

日本語音声教育の変遷・課題・展望 —日本国内における教師教育に着目して—

千 仙永

要 旨

本稿では、まず、従来の日本語教育および教師教育におけるパラダイムシフトを踏まえた上で、音声の捉え方を観点として、日本語教育を4つのパラダイム——(1)音声に意識が向けられていない、(2)音声の正確さを重視する、(3)音声より内容を重視する、(4)音声を自己実現の手段として捉える——に分類した。そして、各パラダイムにおける教師教育の特徴を概観した。本稿は、4つ目の音声を自己実現の手段として捉える立場に立つ。

次に、教師教育における音声教育が持つ課題を3つの観点から述べた。音声が持つ性質による課題として、意識化・言語化・表記の難しさ、教育現場における取り扱いにくさを挙げた。教師教育における課題として、教師養成の制度的問題、実践的知識の欠如を挙げた。音声教育において実践研究が欠如していることを挙げた。

最後に、日本語音声教育の発展のために今後の展望として、8つ——(1)音声教育実践の必要性、(2)音声教育を行う理由の明確化、(3)音声をメタ的に捉える力の育成、(4)音声教育観の把握、(5)音声学習実態の把握、(6)教師間の協働、(7)音声教育支援ツール、(8)音声教育実践研究の蓄積が必要であること——を論じた。

キーワード

教師教育 教育観 教師の成長 音声教育 音声教育実践

1. はじめに

近年、日本語教育における教師教育¹では「教師の成長」パラダイム²のもと、各々が教育観³を持って、教育実践を計画し、実行し、振り返り、再構築していく「自己研修型教師」の育成が注目されている。また、教師教育の捉え直しや教師の成長を巡る議論が盛んに行われている。その一方で、音声教育に着目した教師教育の議論は非常に少ない。

音声はコミュニケーションにおいて表現と理解のための手段として捉えられる。しかし、教育現場において音声教育が「体系的」「計画的」「継続的」(日本語教育学会編 2005)に行われているとは言えない状況にある。また、教師教育において音声学の知識は教わって

も、音声教育に関するサポートがないため、音声教えられないという現場の教師の声もある。本稿は、音声教育の発展には教師教育が欠かせないものだと捉え、教師教育における音声教育のあり方に着目する。

本稿では、日本語教師教育の変遷を音声の捉え方に着目して振り返り、音声教育を取り巻く課題を論じ、今後の展望を述べる。そのために、第 2 章では、従来の日本語教育における教師教育の変遷を概観した上で、新たに音声の捉え方を中心に日本語教育および教師教育の変遷を述べる。第 3 章では、教師教育における音声教育に存在する課題を、音声の性質、教師教育および研究という側面から論じる。第 4 章では、日本語音声教育の発展のために、今後教師教育において音声教育がどのように行われていくべきかを展望する。

2. 日本語教育における教師教育の変遷

第 2 章では、日本語教育における教師教育の変遷を踏まえた上で、音声の捉え方を観点に日本語教育における教師教育の変遷を捉え直すことを試みる。まず、2.1 では、従来の日本語教育におけるパラダイムシフトを、教師教育に着目して概観する。2.2 では、日本語教育において、音声がどのように捉えられてきたかを整理する。2.3 では、2.2 で明らかになった音声の捉え方を観点に、日本語教育における教師教育の変遷を論じる。

2.1 従来の日本語教育におけるパラダイムシフト

日本語教育におけるパラダイムシフトを論じた文献の中で、特に教師教育に着目したものとして、次の 4 点が挙げられる。

岡崎・岡崎 (1997) は、教師の主体性を観点に、教師教育のパラダイムが 1990 年代に「教師トレーニング」から「教師の成長」へ転換したと捉える。「教師トレーニング」では「何を、どのように教えるか」が問われるのに対し、「教師の成長」では「いつ、なぜ教えるか」が問われる。「教師トレーニング」では、モデルとなる教え方をベテラン教師が新人教師に訓練を通して教え込む。一方、「教師の成長」では教師の主体性を認め、教師の個性によって自分なりにシラバスを批判的に捉え、実践し振り返る姿勢が強調される。「自己研修型教師」は、「教師の成長」パラダイムにおける理想的な教師の在り方とされる。これは、自ら行う実践を「考え、実行に移し、結果を観察し、改善していく」という過程全体を担う教師である。

佐々木 (2006, 2010) は、教育観を観点に日本語教育のパラダイムシフトを概観した。言語構造の理解と定着を重視する教育観による「教育する」時代、1980 年代半ばからのコミュニケーション能力を重視する教育観による「支援する」時代、1990 年代半ばからの社会的成員としての学習者を重視する教育観による「共生する」時代にパラダイムシフトしてきたとし、2010 年代から第 3 のパラダイムシフトを目前にしているという。また、教師教育に関連づけて、「教育する」時代に「個人的訓練型教師養成」が、「支援する」時代に「分析的訓練型教師養成」が、「共生する」時代に「自己成長型教師養成」が行われてきたと分類している。さらに、それぞれの教師養成を代表する教育方法として、「個人的訓練型教師養成」ではオーディオ・リンガル法／直接法を、「分析的訓練型教師養成」ではコミュ

ニカティブ・アプローチを、「自己成長型教師養成」では自律学習／協働学習を挙げている。

飯野（2012）は、学習観を観点に日本語教育のパラダイムシフトを概観した。そして、日本語教育における実践の立場を、次のように分類している。文法訳読法をはじめとして、第一の立場はオーディオリンガル法を代表とする「行動主義の学習観」、第二の立場はコミュニケーションを代表とする「認知主義の学習観」、第三の立場は「社会文化的アプローチの学習観／社会的構成主義」である。このような多様な実践の立場は現在も混在しており、教師はその中を移動する存在として捉えられる。

日本語教育におけるパラダイムシフトは、教師の主体性、教育観、学習観によって論じられてきており、日本語教育を考える上で重要な視点である。ところが、口頭コミュニケーションにおいて欠かせない要素である音声を観点に日本語教育を捉えているものは管見の限り見当たらない。日本語教育におけるパラダイムシフトを音声という観点から捉えてみると、日本語教育および教師教育における音声教育のあり方を考える上で一助となるかもしれない。

2.2 音声の捉え方から見る日本語教育の変遷

本節では、2.1 の従来の日本語教育のパラダイムシフトを踏まえた上で、日本語教育において、音声がどのように捉えられてきたかを辿る。音声の捉え方を観点に、(1) 音身に意識が向けられていない日本語教育、(2) 音声の正確さを重視する日本語教育、(3) 音声より内容を重視する日本語教育、(4) 音声を自己実現の手段として捉える日本語教育、と変遷してきたことを述べる。なお、音声の捉え方を形成した背景を知るため、日本社会および世界における変化を追う。

2.2.1 音身に意識が向けられていない日本語教育

音身に意識が向けられていない日本語教育は、16世紀のヨーロッパにおける外国語教育に起因する。代表的な教授法は、伝統的教授法とされる文法訳読法である。

ヨーロッパにおける外国語教育では、文字言語が重視されており、音声言語には意識が向けられていなかった。当時のラテン語は、学術、専門的職業、交易などにおいてヨーロッパで共通して用いられ、階層の高い者たちの教養の証となった。ゆえに、グラマースクールを中心にラテン語文法教育が行われていた。当時のグラマースクールのラテン語授業に代表される学習方法は、聖書や文学作品の翻訳であった（戸田 2006）。いわゆる文法訳読法において、音声言語をどう扱うかには、意識が向けられていなかったと言えよう。このような教育観に影響を受けていた宣教師による日本語学習は、ラテン語文法に当てはめ日本語の文法における特徴を理解するという方法を探っていたことが推察できる。

