

## 視覚的補助による韻律指導法の紹介と提案

### An Introductory Proposition to Teaching Methods of Prosody with Visual Aids

中川 千恵子

早稲田大学日本語教育研究センター

中村 則子

東京外国語大学留学生日本語教育センター

#### 1 はじめに

そもそも発音を勉強する必要があるのだろうか。通じることが重要であって、話し手も聞き手もお互いに理解し合おうとする態度が大切だ、発音のようなことを考える必要はないという考え方もある。その一方で、学習者のスピーチを聞いていて、途中までなんの話か分からなかったなどというような経験を持ち、そうした学習者の発音をなんとかしたいと考える教師も多くいる。また、学習者自身も、学習が進んでくると、自分の発音をなんとかしたいと考えることが少なくない。本稿では、発音指導や学習そのものについて考え、筆者らが考える指導法「フレージング指導法」を紹介したい。

#### 2 発音を指導する・学習するとは

母語話者は総合的に holistic に言語を習得すると言われる。しかし、Ioup & Tansomboon(1987)が言うように、学習者の場合、総合的(holistic)なアプローチができるのは、学習成功者(good learner)だけであって、通常は、分析的にストラテジーを指導する必要があると考えられる。日本語を学習する際、文法や漢字は必要な要素であるが、発音はどちらかと言うと不必要な要素であると言われることが多い。しかし、音声も文法も語彙もそれぞれ言語活動の重要な役割を担う。文法を学ぶのが大切だとすれば、発音を学ぶのも大切である。

コミュニケーションは話し手だけでは成り立たない。まず、聞き手のことを考えてみよう。発話では、まず、耳に音声が届く。それが聞きにくかったり、分かりにくかったりするとしたらコミュニケーションの障害となる。また、なんとか分かって、分かりにくい発音が聞き手の話し手に対する印象を悪くしてしまうという事実を止めることはできない。聞き手自身が何も言わなかったとしても許容の限界がある。

次に、話し手について考えてみよう。スピーチを格好良く決めてみたい、あるいは、きれいな発音で話したいという学習者がいる。こう考える学習者の考えが間違っていると言えるだろうか。そうした学習者自身の自己実現の欲求を阻む権利が教師にあるとは思えない。むしろ教師はそうした学習者の欲求を支援できる準備を整えてほしい。もうひとつ考えられるのは、どんなときに発音の問題になるかである。場面によってどんな発音が要求されるかは異なるだろう(国際交流基金 2009)。買い物や簡単な会話では、分かればよいということであまり発音が気にならなくても、

研究発表やなにか売り込みのプレゼンをする場合は、分かりやすく聞きやすい発音であるほうがよい。

発音の指導法は、それほど多いとは言えない。また、その数少ない指導法のうち一つの指導法がどんな学習者にも向いていることもない。学習者のニーズや学習環境によって、到達目標や学習時間などが異なるし、学習者自身の特性によっても異なる。学習者の性格や信念の影響もあるだろう。学習者の到達レベルによっても学習スタイルや学習戦略や動機が異なるという知見もある(中川・シェパード・木下2008)。教師の側も同様である。教師がネーティブかノン・ネーティブかも大いに影響するだろう。教師の性格や信念も関係する。学習者の特性と教師の特性が相互作用して教室活動は進められる。学習者にとって学習可能(learnable)であると同時に、教師にとって指導可能(teachable)であり、さらに、使用可能(usable)であるというも観点から指導法を考えたい(Taylor1996)。

音声指導というと、入門期の「あいうえお」で単音の指導に終わることが多く、もっと大きい単位である拍を基本とするリズムやアクセントやイントネーションの指導を受ける学習者は少ない。中川・中村・許(2009)は、そうした中上級の学習者を対象としたイントネーションに焦点を置いた指導法「フレージング練習法」を開発し、聞きやすく分かりやすい発話を目指して指導を行ってきた。当初は、発音に注意を向けて話すためには、ある程度日本語の学習が進んでからのほうがいだろうと考えており、中級以上の学生対象のテキストを作成したわけである。しかし、試みに初級で視覚的補助を用いた韻律指導を実践してみたところ、入門期、初級でも十分可能であることがわかった。現在は、むしろ、初級、あるいは入門から意識的に導入すべきではないかと考えている。本稿では、入門期や初級学習者を対象とした発音指導法について提案するが、その前に、中上級用に開発した「フレージング練習法」の根拠、具体的方法を述べたい<sup>(1)</sup>。

