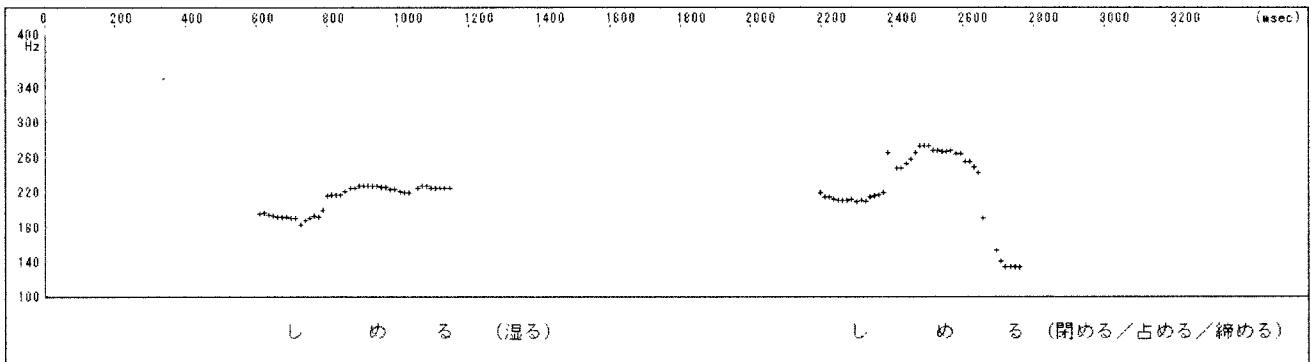
16)

かける (欠) ② かけ¹る (掛④/賭①/駆①)



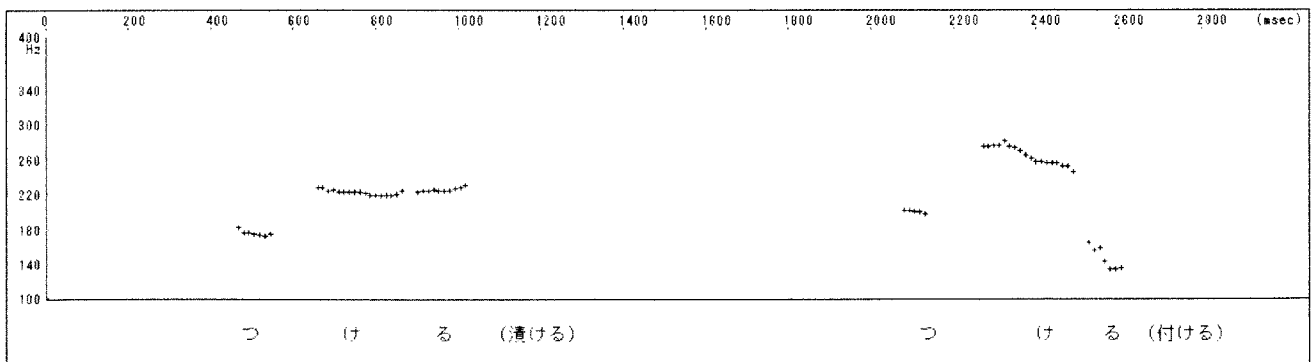
17)

しめる (湿) ② しめ¹る (閉④/占②/締④)



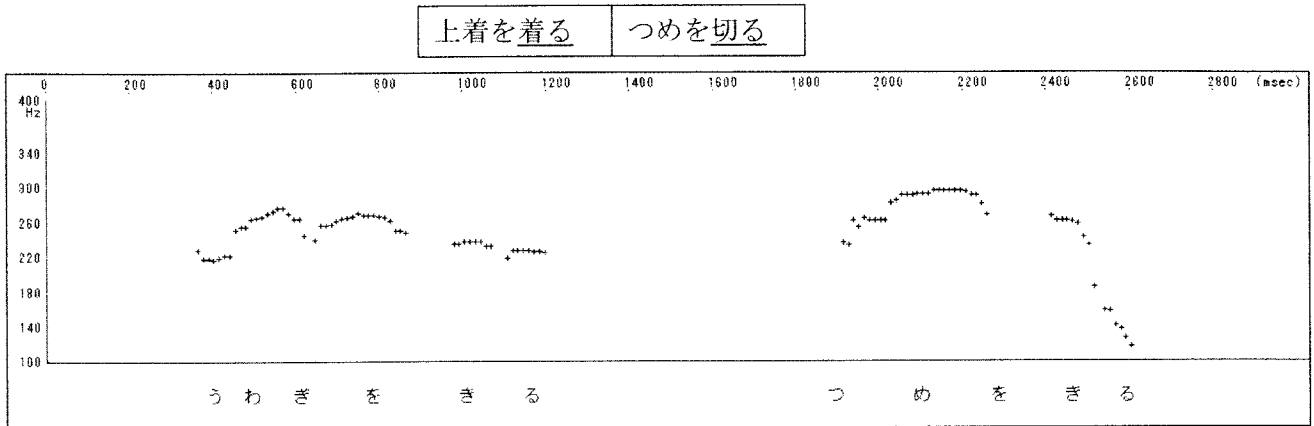
18)

