

拓殖大学大学院 言語教育研究科

言語教育学専攻 博士論文

日本語教育におけるアクセント指導に関する横断的研究
－国語教育学・方言学の視点を取り入れて－

Cross-Sectional Study on Accent Guidance in Japanese Language Education
- Incorporating the Viewpoints of National Language Education and
Dialectology -

2018 年度

指導教授：木村政康 教授

5D504 長井 弘之

目 次

第 1 章 はじめに

1.1 本研究の目的	1
1.2 先行研究	2
1.2.1 音声指導に関する先行研究	2
1.2.2 アクセント指導に関する先行研究	4
1.3 本研究の意義	5

第 2 章 共通語・方言に関する考察

2.1 言語の違い	6
2.2 言語の要素	6
2.3 言語の境界	7
2.4 標準語と共通語	9
2.4.1 標準語	9
2.4.2 共通語	11
2.5 英語教育における規範性と多様性	15
2.5.1 WE と EIL	15
2.5.2 TOEIC	17
2.6 共通語の規範性	18
2.7 規範性の考察結果	19

第 3 章 日本語母語話者の自己の発話アクセント概念と実態

3.1 認識と発話のずれ	21
3.2 先行研究	21
3.3 言語認識のアンケート	23

3.3.1 アンケートの概要	23
3.3.2 回答結果および分析	24
3.3.2.1 聴取時の言語認識の概略	24
3.3.2.2 発話時の言語認識の概略	25
3.3.3 アンケートの回答の考察	26
3.3.4 アンケートの回答のまとめ	28
3.4 聞き取り調査	29
3.4.1 先行研究	30
3.4.2 調査の概要	30
3.4.2.1 調査方法	30
3.4.2.2 調査語（文）の分類	31
3.4.2.3 インフォーマントのプロフィール	32
3.4.4 調査結果	33
3.4.4.1 評価方法	33
3.4.4.2 調査語単位による評価	33
3.4.4.3 発話回数による評価	34
3.4.4.4 共通語－無アクセント指数（ a 値）による評価	35
3.4.5 比較・考察	37
3.4.5.1 調査語単位	37
3.4.5.2 発話回数	38
3.4.5.3 発話回数における共通語アクセント型ごとの一致率	39
3.4.5.3.1 無ア若年層	39
3.4.5.3.2 東ア若年層	40
3.4.5.4 共通語－無アクセント指数（ a 値）による比較	41
3.4.6 その他	42
3.4.7 聞き取り調査まとめ	43
3.5 認識と発話のずれの考察	43

第4章 日本語学習者の発話時のアクセントの実態

4.1	日本語学習者の実態	48
4.2	先行研究	48
4.3	調査方法	49
4.3.1	インフォーマントのプロフィール	49
4.3.2	調査語	50
4.4	評価	50
4.4.1	調査語による評価	50
4.4.2	発話回数による評価	52
4.4.3	共通語一無アクセント指数 (a 値) による評価	53
4.5	比較・考察	54
4.5.1	調査語単位	54
4.5.2	発話回数	55
4.5.3	共通語一無アクセント指数 (a 値)	55
4.5.4	比較・考察のまとめ	56
4.6	聴取段階のアクセントの知覚	57
4.6.1	調査の概要	57
4.6.2	調査方法	58
4.6.3	評価・考察	58
4.6.3.1	調査結果の概要	59
4.6.3.2	中国人のみのクラスでの比較	59
4.7	日本語学習者の特徴	60
4.5.1	発話時のアクセント	60
4.5.2	聴取時のアクセント	61
4.5.3	発話指導の重要性	62

第5章 日本語学習者と無アクセント方言話者との類似性の考察

5.1	日本語学習者の発話時のアクセント	64
5.2	日本語学習者のアクセントの特徴	65
5.3	無アクセント方言話者のアクセントの特徴	67

5.3.1 無アクセント方言	67
5.3.1.1 無アクセントとは	67
5.3.1.2 無アクセント方言の特徴	69
5.3.1.3 無アクセント方言話者の発話例	70
5.3.1.3.1 短文	70
5.3.1.3.2 単語	71
5.4 類似性の比較・考察	72
5.4.1 共通語アクセントの一致率	72
5.4.2 共通語—無アクセント指数 (a 値)	73
5.4.3 誤答による比較	74
5.5 類似性の結論	76

第 6 章 中国人日本語教師のアクセントの実態と考察

6.1 日本語学習者へ与える影響の可能性	80
6.2 調査方法	80
6.3 評価	81
6.3.1 調査語による評価	81
6.3.2 発話回数による評価	82
6.3.3 共通語—無アクセント指数 (a 値) による評価	84
6.4 分析・考察	85
6.4.1 2 拍尾高型アクセント	85
6.4.2 3 拍尾高型アクセント	86
6.4.3 3 拍中高型アクセント	87
6.4.4 発話回数の一致率と 共通語—無アクセント指数 (a 値) の相関関係	88
6.4.5 考察のまとめ	88
6.4.6 日本語学習者への影響	89
6.5 アクセントを誤る原因とその影響	91

第7章 日本語教育と国語教育における発音指導の考察

7.1	発音指導・発音教育	94
7.2	日本語教育と国語教育の差異	94
7.2.1	海外の日本語教育	94
7.2.1.1	海外の日本語教育の概観	94
7.2.1.2	JF スタANDARD	97
7.2.2	国語教育	97
7.2.2.1	国語教育の概観	97
7.2.2.2	アンケートとの比較	99
7.3	考察のまとめ	101
7.3.1	日本語教育と国語教育の考察のまとめ	101
7.3.2	考察から導き出された原因	102

第8章 日本語辞書等のアクセント表記に関する考察

8.1	アクセント表記の現状	104
8.2	アクセント表記に関する先行研究	104
8.2.1	アクセント史概観	104
8.2.2	現在のアクセント観	107
8.2.3	現在のアクセント表記	109
8.3	考察	111
8.3.1	わかりやすいアクセント表記とは	111
8.3.2	具体的考察	112
8.3.3	考察のまとめ	113
8.4	表記方法「E」の提案	115
8.5	考察結果のまとめと提案の予想効果	117

第9章 アクセントとイントネーションの事前指導と効果

9.1	先行研究	119
9.2	指導内容	120
9.2.1	指導対象者	120
9.2.2	指導教科および使用教科書	120
9.2.3	指導期間	120
9.2.4	指導方法	121
9.3	指導の順序および指導手順	122
9.4	個別の指導内容	122
9.4.1	イントネーション	122
9.4.2	アクセント	124
9.4.2.1	ピッチアクセントの基本理論	124
9.4.2.2	名詞・ナ形容詞のアクセント	124
9.4.2.3	複合名詞	125
9.4.2.4	外来語	125
9.4.2.5	一般動詞	126
9.4.2.6	名詞＋する（する動詞）	127
9.4.2.7	助動詞	127
9.4.2.8	イ形容詞	128
9.5	調査および考察	128
9.5.1	調査方法および評価方法	128
9.5.2	指導の効果および考察	129
9.5.2.1	継続時の指導効果・考察	129
9.5.2.3	初学時の指導効果・考察	131
9.5.2.4	考察のまとめ	132
9.6	検証	133
9.6.1	調査目的の検証	133
9.6.1.1	VTS の検証	133
9.6.1.2	事前教育の検証	135
9.6.2	指導開始時期	136

第10章 VTS理論と実践

10.1	VT法の現状	137
10.2	VTSの理論	137
10.2.1	VT法の歴史	137
10.2.2	VT法の基本理論	138
10.2.3	緊張と弛緩	140
10.2.3.1	緊張と弛緩の基本概念	140
10.2.3.2	緊張と弛緩の注意点	141
10.2.3.3	先行研究の指導例の考察	142
10.3	本研究における指導案	145
10.3.1	指導の原則	146
10.3.1.1	指導の順序	146
10.3.1.2	指導過程	146
10.3.2	指導案	147
10.4	日本国内のVT法の普及状況	150

第11章 まとめ

11.1	本研究の概観	151
11.2	本研究の成果	152
11.3	本研究のまとめ	153
11.3.1	アクセント指導をおこなわない原因	153
11.3.2	VT法との整合性	158
11.3.3	VT法の新たなアクセント指導法の提案	159
11.4	結論	159
11.5	今後の方策	160
11.6	あとがき	160
	参考文献	162

資料	175
謝辞	184
協力者所属機関名（五十音順）	185

目 次

図 3-1	聴取時の共通語との同一認識	25
図 3-2	発話時の共通語との同一認識	26
図 3-3	聴取時「共通語と同じ」とした回答者の発話時の共通語との同一認識	27
図 3-4	聴取時「どちらでもない」とした回答者の発話時の共通語との同一認識	27
図 3-5	聴取時「共通語と違う」とした回答者の発話時の共通語との同一認識	28
図 3-6	調査語における共通語アクセント型との一致率	38
図 3-7	発話回数における共通語アクセント型の一致率の比較	39
図 3-8	共通語一無アクセント指数の比較（ a 値）	42
図 3-9	聴取 → 情報処理 → 発話 の概念図	45
図 3-10	共通語の話し方の講座や講習等の参加意思	45
図 5-1	無アクセント方言地域	68
図 5-2	無アクセントの分類および無アクセント方言地域	69
図 5-3	無アクセント話者の短文の発話例	71
図 6-1	インプット→情報処理→アウトプットの概念図	92
図 6-2	アクセントを含む音声教育・研究の実態概念図	93
図 8-1	山田（1893）のアクセント表記例	104
図 8-2	佐久間（1915・1916）の三段階ピッチの表記例	105
図 8-3	神保（1940）のアクセント表記例	106
図 8-4	寺川・日下（1944）のアクセント五段観	106
図 8-5	単語と句では異なるアクセントの現象	107
図 8-6	アクセント表記例と実相例	108
図 8-7	平板型（左図）と起伏型（右図）の実際のピッチ曲線	109
図 9-1	指導モデル（イントネーション、アクセント共通）	122
図 10-1	VTS の応用分野	138
図 10-2	身体運動と緊張－弛緩	142
図 10-3	上肢を用いた身体リズム運動での緊張・弛緩例	143
図 10-4	単音「ウ」の指導例	144
図 10-5	「中高型」アクセントの指導例	144

図 10-6	日本語プロソディーの指導例	145
図 10-7	発音矯正の指導過程	147
図 10-8	共通語アクセント指導の手順	147
図 10-9	単語の意味をイメージした身体リズム運動例 1	148
図 10-10	単語の意味をイメージした身体リズム運動例 2	148
図 11-1	指導を軽視・おこなわれないモデル図	157

表 目 次

表 2-1	英語教育における習得の基準(子音)	16
表 2-2	アクセントタイプの分類	18
表 3-1	アンケート回答者の構成内訳	24
表 3-2	聴取時と発話時の共通語との同一認識	24
表 3-3	聴取時と発話時の関係	29
表 3-4	インフォーマントのプロフィール (無ア若年層)	32
表 3-5	インフォーマントのプロフィール (東ア若年層)	33
表 3-6	調査語における共通語アクセント型一致率 (無ア若年層)	34
表 3-7	調査語における共通語アクセント型一致率 (東ア若年層)	34
表 3-8	発話回数における共通語アクセント型一致率 (無ア若年層)	35
表 3-9	発話回数における共通語アクセント型一致率 (東ア若年層)	35
表 3-10	共通語—無アクセント指数の平均 (無ア若年層) (a 値)	37
表 3-11	共通語—無アクセント指数の平均 (東ア若年層) (a 値)	37
表 3-12	調査語における共通語アクセント型の平均一致率	38
表 3-13	発話回数における共通語アクセント型の平均一致率	38
表 3-14	共通語アクセント型別の一致率 (無ア若年層)	39
表 3-15	共通語アクセント型別の一致率 (無アクセント地区中高年齢層)	40
表 3-16	共通語アクセント型別の一致率 (東ア若年層)	41
表 3-17	共通語—無アクセント指数の平均 (a 値)	41
表 3-18	聞き取り調査の分類別平均	44
表 4-1	インフォーマントのプロフィール (CS1: 学習歴 1 年)	49
表 4-2	インフォーマントのプロフィール (CS2: 学習歴 2 年)	50
表 4-3	調査語における共通語アクセント型一致率 (学習歴 1 年)	51
表 4-4	調査語における共通語アクセント型一致率 (学習歴 2 年)	51
表 4-5	発話回数における共通語アクセント型一致率 (学習歴 1 年)	52
表 4-6	発話回数における共通語アクセント型一致率 (学習歴 2 年)	52
表 4-7	共通語—無アクセント指数の平均 (学習歴 1 年) (a 値)	53
表 4-8	共通語—無アクセント指数の平均 (学習歴 2 年) (a 値)	53

表 4-9	調査語における共通語アクセント型一致率	54
表 4-10	発話回数における共通語アクセント型一致率 (%)	55
表 4-11	発話回数における共通語アクセント型一致率 (a 値)	56
表 4-12	出題順および提示音声 (全 10 問)	58
表 4-13	クラス別平均正答率 (全 10 問)	59
表 4-14	提示音声に対す正答選択率・誤答選択率 (%)	60
表 4-15	特殊拍の提示音声に対す正答選択率・誤答選択率 (%)	61
表 5-1	二拍尾高型の「調査語+ガ」の発話例	66
表 5-2	三拍頭高型の「調査語+ガ」の発話例	66
表 5-3	二拍尾高型の「調査語+ガ」の発話例	72
表 5-4	三拍中高型の「調査語+ガ」の発話例	72
表 5-5	調査語の共通語アクセント型別一致率 (%)	73
表 5-6	共通語一無アクセント指数 (a 値)	74
表 5-7	調査語の誤答でのパターン別比率と誤答出現率 (%)	75
表 5-8	日本語学習者と無アクセント方言話者のアクセントに対する比較	78
表 5-9	発話回数の一致率と共通語一無アクセント指数 (値) との相関	78
表 6-1	インフォーマントのプロフィール (CT)	81
表 6-2	調査語のアクセント型別 共通語アクセント型との一致率 (%)	81
表 6-3	CT 発話回数のアクセント型別 共通語アクセント型との一致率 (%)	83
表 6-4	発話の共通語アクセント型別 平均一致率棒グラフ	83
表 6-6	共通語一無アクセント指数 (値)	84
表 6-7	2 拍尾高型の発話時のアクセントパターン	85
表 6-8	3 拍尾高型の発話アクセントパターン	86
表 6-9	3 拍中高型の発話アクセントパターン	87
表 6-10	発話回数の一致率と (値) 値の相関分布	88
表 6-11	3 拍尾高型の発話時のアクセントパターン (CS2)	90
表 6-12	3 拍中高型の発話アクセントパターン (CS2)	91
表 7-1	海外の日本語学習者の推移	96
表 7-2	初等・中等教育における方言・共通語の指導の有無	100
表 8-1	主なアクセント表記法	110

表 8-2	主な日本語辞書のアクセントの記載状態	114
表 8-3	アクセント型と所属語彙数の偏り (%)	117
表 9-1	指導の順序および内容等	122
表 9-2	日本語イントネーションの基本パターンと句頭アクセントの関係	123
表 9-3	動詞の活用形アクセントパターン	126
表 9-4	「漢語+する」のアクセントパターンの変化	127
表 9-5	助動詞のアクセントパターン例	128
表 9-6	B 班の平均正答率および改善率 (2 学期／1 学期)	129
表 9-7	初学時の平均正答率の比較 (A 班／B 班)	131
表 9-8	平均正答率の比率	134
表 10-1	単音の緊張度	141
表 10-2	緊張の分布	141
表 10-3	運動の八つのエフォート	142
表 11-1	世界の母語人口 (上位 20 言語) (2005 年)	155
表 11-2	外国語検定試験における発話試験の有無	156

資 料 目 次

資料 3 章-1	.....	174
資料 4 章-1	.....	176
資料 6 章-1	.....	177
資料 7 章-1	.....	178
資料 7 章-2	.....	181

第1章 はじめに

1.1 本研究の目的

現在、海外、日本国内を問わず、日本語教育現場において、発話指導はおこなわれているが、内容的にも授業に割く時間数から見ても十分とは言えず、発話指導に時間を割いている日本語教育機関はわずかである。

その一方で、来日する留学生や日本語学習者の日本語の発話は、日本語母語話者には違和感をもって聞かれる。特に、海外の日本語専門教育機関で日本語を数年間学び、JLPT（日本語能力試験）の最高位である N1 に合格している者の大多数が、日本人と日本語でコミュニケーションをとるのに困難を覚え、アクセントを始めとして発話そのものが日本語の発音規則からかけ離れた発音をしている。

日本語教育機関におけるアクセント指導は、皆無に等しい。日本語のアクセントには、語彙の弁別機能と統語機能という二つの機能が存在する。日本語のアクセントを特徴づけるこれらの機能を駆使することは、コミュニケーションの相互理解に不可欠なものである。なぜ、教育現場ではアクセント指導が重視されず、指導が不十分なのか、本研究では、この疑問点から出発し、そこに潜む原因、問題点を探り、解決策を論じていくことにする。

日本語教育を取り巻くモノは、カリキュラム、教科書、辞書といったハード面、日本語教師といったソフト面という多くのモノが関連し成り立っている。にもかかわらず、日本語学習者の発話アクセントに関連するモノまで言及した先行研究は皆無である。

そこで本研究では次の三点を目的に研究を進める。第一に、アクセント指導をおこなわない理由の究明をおこなう。第二に、第一の研究を通じて、本研究各章でおこなった調査結果と VT 法との整合性の証明をおこなう。第三に、第一の研究結果を踏まえて、VT 法を活用した新たなアクセント指導法を提案する。

本研究を開始した当初、日本語学習者の発話アクセントが日本語アクセント規則と異なるのは、日本語教師に原因があるのではないかという仮説をたて、調査・研究をおこなった。しかし、調査・研究を進める中で、原因は日本語教師のみではなく、複数の要因が複雑に絡み合っていることが判明した。そこで、日本語教育にとどまらず、方言学、国語学の領域を横断的に順次、調査・研究・考察しながら、研究目的を解明していく。

なお、本研究は日本語教師個人の発音指導の適性や資質の可否について論ずるものではない。日本語学習者へ日本語の共通語アクセントの指導・提示の一助となることを願うものである。さらに、これらの相乗効果が、日本語学習者にとって共通語アクセントの定着化を願うものである。

さらに本研究は、言語の普遍性を無視した議論である、共通語（標準語）の絶対視や美化、方言に対する蔑視や嫌悪を前提とした研究ではないことを付け加えたい。

1.2 先行研究

1.2.1 音声指導に関する先行研究

日本語教育学会（1991）では、1986 年におこなった調査で、日本語学習者の 59.0% が 4 技能のうち「話す」を重視している。さらに、今後の学習したい項目では、「敬語を使って話をする」の 46.4% に次いで、38.1% の学習者が「自然な発音・イントネーションで話す」ことを希望しており、日本語学習者が日本語の自然な発音を習得したいことを表している。敬語については、文体・文法の問題もあるが、実際の音声での発話のニーズと捉えた場合には、一番に自然な発音・イントネーションを望んでいることがうかがえる。

上記のニーズ調査で言っている「自然な発音・イントネーションで話す」の「自然な」とは何を指しているのだろうか。自然とは、すくなくとも、日本語母語話者（以下「日本人」という。）が日本語学習者の発音を聴き取ったときに違和感を覚えないこと指すのではないだろうか。違和感を覚えない発音とは、日本語が持つ音声的特徴としての韻律（プロソディー：Prosody）を損なわずに発音することであろう。

日本語の韻律的な特徴は、語彙の弁別機能と統語機能を担うピッチアクセント、等時性のモーラ（拍）、間というポーズ、文全体の抑揚としてのイントネーションなどによって言い表せる。

木村（2002：23）では、「リズム・イントネーションは、人間本来に共通する枠組みに属するものであり、各言語特有の持つ『～語らしさ』を担っている」と述べている。さらに、「コミュニケーションにおける感情や意思を伝達するだけでなく、音声全体を一つにまとめる役割も担っている」と、「～語らしさ」における、日本語の韻律的特徴であるリズム・イントネーションの重要性を説く。

田尻（1992：11-12）では、「東京以外の地方出身者が日本語教師になった場合、十分な共通語の訓練を受けていないと、誤った日本語を外国人学習者に教えることになりかねな

いという問題がある。」と共通語の重要性を述べている。さらに、「(前略) 話者も方言を使っているという自覚はなく、共通語を使っていると思い込んでいて気付きにくい現象なのである。」と方言話者の日本語教師に警鐘を鳴らすも、音韻と文法について述べるのみで、アクセントまでは言及されていない。

小笠原(1993)は、英語・韓国語・中国語の各母語話者の日本語学習者の発話を調査・分析し、日本人が外国人の発話に対する評価について、「外国人の発話に対して、誤解する前に高い評価を与えた評価者ほど、誤解に気づくとその発話に対する信頼をなくし、評価を下げた。一方、誤解する前にあまり高い評価を与えない場合は、もともと発話に対する信頼が低いため、誤解に気づいてもあまり評価を下げなかった。」(同:11)と述べている。さらに、「このことは、学習が進むにつれて増大する学習者の発話意欲に影響を及ぼす。したがって、日本語教育においては、初級段階から着実に音声教育を行って行くだけでなく、初・中・上級と段階に応じた、継続的な発音指導が必要…(後略)」(同:11)と、各教育段階での発音指導の必要性を説いている。

大久保(2008)では、日本語教師が日本語学習者の発音指導に対するニーズについて、「学習者が発音指導を望んでいないと考えている教師が6割おり、これは学習者が指導を望んでいないのではなく、学習者の発音学習のニーズに教師が気付いていない可能性がある。」(同:29)と指摘している。日本語学習者側と日本語教師側という、教わる者と教える者との間で、ニーズに対する考え方に隔たりがあることを示唆している。

以上の先行研究では、日本語教育において音声指導が重要であるという立場をとっているが、一方では音声指導に否定的な先行研究も存在する。

CLARKE(1996)のように「日本語の教師にも日本語を母語としない人が多くなるにつれて、東京山の手アクセントの標準語¹にこだわるのが道理にかなわなくなる」(同:58)、
『正しい』日本語で日本文化を『正しく』理解してもらおうという従来の狭い考え方が少しずつ変わりつつあります。」(同:58)と、アクセントを含めた共通語²の音声指導に否定的な立場の意見も存在する。CLARKEのような考えは、アクセントという日本語の構成要素を否定することであり、指導をおこなわない正当な理由が存在するのであろうか。また、アクセントを含む音声指導を行わないことによる弊害が存在しないのかという疑問が生じる。

¹ 標準語と共通語の相違については、第2章で述べるが、両者を同意義と解釈する場合がある。

² 同上。

1.2.2 アクセント指導に関する先行研究

前節では、音声指導に対する姿勢を述べた先行研究を列挙した。本論の研究対象である日本語アクセントに対する先行研究ではどのように述べているのであろうか。

和田（1975）では冒頭に、「日本語の発音教育において、話がらくに通じあうためには、アクセントを“正しく”発音することなどは問題にならないほど必要度が低い。」と述べる。さらに、「（前略）ン・ッ・ーを正確にちゃんと一拍分の時間をとって発音できること、などが重要で、アクセントごときは末である。」（同：53）と日本語教育における発音指導は、特殊拍が最重要であるとともに優先させるべきで、アクセント指導の必要性がすくないことを述べている。言語とは、アクセント・イントネーション・リズムといった総合的なものであり、言語の構成要素のある一つだけが不要とか劣るものではないのではないだろうか。

磯村（2009）は、質問に対し回答する形式をとりながら、「上級の学習者が非常に流ちょうに日本語を話す場合や、あるいは地方出身の日本人が共通語を話す際に、共通語とは異なるアクセントがときどき混ざるなどの場合」（同：157）であれば、コミュニケーションに影響がないことを述べている。しかし、「まだ流ちょうに話せない日本語学習者の場合では、母音や子音、拍の長さなども不自然ですから、それに加えアクセントまでも違うと、意味を理解するのがもっと難しくなります。」（同：157）と、学習者のレベルによっては、アクセントの誤りによってコミュニケーションに影響を及ぼすことを述べている。

さらに、「日本語のアクセントは地方によって違うので無視してもいい」（同：104）の質問に対しては、「特に海外で日本語を学ぶ外国人の場合は、特定の方言ではなく、（中略）共通語を学ぶことが適当である」（同：159）とし、「学ぶなら共通語あるいは東京のことは学びたいと考える学習者がほとんど」（同：159）だ、と述べている。また、「すべての単語アクセントを覚えることは負担が大きく、外国人には不可能だ」（同：104）に対して、「英語教育、または中国語教育においては、それぞれの単語アクセントや声調（tone）を覚えることは、その外国語を学ぼうと避けて通れない、当たり前のこと」（同：159）であり、日本語のアクセントだけに当てはまる理論ではないことも示唆している。

実践例では、高橋（2012）は韓国語母語話者に対するアクセント指導例を、バーン（2012）ではニュージーランドの英語母語話者に対する指導例を、大山（2016）では日本国内の留学生（11 か国）に対する指導例を上げてそれぞれ述べている。

先行研究を概観すると、和田のアクセント指導に対する考え方から、磯村のようなアクセント指導に対する考え方へ変化し、広く一般的となって、積極的な取り組みがなされるようになったと考えられる。しかし、磯村ではアクセント指導を行わなければならないのかについて言及するも、なぜ行なわれないのかという本研究に対する回答には乏しい。また、アクセント指導を通して、日本語学習者の発話がどのように変化したかについて、具体的数値を提示する先行研究も乏しい。

本研究では、先行研究で不足する事項について、調査・研究を通じて明らかにする。

1.3 本研究の意義

そもそも、日本語教育において、音声指導を軽視、指導に時間を費やさないのはなぜなのか。また、日本語の発話要素であるアクセントを指導しない理由はなぜなのか。

表記をたどって話を進めると、日本語の文字は、ひらがな、カタカナ、漢字と多くの文字が使われている。特に漢字は非漢字圏の日本語学習者にとって習得が難しい文字である。

しかし、難しい、母語には対応する文字がない、と言って指導をしないことはなく、中国・台湾などの漢字圏の日本語学習者にも漢字の指導をおこなっている。磯村（2009）が述べるとおり、英語教育や中国語教育との発音指導と比較した場合、日本語教育だけがアクセント指導をおこなわないことは非合理的ではないかと考える。したがって、従来の先行研究では明らかにされていない、アクセント指導をおこなわない原因を究明する本研究の意義は大きい。

また、本研究では、日本語の特徴であるアクセント指導をおこなわない理由とその原因の究明を通じて、先行研究や具体例が乏しいことから、VT 法との整合性の証明をおこない、本研究の成果を踏まえて、新たなアクセント指導法を提案する。

次に、第 2 章から第 10 章までの各章で行う調査・考察に関しては、日本語教育にとどまらず、方言学、国語学の各領域の面から横断的におこなう。

さらに、音声教育の全般の先行研究、アクセント指導の先行研究について列記し、本研究の目的に照らし、アクセント指導を行われない理由についての記述が不足することから、調査・研究をする意義は大きい。

第2章 共通語・方言に関する考察

2.1 言語の違い

われわれ日本語母語話者（以下、「日本人」という。）は、日本語という言語をふだんは何の疑問も持たずに使用している。言語の本質は自らの意思を、他人に伝達することにある。書き手は日本語という文字や文章を言語の規則に従って書き、読み手は言語の規則に従い文字や文章の意味を認識し理解する。そして日本語という言語の規則に従い発話し、聞き手は言語の規則に従い解釈する。言語には一定の規則が存在し、互いに言語の規則を理解しているからこそ、意思を伝え、意思を理解することができる。

われわれ日本人は、義務教育において、日本語とは異なる規則の言語として英語を学び始める。言語を学ぶ際に、自らのそれまでの経験や知識と異なる規則の言語を目の当たりにする。日本語と学習言語の規則の違いはどこにあるかを認識するところから、外国語学習は開始されるといえるのではないだろうか。

地球上には、文献によっては、数千ともいわれる言語が存在する。では、言語が異なるというのは、何を根拠にし、何を基準にして異なるということなのであろうか。たとえば、先ほど述べた日本語と英語との差異は、どの部分なのであろうか。

また、「共通語」と「方言」の違いは、どこにあるのかについて、本章では、二つの違いについて論じてみる。さらに、「共通語」という規範言語の必要性についても言及する。

2.2 言語の要素

われわれは、言語を、「読む」「書く」において、文法、語彙、文字などによって解釈する。また、「聞く」「話す」では、プロソディーとよばれるリズム・イントネーション・アクセント、また音韻などによって理解する。

そのなかでも、会話における音声の「高低」、「強弱」、「長短」（長さ）、「間隔」、などの「リズム」と「イントネーション」は、「〇〇語らしさ」（例えば英語や日本語等）を表す上で重要な要素である。母語話者である日本人が、非日本語母語話者（以下、「外国人」という。）の母語干渉された日本語を聞くと、「違和感」や異なる言語として認識する。

われわれは、会話において聴覚的に違いを認識するのは、音韻的に聞き慣れない個々の発音の違いや、日本語とは異なるストレス・アクセント(stress accent)、リズム・イント

ネーションなどではないだろうか。さらに、視覚的には、たとえば英語であれば、アルファベットと呼ばれる文字の違いや、文法の違いを知るのではないだろうか。

では、この一つでも異なれば、他の言語となるのであろうか。その点について次節で述べていく。

2.3 言語の境界

上村（1975）は、方言を「言語の地域的な変種をさしあrawす概念である。」（同：5）とし、「方言学上の上でふつう、ある一定の地域で使われている地域的な変種としての言語の総体をさしあrawす。つまり、ある地域における特徴的な音韻構造、文法構造、語彙をもった体系としての言語の総体である。」（同：8）と述べている。

さらに上村は、「日本語の方言という用語は、東北方言、九州方言のように内部をさらにいちじるしい変種をもったひろい地域の日本語の変種をさしあrawすばあいもあるし、その中のごくせまい地域の方言、たとえば、角館町の方言、あるいは奄美諸島の喜界島の阿伝^{アデン}部落の方言のように、ごくせまい地域における言語の変種をさすばあいもある。」（同：9）と、地域としてとらえる場合には、マクロ的視野とミクロ的視野でのとらえ方の違いも認識しておかなければならないと述べている。

言語という点に注目した場合、〇〇語（例えば英語やポルトガル語など）の〇〇訛りなのか、〇〇語の〇〇方言ととらえるのかという問題が生じる。たとえば、類似性の高いポルトガル語とスペイン語を、インド・ヨーロッパ語族イタリック語派の、ポルトガル訛り・スペイン語訛り、あるいはポルトガル方言・スペイン方言ととらえるのか、あるいはポルトガル語・スペイン語と単独の言語ととらえるのかという問題である。

また、旧ユーゴスラビア（ユーゴスラビア連邦人民共和国）の例では、スロベニア語、マケドニア語、セルビア語、クロアチア語が用いられていた。セルビア語とマケドニア語は文法構造が類似し、セルビア語とクロアチア語は表記がアルファベットかキリル文字の違いのみと、類似性が高い言語を用いられていた。しかし、1991年以降の旧ユーゴスラビアが、スロベニア、マケドニア、セルビア、クロアチア、ボスニア・ヘルツェゴビナ、モンテネグロ、コソボの7国に分裂後も、ボスニア・ヘルツェゴビナ、モンテネグロ、コソボの3国はセルビア語かクロアチア語が用いられている。しかし、ボスニア・ヘルツェゴビナ語、モンテネグロ語、コソボ語、やボスニア・ヘルツェゴビナ方言、モンテネグロ方言、コソボ方言、などという呼び方はしない。

これらの点について、上村（1975：9）では、次のように説明している。

おなじ系統に属し、かつ、たがいにある程度の類似性をそなえた言語 ABC……が、異なる地域 abc……でもちいられているとき、これらの言語をそれぞれ独立した言語とみなすか、あるいはひとつの言語の地域的な変種、すなわち、方言とみなすかについては時代をこえた一般的な基準をみいだすことが困難である。このばあい、これらの言語（方言）の間にある違いの程度というものは、それらを独立の言語とみなすか、あるいは方言とみなすかについての客観的な基準をかならずしも提供しない。つまり、ちがいの程度、あるいは相互理解度の程度の客観的な測定によって方言と言語を区別することはできないのである。

と、客観的基準が存在しないことを述べている。

金田一（2005c）では、相互の違いの大小、中間語の存在、同一源語による判断、国家地域を基準、を例示するが、現実の言語体系に於いてそぐわず、『方言』というものは、この『共通語』というものがあってはじめて存在するものである。…（中略）第一にその土地土地の言語体系であること、第二に同じもとから分かれ出た一つ一つの言語体系であることと、第三に、それらの間に『共通語』というものが存在すること、この三つのことが条件だということになる。」（同：17）と、共通語の存在が前提となることを述べるとともに、〇〇国語や〇〇方言という呼称にとらわれることなく、現実を見据えた判断基準を用いることを示唆し、上村と同様に明確な基準が存在しないことを述べている。

ロング（2015）では、〇〇語や〇〇方言の差異には、Trudgill（1992・2003・2004）のアプスタント（Abstand：間隔）という異なる言語体系としての言語的距離の大きさによるものと、アウスバウ（Ausbau：拡張）という政治的や文化的理由によるものという、二つの判断理由が存在することを説明している。

さらにロングは、現在の日本での「（前略）『琉球方言』という言い方よりも『琉球語』が好まれるのは感情的理由ではなく、『言語学的な距離の大きさ』による判断であること」（同：287）と述べている。さらに、「ヨーロッパの言語学者の間で通じる用語を使って彼らに日本の言語状況を説明する際には、『琉球方言が琉球語とも呼ばれるのはアウスバウ的な理由ではなくアプスタント的な理由である。』（同：288）と、「琉球方言」と「琉球語」の呼びかたの違いについて、アプスタントであることを述べている。

先行研究から、方言とは、地域的な変種を指す場合や、音韻・文法・語彙について特徴を有する言語をさし、かつ共通語が存在する場合であると定義付けられる。〇〇語と〇〇方言を区分するものは、征服や統治、独立などの歴史的経過や政治的判断を踏まえて、今日の〇〇語の概念は国境線のある程度考慮したものである。さらに、アブスタント（Abstand：間隔）と、アウスバウ（Ausbau：拡張）という判断によって分けられた結果でと思慮する。

したがって、〇〇方言を〇〇語のある地域で話す変種とみなすか、別の〇〇語と判断するかの確たる境界は存在しないと思慮する。

言い換えれば、日本語における生活言語・地域的言語としての方言を母語とみなした場合、日本語の共通語は外国語・第二言語としてみなすことも可能であると考ええる。そこで本研究においては、方言と共通語を別言語としてとらえ研究を進める。

2.4 標準語と共通語

2.4.1 標準語

『日本語学大辞典』は、「国や地域に多様な言語が行われている時、行政・教育あるいは商業活動などの必要性から、公用語として選ばれる標準的な言語。（後略）」と記されている。

『国語学大辞典 五版』は、「【定義】一国の、規範となる言語として正式に制定されたもの。一国の言語で、広く、統一的に、公文書・印刷物・演説・講義などで用いられる、正式の、『いい』言語で、くずれた発音や文法、俗な、または地方的な単語、あるいは間違ったことばの使い方、さらに、人の品位を疑わせるようなことばづかいを人為的にとり除いたもの。（後略）」と記されている。

標準語制定の背景は、明治維新後の中央集権体制確立のため、それまでばらばらであった地域のことば（方言）とは別に、国策として統一した日本語を確立するためであった。

飛田（1992）にれば、「標準語という用語を初めて用いたのは岡倉由三郎と言われる。」（同：60）と述べている。

岡倉（1890）では、「一國語の數種に分離したるハ、教育の普及に最大の障礙を與ふるを、誰も知る所ふれば、われら一刻も早く方言をして標準語に歸伏せしめ、及ばん限り、其内に存ずる言語上の墻壁を除去せざるべからずなり。」（同：164）と、教育において共通語が必要であることを述べている。

その後の上田（1895）では、「（前略）…一國內に話され居る言語中にて、殊に一地方一部の人々のみに限り用ゐらるゝ、所謂方言なる者とは事かはり、全國內到る處、凡ての場所に通じて大抵の人々に理解せられるべき効力を有するものを云ふ。猶一層簡単にいへば、標準語とは一國內に模範として用ゐらるゝ言語を云ふ。」（同：51）と述べ、意味解釈が定義された。

国語教育としては明治 37 年（1904 年）に文部省による国定読本（教科書）によって、標準語教育がおこなわれ、その後幾度かの変遷を経て第二次世界大戦後の検定制度へ移行し、「共通語」という言葉に変わっていく。

標準語教育の問題点は、過度の矯正や方言蔑視を醸成させたことであつた。猿田（2007）などで述べられている「方言札」のような、標準語教育の過程で強制的・罰則的な人格否定は、現代社会において受け入れがたいものであることはいうまでもない。また、標準語教育と相反して方言撲滅化が顕著となり、現代の方言観とは異なり、偏見視するという負の部分が非常に大きい。しかし、指導法の技術論に言及するならば、伊澤（1909）のように教育現場における教員の標準語指導技術の向上を目指していたことも事実であり、現代に相通ずるものである。

第二次世界大戦後の日本国憲法では、国民主権・基本的人権の尊重・平和主義という三大原則が定められた。さらに、地方自治の原則という中央・地方の対等化によって、従来の標準語という、トップダウン式の言語政策では賄いきれなくなった。さらに、政策の転換によって、方言に対する価値観が変化し、あらたに「共通語」という概念が生み出された。

柴田（1977）では、「…（前略）共通語という言葉が歓迎されたのは、標準語という用語に伴う『統制』という付随的な意味が嫌われたためだと思われる。」（同：23）と述べている。さらに安田（1999）では、「当初『標準語』との距離を示すために設定された『共通語』の概念が、指導要領や NHK での採用などで認知されたために付け加えられた説明ではないだろうか」（同：298）と、「共通語」は「標準語」という語彙のすり替えであつて、実態は旧来のままであることを指摘している。また、ましこ（1997）でも同様のことを指摘している。

現在の諸外国に目を向けてみると、中国の「普通話」（標準中国語）のように国家が制定

する標準語が存在する。中国人民網日本語版³によれば、中国は大多数の漢民族のほかに 55 の少数民族で構成され、100 以上の言語、29 種類の文字が存在している。約 13.76 億人⁴の人口を有する近代国家としての共通語は必須であり、具現化したものが「普通話」である。

中国国内では、幼稚園から大学までの教師資格の必須条件⁵として「普通话水平测试」⁶（標準語レベル試験）において、二級乙種（80%以上の得点）以上⁷が必要とされている。さらに、全国广播电视编辑记者、播音员主持人资格考试（全国放送記者・アナウンサー資格試験）でも「普通话水平测试」における一定以上のレベルを求めている⁸。学校教員やテレビ局のアナウンサーなど、言語を用いる職業人には、一定以上の標準語能力を要求するのは当然の結果といえる。

中国のような多民族・多言語国家においては、国家が標準語を定めるのは必然と考えるが、単一民族・単言語国家の現在の日本ではどのような政策を取られているのかを次節以降、考察しながら述べていく。

2.4.2 共通語

共通語は、国立国語研究所報告（1951）⁹ が、1949 年に福島県白河市で調査した報告書において、「国民が正常な社会生活を国民の立場に立って営むには、一応全国どこでも通ずるようなことばが必要である。そういうことばがなければ、初対面でどの地方の人とでも互に意思を通じ合うということができないはずである。」（同：6）と、共通語の必要性と機能性について述べている。さらに、「地域的に全国に通ずるようなことばだけを『共通語』と呼ぶことにする。」（同：6 脚注*）と定義し、「（前略）…したがって、『東京の山

³ 「人民網日本語版」2017 年 9 月 15 日 <http://j.people.com.cn/n3/2017/0915/c206603-9269302.html>

⁴ 2017 年 8 月 31 日現在 外務省 H.P. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/china/data.html>

⁵ 「中华人民共和国国家通用语言文字法」によって法令化されている。

http://www.gov.cn/ziliao/flfg/2005-08/31/content_27920.htm

さらに、特別市・省ごとに詳細な基準を定めている。

http://www.moe.edu.cn/s78/A18/yys_left/s3127/s3253/201009/t20100920_108614.html（海南省）

⁶ 国家语言文字工作委员会・国家教育委员会・广播电影电视部が実施細部を公表し、国内の省または市において試験を実施し、一級乙以下の合格証を交付する。一級甲種については、国家语委测试中心（国家言語検定試験センター）において実施し、合格証を交付する。 <http://www.china-language.gov.cn>

⁷ 「《教师资格条例》实施办法」により、教師の普通話レベルが定められている。

http://www.gov.cn/bumenfuwu/2012-11/15/content_2600413.htm

⁸ 国家广播电视总局の、放送記者・アナウンサーの採用試験 <http://www.sapprft.gov.cn>

⁹ 言語研究の分野では「白河報告」と一般的に呼ばれている。

の手の教養層のことば』も共通語の一つであり、ラジオのアナウンサーのことばも洗練された共通語の一つである。」(同：8)と、ある特定の一つの地域言語を指して共通語とするのではなく、ある A 方言話者と B 方言話者間において用いられ双方が理解できる言語であれば共通語とする多様性を認めながらも、全国どこでも通じることばを「共通語」と定義している。

平山(1968)では、「共通語はあくまでも口語」(同：18)であり、「たがいに違う方言を持つ人々の意思伝達の不便をなくすための要求に応じて自然に生まれ、また発展するもの」(同：18)と述べ、「共通語はある土地に限定されず、同じ国語圏内ではどこでも通じる共通な言語」(同：18-19)と定義している。

さらに共通語となるべき言語は、「なるべく方言色の少ない理解しやすいもの」(同：19)であることをあげている。具体的な「共通語の基礎となる方言」は、「全国諸方言のうちでいちばん優勢で、それが普及しやすい条件にあるもの」(同：19)として、「政治・文化・交通、その他のいずれの面からも一国の中心をなす地域に行われるもの」(同：19)が適格性を有し、「現代の東京方言は現代日本の共通語の基礎となる性格を備えている」(同：19)と述べている。

上村(1975)では、「社会組織の発展に対応しながら、一部の方言がほかの方言に対して圧倒的な地位を確立した。そしていっぽうでは書きことばの成立の基礎となり、他方ではみずからがことなる方言をつかう人びとの間でつかわれる話しことば共通語に転化した。さらに、こういう話しことば共通語は、近代における民族の統一の時代をむかえると、規範性の高い統一的な書きことばとしての民族語、つまり標準語が成立するための基礎となった。」(同：5)と、共通語と標準語の違いについて述べている。

佐藤(2015)では、「共通語は(スピーチをするときのような)あらたまった場面や、よその地方の人との会話などで現実に使われている話しことばである。それに対して、標準語は、人々が規範として正しいと認識していることば(言語形式)であり、書きことば的な性格が強い。ラジオやテレビのニュースで使われていることばは標準語である。同じメディアでも、インタビューや対談などで話されていることばは共通語である。」(同：15)と、共通語の標準語の違いについて言及している。

ここで問題になるのは、標準語が「制定された規範的な言語」であり、書きことばであるということである。確かに、現代日本の公的機関では「標準語」の存在は認めていないが、現実として文化庁では、次の表記に関する告示(公表)している。

(1) 常用漢字表（平成 22 年 11 月 30 日内閣告示第 2 号）

(2) 現代仮名遣い（昭和 61 年 7 月 1 日内閣告示第 1 号）

(3) 送り仮名の付け方（昭和 48 年 6 月 18 日内閣訓令第 2 号）

(4) 外来語の表記（平成 3 年 6 月 28 日内閣訓令第 1 号）

(5) ローマ字のつづり方（昭和 29 年 12 月 9 日内閣告示第 1 号）

さらに、日本語文書を作成する公機関の基準も定められている。

(6) 法令における漢字使用等について（平成 22 年 11 月 30 日内閣訓令第 1 号）

(7) 外来語・外国語の取扱い及び姓名のローマ字表記について（平成 12 年 12 月 26 日
庁文国第 44 号）

たとえば、『現代仮名遣い』においては「現代の国語を書き表すための仮名遣いのよりどころとする」、『外来語の表記』では「現代の国語を書き表すための「外来語の表記」のよりどころとする」と記されており、「...を基準」とするとは明記されていない。

兼子（1983）は告示について、「行政措置の公示形式としての告示」（同：115）と法学者の立場から述べ、「告示そのものは、一般国民・住民に知らせる『公示を必要とする行政措置の公示の形式』であると解され、その法的種別・効果は告示内容によって異なる应该说よい。現に告示内容には、…（中略）法的拘束力のない④事実行為（郵便局の改称・移転の告示など）や⑤行政指導基準（常用漢字・送り仮名の内閣告示、文部省告示の学習指導要領、自治体の宅地開発指導要領など）などが見いだせる。」（同：115-116）と、告示には、法的拘束力がないことを述べている。

一方、宇賀（2013）は効力について「…（前略）文部科学大臣（後掲判決当時は文部大臣）が告示する学習指導要領（学校教育法施行規則 52 条・74 条・84 条）について、最判平成 2・1・18 判時 1337 号 3 頁は、法的拘束力を有することを承認している。」（同：8）と法学者の立場から述べている。さらに法的拘束力を有するとした判例（固定資産評価基準（千葉地判昭和 57・6・4、東京地判平成 2・1・18））を述べ、他の省庁が発する告示について類推することを述べている。しかし、「法規ではなく、政策上の達成目標ないし指針である」とする判例（東京高判昭 62・12・24）や「法規でも委任にもとづく命令でもなく事実を周知するためのものもある。」（同：8）とも述べている。

兼子は、法学的見地により解釈したものであり、宇賀は判例による解釈という相違がみられる。兼子の発表時期と宇賀の発表時期では約 30 年の開きがある。確定的なことは論じえないが、その間に社会の変化や判例の積み重ねによって、現在の法学理論では、列記

した告示にも宇賀が述べている類推解釈が及ぶと考えられる。

したがって、表記（書きことば）に関しては、上村（1975）や佐藤（2015）の先行研究が述べているとおり、書きことばには「標準語」という規範性が存在していると考ええる。

一方、話しことばである現在の日本国内の共通語は、国立国語研究所報告（1951）で述べているように、ある程度の多様性を認めつつ、全国どこでも通じる日本語の一形態を指すものであると考えられる。しかし、通信網が発達し、特にテレビなどの放送媒体での関西方言がよく聞かれるようになったが、関西方言をはじめ〇〇方言は共通語としての適格性があるのかという点である。

平山（1967）は、「共通語は東京方言の望ましくない要素を除き去り、全国諸方言を見渡して、その特徴もできるだけ考慮した、特殊な方言癖のない、通りのよい言語」と述べ、「全国民の言語生活における言語への自覚と、言語教養すなわち言語良識によって自然にできあがる性質のもの」（同：20）とも述べている。

さらに平山は、「もし政治・経済・文化・交通の中心が青森だったとすれば、おそらくズー弁が日本共通語の土台になっていた」（同：21）とし、「東京方言はたまたま東京地域が日本のあらゆる面での中心的立場にある現状において、現代共通語の土台になっただけのこと」（同：21）と、国の中心性をもつものが共通語の適格があることを述べている。

したがって、国の中心性を有する東京方言がベースとなっている NHK¹⁰ のテレビ・ラジオ局で話されている言葉が、共通語として社会的に定着し、東京方言が共通語の適格性を獲得したと考えられるのである。

共通語の概念について安田（1999）は、国立国語研究所報告（1951）の中の『全国どこでも通じる』ということと誰が認定するのかということと、『通じ方』のあり方だろう。『なんとなく通じる』というのも『通じる』ことであろうし、また『通じる』ということの規範性を持つてくることの意味など、その他にもいろいろと問題は生じてくるはずである。（同：293-294）と、問題を提起している。

たしかに共通語は、話しことばであり、発話したそばから消えてなくなるもので、書き言葉のように「文字」として記録でき、残るものではない。また、「通じればいい」という曖昧な規範でよいのかという疑問が生じる。次節では、日本語の共通語との比較のために、現在の世界の共通語の地位を得ている英語教育における規範性と多様性について考察する。

¹⁰ 『NHK 新アクセント辞典』（p.10）では、アクセント型式を東京式アクセントの4型式で表記することを述べている。

2.5 英語教育における規範性と多様性

2.5.1 WE と EIL

行森（2017）では英語教育における規範性について、「国際的な共通語として英語を話す話者たちにとって、英米語はやはり意識せざるをえない規範であり、そこからの逸脱を正当とするのか、あるいは誤りとするのかによって国際語としての英語の話者としての態度が示されることになる。」（同：86）と述べ、現在の英語に対する考え方に以下のように述べている。

- (1) Kachru（1992）が提唱した、WE（World Englishes）では、異なる三つの同心円（Three Concentric Circles）モデルで、世界中に広がる英語の状況を3つのグループにわけ、それぞれの言語話者の種類、国や地域、社会や国の中での機能などについて「求められる英語」について述べている。その中で、ESL（English as a Second Language：第二言語としての英語）の多様性について述べている。
- (2) Smith（1976, 1983, 2014）が提唱する EIL（English as an International Language：国際語としての英語）では、『英語は国際語であり、その所有権は母語話者のみならず、世界中のすべての人である』と明示したうえで、英語の所有権を主張するために英米人等のように話そうとする必要はない」とするものである。

行森（2017：86）では、「英語が歴史的に類をみないほどの広がりを見せ、その地位を確立してきたことに起因する『多様性』と『共通性』の問題」をともに主張し、「拡大化（国際化）にともなって多様化するのとは必然のことであるが、同時に共通語として機能するためには共通性も確保されなければならないという問題」と、WE、EIL に共通して内在することを示唆している。

さらに行森は、「国際語としての英語には多様性が当然として存在しながらも、その多様な英語が互いに理解可能になるためには、共通性も必然として存在しなければならないからである。そうでなければ英語は国際語としての機能を果たしているとはいえない。問題となるのは、その共通性を守るべき規範として規定してしまうことであろう。国際語としての英語を話す際に、音声面における共通性をルールとして遵守すべきであるとし、英語教育でその規範に権限をもたせるとなると、それは統一性の主張にあたるといえる。」（同：83）として、多様性の中にも、統一性としての規範性が必要なことを示唆している。

さらに行森は、Jenkins（2000）で検証した Lingua Franca Core について、「異なる母

語をもつ話者たちが英語を使って意思疎通を図った際に実際にみられた言語の現象であり、その研究は記述的（descriptive）である」（同：83）とし、「母語話者英語の規範に基づいた核が存在しているとされるのだが、それは現在の英語という言語のありのままの姿の一部をとらえたものであって、そうあるべきだという規範ではない。」（同：83）と、規範性がないことを述べている。

一方、藤原（2015）では、Jenkins（2007）が提唱した Lingua Franca Core（LFC）の基準について「intelligibility（明瞭性）を伴った国際英語の発音として LFC は以下の領域を挙げている。：(1) 個々の子音音素（/θ/, /ð/, [ɹ] などのをのぞく）、(2) 子音連続、(3) 長母音と短母音の対立、(4) 核強勢（nuclear stress）。それ以外の項目については（母語話者の発話に特徴的にみられるものであっても）、必ずしも教える必要はない」（同：81）と述べている。Lingua Franca は、異なる母語話者どうしの共通語としての英語を指すが、その研究はまだ、途上の状態である。しかし、無秩序に自由に話すのではなく、Jenkins（2007）では、intelligibility（明瞭性）を担保するための4項目を定めている。

また、清水（2011：50）では、先に述べた Jenkins の4項目について、Gimson（1980）の Minimum General Intelligibility、Cruttenden（2008）の Amalgam English と International English、Jenkins（2000）の Lingua Franca Core、がそれぞれ述べている習得基準を表 2-1 のように整理している。

表 2-1 英語教育における習得の基準(子音)

	Minimum General Intelligibility (Gimson 1980)	Amalgam English (Cruttenden2008)	International English (Cruttenden 2008)	Lingua Franca Core (Jenkins2000)
摩擦音の調音位置による対立維持	必須	必須	必須	必須
摩擦音の硬音／軟音の対立	言及なし	/θ,ð/, /ʃ,ʒ/は出来なくて良いが /f,v//s,z/では必須	どれも出来なくて良い	必須

清水（2011：50）表 1 の一部を抜粋し転載

4つの基準を精査すると、「摩擦音の調音位置による対立維持」については共通して「必須」としている。しかし、「摩擦音の硬音／軟音の対立」については、Gimson（1980）では「言及なし」、Cruttenden（2008）では「出来なくて良い、必須」と個別に判断し、Cruttenden（2008）では「どれも出来なくて良い」、Jenkins（2000）では「必須」と、

それぞれが異なる基準を示している。

以上から、WE や EIL が求める規範性については、Lingua Franca Core を含めた最近の英語の発音教育の習得項目の研究では、統一した規範性が存在しないのである。

2.5.2 TOEIC

次に英語の規範性について、現在行われている国際コミュニケーション英語能力テスト (Test of English for International Communication : TOEIC) で考察する。

TOEIC は、日本をはじめ世界 160 か国でおこなわれている¹¹。試験の内容は、

(1) TOEIC Test

- ・ Listening & Reading Test : Listening (聞く) ・ Reading (読む)
- ・ Speaking & Writing Tests : Speaking (話す) ・ Writing (書く)
- ・ Speaking Test : Speaking (話す)
- ・ Writing Test : (書く)

(2) TOEIC Bridge Test

- ・ 初・中級者レベルの Listening (聞く) ・ Reading (読む)

の 5 種類が実施され、試験の合否判定はおこなわず、スコア (得点) のみを受験者に伝えるものである。

TOEIC は、全世界 197 か国中¹² (2018 年 3 月 5 日現在)、160 か国 (81.6%) で実施されていることから、TOEIC が世界の英語の規範をもとにして実施されているといえる。そこで、TOEIC の試験問題はどの地域を規範としているのかが問題となる。

TOEIC は、アメリカ合衆国の非営利団体である教育試験サービス¹³ (Educational Testing Service、ETS) (本社：ニュージャージー州プリンストン) が実施している。また、そのほかの事務所もすべてアメリカ国内にあることから、TOEIC は、アメリカ合衆国の英語が規範となっているといえる。

また、TOEFL (Test of English as a Foreign Language) も、ETS が実施していることから、現在の世界の英語言語評価試験は、アメリカ合衆国の英語を規範として成立しているといえる。

