

# 発音指導がアクセントの知覚に与える影響

戸田 貴子

キーワード

アクセント 発音指導 音韻規則 過剰般化 音声習得

## 1. はじめに

日本語における音声・音韻の習得研究は、文字・表記、文法などの他分野に遅れをとっている。その原因の一つに、第二言語学習者の発音には母語の影響が最も顕著に現れることから、母語に類似した要素は習得が容易で、母語と異なる要素は習得が困難であると考えられてきたことがあげられる。つまり、発音の問題は、母語と目標言語の音韻体系の比較により予測や説明が可能であると考えられていたため、第二言語における音声・音韻を敢えて研究対照として取り上げる研究者も数少なかったのである。

現在、学習者が外国語を学習する際に起こりうる問題が、母語と目標言語との比較により予測可能であるという初期の対照分析仮説を支持する研究者は少ないであろう。実際、対照分析の研究結果から、誤用の予測はできないが、説明は可能であるというやや緩やかな仮説が支持されるようになったのである。その後、1970年代に精力的に行われた誤用分析では、習得過程や習得順序が把握できないことや、学習者言語の全体像が見えず、誤用の原因が究明できないことなどが問題点として指摘された。このようなことから、学習者言語を一種の独立した言語体系として捉え、母語転移の記述とともに、第二言語を習得する過程において学習者が作り出す中間言語の特徴を分析しようとする動きが活発化しているが、この先駆けとなったのは Selinker (1972) による「Interlanguage」という概念である。近年、日本語音声習得研究においても、まだ解明されていない点が多く残る日本語学習者の音声の発達プロセスについてさらに

理解を深めようとする新たな動きが生まれている (Toda 1994, 1996; 福岡 1995; 戸田1997a, 1998; Nagai 1998)<sup>(1)</sup>。このような中間言語における音声習得研究の成果から、日本語学習者の音声は「母語転移」、「過剰般化」、「近似化」などのプロセスを経て、目標言語の音韻体系に近づいていくことが報告されている。また、次の段階として、現在の日本語教育においてはほとんど体系的に行われていない音声教育および教材開発に第二言語としての日本語の音声習得研究の成果を応用することができるのではないかと期待される。

さて、日本語教育の現場においても、コミュニケーション能力が重視されるようになり、情報伝達行為において音声果たす役割に焦点が当てられるようになった。このような状況のもとで、第二言語習得における音声の役割に対する考え方は、過去半世紀足らずの間に大きな変化を遂げた<sup>(2)</sup>。対照分析仮説に基づいた母語干渉という観点から、日本語学習者の発音を「母語からの干渉を受け、日本語音声の規範を逸脱したもの」と捉え、規範的な発音に矯正するという考え方が、従来の「発音矯正」の基盤にあるように思われる。しかし、日本に住む外国人が増加する中、学習者の立場から見た規範的な発音とは何かということや、どこまで発音の正確さを求めるべきかということについては議論を要する。日本語教育では、アナウンサー養成とは異なった視点からの発音指導が必要であることは言うまでもないが、その方法論については未だ研究途上の分野である。いつ発音指導が行われるべきかという点についてさえ、出来るだけ早期に行うべきであるという意見と、ある程度文型が定着してから発音に焦点を当てたほうが成果が上がるのではないかという意見に分かれており、明確な答えは出されていない。

そもそも、外国語学習において、ネイティブ・レベルの発音は習得が可能なのであろうか。臨界期仮説によると、学習開始が6歳以前である場合は、発音のほぼ完全な習得が可能で、6歳から15歳の間に学習を開始した場合は個人差があり、15歳以上の場合は何らかの形で母語のアクセントが残ると考えられて

---

(1) ここに引用した中間言語音声研究については、すべて鮎澤 (1999) により研究成果が紹介されている。

(2) 第二言語音声習得研究の理論と今後の展望については戸田 (印刷中a) を参照されたい。

いる (Long 1990)<sup>(3)</sup>。現在は、まだ議論の余地は残るにせよ、年齢による制約が存在するか否かということではなく、それが生態学的制約によるものなのか、または、認知心理学的理由によるものなのかという原因究明の方に焦点が移行しているように思われる。大学などの機関で日本語を勉強する留学生は、大多数が15歳以上で日本語学習を開始するため、何らかの形でアクセントが残る可能性が高いと考えられ、ネイティブ同様の発音を習得するのは困難であることが予想される。しかし、習得が進むにつれ、誤用が少なくなり、母語話者の発音に近づいていくため、「聞きやすく、分かりやすい」音声に変化していく。したがって、単に発音の正確さだけを求め、学習者にとって実態のない規範的発音に矯正することを到達目標とすることには問題があると言わざるを得ない。むしろ、外国人学習者に接する機会の少ない日本人とも音声を媒介としたコミュニケーションをスムーズに行うために、聞き手により分かりやすい発音で話すことを目的とした音声表現力の向上を到達目標と考えるべきであろう。

そこで、本研究では早稲田大学日本語研究教育センターにおいて2000年度春学期より開設している発音指導科目について述べ、教室活動として行った発音指導がアクセントの知覚に与える影響について考察する。最後に、研究結果を今後のアクセント指導法にどのように応用していくべきかということについて考えたい。

## 2. 発音指導科目の開設

早稲田大学では、留学生数は93年度以降減少していたが、97年度を境に増加傾向に転じており、1995年度には21ヶ国、55協定であったのが、2000年度（5月1日付）には45ヶ国、159協定となっており、世界231校からの留学生1127人

---

(3) 第1言語における方言の音声習得についても、同様の報告があるのは大変興味深い。戦時中に疎開した子どもたちのアクセントについて、柴田（1958）は次のように述べている。「昭和24年当時、福島県白河市へ京浜地方から直接疎開して、まだ白河市に残っていたこどもが約五百人あった。このこどもたちを一人残らず調べたところでは、六、七歳までに白河市へ来たこどもは、五、六か年の間に、ほぼ完全に白河方言に同化しているのに、十四歳以上になって疎開して来たこどもはほとんど影響を受けていなかった。」

