

台灣初級日語學習者朗讀語流中 停頓現象的問題點與應對策略

羅濟立

東吳大學日本語文學系教授

摘要

停頓是韻律的要素之一，它不僅是發音生理的制約，更是出於言語表達和聽覺理解的需要。語句的停頓既要受到語法結構的制約，又要受到語義、節律和修辭需要等制約。然而在台灣的發音教育現場，似乎不太重視停頓。

本稿探討台灣學生在日語朗讀中的停頓能力。本稿選取了故事短文，採集了日文系 1 年級學生朗讀短文的錄音，利用實驗語音軟體 Praat 對這些錄音材料進行聲學分析，透過台灣學生和日語母語者的朗讀作對比，分析台灣學生停頓偏誤的類型和成因。最後提出語言學習策略，及其應用在停頓指導的可能性。

關鍵詞：台灣初級學習者、日語朗讀、停頓、語言學習策略

受理日期：2019 年 3 月 10 日

通過日期：2019 年 5 月 3 日

The Causes and Strategies of Improper Pause-extension in Japanese Reading-Aloud

Luo, Ji-Li

Professor, Soochow University, Taiwan

Abstract

Pause-extension is one of the elements of rhythm. It is not only the physiological needs of pronunciation, but also the needs for better expression and understanding. Pause-extension is affected not only by syntactic structures but also by meaning, prosody and rhetorical needs. However, it seems that importance is not taken into consideration in Taiwan pronunciation education.

This study explores the pause-extension ability of Taiwanese students in Japanese reading-aloud. We choose the typical essay, collect reading-aloud the recording of Japanese students. And use of voice software Praat acoustic analysis of these recording materials. Through the contrast between Taiwanese students and native speakers of Japanese, the types and causes of Taiwan students' pause-extension will be analyzed. Finally, the language learning strategy and its application in the possibility of pause-extension are proposed.

Key-words: elementary learner in Taiwan, Japanese reading-aloud, pause-extension, language learning strategies

台湾人初級日本語学習者の朗読における ポーズ上の問題点と改善策

羅濟立

東呉大学日本語学科教授

要旨

ポーズは、韻律を構成する要素の 1 つであり、発音の生理的な制約だけでなく、より良い表現と理解のためでもある。また、ポーズは構文構造だけでなく、意味、韻律および修辞から影響を受けている。しかし、台湾の日本語発音教育現場ではあまり重要視されていないようである。

本稿では、台湾人初級学習者の日本語朗読におけるポーズの置き方を探求した。物語の朗読文章を選び、学習者の録音を収集し、音声ソフトウェア Praat を用いてこれらの録音資料の音響分析を行った。学習者と日本人話者ではポーズのパターンが異なるかを検討することによって、ポーズ上の問題点とその原因を分析した。最後に、言語学習ストラテジーを提出し、またはそれをポーズ指導に活用する可能性を考えた。

キーワード：台湾人初級学習者、日本語朗読、ポーズ、言語学習ストラテジー

台湾人初級日本語学習者の朗読における ポーズ上の問題点と改善策

羅濟立

東呉大学日本語学科教授

1. はじめに

初級日本語教育の現場では、学習者が単語を正しく発音することができるとしても、文をうまく読むことができない場合がある。単語そのものは独立した概念を表現しているため、単語の文（感嘆詞など）でない限り、それを文と呼ぶことはできない。例えば、「机の上にはきれいな電気スタンドもあります。」¹だと、「机」「上」などの単語をうまく読むことができるにもかかわらず、一つ概念（連文節）として「机の上には」を理解することができない限り、単語レベルでは完全に理解することはできないとされている。「机の上」で区切り、続いて「にはきれいな」と理解したら、フレーズと文レベルの意味が理解できないことを意味するからである。初級の日本語教科書に載っている「机の上にはきれいな電気スタンドもあります。」という文のように、多くの教科書では文節を用いて文を区切っているが、文構造と意味表現が必要であるポーズは、書面に句読点がある場合は読みやすいが、そうでない場合は教師の指導や説明に大きく依存しているのである。

音声を構成する要素には、大きく分けて分節音と韻律がある。韻律（prosody）には声の高さ、大きさ、アクセント、イントネーション、速さ、ポーズなどのリズム（rhythm）や超分節音素（suprasegmental）が含まれている。本稿では、数多く考えられる韻律的要因の中から、ポーズを取り上げた。日本語発音の学習ポイントの1つはリズムである。これらの超分節音素は、文字から知ることはできないが、聞き取ることができる。特にポーズは音がないため無視されやすくなる。しかし、コミュニケーションを重視する教育の中で、発音の改善にはリズムと超分節音素は不可欠である。また、日本人話者の評価の観点から、ミニマルペアのような音素の聞き分けなどの単音に重点を置くのではなく、韻律を取り扱うことが唱えられている（佐藤 1995）。そのため、リズム・超分節的な要素を教えることが学習者のパフォーマンスを向上させるとし、教師は発音に対してポーズや表情、感情的な目的のためにはどこ

¹ 日本学生支援機構東京日本語教育センター（2006）『進学する人のための日本語初級 読み文』第3課、7ページ。大新書局。

に強勢を置くかを考えて声を操ることにあまり注意を払わないと、学生の発話が単調で、感情のないものとなるため、韻律の指導の際配慮することが重要である。

また、韻律要素の中で、ポーズは発音の生理的な制約だけでなく、言葉の表現や聴覚の理解に必要である。語句のポーズは、文法的構造だけではなく、語意、リズムや修辞などから制約を受けている。台湾人学習者は台湾式のアクセントを持っているのは、ポーズをうまく把握できないのが原因の一つと考えられる。例えば、「／」はポーズ。以下同じ。)

例 1. 山田さんは／丁寧にコーヒーを入れている佐藤さんに聞きました。

例 2. 山田さんは丁寧に／コーヒーを入れている佐藤さんに聞きました。

例 1 と例 2 はポーズによって意味が異なっている。時には特別な意味や感情を表現するために、非常のポーズが現れる。内容や形式が違うため、ポーズの長さや出現位置が異なる場合もある。したがって、発音を指導する際、内容、形式別の文のポーズの規範を提供することができれば、学習を効果的に支援することができると考えられる。

ところで、朗読は、語学の学習や教育でよく行われている活動の一種である。語感の育成、自信づけ、印象を深めること、理解と記憶を高めること、思考能力の強化、学習効率の向上、ライティング能力の向上などのメリットが認められている。朗読コンクールを行うことにより言語の学習を促進する教育機関も多い。本稿では、発音授業で取り上げられることの多い「朗読」に絞って、学習者のポーズの習得(ポーズの頻度、出現位置、長さ)を探求することを目的に研究を行った。本稿は、日本語発音教育を改善する上で、積極的な意義がある。発音学習の初期段階でポーズにおける問題点の把握と原因分析ができれば、正しく学習目標を設定し、正しいリズムを生み出すことが可能であると考えられる。

2. 先行研究

2.1 ポーズの定義

ポーズの定義について、杉藤 (1997:5-6) は、「言葉は、呼吸つまり呼吸の吐く息を使って話すので、息を吸う間は休む時間となる。そこで、音声は、情報のつまった発話時間と情報がまったくないポーズの時間とで成り立っていることになる。(中略) 呼吸の流量を測る実験をし

て調べてみると、短いポーズでは、息継ぎのない例はあるが、重要な区切りを示すポーズでは息継ぎをしている。」としている。つまり、我々は、大体において生理的な休止時間を文法的な区切りと合わせて発話していることになる。ポーズは、話す速度とも関係があり、速く話すとポーズも短くなる。話すスピードの時間を長くすれば、話は理解されやすくなる。

