

論文

日本語教師の音声指導に対する意識

——母方言の影響を視点に——

高村 めぐみ

Abstract

In real-world Japanese language education, the reasons for phonetic training avoidance include (1) teachers with non-Tokyo native dialects who are apprehensive about using current phonetic training methods that stress the importance of the “correct common language” and (2) a lack of phonetic training courses and workshops with objectives outside of learning pronunciation based on the “correct common language”. To examine this further, a written questionnaire survey was administered to approximately 30 Japanese language teachers. The respondents were queried about (1) their opinions toward phonetic training (especially the effects of their native dialects on phonetic training) and (2) whether their attitudes toward phonetic training had changed after participating in a course about “Function- and Situation-Appropriate Phonetic Training”. For (1), several teachers responded that “As the common language is not my native dialect, I lack confidence in my pronunciation and therefore avoid phonetic training”. Among the responses to (2), the following three types of attitude changes were observed: “Break-through” with responses of “I realized that it was not ideal to keep avoiding phonetic training”; “Restoration of confidence” with responses of “I decided that I can conduct phonetic training with confidence in my pronunciation as a native Japanese speaker”; and “Reconsideration of training methods” with responses of “I realized that ‘correct common language’ is not everything in phonetic training”.

Keywords: Native dialect, “correct common language”, phonetic training, teachers’ attitudes, teacher educations

1. はじめに

日本語教育の現場において、学習者のニーズが高い（戸田2008）にもかかわらず、音声指導、発音指導¹⁾は積極的に行われているとは言えないのが現状である。その理由として、「1. 指導法への不安」、「2. 教師の音声指導の知識不足」（谷口1991, 阿部他2014）等があげられている。

まず、「1. 指導法への不安」については、現場の教師から「どのように音声指導をしていいかわからない」「音声指導をしても学生の発音を直せない」等の声を聞くことがあるが、筆者はそれ以外にも「首都圏の出身ではないため、音声指導をすることに心的負担がある」という声を聞くことがある。日本語は地域方言が豊かな言語のため、共通語とは異なる音韻体系を持つ地域方言が非常に多く存在し、これらを母方言にもつ教師にとっては、東京方言を基とする共通語の「正しい」アクセントやリズム、つまりアナウンサーが話すような韻律を規範とした指導に、心的負担があったとしても当然だろう。一方で、日本語母語話者同士の日常会話を見ても分かるように、アナウンサーが話すような「正しい共通語」でなくとも、音声言語によるコミュニケーションは、何の問題もなく成立している。これらを考え合わせると、現在、日本語教育の世界では、音声指導の際、「正しい共通語」を指導することが求められているが、現実社会では、必ずしも常に「正しい共通語」を必要とはしていないというところに、両者の乖離があると言える。もし、音声指導の目標に、「日常会話において、「正しい」共通語を使わなくとも、コミュニケーションが支障なくできること」を掲げることができれば、共通語以外を母方言にもつ教師の心的負担は軽減され、自信を持って指導に取り組むことができ、ひいては業界全体で今より音声教育が活発に行われるようになるのではないだろうか。

また、教師が音声指導を積極的に行わない理由の二つ目である「2. 教師の音声指導の知識不足」に関しては、「日本語教師養成講座で音声や発音の勉強をして以来、音声学に触れる機会がない」、「自分自身に正しい音声や発音の知識があると思えない」という教師の声を聞く。筆者自身が日本語学校で働いていた時、講師室では学生からの質問にどう答えるべきかという議論がされていたが、主に文法、語彙、聴解力の話題の時は深い議論ができて、発音に関しては具体的な指導方法、助言についてまでは掘り下げることが少なかったように思われる。だが、それは解決法を述べることができなだけで、決して音声指導に興味がないというわけではないだろう。つまり、教師向けの音声指導の講座やワークショップの受講の機会があれば、ある程度は問題解決が可能であると考えられる。

以上、教師が音声指導を行わない理由について述べたが、筆者は、これらに起因する問題解決の一つとして、「学習者の発音を規範的な共通語にいかに近づけるか」を目標にした音

声指導を行うのではなく、現在、社会で使われている共通語（＝「緩やかな共通語」）を基盤とした新たな音声指導の指標を作ることを提案する。さらに、日本語教師を対象としたワークショップや講座を行うことで、教師の音声指導に対する意識を変えることも可能になると考える。

