

日本語学習者の文の区切り方に関する研究

— 音読データのポーズ単位を用いて —

朱 仁 媛

(2010年10月7日受理)

Second Language Proficiency and Pausing
— Syllable duration and pausing in the oral reading of Japanese learners —

Inwon Ju

Abstract: In this study, we researched and reviewed how Japanese learners' language level is difference about comprehension of sentences. Specifically, we aimed at answering the following: (1) Enforced to Japanese learner's oral reading task, we reviewed how difference between language level from sentences pause's site and unit. (2) We reviewed if there is possible way that they can be equals or not between acquire process of sentences understanding as a second language or native language. As a result, question of (1), if leaner having a lower level, they put pause frequently and which is sentence's unit is short, for example, they can only understand 'word' and 'phrase'. Then Japanese learner are easily put pause in apposite place but as a level goes up, the problem is getting lower. Also, as lower level learner, they completed a read aloud task but they didn't understand the sentences. Question of (2), as a lower level learner, they put pause almost same as Japanese children. However, we also found several different about understanding of sentences.

Key words: pausing, oral reading, Japanese proficiency, Japanese Learners, Japanese children

キーワード：ポーズ、音読、習熟度、日本語学習者、日本人児童

1 問題と目的

人は、どういう時にポーズを置くのだろうか。まず、息継ぎをするため、私たちはポーズを置く。しかし、息継ぎをするためだけではなく、句読点がある場合、また、文中に構造上の切れ目がある場合、私たちは無意識のうちにポーズを活用している（杉藤、1994）。津態・東（1992）では、「どのような言語であろうと、統語的にまとまった部分はひとかたまり（意味のかたまり）として一気に発話される一般的傾向がある。逆に、大きな統語的切れ目が存在する場合は、人は、その切れ目の部分に何らかの音声的シグナルを用いて、統語境界を示す。一番普遍的なシグナルは、切れ目の部分にポーズを置くことである」と述べられている。

このようなポーズの機能から、ポーズの置き方が言語構造の切れ目でない場合は、意味をまとまりとしてとらえにくくなり、理解に困難が起こることが考えられる。

では、第二言語（以下L2）学習者は目標言語で話すとき、どのようにポーズを置いているのだろうか。

(1) てを／¹⁾かしてくるひとは／まずい／ない／
(初級・韓国人学習者の音読資料)

(1)の学習者の読み方から、学習者は文全体が正確に認識できず、最後の部分では文の処理がその部分に限られていて、文を正しく理解していない可能性が高い。「日本語の能力が低い学習者は、聞いたり読んだりする際に、区切る単位がよく分からなかったり、記

憶容量が小さかったりするため、学習者の理解できる語を核として最小限の固まりで認識して使う」という傾向がある(迫田, 2002: 117)。

英語教育においては、Anderson-Hsieh & Venkatagiri (1994) により、英語 L2 学習者のポーズを置く単位(区切りの単位)や、ポーズの置き方(適切な区切りかどうか)に焦点をあてた研究が行われている。Anderson-Hsieh & Venkatagiri (1994) は、中上級英語学習者の音読におけるポーズの置き方について分析し、レベルが上がるにつれ、区切りの単位が「句」から「節」に長くなっていることを明らかにしている。

しかし、日本語教育においては、習熟度とポーズを置く単位の関係について焦点をあてた研究が管見の限り見当たらず、検討の余地があると考えられる。

日本語学習者の音読におけるポーズの置き方に関しては、石崎の研究(石崎, 2004, 2005)がある。石崎(2004)は、学習者の発話において音声上の区切りと意味上の区切りが一致しないことがあり、わかりにくさの一因となっていると考え、日本語学習者がどのようにポーズを置いているのかを調べるため、発話に現れるポーズを分析している。4名の英語を母語とする学習者の初級修了までの9ヶ月間に行った3回の作文の音読資料を用い、「位置によってポーズの頻度および長さが日本語母語話者とどう異なるか」、「ポーズの位置および長さのパターンが初級学習段階によってどのように変化するか」を検討している。ポーズの分析から、①学習者の発話には、初級学習段階に関わりなく文末のポーズの欠落(例えば、「日本人が好きです特にお相撲さん」(石崎, 2005: 80)や文節中へのポーズの挿入(例えば:「たとえば/東京/よりわたしの町/のほうが/面積と人口が/ずっと少ないです」(石崎, 2004: 35))が見られる、②日本語母語話者は文末に長いポーズを置くが、学習者は短い、③日本語母語話者は右枝分境界でのポーズの頻度が高く、左枝分境界で低い、学習者には明確な差が見られない、④日本語母語話者に近いポーズの置き方が身につくかという点に関しては個人さが大きい、という結果が出ている。

石崎(2005)は、石崎(2004)で見られた結果がL1の異なる学習者に共通して見られるものであるかを調べるため、異なる母語(英語・フランス語・中国語・韓国語)を持つ学習者を対象とし、「学習者のポーズの置き方は日本語母語話者とどのような点で異なるか」、「学習者の母語によりポーズの置き方に違いがあるか」の2点について検討している。その結果、学習者間で母語による差は見られなかったが、日本語母語話者との比較から石崎(2004)と同様の特徴が観察さ

