



# 岐阜大学機関リポジトリ

Gifu University Institutional Repository

音声の問題と規則の問題：  
初級教科書の語彙頻度分析に基づく特殊モーラの導  
入時期に関する1考察

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-12-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 橋本, 慎吾 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12099/3364">http://hdl.handle.net/20.500.12099/3364</a>

# 音声の問題と規則の問題

—初級教科書の語彙頻度分析に基づく特殊モーラの導入時期に関する1考察—

橋本 慎吾

## 要旨

本稿は、初級前半教科書である『みんなの日本語Ⅰ』の各課別の語彙頻度を調査した。特殊モーラについて分析した結果、次の3点が明らかになった。①促音登場回数は撥音、長音より少ない。②促音は各課の文法項目に関連する語彙に多く現れ、いくつかの大きなグループにまとめることができる。③促音について詳しく見ると、促音を含む出現頻度の高い語彙は各課1つ程度である。この3点から、従来から難しい音とされている促音の導入及び音声特徴としての練習は、必ずしも初級前半から行なう必要はないことを主張する。この主張に関連して、音声教育における「音声の問題」と「規則の問題」についても説明する。

## 1. 促音「教育」の問題

～音声と規則の混同について～

例えば初級の文法テストで、「次の数字をひらがなで書きなさい。600円」という問題がよく出題される。正解は「ろっぴゃくえん」であるが、これを学生が「ろびゃくえん」と書いたら当然×をもらう。また、テ形の問題で、「みてください」と書いたらやはり×になる。このような間違いはなぜ起こるのかを考えた場合、それは多くの場合、音声の問題、つまり促音習得の問題とされる。しかし、この間違いを訂正する過程に音声習得は必ずしも必要ではない。なぜなら、どのような条件で「っぴゃくえん」になるかが決まっており、その規則を習得すれば筆記で「ろっぴゃくえん」と書くのは難しいことではないからである。ただしその場合、発音レベルでも「ろっぴゃくえん」と促音が実現できているとは限らない。つまり、音声の問題の中には、音声実現を伴わなくても、規則が理解できていれば（筆記レベルで）「正解」できるものが含まれているということである。それも一つの「促音の習得」ではないかと考える。

日本語教育において、促音の難しさ、教育上の重要性についてはあらためて述べるまでもない。促音はたいていの場合、初級の一番最初に「難しい音」として提示される。そして、実際の授業の中で、促音習得のために様々な教育が行なわれる。促音は音声習得において大変重要で、難しい音だからである。しかし、先に述べた筆記レベルで習得という観点で見た場合、ルールに基づけば「正解」が得られる割合の高い音声特徴が初級前半に多く現われているとすれば、この段階においてその音声特徴を本格的に導入・練習する必要は必ずしもないのではないかと考えるのである。

本稿はこの観点に基づき、初級前半に位置づけられる教科書『みんなの日本語Ⅰ』の語彙頻度分析を行ない、特殊モーラ、特に促音の導入時期について考察するものである。

## 2. 特殊モーラの重要性

日本語学習者にとって難しい音については対照音声学や第2言語習得の観点から様々な研究がなされている。その中の一つに特殊モーラ（促音、長音、撥音）がある。特殊モーラの難しさは、学習者が十分な拍感覚を持っていないことに起因し、その効果的な習得を目指して、これまでに多くの研究がなされてきた。特殊モーラが学習者にとって難しい音であり、また日本語音声において重要な音であることは、改めて指摘するまでもない。

しかし、この重要な特殊モーラが日本語教育の現場においてどのように現われているかについては十分に検討されているわけではない。特殊モーラの重要性を指摘する場合、その多くは日本語母語話者の語彙環境においてなされている。しかし、学習者の習得を考えるのであれば、全くのゼロから初級、中級へと進んでいく中で特殊モーラがどのように現われ、また学習者がどのように使っているかが検討されなければならない。つまり、学習者が置かれている語彙環境を学習段階に沿って明らかにするという方向性が必要であると考えられる。