¹¹ http://www.iibc-global.org/toeic/toeic_program.html

¹² 外務省によると、2018 年 3 月 5 日現在、全世界に 197 か国が存在する。
H.P. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/world.html>

¹³ ETS H.P. <https://www.ets.org/>

したがって、英語教育において、「規範性」は不可欠なものであることは明白であるといえる。したがって、日本語を含めた英語以外の言語においても、「多様性」の中にも「規範性」が必要であり存在しているという類推が可能であると判断する。

2.6 共通語の規範性

東京方言には共通語の適格性を有していることを前述した。東京方言に共通語の適格性があっても、「東京方言≠共通語」であり、多様性を認めていることから、「東京方言≡共通語」ということが第一義にある。

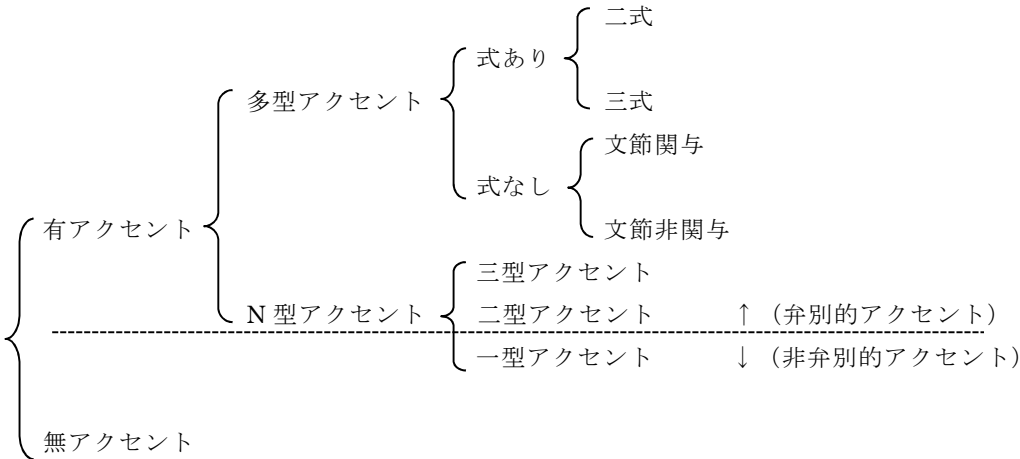
また、現在の日本社会では、日本全国にことばを配信・伝達する単独の機関・組織である NHK（日本放送協会）などのテレビ・ラジオ局で話されていることばが共通語と認識されているのではないだろうか。また、文部科学省の学習指導要領においても「共通語」という文言が記述され、教育面でも広く知れわたっている。

NHK の話しことばが共通語であるならば、その規範性はどこにあるかということである。ことばを音声として表出する場合には、リズムやアクセントといったプロソディーが伴い、無秩序に規範性がないまま表出しているわけではないことは想像できる。

では、どのような規範に基づいているのであろうか。本研究は日本語のアクセント指導についてを論点としているので、アクセントについて考察する。

大坪（1990）、杉藤（1999）などで述べられているとおり、日本語のアクセントは、高低差（pitch）によって弁別機能と統語機能を担っている。上野（1989：179）によれば、日本語の方言はアクセントパターンで分類する方法を述べ、表 2-2 のように分類している。

表 2-2 アクセントタイプの分類



上野（1989）表 1 を一部修正し転載

表 2-2 に示すとおり、語彙固有の高低差をもとに発話する「有アクセント」と、語彙固有の高低差定めず発話する「無アクセント」に大別される。また、「有アクセント」であっても、語彙の拍数に応じてピッチパターンが増える「多型アクセント」と、語彙の拍数に関係なくピッチパターンが固定される「N 型アクセント」に分類される。さらに、ピッチパターンによって語彙を弁別する「弁別的アクセント」と、ピッチパターンによって語彙を弁別しない「非弁別的アクセント」に分類される。

上野の分類によれば、東京方言は、「有アクセント」「多型アクセント」「式なし」「文節非関与」のアクセントタイプであり、「弁別的アクセント」の方言である。

東京方言のアクセントの特徴は、『新明解 日本語アクセント辞典第 2 版』の「東京アクセント習得方法」によれば、「(前略) 平板型と尾高型と中高型と頭高型という四つの型が見いだされるように、名詞の型の数は拍数より一つだけ多い」(付録：10) と述べている。

さらに『NHK 日本語発音アクセント新辞典』のそれぞれのアクセント型は、東京方言の四つの型に基づいて表記されている。NHK で話されている共通語は、東京方言を規範として話されているのは疑いの余地がない。言い換えれば、日本語の共通語は、東京方言に規範性を置いているといえる。

したがって、日本語の共通語にも、英語と同様に多様性と規範性が存在するのである。

2.7 規範性の考察結果

本章では、はじめに言語の本質について考察した。言語には一定の規則が存在し、互いに言語の規則を理解しているからこそ、意思を伝え、意思を理解することができる。

いちばんの問題点は、意思を伝えるためにどこまで規則に忠実でなければならないのかということである。特に、書きことばにおいては、文字によって記録することができ、また、読みことができるからこそ、規範性が重要となってくることを述べた。

次に、言語の境界を考察した。具体的には、旧ユーゴスラビア連邦を例に、〇〇語（例えば英語やポルトガル語など）と方言の相違について考察し、方言を含め言語の境界は明白なものではなく、歴史経緯や国家単位で判断するものであることを述べた。

さらに、「標準語」と「共通語」を比較において、日本社会では公式に「標準語」の存在を認めてはいない。しかし、文化庁では「現代仮名遣い」や「送り仮名の付け方」などを

告示しその存在を公表している。公的機関の公表される事柄には強制力が働くことは、法的には常識である。したがって、いくら告示において「よりどころとする」と記載されていても、法理論上は強制力を有する。前述した「標準語」の定義では、「国の関与」が重大な要素である以上、先行研究でも述べているとおり、現在の日本においては、書きことばは「標準語」であることに疑いがない。

一方、話しことばである共通語においては、「通じる」のであれば、規範性を有しなくてもよいのかという問題点を述べた。比較のため、世界の共通語であり各国で話される英語には、多様性を認めていることを述べた。しかし、世界的英語能力試験である TOEIC や TOEFL では、少なくともアメリカで話されている英語に規範性を求めていることから、結論として、英語においては規範性があることを述べた。

同様に日本語の「共通語」にも規範性が伴うかについて考察した。「共通語」には、国の中心性が求められ、東京方言にはその適格性を有していることを述べた。また、NHK で話されていることばが共通語であるという共通認識において、東京方言のアクセントを用いて話されている。したがって、共通語は東京方言のアクセントを規範としている。結論として、前述した英語同様に、日本語の「共通語」にも東京方言が規範となっていることを述べた。

本章では、従来は不明瞭であった「共通語」の概念について、「標準語」と対比させながら、その存在と規範性を明確にした。さらに、「共通語」は東京方言が規範となっていることも明確にした。

第3章 日本語母語話者の自己の発話アクセント概念と実態

3.1 認識と発話のずれ

長井（2015）の調査インタビューでは、「東京の言葉が理解できて、共通語で発話しているが、東京の言葉と違うことを友人から指摘されることが多い。」というインフォーマントのことばがあった。その原因として、方言地域では共通語化が進行し方言の影響が少なくなりつつあるとされる若年層において、テレビ・ラジオ等の共通語聴取時にふだんの自己の言語と比較した場合の認識と、自分の発話をテレビ・ラジオ等の共通語と比較した場合の認識に、「ずれ」が生じていることがあげられる。

現在の日本語教育は、学習目標言語が共通語であるのにもかかわらず、日本語学校等の教育現場においては、アクセントを含む共通語の発音指導は重視されずほとんど行われていない。さらに、日本語母語話者を対象とする国語教育においても、ほとんど行われていない。

そこで本章では、方言話者の自己の言語認識と、実際の発話との「ずれ」の原因を考察するために方言地域として南奥（東北地方南部）地域に存在する、若年層無アクセント方言話者を選定し、前述した認識をアンケートによる調査をおこない、あわせて実際の発話の聞き取り調査を行なった。さらに、比較のため東京在住の若年層ネイティブの発話実態も調査し比較検討をおこなった。

比較的共通語に近いとされる若年層の自己の言語認識と発話実態を把握することは、日本語教員養成の発音指導法を策定する上で必要不可欠と考える。また、日本語教師が自身の言語を把握することで、日本語学習者に対する適切な共通語の発音指導を可能とするものであると考える。

3.2 先行研究

『言語』（1995.11 別冊）は特集記事『変容する日本の方言』のために、1994 年秋から1995 年春かけて、方言・共通語に対する意識調査を 14 地点（札幌、仙台、東京、千葉、金沢、松本、大垣、京都、広島、高知、福岡、鹿児島、那覇）でおこなった。同誌別冊（1995）では、各調査地点の集計結果をもとに、それぞれの調査地点の言語意識についての特徴や傾向について論じている。各地点共通で、①高校生（ネイティブ）、②活躍層（ネイティブ

／25 歳から 40 歳)、③活躍層 (ノン・ネイティブ／25 歳から 40 歳)、③高年層 (ネイティブ／60 歳以上)、の各 50 名を調査し、それぞれの年代層の発話を分析している。

同研究誌『言語』別冊で渡邊 (1995) は、他地域に比べ共通語に近いと言われる札幌市在住のネイティブの言語認識を調査した。その結果、自分の話すことばは「共通語とほぼ同じだ」という認識の 74%は、「共通語を話す自信がある」と答えている。しかし、アンケートによる調査のみで、実際の発話については調査をおこなっていない。

同誌において小林 (1995) は、仙台方言話者の共通語を話す自信について、「(前略) 年齢層が若くなるにつれて共通語を話す自信を持っている人の割合も増えているのがわかる。高年層は他の年代よりも自信のない人が多く、『全然ない』と答えた人も目立つ。以上のような方言を笑われた経験やその裏返しとしての共通語能力の自信のなさが、高齢層に共通語を習得する必要性を喚起させているのであろう。一方、高校生は方言を嘲笑された経験が少なく、共通語能力にかなり自信を持っていることから、共通語教育の必要性にも『ない』と答える人が多くなった。」(同：59) と調査結果を分析している。

島村ほか (2002) では、全国の大学生を対象に調査を行ない、「アクセントを含めた発音の仕方について、あなたは共通語の発音の仕方に従っていると思いますか。」(同：39) という質問に、『従っていないと思う』と答えた (全国の) 大学生の比率は、55.4% と過半数を超える。」(同：37) と述べ、共通語化が進行していても、方言の発音が多いことを裏付けている。さらに、東北地域出身の大学生は、65.7%が「従っていないと思う」(同：39) と回答している。しかし、「その反面、『アクセントを含めた発音の仕方について、悩んでいることがありますか。』という質問に、『ある』と答えた大学生の比率は、8.9%にとどまる。この結果を見る限り、現代の大学生は、自己の話すことばが方言であるかどうかということに、さしてこだわっていないように見える。」(同：37) とアンケート認識の分析結果を述べるが、実際の発話について言及されていない。

また、田中・前田 (2012) は、「2010 年に実施した大規模な無作為抽出データに基づく『方言』と『共通語』に関する意識調査データを用いて、話者 (回答者) を分類し、そこから地域類型の抽出」(同：118) し、潜在クラス分析をおこない、「積極的方言話者」「共通語話者」「消極的使い分け派」「積極的使い分け派」「判断逡巡派」という 5 つのクラスと、関東・関西などの「地域類型」について述べている。しかし、方言 (共通語) に対する意識について言及するも、実際の発話と意識の関連性について述べていない。

田中・林・前田・相澤 (2016) では、全国に居住する 20 歳以上の男女約 1 万人から

Web 回答を利用し、方言・共通語の意識調査をおこなった。その中で、『方言と共通語の使い分け』については、『使い分けていない』が 43.6%と最も多い。ただし、『使い分けている』も 40.3%と同程度選択されており拮抗している。『わからない』は 16.1%である。」(同：128) と述べ、「方言と共通語の使い分け」をしている反面、自己の言語意識に対し判断できない者がいることを示唆している。

前述した先行研究に共通することは、自己の言語に対する認識について調査分析を行っているが、実際の発話についてまで調査言及しているものは皆無であった。

そこで本章では、共通語を含めた自己の言語に対する認識と、発話時の実態との関連性を明確にするため調査をおこなった。インフォーマントの選定にあたっては、比較的共通語を認識・使用している若年層を対象に、南東北の無アクセント¹⁴ 方言地区出身者を選定し、言語認識のアンケートによる調査と、実際の発話アクセントの聞き取り調査を実施し、相互の関連性について考察をおこなうこととした。

3.3 言語認識のアンケート

3.3.1 アンケートの概要

2014 年 6 月から 7 月、宮城県仙台市内の 19 歳から 22 歳の大学学部生を対象に記入式アンケートを実施した。

全回答数は 135 人で、言語獲得期を南奥（東北地方南部）無アクセント地域で生育したいわゆるネイティブ 63 人を、無アクセント地区出身若年層として分析対象とした。分析対象から除外した 72 人の内訳は、個人情報未記入の者が 2 人、言語獲得期の生育地域が特定できない・生育地域未記入の者が 7 人、言語獲得期の生育地域が無アクセント地区以外の者が 63 人であった。アンケート回答者の内訳は、表 3-1 のとおりである。

¹⁴ 「無アクセント方言」については、第 5 章で詳細を述べるが、先行研究、文献、研究者や研究年代によって統一した表現や定義が用いられていない。本研究においては、最近の論文である高丸圭一（2012）の定義を準拠し、「決まった型をもたないアクセント体系」を「無アクセント方言」とした。

表 3-1 アンケート回答者の構成内訳

	M	F	不明	合 計
無アクセント地域	9 人 (14%)	54 人 (86%)	— —	63 人 (100%)
それ以外の地域	14 人 (22%)	49 人 (78%)	— —	63 人 (100%)
出身地未記入	3 人 (43%)	4 人 (57%)	— —	7 人 (100%)
個人情報未記入	— —	— —	2 人 (100%)	2 人 (100%)
合 計	26 人 (19%)	107 人 (79%)	2 人 (1%)	135 人 (100%)

3.3.2 回答結果および分析

前 3.2.1 で選定した 63 人分の無アクセント地域出身若年層のアンケート回答結果を、テレビ・ラジオ等の共通語聴取時にふだんの自己の言語と比較した場合の認識と、自分の発話をテレビ・ラジオ等の共通語と比較した場合の認識について、両者の回答をクロス集計して分析した。

クロス集計表は、テレビ・ラジオ等の共通語聴取時にふだんの自己の言語と比較した場合の認識は縦列に、自分の発話をテレビ・ラジオ等の共通語と比較した場合の認識は横段に表記した。詳細は表 3-2 のとおりである。

表 3-2 聴取時と発話時の共通語との同一認識（単位：人）

発話時の認識 聴取時の認識	変わらない	あまり変わらない	少し変わっている	変わっている	非常に変わっている	計
共通語と違う 内訳		9 (14.3%) M:0 F:9	13 (20.6%) M:1 F:12	1 (1.6%) M:1 F:0		23 (36.5%) M:2 F:21
共通語と同じ 内訳	14 (22.2%) M:4 F:10	13 (20.6%) M:3 F:10	3 (4.8%) M:0 F:3			30 (47.6%) M:7 F:23
どちらでもない 内訳	1 (1.6%) M:0 F:1	4 (6.3%) M:0 F:4	2 (3.2%) M:0 F:2			7 (11.1%) M:0 F:7
その他・無回答 内訳	1 (1.6%) M:0 F:1	1 (1.6%) M:0 F:1	1 (1.6%) M:0 F:1			3 (4.8%) M:0 F:3
合 計 内訳	16 (25.4%) M:4 F:12	27 (42.9%) M:3 F:24	19 (30.2%) M:1 F:15	1 (1.6%) M:0 F:1		63 (100.0%) M:9 F:54

3.3.2.1 聴取時の言語認識の概略

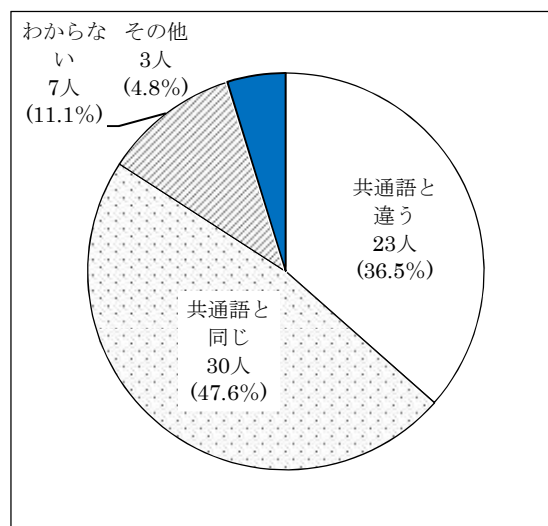
「あなたの話すことばは、共通語（東京やテレビ・ラジオで話すことば）と同じだと思いますか、それとも違うと思いますか。」という、テレビ・ラジオなどマスコミで使用され

ている共通語聴取時に、アクセントやイントネーションを含めた自己の言語体系との同一認識について質問した。

回答では、約半数の 30 人（47.6%）が「共通語と同じである」（＝方言ではない）という認識であった。また、「共通語とは違う」（＝方言である）と回答したのは 23 人（36.5%）と約 3 分の 1 であった。

聴取時における言語の認識では、「共通語と同じである」（＝方言ではない）という認識が「共通語とは違う」（＝方言である）という認識よりも上回っていた。円形グラフで表すと、図 3-1 のとおりであった。

図 3-1 聴取時の共通語との同一認識

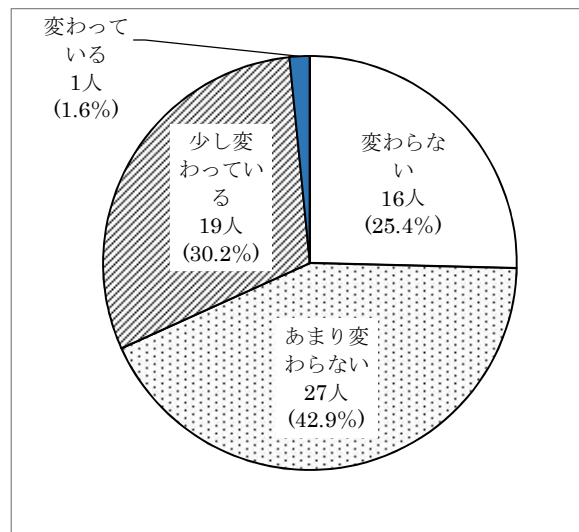


3.3.2.2 発話時の言語認識の概略

「共通語と比べて、あなたがふだん話すことばをどう思いますか。」という、自分の発話をテレビ・ラジオ等の共通語と比較した場合、自分の発話が共通語と同じであるかという認識について質問した。

回答は、共通語と「変わらない」が 16 人（25.4%）、共通語と「あまり変わらない」が 27 人（42.9%）、共通語と「少し変わっていると思う」が 19 人（30.2%）、共通語と「変わっていると思う」が 1 人（1.6%）、共通語と「非常に変わっている」が 0 人（0.0%），であった。円形グラフで表すと、図 3-2 のとおりであった。

図 3-2 発話時の共通語との同一認識



回答から、共通語と「変わらない」「あまり変わらない」を合算した 43 人（68.3%）は、「自己の発話は共通語である」（＝方言ではない）という認識が、約 7 割の多数を占めた。

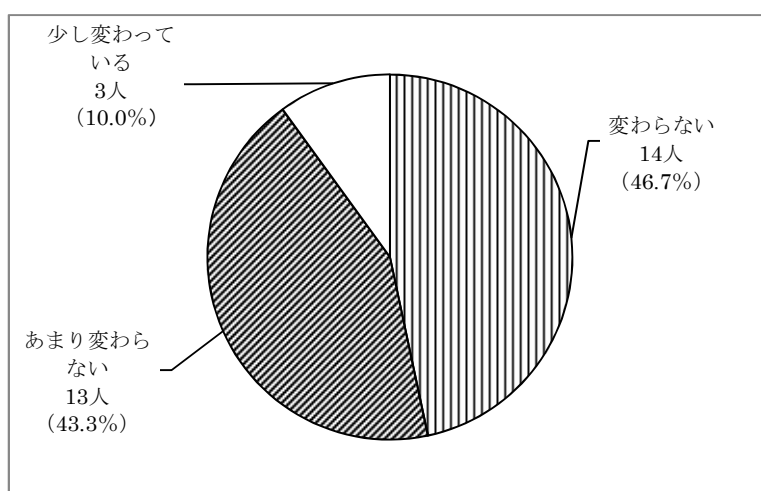
その一方で、共通語と「少し変わっていると思う」「変わっていると思う」を合算した 20 人（31.7%）約 3 割が「自己の発話は共通語とは異なる」（＝方言である）という認識である。

また、共通語と「非常に変わっていると思う」の回答者は 0 であったことから、発話を自己モニターした場合、共通語と大きく乖離しているという認識は希薄であることが伺えた。

3.3.3 アンケートの回答の考察

表 3-2 から考察すると、共通語に対する聴取時と発話時の言語認識においては、聴取時に自己の言語体系が共通語と「同じだ」と回答した 30 人を精査すると、自分の発話をテレビ・ラジオ等の共通語と比較した場合、共通語と「変わらない」の回答は 14 人（46.7%）、および共通語と「あまり変わらない」の回答は 13 人（43.3%）、「少し変わっている」の回答は 3 人（10.0%）であった。（図 3-3 参照）

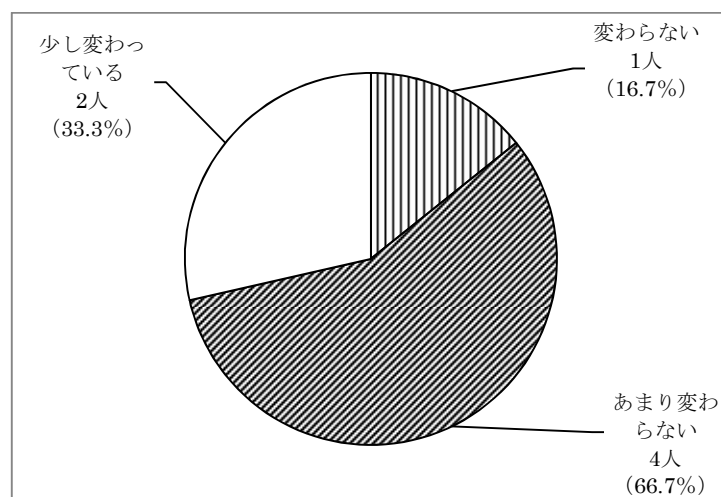
図 3-3 聴取時「共通語と同じ」とした回答者の発話時の共通語との同一認識



回答の集計から、聴取時に自己の言語体系が共通語と「同じだ」とした回答者の 9 割は、自分の発話が共通語と「変わらない」もしくは「あまり変わらない」(＝「共通語」と同じ)という認識であった。

さらに、聴取時に自己の言語体系が「どちらでもない」と回答した 7 人の場合では、自分の発話が共通語と「変わらない」が 1 人(16.7%)、「あまり変わらない」が 4 人(66.7%)で、5 人約 7 割(5 人)が「変わらない」(＝「共通語と同じ」という認識であった。(図 3-4 参照)

図 3-4 聴取時「どちらでもない」とした回答者の発話時の共通語との同一認識

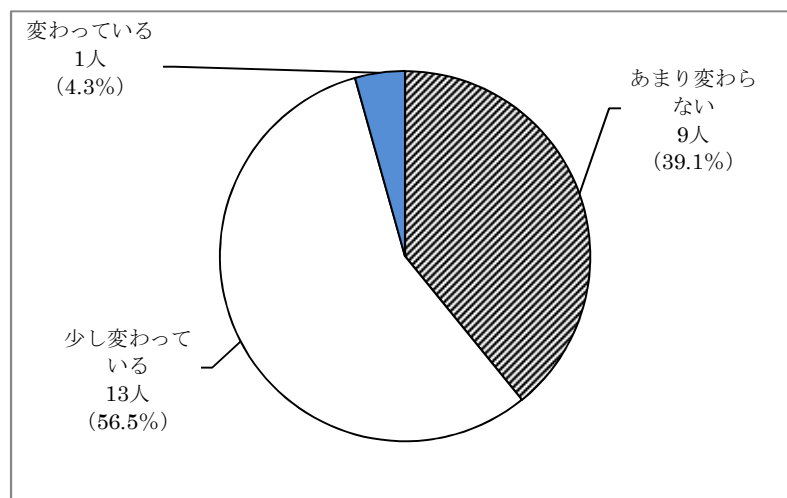


その一方で、聴取時に自己の言語体系が「共通語と違う」とした回答者 23 人を精査すると、自分の発話をテレビ・ラジオ等の共通語と比較した場合、共通語と「あまり変わら

ない」の回答は 9 人 (39.1%)、共通語と「少し変わっている」の回答は 13 人 (56.5%)、共通語と「変わっている」の回答は 1 人 (4.3%)、であった。(図 3-5 参照)

回答の結果から、聴取時に自己の言語体系が「共通語と違う」とした回答者のうち、共通語と「少し変わっている」もしくは「変わっている」と回答した 14 人約 6 割は、自分の発話が共通語と「変わっている」(=「共通語と違う」)という認識であった。その一方で、聴取時に自己の言語体系が「共通語と違う」と回答しながら、自分の発話が共通語と「あまり変わらない」(=「ほぼ同じ」)という回答者が 9 人 (39.1%) であった。

図 3-5 聴取時「共通語と違う」とした回答者の発話時の共通語との同一認識



また、無アクセント方言話者の特徴として、そもそも語彙に対する定型アクセントの意識が低く、発話時の語彙のアクセントも一定ではないことから、聴取時や発話時の共通語アクセントに対しての集計値が、無アクセント方言話者の認識を正しく表しているとはいえない。

3.3.4 アンケートの回答のまとめ

前、3.2.3 で実施・集計した、聴取時に自分の言語が共通語と同じであるという認識と、発話時の自分の言葉が共通語であるという認識のアンケートの回答結果を整理し表 3-3 に示す。

表 3-3 聴取時と発話時の関係

聴取時の認識 発話時の認識	共通語と 変わらない・あま りかわらない	共通語と 変わっている・少 し変わっている
	A 90.0%	C 10.0%
共通語と同じ		
共通語と違う	B 39.1%	D 60.9%

冒頭の 3.1 で述べた「東京の言葉が理解できて、共通語で発話しているが、東京の言葉と違うことを友人から指摘されることが多い。」というインフォーマントの談話事例を表の分類によって考察する。

インフォーマントが「東京の言葉を理解でき」ということから、共通語の聴取時には自分のふだん話す言葉は共通語とは違うという認識が働いていると思われる。また、「共通語で話している」ということから、発話時の自分の言葉が共通語であるという認識が働いていると予想される。インフォーマントの談話から、表 3-3 の B 欄に該当すると考える。

また、無アクセント方言地域出身者の 90% (A 欄) が、聴取時に自分の言語が共通語と同じで、発話時の自分の言葉が共通語であるという認識であるならば、共通語化が進行している表れであると考え。しかし、島村ほか (2002) では、『共通語の発音の仕方に従っていないと思う』と答えた (全国の) 大学生の比率は、55.4% (同 : 37) であることや、「東北地域出身の大学生は、65.7% が『従っていないと』」 (同 : 39) と述べており、本章のアンケート結果では 90% という大多数の若年層が共通語で話しをしているという数値上の違いに疑問が生じる。

さらに、聴取時に自分の言語が共通語と同じであるか否かという認識、発話時には共通語とは同じであるかの否かという、表 3-3 の数値自体が果たしてそのとおりなのかという疑義が生じた。

そこで、実際の発話の聞き取り調査を行ない、アンケートの回答の真意について検証することとした。

3.4 聞き取り調査

日本国内の方言地域では共通語化が進行しており、特に若年層では方言の影響が少ないとされている。しかし、インフォーマントの談話や、前 3.2 で実施したアンケートの回答

が先行研究から相反するものとなった。

その原因として、聴取時に自分の言語が共通語と同じであるという認識と、発話時の自分の言葉が共通語であるという認識という、認識の「ずれ」が生じているのではないかという仮説のもと、発話実態を調査・分析・考察することとした。

本研究で扱う「南奥無アクセント方言」は、第 5 章で詳細を述べているが、「日本語アクセント」に特徴を持つ方言であることから、語彙のアクセントを調査対象として扱った。

3.4.1 先行研究

個人の実際の発話について、方言学で行われている聞き取り調査の手法によるフィールド調査・分析の手法を用いて、日本語教育学へアプローチする方法は行われていない。

方言学においては、馬瀬（1981）が、テレビの影響によって「昭和 20 年以後出生者とその前の出生者との間にまさにドラスティックともいえる断層」（同：13）が存在し、昭和 20 年以後出生者では、10 歳単位で方言の共通語化が進行していると述べている。

佐藤（2000）以降、無アクセント方言話者のアクセント調査についての先行研究は、15 年以上発表されておらず、通時的に空白となっている。共通語化を含め無アクセント方言のアクセントの発話実態について、本研究執筆時において明確ではない。

さらに佐藤（2000）では、無アクセント方言地区の宮城県仙台市内出身者を対象とした研究では、「若年層は高年層や中年層と異なり、ほとんどの話者が共通語アクセントに近い数値を示している。」（同：21）と述べているが、それ以外の南奥無アクセント方言地区を含めた発話実態については言及されていない。

最近の南奥無アクセント方言に焦点を当てた先行研究では、高丸（2012）では、イントネーションの研究を扱っているが、本稿が目的とする「日本語アクセント」には言及されていない。

そこで、無アクセント方言地区の若年層の発話アクセントの実態を調査し、比較のため東京アクセント地区出身者も合わせて聞き取り調査を実施し比較・考察した。

3.4.2 調査の概要

3.4.2.1 調査方法

『講座方言学 2（方言研究法）』に収められている、上野（1984）「9 アクセント研究」、吉田（1984）「10 方言調査法」などを参考に、佐藤（1984）、加藤（1995）らによる調査

方法を踏襲し、一部を追加し調査した。

調査は、インフォーマントの所属する大学および勤務先でおこない、調査語（調査文）を、「共通語と思われる発音を自然な調子」で、対面式で「ゆれ」の確認のためにインフォーマントに3回読み上げてもらい、ICレコーダー（SONY 製 ICD-UX200）で MP3 形式にて録音し、再生聞き取りおよび音声分析ソフト¹⁵で確認した。なお、調査期間は、2014 年 7 月から 9 月までおこなった。

3.4.2.2 調査語（文）の分類

調査語は、1 拍語から 3 拍語までとし、各拍語に母音構成を考慮し共通語アクセント型が含まれるようランダムに配置した。語数は、1 拍語 10 語、2 拍語 21 語、3 拍語 20 語とし、それぞれの語を、「語単独」、「語+ガ」、「語+ガ」を文頭・文末に含む短文、の順で読み上げてもらった。さらに、いわゆる「同音意義語」におけるアクセントの違いをミニマルペアの形で、1 拍語 4 ペア（8 語）、2 拍語 12 ペア（24 語）3 拍語 8 ペア（16 語）で行ない、最後に 6 つの質問に対して自由会話形式で返答する方法で行った。

調査語（文）の詳細は、巻末に資料 3 章-1 として記載した。

本研究において調査語の選定で 1 拍語を含めた理由について言及したい。

1 拍語を、助詞を伴わず単語のみを発話する場合（単語）、相対ピッチアクセントの高低の基準がないことから、加藤（1975：105）は「東京アクセントは…（中略）単語単独では『日』と『火』の区別がない…（後略）」と述べている。

先行研究や本研究でのアクセントの調査では、1 拍語を単独でしかもその 1 語のみしか発話するわけではない。少なくとも 2 語以上の 1 拍語を発話してもらい調査を実施している。1 拍語を連続で発話することで、先に発話した単語が高低ピッチの基準となり、あとの単語を発話する際にピッチの高低差をつくりだし両者を区別し発話でき、分析・評価が可能である。本調査においても、1 拍語は平板型と頭高型の二つの調査語の文字とあわせてイラストを左右に並べて 1 組とし、5 組を 1 枚の A4 用紙に印刷したものを提示して、10 の調査語を連続で発話してもらった。

さらに、長井（2015）、同（2016）において、東京都内出身者が 1 拍語を単語のみで発話する場合（単語）は、助詞が後続することを前提に発話し、1 拍語のみであってもピッ

¹⁵ 音声分析ソフトは、「SUGI SpeechAnalyzer®」（㈱アーニモ）を用いた。

チの高低差をつくりだし明確に区別をしていた。延べ 15 人の東京都内出身者の共通語アクセントの一致率も 73%であった。

また、先行研究の杉藤（1981）は、大阪方言のアクセント調査において 1 拍語を単独で発話してもらいアクセントの調査をおこなっている。これらを総合的に勘案し、本研究では、加藤が述べたことを考慮しなくても 1 拍語の調査・分析をおこなうことが可能であると判断し、調査語として選定した。

3.4.2.3 インフォーマントのプロフィール

無アクセント地区若年層（以下「無ア若年層」という）は、調査日現在平均年齢が 20.3 歳で、宮城県仙台市内の大学学部生 9 名、宮城県仙台市内の大学職員 1 名、計 10 名の協力を得た。インフォーマントのプロフィールは表 3-4 のとおりである。

表 3-4 インフォーマントのプロフィール（無ア若年層）

番号	年齢	性	現居住地	居住年	出生地	父親の出身地	母親の出身地
MY-1	20	M	宮城県仙台市	20 年	福島県南相馬市	福島県須賀川市	福島県南相馬市
MY-2	19	M	宮城県仙台市	19 年	福島県福島市	福島県郡山市	福島県いわき市
MY-3	18	M	宮城県仙台市	18 年	宮城県大崎市	宮城県大崎市	宮城県大崎市
MY-4	18	M	宮城県仙台市	15 年	神奈川県横浜市	秋田県秋田市	岩手県紫波市
MY-5	18	M	宮城県仙台市	18 年	宮城県大崎市	宮城県大崎市	フィリピン国
MY-6	21	M	宮城県仙台市	18 年	山形県山形市	山梨県笛吹市	山形県山形市
MY-7	21	M	宮城県仙台市	20 年	福島県相馬郡	福島県伊達郡	福島県相馬郡
MY-8	19	M	宮城県仙台市	19 年	宮城県多賀城市	宮城県多賀城市	宮城県
MY-9	21	F	宮城県仙台市	21 年	宮城県仙台市	宮城県亘理郡	宮城県仙台市
MY-10	28	M	宮城県仙台市	28 年	宮城県多賀城市	東京都	宮城県仙台市

※居住年は、無アクセント地区の居住年数を表す。

東京アクセント地区若年層（以下「東ア若年層」という）は、調査日現在平均年齢が 22.6 歳、東京都内の大学の学部生 4 名、東京都内の大学院生 4 名、東京都内在勤者 2 名、計 10 名の協力を得た。インフォーマントのプロフィールは表 3-5 のとおりである。

表 3-5 インフォーマントのプロフィール（東ア若年層）

番号	年齢	性	現居住地	居住年	出生地	父親の出身地	母親の出身地
TY-1	27	F	東京都日野市	27 年	東京都日野市	東京都	千葉県市川市
TY-2	24	F	東京都青梅市	24 年	東京都青梅市	山梨県北都留郡	鳥取県米子市
TY-3	22	M	東京都東大和市	22 年	東京都東大和市	東京都東大和市	東京都東村山市
TY-4	25	M	千葉県習志野市	23 年	東京都江戸川区	東京都江東区	東京都江戸川区
TY-5	23	M	東京都多摩市	23 年	東京都国分寺市	福岡県	青森県
TY-6	27	M	東京都板橋区	27 年	東京都板橋区	新潟県	新潟県
TY-7	20	M	東京都八王子市	20 年	東京都八王子市	東京都新宿区	東京都八王子市
TY-8	20	M	東京都小金井市	17 年	フィリピン国	東京都練馬区	フィリピン国
TY-9	19	F	東京都三鷹市	19 年	東京都三鷹市	宮城県仙台市	山梨県西八代郡
TY-10	19	F	東京都墨田区	19 年	東京都港区	千葉県千葉市	東京都豊島区

※居住年は、東京アクセント地区の居住年数を表す。

3.4.3 調査結果

3.4.3.1 評価方法

発話に対する評価法として、発話アクセント型と『NHK 日本語発音アクセント辞典』による共通語アクセント型を比較し、調査語（文）ごとに共通語型アクセントに一致したものを一致率として数値化して評価する方法とした。本章においては調査項目中、共通語アクセントとの一致率として、調査語単位の一一致率と発話回数の一一致率、さらに共通語一無アクセント指数（ a 値）の 3 種類の評価方法によって数値を求めた。

3.4.3.2 調査語単位による評価

この評価法は、語彙ごとの共通語アクセントの一一致率が読み取れるもので、1 調査語（文）につき 3 回の発話をおこない、3 回の発話において「ゆれ」がなく同じアクセント型で発話し、かつ、3 回の発話すべてが共通語アクセントと一致した調査語（文）のみを評価の対象とする。各拍数の調査語（文）の数を分母とし、3 回の発話すべてが共通語アクセントと一致した各拍数の調査語（文）を分子とし、一致率として計算し数値を求めた。

各インフォーマントの調査語の共通語アクセント型一致率は、表 3-6・3-7 のとおりである。

表 3-6 調査語における共通語アクセント型一致率（無ア若年層）（％）

	語のみ			語＋ガ			語＋ガ 文			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
MY-1	50	81	74	30	58	50	50	52	58	45	62	62	59
MY-2	30	76	89	60	76	79	70	57	58	53	66	77	67
MY-3	80	90	89	80	90	84	80	76	79	71	89	85	84
MY-4	40	86	89	50	90	84	50	90	79	50	86	86	79
MY-5	50	81	100	80	81	63	80	76	63	66	77	74	74
MY-6	50	100	89	50	95	84	80	71	58	58	89	75	78
MY-7	20	67	84	30	57	89	60	67	68	34	66	79	65
MY-8	10	95	84	50	76	79	60	62	84	37	80	85	74
MY-9	40	76	74	80	90	84	60	81	63	55	85	77	76
MY-10	60	95	89	20	86	74	90	86	68	55	86	77	77
平均	43	85	86	53	80	77	68	72	68	52	79	78	73

表 3-7 調査語における共通語アクセント型一致率（東ア若年層）（％）

	語のみ			語＋ガ			語＋ガ 文			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
TY-1	60	100	95	90	89	90	90	95	89	79	98	92	92
TY-2	80	100	89	100	100	95	100	95	84	87	99	92	94
TY-3	80	95	95	90	95	95	90	100	100	82	95	93	92
TY-4	70	100	95	80	90	89	70	90	84	76	91	90	88
TY-5	90	86	95	90	95	90	100	86	100	87	90	99	91
TY-6	70	100	90	80	95	90	80	90	85	76	95	92	89
TY-7	90	95	95	40	95	90	80	95	80	55	92	90	83
TY-8	80	100	95	80	95	85	90	95	90	82	98	96	93
TY-9	60	86	95	50	95	75	80	81	75	61	84	79	77
TY-10	90	100	80	70	95	85	80	95	90	79	93	88	87
平均	77	96	92	77	95	88	86	92	88	76	93	91	89

3.4.3.3 発話回数による評価

この評価法は発話時において、共通語アクセント型が発話回数に占める割合を示すもので、一致率が高いほど「ゆれ」が少なく共通語アクセントの発話が多いことになる。調査において1調査語（文）につき3回の発話を行ったなかで、共通語アクセントと一致したものを評価の対象とした。各拍数の調査語（文）の数×3回の発話を分母とし、各拍数の調査語（文）の3回の発話で共通語アクセントと一致数したものを累計し分子とし、一致率として数値を求めた。

各インフォーマントの発話回数の共通語アクセント型一致率は、表 3-8・3-9 のとおりである。

表 3-8 発話回数における共通語アクセント型一致率（無ア若年層）（％）

	語のみ			語＋ガ			語＋ガ 文			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
MY-1	73	90	88	70	79	82	82	85	87	76	83	83	81
MY-2	60	89	96	80	84	84	82	87	75	74	83	84	81
MY-3	80	92	91	87	94	88	93	90	84	79	93	88	88
MY-4	73	89	89	73	94	84	87	97	82	81	93	86	88
MY-5	67	90	100	90	94	82	83	90	86	76	89	87	86
MY-6	63	100	93	83	95	88	85	90	81	80	94	85	88
MY-7	60	84	91	60	73	89	87	81	75	71	81	83	80
MY-8	50	70	88	70	89	86	80	89	95	68	91	91	87
MY-9	77	90	77	83	94	84	87	94	86	74	94	85	87
MY-10	87	95	89	53	87	84	93	93	82	78	92	85	86
平均	69	89	90	75	88	85	86	89	83	76	89	86	85

表 3-9 発話回数における共通語アクセント型一致率（東ア若年層）（％）

	語のみ			語＋ガ			語＋ガ 文			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
TY-1	77	100	95	93	89	98	98	95	95	92	97	93	95
TY-2	93	100	93	100	100	95	100	96	88	90	98	92	96
TY-3	87	98	95	97	98	95	93	100	100	90	99	97	96
TY-4	87	100	98	93	94	93	93	94	94	92	95	95	94
TY-5	90	95	98	97	98	92	100	98	100	88	97	98	96
TY-6	77	100	92	90	95	92	92	95	93	83	97	96	93
TY-7	93	98	98	73	98	95	95	96	95	81	97	100	94
TY-8	87	100	95	90	95	92	90	95	91	82	97	97	94
TY-9	67	95	95	70	95	85	93	94	84	76	93	88	87
TY-10	90	100	88	90	98	88	82	98	93	83	97	95	93
平均	85	99	95	89	96	92	94	96	9	86	97	95	94

3.4.3.4 共通語－無アクセント指数（ a 値）による評価

無アクセント方言地区出身者の発話アクセントが、共通語アクセントに近いのか無アクセント方言に近いのかを示す指標としての評価法は、馬瀬（1981）、南（1981）などが発表している。本稿では、先行研究との通時的な比較を念頭に置き、多くの無アクセント方言話者についての先行研究をおこなっている佐藤（1984）の評価法¹⁶（ a ）を、共通語－無アクセント指数（ a 値）として踏襲することとした。

佐藤は、共通語アクセントの一致率のみでは、無アクセント方言の特徴が際立たないため、「典型的な無型アクセントの話者は 0 点、共通語のアクセントに近い話者ほど 10 点〔満

¹⁶ その後、佐藤（2009：84）において、「アクセントの共通語化率（10 点満点）」と述べている。

点〕¹⁷に近い点数を獲得する方法」(同：216)として以下の計算方法を述べている。

$$a = (x - y) - z$$

x ：全調査語数のうち、3回の発話でゆれを示さない調査語の数

y ： x のうち最も多く見られた型(共通語アクセント型であることを問わない)
の調査語の数

z ： y の型を除く共通語のアクセントと一致しない調査語の数

しかし、上記の計算式は、共通語アクセント型ごとの調査語の数が 5、共通語アクセント型の種数が 3 という 2 拍語のみに適用する限定的な計算方法である。調査語が増減した場合や調査語の拍数の範囲を増やし共通語アクセント型が増加した場合でも、満点が 10 に相当するよう評価スケールを統一するための補正式が必要である。長井(2015)、同(2016)では調査語が増加した場合に対応する以下の数式により「 a 」を求め、「共通語－無アクセント指数」として述べ、本研究についても同様に「 a 」を求めた。

$$a = \frac{(x - y) - z}{n \times (m - 1)} \times 10$$

x ：全調査語数のうち、3回の発話でゆれを示さない調査語の数

y ： x のうち最も多く見られた型(共通語アクセント型であることを問わない)
の調査語の数(ただし、同数の場合は共通語アクセント型と一致した調査語
の多いほうを優先する)

z ： y の型を除く共通語のアクセントと一致しない調査語の数

n ：共通語アクセント型ごとの調査語の数(ただし、 m の種類ごとの語彙数は
同数とする。)

m ：拍数に応じた共通語アクセント型の種数

各インフォーマントの発話時の a 値は、表 3-10・3-11 のとおりである。

¹⁷ 筆者挿入

表 3-10 共通語－無アクセント指数の平均（無ア若年層）（*a* 値）

	語のみ			語＋ガ			語＋ガ 文			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
MY-1	4.0	5.7	6.5	2.0	5.7	5.0	4.0	4.3	3.0	3.3	5.2	4.8	4.5
MY-2	2.0	4.3	8.8	4.0	6.4	7.0	4.0	10.0	4.0	3.3	6.9	6.6	5.6
MY-3	8.0	8.6	7.5	8.0	8.6	7.7	5.9	7.1	7.0	7.3	8.1	7.4	7.6
MY-4	0.0	7.9	7.5	2.0	8.6	8.3	2.0	8.6	6.0	1.3	8.3	7.3	5.6
MY-5	2.0	7.1	10.0	6.0	6.4	6.2	6.0	6.4	4.8	4.7	6.7	7.0	6.1
MY-6	2.0	10.0	7.5	4.0	9.3	7.0	6.0	6.4	4.0	4.0	8.6	6.2	6.2
MY-7	2.0	5.7	7.5	2.0	3.6	8.3	4.0	5.0	5.3	2.7	4.8	7.1	4.8
MY-8	0.0	9.3	7.0	4.0	6.4	6.8	6.0	5.7	7.5	3.3	7.1	7.1	5.9
MY-9	2.0	7.1	6.0	8.0	8.6	7.2	5.9	7.1	5.7	5.3	7.6	6.3	6.4
MY-10	4.0	9.3	7.5	0.0	7.9	7.0	8.0	7.9	5.7	4.0	8.3	6.7	6.4
平均	2.6	7.5	7.6	4.0	7.1	7.1	5.2	6.9	5.3	3.9	7.2	6.6	5.9

表 3-11 共通語－無アクセント指数の平均（東ア若年層）（*a* 値）

	語のみ			語＋ガ			語＋ガ 文			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
TY-1	6.0	10.0	8.8	8.0	9.3	8.5	8.0	8.6	8.5	7.3	9.3	8.6	8.4
TY-2	6.0	10.0	8.4	10.0	10.0	9.2	10.0	9.3	7.8	8.7	9.8	8.5	9.0
TY-3	8.0	9.3	8.8	8.0	9.3	9.2	8.0	10.0	10.0	8.0	9.5	9.3	8.9
TY-4	6.0	10.0	8.8	8.0	8.6	8.5	6.0	8.6	7.8	6.7	9.0	8.4	8.0
TY-5	8.0	8.6	9.5	8.0	9.3	8.7	10.0	7.9	8.0	8.7	8.6	8.7	8.7
TY-6	8.0	10.0	8.0	6.0	9.3	8.7	6.0	8.6	8.0	6.7	9.3	8.2	8.1
TY-7	8.0	8.6	9.0	2.0	9.3	8.7	8.0	9.3	7.3	6.0	9.0	8.3	7.8
TY-8	8.0	10.0	9.0	6.0	9.3	8.0	8.0	9.3	8.7	7.3	9.5	8.6	8.5
TY-9	6.0	8.6	9.0	2.0	9.3	6.7	8.0	7.1	6.7	5.3	8.3	7.4	7.0
TY-10	8.0	10.0	6.5	6.0	9.3	8.0	6.0	9.3	8.7	6.7	9.5	7.7	8.0
平均	7.2	9.5	8.6	6.4	9.3	8.4	7.8	8.8	8.2	7.1	9.2	8.4	8.2

3.4.5 比較・考察

無ア若年層と東ア若年層の各インフォーマントの調査結果を数値で求めた後、平均値を求め、あわせてレーダーチャートを用いて図示化し比較・検討する。

3.4.5.1 調査語単位

無ア若年層と東ア若年層のそれぞれの平均値を表 3-12 として示し、レーダーチャートとして図 3-6 に示す。

無ア若年層と東ア若年層を比較した場合、調査語（文）・各拍数においていずれも東ア若年層の数値が高く、レーダーチャートで図示した場合には、ほぼ円形に近い形となった。

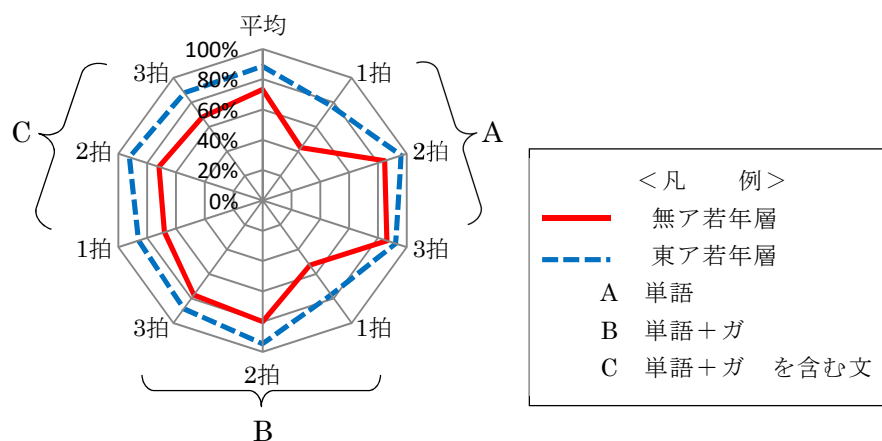
しかし、双方ともに、1 拍語については、「調査語のみ」と「調査語＋ガ」が他の調査語

と比較して低い数値となっていた。特に無ア若年層の場合は、他の拍数と比較して低い数値になることから、3回の発話ですべてを共通語アクセント型で発話することが少ないことがうかがえる。

表 3-12 調査語における共通語アクセント型の平均一致率 (%)

	語のみ			語+ガ			語+ガ 文			平均			
	1拍	2拍	3拍	1拍	2拍	3拍	1拍	2拍	3拍	1拍	2拍	3拍	平均
無ア若年層	43	85	86	53	80	77	68	72	68	52	79	78	73
東ア若年層	77	96	92	77	95	88	86	92	88	76	93	91	89

図 3-6 調査語における共通語アクセント型との一致率



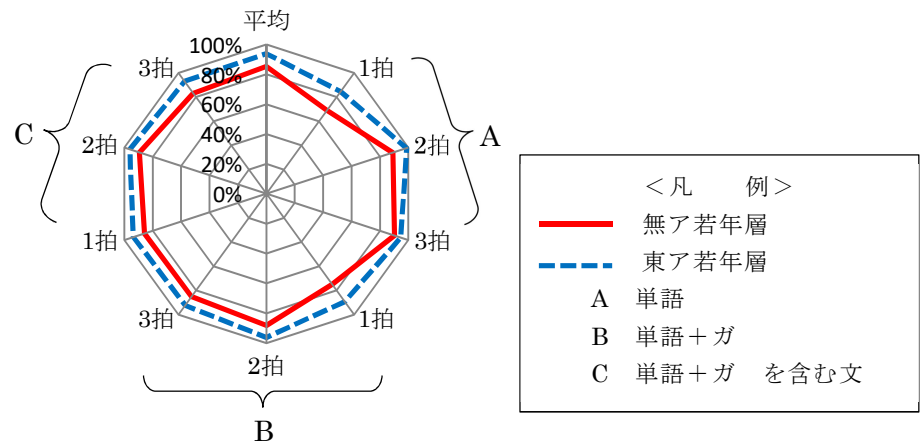
3.4.5.2 発話回数

無ア若年層と東ア若年層のそれぞれの発話回数の共通語アクセントとの一致率の平均値を表 3-13 として、さらにレーダーチャートとして図 3-7 に示す。

表 3-13 発話回数における共通語アクセント型の平均一致率 (%)

	語のみ			語+ガ			語+ガ 文			平均			
	1拍	2拍	3拍	1拍	2拍	3拍	1拍	2拍	3拍	1拍	2拍	3拍	平均
無ア若年層	69	89	90	75	88	85	86	89	83	76	89	86	85
東ア若年層	85	99	95	89	96	92	94	96	93	86	97	95	94

図 3-7 発話回数における共通語アクセント型の一致率の比較



前 3.3.4.2 の調査語単位とは異なり、双方ともにレーダーチャートで円形に近い形となったが、無ア若年層は 1 拍語調査語のみの数値が低く、3 回の発話に対してかなりの頻度で共通語アクセントと異なるアクセントで発話していると推測する。それに対し、東ア若年層は他の調査語より低いものの無ア若年層ほどの顕著さが見られないことから、3 回の発話に対して高い頻度で共通語アクセントを発話していることを示唆していると思われる。

3.4.5.3 発話回数における共通語アクセント型ごとの一致率

3.4.5.3.1 無ア若年層

前 3.3.2.3 で集計した無ア若年層の発話回数における共通語アクセント型ごとの一致率を集計したものを、表 3-14 に示す。精査すると、特に一致率の低い共通語アクセントパターンの共通性が見つかった。(表中において斜字で表示した。) さらにこれらのピッチパターンの共通点を精査すると、一つ目は、第 1 拍目から第 2 拍目のピッチが、「低→高」と変化する場合。二つ目は、助詞を含めた第 2 拍目から第 3 拍目のピッチが、「高→低」と変化する場合であった。

表 3-14 共通語アクセント型別の一致率 (無ア若年層) (%)

	1 拍		2 拍			3 拍			
	平板	頭高	平板	尾高	頭高	平板	尾高	中高	頭高
単語	30	56	*86		84	*91		58	98
単語+ガ	48	58	86	59	97	90	80	45	90
単語+ガ 短文	70	62	77	51	91	84	62	28	88

注：*については、単語のみでは同一アクセント型となるため、2 型式の合算となる。

長井（2015）でおこなった無アクセント地区中高年齢層を対象とした調査結果でも同様の結果であった。（表 3-15 参照）

表 3-15 共通語アクセント型別の一致率（無アクセント地区中高年齢層）（%）

	1 拍		2 拍			3 拍			
	平板	頭高	平板	尾高	頭高	平板	尾高	中高	頭高
単語	52	60	*83		84	*94		39	72
単語＋ガ	56	52	79	41	97	78	74	50	72
単語＋ガ 短文	46	68	66	59	91	66	66	38	66

注：*については、単語のみでは同一アクセント型となるため、2 型式の合算となる。
長井（2015）表 3-9 を転載

先行研究の佐藤（1984）では、「無型アクセントの方言では、多くの場合、3 拍単位では中高相が現れやすいこと、すなわち、中高相¹⁸が無型アクセントにおける 3 拍単位の基本相とみられることと関係があろう。」（同：222）と述べている。

