

タイ国内でも使える日本語のヤマの指導
——『1日10分の発音練習』を例として——

河野 俊之

1. 音声教育におけるヤマ

従来の音声教育においては、「タ」-「ダ」や「ツ」-「チュ」といった個々の音を音声項目として扱うのが一般的であった。しかし、日本語らしさに関わるのは、個々の音よりもプロソディーであるという研究成果（佐藤、1995）などから、最近、プロソディーの教育を重視する考え方が強くなっている。プロソディーは、研究者などによってその定義は異なるが、高さ、長さ、大きさの総体のことで、アクセント、イントネーションなどを指す。

河野俊之・串田真知子・築地伸美・松崎寛『1日10分の発音練習』（くろしお出版）はプロソディーを学習するための教科書であるが、その中でヤマを扱っている。ヤマとは、アクセントより大きな「音調のひとかたまり」で、詳しく言うと「句頭のピッチ上昇から次の立て直しに至るまで」のことである。下の図1の、1段目は機械で高さを物理的に測ったものを表したF0曲線、2段目は音声波形、3段目は1段目のF0曲線をわかりやすく示したもので、プロソディーグラフと言われるものである。

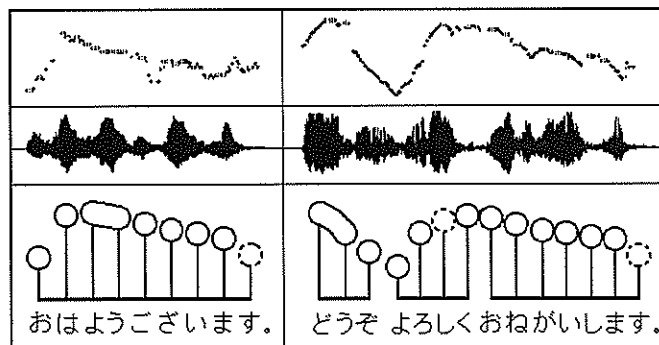


図1 F0曲線、音声波形及びプロソディーグラフ

ちなみに、プロソディーグラフを見ると、「おはようございます。」は「おは」で上昇し、その後、徐々に下降しているの、ヤマ1つである。一方、「どうぞよろしくおねがいします。」は「どうぞ」で下降した後、「よろしく」で再び上昇している、つまり、次の立て直しが起こり、その後、徐々に下降しているの、ヤマ2つである。

ヤマの正確さがわかりやすさに大きく関わるという研究成果がある（秋山、1993）。例えば、上の「どうぞよろしくおねがいします。」をヤマ3つで、すなわち、「おねがいします」も強調した

ような言い方は、日本語話者には大きな違和感を持たれ、日本語らしさがひじょうに低く評価される。どういう文をどういうヤマで発音するかは決まっており、それに反する発音は違和感を持たれたり、わかりにくかったりするためである。タイ語母語話者の日本語発音にはヤマに問題がある場合が多い。宇佐美（2005：50）は、タイ語母語話者による日本語音声習得上の困難点として、タイ語の CV（子音＋母音）型音節は語末以外の位置で声調が中和されることが多いため、CV が連続する日本語の発話では音調がきわめて平坦になり、末尾音節のみを高く、あるいは低く発音する傾向があると述べている。土岐（1982：42）は、タイ語母語話者は助詞だけを高くすることがあると述べている。助詞だけを高くするのは、タイ語に助詞がないために、日本語の助詞を強調しすぎるのが原因とする研究もあるが、ダーンワーニッチャクル（1987：72）は、例えば、「わたしが」の「わたし」と「が」を別々の語としてとらえることがアクセントにまで影響し、助詞「は」「が」「も」「へ」など1拍の助詞が第四声（高声）で発音されるため、名詞を平らに発音し、助詞がつねに高くなるということがあると述べている。

タイ語話者の日本語発音にヤマに関する問題があるにもかかわらず、その教育は十分には行われていないのが現状のようである。教育を行わずに、あれこれ誤用分析研究を積み重ねるのは無意味とも言える。まずは、音声教育を実践してみる必要があるのではないだろうか。

