

ベルボ・トナル法による 特殊音素提示文の作成

川 口 義 一

1. はじめに

筆者は、近年、ベルボ・トナル法の、日本語教育への応用について研究と実践を重ねており、その一部については川口 (1987)¹⁾ に詳述した。しかし、この論文で紹介した応用実践例は、中・上級レベルの学習者に対する発音矯正の課外指導クラスといった性格のものであり、初級段階から通常の授業活動の一環として行える体系的な発音指導法の確立については、なお今後の課題であるというのが結論であった。本論は、この課題の解決に向けて基礎的データを収集するために考案した、発音指導用の提示文の作成過程を紹介し、かつその理論的枠組みについて解説を加えるものである。

2. 音素別発音指導の理論

従来の音素別発音指導の理論的枠組は、音素の弁別の特徴を認知させ、再生させるものであった。したがって、発音指導の方法は、特定の音素を含む語句を多く聞かせて繰り返させるとか、ミニマルペアの弁別対立を聞き分けさせて、その対立が実現するようにペアの両項目を再生させるなどというものになるわけである。促音の練習を例にとり、このような方法論によって作られた発音・聴解指導用の教材、たとえば『日本語 はつおん』(国際交流基金編・1978)や“AURAL COMPREHENSION PRAC-

2. 促音の練習

(1)

とたん	とったん
いち	いっち
いっつう	いっつう
とてい	とってい
ことう	こっとう

トタン	(途端) just as; in the act of
トツタン	(突端) cape, promontory
イチ	(一) one
イッチ	(一致) agreement
イツー	(胃痛) stomach ache
イツー	(一通) one copy of a letter, paper, etc.
トテー	(徒弟) apprentice
トツテー	(突堤) breakwater, jetty
コトー	(孤島) solitary island
コトー	(骨董) antiques

(2)

さか	さっか
しき	しっき
いく	いっく
いけん	いっけん
かこ	かっこ

サカ	(坂) slope
サッカ	(作家) writer, novelist
シキ	(式) ceremony
シッキ	(湿度) humidity
イク	(行く) to go
イック	(一区) one section, one division
イケン	(意見) idea
イケン	(一軒) one house
カコ	(過去) past
カッコ	(括弧) parenthesis, bracket

(3)

かさい	かっさい
にし	にっし
じすう	じっすう
いせき	いっせき
かそう	かっそう

カサイ	(火災) fire
カッサイ	(喝采) applause
ニシ	(西) west
ニッシ	(日誌) diary, journal
ジスー	(字数) number of letters
ジッスー	(実数) actual number
イセキ	(遺跡) remains
イッセキ	(一隻) one boat
カソー	(火葬) cremation
カッソー	(滑走) gliding, sliding

[図 1] 促音の練習文例³⁾ (『日本語はつおん』 pp. 133-134)

5. Stops preceding *t*, *s*, *p*

The syllable transcribed in hiragana or katakana as the small is given the length of time corresponding to a syllable.

WORDS

- | | |
|---|---|
| 1. いた (I was there) | 2. いった (I said) |
| 3. いた ¹ って (even if I am here) | 4. いった ¹ って (even if I said it) |
| 5. か ¹ て (Win!) | 6. か ¹ って (I win and) |
| 7. か ¹ てた (I could win) | 8. か ¹ ってた (I was winning) |
| 9. て ¹ った (it shone) | 10. か ¹ って ¹ った (I won and went) |
| 11. ま ¹ て (Wait!) | 12. ま ¹ って (I wait and) |
| 13. ま ¹ ってた (I was waiting) | 14. ね ¹ て (I lie down and) |
| 15. ね ¹ って (I knead and) | 16. ね ¹ て ¹ て (I was in bed and) |
| 17. ね ¹ って ¹ て (I was kneading and) | 18. ね ¹ て ¹ って (I slept and went and) |
| 19. か ¹ えて (I change and) | 20. ¹ か ¹ え ¹ って (I go home and) |
| 21. あ ¹ て (aim) | 22. あ ¹ って (I meet him and) |
| 23. あ ¹ て ¹ て (I apply it and) | 24. あ ¹ って ¹ て (I was meeting him and) |
| 25. あ ¹ て ¹ って (aim?) | 26. あ ¹ って ¹ って (I met him and went and) |
| 27. お ¹ くて (late crops) | 28. お ¹ く ¹ って (I send it and) |
| 29. お ¹ こ ¹ た (<i>hotatsu</i>) | 30. お ¹ こ ¹ った (it happened) |
| 31. お ¹ っこ ¹ った (it dropped) | |