本研究では、その第一段階として、「Ⅰ．現段階での教師の音声指導に対する意識と母方言の関係」、および、「Ⅱ．音声指導の講座を受講することによる教師の意識変容」の2点を分析した上で、今後の音声指導の方向性を提言することを目的に調査を行った。

2. 音声指導についての教師の意識

2.1 研究方法

まず、一つ目の目的である「Ⅰ．現段階での教師の音声指導に対する意識と母方言の関係」について述べる。

2018年12月、東京都江戸川区の学校法人滋慶学園東洋言語学院に勤務する日本語教師24名（男性2名、女性22名）に対し、音声指導に関するアンケート（自由記述式）を行った。回答者の言語形成期の居住地、現在の居住地は以下のとおりである（図1、2）。

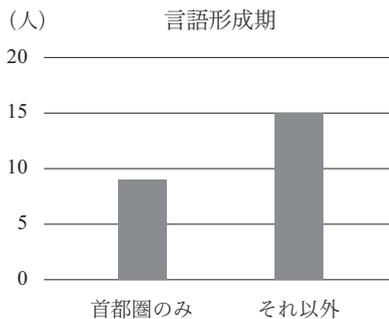


図1 回答者の言語形成期の居住地

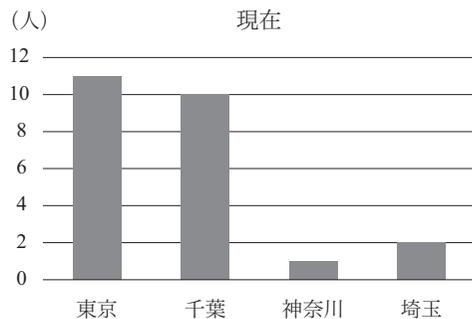


図2 回答者の現在の居住地

東京の学校であるため、現在は100%の回答者が首都圏に住んでいるが、言語形成期は半数以上の回答者が首都圏以外に居住しており、母方言が共通語以外であることが分かる。

次に、具体的な質問項目について述べる（表1）。

表1 記述式アンケートの質問項目

質問項目
1) 今までに行ってきた音声指導の方法
2) 使ったことのある音声指導の教科書
3) 音声指導が必要だと思うのはどんな時か (=①必要性)
4) 音声指導をしていて困ったことはどんなことか (=②困ったこと)
5) 音声指導をしていて良かったと思うことはどんなことか (=③良かったこと)
6) そもそも、あなた自身が音声や音声指導に興味があるか

今回は、音声指導についての教師の意識を調査するため、6項目の回答の中から、3) 音声指導が必要だと思うのはどんな時か (①必要性)、4) 音声指導をしていて困ったことはどんなことか (②困ったこと)、5) 音声指導をしていて良かったと思うことはどんなことか (③良かったこと) の3項目に対する回答を分析対象とした。教師が音声指導について、どのような意見を持っているのか、また、その意見が音声指導を積極的に行わない(行えない)要因となっているのかを探るため、KH Coder²⁾(樋口2014)を用いて分析をした。まず①、②、③の記述をテキストデータに書き換え、その後、誤字脱字の修正、表記の統一(学習者、生徒→「学生」等)を行った。共起関係(edge)の種類は、「語—外部変数・見出し」に設定³⁾し、①、②、③の各項目間の共起ネットワーク⁴⁾を調べた。さらに、母方言が地域方言であることに関する言及のあった「②困ったこと」については、共起関係(edge)の種類を「語—語」に設定⁵⁾し、分析をした。

2.2 抽出語リストの各形態素の頻度

まず、記述に使われた総抽出語数/異なり語数は、「①必要性」が853語/245語、「②困ったこと」が1070語/299語、「③良かったこと」が583語/215語である(表2, 3, 4)。それぞれについて出現回数5以上の上位語リストを見ると「学生」「発音」は3項目の回答いずれにも出現しており、「指導」「会話」は2項目の回答で出現していることが分かる。

