

## より教えやすい日本語のリズム・アクセント指導法の開発と改善

金 村 久 美

### 0 はじめに

日本語を第二言語として学習する教育の現場において、現在、発音指導は副次的なものと考えられている。一般的な日本語初級レベルの総合教科書では、巻頭に日本語の発音の解説が置かれているものの、各課には発音の問題がないものがほとんどである。日本語能力を測る基準として最も広く用いられており、日本の在留資格認定や資格試験受験の条件の一つとなっている日本語能力試験には、発音に関する問題分野がない。そのため、日本語学習者が、発音が良くないために試験に落ちたり、進学できなかつたりということはこれまであまりなかった。そのためか、発音指導は、文型や会話の練習の中で気がついたときに随時行えばよい、と考える教員が多いようである。

一方、日本は、国内で長期間にわたって就労する外国人を積極的に受け入れていくことを目指し、2018年に在留資格制度が改正された。日本の市民として日本人とともに地域に暮らし、働くことを目指す日本語学習者にとっては、留学生として過ごす日本語学習者と比べ、発音学習のニーズはより切実なものとなるだろう。このニーズに応えるためには、一定以上の目標を達成できる発音指導を、日本語教員が誰でも行えるようにならなければならない。しかしながら、大久保(2008)の日本語学校の教員の発音指導に対する意識についての調査によれば、「発音の指摘・言い直しは時々しか行っていない教師が半数程度もいる」(大久保2008:29)のが現実である。その理由としては「具体的な指導法がわからない」(同:29)という意見が多く、日本語の発音指導法が日本語教員の間にも広く普及していないことが伺える。今後、音声教育の専門家でなくても簡単に行え、成果を上げることのできる指導法を開発し、広く普及させることが必要なのではないだろうか。

そこで、本稿では次のことについて述べる。第一に、先行研究より、日本語教員が音声指導を行う際の困難点をまとめる。第二に、音声教育を専門としない教員でも教えられる簡便な指導法を提案する。第三に、この指導法を、日本語音声教育を専門としない日本語教員が複数の教育機関で行った試行について報告し、試行に参加した日本語教員から収集

した意見から、今後の改善点を検討する。

## 1 日本語教員が発音指導を行う際の困難点

日本語教員が発音指導を行う上での困難点についての研究には、日本語学校1校の教員19名に対して発音指導に関するアンケートを行った大久保(2009)、音声指導を行った教員の自省、見学者の参与観察、学習者からの報告をまとめた松崎(2009)、日本語教育実習において発音指導を行った実習生の実践報告である鮎澤他(2010)、ベトナムにおいて母語話者教員と非母語話者教員に対して発音指導に関するアンケート調査を行った中村(2013)などがある。これらの研究によれば、日本語教員が音声教育を行う際の困難点として次の点が挙げられる。

まず、クラス内での指導法についてである。指導法を知らない(大久保2009: pp29)という全般的な意見があり、より具体的には、「どこがどう違うのかとときに説明できない」(鮎澤他2010: pp100)というように、学習者に対する発音の説明を行うのが難しいという意見がある。また、修正方法を使い分けるのが難しい(松崎2009: pp30-31)、正誤判断をどのタイミングで与えるかが難しい(松崎2009pp: 31-32)、フィードバックの与え方が難しい(鮎澤他2010: pp100)等、学習者の発音が誤った時に、正誤の判断や修正をすべきかどうか、それをいつ行うのが効果的なのかという判断が難しいと感じる教員が多いとみられる。その背景として、教員が学習者の発音の修正を行っても、学習者の発音の改善がみられず、やり方が間違っているのではないかと感じている教員が多いと推測できる。

また、教員が学習者の発音のどこを指摘したいのかが学習者に伝わらず、教員と学習者の間で情報が共有できない(松崎2009: pp29)という意見がある。これは、発音が視覚的に表しにくいものであることに起因する問題であり、どの教育現場でも共通に生じる問題であると言える。

これに関連して、発音の正誤の判断基準の問題も挙げられる。松崎(2009: pp32-33)では、学習者の発音が微妙で判断しにくいことがあると教員が感じ、学習者もその時によって教員の判断が違っていると感じているという指摘がある。また、中村(2013)は、非母語話者教員の多数が自身の発音の問題点として長音を挙げているが、一方で学習者に対して長音の指導を行なっている教員は少ないことから、長音の指導を行わないのは自身の発音に自信がないためではないかと述べている(2013: pp117)。実際には、音声は連続的な物理量であり、発音の正誤に対する判断が母語話者であっても個人や場面によって異なるのは不自然なことではない。しかしながら、これらの研究から、発音指導の際に教員が学習者の発音を絶対的に評価しなければならないという圧力を感じていることがわかり、それは教員の判断が学習者の判断基準の形成に関わると同時に、教員のフェイスの維持に関わ

るものであることが示唆される。

発音指導の際の教員や学習者のフェイスに関して、中村（2013）は、「教師自身も自分の発音に自信がないため、本当に自信がないところを早くしゃべるか、飛ばすことがある」という非母語話者教員のアンケート回答を引用し（中村 2013：122）、非母語話者教員は、自分が良いモデルでないために学習者の信頼が得られないと考える傾向にあると指摘している。特に非母語話者教員にとっては、教員とは、発音の正誤を判断できるだけでなく、発音の良いモデルでなければならない、そうでなければ発音を教えられない、という考えが強いことがわかる。発音指導に際して教員が感じるこのような圧力を何らかの方法で緩めることができれば、発音指導を行う教員にとって助けになると思われる。

その他、発音指導を行うと、練習が楽しくないのではないかと、学習者のモチベーションが下がったり学習者を緊張させたりするのはという不安を感じる（大久保 2009：29、松崎 2009：31）ミニマルペアの聞き取り練習を行う際、聞きなれない違いを繰り返し聞かせると、発音練習嫌いになる恐れがある（鮎澤他 2010）という指摘がある。発音学習の動機付けをどう保つかということが、多くの教員にとって共通の課題であることがわかり、動機付けを保ちやすい指導方法が望まれていると言える。

