

韓国語母語話者に対するカタカナ語の指導の試み ー聞き取りテストと意識調査よりー

山下 直子・畑 ゆかり・轟木 靖子

要 旨

日本語教育の現場において、カタカナ語に関しては十分な指導がされているとはいえない現状である。そこで、本稿では、効果的なカタカナ語の指導方法を探るため、指導の効果と指導が学習者の意識に及ぼす影響を検証する。本調査では、韓国語母語話者を対象に、カタカナ語の聞き取りのプリテストとポストテストを行った。その際に、対象者を指導群・統制群の二群に分け、指導群には長音や濁音などの表記を中心とした指導を行った。指導群にはカタカナ語に関する意識調査も指導の前後に行った。その結果、ポストテストで両群ともに誤用数は減少したが、指導群は統制群よりも誤用が減少し成績が伸びる傾向にあり、指導の効果がみられた。また、意識調査の結果から、指導後はカタカナ語の難しさが軽減し、カタカナ語に対する考えも深まっており、指導によってカタカナ語学習の意義やストラテジーの意識づけが可能であることが示唆された。

【キーワード】カタカナ語、 外来語、 語彙指導、 聞き取りテスト、 意識調査

1. はじめに

外来語などのカタカナの氾濫が問題にされるようになって久しいが、日本語学習者にとってカタカナ語は習得が難しいものの一つであり、武部 (1980:1) は「片仮名と平仮名との間には文字の種類や用い方においていろいろの異同があり、そのことが日本語学習者を悩ませている」と述べている。石綿 (2001:54-55) は、外来語は「発音、文法、意味とさまざまな面で英語などとずれを生じている」と、さまざまな面でのずれを指摘する。日本語化したため表記や発音は特殊なうえにゆれがあり、意味や用法も原語とずれ、全く意味の異なる場合や意味の拡大・縮小も起こる。略語も多く日本で独自に作られた語もあり、さらに、新語が生まれる一方で消える語もある。このような要因のため、カタカナ語を学ぶには困難が予想される。

しかし、多くの学習者がカタカナ語を苦手とすることは認識されているが、漢字学習等に比べてカタカナ語に関連する研究は多いとはいえず、陣内 (2008) はカタカナ教育の議論が初期の段階であるとする。日本語教育の現場でも十分な指導がされているとはいえないようである。日本語学習システムの開発を行った盧・山下・富永・林・山崎 (2007) では、学習者が IT 関連の用語だけでなくより広い範囲での学習を望んでいることを指摘している。中

山・陣内・桐生・三宅 (2008) は日本語教師、学習者への質問紙調査を行い、学習者はカタカナに苦手意識を持ち教育を必要としているが、実際の教育現場では他の文字や語彙と同等には扱われておらず、より重点的にカタカナを扱う教材や教授法の開発が必要であると述べている。

カタカナ語の使用が増加する中で、日本語学習者もカタカナ語を避けることはできず、効果的な学習を支援するための指導法や教材の開発は急務であるといえよう。カタカナ語について調査研究を行い、実証的な検証を積み重ねることが重要であると考えられる。なお、本稿では、外国語を語源とするカタカナ表記の語ではなく、表記に注目したカタカナ語を用いる。カタカナで表記されるものは、外来語が一般的であるが、和製外来語もあり、さらに、非外来語がカタカナ表記されることも増えている。今後それらを含めた指導が必要になると考えるため、カタカナ語を用いる¹。

2. カタカナ語に関する先行研究

カタカナ語の習得に関しては、稲垣 (1991)、大曾 (1991)、小林・カッケンブッシュ・深田 (1991) など、英語母語話者を対象とした研究で困難さが指摘されている。本稿で対象とする韓国語母語話者については、村上 (1989)、中東 (1998)、馬瀬・中東

(1998) などが英語を与えて外来語を書く調査を行い、学習者の外来語表記には母語や母語の外来語表記の影響が大きいことを明らかにしている。畑・山下 (2010) は、カタカナ語を聞いて書きとる調査を行い、誤用を分析した結果、中・上級の学習者であっても、既習語彙の表記に誤りが多く、特に長音や促音等の特殊拍と濁音・半濁音に関する表記の誤りが多いことが明らかになった。特に、長音の誤りが最も多く 6 割を超えるなど特殊拍の誤りが多くみられた。これらの結果から、韓国語母語話者のカタカナ語表記の困難点として、長音・促音などの特殊拍、濁音、f 音カ [ɸ] (例：フォークの語頭子音、無声両唇摩擦音)、原語が子音で終わる語などがあげられる。

特殊拍に関しては多くの研究が行われている。松崎 (1999) は韓国語話者の発音の特徴の一つとして長音、促音や撥音の問題をあげており、戸田 (2003) は日本語学習者の特殊拍の知覚と生成には問題があると指摘している。知覚へのアクセントや語音位置の影響も明らかになっており、皆川・前川・桐谷 (2002) は英語話者と韓国語話者ともに語末での長母音の知覚が難しく、語末でピッチ型が影響を及ぼすと述べている。小熊 (2008) では、英語話者を対象とし長音位置は語末・語中・語頭の順に聞き取りが難しいとする。これらの要因はカタカナ語を聞く際にも影響が予想される。

