

論文

日本語母語者への日本語音声教育の有用性に関する実証研究—ローカル局アナウンススクールの事例—

鴨居真理子・中村正伸・沼田秀穂

要旨：

日本の義務教育課程においては、発声技術や口形制御を含む体系的な日本語音声教育が十分に行われていない。本研究では、この課題に対応するため、民間アナウンススクール受講生 25 名を対象とし、定量的アンケートと定性的インタビューを組み合わせた混合研究法による調査を実施した。20 週間の音声教育介入プログラムの効果分析の結果、(1) 声量に関する自信の有意な向上 (Cohen's $d=0.692$)、(2) コミュニケーション不安の顕著な低減、(3) ワーク・エンゲージメントの「熱意」尺度における有意な上昇が確認された。

理論的観点からは、Bandura (1977) の自己効力感理論に基づく 4 要因 (遂行行動の達成、代理的経験、言語的説得、情動的喚起) が Hobfoll (1989) の資源保存理論におけるリソース獲得サイクルを形成することが示唆された。特筆すべきは、日本的な集団帰属意識が仲間意識 ($r=0.709$) を媒介として学習効果を 37% 増幅させることが確認された点であり、これは Vygotsky の「集団的発達の最近接領域 (ZPD)」モデルにより説明可能であることが示唆された。

テキストマイニングによる質的分析からは、「内面変化」と「技術習得」という 2 つの主要クラスターが顕著に出現し、音声教育が単なる技能向上を超えたアイデンティティ変容を誘発する可能性が明らかになった。これらの知見は、義務教育段階での体系的な音声指導導入が、若年層のコミュ

ニケーション課題(就職面接不安 38% 軽減効果)の解決に寄与し得ることを示している。本研究は、教育政策における音声リテラシーの確立に向けた理論的基盤の構築に貢献するものである。

キーワード：日本語音声教育、意識変化、自己効力感、コミュニケーション能力

Abstract:

Japan's compulsory education system does not provide sufficient systematic instruction in Japanese phonetics, including articulation techniques and oral posture control. This study employed a mixed-methods approach (quantitative surveys and qualitative interviews) with twenty-five participants from a private broadcast academy to examine the effectiveness of Japanese phonetic education for native speakers. Results from a 20-week intervention program demonstrated significant improvements in: (1) vocal confidence (Cohen's $d=0.692$), (2) communication anxiety reduction, and (3) enhanced work engagement "enthusiasm" dimensions. From a theoretical perspective, the four factors of Bandura's (1977) self-efficacy theory—performance accomplishment, vicarious experience, verbal persuasion, and emotional arousal—were suggested to form a resource acquisition cycle within Hobfoll's (1989) Conservation of Resources Theory. Notably, Japanese collective consciousness was confirmed to amplify learning outcomes by 37% through peer group identification ($r=0.709$), a phenomenon that can be interpreted within Vygotsky's concept of the "collective Zone of Proximal Development." Text mining analysis revealed two predominant clusters—"inner transformation" and "skill acquisition"—indicating that phonetic education induces identity-level transformations beyond technical skill development. These findings suggest that implementing structured vocal training in compulsory education could contribute to

resolving youth communication challenges (including a 38% reduction in job interview anxiety). This research provides theoretical foundations for establishing vocal literacy in educational policy.

Keywords: Japanese phonetic education, attitudinal transformation, self-efficacy development, communication competence

1. 問題の所在と背景

日本の教育課程において音声教育が著しく不足している現状は、コミュニケーション能力形成の重大な障壁となっている。太田(2013)による学習指導要領の変遷分析および実態調査によれば、発音指導について84.4%の学生が中学校で、75.6%が高等学校でそれぞれ「全く受けていない」または「ほとんど受けていない」と回答しており、音声教育の機会が極めて限定的であることが実証されている。この音声教育の不足が、母語におけるコミュニケーション能力の発達に負の影響を及ぼし、高等教育段階における学術的・社会的活動の阻害要因となる可能性が示唆される。

杉原(2016)は、研究能力が高いにもかかわらず学会発表やプレゼンテーションに困難を示し、就職活動の面接に不安を抱える大学生が少なくないことを報告している。こうした学生は本来の能力を発揮できないことに起因する将来への悲観的展望を形成する傾向にある。2011年以降、高等教育機関においてキャリア教育が義務化され、各大学でキャリア形成支援が実施されているものの、学生間のコミュニケーション能力格差は依然として顕著である。平野(2017)は、日本語運用能力の向上、プレゼンテーション技法の習得、コミュニケーション不安の克服、および社会的相互作用を通じた思考の言語化に関する体系的支援の必要性を強調している。これらの課題に対応するためには、義務教育段階からの体系的な日本語音声教育カリキュラムの整備が必要であると考えられる。

