

韓国人学習者に対する日本語音声教育

——言調聴覚論にもとづいて——

柳 京 子

I はじめに

日本語教育の中で音声教育が占めている位置は非常に大きいものがある。しかし、韓国語を母語とする日本語学習者を対象とした、音声教育に関する研究は十分になされていない。そのうえ、音韻論と音声学の中でいままで行われた若干の研究はおもに分節要素 (Segmentals) について扱ったものであり、超分節要素 (Suprasegmentals) に関しての研究は皆無であると言っても過言ではない。

したがって、本論文では最近の外国語教授法の中でとくに超分節要素を一段と重視した言語理論である言調聴覚論に基づいて研究を行うことにする。現在、一つの新しい言語理論とみられる言調聴覚論では、口から発せられた音はまず耳を通らなければならないという事実から、耳 (聴覚) に言語活動の優先権を与え正しい聞き取りが正しい再生 (話すこと) の条件であることを強調している。発話→伝達→受容→再生の四つの輪からなる言語活動において、指導者は聞き手としての生徒そのものを真の話し手となるようにもっていかなければならない。

言調聴覚論は、研究が進み成果が上がるにつれ、S G A V方式という略名で知られる全体構造視聴覚方式、発音矯正や言語障害のリハビリテーションの方法、さらにS U V A G機器 (言調聴覚論の原理に基づき考案、製作された音響機器) の領域までを含むようになった。また、音楽教育や同時通訳の訓練、書き方にまでに貢献している。

日本でもこの理論を外国人のための日本語教育に適用している点は、高く評価されてよいであろう。岩村 (1990) はいままでの外国語教育の中でおもに行われてきた音声指導方法の代表的なものについて、つぎの四つの点をあげている。

- 1) モデル発音を聴かせ、繰り返し発音練習させる。
- 2) 日本人学習者によって難しいと考えられる音の調音方法について、口腔図などを用いて説明する。
- 3) ミニマル、ペア (最小対立語) を用いて目標語の持つ特徴を強調する。(例: thank と sank, much と match)
- 4) 音調曲線を用いて説明する。(例: Thank you very much.)

さらに、その中でも2)の単音に焦点を合わせた調音方式がもっとも一般的で、実際の外国語の発音指導も単音中心に調音方式で行われることが多く、指導の際に単音にのみ注意が向いてしまうという傾向は依然として強く残っていると述べている。しかし、なぜ発音指導が分節要素中

心に行われてきたのであろうか。いろいろな原因があったと思われるが、分節要素に比べて超分節要素の研究が遅れていたために文レベルでの指導方法が確立されなかったことが、原因の一つであるということができる。これまで分節要素など矯正しそれを積み上げていくことによって、正しい発音が身につくと考えられていたことも、その一因であったといえる。また、教える側の過去の経験がその原因であるとも考えることもできるのである。

したがって、どのような考え方に基づいて分節要素と超分節要素の指導方法を考えればよいのであろうか。グベリナ（1981）は、話しことばとからだは密接に関係しているという事実を主張している。この結果は外国語発音指導の方法を考える上で重要な意味を持ち、このことによりこれまでの指導方法に何が欠けていたのかを知ることができるのである。外国語発音指導はいわゆる母語の習慣との戦いであって、母語の慣習を身につけて母語を習得したように、外国語の発音をからだで聞き取り、からだで発音することができるような指導方法を考えていかなければならないのである。