音身に意識が向けられていない日本語教育が見られるのは、16世紀後半に布教活動のため渡日したキリシタン宣教師の日本語教育に遡る。日本で初めて日本語教育が組織的に行われるようになったのは、宣教師や修道士のための日本語教育⁴である。宣教師は布教地日本の言語を習得し、聖書を日本語に訳し、伝道活動を行ったとされる（原田・今井 2001）。当時の宣教師により、日本語をラテン語文法に当てはめた書籍⁵が書かれたことから、文法を重視するという当時の教育観が反映されていることがわかる。ところが、間もなく禁教令や鎖国政策により、組織的な日本語教育は行われなくなった（熊沢 1991）。鎖国政策

により、表に出られなかった外国人宣教師は、書物をもって文字言語を中心に日本語を学習していたのであろう。当時の宣教師のほとんどがヨーロッパから来ていることから、ヨーロッパにおいて文字言語を重視する教育観が強く影響していると推測される。

2.2.2 音声の正確さを重視する日本語教育

音声の正確さを重視する日本語教育は、18世紀から世界的に広まった教育観の影響を受けている。代表的な教授法として、オーディオリンガル法が挙げられる。

産業革命をきっかけにヨーロッパでは貿易が進むにつれ、商業のための口頭能力が必要となった。それまでの文法訳読法では口頭能力の向上には限界を感じるようになったため、音声言語を重視した直接法が提唱される。

また、アメリカでは、第2次世界大戦におけるスパイ養成などの軍事目的として、口頭能力の向上が必要であった。軍事目的で日本語要員を養成するためには、迅速に言語学習を進める必要性が高く、なおかつ正確な発音が重視される。その結果、当時の構造主義言語学や行動心理主義言語学など学問の成果を反映したさまざまな口頭練習方法が開発されるようになった。中でもASTP⁶という教授法は、言語学習において成功を収めたとされ、現在も世界の言語教育にて用いられることが多い。オーディオリンガル法は、まさにASTPの口頭練習の方法として開発されたものである。そこでは、ネイティブ教師の発音を真似して、繰り返す発音練習が行われた。

日本語教育が組織的に行われるようになった1960年代は、オーディオリンガル法がさまざまな教育現場で用いられており、現在もこの方法を使って日本語指導を行う教師は少なくない。

2.2.3 音声より内容を重視する日本語教育

1980年代から、音声より内容を重視する日本語教育が注目され始めた。その背景には、音声のように細かい形式は気にせず、学習者の言いたい内容をできるだけ話せるように支援するという教育観が存在する。日本では、1970年代から外国からの帰国者や難民の受け入れによる日本語教育のニーズが高まり、新たな日本語学習者層が増加した。これまでの日本語の音韻や文法の構造に関する説明を中心とした直接法では限界が生じ、実際の生活に必要なコミュニケーション力を習得してもらう必要があることが浮き彫りになってきた。それゆえ、音声のような細かい形式にはあまり気を配らず、言いたいことが話せるようにという教育観が広まり、内容を重視した会話中心のコミュニカティブ・アプローチ時代に移り変わったのである。それとともに、音声より内容を重視するコミュニカティブ・アプローチのさまざまな教授法が開発されるようになった。

音声より内容を重視する教育観の形成の過程を追うと、1960年代ヨーロッパで起こった、オーディオリンガル法に対する不満や不信が高まっていたことや、1970年代に概念シラバスや機能シラバスが開発されたことに遡ることができる。教師のキューに機械的に答える学習、そして実際のコミュニケーションの場で自分の意志を伝えることができない学習者が多いことに疑問を抱く教師が増えてきた。そして、1970年代にヨーロッパでは概念シラバスや機能シラバスが開発され、成人学習者の意志を伝達するための工夫が行われ始めた。

2.2.4 音声を自己実現の手段として捉える日本語教育

21世紀は、学習者の自己実現を支援する日本語教育が注目されるようになり、音声は自

己実現の手段として捉えることができる。音声を自己実現の手段として捉える日本語教育が現れた背景には、次のような日本社会の変化が挙げられる。

日本社会は、日本人のみならず外国人も構成員として位置づけられるようになった。日本は「留学生 30 万人計画」のように、優秀な留学生を獲得していくグローバル化を展開している。優秀な留学生は、就職または研究等を通して日本社会を構成する一員として活躍していく。その際、音声は自己実現のための一手段であり、目的や場面に合う音声表現を使いこなすことで社会に溶け込みやすくなる。このように日本社会の変化とともに、自己実現のための音声教育の必要性が認識されている（戸田 2011）。

音声を自己実現の手段として捉える日本語教育は、音声教育に関わる教材の内容や学習ツールの開発にも影響をもたらした。

教材の内容については、文型や場面シラバスが主流だった従来の日本語教育に一線を画すように、音声シラバスの教材が開発されつつある。例えば、コミュニケーションにおいて伝えたいことをわかりやすい発音で伝えることを目標とした音声教育用教材（戸田 2004）、高度の到達目標を持つ学習者のためのプレゼンテーションに求められる口頭能力の向上を目標とした教材（中川ほか 2009）が挙げられる。日本語の音韻知識を学び、それを活用することで、目的や場面に合わせて伝わりやすい発音で話せるようになることは、まさに音声を手段とする自己実現だと言える。

学習ツールについては、教室以外の場で音声学習を支援するツールが考案・開発されつつある。近年は、MOOCs⁷の発達により、日本語の音韻知識や音声学習方法などを紹介する講座（Waseda Course Channel、edX）が無料で公開されており、音声学習のためのツール（OJAD⁸）も無料で利用できる。伝わりやすい音声を自己実現の手段とするならば、そのために音声学習を自律的に継続する過程は自己実現を成し遂げるための過程だと言える。これらの学習ツールの開発は、学習者には自律的に学習を管理する能力が備わっており、自律的な音声学習を通して自己実現を成し遂げられるという教育観があってこそその成果だと考えられる。

以上の日本社会の変化および音声教育の捉え方を踏まえ、筆者は学習者にとっての自己実現を、次の意味範囲として捉える。目的や場面に合わせて伝わりやすい音声を使って自分を出することで自己実現を成し遂げていく。そして、そのような音声を身につけるために、自律的に音声学習を遂行していくことを自己実現の過程として見なす。

2.3 音声の捉え方から見る教師教育の変遷

2.2 では、日本社会および世界における音声の捉え方の変化が日本語教育に影響を及ぼしていることがわかった。本節では、2.2 でまとめた日本語教育の変遷に、教師教育という観点からもう一步踏み込んで、音声の捉え方が教師教育にどのような影響を及ぼしているか検討する。

2.3.1 音声中意識が向けられていない教師教育

音声中意識が向けられていない教師教育では、教師は文法規則を分析し、言葉で説明できるようにすることが求められる。ヨーロッパにおいて文字言語が重視されていた時期には聖書や文学作品の翻訳が主な学習方法であると前述した。この時期に行われたとされる

音声教育を強いて挙げるなら、詩の韻律特徴を修得するためのものがある。ただし、口頭コミュニケーションにおいて話者の意志を伝達するための音声としては捉えられていなかった。