### 3 フレージング練習法とは

#### 3.1 なぜイントネーションに焦点をおくか

筆者を含めて、日本人が外国語を話すときを考えてみよう。/r/と/l/の発音は日本人にとって苦手な発音である。単音の発音というのは、聞いて分からなくても調音点や調音法に注意すればなんとか発音できる場合が多い。しかし、常に自信を持って発音できるとは限らない。実際、筆者がフランスに滞在したとき、チーズ屋さんに行って、“fromage blanc”(フロマージュ・ブラン:ナチュラルチーズの一種)と言ったつもりなのに、発音が悪くて伝わらなかったことがある。その次のとき、“Je voudrais du fromage blanc.”(フロマージュ・ブランください)という文で言ってみたところ、分かってもらえてほっとしたという経験がある。佐藤(1995)は、聴取実験を行った結果、高さ・長さ・強さでは、高さの影響力がもっとも大きく、単音と韻律(プロソディー)では、韻律が評価に影響すると報告している。短い単語であれば聞き手は単音に注意を払うが、文になると、文全体のイントネーションに注目するから、“Je voudrais du fromage blanc.”のほうが、“fromage blanc”より分かりやすかったと言えそうである。また、単音発音は改善が困難であり、発音が苦手になる原因の一つであるのに対して、アクセントやイントネーション、ポーズは、直しやすい。特にポーズは、気をつけさえすれば、すぐに直せるものである。更に、様々な母語の学習者が混在しているクラス内にお

いて、単音は、母語の違いにより、問題であったりなかったりするので扱いにくい、アクセント・イントネーションの誤りは、誤りの姿はそれぞれ異なっても、問題であることは共通している、クラス授業で教えやすい。

### 3.2 フレージングの根拠

次の図1は日本人が発話した録音音声から声の高低であるピッチカーブを抽出したものである<sup>②</sup>。

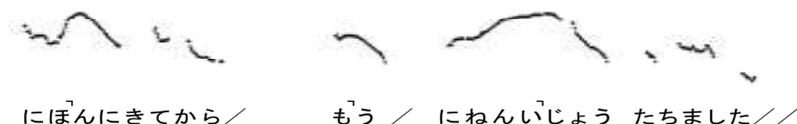


図1:ピッチカーブ

図1の特徴をあげてみる。この文は間にポーズが入った3つの山から成る。これは音調句またはフレーズと呼ばれるものである。川上(1961)によると、「句」は間に句切りを入れずにひとまとまりで発音された音調単位であり、「句切り」は音調的切れ目である。また、1個の句は、数個または1個の単語から成り、1個の文は数個または1個の句から成っていて、句切りは必ずしも呼気の停止(ポーズ)をとまわれないと言う<sup>③</sup>。句(フレーズ)は句頭でピッチが上昇し、アクセント核で下降する。つまり山の形は、句の長さやアクセント核の位置による。「来て」や「ました」はアクセント核があるのだが、句内の最初のアクセント核の後ろにあるアクセント核は低く抑えられている。この階段のように下がっていく「ダウンステップ」という現象が、日本語のイントネーションが「へ」の字になるための大事な要素だと言えるだろう。この図を見ながら発音すれば、日本人の発話に似るはずだが、このピッチカーブの抽出は、録音音声の音質がよいという条件の他に、抽出しても操作が必要であること、[k][s]など無声子音で断絶があつて見にくいなど、実用的ではないため、図2のように手描きで書くほうが実用的である。

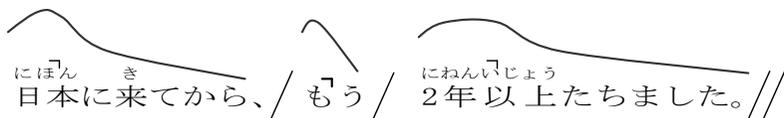


図2:手描きピッチカーブ

この図2は、ソフトで抽出しなくても描ける。中上級レベルの学習者であれば、「句切り」を入れ、「ピッチカーブ」、「アクセント核」をつけることができるようになる。これを「フレージングする」と呼び、学習者自身がフレージングして読み上げる練習をする。これによって、指導が終わってからも自分でできるようにするのが目的である。

