

日本語アクセントの習得に必要な能力とは

— 英語母語話者を対象に —

高橋 恵利子

What is Needed to Acquire Japanese Lexical Accent?:

The Case of English Learners of Japanese

Eriko TAKAHASHI

キーワード：動詞アクセント，知覚，知識，モニター力，英語母語話者

1. はじめに

第2言語の発音指導に関する近年の研究では、発音の評価には個々の音の正確さ以上に、プロソディ（リズムやイントネーションなど）の影響が大きいことが明らかにされている（Derwing & Rossiter, 2003; Anderson-Hsieh, Johnson, & Koehler, 1992; Pennington & Richards, 1986）。第2言語としての日本語の発音評価研究では、プロソディの中でも特に音の高低の影響が大きいことが示されている（水谷 1987；大山・三浦 1990；佐藤 1995；石崎 1999）。日本語音声の高低に関わる主な要素はイントネーションとアクセントであるが、イントネーションの習得順序を示した鮎澤（1993）は、イントネーションの習得のある段階からは語アクセントの知識が必要になると指摘している。また、文の韻律は主に統語構造とアクセントによって規定され、アクセントは特に音の下降位置を決定する要素である。以上から、アクセントは日本語音声の自然さ、日本語らしさに大きく関わる要素であることが指摘できる。しかしアクセントは語ごとに固有の情報であり、複合語などを除くと規則性が乏しい。記憶負担が大きく、学習者にとっては習得困難な項目である。

一般に、日本語のアクセントは高低アクセント、英語は強弱アクセントであるとされる。英語を母語とする日本語学習者（本稿では以下、英語母語話者とする）のアクセント生成の特徴としては、特殊拍を含む音節が強く高く長く発音される、後ろから2音節目にアクセントが置かれやすい、平板型が発音しにくい（土岐 1980）、アクセントのない音節の母音が曖昧になる（稲葉 1991）、語頭が強く発音される（中川 1996）といった報告がなされている。合成音声を用いて母語話者に評価させた加藤他(2011)

は、英語母語話者の日本語の発音に関して、高さや長さが連動して韻律的な自然さを損なっている可能性を示唆している。これらはしかし、学習者の母語である英語の韻律的特徴が日本語音声に与える影響を述べたものであり、習得については検討されていない。

発音の自然さやわかりやすさにアクセントが関与することはたびたび指摘されているが、アクセントを習得するためにどのような能力、およびその強化が必要かという問題は、十分に解明されていない。本稿では、アクセント習得に必要な能力を検討するため、関連すると考えられるいくつかの要素とアクセント生成成績との関連を探る。

2. 先行研究

日本語学習者がアクセントをどう知覚するかという研究は広く行われている。英語母語話者のアクセントの知覚に関しては、平板式アクセントの知覚が容易であることが指摘されている（鮎澤他 1995）が、起伏式アクセントの核位置特定は困難なようである。原因として、音の高低ではなく長短を手掛かりにしているため（Nishinuma, Arai, & Ayusawa, 1996）、また、下降位置ではなくピッチピークでアクセントの位置を判断するため（西沼 1997）といった指摘がなされている。ただし、アクセントの知覚がアクセントの習得および生成にどう関与するかは明らかではない（鮎澤 2003）。日本人英語学習者の /l/ /r/ の習得に関しては、知覚弁別より生成が先行するという報告がある（Goto, 1971; Sheldon & Strange, 1982）。聞きわけることはできなくとも、発音のコツ（生成に関する知識）が習得されていれば、正しく発音できるということだが、これはアクセントについても言える。語ごとのアクセント知識

が聴覚インプットからしか得られないのであれば知覚弁別力は必須要素となるが、知識に基づいて適切な高低コントロールがなされ、正しい高低パターンが生成できれば、アクセント核の位置を特定する能力は必ずしも必要ではない。したがって、知覚がアクセントの習得に大きく関与しない可能性も考えられる。

