

早稲田大学大学院日本語教育研究科

修士論文概要書

論文題目

中国語を母語とする日本語学習者と
日本語の文末イントネーション

馮 士懿

2014年3月

第1章 序章

第1章では、本研究の研究背景及び研究目的について述べていく。

筆者は来日前に中国で2年間日本語を勉強した。中国で受けた日本語の授業は文法や読解など、日本語能力試験と関係のある項目を中心としていた。しかし、最初から筆者が目指していたのは、日本人とのコミュニケーションの際に支障なく日本語で柔軟に対応できることである。この目標の達成には、発音は無視できない要素だと感じていた。発音に注意を向けたため、たくさんの気づきを得てきた。その中でとても象に残っているのは来日後に気づいた「～か」という文型の文末イントネーションである。

日本に来る前まで、筆者は「か付き文」は必ず疑問の意味を表し、文末を上昇のように発音すべきだという認識を持っていた。日本に来てから、「か付き文」の最後が下降調で発音されたことに何度も気づいた。どうして下降調も使えるのか、もしかしたら今まで結構間違っただけで使っていたのではないかという不安が浮かんできた。そして不安がありながらも、なんとなく文末下降調の「か付き文」を使い始めた。

大学院に入ってから、ある授業がきっかけで、「か付き文」の文末イントネーションについて調べることができた。ずっと曖昧に使用していた下降調の「か付き文」が伝えられる意味がようやく明白になり、自信を持って使えるようになった。筆者は身に付けることと同時に、日本語文末イントネーションの重要性及び難しさも実感した。これについて、筆者のみではなく他の日本語学習者も経験している或いは経験したのではないかという疑問を抱くようになった。

来日してから経験した1つの例をきっかけに、日本語文末イントネーションに関する研究を行うと決心した。既に上級レベルに至っている日本語学習者Nさんは、雨の日にレインブーツを履いて学校に来た。日本人の先輩はNさんを見て、「あれ、今日レインブーツかあ。珍しいよね。」とNさんに言った。そこでNさんが「日本人はレインブーツを履かないんですか？」と先輩に聞くと、先輩は「いや、別に悪いことを言っていないよ。怒らないで。」と説明した。Nさんが「怒っていないよ。～さんに聞いてただけ。」と言っていた。「日本人はレインブーツを履かないんですか」という疑問文には問題がないが、文末を急に高く、強く発音していたため、「問いかけ」より「反語」的な意味が現われ、誤解を招いてしまった。つまり、自分の発話意図を相手にきちんと伝えるには、適切な文型を選択することはもちろんだが、文末イントネーションのような音声上のコントロールが一層重要である。

このような問題意識の下で、今回は中国語を母語とする日本語学習者の協力で次の 4 つのリサーチクエスション（以下「RQ」）を明らかにした。

RQ1：学習者は日本語の文末イントネーションをどのように認識¹しているか。

RQ2：文末イントネーションの使い分けを学習者がどのように使用しているか。

RQ3：どのような経験あるいは意識²を持って学習していたか。

RQ4：フィードバックの前後を比べ、どのような変容が見られるか。

第 2 章 先行研究

第 2 章では、いくつかの観点から日本語の文末イントネーションに関する先行研究を述べる。

日本語文末イントネーションの役割について、森山（1989）は「特にいい終わりの部分に、発話の情報伝達的な意味が付加されやすい」と述べ、文末イントネーションに注目すべきだという意見を挙げた。鮎澤（1989）はイントネーションと文末形式との関連性に着目し、両者の組み合わせによって発話意図が決められると述べた。文末イントネーションの型だけで発話意図を判断することはできない。小出（1997）は文末詞と文末イントネーションの関係性に特化したものであり、鮎澤（1989）と似ている意見を述べている。

3 つの論文を見てきたところ、日本語文末イントネーションの役割について共通している認識として 2 つが挙げられる。1 つ目は、日本語の文末イントネーションがコミュニケーションにおける不可欠な要素である。2 つ目は、文末イントネーションと文末形式の結びつきで様々な発話意図または伝達意味が表されている。