さらに、佐藤（2009）では、「無アクセント話者は一般に（共通語の）平板型の発音が苦手であり…、また、3 拍の頭高型を…中高型に発音する傾向にある」（同：88）と述べている内容と矛盾する結果となった。結果について考察すると、佐藤が述べている苦手な平板型の一致率がおおむね 70%と高く、馬瀬（1984）で述べている若年層に顕著に見られる共通語化が進行した結果と推測する。さらに、もともと無アクセント方言話者はアクセントを認識しないことから、個人差による影響も考えられる。

いずれにせよ先行研究では、共通語アクセント型で助詞を含めた 2 拍語尾高型、助詞を含まない 3 拍中高型に共通する「低→高→低」ピッチが、無アクセント方言話者の特徴として表れることを述べていることから、本章の調査でも無ア若年層にも無アクセント方言の特徴がみられたといえるのではないだろうか。

3.4.5.3.2 東ア若年層

前 3.3.2.3 で集計した東ア若年層の発話回数における共通語アクセント型ごとの一致率を集計したものを、表 3-16 に示す。

¹⁸ 2 拍の尾高型の単語に助詞の「ガ」が後続して 3 拍になった場合を指す。

表 3-16 共通語アクセント型別の一致率（東ア若年層）（%）

	1 拍		2 拍			3 拍			
	平板	頭高	平板	尾高	頭高	平板	尾高	中高	頭高
単語	78	70	*96		96	*97		76	96
単語＋ガ	78	74	99	87	100	92	80	88	98
単語＋ガ 短文	96	78	97	86	99	100	78	71	96

注：*については、単語のみでは同一アクセント型となるため、2 型式の合算となる。

東ア若年層は、無ア若年層と比較して共通語アクセント型別の一致率は全般的に高いが、100%でないことから完全な共通語ではなく、方言としての東京方言の影響があることを示唆している。

東ア若年層の特色として、各調査語（文）の平板型の一致率が 90%台と非常に高い数値を示しているが、助詞を含めた 2 拍尾高型・3 拍中高型のような「中高相」の発話では数値が低いことがうかがえる。

平板型に対して「中高相」の数値が低くなる要因として、儀利古（2011）でも指摘する東京方言話者の平板化現象の影響によるものや、平板化への推移の過程で生じる「ゆれ」も要因と考えられる。

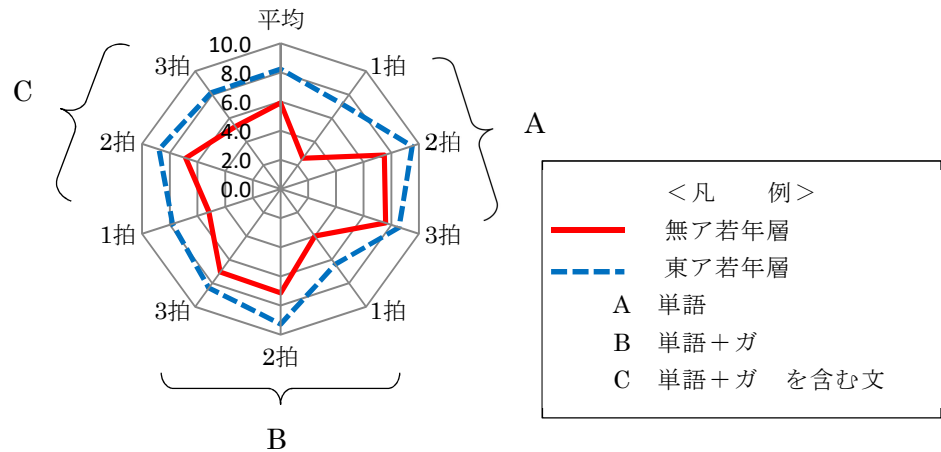
3.4.5.4 共通語－無アクセント指数（ a 値）による比較

無ア若年層と東ア若年層の調査語（文）と各拍の共通語－無アクセント指数（ a 値）の平均値を表 3-17 として、さらにレーダーチャートとして図 3-8 に示す。に示す。両者には数値の開きがあり、無ア若年層は無アクセント方言の影響が強いことを示唆している。

表 3-17 共通語－無アクセント指数の平均（ a 値）

	語のみ			語＋ガ			語＋ガ 文			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
無ア若年層	2.6	7.5	7.6	4.0	7.1	7.1	5.2	6.9	5.3	3.9	7.2	6.6	5.9
東ア若年層	7.2	9.5	8.6	6.4	9.3	8.4	7.8	8.8	8.2	7.1	9.2	8.4	8.2

図 3-8 共通語－無アクセント指数の比較（ a 値）



数値の開きが、本章の冒頭に述べた無ア若年層の談話に至る原因と推測する。

無ア若年層を取りまくアクセントに関する教育環境や生活環境を鑑みれば、前 4.2 の調査語単位および前 4.3 の発話回数と同様に、数値上低くなることはやむをえないと思慮する。

その一方で、東ア若年層の共通語－無アクセント指数（ a 値）の平均値が 10 点満点ではないことから、東京アクセント話者であっても、完全な共通語ではないことも読み取れる。東京アクセント話者が共通語に近いとされていても、やはり方言であることには変わりはないことが裏付けられた。

3.4.6 その他

本章の調査を通じて興味深い例があり、無ア若年層と東ア若年層の比較において最後に紹介する。

東ア若年層の TY-9 は、調査語の一致率が 77%、発話回数の一致率は 87%と、無ア若年層の平均値に近い数値であった。また、共通語－無アクセント指数（ a 値）は 7.0 で、無ア若年層と東ア若年層の平均の中間であった。この要因について精査すると、言語獲得期は東京都内で生育し、父親が無アクセント地区の仙台市出身、母親が東海東山方言の山梨県西八代郡出身、家庭内は東京方言であることが判明した。

TY-9 の場合について、平山（1978）、堀口（1981）は、親が無アクセント地区で生育し、子どもが有アクセント地区で生育した場合には、有アクセントの発話になることを述べている。たとえ共通語に近いと言われている東京アクセント地区（有アクセント地区）に居

住・生育しても、家庭環境によっては必ずしも共通語（有アクセント）に近いものではなく、家庭内の言語環境である無アクセント（方言）の影響を受けることを示唆していると思われる。

同じような家庭環境という側面で見ると、MY-5 と TY-8 のように、母親がフィリピン国出身であるのにも関わらず、それぞれ無ア若年層と東ア若年層の平均的な数値であることから、生育する社会環境によって獲得する言語に違いが生じていると思われ、今後も同様なデータを収集して検証できるよう努めたい。

3.4.7 聞き取り調査まとめ

ほぼ同時期に同世代の若年層の共通語アクセントの聞き取り調査をおこない、発話の語彙および回数を基準に分析をおこなった。分析の結果、無ア若年層は、無アクセント方言の共通語化が進行していても、方言の影響が残存していることが、共通語アクセントとの一致率や共通語－無アクセント指数（ a 値）という数値上で裏付けられた。

また、東ア若年層においても、共通語アクセントとの一致率が 100%でないことや、共通語－無アクセント指数（ a 値）が 10 満点でないことから、東京方言の影響があり完全な共通語ではないことも裏付けられた。さらに、東ア若年層の場合は、アクセントの平板化現象による生活環境によって、個人的な「ゆれ」も影響していることも要因の一つではないかと思われる。

さらに、前 3.3.7 で述べた一部のインフォーマントでは、言語獲得期の要因によって獲得する言語（方言）が影響を表す結果となった。言語環境によって獲得する言語が異なることは、単に方言を母語とする日本語母語話者に限定するものではなく、日本語学習者についても言えると思われる。

3.5 認識と発話のずれの考察

前 3.2.4 の表 3-3 から、無アクセント方言地域出身者の 90%が、聴取時に自分の言語が共通語と同じで、発話時の自分の言葉が共通語であるという認識であった。しかし、実際の発話を聞き取り調査した結果、表 3-18 に示すとおり、共通語であるという認識よりも低い結果となった。

表 3-18 聞き取り調査の分類別平均

	調査語における 共通語アクセント 型の平均一致 率 (%)	発話回数におけ る共通語アクセ ント型の平均一 致率 (%)	共通語－無アク セント指数 (a 値) の平均
無ア若年層	73	85	5.9
東ア若年層	89	94	8.2

特に、表 3-17 で示した無アクセント方言地域出身者の共通語－無アクセント指数(a 値)が、東ア若年層と比較して 7 割程度の数値である。両者の数値上の開きが、本章の冒頭での談話のように、東ア若年層が無ア若年層の発話を聴取した時に生じる違和感の原因であると考ええる。

言い換えれば、無ア若年層は自分の発話をテレビ・ラジオ等の共通語と同じであると信じているのにもかかわらず、実際の発話では方言の影響を受けており、共通語と同じであるという認識と実際の発話に「ずれ」が存在しているのである。

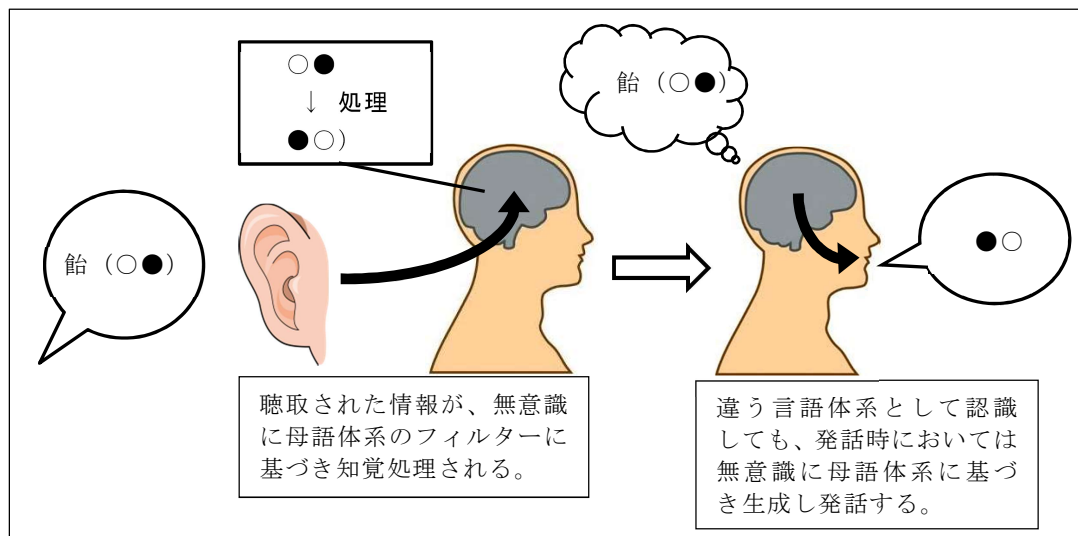
認識と実際の発話との「ずれ」について、第 2 章 2.3 で述べたとおり、方言を母語、共通語を外国語とみなすことによって、VTS (Verbo-Tonal System) [言調聴覚論] の理論に当てはめることが可能であると考ええる。

外国語教授法の指導法の一つである VTS の理論は、木村 (2002)、グベリナ (2012) などの多くの文献によって述べられている。VTS の詳細については、第 10 章で述べる。

VTS では、聴取の際、外国語による言語情報が母語のフィルターによって処理されるため、発話の段階においても母語のフィルターによって処理・発話されるという考え方に基づく理論である。外国語を正しく発話するためには、母語のフィルターを外国語のフィルターへ「再構造化」する必要があるとしている。

例えば、図 3-9 で示すように、無アクセント方言話者が「あめ (飴)」を、共通語という方言以外の別言語を聴取した場合、知覚段階においてテレビ・ラジオ等の共通語と同じだと認識しても、方言の言語体系のフィルターで処理され「あめ」と知覚される。そのため、発話において自己の発話がテレビ・ラジオ等の共通語と同じだと認識しても、無意識に方言の言語体系のフィルターで処理され「あめ (飴)」を「あめ」と発音してしまうと推測する。

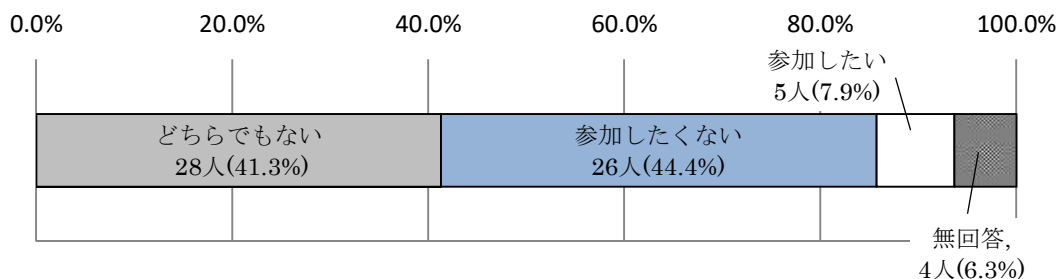
図 3-9 聴取 → 情報処理 → 発話 の概念図



さらに、もともと無アクセント方言話者は、ピッチに対する知覚がなく、アクセントによる語の弁別機能を持たない、という特徴がある。しかし、テレビ・ラジオによる共通語の聴取が日常的なことから、方言と共通語の認識の混同や、同じ東日本方言という文法的な近似性によって、自らの言語に対する認識が希薄化され、発話時の認識と実際の発話アクセントとのずれを助長されていると考えられる。

3.3 で実施したアンケートで、「共通語の話し方の講座や講習があれば、参加したいですか。」という参加の意思についての質問を同時におこなった結果を図 3-10 に示す。

図 3-10 共通語の話し方の講座や講習等の参加意思



回答では、図 3-10 で示すとおり、「参加したくない」26 人 (41.3%)、「どちらでもない」28 人 (44.4%)、と非積極的な回答が合計 53 人 (85.7%) であった。一方、「参加したい」という積極的な回答は 5 人 (7.9%) で、非積極的な参加意思の回答が大きく上回った。

小林（1995）では、同じ無アクセント地区の高校生（ネイティブ）の4割程度が、「共通語教育の必要性がある」（同：38 図4）としている。本稿の調査時期より10年前のアンケート回答であることから、インターネットの普及などによる共通語情報に接する機会の増加などにより、自己の言語認識に対して希薄化を招いていると推測される。さらに「高校生が低い数値を示すのは、ひとつにはこの年齢層ではまだ仙台方言圏以外に出た経験が乏しい」（同：38）ことを指摘している。同様に、本章の調査対象である方言地区ネイティブも方言区域内で生活していることにより、東京アクセント地区を含めた他の方言との接触経験の乏しさから、自己の言語認識に対して希薄化を招いた結果として、自己の言語認識と実際の発話に「ずれ」が存在し、今後もさらに助長されていくと推測する。

本研究の調査時に「私は東京出身だから、発音は共通語だ。話す言葉は変ではない。」と主張する多くの若年層に接した。また、「東京にも方言が存在する。」と説明しても頑なに受け入れない者もいた。平山（1978：20-21）でも、「（前略）とくに東京方言を言語形成期とする人は、自分があたかも共通語でもあるかのように錯覚して、共通語に対して無自覚な場合が多く見受けられます。（中略）やがて東京方言と違った他の方言の表現を田舎訛り視して、地方人を憤慨させたり、気の弱い人に、いわゆる方言コンプレックスを起こさせたりするもとを作ります。（中略）東京方言はたまたま東京地域が日本のあらゆる面での中心的立場である現状において、現代共通語の土台になっただけのことです。」と警鐘を鳴らしている。

さらに、「共通語がわかるから、共通語を話すことができるはずだ。」と主張する無アクセント方言地区出身者もいた。本章の調査・分析からこの発言は根拠のないものであり、この誤った考え方が、結果として自らの発話に対する誤った言語認識や判断を生み出す原因となっていることに気がついていないというのが、現代日本人の共通語に対する自らの言語認識の現状ではないだろうか。本研究では第7章において、自らの発話に対する誤った言語認識や判断を生み出す原因を、日本語教育・国語教育の面から考察する。

日本語教育においては、「アクセント」を含めた指導は重視されず、おこなわれていないのが現状である。インターネットやCDという共通語環境が整備されているとはいえ、日本語学習者がよりどころとなる日本語の発音は、日本語教師の発話に頼らざるを得ない。本章で指摘した、自分の意識と実際の発話に「ずれ」が生じることを念頭に置かなければ、日本語学習者に混乱や影響を与えると考えられる。

いずれにしても、日本語教師のような言語を生業とするのであれば、職業人として自ら

の言語に対して厳格な姿勢が不可欠であり、常に内省を伴わなければならないのは言うまでもないことである。

第4章 日本語学習者の発話時のアクセントの実態

4.1 日本語学習者の実態

国内外の日本語教育機関では、音声指導が重要視されず、またおこなわれていないのが大多数であることは既に述べたとおりである。一部の教育機関では音声指導がおこなわれていても、JLPT（日本語能力試験）や留学生試験（EJU）での聴解科目の対策としての「聞く」指導がおこなわれている。「聞く」の指導であっても、統語的解釈や場面での意味解釈に重点を置き、イントネーションやアクセントなどのプロソディーなどの発音に関する指導はおこなわれていない。

では、音声指導をおこなわなくとも日本語の学習の発話レベルが自然に向上するのであろうか。さらに日本語学習の期間が長くなれば、日本語の発話アクセントは自然に向上・改善するのであろうか。日本語教育に関する先行研究では、これらに対する明確な回答は述べられていない。さらに、日本人が海外に留学すると、「外国語の発音が上手くなる」と言われているが、同様に日本へ来る留学生にも当てはまるのであろうか。

現在、日本へ来る留学生の日本語学習者に関して、JLPTでN1やN2に合格している上級者レベルであっても、日本人との会話が出来ず、コミュニケーションがとれない者が多数である。

本研究では、音声指導を受けていない中国国内の日本語学習者の発話実態を交えて、これらの原因について数値的に原因を追究することとする。

4.2 先行研究

徳間・高柳（2015）では、インドにおいてアクセント指導をおこなっているが、実際の日本語学習者が音声的にどのように発話しているかの現状について言及がなく、指導法を提示するのみである。

崔（2010）、荻原（2007）では、シャドーイングを用いた指導では、発話アクセントが改善されることを述べている。しかし、提示する音源のアクセント核の総数に対して改善された数のみを述べているだけで、実際に発話した語彙、語彙の拍数・アクセントの型について言及されていない。

高橋（2007）も荻原と同様に、日本語学習者の母語、改善された語彙、語彙の拍数、アクセント型などが言及されていない。

日本語のプロソディーの中で音声的特徴であるアクセントの音声指導がおこなわれていない、あるいは軽視されていることは既に述べた。上記した最近の先行研究では、音声の指導を受けていない日本語学習者の発話実態の比較は先行研究ではおこなわれていない。

4.3 調査方法

調査は、方言学でおこなわれている手法を用い、第3章と同じ方法でおこなった。調査方法の詳細は、第3章の3.4.2.1を参照されたい。

4.3.1 インフォーマントのプロフィール

インフォーマントは、中国広東省内の大学外国学部¹⁹日本語専攻2年生で日本語学習歴1年10名、同3年生および卒業生で日本語学習歴2年以上10名、合計20名の協力を得た。調査期間は2016年9月から10月におこなった。

インフォーマントの日本語学習歴およびJLPT（日本語能力試験）の合格級等の詳細は、日本語学習歴1年（以下「CS1」という。）は表4-1、日本語学習歴2年以上（以下「CS2」という。）は表4-2のとおりである。

表 4-1 インフォーマントのプロフィール（CS1：学習歴1年）

番号	年齢	性	現居住地	居住年	出生地	父親の出身地	母親の出身地	学習歴	JLPT
CS1-1	19	F	広東省韶関市	1年	広東省深圳市	広東省惠州市	広東省深圳市	1年	—
CS1-2	19	F	広東省韶関市	19年	広東省韶関市	広東省梅州市	広東省廉江市	1年	—
CS1-3	19	F	広東省韶関市	1年	広東省仏山市	広東省仏山市	広東省仏山市	1年	—
CS1-4	18	F	広東省韶関市	1年	広東省広州市	広東省広州市	広東省広州市	1年	—
CS1-5	18	F	広東省韶関市	1年	広東省茂名市	広東省茂名市	広東省茂名市	1年	—
CS1-6	21	F	広東省韶関市	1年	広東省韶関市	広東省韶関市	広東省韶関市	1年	—
CS1-7	21	F	広東省韶関市	1年	広東省仏山市	広東省肇慶市	広東省漯河市	1年	—
CS1-8	19	F	広東省韶関市	1年	広東省仏山市	広東省仏山市	広東省仏山市	1年	—
CS1-9	21	F	広東省韶関市	1年	広東省紫金市	広東省紫金市	広東省紫金市	1年	—
CS1-10	19	F	広東省韶関市	7年	広東省梅州市	広東省梅州市	広東省梅州市	1年	—

¹⁹ 中国国内の大学は、3年制の専科と4年制の本科に分けられる。調査をおこなった日本語学科は、2015年9月から専科から本科へ移行した。調査の対象学生は、CS1が本科の2年生、CS2が専科の3年生および専科卒業生である。

表 4-2 インフォーマントのプロフィール (CS2：学習歴 2 年以上)

番号	年齢	性	現居住地	居住年	出生地	父親の出身地	母親の出身地	学習歴	JLPT
CS2-1	21	F	広東省韶関市	2 年	広東省肇慶市	広東省肇慶市	広東省肇慶市	2 年	N2
CS2-2	21	M	広東省韶関市	2 年	広東省惠州市	広東省惠州市	広東省惠州市	2 年	—
CS2-3	20	M	広東省韶関市	20 年	広東省韶関市	広東省韶関市	遼寧省大連市	2 年	N2
CS2-4	21	F	広東省韶関市	2 年	広東省花都市	広東省花都市	広東省韶関市	2 年	N2
CS2-5	21	F	広東省韶関市	2 年	広東省清遠市	広東省清遠市	広東省清遠市	2 年	—
CS2-6	21	F	広東省韶関市	16 年	四川省南充市	四川省南充市	四川省南充市	2 年	—
CS2-7	20	F	広東省韶関市	20 年	広東省韶関市	広東省韶関市	広東省韶関市	2 年	N2
CS2-8	22	F	広東省韶関市	19 年	広東省清遠市	広東省清遠市	広東省清遠市	2 年	—
CS2-9	22	F	広東省韶関市	3 年	広東省広州市	広東省広州市	広東省広州市	3 年	N2
CS2-10	22	F	広東省韶関市	3 年	広東省湛江市	広東省湛江市	広西自治区桂林市	3 年	N2

また、各インフォーマントは、本稿の調査前に日本人日本語教師の担当授業を受けた経験はなく、授業内で中国人日本語教師から音声指導を受けた経験もない。さらに、大学入学以前に日本語の学習経験がない。

なお、表 4-1・4-2 での地名表記は、インフォーマントの申告したとおり地名であるが、表では中国語漢字（簡体字）ではなく日本語漢字により表記した。

4.3.2 調査語

調査語は、CS2 の日本語学習歴が 1 年間という初級～初中級レベルであることを勘案して、『大衆的日語 1・2』（中国外语教学与教育出版社）（中国語版『みんなの日本語初級』Ⅰ・Ⅱ（初版））および『日本語能力試験出題基準』（凡人社）4 級以下の語彙から選定した。

調査語は、1 拍語から 3 拍語までとし、各拍語の母音構成を考慮し共通語アクセント型が含まれるようランダムに配置した。語数は、1 拍語 10 語、2 拍語 21 語、3 拍語 20 語とし、それぞれの語を、「単語のみ」、「単語＋ガ」の順で読み上げてもらった。

また、日本人の調査では、「単語のみ」、「単語＋ガ」、「語＋ガ」を文頭・文末に含む短文、の 3 種類を対象としたが、外国人日本語学習者への調査では、文章の読み上げ速度が遅いため調査時間が長時間に及ぶことや、語彙力不足や、文章そのものの理解ができないなどの理由から調査内容を限定した。なお、調査語の詳細は、巻末資料 4 章-1 として記載した。

4.4 評価

4.4.1 調査語による評価

この評価では、1 調査語につき 3 回の発話においてゆれがなく同じアクセント型で発話

し、かつ、3回の発話すべてが共通語アクセントと一致した調査語を評価の対象とした。

調査語の一致率は、1調査語の3回の発話すべてが共通語アクセントと一致した場合は「共通語アクセントと一致した語」とし、1調査語の3回の発話が1回でも共通語アクセントと一致しない場合は「共通語アクセントと一致しない語」として計上した。

各インフォーマントの調査語の助詞を伴わない単語のみを発話する場合（単語）と単語に助詞を後続して発話する場合（単語＋ガ）の一致率については、CS1については表4-3、CS2については表4-4のとおりであった。

表 4-3 調査語における共通語アクセント型一致率（学習歴 1 年）（％）

	語のみ			語＋ガ			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
CS1-1	30	81	75	50	29	55	40	55	65	53
CS1-2	40	67	70	50	48	60	45	57	65	56
CS1-3	70	90	65	50	52	45	60	71	55	62
CS1-4	40	48	65	50	33	35	45	40	50	45
CS1-5	40	86	75	50	57	40	45	71	58	58
CS1-6	30	62	70	40	38	50	35	50	60	48
CS1-7	40	57	70	40	48	45	40	52	58	50
CS1-8	20	81	80	50	57	55	35	69	68	57
CS1-9	40	81	75	30	48	50	35	64	63	54
CS1-10	40	86	70	50	48	45	45	67	58	56
平均	39	74	72	46	46	48	43	60	60	53.8

表 4-4 調査語における共通語アクセント型一致率（学習歴 2 年以上）（％）

	語のみ			語＋ガ			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
CS2-1	60	90	80	50	48	50	55	69	65	63
CS2-2	50	48	50	50	19	40	50	33	45	43
CS2-3	30	90	75	50	62	55	40	76	65	60
CS2-4	30	76	75	40	29	55	35	52	65	51
CS2-5	50	67	60	40	38	45	45	52	53	50
CS2-6	60	76	60	50	33	30	55	55	45	52
CS2-7	50	57	90	50	57	50	50	57	70	59
CS2-8	40	71	65	50	52	45	45	62	55	54
CS2-9	50	86	70	30	33	45	40	60	58	52
CS2-10	50	81	75	10	52	55	30	67	65	54
平均	47	74	70	42	42	47	45	58	59	54.0

CS1-CS2 : $t(9)=0.098, p>.05$

調査語の平均一致率の CS1 と CS2 の平均差が、統計的に有意かを確かめるために、有

意水準 5%で両側検定 t 検定を行ったところ、 $t(9) = 0.098, p = .923$ であり、CS1 と CS2 の平均差に有意差は見られなかった。

4.4.2 発話回数による評価

この評価法は、発話時において、共通語アクセント型が発話回数に占める割合を示すもので、一致率が高いほど「ゆれ」が少なく共通語アクセントの発話が多いことになる。調査において 1 調査語（文）につき 3 回の発話を行ったなかで、共通語アクセントと一致したものを評価の対象とした。各拍数の調査語（文）の数×3 回の発話を分母とし、各拍数の調査語（文）の 3 回の発話で共通語アクセントと一致数したものを累計し分子とし、一致率として数値を求めた。

表 4-5 発話回数における共通語アクセント型一致率（学習歴 1 年）（%）

	語のみ			語＋ガ			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
CS1-1	67	90	77	57	54	63	62	72	70	68
CS1-2	70	78	78	60	51	65	65	64	72	67
CS1-3	73	92	70	60	57	50	67	75	60	67
CS1-4	67	59	75	50	44	47	58	52	61	57
CS1-5	63	92	78	50	57	52	57	75	65	65
CS1-6	57	73	78	47	44	50	52	59	64	58
CS1-7	47	78	70	47	52	47	47	65	58	57
CS1-8	57	87	82	50	57	62	53	72	72	66
CS1-9	67	87	78	47	63	53	57	75	66	66
CS1-10	60	90	72	50	51	48	55	71	60	62
平均	63	83	76	52	53	54	57	68	65	63.3

表 4-6 発話回数における共通語アクセント型一致率（学習歴 2 年以上）（%）

	語のみ			語＋ガ			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
CS2-1	73	94	80	50	59	55	62	76	68	68
CS2-2	60	62	57	50	41	45	55	52	51	52
CS2-3	47	94	78	53	68	72	50	81	75	69
CS2-4	47	89	83	47	54	65	47	71	74	64
CS2-5	63	81	72	73	48	48	68	64	60	64
CS2-6	60	86	70	50	48	43	55	67	57	59
CS2-7	50	79	90	53	57	58	52	68	74	65
CS2-8	60	83	68	53	57	45	57	70	57	61
CS2-9	73	92	73	53	54	57	63	73	65	67
CS2-10	63	86	80	47	59	58	55	72	69	65
平均	60	84	75	53	54	55	56	69	65	63.6

CS1-CS2 : $t(9) = 0.138, p > .05$

各インフォーマントの発話回数の共通語アクセント型一致率は、表 4-5・4-6 のとおりである。

発話回数の共通語アクセント型一致率の CS1 と CS2 の平均差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準 5% で両側検定 t 検定を行ったところ、 $t(9) = 0.138$, $p = .892$ であり、CS1 と CS2 の平均差に有意差は見られなかった。

4.4.3 共通語一無アクセント指数（ a 値）による評価

本研究においては、佐藤（1984）の評価法を、本研究では共通語一無アクセント指数（ a 値）として踏襲している。計算方法等の詳細は、第 3 章 3.3.4.4 に記載したとおりである。

表 4-7 共通語一無アクセント指数の平均（学習歴 1 年）（ a 値）

	語のみ			語＋ガ			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
CS1-1	2.0	7.1	5.0	2.0	2.9	4.0	2.0	5.0	4.5	3.8
CS1-2	2.0	5.7	5.0	6.0	3.6	5.3	4.0	4.6	5.2	4.6
CS1-3	6.0	8.6	5.0	4.0	3.6	4.0	5.0	6.1	4.5	5.2
CS1-4	2.0	5.7	2.5	0.0	2.1	4.7	1.0	3.9	3.6	2.8
CS1-5	2.0	7.1	5.5	0.0	3.6	2.7	1.0	5.4	4.1	3.5
CS1-6	2.0	4.3	4.0	2.0	2.1	3.3	2.0	3.2	3.7	3.0
CS1-7	0.0	5.7	4.0	0.0	2.9	2.0	0.0	4.3	3.0	2.4
CS1-8	4.0	7.9	6.0	0.0	0.0	4.0	2.0	3.9	5.0	3.6
CS1-9	2.0	5.7	5.0	0.0	2.9	3.3	1.0	4.3	4.2	3.2
CS1-10	2.0	7.1	4.0	0.0	2.9	3.3	1.0	5.0	3.7	3.2
平均	2.4	6.5	4.6	1.4	2.6	3.7	1.9	4.6	4.1	3.5

表 4-8 共通語一無アクセント指数の平均（学習歴 2 年以上）（ a 値）

	語のみ			語＋ガ			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
CS2-1	2.0	8.6	6.0	0.0	2.9	5.3	1.0	5.7	5.7	4.1
CS2-2	2.0	2.9	5.0	0.0	2.9	5.3	1.0	2.9	5.2	3.0
CS2-3	0.0	8.6	5.0	0.0	5.0	4.7	0.0	6.8	4.8	3.9
CS2-4	0.0	4.3	5.5	8.0	1.4	4.0	4.0	2.9	4.8	3.9
CS2-5	4.0	1.4	5.0	0.0	2.1	2.7	2.0	1.8	3.8	2.5
CS2-6	2.0	5.7	4.0	0.0	4.3	2.0	1.0	5.0	3.0	3.0
CS2-7	0.0	2.9	8.0	0.0	2.9	3.3	0.0	2.9	5.7	2.8
CS2-8	4.0	7.9	5.0	2.0	7.9	2.7	3.0	7.9	3.8	4.9
CS2-9	4.0	7.1	4.0	0.0	1.4	3.3	2.0	4.3	3.7	3.3
CS2-10	2.0	7.9	6.0	0.0	2.1	4.0	1.0	5.0	5.0	3.7
平均	2.0	5.7	5.4	1.0	3.3	3.7	1.5	4.5	4.5	3.5

CS1-CS2 : $t(9) = 0.069$, $p > .05$

各インフォーマントの共通語一無アクセント指数（ a 値）は、表 4-7・4-8 のとおりである。

共通語一無アクセント指数（ a 値）の CS1 と CS2 の平均差が統計的に有意かを確認するために、有意水準 5% で両側検定 t 検定を行ったところ、 $t(9) = 0.069$, $p = .946$ であり、CS1 と CS2 の平均差に有意差は見られなかった。

4.5 比較・考察

CS1 と、CS2 の調査結果の平均をもとに両者を比較し検討した。

さらに、長井（2015）において実施した東京都内在学の留学生（以下、「TR」という。）の調査結果も合わせて比較する。

TR のプロフィールは、調査日（2014 年 7 月から 11 月）現在の平均年齢は 26.2 歳、日本語学習歴の平均年数は 7.1 年、日本での平均在住歴は 4.5 年、母語国籍別では、中国が 7 名、タイ、ベトナム、エジプト、が各 1 名、計 10 名であった。

なお、TR も CS1・CS2 と同様に、日本国内外を問わず、日本語学習期間内での発話指導は受けていない。

4.5.1 調査語単位

上記の 3 グループをまとめた、調査語単位の共通語アクセントとの一致率を表 4-9 に示す。

表 4-9 調査語における共通語アクセント型一致率（%）

	語のみ			語＋ガ			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
CS-1	39	74	72	46	46	48	43	60	60	53.8
CS-2	47	74	70	42	42	47	45	58	59	54.0
TR	56	73	50	37	40	30	44	58	41	49.0

TR-CS1 : $t(9) = 1.197$, $p > .05$ TR-CS2 : $t(9) = 1.027$, $p > .05$

全平均で CS1 が 53.8%、CS2 が 54.0%、TR が 49.0%と、数値的に近似性が見てとれる。さらに、精査すると、特に単語のみの 2 拍の場合は、3 グループとも一致率が 70%を超え、3 分の 2 以上の単語はゆれがなく共通語アクセントで発話しているのがわかる。さ

らに、単語のみの3拍の場合でも半数以上を共通語アクセントで発話しているのがわかる。

しかし、単語に助詞が後続すると、3グループともに一致率が50%を割り込む。さらに精査すると、調査語に助詞が後続する場合では、すべての調査語の一致率が低下することがわかる。

なお、TRとCS1・CS2との平均差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準5%で両側検定t検定を行った。TRとCS1が、 $t(9)=1.197$, $p=.261$ 、TRとCS2が $t(9)=1.027$, $p=.331$ 、であった。したがって、TRとCS1・CS2の平均差に有意差は見られず、3グループ相互に有意差が見られないことがわかった。

4.5.2 発話回数

上記の3グループをまとめた、調査語の発話回数における共通語アクセントとの一致率を表4-10に示す。

表 4-10 発話回数における共通語アクセント型一致率 (%)

	語のみ			語+ガ			平均			平均
	1拍	2拍	3拍	1拍	2拍	3拍	1拍	2拍	3拍	
CS-1	63	83	76	52	53	54	57	68	65	63.3
CS-2	60	84	75	53	54	55	56	69	65	63.6
TR	76	78	56	54	51	38	63	67	50	60.1

TR-CS1 : $t(9)=1.292$, $p>.05$ TR-CS2 : $t(9)=0.794$, $p>.05$

発話回数の評価では、全発話回数に対してゆれがどの程度出現するかが把握できる。全平均では、CS1が63.3%、CS2が63.5%、TRが60.1%と、数値的に近似性が見てとれる。前記した調査語単位との一致率と比較すると、おおむね10ポイント程度の差であることから、ある特定の調査語についてゆれが生じていることが推測できる。

なお、TRとCS1・CS2との平均差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準5%で両側検定t検定を行った。TRとCS1が、 $t(9)=1.292$, $p=.228$ 、TRとCS2が $t(9)=0.794$, $p=.447$ であった。したがって、TRとCS1・CS2の平均差に有意差は見られず、調査語単位同様に、3グループ相互に有意差が見られないことがわかった。

4.5.3 共通語一無アクセント指数 (a 値)

上記の 3 グループをまとめた、調査語の共通語一無アクセント指数（ a 値）を表 4-11 に示す。

表 4-11 発話回数における共通語アクセント型一致率（ a 値）

	語のみ			語+ガ			平均			平均
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	
CS-1	2.4	6.5	4.6	1.4	2.6	3.7	1.9	4.6	4.1	3.5
CS-2	2.0	5.7	5.4	1.0	3.3	3.7	1.5	4.5	4.5	3.5
TR	3.6	5.1	1.8	1.2	2.4	1.5	2.4	3.8	1.6	2.5

TR-CS1 : $t(9)=1.775, p>.05$ TR-CS2 : $t(9)=1.804, p>.05$

共通語一無アクセント指数（ a 値）の比較において、全平均では CS1・CS2 との数値に顕著な差が見られない。しかし、精査すると、CS1・CS2 との比較では TR の数値が低いことが読み取れる。

また、前 4.3.1 の調査語単位、前 4.3.2 の発話回数と同様に、

この原因として考えられるのは、CS1・CS2 が中国語母語話者だけの数値であるのに対して、TR は、中国語母語話者を含め非中国語母語話者も含まれているため、1.0 の数値の差になって現れたと考えられる。

なお、TR と CS1・CS2 との平均差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準 5% で両側検定 t 検定を行った。TR と CS1 が $t(9)=1.775, p=.109$ 、TR と CS2 が $t(9)=1.804, p=.104$ であった。したがって、TR と CS1・CS2 の平均差に有意差は見られず、調査語単位同様に、3 グループ相互に有意差が見られないことがわかった。

4.5.4 比較・考察のまとめ

日本語学習の 3 グループに共通している調査語に助詞が後続する場合に一致率が低下することが分かった。その原因としては、日本語の共通語アクセント（東京式）の指導を受けていないことがあげられるが、具体的には以下のことが考えられる。

- ・助詞が後続する場合のアクセント法則を理解していない。
- ・発話時において、憶測や自己判断での発話してしまう。

さらに、3 グループそれぞれの日本語学習歴は、CS1 が 1 年、CS2 が 2 年以上、TR が 4 年以上である。日本語学習歴の長短は、発話アクセントの向上には無関係であることがうかがえる。

さらに、日本在住歴が 2 年以上の TR と、日本在住歴が全くない CS1 と CS2 との間に、数値に顕著な差が見られない。発話アクセントの向上要因として、日本国内在住経験（日本留学歴）の有無もアクセントの向上には無関係であると考えられる。日本国内に在住していれば、必然的に日本人と接触し、ネイティブの日本語を聴取する機会が生ずるが、日本人と接触しても発話アクセントの向上は必ずしも望めないのではないだろうか。

したがって、発話アクセントの向上は、指導・学習によってのみ向上すると考えるのが妥当ではないだろうか。

4.6 聴取段階のアクセントの知覚

発話アクセントの向上には、日本国内の在住歴や日本語学習歴は無関係であるならば、聴取段階でのアクセントの知覚はどのようにおこなわれているのか疑問が生じる。

そこで、日本語学習者のアクセント聴取の実態を追加で調査することとした。筆者の勤務する日本語学校の協力を得て調査をおこなった。

4.6.1 調査の概要

調査は 2018 年 7 月 27 日および 31 日の 2 日間にわたって、日本語学習レベルが初級から上級までを対象にクラス単位でおこなった。

調査対象は、中国人（漢字圏：香港・マカオ・台湾を含む）のみのクラスおよび、中国人を含む非漢字圏混合クラス、非漢字圏のみのクラス、と 3 種類のクラスで、当日の授業担当の教員に依頼しておこなった。調査総数は、14 クラス・220 人であった。なお、2 クラス・34 人分については、調査開始時に教員が学生に解答を渡し、渡された学生が周囲の学生に正解を教えていることが確認されたため、本調査での評価の対象から除外した。したがって、実質の実施総数は、12 クラス・176 人である。

各クラスへの振り分けは、入学時にプレイスメントテスト[placement test]（筆記式）を実施し、高得点ごとに上位のクラスへ振り分けている。なお、クラス名の数字は学習期間の長さを表しており、数が大きくなるほど学習期間が長くなることを示している。

4.6.2 調査方法

調査方法は、「来てください」・「着てください」・「切ってください」・「聞いてください」の中から録音した 1 種類を 1 回提示し、解答用紙にあらかじめ上記の 4 種類の絵カードを印刷したものから正しいものを選ぶ、という形式の問題を出題しておこなった。

問題の内訳は、「来てください」・「着てください」がそれぞれ 3 問、「切ってください」・「聞いてください」がそれぞれ 2 問、合計 10 問を出題した。

出題順および提示音声については、表 4-12 に示すとおりである。

表 4-12 出題順および提示音声（全 10 問）

問題番号	提示音声
1	着てください
2	切ってください
3	来てください
4	聞いてください
5	来てください
6	聞いてください
7	着てください
8	切ってください
9	来てください
10	着てください

提示音声に「切ってください」（：促音）、「聞いてください」（：長音）、の特殊拍をとりまぜたのは、提示音声まえの音声による干渉（本研究では「残聴」という。）を防ぐためである。また、9 問目と 10 問目はアクセント型の対立を知覚しているかを判定するために連続して「来てください」・「着てください」を音声提示した。

なお、「V てください」は、『みんなの日本語初級 I』第 14 課の学習項目のため、本調査の対象者は「V てください」が既習済の学習者に限定しておこなった。

4.6.3 評価・考察

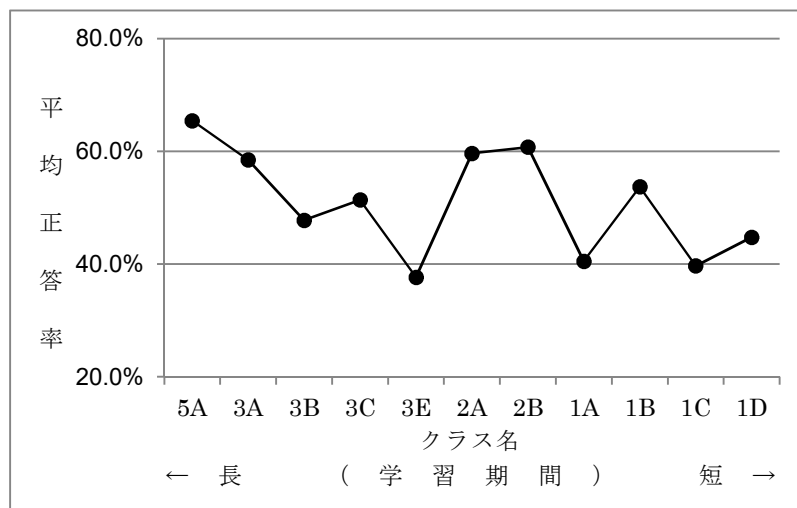
本調査は、前 4.3 の追加調査である。したがって、中国人（漢字圏：香港・マカオ・台湾を含む）のみのクラスで、かつ、日本語学習期間の差、および「来てください」・「着てください」の独立拍のアクセント型の対立についてのみ評価対象として取り上げる。そのため、独立拍対特殊拍の対比等のその他の事項の評価については割愛する。

4.6.3.1 調査結果の概要

はじめに、全クラスの調査結果の概要について述べる。全クラスの全 10 問の正解率は表 4-13 のとおりであった。

おおむね、日本語学習期間に比例して、平均正答率が上昇するのが見てとれる。しかし、一部に比例しないクラス（表 4-13 中、2A・2B・1B）が存在する。各クラス分けのプレイスメントテストは筆記試験によって実施する。プレイスメントテストでは、聴解力・発話力に関しては測定・反映されない。そのため、本調査において、プレイスメントテストによるクラス分けと比例しない現象が生じたと思われる。

表 4-13 クラス別平均正答率（全 10 問）



4.6.3.2 中国人クラスでの比較

次に、中国人のみのクラスで、聴取した「来てください」・「着てください」のアクセント型の弁別力について、学習期間の長短をまじえて比較するために、5A と 1A を取り上げて比較・考察する。

表 4-14 では、5A と 1A の提示音声に対しての正答選択率・誤答選択率を示す。

表 4-13 において、5A と 1A 比較すると、日本語学習期間の長くなれば正答率が向上し、誤答選択の比率も低下しているのがみてとれる。しかし、正答率からは、頭高型の「来てください」と平板型の「着てください」というアクセント型に違いについての弁別力は備わっていないことがうかがえる。

表 4-14 提示音声に対す正答選択率・誤答選択率（％）

クラス名 学習期間		5A 1 年 3 か月		1A 3 か月	
提示音声	誤答選択肢	正答選択	誤答選択	正答選択	誤答選択
着てください	来てください	28.6	7.1	33.3	14.3
来てください	着てください	35.7	64.3	9.5	66.7
来てください	着てください	61.5	38.5	50.0	20.0
着てください	来てください	71.4	0.0	30.0	35.0
来てください	着てください	64.3	14.3	25.0	40.0
着てください	来てください	57.1	42.9	30.0	45.0
平均		53.1	27.8	29.6	36.8

正答選択： $t(5)=3.284, p<.05$ 誤答選択： $t(5)=1.159, p>.05$

さらに、学習期間が 1A と比較して長い 5A では、斜字で示したが、正答率と誤答選択率との和が 100.0%となる場合が生じている。この現象について考察すると、少なくとも、直前提示音である「切ってください」「聞いてください」という特殊拍との違いは弁別していることがうかがえる。しかし、正答選択・誤答選択に 2 極化していることから、アクセント型の弁別までには至っていないと思われる。

なお、5A と 1A との平均差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準 5%で両側検定 t 検定を行った。正答選択が、 $t(5)=3.284, p=.0021$ 、誤答選択が $t(5)=1.159, p=.298$ であった。統計的には、日本語学習期間の長短は、正答に関しては有意差がみられ、誤答選択には有意差がみられない。

4.7 日本語学習者の特徴

4.7.1 発話時のアクセント

本調査を実施した経緯は、中国国内の大学で日本語を指導している際に、日本語学習歴が長い大学 2 年生・3 年生の発話アクセントが、日本語学習歴に関係なく日本語アクセントと乖離していることであった。

本章では、中国国内の大学で日本語を専攻し、アクセント指導を受けていない大学生に聞き取り調査をおこない、数値的実証を試みた。日本語学習期間が 1 年（CS1）であろうと、2 年以上（CS2）であろうと、アクセント指導を受けていなければ共通語アクセントの正答率はそれぞれ近似しているという結果になった。

さらに、TR のように、日本語学習期間が 4 年以上で、生活環境が日本語だけという日本留学経験があっても、共通語アクセントの正答率は前記した CS1 や CS2 とほぼ同じであった。

以上のことから、発話時のアクセントは日本語学習歴が長くなれば自然に習得されるものではなく、さらに、生活環境が日本語だけという日本留学経験によって習得されるものでもないということがわかった。

すなわち、発話時のアクセントの習得は、指導を受けなければ習得できないということであろう。

4.7.2 聴取時のアクセント

発話時のアクセントの習得には、前述のとおりアクセントの指導が不可欠である。一方、聴取時のアクセントの習得はどうであろうか。日本語学習経験が聴取時のアクセント習得の向上に影響するかを発話時のアクセントと比較するため、追加調査をおこなった。調査の結果、聴取時のアクセントは、日本語学習経験が長いほど向上することが数値上判明した。

しかし、4.4.3.2 指摘したとおり、日本語学習者にとって語彙を弁別する材料は、聴取時におけるアクセントではなく、今回の調査が名詞と動詞の関連性がない発話であることから、独立拍と特殊拍の対立や音韻の違いであろう。提示音声が特殊拍の場合の調査結果は表 4-15 のとおりである。

表 4-15 特殊拍の提示音声に対す正答選択率・誤答選択率 (%)

クラス 学習期間 回答肢 提示音声	5A				1A			
	1 年 3 か月				3 か月			
	来て…	着て…	聞いて…	切って…	来て…	着て…	聞いて…	切って…
切ってください	14.3	7.1	21.4	57.1	20.0	5.0	40.0	35.0
聞いてください	0.0	0.0	100.0	0.0	9.5	23.8	57.1	9.5
聞いてください	0.0	0.0	100.0	0.0	5.0	5.0	85.0	5.0
切ってください	14.3	7.1	0.0	78.6	25.0	20.0	5.0	50.0

注) 数値のゴシック体は、正答選択肢を示す。

日本語学習期間が長い 5A では、「聞いてください」の長音では、誤答選択が 0 であったことから、独立拍と特殊拍の違い、長音と促音の違いを知覚している。日本語学習期間が

短い 1A では、誤答選択にばらつきがあることから、独立拍と特殊拍の対立まで知覚されていない。

また、「切ってください」の促音では、日本語学習期間が長い 5A と日本語学習期間が短い 1A を比較すると、日本語学習期間が長い 5A のほうが正答選択率が高くなったが、双方とも誤答選択率にばらつきがある。

したがって、日本語学習者はアクセントによって語彙を弁別している訳でもなく、独立拍と特殊拍の対立によって弁別している訳でもない。拍単位の音韻の組み合わせによって弁別していると考えるのが自然である。

4.7.3 発話指導の重要性

本章では、冒頭でのべたとおり、発話指導を行わなくとも日本語学習者の発話時のアクセントレベルが自然に向上するのか、という疑問のもと調査をおこなった。また、発話指導についての先行研究の多くは、指導後に改善したと結論を述べるのみで、なぜ指導を行わなければならないのかという論述が乏しい。

本研究では、発話時のアクセントが日本語学習歴の長さや留学経験によって自然に習得できるものではなく、指導によって習得されるものであることを調査・分析によって数値として明確にした。先行研究では述べられていない、なぜ発話指導を行わなければならないのかに対する答えを明確化したと考える。また、発話時のアクセントが発話指導によってのみ習得できるからこそ、指導の重要性についても喚起したと考える。

さらに、追加調査によって、聴取時のアクセントが日本語学習歴の長さに比例する経験知によって習得されることも明確にした。発話アクセントと聴取アクセントの習得過程が異なること指摘したことにより、従来の発話アクセントに対する「学習期間が長くなればが自然に習得される」、「留学して日本語という生活環境にいれば自然に習得される」、「聴取ができれば、話すことができる」、などという考え方が、聴取アクセントに対するものであり、発話アクセントには当てはまらないことを指摘したい。

したがって、聴取時のアクセントの習得過程を発話時のアクセントの習得過程に当てはめて考えることは、理論の履き違いにほかならない。

また、VT 法ではグベリナ・ゴスポドネティッチュ（1979：62）などで述べられている「聴取→生成（再生）→聴取」の連鎖の過程に当てはめた場合、正しい発話を聴取し再構造化して正しく聴取できても、生成（再生）の段階において再構造化がなされなければ正

しい発話には至らない。すなわち、全体構造として、聴取と発話の双方での再構造化がされなければならない。聴取の際に、音韻・拍感覚・アクセント・イントネーションなどを含めた全体が再構造化されなければならない、音韻や特殊拍という日本語の一部を再構造化しても、全体として不備な再構造化となる。VT 法でいう全体構造から、聴取だけの再構造化、日本語の一部だけの再構造化がなされても、正しい日本語の聴取・発話には結びつかないのである。

第 5 章 日本語学習者と無アクセント方言話者との類似性の考察

5.1 日本語学習者の発話時のアクセント

第 5 章では、日本語学習者と無アクセント方言話者の類似性について考察する。

第 7 章で詳しく述べるが、外国人を対象とする日本語教育であれ、日本人を対象とする国語教育であれ、現在の日本語をめぐる音声に関する教育は、そもそもプロソディーに関する指導は行われていないかもしくは軽視されているのが現状である。

日本語教育の現場でのアクセント指導について、和田（1975）の「アクセントを正しく発音することなど問題にならないほど必要度が低い」（同：53）という考え方や、「日本に留学して日本語環境で生活すれば自然と習得する」、「日本語学習期間が長くなれば自然と習得する」などが誠しめやかに信じられているのではないだろうか。また、JLPT（日本語能力試験）などの日本語能力に関する検定試験等での発話試験がないことも、前記した考えを助長していると考ええる。

第 4 章では、日本語学習者の発話時のアクセントは、自然に習得されるものではなく、指導によってのみ習得できることを実証した。さらに、聴取時のアクセントは学習期間に比例して向上することから、発話時のアクセントの習得とは習得過程が別個のものであることを述べた。特に聴取時の語彙の弁別には、アクセントを用いずに、音韻の組み合わせで語彙を弁別していることを明らかにした。

さらに、第 3 章では若年層方言話者の聴取時の認識と実際の発話を調査し、聴取時の認識と実際の発話には、ずれがあることを実証した。すなわち、共通語を聴取し自己の言語体系と認識していても、発話の際には方言のアクセントで発話してしまうということである。

これらを総合すると、聴取時と発話時のアクセントについては、習得過程が異なることから指導法や VT 法でいう再構造化を別に考えなければならない。

日本語学習者と無アクセント方言話者の双方が、アクセントの知覚・生成について類似しているのであれば、日本語教育で用いるアクセント指導法が、日本語母語話者である無アクセント方言話者にも有効であると思われる。

そこで、本章では、日本語学習者と無アクセント方言話者の特徴や発話実態を比較しながら、類似性を考察する。

5.2 日本語学習者のアクセントの特徴

第4章では、日本語学習者の発話時のアクセントは、自然に習得されるものではなく、指導によってのみ習得できることを述べた。さらに、聴取時のアクセントは学習期間に比例して習得されていることから、発話時のアクセント習得とは別の習得過程であること述べた。

特に聴取時の語彙の弁別には、アクセントという音の高低を用いずに音韻の組み合わせや独立拍と特殊拍の対立によって語彙を弁別していることから、発話時においてもアクセントによって語彙を弁別していないことは類推できる。

まず、日本語学習者のアクセントに関する先行研究について述べる。

代田（1997）はフランス語母語話者が日本語を発話する際のアクセントについて述べている。調査は会話形式で返答した発話アクセントを調査対象としている。結論として、「フランス語母語話者の日本語発話では、母語の音調の転移がみられる」（同：133）と、母語干渉によって日本語の発話時のアクセントに影響を与えていると述べている。

稲田朋晃（2014）は朝鮮語母語話者のアクセントの知覚と算出について述べている。結論として、知覚では韓国ソウル方言話者と韓国慶尚道方言話者と比較した場合、「日本語と同じピッチアクセント言語である慶尚道方言の話者においては、母語のアクセント体系が日本語アクセントの知覚に正の転移をしていることが明らかになった。」（同：142）と述べている。産出では「ソウル方言話者に対して行った産出実験の結果から、これらすべてが日本語アクセントの産出に影響していることが明らかになった。」（同：142）と述べ、母語干渉による影響を示唆している。

