

# 中国人学習者による日本語の破裂音の習得に関する考察

## —学習者の意識と学習リソースを中心に—

胡 偉

### 要 旨

中国人学習者が日本語の有声・無声破裂音に対する弁別に困難を抱えていることは度々指摘されている。破裂音の習得に関する意識と学習リソースの利用の実態が把握できれば、今後の音声指導に活用でき、効果的な指導方法の考案に役立つと考えられる。本研究では学習者の意識と学習リソースについて質問紙調査とインタビュー調査を行った結果、1) 知覚では困難だという一般的な認識がある一方、生成には自信を持っている姿勢、2) 中国語と日本語の音韻に対する捉え方が不適切で、無声音の知覚と有声音の発音に問題が生じること、3) 学習リソースの利用傾向の特徴について、中国語母語話者教師による説明とモデル音声を活用されている反面、教科書の活用不足という問題が浮き彫りになった。

### キーワード

有声・無声破裂音 帯気音・無気音 清濁 意識 学習リソース

## 1. はじめに

第二言語習得や外国語学習における母語転移は言語使用の各領域（音韻、形態、統語、談話など）に現れる。しかし、「等しく現れるのではなく、たとえば、音韻レベルの転移は談話レベルの転移より顕著であることが検証された」（Jarvis & Pavlenko 2008: 61、筆者訳）。中国人学習者の日本語習得においても、音韻レベルの母語転移が目立っている。特に、清濁の混同<sup>1</sup>は中国人学習者の音声特徴の一つとしてよく挙げられる（戸田 2008: 30）。中国人学習者に見られる清濁の混同は、「バリ・バリ」といった子音が破裂音である場合にこそ起きる有声・無声の混同の問題である。

有声・無声破裂音の混同に関する単音レベルの発音指導は、教育観によって捉え方がそれぞれ異なっている。意味を重視したコミュニケーション・アプローチの全盛期には、言語形式上の問題とされ、「行われる機会が失われていった」（戸田 2006: 79）。しかし、2000

年代に入り、ポスト・コミュニカティブ・アプローチ時代の到来とともに、「授業デザインの思想は学習者主体や個別化の方向に流れてきて」（高木 2007：119）おり、学習者の多様性や学習者ニーズに応じた日本語教育への取り組みが行われた。また、「音声教育においても『言語形式の焦点化』が提唱されるようになっていく」（戸田 2001：151）。本稿で扱う中国人学習者による有声・無声破裂音の習得は、学習者の多様性を考慮に入れながら、言語形式の中でも特に音声に焦点化した日本語教育に位置付けられる。また、問題点の指摘のみではなく、学習者の意識や学習行動に関する本調査は、問題が生じる理由を明らかにするための方法であると思われる。

## 1.1 研究意義

日本語の有声・無声破裂音の習得に困難を抱えている中国人学習者が多いことは度々指摘されている。清濁の混同を解決するには、中国人学習者が破裂音をどのように捉え、どのように習得しているのか、つまり意識（awareness）<sup>2</sup>と行動の両方を把握する必要があると思われる。

清濁の混同は、日本語教育においてはよく指摘されているが、学習者には同じように問題視されているのか、またはどう理解されているのか。教育現場で学習者の意識によって、指導方法の調整が必要とされる。たとえば、清濁の混同が学習者に問題とされていないなら、いきなり弁別のための指導をしても抵抗されてしまう可能性があるため、代わりに問題点に対する気づきを先に促す工夫からはじめると効果的だと予想される。

また、学習者がどのように習得しているのかを探ることにより、音声指導に活かせる成果を上げることができるとと思われる。しかし、ひとことで「どのように」といっても、学習の時間・場所・順序・手段・方法などの要素が含まれており、範囲が曖昧である。そこで、本研究では「どのように」を具現化するために、学習リソース<sup>3</sup>に焦点を絞って考察していく。日本語の有声・無声破裂音について、学習者がどこからどのような情報を受け取り、どのような媒体の情報を頼りに習得を続けることを好んでいるのか。それが明らかになれば、学習者の慣れ親しんでいる学習リソースを使って教えることができ、学習者にとって受け入れやすい指導になると予想される。

破裂音の習得に関する意識と学習リソースの利用について研究し、学習者の意識と行動の実態が把握できれば、今後の音声指導に活用でき、効果的な指導方法の考案に役立つと考えられる。

## 1.2 先行研究

中国人学習者にとって有声・無声破裂音の習得における問題は顕著なだけに、これまでも関心が寄せられ、研究されてきた。国立国語研究所「日本語研究・日本語教育文献データベース」で、「破裂」と「閉鎖」を「キーワード・章タイトル」の検索語として別々に検索したところ、70ほどの検索結果があった。そのうち、中国人学習者を対象に、実験により知覚や生成の実態を明らかにした成果も枚挙にいとまがない（西郡 1986、杉藤・神田 1987、福岡 1995、山本 2004、劉 2005、戸田 2008、胡 2016）。中国人学習者が破裂音の習得に困難を覚えており、上級になったとしても清濁の混同という問題が残り、化石化が

うかがえることが分かった。しかし、先行研究の多くは、学習者の習得における問題点を指摘することに終始し、破裂音の習得に関する学習者の意識や学習行動についての検討は、管見の及ぶ限り見当たらなかった。

### 1.3 研究目的

清濁の混同という問題の解決には、先行研究で指摘された習得の問題点を踏まえ、破裂音の習得に関する学習者の意識と学習リソースの利用を明らかにする必要があると思われる。本研究では、質問紙調査とインタビュー調査により、中国人学習者による破裂音の習得に関する意識と学習リソースを明らかにすることを目的とする。そのため、以下のリサーチクエスチョン（RQ）を設定した。

RQ1：中国人学習者は有声・無声破裂音の習得にどのような意識を持っているか。

RQ2：中国人学習者はどのような学習リソースを利用して破裂音を習得したか。

## 2. 調査方法

中国人学習者による日本語の破裂音の習得状況をより全面的に把握するために、量的研究と質的研究のトライアングレーション<sup>4</sup>を適用し、一連の調査を行った。図1には各調査の実施の流れ及び本研究の位置づけが示されている。

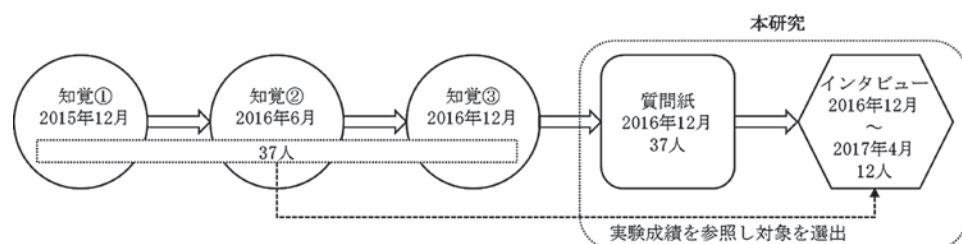


図1 破裂音の習得に関する一連の調査における本研究の位置づけ

知覚調査は、本研究に先立って実施したパネル調査である。「パ・バ」の知覚について、中国の東北地方にある某大学で、37人の日本語専攻学習者を対象に、半年おきに3回行った。知覚実験の結果から、①有声・無声破裂音の弁別にかかる時間が長いこと、②全体的に正答率が低いこと、③学習歴の増加に伴い、必ずしも知覚能力が向上しないこと、④知覚能力の二極化傾向を示していること、⑤語中の無声破裂音の知覚問題が大きく、正答率が40%前後と低水準にとどまっていることが明らかになった。

