

社団法人日本語教育学会編

日本語教育事典

小川	芳男	林	大
伊藤	芳照	上野田	鶴子
加藤	彰彦	木村	宗男
小堀	郁夫	小矢野	哲夫
斎藤	明	斎藤	修一
佐治	圭三	玉村	文郎

編集

国際交流基金・日本万国博覧会記念協会 助成

大修館書店

刊行にあたって

日本語教育は、その広がりと多様性にもかかわらず、長い間全国的な組織を持たなかった。しかし、全国的な学会の設立を望む声は次第に高まり、昭和37年6月に「外国人のための日本語教育学会」が発足することとなった。

当時社会一般の日本語教育に対する理解は浅く、学会活動は困難であったが、学会員の努力によって、学会誌「日本語教育」を刊行し、研究会・研修会を開催するなど、学会の活動は多方面にわたった。その間会員数も着実に増加し、その規模も全国的、国際的になってきた。

一方、日本経済の進展から海外において日本研究の必要が叫ばれるようになり、日本語教育の国際的重要性が次第に認められるようになって、学会も従来の任意団体から公益団体に移行すべきであるとの議が起こり、昭和52年3月、任意団体「外国人のための日本語教育学会」は、外務・文部両省の認可により「社団法人日本語教育学会」となった。

社団法人日本語教育学会は、以後、文化庁、国立国語研究所、国際交流基金と協力して、日本語教師の養成、日本語教育指導書や副教材の刊行、辞書の編集等を行ってきたが、ますます発展すべき日本語教育のために、今日の足場を固め明日の進歩を期する教師への指針として、「日本語教育事典」を編集刊行しようとの願望が会員の間に強くなった。

日本語教育に携わる者は、特に国外において孤立無援の状態におかれていることが多いが、それらの人々だけでなく、国内国外の日本語教師にとって、あらゆる場合に、よりどころとすべき事典を身近に備えることが必要である。しかしながら、そのような事典を編集するには、多くの時日と費用を要する。学会員の協力によって執筆編集に多くの時間を充てることはできても、豊かならざる学会の経済状態では、その費用を自ら生み出すことは困難である。そこで我々は、この事典の稿料と編集費の大部分を「国際交流基金」及び「日本万国博覧会記念協会」の援助にまつこととし、助成を申請したところ、幸いにその趣旨の重要性が認められ、いずれも助成の対象となることができた。特に国際交流基金からは、昭和53、54、55年の3年度にわたって助成を受けることとなった。

この事典の目標は、日本語を第一言語としない者に対する日本語教育に関して、研究の一切を要約し、その最新、最高の知識を公正な立場において記述し紹介することである。編集委員会は、その項目の選定にあたって、日本語教育とその隣接領域を見渡す広い視野に立ち、専門家はもとよりこの道に関心をもつ一般の人々に役立つことを編集の方針とした。

この事典のために執筆をわずらわした会員は129人にのぼるが、いずれも担当の分野における最適任者であり、それぞれの領域において最良の解説を得たことは大いなる喜びである。編集の都合で改稿の労をわずらわしたり、部分的修訂を許容されたりしたことについて、あわせてここに謝意を表したい。また、資料として図表等を掲げるについて、著書その他から引用することを許諾された各位に対して深く感謝する。

昭和53年12月に編集委員会が成立してから4年の歳月が過ぎたが、この間編集や校閲

を担当された委員諸氏には、格別の労苦があったことと思う。今日この事業の完了を見るに際して、諸氏に感謝を述べるとともに、この事業を成功させてくださった国際交流基金と日本万国博覧会記念協会に心から御礼を申し上げる。また、大修館書店が進んで本書の刊行を引き受けられたことに深い敬意を表する次第である。

昭和 57 年 3 月 26 日

社団法人日本語教育学会

会 長 小 川 芳 男

編集・刊行委員

伊藤 芳照	上野田鶴子	加藤 彰彦
木村 宗男	小堀 郁夫	小矢野哲夫
斎藤 明	斎藤 修一	佐治 圭三
玉村 文郎	林 大	(刊行委員長)

凡 例

1 本書は、日本語教育に関連する事項 917 項目について解説する事典であって、日本語教育学会の 20 周年記念事業として企画、編集された。本文は、学会の会員 129 名の分担執筆するところである。執筆者及び編集・刊行委員等関係者氏名は、別に一覧に掲げる通りである。

2 全項目を、1 音声・音韻 (15 項)、2 文法・表現 (261 項)、3 語彙・意味 (23 項)、4 語法各説 (330 項)、5 文字・表記 (80 項)、6 言語技能 (19 項)、7 教授法・学習段階 (51 項)、8 視聴覚教育 (38 項)、9 機関と人 (100 項) の 9 章に分かった。

