

# 台灣日文系學生發音焦慮的調查研究 —一年級學生和四年級學生的比較—

羅濟立

東吳大學日本語文學系教授

## 摘要

本研究對台灣日文系學生進行了線上問卷調查，針對發音學習的焦慮現況進行分析和考察。

研究結果顯示，台灣學生的發音焦慮由四個因素組成：“口語表現的焦慮”、“自我成就感的焦慮”、“擔心錯誤的焦慮”和“自我形象的焦慮”。此外，透過一年級學生和四年級學生的比較檢討，包括感到焦慮的發音項目，以及年級差異、性別差異、日語能力差異、日本留學經歷差異、和日本人交流的程度差異、入學前的日語學習經歷差異等學習者因素，闡明所感發音焦慮的差異，並提出了日語發音教育上的建言。

關鍵詞：台灣日文系學生、線上問卷調查、發音焦慮、因素分析、學習者因素

受理日期：2019年8月31日

通過日期：2019年11月15日

**Pronunciation Anxiety of Taiwanese Japanese Learners:  
From the Comparison of the Survey Results  
in the First Grader and the Fourth Grader**

Luo, Ji-Li

Professor, Department of Japanese Language and Culture,  
Soochow University

**Abstract**

This study conducted an online questionnaire survey for Taiwanese learners of Japanese language majors, and analyzed and considered pronunciation anxiety.

The results of the study show that Taiwanese students' pronunciation anxiety consists of four factors: "anxiety in oral expression", "anxiety of self-fulfilling", "anxiety about worrying about mistakes" and "anxiety of self-image". In addition, after a comparative review of first-year and fourth-grade students includes pronunciation items of anxiety, the learner's factors, such as grade differences, gender differences, differences in Japanese language proficiency, differences in Japanese study experience, differences in Japanese communication, and Japanese language learning before enrollment, several inspirations from Japanese education are cited.

Keywords: Taiwanese learners, online questionnaire survey,  
pronunciation anxiety, factor analysis, learner factors

# 台湾人日本語学習者の発音不安 —大学初年次と最終年次における調査結果の比較から—

羅濟立

東呉大学日本語学科教授

## 要旨

本稿では日本語専攻の台湾人学習者を対象にオンライン・アンケート調査を行い、発音不安について分析及び考察を行った。

その結果、台湾人学習者の発音不安は「口語表現の不安」、「自己達成感の不安」、「錯誤懸念の不安」、「自己イメージの不安」の4因子から構成されていることが明らかになった。また、一年生と四年生では、不安の発音項目、および学年差、男女差、日本語能力差、日本留学経験差、日本人との交流程度差、入学前の日本語学習経験差などの学習者要因を検討することによって、発音不安の差異を明らかにし、教育的示唆を挙げた。

キーワード：台湾人日本語学習者、オンライン・アンケート調査、  
発音不安、因子分析、学習者要因

# 台湾人日本語学習者の発音不安

## —大学初年次と最終年次における調査結果の比較から—

羅濟立

東呉大学日本語学科教授

### 1. はじめに

言語学習の成功を決定づける要因は、情意要因と認知要因に分けられており、日本語の学習では言葉に関する知識などの認知要因に重きを置かれ、学習者の情意があまり重要視されてこなかった。情意要因の要素の中で、不安が第二言語学習に与える影響が最も大きく、学習の達成度との負の相関が報告されている (MacIntyre & Gardner1994)。というのは、不安が高いという心理的な負担は自尊心の低さにつながる可能性があり、これにより学習者は本能的に心理的障壁を構築し、沈黙の態度で言語学習に対処せざるを得ないからである。言語の入力を排斥し、言語学習全体を拒否する学習者さえいる。一方、不安がある程度肯定的な効果を得る可能性もある。適切な低い不安は学習者に適当なプレッシャーを感じさせることになる。この適切な低い不安は、学習者の集中力をアップさせ、学習意欲を高めることができる。したがって、言語学習における不安は教育現場では無視することができない。教師は学習に悪影響を与える不安を軽減させ、学習者の言語学習の効率を向上させるために適切な情意的ストラテジーを使用し指導することが必要である。

また、言語の学習に発音が重要なことは言うまでもない。台湾では、日本語発音の授業はほとんど初年度の最初の学期に開設され、発音クラスは大学に入学したばかりの新入生にとっては特別な意味を持っている。そのため、発音クラスの教師は新生という身分に十分に注意を払うべきである。新しい大学生活に直面し、学習者の精神状態は非常に不安定であろうと考えられる。なじみのない都市、

新しい環境、専門的知識に対する困惑、教授法の不慣れさ、新たな対人関係などによって不安を引き起こされることは免れない。この不安は保健従事者の注意だけでなく、教師も重要視すべきである。発音クラスも大学で最初の専門的な授業の一つであり、今後四年間で専門的な学習に大きな影響を与えるに違いない。そのため、教師の正確な発音、流暢な日本語、微笑み、励ましの目線、言語と文化に関する豊富な知識、さらには優雅な態度でさえも、学習者の不安を効果的に軽減させ、日本語学習への興味を持たせたり、学習意欲を高めたりすることが可能である。換言すれば、発音に関する知識だけではなく、発音学習についての情意的ストラテジーの指導も大切である。

一方、日本語のインプットとアウトプットの質量がともに増えれば、卒業時日本語学科の学生の発音能力は十分になるのであろうか、発音の不安はレベルに伴って解消していくのであろうか、もしも不安があればどの発音項目、どのような発音不安の構造が観察されるのであろうか、については明らかになっていない。そこで本稿では日本語を専門とする台湾の大学生、とくに一年生（最初年次）と四年生（最終年次）の発音不安を比較することによって、発音への不安がどのように差異を呈しているかについて検討したい。これまであまり研究のない台湾で日本語を専門とする大学生の発音不安の調査結果を報告することで、台湾人に対する日本語発音教育のための資料を提供することに役立てば幸甚である。ここでは、小河原（1999：14）に従い、「日本語の発音不安」の定義を、「現実の、あるいは想像上の日本語発音場面・発音指導場面において、日本人・教師・クラスメートなどの他者からの発音評価に直面したり、もしくはそれを予測したりすることから生じる不安」とする。