[図 2] 促音の練習文例

(“AURAL COMPREHENSION PRACTICE IN JAPANESE” p. 23)

TICE IN JAPANESE” (水谷修, 水谷信子・1979) などの練習用の提示文を見てみると、それぞれ [図 1] [図 2] のようになっている。

このような練習では、学習対象になっている音素がいかなる環境に置かれているかについては、まったく配慮がないように見られる。少なくとも聴解・発音の指導上の便宜を考慮にいれて語句を選んでいるという説明は、どちらの教材にも見あたらない。したがって、たとえば [図 1] の「とたん」と「とったん」、「いち」と「いっち」および [図 2] の「まで」と「ま¹って」、「ねて」と「ね¹て」のそれぞれの対立において、促音 /Q/ の有無の聴取・再生は同程度のむずかしさであると考えられていることになる。

しかるに、促音 /Q/ の実際の実現音が上述の例ですべておなじものであ

るという保証はない。本論で紹介する提示文の作成段階で、筆者が発音指導の際に集めたデータ⁹⁾によれば、促音の前後音節の母音がともに広母音あるいは広母音—中母音の順であるという環境では、ともに狭母音あるいは中母音であるという環境に母べて、促音の聴取がしやすくまた再生にも困難が少ないようである。したがって、「とったん」「まって」には促音の存在を認知できた学習者が、「いっち」「ねって」では促音の聴取ができず、したがってそのまま繰り返し返せと指示された場合、「いち」「ねて」と発音してしまう可能性もあるのである。

このように、弁別的特徴の差だけに着目した聴解・発音練習では、特定の音素の聴取・再生がその音素のある環境によって影響をうける可能性があるということが見過ごされてしまう。そのため、上述の例でいえば、「とったん」の促音が認知できても「いっち」の促音が認知できない学習者、「まって」が発音できても「ねって」が発音できない学習者は「一度できたことができない」、すなわち「理解が十分でない」とか「練習が不足している」と評価され、促音の練習を始めからやり直させられることになってしまうわけである。

このような指導法に代わって、学習者にとって問題点が明らかで、それだけ練習の効率のよい指導法を探るために、筆者が研究対象としているのがベルボ・トナル法である。ベルボ・トナル法とその理論的根拠となる「言調聴覚論」についての詳細は参考文献¹⁰⁾にゆずるが、本論の聴解・発音指導法に関しては、学習の対象となる音を、聴取や再生時の調音にとって「最適な (optimal)」音声環境におくという考えがその指導原理になっていると言えよう。これは、音連続における各音がその隣接音に影響されるとという現象を利用した原理である。たとえば、フランスの [r] を正しく聴取・再生させるには、[r] が、調音点の最も近い [k] や [g] の直前で、後続する母音が広い後舌母音であるような環境に現れる語句—具体的には“écran”や“gros”—を練習のための提示につかうのがもっともよい、というようなことである。最適な音声環境としては、隣接する母音や子音

