

音声言語教育の具体的方策 —アクセントを題材にした実践—

寺 井 一

【抄録】 国語科教育の中で音声言語教育を充実しなければならないという動きは確実に高まっている。そこで、この動きを更に着実なものにするために必要なものは、音声の諸要素の科学的な根拠に基づく教育の方策の開発と、それに直結することを目指した音声の研究である。本稿では、高校三年生に実施している「国語表現」での授業実践をもとに、語アクセントを音声言語教育の導入に用いる方策について論じる。

【キーワード】 音声言語教育 アクセント 音声の分節的特徴と韻律的特徴 高さ 様々な発音の違い 聞き取りグループでの作業

1. はじめに

最近、特にこの十数年来、日本の社会は大きく変化しようとしている。この緩やかで大きな変化の渦は、無論教育の世界も巻き込んでいる。特に国語教育においては、昭和43年版学習指導要領以降、全く軽視された形となっている音声言語教育に注目する機運が高まっている。

では、どう教育するのか。この機において、どのような理論に基づいて音声言語の教育を実践していくのか。

残念なことに、その方法論はおろか、教育の視点に基づいた、話しことばでのコミュニケーションの研究や日本語音声そのものの研究は進んでいない。理論と実践は表裏一体のものである。理論を忘れ、世の流れに沿って、群読やディベートをただ形式的に教育に導入するだけではその効果は疑問である。「話す・聞く」教育、即ち、音声言語の教育を実践するのに必要と思われる科学的研究と、それに基づいた教材の開発が必要なのである。

音声言語教育（話しことば教育）が平成の時代に入り重視されるようになったのは、国語教育の内部から機が熟して起こった運動ではない。当時、日本語教育熱が高まり、そこから音声教育が叫ばれたこと、また、国際化の機運が高まる中で、国際社会で通用する言語運用能力が求められたことなど、時代の要請によるものであった。「日本語教育と国語教育の連携」が掲げられたもののあまり成果が挙がらなかったのは主に国語教育の側の音声言語教育に対する消極的な姿勢に因るものが大きい（これらの状況については、拙稿（1999）において考察した）。現在、一部の熱心な実践

家により音声言語教育の方法が考えられ、日本国語教育学会や全国大学国語教育学会でも、重要なトピックとして研究・発表がなされている（注1）。それにもかかわらず、音声言語教育が再び衰退の方向へ進む危惧、又は、音声言語教育が教科教育とは切り離された所でのみ扱われるようになる危惧（注2）は、決して杞憂ではないと考える。小中高および大学の国語関係の教員の音声言語教育に対する消極的な姿勢を変えるには、音声そのものの科学的な知識と、それに裏打けられた教育理論・教育方法の普及以外にはないだろう。それにはまだ時間と労力がかかるだろうが、多くの実践家の方と協力して、地道に活動を続けたいと思う。

筆者は本年度、高校3年生で「国語表現」（2単位）の授業を担当し、その中で音声言語教育も行っている。この実践を基に、年間30時間ほどでの音声言語教育のカリキュラムを作成しようと考えているが、本論では、最初の数時間で行った、語アクセントを手掛かりにした導入の授業について述べていきたい。

2. 日本語におけるアクセント

2-1 音声の分節的特徴と韻律的特徴

音声はその性格を「分節的特徴（segmental feature）」と「韻律的特徴（prosodic feature）」とに分けることができる。

前者は単音レベル（segmental level）の特徴である。服部（1984, p. 34）は「単音」を「調音器官が一定の位置をとっているかあるいは一定の運動を繰り返している瞬間に生ずるオト」と定義している。このレベルでの違いは、気流（肺からの気流か否か）・声（有声／無声）・声道（声帯から唇まで）内での調音の違いによって作られる。具体的には、母音・子音・半母音

として表現されるものである。このレベルでの音声のコミュニケーションのすれ違いについては、拙稿(1999)で具体的に述べたが、子音については、調音法の同じ音や調音点の近い音は類似音として出現し易い(但し、日本人は有声・無声の違いには一般的に厳密である)。母音についても音声的に近い母音への発音の変化をする。それらが聴解のミスを引き起こすということが考えられる。そのような紛れ易い音を含んだ語や文の聴解や発音の訓練も、教育の上で導入するべきであろう。水谷修が各所で述べているように(注3)五十音図が音の体系図であって、一定の法則のもとに組み立てられているということを発音の実際に即して教育している学校現場は、日本にはほとんどない。音の体系性も含めた形で、類似音を明確に聴解し、発音する教材の開発が必要である。

後者は、韻律レベル(prosodic level)の特徴である。これは、音の高さ、大きさ、音質、長さの要素によって作られる。これらの韻律的要素によって様々な情報を伝えている。現象としては次のものがある。

① アクセント (accent)

日本語においては、語によって決まっているモーラ(拍)間の相対的な高低のことである。

② リズム (rhythm)

