

筑波大学博士（言語学）学位請求論文

ロシア人日本語学習者の発音を対象とした評価研究
—日本人教師とロシア人教師の相違—

渡辺 裕美

2016 年度

目 次

第 1 章	序論	1
1.1	背景と目的	1
1.2	各章の概要	2
1.3	本論文の構成	3
第 2 章	先行研究と本研究の位置づけ	5
2.1	音声教育の現状と課題	5
2.1.1	音声教育の変遷	5
2.1.2	音声教育の現状	6
2.1.3	音声教育の課題	7
2.2	評価研究の概観と課題	8
2.2.1	本研究で扱う評価	8
2.2.2	評価研究の位置づけ	8
2.2.3	学習者の発話文を対象とした評価研究	11
2.2.3.1	J を評価者とした研究から得られた発音に関する知見	11
2.2.3.2	J と JT を評価者とした研究から得られた発音に関する知見	11
2.2.4	学習者の発音を対象とした評価研究	12
2.2.4.1	J を評価者とした研究	12
2.2.4.2	J と JT または JT と非母語話者教師を評価者とした研究	13
2.2.5	発音に焦点を当てた評価研究の問題点	14
2.2.5.1	発話者の問題	14
2.2.5.2	発話文の問題	15
2.2.5.3	評価対象とする誤りの特定の問題	15
2.2.5.4	発音特徴別の評価差が明らかにされていない点	16
2.2.5.5	評価者の評価能力と評価の視点が考慮されていない点	16
2.2.6	まとめと本研究の調査の手順	17
2.3	教師を対象とした研究	18
2.3.1	教師を対象とした評価研究の概観	18

2.3.1.1	「話す」パフォーマンスに対する教師評価	19
2.3.1.2	「書く」パフォーマンスに対する教師評価	19
2.3.2	JT と非母語話者教師を対象とした研究	20
2.4	本研究で用いる管理プロセスモデル	21
2.4.1	言語管理理論と管理プロセスモデル	21
2.4.2	管理プロセスモデルを用いた研究（一般人を対象とした研究）	22
2.4.3	管理プロセスモデルを用いた研究（教師を対象とした研究）	23
2.4.4	本研究における教師の発音評価モデル	25
2.5	ロシア語圏の日本語教育とロシア語母語話者の日本語の発音	27
2.5.1	ロシア語圏の日本語教育	27
2.5.2	ロシア語の発音特徴	27
2.5.2.1	ロシア語の母音	28
2.5.2.2	ロシア語の子音	28
2.5.2.3	ロシア語のアクセント	30
2.5.2.4	ロシア語のイントネーション	30
2.5.3	ロシア語母語話者の日本語発音特徴	32
2.6	まとめと本研究の課題	36
第3章	ロシア語母語話者の日本語発音特徴【研究1】	37
3.1	目的	37
3.2	方法	37
3.2.1	対象者	37
3.2.2	質問紙	38
3.3	結果	40
3.4	考察	44
3.5	まとめ	45
第4章	日本人教師とロシア人教師の発音認識の相違【研究2】	46
4.1	目的	46
4.2	方法	46

4.2.1	対象者	46
4.2.2	分析	46
4.3	結果	49
4.3.1	JT と RT の認識に差が見られた特徴	49
4.3.2	多数の教師が認識している特徴の相違	52
4.4	考察	55
4.5	まとめ	57
第5章	日本人教師とロシア人教師の発音評価の相違 —一般日本人との比較—	
	【研究3】	58
5.1	目的	58
5.2	方法	58
5.2.1	評価者	58
5.2.2	評価音声	59
5.2.2.1	評価対象とする項目の選定	59
5.2.2.2	評価音声の収集	59
5.2.2.3	評価音声の選定	59
5.2.3	手続き	60
5.2.4	分析	60
5.3	結果	63
5.3.1	分析1 発音特徴カテゴリー別評価値の相違	63
5.3.2	分析2 評価基準の相違	66
5.3.2.1	コメント数の相違	68
5.3.2.2	基準別コメント発生頻度の相違	68
5.4	考察	70
5.4.1	評価値の相違	70
5.4.1.1	JT の厳格化傾向	70
5.4.1.2	RT の厳格化傾向	70
5.4.1.3	JT の寛大化傾向	71
5.4.1.4	RT の寛大化傾向	71
5.4.1.5	母語話者教師と非母語話者教師の相違	73

5.4.2	評価基準の相違	73
5.4.2.1	J と JT の相違	73
5.4.2.2	J と RT の相違	74
5.4.2.3	教師的基準と学習者の基準	75
5.5	まとめ	76
第6章	日本人教師とロシア人教師の発音評価過程の相違【研究4】	77
6.1	目的	77
6.2	方法	77
6.2.1	評価者	77
6.2.2	評価音声	77
6.2.3	手続き	77
6.2.4	分析	78
6.3	結果と考察	81
6.3.1	評価コメント	81
6.3.2	分析1 評価基準の単独使用と複合使用	83
6.3.3	分析2 評価基準と評価値の関係	88
6.3.4	分析3 評価基準別に見られるマイナス評価とプラス評価	90
6.3.5	分析4 発音特徴別 評価傾向	93
6.3.5.1	発音特徴別 JT と RT の評価基準使用傾向	96
6.3.5.2	発音特徴別 JT と RT のマイナス評価とプラス評価の使用 傾向	98
6.3.6	評価の調整が見られたコメント	101
6.3.7	ロシア語圏での教授経験の影響	104
6.3.7.1	JT の場合	104
6.3.7.2	RT の場合	104
6.3.7.3	教授経験の評価への影響	105
6.4	まとめ	105
第7章	総合考察	107
7.1	実証的検討のまとめ	107

7.1.1	ロシア人日本語学習者の発音特徴の把握	107
7.1.2	JT と RT のロシア人学習者の発音特徴に対する認識	107
7.1.3	JT と RT の発音評価の実態の解明	108
7.1.4	JT と RT の発音評価過程の実態の解明	109
7.1.5	発音評価モデル	110
7.1.5.1	JT の発音評価モデル	112
7.1.5.2	RT の発音評価モデル	114
7.1.5.3	JT と RT の発音評価モデルの相違	116
7.2	日本語教育への応用	116
7.2.1	教師による自身の評価特性の認識	116
7.2.2	JT と RT の協働 ―海外における日本語教育への貢献―	117
7.2.3	指導を優先させる発音特徴	120
7.3	本研究の限界と今後の課題	120
7.3.1	本研究の限界	120
7.3.2	今後の課題	121
	参考文献	123
	各章と既発表論文および学会発表との関係	133
	資料	134

図表一覧

第1章 序論

図 1-1	本論文の構成	4
-------	--------	---

第2章 先行研究と本研究の位置づけ

図 2-1	誤用分析と対照分析の応用	10
図 2-2	管理プロセスの図	22
図 2-3	教師の非訂正行動モデル	24
図 2-4	本研究で対象とする範囲	26
表 2-1	ロシア語の子音の分類	29
表 2-2	先行研究で指摘されたロシア語母語話者の日本語発音特徴	33

第3章 ロシア語母語話者の日本語発音特徴【研究1】

表 3-1	ロシア語母語話者の発音特徴調査票の項目一覧	39
表 3-2	「1」「2」「3」と回答した教師が半数以上の上位項目	41
表 3-3	「1」「2」「3」と回答した教師が半数以上の上位項目（特徴別）	42
表 3-4	これまで指摘されていなかった7項目	43

第4章 日本人教師とロシア人教師の発音認識の相違【研究2】

表 4-1	JT と RT の「1」～「3」回答数が多かった項目（上位20項目）	47
表 4-2	JT と RT の「1」～「3」回答数が多かった項目（上位21～40項目）	48
表 4-3	JT と RT の「0」と回答した人数の差が大きかった項目	50
表 4-4	「1」「2」「3」と回答したJTが多い項目（9項目）	53
表 4-5	「1」「2」「3」と回答したRTが多い項目（21項目）	54

第5章 日本人教師とロシア人教師の発音評価の相違 —一般日本人との比較— 【研究3】

表 5-1	発音特徴カテゴリー別 α 係数と分析対象とした語	62
表 5-2	分散分析で有意差が見られた結果および J, JT, RT の発音特徴カテゴリー別評定平均値と標準偏差	65

表 5-3	評価基準およびコメントカテゴリーの一覧とコメント例	67
表 5-4	J, JT, RTに見られた評価基準および発生頻度	69
表 5-5	Jには見られなかった評価基準および発生頻度	69
第 6 章	日本人教師とロシア人教師の発音評価過程の相違【研究 4】	
表 6-1	分析対象とした発音特徴項目と語	79
表 6-2	評価基準およびコメントカテゴリーの一覧とコメント数	82
表 6-3	評価基準の単独使用数 (%) と複合使用数 (%)	84
表 6-4	複合使用の組合せと発生頻度	84
表 6-5	単独使用のコメント例	85
表 6-6	複合使用のコメント例	86
表 6-7	言語的基準, 感覚的基準, 意味的基準に対応する評価値 (JT)	89
表 6-8	言語的基準, 感覚的基準, 意味的基準に対応する評価値 (RT)	89
表 6-9	JT による言語的基準, 感覚的基準, 意味的基準のマイナス評価とプラス評価の発生頻度	92
表 6-10	RT による言語的基準, 感覚的基準, 意味的基準のマイナス評価とプラス評価の発生頻度	92
表 6-11	JT と RT による感覚的基準, 意味的基準のマイナス評価とプラス評価の発生頻度の比較	92
表 6-12	JT の評価平均値 (SD) と発音特徴別・評価基準別コメント数 (%)	94
表 6-13	RT の評価平均値 (SD) と発音特徴別・評価基準別コメント数 (%)	94
表 6-14	JT の発音特徴別・評価基準別マイナス評価とプラス評価のコメント数	95
表 6-15	RT の発音特徴別・評価基準別マイナス評価とプラス評価のコメント数	95
表 6-16	発音特徴別 使用評価基準の比較	97
表 6-17	発音特徴別 マイナス評価とプラス評価の発生頻度の比較	100
図 6-1	発音特徴別 1 人のコメント内に評価の調整がみられたコメント数 (回)	102
第 7 章	総合考察	
図 7-1	図 2-4 に基づいた発音評価モデルの図	111
図 7-2	JT の発音評価モデル	113

図 7-3	RT の発音評価モデル	115
表 7-1	単音特徴における協働体制の一案	119
表 7-2	リズム特徴における協働体制の一案	119
表 7-3	アクセント特徴における協働体制の一案	119

第 1 章 序論

第 1 章では、まず本論文の背景と目的を述べ、次に本論文の構成および各章の概要を述べる。

1.1 背景と目的

言語教育において、学習者の誤りの質すなわち「誤りの重み」(error gravity)が注目されるようになったのは、誤用分析が全盛期であった 1970 年代にまで遡る。この時期は、コミュニケーション・アプローチが主流となり始め、言葉の正確さより意味が通じるかどうかを優先させることに関心が払われるようになった時代でもある。従来の誤用分析では誤りのタイプ、誤りの原因、誤りの頻度が重視されていたが、Johansson (1973;1975) がそれらに誤りの評価という視点を加え、評価を明らかにする「誤りの重み」の情報を言語教育へ応用するモデル (Johansson1975) を示した。この「誤りの重み」を明らかにしようとする評価研究は、1970 年代後半以降、母語話者や教師を評価者として、第二言語であるさまざまな言語を対象に行われるようになった。

日本語教育においても、80 年代後半以降、一般人の視点を取り入れようとする日本人評価研究が盛んに行われるようになった。日本人評価研究とは、日本語教育に携わっていない一般の日本人が、外国人の日本語の運用に対して、どのような評価をするかを明らかにする研究である (東間・大坪 1990, 小林 2000)。特に学習者の発話要素に焦点をあてた日本人評価研究では、発音がマイナス評価されやすいことが示されている (石崎 1999, 渡部 2004b)。具体的には、音素の同定に関わる単音の誤り (東間・大坪 1990) や高さの誤り (佐藤 1995, 石崎 1999) が一般人日本人の評価を下げることが指摘されている。一方で、評価者に焦点をあてた研究では、学習者の発話文の発音を評価対象とした場合、教師の評価が一般日本人より厳しいことが示されている (河野・松崎 1998)。これらの研究では、一般日本人の評価をふまえた指導の重要性が述べられてきた。しかしながら、得られた成果は十分に生かされておらず、谷口 (1991) が音声教育の現状と問題点について指摘した「現場での指導は教師個人の技量や裁量に任されている (谷口 1991:22)」という状況は、小河原 (2009) が指摘するように現在も変わっていないように思われる。

こうした問題の要因として、第 1 に評価対象となる発音特徴が十分に吟味されてい

ない点があげられる。第 2 に一般日本人の評価特性は徐々に解明されてきたものの、一般日本人の評価を取り入れる側の教師の評価実態については十分に明らかにされていない点があげられる。教師は一般日本人が持ち合わせない評価特性を有していると考えられることから、一般日本人と教師の評価特性の相違を詳細に分析し、具体的にどのような発音特徴に対する評価が異なっているのかを明らかにすることが求められる。

以上をふまえ、本研究では音声教育の要望が強い（仲矢・稲垣 2005）と指摘されているものの、研究が極めて少ないロシア語母語話者の音声を対象に研究を進める。本研究の目的は、第 1 に日本人教師とロシア人教師の学習者の日本語発音特徴に対する認識の相違を明らかにすること。第 2 に日本人教師とロシア人教師による発音評価の相違を検討すること。第 3 に日本人教師とロシア人教師が評価時に考えたことや思ったことを言語化したコメントの分析を通して、発音評価過程の実態を解明することである。以上をふまえ、本研究では、日本人教師とロシア人教師（非母語話者教師）の発音評価に関わる特性の相違を明らかにするとともに、発音評価モデルを検討する。なお、本研究では評価対象、評価者を以下のように設定する。

1. 評価対象とする発音特徴 : ロシア語母語話者によく見られる発音特徴
2. 評価対象とする音声 : 1 の発音特徴を含んだ語または短文
3. 評価者 : 日本人教師（以下 JT）、ロシア人教師（以下 RT）、一般日本人（以下 J）

1.2 各章の概要

本節では各章の概要について説明する。本論文は以下の 7 つの章によって構成される。

第 1 章 序論

第 2 章 先行研究と本研究の位置づけ

第 3 章 ロシア語母語話者の日本語発音特徴

第 4 章 日本人教師とロシア人教師の発音認識の相違

第 5 章 日本人教師とロシア人教師の発音評価の相違—一般日本人との比較—

第 6 章 日本人教師とロシア人教師の発音評価過程の相違

第 7 章 総合考察

まず、第 1 章で研究の背景と目的を述べ、第 2 章で先行研究と本研究の位置づけを述べる。先行研究は音声教育の現状と課題 (2.1)、評価研究の概観と課題 (2.2)、教師を対象とした研究 (2.3)、本研究で用いる管理プロセス (2.4)、ロシア語圏の日本語教育とロシア語母語話者の日本語の発音 (2.5)、まとめと本研究の課題 (2.6) に分けて論じる。

第 3 章から第 6 章では、研究の目的を達成するための調査を行い、その結果と考察を述べる。第 3 章ではロシア語圏の教師を対象に「ロシア語母語話者の発音特徴調査」を実施し、ロシア語母語話者の日本語の発音特徴を明らかにする。この第 3 章で明らかにした発音特徴を対象とし、第 4 章から第 6 章で JT と RT の評価に関わる特性の相違を検討する。

第 4 章では質問紙調査票を用いた調査によって JT と RT の認識の相違を明らかにする。第 5 章では評価判定とフォローアップインタビューによって JT と RT の評価の相違を明らかにする。なお、JT と RT の評価の厳しさや寛容さを測る目安には J の評価を用いる。第 6 章では評価判定と発話思考法によって JT と RT の発音評価過程の相違を明らかにする。

第 7 章では第 6 章までで明らかにしてきたことを振り返りまとめるとともに、発音評価モデルを検討する。最後に、本研究で得られた知見の日本語教育への応用を検討し、今後の課題を述べる。

1.3 本論文の構成

本論文は、以下のように構成される。

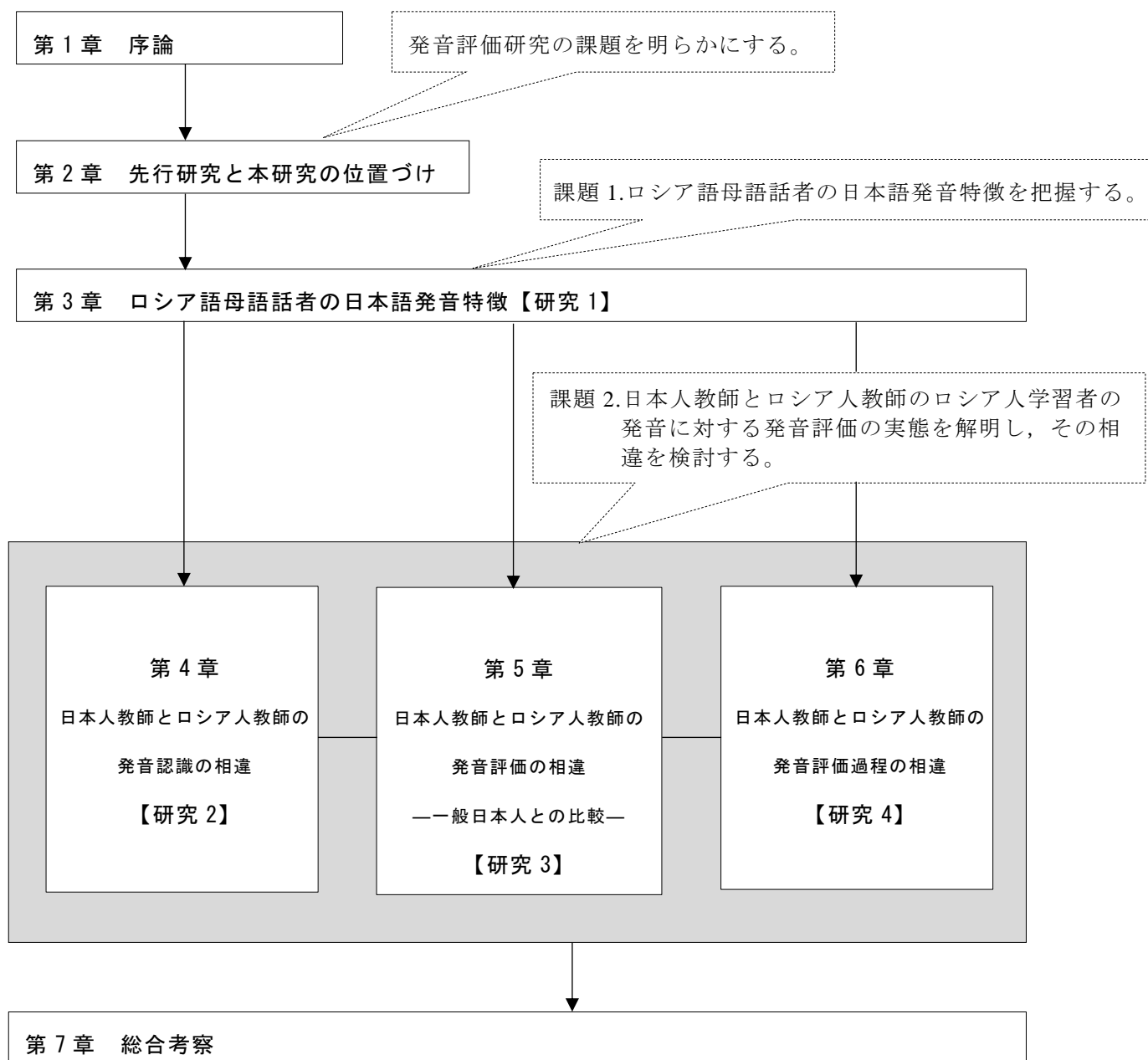


図 1-1 本論文の構成

第2章 先行研究と本研究の位置づけ

第2章では、2.1で音声教育の現状と課題について述べ、2.2で評価研究の概観と課題について述べる。2.3では教師を対象とした研究について、2.4では本研究で用いる管理プロセスモデルについて、2.5ではロシア語圏の日本語教育とロシア語母語話者の日本語の発音について述べる。最後に2.6でまとめと本研究の課題を示す。

2.1 音声教育の現状と課題

ここでは、日本語教育における音声教育の変遷をふまえたうえで、音声教育の現状と課題を述べる。

2.1.1 音声教育の変遷

日本語教育における音声教育は、90年代から現在にかけて大きく変化してきた。土岐（1986）は、90年代以前の音声に関する記述が見られる初級用教科書17冊を分析している。その結果、大方の教科書は単音、音節、単語のレベルの記述はあるが、プロミネンスやイントネーションなど文のレベルにまで言及しているものは多くないと指摘している。副教材としてはFujito et al.（1979）のようにアクセントやイントネーションの練習を取り入れたものもあるが限られている。また、この頃は指導項目に関しても、指導が母音、子音、特殊拍の問題に集中しがちである点（鮎澤1991、土岐1992）や、指導で単語やアクセントの「正確さ」を重視する一方、「流暢さ」を支えるイントネーションや音節感覚等の側面を軽視している点（串田他1995）などが指摘されているように指導内容に偏りがうかがえる。

しかし、杉藤（1989）が日本語音声の韻律的特徴の研究が十分に行われていない点と韻律的特徴の研究の必要性を指摘し、基礎的研究（杉藤1991）を進めて以降、それまであまり行われていなかった音声教育のための韻律研究が盛んに行われるようになっていった（水谷・鮎澤1991、串田他1995、佐藤1995、松崎1995、中川2001など）。それとともに韻律特徴に焦点をあてた教材（河野他2004、中川他2009、中川・中村2010、中川他2015）が出版されるようになり、近年では韻律学習をサポートするためのコンピューターを利用する教材（池田・小河原2009、松崎2012、峯松他2013、戸田・大久保2014、峯松2015、松崎2016など）の開発も進んでいる。

一方、指導に関しても、日本語音声に関する基礎的な知識と発音特徴別の指導法をまとめたもの（鹿島 2002，磯村 2009，松崎・河野 2010，河野 2014）が発行され、松崎・河野（2010），河野（2014）には学習者の母語別に発音特徴が整理されている。このように、教師に対しても音声教育の改善を目的とした取り組みがなされるようになってきた。

2.1.2 音声教育の現状

学習者に対するニーズ調査では、「話す」こと、とりわけ「自然な発音・イントネーションで話す」ことに対するニーズが高いことが示されている。90 年代の調査では、日本語教育学会（1991）が東京都内の 5 校の日本語学校の学生 88 名を対象に実施した調査で、「読む」「書く」「聞く」「話す」の 4 技能のうち「話す」の技能が最も必要だとされているという結果を示している。また、今後学習したいことについては「敬語を使って話をする」について「自然な発音・イントネーションで話す」が 2 番目に希望者が多いことが示されている。海外の調査では、韓国人学習者 780 名と台湾人学習者 605 名を対象とした調査（佐藤 1998）で、学習者は「読む」「書く」「聞く」「話す」の 4 技能のうち「話す」技能を重視していることが示されている。さらに、「仕事で日本語を使う」「日本人と親しく付き合う」など 19 項目の必要性を尋ねるアンケートでは「自然な発音・イントネーションで話す」ことの必要性が韓国人学習者で 90.0%，台湾人学習者で 84.8%とニーズが高いことがわかっている。

一方、教師に対する調査では、90 年代も現在も変わらず、「音声」に対する苦手意識や、音声教育に対するサポートの必要性が指摘されている。90 年代の調査では、谷口（1991）が音声教育の現状と問題点について調査し、「現場での指導は教師個人の裁量に任せられている」ことを指摘している。この点について、小河原（2009）は谷口（1991）が指摘する状況は現在も変わっていないように思われると述べている。実際、国内外の教師 84 名を対象とした音声教育に対するビリーフ調査（阿部他 2016）において、教師は自身の発音や教え方に自信がないといった苦手意識を持っていることが示されている。同様にロシア語圏の教師を対象とした調査においても、教師が音声教育に苦手意識を持っていること（仲矢・稲垣 2005，渡辺 2011）が指摘されている。

以上のように、音声教育の教材や学習環境、指導環境が整った現在でも、教師にとって音声教育は指導が容易ではなく、個人の裁量の域から脱することができない状況

がうかがえる。この点に関して、コンピューターを利用した指導は、教師による指導を機械に代行させ学習者の自習課題とすることが可能となる（松崎他 2012）という点において、状況の改善に貢献している。しかしながら、教師が関わることによってこそ指導が可能になることもある。「正しい発音」かどうかだけではなく、どの発音特徴、どの程度の発音なら許容されるのか、どの発音特徴、どの程度の発音を修正する必要があるのか、どのような発音の場合、「話者の意図せぬ意味や感情を伴って理解される誤解（土岐 1989:113）」が生じるのかを学習者にフィードバックしていくためには、教師による評価や指導が欠かせないと言える。そこで、次の節では上述した背景をふまえ、音声教育の課題について述べる。

2.1.3 音声教育の課題

上述したように、音声教育においては教材等の学習環境が改善されつつあるものの、教師による指導の状況が改善されないという課題が残されている。その要因の一つとして、教師に焦点をあてた研究が非常に限られている点があげられる。

これまでの研究（河野・松崎 1998, 小河原・河野 2002, 清水 2006）は、発音評価は一般日本人より日本人教師のほうが厳しく（河野・松崎 1998）、日本人教師より非母語話者教師のほうが厳しい（清水 2006）といった教師の属性による評価の相違や、発音指導は教師個人の裁量に任されていること（小河原・河野 2002）を示している点で意義がある。しかし、教師の評価特性を詳細に把握するためには、どの発音特徴に評価差が生じるのか等、さらに具体的に教師の評価を分析する必要がある。

そこで、本研究では教師による発音評価に焦点を当て、発音特徴別に評価実態を解明することで、問題を明らかにし、そこから得られた知見を音声教育の改善に役立てることを試みる。具体的には、教師が学習者の発音特徴をどのように認識しているのか、また、教師は発音特徴をどのように評価しているのか、評価の際どのような評価基準を用いているのか。そして、評価過程においてどのような思考を経ているのかを明らかにする。そうした結果をふまえ、発音特徴別に教師の評価特性を示すことで、これまで発音指導に苦手意識を持っていた教師に、自身の発音評価特性を顧みる機会を提供し、音声教育の状況を改善することを目指す。

2.2 評価研究の概観と課題

ここでは、評価研究の位置づけをふまえたうえで、学習者の発話及び発音に対する評価研究の概観を示し、課題を述べる。

2.2.1 本研究で扱う評価

「評価」とは、評価主体が何らかの目的のもとに、評価対象に関する情報を収集し、何らかの基準に従ってその情報を解釈し、価値判断をすることである(小出 2005:777)。

「評価」については、学習成果対象の評価をアセスメント (assessment)、アセスメントも含めた教育活動全般対象のものをエバリュエーション (evaluation) と呼ぶ場合がある(小出 2005:778)が、本研究では、エバリュエーションの意味で「評価」を用いる。

2.2.2 評価研究の位置づけ

評価研究の誕生は、誤用分析が全盛期であった 1970 年代にまで遡る。誤用分析において、誤りの質すなわち「誤りの重み」(error gravity)に焦点をあてた評価研究が行われるようになったのは、1970 年代後半である。「誤りの重み」に焦点をあてた評価研究とは、誤りの質的側面に注目し、誤りの許容度を明らかにするものである。この誤りに対する評価から得られる成果を、実践的応用の側面に位置づけようと試みたのが Johansson (1975) である。Johansson (1975) は、従来の誤用分析が重視していた、誤りのタイプ、誤りの原因、誤りの頻度に、誤りの評価という視点を加え、「誤りの重み」を明らかにし、それらを言語コース、教材、矯正コース、テスト法へ応用するモデルを示した(図 2-1)。こうした「誤りの重み」や評価者の属性による評価の相違を明らかにし、その成果を教育へ応用しようとする発話文を対象とした評価研究は、母語話者による評価を検討する研究 (Albrechtsen and Henriksen 1980, Piazza 1980 など)、母語話者と非母語話者の評価を比較する研究 (Fayer and Krasinski 1987)、教師と非教師(母語話者)の評価を比較する研究 (Galloway 1980, Hadden 1991, Chalhoub-Deville 1995 など)、そして母語話者教師と非母語話者教師を比較する研究 (Kim 2009, Zhang and Elder 2011 など)と、1970 年代後半以降、さまざまな第二言語を対象に複数の視点から行われてきている。これらの研究では主に、母語話者は発話要素のなかでも発音をマイナス評価すること (Piazza 1980, Fayer and Krasinski 1987,

Chalhoub-Deville1995) や、非教師（母語話者）より教師のほうが評価が厳しいこと（Galloway1980, Hadden1991, Chalhoub-Deville1995）、母語話者教師と非母語話者教師では包括的評価に差が見られないこと（Kim2009, Zhang and Elder2011）などが示されている。しかし、評価者の属性間の評価差には結果の違いも見られ、その理由として分析方法の相違や評価対象者が限られていることに加え、評価者の属性や目標言語が異なることが指摘されている（Chalhoub-Deville1995, Kim2009, Zhang and Elder2011）。

以上をふまえ、本研究においても Johansson のモデルに倣い、日本語学習者の発音に対する教師と一般日本人の評価をもとに、分析結果の音声教育への応用を考える。なお、本研究では誤りの評価によって明らかにされる「誤りの重み」に注目するのではなく、評価者の属性による「誤りの重み」の捉え方、つまり誤りに対する評価の相違を明らかにすることを目的とする。評価の相違を明らかにすることで、各評価者の評価特性を解明し、音声教育における指導の指針を示す。

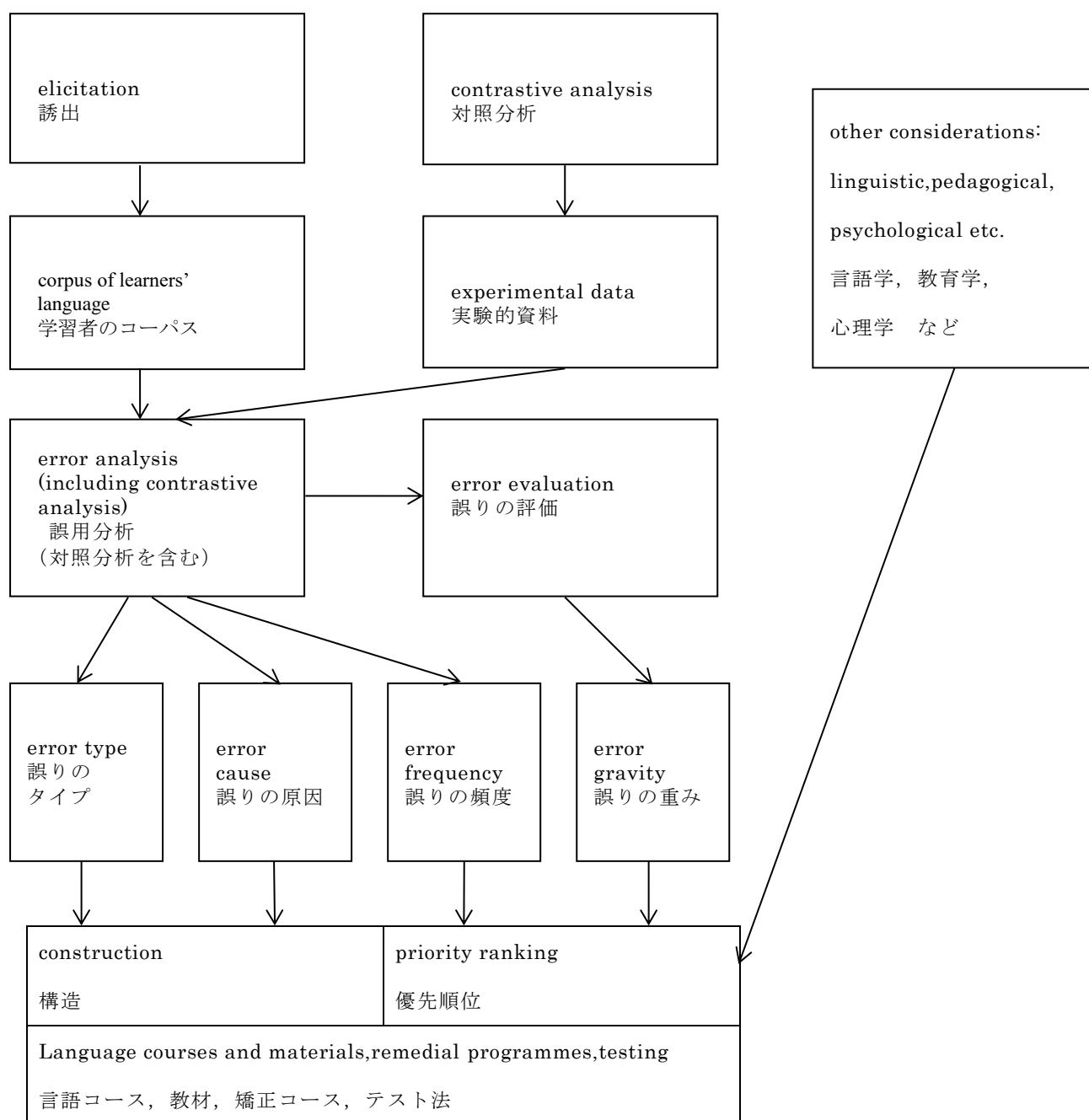


図 2-1 誤用分析と対照分析の応用 (Johansson 1975:17)

2.2.3 学習者の発話文を対象とした評価研究

日本語学習者の発話文を対象とした評価研究は、90年代後半以降、Jによる評価の実態を解明しようとする評価研究(原田 1998;2001, 石崎 1999, 小池 2004, 渡部 2004a, 崔 2007)が中心に行われてきた。これらの研究は、明らかにされたJの評価の視点を、シラバスの構築や指導内容に生かすことを提案している。

一方で、JとJTの評価特性を比較し検討する研究(Okamura1995, 小池 1998, 渡部 2003;2004b;2005, 野原 2008;2011, 崔 2008;2013)も盛んに行われるようになった。これらの研究では、得られた知見をシラバス構築や指導内容に生かすことの必要性だけでなく、教師が自身の評価特性やJとの評価特性の違いを認識することの重要性を述べている。

2.2.3.1 Jを評価者とした研究から得られた発音に関する知見

上述した研究ではJの評価に影響する発話文の要素が分析されている。発音についても評価に与える影響に関して様々な視点から知見が得られており、音声教育の重要性が示されている。Jを評価者とした研究では、発音はマイナス評価されやすく(渡部 2004b)、音の高低の不自然さが癪に障るかどうかに影響すること(石崎 1999)や、発音に関するコメントが文法や語彙など他の項目より多いこと(原田 2001)が示されている。さらに、日本語の発音、アクセント等が正しく、日本語として自然に流暢に話せるという「言語としての明瞭性」を備えていると、「社会的望ましさ」という観点で良い評価を得られること(崔 2007)がわかっている。

2.2.3.2 JとJTを評価者とした研究から得られた発音に関する知見

JとJTの評価を比較した場合、JとJTの評価の視点には違いがあることや、JのほうがJTより発音に注目しやすいという点が指摘されている。渡部(2004b)はJがイントネーション、アクセント、拍感覚が不自然な場合にマイナス評価をしているのに対し、JTはイントネーション、アクセント、拍感覚に加え、単音の発音の不自然さをマイナス評価していることを示している。野原(2011)はJのコメントが発音に集中しているのに対しJTの発音に関するコメントは少なかったことを示している。また、渡部(2003)は評価者に非母語話者教師を加え調査をしている。その結果、Jは「抑揚で言いたいことや感情を表現できるか(渡部 2003:13)」に注目していたことを示して

いるのに対し、JT と非母語話者教師の両者が発話者の「母語が影響したと思われる誤り（渡部 2003:13）」に、JT のみが「促音、撥音、長音、清濁が日本語の発音と異なっている（渡部 2003:13）」点に注目していたことを示している。

以上のように、学習者の発話文を対象とした研究では、音声教育の重要性と、教師が J と自身の評価特性には相違があることを認識することの必要性が示されている。こうした知見を音声教育に還元していくためには、発話全体に対する評価を分析するだけでなく、発音に焦点をあてた評価の分析も求められる。そこで、次の節では、発音に焦点を当てた研究の概要を述べる。

2.2.4 学習者の発音を対象とした評価研究

2.2.4.1 J を評価者とした研究

発音に焦点をあてた評価研究では、80 年代後半以降、主に J の評価を下げる発音要素を明らかにしようとする研究が中心に行われてきた（関 1989、東間・大坪 1990、大山・三浦 1990、佐藤 1995、河野他 1999、李 2002、崔 2003）。その結果、単音では「し」と「ち」のように「音素の混同によって意味が不明となったり、誤解の原因となったりするような発音（東間・大坪 1990:73）」が低く評価されることが示されている。韻律では特に高さが評価に影響すること（関 1989、大山・三浦 1990、佐藤 1995）や、ソウル方言話者の句末に現れる「end focus（句、節、文など文法的、意味的にまとまりのある単位の末尾イントネーション）」が低く評価されることが示されている。また、単音と韻律では韻律のほうが評価に影響することが示されている（佐藤 1995）。これらの結果からは、教師がどの発音特徴に重点をおいて指導をすればよいかの示唆が得られる。

一方、発音特徴をアクセントの誤りに絞って評価の程度を検討した研究（崔 2003、松崎・河野 2005a）では、アクセントの型によって誤りの程度が異なることが示されている。崔（2003）は、すべての句を頭高型、平板型、中高型、尾高型のいずれかで統一した読み上げ文を東京方言話者に評価させた場合、頭高型および平板型が低く評価されることを示している。また、松崎・河野（2005a）は、形容詞と動詞ない形の誤ったアクセント型を東京方言話者に評価させた場合、「あお[↑]かった」（正：あ[↑]おかった）や「ねな[↑]い」（正：ねない）などのように、評価を下げない型があることを示している。以上の結果は、発音特徴の評価を検討する場合、単音や高さを単にひとくく

りにして評価対象とするのではなく、具体的な個別の発音特徴を対象として評価を検討することの重要性を示すものである。そして、教育への還元という視点で見ると、松崎・河野(2005a)が述べているように、本当にそれを教えるべきなのかを再吟味し、必要度が低いものは勇気をもって捨てるという、「何を教えないか」を明らかにするための研究の必要性を示すものでもある。

学習者のレベルに焦点を当てた研究(小河原 1993)では、学習者が読み上げたメッセージ文を東京方言話者に聞かせた結果、発音が下手な学習者は発音が許容されるが、発音が上手な学習者は、厳しく評価されることが示されている。これに関して、原田(2001)による J に対するインタビューでも、「学習者の言語能力が高くなると要求するレベルも高くなり、間違いや不自然さに対する寛容度が低くなる傾向(原田 2001:56)」が見られている。こうした結果は、「初級段階から着実に音声教育を行っていくだけでなく、初・中・上級と段階に応じた、継続的な発音指導が必要であり、音声教育の重要性を裏付けるもの(小河原 1993:11-12)」である。

2.2.4.2 J と JT または JT と非母語話者教師を評価者とした研究

発音に焦点をあてた評価研究には、評価者を J に限らずに、J と JT の比較、あるいは JT と非母語話者教師の比較というように、評価者間の相違を検討する研究が見られる。

J と JT の比較では、河野・松崎(1998)が JT は J より評価が厳しいことを示している。さらに、教師の評価特性について評価データをもとに、「教師は音韻的対立に関与しない誤り、外国人訛り、特に単音の発音の誤りに対して評価が厳しいのではないか(河野・松崎 1998:25)」「教師にとってなじみが深いものについては評価が厳しくなるのではないか(河野・松崎 1998:25)」と述べている。

JT と非母語話者教師の比較では、清水(2006)が JT より韓国人教師のほうが評価が厳しいことを示している。さらに、評価特性についてすべての評価後のインタビュー結果をもとに、JT は理解できる点、意思の疎通が図れる点を基準として評価をしていると述べている。それに対し、韓国人教師は「対照分析から誤りやすい箇所を予測したり、現れた誤りについて学習者としての経験や韓国語知識から洞察力に優れ、誤りの要因を特定したりすることが可能である(清水 2006:191)」とし、学習者の視点から出現した誤りの質を分析し評価を行っていると述べている。そして、この点が日本

人教師との評価の差異につながったのではないかと述べている。

2.2.5 発音に焦点をあてた評価研究の問題点

上述の通り、これまでの発音評価研究は、一般日本人や日本人教師、非母語話者教師の評価特性の一端を明らかにしているという点で意義がある。しかしながら、指摘すべき問題もある。

評価音声に注目した場合、①音声の収集と選定、結果の考察において、発話者が少数に限られているため評価対象が特定の発音特徴に限定される可能性がある点（→2.2.5.1）、②発話文に含まれる複数の音声要素の影響を排除できていない点（→2.2.5.2）、③評価対象とする音声の特徴を厳密に特定できていない点（→2.2.5.3）が指摘できる。また、評価の側面に注目した場合、④発音特徴別の評価差が明らかにされていないことから具体的な指針が得にくい点（→2.2.5.4）、⑤評価者の評価能力と評価の視点が十分に考慮されていない点（→2.2.5.5）が指摘できる。

