

[学術論文]

# 歌教材が日本語学習者の語アクセントの記憶に及ぼす影響

Effects of song teaching materials  
on the memory of the word accent of Japanese learners

吉 田 千 寿 子

Chizuko YOSHIDA

---

*Studies in Humanities and Cultures*

---

No. 22

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 22号  
2014年12月

**GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**

NAGOYA CITY UNIVERSITY  
NAGOYA JAPAN  
DECEMBER 2014

[学術論文]

## 歌教材が日本語学習者の語アクセントの記憶に及ぼす影響

### Effects of song teaching materials on the memory of the word accent of Japanese learners

吉田 千寿子<sup>1</sup>  
Chizuko Yoshida

**要旨** 歌には語の記憶を促進させる効果があると言われているが本当だろうか。吉田(2006)に収録の「踊ってサンバ(以後「サンバ」と呼ぶ)」を用いて、歌詞に含まれる動詞のテ形アクセントの記憶について実験した。「サンバ」はメロディーが発話時のアクセントやリズムとできるだけ同じになるよう作曲されているため、歌うことでアクセントもよく記憶されると予想された。まず、参加者を「サンバ」のCDを歌って学ぶ「歌唱グループ」と歌詞の朗読CDを復唱して学ぶ「朗読グループ」とに分け、pre-testを行った。その後、それぞれCDによる学習を行い、2回のpost-testを実施したところ、「歌唱グループ」は歌教材を聴かなくなると2週間後の2<sup>nd</sup> post-testにおいても有意差をもって平均点が上昇し、テ形アクセントの記憶が保たれることがわかった。以上の結果から、歌教材が語アクセントの記憶を促進させたものと考えられた。

**キーワード**：歌教材、記憶、歌唱／朗読グループ、アクセントタイプabc、ドラマCD

### 1. はじめに

音楽には緊張を和らげ意欲を高めるなど様々な効果があると言われている。中でも歌詞を伴う歌には語の記憶を促進させる効果があることが古くから認識されており、言語学習に取り入れられてきた(例：英語のアルファベットを記憶する際の「キラキラ星」のメロディー)。また、コマーシャルソングのように、シンプルなメロディーとともに商品名などを消費者に記憶させるといった、商業的な目的にも利用されてきた(例：ホテルの宣伝「伊東に行くなら〇〇ヤ」)。

こうした歌が頭から離れなくなってしまうという経験は誰にでもあるのではないだろうか。Krashen(1983: 41)は“the Din in the head”(歌が頭の中で鳴り響いて止まない現象)が外国語

<sup>1</sup> 名古屋市立大学大学院人間文化研究科博士前期課程修了 岐阜聖徳学園大学外国語学部非常勤講師

学習の無意識下の“rehearsal”になるとした。また、Murphey (1990 : 58) もこの現象を“the song-stuck-in-my-head phenomenon”として紹介し、catchyな（耳に残りやすい）音楽がモチベーションを高め、様々な言語要素の記憶を容易にすると述べている (Murphey, 1992)。

このような歌の効果を生かすべく、近年、日本語教育においても、寺内 (2001)、吉田 (2006)、西川 (2012) など、歌を使用した教材が出版されたり、インターネット上で公開されたりしている。しかし、はたして歌にはこうした効果が本当にあると言えるのかどうか、その検証は教育実践を伴うため、容易ではないと思われる。

## 2. 先行研究

先行研究では、学習者を実験群と統制群に分けて指導し、どちらのグループ（以後Gと表記する）が歌詞の語をよく記憶できたか、事前 (pre) と事後 (post) のテスト、あるいは更に遅延テストを実施して（その場合、事後・遅延をそれぞれ1<sup>st</sup> post・2<sup>nd</sup> postという）、Gの平均点の推移を比較するpre-postデザインの手法が多くとられている。歌詞の語を歌で学ぶ実験群の「歌唱G」と、朗読で学ぶ統制群の「朗読G」の比較のほか、別の統制群が加えられる場合もある。