## 2. 先行研究

日本語教育における「第二言語不安」の研究は、Samimy & Tabuse

(1992)、Aida (1994)、Saito & Samimy (1996) などが行っているが、これらは母語使用環境での研究であった。そこで、元田 (1997) は目標言語使用環境における学習者の不安について研究を行った。元田 (2000) は、「第二言語の学習や使用、習得に特定の関わる不安や心配、およびそれによって引き起こされる緊張や焦り」を「第二言語不安」と定義している。JSL (Japanese as a second language) の日本語学習者を対象とした教室内、教室外の不安を測る「日本語不安尺度(JLAS)」を作成し不安の測定を行っている。さらに元田(2004)では、日本語不安と学習者の自尊感情の関係についても検証し、日本語不安は「全体的な自尊感情」よりも「日本語での自尊感情」との相関が高いこと、「日本語レベルの自己評価」よりも「クラスでの位置づけ」のほうが日本語での自尊感情との関わりが強いことを示している。元田 (2005) では、第二言語不安と動機づけとの関係を検討した結果、不安が最も高いのは「日本語の上達見込み感」や「日本語の習得欲求」は高いが「日本語や日本語学習に対する興味」の低い学習者で、不安が最も低いのは「日本語の上達見込み感」や「日本語の習得欲求」が高く、「日本語や日本語に対する興味」も高い学習者であることが示された。

西谷・松田(2003)はベトナム人日本語学習者の言語不安を調査してみたが、「ペアワークやグループディスカッションで緊張する」と答えた学習者の不安度が高いこと、「日本語学習のことについて、教室で何でも質問できる」「教室で先生は私を励ましてくれる」教師であると学習者がとらえている場合、不安度が低くなっていること、言語不安の低減に関係する学習環境については「わかりやすく役に立つ授業」「話す機会の多い楽しい授業」「正統的教授スタイル」「親しみやすい教師」といった因子が抽出され、日本語学習不安については「日本語の発話に関する不安」「日本語での意思疎通に関する不安」「日本語学習の成果に対する不安」「日本語学習に関する自信のなさ」の因子が抽出されたことがわかった。また、西谷 (2009) で

はベトナムと中国の日本語学習者の外国語不安について、動機づけ、学習者の不安の捉え方、学習方略使用の三つの観点から比較を行うことによって、外国語不安に有意な差はなかったこと、不安の捉え方については、中国人学習者が促進的に捉え、ベトナム人学習者は阻害的に捉える傾向があったこと、動機づけについては「内的志向」および「外的志向」はベトナムの学習者が有意に高く、「競争志向」は中国の学習者が有意に高いことが明らかになった。

小河原（2001）は、タイの大学で日本滞在経験のない学部学生 357 名を対象に、58 項目からなる「日本語発音不安」質問紙調査を実施した。因子分析の結果、「発音学習スキルの欠如」「日本でのクラス場面における他者評価」「日本でのクラス場面における発音学習スキルの欠如」「他者評価」「自他比較」の 5 因子が抽出され、不安要因としては、「発音学習スキルの欠如」「他者評価」「自他比較」に起因する発音不安を抱えていることが指摘された。

青海（2008）は中国語母語話者の教室内の発音不安について調査した。その結果、初級レベルと中級レベルでは、日本語の発音に不安を感じていると答えた学習者が、感じていないと答えた学習者を上回っていること、発音項目について、日本語レベルに関わらずアクセントとイントネーションに不安を感じるという回答が最も多く得られたこと、因子分析を行った結果、「特定の教室活動での発音不安」「発音の不確かさに対する不安」「発音の間違いに対する焦り」「低い日本語発音力に対する不安」「日本語での発話における発音不安」の 5 因子が抽出されたことが明らかになった。

上記の研究により、日本語学習者は日本にいてもベトナムや中国にいても異なった程度、および異なった条件の不安を抱えていることがわかった。さらに小河原（2001）と青海（2008）は、日本語発音の学習不安に焦点を当て、タイ人と中国語人学習者を対象に調査を行い、それぞれ 5 つの不安要素を得た。しかしながら、タイと中国の日本語学習環境、教科書、教授法などは台湾とはかなり異なっ

ている。しかも先行研究では日本語発音の学習不安に関する事例はJSLが中心であり、台湾人日本語学習者に対する調査はほとんどない。本稿は台湾の日本語学習者を対象に行ったものであり、その目的は発音不安がどのような要素から構成され、どういった教室環境を作り出せば学習者の口語表現における発音不安を低減させることができるかを探ることである。ちなみに、本稿では発音以外の不安については扱っていない。主に日本語学習者の属性と発音不安の関係を明らかにする。さらに、発音不安を低減させ、学習の達成度を高めるための教授スタイル、教室活動のパターンのモデルを構築する資料とする。

### 3. 研究概要

#### 3.1 調査方法

本研究で調査に用いる質問紙を作成するに当たり、発音不安の調査は小河原（2001）と青海（2008）、Zdena Kralova.Etc（2017）を参考に、台湾人学習者や学習環境にあった設問内容を考えて作成した。その後、5名の日本語学習者を対象に予備調査を行い、質問紙全体の分量や言葉の表現などの項目内容を修正し、日本語版による20項目を確定した<sup>1</sup>。質問項目に対する回答は「全くそう思わない」「そう思わない」「どちらでもない」「そう思う」「非常にそう思う」までの5段階法で求めた。加えて、「不安に感じている発音項目」も聞いてもらった。本調査では中国語版の調査用紙を用いた（巻末の資料を参照）。なお、学習者の背景情報を把握するために、性別、日本語能力試験の所持級、日本の留学滞在歴、日本人（友達や先生）と交流するのか、などを問い、さらに初年次の学生には入学前の日本語学習歴も加え、調査を行った。

---

<sup>1</sup> 「発音不安」の20項目のほかに、「発音の学習動機」の20項目と「発音の学習ストラテジー」の26項目も聞いてもらった。「発音の学習動機」と「発音の学習ストラテジー」についての調査結果は別稿に譲る。