2. 音声教育とは

『1日10分の発音練習』で採用されているプロソディーグラフは、高さ・長さに関する他の表記法よりも教育的な効果があることが実験で証明されている（串田ほか、1995）。そのため、メイン教科書の全ての文にプロソディーグラフを付けて、発音練習したらよいのではないかという考え方がありようである。しかし、それはいくつかの理由で賛成できない。特に、以下に述べるように、音声教育の目標とするべきことと合致していないからである。文法教育では、教科書にある全ての文をリピートできるだけでは、それらの文型を使えるようになったとは考えない。文法を教えるのは、学習者が自分で考えたことを正しい文法で言えたり書けたり、今まで見たり聞いたりしたことのない文でも理解できることを目指しているからである。漢字教育でも、教材のお手本を写せることを到達目標とすることはありえない。それに対して、音声教育では、教師のモデル音声を正しくリピートできることが到達目標となっていないだろうか。それでは、全く同じ文を言うときはよいが、実際に学習者が自分で考えて、何か文を言おうとしたときに、正しい音声で言える保証は全くない。これは、文型とヤマを完全に対応させて教えた場合も同様である。文型はほぼ無限にあり、文型の組み合わせも考えると、それら全てのヤマを教えることは事実上不可能である。ある程度の数の文型のヤマを教えれば、それ以外は学習者が推測できるはずだと考えることもできるが、もし、学習者がヤマについて推測する能力を身に付けることを要求するならば、教師は、それに沿った教え方をしなければならないはずである。つまり、学習者がヤマ

を身に付ける、つまり、ヤマを正しく発音したり、正しく推測できたり、実際の日本語音声聞いて、学習者自身で、さらにヤマのルールを推測し、身に付けるためには、いつどこでだれが何をどのように、そしてなぜ教えるかを考えることが必要である。これこそが計画的な音声教育であり、ただ単に教える内容を決めておいてそれを実行するだけでは計画的な音声教育とは言えない。

3. 『1日10分の発音練習』のヤマのカリキュラム

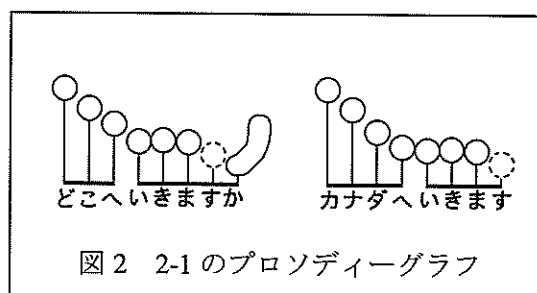
以下、『1日10分の発音練習』のヤマのカリキュラムを紹介する。基本的なヤマのカリキュラムは表1のとおりである。

表1 『1日10分の発音練習』の基本的なヤマのカリキュラム

0-1 ヤマを聞きましょう	(聞く練習)
1-1 あいさつ	「おはようございます。」「どうぞよろしくお願いします。」
2-1 文頭疑問詞	「どこへ行きますか。」「カナダへ行きます。」
2-2 文中疑問詞	「カナダのどこですか。」「カナダのバンクーバーです。」
3-3 動詞文、「は」	「東京へ行きます。」
4-1 限定修飾	「青いネクタイです。」「郭さんのネクタイです。」
5-1 長い文	「きのう、パーティーで先生に会いました。」

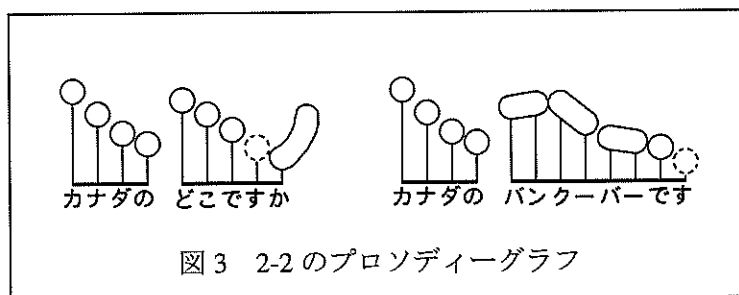
0-1 は、「国へ帰ります。(ヤマ1つ)」「郭さんのネクタイです。(ヤマ1つ)」「誕生日に母にももらいました。(ヤマ2つ)」「カナダのどこですか。(ヤマ2つ)」など、さまざまな文を聞いて、それらのヤマが1つか2つかを考える練習である。ヤマとはどういうものであるかを知ることや、言えるようになるには、まずは、聞けるようになることが重要だと考え、発音はせず、聞くだけの練習の課を設けている。