カタカナ語の表記の指導については、富田 (1991) が、直音の清音にはじまる導入順序と語例あげた練習が一般的であると述べているが、指導の効果をみる研究は少ない。畑・山下 (2011) では、韓国語母語話者に対して長音知覚の指導の先行研究を参考に、拍と表記に焦点をおいたカタカナ語の指導を行った結果、長音の誤用が減少し指導の効果がみられた。しかし、指導後も濁音・半濁音やひらがなの混同などの誤用は依然として多いことなどが課題として残った。また、インタビューでの「カタカナは重要じゃないと思っていた」というコメントなど、カタカナ語の重要性が理解されず、学習が軽視される傾向があることがうかがわれた。

このような心理的な要因の影響も先行研究において述べられている。武田 (2002) はアンケート調査から、留学生がカタカナに苦手意識を持つのは、その膨大な数に加えて「本当の言葉」ではないという意識の強さによると推測している。堀切 (2008)

においては、英語を母語とする日本語学習者に質問紙調査を行った結果、学習者の外来語に対する苦手意識は特有なものであり心理的な影響が大きいことを指摘している。その中で、外来語の聞き取りに対して習得困難を感じ、外来語使用に抵抗を強く感じるほど、外来語を拒絶する態度になりやすいことを明らかにしている。カタカナ語への苦手意識や軽視する態度など、学習者が否定的な意識を持つことは学習の妨げになると考えられる。カタカナ語の学習には、まず学習者の否定的な意識を変えることが必要であり、指導によってそのような意識が変わりうるかを検証しなければならない。

3. 研究課題

本研究は、効果的な指導を探るため、カタカナ語の指導の効果を検証することを目的とする。先行研究でみたように、中級以上の学習者であるにもかかわらず、初級の既習であると考えられる語彙であっても正確な表記が定着していないことは問題である。その要因の一つとして、これまでカタカナ語の指導が十分には行われていなかったことが考えられる。そこで、今後のカタカナ語の指導を考える第一歩として、語彙の「形式」である表記に焦点をあてた指導を行い、指導の効果を検証する。

先行研究の結果から誤用が予想される長音、濁音・半濁音などの表記について指導を行う。さらに、学習者の意識もカタカナ語の学習に影響を与えることが予想されるので、指導の前後に意識調査を行うことにより、指導が学習者の意識に影響するのかを調べる。具体的には次の二点を明らかにすることをめざす。

- (1) 指導によって長音や濁音・半濁音などの表記の誤用が減少するのか。
- (2) 指導によって学習者のカタカナ語を難しいと感じる意識は変化するのか。

4. 研究方法

4.1 調査対象者

調査対象者は、韓国の大学で日語日文学科 2 年生を対象に開講している日本語会話のクラスの受講生 47 名 (男性 16 名、女性 31 名) である。全員、初級レベルを修了した学習者²で、韓国語母語話者である。指導の効果を測るため、これら 47 名の学生を、ほぼ同じ言語環境にある指導を受ける群 (指

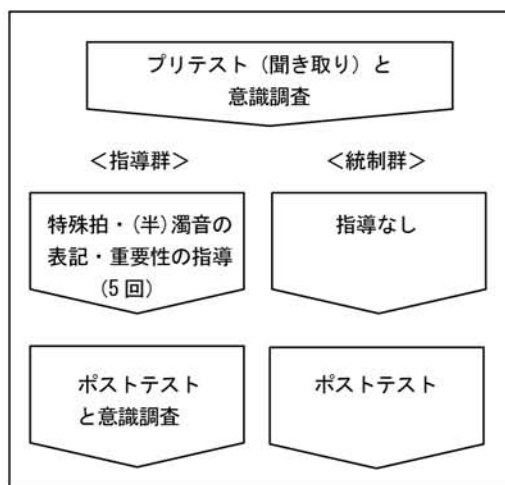


図1 調査手順

導群 30 名）と、指導を受けない群（統制群 17 名）の二群に設定した。

4.2 調査手順

調査期間は 2010 年 9 月から 11 月である。図 1 に調査の手順を示したように、まず、プリテストとしてカタカナ語を 2 回聞かせシートに書かせる聞き取りテスト³と質問紙によるカタカナ語とカタカナ語学習に関する意識調査を 47 名全員に行った。プリテスト後、二群のうち指導群には、長音などの特殊拍、濁音・半濁音や f 音等の表記を中心とした指導を毎週 1 回、全 5 回（初回 20 分、他 4 回は 10 分程度）行った。これらの指導の効果を調べるため、プリテストと同じ語彙の聞き取りテストをポストテストとして行った。また、この時、プリテストと同時に行った意識調査を再度実施した。これは指導による意識の変化をみるためである。一方、統制群にはこれらの指導を行わず、指導群と同時期にポストテストを行い、比較し分析した。

4.3 テストに用いた語彙

テストに用いた語彙は畑・山下(2011)の調査で誤りの多かった 26 語を中心とした 32 語⁴である。出題語彙は以下の通りである。

アルコール、インターネット、カレー、カレンダー、ギター、コーヒー、コピー、シャツ、シャワー、ジョギング、スピード、スプーン、ズボン、スリッパ、セーター、テーブル、デザート、ドライブ、ドライヤー、ナイフ、ニュース、パーティー、ファッション、フォーク、フリー、プログラム、ベッド、ポケット、マッチ、メッセージ、ユニフォーム、レッド