本稿はこの観点に基づき、初級前半の学習者が教科書によって与えられる音声環境を分析した。以下、分析方法について述べる。

## 3. 『みんなの日本語 I』の特殊モーラ頻度分析

### 3.1. 分析方法

初級教科書に載っている言葉がすべて音声化される（話す・聞く）場合を想定し、『みんなの日本語 I』の例文、文型、会話、練習A（定型練習）、練習B（パターン練習）、練習C（会話パターン練習）の全ての語（練習において想定される解答も含む）を取りだし、それぞれの音声特徴（促音、撥音、長音）を記述して、各課ごとに集計した。この方法には、語彙リストに現われない「いちまんごせんえん」など一定のルールに基づいて作られる語彙を抽出できる、以前の課に出た語彙や複数回登場する語彙などを抽出できる、などのメリットがある。実際の授業では、副教材の使用や学生のレベル、練習パターンや学生の発話などにより、教科書そのままに進められることはないが、教科書をベースに授業を組み立てることを想定した場合、教科書の語彙分布は一つの基準になりうると考える。

ちなみに岐阜大学留学生センター日本語研修コース（予備教育）では1課5時間、約3ヶ月でこの教科書を終了する。

語の頻度については様々な先行研究があるが、天野・近藤（1996）は、41789個の音声言語を分析し、特殊モーラ、特に長音と撥音の相対頻度が非常に高いことを示した。また、高単語親密度群における促音の相対頻度は全単語における相対頻度より高いこと、長音と撥音は高親密度群の相対頻度のほうが低いことも示している。

### 3.2. 結果

今回の分析から、19492語を得た。そのうち、特殊モーラを含む語は、25課全体で、長音2738、撥音2652、促音775であった。図1-1に累積頻度を、図1-2に特殊拍の各課ごとの個数を示す。

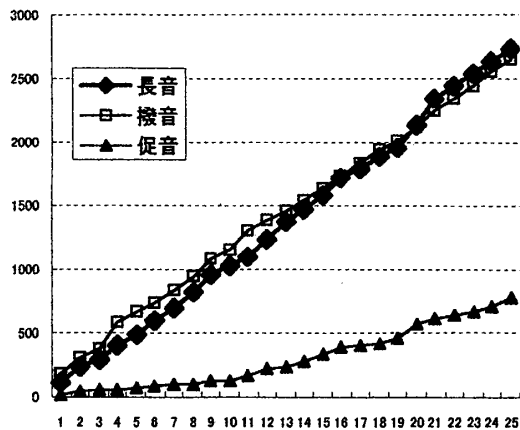


図1-1 特殊拍の累積頻度

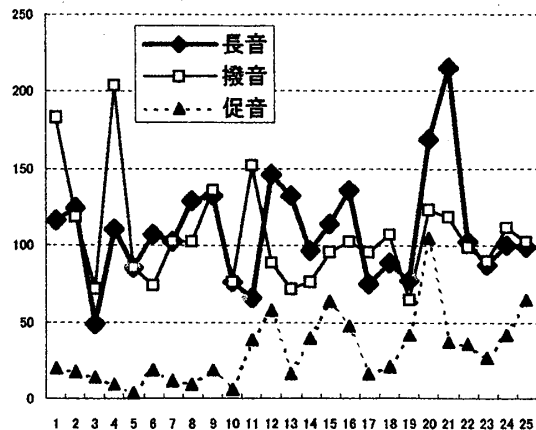


図1-2 各課の特殊拍の個数

集計の結果，次の点が明らかになった。

- (1) 促音登場回数は撥音，長音より少ない。例えば促音は第8課で登場数が100回を超えるが，撥音と長音は既に第1課で100回に達している。

表1 特殊拍の累積頻度 (第8課まで)

	1	2	3	4	5	6	7	8
長音	116	241	289	400	485	592	694	823
撥音	183	302	373	577	662	736	839	941
促音	20	37	51	60	63	81	92	101