一方、音声に意識が向けられておらず、文法訳読法を採用する教授法は、日本の中等教育における英語教育や古典などの国語教育にも見られ、日本語授業にも現存している。文法訳読法を採用している教師は、おそらく自分自身が受けてきた言語教育の影響で、日本語授業の中でも、学習者の母語に訳す活動を行っている」と推察される。

このような教師教育は、音声に意識が向けられていない教師教育と呼ぶことができる。その中身は日本語の文法構造の理解や学習者の母語への訳読を重視していると言える。

2.3.2 音声の正確さを重視する教師教育

日本語教育が組織的に確立した 1960 年代に日本は高度の経済成長を遂げ、日本語学習者は急速に増え、日本語教育機関では短期間で多数の日本語教師の養成が求められた。当時の日本語教師養成を「個人的訓練型」（佐々木 2010）と示したが（2.1）、特にこの時期に日本語教師養成に力を注いでいた人物として、長沼直兄と E. H. Jordan が挙げられる。音声言語を重視し、コミュニケーションにおいて音声の正確さを重視していた（河路 2012、高見澤 2005）。彼らの教育観は、当時の日本語教師に影響をしていたと推測される。

音声の正確さを重視する教師教育は、1960 年代から 1990 年代までの日本語教育における教師教育の関連文献に現れている。政策レベルの文献や、研究者や教師教育関係者が執筆した教師用指導書から、音声の正確さを重視する教育観がうかがえる。音声教育を行う教師の役割として、学習者の発音を「矯正」（文化庁 1971、日本語教育学会編 1987）することが求められ、学習者の間違えた発音を正すのがよい教師とされた。日本語教師が話す音声は「美しく正しい」（文化庁 1971）ものでなければならず、日本語教師には「模範となる発音」（文化庁・国立国語研究所 1975）や「正確な発音のモデル」（日本語教育学会編 1987）を示す能力が求められた。発音訂正という教師の役割を果たすためには、教師にはモデル音声を提示し、学習者の発音を聞いて正しいかどうかを判断する能力が求められた。そのために「訓練」（日本語教育学会編 1987、高見澤 2004）が行われた。この時期に出版された音声の指導書には、「教師トレーニング」「マニュアル」「ハンドブック」（今田 1989、猪塚・猪塚 1994）などの表現が見られ、「教師トレーニング」（岡崎・岡崎 1997）のパラダイムが表れている。このことを考えると、音声の正確さを重視する教師教育では、パターンプラクティスやミムメム練習などの口頭練習が「唯一絶対」の教授法であったことも理解できる。また、「矯正」を行うことは、日本語母語話者教師の役割として認識される。日本語教育学会編（1987）の「日本人教師が発音・会話・作文等を指導し、その国の教師が文法や翻訳等を指導する」という説明がそのことを裏づけている。

2.3.3 音声より内容を重視する教師教育

音声より内容が重視される 1980 年代になると、文法や音声などの「些細な誤り」（高見澤 1989）を指摘する教師より、学習者が話す内容の中身に注目する教師が、よい教師とされた。オーディオリンガル法は「重箱の隅をつつくような発音訂正」だと批判され、コミュニケーション・アプローチが注目された。この時期には、音声より内容を重視する教師教育が行われていたと推察される。

この時期は 2.1 で述べたように、日本語教師教育に「実習」を取り入れた「分析型訓練教師養成」(佐々木 2010) が盛んになり、教師教育には実習が取り入れられ、デモンストラーション(鎌田ほか 1996) の観察や分析が行われた。ただ、この時期における「実習」は、文型や場面シラバスによるものであり、音声は取り扱われていなかった。実習の中には、さまざまなコミュニカティブ・アプローチの教授法が見られるという特徴がある。

教師教育における音声教育は、教師になるための条件を満たすために行われていたと言える。1986 年から、日本語教育能力検定試験が施行されたが、日本語教師になるためにこの試験に受かるべく、音声学の知識を暗記することが求められており、その制度は 30 年経った現在も続いている。2.1 で述べたように、1990 年を起点に「教師の成長」へと教師教育パラダイムシフトが始まったことを考えると、音声教育においては日本語教育能力試験に受かるための音声教育しか行われておらず、「教師トレーニング」に留まっていると見えよう。

2.3.4 音声を自己実現の手段として捉える教師教育

2000 年以降、音声を自己実現の手段として捉えるようになった日本語教育において、教師には学習者の自律的な音声学習をサポートする役割が求められるようになった。音声教育を行う教師の役割、教師に求められる能力、教師教育における音声教育のあり方を概観し、音声を自己実現の手段として捉える教師教育について論じていく。

音声教育を行う教師の役割は、「発音を矯正することではない」(戸田 2004) と認識されるようになった。その代わりに、次のような役割が期待される。

- 1) 体系的なシラバスを作り、適切な方法の適切な使用によって計画的・継続的に指導・支援する(日本語教育学編 2005)
- 2) 学習者自身が発音の基準を作り出していくことをサポートする(小河原・河野 2009)
- 3) 学習者が自分の音声について意識し、自ら学び、考えていくことを、教師が「手伝う」というかかわり方(国際交流基金 2009)

学習者が教室の外でも自律的に音声学習を実現していくために指導・支援することが、新たな教師の役割として現れている。

教師に求められる能力は、教師個人が持つ背景を考慮した上で論じられている。音声のシラバスに則った教師用指導書(戸田 2004) では、「日本語教師のすべてが東京話者であるというわけではないことや、「海外で日本語を教えている教師の 7 割以上が、日本語を母語としない」教師であることが考慮されている。音声教育を行う教師の母語が日本語でなくても、「正しい」とされる東京方言話者でなくても、音声教育ができるという考えが見て取れる。2.1 で述べた「教師の主体性」および「教師の個性」(岡崎・岡崎 1997) が重視されるようになった教師教育のパラダイムシフトが、音声教育において教師に求められる能力にも現れていると言えよう。

教師教育における音声教育のあり方は、「学習者が発音の基準を自ら作り出し、明確化し、意識せずとも発音できるように、教師は何ができるのかを、教師自身で実践の中で観察することを通して試行錯誤していく」(小河原・河野 2009) こととされる。つまり、教師も音声教育実践を通して学んでいく存在である。

以上を踏まえて、音声を自己実現の手段として捉える教師教育では、学習者のみならず

教師自身も音声教育を展開していくことによって、自己実現を成し遂げていく主体だと唱える。2.2.4では、自己実現を学習者の視点から定義づけをしたが、日本語教師として音声教育を行うことは、教師としての自己実現だと捉えられるのではないか。ここで言う音声教育とは、学習者が音韻知識をもって音声の特徴を理解した上で、発音に意識を向けながら自律的に音声学習を進めることができるようにサポートすることである。そのサポートをするために、教師には次の2点が求められる。

- 1) 教師自身が音韻知識を持っており、音声をメタ的に捉えること
- 2) 「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」を持つこと

音声をメタ的に捉えるというのは、音声に意識を向けて、「高い」「低い」などのメタ言語を使って、音声の特徴を分析・判断できることである。また、教師は、これまで構築してきた教育観や指導法をもって、教育実践を計画し、実行に移す。そして、その教育実践を振り返り、既存の教育観や指導法を再構築していく。上記の2点を身につけることで、「自己研修型教師」(岡崎・岡崎 1997)として、自己実現は成し遂げられていく。

