

〔研究ノート〕

学習者の自律性を引き出す発音指導の実践
ー中国語を母語とする学部留学生の総合日本語講座における試みとしてー

Practice of teaching pronunciation to draw out learner autonomy :
as a trial in Japanese language classes for undergraduate students
who are native speakers of Chinese

吉田 千寿子
Chizuko Yoshida

要旨：中上級者向けの総合テキストを使用した学部留学生対象の日本語講座において、語頭または句頭の高さの違いに注目した“a b c”の三つのアクセントタイプによる判別練習や、ドラム音のC Dを併用した発音練習を行った。指導にあたっては、学習者が自ら気づき、考え、意欲的に取り組めるよう働きかけ、導いた。学習効果が観察されたため、これらの方法と結果について報告する。3 モーラ語のアクセントについての聞き取りテストでも、指導の実践前後で有意差をもって向上がみとめられた。

キーワード：中国出身の学部留学生、自律性、アクセントタイプ abc、A D 図、合成語

1. はじめに

外国語を学んだことがある者なら、その言語らしい自然な発音で話したいと皆願うことだろう。日本語教育学会が行った調査（日本語教育学会編1991）でも、「自然な発音・イントネーションで話す」が学習者の要望の第2位にあがっている。特に、聞き手（日本語母語話者）の評価が次第に厳しくなる中上級レベルの学習者においては、重要な課題だと推察される。専門分野の研究発表や就職活動などで、より自然な発音が求められるためである。しかし、こうしたニーズに対して音声専門の講座が用意されている教育機関はまだ少なく、ひらがな導入時の単音や特殊拍といった入門期の学習を除いて、発音指導は体系的に行われていないのが一般的である。

それでは、音声以外の講座での発音指導は、どのように行ったらいいのだろうか。発音が原因によるミスコミュニケーションは、実際、授業中にも数多くみられるが（例：学習者は「実感がない」と言いたかったのに、教師には「時間がない」と聞こえてしまった）、誤用部分のモデル音（例：[じっかん]）をリピートさせて訂正するだけの指導にとどまりがちである。学習者が音

声上の問題点を根本的・具体的に理解できなければ、その場では正しく発音できても誤用を繰り返してしまうかもしれない。また、なぜ訂正の必要があるのか明確な動機づけ (motivation) が示されなければ、指摘そのものが学習者の意欲を低下させることにもなりかねない。

小河原 (1998) は「自己モニター」すなわち「学習者が、妥当な発音基準を意識的に持って発音し、自分自身の発音が基準どおりに発音できているかどうか、自分で聴覚的に判断し、自己修正すること (小河原1998:11)」が自律的な発音学習を促すものとして有効だと述べている。何がどう違うのか、どうしたら自然な発音に聞こえるのか基準を明確にし、学習者自身が気づき訂正できるような指導を行うことが大切だと思われた。

しかし、発音基準は学習項目によっても異なり様々である。学習者の意欲を削ぐことがないよう、どの項目に焦点を絞って指導を行い、いかに効果的な動機づけができるかも、重要な課題だと思われた。赤木 (2011) は「学習や学習項目を意識化・焦点化した発音指導は、(学習過程で) 学習者の気づき、学び、振り返りを促し、モチベーションに影響を与える」とし、さらに「モチベーションは発音の学習目標達成にも大きな影響がある (赤木2011:64)」と結論づけている。

本稿では、これらの研究結果を参考に、2011年度に担当したA大学⁽¹⁾の学部留学生対象、総合テキスト使用の日本語講座4クラスにおける発音指導を振り返り、検討を行う。

2. 目 的

2. 1 学習者

学習者は全員が中国出身 (遼寧、山東省など北方地域が大半) の留学生で、経営学部と人間福祉学部で学ぶ1年生から3年生の計49名である (男子23名/女子26名)。多くは高校卒業後に中国国内の日本語学校などで1年間学んだのち留学生試験に合格し、半年のブランクを経て来日している。その後、A大学留学生別科において1年間学び、学部に入學した学習歴3、4年の中上級者である (来日後すぐに学部入學し、学習歴が2年に満たない者も約2割いる)。韻律レベルにおいて、主として次のような問題点がみられた。

- ① アクセント：合成語に関して、複合語が別々の語として発音されたり (例：スポーツ大会 [スポ「ーツ」][たいかい])、接尾辞がー2型で産出されたりといった傾向が目立つ (例：積極的 [せっきょくて「き」]、運動する [うんどうす「る」])。
- ② イントネーション：一つの大きなヤマとして高さが保てない傾向がある (例：東京から名古屋まで [とうきょうか「ら」 なごやま「で」])。
- ③ リズム：特殊拍の長さがうまく実現されない。