本研究では質問紙調査とインタビュー調査の結果を組み合わせることにより、破裂音の習得に関して学習者がどのような意識を持っており、どのような学習リソースを利用しているかを明らかにする。以下、各調査の方法を述べる。

## 2.1 質問紙調査

質問紙調査は上述したパネル調査が終わった時期（2016年12月）に行った。調査協力者に質問紙を配布し、性別、年齢、出身、母方言、日本語学習歴を記入してもらい、ランダムに並べられた24問の質問項目（実施時は中国語表記）に対し、「全く同意できない」、「同意できない」、「どちらとも言えない」、「同意できる」、「非常に同意できる」という5段階評価で記入してもらった（付録を参照）。質問項目は、すべて選択式のもので、オープン・エンドまたは自由記入型の質問が含まれていない。内容的には、破裂音の習得における学習リソース（問1～問6）、発音授業への期待（問7、問8）、破裂音の習得への意識（問9～問16）、破裂音の習得に対する他者からの評価（問17～問20）、清濁の混同が日本語習得に及ぼす影響（問21～問24）、というカテゴリーに分けられている。本稿の研究目的の都合上、破裂音の習得への意識と学習リソースの利用だけを考察の対象とする。

## 2.2 インタビュー調査

インタビュー調査は、パネル調査の調査協力者の一部（12名、2.3で詳述）を対象に、質問紙調査が終わって4ヶ月以内（2016年12月～2017年4月）に行った。インタビュー調査では、質問紙調査の回答についての具体的な考えや経験を聞き、また質問紙調査で情報収集がやや難しいと思われる、学習リソースの利用について、調査対象1人に対して30分程度中国語で自由に述べてもらった。インタビュー調査は半構造化の形式で、事前に決めておいた大まかな質問項目は1) 日本語の有声・無声破裂音の学習経験、2) 学習についての感想、3) 日本語の有声・無声破裂音に対する認識や理解、である。インタビューではレコーダーでデジタル録音をした。その後、調査協力者が中国語で語った内容を筆者が日本語に翻訳し文字化<sup>5</sup>した。文字化した自由記述のデータに対し、質的分析支援ソフトNVivoでコーディングを施した。

## 2.3 調査協力者

調査協力者は全員、中国の同一教育機関における日本語を専攻する大学生で、1日4～5時間の日本語関連の授業を履修している。質問紙調査を受けた時点で、1人を除き<sup>6</sup>、全員26～28ヶ月の学習歴を有している。3ヶ月以上の日本留学経験を持っている調査協力者はいない。カリキュラムが同じで、教室における日本語の接触頻度に大きな差はない。質問紙調査の調査協力者は37名（男8名、女29人）で、全員、知覚調査を受けている。

一方、インタビュー調査は、変異最大化法（maximum variation sampling）という選出方法で、知覚調査の実験成績を参照し、平均点の上位3名と下位3名、点数上昇率（3回目と1回目の点数の比較）の上位3名と上昇率の下位3名、計12名を対象としている（表1）。12名の調査協力者は全部違う人である。「平均点上位」グループに属する人が「上昇率上位」グループにも属することなど、場合によっては予想できるが、今回の調査には起きなかった。

表1 インタビュー調査の調査協力者情報

組	調査協力者	母語・母方言	性別	年齢	学習歴（月）
平均上位	H1	東北方言	女	19	28
	H2	無	女	21	28
	H3	朝鮮語	女	21	66
平均下位	L1	東北方言	女	21	28
	L2	ビン南語	男	22	28
	L3	東北方言	男	22	28
上昇上位	A1	無	女	20	28
	A2	山東方言	女	20	28
	A3	東北方言	女	20	28
上昇下位	D1	無	女	20	28
	D2	呉語	男	20	28
	D3	無	男	20	28

### 3. 調査結果

本章では、学習者の意識と学習リソースの利用について、質問紙調査とインタビュー調査に分けて、調査結果をまとめていく。3.1 と 3.2 では質問紙調査からみた結果、3.3 と 3.4 ではインタビュー調査からみた結果を述べる。

#### 3.1 質問紙調査からみる破裂音の習得への意識

本節では、破裂音の習得に関する学習者の意識について質問紙調査の結果を述べる。具体的に、学習者が有声・無声破裂音の難易度と自分の習熟度をどのように認識しているかという「破裂音の習得への自己認識」(3.1.1)、学習者が日本語母語話者の発音した無声破裂音に対してどのような認識を持っているかという「母語話者の発音に対する認識」(3.1.2)、学習者が破裂音の音韻知識（メタ言語知識）についてどのように認識し、どのような気づきがあったかという「破裂音のメタ言語知識への理解」(3.1.3)に分ける。

##### 3.1.1 破裂音の習得への自己認識

有声・無声破裂音の難易度及び習熟度に対する学習者の自己認識を明らかにするため、質問紙調査で問 9、10、11、12 を設定した。

まず、破裂音の習得の難易度をめぐって、「わたしにとって日本語の有声・無声破裂音の習得が難しくない」（問 9）という項目に対し、同意（「非常に同意できる」と「同意できる」の合計、以下同様）と回答したのは 10 人で 27.0%、不同意率（「全く同意できない」と「同意できない」の合計、以下同様）と回答したのは 13 人で 35.1%、「どちらとも言えない」と回答したのは 14 人で 37.8%だった。適合度のカイ二乗検定<sup>7</sup>を行ったところ、有意差が認められなかった（ $\chi^2=7.03$ ,  $df=2$ ,  $p>.05$ ）。「どちらとも言えない」の回答率が最

も高く、また、破裂音の習得が難しくないと思っている学習者より、難しいと思っている方が多いのである。

また、破裂音の習熟度に対する自己認識をめぐって、「日本語の有声・無声破裂音に対する自分の理解が正しい」(問 10) という項目に対し、「同意」(15 人、40.5%)、「どちらとも言えない」(16 人、43.2%)、「不同意」(6 人、16.2%) の回答となった。カイ二乗検定を行ったところ、有意差が認められなかった ( $\chi^2=4.919$ ,  $df=2$ ,  $p>.05$ )。「どちらとも言えない」の回答率が最も高く、また、自分の理解が正しいと思っている学習者が半分未満である。