1-1 は、「あいさつ」である。そこで、「あいさつなんて、うちの学習者は既にできるから、必要ない」と考える教師も多いようだが、この章の目的は、あいさつができようになることではなく、さまざまな文を、目標とするヤマ、アクセントで発音できることである。2-1以降では、ヤマなどのルールのことも考えながら、正しく発音する練習をするという2つのことを同時に行うが、ここでは、ルールは考えず、モデル音声に合わせて、正しく発音することだけに集中できる。



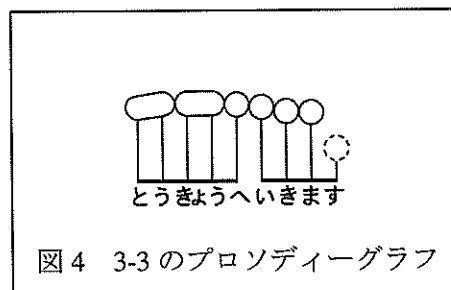
2-1 は、ヤマの最も基本的な、重要な部分にヤマができることを学ぶ課である。しかし、日本語で「重要な部分にヤマができる」と説明しても、初級学習者には日本語が難しく理解できない。タイ語で説明する場合や、また、学習者が日本語が理解できる場合でも、『『カナダへ行きます。』では、『カナダへ』も『行きます』もどちらも重要なはずだ』のように、「重要」とはどういうことかわからない学習者もいる。一方、「どこへ行きますか。」の文では、「どこへ」という疑問詞が重要であることは誰にも明らかで、媒介語などを用いて説明する必要はない。そこで、「どこ」「だれ」「なん（なに）」「いつ」といった疑問詞を含む質問文をヤマのルールに関する最初の章にしている。

2-2 も 2-1 と同様に、疑問詞を含む質問文であるが、2-1 は疑問詞が文頭にあるのに対し、2-2 は疑問詞が文中にある。これによって、疑問詞、すなわち、重要な部分で新しいヤマができることと、質問

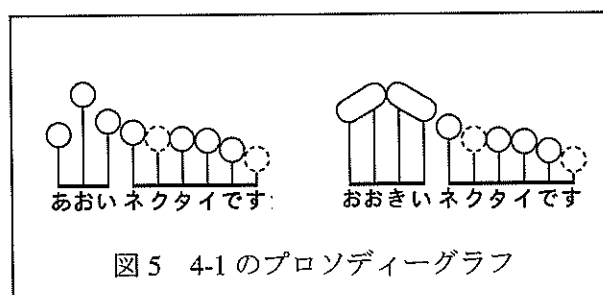


とその答えとで、答えに省略がなければ、ヤマの数は同じになることを学ぶことができる。

3-3 では、「行きます」「行きました」「行きましょう」のような動詞の前に、「東京へ」「バスで」「友達と」のような要素が1つあっても、ヤマ1つになるというルールを扱う。これは、2-1、2-2 と異なり、覚え込ませるしかないように思われがちだが、2-1 の疑問詞を含んだ質問文とペアにするとわかりやすい。例えば、「東京へ行きます。」に対応する、疑問詞質問文は、既に 2-1 で習った「どこへ行きますか。」である。動詞の前に要素が1つあってもヤマ1つになる、というルールを学習者に説明し、それを覚え込ませなくても、学習者にはすんなり頭に入っていくのである。