高さ、大きさ、長さといった韻律的要素の規則的な繰り返しのことである。日本語は、モーラが等時に繰り返すという「モーラ拍リズム」説があったが、現在ではこの説をとらないのが大勢である。

③ イントネーション (intonation)

発話文のレベルに備わる高さの変動のことである。その音声的实现にはアクセントが密接に関わっている。声の大きさ・長さも関係することがある。イントネーションの生起位置としては、文頭、文末、句末、文全体、句全体が考えられる。

④ ポーズ (pause)

発音がされない間、即ち休止時間のことである。イントネーションと関わりの大きいものが多い。イントネーションと複合して、一つの音調句を形成する働きを持つ。

⑤ プロミネンス (prominence)

プロミネンスの定義は不統一である。一般的には、聴覚的に感じる際立ち、強調の感覚をプロミネンスと考えるものが多い。

韻律的特徴も音声の様々な情報伝達の重要な部分を占めており、発話意図・感情・話者の心的態度のような情報や、話者の個人的情報(性別・年齢など)の情報も伝える(注4)。これらの韻律的特徴に関する研究は近年盛んになっており、音声研究と音声教育を繋ぐものとして期待されるものである。

2-2 アクセントの機能

機能としては、意味の弁別の機能と統語機能とがある。前者の例としては、文字では「ハシガ」と表記されるものが、アクセントにより三通りの意味に分けうるというものである。/ha'siga/、/hasi'ga/、/hasiga/ ('はアクセント核)は東京方言においてそれぞれ、「箸が」「橋が」「端が」という意味になる。

後者の統語機能とは、どこまでがひとまとまりであるかを示す機能である。「テレビでんわを使った授業」は、「テレビ」と「でんわ」を使った授業なのか、「テレビでんわ」というものを使った授業なのか、文字のままでは二つの意味が考えられるが、後者であれば/terebide'nwa/のように、1つの複合語としてのアクセントで実現することで表現が可能となる、ということである(注5)。

この他にも「ド'ラマ」が「ドラマ」、「バ'イク」が「バイク」のように外来語のアクセントが平板化される現象は、話し手がその語を使い慣れているという情報を提供する。また、アクセントは方言差が顕著であるので、話し手の出身地(言語形成期を過ごした土地)という情報も容易に伝える。

語アクセントについては、統語機能を除けば、情報の重大なすれ違いを生むことは考えにくい。しかし、日本語を母語にする者にはアクセントの現象は理解し易くなじみ易い傾向にあるので、高さの感覚の訓練や様々な方言の音声があることを聞いて理解するというような形で、音声教育の導入には有効な現象であると考えられる。

3. 授業での実践

3-1 「国語表現」サブテキスト

現勤務校では学校独自の「国語表現」サブテキストを編集、製本し、授業の際に使用してきた。三年毎に改訂を重ね、現在の章立ては次の通りになっている(注6)。

書くこと

- 第一章 書くことについて
- 第二章 日記
- 第三章 要約と感想
- 第四章 手紙
- 第五章 レポート
- 第六章 小論文

話すこと

- 第一章 話すことについて
- 第二章 スピーチ
- 第三章 デイバート
- 第四章 面接

特に「話すこと」の内容については問題も多く、近々、全体について大幅な見直しを行う予定である。

さて、「話すこと」の第一章「話すことについて」は、

1. はじめに
2. 「聞くこと」と「話すこと」
3. 音声表現上の留意点

練習問題

から成り立っており、練習問題は

1. 母音
2. 子音
3. 特殊拍
4. アクセント
5. 強調の方法
6. 7. イントネーション (名詞句の中のイントネーションによる意味の区別)
8. イントネーション (文末)
9. イントネーション (文・句全体)
10. 実際の音声を捜す

について扱っている (注7)。練習問題は、実際に各自が発音し聴解する作業を通して考えていく形になっている。

本論と直接関わる練習問題の4を、図5に掲げた (後掲 p. 166)。この問題には正解がない。即ち、東京方言のアクセントを教えるのが目的ではない。人により様々な音を持っているのだということと、音の高低の感覚を身につけることが目的である。直接、この練習問題の作業に入ることも方法の一つだが、今回はその前段階の作業を初めにすることにした。それは、無意味語 (例えば「ララ」「ラララ」) を様々なアクセントパターンで発音し、それを聞き分けるという作業である。音の高低の感覚は人により鈍くもあり鋭くもある。音声言語の最初の導入として、まず易しい所からゆっくり始めた。

3-2 国語表現の初めての授業

—1時間目、2拍語と3拍語のアクセント—

まず、黒板に次のような図を書く。



図1 2拍のアクセントパターン

次に、私の発音するものが「①」か「②」のどちらであるか判定させる。生徒は通常の座席順に座っているので、適当な列から順に生徒の所へ行き、私が発音して生徒に「①」か「②」の判定をさせる。無論、判