さらに、破裂音の知覚と生成の習熟度に対する自己認識をそれぞれ見てみると、「聞き取りでは日本語の有声・無声破裂音の対立が分かる」(問 11) と自覚している学習者が 8.1% にすぎない ( $\chi^2=18.541$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ )。それに対し、「発音では日本語の有声・無声破裂音の対立が分かる」(問 12) と自覚している学習者が 59.5% にも達している ( $\chi^2=13.351$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ )。学習者が知覚では弁別できると自己認識している割合は有意に低いのに対し、生成では弁別できると自己認識している割合は有意に高い。

以上、質問紙調査の結果から、学習者は知覚の問題に気づいている一方、生成には自信を示している。つまり、知覚では弁別できないが、生成では弁別できるという認識が持たれている。問 9 と問 10 に対して「どちらとも言えない」というあいまいな意見が多く出たのは、知覚と生成に分けられていないので、難易度及び習熟度をどちらの角度から評価すればよいか分からないためだと考えられる。

### 3.1.2 母語話者が発音した破裂音に対する認識

学習者が日本語母語話者の発音した破裂音に対してどのような認識を持っているかについて調べた。「日本語母語話者による『わたし』の発音が『わだし』に聞こえる」(問 13) という項目に対し、「同意」(18 人、48.6%)、「どちらとも言えない」(5 人、13.5%)、「不同意」(14 人、37.8%) の回答となった。カイ二乗検定を行ったところ、有意差が認められた ( $\chi^2=7.189$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ )。5 割近くの学習者は母語話者の発音した無声の「た」が有声の「だ」に聞こえると思っている。また、「日本語母語話者による『ですか』の発音が『ですが』に聞こえる」(問 14) という項目に対し、「同意」(29 人、78.4%)、「どちらとも言えない」(2 人、5.4%)、「不同意」(6 人、16.2%) の回答となった。カイ二乗検定を行ったところ、有意差が認められた ( $\chi^2=34.432$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ )。8 割近くの学習者は母語話者の発音した「か」が「が」に聞こえると思っている。学習者が日本語母語話者による無声音の発音を間違えて有声音として捉えていることが分かった。

### 3.1.3 破裂音のメタ言語知識への理解

メタ言語知識である音韻に対する学習者の理解や気づきに注目し、中国人学習者が日本語と中国語の破裂音の音韻知識を照らし合わせて捉える場合、どのような考え方を持っているかを調査する。

質問紙調査において、「日本語の無声音は中国語の帯気音にあたる。例えば『ば』は『啪』にあたる」という問 15 と、「日本語の有声音は中国語の無気音にあたる。例えば『ば』は『吧』にあたる」という問 16 を設定したが、どちらも間違った見方である。学習者が日本語と中国語の破裂音の音韻的特徴が正しく理解できるのなら、この二つの質問項目を否定



するはずである。問 15 に対し、「同意」(21 人、56.8%)、「どちらとも言えない」(5 人、13.5%)、「不同意」(11 人、29.7%) の回答となった。カイ二乗検定を行ったところ、有意差が認められた ( $\chi^2=10.595$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ )。一方、問 16 に対し、「同意」(18 人、48.6%)、「どちらとも言えない」(6 人、16.2%)、「不同意」(13 人、35.1%) の回答となった。カイ二乗検定を行ったところ、有意差が認められなかった ( $\chi^2=5.892$ ,  $df=2$ ,  $p>.05$ )。両方とも否定したのは 9 人で全体の 24%に過ぎない。両言語の破裂音の音韻的特徴を正しく捉えている学習者は少なく、中国語の無気・帯気で日本語の有声・無声を捉え、音韻知識に対する理解が適切ではないことが分かった。

### 3.2 質問紙調査からみる破裂音の習得における学習リソースの利用

本研究の質問紙調査で、学習リソースについて日本語専攻大学生である調査協力者にとって接触頻度が高い「教師」と「教科書」に関する質問項目を設けた。

#### 3.2.1 教師による説明

質問紙調査において、学習リソースとしての教師について、中国語母語話者教師 (以下 CNT) と日本語母語話者教師 (以下 JNT) に分けてそれぞれ 2 つ、計 4 つの質問項目を設けた。2 つずつ設問したのは、教師と学生の視点から、教師が学習リソースとしての役割をどの程度果たしたかということと、学生が教師という学習リソースをどの程度利用したかということとを別々に見るためである。

CNT について、「中国人の先生が授業で有声・無声破裂音について詳しく説明してくれた」(問 1) に対し、「同意」(29 人、78.4%)、「どちらとも言えない」(5 人、13.5%)、「不同意」(3 人、8.1%) の回答となった。カイ二乗検定を行ったところ、有意差が認められた ( $\chi^2=33.946$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ )。「わたしは中国人の先生を通じて有声・無声破裂音の問題を知った」(問 3) に対し、「同意」(30 人、81.1%)、「どちらとも言えない」(5 人、13.5%)、「不同意」(2 人、5.4%) の回答となった。カイ二乗検定を行ったところ、有意差が認められた ( $\chi^2=38.324$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ )。一方、JNT について、「日本人の先生が授業でよく有声・無声破裂音の問題を強調する」(問 2) に対して同意率は 37.8% ( $\chi^2=.378$ ,  $df=2$ ,  $p>.05$ )、「わたしは日本人の先生を通じて有声・無声破裂音の問題を知った」(問 4) に対して同意率は 54.1% ( $\chi^2=9.135$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ ) だった。JNT より CNT の説明が詳しいと学習者が思っており、CNT が学習リソースとして活用されていることが分かった。

#### 3.2.2 教科書の記載内容

教科書に載っている有声・無声破裂音の内容を学習者がどう思っているか、学習リソースとして利用しているかについて調査した。「有声・無声破裂音に対する教科書の説明が明瞭で分かりやすい」(問 5) に対し、「同意」(17 人、45.9%)、「どちらとも言えない」(7 人、18.9%)、「不同意」(13 人、35.1%) の回答となった。カイ二乗検定を行ったところ、有意差が認められなかった ( $\chi^2=4.108$ ,  $df=2$ ,  $p>.05$ )。また、「有声・無声破裂音に対する教科書の説明を読んでも相違点がまだ分からない」(問 6) に対し、「同意」(7 人、18.9%)、「どちらとも言えない」(13 人、35.1%)、「不同意」(17 人、45.9%) の回答となった。カイ二乗検定を行ったところ、有意差が認められなかった ( $\chi^2=4.108$ ,  $df=2$ ,  $p>.05$ )。有声・無声破裂音に関して教科書に書かれている内容が分かりやすいと思っている学習者は

半分未満であり、教科書の記載内容を読んで分かると答えた学習者も半分未満である。教科書の記載内容が学習者に評価されていないことが分かった。

### 3.3 インタビュー調査からみる破裂音の習得への意識

破裂音の習得への意識について調査協力者が述べた話を文字化し、コーディングを施した。図2は「意識」に関する文書データに対して NVivo で割り振ったコードの一覧である。「名前」列はコードシステムでコード同士の関係がツリー構造の形式で表示されている。「ソース」列はコードが割り振られた文書ファイルの数で、「リファレンス」は引用箇所である。本調査で集めたデータのうち、12名の協力者の文書ファイル（ソース）より87カ所の記述内容（リファレンス）を「意識」としてコーディングした。