表1 日本語教育における教師教育の変遷

時期	従来の分類			音声の捉え方による分類
	岡崎・岡崎 (1997)	佐々木 (2006, 2010)	飯野 (2012)	本研究
1960以前			文法訳読法	音声に意識が向けられていない教師教育
1960	教師トレーニングモデルとなる教え方訓練	「教育する」時代 言語構造の理解と定着重視 個人的訓練型教師養成 オーディオリンガル法/直接法	行動主義の学習観 オーディオリンガル法	音声の正確さを重視する教師教育
1980		「支援する」時代 コミュニケーション能力重視 分析的訓練型教師養成	認知主義の学習観 コミュニケーション型・アプローチ	音声より内容を重視する教師教育
1990	教師の成長 自己研修型	「共生する」時代 社会的成員としての学習者重視	社会文化的アプローチの学習観/ 社会的構成主義	音声を自己実現の手段として捉える教師教育
2000	計画、実行、観察、改善	自己成長型教師養成 自律学習/協働学習		
2010		第3のパラダイムシフト		

第2章のまとめとして、表1に日本語教育における教師教育の変遷を示した。左の縦軸に時期による分類をしているが、主流だった時期を示しているだけであり、時期ごとに日本語教育のパラダイムシフトが明確に行われていることを意味していない。なぜなら、一つの教室の中でもさまざまな教育観に基づいた日本語指導実践が行われているからである。例えば、2010年以降に文法訳読法の姿が消えたわけではない。日本語教室の中では、内容重視の会話授業を行いつつ、文法訳読法で文型の指導が行われている場合もある。つまり、教育観は消えていくものではなく、常に共存すると捉える。したがって、音声の捉え方によってさまざまな教師教育が存在する中、本稿は音声を自己実現の手段として捉える教師教育の立場に立って、音声教育の課題や展望を述べていくことにする。

3. 教師教育という文脈から見る音声教育の課題

学習者が音声を通して自己実現を成し遂げることをサポートするために、また教師としての自己実現を成し遂げていくためには、教師教育という文脈から音声教育のサポートが必要だと考えられる。しかし、現状の教師教育における音声教育には、さまざまな課題が存在する。本章では、音声を持つ性質による課題（3.1、3.2）、教師教育および研究における課題（3.3、3.4、3.5）を論じる。

3.1 音声の性質による意識化・言語化・表記の難しさ

本節では、音声を持つ性質を取り上げ、音声は教師教育において取り扱われにくいとされる理由を論じる。第2章では、音声の捉え方によって日本語教育における教師教育を4つ——（1）音声中に意識が向けられていない教師教育、（2）音声の正確さを重視する教師教育、（3）音声より内容を重視する教師教育、（4）音声を自己実現の手段として捉える教師教育——に分類したが、どの分類においても、音声は本来そのものが持つ性質によって、教師教育において扱われにくいものとされてきた。以下、音声の5つの性質について述べる。

- 1) 音声をメタ的に捉えにくい。
- 2) 音声を含む情報を言葉や記号で表すことは難しい。
- 3) 音声の特徴を表記する上で統一性がない。
- 4) 音の作り方（調音法）、音が作られる位置（調音点）を表すことが容易ではない。
- 5) 音声の特徴を表す音響分析は容易ではない。

1) に関して、音声をメタ的に捉えにくいというのは、メタ言語を使って、音声の特徴分析・判断できない状態のことを指す。文化庁（1971）は、音声教育の教材や指導書が現れない理由として、「日常意識して使うことの少ない音声の問題を客観的に捉えて学習の素材とすることの難しさ」を挙げている。これまで音声に無意識であった日本語話者が、すぐに音声の特徴を分析・判断できるようになるわけではない。母語話者にとって音声の違いを認知し発音はできていても、分析したり説明したりすることは難しい。

2) に関して、音声を通して伝える情報には、言語的情報、パラ言語的情報、非言語的情報の3つ（鹿島 2002）がある。内容に当たる部分の言語的情報は、音声を聞いてその内容を文字に起こすことは可能である。しかし、音声の高低・強弱・長短、ポーズなどを記すことは簡単ではない。しかも、感情や心的態度を表すパラ言語情報、声質を表す非言語情報を表記することはさらに難しい。

3) に関して、アクセントを一例として説明できる。アクセントには、さまざまな表記方法が用いられている。和田（1980）は「東京アクセント体系における〈4拍名詞の5つの型〉とその表記法」として、17種を挙げている。しかも、日本語教科書においても、著者の裁量に任されており、その表記が統一されていない。印刷や編集のしやすさによって、表記が決められることもある。

4) に関して、日本語教師養成講座や日本語教育能力検定試験では、調音法、調音点、口腔断面図の理解が求められ、教師になるためにはそれらの知識を覚える必要がある。し

かし、土岐（2010）は、音声を伝える要素である「音声記号」や「口腔断面図」などが「万能ではな」く、書き手と読み手の間に「共通の基盤」が保証されないという。つまり、「音声記号」や「口腔断面図」を使って音声を表したとしても、それを読み取る側がその知識を持っていないければ無意味である。単音のみならず、韻律の特徴においても、同様の問題がある。

5) に関して、近年、音響分析ソフトの発達により、音声の特徴を視覚的に表すことが可能になった。例えば、スペクトログラムやピッチ曲線を用いて音声の特徴や変化を表すことができる。ただし、視覚化された韻律的情報を解釈するためには、読み手側に解釈するための力が求められ、その力を持っていない人にとっては理解が難しいであろう。このことに関して、河野（2014）は現役日本語教師が音声学の知識を得ることに当たり、「音声学の用語は、ふだんの生活で使わない用語が多」く、「口腔内の構造など、理系っぽい」と述べていることを指摘している。より簡単な音声の表記法の開発が期待される。

このような理由により、音声は教師教育の中で取り扱いにくいと認識され、教師教育の中で音声教育の議論が少なかったと考えられる。また、教師には音声に対する苦手意識が自ずと生まれてくると予測される。教師教育を通して、音声を意識化・言語化・表記する機会を創出する必要がある。

3.2 教育現場における音声の取り扱いの難しさ

音声は、文法、語彙、表記、待遇などの諸領域と関連しているにもかかわらず、ほかの領域に比べて教育現場における指導において取り扱いにくいとされる。音声を自己実現の手段として捉える教師教育の立場に立って、教育現場における音声の取り扱いの難しさを以下の3点を観点に論じる。

- 1) 音声の意識化・言語化・表記の難しさ（3.1）が教育上にも現れる。
- 2) 学習者にとって自己実現の意味づけはそれぞれ異なる。
- 3) 学習者が置かれている学習環境はそれぞれである。

1) に関して、音声言語は文字言語とは異なり視覚化されたものとして残らない。教師が学習者の発音を聞いて気になった部分があったとしても、教師がその音声をそのまま再現したり言語化したり表記するには限界がある。さらに、一度に多量の音声流された場合に人間の記憶にどこまで残っているかという問題がある。

2) に関して、自己実現の手段として音声および音声学習を捉えたときに、その自己実現の意味や到達目標は学習者自身が決めるべきものである。同じ教室の中に、自己実現の手段としての音声および音声学習の捉え方が学習者によって異なると、教師には何を基準にして、どのような目的で日本語の音声教育を取り入れていくかという判断が求められる。

3) に関して、教室は学習者の自律的な音声学習をサポートする場であると捉えたとき、学習者が教室外でどのような環境で音声学習を行っていくかはそれぞれ異なる。教室の中で学習者全員に向けてサポートを行うときには、学習者ごとに自律的な学習の場の環境が異なることを考慮する必要がある。近年はインターネット普及により、いつでもどこでもインターネットを用いて音声学習を行うことが可能ではあるものの、国や地域によって学習環境が異なる可能性がある。優れたインターネット環境を持つ日本で自律的な音声学習