が就学している。このことは、留学生の母語背景の多様化を意味しており、今後さらなる海外協定数の増加が見込まれている。上に述べたように、外国語学習において母語干渉が最も顕著に表れる分野が音声の習得であると言われており、留学生に対する発音指導科目の開設も、多様化する母語背景やニーズに対応するための試みのひとつであると言えよう。

## 2-1. 到達目標

発音指導科目に共通した到達目標は次の通りである。

1. 日本語の音韻構造についての知識：日本語の発音について理解を深めること。
2. 自己モニター能力の育成：自己の発音の問題に気付かせ、意識化すること。
3. 日本語による音声表現力の向上：外国人学習者にあまり接したことのない日本人の聞き手にとっても、より分かりやすい日本語音声を産出できるようになること。

## 2-2. コース概要

上の到達目標を達成するために、発音指導Aでは学習者が身近な話題について話すとき使用する語彙や単文を中心に、日本語の音韻構造および音声特徴を導入しつつ体系的な発音練習を行うことにした<sup>(4)</sup>。学習者向けの設置科目一覧・講義内容では「日常会話でよく使うことばや表現を中心に発音練習を行います。日本語の音が聞き分けられるようになること、日本人の聞き手に分かりやすい発音で話せるようになることを目標とします」となっている。

秋学期新設の発音指導Bは、発音指導Aで学習した音声項目についてさらに運用力を高めるための発音練習を行い、複文や複合表現についても、聴解と発音練習を組み合わせ、上級への橋渡しを行うという位置付けとした<sup>(5)</sup>。発音

---

(4) 発音指導A・B・Cは音声的に小さい単位から大きい単位の順で習得が進むことを前提としたものではないが、各レベルにおける文型・文法の既習項目などを考慮している。

(5) 発音指導Aでは「話し言葉における音の変化」の課で、縮約・融合「～して(で)

指導Cでは、フォーマルなスピーチやゼミでの発表を中心に、文節単位のプロソディーの実現やフレージングの練習を行う。さらに、母語別・個別指導が必要な場合は、補習で対応することになっている。

### 2-3. レベル

春学期は半期科目2レベルと補習であったが、秋学期は学習者のニーズとレベル差に対応するためにさらにクラスを増設し、3レベルおよび補習を行うことになった。春学期は3人、秋学期は4人の教員が指導を行っている。(表1)

表1 発音指導科目のレベル

春学期	秋学期
自由選択科目 (半期科目) 発音指導A：中級 発音指導B：上級	自由選択科目 (半期科目) 発音指導A：初中級 発音指導B：中級 発音指導C：上級
補習 (自由参加) 発音指導補習：超上級	補習 (自由参加) 発音指導補習：超上級

### 2-4. 母語

発音指導科目の初回の授業では、学生に対するアンケート調査を行っている。学生の母語、日本語のレベル、発音指導に関するニーズなどの調査であるが、ここではアンケートに答えてくれた学生の母語について述べる。春学期の発音指導A・Bには合計22人の学生が登録し、毎週1コマの授業を受講した。発音指導クラスの留学生の母語は中国語(7)、韓国語(4)、タイ語(3)、

---

しまう→~ち(じ)ゃう」「~なければ→~なきゃ」、「~て(で)いる・ある→~て(で)る」「~て(で)おく→~と(ど)く」「~ていく→~てく」、ラ行撥音化「分からない→分かんない」「食べられない→食べらんない」などの項目を体系的に導入し、単文レベルの発音練習を行っている。しかし、実際の会話においては、「分からなくなってしまった→分かんなくなっちゃった」「予習していかなければならないのですって→予習してかなきゃなんないんだって」のように使われる場合が多く、その聞き取りも難しいため、このような複合表現における話し言葉の語形をさらに1レベル上の練習としてとり入れることが考えられる。

広東語（2）、英語、ドイツ語、オランダ語、ロシア語、フランス語、スウェーデン語（各1）であった。秋学期の発音指導A・B・Cにおいて初回の授業で行った調査（回答者数52名）によると、学生の母語は、中国語（15）、韓国語（15）、ドイツ語（5）、英語（2）、ロシア語（3）、デンマーク語（2）、広東語（2）、フランス語、スウェーデン語、マレー語、インドネシア語、タガログ語、ポーランド語、リトアニア語、ラトビア語（各1）となっている。発音指導Aでは学生の母語の多様化が目立つのに対し、発音指導B・Cでは、韓国語（15）、中国語（10）、広東語（1）、ロシア語（1）となっており、韓国語話者および中国語話者が大多数であった。この傾向は、発音指導Aでは教室活動としての母語別指導が困難であり、個別指導が必要だが、発音指導B・Cではグループ別・母語別指導が比較的容易になることを意味している。

## 2-5. ニーズ調査

コース開始時に行った自由記述によるニーズ調査の結果を次の9項目に分類した。1) 正確さ・自然さ、2) コミュニケーション、3) イントネーション・アクセント、4) 母語干渉、5) 話しことば、6) 学習機会、7) 外来語、8) 流暢さ・スピード、9) その他（表2）。

アンケートに対する学習者の回答からは、学習者が明確な目的意識を持って発音指導コースを受講していることが分かる。以下、各項目について具体例をあげる。

表2 ニーズ調査の結果

	春学期	秋学期
1) 正確さ・自然さ	12	20
2) コミュニケーション	7	13
3) アクセント・イントネーション	7	9
4) 母語干渉	6	9
5) 話しことば	3	6
6) 学習機会	2	5
7) 外来語	2	4
8) 流暢さ・スピード	3	2
9) その他	3	5
のべコメント数	45	73