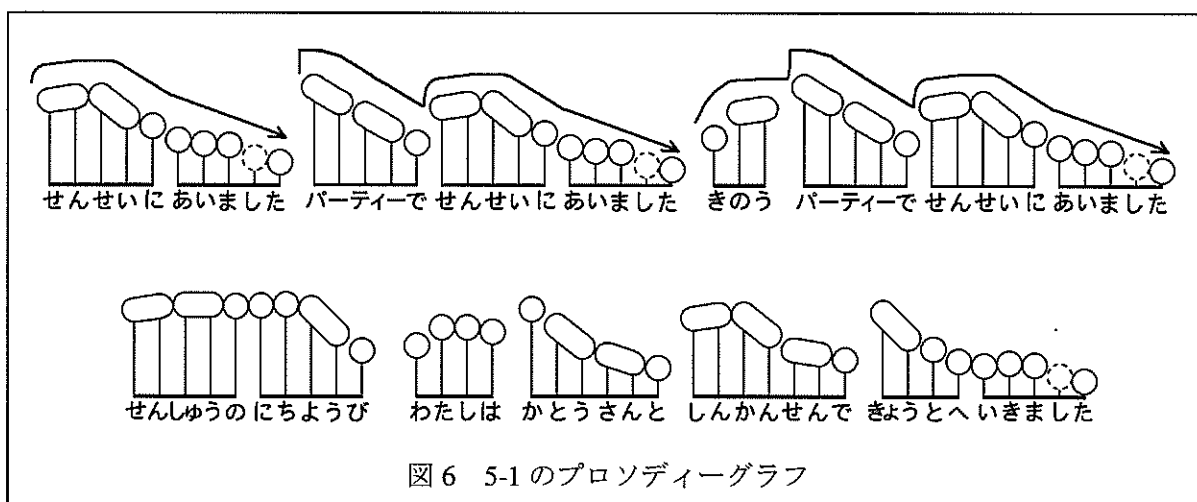
4-1 は、名詞の前に、それを修飾する要素がついたもので、ヤマ1つとなるものだが、これも、疑問詞を含んだ質問文とペアにするとわかりやすくなる。「青いネクタイです。」「郭さんのネクタイです。」に対応する疑問詞を含んだ質問文はそれぞれ「どんなネクタイですか。」「だれのネクタイですか。」である。



5-1 は、句がより多い文で、とりあえずの最終目標となる課である。「先生に会いました。」は、動詞の前に、要素が1つあるので、3-3 で学んだように、ヤマ1つである。さらにその前に要素

が1つある「パーティーで先生に会いました。」はヤマが1つ増え、ヤマ2つになり、さらにその前に要素が1つある「きのう、パーティーで先生に会いました。」はヤマがさらに1つ増え、ヤマが3つになる。

ここまでのルールをきちんと理解していると、「先週の日曜日、私は加藤さんと新幹線で京都へ行きました。」がヤマ5つであることもわかる。これがヤマいくつであるかは、音声を聞いただけでは日本語母語話者でも難しいものであるが、ルールを知ること、たとえ音声を聞かなくてもわかるようになる。つまり、ヤマのルールを身に付けているので、耳だけでなく、言わば、頭でも聞くことができ、学習が進めば進むほど、簡単になるのである。



4. ヤマを教えるときに教師ができること

4.1 各課で教師ができること

『1日10分の発音練習』は自習用教材としても使用できる。また、教師が教室で使用する場合、CDを流して問題を解いたり、説明文を読み上げたり、CDに合わせて言わせ、正しくなければもう一度言わせることなども考えられるが、少なくとも、自習よりも効果がある教え方ができる必要がある。筆者が実践している教え方の一部について、以下で述べる。

0-1は、ヤマ1つと2つを聞き分ける練習である。教師が学習者に『1日10分の発音練習』の音声を何度も聞かせてもよいが、30文がCDに収録されており、既に十分であると考えられる。それよりも、例えば、「郭さんのネクタイです。(ヤマ1つ)」をヤマ2つと誤ったときに、ヤマ1つとヤマ2つの「郭さんのネクタイです。」を教師が発音して聞かせ、その違いを理解させたり、どちらかを発音して聞かせて、どちらであるかを判断させる練習をするといよい。つまり、教師は、ヤマの数を自由に操って言えるといよい。

また、ヤマを示す際は、図7のようにするとよい。図7はヤマ1つの



ときの身振りであるが、ヤマ2つの文では、2つのヤマを学習者から見て左から右に示す。横書きの日本語は左から右に書くので、教師から見て左から右に示すのではなく、学習者から見て左から右に示すようにする。また、筆者は、ヤマを示すのに、常に左手を使用するようにしている。教師が手でヤマを示すと、学習者は真似することが多い。その際、学習者はふつう、右手を使用する。そのため、学習者に対峙する教師が左手を使用したほうが学習者は右手で真似しやすい。また、特に、文が長い時には、教師が左手を使い、同時に体も左、つまり、学習者からは右に体を動かすことで、より大きな動きを見せることができる。