長期にわたる指導の見通しや指導計画に関する指摘も多い。発音の学習は、学習者が入門から上級レベルに至るまで、あるいは学習開始時から留学の終了や就労といった目的を達成してからも続く、長期にわたるプロセスであることが予想される。その中で、「どれだけ個々の問題の練習に時間を充てるか、全体とのバランスの取り方をどうするか、という点も指導時に難しいと感じた」という意見（鮎澤他 2010：101）からは、習得に時間のかかる発音という学習項目に、どの程度時間をかければよいか、学習者の学習計画全体をイメージした上でバランスを取ることが必要と教員が感じていることがわかる。発音という項目が日本語の習得において重要で、かつ、習得に時間がかかると教員が暗に気づいているからこそ、その学習計画を教育機関で働く一教員が設計することは容易ではないはずである。発音指導の時間がない（谷口 1991、大久保 2009：28）という意見がよく聞かれるのも、このような難しさを反映しているものと言える。発音学習の過程が見通せるようなシラバスが一般に普及すれば、このような不安は払拭されるのではないだろうか。

長期にわたる学習のプロセスの中では、練習してできるようになるまでに非常に時間がかかったり、学習者が一度克服したと思われた発音の誤りが時間をおいてまた現れたりすることは不自然ではない。しかし、学習者が練習してもできない時や、時間が経つと元に戻ってしまう時の対応がわからないという意見（大久保 2009：29）や、「発音が良くなっているのか、すぐ結果が出ないので、かなり不安な気持ちになる」（松崎 2009：31）という意見から、教員はこのような現象に対して不安を感じる事がわかる。発音学習のプロセスの全体的な見通しが示されれば、このような教員の不安も軽減できるのではないかとと思われる。

教員の困難点とは異なる観点からの研究として、小河原（2009）は、発音指導の効果を上げるために教員が教室で行うべきことを探索するため、筆者自身が行った発音指導場面における教室談話を分析し、授業内の学習を通して発音が改善される時に何が起きているのかを調べている。ここでは、発音の改善に役立ったとみられる教室内の出来事として、学習者の発音を教員が評価すること、教員の指示外で学習者が主体的な学習をすることを促すこと、学習者自身に試行錯誤する機会を与えること、発音に関して他者とやりとりする機会を与えることなどを挙げている。これらの指摘も効果的な発音指導の設計のために参考にできる。また、鮎澤他（2010：105）では、発音指導の最初と最後にテストがあることで学習者が練習を熱心に行うようになったと述べられており、発音の学習において客観的な評価の機会を設け、これを学習の目標として指導を進めることも、学習効果を高めるものと考えられる。

## 2 指導法

1の先行研究の知見を踏まえ、本項では、日本語のリズムとアクセントの簡便な発音指導法について検討する。日本語音声には様々な側面があるが、本稿で日本語の韻律の要素であるリズムとアクセントの指導法を検討するのは、まず、アクセントやイントネーションなどのピッチ変動に関わる要素が日本語らしさに大きく関わっていると言われること（佐藤 1995）、そして、日本語のアクセントは拍のリズムを基盤としており、リズムの習得がアクセントの習得の条件となっているが、リズムは日本語音声の中でも特に習得が難しい項目であるとされていること（戸田 1997）ことである。

ここでは、特別な機材や環境を必要とせず、音声教育を専門としない日本語教員でも指導に当たることができ、多くの学習者が確実に習得していけることを目指して設計した指導法を提案する。2.1 ではリズムの指導法、2.2 ではアクセントの指導法について述べる。

### 2.1 リズムの基本的概念の指導法「リズムたまご」

日本語の拍のリズムについては、日本語入門の教科書の解説ページで文章で説明されるのが一般的である。しかし、図で示したり、練習問題が付されることは稀である。そのため、拍についての理解が十分でないまま学習が進んでいくことが多いと思われる。また、誤った発音をした場合にも、どこがどのように誤っているのか、学習者に対して明示的に示すことが難しい。

そこで、語をローマ字表記で拍のルール通りに枠に書き入れていくという指導法を提案する。日本語の拍を、卵のような楕円型の枠を左右2つに分割した図形（図1）で示すことから、以降ではこの指導法およびたまご型の枠を「リズムたまご」と呼ぶ。

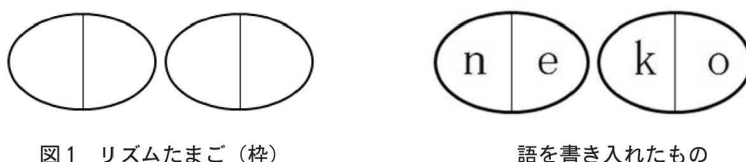


図1 リズムたまご (枠)

語を書き入れたもの

### 2.1.1 リズムたまご指導法の手順

この指導法は次の手順で行う。

- 1) ローマ字の書き方を簡単に説明する
- 2) リズムたまごのルールと誤り例を説明する
- 3) 語を見て、リズムたまごに書き入れる練習をする
- 4) 書いたものを見ながら、リズムをとって読む練習をする


1)～4) の手順について解説する。

1) でローマ字を用いるのは、母語と日本語のリズムの違いを目に見える形で示す効果が期待できるためである。日本語の語をひらがなやカタカナではなくローマ字で記入させると、学習者が日本語のリズムをどのように感じているかを見て取ることができる。例えば、ベトナム語母語の学習者は、「いっぱい」を ip / pai と書き込むことがあるが、これは母語の閉音節の音韻体系によって日本語のリズムを捉えているからである。リズムたまごの趣旨は、このような学習者に対し、枠への書き込み方の誤りをルールに従って正していくことを通じて、日本語の音韻体系を学習者に暗示的に伝えていこうというものである。

1) の段階の注意点は、拗音と特殊拍の表記のルールを確認することである。拗音（例：ちゃ tya）のローマ字表記では、子音がアルファベット 2 文字で表記される（例：ty）が、これを子音 1 つと扱うことを確認する。特殊拍の表記については次のようにする。長音は母音 2 つ（例：aa ii uu ee oo）とし、「えい」という表記は ee という長音、「おう」という表記は oo という長音であることを指摘しておく。促音は子音 2 つ（例：かっぱ kappa）とする。撥音は、全て n とする（例 kanma）か、または後続子音に合わせて n m いずれも正解としてもよい（例 kanna kamma kansa kannya など）。なお、1) のローマ字の指導は、2) 以降のリズムたまごの記入のために、日本語の音の子音と母音とに分けることが目的であり、ローマ字表記そのものを習得させることが目的ではない。そのため、表記を厳しく統一する必要はなく、学習者によって多少表記が異なっても指導に差し支えない。この段階を簡便にするために、ひらがなとローマ字表記の対照表を学習者に提示し、これを見ながら 2) 以降の練習を行ってもよい。