つける (漬) ③ つけ¹る (付) ④

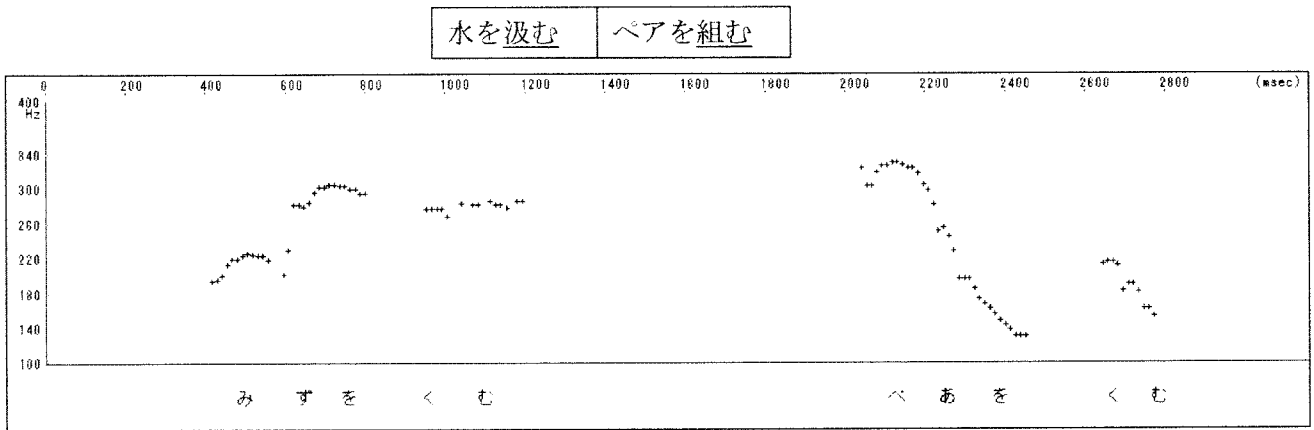


資料 7.1 平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペアのピッチ曲線

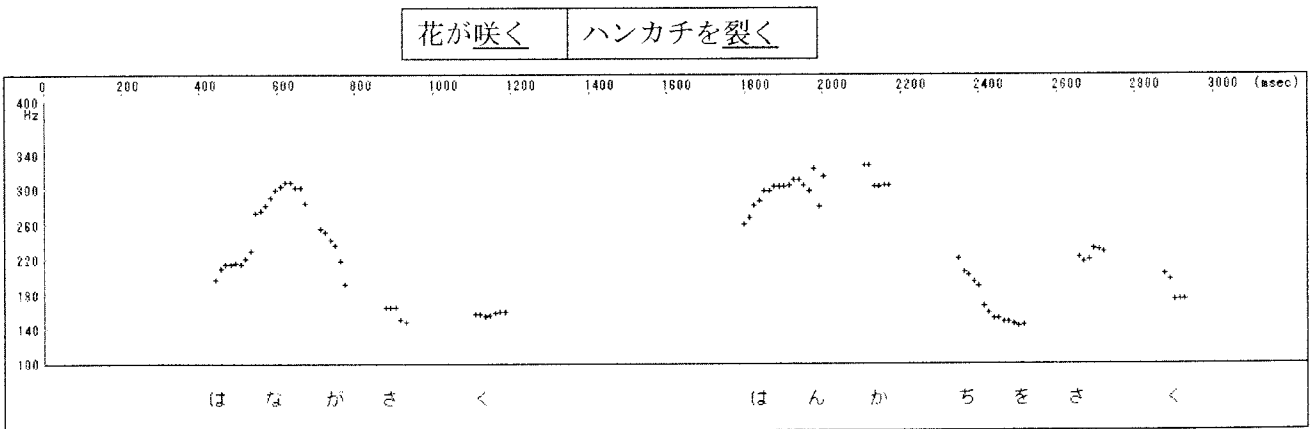
2)



