

# リピートのとき学習者は何を考えて発音しているか

松崎 寛

## Learners' Mind during Repetitious Pronunciation Practice

Hiroshi MATSUZAKI

### 1. 研究の目的

近年、日本語音声教育のための基礎研究として、学習者の音声知覚および産出の問題を扱った研究が盛んに行われている。たとえば、学習者に聞き取りや発音のテストを実施し、その回答を母語や学習レベル別に平均して分析するというものである。しかし実際の教室では、同じように指導したつもりでも、学習者の発音や聞き取りの力には差が出る。それは同じ母語・同じレベルであっても「良い学習者」とそうでない者がいるためである。つまり、大規模調査のデータを数量的に分析する「学習者の平均値」研究だけではなく、音声教育を学習者の視点から捉え、そこから得られる有効な発音ストラテジーを他学習者に転移できるような、学習過程に着目した質的研究も行われなければならないと考えられる。

河野・松崎(1998)は、例文を録音したテープを初級学習者5名に5回ずつ聞かせてリピートさせ、その発音を日本人に評価させて、リピート回数により韻律の何がどう改善されるかを分析した。そして、「2回目のリピートで発音が良くなればそれが最高点。向上しない場合、それ以上リピートしても良くなる」と結論した。しかし現実には、教師の正誤判定無しに何度もリピートをすることはまず無い。学習者は、何がどう間違っているか細かく指摘されなくとも、誤りと言われれば、発音行動を何か変化させるはずである。本当に発音が良くなるのかは、条件を変えて再調査する必要がある。

横井(1998)は、学習者が朗読したテープを学習者自身に聞かせてシートにチェックさせ、教師のチェックと「問題点リスト」を添えて返す活動を行った。その結果、すべての誤りは直らないが、問題指摘だけで改善が生じた発音も多く見られたという。

だが、「単純なリピート(河野・松崎1998)」や「問題指摘のみ(横井1998)」で直る誤り、ということ

を批判的に検討すれば、結局、直ったのは「少し考

えれば直る程度の、ミスバイクに近い瑣末な誤り」だったのかもしれない。逆に、何度リピートあるいは指摘しても直らない誤りが存在するならば、そのとき学習者が何を考えどう行動するのかを明らかにすることこそが、必要ではないかと考えられる。そのような観点から研究を行っているものに、小河原(1998)がある。小河原は、学習者の認知的な発音学習過程に注目した研究を行い、「自己モニター」つまり、「学習者が、妥当な発音基準を意識的にもって発音し、発音した自分自身の発音が基準どおりに発音できているかどうか、自分で聴覚的に判定し、自己修正すること(小河原1998:11)」が、自律的発音学習を促すものとして有効だと述べた。そして「自己評価意識を高め」「妥当な基準を形成させ」「妥当な基準による自己評価に基づいて自己修正させる」指導を行った結果、学習者の発音、自己評価能力、発音学習動機等が、コースでの指導前よりも有意に向上したことを明らかにした。

本研究では、学習者が教師側の指導の意図をどう受けとめ、リピート時に音声要素の何にどう着目して発音を行うのか、そしてそれが、3ヶ月間の音声指導コースを受ける中でどう変化するかという観点から調査・分析を行い、音声教育への提言をする。

### 2. 研究内容

#### 2-1. 学習者

韓人大学院生2名(無アクセント方言話者)。両者ともに発音に対するニーズは極めて強く、Aは、「実習に参加することになって、外国人に日本語を教えることになって、発音とか、イントネーション、アクセントに自信がなかったので、できれば日本人に近い日本語能力がほしかった」<sup>註1</sup>、Bは、「音声に興味があり、自分の専門分野も音声なので、自分の発音を直したいと思った。音声指導の教授法についても勉強したいと思った」と述べている。

## 2-2. 指導内容

指導は、ウォーミングアップも含めて一回20～30分程度の練習を、週3・4回で3ヶ月間行った。教材は、松崎(2001)、松崎・河野(2001)で紹介されている韻律指導教材の試作版を用いた。教材中の1-1、2-2、3-4、4-2を補助資料に示す。指導項目および発音テストでの評価項目に含めたのは、「ヤマ」「イントネーション」「アクセント」「音の長短・無声化」の4点である。以下、各々について簡単に説明する。

ヤマとは、松崎・河野(1997)が提唱した、体系的韻律教育のための指導項目の1つで、「句頭のピッチ上昇から次の立て直しに至るまでの音調のカタマリ」(松崎2001)のことである。音調の「句」(川上1957)や、VT法の「イントネーション」(ロベルジュ1990)等に類似する概念だが、「強調や上昇イントネーションによるお飾りのつかぬ限り、その音調曲線が一つの山の形をなす(川上1957)」ので、学習者にわかりやすいように、ヤマと呼ぶ。