戸田（1999）では、英語・中国語・韓国語それぞれの母語話者が、日本語外来語のアクセントをどのように形成するかについて述べている。結論として、「外来語形成において原則である－3型の習得が－2型の過剰使用により影響を受け、正答率も低いことが明らかになった。」（同：103-104）と述べている。特に「英語母語話者は他の学習者と比較してアクセントの誤用が多い」（同：102）と、述べている。

上記で述べられた先行研究をまとめると、

- ・母語干渉が発話アクセントに影響を与えている。
- ・日本語学習者の母語が、アクセント習得にプラス面とマイナス面の影響を与える。

- ・日本語アクセントの知識に関する指導について言及されていない

次に、日本語学習者の実際の発話についてみる。

表 5-1 および表 5-2 は、調査時における日本語学習者の実際の発話アクセントを示している。表 5-1 は二拍尾高型「調査語＋ガ」の発話例を、表 5-2 では三拍中高型の「調査語」の発話例を示す。

表 5-1 二拍尾高型の「調査語＋ガ」の発話例

	山			池			音			夏			石			栗			咳		
CS2-1	○	○	○	○	○	○	=	=	=	○	○	○	○	○	○	○	○	◎	=	=	○
CS2-2	=	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	=	○	=	○
CS2-3	◎	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	=	=	=
CS2-4	○	◎	○	○	◎	○	○	◎	◎	○	◎	=	◎	◎	◎	◎	◎	◎	=	◎	◎
CS2-5	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	=	=	=
CS2-6	○	○	○	○	○	○	○	○	○	=	○	○	○	○	○	○	○	○	=	=	=
CS2-7	○	○	=	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	=	=
CS2-8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	=	=	=
CS2-9	○	◎	○	◎	◎	◎	○	◎	○	○	◎	○	◎	○	○	◎	○	○	=	=	=
CS2-10	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	=	○	=

凡 例：○ 平板型 ◎ 尾高型 = 頭高型 ■ 共通語アクセントと異なる発話

表 5-2 三拍頭高型の「調査語」の発話例

	機械			自由			子猫			砂糖			卵		
CS1-1	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=
CS1-2	○	△	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	△	=
CS1-3	○	△	△	=	=	=	=	=	=	=	=	=	△	△	△
CS1-4	○	○	○	=	=	=	=	=	=	=	=	=	○	○	○
CS1-5	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	○	○	○
CS1-6	=	=	=	=	=	=	=	=	=	○	○	○	○	○	○
CS1-7	=	=	=	=	=	=	=	=	=	○	○	○	○	○	○
CS1-8	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	○	○	○
CS1-9	○	○	○	=	=	=	=	=	=	=	=	=	○	○	○
CS1-10	○	○	○	=	=	=	=	=	=	=	=	=	○	○	○

凡 例：○ 平板型 = 頭高型 △ 中高型
■ 共通語アクセントと異なる発話

表 5-1、5-2 とともに共通するのは、個人差もあるが、共通語アクセントと異なる発話時

のアクセントが多いことである。しかも、共通語と異なるアクセントで発話する場合は、大多数を平板型アクセントで発話していることが見てとれる。

先ほどの先行研究や調査結果から、発話時における日本語学習者は、語彙のアクセント型を完全に理解して発話しているわけではない。さらに、理解していない語彙は、おおむね平板型で発話するという特徴があると考えられる。また、聴取時のアクセント同様に語彙の音韻の組み合わせによって発話していると考えられる。

5.3 無アクセント方言話者のアクセントの特徴

5.3.1 無アクセント方言

平山（1968）では、各地に存在する方言を、アクセントによる分類（例：東京式、京阪式など）、音韻による分類（中舌母音、四つ仮名など）、母音の無性化による分類など、「各方言間の対立を明らかにするとき、これを方言区画」（同：72）と、方言の違いを分類する方法を述べている。さらに、前記した分類を、複数の方言地域を共通性によって分類する方法（例：大阪方言、沖縄方言など）や大きな方言区画（例：本土方言、琉球（沖縄）方言など）による分類などを述べている。

その中で、アクセントによる分類²⁰ において、「無アクセント方言」が存在する。本章では、日本語学習者と無アクセント方言話者の類似性について論じていることから、まず、無アクセント方言について述べる。

5.3.1.1 無アクセントとは

方言研究の歴史は長く、多くの先行研究が存在する。ここで問題となるのが、無アクセントと呼ばれる方言の語彙解釈である。多くの先行研究では、(1)崩壊アクセント（平山 1968、森下 2001 など）、(2)一型アクセント（金田一 2005a など）、(3)平板一型アクセント（秋永 1986 など）、(4)無型アクセント（李 1997、杉藤 1980）、とさまざまな呼び方をしているので整理したい。

(1)崩壊アクセントについて、平山（1986）は「崩壊アクセントというのは、史的呼称である。」（同：33）と述べ、平山（1968）では、「[アクセント]²¹ 型が曖昧化現象を経て型知覚を失ったもの」（同：77）と定義している。すなわち、時間経過とともにアクセン

²⁰ 本研究第2章にて述べている分類方法では、非弁別的アクセントを指す。

²¹ 筆者挿入

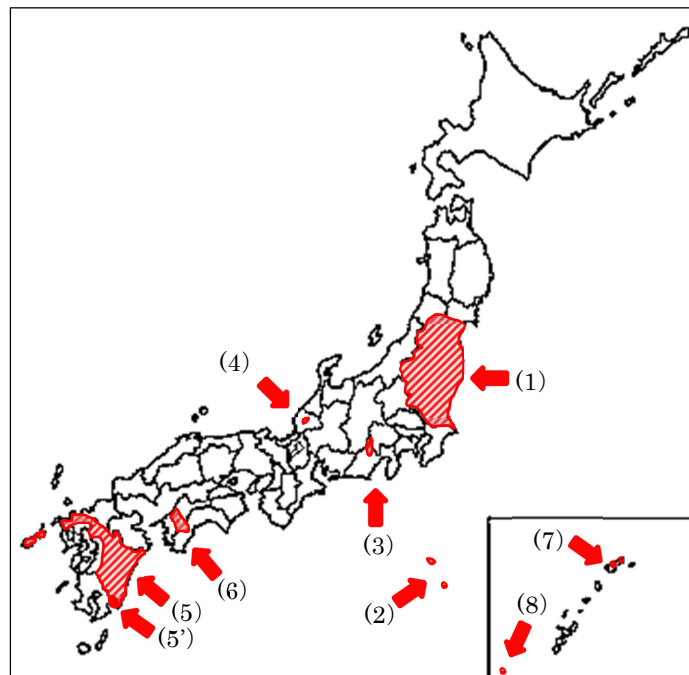
ト型が崩れることに着目した表現といえる。

(2)一型アクセントについて、杉藤(1978)は「九州の一部に行われる尻上がり一型アクセントに因んですべて一型アクセント称される」(同：57)と述べている。尻上がり一型アクセントについては、平山(1968)は「都城アクセント…(中略)…のような尾高一型という型認知があります」(同：79)と述べていることから、無アクセント方言が多種類存在し、アクセント型の区別のない方言の代表的呼称といえる。

(3)平板一型について、秋永(1986)では、一型アクセントは「文節の終り・始めであることを示す統合的機能を持つ」と述べ、平板一型については、「弁別的機能も統合的機能もなく、高い部分が音韻的に有意味とは考えられず、『無アクセント』とすべきである。」(同：103)と一型アクセントと平板一型を機能的に分類し、「平板一型＝無アクセント」であると述べている。

(4)無型アクセントは、杉藤(1980)では、「アクセント型が意味の区別に役に立たないことである」(同：222)と述べ、現在の無アクセントと同義語として用いている。

図 5-1 無アクセント方言地域



『新明解アクセント辞典第二版』見開き資料を基に筆者作成

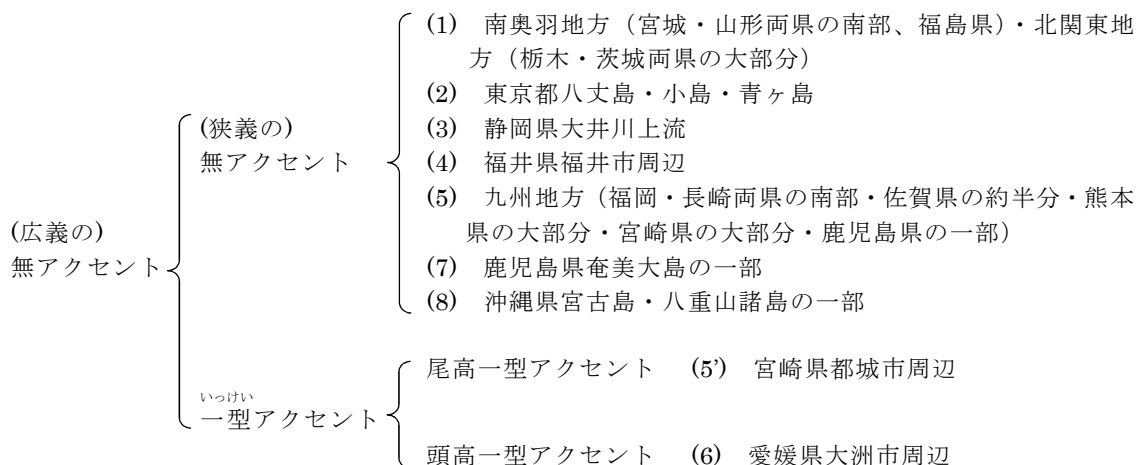
以上の先行研究から、無アクセントとは、広義にはアクセントによって語彙を弁別しないアクセント体系の総称であり、狭義には、図 5-1 で示す地域のうち、(1)から(5)、(7)、

(8)の地域のアクセント体系の名称である。また、さまざまな呼び方が存在するのは、アクセント研究の時期や焦点の違いによるもので、アクセント体系については同一の意味である。本研究において、無アクセントとは、狭義の地域方言のアクセント体系を指す。

無アクセントの語彙解釈をまとめたものを図 5-2 で示す。同時に、該当する無アクセント方言の地域を図 5-1 で () の数字で示した地域の詳細を記載した。

本研究の調査では利便性を考慮し、東京都内から一番近い、図 5-2 で示した (1) 南奥羽・北関東無アクセント地域の無アクセント方言を調査の対象とした。調査地点の選定では、南奥羽・北関東無アクセント方言地域の中で他の都市と比較して人口が多い宮城県仙台市を選定した。

図 5-2 無アクセントの分類および無アクセント方言地域



() の数字は、図 5-1 で示した地域を表す。

5.3.1.2 無アクセント方言の特徴

無アクセント方言のアクセントの特徴は、先行研究において次のように述べられている。

加藤 (1975) は、「仙台などでは、すべての語は比較的平らに発音されることが多いのも、実はどういう高低か全く決まっていない。この方言では、たまたまある個所が高く聞こえても、話者はそこを高くする意図を持っているわけではなく、次の時に同じ語をまた異なった高低で発音したりするのである。これはアクセントの区別が全くないもの、すなわち、無アクセントと称されるものである。」(同：106) と述べている。

上野 (1984) は、「… (前略) いわゆる『一型アクセント』地方の人は、その点〔同音

異義語をアクセントによって区別することが] ²² 難しい。自ら持っていない、アクセントの区別という感覚をつかむのが困難だからである。しかし、先天的に耳が悪いのでは勿論ない。その言語の習慣としてアクセントを区別せず、従って、区別のある地方のアクセントを聞いても、耳に入ってくるその差に頭の方が注意を向けないように後天的に馴らされているためなのであるから、障害のない普通の耳を持っている限り、訓練によって立派に聴き分けができるようになりうる。」(同：234) と、無アクセント方言話者の特徴とそのメカニズムについて言及している。

秋永(1986)は、「いわゆる平板一型の場合は、弁別機能も統合的機能もなく、高い部分が音韻的に有意味とは考えられず、『無アクセント』とすべきである。…(中略) 無アクセント(平板一型)…どこを常に高く発音するというきまりをもたないもの。」(同：88-90)と述べている。

山田(2007)は、「茨城方言では、一般に、語による型の知覚が無い無アクセント、あるいは、はっきりした下がり目(核)の置かれない平板一型アクセントが多く使われている。」(同：31)として、山口(1975)、馬瀬(1981)、大西(1992)を例示している。

これらの先行研究から、無アクセント方言は、次のような特徴を持つ。

- ・ 共通語のような語彙に対応する定型的アクセント型がない。
- ・ 発話者自身がアクセントの意識・自覚がない。
- ・ 発話の場・状況・相手などによってアクセントが異なり一定ではない。

5.3.1.3 無アクセント方言話者の発話例

次に、無アクセント方言話者の短文・語彙の発話例を提示する。

5.3.1.3.1 短文

では、実際の発話では、どのような発話アクセントであるか、実例を紹介する。

図 5-3 は、長井(2015)が調査した、無アクセント方言話者の短文の発話例を示す。なお、本研究はアクセント研究であることから、イントネーションについては表記しない。

図 5-3 の読み上げ例 1 では、3 回の読み上げで 4 つの語彙すべてにゆれが生じているの

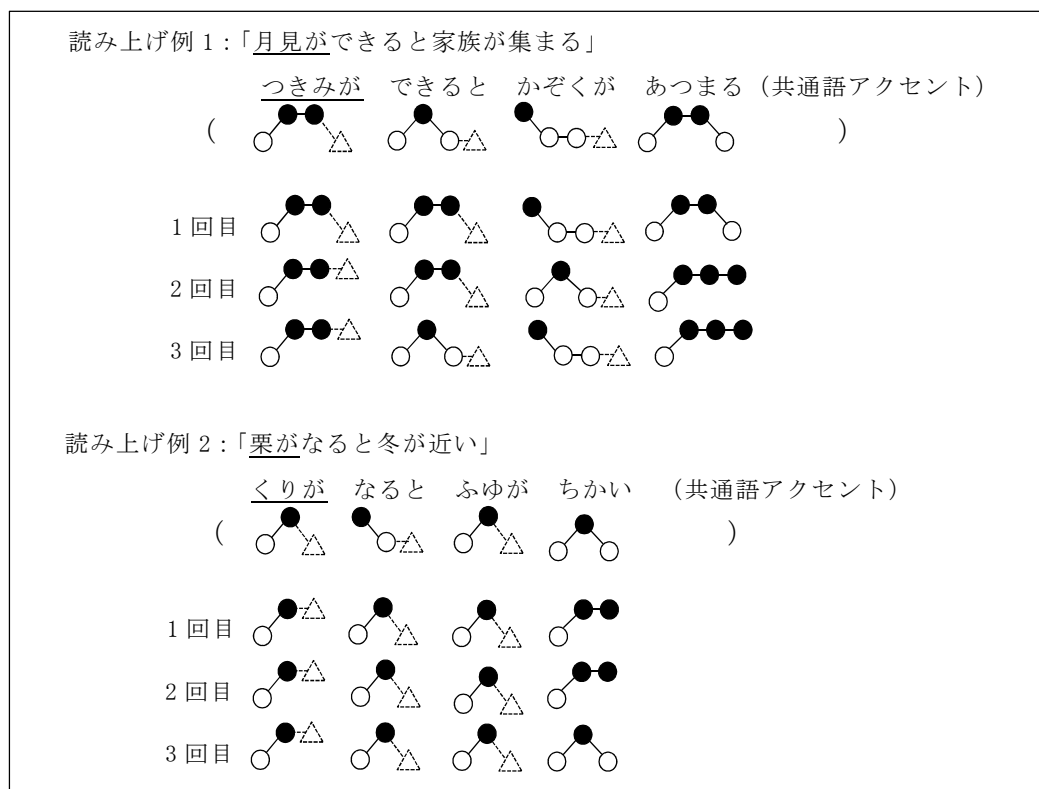
²² 筆者挿入

が見てとれる。また、読み上げ例 2 では、最初の語彙と二番目の語彙は、共通語アクセントと異なるアクセントで 3 回とも発話し、さらに最終語彙はゆれが生じているのが分かる。

無アクセント方言話者の発話アクセントは、共通語のように語彙に対応する定型的アクセント型がなく、発話の場・状況・相手などによってアクセントが異なり一定ではない。さらに、調査後のインフォーマントのインタビューでも、発話者自身がアクセントへの意識や自覚がなく、発話アクセントのゆれや、共通語アクセントと異なるアクセントで発話している自覚もなかった。

調査での発話例からも、先行研究の記述と合致することがわかる。

図 5-3 無アクセント話者の短文の発話例



5.3.1.3.2 単語

次に単語レベルでの発話アクセントの実例を紹介する。表 5-3 では二拍尾高型「調査語 + ガ」の発話例を、表 5-4 では三拍中高型の「調査語」の発話例を示す。

表 5-3 二拍尾高型の「調査語+ガ」の発話例

	山			池			音			夏			石			栗			咳		
M-1	=	=	○	○	=	○	◎	=	=	◎	○	○	=	=	○	◎	=	◎	=	=	=
M-2	◎	○	◎	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎	○	○	○
M-3	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
M-4	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
M-5	◎	◎	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	○	○	○	○
M-6	◎	◎	◎	○	◎	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	○
M-7	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	=	○	○
M-8	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	○
M-9	○	◎	◎	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
M-10	◎	◎	◎	◎	=	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎

凡 例：○ 平板型 ◎ 尾高型 = 頭高型 共通語アクセントと異なる発話

表 5-4 三拍中高型の「調査語」の発話例

	網戸			弓矢			団扇			日傘			卵		
MT-1	—	—	—	○	○	○	○	○	○	○	○	△	△	○	○
MT-2	—	—	—	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○
MT-3	—	—	—	○	○	○	○	○	○	△	△	△	△	△	△
MT-4	—	—	—	△	△	△	○	○	△	△	△	△	△	△	△
MT-5	—	—	—	○	○	△	○	○	○	△	△	△	△	△	△
MT-6	=	△	○	△	△	△	○	○	△	△	△	△	△	△	△
MT-7	△	△	△	△	△	△	△	○	△	△	○	△	△	△	△
MT-8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	=	=	△	△
MT-9	△	△	△	△	△	△	○	○	○	○	△	△	△	△	△
MT-10	○	△	△	△	△	△	△	○	○	△	△	△	△	△	△

凡 例：○ 平板型 = 頭高型 △ 中高型 ÷ 未実施
共通語アクセントと異なる発話

表 5-3、5-4 とともに共通するのは、個人差もあるが、共通語アクセントと異なる発話アクセントが多いことである。しかも、共通語と異なるアクセントで発話する場合は、大多数を平板型アクセントで発話していることである。

前 5.3.1.2 で加藤らが述べていることと合致する。

5.4 類似性の比較・考察

5.4.1 共通語アクセントの一致率

日本語学習者と無アクセント方言話者と統計的に比較を交えて類似性を考察したい。

表 5-5 は、本章で調査した日本語学習者の調査結果、および長井（2015）で実施した中高年層の無アクセント方言話者（以下「MT」という。）の調査語に対する共通語アクセントとの一致率を示す。

表 5-5 調査語の共通語アクセント型別一致率（％）

		1 拍		2 拍			3 拍				平均
		平板	頭高	平板	尾高	頭高	平板	尾高	中高	頭高	
CS1 平均	単語	36	48	79	77	66	86	96	70	40	66
	単語＋ガ	18	76	66	14	59	68	18	64	42	47
CS2 平均	単語	63	57	76	76	62	88	97	75	41	71
	単語＋ガ	23	83	68	21	74	79	25	77	39	54
MT 平均	単語	52	60	84	86	69	98	88	39	72	89
	単語＋ガ	56	56	52	79	41	66	78	74	50	72

なお、調査語は、CS1・CS2 とともに『みんなの日本語初級』および『日本語能力試験出題基準』（凡人社）4 級以下の語彙から、MT は日本人が日常使う語彙から、それぞれ選定した。語彙の違いによる一致率の違いが想定されるが、日本語学習者と日本語ネイティブという日本語に対する習熟度の違いによって、選定語彙が違うのはやむを得ないと判断する。

表 5-5 で、CS1・CS2、MT、双方に共通するのは、一部を除き、それぞれのアクセント型が単語のみの一致率に対し、単語に助詞が後続する場合（単語＋ガ）には、一致率が下がるということがみてとれる。もともと、語彙に対する決まったアクセント型の認識がないうえに、単語に助詞が後続し拍数が増加する場合には、同一の語彙という認識ではなく、違う語彙という意識になると考えられる。さらに、調査語はすべて名詞であり、名詞のアクセント型は助詞までを含めるという知識の欠乏も考えられる。

いずれにしても、日本語学習者、無アクセント方言話者に共通して現れる現象である。なお、一部のアクセント型には、この現象がみられない場合があるが、個人差による影響ではないかと考えられる。

5.4.2 共通語－無アクセント指数（ a 値）²³

次に、共通語－無アクセント指数（ a 値）によって考察する。

表 5-6 に CS1・CS2、MT、それぞれのグループごとの、語彙の拍数ごとの平均指数（ a

²³ 佐藤（1984）では、単に「 a 」としか述べられていない。詳細については、第 3 章に記載した。

値)を表す。指数(a 値)は、佐藤(1984: 216-218)で用いた指数で、完全な共通語アクセントの場合が10点満点となり、完全な無アクセントの場合は0点となる指数である。本来は、無アクセント方言話者に用いる指数であるが、本研究においては無アクセントの程度を示す指標として用いている。

なお、詳細な計算方法については、第3章 3.4.3.4に記載してあるので、そちらを参照願いたい。

表 5-6 共通語—無アクセント指数 (a 値)

	単語のみ				単語+ガ				平均			
	1 拍	2 拍	3 拍	平均	1 拍	2 拍	3 拍	平均	1 拍	2 拍	3 拍	平均
CS1	2.4	6.5	4.6	4.5	1.4	2.6	3.7	2.6	1.9	4.6	4.1	3.5
CS2	2.0	5.7	5.4	4.4	1.0	3.3	3.7	2.7	1.5	4.5	4.5	3.5
MT	4.6	6.6	5.8	5.6	3.8	5.8	6.2	5.1	4.2	5.9	5.7	5.3

表 5-6 から、MT と比較すると、CS1・CS2 のグループのほうが、指数が低いことが読み取れる。したがって、指数の上では無アクセントネイティブである MT より、CS1・CS2 のグループのほうが、無アクセント話者に近いという結果になった。

指数が低くなる原因として、そもそも調査語に対する共通語アクセントの知識不足によって共通語アクセントでの発話が少ない。さらに3回の読み上げにおいて共通語アクセントで読み上げる頻度が低いことが原因であると考えられる。

5.4.3 誤答による比較

先行研究では、無アクセント方言話者の発話時に平板型アクセントで発話することが多いことから、無アクセント方言を平板一型アクセントとも呼ばれている。

表 5-7 では、2 拍・3 拍語の調査語の共通語アクセント型に対して、平板型アクセントで発話しているのか、平板型アクセント以外の誤答パターンで発話しているのかをまとめた。さらに、調査語の共通語アクセント型に対して、グループの全発話回数に対して誤答パターンごとの出現率、および発話した誤答パターンの全誤答数に対する割合を表している。

表 5-7 調査語の誤答でのパターン別比率と誤答出現率 (%)

		2 拍語のみ							2 拍語+ガ							(下表に続く)
共通語 アクセント		平板			尾高			頭高	平板			尾高			頭高	
誤答 パターン		頭高	HH	LL	頭高	HH	LL	平板	頭高	尾高	頭高	平板	HHH	平板	尾高	
CS1	誤答出現率	13.3	—	—	13.8	0.5	—	24.3	6.2	22.9	8.6	70.0	0.5	24.8	6.7	
	誤答比	100	—	—	96.7	3.3	—	100	21.3	78.7	10.8	88.6	0.6	78.8	21.2	
CS2	誤答出現率	10.5	0.5	—	11.9	0.5	—	21.9	8.6	23.3	14.8	64.3	—	20.5	5.7	
	誤答比	95.7	4.3	—	96.2	3.8	—	100	26.9	73.1	18.7	81.3	—	78.2	21.8	
MH	誤答出現率	8.6	—	1.0	7.6	—	1.4	24.8	6.2	4.3	6.7	32.9	—	12.4	13.3	
	誤答比	90.0	—	10.0	84.2	—	15.8	100	59.1	40.9	16.9	83.1	—	48.1	51.9	

3 拍語のみ									3 拍語+ガ										
平板			尾高		頭高		中高		平板			尾高		頭高			中高		
頭高	中高	HH	頭高	中高	平板	中高	頭高	平板	頭高	尾高	中高	頭高	平板	平板	中高	尾高	頭高	平板	尾高
2.7	3.3	0.7	2.0	—	24.7	4.7	12.7	43.3	1.3	21.3	2.7	2.0	63.3	21.3	2.7	7.3	6.7	39.3	8.0
40.0	50.0	10.0	100	—	84.1	15.9	22.6	77.4	5.3	84.2	10.5	3.1	96.9	68.1	8.5	23.4	12.3	72.8	14.8
6.7	3.3	1.3	2.0	1.3	21.3	3.3	8.0	51.3	6.7	12.7	2.0	1.3	73.3	14.7	2.7	5.3	7.3	42.0	11.3
58.8	29.4	11.8	60.0	40.0	86.5	13.5	13.5	86.5	31.3	59.4	9.4	1.8	98.2	64.7	11.8	23.5	12.1	69.2	18.7
—	1.3	—	0.0	4.0	19.3	3.3	2.2	43.7	2.7	10.7	0.7	0.7	12.0	7.3	1.3	10.7	1.5	13.3	27.4
—	100	—		100	85.3	14.7	4.8	95.2	19.0	76.2	4.8	5.3	94.7	37.9	6.9	55.2	3.5	31.6	64.9

注: 誤答出現率がおおむね 20% 以上を太字で表し、誤答比がおおむね 50% 以上を網掛けで表している。

はじめに、表 5-7 の誤答比と誤答出現率について、表 5-3 を例にして説明する。

CS1 のインフォーマント 10 人の 2 拍尾高型の「単語+ガ」の調査時の発話状況をもとに説明する。1 調査語につき 3 回の発話があり全 7 調査語に対して一人あたり 21 回の発話がある。グループ全体ではのべ 210 回の発話がある。そのうち、尾高型が 44 回、頭高型が 31 回、平板型が 135 回発話している。

誤答出現率は、全のべ発話回数に対してどのくらいの割合で出現するかを示すものである。以下の式により求めた。

誤答出現率＝誤答となるアクセント型ごとの発話回数÷全のべ発話回数

(計算例：頭高型の出現率＝31÷210÷14.8%)

誤答比率は、総誤答数の中での比率を示すものである。以下の式により求めた。

誤答比率＝誤答となるアクセント型ごとの発話回数÷総誤答数

(計算例：頭高の誤答比率＝ $31 \div (31 + 135) \div 18.7\%$)

表 5-7 から読みとれることを列記しながら考察する。

まず、2 拍語のみの場合、助詞が後続しなければ、平板型・尾高型ともにアクセントのピッチは同一である。CS1・CS2 と MT の助詞が後続しない平板型・尾高型双方の誤答出現率・誤答比ともに、ほぼ同数であることから差がみられない。したがって、平板・尾高型アクセントの単語のみの発話では、類似性を有しているといえる。

次に、先行研究では、無アクセント方言は比較的平板型アクセントでの発話が多いことから、平板一型アクセントとも呼ばれている。平板型アクセントで発話する誤答に着目してみる。2 拍語のみでは頭高型、2 拍語＋ガでは尾高型・頭高型、3 拍語のみでは頭高・中高型、それぞれの誤答出現率が 20%以上、誤答比率も 50%を超えて平板型アクセントで発話しているのが分かる。さらに、3 拍語＋ガでは尾高型では、MT の誤答出現率が低い誤答比率が高いことが分かる。

また、MT だけにみられる現象として、2 拍語＋ガでの頭高型、3 拍語＋ガでの頭高型・中高型のそれぞれで、尾高型で発音する誤答がみられる。さらに少数ではあるが、3 拍語のみの平板型・尾高型では中高型での発音がみられる。

発話の誤答では、CS1・CS2 では、平板型が圧倒的に多い。一方、MT は CS1・CS2 に比較して平板型誤答が少ないが、平板型以外の尾高型・中高型といった誤答アクセントがみられる。この現象は、無アクセント方言話者が共通語化によってアクセント型を獲得した、アクセントの多型化現象とみられる。

さらに、調査語が 2 拍語のみの場合には、CS1・CS2、MT 双方に、ピッチを有しない発話現象がみられる。CS1・CS2 の場合は、母語である中国語普通話の 4 声のうち、第 1 声（高ピッチの連続）の誤用による母語干渉と考えられる。MT の場合は、無アクセント方言による方言干渉と考えられる。

5.5 類似性の結論

本章では、日本語学習者と無アクセント方言話者の類似性について考察した。

前節までに比較検討した内容を再確認する。

初めに一般的な手法と思われる、共通語アクセントの一致率で比較した。調査語に対して発音したアクセント型が共通語アクセントと一致度しているかを比較した。この比較においては、「単語のみ」の発音の一致率に対して、単語に助詞が後続する「単語＋ガ」の場合に、一致率が低下する現象を述べた。この現象は、日本語学習者・無アクセント方言話者双方にみられる現象であった。

次に、佐藤（1984）が以降用いている「*a*」（本研究では、「共通語－無アクセント指数（*a* 値）」）によって、日本語学習者・無アクセント方言話者の類似性を考察した。指数の上では、日本語学習者の方が無アクセント方言話者よりも低いことが判明した。指数が低くなる原因として、調査語に対する共通語アクセントでの発話が少なく、3 回の読み上げにおいて共通語アクセントで読み上げる頻度が低いことを述べた。さらに馬瀬（1981）で述べている無アクセント方言話者の共通語化の進行によって、指数が上昇したことも考えられる。馬瀬は、共通語化によって若年層になるほど、無アクセント方言話者の共通語アクセントの一致率は向上していく。しかし、馬瀬の発表時期から半世紀経過した現在でも、第 3 章の調査結果では、東京都内ネイティブとの一致率の差が大きいことから、共通語化が進んでも完全な共通語アクセントにはなりえない。

さらに、先行研究では、平板型アクセントでの発話が多いことから、無アクセント方言を平板一型アクセントとも呼ぶと述べている。無アクセント方言の別称の由来どおり、調査語固有の共通語アクセント以外では、平板型アクセントでの発話比率が高いかを精査した。日本語学習者の場合は、調査語固有の共通語アクセント以外では、ほぼ平板型アクセントで発話していた。しかし、調査語が 2 拍語のみの場合には、母語干渉による影響なのか、アクセントのピッチがない発話もみられた。

以上が、統計的に数値で比較・考察できる範囲である。もともと日本語の語彙は固有のアクセント法則を有している。しかし、無アクセント方言は、平山（1986）でも述べているとおり「(前略) …一定の *pitch accent* の型を持たない。そして、きわめて自由に（無法則的に）いろいろな相で発音される。」（同：33）と、語彙特有のアクセントの法則性を否定する方言であり、アクセントを基調とした統計数値で表すのには限界がある。

表 5-8 では、先行研究、本稿の調査結果を踏まえ、日本語学習者と無アクセント方言話者のアクセントに対する比較をまとめた。ただし、日本語学習者は発話指導がない、という条件付きではある。

表 5-8 日本語学習者と無アクセント方言話者のアクセントに対する比較

	日本語学習者 (発話指導を受けていない)	無アクセント方言話者
発話時においてアクセントによる 語彙の弁別機能	なし	なし
アクセント型の知識と生成	長期間の学習歴により、聴 取時の向上がある	聴取時の知識はあるが発 話に反映されない
発話時においてアクセントのピッチの認識	なし	あるが、相手や、場の状況 によって一定ではない
語彙固有のアクセントの認識	なし	なし
発話時のアクセントに対する自己評価	なし	なし
発話時のアクセントに関する被指導歴	なし	なし
聴取時と発話のアクセントの関連性	なし	なし

最後に、日本語学習者（CS1：○・CS2：●）、中高年層無アクセント方言話者（MT：□）、若年層無アクセント方言話者（MY：▲）の共通語－無アクセント指数（ a 値）と発話回数の共通語アクセント一致率の相関を表 5-9 に示す。

表 5-9 発話回数の一致率と共通語－無アクセント指数（ a 値）との相関

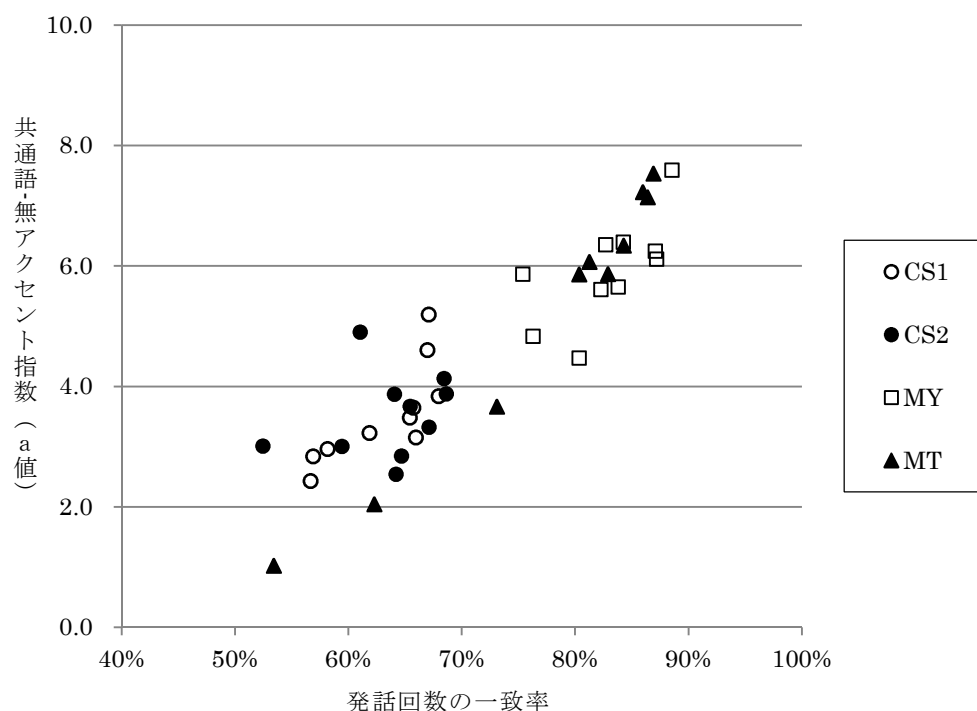


表 5-9 からは、日本語学習者（CS1・CS2）は、中高年層無アクセント方言話者（MT）の下位グループと近似しているのが分かる。また、中高年層無アクセント方言話者（MT）の上位グループは、若年層無アクセント方言話者（MY）と近似していることが分かる。

さらに、日本語学習者（CS1・CS2）、中高年層無アクセント方言話者（MT）、若年層無アクセント方言話者（MY）の各グループは、ほぼ一直線上に分布している。

本章では、統計的数値により共通語アクセントの一致率、共通語－無アクセント指数（ a 値）、誤答出現率、および発話した比率で示した。さらに、先行研究および本稿調査結果を提示し、さらに視覚的には相関表で日本語学習者と無アクセント方言話者の類似性に言及した。

以上の結果から、日本語学習者と無アクセント方言話者には類似性を有すると結論できるであろう。

第 6 章 中国人日本語教師のアクセントの実態と考察

6.1 日本語教師が学習者へ与える影響の可能性

現在の日本語教育の現場では、音声指導が行われていない、もしくは指導が行われていても全教育時間に対する割合は非常に低い。そのため、日本語学習者の発話は、アクセントやリズム・イントネーションなどに母語干渉の影響がみられる「日本語らしさ」に欠けたものである。その主な原因のひとつには、日本語能力試験（JLPT）では発話実技を行う試験が実施されていないためであり、必然的に授業カリキュラムから軽視されていることによると推測できる。

学習者自身が音声指導を受ける機会が少ないことから、アクセントやリズム・イントネーションに対する知識が不足し、教師として教える側に立った時に何をどのように教えるたらよいか、また、プロソディー指導の必要性を認識しないまま、新たな音声の知識のない学生を新たにつくり出すという悪循環が繰り返されていることが考えられる。

しかし現在まで、音声知識のない日本語教師に関連する論文等は、皆無に等しく、調査等もおこなわれていない。

そこで本章では、中国の現地日本語教師（以下「CT」という。）の発話時のアクセントと、日本語学習者にみられるアクセントの弁別力が低いこととは関連性があるのかを調査し、考察した。

6.2 調査方法

調査は、方言学でおこなわれている手法を用い、第 3 章および第 4 章と同じ方法でおこなった。調査方法の詳細は、第 3 章の 3.4.2.1 を参照されたい。

調査語は、第 3 章と同様に、1 拍語から 3 拍語までとし、各拍語に母音構成を考慮し共通語アクセント型が含まれるようランダムに配置した。語数は、1 拍語 10 語、2 拍語 21 語、3 拍語 20 語とし、それぞれの語を「単語のみ」、「単語＋ガ」、の順に読み上げてもらった。調査語の詳細は、巻末資料 6 章-1 として記載した。

なお、第 3 章ではさらに、「単語＋ガ」を文頭・文末に含む短文、アクセントの違いによる「同音異義語」のミニマルペア、の調査をおこなった。しかし、調査目的が第 4 章の日本語学習者との対比であることから、本章の調査では省略した。

調査語の選定は、日本語教師という立場を考慮して、第3章の調査と同じ語彙とした。

調査期間は2015年12月中におこなった。インフォーマントの日本語学習歴や日本語教師歴等の詳細は表6-1のとおりである。

表 6-1 インフォーマントのプロフィール (CT)

番号	年齢	性	現居住地	居住年	出生地	学習歴	留學歴	教師歴
CT-1	37	F	中国広東省	10年	中国黒竜江省	4年	0年	10年
CT-2	37	M	中国広東省	10年	中国山東省	4年	0年	10年
CT-3	37	M	中国広東省	3年	中国黒竜江省	12年	10年	3年

※学習歴と教師歴が重複する場合は、教師歴に算入した。

6.3 評価

6.3.1 調査語による評価

調査においては、1調査語につき3回の発話においてゆれがなく同じアクセント型で発話し、かつ3回の発話すべてが共通語アクセントと一致した調査語を評価の対象とした。

調査語の一致率は、1調査語の3回の発話すべてが共通語アクセントと一致した場合は「共通語アクセントと一致した語」とし、1調査語の3回の発話が1回でも共通語アクセントと一致しない場合は「共通語アクセントと一致しない語」として計上した。

各インフォーマントの単語のみを発話する場合（単語）と単語に助詞を後続して発話する場合（単語＋ガ）の一致率については、表6-2のとおりであった。

表 6-2 調査語のアクセント型別 共通語アクセント型との一致率 (%)

		1拍		2拍			3拍				平均
		平板	頭高	平板	尾高	頭高	平板	尾高	中高	頭高	
CT-1	単語	100	60	86	86	86	100	80	20	40	73
	単語＋ガ	20	80	29	29	86	40	20	0	40	38
CT-2	単語	60	40	86	57	86	100	80	0	40	61
	単語＋ガ	0	80	86	0	86	100	0	40	0	43
CT-3	単語	60	80	100	71	71	100	100	20	60	74
	単語＋ガ	40	40	100	14	86	100	0	20	80	53
平均	単語	73	60	90	71	81	100	87	13	47	69
	単語＋ガ	20	67	71	14	86	80	7	20	40	45

在東京留学生 (TR)

平均	単語	50	62	77	73	64	74	78	15	28	58
	単語＋ガ	16	54	30	34	57	36	38	13	28	34

また、長井（2015）で調査した、日本語既習者である東京在学留学生（以下「TR」という。）を比較のために示す。

調査語を単位として調査全般を分析すると、単語のみを発話する場合（単語）は、3 拍中高型と 3 拍頭高型以外を除くと 60%以上の一致率となった。

一方、助詞を後続させて単語（単語＋ガ）を発話する場合の一致率を見てみると、1 拍平板型で単語のみを発話する場合は 73%であるのに対して 20%に、2 拍尾高型の助詞で単語のみを発話する場合は 71%であるのに対して 14%に、3 拍尾高型で単語のみを発話する場合は 87%であるのに対して 7%と、一致率が極端に低下することが分かる。

また、3 拍中高型の調査語では、助詞を伴わないで単語のみを発話する場合でも、助詞を後続させて発話する場合（単語＋ガ）でも、共通語アクセントとの一致率が極端に低いという現象が見られる。TR と比較した場合でも、同様に単語のみを発話する場合と、単語に助詞を後続させて発話する場合（単語＋ガ）とを比較すると、やはり後者の数値が極端に低下するという同様の傾向が見られた。

さらに、2 拍以上の平板型と尾高型は、単語のみを発話する場合では同一のアクセントパターンになることから、両者の共通語アクセントの一致率がほぼ同数となるはずであった。しかし調査時の発話では、尾高型が平板型よりも一致率が低かったため、平板型と尾高型のアクセント型の違いによる一致率を比較する意味で、それぞれ分けて表に記載した。

6.3.2 発話回数による評価

発話時において、共通語アクセント型が発話回数に占める割合を示すもので、一致率が高いほどゆれが少なく共通語アクセントで発話されることが多いことになる。調査では 1 調査語につき 3 回の発話を行ったなかで、共通語アクセントと一致したものを評価の対象とした。各拍数の調査語の数×3 回の発話を分母とし、各拍数の調査語の 3 回の発話で「共通語アクセントと一致数したもの」を累計し分子とし、一致率として数値を求めた。

共通語アクセント型ごとの全発話回数に対する各インフォーマントの共通語アクセント型の助詞を伴わないで単語のみを発話する場合（単語）と助詞を後続して発話する場合（単語＋ガ）の平均一致率については、表 6-3 のとおりである。

表 6-3 CT 発話回数のアクセント型別 共通語アクセント型との一致率 (%)

		1 拍		2 拍			3 拍				平均
		平板	頭高	平板	尾高	頭高	平板	尾高	中高	頭高	
CT-1	単語	100	73	90	86	86	100	80	40	80	82
	単語+ガ	33	93	43	52	86	67	53	0	47	53
CT-2	単語	67	40	86	62	86	100	87	7	40	64
	単語+ガ	7	93	86	0	86	60	7	13	40	43
CT-3	単語	73	87	100	81	81	100	100	20	73	79
	単語+ガ	87	60	100	14	86	100	0	20	80	61
平均	単語	80	67	92	76	84	100	89	22	64	75
	単語+ガ	42	82	76	22	86	76	20	11	56	52

在東京留学生 (TR)

平均	単語	73	79	83	78	73	81	85	28	29	68
	単語+ガ	31	77	49	44	66	49	48	18	34	46

さらに、表 6-2 の調査語のアクセント型別共通語アクセント型との平均一致率と、表 6-3 で示した調査語のアクセント型別共通語アクセント型と発話回数の平均一致率を、表 6-4 の棒グラフで示す。

表 6-4 発話の共通語アクセント型別 平均一致率棒グラフ

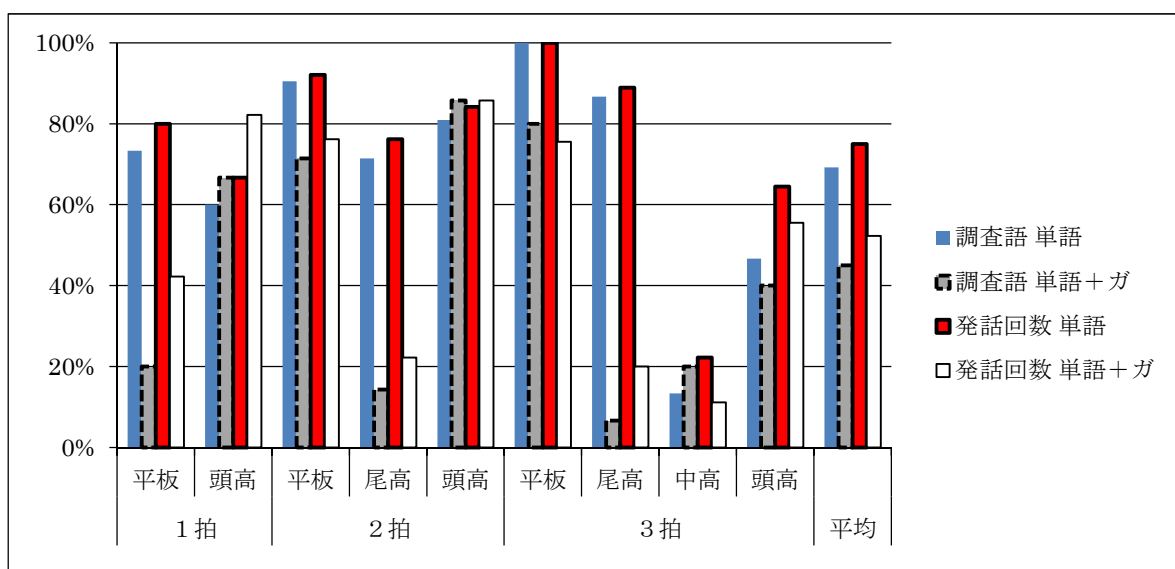


表 6-4 からは、調査語が平板型アクセントの 1 拍語で助詞が後続する場合 (単語+ガ)、尾高型アクセントの 2 拍語で助詞を後続する場合 (単語+ガ)、尾高型または中高型アクセントの 3 拍語で助詞を後続する場合 (単語+ガ) の平均一致率が低いことが確認できる。

セントの3拍語で助詞が後続する場合（単語＋ガ）では、その他の調査語と比較すると一致率が極端に低下していることが読みとれる。この現象については、6.4 でさらに分析・考察おこなう。

6.3.3 共通語－無アクセント指数（ a 値）による評価

次に、共通語－無アクセント指数（ a 値）によって考察する。

指数（ a 値）は、佐藤（1984）で用いられ、完全な共通語アクセントの場合が10点満点となり、完全な無アクセントの場合は0点となる指数である。本来は、無アクセント方言話者に用いる指数であるが、本研究においては無アクセントの程度を示す指標として、共通語－無アクセント指数（ a 値）用いている。

なお、詳細な計算方法については、第3章に記載したので、そちらを参照願いたい。

上記の計算方法で求めた各インフォーマントの発話時の共通語－無アクセント指数（ a 値）は、表 6-6 のとおりである。

表 6-6 共通語－無アクセント指数（ a 値）

	単語			単語＋ガ			平均		
	1 拍	2 拍	3 拍	1 拍	2 拍	3 拍	単語	単語＋ガ	平均
CT-1	6.0	8.6	4.0	2.0	2.9	2.0	6.2	2.3	4.3
CT-2	6.0	7.1	6.0	2.0	4.3	1.3	6.4	2.5	4.5
CT-3	8.0	7.1	5.3	4.0	5.0	3.3	6.8	4.1	5.5
平均	6.7	7.6	5.1	2.7	4.1	2.2	6.5	3.0	4.7

在東京留学生（TR）

平均	3.6	5.1	1.8	1.2	2.4	1.0	3.5	1.5	2.5
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

前 6.3.1、6.3.2 の評価同様に、単語のみを発話する場合（単語）は平均が 6.5 であるのに対し、助詞を後続させて発話する場合（単語＋ガ）は 3.0 と半減し、極端に指数が低下することから、「共通語－無アクセント指数」（ a 値）からもアクセントの知覚が低いことをうかがわせる。

この傾向は、TR を CT と比べると数値が全体的に低いが、単語のみを発話する場合（単語）は平均 3.5 であるのに対し、単語に助詞を後続させて発話する場合（単語＋ガ）は 1.5 となり、同様に極端に指数が低下している。

6.4 分析・考察

表 6-3・6-4 で示した、発話のアクセント型別平均一致率のうち、特に単語に助詞を後続して発話する場合（単語＋ガ）に著しく低下することが読みとれた。

特に著しく低下する、2 拍尾高型アクセント、3 拍尾高型アクセントおよび 3 拍中高型アクセントについて、さらに精査し、比較検討をおこないながら分析・考察をおこなった。

6.4.1 2 拍尾高型アクセント

2 拍尾高型で単語のみを発話する場合（単語）および単語に助詞を後続して発話する場合（単語＋ガ）のインフォーマントの発話状況を、表 6-7 で共通語アクセント型に分類して示す。さらに発話時のアクセントが、調査語の共通語アクセント型と一致しないアクセント型を網掛けで示す。

表 6-7 2 拍尾高型の発話時のアクセントパターン

		山			池			音			夏			石			栗			咳		
単語	CT-1	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=	=	=	
	CT-2	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=	=	▲	▲	▲	=	=	=	▲	▲	▲	=	=	=	
	CT-3	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=	▲	▲	▲	▲	▲	=	=	=	
単語＋ガ	CT-1	◎	◎	◎	○	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎	○	○	○	○	◎	○	○	=	=	
	CT-2	○	○	○	○	○	○	○	=	○	○	○	○	○	○	○	○	○	=	=	=	
	CT-3	◎	◎	◎	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	=	=	=	

凡例： ○ 平板型 ◎ 尾高型 = 頭高型 ▲ 低高(平板) □ 共通語アクセントと不一致

2 拍尾高型で単語のみを発話する場合（単語）は、発話回数 63 回（100%）のうち、48 回（76%）が「低高」という平板、15 回（24%）が頭高と、大部分を共通語アクセント型と一致する平板のピッチパターンで発話していた。

2 拍尾高型で助詞を後続して発話する場合（単語＋ガ）は、総発話回数 63 回中（100%）、平板型が 40 回（63%）、尾高型が 14 回（22%）、頭高型が 9 回（14%）と、ほぼ助詞が後続する場合には平板型で発話していることがわかり、尾高型アクセント型の語は、大部分を平板型アクセントで発話していた。

調査結果を考察すると、単語が名詞の場合は名詞のみにしかアクセントの認識がなく、助詞が後続する場合についての認識が希薄であることをうかがわせる。希薄化する原因として、日本語（共通語）アクセントが名詞の場合は、アクセントは助詞まで含めるという

知識不足が考えられる。また、名詞に助詞が後続する場合の助詞のピッチは、名詞の最終拍と同じピッチで発話するという認識のみで、助詞のみを低ピッチで発話する尾高型アクセントの認識不足も考えられる。

6.4.2 3 拍尾高型アクセント

3 拍尾高型の助詞を伴わない単語のみを発話する場合（単語）および助詞が後続する単語を発話する場合（単語＋ガ）の発話アクセントパターンの状況を表 6-8 でアクセント型に分類して示す。さらに発話時のアクセントが、調査語の共通語アクセント型と一致しないアクセント型を網掛けで示す。

表 6-8 3 拍尾高型の発話アクセントパターン

		刀			男			光			休み			月見		
単語	CT-1	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	△	△	△
	CT-2	▲	▲	▲	▲	▲	▲	△	△	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CT-3	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	△	▲	▲	▲	△	△	△
単語＋ガ	CT-1	◎	○	○	◎	◎	◎	○	◎	○	○	◎	○	○	◎	◎
	CT-2	○	○	○	○	○	◎	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	CT-3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

凡 例：○ 平板型 ◎ 尾高型 = 頭高型 △ 中高型 ▲ 低高高(平板)
 共通語アクセントと不一致

3 拍尾高型で助詞が後続しない単語を発話する場合（単語）は、総発話回数 45 回中（100%）、36 回（80%）が「低高高」という平板、9 回（20%）が頭高と、大部分を平板で発話していた。

3 拍尾高型で助詞が後続する単語を発話する場合（単語＋ガ）は、総発話回数 45 回中（100%）、平板型が 36 回（80%）、尾高型が 9 回（20%）と、やはり 2 拍尾高型同様に、大部分を平板型アクセントで発話していた。

調査結果を考察すると、前 6.4.1 と同様に、単語のみにおいてアクセントを知覚・弁別し、助詞が後続する場合は、希薄であることをうかがわせる。また、後続助詞のピッチが下がる尾高型アクセントに対する認識不足も考えられる。

特に、3 拍尾高型で単語に助詞を後続して発話する場合（単語＋ガ）には、平板型か尾高型のみで発話していることから、共通語アクセント型の認識は、平板型と尾高型 2 種類

しかないと推測する。

6.4.3 3拍中高型アクセント

3拍中高型の単語のみを発話する場合（単語）および単語に助詞を後続して発話する場合（単語＋ガ）の各インフォーマントの発話状況を表6-9でアクセント型に分類して示す。さらに発話時のアクセントが、調査語の共通語アクセント型と一致しないアクセント型を網掛けで示す。

表 6-9 3拍中高型の発話アクセントパターン

		網戸			弓矢			団扇			日傘			卵		
単語	CT-1	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CT-2	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=	=	▲	▲	▲	
	CT-3	▲	▲	▲	▲	△	▲	▲	▲	▲	△	△	△	▲	▲	▲
単語＋ガ	CT-1	○	◎	◎	○	○	○	○	◎	◎	◎	○	○	○	◎	◎
	CT-2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	=	=	△	△	△
	CT-3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	△	△	○	○	○

凡 例：○ 平板型 ◎ 尾高型 = 頭高型 △ 中高型 ▲ 低高高(平板)

共通語アクセントと不一致

3拍中高型の単語を発話する場合（単語）は、総発話回数 45 回中（100%）、39 回（87%）が「低高高」の平板、4 回（9%）が中高、2 回（4%）が頭高と、大部分を平板で発話していた。

3拍中高型で助詞が後続する単語を発話する場合（単語＋ガ）は、総発話回数 45 回中（100%）、平板型が 30 回（66%）、尾高型が 7 回（16%）、中高型が 6 回（14%）、頭高型が 2 回（4%）と、大部分を平板型アクセントで発話していた。