名前	ソース	リファレンス
1.意識	12	87
メタ言語意識	8	11
対照分析	8	14
難易度・理解度	7	9
生成の出来具合	11	13
問題視しない	2	4
知覚・生成解釈	7	8
知覚の出来具合	12	16
知覚印象	10	12

図2 破裂音の習得への意識に関するコード

#### 3.3.1 破裂音の知覚と生成の習熟度

「難易度・理解度」、「知覚の出来具合」、「生成の出来具合」の内容から、破裂音の知覚は難しいが、生成は問題がないという学習者の自己認識がうかがえる。

下記の H2 による意見と同じように、ほかの調査協力者も全員破裂音の知覚が難しいと語っており、質問紙調査の間11の結果を裏付けている。

H2: 聞き取りではたまに区別できないことがある。文脈で有声か無声かを判断する。でも、やっぱり区別できないことが多い。（中略）もちろん、「タ・ダ」が相次いで対照的に発音されたら分かるが、文のなかで「タ・ダ」のうち一つしか出ない場合、酷似していて多くの場合は聞き取れない。

H2 は知覚実験での平均点数が上位2位なので対照的に提示された有声・無声破裂音の弁別はより簡単だと思っているが、実際のコミュニケーションでの弁別が一層困難であることに気づいていた。

一方、生成については下記のように、問題がないという意見が多く見られた。A3 の他に、「注意しているので大丈夫」（A2）、「分けられる」（D3）、「まあまあできる」（L3）などが挙げられ、質問紙調査の間12の結果（同意率：59.5%）と一致している。



A3 : 発音ではちゃんと分けられるから、気にしなかった。(中略) 有声・無声を意識しながら単語を覚えるので、だんだん分けられるようになった。ただ、読むときははっきり分けられるが、聞くときは実際に無声音なのにどうしても有声音に聞こえるものがある。

しかし、破裂音の「発音がとても難しい」という正反対の意見を 1 名の調査協力者 (L1) が語った。L1 は質問紙調査まで中国にいたが、インタビュー調査の時点で日本に 1 ヶ月ぐらい留学していた。留学先の大学の放送部でのサークル活動の経験を語り、同大学で勤務している CNT に見られる有声・無声破裂音の発音問題についても語った。

L1 : 破裂音の発音がとても難しいと思う。留学先大学の放送部に入って、毎日発音練習をしたり、早口言葉を言ったりする。そのとき、無声音・有声音の変換が重視されていて、両方とも含まれる早口言葉を練習させられた。(中略) 日本人学生は、中国人の先生の発音で最大の問題点是有声・無声を区別しないことで、点々を読み上げてくれないと意味が分からないことがあると言った。(中略)「中国近代史」、「中日交流史」などがあって、全部日本語で説明している。

発音の正確さが重視されている放送部に所属している L1 は、ほとんどの調査協力者が大丈夫だと思っている破裂音の生成の問題を認識している。また、L1 の話によれば、日本語母語話者も、CNT が有声・無声を区別しないため、意味が伝わらないことがあると指摘したという。

以上、破裂音の習得の難しさを感じている学習者が多く、知覚の問題を自己認識しているが、破裂音の生成に差し支えないと考えている。しかし、実際は日本語母語話者からすれば、破裂音の生成において有声・無声を区別しないのは中国人学習者の問題である。中国人学習者による破裂音の生成について、学習者自身の認識と日本語母語話者による評価にはすれ違った意見が見られた。

### 3.3.2 学習者の知覚印象と理解

インタビュー調査において、質問紙調査と同じく「わたし」と「ですか」を例とし、日本語母語話者の発音した無声音が有声音に聞こえるか、またそれはどうしてかについて意見を述べてもらった。調査協力者の考え方は、①確かに母語話者の発音した無声音が有声音のように聞こえる、②そう聞こえるのは、母語話者が便宜上・習慣上・年齢上などの原因で無声音を有声音で発音しているためである、という意見が挙げられる。

「わたし」と「ですか」の一方か両方が有声音に聞こえると、10 名の調査協力者が語っていた。下記の A1 のような、日本語母語話者の発音した無声音が有声音のように聞こえるという意見が多い。

A1 : 年を取った人の(破裂音の)発音は全部有声音のようだ。若い人たちの発話がはっきりしている。授業をしてくれる先生たちは、年を取っていて、単音の発音が重く、有声音のように聞こえる。発話の習慣に関係があるかもしれない。

無声音が有声音のように聞こえるのは、母語話者が何らかの原因で無声音を有声音で発音しているためであると学習者が思い込んでいる。

A1 : 授業をしてくれる先生たちは、年を取っていて、単音の発音が重く、有声音のように聞こえる。

発話の習慣に関係があるかもしれない。

D2 : 発音の便宜上、『ですか』の『か』を『が』のように発音していると思う。

L3 : (有声音で発音する) 方が言いやすいからだ

L1 : 日本人の先生が無声音を有声音で発音してしまう。話を流暢にするためか、有声音で発音する。

(中略)『わだし』、『ですが』のように点々があるに違いない。

無声音が有声音のように聞こえるのは、自分の知覚の問題ではなく、母語話者の発音の問題であり、発話の習慣や言いやすさなどの原因で無声音を有声音で発音していると思込んでいる。

### 3.3.3 音韻に対する学習者の認識

日本語の破裂音の調音方法について、特に無声破裂音と有声破裂音の違いは何か、有声音はどのように発音されるかという質問に対して、ほとんどの調査協力者が説明できず、声帯振動にふれて自分の理解を語ったのは3名の調査協力者だけであった。

H1 : (有声・無声破裂音の) 違いが声帯振動の有無にある。(中略) 中国語にも無声の子音と有声の子音があるのではないか。

H2 : 有声・無声の区別が声帯の振動だ。でも、実際に発することはできるが、声帯の振動をどう説明したらいいかは分らない。

D2 : 有声音は、声帯の振動が大きい。無声音は軽い。(中略) 中国語「啪」は日本語の「パ」より重く、すこし声帯の振動がある。

H1 と H2 は有声・無声破裂音の違いが声帯振動の有無にあるという意識を持っている。ただ、きちんと言語化できないのが現状である。D2 は声帯振動への意識があるにもかかわらず、無声音に軽い声帯振動があり、中国語の「啪」にも声帯振動があると考えている。しかし、実際は中国語の「啪」の子音は無声音で、声帯振動がないため D2 の見解が正しいとは言えない。ほかの調査協力者がメタ言語的に説明できなかったことから、知覚実験の平均点上位の学習者(表1)はメタ言語知識に対して意識がより高いと見られる。音韻に対する学習者の認識は、調査協力者による違いが現れた。