1-1 は、あいさつを用いて、目標とするヤマ、アクセントで発音できることを目的としている。学習者は、ヤマの数を必要以上に多く発音してしまう傾向がある。例えば、ヤマ1つの「よろしくお願いします。」も、「お願いします」を強調したようなヤマ2つで発音してしまう。そこで、ヤマの数を多くし過ぎないようにする練習が重要になる。そこで、図8のように、「よろしく おねがいします。」のようなヤマ1つの文を、教師が指で丸を描いている間に発音する練習をするとよい。学習者が自然な速さで発音できないときは、最初はゆっくり発音することになる。それから、徐々に自然な速さで発音することが必要である。そこで、教師は最初はゆっくり大きな丸を描き、徐々に、小さく速く丸を描くようにする。

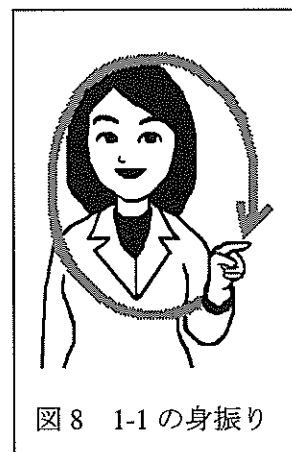


図8 1-1 の身振り

なお、図8の身振りは、基本的にヤマ1つにしか使えない。ヤマ2つの文を言う練習をするときは、図7のような身振りを使用する。

2-1 は、「どこへ行きますか。」「カナダへ行きます。」のような、疑問詞が文頭にある質問文とその答えとなる文であるが、『1日10分の発音練習』にある文だけではなく、例えば、「どこへ行きますか。」であれば、「どこで食べますか。」「どこから来ましたか。」のような、同じ「どこ」が文頭にある質問文を各学習者に考えて言わせたり、また、学習者をペアにし、1人が「どこで食べますか。」と言うのを聞いて、「レストランで食べます。」と答えるような練習をすることによって、ヤマのルール of 定着を確認することができる。また、メイン教科書で勉強した単語を思い出したりすることで、ヤマの学習とメイン教科書の学習がリンクし、メイン教科書で学習しているときでもヤマなどを意識する習慣が付くことが期待できる。『1日10分の発音練習』にはない文であっても、その課で扱われるヤマのルールに基づいて、さまざまな文を学習者が考えて言う練習は他の課でも、できる限り取り入れたい。

3-3 では、動詞の前に、「東京へ」「バスで」「友達と」のような要素が1つあっても、ヤマ1つになるというルールを扱うが、2-1の疑問詞を含んだ質問文とペアにするとわかりやすくなる。そこで、「東京へ行きます。」の練習の前に、それに対応する、疑問詞質問文は何であることを問い、「どこへ行きますか。」を引き出し、それがヤマ1つになること、その答えもヤマ1つであること

を思い出させる。疑問詞を含んだ質問文とペアにすることは、4-1 など、ほかの課でも有効である。

5-1 は、句がより多い文である。ヤマのルールを導入した後、プロソディーグラフを見て言う練習のみではなく、プロソディーグラフが付いていない、文字のみの文を見て、ヤマがどのようなかを考える練習を行うことによって、ヤマのルールの定着が確認できる。この際、『1 日 10 分の発音練習』の各課の左ページでは、プロソディーグラフがどうしても目に入ってしまうので、同じ内容でプロソディーグラフが載っていない右ページを使用すると便利である。また、必ずしもこの課だけではないが、聞くだけの練習である練習 0 では正しく聞き取れなかったとしても、練習 1、2 でルールを知り、言う練習をした後で、もう一度、練習 0 を行うことで、正しく聞き取れるようになることが多い。これは、ヤマのルールを知ったからであるが、最初に練習 0 を行い、練習 1、2 を行った後に、もう一度、練習 0 に戻ることも有効である。