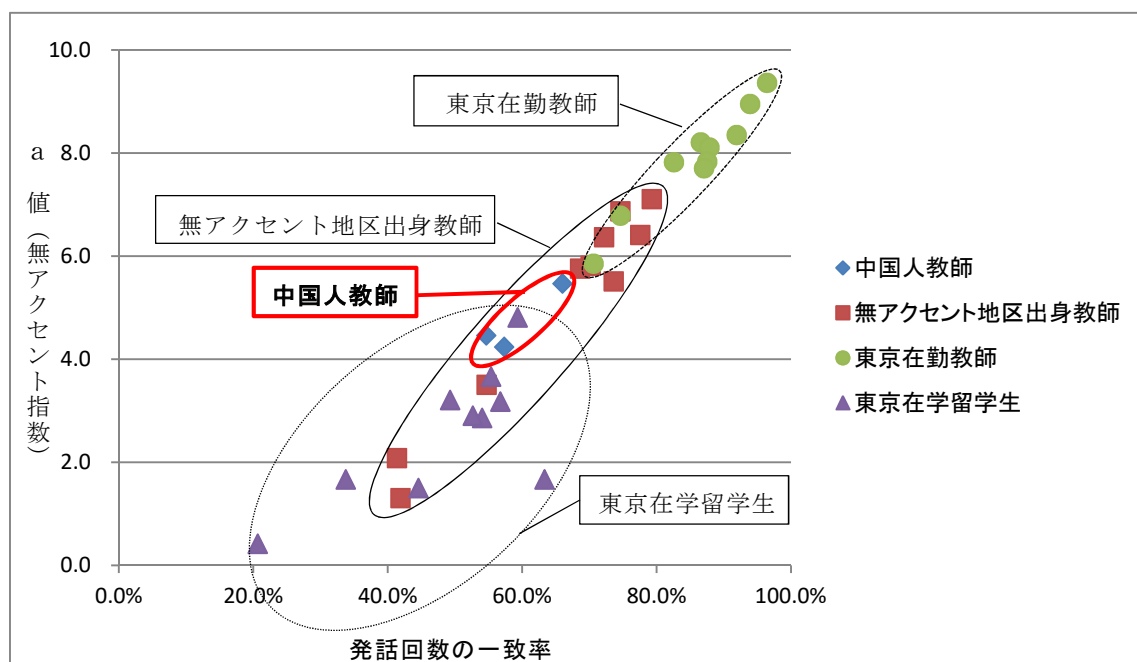
調査結果を考察すると、3拍中高型で助詞が後続する単語を発話する場合（単語＋ガ）は、大多数が平板型アクセントで発話し、不一致となるアクセント型はそれぞれ異なるが 1 種類しかない。さらに、前 6.4.1 の 2 拍尾高型の単語に助詞を後続して発話する場合（単語＋ガ）と同様に総拍数が 3 となる発話については、平板型ピッチ（低高高）で発話するという意識が高く、3拍中高型の単語に助詞を後続して発話する場合（単語＋ガ）の意識は正しい共通語アクセントである中高型と平板型ピッチ（低高高）2 種類しかないと考えられる。

また、CT-1のように、2拍尾高型の単語に助詞を後続して発話する場合（単語＋ガ）の正しい共通語アクセント型を意識しているような場合では、3拍中高型で単語に助詞を後続して発話する場合（単語＋ガ）でも、正しい共通語アクセント型を意識していることをうかがわせる。

6.4.4 発話回数の一致率と共通語－無アクセント指数（ a 値）の相関関係

6.3.2の発話回数の共通語アクセントとの一致率と、6.3.3で求めた共通語－無アクセント指数（ a 値）との相関分布を表6-10に示す。表6-10では、長井（2015）で調査した、東京在勤日本語教師、無アクセント方言地区出身日本語教師、TRを合わせて示した。

表 6-10 発話回数の一致率と（ a 値）値の相関分布



CTの相関分布は、表6-10で示すとおり無アクセント方言地区出身教師のグループ内に分布している。また、TRの上位者と同様に、発話回数での一致率が60%程度で a 値が6.0以下である。相関分布からも、CTが無アクセント方言話者の特徴であるアクセントに対する認識が低いという点で、二つの数値からの類似性が見いだされる。

6.4.5 考察のまとめ

日本語の名詞の共通語アクセントは、名詞のみではなく後続する助詞を含めたものである。2 拍以上の尾高型アクセントの単語は、単語のみを発話する場合（単語）は平板型アクセントと同じように発話する。しかし、助詞が後続する場合（単語＋ガ）は、単語の最終拍がアクセント核となり助詞のピッチが下がる。さらに、助詞が「の」の場合だけはピッチが下がらないという、日本語の共通語アクセントの基本的知識を知覚しないで発話していると推測する。

さらに発話時は、4 種類の日本語共通語アクセント型で発話せず、調査語の拍数に関係なく頭高型アクセントないし平板型アクセントの 2 種類で大多数を発話していることから、アクセント型の種類に対する弁別力も低いことが推察される。

特に尾高型アクセントの発話は、表 6-2 が示すとおり、単語に助詞が伴おうがなかろうが平板型アクセントに比較して一致率が低く、尾高型アクセントそのものの意識が低いことを示唆している。意識を低くさせている原因としては、日本語教科書の名詞のアクセント表記が単語のみの表記であるため、助詞が後続するという原則を希薄にさせていることが考えられる。

また、6.4.4 で示したとおり、共通語アクセントの発話回数の一致率が低く、共通語一無アクセント指数（ a 値）も低いことから、アクセントに対する知識や認識が薄い日本の「無アクセント方言話者」との類似性が見いだせる。

その原因については、次の二つの要因が考えられる。

- ・日本語共通語のピッチアクセントそのものを知覚できていない。
- ・日本語アクセントの音声指導を受けていない。

6.4.6 日本語学習者への影響

さらに、本章で調査した日本語教師から指導を受けている第 4 章の日本語学習者の発話時のアクセントは、どのようになっているのであろうか。第 4 章で調査したが学習期間 2 年以上の日本語学習者（CS2）の発話時のアクセントパターンを以下の表に示す。

表 6-11 では前 6.4.2 と同様に 3 拍尾高型を、表 6-12 では前 6.4.3 と同様に 3 拍中高型、それぞれの発話時のアクセントアクセントパターンを示す。

表 6-11 からは、3 拍尾高型を単語のみを発話する場合（単語）では、大多数を低高高という平板で発音している。しかし、助詞が後続する場合（単語＋ガ）は、助詞のピッチが

下がらず、平板型で発話している。

表 6-11 3 拍尾高型の発話時のアクセントパターン (CS2)

		機械			自由			子猫			砂糖			卵		
単語	CS2-1	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CS2-2	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=	=	▲	▲	▲	▲	▲	▲	=
	CS2-3	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CS2-4	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CS2-5	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CS2-6	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CS2-7	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CS2-8	▲	△	△	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CS2-9	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CS2-10	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
単語＋ガ	CS2-1	○	○	○	○	○	○	◎	○	○	○	○	○	○	○	○
	CS2-2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	CS2-3	◎	○	○	◎	◎	○	◎	○	◎	◎	◎	◎	○	○	○
	CS2-4	=	◎	=	◎	◎	◎	○	○	○	◎	◎	◎	○	○	◎
	CS2-5	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	CS2-6	◎	○	○	○	○	◎	◎	○	○	○	○	○	○	○	○
	CS2-7	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	CS2-8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	CS2-9	○	○	○	◎	◎	○	◎	○		○	○	○	○	○	○
	CS2-10	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

凡 例：○ 平板型 ◎ 尾高型 = 頭高型 △ 中高型 ▲ 低高高(平板)
 共通語アクセントと不一致

同様に、表 6-12 からは、3 拍中高型を単語のみを発話する場合（単語）では、大多数を低高高という平板で発音している。しかし、助詞が後続する場合（単語＋ガ）は、単語に対する正しいアクセント型を含め、多様なアクセント型で発話しているのが見てとれる。

表 6-8 と表 6-11 を比較した場合、発話時のアクセントパターンには、単語のみを発話する場合（単語）と助詞が後続する場合（単語＋ガ）のそれぞれの類似性が見いだせる。

さらに、表 6-9 と表 6-12 を比較した場合でも、同様の類似性が見いだせる。

したがって、発話時のアクセントパターンから、日本語教師とその日本語教師から指導を受ける日本語学習者へ誤った発話のアクセント指導した影響が考えられる。

表 6-12 3 拍中高型の発話アクセントパターン (CS2)

		機械			自由			子猫			砂糖			卵		
単語	CS2-1	△	△	△	▲	▲	▲	△	△	△	=	=	=	▲	▲	▲
	CS2-2	△	△	△	▲	▲	▲	△	△	△	=	=	=	▲	▲	▲
	CS2-3	=	=	=	▲	▲	▲	△	△	△	▲	▲	▲	▲	△	△
	CS2-4	△	△	▲	▲	▲	▲	△	△	△	△	▲	▲	▲	▲	▲
	CS2-5	▲	△	△	▲	△	△	△	△	▲	△	△	△	▲	▲	▲
	CS2-6	△	△	△	▲	▲	▲	△	△	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CS2-7	△	△	△	▲	▲	▲	△	△	△	△	△	△	▲	▲	▲
	CS2-8	△	△	△	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CS2-9	△	△	△	▲	▲	▲	△	△	△	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	CS2-10	△	△	△	▲	▲	▲	△	△	△	▲	▲	▲	▲	▲	▲
単語＋ガ	CS2-1	△	△	△	○	○	○	△	△	△	=	=	=	○	○	○
	CS2-2	△	△	△	○	◎	○	△	△	△	○	○	○	=	○	○
	CS2-3	=	=	=	△	△	△	△	○	△	△	△	△	△	△	△
	CS2-4	△	◎	△	○	○	○	△	△	△	○	○	○	○	◎	=
	CS2-5	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	△	△	◎	△	△	◎	◎	◎
	CS2-6	◎	△	△	○	○	○	◎	△	◎	=	○	○	○	○	○
	CS2-7	○	△	△	○	○	○	△	△	△	○	○	△	○	○	○
	CS2-8	△	△	△	○	○	○	○	○	○	◎	=	=	○	○	○
	CS2-9	△	△	△	△	△	○	△	△	△	○	○	○	○	○	△
	CS2-10	△	△	△	○	○	○	△	△	△	○	○	○	○	○	○

凡 例：○ 平板型 ◎ 尾高型 = 頭高型 △中高型 ▲低高高(平板)

■ 共通語アクセントと不一致

6.5 アクセントを誤る原因とその影響

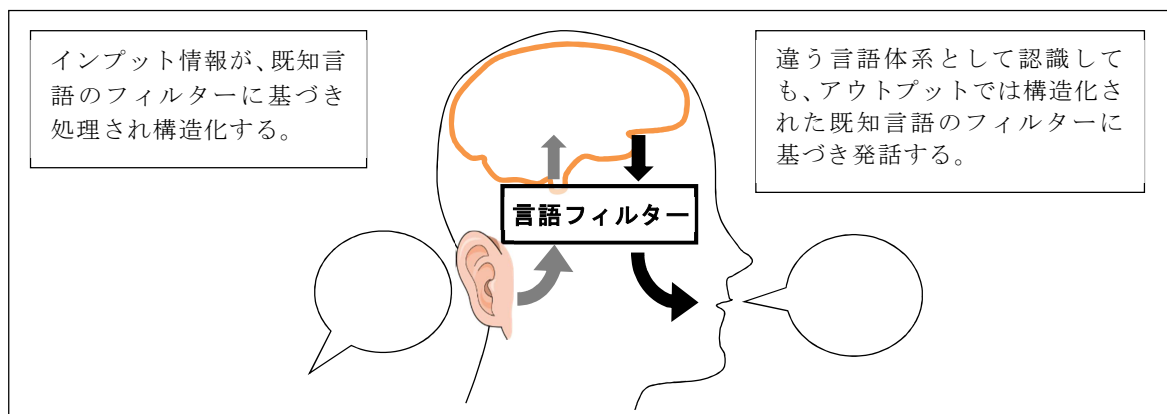
本稿の調査はインフォーマントが 3 人と少数であり、中国人日本語教師という限定的な結果ではあるが、海外の日本語学習者の発話が「日本語らしさ」を欠く原因として、TR とのアクセントの知覚がない「無アクセント」という類似性からも、日本語教師も原因のひとつであることを提起したい。海外の日本語教育の現場では、CD やインターネットなどの普及によって音声データが整備され入手が可能な状況となっている。

しかし、日本語教師が発話する日本語は日本語学習者にとって、まさに生きた音声の手本であるはずが、日本語の方言（本研究では無アクセント方言）干渉を受けていれば、当然、日本語学習者のアクセント生成に影響を与えるであろうことは充分推測できる。

町田共著（1994）やグベリナ（1994）では、図 6-1 に見るように外国語学習者が学習言語の聞き取りの際に、図 6-1 のように母語や既知の言語フィルターによって音声进行

く聞き取れないと述べている。また、正しい学習言語を聞き取らせることも必要と述べている。

図 6-1 インプット→情報処理→アウトプットの概念図

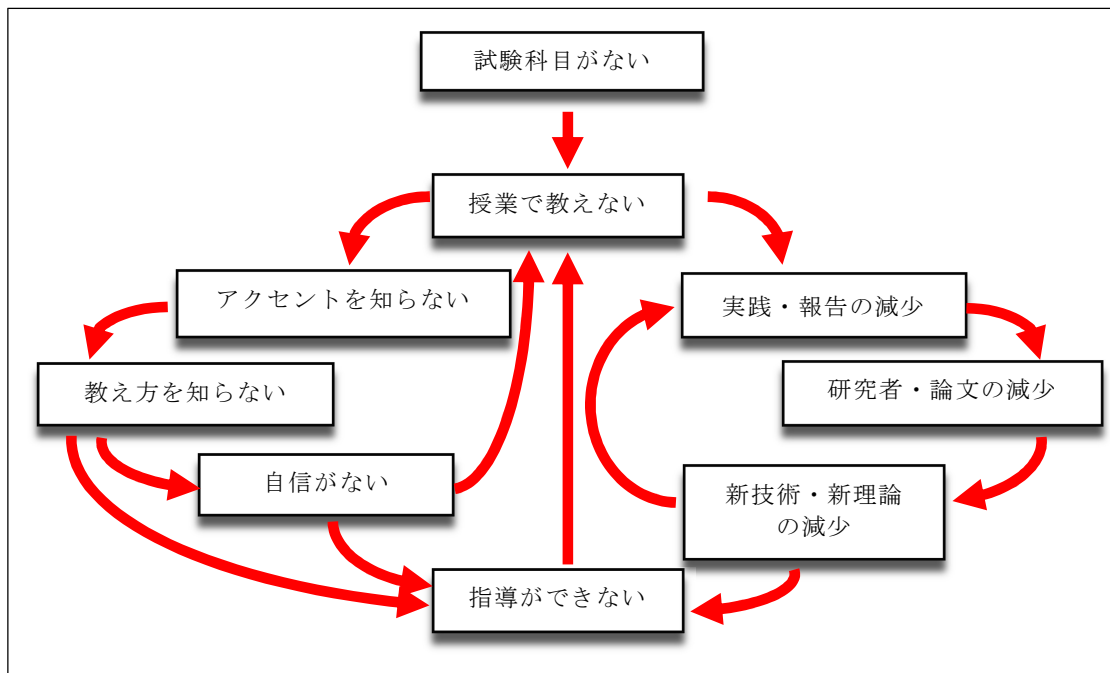


これらの記述は、まさに現在の日本語教育における発話指導の現状そのものを述べている。すなわち、発話指導ができない教師が誤った日本語の共通語で発話するため、学習者が教師の日本語を聞き取っても、母語もしくは既知の学習言語のフィルターによって正しい学習言語が認識されず、結果として誤った学習言語を発話し、誤りの気づきを誘発できないという状況を生み出している。それは、日本語学習者のみならず、日本語教師にも当てはまることである。

実際にインフォーマント CT-3 のように、日本留学期間が 10 年という長期にわたって日本語社会で生活した者であっても、日本語共通語の言語フィルターを再構造化できなければ、誤った日本語共通語の音声を指導することとなる。また誤った日本語共通語の音声を学んだ学習者が日本語教師となったときに、さらに誤った学習者・教師を育成していくことになるのではないだろうか。

本章冒頭で述べたように、海外の日本語教育の現場において音声指導が軽視されがちなのは、日本語能力試験（JLPT）では発話試験が実施されていないことも一因になっていると考えられる。磯村（2009）は音声指導ができない日本語教師の存在を危惧し、図 6-2 のように、音声教育・指導の弊害を指摘する。

図 6-2 アクセントを含む音声教育・研究の実態概念図



磯村（2009）をもとに筆者作成

本章の調査時にも、インフォーマントが「音声理論はある程度理解しているが、指導法がわからない。」というコメントを寄せていた。中国人日本語教師に限らず現在の日本語教育の現場では、自らの日本語アクセントを自覚・認識できずに日本語共通語の音声指導ができない教師と、共通語と異なる日本語の音声を習得する学習者という問題が内在していることがうかがえる。

前記の解決法として、今後の指導方策では、杉藤（1978）が「アクセントの識別能力の劣者に対しては、アクセントに関する知識を与えることが効果的である」（同：79）と述べていることから、

1. 日本語教師に対して正しい「共通語アクセント型の知識」を提供する
2. 日本語学習者への「事前の共通語アクセント型の指導・教育」を行う
3. VT法の緊張・弛緩を用いた「リズム・イントネーションと一体の発話アクセント」を指導する

という順序を踏まえて、今後の指導法や指導教案を作成していきたい。

第7章 日本語教育と国語教育における発音指導の考察

7.1 発音指導・発音教育

第7章では、論点を現在の発話時のアクセントに絞り、日本語の発音指導、発音教育について考察する。

日本語学習者が日本語を発話する際に感じる違和感は、正しい日本語の文法規則・語彙の音韻・リズムが発話に反映されないことが原因であると考えられる。

外国人に対する日本語教育において発音指導が重視されていないという現況に関しては、すでに述べているので、ここでは割愛する。プロソディーの構成要素でもあるアクセントには、弁別機能や統語機能という、日本語アクセントには二つの機能をもちあわせているが、日本語学習者は、発音指導をされないことによって、二つの機能を学習せずに日本語を発話することになるのである。

第3章では日本人の無アクセント方言話者、第4章では日本語学習者、それぞれの発話実態について述べ、両者が類似することは第5章で述べた。両者は、いわば日本語アクセントが有する機能を知らないまま発話しているともいえる。その原因について、第6章では、ソフト面から日本語教師の発話実態、さらに第9章ではハード面から日本語教科書や日本語辞書のアクセント表記、それぞれの面から日本語の共通語アクセントと異なる発話をする原因を探る。

磯村（2009）では、「教師が日本語のアクセントを教えない→学習者が日本語のアクセントを知らない→その学習者が教師になったときに、アクセントを教えない→学習者が日本語アクセントをしらない、という悪循環がつづいてきた」（同：105）と、アクセント指導がなされないことへの警鐘を鳴らしている。根本的原因が、日本語のアクセントを教えないという、制度面の不備にあるのではないかということが考えられる。

そこで本章では、国語教育と日本語教育の差異、海外の日本語教育、海外の日本語教育の概観という項目を立て、日本語アクセント指導および発音教育の実態から原因を探る。

7.2 日本語教育と国語教育の差異

7.2.1 海外の日本語教育

7.2.1.1 海外の日本語教育の概観

はじめに、海外の日本語教育の歴史を概観する。

嶋津（2008）によると、「1895年に植民地とした台湾に『日本語普及』を行ったのがその嚆矢である。…（中略）植民地として併合した朝鮮半島にも『日本語普及』を行い、また租借地とした『関東州』や国際連盟からその統治を委任された『南洋諸島』、そして1930年代以降は『満州国』や中国大陆および東南アジアの占領地などに対しても「日本語普及」を図った。」（同：79-80）と述べている。台湾・朝鮮半島は「植民地に対するそれ²⁴が内地延長主義に基づく『国語』教育として」（同：80）、内地、委任統治の南洋諸島群・満州国・第二次世界大戦中の東南アジア占領地（タイ・ビルマ・フィリピン等）は『大東亜共栄圏』の共通語として」（同：80）日本語の普及をおこなったことを述べている。

さらに並行して、日本の中国などへの侵略行為に対する国際的批判が高まる中、国際連合脱退後²⁵の1934年、日本政府は財団法人国際文化振興会を設立し、「自国文化の品位価値を発揮し、他国民をして、尊敬と共に愛同情の念を催さしむる」ために、『国際文化事業』を開始し」（同：81）、「海外における「日本語研究熱」の高まりという「外圧要因」を受けて「日本語普及」を本格化することになった」（同：82）と経緯を述べている。

第二次世界大戦前における海外²⁶の日本語教育は、植民地を内地化する（日本の国土の一部とする）ための日本語教育、委任統治・占領地における共通語としての日本語教育、日本文化の宣伝のための日本語教育と、三本立ての日本語教育が併存していたのである。

第二次世界大戦後は、「1957年に社団法人アジア協会（独立行政法人国際協力機構の前身）が開発途上国に対する日本語教師派遣事業を開始したのを嚆矢」（同：83）とし、「1964年からは現在の青年海外協力隊の前身である「青年技術者派遣計画」によって、若手の日本語教師がアジア地域に派遣」（同：83）され、「日本政府は1972年に国際交流基金を設立する。同基金は、『国際文化交流事業』の一環として海外に対する「日本語普及」を行うことになった。」（同：83）と、民間主導の日本語教育から、間接的であるが日本政府が関係していることがうかがえる。

さらに嶋津は（同：2010）において、国際交流基金の設立の主目的は『「国際相互理解を増進する」ことや「国際友好活動を促進する」ことよりも、一義的には「我が国に対する諸外国の理解を深め」ることにより、貢献しなければならなかったとすることができる

²⁴ 日本語教育を指す。

²⁵ リットン調査団報告書により国際連盟から脱退勧告を受け、1933年に日本は国際連盟を脱退した。

²⁶ 厳密には、植民地の内地化政策であるので、当時の考えでは日本国内となるが、便宜上「海外」と述べる。

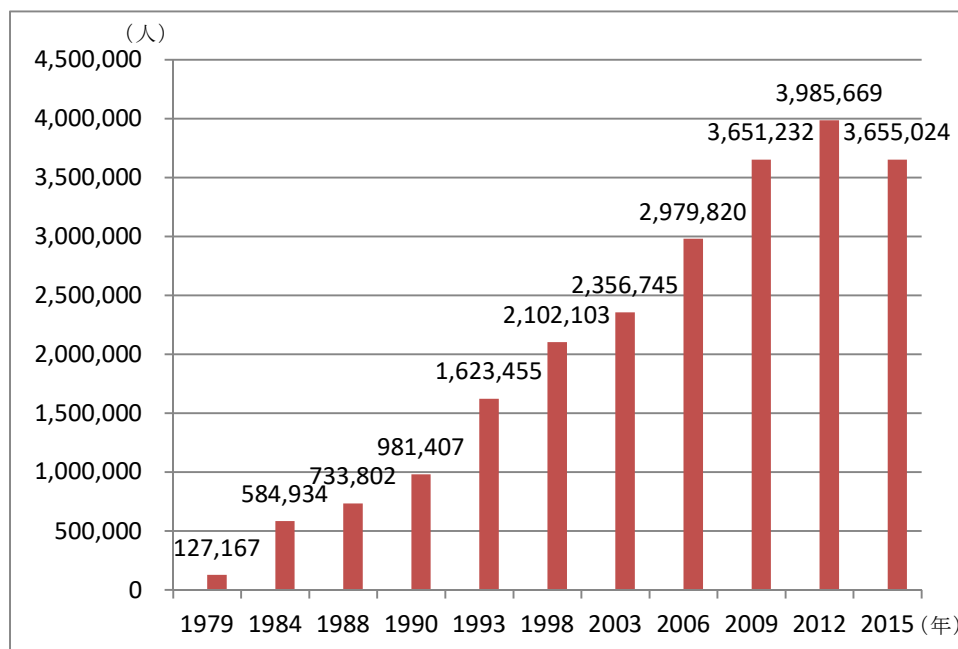
だろう。すなわち、海外で対日理解を促進することこそが、『日本語普及』事業を実施することこそが、『日本語普及』事業を実施する最大の目的だったと言えるのである。」（同：87-88）と述べている。

国家がわざわざ法人を作り、年間数十億円の税金を交付してまで活動させて、日本語を海外に普及させる本当の目的は何であるのか。日本文化を単に普及させるだけであれば、民間団体に任せれば国家予算の負担が生じない。また、仮に国際交流に破綻を来たしても、国家への直接的な影響は回避できることは想像できる。

日本語を諸外国へ普及させる真の目的は、日本語を普及させることにより、自国文化の紹介を通じて日本を理解してもらい、日本国への利益誘導するための布石であったのではないだろうか。すなわち、第二次世界大戦後の海外における日本語教育の位置づけは、戦後の荒廃した国内経済の立て直しのための利益誘導と、第二次世界大戦前でおこなわれた日本の対外政策の批判をやわらげるためという、付属的なものでしかなかったと考える。

しかし、1990年代の海外での日本語学習者の増加により（表 7-1 参照）、海外の日本語教育を転換せざるおえなくなった。

表 7-1 海外の日本語学習者の推移（単位：人）



国際交流基金『2015年度海外日本語教育機関調査結果』p.8より転載

具体的には、嶋津（2008）では、それまで「現地主導」と呼ばれる「その国あるいはそ

の機関の教育方針のもとに行われるべき」(同：85) という消極的なものから、「日本語教育の『体系化や標準化』を図る方向を選択することになり、『日本語教育スタンダード(仮称)』の構築」(同：85) をおこない、「少なくとも『一つのモデルを示して、それを各国に持っていく』という方法を否定していた従来の方向性を転換するものであることだけは確かだと言えるだろう」(同：85) と、方針を転換したことを述べている。

7.2.1.2 JF スタンダード

嶋津(2008)で述べられた「日本語教育スタンダード(仮称)」は、その後2010年に「JF スタンダード」として公開された。JF スタンダードについての詳細は、国際交流基金のH.P.で詳しく解説がされている。

H.P.では、「何がどのくらいできるかを例示したり、その段階で持っている言語能力を例示したりするのが Can-do」だと述べている。

Can-do は言語活動について、すべて、「～ができる」と記載されており、日本語学習者の言語活動が相手に理解できたのか、相手に意思が伝わったのか、ということについては客観的評価の基準判断について述べられていない。

JF スタンダードでは、Can-do を利用した評価表の開発・試案(新井・和氣・石上(2012)、熊野・伊藤・蜂須賀(2013)など)や、評価結果(ホアンティ(2010)、真島・山元(2017)など)を公表しているが、発話における日本語特有のプロソディーについて評価基準を有するものは皆無である。その結果、Can-do の評価は、すべて評価者の判断評価という帰結に至る。言語活動において、評価者が Can-do を判断するのであるから、評価者の基準に左右される可能性がある。

たとえば、無アクセント方言話者の教師が日本語学習者を評価する場合、日本語アクセントを無視した発話であっても、「できる」となってしまう可能性があるのではないだろうか。Can-do の「できる」は、日本での生活や日本人と話すことを主体と考えているのか、海外で日本語教師が「できる」と判断するものなのか、非常に不明確な判断基準といえる。

これが現在の海外における、日本語教育のスタンダードとして普及させようとしている発話指導の実態である。

7.2.2 国語教育

7.2.2.1 国語教育の概観

日本国内において²⁷、日本人に日本という国の言語として教育するのが国語教育である。

国語教育においては、文部科学省の監督・指導を受け、学習指導要領に沿わなければならない。最近の学習指導要領における、発音教育に対する推移を簡単に述べる。なお、巻末資料 7 章－1 として学習指導要領の抜粋を掲出した。

(1) 1989 年 3 月 15 日告示、1992 年 4 月 1 日施行

- ・ 小学校
 - 第 3 学年 発音のなまりや癖を直すようにして話すこと。
 - 第 4 学年 なまりや癖のない正しい発音で話すこと。
 - 第 5・6 学年 正しい発音で話すこと。言葉の抑揚、強弱などに注意して話すこと。
 - 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱
 - 音声、文字、文法的事項などのうち繰り返して学習させることが必要なものについては、特にそれだけを取り上げて学習させるよう工夫すること。
- ・ 中学校
 - 第 2 学年 共通語と方言の果たす役割などについて理解すること。
 - 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱
 - 音声言語に関する指導については、文字言語の指導と関連させるだけでなく、広く話題を求め、意図的、計画的に指導する機会を設けるようにし、その際、音声言語のための教材を開発したり活用したりするなどして、指導の効果を高めるよう工夫すること。

(2) 1999 年 3 月 29 日告示、2002 年 4 月 1 日施行

- ・ 小学校
 - 第 5・6 学年 共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話すこと。
 - 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱
 - 音声、文字、文法的事項などのうち繰り返して学習させることが必要なものについては、特にそれだけを取り上げて学習させるよう工夫すること。
- ・ 中学校
 - 第 2 学年 音声の働きや仕組みについて関心をもち、理解を深めること。
 - 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱
 - 音声、文字、文法的事項などのうち繰り返して学習させることが必要なものについては、特にそれだけを取り上げて学習させるよう工夫すること。

(3) 2008 年 3 月告示、2015 年 3 月一部改正、2019 年 4 月 1 日施行（現行）

- ・ 小学校
 - 第 1・2 学年 音節と文字との関係や、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くこと。
- ・ 中学校
 - 第 2 学年 話し言葉と書き言葉との違い、共通語と方言の果たす役割、敬語の働きなどについて理解すること。
 - 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱
 - 話し言葉と書き言葉との違い、共通語と方言の果たす役割、敬語の働きなどについて理解すること。

²⁷ 海外の日本人学校も含まれる。

上記の国語科の学習指導要領について、早野（2008）は「（前略）…地域差のある言語要素は語彙に限らず、音韻・文法などさまざまな言語的側面に存在する。」（同：138）と方言の要素に言及し、「「全国どこでも通じることば」というような通用範囲とは、どのような根拠で認定できるものなのか。」（同：138）と、学習指導要領が「共通語」「方言」という文言の定義づけがなされていないことを指摘している。

さらに佐藤（2010）では、「教育現場では、文部科学省検定教科書を使用し、全国的かつ一般的な指導が、短時間で行われているのが現状である。児童の訪れたこともない地域の聞いたこともない具体的方言例をもって、方言と共通語に関する児童の理解や認識を充足させようとしている。」（同：223）と、文部科学省が全国一律におこなう方言と共通語教育について疑問を投げかけている。

文部科学省は義務教育の期間に学習指導要領によって、児童・生徒に対して方言と共通語を意識付けさせ、理解させることを目標としているのは明白であるが、方言・共通語に対する認識の甘さが垣間見える。

さらに早野（2008）では、文部科学省の検定教科書が、「共通語の必要性を他地域話者とのコミュニケーションだけで説明するのであれば、あまりにも不十分である。」（同：146）と、場面差との関連がほとんど説明されていないことを指摘している。さらに、「全国放送でアナウンサーが使うことばを共通語とするのはよいが、その場合、共通語は全国的に通用するだけでなく非常に高いスタイルのものとなる。そして、すべての児童生徒にアナウンサーのスピーチスタイルを求めるのは現実的に不可能であるし、対応できる教師もほとんどいないであろう。」（同：148）と述べている。さらに「実現不可能なことを要求することになる。より、現実的な基準が求められる。」（同：148-149）と、国の基準と教育現場の運用面での乖離を指摘している。

7.2.2.2 アンケートとの比較

本研究第3章では、方言話者の若年層に対して、言語意識に関するアンケート調査をおこなったことを述べた。同アンケートでは、「あなたがふだん話すことばについて、共通語と違うことを教えてくれたのは誰ですか。」という質問も同時に行った。質問に対する回答を表7-2に示す。なお、比較のため、2018年7月に東京都内在学の大学生にも同じアンケートを実施した。

表 7-2 初等・中等教育における方言・共通語の指導の有無

	指導あり			指導なし			合計		
	内訳		合計	内訳		合計	内訳		合計
仙台市内在学	無ア出身	左記以外	合計	無ア出身	左記以外	合計	無ア出身	左記以外	合計
	3 (2.3%)	1 (0.7%)	4 (3.1%)	60 (45.8%)	67 (51.1%)	127 (96.9%)	63 (48.1%)	68 (51.9%)	131 (100.0%)
東京都内在学	都内出身	左記以外	合計	都内出身	左記以外	合計	都内出身	左記以外	合計
	2 (1.6%)	9 (7.3%)	11 (8.9%)	20 (16.1%)	93 (75.0%)	113 (91.1%)	22 (17.7%)	102 (82.3%)	124 (100.0%)

凡例 単位：人、無ア出身：無アクセント地区出身、

表からは、仙台市内在学、東京都内在学、双方とも学校教育において指導を受けたと回答した数がわずかであることがわかる。ほぼ 9 割が指導はなかったと回答しているのである。回答者である大学生は、前記(1)と(2)の学習指導要領による義務教育期間を経ている。学習指導要領によれば、方言と共通語の違いについて授業活動が行われたと考えるのが当然である。しかし、アンケートの回答では、方言と共通語に関する指導はおこなわれていないという回答が 9 割を超え、アンケートの回答結果と学習指導要領の内容とでは、矛盾が生じた。

矛盾の原因を考察すると、一つ目は、指導はなかったと回答しているが、実際はおこなわれていたのを回答者が忘れてしまったという考えである。たしかに、小中高と 12 年間におよぶ学校教育期間のすべての授業を記憶しておくことは至難であるから、回答者が忘れるのは仕方がないのかもしれない。

二つ目は、実際、授業内で方言と共通語に関する指導がおこなわれていなかったという考えである。早野（2008）が指摘する、国の基準と教育現場での指導するための教員の知識や技術不足、教材の不足などの諸条件が原因で乖離が起きているのではないかと考えられる。

さらに、実際に授業内で方言と共通語に関する指導がおこなわれたとして、9 割以上が指導はないという回答をするのかという疑問も生じる。教育の効果という面で考察すれば、学習者が忘れる授業というものに教育効果があるのかということである。さらに、実際に国の基準を履行せず、方言と共通語に関する指導がおこなわれなかったとした場合、義務教育の根幹にかかわる問題となる。

いずれにしても、学校教育において方言と共通語に関する指導を児童生徒が忘れる程度の内容ということであれば、国の教育目標が達成されていない。さらに、国の基準が守られずに方言と共通語に関する指導がおこなわれていないのであれば、学校教育現場におい

て重要視されていないという帰結に至るのではないだろうか。

7.3 考察のまとめ

7.3.1 日本語教育と国語教育の考察のまとめ

本章では、はじめに海外の日本語教育を概観した。

1990年代の日本語学習者の増大によって、日本語教育が従来の海外の要望に沿う「現地主導」から、「体系化や標準化」にシフトした。しかし、海外の日本語教育の窓口たる国際交流基金のJFスタンダードにおいては、Can-doの「できる」について明確な評価基準が存在しないことを述べた。

さらに、JFスタンダードでは、Can-doの発話に関する項目では、日本語のプロソディーについての評価基準が存在しない。言い換えれば、「できる」は評価者が判断し、日本語とは異なるアクセントで発話しても、「できる」となる可能性を指摘した。

次に、日本人を対象とする国語教育について、学習指導要領の内容と学習指導要領にもとづいて教育を受けた大学生の言語意識のアンケートを比較し考察した。アンケートの結果から、学習指導要領にもとづく方言と共通語の指導について考察をおこない、矛盾点を指摘した。

矛盾の原因として二つを挙げ、いずれの原因であっても、教育目標が達成されておらず、方言と共通語の指導が軽視されていることを述べた。さらに、方言と共通語の指導がおこなわなければ、必然的に日本語アクセントについても指導がされないという結論を述べた。

日本語教育のJFスタンダード、国語教育の学習指導要領、両者に共通するのは、本論の研究内容である日本語アクセントについて言及されていないことである。日本語アクセントには、弁別機能と統語機能があることをすでに述べているが、日本語特有の特徴について、評価や指導の対象となりえないのはなぜなのであろうか。

背景として考えられるのは、方言札に代表される第二次世界大戦前後の標準語教育によって、方言と標準語や共通語という、中央言語との比較から生まれる嘲笑、蔑視や劣等感などによって、無意識に共通語に対する拒絶観を醸造したのではなかろうか。

さらに、馬瀬（1981）以降の全国の共通語化について、横山・真田（2010）では、カナダの英語における語形交代の例を挙げ、「言語変化が進むとき、…（中略）その比率はS字カーブの軌跡を描く」（同：34）と述べている。日本における共通語化も同様に、生年ごとの調査結果の表（同：図1）から、老年層では緩慢な上昇が、高年層から中年層では

急上昇に転じ、中年層から若年層では再び緩慢な上昇となることを述べている。

加藤（2001）では、1993 年の調査例で、石川県の「白峰方言独特のことばである自称代名詞ギラは、男性こそギラ、そしてその変化したギャーが中学生まで聞かれたが、女性では 20 歳以下では全く聞かれなくなっている。」（同：29）と方言が消滅しかかっていることを述べている。方言が消滅する一方で、「方言は地域の人々にとって本当に必要なものなのか。そのことを考えず、主張せず、消え行くものへの郷愁のように、ただ方言は大切だ、方言は守るべきだと唱えても説得力は持たない」（同：33）と、やみくもに、「方言は大切だ」「残さなければならない」という考え方に警鐘を鳴らしている。しかし、方言に対する加藤のように理解できない者は、最終的には、方言が消滅して完全な共通語となり、方言に含まれるアイデンティティまでも消滅するという危機感が醸造されているのではないだろうか。

もう一つの背景として、佐藤（2015）は、「若い世代ばかりでなく、近年は若いも若きも方言と共通語を無意識に使い分けているのである。」（同：182）と、両者は使い分けによって併存していることを述べている。また、「共通語は（スピーチをするときのような）あらたまった場面や、よその地方の人との会話などで現実に使われているはなしことば」（同：15）と、結婚式や葬式といった「あらたまった場」での限定的な使用であることから、共通語を学習する動機の必要性が希薄であることが考えられる。

以上を踏まえると、背景的として、共通語に対する精神的不快感、方言が消滅する危機感、方言と共通語の使い分けによる学習動機の希薄化を招くという社会的要因があると思われる。

また、学習指導要領において明示されている方言と共通語に関して指導が未実施、指導をしても学習者に効果がない授業、体系的な共通語教育を受ける機会を逸するという、教育面での不備が存在していることを指摘する。

7.3.2 考察から導き出された原因

考察の結果から、現在のアクセントを含む日本語の特徴について取り上げられない理由として、

1. 共通語を避け、学習意欲を希薄化させる社会的要因
2. 方言と共通語の指導に関する教育制度面での不備
3. 教育関係者の知識不足による人的要因

を、指摘したい。

上記の三つの要因は、なにも日本語教育と国語教育に関することだけではなく、第二次世界大戦後の日本全体に広く蔓延している状態と考える。したがって、日本語教育だけで改善できるものではなく、日本語をとりまくすべてに波及しているものと思われる。

例えば、日本語教育に関連する、日本語能力試験²⁸ (JLPT) や日本留学生試験²⁹ (EJU)、日本語教育能力試験³⁰、のすべての試験科目で聴解試験は存在するが、発話試験は存在しないという状況を作り出していることもしかりである。

また、第3章では、無アクセント若年層の共通語とアクセントについての認識と実際の発話に「ずれ」が存在していることを指摘した。上記した三つの背景からその原因説明が可能だと考える。

最後に、日本語教育と国語教育において、方言と共通語を論点として取り上げ、上記の三つの理由を提示することは、パンドラの箱を開けるがごとくタブー視されている。本章によって風穴を開ける契機となるのではないだろうか。

²⁸ 主催団体：独立行政法人国際交流基金・公益財団法人日本国際教育支援協会の共催

²⁹ 主催団体：独立行政法人日本学生支援機構

³⁰ 主催団体：公益財団法人日本国際教育支援協会

第 8 章 日本語辞書等のアクセント表記に関する考察

8.1 アクセント表記の現状

筆者が中国国内の大学で日本語の授業を担当し発音指導をした際、学生から日本語アクセントの表記方法が多いことを指摘された。筆者自身も、アクセント研究を開始した当時、アクセント表記の多さに困惑した経験を持つ。

アクセント表記方法が多いことは、日本語学習者にとっても研究者にとっても、正の転移の材料とはならない。さらに日本語学習者には混乱をあたえ、アクセント習得の障害の原因となっている可能性を否定できない。

そこで、本章では、先行研究をまじえ、現在の日本語アクセントの表記方法について検討し、より良い表記法を考察することとした。

8.2 アクセント表記に関する先行研究

8.2.1 アクセント史概観

ここで、アクセント史について概観し、先行研究について述べる。

三宅（1970）では、「明治以後、昭和初頭までの代表的なアクセント研究者あるいは論者としては、山田・神保・佐久間・宮田の四氏をあげるわけである。」（同：137）と述べている。三宅が述べる四氏とは、山田美妙（武太郎）、佐久間鼎、神保格、宮田幸一を指す。前記した 4 名の表記法を交えアクセント史を概観する。

山田（1893）では、「(六) 音調。はふ（花）ハフニ於テ上聲トナリ、はふ（端＝冒頭）ハハニ於テ上聲トナリ、はふ（鼻）ハハ、ふ、共ニ平聲トナル、此等音調ノ上下ヲ示スノガ辞書ノ必要ノ第二デアル。」（同：緒言 3）と、日本語辞書に初めてアクセントを表記し、必要性を述べている。（図 8-1 参照）

図 8-1 山田（1893）のアクセント表記例

はふ（第二上）{花}
はふ（第一上）{端}
はふ（全平）{鼻}

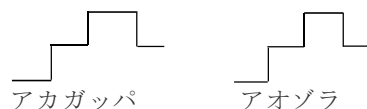
山田（1893）P.4 から転記

アクセント表記は図 8-1 のように、高ピッチが語頭から何拍目であるのかを表記している。上段の{花}[尾高型]と下段の{鼻}[平板型]の相違を意識していることが見てとれるが、助詞が後続する場合に違いがある旨の記載がない。

さらに、「(前略) 東西ニ音調ノ相違モアル、ソレヲ殘ラズ擧ゲル事ハ素ヨリ望メヌ。勿論歐州ノ辭書トテモ多クハ此點カラ其國ノ首都ナドノ音、ソノ最モ普通ナノヲ擇ブ、コノ手段ハ日本ノ場合ヒニ應用シテモ好イ。今首都トイヘバ東京、ソレ故ニ今日ノ場合ヒデハ東京ノ音ノ、而モ其最モ普通ナノヲ抜クニ限ル (後略)」(同：緒言 4) と、東京語のアクセントを表記することを述べている。

その後、佐久間 (1915・1916) は、図 8-2 を例示し、「高低變化について少くとも三段階を區別しなければ、日本語のアクセントを十分に理解することが出来ないといふ點である。」(佐久間 1916 : 61) と、アクセントの三段階説の必要性を述べている。さらに、「これを標記するに一つの規定を設けて、上の高さを (「」) をもって示し、中の高さの音節には通常何等の標記を施さず、若し必要があったら (―) を以て示すことにし、下の高さには (」) の符號を用ゐることとする。」(同：63) と、独自のアクセントの表記規則を述べている。

図 8-2 佐久間 (1915・1916) の三段階ピッチの表記例



ア」カ「ガッパ ア」オ「ゾラ

佐久間 (1916) P.62・P.63 の図を転記

神保 (1940) では、「獨立する單語には必ずアクセントの型が定まってゐる。調子の高い處を山と譬へ低い處を谷と譬へるならば、一つの語には一つの山がある。(平板式の語では實地の發音で語の第一音節を次の音節よりも低くし谷を作ることがあるので、やはり一つの『山』を作るといへる。)」(同：10) と、アクセントの存在を示しながら、現在の「滝」や「核」に言及している。

アクセント表記は、図 8-3 のとおり、「―」によって高音部を示している。根底にある

のは、アクセントの二段階観を踏襲していることが見てとれる。

しかし、図 8-3 の下段のように複合語を例示する際に、平板型アクセントの単語は無表示となる例外については説明書きがない。

図 8-3 神保（1940）のアクセント表記例

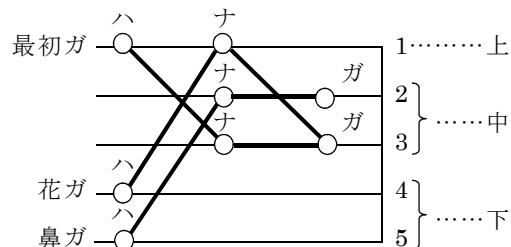
カラス スズシイ カキマシタ

スギノキガ（杉木） スギノ キガ

神保（1940）P.9（上段）・P.10（下段）から転記

その後、Block, B.（1950）による四段階観、寺川・日下（1944）による五段階観（図 8-4 参照）、服部（1951,1954,1958,1961）による非段階観と、多様な段階観が述べられている。

図 8-4 寺川・日下（1944）のアクセント五段階観



寺川・日下（1944）第二圖を転記

また、アクセント表記と並行して、アクセントの解釈も変化をしていく。従来のアクセントの高低変化から、宮田（1927,1928,1930）による高音部から低音部に移る箇所の高音部分を「アクセント中核」と述べ、アクセント核の概念へと発展していく。

その後、川上（1957）は「単語が、ただそれだけで一つをぽつんと発音された場合の音調と、その前や後に他の単語がつながって全体が一続きに発音された場合の音調とを比べると、両者は同一でない。」（同：44 上段）と、図 8-5 のように単語と句では異なるアクセントの現象を「準アクセント」（同：45 上段）と述べている。さらに、「単語のアクセントは専ら下降を司どり、上昇は『句』の要求によって現れる（後略）」（同：56 下段）とし、

「単語のアクセントは、声の下がり目だけを表記すべきである。更に云えば、下がり目以外のものを表記してはならない」（同：57 上段）と述べている。

図 8-5 単語と句では異なるアクセントの現象

（発話例）／オジサントアソンド／（おじさんと遊んだ）

〔オ「ジサントアソンド」・・・句

〔オ「ジサント|ア「ソンド」・・・単語

川上（1957）p.57 上段から一部修正し転記

8.2.2 現在のアクセント観

金田一（2005d）では、端・花・鼻を例に、東京アクセントの段階観について次のように述べている。

「最も早く公にされた見方は『鼻』の類は全平型だ」とする見方で、これは明治中期に文人山田美妙斎によって唱えられたもの」（同：303-304）を「＜旧二段観＞」（同：304）と述べている。

その後佐久間鼎らの「『花』の類を『鼻』の類と同じく上昇的な型」と見る、ただし『花』の類は上がり方が大きいのに対し、『鼻』の類は上がり方が小さい」と見る見方で、さらに具体的に言えば、「若し『花』の類を下上型と見るならば、『鼻』の類は下中型と見る」という見方」（同：304）を、「＜三段観＞」（同：304）と述べている。

さらに、『鼻』の類と『花』の類との間に＜性質の相違＞は認めるが、「音の上昇の程度は全く同じ」と見る見方で、「若し『花』の類を下上型と見るならば『鼻』の類もまた下上型と見るべきだ」という考え方」（同：304）を「＜新二段観＞」（同：304）と述べている。

有坂（1941）では、「東京アクセントについて言へば、正しいアクセント段階観は、厳密に顕在型の立場に於て言はれる二段観でなければならない。」（同：90）と、アクセント二段観の正当性を主張している。

深澤俊昭（1981）によれば、前記した金田一と有坂の考え方について、「氏³¹は、二段階観に立つという点において、有坂氏と同じ立場に立つが、有坂氏が、…（中略）助詞のガなどが付いた場合のアクセントの型の違いを、音韻的に大切であるとはみず、その旨の

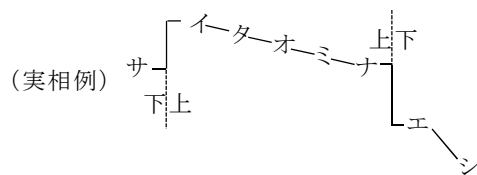
³¹ 金田一春彦を指す。

表記をする必要を認めなかったのに対して、金田一氏は、それを認めるという点において、異なる立場に立つ。」(同：107-108) と、現在の尾高型と平板型をめぐって、両者の相違点について言及している。さらに、「この二段階観は、日本では広く受け入れられ、重要な日本語のアクセント辞典は、この立場に立って、金田一氏の表記と同一、又はそれに近い表記法を採用している。」(同：108) と、現在のアクセントの二段階表示が、有坂が唱えた二段階観を経て、金田一 (2005b)、金田一編 (1958)『新明解国語辞典』へ引き継がれ、現在のアクセントの表記の基礎となっていることを述べている。

しかし、上野 (2003) によれば、図 8-6 のように、「『非段階観』(『核』観・『契機』観・方向観を総称するという)の側からの「段階観」(調素観も)批判には、本来『アクセント』とは正しくは非段階的なものだから、高(H)や低(L)という段階として記述されたものはアクセントではない(後略)」(同：47 右段) という批判も存在する。

図 8-6 アクセント表記例と実相例

(表記例) サイタオミナエシ LHHHHHHH



川上 (1957) p.112 から一部修正し転記

また、早田 (1999) は、図 8-7³² のように『アクセント辞典』等に見られるアクセント表記と音響機器を用いたピッチ曲線は相違し、ずれの存在を明らかにしている。早田は、表記と音響機器とのずれについて、藤村 (1966：64) が「(a)核信号(その語が「平板型」であるか、「起伏型」であるか、起伏型ならばどこから「高」から「低」への境目か、という主観的情報)と(b)その方言の一般的ピッチの定型(東京アクセントでは最初上に凹で低く大 2 拍目ぐらいで最高になり、のち順次下降する、という基本ピッチ曲線)と(c)音素的要素(破裂音の次のピッチがちょっと上がる、など各音の特性)の三つが合成してできると述べた仮説について、「しかしこの仮説もいまだ 3 要素(a)(b)(c)の合成による検証はされ

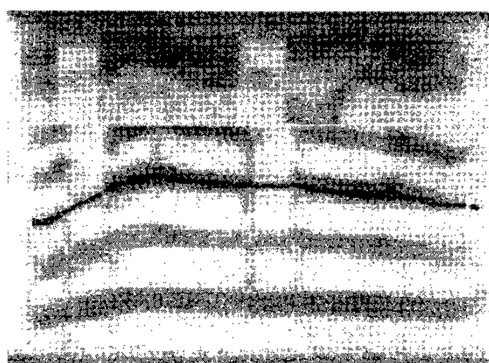
³² 「音声スペクトロ分析器 (sound spectrograph)」(早田 (1999)：265) と述べている。

ていない。」(早田(1999):273)と述べている。さらに、「(前略)アクセント辞典が記述すべき情報内容は(a)言語的なものであるべきである。」(同:273)と述べている。

上野・早田などが述べていることは、アクセント表記と実際の発音とは相違しているが、音声としてのアクセントを辞書等へ印刷物として表記する場合には、限界があり、現状では止むをえないとしている。

図 8-7 平板型(左図)と起伏型(右図)の実際のピッチ曲線

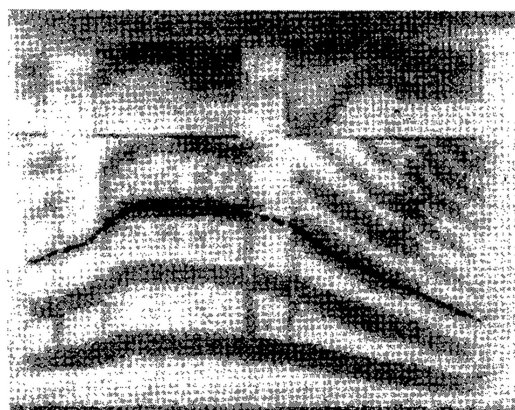
(表記例) あ[—]のあめは (あの飴は)



a n o a m e w a

(あの飴は)

(表記例) あ[—]のあめは (あの雨は)



a n o a m e w a

(あの雨は)

早田(1999) p.267 図1・図2を一部修正し転記

8.2.3 現在のアクセント表記

現在閲覧可能な論文、教科書等のアクセント表記を表 8-1 に示す。

山田(1893)以降の論文等では、論述者ごとにアクセント表記の方法が異なり、一人の論述者に対して一つのアクセント表記法が存在している様相を示している。学術的進歩という側面から考えれば、革新的・独自性であり喜ばしいことである。学術論文であれば、読者側には知識の積み重ねがあり、理解がたやすいと思われるが、日本語学習者にとっては、混乱を招くのではないかと危惧する。特に、学習の基礎となる日本語教育の教科書や日本語辞書などで表記がばらばらであれば、なおさらではないだろうか。

アクセントに関する論文、辞書、学術書等の中で用いられている表記を、5つの名詞を用いての表記を表 8-1 に示し、出典を記載した。

表 8-1 主なアクセント表記法

	くるま(車)	やすみ(休み)	たまご(卵/玉子)	べんとう(弁当)	テレビ
A	平板型	尾高型	中高型		頭高型
B	①/[0]	③/[3]	②/[2]	③/[3]	①/[1]
C	0(型)	3(型)	2(型)	3(型)	1(型)
D	0(型)	-1(型)	-2(型)	-2(型)	1(型)
E	LHH	LHH	LHL	LHHL	HLL
F	低高高	低高高	低高低	低高高低	高低低
G	下上上	下上上	下上下	下上上下	上下下
H	○●●	○●●	○●○	○●●○	●○○
I	○●●▶	○●●▶	○●○▶	○●●○▶	●○○▶
J	くるま	やすみ	たまご	べんとう	テレビ
K	く ^ー るま	や ^ー すみ	た ^ー まご	べ ^ー んとう	て ^ー れび
L	くる ^ー ま	やす ^ー み	たま ^ー ご	べん ^ー とう	てれ ^ー び
M	くる ^ー ま	やす ^ー み	たま ^ー ご	べん ^ー とう	てれ ^ー び
N	く ^ー るま	や ^ー すみ	た ^ー まご	べん ^ー とう	て ^ー れび
O	くるま	やすみ ^ー	たま ^ー ご	べんと ^ー う	て ^ー れび
P	ku ^ー ruma く ^ー るま	ya ^ー sumi や ^ー すみ ^ー	ta ^ー ma ^ー go た ^ー ま ^ー ご	be ^ー nto ^ー u べ ^ー んと ^ー う	te ^ー rebi て ^ー れび
Q	[0]	[み]	[ま]	[と]	[び]
R	るま く	すみ や	ま た ご	んと べ う	テ レ ビ
S	く [／] るま	や [／] すみ	た [／] ま [／] ご	べ [／] んと [／] う	て [／] レ [／] び
T	くるま ^ー	やすみ [＼]	たま [＼] ご	べんと [＼] う	て [＼] レ [＼] び
U					
V					
W					
X					
Y					
Z					