音韻体系の対照分析という観点から、中国語と日本語の破裂音をどのように照らし合わせて捉えているか、調査協力者に述べてもらった。質問紙調査の問15と問16と同じように音節「パ」/「啪」、「バ」/「吧」を例としてインタビューで調査協力者に提示し、両言語の破裂音の異同を説明してもらった。

- H2 : 「パ」と「啪」、「バ」と「吧」は違っている。日本語では息を出さない。
- H1 : 日本語の破裂音の発音を中国語や英語と対照的に捉える。(中略)「た・だ」の違いを、中国語と対照して捉える。中国語にも無声の子音と有声の子音があるのではないかな。
- L3 : 聞き取り練習で、中国語のピンイン「p」に聞こえれば「パ」を、「b」に聞こえれば「バ」を書く。正答率が 60%かな。

調査協力者のうち、1 人 (H2) だけ問 15、16 に書いてある対照関係を否定し、適切な見解を持っていると思われる。H1 と L3 のように「日本語の無声音＝中国語の帯気音、日本語の有声音＝中国語の無気音」という捉え方が多く、質問紙調査の問 15 と問 16 の結果を反映している。ところが、音節「パ」/「啪」、「バ」/「吧」の相違を母音 /a/ に基づいて捉える意見もあり、調査実施当時の予想外の意見であった。

- H1 : 日本語「パ」と中国語「啪」の違いは母音にある。日本語の方は口を大きく開けるが、中国語の方は小さい。子音は同じだ。
- D3 : 中国語の「吧」と日本語の「バ」は、母音を発音するときの口の形が違っている。

以上、破裂音の音韻に対する学習者の認識について、インタビュー調査の結果を述べた。まず、調音方法の声帯振動への意識が低いか、またはきちんと言語化できず、適切な認識を持っていないのが現状である。次に、日本語と中国語の破裂音を照らし合わせて捉えようとする姿勢はあるものの、「日本語の無声音＝中国語の帯気音、日本語の有声音＝中国語の無気音」と間違っただけで対応させている。また、音節「パ」/「啪」、「バ」/「吧」の相違を子音ではなく、母音 /a/ に基づいて捉えるという本題から逸れた意見もあった。

### 3.4 インタビュー調査からみる破裂音の習得における学習リソースの利用

中国人学習者による日本語の破裂音の習得過程を明らかにするために、調査協力者がどのような学習リソースをどのように利用し、有声・無声破裂音を習得したかについて調査を行った。図 3 は学習リソースの利用に関する文書データに対して NVivo で割り振ったコードの一覧である。

2学習リソース	12	71
人 的 リ ソ ー ス	12	48
日本人の先生	11	16
先生による指摘	11	14
中国人の先生	12	18
物 的 リ ソ ー ス	11	23
動画	6	6
歌	1	1
教科書	11	12
音声テープ	4	4

図 3 学習リソースの利用に関するコード

## 3.4.1 人的リソースの利用

インタビュー調査において、教師による説明及びモデル音声を頼りに破裂音の音声を習得するという意見が多い。

教師による説明について、CNT は学習初期段階の精読授業で五十音図を教える時、有声・無声破裂音を説明してくれたと全員が言っている。一方、JNT はあまり触れていないか、強調することなくざっと説明したという意見があった。

A1 : 初めのころ、精読授業で五十音図の順で説明してくれた。無声音を全部教えてくれてから有声音を教えてくれた。(中略) 日本人の先生はあまりそれに触れなかった。

L2 : 1年生の精読授業で勉強していた。主に中国人の先生から教わった。日本人の先生は、アクセントを指摘してくれることが多くて、そしてたまに促音(の問題)を指摘してくれるが、無声音は少ない。

破裂音の習得において CNT が人的リソースとして活用されているという語りは、質問紙調査の結果と一致している。JNT による指摘・指導の不足は使用言語にあると考えられている。JNT は中国語ができないため、日本語でメタ言語的に説明をするが、中国人学習者には通じないわけである。

H1 : 初級段階で(中略)日本人の先生が説明しても分からないので、「リスニング・スピーキング」授業で(中国人の先生に)多く説明してほしい。

D1 : 日本人の先生は中国語ができないので、中国語でコミュニケーションができない。

また、学習者は、教師によるモデル音声を真剣に聞き、それを手本として真似すると語っていた。したがって、教師の発音の正確さを求める姿勢が目立っている。

H3 : 中学校から日本語を習い始めたが、先生のモデル音声を聞いてまねして勉強してきた。

A3 : 教科書の説明は2、3ページしかない。(中略) やはり先生のモデル音声を聞いて勉強する。

L1 : 先生でも間違えることがあるから、1人の先生の発音だけでなくすべての先生の発音を聞くべきだ。

以上、教師による説明およびモデル音声の利用について、インタビュー調査の結果を述べた。まず、破裂音の習得過程において人的リソースとして CNT が活用され、学習者からの信頼度が高い。次に、JNT は人的リソースとして活用されておらず、原因としては、中国語ができない JNT が日本語でメタ言語的に説明しても中国人学習者には通じないことが挙げられる。最後に、学習者が教師のモデル音声を発音練習の手本とすることが多く、教師の発音に正確さが求められている。

## 3.4.2 物的リソースの利用

インタビュー調査において、教科書に有声・無声破裂音に関する記載内容をどう思うか、読んで分かったかと調査協力者に聞いた。教科書の記載内容が詳しいかどうかは学習者によって見方が異なっているが、「読んで分らない」ということで意見が一致しており、

ほかに L2、D2 から同じ意見があった。

H1 :教科書の説明を覚えていない。教科書に発音部位も書いてあって、断面図も載っている。にもかかわらず、読んでも分からない。

H2 :教科書に（有声・無声破裂音に関する）説明が少なく、明瞭ではない。

A3 :教科書の説明は 2、3 ページしかない。帯気などについての説明を読んでも分からない。

D3 :教科書に図に詳しい説明があると覚えている。でも、それを読むだけではやはり分かりにくいから、口頭での説明を加えるほうがいい。

また、分かりやすいと予測しているが読まなかったという意見 (A1、L3、L1) もあった。

A1 :教科書に書かれた説明をあまり読まなかった。でも、読めば分かるはずだ。分かりにくいけど、ただ読まなかった。

L3 :教科書の説明は読めば分かるはずだ。でも、いちいち読まなかった。

上記のように、「読んでも分からなかった」、または「読まなかった」という指摘が多かった。教科書の記載内容自体に問題があるかどうかは本稿の研究内容ではないため、論述の対象外となるが、破裂音習得のための物的リソースとして、教科書が活用されていないことはインタビュー調査から分かった。

さらに、音声・映像資料など、質問紙調査で触れていない学習リソースについて、インタビュー調査で自由に述べてもらった。音声習得では教科書付属の音声 CD を活用する姿勢が目立っている。