4.4 意識調査

カタカナ語やカタカナ語学習に関する意識調査は、中山ほか（2008）を参考にして韓国語で質問紙を作成した。質問項目はこれまでのカタカナ語の学習、日本語でのカタカナ語の使用、カタカナ語の難しさやカタカナ語学習に対する要望などについて尋ねたものである。回答方法は、カタカナ語の難しさと指導の希望に対しては 4 段階評価、技能別の難しさは 5 段階評価、難しさの理由などは複数回答可の選択と韓国語による自由記述である。

4.5 指導内容

先行研究でのカタカナ語の表記の困難点と畑・山下（2011）の指導をもとに指導内容を検討した。カタカナ語の発音を聞いて正しく書けない理由は、①その語を知らず音声的な聞き取りが困難な場合と、②その語を知っているが、表記が定着していない場合が予測されるが、今回の聞き取りテストで使った語彙と学習者のレベルを考えると、①の可能性は極めて低い。また、もしカタカナ語でなければ、②の問題の多くは漢字を使用することで顕在化しないことが多い。すなわち、「学校」のふりがなを「がっこ」「かっこう」「かつこ」「がこう」のように書く学習者がいても、漢字を使うことで清濁や促音、長音の誤りは表面には出てこないのである。今回の指導では、②によるカタカナ表記の誤りを学習者本人に自覚させ、注意を向けさせることにより正しい表記の定着を促すことも視野に入れている。

初回は、プリテストの調査シートを調査対象者に返却し、誤答と正解を確認させた。誤答にある一定の傾向を持つ学習者には、調査シートにその誤答に関して注意を促すようコメントを記入した（例えば語末に余分な長音が入るなど）。これは調査対象者に誤用を自覚させるためである。次に、「ン」と「ソ」、「ツ」と「シ」、「セ」と「セ」、「ヤ」と「ヤ」といったカタカナの文字そのものに関する初歩的な間違いが多くみられたため、練習シートを作成し書かせた。このとき、カタカナにはひらがながない拗音（「ティ」「ウェ」「フォ」など）があること、調査対象者の誤用に多くみられた「ッ」「ン」「ー」が存在しないことについても説明した。

また、カタカナの文字をひらがなより先に導入する利点について述べた清（1995）を参考にし、カタカナ語の重要性を理解させた。漢字語彙とカタカナ語彙をぬりつぶし、ひらがなのみを残した文章

表 1 分類基準

	基 準	誤用例(正答)		基 準	誤用例(正答)
1	長音の欠落	コーヒ(コーヒー)	9	濁音・半濁音の欠落	ホケット(ポケット)
2	長音の挿入	コピー(コピー)	10	濁音・半濁音の挿入	ナイブ(ナイフ)
3	促音の欠落	スリバ(スリッパ)	11	母音の変化	スポン(スプーン)
4	促音の挿入	ネックタイ(ネクタイ)	12	子音の変化	ストグ(ストーブ)
5	拗音の欠落	ニース(ニュース)	13	半母音の欠落	ドライアー(ドライヤー)
6	拗音の挿入	ティーブル(テーブル)	14	ひらがな等との混同	セーター(セーター)
7	撥音の欠落	ズーボ(ズボン)	15	欠落・空欄	ス ッパ(スリッパ)
8	撥音の挿入	ボンタン(ボタン)	16	その他	

(A)と、漢字語彙とひらがな語彙をぬりつぶし、カタカナ語彙のみを残した文章 (B) の 2 タイプの文章を提示した。そして、A と比較し B の文章は内容が推測できることから、カタカナ語彙は内容語であり、文章を理解する上で重要な機能を果たしていることを示した。

二回目以降の指導では、拍感覚を身に付け表記の間違いを減らすため、プリテストで使用した特殊拍を含む語を中心に、一拍ずつ指を折りながら拍を数えるよう指示した。あわせて表記に注目できるようカタカナ語の単語カードを使用し、繰り返し読ませた。また、拍数とアクセントの位置に注目させるため、長音の知覚への音声指導の効果をみた小熊(2008)での指導を参考に長音を含む語の各音節を「ラ」の音に置き換えて読ませた(「デパート」の場合、「ララーラ」)。その後、カナカナ語を聞かせ、どの長音配置パターンか当てさせた。

f 音(例: フォーク)、濁音・半濁音(例: ギター)、語末の長音の誤用(例: カレンダー)などについては、原語である英語のスペルからカタカナ表記を類推するよう指導した。特に、語末の長音については、英語のスペルで語末に -ee、-er、-ar、-y がくるものは長音の可能性が高いことを明示した(例: shower シャワー・calendar カレンダー)。

また、테이블(テーブル)、포켓(ポケット)のように韓国語は語末に子音がくることがあるが、日本語の語は「ン」以外は子音で終わることはなく、語末が -s、-k、-p、-ts 等で終わる単語には [u] が、-ch、-t、-d で終わる単語には [i] [o] がつくことを説明した。さらに、韓国語外来語の影響が予想さ

れる点として、아파트(デザート)などの韓国語の「ㅏ」[tʰa]は、日本語で「ト」となることが多いと示した。

4.6 分析方法

カタカナ語を聞いて書かせたデータから誤答を採取した。一つの語に複数の誤用が現れた場合、それぞれを一つの誤用とし、指導群と統制群の一人当たりの平均誤用数の変化を比較した。次に、これらの誤用を表 1 に示した 16 の基準による分類し比較を行った。分類基準は、必要な長音や濁音・半濁音等が欠落したものや必要のない箇所に余分に挿入されたもの、母音や子音の間違い、ひらがなや似た文字との混同、文字が一部欠落あるいはすべてなく空白であるものと、それらの基準にあてはまらないものである⁵。なお、欠落については、誤用数とあわせて本来あるべきものが欠落した割合の欠落率で比べた。また、長音と濁音・半濁音に関しては、単語内の位置に影響を受けることが明らかになっているため(中東 1998; 松崎 1999; 小熊 2008 等)、誤用が語頭、語中、語末のどの位置に現れるかによっても比較した⁶。