第2言語の発音の習得にはモデル音の知覚以上に自分のパフォーマンスの適切さを判断するモニター力、自己評価力が重要であるという指摘も既になされている(小河原 1996, 1997; Uemura, 2002)。しかし、アクセントに関してはターゲット語のアクセント型を知っていることがモニターの前提となる。多くの日本語学習者は明示的なアクセントの指導を受けておらず、語アクセントの知識がない学習者も多い。何らかのアクセント情報がなければ生成の妥当性を判断することはできず、モニターは機能しない。したがってモニター力を測るためには、知識についても考慮する必要がある。

アクセント生成に際して、音の高低を適切に実現する能力も重要である。磯村(1996)は韻律指導後、対象者はアクセント記号を示した単語を読ませたが、結果は個人により異なり、記号通りに実現できない者もいたことを報告している。高低のコントロール力はこれまでほとんど検討されていないが、誤用の原因が誤った知識にあるか、コントロール能力にあるかで、対処の方法は異なる。アクセントの生成システムを、知識、高低コントロール、そのモニターと捉えると、これら3つの能力と生成との関係を検討することが必要となる。

上述の課題について検討するために、高橋(2012)は日本滞在経験のある韓国人学習者70名を対象に、単語読み上げ時のアクセントの正確さと他変数との関係を調査した。その結果、正しいアクセントで生成できる能力は、他のすべての変数と相関を示したが、最も強く関わるのは語アクセントの知識であった。しかし、この調査では読上げ課題と知識課題に同じ刺激語を用いたため、相関が高くなった可能性が考えられた。そこで、中国語を母語とする留学生32名を対象とした検証調査(高橋・畑佐 2014)では、読上げ課題と知識課題の一部で異なる刺激語を用いた。その結果、読上げ課題と最も強い相関を示したのは有意味語モニター成績であった。本稿では英語母語話者を対象として、アクセント習得に必要な能力について検討を加える。

3. 方法

3.1. 対象者

北米の大学の日本語サマーコースに在籍する日本語学習者(初級～上級)から参加者を募った。34名の参加者のうち、英語を母語としない者、日本語学習歴が3ヶ月に満たない者を除外し、21名(男性9名、女性12名)を分析対象とした。対象者の日本語学習期間は4ヶ月から10年(平均3.8年)であった。このうち6名は10ヶ月以上の日本滞在経験を持つ(最長4年半)が、調査時現在の日常生活で日本語を使用している者はいなかった。年齢は19歳から33歳(平均24.8歳)であった。

3.2. 調査時期

サマーコースは6月末から8月末までで、合宿形式のコース期間中は授業時間外でも日本語を使用することが義務付けられている。クラスはプレースメントテストの成績により、初級から上級まで5つのクラスに分けられ、初級では『Nakama』、中級では『とびら』、上級では生教材が用いられている。

初級クラスの授業は1週間に1課のペースで進められ、7課終了後に中間テストが実施される。本調査は中間テスト後に実施し、『Nakama1』の7課までに含まれる動詞を中心に刺激語を選択した。具体的な刺激語は後で述べる。

3.3. 調査概要

本調査で最も問題となるのは、各参加者の持つ語アクセントの知識の統制であった。上級者とはいえ単語のアクセントを語ごとに学習した学習者は少ない。加えて、モニター力は自分の発音の正誤を判断する能力であるため、判断基準となる知識がなければモニター自体が発動しない。そのため本調査では学習歴やレベルに関わらず、参加者全員にアクセントのオンライン学習を実施した。

オンライン学習の内容は、1セット10語とし、4セット用意された。各セットは3段階で構成されており、音声呈示される単語を聞いて拍の高低をつかむ、単語とアクセント型を一致させる、呈示される単語を見てそのアクセント型を選ぶ、という手順を設けた。扱う単語は2モーラ及び3モーラの動詞各20語で、これが本調査の刺激語となる。

なお、オンライン学習の前後で筆記課題を実施し、語アクセントの知識を確認した。課題は、シートに

記された単語を見て、その単語のアクセント型として正しい図を選択肢から選ぶ形式であった。アクセント型は拍の高さを表す黒丸を線でつないで図示し、2モーラ語は2肢選択、3モーラ語は3肢選択問題であった。時間制限は設けなかった。所要時間はオンライン学習、及びその前後の筆記課題を含め、50分から60分程度であった。