3)



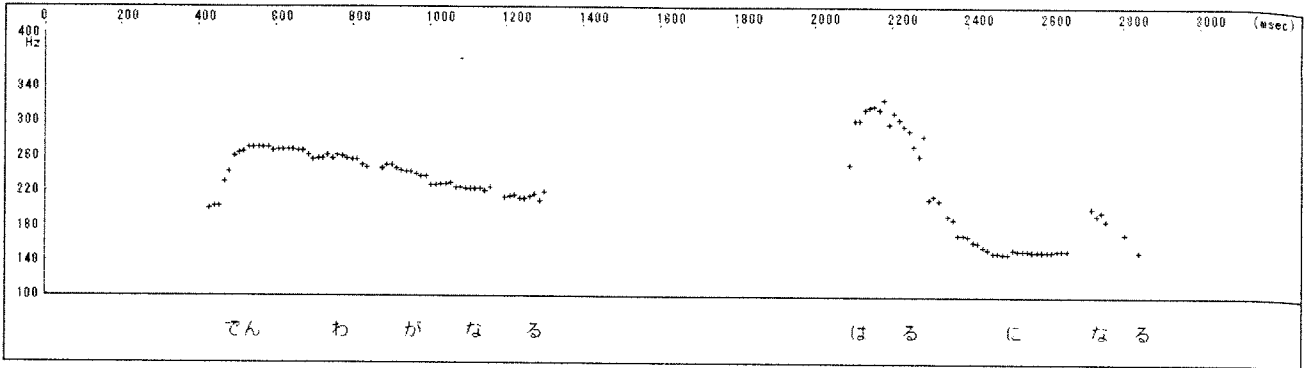
4)



資料 7.1 平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペアのピッチ曲線

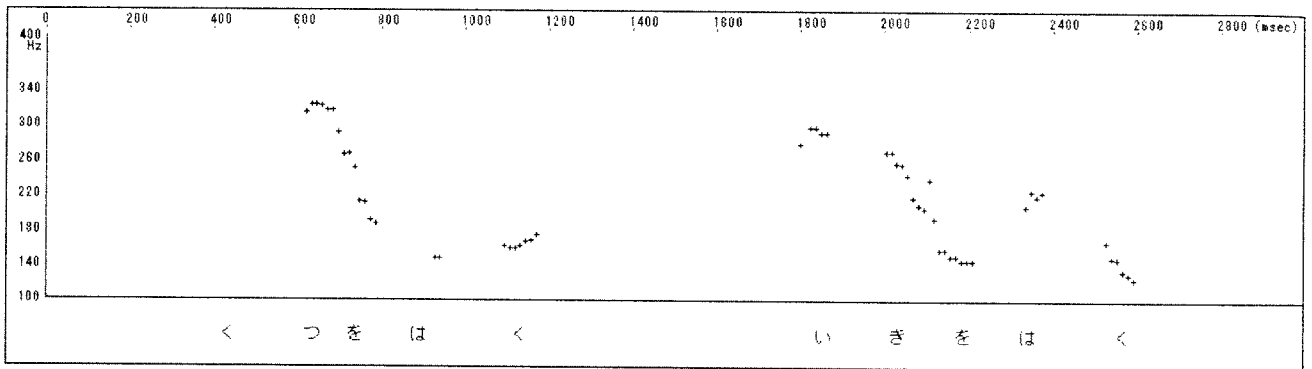
5)