1. 正確さ・自然さ：「日本人らしい発音を話したいです」(韓国)「日本人と同じように正しく話せると思います」(台湾)「もっと日本人の発音ににいてたいです」(ロシア)「日本語を正しくて、自然に話したいと思いますからです」(タイ)「日本語を勉強している時に先生と話した。でも困まる事があった。だいたい発音の問題です。そして、正しい日本語の音を勉強したいです」(タイ)「日本人のようなはつおんがほしいです」(ラトビア)「自分の発音と音調が不標準で、相手の日本人から聞いて、よくおかしいという感覚があります」(中国)「標準日本語をまなびたい。まちがう発音をさがしたく、ただしくしたいと思っています」(中国)
2. コミュニケーション：「言語の勉強にも、コミュニケーションには、正しい発音は大切だと思う」(台湾)「日本人とコミュニケーションができないですから」(台湾)「日本語で話しているときに相手が理解できるように発音が必要だと思うからです」(ロシア)「私が話しているとき日本語があるとき、日本人が分からないようなんです」(中国)「日本人のともだちときがるに話したくて、そして発音も練習を通じてもっとよくなると思います」(韓国)「その上、標準な発音で聞く人も理解しやすいと思います。ある時、自分は正しい発音をすると思うのに日本人の友達がやはりわかりません。しかし、自分の問題点がわかりません」(台湾)
3. アクセント・イントネーション：「アクセントが難しいと思います」(台湾)「例えば、雨のあめとかおかし類のあめなどです。それはよく間違っています」(タイ)「イントネーションに気をつけたいです」(オランダ)「じぶんの問題がイントナシオンです」(ドイツ)「日本語のアクセントを習いたい」(香港)「日本人と話す時発音の部分になにか違い点があると気付いたのです。それで、聞くときにもアクセントの相違によって意味がよく聞き取れない場合もあって心配しておりましたが今度の授業があると聞いて申し込みました」(韓国)
4. 母語干渉：「私の問題点は「ち」と「し」をよく同じように発音してしまいました。それはスピーチや発表のとき、他の人は私の言いたいことがわからなくなるので、ちょっと困ったかなと思います」(タイ)「特に日本語の長音と短音、濁音と清音を区別するがむずかしいです」(韓国)「“つ”と“す”

の発音する時がむずかしいです」(タイ)「中国人なので、中国式の発音が出てしまって、正しい発音になおしたいです」(中国)「今まで自分の国で日本語の勉強をしてきましたので自分の発音が自国語のえいきょうをされてると思います。それをなおしたいです」(韓国)「日本語を日本人のように話したいですが、どうしても母国語にはない発音が目立ってしまいます。たとえばざじずぞとか、つ、くなど…。自分の耳には問題がないように聞こえますが、テープなどで聞いてみると発音にたくさん問題があると思うのでなおしたいです」(韓国)「自分の問題点。濁音、長音の発音の不正確」(韓国)「(じょ)とか(ぞ) (じゃ)とか(ざ) その問題があると思います」(韓国)

5. 流暢さ・スピード:「もっとはやく話したいと思います」(ドイツ)「日本語の話すのスピードがまだ下手です」(中国)「I wish to study this to aid fluency」(オーストラリア)
6. 外来語:「かたかながおぼえられません。そして発音を練習したいです」(中国)「How to pronounce long vowels and words have been written in katakana would be also very helpful…」(ポーランド)「カタガラ<sup>(6)</sup>はむずかしい、言いにくい、いつもつい英語のまま言ってしまった」(香港)
7. 機会がない:「フランスでは日本語を習っていたが、発音を勉強したことはありません」(フランス)「クラスの外の時、練習の機会はありません」(カナダ)「練習したいですけど、チャンスがありません」(台湾)「自分の大学で日本語を話すことがよく習らないから、今、日本にいて、発音のクラスがしたい」(デンマーク)
8. その他:「つながっている似ている発音の区別がむずかしい。たとえ、～をおさえる」(韓国)

上のニーズ調査の結果分かったことは、まず、自己の発音に正確さ・自然さを求めている学生が多いということである。「標準的発音」指向は欧米の学生

---

(6) 「カタカナ」のことで、広東語話者による発音の特徴が表記にも表れている。カタカナ表記の外来語の発音が困難であり、日本語の発音としては不適切であると認識しつつ、原語のまま発音する場合もあることが分かる。



と比較して中国人学生、韓国人学生に多く見られる。正確さ・自然さ、コミュニケーションに次いで、アクセント・イントネーションなどの韻律的要素についても関心を持っている。また、日本人との会話を通して、発音が原因でコミュニケーションに支障が生じることも経験している。さらに、母語干渉について具体的なコメントが多いのは、おそらく授業中先生に誤用を指摘されたり、教室外で友達に教えてもらったりしているということであろう。この調査を通して、発音指導コースでは、学生は自分の発音の誤用について指摘を受けることだけではなく、練習効果を期待していることが浮き彫りになった。

### 3. 発音指導の実践

以下、筆者が担当した発音指導Aクラスについて述べる。

#### 3-1. シラバス

日本語教育学会コース・デザイン研究委員会（1991）によると、日本語教育において教えるべき音声項目は、1）50音、2）音声連続、3）外来語音、4）拍とリズム、5）アクセント、6）イントネーション、7）プロミネンスの7項目となっている。今回の発音指導Aシラバスで取り上げた音声項目は50音（清濁）、外来語、拍とリズム、アクセント、イントネーション、話し言葉における音変化、あいづちである。また、応用練習に用いたのは、50音図、拡大50音図、新50音図、国名・地名、俳句・川柳・短歌、電話番号・曜日のリズム、形容詞・動詞のアクセント、文末上昇調イントネーション、縮約形・融合・無声化、擬音語・擬態語などである。

