

# 東京語アクセント習得順序と 学習者の意識

中 川 千恵子

キーワード

アクセント 習得順序 アクセント型 アクセント意識

はじめに

日本語教育の現場では、「自然な発音・イントネーションで話すこと」を学習したいという日本語学習者のニーズがある（日本語教育学会編1991）一方で、日本語教師がシラバスや教師用マニュアルの充実を求めているという状況がある（谷口1991）。具体的には何をどのように指導したらよいかという声が常にあり、指導法の開発が求められていると言えるだろう。「自然な発音」あるいは「日本語らしい音声」というものが果たして何を示すか、またそれを目標とする必要があるかどうかということも問題となるが、少なくとも学習者のニーズに応じられるようにしておく必要があるだろう。

日本語音声指導におけるニーズに答えるために、様々な試みが行われているが、その一つの試みとして筆者が行ったイントネーションに注目したプロソディー指導では、指導効果が確認された（中川2001a）。その後も、筆者がその指導法に従って実践している「発音」授業（中川2001b）で目指している音声は、戸田（2001）の主張同様、発音矯正というより「聞き手にとって聞きやすく分かりやすい」音声である。

これらは、イントネーションに注目した指導であるが、日本語においては、アクセントがイントネーション形成のための重要な要素であることは明らかである。もちろん、アクセント生成だけでは不自然であり、適度な長さの句切りや適切なピッチ変化などが実現されなければ不自然なイントネーションとなることはいうまでもない。前述のプロソディー指導法は、この点を重視した指導法であるが、それでもアクセントが重要であることは否定できない。つまり、イントネーション習得のためには、アクセント習得が重要な要素となると考えられる。

ところで、発音学習を振り返ってみると、まず他の人の発話を聞き取る、次にモデル発話に従って発音する、その繰り返しを行うということが多いだろう。聞き取り（知覚）と発音（生成）の関係については、不明の部分が多いが、両者は関係が深く、発音習得といっても両者の発達が不可欠であると考えられる。従って、アクセント生成の習得のためには、アクセント知覚の習得が大きな影響を与えるという考えは決して的外れではないだろう。

では、アクセント知覚の発達のためには、どのような指導が必要であり、教師はどのような点に留意すべきだろうか。この点について検討するためには、学習者の習得プロセスを知ることが有用であろう。

## 1. 先行研究

東京語アクセントでは、ピッチの下がりの有無（有核か無核か）とその位置（アクセント核がどの拍にあるか）が問題となり、知覚では、その判断が重要である。実際には、それ以外にも問題となるが、本稿では、アクセント核によるピッチ下降の判断がアクセントにおいて重要な要素であると考え、これに絞った研究を行う。

### 1-1 横断研究

このピッチ下降の判断に関しては、「東京語アクセントの聞き取りテスト

ト」(鮎澤1997)が広範に実施され、日本人の出身地域別および学習者の母語別調査による横断研究成果が報告されている<sup>1)</sup>。この調査は、本稿における分析データとも共通するので、以下に「東京語アクセントの聞き取りテスト」(以下、テストと呼ぶ)内容を簡単に述べる。

このテープテストは、3種類のテストから成り、各テストには、アクセント型の異なる3拍、4拍、5拍語の直音の単語が各2語ずつ、計24語が含まれる。同じ語が2度刺激語となる場合もある。テスト1 (T1) は単独発話単語、テスト2 (T2) は文中・文末から切り取った単語、テスト3 (T3) は「私は～と言った」というキャリアセンテンスに単語が埋め込まれている。被験者は、テープを聞きながら回答用紙に単語内のピッチ下降の有無とその位置をマークする。ここでは、分析のために、平板型および尾高型を0型と呼び<sup>2)</sup>、その他のアクセント型は語頭からのアクセント型の位置によって、頭高型を1型と、中高型を2型、3型、4型と呼んでいるので本稿でもこれに倣う。ただし、中高型で語末から2番目の拍にアクセント核がある場合、-2型と呼ぶ場合がある。

鮎澤(1998)は、出身地による差異は日本人でも学習者でも明らかであると調査全体をまとめている。さらに学習者の場合、0型の成績が他のアクセント型に比べて高い事は共通するが、その他のアクセント型については、聞き手の出身地によって差異が見られたとしている。