### 3.2 調査対象

調査は主専攻として日本語を学んでいる台湾台北市にある T 大学の一年生と四年生を対象に、2019 年後期の第 2 週目または第 3 週目に Google オンライン・アンケートを行った。対象者に研究の主旨、方法、調査結果が成績に影響しないことを文書にて説明し、同意を得た上で調査を行った。個人情報の扱いには十分留意した。回収した調査によって得られた 191 件のデータから、台湾人でない者を 13 件を除外し、残りの 178 件を分析の対象とした。

## 4. 調査の結果と考察

### 4.1 調査協力者の背景

学習者の学年、性別、日本語能力試験の所持級、日本の留学滞在歴、日本人との交流程度、入学前の日本語学習歴の内訳を表 1 に示す。

表 1 調査協力者の概要

学年	項目	内訳
一	性別	男性：23 名、女性 63 名
	JLPT	無し：61 名、N1：3 名、N2：8 名、N3：8 名、N4：3 名、N5：3 名
	留学	無し：85 名、1 年以上：1 名
	交流	よく交流する：2 名、交流する：14 名、どちらでもない：4 名、あまり交流しない：24 名、ほぼ交流しない：42 名
	入学前	無し：34 名、6 か月以下：20 名、6 か月～1 年：10 名、1 年～1 年 6 か月：6 名、1 年 6 か月～2 年：2 名、2 年～3 年：5 名、3 年以上：9 名
四	性別	男性：10 名、女性 82 名
	JLPT	無し：6 名、N1：67 名、N2：15 名、N3：4 名
	留学	無し：55 名、1 か月～6 か月：27 名、7 か月～1 年：8 名、

		1年以上：2名
	交流	よく交流する：8名、交流する：23名、どちらでもない：8名、あまり交流しない：38名、ほぼ交流しない：15名

注：「JLPT」は日本語能力試験の所持級、「留学」は日本の留学滞在歴、「交流」は日本人（友達や先生）との交流程度、「入学前」は入学前の日本語学習歴、ということを示す。

対象者 178 名（男 33 名、女 145 名）のうち、一年生の学生はほとんど日本語能力試験（JLPT）を受けておらず、70.9%を占めているが、四年生は N1 合格率が 72.8%に達している。一年生では予想通りに日本の留学滞在歴がほとんどない一方、留学滞在歴を持っている四年生も 4 割に至らず多くはない。「日本人と交流しますか」という問いでは、5 段階のスケールで「5. よく交流します」と「4. 交流します」を合計した肯定派は少なめで学生全体の 26.4%であった。入学前に日本語を勉強したことがない一年生は 5 分の 2 くらいを占めており、39.5%であった。また、本研究の被験者の調査時点における大学の学習期間は、一年生は半年で、四年生は三年半であった。

#### 4.2 不安を感じている発音項目

まず、「どのような日本語の発音に不安を感じているか。」として不安を感じている項目を聞いた。選択肢として下記のとおり 9 項目を挙げておいた。ここからはデータを年次別、全体の百分率と  $\chi^2$  検定の係数、p 値で表すことにする（表 2）。

表 2 不安を感じている発音項目

項目	一年生	四年生	$\chi^2$ 係数	P 値
単音(子音、母音など)	3.5%	3.3%	0.007	.933
清音濁音の区別	60.5%	43.5%	5.136	.023*
母音無声化	25.6%	13.0%	4.522	.033*

鼻音	12.8%	10.9%	0.158	.691
促音	15.1%	23.9%	2.177	.140
長音	11.6%	20.7%	2.654	.103
外来語音	30.2%	47.8%	5.766	.016*
アクセント	50.0%	57.6%	1.036	.309
イントネーション	57.0%	62.0%	0.458	.499

\*p<.05

表2と図1によって示されているように、複数回答を可としてあったために重複回答もあったが、学生の過半数から不安があったのは、一年生では清音濁音の区別、イントネーションとアクセント、四年生ではイントネーションとアクセントであった。このことから、日本語レベルを問わず学習者はアクセントとイントネーションに不安を感じているということが明らかになった。この点について、日本語レベルに関わらず、中国人学習者はアクセントとイントネーションに不安を感じているという青海（2008：43）の指摘と一致している。これについて、最近のコミュニカティブな言語教育の流れの中で重要視されているリズム(rhythm)・超分節的(suprasegmental)な要素は発音の上達には欠かせないと認識しており、その能力がまだ不十分だと意識しているため不安を感じているように読み取れる。また、一年生の学習者は清音濁音の区別に対する不安が比較的多く見られた。これは中国語母語話者の問題点としてよく指摘されているものである。日本語では、カ行[k]とガ行[g]、タ行のタテト[t]とダ行のダデド[d]、パ行[p]とバ行[b]の子音は閉鎖音で、有声音と無声音の違いで意味を弁別している。一方、中国語では、[k]と[k<sup>h</sup>]、[t]と[t<sup>h</sup>]、[p]と[p<sup>h</sup>]の子音も閉鎖音だが、無気と有気の差異で意味を区別している。カ行、タ行のタテトとパ行の子音が語頭に来る場合は、[k<sup>h</sup>]、[t<sup>h</sup>]、[p<sup>h</sup>]に、非語頭に来る場合は[k]、[t]、[p]に近似しているため、中国語を母語とする学習者は無気音を無声音の

