

音声教育と日本語教育と第二言語習得

河野 俊之

詳細目次

1. 音声教育との出会い
 - 1.1. 日本語学校非常勤講師時代
 - 1.1.1. はじめての発音指導
 - 1.1.2. 音声学の教科書では
 - 1.1.3. 学習者のせいにははいけない
 - 1.2. 大学院——重点領域研究時代
 - 1.2.1. 研究はおもしろく
 - 1.2.2. テーマの細分化
 - 1.3. プロソディーグラフ教科書作成時代初期
 - 1.3.1. プロソディーグラフは役に立つか
 - 1.3.2. 教師養成と言語教育実践
 - 1.4. 自己モニター時代
 - 1.4.1. 音声教育の授業の流れ
 - 1.4.2. 音声教育の「常識」
2. 音声教育に活かせる第二言語習得研究
 - 2.1. 習得研究とその応用
 - 2.2. 個々の学習者に注目した研究を
 - 2.3. 教育実践に活かすための研究
 - 2.4. 学習者の頭の中で何が起きているのか
 - 2.5. 学習者の独自基準
 - 2.6. 発音の習得順序
 - 2.7. 独自の基準と実際の発音
 - 2.8. 学習者の情報源
 - 2.9. 理念と実践
3. 質疑応答
 - 3.1. 教える順序と習得順序
 - 3.2. 韓国人の日本語音声習得
 - 3.3. 教育に活かす研究とは
 - 3.4. 文字と音声

稿末注

参考文献

稿末資料

音声教育と日本語教育と第二言語習得研究

河野 俊之

本稿は、2006年6月17日にお茶の水女子大学で開催された第58回第二言語習得研究会(関東)例会で河野俊之氏がおこなった同題の講演をもとに補筆・再構成したものである。録音の文字化は佐々木嘉則の監修のもとで石崎晶子が担当した。

0. 司会者による講師紹介

今日は横浜国立大学教育人間科学部の河野俊之先生をお招きしています。河野先生は名古屋大学の大学院を修了されて以来一貫して日本語教育、特に音声教育の専門家の道を歩んでこられた方で、教師教育に関しても深い造詣をお持ちです。2006年には日本語教育学会から第1回林大記念論文賞を受賞しておられます¹⁾。

本日のご講演は「音声教育と日本語教育と第二言語習得研究」という壮大な標題です。スケールの大きいお話が窺えるものと期待しております。それでは河野先生、お願いします。

1. 音声教育との出会い

標題は別に意味はなくて、3つ入れようかなと思ったらこういうふうになってしまいました。何だか「部屋とワイシャツと私」²⁾みたいな標題ですが、そんな話をします。

私が日本語教育をはじめた時の話をしようと思います。最近ライフヒストリー研究(英語教育では「ライフコース研究」と言うことが多い)が流行っていますよね。「なぜ日本語教育をはじめたのか」というのが私の研究手法にも繋がっていくので、最初にそういう話をします。

1.1 日本語学校非常勤講師時代

音声教育のきっかけ	自分の力が人の役に立つのは楽しいなあ
先行研究への疑念	おれが知りたいのはそんなことじゃない
日本語教育への疑念	聞いてたことと違うぞ!!!??

1.1.1 はじめての発音指導

私は大学院に入る少し前から日本語学校で非常勤

をしていて、入学後もその仕事を続けていました。そこで教えはじめてすぐのころ、その学校には研修生のクラスが2クラスぐらいあって、その中にインドネシアの人がいたんです。インドネシアの人は例えば「しゃ、しゅ、しょ」の発音が「さ、す、そ」となりますよね。ですから「けんしゅうせい」が「けんすうせい」となるんですけど、私が教えていた隣のクラスの先生が「インドネシアの人はどうしても「けんしゅうせい」と言えないから」と言っていて、その学習者を私のところにつれてきたんです。「何とかしてくれ」とか言われて。

その隣のクラスの先生と私は教えはじめたのが全く同じ時期で、はじめてから2ヶ月か3ヶ月ぐらいだったので、教える能力においてはほとんどかわらなかつたろうと思うんです。でも、私の恩師である水谷修先生が音声教育をやっていたので当然私もできるだろうと思われたらしくって、私は「どうしよう」と内心すごくどきどきしていたんです。そんなわけで、「し」が言えない学習者にどう対処したらよいか、というようなことを考えているうちに、「子供に「静かにしなさい」というときに「しっ!」というのは万国共通だ」という話を思い出しました。それなら、「しっ!」というのはできるのかな、と思いついて試しにやらせてみたら実際言えたんです。

「お、「しっ!」は言えるのか」と思って、そのあと「し」に「う」をつけてみたら「お、「しう」も言えた」と思って、そのあと「しゅ」と言わせてみたら「しゅ」って言えたんですね。そうしたら周りの人がみんな「おー!」とか言い出して、私はそのときに「オレって凄いな」とか思ってしまった。「こんなことで「おー!」と言ってもらえるとは、これはいいな」と思いました。

私が教えていた日本語学校では20人ぐらい先生

がいるうち、男は私だけで他は女の先生ばかりだったんです。ところが研修生は男ばかりですから、男にしかできない質問とか【会場笑】あるわけですね。そんな大袈裟な質問じゃありませんが、ですから研修生は私のところによく来てくれてまして、それで「オレは凄いな～」と思ひまして、まあそれは関係ないんですが。

本題に戻りますと、音声教育というのは「こんなことはたぶん養成講座で習っているだろう」とか思いながら、でもそういう知識が実際には実践で使えるようになっていないということは、「自分は音声教育をやると何かいいことがありそうだ」と何となくこのときに思ったような気がします。

1.1.2 音声学の教科書では

他の発音とかもいろいろありまして、研修生が私のところによく来るようになりまして、それでどうしても矯正ができない発音というのがあるんですね。それで「どうしようか」と思いました。そこでとりあえず私はその時は、私の前任者の著書も含めていろいろな本を読んだりしたところ、「中国の人は「た」と「だ」を間違えることが多い」とか、「それを間違えるのは有声／無声を有気／無気と間違えるからです」とか書いてあるわけです。私が知りたいのは別に「中国の人は「た」と「だ」の発音ができない」とか、「韓国人は「つ」が「ちゅ」という発音になる」とか、そんなことじゃなくて、うまく発音の矯正ができる方法を求めているのです。でも、いろんな本をみると書いてあることはどれもほとんど同じで、「何だ、これは?!」「自分が知りたいのはそんなことじゃないぞ」と思ったことがあります。

1.1.3 学習者のせいにはいけない

日本語学校で教えている時に気づいたことがもう一つあります。発音に関してもそうなんですけれど、日本語教師は学習者のせいにするという傾向があります。これは私が先生に習っていた時とは全然違いました。私が先生に習ったところでは、もちろん学習者に問題があるときもあるんですけど、「そんなときにすぐに学習者のせいにしても自分は教師としての成長はないだろう」と言われていたので、私は学習者のせいにするはずなかったと思うんですね。学習者のせいにしてもしかたがないです。

それから、私が思っていたのは、「学習者に直接言えないことは思うこともよくない」ということで

す。それで「何か違うな」ということも思っていました。

とりあえず私は別に音声教育の研究をしようと思っていたわけではなくて、あくまでも一人の日本語教師として、今もそう思っているんですけど、そういう部分があります。

1.2 大学院—重点領域研究時代

●重点領域研究「日本語音声に置ける韻律的特徴の実態とその教育に関する総合的研究」に参加して

近畿音声言語研究会への遠征

研究開始 ん? おかしいぞ?

研究のおもしろさ 研究は楽しむものだ

他人の研究/自分の研究への疑念

そんなことして、自分のクラスの学習者は喜ぶの?