そこで、以下、発音に焦点をあてた先行研究に基づき、上記5点の問題点と本研究における改善点について述べる。

2.2.5.1 発話者の問題

第1に、評価音声の発話者が少ないため、評価対象が特定の発音特徴に限定される可能性があげられる。例えば、関（1989）、東間・大坪（1990）、大山・三浦（1990）、小河原（1993）、佐藤（1995）、河野他（1999）は発話者が1名～3名と少ない。そのため、得られた結果は特定の学習者の音声に対するものだと限定せざるを得ない。発話者の特徴や選定基準についても、記述がない場合（関 1989、河野他 1999）や、レベルのみ記述されている場合（大山・三浦 1990）、音声面で問題がある学習者を対象としたと書かれているものの具体的な学習者の選定方法が書かれていない場合（東間・大坪 1990、佐藤 1995）など、評価対象とする発音特徴について十分に考慮されているケースは少ないと思われる。

この点に関して、10名の中国語話者（中級～上級）の朗読文を、14名の日本人に評価させている平野他（2006）は、イントネーションに対する評価が高い者と低い者では、ピッチレンジに差が見られることを示している。つまりこの結果は、母語が共通する場合であっても、学習者によってピッチパターンには違いが見られることを示す

ものである。このことは、評価対象とする発話者が少ない場合や、評価対象とする発音特徴が十分に選定されていない場合、評価結果に偏りが生じる可能性があることを意味する。以上より、発話者は、評価対象とする発音特徴を特定したうえで、それらの発音特徴を含む者をできるだけ多くの発話者の中から選定すべきであると考ええる。

以上をふまえ本研究では以下の手順で調査を進める。

1. 評価対象とする学習者の母語を限定したうえで、よく見られる発音の誤りの特徴を厳選する。そのうえで、評価に用いる音声を初級から上級までレベルを問わず多くの学習者から収集する。収集した音声の中から、評価対象とする発音特徴を含む複数の発話者の音声を選定する。

2.2.5.2 発話文の問題

第2に、発話全体を評価対象とする場合（河野・松崎 1998、清水 2006）、発話文に現れる複数の要素が評価結果に影響を及ぼす点で問題がある。評価対象とする誤りが、全体的に現れるか、特定の部分に現れるかで、評価に与える影響が異なる。誤りの中には単独で評価を下げる程度が大きいものでも、誤りの割合が全体的に低い場合、発話文中では評価に与える影響が小さくなる可能性がある。石崎（1999）は不自然な音の高低と評価には相関があったのに対し、音節の誤りと評価には相関がなかった原因について、「音節の誤りが発話のある特定の部分にのみ関連する誤りであるため、全体への影響がさほど大きくならなかったこと、誤りの割合が全体に低く影響が弱かったこと（石崎 1999:28）」を指摘している。以上より、まずは複数の要素が現れる発話文でなく、評価対象となる要素を限定した語または文を用いることで、発音特徴別の誤りの重みを検討する必要があると考える。

以上をふまえ本研究では以下の手順で調査を進める。

2. 評価対象は複数の誤りの要素が含まれていない語、または短文とする。

2.2.5.3 評価対象とする誤りの特定の問題

第3に、評価対象とする特徴に与えられた評価がその特徴に限定して与えられたものであるか不明である点、評価結果を調査者の基準で限定的なものにしている可能性がある点で問題がある。東間・大坪（1990）は評価対象音で拗音と長音の誤りとして「ショウニン」が「チョウニン」になる例を示している。しかし、この例はターゲッ

トとする拗音と長音の誤り以外に破擦音と摩擦音の誤りも含んでいる。このように、ターゲット以外の特徴が含まれている場合、得られた評価結果が、どの要因の影響によるものなのか特定できない恐れがある。以上より、評価対象とする音声は厳密に選定する必要があると考える。

以上をふまえ本研究では以下の手順で調査を進める。

3. 評価対象とする音声の選定を、評価対象とする学習者に対する教授経験がある JT2 名（東京方言話者）と、対象音声を母語とする非母語話者教師 2 名（専門：音声学）と筆者の 5 名によって行う。選定基準は、ターゲットとする誤りの特徴が含まれており、ターゲット以外の誤りの特徴が含まれていないこととし、条件を満たすもののみ評価対象とすることにする。

2.2.5.4 発音特徴別の評価差が明らかにされていない点

第 4 に、教師と一般日本人、あるいは母語話者教師と非母語話者教師の評価差を検討する場合（河野・松崎 1998, 清水 2006）、包括的評価による分析のみから、発音指導に関する具体的な示唆を得ることは難しい。松崎（1999）が、教育への応用を目的とする発音評価研究を目指すためには、「大雑把な一般化ではなく、イントネーションならイントネーションの何をどのように間違えると評定が下がるのか等、より具体的に研究を深める必要がある（松崎 1999:32-33）」と指摘しているように、個別の特徴に対する評価の相違を明らかにしなければ、得られた知見を音声教育に直結させることは容易ではない。以上より、2.2.5.2 で述べたように発音特徴別の誤りの重みを検討する必要があると考える。

以上をふまえ本研究では以下の手順で調査を進める。

4. 評価対象を個別の特徴に限定したうえで、評価者の属性別の評価の相違を明らかにする。

2.2.5.5 評価者の評価能力と評価の視点が考慮されていない点

第 5 に、発話全体に対する評価コメントを分析する場合、（河野他 1999, 河野・松崎 1998, 清水 2006）、次の 3 点が影響すると考えられる。1 点目は評価者が評価時に気づいたこと全てを漏らさずにコメントできるかという点、2 点目は評価者が一般日本人の場合、直感的に感じた評価内容を言葉にして表現できない恐れがあるという点、

3 点目は属性間の評価の比較をする場合、発話全体の中での発音に対する視点が属性によって異なるため、単純に評価値のみを比較できない点である。以上 3 点がコメントから得られた結果に影響している可能性が考えられる。特に一般日本人の場合、1 点目や 2 点目の理由で十分にコメントできなかったことが、渡部（2003, 2004b）、野原（2011）に示されたような、注目する特徴の違いとして現れた可能性が考えられる。

以上より、評価者に一般日本人を含む場合、一般日本人が回答しやすいように配慮する必要があると考える。また、コメントを収集する場合は、すべての評価後にコメントを収集するのではなく、各発音特徴の評価時にコメントを収集する必要があると考える。

以上をふまえ本研究では以下の手順で調査を進める。

5. 評価には、具体的な特徴に対する 4 段階評価（自然さ）を用いることで、評価者の属性別の評価の相違を明らかにする。
6. コメントデータを収集する際には、発話思考法¹を用いて、発音特徴別にコメントを収集する（→研究 4）。これによって、評価対象の具体的な指摘ができない場合でも、どの発音特徴を評価する際に、具体的な指摘が難しいのかまで分析できるようにする。

2.2.6 まとめと本研究の調査の手順

以上、日本語教育における発音に焦点をあてた評価研究の概要と問題点について述べた。先行研究では、音声教育の必要性や、教師が J と自身の評価特性には相違があることを認識することの必要性が示されていた。また、一部の発音評価研究においては、音声教育において何に重点を置いて指導すべきか、あるいは何を指導しないかについて示唆が導かれていること、継続的な音声教育の重要性が示されていることがわかった。しかしながら、研究方法に関しては問題点が残されていた。そこで、本研究では、上述した問題点を改善したうえで調査を実施することとした。以下に、先に述

¹ 発話思考法は、発話行為が評価に影響を与える可能性があると言われている（高橋 1993）。そのため、本研究では調査前に被験者に課題を遂行しながら言葉を話す行為に慣れてもらうために、調査前に簡単な計算問題を解きながら思ったことを言葉にしてもらう練習を行った。また、発話行為が評価に与える影響を確認するため、評価のみを実施した場合と、発話思考法を実施しながら評価をした場合の評価平均値の相関を検討した（第 6 章）。

べた改善点をまとめて示す。

1. 評価対象とする学習者の母語を限定したうえで、よく見られる発音の誤りの特徴を厳選する。そのうえで、評価に用いる音声を初級から上級までレベルを問わず多くの学習者から収集する。収集した音声から複数の発話者の音声を選定する。
2. 評価対象は複数の誤りの要素が含まれていない語、または短文とする。
3. 評価対象とする音声の選定を、評価対象とする学習者に対する教授経験がある JT と、対象音声を母語とする非母語話者教師によって行う。選定基準は、ターゲットとする誤りの特徴が含まれており、ターゲット以外の誤りの特徴が含まれていないこととし、条件を満たすもののみ評価対象とすることにする。
4. 評価対象を個別の特徴に限定したうえで、評価者の属性別の評価の相違を明らかにする。
5. 評価には、具体的な特徴に対する 4 段階評価（自然さ）を用いることで、評価者の属性別の評価の相違を明らかにする。
6. コメントデータを収集する際には、発話思考法を用いて、発音特徴別にコメントを収集する。これによって、評価対象の具体的な指摘ができない場合でも、どの発音特徴を評価する際に、具体的な指摘が難しいのかまで分析できるようにする。

2.3 教師を対象とした研究

2.3.1 教師を対象とした評価研究の概観

学習者の「話す」「書く」などのパフォーマンスの測定には、採点者、評価者の主観の影響が大きく、信頼性をどう確保するのが大きな問題となっている (Bachman1990, 野口・大隅 2014)。このことは、授業での学習者のパフォーマンスに対する教師の評価の問題としても捉えることができる。学習者の誤用に対する教師の行動には、学習者の誤用に留意するかどうか、留意した場合に否定的評価をするかどうか、否定的評価をした場合それをどのようにフィードバックするかという段階がある (加藤 1997, 石橋 2002, 松崎 2007)。本節では、こうした教師の誤用に対する評価や意識に焦点を当てた研究の概観を示す。

2.3.1.1 「話す」パフォーマンスに対する教師評価

先に述べたように、「話す」パフォーマンスに対する JT の評価に関しては、J と JT の評価を比較する研究（Okamura1995, 小池 1998, 渡部 2004b;2005）が中心に行われてきた。これらの研究は評価者が注目する要素や J と JT の評価の差に注目するものが中心であり、JT が J と自身の評価の相違を認識することの必要性が示唆されている。しかしながら、教師の評価実態をさらに掘り下げて解明しようとする研究は少ない。唯一、野原（2011）は J と JT の評定理由に関する自由記述と評価者間の話し合いのコメントをもとに、J と JT の評価の実態を詳細に分析している。その結果、評価の視点には言語的側面に注目する視点と、発話態度や実際の生活での運用力に向けた視点があり、後者の視点は J にしか見られないものの JT はこの J の視点を持ちながらも評価の視点としては用いない意識を働かせている可能性があることを指摘している。この指摘は、JT が評価の際に、自身の視点をコントロールしていることを示唆するものである。

一方、発話要素の中でもマイナス評価されることが指摘されている発音（石崎 1999, 渡部 2004b）については、先に述べたように、河野・松崎（1998）、清水（2006）が、発話文を対象とした発音評価によって、JT と J では JT のほうが評価が厳しいことを、JT と非母語話者教師では非母語話者教師のほうが評価が厳しいことを示している。しかし、教師の発音に対する評価実態を解明するには、評価対象を具体的な発音特徴に限定した調査も必要である。

2.3.1.2 「書く」パフォーマンスに対する教師評価

「書く」パフォーマンスに対する JT の評価に関しては、評価の決定要因や評価プロセスを分析することで実態を解明しようとする研究がある。宇佐美（2007）は JT の作文添削とコメントを分析し、経験豊富なほうが経験が少ないより、学習者の問題を分析的に捉え的確に指示できることを指摘している。田中・長阪（2009）は質問紙調査と評価者間ミーティングをもとに、評価基準²や評価のガイドライン³の重視度が JT の

² 評価基準が異なっている例としては、ある現象を「目的・内容」の視点で評価するのか、「構成・結束性」の視点で評価するのかが異なっていたり、ある現象を「結束性がある（読みやすい）」と捉えるのか、「結束性がない（読みにくい）」と捉えるのかが異なっていたりするケースがあげられている。

³ 田中・長阪（2009）は評価者のプロンプト（課題文）に対する理解を統一するために、学習者向けの指示文やライティングの長さ、評価基準や各評価基準を用いる際の視点等が書かれたガイドラインを作成している。

評価に大きく影響することを示している。石橋（2002）は、発話思考法を用いて JT の発話プロトコルの分析をし、学習者の日本語習熟度や、テキスト内容を推測できるかどうか、教師による修正行動あるいは非修正行動を決定すると示している。同様に発話思考法を用いた田中・坪根（2011）は、読み手にとって「光っている」部分や表現力や客観的で詳細な説明が、「課題の達成」「主張」「全体構成」等の第一義的要素よりも評価される可能性があることを示唆している。

以上のように、「書く」パフォーマンスに対する JT の評価の分析では、JT による評価には、教授経験や評価基準、学習者のレベル、産出の内容、JT が評価対象となる産出を理解できるかどうかの影響することが示されている。

2.3.2 JT と非母語話者教師を対象とした研究

教師を対象とした研究では、母語話者教師と非母語話者教師の特性を比較することで知見を教育に取り入れようとする研究も見られる。

現在、海外で日本語を教える教師約 6 万人のうち約 77% は非母語話者教師であり、その数は増加傾向にある（国際交流基金 2013）。そうしたなか、JT と非母語話者教師の協力体制の重要性が指摘されている（百瀬 1996, 岡崎 2001, 清水 2006, 門脇 2015）。

これまで JT と非母語話者教師に関しては、非母語話者教師のビリーフ（坪根・小澤・嶽肩 2013, 坪根・小澤・八田 2014）や、両者のビリーフの相違（岡崎 2001）を明らかにすることで、協力体制に資する知見を提供しようとする試みがなされている。特に、JT と非母語話者教師の意識については、ビリーフ調査や評価研究において、その相違が指摘されてきた。なかでも発音について、岡崎（2001）はビリーフ調査において、JT と中国人教師では中国人教師のほうが「きちんとした発音で日本語を話すことは重要だ」という項目について強く賛成していることを示している。また、渡部（2003）は学習者の自由発話に対する評価において、JT と中国人教師、韓国人教師では、JT が特殊拍や清濁の誤りに注目し、中国人教師と韓国人教師が外来語の発音に注目するというように、注目する発音特徴が異なることを示している。さらに、清水（2006）は学習者の音読文の発音に対する評価において、JT と韓国人教師では韓国人教師のほうが評価が厳しいことを示している。

こうした JT と非母語話者教師の相違は、音声指導において評価行動に現れることが予想される。そこで、本研究では、発音に対する教師の評価行動を、認識、評価、

評価過程の3側面から分析することで実態を解明するとともに、母語話者教師と非母語話者教師の協力体制についても検討する。

2.4 本研究で用いる管理プロセスモデル

2.4.1 言語管理理論と管理プロセスモデル

本研究では、教師の評価行動を分析するにあたり、言語管理理論（Neustupny1994, ネウストプニー1995）において示されている管理プロセスの枠組みを用いることとする。言語管理理論は、言語に関する現象⁴を取り扱うための理論的枠組みである。言語管理理論では言語に関する現象をプロセスとして捉え、そのプロセスのなかで問題が現れた際に生起するものを管理プロセスとしている。例えば、ネウストプニー（1999）は、コミュニケーションのプロセス構造の場合、インプット⁵のプロセスから発話される段階の表層化のプロセスまでを生成プロセスとし、生成プロセスにおいて問題が起これば、それが管理プロセスの対象になるとしている。

管理プロセスは、以下のように、規範に対する逸脱、逸脱への留意、評価、調整までを一つの過程としており、接触場面を対象とする研究をはじめ、さまざまな研究でその枠組みが用いられている。加藤（2010）は管理プロセスを以下のように図にまとめている（図2-2）。

- (1) 逸脱がある,
- (2) それが留意される,
- (3) 留意された逸脱が評価される,
- (4) 評価された逸脱（問題）の調整のための手続きが選ばれる,
- (5) その手続きが実施される。

（ネウストプニー1995:70-71）

⁴ ネウストプニー（1995）では、例として「異文化接触場面での問題、翻訳や通訳の問題、行政や法行政の問題、言語の中の精査に関する問題、丁寧さの問題、コミュニケーションネットワークや話題の問題」などが対象となるものとしてあげられている。

⁵ インプットのプロセスでは次の項目が決まるとされている。「コミュニケーションの目標」「コミュニケーションのセッティング（時間と場所）」「コミュニケーションの参加者」「コミュニケーションの内容」（ネウストプニー1999:10）

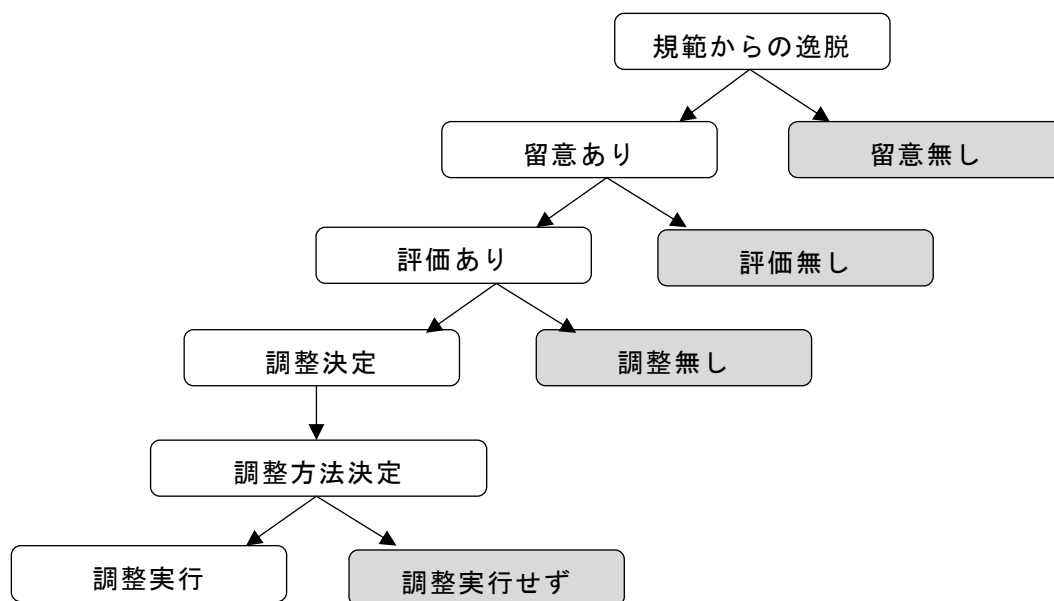


図 2-2 管理プロセスの図（加藤 2010:12）

2.4.2 管理プロセスモデルを用いた研究（一般人を対象とした研究）

管理プロセスの枠組みは、接触場面の研究で多く用いられており、日本語母語話者や非母語話者の用いる規範や管理プロセス、調整行動等が明らかにされてきている（ファン 1999，村岡 2002，宮崎 2005，加藤 2010 など）。特に、接触場面における評価に焦点をあてた研究では、フェアブラザー（2002），フェアブラザー（2003），フェアブラザー・相川（2014）が会話後のフォローアップインタビューをもとに日本語母語話者が留意した日本語非母語話者の逸脱を抽出し、言語管理プロセスに沿って逸脱に対する評価について分析している。なかでもフェアブラザー・相川（2014）は、Neustupny（2004）に沿って逸脱を言語的逸脱（文法，語彙，発音，聞き取りなど言語そのものに関わる逸脱），社会言語的逸脱（コミュニケーションの内容，形式，場面，参加者など，状況に応じた適切さに関わる逸脱），社会文化的逸脱（言語的逸脱，社会言語的逸脱に含まれず，言語とは関係のない文化的要素に関わる逸脱）の3つに分類し，留意される3種類の逸脱のうちどのような逸脱が評価されるかを分析している。

分析の結果，発音が含まれる言語的逸脱に関しては，否定的評価をされる場合が多く，特に，「メッセージ伝達」に支障をきたすもの（聞き取れない，理解できないなど）が，「言語的な形式」（イントネーション，語彙，文法，発音，流暢さなど）に比べよ

り否定的に評価されることが示されている。また、言語的逸脱が肯定的評価をされることはないことが示されている。一方、留意されても評価されない場合は、言語の「形式」は間違っているものの、意味が通じる場合が多く、母語話者にとって許容しやすい逸脱であったことが指摘されている。

こうした逸脱に対する評価について、フェアブラザー（2003）は教師の支援によって、非母語話者が母語話者に否定的に評価されやすい要素に対する意識を高めることができる可能性を指摘している。しかし、母語話者に否定的に評価されると言われている発音（石崎 1999, 渡部 2004）に関して言えば、教師自身が発音に対する苦手意識を持っていること（磯村 2000, 仲矢・稲垣 2005）や、指導が教師の裁量に任されていると言われている（谷口 1991, 小河原 2009）ことから、指導において教師による十分なフィードバックが容易でない可能性が考えられる。そのため教師の評価実態について明らかにすることで、教師が十分なフィードバックが可能になるように状況を改善していくことが望まれる。

2.4.3 管理プロセスモデルを用いた研究（教師を対象とした研究）

管理プロセスモデルは、教師による日本語学習者の産出に対する評価や訂正行動を分析する研究でも用いられている。加藤（1997）は教室場面での日本語学習者の誤用に対し、教師が訂正しなかった場合（非訂正行動）について、管理プロセスに基づき図 2-3 のモデルを用いて検討している。その結果、非訂正には「留意されなかったもの」「留意されたが否定的評価を受けなかったもの」「否定的評価を受けたが無視されたもの」の 3 種類が存在することを示している。また、非訂正は学習者の発話の後半に見られる誤りより前半に見られる誤りに生じやすいという点や、動詞の活用の誤りと助詞の誤りが同時に発生した場合は助詞の誤りに生じやすいという点等を示唆している。ただし、加藤（1997）は分析対象として、教師が授業後にビデオを見て誤用と指摘したものだけを扱っているため、教師が指摘しなかった誤用は分析対象として見落とす場合がある。したがって、「留意されない誤用」を十分に把握するためには調査方法の改善が必要である。

石橋（2002）は管理プロセスモデルに基づき日本語学習者の作文に対する教師の修正および非修正行動について分析している。発話思考法によって得られた教師のフィードバック時のコメントを分析した結果、留意の次の段階で意味推測段階が生じ、意

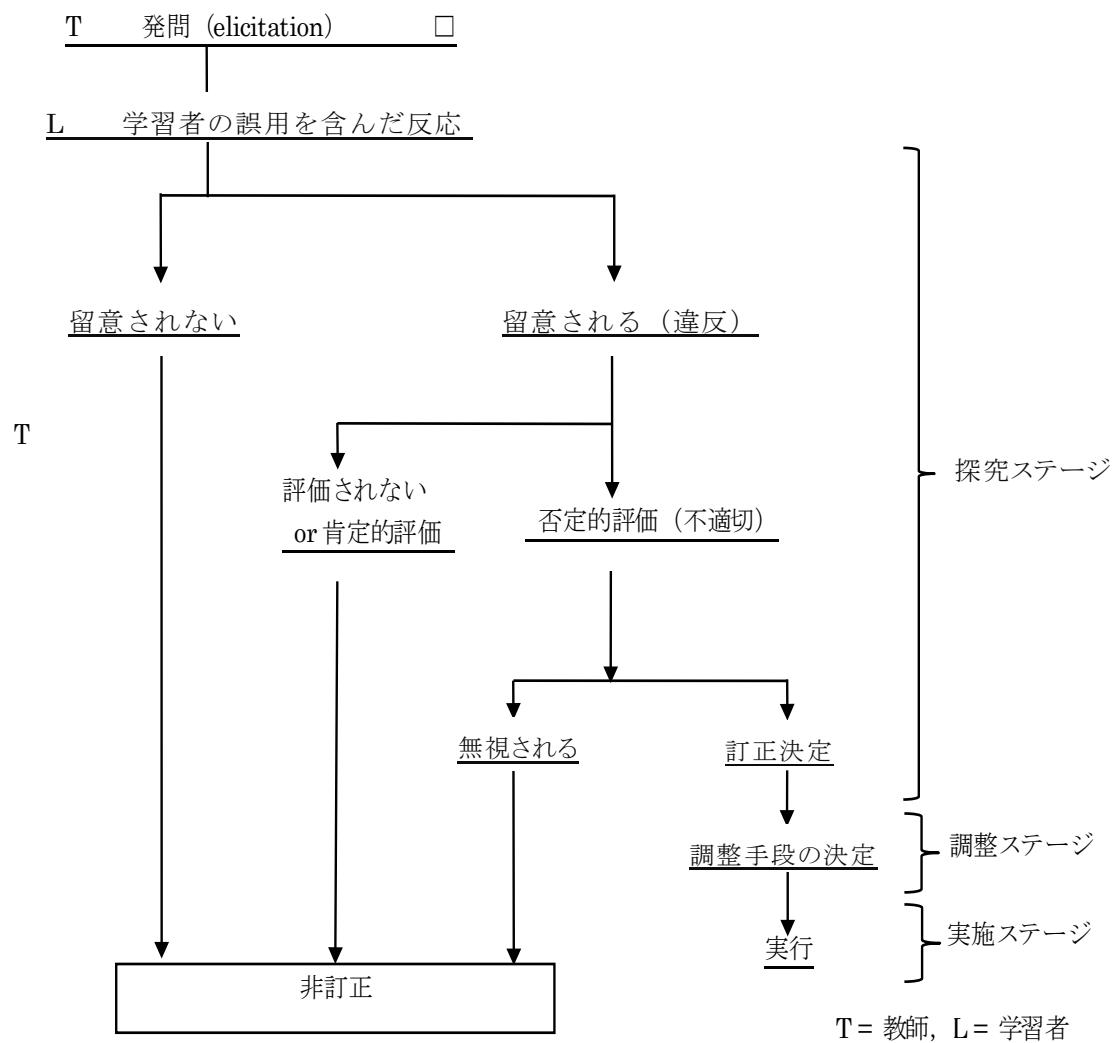


図 2-3 教師の非訂正行動モデル (加藤 1997:29)

味が推測できた場合のみに修正行動（調整行動）が実施されることを示している。また，作文指導歴が３年未満の教師のほうが３年以上の教師より意味が推測できず非修正（非訂正）になるケースが多いことを示している。

2.4.4 本研究における教師の発音評価モデル

以上のように，先行研究では管理プロセスに基づいて教師の誤用に対する態度を分析することで，教師の誤用に対する行動の実態が明らかにされてきた。本研究においても，こうした研究をふまえ，管理プロセスの枠組みを用いて JT と非母語話者教師の発音評価行動を検討する。なお，本研究では管理プロセスのうち評価の次の段階にあたる（４）評価された逸脱（問題）の調整のための手続きを選ぶプロセスと，（５）その手続きを実施するプロセスは分析対象外とする。以下図 2-4 に，加藤（1997）のモデル（図 2-3）をふまえた，本研究の分析対象範囲を示す。学習者の誤用については，「留意されない誤用」についてもより把握できるようにするため，事前に学習者によく見られる発音特徴（誤用）を特定したうえで，それらすべてに対する評価行動を分析する。

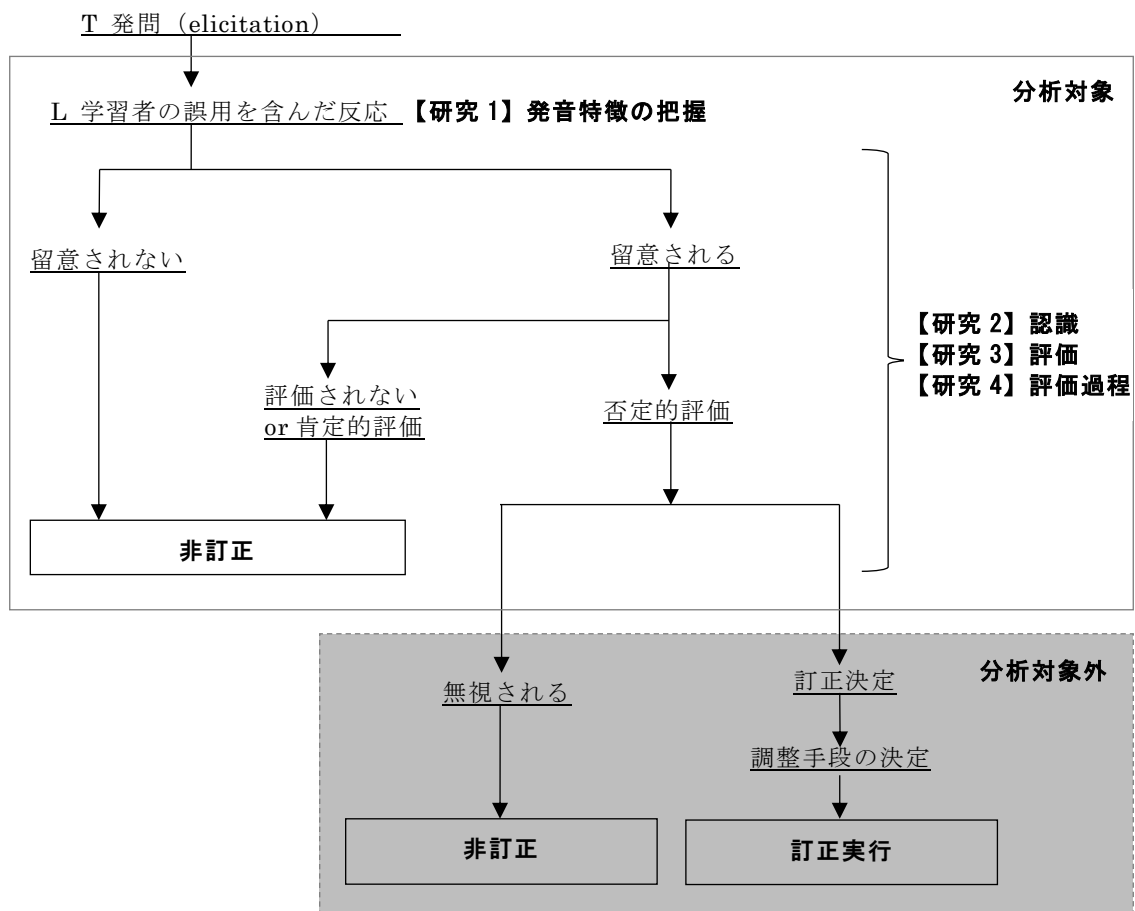


図 2-4 本研究で対象とする範囲

2.5 ロシア語圏の日本語教育とロシア語母語話者の日本語の発音

ここでは、まず、ロシア語圏の日本語教育の現状を述べたうえで、本研究で対象とするロシア語母語話者の日本語発音特徴を把握するための背景となるロシア語の発音特徴について説明する。最後に、ロシア語母語話者の日本語発音特徴に関する研究を概観する。

2.5.1 ロシア語圏の日本語教育

ロシアの日本語学習者は約1万1千人を数え、東欧全体の5割弱を占めている。(国際交流基金 2013)。ロシアにおける日本研究及び日本語研究の歴史は古く、日本語教育についてもその独自の教育方法や言語学習観が報告されてきた(今村 1994, 木谷 1998, 仲矢・稲垣 2005)。なかでも、仲矢・稲垣(2005)は、ロシアの言語教育の特徴の一つである「文法対訳法と徹底した暗記練習と翻訳練習を中心とする教授法」が、現地教師の文法や翻訳、読解指導の自信を支える重要な要素であると指摘している。ロシアではこのような文法対訳法と徹底した暗記練習と翻訳練習を中心とする指導が一般化するなか、音声教育に関しては指導が不得意だと感じている教師が多く、音声教育の環境整備が望まれている。

仲矢・稲垣(2005)は、ロシア・NIS 諸国の日本語教育支援のあり方を再考するためにロシア、ベラルーシ、アゼルバイジャン、カザフスタンの4カ国40名(現地教師36名、日本人教師4名)の日本語教師を対象に教師の不得意分野を詳細に尋ねる調査を実施している。その結果、第1位「アクセント・イントネーション」12名、第2位「表記(漢字)」10名、第3位「音声」7名というように、「アクセント・イントネーション」及び「音声」が、他の「会話」「通訳」「作文」などを上回り、第1位と第3位に挙げられた。また、教師を対象に現在感じている困難点と要望を尋ねた質問では、第1位「素材」29名、第2位「設備・備品」21名、第3位「音声指導」20名と、「音声指導」が他の「シラバス」「表記・漢字指導」「会話指導」などを上回り、第3位に挙げられた。これらの結果をもとに、仲矢・稲垣(2005)はロシア・NIS 諸国では音声指導の要望が強いと述べている。

2.5.2 ロシア語の発音特徴

本節では、本研究で評価対象とする音声発話者の母語であるロシア語の発音特徴に

ついて単音, アクセント, イントネーションにわけて記述する。以下, Брызгунова(1977), 城田 (1979), 神山 (2004;2012) に基づいて概略を述べる。

2.5.2.1 ロシア語の母音

ロシア語には常に母音として発音される а [a] э [e] и [i] о [o] у [u] ы [ɨ] (単純母音字) と, 子音字に続く場合に母音として発音される я [ja] е [je] ё [jo] ю [ju] (複合母音字) がある⁶。単純母音字のうち, 4 つは日本語の母音と共通しており, 2 つは日本語の母音とは異なる。

共 通 : [a] [e] [i] [o]

非共通 : [u] [ɨ]

ロシア語の母音の特徴としては, アクセントとの関係で現れ方が異なるという点があげられる。アクセントが置かれている母音はアクセント母音と呼ばれ, 無アクセント母音より強くかつ長く発音される。一方, アクセントが置かれていない母音は無アクセント母音と呼ばれ, あいまいに発音される。

2.5.2.2 ロシア語の子音

ロシア語の子音を表 2-1 に示す。ロシア語の子音は 21 あり, そのうち 11 は日本語と共通している⁷。

共 通 : [p] [t] [k] [b] [d] [g] [s] [ʈ] [ʃ] ⁸ [m] [n]

非共通 : [f] [v] [z] [ʃ] [r] [j] [x] [ʎ] [ʒ] [ʝ]

ロシア語の子音の主な特徴としては, ①硬子音と軟子音の区別があること, ②子音が特定の環境で無声化または有声化すること, 以上 2 点があげられる。①の軟子音とは硬口蓋化子音のことを指す⁹。神山 (2012) は「拗音と同義 (p.91)」だと述べている。

⁶ я [ja] е [je] ё [jo] ю [ju] は, 単独で発音する場合 [j] を伴うので純粋な母音字とは言えない (神山 2012)。神山 (2012) は常に母音を表す а [a] э [e] и [i] о [o] у [u] ы [ɨ] を単純母音字, 単独で発音される場合初頭に [j] を伴う я [ja] е [je] ё [jo] ю [ju] を複合母音字としている。

⁷ 共通, 非共通は神山 (2004) に準じる。

⁸ [ʈ] は日本語の子音にないが, 神山 (2004) に「実用的には日本語のチの子音部 [tɕ] での代用が可能 (p.33)」との記述があることから, 共通に分類した。

⁹ 表 2-1 では佐藤 (1992) に従い硬子音を非口蓋化子音, 軟子音を口蓋化子音として示した。

表 2-1 ロシア語の子音の分類

ロシア語		両唇音		唇歯音		歯茎音		歯音		歯茎音		硬口蓋音		軟口蓋音	
		無声	有声	無声	有声	無声	有声	無声	有声	無声	有声	無声	有声	無声	有声
閉鎖音	非	p	b			t	d							k	g
	口	p'	b'			t'	d'							k'	g'
鼻音	非		m				n								
	口		m'				n'								
ふるえ音	非								r						
	口								r'						
摩擦音	非			f	v	s	z	ʃ	ʒ					x	
	口			f'	v'	s'	z'						j	x'	
破擦音	非					ts									
	口									tʃ					
側面音	非						ɹ								
	口						ɹ'								

注 1：表 2-1 は佐藤（1992）をもとに作成した。

注 2：非は非口蓋化子音，口は口蓋化子音を示す。

注 3：ロシア語には表に示した 20 の子音に [ʃ ʒ] を加えた 21 の子音がある。

[ʃ ʒ] は独立した音素でないため表 2-1 に含めない。

硬子音は軟子音以外の子音のことを指す。なお、城田（1979:17）は「軟子音の硬子音に対する音響的な違いは、主要トーンの上昇であり、音が「あかるい」（ロシア人—スラブ人は「軟らかい」という感じをあてる）音色を持つことです」と述べている。②子音の無声化と有声化は、次の子音について以下の環境で起こる。

・語末の無声化と無声音の前での無声化

[b] → [p], [v] → [f], [d] → [t], [z] → [s], [ʒ] → [ʃ], [g] → [k]

・有声音の前での有声化

[p] → [b], [f] → [v], [t] → [d], [s] → [z], [ʃ] → [ʒ], [k] → [g]

2.5.2.3 ロシア語のアクセント

ロシア語のアクセントは日本語の高低アクセントとは異なり、ストレスアクセントである。ロシア語のアクセントは、「基本的に「強さ」によって作られ、「長さ」がそれをおぎなうかたちで存在する（城田 1979:174）」。

また、アクセントの型は、①語幹固定型（アクセントは常に語幹にある）、②語尾固定型（アクセントは常に語尾にある）、③移動型（場合によってアクセントは語幹あるいは語尾にある）の3つの型がある（神山 2004）とされている。

2.5.2.4 ロシア語のイントネーション

ロシア語のイントネーションは7つの型があると言われている。7つの型についてБрызгунова（1977）、神山（2012）を参考に以下にまとめる。

1 型 平叙文に使用される：頭部においては特徴の薄い中音域が用いられ、核となる語のアクセント位置から調子が下がり、その後は発話の終わりに向けてさらにやや音程が下がる。

.....\

Сегодня хорошая погода. （今日はいいい天気です。）

2 型 疑問詞疑問文に使用される：頭部のピッチは中音域あるいはやや高めであり、核はゆっくりと大きな声で発音されて、ピッチはやや高めから、ゆるやかに下がりはじめる。

..... ↘ ..

Что он делает? (彼は何をしているんですか。)

↘

Что он делает? (彼は何をしているんですか)

..... ↘

Привет! (やあ!)

3 型 疑問詞を伴わない疑問文に使用される：頭部は中程度のピッチで平穩に発音されるが、核でピッチが高音域まで急に上がり、次の音節では急に低音域まで大きく下がる。

..... ↗ ..

Её зовут Наташа? (彼女はナターシャ?)

..... ↗

Наташа зовут её? (ナターシャは彼女?)

4 型 対比の疑問詞を伴った疑問文に使用される：ピッチは頭部でやや高く、核で急に低まり、そこから文末に向けてゆっくり上昇して、しり上がりのまま発話が終了する。

..... ↗ ..

А это что? (じゃ、これは何?)

..... ↗

Я иду. А вы? (私は行きます。あなたは(どうしますか)?)

5 型 一般的な感嘆文に使用される：文頭の語（感嘆詞＝疑問詞）のアクセント位置（核 1）で調子が大きく上がり、その後も高い調子が維持され、情報の書くとなる語のアクセント位置（核 2）から調子が大きく下がる。

..... ↗ ↘ ..

Какая хорошая погода! (なんていい天気なんでしょう!)

・ ↗ ・ ・ ・ ・ ・ ↘

Какой университет! (なんていい大学なんでしょう!)

6 型 感嘆文に使用される：核の前までは比較的低い調子が維持され、核となる語のアクセント位置から急に調子が高くなって、そのあとも高い調子が維持される。

5 型が一般的な感嘆文全般に用いられる半面、6 型のイントネーションが用いられるのは日常的なこと、小さな感動に関してであり、このイントネーションで発された発話は、まるでお年寄りが子供に話しかけるかのように、のんびりした、牧歌的な響きを帯びる。

... .. ↗ ・

Какая хорошая погода! (いい天気だねえ!)

7 型 感情的な反意疑問に使用される：核の前が中程度、ないし高めの調子で発された後、各部分で調子が急激に高まったのちにしばしば声門閉鎖音[ʔ]が発され、次の音節から急に調子が低くなり、文末に向けて徐々に調子が下がる。極端な 3 型とも言える。

・ ↗
... ..

Какая хорошая погода! (どこがいい天気なものか!)

