

仮名文字の規則性に注目した仮名指導の試み

袴田麻里（静岡大学留学生センター）

0. はじめに

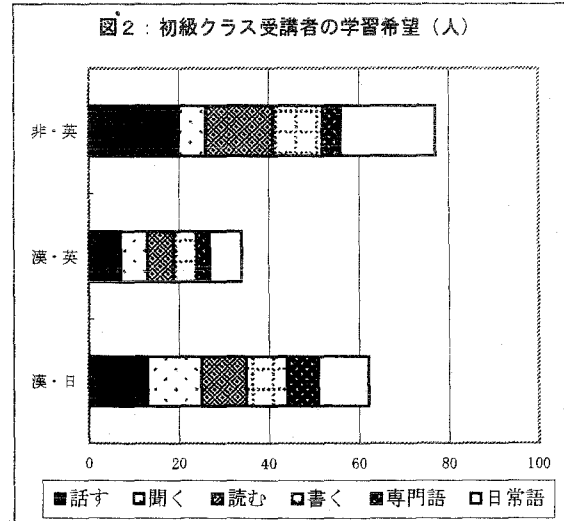
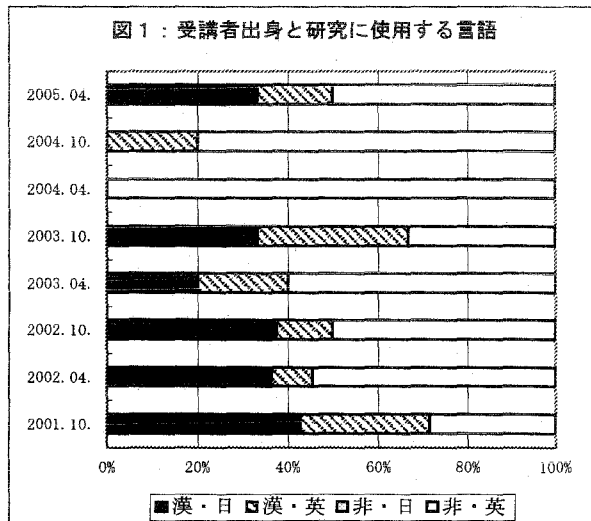
日本語教育においては、学習開始時に、ひらがなから学び始め、カタカナ、漢字へと学習を進めることが多い。漢字学習に困難を感じている学習者は多いが、仮名文字の学習にも困難を感じる学習者は少ない。漢字由来の仮名文字は、段、列に発音上の共通点はあるが、その形には共通点がなく、また、濁音や拗音もあり数が非常に多いためである。

しかし、日本語の仮名文字は原則として1字が1音節を表し1拍に相当する。仮名の習得によって、日本語の拍感覚が身に付き、正しい発音ができるようになると指摘されており、音声教育とも直結している（木村1982、小堀1989）。

文字学習の第一歩である仮名学習において、最も注意すべきは「文字学習が嫌いな学習者を作らないこと（中西・茅野 1991 p.187）」である。特に、伊藤（1991）や中西・茅野（1991）が指摘している通り、漢字圏学習者より非漢字圏学習者のほうが文字の習得に困難を伴う。そこで、漢字になじみのない成人の非日本語母語話者が、すでに習得している母語の文字体系の知識を利用しながら、できるだけ小さい負担で仮名を習得できるような教材の作成を試みた。

1. 受講者の属性、ニーズ

河原崎（1989）は「外国人に片仮名を指導する必要があるかどうかは、その学習者のニーズによる」と述べているが、学習者のニーズ把握は、カタカナに限らない。静岡大学浜松キャンパス⁽⁴⁾では、全学日本語補講コースとして、初級前半（使用教材は『みんなの日本語 初級Ⅰ』）、初級後半（同『みんなの日本語 初級Ⅱ』）、中級前半（教材は期ごとに変更）の3レベルのクラスを開講している。仮名は初級前半クラス（90分×4日×15週）で導入する。



初級前半クラスでは、漢字圏出身者（韓国を含む）も非漢字圏出身者も受講しており、その研究言語は日本語または英語である。どの学期も、非漢字圏出身で英語で研究する受講者（非・英）が相当の割合を占めている（図1）。漢字圏出身は、研究言語が英語である場合（漢・英）も日本語である場合（漢・日）もある。全体の傾向として、英語で研究を進める受講者が多く、非漢字圏出身で研究言語が日本語