れたことを報告している。

石崎(2004, 2005)で見られた「ポーズの欠落」や「文節中に置かれたポーズ」というものが、初級学習者の文の意味上の連続や区切りと関係していると思われる。

しかし、石崎(2004, 2005)の研究は、初級学習者のみが研究対象となっており、中上級日本語学習者の傾向までは明らかにされていない。

次に、谷口(1990)は、韓国人学習者の音律的傾向を調べるため、音読資料を材料とし、ポーズやピッチなどを分析した。その結果、学習者の発話文では、1つの文中で文節ごとにピッチの山ができ、その文節の間にポーズが置かれる傾向が見られたことを報告している。そのため、「文の流れやまとまりが阻害され、長い文になるほど意味がとりにくくなることが予想される」と述べている。

しかし、谷口(1990)では、学習者の日本語能力に関する記述で、「学習歴1年～4年の学習者である」としか述べておらず、対象とした学習者の習熟度ははっきりと示されていない。そのため、文節ごとにポーズが置かれる傾向がどの段階で見られる現象であるか、あるいは習熟度に関係なく初級から上級にかけて一貫して見られる現象であるかについて明らかにされていない。

山根他(1990)は、日本人6名・英米人6名にそれぞれ物語の朗読及び再生を課し、日本語と英語の母語と外国語の観点からポーズの置き方に違いが見られるかどうかを検討している。その結果、①ポーズは句や文節という文法的切れ目に置かれることがもっとも多い、②ポーズからポーズまでの発話部分の長さは母語よりも外国語の方が有意に短い、③ポーズの後には、英語の場合、機能語²⁾の出現率が高く、日本語では内容語³⁾の方が高い。これに関して山根他(1990: 77)は、「英語の句が「機能語+内容語」の構造を取ることが多いのに対して、日本語の文節は後置詞を使った「内容語+助詞」の構造が多く、この単位の前後にポーズが置かれることから、英語ではポーズの後に機能語が、日本語ではポーズの後に内容語が来る割合が高くなる。両言語の構造の違いがよく反映されている」と述べている。

山根他(1990)の研究も谷口(1990)と同様に、英米人対象者の習熟度に関する記述がなく、対象者の習熟度がはっきり明示されていない。

以上のこれまでの研究で明らかになっている日本語学習者の音読におけるポーズの置き方の特徴から、先行研究の対象となった日本語学習者は文構造が正確に理解できていないことや、前後の文の結合度が瞬時に

判断できる能力が欠如していることが分かるといえるだろう。このような先行研究の知見 (Anderson-Hsieh & Venkatagiri, 1994, 石崎, 2004, 2005, 谷口, 1990, 津態・東, 1992, 山根, 1990等) から、ポーズが学習者の文の意味処理や区切りと関係していることが考えられ、文の区切りが長くなったり、文を意味のあるまとまりとして捉えられること、つまり、文処理ができることは、習得に影響していることが推測できる。

しかし、日本語学習者のポーズの先行研究は、「分かりやすい話し方」と「音声上の問題点」の指摘が多く、習熟度やレベルの観点での研究は少ない。対象者の習熟度が不明である研究が多いことと中上級以上の学習者を対象とした研究がないことから、習熟度の高い日本語学習者のポーズの置き方はどのような特徴があるかについてまだ明らかになっていない点が考えられる。L2成人学習者が日本語能力が高くなっていく過程でポーズの置き方にどのような変化が現れるかに関して、今後さらに明らかにする必要があると考える。

そこで、本研究では、以下の2点を目的とする。

音読課題を用いて、習熟度の異なる学習者を対象とし、それぞれが文をどのように区切っているのかを調べるため、ポーズの置き方やポーズとポーズによって区切られた発話部分の長さを分析し、ポーズの置き方の変化を明らかにする。

さらに、迫田 (2001, 2002) で、L2学習者の第二言語習得過程における特徴というものは、第一言語習得過程との類似点や相違点を探求することではじめて、より明らかになってくるものであるといわれていることから、日本人児童と日本人成人の音読におけるポーズの置き方についても分析を行う。そこで得られた結果を第二言語として日本語を学ぶ学習者と母語として日本語を学ぶ児童との間で比較し、文区切りの変化における類似点と相違点を明らかにすることを目的とする。

2 調査

2-1 目的

- (1) 日本語学習者の音読におけるポーズの位置及び発話節⁴⁾の長さが、習熟度によってどのように異なるかを、上位と下位レベルの学習者の音読資料を比較することにより検討する。
- (2) 日本語学習者の音読におけるポーズの特徴が、母語習得の過程でも見られるかどうかを、日本人児童と成人の音読資料と比較することにより検討する。

2-2 調査参加者

日本に在住している中国語を母語とする学習者20名

を対象とした。習熟度による相違点を比較するため、上位群、下位群の異なるレベルの学習者を集めた。上位群10名は大学院生で、全員が日本語能力試験1級取得者である。上位群の日本語学習歴は、最低3年から、最高で11年以上である。

下位群10名は、大学院生3名と日本語学校に在籍する留学生1名、日本で仕事をしながら日本語クラスで日本語を学んでいる中国人6名である。下位群は全員、『みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ』を終了している段階か『みんなの日本語Ⅱ』を学んでいる段階で、日本語能力試験を受験したことがない。日本語学習歴は、最低で6ヶ月、最高で1年程度である。

また、L1習得との比較のために同様の調査を日本語母語話者 (児童群と成人群) にも行った。

児童群は、小学校に在籍する1年生5名である。小学校1年生を対象とした理由は、まだ母語習得が終わってはいないものの、文の読み書きができ始める程度のレベルに達したと考えたためである。成人群は、広島市内に在住している20代から60代の成人母語話者5名である。