岩村（1990）によると、超分節要素に重点を置いた文、談話レベルでの発音指導をからだを利用して進める場合に知っておかなければならないのは、われわれのからだは低周波に非常に敏感であるということである。とくに300ヘルツ以下の低周波にもっとも敏感に反応すると言われていた。人間の耳は通常20ヘルツから最高20,000ヘルツ位までの周波数を聴き取ることができるが、日常の会話に現れる主要な異音（allophone）は、300ヘルツから3000ヘルツの周波数帯域に含まれている。S U V A Gと呼ばれる特殊な器官（ロベルジュ（1979））を用いて、ある日常会話の一部を300ヘルツ以上の周波数帯域を削除して聴いてみると、聞こえてくるのは音の強弱、長短、高低といった超分節要素だけであるということが分かる。さらに続けていくつかの外国語の会話を同じようにして聴いてみると、ほとんどの場合、超分節要素の聴覚印象だけでも、それがどこの国のことばであるかが分かるということである。この実験の結果から、超分節要素は、それぞれのことばが持つ「らしさ」（例：日本語らしさ）も伝えていることが分かるのである。したがって、母語を習得したように、まず、からだで超分節要素を覚えることから始め、文、談話レベルの練習の中で個々の音が持つ特徴を引き出しながら、体得できるような指導を行うことが、たいへん重要である。つぎにもっとも効果的に発音指導を進めるには、学習者の母語と目標言語との対照分析（contrastive analysis）により、同じ母語を話す学習者の間に共通して現れる、誤りを導き出すことである。これまでは、この「誤りの体系」の根本原因を究明することなく、個々の誤りを調音の観点から分析し、正しい発音に近づけるために調音方法に関する音声学の知識を説明的に与える方法が、多く採られてきたが、ここでは話しことばとからだは密接にかかわっていることから導き出される「緊張」という考え方に基づいて、誤りの体系の分析方法を導入することにする。この「緊張」を基にした誤りの分析は調音点に関する説明を分析的に学習者に与えることを目的としたものではない。それはどのようにすれば目標言語音の持つ特徴をからだで感じとり、発音する際の筋肉の緊張および弛緩の度合を体得できるかというこの指導の方法を促進させるための基礎になるものである。

以上、述べてきた音調聴覚法（VT法）の考え方は、①緊張という観点から誤りを、分析し、それに基づき指導を進める。②超分節要素の体得を発音指導の基礎にする。③超分節要素を重視し、生きた文脈の中で目標音の持つ特徴を引き出すようにする、という全体から個を指導するアプローチ（global approach）を基本にしている。

II 分節要素の指導方法

超分節要素は、話しことばの全体を支えるいわゆる骨組みであり、分節要素はその骨組みに支えられて、はじめて言語としての役割を担うようになる。したがって、発音指導はまず超分節要素を中心に行い、つぎに分節要素へと移行させていく。各分節要素を指導する際も、超分節要素とのかかわりの中で、話しことばの一要素として習得させることが大切である。

学習者にみられる分節要素の単語の誤りは、おもに、日本語と同じ単語が母語に存在しないことに起因している。したがって、教師が調音法を教え模範を示しても学習者は、母語の中から類似し、かつ聴き慣れた音を繰り返すだけである。誤った発音を矯正するには学習者の聴覚を効果的に刺激する伝達方法を用い、まず、正しく聴き取れるように指導していかなければならない。したがって、ただひたすらにミニマルペアを利用しても期待するほどの結果は望めないのである。

本節では、言調聴覚法（VT法）の緊張（性）という概念を用いて発音の誤りを説明するとともに、分節要素の単語指導の基本原則として緊張性を導入している。木村（1990）による母音、子音の緊張度（表1）と緊張、弛緩の分布（表2）を参考にしながら、学習者の誤りの原因を把握し、その指導方法を提示していくようにする。

なお、本節では分節要素の中でとくに重視しなければならない、子音を中心に、指導方法の試案を述べてみたい。

1. 子音

子音の誤りは、おもに学習者の母語に日本語の子音異音（allophone）がないことに起因している。子音は母語ほどではないが、隣接母語や超分節要素の影響を少なからず受けている。そのため、誤りの種類、傾向は多岐にわたっている。ここでは、すべての子音とその誤りを網羅的提示することを避け、韓国語を母語とする日本語学習者にとくに問題となる無声－有声の対立、撥音、促音の問題などについて述べてみる。

また、発音指導方法に際しても、母音と同様、個別に扱うのではなく、超分節要素を取り込める単位として、ログトム、単語のレベル、さらには文レベルで指導していくことが大切である。本節で取りあげていない子音についても、誤りの原因が緊張にあるのか、弛緩にあるのかを把握し、それに基づいて矯正していくことが望ましい。

