

長音・促音の聞きとりに与える 長音の位置・アクセントの影響 — 日本語を専攻とするベトナム人学生を対象に —

Do Hoang Ngan*

ハノイ国家大学外国語大学、学術研究所、東洋言語文化学部

受領日: 2012年3月12日; 受理日: 2012年5月30日

レジュメ. 研究の目的は長音の位置、アクセントが長音と促音の聞きとりに影響を与えるのか明らかにすることを目的とした。日本語を専攻とするベトナム人学生を対象とし、長音と促音の聞き分け能力についての実験調査を行なった。5件の選択肢の形式の聞くテストの結果を統計プログラムANOVA4 on the Webで分析した。その結果、ベトナム人母語話者にとって、長音と促音の聞き分け問題において困難があり、正答率が促音>短音>長音の順となった。調査に用いたパターンの中で、長音位置別のグループ間にわずかな違いが見られた。また、アクセント型の違いによって、2モーラの問題のパターンでは、「高低」パターンの方が「低高」のパターンよりも、学習者にとって聞き分けにくい。さらに、長音の問題については、「低高高」>「低高低」>「高低低」の順となった。語末長音パターンの正答率順序は4年生>3年生>2年生となり、他方、短音や促音の問題については学年別間に有意差が見られなかった。

キーワード: 長音、促音、知覚、長音の位置、標準偏差。

1. はじめに

日本語では、拍が一番基本的なリズムの単位である。それぞれの拍を同じ長さで発音するのは日本語の音声の大きな特徴である。松崎(1998)[1]は、「拍感覚、特に特殊拍のリズムは、多くの学習者が苦手とするもの」、と指摘した(p.175)。

金村(1999)[2]では、ベトナム人学習者は、日本語の音連続をベトナム語の音節

構造に当てはめて、「長音化」、「無声化」と「促音化」する傾向があることが明らかになった。長音・短音の対立や促音のないベトナム語を母語とするベトナム人日本語学習者にとって、日本語の長音・促音などを知覚する際、困難を伴うかどうか、アクセントがその知覚能力に影響を与えるか、などを知るには、ベトナム人日本語学習者を対象とする実験調査を行なうことが必要であると考えられる。

* Tel.: +84 942 969 309
Email: ngan_do2001@yahoo.com

2. 先行研究

日本語学習者の困難についての調査からは、長音・促音など特殊拍の問題の指摘が多く、様々な国の日本語学習者にとって、日本語音声の習得の上で、特殊拍が大きな困難点となっていることが分かる (Min Kwang Joon 1993 [3]; 松崎1998; 平川2002 [4]; 平川2003 [5]; Do Hoang Ngan 2006 [6]など)。

小熊(2000)[7]は、長音と短音の聴き取りに関して、英語母語話者による長音と短音の知覚について調査研究をし、長母音中のピッチ変化が、上級学習者による長音の知覚判断に影響を与えることを明らかにした。さらに、単語内の長音の位置による難易は、難しい順に「語末>語中>語頭」位置、習得順序は、逆に「語頭→語中→語末」の順である。長母音中のアクセント型による難易は、難しい順に「低低>高低>高高>低高」型、習得順序は、逆に「低高→高高→高低→低低」型の順である。

また、Tsurutani(2003)[8]は、英語母語話者と日本語母語話者を対象として、長音と短音の知覚力についての調査を行った。その結果、日本語学習者初級にとって、スピードが長音と短音の対立を知覚に影響を与えることが明らかになった。

董・池田・宮城(2004)[9]は、中国人学習者を対象に、漢語に含まれる長音および短音の聞き分けについて調査を行った。その結果、声調を使用して日本語の長音・短音を聞き分ける指導は大半の学習者にとって有効であり、常に行うことによって日本語の長音・短音の拍感覚を養うことができると提示している。

金村(1999)によると、ベトナム人学習者は日本語を発音する際、「日本語の音連続に当てはめて発音する傾向があり、長音化・無声化・促音化の3つの現象が現れる。

また、多くの学習者にとって、日本語の長音・促音の知覚が困難であり、長音の位置によって、学習者の長音・促音の識別能力が向上する過程は異なっているということも明らかになった(小熊2000)¹。

しかし、これらの長音・促音の知覚に関する多くの研究では、聞き取り材料として、無意味語と有意味語を混合して実行されており、被験者が既習の知識によって意味だけで判断する可能性があるという問題がある。さらに、ベトナム人日本語学習者を対象とした研究はまだ少ない。