2-3 音読材料文

参加者に読ませた文は『みんなの日本語初級Ⅱ 初級で読めるトピック25』の29課 (p.11) の読解文 (8文, 213字) であった。材料文は、習熟度の低い学習者でも全て既習の語彙・構文であることに配慮して選択した。漢字仮名交じり文で、全ての漢字の上に振り仮名がついていた。表1に材料文を示す。

表1 音読材料文

わたしの国で日本のふる屋について本を読みました。とてもおもしろいと思いました。それで日本へ来てすぐふる屋へ行きました。わたしの本には写真があって、棚がたくさん並んでいる所で、みんな服を脱いでいました。わたしも棚が並んでいる所で服を脱いで棚に服を入れました。それから中に入りました。そこには、もっと大きい棚が並んでいました。私は入り口で服を脱いで、靴を入れる所に服を入れてしまったのです。

2-4 調査方法

個別調査であった。調査は以下の手順で実施された。

- (1) レベル判定のため、SPOT テスト (ver.A) を行った。母語話者には、SPOT テストは省いた。
- (2) 音読課題を行った。本試行に入る前、1回練習を行い、続けて材料文の音読を行った。調査対象者には音読の際、内容を理解しながら普通のスピードで読むように教示した。その理由は、読み手が内容を正確に理解しながら読んでいるか否か、ただ文字を追いかけて読んでいるだけかどうかは、内容を把握する中でど

のようにポーズが置かれるかにおいて重要な問題となるためである。調査対象者の音読は録音された。

(3) 材料文の音読終了後直ちに、内容に関する理解テストを行った。理解テストは計5問で、『みんなの日本語初級Ⅱ 初級で読めるトピック25』の29課 (p.11)の問題を参考にし、調査者が作成した。

(4) 材料文の中に知らない語彙・構文があったかどうかを材料文を見ながら口頭で確認した。

(5) 最後に、学習歴・日本滞在歴・学習機関などを問うアンケートを行った。

ポーズの同定方法については、まず、学習者の資料に関しては、息継ぎの有無や聴覚印象から調査者がポーズの位置を同定した。次に、パーソナルコンピュータに音読資料を入力し、音声ソフト (Cool Edit) を用いて、音声波形、スペクトログラフ及び聴覚印象から無音区間を抜き出し、ポーズの位置を確かめた。

母語話者の資料に関しては、調音速度が学習者に比べて速いため、聴覚印象や音声波形、スペクトログラフからポーズを同定することが困難である。そのため、日本語母語話者のL1におけるポーズに関して音響分析を用いて分析を行っている広実 (1999) 等を参考にし、0.2秒以上の無音区間をポーズとして同定した。

ただし、繰り返しは分析の対象としたが、言い直しとフィルターは分析から除外した。なお、促音や長音による無音区間と判断される箇所も分析対象から除外した。

2-5 分析方法

分析データは30名の調査対象者が材料文を音読している資料である。ポーズの位置や発話節に関して (1) 処理単位の長さ、(2) 処理単位の正確さ、の2つの観点から分析を行う。

(1) 処理単位の長さに関しては、音読の際にポーズをどの程度置いているか、①ポーズの数を数える。また、ポーズとポーズとで区切られた発話節の長さを測るため、②発話節の平均モーラ数を数える。さらに、③各発話節を、「単語」、「文節」、「節」、「文」単位に分け、それぞれの数を数える。

(2) 処理単位の正確さに関しては、まず、各対象者におけるポーズの置き方の正確さを比較する。また、不適切なポーズはどのようなものであったかについてはその言語形式を分析する。

さらに、各対象者の理解課題の得点、音読課題の所要時間についても分析を行う。

3 結果

3-1 処理単位の長さの比較

3-1-1 ポーズの頻度

L2下位群は平均35.5回 (標準偏差6.454)、L2上位群は平均18.5回 (標準偏差2.012)、L1児童群は平均36.8回 (標準偏差4.214)、L1成人群は平均12回 (標準偏差0.632) 程度ポーズを置いていた。L2学習者は、L1成人母語話者よりポーズを置く頻度が高いという結果は、山根他 (1990)、石崎 (2005) の結果と一致する。

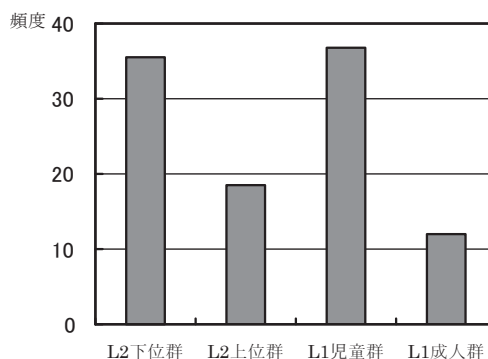


図1 各群におけるポーズの平均頻度

全体的な傾向として、L2下位群とL1児童群はポーズを置く頻度が高く、それに比べ、L2上位群とL1成人群はポーズを置く頻度が低いことが分かる。この結果から、L2下位群とL1児童群は文を細かく区切っているのに対して、L2上位群とL1成人群は文を長い幅で区切っていることがうかがえる。

3-1-2 ポーズからポーズまでの幅

ポーズからポーズまでの幅を計る方法として、英語では音節数を、日本語ではモーラ数を用いている⁵⁾。本研究では、山根他 (1990)、石崎 (2005) の方法に従い、モーラ数をその単位とした。まず、各対象者の音読資料における総モーラ数を数え、その数値を発話節の数で割り、各発話節における平均モーラ数を算出したところ、図2のような結果となった。