意識調査の結果は、選択回答の項目は集計を行い、自由記述の母語による回答は母語話者に翻訳を依頼し、指導の前後で比較を行った。

5. 結果と考察

5.1 聞き取りテスト(研究課題 1)

5.1.1 平均誤用数の変化

表 2 は、指導群と統制群のプリテストとポストテストの一人当たりの平均誤用数、標準偏差と誤用総

表2 平均誤用数と標準偏差(誤用総数)

	プリテスト		ポストテスト	
指導群 N=30	23.1	14.6 (692)	8.4	7.4 (251)
統制群 N=17	21.2	13.2 (360)	15.4	12.2 (261)

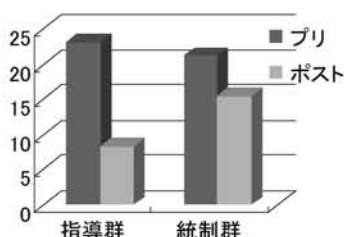


図2 平均誤用誤数の変化

数を示したものである。プリテストの誤用総数は指導群 692、統制群 360 で平均誤用数は指導群 23.1、統制群 21.2 であった。両群のプリテストの結果を比較するため t 検定を行ったところ、両群の平均に有意な差はみられなかった(両側検定: $t(45)=0.44$, $p>.10$)。したがって、指導群と統制群は、指導前のカタカナ語の聞き取りテストにおいて、ほぼ同等の能力であるとみなされる。

図2に指導群と統制群のプリテストとポストテストの一人当たりの平均誤用数の変化を示す。プリテストとポストテストの平均誤用数は、指導群で23.1から8.4、統制群は21.2から15.4といずれも減少した。群内での結果を比較するため t 検定を行った結果、平均の差は有意であり(指導群 $t(29)=7.12$, $p<.05$) (統制群 $t(16)=3.46$, $p<.05$)、両群ともにポストテストで誤用が減少したといえる。

両群のポストテストは、誤用総数は指導群 251、統制群 261 で平均誤用数は指導群 8.4、統制群 15.4

であった。分散の大きさが等質とみなせなかったので、ウェルチ法による t 検定を行った。その結果、両群のポストテストの平均の差は有意傾向であった($t(23)=2.15$, $.05<p<.10$)。したがって、両群ともにポストテストで誤用数は減少したが、指導群は統制群よりも誤用が減少し成績が向上する傾向にあるといえる。指導に一定の効果がみられ、カタカナ語の指導が有効であることが検証された。両群の成績がともに向上したことは、ポストテストとプリテストが同じ問題であったことも要因の一つとしてあげられるが、カタカナ語の聞き取り調査を行う機会を与えたことが統制群にカタカナ語の存在や学習の必要性を認識するきっかけになり、成績が向上する結果になったと思われる⁷。

5.1.2 分類別の誤用数の変化

指導群と統制群のプリテストとポストテストの誤用を4.6の基準によって分類した結果を表3に示す。指導群では、プリテストから誤用数の少ないものや促音挿入の11から10などわずかな差のものもあるが、最も誤用の多かった長音欠落が181から84(53.6%)と誤用が半数以下になるなど、多くの分類で指導後に誤用数が減少した。一方、統制群でも濁音欠落や表記などを除いて誤用数は減少しているが、指導群に比べて減少する割合は小さかった。

畑・山下(2011)で指導後に減少しなかった誤用に関しても、カタカナ語の指導方法を再検討することで、成績の向上がみられた。指導項目に含まれなかったため誤用が減少しなかった濁音・半濁音の誤用も、本研究では明示的な指導を行うことによって、指導群では欠落挿入と合わせて91から40(56.0%)と減少した。また、ひらがなや似た文字との混同の誤用は、指導群では52から26と半減した。短時間の指導では効果は出にくいと考えられたため、指導

表3 指導群と統制群のプリテストとポストテストの誤用数と誤用減少率

		長音欠	長音挿	促音欠	促音挿	拗音欠	拗音挿	撥音欠	撥音挿	濁音欠	濁音挿	母音変	子音変	半母音欠	表記	欠落空欄	その他
指導群	プリ	181	105	50	11	45	6	1	0	47	44	18	31	27	52	54	20
	ポスト	84	43	12	10	6	4	0	0	30	10	8	6	7	26	5	0
	減少率	54%	59%	76%	9%	87%	33%	100%	0	36%	77%	56%	81%	74%	50%	91%	100%
統制群	プリ	112	53	27	6	33	6	0	0	17	34	9	18	12	16	7	10
	ポスト	72	43	17	4	17	3	0	0	23	24	10	7	11	20	5	5
	減少率	36%	19%	37%	33%	48%	50%	0	0	-35%	29%	-11%	61%	8%	-25%	29%	50%