H2 :先生のモデル音声を聞くそばから忘れてしまいがちだから、それより自分で CD を聞いて理解する方が印象深い。

A3 :テキストの録音を聞いて練習する。

調査協力者によれば、録音を聞いて教科書のテキストを読むことは日々の課題だそうだ。さらに、ドラマやアニメなどの映像資料も学習リソースとして利用されている。ただ、以下に述べられているように、音声・映像資料を利用する場合、韻律（アクセント、イントネーションなど）に耳を傾けており、必ずしも有声・無声破裂音の対立に注目しているわけではない (A1、L3)。また、学習リソースの活用にあまり興味を持っていない学習者 (L2) もいる。

A1 :自分が話すとき、ドラマの場面やその時の話を思い出して、その感覚で話し出す。

L3 :映画のセリフを聞いて、俳優の話しぶりに倣う。

L2 :授業で先生にラジオを流してもらったが、あまり聞かなかった。ドラマを見るのもあまり好きではない。

以上、物的リソースの利用について、インタビュー調査の結果を述べた。まず、教科書付属の音声CDを活用する姿勢が目立っている。また、学習者はドラマやアニメなども学習リソースとして利用するが、破裂音にはあまり留意していない。

#### 4. 考察

本研究の質問紙調査とインタビュー調査から学習者の意識と学習リソースの利用の実態が浮き彫りになった。以下、4.1では意識、4.2では学習リソースの利用についての実態を記述し分析を行う。

##### 4.1 破裂音の習得に対する意識の実態

質問紙調査とインタビュー調査から、破裂音の知覚が特に難しく、日本語母語話者の発音した無声音が有声音のように聞こえると思っていること、日本語母語話者が年齢、習慣、便宜上などの理由で、無声音を有声音のように発音するという思い込みが学習者にあること、日本語母語話者には問題があると指摘されているにもかかわらず、学習者は破裂音の生成に問題がないと自己認識していること、「日本語の無声音＝中国語の帯気音、日本語の有声音＝中国語の無気音」という認識を持っていることが分かった。このような学習者の意識は何に因んでいるのかについて、分析を試みる。

音韻構造からみると、日本語の破裂音は声帯振動の有無で有声と無声に分けられる。一方、中国語の破裂音は全部無声音で、気音の有無で帯気と無気に二分されている。インタビュー調査から分かったように、中国人学習者の多くは調音方法である声帯振動に対する意識が低く、ただ単に有声・無声の二項対立を無気・帯気の二項対立で代用してしまうため、「日本語の無声音＝中国語の帯気音、日本語の有声音＝中国語の無気音」という不適切な捉え方があったわけである。

学習者に見られる不適切な捉え方が、どのように知覚と生成の間違いにつながるか、その過程を図式化した(図4)。点線の四角に囲まれた3つの部分は、左から右へとそれぞれ知覚の過程、不適切な捉え方、生成の過程を指している。「帯気性+」は気音あり、「帯気性-」は気音なしを意味する。「○」と「×」は知覚または生成の是非を意味する。

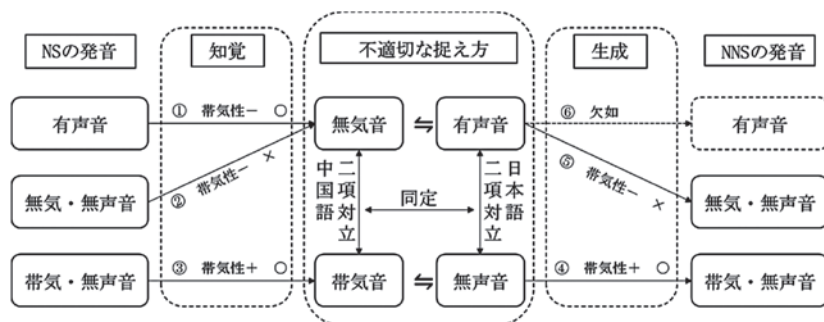


図4 破裂音に対する不適切な捉え方による知覚と生成の問題



まず、「不適切な捉え方」の部分に示されているように、中国語の「無気音・帯気音」という二項対立と日本語の「有声音・無声音」という二項対立が同一だと見なされる(同定)。すなわち、「中国語の無気音＝日本語の有声音、中国語の帯気音＝日本語の無声音」という捉え方である。

次に、「知覚」の部分には、日本語母語話者の発音した破裂音に対して、中国人学習者が気音の有無で有声音か無声音かを判断する過程が示されている。以下、①～③の過程を説明する。①日本語母語話者の発音した有声音は、気音がない(帯気性-)ため、無気音と判断し、「無気音＝有声音」という捉え方に基づいて有声音と聞き取る。②無気・無声音も同じく、気音がないため、無気音と判断し、「無気音＝有声音」という捉え方に基づいて有声音と聞き取る。③帯気・無声音は、気音がある(帯気性+)ため、帯気音と判断し、「帯気音＝無声音」という捉え方に基づいて無声音と聞き取る。①と③は、捉え方の適切さはともかく、結果としては正しいのである。しかし、②では知覚の問題が生じてしまう。そのため、日本語母語話者の発音した無声音を有声音と誤聴する確率が高く、問題が自身の知覚にあるのではなく、母語話者の発音にあるという思い込みがあった。

さらに、「生成」の部分には、中国人学習者が声帯振動のかわりに、気音の有無で有声音・無声音破裂音を区別して発音する過程が示されている。④中国人学習者が無声音を発音しようとする場合、「無声音＝帯気音」と捉えているため、中国の帯気音で発音する。それが気音を伴った無声音である。調音方法はさておき、結果的には無声音として伝わる。しかし、⑤有声音を発音しようとする場合、「有声音＝無気音」と捉えているため、中国語の無気音で発音する。発音されたのは実は気音を伴わない無声音であり、有声音ではない。また、⑥有声音の生成が難しいと考えるため、「有声音の生成の欠如」と呼ぶ。理由として、中国語の標準語に有声音の破裂音が存在しておらず、前述したように声帯振動に対する理解が適切でないことが挙げられる。中国人学習者は自分で区別して発音しているつもりだが、実は両方とも無声音で発音してしまう。

## 4.2 学習リソースの利用の実態

音声に焦点化した日本語教育では、学習リソースの活用が音声習得の習熟度につながっている。戸田(2008)は、「豊富なリソースを活用していること」が学習成功者の共通点の一つであると報告した。しかし、本研究の調査結果から、破裂音の習得において学習リソースの利用が教師による説明及びモデル音声、つまり人的リソースに偏重し、教科書付属のCD以外の文字・音声・映像資料があまり活用されていないことが分かる。

破裂音習得のための人的リソースについては、JNTよりCNTのほうが学習リソースとして活用されており、学習リソースの利用傾向に差異が見られる。実は、中国の高等教育機関における日本語専攻教育のスタンダードである『教学大綱』に従い、各大学は日本語専攻学習者に向け、初級段階に「基礎日本語」(本研究のインタビュー調査にある「日本語精読」授業、8～10単位/学期)と「日本語会話」(2単位/学期)を設ける。前者をCNT、後者をJNTが担当するのは慣例である。「基礎日本語」を担当するCNTは、平日ほぼ毎日学習者に対面授業を実施し、日本語を一から教える。そのため、破裂音についてCNTがより詳しく説明したという調査結果が出た。一方、「日本語会話」を担当するJNTは、