定を求める生徒以外の全ての生徒も各自で判定の作業をすることとなる。

最初は「ララ」で発音する。はじめの4人位はゆっくりとした速度で発音してやる。その後、予告せずに速度を上げ、早い発音のものを判定させる。10人位まで行ったら、次は「ママ」で発音して同じ作業をする。それから有意味語の発音にはいる。「うま」「はな」「ほん」「なべ」など次々に例を出し発音し判定させる。最後に、「端」「箸」「橋」の三つを板書し、それをどのように発音するか、そしてそれは「①」「②」のどちらのパターンであるか、発音と判定を生徒にさせる所まで行う。

この作業は、東京方言のアクセントの習得を目的とするものではない。日本語において、高さの感覚は重要な役割を果たしているため、音声の要素である高さの感覚を意識し、身につけていくというのが第一の目標である。また、人によって発音が違うのだということ (2拍語であっても、方言差や個人差の出ることがある) を体験させ、様々な発音があるのだということを知らしめるのが第二の目標である。無意味語のアクセントパターンについては東京方言式のパターンしか聞きとりをさせていないが、生徒の発音するものは、それ以外の多様なものを平等に認めていくのは当然のことである。これらのことについては、折にふれ、何度も繰り返すことにしている。

生徒の発音については、1拍目と2拍目の高さの差が大きい生徒と小さい生徒が存在する。生徒の中で気付く人があった場合には、トピックとして取り上げてもよいだろう。また、「花」と「鼻」では2拍目の上がり方が違うのではないかと感じる生徒がいれば、「①」のパターンを細分化しなければその生徒が混乱することも考えられる。いずれも高さ感覚に鋭い生徒に限って感じることであろうが、教師の側も肩の力を抜いて、教え込むのではなく一緒に作業をして考えていくという姿勢で行うのがよいと思われる。

2拍語については全員が二つのアクセントの違いを聞き取ることができたようである。しかし、次の3拍語になると、聞き取りがうまくいかなくなる生徒が出てくる。

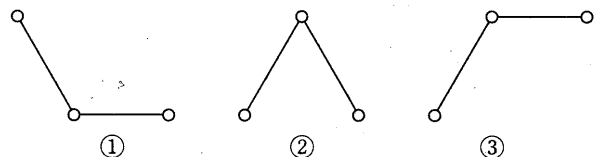


図2 3拍のアクセントパターン

2拍語でおおよそ25~30人位の生徒を当てた。続いて3拍語のアクセントパターンを板書する。「①」は頭高

型、「②」は中高型、「③」は平板型又は尾高型のアクセントパターンである（生徒には型の名称を示すことはしない）。2拍語と同じように、まず無意味語の「ラララ」を「①」から「③」のいずれかのパターンで教師が発音したものを、生徒がどのパターンであるかを答える作業を行う。テンポ良くどんどん進めるのが肝要だろう。発音速度も、最初はゆっくりにして、次に普通速度、後には早口で、というように変化を持たせると授業の展開もうまくゆくであろう。「ラララ」の後は「マママ」で少し実践してみる。

先述の通り、3拍語になると、聞き取れない生徒がちらほら出てくる。誤った解答をした場合には、もう一度発音をして暫く待ってやること、それでも難しい場合は速度を落としてみる必要があるだろう。何人も誤りが出てきた場合には、聞き取りのポイントとして、「どこで高さが下がっているか」即ち「アクセント核がどこにあるか」ということを指摘してもよい。図2では、アクセント核が1拍目にある場合が「①」、2拍目にある場合が「②」、ない場合が「③」のように配置してある。反復練習が必要な作業であるので、初めての授業で完全にできなくてはならない、と思込ませないようにしたい。

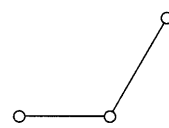
次に有意味語で作業を行う。様々な有意味語を教師が発音して、パターンを確認させる。

その後、各自に発音させてパターンを判断する作業に入る。2拍の項で述べた通り、図2のパターンにない発音も出てくるので、その発音も十分に尊重することが望まれる。

そこで、まず「バイク」と板書し、これを何人が発音させてみる。すると、必ず、頭高型の発音の生徒と平板型の生徒に分かれる。これはどういうことなのか、という問いを投げかけてみた。高校三年生であっても、生徒は身近な現象から投げかけられる問いには興味を示すものである。外来語は、導入された初期には頭高型のアクセントで発音されるが、使用頻度が高くなると平板化されていく、という一般に確認されている法則がこの問いに対する解答であるが生徒は案外容易にこの結論を指摘する。但し、この場合、「バイク」という語に親しんでいる生徒が平板型で、そうでない生徒が頭高型で発音するという個人差の大きい語であることに注意を要する。他に類例はないか訊ねてみると、「ピアノ」「ギター」などの語や、「クラブ」のように意味まで変化してしまっている語が示される。このような身近な現象については、宿題にしておいて例を探させておく、という手法が、生徒の関心を高め持続するには効果的であるが、今回はその余裕がなく、その場において扱うのみに止めた。