の受講者（非・日）はいないことが分かる。これは、受講者の多くが、英語での研究が可能であれば日本語能力を不問とする理工学系の研究科に在籍中、または進学を希望しているためである。

一方、留学生センターが設置された 2001 年 10 月期より実施している受講前アンケートより、初級前半クラス受講開始時の「何を学びたいか」（複数回答）を集計したところ、全体的に、まず「話す」「日常語」、次いで「読む」、そして「書く」への希望が多いことが分かった（図 2）。

以上より、受講者は、出身や研究言語にかかわらず、「日常生活で話す、読む、書く」ことができるようになりたいと希望し、初級前半クラスを受講していると言える。つまり、受講者は、会話だけでなく、文字学習にも興味を持っており、学習には意欲的だと考えられる。

2. 受講者の母語の文字体系

日本語の仮名文字は、ハングルやタイ文字など組織的に作られた文字と異なり、漢字を崩したり、その一部を借りたりして成立したものである。一方、組織的に作られた文字では、「初めに母音符（または子音符）の読み書き、次に子音符（または母音符）の読み書き、その後子音符と母音符を組み合わせた音節表記の読み書きをへて、単語の読み書きに至る（伊藤 1991 p. 34）」。

初級前半クラスは、2001 年 10 月期以来、多くの留学生が受講している。その中には、アルファベットとは異なる独自の文字を持つ言語を母語とする受講者もいる（中国語、ベンガリ語、シンハラ語、ヒンディー語、ネパール語、タイ語、韓国語）。中国語を除いて、どの言語の文字も、母音の体系と子音の体系を持つ組織的に作られた文字であり、単独、またはそれぞれの組み合わせで 1 音節が表記される。言語によって母音を先に学習するか子音を先に学習するかは異なるが、いずれの言語においても、母音（符）、または子音（符）を発音上、表記上、共有する文字群が形成される。

つまり、組織的に作られた文字を母語に持つ受講者は、(1) 基になる文字や記号を単独で、または組み合わせで音節が形成される、また (2) 発音と表記に共有される要素によってグループ化されるという文字体系を、日本語学習を開始する以前に持っていると考えてよい。アルファベットで表記する言語の場合も、実際に使用する際には母音と子音を区別し、規則的にそれらを組み合わせで音節を作る。ただ、独自の文字を持つ言語のように一覧表にはなっていない。

浮田・賀集（1997）によると、我々が何かを覚えようとする時、何らかの関連や構造的性を見だし、項目をまとめ、体制化（organization）、すなわち「覚えようとする項目をすでにある知識体系の中に取り込（p. 78）」もうとし、たとえ、それが未知のものであっても、既に知っているものと関係付けようとする。日本語の仮名学習においても、基になる文字を学習し、それらを単独で、または体系的に組み合わせで使用するという方策が応用できると思われる。

3. これまでの仮名教育

国語教育においては、カタカナよりひらがなのほうが社会に広く用いられているという理由により、ひらがなから導入するが、日本語教育においても、特に日本国内では同様の導入順が採用されている（国際交流基金 1975、日本語教育学会 1982）。一般に、五十音図を基に、(1) 順に 1 文字ずつ指導し全体を把握させた後、単語の読み書きに移る方法と、(2) いくつかの行に区分けして、その範囲内で使える単語とともに学習する方法があるが、(2) のほうが好ましい（小堀 1989、伊藤 1991）とされている。

原則として 1 字が 1 音節を表す仮名は、発音指導に適している。それぞれの文字を発音と対応させながら、拍の感覚とともに練習する（木村 1982、小堀 1991、中西・茅野 1991、高木 1996、）。

『教師用日本語教育ハンドブック② 表記』（国際交流基金 1975）、『日本語教育ハンドブック』（日本

語教育学会 1982) によれば、仮名の導入は、撥音を含む直音を導入した後で、濁音、長音、促音、半濁音、拗音、助詞「は」「へ」「を」の順である。小堀は (1989)、助詞「は」「へ」「を」の指導は、該当する文型が提示された時点で、動詞と関連させれば効果的に導入ができると述べている。