一方、中国言語学大辞典編集委員会の『中国語学大辞典』²は、「「停顿」(ポーズ)とは場所によっては断続的な休止を指すという。ポーズは生理的換気の必要によるものであるが、主に文の構造と意味表現の必要性によるものである。(中略)ポーズの有無と長さは基本的に言語単位によって決まっており、しばしば句読点で示されている。段落と段落の間が最も長く、次は文と文の間であり、フレーズ間、単語間が短い。時には特別な意味や感情を表現するために、異常なポーズが出る場合もある。ポーズは発話速度と深くかかわっており、話速が速いときは、ポーズは少なく短く、話速が遅いときは、ポーズは多くて長くなる。」と定義している。

以上、両方でほとんど同様な認識を持っていると見なしてよいであろう。本稿はこれに従い、「ポーズ」を「一拍以上の長さを持つ無音区間」と定義し、文法的なポーズ、意味的なポーズと氣息ポーズが含まれている。

2.2 日本語のポーズに関する研究

2.2.1 日本語日本人話者の発話を対象にしたもの

杉藤(1985)は天気予報の朗読を研究対象とし、句読点と発話における連続と区切りの関連を明らかにした。柏岡(2005)では、講演などの独話データのポーズ単位を利用して、節境界を検出する手法について検討した。講演などの独話においては、発話者が文の切れ目を明確にせず発話し続ける傾向が強いため、文境界が明確でない。同時通訳や聴衆への理解支援などの処理の実現には、追従性が高く、文法的にもまとまった比較的短い処理単位の判定が必要である。その処理単位を節と考え、音声の入力において比較的容易に見出せるポーズにより区切られた入力に対して、節境界を検出する手法について検討した。

高村(2015b)では、韻律の中から聞きやすさに影響を与える要因の一つであるポーズを取り上げ、スピーチとプレゼンテーションとではどのような共通点、相違点があるのかを明らかにし、「ポーズの規範」を作成することを目的に研究を行った。その結果、両者とも①活用語の

² 『中国語学大辞典』編委会(1991)『中国語学大辞典』江西教育出版社。

後には中央値程度以上のポーズが、非活用語の後には中央値程度以下のポーズが出現する、という共通点があるが、②非常に長いポーズが出現するのは、スピーチは「言い切り」の後で、プレゼンテーションは「話題転換」「フォーカス語の前」である、③短いポーズが出現するのは、スピーチは「順接」「逆接」「取立」「動詞修飾」「場所」の後で、プレゼンテーションは「逆接」の後である、という相違点があることが示唆された。

郡（2014）では複数の熟練したプロによる『ごん狐』の朗読音声に共通に見られるイントネーションとポーズの特徴を分析した結果、ポーズの使い方には熟練したプロでもかなり大きな個人差があり、話者らしさを感じさせる要因になっていること、テンポの速い話者と遅い話者があり、相対的に早口であればポーズを長めにとっている。これは聞きやすさを維持するための方策、ということがわかった。

2.2.2 日本語日本人話者の知覚を対象にしたもの

杉藤（1986）では10名のアナウンサーが朗読音声を刺激とし、女子学生に評価を行ってもらって、アナウンサーのニュース朗読に対する評価と音響的特徴の関係を明らかにした。もっとも評価が高かった音声は、発話節の持続時間が長く、ポーズの回数が少なく、各ポーズの時間が長い、ということが示唆された。杉藤（1987）は、談話における発話とポーズの時間関係、文法的な区切りとの関係についてニュースの朗読と比較した。その結果、座談においては発話とポーズの時間にはばらつきが大きく、両者の間に相関関係は見られない。談話では主語文節の直後にポーズは入る例はまれである。また、座談のなかの相槌、うなづきは話の進展をさえぎらない限り、発話者のポーズ時間を大きく乱さない、ということが明らかになった。

また、鈴木（1988）はポーズを付加した音声での聴解練習は聴解能力の向上に役立つかというのを目的とし、高校1・2年生に、ポーズを区や節ごとに付加した音声教材を聞いてもらった結果、ポーズを付加した音声による聴解練習は聴解能力の向上に効果があったことがわかった。

2.2.3 日本語学習者の発話を対象にしたもの

石崎（2005）は英語・フランス語・中国語・韓国語を母語とする初級学習者の音読、および日本語日本人話者の音読を資料として、母語によるポーズのパターンを考察している。その結果、日本人話者は文節中にポーズを置かないが、学習者は文節中にポーズを置く場合がある、学習者の文末のポーズは日本人話者より短いなど、学習者に共通した特徴

が観察されたとしている。

高村(2009)は、プロソディーの中でもポーズ、速さ、リズムの3点から、日本語日本人話者および聞きやすいと評価された学習者のスピーチと、聞きにくいと評価されたスピーチには、聴覚印象および音響音声学上どのような違いがあり、そのうち何が聞きにくさの原因になっているのか考察したものである。その結果、以下の3点が示唆された。①発話節末尾の母音の引き伸ばしと、日本人話者が区切らない箇所でのポーズの挿入が「ポーズの時間が長く、回数が多すぎる」という印象を与えている。②発話速度および調音速度が速く、さらに、一つの発話節に含まれる平均モーラ数が多いため「速すぎて聞きにくい」という印象を与えている。③促音の持続時間長が不十分で、さらに子音の持続時間が長すぎることで、「リズムがおかしい」という評価につながっている。

高村(2014)は、初級日本語学習者へのスピーチ指導の際、聞きやすいと評価された日本語日本人話者が挿入する位置に、日本人話者と同等の時間長のポーズを挿入するように指導をすることにより、聴取者に聞きやすいと評価されるスピーチができるようになるかを検証したものである。初級学習者3名に対して、マンツーマンで20分程度の指導を行った結果、指導前には日本語日本人話者より時間長の長いポーズを頻繁に挿入していたが、指導後は適切な位置以外ではポーズを挿入せずにスピーチが出来るようになっていた。その結果、3名とも、日本語日本人話者である聴取者から、指導後の方が聞きやすいという評価を得られるようになった。

高村(2015a)は、中級前半レベルの日本語学習者に対して、音声の講義と継続的な発音指導を行うことによって、発音に変化が見られるかを音響音声学的に検証したものである。日本語の音声に関する体系的な知識の習得経験がない2名の中級学習者に対し、スピーチ発表会に向け、音声の講義とアクセント、およびポーズの指導を3回に渡って行った。指導前と指導後の資料を比較した結果、2名ともアクセント型、ポーズの出現位置、速さに変化が見られた。日本語の音声の知識を与えることと継続的に発音指導をすることが、学習者の発音向上のためには有効であるということが示唆された。

黄善(2010)は、台湾人日本語学習者のポーズの学習問題について、特に、フォーカスの表現意図による発話を中心に、日本人話者と学習者を比較し、そのポーズの問題点の分析を行った。その結果は、日本人話者は、フォーカス語の前か後ろ、または前後にポーズが置かれているの

に対し、学習者の場合は、フォーカス語のみならず、非フォーカス語の前後にもポーズが置かれ、頻繁にポーズが置かれているということが明白になった。また、学習者の発話速度は全体的に遅く、ポーズの持続時間も、日本人話者より長いという傾向が見られた。今回の実験は、学習歴の長短に関係なく、「フォーカスのポーズ」の置き方を自然に習得することは困難であることも示唆している。

2.3 本稿の立場

以上の研究から、正確なポーズは発音の良し悪しに影響を及ぼし、効果的に聞き手に知覚上の理解をもたらすこともできることがわかった。また、先行からポーズの規則をまとめることも可能である。しかし、ポーズは、講演やディスカッションなどの言語形式の違いによって異なり、朗読のポーズのテクニックも専門家の中に大きな個人差が存在することがわかった。日本語教育の現場において発音教師はその「大同小異」を把握する必要があるが生じてくると考える。