表 4 指導群の長音と濁音・半濁音の位置別の誤用数と誤用減少率

	長音欠			(半) 濁音欠		
	語頭	語中	語末	語頭	語中	語末
ブリ	11	84	86	8	4	35
ポスト	6	42	36	9	3	18
減少率	45%	50%	58%	-13%	25%	49%
	長音挿			(半) 濁音挿		
	語頭	語中	語末	語頭	語中	語末
ブリ	50	25	30	21	19	4
ポスト	10	9	24	5	5	0
減少率	80%	64%	20%	76%	74%	100%

回数を増やしたことで、指導の効果がみられたものと思われる。

テスト結果の長音の欠落・挿入と濁音・半濁音の欠落・挿入の4分類について語頭・語中・語末の位置別の誤用数を表4に示す。

長音に関しては、欠落・挿入ともに誤用が多くみられ、長音の表記の定着が難しいことが明らかになった。これは、韓国語でかつて母音の長短の対立が語頭ではみられたが、若い世代では失われていることに起因すると思われる。欠落と挿入では誤用の現れる位置によって違いがみられる。欠落は、位置によって長音の数が異なるため、本来あるべき長音がどのくらい欠落したかの欠落率でみると、語頭で6.1% (誤用数 11)、語中 40.0% (84)、語末 28.7% (86) とプリテストでは語中や語末にある長音の欠落が多かった。しかし、指導後には語頭 3.3% (誤用数 6)、語中 20.0% (42)、語末 12.0% (36) とすべてで減少し、特に語末で欠落する割合が改善している。一方、長音挿入の誤用数は、プリテストで語頭 50、語中 25、語末 30 と語頭に余分な長音が入る誤用が長音挿入の誤用数全体の半数近く (47.6%) を占めたが、指導後は語頭 10、語中 9、語末 24 と語頭や語中ではそれぞれ 80.0%、64.0%の誤用が減少した。語末では 20.0%の誤用の減少にとどまったが、これは1名の調査対象者の誤用がプリテストで5であったのが12と極端に増えていることに起因している。この例を除くと、誤用の52.0%が改善している。

皆川ほか(2002)、小熊(2008)の先行研究では語末位置での長音の聞き取りが難しいとされているが、ここでも語頭に比べると語末や語中に誤用が多いという位置による難しさの差はみられた。しかしなが

ら、語中と語末には大きな違いはみられず、むしろ、先に述べたように欠落では語中に比べて語末のほうが指導後の成績の向上が大きい。統制群と比較しても、統制群で語末の長音の欠落率は31.8%から21.8%と3割強の減少にとどまっているのに対して、指導群では語末長音の58.1%の誤用が減少しており、指導の効果が大きいといえよう。韓国語母語話者にとって、カタカナ語においても語末の長音の表記に難しさはあるものの、拍の指導に加えて英語のスペルとの関連付けから語末位置の長音を類推することなどによって、指導の効果が期待できる。

また、長音の知覚にはアクセント型の影響も指摘されているが(皆川ほか2002; 小熊2008)、その影響はあまりみられなかった。今回のカタカナ語の聞き取りテストは、音声の知覚だけではなく他の要素も含まれるため、アクセント型の高低変化よりも例えば語に対する馴染みの有無が影響していると思われるが、さらなる調査が必要である。

濁音・半濁音に関しては、指導によって全体としては誤用数が減少しており、欠落は47から30と36.2%、挿入は44から10と77.3%の誤用が減少した。欠落は誤用の現れる位置によって違いがみられ、語頭の欠落率3.0% (誤用数 8)、語中 1.5% (4)、語末 16.7% (35) とプリテストでは語末にある濁音・半濁音の欠落が多かったが、語末の欠落も指導後には、8.1% (17) と半減した。これらの誤用は、韓国語の破裂音に有声・無声の区別がないことに起因するものであると考えられるが、英語のスペルから類推する等の指導によって成績は向上した。

また、挿入はブリ・ポストそれぞれ1例をのぞいて、いずれもf音の誤用である。中東(1998)での結果と同様、「フォーク」が「ポォーク」などパ行のカナになる誤用である。これは、韓国語には英語のf音がなく、外来語では激音/pʰ/で表記するということ日本語と韓国語の外来語の表記の違いにも影響を受けている。これらの誤用はプリテストでは多いものの、f音には表記の誤りが起きやすく注意が必要であることを示すことで誤用数が43から9と8割弱が減少し、指導の効果が大きいといえよう。

指導後に誤用の数が減少するだけでなく、具体的な誤用例をみると、指導前には多様に分かれていた誤用が、指導後に一定のパターンに収斂される傾向がみられた。例えば、「インターネット」の誤用例はプリテストでは計11種類33の誤用であったが、

ポストテストでは 5 種類 11 の誤用であった。稲垣(1991)、大曾(1991)、小林ほか(1991)などで述べられている結果を支持するものであり、学習者の誤用は無秩序に作られるわけではなく、そこには一定の基準があるものと予想される。今後、このような誤用のパターンの分析も指導のポイントにつながると思われる。

5.2 意識調査（研究課題 2）

5.2.1 カタカナ語に関する意識の変化

次に、指導群のカタカナ語に関する意識調査の結果から難しさに関連する部分について述べる。カタカナ語の難しさに関して、図 3 は、指導群に行った事前事後の意識調査でのカタカナ語の難しさに対する回答を示したものである。「カタカナ語を覚える・使うことは難しいと感じるか」という問いに「とてもそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の 4 段階で答えを求めたところ、指導前に行った事前調査では「とてもそう思う」と「そう思う」と答えた者が合わせて 24 名と 80.0%が難しさを感じていたが、事後は 17 名（56.7%）と指導後に難しさの軽減がみられた。