次に、項目ごとに見ると、「①必要性」では、「意味」「伝わる」「イントネーション」等の語が出現している。生データを分析すると、「意味が伝わらなかった時」、「イントネーションのせいで伝わらなかった時」に、教師は音声指導の必要性があると感じていることが分かる。「②困ったこと」では、「自分」「地方出身」等の語が出現している。生データを分析すると、「自分が地方出身であるため、語のアクセントや発音が分からない時」に、指導をしていて困ったと感じていることが分かる。「③良かったこと」では、上位語リストの語彙は①、②に出現した語彙と重複しているが、「指導の効果があり、学生が上手な発音で会話をしている時」に、教師は指導をして良かったと感じていることが分かる。

表2 「①必要性」の上位語

順位	①	度数	品詞 ⁶⁾
1	学生	12	名詞
2	思う	9	動詞
3	発音	9	名詞
4	意味	7	名詞
5	伝わる	7	動詞
6	必要	7	形容動詞
7	イントネーション	6	名詞
8	感じる	6	動詞
9	話す	6	動詞
10	会話	5	名詞

表3 「②困ったこと」の上位語

順位	②	度数	品詞
1	学生	14	名詞
2	指導	14	名詞
3	発音	10	名詞
4	自分	9	名詞
5	分かる	7	動詞
6	音声	6	名詞
7	地方出身	5	名詞
8	正しい	5	形容詞

表4 「③良かったこと」の上位語

順位	③	度数	品詞
1	学生	13	名詞
2	発音	9	名詞
3	指導	6	名詞
4	会話	5	名詞

2.3 3項目間の共起ネットワーク

次に、3項目間の共起ネットワークについて述べる(図3)。まず、「①必要性」のみに現れた語彙は「話す」「イントネーション」「必要」「言う」の4語、「②困ったこと」のみに現れた語彙は「地方出身」「自分」「困る」の3語、「③良かったこと」のみに現れた語彙は「学習」「話し方」「自身」「言葉」「聞く」「相応しい」の6語である。次に、2項目に共起した語彙については、まず「①必要性」と「②困ったこと」の間に「思う」「伝わる」「感情」「違う」が、「②困ったこと」と「③良かったこと」の間に「指導」「分かる」「アクセント」「授業」「クラス」「自信」「音声」「音」「特に」が、「③良かったこと」と「①必要性」の間に「会話」「日本人」「伝える」「場面」「意味」「理解」が、共起する語彙として抽出された。さらに、「①必要性」、「②困ったこと」、「③良かったこと」の3項目の間には、「学生」「発音」「正しい」「感じる」が共起する語彙として抽出された。

抽出された語彙と生データを分析すると、教師は「学習者の言っていることが分からないと思った時」や、「意図とは違う意味が伝わってしまったのを見た時」、あるいは、「学習者の伝えたい感情が伝わっていない時」や、「場面に相応しくない韻律、イントネーションで話しているところを見た時」に音声指導の必要性を感じ、「教師自身、自分の音声に自信が

ない時」や、「共通語のアクセントが分からない時」、そして、「どのように指導をしたらいいのかわからない時」に困っていると記述していることが分かる。その一方で、「学習者が自信をもって話しているのを見た時」や、「きちんと学習者の意図することが理解され、相手にうまく伝えられた時」、さらに、「円滑なコミュニケーションが成立し、日本人と会話をしている姿を見た時」や、「授業中の指導がうまくいき、クラス全体が盛り上がった時」は、音声指導をやって良かったと記述していることが分かる。

最後に、「①必要性」、「②困ったこと」、「③良かったこと」に共起した語彙と生データの分析から、教師には「学生に音声指導をする際には、正しい発音で行わなければならない」という規範意識に関する記述があることが分かる。

以上のことから、「学習者に対して音声指導をする必要があると思っているが、指導のためには、教師自身が正しい発音で指導をすることが不可欠である」と思っている現状が見えてくる。