多くのベトナム人日本語学習者にとって、長音と促音の知覚が難しいと分かる。しかし、ベトナム人日本語学習者を対象に長音の位置やアクセントの影響についての調査がまだ行われていない。さらに、長音と短音の識別能力には、「母語による相違点が見られた」ということが明らかになった(皆川1997: p.126)[10]。従って、長音・短音の対立や促音のないベトナム語を母語とするベトナム人日本語学習者にとって、日本語の長音・促音などを知覚する際、長音の位置やアクセントがどのような影響を与えるか、ベトナム人日本語学習者を対象とする実験調査を行ない、調べていく。

3. 調査概要

3.1 調査の目的

本研究では、次の問題を明らかにすることを目的とする。

¹小熊2000では、長音の知覚の際、「語末」は、日本語能力レベル初・中級より上級の方は誤答率が有意に低く、「低低」にはレベル間に差がない場合もあると明らかになった。

①ベトナム人日本語学習者にとって、長音の位置は、長音・短音の聞き分けに影響するか。

②ベトナム人日本語学習者にとって、長音と短音の聞き分け、また促音の知覚においてアクセント型の違いは聞き分けに影響するか。その中で、どのような難易度の順序があるか。

③学習経験は長音と促音の聞き分け能力と関連があるか。

3.2 対象者

ベトナムにおける4校の大学に在籍する日本語を専攻とする2年生192名、3年生183名、4年生158名、全体で578名を対象として調査を行なった。未記入が含まれた回答紙を除外した結果、533名のデータが分析対象となった。そのうち、滞日経験がある学習者は10名(2%)、無い学習者は523名(98%)であった。

3.3 実験方法

リスニング・テストを作るため、CVC V音節、意味のない「きこ」という言葉を基礎とし、長音(「きいこ」、「きこう」と促音(「きっこ」)を加え、3つの3モーラ²の単語を作成した。2モーラと3モーラ

²日本語の音をかな表記にしたときに、かな1文字(拗音の場合は2文字)で表される音をモーラ(拍)と言う。通常「1母音」または「1子音(+1半母音)+1母音」「半母音+母音」のまとまりを1モーラ(拍)と数える。長音、促音、撥音などの特殊拍もそれぞれ1モーラ(拍)に数える。「美容院」(びよういん)は5モーラ、「病院」(びょういん)は4モーラ、「1本(いっぽん)」は4モーラとなる。モーラ=音節とする説もある。(高見澤孟/監修[11])

日本語として可能な全てのアクセント型によって10単語に分け(W1~W10)、それぞれを3回繰り返し、30単語にした。

さらに、それに乱数表(「Table of Random Numbers」)を使い、ランダムに提示した。リスニング・テストは日本語教育の経験がある29歳日本人女性に読んでもらった。単語の間の休止時間は約4秒であった。回答用紙は、2モーラ「きこ」・長音、あるいは促音が含まれている3モーラの「きいこ」「きこう」「きっこ」の3パターン、とそれらのパターン以外、誤判断する可能性があるパターン「きいこう」の全て5件の選択肢の形式にした。