前述の問いでカタカナ語が難しいと答えた人に、どんなところが難しいか複数回答で聞いた回答は、事前調査では「英語等の原語と発音が違う」が 14 名（58.3%）、「韓国語の外来語と発音が違う」が事前 13 名（54.2%）、「正しく聞き取れない」は 9 名（37.5%）、「正しく書けない」は 9 名（37.5%）であった。事後には、それぞれ、9 名（54.9%）、10 名（58.8%）、4 名（23.5%）、2 名（11.8%）であった。指導の事前事後ともに英語や韓国語の外来語との発音の違いが難しいという回答が半数を超え、発音のずれが難しさにつながっているようである。

技能別のカタカナ語の難しさに関しては、「書く」「聞く」「読む」「発音」が難しいと思うかとい

う問いに「とてもそう思う」「そう思う」「どちらでもない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の 5 段階で答えを求めた。「とてもそう思う」5 点から「全くそう思わない」を 1 点として平均点を比較すると、事前調査では書く（3.6）＞聞く・読む（3.2）＞発音（3.1）⁸の順に難しいと答えたものが多いが、事後では聞く（3.23）＞書く（3.20）＞発音（2.9）＞読む（2.1）の順に変化した。「読む」は「とてもそう思う」「そう思う」をあわせた回答者 13 名が 2 名と大幅に減少した一方で、「聞く」は 10 名から 11 名、「発音」も 10 名から 9 名とほぼ変わらず、「書く」も 16 名から 12 名であり、指導にかかわらず聞くことや発音に苦手意識を持つ学習者が多いようである。これは前述のカタカナ語が難しいと答えた理由と呼応しており、原語や韓国語の外来語と、日本語の外来語の発音のずれから聞くことや発音に難しさを感じる者が多いのであろう。表音文字であるカタカナ語は、漢字表記できる語とは異なり、音を正確に把握していなければならないため、特殊拍等の難しさが顕著に現れるものと思われる。「読む」「書く」においては時間的余裕があり、文脈、英語や韓国語の外来語などによって意味の推測が可能であるが、「聞く」では瞬時に音から意味の理解につなげることが難しいというコメントも自由記述にあった。また、今回は聞き取りテストを用いたため、聞くことの難しさが再認識される面もあったと思われる。

指導に関して、「日本語の授業でカタカナ語を教えてほしいか」という問いに対して 4 段階で答えを求めた。事前で「とてもそう思う」6 名（20.0%）、「そう思う」20 名（66.7%）、「あまりそう思わない」4 名（16.7%）と「全くそう思わない」0 名という回答であり、事後は「とてもそう思う」5 名（16.7%）、「そう思う」24 名（80.0%）と「あまりそう思わない」1 名（3.3%）であり、指導を望む者が事前 86.7%、事後 96.7%といずれも高い割合を占めた。指導を受けて全体的な難しさは軽減したが、「聞く」ことへの苦手意識は依然として強く、カタカナ語の指導に対する要望は高く学習意欲が継続する結果となった。これは、これまでの学習に関する質問で、14 名が中学・高校・大学・学院などの日本語の授業で学んでいる一方で、16 名が独学と答えていることとも関連すると思われる。単に語を覚えるだけではなく効果的に学ぶため指導を望む声が

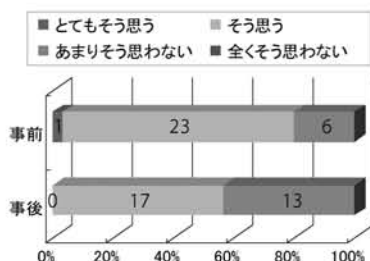


図 3 カタカナ語の難しさに対する意識の変化

高いであろう。

5.2.2 カタカナ語に対する苦手意識の変化

さらに、指導によって苦手意識が変化したかどうかをみるために、指導前の苦手意識の有無によって指導群を分けて考える。「カタカナ語は難しいか」という問いへの回答を「とてもそう思う」「そう思う」「難しい」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」を「易しい」として大きく二つにまとめた。指導前の苦手意識の有無（難しいか易しいか）と指導前後の変化によって4グループとした。指導前に苦手意識があると答えたのは24名と全体の8割を占める。表5は、グループごとのテストの平均誤用数を示したものである。誤用数は4グループすべてポストテストで減少しているが、以下のような違いがみられた。

指導前に苦手意識がないと答えた6名は、①「易しい」から「難しい」へと変化したグループが2名、②事前事後とも「易しい」グループが4名である。グループ②は、プリテスト11.0、ポストテスト4.5と両者とも4グループで誤用が最も少なく、指導前においてもカタカナの聞き取りに問題がみられず、特別な指導が必要ないグループであるともいえる。意識とテスト結果には齟齬が少なく、カタカナ語の難しさに対して学習者はある程度正確に捉えることができていると思われる。また、グループ①は易しいと感じていたカタカナに指導後は難しさを感じるよう変化しているが、誤用は24.5から9.5と6割以上減少している。指導を受けることで難しさを改めて認識するようになったのかもしれないが、今回の調査では2名と人数が少ないため、今後、全体の調査対象者を増やして、この点を検討することが必要である。