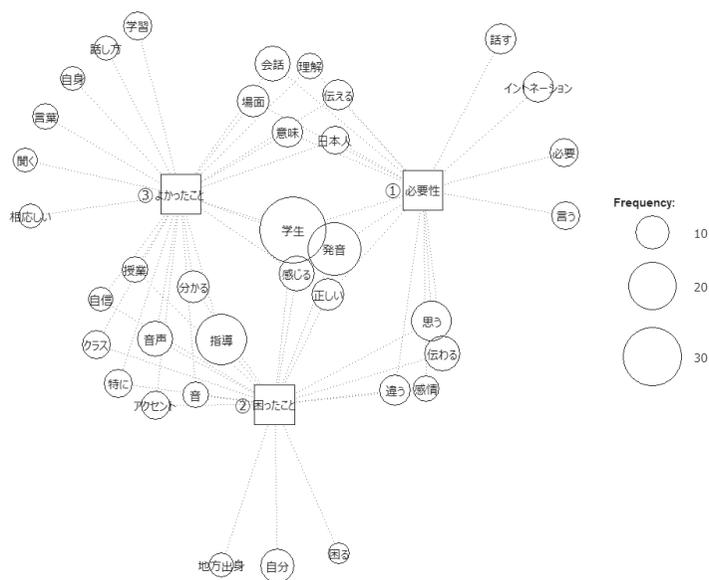


図3 「①必要性、②困ったこと、③良かったこと」の三項目間の共起ネットワーク

2.4 「②音声指導で困ったこと」の共起ネットワーク

次に、上位語に「地方出身」という語が現れた項目の「②困ったこと」について分析した結果を述べる（図4）。

まず、サブグラフ⁷⁾01には、「学生」「指導」「発音」「授業」「思う」「クラス」「個別」「場」が現れている。生データを見ると、「クラスでの授業なので、個別に指導するのは難しい」

「学生への指導は、その場ではできても継続してできない」等の記述があり、教師は音声指導をするタイミングを模索していることが窺える。次に、サブグラフ02には、「伝わる」「難しい」「感情」「直す」「感じる」「音」の6語が現れており、「感情」は4語、「伝わる」は5語と共起の線で結ばれていることが分かる。生データを見ると、「自分の指導が学習者に伝わっていないと思う」「学習者の発話が正しくない音だとは分かるものの、直すことができない」「感情の伴っていない発話を直しても、直らない」という記述があり、効果的に音声指導を実践できていないことに困っている様子が見えてくる。さらに、サブグラフ03には、「困る」「言う」の2語が現れている。生データを見ると、「どのように言えば分かってもらえるのかが分からない」という記述が多く、具体的にどのように指導をすればいいのかが分からず困っているものと思われる。最後に、サブグラフ04には9語が現れているが、今回は「地方出身」を中心に考察をする。「地方出身」と共起の線で結ばれているのは「自分」「音声」「違う」「分かる」「自信」「アクセント」「正しい」「音」「発音」の7語である。生データを見ると、「地方出身のため、自分の発音やアクセントが正しいか自信がない」という回答が5件ある。共通語の体系とは異なる地域方言が母方言であることが、音声指導の際にはマイナス要因になる恐れがあると捉えている様子が窺える。

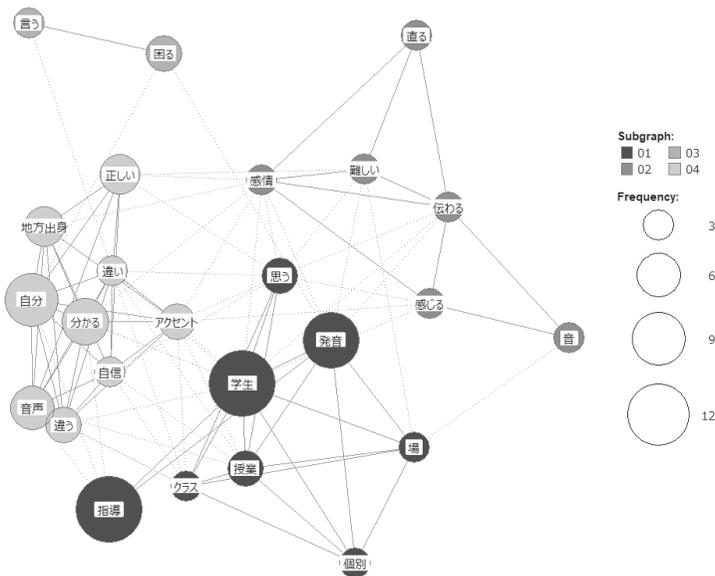


図4 「②音声指導で困ったこと」の共起ネットワーク

以上の結果をまとめると、教師の中には、「地方出身であることも起因し、自分の発音に自信が持てない」と思っている人がおり、同時に、「音声指導の効果的な方法や、指導のタ