1.1 無声音、有声音

特殊音素とともに子音の誤りの中でも大きな問題となるのが、無声子音－有声子音の混同である。誤りの傾向は、学習者に母語により、ある子音のみに起こる場合、閉鎖音すべてに起こる場合など様々である。ここでは、韓国語を母語とする日本語学習者に一番難しく思われる無声閉鎖

表1) 母音, 子音の緊張度

緊張	子 音	半母音	母 音	弛緩
	無声破裂音 [p] [t] [k]	[w] [j]	鼻母音	
	有声破裂音 [b] [d] [g]		口母音	
	無声破擦音 [ts] [tʃ]		狭母音 [i] [u] [ɯ]	
	有声破擦音 [dz] [dʒ]		半狭母音 [e] [o]	
	無声摩擦音 [ɸ] [s] [ʃ] [ç] [h]		半広母音	
	有声摩擦音		広母音 [a]	
	鼻音 [m] [n] [ɲ] [ŋ] [N]		二重母音	
	流音 [r]			
弛緩				

表2) 緊張, 弛緩の分析

	緊 張	弛 緩
音節レベル	音節のはじめ 閉音節	音節の終わり 開音節
語レベル	アクセントがある音節	無アクセントの音節
文レベル	上昇イントネーションの頂点	下降イントネーションの最下点
速度	速い	遅い
声	大きい	小さい

子音－有声閉鎖子音 ([p] [t] [k]－[b] [d] [g]) を混同する誤りを中心に論述を進めていきたい。誤りの例をいくつかあげてみる。

かまくら [kamagura] うでとけい [utetoke:] どこ [tʰoko]

この誤りは、韓国語に無声－有声の対立がないために、無声子音－有声子音の緊張性を正し把握できないことに起因する。無声子音の有声化は発音の弛緩が原因であり、有声子音の無声化は発音の緊張が原因である。

これに対する指導法としては、まず、無声閉鎖音、有声閉鎖音の緊張度を正しく知覚できるようにすることが大切であるが、授業の流れの中では、直接誤り対処した指導法も必要になってくる。したがって、無声子音の場合、[p], [t], [k] は緊張度の高い子音であるから、これらの子音が語頭や文頭にある語句で練習し、正しい緊張度を身につける。つぎに、「パ」、「タ」、「カ」行にアクセント核のある単語や促音が前に来る単語を用いる。このような音環境も緊張度を高める働きがあるので、語中の無声子音を有声化してしまう場合に適している。文を用いる場合、上昇イントネーションの頂点において練習することが適切である。

また、有声子音 [b], [d], [g] の場合では、有声子音は無声子音に比して弛緩しているので、「バ」、「ダ」、「ガ」行を語末、文末に置いて練習する文を用い、練習する場合は、単語を下降イントネーションの最後部におく。無声化の強い学習者に対しては、有声音を伸ばして発音させたり、長音の続く語句を用いることが適切である。文を使い練習する場合は、これらの語句を下降イントネーションの最後部において発音を弛緩させる。この方法は、無気音 [t] が [t^h] のように有気音になる誤りに対しても有効である。

1.2 チとツ

この「チ」と「ツ」の発音は、韓国語を母語とする学習者にとってもっとも難しい発音の一つである。また、柳（1993）の実験結果でも明らかになったように、これらの二つの音の区別は韓国人には難しいものである。「チ」と「ツ」は無声破裂音 [tʃ] [ts] に [i] [w] が結びついた音である。韓国語を母語とする学習者の中には、「チ」[tʃi] を [tʃsi] や [t^hʃi] で、「ツ」[tsu] を [tsu] [su] に発音する人が多くみられる。

例をあげて述べてみると、この誤りは緊張が原因であるから学習者の発音を弛緩させるよう指導することが大切である。具体的な指導法について述べてみる。調音点が [tsu] より前寄りの歯茎音や両唇音のある音節と組合せ、口蓋化しないようにする。このとき、「ツ」を語頭や文頭に置く。