本稿では、文本の朗読ポーズにどのようなルールがあるのか。例えば高村（2015）の講演、発表および杉藤（1986）のニュース放送などとは異同点があるのか。また、台湾人日本語学習者の能力（ポーズの頻度、出現位置、長さ）はどうなっているのか。それを日本人話者のと比較すれば何か異同点があるのかを検討し、先行研究を補足し発展させることができれば幸いである。

管見では台湾人学習者を対象にポーズについて考察したものはほとんどない。台湾の発音の教育環境、教材、または調査方法によって、さまざまな研究結果が生じる可能性があると考えられる。台湾人学習者の発音の学習成果を短期間で効果的に高めるためには、教師が学習活動の中で適切なポーズを指導することが大切である。そのため、本稿の成果は発音の教学や学習の参考になると思われる。

3. 本稿の調査方法

3.1 実験対象

調査は JFL (Japanese as a Foreign Language) の環境で、主専攻として日本語の発音の講義を受講している台湾台北市にある TW 大学の 1 年生 63 名を対象に、2018 年後期の第 12 週目に行った。発音の講義は 1 年間の選択科目であるが、言語学習の背景を明確にするために受講期間が 1 年未満の者、非台湾籍の者、日本語学科ではない者、またはこのクラスの 1 年生以外の学生は研究対象には入らない。

3.2 朗読資料

本稿では小川未明（1882-1961）の『つめたいメロン』を取り上げ、朗読時間にして2分程度である。この作品を選んだのは、作者の小川未明は「日本児童文学の父」と言われ、作品が長期にわたって教科書や朗読の教材として使われている人気があるから、これを朗読した音源が豊富に存在し、それらを比較することで、複数の話者に共通する特徴を知ることができるというメリットがあるためである。テキストの短文は青空文庫³による。日本語日本人話者の朗読の音源は「青空朗読」⁴（以下「JA」）と「ことばのしづく」⁵（以下「JB」）を取り上げた。「青空朗読」は、ネット上の図書館「青空文庫」の作品を朗読し、プロのアナウンサーによる社会貢献活動としてスタートし、最近では、朗読を学ぶ一般の方々からも作品が提供されている。この作品は小川幸香によって読まれた。また、「ことばのしづく」はネットでR18を含むさまざまな音声活動をしており、毎日ちょっと意味深な短い台詞などをアップしている。

3.3 実験の条件

まず、同じクラスの63名の学生に『つめたいメロン』というテキストの語彙や文法を説明し、各単語の発音や意味、文章の内容を確認した。そして、音節ごと、語ごとではなく、テキストの意味を理解してから読むように、普通のスピードで3回を朗読した。その後、mp3またはwmvファイルで学校のeLearning Centerまで課題を提出するように指示した。2人の日本語教師⁶に63の録音データを「正確さ、流暢さ、自然さ」で評価してもらい、そこから音質の良いものから、聞きやすいと評価された学習者を2名（以下「SW」、「SX」）、普通および聞きやすすくないと評価された学習者をそれぞれ1名（以下「SY」、「SZ」）選出し、言語センターの防音室で再録音をしてもらった。本稿は、4人の学生の朗読データと2人の日本語日本人話者の音声資料を分析し比較した。

3.4 ポーズの測定と分析概念

ポーズは、ごく短いものを含めて聴覚的にその有無を判定し、Praat⁷を利用してその持続時間を測定した。無音の現象が0.1秒以上の部分はポーズ前の音節も考慮を入れて観察した。測定の都合上、例えば「と」

³ <http://www.aozora.gr.jp/>。2018年3月1日検索。

⁴ <http://aozoraroudoku.jp/voice/rdp/rd135.html>。2018年3月1日検索。

⁵ <http://shidzuku.seesaa.net/>。2018年3月1日検索。

⁶ 2人の日本語教師はともに東京出身ではないが、普段共通語としての日本語を使用し、台湾で15年以上の日本語教授歴を持っている。

⁷ www.praat.org。2018年3月1日検索。

の直前にポーズがあった場合、冒頭の [t] の実現に必要な閉鎖の時間はポーズの中に含めている。また、言い直し、フィラー、または促音、長音の無音区間を考察の対象から除外した。具体的に言えば、Praat を利用して発話節⁸、ポーズの長さを測り、さらに発話速度（発話節とポーズの時間長の速さ）と調音速度（ポーズを除いた発話の速さ）を算出した。なお、ポーズの区分は、高村・野原（2010）を参考に表 1 のように 4 区分にした。まず、「中央値付近のポーズ」というのは、ポーズの中央値から「相対ポーズ値」⁹で±1 拍分の時間長のポーズのことである。中央値付近のポーズより小さい数値のポーズを「短いポーズ」、大きい数値のポーズを「長いポーズ」としている。さらに、相対ポーズ値で 4 拍以上の無音を「非常に長いポーズ」とした。例えば、JA の発話での中央値は 963ms、1 拍分の相対ポーズは 423ms である。従って、中央値付近のポーズの最小値を $963\text{ms}-423\text{ms}=540\text{ms}$ 、最大値を $963\text{ms}+423\text{ms}=1386\text{ms}$ と定めた。また「非常に長いポーズ」は、相対ポーズ値で 4 拍以上の無音が認められるポーズ ($963+(423\times 4)=2655\text{ms}$ 以上) と定めた。

表 1 ポーズの時間長の区分

	短いポーズ	中央値付近ポーズ	長いポーズ	非常に長いポーズ
JA	～539ms	540ms～1386ms	1387ms～2654ms	2655ms～
JB	～340ms	341ms～800ms	801ms～1489ms	1490ms～
SW	～275ms	276ms～732ms	733ms～1415ms	1416ms～
SX	～383ms	384ms～792ms	793ms～1607ms	1608ms～
SY	～533ms	534ms～1442ms	1443ms～2803ms	2804ms～
SZ	～406ms	407ms～755ms	756ms～1276ms	1277ms～

4. 調査の結果と分析

日本人話者 JA、JB と、聞きやすいと評価された学習者 SW、SX、普通と評価された学習者 SY、および聞きにくいと評価された SZ の朗読を比べ、共通点、相違点をポーズから探る。そして、それが聞きやすさに影響を及ぼしているかを考える。以下に、(1) 発話節とポーズの時間長、(2) ポーズの表れる位置と時間長の 2 つの点から結果、考察を述べる。

⁸ 発話節とは、発話における有声区間、つまりポーズ以外の音響的有声区間に一致するという。杉藤（1987）を参照。

⁹ 「相対ポーズ値」とは大野他（1996）が提唱した用語で、ポーズの時間長を発話節内の 1 拍の時間長で割り、ポーズを拍で表したものである。

4.1 発話節とポーズの時間長

表 2 は発話節とポーズの時間長である。

表 2 発話節とポーズの時間長（単位：ms）

	全長		平均値		中央値		最小値		最大値	
	発話	ポーズ	発話	ポーズ	発話	ポーズ	発話	ポーズ	発話	ポーズ
JA	58457 (51.5%)	54942 (48.5%)	1392	1340	1337	963	181	275	4317	3503
JB	66948 (66.2%)	34167 (33.8%)	1395	727	1395	570	110	208	4747	1594
SW	59031 (66.4%)	29814 (33.6%)	1312	678	1241	504	145	125	3481	2217
SX	74516 (68.8%)	33715 (31.2%)	1552	717	1477	588	166	180	3107	2326
SY	55646 (49.8%)	56196 (50.2%)	1237	1277	1116	988	159	127	3356	3594
SZ	82743 (72.2%)	31907 (27.8%)	1970	778	1571	581	117	184	13793	2559

