

日本語教育実習生にとっての「アクセント確認」の意味
THE SIGNIFICANCE OF ACCENT CONFIRMATION FOR
PRACTITIONERS OF JAPANESE LANGUAGE EDUCATION

千 仙永, 早稲田大学
Sunyoung Chun, Waseda University

1. 研究の背景

1.1 日本語教育におけるアクセント指導の必要性

日本語は個々の語句について高低変化が決まっており、アクセントによる弁別機能、統語機能がある(鹿島 2002)。一方、日本語の発音は、方言差・性差・年代差、そして場面や相手によって変化する特徴があり、アクセントも例外ではない。そのため、話し手としての日本語学習者が規範とすべき「正しい発音」の定義づけは事実上不可能である(戸田 2006)。ただし、日本語を聞いて意味を理解するため、日本語として存在しないアクセントの発話を避けるため、アクセントの習得は必要となる。つまり、円滑なコミュニケーションのために、日本語教育ではアクセントの指導が必要である。

1.2 アクセントを指導する側の母語

従来の日本語教育におけるアクセントを含む発音の指導は、母語話者教師に期待され、モデル音声の提示が教師の役割として重視されてきた(辛 2006、高見澤 2004、日本語教育学会 1982、平畑 2008)。

千(2011)は、非母語話者教師が発音指導を行わなくなる現状を指摘し、発音指導を実践した非母語話者の実習生の学びに注目した。非母語話者の実習生は実習を準備する中、単語ごとにアクセント辞典を調べ、表記する工夫が見られた。モデル音声を正しくて完璧なものにするためのプロセスであることが報告されている。

2. 研究の目的

2012 年度秋学期の教育実習では、母語話者の実習生においてもアクセントを確認している様子が見られた。アクセントの確認は授業の一環として義務づけられているものではない。実習生の自発的な参加による打ち合わせにおいて見られた現象である。打ち合わせでは、実習生全員が集まって、補助教材と教案を事前に検討した。特にアクセントの課においては、補助教材に出るすべての語のアクセントを確認する様子が見られた。なぜ、母語話者の実習生はアクセントを自発的に確認していたのであろうか。

本研究では、「アクセント確認」の実態とその意味を探ることを目的とする。千(2011)の結果をもとに母語話者という新たな視点から「アクセント確認」の意味を考察する。

3. 調査と分析の概要

3.1 調査フィールド

2012 年度秋学期、東京都内の某大学院で発音指導を実践した教育実習を関与観察した。参加者は、指導教員 1 名、実習生 8 名、学習者 30 名、そして支援者として関与観察を行った筆者である。毎週、実習の前半 45 分は指導教員による講義、後半 45 分は実習生によるグループ活動が行われた。実習生一人当たり 3-4 名の学習者を担当した。主教材は『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』（戸田 2004）であり、実習生自作の教案と補助教材が加えられた。アクセントは、名詞、い形容詞、動詞、そしてアクセント復習を含め、合計 4 回の指導が行われた（表 1 参照）。

表 1 実習のスケジュール（灰色を付けた部分がアクセントの回である）

日付	指導内容	日付	指導内容
20121001	オリエンテーション	20121119	動詞のアクセント
20121008	発音練習のポイント	20121126	アクセント復習
20121015	日本語の音	20121203	イントネーション
20121022	日本語のリズム	20121210	イントネーション復習
20121029	話しことばの発音	20121217	気持ちを伝える話し方
20121105	名詞のアクセント	20130107	母語別発音練習
20121112	い形容詞のアクセント	20130121	総復習

3.2 調査協力者

教育実習の参加者のうち、日本語を母語とする実習生 7 名を対象とする。出身および日本語教育の関連情報は、表 2 のとおりである。

表 2 実習生の詳細（2012 年秋学期の調査時期）

名前	出身	日本語教育経験	教員養成の受講経験	試験*
A	東京	国内地域ボランティア 10 ヶ月	420 時間の養成講座	合格
B	東京	メキシコ 3 年、アフリカの国 2 年	学部の教員養成課程	合格
C	北海道	アメリカ 2 年、ハンガリー 2 年 カナダ 1 年	420 時間の通信講座	合格
D	北海道	中国 2 年	なし	合格
E	東京	国内日本語学校 3 年	420 時間の養成講座	合格
F	四国	なし	なし	未受験
G	九州	なし	420 時間の通信講座 (受講中)	合格