以上のうち「語法各説」は、主要な代名詞、接続詞・副詞、補助動詞、助動詞、助詞、接辞の一族についてその意味・用法を日本語教育の視点から解説するほか、類義の表現を一項目ずつにまとめてそれぞれ対照的に記述したものである。

3 各章は、それぞれ始めに章ごとの項目一覧及び概説を掲げ、本文の項目は内容によって分類配列した。

なお、1、2、3、5、9 の各章には、末尾にその章に関連する資料を収めた。

4 各項目の記述については、項目ごとに、なるべく参考文献を末尾に掲げ、また担当執筆者名を明らかにした。

なお、各項目の見出しには、必要な限り漢字の部分について読み方を添えた。

5 付録として、次の 3 種を収めた。

その 1 は、各項目の末尾に掲げる参考文献を含めた、各章及び全体に関する参考文献の総目録である。この目録は、総記のほか、本文の各章の順に従って分類してある。その 2 は、日本語教科書教材一覧、その 3 は、日本語教育年表である。

6 巻末の索引は、本文の独立した各項目の見出しのほか、各項目の解説中に現れる主要な事項について、その所出ページを示すものとし、1 人名、2 事項、3 語句に分けてそれぞれ五十音順に配列した。

目 次

刊行にあたって

執筆者一覧

凡 例

総 説	3
1 音声・音韻	5
2 文法・表現	71
3 語彙・意味	275
4 語法各説	353
5 文字・表記	465
6 言語技能	597
7 教授法・学習段階	617
8 視聴覚教育	671
9 機関と人	691
付 録	743
後 記	793
索 引(人名・事項・語句)	794

日本語教育事典

執筆者一覧

浅野鶴子
浅野百合子
天沼寧子
荒張俊子
有馬スミ
池尾敏雄
石綿千恵
伊丹礼子
伊藤成子
井上千恵子
井上雅之
今田滋子
入江佐登子
上野田鶴子
植松清久
大鹿弘子
大坪一夫
大山敦子
岡田英樹
岡村彰子
小川芳男
奥津敬一郎
H.C.カッケンブッシュ
加藤彰彦
金井英雄
上井洋子
亀井純子
川瀬生郎
川本喬夫
河原崎幹子
神田靖子

北條淳子
北村房子
北村宗男
清田潤昭
国松由美
久保富男
窪田精次
熊本洋
倉持保男
小林詞子
小堀泰夫
小矢野哲夫
小斎藤修一
斎藤雪子
阪治圭三
佐藤あや子
佐藤洋子
椎名和男
椎葉順子
柴田俊造
志部昭平
下坂智子
下瀬川慧子
末広曉子
鈴藤和子
砂川有里子
蘭田英津子
高木きよ子
高田誠孟
高見沢孟

武田祈
武部良明
立蘭洋子
玉村文郎
手島安基
寺村秀夫
土岐哲子
戸田光節
富田隆行
富井三吉
長嶋善郎
中田友子
中村薫子
中村末男
中村妙子
生田目弥寿子
西尾珪子
西尾寅弥子
西原純子
仁田義雄
任都栗曉
野田尚史
野元菊雄
橋本和子
橋本さつき
蓮沼昭子
長谷川恒雄
花井裕大
林田大
原登美
原土洋

日向茂男
姫野昌子
福島泰正
藤田昌信
堀口和吉
牧野成一
益田綾弘
松岡修
水谷信子
水崎茂子
宮崎裕子
村崎恭子
村野良子
明路節子
本原靖子
森田富美子
森田良行
柳沢勤一
山下万里子
山田基久
横田綾子
吉川武時
吉田順一
吉田弥寿夫
和久井生一
渡辺洪司
渡辺裕司
(五十音順)

総 説

日本語教育は、言語教育の一領域であって、日本語の学習を指導し援助する活動である。その学習は、特に日本語以外の言語を母語（第一言語）とする人々が、第二次的に（第二言語として）日本語能力を獲得しようとするものである。かつては、「外国人のための日本語教育」と言って、その趣旨を明らかにしていたこともあるが、今日では単に「日本語教育」と言って、日本語を母語とする日本国民に対する教育（国語教育）を含めないことが一般化している。

日本語教育は、他の教育と同様、学習者、教師及び教育機関、教材、学習・指導及びその環境から成り立つが、その教育の行われる場所は、国内、国外に広くわたっている。その歴史は、中世の中国、韓国における日本語研究のほか、18世紀にロシアで開かれた日本語学校の例が古い。国内における組織的展開は明治以後のことで、第二次世界大戦終結までは、軍国的支配の一翼を担う傾きもあったが、戦後は、平和的な国際協力の不可欠の基礎として改めて重視されるようになった。