次の作業として、3拍の姓を持つ生徒を次々に指し、

姓を発音させて何番になるか指摘させた。何人かの生徒を当てていくうちに、「①」か「③」しか出てこない、ということに気付く生徒も出てくる。名古屋方言が十分に染みついている生徒がいれば、



という、2拍目までが抑え込まれて3拍目がびよんと上がる名古屋独特のアクセントが期待されたが、残念なことに明確にそうな生徒はいなかった。そこで、私の方から、そのようなアクセントについて実際の発音とともに説明をした。すると、自分あまりそういう発音をしなくてもよく聞くことがある、その通りだ、と肯く反応が返ってきた。そういう発音についてどういう印象を持つか、という問いを発して、様々な発音とその聞き手の感じるイメージについて考えさせることをしても良いだろう。

最後に、2拍語の最後に出した「端」「橋」「箸」という語の後に「が」という助詞を付けて3拍にしたものを発音させてみた。ここで、図1の「②」には二種類あること、即ち、平板型と尾高型があることに気づかせることを試みたのである。2拍の語として発音すると同じアクセントなのに、次に助詞が続くと、そのままの高さで持続するものと、低くなるものとの二種があること、そしてそれが法則として存在していることを改めて認識した生徒が多かった。

1時間ではここまでであり、4拍語以降は次の時間に扱うことを約束して授業を終えた。

3-3 国語表現の初めの授業

—2時間目、4拍語と5拍語のアクセント—

最初に、前時の復習として、2拍語と3拍語のアクセントパターンの聞き取りを前回と同じ方法で行った。耳の訓練として何度も繰り返すことの重要性を述べ、暫くあとの授業でアクセントパターンの聞き取り試験を行うことも伝えた。

相変わらず3拍語でつまずく生徒も若干あったが、4拍語へ進むこととする。図3を板書する。

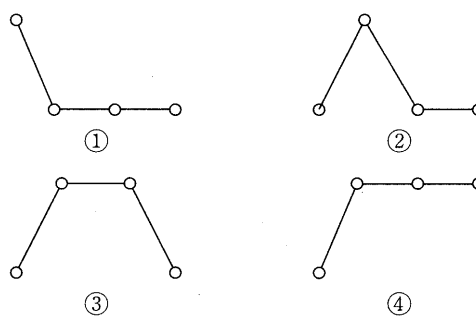
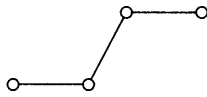


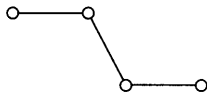
図3 4拍のアクセントパターン

前回と同じく、無意味語「ララララ」「ママママ」での聞き取り作業を行った後、有意義語での作業を行う。4拍の姓の生徒を順に発音させ、アクセントパターンを確認させた。これも作業が進むにつれて、図3の「②」(中高型でアクセント核が2拍目にくるもの)か、「④」(平板型)のいずれかしか出てこない、ということに生徒が気づいてくる。そこで、姓の作業を中断し、「横浜」「広島」「金沢」「豊橋」などの地名を板書し、地名においても「②」か「④」のいずれかしか出てこないこと、つまり、4拍語の固有名詞は、アクセントパターンが二つのいずれかに限定されるのだ、ということ気付かせた。但し、このことも東京方言、或いはそれに近いアクセントを持つ地域だけの話で、例えば名古屋方言の伝統でいくと、「横浜」や「広島」は

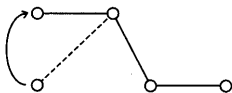


のようなパターンで発音されるのだ、ということも付け加えておく。

このように地域によって音が違うのだ、ということ、クラスの中に実例があると、より学習し易い。今回の授業でも姓の発音をさせている時に、「谷口」という生徒が、



というアクセントで発音したのを聞き取ることができたため、「何か違うんじゃない」と指摘してもう一度発音させた。尋ねてみると、舞鶴に長い間いたことが分かり、本人も初めて違いに気付いた、ということであった。授業としては、京阪式のアクセントでは、1拍目が高い所から始まって、高いまま2拍目に連続するものであること、東京式と比較して図示すると、



ということが法則として存在することを説明した。これも地域による単なる音の違いなのだ、ということを生徒に理解させる材料となった。東京式アクセントでは、1拍目と2拍目の高さが変わることが原則となっているものであることも述べておく。