(%は発話節とポーズを時間長で計測した割合である。)

まず、発話節とポーズを時間長で計測し、その割合を調べた。JA の全時間長は 113.4 秒で、うち発話節が 58.5 秒 (51.5%)、ポーズ 54.9 秒 (48.5%) で、以下 JB は全時間長 101.1 秒のうち発話節 66.9 秒 (66.2%)、ポーズ 34.2 秒 (33.8%)、SW は全時間長 88.8 秒のうち発話節 59.0 秒 (66.4%)、ポーズ 29.8 秒 (33.6%)、SX は全時間長 108.2 秒のうち発話節 74.5 秒 (68.8%)、ポーズ 33.7 秒 (31.2%)、SY は全時間長 111.8 秒のうち発話節 55.6 秒 (49.8%)、ポーズ 56.2 秒 (50.2%)、SZ は全時間長 114.7 秒のうち発話節 82.7 秒 (72.2%)、ポーズ 31.9 秒 (27.8%) である。日本人話者の間にも個人差があることが伺える。これは郡 (2014) の説と一致している。郡 (2014) では複数の熟練したプロによる『ごん狐』の朗読音声に共通に見られるイントネーションとポーズの特徴を分析した結果、ポーズの使い方には熟練したプロでもかなり大きな個人差があり、話者らしさを感じさせる要因になっていると指摘している。学習者 4 人の中で一番ポーズの割合が高いのは SY で、低いのは SZ であることがわかる。しかし、数値からみれば、ポーズの割合が日本人話者とはばらつきがあることから、ポーズの割合は SZ の

マイナス評価の要因にはなっていないと考えられる。また、学習者のうち、ポーズの平均値も中央値も SY が一番長く、SW が一番短いことがわかる。しかし、ポーズの時間長は日本人話者とは顕著な差異を呈していないことから、ポーズの時間長の平均値、中央値の順位をみただけでは聞きやすさに影響を及ぼすかどうか判断はできないと言える。ところが、比較的長い発話節で朗読している SZ は評価が低い。果たしてポーズが「聞き手に聞く準備を与える」という本来の機能を果たしているのだろうか。つまり、ポーズ時間が十分なだけでは意味がなく、どこにポーズを置くか、それがどのように機能しているかということが重要になってくると考える。これについての考察は次節に譲る。

また、今回用いられた朗読資料は全 450 モーラの発話である。発話中、JA は 41 回、JB は 47 回で、学習者の SW、SX、SY、SZ はそれぞれ 44 回、47 回、44 回、41 回のポーズが表れている（表 4）。このことから JA と SZ が一番少ないことがわかる。ポーズの頻度が少ないということは、JA と SZ の発話は一つの発話節に含まれるモーラ数が多いということになる。実際、表 3 より一つの発話節に含まれるモーラ数の平均値と中央値は、学習者が日本人話者とはあまり差がないことがわかる。また、一つの発話節の最高モーラ数は、SW、SX、SY は 20～24 モーラで、SZ は 58 モーラで、SZ が一番長いことがわかる。一方、日本人話者 JA、JB の発話節では 34、38 モーラが最高値である。この数値は、SW、SX、SY と SZ の間に位置する。このことから、一つの発話節に含まれるモーラの最高値は SZ が一番多く、ポーズの頻度は少ないということがわかる。これについて、もっとも評価が高かったアナウンサーの朗読音声は、発話節の持続時間が長く、ポーズの回数が少なく、各ポーズの時間が長いとされている（杉藤 1986）。SZ の音声はこれに一致しているように見える。しかし、58 モーラは日本人話者の 34 モーラ、38 モーラを大幅に上回っており、実際に観察していると、言い淀みもあり、繰り返しもなく、まさに一気に読み上げたといった感があり、ポーズの処理がほとんどできていないため、マイナス評価を招いたのではないかと考えられる。

表 3 一つの発話節に含まれるモーラの数値（単位：モーラ）

	JA	JB	SW	SX	SY	SZ
平均値	10.7	9.4	10	9.4	9.8	10.3
中央値	10	9	9	9	9	9
最高値	38	34	24	20	24	58

また、発話速度では、JAは4.0拍/秒で、以下JBは4.5拍/秒、SWは5.1拍/秒、SXは4.2拍/秒、SYは4.0拍/秒、SZは3.9拍/秒である。一方、調音速度では、JAは7.7拍/秒、以下JBは6.7拍/秒、SWは7.6拍/秒、SXは6.0拍/秒、SYは8.1拍/秒、SZは5.4拍/秒である(表4)。

表4 各朗読の全長、ポーズ頻度等

	JA	JB	SW	SX	SY	SZ
全長	113399ms	101115ms	88845ms	108231ms	111842ms	114650ms
(ポーズ頻度)	(41)	(47)	(44)	(47)	(44)	(41)
1拍あたり 平均値	142ms	153ms	134ms	169ms	133ms	186ms
相対ポーズ	423	230	134	169	133	186
発話速度	4.0拍/秒	4.5拍/秒	5.1拍/秒	4.2拍/秒	4.0拍/秒	3.9拍/秒
調音速度	7.7拍/秒	6.7拍/秒	7.6拍/秒	6.0拍/秒	8.1拍/秒	5.4拍/秒

このことから、学習者4人の中で発話速度、調音速度ともに一番遅いのはSZであることがわかる。これに加えて、1モーラあたり平均値では、SZは186msで、日本人話者の142msと153msより著しく大きい。マイナス評価のスピーチは発話速度、調音速度ともに、日本人話者の暗唱やプラス評価のスピーチに比べて速いという高村(2011)の結果とは異なっており、本稿で用いられた朗読音声では発話速度、調音速度が遅すぎるとマイナス評価の原因になる可能性がある。速度が遅すぎたら、発話の訓練が不足していることが考えられよう。

また、相対ポーズ値(ポーズ長/一音節時間長)では、JAは423ms、JBは230msで、以下SWは134ms、SXは169ms、SYは133ms、SZは186msである(表4)。つまり、朗読では、全体の発話速度の中で、JAとJBは約4.2拍と2.3拍相当分のポーズを挿入されるのに対して、学習者4名は1.3~1.9拍相当分しか差し挟まれておらず、ポーズが持っている相対的時間長が短いということが確認できる。このことから、学習者は日本人話者より相対ポーズ値が小さいことがわかる。杉藤(1990)などによれば、ポーズはそもそも単に息継ぎをする以上の時間であり、コンピュータのプリンタなどに登載されているバッファのように、聞き手がひとまとまりの情報を処理するために配慮された時間と考えられる。日本人話者によるこの長めのポーズ設定も、このように聴取者の理解

を配慮したものと考えられる。そのため、学習者には、適当なポーズの時間長を設定させるための指導が必要である。

4.2 ポーズの表れる位置と時間長

本節では、適切な箇所、適切なポーズ長が表れていない場合もポーズに違和感を覚える可能性があるため、ポーズの表れる位置とその時間長について学習者と日本人話者とを比較する。日本人話者と学習者がポーズを挿入した位置と時間長を表にまとめ、巻末の付録に示す。この表に基づき、ポーズの出現位置とその時間長を統語的環境と照らし合わせて分析をする。