Wallace (1994) は四つの実験を行って、歌が歌詞の記憶を促進するかどうか検討した。1番～3番の歌詞について「歌唱／朗読」の2G（実験1）、「ビートに乗ってリズムカルに朗読するG」（実験2）の3G間で比較した結果、「歌唱G」が歌詞の語を最もよく筆記再生することができた（最下位は「朗読G」）。しかし、1番の歌詞だけで「歌唱／朗読」の2Gを比較したところ、「朗読G」のほうがよく再生できたという（実験3）。また、1番～3番が「同じメロディーの歌唱G」「異なるメロディーの歌唱G」に「朗読G」を加えた3G間で比較した結果、「同じメロディーの歌唱G」が最もよく再生できた（実験4）。これは外国語ではなく、母語（英語）を対象とした実験ではあったが、1、2、3番といった複数の歌詞を同じメロディーを使用して学習すればよく再生でき、歌（メロディー）が歌詞の記憶を促進すると結論づけた。

一方、外国語学習において、既成の歌を使用した例では、米国の大学生を対象に行ったスペイン語学習についてのSalcedo (2002)、フランス語学習のAyotte (2004) などが挙げられるが、歌が語の記憶を促進させるという仮説が検証されるには至らなかった。

手法はやや異なるが、最近の研究ではハンガリー語について行ったLudke他 (2013) がある。英国の大学生60名を「歌唱／朗読／リズムに乗って朗読」の3Gに分けて指導した後、ハンガリー語の生成など5種類のテストを実施したところ、4種類のテストで「歌唱G」の有意性がみとめられた。ハンガリー語は英語母語話者にとって統語的、語彙的、音声的に全く異なる言語であるため対象言語として選択されたが、外国語の語句を記憶するには、シンプルなメロディーに乗せてlisten & repeatする方法、すなわち歌唱が最も効果的であると結論づけた。尚、使用された歌

は「リズムに乗って朗読」した語句にハンガリー民謡風のメロディーがつけられたもので、既成曲ではない。これが、前述のSalcedo (2002)、Ayotte (2004) との大きな相違点である。

日本語学習に関する研究にはMori (2011) がある。Moriは米国の日本語初級クラスの大学生30名を「歌唱／朗読」の2Gに分け、吉田 (2006) に収録の「おまかせロボット第1号」(学習テーマ：自動詞・他動詞) を用いて、どちらのGが自他動詞ペアをよく記憶できたか実験した。その結果、「歌唱G」は歌を聴かなくなって約2週間後の2<sup>nd</sup> post-testにおいて有意差をもって高得点がみとめられ、語の記憶が長く保たれることがわかった。「朗読G」に比べて「歌唱G」の授業の様子は大変活発で、皆この歌を好み、アンケートでは「歌唱G」全員が“the Din in the head” (Krashen, 1983) を体験したことも報告されている。

### 3. 歌教材とは

Mori (2011) で使用された吉田 (2006) には16曲の歌が収録されているが、どんな歌なのだろうか。これらは日本語学習を目的とし、著者自身が作詞・作曲したオリジナル曲で、以下の3点において一般の歌（既成曲）とは大きく異なるため、区別して「歌教材」と呼ぶことにする。

- i. 曲ごとに学習テーマを設定して作詞（ストーリー性あり）。
  - ⇒ 学習項目の語や文法が歌詞から多数効率的に覚えられ、印象に残りやすい。
- ii. メロディーラインが発話時のアクセントやリズムとできるだけ同じになるよう作曲し、英語のchants<sup>2</sup>の手法も採用。
  - ⇒ 日本語の音声になれることができる。
  - ⇒ リピート、オーバーラッピング、言い換え練習が即可能。
- iii. 音楽性を大切に編曲し、聴き取りやすい声と歌い方（発音）で録音。
  - ⇒ Jポップ（Japanese Pops）として何度も聴いて楽しみながら学習できる。

#### 3. 1 作詞法

既成曲には歌詞の中に学びたい学習項目が多く含まれているとは限らない。また、難しい語や表現がみられることもあるが、日本語学習のために作られた歌ではないから当然である。そこで、曲ごとにテーマを決め、学習項目の語や文型を整理し、歌詞に多数取り入れた。また、ストーリー性も大切に作詞したため、印象に残りやすく、効率的に学習できると考えられる。

例えば、「サンバ」は五段動詞のマス形からテ形を作る際の音便変化の規則性を1番～3番の歌詞にまとめた曲であるが、1曲の中にテ形が延べ54語含まれ学習できるようになっている。ストーリーは「さびしい夜も、もう一人じゃない。楽しい夜はこれから始まる」と友人の家に仲間