（出典）

- A：一般的な日本語アクセントに関する論文等で使用される分類
B：①②③…は『明解国語辞典』³³、**0** **1** **2**…は『大辞林』
C：馬瀬・佐藤（1988）、
D：松崎・河野（2005b）、戸田（1999）
E：バーン（2012）
F：上野（1989）
G：佐久間（1964）
H：金田一（2005b）、注：助詞を表す場合、「▶・▷」「▲・△」
I：馬瀬（1981）、
J：馬瀬（1981）、佐久間（1964）
K：『みんなの日本語』、『やさしい日本語の発音トレーニング』、『日本語の発音教室』
L：神保（1940）、金田一（2005d）、
M：金田一（2005e）、『新明解日本語アクセント辞典第 2 版』
N：『角川国語大辞典』
O：代田（1997）、『日本語教授法シリーズ 2 音声を教える』
P：『KODASHA'S Basic English-Japanese Dictionary 日本語バイリンガル辞典』、秋永（1986）、
Q：『日本国語大辞典』
R：水谷（1990）
S：松崎・河野（2005a・2005b）
T：『NHK アクセント日本語新辞典』
U：水谷（1981）
V：平山（1968）、長井（2018）、注：助詞を表す場合、「▶・▷」「▲・△」
W：『やさしい日本語の発音トレーニング』
X：二線式表記 神田（2002）、
Y：三線式表記 神田（2002）、
Z：河野（2014）

表 8-1 に列記した多くの方法が存在するのは、アクセント型の説明をする場合と、発話されたアクセントを説明する場合という、立場の違いからである。辞書や日本語教科書は前者の立場であり、論文や学術書等は後者の立場といえる。したがって、細かい説明が必要となる後者の表記法が圧倒的に多いのは、そのためである。

8.3 考察

8.3.1 わかりやすいアクセント表記とは

アクセント表記に関する考察の前に、いくつかの前提を述べなければならない。

初めに、日本語教育の現場においては、アクセントを含めたプロソディーの指導は皆無に近い。指導をしても JLPT などの聴解試験対策に特化し、発話に関する指導はおこなわれていない。その理由はすでに述べていることなので割愛するが、いずれにしても指導が

³³ 金田一（2005b）で「①②③……⑩は、筆者が金田一京助監修『明解国語辞典』に用いた符号である。」と述べている。

実施されていない現実がある。したがって、日本語学習者が、日本語にアクセントが存在すること自体を認識していない、という前提に立たなければならない、アクセントの指導時には、アクセントの体系的な説明が必須であると考ええる。

次に、日本語学習者の日本語レベルに左右されるが、日本語学習者自身が日本語の理解力が全くないという前提に立たなければならない。日本語による表記およびアクセントの説明が複雑になるものは避けなければならないと考える。

三番目に、アクセント表記の理解において、誤った解釈や理解を誘発する表記も日本語学習者にはふさわしくないと考える。実際の指導において、表 8-1 の S 欄の「くるま」の表記のアクセント表記をピッチの上がり目を長音記号と誤解して、「くーるま (ー)」と発話していた学習者もいたからである。

四番目に、日本語学習者の学習スタイルも考慮しなければならない。日本語教育の現場では、新出語彙の説明でアクセント型まで指導するのは、時間を要し現実的ではない。日本語学習者自身が、予習段階などで独自に調べるのが現実的な学習スタイルではないだろうか。したがって、辞書等に記載されているアクセント表記について、指導者や他人に聞いて理解するものではなく、独学で理解できる表記が必要であると考ええる。

最後に、アクセント表記に用いる文字は、日本語の仮名表記が必須であると考ええる。母語表記の日本語の教科書や参考書等では、ローマ字もしくは英語等のアルファベット表記でアクセント表記がなされている。アルファベット表記によって、誤った日本語の音韻が日本語学習者に定着する可能性があるからである。

実際に筆者が指導をおこなった中国国内の大学では、指導者が誤った知識で、学習者に誤った発音を指導する結果を招いていた。第 7 章でも述べたが、日本語の「フ」を無声唇歯摩擦音 [f] (いわゆる英語の「f」) であると説明して発音指導をおこなっていた。原因は、日本語のローマ字表記 (fu) と、中国語と英語の「f」の発音と混同したものであった³⁴。さいわい大多数の学生は授業内において、無声両唇摩擦音 [ɸ] に矯正できたが、ある学習者は化石化をおこし、矯正期間が半年間にまで及び多大な労力を要したからである。

8.3.2 具体的考察

³⁴ 中国語の「f」の発音は、ローマ字と同じ発音である (例：发音[ピンイン／IPA : fā yīn / fa:in])。また、中国語のピンイン (拼音) 表記はローマ字を使用しているが、発音方法は表記と一致しない場合がある。(例：盐[ピンイン／IPA : yán / iɛn])

表 8-1 に記載されている表記方法について、具体的に考察する。

日本語教育においては、共通語の習得を学習目標としているのであるから、アクセントについても、共通語アクセントを習得することが学習目標であるということである。東京式アクセントは、平板型・尾高型・中高型・頭高型の 4 つのアクセント型が存在する。平板型と尾高型は、後続する助詞のピッチが、語彙の最終拍と同じピッチなのか、語彙の最終拍のピッチより下がるのかという違いがある。

さらに、東京式アクセントでは、第 1 拍目のピッチが高ければ第 2 拍目のピッチは下がり、第 1 拍目のピッチが低ければ第 2 拍目のピッチは上がるという、第 1 拍目のピッチと第 2 拍目に相対的対立のピッチ差が存在する。第 1 拍目と第 2 拍目にピッチ差が有する東京式アクセントの原則が提示されない表記方法は避けなければならない。

次に、語彙とならべて 1 文字分の記号を使用する表記方法も、前記したように日本語学習者に混乱を与える。日本語学習者に対して、アクセントを表すものか、日本語の文字なのかの区別ができない場合があり、誤解を招く表記方法は避けなければならない。

さらに、活字（フォント）が一行内の表記であることも必要である。二段書き、三段書きのように複数段にわたって記載された場合、違う行として認識される可能性があるからである。

三番目は、語彙の拍数とアクセント表記の拍数が同じであることを認識できなければならないということである。表 8-1 中の T 及び W のように、アクセントのピッチを簡略表示をしたり、ピッチの上り下がりやデフォルメしすぎると、ピッチの上り下がりや認識できても、どの拍が高ピッチで、どの拍が低ピッチなのかを認識できなくなる。さらに、中高型アクセントの場合のように語彙の拍数が増加するにしたがって、アクセントパターンが増える場合³⁵では、高ピッチの拍と低ピッチの拍を明確に区別できなければならないのである。

8.3.3 考察のまとめ

以上を踏まえて、表 8-1 で表した表記のうち、日本語学習者にとって理解しやすい表記法を以下に示す。なお、「～式」は筆者が便宜的に呼称しているにすぎない。

³⁵ 中高型アクセントは、 n : 語彙の拍数と、 t : アクセントパターンには、 $t = n - 2$ の関係が成り立ち、拍数が増加するほど、アクセントパターンが増加する。

- (1) 呼称式（アクセントの理論的説明の場合）……………A
- (2) 記号式（辞書や教科書等で簡略化表記する場合）……………B、C、D、Q
- (3) 活字（フォント）式（学術論文等を含め印刷物の場合）……………I
- (4) 文字添付式（語彙の文字と併記する場合）……………M、N
- (5) ピッチ図式（ピッチを図示化して説明する場合）……………V

また、日本語教科書では『みんな日本語 初級』のように、アクセントを表記によって説明書きがなされているものがある。しかし、『みんな日本語 初級』では、本冊を含め各国語翻訳版にいたるまで、語彙のアクセントの表記が一切記載されていない。さらにアクセントの説明書きがあっても、本文記事欄に記載がされていない日本語辞書が存在する。

表 8-2 主な日本語辞書のアクセントの記載状態

書 名	執筆・編集・ 監修者名 ^{注1}	発行者名	発行年月日	アクセント 解説の有無	本文記事 の記載の有無
日本大辞典 言泉	落合直文	大倉書店	1926.12.15	無	無
大辞典 縮小版	下中彌三郎	平凡社	1953.04.10	有 ^{注2}	無
国語大辞典	尚学図書	小学館	1981.12.10	無	無
新編 大言海	大槻文彦	富山房	1982.02.28	無	無
角川国語大辞典	時枝誠記	角川書店	1983.01.25	有	一部有
広辞林第6版	社内編修所	三省堂	1984.05.31	無	無
学習国語大辞典 第2版(机上版)	金田一春彦	学習研究社	1990.04.20	無	無
日本語大辞典 第2版	梅棹忠夫	講談社	1995.07.03	無	無
増補新装版 大辞泉	松村明	小学館	1998.11.20	無	無
日本国語大辞典	社内編集部	小学館	2004.05.20	有	有
小学館 日本語新辞典	松井栄一	小学館	2005.01.01	有	無
精選版 日本国語辞典	社内編集部	小学館	2006.01.01	無	無
大辞林 第3版	松村明	三省堂	2006.10.27	有	有
岩波 国語辞典 第7版新版 P	西尾実	岩波書店	2011.11.18	無	無
新明解 国語辞典 第7版 P	山田忠雄	三省堂	2012.01.10	有	有
大辞泉 第2版	松村明	小学館	2012.11.07	無	無
集英社 国語辞典 第3版 P	盛岡健二	集英社	2012.12.	無	有
明鏡 国語辞典 第2版 P	北原保雄	大修館書店	2012.12.01	無	無
旺文社 国語辞典 第11版 P	山口明徳	旺文社	2013.10.13	無	無
広辞苑 第7版	新村出	岩波書店	2018.01.12	無	無

凡例 P：携帯サイズを表す。

注1：執筆・編集・監修者名は、筆頭者を記載した。

注2：アクセント解説は本文記事を参照するよう断り書きがある。

表 8-2 は、国立国会図書館で 2018 年 8 月 1 日現在閲覧可能な辞書で、アクセントの説明書きと本文記事欄のアクセント表記の有無について調べた結果を示す。表 9-2 からは、

日本語辞書であっても、アクセント表記のない辞書が 20 冊中 14 冊（70%）と大多数であった。

辞書にアクセント表記をするかしないかの選択は、発行者の自由である。しかし、日本語にはピッチアクセントが存在し、語彙を弁別し、文の統語機能を有し、日本語の特徴である。さらに、方言ごとにアクセントが異なるからこそ、共通語アクセントの表記は必要であると言えないだろうか。

第 3 章では、無アクセント方言話者の共通語アクセントの平均一致率が 73%、東京都内出身者であっても 90%程度であることを述べた。（第 3 章表 3-6、表 3-7 参照）さらに、第 4 章では、日本語学習者の共通語アクセントの平均一致率が 50%程度であることを述べた。（第 4 章表 4-3、表 4-4 参照）

日本語母語話者、日本語学習者を問わず、共通語アクセントの一致率が低い原因の一つには、辞書等でのアクセント表記がないということがあげられる。

さらに、国語辞書や日本語辞書という学習図書において、語彙の意味のみを記載し、共通語アクセントの表記を省略することは、果たして国語辞書や日本語辞書と言えるのかという疑問を持つ。

なお、本研究は上記以外の表記法を否定するものではない。諸研究者が発表する学術論文は革新的であり、よりよい日本語教育を目指すものである。だからこそ、既出の表記方法や先行研究での表記方法では説明ができず、新たな表記法による説明が必要であると考ええる。

本研究では、研究者はもとより、日本語学習者ひいては将来の日本語教育研究者を読者として視野に入れ、上記の A、I、V を中心にアクセント表記をおこなっている。

8.4 表記方法「E」の提案

本研究では、第 3 章では無アクセント方言話者を、第 4 章では日本語学習者を、それぞれの発話実態を調査した。その結果を踏まえ、第 5 章では両者の類似性について述べた。両者の類似性の一つとして、単語のみの発話する場合と比較して、単語に助詞が後続する場合（単語＋ガ）では、共通語アクセントの平均一致率が低くなることを述べた。

単語に助詞が後続する場合に平均一致率が低下する原因として、単語に助詞が後続する際の助詞のピッチについて、アクセント表記の不備によって混乱が生じているのではないかという仮説を立てることができる。

共通語アクセントの基本原則は、名詞に助詞が後続する場合、尾高型を除く平板型、中高型、頭高型では、助詞のピッチは名詞の最終拍と同じピッチである。しかし、尾高型は、「ノ」以外の助詞が後続する場合は、助詞のピッチは低ピッチとなる。ただし、助詞の「ノ」が後続する場合だけは、名詞の最終拍と同じ（高ピッチ）となる。したがって、尾高型は、ほかの3つのアクセント型に対して変則的なアクセント型であるといえる。

表 8-1 では、アクセントに関する論文、辞書、学術書等の中で用いられている表記を示した。同表の B 欄、C 欄のアクセントを数字による記号表記の場合、他のアクセント型と重複する場合がある。たとえば、同表の B 欄の表記では、やすみ（休み）③と、べんとう（弁当）③とでは、同じ③の表記ながら、前者は尾高型、後者は-2 の中高型を表している。さらに同表の C 欄の表記方法では、両者とも 3（型）と、拍数に気がつかなければ、おなじアクセント型と解釈する可能性がある。

単語を辞書で調べる際に、人は数字によるアクセントの記号表記を見たとき、単語の高ピッチの最終拍を示しているのと同時に、アクセント型も表記していると内在的に考えているのではないかと推測する。単語の拍数に関係なく、0 は平板型を、1 は頭高型を固定的に表している。したがって、アクセントの記号表記を見たとき、他のアクセント型にも類推解釈する可能性は否定できない。

そこで、本章では、アクセント表記方法の改善を提起したい。とくに、アクセント型は後続する助詞まで含める原則を、現行の数字による表記方法では、4 つのアクセント型が区別できないと考える。

改善案としては、尾高型アクセントを「E」という表記方法に変更することを提案する。「E」の文字を採用する理由は、

- (1) ほかの三つのアクセント型に対して尾高型アクセントが、例外 [exception] 的なであること。
- (2) 語彙の終り／最終：[end] 拍にアクセント核を有していること。
- (3) 日本語の共通語アクセントを理解する上で、（ひとを）まごつかせるような／困らせる：[embarrassing] アクセント型であること。

以上の理由から、英語訳の頭文字であり、かつ日本語訳³⁶ の意味でも尾高型アクセントの特徴を表すことから「E」を採用する。

本章で提案するアクセント表記の改善案によれば、0…平板型、1…頭高型、E…尾高型、2…中高型、と、アクセント型の種類とピッチの最終拍を同時に表すことができる。

さらに、現行の辞書等で、数字式のアクセント表記をしている場合、活字（フォント）の変更のみで、余分な字数を消費することもない。また、松崎・河野（2005b）の調査によると、尾高型アクセントが拍数に占める割合は、他のアクセント型に比較して、全体に対して少数であることから、作業的な負担も小さいと思われる。（表 8-3 参照）

表 8-3 アクセント型と所属語彙数の偏り（％）

拍数	平板型	尾高型	中高型				頭高型
			(-4)	(-3)	(-2)	(-1)	
1	30	—	—	—	—	—	70
2	17	17	—	—	—	—	66
3	52	5	6	—	—	—	38
4	74	2	11	5	—	—	7
5	28	1	12	51	6	—	2
6	21	1	1	37	34	5	2

松崎・河野（2005b）表 5 を修正し転載

また、改善されたアクセント表記法によれば、アクセント記号を見ただけで、アクセント型と高ピッチの最終拍が把握でき、辞書を用いた人が得るメリットは計り知れないと思われる。

第 4 章の調査時に、尾高型アクセントについては、数字式表記と並行して「E」の表記をおこなって、学生に喚起を促した。談話ではあるが、多くの学生から理解しやすいという声を聞くことができた。ただし、「E」の表記は筆者独自の方式のため、どれほど日本語学習者に効果があるかを検証しなければならない。

8.5 考察結果のまとめと提案の予想効果

第 8 章では、次の考察をおこなった。

現在、日本語関係の論文等の学術書、日本語辞書や日本語教科書でのアクセント表記の方法が多種にわたることを確認した。論文等の学術書が多種類におよぶことに、その性質

³⁶ 『ジーニアス英和辞典第 4 版』（2006）,大修館

上やむを得ず異論はない。しかし、日本語学習者にとって有益かどうかを焦点とした場合、日本語辞書や日本語教科書でのアクセント表記の方法が多種であれば、日本語学習者に混乱を与える可能性があることを述べた。また、アクセント表記がない日本語辞書や日本語教科書等が多数あることも述べた。

また、日本語アクセント史を概観し、多くのアクセント表記法が存在する理由として、共通語アクセントの段階観について述べた。現在のアクセント段階観は、二段観が定説となっている。その理由として、音階的能力には個人差があり、人間の聞きわけ能力を基準にすれば、高い・低いという単純な二段階観が受け入れ易いのではなかろうか。本章では、この二段観に基づいて理論展開をしていることを付記する。

さらに、前章までの調査で、単語のみの発話時のアクセントと、助詞が後続する場合（単語＋ガ）の発話時のアクセントとを比較したが、日本人の方言話者と日本語学習者ともに、語彙アクセントの平均一致率が低くなることを述べた。平均一致率が低くなる原因として、尾高型アクセントの特殊性とアクセントの表記方法に問題があるのではないかという仮説を立てた。

仮説の改善案として、尾高型の表記方法の変更を提案した。仮に実施した場合、多くの利点が有することを述べた。改善案についての日本語学習者からのコメントはおおむね好意的であったが、効果の程度や数値での立証が伴わず、検証を要すると思慮する。

最後に、共通語アクセントの向上には、日本語教師などの日本語指導者の能力・技術の向上は言うまでもないが、ハード面である日本語辞書や日本語教科書のアクセント表記が不備な点も、共通語アクセントの向上に、大きな影響を与えているのではないかという結論を述べたい。

第9章 アクセントとイントネーションの事前指導と効果

9.1 先行研究

現在、日本語教育分野において、発音指導の重要性は認識されている。しかし、日本語教育の現場では音声指導が行われていない、もしくは指導が行われていても全教育時間に対する割合は非常に低く、その中でも「イントネーション」や「アクセント」の明確な指導法が確立されていない。

先行研究に目を向けてみると、和田（1975）では特殊拍の等時性としてのリズムを優先させるべきで、アクセント指導は最後である旨を述べている。

日本語教育の目標がコミュニケーション重視に転換すると、戸田（2001）や平野（2014）などでは、アクセント教育の実践をおこなっているが、「イントネーション」と「アクセント」の関連性について言及するも、両者の知覚を比較した特性までは言及されていない。

木村（2015）では、日本語らしさの音声的特徴の重要な要素は、「リズム」「イントネーション」であると述べる一方、「アクセント」は「イントネーション」を決定する重要な要素であることを述べている。

VTS 理論では、「全体構造」の観点から、適切な指導時期は、全体としての「イントネーション」の指導を先行させたあとで、下位としての「アクセント」の指導をおこなうべきだと考えられている。しかし、「アクセント」指導に先立ち「イントネーション」を指導する根拠やその効果の違いに言及した論文は皆無に等しい。また、「アクセント」指導方法については、指導の順番やその知覚効果について言及した先行研究も皆無である。

方言学の分野では、杉藤（1978）は、共通語アクセントの知覚には事前教育が重要であると述べている。

また、山田（2007）は、日本語共通語アクセント習得過程においては、日本語母語話者・非日本語母語話者ともに似通った発達過程の可能性を示唆している。

そこで、中国国内の日本語学習者に対し、「イントネーション」と「アクセント」の指導を日本語母語話者に対する方言学で述べている事前教育および日本語音声の指導をおこない、VTS 理論の全体から下位への指導方法理論の実証、および方言学で述べている事前教育が非日本語母語話者に対する日本語教育において有効であるのか、さらに両者の指導後に効果の特性があるのかについて調査をおこなった。

調査結果を踏まえ、今後の「イントネーション」「アクセント」の音声指導の教案に反映させたい。

9.2 指導内容

9.2.1 指導対象者

指導対象者は、中国の大学外国学部日本語専攻の大学 2 年生³⁷ で、1 学年 57 名で、内訳は A 班 26 名、B 班 31 名で、大学入学まで日本語学習歴はない。学生の出身地は、すべて広東省で、調査期間における年齢は 19 歳から 20 歳であった。

9.2.2 指導教科および使用教科書

指導教科は、「日语口语」（日本語会話）で、使用教科書は、中国外语教学与教育出版『大
家的日语 1・2』（中国語版『みんなの日本語初級』I・II（初版））を使用した。

9.2.3 指導期間

授業は、A 班・B 班ともに 1 週間あたり 2 コマ³⁸ 2×2 日×16 週間であった。

B 班は 2016 年 9 月から 2016 年 12 月まで（2016-2017 年度 1 学期）、A 班は 2017 年 2 月から 2017 年 6 月まで（2016-2017 年度 2 学期）に指導をおこなった。

なお A 班は、2016 年 9 月から 2016 年 12 月まで（2016-2017 年度 1 学期）の間の授業は、他の日本人日本語教師（出身地：宮城県仙台市）が担当したが、発音指導は実施していない。

指導は、VTS にある「全体構造」という基本的考えから、全体構造としての「イントネーション」から行う予定であった。しかし、日本語の単音の「フ」が無声両唇摩擦音[ɸ]が無声唇歯摩擦音[f]（いわゆる英語の「f」）の誤り、「シ」[ei]・「ス」[su]・「チ」[tei]・「ツ」[tsu]の混同、清音（無声音）・濁音（有声音）の混同などが散見された。本来の授業をおこないながらの音声指導のため、授業時間を余分に割く時間的余裕がないため、「イントネーション」「アクセント」の指導に先立ち、VT 法の緊張・弛緩を利用した単音の指導、「リズム」「特殊拍」等の指導後に、「イントネーション」「アクセント」の指導をおこなった。

³⁷ 中国国内の大学は、3 年制の専科と 4 年制の本科に分けられる。本研究の被指導学生は、本科の 2 年生である。

³⁸ 中国国内の大学の授業は、1 コマ 90 分、もしくは 1 コマ 45 分×2 コマ連続で行われている。どちらを選択するかは大学によって異なる。

なお、本研究はアクセント指導についての研究であることから、「イントネーション」「アクセント」の指導前におこなった、日本語の「リズム」や「単音」の指導内容については省略する。実際の指導期間における内容は、授業内の内容と並行しておこなった。

9.2.4 指導方法

日本語教育の先行研究では、アクセントの指導の効果について言及をしているが、具体的な指導法や手順についての記述が乏しく、方言学からのアプローチに頼らざるをえないのが現状であった。

方言学の先行研究では、杉藤（1978）は、「事前の教育が無形アクセント話者の識別に相当の影響を与える」（同：76）とし、「[アクセントの]³⁹ 識別能力の劣る方言話者に対する教育の方法については、アクセントに関する知識を与えることが効果的である」（同：79）と述べている。無アクセント方言地区においてアクセントの事前教育を行ったほうが音響的にアクセントを知覚でき、調査での数値が良いという実験結果に基づいて、アクセントの知覚向上には事前教育を行うことが効果的であると述べている。

山田（2007）では、無アクセント方言地区出身者の日本人であっても、外国人日本語学習者であっても、「同一の東京方言 アクセントを目標言語とする日本語学習者と茨城方言話者が同じアクセント産出過程をもち、同じ中間言語（方言）ストラテジーによるアクセントを産出し、似通った発達過程をたどる可能性が示唆された。」（同：35）と、述べている。

杉尾ほか（2008/10-2009/03）の学会誌『日本語学』での連載記事では、執筆者であるNHKに勤務する多くの無アクセント地域出身のアナウンサーが、「共通語との違いを認識し」、「共通語のアクセントを聞く」ことを指摘している。

これらの先行研究で述べていることは、次のように要約できる。

- (1) 無アクセント方言話者や日本語学習者などアクセントを弁別できない者には、知覚するための準備として、アクセントに関する事前教育が効果的である。
- (2) アクセントの産出の過程は日本人でも、日本語学習者でも同じである。
- (3) 共通語との違いを認識し、認識させ、共通語を聞くことが重要である。

³⁹ 筆者挿入。

以上を踏まえ、『新明解日本語アクセント辞典第 2 版』に収められている「アクセント習得法則」の「東京アクセントの習得法則」を参考に、共通語アクセントの一般理論を提示・説明しながら音声指導をすることを試みた。

9.3 指導の順序および指導手順

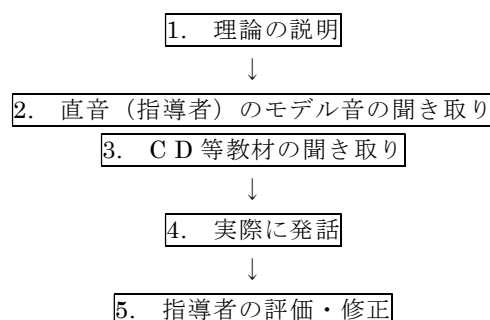
指導の順序は、日本語教育の音声指導の教科書等を参考に表 9-1 のとおりおこなった。なお、本来の授業があるため、授業開始の冒頭 10 分程度の時間を指導にあてた。

表 9-1 指導の順序および内容等

順序	内 容
1	イントネーション(1) 基本パターン
2	イントネーション(2) アクセントとの関連
3	アクセント(1) 基本理論
4	アクセント(2) 名詞・ナ形容詞
5	アクセント(3) 複合名詞・外来語
6	アクセント(4) 一般動詞
7	アクセント(5) する動詞
8	アクセント(6) 助動詞
9	アクセント(7) イ形容詞

授業内の指導手順は、図 9-1 に示した指導モデルの 1.から 5.によっておこなった。学習者のイントネーション・アクセントの発話が、指導者が適切な発話と判断するまで、4.と 5.を繰り返した。

図 9-1 指導モデル（イントネーション、アクセント共通）



9.4 個別の指導内容

9.4.1 イントネーション

VTS 理論である「全体構造」という基本的考え方から、「イントネーション」から指導をおこなった。使用教科書である『みんなの日本語』では、イントネーションは、3 分類（〔→〕、〔↗〕、〔↘〕）を提示するのみである。木村（2002）では、表 9-2 の左列のようなイントネーションカーブを提示し、イントネーションパターンを 6 に分類している。

表 9-2 日本語イントネーションの基本パターンと句頭アクセントの関係

パターン	例文と動きの軌跡	アクセントとの関係
下降①型	きょうとです 	
下降②型	しんかんせんです 	
平板型	これからいく 	
上昇①型	いくらですか？ 	
上昇②型	おいくらですか？ 	
平板上昇型	まけてくれる？ 	


凡例：○低、●高、△助詞低、▲助詞高、を表す（以下同じ）。

木村（2002）p.33,表 4 を修正・転載

さらに、句頭イントネーションは、同表右列のように文頭語彙のアクセントに支配されていることがわかる。したがって、『みんなの日本語』では、アクセントとの関連性や、実際のイントネーションに対して説明不足となる。そこで、表 9-2 に示す 6 分類のイントネーションパターンをみの指導ではなく、後述するアクセントとイントネーションが一体であることを指導した。なお、本章において「アクセント」のピッチを図示する場合、○は低、●は高、△は助詞の低、▲は助詞の高、を用いて表す。

また、授業内の指導では、平野（2014）などで用いられた「イントネーション」と「アクセント」を併記した補助教材によって視覚的にも提示した。

補助教材では、イントネーションの表記は、木村（2002）のイントネーションカーブの矢頭部分を除いて用いた。アクセントの表記は、指導期間の前半は、「アクセント」のピッ

チを視覚で認識できるように、本稿で使用しているピッチを図示化したもの（例：)を用いた。指導期間の後半は、辞書などで用いられるピッチパターンを示す記号・略号の説明を並行して行い、論文等で用いられているピッチを記号化したもの（例：えぎいん（駅員））を用いた。


9.4.2. アクセント

9.4.2.1 ピッチアクセントの基本理論

『みんなの日本語 初級Ⅰ 教え方の手引き』では、アクセントの指導⁴⁰について、「標準語の東京アクセント⁴¹を教える」（同：16）と記載されている。しかし、教科書である『みんなの日本語 初級Ⅰ 本冊』（同：4）では、名詞に東京アクセントを記号で付記し、大阪アクセントで3語を対立で記載しているのみである。

さらに、『教え方の手引き』では、名詞のみを東京アクセントで4型を説明し、平板型と尾高型の相違について説明するのみで、教師の発音を聞き取って学習者がアクセント表記をメモ書きさせるよう指示している（同：16）。

また、日本語学習者が使用する『翻訳・文法解説』の各国語版においては、各課の新出単語には、アクセント表記が一切されていない。

そこで、本章の指導方法では、『新明解日本語アクセント辞典第2版』「アクセント習得法則」の「東京アクセントの習得法則」に記載されているアクセントのピッチを筆者が図示化したもの（例：)を学生に提示して、各品詞のアクセントの基本理論を説明しながら図9-1で示す指導モデルによっておこなった。

『新明解日本語アクセント辞典第2版』によれば、標準語（東京アクセント）は、頭高型・中高型・尾高型・平板型の4つの型に分類される。また、アクセント核（高ピッチの最終拍）が特殊拍等の場合、アクセント核が1拍前に移動する原則も合わせて指導した。

9.4.2.2. 名詞・ナ形容詞のアクセント

名詞およびナ形容詞（形容動詞）の発話アクセントの原則は、助詞までを含める。しかし、日本語教科書や国語辞典などは、名詞およびナ形容詞（形容動詞）部分のみのアクセ




⁴⁰ 教科書では、語彙に東京アクセントを記号で付記し、大阪アクセントで3語を対立で記載しているのみである。指導の手引きでは、名詞の東京式アクセントの4つの型を説明しているのみである。

⁴¹ 方言学においては「東京式アクセント」と呼ぶ。

ント表記しかないため、日本語学習者に混乱を与えている。特に助詞が低ピッチとなる尾高型は、後続する助詞が「の」の場合だけ助詞のピッチが下がらず、平板型アクセントとなる例外⁴²を表記する日本語教科書が少ないため、日本語学習者のアクセントを乱れさせる原因となっている。

アクセント指導では、4種類のアクセント型および尾高型アクセントの例外を指導した。また、氏名、地名などの固有名詞のアクセントについては、新出語彙となる場合に、その都度説明し、アクセントの原則の説明は省略した。

9.4.2.3 複合名詞

『みんなの日本語』をはじめ、複合名詞の発話アクセントの原則を表記する教科書が皆無であった。そのため、日本語学習者の複合名詞の発話アクセントは、前句・後句の正しいアクセントを結合しただけのもの、前句のみや後句のみ正しいアクセント、前句・後句ともに誤った発話アクセント、複合名詞そのものの誤ったアクセントなど、多種多様な発話アクセントであった。時折、複合名詞の正しいアクセントで発話する場合であっても、「液晶テレビ ( +  → ) 」のように、たまたま複合名詞としてのアクセント型が前句および後句のアクセント型を単純に合体しただけの場合や、単に思いつきで発話した場合が正しかった場合であり、複合名詞のアクセント型を理論的に理解していたわけではない。

そこで、複合名詞のアクセント型の基本が、後句が1拍または2拍の場合は前句の最終拍、後句が3拍または4拍の場合は後句の最初の拍、後句が5拍以上は後句のアクセント核に、それぞれの複合名詞のアクセントパターンが決定する原則を指導した。複合名詞の場合も、アクセント核となる拍が特殊拍等の場合に、アクセント核が1拍前に移動する例外語は、新出語彙と合わせて指導した。

9.4.2.4 外来語

外来語のアクセント指導では、外来語アクセントの基本である－3拍を基本に指導した。実際の指導では、学習者の氏名（例：張彩霞[日本語漢字：張彩霞] チョウ サイカ）、広東省内の地名（例：广州[日本語漢字：広州] コウシュウ）などの中国語漢字を日本語漢字

⁴² 『日本語の発音教室 理論と練習』窪園晴夫監修（1999）では、助詞の「の」が、直前の名詞の語末アクセントを消す機能について、「助詞の「の」の特殊なふるまい」と述べている。

に変換しながら、日本語漢字の読み方を提示しながら指導した。

しかし中国人日本語学習者は、陣内（2008）が指摘するとおり、そもそも外国語由来の日本語外来語に対する認識・理解が低く、そのうえカタカナの理解度が低いため、発話アクセントの指導と並行してカタカナの読み方を指導した。

ただし、外来語の－3 拍の例外語（例：アメリカ）も存在することから、新出語彙の提示の際には、原則どおりであるのか、例外であるのかを示して指導した。

9.4.2.5 一般動詞

動詞の活用アクセントは、辞書形において平板型と起伏型 2 種類に分類される。

さらに、動詞の活用形は、表 9-3 のように平板型か起伏型かによって、活用形のアクセントが異なる。そこで、『みんなの日本語』で使われている活用形の基本が「マス形」であること、「マス形」の活用形は辞書形において平板型でも起伏型であっても同じアクセントパターンになることに着目し、「マス形」を中心に指導をした。

なお、個々の動詞の活用形を日本語学習者が理解するには、活用形でのアクセント型が多数になることから、『みんなの日本語』の新出動詞活用形の学習と並行して、それぞれの活用形を提示しながら、アクセント指導をおこなった。

表 9-3 動詞の活用形アクセントパターン

活用形 分類型	ナイ形(17)	タ形(19) テ形(14)	バ形(35)	可能形(27) 使役形(48) 受身形(37)	意向形(31)	マス形
起伏型	ーない 	ー□ (二拍) ー□ 	ーーば 	ーーる 	ーう 	ーます ーました ーません ーませんでした
平板型	ーない 	ー□ (二拍) ー□ 	ーーば 	ーーる 		

注：（ ）の数字は『みんなの日本語』の新出課を表す。「ー」は語幹や表中の未表示拍を表す。

9.4.2.6 名詞＋する（する動詞）

「名詞＋する」の「する動詞」は、『みんなの日本語』の大部分は「漢語＋する」の形で学習する。「漢語＋する」は「二字漢語＋する」を中心に指導をした。「二字漢語＋する」は表 9-4 のように「漢語」のアクセント型によってアクセントパターンが決定することを指導した。

表 9-4 「漢語＋する」のアクセントパターンの変化

漢語			する	➡	漢語＋する	
アクセント型	単語	アクセントパターン			分類型	アクセントパターン
頭高型	きょか（許可）				起伏型	
中高型	(-3) しつれい（失礼）					
	(-2) くしん（苦心）					
尾高型	さいく（細工）					
平板型	あっか（悪化）				平板型	

さらに、「する動詞」も、前 9.3.1 の起伏型か平板型のアクセントパターンに分類され、活用形アクセントが決定することを指導した。なお、「マス形」は、「名詞＋する」のアクセントパターンが異なっても、表 9-3 で示したように同一の活用形アクセントになることも合わせて指導した。

9.4.2.7 助動詞

助動詞は、『みんなの日本語初級』で「名詞・ナ形容詞」に後続する助動詞を中心に、表 9-5 に示した使用頻度の高い 4 種類を指導した。

なお、「イ形容詞＋助動詞」は、9.4.2.8 で述べるイ形容詞の活用アクセントパターンとともに示し指導した

表 9-5 助動詞のアクセントパターン例

接続する、ナ形容詞・名詞のアクセント型		…だ	…です	…でしょう	…だった
頭高型	1 拍	ーだ 	ーです 	ーでしょう 	ーだった
	2 拍以上	ーだ 	ーです 	ーでしょう 	ーだった
中高型					
尾高型		ーだ 	ーです 	ーでしょう 	ーだった
平板型		ーだ 	ーです 	ーでしょう 	ーだった
		ーだ 	ーです 	ーでしょう 	ーだった

注：助動詞の左側の「ー」は、助動詞の直前拍を表す。

9.4.2.8 イ形容詞

イ形容詞のアクセントパターンは、前 9.4.2.5 一般動詞同様、辞書形において平板型と起伏型 2 種類に分類され、平板型と起伏型によって、アクセントパターンが異なること示し指導した。また、最近の東京周辺や若年層などでみられる、イ形容詞の平板型アクセントの起伏化現象（例：あかい [赤い] → ）や名詞の平板化現象などについては、日本のドラマやアニメでの視聴の際に注意すべきこととして、説明するのみにとどめた。

9.5 調査および考察

9.5.1 調査方法および評価方法

前記 4. の指導内容を 1 学期間行い、期末試験の部分問題として記入式で出題し、正解率を調査し集計した。なお、2 学期の試験問題の出題は、A・B 班ともに同一の試験問題を使用した。

イントネーションの出題が、1 学期および 2 学期の出題種別が同一ではないのは、期末試験の出題範囲が学期内の学習範囲に限定されるためである。たとえば、1 学期の平板型は『みんなの日本語』の 23 課の学習項目である普通体から出題したため、2 学期では出題していないのは、そのためである。

アクセントの出題は、アクセントの 4 つの型から、それぞれ 1 問ずつ出題した。

採点基準は、イントネーションについては、おおむね表 9-2 の「イントネーションの基

本パターン」のうち、句全体および句末の双方の「上昇」・「下降」を正しく記載していれば正解として「1点」を与えた。句全体または句末のみ正しく記載していれば「0.5点」を与え計上した。なお、「上昇」・「下降」の記載の傾斜については、明らかに傾斜が確認できれば正解とし、傾斜の高低幅については考慮しなかった。

また、アクセントについては、語彙ごとの低ピッチ・高ピッチを認識しているかに重点を置いて、低ピッチ・高ピッチ拍が明確であれば正解とした。なお、アクセント表記は、図示での表記（例：♫）および記号での表記（例：えきいん（駅員））、いずれの表記でも正解として「1点」を与えた。語彙全体のアクセント表記が不正解の場合でも、1拍目と2拍目のピッチ差を正確に記載している場合は「0.5点」を与え計上した。

9.5.2 指導の効果および考察

9.5.2.1 継続時の指導効果・考察

はじめに、1年間のべ2学期間にわたって継続指導したB班について考察する。

表9-6では、B班の1学期と2学期の「イントネーション」・「アクセント」各出題の平均正答率を集計した。「イントネーション」については、さらにパターン別の平均値を求めた。

表 9-6 B 班の平均正答率および改善率（2 学期／1 学期）

出題種別		1 学期			2 学期			改善率(c) = (b)／(a)	
		出題数	個別	型ごと 平均(a)	出題数	個別	型ごと 平均(b)		
アクセント	平板型	1	46.8%	—	1	43.6%	—	40.8%	+5.2%
	頭高型	1	71.0%	—	1	22.6%	—		
	尾高型	1	27.4%	—	1	83.9%	—		
	中高型(−2)	1	9.7%	—	1	12.9%	—		
イント ネーション	平板	1	0.0%	0.0%	0	—	—	53.6%	+37.0%
	平板上昇	0	—	—	0	—	—		
	下降①	3	56.5%	46.0%	93.6%				
			61.3%		2	37.1%	65.4%		
	下降②	1	20.2%	32.3%	—				
			32.3%		2	41.9%	41.9%		
	上昇①	0	—	—	46.8%				
			—		2	62.9%	54.9%		
上昇②	0	—	—	0	—	—			

アクセント： $t(30)=0.415, p>.05$ イントネーション： $t(30)=0.162, p>.05$

「イントネーション」・「アクセント」のそれぞれ 1 学期と 2 学期の平均正答率を求めた後、指導を開始した 1 学期と継続指導した 2 学期の間でどの程度正答率が向上したかを、2 学期の平均正答率(b)を 1 学期の平均正答率(a)で除算した数値を改善率(c)として求めた。表 9-6 からは次のようなことが読み取れる。



- (1) 「イントネーション」・「アクセント」の指導は、継続して行うことにより、正答率の向上がみられた。
- (2) 「イントネーション」の改善率が 37.0%に対し、「アクセント」の改善率が 5.2%と、イントネーションの改善率が上回った。
- (3) 「アクセント」の通時的指導では、尾高型の正答率が飛躍的に向上した反面、頭型を平板型・尾高型アクセントと混同する間違いが多く見られた。

以下、表 9-6 から読み取れた上記の理由・原因等について考察する。

(1)については、外国語教育において継続こそ一番の習得方法であることには異論がなく、継続指導をおこなえば、正答率が向上するのは周知のとおりである。

(2)については、「アクセント」と比較して「イントネーション」の改善率が高いことから、1 年間という期間内での継続指導は効果が高いと推測される。一方、「アクセント」は改善率が低いため、1 年間という期間内では継続指導の効果が低いことから、さらに長期間の継続的な指導をおこなわなければならないと推測する。

(3)については、すでに第 5 章で、日本人の「無アクセント方言話者」と「日本語学習者」がアクセントの知覚において類似性を有することについて言及した。佐藤（1984）は、無アクセント方言話者が共通語アクセントの型への移行段階では「中高型⁴³ について見られ、次いで平板型が現れ、頭高型が比較的現れにくいことがわかる」（同：222）と述べていることと一致し、本稿の指導の方向性が正しいと考えられる。今回の調査での変化は、日本人の「無アクセント方言話者」と同様に、日本語学習者が「共通語アクセント」を認識しないまま発話していた「無アクセント」の状態から、「共通語アクセント」を認識して改善・獲得する途上ではないかと推測する。

⁴³ 佐藤（1984）では調査語を 2 拍語に限定しており、2 拍目の以降のピッチが高く、最終拍のピッチが低い、語彙のみの中高型アクセントや助詞を含めた尾高型などの中高相（例：、、など）のことを指す。

9.5.2.3 初学時の指導効果・考察

次に、表 9-7 で、半年遅れの 2 学期から指導を開始した A 班と、半年先行して指導した B 班の 1 学期を初学からの 1 学期・半年間という期間を比較・考察する。

学習歴と「イントネーション」・「アクセント」の指導開始時期が、どのくらい平均正答率に差が生じるか比較するために、まず、B 班の 1 学期の「アクセント」および「イントネーション」の平均正答率(a)と、A 班の 2 学期の「アクセント」および「イントネーション」の平均正答率(b)をそれぞれ集計した。

表 9-7 初学時の平均正答率の比較 (A 班／B 班)

出題種別		B 班 (1 学期)			A 班 (2 学期)				対 B 班(c) = (b)／(a)	
		出題数	個別	型ごと	平均(a)	出題数	個別	型ごと		平均(b)
アクセント	平板型	1	46.8%	—	38.7%	1	48.0%	—	49.0%	+26.7%
	頭高型	1	71.0%	—		1	28.9%	—		
	尾高型	1	27.4%	—		1	76.9%	—		
	中高型 (-2)	1	9.7%	—		1	42.3%	—		
イント ネーション	平板	1	0.0%	0.0%	34.0%	0	—	—	47.1%	+38.4%
	平板上昇	0	—	—		0	—	—		
	下降①	3	56.5%	46.0%		2	71.2%	65.4%		
			20.2%				—			
	下降②	1	32.3%	32.3%		2	34.6%	41.9%		
			—	—			42.3%			
	上昇①	0	—	—		2	53.9%	54.9%		
			—	—			48.1%			
上昇②	0	—	—	0	—	—				

アクセント : $t(55)=1.350, p>.05$ イントネーション : $t(55)=3.103, p<.05$

次に、A 班の 2 学期の平均正答率(b)を B 班の 1 学期の平均正答率(a)で除算し、対 B 班の数値(c)として求めた。

対 B 班の数値(c)は、「アクセント」では+26.7%、「イントネーション」では+38.4%と、半年遅れで指導を開始した A 班のほうの平均正答率が高いことがわかった。

表 9-7 では、対 B 班(c)の数値により、B 班 1 学期と A 班 2 学期を比較すると、次のことが読み取れる。

- (1) 「アクセント」の指導開始時期は、学習歴の長い方が、正答率が高く、指導効果が高い。

(2) 「アクセント」の初学時の平均正答率は、「イントネーション」の初学時の平均正答率より高い。

(3) 初学時では、A 班の尾高型・中高型アクセントの平均正答率が高く、半年先行指導した同時期の B 班と類似する。

以下、読み取れた上記の理由・原因等について考察する。

(1)については、「イントネーション」・「アクセント」の指導開始以前に、日本人教師から肉声の日本語を聴取している。少なくとも日本語を聴取できる環境にあったことが、B 班より平均正答率の全体が高くなった要因だと考えられる。事前に肉声で日本語を聴取する機会があったにせよ、日本語学習歴の長さが平均正答率を高くしていると言えるのではないだろうか。

(2)については、「アクセント」と「イントネーション」を比較すると、初学時における「アクセント」の平均正答率が高く、指導後の認識が高くなったと推測される。

(3)については、第 5 章 5.2.2 において、日本語学習者は、日本人「無アクセント方言話者」と、アクセントに対する意識が類似していることを述べた。筆者の「アクセント」指導の開始時期以前に、他の日本人教師から肉声の日本語を聴取しているという A 班の日本語学習歴を勘案しても、日本語学習者の発達段階の特徴なのではいかということが考えられる。

9.5.2.4 考察のまとめ

異なる日本語学習歴の日本語学習者に、「イントネーション」・「アクセント」の指導後におこなったテストを考察した結果から、両者を比較して次のことが導き出される。

(1) 初学時での指導後は、「アクセント」のほうが、「イントネーション」より平均正答率が高くなることから、指導後の弁別力が高くなるといえる。

(2) 継続指導では、「イントネーション」のほうが、「アクセント」より改善率が高くなることから、指導効果が高い。

指導後の「イントネーション」と「アクセント」の知覚の仕方に関して、次のことが判明した。

1. 「イントネーション」の改善率が高いことから、指導時期の早い遅いにかかわらず、一定の指導効果が現れ、継続指導でも効率的に習得され、いわゆる「上積」が大きく、学習効果の即効性が期待できる。
2. 「アクセント」は、学習期間がある程度長いもしくは学習レベルの高いほうが、初学時の指導効果が高くなるが、指導効果の「上積」が小さく、継続した指導が欠かせない。
3. 「アクセント」の指導をおこなうと、尾高型の正答率が向上する反面、頭型を平板型・尾高型アクセントとの誤用を起こす。

9.6 検証

9.6.1 調査目的の検証

本節では、本章の冒頭で述べた、VTS の「全体構造」という考え方を実践するうえで、「イントネーション」を「アクセント」より先行して指導する可否について、また、方言学でいう「アクセント」の事前教育が、非日本語母語話者である日本語学習者に有効であるかについて検証する。

9.6.1.1 VTS の検証

まず、「イントネーション」を「アクセント」より先行して指導することの可否を、両者の指導後の平均正答率から導き出された特徴を交えて考察する。

「イントネーション」は文全体の抑揚を指し、「アクセント」は文を構成する語彙ごとの抑揚を指す。二者を全体・個⁴⁴と分類することに異論を唱える余地はない。ここでは、全体としての「イントネーション」、個としての「アクセント」を分類する可否について考察する。

さらに、表 9-7 の「アクセント」と「イントネーション」を指導した後の平均正答率の比率を求め、集計した数値を表 9-8 に示す。

⁴⁴ 厳密には、「個」の最下層は「単音」であるが、「全体」に対応する「個」という意味で使用する。VTS においては、「全体」と「下位」の関係にある。

表 9-8 平均正答率の比率

指導項目	時期	B 班	A 班	学習歴を加味した平均 正答率の比率(ウ) =(イ) : (ア)
		1 学期(ア)	2 学期(イ)	
アクセント(a)		38.7%	49.0%	1.27
イントネーション(b)		34.0%	47.1%	1.38
初学時の平均正答率の比率(c) =(a) : (b)		1.14	1.04	

表 9-8 から、初学時段階において、日本語学習歴を重ねることによって平均正答率が高くなっても、「アクセント」が 1.27 ((ウ列(a))、「イントネーション」が 1.38 ((ウ列(b))と、両者の比率差は 0.11 である。また、初学時段階の「アクセント」と「イントネーション」の平均正答率の比率は、B 班の 1 学期が 1.14 ((ア列(c))、A 班の 2 学期が 1.04 ((イ列(c)) と、両者の比率差は 0.10 であることがわかる。

初学時段階において、「アクセント」と「イントネーション」の効果に差が生じることに
ついて論じた先行研究等が存在しないため、次のように論を進める。

前 9.4.1 の表 9-2 において「アクセント」と「イントネーション」を機能という面を交えて考察すると、両者は日本語のリズムという大枠の中で互いに関係していることがわかる。「アクセント」は句頭「イントネーション」を決定し、句頭「イントネーション」は「アクセント」に影響されるという密接な関係であるから優劣は論じえない。そのため、比率差約 0.1=10%は許容誤差の範疇ではないかと推測し、ある程度の差が生じるのはやむをえないのではないかと考える。比率差については、今後の研究結果や論文等によって解明されられると思われる。

しかし、前 9.5.2.1 では、両者を継続指導した場合において、「イントネーション」が「アクセント」より、指導後の効果としての「上積」が大きい可能性があり、一方、「アクセント」は指導後の効果としての「上積」が小さいと考えられることを述べた。その理由として、両者の抑揚パターンに着目すると、木村(2002)では「イントネーション」の抑揚パターンを、表 7-2 に示すとおり 6 種類に分類している。反面、「アクセント」の抑揚パターンは「拍数+1」存在し、さらに動詞の活用や複合名詞等、理論上無制限に存在する。両者を比較して、日本語学習者にとって容易に理解し実践できるのは、明らかに「イントネーション」のほうであると言える。

先ほど論じた、「アクセント」と「イントネーション」を継続指導した場合に向上率の違

いが生じるのは、抑揚パターン数が影響していると推測される。

言い方を変えれば、脳は視覚の認識では初めに大きな輪郭を把握し、次に局所を理解している。このマクロからミクロへ移行する順序は、視覚の空間把握と同様に、聴覚としての「イントネーション」と「アクセント」というプロソディー要素を音声の全体的輪郭の把握にも当てはまるのではなかろうか。「イントネーション」と「アクセント」を継続指導した場合に、向上率の違いが生じることを理解する上でも、マクロからミクロ、すなわち「イントネーション」から「アクセント」という順序で有機的に相互に関わり合いながら習得していくのではないだろうか。

結論として、学習の基本は、「易から難」、「単純から複雑」という過程を経るものであることに異論はない。この過程を日本語学習の「イントネーション」と「アクセント」に当てはめて考えると、「易・単純」である「イントネーション」から「難・複雑」である「アクセント」という過程を経ることが自然の流れであり合理的であるといえる。すなわち、「全体」である「イントネーション」から学習を始め、「下位」である「アクセント」を学習するという順序は、「全体構造」という基本的な考えをもつ VTS 理論と合致すると言える。そして、最終的には単音の正しい習得につながっていき、言語音全体が完成するのではないだろうか。

9.6.1.2 事前教育の検証

次に、方言学でいう「アクセント」の事前教育が、非日本語母語話者である日本語学習者にも有効であるかについて考察する。

前 9.5.2.1、前 9.5.2.2 で述べたとおり、山田（2007）は、「日本語共通語アクセント習得過程においては、日本語母語話者・非日本語母語話者ともに似通った発達過程の可能性を示唆している。」（同：35）と述べている。また、表 9-5・9-6 により、頭高型の正答率の急激な低下と、尾高型の急激な正答率の増加は、佐藤（1984）の言葉を借りれば、無アクセント方言話者が共通語アクセントの型を知覚した場合と同様の「中高型の出現」によるのではないかと考えられる。

さらに、第 5 章では、アクセントの知覚過程において、日本人の「無アクセント方言話者」と「日本語学習者」が類似性を有するとしている。したがって、「中高型」の出現は、日本人の「無アクセント方言話者」と同様に、日本語学習者においても「アクセント」を認識し知覚して改善・獲得する途上ではないかと推測する。

以上のことを勘案すれば、方言学で述べている事前教育が非日本語母語話者の日本語教育においても有効であると考えられるのである。

また、第 4 章の調査結果において、「アクセント」の指導を受けていない日本語学習者は、学習歴の長短にかかわらず共通語アクセントの正答率差がないことも判明している。日本語の特徴である「アクセント」には、意味・語境界の弁別・統語機能があり、日本語学習者へ指導をおこなわないのは不合理であり、必要であるとする。

9.6.2 指導開始時期

本章での調査結果を踏まえて、今後の「イントネーション」と「アクセント」の指導開始時期について、次のよう提言したい。

1. 「アクセント」の指導は、ある程度の学習歴による知識の蓄積があれば指導の効果が高くなることから、初中級期から実施するべきである。
2. 「イントネーション」の指導は、継続指導での効果が高く、「易・単純」であることから学習歴による知識に左右されないことが予想され、学習初期段階から実施すべきである。

前述したように、1.および 2.ともに VTS でいう「全体構造」の考え方にかなうものである。

最後に、日本語学習者が無アクセント方言話者と同様に、共通語アクセントの獲得過程において現れる発話時のアクセント変化については、先行研究が皆無であるため継続した調査・研究が必要であると思慮する。さらに、日本人の「無アクセント方言話者」に対する、具体的な日本語共通語アクセントの指導法を検討する必要がある、今後の研究課題としたい。

第 10 章 VTS 理論と実践

10.1 VT 法の現状

第 10 章では、本研究の目的の一つである、日本語アクセントの指導法を VT 法に基づく指導法を考察し、新たな指導案を提案することである。

VT 法にもとづく指導法は、町田・小坪・木村・増田（1994）、川口（1990）などの先行研究で述べられ、金（2006）、浅野（2008）などで VT 法を活用した実践の先行研究が存在し、指導の効果の有効性について言及している。しかし、崔・吉田（2007）のように、VT 法の誤った解釈によって指導の効果を得られない先行研究も存在する。

そこで本章では、VT 法の概要および VT 法にもとづく指導法を整理・提示することによって、本研究の目的である正しい共通語アクセントの習得の礎を築き、VTS 理論・VT 法の説明および正しい指導法を普及させることをめざす。

さらに、現在の教授法のなかで VT 法による指導方法は普及しているとはいえない。その要因を見つけ出し、要因を克服する VT 法の理論にもとづく新たな指導法を考察する。

10.2 VTS の理論

10.2.1 VT 法の歴史

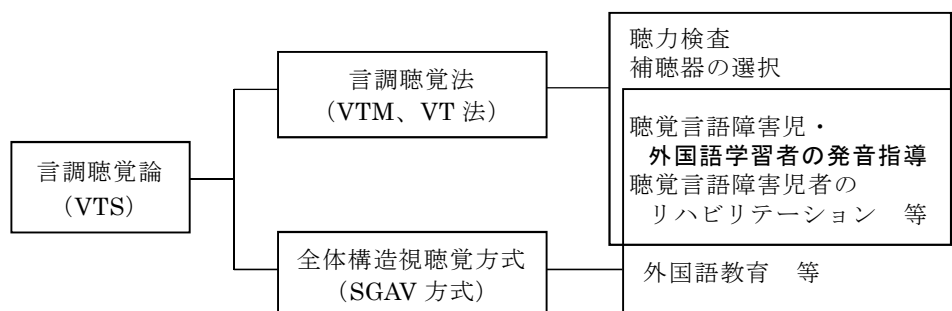
Roberge（1988）やロベルジュ（2002）などで述べられている、VT 法の歴史の概略は以下のとおりである。