1.2.1 研究はおもしろく

それで、大学院に入ったときにちょうど重点領域研究(科研の凄く大きいものだと思っていただければ結構です)「日本語音声に置ける韻律的特徴の実態とその教育に関する総合的研究」というのがありました。そこで音声の色々な研究が全国プロジェクトでなされまして、そういうプロジェクトの集まりに出たり、それから近畿音声言語研究会という集まりが大阪で月に1回ありまして(これは今でもやっているんですが)出席者は10人か20人ぐらいいたと思います。私は当時名古屋におりましたので、月に1回電車で通っておりました。それは土曜日の1時頃からはじまってその後は飲み会になりました。私は名古屋に帰らないといけないので飲み会は9時ごろにサヨナラしていたんですが、他のみなさんはだいたい11時ごろまでいまして、それで6時から11時までず〜っと音声学の話をしているんです。

で、「何がおもしろいのかな?」と半分思っていたんです。たとえば、「大阪の人は本当にだみ声なのか」というような研究もありました。私の先生(故・三浦一朗先生(元京都教育大学))は「お酒を飲んだ時と飲まない時で声がどう変わるか」というテーマで、実際にその人の体重をはかって、体重にあわせてアルコール摂取量を調節して、というような実験をしていました。結論は結局「酒を飲むとろれつがまわらなくなる」とかそういう研究だったんで

すが【会場笑】、とにかくおもしろかったんですね。それで「研究とはおもしろいものなんだ、おもしろくするものなんだ」と思っていました。

1.2.2 テーマの細分化

この重点領域研究というのはいくつかの班に分かれていて、院生時代の私は日本語音声教育の班に入っていたんです。その時にやっていたのは、「録聞見」³というソフトウェアで音の高さを分析して、たとえば「韓国語話者や中国語話者はこういう発音上の問題がありますよ」というような研究が中心でした。それを何年もやりますと分析がどんどん細かくなっていきました。最後の方には名詞列挙文で英語なら“A↑, B↑, C↑ and D↓”というように語末の音調をあげますが、日本語でも同じように「A と ↑, B と ↑, C と ↑, D↓」というようにやはり途中の句末の音調をあげてしまう、というような研究もありました。

こういう風に論題がどんどん細かくなっていくわけですが、私たちが実際に日本語をしゃべっている時に、「A と、B と、C と、D」というチャンスはまずないと思うんですよ。せいぜい年に一回あるかないかぐらいか、あるいはもっと稀かもしれません。

「そんな細かいことばかりやっていて、本当にそれは役に立つのか、日本語教師である私の目の前にいる学習者にとって役に立つのだろうか」と思ったわけです。

「なにか違うな、違うな」というふうにおもいはじめたのが院生の時でした。

1.3 プロソディーグラフ教科書作成時代初期

再び、研究のおもしろさ 頭を使った音声教育
教材になったら、今までにないぞ
教師養成 教師養成ってひどいなあ
日本語教育能力への疑念 日本語教育能力つ
て、日本語学の知識と教えるテクニック？

1.3.1 プロソディーグラフは役に立つか

そのあと、ちょうど前任の大学に就職したころにプロソディーグラフの教科書を作り始めて、最近ようやく出版することができました(河野・串田・築地・松崎 2004)。その当時、「プロソディーグラフで視覚に訴えることは発音矯正に役立つ」といわれていましたが、「そうじゃないのではないか」という問題提起を私が出しました。視覚に訴えて効果があ

がるのであれば、たとえば『みんなの日本語』の全ての文にプロソディーグラフをつけることも可能だと思うのですが、この考え方には問題点が二つあります。

第一に、『みんなの日本語』の全ての文にプロソディーグラフをつけていたら電話帳ぐらいの厚さになります。そんな本はまず持ち歩きできません。

第二に、教科書に載っている文が正しく読めたからといって、教科書に載っていない文も正しく発音できるという保証はないわけです。

こういう問題をクリアするために随分時間がかかってしまったわけですが、そうこうするうちに、発音にはルールがあるけれどもそれにはあまり考慮が払われてこなかったことに気がつきました。

その大学に赴任してから教師養成に携わることになりましたが、どうやって進めようかと考えたところ、教師養成課程の教科書として使える適当な本がほとんどありませんでした。もちろん日本語教育能力検定試験の対策本などは出ていましたが、そういうものではない、教師養成のための本というのはほとんど出ていなかったのです。ですから、そちらの仕事もしないといけなかったと思ったわけです。

1.3.2 教師養成と言語教育実践

それと同時に、前任校に交換留学生が来ているのは10月から12月の前半までの2ヶ月半ぐらいだけで、その間しか日本語を教える機会がなかったわけです。前任校に勤めていた約8年の間、教師養成に携わりながら自分自身は日本語を教える機会があまりなかったのも、そのうちに教える能力が錆び付いてきているような気がしてきました。「自分が教えていない人間が教師養成に携わる」ことに対して違和感を持ち始めたのです。

実際には、日本語を教えないで教師養成に携わっている先生も少なくありませんが、シニアの先生になればそれでもいいでしょう。しかし、当時の私のような若造がそんなことをして、学生のためにも自分のためにもいいのかな、と思い始めた時期でもあります。

1.4 自己モニター時代

ライフワーク これの世界初
研究への疑念と夢 研究は人を幸せにするのか????