事前に苦手意識があるとした回答者は、③「難しい」から「易しい」へと変化したグループが10名、④事前事後とも「難しい」グループが14名である。指導後に苦手意識の変化がみられたグループ③は、平均誤用数が27.2から7.8へと7割を超える誤用が減少した。4グループで最も成績が向上しており、テスト結果の手ごたえからも意識の変化につながったと思われる。指導後に成績が向上し苦手意識も軽減することで、今後のカタカナ語の学習への取り組みも期待でき、指導の効果がもっとも顕著にみられたグループといえる。

表5 苦手意識の有無、意識の変化と平均誤用数

	意識の変化	プリテスト	ポストテスト
苦手意識無	①易→難 N=2	24.5	9.5
	②易→易 N=4	11	4.5
苦手意識有	③難→易 N=10	27.2	7.8
	④難→難 N=14	22.9	9.5

一方、指導前の苦手意識が変化しなかったグループ④も、誤用数は22.9から9.5と6割弱減少しており、成績は向上している。選択肢での回答からは意識に変化がないが、自由記述での難しさへの言及をみてみると同じ「難しい」にも変化がみられる。グループ④の指導前の自由記述でも「長音が一番難しい」と難しいポイントとして長音について触れているものはあるが、単に難しさを訴える「覚えるのが難しい。覚えても使うのが難しい。」や「ひらがなほど教えてもらっていないので、読み書きで慣れている。」などの慣れや勉強不足について述べている。しかし、指導後には、「カタカナにもある一定のルールがあることを学ぶことができて、楽しかった。」などの規則の学習の必要性や「指で拍を数えるという方法はためになった。」「英語のつづりを理解すれば、カタカナも簡単に習うことができると思った。」「以前は聞き取りだけに依存してカタカナを理解していたが、勉強してからもっと理解ができた感じがする。」などのストラテジーへの言及や「カタカナは難しく必要ないと思っていたが、文章の重要な部分であると習ったので、もっと頑張りたい。」とカタカナ語学習の意義に言及するようになり変化がみられる。以上のように、指導の前後でカタカナ語の難しさを訴えているが、指導後にはコメントが具体化しており、カタカナ語の学習に対する考えが深まっている。指導によるカタカナ語学習の意義やストラテジーの意識付けが可能であることが示唆される。グループ③④の意識の変化から、カタカナに対する苦手意識は指導によって変わりうると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本調査ではカタカナ語指導の効果の検証とその指導が学習者の意識に与える影響について探るため、韓国の大学で日本語を学ぶ韓国語母語話者を対象としてカタカナ語の指導を行い、聞き取りテストと意

識調査の結果を検討した。

プリテストとポストテストを比較した結果、指導群、統制群ともに誤用数は減少し有意な差がみられたが、両群のポストテストの結果を比較すると指導群は統制群よりも誤用が減少し成績が伸びる傾向にあり、カタカナ語指導の効果が検証された。誤用の分類別にみても指導後に長音や濁音・半濁音に関する誤用などほとんどの分類で誤用は減少した。最も誤用の多い語末の長音欠落も半数の誤用が減少し成績が向上した。カタカナ語の指導には一定の効果がみられたといえよう。また、指導の事前と事後に行った意識調査の結果の比較から、全体的にカタカナ語を難しいと感じる意識が指導により軽減し、カタカナの学習に対する意識づけの可能性があることが示唆された。

学習者はカタカナ語に対して苦手意識は持っているが、指導に対する要望は高い。自由記述の回答にみられるように、これまでの指導は不十分だと学習者は感じており、明示的な指導を行うことが必要であろう。カタカナ語の指導に多くの時間をとることは難しいが、単なる暗記だけではなく規則性も見出せるような指導を短時間であっても継続することが重要であると思われる。さらに、学習者のカタカナ語に対する否定的な意識に変化を促すことが、効果的なカタカナ語の学習や自主的な学びにつながるものと思われる。

以上のように、指導の方向性は明らかになったが、調査対象者やテストに用いた語彙が限られており、今後、より多くの対象者に語彙を精選して調査を行うことが必要である。また、今回は単語の聞き取りテストを用いたが、文単位の聞き取りや聞き取り以外の手法も組み合わせることで効果を検証しなければならない。指導法についても、意識調査の自由記述に指導での規則の学習の必要性やストラテジーへの言及などがあったことから、一定の効果があつたと考えられるが、指導内容にテストの語を含んでいたため、指導によって誤用が減少したのか、単に語の表記を正確に覚えたのかを区別することはできず、改善が必要である。さらに、意識に関しても意識調査を行うこと自体によって学習者の意識に変化が起こった可能性も考えられる。この点についても調査方法を工夫し、より客観的に評価できる方法や指標を考えていく必要がある。カタカナ語学習のストラテジーを探り、効果的なカタカナ語の指導と教材