その他、自信がないためか全体に声が小さく不明瞭な点も憂慮された。

2. 2 指導目標

2. 1の問題点のうち、①の「複合語」「～的／性などの接尾辞を伴う語」「する動詞」は使用の総合テキストに相当数みられたが、他の教科の学習や日常会話でも使用頻度が高いと想像され、これらの発音が改善されるだけでも、聞き手の印象がかなり良くなるものと思われた。幸い合成語のアクセントは後部要素によって決まるものが多く、規則的に記憶・産出がしやすい。妥当な発音基準が得られれば、専攻学部 of 講座で必要な用語（例：～会社、～サービス）にも応用でき、学習者のモチベーション向上にもつながることだろう。こうした理由から、①の合成語のアクセントを中心に指導を行うことにした。

しかし、それにはまず個々の語のアクセントについての意識化が必要である。日本語のアクセントとは「個々の語句について、社会的習慣として決まっている相対的な際立らしさの配置」をいう（『国語学大辞典』1980：6 執筆は金田一春彦）。東京式アクセントでは大きく、下がり目のない平板式アクセントと下がり目のある起伏式アクセントに分類され、さらに起伏式は下がり目の位置によって、頭高型・中高型・尾高型に分けられる。そこで、「アクセントの下がり目の有無」が分かること、下がり目がある場合は「どこにあるか」が意識できるようになることを目標として掲げた。

2. 3 アクセント型について

磯村（1996a）は、学習者が日本語アクセントを正しく発音するためには、単語ごとのアクセント型の違いを認識し、区別して発音するよう意識化することが有効であると指摘した。意識化の過程では、母語話者の発音する音声について、学習者がアクセント型の違いをどれだけ聞き分けられるかがアクセントの習得にかかわって来るとも述べている。

また、磯村（1996b）では、北京語母語話者のアクセント型の知識と聞き取り能力の関係を分析し、聞き取りの成績が良い者ほど型をよく覚えている傾向があるとした。聞き取りの正答率は頭高型、平板型の順に高く、中高型は低かった。4～5拍の中高語では皆－2型に聞き誤る傾向がみられたという。頭高型と平板型は語のアクセント型を記憶していなくても聞き取れるが、中高型の場合は正確に核の位置を聞き取るのが極めて困難なため、意識して正確に記憶していく必要があると結論づけた。

以上のことから、アクセント型の習得においては中高型が一つの鍵になると思われた。

3. 方 法

3. 1 聞き取り・発音練習のためのアクセントタイプ “a b c”

指導目標である「アクセントの下がり目の有無や位置」を聞き取ったり、発音練習を行ったりする際、「平板型・頭高型・中高型・尾高型」という分類や呼び方は適切だろうか。尾高型は主

に名詞の分類に用いられ、助詞や助動詞が後続しなければ下がり目はなく、平板と同様に聞こえる（例：花[はな^ㄣ]）。また、これら四つの型名は発音が難しく思われた。そこで、アクセントについてシンプルに導入するため、次の3タイプに分類することにした。

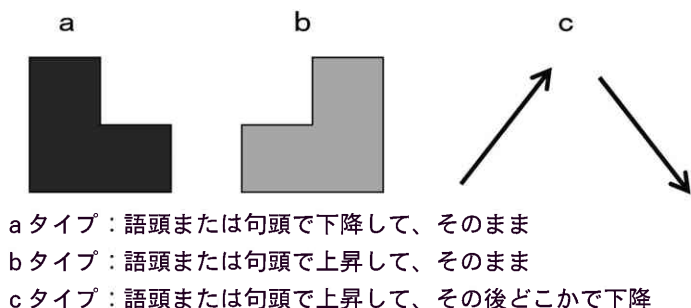


図1 アクセントタイプ a b c

東京式アクセントでは、「i. 1 拍目と2 拍目の高さが異なる」ため、語頭の高さの配置は判別の最重要ポイントである。語頭に注目すると、図1のaのように下がるか、bのように上がるかに大別され⁽²⁾、「ii. 1 語の中では1度下がったら、もう上がらない」というルールから、語頭で上昇して、その後どこかで下降するcの三つのタイプに分けることができる。句のレベルでも同様に分類でき、合成語の判別にも利用可能である。

a タイプは、頭高型アクセントの語頭または句頭の2 拍（例：まいにち、きょうから）を、b タイプは平板型・尾高型アクセントや合成語の語頭または句頭の2 拍（例：むすこ（が）、むすめ、わたしの犬、いっぱん的、にほん語）を表す。c タイプは中高型の語のほか複合語や助詞・助動詞が後続する場合の尾高型の句なども表す（例：～料理「りょ^ㄣうり」、むすめ^ㄣが）。つまり、聞こえたとおりに、語句の高さの配置パターンを判別するのである。