教材の1-1で言えば、練習1の「おはようございま<sup>1</sup>す」がヤマ1つ、「ど<sup>1</sup>うぞ | よろしくおねがいしま<sup>1</sup>す」がヤマ2つである。これを最初の練習内容として、文中にヤマがいくつあるかを聞き取る練習をし、①ヤマは語や文節の単位とは一致しない、②「ど<sup>1</sup>ういたしま<sup>1</sup>して」のように2度下がり目があっても、極端な上がり目がない限りヤマとは数えない、③「こんにちば<sup>1</sup>」と「ど<sup>1</sup>ういたしま<sup>1</sup>して」のようにアクセント型が違うことでヤマの形が異なっても、どちらもヤマ1つ、などを学習する。

ヤマの原理は「フォーカス」と「限定・非限定」の概念から説明できる(郡1992)。図1の2文の場合、アクセントはすべて同じだが、「何が見える？」は、疑問詞にフォーカスがあり、後部が押さえられてヤマ1つになる(文末上昇はヤマに数えない)。教材2-2のように文中に疑問詞がある質問文も、疑問詞の数だけ新しいヤマができる。質問に対する答えも同じ個所にフォーカスがあるため、ヤマができる。教材3-4のような真偽の質問文「佐藤さんに会いますか」

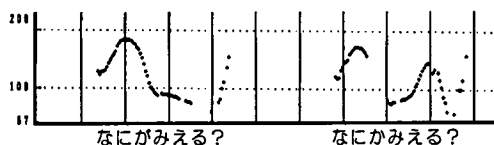


図1 ヤマ1つとヤマ2つ

は「会いますか(それとも会いませんか)」にフォーカスがあるので、ヤマ2つになる。

「限定・非限定」は、修飾・被修飾の関係にある文のヤマに関係する規則である。たとえば、「私の本」は「私の」が「本」を限定するためヤマ1つになるが、紹介で「中国の郭さん」と言うときは、「中国の」が「郭さん」を限定しないので、ヤマ2つになる(ヤマ1つの言い方は「韓国ではなく中国の郭さん」のような対比文で際立たせが生じたもの)。

初級教科書で出てくる「～の～」の文は、たいてい限定だが、紹介で国名と人名を言うときは、非限定でヤマ2つとなる。そこで、最初は「中国の郭さん」をただ覚えさせ、教材4-2で「～の」文の韻律に対立が生じたときに、限定・非限定の韻律規則を教えるようにする。その時も、説明は「紹介のときはヤマ2つになる」という表現に留め、専門用語は使わないで教える。このようにして、ヤマと初級文型との対応を学習させ、韻律規則を身につけさせる。

アクセントは、拍ごとの高低配置ではなく、次拍にむけての下がり目の有無および位置を表す。例えば、/トモダチ/は「下らない」「平らだ」、/イモート<sup>1</sup>/は「/ト/で下がる」、/ガ<sup>1</sup>ワノセンセー<sup>1</sup>/は「/カ/・/セー/で下がる」、のような表現で教える。

イントネーションは、句末音節に顕著な音調変化のことで、例えば「か」で終わる文でも、相づちの「そうですか」や納得の「木曜日ですか」は質問文と違い上昇しないこと等を学習する。また、質問の上昇調/ネ<sup>1</sup>コメ<sup>1</sup>//イヌ<sup>1</sup>や、納得の下降調/ネ<sup>1</sup>コ<sup>1</sup>//イヌ<sup>1</sup>などで、アクセントとの関係を学習する。

音の長短は、教材4-2の練習3③「日本語の学校」の/ホン//ガッ//コー/のように、撥音・促音・長音を後部拍とする音節と、自立拍のみの音節との対立のことで、長い音は○、短い音は○で表す。「～ます。」のように母音が無声化した音節は点線で表す。

## 2-3. 指導の手順

授業では、まずモデル文の聞き取り練習(練習1)と、簡単な説明をしてからリピート練習をする(練習2・3)。その後、教師評価だけでなく、学習者自身にも自分の発音を評価させ、自己モニター力を伸ばすようにする。これには、小河原(1998)提唱の「評価札」を取り入れ、○×札を学習者に持たせて、自分や他学習者の発音を○・×で評価させた。自分の