電話が鳴る | 春になる



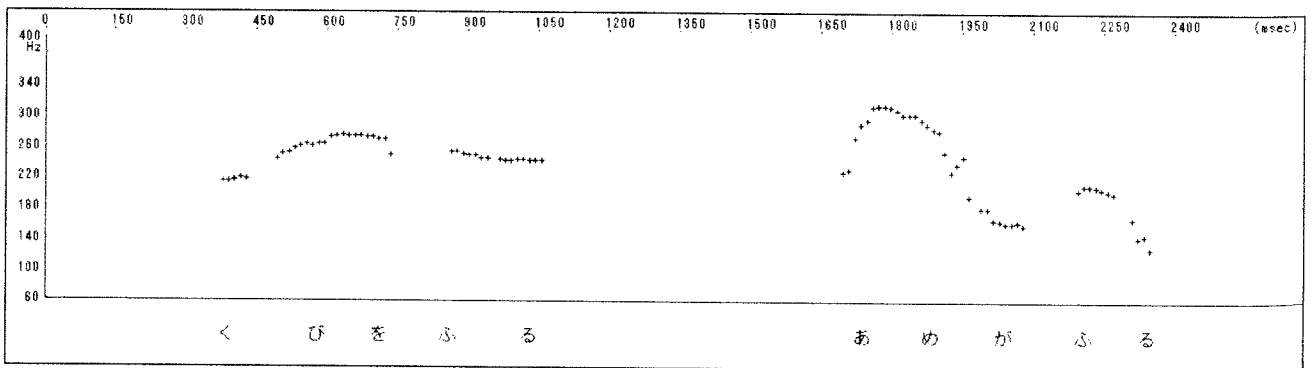
6)

靴を履く | 息を吐く



7)

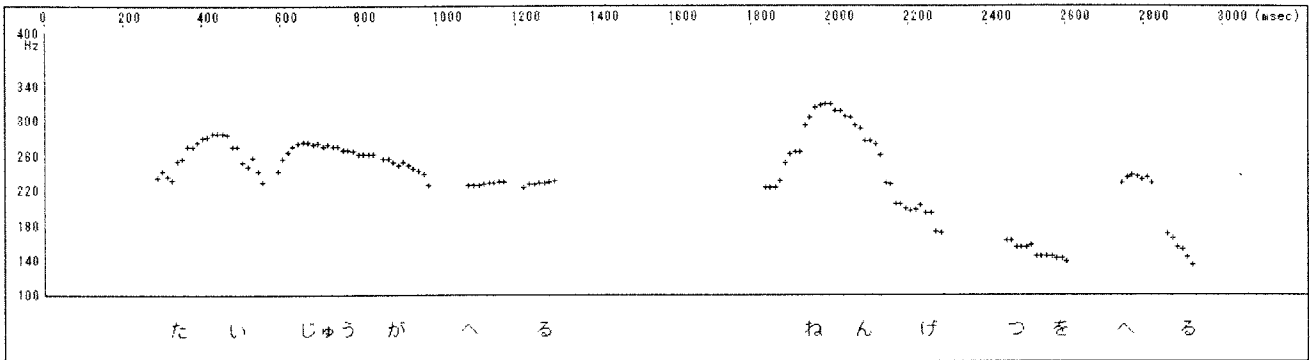
首を振る | 雨が降る



資料 7.1 平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペアのピッチ曲線

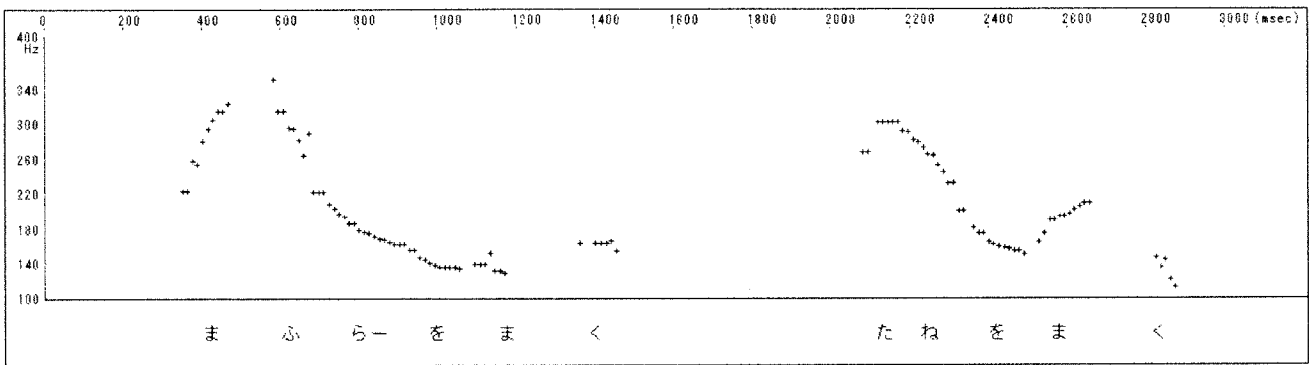
8)