2.5.3 ロシア語母語話者の日本語発音特徴

これまで、ロシア語母語話者の日本語発音特徴について、学習者の音声の分析、専門家や教師による内省、学習者の内省などによってその特徴が明らかにされている(鮎澤 1991, 助川 1993, 安藤 1996 ; 2001, 船津 2005, 松崎・河野 2005b, 戸田 2006)。表 2-2 に先行研究の指摘をまとめた¹⁰。

なかでも、ロシア語母語話者の発音の特徴について、多数の項目にわたり指摘している調査に助川(1993)がある。この調査は、12 の言語を母語とする日本語学習者の発音の特徴に関して、どのような特徴が見られるかを、各言語の専門家や日本語教師に質問紙で調査した結果をまとめたものである。分節音と韻律について想定される

¹⁰ 表 2-2 の項目は助川(1993)の項目をもとに作成した。

表 2-2 先行研究で指摘されたロシア語母語話者の日本語発音特徴

発音特徴項目		鮎澤 (1991)	助川 (1993)	安藤 (2001)	船津 (2005)	松崎・ 河野 (2005b)	戸田 (2006)
単 音	1 ラ行はじき音 → ふるえ音の [r]		2	○		○	○
	2 う → 円唇化の著しい [u]		3	○	○	○	
	3 母音が通常無声化する位置で無声化が起きない		3	○	○		
	4 [h] → [x]		2	○		○	
	5 し → [si]		1	○			○
	6 /w/ → [v]		1	○		○	
	7 アクセントをおかない母音をあいまいに発音する		1	○		○	
	8 ファ行の子音 → [f]		3	○			
	9 オ段で円唇化が強すぎる		2				
	10 ラ行はじき音 → [l]		1				
	11 /t/ → 歯茎でなく歯で調音する		1				
	12 し → [zi]		1				
	13 す → ズ					○	
	14 撥音と母音が連続すると撥音が [n] となる			○			
	15 撥音と母音が連続するとその母音の前に [n] が起こる			○			
	16 撥音 → すべてが [n]			○			
特 殊 拍	17 長音の長さが不十分		1	○		○	○
	18 促音の長さが不十分		1	○			
	19 長音が誤って挿入される			○			○
	20 拗音 → 直音			○		○	
	21 撥音の長さが不十分			○			
	22 拍の長さが不均等			○		○	
	23 促音が誤って挿入されたかのように聞こえる					○	
ア ク セ ン ト ・ イ ン ト ネ ー シ ョ ン	24 疑問文をすべて極端な上昇調で発音する		2	○			
	25 疑問文を下降調で発音する	○			○		
	26 語のアクセントがどれも平板式のようになる		2			○	
	27 音節ごとの強弱の差が著しい		2				
	28 第1音節を著しく強くする		1				
	29 ビッチの幅が大きすぎる		1				
	30 第2尾音節を著しく強く発音する		1				
	31 尾音節を著しく強く発音する		1				
	32 尾音節を高くする		1				
	33 文末の助詞だけを著しく高く発音する			○			
	34 第1音節を著しく高くする				○		

注1：項目の記述があるものを○、無いものを無印とした。助川（1993）の数字は、3…ほとんどの学習者に見られる、2…半数前後の学習者に見られる、1…まれにみられる、0…見られないを示す。

注2：安藤（2001）に「1音節のみをアクセント音節として強く発音する（p.20）」という指摘があったが、音節位置の指摘がなかったため、表2-2には含めなかった。戸田（2006）に「アクセント・イントネーション」という指摘があったが、具体的な項目の指摘がなかったため含めなかった。

170 項目の質問項目を設けて網羅的に調査を行っている点に特徴がある。しかしながら、回答者がロシア語研究者 1 名と限られており、「何を誤用と見なすかに関する判断に食い違い（松崎 1999:32）」からくる特徴の見落としの可能性が排除できない。例えば、ロシア語母語話者の発音の特徴について、船津（2005）や、学習者の日本語音声进行分析した鮎澤（1991）は、疑問文で文末のピッチが下降するという点を一致して指摘しているが、このロシア語研究者は、「疑問文を下降調で発音する」に対して「0（見られない）」を付けている。したがって、より多くの専門家の意見を収集し、見落としを少なくする必要があると考えられる。なお、助川（1999）の調査では、回答者によって、学習者の発音を録音したテープを聞いて回答したなど、回答状況の詳細がわかるものもあるが、ロシア語研究者がどのように回答したかは記載がなく不明である。

上述した船津（2005）は、『新版日本語教育事典』においてロシア語母語話者の発音特徴として次の 4 項目「「う」の円唇化」「母音の無声化がおきない」「第 1 拍を最も高く最終拍を最も低く発音する」「イントネーションは一般に文末を低く発音する」をあげている。

松崎・河野（2005b）は、ロシア語母語話者である学習者の発音进行分析し特徴を記述している。指摘されたのは単音、特殊拍、韻律の 13 項目¹¹で、「無声音を有声音に（例：でずが）」「促音が挿入されたかのように聞こえる」など、それまで他の研究では指摘されていなかった項目をあげている。しかし、対象者は 1 名と特定の個人の誤用分析の結果であるため、限定的でありロシア語母語話者全般について言えることかどうか不明である。

10 名の学習者を対象とした音声教育の実践を通してロシア語母語話者の発音の特徴をまとめたものに安藤（2001）がある。安藤（2001）は対照分析に基づいたロシア語母語話者の音声面の問題点（安藤 1996）を参考に、実践の成果をまとめている。ここでは、鮎澤（1991）、助川（1993）、船津（2005）、松崎・河野（2005b）、戸田（2006）で指摘されていない「撥音が [n] になる」など多くの特徴が指摘されている。しかし、これは 1 教師の実践報告によるものであるため、より信頼性が高い結果を示すにはさ

¹¹ 松崎・河野（2005b）が指摘した「/ウ/が [ア] に」と「/アイ/が [アエ] [アー] に」は「アクセントをおかない母音をあいまいに発音する」として表 2-2 に示した。「促音の挿入」は「拍の長さが不均一」として表 2-2 に示した。なお、「複合語が 2 ヤマに」は、助川（1993）にあげられていないため表 2-2 には含めていない。

らに多くの教師に対する調査を実施する必要があると考える。

戸田（2006）も安藤（2001）同様、複数の学習者を対象としている。戸田（2006）は、多国籍の学習者に「自分の発音の問題点を詳しく書いてください」と自由記述させる調査を行い、ロシア語母語話者 26 名の結果をまとめている。これは学習者が自己認識している問題点を知ることが主要目的としており、発音の問題点を網羅的に把握することを意図したものではないため指摘項目が限られているが、指摘された項目を表 2-2 に示した。これに関して、鮎澤（2005）は、「学習者自身の「母語の耳」では自分の日本語発話における問題点には気づきにくい（鮎澤 2005:36）」ことを指摘している。実際、各学生が記述しているのは 2, 3 項目で、記述内容もアクセントとイントネーションに集中し、その他はラ行、長音などわずかな項目が挙げられているのみである。助川（1993）が挙げた「[h] が [x] となる」「[う] が円唇化の著しい [u] になる」などの特徴もここにはなく、学習者の主観的報告には限界があると考えられる。

2.6 まとめと本研究の課題

以上をふまえ、本研究では音声指導の要望が強いにもかかわらず研究が少ない（仲矢・稲垣 2005）とされるロシア語母語話者の発音特徴を分析対象とする。そして、助川（1993）を基に作成した「ロシア語母語話者の発音特徴調査票」を用い、ロシア語母語話者によく見られる発音の特徴を特定したうえで、JT と RT の発音特徴に対する認識、評価、評価過程の相違を明らかにする。本研究ではこうしたアプローチによって発音評価モデルを検討し、教師が学習者の発音をどのように捉えているのか、どのように評価しているのかを示しつつ、音声教育における教師のあり方を検討する。

第3章 ロシア語母語話者の日本語発音特徴【研究1】

第3章では、ロシア語圏で日本語教育に携わる教師を対象とした調査によってロシア語母語話者の日本語の発音特徴を明らかにする。

3.1 目的

本章の目的は、ロシア語圏の JT と RT¹²を対象にロシア語母語話者の発音特徴調査を実施し、ロシア語母語話者によく見られる発音の特徴を明らかにすることである。

3.2 方法

3.2.1 対象者

本調査では、ロシア語圏であるロシア、ベラルーシ¹³、ウクライナ¹⁴で日本語教育に携わっている JT, RT に回答を依頼した。特に、1人の教師の判断だけでは特徴の見落としの可能性があるので複数の教師に回答を依頼し、JT11名、RT11名（計22名¹⁵）の協力を得ることができた。22名は、ロシア（モスクワ、サンクトペテルブルグなど）、ベラルーシ（ミンスク）、ウクライナ（ハリコフ）全10地域の高等教育機関または日本語教育機関、計16機関で日本語教育に携わっている教師である。教授経験は全員1年以上である。以下に対象者の詳細を示す。

JT：ロシア語圏の公的教育機関（大学または日本センター）で教授経験のある JT 男性2名・女性9名、ロシア語圏での平均日本語教授経験約3年2ヶ月（SD 4.49）

RT：ロシア語圏の公的教育機関（大学または日本センター）で教授経験のある RT 男

¹² 本研究では、ロシア語母語話者であるウクライナ人教師やベラルーシ人教師の協力も得ているが、これらの教師全てを RT（ロシア人教師）として示す。

¹³ ベラルーシの公用語はロシア語とベラルーシ語であるが、国民生活では広くロシア語が使用されている（山本 2005）。

¹⁴ ウクライナはウクライナ語圏とロシア語圏に分かれるが、本調査ではロシア語圏であるウクライナ東部ハリコフ市の日本語教育機関の日本語教師に調査を依頼した。

¹⁵ 評価者は、教授経験が1年以上の教師とすること、複数の教育機関（10地域16機関）の教師に依頼することで、妥当性を確保するよう努めた。なお、教授経験が1年未満の教師も含め JT18名、RT13名（計31名）に実施した場合、上位項目の指摘人数の順位に差（表 3-2）が見られたものの、上位にあがる項目には大きな相違は見られなかった。

性 3 名・女性 8 名、平均日本語教授経験約 9 年 1 ヶ月 (*SD* 5.94)

JT, RT 間のロシア語圏での教授経験の差が大きいが、ロシア語圏で長期にわたり日本語教育に携わる JT は極めて少なく、そのほとんどが任期 1~3 年の派遣教師である。そのため、今回の回答者の教授経験年数は実情を反映したものであると言える。なお、22 名中音声学が専門の教師は RT1 名のみであったが、JT の 11 名中 10 名 (1 名は未回答)、RT の 11 名中 8 名が、通常の授業の一部を発音指導にあてていた。

3.2.2 質問紙

発音特徴項目の選定は、RT2 名と筆者の 3 名で行った。まず、助川 (1993) で用いられた分節音と韻律についての特徴 170 項目の中から「/b/→[β]」「ざ→ジャ」「アイ→エー」などロシア語母語話者には明らかに見られない特徴 95 項目を除いた。次に、RT2 名が 170 項目にはないが出現すると判断した 8 項目 (「あ→オ」「お→ア」「う→Ы (キリル文字)」「エ段の子音の後ろにィェが入る」「助詞を著しく強く発音する」「第 2 音節を著しく強く発音する」「第 3 音節を著しく強く発音する」「文末の述語を早口で言う」) を追加した。その結果、調査項目は 83 項目となった。具体的な項目は、表 3-1「ロシア語母語話者の発音特徴調査表の項目一覧」に示す。たとえば「27. ラ行はじき音→ふるえ音の [r]」は、「日本語のラ行はじき音をふるえ音の [r] で発音する特徴がある」という意味である。/ / は音韻論的、[] は音声学的な記述を意味する。音声記号とかなの使い方は助川 (1993) に倣った。調査票は日本語版とロシア語版を作成した (資料 1, 資料 2)。

この調査票を用いて、「0…見られない、1…まれに見られる、2…半数前後の学習者において見られる、3…すべて、あるいはほとんどの学習者においてその傾向が見られる」の 4 段階で回答を求めた。さらに、実例が記述できるものについては記入を求めた。なお、4 段階の回答が難しいと思われる項目は備考欄に例を示した¹⁶。回答はメールまたは面談形式で行った。調査期間は、2009 年 11 月から 2011 年 2 月である。

¹⁶ 基本的に日本語版とロシア語版は同一の例が記載されている。ただし、発音特徴項目の選定に携わった RT が、わかりにくいので補足したほうがよいと述べた項目に関しては RT のみ例が記載されているケースがある。この点について、記載の有無が結果に影響している可能性がある場合はその旨を記述した (p.49 注 21)。

表 3-1 ロシア語母語話者の発音特徴調査表の項目一覧

NO	発音特徴項目	NO	発音特徴項目
1	/p/ → /b/	43	促音 → すべて声門閉鎖音になる
2	/p/ → [f]	44	促音が誤って挿入されたかのように聞こえる
3	/b/ → /m/	45	促音の長さが不十分
4	/b/ → /p/	46	長音 → 撥音
5	ファ行の子音 → /p/	47	長音が誤って挿入される
6	ファ行の子音 → [f]	48	長音の長さが不十分
7	/m/ → /b/	49	撥音 → すべてが [n]
8	/w/ → [v]	50	撥音 → すべてが [ɐ]
9	/d/ → ラ行はじき音	51	撥音 → すべてが通鼻母音
10	/d/ → /n/	52	撥音が誤って挿入される（語末で）
11	/d/ → /t/	53	撥音が誤って挿入される（鼻音の前で）
12	/d/ → [l]	54	撥音と母音が連続するとその母音が鼻音化する
13	/t/ → 歯茎でなく歯で調音する	55	撥音と母音が連続するとその母音の前に [n] が起こる
14	/t/ → /d/	56	撥音と母音が連続すると撥音が [n] となる
15	/n/ → /d/	57	撥音の長さが不十分
16	/k/ → /g/	58	拍の長さが不均等
17	/g/ → /k/	59	第1音節を著しく長く発音する
18	/g/ → 軟口蓋有聲摩擦音	60	第2尾音節（最後から2番目の音節）を著しく長くする
19	[h] → [x]	61	尾音節（最後の音節）を著しく長くする
20	[h] → 脱落	62	文末の音節を著しく長くする
21	[h] → 摩擦が弱すぎる	63	疑問文をすべて極端な上昇調で発音する
22	し → [si]	64	下降上昇調が上昇調になる
23	し → [zi]	65	疑問文を下降調で発音する
24	す → ズ	66	文節末ごとに著しく強く発音する
25	ラ行はじき音 → /n/	67	文節末ごとに著しく高く発音する
26	ラ行はじき音 → /d/	68	文末の助詞だけを著しく高く発音する
27	ラ行はじき音 → ふるえ音の [r]	69*	助詞を著しく強く発音する
28	ラ行はじき音 → [l]	70	ビッチの幅が小さすぎる
29	拗音 → 直音	71	ビッチの幅が大きすぎる
30	アクセントをおかない母音をあいまいに発音する	72	音節内部でのビッチの変動が著しい
31*	あ → オ	73	音節ごとの強弱の差が著しい
32*	お → ア	74	第1音節を著しく強くする
33*	うい → ы [i]	75	第1音節を著しく高くする
34	う → 円唇化の著しい [u]	76*	第2音節を著しく強く発音する
35*	エ段の子音の後ろに イェ が入る	77*	第3音節を著しく強く発音する
36	オ段で円唇化が強すぎる	78	第2尾音節（最後から2番目の音節）を著しく強く発音する
37	鼻音の前で口母音が鼻母音化する	79	第2尾音節（最後から2番目の音節）を著しく高く発音する
38	母音が通常無声化する位置で無声化が起きない	80	尾音節（最後の音節）を著しく強く発音する
39	母音の間に声門閉鎖が起こる	81	尾音節（最後の音節）を高くする
40	語頭の母音の前に声門閉鎖が起こる	82	語のアクセントがどれも平板式のようになる
41	末尾の母音の脱落	83*	文末の述語を早口で言う
42	促音 → すべて歯茎閉鎖音で発音する		

注1：項目の*印は本研究で追加した項目である。

注2：「強くする」「高くする」「強く発音する」「高く発音する」の表記は助川（1993）に準じている。

3.3 結果

「ロシア語母語話者の発音特徴調査票」の 83 項目のうち、半数以上（11 名以上）の教師が 4 段階で 1 以上を記入した 32 項目を表 3-2 に示す。表 3-2 の項目は 1 以上を記入し特徴が見られるとした教師数が多い順に並べた¹⁷。さらに、表 3-2 の 32 項目を、単音、特殊拍、アクセント・イントネーションのカテゴリー別に並べ表 3-3 に示した。なお、「アクセントをおかない母音をあいまいに発音する」は、ロシア語のストレスアクセントに伴って現れる特徴であるため韻律的特徴の影響も受けているが、母音の音色が変化する誤りであるため単音として扱う。撥音に関する次の 3 項目「撥音→すべてが [n]」「撥音と母音が連続するとい撥音が [n] となる」「撥音と母音が連続するとその母音の前に [n] が起こる」も、撥音の音色が変化する誤りであるため単音として扱う。

調査の結果、主に「ラ行はじき音→ふるえ音の [r]」「長音の長さが不十分」「疑問文を下降調で発音する」などのこれまでに指摘されていた特徴(鮎澤 1991, 助川 1993, 安藤 2001, 船津 2005, 松崎・河野 2005b, 戸田 2006) について本調査においてもその存在が指摘された。次に、助川（1993）によって母語を問わず多くの学習者に見られると指摘されてきた長音化や拍の減少、撥音の[n]化などの特殊拍の特徴については、本調査においても多くの教師に指摘されていることから、この特徴はロシア語母語話者にも共通するということが示された。さらに、これまで指摘されていなかった 7 項目「お→ア」「助詞を著しく強く発音する」「文節末ごとに著しく高く発音する」「下降上昇調が上昇調になる」「文節末ごとに著しく強く発音する」「音節内部でのピッチの変動が著しい」「第 2 音節を著しく強く発音する」を半数以上の教師が見られる特徴として指摘した（表 3-4）¹⁸。「お→ア」以外はすべてアクセント・イントネーションに関する項目である。全体的な特徴を見てみると、単音 14 項目、特殊拍 6 項目、アクセ

¹⁷ 本研究では助川（1993）に倣い「0…見られない、1…まれに見られる、2…半数前後の学習者において見られる、3…すべて、あるいはほとんどの学習者においてその傾向が見られる」の 4 段階で回答を求めた。この尺度は名義尺度のため、得点化せずに「0」と回答したか、「0」以外と回答したかを算出して集計した。

¹⁸ 「文節末ごとに著しく高く発音する」「下降上昇調が上昇調になる」「文節末ごとに著しく強く発音する」「音節内部でのピッチの変動が著しい」は、助川（1993）の調査対象であり「本調査で新たに追加した項目」ではないが、ロシア語の回答者はこれを「見られない」、本研究の回答者は「見られる」と回答したので、「これまで指摘されていなかった項目」と見なした。

表 3-2 「1」「2」「3」と回答した教師が半数以上の上位項目

順位 NO	発音特徴項目	0	1	2	3	「1」～「3」 回答数
1	ラ行はじき音 → ふるえ音の [r]	0	5	8	9	22
2	促音の長さが不十分	0	11	7	4	22
3	長音の長さが不十分	1	6	5	10	21
4	撥音の長さが不十分	2	9	7	4	20
5	長音が誤って挿入される	3	4	6	9	19
6	お → ア	3	7	6	6	19
7	拍の長さが不均等	4	4	8	6	18
8	う → 円唇化の著しい [u]	4	5	8	5	18
9	撥音と母音が連続すると撥音が [n] となる	4	7	7	4	18
10	アクセントをおかない母音をあいまいに発音する	5	3	5	9	17
11	し → [si]	5	5	8	4	17
12	助詞を著しく強く発音する	5	4	11	2	17
13	音節ごとの強弱の差が著しい	6	5	8	3	16
14	文節末ごとに著しく高く発音する	6	6	9	1	16
15	母音が通常無声化する位置で無声化が起きない	6	11	1	4	16
16	す → ズ	7	4	4	7	15
17	下降上昇調が上昇調になる	7	5	5	5	15
18	撥音と母音が連続するとその母音の前に [n] が起こる	7	6	4	5	15
19	/w/ → [v]	7	6	8	1	15
20	文節末ごとに著しく強く発音する	7	8	5	2	15
21	文末の助詞だけを著しく高く発音する	8	4	7	3	14
22	[h] → [x]	8	5	7	2	14
23	第1音節を著しく強くする	8	7	3	4	14
24	撥音 → すべてが [n]	9	2	3	8	13
25	疑問文をすべて極端な上昇調で発音する	9	2	8	3	13
26	ピッチの幅が大きすぎる	9	5	6	2	13
27	促音が誤って挿入されたかのように聞こえる	9	10	2	1	13
28	拗音 → 直音	10	3	8	1	12
29	第2尾音節を著しく強く発音する	10	6	4	2	12
30	音節内部でのピッチの変動が著しい	10	10	0	2	12
31	第2音節を著しく強く発音する	11	5	3	3	11
32	オ段で円唇化が強すぎる	11	6	4	1	11

表 3-3 「1」「2」「3」と回答した教師が半数以上の上位項目（特徴別）

	順位 NO	発音特徴項目	0	1	2	3	「1」～「3」 回答数
単 音	1	ラ行はじき音 → ふるえ音の [r]	0	5	8	9	22
	6	お → ア	3	7	6	6	19
	8	う → 円唇化の著しい [u]	4	5	8	5	18
	9	撥音と母音が連続すると撥音が [n] となる	4	7	7	4	18
	10	アクセントをおかない母音をあいまいに発音する	5	3	5	9	17
	11	し → [si]	5	5	8	4	17
	15	母音が通常無声化する位置で無声化が起きない	6	11	1	4	16
	16	す → ズ	7	4	4	7	15
	18	撥音と母音が連続するとその母音の前に [n] が起こる	7	6	4	5	15
	19	/w/ → [v]	7	6	8	1	15
	22	[h] → [x]	8	5	7	2	14
	24	撥音 → すべてが [n]	9	2	3	8	13
	28	拗音 → 直音	10	3	8	1	12
特 殊 拍	32	オ段で円唇化が強すぎる	11	6	4	1	11
	2	促音の長さが不十分	0	11	7	4	22
	3	長音の長さが不十分	1	6	5	10	21
	4	撥音の長さが不十分	2	9	7	4	20
	5	長音が誤って挿入される	3	4	6	9	19
	7	拍の長さが不均等	4	4	8	6	18
	27	促音が誤って挿入されたかのように聞こえる	9	10	2	1	13
ア ク セ ン ト ・ イ ン ト ネ ー シ ョ ン	12	助詞を著しく強く発音する	5	4	11	2	17
	13	音節ごとの強弱の差が著しい	6	5	8	3	16
	14	文節末ごとに著しく高く発音する	6	6	9	1	16
	17	下降上昇調が上昇調になる	7	5	5	5	15
	20	文節末ごとに著しく強く発音する	7	8	5	2	15
	21	文末の助詞だけを著しく高く発音する	8	4	7	3	14
	23	第1音節を著しく強くする	8	7	3	4	14
	25	疑問文をすべて極端な上昇調で発音する	9	2	8	3	13
	26	ピッチの幅が大きすぎる	9	5	6	2	13
	29	第2尾音節を著しく強く発音する	10	6	4	2	12
	30	音節内部でのピッチの変動が著しい	10	10	0	2	12
	31	第2音節を著しく強く発音する	11	5	3	3	11

注：順位NOは表3-2の順位NOに準じる。

表 3-4 これまで指摘されていなかった 7 項目

順位 NO	発音特徴項目	0	1	2	3	「1」～「3」 回答数
6	お → ア	3	7	6	6	19
12	助詞を著しく強く発音する	5	4	11	2	17
14	文節末ごとに著しく高く発音する	6	6	9	1	16
17	下降上昇調が上昇調になる	7	5	5	5	15
20	文節末ごとに著しく強く発音する	7	8	5	2	15
30	音節内部でのピッチの変動が著しい	10	10	0	2	12
31	第2音節を著しく強く発音する	11	5	3	3	11

注：順位NOは表3-2の順位NOに準じる。

ント・イントネーション 12 項目と、単音、アクセント・イントネーションの項目が多い。

3.4 考察

本研究では、多数の JT と RT を対象に発音特徴調査を実施することで、これまであまり指摘されていなかったアクセント・イントネーションを中心とした発音特徴や「お→ア」が、ロシア人日本語学習者に見られることが示唆された。これは、これまでの研究のような少数の専門家の内省や学習者の内省だけでは、特定の母語話者の日本語発音特徴を把握することが容易でないことを意味する。

これまで、アクセント・イントネーションの特徴が単音や拍の特徴に比べ指摘が少なかった理由として、評価者が韻律について何か変だと感じていても誤りの原因の特定が難しく、説明しにくい可能性（松崎 2007）が考えられる¹⁹。この点に関して、中国人日本語学習者の音声を評価対象とした調査で、音声研究に従事する日本人大学院生であっても韻律特徴を個別に解析的に評価することが難しいことが指摘されている（平野他 2006）。

また、先行研究で「お→ア」の指摘が見られなかった理由として、「お→ア」が「曖昧母音」として捉えられていた可能性が考えられる。「曖昧母音」は助川（1993）や鹿島（1999）、坂本（2003）、松崎・河野（2005b）、が指摘するように他の母語話者にもよく観察される発音特徴である。そのために、「お」の変化には注目されず、他の母語話者と同様に「曖昧母音」のひとつとして捉えられていた可能性がある。特に、助川（1993）のような調査の場合、12 の母語話者の発音特徴を調査するために調査項目を設定しており、各母語話者に応じた詳細な項目の設定ではなく、複数の項目を包括した項目が用いられた可能性が考えられる。しかし、ロシア人日本語学習者に見られる「お→ア」は、キリル文字「О」[o] がアクセントのない音節においては [a] または [ə] と発音する（プレトネル 1926）という規則が干渉していると考えられる。そのため、本研究では半数以上の教師が「お→ア」を指摘したと推測される。

こうした結果は、調査対象とする項目を事前にできるだけ幅広く設定することによ

¹⁹ 本研究でアクセント・イントネーションの項目が多数指摘された理由については後述（4 章）。

って、また、多数の教師を回答者とすることによって、日本語学習者の発音特徴をより包括的に、そして具体的に捉えることが可能になることを示唆するものである。

3.5 まとめ

JT と RT を対象にロシア語母語話者の発音特徴調査を実施し、教師が「見られる」と回答した発音特徴を分析した。その結果、主にラ行はじき音がふるえ音の [r] になる、長音の長さが不十分、疑問文を下降調で発音するなどの、これまで指摘されていた特徴について本研究でも指摘された。また、他の母語話者にも見られる長音化や拍の減少、撥音の [n] 化などの特殊拍の特徴が、ロシア人日本語学習者にも見られることが指摘された。さらに、これまで指摘されていなかった 7 項目「お→ア」「助詞を著しく強く発音する」「文節末ごとに著しく高く発音する」「下降上昇調が上昇調になる」「文節末ごとに著しく強く発音する」「音節内部でのピッチの変動が著しい」「第 2 音節を著しく強く発音する」を半数以上の教師が見られる特徴として指摘した。

以上をふまえ、第 4 章では、JT と RT によるロシア人日本語学習者の発音特徴に対する指摘の傾向を比較する。それによって、JT と RT のロシア人日本語学習者の発音特徴に対する認識の相違を検討する。

第4章 日本人教師とロシア人教師の発音認識の相違

【研究2】

第4章では、ロシア人日本語学習者の発音に対する JT と RT の認識²⁰の相違を明らかにする。

4.1 目的

本章の目的は、ロシア語圏の JT と RT を対象としたロシア語母語話者の発音特徴調査（第3章）の結果をもとに、ロシア人日本語学習者の発音に対する JT と RT の認識の相違を明らかにすることである。

4.2 方法

4.2.1 対象者

対象者は第3章と同様 JT11名、RT11名（計22名）である。以下に対象者の詳細を示す。

JT：ロシア語圏の公的教育機関（大学または日本センター）で教授経験のある JT 男性2名・女性9名、ロシア語圏での平均日本語教授経験約3年2ヶ月（*SD* 4.49）

RT：ロシア語圏の公的教育機関（大学または日本センター）で教授経験のある RT 男性3名・女性8名、平均日本語教授経験約9年1ヶ月（*SD* 5.94）

4.2.2 分析

第3章のロシア語母語話者の発音特徴調査の結果をもとに分析を進める。JT と RT の発音特徴に対する認識の相違を検討するため、まず、JT と RT が特徴が見られる（「1」「2」「3」）と回答した人数が多かった上位40項目を表4-1、表4-2に示した。次に、JT と RT がある特定の特徴を認識しているか、していないかの人数の相違をみるために「0…見られない」と回答した人数の差が大きい項目（5人以上の差がある項目）の傾向を分析した。さらに、JT と RT が特に注目する特徴の相違を見るために、JT と RT

²⁰ 本研究で「認識」とは、教師が「ロシア語母語話者に見られる発音特徴だと思っていること」を指す。

表 4-1 JT と RT の「1」～「3」回答数が多かった項目（上位 20 項目）

順位 NO	発音特徴項目	カテ ゴリー	JTRT 「1」～「3」 合計	「0」 回答数 差	JT回答数 n=11					RT回答数 n=11				
					0	1	2	3	「1」～「3」 合計	0	1	2	3	「1」～「3」 合計
1	ラ行はじき音 → ふるえ音の[r]	単音	22	0	0	2	4	5	11	0	3	4	4	11
2	促音の長さが不十分	特殊拍	22	0	0	4	3	4	11	0	7	4	0	11
3	長音の長さが不十分	特殊拍	21	1	1	3	2	5	10	0	3	3	5	11
4	撥音の長さが不十分	特殊拍	20	2	2	3	4	2	9	0	6	3	2	11
5	長音が誤って挿入される	特殊拍	19	1	2	2	2	5	9	1	2	4	4	10
6	お → ア	単音	19	1	2	4	2	3	9	1	3	4	3	10
7	拍の長さが不均等	特殊拍	18	0	2	1	4	4	9	2	3	4	2	9
8	う → 円唇化の著しい[u]	単音	18	0	2	2	4	3	9	2	3	4	2	9
9	撥音と母音が連続すると撥音が [n]となる	単音	18	4	4	1	3	3	7	0	6	4	1	11
10	アクセントをおかない母音を あいまいに発音する	単音	17	5	5	1	2	3	6	0	2	3	6	11
11	し → [si]	単音	17	3	4	2	3	2	7	1	3	5	2	10
12	助詞を著しく強く発音する	アク・イン	17	3	4	1	5	1	7	1	3	6	1	10
13	音節ごとの強弱の差が著しい	アク・イン	16	2	4	1	5	1	7	2	4	3	2	9
14	文節末ごとに著しく高く発音する	アク・イン	16	4	5	2	4	0	6	1	4	5	1	10
15	母音が通常無声化する位置で 無声化が起きない	単音	16	2	4	5	0	2	7	2	6	1	2	9
16	す → ズ	単音	15	3	2	2	2	5	9	5	2	2	2	6
17	下降上昇調が上昇調になる	アク・イン	15	5	6	2	1	2	5	1	3	4	3	10
18	撥音と母音が連続すると その母音の前に[n]が起こる	単音	15	1	4	1	3	3	7	3	5	1	2	8
19	/w/ → [v]	単音	15	1	4	4	3	0	7	3	2	5	1	8
20	文節末ごとに著しく強く発音する	アク・イン	15	7	7	2	2	0	4	0	6	3	2	11

注1: 「0」回答数差の網掛けはJTとRTの「0」と回答した人数の差が大きかった項目（5人以上の差）を示す。

注2: JT回答数「1」～「3」合計の網掛けは「1」「2」「3」と回答したJTが多い項目（8割以上が指摘）を示す。

注3: RT回答数「1」～「3」合計の網掛けは「1」「2」「3」と回答したRTが多い項目（8割以上が指摘）を示す。

表 4-2 JT と RT の「1」～「3」回答数が多かった項目（上位 21～40 項目）

順位 NO	発音特徴項目	カテ ゴリー	JTRT 「1」～「3」 合計	「0」 回答数 差	JT回答数 n=11					RT回答数 n=11				
					0	1	2	3	「1」～「3」 合計	0	1	2	3	「1」～「3」 合計
21	文末の助詞だけを著しく高く発音する	アク・イン	14	2	5	0	4	2	6	3	4	3	1	8
22	[h] → [x]	単音	14	0	4	2	3	2	7	4	3	4	0	7
23	第1音節を著しく強くする	アク・イン	14	4	6	3	1	1	5	2	4	2	3	9
24	撥音 → すべてが[n]	単音	13	7	8	0	0	3	3	1	2	3	5	10
25	疑問文をすべて極端な上昇調で発音する	アク・イン	13	5	7	0	3	1	4	2	2	5	2	9
26	ピッチの幅が大きすぎる	アク・イン	13	1	5	2	3	1	6	4	3	3	1	7
27	促音が誤って挿入されたかのように聞こえる	特殊拍	13	1	5	3	2	1	6	4	7	0	0	7
28	拗音 → 直音	単音	12	0	5	2	4	0	6	5	1	4	1	6
29	第2尾音節を著しく強く発音する	アク・イン	12	8	9	0	1	1	2	1	6	3	1	10
30	音節内部でのピッチの変動が著しい	アク・イン	12	2	6	4	0	1	5	4	6	0	1	7
31	第2音節を著しく強く発音する	アク・イン	11	3	7	2	1	1	4	4	3	2	2	7
32	オ段で円唇化が強すぎる	単音	11	1	6	2	3	0	5	5	4	1	1	6
33	尾音節を著しく強く発音する	アク・イン	10	2	7	1	2	1	4	5	3	1	2	6
34	文末の述語を早口で言う	-	10	2	7	2	1	1	4	5	5	0	1	6
35	第2尾音節を著しく長くする	アク・イン	9	5	9	2	0	0	2	4	2	4	1	7
36	疑問文を下降調で発音する	アク・イン	9	7	10	1	0	0	1	3	5	3	0	8
37	ピッチの幅が小さすぎる	アク・イン	9	5	9	1	1	0	2	4	4	1	2	7
38	第3音節を著しく強く発音する	アク・イン	9	7	10	0	1	0	1	3	6	1	1	8
39	第2尾音節を著しく高く発音する	アク・イン	9	7	10	0	0	1	1	3	6	1	1	8
40	尾音節を高くする	アク・イン	9	1	7	1	2	1	4	6	4	0	1	5

注1：「0」回答数差の網掛けはJTとRTの「0」と回答した人数の差が大きかった項目（5人以上の差）を示す。

注2：JT回答数「1」～「3」合計の網掛けは「1」「2」「3」と回答したJTが多い項目（8割以上が指摘）を示す。

注3：RT回答数「1」～「3」合計の網掛けは「1」「2」「3」と回答したRTが多い項目（8割以上が指摘）を示す。

注4：NO34「文末の述語を早口で言う」のカテゴリーは「単音」「特殊拍」「アク・イン」に該当しないため「-」で示した。

それぞれについて、「1」「2」「3」と回答した合計数が多かった項目（JT と RT のそれぞれ 8 割以上が指摘した項目）の傾向を分析した。

4.3 結果

4.3.1 JT と RT の認識に差が見られた特徴

表 4-1, 表 4-2 をもとに, JT と RT の「0…見られない」と回答した人数の差が大きい項目（5 人以上の差がある項目）を表 4-3 に示した。表 4-3 ではある特定の特徴を認識しているかしていないかの人数の相違を見ることで, JT と RT の視点の相違を分析する。

分析の結果, 第 1 に, RT の大半がロシア人日本語学習者の音声特徴であると認識している項目であっても, JT の半数近くがロシア人日本語学習者には見られないと認識していることが示された。

第 2 に, 差が大きかった 11 項目中 9 項目がアクセント・イントネーションの項目であった。以下, JT と RT で「0」と回答した人数の差が大きかった 11 項目について, ロシア語の発音特徴（Брызгунова1977, 城田 1979）をもとに詳細を述べる。

単音 2 項目のうち, 1 項目目の「撥音→すべてが [n]」は, 日本語の「撥音」がロシア語の「Н (キリル文字)」[n] で代用される傾向にあるために現れたと推測される。2 項目目の「アクセントをおかない母音をあいまいに発音する」は, ロシア語の無アクセント母音の「相対的に短く, 調音の緊張はゆるく, 聴覚印象はあいまいな感じをともなう (城田 1979:73)」という特徴が現れている。

アクセント・イントネーション 9 項目について特徴別に 5 分類し以下に述べる。1 点目の「第 2 尾音節を著しく強く発音する」「第 2 尾音節を著しく長く発音する」「文節末ごとに著しく強く発音する²¹」「第 3 音節を著しく強く発音する」は, ロシア語のストレスアクセントの特徴が現れている。ロシア語のストレスアクセントは, 「基

²¹「文節末ごとに著しく強く発音する」について, 調査票作成時に項目選定の協力を得た RT から「文節末」の例があったほうがよいと指摘があったため, ロシア語版調査票の備考欄に「文節末」の例を加筆した。この例は日本語版の備考欄への記載がなかったことから, JT と RT で備考欄の情報量が異なっている。この点について, JT と RT の備考欄の情報量の差が結果に影響した可能性が考えられるが, 同様の情報量の差が見られた「文節末ごとに著しく高く発音する」では, 「0」と回答した人数の差が 4 人だったことから, 情報量の差による影響は少ないと判断した。

表 4-3 JT と RT の「0」と回答した人数の差が大きかった項目

順位 No	発音特徴項目	カテ ゴリー	「0」 回答数差 (人)	JT回答数 n=11					RT回答数 n=11				
				0	1	2	3	「1」～「3」 合計	0	1	2	3	「1」～「3」 合計
29	第2尾音節を著しく強く発音する	アク・イン	8	9	0	1	1	2	1	6	3	1	10
20	文節末ごとに著しく強く発音する	アク・イン	7	7	2	2	0	4	0	6	3	2	11
24	撥音→すべてが[n]	単音	7	8	0	0	3	3	1	2	3	5	10
39	第2尾音節を著しく高く発音する	アク・イン	7	10	0	0	1	1	3	6	1	1	8
38	第3音節を著しく強く発音する	アク・イン	7	10	0	1	0	1	3	6	1	1	8
36	疑問文を下降調で発音する	アク・イン	7	10	1	0	0	1	3	5	3	0	8
10	アクセントをおかない母音をあいまいに発音する	単音	5	5	1	2	3	6	0	2	3	6	11
17	下降上昇調が上昇調になる	アク・イン	5	6	2	1	2	5	1	3	4	3	10
25	疑問文をすべて極端な上昇調で発音する	アク・イン	5	7	0	3	1	4	2	2	5	2	9
35	第2尾音節を著しく長く発音する	アク・イン	5	9	2	0	0	2	4	2	4	1	7
37	ピッチの幅が小さすぎる	アク・イン	5	9	1	1	0	2	4	4	1	2	7

注：NOは表4-1、表4-2のNOに準じる。

本的に「強さ」によってつくられ、「長さ」がそれをおぎなうかたちで存在する。(城田 1979:174)」といわれており、これら 4 項目にはストレスアクセントの特徴である「強さ」と「長さ」が見られる。

2 点目の「第 2 尾音節を著しく高く発音する」は、回答者がロシア語の「高さ」と「強さ」を同一視していると考えられる。実際、回答者のコメントに「高さと強さのどちらを答えればよいか迷う」というものがあり、「第 2 尾音節を著しく強く発音する」を見られると回答していた RT10 名中 8 名が「第 2 尾音節を著しく高く発音する」を見られると回答していたことから、RT は「著しい高さ」と「著しい強さ」を同一のものとして回答していた可能性が推測される²²。

3 点目の「疑問文を下降調で発音する」には、ロシア語の疑問詞疑問文に見られる下降調のピッチ (Брызгунова1977) が現れていると解釈できる (2.5.2.4: ロシア語アクセント 2 型)。このロシア語母語話者の下降調の発音については、鮎澤 (1991) がロシア人日本語学習者に日本語の疑問詞疑問文とロシア語に翻訳した文を発音させ、ピッチ曲線を比較している。その結果、よく似た曲線が観察され、日本語の疑問詞疑問文に現れる下降調はロシア語の影響であることが示唆されている。

4 点目の「下降上昇調が上昇調になる²³」,「疑問文をすべて極端な上昇調で発音する」の上昇調には、ロシア語の疑問詞を伴わない疑問文に見られる極端に高いピッチ (Брызгунова1977) が現れていると解釈できる (2.5.2.4: ロシア語アクセント 3 型)。

最後に、「ピッチの幅が小さすぎる」には、ロシア語の特徴が現れていない。この項目に関して、RT のコメントに「文を読むときは、ストレスアクセントが現れないよう平板で発音しなさいと指導している」というものや、「ストレスアクセントが現れる発音より、ストレスアクセントのない平板な発音のほうがよい」というものがあった。このことから、RT の中には、高低アクセントを身につけさせるより、ストレスアクセントの強さが現れないようにする指導を優先させている教師がいることがうかがえる。こうした指導によって、学習者が平板化した発音をするようになり、その結果現れた

²² ロシア語では、ストレスアクセントの特徴である「強さ」が現れる箇所、音の高低も変化するため回答に迷う回答者が見られたと考えられる。なお、「高さ」と「強さ」の判断以外に、項目内容に関して判断を「迷う」というコメントはなかった。

²³ 下降上昇調について、「そう? (アクセントの下げとイントの上昇あり)」が漸次上昇調となり下がり目が消える誤用を念頭において回答した可能性が考えられるが、詳細は不明である。

「ピッチの幅が小さすぎる」が指摘されたと推測される²⁴。

4.3.2 多数の教師が認識している特徴の相違

表 4-1, 表 4-2 をもとに, 「1」「2」「3」と回答した JT が多かった項目 (8 割以上が指摘した項目) を表 4-4 に, 「1」「2」「3」と回答した RT が多かった項目 (8 割以上が指摘した項目) を表 4-5 に示した。JT と RT が特に注目する特徴の相違を見ることで, JT と RT の視点の相違を分析する。なお, 各項目の JT と RT の相違を確認するため, 表 4-4 には RT が「1」「2」「3」いずれかを回答した人数の合計を, 表 4-5 には JT が「1」「2」「3」いずれかを回答した人数の合計をあわせて示した。