学習者の日本語学習の目的はきわめて多様で、未知の国への興味、旅行上のまた観光客相手の必要などから始まって、一般の在日生活への適応や、外交・貿易等の国際実務、日本の大学等への国費又は私費による留学、技術研修、学術研究、日本研究等々があり、これらに応じて日本語教育の内容も単純ではない。国内ではまた、在日外国人の年少子弟に対する教育が一領域をなす一方、近年インドシナ難民の受け入れに伴う日本語教育が重要な事業となってきた。年々増加する帰国子女のための教育は、中国からの帰国者に対する教育とともに、母国社会への復帰適応が目的であるが、母国語教育と第二言語教育との間にあって、受け入れの教育制度などそれぞれの複雑な事情がからみ、大きな社会問題となっている。

アメリカ大陸その他に居住する多数の日系人に対する日本語教育は、学習者の国籍こそ合衆国やブラジル等にありはするが、教育内容は必ずしも外国語教育としての日本語教育ではなく、日本国内使用の教科書を使い、指導も国内の学校教育にならうのが従来の風であった。しかし、近年ようやく外国語教育の立場で効果をあげるように変わりつつある。

これらの多様な学習者に対して、日本語教育は、あるいは個人教授、あるいは日本語講座、学校の授業課目、専修の日本語学校等々、様々の形で行われて、期間、設備、環境等の諸条件に適合するようにそれぞれ工夫されている。学習の程度については、一般に初級、中級、上級の3段階が考えられているが、その内容は制度的に統一があるわけではない。またその修得された日本語能力に対する検定は、例えば毎年日本国際教育協会の手で実施される、私費留学生のための統一試験に、日本語能力が重要な部門をなすなど、各機関による試験はあり、また日本語教育学会も国際交流基金の助成のもとに海外における日本語能力試験の試みを重ねているが、まだこれが標準化され制度化されるに至ってはいない。

一方、教師についても、その資格を公的に認める制度は、なかなか実現する段階ではないが、その必要はしきりに説かれている。しかし、日本語教師に求められるものは、もち

ろん教育的、国際的な精神と日本語専門家としての資質・能力であって、その養成、研修には各方面で努力が積み重ねられている。

日本語教育の教育形態上の諸特徴は、英語教育などの外国語教育に共通し、教授法その他について、それらから得るところが少なくない。現実の日本語教育の実態に即して言えば、教養上のねらいを主とするよりは、実用的価値のある言語能力の習得を目的とする場合が圧倒的に多く、海外における教育現場でも、国内とは多少の差はあるにしても、同様のことを内容上、方法上の基本としている。現在採用されている教授法も、この性格に支えられるものである。

各機関がそれぞれ立てているコースの全授業時数を見ると、100時間程度から1,000時間以上までの幅がある。初級段階としては一般に300時間程度が必要とされている。授業形態として集中教育と非集中教育とがあり、国内では集中教育が多く、国外では非集中教育が多い。コースの考え方に応じて、教科書もまた国内、国外でいろいろ出版されており、歴史のあるもの、新しいもの、おのおの特色をほこっている。1970年代までは、初級程度のものが主であったが、80年代に入って中級向けのものが出るようになった。中上級教材の充実は、今後の課題である。

国内、国外を通じて、外国人の日本語学習者の数は、1970年代までは約30万人と言われていたが、80年代には一挙に100万人が加わった。これに中国における日本語学習の情報もたらされるようになり、かつその実質が本格的な発展を見ることになったからである。中国以外で特に多いのは、韓国その他アジア諸地域とアメリカで、中南米と大洋州がそれに次いでいる。日本語を教えている海外の大学の数は、中国及びその他のアジア、アメリカ、ヨーロッパの順になるが、高校以下では大洋州が多い。

日本語教師の数も正確にはつかみにくい。文化庁の日本語教育機関の実態調査(昭和56年)では国内におよそ1,900人弱、国際交流基金の海外日本語教育機関一覧(昭和56年度版)では国外におよそ4,100人とあるが、中国では大学だけで数千人にのぼる。国内の外国人の教師は少ないが、国外では当然ながらその国の日本語教師が大多数を占めている。

外国人教師と日本人教師とは、その任務の範囲が必ずしも一致しない。両者の協力が成り立つような所で、効果をあげる一つの形態は、日本人教師とその国の教師との教授上の分担で、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ものである。その国の教師は、かつて自ら学生として日本語を学習した者であるから、学習者の立場をよく理解し、学習上の困難点を明確に把握している。日本人教師としても、日本語の知識能力を十分にもつだけでなく、学習者の母語についての知識を欠くことはできない。