ばかりでなく、アクセントやイントネーションも考慮される。たとえば、英語の [æ] を [a] と混同しがちな学習者のためには、[æ] が、摩擦音の直後で上昇イントネーションの頂点に来るような環境の語句—具体的には “Is it Sam?” など—を提示して練習するのがよいということになる。このような考え方によれば、特定の音素の聴取・再生練習のために、もっとも簡単な語句や文から次第に困難な語句や文へと、提示する練習問題を段階的に準備することができる。そして、それによって、個々の学習者の聴取・再生の問題点を、学習対象の音素がつかめるか否かの二者択一としてではなく、その音素がどのような環境で音声として実現した場合につきみにくいのかという問題として把握することができ、学習者も教師も学習・指導ポイントがおさえやすくなるのである。

筆者のベルボ・トナル法研究の当面の目的は、上述のような理論的枠組みにもとづき、日本語の個々の音素の聴取・再生について最適な環境を持った語句を含むような提示文を作成することである。現在までのところ、特殊音素 /Q/ (促音)・/R/ (長音)・/N/ (撥音) について試験的な提示文を作っているが、これを発音練習に使用して録音データを採り、学習者の聴取・再生両面での困難点を分析して、最終的な練習用提示文作成のための基礎資料とするつもりである。特殊音素から始めたのは、これらの音素の聴取・再生が拍感覚の習得と関連するため、その習得が日本語の発音・聴解指導のなかでもっとも重要な項目と考えられているからである。

3. 提示文作成の方法

筆者の特殊音素学習用の提示文の作成は1987年3月から始まったものである。1984年以来ベルボ・トナル法についての情報を収集しだしていた筆者は、この方面の研究に実績のある、上智大学「聴覚言語障害研究センター」を訪ねることが多かったが、1986年の秋からこのセンターの研究員である木村匡康氏の提案により、氏と筆者の共同で日本語発音教材を開発するための研究をすることになったのである。特殊音素提示文の作成は、こ

の、木村氏との共同研究の一環である。以下に、/Q/ (促音)・/R/ (長音)・/N/ (撥音) 順で、提示文作成の方法を紹介する。

3-1 /Q/ (促音) の提示文

促音の提示文を作るときは、促音の次に続く子音の種類で分類するのが一般的な方法であるが、今回の提示文の場合は、促音の前後の音節の母音の組み合わせに注目した。というのは、促音は、続く子音の発音の口構えのままで前後の音節と同じぐらいの時間呼気を止める（摩擦音が続く場合には、呼気を出し続ける）現象であるため、前後の音節の母音による口の開合の度合いが、促音部の子音の口構えが完成してから解消するまでの時間的な聴覚印象に影響を与える可能性があると考えられるからである。より具体的に言えば、促音の前後の音節に広母音があるほうが、おなじ部分が狭母音であるよりも、口構えが完成から解消までの時間が長く感じられ、それだけ促音として認知される可能性が高まるのではないかという予想がたてられるのである。

そこで、促音に続く子音を三つのグループ、① /t/ ② /s/ ③ /k/ /p/ に分け、その中でさらに促音の前後の音節の母音を可能なかぎりの組み合わせにした語句を探し、その語句を並べて文にする、という作業で提示文を作成した。この三つのグループにしたのは、破裂音の /t/ /k/ /p/ と摩擦音の /s/ を大別にし、破裂音の中で、例文の作りやすさから /t/ のみを別にしたというだけの理由である。このうち /t/ のグループを例にして、提示文作成の過程を解説してみると、次のようになる。(/t/ /s/ /k/ /p/ 以外の子音の扱いについては後述する)

まず、/—Qt—/ の音節連続で、促音の前後の音節が、それぞれ次のようになる環境を持った語句を考える。

- | | | |
|-----------|-----------|-----------|
| ① 広母音—広母音 | ② 広母音—中母音 | ③ 広母音—狭母音 |
| ④ 中母音—中母音 | ⑤ 中母音—広母音 | ⑥ 中母音—狭母音 |
| ⑦ 狭母音—狭母音 | ⑧ 狭母音—広母音 | ⑨ 狭母音—中母音 |