週に1回ぐらいの対面授業で発音能力と会話能力の育成を両立しなければならず、破裂音に関する音声指導に手が回らない。調査で破裂音について JNT からの指導が多くないと学習者に指摘されていたのはそのためだと考えられる。

物的リソースとしては、教科書や教科書付属の CD、テレビドラマなどの音声・映像資料が挙げられる。しかし、破裂音習得のために活用されていないのが現状である。上述した意識に対する調査で、破裂音に関するメタ言語知識に対して不適切な捉え方が多く見られたと報告した。実は、教科書には破裂音に関するメタ言語的な説明が載っているのに、学習リソースとして活用されたら、破裂音に対する学習者の理解を深めることに役立つと思われる。しかし、教科書の活用不足の現状が質問紙調査とインタビュー調査から浮き彫りになった。本研究の対象者が使っている教科書は『総合日語 第一冊』(彭・守屋 (2009)、北京大学出版)である。『第2課 音声 (2)』では、濁音と半濁音を取り立てて、以下のように述べている。

濁音の発音の要点は、唇の形と舌の位置は対応の清音と同じだが、清音（当該音節の子音）を発音する時に声帯が振動しないのに対し、濁音（当該音節の子音）を発音する時に声帯が振動する、ということである。半濁音「ば行」の仮名の子音[p]は実際、無声子音であるため、発音する時に声帯が振動しない。(彭・守屋 2009: 15、筆者訳)

教科書に書いてある上記の言語知識は、まさに日本語の破裂音の有声性（声帯振動の有無）という肝心なところである。学習者はこの記載内容が理解できれば、音韻レベルで日本語と中国語の破裂音の差異が分かるはずである。しかし、調査で明らかになったように、学習者はそもそも声帯振動への意識が低いのである。声帯振動の意味さえはつきり理解していない学習者に、声帯振動の有無で有声・無声を説明しても、意味が伝わらないのは当然である。そのため、学習者に「分かりにくい」と評価され、「読まなかった」と語られたように、教科書の活用に消極的な姿勢がうかがえた。結局、学習者は日本語の破裂音の要点が分からないまま、中国語の帯気・無気の相違で日本語の破裂音を捉えるという問題が生じた。

## 5. おわりに

中国人学習者に見られる清濁の混同が指摘されて久しい。破裂音の習得に母語転移による影響が目立っているだけに、注目を浴びており、多くの研究成果が蓄積されている。しかし、習得の問題点は実証されているものの、学習者の意識と行動を取り上げて論じる研究は見当たらなかった。学習者の実態を把握しないまま、一方的に問題点を強調し指導を行うことは、習熟度の向上に至らない原因の一つであると考えられる。本研究では、日本語の有声・無声破裂音の習得に関して、事前調査の知覚実験で明らかになった中国人学習者の知覚の実態を踏まえ、質問紙調査とインタビュー調査により学習者の意識と学習リソースの利用について考察し、以下の実態が浮き彫りになった。

(1) 有声・無声破裂音の習得について、①知覚では困難だという一般的な認識がある。

②生成には自信を持っている学習者の姿勢がうかがえる。③日本語母語話者による無声音が有声音に聞こえるのは、日本人の発音の問題だという思い込みがある。④日本語の有声音を中国語の無気音に、日本語の無声音を中国語の帯気音に当てはめて捉える傾向がある。⑤有声音の調音方法の要点である声帯振動に対する理解が欠けている。

知覚と生成の過程を図式化したモデルから、知覚困難への認識①と日本語母語話者の発音についての思い込み③が学習者の不適切な捉え方④に因んでおり、生成への自己認識②が声帯振動への理解不足⑤につながっていることが分かる。

- (2) 破裂音の習得における学習リソースについて、①学習者が中国語母語話者教師による説明及びモデル音声を頼りにしている反面、日本語母語話者教師を学習リソースとして活用していない。②教科書付属 CD 以外の文字・音声・映像資料が学習リソースとして活用されていない。③教科書にメタ言語的な説明は載っているにもかかわらず、分かりにくいと学習者に評価されており、音韻に対する理解の促進に役立つ学習リソースにならなかった。

JNT より CNT の方が学習リソースとして活用されている理由はカリキュラムの内容にもあるが、教師の使用言語も学習リソースの選択に影響を及ぼしていると考えられる。教科書に記載されている音韻知識自体は問題がないが、学習者のメタ言語知識に対する意識の実態を考慮していないため、記載内容が分かりにくいと評価されているわけである。

本稿では、破裂音の習得に関する学習者の意識と学習リソースの利用について、質問紙調査とインタビュー調査により考察した。インタビュー調査において、変異最大化法で調査協力者を選定したが、調査結果に調査協力者による違いが現れたのは、音韻に対する学習者の認識のみであった。学習者の意識及び学習リソースの利用と知覚能力の間には必然的な関係が見られなかった。また、破裂音の生成に対して学習者はポジティブな見方を持っているが、実は有声破裂音の発音問題に気づいていない可能性がある。それを明らかにするためには、生成実験により検証する必要があるが、これについては今後の課題とする。

## 注

- 1 本稿では、「清濁の混同」や「有声（音）・無声音の弁別」という表現は使用するが、清音「ハ」と濁音「バ」を混同することがないため、「清音・濁音の混同」や「清音・濁音の区別」といった表現は使用しない。
- 2 Awareness とは、「気づき・自覚・意識・認識」などの意味で用いられるが、学ぶことはまさにこの awareness を磨くことにはかならない（日本語教育学会編 2005：735）。
- 3 学習リソースは、人的リソースと物的リソースに分けられている（日本語教育学会編、2005：767）。人的リソースとしては教師や同級生など、物的リソースとしては教科書、音声テープなどが挙げられる。
- 4 トライアングレーションは、「質的方法と量的方法とを組み合わせるということも意味し得る。（中略）一つの対象を研究するときに個々の研究方法がもつ弱点や盲点を補い合うために、異なった方法論的なアプローチを組み合わせる」（ウヴェ・フリック 2011：33）。
- 5 録音データの文字化について、「心理学的あるいは社会学的な設問では、言葉のやりとりはある内

容を研究するための媒体に過ぎない。この場合、文字化に極端な正確さを要求することが妥当と考えられることの方がむしろ少なくなる」(ウヴェ・フリック 2011: 364)。そこで、本稿では途切れや言い返し、笑いなどを記号で表記することなく、最低限要求される詳細さと正確さを基準として文字化を行う。

- 6 調査協力者のうち、1人(H3)が中学校から日本語を習い始めた。知覚実験の平均点が3位で、外れ値にならないため、例外としない。
- 7 カイ二乗検定における期待値の設定は、デフォルトではすべてのカテゴリーが同じ期待値を持つことになるが、研究者が指定した期待比率を取ることでもある。1.2で述べたように、破裂音の習得に関する意識調査が管見の及ぶ限り見当たらず、期待値の設定については参考になるものがないため、本稿ではデフォルトの期待比率を取ることにした。