発音がモニターできないときは何度か発音させ、うまくいった瞬間と、失敗した瞬間を録音して聞かせ、どちらが良い発音か評価させたりした。

#### 2-4. 発音テストの内容

1ヶ月おきに3回、テストを実施した。問題文は、練習中特に発音が難しかったもの、よく間違えたものを16文ずつ選んだ。よって第1回、第2回、第3回で、それぞれ出題内容は異なる。テストは、①練習時間を与えた後、学習者に例文を読ませる→②発音をモニターさせ○×札をあげさせる→③教師が○×札で評価→④発音・聞き取りで何に気がつけたか、内省をメモさせる→⑤リポートカードプレーヤでモデル音を1回聞かせる→⑥リポート→再度自己評価させ、教師も評価し、という②～⑥を、教師評価が○になるまで繰り返す、という手順で進む。5回リポートしてもできない場合、次の問題に移る。×の後で○に転じた場合は、偶然かどうか確認するため、再度発音させる。学習者の発音評価は教師の○×札呈示のみで行い、×の場合も、「ここがこう間違っているから、こう直せ」などの具体的指示は一切与えなかった。訂正方法が教示内容により不統一となることを避けるためである。

この模様を録画し、テスト終了直後、ビデオを再生しながら「何に気をつけて発音したか」「どこをどう誤ったと自覚したか」「韻律の知識は覚えていたか」等をインタビューした。テスト時間は30～40分。インタビューは1時間程度であった。

### 3. 結果および考察

#### 3-1. 学習行動や成績等の変化

1回目のテストでは、AもBも、発音直後にとりあえず○の札を出し、教師の×との評価が食い違うことが多かったが、3回目では、札を出す前に時間をかけて自己モニターを行っている様子が伺えた。他学習者の発音評価活動についても、[最初は自分自身も発音を間違っているのにちょっとムリだと思いましたが、後では自分の耳でも判断できるようになりました(B)]と、肯定的に捉えている。

ABともにコースを受講することで発音学習行動が変化したと述べており、[常に自分の発音に気がつくようになった] [周りとTVの日本人の発音を気

をつけて聞くようになった]と述べている。特にBは、[本当に授業で習ったように言うか、大学の学生控え室の日本人が話すのを聞いて確認する] [自転車に乗ったり順番を待ったりする時、発音練習をする]など、授業時間外に積極的に発音学習行動をとったと述べている。

リポート回数は表1の通りである。5回リポートしてだめな場合が6なので、16文×6=96が最低点である。Aは37→38→36とあまり変わらず、Bは22→15→13のように減った。3回目でも、Aは、[気付いてないところが多いから、自分が間違ってるのをちゃんと判断できない]と内省し、Bは、[知識通りに1回でうまく発音できた。間違った場合もテープを聞いてすぐ自分がどこを間違ったか判断でき、注意して発話出来た]と述べていた<sup>注2</sup>。

#### 3-2. 直りやすい要素

音の長短やイントネーションは、練習時もあまり誤らなかつた。ヤマに関しては、ABどちらも1回目のテストのときは、[特に意識して発音しようとは思っていなかった]が、2回目、3回目はほとんど間違えず、間違えた場合でも、リポートですぐに直り(一回目のA9、B1等)、ビデオの自分の誤った発音を聞いてヤマを数えることができた。

アクセントは難しく、[どこで下がるか聞いてもわからない(A)]、[下げようとしたがうまく行かなかった(B)]と述べているが、練習により言えるようになったものも多い。例えば「16.この番号」は、Aは毎回できず、Bはできたのだが、Bは指導内容を消化して、「[の]が入ったらちょっと長くなる。自分なりに、長くなったら後ろで下がるように覚えていた。

(「の」が入らない)そのままの単語だったら「電話は<sup>7</sup>んごう」「学籍は<sup>7</sup>んごう」という知識を持っていた。全体を通じてAはモデル音声の聞き取りを重視する発言が多く、Bはモデル音声聞き取りに加え、指導時に教わった韻律の知識の正誤に関わる発言が多かった。韻律に関しては、このような、語毎・文毎の知識やストラテジーの有無が発音に大きく関係していると考えられる。