## 1-2 縦断研究

同じテストを使用して、学習者の発達を調査する縦断研究も進めら

- 
- 1) 文部省科学研究費(創成基盤研究費)「国際社会における日本語についての総合的研究」(略称:新プロ「日本語」,研究代表者:水谷修)の一部として、韻律教育のためのマルチメディアプログラム開発を目的に研究が進められた。
  - 2) これらの調査では、被験者に平板型と尾高型の区別を求めていない。テストについて詳細は鮎澤(1997)を参照されたい。

れ<sup>3)</sup>、学習者に韻律指導の重要性が指摘されている。平田他（1997）では、大学の留学生を対象に1年間に6回の前述テストを実施し、その結果を分析している。結果は、初回調査時から0型の成績が高いがその後伸び悩むこと、最終調査時は1型の成績が上昇することが報告されており、この特徴は、韻律指導を特に行われない場合でも共通していた（平田他1996）。また、戸田（2001）では、この結果とは少し異なり、指導前は1型と2型、つまり語頭にアクセント核がある語の正答率が高いが、指導後は、0型の正答率が高くなり、0型と1型の対立が聞き取れること、2型以外の中高型の習得は遅い事を示唆していると述べている。平田他（1997）では、4回目と5回目調査の間に筆者が実施したフォローアップインタビューの結果の一部をもとに、各学習者別にテスト結果の推移およびその習得が意識的であったかどうか、学習環境はどのようなものであったかについての記述がされている。

### 1-3 残された課題

以上の縦断研究の知見では、学習者は0型アクセントと1型アクセントの対立は早期に習得するが、2型以外の中高型アクセントの習得はそれより遅いという傾向や習得時の意識変化が指摘されている。しかし、0型、1型、2型では、どの型の習得が早いのか、また、2型以外の中高型アクセントの習得が遅い理由、中高型アクセントがどのようなプロセスを経て習得に至るのかについては、検討がなされていない。また、アクセント教育の現場に十分に応用しているとは言えない。さらに、指導前後を含めて学習者はどのようなアクセント意識を持ち、どのように変化するかについて、平田他（1997）の報告では十分述べられていない。アクセント教育の現場に反映するためには、未検討部分を分析し整理する必要があるだろ

---

3) 鮎澤編（1997）では、指導を行った場合と行わない場合について、いくつかの縦断研究が報告されている。



う。

## 2. 研究概要

アクセント型別順序順序体系の検討およびアクセント意識に関する学習者の変化について分析し、指導現場に役立てる事を目的とする。

### 2—1 データと分析方法

平田他(1997)における調査結果(調査1と呼ぶ)および中川(2001b)の調査結果(調査2と呼ぶ)を比較する<sup>4)</sup>。また、調査1の6回のテストのうち、正答率が急激に上昇し、その後安定した学習者E1に焦点を置いてどのように習得が進んだか、さらにその習得は意識的であったかどうかなどについて、他の学習者と比較し検討する。

#### (1) アクセント型別習得順序

2つの調査に共通して実施した、単語単独発話T1およびイントネーションのかかったT2結果の推移を使用する。まず、全体像をつかみ、E1の状況を把握し、次に各アクセント型別に習得が進みやすい型(0型・1型・2型)と進みにくい型(3型・4型)に分けて検討し、最後に中高型アクセントの習得プロセスを分析する。

#### (2) 習得時における学習者の意識の検討

##### ① 2つの調査時におけるアクセント意識調査データ

テスト実施の前に、T3の24語にダミー語6語を加えた計30単語について、そのアクセント型をマークさせる調査を行った。調査1では、1回目と6回目に、調査2では、1回目と2回目に実施した。この調査では、必ずしも学習者がアクセント型を覚えているかを問うことにはならない。24語のうち、T1およびT2に含まれる16語についてT1およびT2の結果

---

4) 詳しくは平田他(1997)および中川(2001b)を参照されたい。なお、両調査とも授業中のものであり、データ使用は学習者たちの了解を得てある。

と比較対照する。

② 調査1の4回目調査と5回目調査の間に筆者が実施したフォローアップインタビュー（F Iと呼ぶ）の分析をする。

## 2—2 調査の概要

調査1：対象とした学習者は、1年間日本の女子大に留学した中・上級日本語学習者であり、E 1（英国人）、A 2（オーストラリア人）、I 3とI 4（イタリア人）、K 5（韓国人）、C 6（中国人）、P 7（ポーランド人）の7名である。テストは、1995年10月、12月、1996年2月、4月、7月、8月に行われ、F Iは、7月初旬に行われている。