（つまり、つばき、つる、つとめる、つっぱる、つり、つもる）

徐々に、他の音節と組み合わせていくが、「ゆしゅつ」のように口蓋音がまえにあるト「ツ」もその影響を受けやすいので不適當である。授業の流れの中では、必ずしも「ツ」に適した語句を使えるわけではない。そのようなときは、上昇イントネーションの頂点に「ツ」がくる文を用いて発音を緊張させる。緊張を高めるために情緒性を含む文が適している。このとき、「ツ」を誇張して発音するようにする。

1.3 撥音（音声表 [N]）

撥音「ン」は口蓋垂鼻音 [N] だけでなく、音環境により鼻母音になったり、後続子音に同様に1拍分の長さがあるので、ことばのリズムと大きくかかわってくる。学習者の誤りをみえてみると、発音が緊張しているだけでなく、撥音を1拍として捉えることができないため、ことばのリズムが乱れがちである。

母音間の「ン」（鼻音になる）は、学習者にとっても発音の難しい異音で、学習者の多くが「ン」

を鼻母音として発音できない。具体的にみてみると、／i／、／e／が続くと [n] になり、／a／、／o／、／u／が続くと [ŋ] になる傾向がある。こういった誤りの相違は、後続母音の調音点と緊張度に関係しているようである。

さらに、どの異音でも、学習者の発音特徴は、発音を充分伸ばしていないことである。例えば「しんぶん」は4拍であるが、[ʃimbuŋ] のように2拍で発音する傾向がある、そのため、話しことばのリズムも乱れてしまうのである。とくに、撥音拍を充分に弛緩させ、1拍分の長さを正しく身につけることである。語末は語頭に比べ弛緩しているから「ン」が語末にあり、かつアクセントが語末で下がる語句を用い、「N」を練習する。また長音のある単語を用いることも適切である。文に取り入れる場合も、下降イントネーションの文を用い、「ン」を文末に置く。

さらに、発音が弛緩するような状況を設定して練習する。このとき、発音を伸ばし「ン」を誇張することが適切である。また、擬態語、擬音語を用いるのも適切な方法である。

1.4 促音

促音「っ」は、後続する子音により調音法が異なってくる。たとえば、「きつと」のように閉鎖音が続く語句では、相対的に1拍分呼吸を止めた後で閉鎖が解かれる。これに対して「ねっしん」のような語句では、後続の摩擦音を伸ばして発音する。また、「あっ」のように、声門閉鎖音として発音することもある。

このように調音法は様々であるが、すべての促音の特徴は、リズムの単位として1拍分の長さをもつことである。

促音の誤りは、韓国語を母語とする学習者の場合、音節構造の差異からくる。また、母語に促音がないため、促音拍の正しい緊張度は1拍分の長さを聴き取れないことに起因している。ことばのリズムと大きくかかわっているので、中級、上級クラスでも注意したい音である。

促音の誤りの中でもっとも多くみられるのは、1拍としての長さを捉えることができないということである。この問題は、ことばのリズムの乱れが関係してくるので、重視しなければならない。とくに促音拍の前後に [i], [u], [e] のくる語句に誤りが多くみられる。これは [i], [u], [e] 自体の調音時間が短く、促音拍に必要な長さが不足するからであると思われる。つまり、促音の緊張度を充分に持続できないわけである

つぎに、韓国語や中国語などを母語とする学習者にみられる誤りで、促音の前にくる閉鎖音を有気音として発音するだけで、実際には促音になっていない場合がある。日本語話者の耳には、促音のように聞こえるのであるが、どこか不自然さが感じられる。促音の誤りは、いずれも弛緩した発音が原因である。誤りを矯正するには、促音拍の緊張を高め正しいリズム感覚を養うことが大切である。

Ⅲ 超分節要素の指導方法

言調聴覚論では、言語習得あるいは音声の聞き取りにおいて、超文節要素が重要な役割を担っていると考えている。超文節要素は、話しことばの習得に不可欠な音声要素といえる。これらが

