

(エ) 論文要旨

論 文 要 旨	
申請者氏名	高埜菲 (コウマンヒ)
申請学位	博士 (言語教育学)
主論文題目	中国人日本語学習者の語レベルのリズム習得
—カタカナ語の発音を通して—	
主論文要旨	〔邦文は4,000字以内 外国語は2,000語以内〕
<p>本研究は、中国人日本語学習者（以下 CS）の語レベルの発話における特殊拍の脱落と挿入により引き起こされる長さの変動をリズムに関する現象とし、その原因を明らかにした上で、日本語のリズム教育に応用可能な実践的なリズム単位を考察したものである。本論は 8 章から成る。以下、各章の概要を記す。</p> <p>第1章 序論</p> <p>第 1 章では、本論の背景、目的、ならびに構成について述べた。</p> <p>日本語のリズムは「拍リズム」として分類されており、これまで日本語のリズム教育は「拍感覚の養成」を中心に行われてきた。しかし、拍の等時性に基づく音声教育は効果があるとは言えず、リズムの問題は依然として学習者の大きな問題として解決されないまま残っている。また、指導だけではなく、拍という単位で学習者の発音を分析する際は、なぜ特殊拍の「脱落と挿入」という逆の現象が起こるのかということの説明することは難しい。</p> <p>このような拍レベルで分析しきれない問題を解決するにあたって、「2 拍 1 フット」という考えに基づいて考案された「リズムユニット」という単位を用いれば有効であることが報告されている。鹿島・橋本（2000）は、語レベルでの各音の時間的配置をリズムユニットという単位を設定することによって分析し、CS の日本語に現れた持続時間の特徴を日本語話者の特徴と比較し考察している。その結果、CS には、語末のユニット 1（例えば、121 型の「じてんしゃ」の「しゃ」）や、特殊拍を含むユニット 2 の前に置かれたユニット 1（例えば、212 型の「えいがかん」の「が」）を長く発音していたことを報告し、CS が「ユニット 2 を基準としたリズムの実現」を行っている」と解釈している。また、中野（2013）も CS が 1 拍のリズム単位を適切な長さで発音できないことを指摘している。このように、リズムユニットを用いた分析は一定の結果が得られた。しかし、これらの研究は CS の長い語の発</p>	

音についてほとんど調査しておらず、CSのユニット2の変動についても言及していない。そこで、本研究は次の課題を解明することを目的とした。

1) CSの語レベルのリズム的特徴

長いカタカナ語を調査材料にして、CSがどのようなリズムの誤りが現れるのかを明らかにする。具体的には、ユニット1の振る舞いだけでなく、ユニット2の振る舞いについても検討する。

2) リズムユニットより大きいリズム単位の検討

長い語のリズムを捉えるときに、リズムユニットまで細分化せずに、一回だけ分節する場合、日本語母語話者（以下NS）はどこで分節するのかを調査し、その区切りをリズム教育に生かす可能性を検討する。また、CSにも同じ調査を行い、両言語話者の区切り方の乖離はなにによるのかを明らかにする。

第2章 先行研究

第2章では、リズム及びリズム単位に関する主な先行研究をまとめ、課題を概観し、本研究の理論的支柱となるVTSの原理について述べた。

第3章 調査Ⅰ：カタカナ語辞典の調査

第3章では、「カタカナ語」が指す範囲を明示し、カタカナ語辞典の調査を通して、それを調査の材料とした理由を述べた。

まず、本論は外来語、和製英語、そして外国語から借用したが、外来語ほど定着していない語を「カタカナ語」と呼ぶことにした。

そして、『現代用語の基礎知識 カタカナ・外来語略語辞典』から本論のカタカナ語の定義を満たすカタカナ語30,688語について、特殊拍の分布、拍数ごとの語数を調査した。その結果、カタカナ語は「語構成が明示的でない」、「長い語が多い」、「特殊拍の出現率が高い」という特徴があるとわかったため、カタカナ語を調査の材料とした。

第4章 調査Ⅱ：親密度が高い語を用いた発音調査

第4章では、CSの日本語リズム習得において、最も困難なものを予測するために、超級のCSを対象に、5～8拍の「親密度が高いカタカナ語」を発音するときの問題点を明らかにし、リズムユニットという単位でその原因を検討した。

その結果、ユニット2に関する誤りがユニット1に関するものより圧倒的に多く観察され、ユニット2の変動もユニット1の存在に引き起こされた現象として捉えることができるとわかった。超級レベルのCSはリズムユニットの伸縮を通して、ユニット1が安定できるリズムの実現をしていることが示唆された。従来の説では7%の誤りしか説明できなかったことに対し、本論の説を採用することで、CSの誤りの65%が説明できるようになった。