2. 先行研究

日本語音声教育の国際的位置づけに関して、日本は先進国の中でほとんど唯一、発音・発声を体系的に教育していない国である(平田、2012)。制度的側面では、小学校学習指導要領解説国語編(2017)において学習基盤となる資質・能力が見直され、言語的知識に関わる事柄が大きく改訂されたものの、宮本ら(2021)によれば、音声・音韻の領域に関わる事項が占める割合が、他領域に比べて極めて小さく、依然として偏りが見られるとしており、理念と実践の乖離が顕著である。

音声教育の効果に関する研究として、戸田(2009)は非母語話者を対象とした調査から、発音上の問題がコミュニケーションの弊害になるという学習者の認識を明らかにしている。これは母語話者においても音声教育の欠如がコミュニケーション上の障壁となり得ることを示唆している。母語話者における音声教育的介入の意義は、非母語話者とは異なる課題構造に基づく。非母語話者の発音問題が「音韻体系の異言語間転移」に起因する(戸田、2009)のに対し、母語話者は「発声技術の未習得」と「心理的阻害要因」の相互作用によりコミュニケーション不全が生じる点に特異性がある。Terui, Suzuki, and Truscott(2016)は、日本語母語話者への英語音声教育において、(1)具体的な発音や発話のリズム、姿勢、イントネーション等の指導、(2)教員からのフィードバックを通じた自己認知の客観化、(3)集団学習環境下での成功体験の蓄積の3層構造の指導により、学生に自信をつけ成功したと述べている。

理論的基盤として、Bandura(1977)の自己効力感理論は、音声教育における心理的変容プロセスを説明する枠組みを提供している。同理論によれば、自己効力感の形成には「遂行行動の達成(成功体験)」「代理的経験(モデリング)」「言語的説得」「情動的喚起」の4要因が影響し、特に成功体験が最も強固な自己効力感を形成するとされる。

最近の研究動向として、鴨居ら(2024)は日本語母語話者向けの日本語音声教育方法論が未確立であり、指導者間での一貫性を欠いている現状を

指摘している。より多くの学習者にポジティブな意識変化をもたらすためには、体系的な日本語音声教育メソッドの構築と義務教育早期段階からの導入が望ましいとしている。国際的研究においても音声教育の効果は認められているが、それらはほぼ例外なく非母語話者を対象としており、日本語母語話者への日本語音声教育が与える効果についての実証研究は著しく不足している状況にある。

3. 仮説

先行研究の知見に基づき、本研究では以下の理論的枠組みから仮説を導出した。

第一に、戸田(2009)が日本語非母語話者を対象とした研究で実証した「発音上の問題がコミュニケーションの弊害になる」という知見は、逆の方向性として母語話者にも適用できる可能性が理論的に示唆される。すなわち、発音・発声技術の向上が母語話者のコミュニケーション能力向上に寄与するという演繹的推論が成立する。

第二に、Bandura(1977)の自己効力感理論は、「遂行行動の達成」「代理的経験」「言語的説得」「情動的喚起」という4要因を通じて自己効力感が形成され、行動変容が促進されることを示している。音声教育はこれら4要因を含む構造化された介入として位置づけられるため、自己効力感形成の理論的要件を満たしていると考えられる。

第三に、平野(2017)が指摘する「就職面接不安」等の若年層のコミュニケーション課題は、義務教育段階での音声教育不足に起因する可能性がある。宮本ら(2021)の指摘する小学校の国語における音声・音韻の扱いが極端に少ないことを踏まえると、この教育的空白を民間教育が補完する効果が期待できる。

以上の理論的考察から、本研究では以下の3つの作業仮説を設定した。

- (1) 日本語母語話者への音声教育は、発音・発声技術の客観的指標(音量・明瞭度・音韻識別能力等)を統計的に有意に向上させる。

- (2) 日本語母語話者への音声教育は、コミュニケーション能力の主観的評価(対人不安尺度・伝達効力感等)を統計的に有意に向上させる。
- (3) 日本語母語話者への音声教育は、Bandura (1977) の4要因を媒介変数として、自己効力感およびワーク・エンゲージメント(特に「熱意」尺度)を統計的に有意に向上させる。

本研究では、上記仮説を検証するため、ローカル放送局が開催するアナウンススクールをケーススタディとして選定し、混合研究法(定量的アンケート調査と定性的インタビュー調査)により多角的なデータ収集・分析を実施することとした。

4. 研究方法

4.1 対象者・実施日・分析手法

アナウンススクール(ローカル局開催)において2022年度・2023年度・2024年度の受講生を対象に講師を務めた筆者が参与観察を行うとともに受講生の意識変化を調査するため、受講前後に受講生全員にアンケートを行い、受講後には、協力者へのインタビューを実施した(表1)。インタビューは、修了後に対面、またはオンライン(Zoom)により1対1で行い、一人25～35分間程度の時間で基本質問事項に添って行った。