身についていないと、個別的には正しく発話できる単語でも、話しことばのレベルになると、誤って発音しがちである。逆に正しい超文節要素が身についていれば、単音に多少の誤りがあってもあまり気にならない。とくに、母音と子音に比して、超文節要素の影響を受けやすいのである。一般的に日本語教育では、初級で単音を中心とする基本的な発音教育が行われたあとは、中級でも上級でも組織的な発音教育がなされない傾向があるが、とくに超分節要素（おもにアクセント、イントネーション、リズム）についての指導が十分に徹底していないように思われる。文法や語彙の面では十分な知識のある中、上級の日本語学習者でも、かなり不自然さの残る発音で話している人がよく見受けられるがこういう人たちの発音の不自然さは、これらの超分節要素の生成に主要な原因があると考えられる。したがって、自然な日本語の発音習得のためには、アクセントをはじめとする音調上の要素の習得が必要不可欠で、発音教育でもさらにいっそうこの方面に力をいれるべきであると思われる。まず、日本語の発音指導において、超分節要素の指導が立ち遅れているのは、文法や語彙の教育に時間をとられすぎていて、超分節要素の指導が十分になされることが主因である。また、発音指導を行っても、単音発音に偏ってしまうというのが現状である。しかし、少なくとも初級から中級にかけては、発音指導はカリキュラム上、文法や語彙の指導程度に重視されるべきであるし、その中でも超分節要素は分節要素よりさらに重きを置かれてよいのではないだろうか。

つぎに、超分節要素に関する研究のレベルが、分節要素の研究に比べて、低い状況にあるということがあげられる。日本語については、アクセントの研究こそ非常に盛んであるイントネーション、プロミネンス、リズムなどの面では、先行研究して依拠するに足る古典的な著書と辞典がほとんどがない

発音の習得は、発声器官の操作による音声の生成という側面だけではなく、モデルとなるべき言語素材の聴取と解釈という側面、そしてその素材の学習という側面を合わせ持つ複雑な心理、生理過程である。

したがって、ここでは超分節要素の中で韓国語を母語とする日本語学習者にとってもっとも重視しなければならない項目であるアクセント、イントネーション、リズムなどの言調聴覚法（V T法）の指導方法について述べてみる。

1 アクセント

現在までのところ、アクセント指導のアイデアは、音声の記述的研究の専門家から提出されることが多かったため、アクセント習得の聴取、学習という側面についての考察が十分なかったように思われる。たとえば、「X語話者は、母語にこれこれのアクセント構造があり、そのため日本語のアクセント生成ではピッチのあがり方に問題があるから、そこをきちんと教えないければならない」という指摘はあるが、どうすればそれがきちんと教えられるのかが述べられていない。「低高」のピッチの語句や「高低－低高」のミニマル・ペアをただ何回も繰り返して聞かせ、発音させるだけではなく、ピッチの差が聴き取れかつ正しく再生できるような手がかりを学習者に与えてやらなければならない。学習者に自己の学習能力を生かせる積極的な学習方法を提示し、「聴

取—学習—再生」という発音学習過程を有機的に統合する指導法が確立される必要がある。日本語の音声面の学習において、アクセントの統語機能の習得は非常に重要され、徹底した訓練が望まれる。とくに、韓国語や中国語のように日本語と漢字の表記上よく似た単語を持つ言語を母語とする学習者には、十分な指導が必要である。とくに韓国語のアクセントは声調アクセントではないから、ピッチの上下が少ないという面の抵抗感は、中国語を母語とする日本語学習者より少ないかもしれないが、語構成要素が音声面でも独立しているはずだという認識は、中国語話者同様かなり根強いもののようである。

以上のように、いわゆる漢字圏の学習者は、音韻論の面だけ、語構成の面でも母語からの干渉を受けやすいので、音韻論と形態論、さらには統合論の接点にある、日本語アクセントの統語機能については、非漢字圏以上に注意を喚起させる必要がある。そのためには初級段階から長い語構成の語句のアクセント練習をしておくことが大切である。単語の練習を重ねるだけでアクセントの指導を行っていると、学習者が中級になり語彙が増えにしたがって、かえって個別単語のアクセントを横並びにただの複合語のアクセントを生成するようになってしまう危険性がある。