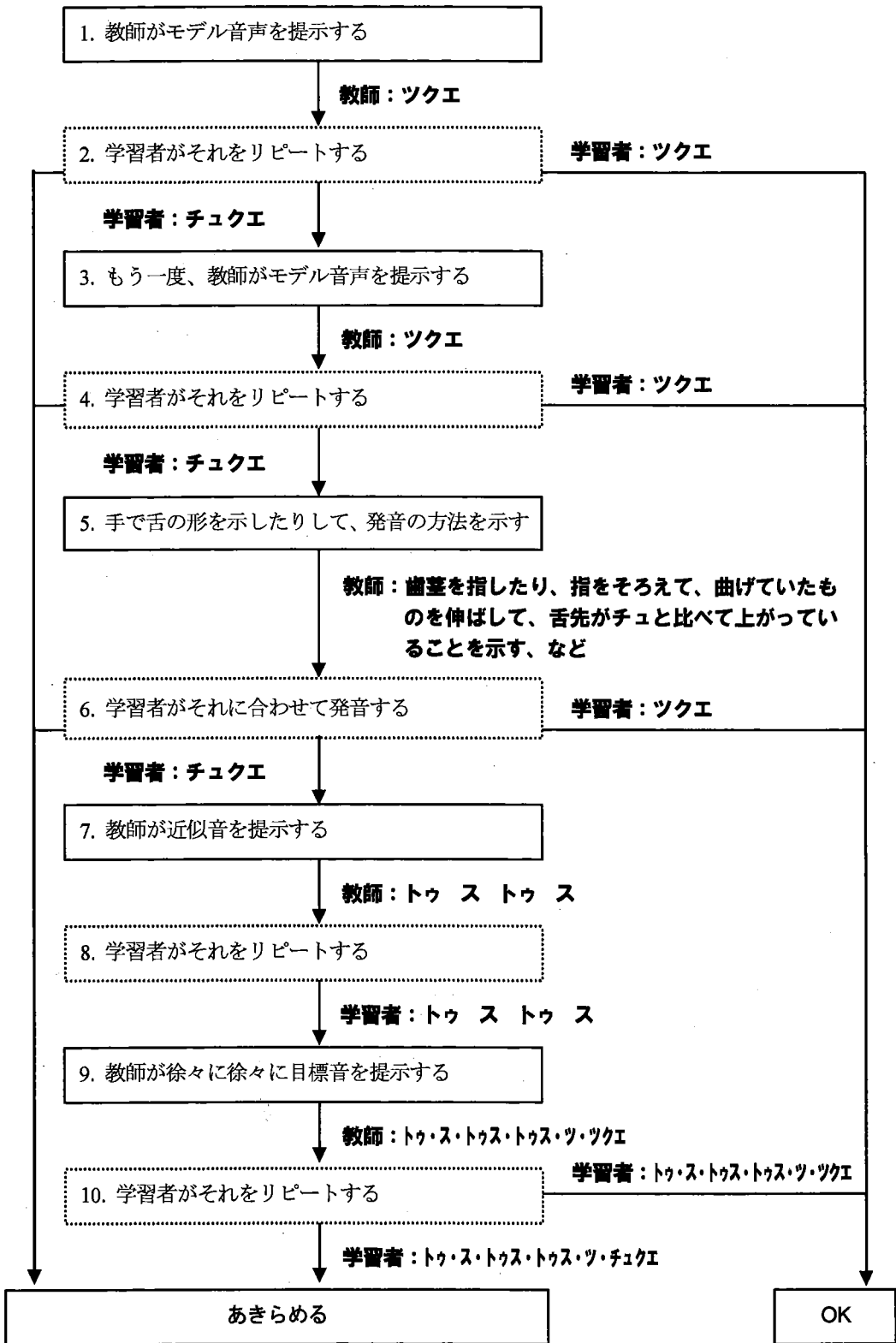


図1 一般的な音声教育活動の流れ

今やっている研究はおそらく世界初、つまりこれまでなされていなかった研究です。

「研究とは何のためにするのか」についてもお話しします。

最初に音声教育のお話をします。

1.4.1 音声教育の授業の流れ

図 1【前のページ】を見てください。これは一般的な音声教育の授業の流れだと思います。

①まず教師がモデルとなる音声を発声する。

例：「つくえ」

②学習者が発声する。

ここで正しく「つくえ」といえればオーケーですが、間違っ「ちゅくえ」と言ってしまったとすれば、

③おそらく教師はもう一度モデル音声を発声すると思います。「つくえ」

④学習者は再びそれをリピートします。その時にまた間違えた場合、さらに何回か繰り返すという方法もありますが、おそらくそうはしないでしょ。そのかわり、「つ」と「ちゅ」それぞれの発声時の舌の形を手で示す先生もいるかもしれません。

⑤それをみて学習者は「あ、そうなのか」と思って再び発声します。それでもまた「ちゅくえ」と言ってしまったら、

⑥教師は今度は次の方法を考えます。たとえば、ある教科書に載っていた例として“tu”と“su”を交互に早く言ってみせて“tu”、“su”、“tu”、“su”、“tu”、“su”、→“tsu”=「つ」という練習をさせれば「つ」の発音ができるようになると書いてあります。

⑦しかしそれでも正しく発音できない学習者もいます。

⑧結局最後はあきらめる、というパターンが多いように思われます。

それではどうしたらいいかを考えてみましょう。

「音声面では対照分析の有効性が実証され、現在も大いに音声教育、発音矯正などに活用されています。」(坂本 2001)

ここで第二言語習得研究においては対照分析の限界が認識されるようになったが、音声習得に関しては対照分析の有効性があきらかになり発音矯正などに活用されている、とされています。そうしますと、日本語教育の中で音声教育だけが異質な存在として

とらえられているような印象を受けます。

実際、音声教育に携わっている人をみますと、音声教育のことだけしか考えていない人が多いようです。たとえばさきほどご紹介した名詞列挙文のイントネーションパターンの誤りが指摘されると、「こういうものも教えるべきだ」という議論がでできます。しかしこれまでも既に単語とか漢字とか学習事項は膨大であったのに、さらにアクセントだの何だのどんどん加えていったらこなさきれません。

アクセントにはあまりルールがありません。たとえば「みみ(耳)」「くち(口)」「はな(鼻)」と「かた(肩)」ではアクセントがことなります。なぜ違うのかと聞かれたら「違うから違う」としか答えようがありません。このように学習事項をどんどん増やしていったら学習者の負担を増やすばかりです。

そうではなくて、日本語教育全体から音声教育をとらえたら違う考え方が出てくるように思います。

1.4.2 音声教育の「常識」

コミュニケーション全盛時代

コミュニケーション重視

「常識の積み重ね」(畠弘巳 1989)

私が音声教育をはじめたのはちょうどコミュニケーション全盛時代でした。しかしコミュニケーション重視の基底にあるコミュニケーション重視の考え方とは違った言語教育観もありうるし、そもそもコミュニケーションアプローチの具体的な教え方は特に示されていません。そこで重要なことは「常識の積み重ね」です。たとえば A という教え方と B という教え方を比べると A の方がいい、C と D を比べれば C の方がいい、というような知見を積み重ねることでよりよい教え方に近づけるというのがコミュニケーションアプローチの考え方です。

しかし、「常識」ということばには二通りの意味があります。

一つは一般にいう常識ですが、実は間違っ常識もたくさんあるわけ。たとえば音声教育における常識はたくさんありますが、日本語教育全体の視点から見るとおかしな主張がたくさんあります。1)「音声教育の教授事項はその授業で急に決まる。」(たまたま学習者が間違えたことを指摘し矯正する。)

例：「家族とレストランに行きました」という文を「かじょく…」と発音した学生がいたら、その発音をとりあげて練習させる。

こんなやり方をするのは音声教育以外では珍しいと思います。

2) 「発音について指摘すると緊張して話せなくなる。」

漢字の間違いについてはこんなことは言わないでしょう。

3) 「発音は気になる(意味疎通に支障をきたす)ものだけを指摘すべきである。」

一方、文法の領域では「大きいの机」という誤用(意味は通じるが形は間違っている)を放置することは通常ないと思います。

4) 「発音指導は対一対一が効果的である」

一方、会話教育ではマンツーマンがいいとは限りません。

5) 「発音の評価は教師がする／教師しかできない」

6) 「発音について宿題を出してもできないだろう」

7) 「発音がいい学習者は耳がいい／勘がいい」

「勘がいい」という表現は直感的にわかるような気もしますが、この考え方を裏返せば「耳／勘が悪い学習者は才能がないからどうしようもない」ということになってしまいます。これもどうかと思います。

8) 「母語の干渉はある程度しかたがない」

9) 「教材や教え方の効果が問われる」

新しい音声教育の教科書を出した時には必ず「これは教えてみて効果があつたのですか、効果を数字で示してください」などと言われます。普通の教科書を取りあげて「効果を示せ」などとはいわないのに、音声に関してのみ効果が測定できるという考え方があります。でも私は、そんなに簡単に効果が測定できるとは思っていません。

10) 「音声教育は苦手だ」という日本語教師が多い＝そういうことが許される

しかし、「私は文法教育が苦手です」とは絶対に言わない。

このように、音声教育とそれ以外の日本語教育とは大きく考え方が異なるところがあるようです。音声教育については(研究も含め)一部の人達だけがやっているという状態になってしまっているようです。

2. 音声教育に活かせる第二言語習得研究

ここから先は去年の12月に第二言語習得研究会の全国大会シンポジウムでお話したことと重複しています。詳しくは、河野(2006)をご覧ください。

2.1 習得研究とその応用

音声に関する第二言語習得研究として、次のような仮想例を考えてみましょう。(実際にこういう研究をやってみて結果が出たというわけではありません。)

目的：アクセント型の聴取能力の習得順序を調べる

被験者：韓国語ソウル方言話者(OPI 初級中、中級中、上級下 各10人)

手続き：音素の配列は同じだがアクセント型が異なる語を聞かせてアクセント型を判断させ、正答率を調べる。

例：

①頭高型「カ[↑]エル」(「帰る」)、「ズ[↑]ボン」

②中高型「カエ[↑]ル」(「変える」)、「ズボ[↑]ン」

③平板型「カエル」(「蛙」)、「ズボン」

結果：中高型(②)→平板型(③)→頭高型(①)の順で習得される(有意差あり)

そのときに、この結果をどのように教育に活かせるかを考えてみましょう。

仮想研究に基づくシミュレーション(実際の教室活動への応用)

A)②→③→①の順で教えると、習得順序に則っているので、無理なく効率的に学ばせることができる。

B)③を習得している学習者は②を習得済みなので、②は教えなくてもいいから、時間の無駄がなくなる。

C)①がなかなかできないことに対して、習得順序が遅いから仕方が無いと考えることで、教師・学習者のストレスが避けられる。

単純に考えると、正答率の高いものから教えて行く習得順序とあっているので効率がいいという考え方ができる。③(平板型)ができる人は、②(中高型)はもうできるので、①(頭高型)だけ教えれば時間の節約になる。①ができないとしても、一番難しいのだからしかたがないと教師が加減することで、学