ここでは、広母音は /a/ と /o/, 中母音は /e/, 狭母音は /i/ と /u/ と考えておいたので、たとえば④ 広母音—広母音〉の環境を持つような語句は、「あった /—aQ—a/」「さっと /—aQ—o/」「そっと /—oQ—o/」などになる。同様に、上述の④ から⑨ までの母音環境を持つ語句を考えるわけだが、/t/ の場合は、狭母音が続くと「ティ」「トゥ」という外来語音になるので、③⑥⑦のような母音環境を持つ語句を考えるのは困難である。そこで、③⑥⑦は除外して、その他の母音環境を持つ語句を考えると、それぞれ「ぱっと」「もって」「けて」「ねっとり」「きっと」「すって」のようなものになる。

次に、このような語句群から適当な語句を二つ選んで組み合わせ、有意味文を作る。この際、文として長すぎると、提示したとき聴取も記憶も困難になるため、だいたい 10 モーラ程度で収まるようにする。促音を持つ語句を二つ使い、有意味であり、かつ 10 モーラ程度の長さの文を作るのは、意外とむずかしい。/—Qt—/ の環境の場合は、動詞連用形の音便形になっている語句が使えるので、それでもまだ楽なほうではあるだろう。こうして作られた提示文が [リスト 1] のものである。提示文の全体量は、一度の練習で学習者が負担に感じないように 20 例程度におさえてあるので、リストにあるもの以外の次（たとえば「(雨が) ふってもいってみる」「ぱったりぶったおれる」など）もまだまだ考えられる。練習の量やバラエティを変える場合は、なお新しい提示文を作ることが可能である。

きっさてんにいってきた	そっとすってください
きっさてんにいった	そうっともってください
きってをかかった	あってやってください
きってをかかってきた	きっとあってください
もっとまってちょうだい(ください)	きっといってください
もっともってください	はっていってください
きっとまって(てね, ください)	ずっとあってください
きっとしているよ(いるでしょう)	ぱっといってください
そっときって(ください)	びっといってください
そうっとすってください	じっとまって(てね, ください)

[リスト 1]

同様にして、② /s/ ③ /k/ /p/ のグループについても作業し、それぞれ [リスト 2] [リスト 3] のような提示文を作成した。ただし、③ グループについては、作業しているうちに、促音と長音の組み合わせの練習も実験してみる必要を感じ、このような提示文をつくってみた。また、/ーQrー/ は所属語句が少ないためこのグループに暫時入れておいた。

あっさりしっそうした	いっしょうのけっさく
ひっさつでばっさり	こっそりがっさく
さっさとじっしせよ	みっしつにびっしり
せっせとじっしゅうせよ	ぐっすりでぐっしより
ラッシュのれっしゃ	ねっしんにせっせと
メッシュのいっしゅ	ねっしんにせっしよく
いっしょにうっしっし	とっきにとっしん
いっしょにぐっすり	がっしょうではっさん
わっしよいとっしん	げっしゅうどっさり

[リスト 2]

いっきにぞうしゅう	ラーメンたっぷり
えっちなごうとう	コップにビール
いっぼこうたい	トップのマネージャー
いっこちょうだい	つっぱりのきょうちょう
まっかなふうせん	せっけんでシェービング
あっちはせいきょう	ラッコのきよくげい

[リスト 3]

最後に ①～③ のグループの提示文のために準備した語句を集めて、総復習用の提示文集を作成した。[リスト 4] のものがそれである。

ちよっかんをしんじる	りっぱなラップ
さっきんをてっいする	リュックでとざんルック
やっくんへぞうとうする	マットへぶっとぼす
やっくんへぞうてい	まっさきにびっくり
ぶっけんをしんてい	バッグ(バック)になっば
けってんをきょうせいする	もっかれっせい
けっこんをきょうせいする	ねっとうをぶっかける
いっけんをばいしゅうする	なっとうにまっさお
ベッドでまっばだか	ねっぶうにむっとする
ミットにヘルメット	バットでめっとうち

[リスト 4]