## 参考文献

- ウヴェ・フリック (著)、小田博志 (監訳) (2011) 『質的研究入門：〈人間の科学〉のための方法論』春秋社
- 胡偉 (2016) 「中国人学習者による日本語の両唇破裂音の知覚について—パ・バの習得を中心に—」『早稲田日本語教育学』20、pp. 49-67
- 杉藤美代子・神田靖子 (1987) 「日本語話者と中国語話者の発話による日本語の無声及び有声破裂子音の音響的特徴」『大阪樟蔭女子大学論集』24、pp. 1-17
- 高木美嘉 (2007) 「他の発見から自己の創造を促すコミュニケーション型初級クラスの構想」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20、pp. 119-136
- 戸田貴子 (2001) 「言語形式の焦点化と発音指導」『平成 13 年度日本語教育学会春季大会予稿集』、pp. 151-156
- 戸田貴子 (2006) 「音声教育研究の歴史と展望」『早稲田日本語教育の歴史と展望』アルク
- 戸田貴子 (2008) 『日本語教育と音声』くろしお出版
- 西郡仁朗 (1986) 「言語音のカテゴリー知覚——台湾系日本語学習者の[tʰ][t][d][ɾ]の弁別をめぐって——」『日本語と日本語教育』15、pp. 87-94
- 日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』大修館書店
- 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および縦断的習得研究」『日本語教育』87、pp. 40-53
- 山本富美子 (2004) 「日本語談話の聴解力と破裂音の知覚との関係—中国北方方言話者と上海語方言話者に対する比較調査より—」『音声研究』第8巻 (第3号)、pp. 67-79
- 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」『早稲田日本語教育研究』6、pp. 79-90
- 彭广陆・守屋三千代 (2009) 『综合日语 第一册 修订版』北京大学出版社
- Jarvis, Scott & Pavlenko, Aneta (2008) *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York and London: Routledge

## 付記

本研究は中国遼寧省教育庁科研費 (課題番号: LN2016YB012、代表者: 胡偉) 及び東北財経大学科研費 (課題番号: DUF2017Q06、代表者: 胡偉) の助成を受けて行ったものである。

付録 質問紙調査結果

番号	質問項目 日本語 中国語	全く同意 できない	同意 できない	どちらとも 言えない	同意 できる	非常に 同意 できる
1	中国人の先生が授業で有声・無声破裂音について詳しく説明してくれた。 中国老师在上课时详细地讲解了日语的清浊音问题。	0人	3人	5人	23人	8人
2	日本人の先生が授業でよく有声・無声破裂音の問題を強調する。 外教在上课时经常强调日语的清浊音问题。	2人	8人	12人	13人	1人
3	わたしは中国人の先生を通じて有声・無声破裂音の問題を知った。 我了解日语的清浊音问题是通过中国老师。	0人	2人	5人	27人	3人
4	わたしは日本人の先生を通じて有声・無声破裂音の問題を知った。 通过外教，我了解了日语的清浊音问题。	2人	10人	32.4%	51.4%	2.7%
5	有声・無声破裂音に対する教科書の説明が明瞭でわかりやすい。 教材对日语清浊音解释得比较清楚易懂。	1人	12人	7人	18人	1人
6	有声・無声破裂音に対する教科書の説明を読んでも相違点はまだ分からない。 看了教材上对清浊音的讲解，我还是不明白其中的不同。	2人	15人	13人	7人	0人
7	授業における発音指導の割合は十分だと思う。 我觉得发音指导所占的课程比重足够了。	5.4%	40.5%	35.1%	18.8%	0.0%
8	発音指導授業以外の授業でも発音に関する内容を増やしてほしい。 我希望在其他专业课上也增加一些发音的内容。	3人	15人	8人	11人	0人
9	わたしにとって日本語の有声・無声破裂音の習得は難しい。 对我来说，日语的清浊音并不难。	8.1%	40.5%	21.6%	29.7%	0.0%
10	日本語の有声・無声破裂音に対する自分の理解が正しい。 我自认为对日语清浊音的理解是正确的。	0人	5人	3人	25人	4人
11	聞き取りでは日本語の有声・無声破裂音の対立が分かる。 在听力方面，我能辨别清浊音的对立。	0.0%	13.5%	8.1%	87.6%	10.8%
12	発音では日本語の有声・無声破裂音の対立が分かる。 在发音上，我可以区分清浊音的不同。	1人	12人	14人	10人	0人
13	日本語母語話者による「わたし」の発音が「わだし」に聞こえる。 我觉得日本人说的「わたし」，听上去像「わだし」。	2.7%	32.4%	37.8%	27.0%	0.0%
14	日本語母語話者による「ですか」の発音が「ですが」に聞こえる。 我觉得日本人说的「ですか」，听上去像「ですが」。	0人	8人	18人	14人	1人
15	日本語の無声音は中国語の帯気音にあたる。例えば「ば」は「咻」にあたる。 日语的清音相当于汉语的不送气音，比如「ば」相当于「咻」。	2.7%	24.3%	64.9%	5.4%	2.7%
16	日本語の有声音は中国語の無気音にあたる。例えば「ば」は「吧」にあたる。 日语的浊音相当于汉语的送气音，比如「ば」相当于「吧」。	0人	4人	3人	27人	3人
17	中国人の先生がわたしの有声・無声破裂音の問題を指摘してくれる。 中国老师会指出我的清浊音发音问题。	0.0%	10.8%	8.1%	73.0%	8.1%
18	日本人の先生がわたしの有声・無声破裂音の問題を指摘してくれる。 外教会指出我的清浊音发音问题。	0人	8人	8人	18人	5人
19	日本人の友達がわたしの有声・無声破裂音の問題を指摘してくれる。 日本朋友会指出我的清浊音发音问题。	0.0%	21.6%	21.6%	43.2%	13.5%
20	クラスメートがわたしの有声・無声破裂音の問題を指摘してくれる。 同学会指出我清浊音发音问题。	2人	15人	13人	8人	1人
21	清濁の混同は語彙習得に影響を及ぼさないと思う。 我觉得清浊音问题没有影响到背单词。	5.4%	40.5%	35.1%	18.2%	2.7%
22	清濁の混同は普段のコミュニケーションに影響を及ぼさないと思う。 我觉得清浊音问题不影响我正常的沟通。	2人	12人	11人	11人	1人
23	有声・無声破裂音がはっきり分からないと、わたしの発音学習の意欲に影響を及ぼす。 分不清清浊音，这让我在说日语时有点心虚。	5.4%	29.7%	18.2%	48.6%	0.0%
24	総搞不清日语的清浊音，会影响我学习发音的热情。	3人	10人	6人	18人	0人

注：回答率（%）は小数点以下第1位を四捨五入しているため、合計しても必ずしも100%とはならない。そのような場合、回答数（人）をご参照ください。

（こ い 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程）