習者と教師のストレスが減る。

上記シミュレーションの問題点

A)②→③→①の順で教えると、本当に無理なく効率的に学ばせることができるのか？

B)③を習得している学習者については、本当に②を教えなくてよいのか？実際に教師は本当に②を教えないのか？②について確認することが本当に時間の無駄になるのか？

C)②がなかなかできないことについては、厳しく対処すべきなのか？

ただ、どれもかなり引っかかるんですね。例えば、この仮定の結果が示しているのは単に「あくまで正答率が②，③，①の順でした」というだけで、本当に②，③，①の順に教えると無理なく効率的に学習できるのか、これはまったく保証されていないわけです。正答率と習得順序は違うという可能性も残っていますし、習得順序がそうだからといって②，③，①の順に教えたなら無理なく効率的に学習できることは保証されていないわけです。

「③を習得済みの人に②を教えない」というのも、本当にそれでいいのかと考えると、自分が教師だったらその勇気はないですね。そこまではかなり無謀なんじゃないかなと思います。そう考えると「時間の無駄が避けられる」という利点も疑わしいと思います。

それから、教師の立場からは①が難しいことを知っていれば、できなくても気長に待つことでストレスが避けられるというのがありますけれども、「一番難しいものができないとき仕方がない」という考え方の裏、つまり、簡単なものができない人に対してはどうするのかと思うんですね。簡単なものができないときに、「これは一般的に簡単なんだ。なんでおまえはできないんだ！」という態度をたぶん教師はとらないだろうと思うんですよ。こう考えると、「難しいものに対しては寛容だけど、易しいものに関しては異常に厳しくする」というのもおかしいな」という気がするんですね。

ですから、いまお話ししたのは仮定の研究ですけども、そのような知見を具体的にどう活かせるかっていうと、わたしはかなり疑問に思います。

2.2 個々の学習者に注目した研究を

第二言語習得研究とは、第二言語学習者の言語能力とコミュニケーション能力を記述し、いかにしてそのような能力を身に付けていくかを説明する研究である。(坂本 2001 掲載の Ellis 1994, 下線は河野)

習得研究は、学習者1人ひとりを見ることにその価値があり、楽しみがあると、第一人者のお一人から聞いたことがあります。習得に関する研究をするなら、言語だけでなく、さまざまな習得要因を考え、そのうちの自分はどこを特に見ていくのかを考えていく必要があるでしょう。習得に関する研究が教育からどんどん離れてしまっている気がします。(小河原・河野 2005)

わたしがカッケンブッシュ知念寛子先生の科研の仕事でメルボルン大学(オーストラリア)に行ったときに、同道した迫田久美子先生(広島大学)からうかがった話をご紹介します。「習得研究って今までの研究と何が違うのか」という話をしてしまして、迫田先生によれば、「学習者一人一人を見ることにその価値があり、楽しみがある」と言うんですね。それを聞いてわたしは、「ああそうなのか」と思い、そのときに習得研究って何なのかわかったような気がしました。

ところが、さきほどご紹介した仮定の研究例をみていると、学習者一人一人を見ているとはどうしても思えないんです。そうではなくて、学習者10人ずつを勝手に束ねてしまって、レベルごとの正答率を比較する群間検定をかけたりますけれども、それでは一人一人を見るのと逆のことをしてしまっているような気がするんです。それでは、その結果をどうしようっていうところにたぶん繋がっていかないだろうと思います。

ちょっとえらそうに言いますが、近年の習得研究は、個人ではなくグループ単位の分析に傾きつつあるように感じるのですね。学習者一人一人を見るというふうに聞いていたのにそうじゃないほうへどんどん行ってしまっているわけです。

2.3 教育実践に活かすための研究

「研究を教育に活かす」というような言い方をよ

くしますけれども、わたしはその考え自体に無理があると思うのです。そうではなくて、もしも本当に教育に活かしたいのであれば、教育に活かすために研究を行うことも必要だと思います。よく応用研究と基礎研究をわけていますが、応用があるから基礎があるわけですから、わたしは基礎研究という名前を別につける必要はないと思うんです。応用を視野に入れて、それを目指して行うということが基礎研究であって、応用をきちんとイメージできていないものは、研究とは言えますが、基礎研究ではないと思っています。よく日本語教育関係の論文の最後に、「これは実際の教育に役に立つだろう」というようなことが書いてありますけれども、あれで役に立ったものってほとんどないと思うんですよ。そういうふうを考えていきますと、「それはもうちょっと無理なんだろうな」というふうに思っています。

とはいっても、「外国語教育に活かせるのがいい研究で、活かさないのがだめな研究だ」と決めつけているわけではないのです。例えば、対照研究でも、外国語教育に活かせるものと、そうでないものがありますね。言語学の立場からみた対照研究の本来の目的は教育に活かすことではないわけですね。例えば、対象言語をよりよく理解するためにおこなう研究もあるわけですから、「外国語教育に活かせるのがいい研究で、活かさないから駄目な研究だ」というわけではもちろんないわけです。

で、第二言語習得研究と外国語教育研究とは同じではないわけですから、今も言いましたけど、「第二言語習得研究を実際の日本語教育に活かさないから駄目な研究だ」と言いたいわけではありません。ただ、日本語教育に活かそうと思えば、もともと活かすという視点から第二言語習得研究を進める必要があると考えています。

2.4 学習者の頭の中で何が起きているのか

第二言語習得研究っていうときに、いちばん大事な言葉は「習得」だと思いますけれども、習得ってどういうことかと考えますと、学習者の頭の中で何が起きているかがすごく重要だと思うんですね。

けれども、今の第二言語習得研究は、基本的には言葉だけを見ているような気がするんです。先ほどの仮想のアクセント研究の例ですと、アクセントだけをみているような気がするんです。

でも、なんでそういうアクセントになるのか、そ

れは頭の中でこういうことが起きているからだ、という理由っていうのがあると思うんです。ですから、言語データだけではたぶん「習得」の研究にはなっていないと思います。

で、よく学習主体、サイレントウェイでは学習主体と学習者主体は違う意味なんだっていいですけども、まあ、一般的には同じ意味で使われていますが、学習者主体って考えたとき、たぶん言語データだけでは駄目なんだろうって思うんです。しかも、実験によって得られた言語データだけでは無理があるとわたしは考えています。それでは実際の教育に活かせないと考えています。

教師というのは陰でよく「教えたのにできない」とか、「教えたのもう忘れた」とかよく言いますよね。それに関して大阪大学の青木直子先生(青木 2001)は「教えたのにできない」とか「教わったけど忘れた」とか言っている人たちは、「教える」という言葉をおそらく「言う」とか「見せる」とかいう意味で使っているのだと思われまして書いておられます。まったくそのとおりだと思いますね。

でも、「教えた」というのと、「説明した」というのはかなり違うと思うんですよ。特に、「教えた」というのと、例えば「聞かせた」「見せた」「言った」とがいちばん違うのは音声教育だろうと思うんですね。文法なんかは説明したらOKだってこともけっこうあると思うんですね。ただ、音声教育の場合はかなり違うんじゃないかな、いくら説明して学習者も「わかった。わかった」と言うような顔をしているのに、やらせてみたらできないっていっぱいありますよね。そういうふうを考えますと、「教える」というのがいちばん難しいっていうか、本当の「教える」というのを考えなければならないのが音声教育なのではないかなと思っています。

それでは、ビデオをかけます。市販のビデオでうちの院生はよく見ているビデオなんですが、ちょっと見てください。(ここでビデオを再生)

この先生が駄目だということは決してありません。この先生が特殊なことをしているかっていうと、そうでもないと思うんです。ごくごく普通の授業です、いい悪いは別として。けれども、これが効果があるか、この授業が終わってこの学習者たちがちゃんとと言えるようになってるか考えると、疑問です。というよりも、「できるようになっていないだ