このシラバスの特徴は、単音レベルの発音矯正に焦点をあてるのではなく、語彙（例：外来語）、表記（例：外来語のカタカナ表記）、文法（例：形容詞・動詞の活用とアクセント）、談話（例：文末上昇調イントネーション、あいづち）とのつながりの中で発音練習を行い、留学生の日本語音声習得を支援することを目標としているという点にある。クラス活動として発音指導を行う場合、特定の項目に関して、母語により発音の問題が顕著な学習者と、特に問題がない学習者がいるため、単音レベルの発音矯正ではクラスが成り立たないという問題が起こる。このため、クラス活動はすべての受講者に役に立つ練習を

行うよう配慮した<sup>(7)</sup>。既習項目であっても、導入段階では特に音声に焦点を当てた指導が行われない場合も多いため、受講者は新しい側面から練習を行うことになる。また、俳句・川柳などをモーラタイミング習得のための練習に用いたように、クラスでは様々なタスクを行なった。指導項目と教材で取り上げた題材は次の通りである。

1. 50音－拡大50音図、新50音図
2. 清濁－擬音語・擬態語
3. 外来語－食べ物・飲み物、国名・地名における開音節化規則
4. 拍とリズム－電話番号・曜日、俳句・川柳・短歌
5. アクセント－名詞のアクセント型、形容詞・動詞の活用
6. イントネーション－文末上昇調イントネーション、～じゃない
7. 話し言葉の音変化－縮約形・融合・無声化
8. あいづち－そうですか、そうですね

### 3-2. 教材開発

上のシラバスにそって、発音指導教材を開発した。教材の構成は次の通りである。

1. 【まずは聞いてみよう】
2. 【やってみよう】
3. 【声に出して言ってみよう】
4. 【質問】
5. 【宿題】
6. 【発展練習】

【まずは聞いてみよう】では、各課で導入される音声項目について、学習者の聞き取りをチェックし、【やってみよう】では、各音声項目について発音することができるかどうか自己確認させた。【声に出して言ってみよう】では音読練習を行い、【質問】では、その課で扱われている音声項目はどのような規則

---

(7) 教室活動および個人指導としての発音指導については戸田（1997b, 1999b）を参照されたい。

に基づいているのかということについて学習者の気付きを促す質問を与えることにした。【宿題】では各課で導入される音声項目に関するタスクを与え、必要に応じて【発展練習】を追加した。

### 3-3. 評価

発音指導コースAでは、クイズとオーラルテストの結果に基づいて評価を行った。クイズは、シラバスにそって各課で導入された音声項目に関するものである。オーラルテストは、会話とロールプレイからなる ACTFL-OPI<sup>(8)</sup>形式のインタビューで、所要時間は1人あたり約20分（最長30分）であった。会話部分では、50音や清濁を含む単音レベルの発音・拍とリズム・アクセント・外来語の発音チェックをした。さらに、ロールプレイでは親しい友人と話す場面を設定し、話し言葉における音変化・イントネーション・あいづちなどのチェックをした。オーラルテスト終了後、上の各項目についてフィードバックを行った。

## 4. 指導前と指導後の変化

ここでは、アクセントの聞き取りについて指導前と指導後の変化を報告する。

### 4-1. アクセント聞き取りに関する先行研究

東京語アクセントの聞き取りについては、鮎澤（1995、1997、1998）、鮎澤他（1997）の研究成果により、日本語学習者によるアクセント知覚の傾向が明らかになっている。どの母語話者にも頭高型の誤聴が多く、語末母音のピッチが低い中高型の聞き取りに問題がある。しかし、語末の音節でピッチ下降が起こる中国語方言話者の正答率は高いことから、アクセントの知覚にも母語からの正の転移があると言える。また、韓国語のソウル方言と釜山方言話者の結果には違いがあることも分かっており、母語だけではなく、方言もアクセントの

---

(8) ACTFL-OPIとは American Council of Teaching Foreign Languages-Oral Proficiency Interview の略である。

聞き取りに影響を与えていることが明らかである。

習得順序という観点からは、頭高型は誤聴が多いにも関わらず、いったん単語アクセントに対する認識が定着すると、まず平板型と頭高型の対立が習得されるということが分かっている。続いて、起伏型において頭高型と中高型の識別が習得され、最後に、中高型の中でどの音節においてピッチ下降が起こるかということがより細かく判断できるようになる。このことは、誤聴の頻度が習得の難しさとは必ずしも一致しないことを示唆しており、興味深い点である。一方、アクセントの聞き取りの指導についてはまだ多くの研究はなされておらず、その効果についての報告も数少ない（平田他 1997、李他1999）。

そこで、発音指導のクラスで行ったアクセント聞き取り練習のデータに基づき、教室における指導がアクセントの聞き取りに与える影響について調査することにした。

#### 4-2. 調査方法

今回、調査1と調査2<sup>(9)</sup>の両方に参加した学生は9名で、母語はタイ語（3）、中国語（2）、ドイツ語、ロシア語、広東語、オランダ語（各1）である。聞き取り練習はPart IとPart IIに分け、それぞれ4拍語を24語録音した音声テープを学生に聞かせ、アクセント核の位置を判断してもらった。24語のうち、4語はダミーとして4拍動詞を挿入した。アクセント型は平板型（0型）、頭高型（1型）、中高1型（2型）、中高2型（3型）を調査の対象とした<sup>(10)</sup>。Part Iは直音で構成された和語24語、Part IIは特殊拍（長音、促音、撥音）を含む漢語24語である。

---

(9) 調査1はコース開始後8週目（アクセント学習開始時）、調査2はコース終了時に行った。

(10) 4拍目にアクセント核があると判断できるのは助詞が後続するときであるため、尾高型は今回調査の対象とはしない。また、今回は4拍語のみを扱ったため、アクセント型をこのように記述するが、語末から数えて、頭高型は-4型、中高1型は-3型、中高2型は-2型とすることもできる。