統計処理にはExcelと統計プログラムANOVA 4 on the Webを使用した。分散分析の下位検定はすべて5%有意水準多重比較(ライアン法)を行なった。

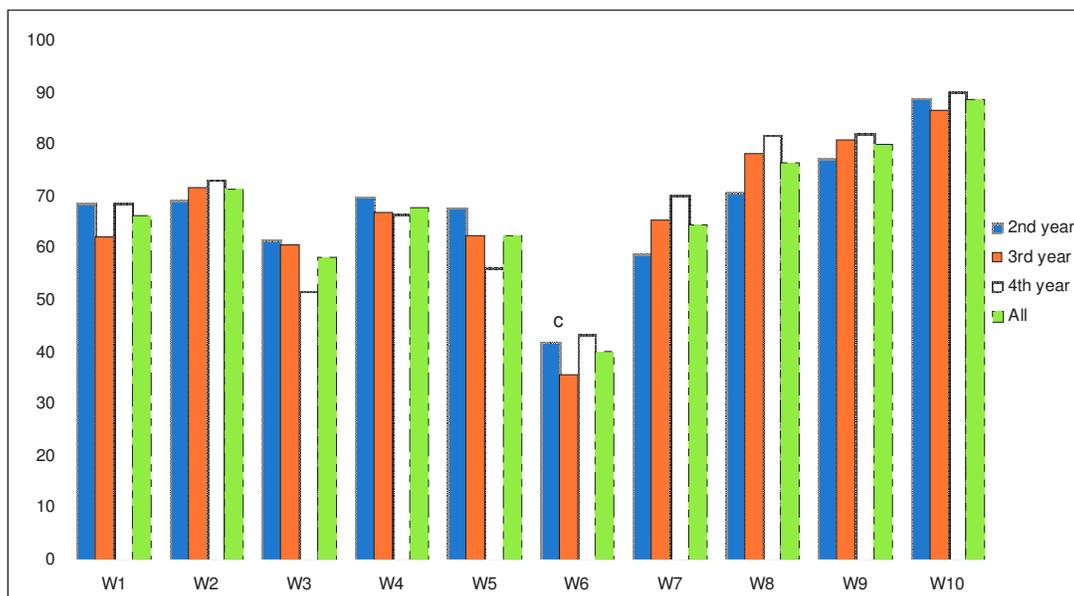
4. 調査の結果

4.1 日本語能力レベルと発音のパターンによる違い

リスニング・テストの平均正答率をグラフ1に表している。

グラフ1のとおり、全ての被験者の平均正答率はW10・W9・W8・W2・W4・W1・W7・W5・W3・W6の順番で並んでいる。正答率が一番低いパターンはW6で、長音・語末・高低低(きこう)であった。学習者が各パターンを3回聞きそれがどんなものかという課題に解決する際、3回の中で2回・1回・0回正しく答えた場合、学習者はそのパターンをまだ習得していない段階であると考えられる。3回とも正しく答えた数を見ると、正答率が最も高いパターンはW10で、88.56%であった。

グラフ1 2年生・3年生・4年生と全体の平均正答率



4.2 短音・長音と促音の問題

次は、短音が含まれる問題、長音が含まれる問題、促音が含まれる問題の3種類の問題に分けて、各グループの識別能力を調べた。

まず、2年生・3年生・4年生の各グループの平均正答数(率)を調べてみる。短音の問題は、2年生2.07、3年生2.01、4年生2.13であった。また、長音の問題は2年生1.86、3年生と4年生は同じ1.85であり、促音の問題は2年生2.50、3年生2.51、4年生2.59であった。レベル別各グループの平均正答数(率)を比較してみると、大きな違いは見えなかった。

その次に、同じレベルの学習者にとって、長音の問題、促音の問題、短音の問題

のリスニングにおいて、どの問題が最も困難があるかを見てみる。正答率が最も高いのは促音の問題で、最も低いものは長音の問題であることが分かる。つまり、長音の問題の方は短音の問題と促音の問題よりも誤答数が多かった。次に、3 (2年生、3年生、4年生) X3 (短音・長音・促音) の分散分析を行なった。その結果を表1に表している。

表1に表されたように、要因Aの主効果が見られなかった[F (2,530) = 1.183, p = 0.3073 > 0.05]。要因Bの主効果が見られた[F (2,1060) = 329.702, p = 0.00 < 0.05]。つまり、短音・長音・促音の問題の間には、差が有意であることが示された。さらに、要因Aと要因Bの交互作用が見られなかった[F (2,1060) = 1.18, p = 0.3190 > 0.05]。

表1 短音・長音・促音の問題の分散分析の結果

Source	SS	df	MS	F	p
A: 2年生・3年生・4年生	1.2835213	2	0.6417606	1.183	0.3073
Error [S(A)]	287.6082902	530	0.5426572		
B: 短音・長音・促音	127.7651792	2	63.8825896	329.702	0.0000 ****
AB	0.9127276	4	0.2281819	1.178	0.3190
Error [BS(A)]	205.3840810	1060	0.1937586		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

要因Bに主効果があったため、次の段階では、要因Bのどのグループ間に有意な差があるかを検討する。要因Bの主効果にお

ける多重比較 (Ryan's method) を行なった。その結果は次の表2に表している。

表2 短音・長音・促音の問題の主効果に関する多重比較の結果

pair	r	nominal level	t	p	sig.
促音・長音	3	0.0166667	25.234	0.0000000	s.
促音・短音	2	0.0333333	17.135	0.0000000	s.
短音・長音	2	0.0333333	8.099	0.0000000	s.