以上の手続きを経た後、10分程度の休憩を挟んで調査を実施した。調査課題は以下のとおりである。

(1) 読上げ課題・モニター課題

パソコン画面にランダムに呈示される単語を、出来るだけ速く、正しいアクセントで読むことを求めた。同時に、読上げ直後に、自分のアクセントが正しかったかどうかを判断し、正しければYを、誤っていたらNを押すよう求めた。刺激の呈示時間は3.5秒であった。3問の練習試行の後、不明な点がないことを口頭で確認して課題を実施した。課題に用いた単語はフィラーを含め52問で、26問終了後に10秒程度、休憩の機会を与えた。読上げ音声は録音し評価に用いた。正しいアクセントで読上げられた項目数を読上げ課題の成績とし、読上げ後の自己評価が評価者評価と一致した項目数を有意意味語モニター課題成績とした。

(2) 知覚課題

アクセントの知覚力を測る目的で実施した。文字列の異なる3つの無意味語を聴覚呈示し、3つ目のアクセント型と同じ刺激をキー入力で答えさせた。最初の刺激と一致する場合は1を、2番目の刺激と一致する場合は2を、一致するものがない場合は3を入力するように求めた。呈示した無意味語は3モーラ語に助詞「が」を付したものをを用い、先行刺激には女声を、ターゲット刺激は男声を用いた(Dupoux, Pallier, & Sebastian, 1997)。視覚情報は一切呈示しなかった。5問の練習試行で課題内容が正しく理解されているかを確認した後、課題を実施した。課題は36問からなり、12問ごとに10秒間のインターバルを設けた。

(3) 無意味語読上げ・モニター課題

この課題は高低コントロール力を測る目的で実施した。画面にランダムに呈示される無意味語を指定されたアクセント型で、出来るだけ速く読むことを求めた。同時に、読上げ直後に、自分のアクセントが正しかったかどうかを判断し、成功した場合はYを、失敗した場合はNを押すよう求めた。刺激の呈示時間は3.5秒であった。練習試行として指示通

りにアクセント型が実現出来るかを確認した。できなかった場合は「どの音が高いですか」などの簡単なインストラクションを与え、正しい生成を引き出した。さらに3問の練習試行を与え、不明な点がないことを口頭で確認した後、課題を実施した。読上げた内容は全て録音した。指示通りのアクセントで読上げられた項目数を無意味語読上げ課題の成績とし、その自己評価が評価者評価と一致した項目数を無意味語モニター課題成績とした。

調査は個別に実施され、3つの課題の所要時間は20分から25分前後であった。なお、調査データは、本講座に在籍する2名の大学院生によって収集、記録された。

3.4. 材料

(1) 読上げ課題・モニター課題

コースで使用される日本語教材『Nakamal』の7課までの単語を中心に、ターゲット刺激として2モーラと3モーラの動詞を16語ずつ、計32語を選んだ。16語中8語は起伏式、8語は平板式の単語であった。重音節や母音連続にアクセントが置かれやすい傾向が指摘されるため、これらを含まない単語を中心にターゲット刺激を選定した。これにフィラーとして動詞8語、名詞12語を加え、52語の刺激を用意した。読上げ課題に用いた刺激語を表1に示す。調査では刺激は全て平仮名で呈示した。

通常、アクセントの知覚・生成調査では名詞が扱われることが多い。これまで実施した高橋(2012)、高橋・畑佐(2014)も名詞を刺激語としたが、今回は以下のような理由から動詞を用いた。まず、ある

表1 読上げ課題刺激語(平仮名で呈示)