表1 対象者・実施日・分析手法

アンケート(UWES含む)			インタビュー(受講後)		
対象受講生	実施日	分析手法	対象受講生	実施日	分析手法
10名 (2022年度)	4/23(受講前)	単純集計 前後比較	6名 (2022年度)	10/22～	テキストマイニング 共起ネットワーク分析
	9/21(受講後)			12/11	
10名 (2023年度)	4/12(受講前)		6名 (2023年度)	10/14～	
	9/20(受講後)			10/22	
5名 (2024年度)	4/14(受講前)		3名 (2024年度)	10/10～	
	9/18(受講後)			10/12	

4.2 研究対象者属性

研究対象者は、2022・2023・2024 年度のアナウンススクール受講生計 25 名である。受講生は、テレビ CM、ラジオ CM、放送局 HP、知人からの紹介などを通じての自主的な応募者である。フリーアナウンサーやアナウンサーを目指す大学生、授業での発表や就職活動の面接などに役立てることを目的とした大学生や高校生、また、プレゼンテーションや会議、授業などでの発言技術の向上を目指す会社員、教員、公務員、飲食店勤務者など、職業や年齢層は多岐にわたる(表 2)。なお、灰色で示した部分はインタビュー回答者である。

表 2 研究対象者属性

対象者属性(受講時)								
2022 年度			2023 年度			2024 年度		
職業	年齢	性別	職業	年齢	性別	職業	年齢	性別
フリーアナウンサー	22	女	会社員	49	女	フリーアナウンサー	27	女
フリーアナウンサー	35	女	会社役員	36	女	会社員	23	女
無職	23	女	公務員	34	女	大学 4 年生	21	女
大学 3 年生	21	男	大学 2 年生	19	女	大学 3 年生	20	女
大学 3 年生	21	女	大学 2 年生	19	女	高校生	17	女
無職	72	女	大学 2 年生	19	女			
高校教員	55	女	カフェ勤務	38	女			
大学 4 年生	21	女	大学 2 年生	19	女			
団体職員	56	女	管理栄養士	30	女			
会社員	25	女	大学 3 年生	20	女			

4.3 講義内容

ローカル局が開催するアナウンススクール(略称：アナカレ)において、2022・2023・2024 年度のいずれも 4 月～9 月の期間、ほぼ週 1 回、2 時間の講義を 20 回実施した。各回の内容については以下に示す(表 3)。複数の現役アナウンサーが講師を務め、特に音声教育の基本となる腹式呼吸・発声・発音・滑舌練習に重点を置いた指導を行った。

表3 アナウンススクール講義内容

1回	開講式・オリエンテーション
2回	腹式呼吸・発声の基本
3回	発声・発音
4回	発声・発音
5回	滑舌練習
6回	特別講座：最前線のアナウンサーに聞く！
7回	ニュース原稿・天気予報
8回	ラジオスタジオ実習
9回	実況・フリートーク
10回	発声・発音・滑舌 基礎まとめ
11回	特別講座：アナウンサーに求められるスキルとは!?
12回	ニュース原稿・天気予報
13回	パネルトーク・フリートーク
14回	特別講座：自分をよく見せるヘアメイク実習
15回	カメラリポート・インタビュー準備
16回	カメラリポート・インタビュー実習
17回	イベント司会
18回	テレビスタジオ実習準備
19回	テレビスタジオ実習
20回	鑑賞会・修了式

4.4 調査・分析方法

4.4.1 アンケート調査(定量的調査)

アナウンススクール受講生 25 名に対し、以下の調査を行い、分析を実施した。

(1) 受講前後の意識変化分析

入校理由 21 項目と期待すること 10 項目について、4 段階評価 (1: 全く思わない～4: とてもそう思う) で受講前後のアンケートを実施した (表 4)。対応のある t 検定による受講前後の比較および相関分析による受講前後の関連性を検証した。

表4 アナウンススクール受講前アンケート

1. 入校理由について	
1 全く思わない	2 あまりそう思わない
3 少しそう思う	4 とてもそう思う
①アナウンサー試験対応のため	(1・2・3・4)
②人前で話をするのが苦手なため克服したい	(1・2・3・4)
③人前で話をするのが得意なため伸ばしたい	(1・2・3・4)
④声に自信があるから伸ばしたい	(1・2・3・4)
⑤声に自信がないから克服したい	(1・2・3・4)
⑥話に自信があるから伸ばしたい	(1・2・3・4)
⑦話に自信がないから克服したい	(1・2・3・4)
⑧人前で緊張するのを克服したい	(1・2・3・4)
⑨自分に自信があるためさらに磨きたい	(1・2・3・4)
⑩自分に自信がないため克服したい	(1・2・3・4)
⑪アナウンス技術に自信がありさらに磨きたい	(1・2・3・4)
⑫アナウンス技術に自信がないため身に着けたい	(1・2・3・4)
⑬アナウンスの基本を学びたい	(1・2・3・4)
⑭話し方を学びたい	(1・2・3・4)
⑮仲間を作りたい	(1・2・3・4)
⑯プロに教えてほしい	(1・2・3・4)
⑰自分を変えたい	(1・2・3・4)
⑱前向きになりたい	(1・2・3・4)
⑲積極的になりたい	(1・2・3・4)
⑳新しい自分を発見したい	(1・2・3・4)
㉑新しいことを始めたい	(1・2・3・4)
㉒その他	
2. 期待すること	
①発声・発音などアナウンス技術の基本が身につく	(1・2・3・4)
②声に自信が持てるようになる	(1・2・3・4)
③話(スピーチ)が上達する	(1・2・3・4)
④朗読・読み聞かせ等読む技術が上達する	(1・2・3・4)
⑤人前で上がらなくなる	(1・2・3・4)
⑥アナウンサー試験で活かせる	(1・2・3・4)
⑦就職面接で活かせる	(1・2・3・4)
⑧仲間・友達ができる	(1・2・3・4)
⑨新たな自分を見つけられる	(1・2・3・4)
⑩外見的变化が生まれる	(1・2・3・4)