MSe=0.193759, df=1060, significance level=0.050000

多重比較の結果、促音と長音 ($t = 25.234, p < 0.001$)、促音と短音 ($t = 17.135, p < 0.001$)、短音と長音 ($t = 8.099, p < 0.001$) の間に有意な差が認められた。すなわち、促音の問題の正答率は長音の問題の正答率よりも有意に高かった。また、促音の問題の正答率は短音の問題の正答率より、短音の問題の正答率は長音の問題の正答率よりも有意に高かったことが明らかになった。すなわち、三つの音についての正答率は有意差をもって、促音 > 短音 > 長音の順となった。

4.3 長音の位置

本調査では、聞く資料として2モーラと3モーラの発音パターンを使用し、特に長音と促音の聞き分け能力も検討した。その

パターンの中で、長音がある問題は「語頭長音」と「語末長音」のものがあつた。本研究では、これらの位置に限り、長音の位置が違う発音のパターンを聞く際、学習者の長音の識別能力が異なるかどうかを検討した。その結果、語頭長音の問題の平均正答数(率)は、2年生5.98(66.44%)、3年生5.71(63.45%)、4年生5.23(58.16%)であり、2年生の方が3・4年生よりも、平均正答率が高かった。また、その逆に、語末長音の問題の場合、2年生の平均正答数は5.15(57.23%)、3年生5.38(59.74%)、4年生5.87(65.19%)であつた。つまり、4年生の平均正答数(率)は2年生や3年生の平均正答数(率)よりも高かった。このことから、語末長音のリスニングの問題については、学習経験が長くなると、平均正答率が高くなると考えられる。次に、主効果があるかどうかを

検討するため、3（2年生、3年生、4年生）
X2（語頭長音・語末長音）の分散分析を行

なった。その結果を表3に表している。

表3 語頭長音・語末長音の問題の分散分析の結果

Source	SS	df	MS	F	p
A: 2年生・3年生・4年生	0.0840755	2	0.0420378	0.012	0.9877
Error [S(A)]	1793.3628157	530	3.3837034		
B: 語頭長音・語末長音	8.2155937	1	8.2155937	3.210	0.0737 +
AB	97.4323317	2	48.7161659	19.036	0.0000 ****
Error [BS(A)]	1356.3518262	530	2.5591544		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

表3のとおり、学年の要因には主効果が見られなかった[F(2,530)=0.012、p=0.9877>0.05]。また、語頭長音・語末長音の要因にも、主効果がほとんど見られなかった[F(1,530)=3.210、p=0.0737>0.05]。さらに、要因A（学年）と要因B（語頭長音-

語末長音）の交互作用が見られた、F(2,530)=19.036、p=0.000<0.05。ABの交互作用があるため、次の段階では、学年と長音の位置との交互作用における単純主効果分析を行なった。その結果は、以下の表4に表している。

表4 学年と長音の位置 交互作用における単純主効果

effect	SS	df	MS	F	p
A(b1)	50.2311081	2	25.1155541	8.452	0.0002 ****
A(b2)	47.2852992	2	23.6426496	7.957	0.0004 ****
error		1060	2.9714289		
B(a1)	60.5041096	1	60.5041096	23.642	0.0000 ****
B(a2)	9.8028097	1	9.8028097	3.830	0.0509 +
B(a3)	35.3410061	1	35.3410061	13.810	0.0002 ****
error		530	2.5591544		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

Aは学年 Bは長音の問題 a1は2年生 a2は3年生 a3は4年生
b1は語頭長音の問題 b2は語末長音の問題

表4のように、要因A (学年) (語頭長音の問題) には、 $F(2,1060)=8.452$ 、 $p=0.0002 < .05$ 、単純主効果が見られた。また、要因A(学年) (語末長音の問題) には、 $F(2,1060)=7.957$ 、 $p=0.0004 < .05$ になり、単純主効果が確認されている。さらに、要因A (語頭長音と語末長音の問題)(2年生) に、 $F(1,530) = 23.642$ 、 $p=0.00 < 0.05$ 、4年生 $F(1,530) = 13.810$ 、

$p=0.0002 < .05$ で、単純主効果が見られた。3年生の場合、 $F(1,530)=3.830$ 、 $p=.0509 > .05$ 、アルファの値は.05よりも少し高いため、単純主効果がほとんど見られなかったと言える。

次に、要因A (学年) の2学年・3年生・4年生の語頭長音の問題の多重比較の結果を見てみる。これを表5に表している。

表5 学年別語頭長音の問題の多重比較

pair	r	nominal level	t	p	sig.
2年生・4年生	3	0.0166667	4.024	0.0000614	s.
3年生・4年生	2	0.0333333	1.509	0.1315149	n.s.
2学年・3年生	2	0.0333333	2.544	0.0111054	s.