続いて5拍に入る。聞き取り練習として示すアクセントパターンは次の5通りである。何拍目にアクセント核があるか、という順番によって並べてある。

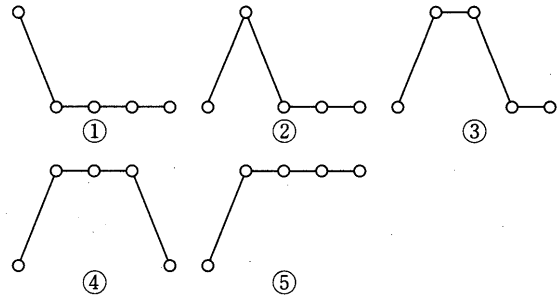


図4 5拍のアクセントパターン

5拍になると、すぐには聞き取ることの難しい生徒が、少々出てくる。しかし、ここまで2拍から4拍の聞き取りを行ってきたこともあって、概ね順調に授業は進行していく。しかし、パターンが5つあるので、練習には最も時間がかかる。

5拍の姓を持つ生徒が三名いたので発音・判定をさせてみる。三人とも「③」での発音であった。

アクセントについては5拍語までで終了とした。授業では、このような韻律的特徴をまず扱ったが、音声には分節的特徴もある、ということ、生徒の発音に耳を傾け、生徒の発音を用いて導入を図っていくことも必要であろう。今回はたまたま[s]と[ʃ]の違いが授業の自然な流れの中で話題になった。日本語のサ行音は、[s a, ʃ i, su, s e, s o]となり、「シ」の部分だけ子音が音声的に変化する([s]よりも調音点が少し後ろになる)ということである。これについても無自覚の生徒が当然多いので、実際に発音させて違いを考えさせた。その上で、英語では、“C”[s i:]とshe [ʃ i:]のように、[s]と[ʃ]の違いが意味を分ける単位になっていること(逆に日本語ではどちらであっても意味を変えることはないこと)、だからこそ、英語圏では[s]と[ʃ]の違いに敏感であることを話す。音韻的な単位となりうるか、単なる異音で止まるかということが、同じ音声であっても言語によって違いが出るのだ、ということ気付かせるのである。

更に次のように発展した発問を行った。タイ語を母語とする人は、「わたし」という日本語を発音しようとする、「私たち」という発音になり易いのだが、それはどうしてだろうか、という問いである。

生徒は、このようなことはまず考えたことがなく、それゆえ、色々な理由を考えて述べた。色々な理由を考えること、その可否を全員で考えることは、言語というものを考えるのに非常によい勉強になる。最終的には、タイ語には[ʃ]という音がないので、それに近い音の[ʃ̥]になる、という結論を導き出しているのだが、そこまでの過程が勉強であり、また結論を

知ることによって、世界には様々な違いを持った言語が存在し、それは決して優劣を持つものではないのだ、ということも改めて考えることができたものと思っ

3-4 国語表現の初めの授業

— 3時間目、「国語表現」のテキストを用いて—

国語表現の授業は、話し言葉と書き言葉を1対1の比率で扱っている。私の授業では、まず話し言葉の面を強調する目的があったので、最初の数時間は書き言葉の面を暫く置いておいた。

2拍から5拍までのアクセントパタンの聞き取りはこれより後、書き言葉を扱う授業の際もできるだけ授業の初めに行うことにし、ある程度慣れた所で、予告通り聞き取り試験を行うことにした。

3時間目は実際に「国語表現」サブテキストを用いて授業を行った。まず、「第一章 話すことについて」の「はじめに」の文章を読み、目標を確認する。以下にその文を引用する（注8）。