	起伏式	平板式
2モーラ 動詞	来る, ある 飲む, 読む 見る, 降る 住む, 待つ とる, 会う	行く, 寝る いる, 呼ぶ 履く, する 乗る, 泣く いる, 聞く
3モーラ 動詞	泳ぐ, 起きる 歩く, 話す 作る, 見せる わかる, 食べる かぶる, 太る	浴びる, 遊ぶ 歌う, 入れる 瘦せる, 続く 上がる, もらう 開ける, とめる
名詞	本屋が, 明日が, 休みが, 日本が 名前が, ごはんが, 卵が, 頭が 授業が, 車が, 机が, お風呂が	

(イタリックはフィラー)

程度学習経験のある学習者でも、動詞の辞書形のアクセントはほとんど教えられておらず、名詞より学習経験の差が出にくいと考えた。また、名詞に比べ動詞はアクセント体系が簡素で、2モーラも3モーラも実質的に2パターンに絞られる（2モーラ：HL, LH, 3モーラ：LHL, LHH）。そのため、調査前の学習負担を軽減できると判断した。

(2) 知覚課題

知覚課題の刺激は高橋（2012）を改変した。通常の ABX 弁別課題では、B と X の異同判断のみで正解できてしまうため3択とした。無意味語に付与したアクセント型は HLL, LHL, LHH の3種で、組み合わせパターン及び正答に偏りが生じないように36問作成した。第1, 第2刺激間のインターバルを0.5秒, 第2刺激からターゲット刺激の間を1秒とした。

(3) 無意味語読上げ・モニター課題

無意味語読上げ課題には3モーラの無意味語を用いた。指示したアクセント型は HLL, LHL, LHH の3種で、各アクセント型に10語ずつ、計30語呈示した。無意味語作成にあたっては母音が無声化しないよう配慮した。また発話の困難さを軽減するために、濁音や拗音は用いず、末尾の2モーラの母音を揃えた。アクセント型の指示は、視覚的に把握しやすいように記号で示した。調査に用いた視覚刺激を図1に示す。

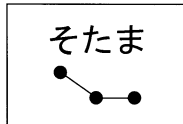


図1 無意味語読上げ課題の視覚刺激

3.5. 評価

有意味語読上げ課題、及び無意味語読上げ課題のアクセントの正誤評価は、調査者本人と音声研究を専攻する2名の学生によって行なわれた。読上げ時に言い直しがあつた場合は最終発話の評価対象とした。評価はアクセントに限定し、平仮名の読み間違いや発音ミス、母音の弱化等は評価しないものとした。3名の評価が一致しなかつた場合は、一致した2名の評価を採用した。なお、モニター課題において時間内に読上げられなかつたもの、自己評価の入力が間に合わなかつた項目は、0点として採点した。

3.6. 分析

アクセント生成に関わる要因間の関係を調査するため、各課題成績間の相関を検討する。

4. 結果

4.1. 筆記課題

調査開始前に設けたターゲット語のオンライン学習の成果を確認するため、オンライン学習の直前直後に刺激語40語のアクセントに関する筆記課題を行った。対象者21名の学習前の平均成績は14.4 (SD=6.7) で平均正答率は36.1%、学習後の平均成績は29.3 (SD=6.0)、平均正答率は73.3%であった。

4.2. 各課題結果と課題間の関係

本調査では有意味語の読上げ及びモニター課題、知覚課題、アクセントを指定した無意味語の読上げ及びモニター課題の5つの課題を課した。各課題の成績を表2に示す。

表2 各課題成績 (n=21)

	M	SD
有意味語読上げ (32問)	20.2 (63.1)	4.6 (14.4)
有意味語モニター (32問)	19.6 (61.2)	5.2 (16.4)
知覚 (36問)	14.2 (39.4)	4.5 (12.5)
無意味語読上げ (30問)	20.7 (68.9)	8.3 (27.8)
無意味語モニター (30問)	18.5 (61.7)	7.5 (25.1)

(カッコ内は%値)

有意味語の読上げ課題で、正しいアクセントで生成できた項目は全体の65%未満に留まった。無意味語読上げ課題は、アクセントの知識を必要としない課題であるが、正生成率は70%に達しなかつた。モニター成功率は有意味語・無意味語ともに約60%で、読上げ成績よりやや低い。アクセント型の異同を判断する知覚課題は最も正答率が低く、40%に満たなかつた。