（試験*：日本語教育能力検定試験を指す）

3.3 調査と分析方法

2012 年度秋学期の 1 学期間、授業、実習、打ち合わせ、メーリングリストをとおして、実習生の様子に関与観察した。筆者は支援者として教案と補助教材にコメントをし、観察した内容を記録した。

学期中に 1 回、学期末に 1 回、各実習生に（1 回につき 1 時間程度）半構造化インタビューを実施した。インタビューの目的は、筆者が観察できなかった実習生の行動や内面の様子を知ること、一人一人の実習生に実習に関する内省を促すことであった。

行動と内省を分析観点とし、「アクセント確認」の実態とその意味を探る。『質的データ分析法』（佐藤 2008）を参照しながら、関与観察記録とインタビューの文字起こし資料をコーディング作業した。コード同士を比較、カテゴリーを作成後、資料と照合する作業を繰り返した。カテゴリーごとに意味を定めた。

4. 分析結果

関与観察の記録およびインタビュー文字起こし資料をコーディングした結果、「アクセント確認」について表 3 のカテゴリーと定義が得られた。以下、「アクセント確認」の定義を項目ごとに示す。

表 3 「アクセント確認」のカテゴリーと定義

カテゴリー	定義
アクセントと意識の結びつけ	発音の高低変化を判断する
アクセントの揺れ	アクセントの揺れを検討する
アクセントの改善意識	自分のアクセントを改善しようとする／許容範囲と見なす
アクセントの原則	アクセントの原則に即して発音の高低変化を分析指導できる
アクセント辞典	アクセント辞典を用いる
アクセントの視覚化	アクセントを記号で視覚化する

4.1 発音の高低変化を判断する

A さんは母語として話す日本語の発音をふだん意識していないため、アクセントを教えるためには意識せざるを得ないという。そのため、一度意識的に違うように発音するなどの行動を取っていた。C さんも自分のアクセントがどのようになっているかと意識したことがないという。実習生が意識しないと学習者にも意識させることはできないため、意識的に自分の発音の高低変化を判断しようとしていた。

4.2 アクセントの揺れを検討する

方言差、世代差によるアクセントの揺れを検討する行動が観察された。B さんは特に東京方言話者の場合、アクセントの揺れがあることを知らない場合があるという。そのため、事前に揺れを検討しておくことがよい。検討により、学習者からの質問に柔軟に対応できるという。北海道方言話者の C さんは北海道と東京方言間に方言差があることを、「アクセント確認」をとおしてはじめて気づい

た。その背景に、北海道では共通語を使うと認識していたことが挙げられた。Fさんは年代差という観点から東京方言話者の実習生のアクセントを注意深く観察していた。またFさん自身は東京方言を話す母に育てられたものの四国で育ったため、東京方言話者の実習生とアクセントに関する意見が異なると、発言できなくなるという。

4.3 自分のアクセントを改善しようとする／許容範囲と見なす

前述のとおり、Cさんはこれまで話してきた自分のアクセントが共通語と同じ部分もあるが、異なる部分があることにはじめて気づいた。彼女はその差異に気づきにくい点を挙げ「質が悪い」と見なしていた。そのような考えは、彼女にとってアクセントを直さなければならないとかルールを覚えなければならないといった改善意識を持つことに繋がった。Fさんは実習中に学習者から自分の平板化アクセントを指摘されたという。グループ間で教えるアクセントが異なるのは学習者に混乱を招く恐れがあると捉え、改善意識を持つことになる。そのため、日本語を教える際には、自分が実際にどちらのアクセントを使うかはともかく共通認識を持つておくべきだという。一方、北海道出身のDさんにはアクセントに関する考えにおいて前述のCさんとは異なった様子が見られた。東京の町中でもさまざまなアクセントを聞くことができるため、アクセントの原則を無視していなければ許容範囲と見なすという。