日本語のアクセントは、強弱アクセントではなく高低アクセントであるということが大きな特色であるが、日本語アクセントの習得には、まず拍の感覚がないとうまくいかない「2拍目をあげて」という指示そのものが、外国人生徒にとって理解できないことになる。逆にアクセントを教えることで、拍がはっきりするということがある。水谷修氏は、この点についても、次のような注意をしている。

日本語のもつ音の高低によるアクセントは、強調アクセントを母語にもつ学習者にはかなり習得に努力がいる。ここで注目すべきことは、アクセントの訓練は同時に拍感覚の養成につながるということである。アクセントの問題は音声面での孤立した一部ではない。拍の長さの均一性をたて糸とするなら、アクセントはよこ糸のようなもので、この二つの面は日本語の音声の中心を支える大きな柱となっている。音素を教えることに精一杯でアクセントに手が回らないとか、アクセントまで教えなくてもよいという考えは音声面の教育をしなくてもよいという考えと本質的に一致する。

そして、その学習成果について、「一般にむずかしからうと思われるアクセントについても、初期から関心と知識をもつように訓練された学生は、たいした困難を感じることなく上達していくようである」と、続けて述べている。

2 イントネーション

文レベルの音調の練習のためには、アクセントのほかにイントネーションを考慮する必要がある。いままでの実践例では、あいさつ表現と短い肯定文の文末の下降調のイントネーションを扱ったのが多く見られる。文末のイントネーションがきちんと下降するということは、発話の日本語らしさを生みだす上で非常に重要であるということ、それが指導実践を通して再確認されてきた。日本語の文音調は文末に向かって徐々に弱くなっていく傾向があり、弱まって聞こえ始めるところは文末の拍よりも早めに感じられる。そこで、この文末のイントネーションの下降

に伴って、それ以前の位置から音が弱まっていく過程を知覚することが、もっとも重要なポイントになってくる。

ここで注意すべきことは、アクセントとイントネーションの関係である。たとえば「おはようございます」というあいさつ文は、〔マ〕と〔ス〕のあいだにアクセントの下降がくるが、イントネーションの下降に伴う音の弱まりは、〔ザイ〕のあたりからはじまるという聴覚印象がある。またイントネーションと強勢を利用して誤った発音を正しい発音へと導いていく方法では基本的につぎの指導法を用いる。

- ①強勢のくる位置におくことにより目標音の緊張度を高める。
- ②上昇イントネーションを利用して目標音の緊張性および閉音性を助長する。
- ③下降イントネーションを用いて目標音の緊張度を低め、開音性を導き出す。

3 リズム

音声面における英語と日本語とのリズムの違いについて述べると、英語は stress-timed rhythm で「韻律」が主体をなし、日本語は syllable-timed rhythm で melody（旋律）を中心とした言語で、音の高低すなわち pitch が主体をなす。ジャズを始めとして西洋音楽の美の主調はリズムであり、長唄や浪花節などをはじめとする日本音楽の美は主としてメロディであるといわれる。さらに、この英語と日本語の音声的特徴をたどてみると、日本語は機関銃を打つ音のようなスタカットなリズム各音節を等間隔でしかも同じ強さで発音される平板な調子の単調なものである。だが、英語は大砲を打っているようなものといわれ、大砲の場合は大きな音と音との間が余韻でつながり、強の山と弱の谷ができるのである。図示すればづきのようになる。英語の発音では、強い音と強い音との間に弱い音がたくさんくればそこは自然に速く、つまり短く発音され、他の語とつながる傾向があり、反対に強い音だけが続けばそこはゆっくり長めに読むことになる。Kenneth (1946) はこういうリズムを上述のように stress-timed rhythm といっている。日本語はどの音節も同じ時間をかけて読んでいる。こういうリズムの違いをよくのみこませることが日本語感覚を身につける秘訣だと思う。