体重が減る | 年月を経る



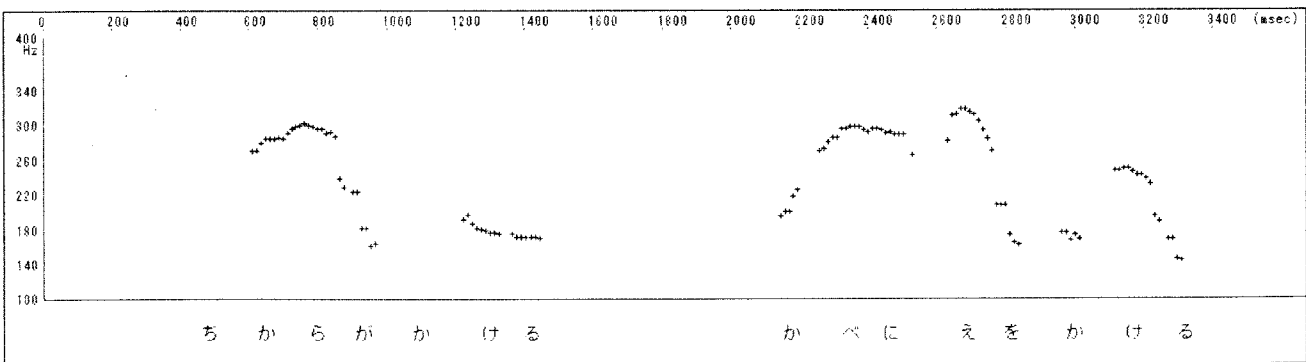
9)

マフラーを巻く | 種を蒔く



10)

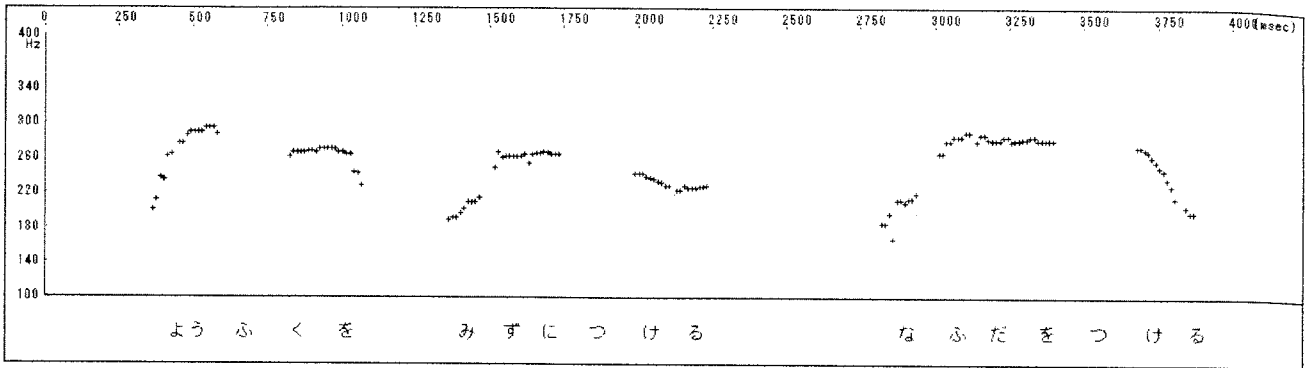
力が欠ける | 壁に絵を掛ける



資料 7.1 平板式動詞と起伏式動詞のミニマル・ペアのピッチ曲線

1 1)

洋服を水に漬ける 名札を付ける



周平・陳小芬編 (1993) 『新編日語』第 1～4 冊 上海外国語大学出版社

『新編日語』第 1 冊では、第 1 課～第 5 課に、ひらがなとカタカナの五十音図と、濁音、半濁音、拗音（拗長音、拗撥音、拗促音）、特殊拍（長音・撥音・促音）について記述されている。口腔断面図とともに、調音点と調音法についての説明がついている。また、各課に単語が用意されていて、発音の練習が行えるようになっている。

第 1 課 五十音図（単音）

第 2 課 濁音、半濁音

第 3 課 長音、促音

第 4 課 拗音（例、じゅ）、拗長音（例、じゅう）、拗撥音（例、じゅん）、拗促音（例、じゅっこ）

第 5 課 アクセント、母音無声化

第 5 課のアクセントについては、高低アクセント、アクセント表記（①、②など）の見方の解説が書かれている。また、各課の新出単語リストにアクセント表記が記されている。しかし、動詞「テイル形」／「テアル形」のアクセントの取り扱いはない。