(2) Utrecht Work Engagement Scale (以下 UWES)

定量的分析ワーク・エンゲージメントを測定する国際的な尺度である島津 (2014) の UWES 日本語版 9 項目を使用した (表 5)。UWES は、オランダ・ユトレヒト大学の Schaufeli et al. (2010) 教授によって提唱された (アーノルド・B・バッカー、マイケル・P・ライター、2014)。

表 5 UWES アンケート

		全く感じない	ほとんど感じない	減多に感じない	時々感じる	良く感じる	とても良く感じる	いつも感じる
		0	1	2	3	4	5	6
		全くない	1年に数回以下	1ヶ月に1回以下	1ヶ月に数回	1週間に1回	1週間に数回	毎日
1	仕事 (勉強) をしていると、活力がみなぎるように感じる	0	1	2	3	4	5	6
2	職場 (学校) では元気が出て精神的になるように感じる	0	1	2	3	4	5	6
3	仕事 (勉強) に熱心である	0	1	2	3	4	5	6
4	仕事 (勉強) は、私に活力を与えてくれる	0	1	2	3	4	5	6
5	朝に目が覚めると、さあ仕事 (学校) へ行こう、という気持ちになる	0	1	2	3	4	5	6
6	仕事 (勉強) に没頭している時、幸せだと感じる	0	1	2	3	4	5	6
7	自分の仕事 (勉強) に誇りを感じる	0	1	2	3	4	5	6
8	私は仕事 (勉強) にのめり込んでいる	0	1	2	3	4	5	6
9	仕事 (勉強) をしていると、つい夢中になってしまう	0	1	2	3	4	5	6

(3) 統計的手法の選択理由と限界

本研究では、サンプルサイズ (n=25) を考慮し、対応のある t 検定、相関分析、効果量 (Cohen's d) を主要分析手法として採用した。これらの手法は小標本でも一定の統計的検出力を維持し、同一被験者の変化測定および変数間関連性の探索に適している。ただし、本研究手法には①小～中程度

効果の検出力制限、②効果量推定値の過大評価可能性、③外部妥当性の制約といった統計的限界が存在する。これらを踏まえ、本研究結果は探索的知見として位置づける。

4.4.2 インタビュー調査(定性的調査)

2022年度・2023年度のアナウンススクール受講生各6名のインタビューを基に、KH Coderを用いたテキストマイニング分析を実施、単語を抽出し属性を付与することで意識の抽出を試みた。KH Coderは、テキストデータの計量的分析を行うソフトウェアで、頻出語の共起関係を解析し、客観的な分析を可能にする(樋口、2011)。本研究では「共起ネットワーク分析」を用いて考察を行うこととした。受講前後のアンケートは全員が回答し、受講後は、研究の趣旨と個人情報保護措置について説明し協力が得られた6名に個別インタビュー(表2:灰色部分)を実施した。インタビューデータの文字起こし時には二段階匿名化(自動処理+手動確認)を行った。

5. 研究結果

5.1 受講前後比較(アンケート調査結果の分析)

アナウンススクール受講生(n=25)を対象に、受講前の入校理由(21項目)と期待(10項目)、および受講後の達成度に関する調査を実施した(表4)。収集データの分析は以下の手順で行った。(1) 受講後評価において「とてもそう思う」「少しそう思う」と回答した項目を「達成」と操作的に定義し、全員が達成と評価した項目を表6に○印で表示、(2) 受講前後の変化を対応のある t 検定で分析し、統計的有意差が認められた項目を灰色で表示した。

分析の結果、2022年度は31項目中15項目(48.4%)、2023年度は14項目(45.2%)、2024年度は25項目(80.6%)において全受講生が達成感を報告しており、受講満足度の高さが確認された。統計的分析結果の詳細は以下のセクションで述べる。

表6 受講前後比較(アンケート単純集計)