### 4-3. アクセント指導内容

自作教材にとり入れたアクセント指導内容は次の通りである<sup>(11)</sup>。

#### I. 名詞のアクセント

##### 【まずは聞いてみよう】

\*アクセントの聞き取り練習 (Part I、Part II)

##### 【やってみよう】

ミニマル・ペアを利用したモーラおよびアクセントの確認

例：

	<u>読み</u>	<u>アクセント</u>	<u>モーラ数</u>	<u>例文</u>
1. 来て	きて	高低	2	「明日私の家へ来てください。」
2. 着て	きて	低高	2	「この上着を着てください。」
3. 切って	きって	高低	3	「もう少し切ってください。」
4. 切手	きって	低高	3	「50円と80円の切手ください。」
5. 聞いて	きいて	低高	3	「もう一度聞いてください。」

##### 【声に出して言ってみよう】

1 拍語～4 拍語のアクセントの音声練習

例：

[1 モーラ]

1. き<sup>↑</sup>が (木)      ひ<sup>↑</sup>が (火)
2. きが (気)      ひが (日)

[2 モーラ]

1. は<sup>↑</sup>しが (箸)      あ<sup>↑</sup>めが (雨)
2. はし<sup>↑</sup>が (橋)      いぬ<sup>↑</sup>が
3. はしが (端)      あめが (飴)

[3 モーラ]

3. み<sup>↑</sup>かんが      せ<sup>↑</sup>かいが      て<sup>↑</sup>レビが
4. たま<sup>↑</sup>ごが      あな<sup>↑</sup>たが      トレ<sup>↑</sup>ーが

(11) ハンドアウトの一部を抜粋し、省略部分を\*で示した。

5. おとこ<sup>ㄱ</sup>が      おんな<sup>ㄱ</sup>が  
6. りんごが      たばこが      ピアノが

[4 モーラ]

1. か<sup>ㄱ</sup>んこくが      た<sup>ㄱ</sup>いいくが      シ<sup>ㄱ</sup>ドニーが  
2. のみ<sup>ㄱ</sup>ものが      きく<sup>ㄱ</sup>ばりが      スカ<sup>ㄱ</sup>ーフが  
3. たいふ<sup>ㄱ</sup>うが      じょうけ<sup>ㄱ</sup>んが      コーヒ<sup>ㄱ</sup>ーが  
4. いもうと<sup>ㄱ</sup>が      いちにち<sup>ㄱ</sup>が  
5. かまくらが      がくせいが      パソコンが

**【質問】**

\* 1 拍語～4 拍語のアクセント型の特徴

**【宿題】**

文中における名詞のアクセント

例：

下線のことばのアクセントの位置を示してください。

1. たばこをすってもいいですか。
2. 私はシドニーから来ました
3. あさごはんはトーストとたまごをたべました。
4. きノウ、くるまを買いました。
5. つめたい飲みものが飲みたい。

**【発展練習】**

複合語のアクセント

次のことばを1つにして、アクセントを示してください。

例：わ<sup>ㄱ</sup>せだ+だいがく→わせだだ<sup>ㄱ</sup>いがく

- 1) デ<sup>ㄱ</sup>ジタル+カ<sup>ㄱ</sup>メラ→
- 2) りゅうが<sup>ㄱ</sup>くせい+かいかん→
- 3) ハ<sup>ㄱ</sup>リウッド+え<sup>ㄱ</sup>いが→
- 4) えいご+きょういく→
- 5) あ<sup>ㄱ</sup>さひ+しんぶん→

## II. 形容詞・動詞のアクセント

### 【まずは聞いてみよう】

\* アクセントの聞き取り練習 (Part I、Part II)

### 【やってみよう】

\* Total Japanese Vol. 1 の形容詞および動詞のアクセント核の確認

### 【声に出して言ってみよう】

\* Total Japanese Vol. 1 の形容詞および動詞のアクセント型のグループ化

\* 形容詞・動詞の活用とアクセント

### 【質問】

\* 形容詞・動詞のアクセント型とその特徴について

### 【宿題】

形容詞・動詞の活用とアクセントについて

例：

I. 次のことばを書いて、アクセントの位置を示してください。

	形容詞	—ない	—た	—なかった	—て
Group 1	ひろい		ひろかった		
	あたたかい			あたたかくなかった	
Group 2		おいしくない			おいしくて
	むずかしい		むずかしかった		
	動詞	—ない	—た	—なかった	—て
Group 1	たべる				たべて
	あるく	あるかない			
Group 2	あそぶ			あそばなかった	
	おしえる		おしえた		

II. 下線のことばのアクセントの位置を示してください。

- きのう友達のレポートをよんだ。
- すきやきはとてもおいしい。
- 日本人の友達に英語をおしえた。
- 先週はテストがあったので、とてもいそがしかった。
- 日本語の先生はとてもやさしい。

#### 4-4. アクセント聞き取り結果

4-4-1ではアクセント学習開始時に行った調査1の結果(表3)、4-4-2ではコース終了時におこなった調査2の結果(表4)について述べる。

##### 4-4-1. 調査1

1. アクセント型別聞き取りの結果、正答率は1型、2型アクセントが高く、0型、3型アクセントが低いということが分かった(図1)。つまり、アクセント核の位置が語頭に近いほど聞き取りやすいという結果になった。先行研究では、どの母語話者にも語末母音のピッチが低い中高型(3型)と頭高型(1型)のアクセント型の聞き取りに問題があるとしている(西沼1998)。本調査においては、前者は先行研究の結果と同じだが、後者に関しては異なる結果となった。
2. 特殊拍を含む4拍語のアクセント知覚においては、特殊拍にアクセント核を付与した回答が21.1%あった。特殊拍にはアクセントが付与されないという音韻知識を持たず、音節を単位としてアクセント知覚を行っているように思われるが、アクセント核が付与された音節位置を調べたところ、音節位置自体の誤聴が高い割合で見られることが分かった。例えば、「ひょう・じょう」、「じょう・けん」、「じゃん・けん」についてアクセント核が付与された音節位置の誤聴率はそれぞれ67%、56%、78%であった。