4.2.1 文末におけるポーズ

文末には日本人話者は必ずポーズを置くが、学習者はポーズを置かない場合がある（石崎 2005）。広実（1999）は日英のニュースリーディングを比較し、日本語では文末のポーズが英語の 4.6 倍にもなることを示している。文末に長めのポーズが置かれ、意味的なまとまりを作るうえで大きな役割を持つのである。同様のケースが今回の調査でも観察された。文末には日本人話者は必ず長いポーズ、あるいは非常に長いポーズを挿入している。しかし、4 人の学習者もすべてポーズを置いているにもかかわらず、文末におけるポーズの 13 箇所の中で、SX は 5 箇所に中央値付近のポーズ、SZ は 8 箇所に短いポーズか中央値付近のポーズを置いている。以上から、学習者は日本人話者より文末のポーズの時間長が短すぎる傾向があることが示唆された。学習者の文末のポーズは日本人話者より短いという石崎（2005）の考察に共通した特徴が観察された。また、前（4.1 節）にも述べたが、調音速度では SZ は 5.4 拍/秒で、日本人話者より遅すぎる現象がある。つまり、日本語話者は調音速度が速く、文末に長めのポーズをとることで発話のめりはりをつけているが、学習者 SZ の発話は調音速度が遅く、文末のポーズが短いため、めりはりに乏しいものになる。文末のポーズがない、あるいは短いという点に関しては、学習者の持つ流暢性に対する誤った信念と、学習者の発話をコントロールする能力の不足、という 2 つの理由が考えられている（石崎 2005）。つまり、速く、途切れなく発話することがスムーズさであると考えたり、ポーズの置き方の練習を行ったが文末で十分な休止をとることができない者が少なからずいるのである。

4.2.2 文節内のポーズ

文節内には、日本人話者はポーズを置かないが、学習者 SZ は文節内にポーズを置く場合が 2 例検出された。

例 3. メロン/を/きりましたから、いらっしやい。

例 4. たろうさんはクレヨンで、うしのえ/をかいていました。

文例から見ればわかるように、助詞「を」の前に置かれたものである。「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」と石崎 (2005) の指摘しているように、日本語と文法的に異なっており、助詞に相当する品詞を持っていない中国語を母語とする学習者などにはこのような傾向が見られた点が注目される (石崎 2001)。SZ による文の区切りの間違いにも同様の傾向が見られることが明らかになった。この結果から、SZ は単語レベル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く、区切りのマーカーとしての助詞に対する認識が十分にできていないことがわかる。

4.2.3 接続助詞の後のポーズ

接続助詞の後には、日本人話者はポーズを置かない、あるいは短いポーズを入れるのに対して (石崎 2001)、学習者には不適切な置き方が見られた。以下にその例を示す。

例 5. おばさんがきみこさんをつれて/おいでになりました。

例 6. メロンをきりましたから/いらっしやい。

例 7. きみこさんはすぐおにわへでて/ぶらんこにのりました。

例 5 では、日本人話者はポーズを挿入しなかったが、学習者 4 人のうち 3 人は短いポーズ～長いポーズをとっている。例 6 では、日本人話者はポーズを挿入しなかったが、3 人の学習者は短いポーズを入れている。例 7 では、日本人話者は短いポーズを挿入したが、学習者は 2 名中央値付近のポーズを置いている。日本人話者との比較を通して、接続助詞の後に学習者は不要、あるいは長めのポーズをとっていることが明らかになった。つまり、学習者による接続助詞の機能の認識や文節処理が十分にできていないことがわかった。

4.2.4 トピックの「は」の後のポーズ

高村 (2009) は日本人話者の発話では、トピックの「は」の後に中央値程度のポーズがあるとしている。本稿で用いられた日本人話者の朗読資料にも同じような傾向が見られたのに対し、学習者は不適切な置

き方が観察された。以下にその例を示す。

例 8. じろうさんは／じぶんもにいさんのしゃせいにいつているぼく
じょうへいつてみようかとおもっている、(後略)

例 9. きみこさんは／すぐおにわへでてぶらんこにのりました。

例 10. じろうさんは／バケツのなかのかにを、きみこさんにみせてや
りました。

例 11. じろうさんは／スピードをだしてはしりました。

例 8 では、2 名の日本人話者は中央値付近のポーズを置いているが、
学習者 4 人のうち 3 人はポーズを挿入していない。例 9 では、日本人
話者は短いポーズを置いているが、学習者は 2 名ポーズを入れていな
い。例 10 では、日本人話者は短いポーズ、あるいは中央値付近のポー
ズを挿入しているが、学習者のうち、ポーズの欠落と長いポーズの置き
方が観察された。例 11 では、日本人話者は短いポーズを入れているが、
学習者は 4 人ともにポーズを挿入していない。以上から、学習者の朗
読で、トピックの「は」の後にポーズの欠落、あるいは長めのポーズが
挿入されていることを伺わせる。日本人話者の朗読では、トピックの
「は」の後に短～中央値付近のポーズは聞き手の注目を話題（トピック）
に引き付けるとともに聞き手にこれからその話題に関する説明が始ま
ることを予測させる。そのため、学習者には、取立助詞「は」の働きを
認識させ、適当なポーズを挿入させるための指導が必要であると考え
る。

4.2.4 名詞修飾構造の中のポーズ

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とされている（石
崎 2004, 2005）。例 12 のように、学習者で日本人話者の朗読には見ら
れない連体修飾と被修飾語の間にポーズが 1 つ出現した。

例 12. じろうさんはじぶんもにいさんのしゃせいにいつている／ぼ
くじょうへいつてみようかとおもっている、(後略)

学習者のうち、聞きやすいと評価された SW は短いポーズ、SX は中央
値付近のポーズを置いていることが注意すべきである。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つたためか、修
飾語—被修飾語関係の句処理の間違いを生じさせたため起こると考え

られる。また、聞きやすいと評価された学習者でも不適切なポーズの例が見られたことから、修飾語一被修飾語関係である句の処理は容易ではないようである。

4.2.5 引用の助詞の前後のポーズ

本稿で用いられた朗読には、直接引用文が 6 箇所数えられる。この直接引用を表す「と」の前には、日本人話者は中央値付近のポーズ、あるいは長いポーズを挿入している。また、直接引用を表す「と」の後には、日本人話者は短いポーズ、あるいは中央値付近のポーズを挿入している。聞き手に対する言ったことや思ったことを述べ前後のポーズによって、聞き手は考えたりするための十分な時間が得られるのである。日本人話者と比較すると、学習者には不適切な置き方が見られた。具体的に言えば、「と」の前には、SZ は 1 箇所にポーズを置かず、1 箇所に非常に長いポーズを挿入している。また、「と」の後には、SZ は 3 箇所にポーズを置かなく、SW と同様に 1 箇所に長いポーズを挿入している。

「と」の前後にポーズを置かないのは、文末の場合と同じように、学習者の持つ「スムーズさ」に対する誤った信念に起因するだろうと考える。教室で観察していると、速く、途切れなく話すことが流暢さであると考え、意図的にポーズを置かず、先を続けようとする学習者がいる。また、文章に対する習熟度が足りず、ひとまとまりとして処理できなかったため、ポーズを長くしたりした可能性もある。

4.2.6 動詞修飾

最後に、学習者の朗読には、「動詞修飾」に関する不適切なポーズが挿入されている例が観察された。以下にその例を示す。

例 13. きみさんは、にりんしゃのうしろにのりました。

例 14. すずしいきのしたで／たろうさんは、クレヨンでうしのえをかいていました。

例 15. すずしいきのしたで、たろうさんは、クレヨンで／うしのえをかいていました。

例 13 で、SZ が「うしろに」と「のりました」の間に中央値付近のポーズを入れているのはおかしい。また、例 14 と例 15 のように、日本人話者の朗読で、後続の展開を予測させる標識の直後に、長いポーズや非常に長いポーズを置いた例が 2 例あった。つまり、SZ は聞き手に展開を推測させる表現を用いているにも関わらず、次のテキストを思い出すための時間だったのか、長すぎるポーズを置いているため、それらの