日本語文末イントネーションの型については、小出（1997）、戸田（2004）の発音練習用教材、磯村（2009）の『日本語教授法シリーズ 2 音声を考える』で調べた。そして、先行研究を基にし、本研究で扱う表現及びその文末イントネーションを以下のように設定した。

¹本研究で扱う「認識」は、哲学的用語で、「物事を知る、理解する」（辻、2013：263）ということを目指す。

²本研究で扱う「意識」は、『日本国語大辞典第二版 第十巻』の解釈を用い、「ある物事に対してもっている見解、感情、思想など、社会的、歴史的な影響を受けてかたちづくられる心の内容」（2001：943）を目指す。

表現	文末イントネーション	意味
「じゃない」	上昇	意見求め
	下降	否定
	下降+声の幅が広い	驚き
「でしょう」	上昇	相手への確認
	下降	推測
「よ」	上昇	告知
	下降	訂正・反駁
「ね」	上昇	相手への確認
	下降/上昇下降	自己確認・感嘆
「そうですね」	上昇	相手への確認
	下降	あいづち
「そうですか」	上昇	疑問
	下降	了解

文末イントネーションについて、日本語学習者または日本語教育と関連しながら研究することは多くはない。まず、音声知識に特化しない教科書から文末イントネーションを学ぶのは決して容易なことではない(野澤・重松、2006)。また、学習者の習得に関し、ある特定の文末イントネーションについて学習者がどのように習得したり捉えたりするかというような研究は多少見られたが、日本語の文末イントネーション全体を学習者がどのように考え、使い分けしているかに関する研究は見当たらなかった。

したがって、本研究では日本語学習者が理解したり、使用したりしている日本語文末イントネーションに着目し、研究で明らかになった結果を基に、日本語教育、特に音声コミュニケーション教育への示唆を考えていきたい。

第3章 研究方法

調査は2013年6月から7月までの2ヶ月間で実施した。調査に入ってから、まずフェースシートに記入してもらった。フェースシートには基本的な個人情報、日本語学習歴、日本語総合レベル・発音の自己評価という項目が含まれている。

フェースシートに記入してもらった後、①音読調査、②質問紙調査、③半構造化インタビューという順番で1回目の調査を進めた。2回目はフィードバックを中心に行った調査である。音読調査では、学習者の使用実態を明らかにするために、事前に用意した会話文を音読してもらい、同時に録音していた。音声データを調査後「Speech Analyzer 3.0.1 (1996-2007 SIL International)」という音響分析のソフトウェアで分析した。

質問紙調査は音読調査の直後に行われた。各文末イントネーションに対する協力者の使用状況がある程度把握するのが質問紙調査の目的である。質問紙調査の後に実施したのは半構造化インタビューである。RQ1～RQ3に応じて質問を設けた。フィードバックを実施する目的は、協力者に文末イントネーションの知識を付与した後、自分の発音に対して何か気付きがあるかどうかを見ることである。そして、音読調査の分析結果（協力者の発音のピッチ曲線）を協力者に渡すため、音読調査のデータ分析に費やす時間も配慮した上で、フィードバックの実施を1回目の調査の1週間後にした。

調査協力者は全部で6名である。フェースシートで分かった情報は以下の通りである。

名前(仮名)	性別	日本語学習歴		日本語総合レベル	発音の良さ
		中国	日本		
ウン	男	/	1年9ヶ月	中上級	まあまあ
レイ	女	/	5年	中上級	いい
カイ	女	/	5年	中級	あまりよくない
イチ	男	4年	2年	中上級	まあまあ
ヨウ	男	5年	1年8ヶ月	上級	いい
キョウ	女	3年10ヶ月	1年9ヶ月	上級	いい

第4章 分析結果

第4章では、RQに沿って、6名の調査協力者に実施した各調査の結果について分析を行った。6名の分析を通して見られたものは以下の通りである。

まず、文末イントネーションは重要で、不可欠であると認識している人が多数である。また、日本語文末イントネーションが多種多様で、女性による文末イントネーションのバリエーションが男性より多いというコメントが見られた。