これら三つのアクセントタイプを毎授業時ホワイトボードにマグネットパネルで提示し、いつも見て判別・発音練習ができるようにした。

3. 2 前期授業での実践（4月～7月の13回）

前期2回目の授業で、学習者に3. 1の「アクセントタイプ a b c」を導入し、東京式アクセントについて前述の i. ii. のほか、「iii. 特殊拍（長音・撥音・促音）や連母音の次の音では下らない」というルールを簡単に説明した。

3回目の授業から、これらのアクセントタイプを用いて、テキスト新出語の練習や本文・作文の音読、発話時などに際だった誤りがみられた場合、適宜指導を行った。例えば、誰かが政治[せーじ]を[せ^ㄣいじ]と発音した場合、「今のタイプは？」と、まず“そのまま” a と判別させた。次に、学習者全員の問題としてそれが誤りであることを伝え、「間違えても大丈夫！ 他の

タイプで言ってみよう」と問いかけを行った（ただし、東京アクセントに関するルールⁱⁱⁱから、この場合cタイプは無いことを確認）。すると、学習者はホワイトボードの図1（マグネットパネル）を見ながら、各自bタイプでの発音練習を始めた。正しいアクセントタイプがbであることを全員で確認し、再び発音練習を行った。

この練習ではまず、学習者が「発音した語句のアクセントタイプを“そのまま”聞き取とれること」、次に「モーラ間の高さの配置パターンをコントロールしながら、他のタイプでも発音できること」、そして「その発音した音声が目標のアクセントタイプと一致しているかどうか、聴覚的に自分で判断できること」が求められる。知覚→生成→知覚の繰り返しによって「自己モニター」能力の育成をクラス全体で行う方法である。

また、毎授業の終わりに2～3分程度、AD図（アクセントダイアグラム）⁽³⁾を使用した発音練習を行った（図2）。

例）学生（b）、生活（b）、生活する（b）、～生活（c）

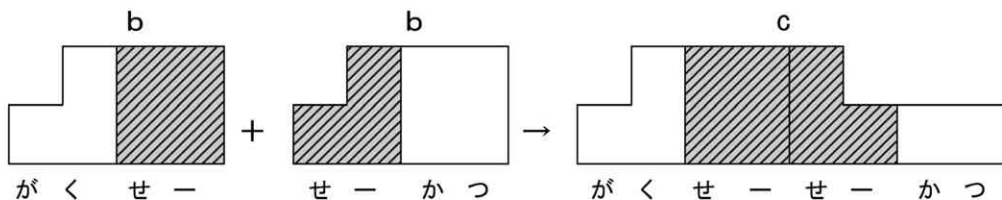


図2 AD図表記の1例（斜線部分は特殊拍を含む音節）

この表記法では日本語のリズムとアクセントを同時に表すことができる⁽⁴⁾。語句の音声の長さ（リズム）と高さ（アクセント）の配置パターンを目で確かめながら、日常生活や専攻学部に関する用語を取り上げて練習した。

はじめ学生はこうした練習に不慣れな様子だったため、反応を見ながら慎重に進めたが、徐々に打ち解け距離が縮まるにつれて、指示や問いかけにも積極的に応じてくれるようになった。前期後半のあるとき「学校」の促音がなかなかうまく実現されなかったため、ジャズやロックでリズムパートとして用いられるドラムの音（16ビート）を制作し、そのCDを流しながら発音練習⁽⁵⁾してみたところ、[がっこう]の大合唱となった。以後このCDをたびたび使用した。また、「先生、実感と学校は同じ（パターン）ですね」といったフィードバックもあり、後期継続への手ごたえを得ることができた。

3. 3 後期授業での実践（9月～翌年1月の15回）

前期で育ち始めたアクセントとリズムの感覚を伸ばすため、学習者の自律性を引き出す指導を常に心がけた。また、前期には2～3分程度だった発音指導の時間を10分に伸ばして毎授業の始めに行い、様々な練習法を試みた。

3. 3. 1 テキスト新出語の学習

新出語の学習では毎回、次のような練習を行った。

- ・モデル音のリピートではなく、何タイプになるか考えて、まず学習者から発音する。
 - 発音した音声を a～c に判別する。
 - 間違えたら他のタイプで言ってみる。
 - 正しいタイプを選択し、練習、記憶する。
- ・名詞から「する動詞」になる語を見つけて発音練習する（例：意識する(a)、勉強する(b)）。
 - 上手く言えないときは、手で高さを表現したり、ドラム音の C D を聞いてテンポをキープしたりしながら練習した。