一方、現在出版されている主な仮名教材をみると、前述の通り、初めに直音を、最後に助詞を導入している。しかし、半濁音を濁音に続けて導入したり、長音、促音、拗音の導入順序も教材によって異なっていたりする (表 1)。ただし、拗音は発音が難しく、学習者が習得しにくいとされており、話し方、書き方に十分慣れた後に導入したほうが効果的 (国際交流基金 1975) という理由からか、導入が遅い傾向がある。

表 1 : 教材別の導入順

教材名	導入順					
	1	2	3	4	5	6
①日本語の基礎<かな練習帳>	直音	半/濁音	長音	促音	拗音	助詞
②日本語かな入門	直音	半/濁音	促音	長音	拗音	助詞
③JAPANESE FOR BUSY PEOPLE かなワークブック	直音	半/濁音	拗音	長音	促音	助詞
④一人で学べる ひらがな かたかな	直音 半/濁音	長音	促音	拗音	助詞	
⑤かなマスター	直音 半/濁音 促音 長音	拗音	助詞			

また、各行の直音指導に続いて、その行の濁音・半濁音を同時に導入する教材 (④ 海外技術者研修協会 2000) や、拗音と助詞以外は各行の指導時に導入してしまう教材 (⑤ アークアカデミー教材作成委員会 1994) も出版されている。

濁音・半濁音は、発音では注意が必要だが、表記の上では直音に記号「゛」「゜」を付加するだけである。教材④⑤において、各行の直音導入後、対応する行の濁音・半濁音を導入する方法では、表記と発音の共通点が提示され、系統立てて仮名文字を学習することができると思われる。また、促音を「た行」導入後に学習することで、早期から促音の練習が可能になり、拍感覚を身に付ける上で役立つと思われる。長音も、ひらがなの場合、表記と発音が異なる場合があり、繰り返し練習が必要となる。そのため、後からまとめて導入・練習するより、早期から導入し、その都度確認しながら練習を進めるほうがよいと思われる。また、カタカナの長音は記号さえ覚えてしまえば、ひらがなのような発音と表記の異なりがないため、より容易に練習が可能である。

以上より、直音をすべて導入してから濁音・半濁音をまとめて導入するよりも、各行の直音導入に続けて、その行に対応する濁音・半濁音を導入したほうが、表記と発音に共通点を持つ文字群が形成され、受講者の既得の文字体系と関連づけられる。また、各行の直音導入に続けて長音を練習、「た行」導入後に促音を導入したほうが、早期から多様な練習が可能となるため、受講者の仮名学習に有効だと思われる。

4. 受講者の既得の文字体系に関する知識を考慮した仮名指導の試み

以上、これまでの仮名指導を踏まえた上で、受講者の属性・ニーズを考慮し、初級前半クラス受講者

が既得の文字体系の知識を利用しながら、できるだけ小さい負担で仮名を習得するためには、以下の提示順が適当だと考える。

表2：導入順試案

授業回	項目
(1)	①五十音図
(2)	②母音 ③半母音 ④撥音
(3)	⑤カ行直音、ガ行(濁音) ⑥長音 ⑦キャ行(拗音)、ギヤ行(濁音の拗音)
(4)	⑧サ行直音、ザ行(濁音)、シャ行(拗音)、ジャ行(濁音の拗音)
(5)	⑨タ行直音、ダ行(濁音)、チャ行(拗音)
(6)	⑩促音
(7)	⑪ナ行直音、ニャ行(拗音)
(8)	⑫ハ行直音、バ行(濁音)、パ行(半濁音)、ヒヤ行(拗音)、ビヤ行(濁音の拗音)、ピヤ行(半濁音の拗音)
(9)	⑬マ行直音、ミヤ行(拗音)
(10)	⑭ラ行直音、リヤ行(拗音)
(11)	⑮小書きの「ア」「イ」「ウ」「エ」「オ」、または助詞「は」「へ」「を」

4. 1. これまでの指導を踏襲する点

指導は基本的に五十音図を基にし、いくつかの行に区分けして導入する。後に動詞の活用を学習する際の負担を軽くするため、あいうえお順に導入する(石田 1988)。その後、その範囲内で使える身近な単語とともに練習し定着を図る(伊藤 1991)。特に、原語が受講者に共通して理解されるコンピューター用語などを単語練習に用いて、発音と表記の対応に注意を促すようにした。