通年1コマの授業中に15～20分程度、ミニマルペアなどのリピート指導などの韻律指導が行われている。

調査2：学習者は、筆者担当の半期の発音クラス（選択授業）に参加した学生であり、2回ともテストを受けた学習者は7名であった。台湾人男性のCM 4以外、韓国人であり、KF 1、KF 2、KF 5、KF 6が女性、KM 3、KM 7が男性である。テストは、2000年10月と2001年1月に行われている。なおKF 2はこのクラスの前にも4月から半期の授業を受けている。

イントネーションやリズム指導を中心とした、発音クラス中に、15～20分程度のアクセント指導を行った。

## 3. 結果と分析

テスト結果を表および図で示し、その特徴を述べる。

### 3—1 テスト結果

(1) 全体の正答率（表1、表2）

① T 1の成績はT 2の成績より高い。

調査1の結果を見ると、イントネーションがかかっているT 2の上昇は

表1 T1 正答率の変化（調査1と調査2）

	調査1							調査2	
	1	2	3	4	5	6		1	2
E1	46	42	46	96	100	96	KF1	96	100
A2	67	79	83	83	88	88	KF2	92	96
I3	54	83	83	83	88	92	KM3	83	92
I4	21	29	46	54	29	33	CM4	67	71
K5	79	83	88	92	92	88	KF5	67	63
C6	83	92	100	100	100	100	KF6	63	67
P7	33	42	75	67	75	71	KM7	58	88
平均	55	64	74	82	82	81	平均	75	82
調査月	10月	12月	2月	4月	7月	8月		10月	1月

注：正答率が80%以上を□で囲み、70%以上を下線で示す。

表2 T2 正答率の変化（調査1と調査2）

	1	2	3	4	5	6		1	2
E1	38	46	54	92	92	96	KF1	79	92
A2	71	50	58	75	71	67	KF2	88	100
I3	46	50	58	50	63	83	KM3	63	71
I4	33	50	63	46	46	50	CM4	42	75
K5	58	58	63	71	88	79	KF5	33	63
C6	83	75	92	88	96	100	KF6	58	54
P7	38	29	54	50	42	58	KM7	50	58
平均	52	51	63	67	71	76	平均	59	73

遅く、習得に時間を要する過程があることが分かる。

② 両テストとも調査2の方が、初回の正答率が高い。調査2の1回目の成績に近い成績となるのは調査1では3回目調査時である。この理由として、調査1は通常の日本語クラスであるが、調査2のクラスは発音クラスであり、学習者のモチベーションが高いからということが考えられる。

③ 個人差が大きく、平均点で比較することは難しい。

E1の正答率は、両テストとも3回目から4回目テスト時に急上昇し、これほどの成績急上昇は他の学習者には見られない。調査1のK5, C6, 調査2のKF1, KF2, KM3は、T1およびT2の両方あるいは片方の成績が初めから高く、安定している。しかし、調査2の結果が示すように、アジア系学習者の習得が必ずしも早いわけではない。最終成績は、調査1のA2およびI3, 調査2のKM7の場合、両テストあるいは片方が上昇している。

(2) 0型, 1型, 2型の正答率(表3, 表4)

表3 T1の0型・1型・2型正答率の変化(調査1と調査2)

	1	2	3	4	5	6	1	2
0型	76	67	86	95	90	83	76	86
1型	43	60	71	86	79	88	93	90
2型	48	64	71	90	83	86	74	90

表4 T2の0型・1型・2型正答率の変化(調査1と調査2)

	1	2	3	4	5	6	1	2
0型	74	69	71	71	71	76	62	83
1型	51	63	80	83	86	89	77	74
2型	39	47	61	61	71	73	57	69

① 正答率の高くなる順位は決まっていない。

調査2の1型成績が初めから高い現象は、異なるテストを使用しているとはいえ、戸田（2001）の結果に類似している。T2の2型は両調査ともT1ほど上昇しない。

② 習得順は個人差がある。

E1の場合、T1では0型→1型→2型に、T2では1型→2型→0型と習得が進んでいるが、他の学習者は様々であり、この順番は定まっていない。

③ 2型については、4拍語、5拍語の正答率が高い学習者が多い。

(3) 中高型の正答率（表5、表6）

表5 T1の3型・4型正答率の変化（調査1と調査2）

	1	2	3	4	5	6		1	2
3型	46	68	64	54	<u>79</u>	68		54	54
4型	64	64	<u>79</u>	64	64	64		<u>71</u>	64