MSe=2.971429, df=1060, significance level=0.050000

表5を見ると、長音語頭の問題には、2年生と4年生 ($t = 4.024$ 、 $p = 0.0000614 < 0.05$)、2年生と3年生の間に ($t = 2.544$ 、 $p = 0.0111054 < 0.05$) 有意差が認められることが分かった。しかし、3年生と4年生の

間には ($t = 1.509$ 、 $p = 0.1315149 > 0.05$) 有意差が見られなかった。次は、要因A (学年) の2学年・3年生・4年生の長音語末の問題の多重比較の結果を見てみよう (表6参照)。

表6 学年別語末長音の問題の多重比較

pair	r	nominal level	t	p	sig.
4年生・2年生	3	0.0166667	3.867	0.0001168	s.
4年生・3年生	2	0.0333333	2.618	0.0089777	s.
3年生・2年生	2	0.0333333	1.269	0.2046789	n.s.

MSe=2.971429, df=1060, significance level=0.050000

表6を見ると、語末長音の問題には、4年生と2年生 ($t = 3.867$ 、 $p = 0.0001168 < 0.05$)、4年生と3年生の間に ($t = 2.618$ 、 $p = 0.0089777 < .05$) 有意差が認められることが分かった。しかし、3年生と2年生の間には ($t = 1.269$ 、 $p = 0.2046789 > .05$) 有意差が見られなかった。

以上述べたように、長音が語頭である

場合の方が語末である場合よりも正答率が少し高かった。「語末」の問題において、4年生の方は2,3年生よりも平均正答率は高く、2年生の平均正答率が最も低かった。この結果から、「語末」位置の長音知覚は、上級になるほど成績が向上していることになると考えられる。逆に、「語頭」の問題において、2年生の方は平均正答率が高か

ったということになった。

4.4 アクセント型

4.4.1. 2モーラの「高低」・「低高」

本調査では、リスニング・テストの2モーラの問題は「高低」と「低高」があった。ここでは、これらのパターンに限り、アクセントが違う発音のパターンを聞く際、学習者の識別能力が異なるかどうかを検討した。その結果、2モーラ「高低」パターンの平均正答数(率)の場合は、2年生2.06(68.75%)、3年生1.86(62.11%)、4年生は2.06(68.78%)で、大きな差が見えなかった。2

モーラ「低高」パターンの場合は、2年生2.08(69.27%)、3年生2.15(71.77%)、4年生2.20(73.21%)、ほとんど同じと言える。また、学年別、2モーラ「高低」パターンと「低高」の問題の正答数(率)を比較してみると、2年生はそれぞれ2.06(68.75%)と2.08(69.27%)、3年生はそれぞれ1.86(62.11%)と2.15(71.77%)、4年生は2.06(68.78%)と2.20(73.21%)であった。さらに、長音の位置別、学年別主効果があるかどうかを確認するため、次に、3(2年生、3年生、4年生) X2(「高低」・「低高」)の分散分析を行なった。その結果を表7に表している。

表7 学年別、「高低」・「低高」の問題の分散分析の結果

Source	SS	df	MS	F	p
A:2年生・3年生・4年生	2.6073796	2	1.3036898	1.341	0.2625
Error [S(A)]	515.2573521	530	0.9721837		
B:「高低」・「低高」	5.6457956	1	5.6457956	8.564	0.0036 ***
AB	3.3344683	2	1.6672341	2.529	0.0807 +
Error [BS(A)]	349.4061295	530	0.6592568		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

表7のように、ANOVAで分析した結果、要因Aには、主効果が見られなかった(F(2,530)=1.341, p=0.2625>0.05)。この結果は、2年生・3年生・4年生は、Bグループの問題を聞く際、正答率は有意に異なっていないと意味している。また、要因Bには、主効果が見られた(F(1,530)=8.564, p=0.0036<0.05)。このことから、「低高」パターンの問題のほうが「高低」パターンよりも、正答率が有意に高かったと分かる。