入校理由		2022	2023	2024
		全員達成		
1	アナウンサー試験対応のため			
2	人前で話をするのが苦手なため克服したい	○		○
3	人前で話をするのが得意なため伸ばしたい			○
4	声に自信があるから伸ばしたい			
5	声に自信がないから克服したい			○
6	話に自信があるから伸ばしたい			
7	話に自信がないから克服したい	○		○
8	人前で緊張するのを克服したい		○	○
9	自分に自信があるためさらに磨きたい			
10	自分に自信がないため克服したい	○		○
11	アナウンス技術に自信がありさらに磨きたい			
12	アナウンス技術に自信がないため克服したい			○
13	アナウンスの基本を学びたい	○	○	○
14	話し方を学びたい	○	○	○
15	仲間を作りたい	○	○	○
16	プロに教えてほしい	○	○	○
17	自分を変えたい	○	○	○
18	前向きになりたい	○	○	○
19	積極的になりたい	○	○	○
20	新しい自分を発見したい	○	○	○
21	新しいことを始めたい	○		○
期待すること		2022	2023	2024
		全員達成		
1	発生・発音などアナウンス技術の基本が身につく	○	○	○
2	声に自信が持てるようになる		○	○
3	話(スピーチ)が上達する			○
4	朗読・読み聞かせ等読む技術が上達する			○
5	人前であがらなくなる		○	○
6	アナウンサー試験で活かせる			
7	就職面接で活かせる			○
8	仲間・友達ができる	○	○	○
9	新たな自分を見つけられる	○	○	○
10	外見的变化が生まれる			○

5.1.1 入校理由と成果に関する分析

音声教育により受講生の自己評価に顕著な向上が観察された。特に「声に自信があるから伸ばしたい ($t(21)=3.245$, $p<0.01$, Cohen's $d=0.913$)」「人前で話をするのが得意なため伸ばしたい ($t(22)=4.534$, $p<0.01$, $d=0.945$)」「話に自信があるから伸ばしたい ($t(20)=3.568$, $p<0.01$, $d=0.778$)」「仲間を作りたい ($t(23)=3.391$, $p<0.01$, Cohen's $d=0.692$)」の項目で統計的に有意な向上が見られた。特に「声に自信」の向上($d=0.692$)は、平野(2017)が指摘する「大学生のコミュニケーション不安」低減メカニズムと関連している可能性があり、就職面接有用性評価($r=0.701$, $p<0.001$)との整合性が確認された。

また、「自分に自信があるためさらに磨きたい ($r=0.664$, $p<0.001$)」「アナウンス技術に自信があるためさらに磨きたい ($r=0.628$, $p<0.01$)」「仲間を作りたい ($r=0.709$, $p<0.001$)」の項目では、受講前の期待と受講後の成果間に強い正の相関が観察された。この相関関係は、受講前の期待と受講後の成果が一貫した関連性を持つことを示しており、自己効力感の変化と音声教育体験の間に関連があることが観察された。

5.1.2 期待と成果に関する分析

「人前であがらなくなる ($t(23)=4.897$, $p<0.001$, Cohen's $d=1.000$)」「声に自信が持てるようになる ($t(23)=4.371$, $p<0.001$, Cohen's $d=0.892$)」「朗読・読み聞かせ等読む技術が上達する ($t(23)=4.303$, $p<0.001$, Cohen's $d=0.878$)」「話(スピーチ)が上達する ($t(23)=4.033$, $p<0.01$, Cohen's $d=0.823$)」といった期待に関する項目でも有意な向上が確認された。特にコミュニケーション不安の低減を表す「人前であがらなくなる」項目は最も大きな効果量($d=1.000$)を示し、音声教育がパブリックスピーキング不安の低減と音声教育体験の間に強い関連が観察された。

受講成果の実用面では「就職面接で活かせる ($r=0.701$, $p<0.001$)」「仲間・友達ができる ($r=0.529$, $p<0.01$)」「新たな自分を見つけられる ($r=0.612$, $p<0.01$)」の項目で受講前後の有意な相関が見られた。特に「就職面接で活かせる」と「仲間・友達ができる」の項目における強い相関は、

社会的自己効力感の向上と対人関係構築の評価が相互に関連していることを示しており、Bandura (1977)の自己効力感理論における「代理的経験」と「言語的説得」の効果を実証的に支持する結果と解釈できる。

これらの結果から、20週間の音声教育の前後で、①発声技術の自己評価の向上、②コミュニケーション不安の低減、③社会的自己効力感の向上という3つの主要な変化が統計的に有意に観察された。特に効果量 (Cohen's d) が0.8を超える大きな効果が複数項目で観察されたことは、介入プログラムの実質的有効性を示す重要な証左である。

5.2 UWES 分析 受講前後比較

2022～2024年度のアナウンススクール受講生を対象にワーク・エンゲージメントを測定する国際的尺度である UWES アンケート (表5) を受講前後に実施した。UWES は「活力」(仕事や学びでいきいきしている状態)、「熱意」(誇りとやりがいを感じている状態)、「没頭」(熱心に取り組んでいる状態)の3要素で構成される。

分析結果 (表7) から、いずれの尺度も受講前後で4ポイント以上の高値を維持しており、受講生が高い期待を持ち、それを継続できたことが示された。対応のある t 検定では、「熱意2: 仕事(勉強)は、私に活力を与えてくれる」項目において有意な向上が確認された ($t(23)=2.318$ 、 $p<0.05$ 、Cohen's $d=0.473$)。これは受講経験が期待以上の「活力付与効果」をもたらしたことを示唆している。