2) のルールとは、日本語の拍のルールを学習者向けに易しい言葉で表したものであり、次の①～⑦である。

- ①日本語のリズムたまごには、2つの部屋があります。

②1つのたまごには、音が2つだけ入ります。左側の部屋には子音が1つだけ、右側の部屋には母音が1つだけ入ります。例 

③1つのたまごに、母音1つだけでもいいです。

例 ○   × 

④長い音があるとき、母音が2つですから、たまごは2つです。

例 ○   ×   

⑤「ん」があるとき、たまご1つに子音1つです。

例 ○  ×  

⑥小さい「っ」があるとき、子音が2つありますから、たまご1つに子音1つです。

例 ○  × 

⑦たまご1つは、リズム1つです。たまご1つを読むとき、1回手をたたきます。

2) のルールの説明にかかる所要時間は30分程度であり、この指導に必要なのはリズムたまごを印刷したハンドアウトのみである。

3) の練習は、ひらがなやカタカナ表記などを読んでリズムたまごに書き入れる筆記問題として実施したり、音声を聞いてリズムたまごに書き入れる聞き取り問題として行うなどの方法で実施できる。3) の問題には、漢字表記だけではなくひらがなやカタカナ表記を表示した方がよい。この段階は、漢字の読みを学習する段階ではないためである。

4) の練習では、読み上げる声とたまごの数、手をたたく数とタイミングが合っているかどうかを確認しながら行う。クラス単位で行ったり、学習者同士がペアやグループで行うことができる。

3) および4) の練習は継続的に行うべきであり、例えば初級の新出語彙の導入の際に毎回行うことができれば望ましく、学習効果が期待できる。例えば、初級の各課の新出語彙の学習のためのハンドアウトに、リズムたまごを加え、ひらがなや漢字による書き練習に加えてリズムたまごへの書き取り練習を盛り込むといった方法である。これらはテスト形式で行うこともでき、より学習効果を高めることが期待できる。

なお、このリズムたまご指導は、日本語の入門段階で行うことが望ましいが、どの習得段階にある学習者に対しても実施することができる。

### 2.1.2 リズムたまごの誤りの修正

リズムたまご指導において生じる典型的な誤りと、それに対する指導の方法について述べる。

1) 長音を書き落とす 例：おかあさん o ka sa n


これは、長音は母音2つ分の長さがあり、たまご2つに書き入れるというルールを理解していない例である。ひらがな表記を示し、「か」と「あ」の2つの音があることを確認して、「あ」を1つのたまごとしなければならないことを指摘する。

2) 撥音や促音の子音を右側の枠に書く、長音の母音を1つの枠に2つ書く

例 

これは、長音・撥音・促音は1拍であり、1つの枠には子音または母音1つしか書き入れられないというルールを理解していない例である。2) のルールを確認し、1つの枠に ap のように母音と子音を両方書いたり、aa と母音を2つ書くのはルール違反であり、促音は ka p pa, 長音は ka a のように1つのたまごに書き入れなければならないと説明する。

3) 正しく書いているが、リズムと声が合わない

例  という表記を見ながら手を2回たたく

これは、拍のルールに沿って書くためのルールは理解できていても、拍のリズムで発音することはできないという例である。たまごと自分の発音がずれているということに気づかせ、日本語の拍のリズムを感じる良い機会である。まず、空のたまごの数と同じ数だけ手をたたき練習をする(例 たまご3つに対して3回手をたたき)。次に、それに合わせて、たまごの数と同じ数だけタタタと言いやすい音を言いながら手をたたき練習をする(例 たまご3つに対してタタタと言いながら手をたたき)。これができたら、リズムたまごに書かれた通りに言いながら手をたたき練習をする(例 ka p pa を見て言いながら3回手をたたき)。この過程から、言えなくなる原因を見極め、例えば特殊拍のあるところで手を叩けないのが原因なのであれば、類似する他の語の例を示しながら練習する。なぜ言えないのか、正しいのはどんなたたき方なのかを学習者自身に考えさせたり、他の学習者にアドバイスをもらったりするのもよい。

リズムたまご指導はリズムの基本的な概念を理解することを目指したものであり、学習者の日本語会話の発音がこの指導によってその場で改善するというものではない。これは、実際の発話の際には、話者は発音だけでなく文法や相手の反応など多くのことに注意を払う必要があるためである。そのため、1回の発話の際に、話者が発音をコントロールできる範囲は非常に限られており、最大限に注意を向けたとしても多くの部分はコントロール外となってしまう、母語の影響がやむなく現れてくるのである。野球のバッティングの例を挙げれば、バッティング練習でヒットを打つための体の動きを全て記憶し、次に実際に打席に立った時から練習時と同じように全ての動きに注意を払ってヒットを打つと言われても不可能である。この類推から、実際の発話の際に常に1つ1つの拍全てに細かく注意を払って発音することは不可能ということがわかるだろう。リズムたまご指導は、素振りやバッティング練習のように、日本語のリズムのイメージをつかみ、自分の間違っている点に気づいて修正するためのものであり、実際の発話の場に立ったときに意識せずとも口が動いて日本語らしいリズムで話せるようになるまでの基礎練習と考えるべきである。基礎練習を通じて、日本語らしい発音のイメージが学習者の中で描かれ、実際の発話で自分の発音をそれに近づけようと挑戦し、失敗からさらに学んで調整するという長い過

程を早く進むことができると考えられるのである。

## 2.2 アクセントの指導法「タトタト式アクセント指導法」

日本語学習者向けの教材では、アクセントは、文字の上に線を描いて高低を示す方法で表示されることが多い。しかし、日本語初級の教材では、アクセントの解説は非常にわずかであるため、学習者がこの図の意味を理解しているのか、この図の通りに読めるのかどうかを確認しないままになることが多い。また、その後、定期的に練習が行われることも少ないため、アクセントの表示を正しく読めなかったとしてもそれ以上の指導が行えないことが多い。