調査協力者による文末イントネーションの使用状況に関し、音読調査で分かったことから述べていく。音読調査を通し、実際の発音では文末イントネーションの使い分けをしていない協力者は1人もいないということが検証された。しかし、提示した意味は同じだが、ただ異なる文脈に現れるだけで、学習者は異なる文末イントネーションで発音した。或いは異なる意味であるため異なる文末イントネーションで発音するはずだが、学習者は同一文末イントネーションを取っていた。このようなケースが今回の音読調査では多く見られている。そして、学習者による文末イントネーションの発音には個人的な偏りがある。また、今回の調査では、日本国内で日本語を学び始めた学習者より、中

国で中上級或いは上級まで学んでから来日した学習者のほうが文末イントネーションの使い分け及び文末音声要素の処理が一層上手であることが分かった。

今回の調査協力者の中には、なるべく多種多様の文末イントネーションを使いたい学習者もいるし、今の日本語の使用場面においてはその必要がないと判断する学習者もいる。このような使用意識の形成は学習者の性格、置かれている日本語の使用環境とも関係がある。また、知っている文末イントネーションの知識を想起しながら使用する学習者は調査協力者の中にいるが、自分の主観的な判断で発音を決める、或いは特に意識せずに使っているほうがより多くいることが分かった。また半構造化インタビューでの学習者の語りから、文末イントネーションによる支障が確実に起きていることが分かった。今の文末イントネーションの使用に不満を抱いている調査協力者が半分以上を占めている。

学習経験を見てみたところ、まず教室内で文末イントネーションの説明或いは指導を受けたことがある人が半分以上であるが、ほとんどの教師が教科書のみを使って教えていたため、あまり印象に残っていない、実際の使用場面ではうまく使えないと学習者が感じているということが分かる。教室外における文末イントネーションの学習プロセスとして、「自己モニター³」を用いた学習が効果的であると述べた学習者が多い。

フィードバックを通して文末イントネーションに対する学習者の理解を深めることができた。また、フィードバックによって自分の発音が検証されたと感想を述べた協力者が何名かいた。これによって、安心感を持つようになり、前より使用する際の自信が増えたという情意面の変容が見られた。

第5章 考察と結論

第5章では、上述した分析結果を踏まえ、総合的考察を行った。また、本研究の結論、日本語教育への示唆及び今後の課題について記述した。ここでは主に結論を述べていく。

本研究で扱った調査協力者に限り、日本語文末イントネーションの学習或いは使用で現れがちな傾向や特徴がいくつか見えてきた。

まず、中国語を母語とする日本語学習者は音声コミュニケーションにおける日本語文末イントネーションの重要性に気付くことは困難ではない。しかし、文末イントネーシ

³音声習得における「自己モニター」の定義について、小河原義郎は「学習者自身が自己のパフォーマンスのどこが問題であるかを認識し、妥当な発音基準を模索しながらそれをもとにした適切な自己評価を通して発音を自己修正する」(2009: 53)と記述した。

ョンが具体的にどのように文末形式と合わせて表現意図を表すかという認識は十分に持っていない。このような認識上の不十分を引き起こしたのは学習プロセスにおけるフィードバックの欠如である。

今回の調査で分かったのは、学習者が文末イントネーションを学ぶ際に主に「自己モニター」が働いているということである。しかし、フィードバックを通して自分が使用しているものが正しいかどうかを検証する段階が非常に重要であるが、そこがうまくいかない場合が多い。このように、曖昧な認識が形成された。

上述した学習状況及び認識は学習者の文末イントネーションの使用状況に直接影響を与えている。例えば、文末イントネーションの使い分けがうまくできていないことが挙げられる。また、文末イントネーションを難しく感じ、自信を持って使えないという学習者の苦手意識にも繋がっている。結果としては、情意的にマイナスの影響を及ぼしている。