### 3.3 学習スタイルとの関係

「フレージング練習法」は、視覚的な補助を使用しているが、こうした視覚的表示がすべての学習者に適しているとは言えない。中川・シェパード・木下(2008)では、日本人に近い発音をする学習成功者(good learner と呼ぶ)とそれ以外の学習者(average learner と呼ぶ)の学習者が学習するときに好む、あるいは習慣的に選好している知覚学習スタイルについて調査した。その結果、質問紙における意識調査結果とフレージングタスク直後の再生刺激法インタビューにおける分析結果が類似した傾向を示していた。good learner は聴覚型を強く選好し、視覚型の学習スタイルではないのに対し、average learner は聴覚型や視覚型、触覚型という様々な学習スタイルが認められた。つまり、average learner は様々な道具を駆使するようである。good learner はフィードバックを聞いてタスクを修正できるが、average learner は聞いただけでは修正できない場合がある。すなわち、average learner は、フィードバック時に修正できなくても、フィードバックをあとで視覚的に確認できるような方法が必要であり、そのために記録として、ピッチカーブなどのマークが役に立つと考えられる。

### 3.4 フレージングの手順

フレージングの手順を具体的に示す。

#### (1) 句切りを入れる

まず、音声を聞いて、あるいは聞かずに内省で、図3のような句切りを入れる。音声的な句切りは、図1に見られるように、明らかなき継ぎのポーズが生じる場合もあるが、ない場合もある。この句切りと句切りの間の一つひとつの山を「フレーズ」と呼ぶ。フレーズの終わりは声下がっていて、フレーズの始まりには声の立ち上がり、つまり、句頭の上昇があるから、「へ」の字になるのだということを念頭に置く。なお、図3では、ひらがなで示しており、ひらがなは1拍ごとの拍間隔を養うには良い。しかし、読みにくいので漢字にルビを振ったものを実際には使用するのがよいだろう。フレーズの長さは短いとアクセントに焦点が置かれすぎるが、長すぎても、「へ」の字に声をコントロールして下げていくのが難しいので、長くても15拍ぐらいまでとする。日本語レベルによってもフレーズの長さは異なるだろう。初級であるほど学習者の話す速さが遅いので、初級の場合は、各フレーズの長さをあまり長くしないほうがよいであろう。

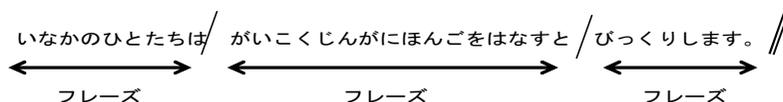


図3: 句切りを入れる

## (2)ピッチカーブを描く

図4のように、声の上がり下がりを表すピッチカーブを描く。意味の句切りが入っていて、「へ」の字型イントネーションが描けていれば第1段階としては十分である。



図4:ピッチカーブを描く

## (3)アクセント核のマークを付ける

より正確なイントネーションのためには、アクセント核を付ける。確信が持てないときはアクセント辞典を使用したりして、図5のように、アクセント核を付ける。

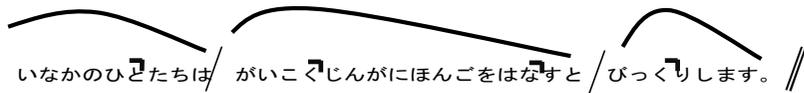


図5:アクセント核を付ける

1フレーズ内にアクセント核が複数個ある場合でも、フレーズの最初のアクセント核のみ付けて、「へ」の字を描いていけばよいとして、フレーズ内の2番目以降のアクセント核(図5では「はなす」の「な」のアクセント)は義務としない。通常(強調などが無い場合)、フレーズ内の最初のアクセントの下がりが一番大きく、後のアクセント核は、アクセント弱化により目立たなくなっているため、2番目以降のアクセントを気にするより、自然に下降すればよいとする。実現すべきアクセント核の数を減らすことで、学習者の負担を減らすことにもなる。とくに、中国語母語話者の場合、ピッチの上下に敏感であるため、アクセントに注目しすぎて、2番目、3番目のアクセントが弱化しない傾向がある。その結果、フレーズの山がたくさんあるように聞こえ、「へ」の字型イントネーションが実現されない不自然な発音になってしまうので、アクセントは最初のものだけでいいという指導は効果的である。

## 4 初級レベル学習者のためのフレージング練習

中上級用の指導法の一部を利用して、入門期、初級の韻律指導を行うことができる。入門期や初級レベルでは、自分でフレージングマークを描かなくても、マークを見て声の上げ下げに気をつけて発音すれば、十分である。発音をことさら取り出して指導したり練習したりするのではなくて、日常の学習の中に組み込んで行くようにしたいもの