3. 3. 2 合成語の学習

合成語のアクセントの主な規則性について、日本放送文化研究所編（1999）付録の資料集「複合名詞の発音とアクセント（pp30～62.）」を参考に、次の（1）（2）に大別した。

（1） c タイプになるもの

- ① 後部要素が漢字 2 字の場合、後部要素の第 1 拍目で下降する c タイプになることが多い。

例) 京都 (a) + 大学 (b) → きょーと | だゝいがく (c)

教員 (b) + 採用 (b) + 試験 (b) → きょーいん | さいよー | しゝけん (c)

ただし、例外に注意すること。個々の語の独立性が高い場合には、それぞれのアクセントタイプが維持される（例：前後 (a) 左右 (a)、20世紀 (c) 後半 (b)、臨機 (a) 応変 (b)、千差 (a) 万別 (b)）⁽⁶⁾。

- ② 後部要素が漢字 1 字の場合、前部要素の最後の拍で下降する c タイプが多い。ただし、前部最終拍が特殊拍や二重母音などの場合は、東京アクセントに関するルール iii.（本稿 4 - 1. 参照）により、下がり目が 1 拍前に移動する（*で例示した）。

例) ～駅（例：名古屋ゝ駅、*東京駅）、～館、～県、～権（例：選挙ゝ権、*参政権）、～区、～市、～省（例：財務ゝ省、*農林水産省）、～人（例：中国ゝ人⁽⁷⁾）、～税、～率（例：合格ゝ率、*離婚率）、～力（例：原子ゝ力、*読解力）

- ③ 後部要素がカタカナ語の場合、後部要素が a タイプと c タイプでは下がり目の位置が維持されるが（例：服装マゝナー、太陽光エネゝルギー）、後部要素が b タイプでは後部要素の第 1 拍目で下降する c タイプになる（例：収支バゝランス、空メゝール）⁽⁸⁾。

- ④ 後部要素が「だゝらけ、まゝみれ、ずゝくめ」「がゝる、めゝく」「（典型を表す）らしゝい、っぼゝい」などの接尾辞の場合も c タイプになる。

例) 間違いだゝらけ（*血だらけ (b)）、寒がゝる、男らしゝい（人）、嘘っぼゝい

作曲されているという点で、一般の歌とは大きく異なっている。そこで、その中から「踊ってサンバ」(五段動詞を「ます形」から「て形」に変える練習曲)と「いっぱい!」(助数詞「本・杯」を伴う数え方の練習曲)の2曲を選び、歌詞を用いたラップ(rap)による発音練習を行った。

例) 吉田(2006:32)「踊ってサンバ」

♪歌 っ て 歌 っ て 歌 っ て も っ と 踊 っ て 踊 っ て 踊 っ て も っ と
歌 っ て 踊 っ て ち ょ っ と 待 っ て も う い ち ど ♪
↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑

動詞の活用形はアクセントに規則性があり、体系的な学習が可能である。今回は促音が多く含まれるサビの部分の歌詞を取りあげ、AD図を見ながら発音練習を行った(図3)。促音の長さをコントロールするためには、等速感が不可欠であるが、学習者自ら手で軽く机を叩いて基本拍を刻み(↑の部分)、テンポを保とうとする姿勢がみられた。

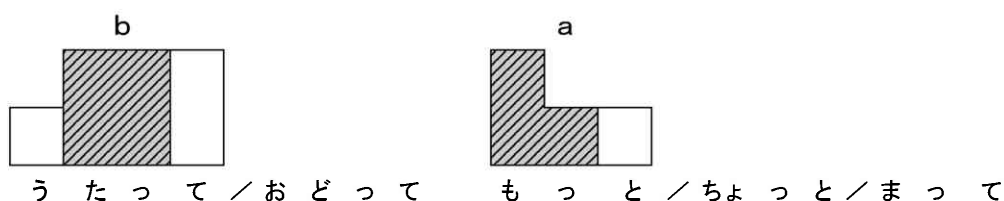


図3 「踊ってサンバ」て形のAD図

(2) ドラム音併用の発音練習、ペア会話練習

赤木等(2010)では、リピートやシャドウイングなどの発音練習にドラム音が併用されている。イントロ2小節が練習開始の合図になっており、それに続く8ビートに乗ってテンポを保ちながら楽しく発音練習ができる。日本語リズムの習得に有効だと思われるので、促音の練習に利用した。

例) 赤木等(2010:35)

坂●●/作家○●、事件●○/実験○○、主張●○/出張○○

ペアで行う会話練習も大変有用だと思われた。学習者が互いに聞き合いモニターとなることで、自己だけでなく他者の発音への関心が芽生え、クラス全体が大いに活性化した。

例) 赤木等(2010:61)