次に筆記課題と5つの課題成績の相関行列を表3に示す。

アクセント学習直後の筆記課題成績は、有意味語読上げ時のモニター成績と有意な中程度の相関を示

表3 課題間の相関行列 (n=21)

* p < .05 ** p < .01

	筆記	有意味語 読上げ	有意味語 モニター	無意味語 読上げ	無意味語 モニター	知覚
筆記	1					
有意味語読み上げ	0.40	1				
有意味語モニター	0.52*	0.72**	1			
無意味語読み上げ	0.21	0.22	0.09	1		
無意味語モニター	0.22	0.38	0.28	0.91**	1	
知覚	0.39	0.40	0.52*	0.50*	0.57**	1

した ($r=0.52$) が、読上げ課題との相関は有意ではなかった ($r=0.40$)。

有意味語読上げ成績は有意味語モニター成績との間に有意な強い相関が ($r=0.72$)、知覚とは中程度の相関が見られた ($r=0.40$)。無意味語読上げ成績とは弱い相関に留まった。

有意味語、無意味語とも、それぞれの読上げとモニターには強い相関が見られた (有意味語: $r=0.72$ 、無意味語: $r=0.91$)。これにより、示された単語のアクセントを正しく生成できる人ほど自己評価も正確であると言える。ただし、有意味語と無意味語間の読上げ成績の相関は弱く、モニターも同様であった (読上げ: $r=0.22$ 、モニター: $r=0.28$)。

アクセントパターンを弁別する知覚課題成績は、筆記テストを除くすべての課題成績と中程度の相関を示したが、有意味語読上げ課題との相関は有意ではなかった。

5. 考察

本調査は、アクセントの習得に関わる能力を特定することを目的とし、対象者に単語アクセントを学習させたうえでアクセント生成に関わるとされる複数の課題を課した。課題成績間の相関を検討した結果、有意味語読上げ成績は、そのモニターと強い相関を示したが、その他の課題成績とは有意な相関を示さなかった。これにより、読上げ直後に正確な自己評価ができる者ほど読上げ成績がよいと言える。

アクセント学習後の筆記テストの平均正答率は70%を超えていたが、読上げ課題成績との相関は有意ではなかった。読上げ成績と筆記成績の散布図を図2に示す。この図から、筆記成績に比べ、読上げ成績が著しく低いデータがあることがわかる。本調査のオンライン学習ではアクセント情報を短期集中的に与えたのみであったため、即時的かつ自律的な

生成を支えられるほど、情報の内在化がすすまなかった可能性が考えられる。

一方、有意味語モニターは、筆記テストと中程度の相関を示した。モニター課題は、読上げたアクセントの正誤判断の正確さを測るものであるため、正しく生成できなくともそれが正しく判断できれば加算される。筆記テストの成績が良かった者、つまり正しいアクセントをより多く覚えた者ほど、自己評価に成功したと言える。学習したアクセント情報は、読上げ以上に、読上げ直後の自己評価の判断基準として機能したことが指摘できる。

以上のように、有意味語読上げ成績は、そのモニター成績とのみ有意な強い相関を示した。このことから、本調査対象者のアクセント生成力は、高低をコントロールする能力やアクセントパターンを聞き分ける能力とは強い関連がないと言える。

韓国語母語話者を対象とした高橋 (2012)、中国語母語話者を対象とした高橋・畑佐 (2014) では有意味語読上げ課題と知覚課題との間に有意な相関が認められたが、本調査は異なる結果となった。これには対象者属性と調査方法の違いが影響していると考えられる。高橋 (2012)、高橋・畑佐 (2014) はいずれも、日本国内の留学生または1年以上の留学経験を持つ学習者が対象であったため、読上げ成績の良