その理由として考えられるのは、第一に発音指導のために時間が割かれていないこと、第二に、初級の場合はアクセントについて話し合うための媒介言語がないこと、第三にどの点がどうできないのかを探ることができないこと、第四にできなかった時にどうしたらいいのか方法が示されていないこと、ではないだろうか。

そこで、アクセントを視覚ではなく音で表示し、同時に最低限の日本語のみ用いて短時間で日本語のアクセントの基本を説明できるよう整理して、学習者の理解度や習得度を確認しやすくし、誤りの指導が容易にできる指導法を開発した。この指導法では日本語のアクセントの高い音をタ、低い音をトというモデル音で表すため、タトタト式アクセント指導法、またはタトタト式と呼ぶことにする。

### 2.2.1 タトタト式アクセント指導法の手順

この指導法は次の手順で行う。

- ①音の高さの概念について確認し、高い音と低い音を聞いて区別し、声に出して区別できるかどうか確認する。
- ②日本語のアクセント型のモデル音（高い音をタ、低い音をトとする）を導入し、言う練習をする。
- ③タとトで書いたアクセント型のサンプル（アクセント準備運動1～7）を紹介し、読めるよう練習する。1～7は次の通りである。  
1 タタタタタ…、2 トトトトト…、3 タタタタトトト…、4 トタタタタ…、  
5 タトトトト…、6 トタト、トタトト、トタトトト…、  
7 トタト、トタタト、トタタタト…。
- ④「アクセント基本4型」1～4を紹介し、読めるよう練習する。1～4は次の通りである。  
1 トタタタ、2 タトトト、3 トタトト、4 トタタト
- ⑤アクセント型基本4型と、各アクセント型の代表的な語を続けて言う練習をし、アクセント型と語の発音の一致をとる。（例「トタタタ ともだち」、「タトトト あいさ



つ」, 「トタト たてもの」, 「トタト ひらがな」]

- ⑥アクセントの違反について学ぶ (例 トトトタ, トタトタ, タタタタ, トトトトという形はない, など)。
- ⑦アクセント型を読む練習, 語を聞いてアクセント型を選ぶ練習などをする。
- ⑦まで習得できたら, 次に品詞や活用形によるアクセント型の学習などに進む。

### 2.2.2 タトタト式アクセント指導法の解説と注意点

①～⑦の各段階の解説と注意点は次のとおりである。

①では, まず声の高さという言葉が指すものを確認する。ここで「声の高さ」とは, いわゆる声のピッチの高低のことである。日本語はピッチアクセントを有し, 声のピッチを高くしたり低くしたりすることによってアクセントパターンを表現する。しかし一般的には, 騒々しく騒ぐ声を「高い声」と言ったり, 他の人に聞こえないように潜めた声のことを「低い声」と言うなど, 声のピッチの違い以外のことを「高い声」「低い声」と言って表すことがあるためである。また, 話す時に自分の声の高さを意識していない人は多い。ピッチアクセントを有する日本語の母語話者にも, ふだん自身の声の高さを意識していない人は多い。日本語以外の言語では声の高さが意味の違いに関わらない言語も多いため, 学習者にも自身の声の高さを意識していない人が一定数いると推測される。そこで, ①の確認を最初にしておくことが重要となる。例えば, 学習者が知っている歌のメロディを歌ってみて, 「高い声」「低い声」を出せるかどうか試してもらい, 「高い声」は大きい声や強い声とは違うこと, 「低い声」は小さい声や弱い声とは違うことを確認するとよい。

②では, 日本語のアクセントのモデル音を導入する。学習者に対しては, 高い音を「タ」, 低い音を「ト」と名付け, 「タ」は自身の普段の声よりも高い声で, 「ト」は普段の声よりも低い声で出すことを説明し, 声だけでなく文字でも示し, 実際に言ってみてもらう。

この段階には次のような意図がある。日本語のアクセントパターンは, 高い音か低い音のどちらかの組み合わせで構成される。この2つの音に名前をつけることにより, 言おうとするアクセントパターンを声で確認できるようにするとともに, 日本語のアクセントを構成する音が高低の2種類しかないことを暗に伝える。なお, ここで高い音を「タ」, 低い音を「ト」としたのは, 閉鎖音のtは母語を問わず区別して出すことができ, 1つ1つの拍の区切りを明確にしやすい音であること, そして口の開きが大きい音であるアは高い音, 奥舌母音のオは低い音をイメージしやすいと考えたためである。必ずしもこの音である必要はないが, 教員や教材によって違う音が使われていると学習者の混乱を招くため, タとトに統一すべきであると考ええる。

なお, 上記の①と②の説明は, タトタト式アクセント指導のオリエンテーションとして最初に1回行えばよい。

③では, タとトを1音ずつ言えるようになった後, 実際の日本語のアクセントパター

ンに似たものをタとトで示し、それを読む練習をする。これは、タとトの2つの音を連続して出したり、タとトを交互に出したりすることができるようにする練習であり、すなわち、声の高さのコントロールの練習である。この段階を「アクセント準備運動」と呼ぶ。

準備運動1と2は、高または低の音を長く続けて言う練習である。途中で高くなったり低くなったりしないよう、同じ高さで続けることに留意する。また、タとトの音の高さを充分区別して言えているかどうかを確認する。3は、高から低に切り替える練習である。徐々に音を低くするのではなく、タの拍の次にトをすぐに低く言えるように練習する。4と5は、語頭で高低、低高と音の高さを切り替える練習である。語頭の2拍で高さを切り替えるのは日本語のアクセントパターンの重要な特徴であり、3と同様に、2拍の高さの違いをはっきりとつけられるように練習する。6と7は、アクセントの下がり目をコントロールする練習である。3、4、5と同様に、ピッチが下がる位置を自由にコントロールできるように練習する。

