

日本語教育学とは何か

—音声教育の視点から—

戸田 貴子

私の考える日本語教育学とは、日本語教育における個別性・普遍性・多様性の探求である。その目的は、日本語教育の現場で遭遇する一見混沌とした現象の根底に働く原理を探求し、実態を解明することである。もし、実態が把握できなければ、日本語教育現場に研究成果を応用することもできないからである。このような視点に立った日本語教育学は、日本語のみならず、世界の言語・言語習得（獲得）・言語教育の研究への学術的貢献ができるであろう。

1 はじめに—日本語教育と音声

2000年度に早稲田大学日本語研究教育センターに設置された発音コースにおいて、毎学期学習開始時にアンケート調査を行っている。¹ 現在までの6年間で得られた約800名の日本語学習者の声は、私たちに多くのことを語ってくれる。たとえば、約8割の調査対象者が「正確な発音・自然な発音を習得したい」と考えており、自由記述による回答から、教師が予想する以上に発音上の問題がコミュニケーションの弊害になることを経験しているということである。「私の話してる日本語が分かりにくいと何度も言われました。それにアクセント・イントネーションもよく間違ってます」「私は「千円」と言ったら日本人の友達がいつも分からないんです」というように、日本人の聞き手に理解されなかったという経験がある学習者もいる。また、「日本のともだちがいつも私の発音たいへんだといっています」「私の発音は日本人がときどき分かりませんから問題になりました。アクセントは大変と言うこともありました」のように、発音の問題を指摘されたという場合もある。そこで、発音を練習したいと思っても、独学では自己の発音の問題点がわからない。「時々日本人は私の言う事を分からないのですから発音を練習したいと思います。問題は私はどこが違うか分からないと思います」という記述から、学習者のジレンマが感じられる。「自分の話し出す言葉とか、アクセントとか、時々日本人に対して聞きにくいし、意味もあまりわからないそうです。その問題につれて、私は毎度日本語で話しなければならないときに自信がなくなって、恥かしくなった」というコメントから、発音の問題が学習意欲の低下につながることもあるように思われる。²

イントネーションの誤用のために、学習者の意図が誤解されることもある。以下は、ある韓国人日本語学習者によるエピソードである。

私は日本に来たばかりの頃、日本人からイントネーションが間違っ誤解されたことがあります。その日本人は私にとっても親切にしてくれて、私のことをいろいろ面倒見てくれる人でした。ある日私がアパートを探すことになって、忙しいし、日本語もあまりできない私の代わりに、そのおばあさんがアパートを探してくれました。その日の夜、おばあさんの家で、おばあさんから「今日、猛暑の中ですごくあちこち走り回ってとても大変だったよ」という話を聞きました。それで私はすごく申し訳ないなあと思いながら「そうですか」という相槌をおばあさんにしました。で、私の「そうですか」を聞いたおばあさんが急に顔色が変わって、すごく機嫌が悪くなりました。それから、おばあさんに怒られちゃったんです。で、そのとき、すごく私は戸惑ったんですが、理由もわからなかったんです。あとから、たまたま一緒にいたほかの日本人から私の「そうですか」がすごく相手を疑っているように聞こえるって、そういうふうにはほかの日本人から言われました。それで私のイントネーションが間違っているということをそのとき気がつきました。

この学習者によると、韓国語ソウル方言の影響を受けて「そうですか」の文末イントネーションが上昇したことにより、「申し訳ない」という気持ちが日本語母語話者には伝わらなかったということである。それどころか、聞き手には「疑念」として伝達されてしまい、気分を害されてしまった。この例に見られるように、発音上の誤用により話者の意図の伝達に支障が生じるということは、単に「発音が不正確・不自然である」ということではなく、コミュニケーションに関わる重要な問題であることが明らかである。

言語教育の現場では、常に「形式（ことばの形・構造）」と「意図（ことばの心・気持ち）」をどのように扱い、教育するかということが議論の対象となってきた。しかし、この例は、イントネーション（音声）という「形式」と話者の気持ちを示す「意図」が二極対立的に存在するのではなく、実に密接な関係にあることを示している。