4.2 プロソディーグラフの描き方

上でも述べたように、『1 日 10 分の発音練習』は、決して、プロソディーグラフの長所を生かしただけの教材ではない。しかし、プロソディーグラフが教育的な効果があることは事実であり、それを活用しない手はない。少なくとも、教師がプロソディーグラフを描くことができれば、『1 日 10 分の発音練習』にない単語や文を学習者が正しく言うのに役立つ可能性がある。以下に、プロソディーグラフの描き方を「単語レベル」と「文レベル」に分けて示す。

4.2.1 単語レベルのプロソディーグラフの描き方

- (1) 語をひらがな・カタカナで書く。
- (2) ひらがな・カタカナの上に横線を引く。
- (3) 等間隔に拍数分の縦線を描く。
- (4) アクセントの高さに合わせて円を描く。

音韻的に同じ高さの拍はゆるやかに下げ、アクセントの下がり目は段差をつける。

「ー」「ン」「ッ」を含む音節は長い円、そのほかは短い円、母音が無声化した箇所は点線の円を描く。

- (5) 余分な線を消して、完成。

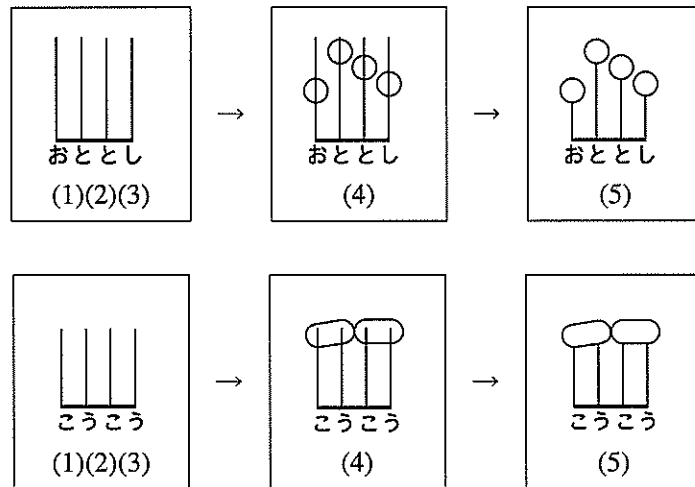


図9 プロソディーグラフの描き方（一語編）

4.2.2 文レベルのプロソディーグラフの描き方

- (1) 文をひらがな・カタカナで書く。このとき、基本的に、分かち書きをしない。
- (2) 文節の切れ目を残して横線を引く。
- (3) 等間隔に拍数分の縦線を描く。
- (4) ヤマの数を決める。円の配置を決めてうすく線を引く。
- (5) ヤマは句頭の上昇から徐々にゆるやかに下がるようにする。アクセントの下がり目は特に段差をつける。
- (6) 「一」「ン」「ッ」を含む音節は長い円、そのほかは短い円、母音が無声化した箇所は点線の円を描く。
- (7) 余分な線を消して、完成。

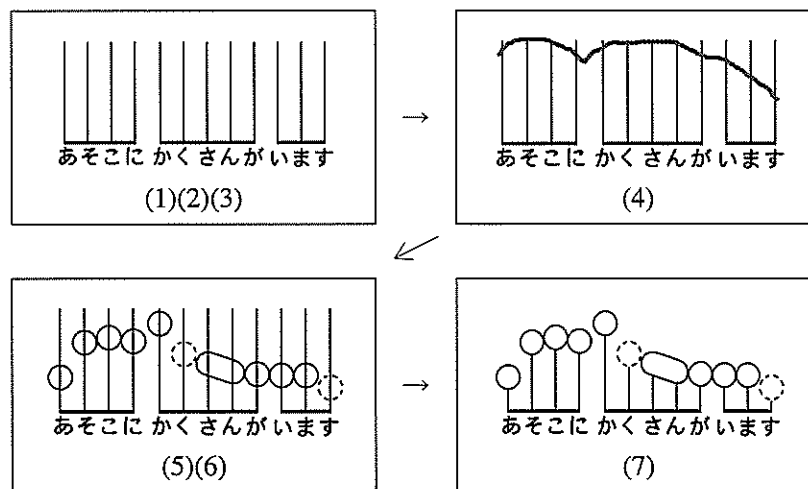


図10 プロソディーグラフの描き方（文編）

磯村（2009：162）は、プロソディーグラフの欠点として、自分で自由に描くのは難しいという点が指摘できると述べている。しかし、上で示したように、少なくとも、単語レベルでは決して難しくない。また、文レベルでは、必ずしもプロソディーグラフを使用する必要はなく、図 11 のように、ヤマだけを示すこともできる。これによって、学習者がプロソディーグラフを見て、ヤマ以外の部分にも着目してしまうのと比べ、ヤマのみに集中させることができるという長所も考えられる。