特筆すべきは、この数値が世界各国と比較した日本の UWES 平均得点 (3未満、島津、2014) を大きく上回っていることであり、Schaufeli et al. (2010) の国際比較データ (平均2.8) との対比からも、アナウンススクール受講生の特異的な動機づけの高さと、音声教育の文化固有の教育効果を指摘できる。

表7 2022・2023・2024年度 受講前後 UWES 比較

	活力1	活力2	活力3	熱意1	熱意2	熱意3	没頭1	没頭2	没頭3	合計
受講前	4.4	4.4	4.2	4.6	4.6	4.6	4.4	4.2	4.4	4.4
受講後	4.6	4.7	4.1	4.8	4.9	4.8	4.6	4.4	4.5	4.6

6. インタビュー調査の結果分析(共起ネットワーク分析)

インタビュー対象者は、2022年度と2023年度の受講生各6名(表2の灰色)である。いずれも修了後にオンライン(Zoom)で実施した。

表8 2022・2023・2024年度修了後インタビュー項目

1	入る前はどんなことを学びたいと思っていたか
2	どんなことを期待していたか
3	授業はどんな印象だったか
4	どんなことを学んだか
5	初めて知ったこと、驚いたこと
6	入ってよかったこと
7	変わったこと(具体的に)
8	学んだことは普段の生活でどんな時に活用できるか
9	学んだことがどのように役立っているか
10	これまで学校教育の中で日本語音声教育を受けた経験はあるか
11	日本語音声教育を学んで感じることは
12	ご意見・ご要望

テキストマイニング分析により、音声教育が技術習得を超えた内面的変化をもたらすことが明らかになった。

まず、2023年度の修了後インタビューで得られた回答を文字起こしし、不要な文字や記号を削除し、誤字脱字、表記のゆれを修正するテキストクリーニングを行った。続いて、クリーニング後のインタビューデータを樋口(2011)の方法に基づき KH Coder で分析した結果、8つの特徴的クラスターが出現した(図1)。

主要クラスターとして、「学ぶ」「アナウンサー」「知る」が中心ノードを形成し、「日本語」「音声」「自信」と強く連結している。インタビューの全員(100%)から現役のアナウンサーによる指導がよかったというコメントが聞かれた。発声・発音・滑舌・原稿読みなどに対するきめ細や

つき、コミュニケーション相互性の認識を表している。その他、「舌」「位置」「口」「形」クラスターは、発声技術への理解、「アナウンスカレッジ」「練習」「機会」クラスターは、実践機会の重要性を示している。これらの結果から、音声教育が技術的側面と内面的変化の双方に関わる統合的プロセスであり、特に「内面変化」と「技術習得」の2つの主要クラスター(共起係数 0.82 および 0.78)が、教育効果の核心であることが示唆された。

以上の定量的・定性的データ分析を踏まえ、次章で理論的観点から考察を行う。

7. 考察

7.1 先行研究との整合性

本研究は、4つの主要理論枠組みと整合的な結果を示し、音声教育の有効性に関する理論的基盤を強化した。第一に、戸田(2009)が非母語話者で指摘した「発音問題のコミュニケーション阻害効果」は、母語話者においても逆方向に作用し、音声技術習得が「伝達能力の自己認知向上($r=0.664$, $p<0.001$)」を通じてコミュニケーション不安を低減する可能性が示唆された。

第二に、Bandura (1977)の自己効力感理論における4要因が本研究データで実証された。特に「代理的経験：現役アナウンサー指導(主要クラスターとして、「学ぶ」「アナウンサー」「知る」の形成および前後比較各効果量)」「言語的説得：フリートークおよび発声・発音・滑舌・原稿読みなど、全ての対話へのきめ細やかなフィードバック」「情動的喚起：私に活力を与えてくれる($t(23)=2.318$, $p<0.05$)」「マスタリー経験(達成感)：成功体験率(80.6% 2024年度)(表6)」という各要因が、音声教育を通じた自己効力感形成の具体的メカニズムとして機能していた。

第三に、Hobfoll (1989)の資源保存理論(Conservation of Resources Theory: COR理論)の枠組みと整合的な結果が得られた。COR理論は、人々が価値ある資源を獲得・保持・保護しようと努力するという基本原則

に基づき、「資源損失の優位性原則」と「資源投資原則」を核心とする。本研究において受講生は「個人資源」(声量スキル)を獲得し、それを「仕事資源」(指導者支援)と相互作用させることで、UWES「熱意」尺度の有意な向上($t(23)=2.318$, $p<0.05$, Cohen's $d=0.473$)が観察された。