VT 法の VT とは、「Verbo-Tonal」の略称で「言調」と訳される。もともとは、1954 年に理論の創始者であるペタル・グベリナ（Peter Guberina）によって開発された聴力検査法に由来する。聴力検査法は、語音聴力検査と純音聴力検査法という二つで構成され、発話や聴覚に障がいのある子供たちへの実験から、両障がい者への適応が可能であることを述べている。

初期の VT 法の対象は、発話に障がいを持つ者や聴覚に障がいを持つ者であった。一方、外国語学習者は、学習言語が話せない・聞き取れないという特徴を有する。両者は、言語に対し、話せない・聞き取れないという共通性を有している。両者の言語に対する共通性に着目して、外国語教育へ応用した SGAV（Structuro-Grobal Audio-Visual：全体構造視聴覚方式）による教授法へと発展していった。

その後、前述した VT 法・SGAV を統合した総称し、理論として VTS (Verbo-Tonal System : 言調聴覚論) を用いるに至った。したがって、本研究で扱う日本語発音指導は、VT 法および SGAV に共通する項目でもある。VTS における応用分野を図 10-1 に示す。

図 10-1 VTS の応用分野



町田・小坪・木村・増田 (1994) p.24 図を転載

10.2.2 VT 法の基本理論

本研究において言及する VT 法は、日本語の発音である共通語アクセントの指導では、VTS における VT 法・SGAV の共通項目でもある。したがって、VT 法による指導法なのか、SGAV による指導なのかという疑問が生じる。本研究では、理論に関する記述では、VTS を用い、指導技術に関しては一義的に VT 法と述べる。

VTS の基本理論は、町田・小坪・木村・増田 (1994)、木村 (2002) などで述べられている。以下、先行研究で述べられている基本理論を概説しながら、前章まで述べた VTS 理論との整合性を合わせて提示する。

VTS の基本理論は、次の 5 点である。

(1) 音声聴取の優先

外国語学習は、母語獲得と同じ過程を得なければならないという考えから、音声聴取を優先させるものである。その際、正しい発音⁴⁵ を獲得するためには、正しく聞き取る必要がある。正しく聞き取るとは、学習言語が本来持ち合わせている正しい韻律 (プロソディー) を聞き取らなければならない、というものである。したがって、正しくない発音を聞き取るならば、正しくない発音に至るという暗示的原則を含んでいるといえる。さらに、文字言語も含めた視覚情報よりも優先させなければならない。

⁴⁵ 町田・小坪・木村・増田 (1994) では、「構音」と述べている。

第4章では、日本語学習期間が長くなっても、発話時の日本語共通語アクセントの向上がみられない原因として、第6章で述べた日本語教師の正しくない日本語共通語アクセントを聴取した結果であるとするのは、この原則に照らして合わせた結果である。

(2) 全体構造

言語は、現実と言語活動との関わりの中で、言語を知覚・理解しているという考えから、言語の構成要素が、言語という大枠の中で有機的に関連している構造という考えである。外国語教育においては、文法、音声などを個別に指導するのではなく、一つのまとまりとして捉えなければならない。

第9章では、アクセントとイントネーションを指導した後のテスト結果を、分析・考察し、易・全体であるイントネーションの指導を先行させ、難・下層であるアクセントを後から指導すべきであると述べたのは、全体構造の理論と合致するからである。

(3) 身体の音声伝送・受容

音声は、耳介や鼓膜などの聴覚器官で聞き取り、声帯や呼吸器などの調音器官で生成させているのではなく、身体全体が振動することによって聴覚器官に伝達され、調音器官から身体全体に影響を及ぼすという考えである。さらに、生成時の筋肉の緊張と弛緩という理論へ発展していく。また、身体リズム運動などへ応用されていく理論でもある。

本章のアクセント指導案は、身体全体が生成に及ぼすという理論から、筋肉の緊張と弛緩の理論を応用するものである。

(4) 最適要素⁴⁶

脳は母語の言語体系に基づいて言語活動がおこなわれており、言語情報をすべて受容し処理しているわけではなく、合理的に必要な情報を取捨選択し理解しているという考えである。さらに、必要情報のみならず、限られた不連続な言語情報を再構築して理解しているという考えである。特に外国語を聴取したとき、母語の言語体系に基づいて処理しようとするフィルターによって、正しい情報を聴取することを妨げられるという理論である。前(1)と関連するが、正しく聞き取ることを妨げる原因でもある。

第3章では、方言話者が、自己の言語認が共通語であると認識しても、実際の発話

⁴⁶ グベリナ（1891）では、「最適条件」と記述している。

時のアクセントは、方言干渉されていることを最適要素の理論で立証した。

さらに、外国語学習では、学習言語の言語体系を認識・獲得するためには、母語のフィルターを学習言語の言語体系に合わせ再構造化⁴⁷が必要であるという考え方である。

(5) リズム・イントネーション

リズムはピッチ・アクセント・ポーズなどの総称であり、イントネーションは文全体の抑揚であることから、前(2)と重複する概念である。人間の会話音声は 300Hz～3000Hz 程度であるのに対し、子音や母音の要素が取り除かれる 300Hz の低周波では、リズム・イントネーションが際立つことから、VT 法の理論の中核をなす。

本研究では、リズムの中のアクセント指導を対象としているが、イントネーションと双璧の重要性から、第 9 章では比較のため研究対象としている。

10.2.3 緊張と弛緩

10.2.3.1 緊張と弛緩の基本概念

VT 理論を用いる VT 法では、VT 法の基本理論の中で、音声の伝送・受容と音声の生成が身体全体に及ぼすという考えから、筋肉の緊張と弛緩の理論が重要視されている。

緊張と弛緩の理論はユギ・ゴスポドネティッチ (Jugi Gospodnetic) より提案され、筋肉運動が伴う身体リズム運動とも密接に関係があり、身体＝音声伝達器官、という基本理論を発展させたものである。

VT 法では、調音器官以外の筋肉の緊張・弛緩を恣意的におこなうことによって、発音時の調音器官の筋肉を緊張・弛緩と連動させ、正しい発音へ導くという考えである。木村 (2001、2002)、によれば、VT 法の基礎概念では、表 10-1・10-2 のように緊張・弛緩の概念が重要であることを述べている。

⁴⁷ 母語のフィルターを、学習言語の言語体系に適応させるために、構造を新たに变化させる事である。

表 10-1 単音の緊張度

		緊張 ←————→ 弛緩					
緊張 ↑ ↓ 弛緩	子 音			わたり音	母 音		
	閉鎖音	無声	パ行、タ、テ、ト、カ行		狭母音	イ、ウ	
		有声	バ行、ダ、デ、ド、ガ行		半狭母音	エ、オ	
	破擦音	無声	ツ、チャ行		広母音	ア	
		有声	語頭ザ行、語頭ジャ行		二重母音		
	摩擦音	無声	サ行、シャ行、ハ行				
		有声	語中尾ザ行、語中尾ジャ行				
	鼻子音	マ行、ナ行、ニヤ行、ン					
	流 音	ラ行					

木村政康（2002）p.28 より転載

表 10-2 緊張の分布

		緊張 ←————→ 弛緩	
音節	頭	末尾	
	閉音節	開音節	
強勢	有り	無し	
ピッチ	高い	低い	
イントネーション	上昇	下降	
声	大きい	小さい	
速度	速い	遅い	

木村政康（2002）p.29 より転載

表 10-2 から、本研究で扱う日本語アクセントは、高ピッチは緊張度が高く、低ピッチでは緊張度が低くなるということである。

10.2.3.2 緊張と弛緩の注意点

崔・吉田（2007）のように、緊張・弛緩の概念を十分に理解せず、VT 法の身体リズム運動の動作を模倣しただけと思慮される指導方法では、「（前略）…VT 法によって練習したグループと従来の指導法を用いて練習したグループの効果はほぼ同じで、2 つの指導法の間に有意差は見られなかった。」（同：21）という結論に至る危険性がある。

この結果の原因について考察すると、木村（2001）では、緊張と弛緩のみに目を向けるのではなく、「身体リズム運動の基本は、動きが緊張か弛緩か、強いか弱いか、直線的か間接的か、急か緩やかかといった要素を音声的特徴と関連づけることであり、基本的な動き

を真似るだけでは、調音器官は正しく動かず正しい音声の生成に結びつかない。」(同:54)と述べ、表 10-3 に示す、ルドルフ・ラバン (Rudolf Laban) が提案した「運動の八つのエフォート」を提示する。

表 10-3 運動の八つのエフォート

重力	方向	時間	運 動 例
1 強	直 接	急	打 つ：片手で机をたたく
2 強	直 接	緩	押 す：両手で重い荷車を押す
3 弱	直 接	急	突 く：ワープロのキーを軽やかに叩く
4 弱	直 接	緩	滑 る：スケートで氷上を直線的に滑る
5 強	間 接	急	鞭打つ：掬い上げるような形で鞭を打つ
6 強	間 接	緩	絞 る：雑巾を両手で硬く絞る
7 弱	間 接	急	弾 く：手に水を付けて振り払う
8 弱	間 接	緩	浮 く：浮き袋が波間を漂うように動く

木村 (2001) p.55 表 1 を転載

たとえば、図 10-2 の①のように手を下げた状態で、こぶしを握り締めれば、緊張状態となり、力を緩めて、だらりと開けば、弛緩状態となる。しかし、②のように手を開くときに、思いっきり開けば、緊張状態の継続となる。

図 10-2 身体運動と緊張－弛緩



凡例：緊張→弛緩  弛緩→緊張 

緊張・弛緩の概念は、重力、方向、動作時間の三点を音声的特徴から考慮しなければならず、単に筋肉を緊張・弛緩させるだけでは、正しい指導法に至らないのである。

10.2.3.3 先行研究の指導例の考察

前述において、崔・吉田 (2007) の例を挙げて、VT 法による指導には緊張・弛緩の概

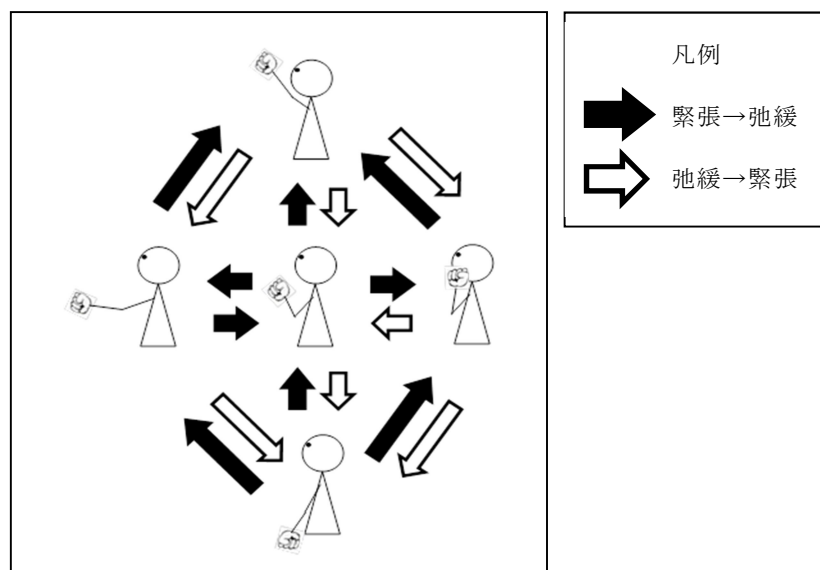
念を十分に理解する必要があることを述べた。

指導法として、VT 法が限定的な指導法であることは否めず、その理由を考察したい。

たとえば、図 10-2 で例示する緊張と弛緩の場合でも、状況や感情に配慮しなければならない。さらに、図 10-3 のような、簡単な上肢だけを使った緊張と弛緩にもとづく、身体リズム運動の動きについて考察してみる。

先に述べたとおり、手は、緊張して力を入れて握っているのか、開いているのか。弛緩状態で手を握っているのかなど、図の中心の状態では判明しにくい。特に、図の中心の状態から左側のように腕を前方に伸ばし、中心の状態に戻す場合には、ともに緊張状態となるという例外も存在する。一見だけでは判断ができないのが、VT 法の難しさであると考ええる。

図 10-3 上肢を用いた身体リズム運動での緊張・弛緩例



また、木村（2001）で指摘し、表 10-3 に掲示した、運動の八つのエフォートでの「重力」を加味しなければならない。また、この困難さを淘汰し指導に反映させるためには、さらに、経験が必要となる。

木村・田中（1996）では、図 10-4 のように、単音の動きの連続で単語の動きを提示する場合などでは、個々の単音の身体リズム運動の「動作」を習得する必要があると述べている。

図 10-4 単音「ウ」の指導例

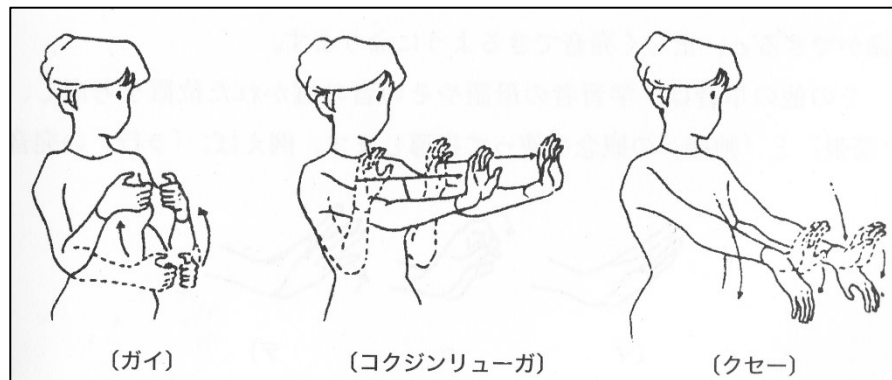


木村・田中（1996）p.141 図 1 を転載

また、長音、促音などの特殊拍についても習得する必要があり、さらに、身体リズム運動での単音の「動作」をベースとした緊張・弛緩までを含めると相当数の「動作」を正確に習得する必要がある。

さらに、川口（1996・2002）では、アクセント指導では、図 10-5 のように、単音の「動作」にアクセントのピッチの「動作」を織り込まなければならないと述べている。

図 10-5 「中高型」アクセントの指導例



川口（2002）p.125 図 2 を転載

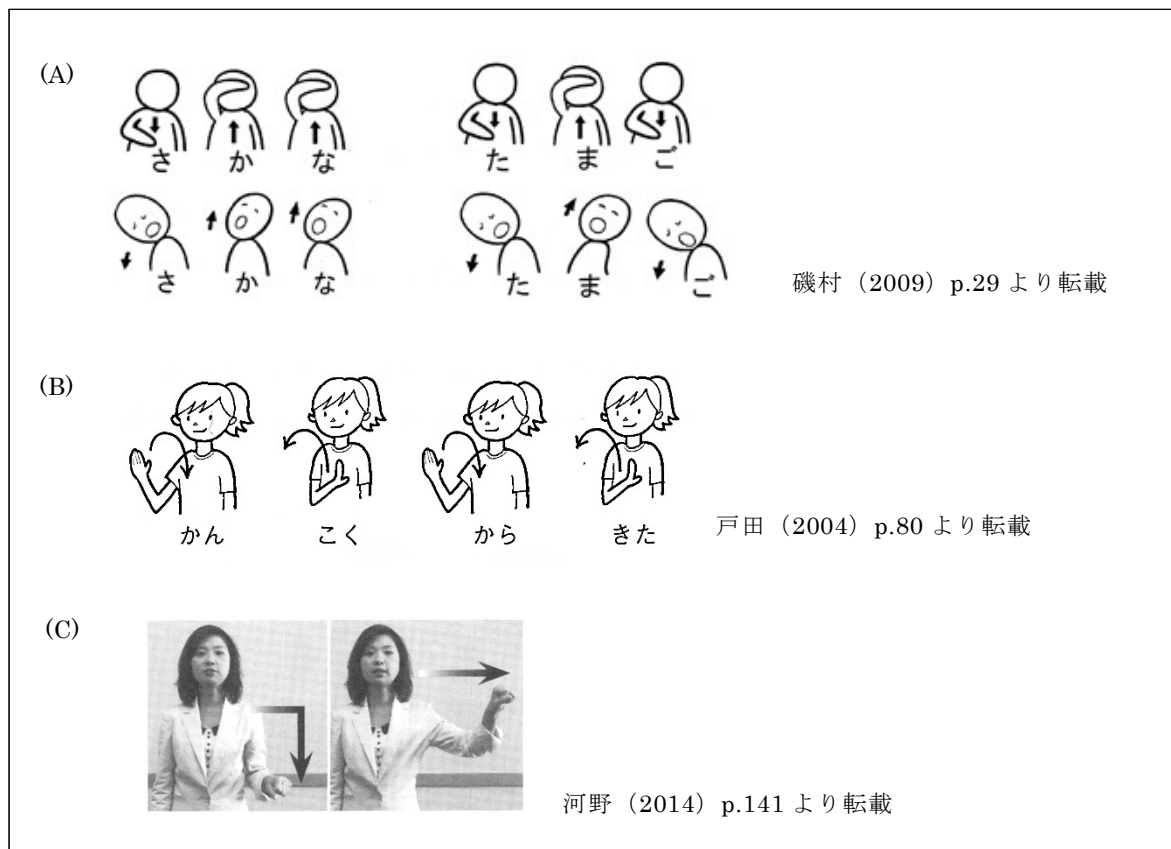
この、「動作」の習得は、相当の時間と指導経験が必要であることは明らかで、VT 法の長所である有効性と、持ち合わせる指導の困難さである。

図 10-6 で示す先行研究の指導例では、磯村（2009：29）では、体前に引き寄せた前腕を胸の高さから目の高さまで上下させたり、頭部を前屈・後屈させて、ピッチを提示する方法を紹介している。同様に戸田（2004：80）では、手掌先端を上部に向けながら腕全体を左右に動かし、リズムを学習者へ提示する方法として、また学習者のリズム感の習得方

法として紹介している。また、河野（2014：141）では、体側の肩の高さで手掌を握って片手でこぶしを作り、高さを維持しながら上げたり、直下に下げたりという動作で、アクセント記号をイメージさせ、アクセントを提示する方法として紹介している。

前記した磯村・戸田・河野の提示・指導法においては、VT法の提示・指導方法と類似しているが、緊張・弛緩を学習者に提示・認識させるものではない。さらに、実際の指導法を観察してみると、緊張・弛緩の理論を理解し、指導経験がなければ簡単な動作にしか見えない。しかし、VT法の指導技術を習得するには知識・技術・経験が必要であることを鑑みれば、VT法の基本理論を踏まえて簡略化した提示・指導法でもやむをえないのではないだろうか。

図 10-6 日本語プロソディーの指導例



10.3 本研究における指導案

前節で述べたとおり、指導者がVT法の緊張・弛緩の理論を習得するのは、時間や経験が必要なことを述べた。しかし、日本語学習者の増加、指導者の育成、授業内での即応性

などを考慮した場合、現実的とはいえない。

本研究はアクセントの指導であることから、VT 法でいう緊張・弛緩の概念では、ピッチの高・低を認識・生成に結びつける限定的な範囲である。したがって、表 10-3 で示す、緊張・弛緩の重力、方向、時間、を加味せずとも、緊張・弛緩の基本理論を音声的特徴としての語彙の意味に関連付けさせる指導法も可能であると考ええる。

そこで、本研究では、VT 法の緊張・弛緩の原則を語彙の意味と関連づける身体リズム運動指導法を提案する。

10.3.1 指導の原則

アクセント指導案の作成では、VT 法の基本理論に基づき、次のようにおこなう。

10.3.1.1 指導の順序

アクセントの指導は、第 9 章の考察・検討から、イントネーションの指導の後におこなう。具体的には、イントネーションの指導は日本語学習開始直後から開始し、学習期間が 1～2 か月程度経過した時点からアクセント指導を開始する。アクセント指導は、語彙が無限に存在することから、学習進度に合わせ継続的に指導しなければならない。

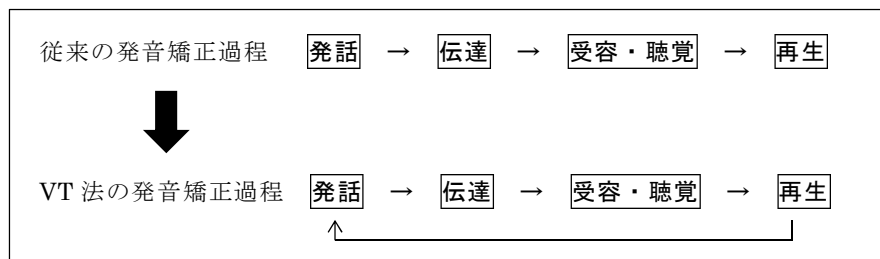
さらに、前 10.2.2 で述べた音声聴取の優先を守る必要がある。具体的には、指導者自身が、正しい日本語共通語アクセントで発話しなければならないことである。現在は情報技術の進歩により、CD やインターネットで簡単に日本語音声を手に入れるが、日本語教師の発話は日本語学習者にとって生きた手本であることを認識しなければならない。

また、音声聴取の優先には、文字情報にも優先する原則を忘れてはならない。板書や資料を提示するのは、次の段階である。

10.3.1.2 指導過程

VT 法による音声指導の手順は、グベリナ・ゴスポドネティッチ（1979）や町田・小坪・木村・増田（1994）では、従来の発音矯正の指導過程ではおこなわれていない、再生から発話に戻る過程を図 10-7 のようにおこなうことを述べている。

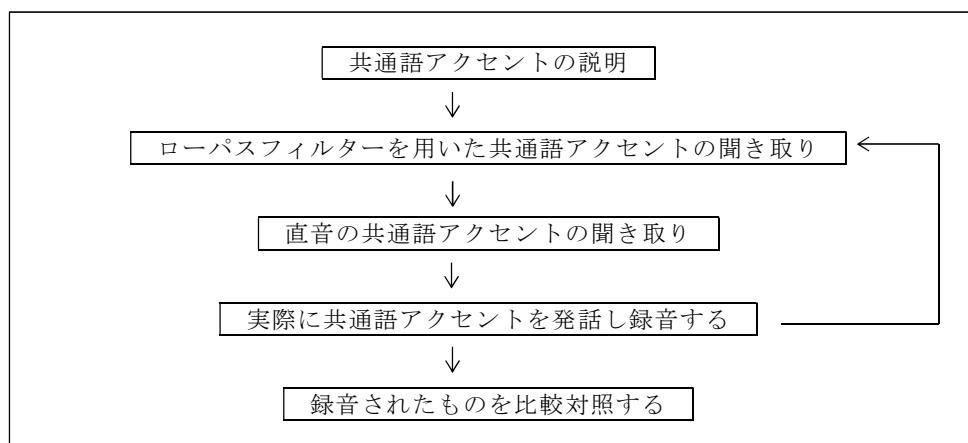
図 10-7 発音矯正の指導過程



グベリナ・ゴスポドネティッチ（1979）p.61 表Ⅱ、p.62 表Ⅲを転載

さらに町田・小坪・木村・増田（1994）は、『正しい構音 は正しい聴き取りが前提となっている』のであり、『言語音を誤って聴取すれば、誤って構音するのである。』（同：31）と述べ、間違った聴取や構音には原因があることと、原因を除去すれば正しい発音に導くことを示唆している。VT 法の理論では、再生から発話に戻る過程がおこなわれることから、指導案では、誤った生成段階での発音に対して振り返りとして、学習者本人が自己の発音を聞き取ることも重要であると考えた。そこで、図 10-8 のように録音機材で学習者の発音を録音し、自省を誘発するプロセスも考慮した。

図 10-8 共通語アクセント指導の手順



10.3.2 指導案

本研究では、VT 法の理論を踏まえ、従来の指導法の困難さを補うために、次の指導法を考案した。

従来の身体リズム運動指導法が、多くの「動作」により個々の発音に対して緊張・弛緩

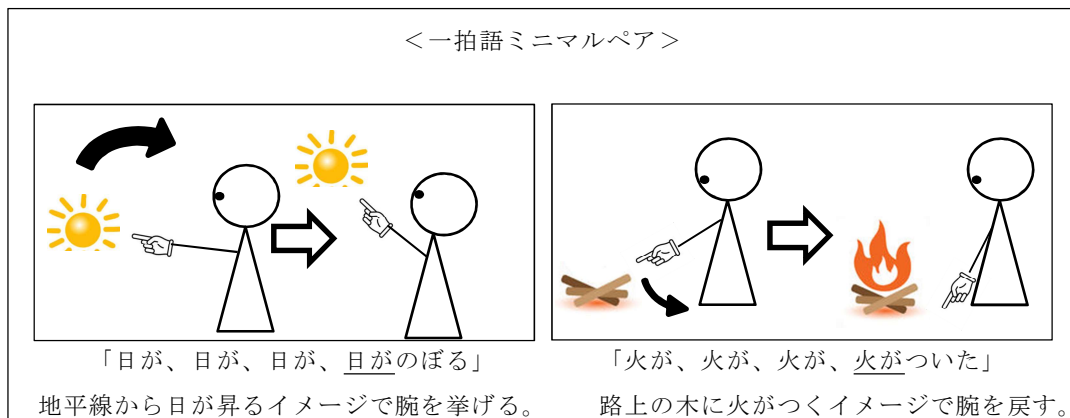
を促す指導法であるのに対し、単語の意味に着目し、単純にアクセントを語彙の意味イメージと合致させた身体リズム運動とする相違がある。

特に、無アクセント方言地区出身者、日本語学習者双方が低い数値となった、ミニマルペアでのアクセント指導を、VT法の単語の意味をイメージした身体リズム運動での指導例を図10-9に提示する。

一拍語の身体リズム運動の指導例では、「日が昇る」を、地平線から日が昇るイメージで腕を挙げながら、低いアクセントから高いアクセントへ意識化させる。

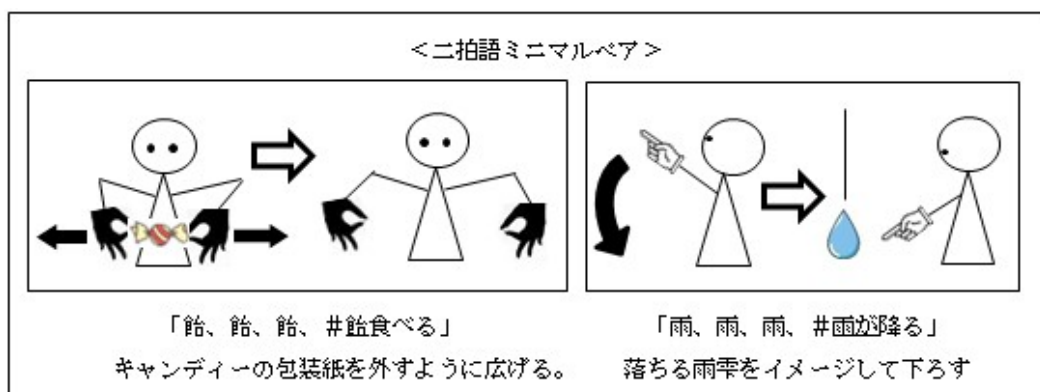
また、「火がついた」は、路上の木に火がつくイメージで腕を下しながら、高いアクセントから低いアクセントへ意識化させることを目的としている。

図10-9 単語の意味をイメージした身体リズム運動例1



また、図10-10の二拍語の指導例では、「飴を食べる」は、キャンディーの包装紙をはずすように、左右に手を広げるようにすることで、低いアクセントから高いアクセントへ意識化をさせることを目的としている。

図10-10 単語の意味をイメージした身体リズム運動例2



また、「雨が降る」は、空から雨雫が落ちて来るイメージで、腕を上から下におろすことで、高いアクセントから低いアクセントへ移行することを意識化させる。なお、本研究で提案する指導案は、VT 法理論に反するかのような印象を受けるが、従来のアクセント指導では、多くの「動作」を伴う困難さを補う方策として提案するものである。

10.4 日本国内の VT 法の普及状況

本章では、VT 法の概要と前章までの論述した VT 法との整合性に言及し、新たな指導法について述べた。以下、本章の概要を述べる。

当初は聴覚障がい者・発話障がい者への検査法から始まった、VT 法の歴史経過とともに、SGAV が発展的に生まれ、VT 法と SGAV を総括する VTS という概念が確立されたことを述べた。さらに、外国語教育においては、VT 法と SGAV の両者が重複する項目であることから、五つの基本理論を概括しながら、本研究の各章で取り上げた VT 法の理論との整合性に言及した。

次に、VT 法の重要な概念である、緊張・弛緩の理論に言及し、緊張・弛緩の概念の重要性と、発話に直結するメカニズムについて概説した。さらに、現行の VT 法を用いる身体リズム運動の指導の困難さを指摘し、困難さを補うべく VT 法の理論に基づく緊張・弛緩と単語の意味とを関連付けた身体リズム運動を提案した。

VT 法は、イギリス、アイルランド、カナダ等の欧米では、聴覚障がい児のリハビリテーション法として確立されている。しかし、日本においては、聴覚障がい者への発話指導が口話法から手話による指導が中心になってきている背景もあり、一部の機関で実践しているのみである。また、外国語教育の分野では、指導法や実践例を一部の図書、論文等で述べてはいるが、肝心の VT 法の理論の中核まで言及・理解しているとは言いがたい。

また、城（2017）は、「これまで多くの言語教授法が提唱されてきたが、具体的な発音指導法を明確に示し得たのは、ヴェルボトナル法⁴⁸ とミシガン大学のフリーズ達が提唱したオーラル・アプローチによる『パターン・プラクティス』（pattern practice）のみである。」（同：49）と述べ、数少ない具体的発音教授法であることを述べている。さらに、「1989年に聴覚障害児の保護者や聴覚障害を持つ当事者の団体などから、口話法一辺倒の見直し

⁴⁸ VT 法が「Verbo-Tonal」の略称であることから「ヴェルボトナル」と表記される場合もある。

と手話の使用を認める運動が始まり、…（中略）2000年には小学部の保護者団体から、手話による教育を受けられないことは学習権、平等権の侵害であるという人権救済の申し出が日本弁護士連合会に出された後、文科省も手話を使った聾教育を行うことについて法的制約は何もないとの方針を出しており、現代では口話法から手話へ大きく様変わりしている。」（同：44）と、聴覚障がい者の教育権との関係から、手話重視へ転換したことも影響していることを述べている。

さらに、VT法がSGAVと統合されてVTSという名称使用での混乱、指導時の緊張・弛緩の概念および実践での複雑さ、などが理解と普及を妨げているのではないだろうか。

本研究においては、VT法の理解とさらなる普及を願い、概説しながら実践例での立証を述べるために1章を立てて論述した。

なお、本章で示した指導案は、第9章のアクセントの指導時に用いたが、第9章の研究目的がアクセントの事前学習の有効性と、VT法の全体構造の検証であったことから、本指導案に基づく効果の検証のデータにはなり得なかった。

ただし、被指導者の談話ではあるが、「アクセントの構造がわかった」「アクセントを意識して発話する大切さがわかった」等の好意的意見が多いことから、今後の研究課題としたい。

第 11 章 まとめ

11.1 本研究の概観

初めに、本研究において前章まで展開した論述を概観する。

第 1 章では、本研究の目的が、次の三点であることを述べた。第一に、日本語の特徴であるアクセント指導をおこなわない原因を究明すること。第二に、VT 法理論との整合性の証明をおこなうこと。第三に、従来の VT 法による指導の困難さを補うためのアクセント指導法の研究である。

次に、上記の研究目的のために、各章でおこなった調査、考察、検討事項等を述べる。

第 2 章では、言語とは何をもって区別されるのかを考察した。とくに、方言と英語・フランス語といった広域で話されている言語の差異、日本語では共通語と方言の差異について先行研究をまじえて考察した。

第 3 章では、日本人方言話者が日本語の共通語アクセントの指導を受けなければ、どのような発話のアクセントの実態になるのかを探るべく、調査を通じて考察した。

第 4 章では、第 3 章と同様に、日本語学習者が日本語の共通語アクセントの指導を受けなければ、どのような発話のアクセントの実態になるのかを探るべく、調査を通じて考察した。

第 5 章では、日本人方言話者のうち無アクセント方言話者と日本語学習者が、日本語アクセントに対する知覚や知識を持ち合わせていないという共通点から、両者の類似性について言及した。さらに両者の類似性を言及することにより、共通のアクセント指導法が可能であることを探った。

第 6 章では、日本語アクセント規則と異なる発話をする日本語学習者の原因は、人的原因ではないかという予測のもと、日本語教師の発話実態を調査し、考察・検討をおこなった。

第 7 章では、日本語学習者の日本語教育モデルと、日本人の国語教育、双方におけるアクセントをはじめ音声教育がおこなわれない理由を考察し検討した。とくにアクセント指導がおこなわれない理由として、共通語を避け学習意欲を希薄化させる社会的要因、方言と共通語の指導に関する教育制度面での不備、教育関係者の知識不足による人的要因、の 3 点を指摘した。

第 8 章では、現在の日本語のアクセント表記方法が多いことを鑑み、先行研究をまじえ、現在の日本語アクセントの表記方法について検討し、より良い表記法を考察した。さらに、尾高型アクセントの表記方法の改善案を提案した。

第 9 章では、第 5 章の無アクセント方言話者と日本語学習者の発話における類似性という観点から、同じアクセント指導法が用いられるかの可否を検証し、および先行研究の記述を確認するため、二つの日本語学習者のグループに日本語の授業内で、日本語学習者に共通語アクセントの事前指導をおこないながら指導をおこなった。

第 10 章では、VT 法の歴史的経過を踏まえた理論を概説し、本研究で述べた VT 法の理論との整合性に言及した。また、VT 法の重要理論である「緊張と弛緩」によるアクセント指導の基本を述べた。

11.2 本研究の成果

本研究で得られた成果は次のとおりである。

第 2 章では、言語学では、方言と〇〇語（例：英語やフランス語など）を区別する明確な基準が存在しないと定義しており、方言を母語、共通語を第二言語と定義できることに言及した。

第 3 章では、日本語母語話者である無アクセント方言話者は、自ら共通語を発話しているという認識を持っていても、実際には方言干渉された共通語を発話していることを実証した。さらに、自己の言語認識に対して、発話時のアクセントが異なる原因を VT 法の理論によって説明付けをおこなった。

第 4 章では、日本語共通語アクセントの指導は、おこなわなければ向上しないことを、日本語学習者を対象とした調査結果から分析し実証した。また、アクセントの認識がなければ、日本語の語彙を音韻の組み合わせで弁別していることも実証した。

さらに、発話時のアクセントと聴取時のアクセントの生成過程に違いがあることも指摘した。

第 5 章では、日本語学習者と無アクセント方言話者には、語彙をアクセントにより弁別しないという類似点があることを指摘し、数値により類似性を実証した。さらに、両者の類似性を考慮すると共通のアクセント指導法が可能であることも言及した。

第 6 章では、日本語学習者の「日本語らしさ」に欠ける発話が、母語干渉や母語の方言干渉という日本語学習者のみに原因があるという従来の先行研究では説明できないとし、

日本語教師の母語干渉にも原因があることを提起した。日本語教師が不適切なアクセント型を提示すれば、日本語学習者の発話も不適切なアクセント型で発音することになるという理由として、VT 法でいう「正しい発話の聴取が正しい発話を表出する」を逆説的に証明した。

第 7 章では、日本語教育・国語教育におけるアクセント教育に対する不備を指摘し、アクセント指導をおこなわない要因と影響を通じて、その原因について言及した。

第 8 章では、日本語アクセントの表記方法のうち、尾高型アクセント型が日本語学習者に誤解を生じさせることから、新しい尾高型アクセント型の表記法を提案した。

第 9 章では、日本語のプロソディーを指導する際、アクセントよりイントネーションを先に指導すべきであることを数値で実証した。さらに、VTS の「全体構造」という観点から見ると、プロソディーの上位レベルであるイントネーションの指導から開始し、それから下位レベルのアクセント指導に移るという考え方と合致していることを証明した。

第 10 章では、従来の VT 法による身体リズム運動による指導法では多くの動作を必要とする点を指摘し、あらたに語彙の意味に着目した身体リズム運動指導法によるアクセント指導を提案した。

11.3 本研究のまとめ

はじめに、先行研究において言及されていない本研究の独自性について述べる。

第一点は、日本語アクセントが軽視され指導がおこなわれない原因について言及したことである。第二点は、日本語アクセント指導に関して、日本語教育学、国語教育学、方言学、の三領域を横断的に調査・研究したことである。第三点は、アクセント指導の順序、日本語アクセントとは異なる発話のアクセントに関する事象について、VT 法によって証明したことである。第四点は、従来の VT 法での発音指導での指導技術習得の困難さを補う指導案を提案したことである。

以下、本研究の独自性によって、各章で得られた研究成果を、第 1 章で述べた本研究の目的と照らしながら述べていく。

11.3.1 アクセント指導をおこなわない原因

第 7 章では、日本語教育と国語教育の制度面を考察した結果、次の二点を明らかにした。

第一点は、過去の標準語教育に端を発した中央言語に対する嫌悪感や方言蔑視から、共

通語を避け、共通語の学習意欲を希薄化させている。第二点は、文部科学省の学習指導要領に明記されている方言と共通語の指導が、実際の教育現場では積極的な教育がなされず効果が生じていない。

前記した二つの影響として、現在の日本語教育および国語教育においてアクセント指導を軽視し、行わないことにより、日本語学習者や日本人の発話時のアクセントに、次の弊害が生じている。

日本人方言話者には、自己の言語認識と発話される言語にずれが生じている。また、発話アクセントに関しては方言干渉⁴⁹を受けていても、発話者本人は共通語アクセントで発話しているという認識をつくりだしている（第3章）。

アクセント指導を受けていない日本語学習者は、学習期間が経過しても発話アクセントの向上がみられない。さらに、語彙の弁別を音韻の組み合わせによってのみ認識している。（第4章）

アクセント指導を受けていない日本語学習者が日本語教師となった場合、誤った日本語アクセントを発話し、日本語学習者にそのまま提示してしまう。（第5章）

アクセント指導をおこなわないため、日本語教科書や国語辞書における語彙アクセントの表記や日本語アクセントの原則等の説明を省略してしまう。（第8章）

さらに調査・研究を進める中で、筆者がインタビューした日本語教師から、日本国内の日本語教育機関で発話指導をおこなわない理由として、JLPT（日本語能力試験）やEJU（日本留学生試験）などで、日本語の能力測定試験に発話試験科目がないことを理由に挙げていた。

世界の外国語教育に目を向けた場合、2005年の文部科学省の発表では、世界の母語人口20位のうち日本語は第9位であった。（表11-1・参照）

上位20か国中の先進国や近隣諸国の外国語能力試験において、発話試験の有無を調査すると、発話試験が実施されていないのは、日本語だけであった。（表11-2参照）

⁴⁹ ロング（1992：49）にて、「方言形式の意味の誤解だけでなく、方言形式と標準語形式との対応のしかたがわからないために起こり得る標準語への『方言干渉』（Dialectal Interference）の現象もある。（中略）学習者が日常生活で耳にする、在住地域の生活言語（関西なら関西弁）による標準語への影響を『方言干渉』と考え、（後略）」と定義を述べている。

表 11-1 世界の母語人口（上位 20 言語）（2005 年）

順 母語(人口)	順 母語（人口）	（単位：百万人）
1 中国語（885）	11 ウー語（*呉語）（91）	
2 英語（400）	12 ジャワ語（75）	
3 スペイン語（332）	〃 韓国・朝鮮語（75）	
4 ヒンディー語（236）	14 パンジャブ語（73）	
5 アラビア語（200）	〃 テルグ語（73）	
6 ポルトガル語（175）	16 フランス語（72）	
7 ロシア語（170）	17 マラータ語（65）	
8 ベンガル語（168）	〃 タミル語（65）	
9 日本語（125）	19 イタリア語（57）	
10 ドイツ語（100）	20 広東語（55）	

注：* 作者挿入

文部科学省 H.P.より転載、出典:The Penguin FACTFINDER(2005)

なぜ、日本語だけに発話試験がないのであろうか。

その原因として、大学入試の試験科目にない科目を、入試科目と同じように学習する者がいないのと同様に、日本語学習者で試験科目にない発話を学習する者がいないということが類推できる。試験科目になれば、学習する必要がなく、学習したくないという日本語学習者の心理が働いたという結論に達するのではないだろうか。さらに、前述した国語教育を経た指導者が、発話指導がわからない、できない、という思惑が一致した結果ではないかと推測する。

表 11-2 外国語検定試験における発話試験の有無

語名	検定試験名	発話試験の有無	条件	H.P.
英語	英語検定試験	○	3 級以上	http://www.eiken.or.jp/eiken/
	TOEIC	○(別)	SW テスト	https://www.iibc-global.org/toeic.html
中国語	日本中国語検定試験	○	準 1 級以上	http://www.chuken.gr.jp/
	HSK (新漢語水平考試)	○(別)	口頭試験	http://www.hskj.jp/
韓国語・朝鮮語	韓国語能力試験	×		http://www.kref.or.jp/
	ハングル能力検定	○	1 級	http://www.hangul.or.jp/
フランス語	フランス語能力試験 (TEF)	○(選)	口頭テスト	https://www.ccfj.com/talk/tef/index.html
	DELTA・DALF 試験	○	必須	http://www.delfdalf.jp/
ドイツ語	ドイツ語技能検定試験	○	準 1 級以上	http://www.dokken.or.jp/
イタリア語	イタリア語検定 (PLIDA)	○	必須	http://www.il-centro.net/dante/plida/page2.html
	実用イタリア語検定	×		http://www.iken.gr.jp/
スペイン語	スペイン語認定試験 (DELE)	○	必須	http://dele.jp/about.html
	スペイン語技能検定	○	3 級以上	http://www.casa-esp.com/index.php/requirements/
ポルトガル語	京都ポルトガル語検定試験	○	必須	http://cppq.org/PPQ_INIT/HOME.html
	外国人のためのポルトガル語検定試験 (CELPE-Bras)	○	必須	http://www.kufs.ac.jp/Brazil/news/celpekyoto.html
アラビア語	実用アラビア語検定	○	3 級以上	http://www.arabic-exam.org/
ロシア語	ロシア語能力検定	○	3 級以上	http://www.tokyoruss.ac.jp/kentei/#
日本語	実用日本語検定 (J.TEST)	×		http://j-test.jp/
	日本語能力試験 (JLPT)	×		http://www.jlpt.jp/about/index.html
	日本留学試験 (EJU)	×		http://www.jasso.go.jp/eju/
	日本語教育能力検定試験	×		http://www.jees.or.jp/jltct/
	日本語検定	×		http://www.nihongokentei.jp/
	実践日本語コミュニケーション検定	×		http://www.sikaku.gr.jp/c/pjc/
	ビジネス日本語能力テスト	×		http://www.kanken.or.jp/bjt/

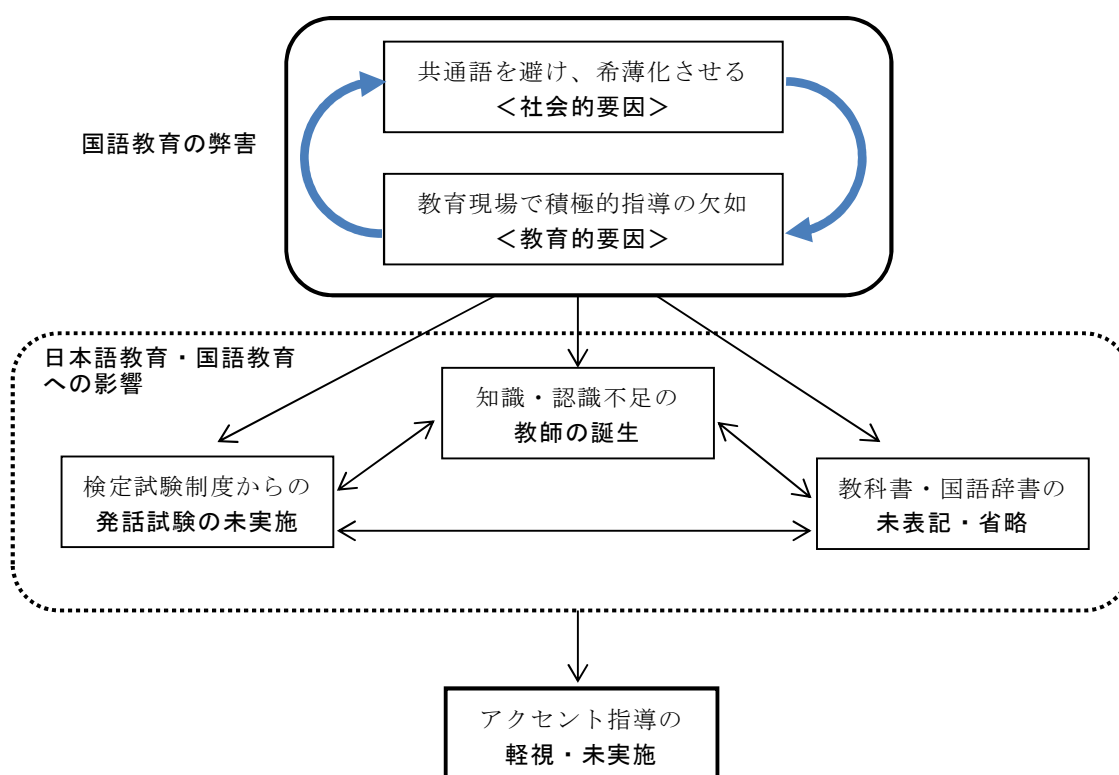
凡例 (別): 同一試験名で別試験として受験する。(選): 受験生が選択する。(参照: 2019.02.01)

したがって、日本国内外を問わず、日本語教育機関で発話指導が重視されず、おこなわ

れないさらなる理由として、検定試験制度の発話試験科目が存在しないことがあげられる。

前述した論述を整理・検討をおこない、現在のアクセント指導を重視せず、おこなわなくなった経緯を、図 11-1 に示しながら述べる。

図 11-1 指導を軽視・おこなわれないモデル図



まず、第二次世界大戦前・中までおこなわれた標準語教育によって、標準語である東京周辺以外の方言話者が、方言蔑視を受け、標準語に対して嫌悪感を生み出した。戦後、国が制定する標準語から共通語という概念の変化でも、前記した精神的影響から、共通語を避け、希共通語を希薄化させるなどによる社会的要因を生み出した。

次に、文部科学省の学習指導要領に明記されていても、児童・生徒に対して、教育現場で方言・共通語に関する指導が積極的になされず、教育効果が生じていない。方言・共通語に関する教育効果を得られなかった児童・生徒がやがて指導する教師や教育の指導的立場となっても、アクセントに対しての認識や知識不足という教育的要因を生み出した。

前記の二つの要因を繰り返すことによって、悪循環を生み出し、その影響によって、日本語関係の検定試験からの発話試験を除外するという試験制度の不備、教科書や国語辞書

に対するアクセントの表記や説明の省略、アクセントの理解不足によりアクセント指導ができない・方法がわからないという指導者生み出し、教育技術の不備を生み出した。

さらに、三つの影響は互いにさらに影響しあうという、二次的悪循環を繰り返しながら、最終的にアクセント指導を軽視し、おこなわないという現在の状態に至ったと考える。

本章冒頭で述べた、磯村（2009）の「教師が日本語のアクセントを教えない→学習者が日本語のアクセントを知らない…（後略）」（同：105）は、単に人的要因によってのみで起きているわけではなく、先に述べた社会的要因、教育的要因、二次的悪循環を加え複雑に絡み合って、可視化できる現象として取り上げた可能性を示唆したい。

11.3.2 VT法との整合性

本研究の二つ目の目的は、本研究で調査・考察した内容について、VT法の理論で立証をおこなうことであった。

第3章では、インフォーマントの談話から、自己の言語認識と発話アクセントに関しては方言干渉を受けていても、発話者本人は共通語アクセントで発話しているという認識をつくりだしていると結論づけた。自己の言語認識と発話実態のずれについて、VT法の理論である、母語のフィルターという概念によって立証した。

第4章では、日本語学習期間が延びても発話のアクセントが向上せず、アクセント指導を受けなければ向上しないと結論づけた。VT法でいう「正しい発話の聴取が正しい発話に結びつく」という理論によって立証した。

第6章では、日本語教師の正しくない発話アクセントについて調査し、それを実証し、日本語学習者へ影響を与えることの可能性を指摘した。第4章と同様に、VT法でいう「正しい発話の聴取が正しい発話に結びつく」という理論によって立証した。

第9章では、アクセントとイントネーションの指導および指導後のテスト結果の分析から、「全体」である「イントネーション」から学習を始め、「下位」である「アクセント」を学習するという順序は、「全体構造」であるVT法と合致することを立証した。

以上が本研究において、VT法を実証した内容である。

金（2006）、浅野（2008）などの先行研究においては、VT法による指導法を例示し、効果について言及するも、VT法理論の整合性についてまでは言及されていないことから、本研究の独自性でもある。

11.3.3 VT 法による新たなアクセント指導法の提案

本研究の三つ目の目的である、VT 法の新たなアクセント指導法の提案について言及する。

第 10 章では、VT 法の概略を示しながら、アクセント指導法を考察した。VT 法の一つである緊張・弛緩という概念の重要性を例示しながら明らかにした。

現在の VT 法にもとづく身体リズム運動でのアクセント指導では、多くの動作が伴うことを指摘した。さらに、多くの動作が伴うことは、それだけ多くの正確な動作を習得していなければならない。したがって、VT 法の指導技術を習得するには知識・技術・経験が必要となり、多くの時間を要するという困難さを指摘し、困難さを補うべく VT 法理論に基づく身体リズム運動を提案した。

さらに、指導案では、従来の身体リズム運動指導法が、多くの「動作」により個々の発音に対して緊張・弛緩を通じて正しい発話を促す指導法であるのに対し、単語のアクセントを語彙の意味イメージを強化させた身体リズム運動を提案した。提案する指導法では、従来の指導法と比較して、多くの「動作」を必要としないことから、即応性に特化し、容易に指導が可能となると考えられる。したがって、非日本語母語話者である日本語学習者と日本語母語話者である方言話者、双方に指導が可能であると考ええる。

11.4 結論

本研究において、日本語教育・国語教育でのアクセントを含む共通語の指導、音声指導の現状を鑑み、指導しないことによって多くの弊害が生じていることを明らかにした。また、外国語教育・言語教育の側面から日本語の特徴を指導しないことは、言語教育上不備な状態である。また、磯村（2009）が述べているアクセント指導をおこなわないことによって、アクセント指導できない教師、アクセント指導を受けない学習者、さらにアクセント指導できない指導者の誕生という負の連鎖を脱却しなければならない。これらを総合的に判断した場合、アクセント指導はするべきであるという結論を述べる。

さらに、日本語関係の試験制度において発話試験を実施することで、アクセントを含む音声指導の学習機会が生み出され、日本語学習者にとってコミュニケーション能力の向上が期待される。

次に、従来は抽象的で先行研究や具体例が少ない VT 法の理論は、各章の調査・研究によって立証が可能であったことから、VT 法の理論には整合性があることを述べた。

最後に、従来の VT 法に基づく指導法では、全てを網羅するのではなく、指導に必要な部分を活用すればよいが、基本的な知識・技術の習得には経験や時間を要し、現在の日本語教育の学習者の増加に対して、指導できる教師も少なく普及の障害になっている。したがって、VT 法の基本原理を押さえつつ、緊張・弛緩の理論を簡素化する新たな指導方法は、従来の VT 法の指導の困難さを補えると確信する。

11.5 今後の方策

本研究において以下の章でおこなった調査・考察の結果から、今後の方策としておこなうことを述べた。

第 6 章では日本語教師へのアクセント指導方法の策定

第 8 章では提案したアクセント記号の検証

第 9 章では日本語学習者のアクセント指導後の「無アクセント化」の調査・研究

第 10 章では提案したアクセント指導案の実践の検証

アクセント指導を含め発話指導は、本研究で述べたとおり、軽視され指導に割く時間に乏しいことから、実践例や評価基準などの先行研究が乏しい。ゆえに、本研究後も継続して調査・検証する意義は大きい。

11.6 あとがき

本研究を通じて、日本人ですら共通語アクセントを理論的に理解しているわけではなく、さらに理解していない者が教師や指導的な立場として指導をしている。当然、日本語教育においても同様な現象が起きていることが明らかになった。

本研究が、日本語教育のアクセント指導という枠にとどまらず、方言学、国語教育学といった日本語をとりまく共通語の指導法・改善法へと波及し、日本語共通語の底上げに寄与することを願うものである。

国際社会において日本語が「名誉ある地位」となるためには、これらを改善・具現化する時期が到来しているのではないだろうか。現在のアクセントをはじめとする音声指導は、現実を正しく認識していない状況である。本研究によって、アクセントを含めた音声指導をおこなうことや日本語関係の検定試験制度で発話試験がおこなわれることが、日本語教育、しいては日本語指導の常識になることを願ってやまない。

なお、第 1 章の冒頭でも述べたが、本研究は、日本語教師個人の適性や資質について論

ずるものではなく、日本語学習者へ日本語の共通語アクセントの指導・提示の一助となることを願うものである。さらに本研究は、言語の普遍性を無視した根拠のない議論である共通語（標準語）の絶対視や美化、方言に対する蔑視や嫌悪を前提とした研究でもないことを重ねて述べる。

参 考 文 献

< 参照文献 >

- 有坂秀世 (1941) 「アクセント型の本質について」『言語研究』7-8, 日本言語学会, 83-92.
- 浅野涼子 (2008) 「VT 法を活用したプロソディー指導の一例」『名古屋学院大学論集言語・文化篇』名古屋学院大学総合研究所, 19(2), 71-79.
- 秋永一枝 (1986) 「アクセント概説—歴史変化と方言分布」『方言学概説』(講座方言学 1) 国書刊行会, 98-115.
- 秋永一枝 (2009) 「アクセントの史的変化と方言アクセント」『日本語音韻史・アクセント史論』笠間書院, 85-102.
- 新井優子・和氣圭子・石上綾子 (2012) 「オーラルテストにおける Can-do Statements を用いた評価方法の一試案」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』27, 筑波大学, 81-103.
- 伊澤修二 (1909) 「音勢」『視話応用東北発音矯正法』大日本図書, 93-96.
- 石黒魯平 (1944) 「標準語の概念分化」『標準語の問題』三省堂, 18-23.
- 磯村一弘 (2009) 「アクセント」『音声を教える』(日本語教授法シリーズ 2) 国際交流基金, 84-105.
- 稲田朋晃 (2014) 『韓国人日本語学習者による日本語アクセントの知覚と産出』名古屋大学大学院, 博士学位論文.
- 上田均 (2005) 「普通話、方言、近世語」『奈良産業大学紀要』21, 奈良産業大学経済学部, 135-147.
- 上田^{かずとし}万年 (1895) 「標準語に就きて」『国語のため』富山房, 51-66.
- 上野^{かずあき}和昭 (2003) 「日本語アクセント史研究とアクセント観」『音声研究』232, 音声学会, 47-57.
- 上野善道 (1989) 「日本語のアクセント」『日本語の音声・音韻 (上)』(講座日本語と日本語教育第 2 卷) 明治書院, 178-205.
- 上野善道 (1984) 「アクセント研究」飯豊毅一・日野資純・佐藤亮一編 (1984) 『方言研究法』(講座方言学 2) 国書刊行会, 229-273.
- 上村幸雄 (1975) 「日本の方言、共通語、標準語」大石初太郎・上村幸雄共編『方言と標準語—日本語方言学概説—』筑摩書房, 5-40.