- (2) 促音は各課の文法項目に関連する語彙に多く現れ，いくつかの大きなグループにまとめることができる。その傾向は20課が過ぎても続く。一方，撥音，長音は個々の語彙レベルで現れ，早い課でグループにまとめることが難しくなる。

上記図1-2から，それぞれが多く登場する課を抽出して検討する。

以下，大きなグループを「グループ」，グループ化できない語彙を「個々」とする。

- 促音： 1課 グループ (固有名詞) 95% > 個々 5%  
 12課 グループ (イ形容詞過去「～かった」) 76% > 個々 24%  
 15課 グループ (て形) 69% > 個々 31%  
 20課 グループ (て形・「～かった」・た形) 76% > 個々 24%

- 撥音： 1課 グループ (「～さん」「～じん」) 56% > 個々 44%  
 登場回数最大の「～じゃありません」18回を含めるとグループ65%  
 4課 グループ (分, 4, 3) 19% < 個々 81%  
 「なんじ」66回を含めるとグループ51% > 個々

11課 グループ (円, 何) 30% < 個々70%  
 「はちじかん」11回を含めてもグループ37%<個々

長音: 1課 グループ (固有名詞, 10, 9) 39% < 個々61%  
 「どうぞ」14回を含めるとグループ51%>個々  
 2課 グループ (外来語, 固有名詞) 30% < 個々70%  
 「そう」21回を含めてもグループ45%<個々  
 12課 グループ (外来語, 固有名詞) 15% < 個々85%  
 「いい」15回を含めてもグループ25%<個々  
 21課 グループ (外来語, 固有名詞) 10% < 個々90%

以上の結果を図2にまとめた。黒い部分 (グループ化できる語彙) と網掛けの部分 (頻度の高い語) を合わせてみても、促音におけるグループ化語彙の割合が発音、長音に比べて高いことが分かる。

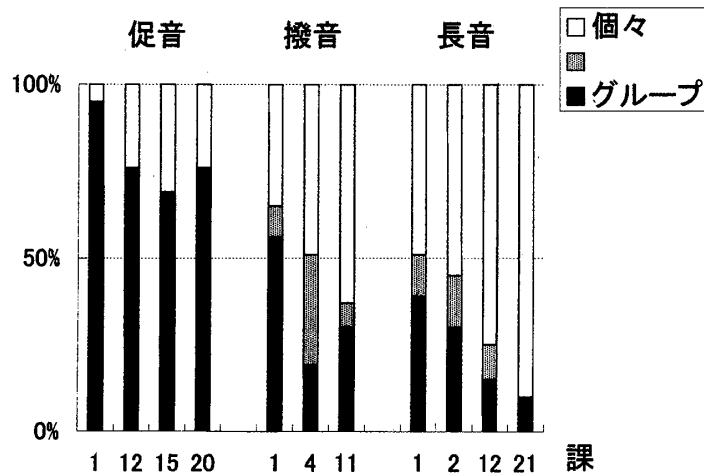


図2 特殊モーラが多く現われる課における語彙の分類

(3) 促音について詳しく見ると、促音を含む出現頻度の高い語彙は各課1つ程度である。  
 (例: 第2課「ざっし」11回, 第6課「いっしょに」14回)

表2 各課に登場する促音（1～8課）

第1課		第3課		第5課		第7課	
カール・シュミットさん	1	ごせんはっぴゃくえん	1	さんがつみっか	1	シュミットさん	1
ジョン・ワット	1	にまんごせんはっぴゃくえん	1	がっこう	1	ヨーロッパりょこう	1
ジョン・ワットさん	1	いっかい	1	くがつじゅうよっか	1	いらっしゃい	1
はっさい	1	アキックス	1			ワットさん	2
カール・シュミット	2	ちかいっかい	1			きっぷ	3
ワット	2	にまんさんぜんろっぴゃくえん	1			ホッチキス	3
シュミットさん	5	はっせんよんひゃくえん	1				
ワットさん	7	じゅうななまんはっせんえん	1				
		ワットさん	2				
		シュミットさん	2				
		いちまんはっせんはっぴゃくえん	2				