孫宗光・簡佩芝編 (1994) 『新編基礎日語』上海訳文出版社

『新編基礎日語』の第 1 冊では、第 1 課～第 5 課に発音の項目が組み込まれている。

第 1 課～第 3 課 日本語の五十音の調音方法

第 4 課 拗音、特殊拍（撥音、促音、長音）

第 5 課 アクセント、母音無声化

第 5 課のアクセントについては、アクセント概念、アクセント型、アクセント表記（①、②など）の見方の解説が書かれている。また、各課の新出単語リストにアクセント表記が記されている。しかし、動詞「テイル形」／「テアル形」のアクセントの取り扱いはない。

朱春躍・彭広陸編 (1998) 『基礎日語教程』第 1～4 冊 外語教学与研究出版社

第 1 冊の「発音篇」として、以下の順に日本語のひらがな、カタカナ、ローマ字の導入、日本語の音韻体系、リズム、アクセントの知識が記述されている。

第 1 課 発音(1) あ行、や行、わ行、長音、アクセント

第 2 課 発音(2) さ行、は行、ざ行、ら行、促音① 摩擦促音

第 3 課 発音(3) か行、が行、た行、だ行、ば行、母音無声化、

促音② 閉鎖促音

第 4 課 発音(4) な行、ま行、撥音

第 5 課 発音(5) 拗音、外来語拗音、数字

それぞれには口腔断面図と国際音声記号 IPA、文字による調音法の解説がつき、発音練習用の単語も用意されており、リズム・アクセントなどの練習が行えるようになっている。アクセントの表記に関しては、①、②のプラス数字以外に、③、④のマイナス数字の表記も用いられている。

「発音篇」とは別に、各課の新出単語リストにアクセントを記すプラス数字が書かれている。また、新出文型や文法などの導入と同時に、アクセント・イントネーションなどの音声の解説も各課に組み込まれている。学習者は新出文型の意味用法の学習とともに、アクセント規則、イントネーションなどの発音の学習も可能になっている。

大連外国語学院日本語学院編（2000）『新大学日本語』第 1～4 冊 大連理工大学出版社

『新大学日本語』の第 1 冊では、第 1 課～第 9 課に、「発音編」としてひらがなとカタカナの五十音図と撥音、長音、促音、拗音、拗音、外来語特殊音節について記述されている。

第 1 課～第 7 課 五十音の発音

第 8 課 撥音・長音・促音・拗音

第 9 課 拗音・外来語特殊音節

アクセントの記述については、第 1 冊の第 1 課では、以下のように書かれている。

1. 日本語アクセントの概要、型の分類、表記法（①、②など）。
2. 日本語アクセントの特徴については、
 - 1) 強弱アクセントではなく、高低アクセントである。
 - 2) 「高低高」のような上げ下げ型アクセントは日本語には現れない。
 - 3) 第 1 音節と第 2 音節の高さが異なる。
3. 各課の新出単語リストで、新出単語のアクセント表記（①、②など）をつけてある。
4. 動詞・複合動詞アクセント、動詞「テイル形」／「テアル形」のアクセントの取り扱いはない。

徐敏民編 (2001) 『基礎日語』 復旦大学出版社

中上級の日本語学習者を対象としているため、「発音編」は設けられていない。各課の新出単語リストにアクセントを記す数字が書かれている。アクセントの表記に関しては、①、①、②のプラス数字表記が用いられている。しかし、動詞「テイル形」／「テアル形」のアクセントの取り扱いはない。

彭広陸・守屋三千代編 (2004) 『総合日語』 第 1～4 冊 北京大学出版社

第 1 冊の「発音篇」として、以下の順に日本語のひらがな、カタカナ、ローマ字の導入、日本語の音韻体系、リズム、アクセントの知識が記述されている。

第 1 課 音声(1) あ行、か行、が行、さ行、ざ行、アクセント、ローマ字表記

第 2 課 音声(2) た行、だ行、な行、は行、ぱ行、ば行、長音、モーラ

第 3 課 音声(3) ま行、や行、ら行、わ行、撥音、促音、有声・無声

第 4 課 音声(4) 拗音 外来語に現れる拗音 母音無声化

それぞれには口腔断面図と国際音声記号 IPA、文字による解説がつき、発音練習用の単語も用意されていて、リズム・アクセントなどの練習が行えるようになっている。アクセントの表記に関しては、①、①、②のプラス数字以外に、②、③のマイナス数字の表記も用いられている。