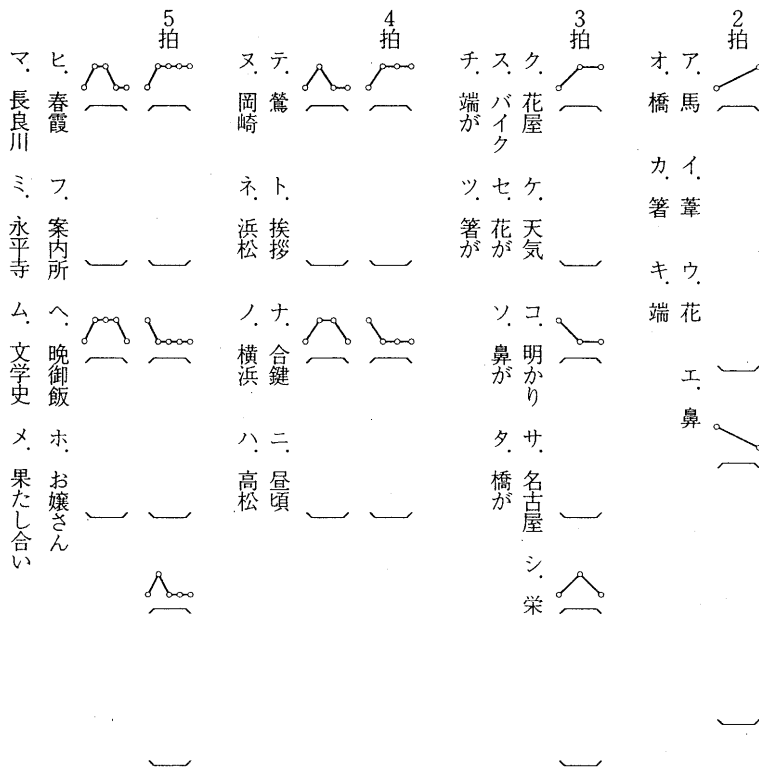
1 はじめに

私たちは、自分の言葉と違ったイメージの話し言葉に接すると「あれっ、変だ。」という感覚を持たな

いだろうか。ひところは、よくテレビで名古屋弁がからかわれた。また、他の地域から来た転校生の言葉を変だと思ったことはないだろうか。つまり、多数派から外れた音声は「変なもの」とされ揶揄される。何がどう違うのだろうか、ということは、からかう側には説明できない。とにかく、何か変だから（多数からは外れているから）茶化すのである。

私たちは、文字に関しては、例えば漢字のトメ・ハネ、書き順、仮名の正しい書き方などを、結構細かい所まで気にする。学校に書写（書き方）の時間もある。その一方で、音声に関しては、全く無頓着である。どうすれば、聞き易く、わかり易く話せるのか、自分の持つ声と他人の声との違いが何に由来するのか学ばない。それゆえ、話すことに不安のある人が多く、また、前述の通り、標準から外れた音声を何となくからかいの対象とする。私たちは、文字と同様に身近な音声についても関心を持つ姿勢が必要である。客観的に音声を分析・把握し、色々な音声の違いを認識できると、自分のモノと違う音声も、「変」ではなくて尊重すべき「違い」と考えられるのではないか。

さらに、いわゆる国際化を初めとして社会が大きく変化している現代、従来の「以心伝心」のコミュ



練習4 アクセント
次の「。」は、一拍ごとの音の高低を表す。例えば、「／」は二拍語について高低のアクセントであること（標準語の「みそ」「菓子」「本」など）を示し、「／」は低高のアクセントであること（「お茶」「はこ」「ふで」など）を示す。後の語群に示す語が、自分の発音ではどのアクセントの型に分類されるかを考えて「」に記号を入れよ。

図5 アクセントの練習問題

ニケーションは通用しない。日本人の苦手とされる「筋道立てて分かり易く話す」能力が求められる。他者とコミュニケーションをとること（それが、会話であれ対話であれ討論であれスピーチであれ）は、経験が確かにモノを言う。しかし、経験の多さ（＝度胸）だけでは話す能力が十分向上しない。経験を踏むことの重要性は否定できないが、その経験を有意義にするためにも、様々な音声をよく聴き音声を客観的に分析することが必要だ。

このような視点を持って、どうすれば分かり易く話せるか、考え、工夫して実践し、その技能を身に付けていくことが「国語表現」の目標である。

そして、音声の諸要素を意識していく作業から始めて、対話・面接・討論・スピーチの順に、公的な要素が小さく難易度が低いものから徐々に授業を進めていく、という計画を示す（注9）。

次に練習問題にかかる。図5は、テキストに集録したアクセントの練習問題である。これについて、四名一組のグループを作って、その中で各自の発音を比較しながら作業を進めた。グループは座席順に機械的に定めた。グループ作業にしたのは、発音を比較させることも無論だが、作業を通して普通の（それほど親し

くない）クラスメートと対話させることも目的としている（注10）。作業の手順としては、4人を、2拍・3拍・4拍・5拍のどれかの担当に割り振り、担当者が発音し判断するのを他の班員が聞いて、妥当かどうか、別の可能性がないか考えながら解答を作るという方法である。意見が分かれたものは、両論併記させておく。2拍から順に行い、頃合いを見計らって、各グループの結論を聞きつつ、クラス全体の解答を作っていくのである。発音・対話・議論をさせながらの授業であるので時間が必要となる（一人ひとりの作業として行えば、すぐ終わるであろう）。3時間目は、この練習問題までで終了である。

話し言葉を扱う授業の時には、4～6名のグループで作業をさせ、対話をさせつつ授業を行うという形態を、手間はかかるもののその後もできるだけとるようにした。

3-5 国語表現のその後の授業

アクセントパタンの聞き取り練習を計5回程行った後で試験を行った。図6に示した用紙を配布し、私の発音（1回しか発音しない）のアクセントパターンを選択する問題で、①～⑮は無意味語、⑯～⑳は有意義語を東京式アクセントで（「かほちゃ」「だいがく」「まん

語アクセント 聞きとりテスト

	No.	Name _____	/20		
①	1.	2.	3.		
②	1.	2.	3.		
③	1.	2.	3.		
④	1.	2.	3.		
⑤	1.	2.	3.	4.	
⑥	1.	2.	3.	4.	
⑦	1.	2.	3.	4.	
⑧	1.	2.	3.	4.	
⑨	1.	2.	3.	4.	
⑩	1.	2.	3.	4.	5.
⑪	1.	2.	3.	4.	5.
⑫	1.	2.	3.	4.	5.
⑬	1.	2.	3.	4.	5.
⑭	1.	2.	3.	4.	5.
⑮	1.	2.	3.	4.	5.
⑯	1.	2.	3.	4.	5.
⑰	1.	2.	3.	4.	5.
⑱	1.	2.	3.	4.	5.
⑲	1.	2.	3.	4.	5.
⑳	1.	2.	3.	4.	5.