A: 箸と橋、同じアクセントですか。

B: 箸は はし、橋は はしです。

A: 箸は はし、橋は はし、難しいですね。大丈夫でしょうか。

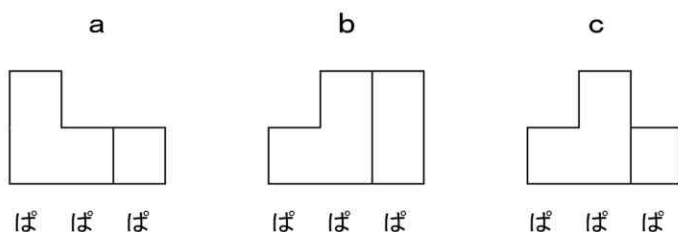
B: ええ、完璧ですよ。うーん、ちょっと違いますね。

(3) 「リズム型+アクセント型」のパターン練習

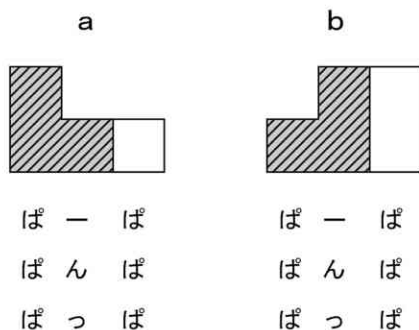
音声教育の難しさの一因として、鹿島（2006）は、初級の最初の発話から練習すべき音声項目が同時に現れるため、どの項目からどのように導入して練習したらいいのかわからないことによると指摘した。また、単音、リズム、アクセント、イントネーションなどの音声項目の中で「言語的情報を伝達する上でも、長さや高さのコントロールが、それぞれリズム現象とアクセント現象に密接に関連する（鹿島2006：120）」と考え、リズムとアクセントを融合した練習法を推奨し実践している（視覚的補助としてAD図を考案し使用）。

実際、教室内外で度々みられるミスコミュニケーションは、長さや高さのコントロールの不具合によるものが多く、特に特殊モーラに関しては、母語に関係なく学習者共通の問題点だといえる。「リズム型+アクセント型」のパターン練習は、こうした問題の改善に有効だと思われたため、3モーラ語の15パターンを手始めに発音練習を行うことにした⁽⁹⁾。自作の16ビートドラム音のCDを併用し、無意味語「パ」（図4）と有意味語によるモデル音のリピート練習や、（リピートではなく）学習者だけで続けて発音するパターン練習も行った。

① 普通モーラのみ 2 1（長短）型リズム：3パターン



② 特殊モーラを含む 2 1（長短）型リズム：6パターン



③ 特殊モーラを含む 1 2 (短長) 型リズム：6 パターン

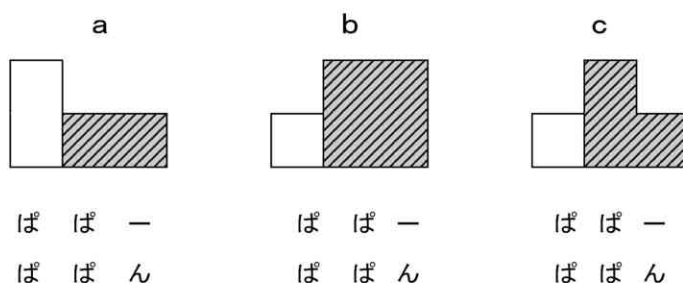


図4 無意味語による3モーラ語の「リズム型+アクセント型」パターン⁽¹⁰⁾

4. 結 果

3. で述べた練習法を少しずつではあるが毎回続けているうちに、アクセントを意識することが習慣となり、音読や発話時の発音にも反映されるようになった。例えば、発音の誤りを自ら気づいて訂正できたり、他者の発音にも注意深く耳を傾けて確認し合ったりといった積極的な姿勢がみられた。授業での1例を次に紹介する（音読時の録音より記述 S：学生、T：教師）。

T：「〇〇さん、そこ読んでください」

S¹：「はい。ところで、日本語 [にほ ー んご]」（少し止まって訂正し）[にほんごで]（クラス全体、クスクスと笑い声）くしゃみを表す音はハクションが一般的 [いっぱんてき] だが（ここでS²が [いっぱんてき] とつぶやく）、実際 [じっさい] の音はどうだろうか」

T：「いいですね。実際の音はどうですか」

録音すると知らされて緊張したためか普段より慎重な話し方ではあったが、合成語のアクセントやリズム（ここでは促音）について、学んだ知識をもとに自信をもって読み進む姿がみられた。皆の前で[にほんご]と自己修正できた体験は、忘れられない思い出（エピソード）としてクラス全員にも共有されたのではないだろうか。