「発音篇」とは別に、各課の新出単語リストにアクセントを記す数字が書かれている。また、新出文型や文法などの導入と同時に、アクセントなどの音声の解説も各課に組み込まれている。学習者は新出文型の意味用法の学習と共に、アクセント規則などの発音の学習も可能になっている。

	-2 型の複合動詞		-3 型の複合動詞
1 級語彙	3 拍語	仕切る	—————
	4 拍語	受け継ぐ、打ち切る、打ち込む、埋め込む、売り出す、 追い込む、追い出す、押し切る、押し込む、落ち込む、 噛み切る、組み込む、蹴飛ばす、仕上げる、仕入れる、 仕掛ける、仕立てる、立ち去る、立ち寄る、突っ張る、 取り組む、取り次ぐ、取り巻く、投げ出す、 <u>似通う</u> 、 抜け出す、飲み込む、乗り込む、引き取る、引っかく、 踏み込む、見落とす、見かける、 <u>見習う</u> 、見逃す、 見渡す、割り込む	—————
	5 拍語	受け入れる、受け付ける、受け止める、打ち明ける、 押し寄せる、かき回す、切り替える、 <u>食い違</u> う、 さしかかる、据え付ける、立て替える、辿りつく、 取り締まる、取り立てる、取り付ける、取り除く、 取り混ぜる、取り戻す、取寄せる、引き上げる、 引き起こす、放り込む、放り出す、待ち望む、 見合わせる、 <u>見計ら</u> う、結びつく、盛り上がる、 やり遂げる、呼び止める、読み上げる、寄りかかる、 申し出る	<u>折り返す</u> 、 <u>照り返す</u> 、 <u>振り返る</u> 、 <u>やり通す</u>
	6 拍語	組み合わせる、差し支える、備え付ける、付け加える、 問い合わせる、 <u>取り扱</u> う、取り調べる、結びつける、 申し入れる	—————
2 級語彙	3 拍語	<u>出会</u> う、 <u>見舞</u> う	—————
	4 拍語	言い出す、受け取る、受け持つ、打ち消す、追い越す、 追いつく、差し引く、仕上がる、締め切る、 <u>知り合</u> う、 <u>付き合</u> う、突っ込む、 <u>釣り合</u> う、溶け込む、飛び込む、 飛び出す、取り消す、取り出す、張り切る、引き出す、 引っ張る、振り向く、見上げる、見送る、見下ろす、 見つめる、見直す、見慣れる、呼び出す	—————

資料 7.3 日本語能力試験 1 級～4 級の複合動詞の整理

	5 拍語	あてはまる、あてはめる、言いつける、売り切れる、 追いかける、思い込む、思いつく、組み立てる、 <u>すれ違う</u> 、立ち上がる、立ち止まる、突き当たる、 出来上がる、出迎える、取り上げる、取り入れる、 <u>話し合う</u> 、払い込む、引き受ける、引き下げる、 引き止める、引っかかる、引っ掛ける、申し込む、 持ち上げる、呼びかける	<u>繰り返す</u> 、 <u>透き通る</u> 、 <u>引き返す</u> 、
	6 拍語	打ち合わせる、通りかかる、通り過ぎる、話しかける、 払い戻す、待ち合わせる	_____
3 級語彙	4 拍語	引越す	_____
	5 拍語	思い出す、差し上げる、乗り換える、召し上がる	_____
	6 拍語	申し上げる	_____
4 級語彙		_____	_____

『日本語能力試験出題基準改訂版』(2002)、『新明解日本語アクセント辞典』(2006)を参考に作成した。

下線：アクセント核を担う音節に連母音が含まれている語彙

注1：「恐れ入る」(1級)は-4型「おそれいる」である。強めの意志を持つ結合動詞は、前部動詞のアクセントを生かす傾向がある(『新明解日本語アクセント辞典』2006：55)。

早稲田大学 博士（日本語教育学） 学位申請 研究業績書

[学位論文・学術論文・著書・その他（学会発表等）の順に記入してください]

氏 名 劉 佳 琦 印

(2008年12月 現在)

学位論文

「中国人学習者による日本語有声・無声破裂音の習得及びその教育—北方・上海方言話者を対象として—」2004年早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士学位論文