ポーズからポーズまでの幅は、L2下位群が平均6.2モーラ (標準偏差1.095)、L2上位群が平均11.2モーラ (標準偏差1.453)、L1児童群が平均5.8モーラ (標準偏差0.641)、L1成人群が平均16.4モーラ (標準偏差0.824) 程度であった。全体的な傾向として、L2下位群とL1児童群はポーズからポーズまでの幅が短く、それに比べ、L2上位群とL1成人群はポーズからポーズまでの幅が長い。ポーズを置く頻度が高ければ、各発話節の幅は短くなり、逆に、ポーズを置く頻度が低ければ、

各発話節の幅は長くなる。この結果も L2学習者では L1母語話者よりポーズからポーズまでの幅が短いという山根他 (1990)、石崎 (2005) の結果と一致する。

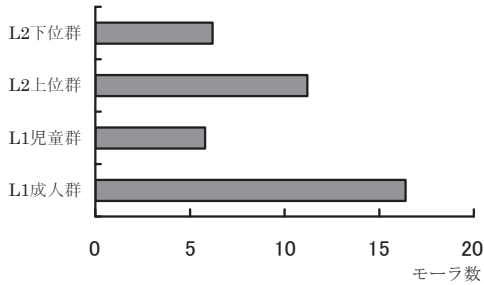


図2 各群における発話節の平均長

3-1-3 発話単位

次に、ポーズとポーズで区切られた発話節の単位を次の表2の5つの単位に分類する。短い単位として「単語単位」と「文節単位」を、そして、長い単位として「節単位」と「文単位」をその指標とする。

表2 発話単位の分類

発話単位	例
①単語単位	棚が / た くさん / 並 んでいる / 所で、 / みんな服を / 脱 いで / い ました。 /
②文節単位	棚が / た くさん / 並 んでいる / 所 で、 / みんな服を / 脱 いで / い ました。 /
③節単位	棚がたくさん並んでいる所で、 / みんな服を脱いでいました。 /
④文単位	棚がたくさん並んでいる所で、みんな服を脱いでいました。 /
⑤どちらにも属しない	棚が / たくさん / 並んでいる / 所で、 / み んな服を / 脱 いで / い ました。 /

* で囲まれている部分がその単位となる

「文節単位」の判定に関しては、林他 (2004) の説明を参考にした。林他 (2004) によると、「文節」は橋本文法の用語であり、意味的な単位であるが、一方で、各文節が相互の意味の関係から結合しつつ、一文を構成するという「文の構成要素」としての役割も担う。各文節の意味的関連を考えると、各々の文節がどれも対等に結合されているわけではない。そこで、本研究では、今日の日本語文法における文節単位の区切り方に加え、結合度の非常に高い動詞と助動詞で構成されているフレーズ (例: 並んで/いました) は、1つの文節として扱うこととし、分析を行った。

各対象者の音読資料中における4種の発話節単位の数を数えた結果を表3と表4に示す。

表3 各群の単語・文節単位の発話数

参加者番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
L2上位	19	19	21	21	26	24	13	21	10	9
L2下位	3	5	5	5	1	5	3	6	5	5
L1児童	21	13	13	12	21	-	-	-	-	-
L1成人	1	0	0	0	0	-	-	-	-	-

個人差はあるものの、傾向として L2下位群と L1児童群の発話には単語や文節単位の発話節が、L2上位群と L1成人群に比べ、圧倒的に多いことが分かる。習熟度の低い群は単語や文節の間にポーズを置く頻度が高いことが分かった。本研究で、L2上位群学習者になると、文節単位の処理が少なくなっていることから、山根他 (1990)、谷口 (1990) の結果は対処者が日本語能力の低い学習者であった場合のみ支持できると言えるだろう。

一方、習熟度によるポーズの頻度と区切る長さを比較した結果から、L2上位群と L1成人群の音読資料には、単語・文節単位のような短い単位ではなく、もっと長い単位で文を区切っていることがうかがえた。そこで、各群における節・文単位の発話数を比較してみたら、表4のような結果となった。L2上位群と L1成人群の音読資料では、L2下位群と L1児童群に比べ、節や文単位の発話節が多い。L2下位群と L1児童群では節や文単位の発話節の数が0、1、2、3になっており、長い単位の処理は殆どできていないことが分かる。

表4 各群の節・文単位の発話数

参加者番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
L2上位	1	1	1	1	1	0	2	1	1	2
L2下位	8	9	12	7	14	7	11	6	7	7
L1児童	1	3	3	1	1	-	-	-	-	-
L1成人	13	11	11	11	12	-	-	-	-	-

以上の結果から、L2下位群、L1児童群は単語や文節単位の短い文処理が多く、習熟度が上がるにつれ、L2上位群、L1成人群になると、文の処理が節や文単位の長い処理に変化することが分かった。つまり、レベルの変化に従い、文の処理も単語・文節単位から節・文単位へ変化することが分かった。

3-2 処理単位の正確さの比較

3-2-1 ポーズの置き方

ポーズの位置が適切か不適切かについては、先行研究の分析方法を参考にし、2つの基準を設け、その基準に従い判定を行った。山根他 (1990)、石崎 (2004)