1.では、3型の正答率が低いことを指摘したが、その理由として、長音が2拍目にある場合は、実際は3拍目にアクセント核があるにも関わらず、2拍目にアクセント核があると知覚する学生が多かったということがあげられる。強弱アクセントを持つ言語には、アクセントの付与された音節の持続時間が長いという特徴があるが、このことが学習者のアクセントの知覚に影響を与える要因となっている可能性が考えられる。この傾向は、特殊拍を含む4拍語のアクセント判断における音節位置の誤聴率を高くする原因になっている。一方、促音が2拍目にある場合は、実際は3拍目にアクセント核がなくても、アクセント核があると知覚する学生が多かった。特殊拍の音節配置が学習者のアクセントの知覚に与える影響については、今後のさらなる調査の課題としたい。



表3 アクセント指導前の聞き取り結果

Part I & II	$\bar{x}$	SD
TYPE 0	50.0	22.4
TYPE 1	72.2	15.9
TYPE 2	65.6	15.2
TYPE 3	35.6	12.6
AVERAGE	55.8	21.7
Part I	$\bar{x}$	SD
TYPE 0	60.0	20.2
TYPE 1	73.3	18.6
TYPE 2	68.9	19.9
TYPE 3	35.6	5.0
AVERAGE	59.4	21.9
Part II	$\bar{x}$	SD
TYPE 0	40.0	21.7
TYPE 1	71.1	14.9
TYPE 2	62.2	9.9
TYPE 3	35.6	18.3
AVERAGE	52.2	21.7

(単位：%)

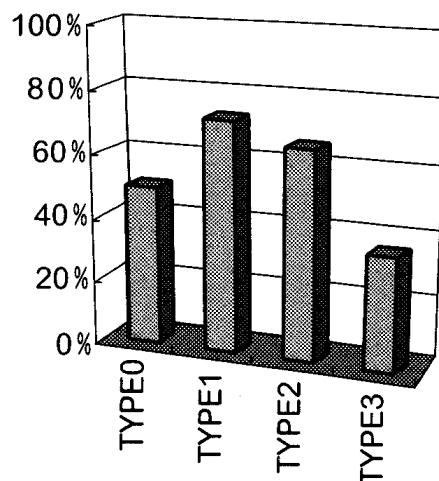


図1 アクセント別正答率  
(調査1 Part I & II)

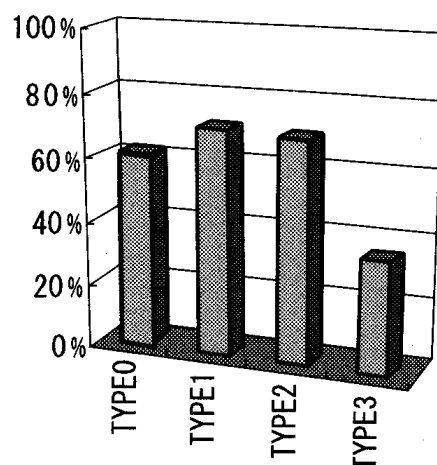


図2 アクセント別正答率  
(調査1 Part I)

#### 4-4-2. 調査2

1. 調査1と調査2では全体平均において7.3%の上昇が見られた。0型アクセントの正答率は調査1では50.0%であったが、調査2では67.8%になっており、その差は17.8%である。指導前は0型にはアクセント核がないにも関わらず、アクセント核があると判断した学生が多かったが、指導後はこのような傾向がなくなった(図4)。

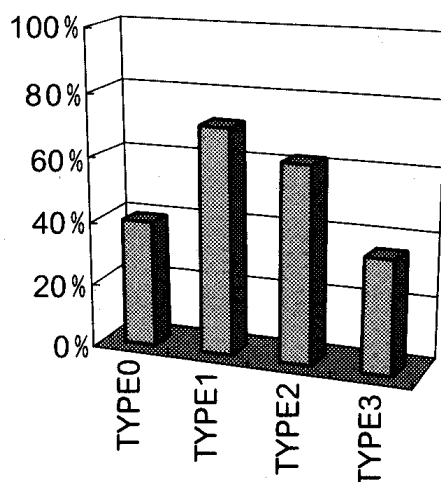


図3 アクセント別正答率  
(調査1 Part II)

表4 アクセント指導後の聞き取り結果

Part I & II	$\bar{x}$	SD
TYPE 0	67.8	20.6
TYPE 1	72.2	18.3
TYPE 2	68.9	22.1
TYPE 3	43.3	23.1
AVERAGE	63.1	23.1
Part I	$\bar{x}$	SD
TYPE 0	77.8	15.7
TYPE 1	62.2	16.9
TYPE 2	55.6	15.7
TYPE 3	28.9	18.6
AVERAGE	56.1	23.8
Part II	$\bar{x}$	SD
TYPE 0	57.8	21.4
TYPE 1	82.2	14.9
TYPE 2	82.2	20.2
TYPE 3	57.8	18.3
AVERAGE	70.0	21.4

(単位：%)

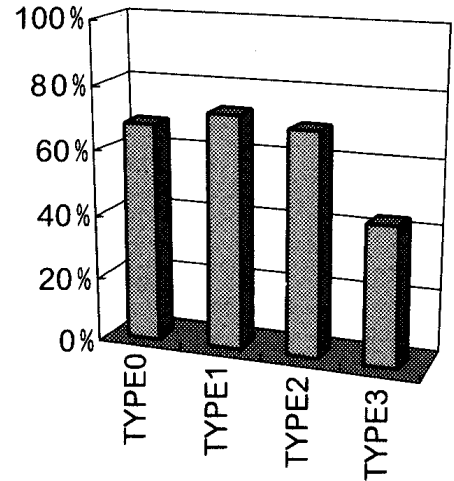


図4 アクセント別正答率  
(調査2 平均)