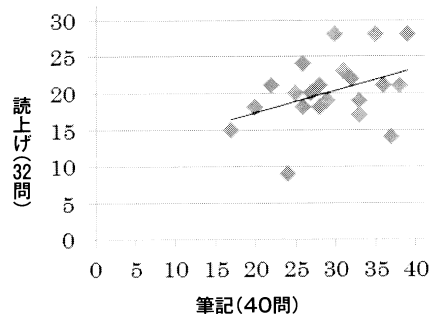


図2 読上げ成績と筆記成績の散布図

いは聴覚インプットからアクセントを習得した可能性が高い。それに対し本調査は、ほぼ未習得の動詞アクセントを用い、調査直前に刺激語のアクセントを図と音声で短期的に記憶させた。つまり聴覚インプットに依存しなくとも学習可能な環境設定であった。そのため、読上げ課題と知覚課題との間に直接的な関係が現れにくかったのではないかと考える。

その一方で、知覚課題は有意味語モニターと有意な相関を示した。知覚課題では2種類または3種類のアクセントパターンを聞き分けることが求められる。平均成績の低さは課題の難しさを示しているが、モーラごとの高低パターンの差をよく弁別できる者ほど、自分の発音の正誤判断も正確であると解釈できる。

知覚課題は無意味語課題とも有意な相関を示した。これは高橋 (2012)、高橋・畑佐 (2014) の結果と一致する。高低パターンの差をよく弁別できる学習者ほど、高低をコントロールしそのパターンを生成し分けることができるといえる。両課題とも刺激材料に無意味語を用いたことで、音の高低変化に意識を焦点化しやすかったのではないかと考えられる。

次に2つのモニター課題について考察する。本調査では、有意味語と同様に無意味語読上げ時にもモニターを課した。指示通り、意図通りにアクセントを実現する能力を読上げ課題で測り、そのパフォーマンスを正しく評価する能力をモニター課題で測ることを意図した。しかし、有意味語モニターと無意味語モニターとの間に有意な相関は認められなかった ($r=0.28$)。この結果は2つのモニターに関連がないことを示すものである。有意味語のモニターは各自が持つアクセントの知識に基づいて正誤を判断することが求められる。一方、無意味語読上げ時に指定されるアクセントは、モニター時も画面上に視覚呈示されており、確認可能な状態であった。つまり、いずれもアクセントに対する自己モニター活動ではあったが、参照する基準は異なるものであった。この結果から、内在する知識に基づく有意味語のモニターと、外部から呈示された情報に基づく無意味語のモニターは質的に異なり、実際の単語アクセント生成と関わりを持つのは内在基準に基づくモニターであることが示唆される。

以上、本調査の結果から、アクセント生成に最も強く関わるのは学習者の内在基準に基づく即時的なモニター力であることが示された。

6. まとめと課題

語アクセントの習得に関わる要因を特定することを目的とし、21名の英語母語話者を対象に複数の課題を課し、課題成績間の相関を検討した。その結果、単語読上げ時のアクセントの正確さと最も強く関わるのは、読上げ直後の自己評価の正確さ、つまりモニター力であることが示された。有意味語モニター成績は、筆記成績及び知覚成績とも有意な相関を示した。したがってモニターには、アクセントの知識と音の高低パターンを弁別する能力が関わっていると言える。一方、筆記成績と有意味語読上げ成績との間には有意な相関は認められなかった。短時間で暗記したアクセント情報は、生成課題には十分に活かされなかったが、モニター時の判断基準としては機能したと考えることができる。

言語教育全般の形成的評価について論じた Sadler (1989) は、フィードバックと自己モニターを並行的かつ連続的に捉えている。フィードバックは情報源が学習者外にあるのに対し、自己モニターは学習者が自己の内部から引き出す情報であるとする。その上で、指導のゴールはフィードバックを自己モニターに変換することであり、学習者が評価能力を獲得するために明示的な規則を示すべきであるとしている。Lappin-Fortin and Rye (2014) は、教育的道具としての自己評価の有効性を指摘している。彼らは、フランス語学習者を対象に明示的な発音指導を一定期間行い、指導前後の自己評価を評価者評価と比較した。その結果、指導後の発音と自己評価の適切さが向上していたことから、明示的指導により自己評価の妥当性、正確さが高まったことで発音が向上したと考察している。また Jones (1997) は、初期に音韻規則や原理に触れた学習者は、自己の発音を評価する能力を身につけやすく、自分の発音の問題に気づきやすいと指摘している。これらは明示的指導がモニターを活性化させ、それにより発音の向上が期待できることを指摘している。