2 日本語教育学とは何か

ここでは、個別性・普遍性・多様性という三つのキーワードを軸に日本語教育学とは何かについて論じたい。

2-1 個別性

教育が個別性を重視することは当然のことである。したがって、日本語教育学においても個別性を重視しなければならない。日本語教育研究の量的拡大に伴い、研究領域も細分化し、精力的に質的および量的な研究が行なわれるようになった現在、学問としての日本語教育学の目指すところは、固有の現象の記述だけに留まらない。

冒頭で述べたように、複数の学習者が自分の日本語が伝わらない理由として個々に発音の問題を挙げているが、実際に学習者の音声を集め、その特徴を分析してみると、共通性が見えてくる。学習者の母語からの影響、すなわち、母語転移の傾向がその一例である（鮎澤1991）。このように、日本語教育学においては、研究目的に応じて適切な方法論を検討した上で、日本語教育の現場に見られる様々な現象を分析し、考察していくことが求められる（戸田2001）。

2-2 普遍性

母語転移だけではなく、音韻習得には音声の普遍性が関与している。その具体例として、有標性という概念が挙げられる。有標性に基づいた理論は、無標（基本的な音）と有標（複雑な音）が言語ごとに決まるのではなく、すべての言語に共通する普遍的な原理であるという考え方が基盤になっている（窪田2003）。言語習得および言語獲得においては、より基本的なものが複雑なものよりも先に習得される。したがって、成人日本語学習者による外国語の習得（鮎澤，2003；鹿島，2003；戸田，2003）にも乳幼児による母語の獲得（林，2003；Beckmanほか，2003）にも共通する概念である。³また、世界の自然言語における生起頻度や失語症における言語喪失の特徴にも有標性の関与がある。このように、言語教育だけではなく、言語学、言語習得、母語獲得、臨床医学など様々な分野において研究が行われ、相互的に研究成果から知見を得て、研究をさらに発展させていくことには学術的な意義があると考えられる。

普遍性の探求において、多くの言語理論がより抽象的で一般化できる理論を追求してきた。しかし、日本語教育学の求める普遍性とは、理論の単純化を目的とした、画一的な抽象概念ではない。あくまで、日本語教育の現場で遭遇する一見混沌とした現象の根底に働く原理を探求し、実態を把握するということを目的としている。もし、実態が把握できなければ、日本語教育現場に研究成果を応用することもできないからである。このため、日本語教育学は教育現場と密着しており、実践と密接な関わりがなければならないのである。

2-3 多様性

日本語教育の現場は多様性に富んでおり、学習者の言語や環境は常に変化し続けている。学習者言語は学習者の母語とも目標言語とも異なり、可変性を伴う言語体系である。学習者言語の発達プロセスには、学習者側の様々な要因が関与しており、上で述べた言語の個別性と普遍性だけで説明できるものではない。そこで、Toda (1994, 1996, 2003) では日本語音声の産出に見られる学習者の音声生成ストラテジーを分析し、新しい日本語音声習得研究の方向性を示した。

学習者言語が可変性を伴い、常に変化するのと同様、学習環境も教室環境だけではなく、自然環境、混合環境と多様化し、インプットの量や質も変化している。また、家庭内使用言語と教室内使用言語が異なる場合もあるため、母語転移の記述・分析は単純ではないことが予想される。学習者の音声は母語の音韻体系以外にも、母方言、学習経験、学習動機、学習開始年齢など、様々な要因に影響を受ける。また、教師の発音、教授法、使用テキストなどの影響も無視できない。かつては、学習者音声の特徴は母語の音韻体系から予測可能であるという「定説」があったために、多様性を視野に入れた研究は行われなかったが、今日、多種多様な個人要因を調査対象とした体系的な研究が行なわれるようになったことにより新たな事実が明らかになっている（戸田 2006a）。⁴このことにより、音声習得研究は従来の構造主義言語学の枠組みで研究対象とされていた「言語要素」としての音声項目に限定されない広がりを見せている。それは、常に言語構造が念頭に置かれていた研究から、学習者を主体とした研究への研究動向を反映したものである。このような研究動向は、音声のみならず、日本語教育学の諸領域に共通するものであると考えられる。