[g]、[d]、[b]と混同してしまうのである。一年生の学習者は清音濁音の区別についての習得がまだ定着していないようで、不安を比較的多く感じていると言えよう。

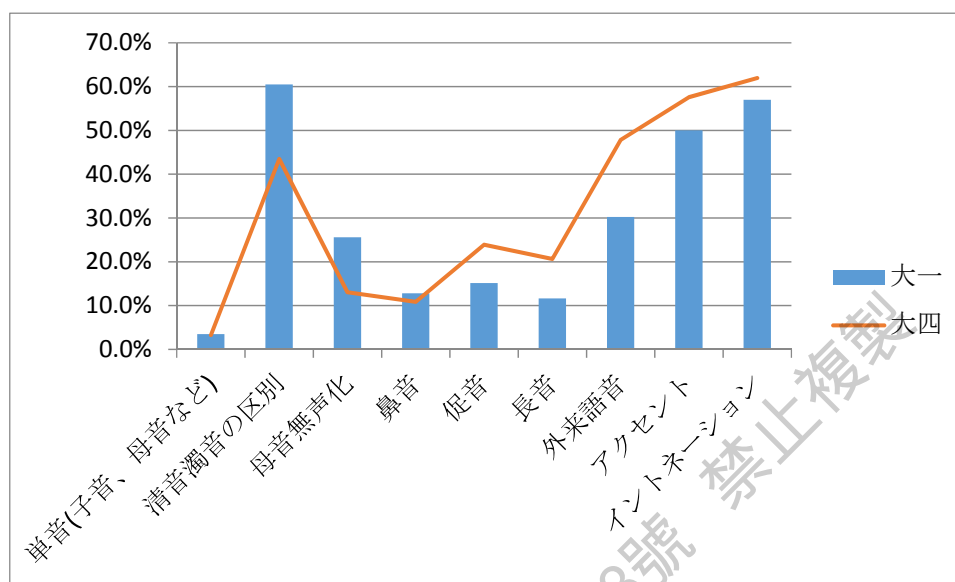


図 1 年次別による不安を感じている発音項目

また、学年別が発音の不安に影響を与えるかどうかを調査した。9項目に  $\chi^2$  検定 5%水準をかけたところ、清音濁音の区別、母音無声化と外来語音で有意差が出た。つまり、清音濁音の区別、母音無声化では一年生の百分率が四年生の百分率に比べて有意に高く、外来語音では四年生の百分率が一年生の百分率に比べて有意に高いことがわかった。発音学習に対する新出の項目として、一年生はとくに清音濁音の区別、母音無声化を習得していないという意味でより不安で、レベルが上がるにつれて、不安が徐々に解消されつつあると解釈できよう。一方、外来語は初級学習者だけではなく、中級、上級の学習者にも苦手意識が強いとされている(中山他 2008、羅 2010 など)。一年生はまだたくさんの外来語に接する機会がないためか不安意識が比較的薄いのに対して、「外来語の氾濫」という外来語の学習困難を経験した四年生はその発音が不安だと痛感した者が多かつ

たことが示される。したがって、外来語音への不安を低下させるために、外来語音の指導の時期としては「一年生から」が大切であると言えよう。また、十分な指導はできていないのが現状であり、学習段階に応じた継続的な発音指導を有効に導入し、それを効果的に四年生まで継続して行うためには、教師が学習者個別の発音不安を知っておくことが指導上の助けとなると考えられる。

注意すべきは、特殊拍（鼻音、促音、長音）と単音では、予想に反して不安に思う学習者が多くなかったという点である。青海（2008：43）はアクセント、イントネーションのほかに、清音濁音の区別、特殊拍と単音に対する不安が比較的多く見られたということを見出している。青海（2008）の結果は本調査の結果と異なるが、これは、特殊拍と単音の学習・指導が十分に重要視されていないからではないかと考えられる。このことが、特殊拍と単音に対する重要性意識、さらにはその発音学習に対する動機付けにも影響するものと考えられる。

#### 4.3 発音不安の因子分析

台湾の日本語学習者が抱えている発音不安の構造を明らかにするため、得られた 178 人の回答に基づき因子分析を行ったところ、4 因子構造が妥当と判断した。十分な因子負荷量を示さなかった項目を除外し<sup>2</sup>、再び主成分法・バリマックス回転を行った結果、15 項目による 4 因子が抽出された。因子分析の結果を表 3 に示す。表 3 に示したのはバリマックス回転後の因子負荷量であり、太字となっている因子負荷量により因子を解釈した。

##### 第 1 因子（I）：口語表現の不安

授業、あるいは先生やクラスメートの前で日本語を話したり、発

---

<sup>2</sup> 十分な因子負荷量を示さなかったのは次の 5 項目である。「2. 自分の日本語発音に不満がある。」「8. 日本人の発音を真似するのは愚かだと思う。」「13. 他のクラスメートが自分の日本語発音を上回ってしまうのではないかと心配している。」「18. 他のクラスメートの発音が私より優れていると思う。」「20. 良い日本語の発音はとても重要だと思います。」

音を直されたりするとき緊張する。また、日本語や発音が上手な人と日本語を話したら恥ずかしく感じたり、悪い日本語の発音が原因でクラスメートにバカにされるのが心配である。

第2因子（Ⅱ）：自己達成感の不安

日本語の発音がとても難しく、発音の規則がとても理解しにくい  
ため、うまく習得できないと不安に思う。

第3因子（Ⅲ）：錯誤懸念の不安

自分の発音に間違いがあることに気づいたり、発音が間違っている  
ために他の人が自分の意図を誤解してしまうのではないかと不安  
に思う。

第4因子（Ⅳ）：自己イメージの不安

自分の日本語の発音はなまりがあり、日本人と同じように発音す  
るのは難しいため、不安に思う。

表3 発音に対する学習者の不安（因子分析の結果）

項目	因子1	因子2	因子3	因子4
1. 授業で日本語を話すとき緊張する。	.771			
16. ほかの先生やクラスメートの前で日本語を話さなければならないときはとても緊張する。	.741			
9. 先生やクラスメートに発音を直されると恥ずかしく感じる。	.709			
6. 発音が上手な人と日本語を話したら、恥ずかしく感じる。	.701			
11. 日本語が上手な人と日本語であまり話したくない。	.696			
3. 日本語の発音が悪いため、クラスメートにバカにされるのが心配だ。	.537			
5. 日本語の発音はとても難しいと思う。		.724		

10. 日本語の発音の規則はとても理解しにくいと思う。			. 723		
19. 日本語の発音をうまく習得できないと思う。			. 677		
12. 自分の発音に間違いがあることに何回か気づいた。			. 710		
4. 発音が間違っているために他の人が自分の意図を誤解してしまうのではないかとよく心配する。			. 623		
7. 自分が発音を間違えると内心いらいらする。			. 591		
17. 自分が単語を誤って発音したと気づいたときはとても恥ずかしく思う。			. 568		
14. 自分の日本語の発音はなまりがあると思う。					. 810
15. 日本人と同じように発音するのは非常に難しい。					. 749
特徴値	3. 791	2. 220	2. 102	1. 667	
変異的%	25. 272	14. 798	14. 016	11. 116	
累加%	25. 272	40. 070	54. 086	65. 203	
KMO	. 850				
Bartlett	近似 $\chi^2$ 値 = 1209. 754***				