表6 T2の3型・4型正答率の変化（調査1と調査2）

	1	2	3	4	5	6		1	2
3型	49	23	40	51	60	66		46	60
4型	43	57	57	<u>86</u>	57	<u>86</u>		57	43

① 3型および4型は、0型、1型、2型より、習得に時間を要し不安定である。ただし、4型語はT1で2語、T2で1語というように少ないので一般性があるとは言えない。

② E1の正答率は安定しているが、T1の語末から2番目の拍にアクセント核のある-2型の「いちじごろ」が最後まで誤答である。

(4) 中高校誤答が正答になる過程 (表7, 表8)

正答率の推移だけでは発達が明確に示されないので, 中高校が誤答から正答になる過程を表7および表8に示す。習得の早いE1と習得の容易でないI4の例をみる。

表7 E1 の中高校誤答の傾向 (正答から誤答が何拍離れているか)

	T1					T2				
	前2	前1	正答	後1	後2	前1	正答	後1	後2	
1				3	2	1		4	4	
2				5	1	1		3	3	
3				6	2	3		3	1	
4	1							1		
5								1		
6		1								
計	1	1		14	5	5		12	8	

表8 I4 の中高校誤答の傾向 (正答から誤答が何拍離れているか)

	T1						T2						
	前3	前2	前1	正答	後1	後2	前3	前2	前1	正答	後1	後2	後3
1		4	4		2			1	1		3	2	1
2		1	3		4		1		3		2		
3	1	2	2		1			1	5				
4		2	2		1	1		1	2		4	1	
5		2	4		2			1	1		4	1	
6		2	3		3				3		3	2	
計	1	13	18		13	1	1	4	15		16	6	1

表7および表8では、0型は拍数型と計算して、誤答が正答よりどのくらい離れているかを表している。つまり、5拍語4型語「それを見る」を0型と答えた場合、後1というように表すと、以下のように分析される。

① 正答より前後1拍目への誤答が多い現象は、習得の早い遅いに関わらず、全員に共通している。

② E1, I4両名とも正答より後の拍への誤答が多い。同様の現象は、I3, C6, P7の両テストに、A2, I4, K5のどちらか片方のテストに見られたが、I4およびP7の場合は誤答数全体が多い。また、調査2の学習者の両テストあるいは片方のテストにこの傾向が見られた。

③ E1の習得過程として、「正答から離れた位置→正答の前後1拍→正答」に進む過程およびその間に「正答の後の拍への誤答が多い」過程があると考えられる。誤答の総数は異なるが、I3, C6にこうした傾向がある。P7の場合も誤答は前後1拍に多くなっているが、誤答の総数が多い。調査2は、調査回数が少ないため明確でないが、CM4は2回目はこの傾向が見られる。I4にはこうした体系は見られない。

#### (5) その他の特徴

E1の最終テストにおける誤答はT1の-2型語およびT2の0型語「おかしや」であった。他の学習者の場合も0型と-2型は問題がある。

##### ① 0型への過剰般化

調査1のP7の1回目、調査2のKF6の1回目と2回目に見られた。

##### ② 0型と-2型の混同傾向

50%以上の誤答を混同（0型を-2型に、-2型を0型に誤答）する傾向が調査1では、T1のE1, I3, P7に、T2のK5, C6以外全員に見られた。調査2でもKF5, KF6の1回目と2回目に、KM7の2回目に観察された。