分析の結果, 第 1 に JT と RT 間であげられた項目の数とカテゴリーに差が見られた。項目数は RT のほうが多く, カテゴリーは JT が単音と特殊拍のみであるのに対し, RT は単音, 特殊拍, アクセント・イントネーションの全てがあがっていた。第 2 に JT の多くが認識している「す→ズ」が, RT の多くが認識している特徴 21 項目に含まれていなかった。指摘人数も, JT は「3」5 名, 「2」2 名, 「1」2 名に対し, RT は「3」2 名, 「2」2 名, 「1」2 名と, 「3」と回答するものが少ない。第 3 に, JT と RT ともに多くが認識している特徴であっても指摘傾向に差がある場合があった。「促音の長さが不十分」は JT, RT ともに全員が認識しているが, JT は「3」と回答したのが 4 名だったのに対し, RT は 0 名で, RT は「1」と回答したのが 7 名と最も多かった。

²⁴ 「文を読むときは, ストレスアクセントが現れないよう平板で発音しなさい」と指導しているとコメントした RT は, 「ピッチの幅が小さすぎる」の項目を「3…すべて, あるいはほとんどの学習者においてその傾向が見られる」と回答していた。この RT は普段から「ストレスアクセントが現れる発音より, ストレスアクセントのない平板な発音のほうがましだ」と発言していた。このことから, 「ピッチ幅が小さすぎる」ことは容認しているものの当該特徴をロシア語母語話者の発音特徴だと認識していたために「3」と回答したと推測される。

表 4-4 「1」「2」「3」と回答した JT が多い項目（9 項目）

順位 NO	発音特徴項目	カテ ゴリー	JT回答数 n=11					RT 「1」～「3」 合計
			0	1	2	3	「1」～「3」 合計	
1	ラ行はじき音→ ふるえ音の[r]	単音	0	2	4	5	11	11
2	促音の長さが不十分	特殊拍	0	4	3	4	11	11
3	長音の長さが不十分	特殊拍	1	3	2	5	10	11
5	長音が誤って挿入される	特殊拍	2	2	2	5	9	10
16	す→ズ	単音	2	2	2	5	9	6
7	拍の長さが不均等	特殊拍	2	1	4	4	9	9
8	う→円唇化の著しい[u]	単音	2	2	4	3	9	9
6	お→ア	単音	2	4	2	3	9	10
4	撥音の長さが不十分	特殊拍	2	3	4	2	9	11

注1:NOは表4-1, 表4-2のNOに準じる。

注2:「1」～「3」の合計が同一の場合、判定値を得点化し、総得点が高い順に並べた。

表 4-5 「1」「2」「3」と回答した RT が多い項目 (21 項目)

順位 NO	発音特徴項目	カテ ゴリー	RT回答数 n=11					JT 「1」～「3」 合計
			0	1	2	3	「1」～「3」 合計	
10	アクセントをおかない母音をあいまいに発音する	単音	0	2	3	6	11	6
3	長音の長さが不十分	特殊拍	0	3	3	5	11	10
1	ラ行はじき音→ふるえ音の[r]	単音	0	3	4	4	11	11
4	撥音の長さが不十分	特殊拍	0	6	3	2	11	9
20	文節末ごとに著しく強く発音する	アク・イン	0	6	3	2	11	4
9	撥音と母音が連続すると撥音が[n]となる	単音	0	6	4	1	11	7
2	促音の長さが不十分	特殊拍	0	7	4	0	11	11
24	撥音→すべてが[n]	単音	1	2	3	5	10	3
5	長音が誤って挿入される	特殊拍	1	2	4	4	10	9
6	お→ア	単音	1	3	4	3	10	9
17	下降上昇調が上昇調になる	アク・イン	1	3	4	3	10	5
11	し→[si]	単音	1	3	5	2	10	7
12	助詞を著しく強く発音する	アク・イン	1	3	6	1	10	7
14	文節末ごとに著しく高く発音する	アク・イン	1	4	5	1	10	6
29	第2尾音節を著しく強く発音する	アク・イン	1	6	3	1	10	2
25	疑問文をすべて極端な上昇調で発音する	アク・イン	2	2	5	2	9	4
23	第1音節を著しく強くする	アク・イン	2	4	2	3	9	5
8	う→円唇化の著しい[u]	単音	2	3	4	2	9	9
7	拍の長さが不均等	特殊拍	2	3	4	2	9	9
13	音節ごとの強弱の差が著しい	アク・イン	2	4	3	2	9	7
15	母音が通常無声化する位置で無声化が起きない	単音	2	6	1	2	9	7

注1: NOは表4-1, 表4-2のNOに準じる。

注2: 「1」～「3」の合計が同一の場合、判定値を得点化し、総得点が高い順に並べた。

4.4 考察

全体的に JT よりも RT のほうがより多くの項目をロシア語母語話者に見られると認識しており、JT と RT の認識の差はロシア語の特徴が現れているアクセント・イントネーションの項目に見られる傾向にあった。この理由として、RT は母語であるロシア語の特徴が見られる場合、日本語の発音から逸脱していることに気付きやすいことがあげられる。加えて、RT は学習経験からもロシア語の発音特徴が現れている項目に敏感であったと予想される。また、全体的に RT のほうがロシア語圏での教授経験が長いことも結果に影響したと思われる。それに対し、JT にとってアクセント・イントネーションは「誤りの原因の特定が難しく説明しにくい（松崎 2007:305）」ために、学習者に見られない発音特徴であると回答したと考えられる。教授経験の影響に関して、JT のなかには、ロシア語圏での教授経験が 10 年以上の教師が 2 名いた。この 2 名は、JT と RT の「0」と回答した人数の差が大きかったアクセント・イントネーション 9 項目（表 4-3）のうち、次の 4 項目「上昇下降調が上昇調になる」「疑問文をすべて極端な上昇調で発音する」「第 2 尾音節を著しく長く発音する」「ピッチの幅が小さすぎる」を見られると指摘していた。このことから、アクセント・イントネーションに関する項目は、特徴によっては、教授経験が長くなれば指摘できるようになる可能性があることが示唆された。

単音は、JT と RT の認識に差はあまり見られなかった。しかし「撥音（表 4-3）」と「アクセントをおかない母音をあいまいに発音する（表 4-3）」、「す→ズ（表 4-4、表 4-5）」で認識に差が見られた。

「撥音」の場合、JT は誤りが音素の混同につながるかどうか、RT は[n]が現れているかどうか注目する傾向が回答に影響したと推測される。本研究の「撥音」に関する JT の回答を見ると、「撥音→すべてが [n]」は 3 名しか認識していないが、「撥音と母音が連続すると撥音が[n]となる」と「撥音と母音が連続するとその母音の前に[n]が起こる」は 7 名が見られると認識している。この 2 項目は、「せんえん」が「せ[n]えん」になり「せねん」「せんねん」と聞こえ、音素の混同が生じる。したがって、JT は音素の混同につながる撥音の誤りを見られると認識している一方で、撥音が [n] となるが母音が後続しない誤り、つまり異音レベルの誤りを見られると認識していなかったと解釈できる。あるいは、異音レベルであるから問題ないという判断や、グローバルエラーにつながらないという判断から、あえて見逃したために指摘に至らなかったことが考えられる。それに対し、RT は撥音にロシ

ア語の単音「H(キリル文字)」[n]が代用されているかどうかを判断し、それが「撥音→すべてが[n]」の認識につながったと考えられる。また、JTのうち3名が「撥音→すべてが[n]」を「3…すべて、あるいはほとんどの学習者においてその傾向が見られる」と回答し、RT同様の認識をしていた。このことから、JTによる[n]の捉え方は個人差が大きいことがわかる。

「アクセントをおかない母音をあいまいに発音する」のような単音の音色のみが変化する場合も、撥音の誤りと同様、音素の混同につながらないことが認識に影響している可能性がある。この点については、通常音素の混同が見られないアクセント・イントネーション項目についても同様のことが言える。

「す→ズ」は、「ですが→ですが」「ますが→ますが」などの特定の環境に現れる。この「す→ズ」は、ロシア語の「有声子音の前の無声子音は有声子音になる（プレトネル 1926:101）」という現象によって現れ、ロシア語母語話者にとっては無意識のうちに有声化が起きているため、RTは指摘に至らなかった可能性がある。それに対し、JTにとって「す」と「ず」の子音は異なる音素であるため、指摘が容易であり、それが回答差につながったと解釈できる。

特殊拍もJTとRTの認識に差はあまり見られなかった。しかし、「促音の長さが不十分（表 4-4、表 4-5）」で認識に差が見られた。JT、RTともに「見られる」と指摘しているが、JTは「3…すべて、あるいはほとんどの学習者においてその傾向が見られる」が4名、「2…半数前後の学習者において見られる」が3名、「1…まれに見られる」が4名であるのに対し、RTは「2…半数前後の学習者において見られる」が4名、「1…まれに見られる」が7名と、出現頻度が少ないと認識している教師が多い。この認識の差については、実際の出現頻度の影響も考えられるが、本研究の結果からは推測が難しい。

なお、「ピッチの幅が小さすぎる（表 4-3）」に対するコメントでRTから聞かれた「平板化を促す」指導方針に関して、JTからは該当する指導方針に関するコメントは聞かれなかった。今回の調査では指導方針について尋ねる質問をしていないため断言することはできないが、指導方針の差がJTとRTの認識の差に表れた可能性が考えられる。

4.5 まとめ

本研究では、JT と RT が認識する、ロシア人日本語学習者の発音特徴の相違が示された。具体的には、ロシア語の特徴が見られる場合、RT は JT よりも多くの特徴を指摘すること、JT は特にアクセント・イントネーションの特徴を見られないと認識している場合が多いことが示された。発音は特に母語の影響を受けやすいと言われていることから、学習者と母語が共通する RT は、JT より日本語に現れる母語の特徴を認識しやすいと考えられる。以上の結果から、JT が何か変だと感じていても、誤りの特定や説明ができないために指摘に至らない場合、すなわち、「何か変だが、説明できないから指摘しない（松崎 2007:305）」場合を排除するためには、非母語話者教師に対する調査が有効である可能性が示された。加えて、非母語話者教師の指摘によって、JT が認識していない特徴が具体的に明らかになることで、JT による認識につながる可能性が示されたと言える。一方で、「す→ず」のように、JT の指摘によって、非母語話者教師が認識していない特徴が具体的に明らかになることで、非母語話者教師による認識につながる可能性が示されたとも言える。

しかしながら、音声教育における JT と RT の協働を検討するためには、発音特徴に対する認識の相違を明らかにするだけでは十分でない。JT と RT がある特徴に対して同様に留意したとしても、岡崎（2001）、清水（2006）で見られたような意識の差が、「肯定的評価」をするか「否定的評価」をするかというような「評価」の相違となって現れると考えられる。さらには、「否定的評価」をした場合のフィードバックのタイプにも相違が見られることが予想される。例えば、JT のようにアクセント・イントネーションの誤りをあまり認識していない場合、誤りに気付いたとしても、誤りの実態の把握ができないために、誤りの原因の指摘を伴わない明示的訂正やリキャストが用いられると考えられる。それに対し、RT のように日本語の発音に現れるロシア語の特徴を認識している場合、誤りの実態の把握が容易であることが予想され、明示的訂正やリキャストのみならず、誤りの原因の指摘を伴うメタ言語フィードバックの使用が考えられる。したがって、JT と RT の協働の検討のためには、「留意」の次の段階で実施される「評価」の相違を明らかにする必要がある。そこで、次章では JT と RT の「評価」の相違を検討する。

第5章 日本人教師とロシア人教師の発音評価の相違

—一般日本人との比較—

【研究3】

第5章では、ロシア人日本語学習者の語の発音に対する JT と RT の評価の相違を明らかにする。なお、本研究では教師による評価の厳しさや寛容さを測る目安として J の評価を用いる。

5.1 目的

本章の目的は、ロシア人日本語学習者の語の発音に対する JT と RT の評価の相違を明らかにすることである。すなわち、これまでの評価研究で示された属性による評価差（河野・松崎 1998, 清水 2006）が、具体的にどのような発音特徴に現れるのかを明らかにする。

5.2 方法

5.2.1 評価者

本調査では、一般において評価が生じる状況として、発音が重視されると言われるビジネス等の公的場面（小河原 2001）を想定し、J を普段ロシア語母語話者との交流機会がない東京方言話者の社会人に限定した。評価者は、JT20 名、RT20 名、J20 名である。JT は男性 9 名、女性 11 名、平均年齢 37.00 歳（SD 8.59）、ロシア語圏での教授経験は平均約 2 年 11 ヶ月（SD 3.04）、日本語教授経験は平均約 7 年 6 ヶ月（SD 6.14）である。RT は男性 2 名、女性 18 名、平均年齢 32.25 歳（SD 15.02）、日本語教授経験は平均約 8 年（SD 11.04）、日本滞在歴は平均約 1 年 1 ヶ月（SD 1.21）である²⁵。J は男性 10 名、女性 10 名、平均年齢 46.00 歳（SD 16.82）である²⁶。

²⁵ RT には留学や研修での日本滞在歴をたずねた。JT と RT のロシア語圏での教授歴に差があるが、ロシア語圏の JT は 1 年～3 年の派遣教師が中心であるため、実情を表しているといえる。

²⁶ J20 名中 13 名が会社員で、7 名が主婦 2 名、元教員 1 名、無職 3 名、社会人大学院生 1 名であった。この 20 名を同一の属性として扱う点について問題ないかどうかを確認するため、二要因分散分析を行い、評価差を確認した。分析は会社員 13 名とその他 7 名を 2 群に分け、各群の①と②の評定平均値（分析対象語 48 語）を用い、単音、リズム、アクセントについて属性（被験者間要因）×発音特徴（被験者内要因）の 2

5.2.2 評価音声

5.2.2.1 評価対象とする項目の選定

第3章の結果をもとに、ロシア語圏の教授経験が1年以上のJT11名、RT11名（計22名）が選定した項目を用いた。22名は本章の評価者とは異なる。選定したのは全83項目のうち11名以上（半数以上）の教師が「見られる」と回答した25項目で、これらを選定対象とした²⁷。

5.2.2.2 評価音声の収集

選定した25項目について、発話者の声質や誤りの程度が結果に影響する可能性がある限り排除するため、2種類の音声をそれぞれ異なるロシア人日本語学習者（大学生・日本語主専攻・女性）から収集した。1つは大学1年生から5年生までの77名が語リスト²⁸を読み上げた音声（①）である。もう1つは音声①と同一の誤りが含まれるよう意図的に読み上げた音声（②）で、発音特徴やアクセントがコントロールできる大学5年生1名が読み上げた。

5.2.2.3 評価音声の選定

収集した2種類の音声から、①②各25項目65語、計130語を選定した。選定はロシア語圏で日本語教育に携わる東京方言話者のJT2名、日本語音声学を専門とするRT2名、筆者の計5名で行った。5名全員または4名がターゲットとする特徴が含まれ、他の特徴は含まれていないと認めた音声を選定した。選定者のJT、RTは評価者とは異なる。評価者により判断の基準とする語が変わらぬよう、発音を誤ると別の意味になる「せんえん」→「せんねん」などは除いた。なお、「長音挿入」や「円唇化の

要因分散分析を行った。その結果、単音、リズム、アクセントのいずれの場合も属性の主効果は有意でなく、交互作用も見られなかった。そのため、会社員と会社員以外の評価値を同一のものとして扱うことは問題ないと判断した。

²⁷ 22名のうち11名以上が見られるとした項目は32項目あった（表4-1、表4-2）が、本研究では評価対象を語としたため、語では扱えない「助詞を著しく強く発音する」、「文節末ごとに著しく強く発音する」など韻律項目6項目は対象外とした。また、「音節内部でのピッチの変動が著しい」は「音節ごとの強弱の差が著しい」に統一し1項目とした。その結果、評価対象は25項目となった。

²⁸ 誤りが現れると想定される語リストを作成し、読み上げるよう依頼した。評価対象とする音声が集めるまで繰り返し収集し、最終的に77名の学習者の協力を得た。

著しい [o]」など、ロシア語のストレスアクセントの影響が考えられる特徴の場合、ターゲットとする特徴がアクセントの高低の誤りと同時に現れる可能性が高いため、高低の誤りがある場合とない場合の 2 種類を選定した。また、提示順が評価に影響しないよう、提示順を逆に並べ替え 2 種類の評価音声を作成した。

5.2.3 手続き

調査対象者にスピーカーを通して音声を聞かせ、4 段階（1 不自然－4 自然）評定を求めた。先行研究で発話または発音に対する評価基準として使われていた「日本語らしいか（河野・松崎 1998）」「痛に障るか（石崎 1999）」「日本人に近いか（Okamura1995, 渡部 2003）」の場合、意味に影響するかどうかの評価をすることができないことが予想された。また、「混乱するか（Fayer et al.1987）」「わかりやすいか（石崎 1999）」の場合、意味に影響しないが不自然さを伴う特徴に対する評価をすることができないことが予想された。そのため、これらを包括できる概念である「自然さ」をもとに評定を求めた。なお、包括的概念としては「上手さ（渡部 2004b, 清水 2006）」も考えられるが、本研究は教師と J の評価の相違を検討するため、教師的視点が無い J にとっても回答が容易だと思われる「自然さ」を用いた。評価用紙には音声番号と評定値 4 段階のみを示した。ラベルは「1（不自然）」と「4（自然）」のみに示した。通常、教師や一般日本人が学習者の発音を聞く場合、音声のみでその自然さを判断する場合が多いと考えられるため、評価対象となる語は用紙に表示しなかった。20 問の練習課題を経て本実験を行った。JT, RT, J を 10 名ずつに分け、提示順の異なる 2 種類の音声の一方を各 10 名が評価した。

全ての項目の評価後に、1 から 4 を評価した際の基準について「1 から 4 の基準をそれぞれ教えてください」とインタビューを行い、コメントを録音した²⁹。

5.2.4 分析

分析対象は、25 項目 65 語、計 130 語のうち、音声①と②の評定値に.40 ($p < .01$)

²⁹ コメントの分析によって、評価者がわかりやすさ（意味）や日本人らしさ、あるいはその他の要素など何に注目しやすいかを検討できると判断した。なお、各項目の評価後にコメントを求めた場合、コメントが評価に影響する可能性が考えられたため、本研究では全ての項目の評価後にインタビューを行った。

以上の中程度以上の相関が見られた 23 項目 48 語とした。相関が見られなかった語は、発話者間の発音の相違や、評価者内の判断の迷いなど、発音特徴以外が評価に影響した可能性があるため、分析対象外とした。分析では、23 項目を、同一特徴を含む項目ごとに 10 カテゴリーに分類した（表 5-1）³⁰。次に、各発音特徴カテゴリーの内的整合性を確認するため、音声①と②の評定平均値を用いて α 係数を算出した（表 5-1）。「ず」は分析対象語が 1 語だったため α 係数は算出していない。分析の結果、全 9 カテゴリーについて .60 以上の値が示され、これら 9 カテゴリーについてある程度の信頼性が得られたと言える。そこで、「ず」を含めた全 10 カテゴリーを対象に評価差を分析した。評価差は音声①と音声②の平均値を用いて検討した³¹。分析では、JT と RT の評価が J より厳しいものを厳格化傾向、J より寛容なものを寛大化傾向として扱う。

評価差の分析では、記述統計量を示し、属性（被験者間要因）×特徴（被験者内要因）の 2 要因分散分析を行った。評価基準の分析では、インタビューによって得られたコメントを文字化し分類した後、コメント数と評価基準別の発生頻度の相違を検討した。このコメントの分析によって、JT、RT、J の評価差が生じる要因を検討し各属性の評価特性を考察する。分析には SPSS（Ver.22）を用いた。

³⁰ ロシア語の単音が現れている特徴のうち、「ん」のみ日本語で条件異音が認められる。そのため、他の単音と「ん」では、教師による評価に差が見られる可能性が考えられた。そこで、「ロシア語の単音」を「ロシア語の単音 [n]」と [n] 以外の「ロシア語の単音」に分類した。

³¹ 本研究では、同一の語に現れた同一特徴に対する評価の安定性を高めるため、誤りが現れた 2 つの音声（①と②）を平均した値を用いる。

表 5-1 発音特徴カテゴリー別 α 係数と分析対象とした語

NO	発音特徴カテゴリー	発音特徴項目	分析対象とした語(48語)		α 係数
1	単 (ロシア語の単音)	ラ行はじき音→[r],	[ro]つぼん	く[ru]ま	.82
		し→[ei]以外の音, /w/→[v],	たの[βɸ]み	う[va]ぎ	
		[h]→[x],	[xa]じめて	お[xa]し	
2	n(ロシア語の単音[n])	お→あ, 無アクセント母音曖昧,	あかわり (おかわり)	たまだち (ともだち)	.78
		円唇化の著しい[o]	のみもの (「も」の円唇化が著しい)		
		撥音と母音連続→撥音が[n],	ぜ[n]いん	せ[n]えん	
3	ず(す→ず)	撥音→すべて[n]	せ[n]も[n]	ば[n]ぐみ	—
1	長(長音化)	す→ず	あしたのことでずが		—
1	長(長音化)	長音挿入, 長音長すぎる, 促音挿入	まーいこち	びじゅーつかん	.76
			いっしょーに	つーやく	
			おとーと	おっさきに	
2	減(拍の減少)	撥音の長さが不十分, 促音の長さが不十分, 長音の長さが不十分	きえん(きんえん)	きさてん(きつさてん)	.61
			びくり(びつくり)	つやく(つうやく)	
3	長+高 (長音化+高低の誤り)	長音挿入	みずみ(みずうみ)	おとと(おとうと)	
3	長+高 (長音化+高低の誤り)	長音挿入	だーいがく (HHHHL)	とーしょかん (HHHLL)	.65
			しょーらい (HHHLL)		
4	減+n (拍の減少 +ロシア語の単音[n])	撥音と母音連続→母音前に[n]	れ[na]い (れんあい)	ほ[no]よむ (ほんをよむ)	.62
1	ス(ストレスアクセント)	第1音節・第2音節・第2尾音節 が著しく強い	かみさま ひらがな	ひとこと	.81
2	ス+高 (ストレスアクセント +高低の誤り)	第2音節・第2尾音節が著しく強い,	たまご(HLL)	やすみ(LHL)	.92
		円唇化の著しい[u]・[o],	かいます(LHHL)		
		音節ごとの強弱の差が著しい,	おまつり(LLHL)	のりもの(LLHL)	
3	ス+高+母 (ストレスアクセント +高低の誤り +曖昧母音化)	ピッチの幅が大きすぎる	がいこく (HHLH)	なんじごろ (HLLHL)	.85
		お→あ,	こんにちは (LLLHL)	わかりました (LHHHLL)	
		無アクセント母音曖昧	あみやげ (おみやげHHHL)	あにぎり (おにぎりLLHL)	
			ともだち (ともだちLLHH)	とても (たてものHHLL)	
			いくばな (いけばなLHLL)		

注1:[]はロシア語の単音を含む音を, _は母音が曖昧母音化していることを, 太字はストレスアクセントが現れていることを,
()のひらがなは読み上げた語を, HLはアクセントの高低を示す。

注2:HLは筆者らの聴覚判断で記入した。

注3:「かいます」「わかりました」の「ま(H)」は, 音節内で「H」から「L」への変化が生じている。

5.3 結果

5.3.1 分析1 発音特徴カテゴリー別評価値の相違

単音, リズム, アクセントについて属性(被験者間要因) × 発音特徴(被験者内要因) の 2 要因分散分析を行い, 評価差を確認した。まず, 属性(J, JT, RT) × 単音特徴(単, n, ず) の 2 要因分散分析を行った。その結果, 属性の主効果($F(2, 57) = 8.79, p < .001, \eta_G^2 = .132$)³², 単音特徴の主効果($F(1.47, 83.76) = 5.72, p = .010, \eta_G^2 = .030$), 属性 × 単音特徴の交互作用($F(2.93, 83.76) = 11.74, p < .001, \eta_G^2 = .128$) がいずれも有意であった。交互作用が見られたため, 各要因の単純主効果の検定を行った(多重比較は以下全て Bonferroni 法を用いた)。その結果, 「単」では RT が JT と J より厳しく, 「n」では RT が J と JT より, J が JT より厳しく, 「ず」では JT が J より厳しかった($p < .05$)。他方, JT は「n」と「単」「ず」間で, J と RT は「ず」と「n」「単」間で有意差があった($p < .05$)。

次に, 属性(J, JT, RT) × リズム特徴(長, 減, 長高, 減 n) の 2 要因分散分析を行った。その結果, リズム特徴の主効果($F(2.29, 130.29) = 58.14, p < .001, \eta_G^2 = .243$), 属性 × リズム特徴の交互作用($F(4.57, 130.29) = 10.49, p < .001, \eta_G^2 = .262$) が有意であり, 属性の主効果は見られなかった。交互作用が見られたため, 各要因の単純主効果の検定を行った。その結果, 「長」では RT が J より厳しく, 「減 n」では J が RT より厳しかった($p < .01$)。「減 n」では JT が RT より厳しい傾向も見られた($p = .058$)。他方, J は「長」と「減」「長高」「減 n」間, 「減 n」と「減」「長高」間で, JT は「長」と「減」「長高」「減 n」間で, RT は「長」と「長高」間のみで有意差があった($p < .01$)。

最後に, 属性(J, JT, RT) × アクセント特徴(ス, ス高, ス高母) の 2 要因分散分析を行った。その結果, 属性の主効果($F(2, 57) = 38.49, p < .001, \eta_G^2 = .499$), アクセント特徴の主効果($F(1.82, 103.43) = 134.61, p < .001, \eta_G^2 = .212$), 属性 × アクセント特徴の交互作用($F(3.63, 103.43) = 4.25, p = .004, \eta_G^2 = .017$) がいずれも有意であった。交互作用が見られたため, 各要因の単純主効果の検定を行った。その結果, す

³² 効果量を提示することで結果を補足する。効果量とは p 値や検定統計量とは異なり, 帰無仮説が正しくない程度を量的に表す指標である。帰無仮説が完全に正しい場合, 一般に効果量は 0 になる。一方, 帰無仮説が正しくない場合には, その正しくない程度が大きければ大きいほど, 効果量の絶対値も大きくなる(大久保・岡田 2012)。 η_G^2 (一般化イータ 2 乗) の効果の大きさの目安は, .01 (小), .09 (中), .25 (大) である(平井 2012)。

すべてのアクセント特徴において RT が J と JT より厳しかった ($p < .001$)。他方、すべての属性において「ス」と「ス高」間、「ス」と「ス高母」間、「ス高」と「ス高母」間で有意差があった ($p < .05$)。

以上の有意差が見られた結果、および全 10 発音特徴カテゴリーに関する記述統計量の一覧を表 5-2 に示した。なお、発音特徴別に属性間で差が見られた場合は「属性」に、属性別に発音特徴間で差が見られた場合は「発音特徴」に結果を示した。

表 5-2 分散分析で有意差が見られた結果および
J, JT, RT の発音特徴カテゴリー別評定平均値と標準偏差

NO	発音特徴 カテゴリー	J (n=20)		JT (n=20)		RT (n=20)		属性	発音特徴
		平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)		
単 音	1 単	2.74	(0.36)	2.80	(0.31)	2.07	(0.41)	JT, J>RT	J : 3>12
	2 n	2.56	(0.49)	3.08	(0.50)	2.16	(0.51)	JT>J>RT	JT: 2>13
	3 ず	3.15	(0.67)	2.53	(0.87)	2.73	(0.72)	J>JT	RT: 3>12
リ ズ ム	1 長	2.84	(0.40)	2.57	(0.41)	2.39	(0.12)	J>RT	
	2 減	2.10	(0.41)	2.05	(0.38)	2.19	(0.51)		J : 1>23>4
	3 長+高	2.38	(0.43)	2.11	(0.44)	2.02	(0.59)		JT: 1>234
	4 減+n	1.49	(0.63)	1.70	(0.48)	2.14	(0.65)	RT>J (RT>JT)	RT: 1>3
ア ク セ ン ト	1 ス	2.90	(0.34)	2.89	(0.26)	1.86	(0.55)	JT, J>RT	J : 1>2>3
	2 ス+高	2.37	(0.42)	2.29	(0.45)	1.59	(0.39)	JT, J>RT	JT : 1>2>3
	3 ス+高+母	2.21	(0.40)	1.99	(0.44)	1.34	(0.30)	JT, J>RT	RT: 1>2>3

注:「JT, J>RT」は, RTはJTとJより厳しい($p<.05$)ことを,「(RT>JT)」は, JTはRTより厳しい傾向が見られる($p<.10$)ことを示す。

5.3.2 分析 2 評価基準の相違

筆者と日本語教育が専門の大学教員の 2 名が、評価後のインタビューで得られたコメントをグループに分類した。分類は分析単位を確認した 393 のコメントについて、類似性をもとに行った。分類にあたっては、評価基準について言及されているコメントを分析対象とし、コメントは基本的に 1 文を分析単位とした。ただし、1 文に異なるカテゴリーに属する内容が含まれる場合は、それぞれを 1 単位とした。例えば、「アクセントや長音が間違っているのは 2」のようなコメントは、「アクセントが間違っているのは 2」と「長音が間違っているのは 2」の 2 単位とした。また、複数のコメントが同一の評定値に対するコメントで、同一のカテゴリーに属すると考えられる場合は 1 単位とした³³。例えば、「1 は日本人にとって聞きにくいもの」と「日本人が聞いた場合、わからない可能性がある。だから 1 をつけた」が同一評価者のコメントの場合、それら全体で 1 単位とした。カテゴリー名は、なるべく評価者がコメントしたそのままの表現を重視しつつまとめた。さらに、類似したカテゴリーをまとめ、次の 6 基準に分類した（表 5-3）。

意味的基準：意味がわかるかどうかに注目している

言語的基準：言語的特徴を指摘している

感覚的基準：具体的な根拠がはっきりしない

構造的基準：誤り数や文脈など文の構造を指摘している

教師的基準：教授経験をもとにした判断や教師の教育能力が影響している

学習者の基準：習得難易度や学習者の努力に注目している

なお、上記とは異なる日本語教育が専門の大学教員 1 名にカテゴリー分類を依頼した³⁴。Kappa 係数により一致率を検討したところ、 $k=.91$ であり、信頼性は十分であると判断した。分類が一致しないカテゴリーに関しては、筆者とこの大学教員 1 名の協

³³ コメントのカウント方法は、日本語学習者の作文を対象とした評価研究（宇佐美 2007）の教師による添削コメントの分類方法に倣った。参考にしたのは次の基準である。「<基準 1> コメント 1 文の中に、異なる CC（コメントカテゴリー）に属する内容が含まれる場合は、同一の CC に属すると考えられる部分をそれぞれ 1CU（コメントユニット）とする（宇佐美 2007:64）」「<基準 2> 複数の連続するコメントが、作文内の同一箇所について、同一の視点からなされており、なおかつ全体が同一の CC に属すると考えられる場合は、それら全体を 1CU とする（宇佐美 2007:64）」

³⁴ 分類は筆者がこの大学教員に各カテゴリー名とそれぞれの具体例を示してから行った。

表 5-3 評価基準およびコメントカテゴリーの一覧とコメント例

基準	カテゴリー	コメント数			コメント例
		J	JT	RT	
意味的 基準 (95)	わからない (72)	38	24	10	意味がわからないものは1 (JT, RT, J) /一瞬考えたものは2 (JT, J) /意味が簡単にとれたのは3 (J)
	日本人に通じない (15)	0	13	2	日本人が聞いてわからないものは1 (JT) /日本人が聞いてすぐわかる4 (JT) /日本人がわかるか、わからないかで分けた (RT)
	誤解する (8)	1	5	2	普通の日本人が言った言葉と違う言葉を連想すると思ったら1 (JT) /誤解しやすい言葉は1 (RT) /他に似たような言葉があるかどうかにか左右される (J)
言語的 基準 (150)	単音 (54)	2	23	29	「おーあ」は1 (JT, RT) /「ともだち、たてもの(曖昧母音化)」は1 (RT) /「し」の音は1 (RT) /「ず」, 「N」などロシア語の音がでたら1 (JT, RT) /母音が気になるものは3か2 (J)
	リズム (44)	4	11	29	伸ばさないとところを伸ばしていると2 (J) /短くなるものはほとんど2がついていると思います (J) /不必要なところが長くなっている2 (JT) /長音が長くなっていると2 (JT, RT)
	アクセント・イントネーション (39)	8	9	22	ロシア語っぽいアクセント1 (RT) /強いロシア語のアクセントを感じたら1 (RT) /アクセントが違うのが気になる場所は2 (JT) /イントネーションがちがう3 (J)
	ロシア語っぽさ (3)	0	2	1	ロシア人っぽく聞こえたら3 (RT) /ロシア語っぽい発音は3 (JT)
	誤りの程度 (10)	0	7	3	アクセントの度合いが強いものは2 (JT) /ロシア語の音がでていると3よくでていると2 (RT) /抑揚があっても軽いものは3 (JT)
	自然さ (21)	7	6	8	ほとんど自然, 少しだけ変わっている感じがした3 (RT) /そんなに何も思わなかったもの4 (JT) /普通に聞けるような感じ4 (J)
感覚的 基準 (86)	日本人っぽさ (28)	8	9	11	日本人の発音からかけ離れているけど音としてわかる2 (JT) /日本人の発音に近い3 (JT) /日本人みたい4 (RT, J)
	明瞭さ (11)	6	0	5	なんとか聞き取れる2 (J) /きれいに聞こえたら3 (RT) /はっきり言ってるものは4 (RT)
	漠然 (26)	11	7	8	そんなに間違いがなかったら2 (RT) /最初からわかるんだけど, 発音がおかしいのは3 (J) /だいたいあってるのは4 (JT)
構造的 基準 (30)	誤りの数 (18)	6	6	6	2つ以上不自然だと感じる箇所がある場合1 (JT) /音とアクセントの間違いがあれば2 (RT) /おいしいのが一箇所が3 (J)
	文脈, 単語と文, 誤りの位置 (12)	3	8	1	文脈がなかったらわからないものは1 (RT) /文になるとイントネーションがより気になる。だから2 (JT) /最初の部分が違っちゃうとわかりづらい (J)
教師的 基準 (19)	指導の有無 (7)	0	7	0	指導しなければならないものは2 (JT) /日本人じゃないけどいいかと流すレベルは3 (JT) /授業中に聞いても訂正しないかなというレベルは4 (JT)
	慣れ (6)	0	5	1	慣れているからいいんじゃないかと思って3にしまった (RT) /聞き慣れているので甘くなってしまった (JT)
	自信の無さ (6)	0	2	4	自信がなかったの2か3にした (RT) /訂正するのが難しいと感じたら自然のほう (4) に近づけているかもしれませんね。無意識に (JT) /評価が甘いと発音がわからないと思われると思って厳しくした (RT)
学習者の 基準 (13)	学習の難易度, 努力 (13)	0	3	10	簡単な間違いは1 (RT) /難しい間違いは2。できないのはしかたない (RT) /ちゃんと発音しようとしてゆっくり発音していたものは4 (JT) /ロシア人の学生としてできていれば4 (RT)

注: カテゴリーの () はコメント数を, コメント例の 1~4 は評価値を, () は属性を示す。

議によって決定した。

5.3.2.1 コメント数の相違

JT, RT, J のコメント数は, JT が平均 7.45 ($SD1.67$), RT が平均 7.60 ($SD2.72$), J が平均 4.60 ($SD1.10$) であった。このことから, JT と RT が J よりコメント数が多いことがわかる。

5.3.2.2 基準別コメント発生頻度の相違

まず, χ^2 検定の制約を考慮し, 発生頻度が少ない基準「構造的基準」「教師的基準」「学習者の基準」については「その他」としてまとめた³⁵。次に, 「意味的基準」「言語的基準」「感覚的基準」「その他」のコメント数について評価者の属性間で差があるかどうかを検討するため χ^2 検定を行った。その結果, 有意な偏りが見られた ($\chi^2 (6) = 66.89, p < .001$)。そこで, 引き続き残差分析を行った (表 5-4)。分析の結果, J は「言語的基準」より「意味的基準」や「感覚的基準」を多用し, JT は「感覚的基準」が少なく, RT は「言語的基準」を多用し, 「意味的基準」が少ないことが示された。

さらに, J には見られなかった「教師的基準」と「学習者の基準」について, JT と RT 間でコメント数に差があるかどうかを検討するため, χ^2 検定を行った。その結果, 有意な偏りが見られた ($\chi^2 (1) = 7.94, p = .005$)。そこで, 引き続き残差分析を行った (表 5-5)。分析の結果, JT は「教師的基準」が, RT は「学習者の基準」が多いことが示された。

³⁵ χ^2 検定の集計表に 5 以下の期待値がある場合, χ^2 検定を適用するのは望ましくない。そのため, 期待値が 5 以下になるものがある場合, それらを寄せ集め, 「その他」として検定をすることで, χ^2 検定の制約をかわすことができる (田中・山際 1989)。

表 5-4 J, JT, RT に見られた評価基準および発生頻度

基準	J		JT		RT		計
意味的基準	39 (9.90)	▲	42 (10.70)		14 (3.60)	▽	95 (24.20)
言語的基準	14 (3.60)	▽	52 (13.20)		84 (21.40)	▲	150 (38.20)
感覚的基準	32 (8.10)	▲	22 (5.60)	▽	32 (8.10)		86 (21.90)
その他	9 (2.30)		31 (7.90)	▲	22 (5.60)		62 (15.80)
計	94		147		152		393

注：発生頻度および括弧内％。▲は残差分析の結果期待値よりも有意に大きいもの，
▽は有意に小さいもの。 $p < .05$

表 5-5 J には見られなかった評価基準および発生頻度

基準	JT		RT		計
教師的基準	14 (43.80)	▲	5 (15.60)	▽	19 (59.40)
学習者の基準	3 (9.40)	▽	10 (31.30)	▲	13 (40.60)
計	17		15		32

注：発生頻度および括弧内％。▲は残差分析の結果期待値よりも
有意に大きいもの，▽は有意に小さいもの。 $p < .01$

5.4 考察

5.4.1 評定値の相違

J と教師 (JT あるいは RT) の評価値を比較し、J より教師のほうが厳しい場合を厳格化傾向、J より教師のほうが寛容な場合を寛大化傾向として、それぞれの傾向が見られる発音特徴について述べる。

教師評価の厳格化傾向はこれまでも指摘されていたが (河野・松崎 1998)、それが具体的にどのような発音特徴に生じるのかがわかった。また、これまで指摘されていなかった教師評価の寛大化傾向が示された (表 5-2「属性」参照)。

5.4.1.1 JT の厳格化傾向

JT の場合、「ず」に対して厳格化傾向が見られた。評価コメントと第 4 章の結果をふまえると、JT は典型的な誤りであることを理由に厳しく評価したと解釈できる。評価コメントでは、JT5 名が「「ず」だけ聞いてこれはロシア人だと 1 にしてしまった」、
「「～ですが」はどうしても気になるので 1 にした」と「す→ず」を指摘していた。このように「言語的基準」を用い厳しく評価するコメントが聞かれた。第 4 章でも、JT11 名のうち 5 名が「すべて、あるいはほとんどの学習者においてその傾向が見られる」と回答しており、「ロシア語母語話者に特によく見られる」との指摘があった。

それに対し、J は JT より「ず」を寛容に評価し、コメントも特にない。「ず」のような「音素の混同」は、J に最も厳しく評価される (東間・大坪 1990) はずだが、「ですが」は単語ではなく助動詞に生じたものであり、このような「典型的誤用が生じる」という知識が J にないため意識されなかったか、あるいは留意されたがあえて見逃された可能性がある。

ただし、「ず」に対する J, JT の評定値の *SD* はともに最も大きく、JT のなかでも 2 名が「意味を理解するうえで支障がない」と寛容に評価した一方、「音素に関わる部分は 2, 異音は 3」というコメントをした JT もいるなど、個人差が大きい。このような、語の性質の違いが評価に影響する可能性については、ビリーフ等の影響も含め今後さらに事例を増やして検討していく必要がある。

5.4.1.2 RT の厳格化傾向

RT の場合、「単」「n」「長」「ス」「ス高」「ス高母」などのロシア語の特徴が見られ

る発音特徴に対して厳格化傾向が見られた。評価コメントでは、「「あ」と「は」」「ロシア語の強い発音は1」「「し」の音の間違ひは1にした」「ロシア語のアクセントを聞いたら、それは一番悪い」のように具体的にロシア語の特徴を指摘（「言語的基準」）するコメントが多数聞かれた。加えて、「自分のアクセントをやわらかくしようとしていることが感じられるときは2か3にしました」、「「お→あ（単）」は簡単だから1」などのように、ロシア語の特徴を指摘するとともに、学習者の努力や習得の難易度をふまえた指摘（「学習者の基準」）をするというような、教師だからこそできるコメントが見られた。