ろう」と確信を持っていえると思うんです。

「それではどうしたらいいか」を考えるとときに、たとえばひとつの方法として、さっきのフィクションの習得研究のようなものもありえると思うんですよ。今の先生は促音を pp と kk と ss という3つの類型に分けて説明していましたが、たとえばこの3つの類型を比較して「学習者の習得順序はどうなっているか」って研究はありえると思います。けれども、それがわかったとしても、具体的にどういうふうに役に立つかって考えると、かなりわたしは疑問だと思うんですね。

そうじゃないと思うんです。重要なことは、学習者の頭の中で何が起きているかって考えることだと思っています。さっきの教室風景の、次の部分に注目してください。(ビデオを再生)

学習者の発音は、今はOKだったわけですね。なのに学習者は「あら？」って顔していますね。なぜ、「あらっ？」という顔をしているかを考えると、たぶん「えっ？これでいいのかなあ？」って感じでしょうね。

教師はすぐ次に移ってしまいましたけど、これは悪く言えば発音自体のこと、言語データのことしか見ていないからです。重要なことはそうではなくて、学習者の頭の中のことを見なければいけないんです。学習者が、たとえば「ざっし」だったらどういう風に発音したらいいか」を考えて、それについてOKかOKじゃないかをフィードバックをするべきだと思うんですね。発音ではなくて。

もちろん実際には、頭の中のできごとに対してフィードバックするなんて無理です。ですから実際には音声に対してフィードバックするんですけども、それは頭の中で起きている過程を想定したうえでのことなわけですよ。この先生はそれができていなくて、音だけに対してフィードバックしてしまっていると思うんです。たとえば同じことを10回続けて言わせるとしますね。「あ、今、6番目よかったからもう1回言ってみろ」って言われても、絶対無理ですよ。それは意識して言ってないからですよ。それと同じようなことを実は授業で行っているのかなと思うんです。そういうふうに考えると、やっぱり重要なのは言語を通して頭の中での過程を推測することだと思います。

次に、今やっている研究のお話をします。小河原義朗さんといっしょに、「学習者はどのように教

師のモデル発音を聞き取って発音しているか」っていうのを今調べています。小河原さんは元々は国立国語研究所の研究员で、今は北海道大学にいて、発音教育における自己モニターの役割の研究のパイオニアの一人です。自己モニターについてはほかにもいろいろ言っている人がいますので、自己モニターということば自体は別に小河原さんのオリジナルではないんですが。

さて、韓国の人は概して「ぞ」と「じょ」の言い訳が苦手なんですね。ちょっと録音を聞いてください。

もしもし、山下先生のお宅でしょうか。夜遅く、ご自宅にお電話して申し訳ありません。(中略)どうぞよろしくお願いいたします。失礼します。(松崎・河野 2005)

「どうぞ」が「どうじょ」となっていました。「ぞ」と「じょ」の区別は一般的に韓国の人が苦手としていると思うんですが、全員ができないわけではなくて、できる人もいます。

2.5 学習者の独自基準

ぞ／／じょ／の言い分けが正しくできる韓国人日本語学習者が持つ独自の基準(小河原 1997)

- ① 口の中で舌の位置を変える。
- ② /ぞ/は歯茎、/じょ/はそれよりも広く舌をつけて発音する。
- ③ /じょ/は舌が下がっている感じで発音する。
- ④ /ぞ/は舌に力を入れ、/じょ/は普通にする。
- ⑤ /じょ/は力が入るが、/ぞ/は入らない。
- ⑥ /ぞ/は「ず」から/ぞ/へ、/じょ/は「し」から/じょ/へ発音を移行させる。
- ⑦ /ぞ/は「そそ」から/ぞ/に移行させる。

できる人はなんでそれができるのかを調べてみると、独自の基準を意識的に持っていて、発音するときにはそれと照らし合わせて、自分で発音するときに自分が独自の基準どおりに発音できたかどうか

ってのをモニターしながら発音している、ということがわかっていました。この独自の基準というのは、先生から教えられたわけではない自分で考えたコツかもしれません。実はコツとは言えない部分もあるんですけども。

具体的にいうと、たとえばこんなような独自の基準ですね。

①「口の中で舌の位置を変える。」

これはそうだろうと思うんです。

②「「ぞ」は歯茎、「じょ」はそれよりも広く舌をつけて発音する。」

音声学で私たちがならったのは、「ぞ」は歯茎音で、「じょ」は歯茎硬口蓋音って習ったと思います。調音点が違うって習ったと思うんですけども、それだけじゃなくて位置もあるんですけども、「じょ」のほうが広くつけてるんですね。そういうようなところにも注目したりしています。

③「「じょ」は舌が下がっている感じで発音する。」

確かに舌の先が下がりますよね。で、今みたいに、①はともかく、②と③のような独自の基準があったら、口腔断面図を見せて発音させたらいいんじゃないかって思うかもしれませんが、やってみたらすぐわかりますけれども、口腔断面図を見て発音が正しくできるぐらいだったら、私たちは商売上がったりですよ。実際、これを見せただけでできる人もいますけれども、できない人もいっぱいいます。というふうに考えると、やっぱり発音と言うのは教師に教え込まれるっていうのは限界が元々あるんだろうなって思うんですね。自分で感じないと駄目なんだろうな。これはいろいろなもので言えることだと思うんですけども、そういうことは言えるんじゃないかなって考えています。

④「「ぞ」は舌に力を入れるが、「じょ」は普通にする。」

これはどうですか。みなさん賛成ですか？

⑤「「じょ」は力が入るが、「ぞ」は入らない。」

④と⑤は、逆のことを言っているような気もするんですけども、ここで重要なのは、④の独自の基準を持っている人も正しく発音できているし、⑤の人も正しく発音できているんですね。教師が教えるとしたら、こんなことは言えないですよ。ね。「こういうのもあるよ、こういうのもあるよ」って言ったら。そこで学習者が「先生、そうですね。

おっしゃるとおりですね」と調子をあわせてくれるような学習者はたぶん日本文化がわかっているという意味ではいい生徒だと思んですが、でも、たぶん教師は両方は言えないと思うんです。ただ、ひとつ考えられるのは、④と⑤、「じょ」と「ぞ」では力が入る位置が違うのかもしれませんが。他に考えられるのは、どちらかが実際にやっていることをうまくことばにできていない、つまりメタ言語能力が不足しているのかもしれませんが。ただ、そういうことは発音教育の観点からは自分さえわかればいいし、正しく発音できればいいわけですから、メタ言語能力を要求するのは本来おかしいのかもしれませんが。

それから、あと、こんなものもありますね。

⑥「「ぞ」は「ず」から「ぞ」に変える。「じょ」は「し」から「じょ」に発音を移行させる。」

たぶん、これは韓国語がわかる方ならそうだろうと思われるだろうと思うんですが。

⑦「「ぞ」は「そ」から「そそそそそ」

それからたぶん「そそそそぞ」とやっていくんだろうと思いますが、これは⑥、⑦に関してはかなりコツって感じですね。そういうこともあるのかなというふうに思います。

で、これは学習者の頭の中で起こっていることですから、これも習得研究の一部といえれば一部かなというふうに思います。

2.6 発音の習得順序

こういう考え方を踏まえて発音教育の教材を作りかけてはいるんですが、本来ならば発音教材を作る上で明らかにしておきたいような知見がまだ確立していないことが数多くあります。たとえば韓国語話者には問題になる音がいくつかあると思うんですけども、そのときに教える順序があるのかなと思っています。

たとえば「ぞ」と「じょ」とか、「つ」と「ちゅ」は難しいと言われていました。たぶん今までだったら「つ」と「ちゅ」の発音は、かなり早い段階で教えていると思うんですね、気になる音だから。けれども、難易度からいえば「つ」はすごく難しい音です。韓国語話者だけではなくいろいろな母語話者がうまく発音できませんし、日本人であっても子供はできません。さらに聴覚障害者(聾者)も「つ」は「ちゅ」のような発音になるのです。そういうふうに考えると、「つ」は元々難しい音だと考えられます。

それを気になるからって言うて先に教えるって言うのは、漢字でいえば「一」よりも先に「鬱」を教えるぐらい難しいことなのかもしれません。確かに学習者が「一」から「十」までの漢字を知っていても大して感心してもらえないけれど、「鬱」の字を知っていたら「おお、すごい」と思われます。でも、そのためにすごい労力がかかります。