2005) で文節中に置かれたポーズは不適切なポーズの置き方として扱われている。さらに、石崎 (2004, 2005) では「母語話者は文法的な切れ目が強いほどポーズを置く確立が高くなるが、学習者の発話では母語話者が通常ポーズを置かない、文法的なつながりの強い箇所にポーズを置く例が目立つ」といわれている。このことから以下の2つの基準を不適切なポーズの位置を判断する基準として設けた。第1基準は「文節の境界でない位置に置かれたポーズは不適切なポーズの置き方である (例えば、例:「それで日本へ来[／]て[／]すぐ[／]ふろ屋[／]へ行きました。[／]」)」であり、第2基準は、「文節の境界に置かれたポーズであっても、先行する文節が後続する文節に直接かかる、意味的なつながりが強い文節間に置かれたポーズは不適切なポーズの置き方である (例えば、例:「棚が[／]たくさん並[／]んでいる[／]所[／]で[／]」)」である。実際、本研究のL1成人群の音読資料を2つの基準に従い判定を行ったところ、不適切なポーズの置き方は1例も見られなかった。しかし、L2学習者では、不適切なポーズの例がたくさん見られ、石崎 (2004, 2005) の結果と一致する結果となった。

第1基準、第2基準に従い、各群のポーズの置き方の正確さの割合の平均値 (%) を図3に示す。

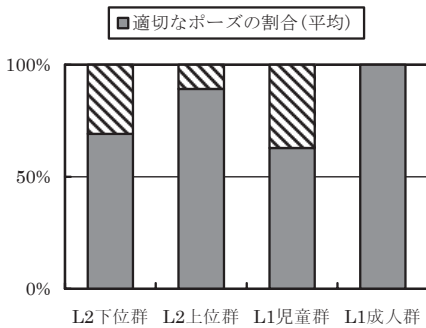


図3 各群のポーズの正確さの割合 (平均) (%)

L2下位群が平均69.2% (標準偏差4.915), L2上位群が平均89.2% (標準偏差8.773), L1児童群が平均62.8% (標準偏差3.311), L1成人群が平均100% (標準偏差0.000) 程度であった。

L2下位群よりL2上位群で正確さの割合が高かった。L1成人群ではポーズの置き方の間違いは全く見られなかったが、L1児童群はポーズの置き方の正確さの割合がもっとも低く、母語話者であっても習得が十分に進んでいない児童においては、文を適切に区切ることが難しいことが分かった。

3-2-2 不適切なポーズ

2つの基準から判定された不適切なポーズの置き方はさらに次の3種類に分類された。

第1基準から、①1つの単語の中にポーズを入れた場合 (単語処理の間違い)、②文節中にポーズを入れた場合 (文節処理の間違い)、の2つのタイプの不適切なポーズの置き方が見られた。第2基準から、③連体修飾句と連用修飾句の中にポーズを入れた場合 (修飾語-被修飾語関係の句処理の間違い) の不適切なポーズの置き方が見られた。以下にその例を示す。

(2) 単語処理の間違いの例:

わたしの国で日本の[／]ふろ[／]屋[／]について[／]本を[／]読み[／]ました。[／]

(3) 文節処理の間違いの例:

わたしの国で日本の[／]ふろ屋[／]に[／]ついて[／]本を[／]読み[／]ました。[／]

(4) 修飾語-被修飾語関係の句処理の間違い例:

わたしの国で日本の[／]ふろ[／]屋[／]について[／]本を[／]読み[／]ました。[／]

3-2-3 理解課題の得点と音読の所要時間

各群の理解課題における平均得点を図4に示す。

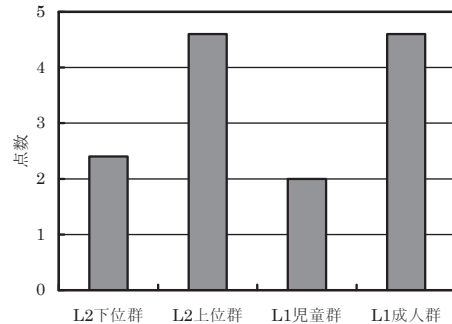


図4 各群の理解課題の得点の平均

この結果から、L2下位群とL1児童群は文の理解が十分にできていないことが分かる。

次に、各対象者が音読課題を読み終えるまでどの程度時間がかかったか、各群における平均所要時間を図5に示す。L2上位群とL1成人群は、L2下位群とL1児童群に比べ、調音速度が速い印象をうけた。それに、L2上位群とL1成人群はポーズを置く頻度が低く、文を区切る幅も長いいため、文の処理時間が短くなっていることが分かる。

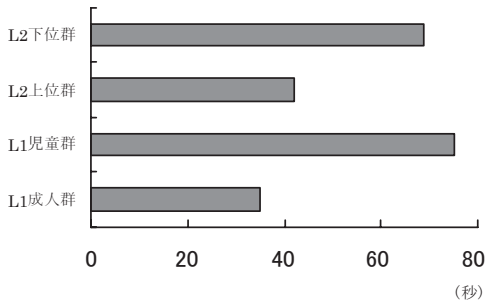


図5 各群の読み終えるまでの所要時間

4 考察

4-1 処理単位の長さの比較

3の結果により、L2下位群の学習者は、ポーズの頻度が高く、ポーズからポーズまでの幅が短い、また、主に「単語」や「文節」単位の文処理をしていることが分かった。それに対して、L2上位群の学習者は、L2下位群の学習者に比べ、ポーズの頻度が低く、ポーズからポーズまでの幅が長い、「節」や「文」のような長い単位の文処理をしていることが分かった。

Kadota (1982) は、日本人英語学習者の読解時の処理単位を調べたところ、句単位で斜線を入れて区切って提示した場合に理解度が最も高かった結果に基づいて「実験対象者であった学習者の英文の読解において、句が読解の際の基本的な処理単位となっている」と述べている。本研究の結果は、L2下位群では「単語」や「文節」単位が、また、L2上位群では「節」や「文」単位が、彼らが一気に理解できる処理単位であることを示しているのではないかと考える。