<sup>2</sup> 主に児童向けの英語教育で取り入れられている英語の文章を一定のリズムに乗せて歌のように表現すること。

が集まってくる、というもの。賑やかなパーティーの様子が目に浮かぶようだ（資料1）。

### 3. 2 作曲法

日本語音声の韻律的特徴として、モーラ（拍）リズムとピッチアクセントが挙げられるが、歌教材では前節のようにして作詞した歌詞にメロディーをつける際、リズムは音価（音符・休符の長さ）、アクセントは音程（2音間の高さの差）を基準として作曲している。例えば、「歌って」なら「♪ノド・ミ（ッ）・ミ」のように作曲され、語の長さや高さの配置がメロディーに投影されるのだ。こうして作られたメロディーは発話音声と音響的には一致しないものの、聴覚的にはより近いものだということができる。そのため、これらを意識して歌うことで日本語の音声にも慣れることができると考えられる。

一方、一般に既成曲はこのような意図をもって作曲されていないため、音声に関して日本語学習に適しているとは言い難いようだ。

ところで、西村他（2013：203）には、歌教材は「メロディーも覚えなければならない負担がある」という指摘があるが、概ねシンプルで繰り返しが多く、すぐに口ずさめるメロディーに作曲されており、負担は少ないように思われる。また、英語のchantsの手法も取り入れたため、語句をすぐに真似してリピートしたり言い換え練習したりすることもできる（例：資料1では括弧内のテ形がその部分）。

### 3. 3 編曲、歌唱法

繰り返し学習してもらうには、教材といってもやはり音楽性が重要だと思われる。Jポップとして何度も聴いて楽しめるよう編曲にも時間をかけ、工夫を凝らして制作した。そして、良き発音モデルとなるべく歌唱には細心の注意を払い、聴き取りやすい声と歌い方（発音）で録音している。

## 4. 目的

Mori（2011）で歌教材によって語の記憶が長く保たれることが検証されたが、結果分析のために行われた3回のテストは、四つの選択肢から自他動詞の正しいペアの語形を選択するという筆記試験であった。

例)「かえる to change」の自動詞は？ A) かす B) かえす C) かわる D) かえせる  
すなわち、Mori（2011）において、音声に関する効果は問われていないということである。

しかしながら、3. 2で述べたように歌教材は日本語音声の特徴にも考慮して作られており、その効果を検証する必要があると思われた。そこで、本研究では韻律的特徴の一つであるアクセ

ントにまず注目し、次のようなりサーチクエスチョンを掲げることとした。

Q. 歌教材には日本語の語アクセントの記憶を促進させる効果があるだろうか。

使用曲は「頭高型・中高型・平板型」の3種類のアクセント型のテ形が、曲中に何度も繰り返して現れる「サンバ」とした。Mori (2011) で使用された歌教材の学習テーマである自他動詞は、マス形を基本とした語形でアクセント型が同じため（他動詞は「～ましょう」、自動詞は「～ました」と一定）、同じ歌教材を使用した追加実験は行うことができなかった。

本研究の目的は、語アクセントの記憶が歌教材によって促進されるかどうか、動詞のテ形アクセントを用いて検証することである。

3. 2で述べた作曲法の特徴から、仮説として、歌うことにより歌詞の語アクセントもよく記憶されることが予想された。

## 5. 参加者

愛知県名古屋市と春日井市のボランティア教室で学ぶ18名が参加してくれた（男性：7名、女性：11名、平均年齢：28.4歳<sup>3</sup>）。職業は大学生、主婦、技能実習生など様々だが、全員テ形は既習であり、アクセントをはじめ日本語音声については特に学んだことがない初級後半～中級レベルの学習者である。出身国が偏らないよう配慮しつつ、彼らの希望に沿ってG分けを行った（平均年齢：歌唱G28.3歳、朗読G28.5歳）。出身国の内訳は以下のとおりである。

【歌唱G】11名：ベトナム3名、中国5名、メキシコ・フィリピン・タイ各1名

【朗読G】7名：ベトナム2名、中国3名、フランス・インドネシア各1名

## 6. 方法

まず、1週目に参加者を歌唱／朗読の2Gに分けた後pre-test（テ形アクセントの聴き取り判別テスト）を行った。次に、翌週から3週続けて「サンバ」の歌のCDまたは歌詞の朗読CDをG別に2回ずつ聴かせた後（計約18分：3分×2回×3週）1<sup>st</sup> post-testを実施した。そして、5週目は休みとし、2週間後（6週目）に2<sup>nd</sup> post-testを行って、両Gの平均点の推移を比較した。また、6週目には、まとめと発展練習および簡単なアンケート調査も行った。