の開発を目指すことを今後の課題としたい。

謝辞：調査にご協力いただいた皆さま、貴重なご指摘をいただいた査読者の方々に感謝申し上げます。

本研究はJSPS 科研費 基盤研究(C)課題番号 23520633 の助成を受けたものです。

注

1. ただし、先行研究に関する記述では原文に基づく語を用いた。
2. 調査対象者の日本語学習期間は、1 年未満が 1 名、1 年から 2 年が 10 名、2 年から 3 年が 10 名、3 年から 4 年が 11 名、4 年から 5 年から 4 名、5 年以上が 11 名である。
3. 音響設備が不十分だったため、録音した音声を聞かせるのではなく、指導者が読み上げる形式をとった。
4. 『日本語能力試験出題基準』(2002)に掲載されている 4 級語彙 19 語と、長音の位置とアクセント型等に配慮して選出した 13 語の計 32 語である。
5. カッケンブッシュ・大曾 (1995)、石綿 (2001)などで指摘されているように、カタカナの表記に関してはゆれもみられ複数の表記が可能なものもあり、どこまで許容するかについては検討が必要であるが、ここでは、『日本語能力試験出題基準』での表記を正解とした。
6. ここでいう語頭とは第一拍の音節を指す。長音は、第一拍にある短母音が長音化した場合、誤用が生じた位置が第一拍であることから、語頭の誤用と分類する。
例：スーブン (スプーン)
7. 統制群中に、プリテストの後、自主的にカタカナ語の学習を始める調査対象者もあらわれた。
8. 事前調査の「書く」に関して無回答であった 2 名を除いた平均である。

参考文献

- 稲垣滋子 (1991)「外来語表記の基準と慣用」『日本語教育』74,60-72.
- 石綿敏雄 (2001)『外来語の総合的研究』東京堂出版
- 大曾美恵子 (1991)「英単語の音形の日本語化」『日本語教育』74,34-47.
- 小熊利江 (2008)『発話リズムと日本語教育』風間書房
- カッケンブッシュ寛子・大曾美恵子(1995)『日本語教育指導参考書 16 外来語の形成とその教育』国立国語研究所
- 小林ミナ・カッケンブッシュ寛子・深田淳 (1991)「外来語にみられる日本語化規則の習得—英語話者の調査に基づいて」『日本語教育』74,48-59.
- 陣内正敬 (2008)「日本語学習者のカタカナ語意識とカタカナ語教育」『言語と文化』11,47-60.
- 清ルミ (1995)『創造的授業の発送と着眼点』アルク,65-68.
- 武田明子 (2002)「カタカナ語の留学生指導に関する一考察」『マテシス・ユニウェルサス』4(1),191-206.
- 武部良明 (1980)「日本語教育におけるカタカナの問題」

- 『日本語教育』42,1-16.
- 戸田貴子 (2003) 「外国人学習者の日本語特殊拍の習得」『音声研究』7(2),70-83.
- 富田隆行 (1991) 「日本語教育と外来語およびその表記」『日本語学』10(7),37-44.
- 中東靖恵 (1998) 「第二言語学習における日本語外来語表記の実態とその問題点の分析－韓国語およびブラジル・ポルトガル語を母語とする日本語学習者の場合－」『人間文化論叢』(1),65-75.
- 中山恵利子・陣内正敬・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』138,83-91.
- 畑ゆかり・山下直子 (2011) 「語彙指導を目指したカタカナ語の指導の試み」『日本文化学報』48,99-115.
- 畑ゆかり・山下直子 (2010) 「語彙指導を目指したカタカナ語の誤用に関する分析－留学生に対するディクテーション調査から－」『香川大学教育実践総合研究』20,25-32.
- 堀切友紀子 (2008) 「日本語学習者の外来語に対する苦手意識と受容態度」『異文化間教育』28,74-86.
- 馬瀬良雄・中東靖恵 (1998) 「日本語教育における外来語の表記の諸問題－韓国語母語話者の日本語学習者の場合－」『フェリス学院大学文学部紀要』33,85-111.
- 松崎寛 (1999) 「韓国語母語話者の日本語音声－音声教育研究の観点から－」『音声研究』3(3),26-35.
- 皆川泰代・前川喜久雄・桐谷滋 (2002) 「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』6(2),88-97.
- 村上治美 (1989) 「韓国人学習者の日本語の外来語表記」『東海大学紀要』9,1-12.
- 盧瀾・山下直子・富永浩之・林敏浩・山崎敏範 (2007) 「中国人留学生のカタカナ語聞き取りの弱点に着目したドリル型学習システム」『教育システム情報学会誌』24(4), 323-332.

やました なおこ・とどろき やすこ／香川大学 教育学部

nyamash@ed.kagawa-u.ac.jp, ytod@ed.kagawa-u.ac.jp

はた ゆかり／穴吹ビジネスカレッジ 日本語学科

rock1flat@yahoo.co.jp

Trial instruction: Listening test of Katakana-words and Korean students' attitudes toward learning Katakana words

YAMASHITA Naoko・HATA Yukari・TODOROKI Yasuko

Abstract

Seeing the difficulty of Japanese learners in studying katakana words, we can never say that teachers give enough guidance concerning katakana. Japanese learners should understand katakana words in many occasions. More research should be carried out to accumulate data to develop methods and materials for teaching/ learning katakana effectively. This study examines the effects of katakana words instruction on listening tests and learners' attitude. Forty seven Korean native speakers learning Japanese were divided into two groups. One group was taught katakana words focusing on notations of special morae, *dakuon* and *handakuon*. To determine the effect of instruction, listening tests and questionnaire about katakana words were used. Their errors were classified into 16 types and analyzed. The results show that there was a significant change in error rate of both groups but the instructed group tends to improve more. And the results of questionnaire show that after instruction the difficulty of katakana words reduced. It is possible that instructions are effect on learners' attitude.

【Keywords】katakana-words, loanwords, instruction, listening test, students' attitudes

(Yamashita・Todoroki: Kagawa University・Hata: Anabuki Business College)