#### 3-3. ○×評価のズレ

その、正しい韻律を知っているかどうか、という問題も含めて、テスト時の、学習者の自己評価と教

	一回目(6/14)			二回目(7/15)			三回目(8/16)		
	A	B	誤り	A	B	誤り	A	B	誤り
1. 中国の郭さんです。	0	1	ヤマ1つ	0	1	ヤマ1つ			
2. どうぞよろしくお願ひします。	1	0	/ヨロシク/						
3. だれのカバンですか。	6	0	/ダレノ/ヤマ	0	0				
4. カナダのバンクーバーです	1	1	/バンクーバ/						
5. あの人はキムさんです。	1	0	/ビ/有聲化/						
6. 三月一日です。	6	6	/ツイタチ/	5	6	/ツイタチ/	6	4	/ツイタチ/
7. ええ、いいですね。	0	0							
8. コーヒーはちょっと…。	0	4	/コーヒー/	5	0	/コーヒー/			
9. 一緒に図書館へ行きますか	1	2	ヤマ、/イキマセン/						
10. この本、読みましたか。	4	5	/コホノ/コホノ/						
11. どんなネクタイを買いましたか	4	0	ヤマ2つ	3	0	/ネクタイ/ヤマ			
12. 駅前のお店で売っていますよ。	1	1	/オミセデ/						
13. いえ、恋人じゃありません。	0	1	/コイビト/	3	3	/コイビト//コイビト/	0	2	/コイビト/
14. 昼ごはん、食べます?	0	0							
15. 妹です。	6	1	/イモト//イモト/	4	0	/イモト//イモト/	3	0	/イモト/
16. この番号ですね。	6	0	/バンゴ-/	6	0	/バンゴ-/	6	0	/バンゴ-/
17. あそこに高橋さんがいますよ。				1	1	/タカハシサン/			
18. テーブルの上に何かありますか				1	1	ヤマ2つ	1	0	
19. え、郵便局?				1	0	/ユ-ピンキョク/			
20. え、コンサート?				0	0				
21. 西条駅です。				1	1		2	0	/西条エキ/
22. 広島駅です。				5	0	/広島エキ/	2	2	/広島エキ/
23. 2 2 6-8 4 9 7です。				3	1	/ロクノ/	2	0	/ロクノ/
24. 5時45分です。				0	1				
25. 呼んでください。							0	0	
26. 飲まなかったと思います							5	4	/ナカッタ//ナカク/
27. 飼わないでください。							3	0	
28. コーヒー? うん、飲む。							0	0	
29. もしもし、高橋さん?							4	0	/モシモシ/
30. でもこれ十日までですよ							1	0	/マデマデ//マデマデ/
31. 私はいいですよ。行きましょう。							0	1	
32. 安くておいしい居酒屋。							2	0	/イザカヤ/

表1 リピート回数と誤りの内容

「0」はモデル音声を聞かないで発音できた項目を、「1」等は1回のリピートで発音できた項目を、「6」はできなかった項目を表す。

師の評価についてボタンを整理すると、○×の組合せは表2のa~dのようになる。aの学習者○・教師○、は、すべて正しく言えたということで、偶然でなければOKということである。cの両者が×というのは、間違えたことを正しくモニターできているということで、次に発音が改善される可能性もある。しかし、bのように発音は正しくても学習者自身が×の札を出しているときは、自己モニターに失敗しているということなので、偶然言えただけで、次回また誤る可能性がある。1回目のインタビューでAは「○と言われても、何が今回は正しく言えたのか、はっきりわからない。ずっと、(アクセントが)下がらないようにしようという気持ちは同じだったので。」と述べている。教室でよく言う「正しく言えるよう

になったと思ったら、すぐまた元に戻ってしまった」というのがこの状態である。

逆にdのように、発音が誤っているのに、学習者の方では正しく言えたと考えている状態もある。これは、「正しく言えた」つもりでモニターに失敗しているボタンか、モニターには成功しているが、実は最初から誤った知識を持ち、それに従い発音・聴取を行っている(実はモデルを聞けていない)状態である。磯村(1996)は、学習者のアクセント型の知識と聞き取り能力の関係を分析し、聞き取りの成績が良いほど型を正しく覚えており、逆に、正確でない知識は聞き取りの妨げになっている、と結論したが、今回の結果でも同様の傾向が見られた。

例えば、「10.この本」のとき、Bは、平板型が正し

表2 学習者の自己評価と教師の評価

	学習者札	教師札	評価箇所	
a.	○	○	同じ	OK
b.	×	○	同じ	偶然言えた
c.	×	×	同じ	誤りを自覚
d.	○	×	同じ	誤った基準・知識
e.	×	×	異なる	かんちがい
f.	○	×	異なる	いきづまり