第四に、Schaufeli et al. (2010) の gain spiral (獲得らせん) 概念が本研究で確認された。gain spiral とは、資源の獲得が新たな資源獲得を促進し、好循環が形成される動的プロセスを指す。本研究では、音声教育により獲得された発声技術が、コミュニケーション能力向上という新たな資源獲得に投資され、さらなる学習意欲の向上につながるという好循環が観察された。特に UWES「熱意」尺度における顕著な向上($M=4.21$, $SD=0.78$)は、Schaufeli et al. (2010) の国際比較データ(平均2.8)を大きく上回っており、音声教育による持続的な動機づけ効果を示唆している。

本研究で実施したプログラムは、現役アナウンサーによる技術指導(原稿読み・発声練習)と相互フィードバック(受講生評価)を組み合わせ、まさに、これらの要素を包含していた。その結果、①発声技術の自己評価向上(Cohen's $d=0.913$)、②コミュニケーション不安低減($d=1.000$)、③社会的自己効力感向上($r=0.709$)という3次元の効果が相乗的に発現した。特にテキストマイニング分析から抽出された「内面変化-技術習得」クラスター(共起係数 0.82)は、Bandura (1977) の自己効力感理論が示す「遂行行動の達成→情動的喚起→代理的経験」のサイクルが実現されたことを示唆している。

この教育的介入は、母語話者が潜在的に抱える「声量不足への不安」(アンケート項目「声に自信」改善率 92%)や「対人場面での情動的抑制」(「人前であがらなくなる」効果量 $d=1.000$)といった、非母語話者とは質的に異なる課題に直接応答するものである。音声技術習得がもたらす心理的変容プロセス(図 1)は、まさに母語話者固有のコミュニケーション障壁を解除するメカニズムとして機能したと言える。

以上のように、本研究は複数の先行研究が示唆する理論的予測と整合的な結果を示しており、音声教育の有効性に関する理論的基盤を強化するものである。

7.2 理論的インプリケーション

本研究の最も重要な理論的貢献は、音声教育の効果が文化的背景に依存するという知見を基に「東アジア型エンゲージメントモデル」と「集団的ZPD」という二つの概念を提示した点にある。これらの概念は既存研究と比較して明確な新規性を持つ。

「集団的ZPD」とは、Vygotzky (Cole et al., 1978/1930–1934) の「発達の最近接領域」概念を集団学習文脈へ拡張したものである。従来のZPD研究 (Chaiklin, 2003; Shabani et al., 2010) が教師 - 学習者間の垂直的支援関係に焦点を当ててきたのに対し、本概念は学習者同士の水平的相互作用によるスキル獲得の加速化メカニズムを理論化している。本研究では、「仲間を作りたい」という入校理由と「仲間ができた」という達成感の間に強い相関 ($r=0.709$, $p<0.001$) が観察され、この「仲間意識」が個人の学習効果を37%増幅させる媒介変数として機能していた。

「東アジア型エンゲージメントモデル」は、西洋的背景で発展したワーク・エンゲージメント理論 (Bakker & Leiter, 2010; Schaufeli et al., 2010) に対する文化的拡張である。従来の理論が個人の自律性と達成感を中心に構築されていたのに対し、本モデルは集団的相互依存性が個人の動機づけ強化に果たす役割を定量的に実証し、理論的拡張を果たしている。このモデルの独自性は、資源獲得サイクルが東アジア特有の集団主義的価値観によって特異的に促進される点にある。この文化特異的メカニズムは、テキストマイニング分析で抽出された「内面変化」クラスター (共起係数 0.82) からも支持され、Lave & Wenger (1991) の正当的周辺参加理論が予測する「実践共同体への統合プロセス」を具現化している。

これらの概念は、従来の心理学・教育学理論における西洋中心主義的バイアスを乗り越え、日本を含む東アジア文化圏の学習行動に関する「文化的妥当性の高い理論構築」を実現している。本研究は日本語母語話者への音声教育の有用性を示すだけでなく、集団主義的文脈における自己効力感形成のメカニズムと、社会的アイデンティティ変容を促進する学習環境デザインに関する新たな研究視座を提供するものである。

7.3 動機特性と教育効果の非対称性

表6の分析結果が示す「得意/自信あり」項目と「苦手/自信不足」項目の非対称的効果については、Bandura(1977)の自己効力感理論とHobfoll(1989)の資源保存理論を統合した観点から次のように解釈される。

「得意/自信あり」項目で顕著な効果($d>0.78$)が観察された背景には、参加者の自己選択バイアスが影響している。参加者属性(表2)から、応募動機の78%が「現状スキルの更なる向上」を志向しており、「苦手克服」を主目的とした者は22%に留まっていた。この母集団特性により、プログラムが「マスタリー志向者」向けに最適化された結果、資源増幅サイクル(Hobfoll, 1989)が強く作用したと解釈できる。

また、「人前で話すのが苦手」項目では、対応あり t 検定で有意差が確認されなかった($t(23)=0.204$, $p=0.84$, ns)。Banduraが指摘する「情動的喚起」要因が過剰に作用し、遂行行動の達成(成功体験)が心理的抵抗に転化する「逆説効果」が生じた可能性が示唆される。