自分の発音に自信が持てないときは、音声機能付きの電子辞書を利用したり、隣の人にたずねて確かめたりする姿もみられた。また、あるとき「先生、鼻と花、発音はどう違いますか」という質問を受けたため、平板型をはじめとする四つのアクセント型について紹介し、慣用句の学習に関連させた練習を行った。

例) 平板型 (b) 鼻で (笑う)、口を (割る) / 尾高型 (c) 耳 〇 に (する)、胸 〇 が (騒ぐ)

2. で学習者の問題点としてあげた「全体に声が小さく不明瞭」という印象も、後期にはほとんどみられなくなった。「間違えても大丈夫」を大切に進めてきたことや、ドラム音CDの併用で楽しく練習できたことが功を奏したものと思われた。

4. 1 アクセントタイプ聞き取りテストの結果

アクセントタイプについて、後期の初めと終わりに簡単な聞き取りテストを行った（夏休み明けの第1回目および15回目の最終授業時）。テストの概要は次のとおりである。

被験者：2. の学習者49名のうち、北方方言話者の40名（男子16名／女子24名）。

資料語：3 モーラ⁽¹¹⁾の「リズム型+アクセント型」15パターンから一つずつ選んだ有意味語（aタイプ・bタイプ各6語、cタイプ3語）。親密度の高いと思われる食に関する語で、授業で練習していないもの。

方 法：2回ずつ読み上げて録音（Roland R-09HR使用）した資料語を聞き取り、a～cで解答。1回目と2回目の順番は少し変えて行った。1回目の解答用紙は返却せず、正答も2回目のテストが終わるまで知らせなかった⁽¹²⁾。

結 果：被験者全体の1回目の正答率は $65.70 \pm 16.97\%$ であったが、2回目には $75.00 \pm 17.03\%$ に上昇し、大きく有意差がみとめられた（p value=0.00026）。アクセントタイプ別ではa～c全てのタイプの正答率が上昇した。しかし、a bタイプに比べてcタイプの正答率の低さは顕著であった（図5）。また、被験者個別の正答率については約7割に向上がみられたが⁽¹³⁾、成績が変わらなかった者が2割、下がってしまった者が約1割いた。

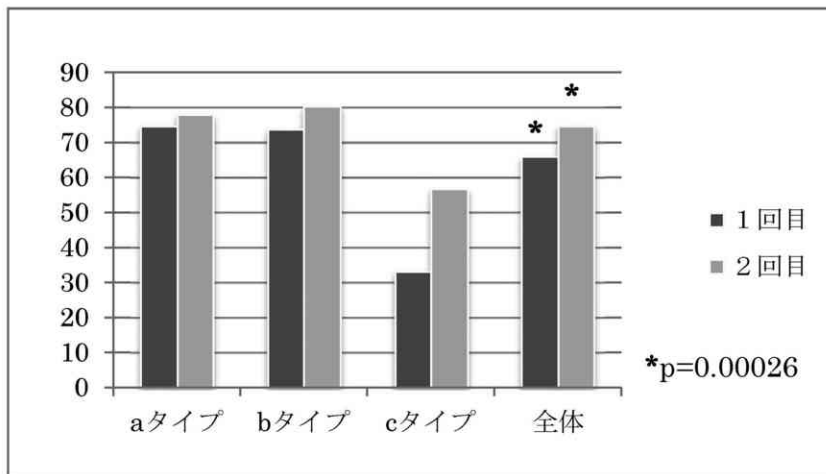


図5 全体およびアクセントタイプ別の正答率の推移

cタイプについて資料語別に詳しくみると（表1）、特に特殊モーラを含む「さとう」と「おでん」の1回目の正答率が極めて低かったことがわかる。これらcタイプは中高型に相当し、2. 3の磯村（1996b）の結果とも一致した。しかし、2回目のテストでは、正答率が著しく上昇した（↑）。

表1 資料語別正答率の推移

	資料語	リズム型	アクセントタイプ	1回目正答率 (%)	2 回目正答率 (%)
1	ミルク	2 1	a	55.0	82.5
2	さかな		b	75.0	82.5
3	たまご		c	60.0	70.0
4	ケーキ		a	80.0	72.5
5	とうふ		b	67.5	90.0
6	バター	1 2	a	77.5	85.0
7	ぶどう		b	80.0	85.0
8	さとう		c	15.0	↑ 45.0
9	ポット	2 1	a	77.5	67.5
10	コップ		b	67.5	70.0
11	こんぶ		a	82.5	85.0
12	りんご		b	80.0	75.0
13	みかん	1 2	a	75.0	75.0
14	うどん		b	82.5	80.0
15	おでん		c	25.0	↑ 52.5
	合 計			65.7	75.0