日本語音声の特徴である拍の習得は、理解可能な発話に重要な要素である。身近な単語や文を用いた仮名の読み練習では、拍を意識させながら読ませるようにする(中西・茅野 19991)。

「ぢ」「づ」は特定の単語(地名など)で導入し、それ以外では使用が少ないことを説明、また「ヂ」「ヅ」「ヲ」は日常生活ではほとんど用いられないため、導入しない(国際交流基金編 1975)。助詞「は」「へ」「を」の特例は、文中で使用される場合にのみ生じる発音であるため、該当する文型の学習が終わってから文型の確認を兼ねて導入する(小堀 1989、日本語教育学会 1990)。

アークアカデミー教材作成委員会(1994)、海外技術者研修協会(2000)のように、各行の直音導入に続けて、その行に対応する濁音・半濁音を導入する。その結果、表記と発音に共通点を持つ文字群が形成され、受講者の既得の文字体系と関連づけられ、規則性のある仮名文字の体系に気づくことができる。また、拍感覚の習得が難しいため多様な練習が必要な長音は各行の直音導入後に毎回練習し、促音は「た行」に続けて導入する。

4. 2. これまでの指導とは異なる点

初級前半クラスは日本国内での学習だが、海外で試みられているように、ひらがなよりもカタカナを先に導入する。大学生活において受講者は、名前や国籍を書いたり、自国の説明をしたりする機会が多いと予想される。このような場合、非漢字圏出身者にはカタカナが必要である。また、受講者は理系の学生が多く、カタカナ表記、漢字表記の多いコンピューターや実験機械、試薬などを使用して研究を進めるため、漢字の一部を借りて作られたカタカナの習得は研究生活において有用と思われる。しかし、

日本語で文章を読んだり書いたりしなければならない機会は少ないことから、まず、カタカナから指導するほうが受講者のニーズに合うと思われる。また、カタカナ先習にすることで、進度が緩やかな初級前半クラスにおいて、助詞表記の導入を文型導入後に設定することも可能になる。

指導には五十音図を利用するが、行の導入順を変える。五十音図は、特に辞書の見出し語の配列に用いられる（日本語教育学会 1982）が、ほとんどの受講者は電子辞書を利用しており、行を変更しても辞書使用の妨げにはならないと思われる。

具体的には、母音導入後、半母音を導入する。「や」「ゆ」「よ」を直音として導入後、カ行の直音を導入するが、その時に、濁音記号「ㇰ」とともに、「や」「ゆ」「よ」を文字から借りた拗音を作る記号（木村 1982）として提示し、濁音、拗音を導入する。この操作を、各行の直音導入後に繰り返すうちに、すでに母語の発音体系、文字体系を習得している受講者はその規則性に気づき、新しい行の直音を導入すると、自分でその行の濁音、拗音を作ることができる。また、発音も推測できると思われる。

拗音は受講者の母語によっては発音が難しい上に、2文字で表記されるため拍感覚の習得が難しいが、早期に導入することによって継続して繰り返し練習することができる。このように、各行の直音導入後にその行に対応する濁音・半濁音、拗音を導入することで、発音と表記を共有する文字群を形成できる。その結果、受講者の既得の文字体系との関連付けが促進され、記憶の保持に有効だと思われる。

また、母音導入後に異音を持つ撥音を導入する。早くから導入することで、発音と表記の異なりに慣れることができる。

4. 3. 受講者の到達状況

このような指導方法で、仮名を導入した結果、カ行で記号「ㇰ」「や」「ゆ」「よ」を導入した後は、受講者はそれぞれの行の直音導入後に、自分で濁音、拗音を容易に表記できた。発音も、濁音、拗音とも受講者にはある程度推測が可能で、実際に発音できていたが、行によっては正確でないことがあった。特に、ハ行の濁音は、ハ行の直音の子音と発音上の関連がないため、発音の推測が困難だった。濁音では、「r」など濁音のない行で「ㇰ」を付加した受講者もいたが、対応する音がないことを理解した後は、混乱しなかった。また、母語にはあるが日本語にはない子音や母音が日本語でどのように表されるかに関しては、言語によって異なるため一律に進められなかった。