である。完璧な発音でなくとも、意識しながら練習することが重要であろう。目標は、適切なところでゆっくり句切ること、そして、「へ」の字にすることであり、アクセントについては、可能であれば学習することにした。

以下に、初級クラスのための発音教材の一部を紹介して、指導方法を提案する。本テキストは、文型練習、会話練習、スピーチ活動などから構成され、文型の口慣らしとしての口頭練習を、発音を意識させながら行い、文型の定着とともに、発話の自然さ、聞きやすさの向上を目指す<sup>4)</sup>。

## 4.1 入門期の指導法

以下に入門初日の自己紹介例を挙げる。

### 入門初日例(板書)

haJIMEMAshte  
naKAgawa des.  
yoKOHAMA KARA kiMAshta.  
 DOozo yoROSHIKU.

### 部分的に消した板書例

te  
 des.  
 sh ta.  
 DO \_\_\_\_\_.

ここではローマ字を使用した例を示した。下線部に自分の名前や出身地を入れて、これを十分練習した後、部分的に消して、ピッチカーブを見ながら言わせる。

ローマ字表示は長所も短所もあるだろう。長所としては、大文字と小文字を使い分けられるので、低い音は小文字、高い音は大文字にして、ひと目でアクセントが分かるように示すことができる。また、無声子音の間にある[u]や[j]は無声化することが多いので、shiをshのように記すことができ、ひらがなより分かりやすい。その他に、長音などの特殊拍についても、ほぼ発音通りに表示しているため、ひらがなのように、文字と発音とのギャップがない。しかし、短所としては、アルファベットが、ある言語では日本語とは違う読み方をするため、却って混乱を招くことがある。例えば、ローマ字表記で「ラ行」はra,ri,ru,re,roと記されるが、英語に慣れた学習者は、歯茎はじき音[c]ではなく、歯茎接近音[j]やそり舌接近音[ç]で発音しがちである。ローマ字表記を使うときには、そのような点への配慮が必要である。

## 4.2 初級学習者の指導例

### 4.2.1 会話練習例

入門期のローマ字表記の後、ローマ字とひらがな併用を経て、漢字仮名交じり文に移行していく。次に挙げる会話練習例は、ローマ字、ひらがな併用の例である。この課の目標は、「これ、それ、あれ、どれ」のアクセントの意識

化である。この会話練習の前にまず、「これ、それ、あれ」は平板型なので平らに、「どれ」は疑問詞なので頭高型に発音するという練習を行う。その後、会話文の中で、自然に発音できるように練習する。その際、実物を使い、臨場感を持たせた上で、「発音にも」気をつけて会話練習を行う。このような練習を通して、文型、語彙の定着とともに、普段から発音に気をつけて話すという習慣を身につけさせることができる。

## 4.2.2 スピーチ練習例

せかいだいとうりょう  
●世界大統領になったら

かなり上級レベルの学習者でも、スピーチなどのまとまった発話では、アクセントやイントネーションで不自然さが目立ったりすることがある。会話では、それほど気にならなくても、多数の聞き手が耳を澄まして聴いている場合は目立つのかもしれない。初級レベルでも、短い会話文の練習以外にもこのようなスピーチ練習を設け、発音に留意しながら発表することに慣れさせたい。ここでは、初級半ばの文型「よと思っています」「つもりです」の文型定着のためのスピーチ活動を紹介する。この活動は、クラスをグループに分け、各グループで国を作り、世界大統領選挙に立候補した際のスピーチを行うというものである。

### 4.2.3 練習のやり方

まず、CDのモデル音声を聞いてから、テキストのマークを見ながら声を出してリピート練習を1, 2回行う。それから、テキストを閉じてシャドーイング練習をする。シャドーイング練習はやり方が様々であるが(戸田 2009)、ここでは、文を文字とマークで確認した後に、文字を見ずに、音声流れてから2, 3拍(0.5秒)ほど遅れて発音する方法を提案する。CDの音声は基本的には、途中で止めなくても構わない。学習者は聞こえたそばから、すぐにシャドーイングしていく。全体で声を出して繰り返すのは少なくとも3回から5回は行いたい、学習者の様子を見ながら進める必要がある。学習者が多い教室では、自分の声が聞こえなくなる恐れがあるので、自室での予習や復習を進める際に行うよう指導してもよいだろう。なお、学習者が文字を見たほうが安心できるというなら見ながらでも構わない。