以上のように、台湾人学習者の発音不安は「口語表現の不安」、「自己達成感の不安」、「錯誤懸念の不安」、「自己イメージの不安」の 4 因子から構成されていることが明らかになった。この 4 つの因子は台湾人学習者の日本語発音の不安を端的に表していると言える。この結果から、教師にとって必要なことは、4 つの要因が常に学習者の中には混在しているという事実を認識することである。また、各

要因についても、「口語表現の不安」については Price(1991) が第二言語でのコミュニケーション不安の高い学習者は第二言語による発音がうまくできないと考える傾向を指摘し、「錯誤懸念の不安」については Horwitz, Horwitz & Cope(1986) など第二言語不安の構成要素の一つとして「否定的評価に対する不安」を挙げ、「自己達成感の不安」と「自己イメージの不安」については元田(2000)などで自分の第二言語に自信のない学習者は第二言語不安も高い傾向にあることを指摘していることから、本調査項目は発音学習に特定的に関わる発音不安項目として妥当であることを示していると考えられる。

#### 4.4 四つの発音不安の関連性

四つの下位尺度の平均値を算出したところ、「Ⅰ口語表現の不安」は(平均値 2.83、SD0.92)、「Ⅱ自己達成感の不安」(平均値 2.66、SD0.83)、「Ⅲ錯誤懸念の不安」(平均値 3.47、SD0.83)、「Ⅳ自己イメージの不安」(平均値 3.51、SD1.00)であった(表4)。今回の調査では台湾人学習者は平均が 3.06 で中間値を超えており、総じて発音不安を感じている程度がやや高いという結果になった。

下位尺度の平均値を見ると、まず「自己イメージの不安」が最も高く、次いで「錯誤懸念の不安」と、二つとも平均が 3.0 以上の値を示している。「自己イメージの不安」と「錯誤懸念の不安」の平均値が比較的に高いことから、マイナス評価は、学生に大きな心理的影響を与えることがわかった。学生が質問に答えて間違いを犯したときは恣意的に非難しない、学生が話しているときは、イントネーションなどに小さな問題があるために中断しないように注意を払う必要がある。つまり、教師は間違いの客観的な訂正方法に注意を払ったり、前向きで励みになる言葉を使ったりして、学生の情意的なニーズを十分に考慮する必要がある。発音に関して特に問題がある学生に対して、授業の後にやさしく声をかけ、欠点を指摘し、そして改善方法を提案することが重要であると考えられる。また、発音学習



の過程では、評価のし方は教師が重要視すべきストラテジーでもある。発音の学習は他人の評価と不可分の関係にあるからである。他者の評価と、発音の自己イメージの認識は、実際の発音レベルに深く関わっているため、さらに日本語の学習へ影響を与えるのである。総じていえば、発音の授業では、教師とクラスメートの評価は個々の学習者に重要な影響を与えており、これが発音学習への関心や興味を決めている。そのため、教師は、発音の能力を評価する際に、学習者の行動、授業の参加度、感情、態度、能力の変化など、多面的な要因を検討し、学習者の学習プロセスに公正な評価を下す必要がある。また、学習者を奨励することにより、情意的な不安の障壁を乗り越え、学習者の可能性を最大限に引き出せるように努力する必要がある。

また、以上の結果に日本語発音不安の下位尺度の相関係数を加え、表 4 に示す。

表 4 日本語発音不安の下位尺度間相関と平均値、SD

	I	II	III	IV	平均値	SD
I	—	.481**	.677**	.359**	2.83	.92
II		—	.478**	.433**	2.66	.83
III			—	.345**	3.47	.83
IV				—	3.51	1.00
Total	.905**	.710**	.836**	.581**	3.06	.71

\*p<.05, \*\*p<.01

下位尺度の相関係数は、各因子間の関連度の強さを表すものであるが、ここでは全て有意な正の相関が認められた。これは、それぞれの不安因子が単独ではなく、互いに連動しながら学習者の日本語発音学習を不安にさせていることを意味していると考えられる。例えば、自分の日本語の発音はなまりがあつたことを不安に思う、自分

の発音に間違いがあることによく気づいたり、他の人が自分の意図を誤解してしまうのではないかと思う、授業での発話、あるいは日本語や発音が上手な人と日本語を話したら恥ずかしく感じたり、日本語の発音がとても難しく、うまく習得できないと不安に思うというように、それぞれ日本語発音の不安因子が連動し相乗効果を生み出している。つまり、学習者の心の中では各不安因子が互いに影響を及ぼし合いながら一つの可変的な学習不安の複合体を形成し、それが日本語の発音学習に影響しているのである。

#### 4.5 発音不安の学年差

下位尺度を用い、日本語発音不安の学年差を検討すべく  $t$  検定を行ったところ、表 5 の結果を得た。「IV 自己イメージの不安」( $t(176) = -2.13, p < .05$ ) は、一年生より、四年生のほうが有意に高い値を示した。つまり、日本語の発音不安として、四年生のほうが「自己イメージの不安」を持っており、発音が良くなかったら、日本語で話す場合、クラスメートや教師などの前で自分の「欠陥」を露呈することを心配し、自己イメージに脅威を与えるということを意味している。これは、卒業を控えている四年生は、日本語の発音にはなまりがあり、日本人レベルに発音するのは難しいと、発音に対する欲求が満たされないから不安になるのだろうと考えられる。しかし、人間は必要とするもの、求めるものが入手できないと、不満を抱き、その状態が続くと、不安も発生するものである。そもそも不安とは希望するものが入手できるかどうかと心配することから生じる。換言すれば、望むものが多ければ多いほど不安も増えるのである。これは決して悪いことではない。むしろ若者のあるべき姿である。しかし、あまりにも夢や希望を描き、不安が多すぎると病気になる可能性もある。また、これは Maslow (1954) の「欲求階層説」により人間性心理学の観点から説明することができる。人間の欲求は、a) 生理的欲求、b) 安全欲求、c) 社会（帰属）欲求、d) 尊厳（承認）欲