### 3-2 アクセント意識

#### (1) 聞き取りテストと意識調査の関係

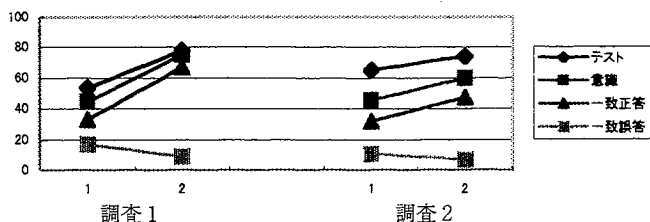


図1 意識調査とテスト中単語の正答率（16個）

図1の項目は、意識調査中16語のテストにおける正答率、意識調査における正答率、テストおよび意識調査の両方で一致した正答率、両方で一致した誤答率を示す。

1回目は、テストの正答率が調査2で少し高いが、その他の項目については、類似している。両調査ともに、2回目テスト時の誤答の一致率（意識調査の誤答の型とテストの誤答の型が一致している場合）は下がっている。つまり、意識調査の誤答が減少するとともに、聞き取りテストでは、意識調査の誤答の型と異なる型にマークしている。調査1では、意識調査の正答率も上昇したため、3項目の正答率が接近しているが、調査2では意識調査の正答率がそれほど上昇していないため、3項目は離れている。

図2に、学習者別に1回目と2回目テスト時における意識調査と聞き取りテストの正答が一致した場合の正答率を示す。

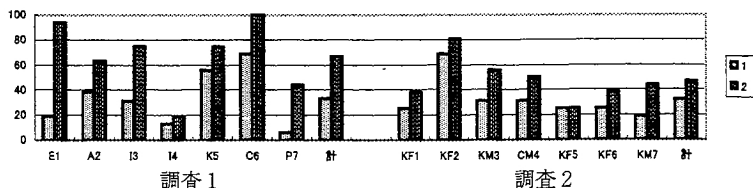


図2 意識調査および聞き取りテストで一致して正答である場合の正答率



国によると2回目にE1の正答率が特に高くなっている。つまり、アクセント型を意識的にマークし、正しく聞きとっている語が多くなっている。I3, C6, P7の上昇幅も大きい。調査2ではこれほど顕著ではないが、指導を受けた期間の長いKF2の正答率は1回目から高い。逆に、KF1は、テスト成績は良いが、アクセント型については1回目も2回目も意識していないということになる。

## (2) フォローアップインタビュー (FI)

正答率が急激な上昇をしたE1の状況を調査するために、4回目と5回目聞き取りテストの間に一人約30分のインタビューを筆者が実施し、録音資料を文字化した。

### ① FIの枠組み

ネウストプニー (1994) は日本語研究の方法論を論じて、従来の方法ではネイティブスピーカーである研究者が内省をしてきたが、被験者の内省がデータとして有効であるとしている。そして、データ収集のひとつの方法としてフォローアップインタビューを挙げており、本研究ではそれを参考にして次のような質問項目を設定した。

- 1) テスト実施前 (来日前) の意識：日本語の韻律についての意識 (知識) の有無と教育を受けたかどうか、日本人と接する機会や来日経験の有無、日本語の音声的環境等。
- 2) テスト実施時の意識：自分の行動において規範からの逸脱をどう留意しどう評価しどのような調整 (訂正) 計画を持ったか、どのテストが難しいか、誤答が正答に変わった理由、生活上の変化の有無、日本語を聞く環境 (友人、テレビ、ラジオ) 等。
- 3) テスト実施後の意識：テストを受けてからアクセントやイントネーションについての意識が変わったか、勉強を続けるか、どうやって続けるか、将来の希望等。

### ② 結果

まず、全体に共通するものを記し、次に、表9に学習者別に特筆すべき

点を記す。

1) 欧米系学習者5名はアクセントやイントネーションについての知識がなかったが、アジア系学習者2名はアクセント知識を既に持っていた。C6の場合、国でアクセント記号のある教科書を使用していた。

日本語教師が日本語アクセントの例として、「はし」や「あめ」を提示したため、そのみ強調され、その他は重要でないと受け止めていた学習者が複数いた。特に欧米系学習者の場合である。またI3は、母国における日本人日本語教師は東京以外の出身であるため、東京方言のアクセントに自信が無いといていたということを覚えていた。

2) T2とT3がT1より難しかったという意見は聞かれたが(E1, C6), テスト結果と意識が多少ずれる場合が見られた(C6)。また成績上昇したことについても自覚が無いことがある(I3)。テレビ、特にトレンドードラマを見る学習者が多かった。

3) テスト実施前にアクセント知識を持たなかった学習者は、テストをきっかけに意識的になった。C6以外は帰国後アクセント学習を続けないと答えており、アクセントやイントネーションは二次的であると考えていること、適当な教材が不足していることなどがコメントとして挙げられた。