第2課		第4課		第6課		第8課	
ワットさん	2	アップルぎんこう	1	ざっし	1	ワットさん	1
シュミットさん	4	じゅうじにじゅっぶん	1	ちょっと	1	けっこう	1
ざっし	11	しちじさんじゅっぶん	1	サッカー	2	いらっしゃってください	1
		にじじゅっぶん	1	いっしょに	14	いっばい	1
		れいじじゅっぶん	1			ワットせんせい	5
		あさって	4				

以上の結果から、難しい音とされる促音は、初級前半レベルにおいては文法項目に関連する語彙として現れることが多く、他の難しい音に比べ、文法項目と結びつけて指導することが可能であることがわかった。言いかえれば、初級前半では、促音そのものの習得を目指す必要は必ずしもないということである。反対に、撥音、長音は、個々の語彙レベルで現れるため、初級の早い段階でまとまった発音練習を組みこむ必要があると考えられる。

上記の結果を「だからこそ促音も含めた独立した音声シラバスが必要だ」という結論に結びつけることも可能であろう。しかし、ここではあえて、「教科書の流れの中で音声教育を行なうのであれば、促音の音声的導入・練習は必ずしも初級前半である必要はない」と結論したい。その理由について、以下で論じる。

#### 4. 音声の問題と規則の問題

##### 4.1. 「音声」の3つの側面

我々が音声の問題と考えているものには、教育レベルにおいては3つの段階がある。

1. 文字・表記レベル
2. 個々のレベル
3. 音声特徴としての習得

日本人にとって難しいと言われる英語の [r/l] を例に考えてみると、reader と leader は表記で区別でき、また意味が違うことも理解している。しかし実際に発音し分けるのは難しい。これが1の段階。とりあえず reader と leader を練習して、何とか発音し分けられるようになる。しか

し他の語になると [r/1] の区別はできない。これが2の段階。そして、[r/1] の違いを習得し、どんな語であっても [r/1] をきちんと発音できる。これが3の段階である。時に2の段階で3の段階まで達する場合もある。しかし難しい発音になればなるほど、3の段階に達するのは難しい。2の段階にすら達することができないかもしれない。しかしこの2と3が混同されている場合は多い。またいきなり3を目指して発音練習するという場合も少なくない。

本稿で議論の議論の対象としている促音は、日本語学習者にとって非常に難しい音であることは先に述べた。この促音教育において、『みんなの日本語Ⅰ』の頻度分析の結果から、初級前半においては3を目指すのではなく、1と2の段階を練習すべきではないか、と考える。つまり、初級段階では、どんな語であっても促音が実現できることを目指す必要はなく、まずは促音を文字レベルで捉え、また特定の語について促音の有無を理解し、できれば発音もできることをめざすことが重要である。なぜなら、初級前半の促音語彙はその多くが「規則」によって位置を理解することが可能であるからである。

#### 4.2. 「規則」とは何か

ここでもう少し「規則」について述べる。規則の問題と音声の問題を厳密に分ける必要があるからである。

規則を当てはめれば答えにたどり着くものは、音声の問題ではない。「ろっぴゃく」の促音の位置を理解することは規則に従えば難しくはない。つまり、あるルールを記憶すれば文字・表記レベルで生成できるものは、厳密には音声の問題ではない。

音声の問題とは、規則化できず、音声そのものからの判断が要求される問題である。例えば語アクセントの聞き取りは音声の問題である。規則の問題とは、頭で考えれば答えにたどり着けるといふ点で一つの文法と考えることもできる。

しかしこの2つの問題を混同している場合はかなり多いと考えられる。

先に語アクセントは音声の問題であると述べた。しかし動詞のマス形は全て同じアクセント型になるので、これは規則として教えることができる。つまり、動詞マス形のアクセントは規則の問題と考えてもよいのである。文末イントネーションなども、音声の問題でもあり規則の問題でもある。