のツールを知った留学生が、国や地域に戻ったときにも支障なくその音声学習ツールを使えるかどうか、考慮される必要がある。

3.3 教師養成における制度的問題および実践的知識の欠如

日本語教育における教師教育は、パラダイムシフトを経て「自己研修型教師」(岡崎・岡崎 1997) という理念を打ち出しているものの、実際に教師養成の現場で行われている教育内容は、日本語教師になるための資格を得るための制度としてしか機能していない⁹。2000年代に教師教育パラダイムシフトに伴い、教師養成の科目編成の調整や日本語教育能力検定試験の改定が行われてきた。しかし、420時間の養成講座や教育機関における単位履修、日本語教育能力検定試験の合格のいずれかの条件を満たさなければ、日本語教師になれないという制度は変わっていない。佐々木(2010)は、教師教育の現状は「1985年のまま」であり、その理念は「現実社会とのずれが大きい」と指摘する。

2.3.4で述べた通り、「自己研修型教師」として音声教育を通じた自己実現を成し遂げていくためには、「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」の経験が大事である。だが、現行の教師養成制度では、音声教育を経験する機会が設けられておらず、現職の教師になってからの個人の裁量に任されている。

また、現行の教師養成のカリキュラムで学ぶ音声に関する知識は、音声学を中心とする理論的知識であり、実践的知識は欠如している。理論的知識は、日本語教育能力検定試験の対策には役立つものの、教育現場で音声教育を行う際には不十分である。一方、実践的知識は、学習者を対象に音声教育を行う経験を通して得る知識を指す。前述した、「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」を通して得ると考える。教師はこのサイクルの中で音声教育を通じた自己実現を成し遂げていくのであろう。

「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」を体験するためには、教師養成段階で教育実習を取り入れる必要があると考えられるが、現行の教育実習制度において音声はあまり扱われていない。教師養成のカリキュラムは、言語学系科目、日本語学系科目、教授法系科目などの理論科目を履修した後、教育実習を行うという流れが一般的である。これらの教育実習のシラバスには、文型シラバスや場面シラバスを採用することが多く、音声に着目したものは見られない。そのため、音声教育に関する理論的知識は身につけられたとしても、実践的知識は身につけられないという結果となる。

以上のことから、教師養成の制度および内容を見直す必要性が浮き彫りになった。現状の教師養成の制度には、「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」を通して実践的知識を学ぶ教育実習が欠如している。つまり、音声教育を通じた自己実現を経験する機会が教師養成の段階には設けられていないと言える。

3.4 現職教師への音声教育支援の欠如

現職教師にとっても、「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」を経験するための支援は、不十分である。さらに、音声に関する実践的知識がないまま教師として独り立ちすると、教育現場で音声教育を取り扱いにくくなる。多くの日本語教育現場では、文型シラバスが中心で、カリキュラムの中に音声教育は盛り込まれておらず、必要

に応じて教師の裁量に任される。多くの教師は、モデル音声を提示し、学習者に繰り返してもらおうというオーディオリンガル法を採用しているようである。しかし、実践的な知識がないまま、オーディオリンガル法の指導を行っても、音声教育を通した教師の自己実現は期待しにくい。ますます音声教育を通した教師の自己実現の可能性は薄れていく。したがって、現職教師になってからの音声教育支援も視野に入れて改善していく必要がある。

また、教師教育と教育現場がかけ離れていることも課題として挙げられる。現在の教師養成では、教師になるための条件をクリアするための知識を提供し、教育観は教育現場に出てから教師自らが経験を通して構築していくものとされる。教師自らが積極的に音声研究会や勉強会に参加しない限り、どのような教育観を持っているか、どのような教育観に基づいて指導しているか、問われる機会はほとんど得られない。

このように、教師養成の段階のみならず、現職教師になった段階においても、音声教育に関する実践的知識を身につける教師教育の場が設けられていない。教師教育の制度や内容に、音声教育に関する実践的知識を取り入れることを検討しないと、音声教育を通した自己実現は当然不可能であり、さらに「1985年のまま」の教師として化石化してしまうのではないか。

3.5 音声教育に着目した実践研究の少なさ

音声教育を通した教師の学びや成長に関する実践研究の報告や成果は、日本語教育の諸領域の中でも最も少ない。近年は、音声教育における「教師の成長」を訴え、音声教育実践を通した「自己研修型教師」に言及する文献（小河原・河野 2009、国際交流基金 2009、河野 2014）が増えてきている。河野（2014）では、「音声教育を通して、（中略）教師の役割を考えてみよう。」「音声教育の発展のために重要なのは、（中略）教師自身の成長であることを自覚しよう。」と教師へ呼びかけている様子が見て取れる。しかし、音声教育を通した教師の成長の中身は論じられていない。その理由としては、教師それぞれが持っている教育現場が異なっていることから、一人ひとりの教師が音声教育を通して得た学びや成長は異なるものであり、一般化できないことが挙げられよう。そのため、実際に教師が音声教育実践を通してどのような学びを得て、成長していったか、さまざまな現場からの記述が必要であり、その学びを教師間で共有していく必要がある。

「教師の成長」パラダイムでは「なぜ教えるか」が問われる。本稿では、この問いに対して、学習者が日本社会において自己実現をする上で必要な音声面でのサポートをする必要があるからだと答える。また、教師は学習者の音声を通した自己実現をサポートするために、「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」を通して、一人前の教師として自己実現を成し遂げていく者だと捉える。ただ、現時点で音声教育を通した自己実現が十分具現化されているとは言えないのも事実である。それゆえ、今後、音声教育を通した教師の自己実現に関する報告や研究成果を積み重ねていく必要がある。

4. 教師教育における音声教育の展望

第4章では、日本語音声教育の発展のために、今後、教師教育現場および音声教育研究

にどのような観点が必要か展望する。

本稿では、音声自己実現の手段として捉える立場に立って、音声教育を通して学習者の自己実現をサポートすることで教師も自己実現を成し遂げていく存在として捉える。そして、教師教育において、「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」を通して、音声の実践的知識を身につけることで、音声教育ができるようになる。つまり、教師として自己実現を成し遂げていくことができると唱える。しかし、現状の教師教育における音声教育は、教師が自己実現を成し遂げていくためには制度や内容に不備があり、自己実現の過程が十分に具現化されているとは言えない。そこで、音声教育を通じた自己実現の過程が具現化され、教師教育における音声教育をより発展させていくために、どのような観点で今後教師教育を支援し、音声教育研究が行われていくべきかを展望する。4.1では教師教育において音声教育実践が必要であることを、4.2から4.7までは音声教育実践を取り巻く要素についてを、4.8では音声教育実践に着目した研究の蓄積が必要であることを述べる。

4.1 教師教育における音声教育実践の必要性

教師教育に音声教育実践を取り入れることで、「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」の中で、音声の実践的知識が身につけられることが期待できる。音声教育実践を通して、教師の自己実現が成し遂げられていく機会が創出されるだろう。

2.1で述べた通り、現在の日本語教師教育における「教師の成長」パラダイムでは、成長と内省によって自らの教育観を再構築していく教師が「自己研修型教師」とされる。また、教師自身が行う教育実践の「計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」を通して教師は成長していくとされる。