いと思ひ、そのとおり発音して×になった。次に、正しいのは「コノ」ホン/だと思ひ、また×の評価となり、  
 [ノコノホン/かノコノ」ホン/かそれ以外考えなかつたので、どうしたらいいかわからなかつた]。インタビュー時に実は韻律知識が誤っていたことに気づいたものに関しては、A Bともに、自分で「正しく覚えていた」と思ひ込んでいて、×が出て何度音声を聞いてリピートしても、[これが正しいという自信があつたから、特に何か変えようとは思わなかつた]傾向があつた。しかし、[聞いてちよつとマネはできるから最後に○となることもある]。[そんなときは、なぜ○が出たのかわからなかつた]、と述べている。3回目のテスト後、Bは、[偶然一回合つて先生に○をもらつても、そのときだけでまた間違はず。自覚してなおして発音して○が出たら、その感覚をずっとつかんで、次に発音するときもこんな感じで行うと思う]と述べている。

### 3-4. 評価箇所のズレ

さらに、○だという自信が、他の箇所の誤り訂正を妨げる例も見られた。つまり、音声指導時、特にここを間違えて注意されたという経験・知識を有するが故に、学習者が、教師が評価した箇所とは別の箇所だけに気をつけて発音し、それ以外の誤りが何度リピートしても直らないケースである。

a～dはすべて、学習者と教師が同じ箇所に着目して評価を行っている場合だが、e fのように学習者と教師の着目箇所が異なる場合は、事情が違ってくる。例えば×・×でcであれば、誤りを自覚し、次回はうまく発音できる可能性があるが、eの場合、例えば文中にアクセントとヤマの誤りがあつて、学習者はアクセントだけを誤つたと自覚しそこを直しても、ヤマは誤りのままなので、次も×の評価を受ける。それがfの状態である。このfの状態になると、学習者は、教師から×が出て、直すべき箇所がわからなくなつて行きづまり、何度リピートしても、

自覚されない誤りが残ることになる。

実際、fパターンで×の評価が出たとき、学習者が、どこかほかの箇所が間違っているのかもしれないと考えることは、稀であつた。3回目でBは「気をつけようと思うところだけ考えて、ほかはもうめちやくちゃ」。[私は「ま」を高くしてるのに先生×だから(困つた)。(×と言われた)促音なんか全然頭はない] [最近覚えたのはできるけど、ほかが崩れる]と述べていた。学習者が着目した点に関しては「正しい」ものを「正しい」と判断しているわけだから、その評価を×で否定されると、妥当な基準そのものが否定されることになる。よつて単純に考えれば、誤解を避けるため双方が「どこを」「どう」評価したか意志疎通を図る、あるいは教師から「アクセントは合つてますが、ほかはどうですか」などのヒントを出した方がよいということになるであろう。

しかし、3回目でBは、[1回目のテストでは全然わからないとき、何故間違つてるのか早く教えてくれた方がよいと思つたが、今は自分でどこが間違つたか考えて、聞いて分かつたい。×が出た後、ちゃんと覚えて○が出たら、自分で規則を探した感じで行う。自分で納得いかないのに○が出たときは疑問だつた。だからずっと間違つても、早く教えて欲しいという気持ちは今はない。聞いてわかるようになりたい]と述べている。これは、小河原(1998)も指摘するように、サイレントウェイにおける、内的判断基準形成を重視する教育理念と一致する考え方だが、その基準形成の過程において、曖昧な状況にどこまで耐えられるかという、学習者の適性等と大きく関係する問題だろう。

テスト時の指示を○×のみとしたのは、実験時の教示内容の統制が困難なためだが、コースでも、第1回テスト後、○×だけで学習者の自己モニターを促す練習を多く取り入れ、ヤマの数やアクセントの下がり目を考えさせた。そのような試行錯誤を経て妥当な発音基準が形成されるのだとすれば、どこまで教示を与え訂正を行えば効果的なのかについて単純に結論することはできない。

横溝(1998)に従ひ、誤りに対する訂正方法をまとめたものが表3である。発音の訂正は、正確さを重視する機械的ドリルと同様、特に学習初期段階では暗示的フィードバック以外の訂正が効果的だと考えられるが、①のような「×」呈示だけでなく、韻律