それに対し、Jにとってこれらは異音レベルの違いであり、「日本語として不自然かどうか」という「感覚的基準」に従いあまり厳しく評価しない。この点が、RTがJより厳しいという評価差につながったと考えられる。

以上のように、JTはロシア語母語話者の典型的な誤りが見られる場合に、RTはロシア語の特徴が見られる場合に、評価が厳格化すると言える。

5.4.1.3 JTの寛大化傾向

JTの場合、「n」に対して寛大化傾向が見られた。JTの「音素に関わる部分は2、異音は3」という「言語的基準」によるコメントにあるように、[n]は「ん」の異音だから厳しく評価しないと判断した結果と言える。また、JTの「ん」に関する「おかしくても、教えているから何を言いたいかわかると聞いてわかってしまう」という「教師的基準」によるコメントから、学習者の発音に対する慣れが評価の寛大化につながったと解釈できる。

5.4.1.4 RTの寛大化傾向

RTの場合、「減n」に対して寛大化傾向が見られた。1つ目の理由として、RTが学習者の発話意図が理解できることがあげられる。「減n」に対して、Jのほとんどが「意味がわからない」と評価したが、RTで「意味がわからない」と評価したのは半数にも満たない。評価値と評価コメントを見ると、Jは20名中19名が「減n」に対し「1」をつけており、「1」の基準を「意味がわからないもの（意味的基準）」と説明している。平均評定値は1.49（SD 0.63）で他の発音特徴と比較した場合、最も厳しい。それに対し、RTで「減n」に対し「1」をつけて、「1」の基準を「意味がわからないもの（意味

的基準)」と説明したのは 20 名中 6 名のみであった。評定平均値は 2.14 (SD 0.65) で他のリズムのカテゴリーとの差が見られない。

非母語話者教師が「意味に影響する」誤りを厳しく評価しないケースは、漢字評価（趙 1993）や、文評価（Hughes et al.1982）でも示されており、こうした非母語話者教師の寛容な評価は学習経験や教授経験によって学習者の発話意図が理解できることに起因すると指摘されている。Kim（2009）で母語話者教師が意味に影響する音韻の誤りを指摘していたのに対し、非母語話者教師は音韻の誤りを指摘しなかったという結果も同様の理由によると考えられる。

2 つ目の理由として、RT は「減」と「n」が同時に出現したことに気付きにくい、または同時に出現しても誤りの程度が変わらないと認識している可能性があげられる。RT の「減 n」に対する評定平均値は「n」または「減」が単独で現れた際の評定平均値とほぼ変わらない。この点について、日本語のリズムは、母語を問わず学習者にとって困難であることが示されており（助川 1993）、「減」が他の誤りと同時に現れた場合に指摘が困難になる可能性も考えられる。

3 つ目の理由として、RT は単音、リズム、アクセントの中でもアクセントを最も重い誤りだと判断しており、それがリズムに対する寛容な評価につながった可能性があげられる。J, JT, RT が最も重い誤りだと評価している発音特徴は、厳しい発音特徴から順に、J は「減 n」「減」「ス高母」、JT は「減 n」「ス高母」「減」、RT は「ス高母」「ス高」「ス」となっており、J と JT が「減」「減 n」のリズムを重い誤りだとしているのに対し、RT が重い誤りだとしているのは全てアクセントである。

なお、「減 n」の SD は値が大きかったことから個人差があると解釈できる。したがって、学習経験や教授経験の影響、さらにリズムに対する知覚や誤りに対する重み付けの評価への影響の可能性については、個人差もふまえたうえで、今後対象を絞った調査による検討が必要である。

評価の寛大化は、指導が求められる特徴の放置につながると言える。すなわち、JT は「異音だから大丈夫」という「言語的基準」に注目した見方や、慣れから誤用に留意しつつあえて低く評価しないとする「教師的基準」による態度が J との違いを生じている可能性を認識する必要がある。一方、RT の場合、「n」と「減」が同時に現れた際に評価が寛大化する要因について特定し、RT 自身が認識すべき評価特性を検討する必要がある。

5.4.1.5 母語話者教師と非母語話者教師の相違

先行研究同様、本研究でも非母語話者教師が JT より厳しく評価するケースが見られた。具体的には、RT が JT より「単」「n」「ス」「ス高」「ス高母」などロシア語の特徴が現れている特徴を厳しく評価した。これは、非母語話者教師は対照分析の観点で誤りの原因を特定できるため、JT より評価が厳しい（清水 2006）という考察を支持するものである。

JT が RT より厳しい傾向も見られた。具体的には、JT が RT より「減 n」を厳しく評価する傾向で、この結果は渡部（2003）を支持するものである。こうした評価差が生じた理由は、5.4.1.4 で述べたように、RT が学習経験や教授経験によって学習者の発話意図が理解できる可能性や、RT にとってリズムと他の誤りが同時に現れた場合の指摘が困難である可能性、RT 特有の誤りに対する重み付けの影響が考えられた。この「減 n」は、J が最も厳しく評価した特徴であることから、優先度が高いと考えられ、指導においては、J と同様の評価が可能な JT による RT に対するサポートが必要であると言える。

5.4.2 評価基準の相違

評価基準の分析結果をふまえ、JT, RT, J の評価の相違が生じる要因について検討する。

5.4.2.1 J と JT の相違

J と JT では主に使用する基準や、基準の使用傾向が異なっている（表 5-4 参照）。

JT は「言語的基準」が最も多いのに対し、J は「言語的基準」が少なく「意味的基準」、「感覚的基準」が多い。使用傾向に注目すると、J は「意味的基準」を「意味がわからないものは 1」や「一瞬考えたものは 2」と厳しい評価に用いる場合が多く、「感覚的基準」を「普通に聞けるような感じ（4）」や「ちょっとおかしいものは 3」と寛容な評価に用いる場合が多い³⁶。つまり J は「意味的基準」で厳しく、「感覚的基準」で寛容に評価している。それに対し、JT は「ず」は典型的だから厳しく、「n」は異音だ

³⁶ J の「意味的基準」は発生頻度 39 のうち評定値「1」が 19、評定値「2」が 11 と厳しいものが多い。一方、「感覚的基準」は発生頻度 32 のうち評定値「3」が 9、評定値「4」が 15 と寛容なものが多い。

から寛容にという「言語的基準」や、「日本人が聞いてわかる」などのメタ的な「意味的基準」で分析的に評価している。つまり JT は「言語的基準」や「意味的基準」による分析的な評価が中心で、「感覚的基準」の使用が少ない。

5.4.2.2 J と RT の相違

J と RT を比較した場合、特に「意味的基準」と「言語的基準」の差が大きい（表 5-4 参照）。実際の評定値と合わせて考えると、J と RT の相違は、RT はロシア語の特徴を、J は「減 n」を特に厳しく評価するというように何を特に厳しく評価するかという違いに現れている。この点は、特に厳しく評価する特徴が共通している³⁷JT と J の相違とは様相が異なる。

ロシア語の特徴に注目すると、RT が「言語的基準」を用いてロシア語の特徴の出現を分析的に厳しく評価したことが差につながったと考えられる。加えて、評価対象とした誤用にロシア語の単音やストレスアクセントなどロシア語の特徴を含むものが多かったことがあげられる。

一方、RT が寛容に評価した「減 n」を J は「意味的基準」を用いて「意味がわからない」という理由で厳しく評価した。RT のなかには「減 n」に対し、「意味的基準」を用いて厳しく評価したものも見られたが、全体的には評価が寛大化していた。その理由として、第 1 に、RT による「感覚的基準」の使用が考えられる。つまり、5.4.1.4 で述べたように、RT は学習経験や教授経験により発話意図が汲める結果、重い誤りだと思わないために、「そんなに間違いがなかった」と評価が寛大化したと考えられる。あるいはリズムの誤りである「減」に気付かないために、「そんなに間違いがなかった」と評価が寛大化したと考えられる。第 2 に、RT は「言語的基準」で評価した場合でも、リズムに関する誤りを「2」と評価するケースが多く、「1」の割合が高いアクセントに比べると評価が寛容であった。こうした点も「減 n」の評価が寛大化した理由と言える

³⁸。

³⁷ J と JT は「減 n」を最も厳しく評価しているという点で共通している。

³⁸ RT の「リズム」は発生頻度 29 のうち評定値「1」が 12、評定値「2」が 15、評定値「3」が 2、評定値「4」が 0 と評定値「2」に対するコメントが多い。一方「アクセント・イントネーション」は発生頻度 22 のうち評定値「1」が 13、評定値「2」が 5、評定値「3」が 3、評定値「4」が 1 と評定値「1」に対するコメントが多い。

5.4.2.3 教師的基準と学習者の基準

一方、JT と RT のコメントには J のコメントに見られない教師特有の基準（教師的基準、学習者の基準）が観察された（表 5-5 参照）。特に JT は 5 名が発音に対する慣れに言及している。JT のコメントには「n」に対する「教えているから何を言いたいかわかってしまう」や、「聞き慣れているので、甘くなってしまった」というものがあり、J が理解できない発音でも教授経験を通じた発音に対する慣れによって評価が寛大化していることがわかる。

また、教師の教育能力が評価に影響を与えることも示された。JT のコメントには誤用の原因がわからない場合や、誤用の訂正が難しい場合に評価が寛大化するケースが見られた。この寛大化は発話意図が汲めるという能力が「誤用の原因がわからない」、「誤用の修正が難しい」という自信の無さと結びついた結果生じたと解釈できる。自信の無さの評価への影響は RT にも見られ、極端な評価（1 か 4）を避けようとするものや、「評価が甘いと発音がわからないと思われると思って厳しくした」と評価が厳格化する場合があった。

さらに、学習経験が評価に影響を与えたと考えられるケースも示された。RT のコメントには学習者の努力が感じられた場合や、習得が難しい項目の場合に評価が寛大化するケースが見られた。この寛大化は RT の発話意図が汲めるという能力が「ロシア人の学生としてはいい」や、「(対象とする項目の) 習得が困難であるからできなくてもしかたない」という学習者に対する意識と結びついた結果生じたと解釈できる。一方、習得が容易な項目の誤用が見られた場合に評価が厳格化するケースも見られた。この厳格化は「(対象とする項目の) 習得が容易であるのにできないのは問題だ」という意識から生じたと解釈できる。

ただし、こうした教師特有の基準（教師的基準、学習者の基準）は「意味的基準」などの他の基準よりコメント数が少ない。つまり個人によっても異なる。よって、今後は「教師的基準」や「学習者の基準」の使用がどのような教師に見られるのか、「教師的基準」や「学習者の基準」がどのような特徴に対する評価に影響を及ぼしやすいのかについて、個人の評価のあり方にも焦点をあてて検討することが望まれる。

5.5 まとめ

本章の目的は、ロシア人日本語学習者の語の発音に対する JT と RT の評価の相違を明らかにすることであった。JT と RT の評価特性について、厳格化や寛大化を測る目安として J の評価を用い、評価値と評価基準の相違を検討した。その結果、JT は発音特徴が典型的な場合に、RT はロシア語の特徴が見られる場合に評価が厳格化することが示された。一方、JT は異音が見られた場合に、RT は学習経験から発話意図が汲めた場合やリズムの知覚能力が不十分な場合に評価が寛大化する可能性が考えられた。さらに、学習者の発音に対する慣れや、教師の教育能力、学習者に対する意識が評価に影響を与えることが示された。また、JT は主に「言語的基準」と「意味的基準」を、RT は主に「言語的基準」を、J は主に「意味的基準」と「感覚的基準」を用いており、こうした評価基準の使用傾向の差が評価差にもつながっていることが示唆された。

これまで、JT と非母語話者教師では非母語話者教師のほうが、評価が厳しいことが指摘されていた（清水 2006）が、全ての発音特徴において非母語話者教師のほうが厳しいわけではないということが、本研究によってはじめて示された。これは、本研究のように、評価対象となる母語話者によく見られる発音特徴を把握したうえで、発音特徴別の評価を検討するというアプローチを取ることによって可能になった。

ただし、評価基準の分析では、インタビューデータを全ての評価が終了した後に収集したため、評価基準の全体的傾向を知ることはできても、発音特徴別の評価基準を把握するには十分ではなかった。そこで、第 6 章では、発話思考法を用いて、JT と RT の評価過程を分析することで評価基準の使用の実態を解明する。

第6章 日本人教師とロシア人教師の発音評価過程の 相違【研究4】

第6章では、ロシア人日本語学習者の語の発音に対する JT と RT の発音評価過程の相違を明らかにする。

6.1 目的

本章の目的は、ロシア人日本語学習者の語の発音に対する JT と RT の発音評価時の思考を言語化したコメントの分析を通して、JT と RT の発音評価過程の実態を解明し、相違を明らかにすることである。

6.2 方法

6.2.1 評価者

本調査の評価者は JT10 名、RT10 名である。JT は男性 4 名、女性 6 名、平均年齢 35.3 歳 (SD 8.84)、ロシア語圏での教授経験は平均約 2 年 9 ヶ月 (SD 3.29)、日本語教授経験は平均約 7 年 3 ヶ月 (SD 5.19) である。RT は男性 1 名、女性 9 名、平均年齢 31.7 歳 (SD 7.47)、日本語教授経験は平均約 7 年 (SD 7.20)、日本滞在歴は平均約 9 ヶ月 (SD 0.51) である。なお、JT はロシア語圏での教授経験が 1 年未満の教師、RT は教授経験が 1 年未満の教師をそれぞれ 2 名含む。JT、RT とともに第 5 章の評価者、音声選定者とは異なる。

6.2.2 評価音声

音声は第 5 章の音声①（大学 1 年生から 5 年生までの 77 名が語リストを読み上げた音声）25 項目 65 語を用いた。本調査では発音特徴別のコメントを収集するため、評価者の負担が大きくなることが予想された。そのため、評価音声を第 5 章（130 語）の半数にすることで評価者の負担を軽減した。

6.2.3 手続き

第 5 章と同様、対象者にスピーカーを通して音声を聞かせ、4 段階（1 不自然－4 自

然) 評定を求めた。評定時には評価中に考えたことや思ったことをできる限り口に出してもらおうよう依頼した(発話思考法)。RT にはロシア語でも構わない旨を伝えたが、全員日本語で発話した。調査前には発話行為の評価への影響をできるだけ軽減するため、簡単な計算問題を解きながら考えたことや思ったことを言語化してもらった練習をした。さらに、評価についても 10 問の練習問題を実施し、評価者にとって発話思考法の実施が可能であることを確認したうえで本調査を開始した。なお、音声は筆者が評価者の正面または横に座り、評価音声ごとに評価者の発話が終わったのを確認して順次流す操作を行った。音声は 2 種類の提示順のものをうい、一方を JT, RT の各 5 名が評価した。JT と RT の発話は録音し文字化した。

6.2.4 分析

分析対象は第 5 章と同様 23 項目 48 語とした。23 の発音特徴項目は、同一特徴を含む項目ごとに 10 の発音特徴カテゴリーに分類した(表 6-1 参照)。

評価者が評価時に考えたことや思ったことを言語化したコメント(発話プロトコル)は、コメントカテゴリーに分類し、類似したカテゴリーをまとめ評価基準に分類した。分析対象は評価基準について言及されているコメントとした。分類の手続きは次のとおりである。まず、筆者が評価コメントを文字化して分類し、コメントカテゴリーを設定した。本研究では第 5 章で設定したコメントカテゴリー³⁹に次の 4 つを追加した。

何か変：何か変だと気付いているものの具体的に指摘できないもの

典型的：典型的な特徴であると指摘しているもの⁴⁰

繰返のみ：誤りをリピートするだけのもの

コメント無：評価値のみを言うものや、無言で評価値のみを回答するもの、「もう一度お願いします」と聞き直しを希望するもの⁴¹

³⁹ 第 5 章では「日本語っぽさ・ロシア語っぽさ」が言語的基準のカテゴリーに含まれていたが、具体的な発音特徴の指摘をしていないという点では感覚的基準と捉えることができる。そこで本研究では「日本語っぽさ・ロシア語っぽさ」を感覚的基準に含め、「～人・語っぽさ」というカテゴリーを設けて分類した。

⁴⁰ 第 5 章でも「「ず」だけ聞いてこれはロシア人だと 1 にしてしまった」のようなコメントが見られたが、数が少なかったため「単音」として扱っていた。しかし、第 6 章では「典型的だ」というコメントが見られ、典型的と同義と捉えられる「よくある」「これは多いですね」などの表現も多数見られた。そこで、これらを一つのカテゴリーとして分類した。

⁴¹ もう一度聞いた後にコメントする場合、他のコメントと聞く回数の条件が異な

表 6-1 分析対象とした発音特徴項目と語

NO	発音特徴カテゴリー	発音特徴項目	分析対象とした語 (48語)	
1	単 (ロシア語の単音)	ラ行はじき音→[r],	[ro]つぼん	く[ru]ま
		し→[ɕi]以外の音, /w/→[v],	たの[βɕi]み	う[va]ぎ
		[h]→[x],	[xa]じめて	お[xa]し
2	n(ロシア語の単音[n])	お→あ, 無アクセント母音曖昧,	あかわり (おかわり)	たまだち (ともだち)
		円唇化の著しい[o]	のみもの (「も」の円唇化が著しい)	
			ぜ[n]いん	せ[n]えん
3	ず(す→ず)	撥音と母音連続→撥音が[n], 撥音→すべて[n]	せ[n]も[n]	ば[n]ぐみ
3	ず(す→ず)	す→ず	あしたのことですが	
1	長(長音化)	長音挿入, 長音長すぎる, 促音挿入	まーいにち	びじゅーつかん
			いっしょーに	つーやく
			おとーと	おっさきに
2	減(拍の減少)	撥音の長さが不十分, 促音の長さが不十分, 長音の長さが不十分	きえん(きんえん)	きさてん(きつさてん)
			びくり(びつくり)	つやく(つうやく)
			みずみ(みずうみ)	おとと(おとうと)
3	長+高 (長音化+高低の誤り)	長音挿入	だーいがく (HHHHL)	とーしょかん (HHHLL)
			しょーらい (HHHLL)	
4	減+n (拍の減少 +ロシア語の単音[n])	撥音と母音連続→母音前に[n]	れ[na]い (れんあい)	ほ[no]よむ (ほんをよむ)
1	ス(ストレスアクセント)	第1音節・第2音節・第2尾音節 が著しく強い	かみさま ひらがな	ひとこと
2	ス+高 (ストレスアクセント +高低の誤り)	第2音節・第2尾音節が著しく強い, 円唇化の著しい[u]・[o], 音節ごとの強弱の差が著しい, ピッチの幅が大きすぎる	たまご(HLL) かいます(LHHL)	やすみ(LHL)
			おまつり(LLHL)	のりもの(LLHL)
			がいこく (HHLH)	なんじごろ (HLLHL)
			こんにちは (LLHL)	わかりました (LHHHL)
3	ス+高+母 (ストレスアクセント +高低の誤り +曖昧母音化)	お→あ, 無アクセント母音曖昧	あみやげ (おみやげHHHL)	あにぎり (おにぎりLLHL)
			たもだち (ともだちLLHH) いばな (いけばなLHLL)	とてもの (たてものHHLL)

注1: []はロシア語の単音を含む音を, _は母音が曖昧母音化していることを, 太字はストレスアクセントが現れていることを, ()のひらがなは読み上げた語を, HLはアクセントの高低を示す。

注2: HLは筆者と音声学が専門の教員による聴覚判断で記入した。

注3: 「かいます」「わかりました」の「ま(H)」は, 音節内で「H」から「L」への変化が生じている。

注4: 表6-1は第5章の表5-1と同様である。

る。そのため本研究ではもう一度聞いた後のコメントは分析対象外とした。

コメントカテゴリー名はなるべく評価者がコメントしたそのままの表現、または評価者の行動を表す表現を用いて決定した。分類は第 5 章同様、基本的に 1 文を分析単位とした。ただし 1 文に異なるカテゴリーに属する内容が含まれる場合はそれぞれを 1 単位とし、複数のコメントが同一のカテゴリーに属すると考えられる場合は、それらひとまとまりを 1 単位とした⁴²。例えば「これは典型的な「お」と「あ」の誤り」は、「これは典型的」と「「お」と「あ」の誤り」の 2 単位とした。「これもよくある発音ですね。多いです。多いです。」は、全体で 1 単位とした。

次に、評価者とは異なる JT3 名にコメントのカテゴリーへの分類を依頼し、一致率を求めた。分類は筆者が JT に各カテゴリー名とそれぞれの具体例を示してから行った⁴³。1 名に JT, RT のすべてのコメントの分類を、1 名に JT のみの分類を、1 名に RT のみの分類を依頼した。Kappa 係数により一致率を求めたところ、JT は $k=.84$, RT は $k=.89$ であり、信頼性は十分であると判断した。分類が一致しなかったコメントに関しては、筆者と上記のうち 1 名の協議によって決定した。

最後に、各カテゴリーを第 5 章と同様に以下の 6 つの評価基準に分類した。なお、「繰返のみ」「コメント無」は各評価基準に該当しないため、評価基準に含めずに分析する。

意味的基準：意味がわかるかどうか注目している

言語的基準：言語的特徴を指摘している

感覚的基準：具体的な根拠がはっきりしない

構造的基準：文脈など文の構造を指摘している⁴⁴

教師的基準：教授経験をもとにした判断が影響している⁴⁵

⁴² コメントのカウント方法は、第 5 章同様、宇佐美（2007）の教師による作文添削コメントの分類方法に倣った。

⁴³ 「ん」の分類については、「「ん」の音ね」「「な」になっています」など単音をあげているコメントは「単音」に、「[n] と「あ」が一つの「な」になりました」のように拍の長さの変化を捉えているものは「リズム」に分類するよう依頼した。

⁴⁴ 第 5 章では構造的基準に該当する「誤りの程度」が見られたが、本章では見られなかった。そのため基準の概要を「誤り数や文脈など文の構造を指摘している」から「文脈など文の構造を指摘している」に変更した。

⁴⁵ 第 5 章では教師的基準に該当する「指導の有無」「自信の無さ」のカテゴリーが見られたが、本章では見られなかった。そのため、基準の概要を「教授経験をもとにした判断や教師の教育能力が影響している」から「教授経験をもとにした判断が影響している」に変更した。

学習者の基準：習得難易度や学習者の努力に注目している

以上をふまえ、次の4つの分析を行った。まず、JTとRTの評価基準の使用傾向の全体像の把握をするため分析1～3を行った。次に、発音特徴別にJTとRTの評価傾向の相違を把握するため分析4を行った。

分析1. 評価基準別に単独使用数と複合使用数を算出し、JTとRTの相違を検討した。

分析2. 評価基準別に評価時に用いられた評価値1～4の数を算出し、JTとRTの相違を検討した。

分析3. 評価基準別にプラス評価とマイナス評価の数を算出し、JTとRTの相違を検討した。

分析4. 発音特徴別の評価基準コメント数とマイナス評価数、プラス評価数を算出し、JTとRTの相違を検討した。

6.3 結果と考察

6.3.1 評価コメント

JT 584, RT 556, 合計 1140 のコメントを 17 カテゴリーに分け、6つの評価基準に分類した。結果を表 6-2 に示す。なお、第5章と第6章で出現するカテゴリーが異なっているが、これはコメントデータの収集方法の違いによるものだと言える。つまり、本章で追加された4つのカテゴリーに分類されたコメントは、全ての評価が終了した後に収集するという第5章の収集方法では出現しにくかったと考えられる。一方、第5章で見られたが本章では見られなかった「誤りの程度」「誤りの数」「指導の有無」「自信の無さ」は、全ての評価が終了した後のように、評価行動を振り返り内省した際には出現するが、個別の評価をする際には出現しにくいと言える。

表 6-2 評価基準およびコメントカテゴリーの一覧とコメント数

評価基準	コメント カテゴリー	コメント数	
		JT	RT
言語的基準	単音 (260)	115	145
	リズム (256)	112	144
	アクセント・イントネーション (151)	63	88
感覚的基準	漠然 (137)	69	68
	自然さ (44)	32	12
	明瞭さ (2)	1	1
	～人・語っぽさ (14)	10	4
	何か変(18)	10	8
意味的基準	わからない (64)	53	11
	日本人に通じない (17)	4	13
	誤解する (23)	22	1
構造的基準	文脈(5)	5	0
教師的基準	典型的(41)	29	12
	慣れ (7)	7	0
学習者の基準	学習の難易度, 努力 (25)	8	17
評価基準に 含めない	繰返のみ (45)	24	21
	コメント無(31)	20	11

6.3.2 分析1 評価基準の単独使用と複合使用

上記の分類をふまえ、まず、JT と RT の評価基準の使用傾向の全体像を把握するため、評価基準別に単独使用数と複合使用数を算出した。単独使用は評価音声1つに対し、「「ん」の音がないです（言語的）」や、「大丈夫（感覚的）」のように基準を1つ用いているものとした。複合使用は評価音声1つに対し「小さい「つ」が短いっていうのは、よくあるパターンですよ（言語的・教師的）」や、「音だけ取ったら不自然だけど、意味は間違えないですもん（感覚的・意味的）」のように基準を2つ以上用いているものとした。なお、単独使用の中には、「長音ですね。アクセントがちょっと（言語的・言語的）」のように、コメント内に同一基準の複数のカテゴリー項目が見られる場合があった。その場合、それら2単位を1として数えた^{46,47}。各評価基準の単独使用数と複合使用数を表6-3に示す。複合使用で観察された組合せ一覧と発生頻度を表6-4に、評価基準別の単独使用のコメント例を表6-5に、複合使用のコメント例を表6-6に示す。

⁴⁶ 例えば、言語的基準が2単位使用されている場合、使用評価基準は言語的基準の1基準になるため、1として数えた。

⁴⁷ JTの言語的基準、教師的基準、RTの言語的基準の使用数は2～3単位を1として数えたケースが複数あった。そのため、合計数が表6-12、表6-13の評価基準別コメント数の合計数と異なる。

表 6-3 評価基準の単独使用数（％）と複合使用数（％）

	言語的基準	感覚的基準	意味的基準	構造的基準	教師的基準	学習者の基準	その他	計
単独	211 (78.44)	102 (83.61)	54 (68.35)	0	3 (8.57)	3 (37.50)	44 (100)	417 (74.20)
JT 複合	58 (21.56)	20 (16.39)	25 (31.65)	5 (100)	32 (91.43)	5 (62.50)	0	145 (25.80)
計	269	122	79	5	35	8	44	562
単独	313 (92.33)	85 (91.40)	11 (44.00)	0	1 (8.33)	7 (41.18)	32 (100)	449 (86.68)
RT 複合	26 (7.67)	8 (8.60)	14 (56.00)	0	11 (91.67)	10 (58.82)	0	69 (13.32)
計	339	93	25	0	12	17	32	518

表 6-4 複合使用の組合せと発生頻度

	評価基準						頻度	
	言語的	感覚的	意味的	構造的	教師的	学習者の	JT	RT
JT・RT 共通	○○○						2	2
	○○						17	34
	○	○					8	2
	○		○				8	9
		○	○				5	2
	○	○			○		1	1
	○		○		○		2	1
	○				○		20	5
		○				○	1	2
	○○		○				3	
JTのみ	○	○○					1	
	○○				○		2	
	○	○				○	1	
	○		○		○	○	1	
	○		○			○	1	
	○				○○		1	
	○			○			2	
		○		○			1	
		○			○		2	
		○	○		○		1	
			○	○			2	
			○		○		2	
	○	○	○					1
	○				○	○		3
	○					○		4
RTのみ			○		○	○		1
							計	84 67

注：○は1単位を示す。

表 6-5 単独使用のコメント例

評価基準	コメント カテゴリー	コメント例
言語的 基準	単音	JT: これはラ行の音ね3/「ん」の音ね3/「B(ロシア語の音)」の音が入っていますね2/母音です2/「あ」と「お」ですね2/「は」が変2/「ん」が鼻にかかっている2 RT: 「わ」はちょっと3/ロシア語の字 r が聞こえました2/「は」はちょっと違います2/「ん」正しくない1/「お」のかわりに「あ」1
	リズム	JT: 「つ」が短いです3/伸びすぎだな。これは3/「う」がいらないのが入っていますね2/これ長音ですね2/「う」が長い2/音の長さ2/「う」が抜けちゃってますね1 RT: 長音ですね3/「ん」がちよっとみじかい3/「す」は長くなりました2/まーいにち、長音だったので2/長音足りない。もつと2/みずみ、短く聞こえました2
	アクセント・イントネーション	JT: イントネーションは少し違います3/アクセントが違いますね3/イントネーションが変2/アクセントかな、うーん2/そこにアクセントがくる? って感じだよ2 RT: イントネーションが違います3/「ば」のアクセントが強すぎた2/買います, アクセントが違います2/アクセントが違う1/ストレスは正しくないです1
感覚的 基準	漠然	JT: ちょっとおかしいかな3/ちょっと惜しい感じ3/あー、微妙に違う2/あー、これもおかしい1/ひどいね今は1/変だな1 RT: だいたいよくいいました4/3ですけど、悪くない3/まあまあです3/そんなに悪くはありませんけど、全然考えないで言葉を発音している感じ3/4に近い3/全部変1
	自然さ	JT: 自然と自信をもって言えないですね3/不自然さ度合いがちよっと軽いような気がした3/相当不自然に近いですね2/不自然2/不自然さ度合い強いですね、これ1 RT: 自然だと思います4/かーみさま、それは不自然1/不自然1
	明瞭さ	JT: これはわりとちゃんときれいに言えた4 RT: そんなにきれいいじゃない2
	～人・語っぽさ	JT: 外人っぽい2/これは日本人でもあるわけだから2/ホステスさんみたい2/イタリア人みたい2/かいまーす、ロシア語2/ロシア語っぽい1 RT: ネイティブではない3/ちょっとロシア語っぽい2/ロシア語の影響を感じています1
	何か変	JT: 何が変なんだろう3/アクセントじゃない、ん? 何だろう、何でしょう? 3/何がおかしい? 2/何がよくないんだろう2/何かおかしいです2/どこが悪いんだろうこれ2 RT: 何か変だけどよくわかりません3/何か変3/おはし、何か変3/すこし変に聞こえますが、よくわかりません3/なんとなく変な感じがします2/何か変2
	わからない	JT: よくわからない2/ぜんぜんわかりません1/よくわからない1/わからないな。これおさきに? 1/きえん? 全くわからないです1/これ、なんて言ってるんですか? 1 RT: ぜんぜんわかりません1/意味わかりません1/きえん、何ですか? 1
意味的 基準	日本人に通じない	JT: 普通の人が聞いたらわからないよね2 RT: 日本人はそういう発音を聞いて、わかりにくくなるイメージが強い2/まあ、通じますけど2です2
	誤解する	JT: とーしょかんって、投書をするところですか? って2/あかわりって言ったら違う言葉になっちゃいますよね1/あみやげ? おみやげじゃないですよ? まさか、あみやげブーツかい? と思い、ちよっと何の会話だろうと1 RT: 全然違う言葉に聞こえました1
構造的 基準	文脈	単独使用無し
教師的 基準	典型的	JT: ザロシア 2 RT: ロシア語母語話者の発音 3
	慣れ	JT: あんまり聞いたことないな3/これは聞いたことがない発音だ2
学習者の 基準	学習難易度、 努力	JT: これは一生懸命話しましたっていう、頑張ってはなしましたっていう3/うーん、うん、気持ちはわかる3/なんか、気持ちはわかる2 RT: 頑張って発音しました4/自信がないみたい3/自信がありません3/元気なさそう3

注: コメント例の1～4は評価値を示す。

表 6-6 複合使用のコメント例

評価基準	コメント例
言語的基準 + 他の基準	<div data-bbox="395 405 1366 539"> <p>JT</p> <ul style="list-style-type: none"> ・長音の問題、それから母音の問題2(言語的・言語的) ・「は」が気になるけど、まあいいです3(言語的・感覚的) ・母音がこうなっちゃつてると、ギリギリ分かる感じですよね1(言語的・意味的) ・これもよくある発音ですね。うーん、うーん、あの、3音節目あげるひと多いですね2(教師的・言語的) ・これも多いですね。「ですが」ってなるの2(教師的・言語的) </div> <div data-bbox="395 562 1366 719"> <p>RT</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Nが聞こえませんか、全然違う言葉に聞こえました1(言語的・意味的) ・「お」が「あ」になっちゃつたんで1です。実は、ロシア人の一番大きい失敗です1(言語的・教師的) ・「ん」をロシア語の「N」の音を使っていますので、せNもん、なんかほんとに、せNもんとか言ってますね。(略)ロシア人は「ん」が入っていると、いつも「せNもん」とか言っています2(言語的・教師的) ・「り」は「れ」になってしまいました。のれもの、ちょっと、自信が無いかもしれません1(言語的・学習者の) ・禁煙は発音がしにくいんですよ。「ん」の音がないよ。ロシア語には3(学習者の・言語的) </div>
感覚的基準 + 他の基準	<div data-bbox="395 734 1366 954"> <p>JT</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音だけとったら不自然だけど、ね。意味は間違えないですもんね2(感覚的・意味的) ・変さ度合いは相当変なんだけど、他の言葉と混同しないので、意味わかつちゃうんですよ2(感覚的・意味的) ・あの人のせんもんは？っていうような文の中で使われたときにわりとしっくりくるような気がした2(構造的・感覚的) ・こういうの。聞き慣れてますよね。あまり好きじゃない2(教師的・感覚的) ・おとーと。気を付けて発音してる。気を付けて発音はしているんですけどね。気を付けすぎて、不自然に聞こえるかな4(学習者の・感覚的) </div> <div data-bbox="395 965 1366 1093"> <p>RT</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ロシア人が読んでいる気がしました。(略)「が」のところなんです。ひらがな、なぜロシア人っぽいかなという、ロシア語だったらストレスアクセントです3(感覚的・言語的) ・「り」はちょっとロシア語っぽい、でも通じますよ3(感覚的・意味的) ・ちょっと声には自信がないんですが、でも、大丈夫です4(学習者の・感覚的) ・おおひどい、全く初心者、自信がない1(感覚的・学習者の) </div>
意味的基準 + 他の基準	<div data-bbox="395 1115 1366 1335"> <p>JT</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一瞬間言っただろうって思ったけれども、でも、なんかありがちな外国人なまりだなんて感じで2によってしまうかな2(意味的・感覚的) ・通じます。なんか「つー」なんですかね。長音が長いかな。長すぎちゃつて。頑張ったって感じ3(意味的・言語的・学習者の) ・コンテキスト無しでパッと言われるとわからないですよ1(構造的・意味的) ・「とても」と言うのかと思ったら、「とても」だった。「たてもーの」とかだったらぶん2なんだろうけど、「とてもーの」っていうのは同じことなんだろうけど、目新しさというか、慣れていないので1になってしまうかな1(意味的・教師的) </div> <div data-bbox="395 1346 1366 1451"> <p>RT</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なんとか通じますが、発音的なミスがでました3(意味的・感覚的) ・通じるけど、長くなる。苦手な人の特徴2(意味的・言語的・教師的) ・通じますが、元気が無さそうな言い方が、よく見かけます。ロシア語の母語話者、特に、初心者の言い方4(意味的・学習者の・教師的) </div>

注:コメント例の1～4は評価値を示す。

各評価基準の使用傾向を比較すると、JT の場合、言語的基準、感覚的基準、意味的基準は単独使用が多く、構造的基準、教師的基準、学習者の基準は複合使用が多い。複合使用の組み合わせを見ると、構造的基準、教師的基準、学習者の基準は言語的基準、感覚的基準、意味的基準のいずれかと共に用いられている。このことから、JT は評価の際、主に言語的基準、感覚的基準、意味的基準を用い、補足的に構造的基準、教師的基準、学習者の基準を用いていると言える。

RT の場合、言語的基準、感覚的基準は単独使用が多く、意味的基準、教師的基準、学習者の基準は複合使用が多い。構造的基準は用いられていない。複合使用の組み合わせを見ると、RT も JT 同様に教師的基準、学習者の基準は、言語的基準、感覚的基準、意味的基準のいずれかと共に用いられている。ただし、意味的基準に注目すると、RT の単独使用と複合使用は JT に比べ少なく、複合使用の場合でも、言語的基準あるいは感覚的基準と同時に用いられているものが中心である。このことから、RT は評価の際、主に言語的基準、感覚的基準を用い、補足的に意味的基準、教師的基準、学習者の基準を用いていると捉えられる。以上のように、JT と RT が使用する評価基準は主要評価基準と補足的評価基準の 2 つの階層に分かれており、JT と RT では階層に違いが見られることが示された。

なお、補足的に用いられるケースが多い教師的基準と学習者の基準に単独使用が見られた。これらはコメントを見ると、実際は言語的や感覚的などの判断が背景にあるものの、JT と RT が十分に言語化しなかったために単独使用となった可能性が考えられた。例えば、教師的基準の「ザロシア (JT : 典型的)」や「ロシア語母語話者の発音 (RT : 典型的)」では具体的な特徴を指摘していないが、この JT と RT は言語的基準で指摘されるような発音特徴を認識していることが推測される。また、学習者の基準の「長」に対する「気持ちはわかる (JT)」は、同一評価者が「長」に対して「伸ばそうとして、ほんとに伸ばしちゃってるていう (言語的)」とコメントしたことを踏まえると、「伸ばそうとして伸びている (言語的)」ということを確認し、「伸ばそうとしている」気持ちがわかるとコメントしていると解釈できる。他にも学習者の基準には、「自信がない (RT)」や「元気なさそう (RT)」「寂しく言いました (RT)」というコメントがあった。これらは発音に対するプラス評価ともマイナス評価とも捉えがたい。しかし、評価値は 2~3 と回答されており、RT が何らかの発音要素をマイナスに捉えていることが推測される。したがって、RT は具体的に発音特徴が指摘できなかった

めに、あえて発音以外の要素を指摘した可能性や、発音特徴以外の要素の印象が強かったために発音特徴が指摘されず、発音特徴以外の要素のみがコメントとして言語化された可能性が考えられる。以上のように、コメントをひとつひとつ見ていくと、教師的基準や学習者の基準には単独使用が見られるものの、これらは実際には複合使用として用いられている可能性が推測された。従って、教師的基準や学習者の基準は補足的な基準と言える判断した。

6.3.3 分析 2 評価基準と評価値の関係

ここでは、分析 1 (6.3.2) で、主要評価基準であるとされた 3 つの基準、言語的基準、感覚的基準、意味的基準と評価値の関係について検討する。RT が用いた主要評価基準は言語的基準と感覚的基準であったが、JT との相違を検討するため RT の意味的基準についても分析する。分析では、JT、RT 別に各評価基準が評価値 1~4 のうちのどの評価基準と共に用いられる傾向にあるかを χ^2 検定で検討した。 χ^2 検定の結果、JT、RT ともに有意な偏りが見られた (JT: $\chi^2(6) = 181.67, p < .01$, RT: $\chi^2(6) = 184.99, p < .01$)。そこで、引き続き残差分析を行った (JT: 表 6-7, RT: 表 6-8)。分析の結果、JT は言語的基準で「2」が多く、「1」「4」が少ない。感覚的基準で「4」が多く、「1」「2」が少ない。意味的基準で「1」が多く、「2」「4」が少ない。一方、RT は言語的基準で「1」「2」が多く、「3」「4」が少ない。感覚的基準で「3」「4」が多く、「1」「2」が少ない。以上より、JT は最も厳しい場合に意味的基準、次に言語的基準、その次に感覚的基準を用いて評価していることがわかる。それに対し、RT は厳しい場合に言語的基準、厳しさが寛容になる場合に感覚的基準を用いて評価していることがわかる。このように、JT と RT では厳しさの程度に応じて用いる評価基準が異なっていることが示された。本研究では、第 5 章で十分に明らかにできなかった評価基準と評価の厳しさの関係を示すことができた。

表 6-7 言語的基準，感覚的基準，意味的基準に対応する評価値（JT）

評価値	言語的基準		感覚的基準		意味的基準		計
1	42 (8.55)	▽	12 (2.44)	▽	44 (8.96)	▲	98 (19.96)
2	160 (32.59)	▲	35 (7.13)	▽	18 (3.67)	▽	213 (43.38)
3	83 (16.90)		36 (7.33)		17 (3.46)		136 (27.70)
4	5 (1.02)	▽	39 (7.94)	▲	0	▽	44 (8.96)
計	290		122		79		491

注：発生頻度および括弧内％。▲は残差分析の結果期待値よりも有意に大きいもの，▽は有意に小さいもの。 $P<.01$

表 6-8 言語的基準，感覚的基準，意味的基準に対応する評価値（RT）

評価値	言語的基準		感覚的基準		意味的基準		計
1	97 (19.60)	▲	6 (1.21)	▽	8 (1.62)		111 (22.42)
2	180 (36.36)	▲	7 (1.41)	▽	9 (1.82)		196 (39.60)
3	94 (18.99)	▽	41 (8.28)	▲	7 (1.41)		142 (28.69)
4	6 (1.21)	▽	39 (7.88)	▲	1 (0.20)		46 (9.29)
計	377		93		25		495