表9 学習者別インタビュー結果

	内容
E1	<p>1) 1回目テストは慣れないで迷っていたが、2、3回目は聞き取れていた。同じ語が2つある場合迷っていたが、3回目の答え合わせで確認できた。4回目は自分でも良く聞き取れたと思う。授業中の練習も役に立った。T3が一番難しい。</p> <p>2) アクセントやイントネーションは大事なことだが、一番大事なことは会話だと思っている。</p> <p>3) 将来は未定。金融やビジネスに興味がある。</p>

A2	<p>1) 1年間の日本滞在経験がある。メルボルンは日本人が多い環境であり、日本語には慣れていた。</p> <p>2) 友人が九州出身でアクセントがよくわからないといっているが、自分自身もアクセントは難しいと思う。</p> <p>3) 将来は日本語教師か翻訳者を希望。通訳は無理だと思っている。</p>
I3	<p>2) 2、3回目テストの間にイタリアに一時帰国、骨折などのアクシデントがあった。どうして成績上昇したかは自分では分らない。</p> <p>3) 将来は通訳になりたい。日本語のアクセントやイントネーションがよいと有利だと思う。</p>
I4	<p>2) 聴解テープを買って聞いている。アクセントは大事だと思っているが、テストでは緊張して集中できない。</p> <p>3) 将来は翻訳家になりたい。読むほうが得意で聞くことは苦手。</p>
K5	<p>2) C6に影響されてアクセント型を調べるようになった。</p> <p>3) アクセントが重要だが、自分にとってはそれほど大事ではない。将来は日本語を使う仕事には就かないだろう。</p>
C6	<p>2) テストの難しさはどれも大体同じ。文中の単語を聞き取る T3が一番難しく、T2の疑問文はそれほどでもないと感じた。</p> <p>3) 正しいアクセントで話すことは大事なことだ。将来日本語教師になることは決まっている。</p>
P7	<p>2) ポーランド語は常に - 2 型の固定したストレスアクセントの言語であるということを考えて日本語と比較した。</p> <p>3) アクセントやイントネーションは大事だが通じることが大切だと思う。将来は研究者希望。欧米人が学習初期からアクセントの勉強をするのは難しい。</p>

E1の正答率が急上昇した理由としては、いくつかの理由が考えられる。

英語を日常的に使用しているが、母親がタイ人であるので、声調言語であるタイ語を聞くことがあり、ピッチ変化に慣れていた可能性がある。

習得過程と意識変化を対照すると、2、3回目テスト時に高低を聞き取っていたが、マークをつけるという行為と一致していなかった。つまり、テスト結果により規範からの逸脱に留意していた。そして調整計画を建てたが、計画は一種類でない。まず、-2型への過剰般化、次にその計画（仮説）を修正し、2回刺激語となった5拍語「はしのした」のそれぞれの回に異なるアクセント型をつけ、テスト後のフィードバックで確認した。このように、E1は極めて意識的な調整計画を持ち、それが成功している。加えて授業中の練習も支援となっている。T3が難しいという意識は、テスト結果とも合致しており、3つのテストのうち、T3の成績が一番低い。

その他興味深い点としては、C6も意識的であり、T2が一番難しいと言っているが、実際にはT2の成績上昇が一番遅く、本人の意識と少し異なることが挙げられる。また、P7は、母語の差異に着目して0型へ過剰般化する過程を経ているが習得の進み具合は緩慢である。

#### 4. 考察

分析結果をまとめ、考察を加える。

##### 4-1 アクセント型聞き取り習得順序

- (1) 単語単独発話の方が文中発話より習得が進む。
- (2) 0型および1型の対立の習得が早い。
- (3) 単語単独発話の2型の習得が早い傾向がある。とくに4拍語や5拍語で正答が安定しやすいのは、イントネーションの型である「へ」の字型とアクセント核が一致するためであろう。つまり、文頭の明確にピッチの高い位置でのピッチ下降を判断するのはやさしいが、文中や文末の明確でないピッチ下降を判断するのは難しい。
- (4) 0型、1型、2型の習得順序は個人差があり、定まっていない。
- (5) 中高型の習得については、習得が進んだE1の過程を見ると、「正

答より離れた位置の拍への誤答→0型を含んで正答より後の拍に誤答（仮説が狭まる）→正答から前後1拍への誤答（仮説がさらに狭まる）→正答」というような複雑な過程を経る。この過程は学習者によってバリエーションがある。また、誤答は総じて、正答の前後1拍に多いという特徴は習得が容易でない学習者の場合も共通する。