表3 教員から学習者へのフィードバックの種類（横溝1998、発音の例は松崎による）

フィードバックの種類	特徴	例	発音の例(松崎)
明示的フィードバック	会話の流れを遮断する	「ちょっと変でしたよ」	①「ちょっと変でしたよ」
		「助詞が違いますよ」	②「発音が変わりましたよ」または「アクセントが違いますよ」
		「公園を(強調)ですか」	③『妹です』の発音(アクセント)が違いますよまたは「イモー <sup>7</sup> (強調)トです、ですか」
		「公園を(強調)行きました、ですか。公園に(強調)行きました、ですか」	④「イモー <sup>7</sup> (強調)トです、ですか。イモート <sup>7</sup> (強調)です、ですか」
		「公園に(強調)行きました、ですね」	⑤「イモート <sup>7</sup> (強調)です、ですね。」
説明(誤りの理由の説明を目標言語または学習者の母語で与える)	「Particle O is used to highlight the thing/person noted upon. That's why O should not be used」	⑥『妹』は平らで、最後のトで下がります。今はモーで下がっています」	
暗示的フィードバック	教師は会話の流れに沿って正解文を言うが、その正解文の繰返しを学習者には要求しない	「あ、私も公園に行きましたよ」	⑦「あ、私も妹がいますよ」
明確化要求	発話をし直したり言い換えたりする機会を学習者に与える	「もう一度言ってください」	⑧「もう一度言ってください」
非理解を示すフィードバック	理解できた部分だけに反応したり、全然理解していないことを示したりする	「公園、公園がどうかしたんですか。」または「えっ、何ですか。」	⑨「イモ、イモがどうかしたんですか」または「えっ、何ですか」

要素を指摘する(②)か、誤りの場所を指摘する(③)か、あるいは説明を与えるか(⑥)は、学習者のレディネスや活動内容により違ってくるだろう。学習者内の「妥当な基準」を要求する③の指摘で効果がない場合、二者択一の④でより易しい課題を与える等、教師の側で、段階に応じた複数の訂正方法を使い分ける必要がある。自己モニターを促進する意味では、⑧や①②のほうが⑥より効果的に作用する可能性もあるが、今後の課題とすべき部分が多い。

#### 4. まとめ

今回の研究は、学習者2名のケーススタディであり、その結果を一般化することはできないが、

- ・妥当な発音基準が形成されていない場合、モデル音のリポートだけでは発音は改善されにくい
- ・学習者の自己訂正能力は、指導により向上する
- ・誤った知識は自己モニターの妨げとなり、何度リポートしても直らない原因となる

ということが言えそうである。この妥当な発音基準を形成させるために、どこまで韻律規則を与える等の支援を行えば良いのか、どのようなカリキュラム

で指導を行えば良いのか等、今後も、数多くの指導および検証を続ける必要があると思われる。

謝辞：本稿は、平成11年度日本語教育学会秋季大会（岡山大学）での発表に加筆修正したものである。授業に積極的に参加し、長時間のテスト・調査に快く応じてくれた学習者ABに感謝したい。

本研究は、科学研究費補助金（基盤研究C1）「日本語学習者に対する韻律指導教材の開発（課題番号13680364）」の研究成果の一部である。

注1：以下本稿では、インタビューなどから得られた学習者自身のコメントを [ ] で示す。

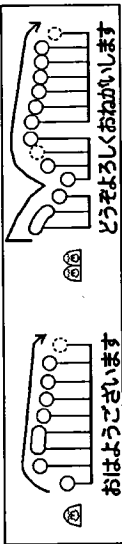
注2：今回は実験のため、練習時に特に難しかったものを取って多く出題したのでこうなったが、実際にはAもBもかなり発音が向上した。例えばAは、実習に日本語教師として参加した際、一文を除くすべてのモデル発音を正しく言え、その誤った一文も、どこをどう間違ったかモニターできたと述べている。

## 【参考文献】

- 磯村一弘(1996)「アクセント型の知識と聞き取りー北京語を母語とする日本語教師における東京語アクセントの場合ー」『第10回日本音声学会全国大会予稿集』
- 小河原義朗(1998)『外国人日本語学習者の発音学習における自己モニターの研究』東北大学文学部博士学位論文(未公開)
- 川上葵(1957)「準アクセントについて」『国語研究』7号
- 河野俊之・松崎寛(1998)「リピートだけでどれだけ発音が良くなるか」『日本語教育学会秋季大会予稿集』
- 郡史郎(1992)「プロソディーの自律性」『月刊言語』8月号 大修館書店
- 松崎寛(2001)「日本語の音声教育」『コンピュータ音声学』第5章 おうふう
- 松崎寛・河野俊之(1997)「発音指導法が変わる」『月刊日本語』10月号 アルク
- 松崎寛・河野俊之(2001)「1日10分の音声教育」『月刊日本語』4月号～12月号 アルク
- 横溝紳一郎(1998)「発話矯正: コミュニティ・ランゲージ・ラーニングの理論の応用」『JALT Journal』20号(2)
- ロベルジュ,C・木村匡康編(1990)『日本語の発音指導ーVT法の理論と実際』凡人社