この③「アクセント準備運動」は、アクセントの指導を行っている間、毎回行くとよい。声の高さを拍に合わせてコントロールすることは、語のアクセントを発音するための基盤となる。しかし、すぐに言えるようになる学習者もいる一方で、なかなか言えるようにならない学習者もいることから、声の高さのコントロールはアクセントの習得の困難の一つとなっていると思われる。この練習をしばらく行うことで、そのような学習者にとって助けになるはずである。

④では、日本語のアクセント型基本4型として、1トタタタ、2タトトト、3トタトト、4トタタト、の4つを示し、これを読む練習をする。

この4つのアクセント型を基本4型として示すのは次の理由からである。実際には日本語の語のアクセント型の数は、拍数が増えるほど増え、有限ではない。名詞に後続する助詞によっても異なるパターンを取る。このようなアクセント型を分類するため、ピッチカーブ全体の形によって分類する方法（平板型・中高型・尾高型）、ピッチの下がり目があるかどうかで分類する方法（無核型・有核型）、アクセントの下がり目の位置を語の前から数える方法、語の後ろから数える方法など、様々な分類がすでに存在している。しかし、これらの分類は、学習者の間で広く普及していない。これらの分類は、日本語のアクセントパターンを合理的に整理するために考えられているが、日本語学習者にとって日本語のアクセントがどう聞こえるか、という観点から作られたものではないからである。

日本語は膠着語であり、1つの語の長さは2拍、3拍、4拍…と一定しておらず、また、複数の名詞が結合して複合語となったり、動詞に接辞がついたりすると、どんどん長くなっていく。そのため、どこからどこまでが1つの語かというのは、日本語学習者にとっては簡単につかめるものではない。日本語の音声聞く際、語と語の区切りがはっきりわからない中で、各々の語に付されたアクセント型の形を感じ取るということは、学習者にとって非常に難しいはずである。さらに、語の形態が変わればアクセント型も変わる。これら

のことから、語の形態の変化に応じて、1つ1つ全ての語のアクセント型を記憶していくという、ボトムアップ的な学習ストラテジーを選んで学習に成功する学習者は、極めて少数ではないかと思われる。

そこで、ここでは、まず語のアクセントパターンをごく少なく示すことをねらって、4拍語の場合の4型のみを示すことにする。日本語の音韻体系を表すものとして正確とはいえないが、アクセントの入門段階の学習者にとって、学習のハードルを下げる利点は大きいと思われる。また、学習者が品詞の区別や語の区切りの概念を身につけていないことを想定し、1つの語のアクセント型を1つのまとまりとして示すのではなく、拍1つ1つの高さを表示する方法（タトタト式）をとり、各々の拍の高さが高か低かを感じ取ることによって重点を置いて指導することにする。これによって、品詞を学んでいない学習者もアクセントの学習を始めることができるようになり、また、名詞に助詞がついたり、動詞の形が変わったりして、語の拍数が変わりアクセントが変わっても、アクセント型を表示したり書き取ったりすることができるという利点がある。例えば、トタトトというアクセント表示は、「おにぎり」という名詞1つのアクセントにも、「お菓子が」という名詞と助詞の組み合わせの表現にも用いることができる。

⑤では、④で示した4つのアクセント型に当てはまる語の例を示し、アクセント型と語を続けて読んで、アクセント型と実際の語の発音を一致させるという作業を行う。これはタトタト式指導法の最も重要な段階である。例えば、教員は「トタタタ ともだち」をハンドアウトやスライドなどで示し、学習者自身に「トタタタ」を読んでもらい、続いて「ともだち」を読んでもらう。教員は、学習者の「トタタタ」と「ともだち」の発音が正しいかどうかを注意して聞き、さらに、学習者自身が自分の発音したアクセント型と語の発音の違いに気づくかどうかを観察する。自分の「ともだち」の発音が間違っていることに気づいた学習者は、「ともだち」の発音が「トタタタ」と同じになるように発音を修正する。しかし、もし学習者が誤りに気づかない場合は、教員が「もう一度言ってみて」「同じですか？」と気づきを促す。

このように、アクセント型を音で示し、アクセント型のモデル音声を自分自身で言い、それを自身の発音した語の発音と聞き比べることで、学習者が自分で自分の発音を聞くことになる。本稿では、これ以降、自分で自分の声を聞くことを「自聴」と呼ぶ。学習者が発音を改善するには、どのような発音が正しく、どのような発音は間違っているかという内的な基準を構築することが重要である（小河原1998）が、そのためにはモデルの発音と自分の発音を聴き比べて、その違いを聞いて判断することを繰り返すことが必要であり、そのためには自聴が必要となる。従来の発音指導では、教員や録音などのモデル音声を聞いて学習者にリピートさせることがよく行われるが、この方法では学習者に自聴を促すのが難しい。学習者の発音が間違っている時に、教員が正しい発音をすぐに示すと、学習者は自聴のチャンスを失ってしまい、自分の発音がどう間違っているのか自分で判断するこ

とができないままになる。これに対し、ここで示すタトタト式では、アクセント型を音で表すため、学習者自身がモデル音声と語の発音をどちらも自分で言い、それらを自聴して聴き比べるという活動が自然に行える。これによってアクセントの内的基準の構築を促すことができると考えられるのである。従って、タトタト式のこの段階では、教員から先にモデル音声を示すことをできるだけ控え、学習者自身にアクセント型と語の発音を続けて言わせるよう留意すべきである。

学習者の発音が誤っていて、学習者自身がそれに気づかない時、トとタを使って誤りを示すことができる。例えば、学習者が「ともだち」を「トタタト」と発音していた場合、教員は「今の『ともだち』の発音はトタタトですよ。ともだちはトタタトではなくてトタタタですよ」と指摘することができる。また、「『だち』はタトですか、いいえ、『だち』はタタです」というように、誤った部分を取り出して指摘することができる。従来のアクセント型の指導では、モデル音声を聞いて学習者がリピートしたり、アクセント型の表示を見て学習者が発音して、学習者の発音が間違っていた場合に、誤りの指摘が難しかった。タトタト式ではこのような場合の修正がしやすいという利点がある。

⑥の段階では、日本語のアクセントの違反、すなわち、日本語のアクセントには現れないパターンについて説明し、このようなパターンで話すと日本語らしくない発音になるということと、日本語らしい発音にするためのポイントを知ってもらう。