このようにして、モデル文の発音練習が終わったら、各グループでモデル文の下線部を入れ替え、スピーチ原稿を作成し、更にグループで発音練習を行う。ここでのポイントは、句切りでゆっくり休んでいるか、フレーズが「へ」の字になっているかである。その2点に気をつけながら、グループで十分練習した後、代表を決め、全グループが選挙演説を行ってから、選挙で大統領を選ぶといった活動が考えられる。

以上、会話練習や活動の中に発音学習を取り入れる方法を紹介したが、工夫次第で様々なやり方ができるだろう。楽しみながら、意識的に練習が行えるようにしたい。

### 4.3 指導上の留意点

学生たちは、はじめのうち、マークに戸惑ったり、抵抗を示したりするかもしれない。しかし、この抵抗は学習者側からというより教師側のもかもしれない。教師が納得できて続ける気があれば、学習者も慣れるだろう。諦めずに続けることが最も良い方法である。

もう1つの問題は、教師自身の問題である。アクセントに自信がない、あるいは、一応発音できていてもアクセント記号を付ける自信はないというような場合である。自信を持ってアクセント記号をつけられる教師は少ないとも言える。加えて、アクセントには揺れがあって、必ずしもアクセント辞典通りではない発音が普通に使われていることもある。そうしたことから自分の発音に自信が持てず、苦手意識を持つ教師も多い。苦勞してアクセント記号を付けるより、句切りを付けること、フレーズを「へ」の字にすることだけに止めるのでよいのではないだろうか。アクセント核が含まれ

ないフレーズの場合は、「山」でなく平たい「丘」のように指示すれば更によいが、句切り部分、特に、句点の後で、「イチ、ニ」とゆっくり数えるように指導するだけで、スピーチはずっと聞きやすくなる。ネイティブであればアクセントは自然に発音して聞かせるだけで、あとは学習者自身に任せればよい。教師自身の努力も必要だが、教師自身ができること、指導可能であることを行い続けるという心構えが大事である。

#### 4.4 母語による注意点

3.4 でも述べたように、中国語母語話者の場合、四声というものがあるためか、ピッチ変化に敏感である。日本語のイントネーションにおいて、アクセントが重要であるのは確かなのだが、強調しすぎて、アクセント弱化すべきところを弱くせずに同じ高さとなってしまうことがある。その結果、句切りが多く、プツンプツンを途切れたような話し方、あるいは強調が多い話し方に聞こえる。また、生成すべきアクセントが多いと、誤りも多くなってしまう可能性がある。フレーズの中で注目すべきアクセントは1か所であり、それ以降の部分は自然に下がるように指導する。

他の母語話者、たとえば韓国語母語話者の場合は、イントネーション全体が平坦になることが多いので、句頭の上昇を意識して上昇させ、句末、文末を弱めて下げることで「へ」の字にするように指導する。

こうした問題点は各母語話者特有のものとも言えるが、すべての学習者に共通する問題もある。フレーズ末、文末で下げるためには、句頭で上昇しなければ、下げられない。句頭の上昇と句末下降があって「へ」の字になるのである。アクセントの下がりだけでなく、1拍目から2拍目にかけてピッチが上昇する句頭の上昇が、自然なイントネーションには不可欠なのである。そして、なによりもアクセントやイントネーションの意識化が重要である。常に教師と学習者自身がプロソディーの重要性を意識していない限り学習は進まない。

### 5 終わりに

初めに述べたように、学習者は多様である。学習者が百人いれば百通りの学習方法が必要だろう。知覚学習スタイルも聴覚型(耳型)学習者もいれば視覚型(目型)学習者もいる。身体を使いたい学習者もいるだろう。学習者自身が自分の学習のために自分で選択するのが望ましい。また、同じ学習者であっても学習段階や、学習環境に応じて道具を変えることもある。できるだけ多くの選択肢があったほうがいいだろう。さらに多くの指導法の開発が待たれる。

本稿で述べた句切り、アクセント核、ピッチカーブなどフレーズングマークも、学習者の可能性を広げる道具の一つである。日本人であっても客観的に学習者の発音について指摘することは難しいが、直感的に「おかしい」と感じて、そう言うことはできる。学習者は日本人に「おかしい」と言われたら自分で分析し、自分で考えて修正できる能力を身につける必要がある。フレーズングマークは、このような「自律学習」の助けにもなると考えられる。