注：発生頻度および括弧内％。▲は残差分析の結果期待値よりも有意に大きいもの，▽は有意に小さいもの。 $P<.01$

6.3.4 分析3 評価基準別に見られるマイナス評価とプラス評価

コメントの中には否定的なものだけでなく、肯定的なものが見られた。そこで、コメントをマイナス評価（否定的）とプラス評価（肯定的）に分類し、コメントの質に焦点をあてて主要評価基準である言語的基準、感覚的基準、意味的基準の使用傾向を分析する。分析2同様、RTが用いた主要評価基準は言語的基準と感覚的基準であったが、JTとの相違を検討するためRTの意味的基準についても分析する。コメントの分類では、マイナス評価かプラス評価かを判定する根拠として以下の3つの基準を設定した。分類は筆者が行った。

基準1. 「大丈夫」や「意味がわかります」などの肯定的な表現が含まれている場合を肯定的評価とし、それ以外をマイナス評価とした。

基準2. 「イントネーションはちょっと違いますが、通じます」のように、1つのコメントが複数の単位に分かれるものは、「イントネーション（言語的）」をマイナス評価、「通じる（意味的）」をプラス評価というように、それぞれの単位をマイナス評価あるいはプラス評価に判断してカウントした。

基準3. 「わかるけど、…」のように、最後まで発話していない場合でも、文末に否定的表現がくると判断できるものはマイナス評価としてカウントした。

以上の分類の結果を表6-9（JT）、表6-10（RT）に示す⁴⁸。JT、RT共に言語的基準はマイナス評価が中心に用いられている⁴⁹。一方、感覚的基準と意味的基準では、マイナス評価とプラス評価のいずれも多数用いられていた。そこで、JTとRTのマイナス評価とプラス評価の偏りに相違が見られるかどうかを検討するため、 χ^2 検定を行った。分析の結果、感覚的基準、意味的基準ともに有意な差が見られた（感覚的： $\chi^2(1)=12.19$, $p<.01$, 意味的： $\chi^2(1)=7.95$, $p<.01$ ）。そこで、残差分析を行った（表6-11）。分析の結果、感覚的基準、意味的基準ともにJTはマイナス評価の使用

⁴⁸ 教師的基準や学習者の基準には、「気持ちはわかる（JT）」「元気なさそう（RT）」のような発音に対するマイナス評価ともプラス評価とも言えないコメントがあった。しかし、言語的基準、感覚的基準、意味的基準にはマイナス評価ともプラス評価とも言えないコメントは見られなかったため、ここではマイナス評価とプラス評価のみ扱う。

⁴⁹ JTの言語的に見られた肯定的評価（2箇所）は、「（おと一とに対して）長音を強調したんだなって思う。不自然だけど、外国人としては頑張ったなって思う。（言語的・感覚的・学習者の）」「（ぜ[n] いんに対して）これくらい切っちゃっていいと思うんだけど。不自然（言語的・感覚的）」のように、学習者が正しく発音しようとして現れた発音特徴であることを指摘したものであると捉え、肯定的評価と判断した。

が多い一方で、RT はプラス評価の使用が多いことが示された。

以上より、JT は言語的基準、意味的基準、感覚的基準の全ての基準でマイナス評価を多用していることがわかる。この点と分析 1、分析 2 の結果を踏まえると、JT は逸脱の特徴に応じて主に 3 つの基準でマイナス評価をしており、JT の評価は最も厳しい評価につながるものから順に意味的基準、言語的基準、感覚的基準というように厳しさと評価基準が段階的に変化していると言える。一方で、RT は言語的基準でマイナス評価を多用し、他の基準ではマイナス評価よりプラス評価を多く使用している。この点と主要評価基準が言語的基準と感覚的基準であるという点、そして分析 2 の結果を踏まえると、RT は逸脱に対して、具体的に指摘をする（言語的基準）か、「大丈夫」「問題ない」と感覚的にプラス評価をする（感覚的基準）かのいずれかのパターンで評価していると言える。また、RT は JT とは異なり、逸脱の特徴に応じて言語的基準の厳しさの程度を変えてマイナス評価を行っていることが示唆された。

なお、RT の意味的基準の使用は分析 1 で示されたように全体的に少なく、本分析で示されたように特にマイナス評価が少ない。これは、第 5 章（5.4.1.4）でも述べたように、学習経験や教授経験によって学習者の発話意図が理解できることが評価に影響していると考えられる。加えて、RT のうち意味的基準を複数回用いているのは 10 人中 5 人のみで、残り 5 人は 0 回または 1 回しか用いていなかった⁵⁰。この結果から、RT の意味的基準の使用は個人差が大きいことがわかる。

⁵⁰ JT は 10 人中 9 人が意味的基準を複数回（3～17 回）用いていた。

表 6-9 JT による言語的基準，感覚的基準，意味的基準の
マイナス評価とプラス評価の発生頻度

評価値	言語的		感覚的		意味的		計	
	－	＋	－	＋	－	＋	－	＋
1	42	0	12	0	43	1	97	1
2	160	0	34	1	9	9	203	10
3	81	2	17	19	6	11	104	32
4	5	0	4	35	0	0	9	35
計	288	2	67	55	58	21	413	78
%	(99.0)	(0.7)	(54.9)	(45.1)	(42.3)	(15.3)	(84.1)	(15.9)

表 6-10 RT による言語的基準，感覚的基準，意味的基準の
マイナス評価とプラス評価の発生頻度

評価値	言語的		感覚的		意味的		計	
	－	＋	－	＋	－	＋	－	＋
1	97	0	6	0	8	0	111	0
2	180	0	5	2	1	8	186	10
3	94	0	17	24	1	6	112	30
4	6	0	0	39	0	1	6	40
計	377	0	28	65	10	15	415	80
%	(100.0)	(0.0)	(30.1)	(69.9)	(40.0)	(60.0)	(83.8)	(16.2)

表 6-11 JT と RT による感覚的基準，意味的基準の
マイナス評価とプラス評価の発生頻度の比較

評価基準		JT		RT		計
感覚的基準	マイナス評価	67 (31.2)	▲	28 (13.0)	▽	95 (44.2)
	プラス評価	55 (25.6)	▽	65 (30.2)	▲	120 (55.8)
	計	122		93		215
意味的基準	マイナス評価	58 (55.8)	▲	10 (9.6)	▽	68 (65.4)
	プラス評価	21 (20.2)	▽	15 (14.4)	▲	36 (34.6)
	計	79		25		104

注：発生頻度および括弧内％。▲は残差分析の結果期待値よりも有意に大きいもの，▽は有意に小さいもの。 $P < .01$

6.3.5 分析 4 発音特徴別 評価傾向

次に、発音特徴別に JT と RT の評価傾向の相違を把握するため、発音特徴別の評価基準の使用頻度および、マイナス評価、プラス評価の使用傾向の相違を検討する⁵¹。

まず、発音特徴別の評価基準コメント数と割合をそれぞれ表 6-12、表 6-13 に示した。各発音特徴の評価平均値と標準偏差 (*SD*) もあわせて示した。表 6-12、表 6-13 では発音特徴を評価値が低いもの、つまり評価が厳しいものから順に並べ、各発音特徴に対する評価基準の発生頻度を示した。次に、JT と RT によるマイナス評価とプラス評価の使用傾向の相違を検討するため、発音特徴別および評価基準別にマイナス評価とプラス評価のコメント数を算出した。マイナス評価とプラス評価のコメントの分類は分析 3 と同様の基準を用いて行った。JT の結果を表 6-14 に RT の結果を表 6-15 に示す。なお、教師的基準の「(評価者が) 慣れ過ぎている (JT)」や学習者の基準の「気持ちはわかる (JT)」 「元気なさそう (RT)」のような発音に対するマイナス評価ともプラス評価とも言えないものは△として示した。

⁵¹ 全体的傾向の分析では、マイナス評価とプラス評価の使用傾向だけでなく評価基準と評価値の関係についても分析した。しかし、発音特徴別の分析では、評価値に焦点をあてた場合、細分化されすぎるため全体的な傾向が捉えにくくなることが懸念される。そのため発音特徴別ではマイナス評価・プラス評価のみに焦点をあてて分析する。

表 6-12 JT の評価平均値 (SD) と発音特徴別・評価基準別コメント数 (%)

発音特徴	評価平均値 (SD)	評価基準別コメント数 (%)								計
		言語的	感覚的	意味的	構造的	教師的	学習者の	繰返 のみ	コメント 無	
減n	1.45 (0.37)	9 (37.5)	1 (4.2)	8 (33.3)	0	1 (4.2)	0	2 (8.3)	3 (12.5)	24
ス高母	1.72 (0.30)	38 (60.3)	6 (9.5)	12 (19.0)	0	6 (9.5)	1 (1.6)	1 (1.6)	0	64
長高	1.80 (0.49)	29 (70.7)	3 (7.3)	3 (7.3)	1 (2.4)	2 (4.9)	2 (4.9)	3 (7.3)	1 (1.5)	44
減	1.90 (0.25)	35 (51.5)	9 (13.2)	15 (22.1)	2 (2.9)	3 (4.4)	0	1 (1.5)	3 (4.4)	68
ス高	2.17 (0.37)	65 (59.1)	19 (17.3)	11 (10.0)	0	8 (7.3)	0	3 (2.7)	2 (1.8)	108
ス	2.30 (0.40)	17 (51.5)	8 (24.2)	4 (12.1)	0	3 (9.1)	0	2 (6.1)	0	34
ず	2.40 (0.52)	6 (54.5)	2 (18.2)	0	0	1 (9.1)	0	1 (9.1)	1 (9.1)	11
長	2.60 (0.36)	32 (41.0)	21 (26.9)	13 (16.7)	0	4 (5.1)	4 (5.1)	3 (3.8)	2 (2.6)	79
単	2.70 (0.28)	42 (42.0)	30 (30.0)	12 (12.0)	1 (1.0)	4 (4.0)	0	6 (6.0)	7 (7.0)	102
n	3.05 (0.40)	17 (32.7)	23 (44.2)	1 (1.9)	1 (1.9)	4 (7.7)	1 (1.9)	2 (3.8)	1 (1.9)	50
計	2.01 (0.47)	290 (49.7)	122 (20.9)	79 (13.5)	5 (0.9)	36 (6.2)	8 (1.4)	24 (4.1)	20 (3.4)	584

表 6-13 RT の評価平均値 (SD) と発音特徴別・評価基準別コメント数 (%)

発音特徴	評価平均値 (SD)	評価基準別コメント数 (%)								計
		言語的	感覚的	意味的	構造的	教師的	学習者の	繰返 のみ	コメント 無	
ス高母	1.87 (0.43)	46 (73.0)	4 (6.3)	4 (6.3)	0	3 (4.8)	0	1 (1.6)	5 (4.5)	63
減n	1.95 (0.64)	16 (64.0)	2 (8.0)	2 (8.0)	0	1 (4.0)	2 (8.0)	2 (8.0)	0	25
長高	2.07 (0.54)	28 (80.0)	4 (11.4)	2 (5.7)	0	0	0	1 (2.9)	0	35
減	2.10 (0.44)	48 (72.7)	6 (9.1)	4 (6.1)	0	1 (1.5)	1 (1.5)	5 (7.6)	1 (0.9)	66
ス	2.27 (0.47)	22 (61.1)	7 (19.4)	2 (5.6)	0	0	3 (8.3)	2 (5.6)	0	36
ず	2.30 (0.95)	10 (76.9)	0	1 (7.7)	0	1 (7.7)	1 (7.7)	0	0	13
ス高	2.34 (0.54)	77 (70.0)	15 (13.6)	5 (4.5)	0	3 (2.7)	3 (2.7)	5 (4.5)	2 (1.8)	110
単	2.36 (0.43)	59 (60.8)	29 (29.9)	2 (2.1)	0	0	2 (2.1)	3 (3.1)	2 (1.8)	97
n	2.43 (0.61)	36 (76.6)	7 (14.9)	1 (2.1)	0	2 (4.3)	1 (2.1)	0	0	47
長	2.62 (0.56)	35 (54.7)	19 (29.7)	2 (3.1)	0	1 (1.6)	4 (6.3)	2 (3.1)	1 (0.9)	64
計	2.23 (0.22)	377 (67.8)	93 (16.7)	25 (4.5)	0	12 (2.2)	17 (3.1)	21 (3.8)	11 (2.0)	556

表 6-14 JT の発音特徴別・評価基準別

マイナス評価とプラス評価のコメント数

評価基準別 マイナス評価（－）とプラス評価（＋）のコメント数																	
発音特徴	言語的		感覚的		意味的		構造的		教師的			学習者の			計		
	－	＋	－	＋	－	＋	－	＋	－	＋	△	－	＋	△	－	＋	△
減n	9	0	1	0	7	1	0	0	1	0	0	0	0	0	18	1	0
ス高母	38	0	6	0	10	2	0	0	5	0	1	0	0	1	59	2	2
長高	29	0	3	0	2	1	0	1	1	0	1	0	1	1	35	3	2
減	35	0	6	3	14	1	1	1	3	0	0	0	0	0	59	5	0
ス高	65	0	16	3	9	2	0	0	7	0	1	0	0	0	97	5	1
ス	17	0	6	2	2	2	0	0	1	0	2	0	0	0	26	4	2
ず	6	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8	1	0
長	31	1	11	10	6	7	0	0	3	0	1	1	2	1	52	20	2
単	42	0	9	21	8	4	1	0	3	0	1	0	0	0	63	25	1
n	16	1	8	15	0	1	0	1	4	0	0	0	1	0	28	19	0
計	288	2	67	55	58	21	2	3	29	0	7	1	4	3	445	85	10
基準別%	(99.3)	(0.7)	(54.9)	(45.1)	(73.4)	(26.6)	(40.0)	(60.0)	(80.6)	(0.0)	(19.4)	(16.7)	(66.7)	(37.5)	(82.4)	(15.7)	(1.9)

注：△は発音に対するマイナス評価ともプラス評価とも言えないコメントの数を示した。

表 6-15 RT の発音特徴別・評価基準別

マイナス評価とプラス評価のコメント数

評価基準別　マイナス評価（－）とプラス評価（＋）のコメント数																	
発音特徴	言語的		感覚的		意味的		構造的		教師的		学習者の			計			
	－	＋	－	＋	－	＋	－	＋	－	＋	－	＋	△	－	＋	△	
ス高母	46	0	2	2	0	4	0	0	3	0	0	0	0	51	6	0	
減n	16	0	2	0	0	2	0	0	1	0	1	1	0	20	3	0	
長高	28	0	1	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	29	5	0	
減	48	0	2	4	4	0	0	0	1	0	1	0	0	56	4	0	
ス	22	0	6	1	1	1	0	0	0	0	1	0	2	30	2	2	
ず	10	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	12	1	0	
ス高	77	0	4	11	1	4	0	0	3	0	3	0	0	88	15	0	
単	59	0	7	22	2	0	0	0	0	0	0	0	2	68	22	2	
n	36	0	1	6	1	0	0	0	2	0	1	0	0	41	6	0	
長	35	0	3	16	1	1	0	0	1	0	1	1	2	41	18	3	
計	377	0	28	65	10	15	0	0	12	0	9	2	6	436	82	7	
基準別　%	(100.0)	(0.0)	(30.1)	(69.9)	(40.0)	(60.0)	(0.0)	(0.0)	(100.0)	(0.0)	(52.9)	(11.8)	(35.3)	(83.2)	(15.6)	(1.3)	

注：△は発音に対するマイナス評価ともプラス評価とも言えないコメントの数を示した。

6.3.5.1 発音特徴別 JT と RT の評価基準使用傾向

JT と RT の発音特徴別の評価基準の使用傾向をみるため、表 6-12、表 6-13 をもとに χ^2 検定を行った。まず、 χ^2 検定の制約を考慮し、発音特徴別に、発生頻度が少ない基準はその他としてまとめた⁵²。次に、発音特徴別に JT と RT 間で、使用基準に差があるかどうかを検討するため χ^2 検定を行った。その結果、「単」「n」「長」

「減」で有意な差が見られた（単： $\chi^2(3) = 14.75, p < .01$, n： $\chi^2(2) = 17.84, p < .01$, 長： $\chi^2(3) = 8.01, p < .05$, 減： $\chi^2(3) = 9.04, p < .05$ ）。そこで、残差分析を行った（表 6-16）。分析の結果、「単」に対して、JT は RT より意味的基準、その他を多用し、RT は JT より言語的基準を多用することが示された。「n」に対して、JT は RT より感覚的基準を多用し、RT は JT より言語的基準を多用することが示された。「長」に対して、JT は RT より意味的基準を多用することが示された。「減」に対して、JT は RT より意味的基準を多用し、RT は JT より言語的基準を多用することが示された。

以上の結果と第 5 章の JT と RT 間の評価差をふまえると、「単」と「n」は第 5 章で評価差が見られることから、評価者の属性による評価基準の重視度の相違、つまりどの評価基準を用いるかという相違が評価に影響したと言える。それに対し、第 5 章で JT と RT の評価差が見られたが本章では差が見られなかった「ス」「ス高」「ス高母」については、JT、RT とともに言語的基準の使用が多いことから、使用する基準は同じでも、それぞれの発音特徴を評価する際の誤りの重みの差（評価得点の差）が評価差に表れたと考えられる。同様に、第 5 章で JT と RT の評価差が見られたが本章では差が見られなかった「減 n」については、評価対象が 2 語と少なかったことからコメント数も少なかったため、本研究では統計的に差が見られなかった。しかし、表 6-12 と表 6-13 からは、JT が RT に比べ意味的基準を使用する傾向にあることがわかる。よって、意味的基準の使用の有無が評価に影響した可能性が考えられる。

一方で、本研究で有意差が見られた「減」と「長」は、第 5 章では評価値に差が見られない。その理由として、「減」の場合、JT の使用する意味的基準と RT の使用

⁵² χ^2 検定の集計表に 5 以下の期待値がある場合、 χ^2 検定を適用するのは望ましくない。そのため、期待値が 5 以下になるものがある場合、それらを寄せ集め、「その他」として検定をすることで、 χ^2 検定の制約をかわすことができる（田中・山際 1989）。

表 6-16 発音特徴別 使用評価基準の比較

発音特徴 評価基準		JT		RT		計
単	言語的基準**	42 (21.1)	▽	59 (29.6)	▲	101 (50.8)
	意味的基準*	12 (6.0)	▲	2 (1.0)	▽	14 (7.0)
	感覚的基準	30 (15.1)		29 (14.6)		59 (29.6)
	その他*	18 (9.0)	▲	7 (3.5)	▽	25 (12.6)
	計	102		97		199
単 音	n					
	言語的基準**	17 (17.5)	▽	36 (37.1)	▲	53 (54.6)
	感覚的基準**	23 (23.7)	▲	7 (7.2)	▽	30 (30.9)
	その他	10 (10.3)		4 (4.1)		14 (14.4)
	計	50		47		97
ず	言語的基準	6 (25.0)		10 (41.7)		16 (66.7)
	その他	5 (20.8)		3 (12.5)		8 (33.3)
	計	11		13		24
長	言語的基準	32 (22.4)		35 (24.5)		67 (46.9)
	意味的基準**	13 (9.1)	▲	2 (1.4)	▽	15 (10.5)
	感覚的基準	21 (14.7)		19 (13.3)		40 (28.0)
	その他	13 (9.1)		8 (5.6)		21 (14.7)
	計	79		64		143
減 リ ズ ム	言語的基準*	35 (26.1)	▽	48 (35.8)	▲	83 (61.9)
	意味的基準*	15 (11.2)	▲	4 (3.0)	▽	19 (14.2)
	感覚的基準	9 (6.7)		6 (4.5)		15 (11.2)
	その他	9 (6.7)		8 (6.0)		17 (12.7)
	計	68		66		134
長高	言語的基準	29 (36.7)		28 (35.4)		57 (72.2)
	その他	15 (19.0)		7 (8.9)		22 (27.8)
	計	44		35		79
減n	言語的基準	9 (18.4)		16 (32.7)		25 (51.0)
	その他	15 (30.6)		9 (18.4)		24 (49.0)
	計	24		25		49
ス	言語的基準	17 (24.3)		22 (31.4)		39 (55.7)
	感覚的基準	8 (11.4)		7 (10.0)		15 (21.4)
	その他	9 (12.9)		7 (10.0)		16 (22.9)
	計	34		36		70
ス高 アクセント	言語的基準	65 (29.8)		77 (35.3)		142 (65.1)
	意味的基準	11 (5.0)		5 (2.3)		16 (7.3)
	感覚的基準	19 (8.7)		15 (6.9)		34 (15.6)
	その他	13 (6.0)		13 (6.0)		26 (11.9)
	計	108		110		218
ス高母	言語的基準	38 (29.1)		46 (37.0)		84 (66.1)
	意味的基準	12 (8.7)		4 (3.1)		16 (12.6)
	感覚的基準	6 (5.5)		4 (3.1)		10 (7.9)
	その他	8 (6.3)		9 (7.1)		17 (13.4)
	計	64		63		127

注：発生頻度および括弧内％。▲は残差分析の結果期待値よりも有意に大きいもの、▽は有意に小さいもの。** $P < .01$, * $P < .05$

する言語的基準が同程度の厳しさとして用いられるために、第 5 章では評価差が見られなかったと考えられる。「長」の場合、表 6-14 で JT の意味的基準のマイナス評価とプラス評価の内訳をみると、マイナス評価が 7、プラス評価が 6 と差が小さい。よって、マイナスあるいはプラスへの偏りが相殺され、結果として評価値を見た場合には JT と RT 間で差が見られないのではないかと考えられる。

6.3.5.2 発音特徴別 JT と RT のマイナス評価とプラス評価の使用傾向

JT と RT の発音特徴別のマイナス評価とプラス評価の使用傾向をみるため、表 6-14、表 6-15 をもとに、 χ^2 検定を行った⁵³。その結果、「n」「ス高」で有意な差が見られた (n: $\chi^2(1) = 7.12, p < .01$, ス高: $\chi^2(1) = 4.39, p < .05$)。そこで、残差分析を行った (表 6-17)。分析の結果、「n」に対して、JT は RT よりプラス評価を多用し、RT は JT よりマイナス評価を多用することが示された。「ス高」に対して、JT は RT よりマイナス評価を多用し、RT は JT よりプラス評価を多用することが示された。

「n」について、表 6-14 で JT のプラス評価を見ると、特に感覚的基準のプラス評価が多い。このことから、第 5 章 (5.4.1.3) で述べたように、JT にとって「n」は「ん」の異音であるために寛容になる、あるいは JT は気付かなかったために「大丈夫」「あまり気にならない」と寛容になるという解釈を支持する結果が得られたと言える。一方、表 6-15 で RT の評価を見ると、コメント数が言語的基準のマイナス評価に集中しており「n」を具体的に指摘していることがわかる。なお、「n」は第 5 章で JT と RT 間に評価差があったことから、6.3.5.1 で述べた使用評価基準の相違に加え、上述したマイナス評価とプラス評価の使用の相違が評価差となって表れたと言える。

「ス高」について、表 6-15 で RT のプラス評価のコメント数を見ると、特に感覚的基準のプラス評価が多い。一方で、「ス高」は第 5 章で RT のほうが JT より評価が厳しかった。したがって、本章で RT のプラス評価が多かったのは、特定の評価者の偏った評価や、特定の評価対象語に対する偏った評価が影響した可能性が考えられる。そこで、評価者について、「ス高」に対する評価の内的整合性を確認するため、

⁵³「ず」「減」「長高」「減 n」「ス」「ス高母」はプラス評価が少なく、それぞれ期待値が 5 未満であったため、分析対象外とした。

RT10 名の評価値を用いて α 係数を算出した。その結果 $\alpha = .81$ と高い値となり、特定の評価者の偏った評価の影響は見られなかった。一方、コメントについては、プラス評価された評価語の内訳を分析した。その結果、RT がプラス評価で感覚的基準を用いている 11 のコメントのうち、5 つのコメント（5 名のコメント）が評価語「たまご（LHL）→た**ま**ご（HLL）」に集中していた⁵⁴。「ス高」の評価対象とした語のなかで、誤って頭高に発音されているのは「たまご」のみであることから、「たまご」のように誤って頭高で発音される場合、RT にとっては自然に聞こえる可能性が考えられる。あるいは、「た**ま**ご（HLL）」は「ま」にストレスアクセントが置かれているが、プラス評価をした RT はストレスアクセントを「H」のように捉えて「た**ま**ご（HLL）」を正しいと判断した可能性も考えられる。このように、「ス高」に対する RT のプラス評価が多かった理由としては、「た**ま**ご（HLL）」に対するコメントの影響が考えられた。

⁵⁴ 「たまご」以外は 1 語につき 1, 2 名のコメントが見られるのみであった。

表 6-17 発音特徴別 マイナス評価とプラス評価の発生頻度の比較

発音特徴		JT		RT		計
単	マイナス評価	63 (35.4)		68 (38.2)		131 (73.6)
	プラス評価	25 (14.0)		22 (12.4)		47 (26.4)
	計	88		90		178
n	マイナス評価**	28 (30.1)	▽	41 (44.1)	▲	69 (74.2)
	プラス評価**	18 (19.4)	▲	6 (6.5)	▽	24 (25.8)
	計	46		47		93
長	マイナス評価	63 (35.4)		68 (38.2)		131 (73.6)
	プラス評価	25 (14.0)		22 (12.4)		47 (26.4)
	計	88		90		178
ス高	マイナス評価*	97 (47.3)	▲	88 (42.9)	▽	185 (90.2)
	プラス評価*	5 (2.4)	▽	15 (7.3)	▲	20 (9.8)
	計	102		103		205

注：発生頻度および括弧内%。▲は残差分析の結果期待値よりも有意に大きいもの，▽は有意に小さいもの。 ** $P < .01$ * $P < .05$

6.3.6 評価の調整が見られたコメント

コメントの中には「イントネーションはちょっと違います（マイナス評価）が、通じます（プラス評価）」のように、コメント内で評価がマイナスからプラスに、あるいはプラスからマイナスに調整されるものがあった。そこで、ここでは評価の調整が見られる発音特徴に傾向があるかどうかを検討するため、発音特徴別にコメント内に調整がみられた頻度を図 6-1 に示した。頻度は一つの発音特徴に対するコメントを 1 と数えた。例えば、「イントネーションはちょっと違いますが、通じます」「これはよくあるやつだ。撥音の閉鎖されない音が閉鎖されちゃってるんだね。でも意味わかるから、ここ (2)」はそれぞれ 1 と数えた。表からは、「長」「ス高」「ス高母」で調整回数が多いことが分かる。これらの発音特徴で調整回数が多くなった要因として、逸脱の程度が大きいものの、その逸脱が意味の理解には影響しないことがあげられる。

特に「ス高」「ス高母」は一つの語に複数の発音特徴が含まれている。よって、その複数の発音特徴を指摘できる教師にとっては、誤りの程度が大きいと判断される。あるいは具体的に指摘できない教師にとっても、その誤りの程度は大きく感じられる。しかし、「ス高」も「ス高母」も音素の混同は生じておらず⁵⁵、意味は理解できるので誤りの程度が大きいと判断される。この 2 つの判断の間で評価を迷うために評価の調整が見られたと考えられる。実際、コメントをみると JT では「わかるけど（プラス）、アクセント（マイナス）」「音だけ取ったら不自然だけどね（マイナス）、意味は間違えないですもん（プラス）」「外国人ばいんだけど（マイナス）、意味はわかる（プラス）」や、RT では「通じますが（プラス）、きれいじゃない（マイナス）」「イントネーションは変ですが（マイナス）、でもわかります（プラス）」「「り」はちょっとロシア語っぽい（マイナス）。でも通じますよ（プラス）」のように、どれも誤りの指摘をしつつ、意味理解との間で調整されていることがわかる。

「長」は「ス高」「ス高母」と異なり、誤りは長音化の一種類のみである。しかし、JT のコメントに「変さ度合いは相当変なんだけど（マイナス）、意味わかっちゃうんですよ（プラス）」とあるように、教師にとっては誤りの程度が大きく感じられ、意味理解との間で評価が調整されていることがうかがえる。その他にも、「長」は「頑張りすぎちゃったなって感じですよ。長く伸ばそうとして（マイナス）。よ

⁵⁵ 「ス高母」は曖昧母音化が見られるが、「うし」と「うち」のような音素の混同は生じていない。

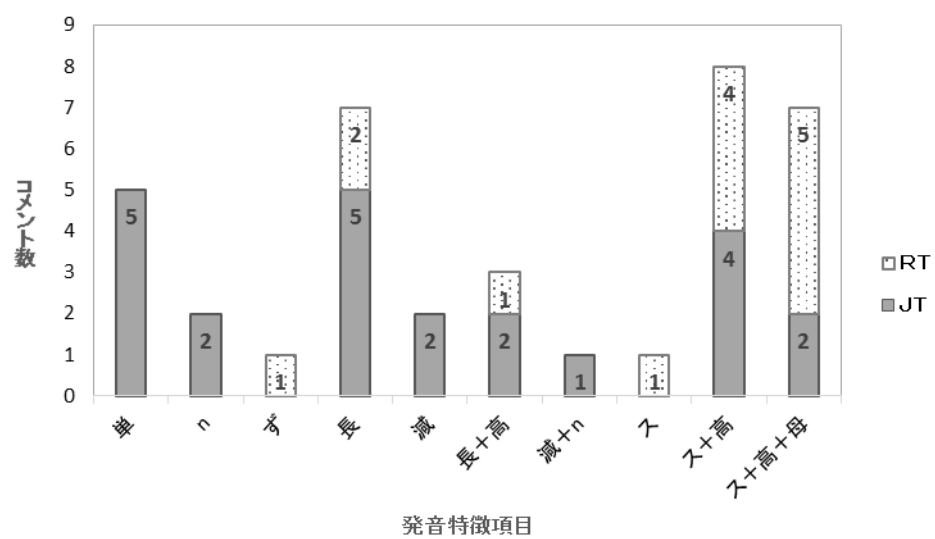


図 6-1 発音特徴別 1 人のコメント内に評価の調整が見られたコメント数 (回)

くありがちな（マイナス）。今のはわかるから 3 にします（プラス）」のように、「頑張りすぎている⁵⁶」ことに言及している教師もいた。このように、誤りの程度と意味理解の間だけで調整するのではなく、学習者の発音に対する態度に注目しつつ、わかるのでプラス評価というように、学習者の態度に対する評価と理解の間で調整するケースもあった。この、学習者の「頑張り」に言及するコメントは 5 つのうち 4 つが「長」に見られており、他の発音特徴に対する評価と比べると特徴的であると言える。

一方、調整がみられる評価をする教師には偏りがあった。JT では教授経験の長い教師のコメントに、RT では日本企業で勤務経験のある教師のコメントに調整がみられるケースが多かった。JT は 23 のコメントに調整が観察され、10 名中 7 名の教師がそれらをコメントしていた。そのうち教授経験が 10 年以上の 2 名⁵⁷がそれぞれ 6 回コメントしており、あとの 5 名は 4～1 回と少なかった。教授経験が長い教師の場合、それまでの指導経験から、発音特徴の程度のみ、あるいは意味理解のみで単独で判断せずに、複数の視点での判断が容易になり、評価を調整していたとも捉えられる。こうした JT による評価時の基準の調整に関しては、野原（2011）で指摘されており、それが実際に本研究によって観察されたと言える。

RT では 14 のコメントに調整が観察され、10 名中 5 名の教師がそれらをコメントしていた。そのうち日本企業で勤務経験のある教師が 5 回コメントしており、あとの 4 名は 1～3 回と少なかった。この日本企業で働いた経験がある教師は、常に日本人と仕事をしてきたとのことで、仕事を通して、どのような発音が理解されやすいかという基準を身につけていた可能性がある。

以上のように、コメント内の調整は、「長」「ス高」「ス高母」のような特定の発音特徴に偏ってみられた。また、調整のみられるコメントを多く発言する教師は JT の場合、教授経験が豊富な教師、RT の場合、日本企業で勤務経験のある教師というように偏りがあった。

⁵⁶「頑張っている」はプラス評価としたが、「頑張りすぎている」はマイナス評価とした。

⁵⁷ 6 回のコメントをした 2 名は 1 名がロシア語圏の教授経験が 10 年以上、もう 1 名がロシア語圏の教授経験は 1 年未満と短いものの日本語教育経験が 20 年以上とどちらも日本語教育経験が豊富な教師であった。

6.3.7 ロシア語圏での教授経験の影響

本研究では、ロシア語圏での教授経験が1年未満の教師がJT, RTに各2名含まれていたが、ロシア語圏での教授経験が長い教師による評価との間に差が見られた。以下、教授経験が1年以上と1年未満の場合の差を述べる。

6.3.7.1 JT の場合

JTのうち2名がロシア語圏での教授経験が半年未満と短かった。この2名の特徴として、ロシア語母語話者の典型的な発音特徴「ず」を指摘できなかった点があげられる。2名は「ず」を「どこが悪いんだろう(2)」「2かな。うーん、2にしよう」と具体的な指摘をしないまま「2」と評価していた。「ず」は、第4章と第5章でJTにより典型的であると指摘されており、本章でもロシア語圏での教授経験が10年以上のJTが「これも多いですね」と指摘している。さらに、ロシア語圏での教授経験が短い2名を除く8名中5名が「ず」を指摘していた。以上のように、ロシア語圏での教授経験が短い場合、対象とする母語話者の典型的な発音特徴に気付けないことがわかる。特に、「でずが」に現れる「ず」は第5章(5.4.1.1)で指摘していたように、単語ではなく助動詞に生じているため、典型的だという知識がないと気付きにくいことが影響したと考えられる。

ただし、「ず」以外の発音特徴ではロシア語圏での教授経験の長さによる相違は見られなかった。この理由としては、「ず」以外のロシア語母語話者の発音特徴は、「ストレスアクセント」が見られるものや「n」「ラ行(単)」で、他の母語話者にもよく見られる発音特徴であることがあげられる。2名のJTのコメントには「世界的によく起こる誤用ですよ」「外国人なまりだなあ」のように、ロシア語母語話者の発音特徴かどうかではなく、外国人の発音特徴かどうかという観点からのものが見られた。このように、ロシア語母語話者の発音特徴であっても、他の母語話者にも見られるような発音特徴であれば気付くが、ロシア語母語話者特有の発音特徴である場合に気付きにくいことがわかる。

6.3.7.2 RT の場合

RTのうち2名は教授経験が半年未満と短かった。この2名に共通する特徴は見られなかったが、1名が他の教師が具体的に指摘できる「つうやく→つやく」や「みずう

み→みずみ」などの「減」を具体的に指摘できず⁵⁸、「大丈夫です」と「4」をつけていた。渡辺（2015）でもロシア人日本語学習者は RT に比べ「減」に対し評価が寛容であることが示されていることから、教授経験が短い場合、「減」に気付きにくいことがうかがえる⁵⁹。

6.3.7.3 教授経験の評価への影響

教授経験の影響については、学習者の作文に対する教師の添削データを対象とした分析において、教授経験が長いほうが、学習者に「評価」や「指示」といった「教育的働きかけ」を行う際、具体的に「何を、どうすればいいのか、それはなぜなのか」ということを明確に示そうとすることが示されている（宇佐美 2007）。本研究の結果からは、教師が指摘した発音特徴を訂正するかどうか、教育的働きかけを行うかどうかまで把握することはできない。しかし、教育的働きかけの前提である、誤りの特徴を具体的に指摘できるかどうかについて、本研究においても、一部の発音特徴において、教授経験が影響することが示されたと言える。

6.4 まとめ

本章の目的は、ロシア人日本語学習者の発音に対する JT と RT の発音評価時の発話プロトコルの分析を通して、JT と RT の発音評価過程の実態を解明し、相違を明らかにすることであった。その結果、JT、RT が用いる評価基準には主要評価基準と補足的評価基準の2つの階層が見られ、JT は主に言語的基準、感覚的基準、意味的基準を用い、RT は主に言語的基準と感覚的基準を用いるというように、基準の使用傾向に相違が見られた。また、JT の評価は厳しさの程度が、意味的基準が最も厳しく、次に言語的基準、次に感覚的基準と次第に厳しさが寛容になり、それが発音特徴別の厳しさの違いにつながっていることが示唆された。それに対し、RT の評価は言語的基準の厳し

⁵⁸ ロシア語圏での教授経験が1年未満の教師1名の他にも「みずうみ→みずみ」を「いいじゃないですか」とコメントし4と評価した RT がいたが、教授経験が1年と比較的短かった。

⁵⁹ 教授経験が短い「減」を指摘できた RT は、指摘できなかった RT の留学経験が2か月だったのに対し、留学経験が1年と長かった。したがって、留学経験の影響で指摘できた可能性や、知覚能力が優れていたために指摘できた可能性が考えられる。

さの程度が発音特徴別に異なっており、それが厳しさの違いにつながっていることが示唆された。こうした評価基準の使用傾向の相違が、非母語話者が JT より評価が厳しいという評価差につながっていることが推測された。

また、JT と RT の発音特徴別、評価基準の使用傾向と、マイナス評価、プラス評価の使用傾向の相違を分析した結果、評価基準に注目した場合、「単」「n」「減」「長」で差が見られた。「単」と「n」は第 5 章で評価差が見られたことから、評価者の属性による評価基準の重視度の相違が評価に影響したと言える。「減」「長」は第 5 章で評価差が見られなかったが、評価基準の使用には差が見られた。その理由として「減」の場合、異なる基準が同程度の厳しさとして用いられている可能性が考えられた。

「長」の場合、JT の意味的基準の使用が多かったが、内訳をみるとマイナス評価 7、マイナス評価 6 と同程度だったため、評価値が相殺され、結果として評価値に差が見られなかったと考えられた。一方、マイナス評価、プラス評価に注目した場合、「n」「ス高」で差が見られた。「n」は JT の感覚的基準のプラス評価が多かった。この結果は、JT にとって「n」は「ん」の異音であるために、あるいは気付かなかったために、寛容になるという解釈を支持するものであった。「ス高」は RT の感覚的のプラス評価が多かった。この結果は、評価音声「たまご」に偏って見られるものであったため、「たまご」に対する評価の影響が考えられた。

評価の調整に焦点をあてて分析した場合、「ス高」「ス高母」「長」で調整が多く見られた。「ス高」「ス高母」では誤りの程度と意味理解の間で調整が生じたと考えられた。

「長」では誤りの程度と意味理解の間での調整だけでなく、学習者の発音に対する態度への注目がコメントの調整につながっていることが示唆された。なお、JT の場合、教授経験が豊富な教師のコメントに、RT の場合、日本企業で勤務経験のある教師のコメントに調整が含まれるケースが多かった。このことから、これらの教師は経験をもとに、評価を調整している可能性が推測された。

ロシア語圏での教授経験の長短に焦点をあてて分析した場合、教授経験が短い場合に具体的に指摘できない発音特徴が示された。JT は「ず」のようにロシア語話者特有の発音特徴に気付きにくいことが示された。一方で、RT は「減」に気付きにくいことが示された。以上の結果をまとめ、第 7 章では本研究全体の考察を行う。

第7章 総合考察

第7章では、これまで明らかにしてきたことを振り返り、まとめるとともに、本研究で得られた結果の日本語教育への応用を検討し、今後の課題を述べる。

7.1 実証的検討のまとめ

本研究の目的は、第1に JT と RT（非母語話者教師）のロシア人日本語学習者の日本語発音特徴に対する認識の相違を明らかにすること。第2に JT と RT による発音評価の相違を検討すること。第3に JT と RT による評価時の発話プロトコルの分析を通して、発音評価過程の実態を解明することであった。

7.1.1 ロシア人日本語学習者の発音特徴の把握

第3章ではロシア人日本語学習者の発音特徴について検討した。その結果、主にラ行はじき音がふるえ音の [r] になる、長音の長さが不十分、疑問文を下降調で発音するなどの、これまで指摘されていた特徴について本研究でも指摘された。また、他の母語話者にも見られる長音化や拍の減少、撥音の [n] 化などの特殊拍の特徴が、ロシア人日本語学習者にも見られることが指摘された。さらに、これまで指摘されていなかった以下の項目が新たにロシア人日本語学習者の発音特徴として指摘された。

1. お→ア
2. 助詞を著しく強く発音する。
3. 文節末ごとに著しく高く発音する。
4. 下降上昇調が上昇調になる。
5. 文節末ごとに著しく強く発音する。
6. 音節内部でのピッチの変動が著しい。
7. 第2音節を著しく強く発音する。

7.1.2 JT と RT のロシア人日本語学習者の発音特徴に対する認識

第4章では JT と RT のロシア人日本語学習者の発音に対する認識の相違を検討した。その結果、RT は JT よりもロシア語の特徴が見られる発音特徴を多く指摘すること、JT は特にアクセント・イントネーションの発音特徴を見られないと認識している

場合が多いことが示された。第3章と第4章からは日本人教師に対する調査だけでなく、非母語話者教師に対する調査によって日本語学習者の発音特徴をより包括的に捉えることが可能になることが示唆された。さらには、JTが気付けない発音特徴を、RTの指摘によってJTが認識することが可能になる、あるいはRTが気付けない発音特徴をJTの指摘によってRTが認識することが可能になるという、協働体制への足がかりが示された。本研究は、こうしたJTとRTの協働の可能性について実証的に示した点で大きな意義があると言える。