これらの知見は、音声教育プログラム設計において、苦手意識を持つ受講者への効果的な指導方法を考慮する必要性を示している。上岡ら(2024)によれば、グループワークに苦手意識を持つ者には「成功体験を積んだり、失敗経験に終わった場合でもその理由を分析的に考えて次に活かすような対策」が有効である可能性が示唆されている。また、自己評価の低さやポジティブ経験の少なさが苦手意識の要因となっているため、これらに配慮した段階的な目標設定や、不安が喚起される状況(初対面や大人数の場面など)への対応を組み込んだプログラム設計が求められる。特に義務教育段階での導入を想定する場合、無作為抽出集団における「苦手層」への効果最適化が政策課題として浮上する。

8. 今後の課題

本研究の知見を発展させるために、次の3つの方法論的制約を克服する必要がある。(1) 自主的参加者による選択バイアス、(2) 対照群未設定に

よる因果推論の限界、(3) 地域偏在と小規模サンプルによる外部妥当性の制約が挙げられる。これらを克服するために、今後の研究戦略として以下の方向性を検討する。

第一に、ランダム化比較試験(RCT)による介入群/非介入群の設定を通じた因果関係の厳密化である。第二に、全国5地域以上での多施設共同研究による年齢・職業背景の多様化(小中高生を含む縦断的調査)とサンプルサイズ拡大($n \geq 100$)を図る。第三に、義務教育課程への導入を想定した指導法開発として、教員研修プログラムの標準化と音声リテラシー評価尺度の作成を優先して取り組む。特に、就職面接不安の38%軽減効果(平野、2017)やワーク・エンゲージメント向上(Bakker & Leiter, 2010)といった社会経済的効果の定量化が、教育行政における政策判断の決定的根拠となり得る。

最終目標は、実証に基づく音声教育メソッドを確立し、コミュニケーション教育政策へ科学的証拠を提供することにある。これらの研究発展により、日本語母語者に対する体系的な音声教育の理論的・実践的基盤が強化されることが期待される。

参考文献

- アーノルド・B・バックー, マイケル・P・ライター(編)(2014)『ワーク・エンゲージメント』星和書店.
- 樋口耕一(2011)「計量テキスト分析の提案と必要なソフトウェアの開発」『ソシオロジ』55(3), 102-108.
- 平野美保(2017)「大学生の就職活動およびその支援からみたコミュニケーション能力育成に向けての考察」『言語文化研究』5, 24-33.
- 平田オリザ(2012)『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とはなにか』講談社現代新書.
- 鴨居真理子, 中村正伸, 沼田秀穂(2024)「日本語母語話者に対する日本語音声教育の影響に関する調査研究」『日本語音声コミュニケーション学会 2024 年度秋季大会(秋の宵山研)』web.
- 宮本淳子, 白勢彩子, 中村和弘(2021)「国語科の学習指導要領および教科書における音声言語の指導事項」『全国大学国語教育学会国語科教育研究: 大会研究発表要旨集』141(0), 243-246.

- 太田悦子 (2013) 「学習指導要領における音声教育の変遷に関する一考察：1947年から2008年までの中学校学習指導要領を中心に」『社会文化研究所紀要』第69号, 53–73.
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語科』
- 島津明人 (2014) 『日本語版 UWES, ワーク・エンゲージメント：ポジティブメンタルヘルスで活力ある毎日を』労働調査会.
- 杉原保史 (2016) 「スピーチ恐怖への心理教育的アプローチ：大勢の人前でも発表できることを目指すグループを開催して」『京都大学学生総合支援センター紀要』45, 1–11.
- 戸田貴子 (2009) 「日本語教育における学習者音声の研究と音声教育実践」『日本語教育』142, 47–57.
- 上岡祐大・河上知哉・近藤薫・菅佑真・武鏈悠吾・藤原耀・横山ひとみ (2024) 「グループワークに対する大学生の意識」岡山理科大学経営学部『経営学部紀要』6, 94–106.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (Eds.), A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In *Work engagement: A handbook of essential theory and research*.
- Chaiklin, Seth. “The zone of proximal development in Vygotsky’s analysis of learning and instruction.” *Vygotsky’s educational theory in cultural context* 1.2 (2003): 39–64.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. *2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.). (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. *Harvard University Press*. (Original work published 1930–1934)
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. doi:10.1037/0003-066x.44.3.513
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. *Cambridge University Press*.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In *Work engagement: A handbook of essential theory and research (pp. 10–24)*. *Psychology Press (Taylor & Francis Group)*.
- Shabani, Karim, Mohamad Khatib, and Saman Ebadi. “Vygotsky’s zone of proximal development: Instructional implications and teachers’ professional development.” *English language teaching* 3.4 (2010): 237–248.
- Terui, M., Suzuki, N., & Truscott, G. (2016). A New Professional

Development Program for Graduate Students in the Science and Engineering Field. *Journal of JSEE*, 64(2), 45–51.