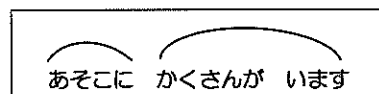


図 11 曲線によるヤマの描き方

5. おわりに

「音声教育は行うべきだし、『1 日 10 分の発音練習』の意義はわかるが、実際に使用するの躊躇してしまう」という教師もいると聞く。その理由として、「失敗したらどうしよう」ということがあるようだ。しかし、それではいつまでたってもスタートを切ることができない。今までと異なることをすると失敗するのは当然であり、そこから学ばよいのではないだろうか。取り返しの付かない失敗は絶対に避けるべきであるが、そのような取り返しの付かない失敗をすることはまず考えられない。また、『1 日 10 分の発音練習』を最初から最後まで全て扱う必要もなく、できそうな所、学習者が興味を持ちそうな所、メイン教科書と大きく関連している所から始めてもかまわない。やってみたら、教師の不安に反して、予想以上に学習者が興味を持ったり、うまくできたりすることも多く、もっとやってみたいと思うことも多い。

また、音声教育は、ネイティブの教師、日本語教育で言えば、日本人教師が行うものだという考え方も強い。しかし、それは従来の音声教育が、モデル音声を与え、リピートさせ、ポジティブまたはネガティブ・フィードバックを行うことに終始していたからではないだろうか。『1 日 10 分の発音練習』では、そのような活動も含まれるが、学習者がヤマなどのルールを考え、発音するという、自律的な、頭を使った学習を重視している。それには、学習者と同じ母語、背景を持つ、ノンネイティブ教師の方が優れている部分も多いはずである。

より多くの教師が音声教育の実践に取り組み、よりよい音声教育につながっていくことを期待している。『1 日 10 分の発音練習』や本稿を初め、筆者の取り組みがそれに貢献できれば、この上ない幸いである。

参考文献

- 秋山和平 (1993) 「放送音声の教育」第7回「大学と科学」公開シンポジウム組織委員会編『国際化する日本語 話し言葉の科学と音声教育』クバプロ、pp.142-152.
- 池田玲子 (2009) 「教室の管理者から学習の支援者へ ―ピア・ラーニングの教師の学び―」河野俊之・金田智子編『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』凡人社、pp.133-158.
- 磯村一弘 (2009) 『音声を教える』ひつじ書房.
- 宇佐美洋 (2005) 「タイ語」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館、p.50.
- 小河原義朗・河野俊之 (2009) 『日本語教師のための音声教育を考える本』アルク.
- 河野俊之 (2009) 「―現在から未来へ― 日本語音声教育の発展のために」河野俊之・小河原義朗編『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻 音声』凡人社、pp.205-217.
- 串田真知子・城生佰太郎・築地伸美・松崎寛・劉銘傑 (1995) 「自然な日本語音声への効果的なアプローチ: プロソディグラファー中国人学習者のための音声教育教材の開発―」『日本語教育』86号、pp.39-51.
- 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』第5号、国際交流基金日本語国際センター、pp.139-154.
- ダーンワーニッチャクル、シリラック (1987) 「助詞のアクセントの問題点」王伸子・原田哲男・関光準・ダーンワーニッチャクル、シリラック『日本語の音声II』アルク、pp.72-73.
- 土岐哲 (1982) 「アクセント」日本語教育学会編『日本語教育事典』大修館書店、pp.26-43.
- 松崎寛 (2001) 「日本語の音声教育」『コンピュータ音声学』おうふう、pp.207-258.
- 松崎寛 (2009) 「音声教育における実践研究の方法論」水谷修監修、河野俊之・小河原義朗編『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻 音声』凡人社、pp.98-117.