求、e)自己実現欲求の5段階のピラミッドのように構成されていて、低階層の欲求が満たされると、より高次の階層の欲求を欲するとされる。恐らく、大学時代最後の学年である四年生が日本語による授業を通して、より高次の欲求として知識を身に付け、自分を高めていくため、自己の素質や能力などを発展させ、より完全な自己を実現させていこうと考えているからであると考えられる。そのため、教師は、学生一人一人が明るく充実した授業を受け、自己実現を図るため、すべての教育活動や卒業後の継続学習において支援を行うことが必要である。

なお、「Ⅰ口語表現の不安」「Ⅱ自己達成感の不安」「Ⅲ錯誤懸念の不安」についての学年差は認められなかった。

表5 学年別の平均値とSD及びt検定の結果

因子	年次	人数	平均値	SD	t 値	p 値
Ⅰ	一年生	86	2.73	.96	-1.34	.18
	四年生	92	2.92	.87		
Ⅱ	一年生	86	2.72	.80	.83	.40
	四年生	92	2.61	.86		
Ⅲ	一年生	86	3.37	.84	-1.58	.11
	四年生	92	3.57	.82		
Ⅳ	一年生	86	3.35	.98	-2.13	.03*
	四年生	92	3.67	1.01		
Total	一年生	86	2.98	.69	-1.38	.16
	四年生	92	3.13	.73		

\* $p < .05$

#### 4.6 学習者の諸要因による発音不安の差異

##### 4.6.1 性差

不安などの要因に性差が見られるかを調べるために、被験者を男

女別に分析した。男子学生は 33 名、女子学生は 145 名である。表 6 に不安要因についての全体平均と標準偏差を示す。また、これらの要因の回答に性差があるかどうかについて  $t$  検定を行い、その結果も示している。

資料に示すように、不安にはすべての要因で女子学生が高い回答をし、全体平均も女子学生のほうが数値が高い。しかし、日本語発音不安の男女差を検討すべく  $t$  検定を行ったところ、因子 I についての男女差が見られた。つまり、「口語表現の不安」( $t(176) = -2.13, p < .05$ ) は男子学生より女子学生のほうが有意に高く、女子学生のほうが「口語表現の不安」を持っているということを意味している。なお、「自己達成感の不安」、「錯誤懸念の不安」、「自己イメージの不安」についての男女差は認められなかった。

以上の結果から、本調査では不安の要因には性差は「口語表現の不安」にしか見られなかった。つまり、女子学生は「皆の前で日本語を話すことは理屈抜きでいやで、間違っ恥をかきたくない」と口語表現に不安が有意に高いことが見られた。口語表現の不安に見られた性別の主効果については、男子よりも女子の方が不安に陥り易いことが先行研究において指摘されている(元田 1999 など)。しかし、羅(2017)によると、日本語学科二年生のニーズ調査によると、大学で最も学びたいことは「会話」であり、それは 36% を占めており、「翻訳」(22%)と「コミュニケーション能力」(12%)などを超えているという。このことからわかるように、会話力への希望は高いにもかかわらず、恥をかきたくない、人前で話したくないという結果は矛盾しているとも言えよう。会話力を促進させる要因の一つとして、「学習者の情意要因である動機や自信が高く、不安が低いこと」が指摘されている(河内 2010: 173)。日本語学習の動機と自信は、短い時間のうちに向上させることは難しいかもしれないが、会話力に伴う不安を軽減するためにはやはり学習法や指導の工夫が必要である。

また、発音の授業は実用的なコースで、教師はとくに学生との交流に注意を払い、理論だけについて話すことを避け、学生にできるかぎり多くの機会を与える必要がある。学生は教師の指導と相まって、クラスメートと協力し合うことができれば、発音への不安は効果的に軽減されるであろう。教師やクラスメートとの接触が多ければ多いほど、より多くの情報が獲得され、鍛えられる機会が増えることにより、能力が向上し、自信が徐々に確立されるからである。筆者が担当するクラスでは、学生はチームワークによる動画のアフレコや演劇などに特に興味がある。授業後の十分な準備と授業での見事なパフォーマンスを通じて、自信と習得に対する情熱を持ち続けることが期待される。

表 6 性別の平均値と SD 及び t 検定の結果

因子	性別	人数	平均値	SD	t 値	p 値
I	男性	33	2.52	.79	-2.13	.034*
	女性	145	2.90	.93		
II	男性	33	2.49	.84	-1.31	.191
	女性	145	2.70	.83		
III	男性	33	3.30	.79	-1.30	.193
	女性	145	3.51	.84		
IV	男性	33	3.40	1.06	-.69	.486
	女性	145	3.54	.99		
Total	男性	33	2.84	.63	-1.94	.053
	女性	145	3.11	.72		

\*p<.05

#### 4.6.2 日本語能力差

日本語レベルについては、日本語能力試験（JLPT）N1 合格と不合格 2 レベルにまとめたもので分析を行った（表 7）。

表 7 日本語能力別の平均値と SD 及び t 検定の結果

因子	JLPT N1	人数	平均値	SD	t 値	p 値
II	不合格	108	2.77	.86	2.16	.032*
	合格	70	2.50	.76		

\* $p < .05$

N1 合格と不合格の学習者に  $t$  検定を行ったところ、不安の捉え方の下位尺度のうち「II 自己達成感の不安」因子は N1 不合格の学習者が高く、5%水準で有意であることがわかった ( $t(176) = 2.16, p < .05$ )。ほかの因子は有意差が見られなかった。つまり、N1 不合格の学習者は自己達成感の不安が高いことがある程度説明できるだろう。

#### 4.6.3 留学滞在経験、日本人との交流、日本語学習経験別

さらに、四年生の日本留学滞在経験（有無）<sup>3</sup>、日本人との交流程度（ポジティブかネガティブ）、一年生の日本語学習経験（有無）別に、発音不安の因子の得点の平均値の差を  $t$  検定で調べた。その結果、有意差が見られたのはいずれも「I 口語表現の不安」と「II 自己達成感の不安」であった。すなわち、「口語表現の不安」と「自己達成感の不安」は、日本留学滞在経験のないほうが経験のある学習者よりも（表 8）、ネガティブに日本人と交流をしている学習者のほうがポジティブな学習者よりも（表 9）、日本語学習経験のない学習者のほうが学習経験のある学習者よりも（表 10）、有意に高いという結果であった。とくに、「口語表現の不安」では、日本人の友人と交流をする学習者が交流をしない学習者と ( $t(176) = 2.80, p < .01$ )、日本語学習経験のある学習者が学習経験のない学習者と ( $t(176) = 2.92, p < .01$ )、差が顕著であった。また、「自己達成感の不安」で