ここでアクセントの違反の説明を行うのは、違反のパターンは単純で学びやすいためである。日本語の語のアクセントは、品詞や意味とは基本的に関係なく恣意的に付与されるものであり、正しく発音するには原則として全ての語のアクセントを1つずつ覚えていかなければならない。これは学習者にとって極めて学びにくい体系であり、学習意欲を削ぐものである。しかし、日本語のアクセントに決して現れないパターンというものがあり、これを避けることができれば、アクセントが完全に正しくなくても、発音における「外国人っぽさ」を軽減できると思われる。もしそうであれば、アクセントを1つ1つ覚えていく前に、まずアクセントの違反を学ぶ方が、より早く発音の改善効果が表れると考えられる。

アクセントの違反の例としては、1) 語頭の2拍が同じ高さになる(タタ…、トト…)、2) 語中で何度も上昇する(タトタ、タトトタ、トタトタなど)、3) 同じ高さですっと続ける(トトトト、タタタタ)、またはタとトの高さの幅が狭い、4) 名詞の途中で下がった後、後続する助詞だけを高くする(タトタ、トタトトタなど)、5) トとタの2段階ではなく、3拍以上にわたってゆっくりと上昇する、などがある。学習者の母語によってよく現れるパターンが異なるため、対象とする学習者の陥りやすいパターンを選んで説明するとよい。

⑦は、語にアクセント型を表示して読んだり、アクセント型の選択肢を示した上で語を聞いて型を選んだり、あるいは語を聞いてアクセント型を書き取ったりといった練習を行

う段階である。ここで、語の音声をアクセント型という記号に変換することを、「転写」と呼ぶことにする。この練習は、④と⑤ができるようになった学習者が、継続的に行っていくとよい。⑦がスムーズにできるようになれば、日本語の音声を聞いた時にアクセントという記号へと転写することができるようになり、音声から記号への転写が習慣化することによってアクセントの記憶が促進されると期待できる。逆に、⑦がうまくできない学習者は、随時、②や③に戻って練習するとよい。⑦までできるようになった学習者は、品詞別のアクセント型の学習などの次の段階に進んだとき高い効果が期待できるであろう。

### 2.2.3 誤りの例と指導法

2.2.2 の手順でタトタト式アクセント指導法を行う際の学習者の典型的な誤りと、これに対する指導法について述べる。

#### 1) 高さの違いを区別できない

2.2.2 の①および②の段階で、高さの違いを区別できないという場合である。話す時には声の高さの調整ができなくても、歌なら歌えるという学習者がいる。その場合には、学習者が知っている歌を歌ってもらい、高い音と低い音の部分指摘して、日本語のアクセントのタは歌の中の高い音、トは歌の中の低い音と同じ、と確認するとよい。他に、声の高さの幅を広げられない学習者に対しては、学習者にタまたはトの声を出してもらい、教員がそれと同じ高さの声を出した上で、教員が声を少しずつ高くまたは低くして、学習者に同じ高さの声をだしてもらい、高さの幅をどの程度広げればいいのか感じてもらう、という方法がある。ただし、①②の段階で高さの区別できなくても、発話の際にはアクセントを正しく読めるという人もいるため、⑦まで指導を行ってみてから必要に応じて①②に戻るともよい。

#### 2) タトタト式のアクセント型を正しく読めない

これは③④の段階で、タトタト式のアクセント型が読めないという場合である。理由として考えられるのは、まず、タは高い音、トは低い音というルールを覚えていない場合である。この場合は、②に戻って確認する。次に、拍ごとに声の高さをくっきりと変えて発音することが難しいという場合である。この場合は、最初は非常にゆっくりと読む練習をするとよい。また、③と④では③の方がやさしいので、③に戻って練習する。教員は、学習者の練習のようすを観察し、何が難しいのかを把握するよう務める。例えば、高くするのが難しいのか、低くするのが難しいのか、拍ごとに高さを変えるのが難しいのか、などである。困難点に応じてアドバイスを与えるとよい。③の7種類の練習や④の4種類のアクセントが言えたかどうかのチェックリストを作り、どれが言えなかったかをチェックして、言えないものを明らかにした上で学習者自身に練習してきてもらってもよい。

#### 3) アクセント型と語の発音を一致させることができない

⑤の段階で、アクセント型は言っても語を型と同じように言えない場合である。もし、

学習者がアクセント型と語の発音の違いに気づいていれば、できるだけ学習者自身が修正するように促す。一方で、学習者がアクセント型と語の発音の違いに気づかない場合は、違うということをわかりやすく指摘する。その際、教員がモデル発音を声で伝えるのをできるだけ避け、○と×を書いた札（小河原 1998）で示し、○になるまで何度も言い直してもらおうようにするなどして、学習者の自聴を妨げないようにし、学習者自身の試行錯誤を促すようにするとよい。

#### 4) アクセントの違反が直らない

⑥の段階で特定のアクセントの違反がなくならない場合である。これは母語の影響が現れる部分でもあり、学習者自身が時間をかけて修正していくものと考え、すぐに効果が出なくても繰り返し指導を続けるとよい。学習者によってよく現れる違反があると思われるが、その違反に名前をつけ、今後これらのパターンが学習者の発音に現れた時に、教員や他の学習者が指摘しやすくし、学習者自身も自分のしやすい違反を意識できるようにするとよい。例えば、2.2.2の例で、2)のように何度もピッチが上下するパターンを「トタトタ」と呼び、同じ誤りが出た際に「今の発音はトタトタだよ」と伝えるなどである。

上記のいずれの場合も、習得に時間がかかる学習者もいるので、毎回の授業で少しずつ繰り返し行うとよい。これらの指導を行う上で重要なのは、発音の学習を行う空間において、教員が唯一絶対の先生でありモデルであるという状況から脱することである。発音の学習を、教員と学生の間だけで行うものとするのではなく、学習者の間でも発音について話し合い、教え合うことが当然という雰囲気を作るとよい。リズムたまごおよびタタト式の内容は、すぐにできるようになる学習者も多い。そこで、彼らに先生役として働いてもらい、教員と学習者の間だけでなく、先生役の学習者が他のクラスメイトに説明したり誤りを指摘したりすると、教員が指摘する以上の効果が表れる場合がある。同じ母語の学習者に母語でコツを説明をしてもらうのもよい。