1-1 あいさつ

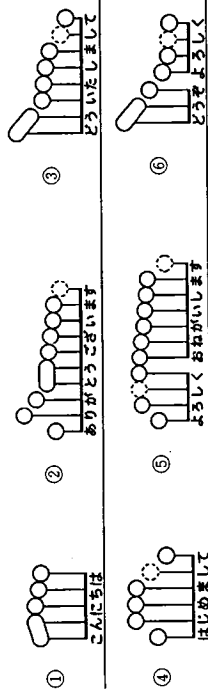
練習 1



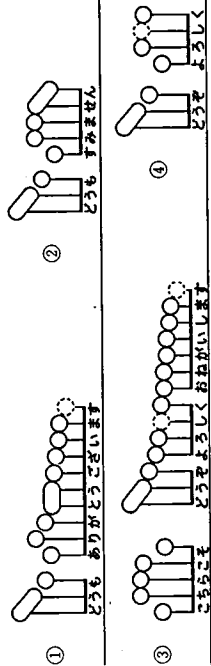
ヤマ1つの文 (㉠) には (1)、ヤマ2つの文 (㉡) には (2) を書いてください。

- ① ( ) ② ( ) ③ ( ) ④ ( ) ⑤ ( )
- ⑥ ( ) ⑦ ( ) ⑧ ( ) ⑨ ( ) ⑩ ( )

練習 2 ヤマ1つ (㉢) です。練習しましょう。



練習 3 ヤマ2つ (㉣) です。練習しましょう。

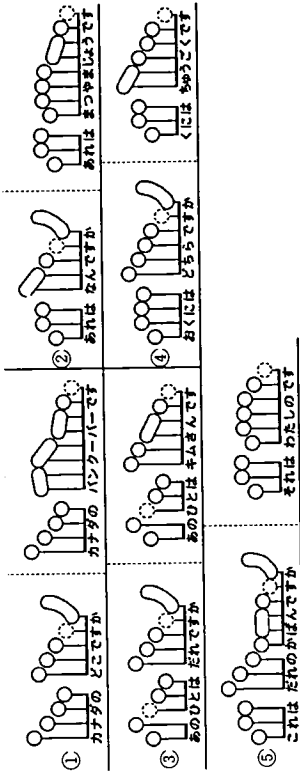


2-2 疑問詞の質問文(2)

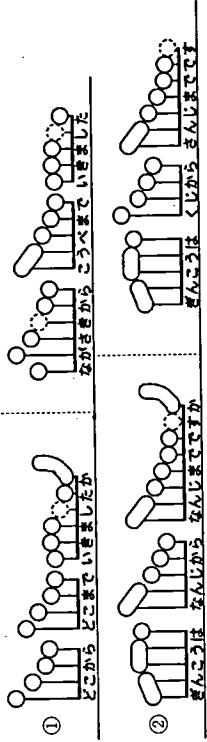
練習 1 ヤマの数 (1) (2) (3) を書いてください。

- ① ( ) ② ( ) ③ ( ) ④ ( ) ⑤ ( )
- ⑥ ( ) ⑦ ( ) ⑧ ( ) ⑨ ( ) ⑩ ( )

練習 2 「どこ」「だれ」「なん(なに)」「いつ」などは、文の中でもヤマができます。質問のヤマと答えるヤマの数は同じになります。「カナダの」などを言わない答え方でも練習しましょう。



練習 3 答えるヤマは、「どこ」「だれ」「なん(なに)」「いつ」の質問と同じところにできます。



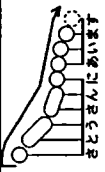
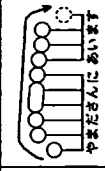
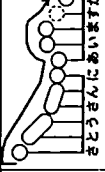
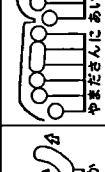
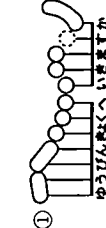
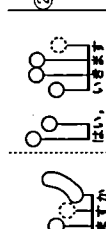

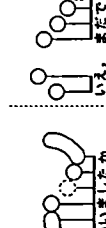
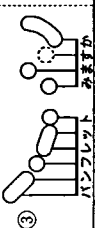
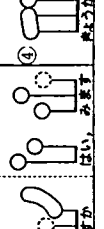
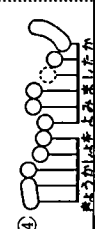
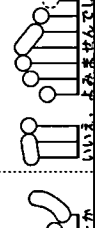