<sup>3</sup> 一年生のうち、日本留学滞在歴がある人は 1 人しかいないため、ここでは四年生の数値を取り上げて調査の結果を考察することにする。

は、日本留学滞在経験のある学習者が留学滞在経験のないものと差が顕著であった ( $t(176) = 2.65, p < .01$ )。

表 8 日本留学滞在歴別（四年生）の平均値と SD 及び  $t$  検定の結果

因子	日本留学	人数	平均値	SD	t 値	p 値
I	経験なし	55	3.10	.85	2.56	.012*
	経験あり	37	2.64	.85		
II	経験なし	55	2.80	.93	2.65	.009*
	経験あり	37	2.33	.67		
Total	経験なし	55	3.26	.75	2.18	.031*
	経験あり	37	2.93	.64		

\* $p < .05$ 、\*\* $p < .01$

表 9 日本人との交流程度別の平均値と SD 及び  $t$  検定の結果

因子	日本人との交流	人数	平均値	SD	t 値	p 値
I	ネガティブ	119	2.96	.93	2.80	.006*
	ポジティブ	47	2.51	.91		
II	ネガティブ	119	2.77	.85	2.18	.030*
	ポジティブ	47	2.46	.77		
Total	ネガティブ	119	3.14	.73	2.23	.027*
	ポジティブ	47	2.86	.70		

\* $p < .05$ 、\*\* $p < .01$

表 10 入学前の学習歴別（一年生）の平均値と SD 及び  $t$  検定の結果

因子	入学前の学習歴	人数	平均値	SD	t 値	p 値
I	学習歴なし	34	3.09	.98	2.92	.004*
	学習歴あり	52	2.50	.88		
II	学習歴なし	34	2.99	.81	2.60	.011*

	学習歴あり	52	2.54	.74		
Total	学習歴なし	34	3.24	.71	2.92	.004*
	学習歴あり	52	2.81	.63		

\*p<.05、\*\*p<.01

このことから、日本留学経験のない、ネガティブに日本人と交流をしている、または日本語学習歴のない学習者は「言語表現」と「自己達成感」の不安やプレッシャーを感じていることがわかる。自分の日本語力を他のクラスメートと比較することで生じる不安は、先行研究の不安要因と一致している。つまり、元田（2004、2005）が「日本語レベルの自己評価」よりも「クラスでの位置づけ」のほうが日本語での自尊感情との関わりが強いと明らかにしている点で結果が一致する。留学滞在経験、日本人との交流、学習歴が増すにつれて、単語や文型も増えるため、自然に発話量も増えると言える。同時に、発話量が増えることによって、実際に自ら日本語を口に出して話し、コミュニケーションを試みることにより、発音を自己評価する機会も増え、そのような経験が増えれば、自分の発音についても次第に自信がついていくものと考えられる。留学滞在経験、日本人との交流程度、学習歴と発音不安との関係は以上のように考察できる。日本語力や就職活動での成果、国際視野や交友関係の広がり、自信やコミュニケーション能力の変化といったメリットを感じている学習者も多く、留学や日本人との交流はとても意味のあるものになる。今回の調査では、留学滞在歴を持っている学習者も多くなかったし、日本人と交流するポジティブ派も少なかった。発音不安を軽減させるためには、留学を推奨し、日本人との交流の場を提供する支援が特に重要だと言える。しかし、留学経験、日本人との交流程度、学習歴と「錯誤懸念の不安」、「自己イメージ」の不安因子との間に有意な相関は認められなかったことから、単に留学や日本人との交流を増やせば、不安が低下していくとは言えず、やはり



何らかの教育的配慮が教師には必要であると言える。

## 5. 結論および教育的示唆

本稿では日本語専攻の台湾人学習者を対象にオンラインアンケート調査を行い、発音不安について分析及び考察を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

第1に、発音不安の高い項目に対するアンケートから、一年生では「清音濁音の区別」と「母音無声化」に関する不安が多く、四年生では「外来語音」に対する不安が有意に高いことから、発音経験が増すにつれて、上位レベルの処理へと発音における注意の向け方が変化すると考えられる。

第2に、学習者が発音の学習に対してどのように不安を感じているのかについて、「口語表現の不安」、「自己達成感の不安」、「錯誤懸念の不安」、「自己イメージの不安」の4因子から構成されており、各因子間の相関係数を求めたところ、全て有意な正の相関が認められたことが明らかとなった。それぞれの不安因子が単独ではなく、互いに連動しながら学習者の日本語発音学習を不安にさせていることを意味していると考えられる。

第3に、「自己イメージの不安」についての学年差は認められた。つまり、日本語の発音不安として、四年生のほうが「自己イメージの不安」を持っている傾向が見られた。

第4に、性別で有意差が出たのは「口語表現の不安」であり、女性のほうが不安的な姿勢を示していながら、他者評価を意識しているといった考え方があり。一方、JLPTN1 不合格のグループのほうが合格のグループより「自己達成感の不安」が高い傾向が認められた。

第5に、日本留学滞在経験がある人、日本語を使って日本人の友人と交流をしている人、および入学前に日本語学習経験がある人ほど、「口語表現の不安」と「自己達成感の不安」が低い傾向が見られた。

以上の研究結果をもとに教育的示唆を挙げる。まず、発音の授業は実用的なコースであり、学生には練習する機会がたくさんある。教室での練習では、教師は学生の不安に注意を払う必要がある。教師は発音不安について認識し、発音教材や発音の指導法を改善するように不安の軽減の必要性などを考えなければならない。二年生から発音のクラスが開設されなくなったとしても、発音の継続的な学習の大切さや学習方法を認識させる必要がある。また、教師は日本語の学習背景も考慮に入れ、留学のメリット、日本人の友人や他の学習者との関係の構築、話しやすい学習環境作りなど、学習者の不安やストレスを軽減できるようコースデザインや授業内容などを考えていく必要がある。さらに、日本語の発音不安は日本語の発音の能力技能に関わる知識と関係するため、教師は日本語の特徴および中国語との違いを学習者に認識させることが重要である。