イミングがつかめずに困っている」という状況が見えてきた。プロの日本語教師であるにも関わらず、自分の発音に自信が持てないという現状は、看過できない。それは、決して教師に問題があるのではなく、「正しい共通語」だけを目標に音声指導を行っている教育現場に問題があると考えざるを得ないからである。

3. 音声指導の講座受講後の意識

ここで、日本語教育における音声指導、特に韻律指導の役割について考えたい。現在は、共通語のアクセントやリズム、イントネーションを指導することがほとんどであるが、音声指導が積極的に行われていない現状を見ると、改善の余地があると言えるだろう。冒頭でも述べたように、ほとんどの日本語教師は、共通語を母方言とはしていない。日本語母語話者は、母方言で話すと同じ可能性があると判断した相手には、母方言の影響を受けた「緩やかな共通語」を操って、コミュニケーションを成立させている。つまり、日常会話に必要な共通語は、正確で流暢な「正しい共通語」ではなく、「自分の意図や感情を相手に伝える手段」、「相手に不愉快な思いをさせない話し方でコミュニケーションをとるための道具」としての役割を担っているべきであろう。特に、日本語学習者にとっては、「正しさ」よりも「人と人の繋がり」を必要とする場面のほうが多く、彼ら自身、後者に必要性を感じているのではないだろうか。

以上を踏まえ、筆者は一つの案として、「機能に相応しい日本語」の韻律を指導することを提言している。例えば、「謝罪」の機能を示すには、「すみません」「ごめんね」「悪かったね」等、様々な表現を選択することができるが、どの表現を使ったとしても、目上の人に謝罪をする時、明るく朗らかに大きな声を張り上げて謝罪することはないだろう。韻律の三要素⁸⁾の特徴で記述すれば、目上の人への「謝罪」の機能の発話には、①1音節の時間長が短い、②F0最大値が低い、⑤F0変動幅が小さい、⑨音圧変動幅が小さい、という4つの特徴(高村2020: 20)があり、聞き手にとっては、「1文字ずつ短く、はやめに話す。高い声を使わず、アップダウンなく平坦に話す。声の大きさも一定で話す」(高村2020: 33)という聴覚的印象がある。だが、このように音声客観的に捉え、表現するという方法は、学生のみならず教師にとっても馴染みがあるとは言えない。教師は「もっと優しく話すように」、「元気にはつらつと挨拶をした方が良い」といった抽象的、かつ主観的な表現を使って指導しがちである。しかし、例えば「優しい声」というものは社会集団によってその認識が異なるため、日本語母語話者にとって優しい声が、そのまま学習者の生まれ育った社会でも優しい声だと評価されるかは定かではない。先行研究では、エリクソン・昇地(2010)は、アメリカ人が「関心」を示した発話を日本人は「疑い」だと判断してしまう、と述べている例が挙げ

られる。

このような状況を考え、筆者は、日本語教師を対象に、現在行われている「正しい共通語」を目指す指導ではなく、「機能」⁹⁾に相応しい発話とは何かをテーマにした音声指導の講習会を行った。ここからは、本研究の目的の二つ目である「II. 音声指導の講座を受講することによる教師の意識変容」について分析した結果を述べる。

3.1 講座の概要

2018年12月、東京都江戸川区の学校法人滋慶学園東洋言語学院において、日本語教師30名¹⁰⁾を対象に音声学・音声指導をテーマにした講習会を行った。タイトルは「『正しさ』だけが発音じゃない」である。多くの日本語教師が規範的な共通語を目標とした指導を行っていることに対して疑問を投げかけた上で、発話の場面や機能に相応しい話し方を教えることの方がコミュニケーション上、大切ではないかと語ったものである。全体で約90分の講習会で、うち60分が筆者による講演、30分がワークショップである。以下に、講習会の主な内容を述べる（表5）。