表現機能が失ったことになる。ポーズの置き方とその機能を認識させることがまず重要である。

5. ポーズの改善策

上述してきたように、初級学習者と日本人話者ではポーズのパターンがいかにより異なるかを明らかにした。日本人話者は文脈に応じた話し手によるポーズの操作を行っており、それが聞き手の内容理解を促していることがわかった。今後は、特殊拍やアクセント同様、文レベル・文章レベルでのポーズをも重視しつつ指導する必要がある。特に、初級レベルの学習者に対しては不要なポーズ、長めのポーズなどの挿入回避を意識させ、そのことが「スムーズさ」につながることを指導すべきである。また、朗読において台湾人学習者によるポーズの問題点も指摘してきたが、その原因をまとめると、次の3点が挙げられる。

(1) 語句の区切りに間違いが生じたこと。学習者は文の成分間の関係や構文構造がよくわからないため、ポーズによって語構造、文構造（単語と句の組み立て、文法の組織、語意間の論理的関係など）を示させることは容易なことではない。

(2) 良くない読み方の習慣。日本語のレベルに限られており、初級学習者は拍や語ごとに文や文章を読むのがくせになって、全体的な意味を素早く理解することはできない。そのため、学習者は文の全体が十分に理解できずに拍や語ごとに声を出して読み始め、断続的な結果を招いた可能性がある。

(3) リズムに関する知識の欠如。初級学習者が各音節、あるいはモーラだけの発音に注意を払い、文全体のリズムに気を配らずに読むだけでは、当然正確に文を読むことはできないだろう。ポーズの意識がなかったら、文の論理的関係を無視し、規則に従わずに文を続けたり、ポーズを置いたりした可能性が高い。

これらの原因に対して、本稿では、言語学習ストラテジーを導入することにより、いかにポーズの問題点を改善すべきかについて考えたい。第二言語学習ストラテジーの意義からすれば、発音学習ストラテジーの研究は、発音教育の理念の転換と学習者重視を反映していると考えられる。短期間で初級学習者の学習成果を効率的に上げるには、学習活動のなかの多様な学習ストラテジーを組み合わせることが教師の重要な責務となる。

Oxford (1990) は、学習ストラテジーを直接ストラテジーと間接ストラテジーの2つに大きく分類している。直接ストラテジーとは、直接

目標とする言語学習に関わり、学習している言語そのものと関連するストラテジーのことを指す。間接ストラテジーとは、学習する言語とは直接関わりのないストラテジーだが、注意・計画・評価・感情コントロール・協力性の強化などの方法を通して、言語学習者を間接的に支えるものである。それぞれに 3 つの下位分類を含む。直接ストラテジーに含まれるのは、記憶ストラテジー（学習者の記憶を助け、新しいデータを受け入れ、保存する。）、認知ストラテジー（学習者がさまざまな方式を使用して言語を理解し新しい言語を作る能力を持つ。）、補償ストラテジー（目標言語の知識が足りない状況でも、学習者はその言語が使用できるように補う。）である。間接ストラテジーに含まれるのは、メタ認知ストラテジー（学習者は全体的な自分の言語学習過程を統合する。）、情意ストラテジー（学習者が自分の感情や態度を調整する手助けをする。）、社会的ストラテジー（他人と相互学習を通して学習者を手助けする。）である。6 つのストラテジーは、発音の学習上に応用が可能であり、発音の学習過程で重要な役割を果たす。

以上のことを踏まえ、台湾人初級学習者の朗読におけるポーズの問題点とその原因を理解した上で、ポーズの指導法に活かした言語学習ストラテジーを考えると、次のようになる。

記憶ストラテジー：スペクトログラムや画像、分類、絵、イメージなどの視覚的な方法でポーズの種類や出現位置の記憶を強めたり手助けしたりする。

認知ストラテジー：新しい文章を読む時、文節間または文の間の適切なポーズの挿入を予め探し出し、その置く位置を記した虎の巻を作成する。

補償ストラテジー：新しい文章を読む時、マーカーとしての助詞や段落からポーズの位置や時間長を推測する。

メタ認知ストラテジー：計画を立てたり、自己評価したり、学習目標を立てたり、テストで学習効果を確認したりする。学習者に自らのポーズの問題を認識させるためには、発話を録音した後に学習者に聞かせ、ポーズの問題を自らモニターさせる指導法が有効であり、この自己モニターを繰り返すことにより、学習者は「スムーズさ」につながるポーズの重要性を認識するようになり、自然発話をする際にもポーズに注意するようになる（佐藤 2004）。

情意ストラテジー：ポーズの置き方を間違えたらユーモアで乗り切る。または積極的にポーズを練習するように自らを励ます。

社会的ストラテジー：仲間とともに協力して学習したり、自発的に質

問したり、他人に訂正してもらったり、答えを教えてもらったりする。

上述したように、6つの学習ストラテジーの応用は、ポーズの学習上、直接効果があると考えられる。これらのストラテジーを活用することによって、学習者自身が自信をもって朗読できるようになることを望む。もちろん、これらの6つのストラテジーは単一ではなく、互いに補完するものであり、特定のストラテジーだけを採用することはできない。これらの学習ストラテジーを重要な基礎として、最適な学習ストラテジーを探り出し、ポーズの学習が成功することを望んでいる。

6. おわりに

本稿では、台湾人初級学習者の朗読、および日本人話者の朗読を資料として、学習者と日本人話者ではポーズのパターンが異なるかを検討した。これまでの分析でわかったことをまとめると以下ようになる。

- (1) ポーズの時間長の平均値、中央値の順位を見ただけでは聞きやすさに影響を及ぼすかどうか判断はできない。しかし、相対ポーズ値では、学習者はポーズが持っている相対的時間長が短いということが確認できた。学習者には、聴取者の理解を配慮した、日本人話者くらいの長めのポーズを設定させるための指導が必要である。
- (2) 一つの発話節に含まれるモーラの最高値はSZが一番多く、日本人話者のそれを大幅に上回っていることから、まさに一気に読み上げたといった感があり、ポーズの処理がほとんどできていないため、マイナス評価を招いたのではないかと考えられる。
- (3) 文末には日本人話者は長いポーズ、あるいは非常に長いポーズを挿入しているが、学習者は日本人話者より文末のポーズの時間長が短すぎる傾向がある。特に聞きやすくないと評価された学習者SZの発話は調音速度も遅く、文末のポーズが短いため、めりはりに乏しいものになる。
- (4) 聞きやすくないと評価されたSZは文節内に不適切なポーズを置いていることから、単語レベルの文処理をしておき、次の文までに注意を向ける余裕がなく、区切りのマーカーとしての助詞に対する認識が十分にできていないことが示唆された。
- (5) 学習者は接続助詞の後には、不要、あるいは長めのポーズをとり、トピックの「は」の後には、ポーズの欠落と長いポーズの置き方が観察された。そのため、学習者には、助詞の働きを認識させ、適当なポーズを挿入させるための指導が必要である。

- (6) 日本人話者は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ポーズを置かないが、聞きやすいと評価された学習者でも不適切なポーズの例が見られたことから、修飾語—被修飾語関係である句の処理は容易ではないことがわかった。
- (7) 引用文を表す「と」の前後、および動詞修飾において、特に聞きやすくないと評価された SZ の朗読には、ポーズを入れた方が理解されやすいところにポーズが置かれていない。ポーズの置き方とその機能を認識させることがまず重要である。