4. 2 アンケートの結果

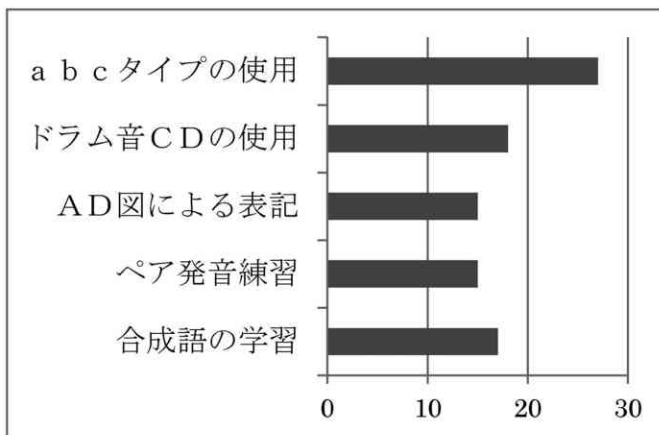


図6 特に関心を持ったと思う項目

2回目の聞き取りテストの際に行った「音声学習についての満足度に関する5段階評価」では、学習者の大半が「楽しかった」「発音が向上した」と回答した。また、「特に役に立った」と答えた項目は「a b c タイプの使用」をはじめ図6のとおりであった。

5. 考 察

前期に手探りで始めた発音指導であったが、後期には4. 結果で述べたような様々な学習効果が見られ、中上級レベルの総合日本語講座でも、学習者の発音が徐々に改善されることがわかった。特に合成語に関して、読や発話時の発音の誤りを学習者が自ら見つけて修正できる「自己モニター」の能力が育成できたことは大きな成果だと考えられる。教える側の事情から、とすれば文法をはじめとする主要な学習項目の教授で手一杯になりがちである。また、発音は能力

が大きく、クラス単位での指導は当初難しいものと思われた。しかし、学習者が自律的に学べるような練習法を工夫し、項目を「焦点化」することによって、音声についても負担なく指導することができた。明確な規則性が得られれば、学習者も無理なく学べて目標が達成しやすくなる。目標達成は自信となり、次の新たな課題へと「モチベーション」はつながっていく。主要な学習項目同様、こうした正のサイクルを音声項目に関しても育てていく必要があると強く感じた。

さて、このように本研究で大切に進めてきたテーマは「学習者の自律性を引き出す指導」であった。人は誰しも必ず自律の精神を持っているものだ。ゆえに、その引き出し方（学習者が自律的に学べるような練習法を工夫すること）が重要である。アクセントの学習では、判別法として「アクセントタイプ a b c」を考案して用いたが、これは自律的な学習を進める上で非常に有用だったと考えている。これら三つのアクセントタイプを毎授業時 H・B にマグネットパネルで提示したため、常に学習者の意識するところとなり、発音について学ぶことが当たり前となった。また、何よりシンプルに「a」「b」などと答えられるので、語句を見て何タイプか想像したり、自己や他者の発音を聴覚的に判別したりする練習が、限られた時間内で効率良く行われた。そして、それらの組み合わせによる合成語の学習も、まるでパズルやゲームを楽しむかのように興味を持って取り組むことができた（学習者もこの方法が特に役に立ったと答えている（図6））。その際、「間違えても大丈夫」「間違えたら他のタイプで言ってみよう」と常に伝えたので、学習者は失敗を気にすることなく、はっきりと声に出して答えられるようになった。間違えたときには「他のタイプでも練習できて勉強になった」と、むしろプラスに評価した。一つ一つは小さな働きかけだが、継続によって学習者の自律性が少しずつ引き出せたものと考えている。

音声は声にした端から消えてしまうため、マグネットパネルのような視覚的補助教材は「AD図」とともに指導には不可欠なものとなった。また、聴覚的補助に用いた「ドラム音CD」は声の長さのコントロールに必須な等速感の、「ペアによる会話練習」は共に学ぶ姿勢の育成に有効だったと思われる。こうした様々な練習法や学習教材は全て、学習者の自律性を引き出し、発音学習を意欲的に行うことで、指導目標である「アクセントの下がり目の有無や位置が意識できること」を達成させようとする意図をもって採用し、実践した。そして、その学習効果をはかる1方法として行った「アクセントタイプ聞き取りテスト」では、指導の実践前後で有意差をもって向上がみとめられた（図5）。

ところが、残念なことに学習者（被験者）全員の目標達成には至らなかった。聞き取りテストで成績が下がってしまった者（約1割）や変わらなかった者（2割）の大半は、欠席・遅刻による練習不足が原因かと思われるが、中にはそういった理由ではないと思われる者が3名いた。そのうちの2名は、cタイプがよく聞き取れるようになった一方で、他のタイプをcタイプに聞き誤る傾向がみられた。1回目のテスト終了後、全体的にcタイプの正答率が低いことを伝えて授業で意識して取り組んだ結果、cタイプに過剰に反応したものと思われる。また、残りの1名は、