図6 アクセントパターン聞き取りテスト用紙

じゅう」「ぎんかくじ」「おにいさん」) 発音した。生徒の得点結果は次の通りである。

20点	.....	20人
19	.....	3人
18	.....	2人
17	.....	2人
16	.....	0人
15	.....	1人
14	.....	1人
13	.....	2人
12	.....	1人
11	.....	2人
10	.....	1人
9	.....	1人
7	.....	1人
		(計35人)

表1 アクセント聞き取り試験結果(その1)

練習前のデータを取っていないので学習の効果を推測することができない。しかし、35人中25人(71%)が18点(90%)以上正解できている、ということで、

練習の成果は出ている、と考えてよいと思う。

次の、発展問題として、やや難しい聞き取り問題を行った。水谷修著『聞く日本語・話す日本語-音声に親しむ12のヒント-』(注11) 付属の音声テープによる聞き取り練習である。2拍~4拍の語の発音を聞いて、高いアクセントばかりでなく、日本語を母語としない日本語学習者に出現し易いアクセント(日本語を母語とする人には不自然なアクセント)も発音されるために、即座に聞き取るのはやや難しいと思われる。解答用紙は図7に示した。参考として、試験結果を表2に示す。37人の平均得点は70点中37.7点(得点率53.9%)であった。最高は70点満点、最低は13点である。

70点満点	.....	2人
63~69	.....	3人
56~62	.....	1人
49~55	.....	3人
42~47	.....	6人
35~41	.....	4人
28~34	.....	3人
21~27	.....	9人
14~20	.....	5人

練習1 2拍の単語

(例)	a. アメ	b. <u>アメ</u>	c. ア <u>メ</u>
(1)	a. ユキ	b. <u>ユキ</u>	c. ユ <u>キ</u>
(2)	a. カゼ	b. <u>カゼ</u>	c. カ <u>ゼ</u>
(3)	a. クモ	b. <u>クモ</u>	c. ク <u>モ</u>
(4)	a. ソラ	b. <u>ソラ</u>	c. ソ <u>ラ</u>
(5)	a. ウミ	b. <u>ウミ</u>	c. ウ <u>ミ</u>

15

練習3 4拍の単語

(例)	a. タテモノ	b. <u>タテモノ</u>	c. タテ <u>モノ</u>	d. タテ <u>モノ</u>
	e. <u>タテモノ</u>	f. <u>タテモノ</u>	g. <u>タテモノ</u>	h. <u>タテモノ</u>
	i. <u>タテモノ</u>	j. <u>タテモノ</u>		
(1)	a. マイニチ	b. <u>マイニチ</u>	c. マイ <u>ニチ</u>	d. マイ <u>ニチ</u>
	e. <u>マイニチ</u>	f. <u>マイニチ</u>	g. <u>マイニチ</u>	h. <u>マイニチ</u>
	i. <u>マイニチ</u>	j. <u>マイニチ</u>		
(2)	a. クダサイ	b. <u>クダサイ</u>	c. クダ <u>サイ</u>	d. クダ <u>サイ</u>
	e. <u>クダサイ</u>	f. <u>クダサイ</u>	g. <u>クダサイ</u>	h. <u>クダサイ</u>
	i. <u>クダサイ</u>	j. <u>クダサイ</u>		

20

合計

70

No. _____ Name. _____

練習2 3拍の単語

(例)	a. ワタシ	b. <u>ワタシ</u>	c. ワ <u>タシ</u>	d. ワ <u>タシ</u>
	e. <u>ワタシ</u>	f. <u>ワタシ</u>	g. <u>ワタシ</u>	
(1)	a. ロクジ	b. <u>ロクジ</u>	c. ロ <u>クジ</u>	d. ロ <u>クジ</u>
	e. <u>ロクジ</u>	f. <u>ロクジ</u>	g. <u>ロクジ</u>	
(2)	a. ナンジ	b. <u>ナンジ</u>	c. ナ <u>ンジ</u>	d. ナ <u>ンジ</u>
	e. <u>ナンジ</u>	f. <u>ナンジ</u>	g. <u>ナンジ</u>	
(3)	a. イクラ	b. <u>イクラ</u>	c. イ <u>クラ</u>	d. イ <u>クラ</u>
	e. <u>イクラ</u>	f. <u>イクラ</u>	g. <u>イクラ</u>	
(4)	a. カバン	b. <u>カバン</u>	c. カ <u>バン</u>	d. カ <u>バン</u>
	e. <u>カバン</u>	f. <u>カバン</u>	g. <u>カバン</u>	
(5)	a. カイシャ	b. <u>カイシャ</u>	c. カイ <u>シャ</u>	d. カイ <u>シャ</u>
	e. <u>カイシャ</u>	f. <u>カイシャ</u>	g. <u>カイシャ</u>	