3 複合領域研究としての日本語教育学

日本語教育学の諸領域において音声の重要性が再認識されてきた理由のひとつに、「構造重視からコミュニケーション重視へ」という研究動向の新展開が挙げられる。

話しことばに関する研究は、音声を媒材としたコミュニケーションに関する研究であり、そのすべてに音声に関与しているということになる。具体例を挙げると、終助詞「ね」「よ」を研究対象とする場合、その意味・機能はイントネーションを無視して語れない。このため、音声と文法は密接な関係にあることが明らかである。すでに、文法と音声の関係を探求する「音声文法」という研究領域が確立されており、音声文法研究会（代表者：

杉藤美代子) 編集の『文法と音声』は第4巻が刊行されている。また、音声と談話の関係も同様に、談話分析においてあいづちやフィラーなどを研究対象とするとき、声の大きさ、長さ、高さといった音声的な要因が関わっていることが知られている。また、談話の単位認定と音声情報との関係も指摘されている。今年7月には、音声と談話の接点とその教育について意見交流を行うために「日本語教育と音声研究会」が主催する特別企画「談話と音声—音声研究の広がり可能性」(講師(敬称略): 窪菌晴夫、ポリリー・ザトラウスキー、戸田貴子)が開催される予定である。

かつて言語構造を重視した日本語学研究においては、イントネーションは「非言語」領域として、表情、身振り、手振りと同様に扱われていたこともある。イントネーションは文字で書き表すことのできない韻律特徴であるというのが、大きな理由のひとつであろう。目標言語の音韻特徴や学習者の母語との違いが表記に表れないということは、音声という領域は、内在的に意識化されにくいという性質を有するということである。知識がなければ日本語母語話者でもアクセントやイントネーションに関して客観的な分析がしにくいことは、周知の事実である。

近年の研究においては、上記のように音声以外の分野においても音声の果たす役割に焦点が当てられており、アクセント・イントネーションなどの音声特徴を単なる言語の構成要素として捉えるより、むしろ、音声を視野に入れなければ話しことばの実態が把握できないという認識が広がっている。また、物理的にも音声解析ソフトの進化と普及により、広く音声を視野に入れた研究を支援することが可能になった。音響音声学講座では、すでに文型・文法研究室、文章・談話研究室、教材・教具研究室、待遇コミュニケーション研究室、日中対照研究室に所属する院生が音声解析ソフトを使って各自の研究テーマとの関連性のあるプロジェクトを行ってきた。

以上、私の考える日本語教育学の目的は、冒頭に述べたように実態を解明し、研究成果を日本語教育に応用することであるため、日本語教育学は、特定の領域や特定のフレームワークの中だけに縛られない複合領域研究であると考えている。

4 音声教育の視点から

冒頭の学習者のコメントから、日本語教師が考える以上に、日本語母語話者との接触場面において発音上の問題がコミュニケーションの弊害となることを経験していることがわかった。しかし、母語話者による否定的フィードバックはあっても、それは

あくまで漠然とした指摘にとどまり、教師経験や音声的知識のない日本語母語話者は学習者の発音が日本語母語話者と具体的にどのように異なるのかといった説明や、どのように発音したら言いたいことが伝わるのかといった誤用訂正はできないことを示唆している。これが、発音指導に対する教師への期待が高い所以であり、知識と経験を備えた日本語教師が最も貢献しうる領域であると前向きに捉えることができる。

また、話しことばの音声には文法と密接な関係を持つ有標形式が多く含まれている。意味伝達に焦点を当てた自然環境で話しことばの音声を多用する学習者は、使用頻度の高い無標形式はチャンクで覚えることはできても、有標形式は習得されにくく、化石化しやすい。教師の介入がなければ、もし学習者が音声上の問題点に気づく機会があったとしても、誤用訂正がなされず、冒頭で述べた「時々日本人は私の言う事を分からないのですから発音を練習したいと思います。問題は私はどこが違うか分からないと思います」という学習者のジレンマに対する解決の糸口は見えてこない。

そこで、学習者の音声習得に与える教室指導のインパクトとして、教室外では得られることのできない発音指導において教師が指導方法を工夫し、効率的な習得を支援することには意義がある。このため、単にお手本としてのモデル音声を提供することだけではなく、母語転移を受けやすく習得しにくいといわれる音声的側面に焦点を当て、適切な指導ができる人材の養成が不可欠である。