ところで、本研究に先立ち行った予備実験では、pre-testと1<sup>st</sup> post-testにおいて両Gとも得点に

<sup>3</sup> 年齢不詳の参加者が1名おり（ベトナム出身で20代後半）、平均年齢はこの男性を除いたデータである。

ほとんど変化がみられなかったため、予定を変更して実験を4週で終了した。その原因は、アクセントに関する指導をほとんど行わなかったためだと考えられた。そこで、上記のような歌教材による学習と並行して、本実験ではアクセントに関する学習を両G合同で行うことにした（従って、本稿ではアクセントの導入・指導法および考察についても記述した）。

以上、二つの学習内容について、表1のスケジュールに従い毎週約30分指導を行った。

表1 指導のスケジュール

週	アクセントに関する学習／歌教材による学習		test
1	導入・練習	(グループ分け)	pre-test
2		歌唱G	1 <sup>st</sup> post-test
3		朗読G	
4			
5	( 休 み )		
6	まとめと発展練習	アンケート調査	2 <sup>nd</sup> post-test

### 6. 1 歌教材による学習

2～4週目、各週2回ずつ、Gに分かれて「サンバ」の歌詞プリントを見ながらCDを聴き、収録のテ形10語を中心にリピートしたりオーバーラッピングしたりして練習した。

朗読CDはRoland R-09HR使用して筆者が録音したもので、全体があまり長くないよう2番の歌詞を省略した（但し、2番のテ形は最後のコーダ部分にも現れ、学習できる）。朗読は歌のCDの雰囲気（サンバのリズムで楽しく歌唱）に近づけるよう、表現豊かに行ったが、テ形部分では特に等速感を持たせなかった。速度を一定に保ちながら朗読した場合、歌唱と朗読との差がほとんどなくなってしまうからである。一方、歌のCDも同様に2番を省略し、前奏や間奏をカットして朗読CDと長さを等しく約3分に編集し、使用した。

「歌唱G」は他の学習者を気にすることなく聴いたり歌ったりできるよう、イヤホンで個別にCDを聴かせたところ、皆リラックスした様子で軽く体を揺り動かし、歌を口ずさむ姿がみられた。「朗読G」はCDを全員一斉に聴かせたが、リピートなど普段の授業でよく行われる練習法のため、問題なく声に出して読んでくれた。これ以外の点では、歌詞カードを全員その都度回収するなど、両Gの学習条件が揃うよう留意した。

「サンバ」の歌詞に収録されたテ形は以下の10語である（表2）。語によって数はやや異なる

が、1曲の中に繰り返し現れて学習できるよう作詞されている。

表2 「サンバ」のテ形10語

1番 促音便	<u>歌</u> って 【b】	<u>踊</u> って 【b】	待 <sup>レ</sup> って 【a】
2番 撥音便	飲 <sup>レ</sup> んで 【a】	呼んで 【b】	<u>遊</u> んで 【b】
3番 い音便	<u>歩</u> いて 【c】	<u>急</u> いで 【c】	行 <sup>レ</sup> って 【b】(例外)
間奏	<u>話</u> して 【c】		

\*下線は4モーラ語。「<sup>レ</sup>」はアクセント核。【a】頭高型・【b】平板型・【c】中高型とする。

## 6. 2 アクセントに関する学習

1週目、語頭の高さの違いに注目し、2モーラの名詞から絵カードを使って導入した（例：雨「あ<sup>レ</sup>め→あ<sup>レ</sup>めがふりま<sup>レ</sup>す」/ 飴「あめ→あめをたべま<sup>レ</sup>す」）。その際、赤木他（2010）のようにドラムCD<sup>4</sup>を併用し、等速を維持しながらリズムカルに楽しく学習した（ドラムCDは16ビートで筆者が制作し、毎週適宜使用した）。

また、その後の判別・発音練習には、視覚的補助として吉田（2012）の「アクセントタイプabc」を使用した。「アクセントタイプabc」とは、鹿島（2006）のAD図（アクセントダイアグラム）から階段状の韻律表記を借用したもので、語頭で下がってそのままのa、語頭で上がってそのままのb、そしてのちに下降するcの三つのタイプによって、語の高さの配置を聴こえたとおりに判別したり、記号どおりに発音したりする方法である。レッスンでは、ホワイトボードにマグネットパネルを貼って提示し、いつでも見られるようにした（図1）。