4.4.2 3モーラ長音の「高低低」

・「低高低」・「低高高」

次は、長音がある単語の「高低低」・

「低高低」・「低高高」のパターン別問題の正答率を比べてみよう。全体的には正答率が低いことが分かる。「頭高」のパターンでは、2年生は3.14(51.74%)で、最も高かった。「中高」のパターンでは、4年生は4.11(68.46%)で、最も高かった。しかし、「平板」のパターンでは、3年生のほうが2年生・4年生よりも正答率が高かった。また、学年別に、この3パターンの結果を比べてみると、2年生・3年生・4年生とも「平板」の問題の正答率が最も高かった。その次に、要因A、要因Bには、主効果/交互作用があるかどうかを確認するため、分散分析を行なった。表8に、3(2年生、3年生、4年生) X3(「高低低」・「低

高低」・「低高高」)の分散分析の結果を 表している。

表8 学年別・「高低低」・「低高低」・「低高高」の問題の分散分析の結果

Source	SS	df	MS	F	p
A:2年生・3年生・4年生	0.0560504	2	0.0280252	0.012	0.9877
Error [S(A)]	1195.5752105	530	2.2558023		
B:「高低低」・「低高低」・ 「低高高」	456.9518033	2	228.475907	162.352	0.0000 ****
AB	12.0816416	4	3.0204104	2.146	0.0731+
Error [BS(A)]	1491.7224492	1060	1.4072853		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

分散分析を行なった結果、要因Aには、主効果が見られなかった ($F(2,530) = 0.012, p = 0.9877 > 0.05$)。また、要因Bには、主効果が見られた [$F(2,1060) = 162.352, p = .00 < 0.05$]。次の段階では、要因Bの、

どれとどれの間に有意な差があるのかを検討するため、要因Bの主効果における多重比較 (Ryan's method) を行なった。その結果を次の表9に表している。

表9 「高低低」・「低高低」・「低高高」の問題の主効果における多重比較の結果

pair	r	nominal level	t	p	sig.
「低高高」・「高低低」	3	0.0166667	16.809	0.0000000	s.
「低高高」・「低高低」	2	0.0333333	2.635	0.0085385	s.
「低高低」・「高低低」	2	0.0333333	14.174	0.0000000	s.

MSe=1.407285, df=1060, significance level=0.050000

多重比較の結果、「低高高」と「高低低」のパターンの間、($t = 16.809, p = 0.00 < 0.05$)、「低高高」と「低高低」の間($t = 2.635, p = 0.0085385 < 0.05$)、「低高低」と「高低低」の間($t = 14.174, p = 0.00 < 0.05$)、有意な差が認められた。すなわち、「低高高」の問題の正答率は「高低低」の問題の正答率よりも有意に高かった。また、「低高高」の問題の正答率は「低高低」の問題の正答率より、「低高低」の問題の正答率は「高低低」の問題の正答率よりも有意に高かったことが明らかになった。従って、

ピッチが語頭にあるパターンの方は誤りが有意に多かったと言える。以上の結果から、長音のある3モーラ「高低低」のパターンに誤りが最も多かったと分る。すなわち、三つの音についての正答率は有意差をもって、「低高高」>「低高低」>「高低低」の順となった。

5. 考察

日本語はモーラリズムを持つ言語で、

それぞれの拍は同じ長さで発音される。それに対して、ベトナム語は、六声を区別する音調の言語であり、長短母音が対立することはない。日本語母語話者の場合は、拍のキーワードである「等時性」は日本語話者の心理に存在する」(松崎1998,p.175)。しかし、ベトナム人日本語学習者の場合は、長音・短音などのような「等時性」について認識されていない。「多くの学習者は特殊拍を自立拍1拍分ではなく、「音節」の一部とみなしている」(松崎1998, p.175)。従って、日本語学習者にとって、特殊拍を知覚するのは困難であり、聞き取れたり、自然に日本語を話せたりするようになるためにはよく練習することが大切である。

(1) 短音・長音・促音の問題

短音・長音・促音の問題の正答率を比べてみると、促音>短音>長音の順番であり、促音の問題は正答率が最も高く、長音の問題は最も低いという結果になった。また、長音のある問題の方は短音の問題よりも、正答率が低く、促音のある問題の方は短音の問題よりも、正答率が高かった。つまり、短音の問題のほうが長音・促音の問題よりも聞き取りやすいとは言えないが、短音の問題のほうは長音の問題よりも正答率が高いとは言える。

韓国・中国・タイ語話者にとって、長音・促音の誤答率はほぼ同じであるが、英・西語話者には長音のほうに誤答率が高い(皆川1996[12]; 1997)。本研究の結果からも、ベトナム人日本語学習者は、英・西語話者の場合と同じく、促音のほうに長音の問題よりも、正答率が高かった。