というように、日本人話者との比較を通して、初級学習者のポーズの習得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られる。河野（2001）は意味的な切れ目にあるポーズは理解を促進するが、ポーズが長ければ長いほど理解が進むわけではないことを示している。学習者には、ポーズの働きを認識させ、適当なポーズを挿入させるための指導が大切である。

ポーズの指導法について、本稿では言語学習ストラテジーの観点から提案してみた。6つの学習ストラテジーを活用することによって、学習者自身が自信をもってポーズの学習が成功すること、朗読できるようになることを望む。これからはポーズの学習に影響を与えたストラテジーをさらに見極め、多様なストラテジーを持つ学習者の発音能力の向上に視点を置き発音の教育を見直す必要もあり、今後の課題としたい。また、朗読の「聞きやすさ」には複数の要因が混在している。本稿では発話速度やポーズの出現位置などの観点からの分析にとどまったが、筆者の調査ではプロミネンスなどの要因の関与においても学習者と日本人話者には大きな差異が見られた。これについては今後の課題として朗読の「聞きやすさ」の更なる追究を目指したい。なお、本稿はサンプル数が制限されたため、多数の調査対象者を増やして、研究の信頼性と有効性を大幅に向上させる必要がある。その調査結果については次稿に譲りたいと思う。

参考文献

- 明石圭佑・榎津秀次・三崎貴裕・古宮誠一（2007）「物語朗読における句点でのポーズ時間長と聞き手による状況モデル構築との関係について」『電子情報通信学会技術研究報告 HIP』107、一般社団法人電子情報通信学会、pp. 111-116
- 伊藤克亘（1999）「音声対話システム」『自然言語処理：基礎と応用』電

- 子情報通信学会(編)、田中穂積(監修)、pp. 302-322
- 石崎晶子 (2001)「自己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名の縦断調査—」『言語文化と日本語教育』21、お茶の水女子大学日本言語文化学会、pp. 122-127
- 石崎晶子 (2004)「ポーズは聞きやすさにどのように影響するか—日本語母語話者と日本語学習者の音読資料を用いた知覚実験—」『言語文化と日本語教育』27、お茶の水女子大学日本言語文化学会、pp. 90-101
- 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日本人話者の比較—」『世界の日本語教育』15、国際交流基金日本語事業部、pp. 75-89
- 大野眞男・三輪穰二 (1996)「朗読におけるポーズと発話速度—『相対ポーズ値』の提唱—」『岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』6、岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター、pp. 45-58
- 柏岡秀紀 (2005)「独話データのポーズ単位を利用した節境界判定」『音声言語情報処理』69、一般社団法人情報処理学会、pp. 87-92
- 熊崎早苗 (2006)「日本語学習者の口頭ナラティブについて」『南山言語科学』1、南山大学大学院人間文化研究科言語科学専攻、pp. 163-182
- 河野守夫 (2001)『音声言語の認識と生成のメカニズム：言葉の時間制御機能とその役割』金星堂、pp. 1-225
- 郡史郎 (1997)「日本語のイントネーション-型と機能」『アクセント・イントネーション・リズムとポーズ (日本語音声)』杉藤美代子 (監修)、三省堂、pp. 169-202
- 郡史郎 (2008)「東京方言におけるアクセントの実現度と意味的限定」『音声研究』12、日本音声学会、pp. 34-53
- 郡史郎 (2010)「イントネーションの構成要素としての音調句—その形態、形成要因と機能—」『日本語学会 2010 年度秋季大会予稿集』、日本語学会、pp. 21-26
- 郡史郎 (2011)「東京方言における広いフォーカスの音声的特徴」『音声言語の研究』5、言語文化共同研究プロジェクト、pp. 13-20
- 郡史郎 (2012)「東京方言における意味的限定と非限定を区別する音声的基準—短文読み上げ資料と合成音聴取実験によるアクセント実現度の検討—」『言語文化研究』38、大阪大学大学院言語文化研究科、pp. 1-22

- 郡史郎 (2014) 「物語の朗読におけるイントネーションとポーズ『ごん狐』の6種の朗読における実態一」『言語文化研究』40、大阪大学大学院言語文化研究科、pp. 257-279
- 黄善 (2005) 「台湾人日本語学習者の文におけるポーズの問題について一母音と破裂音の前のポーズを中心に一」『台湾日本語教育論文集』9、台湾日語教育学会、pp. 283-305
- 黄善 (2010) 「台湾人日本語学習者のポーズの学習問題一フォーカスの表現意図による発話を中心に一」『東呉日語教育學報』34、東呉大学日本語文学系、pp. 1-31
- 小坂昌子 (1997) 「自己修正と日本語の運用力の関係について」『日本語国際センター-紀要』7、国際交流基金日本語国際センター、pp. 1-16
- 小森政嗣・長岡千賀・中村敏枝 (1999) 「スピーチにおけるちょうど良い『間』の長さ」『ヒューマンインタフェースシンポジウム論文集』1999年、ヒューマンインタフェース学会、pp. 393-398
- 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』5、国際交流基金日本語事業部、pp. 139-154
- 杉藤美代子 (1985) 「句読点と、発話における連続と区切り一天気予報の朗読に関して一」『大阪樟蔭女子大学論集』22、大阪樟蔭女子大学、pp. 1-7
- 杉藤美代子 (1986) 「ニュースの朗読音声の一般的評価と音響的特徴」『大阪樟蔭女子大学論集』23、大阪樟蔭女子大学、pp. 1-8
- 杉藤美代子 (1987) 「談話におけるポーズの持続時間とその機能」『音声言語』II、近畿音声言語研究会、pp. 53-68
- 杉藤美代子 (1997) 「話し言葉のアクセント、イントネーションリズムとポーズ」『アクセント・イントネーション・リズムとポーズ (日本語音声)』杉藤美代子 (監修)、三省堂、pp. 3-20
- 白勢彩子 (2011) 「朗読音声のイントネーションの定性的比較」『東京学芸大学紀要・人文社会科学系 I』62、東京学芸大学、pp. 63-68
- 鈴木寿一 (1988) 「リスニング教材の提示法に関する実証的研究：ポーズが学習者の聴解力に及ぼす影響」『現代の言語研究』金星堂、pp. 407-418
- 鈴木淳也・佐川雄二・田中敏光・杉江昇・下山宏 (2005) 「聞きやすい音声におけるポーズ長と話速の関係の分析」『名城大学総合研究所総合学術研究論文集』4、名城大学総合研究所、pp. 27-36
- 高村めぐみ (2009) 「韓国人学習者の聞きにくいスピーチについての特徴についての一考察一ポーズ、速さ、リズムを視点に一」『桜美林言