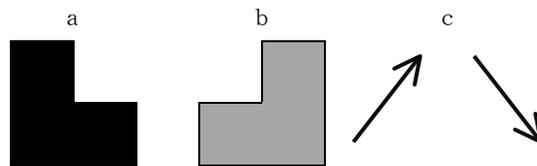


図1 アクセントタイプabc

1週目、参加者の出身国名でも練習してみたが、母語がストレスアクセントの参加者にとって、ピッチアクセントの感覚は分かりづらかったようだ（例：Philippine/filəˈpiːn/では最後の音節にアクセントがあるためか、【a】のフィ<sup>レ</sup>リピンではなく【b】と捉えてしまった）。

2週目以降は「サンバ」の歌詞以外のテ形を中心に、モーラ数を徐々に増やして判別・発音練

<sup>4</sup> 西洋音楽の3要素の一つである「リズム」のbeat（太鼓などの連打によって生まれる等速のリズム感）をパソコン用音楽ソフトLogic Express7のドラムセットで演奏し、録音したCD。1モーラを1ビートと捉え、16ビートで作成した。

習を行った（3、4週目には表2の「サンバ」のテ形10語も練習した）。その際、モデル発音のリピートや判別だけでなく、自分の発音を自身で判定する練習や（練習①）、記号で指示されたとおりのアクセント型で発音する練習も行った（練習②）。（T：指導者、P：参加者）。

【練習①】 T：手紙を書きます。→ P：書いてください。→ T：何タイプ？ → P：【a】

【練習②】 T：呼びます【b】 → P：呼んでください。

そして、何より大切にしたのは「間違えても大丈夫」「声に出して言ってみよう」という姿勢である。分からないときは他のタイプでも発音してみることによって違いを確認し、正しいタイプへと導いた。

### 6. 3 判別テスト

表1のスケジュールに従い、読み上げ選択式によるテ形アクセントの判別テストを3回実施した。テストは各12問で、選択肢はテ形と「～てください」の文型でabcのアクセント順に録音されている。参加者はCDを聴いて、正しいアクセント型を選択するというものである（資料2）。採点の対象はabcの3種類のアクセント型が現れる表2の4モーラのテ形6語とし、残りの6語は初級テキストから選んで三つのアクセント型の出題数を調整した（満点は6点）。

テスト実施の予告や解答は行わず、解答用紙は全レッスン終了後にまとめて返却するなど、参加者に調査対象が「サンバ」の4モーラのテ形6語であることがわからないよう留意した。

## 7. 結果

判別テストの基本統計量は表3のとおりである。また、図2に平均点の推移を示した。

表3 判別テストの平均点（*M*）と標準偏差（*SD*）

指導法	<i>M</i> pre	<i>SD</i> pre	<i>M</i> 1 <sup>st</sup> post	<i>SD</i> 1 <sup>st</sup> post	<i>M</i> 2 <sup>nd</sup> post	<i>SD</i> 2 <sup>nd</sup> post
歌唱	1.91	0.94	4.18	1.47	4.55	1.13
朗読	1.57	1.27	4.43	0.98	3.14	1.07

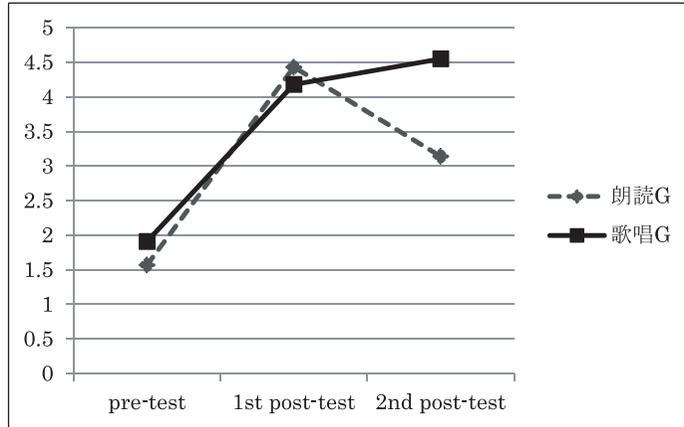


図2 平均点の推移

まず、指導前のpre-testと指導後に行った1<sup>st</sup> post-testの平均点の変化に注目したい。予備実験では、ほとんど得点変化がみられなかったが、両Gとも大きく得点が伸びている。t検定で分析したところ、それぞれ有意に向上していることがわかった（「歌唱G」 $t(10)=3.681, p<.005$ ／「朗読G」 $t(6)=3.681, p<.01$ ）。