発音の話に戻ると、たぶん「つ」の音はすごく難しいので、それを最初にしたら学習者のやる気がなくなると思うので、「つ」はかなり後ろのほうに置いておいたほうがいいたらと思うんです。

もちろんモジュール型の教材も考えられますが、これはちょっと悪く言ってしまうと、教科書を作る側としては無責任だと思うんです。「こういう順番で使ってほしい」という著者側の提案を全く示すことなく、ただ単に素材を並べただけになってしまいますから。ところが、音声教育の教科書は、数自体が少ないですけれども、そのうちのかなりがモジュール型です。ただ単に材料が載っているだけ。たとえば、例文を見ると「夫が「おっと」と言ったら、甥が「おい」と言った」とか、そんな文がいっぱい載っている発音の教科書があるんですけれども、どうやって使うのかわたしはまったくわからないのです。そういう作り方は無責任だと思います。

実際にはそれぞれの教室の状況にあわせて自由に使ってもらって構わないんですけれども、作る側としては「こういう順番で使ってほしい」とかいうようなものは必ずないと無責任だと思うので、教える順番なんかも考えなければならぬと思います。それは、音自体の難易だけではなくて、自己モニターを促す活動ってものの意味が学習者にわかりやすいものを先に出したほうがいいですよ。

たとえば、「雨」と「飴」とかの発音にどういう独自の基準があるかということ、「雨」の場合は「あ」が高くて、「飴」の場合は「め」が高いとかいうのが独自の基準なんてのは見ても「ええ？」とか思いますよね。それはあまり効果的ではないだろうとか、いろいろ考えて、教える順番は考えなければいけないなと思っています。

2.7 独自の基準と実際の発音

教える項目と順番のほかには、さきほど紹介したような学習者独自の基準を集めるという研究もしています。

この前韓国へ行って、そういう独自の基準を調べ

てきたんですけれども、たとえば「ぞ」と「じょ」に関してはこういう基準がありました。

「「ぞ」よりも「じょ」のほうが長い。」

でも、こういう基準を持っている人たちは正しく発音できていないのです。だから、それは効果の薄い基準なんです。

ただ、実際、機械で測るとだいたい「ぞ」よりも「じょ」のほうが長いのは事実なんです。ですから音声学的に言えば事実ではあるんですけれども、そういう基準が実際にいい発音にはつながらないということがわかっています。

それから、「「じょ」という時は唇を丸める」というのもあったんですけれども、この基準を述べた学習者も正しく発音できていないので、効果的ではないみたいです。他には、「「ぞ」と「じょ」は母音が違う」というのがありますね。それから、必ず言われるのが、「「ぞ」と「じょ」の違いは簡単だ」ということなんです。そのときに「「ぞ」と「じょ」の違いは簡単だ」と言っているつもりなんでしょうけれども、それを聞いていると「「じょ」と「じょ」の違いは簡単だ」と聞こえます。それを聞いて「おまえできてねえぞ」と思うのですが、でも、まあ、調査させてもらっているのだから、「ああ、そうですか」とか言うんですが、「ええっ？」とかいうのがけっこうあるんですね。

2.8 学習者の情報源

あと、「学習者の情報源」って書いてあります。教室の外とかで、教室活動でもいいんですが、そこでどんなことをしているのかというのはすごく重要だと思うんですね。特に日本にいる学習者であれば、それこそ「耳がいい」とか、「勘がいい」とかいう言い方をしますけれども、いろいろなりソースを使っているんだろうと思うんです。そのリソースをどうしたらうまく使えるのかということまで考えて行きたいと思っています。

どんな順で学習者に音声項目を提示したらいいかを決めるうえで、習得順序も一つの要素になりうるのかなと思っています。

2.9 理念と実践

言いたいことはいっぱいあるんですけれども、ひとつだけ言いますと、音声教育の場合は研究について、理念ばかり出てくると思うんですよ。具体的なものがなくて、理念が空回りするとかそういう言い方があるみたいなんですけれども、そうではなくて

具体的なもの、実践について具体的なものでディスカッションするべきだとわたしは思っています。たとえば、最近注目を浴びているピア学習については池田玲子先生が教科書を出していますし(大島・池田・大場・加納・高橋・岩田 2005)、もうすぐ別の本が出る(池田・館岡 2007)みたいなんですけれども、そういう教材があれば、そこで具体的にディスカッションしやすいだろうと思いますし、それでまた発展していくだろうと思うんです。他にもたとえばタスク先行型のロールプレイとか。タスク先行型自体はたぶん考えた人は他にもいるだろうし、1つ2つ例を出した人はいるだろうと思うんですが、それを教材にするというのはすごいことだと思いますし、それを元に議論を重ね、進歩していくことは多いと思うので、そういう具体的なものを持って議論するべきなんじゃないかなと思うんです。それなのに音声教育の場合はそうではない部分で、理念のところで止まってしまっていて、具体的に進んでいないという気がすごくするので、えー、ここには教材と書いてありますけれども、なんかこう具体的なものでディスカッションすること。その具体的なものというのは、「論文ではないのではないかな」という気も正直、しています。音声教育の論文で実際に教育現場で役に立っているようなものはほとんどないとわたしは思っています。

そうではなくてもっと具体的な、もっともって教室に近いものが出てくること、そういうことが重要なんじゃないかなと思っています。

まだ時間があるようだったら質問どうぞ。

3. 質疑応答

3.1 教える順序と習得順序

質問者 A: 漢字とか文法とかは、学習者は教えるまで使わないで、それを避けて発話しますね。音声するのはそれができませんね。教えてなくてもそれを使わなければならないという環境で常に後送りされているような気がするんですが、いかがでしょう。

河野: そうだと思います。文法やなんかは習得順序に合わせて教えるということはたぶん無理だと思うんですね。ところが音声の場合は、文法とか漢字とかと違って、取り合えず全部出しておいて、その後もう一回ちゃんとやりましょうというカリキュラムが組みやすいと思うんですよ。だから、習得順序

の研究の成果はむしろ音声教育において活かしやすいだろうと思っているんです。たとえば音声の場合、頻度順なんてのはまずありえないですよ。仮に50音中で「な」と「と」が使用頻度が高いとして、だから「な」を教えて、次に「と」を教えるなんていう配列は絶対にできません。だから、「最初に通り50音を全部提示して、その後できちんとやりましょう」というのは、実はしやすいと思っはいるんです。

3.2 韓国人の日本語音声習得

質問者 B: 簡単に言うとさっきの「じよ」から「じょ」に移る「じよ」...「じょ」と4段階に分けましたら、一番最後のが左側【ㄹ】で、ちょっと手前のが右側【ㅈ】。

河野: えー、これは一昨日まで韓国の学生に聞いてたんですよ。そのときはよくわからなかったんで、こっちはたぶん「じよ」でこっちは「じょ」って感じ。たぶんそうだと思います。

質問者 B: で、実際は同じ。区別しないで。

河野: あー、聞き分けられるんですか。

質問者 B: 意識の問題だと思うんですけれども。要するに、2番目は1番目の前に軽く「い」を添えるような発音なので、「じよ」の前に「い」が加わって「いじよ」なので、ほとんど同じです。

河野: 他の行で言うと、たとえば「の」と「によ」とか、「こ」と「きよ」とか、それと同じで、「ぞ」と「じよ」はこっちは「ぞ」で、こっちは「じよ」だと思っているみたいなんです。

質問者 B: 右側のほうはもともとは外来語が入るまでは使っていなかった、あるいは配列上便宜的においだけで、実際は多分使わない。たとえば、「ジョージ」とかそういう外来語が出てきたときに、右側を使うことがある、そういうぐらいです。