特殊モーラを含むcタイプの「さとう」と「おでん」が2回とも全く聞き取れなかった（このことは、正答率が上昇した者（全体の約7割）の数人にも同様にみられた）。やはり、磯村（1996b）の結論のとおり、中高型（ここではcタイプ）の語は、型を記憶しなければ習得できないのだろうか。

しかし、表1を見ると、普通拍のcタイプ「たまご」に関しては正答率が比較的高く（1回目60%、2回目70%）、2回目の結果はa bタイプとの差があまりないと言っても良い。また、特殊モーラを含む「さとう」と「おでん」も、2回目には被験者の約半数が聞き取れるようになった（正答率はそれぞれ45.0%、52.5%）。3モーラ語に関してだけではあるが、中高型（cタイプ）も、練習によって聞き取り能力が向上するという可能性が示唆された。

例えば、2回目のテストで誤りが1問以下の好成績者（2割半）の中には、1回目の正答率（46.7%）を倍増させた者がいたが、cタイプの聞き取り能力も大きく向上している。cタイプについて1回目は全3問とも不正解であったが、2回目には全問正解となった。何度間違えても諦めることなく、大きな声で楽しそうに練習し続ける姿に触発された学習者は多かったと思われる。やりがいを感じて、筆者自身もさらに意欲的に取り組むこととなった。

5. おわりに

今回は中上級クラスのため合成語が中心の学習だったが、音声について規則的に学べる項目は初級にも多くみられる（例：動詞・形容詞の活用形、助数詞を伴う数え方、オノマトペ）。いつ、どこで、どんな練習を行ったらいいか、総合テキストを用いた一般的な日本語クラスにおける音声教育の可能性を今後も探っていきたいと考えている。

注

- (1) 岐阜県内の私立大学。
- (2) 階段状の図形はa b表記とともに鹿島（2006）の韻律表示から借用したものである。
- (3) 鹿島央（名古屋大学留学生センター教授）考案の表記法。
- (4) 「日本語のリズムは拍を基本とするのではなく、リズムユニットという2拍と1拍のまとまりが特徴的に組み合わせられることで実現される」としている。
- (5) 赤木等（2010）では8ビートのドラムCDが用いられている。
- (6) 固有名詞のアクセントのみ保持される例もみられる（例：宮崎駿作品 みやづさき はやお さくひん）。
- (7) 日本人（にほんじん）は例外である。
- (8) 略語の場合、bタイプになることがある（例：省エネ、ゆるキャラ、着メロ）。
- (9) 2モーラ語にはcタイプがないため、3モーラ語からの練習が妥当だと思われる。
- (10) ②のcタイプ、③の促音のパターンがないのは、東京アクセントに関するルール「iii. 特殊拍（長音・撥音・促音）や連母音の次の音では下がらない」というルールによるものである（本稿3. 2参照）。
- (11) 4モーラ以上の語では中高型（cタイプ）は2種類以上あり、下がり目の位置の判別がより難しくなる。
- (12) 正答を記憶して答えるのではなく、正しく聞き取れるかどうか確かめるためである。
- (13) 1回目・2回目ともに変わらず正答率が100%だった2名を含む。

参考文献

- 赤木浩文等 (2010) 『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』スリーエーネットワーク
- 赤木浩文 (2011) 「日本語の発音指導～学習項目の意識化・焦点化」『外国語教育研究』外国語教育学会紀要 No.14 pp53-66.
- 磯村一弘 (1996a) 「アクセント型の意識化が外国人日本語学習者の韻律に与える影響」『日本語国際センター紀要』第 6 号, 国際交流基金日本語国際センター pp1-18.
- 磯村一弘 (1996b) 「アクセント型の知識と聞き取りー北京語を母語とする日本語教師における東京語アクセントの場合ー」『第10回日本音声学会予稿集』pp59-64.
- 小河原義朗 (1998) 『外国人日本語学習者の発音学習における自己モニターの研究』東北大学文学部博士学位論文
- 鹿島 央 (2006) 「日本語リズム・アクセント教育の実践」『名古屋大学 日本語・日本文化論集』第13号,名古屋大学留学生センター pp117-130.
- 金田一春彦 (1980) 『国語学大辞典』東京堂出版 p 6.
- 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
- 日本放送文化研究所編 (1999) 『NHK日本語アクセント辞典 新版』付録 資料集「複合名詞の発音とアクセント」日本放送出版協会 pp30～62.
- 吉田千寿子 (2006) 『日本語で歌おう！』アスク