本調査研究は、日本語専攻の台湾人大学生を対象にし、日本語発音不安を調べたのだが、研究の結果がどの程度一般化できるかについては更なる研究が必要である。同じ中国語母語話者であっても学習環境（例えば、一般大学か科技大学か、専門か第二言語としての学習か）、学習条件（例えば、コース・カリキュラムの条件）によって発音や日本語の学習に対する認識や特徴が異なると考えられる。今後は今回の調査項目を検討したうえで、複数校の学習者に対しても調査を行い、データを蓄積していきたい。JSL 学習者との比較も行い、それらの調査結果をもとに、どのような学習環境がどのような不安を低減させるのかについて検証し、発音不安を低減させる教室環境のモデルを構築していきたいと考えている。また、本稿では、発音不安の測定の事例から不安の要因を考察することしかできなかったため、その不安とどのように向き合い、どのように軽減させていくか、その具体的な取り組みについて示唆することも今後の研究課題としたい。なお、今回は発音不安だけに注目したが、今後は発音不安だけでなく、発音能力、学習動機や学習ストラテジーにどう

関わるかについての研究も必要である。

## 謝辞

本研究を遂行するにあたり、調査をご協力いただいた東呉大学の先生方、学生の皆さんに心より感謝します。

## 参考文献

- 青海佳子(2008)「中国語を母語とする日本語学習者の発音上の不安：教室内における日本語発音不安尺度の作成と検討」『人文研究論叢』4、愛知：星城大学、pp. 39-54
- 河内千栄子(2010)「スピーキングの習得と指導」富田かおる・小栗裕子・河内千栄子(編)『リスニングとスピーキング：効果的な指導のための理論と実践』第3章、東京：大修館、pp. 160-177
- 倉八順子(1991)「外国語学習における情意要因についての考察」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』33、東京：慶応義塾大学、pp. 17-25
- 小河原義朗(2001)「外国人日本語学習者の日本語発音不安尺度作成の試み：タイ人大学生の場合」『世界の日本語教育』11、東京：国際交流基金日本語国際センター、pp. 39-53
- 中山恵利子、陣内敬、桐生りか、三宅直子(2008)「日本語教育における『カタカナ教育』の扱われ方」『日本語教育』138、東京：日本語教育学会、pp. 83-91
- 西谷まり・松田稔樹(2003)「ベトナム人日本語学習者の外国語不安」『一橋大学留学生センター紀要』6、東京：一橋大学留学生センター、pp. 77-89
- 西谷まり・松田稔樹(2008)「外国語不安と学習方略」『日本教育工学会研究報告集』5、東京：日本教育工学会、pp. 221-228
- 西谷まり(2009)「動機づけ・外国語不安の捉え方と学習方略：ベト

- ナムと中国の学習者の比較』『一橋大学留学生センター紀要』12、東京：一橋大学留学生センター、pp. 15-25
- 元田 静 (1999) 「初級日本語学習者の第二言語不安についての基礎的調査」『日本教科教育学会誌』21 (4)、広島：日本教科教育学会、pp. 45-52
- 元田 静 (2000) 「日本語不安尺度の作成とその検討：目標言語使用環境における第二言語不安の測定」『教育心理学研究』48 (4)、東京：日本教育心理学会、pp. 422-432
- 元田 静 (2004) 「第二言語不安と自尊感情との関係：日本語学習者を対象として」『言語文化と日本語教育』28、東京：お茶の水女子大学日本言語文化学会、pp. 22-28
- 元田 静 (2005) 「第二言語不安と動機づけとの関係：日本語学習者を対象として」『日本教科教育学会誌』28 (3)、広島：日本教科教育学会、pp. 73-82
- 羅濟立 (2010) 「カタカナ語の習得についての事例研究：LARP at SCU による縦断的資料の分析から」『台湾日本語文学期』27、台北：台湾日本語文学会、pp. 219-240
- 羅濟立 (2017) 「日語学習需求分析：以東吳大學日文系大二學生為例」『東吳日本語教育』40、台北：東吳大学日本語学科、pp. 1-22
- Aida, Y. 1994. Examination of Horwitz, Horwitz, & Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70(2):125-132.
- Horwitz, E. K. 1986. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. 1991. Language Anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in the native and second languages. *Language Learning* 41:513-534.

- Maslow,A.H.1954.*Motivation and Personality*.New York:Harper & Row.
- Price,M.L.1991.The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with high anxious students. In E.K. Horwitz,& D.J.Young(Eds.),*Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp.101-108). Englewood Cliffs,NJ:Prentice Hall.
- Saito,Y.& Samimy,K.K.1996.Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate,and advanced-level college students of Japanese,*Foreign Language Annals*,29,239-251.
- Samimy,K.K.& Tabuse,M.1992.Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning*,42,377-398.
- Zdena Kralovaa, Eva Skorvagovab, Anna Tirpakovaa, Dagmar Markechova.2017. Reducing Student Teachers' Foreign Language Pronunciation Anxiety through Psycho-Social Trainings.*System*,65,45-60.

資料：

アンケートの項目

1. 在課堂說日語的時候我會緊張。
2. 我對自己的日語發音不滿意。
3. 因為不好的日語發音，我擔心其他同學會覺得我愚笨。
4. 我擔心會因為不正確的發音導致他人誤解我的意思。
5. 我認為日語發音很難。
6. 我不太願意和日語講得比較好的人說日語。
7. 出現發音錯誤的時候我會很煩躁。

8. 我認為模仿日本人的發音這種行為很愚蠢。
9. 當老師或其他同學糾正我的發音時，我會感到羞愧。
10. 我覺得日語語音規則很難理解。
11. 和日語發音好的人講日語我會尷尬。
12. 我察覺到自己犯了幾次發音方面的錯誤。
13. 我擔心其他同學的日語發音以後會超越自己。
14. 我覺得自己的日語發音有口音。
15. 能夠和日本人的發音一樣是一件非常困難的事。
16. 當在其他師生面前必須說日語時我會很緊張。
17. 當我意識到自己一些單字發音錯誤時會覺得很尷尬。
18. 我覺得其他同學的發音都比我好。
19. 我不可能學好日語發音。
20. 我認為好的日語發音是非常重要的。

台灣日語教育學報第33號 禁止複製