本調査においても、課題実施直前のアクセント学習はモニターを支えたと考えることができ、上記の主張に反しない。しかし先行研究は、モニターが発音の改善と定着を促す具体的なプロセスについては触れていない。アクセントの習得について考える時、モニターを支える語ごとのアクセントを定着させることが指導上の課題となる。生成にもモニターにも内在化された知識が必要となるが、その知識はどの

ように形成されるのだろうか。本調査の結果はその形成過程の一端を示すものとして理解できる。学習によって得たアクセント情報を直ちに運用に活かすのは困難でも、自分の発音の適切さを査定するために参照することはできた。つまり、学習した知識はまずモニターに活用され、モニターをくり返すことで基準の内在化が進み、モニター、及び生成の自動化へと進むというプロセスが想定される。

無意味語モニターと有意意味語モニターの間に有意な相関が認められなかった今回の結果は、両者が質的に異なる能力であることを示している。しかし、相関分析はあくまで変数間の関係の有無、強さを示すものであり、成績下位群への指導に関する示唆は得られない。モニター成績の低い学習者は、学習内容が十分に記憶されなかったため、明確な判断基準が持てなかった可能性が高い。だとすれば、読上げとモニターをくり返すだけでは正しい基準は定着しにくい。指導という観点から考えるならば、有意意味語読上げ時に、アクセントの視覚情報を明示しモニター活動を促すことで、知識の内在化を促進することができるかもしれない。実践を通じて検証すべき課題である。

最後に、本調査の改善点と今後の課題について述べる。まず、本調査は21名の英語母語話者を対象としたが、相関を検討するには参加者数が不十分である。追加調査で人数を増やし、今回の結果を検証する必要がある。

手続きに関しては、オンライン学習実施前の発音レディネスを測定しなかった点に検討の余地がある。オンライン学習の効果検証は本調査の目的ではなかったが、オンライン学習が発音に与えた影響が確認できず、結果的に「明示的知識は運用に先立ってモニターに活用される」という考察の傍証を示すことができなかった。動詞のアクセントは未習であることを想定したが、日本滞在経験者が自然習得している可能性もある。課題に干渉しない形でのレディネス測定の方法を検討したい。

刺激語とその扱いは、実践研究につながる課題を含んでいる。動詞辞書形のアクセントは規則的で、活用形のアクセントを予測可能にする情報であるが、本調査はそこまで踏み込んでいない。実際の運用場面で動詞辞書形を単独で発話する機会は少なく、活用形アクセントとの関係も説明しなかったため、調査参加者の学習メリットは限定的なものとなった。また、実験を目的とするため単語単独で呈