そして何より顕著な特徴は、1<sup>st</sup> post-testから歌教材を聴かなくなって2週間後の2<sup>nd</sup> post-testにおいて「朗読G」の得点が下がったのに対して、「歌唱G」の得点は上昇した点である。そこで、次にこの違いに焦点をあて、2回のpost-testと指導法を要因とする二元配置の分散分析を行ったところ、交互作用が有意であった（ $F(1, 16)=4.903, p=.042, \eta^2=.103$ （効果量大））（表4）。

また、2<sup>nd</sup> post-testにおける指導法の単純主効果の検定で、指導法による効果に有意な違いがみられ（ $F(1, 32)=5.738, p=.023, \eta^2=.149$ （効果量大））、歌唱によって2<sup>nd</sup> post-testの得点が向上したことがわかった（表5）（Tukey法による多重比較でも歌唱による指導の有意性がみとめられた（ $p=.002$ ））。

以上の結果、歌教材を聴いて歌うことにより、語アクセント（テ形）の記憶が促進されることが検証された。

表4 二元配置分散分析の結果

因子	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率	$\eta^2$
指導法	2.858	1	2.858	1.636	.219	.051
誤差	27.948	16	1.747			
post-test	1.819	1	1.819	1.533	.234	.033
指導法×post-test	5.819	1	5.819	4.903	.042*	.103
誤差	18.987	16	1.187			

表5 2<sup>nd</sup> post-testにおける指導法の単純主効果の検定結果

因子	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率	$\eta^2$
Post2×指導法	8.416	1	8.416	5.738	.023*	.149
誤差		32	1.467			

## 8. 考察

前章の結果から次のような結論が得られた。

- ① アクセントについて未習の学習者が、歌教材のCDを聴いただけでアクセント型を判別できるようになることは難しいが、指導によって向上すること。
- ② 歌教材によって語アクセント（テ形）の記憶が促進されること。

まず①について、1<sup>st</sup> post-testで両Gともに平均点が有意に向上したのは、本研究で行った高さアクセントの導入・指導法が妥当であったためだと考えられる。

周知のとおり、音声指導においては学習者の気づきや自己モニターが大切だとされている。小河原（1997：90）は「自分自身が『音の高低』という発音基準を明確にもって発音し、その自分自身の発音を聞いた時に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できる学習者ほど、結果的に発音も良くなっている」と述べている。そこで、モデル発音をただリピートするだけでなく、語の高さの配置をコントロールしながら、abcの様々なタイプで発音してみたり、モデルや自分の発音がどのタイプと一致しているか自己判定したりと、生成と知覚の練習を繰り返す中で発音基準が得られるよう、自律性を大切に指導した（図3）。

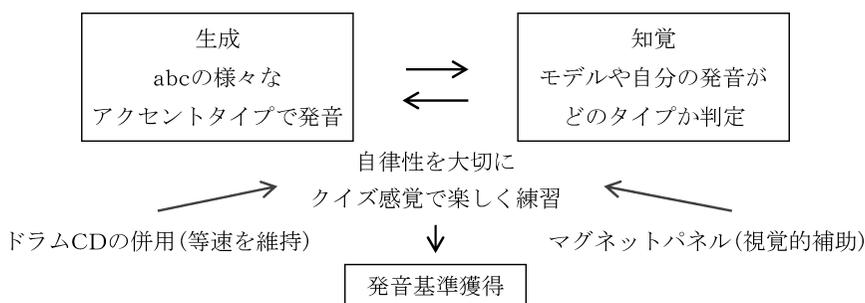


図3 アクセントに関する発音基準獲得のための練習モデル

しかし、参加者は「モデル発音と自分自身の発音が同じかどうか一人では判断しにくい」ため（小河原，1997）、例えば「歌って」を学習者が「うゝたって」と【a】タイプで発音した場合には誤りを指摘し、他のタイプでも発音して違いを聴き比べながら【b】であることを確認するよ

う導いた。その際、誤りは決してマイナスではなく、参加者全員にとっての良い練習の機会となったことを伝え、「間違えても大丈夫」「どんどん声に出して言ってみよう」をモットーに進めた。こうした練習をクイズ感覚で楽しみながら重ねるうちに「音の高低」という発音基準が得られ、結果として判別能力も向上したものと考えられる。

ドラムCDやマグネットパネルの使用も有効だったと思われる。鹿島（2002：95）によればリズムはアクセントと関係し「建築でいえば土台のような重要さをもつ」とされる。ドラムCDで速度を一定に保つことでリズムが安定し、高さの配置も捉えられやすくなり、さらにマグネットパネルで視覚的に確認することで、より明確にイメージできるようになったのではないだろうか。