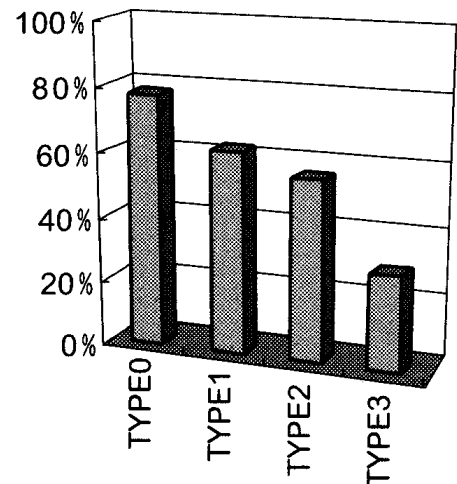


図5 アクセント別正答率  
(調査2 Part I)

2. 特殊拍を含む4拍語のアクセント判断の結果は、発音指導を通してアクセント聞き取り練習をすることにより、その成果があったことを示している。正答率は調査1では52.2%であったが、調査2では70.0%となっている。このことは、調査1では特殊拍にアクセント核が付与される回答が21.1%あったが、調査2では0.6%に減少していることから明らかである。次に、アクセント核が付与される音節位置について調べるため、第1回目の調査で問題となった「ひょう・じょう」、「じょう・けん」、「じゃん・けん」の音節位置の誤答を見てみると、第1回目の調査では67%、56%、78%であったが、第2回目の調査ではそれぞれ11%、33%、33%に減少している。つまり、日本語アクセントに関する音韻知識の導入と発音練習を行うことにより、アク

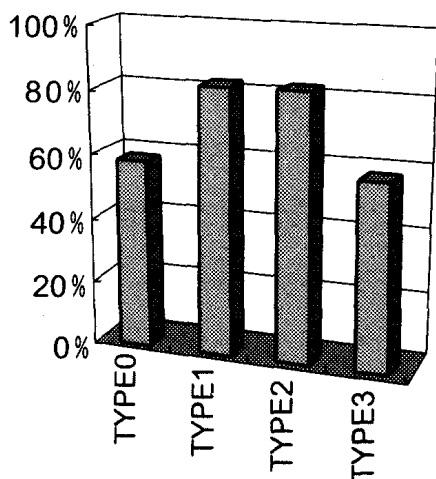


図6 アクセント別正答率  
(調査2 Part II)

セント核が付与される音節位置の判断がより正確になったと言える。

- 一方、音韻知識の導入により音韻規則が過剰般化される例も見られた。調査1では「すみいれ」の正答率は33%であったが、調査2では0%になっている。「すみいれ」の場合、2拍目と3拍目の間に形態素境界があり、3拍目にアクセントが付与されるが、自然な発話ではこの形態素境界には音声的境界はなく、長音として実現される。このため、特殊拍ではない3拍目の

「い」に、「特殊拍にはアクセント核を付与しない」という音韻規則を適用したのではないかと思われる。

- いったん単語アクセントに対する認識が定着すると、まず平板型と頭高型の対立が習得されると考えられているが、本研究でも、0型アクセントの聞き取りは調査1の50.0%から調査2の67.8%と伸びており、まずは平板型と頭高型の対立が聞き取れるようになることを示唆する結果となった。ただし、2型と3型については差が有意ではないことから、中高型におけるピッチ下降の位置がより細かく判断できるようになる段階には到達していないことが示唆された。

## 5. まとめと考察

以上、早稲田大学における発音指導コースについて述べ、発音指導前と指導後のアクセント聞き取りにおける変化について報告した。調査1の結果から、アクセント指導前の平均正答率は低く、調査参加者にとってアクセントの聞き取りが困難であることが分かった。このことは、教室活動において学生のアクセントの誤用を指摘したり、口頭練習を行ったりする際、先生の指示が学生には聞き取れていない可能性があることを示唆している。したがって、アクセントの指導においては、口頭で説明するだけでなく、アクセント核の位置を視覚的に示す工夫が不可欠であると考えられる。

今回の発音指導を通して、指導前と指導後では学習者のアクセントの知覚に変化が見られた。指導前は、1型、2型アクセントの正答率が高く、0型、3型アクセントの正答率が低かったが、指導後は0型アクセントの聞き取りが向上し、まずは平板型と頭高型の対立が聞き取れるようになることを示唆する結果となった。しかし、語末から2拍目にアクセント核がある単語の聞き取りに関しては、正答率が高くなったとは言えない。したがって、この型は聞き取りにおいては習得順序が遅いということが考えられる。一方、生成においてはこの型の正答率は高く、学習者による過剰使用の傾向があることが報告されている(戸田・カッケンブッシュ2000)<sup>(12)</sup>。第二言語音声の知覚と生成は、単に知覚が生成に先行した状態で線状に習得が進むのではなく、知覚範疇化と生成におけるストラテジーとが複雑に絡み合い、相互に変化しつつ習得が進むようである。

今回のアクセント練習により、特殊拍にアクセントを付与しないだけでなく、アクセントが付与される音節位置自体がより正確に判断されるようになった。しかし、音韻規則の過剰般化が問題になる例も見られた。語構成に関する知識が必要なものに関しては、学生の日本語レベルに合わせて、分かりやすく説明する工夫が望まれる。例えば、今回は【発展練習】として扱った複合語アクセント規則の導入と発音練習は、語構成とアクセントの関係を理解するために役に立つであろう。今回はアクセントに関して報告したが、今後も様々な側面から音声研究を行い、最終的には矯正を目的とした指導ではなく、より豊かな音声表現の習得を目指した日本語学習支援を行いたい。

#### 参考文献

鮎澤孝子(1995)「日本語学習者による東京語アクセントの聞き取り—韓国語・英語・フランス語・北京語話者の場合」『平成7年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 165-170.