### 3 指導法の試行とアンケート調査の実施

#### 3.1 音声教育を専門としない日本語教員による発音指導法の試行

発音教育を専門としない日本語教員が、2で開発した発音指導法を試行した。これまでに試行を実施したのは次の3つの教育機関である。

1) 2018年秋、筆者の所属大学の留学生向け日本語科目で、筆者の他に4名の日本語教員が指導を行った。筆者がリズムたまごとタタト式アクセントの導入部分のハンドアウトを作成し、指導例のビデオを提供した。4名の教員は共通のハンドアウトを使用して各担当クラスで指導を行った。

2) 2018年秋、民間企業の運営するオンライン日本語教育クラスで、7名（筆者を含まない）の日本語教員が日本国内外の外国人大学生を対象に指導を行った。筆者は、タタト

ト式アクセントの導入部分のハンドアウトを作成し、指導例のビデオを提供し教員向けの模擬授業を行って指導法の説明を行ったほか、各回の練習問題を提供した。7名の教員はハンドアウトと練習問題を使用して各担当クラスを対象にビデオチャットによる指導を行った。

3) 2018年秋、民間の日本語学校の教員2名（筆者を含まない）が、日本国内の日本企業で就労予定の学習者向けに発音指導を行った。筆者が提供した指導例のビデオを参考に、リズムたまごとタトタト式アクセント指導を行った。

試行にあたって教員の方々が参照した資料や情報については、1) 2) 3) とも、筆者が行った指導例のビデオを提供し、参考として視聴するよう依頼した。また、上記1)と2)の試行については、導入部分のハンドアウトや練習問題を提供した。1)と2)の試行に際しては、試行中に教員の方々からの質問に筆者が随時答え、3)に関しては試行を行う前にアドバイスをを行った。

## 3.2 音声指導についてのアンケート調査

### 3.2.1 アンケート調査の概要

2の発音指導法を改善するため、試行を行った日本語教員を対象に、指導の効果や問題点を問うアンケート調査を実施した。アンケートはGoogle formを使用して作成し、回答者はウェブ上から回答した。回答を1回に制限するためには、eメールアドレスを収集する必要があるために記名式とし、回答にあたっては記名式であることをあらかじめ説明し、同意が得られた場合のみ回答を収集した。

アンケートは、1) 個人情報の扱いについての同意、2) リズムたまごについてのアンケート、3) タトタト式アクセント指導についてのアンケート、4) 回答者自身の情報の記入、の4つの部分に分け、2)と3)は回答者自身が実際に試行したもののみを選択して回答できるようにした。

アンケートの2)と3)の部分は、今回試行した発音指導の効果を表す文の内容に対し、どの程度同意できるかを、4（強くそう思う）から1（全くそう思わない）の4段階評価で答える形式とした。文は全て発音指導の効果を肯定的に捉える内容であり、回答の値が大きいほど効果があると感じ、値が小さいほど効果がないと感じたことを意味する。2)と3)はいずれも下のA~Iの9つの分野に関する同内容の全41文から成る。

A 指導内容の理解・教材・教具、B クラスでの教え方

C 教員による学習者のアウトプットの判断、D フィードバック、E フェイス

F 学習者自身の判断基準、G 自律学習、H 可能性、I 普及

2)と3)の最後には、特に強く同意する文、特に同意できない文の回答欄、および、今回の指導の良かった点、改善してほしい点を自由記述する欄を設けた。

### 3.2.2 アンケート調査の結果

このアンケートに対し、12名から回答を得た。アンケートの結果を下記にまとめる。

#### 3.2.2.1 リズムたまごアンケート結果

リズムたまご指導を試行し、アンケートに回答した教員は計4名で、41文の評価の平均値は3.0であった。そのうち、最も評価の高かった分野は、I普及（この指導法が広く普及する可能性を問う問い、平均3.33）、C教員による学習者のアウトプットの判断（平均3.25）、Dフィードバック（平均3.25）であった。41文中、評価の平均値の高かった文を下に示す。

表1 リズムたまご指導法に関し評価の高かった文

文番号	文	評価値平均
A6	この指導を行う時間を確保するのは簡単でした	3.5
D23	学習内容を身につけるための練習方法を提案することができました	3.5
E29	指導の際、自分の発音が正しいかどうかあなたが不安になることはありませんでした	3.5
F34	学習者が、正しい発音の判断基準を身につけるため試行錯誤する機会を提供しました	3.5
G35	この指導を行う際、教員と学習者の間だけでなく、学習者同士の話し合いや練習が起きました	3.5
I41	この指導内容は、今後も発音指導に取り入れられると思うので、この方法でまた教えてみたいです	3.75
I42	この指導内容は、自分だけでなく他の教員でもできると思います	3.5

また、自由記述欄のうち、この指導を試行して良かった点については、たまごの形の枠によって拍のイメージがつかみやすくなった、リズムに注目することができた、指導法のバリエーションが増えた、学習者が自分の発音を客観的に知る機会になった、という記述があった。

次に、最も評価の低かった分野は、F学習者自身の判断基準（平均2.75）であった。41文中、評価の平均値の低かった文を表2に示す。

表2 リズムたまご指導法に関し評価の低かった文

文番号	文	評価値平均
A10	この指導を行う上で、学習者の母語の音声についての知識は必要ありませんでした	2.25
G36	発音指導の授業外で、学習者がこの指導内容に関心を持ったり自主的に勉強したりしました	2.25



また、自由記述欄のうち、この指導に関して問題点や改善してほしい点については、指導法の説明がもっと欲しかった、現在教えている技能実習生の学習者にとってローマ字表記が難しい、という記述があった。

上記の結果をまとめると、この指導法は広く多くの教員が行うことができ、学習者の誤りを教員が自信を持って明確に判断し、誤りに対してフィードバックがしやすいという点が評価されたと考えられる。また、指導の時間が取りやすく、学習者間で話し合いながら練習できる点も良い評価を得ている。一方で、リズムたまごの指導に際して、指導法のトレーニング、学習者の母語でのリズム体系についての情報、授業外での自律学習を促す支援、ローマ字表記の簡便な教え方などが求められていることがわかった。