表5 講習会の主な内容

グループ ディスカッション	①	音声指導をしているか
	②	具体的な指導方法の共有
	③	音声指導についての意見
講演	①	音声指導が積極的に行われていない理由（先行研究から）
	②	現在の日本語教育における音声指導の問題点
	③	「正しい共通語」とは何か
	④	学習者にとって必要な共通語の発音とは何か
	⑤	音声言語における「機能」の役割
	⑥	コミュニケーション主体の音声教育・再考
質疑応答		

受講者の中に音声学の専門家はいなかったため、身近な例を挙げながら「正しい共通語」と「日本語教育が目指す共通語」の音声指導は異なること、コミュニケーションで必要なのは場面や発話の機能に相応しい韻律で話すこと、という2点に重点を置いて講演を行った。

3.2 研究方法

講習後、受講者30名にコメントを自由に書いてもらった。今回はその記述を分析資料とした。教師の講演会参加後の音声指導に対する意識を明らかにするため、2.1と同様、KH Coderを用いて分析をした。教師の記述をテキストデータに書き換え、その後、誤字脱字の修正、表記の統一（いった→「言った」等）を行った。共起関係（edge）の種類は、「語—

語」に設定¹¹⁾し分析を行った。

3.3 結果と考察

まず、記述に使われた総抽出語数／異なり語数は、7571語／1041語である。出現回数15以上の上位語リストを以下に示す（表6）。

表6 「講習会について」のコメントの上位語リスト

順位	語	度数	順位	語	度数
1	指導	100	11	感じる	21
2	音声	75	12	今回	20
3	思う	51	13	日本人	19
4	学生	40	14	今	18
5	発音	32	15	考える	17
6	研修	31	15	場面	17
7	自分	27	17	言葉	15
8	授業	26	17	自信	15
9	韻律	24	17	伝える	15
9	言う	24	17	内容	15

次に、語と語の結びつきについて共起ネットワークで分析した結果を述べる（図5）。なお、今回は、全ての語やサブグラフについて言及することはしない。2.4で「地方出身」を分析した際に出現し、かつ表6の上位語リストにも入っている「自信」という語を中心に分析した。「自信」が含まれるのはサブグラフ01であるため、ここではサブグラフ01を中心に検討したい。

サブグラフ01には、「自信」「教える」「話す」「必要」「聞く」「共通」「自身」「理解」「正しい」の9つの語が現れており、「自信」は、「正しい」「聞く」「話す」「必要」の4語と共起の線で結ばれていることが分かる。

「自信」が現われた記述の生データ（表7）を見ると、教師は講演会を受講したことにより、様々な変化が見られたことが分かる。今回は、サブグラフ検出も参考にしながら、記述を大まかに3分類した。一つ目が「音声指導をしないままでは学生にとって良くないと分かるようになった。これからは自分も音声の指導をしたい」（①②）という内容の「現状打開」、二つ目が「自分の発音に自信がなく、指導をすることを躊躇していたが、自分がかかることは自信を持って指導して良いと思うようになった」（③④⑤）という内容の「自信回復」、三つ目が、「『正しい共通語』の指導は自信がないが、機能に相応しい韻律指導等なら指導したい」（⑥⑦⑧⑨）という内容の「指導方法再考」である。これら3種類の変容は、明確に分類されるものではなく、密接に関わり合っている。そのため、1回の受講では、例えば「現