河野: たとえば「の」「によ」、「こ」「きよ」とか思ってたなら、当然学習者はこれを「ぞ」「じよ」とか思いますよね。

質問者 B: たぶんそう自分なりに整理して。

河野: だから母語の干渉とかよく言うときに、母語の干渉が出てしまっているとかじゃなくて、わたし

は学習者がストラテジーとして積極的に使っていると思っ
ているんです。でも、それは間違っ
て使っているんですけども。でも、かなり多くの人
がそう思っているみたいで、こっちが「ぞ」、
こっちが「じょ」と思っているみたいで。

質問者 B: 教科書にそう書いてあるから。あるいは、
先生がそう教えたから。

河野: はあ。でも、教えたらできる可能性はな
くはないわけですよ。当然ですけど。

質問者 B: 自分が韓国に行ったところに、一番効果
的だったのは韓国のコメディアンで、明石屋さん⁴
に似た出っ歯の、ソセオンという人がいるんです
けれども、その人が「じゃじゅじゅじょ」の発音
を全部「ざじずぜぞ」で発音したコメディをし
たんです。それが一時期すごく流行して、韓
国人はその発音を使ったことがあるんです。
そのときはちゃんと発音できているので、
ソセオン式の発音やってみてくださいって
言ったときに、「ジャージャー麵」が「ザ
ーザー麵」になったし、「ウエンジー（な
ぜか、なんとなく）」ってのが「ウ
エンズィー」になったし、「ジー」が「
ズィー」になったり「ジャ」が「ザ
ー」になったり、できているんです。要
するにソセオンさんになりければ、でき
るわけですよ。それでもできない人も
いるかもしれないけれども。そういう
形で潜在的にはできるのだと思いま
す。

河野: 関係ないかもしれないけど、わたしが
気になっているのは「ぞ」「じょ」に
関しては、「「じょ」はできるけど」と
かいう言い方しますよね。あれが
気になるんです。区別できないって
のは両方できないってことなんじゃ
ないかなと。例えば、文中の空欄に
助詞の「は」と「が」のどちらか
を選んで入れさせるテストがある
としますね。そのとき全部「は」を
入れたら、「は」が正解となる問題
に関しては正答率 100%になりま
す。そういうとき「「は」はできる
けど」と絶対に言うべきではない
と思うんです。ところが音声の場
合はけっこうそういう言い方をす
るので、おかしいと思ったりもす
るんです。ただ、「ぞ」と「じょ」
を比べること自体に問題があるの
かもしれませんけど。

3.3 教育に活かす研究とは

質問者 C: 教育に活かす研究とい
うのはどういうのですか。

河野: 最初から教育への活用をき
ちんと考えているかどうかです
ね。さっき仮想の研究例で出しま
したけれども、ああいう研究の結
果を教育に活かせるよと書いてあ
る論文が多いと思うんです。け
れども、実際にこれまでそういう
のが活かされたって話を聞いたこ
とがないので、これは活かされて
いないのだらうと思います。

質問者 C: それじゃ、どうすれば
いいのでしょうか。そういう言語
データだけ見るのは駄目というの
はよくわかったんですが。

河野: ああ。言語データを見た
だけでは駄目ってのではなくて、
最初にターゲットをどこに置いて
いるかってことが重要なのだと思
うんですよ。たとえば、「これをや
ってみたら、こういう結果が出
て、こういうことがわかった。で
は、次はこういうことを研究し
てみよう」というような研究の
方法はよくないと思っ
ていて、そうではなくて最初
に、こういう問題があるので、
それを解決するというのをター
ゲットに置いて、そのために必
要な研究は何なのかというよ
うに後ろから考えていくことが
必要なんじゃないかなと思
うんです。そのときに教材を
ターゲットに置くとわかりやす
いですよ。やっているほうも。

司会: いまおっしゃったのは、
たとえば「ぞ」と「じょ」の区
別を韓国人に確実にさせられる
ような教え方を開発することを
目標にして、それに向けて進
めるということなんですか。

河野: それも一つだと思います
ね。ただ、でもそれは「ぞ」と
「じょ」に限ったことではない
と思うんです。結局はこれは
ストラテジートレーニングと考
えればいいと思っ
ていて、項目別に分けることも
問題があるような気がします。
頭の中を見る、そういうこと
ですね。項目別に分けても
しょうがない。

質問者 C: 僕はやっぱり理念と
教材が必ず一体になる必要があ
ると思うんです。さきほどの
方の質問で名前があがったソ
セオンさんですか、これなん
か、うまくいくって事実はある
わけですね。それは何でうまく
いくんですか。そこに、根底
にあるルールって言うか、理
論っていうか、メカニズムは
どうなっているんでしょうか。
それがわからなかったら、
いくらソセオンさんを使う
っていうのはいい教材ではあ
るんですけども、その下に流
れている

ルールだとかそういうものがなければ真似をすることができないし、活かすことができない。だから理念が大切だと思うのです。教師が「ぞ」といっても駄目だけれどソセオンさんが「ぞ」と言うと学習者が習得できるというのはどういうメカニズムなのでしょうか。

質問者 B: 一つは韓国の学習者の頭に無意識に韓国式のカテゴリー、音声カテゴリーができてしまっていて、その中のどこかに当てはめてしまうがゆえにさっきの「じょ」「じよ」のように区別して理解しているとかいろいろあるでしょうけど、そうじゃなくて、やっぱり韓国には基本的でない「ぞ」というのを理解させるには新しいカテゴリーを作らないといけない。そしてそれは自分たちが使ったことのないカテゴリーではなくて、非常に身近なところにあるものって一つ一つの概念変化を起こさせてあげることが重要だと思って、でそういう話をする中で、カテゴリーの組み換えをするということです。

質問者 C: じゃあ、日本語教師が「ぞ」というのとどう違うんですか。身近かどうかというんだったら、同じ韓国人が「ぞ」というのとどう違うんですか。なぜ同じ韓国人が「ぞ」と言ったり教師が「ぞ」と言ったりしたときにカテゴリーの組み換えが起こらないのに、ソセオンだと起こるのでしょうか。

質問者 B: それが、ソセオンさんが使ったときは一つの特異な発音で受けたわけですよね。日ごろ使っていない、面白いということで受けたんですけれども。だから、たぶんそういったものを通じて、日本人の先生が言っても何となく既成のカテゴリー、あるいは既成の口の動かし方から脱しきれずにいたのが、ソセオンさんが特殊なコメディとして、特殊な音声カテゴリーを作り出した。そしてそれが面白かったという一つの流れの中でたぶん、学習者が新しい音としての「ぞ」を自分の音声体系の中に組み込む、そういった一つの状況が生まれたんじゃないかと思います。

河野: たぶん、サイレントウェイで発音を教えるときに近い感じですね。今の山内さんのおっしゃった理念についてですけど、たとえば理念抜きのテクニックだけで押すとすれば、「ビール」といえないで「ピール」と言ってしまう学習者に、「お

をつけて「おビール」と言わせたら、そのときは正しく「おビール」と言えるのです。でも、そのときにまた「お」ととったら「ピール」ってなってしまうたりするのです。一方、「おビール」の「ピ」というとき「ピ」とどう違うかを自己モニターして感じさせて、それを覚えておけばできるわけですよ。それを覚えていなくてただ単に「おビール、おビール」って何回も言って、「ああ、OK、OK」となっても、次に「ピール」と言わせたらまた「ピール」になってしまいます。けれども、無理やり「ピ」の状態を作らせて、それを学習者に覚えこませておけばできるわけですよ。そういうのもテクニックといえばテクニックですけども、たぶんやっていることは自己モニターのあれなんだろうなと思うんですけども、そういうようなのも理念といえば理念かな。ただ、あまり理念が先行するのも、わたしは抵抗があります。例えば、こちらは食事をしたいだけなのに、「俺の生きざまを食え」みたいな料理を出してくるひどい食べ物屋さんがありますよね。そういう店はわたしは嫌なので、理念をあまり表に出すのはどうかなって気がしますが。逆にあまり下手に出るような店はあまり美味くないからそれも嫌ですけども。