3-2 /R/ (長音) の提示文

促音の提示文は、後続の子音と前後の母音環境にもとづいて作成したが、長音の提示文は、アクセントと長音との関係にもとづいて作成した。というのは、発音指導の研究のために実際に日本語学習者に、ベルボ・トナル法によるいろいろなアプローチで実験指導⁴⁾をしているうちに、アクセントのピッチ移動と特殊音素の生成との間の関係を示唆するような結果が出てきたからである。それは、特殊音素が、アクセントが上昇した直後にある場合は再生しやすく、下降した直後にある場合はそれより再生がむずかしくなり、低いままのピッチが続く間にある場合はさらにむずかしくなる、ということである。そこで、この結果を反映させた提示文を作り、それを使った練習を通してデータを集め、同様の結果が得られるかどうか観察する資料とすることにした。なお、促音の提示文の中に、平板型のアクセントの、高く続く部分に長音の出てくるもの(「増収」「強盗」など)があるので、今回の長音の提示文には平板型以外の語句を使用することにした。

提示文の作成原理は、長音が、アクセントが上がった直後の拍にあるか、下がった直後の拍にあるか、あるいはそれ以外の拍にあるかによって、長音の環境を設定し、該当する語句を探して組み合わせるというものである。まず、アクセントの上がった直後の拍に長音が来ているものを「上1」、下がった直後の拍にあるものを「下1」、下がってから2拍目以下に来ているものを「下2」⁵⁾と、それぞれ記号化する。提示文が長くなりすぎないように、提示文用の語句を4拍語に限って考えると、「下1 2」は頭高型、「上1 下1」は中高型のアクセントを持つ語句であることが分かる。具体的には、「東洋」「クーラー」などが「下1 2」、「工場」「大きい」などが「上1 下1」である。また、平板型の語句が考慮外であるため、「上1」は中高、「下1」「下2」は中高か頭高の語句に、それぞれなる。したがって、可能な語句の組み合わせは、次のようになる。

- ① 上1—上1 ② 下1—下1 ③ 下2—下2 ④ 上1下1—上1下1
 ⑤ 下1 2—下1 2 ⑥ 上1—下1 (下1—上1の順を含む。以下、同じ)
 ⑦ 上1—下2 ⑧ 上1—上1下1 ⑨ 上1—下1 2
 ⑩ 下1—下2 ⑪ 下1—上1下1 ⑫ 下1—下1 2
 ⑬ 下2—上1下1 ⑭ 下2—下1 2 ⑮ 上1下1—下1 2

この可能な組み合わせの中から有意味文を作り、全体の分量を適正にして提示文としたのが[リスト5]である。有意味文を作るという制限から、結局は上述の組み合わせのうち、②⑨⑩⑪⑫⑮のものだけが実現した。[リスト5]に、間を空けて配列したそれぞれのグループがその提示文である。また、一つの語句中に「上1下1 2」の環境を持つ6拍語も、試みに使用してみた。リストの最後のグループがそれである。これによって、文の長短が、聴取の際にどの程度の困難となって現れるかも観察するつもりである。

- | | |
|--|---|
| ② さわろうたべよう
のみねえくいねえ
せんせいはうれしい | ⑮ クーラーのこうじょう
おおきいモーター
こうじょうちょうはただし
しょうびょうへいをかいほう |
| ⑨ ちいさいコースター | |
| ⑩ かんぼうのかんぼうやく
くるしいとみんぜい | |
| ⑪ こうじょうはあたらしい | |
| ⑫ そうどうのかいすう
とうようのせんせい
けいほうをかえよう
こうせいにいかそう
もうもうはかわいい
たのしいのうぎょう
ばっちいローラー | |

[リスト 5]

3-3 /N/ (撥音) の提示文

撥音の提示文は、促音・長音の作成の原理を参考に、子音が後続する場合にはアクセントを、母音が後続する場合には前後の母音の組み合わせを、それぞれ撥音の聴取・再生に影響する環境と仮定して作成した。