このように既習の知識を利用して未習の事項を推測し、教室内で受講者自らが発音、表記を試みる過程は、Swain (1985) が文法習得における output の役割の一つとして挙げる意味交渉の中での仮説の検証と類似している。検証の結果が正解であることが、受講者に自信を与え、さらに習得を促進すると考えられる。

また、コース終了時に、発音と表記の認識の聞き取りテストを行った結果、段の間違いより行の間違いが多かった。つまり、ア段の文字だと認識できても、どの行かで迷っているということである。聞き取りにおいては、子音の後に発音される母音のほうに明瞭に聞き取れること、母音を手がかりにすれば5パターンだが、子音を手がかりにさせると、そのパターンが多くなるためだと思われる。

5. まとめと今後の課題

大学でそれほど日本語能力が必要でないとされる研究留学生が文字学習を嫌わないよう、できるだけ少ない負担で覚えやすい指導方法を探った結果、①母音に続けて半母音と撥音を導入、②濁音、半濁音記号（「ㇰ」「ㇱ」）同様、「や」「ゆ」「よ」を拗音記号として紹介、③各行の直音導入後、一気に濁音（半

濁音)、拗音まで指導する方法を試みた。その結果、やや問題があったが、受講者は直音が分かれば濁音、拗音を自ら推測して表記、発音できるようになった。

しかし、規則を理解しても、やはりひらがな 46 字、カタカナ 43 字(「ヂ」「ヅ」「ヲ」を除く)は覚えなければならない。今までのところは、書写で練習しているが、発音と表記を一致させやすくする教材を開発する必要がある、現在、キーボード入力による練習教材を試作中である。

また、初めて日本語の文字に触れる受講者には、印刷字体の小書きの「ゃ」「ゅ」「ょ」「っ」が、直音の「や」「ゆ」「よ」「つ」と変わらないように見えるようである。対比できるように、もっと小さく記述し認識しやすく工夫したい。同時に、1拍であることを強調するため、練習問題でも1拍を表す文字は1枠に入れるなど、今後は拍感覚を習得する面でも改良を加えたい。

- (1) 静岡大学は、静岡キャンパスに人文学部、人文社会学研究科、教育学部、教育学研究科、理学部理工学研究科(理系)、農学部、農学研究科が、浜松キャンパスに工学部、理工学研究科、情報学部、情報学研究科、電子科学研究科、電子工学研究所が設置されている。留学生は静岡6:浜松4の割合で在籍している。

参考文献

- 伊藤芳照(1991)「日本語教育における文字教育」『日本語学』第十巻第3号、明治書院、pp. 31-37
- 浮田潤・賀集寛 編(1997)『現代心理学シリーズ5 言語と記憶』培風館
- 河原崎幹夫(1989)「片仮名の指導法」『講座日本語と日本語教育9 日本語の文字・表記(下)』明治書院、pp. 245-264
- 木村宗男(1982)『日本語教授法 一研究と実践一』凡人社
- 国際交流基金編(1975)『教師用日本語教育ハンドブック② 表記』改訂版、凡人社
- 小堀郁夫(1989)「平仮名の指導法」『講座日本語と日本語教育9 日本語の文字・表記(下)』明治書院、
- 高木裕子(1996)『日本語教師トレーニングマニュアル⑥ 日本語の文字・表記入門』バベル・プレス
- 中西家栄子・茅野直子(1991)『日本語教授法③ 実践日本語教授法』バベル・プレス
- 日本語教育学会 編(1990)『日本語教育ハンドブック』、大修館書店
- _____ 編(1982)『日本語教育事典 縮刷版』、大修館書店
- Merrill Swain (1985) Communicative Competence : Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In Gass, S.M. and Madden, C. G. (eds), *Input in Second Language Acquisition*. Pp. 235-253. Rowley : Newbury House Publishers.

参考教材

- アークアカデミー教材作成委員会(1994)『かなマスター - ひらがな・カタカナ練習帳 -』、専門教育出版
- 海外技術者研修協会(1977)『日本語の基礎<かな練習帳>』、スリーエーネットワーク
- _____ (2000)『一人で学べる ひらがな かたかな』、スリーエーネットワーク
- 国際交流基金(1978)『日本語かな入門 英語版』、凡人社
- 国際日本語普及協会(1996)『JAPANESE FOR BUSY PEOPLE かなワークブック』、講談社インターナショナル