4-2 処理単位の正確さの比較

4-2-1 ポーズの置き方の正確さ

母語話者は文を構成する要素として分類できる位置にポーズを置いているのに対して、学習者はそれ以外の位置にポーズを多用しているということが言われている(山根他, 1990, 奥本, 1995, 石崎, 2004, 2005)が、本研究でも、L2学習者の音読資料からL2学習者の習熟度に関係なく不適切なポーズが観察された。しかし、L2下位群では、不適切なポーズの割合が平均30.8%占めていたのに対して、L2上位群では、不適切なポーズの割合が平均10.8%程度で、不適切なポーズの数が減っていることが分かった。

英語教育における研究で、Anderson-Hsieh & Venkatagiri (1994) では、中級学習者のポーズのうち、57%が不適切な位置であったが、上級学習者は母語話者のパターンに近づき、不適切なポーズは25%に減っていることが分かっている。本研究の調査から、日本

語学習者にも同様の傾向が見られることが明らかになった。

一方、石崎 (2004) は、縦断的研究手法を用い、9ヶ月(3ヶ月ごとに計3回)にわたる学習者(4名)のポーズの置き方の変化を分析している。その結果、「ポーズの置き方において習熟度による変化は個人差が大きく、母語話者のパターンに近づく学習者もいるが、初期のパターンを保持する学習者もいた」と述べている。しかし、本研究の調査では、習熟度によってポーズの置き方においてかなりの変化が現れていることが明らかになった。では、石崎 (2004) と本研究の結果の違いはどこからきているのだろうか。

本研究は、習熟度の異なる2つの群を対象とし、横断的研究手法を用いて調査を行っている。本研究で習熟度の高い群である上位群は、10人全員が日本語能力試験1級に合格している、いわゆる「上級」レベルの学習者であると言える。しかし、石崎 (2004) では、学習段階による変化といっても、学習者のレベルが初級修了のレベルに留まっており、中上級のようなより高いレベルでの傾向を見ることはできなかったということが言えるだろう。そのため、石崎 (2004) と本研究の結果で差が現れたのではないかと考える。

学習者は不適切な位置にポーズを置いていることが分かったが、どのような位置にポーズを入れているのか、また、習熟度による違いは何であろうか。

4-2-2 不適切なポーズの詳細

まず、L2下位群学習者のポーズの中で一番多く見られた不適切なポーズは、1つの単語の中にポーズを入れてしまう間違いであった。

- (5) そこにはも／つと大き／い～
 (6) 棚がたくさん並ん／でいるところで～
 (7) 服を／入れ／てしまったのです。

(5) のように1つの単語の中にポーズを入れる原因は、単語の文字と意味が瞬時にマッピングできなかったためではないかと考える。また、(6)、(7) のように動詞の活用形の中にポーズを入れる間違いは、文脈が十分理解できず、文字に依存して読んでいるためではないかと考える。1つの意味を持つ単語の中にポーズを入れてしまうと、その単語の意味が瞬時に理解できないと同時に、前後の文脈との関係がつながりにくくなると考えられる。

また、興味深い点は、学習者の音読資料から「ふる屋に／ついて」、「本に／は」、「そこに／は」、「も／つと」のように文を区切っている例が見られたことである。このことから、学習者は助詞や助詞と同じ文字が

出ると、それを助詞だと判断し、すぐ文を区切ろうとすることが推測できる。そこで、ポーズが置かれる最後の部分が①助詞・助詞と同じ文字で区切っている場合、②動詞のた形・て形・辞書形で区切っている場合、③その他、のどのような文法形式になっているかを調べたところ、習熟度の低いL2下位群学習者においては、①助詞や助詞と同じ文字のところで文を区切っている割合が最も高いことが分かった(図6)。

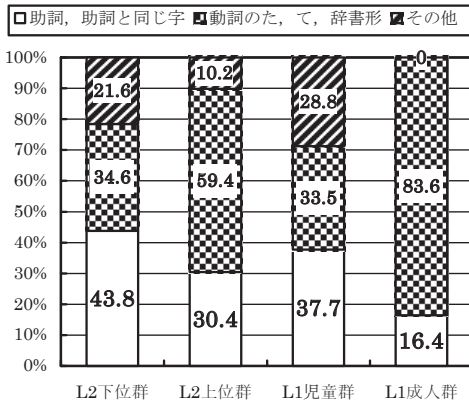


図6 各群におけるポーズの詳細

また、習熟度の高いL2上位群学習者の助詞と助詞と同じ文字のところで文を区切っている割合も、L1成人群のその割合と比べたら約2倍程度の差が出ていることが分かる。これらの結果から、日本語の場合、学習者は助詞の「に」「も」「で」「と」等や動詞の活用形を表す文字である「て」「た」「る」(て形・た形・辞書形など)などを文の区切りのマーカーとして認識しているといえるのではないかと考える。

しかし、L2下位群で、助詞の部分で細かく区切ろうとしていたことが、L2上位群ではその傾向があまり見られなくなることも分かった。習熟度の変化に従い、長い単位の処理ができるようになるにつれて、「名詞+助詞」の文節単位の処理が減っていくためこのような結果となったのではないかと考える。

L2下位群学習者のポーズの置き方の間違いにおいて、単語処理の間違いとは異なり、単語処理は適切にできているが、文節処理が不適切な場合もあった。以下にその例を示す。

- (8) 入り口／で／服を／脱いで、／
- (9) もっと大きい／棚／が並んで／いました。／

この結果は、石崎(2004, 2005)の、「学習者の発話には、習熟度にかかわらず文節中へのポーズの挿

入が見られる」という結果を支持する結果であるといえるだろう。

先行研究(山根他, 1990, 石崎, 2004, 2005等)の「助詞の前後でポーズを置いている」ということは、本研究で単語処理の間違いと文節処理の間違いが同時に見られたことと同様であるのではないかと考える。