ここで一つだけ指摘しておきたいのは、規則をマスターすることと、正しく発音できることとは違うということである。頭で理解できてもうまく発音できるわけではない。

促音について考えてみる。「はっぴゃくえん」の促音は、「6と8のときは促音便」という規則に従っており、「ごせんはっぴゃくえん」のどこに促音があるかは規則から特定できる。また、もし筆記試験で「はっぴゃくえん」と書いたら×になる。逆に言うと、規則さえきちんと押さえてあれば「はっぴゃくえん」と書ける。このことと、「はっぴゃくえん」が正しく発音できるかどうかは、実は同じ問題ではない。「はっぴゃくえん」が正しく発音できるという事実は、2つの側面を持つ。一つは促音を習得しているという側面。もう一つは、語レベルで暗記しているという側面である。2つ目の側面は、例えば「はっぴゃくえん」はできて「おっと」はできない、といった現れ方を示す。

このように、音声実現とは切り離し、規則を記憶していれば「正答」にたどり着く問題は、音声の問題ではなく規則の問題であると考えられる。この音声問題と規則問題を切り離すことで、初級前半における促音の扱いは変わってくる。つまり、初級前半においては、促音は規則の問題であるとい

うことである。

河野 (1999 a) は、動詞マス形のアクセント型が1つに決まることを学習者に教え、発音教育を行なった結果、アクセントの間違いは少なくなったと述べている。このことは、規則を学習者に示すことの有効性を示している。ただ、先に述べた音声教育レベルにおける3つの段階(1. 文字・表記レベル 2. 個々のレベル 3. 音声特徴としての習得)について言えば、規則に基づいて「ろっぴゃくえん」が間違いなく記述でき(1)、また正しく発音できる(2)からといって、その他の語において促音が正しく実現できる(3)わけではない。そのことについては繰り返し強調しておく。しかし、「ろっぴゃくえん」が正しく発音できるなら、それはそれで一つの成果ではあるという考え方もありうるのではないだろうか。

もちろん最終的な目標としてはあらゆる語において促音可以实现できることは重要であるが、促音の頻度と現れ方から考えて、初級前半では音声特徴としての促音習得に必要な以上にこだわる必要はないのではないかと考えるのである。

極論すれば「いっしょに」を「いしょに」と発音しても、意味が通じれば問題にならない。促音の有無によって意味が異なる語(例: おっと→おと)でなければ、聞き手に発音の違和感を覚えさせることはあれ、意味が不明瞭になるということはない。土岐(1989)は、「話者の思うようには相手に通じなかった」発音について、短音・音節レベルでは(1)単語そのものが意味をなさなくなる場合、(2)他の語句と偶然に一致、もしくはよくにていたため、間違っ て解釈される場合(p111-112)の2点が問題となると述べている。この指摘にそって考えてみると、「おっと」が「おと」になると(2)の問題が生じる。「いっしょに」が「いしょに」となった場合は、一見(1)の問題が生じているように見えるが、初級前半という限られた語彙環境では、「いしょに」が「いっしょに」であると認識することは難しいことではないということなのである。

今回の分析では、初級前半における頻度の高い促音語彙は、「ざっし」「ちょっと」などのように促音がないことで意味が変わることのない語彙が多い。ということは、促音の発音はさておき、まずは規則の理解や特定の語彙の記憶に重点を置くことができるということである。このことは、初級後半以降の促音教育において、有効に働くと考えられる。ちょうど、“lead”と“read”の違いをまずは理解しておき、実際の発音練習はもう少し学習が進んでから行なうという学習方法に近い。

ただ、今回の促音語彙頻度については、逆の方向性、つまり促音を添加することによって意味が変わる語彙(例: おと→おっと)も検討すべきである。今後の課題としたい。

## 5. まとめ

本稿は、初級前半の教科書の語彙分析から、「初級前半において、促音は音声特徴として扱う必要はない」という点について、規則の問題と音声の問題という2つの問題を区別しながら論じた。この論点は、あくまで教科書の流れに沿って音声教育を行なう場合において成立するものである。