### 3-4 真偽の質問文(2)

**練習1** ヤマ1つの文(㉠)には(1)、ヤマ2つの文(㉡)には(2)を書いてください。

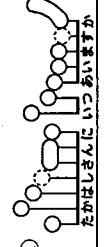
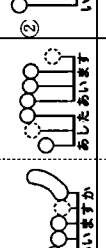
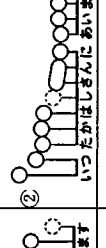
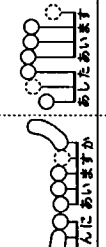
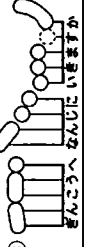
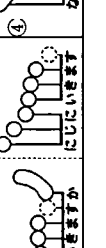
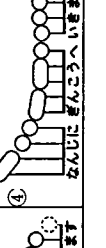
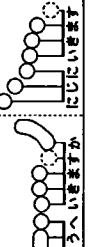
- ① ( ) ② ( ) ③ ( ) ④ ( ) ⑤ ( )  
 ⑥ ( ) ⑦ ( ) ⑧ ( ) ⑨ ( ) ⑩ ( )

**練習2** 「佐藤さんに会います。」はヤマ1つですが、質問の「佐藤さんに会いますか。」は、ヤマ2つです。「～は～ですか。」と同じです。

 まどうさんにあいます	 やまにさんにあいます	 まどうさんにあいますか	 やまにさんにあいますか
①  やうびんをへいいますか	②  はい、いいます	③  せんせいにいいましたか	④  はい、いいます
⑤  パンフレットをよみますか	⑥  はい、みます	⑦  まどうかにはよみましたか	⑧  はい、よみます

**練習3** どんなヤマになるか考えて練習しましょう。

- ① 高橋さんにいつ会いますか。／明日会います。  
 ② いつ高橋さんに会いますか。／明日会います。  
 ③ 銀行へ何時に行きますか。／2時に行きます。  
 ④ 何時に銀行へ行きますか。／2時に行きます。

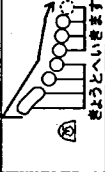
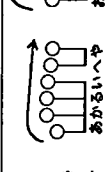
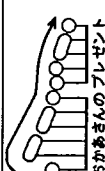
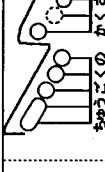
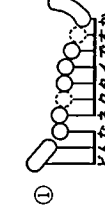
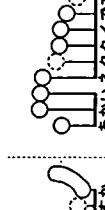
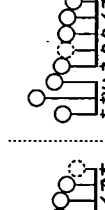
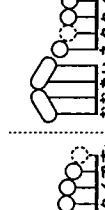
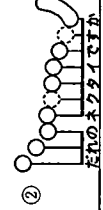
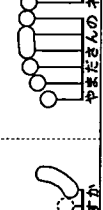
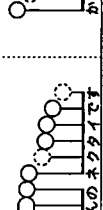
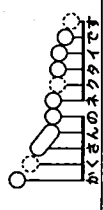
①  たかはしさんにいつあいますか	②  あしたあいます	③  あしたあいます	④  あしたあいます
⑤  せんこうへなんじにいりますか	⑥  にしにいります	⑦  いつたかはしさんにあいますか	⑧  なんじにせんこうへいりますか

### 4-2 長い文のヤマ(2)

**練習1** ヤマの数(1)(2)(3)を書いてください。

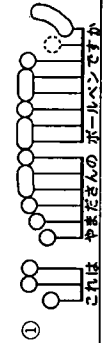
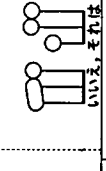
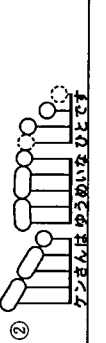
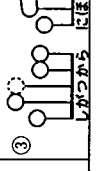
- ① ( ) ② ( ) ③ ( ) ④ ( ) ⑤ ( )  
 ⑥ ( ) ⑦ ( ) ⑧ ( ) ⑨ ( ) ⑩ ( )

**練習2** 「明るい部屋」私の部屋」などの形容詞+名詞、名詞+の+名詞はヤマ1つです。ただし、紹介の「中国の郭さんです」などはヤマ2つです。

 まどうとへいいます	 あからいへや	 おかのさんのプレゼント	 ちやうごくの かくさんです
①  どんなネクタイですか	②  あかいネクタイです	③  あおいネクタイです	④  おおいネクタイです
⑤  だれのネクタイですか	⑥  やまさんのネクタイです	⑦  やまさんのネクタイです	⑧  かくさんのネクタイです

**練習3** どんなヤマになるか考えて練習しましょう。

- ① これは山田さんのボールペンですか。 いいえ、それは佐藤さんのボールペンです。  
 ② ケンさんは有名な人です。  
 ③ 4月から日本語の学校へ行きます。

①  これは やまさんの ボールペンですか	②  いいえ、それは まつさんの ボールペンです
③  ケンさんは 有名な人です	④  4月から 日本語の学校へ 行きます