まず、子音後続の場合は、子音を次の ①～⑩ のグループに分け、それぞれの子音が撥音に続いて現れる語句を集めた。

- ① /p/ /b/ ② /m/ ③ /n/ ④ /r/ ⑤ /h/ ⑥ /k/ /g/
⑦ /t/ /d/ ⑧ /z/ ⑨ /c/ ⑩ /s/ ⑪ /y/ /w/

次に、それぞれのグループの所属語句を、子音の直前の撥音が、アクセントの上があった直後の拍にあるか、下がった直後の拍にあるかによって分け、前者を「上」後者を「下」と記号化した。そして、「上一上」「上一下」「下一下」「下一上」の語句の組み合わせで提示文を作っていた。[リスト 6]～[リスト 17] が、このようにして作成した提示文である。[リスト 6]～[リスト 11] が子音グループ ①～⑥ に、[リスト 12]～[リスト 17] が ⑦～⑩ に、そして [リスト 18] が ⑪ に、それぞれ対応する。グループ ⑧ については、/z/ が [dz] になる場合の語句がかなり多いので、これを [リスト 14] としてまとめ、/z/ が [dz] になるものと別のリストにした。同様に、グループ ⑩ では [リスト 15] に [s] を [リスト 16] に [ʃ] をまとめた。なお、グループ ⑧ の [リスト 13] には、[dz] と調音点の近い [ts] も採用して提示文作成の可能性をひろげた。各リストの第一行目が「上一上」、第二行目が「上一下」、第三行目が「下一下」、第四行目が「下一上」の組み合わせである。

アンパンはんぶん	はんばなぶんぼう
きんぼつのルンペン	トンボのルンバ
きんぼののんべえ	ゾンビのコンビ
エンピツさんぼん	ダンプのねんび

[リスト 6]

まんまるなアンまん
とんまなナンマ
せんむのにんむ
ぐんまのあんま

[リスト 7]

てんのうのホンネ
みんながねんね
こんのはへんなヤツ
なんなくせんにゆう

あんないをたんのう
マンネリの「ノンノ」
どんなきんにく?
アンナはしんにちは

[リスト 8]

ぜんらでしんりょう
しんらつなほんろん
しんりのげんり
そんらくのかんらく

まんりきをちんれつ
さんりゅうのせんりゅう
はんろのかんり
コンロのねんりょう

[リスト 9]

インフレでピンハネ
シンハリごのパンフレット
ニンフのまんねんひつ

[リスト 10]

げんこうをさんこうに
こんごのへんか
トンガはてんごく
うんがのけんがく

マンガにかんげき
てんじでざんげ
パンクのヤング
チンケなゲンゴロウ

[リスト 11]

しんでんずのけんとう
たんでいのマント
なんどもかんだ
ガンでしんだ

ぜんでらをせんでん
へんたいのハンター
こんだでんしゃだ
パンダのパントマイム

[リスト 12]

ぶんつうをきんずる
じんつうがツツン
メンズのパンツ
ミンツのびんづめ

たんづつでかんつう
ジャンつうのメンツ
ジーンズでペンツ
えんずいにどんつう

[リスト 13]

せんじょうのさんじょう
てんじんさまのじんじゃ
しんじゃのにんじょう
ガンジ-のりんじゅう

とんじるににんじん
ぐんじんのこんじょう
ねんじゅうひけんじゃ
じんじゃのちんじゅうのもり

[リスト 14]

へんさちのぶんせき
えんそくはかんさい
たんせいなにんそう
たんせきのしんさつ

インスタントのコンソメ
おんせんでコンサート
えんそのげんそ
じんせいのしんさん

[リスト 15]

そんしつべんしょう
えんしゅつにすんし
おんしにおんしゃ
まんしゅうでせんし

げんしょくのぐんじん
りんしつべんしょう
ぶんしょうのろんし
でんしゃがぜんしん

[リスト 16]