———(1997)「『東京語アクセントの聞き取りテスト』について」『21世紀の日本語音声教育に向けて』文部省科学研究費「国際社会における日本語についての総合的

(12) 日本語アクセントの原則では、語末から3拍目にアクセント核が付与される外来語にも、語末から2拍目にアクセント核が付与される傾向があることが報告されている。

- 研究」研究代表者・水谷修（以下新プロ「日本語」）研究班3 平成8年度研究成果報告書 pp. 179-204.
- (1998)「日本語学習者にとっての東京語アクセント」『月刊言語』27,1 pp. 70-75.
- (1999)「中間言語研究—日本語学習者の音声」『音声研究』第3巻 第3号 pp. 4-12.
- 鮎澤孝子・楊立明・磯村一弘・西沼行博・小高京子 (1997)「北京語母語話者による東京語アクセントの知覚」『21世紀の日本語音声教育に向けて』新プロ「日本語」平成8年度研究成果報告書 pp. 13-22.
- 李明姫・鮎澤孝子・西沼行博 (1997)「ソウル出身日本語学習者の東京語アクセントの知覚」『日本学報』第38輯 pp. 87-98.
- (1999)「日本語アクセント聴取訓練の学習効果—釜山出身の学習者の場合—」新プロ「日本語」研究班3 平成10年度研究成果報告書 pp. 45-54.
- 柴田武 (1958)『日本の方言』岩波書店
- 土岐哲 (1994)「聞き手の国際化」『日本語学』12月号 明治書院 pp. 74-80.
- 戸田貴子 (1997a)「日本語学習者による促音・長音生成のストラテジー」『第二言語としての日本語の習得研究』凡人社 pp. 157-197.
- (1997b)「教室活動としての日本語音声教育とその教材の開発」『日本語教育方法研究会会誌』第4号2巻 pp. 38-39.
- (1998)「モーラと中間言語の音節構造」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第13号 pp. 23-45.
- (1999a)「日本語学習者による外来語使用の実態とアクセント習得に関する考察—英語・中国語・韓国語話者の会話データに基づいて」『文藝言語研究』言語篇第36号 筑波大学文芸・言語学系 pp. 89-111.
- (1999b)「個人指導としての日本語音声教育とその実践—マルチリソース型音声教育システムの導入—」『日本語教育方法研究会会誌』第6号1巻 pp. 48-49.
- (2000)「より豊かな日本語音声表現の習得を目指して—早稲田大学における発音指導科目について」日本語音声教育方法研究会発表論文 国立国語研究所
- (印刷中a)「日本語音声習得研究の展望」『第二言語としての日本語の習得研究』第4号 凡人社
- (印刷中b)「日本語学習者による日本語の音声の知覚と生成」『日本語音声教育の基礎と研究』凡人社
- 戸田貴子・カッケンブッシュ寛子 (1999)「中間言語における外来語アクセントの形成と日本人話者による評価」『第二言語としての日本語の習得に関する総合研究』文部省科学研究費基盤研究(A)(1)研究成果報告書 pp. 279-296.
- (2000)「英語・中国語・韓国語話者による外来語アクセント習得のプロセス」『第12年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 275-276. 日本語教育学会
- 西沼行博 (1998)「日本語らしい韻律に向けて：アクセント聞き取りテストと練習ソフトの開発」第6回国立国語研究所国際シンポジウム・新プロ「日本語」国際シンポジウム『国際社会と日本語』pp. 33-44.
- 日本語教育学会編 (1991)『日本語教育事典』大修館書店

- 平田悦朗・鮎澤孝子・中川千恵子・小高京子 (1997) 「『東京語アクセントの聞き取りテスト』縦断調査結果報告—韻律教育を実施した場合の観察報告—」新プロ「日本語」研究班 3 平成 8 年度研究成果報告書 pp. 61-72.
- 福岡昌子 (1995) 「北京語・上海語を母語とする日本語学習者の有声・無声破裂音の横断的および縦断的習得研究」『日本語教育』87 pp. 40-53.
- Backman, N. (1977) *Intonation Problems of Eight Spanish-Speaking Adults Learning English*, Ph.D. dissertation, Boston University
- Ioup, G. & S.H. Weinberger (1987) *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, Cambridge, MA: Newbury House
- Johansson, F.A. (1973) *Immigrant Swedish Phonology: A Study in Multiple Contact Analysis*, Lund, Sweden: CWK Gleerup
- Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Long, M. (1990) "Maturational Constraints on Language Development" *Studies in Second Language Acquisition* 12,3, pp. 251-285.
- Nagai, K. (1998) "Compensatory Lengthening by British Learners of Japanese" *Japanese Language Education around the Globe* 8, pp. 87-97.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage" *International Review of Applied Linguistics* 10, pp. 209-231.
- Tarone, E. (1972) "A suggested unit for interlingual identification in pronunciation" *TESOL Quarterly*, 6, 4, pp. 325-333.
- (1976) "Some influences on interlanguage phonology" *IRAL and Working Papers in Bilingualism*, 8, pp. 87-111. (Reprinted in Ioup, G. & Weinberger, S.H. (eds.) 1987, pp. 232-247.
- (1987) "The phonology of interlanguage", in Ioup, G. & Weinberger, S.H. (eds.), pp. 70-85.
- Toda, T. (1994) "Interlanguage phonology: Acquisition of timing control in Japanese", *Australian Review of Applied Linguistics*, Applied Linguistics Association of Australia, 17,2, pp. 51-76.
- (1996) *Interlanguage Phonology: Acquisition of Timing Control and Perceptual Categorization of Durational Contrast in Japanese*. Unpublished Ph.D dissertation, Australian National University.
- (1999) "Development of speech discrimination by learners of Japanese as a second language: Remarks from a longitudinal study", *Representation and Process: Proceedings of the Third Pacific Second Language Research Forum*, Vol.1, pp. 207-226.