言語学習に共通の目標は、他者と伝え合って、よりよい関係を持つことであるが、発音学習も同様である。クラス内の学習者同士および教師は、自分の気持ちや考えを伝えようとするが、その際、発音がわかりやすければ、相手は

その発話をしっかり受け止め、また投げ返すことができる。学習プロセスにおけるそのような行為そのものが発音学習の重要な目標となっていると言えるだろう。

100%正確な発音というものはない。発音は多様であり、動的なものである。自分の発音に自信のある教師も、モデル音声、テキスト、他の日本人の発音と自分の発音が異なる場合は、共に考えてほしい。また、自分の発音に自信がない教師の場合は、教室を学習者と共に学ぶ「協働学習」の場として捉えてもよいのではないか。そうした共に考える場を提供し支援するのが、教師の役割であり、必ずしも、教師がすべてを教える必要はない。教育の場を「共育」の空間とすることが可能であろう。

発音学習には、時間がかかる。すぐに効果が見えないので、諦めてしまう教師も多いだろう。しかし、表面に成果が現れなくても、学習者を励まし、進歩を信じて、そのプロセスを共に楽しむ気持ちを持ちたいものである。

## 注

- (1) 中上級学習者対象テキストである『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための発音練習帳』(中川・中村・許 2009)では、学習者が第1部の基礎編で「フレージング方法」や複合語、動詞、形容詞、外来語などのアクセント規則学習をしたのち、第2部の応用編で長文フレージング練習を行う。第2部では、自分でフレージングマークをつけるか、解答として掲載されているフレージングモデルを見ながら練習してもよい。付録の簡単辞書(アクセント辞典)にアクセント辞典では調べにくい動詞・形容詞の活用アクセント、名前・助数詞のアクセント表が載っている。ここでは簡単に理論的な根拠について述べるが、詳しくは、中川(2001a, 2001b)を参照されたい。
- (2) ピッチ曲線の抽出は、音声分析ソフト SIL Speech Analyzer Version 2.6を使用した。
- (3) 「句切り」は、「区切り」や「区切れ」と呼ばれることが多いが、本稿および「フレージング指導法」では、「句切り」を使用する。
- (4) 早稲田大学におけるコースで、2009年4月から本論文に紹介した内容が入ったテキストを使用し始めた。授業中の学習者の反応や使い勝手を考慮した上で、加筆修正したものが、2010年3月末に出版される(中村・中川 2010)。CD音声に現役大学生の声を採用することで、より自然な音声を学習者が学べるようになっている。

## 謝辞

本稿は、香港日本語教育研究会定例会における発表をまとめて加筆したものです。発表時にみなさまからいただいた温かいコメント、城市大学で行った模擬授業における学生および教員のみなさまとの交流によって理解できたことも多々あります。高橋リタ教授をはじめ香港の皆さまのご尽力とご協力に深く感謝いたします。

## 参考文献

- 川上 蔡 (1961)「ことばの切れ目と音調」『國學院雑誌』16、國學院大学 25-46.
- 国際交流基金(2009)『音声を教える』ひつじ書房
- 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」国際交流基金日本語国際センター『世界の日本語教育』第5号 139-154.
- 戸田貴子(2009)「日本語教育における学習者音声の研究と音声教育実践」『日本語教育』142号  
日本語教育学会 47-57.
- 中川千恵子(2001a)『日本語学習者のプロソディー習得とその指導法』お茶の水女子大学博士論文
- 中川千恵子 (2001b)「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.
- 中川千恵子・シェパード,C・木下直子(2008)「発音学習における学習成功者と学習遅滞者の学習スタイルと学習ストラテジーの違い」『日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 146-151.
- 中川千恵子・中村則子・許舜貞(2009)『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための発音練習帳』ひつじ書房
- 中村則子・中川千恵子(2010)『初級文型のできる にほんご発音アクティビティ』(印刷中)アスク出版
- Ioup, G. & A. Tansomboon (1987) The acquisition of tone: a maturational perspective. In G. Ioup, and S. Weinberger, (eds.) *Interlanguage Phonology*. (pp. 333-347), Cambridge, MA: Newbury House.
- Taylor, D.S. (1993) Intonation and accent in English: What teachers need to know. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1-21.