学習者の自己実現をサポートするための音声教育を行うためには、教師教育において教師に音声教育の実践的知識を身につけさせる必要がある。実践的知識は、3.3でも述べたように、実際に学習者を対象に音声教育を行う経験を通して身につけられるものである。音声の実践的知識を身につけるためには、音声に着目した教育実践を取り入れることが望ましい。音声シラバスに則った教育実践である必然性はないが、短い活動であっても、音声教育を行う経験を積むことで、実践的知識が身につけられると考える。

実践的知識は、「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」を通して身につけられることが望ましい。そのためには、教師の成長のサイクルを取り入れた音声教育実践が必要である。つまり、音声教育を計画し、実際に学習者とのインタラクションの中で指導を行い、振り返って次の実践に反映できるように、複数回に渡って構成された音声教育実践が必要である。「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」の中から実践的知識を身につけた教師こそ、「自己研修型教師」として育まれていくのではないか。現状の日本語教育において国内外を問わず音声教育は教師の裁量に任せられるとよく言われるが、これらの実践的知識を備えている人材を教師教育の中で育ててこそ、裁量に任せられるようになるのではないか。3.3と3.4でも述べたように、音声教育実践は教師養成段階のみならず、現職教師のための教師研修においても取り入れられることが望ましいだろう。教師教育の段階で経験した音声教育を通じた自己実現は、実際の教育現場に

においても継続させる原動力になると考える。

4.2 音声教育を行う理由の明確化

なぜ音声教育を行うのか、教師教育の現場でも、音声教育研究でも追究していくことが望ましい。

現行の教師教育の中には、音声教育を行う理由について考える機会が設けられておらず、現職の教師になってからも、音声教育をなぜ行う必要があるか考えることができない教師は多数いる。3.3 で述べた通り、多くの教師の中には、音声については理論的知識しか備えていない場合が多い。現行の教師養成制度では、音声の理論的知識を丸暗記するだけで、なぜ音声教育を行う必要があるかを考える機会は設けられていない。しかし、音声教育を行う理由すら考えたことのない教師が理論的知識を身につけたとしても、それは教師になるための前提条件に過ぎない。また、音声教育を行う理由を考えず、実践的知識を身につけるだけでは「なぜ教えるか」という問いに答えられないため「自己研修型教師」にはなれない。

4.1 では、教師に音声教育の実践的知識を身につけてもらうためには、音声に着目した教育実践が望ましいと前述した。教育実践内で、学習者と音声に着目したインタラクションを取ることで、学習者の視点からなぜ音声教育を必要とするのかを理解することができる。「教師の成長」パラダイムにおいては、「なぜ教えるか」という問いが重視される。なぜ音声教育を行う必要があるか。この問いにしっかり答えを持って音声教育を行っていくことで、教師としての自己実現が成し遂げられていくのであろう。

音声教育研究では、音声教育を行う理由を学習者の学習目的別に明らかにする必要がある。学習者の学習目的によって自己実現の様子はそれぞれである。近年、日本社会における学習者の活躍の場はますます多様化してきているが、それぞれの学習者にとっての自己実現の意味づけとともに音声がどのように位置づけられているか示す必要がある。音声教育研究は、教師教育にも関連づけて、音声教育の必要性を裏づけていく役割が望まれる。

4.3 音声をメタ的に捉える力の育成

教師に音声をメタ的に捉える力(3.1)が育成されると、言語化や視覚化した形で学習者に指導することが期待できる。そこで、教師教育の中では、音声をメタ的に捉える力を育成することが望まれ、音声教育研究では音声をメタ的に捉える方法に関する実践研究が望まれる。

教師教育の現場では、教師自身の発音をメタ的に捉えるよう、支援が必要である。教師自身がふだん話す日本語の発音をメタ的に捉えるためには、その特徴を言語化・視覚化するなどの練習が必要となる。その結果、教師自身の発音をモデル音声として提示して繰り返すという指導を超え、教師が発したモデル音声についてメタ的な説明ができるようになる。学習者にとっても教師の発音を聞くだけでなく、メタ的な言語を使った説明が加わるので、学習者自身の発音とモデル音声の違いに気づきやすくなる。

また、音声教材を作成したり加工したりする作業を通して、音声をメタ的に捉えられるようになるだろう。音声を特徴ごとに分類したり、表記を視覚的に工夫したりする。音声

の特徴を分析し、その成果を取り入れた教材によって、学習者も音声をより理解しやすくなる。教師教育において日常生活における素材を音声という側面から分析し、教材に取り入れることにより、ふだん無意識に聞いたり話したりしている日本語の音声をより意識化し、メタ的に捉えることができる。それによって、教師としての専門性の向上も期待できる。

音声教育研究において、音声をメタ的に捉えるために効果的な方法や指導法を追究していくと、教師教育にも活用できる視点が得られるだろう。

4.4 教師が持つ音声教育観の把握

音声教育に関する考え方を、音声教育観と定義する。この音声教育観は、音声教育を行う中で構築されていくものだと捉える。音声教育観は、「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」にすべて関与している。音声教育観に基づいて音声教育を計画、実行していき、また振り返りを通して音声教育観を再構築していく。このサイクルの中で、教師が持っている音声教育観はより深まっていくのであろう。また、音声教育観は、音声教育のみならず、今後教師が行う日本語教育実践全般に関わってくるであろう。

教師教育では、教師がどのような音声教育観を持っているか把握する機会を設ける必要がある。前述した4つのサイクルの中でも、特に振り返りと再構築の段階は、音声教育実践を通じた学びをほかの領域と関連づける段階であり、教師の成長において一番核となる部分ではないかと考えられる。そのため、振り返りと再構築が伴われなければ、音声教育を計画し、実行してきたことは意味を持たない。しかし、日本語教育全体の問題として、ほとんどの教育現場では計画と実行は行っている、振り返りと再構築は行われていないことが多い。そこで、教師教育では、音声教育に対する振り返りと再構築のためのサポートが必要だと考える。

音声教育研究では、音声教育観の実態を記述していくことが望まれる。音声教育観が形成された背景、音声教育実践を通じた変容などを探っていくことで、教師教育に示唆される点を得られる。音声教育観の実態を明らかにすることは、今後の教師教育支援に役立つ。

4.5 学習者とのインタラクションを通じた音声学習実態の把握

学習者とのインタラクションの中で学習者の反応や音声学習の様子を観察することができる。教師はそこで音声学習実態を把握するようになる。しかし、現行の教師教育や日本語教育現場においては、音声に着目した教育実践が存在しないため、学習者とのインタラクションの中で音声に関する気づきは非常に少ないと言える。

学習者にとっての音声学習の意味を教師側で決めつけるのではなく、学習者とともに音声学習の意味と音声学習そのものを構築していくことができる。また、どのような音声項目が学習者にとって難しいかまたは簡単であるか、どのような素材で学習したほうが学習者に興味を持ってもらえるか、学習者の反応を観察することで、教師側で気づくことも多い。さらに、自律的な音声学習の支援のために、実際に学習者に音声学習ツールを使ってもらえることができる。その様子を見て、教師自身もまた自律的な音声学習について具体的にわかるようになるだろう。

音声教育研究では、音声教育実践という文脈で学習者とのインタラクションを通して教師がどのような学びを得ていくか記述していくことが望ましい。

4.6 教師間の協働による音声教育実践

「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」を通して実践的知識を身につけていくことは、教師一人で行うよりも、他者と協働で行っていくことが望ましい。