日本語のリズムは、他のあらゆる言語と同じように、まずリズムグループの中で実現される一つの運動で、方向、それから目的地が与えられ、休止により端が定められる。その中では、筋肉の緊張が数珠のたまをつなぐ糸のように、各々の要素を結びつける役割を果たしている。その緊張がどのように配分され、また末尾、とくにリズムグループの末尾に現れるかを調べるのが重要となっている。意味の謎解きに解答が与えられるのは、実際に末尾であり、言葉の聴き取りにとっては、末尾がまた最適な場所となっているのである。したがって、語のアクセントの位置については、ほとんど情報を得ることができないだろうと思われる。つまり、リズムグループ内のどこに語が置かれているか、それにもう一つは、リズムの緊張度とアクセントのある音節の高さ、強度、そしく持続時間との相関関係はいかなるものであるかによって、すべては決定されるからなのである。

IV おわりに

以上、文節要素と超文節要素のおもな誤りについて、その指導法について述べてきた。はじめに述べたように、発音指導は単音を個別的に扱うのではなく、意味をもったコミュニケーションの手段としての音声を一つのまとまりとして指導するとともに、つねに超文節要素を考慮して行かなければならない。また、教師が一方的に発音指導を押しつけるのではなく、学習者が自然に、かつ自発的に発音を自己矯正できるよう手助けすることが大切である。

最後に、発音指導または矯正するうえで留意すべき点をいくつかあげてみると第一はリズム、イントネーション、アクセントといった超文節要素の学習を優先させる。この段階では、単音の細かい誤りに神経質にならないことである。第二では単音の指導はロガトム単語を最小単位とし、徐々に文へ移行させることである。第三では学習者の発音が緊張しているか、弛緩しているかを観察し、それに応じた指導法を行っていくのであり、最後の第四では授業の流れに応じて、最適と思われる指導法の組み合わせを行うようにするのである。

参考文献

- 新井良部 (1987) 「英語リズム練習法：一試案」 藤女子短期大学紀要 第一部 24。
- 藤田竜生 (1980) 『日本人の音感覚とリズム』 桜楓社。
- グベリナ, P. (1979) 「言調聴覚論の原理について」 『言調聴覚論研究所シリーズ 第3巻, 上智大学聴覚言語障害研究センター。
- グベリナ, P. 北原一敏, 内藤史編著 (1981) 『話しことばの原理と教育—言調聴覚法の理論』 明治図書。
- 許圭南 (1987) 「英語らしい発音・抑揚の指導について」 英語教育 Vol. XXXV, No. 12。
- 城生伯太郎 (1987) 「オタミミ・ベンベ「らしさ」の重要性」 『オタミミ・ベンベの言語学』 大修館。
- 垣田直巳, 小藤敏明 (1983) 『英語の誤答分析』 英語教育学モノグラフシリーズ 大修館。
- 川口義一 (1984) 「発音と聴解の指導—上級レベルでの問題点—」 『講座日本語教育』 第20分冊, 早稲田大学語学教育研究所。
- 川口義一 (1987) 「発音指導の一方法」 『講座日本語教育』 第23分冊, 早稲田大学語学教育研究所。
- 川上 泰 (1965) 「強調による語形とその通用範囲」 『音声の研究』 11。
- 木村匡康 (1987) 「言調聴覚論に基づく外国語の発音教育」 『語学研究』 第9, 神奈川大学語学研究センター。
- 北沢達雄 (1972) 「英語音声指導における一考察—rhythmを中心として—」 長野県立短期大学紀要, 26。
- ロベルジュ, C. 編著 (1979) 『発音矯正と語学教育—ザグレブ言語教育の理論と実際』 大修館。
- ロベルジュ, C. (1982) 『言調聴覚論研究所シリーズ 第5巻：言調聴覚論による調音時の緊張性』 上智大学聴覚言語障害研究センター。

柳京子（1993）「言いあやまり研究の一考察—日本語子音について—」 祥明女子大学校論文集 第31。

竹蓋辛生（1984）『ヒヤリングの行動科学—実践的指導と評価への道標—』 研究社