次に②についてだが、歌教材の効果が大きい起因していると思われる。第3章で述べたように歌教材は日本語音声の特徴にも考慮して作られているため、歌の中で繰り返しアクセントタイプが確認でき、メロディーとともに長く記憶に残ったと言える。今回はテ形を用いて実験を行ったが、日本語音声の韻律的特徴から、他の活用形や品詞においても同様の効果が得られると考えられる。

アンケート調査（資料3）では「歌唱G」全員が『サンバ』が好き。歌があると思出しやすく役に立つ」と回答している。2<sup>nd</sup> post-testで6点満点だった「歌唱G」の3名については実験終了の1週間後（7週目）に簡単なインタビューも行ったが、歌を聴かなくなって3週間後にもかかわらず全員がサンバのテ形部分のメロディーを覚えており、歌うことができた。また、『踊ります』のテ形は何ですか」という質問に対しては、即答せず、しばらく考えた後に「踊って【b】」と回答した。単に【b】という記号として記憶していた訳ではなく、頭の中に思い浮かんだメロディーから答えを導き出したとのことであった。

一方、「朗読G」には思い出するためのこうした契機となるものがなかったため、1<sup>st</sup> post-testでは同程度に判別できていたものの、時間とともに記憶が薄れていってしまったと考えられる。

ところで、アンケート調査では上記の満点獲得者3名のうちの2名および「朗読G」で唯一2<sup>nd</sup> post-testの得点が上昇した参加者の計3名が、ギターまたはピアノを演奏できることがわかった。そのうちの2名は読譜もできるとのことだが、日本語のリズムとアクセントは3. 2で述べたとおり、音符（音価と音程）で表すことができるため、日本語音声の生成・知覚能力と音楽的素養との間には何らかの関連性があるのではないかと推測される。

脳科学の研究では、言語を司る左脳に対して音楽を聴いたり歌ったりする活動は右脳を中心に行われていることが知られているが、Warren（1999）によれば、ピッチ・リズム・メロディーなど音楽を感じる部位は左脳と右脳に分散し、相互に関連し合うという。歌唱は運動や感情などの領域とも係わり、脳全体を活発化させる活動だと言えるだろう。

さて、本研究は仮説検証のための一実験ではあったが、参加者にはアクセントに関する初めての学びの場でもあった。今後も引き続き興味を持って自身で取り組んでもらえるよう、最終週に発展練習として動詞の活用形とアクセントの規則性について練習を行い、独習用にOJAD『オンライン日本語アクセント辞書』を紹介した。また、参加者全員にサンバの歌のCDと歌詞カードを配付した。

## 9. おわりに

本研究で歌教材には語アクセントの記憶を促進させる効果があることが検証された。楽しく効果的に学べる歌教材が、日本語学習に広く活用されることが望まれる。リズムについても同様の効果が得られるかどうか今後検証するとともに、新たな教材を開発していきたいと考えている。

---

### 謝辞

本研究の実施にあたり、快くご協力いただきました日本語ボランティア教室の学習者とスタッフの皆さま、また、結果分析についてご助言賜りました名古屋市立大学大学院成田徹男教授および同大学院修了生の榊原浩之氏、そして名古屋大学大学院鹿島央教授はじめ多くの刺激と示唆をいただきました名古屋音声研究会の皆さまに心より御礼申し上げます。

### 参考文献

- 赤木浩文 他 (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
- 小河原義朗 (1997) 「発音矯正場面における学習者の発音と聴き取りの関係について」 『日本語教育』 92 : 83-94.
- 鹿島央 (2002) 『日本語教育をめざす人のための基礎から学ぶ音声学』 スリーエーネットワーク
- \_\_\_\_\_ (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』 13 : 117-130.
- 寺内弘子 (2001) 『歌から学ぶ日本語』 アルク
- 西川格 (2012) 『新日本語歌はじめ：日本語学習者のための歌』 大谷書店
- 西村裕代 (2013) 「オンラインミュージックビデオの開発」 『2013 CAJLE (カナダ日本語教育振興会) Annual Conference Proceedings』 : 200-209.
- 吉田千寿子 (2006) 『日本語で歌おう！』 アスク
- \_\_\_\_\_ (2012) 「学習者の自律性を引き出す発音指導の実践 —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—」 『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』 17 : 137-151.
- Ayotte, S. B.(2004)The acquisition of verb forms through song. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 65 (9), 3356-A.
- Krashen, S. D. (1983) The Din in the head, input, and the language acquisition device. *Foreign Language Ann.*, 16, 41-44.
- Mori, N. (2011) Effects of singing on the vocabulary acquisition of university Japanese foreign language students, University of Kansas, dissertation.