石崎(2004, 2005)でも、文節中に置かれたポーズは、半数以上が助詞の前に置かれていた。石崎(2005)で、「助詞は学習者にとって難しい項目の1つである。音読では読んでいる箇所を少し先を目で追い、先を予測し、意味のまとまりを考えながら読む。したがって、読み手にとって予測困難な箇所ではポーズが生じやすくなる。これが助詞の前にポーズを生じさせる原因の1つになっていると考える」と述べられているように、学習者は単語単位の文処理をしており、次の文までに注意を向ける余裕がなかったのではないかと考える。

しかし、L2下位群に多く見られた不適切な文節処理は、L2上位群ではその数が少なくなっていた。学習者の習熟度が上がるにつれ、単語の文字と意味のマッピングがより早くできるようになり、また、文法的な負荷も軽くなっていくためこのような結果となったのではないかと考える。

一方、各タイプごとにあまり差は見られないが、L2上位群で一番多かった不適切なポーズの置き方は修飾語-被修飾語関係の句処理の間違いであった。以下にその例を示す。

- (10) 日本の／ふる屋／について本をよみました。／
- (11) そこには／もっと大きい／棚／が並んで／いました。／

習熟度が上がると単語や文節処理より、文前後の修飾語-被修飾語関係など、統語構造の判断が最も難しくなるのではないかとと思われる。修飾語-被修飾語関係である句の中にポーズを置く間違いは、1つの文が、短い間に十分理解できず、ひとまとまりとして処理できなかったため起こると考えられ、習熟度が高くなっても修飾語-被修飾語関係である句の処理は最も困難なようである。

L2上位群のデータでも不適切なポーズの例が見られたことから、不適切なポーズが完全になくなるとは言えないが、ポーズの正確さの割合を表す図3の結果から、習熟度が上がるにつれて、文の区切り方が正確になっていくとは言えると考えられる。

このような不適切なポーズが多ければ多いほど、文を全体的に1つの内容として捉えることが難しくなるのではないだろうか。そのため、理解課題の得点(図4)で、L2下位群とL2上位群で得点の差が出た可能

性が考えられる。

4-2-3 理解課題の得点と音読の所要時間の比較

図4で示した通り、L2上位群とL2下位群の理解度にはかなりの差が出ていた。音読課題が終わったあと、各対象者に材料文に使われた語彙や文法項目に関して、知らない語彙や文法項目があったかどうかをチェックしたところ、対象者全員が全て既習の項目か既知の項目であると答えた。そのため、L2下位群学習者の文理解を妨げた要因として文の処理単位や区切り方の間違いの影響を考えることもできるのではないかと考える。

また、図5で示した各群の平均所要時間はポーズの頻度及び区切る単位と密接に関係していると考えられ、この所要時間は習熟度が上がると区切る単位が長くなっていくことを裏付ける証拠の1つとして考えられるのではないかと考える。

4-2-4 第二言語習得と母語習得の過程の比較

以上、L2学習者の習熟度が上がるにつれ、処理単位が長くなり、さらに、意味のあるまとまりとして正確に文を処理できるようになってきたことを述べてきた。

その一方で、習熟度が低い学習者とL1児童群のポーズの置き方が非常に類似していることも分かった。本研究で、L1児童群も対象者として調査を行った理由は、L2学習者の第二言語習得過程における特徴は、第一言語習得過程との類似点や相違点を探求することではじめてより明らかになってくるものであるためである(迫田, 2001, 2002)。言語の普遍性の検証や習得のメカニズムの解明を目的として、第一言語と第二言語の習得過程の類似性や相違性について様々な研究が行われ、現在までの研究成果によると、第一言語と第二言語の習得はまったく同じプロセスをたどるとはいえず、類似している部分と異なっている部分があるといわれている(迫田, 2002: 119)。本研究の結果でも、L2下位群とL1児童群の両群において類似点も相違点も見られた。

類似点として、①ポーズを置く頻度が高く、ポーズとポーズまでの幅が短いこと、②単語や文節単位の文処理が多いこと、③不適切なポーズを置く頻度が高いこと、④音読した文における理解度が低いこと、が挙げられる。また、その他に、活用間違い、単語の置き換え、助詞の置き換え、もL2下位群とL1児童群の両群において同時に見られた。

このような点は、母語と第二言語習得両方において見られる普遍的なプロセスであると言えるだろう。

5 結論

本研究では、学習者の習熟度によって文の処理単位にどのような違いがあるのかを明らかにすることを出発点とし、(1)日本語学習者の音読におけるポーズの位置及び発話節の長さが、習熟度によってどのように異なるか、(2)第二言語としての日本語習得過程と母語習得の過程で同様の傾向が見られるかどうか、について学習者と母語話者の音読資料の中のポーズを分析し、考察を進めてきた。

(1)日本語学習者の音読におけるポーズの位置及び発話節の長さが、習熟度によってどのように異なるかに関しては、

①L2下位群の学習者は、ポーズの頻度が高く、ポーズからポーズまでの幅が短い。また、主に「単語」や「文節」単位の文処理をしている。それに対して、L2上位群の学習者は、L2下位群の学習者に比べ、ポーズの頻度が低く、ポーズからポーズまでの幅が長い。「節」や「文」のような長い単位の文処理をしている