「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」を共有することには、多くのメリットがある。まず、他者と「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」を共有する中で、教師は自分が持っている音声教育観を言語化することができる。それゆえ、自分の音声教育観を省察することができる。また、他者の音声教育観と比較することで、自分の音声教育観をより客観的に知ることできる。教師一人ひとりとはさまざまな背景から音声教育観を形成してきている。さまざまな音声教育観がぶつかり、教師は自分の音声教育観を見直す機会にもなるだろう。したがって、他者とインタラクションを持つ中で、音声教育観が再構築されていく機会が創出され、グループダイナミクスが期待できる。その議論の中で音声教育観は深められ、音声教育実践そのものもよりよく改善されていくであろう。教師間の協働で音声教育を通じた自己実現が成し遂げられていくことが望まれる。

次に、音声教育の勉強会や教師研修などを開催することで、教師間で学びを共有することが望まれる。教育実践の共有によって、教師間の音声教育に関する振り返りの場が設けられる。音声教育実践の目的、流れ、学習者の様子を他者に伝えることで、意識してこなかった音声教育観に気づかされ、言語化されていく。また、他者の教育実践について聞くことで自分の教育実践を内省したり、自分の実践に新たな試みを取り入れたりすることができる。教育実践における悩みや反省点を共有することで、相互に改善策を考えることができ、教育実践はさらなる発展を成し遂げていくのであろう。教師間で音声教育実践を共有し、教師が持っている悩みが共有され、その悩みを解決するための教育実践が模索されていくことで、音声教育に対する苦手意識も徐々になくなっていくことも期待できよう。一人ひとりの教師が自分の教育実践の中に閉じこもっているのではなく、共有し合う姿勢で振り返る場が設けられ、協働により互いに刺激させられ自己実現が促されるのではないだろうか。

4.7 音声教育支援ツールの開発および活用

2.2.4 で述べたように、近年はインターネットを通じた音声教育支援ツールが考案されている。4.1 で述べた教師教育において必要となる音声教育実践は、教室での対面授業のみならず、インターネットを活用した非対面授業の中でも行われていくことが望ましいであろう。しかも、インターネットの環境は、教室、学校、国という壁を越えて、さまざまな教育現場と繋げられる。4.6 で述べた教師間の協働は、さまざまな教育現場を超えて行われる可能性がある。そのため、教師間の協働学習を促す場として、音声教育支援ツールが開発・考案されていく必要がある。新たな音声教育ツールを用いた音声教育実践、そしてそこから得られる実践的知識についても、今後研究されていく余地が残されている。

4.8 音声教育実践研究の蓄積

音声教育実践の報告や研究は、音声教育の発展のためにも必要である。現状の教師教育の指針や教師用指導書は発行されているものの、実際に教育実践を通じた教師の学びや成長は描かれていないため、「教師の成長」および音声教育における「自己研修型教師」の具体的な定義もなされていない。音声教育実践の報告や研究成果の中で教育実践を通じた教師の成長が語られていくことで、音声教育を通じた「教師の成長」の中身が見えてくることが期待できる。

「教師の成長」パラダイムにおいて、未だに音声教育は 420 時間の時間数を満たす、あるいは日本語教育能力検定試験に合格するための理論的知識のシラバスしか設けられていない。そのことは、教師教育における理想と現実の差とも言える。「教師の成長」の中身が音声教育実践研究の蓄積によって具現化され、さまざまな音声教育実践における「教師の成長」が描かれていくことによってこそ、「教師の成長」パラダイムに必要な音声教育実践研究が可能ではないか。これらの研究成果が増えるとともに、教師教育パラダイムという理想と、教育現場という現実における乖離が縮まっていくのであろう。

5. おわりに

本稿では、日本語教育を音声の捉え方を中心に概観し、教師教育の特徴について考察した。また、教師教育における音声教育の課題を明らかにし、今後の教師教育における音声教育に関する展望を示した。教師教育の変遷から、近年教師教育において「自己研修型教師」を育てることが重要であることがわかった。また 2000 年代以降、日本語音声教育は、学習者の自己実現の手段として注目されるようになったことがわかった。しかし、教師教育における音声教育には「自己研修型教師」の視点が抜けていることが浮き彫りになった。

今後の教師教育には、「音声教育の計画、実行、振り返り、再構築というサイクル」の中で実践的知識を身につけるために、音声教育実践を取り入れることが必要となる。その中で、教師は音声教育を行う理由を明確化し、音声をメタ的に捉える力を育成し、音声教育観を把握することができる。また、学習者と教師、教師と教師のインタラクションを通して、教師の自己実現はさらに促されるだろう。さらに、新たな音声教育支援ツールも活用して教師教育における音声教育の支援が行われることを期待する。音声教育実践研究が蓄積されていくことで、学習者と教師がともに自己実現することができる音声教育へと発展していこう。

最後に、本稿では日本国内における教師教育に着目したが、自己実現に立脚した音声教育は海外でも必要ではないかと考えられる。本稿では、オーディオリング法からコミュニケーション・アプローチを経て、自律学習への変遷を辿り、教師の役割として、正しいモデル音声の提示よりも、学習者の自律的な音声学習の支援が注目されてきていることがわかった。従来日本語教育現場では、発音を聞いて判断する能力やモデル音声を提示する能力を持った母語話者教師に音声教育の役割があるとされてきたが、学習者の自律的な音声学習を支援することであれば、非母語話者教師も音声教育を行うことができる。海外日本語教師のための教師研修の内容は、教師自身の日本語能力の向上がその目的の一つにな

ることが多いが、まず教師自身が自立的に音声を学習し、その方法を学習者と共有しながらともに学んでいく音声教育の場を創出していくことが、海外の日本語教育にも必要だと考えられる。

今後、音声教育に着目した教育実践を通して、日本語教師がどのように自己実現を遂げていくか研究される必要があり、日本国内および海外の音声教育を支援していくことが期待される。

注

- 1 本稿では、教師教育を2つの意味範囲を含める広義として使う。1つ目の意味範囲は、教師研修を指す。現役教師への研修や再教育が含まれる。2つ目の意味範囲は、教師養成を指す。これから教師になろうとする人への教育、特に大学における教師養成課程、民間日本語教師養成機関の420時間の教師養成講座が含まれる。2つの意味範囲を合わせて指すときには教師教育を、片方の意味を指すときには、教師研修または教師養成という語を用いる。
- 2 本稿ではパラダイムを、ある時代を代表する教育の考え方の枠組みという意味で使う。
- 3 教育観とは、教師が持っている教育に対する考えや信念を指しており、教育実践に影響を及ぼすものである。例えば、正しい音声を聞いてその音声を声に出して繰り返し発音することで、正しい発音が身につけられるという教育観を持っている教師は、教師自身の発音またはCDの音声を学習者に何度も聞かせ、それを繰り返し発音してもらうという教育実践を行う。
- 4 戦国時代である1549年、鹿児島にイエズス会の宣教師が渡日し、布教地日本において日本語学習を始める。1581年には、宣教師や修道士のための日本語教育が組織的に行われるようになった。
- 5 代表的な書籍として、ジョアン・ロドリゲスの『日本文典』(1601)や『日本小文典』(1620)、ディエゴ・コリヤードの『日本文典』(1632)が挙げられる。
- 6 ASTP (Army Specialized Training Program) は、言語の構造は学習者と母語が同じである言語学者に母語で学び、口頭練習を通じた発音や会話の練習はネイティブ・スピーカーに学ぶという教育方法である。
- 7 MOOCsとは、Massive Open Online Coursesの略語で、インターネットを通して受講できるオンライン講座を指す。日本語の音声をコンテンツとする代表的なMOOCsとして、Waseda Course ChannelとedXの発音講座が挙げられる。Waseda Course Channelは、早稲田大学がWaseda Vision 150の核心戦略の一つとして、教育と学習内容の公開を目標としたウェブ上の公開講座である(ウェブページより)。コンテンツの一つである日本語発音の講座(<http://course-channel.waseda.jp/contents/C0000002658/>)は、世界のどこからでもインターネット環境が整えられていればアクセスでき、音声学習を行うことができる。edXは、Harvard大学とMITの共同開発によるオンライン講座のプラットフォームで、2016年11月から早稲田大学を起点にJapanese Pronunciation for Communicationが配信されている(<https://www.edx.org/course/japanese-pronunciation-communication-wasedax-jpc111x>)。
- 8 OJADとは、日本語教師および学習者のために開発されたオンライン日本語アクセント辞書である(<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/jpn/pages/home>)。工学の技術と日本語教育の視点を融合した、新たな音声学習支援ツールと言える。
- 9 日本語教師になるためには、主に3つの条件のうちいずれかを満たすことが求められる。(1)文化庁指針の日本語教師養成講座の420時間を受講するか、(2)日本語教育能力検定試験に合格するか、(3)大学の日本語教師養成課程を履修するか、という選択肢がある。