フィードバックの実施によって、調査協力者に自分の発音を見直す機会を与えた。文末イントネーションに対する自分の理解を「言語化」してもらうことで、学習者に気付きを与えた。大多数の協力者は使用する際の自信を深めることができた。協力者の「自己モニター」を一層促した。

したがって、「自己モニター」を用いる学習プロセスで日本語の文末イントネーションを習得し、自信を持って使えるようになるには、「フィードバック」というステップが欠けてはいけない。そして、上述した「言語化」を「フィードバック」の一部にすることができれば、より良い効果が得られる。学習効果を上げることを通し、文末イントネーションに対する認識を深め、認識上の曖昧さを減らすことができる。認識上の変容はまた使用時の自信を深めていき、情意面でプラスの影響を与えることができる。本研究を行うことで、このように「学習」、「認識」及び「使用」の3者における関係性が明らかになった。

上述した調査結果及び結論を踏まえ、日本語教育への示唆を述べる。

(1) 今回の研究では海外における日本語学習経験が来日後の音声習得に貢献しているということが明らかになった。海外で生の日本語に触れる機会が長期間ないまま学習を続けてきた人でも、来日後の日本語学習を通して自分の発音を上達させることが可能である。むしろ、海外での日本語学習を経て一定の音声知識を積み重ねた上で来日したほうが音声習得に有利であるかもしれない。このプロセスであれば、来日後海外で身に着

けた知識を活かしてより多くの気づきが得られるだろう。日本で学習しているから必ず音声習得が速いという保証はないのである。

(2) 「フィードバック」は音声習得において不可欠な一環である。教育現場でフィードバックの場を設ける必要がある。音声をリピートするのではなく、自分の発音に対する学習者の解釈を言ってもらおう。つまり、「言語化」を通して音声に対する学習者の理解を深めていく。そして「言語化」という過程を教室内で実施することは、教師による「モデル音」がなくてもできることなので、自分の発音に自信のない教師も指導できる。

(3) 本研究は日本語の文末イントネーションの習得に焦点を当てているが、文末表現の習得にも問題があるという事実が浮かんできた。文型を教える際に、文末イントネーションのような音声特徴の指導を加えればより良い効果が得られるはずである。少なくとも文型の形式・意味と同様に音声特徴も大事であると学習者が気付くことができる。

今後の課題として次の2つを挙げる。

(1) 学習環境と学習者の音声習得の関係にはまだ研究の余地があると筆者は感じている。今後は質的研究及び量的研究を重ね、両者の関係をより明らかにしていきたい。

(2) 文末イントネーションの使用には男女差があると学習者は感じている。このような認識が文末イントネーションに対する学習者の学習姿勢を左右する可能性がある。「日本語文末イントネーションと性差」を明らかにすることで、日本語学・日本語教育という2つの領域に貢献できるため、今後の課題の1つとしたい。

引用文献

鮎澤孝子 (1989) 「意味のあいまいさとイントネーション・ポーズ」『講座日本語と日本語教育 第3巻 日本語の音声音韻 (下)』、明治書院、pp. 113-138.

磯村一弘 (2009) 『日本語教授法シリーズ2 音声を教える』、ひつじ書房.

小河原義郎 (2009) 「多様化する日本語教育における音声教育の目標と教師の役割をとらえ直す」『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻 音声』、凡人社、pp. 48-69.

小出慶一 (2011) 「応答詞『そうですね』の機能について」『埼玉大学紀要 (教養学部)』47 (1)、pp. 85-97.

辻幸夫 (2013) 『新編 認知言語学キーワード事典』、研究社.

戸田貴子 (2004) 『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』、スリーエーネットワーク.

日本国語大辞典第二版編集委員会（2001）『日本語国語大辞典第二版 第十巻』、小学館。
野澤素子・重松淳（2006）「韻律と干渉（結び）—音声教育の視点から—」『慶應義塾大
学 日本語・日本文化教育センター紀要 日本語と日本語教育』34, pp. 83-108.
森山卓郎（1989）「文の意味とイントネーション」『講座日本語と日本語教育』1、明治書
院、pp. 172-196.