ここ数年、音声教育に関する研究が進んでおり、易から難の音声項目配列に基づく音声シラバスが提案されている(松崎2000)。このシラバスの実行には日本語教育のカリキュラムの中に「音声」という独自の項目を立てる必要があり、日本語教育機関の現状を見る限り、その実現はまた難しいと言わざるを得ない。現状においては教科書に沿った音声教育を模索するという方向性は重要であり、教科書の頻度分析はその方向性を模索する上で有効な手段の一つであると考えられる。今後はその



他の音声項目についても分析を進めていきたい。

また、猪狩（1999）が述べているように、外国人の発音に対して日本人が「重大な誤り」と考えるポイントは、感情的・意味的誤解と結びついている。本稿は初級前半における促音頻度の低さを示したが、頻度が低くても、促音の有無によって感情的・意味的誤解が生じる可能性が高いのであれば、初級前半での促音教育は重要だということになる。この点についての見当が十分ではない。先に挙げた天野・近藤（1996）の結果からも、初級前半においても促音語彙は親密度の高い、重要な語である可能性が高い。今後はこの観点からも分析を進めていきたいと考えている。

本研究は、第2回音声教育方法研究会の発表の1部を加筆したものである。

## 参考文献

- 天野成昭, 近藤公久 (1996) 「単語親密度によって分類した日本語単語およびモーラの統計的分布」, 信学技報SP96-38, 9-15ページ
- 猪狩哲郎 (1999) 「外国人の発音に対する日本人の要求水準について」, 『平成11年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 131-136ページ
- 内田照久 (1994) 「外国人のための日本語教育における特殊拍の問題をめぐる基礎的研究の課題—音声科学に視座をおいた教育心理学からのアプローチ」, 『名古屋大学教育学部紀要』第41号, 87-102ページ
- 河野俊之・松崎寛 (1999) 「日本語学習者の音声に対する一般日本人の評価とその教育への応用」 第1回日本語音声教育方法研究会
- 河野俊之 (1999 a) 「動詞のアクセントの習得」, 『第二言語としての日本語の習得に関する総合研究』, 平成8~10年度科研費研究成果報告書, 297-311ページ
- (1999 b) 「日本語教科書のイントロダクションにおける音声項目の扱い方」, 『同志社女子大学総合文化研究所紀要』第16巻, 17-25ページ
- 河野俊之・小林ミナ・小池真理・原田明子 (1999) 「学習者の日本語音声はどのように評価されるか」『日本語教育方法研究会誌』6-2
- 佐藤友則 (2000) 「日本語学習経験と音声評価基準との関連性について」, 『信州大学留学生センター紀要』第1号, 23-33ページ
- 助川泰彦 (2000) 「日本語音声教育のシラバスとカリキュラム」, 広島大学留学生センター講演会「日本語の音声教育—理論と応用」
- 土岐哲 (1986) 「音声教育の面から見た教科書」, 『日本語教育』59号, 24-37ページ
- (1989) 「音声の指導」, 『講座日本語と日本語教育』第13巻, 明治書院, 111-138ページ
- 土岐哲・村田水恵 (1989) 『発音・聴解』, 外国人のための日本語例文・問題シリーズ12, 荒竹出版
- 橋本慎吾 (2000) 「初級教科書における文法項目の提示順序と音声特徴の出現順序との関係について」, 第2回日本語教育方法研究会 (口頭発表)
- 松崎寛 (2000) 「日本語学習者に対するプロソディの指導」, 広島大学留学生センター講演会「日本語の音声教育—理論と応用」
- 松崎寛・築地伸美・串田真知子・河野俊之 (1999) 「プロソディーグラフを用いた日本語音声教育—韻律指導用カリキュラムについて—」, 第1回日本語音声教育方法研究会