### 3.2.2.2 タトタト式アクセント指導法のアンケート結果

タトタト式アクセント指導を試行し、アンケートに回答した教員は計11名で、41文の評価の平均値は2.86であった。そのうち、最も評価の高かった分野は、Bクラスでの教え方(平均3.03)、C判断(平均3.25)、Eフェイス(平均3.03)、I普及(平均3.21)であった。41文中、評価の平均値の高かった文を表3に示す。

表3 タトタト式アクセント指導法に関し評価の高かった文

文番号	文	評価値平均
A1	指導内容は自分にとって理解しやすかったです	3.5
A2	指導内容は、これまで試したことのないものでした	4.0
I42	この指導内容は、自分だけでなく他の教員でもできると思います	3.63
B12	この内容は、学生にとって新しい発見のある内容でした	3.38
B13	この指導を行う際、学生が飽きたり、発音の学習を嫌いになったりする心配はありませんでした	3.38
H39	成人の学生にとって理解しやすく、指導しやすい内容でした	3.38

自由記述欄のうち、この指導を試行して良かった点については、次のような記述があった。まず、高低をタトトで示すことについて、教員にとっても学習者にとっても従来の方法に比べてわかりやすい、という記述が複数見られ、日本語のアクセントをタトタトで言うことで語のアクセントが正しく言えるようになることが多かった、学習者の発音が変わったと実感できた、というコメントもあった。アクセント型を書いて示せない場合に、口頭で伝えられる点が便利という意見もあった。この他、楽しく練習を行えたというコメントも複数得られた。これに加えて、教員がアクセントの特徴を理解することができた、学習者がアクセントを学ぶプロセスを理解することができた、という意見もあった。その他の意見として、長い文の中でのアクセントやイントネーションをどのように指導するのか知りたい、というコメントもあった。

次に、最も評価の平均値の低かった分野は、F 学習者自身の判断基準（平均 2.45）、G 自律学習（平均 2.13）であった。41 文中、評価の低かった文を下に示す。

表4 タトタト式アクセント指導法に関し評価の低かった文

文番号	文	評価値平均
A 7	指導内容を十分理解するため、参考資料を見つけることができました	1.63
G35	この指導を行う際、教員と学習者の間だけでなく、学習者同士の話し合いや練習が起きました	2.13
G36	発音指導の授業外で、学習者がこの指導内容に関心を持ったり自主的に勉強したりしました	2.13

自由記述欄のうち、この指導に関して問題点や改善してほしい点については、次のような記述があった。まず、語のアクセントが文の発音とどうつながっているのかを説明し、練習に組み込んで、次のステップに進む方法を示してほしいという意見が複数見られた。これに近い意見として、指導の全体像について説明してほしいという要望もあった。これに加えて、講師のトレーニングをしてほしいという意見も複数あった。一方、どうしても高低が聞き分けられない学習者がいるという意見、アクセントの揺れのある語をどう指導したらいいのかわからないという意見もあった。

上記の結果をまとめると、まず、タトタト式アクセント指導法はどの教員にとっても新しい考え方であり、教え方がわかりやすい、正誤の判断が明確にできる、誰にでも教えられ、学習者が安心して楽しく取り組むことができるという点が評価されていると言える。アクセント型を音で表し、学習者による自聴を促し、自分で発音を修正できるようにするという方法には一定の効果を感じた教員が多いとみられる。また、声の高さのコントロールを、ステップを踏んで練習していくことにより、アクセントを身につける過程を教員側が分析的に捉えることができるという利点もあったようである。一方で、その過程をどのように指導していくかという教員のトレーニングや参考資料は強く望まれているものと思われる。また、語のアクセントの仕組みがある程度身につけば、それを全体的に覆う発話全体のイントネーションの構造に対して教員も学習者も関心が向くのは当然といえる。タトタト式アクセント指導法と、イントネーションとの関係を示すことができれば、より広く受け入れられるものになると期待できる。

#### 4 まとめと今後の課題

本項で提案する、リズムたまご、およびタトタト式アクセント指導法の試行を行った結果、音声教育を専門としない教員でも指導ができ、ある程度の指導効果を感じていることが明らかになり、今後もこの方法を指導を行ってみたいという評価を得ることができた。

日本語発音指導を普及させるため、より多くの日本語教員に色々な学習者を対象に発音指導を行ってもらえるよう、今後も試行を続け、教員の方々からのフィードバックを得て改善していきたい。3で得られたフィードバックを参考に、学習者の母語の音韻体系や困難点についての資料提供、教員向けトレーニング、ハンドアウト等の整備、アクセントとイントネーションの関係を簡潔に伝えられるような指導法の提案という面から、早急に改善を目指したい。

## 参考文献

- 鮎澤孝子・渡邊靖史・武田泉・戸田明日香・松浦沙樹（2010）「日本語教育実習における音声指導」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』1（0），94-107, 2010. 国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域
- 大久保雅子（2008）「日本語教師の発音指導に対する意識と問題点：－アンケート調査結果より－」『日本語教育方法研究会誌』15（2），28-29. 日本語教育方法研究会
- 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（未公刊）
- 小河原義朗（2009）「音声教育のための授業研究－発音指導場面における教室談話の分析－」『日本語教育』142, 36-46. 公益社団法人日本語教育学会
- 佐藤友則（1995）「単音と韻律が日本語音声の評価に与える影響力の比較」, 『世界の日本語教育』5, 139-154. 国際交流基金
- 戸田貴子（1997）「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』1, 157-197. 第二言語習得研究会.
- 中村則子（2013）「非母語話者教師と母語話者教師の発音指導－ベトナムにおけるアンケート調査の結果から－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』（39），113-124. 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 文化庁文化語課（2017）「平成29年度国内の日本語教育の概要」  
[http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_jittai/h29/pdf/r1396874\\_01.pdf](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h29/pdf/r1396874_01.pdf)
- 松崎寛（2009）「音声教育における教師と学習者の内省：－韻律指導の実践をもとに－」『日本語教育』142（0），25-35. 公益社団法人日本語教育学会

（経済学部准教授・日本語音声教育）