日本語教師の音声指導に対する意識

状打開」についてのコメントしか現れなくとも、今後、「自信回復」、さらには「指導方法再考」へとつながり、実際に音声指導を行う可能性は大いにあるものと推測する。

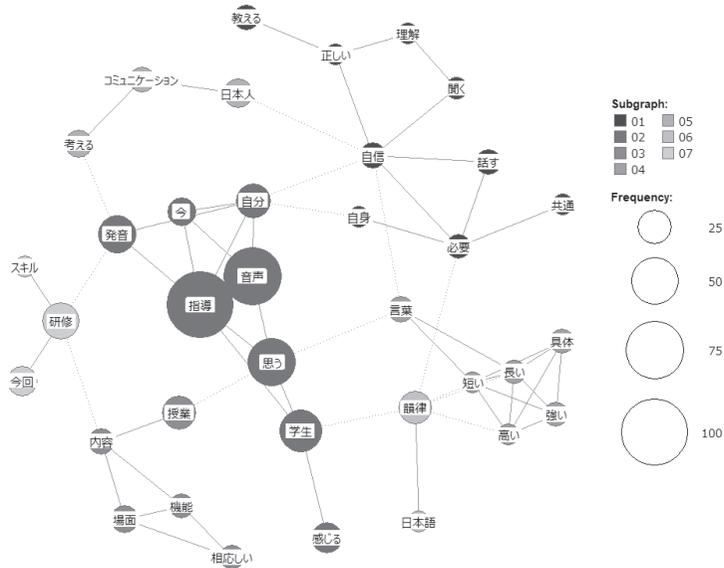


図5 「II. 音声指導の講座を受講することによる教師の意識変容」共起ネットワーク

表7 コメントの生データ（一部改変）

現状打開	①発音を何度も直されるとい嫌な経験から、音声指導に自信を持てなかったが、それではいけないと思った。
	②自分自身、発音に自信がないが、講習を受けて克服したいと思った。
自信回復	③場面や機能に相応しい言い方は分かる。だから、自信を持って学生に指導して行って良いと分かった。
	④東京生まれ東京育ちであるが、いざ正しい発音を教えるとなると自信がなかった。しかし、コミュニケーションを主体的とした韻律指導なら、自信を持ってアドバイスができる。
	⑤発音に自信がない人でもできるという一言で、少し安心した。
指導方法再考	⑥東京に住んでいるが、家では母方言を使っているため、音声面で自信がなかったが、規範的な共通語の指導ばかりが音声指導ではないと思った。
	⑦教科書的な規範にとらわれて指導を敬遠していたが、自分ができる他の方法もあると分かった。
	⑧自分は何の方言のアクセントで話しているのか分からず、指導に自信がなかったが、機能に相応しい韻律なら母方言に関係ないので指導がしやすい。
	⑨自分に教えられることから教えていけば良いと思った。

なお、ここで、特に興味深い④の記述について述べる。筆者は、共通語が母方言でないことが、音声指導をする際の自信のなさにつながっているのではないかと推測していたが、そればかりではなかった。東京方言を母方言としている教師でも、「正しい共通語」を教えることには躊躇いがあるのである。つまり、現在の「正しい共通語」を追求する指導は、多くの日本語教師にとって音声指導を敬遠してしまう要因の一つになっているということを示唆しているのである。

以上のことから、教師が音声指導の講座を受講することの意義は十分にあるものと思われる。

4. まとめ

以上、「Ⅰ. 現段階での教師の音声指導に対する意識と母方言の関係」、および、「Ⅱ. 音声指導の講座を受講することによる教師の意識変容」の2点を中心に分析を行った。その結果、Ⅰの調査からは、「共通語が母方言ではないため、自分の発音に自信がなく、音声指導を躊躇してしまう」という意識のある教師がいることが分かった。また、Ⅱの調査からは、音声指導の講習会を受講することにより、3種類（「現状打開」、「自信回復」、「指導方法再考」）の意識変化が見られることが示唆された。さらに、共通語を母方言とする教師にとっても現在の音声指導には心的負担があることも示唆された。

今回の結果から、日本語教育の現場において最も必要な音声指導は、「正しい共通語」を目指すものではなく、現実社会で話されている共通語（「緩やかな共通語」）を目指すものであるのだと主張したい。それと同時に、教師の音声指導に対する意識を変えることも大切であると言いたい。これらを実現するためにまず必要なことは、「緩やかな共通語」の実態を知ることである。「アナウンサーの話す共通語」＝「緩やかな共通語」でないことが分かっても、それでは、どの範囲内なら許容され、コミュニケーションに支障をきたさないのだろうか。「緩やかな共通語」の実態が分かれば、共通語以外を母方言にもつ教師も、自分の普段使っている日本語に自信をもって、音声指導が行えるようになると思う。この実態調査を今後の課題とする。

付記

本研究は、「発話機能に相応しい韻律—「機能別・韻律の指標」の作成—」（平成28年度科学研究補助金基盤研究(C) 課題番号16K02747 研究代表者：高村めぐみ）による助成を受けている。