35

図7 アクセント聞き取り 発展問題用紙

~13	1人
-----	-------	----

表2 アクセント聞き取り試験結果 (その2)

アクセントで音声言語についての導入を行った後は、強調、イントネーションといった韻律的要素や、母音・子音・特殊拍といった分節的要素について、『国語表現』サブテキストを用いて学習した。その場合でも、単なる知識の修得ということに陥らないよう、対面練習・対話練習という形をとり、2人～6人のグループで発音・聴解の実践をしながら学習を進めた。

また、6人のグループを作り、その中であるテーマについての感想・意見の発表とインタビュー、模擬面接実習と対話練習といった作業を行い、音声言語能力の向上を図った。

4. おわりに

2-2で述べたように、アクセントの現象そのものが、表現意図とは異なった情報を伝え、コミュニケーション上のミスを引き起こすということは少ない。しかし、地域による差もあろうが、多くの生徒がアクセントという現象を認識し易いことが考えられ、音声言語教育の導入には好材料である。また、日本語が、高さという韻律的要素を重要としている言語であることを考えると、高さ感覚の養成として、アクセント練習は有効であろう。

音声言語の教育は、教師側が一方向的に知識を与え、指導するといった方法よりも、生徒に実践させ、それを通して様々な事柄について一緒に考えを深めていくといった方法が適するだろう。国語科においては、音声或いは音声言語活動に対する教育の比重が今まで必ずしも高くなく、現在も音声言語教育が伸び悩みの感があった。そこで、今年度、教師も生徒も認識し易いと思われるアクセントの現象を用いて、音声言語教育の導入をする、という試みを行ったのである。これをもとに、次には、音声言語教育の年間指導カリキュラムを作成していきたい。

[注]

(注1) 第63回国語教育学会(2000年8月)の提案授業は『伝え合う力をどう高めるか—対話劇を作ろう—』といったものであった。

(注2) 総合学習の領域でよく扱われる。

(注3) 水谷(1992)など

(注4) 前川喜久雄、藤崎博也の用語によると、これらの情報は、バラ言語的の情報又は非言語的の情報に属する情報となる。

(注5) 鹿島(1996)による例。

(注6) 「国語表現」という科目が制定されて以来現在まで高校三年生全員が「国語表現」を履修している。そのため、開講当初から独自のサブテキストが編集されてきた。2002年度からは必修から外れ、選択制になるが、サブテキストは継続して全生徒に持たせ、高校三年間(中学からの生徒は6年間)他の国語の授業で使用する予定である。

(注7) サブテキストの執筆は国語科各教員が分担した。「話すこと」の第一章「話すことについて」は筆者が執筆した。

(注8) サブテキスト「国語表現」pp.58～59

(注9) このような話しことばの分類については、拙稿(1999)に述べた。

(注10) 1999年度の本校高校三年生に対する筆者の調査によると、「伝えたいと思ったことを躊躇せず、言葉にして伝えること」が「普通のクラスメート」に対して「できない」と答えた生徒の割合は61.0%であり、「先生」に対してと同じ割合であった。なお、「年下」に対しては27.5%、「親しい友人」に対しては13.3%であった。これについては拙稿(2000)pp.15～19に記した。これが「普通のクラスメート」と積極的に対話させる理由である。

(注11) 水谷(1990)。

[参考文献]

- 秋永一枝編(1985)『明解日本語アクセント辞典 第二版』三省堂
- 鹿島 央他(1996)『音声、語彙、文字・表記』凡人社
- 寺井 一(1999)「国語科教育におけるこれからの話しことば教育の視点」名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要 第44集
- (2000)「日本語の教育における音声言語教育のための基礎的研究——言語生活と日本語音声の側面から——」平成11年度名古屋大学大学院文学研究科修士論文
- 名古屋大学教育学部附属中・高等学校国語科編(2000)『国語表現』学内用サブテキスト
- 服部四郎(1984)『音声学』岩波書店 p.34
- 前川喜久雄(1998)『言語の科学2 音声』第1章「音声学」岩波書店 pp.1～52
- 水谷 修(1990)『聞く日本語・話す日本語——音声に親しむ12のヒント——』ジャパン・タイムズ
- (1992)「これからの話しことば教育」『実践国語研究 別冊』'92No.121 pp.

7～11 明治書院