4.4 アクセントの原則に即して発音の高低変化を分析指導できる

Aさんは東京方言話者としてモデル音声を提示することには問題ないと語る一方、アクセント核の位置を示すことは難しいという。長音、促音、撥音がある部分では声の高さが下がらないが、そのことを知識として覚えておかなければ発音の高低変化を分析することは難しいという。Gさんは一拍目と二拍目は必ず高低が違うという原則や、一回アクセントが下がったら上がらないという原則を挙げ、そのことが提示できる人が教師だと捉えていた。そのきっかけには筆者の関与も影響していた。筆者がGさんのグループを観察していたとき、高低の差がないような発音で練習している韓国語母語話者の学習者に、最初の一拍目と二拍目の音が違うことを知っているかと質問をしたことがある。それ以降、その学習者は高低変化に改善が見られ、Gさんは一つのアドバイスによって発音は変わると改めて認識したという。

4.5 アクセント辞典を用いる

この定義は関与観察によって見られたすべての実習生の行動からコードを含めることができた。アクセントの揺れの検討で意見が分かれたら常にアクセント辞典が用いられていた。このことについて

て Eさんは、自分の発音に対して絶対的な自信は持てないため、全員でアクセントを確認し共有することで安心できるという。Aさんは実習前に教員養成講座をとおしてアクセント辞典の存在は知っていたものの、一度も使用したことがないという。だが、実習をとおして電子辞書やインターネットを活用したアクセント辞典の活用法を身につけ、自分の実践においても活用していた。

4.6 アクセントを記号で視覚化する

この定義も関与観察によって見られたすべての実習生の行動からコードを含めることができた。アクセントの視覚化とは、音の高低を表記することである。本研究における実習では、アクセントを りんご のように線で示していた。アクセントを視覚化してみると、アクセントの原則と合わない場合が瞬時にわかり、修正が伴われた。実習生によって、アクセントを記号で視覚化した補助教材が作成され、実習中にも活用されていた。Cさんはアクセントと意識の結びつけにも視覚化教材を活用していた。また、Aさんは実習が終わってからでも日本語の発音を扱うときは、前述のアクセント辞典を用い、視覚化したうえで指導に臨むと語った。

5. 考察

5.1 アクセントの意識化

分析の結果、母語としてふだん意識せず話す日本語のアクセントを意識するために「アクセント確認」を行っていることがわかった。

千(2011)では、非母語話者の実習生が「ネイティブ並」のモデル音声を提示するために、アクセントを確認していた。その反面、本研究の協力者である母語話者の実習生は、東京方言話者であり、すでにモデル音声で提示できていたにもかかわらず(A、B、Eさん)、無意識に話している発音を意識するために「アクセント確認」を行った。このことから、モデル音声を正しく提示したからといって発音指導が済むわけではなく、教える側にも発音を意識する努力が必要であることがわかる。

また、本研究の協力者である母語話者の実習生は、千(2011)の非母語話者の実習生が持つ不安と似通った不安を抱えている様子がわかった。例えば、北海道方言話者のCさんが自分の発音を「質が悪い」と見なしていた点、四国で育ったFさんがほかの実習生の東京方言話者とアクセントに関する意見が異なった場合、発言できなくなってしまう点である。二人は、自分の発音を改善しようとしていた。ただ、このような不安は方言話者だけが抱える問題ではなく、東京生まれ東京育ちのEさんにとっても、アクセントに対する「絶対的な自信」を持っているわけではないことがわかった。したがって、モデル音声として自分のアクセントに不安を感じるのは

母語を問わず現れる現象であり、その不安を乗り越えるために「アクセント確認」が行われていたと言えよう。

5.2 アクセントの知識

アクセントの原則の理解が、高低変化の判断に役立つことがわかった。アクセントの原則として、以下の3点が挙げられる。

- ・一拍目と二拍目の声の高低が違う
- ・一語の中で一度下がったら上がらない
- ・特殊拍（促音、長音、撥音）にはアクセントの下がり目がない

アクセントの高低を区別する際に、長音や撥音の有無が難易度に影響を及ぼすという報告がある（小河原 2005）。つまり、聴覚印象だけではアクセント核の位置を示すことは難しく、アクセントの原則を知識として理解しておく必要がある。