7.1.3 JTとRTの発音評価の実態の解明

第5章では、JTとRTのロシア人日本語学習者の発音に対する評価の相違を検討した。Jを評価の目安としてJTとRTの評価特性を比較した場合、JTは「ず」に対して厳しく評価し、発音特徴が典型的な場合に評価が厳格化することが示唆された。RTは「単」「n」「長」「ス」「ス高」「ス高母」に対して厳しく評価し、ロシア語の特徴が見られる発音特徴に対して評価が厳格化することが示唆された。一方、JTは「n」に対して寛容に評価し、異音が見られた場合に評価が寛大化することが示唆された。RTは「減 n」に対して寛容に評価し、学習経験から発話意図が汲めた場合やリズムの知覚能力が不十分な場合に評価が寛大化する可能性が考えられた。さらに、JTとRTの評価を直接比較した場合、RTのほうが厳しく評価する発音特徴（「単」「n」「ス」「ス高」「ス高母」）だけでなく、JTのほうが厳しく評価する発音特徴（「減 n」）があることが示された。また、評価に影響する要因には、上述した要因以外にも、学習者の発音に対する慣れや、教師の教育能力、学習者に対する意識があることが示された。

これまで、教師のほうがJより評価が厳しいことが指摘されていたが（河野・松崎1998）、本研究によって、JとJTにとって異音である「n」や、意味に影響する発音特徴「減 n」のように、Jのほうが評価が厳しい場合があることが示された。また、これまで、非母語話者教師のほうがJTより評価が厳しいことが指摘されていたが（清水2006）、本研究によって、「減 n」のようにJTのほうが評価が厳しい場合があることが示された。これらの結果は、教師が発音特徴によって評価傾向が異なるという自身の発音評価特性を認識することの必要性を示すものである。こうしたJTと非母語話者教師の評価特性の解明は、評価対象となるロシア語母語話者に見られる発音特徴を把握したうえで、評価者をJ、JT、RTの3者とし、発音特徴別の評価を検討するという

本研究のアプローチを取ることによって可能になったと言える。

7.1.4 JT と RT の発音評価過程の実態の解明

第6章では、JT と RT の発音評価時の発話プロトコルの分析を通して、JT と RT の発音評価過程の相違を検討した。その結果、JT と RT では、主に用いる評価基準が異なっており、JT は主に言語的基準、感覚的基準、意味的基準を用いて評価するのに対し、RT は主に言語的基準と感覚的基準を用いて評価することが示された。こうした評価過程における評価基準の使用傾向の相違が、評価に影響している可能性が示された。また、JT と RT の発音特徴別、評価基準の使用傾向と、マイナス評価、プラス評価の使用傾向の相違を分析した結果、「単」「n」のように評価基準の使用傾向の相違が評価差につながっている発音特徴がある一方で、「減」「長」のように、使用評価基準が異なっても評価差が見られない発音特徴があることが示された。

第6章では、評価の調整および、ロシア語圏での教授経験の長短にも焦点をあてた分析をした。その結果、「ス高」「ス高母」「長」で評価の調整が多く見られた。「ス高」「ス高母」「長」はどれも誤りの程度が大きく感じられる要素があることから、「ス高」「ス高母」では誤りの程度と意味理解の間で調整が生じたと考えられた。「長」では誤りの程度と意味理解の間での調整だけでなく、学習者の発音に対する態度への注目が調整につながっていることが示唆された。また、評価の調整は、JT の場合、ロシア語圏に限らず日本語教育経験が豊富な教師に、RT の場合、日本企業で勤務経験のある教師に多く見られた。さらに、ロシア語圏での教授経験が短い場合、JT は「ず」のようにロシア語話者特有の発音特徴に気付きにくく、RT は「減」に気付きにくいことが示された。

以上の結果は、単に JT と RT の評価値の相違を明らかにするだけでなく、評価基準の使用実態や、マイナス評価とプラス評価の使用傾向、JT と RT が気付かない発音特徴や見逃しやすい発音特徴、評価の調整が生じやすい発音特徴、教授経験による差など、これまでの発音評価研究では焦点が当てられていなかった点を明らかにするものである。こうした教師による発音評価における評価特性の実態は、従来の評価値のみの差を検討した研究や、評価後のインタビュー結果を分析する研究では明らかにすることができなかった。発音特徴別の評価時の発話プロトコルを分析するというアプローチを採用した本研究によって、教師による発音評価の実態を多角的に捉えることが

可能になった。

7.1.5 発音評価モデル

本研究では、JT と RT の学習者の発音特徴に対する視点を段階的に分析するアプローチにより、JT と RT の発音評価の実態を明らかにした。そこで、本研究から得られた知見をふまえ、発音評価過程で使用される評価基準や評価差が見られる発音特徴を図 2-4 (2.4.4) に基づいた図 7-1 に当てはめて発音評価モデルとして示す。

図では評価の分岐点をそれぞれ ABC とし、それぞれの段階でどの評価基準が用いられるかを示した。A は「留意されない」と「留意される」への分岐点を示す。「留意されない」へ進むのは、JT, RT が発音特徴を認識していない場合だと考えられる。つまり、JT, RT が発音特徴を認識していないために、気付くことができなかった場合に「非訂正」になると言える。一方、「留意される」場合、B へ進む。B は「評価されない or 肯定的評価」と「否定的評価」への分岐点を示す。「評価されない or 肯定的評価」へ進むのは、JT, RT が逸脱に気付いているものの、発音特徴を認識していないために指摘できず、見逃す場合が考えられる。また、JT, RT が発音特徴を認識していても、誤りの程度が大きくないために誤りを許容する場合も考えられる。一方、「否定的評価」の場合、C へ進む。C は「非訂正」と「訂正決定」への分岐点を示す。「非訂正」へ進むのは、B で「評価されない or 肯定的評価」へ進んだ場合と同様である⁶⁰。ただし、C を経て「非訂正」になる場合は、評価対象としている発音特徴の誤りを厳しく評価している点が異なる。一方、「訂正決定」に関して、本研究では、評価データのみを分析対象としているため、その評価が「訂正決定」につながるかどうかまで確認することはできない。そのため、本研究では、発音特徴や意味理解の程度などの評価を下げる要因を指摘できているものは、訂正につなげることが可能だと判断し、「訂正決定」に進む可能性があるとして分析した。

⁶⁰ 教室場面では、指導内容等によってあえて発音の誤りを見逃すパターンも考えられるが、本研究では扱わない。

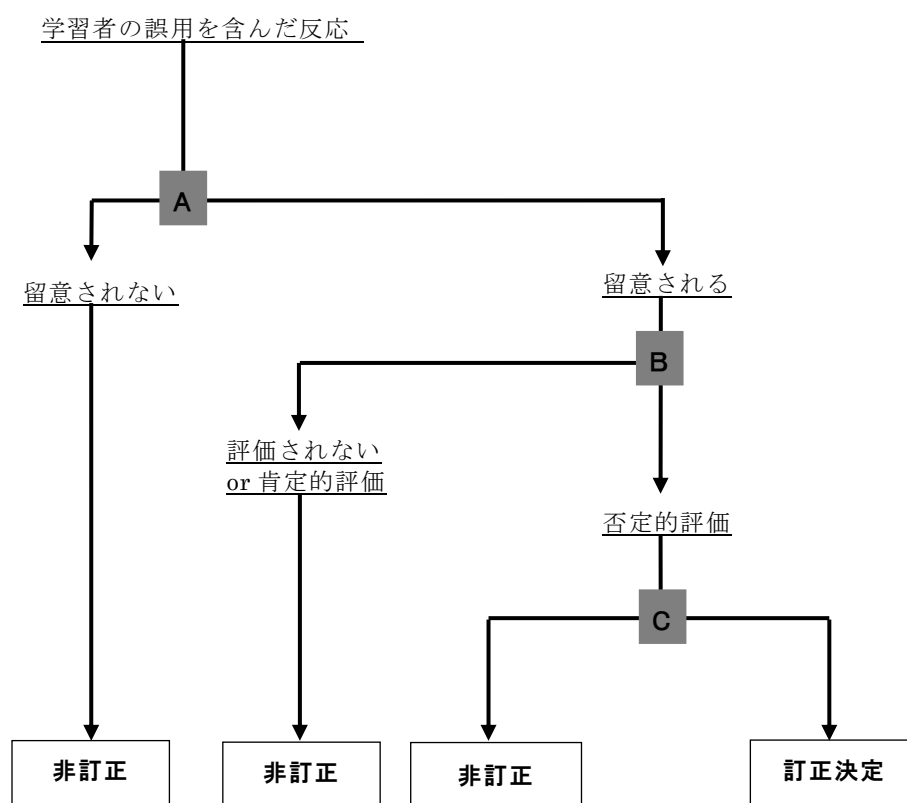


図7-1 図2-4に基づいた発音評価モデルの図

7.1.5.1 JT の発音評価モデル

JT の発音評価モデルを図 7-2 に示す。JT は言語的基準、感覚的基準、意味的基準を主にマイナス評価で用いることから、C を経由して非訂正になる場合や訂正決定になる場合が主な評価パターンであると言える。言語的基準と意味的基準は、発音特徴あるいは意味がわかるかどうかを指摘していることから、これらの基準を用いた場合は訂正決定に至る可能性が高いと考えられる。感覚的基準は「不自然 2」「何が変なんだろう 3」といったコメントにあるように逸脱に留意しているものの、具体的な発音特徴が指摘できない場合に用いられることが多いことから、非訂正に至ると考えられる。

RT との間で使用評価基準に差が見られた発音特徴は、感覚的基準プラス評価（JT：多い）と言語的基準マイナス評価（RT：多い）の使用差が評価差につながっている「n」、意味的基準（JT：多い）と言語的基準（RT：多い）の使用差が評価差につながっている「単」、同一評価基準（言語的基準）を用いていてもその厳しさの程度の相違が評価差につながっている「ス」「ス高」「ス高母」があった。これらはそれぞれ、「n」が A または B を経由して非訂正に、「単」「ス」「ス高」「ス高母」が C を経由して訂正決定に至る可能性が高いと考えられる。

JT の教授経験特有の評価傾向が見られたものには「ず」があった。「ず」はロシア語圏での教授経験が短い JT が具体的に指摘できずにマイナス評価（感覚的基準）していた。よって、「ず」は C を経由した非訂正に至ると考えられる。

最後に、評価の調整が生じる段階として C の分岐点があげられる。評価の調整は、「意味がわかるけど、不自然」「意味が分かるけど、長すぎる」「～けど、意味がわかる」というものが大半を占めており、主に意味的基準と感覚的基準、言語的基準の使用で調整が行われることから、C の分岐点で生じると考えられる。

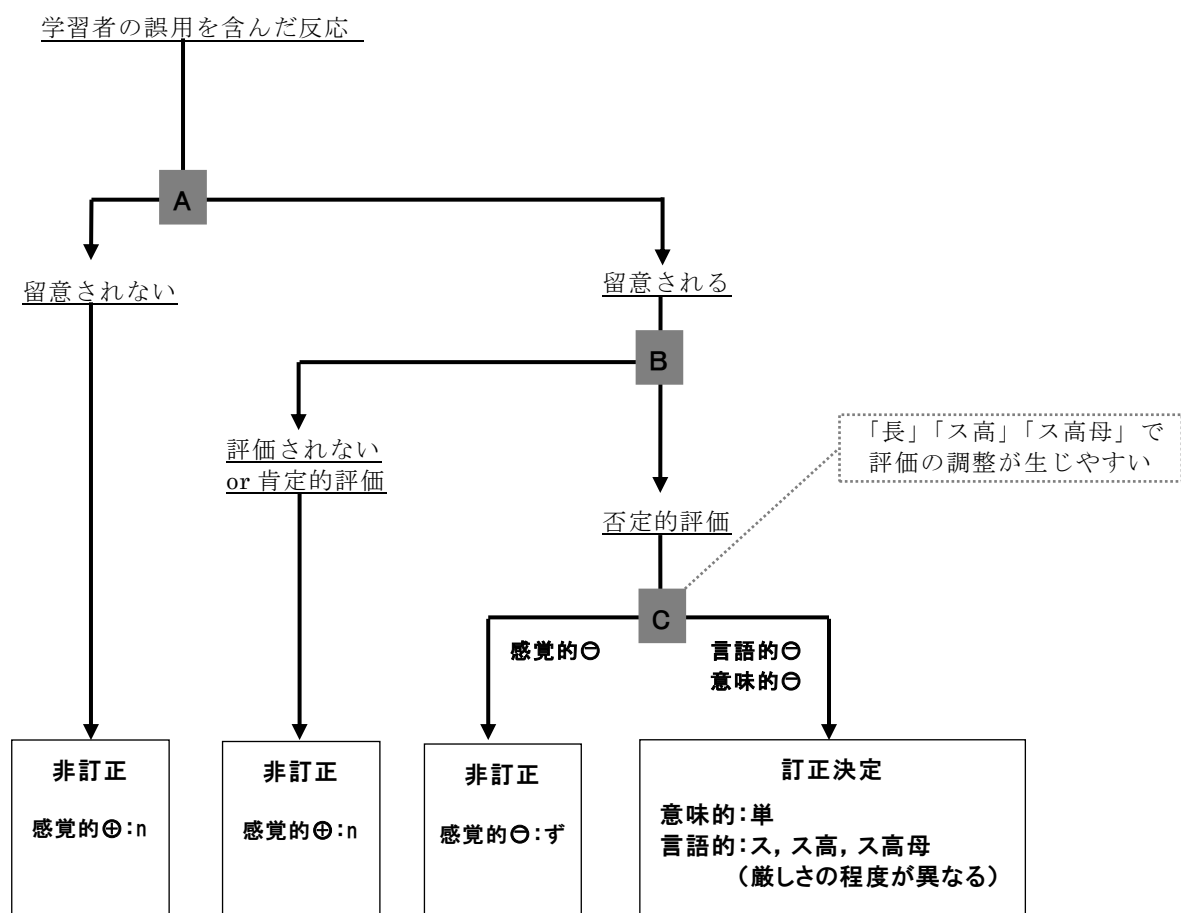


図 7-2 JT の発音評価モデル

7.1.5.2 RT の発音評価モデル

RT の発音評価モデルを図 7-3 に示す。RT は主に言語的基準をマイナス評価で、感覚的基準をプラス評価で用いることから、言語的基準の場合 C を経由して訂正決定に至る可能性が高く、感覚的基準の場合 A や B を経由して非訂正に至ると考えられる。

JT との間で使用評価基準に差が見られた発音特徴は、JT の発音評価モデルで述べたように、言語的基準マイナス評価（RT：多い）と感覚的基準プラス評価（JT：多い）との使用差が評価差につながっている「n」、言語的基準（RT：多い）と意味的基準（JT：多い）との使用差が評価差につながっている「単」、同一評価基準（言語的基準）を用いていても、その厳しさの程度の相違が評価差につながっている「ス」「ス高」「ス高母」があった。これら「n」「単」「ス」「ス高」「ス高母」は C を経由して訂正決定に至る可能性が高いと考えられる。

RT の教授経験特有の評価傾向が見られたものには「減」があった。「減」は教授経験が短い RT が「大丈夫 4」とプラス評価（感覚的基準）していた。よって、「減」は A または B を経由して非訂正に至ると考えられる。

最後に、評価の調整が生じる段階として、JT 同様に C の分岐点があげられる。

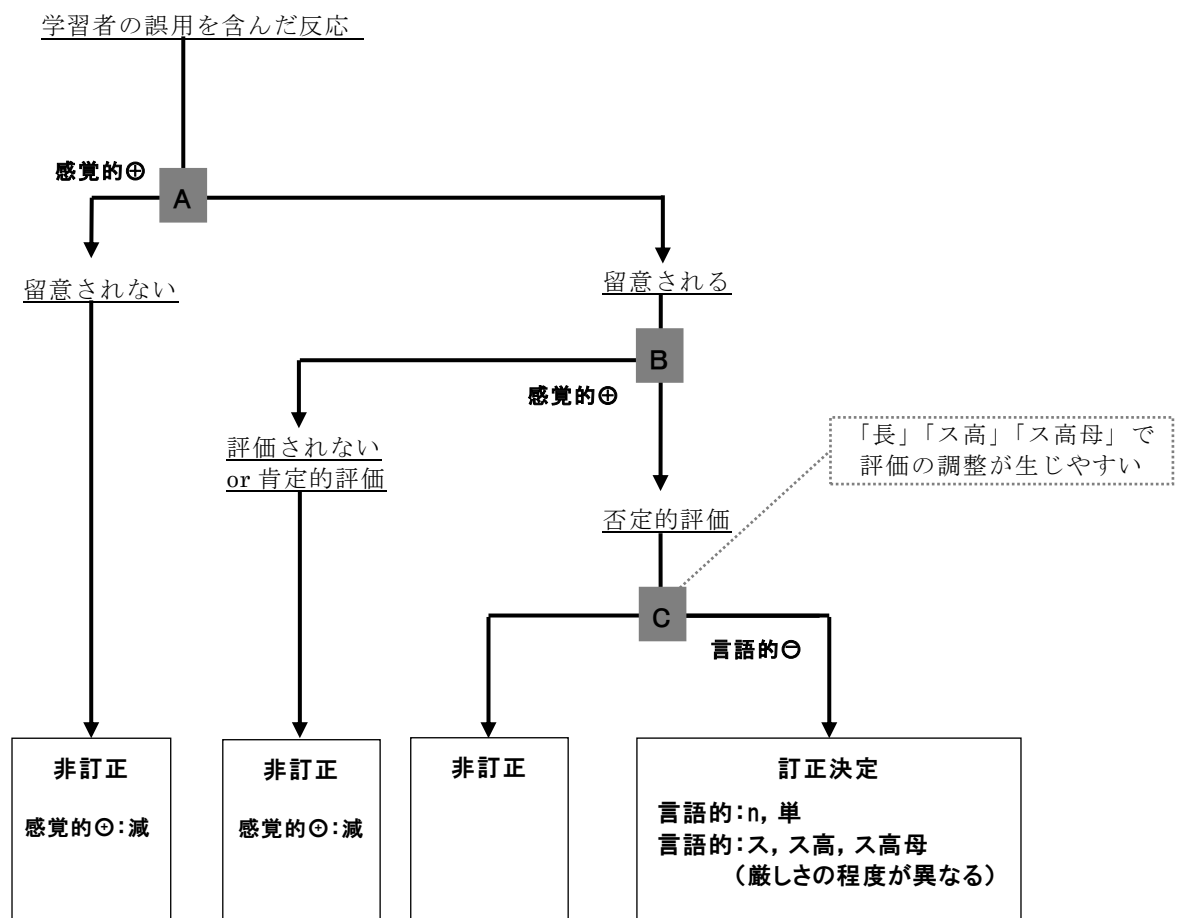


図7-3 RTの発音評価モデル

7.1.5.3 JT と RT の発音評価モデルの相違

JT のモデルと RT のモデルを比べると、特に C の分岐点で大きな違いが見られる。C の分岐点において、JT は言語的基準、意味的基準、感覚的基準の 3 つの基準を主に用いるのに対し、RT は言語的基準の使用に集中している。第 6 章でも述べたように、こうした RT による使用評価基準の言語的基準への偏りが、RT による厳しい評価につながっていると考えられる。

これまで、教師の評価行動については、石橋 (2002)、松崎 (2007) でも、加藤 (1997) の教師の非訂正行動モデル (第 2 章の図 2-3) をもとにそのプロセスが示されてきた。しかし、加藤 (1997) で示された評価過程で用いられている評価基準についてまでは言及されていない。また、これまでの研究では発音特徴別の教師の評価特性についても十分に検討されていなかった。本研究では、「非訂正」「訂正」に至る過程の使用評価基準、および、発音特徴別の評価基準の使用傾向を分析することで、JT と RT の評価の相違の背景をより詳細に把握することが可能になった。

7.2 日本語教育への応用

本研究の日本語教育への応用として以下の 3 点があげられる。

7.2.1 教師による自身の評価特性の認識

第 1 に、本研究によって示された JT と RT の評価特性を JT と RT 自身が認識することによって、これまで現場での指導が教師個人の技量や裁量に任されている (谷口 1991, 小河原 2009) と言われてきた状況を改善することが可能になる。本研究で示された JT と RT の評価特性、つまり、J と差が生じる特徴、評価に使用される評価基準、気付きにくい特徴、見逃しやすい特徴、評価の調整が生じる特徴を、JT と RT が知ることによって、自身の評価を顧みることが可能になる。そして、それが自身の評価スタイルの改善、ひいては指導の改善につながっていくと考える。また、JT と RT は、自身の評価傾向や、評価基準、評価過程を把握することによって、それまで漠然としていた評価を、コントロールすることが可能になり、評価をより適切なものへと変化させることができる。例えば、「n」を聞いて「特に気にならない。大丈夫」と思っても、「J との評価がズレやすい」という判断で厳しく評価する。「ストレスアクセント」と「高さ」の誤りが同時に含まれる発音を聞いた場合、自分は「意味が理解できる。

大丈夫」と思っても、「Jには厳しく評価される」という判断で厳しく評価する。このように、評価をコントロールしたうえで、誤りに応じたフィードバックを行っていくことが、音声教育の改善につながると言える。ただし、教育場面では状況によってフィードバックが必要かどうか、どのようなフィードバックが必要かなど様々な判断が要求される。本研究では評価過程に焦点をあてたが、今後は授業場面の状況に応じた評価のコントロールの実態も解明することが望まれる。

また、教授経験に関して、JTにとって、教授経験が短いことはJと同様の評価感覚を持てるという利点もある。しかし、教授経験とともに評価基準の使用傾向が変化していくことをふまえると、JTは「素朴で感覚的な耳（土岐 1989:120）」つまりJとしての感覚を維持しながらも、「鋭敏に分析する耳（土岐 1989:120）」つまり言語的特徴を指摘できる分析的な視点を身につけていくことを心がけるべきである。一方、RTはリズムの誤りに対する判断が容易でない。そのため、RTがリズムの誤りに気付かない場合やリズムの誤りを見逃した場合は、JTがその都度気付きを促し、RTが判断の基準を身につけられるように働きかけるなど、JTによるサポートが欠かせない。

7.2.2 JTとRTの協働 ―海外における日本語教育への貢献―

第2に、本研究によって示されたJTとRTの評価特性について、JTとRTの双方がJの評価特性と、お互いの評価特性を認識することによって、海外における日本語音声教育の環境を改善することが可能になる。JTとRTが何を指導するかという指導の方針を共有したうえで、JTが気付きにくいものや見逃す可能性のあるものはRTによる指摘によって、RTが気付きにくいものや見逃す可能性のあるものはJTによる指摘によって補うことが、指導されるべき項目を見落とさない指導を可能にする。また、音声教育は、「時間がない（谷口 1991:25）」という理由や、教師自身が不得意だ（仲谷・稲垣 2005）という理由で後回しにされることが多い。しかし、上述したような協働のスタイルを取り入れることによって、効率的、かつ、教師一人ひとりの負担を抑えた指導が容易になると考える。

ただし、非母語話者教師に対するビリーフ調査を行った久保田（2006）は、教師の出身地域が発音などの「正確さ志向」に大きく影響すること、特にロシア地域の教師は「正確さ志向」が強いことを指摘している。このことは、本研究の評価者であったRTが、「正確さ志向」によってロシア人日本語学習者の発音特徴を厳しく評定したた

めに、JT よりも多くの発音特徴を指摘する結果となった可能性があることを意味する。よって、本研究で得られた結果が必ずしも非母語話者教師全般に該当するものではない可能性がある点に留意する必要がある。今後はロシア語母語話者以外を対象とした研究も求められる。

なお、以下に本研究で得られた知見をもとにした発音特徴別の協働体制の一案を示す。単音特徴について表 7-1 に、リズム特徴について表 7-2 に、アクセント特徴について表 7-3 に示す。ただし、アクセント特徴については、JT、RT とともに、複数みられる発音特徴のうちのいずれかを指摘するのみの場合が多いことから、JT と RT にとって、誤りである発音特徴に含まれる特徴全てを具体的に指摘するのは容易でないことがうかがえる。よって、今後は教師が一部の発音特徴を指摘して修正を求めた場合の発音の改善の程度の検討などによって、教師が実施可能な効果的な指導方法を考案することが求められる。

表 7-1 単音特徴における協働体制の一案

発音特徴	協働体制	備考
単	RT→JT	RTはJTより「ロシア語の単音」を認識している(第4章) RTはJTより厳しく評価する(第5章)
n	RT→JT	RTはJTより「n」を認識している(第4章) JはJTより「n」を厳しく評価する(第5章) RTはJTより「n」を厳しく評価する(第5章) JTは「n」に気付かない可能性や「n」を見逃す可能性がある(第6章)
ず	JT→RT JT(露教授経験・長)→JT(露教授経験・短)	JTはRTより「ず」を認識している(第4章) ロシア語圏での教授経験が短いJTは「ず」を具体的に指摘できない(第6章)

注：RT→JTは、RTによるJTへのサポートが望まれることを示す。備考の（）は根拠が示されている章を示す。

表 7-2 リズム特徴における協働体制の一案

発音特徴	協働体制	備考
長	なし	JT, RTのどちらも同程度に認識している。(第4章) 評価差は見られない(第5章)
減	JT→RT(教授経験・短)	教授経験が短いRTは「減」を感覚的基準で「大丈夫」と評価する場合があります、見逃す可能性がある。(第6章)
長高	なし	JT, RTのどちらも同程度に認識している。(第4章) 評価差は見られない(第5章)
減n	JT→RT	JはRTより「減n」を厳しく評価する。(第5章) JTはJ同様に「減n」に厳しい。(第5章)

注：JT→RTは、JTによるRTへのサポートが望まれることを示す。備考の（）は根拠が示されている章を示す。

表 7-3 アクセント特徴における協働体制の一案

発音特徴	協働体制	備考
ス	(RT→JT)	RTはJTより「ス」を認識している(第4章) RTはJTより厳しく評価する(第5章)
ス高	(RT→JT)	RTはJTより「ス」を認識している(第4章) RTはJTより厳しく評価する(第5章)
ス高母	(RT→JT)	RTはJTより「ス」を認識している(第4章) RTはJTより厳しく評価する(第5章)

注：RT→JTは、RTによるJTへのサポートが望まれることを示す。備考の（）は根拠が示されている章を示す。

7.2.3 指導を優先させる発音特徴

第3に、本研究によって示されたJの評価に注目することで、指導の方針を得ることが可能になる。本研究の結果からは、ロシア語母語話者に発音指導をする場合、これまでJが厳しく評価するために指導において重視すべきと言われていた音素の同定に影響する単音の誤り（東間・大坪 1990）や、高さの誤り（佐藤 1995, 石崎 1999）より、「減 n」「減」を優先して指導すべきだということが示唆された。

第5章で示されたJの評価結果を見ると、最も厳しく評価された発音特徴として順に「減 n」「減」があげられる。さらに、Jは単音の誤りや高さの誤りが含まれた発音特徴を、「減 n」と「減」より寛容に評価している。以上の結果より、ロシア語母語話者の場合は、音素の同定に影響する単音の誤り（「ず」）や高さの誤りが含まれた発音特徴より、「減 n」「減」を優先して指導すべきだということが示唆されたと言える。

7.3 本研究の限界と今後の課題

7.3.1 本研究の限界

最後に、本研究の限界について重要だと思われる3点を指摘する。第1に、本研究では、教師による発音評価のプロセスについて、学習者の発音に対する認識、評価値、評価過程を段階的に検討していくことで、これまで示されてこなかった教師評価の実態を詳細に解明することができた。しかしながら、本研究は調査を繰り返すことで、教師の認識や評価に影響が生じることを防ぐために、認識、評価値、評価過程のデータをそれぞれ異なる教師から収集した。そのため、認識、評価値、評価過程の関係を大まかに捉えることはできたものの、個人ベースで各段階の関係を踏まえた分析をすることはできていない。そこで今後は、認識、評価値、評価過程の関係をより詳細に把握していくために、1人の教師の認識、評価値、評価過程がどのように影響しあって最終的な評価に至っているのかを分析する必要がある。

第2に、本研究で用いた発話思考法は、評価値や評価後のインタビューによる分析では捉えることのできない評価基準の使用実態や教師の評価特性を明らかにできるという利点がある一方、教師自身の言語化の能力に影響を受ける可能性がある。例えば、本研究で見られた「「こ」が変」のようなコメントは、「こ」が逸脱していることを指摘しているものの、「こ」の「音色」「長さ」「高さ」「強さ」のいずれを指摘している

のか判断が難しい。また、第 6 章 (6.3.2) で述べたように、評価者が考えたことや思ったことを全て言語化できないケースを排除することが難しい。今後は本研究で得られた知見をもとに、評価対象とする特徴を限定したうえで、一回一回の評価の後にインタビューを行うことで、教師による評価過程を詳細に検討していくことが望まれる。

第 3 に、本研究では評価者の負担を考慮し、より多くの発音特徴に対する評価を求めることを優先した。そのため、一つの発音特徴につき複数の発話者の音声を用いたものの 1 語につき 2 名の音声を用いるに留めた。しかしながら、評価者の発音特徴に対する評価は「長さ」「高さ」「強さ」の程度のような音声の質によっても変わる可能性がある。そこで今後は、結果をより一般化していくためにも、評価対象とする特徴を限定したうえで、1 語につきより多くの発話者の音声を評価対象に用いるなど、他の母語話者の音声も含めさまざまな学習者の音声を対象に知見を積み重ねていくことが求められる。

7.3.2 今後の課題

今後の課題として次の点があげられる。まず、上述したように教師個人の評価特性について、その過程をより掘り下げて分析する必要がある。認識、評価値、評価過程がどのように影響しあっているのかについて、属性別、教授経験別に調査対象者を絞ったうえで一評価者内の評価の実態を検討していくことが、教師の評価過程のより詳細な実態の解明につながると考える。また、本研究では JT のロシア語圏の教授経験に注目したが、教授経験自体が短い JT が教師としての評価基準を身につけるにはどのくらいの教授経験を必要とするのかの検討も必要である。

さらに、本研究で特に傾向が見られた発音特徴を対象を絞り、評価者の評価特性を検証する必要がある。特に、J が厳しく評価する「減 n」や「減」は指導の優先度が高いと言える。よって、「減 n」「減」に対する RT の評価に影響を与える要因については、学習経験や教授経験、リズムに対する知覚能力のような個人的な要因の検討など、より詳細な解明が求められる。また、同じく J が厳しく評価する「ス高」「ス高母」に対する JT の評価についても、教師は「長さ」「高さ」「強さ」「音色」のうちどの特徴に気付きにくいのか、どの特徴を見逃しやすいのかなどを確実に特定できる分析手法を用いて、解明することが求められる。このように、教師にとって発音特徴の指摘における困難な点を把握し、その要因を明らかにすることで、教師に対する支援の在り

方の検討が可能になる。

最後に、本研究では発音特徴別の評価を詳細に分析することを目的としたため、語を評価対象とした。しかし、実際の発音指導においては、語だけでなく文を対象とした練習も必要とされる。そのため、今後は発話文を対象にした場合、どのような要因が評価に影響するのか、教師の評価特性は語を評価対象とした場合と比較しどのように異なるのかを検討することが求められる。

参考文献

- 阿部新・嵐洋子・須藤潤（2016）「日本語音声教育の方向性の探索—音声教育に対する日本語教師のビリーフの自由回答をデータとして—」宇佐美洋（編）『「評価」を持って街に出よう』270-289，くろしお出版
- 鮎澤孝子（1991）「イントネーションと日本語教育」『日本語学』第10巻第7号，98-113，明治書院
- 鮎澤孝子（2005）「学習者の音声 母語別問題点」『新版日本語教育事典』35-36，大修館書店
- 安藤智子（1996）「ロシア語を母語とする日本語学習者の音声の習得上の問題点について」『名古屋大学言語学論集』第12巻，名古屋大学，21-62.
- 安藤智子（2001）「ロシア人日本語学習者に対する音声教育の一例」『名古屋大学言語学論集』第17巻，名古屋大学，1-22.
- 李惠蓮（2002）「ソウル方言話者の日本語発話の"end focus" に対する日本語母語話者の評価—日本語教育関係者を対象に—」『広島大学日本語教育研究』12，広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座，115-122.
- 池田優子・小河原義朗（2009）「日本語音声教育実践におけるコンピューター利用の可能性—自己モニターの促進を目指した音声教育実践を事例にして—」『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻 音声』139-164，凡人社
- 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号，第二言語習得研究会，19-35.
- 石橋玲子（2002）「日本語学習者の産出作文に対する教師の修正及び非修正行動」『言語文化と日本語教育』23号，お茶の水女子大学日本言語文化学会，1-12.
- 磯村一弘（2009）『国際交流基金日本語教授法シリーズ第2巻「音声を教える」』ひつじ書房
- 今村和宏（1994）「極東ロシア ウラジオストク日本語教育」『月刊日本語』8月号，24-31，アルク
- 宇佐美洋（2007）「学習者作文に対する教師コメントの分析—より効果的なコメントを書くための視点—」『日本語教育』135号，日本語教育学会，60-69.

- 大久保街亜・岡田謙介（2012）『伝えるための心理統計 効果量・信頼区間・検定力』
 頤草書房
- 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」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」研究成果研究報告書「日本語音声の韻律的特徴研究報告」3, 98-101.
- 岡崎智己（2001）「母語話者教師と非母語話者教師の BELIEFS 比較—日本と中国の日本語教師の場合—」『日本語教育』110号, 日本語教育学会, 110-119.
- 小河原義朗（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』第3号, 東北大学文学部日本語学科, 1-12.
- 小河原義朗（2001）「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』Vol.8, No.2, 日本語教育方法研究会, 10-11.
- 小河原義朗（2009）「一過去から現在へ—日本語音声教育を振り返る」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻 音声』24-45, 凡人社
- 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』Vol.9, No.1, 日本語教育方法研究会, 2-3.
- 鹿島央（1999）「英語話者の日本語音声」『音声研究』第3巻第3号, 日本語音声学会, 43-51.
- 鹿島央（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
- 加藤好崇（1997）「日本語学習者の誤用に対する教師の非訂正行動」『日本語教育』93号, 日本語教育学会, 26-37.
- 加藤好崇（2010）『異文化接触場面のインターアクション』東海大学出版会
- 門脇薫（2015）『海外における日本語非母語話者教師と母語話者教師の協働に関する基礎的研究』基盤研究（C）研究成果報告書
- 神山孝夫（2004）『日本語話者のためのロシア語発音入門』大学教育出版
- 神山孝夫（2012）『ロシア語音声概説』研究社
- 河野俊之（2014）『日本語教師のための TIPS77 第3巻 音声教育の実践』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』Vol.6, No.1, 日本語教育方法研究会,

18-19.

河野俊之・築地伸美・松崎寛・串田真知子（2004）『1日10分の発音練習』くろしお出版

河野俊之・松崎寛（1998）「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』vol.5, No.2, 日本語教育方法研究会, 24-25.

木谷直之（1998）「極東ロシアの大学生の言語学習観について—海外日本語研修のための基礎データ作成を考える—」『日本語国際センター紀要』8号, 国際交流基金国際センター, 95-110.

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号, 日本語教育学会, 39-51.

久保田美子（2006）「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ—因子分析にみる「正確さ志向」と「豊かさ志向」—」『日本語教育』130号, 日本語教育学会, 90-99.

小池真理（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—初級学習者の到達度試験のロールプレイに対する評価—」『北海道大学留学生センター紀要』第2号, 北海道大学留学生センター, 138-156.

小池真理（2004）「学習者が期待する教師の役割—半構造化インタビューの結果から—」『北海道大学留学生センター紀要』第8号, 北海道大学留学生センター, 99-108.

小出慶一（2005）「評価 評価とは」『新版日本語教育事典』777-779, 大修館書店
国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状—2012年度日本語教育機関調査より—』くろしお出版

小林ミナ（2000）「「何を」教えるかの再吟味—日本人評価研究の意義と限界—」『北海道大学留学生センター紀要』第4号, 北海道大学留学生センター, 149-159.

佐藤純一（1992）「ロシア語」『言語学大辞典 第4巻 世界言語編（下-2）』1032-1044, 三省堂

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, 国際交流基金, 139-154.

佐藤友則（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号, 東北大学, 49-60.

清水寿子（2006）「日本人教師と韓国人教師による発音評価」『日本語教育学会春季大

- 会予稿集』日本語教育学会，187-192.
- 城田俊（1979）『ロシア語の音声—音声学と音韻論—』風間書房
- 杉藤美代子（1989）「現代の日本語音声研究の課題」『日本語学』第8巻第3号，4-13，
明治書院
- 杉藤美代子（1991）『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 研究成果報告書 1990』文部省科学研究費補助金重点領域「日本語音声」総
括班
- 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—」『日本語
音声と日本語教育』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 D1 班平成4年度研究成果報告書」，187-222.
- 高橋英明（1993）「プロトコルからわかること，わからないこと」海保博之・原田悦子
編『プロトコル分析入門』58-76，新曜社
- 田中真理・坪根由香里（2011）「第二言語としての日本語小論文における good writing
評価」『社会言語科学』第14巻第1号，社会言語科学会，210-222.
- 田中真理・長阪朱美（2009）「ライティング評価の一致はなぜ難しいか—人間の介在す
るアセスメント—」『社会言語科学』第12巻第1号，社会言語科学会，108-121.
- 田中敏・山際勇一郎（1989）『ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法』教育出
版
- 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—」水谷
修・鮎澤孝子編『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—』
20-25，凡人社
- 崔壮源（2003）「日本語らしさの許容度の実態調査—アクセント核の移動が影響する日
本語らしさ—」『第17回日本音声学全国大会予稿集』日本音声学会，213-218.
- 崔文姫（2007）「日本語学習者の発話に対する日本人の評価—韓国人の日本語学習者に
対する印象とその印象に影響を及ぼす要因—」『計量国語学』第26巻第2号，計
量国語学会，47-63.
- 崔文姫（2008）「韓国人日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の印象形成—異な
る属性を持つ母語話者の評価の相違—」『日本語研究』28号，首都大学東京，1-15.
- 崔文姫（2013）「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—日本語教師と非
日本語教師の因果モデルを中心に—」『国立国語研究所論集』第5号，国立国語研

究所, 1-26.

坂本恵 (2003)「中国人学習者のための発音指導について」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』29号, 東京外国語大学, 171-181.

趙南星 (1993)「韓国人日本語学習者による漢字書き誤りの分析と評価」『日本語教育』80号, 日本語教育学会, 28-48.

坪根由香里・小澤伊久美・嶽肩志江 (2014)「中国人経験日本語教師の「対学習者」ビリーフとその背景を探る—「いい日本語教師」に関する PAC 分析の結果から—」『大阪観光大学紀要』第14号, 大阪観光大学, 59-68.

坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 (2013)「韓国人経験日本語教師のビリーフを探る—「いい日本語教師」に関する PAC 分析の結果から—」『大阪観光大学紀要』第13号, 大阪観光大学, 67-78.

東間由美・大坪一夫 (1990)「外国人の日本語発話の日本人による評価」『日本語音声』研究報告4, 文部省科学研究費補助金重点領域『日本語音声』総括班, 70-75.

土岐哲 (1986)「音声教育の面から見た教科書」『日本語教育』59号, 日本語教育学会, 24-37.

土岐哲 (1989)「音声の指導」寺村秀夫編『講座日本語と日本語教育』第13巻, 111-138, 明治書院

土岐哲 (1992)「日本語音声教育の再検討と一試案—外国人に対する日本語教育を中心に—」『日本語音声の研究と日本語教育—重点領域「日本語音声」国際シンポジウム』105-114.

戸田貴子 (2006)『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年度～17年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書

戸田貴子・大久保雅子 (2014)「新しい音声教育実践における学習者の学び—オンデマンド併用授業による発音学習—」『早稲田日本語教育学』第16号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 1-18.

中川千恵子 (2001)「「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号, 日本語教育学会, 140-149.

中川千恵子・中村則子・許舜貞 (2009)『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための日本語発音練習帳』ひつじ書房

中川千恵子・中村則子 (2010)『初級文型でできるにほんご発音アクティビティ』アス

ク出版

中川千恵子・木原郁子・赤木浩文・篠原亜紀（2015）『伝わる発音が身につく！にほんご話し方トレーニング』アスク出版

仲矢信介・稲垣滋子（2005）「ロシア・NIS 諸国への日本語教育支援再考」『日本語教育』127号，日本語教育学会，51-60.

日本語教育学会（1991）『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社

ネウストプニー，J.V.（1995）「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』第9号，大阪大学大学院文学研究科日本語学講座，67-82.

ネウストプニー，J.V.（1999）「コミュニケーションとは何か」『日本語学』第18巻第6号，4-16，明治書院

野口裕之・大隅敦子（2014）『テストングの基礎理論』研究社

野原ゆかり（2008）「発話の「わかりやすさ」を判断する要因——一般日本人と母語話者日本語教師の比較を通して——」『人間文化創成科学論叢』第11巻，お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科，165-174.

野原ゆかり（2011）「日本語学習者の口頭説明に対する母語話者の評価——評価コメントの質的分析による事例研究——」『比較文化研究』99号，日本比較文化学会，69-80.