謝辞

本研究を行うにあたり、東京都江戸川区の学校法人滋慶学園東洋言語学院にご協力いただいた。この場を借りてお礼を申し上げたい。

注

- 1) 音声指導と発音指導は、異なる行為を指すこともあるが、今回の調査では、「音声指導」と「発音指導」について言及のあるすべての記述内容について検討したところ、同義とみなしても支障がないことが分かった。そのため、ここでは全て「音声指導」に統一した。
- 2) KH Coder とは、テキスト型（文章型）データを統計的に分析するためのフリーソフトウェアである。アンケートの自由記述・インタビュー記録・新聞記事等、さまざまな社会調査データを分析するために制作されたもので、「計量テキスト分析」または「テキストマイニング」と呼ばれる方法に対応している（樋口2001）。
- 3) 設定は、抽出語・共起ネットワークオプションの語の最小出現数を「5」、描写する共起関係（edge）の選択を「Jaccard」、「係数を標準化する」で分析をした。
- 4) 共起ネットワークとは、「よく一緒に用いられていた語のペアを線で結んだ図である」（樋口2017）。円の中に語が書かれており、その語（node）の出現回数が大きければ、円も大きくなる。また、円と円を結ぶ線は共起関係を表しており、線が太ければ、強い共起関係であることを示す。
- 5) 設定は、抽出語・共起ネットワークオプションの語の最小出現数を「3」、描写する共起関係（edge）の選択を「Jaccard」、「係数を標準化する」で分析をした。
- 6) KH Coder は CHASEN の形態素解析システムを使っている。「名詞」「サ変名詞」「名詞B」「名詞C」を統合したものを「名詞」、「動詞」「動詞B」を「動詞」として分類した。但し、動詞Bに属する「する」「ある」「なる」「できる」「いる」は、多様な語が前に接続しているため、内容語としては含めずリストを作成した。なお、KH Coder での品詞体系については、樋口（2014: 110）に詳細が書かれている。
- 7) サブグラフとは、「比較的強くお互いに結び付いている部分」（樋口2018: 66）と述べられている。ここでは、比較的強くお互いに結び付いている部分を自動で検出し、グループ分けを行い、色分けする「サブグラフ検出（random walks）」を選択し、図を描いた。
- 8) 韻律の三要素とは、(1) 基本周波数の時間的変化、(2) 個々の音の継続時間、(3) 振幅の時間的変化、強度を指す（鈴木1992: 39）。
- 9) ここでの「機能」とは、発話によって話者から聴者に伝達された最終的な意味のうち、対人関係上果たした概念のものと定義する。
- 10) 図1、2に示した受講者は全員この30名の中に含まれている。なお、3.2（30名）には入っているが、2.1（24名）には含まれていない受講者が6名いるが、これは6名の受講者はまだ教師実習中で教師経験がない、という理由から、「音声指導に関するアンケート」の回答は辞退し、講演会についてのコメントのみを提出してくださったからである。
- 11) 設定は、抽出語・共起ネットワークオプションの語の最小出現数を「10」、描写する共起関係

(edge) の選択を「Jaccard」, 「係数を標準化する」で分析をし, サブグラフ検出 (modularity) を選択し, 図を描いた。

参考文献

- 阿部新・須藤淳・嵐陽子 (2014) 「日本語教育における音声教育について日本語教師が考えていること—音声教育の目標・具体的内容・困難点・改善希望の分析から—」『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』229-234.
- エリクソン, ドナ・昇地崇明 (2010) 「パラ言語情報にみられる異文化間の知覚の相違」『コミュニケーション、どうする? どうなる?』138-153, ひつじ書房
- 鈴木博 (1992) 「言語技術としてのプロソディー」『月刊言語』38-45.
- 高村めぐみ (2020) 「『機能』に相応しいと評価される韻律の特徴—日本語学習者にとって必要な音声指導を目指して—」『実験音声学・言語学研究』12, 15-38.
- 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—」『日本語音声の韻律的特徴と日本語教育シンポジウム報告 重点領域研究・日本語音声 D1班・平成3年度報告書』20-25.
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための軽量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』ナカニシヤ出版
- 樋口耕一 (2017) 「言語研究の分野における KH Coder 活用の可能性」『計量国語学』31-1, 36-45.
- 樋口耕一 (2019) 『KH Coder3 リファレンス・マニュアル』(2019年10月28日取得)