第5章 調査Ⅲ：親密度が低い語を用いた発音調査

第5章では、CSの問題点をより体系的に調べるために、対象者の範囲を全レベルのCSまでに拡大して、調査語もすべてのリズム型を網羅するようにした。また、既存知識の影響を排除するために、CSにとって親密度の低い語を調査語とした。

その結果、第4章の調査で見られた傾向が再度確認され、さらにCVMに隣接するCVCVも不安定になりやすく、CVが隣接するCVMにつられて伸長してしまい、その部分が切り離され、その時点で改めてリズムの区切りが実現される事例も見出された（例えば、「ノッティンガム」222型→「ノッティンガム」2221型）。この分析では、CSの誤りの60%が説明できた。

さらに、調査ⅢはNSの聴覚的判断だけではなく、 $[(各ユニットの持続時間) \div (全長持続時間)] (\%)$ を用いて、CSとNSの各ユニットの比率を計算し、比較することで、聴覚的に判断したデータの裏付けとしている。

第6章 促音の長音化

第6章では、第4章の調査で多く見られた促音の長音化の誤り現象について、「緊張」という概念を用いて考察した。

特殊拍同士の混同による誤りはリズム型が変わらないため、リズムに特化した多くの音声指導では、各特殊拍がどのような音韻的特徴があるのかを伝える工夫に欠けている。持続時間の観点から見ると、促音の脱落と促音の長音化は質が異なる誤りであるが、VT法の「緊張」の概念から見ると、促音の脱落も長音化も「緊張不足」で引き起こされた現象であると解釈できる。CSに見られた促音に関する誤りの出現率に注目すると、「脱落」と「長音化」が圧倒的に多いことが確認され（脱落>長音化>挿入>長音の促音化>撥音化）、CSが促音を生成する際、弛緩した発音になる傾向が強くなることが明らかになった。緊張の概念で考えると、持続時間を保ったうえで、他の特殊拍との混同がないように促音を生成することは、緊張度を適切に制御することである。そして、本研究はこの点を指導の肝心としている音声指導法であるVT法を紹介し、それに基づく指導法を一例提案した。

第7章 調査Ⅳ：分節調査

第7章では、CSとNSを対象に行った分節実験の結果を分析し考察した。その上で、リズム教育における実践的なリズム単位について検討した。

長い語のリズム指導を行う場合は、リズムユニットよりさらに大きいリズム単位を用いることが必要だと思われる。例えば、「ブルームズベリー」という語は、よほどリズムカルな捉え方でなければ、12212型として捉えにくいと思われる。むしろ「ブルームズ/ベリー」か「ブルーム/ズベリー」のように2分割したほうが合理的であると考えられる。本論はこのように単語を2分割することを「分節」と呼び、区切られたそれぞれの部分を「リズムグループ」と定義し、リズムユニットより大きいリズム単位としている。

また、分節に関する先行研究を概観し、分節が日本語のアクセントと短縮現象と深く関係していることを示した上で、分節の重要性を強調した。そして、NS の分節のメカニズムについての先行研究の課題を明らかにするために、19 名の NS を対象に、分節調査を行った。その結果に基づいて、先行研究が提唱した分節説より多くの分節を説明できる分節原理を提唱した。

さらに、CS にも同じ分節調査を行い、統計分析により、ある CS の回答と NS 全体の回答との間の「バタチャリヤ距離」を計算し、CS の分節能力を数値化した。また、CS に同じカタカナ語を読み上げさせ、リズムの生成だけに絞って、評価を行った。最後に分節調査と発音調査の結果に相関性があるのかを相関分析で調べた結果、NS の分節に近い CS はリズムの正解率が高いことが明らかになった。

第 8 章 結論

第 8 章では本研究の総合的考察を行い、得られた知見を踏まえ、日本語のリズム教育への示唆を提示し、今後の課題を述べた。

本研究は4つの調査を通して、CS の語レベルのリズム習得について、以下のことを明らかにした。

まず、本研究はリズムユニットというリズム単位を用いて、従来あまり言及されていない5拍以上の長い語を中心に CS の語レベルのリズムを分析した。その結果、CS はリズムユニットの伸縮を通して、ユニット 1 が安定できるリズムの実現をしていることが明らかになった。

次に、促音の長音化の誤りについても考察し、促音の長音化は緊張不足による誤りであることを説明した。

最後に、分節調査を通して、先行研究に比べて、より適用範囲が広い分節の原理を提唱した。また、CS を対象に行った分節調査として初めてのもので、CS の分節能力と発音能力に相関性があることを明らかにした。

これらを明らかにした本研究は、CS の発音におけるリズムの誤りを指導するための一つの指標になると思われる。そういった意味で教育に対して大きな成果をあげたと考える。