(6) 語尾から数えて2拍目にアクセント核がある-2型と0型の混同が誤答の50%以上であることが多い。-2型と0型の混同については、英語話者に多いという報告があるが（荒井1997）、英語話者とは限らない現象である。また、0型への過剰般化は、習得過程の一プロセスである。

上記から習得が進む場合におけるアクセント型別習得順序の過程および中高校習得過程として、図3のようなフローチャートを描く事ができる。

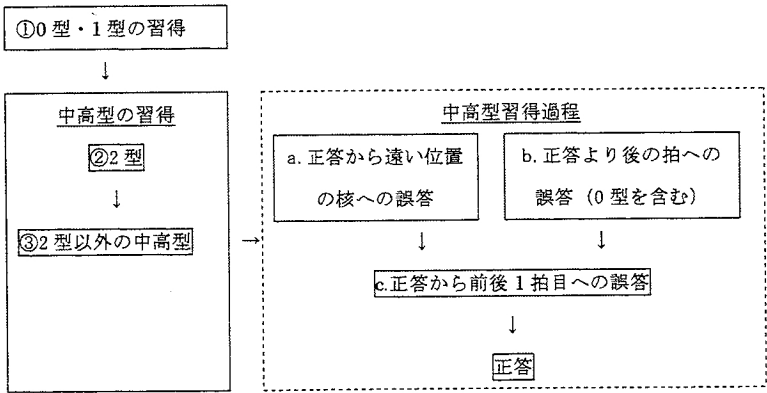


図3 アクセント型別習得順序（左：全体、右：中高校）

図3では、全体の習得順序を①から③のステップに、中高校の習得過程をaからcのステップに分けている。なお、各ステップは必ずしも時系列的に進むわけではなく同時進行の場合もある。ただし、限られた学習者数であり、今後さらなるデータの積み重ね、仮説修正を加える必要がある。

E1の習得は、ほぼこの図の通りに進んでおり、学習者によってどの段階にいるかを判断することができるだろう。

#### 4—2 アクセント意識

##### (1) アクセント型の意識

学習者が必ずしも意識的にアクセント型をマークしているとは限らない。しかしながら、初回の正答率は、調査1も調査2も50%以下であったが、2回目は、差が見られた。調査1の場合ほぼ1年後、調査2の場合は約3ヶ月後であったことが影響していると考えられる。調査1では、学習者が正しいアクセント型にマークして正しく聞き取る率が調査2に比べて高くなっていた。また、前期も履修したKF2の場合、正答率が他の学習者と比較しても高い。このことは、以下の二つのことを示唆している。

① アクセント型について、意図的でなければアクセント型を判断するのは難しい。

② ①の発達には時間を要する。

##### (2) フォローアップインタビューによる学習者のアクセント意識

調査前：欧米系学習者はアクセントに関する知識が少ないがアジア系学習者はそれより知識がある。とくに「はし」「あめ」などのアクセントについての例を強調して覚えている事、教師がアクセントについて自信がないといったコメントを覚えている事など、教師が注意すべき点だろう。被験者の人数が少ないため一般性はいえないが、心に留めておきたい。

調査中：自分の向上について意識している場合は少ない。一方で、学習者は、多様なストラテジーをとるということがわかった。E1のように仮説を建てて検証する学習者、C6のように意識的にアクセント型を覚える学習者、P7のように母語と日本語の差異に着目しながら仮説を建てる学習者がいる。

調査後：希望する仕事によってモチベーションが高くなる。逆に、成績が上昇する事で自信につながる場合もありそうである。

#### 4—3 アクセント指導への支援

以上から、次のような発音指導への留意点または可能性が示唆される。

(1) アクセント習得順序体系は、これを利用して指導順序を決定するとともに、学習者の習得状況を把握することが可能である。

(2) アクセントとイントネーションの差異に着目させる指導を行う必要がある。

1型と2型の正答が多いということは「へ」の字型イントネーションとアクセントが合致した場合に正答が多くなるという理由が考えられる。また、それ以外のアクセント型では誤答が多いということは、「へ」の字型イントネーションとアクセントを混同している可能性がある。