3.4 文字と音声

質問者 D: わたしは今、中学1年生に英語を教えているんですけども、今、見ていて疑問に思ったのは、音声導入する際に文字を見てそれを読みなさいと言ったときにはもう音声指導ではなくなっていると思うんです。実は文字を読むってことになっていますよね。音声指導であれば、音声以外の情報は最初は無しで、純粋に聞くことを先にするのが一番いいと思うんです。わたしは中1に対してその方法で、まず英語を音声で教えて、その後映像や絵と結びつけて、何度も音声が言えるようになってから文字情報を提供するというやり方で指導しているんです。ですから、まず文字があって、文字情報を音声と同時に提供するという方法が果たして音声指導の中でどういうふうに取り扱われているのかというのが疑問です。

河野: お話がずれるかもしれませんが、日本語教育でよくローマ字を使うと駄目だという話が出ます。「最初からひらがなのほうがいい」とい

う人達はよく論拠として「ローマ字だと、例えば英語話者だったら英語の発音になってしまうから」という論を持ち出します。けれど、わたしは納得いかない部分があるし、実際の研究でもわたしの考えにすごくあっている結果があるんです。私が英語を中学校で勉強したときに、英語の単語の上にカタカナで書いたら絶対に駄目だと言われたんですよ。それはカタカナで発音してしまうから。けれども、カタカナで書かないから発音がよくて、書いたら発音が駄目になるかというところと絶対にそういうことはないと思うんです。逆に、「ローマ字で書いたから発音が悪くなる」という予測を否定する研究が発表されています。それは確かにそうだと思いますね。ひらがなで書いてあっても、ローマ字で自分で頭の中で読み替えて発音するのと一緒にですね。たとえば KAWANO って、「かわの」ってひらがなで書いてあるのを言ってしまうと一緒にですね。だから、文字自体は必ずしも発音にマイナスとは言い切れない部分はあるかなと思います。

質問者 D: わたしがそういうのを強く感じたのは、自分の育児経験を通じてです。わたしの子供が言葉を覚え始めのころ、わたしには「クエート」と聞こえる言葉を耳にしたときに、子供は「ウェートだ。ウェートって聞こえた」というんです。けれどもわたしの頭の中には「クエート」って言葉が入っていて、わたしには「クエート」って聞こえるんです。同じようにして、「サボテン公園」が子供には「シャボテン公園」に聞こえる。そうすると、私の中にはいつている固定観念で聞こえるものと、そういう固定観念がない場合に聞こえる子供の音が違うことに気づいたんです。そこから、文字を見て文字を読むのは固定観念だと思うので、固定観念のないところで最初の指導をするという導入方法のほうがまったく言語をしらない、要するに外国語を習得する際にはいいと考えて実践して、それで今のところはうまくいっているんです。

河野: ただ、発音ってのが具体的にどういう風につながるかって考える必要もあると思うんです。例えば、私もあって、他の先生もあつたらしいですが、「テープを聴きます」という文をディクテーションさせると、「テーボキキマス」と書く学習者

がいるんですね。実際に、音声学的には話者が「テーボキキマス」と発音していると思うんですよ。でも「テーボキキマス」は絶対に正解じゃありません、音として正しいからといって。音を正しくありのままに捉えるだけが言語教育の目的では決してないわけですから、「音だけで」というのが本当にいいのかどうかってのはいろいろなことが関わってくるのではないかと思います。

質問者 D: ただ、その学習者は聞こえるときには「テープ」と聞こえているけれども、書くときに「テーボ」と間違えた可能性もありますよね。

河野: いや、話者は、音声としては「テーボキキマス」と言っているんだと思うんですよ。だから、それをありのままに音としては正しく捉えているわけです。でも、日本語能力としては駄目ですよ。そういう風に考えていくと、けっして音だけを捉えるのが、音だけで捉える練習をするのが本当にいいことなのかは、なんとも言えない部分があると。

質問者 D: たぶん、音から入って文字に持っていくんです。持っていく順番が最初から文字を提示することがどうなのかっていう...

河野: どうなのかって言われても、「いいです」とも「駄目です」とも言えない。実際やってみたらどうなのかっていうほうが重要だろうと思います。どっちがいい悪いとかじゃなくて。

司会: 英語教育にまで話題が広がってなかなかおもしろい議論になりましたが、この問題は実際にデータをとって研究してみる必要があります。ともあれ、今日はこのあたりにしたいと思います。河野先生ありがとうございました。

注

1. 松崎寛氏とともに受賞。
2. 1992年のヒット曲(平松愛理作詞・作曲・歌唱)。
3. 東京大学 医学部音声学言語医学研究施設で開発された音声分析システム。
4. 落語家出身の関西系コメディアン。

参考文献

- 青木直子 (2001) 「教師の役割」 青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社 182-197.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門—創

造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋
淑郎・岩田夏穂 (2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語
表現・プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
小河原義朗 (1997)「発音矯正場面における学習者の発音
と聴き取りの関係について」『日本語教育』92, 日本
語教育学会
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
河野俊之・小河原義朗 (2006)『日本語教師のための「授
業力」を磨く30のテーマ。』アルク
河野俊之 (2007)「指導に生かすための研究」『横浜国立大

学留学生センター教育研究論集』13
河野俊之・串田真知子・築地伸美・松崎寛 (2004)『1日
10分の発音練習』くろしお出版
坂本正 (2001)「第二言語習得研究の歴史」青木直子・尾
崎明人・土岐哲編『日本語教育を学ぶ人のために』
世界思想社 136-157.
梶弘巳 (1989)「常識としてのコミュニカティブ・アプロ
ーチ」『日本語学』8-8, 明治書院
プロコムジャパン企画・制作 日本語教育学会監修
(1988)『日本語授業の実際 5 発音の指導』プロコム
ジャパン
松崎寛・河野俊之 (2005)『日本語の音声 I II』アルク

かわの としゆき／横浜国立大学 国語・日本語教育講座
tkawano@ynu.ac.jp

稿末資料

音声学習に関する河野俊之氏の主な業績(抄)

学会誌・専門誌掲載論文

河野俊之・松崎寛 (2005)「アクセントの体系的教育を目的とした音声評価研究」『日本語教育』日本語教育学会 125, 57-66.

学内紀要・年報等

河野俊之 (1993)「日本語教育における音声教育とその研究の目標-継続鼻音となる撥音の教育を例として-」『ことばの科学』名古屋大学言語文化部 6, 97-111.

河野俊之 (1995)「日本語のリズムとその教育の一試行」『同志社女子大学学術研究年報』同志社女子大学総合文化研究所 12, 103-115.

河野俊之 (1996)「一般日本人によるアクセントの表記とその再生」『同志社女子大学学術研究年報』同志社女子大学総合文化研究所 45, IV, 305-326.

河野俊之 (2001)「実践的な音声教育に必要な能力を養成するためのプログラム実践の試み」『同志社女子大学総合文化研究所紀要』同志社女子大学総合文化研究所 18, 112-121.

河野俊之 (2007)「指導に生かすための研究」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』13.

報告書等

河野俊之 (1992)「日本語母語話者と外国人日本語学習者の文末音調の知覚の差異」重点領域研究「日本語音声」研究成果刊行書『日本語の韻律に見られる母語の干渉』 3, 113-130.

河野俊之 (2004)「音声教育に必要な研究について」『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか 平成 12 年度～平成 15 年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書』52-66.

河野俊之 (2005)「音声教育の視点から」『音声を媒体としたテスト問題によって測定される日本語教員の能力に関する基礎的調査研究 平成 16 年度文化庁日本語教育研究委嘱』(財)日本国際教育支援協会, 25-34.

教科書・資格試験対策書

河野俊之 (2001)『Teach Japanese－日本語を教えよう－』凡人社

河野俊之・築地伸美・串田真知子・松崎寛 (2004)『1日10分の発音練習』くろしお出版

松崎寛・河野俊之 (2005)『NAFL 日本語教師養成プログラム 日本語の音声Ⅰ』アルク

松崎寛・河野俊之 (2005)『NAFL 日本語教師養成プログラム 日本語の音声Ⅱ』アルク

河野俊之・小河原義朗(2006)『日本語教師のための「授業力」を磨く30のテーマ。』アルク