しんちゅうのぶんちん
ねんちゅうのはんちゅう
おんちなそんちゅう
へんちへてんち

ぼんちのこんちゅう
たんちゅうなランチ
パンチでランチ
メンチにせんちや

[リスト 17]

かんゆうのらんよう
きんゆうにかんよ
こんやこんやく

こんよくせんよう
ぼんようなほんや
しんやはひんやり

[リスト 18]

母音後続の場合は、撥音の前後の母音の組み合わせを以下の九つに分類し、これにもとづいて提示文を作成した。

- 1) 広母音—広母音
- 2) 広母音—中母音
- 3) 広母音—狭母音
- 4) 中母音—中母音
- 5) 中母音—広母音
- 6) 中母音—狭母音
- 7) 狭母音—狭母音
- 8) 狭母音—広母音
- 9) 狭母音—中母音

この組み合わせかたは、促音提示文の母音環境と同様であるが、提示文作成の手順は促音の場合とは異なっている。まず、母音が撥音に後続する

語句をあつめ、それらの語句を撥音の直前の母音でまとめ、① /-aN-/ ② /-oN-/ ③ /-en-/ ④ /-iN-/ ⑤ /-uN-/ の五つのグループに分ける。そのうえで、同グループ内で、後続する母音が広母音か狭母音かによって、さらに所属語句を分類する。たとえば、グループ①では、/—aN—/ /—aNo—/ /—aNc—/ /—aNi—/ /—aNu—/ という音連続を持つ語句が、それぞれ集められるわけである。これらの語句を並べて提示文を作る際、たとえば /—aNc—/ と /—aNu—/ の語句を、この順で並べた文(具体的には「南越の暗雲」のような)を「6) 中母音—狭母音」と考えるのである。同様に、「団員を弾圧」という文は「8) 狭母音—広母音」の組み合わせと考える。つまり、1)~9)の母音の組み合わせは、促音提示文では、[CV₁ CCV₂—] という音節結合における V₁・V₂ を示すものであるが、撥音の提示文では、[CV₁ CV₂—・CV₁ CV₃—] という音節結合における V₂・V₃ を示すものである。したがって、特殊音素の母音環境は、促音では V₁・V₂、撥音では、V₁・V₂ と V₁・V₃ となる。

このように、撥音に後続する母音によってではなく、撥音の直前の母音によって語句のグループを作ったのは、そのほうがグループ内の所属語彙が増えて、提示文が作りやすくなるからであると同時に、撥音に異なる母音が続くような練習例を、一定の基準によって提示でき、練習記録の分析がしやすいであろうと考えるためである。以上の手順によって作成した提示文が[リスト18]~[リスト22]までのものである。上述のグループ①~⑤が、それぞれ一つのリストと対応する。リスト内の順序は、母音の組み合わせ1)~9)の順であるが、有意味な提示文が作れなかったところは、横線をひいて空欄にしてある。したがって、たとえば[リスト18]は、グループ① /-aN-/ のうち、「1) 広母音—広母音」の例の提示文は作れず、「2) 広母音—中母音」の例は「南欧の繁榮」である、というように読むことになる。なお*印のものは撥音にすぐ母音がつづく語例が見つからず半母音をふくむ音節で代用したものである。

なんおうのはんえい
かんあんするはんい

なんえつのおんらん
さんいんはまんいん

だんいんをだんあつ
[リスト 18]

てんあんもんでのれんあい
へんあつきのけんいん
めんおりのせんい
でんえんでけんえき
けんえつをけんお
げんえきのへんい
えんうりのげんいん
ばけんうりばはえんあんがい
ぜんいんがえんえい
[リスト 20]

しんあつとしんおん
みんおんのうんえい

じんえんできんえん

しんうつはいんうつ
くんいっとうはぎんいろ

[リスト 21]

こんやくに*こんわく*
こんやの*そんえき
ほんやくの*ろんい

そんえいのほんや*

おんいきとおんあつ

[リスト 19]