学術論文

1. 劉佳琦(2004)「中国語母語話者による日本語有声・無声破裂音の知覚に関する一考察—方言差を考慮した上で—」『2004 北京大学日本言語文化教学与研究国際シンポジウム優秀論文集』吉林大学 pp.89-103 (査読あり)
2. 劉佳琦(2005)「中国(北方・上海)方言話者による日本語有声・無声破裂音の知覚に関する一考察—初級学習者を対象として—」『早稲田大学日本語教育研究』第6号 早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.79-90 (査読あり)
3. 劉佳琦(2007)「東京語の動詞アクセントの生成に関する一考察」『日本学研究 2007 年上海外国語大学日本学国際研究会論文集』上海外語教育出版社 pp.287-292 (査読あり)
4. 劉佳琦(2008a)「中国語母語話者における日本語の有声・無声破裂音の混同—母方言干渉を考慮した上で—」『日本語教育と音声』くろしお出版 pp.141-162 (査読あり)
5. 劉佳琦(2008b)「東京語の動詞・複合動詞アクセントの生成について」『2006 清華大学日本語文化国際フォーラム論文集』清華大学出版社 pp.424-439 (査読あり)

その他

《学会発表》

1. 劉佳琦(2004a)「中国人日本語学習者における清濁の混同とその方言差」 第1回「日本語教育と音声」研究会 早稲田大学
2. 劉佳琦(2004b)「中国語母語話者による日本語有声・無声破裂音の知覚に関する一考察—北方・上海方言話者を対象として—」『2004 年秋季早稲田大学日本語教育学会資料集』早稲田大学 pp.20-23 (査読あり)
3. 劉佳琦(2004c)「中国語母語話者による日本語有声・無声破裂音の知覚に関する一考察—方言差を考慮した上で—」『2004 北京大学日本言語文化教学与研究国際シンポジウム資料集』北京大学 pp.182 (査読あり)
4. 劉佳琦(2005)「中国(北方・上海)方言話者による日本語の有声・無声破裂音の習得—言語習得の普遍的特徴と母方言干渉の観点から—」『平成 17 年度日本語教育学会春季大会予稿集』横浜国立大学 pp.59-64 (査読あり)
5. 劉佳琦・戸田貴子(2005)「中間言語音声研究の成果を生かした日本語音声教育」『記念北京日本学研究センター設立 20 年国際学術シンポジウム資料集』北京日本学研究センター pp.80-81 (査読あり)

6. 劉佳琦(2006)「破裂子音種による日本語の有声・無声破裂音の知覚の差異について」『2006 清華大学日本語文化国際フォーラム資料集』清華大学 pp.268-270 (査読あり)
7. 戸田貴子・劉佳琦(2007a)「シャドーイングコース開設に向けての基礎研究」『日本語教育方法研究会誌』VOL.14 No.1 日本語教育研究方法研究会 pp.8-9 (査読あり)
8. 戸田貴子・劉佳琦(2007b)「日本語教育とシャドーイング」『二十一世紀における北東アジアの日本研究国際シンポジウム』北京日本学研究中心 (査読あり)
9. 劉佳琦(2007a)「東京語の動詞アクセントの生成に関する一考察—中国語母語話者(北京・上海)を対象として—」『2007 年上海外国語大学日本学研究国際研究会論文提要集』上海外国語大学 pp. 130-131 (査読あり)
10. 劉佳琦(2007b)「東京語の動詞・複合動詞アクセントの生成について」『第 7 回「日本語教育と音声」研究会資料集』早稲田大学 pp.18-20
11. 劉佳琦(2008a)「東京語アクセントの生成について—動詞活用形を中心に—」第 8 回「日本語教育と音声」研究会 研究発表 早稲田大学
12. 劉佳琦(2008b)「中国語母語話者による複合動詞アクセントの習得—母方言干渉と言語の普遍的特徴を考慮したうえで—」『2008 年秋季早稲田大学日本語教育学会資料集』 pp.16-19 早稲田大学 (査読あり)
13. 劉佳琦(2008c)「北京・上海方言話者による動詞「テイル形」のアクセントの生成—母方言干渉の観点から—」『2008 年清華大学日本語学国際検討会論文提要集』 pp.152-154 (査読あり)

《翻訳》

1. 松本節子他(2008)『初級から中級への日本語ドリル語彙編・文法編』株式会社ジャパンタイムズ 中国語翻訳担当