(2) 長音の位置

皆川(1997)では、韓国・中国・英・西語母語話者の場合、長音の語末位置での誤答率がやや高く、タイ語話者の場合、語頭長音での誤答が多かった。本研究の結果では、皆川の研究(1997)における韓国・

中国・英・西語母語話者の場合と同様、2・3年生の場合、語頭長音の方が語末長音よりも正答率がやや高かった。しかし、4年生の場合、語末長音のほうに語頭長音よりも正答率が高かった。全体的には、語頭・語末の間の有意差は認められなかった。

以上述べた結果から、語頭長音の問題にも語末長音の問題にも、4年生と2年生、4年生と3年生の間には、有意差が見られたが、3年生と2年生の間には、有意差が見られなかった。つまり、学習者は、1年間日本語の学習後、3年生になっても、語頭長音・語末長音の問題の聞き取りの成績が向上しないことが分かった。また、全体的には学年別の間に有意差が見られなかったため、学習期間にそって、長音の習得が進んでいるとは言えない。このことから、発音、聴解指導に関しては、改善していく必要があると考えられる。

(3) アクセント型

調査で用いたテストの結果から、長音3モーラの正答率の高いアクセント型は「低高高」>「低高低」>「高低低」の順となった。つまり、難しい順序は「高低低」>「低高低」>「低高高」となる。ベトナム人日本語学習者にとって、3モーラ、長音「高低低」・「低高低」・「低高高」の各パターンのうち、「平板」(「低高高」)のパターンのほうが、「頭高」(「高低」)と「中高」(「低高低」)のパターンよりも、長音の聞き分けが易しいと考えられる。この結果は小熊(2000)の結果と一致している。

(4) 学習者レベル別の差

全体的に、分散分析した結果、学習者のレベル間に有意の差は見られなかった。各問題の平均正答率を見ると、長音・語末のパターンには、4年生の正答率の方が、2、3年生の正答率よりも高かった。しかし、分散分析した結果、ほとんど全ての検討し

たパターンに、学年別の間に、有意差が認められなかった。このことから、4年生になると長音、促音の聞き分け能力が向上するとは言えない。

ベトナムでの日本語教育現場の状態を踏まえてみると、聴解教育・音声教育において、音声の練習が足りないことは事実である。音声の項目を習得するため、練習量を増やす必要があると考えられる。また、「長音の長短の指導だけでは不十分で、同時にアクセントにも学習者の目を向けさせることが大切」である（松崎1998、p.175）。

6. おわりに

6.1. まとめ

本研究では、ベトナム人日本語学習者を対象に、長音と促音の聞き分け能力について実験し、次のようなことが明らかになった。

調査に用いたパターンの中で、正答率が最も高いのはW10のパターンであり、正答率が最も低かったのはW6のパターンであった。

全体的には、促音の問題のほうが、長音の問題よりも正答率が高かった。

2モーラの問題のパターンでは、「低高」パターンの方が「高低」のパターンよりも、学習者にとって聞き分けやすい。学習者レベル別正答率を比較した結果、語末長音パターンの正答率順序は4年生>3年生>2年生となり、他方短音や促音の問題については学年別間に有意差が見られなかった。

本調査の結果から、部分的には、学年別に有意差が見られたが、多くのパターンでは、学習者学年別の差が見られなかったことが分かった。つまり、3年生、または4

年生になっても、調査に用いた発音パターンの聞き分けの問題において、誤りが減少していないことが分かった。今後は、以上明らかになった点を踏まえて、日本語の教材、教授法、日本語教育のための設備など、または、日本語教育に関する政策などについても考えるべきであろう。

6.2 後の課題

今回は2拍と3拍のパターンだけを使用したため、語中に長音が存在するパターンを検討することができなかった。今後は、聞き分けテストの材料を増やし、4モーラの言葉、語中長音のパターンなども使用し、実験する必要がある。

本調査では、「きこ」という「無意味語」のみに基づいて、リスニング・テストを作ったので、長母音(/i/と/o/)や促音(/k/)の種類が少なかった。他の長母音・促音の種類（例えば、長母音/a/u/や促音/p/t/)もリスニング・テストに入れ、長母音・促音の種類を増やす必要がある。