- 内堀明（2008）「アクセント指導の一提案－自律的学習を促すためのモニター力の養成法－」『WEB版実践研究フォーラム報告』日本語教育学会, 1-9.
- 宇賀克也（2013）「行政法の法源」『行政法総論 第5版』（行政法概説Ⅰ）有斐閣, 4-13.
- 榎垣実^{うめがき}（1985）「方言とは何か」馬瀬良雄編『方言』（論集 日本語研究 10）有精堂, 7-18.
- 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), 日本語教育方法研究会, 28-29.
- 大西拓一郎（1992）「方言アクセントの現在－仙台方言におけるアクセントの獲得を中心に－」『日本語学』121, 明治書院, 98-113.
- 大山理恵（2016）「日本語学習者におけるアクセント句の習得－音声指導を重視した授業実践の効果」『日本語・日本文化研究』14, 同志社大学, 91-103.
- 大坪一夫（1990）「音声教育の問題点」杉藤美代子編『日本語の音声・音韻（下）』（講座 日本語と日本語教育 3）明治書院, 23-46.
- 岡倉由三郎（1890）「國語の分離」『比較博言學 一名 日本語學一斑』1, 明治義會, 158-170.
- 小笠原義朗（1993）「外国人の日本語の発音に対する日本人の評価」『東北大学文学部日本語学科論集』3, 東北大学, 1-12.
- 荻原廣^{おぎわら}（2007）「シャドーイングの日本語音声教育における有効性：単音、アクセント指導を中心に」『國文學論叢』52, 龍谷大學國文學會, 112-126.
- 小熊利江^{おぐま}（2008）「第二言語としての日本語音声の習得」『発話リズムと日本語教育』風間書房, 1-30.
- 加藤正信（1975）「方言の音声とアクセント」大石初太郎・上村幸雄編『方言と標準語－日本語方言学概説－』筑摩書房, 102-109.
- 加藤正信研究代表（1995）『福島県相馬地方における方言の共通語化の実態とその社会的・心理的背景』東北大学文学部国語研究室, 109-142.
- 加藤和夫（2001）「死をむかえることば－消滅の危機に瀕した方言－」『日本語学』238, 明治書院, 26-36.
- 兼子仁（1983）「行政による基準設定の意義および諸形態」『行政法総論』筑摩書房, 111-118.
- 川上蓁^{しん}（1957）「準アクセントについて」『国語研究』7, 国学院大学国語研究会編, 大和文庫, 44-60.（川上蓁（1995）『日本語アクセント論集』汲古書院, 92-113.再録）
- 川口義一（1990）「日本語アクセントの指導法」クロード・ロベルジュ・木村匡康（政康）編著『日本語の発音指導－VT法理論と実際－』凡人社, 115-136.

- 川口義一（2002）「日本語教育とその実践」小坪博子・木村政康・川口義一・安富雄平編著『聴覚・言語障害教育および外国語教育のための VTS 入門』グベリナ記念ベルボトナル普及協会, 17-40.
- かわの 河野俊之（1995）「一般日本人によるアクセントの表記法とその再生」『学術研究年報』1995年版, 同志社女子大学, 305-327.
- かわの 河野俊之（2014）『音声教育の実践』（日本語教師のための TIPS77③）くろしお出版, 124-142.
- 神田卓朗（2003）「日本語アクセントの表記に関する考察」『岐阜女子大学紀要』32, 岐阜女子大学, 51-58.
- 儀利古幹雄（2011）「東京方言におけるアクセントの平板化：外来語複合名詞アクセントの記述」『国立国語研究所論集 1』国立国語研究所, 1-19.
- 木村政康（2001）「音声教育法—VT 法の理論を応用して—」『言語とコミュニケーション講義ノート』拓殖大学言語研究所, 45-64.
- 木村政康（2002）「VTS の概要」小坪博子・木村政康・川口義一・安富雄平編著『聴覚・言語障害教育および外国語教育のための VTS 入門』グベリナ記念ベルボトナル普及協会, 17-40.
- 木村政康（2015）「日本語学習者のための工学系専門用語の発音指導—中国語母語話者における縦断的研究—」『語学研究』133, 拓殖大学言語文化研究所, 25-59.
- 金周熙（2006）「初級クラスにおける発音指導」『日本語教育実践研究』5, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 77-86.
- 金田一春彦（2005a）「一型アクセントについての考察」『金田一春彦著作集』6, 玉川大学出版部, 327-337.
- 金田一春彦（2005b）「アクセント史研究の原理」『金田一春彦著作集』7, 玉川大学出版部, 35-59.
- 金田一春彦（2005c）「方言と方言学」『金田一春彦著作集』8, 玉川大学出版部, 15-34.
- 金田一春彦（2005d）「東京語における『花』と『鼻』の区別—東京アクセント新二段観強調論」『金田一春彦著作集』6, 玉川大学出版部, 303-326.
- 金田一春彦（2005e）「東京アクセントの特徴は何か」『金田一春彦著作集』8, 玉川大学出版部, 603-620.
- 金田一春彦監修（2014）「アクセント習得法則」『新明解日本語アクセント辞典第2版』三

- 省堂, 卷末付録 1-125.
- グベリナ, ペタル (2012) 「最適性の原則」『ことばと人間－聴覚リハビリと外国語教育のための理論』上智大学出版, ぎょうせい, 19-28.
- グベリナ, ペダル・ゴスポドネティッチュ, ユギ (1979) 「言調聴覚論から見た聴こえと調音」ロベルジュ, クロード編『発音矯正と語学教育』大修館書店, 56-63.
- グベリナ, ペタル講述, 北原一敏・内藤史朗編著 (1891) 『話しことばの原理と教育』(シリーズ・障害者の世界 6) 明治図書, 19-91.
- グベリナ, ペタル (1994) 「全体構造＝視聴覚方式」ロベルジュ, クロード監『ヴェルボトナル法入門－ことばへのアプローチ』第三書房, 29-70.
- 熊野七絵・伊藤秀明・蜂須賀真希子 (2013) 「JFS/CEFR に基づく JFS 日本語講座レベル認定試験 (A1) の開発」『国際交流基金日本語教育紀要』9, 国際交流基金, 73-88.
- 国立国語研究所報告 (1951) 「共通語の問題」『言語生活の実態－白河市及び附近の農村における－』秀英出版, 6-8.
- 小林隆 (1995) 「住民意識に見る方言志向・共通語志向」『月刊 言語 11 月号』(別冊) 24(12), 大修館, 34-46.
- 小松美穂 (2016) 「市販教材を使った JF スタンダード準拠中級コース口頭試験」国際交流基金日本語国際センター教師研修チーム編『「JF スタンダード」準拠コース事例集 2015』国際交流基金, 295-310.
- 崔春福・吉田光演 (2007) 「VT 法による日本語の単一語アクセントの指導法の考察」『広島大学大学院総合科学研究科紀要 1 人間科学研究』2, 広島大学大学院総合科学研究科, 11-21.
- 崔春福 (2010) 『身振りによる日本語アクセントの効果的な指導法の研究』広島大学大学院, 博士論文.
- 佐久間鼎 (1951) 「アクセントの認識」『国語アクセント論叢』法政大学出版局, 19-34.
- 佐久間鼎 (1964) 「アクセントの形式」『標準日本語の発音・アクセント』恒星社厚生閣, 65-84.
- 佐久間鼎 (1915) 「日本語のアクセントとは果たして何物? (上)」『心理研究』47, 日本心理学会, 482-498.
- 佐久間鼎 (1916) 「日本語のアクセントとは果たして何物? (下)」『心理研究』49, 日本心理学会, 48-67.

- 佐藤高司（2010）「各都道府県版「方言と共通語」教材開発・作成のすすめー方言研究の・国語教育への貢献としてー」『共愛学園前橋国際大学論集』10, 前橋国際大学, 219-226.
- 佐藤大和（1988）「複合語におけるアクセント規則と連濁規則」『日本語の音声・音韻（上）』（講座日本語と日本語教育 2）明治書院, 233-265.
- 佐藤亮一（1984）「無型アクセント地域におけるアクセントの共通語化ー宇都宮市内における小調査の結果からー」『記述的研究編』（現代方言の課題 第2巻）明治書院, 211-234.
- 佐藤亮一（2000）「アクセント」『宮城県仙台市方言の研究』東北大学大学院文学研究科国語学研究科, 20-27.
- 佐藤亮一（2009）「無アクセント地域からアナウンサーにー私の東京アクセント習得体験記ーを読んで②」『日本語学』348, 明治書院, 82-90.
- 佐藤亮一（2015）『滅びゆく日本の方言』新日本出版, 14-18, 178-198.
- 猿田美穂子（2007）「標準語励行の実態と人々の意識ー方言札に着目してー」島村恭則・日高水穂編『日本・アジア文化調査実習報告書 2006年度-2007年度』1, 秋田大学教育文化学部, 160-168.
- 柴田武（1977）「標準語、共通語、方言」『標準語と方言』（文化庁ことばシリーズ 6）文化庁, 大蔵省印刷局, 22-32.
- 嶋津拓（2008）「国際文化交流事業としての「日本語の普及」ーその変遷と現状ー」『比較教育学研究』37, 日本比較教育学会, 79-88.
- 嶋津拓（2010）『「日本語普及」の現状』『言語政策として「日本語の普及」はどうあったかー国際文化交流の周縁ー』ひつじ書房, 87-127.
- 島村直己・望月善次・藤井和弘・有澤俊太郎・工藤真由美・柳沢裕哉・新名主健一・上谷順三郎・梶村光郎・村上呂理（2002）「大学生の方言意識ー全国34大学調査結果報告ー」『全国大学国語教育学会発表要旨集』102, 全国大学国語教育学会, 37-40.
- 清水あつ子（2011）「国際語としての英語と発音教育」『音声研究』15(1), 日本音声学会, 44-62.
- 城哲哉（2017）「ヴェルボトナル法の発展と受容に関する若干の考察」『名古屋学院大学研究年報』30, 名古屋学院大学総合研究所, 39-52.
- しろた代田智恵子（1997）「日本語アクセントの習得とイントネーションーフランス母語話者による日本語発話の音調特徴とその原因ー」『日本語教育論集 世界の日本語教育』7, 国際交流基金, 113-135.

- 陣内正敬（2008）「日本語学習者のカタカナ語意識とカタカナ語教育」『言語と文化』11, 関西学院大学, 7-60.
- 神保格(1940)「アクセント」『国語読本の発音とアクセント 尋常1 学年』厚生閣書店, 9-15.
- 杉尾宗紀ほか（2008/10-2009/03）「無アクセント地域からアナウンサーに一私の東京アクセント習得体験記一」『日本語学』341-346, 明治書院（杉尾宗紀（2008/10）「同」『同』341, 84-91、中村宏（2008/11）「同」『同』342, 76-85、二宮正博（2008/12）「同」『同』343, 62-72、石川循一（2009/01）「同」『同』344, 98-106、野方正俊（2009/02）「同」『同』345, 88-92、柴田徹（2009/03）「同」『同』346, 62-69）.
- 杉崎夏夫（2017）「明治時代語の一考察一言文一致と標準語教育と新聞の文体の関係を中心に一」『武蔵野教育學論集』2, 武蔵野大学教育学研究所, 47-56.
- 杉藤美代子（1978）「単語アクセントの発話と知覚における個人差および方言差の定量的研究」『言語研究』74, 日本言語学会, 57-78.
- 杉藤美代子（1980）「福井市および大阪方言話者における単語アクセントに生成と知覚」『音声研究会資料』S80-28, 日本音響学会, 221-228.
- 杉藤美代子（1981）「大阪のアクセント」『大都市の言語生活 分析編』三省堂, 192-220.
- 杉藤美代子（1999）「日本語音声の音声学的特徴」『教育への提言』（日本語音声の研究7）和泉書院, 59-72.
- 高橋恵利子（2007）「アクセント指導のためのシャドーイングフィードバックに関する考察」『日本語教育方法研究会誌』14(1), 日本語教育方法研究会, 18-19.
- 高橋恵利子（2012）「韓国人日本語学習者のアクセント生成ー読み上げ・リピート・自己評価の関係からー」『教育学研究ジャーナル』10, 中国四国教育学会, 11-20.
- 高丸圭一（2012）『無アクセント地域の方言イントネーションに関する研究』明海大学, 博士論文.
- 田尻栄三（1992）「日本語教師と方言」『日本語教育』76, 日本語教育学会, 9-20.
- 田中真一・窪園晴夫（1999）「アクセント」窪園晴夫監『日本語の発音教室』くろしお出版, 55-89.
- 田中ゆかり・前田忠彦（2012）「話者分類に基づく地域類型化の試みー全国方言意識調査データを用いた潜在クラス分析による検討ー」『国立国語研究所論集』3, 国立国語研究所, 117-142.
- 田中ゆかり・林直樹・前田忠彦・相澤正夫（2016）「1 万人調査からみた最新の方言・共

- 通語意識:「2015 年全国方言意識 Web 調査」の報告」『国立国語研究所論集』11, 国立国語研究所, 117-145.
- 鶴雄能子・石沢弘子監修 (2016)「各課の教え方」『みんなの日本語初級 I 第 2 版 教え方の手引き』スリーエーネットワーク, 14-18.
- 寺川喜四郎・日下三好 (1944: 初出, 1974) 編「解説」『改定増補 日本語発音大辞典八版』大雅堂, 解説 18-61.
- 徳間望・高柳智美 (2015)「高低アクセント指導の導入に向けたワークショップー初中等教育機関で教えるインド人日本語教師を対象としてー」『言語文化と日本語教育』50, お茶の水女子大学日本言語文化学会, 113-120.
- 戸田貴子 (1999)「日本語学習者による外来語使用の実態とアクセント習得に関する考察: 英語・中国語・韓国語話者の会話データに基づいてー」『文藝言語研究・言語篇』36, 筑波大学, 89-111.
- 戸田貴子 (2001)「発音指導がアクセントの知覚に与える影響について」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』14, 早稲田大学日本語研究教育センター, 67-88.
- 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, 41-61.
- 日本語教育学会コース・デザイン研究委員会著、日本語教育学会編 (1991)『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社, 29-37.
- 長井弘之 (2015)『日本語教師の共通語アクセントの考察ー無アクセント方言話者を対象にー』拓殖大学, 修士論文.
- 長井弘之 (2016)「若年層の共通語アクセントの発話実態ー無アクセント地区と東京アクセント地区との比較ー」『言語教育研究』16, 拓殖大学大学院, 23-35.
- 長井弘之 (2017)「日本語教師の発話アクセントの実態と考察ー中国人日本語教師の場合ー」『言語教育研究』17, 拓殖大学大学院, 67-81.
- 長井弘之 (2018)「日本語学習者におけるイントネーション・アクセントの指導と効果」『言語教育研究』18, 拓殖大学大学院, 115-130.
- バーン, マリウス, オルモンド (2012)「日本語高低アクセント指導法」『日本語・日本文化研修プログラム研修レポート集』27, 広島大学国際センター, 44-63
- 馬場良二 (2015)「無アクセント方言における句、発話イントネーションの究明」『日本語音声コミュニケーション』3, ひつじ書房, 25-42.

- 早田輝洋（1999）「東京アクセントのピッチ曲線」『音調のタイポロジー』大修館書店, 265-273.
- 早野慎吾（2008）「国語科教育における地域言語教育（1）－方言・標準語・共通語－」『教育科学』16, 宮崎大学教育文化学部, 137-152.
- 飛田良文（1992）「共通語の時代－東京語の展開期」『東京語史の過程』東京堂出版, 59-62.
- 平野宏子（2014）「「総合日本語」の授業で行うゼロ初級からの音声教育の実践：アクセント、イントネーションの自然性を重視した視覚補助教材の使用」『国立国語研究所論集』7, 国立国語研究所, 45-71.
- 平山輝夫（1968）『日本の方言』（講談社現代新書 160）講談社, 15-112.
- 平山輝夫（1978）「移住者二世の言語－特に無アクセント地域の場合」『国語学』114, 日本語学会, 35-47.
- 平山輝男（1986）「日本語のアクセントの将来」馬瀬良雄編『方言』（論集日本語研究 10）有精堂, 33-43.
- 深澤俊昭（1981）「日本語のアクセント観：その抽象度」『語学研究』3, 神奈川大学, 105-119.
- 藤原愛（2015）「共通語のコア（Lingua Franca Core）を考える－日本語母語話者における英語の歯摩擦音の代替音素－」『明星大学研究紀要－人文学部』51, 明星大学, 79-87.
- 藤村靖（1966）「ことばの科学 4」『自然= Nature』241, 中央公論社, 60-65.
- ホアンティ マイ ホン（2010）「JF 日本語教育スタンダードに基づく日本語会話テストの開発－中等教育における日本語学習経験者を受け入れるハノイ国家大学の試み－」『日本言語文化研究会論集』6, 政策研究大学院大学, 183-210.
- 堀口純子（1981）「無アクセント地域における親と子のアクセント」『文藝研究 言語篇』6, 筑波大学, 167-198.
- ましこひでのり（1997）『イデオロギーとしての「日本」－「国語」「日本史」の知識社会学』三元社, 134-135.
- 馬瀬良雄（1981）「言語形成に及ぼすテレビおよび都市の言語の影響」『国語学』125, 日本語学会, 1-19.
- 馬瀬良雄・佐藤亮一（1988）「東京語アクセントの多様性」杉藤美代子編『日本語の音声・音韻（上）』（講座日本語と日本語教育 2）明治書院, 206-232.
- 南不二男（1981）「東京のアクセント」『大都市の言語生活 分析編』三省堂, 164-191.

- 森下喜一（2001）「無アクセントの動向」『国語研究』64, 國學院大學国語研究会, 99-107
- 町田章一・小坪博子・木村正康・増田喜治（1994）「第一部 VTS」『言調聴覚論の輪郭』上智大学聴覚言語障害研究センター, 1-45.
- 真島知秀・山元淑乃（2017）「課題遂行能力の向上を重視した初級日本語学習—JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテストによる評価結果—」『琉球大学国際教育センター紀要』1, 琉球大学, 39-52.
- 松崎寛・河野俊之（2005a）「アクセント」『日本語の音声Ⅰ』（NAFL 日本語教師養成講座 7）アルク, 22-32.（非売品）
- 松崎寛・河野俊之（2005b）「音声教育から音声を考えよう—韻律編—」『日本語の音声Ⅱ』（NAFL 日本語教師養成講座 8）アルク, 54-72.（非売品）
- 水谷修（1981）天沼寧・大坪一夫・水谷修編「5 日本語のアクセント」『日本語音声学』, くろしお出版, 109-133.
- 水谷修（1990）「アクセントとイントネーションの習得法」『日本語の音声・音韻（下）』（講座日本語と日本語教育 3）明治書院, 92-112.
- 三宅武郎（1970）「佐久間鼎博士の追想」『国語学』81, 日本語学会, 137-141.
- 宮田幸一（1927）「新しいアクセント観とアクセント表記法」『音声の研究』1, 日本音声学協会, 18-22.
- 宮田幸一（1928）「日本語のアクセントに関する私の見解」『音声の研究』2, 日本音声学協会, 31-37.
- 宮田幸一（1930）「私のアクセント観に対する批評に答えて」『音声の研究』3, 日本音声学協会, 233-252.
- 安田敏朗（1999）「共通語の設定」『〈国語〉と〈方言〉のあいだ』人文書院, 292-301.
- 山口幸洋（1975）「一型アクセントをめぐる諸問題について」『国語学』102, 日本語学会, 50-62.
- 山田伸子（2007）「日本語学習者および茨城方言話者による東京方言アクセントの習得：その類似点と相違点について」『音声研究』11(3), 日本音声学協会, 23-37.
- 山田美妙（武太郎）（1893）編「緒言 日本辞書編纂法私見」『日本大辞書』日本大辞書発行所, 2-15.
- ゆきもり 行森まさみ（2017）「国際語としての英語における標準語イデオロギーと規範主義」『異文化コミュニケーション論集』15, 立教大学大学院, 79-91.

- 吉田則夫（1984）「方言調査法」飯豊毅一・日野資純・佐藤亮一編（1984）『方言研究法』（講座方言学 2），国書刊行会, 274-299.
- 横山詔一・真田治子（2010）「言語の生涯習得モデルによる共通語化予測」『日本語の研究』6(2)（『国語学』241），日本語学会, 31-45.
- 吉田則夫（1984）「方言調査法」日野資純・飯豊毅一・佐藤亮一編『方言研究法』（講座方言学 2）国書刊行会, 275-299.
- 李範錫（1997）「無アクセント方言のイントネーションー平坦な音調の形成原因についてー」『言語科学論集』1, 東北大学文学部日本語学科, 123-134.
- ロベルジュ, クロード（2002）「VTS の歩み」小坪博子・木村政康・川口義一・安富雄平編著『聴覚・言語障害教育および外国語教育のための VTS 入門』グベリナ記念ベルボトナル普及協会, 7-14.
- ロング, ダニエル（1992）「日本語教育における『方言教育』の問題点」『日本語教育』76, 日本語教育学会, 42-52.
- ロング, ダニエル（2015）「『方言』とは何か」『方言の研究』1, 日本方言研究会, ひつじ書房, 277-297.
- 和田実（1975）「アクセント・イントネーション・プロミネンス」『日本語と日本語教育（発音・表現編）』（国語シリーズ別冊 3）文化庁国語研究所, 大蔵省印刷局, 53-54.
- 渡邊修平（1955）「札幌のことばは共通語と同じか」『月刊 言語 11 月号』（別冊）24(12), 大修館, 4-19.
- CLARKE Hugh D.B.(1996)「日本語学習ニーズと言語計画」『国際研究集会報告書 日本研究・京都会議』1, 国際日本文化研究センター, 53-58.
- Claude Roberge (1988)「世界の中の言調聴覚論の歩み」『SOPHIA LINGUISTICA』, XXV, The Graduate School of Linguistic, Sophia.Univers, Kachru, B. B. (1992). The other tongue: English across cultures (2nd ed.). Urbana, IL: University of Illinois Press, 1-8.
- Guberina, P. (1970) "Phonetic Rhythmas in the Verbo-tonal System" *Revue de Phonetique Appliquee*, 16, 3-13.
- Guberina, P. (1974) "La correction phonetique d'apres le Systeme Verbo-Tonale" 『フランス語研究』3, 3-17.
- Smith, L. (1976). English as an auxiliary language. *RELC Journal*, 7(2), 38-53.

Smith, L. (1983). Readings in English as an international language. Oxford: Pergamon.

Smith, L. (2014). Teaching English as an international language (EIL) in Hawaii: The case of the global cultural exchange program (GCEP). 塩沢正・榎木蘭鉄也・倉橋洋子・小宮富子・下内充 編著『現代社会と英語：英語の多様性をみつめて』, 金星堂, 133-139.

<辞書>

『国語学大辞典 五版』(1987) 国語学会編, 東京堂出版.

『新明解日本語アクセント辞典 第2版』(2014) 金田一晴彦監・秋永一枝編, 三省堂.

『ジーニアス英和辞典第4版』(2006) 小西友七・南出康世編主, 大修館.

『日本国語大辞典』(1973) 日本大辞典刊行会, 小学館.

『日本語学大辞典』(2018) 日本語学会編, 東京堂出版.

『明解国語辞典』(1958) 見坊豪紀・山田忠雄・金田一春彦編, 金田一京助監, 三省堂.

『KODASHA'S Basic English-Japanese Dictionary 日本語バイリンガル辞典』(1999) 牧野成一・中田清一・木曾美恵子編, 講談社インターナショナル.

『NHK 日本語発音アクセント新辞典』(2016) NHK 放送文化研究所編, NHK 出版.

<図書>

『日本語能力試験出題基準』(1994) 国際交流基金・日本国際教育協会, 凡人社.

『日本語の発音教室 理論と練習』(1999) 窪園晴夫監, くろしお出版.

『平成29年度国内の日本語教育の概要』(2017) 文化庁文化部国語課.

『みんなの日本語初級 I 本冊』(1998) スリーエーネットワーク編, スリーエーネットワーク.

『みんなの日本語初級 I 第2版本冊』(2013) 鶴尾能子・石沢弘子監, スリーエーネットワーク.

『みんなの日本語 初級 I 第2版 教え方の手引き』(2016), スリーエーネットワーク編, スリーエーネットワーク.

『やさしい日本語の発音トレーニング』(2011) 筒井由美子, インターカルト日本語学校著, ナツメ社, 97-132.

『1993-94 年海外の日本語教育の現状』(1995) 国際交流基金調査, 大蔵省印刷局.

『2015 年度海外日本語教育機関調査結果』（2016）国際交流基金.

『大家的日语 1』（2009）〈中国版：みんなの日本語初級 I〉外语教学与教育出版.

『大家的日语 2』（2009）〈中国版：みんなの日本語初級 I〉外语教学与教育出版.

<Web>

（一財）国際ビジネスコミュニケーション協会 H.P. 『TOEIC』

<https://www.iibc-global.org/toeic.html> （参照 2019.02.03）

外務省 H.P. 『世界と日本のデータを見る（世界の国の数，国連加盟国数，日本の大使館数など）』 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/world.html> （参照 2019.02.05）

外務省 H.P. 『中華人民共和国（People's Republic of China）基礎データ』

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/china/data.html> （参照 2019.02.05）

人民網日本語版 H.P. 『中国、29 種類の文字 普通話の普及率が 73%に』（2017 年 9 月 15 日付）

<http://j.people.com.cn/n3/2017/0915/c206603-9269302.html> （参照 2019.02.05）

中国人民共和国教育局 H.P. 『海南省实施《中华人民共和国国家通用语言文字法》办法』

http://www.moe.edu.cn/s78/A18/yys_left/s3127/s3253/201009/t20100920_108614.html

（参照 2019.02.06）

中国人民共和国国家广播电视总局 H.P. 『广播电视编辑记者、播音员主持人资格考试办法』

<http://211.146.5.61:7001/gdexam/public/ksbf.html> （参照 2019.02.06）

中国人民共和国中央人民政府 H.P. 『《教师资格条例》实施办法』

http://www.gov.cn/bumenfuwu/2012-11/15/content_2600413.htm （参照 2019.02.06）

中国人民共和国中央人民政府 H.P. 『中华人民共和国国家通用语言文字法』

http://www.gov.cn/ziliao/flfg/2005-08/31/content_27920.htm （参照 2019.02.06）

文部科学省 H.P. 『世界の母語人口（上位 20 言語）』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/attach/1400975.htm
tm （参照 2019.02.03）

ETC H.P.

<https://www.ets.org/> （参照 2019.02.06）

JF 日本語教育スタンダード H.P.

<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do;jsessionid=723C92DB4B99C7F93CA0D182E>

7DD654D (参照 2019.02.06)

資 料

<資料3章-1>

凡例：○は低ピッチ、●は高ピッチ、△は低ピッチの助詞、▲は高ピッチの助詞、をそれぞれ表す。

I 単語

(I) 1拍語

- i 平板型アクセント ([○▲] : Lh : 低(高))
こ(子) ち(血) か(蚊) け(毛) ふ(歩)
- ii 頭高型アクセント ([●△] : Hl : 高(低))
き(木) め(目) た(田) お(尾) す(酢)

(II) 2拍語 (△▲は助詞)

- i 平板型アクセント ([○●▲] : LHH : 低高(高))
にわ(庭) かぜ(風) かお(顔) みず(水) とり(鳥) せみ(蟬) うち(口)
- ii 尾高型アクセント ([○●△] : LHL : 低高(低))
やま(山) いけ(池) おと(音) なつ(夏) いし(石) くり(栗) せき(咳)
- iii 頭高型アクセント ([●○△] : HLL : 高低(低))
かた(肩) あめ(雨) いと(糸) はる(春) うみ(海) えき(駅) こい(鯉)

(III) 3拍語

- i 平板型アクセント ([○●●▲] : LHHh : 低高高(高))
きもの(着物) クルマ(車) とけい(時計) ゆびわ(指輪) さくら(桜)
- ii 尾高型アクセント ([○●●△] : LHHl : 低高高(低))
かたな(刀) おとこ(男) ひかり(光) やすみ(休み) つきみ(月見)
- iii 中高型アクセント ([○●○△] : LHLL : 低高低(低))
ゆみや(弓矢) うちわ(団扇) あみど(網戸) ひがさ(日傘) たまご(卵)
- iv 頭高型アクセント ([●○○△] : HLLL : 高高低(低))
タヌキ(狸) テレビ ほたる(蛍) しへい(紙幣) ゆぶね(湯船)

II ミニマルペア (同音異義語)

(I) 1拍語 (平板型[○▲]と頭高型[●△])

ひ(日)／ひ(火) は(歯)／は(葉) と(戸)／と(都) し(死)／し(詩)

(II) 2拍語

- i 平板型[○●▲]と頭高型[●○△]
あめ(飴)／あめ(雨) さけ(酒)／さけ(鮭) かき(柿)／かき(牡蠣)
- ii 頭高型[●○△]と尾高型[○●△]
はし(箸)／はし(橋)
- iii 平板型[○●▲]と尾高型[○●△] [2拍では同じ]
はな(鼻)／はな(花) はし(端)／はし(橋)
- iv 平板型[○●▲]と平板型[○●▲] [同一アクセント型]
かぜ(風)／かぜ(風邪)
- v 尾高型[○●△]と尾高型[○●△] [同一アクセント型]
かみ(紙)／かみ(髪) のり(海苔)／のり(糊) かわ(川)／かわ(皮)
- vi 頭高型[●○△]と頭高型[●○△] [同一アクセント型]
たこ(蛸)／たこ(風) くも(雲)／くも(蜘蛛)

(III) 3拍語

- i 平板型[○●●▲]と頭高型[●○○△]
かえる(蛙)／かえる(帰る) ようい(容易)／ようい(用意) そうい(相違)／そうい(創意)
- ii 平板型[○●●]と中高型[○●○]
うえる(植える)／うえる(飢える) こえる(越える)／こえる(肥える) はれる(腫れる)／

はれる(晴れる)

- iii 平板型[○●●▲]と平板型[○●●▲] [同一アクセント型]
かわら(河原)／かわら(瓦) きたい(気体)／きたい(期待)

III 文節 (調査語+ガ)

I (I) から (III) までの1拍・2拍・3拍の調査語に助詞のガ格を接続した文節。

IV 文節 (調査語+ガ) を文頭・文末に含む短文

I (Ⅰ) から (Ⅲ) までの 1 拍・2 拍・3 拍の調査語に助詞のガ格を接続した短文。

V 自由談話 (質問形式)

- (1) あなたは子どものころ、どんな職業につきたいと思いましたか。
- (2) それは、どんな理由からですか。
- (3) 今の学校に[進学／就職]したのは、どんな理由ですか。
- (4) 今の学校を[卒業／退職]したあとは、どうしますか。
- (5) 日本は地震が多い国ですが、地震について思っていることを話してください。
- (6) 地震があったら、あなたは最初に何をしますか。

<資料 4 章-1>

凡例：○は低ピッチ、●は高ピッチ、△は低ピッチの助詞、▲は高ピッチの助詞、をそれぞれ表す。

調査語

(I) 1 拍語

- i 平板型アクセント ([○▲] : Lh : 低(高))
は(葉) い(胃) と(戸) け(毛) ず(図)
- ii 頭高型アクセント ([●△] : Hl : 高(低))
き(木) め(目) は(齒) ご(五) ゆ(湯)

(II) 2 拍語

- i 平板型アクセント ([○●▲] : LHH : 低高(高))
にわ(庭) かぜ(風) かお(顔) みず(水) とり(鳥) えだ(枝) ぐち(口)
- ii 尾高型アクセント ([○●△] : LHL : 低高(低))
やま(山) いけ(池) おと(音) なつ(夏) いし(石) ふく(服) せき(咳)
- iii 頭高型アクセント ([●○△] : HLL : 高低(低))
かさ(傘) あめ(雨) いと(糸) はる(春) うみ(海) えき(駅) こえ(声)

(III) 3 拍語

- i 平板型アクセント ([○●●▲] : LHHH : 低高高(高))
きもの(着物) クルマ(車) ゆびわ(指輪) からだ(体) さくら(桜)
- ii 尾高型アクセント ([○●●△] : LHHl : 低高高(低))
はなし(話) おとこ(男) ひるま(昼間) やすみ(休み) むすめ(娘)
- iii 中高型アクセント ([○●○△] : LHLL : 低高低(低))
きかい(機械) じゆう(自由) こねこ(子猫) さとう(砂糖) たまご(卵)
- iv 頭高型アクセント ([●○○△] : HLLL : 高低低(低))
もみじ(紅葉) にもつ(荷物) かぞく(家族) しみん(市民) せつび(設備)

<資料 6 章-1>

凡例：○は低ピッチ、●は高ピッチ、△は低ピッチの助詞、▲は高ピッチの助詞、をそれぞれ表す。

I 単語

(I) 1 拍語

- i 平板型アクセント ([○▲] : Lh : 低(高))
こ(子) ち(血) か(蚊) け(毛) ふ(歩)
- ii 頭高型アクセント ([●△] : Hl : 高(低))
き(木) め(目) た(田) お(尾) す(酢)

(II) 2 拍語

- i 平板型アクセント ([○●▲] : Lhh : 低高(高))
にわ(庭) かぜ(風) かお(顔) みず(水) とり(鳥) せみ(蟬) くち(口)
- ii 尾高型アクセント ([○●△] : LHl : 低高(低))
やま(山) いけ(池) おと(音) なつ(夏) いし(石) くり(栗) せき(咳)
- iii 頭高型アクセント ([●○△] : HLl : 高低(低))
かた(肩) あめ(雨) いと(糸) はる(春) うみ(海) えき(駅) こい(鯉)

(III) 3 拍語

- i 平板型アクセント ([○●●▲] : LHHh : 低高高(高))
きもの(着物) クルマ(車) とけい(時計) ゆびわ(指輪) さくら(桜)
- ii 尾高型アクセント ([○●●△] : LHHl : 低高高(低))
かたな(刀) おとこ(男) ひかり(光) やすみ(休み) つきみ(月見)
- iii 中高型アクセント ([○●○△] : LHLl : 低高低(低))
ゆみや(弓矢) うちわ(団扇) あみど(網戸) ひがさ(日傘) たまご(卵)
- iv 頭高型アクセント ([●○○△] : HLLl : 高低低(低))
タヌキ(狸) テレビ ほたる(蛍) しへい(紙幣) ゆぶね(湯船)

II ミニマルペア (同音異義語)

(I) 1 拍語 (平板型[○▲]と頭高型[●△])

ひ(日)／ひ(火) は(歯)／は(葉) と(戸)／と(都) し(死)／し(詩)

(II) 2 拍語

- i 平板型[○●▲]と頭高型[●○△]
あめ(飴)／あめ(雨) さけ(酒)／さけ(鮭) かき(柿)／かき(牡蠣)
- ii 頭高型[●○△]と尾高型[○●△]
はし(箸)／はし(橋)
- iii 平板型[○●▲]と尾高型[○●△] [2 拍では同一アクセント型]
はな(鼻)／はな(花) はし(端)／はし(橋)
- iv 平板型[○●▲]と平板型[○●▲] [同一アクセント型]
かぜ(風)／かぜ(風邪)
- v 尾高型[○●△]と尾高型[○●△] [同一アクセント型]
かみ(紙)／かみ(髪) のり(海苔)／のり(糊) かわ(川)／かわ(皮)
- vi 頭高型[●○△]と頭高型[●○△] [同一アクセント型]
たこ(蛸)／たこ(凧) くも(雲)／くも(蜘蛛)

(III) 3 拍語

- i 平板型[○●●▲]と頭高型[●○○／●○○△]
かえる(蛙)／かえる(帰る) ようい(容易)／ようい(用意)
そうい(相違)／そうい(創意)
- ii 平板型[○●●]と中高型[○●○]
うえる(植える)／うえる(飢える) こえる(越える)／こえる(肥える)
はれる(腫れる)／はれる(晴れる)
- iii 平板型[○●●▲]と平板型[○●●▲] [同一アクセント型]
かわら(河原)／かわら(瓦) きたい(気体)／きたい(期待)

III 文節 (調査語＋ガ)

III (I) から (III) までの 1 拍・2 拍・3 拍の調査語に助詞のガ格を接続した文節。

<資料 7 章-1>

小学校学習指導要領（抜粋）

国語

第 2 各学年の目標及び内容、2 内容〔言語事項〕

	1989 年 3 月 15 日告示、1992 年 4 月 1 日施行	1999 年 3 月 29 日告示、2002 年 4 月 1 日施行	2008 年 3 月告示、2015 年 3 月一部改正、 2019 年 4 月 1 日施行（現行）
第 1 学年	(ア) はっきりした発音で話すこと。 (イ) 姿勢、口形などに注意して発声すること。 (ウ) 声の大きさに気を付けて話すこと。	ア 発音及び発声に関する事項 (ア) 姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話すこと。	(1) 「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」及び「C 読むこと」の指導を通して、次の事項について指導する。 ア 伝統的な言語文化に関する事項 (ア) 昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。 イ 言葉の特徴やきまりに関する事項 (ア) 言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。 (イ) 音節と文字との関係や、 <u>アクセントによる語の意味の違い</u> などに気付くこと。 (ウ) 言葉には、意味による語句のまとまりがあることに気付くこと。 (エ) 長音、拗音、促音、撥音などの表記ができ、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文の中で正しく使うこと。 (オ) 句読点の打ち方や、かぎ（「」）の使い方を理解して文章の中で 使うこと。 (カ) 文の中における主語と述語との関係に注意すること。 (キ) 敬体で書かれた文章に慣れること。
第 2 学年	(ア) 発音に注意して、はっきりと話すこと。 (イ) 姿勢、口形などに注意して発声すること。 (ウ) 声の大きさや速さに気を付けて話すこと。		
第 3 学年	(ア) <u>発音のなまりや癖</u> を直すようにして話すこと。 (イ) その場合の状況に応じて適切な声の大きさや速さを考えて話すこと。	ア 発音及び発声に関する事項 (ア) その場の状況や目的に応じた適切な音量や速さで話すこと。	ア 伝統的な言語文化に関する事項 (ア) 易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすること。 (イ) 長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り、使うこと。 イ 言葉の特徴やきまりに関する事項 (ア) 言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付くこと。 (イ) 漢字と仮名を用いた表記などに関心をもつこ
第 4 学年	(ア) <u>なまりや癖のない正しい発音</u> で話すこと。 (イ) 目的に応じた適切な音量や速さで話すこと。		

			<p>と。</p> <p>(ウ) 送り仮名に注意して書き、また、活用についての意識をもつこと。</p> <p>(エ) 句読点を適切に打ち、また、段落の始め、会話の部分などの必要な箇所は行を改めて書くこと。</p> <p>(オ) 表現したり理解したりするために必要な語句を増し、また、語句には性質や役割の上で類別があることを理解すること。</p> <p>(カ) 表現したり理解したりするために必要な文字や語句について、辞書を利用して調べる方法を理解し、調べる習慣を付けること。</p> <p>(キ) 修飾と被修飾との関係など、文の構成について初歩的な理解をもつこと。</p> <p>(ク) 指示語や接続語が文と文との意味のつながりに果たす役割を理解し、使うこと。</p>
第 5 学年	<p>(ア) 正しい発音で話すこと。</p> <p>(イ) 言葉の抑揚、強弱などに注意して話すこと。</p>	<p>カ 言葉遣いに関する事項</p> <p>(ア) 日常よく使われる敬語の使い方に慣れること。</p> <p>(イ) <u>共通語と方言との違い</u>を理解し、また、必要に応じて共通語で話すこと。</p>	<p>ア 伝統的な言語文化に関する事項</p> <p>(ア) 親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読すること。</p> <p>(イ) 古典について解説した文章を読み、昔の人のものの見方や感じ方を知ること。</p> <p>イ 言葉の特徴やきまりに関する事項</p> <p>(ア) 話し言葉と書き言葉との違いに気付くこと。</p> <p>(イ) 時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いに気付くこと。</p> <p>(ウ) 送り仮名や仮名遣いに注意して正しく書くこと。</p> <p>(エ) 語句の構成、変化などについての理解を深め、また、語句の由来 などに関心をもつこと。</p> <p>(オ) 文章の中での語句と語句との関係を理解すること。</p> <p>(カ) 語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもつこと。</p> <p>(キ) 文や文章にはいろいろな構成があることについて理解すること。</p> <p>(ク) 日常よく使われる敬語の使い方に慣れること。</p> <p>(ケ) 比喩や反復などの表現の工夫に気付くこと。</p>
第 6 学年	<p>(ア) 正しい発音で話すこと。</p> <p>(イ) 言葉の抑揚、強弱などに注意して話すこと。</p>		

<p>第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い</p>	<p>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。 (4) 音声言語に関する指導については、文字言語の指導との関連を図るとともに、日常生活の中に話題を求め、意図的、計画的に指導する機会が得られるようにすること。その際、音声言語のための教材を開発したり活用したりするなどして、指導の効果を高めるよう工夫すること。</p> <p>2 言語に関する事項については、次のとおり取り扱うものとする。 (1) 音声、文字、文法的事項などのうち繰り返して学習させることが必要なものについては、特にそれだけを取り上げて学習させるよう工夫すること。</p>	<p>2 第2の各学年の内容の〔言語事項〕については、次のとおり取り扱うものとする。 (1) 音声、文字、文法的事項などのうち繰り返して学習させることが必要なものについては、特にそれだけを取り上げて学習させるよう工夫すること。</p>	<p>2 第2の各学年の内容の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕については、次のとおり取り扱うものとする。 (1) 〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の(1)に示す事項については、次のとおり取り扱うこと。 ア 特定の事項をまとめて指導したり、繰り返して指導したりすることが必要な場合については、特にそれだけを取り上げて学習させるよう配慮すること。 イ 伝統的な言語文化に関する指導については、各学年で行い、古典に親しめるよう配慮すること。</p>
-------------------------------------	--	--	--

<資料 7 章-2>

中学校学習指導要領（抜粋）

第 2 各学年の目標及び内容、2 内容、〔言語事項〕

(1) 国語の表現と理解に役立てるため、次の事項について指導する。

	1989 年 3 月 15 日告示、1993 年 4 月 1 日施行	1999 年 3 月 29 日告示、2002 年 4 月 1 日施行	2008 年 3 月告示、2015 年 3 月一部改正、 2019 年 4 月 1 日施行（現行）
第 1 学年	<p>ア 話す速度や音量、言葉の使い方などに注意すること。</p> <p>イ 語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意すること。</p> <p>ウ 事象や行為などを表す多様な語句について理解を深め、語彙に関心を持つこと。</p> <p>エ 文章の中の段落の役割や文と文との接続関係などを考えること。</p> <p>オ 単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに注意すること。</p> <p>カ 話し言葉と書き言葉について理解すること。</p>	<p>ア 話す速度や音量、言葉の調子や間のとり方などに注意すること。</p> <p>イ 語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意すること。</p> <p>ウ 事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、話や文章の中の語彙について関心をもつこと。</p> <p>エ 話や文章の中の段落の役割や文と文との接続関係などを考えること。</p> <p>オ 単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに注意すること。</p> <p>カ 話し言葉と書き言葉との違いについて理解し、適切に使うこと。</p>	<p>ア 伝統的な言語文化に関する事項</p> <p>(ア) 文語のきまりや訓読の仕方を知り、古文や漢文を音読して、古典 特有のリズムを味わいながら、古典の世界に触れること。</p> <p>(イ) 古典には様々な種類の作品があることを知ること。</p> <p>イ 言葉の特徴やきまりに関する事項</p> <p>(ア) 音声の働きや仕組みについて関心を持ち、理解を深めること。</p> <p>(イ) 語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意し、語感を磨くこと。</p> <p>(ウ) 事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、話や文章の中の語彙について関心をもつこと。</p> <p>(エ) 単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに注意すること。</p> <p>(オ) 比喩や反復などの表現の技法について理解すること。</p>
第 2 学年	<p>ア 言葉の調子や間のとり方などに注意すること。</p> <p>イ 慣用句の表す意味や類義語の意味の違いなどに注意すること。</p> <p>ウ 抽象的な概念などを表す多様な語句について理解を深め、語彙を増やすこと。</p> <p>エ 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどを考えること。</p> <p>オ 単語の活用について理解し、助詞や助動詞などの働きに注意すること。</p> <p>カ <u>共通語と方言の果たす役割</u>などについて理解すること。</p>	<p>ア 音声の働きや仕組みについて関心を持ち、理解を深めること。</p> <p>イ 慣用句、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句の意味や用法に注意すること。</p> <p>ウ 抽象的な概念などを表す多様な語句についての理解を深め、語感を磨き語彙を豊かにすること。</p> <p>エ 相手や目的に応じて話や文章の形態や展開に違いがあることに気付くこと。</p> <p>オ 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどについて考えること。</p> <p>カ 単語の活用について理解し、助詞や助動詞などの働きに注意すること。</p> <p>キ <u>共通語と方言の果たす役割</u>などについて理解</p>	<p>ア 伝統的な言語文化に関する事項</p> <p>(ア) 作品の特徴を生かして朗読するなどして、古典の世界を楽しむこと。</p> <p>(イ) 古典に表れたものの見方や考え方に触れ、登場人物や作者の思いなどを想像すること。</p> <p>イ 言葉の特徴やきまりに関する事項</p> <p>(ア) 話し言葉と書き言葉との違い、<u>共通語と方言の果たす役割</u>、敬語の働きなどについて理解すること。</p> <p>(イ) 抽象的な概念を表す語句、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解し、語感を磨き語彙を豊かにすること。</p> <p>(ウ) 文の中の文の成分の順序や照応、文の構成など</p>

		するとともに、敬語についての理解を深め生活の中で適切に使えるようにすること。	について考えること。 (エ) 単語の活用について理解し、助詞や助動詞などの働きに注意すること。 (オ) 相手や目的に応じて、話や文章の形態や展開に違いがあることを理解すること。
第3学年	<p>ア 同音異義語や多義的な意味を表す語句に注意すること。</p> <p>イ それぞれの語句とその表す意味内容の対応について理解を深め、語感を磨き、語彙を豊かにすること。</p> <p>ウ 文の中の意味の切れ目と続き方などを考えること。</p> <p>エ 文章の展開の仕方や文章のまとまり方などを考えること。</p> <p>オ 敬語についての理解を深め、その使い方を身に付けること。</p> <p>カ 言葉の役割についての理解を深めること。</p>		<p>ア 伝統的な言語文化に関する事項</p> <p>(ア) 歴史的背景などに注意して古典を読み、その世界に親しむこと。</p> <p>(イ) 古典の一節を引用するなどして、古典に関する簡単な文章を書くこと。</p> <p>イ 言葉の特徴やきまりに関する事項</p> <p>(ア) 時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いを理解するとともに、敬語を社会生活の中で適切に使うこと。</p> <p>(イ) 慣用句・四字熟語などに関する知識を広げ、和語・漢語・外来語などの使い分けに注意し、語感を磨き語彙を豊かにすること。</p>
第3 指導計画 の作成と 各学年に わたる内 容の取扱 い	<p>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(3) 音声言語に関する指導については、文字言語の指導と関連させるだけでなく、広く話題を求め、意図的、計画的に指導する機会を設けるようにし、その際、音声言語のための教材を開発したり活用したりするなどして、指導の効果を高めるよう工夫すること。</p> <p>2 第2の各学年の内容の〔言語事項〕については、次のとおり取り扱うものとする。</p> <p>(2) 〔言語事項〕(1)に示す事項については、必要に応じて当該学年の前後の学年において取り上げることも差し支えないこと。</p>	<p>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 第2の各学年の内容の「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」、「C 読むこと」及び〔言語事項〕について相互に密接な関連を図るとともに、各学年にふさわしい学習活動を組織して効果的に指導すること。</p> <p>2 第2の各学年の内容の〔言語事項〕については、次のとおり取り扱うものとする。</p> <p>(1) 〔言語事項〕の(1)に示す事項は、第2の各学年の内容の「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」及び「C 読むこと」の指導を通して身に付けさせるとともに、国語の特質を理解させるために、ある程度まとまった知識を得させる指導にも配慮すること。その場合、日常の言語活動を振り返り言葉のきまりについて気付かせ、言語生活の向上に役立てることを重視するとともに、必要以上に細部にわたったり形式的になったりしないようにすること。</p> <p>(2) 〔言語事項〕の(1)に示す事項は、必要に応じて当該学年の前後の学年において取り上げることもできること。</p>	<p>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 第2の各学年の内容の指導については、必要に応じて当該学年の前後の学年で取り上げることもできること。</p> <p>2 第2の各学年の内容の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕については、次のとおり取り扱うものとする。</p> <p>(1) 〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の(1)に示す事項については、次のとおり取り扱うこと。</p> <p>ア 知識をまとめて指導したり、繰り返して指導したりすることが必要なものについては、特にそれだけを取り上げて学習させることにも配慮すること。</p> <p>イ 言葉の特徴やきまりに関する事項については、日常の言語活動を振り返り、言葉の特徴やきまりについて気付かせ、言語生活の向上に役立てることを重視すること。</p>

謝 辞

本研究の執筆にあたり、調査にご協力いただいた皆様に、感謝とともに完成のご報告を、紙面を借りて述べさせていただきます。

本研究は、日本語教育の発音指導について筆者が代表して執筆したに過ぎず、インフォーマントの皆様の日本語教育や言語への深いご理解とお力添えがあったからこそ、完成まで漕ぎ着けたと思っております。

宮城教育大学の遠藤仁教授、市瀬智紀教授、のお二人には、他の大学院生にも関わらず、お忙しい中お時間を作っていただき、ご助言ご指導を賜りましたことに厚く御礼申し上げます。また、市瀬教授には、修士課程・博士課程の長きにわたりお気に止めていただきましたこと、重ねて御礼申し上げます。

現在も第一線で方言研究をされている佐藤亮一先生には、ご自身の執筆論文についての質問にも、丁寧に対応をしていただき感謝の言葉もございません。

担当の木村政康教授には、親身となって素晴らしい VTS 理論をご教授いただき、生涯のわたくしの宝物となりました。

つくづく、素晴らしい 4 先生方に巡り合えたことが幸運であったと感じております。

また、本研究にあたり、拓殖大学外国学部の安富雄平教授、山田政通教授、平山邦彦教授、浅井澄民教授、商学部の山口隆正教授、(順不同) のお忙しい中、ご協力を賜りましたこと、略儀ではございますが紙面にて御礼を申し上げます。

調査に協力力していただいた、拓殖大学外国学部、宮城教育大学教育学部、中国韶関大学外国学部、各学部生の皆様にも、重ねて論文の完成のご報告と御礼を申し上げます。

末筆となりましたが、放送大学の故杉浦克己教授に、日本語の素晴らしい魅力をご教授していただいたお陰で、本研究が完成できたことを合わせてご報告させていただきます。

2019 年 1 月

協力者所属機関名（五十音順）

インターカルト日本語学校

〒110-0016 東京都台東区台東 2-20-9

青山国際教育学院

〒107-0062 東京都港区青山 3-8-40 青山センタービル 3F

学校法人キノシタ学園 カナン国際教育学院（旧：キノシタ学園）

〒136-0072 東京都江東区大島 9-23-8 木下ビル

学校法人結学館 未来の杜学園（旧：仙台イングリッシュセンター）

〒980-0811 宮城県仙台市青葉区一番町 1-1-31 山口ビル 2F

学校法人三井学園 武蔵浦和日本語学院

〒980-0811 埼玉県さいたま市南区鹿袋 4-14-7

公益財団法人 宮城県国際化協会

〒981-0914 宮城県仙台市青葉区堤通雨宮町 4-17 宮城県仙台合同庁舎 7 階

国立大学法人 宮城教育大学 附属国際理解教育研究センター・教育学部・男子寮

〒980-0845 宮城県仙台市青葉区荒巻字青葉 149

サム教育学院

〒169-0073 東京都新宿区百人町 2-1-6

中国韶关学院外语学院日语科

邮编 512005 中国广东省韶关市浚江区大学路 288

自修学館

〒132-0011 東京都江戸川区瑞江 2-1-22

仙台ランゲージスクール

〒980-0021 宮城県仙台市青葉区中央 4-7-22 中央 6 号館 2F

東京福祉大学 池袋キャンパス 留学生日本語別科

〒170-8426 東京都豊島区東池袋 4-23-1（本館）

拓殖大学 外国語学部 スペイン語学科・英語学科・中国語学科

〒193-0985 東京都八王子市館町 815-1 八王子キャンパス

拓殖大学 重量挙部

〒193-0985 東京都八王子市館町 815-1 八王子キャンパス 第二体育館

拓殖大学 商学部・大学院 言語教育研究科

〒112-8585 東京都文京区小日向 3-4-14

拓殖大学 留学生別科

〒112-0012 東京都文京区大塚 1-7-1 拓殖大学国際教育会館