参考文献

飯野令子(2012)『日本語教師の成長と再概念化—日本語教師のライフストーリー研究から—』早稲

- 田大学大学院日本語教育研究科博士論文
- 猪塚元・猪塚恵美子 (1994) 『日本語教師トレーニングマニュアル (1) 日本語の音声入門—解説と演習— (新装版)』名柄迪監修、ベベル・プレス
- 猪塚元・猪塚恵美子 (2007) 『日本語教育能力検定試験音声パーフェクト対策—一検定試験の解法とコツがわかる—』アルク
- 今田滋子 (1989) 『教師用日本語ハンドブック (6) 発音 (改訂版)』国際交流基金日本語国際センター、凡人社
- インターカルト日本語学校 (2011) 『やさしい日本語の発音トレーニング』ナツメ社
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
- 小河原義朗・河野俊之 (2009) 『日本語教師のための音声教育を考える本』アルク
- 海保博之 (2002) 「知識獲得の心理学エッセンス」『日本語教育のための心理学』海保博之・柏崎秀子編著、新曜社、pp. 3-13
- 鹿島央 (2002) 『日本語教育をめざす人のための基礎から学ぶ音声学』スリーエーネットワーク
- 柏崎秀子 (2002) 「言語心理学エッセンス」『日本語教育のための心理学』海保博之・柏崎秀子編著、新曜社、pp. 61-95
- 鎌田修・川口義一・鈴木睦編著 (1996) 『日本語教授法ワークショップ』凡人社
- 鎌田修・川口義一・鈴木睦編著 (2006) 『日本語教授法ワークショップ DVD—TEN YEARS AFTER—』凡人社
- 河路由佳 (2012) 「長沼直兄の戦前・戦中・戦後—激動の時代を貫いた言語教育者としての信念を考える—」『日本語教育研究』第 58 号、ナガヌマスクール、pp. 1-24
- 河野俊之 (2005) 「音声教育の観点から」『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』財団法人日本国際教育支援協会、平成 16 年度文化庁日本語教育研究委託、pp. 25-34
- 河野俊之 (2014) 『日本語教師のための TIPS77 (3) 音声教育の実践』當作靖彦・横溝紳一郎監修、くろしお出版
- 河野俊之・小河原義朗編著 (2009) 『日本語教育の過去・現在・未来 (4) 音声』水谷修監修、凡人社
- 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
- 川本喬 (1989) 「外国語教授法」『日本語教授法』木村宗男・阪田雪子・窪田富男・川本喬編著、桜楓社、pp. 47-63
- 熊沢精次 (1991) 「一六世紀から幕末開国期までの日本語研究と日本語教育」『講座日本語と日本語教育 (15) 日本語教育の歴史』木村宗男編著、明治書院、pp. 1-37
- 国際交流基金 (2009) 『日本語教授法シリーズ (2) 音声を教える』ひつじ書房
- 佐々木倫子 (2006) 「パラダイムシフト再考」国立国語研究所編『日本語教育のための新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』アルク、pp. 259-282
- 佐々木倫子 (2010) 「日本語教師養成講座の充実を求めて—民間教師養成講座用の自己評価表試案—」『言語文化研究』創刊号、桜美林大学、pp. 89-106
- 高見澤孟 (1989) 『NAFL 選書 (8) 新しい外国語教授法と日本語教育』アルク
- 高見澤孟 (2004) 『新・はじめての日本語教育 (2) 日本語教授法入門』アスク
- 高見澤孟 (2005) 「E. H. ジョーデン女史の日本語教育への貢献」『昭和女子大学女性文化研究所紀要』第 32 号、昭和女子大学、pp. 1-13
- 田中真一・窪菌晴夫 (1999) 『日本語の発音教室—理論と練習—』窪菌晴夫監修、くろしお出版
- 土岐哲 (2010) 『日本語教育からの音声研究』ひつじ書房
- 戸田貴子 (2004) 『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- 戸田貴子 (2006) 「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、pp. 75-99
- 戸田貴子 (2011) 「音声教育と日本語能力」『早稲田日本語教育学』第 9 号、早稲田大学大学院日本語教育研究科、pp. 59-65
- 戸田貴子・大久保雅子・神山由紀子・小西玲子・福井貴代美 (2012) 『シャドーイングで日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- 中川千恵子・中村則子 (2010) 『初級文型でできる にほんご発音アクティビティ』アスク

- 中川千恵子・中村則子・許舜貞 (2009) 『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための日本語発音練習帳』 ひつじ書房
- 日本語教育学会編 (1987) 『日本語教育事典 (縮刷版)』 大修館書店
- 日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』 大修館書店
- ネウストブニー, J. V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』 岩波書店
- 原田照子・今井美登里 (2001) 「宣教師を対象とした日本語教育」『小出記念日本語教育研究会論文集』 第9号、小出記念日本語教育研究会、pp. 75-86
- 文化庁 (1971) 『日本語教育指導参考書 (1) 音声と音声教育』 大蔵省印刷局
- 文化庁・国立国語研究所 (1975) 『国語シリーズ別冊 (3) 日本語と日本語教育—発音・表現編—』 大蔵省印刷局
- 細川英雄 (2007) 「第2章 日本語教育における『学習者主体』と『文化リテラシー』形成の意味」 佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季編 『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』 くろしお出版、pp. 27-46
- 松崎寛・河野俊之 (1998) 『日本語教師・分野別マスターシリーズ よくわかる音声—日本語教育能力検定試験対応—』 アルク
- 松崎寛・河野俊之 (2010) 『日本語教育能力試験に合格するための音声 23』 アルク
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説—国語編—』
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説—国語編—』
- ロベルジュ, クロード・木村匡康 (1990) 『日本語の発音指導—VT法の理論と実際—』 凡人社
- 和田寛 (1980) 「アクセント イントネーション プロミネンス」『論集日本語研究 (2) アクセント』 徳川宗賢編著、有精堂、pp. 268-294

(ちよん そにょん 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)