また、ベトナム人日本語学習者にとって、聴解教育において、具体的かつ効果的な教授法・学習ストラテジーを検討していきたい。

ベトナム人日本語学習者の長短音と促音の産出についても実験し研究することも今後の課題としたい。

主な参考文献

- [1] 松崎寛・河野俊之、よくわかる音声、株式会社アルク、(1998)。
- [2] 金村久美、ベトナム語母語話者による日本語の発音の音声上の特徴、ことばの科学第12号、名古屋大学言語文化学部言語教育学会、(1999) pp.73~91。

- [3] Min Kwang Joon (著) 深見兼孝 (翻訳)、日本語促音の聴取判断に関する研究、*世界の日本語教育*3号、(1993) pp.237~249.
- [4] 皆川泰代・前川喜久雄・桐谷滋、日本語学習者の長/短母音の同定におけるピッチ型と音節位置の効果、*音声研究*第6巻第2号、(2002) pp.88~97.
- [5] 平川奈津子、中国語母語話者による特殊拍の聞き取りと発音の関係、*広島大学大学院教育学研究科平成15年度教育学研究科修士論文集*、(2003) pp.225~226.
- [6] Do Hoang Ngan ベトナムにおける日本語教育の問題点について—大学における聴解教育をめぐる一、*広島大学大学院修士論文* (2006) .
- [7] 小熊利江、英語母語話者による長音と短音の知覚、*世界の日本語教育*、10号、国際交流基金日本語国際センター、(2000) pp.43~55.
- [8] Tsurutani Chiharu, Speech Rate and the Perception of Geminate Consonants and Long Vowels: A Study of English-Speaking Learners of Japanese、*日本語教育*、119号、(2003) pp.51~62.
- [9] 董天寧・池田朋子・宮城幸枝、中国人日本語学習者における長音・短音の知覚、*日本語教育学会春季大会予稿集*、日本語教育学会、(2004) pp.209~214.
- [10] 皆川泰代、長音・短音の識別におけるアクセント型と音節位置の要因—韓国・タイ・中国・英・西語母語話者の場合—、*平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集*、(1997) pp.123~128.
- [11] 高見澤孟/監修、高見澤孟・伊藤博文・ハント蔭山裕子・池田悠子・西川寿美、*はじめての日本語教育[基本用語辞典]*、(2001) アスク.
- [12] 皆川泰代、促音の識別におけるアクセント型と子音種の要因—韓国・中国・タイ・英・西語母語話者の場合—、*平成8年度日本語教育学会春期全国大会研究発表論集*、(1996)pp.97~102.

Nghiên cứu về ảnh hưởng của vị trí trường âm và giọng điệu tới việc nghe nhận biết trường âm và âm ngắt của sinh viên Việt Nam học tiếng Nhật

Đỗ Hoàng Ngân

Phòng KHCN / Khoa NN&VH Phương Đông

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội

Đường Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Mục đích của nghiên cứu là làm rõ những ảnh hưởng của vị trí trường âm và giọng điệu tới việc nghe nhận biết trường âm và âm ngắt tiếng Nhật. Phương pháp sử dụng là điều tra thực nghiệm bằng một bài nghe nhận biết đáp án đúng từ 5 phương án đưa ra cho đối tượng là sinh viên Việt Nam chuyên ngành tiếng Nhật năm thứ 2, 3 và 4. Kết quả thu được sau khi xử lý trên Excel, được phân tích bằng chương trình thống kê ANOVA 4 on the Web. Qua kết quả điều tra, có thể khẳng định rằng người học Việt Nam gặp nhiều khó khăn trong việc nghe nhận biết trường âm và âm ngắt. Tỷ lệ số câu nhận biết đúng theo thứ tự từ cao đến thấp là âm ngắt > đoàn âm > trường âm. Kết quả phân tích cũng

cho thấy có sự khác biệt giữa các nhóm từ có vị trí trường âm khác nhau. Trong số những từ 2 âm tiết, dạng HL (H=cao, L=thấp) khó nhận biết hơn dạng LH. Mặt khác, điều tra cũng chỉ ra rằng người học Việt Nam gặp khó khăn hơn trong việc nhận biết trường âm ở những dạng từ HLL và LHL so với dạng LHH. Với các từ có trường âm đứng cuối, tỉ lệ câu trả lời đúng ở các năm khác nhau theo thứ tự từ cao đến thấp là năm thứ 4>năm thứ 3>năm thứ 2, tuy vậy, không có sự khác biệt đáng kể giữa các năm khác nhau ở những dạng từ với các vị trí trường âm khác.

Từ khóa: trường âm, âm ngắt, nghe nhận biết, vị trí trường âm, độ lệch chuẩn.