また実習において学習者に指導する際に役に立ったのが、アクセントを視覚化した補助教材であった。日本語教育能力検定試験でも、視覚化の重要性が見られる。例えば、耳慣れない語を①／②-③、④のようなパターン（いくつかの選択肢）の中からアクセントの形を選ぶ問題がある。これらの問題は、「学習者にわかりやすく的確に示すという間接的ではあるが一種の音声教育能力に結びつくもの」（小河原 2005）とされる。つまり、視覚化は教師自身のためばかりでなく、学習者にもわかりやすく的確にアクセントの変化を示すことができる。

千（2011）では、自分の日本語の発音に自信がないという非母語話者の実習生が「発音の方法が指導できる」教師になるために、アクセントの知識を身につけようと努力する姿が報告されている。本研究では、AさんとGさんがモデル音声の提示に留まらず、メタ的に発音を説明することを目指していた。メタ的に発音を説明することは、「発音の方法が指導できる」と同義であり、発音指導をするためにはアクセントの知識を身につける必要がある。したがって、アクセントの知識は母語を問わず発音指導において求められると言える。「アクセント確認」は、アクセントの知識を備え、的確に分析指導できるようになる過程だと意味づけられる。

6. まとめと今後の課題

本研究をとおして「アクセント確認」の実態とその意味が明らかになった。まず、その実態は以下の6点であった。

- (1) 発音の高低変化を判断する
- (2) アクセントの揺れを検討する
- (3) 自分のアクセントを改善しようとする／許容範囲と見なす
- (4) アクセントの原則に即して発音の高低変化を分析指導できる
- (5) アクセント辞典を用いる

(6) アクセントを記号で視覚化する

次に、千（2011）の結果をもとに「アクセント確認」の意味を考察することができた。アクセントの意識化とアクセントの知識を備えていく過程として「アクセント確認」が意味づけられた。

従来の母語話者に音声教育が任される現状に対して、母語話者だから音声教育ができるわけではなく、母語話者であってもモデル音声を提示する以前に、自分のアクセントを意識し、知識を備える必要があるという視点が、本研究をとおして得られた。この二つの視点は、今後日本語教師を養成するうえで、発音指導面で一助となる。

またモデル音声の役割が母語話者に期待されてきた日本語教育の現状に対して、モデル音声の提示は非母語話者だけでなく母語話者にとっても不安の要因として働いていることがわかった。その不安を乗り越える手段として「アクセント確認」が意味づけられた。

本研究では実習の準備過程における「アクセント確認」を考察した。「アクセント確認」が実際に実習においてどのように生かされていたかを含め、総合的な考察を行うことが、今後の課題である。

参考文献

- 小河原義朗（2005）「音声を媒体とした試験問題の内容とその解答結果、およびそこで測定された日本語教員に求められる資質・能力に関する分析」『音声を媒体としたテスト問題によって測定される日本語教員の能力に関する基礎的調査研究』7-22、日本国際教育支援協会
- 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
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社
- 辛銀眞（2006）「日本国内の非母語話者日本語教師に対する学習者のビリーフの変容—早稲田の初級実践を通して—」『講座日本語教育』42、60-81、早稲田大学日本語研究教育センター
- 高見澤孟（2004）『新・はじめての日本語教育 2—日本語教授法入門—』アスク
- 千仙永（2011）『日本語音声教育実践における学び—非母語話者実習生へのインタビュー調査を中心に—』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文（未公開）
- 戸田貴子（2004）『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- （2006）「音声教育研究の歴史と展望」『早稲田日本語教育の歴史と展望』75-99、アルク
- 日本語教育学会編（1982）『日本語教育事典』大修館書店
- 平畑奈美（2008）「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割」『世界の日本語教育』18、1-19、国際交流基金