②学習者の発話においては、不適切な位置に置かれるポーズが多いが、L2下位群よりL2上位群の方がポーズの置き方の正確さの割合は高い。ポーズの置き方における間違いは、1つの単語の中にポーズを入れる間違い、文節中にポーズを入れる間違い、修飾語—被修飾語関係である連体修飾句と連用修飾句の間にポーズを入れる間違い、の3つのタイプが見られた。その中で、L2下位群では、1つの単語の中にポーズを入れる間違いが最も多く、L2上位群では、修飾語—被修飾語関係である連体修飾句と連用修飾句の間にポーズを入れる間違いが多かった。また、習熟度の低い学習者ほど助詞や、助詞と同じ文字である「も、と、に」などを区切りのマーカーとして認識し文を区切ろうとする傾向が見られた

③L2下位群は文が正確に理解できていない、ことが明らかになった。

これらのことから、習熟度が上がるにつれ、文の処理単位が「単語」や「文節」といった短い単位から「節」や「文」のような長い単位に変化することが分かった。また、処理単位の長さだけでなく、文を適切に区切る能力も高くなり、文理解を助けている可能性が考えられた。

(2)第二言語としての日本語習得過程と母語習得の過程で同様の傾向が見られるかどうかに関して、L2学習者を、L1児童とL1成人の間で比較したところ、

①習熟度の低い学習者のポーズの置き方はL1児童のポーズの置き方と類似している点が多い

②L2学習者はL1児童に比べて、より強く助詞を区切りのマーカーとして認識する傾向があることが明らかになった。

以上、文を正確に区切ることができなかつたり、区切る単位が短い単位から長い単位へ変化することが、第二言語習得の過程のみならず、母語習得の段階でも見られる普遍的なプロセスであることを説明できるのではないかと考える。さらに、区切りのマーカーとしての助詞に対する認識など、L1児童との比較を通して、L2学習者のポーズの置き方における特徴がより明確に見えてきたのではないかと考える。

【注】

- 1) 「/」の部分がポーズが置かれた所である。
- 2) 文法的な関係、つまり機能に関わる語で、助詞、助動詞、接続詞などを指す。
- 3) 意味内容に直接関わる名詞、形容詞、動詞、副詞などを指す。
- 4) ポーズとポーズとで区切られた単位(石崎 2005を参考)
- 5) 英語に関しては山根他(1990)があり、日本語に関しては山根他(1990)と石崎(2005)などがある。

【引用文献】

- 石崎晶子(2004)「作文音読における初級学習者のポーズの特徴—英語母語話者4名の縦断的資料を基に—」『第二言語としての日本語の習得研究』7号, pp.26-44. 第二言語習得研究会
- 石崎晶子(2005)「日本語の音読において学習者はどのようにポーズをおくか—英語・フランス語・中国語・韓国語を母語とする学習者と日本語母語話者の比較—」『世界の日本語教育』15号, pp.75-89. 国際交流基金日本語国際センター
- 奥本みどり(1995)「ポーズから見た英語母語話者による日本語」『日本文化研究所紀要』1号, pp.176-159. 亜細亜大学日本文化研究所
- 門田修平(2006)「第5章 読みと形式スキーマ・チャンキング, 5.2 チャンキングのメカニズム: リーディングにおける処理単位」『第二言語理解の認知メカニズム』pp.113-130. くろしお出版
- 河野守夫(2007)「第4章 話しことばの認識と生成」『ことばと認知のしくみ』pp.169-250. 三省堂
- 迫田久美子(2001)「第11章 母語の習得と外国語の習得—子供が母語を覚えるのと大人が外国語を習うのは違う」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子『日本語学習者の文法習得』pp.195-212. 大修館書店
- 迫田久美子(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- 杉藤美代子(1994)『日本人の声』和泉書院
- 谷口聡人(1990)「韓国語を母語とする学習者の韻律的特徴について」『日本語音声』研究報告3』, pp.62-64. 文部省科学研究費補助金重点領域研究「日本語音声」総括班
- 津態良政・東淳一(1992)「中国人学習者を対象とした日本語音声学学習テキストにおける音律表記—FOの立て直しと統語構造の関係を中心に—」『立命館言語文化研究』3(4)号, pp.109-121. 立命館大学国際言語文化研究所
- 長町聡子(2004)「日本語運用能力の測定方法に関する研究—SPOTの聴覚刺激の役割—」平成15年度広島大学大学院教育学研究科修士論文 未刊行
- 日本音響学会(1976)『音響学大辞典』三修社
- 林巨樹・池上秋彦・安藤千鶴子(2004)『日本語文法がわかる辞典』東京堂出版
- 広美義人(1994)「知覚上の発話速度に及ぼすポーズ数の影響」『音響学会会報』205号, pp.63-65. 日本音声学学会
- 広美義人(1999)「日・英ニュースリーディングにおけるポーズに関する一考察」『目白学園女子短期大学紀要』36号, pp.79-86. 目白学園女子短期大学
- 山根繁・門田修平・野村和弘(1990)「日本語と英語のスピーチにおけるポーズの分析」『Tezukayama College Heliction』15号, pp.71-87. Tezukayama University
- Anderson-Hsieh, J. and Venkatagiri, H. (1994) Syllable Duration and Pausing in the Speech of Chinese ESL Speakers, *TESOL Quarterly*, 28(4); 807-812.
- Kadota, S. (1982) Some psycholinguistic experiments on the process of reading comprehension. *Journal of Assumption Junior College*, 9, 49-70
- (主任指導教員 迫田久美子)