示し、機械的な丸暗記を課したが、アクセントは本来、意味や文脈とともに語彙情報の一部として習得されるべき情報であろうと考える。

追加調査は本調査を踏襲する必要があるが、平行して、学習内容の定着プロセスを解明するための質的調査にも取り組みたいと考えている。

付記 本研究は平成24～26年度科研費基盤研究 (B) 「音声認識技術を取り入れた日本語自学システムの作成と試用」(課題番号24320091)の助成を受けた。

参考文献

- 鮎澤孝子 (1993) 「外国人学習者による日本語の質問文イントネーションの習得過程」文部省重点領域研究 日本語音声における韻律的特徴の実態とその教育に関する総合的研究『日本語音声と日本語教育』D1班-外国人を対象とする日本語教育における音声研究の方策に関する研究-平成4年度研究成果報告書. pp.161-186.
- 鮎澤孝子 (2003) 「外国人日本語学習者の日本語アクセント・イントネーション」『音声研究』第7巻第2号, pp.47-58.
- 鮎澤孝子・西沼行博・李明姫・荒井雅子・小高京子・法貴則子 (1995) 「東京語アクセント聴取実験結果の分析-10言語グループの結果-」『新プロ「日本語」総括班第二回研究報告会予稿集』(<http://www.ninjal.ac.jp/archives/jalic/group5/95.10.14p25.pdf>) 2014年12月2日閲覧.
- 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, pp.19-35.
- 磯村一弘 (1996) 「アクセント型の意識化が外国人日本語学習者の韻律に与える影響」『日本語国際センター紀要』第6号, pp.1-18.
- 稲葉みどり (1991) 「強弱アクセントによる母音の変化-英語話者による中級レベルの日本語の場合-」『名古屋大学人文科学研究』20号, pp.25-36.
- 大山玄・三浦一郎 (1990) 「日本語学習者のプロソディーに関する研究」『日本語音声研究成果報告書』3, (文部省重点領域研究「日本語音声」), pp.98-101.
- 小河原義朗 (1996) 「韓国人日本語学習者の日本語破擦音の発音と聴き取りの関係について」『東北

- 大学文学部日本語学科論集』第6号, pp.13-22.
- 小河原義朗 (1997) 「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』第92号, pp.83-94.
- 加藤集平・ショート グレグ・峯松信明・広瀬啓吉 (2011) 「母語干渉が外国語発声の韻律的自然性に与える影響に関する知覚的検討」『電子情報通信学会技術研究報告』SP, 音声, 110 (452), pp.19-24.
- 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』第5号, pp.139-154.
- 高橋恵利子 (2012) 広島大学大学院教育学研究科博士論文『日本語学習者のアクセント生成力に関する研究－韓国入学者を対象として－』
- 高橋恵利子・畑佐由紀子 (2014) 「日本語のアクセント習得に何が必要か」シドニー日本語教育国際研究大会2014.
- 土岐哲 (1980) 「英語を母国語とする学習者におけるアクセントの傾向」『アメリカ・カナダ11大学連合日本研究センター紀要』3号, pp.78-96.
- 中川かず子 (1996) 「英語母語話者による日本語の音声(韻律)の習得に向けて」『北海学園大学人文論集』7号, pp.95-118.
- 西沼行博 (1997) 「アメリカ人・フランス人日本語学習者のアクセント聞き取り－母語干渉による知覚のゆがみ－」『21世紀の日本語音声教育に向けて』(新プロ「日本語」研究班3, 「音声言語の韻律特徴に関する実験的研究」平成8年度研究報告書).
- 水谷修 (1987) 「コミュニケーションの中のプロンディー研究」『言語生活』12号, pp.34-41.
- Anderson-Hsieh, J., Johnson, R., & Koehler, K. (1992). The relationship between native speaker judgements of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language Learning*, 42, 529-555.
- Derwing, T., & Rossiter, M. (2003). The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2 accented speech. *Applied Language Learning*, 13, 1-17.
- Dupoux, E., Pallier, C., & Sebastian, N. (1997). A distressing “deafness” in French? *Journal of Memory and Language*, 36, 406-421.
- Goto, H. (1971). Auditory perception by normal Japanese adults of the sounds ‘L’ and ‘R’. *Neuropsychologia*, 9, 317-323.
- Jones, R. (1997). Beyond “listen and repeat”: Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System*, 25, 103-112.
- Lappin-Fortin, K., & Rye, B. (2014). The use of pre-/posttest and self-assessment tools in a French pronunciation course. *Foreign Language Annals*, 47, 300-320.
- Nishinuma, Y., Arai, M., & Ayusawa, T. (1996). Perception of tonal accent by Americans learning Japanese. *Spoken Language, 1996. ICSLP 96. Proceedings., Fourth International Conference on*. 646-649.
- Pennington, M., & Richards, J. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly* 20, 207-225.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sheldon, A., & Strange, W. (1982). The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese learners of English: Evidence that speech production can precede speech perception. *Applied Psycholinguistics*, 3, 243-261.
- Uemura, Y. (2002). The relationship between production and perception of the stop voicing contrast by Korean learners of Japanese. 『世界の日本語教育』12, pp.21-42. (国際交流基金).