(3) イントネーションに着目した指導を行うことができる。

(2)は、アクセントに着目している場合である。イントネーションに着目すると、1型と2型の聞き取りが可能であるということは、イントネーションを聞き取って発話することの可能性を示している。アクセント習得が容易でない学習者にとって、アクセント指導を強化することも重要だが、着目点をイントネーション学習などに変換して自信をつけさせることができる。

(4) アクセントについての意識化の必要性がある。

(5) 初級から負担にならないアクセント指導を考える必要がある。

(6) 学習者の多様なストラテジーに留意した対応が必要である。

#### 5. まとめと今後の課題

調査結果をまとめる。

(1) 単語単独発話は文中発話より習得が早い。

(2) 3拍、4拍、5拍語のアクセント型別習得順序体系として、0型、1型、2型の習得は3型や4型より早い。しかし、順序は定まっていない。文中アクセントの場合、2型は単語単独発話より難しい。

(3) 中高型の習得順序は、0型、1型より時間がかかることが多い。習

得過程に体系が見られる。すなわち、「正答より離れた位置の拍への誤答→0型を含んで正答より後の拍に誤答(仮説が狭まる)→正答から前後1拍への誤答(仮説がさらに狭まる)→正答」といった順序体系があり、学習者は次第に仮説の照準を狭めると考えられる。

(4) (2)と(3)を合わせて「アクセント型習得順序体系」として、指導順序を考えたり、習得段階を判断するのに役立てる事ができる。

(5) 学習者は、様々な仮説を建てて検証し修正を繰り返す。たとえば0型への過剰般化、0型と-2型の混同、二つの語で異なる仮説を建てる、母語との比較などである。

(6) アクセント意識が無い場合、アクセント型を意識的に特定するのは難しい。意識化の必要性があるが習得が進むのには時間を要する。

(7) 2型アクセント、とくに4拍語や5拍語は、イントネーションのパターンに合致するため習得が早い学習者が多い。アクセントとイントネーションの差異を強調する必要があるとともに、イントネーションに注目した学習が可能であるということが言えるだろう。

以上をもって、プロソディー指導への示唆と考えたい。今後、アクセント型を強制的に覚えさせた方が知覚も生成も発達するかというような問題を考えていきたい。

#### 参考文献

鮎澤孝子(1997)「東京語アクセントの聞き取りテストについて」, 新プロ「日本語」研究班3 平成8年度研究報告書, 『21世紀の日本語音声教育に向けて』, 189-200.

——— (1998)「日本語学習者にとっての東京語アクセント」『月刊言語』第27巻第1号, 70-75.

鮎澤孝子編(1997)『21世紀の日本音声教育に向けて』, 新プロ「日本語」研究班3 平成8年度研究報告書

荒井雅子(1997)「東京語アクセント聞き取りテスト縦断調査結果報告——京都滞在のアメリカ人学習者の場合——」, 新プロ「日本語」研究班3 平成8年度研究報告書, 『21世紀の日本音声教育に向けて』, 73-79.

谷口聡人(1991)「日本語音声教育に関するアンケート—調査結果の報告—音声教



- 育の現状と問題点」,『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—』, 17-21.
- 戸田貴子 (2001) 「発音指導がアクセントの知覚に与える影響について」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』第14号, 早稲田大学日本語研究教育センター, 67-88.
- 中川千恵子 (2001a) 「「へ」の字型イントネーションに注目したプロソディー指導の試み」,『日本語教育』110号, 日本語教育学会, 140-149.
- (2001b) 「「発音」クラスにおけるプロソディー指導—ピッチカーブを利用した指導法の実践—」,『講座 日本語教育』第37分冊, 早稲田大学日本語研究教育センター, 99-119.
- 日本語教育学会編 (1991)『日本語教育機関におけるコース・デザイン』, 凡人社
- ネウストブニー, J.V. (1994) 「日本研究の方法論——データ収集の段階——」『待兼山論叢』1-24.
- 平田悦朗・鮎澤孝子・西沼行博・中川千恵子・小高京子 (1996) 「東京語アクセント習得の縦断的研究—在日1年の観察結果報告—」, 平成8年度日本語教育春季大会予稿集, 85-90.
- 平田悦朗・鮎澤孝子・中川千恵子・小高京子 (1997) 「東京語アクセント聞き取りテスト縦断 研究結果報告——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年度研究報告書,『21世紀の日本音声教育に向けて』, 61-72.