Murphey, Tim. (1990) The song stuck in my head phenomenon. *System 18* (1), 53-64.

\_\_\_\_\_ (1992) *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.

Salcedo, C. S.(2002)The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 63 (11), 3890-A.

Wallace, Wanda T. (1994) Memory for music: effect of melody on recall of text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 20, 1471-1485.

Warren, J.D. (1999) Variations on the musical brain. *J Royal Soc Med*, 92: 571-575.

OJAD 『オンライン日本語アクセント辞書』 <http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>

## 資料 1

### 踊ってサンバ

詞・曲・歌) 吉田千寿子 編曲) 森田雅彦

1 番) 歌いましょう 歌います (うたって) 愛の歌を 歌います (うたって)  
さびしい夜 ひとりの夜  
踊りましょう 踊ります (おどって) サンバのリズム 踊ります (おどって)  
楽しい夜 もうひとりじゃない!  
みんな 歌って (うたって) 歌って もっと 踊って (おどって) 踊って もっと  
歌って 踊って ちょっと 待って もう一度  
歌って (うたって) 歌って もっと 踊って (おどって) 踊って もっと  
夜はこれから

2 番) (\*省略)

3 番) 歩きましょう 歩きます (あるいて) 夜の街を 歩きます (あるいて)  
さびしい夜 ひとりの夜  
急ぎましょう 急ぎます (いそいで) 彼の部屋へ 急ぎます (いそいで)  
楽しい夜 もうひとりじゃない!  
みんな 歩いて (あるいて) 歩いて もっと 急いで (いそいで) 急いで もっと  
歩いて 急いで はやく 行って もう一度  
歩いて (あるいて) 歩いて もっと 急いで (いそいで) 急いで もっと  
夜はこれから

ひとりで さびしい夜は 何か 話してください……

コーダ)

みんな 歌って (うたって) 歌って もっと 踊って (おどって) 踊って もっと  
歌って 踊って ちょっと 待って もう一度  
飲んで (のんで) 飲んで もっと 呼んで (よんで) 呼んで もっと  
夜はこれから  
歩いて (あるいて) 歩いて もっと 急いで (いそいで) 急いで もっと  
歩いて 急いで はやく 行って もう一度  
話して (はなして) 話して もっと 遊んで (あそんで) 遊んで もっと  
夜はこれから

(\*テ形を太字で示した。括弧内のテ形はリピートまたはマス形からテ形への言い換え練習部分。)

資料2

プレテスト

動詞の「ます形」から「て形」を作ります。どの言い方が正しいですか。

例) 教えます → おしえて (ください)

a おしえて       b おしえて       c おしえて

\*\*\*\*\*

1) 話します → はなして (ください)

a はなして       b はなして       c はなして

2) 曲がります → まがって (ください)

a まがって       b まがって       c まがって

3) 通ります → とおって (ください)

a とおって       b とおって       c とおって

(\* 4)~12)は省略。)

資料3

アンケート用紙

(\*名前、出身国、母語、年齢、性別の後、以下の質問事項に答えて書いてもらった。)

Q 1 どのくらい日本に住んでいますか。 ( 年 月 日)

Q 2 音楽が好きですか。

とても好き    少し好き    どちらでもない    あまり好きじゃない    嫌い

Q 3 何か楽器が弾けますか。       はい      /       いいえ

Q 4 Q 3で  はい と答えた人 → その楽器は何ですか。

ピアノ    ギター    バイオリン    二胡    フルート    トランペット    ドラム

その他 ( )

Q 5 楽譜や音符 (♪) を読むことができますか。

よく読むことができる    少し読むことができる    どちらでもない    あまり読むことができない    全然読むことができない

♪ 歌のCDで勉強した人だけ答えてください。\*\*\*\*\*

Q 6 「サンバ」の歌が好きですか。

とても好き    少し好き    どちらでもない    あまり好きじゃない    嫌い

Q 7 テストのとき、歌を思い出して答えましたか。       はい      /       いいえ

Q 8 歌はアクセントの勉強に役に立つと思いますか。

とても役に立つ    少し役に立つ    どちらでもない    あまり役に立たない    全然役に立たない