原田明子（1998）「一般の日本人は外国人の日本語をどのように評価するか」『北海道大学留学生センター紀要』第2号，北海道大学留学生センター，157-168.

原田明子（2001）「日本語レベルが異なる学習者の言語行動に対し母語話者による評価に違いが見られるか」『群馬大学留学生センター論集』第1号，群馬大学留学生センター，51-59.

平井明代編著（2012）『教育・心理系研究のためのデータ分析入門 理論と実践から学ぶSPSS活用法』東京図書

平野宏子・広瀬啓吉・峯松信明・河合剛（2006）「中国語話者の日本語朗読音声の韻律的特徴と母語話者評価」『電子情報通信学会技術研究報告』SP，音声105（686），23-28.

ファン，S.K.（1999）「非母語話者同士の日本語会話における言語問題」『社会言語科学』第2巻第1号，社会言語科学学会，37-48.

フェアブラザー，L.C.（2002）「接触場面における問題の認知——日本語母語話者の場合——」『日本文化論叢』3号，千葉大学文学部日本文化学会，29-45.

- フェアブラザー, L.C. (2003) 『接触場面と外来性—日本語母語話者のインターアクション管理の観点から—』 千葉大学大学院博士学位論文
- フェアブラザー, L.C.・相川弘子 (2014) 「言語管理理論から見た「評価」」『接触場面における言語使用と言語態度 接触場面の言語管理研究 vol.11』 千葉大学人文社会科学部研究プロジェクト報告書, 117-129.
- 船津誠也 (2005) 「学習者の音声 ロシア語」『新版日本語教育事典』 42-43, 大修館書店
- プレトネル, オレスト (1926) 『實用英佛獨露語の發音』 同文館
- 松崎寛 (1995) 「日本語音声教育におけるプロソディーの表示法とその学習効果」『東北大学文学部日本語学科論集』 第 5 卷, 東北大学文学部日本語学科, 85-96.
- 松崎寛 (1999) 「韓国語母語話者の日本語音声—音声教育研究の観点から—」『音声研究』 第 3 卷第 3 号, 日本音声学会, 26-35.
- 松崎寛 (2007) 「発音評価研究に関する覚え書き」藤原雅憲・堀恵子・西村よしみ・才田いずみ・内山潤 (編) 『シリーズ言語学と言語教育 10 大学における日本語教育の構築と展開大坪一夫教授古希記念論文集』 297-309, ひつじ書房
- 松崎寛 (2012) 「音声認識技術を用いた日本語韻律練習用ソフトの開発」『文芸言語研究言語編』 61 卷, 筑波大学人文社会科学部文芸・言語専攻, 177-190.
- 松崎寛 (2016) 「日本語音声教育における韻律指導—CALL システムを用いた教材開発の動向—」『日本音響学会誌』 72 卷 4 号, 日本音響学会, 213-220.
- 松崎寛・河野俊之 (2005a) 「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 号, 日本語教育学会, 57-66.
- 松崎寛・河野俊之 (2005b) 『NAFL 日本語教師養成プログラム 8 日本語の音声 II』 アルク
- 松崎寛・河野俊之 (2010) 『日本語教育能力検定試験に合格するための音声 23』 アルク
- 松崎寛・畑佐一味・畑佐由紀子 (2012) 「パソコンを利用した音声教育の展望—韻律練習用ソフト使用時における学習者の自己モニターを中心に—」『第二言語習得研究と言語教育』 237-257, くろしお出版
- 水谷修・鮎澤孝子 (1991) 『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—』 凡人社

- 峯松信明 (2015)「日本語音声・テキストコーパス情報処理に基づくオンライン韻律教育インフラの構築」『音声研究』第 19 号第 1 号, 日本音声学会, 18-31.
- 峯松信明・中村新芽・鈴木雅之・平野宏子・中川千恵子・中村則子・田川恭織・広瀬啓吉・橋本浩弥 (2013)「日本語アクセント・イントネーションの教育・学習を支援するオンラインインフラストラクチャの構築とその評価」『電子情報通信学会論文誌』J96-D, 10, 2496-2508.
- 宮崎智司 (2005)「日本語教科書の会話ディスコースと明示的(explicit), 暗示的(implicit)な調整行動—教科書談話から学べること・学べないこと—」『早稲田大学日本語教育研究』第 7 号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 1-25.
- 関光準 (1989)「韓国語話者の日本語音声における韻律的特徴とその日本語話者による評価」『日本語教育』68 号, 日本語教育学会, 175-190.
- 村岡英裕 (2002)「在日外国人の異文化インターアクションにおける調整行動とその規範に関する事例研究」『千葉大学大学院社会文化科学研究科研究プロジェクト報告書』第 38 集, 115-126.
- 百瀬侑子 (1996)「海外における若手 Non-native 教師養成のための日本語 Team Teaching」『日本語国際センター紀要』第 6 号, 国際交流基金, 33-50.
- 山本靖子 (2005)「ベラルーシの言語事情—標準語の問題を中心に—」『スラヴィアーナ』20 号, 東京外国語大学スラブ系言語・文化研究会, 223-229.
- 渡部倫子 (2003)「日本語口頭運用能力の評価基準—評価者による相違—」『日本教科教育学会誌』第 25 巻第 4 号, 日本教科教育学会, 11-17.
- 渡部倫子 (2004a)「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—評価尺度開発の試み—」第 52 号, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第二部, 175-183.
- 渡部倫子 (2004b)「プラス評価・マイナス評価されやすい発話の要素とは—日本語学習者に対する日本語母語話者の評価—」『教育学研究ジャーナル』創刊号, 中国四国教育学会, 77-81.
- 渡部倫子 (2005)「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—共分散構造分析による評価基準の解明—」『日本語教育』125 号, 日本語教育学会, 67-75.
- 渡辺裕美 (2011)「ロシア語母語話者の発音の特徴と指導における問題点—日本人日本語教師に対する調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』第 7 号, 国際交流基金, 71-84.

- 渡辺裕美(2015)「日本語学習者の発音評価ーロシア人学習者・ロシア人教師の比較ー」
『言語教育評価研究』第4号, 言語教育評価共同研究所, 2-12.
- Albrechtsen, D., Henriksen, B., and Faerch, C. (1980) Native Speaker Reactions to
Learners' Spoken Interlanguage 1. *Language Learning*, 30 (2) , 365-396.
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford
University Press.pp.160-235.
- Chalhoub-Deville, M. (1995) Deriving oral assessment scales across different tests and
rater groups. *Language Testing*, 12 (1) , 16-33.
- Fayer, J. M., and Krasiski, E. (1987) Native and nonnative judgments of intelligibility and
irritation. *Language Learning*. 37 (3) , 313-326.
- Fujito, Y., and Nakano, E., and Seton C. (1979) *JAPANESE PRONUNCIATION GUIDE for
ENGLISH SPEAKERS*,Tokyo, Bonjin-sha.
- Galloway, V. B. (1980) Perceptions of the communicative efforts of American students of
Spanish. *The Modern Language Journal*, 64(4) ,428-433.
- Hadden, B. L. (1991) Teacher and Nonteacher Perceptions of Second - Language
Communication. *Language Learning*, 41 (1) ,1-20.
- Hughes, A., and Lascaratou, C. (1982) Competing criteria for error gravity. *ELT Journal*. 36
(3) , 175-182.
- Johansson, S. (1973) The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages:A
Functional Approach. In J. Svartik (ed.), *Errata: Papers in Error Analysis*,102-114.
- Johansson, S. (1975) The Uses of Error Analysis and Contrastive Analysis. *Papers in
Contrastive Linguistics and Language Testing*. GWK GLEERUP. 9-21.
- Kim, Y. H. (2009) An investigation into native and non-native teachers' judgments of oral
English performance: A mixed methods approach. *Language Testing*. 26 (2) , 187-217.
- Neustupny, J.V. (1994) Problems of English Contact Discourse and Language Planning. In,
Thiru Kandiah and J.Kwan-Terry(Ed.),*English and Language Planning:A Southeast Asian
Contribution*,50-69.
- Neustupny, J.V. (2004) A theory of contact situations and the study of academic interaction.
Journal of Asian Pacific Communication.14 (1) ,3-31.
- Okamura, A. (1995) Teachers' and nonteachers' perception of elementary learners' spoken

Japanese. *The Modern Language Journal*. 79, 29-40.

Piazza, L. G. (1980) French tolerance for grammatical errors made by Americans. *The modern Language Journal*, 64 (4) , 422-427.

Zhang, Y., and Elder, C. (2011) Judgments of oral proficiency by non-native and native English speaking teacher raters: Competing or complementary constructs? *Language Testing*, 28 (1) , 31-50.

Брызгунова, Е.А. (1977) *Звуки и интонация русской речи*, Москва.Русский язык.

参考 HP

磯村一弘 (2000) 「海外のノンネイティブ教師から見た日本語音声教育一語アクセントの教育を中心に」 第二回日本語音声教育方法研究会,
<http://www.isomura.org/myself/resume/2000.html> (閲覧日 2016 年 7 月 5 日)

各章と既発表論文および学会発表との関係

第1章 序論：新規執筆

第2章 先行研究と本研究の位置づけ：新規執筆

第3章 ロシア語母語話者の発音特徴【研究1】

渡辺裕美（2011）「ロシア語母語話者の発音の特徴と指導における問題点—日本人日本語教師に対する調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』第7号，国際交流基金，71-84.

第4章 日本人教師とロシア人教師の発音認識の相違【研究2】

渡辺裕美（2015）「ロシア人日本語学習者の発音に対する日本人教師とロシア人教師の認識」『日本教科教育学会誌』第38巻第1号，日本教科教育学会，59-68.

第5章 日本人教師とロシア人教師の発音評価の相違 —一般日本人との比較— 【研究3】

渡辺裕美・松崎寛（2014）「発音評価の相違—日本人教師・ロシア人教師・一般日本人の比較—」『日本語教育』159号，日本語教育学会，61-75.

第6章 日本人教師とロシア人教師の発音評価過程の相違【研究4】

渡辺裕美（2014）「日本人教師とロシア語母語話者教師による発音評価の相違—発話思考法を用いて—」日本語教育学会，2014年度日本語教育学会春季大会

第7章 総合考察：新規執筆

※本稿をまとめるにあたり，すべての論文に加筆・修正を加えている。共著論文に関しては，共著者の了承のもと，筆者の担当部分について加筆・修正の上，本稿に収めた。

資 料

研究 1, 2

資料 1	ロシア語母語話者の発音特徴調査票（日本語版）	135
資料 2	ロシア語母語話者の発音特徴調査票（ロシア語版）	140

研究 3, 4

資料 3	発音評価 調査用紙	147
資料 4	J 用アンケート	153
資料 5	JT 用アンケート	154
資料 6	RT 用アンケート	155

I. 本調査は下記の項目を目標として行うものです

- (1) ロシア語話者を指導する日本語教師が音声教育に取り組むときの参考資料を提供すること

II. 記入していただく項目

- (1) 判定：そのような発音の傾向が学習者に現れる頻度、程度についておおよそ以下のような基準で判定をしてください。
- 3…すべて、あるいはほとんどの学習者においてその傾向がみられる
2…半数前後の学習者において見られる
1…まれに見られる
0…見られない
- (2) 実例：そのような発音の傾向が現れる語例、文例を挙げてください。
どうしても思いつかない場合はこの欄は空欄のままで結構です。
- (3) 高さ、強さ、その他音調の特徴など韻律上の特徴についての記述方法は厳密でなくてかまいません。通例行われているような簡略的な表現を用いていただいて結構です。

<記入例>

	発音の傾向の記述	判定	実例	備 考
1	/p/ → /b/	0		
2	促音の長さが不十分	2	しっている → している	例)ちよつと→ちよと

III. 発音の傾向の記述について

(1) / / → / / のようにスラッシュで表されているものについて

/b/ → /p/ という記述は「日本人の耳にパ行の子音として聞こえるべき音」が「日本人の耳にパ行として聞こえる音」として発音される傾向があることを表します。/ / は音韻論的な記述を意味します。

(2) / / → [] のようにスラッシュと角かっこで表されているものについて

/b/ → [f] という記述は「日本人の耳にパ行の子音として聞こえるべき音」が「音声学的に見ると [f] で表される音（有声両唇摩擦音）」として発音される傾向があることを表します。[] は音声学的な記述を意味します。

(3) し → チ のように（ひらがな→カタカナ）で記述したものについて

（ひらがな→カタカナ）で記述したものは、「日本人の耳にしとして聞こえるべき音」が「日本人の耳にちとして聞こえる音」として発音される傾向があることを表します。（1）と同様に音韻論的な記述を表すものです。

(4) 備考について

[f] = 無声唇歯摩擦音, ф と書いてある場合、[f] は無声唇歯摩擦音であり、ロシア語の ф の音であるという意味です。

例) はロシア語話者にみられる傾向とは限りません。

よろしくお願いいたします。

	発音の傾向の記述	判定	実 例	備 考
1	/p/ → /b/			
2	/p/ → [f]			[f] = 無声唇歯摩擦音, ф
3	/b/ → /m/			
4	/b/ → /p/			
5	ファ行の子音 → /p/			
6	ファ行の子音 → [f]			[f] = 無声唇歯摩擦音, ф
7	/m/ → /b/			
8	/w/ → [v]			[v] = 有声唇歯摩擦音, В
9	/d/ → ラ行はじき音			
10	/d/ → /n/			
11	/d/ → /t/			
12	/d/ → [l]			[l] = 歯茎側面接近音, Л
13	/t/ → 歯茎でなく歯で調音する			
14	/t/ → /d/			
15	/n/ → /d/			
16	/k/ → /g/			
17	/g/ → /k/			
18	/g/ → 軟口蓋有声摩擦音			例)「かがみ」が「かあみ」に近い発音になる
19	[h] → [x]			[h] 声門摩擦音が [x] = 無声軟口蓋摩擦音, x になる
20	[h] → 脱落			例) おふろ → おうろ
21	[h] → 摩擦が弱すぎる			
22	し → [si]			歯茎硬口蓋音が歯茎音になる
23	し → [zi]			無声歯茎硬口蓋音が有声歯茎音になる
24	す → ズ			例) ですが → でずが
25	ラ行はじき音 → /n/			
26	ラ行はじき音 → /d/			

27	ラ行はじき音 → ふるえ音の[r]			ふるえ音の[r]＝歯茎ふるえ音、巻き舌、p
28	ラ行はじき音 → [l]			[l]＝歯茎側面接近音、l
29	拗音 → 直音			拗音は2文字で1拍だが、1文字で1拍になる
30	アクセントをおかない母音をあいまいに発音する			例)おはか→[ahaka]
31	あ → オ			
32	お → ア			
33	う → ɸ			
34	う → 円唇化の著しい[u]			
35	エ段の子音の後ろに イェ が入る			例)さけ → さ <u>キエ</u>
36	オ段で円唇化が強すぎる			
37	鼻音の前で口母音が鼻母音化する			鼻音の前で[aiueo]＝「あいうえお」が鼻母音化する
38	母音が通常無声化する位置で無声化が起きない			
39	母音の間に声門閉鎖が起こる			例)あおい→あ' おい
40	語頭の母音の前に声門閉鎖が起こる			例)いっさつ→' いっさつ
41	末尾の母音の脱落			
42	促音 → すべて歯茎閉鎖音で発音する			例)き ^っ さてん→[t]
43	促音 → すべて声門閉鎖音になる			
44	促音が誤って挿入されたかのように聞こえる			例)りよかん→りよっかん、 こと→こっと
45	促音の長さが不十分			例)ちよつと→ちよと
46	長音 → 撥音			例)ちゅうごく→ちゅんごく
47	長音が誤って挿入される			例)りょこう→りよーこう
48	長音の長さが不十分			例)とうきょう→とうきよ
49	撥音 → すべてが[n]			[n]＝歯茎鼻音、「れんらく」の「ん」
50	撥音 → すべてが[ŋ]			[ŋ]＝軟口蓋鼻音、「さんか」の「ん」
51	撥音 → すべてが通鼻母音			
52	撥音が誤って挿入される(語末で)			
53	撥音が誤って挿入される(鼻音の前で)			
54	撥音と母音が連続するとその母音が鼻音化する			
55	撥音と母音が連続するとその母音の前に[n] が起こる			例)せんえん→せんねん
56	撥音と母音が連続すると撥音が[n]となる			例)せんえん→「せねん」に聞こえる
57	撥音の長さが不十分			例)おんなのこ→おなのこ
58	拍の長さが不均等			

59	第1音節を著しく長く発音する			
60	第2尾音節(最後から2番目の音節)を著しく長くする			
61	尾音節(最後の音節)を著しく長くする			
62	文末の音節を著しく長くする			
63	疑問文をすべて極端な上昇調で発音する			
64	下降上昇調が上昇調になる			例) 疑問文の文末の最後の拍だけ上がる場合に、文全体が上昇調になる
65	疑問文を下降調で発音する			
66	文節末ごとに著しく強く発音する			
67	文節末ごとに著しく高く発音する			
68	文末の助詞だけを著しく高く発音する			
69	助詞を著しく強く発音する			
70	ピッチの幅が小さすぎる			アクセントの高低の差が小さい
71	ピッチの幅が大きすぎる			アクセントの高低の差が大きい
72	音節内部でのピッチの変動が著しい			
73	音節ごとの強弱の差が著しい			
74	第1音節を著しく強くする			
75	第1音節を著しく高くする			
76	第2音節を著しく強く発音する			
77	第3音節を著しく強く発音する			
78	第2尾音節を著しく強くする			
79	第2尾音節を著しく高くする			
80	尾音節を著しく強く発音する			
81	尾音節を高くする			
82	語のアクセントがどれも平板式ようになる			
83	文末の述語を早口で言う			

上記にないもので、ロシア語話者にみられる発音の傾向がありましたら、以下にご記入ください

	発音の傾向の記述	判定	実 例
1			
2			
3			
4			

・ご意見、ご質問等がございましたらご記入ください。

差し支えなければ、以下ご記入ください。

氏 名：_____ e-mail：_____

所属機関：_____

母 語：日本語・ロシア語・その他（_____）

ロシア語母語話者に対する日本語教育年数：_____ 年

ご協力どうもありがとうございました。

筑波大学大学院 人文社会科学研究科 渡辺裕美

ロシア語母語話者の日本語発音特徴調査票

Исследование особенностей произношения японских слов носителями русского языка

I. 本調査は下記の項目を目標として行うものです

I. Цель данного исследования:

- (1) ロシア語話者を指導する日本語教師が音声教育に取り組むときの参考資料を提供すること
- (1) предоставить преподавателям, обеспечивающим подготовку русскоговорящих студентов, справочно-методические материалы по обучению фонетике японского языка.

II. 記入していただく項目

II. Информация по заполнению

- (1) 判定：そのような発音の傾向が学習者に現れる頻度、程度についておおよそ以下のような基準で判定をしてください。
- | | |
|---|-------------------------------|
| 3 | すべて、あるいはほとんどの学習者においてその傾向がみられる |
| 2 | 半数前後の学習者において見られる |
| 1 | まれに見られる |
| 0 | 見られない |
- (1) Оцените, пожалуйста, степень частотности проявления той или иной особенности произношения у студентов, поставив следующие баллы, если подобная особенность:
- | | |
|---|---|
| 3 | встречается у всех или почти у всех студентов |
| 2 | встречается примерно у половины студентов |
| 1 | редко встречается |
| 0 | не встречается |
- (2) 実例:そのような発音の傾向が現れる語例、文例を挙げてください。
どうしても思いつかない場合はこの欄は空欄のままで結構です。
- (2) Дайте, пожалуйста, любой пример в виде слова или фразы, в котором встречается данная особенность произношения.
Если такой пример придумать не получается, оставьте, пожалуйста, колонку незаполненной.
- (3) 高さ、強さ、その他音調の特徴など韻律上の特徴についての記述方法は厳密でなくてかまいません。通例行われているような簡略的な表現を用いていただいて結構です。
- (3) Вы можете воспользоваться любыми известными Вам способами для описания высоты, усиления тона и прочих особенностей тонального ударения. Достаточно будет написать какое-либо простое, общеупотребительное слово или фразу.

<記入例><Пример заполнения>

	発音の傾向の記述 Описание особенностей произношения	判定 Оценка	実 例 Пример	備 考 Примечание
1	/p/ → /b/	0		
2	促音の長さが不十分 Недостаточная долгота произношения удвоенного согласного	2	している → している	例)ちよつと→ちよと

Ⅲ. 発音の傾向の記述について

Ⅲ. Описание особенностей произношения

(1) / / → / / のようにスラッシュで表されているものについて

/b/ → /p/という記述は「日本人の耳に**パ**行の子音として聞こえるべき音」が「日本人の耳に**パ**行として聞こえる音」として発音される傾向があることを表します。/ /は音韻論的な記述を意味します。

(1) Звуки, обозначаемые слэшами / / → / /

Описание /b/ → /p/ означает, что звуки, которые должны быть услышаны японцами как звуки ряда パ, могут звучать для японцев как звуки ряда パ. / - это фонологическое описание.

(2) / / → [] のようにスラッシュと角かっこで表されているものについて

/b/ → [f] という記述は「日本人の耳に**パ**行の子音として聞こえるべき音」が「音声学的に見ると [f] で表される音（有声両唇摩擦音）」として発音される傾向があることを表します。[] は音声学的な記述を意味します。

(2) Звуки, обозначаемые слэшами и квадратными скобками / / → []

Описание /b/ → [f] означает, что звуки, которые должны быть услышаны японцами как звуки ряда パ, с точки зрения фонетики могут звучать для японцев как звонкий губно-губной фриктивный согласный [f]. [] - это фонологическое описание

(3) し → チ のように（ひらがな→カタカナ）で記述したものについて

（ひらがな→カタカナ）で記述したものは、「日本人の耳に**し**として聞こえるべき音」が「日本人の耳に**ち**として聞こえる音」として発音される傾向があることを表します。（1）と同様に音韻論的な記述を表すものです。

(3) Звуки, записанные в виде し → チ (хирагана → катакана)

Описание (хирагана → катакана) означает, что звуки, которые должны звучать для японцев как し, могут быть услышаны ими как ち. Это также фонологическое описание

(4) 備考について

[f] = 無声唇歯摩擦音, ф と書いてある場合、[f] は無声唇歯摩擦音であり、ロシア語の Ф の音であるという意味です。

例) はロシア語話者にみられる傾向とは限りません。

(4) 補註

Такая запись как «[f]=無声唇齒摩擦音, Ф» означает, что подразумевается глухой губно-зубной фриктивный согласный [f], который соответствует русскому звуку «ф».

Примечание, записанное в виде примера «例) ...», отображает случаи, которые характерны не только для русскоговорящих.

よろしくお願いいたします。

	発音の傾向の記述 Описание особенностей произношения	判定 Оценка	実 例 Пример	備 考 Примечание
1	/p/ → /b/			
2	/p/ → [f]			[f]=無声唇齒摩擦音, Ф [f]=глухой губно-зубной фриктивный согласный, Ф
3	/b/ → /m/			
4	/b/ → /p/			
5	ファ行の子音 → /p/ звуки ряда ファ → /p/			
6	ファ行の子音 → [f] звуки ряда ファ → [f]			[f]=無声唇齒摩擦音, Ф [f]=глухой губно-зубной фриктивный согласный, Ф
7	/m/ → /b/			
8	/w/ → [v]			[v]=有声唇齒摩擦音, В [v]=звонкий губно-зубной фриктивный согласный, В
9	/d/ → ラ行はじき音 /d/ → одноударные звуки ряда ラ			
10	/d/ → /n/			
11	/d/ → /t/			
12	/d/ → [l]			[l]=齒茎側面接近音, Л [l]=альвеолярный (переднеязычный) боковой аппроксимант, Л
13	/t/ → 齒茎でなく齒で調音する /t/ → звук произносится с помощью зубов, а не десен			たいせつな
14	/t/ → /d/			じたい(事態)→じだい
15	/n/ → /d/			
16	/k/ → /g/			
17	/g/ → /k/			
18	/g/ → 軟口蓋有声摩擦音 /g/ → велярный (заднеязычный) звонкий фриктивный согласный			例)「かがみ」が「かあみ」に近い発音になる 例)「かがみ」звучит как「かあみ」
19	[h] → [x]			[h]声門摩擦音が [x]=無声軟口蓋摩擦音, X になる Глоттальный фриктивный [h] звучит как русский глухой велярный фриктивный [x]

20	[h] → 脱落 [h] → элизия (выпадение) звука			例) おふろ→おうろ
21	[h] → 摩擦が弱すぎる [h] → фрикативность слишком слабо выражена			
22	し → [si]			歯茎硬口蓋音が歯茎音になる альвео-палатальный согласный становится альвеолярным
23	し → [zi]			無声歯茎硬口蓋音が有声歯茎音になる глухой альвео-палатальный становится звонким альвеолярным
24	ず → ズ			例) ですが → ずが
25	ラ行はじき音 → /n/ одноударные звуки ряда ラ → /n/			
26	ラ行はじき音 → /d/ одноударные звуки ряда ラ → /d/			
27	ラ行はじき音 → ふるえ音の[r] одноударные звуки ряда ラ → дрожащий согласный [r]			ふるえ音の[r]＝歯茎ふるえ音, 巻き舌, Р дрожащий согласный [r]＝ альвеолярный дрожащий «Р»
28	ラ行はじき音 → [l] одноударные звуки ряда ラ → [l]			[l]＝歯茎側面接近音, Л [l]＝ альвеолярный боковой аппроксимант , Л
29	拗音 → 直音 дифтонг → одно-кановый звук			拗音は2文字で1拍だが、1文字で1拍になる дифтонг, представляющий собой одну мору, записываемую 2-мя буквами, становится одной морой, записываемой одной буквой かな きょうと→きょうと
30	アクセントをおかない母音をあいまいに発音する гласные, на которые не падает ударение, произносятся нечетко			例) おはか→[ahaka]
31	あ → オ			
32	お → ア			おはし→ <u>あ</u> はし、えいご→えい <u>が</u>
33	う → ы			こう <u>い</u> (行為)
34	う → 円唇化の著しい[u] う → значительная лабиализация (произнесение с выпячиванием) губ вперёд) звука [u]			く <u>つ</u> 、いっし <u>ゅ</u> うかん、 た <u>ぶ</u> ん に <u>く</u> 、
35	エ段の子音の後ろに イエ が入る согласные из колонки エ, произносятся с прибавлением イエ вместо エ			例) さ <u>け</u> → さ <u>き</u> <u>え</u>
36	オ段で円唇化が強すぎる слишком сильная лабиализация в слогах из колонки オ			こうこう、もし、おおさか
37	鼻音の前で口母音が鼻母音化する простые (оральные) гласные в позиции перед носовыми согласными назализируются			鼻音の前で[aiŋeo]＝「あいうえお」が鼻母音 化する Перед носовыми согласными гласные 「あいうえお」 назализируются
38	母音が通常無声化する位置で無声化が起きない отсутствие редуцирования гласных там, где оно необходимо			です、ます
39	母音の間に声門閉鎖が起こる между гласными возникает гортанная смычка (глухой гортанный взрывной согласный звук)			例) あおい→あ'おい
40	語頭の母音の前に声門閉鎖が起こる возникновение гортанной смычки в начале слова перед гласным			例) いっさつ→'いっさつ
41	末尾の母音の脱落 элизия (выпадение) гласного в конце слова			

42	促音 → すべて歯茎閉鎖音で発音する удвоение согласного → всегда вместо удвоенного согласного произносится закрытый альвеолярный звук			例) きっさてん → [t]
43	促音 → すべて声門閉鎖音になる удвоение согласного → всегда вместо удвоенного согласного произносится закрытый глоттальный (образуемый смыканием голосовых связок) звук			
44	促音が誤って挿入されたかのように聞こえる ошибочно произносится удвоенный согласный			例) りよかん → りよっかん、こと → こっと
45	促音の長さが不十分 недостаточная долгота произношения удвоенного согласного			例) ちよつと → ちよと
46	長音 → 撥音 долгий гласный → ん			例) ちゅうごく → ちゅんごく
47	長音が誤って挿入される ошибочно произносится долгий гласный			例) りよこう → りよーこう
48	長音の長さが不十分 недостаточная долгота гласного			例) とうきょう → とうきよ
49	撥音 → すべてが [n] ん → всегда произносится как [n]			[n] = 歯茎鼻音, 「れんらく」の「ん」 [n] = 歯茎鼻音, 「れんらく」の「ん」
50	撥音 → すべてが [ŋ] ん → всегда произносится как [ŋ]			[ŋ] = 軟口蓋鼻音, 「さんか」の「ん」 [ŋ] = 軟口蓋鼻音, 「さんか」の「ん」
51	撥音 → すべてが通鼻母音 ん → always произносится носовой гласный			
52	撥音が誤って挿入される (語末で) ん ошибочно произносится в конце слова			
53	撥音が誤って挿入される (鼻音の前で) ん ошибочно произносится перед носовыми согласными			
54	撥音と母音が連続するとその母音が鼻音化する гласная, которая следует после ん, назализируется			
55	撥音と母音が連続するとその母音の前に [n] が起こる перед гласной, которая следует после ん, появляется [n]			例) せんえん → せんねん
56	撥音と母音が連続すると撥音が [n] となる ん, стоящий перед гласной, превращается в [n]			例) せんえん → 「せねん」
57	撥音の長さが不十分 недостаточное удвоение ん			例) おんなのこ → おなのこ
58	拍の長さが不均等 несбалансированность долготы моры			
59	第1音節を著しく長く発音する 1-й слог произносится значительно длиннее			
60	第2尾音節 (最後から2番目の音節) を著しく 長くする предпоследний слог значительно удлиняется			
61	尾音節 (最後の音節) を著しく長くする последний слог в слове значительно удлиняется			
62	文末の音節を著しく長くする слог в конце предложения значительно удлиняется			
63	疑問文をすべて極端な上昇調で発音する все вопросительные предложения произносятся с чрезмерным повышением тона			
64	下降上昇調が上昇調になる нисходяще-восходящий тон ошибочно заменяется на восходящий			例) 疑問文の文末の最後の拍だけ上がる 場合に、文全体が上昇調になる 例) в случае поднятия тона только последней моры в вопросительном предложении, получается, что все предложение произносится с восходящей интонацией.

65	疑問文を下降調で発音する вопросительное предложение произносится с нисходящим тоном			
66	文節末ごとに著しく強く発音する на каждый последний слог предложения приходится значительное усиление тона			助詞、て形、たり、など
67	文節末ごとに著しく高く発音する на каждый последний слог предложения приходится значительное повышение тона			助詞、て形、たり、など
68	文末の助詞だけを著しく高く発音する только служебные слова, стоящие в конце предложения, произносятся со значительным повышением тона			わたしはロシア人で、学生です
69	助詞を著しく強く発音する служебные частицы произносятся со значительным усилением тона			わたしはロシア人で、学生です
70	ピッチの幅が小さすぎる диапазон тонов слишком маленький			アクセントの高低の差が小さい маленькая разница между высоким и низким тонами
71	ピッチの幅が大きすぎる диапазон тонов слишком большой			アクセントの高低の差が大きい большая разница между высоким и низким тонами
72	音節内部でのピッチの変動が著しい существенные изменения высоты тона внутри самого слога			
73	音節ごとの強弱の差が著しい интенсивность (усиление/ослабление) тона у каждого слога существенно различается			
74	第1音節を著しく強くする 1-й слог произносится со значительным усилением тона			この、その、あの
75	第1音節を著しく高くする 1-й слог произносится со значительным повышением тона			
76	第2音節を著しく強く発音する 2-й слог произносится со значительным усилением тона			きれい
77	第3音節を著しく強く発音する 3-й слог произносится со значительным усилением тона			
78	第2尾音節を著しく強くする предпоследний слог произносится со значительным усилением тона			
79	第2尾音節を著しく高くする предпоследний слог произносится со значительным повышением тона			
80	尾音節を著しく強く発音する последний слог произносится со значительным усилением тона			
81	尾音節を高くする 最後の音節 произносится с повышением тона			
82	語のアクセントがどれも平板式になる Монотонное произношение слов			
83	文末の述語を早口で言う Предикат в конце предложения слишком быстро произносится			

上記にないもので、ロシア語話者にみられる発音の傾向がありましたら、以下にご記入ください。Если Вы заметили другие особенности произношения, которые часто встречаются у носителей русского языка, запишите их, пожалуйста, в нижеприведенную таблицу

	発音の傾向の記述 Описание особенностей произношения	判定 Оценка	実 例 Пример
1			

2			
3			
4			

●ご意見、ご質問等がございましたらご記入ください。

Напишите, пожалуйста, Ваши вопросы и впечатления (если таковые имеются)

差し支えなければ、以下ご記入ください。Если Вам не трудно, заполните, пожалуйста, таблицу ниже.

Фамилия/Имя (氏名) : _____ e-mail : _____

Ваша организация (所属機関) : _____

Родной язык (母語) : японский (日本語), русский (ロシア語), другой (その他) (_____)

ご協力どうもありがとうございました。

筑波大学大学院 人文社会科学研究科 渡辺裕美

ロシア語母語話者の日本語音声に対する 発音評価調査

(201 年 月 日実施)

この調査は、ロシア語母語話者である日本語学習者の発音がどのように評価されるかを調べるものです。ロシア語母語話者の日本語の発音がどのように評価されるかを知ることによって、ロシア語母語話者に対する発音指導の基準を整理することを目的としています。

調査の結果は、統計的に処理した後、よりよい音声教育のために役立てたいと思います。

これから、日本語学習者が日本語の言葉を発音した音声を流します。
 一つ一つの言葉について、不自然か自然かを1（不自然）～4（自然）で判定して数字に○を書いてください。同じ言葉が複数回提示されますが、それぞれを比べる必要はありません。それぞれの言葉について感じたとおりに判定してください。音声は5秒の間隔を置いて次々と提示されますので、あまり考えずに聞いてすぐ判断してください。
 音声は全部で130あります。65問終わったら休憩をはさみます。休憩は1回です。所要時間は30分ほどです。

発音評価用紙 練習用

不自然

自然

不自然

自然

1 1——2——3——4

11 1——2——3——4

2 1——2——3——4

12 1——2——3——4

3 1——2——3——4

13 1——2——3——4

4 1——2——3——4

14 1——2——3——4

5 1——2——3——4

15 1——2——3——4

6 1——2——3——4

16 1——2——3——4

7 1——2——3——4

17 1——2——3——4

8 1——2——3——4

18 1——2——3——4

9 1——2——3——4

19 1——2——3——4

10 1——2——3——4

20 1——2——3——4

発音評価用紙 1-1

	不自然	自然		不自然	自然
1	1 — 2 — 3 — 4		18	1 — 2 — 3 — 4	
2	1 — 2 — 3 — 4		19	1 — 2 — 3 — 4	
3	1 — 2 — 3 — 4		20	1 — 2 — 3 — 4	
4	1 — 2 — 3 — 4		21	1 — 2 — 3 — 4	
5	1 — 2 — 3 — 4		22	1 — 2 — 3 — 4	
6	1 — 2 — 3 — 4		23	1 — 2 — 3 — 4	
7	1 — 2 — 3 — 4		24	1 — 2 — 3 — 4	
8	1 — 2 — 3 — 4		25	1 — 2 — 3 — 4	
9	1 — 2 — 3 — 4		26	1 — 2 — 3 — 4	
10	1 — 2 — 3 — 4		27	1 — 2 — 3 — 4	
11	1 — 2 — 3 — 4		28	1 — 2 — 3 — 4	
12	1 — 2 — 3 — 4		29	1 — 2 — 3 — 4	
13	1 — 2 — 3 — 4		30	1 — 2 — 3 — 4	
14	1 — 2 — 3 — 4		31	1 — 2 — 3 — 4	
15	1 — 2 — 3 — 4		32	1 — 2 — 3 — 4	
16	1 — 2 — 3 — 4		33	1 — 2 — 3 — 4	
17	1 — 2 — 3 — 4		34	1 — 2 — 3 — 4	

不自然

自然

不自然

自然

35 1 — 2 — 3 — 4

51 1 — 2 — 3 — 4

36 1 — 2 — 3 — 4

52 1 — 2 — 3 — 4

37 1 — 2 — 3 — 4

53 1 — 2 — 3 — 4

38 1 — 2 — 3 — 4

54 1 — 2 — 3 — 4

39 1 — 2 — 3 — 4

55 1 — 2 — 3 — 4

40 1 — 2 — 3 — 4

56 1 — 2 — 3 — 4

41 1 — 2 — 3 — 4

57 1 — 2 — 3 — 4

42 1 — 2 — 3 — 4

58 1 — 2 — 3 — 4

43 1 — 2 — 3 — 4

59 1 — 2 — 3 — 4

44 1 — 2 — 3 — 4

60 1 — 2 — 3 — 4

45 1 — 2 — 3 — 4

61 1 — 2 — 3 — 4

46 1 — 2 — 3 — 4

62 1 — 2 — 3 — 4

47 1 — 2 — 3 — 4

63 1 — 2 — 3 — 4

48 1 — 2 — 3 — 4

64 1 — 2 — 3 — 4

49 1 — 2 — 3 — 4

65 1 — 2 — 3 — 4

50 1 — 2 — 3 — 4

	不自然	自然		不自然	自然
1	1 — 2 — 3 — 4		18	1 — 2 — 3 — 4	
2	1 — 2 — 3 — 4		19	1 — 2 — 3 — 4	
3	1 — 2 — 3 — 4		20	1 — 2 — 3 — 4	
4	1 — 2 — 3 — 4		21	1 — 2 — 3 — 4	
5	1 — 2 — 3 — 4		22	1 — 2 — 3 — 4	
6	1 — 2 — 3 — 4		23	1 — 2 — 3 — 4	
7	1 — 2 — 3 — 4		24	1 — 2 — 3 — 4	
8	1 — 2 — 3 — 4		25	1 — 2 — 3 — 4	
9	1 — 2 — 3 — 4		26	1 — 2 — 3 — 4	
10	1 — 2 — 3 — 4		27	1 — 2 — 3 — 4	
11	1 — 2 — 3 — 4		28	1 — 2 — 3 — 4	
12	1 — 2 — 3 — 4		29	1 — 2 — 3 — 4	
13	1 — 2 — 3 — 4		30	1 — 2 — 3 — 4	
14	1 — 2 — 3 — 4		31	1 — 2 — 3 — 4	
15	1 — 2 — 3 — 4		32	1 — 2 — 3 — 4	
16	1 — 2 — 3 — 4		33	1 — 2 — 3 — 4	
17	1 — 2 — 3 — 4		34	1 — 2 — 3 — 4	

不自然

自然

不自然

自然

35 1——2——3——4

36 1——2——3——4

37 1——2——3——4

38 1——2——3——4

39 1——2——3——4

40 1——2——3——4

41 1——2——3——4

42 1——2——3——4

43 1——2——3——4

44 1——2——3——4

45 1——2——3——4

46 1——2——3——4

47 1——2——3——4

48 1——2——3——4

49 1——2——3——4

50 1——2——3——4

51 1——2——3——4

52 1——2——3——4

53 1——2——3——4

54 1——2——3——4

55 1——2——3——4

56 1——2——3——4

57 1——2——3——4

58 1——2——3——4

59 1——2——3——4

60 1——2——3——4

61 1——2——3——4

62 1——2——3——4

63 1——2——3——4

64 1——2——3——4

65 1——2——3——4

差し支えなければお答えいただきますようよろしくお願いいたします。

153

資料5. (JT 用アンケート)

ここからの質問は結果を整理するために必要です。

差し支えなければ、お答えいただきますようよろしく願いいたします。

質問1. 性別 1. 男 2. 女

質問2. 年齢 () 歳

質問 3. 出身地 () 都道府県

質問 4. 今まで一番長く住んでいた地域 () 都道府県

質問 5. 日本語教育の経験年数 () 年

質問 6. ロシア語母語話者に対する日本語教育経験 (年 ヶ月)

質問 7. 音声指導の経験 1. 音声の授業を担当している。(担当したことがある)

2. 一定の期間、集中して発音を指導している。

(時期：)

(内容:)

3. 音声の授業以外で、学生の発音が気になったときに指導するようにしている。

4. 指導していない。

5. その他 ()

この調査に関するご意見、ご質問等ありましたらご自由にお書きください。

これで終わりです。ご協力どうもありがとうございました。

筑波大学大学院
人文社会科学研究科
渡辺裕美

資料6. (RT 用アンケート)

ここからの質問は結果を整理するために必要です。

差し支えなければ、お答えいただきますようよろしく願いいたします。

質問1. 性別 1. 男 2. 女

質問 2. 年齢 () 歳

質問 3. 日本語教育の経験年数 () 年

[illegible]

質問5. 音声教育を受けた経験 1. ある 2. ない

質問 6. 音声指導の経験

1. 音声の授業を担当している。(担当したことがある)
2. 一定の期間、集中して発音を指導している。
(時期:)
(内容:)
3. 音声の授業以外で、学生の発音が気になったときに指導するようにしている。
4. 指導していない。
5. その他 ()

この調査に関するご意見、ご質問等ありましたらご自由にお書きください。

これで終わりです。ご協力どうもありがとうございました。

筑波大学大学院
人文社会科学研究科
渡辺裕美