くんわに「ウン、ウン」
うんえいのじゅんえき

ぐんいのひんい

[リスト 22]

4. まとめ

以上、ベルボ・トナル法を応用した発音指導用の提示文の作成過程を、提示文のリストとともに紹介した。今後は、この提示文を使ってできるだけ組織的に発音指導を行い、それを録音してデータを収集・分析していく

つもりであるが、その結果にもとづいて、特殊音素の聴取・再生に最適な音環境を特定し、体系的な発音指導法を確立することが本研究の最終的な目標である。そのためには、提示文自体の改定が重ねて行われる必要があることは、言うまでもない。特に、当該音素の音環境をもっと重層的に考える一たとえば、母音後続の撥音の環境としてアクセント昇降も考慮するなど一ことなどが課題になるであろう。また、特殊音素以外の音素やリズムを含む韻律上の要素についても、発音指導法研究の対象にしなければならない。本論は、その過程の最初の部分を紹介したものに過ぎない。今後の研究成果については、稿を改めることになる。

なお、本論をまとめるに当たって、共同研究者の木村匡康氏から貴重なご意見をいただいた。また、提示文の中にも氏のアイデアによるものが少なくない。勤務機関の所属が異なるため、共同論文にできなかったことが悔やまれる次第である。特に記して、感謝の意を表すものである。

註

- 1) 「参考文献」欄参照。
- 2) 「ミニマム・ペアによる練習」の部分から採録した。同書 pp.119-128 にも、促音の練習例があるが、本論の批判はこの部分にもそのままあてはまる。
- 3) 註 5) 参照。
- 4) 外国語の発音指導に対するベルボ・トナル法の応用例については、「参考文献」欄の木村(1985)(1986)(1987)、ロベルジュ(1979)参照。
- 5) 上智大学と早稲田大学において、留学生を対象に課外レッスンとして行ったものである。促音・長音の提示文は、この指導の間に試用、改訂した。早稲田大学での指導の一部については、「参考文献」欄の川口(1988)参照。
- 6) 平板型のアクセントの語句を採用すれば、「上2」の位置にも起こりうる。「増収」「強盗」などのあとの長音が「上2」である。

〈参考文献〉

- 川口義一・1984・「発音と聴解の指導—上級レベルでの問題点—」《講座日本語教育》第20分冊・早稲田大学語学教育研究所
- 川口義一・1985・「来日言語学者の講演を聞く—グベリナ、ファーガソン、クラッシュェン—」《日本語教育》56号・日本語教育学会
- 川口義一・1987・「NLP から見た VT 法」《紀要》第34号・早稲田大学語学教育研究所

- 川口義一・1988・「発音指導の一方法」《講座日本語教育》第23分冊・早稲田大学語学教育研究所
- 木村匡康・1985・『スペイン語の発音矯正』(言詞聴覚論研究シリーズ第8巻)・上智大学聴覚言語障害研究センター
- 木村匡康・1986・「スペイン語側音 /l/ の音声的誤りとその矯正法」《Sophia Linguistica》No. 21/22・上智大学国際言語情報研究所
- 木村匡康・1987・「言詞聴覚論に (Système Verbo-tonal) に基づく外国語の発音指導法」《語学研究》9号・神奈川大学外国語研究センター
- ルナル、レイモン & ロベルジュ、クロード共著・1983・「SGAV 方式による外国語教授法」《Sophia Linguistica》XIV, Tokyo
- ロベルジュ、クロード編著・1973・『ザグレブ言語教育—理論と実践—』・学書房
- ロベルジュ、クロード編著・1979・『発音矯正と語学教育—ザグレブ言語教育の理論と実際—』・大修館
- ロベルジュ、クロード著・1982・『言詞聴覚論による調音時の緊張性—その紹介と考察—』(言詞聴覚論研究シリーズ第5巻)・上智大学聴覚言語障害研究センター