現在、早稲田が展開する日本語教育には、本年度で7年目になる早稲田大学別科日本語専修課程の留学生対象「発音」コースが音声教育の場として、6年目を迎える日本語教育研究科の「音声教育実践研究」が音声教育研究の場として設置されている。⁵また、「早稲田日本語教育学会」および「日本語教育と音声研究会」は研究成果の発表・意見交流の場として公開されている。⁶これらの場を体験し、ひとりでも多くの教師が音声教育を実践していくことにより、現場からの問題意識が音声教育研究のさらなる発展を後押しし、日本語教育学の確立に寄与することを期待したい（戸田2006b）。

5 おわりに—日本語教育学が目指すもの

本稿では、個別性・普遍性・多様性という三つのキーワードを軸に日本語教育学とは何かについて論を展開した。そして、私の考える日本語教育学の目的は、日本語教育の現場で遭遇する一見混沌とした現象の根底に働く原理を探求し、研究成果を日本語教育に応用することであるため、日本語教育学は、特定の領域、特定のフレームワークの中だけに縛

られない複合領域研究であることを主張した。このような視点に立った日本語教育学は、日本語のみならず、世界の言語・言語習得（獲得）・言語教育の研究への学術的貢献ができるに違いない。

注

- （１）早稲田大学別科日本語専修課程では、2000年度から発音指導科目を設置し、日本語学習者を対象に発音A・B・Cというレベル別クラスにおいて、初級後期から超上級に至るまで「聞きやすく内容が伝わる発音」を到達目標に体系的な発音指導を行っている。
- （２）本稿に引用した学習者のコメントはすべて原文のままである。
- （３）日本音声学会による『音声研究』の特集「音声の獲得」（2003）を参照されたい。
- （４）中国、韓国、ベトナム、フィリピン、イギリス、アメリカなど、言語文化背景の異なる日本語学習者と、日本人英語学習者を対象とした音声習得研究プロジェクトである（基盤研究（C）（2）課題番号16520357、研究代表者：戸田貴子）。
- （５）早稲田大学大学院日本語教育研究科設置の音声教育実践研究では、別科日本語専修課程の発音指導科目と連動して実習が行われる。
- （６）音声言語コミュニケーション研究室のホームページを参照されたい
〈<http://www.f.waseda.jp/toda/>〉。

引用文献

- 鮎澤孝子（1991）「イントネーションと日本語教育」『日本語学』10(7)，明治書院，98-113.
- （1999）「中間言語研究—日本語学習者の音声—」『音声研究』3(3)，4-12.
- （2003）「外国人学習者のアクセント・イントネーションの習得」『音声研究』7(2)，47-58.
- 鹿島 央（2003）「外国人学習者の日本語分節音の習得」『音声研究』7(2)，59-69.
- 窪蘭晴夫（2003）「音韻の獲得と言語の普遍性」『音声研究』7(2)，5-17.
- 戸田貴子（2001）「日本語音声習得研究の展望」『第二言語としての日本語の習得研究』4，凡人社，150-167.
- （2003）「外国人学習者の日本語特殊拍の習得」『音声研究』7(2)，70-83.

- (2006a) 『第二言語における発音習得プロセスの実証的研究』平成16-17年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書.
- (2006b) 「音声教育研究の歴史と展望」『早稲田日本語教育の歴史と展望』ア
ルク
- 林安紀子 (2003) 「乳児における言語のリズム構造の知覚と獲得」『音声研究』7(2),
29-34.
- Beckman, M. E., Yoneyama, K. & Edwards, J. (2003) "Language-Specific and
Language-Universal Aspects of Lingual Obstruent Productions in Japanese
Acquiring Children" 『音声研究』7(2), 18-28.
- Toda, T. (1994) "Interlanguage phonology: Acquisition of timing control in
Japanese," Australian Review of Applied Linguistics, 17(2), 51-76.
- , (1996) "Interlanguage Phonology: Acquisition of Timing Control and
Perceptual Categorization of Durational Contrast in Japanese," Unpublished
Ph.D dissertation, Australian National University.
- , (2003) Second Language Speech Perception and Production: Acquisition
of Phonological Contrasts in Japanese, Lanham, MD: University Press of
America.