- 語教育論叢』5、桜美林大学言語教育研究所、pp. 1-16
- 高村めぐみ・野原ゆかり (2010) 「日本語学習者の発話における非流暢性に関する一考察—言い直しとポーズに注目して—」『人間文化創成科学論叢』13、お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科、pp. 117-125
- 高村めぐみ (2011) 「ポーズが日本語日本人話者の評価に与える影響についての一考察—韓国人日本語学習者のスピーチより—」『実験音声学・言語学研究』3、日本実験言語学会、pp. 1-11
- 高村めぐみ (2014) 「初級日本語学習者へのスピーチ指導—ポーズ指導の効果について—」『桜美林言語教育論叢』10、桜美林大学言語教育研究所、pp. 11-24
- 高村めぐみ (2015a) 「音声の講義と発音指導による日本語学習者の発話の変化—アクセントとポーズを中心に—」『桜美林言語教育論叢』11、桜美林大学言語教育研究所、pp. 141-149
- 高村めぐみ (2015b) 「発話形式による音声的特徴の相違—構文構造とポーズの関係から—」『北海道言語文化研究』13、北海道言語研究会、pp. 15-24
- 野原ゆかり (2009) 「発話の「分かりやすさ」を判断する要因—一般日本人と日本人話者日本語教師の比較を通して—」『人間文化創成科学論叢』11、お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科、pp. 165-174
- 広実義人 (1999) 「日・英語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、目白学園女子短期大学、pp. 79-86
- 船越孝太郎・徳永健伸 (2004) 「話し言葉における言い直しの処理」『情報処理』45 (10)、一般社団法人情報処理学会、pp. 1032-1037
- 丸山岳彦 (2008) 「日本語話し言葉コーパス」に基づく言い直し表現の機能的分析」『日本語文法』8(2)、日本語文法学会、pp. 121-139
- 山田彩子 (2007) 「朗読音声のイントネーション—聞き手・作中人物との関係を中心に—」『佛教大學大学院紀要』35、佛教大学大学院、pp. 53-67
- 山田彩子 (2009) 「『朗読者の意図』と『聞き手の評価』—イントネーションを中心に—」『佛教大学大学院紀要』37、佛教大学大学院、pp. 125-139
- 余郷裕次 (1992) 「小学生の音読・朗読の実態 (1)—パソコンによる間(ポーズ)の分析—」『学大国文』35、大阪教育大学国語教育講座・

日本・アジア言語文化コース、pp.17-28

羅濟立 (2018)『台湾人学習者のための日本語の発音教育—縮約形と学習ストラテジーを中心に—』台北尚昂出版、pp.1-174

Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House Publisher. (宍戸通庸・伴紀子訳『言語学習ストラテジー：外国語教師が知っておかなければならないこと』、凡人社、pp.1-260)

付録 ポーズの区分調査統計表 (日本人話者と学習者がポーズを挿入した位置と時間長)

tag	発話節	JA	JB	SW	SX	SY	SZ
1	おかあさんが	A	B	×	A	B	A
2	れいぞうきの	×	×	×	×	×	×
3	ふたを	×	×	×	×	×	×
4	おあけ	×	×	×	×	×	×
5	なさると	B	B	B	B	B	A
6	いい	×	×	×	×	×	×
7	においが	×	×	×	×	×	×
8	しました	C	C	C	C	C	D
9	「じろうちゃん	B	B	B	B	B	C
10	メロンが	×	×	×	×	×	×
11	つめたく	×	×	×	×	×	×
12	なって	×	×	×	×	×	×
13	いますよ	B	C	B	B	B	×
14	にいさんが	×	×	×	×	×	×
15	かえったら	×	B	B	B	×	×
16	きって	×	×	×	×	×	×
17	あげましょうね」	B	C	B	B	B	×
18	と	A	A	B	B	A	△
19	おっしゃいました	C	D	D	D	C	A
20	じろうさんは	B	B	×	×	B	×
21	じぶんも	×	B	B	B	A	×
22	たいさんの	×	×	×	×	×	×
23	しゃせいに	×	×	×	×	×	×
24	いって	×	×	×	×	×	×
25	いる	×	×	A	B	×	×
26	ぼくじょうへ	×	×	×	×	×	×
27	いって	×	×	×	×	×	×
28	みようかと	×	×	A	×	×	×
29	おもって	×	×	×	×	×	×
30	いると	B	B	C	B	B	×
31	おばさんが	×	B	A	A	A	×
32	きみこさんを	×	×	×	×	×	×
33	つれて	×	×	B	A	×	C
34	おいでに	×	×	×	×	×	×
35	なりました	D	C	D	C	D	B

36	きみさんは	A	A	×	B	B	×
37	すぐ	×	B	×	×	×	×
38	おにわへ	×	×	×	×	×	×
39	でて	A	A	×	A	B	B
40	ぶらんこに	×	×	×	×	×	×
41	のりました	D	C	D	D	C	C
42	じろうさんは	A	B	×	B	A	C
43	バケツの	×	×	×	×	×	×
44	なかの	×	×	×	×	×	×
45	かにを	A	A	B	A	A	B
46	きみさんに	×	×	×	×	×	×
47	みせて	×	×	×	×	×	×
48	やりました	D	D	C	D	D	D
49	メロンを	×	×	×	×	×	△
50	きりましたから	×	×	A	A	×	A
51	いらっしやい」	C	B	B	B	B	B
52	と	B	B	B	A	B	C
53	おかあさんが	×	×	×	×	×	B
54	およびに	×	×	×	×	×	×
55	なりました	C	C	B	B	B	D
56	ふたりは	×	×	×	×	×	A
57	とんで	×	×	×	×	×	×
58	きました	D	D	C	D	D	A
59	「この	×	×	×	×	×	×
60	つめたいのを	×	×	A	A	A	×
61	にいさんに	×	×	×	×	×	×
62	やりたいなあ」	B	B	B	C	B	×
63	と	B	B	B	B	B	△
64	じろうさんが	×	×	×	×	×	×
65	いうと	B	C	B	C	B	A
66	「まあ	×	×	A	×	×	×
67	かんしんな	×	×	×	×	×	×
68	こと」	B	C	B	B	B	B
69	と	B	B	B	B	A	B
70	おばさんが	×	×	×	×	×	×
71	おほめに	×	×	×	×	×	×
72	なりました	D	C	C	C	D	A
73	おかあさんは	A	B	B	B	B	A
74	メロンを	×	×	×	×	×	×
75	バスケットに	×	×	×	×	×	×
76	いれて	×	×	×	×	×	×
77	くださいました	C	C	D	B	C	B
78	「わたしも	×	×	×	×	×	×
79	いっしょに」	B	B	B	B	B	B
80	と	B	B	B	B	A	×
81	きみさんは	×	B	A	A	B	C
82	にりんしゃの	×	×	×	×	×	×
83	うしろに	×	×	×	×	×	B
84	のりました	D	C	C	B	D	B
85	じろうさんは	A	A	×	×	×	×
86	スピードを	×	×	×	×	×	×
87	だして	×	×	×	×	×	×
88	はしりました	C	C	C	B	C	D
89	シャツの	×	×	×	×	×	×
90	そでが	×	×	×	×	×	×

91	かぜに	×	×	×	×	×	×
92	ふくらんで	B	B	B	B	A	D
93	かみのけが	×	×	×	×	×	×
94	ふわふわしました	D	C	D	C	D	B
95	「メロンを	×	×	×	×	×	×
96	もって	×	×	×	×	×	×
97	きた」	C	B	B	C	B	D
98	と	A	B	C	B	A	A
99	ふたりが	×	×	×	×	×	×
100	さげびました	C	D	C	B	C	B
101	すずしい	×	×	×	×	×	×
102	きの	×	×	×	×	×	×
103	したで	B	B	B	B	A	C
104	たろうさんは	×	A	×	A	×	×
105	クレヨンで	A	B	×	×	B	D
106	うしの	×	×	×	×	×	△
107	えを	×	×	×	×	×	×
108	かいて	×	×	×	×	×	×
109	いました						

注1) 引用表現を表す「と」の前後にポーズが出現したため、「と」を一つの発話節と見なした。

注2) Aは「短いポーズ」、Bは「中央値付近のポーズ」、Cは「長いポーズ」、Dは「非常に長いポーズ」を表す。

注3) 「×」はポーズのないことを表す。

注4) 「△」は文節内に不適切なポーズが挿入されていることを表す。

[付記] 調査に当たって協力いただいた学生の皆さんに感謝申し上げたい。また、2人の日本人先生に朗読データの聞きやすさの判定を手伝っていただいた。この場をお借りしてお礼を申し上げたい。