学習の過程において、しばしば母語が干渉して正しい学習を妨げることは、従来も気付かれていたことであるが、近年、言語学における対照的研究の進展に伴って、その応用が効果をもつことについて特に注意されるようになった。学習者の母語に目を向けることは、教師がその言語を用いて指導するというよりも、学習上の困難点を母語別にとらえて、学習者の誤用を適切に修正し、また未然に防ぐためである。これは日本語教師にとっての新しい課題であり、また同時に、母語別教材や母語別辞典等の構想を実現へ促進する根拠となるものである。

(斎藤修一、林 大、水谷 修)

第1章

音声・音韻

第 1 章 内容

音声教育の問題点	【資料】		
音声器官と発音の過程	I 日本語音節表		
音素	II 国際音声字母		
母音	III 音素表		
子音	1 日本語（東京方言）		
半母音	2 英語（アメリカ）		
音節	3 朝鮮語（ソウル方言）		
アクセント	4 中国語（北京語）		
音調	5 インドネシア語（標準語）		
拗音の直音化	6 タイ語（バンコック方言）		
促音化	7 スペイン語（中南米）		
長母音の短母音化	8 ポルトガル語（ブラジル）		
連濁	IV 類似音表		
助数詞の発音	V 数詞のアクセント		
縮約形	VI 動詞の活用形と音便		
	VII 混同しやすい動詞の活用形		

概 説

聴いて理解し、口頭で表現することは、言語使用の基本であり、日本語学習においてもこれらの能力を身に付けることが重要な課題であることは明らかである。

母語として日本語を習得する場合には、周囲より与えられる膨大な音声言語情報を用い、音形と意味を対応させながら、音声上の単位を発見する過程があり、それらを組み合わせて用いる規則を身に付けることにより、日本語が自由に表現できるようになる。外国語として日本語を学習する場合には、既に習得している自国語の音声の枠組を背景に、通常、極めて限られた音声情報より日本語の音声特性を学ばねばならない。しかも、日本語を学習する時期が年齢的に遅ければ、それだけ正確に音声や音調を聴き取る能力が低下しているため、日本語の特性を十分に発見しないまま過ぎてしまうことも多くある。したがって日本語教育に携わる者は、日本語の音声や音調の特性を正確に把握しているばかりでなく、学習者の母語についても比較対照できる能力を備え、精選された教材を用いて教育に当たることが望ましい。

一方、既に母語を習得している学習者には、意識的に外国語を学ばせ得る利点があり、これを効果的に活用することが必要であろう。例えば、どの言語にも母音・子音の対応があるであろうから、自国語の対応を意識化させることにより、日本語の母音・子音の体系を把握させることができる。音節についても、アクセントや音調についても同様であろう。質的には異なっているとしても、現象として共通のものが学習者の母語にあれば、それらを学習者に意識化させることで導入が容易になることがある。

音声教育を十分に行うためには、教師が音声教育の問題点について鳥瞰図をもっていることが望ましい。問題点は学習者の母語により異なり、これに個人差が加わる。一般に年齢が低い程、音声面の吸収はよく、外国語を既に学んだ経験の豊富な学習者程、日本語の音声についても理解力・表現力において秀れているといえよう。

音声教育の訓練には、聴き取りの練習に加え、発音の練習が必要である。学習者を正しく指導するためには、教師自身が、日本語の発音器官と発音過程についての知識をもち、正確な発音のモデルを示す能力を身に付けていなければならない。学習者の示す誤りを矯正するためには、学習者の母語に用いられる母音や子音の音価(国際音声記号で示される)に対応する日本語の単音を比較検討する必要がある、両語の音素体系をふまえていることが望ましい。

日本語の音素を構成する単音は、母音・子音・半母音の三種であるが、具体的に発音する場合には、単音によって構成される音節を単位として発音することになる。

音節の適切な発音は、日本語の自然さ、聴き取りやすさに直接関係してくる。特に、日本語の音節には拍が重要な役割を果たしているから、拍の把握を十分に訓練する必要がある。

音節を構成する個々の音は分節要素であり、これに超分節要素であるアクセントが付与され語の音形となる。語アクセントはいくつかの型にまとまるが、語によりアクセント型が異なるから、学習者は個々に覚えなければならないであろう。

音調は、語の連鎖に付与される。これによって語の連鎖にまとまりができ、文のタイプや、話し手が聞き手に伝達しようとする意図等を表現することができる。

アクセントや音調を正確に学習することは重要なことである。しかし、アクセントは方言により異なるために、教師が方言の話者である場合等には、特に標準語のアクセントの学習に対し練習を重ねることもなく、放置することがある。教師には標準語のアクセントや音調の指導能力を十分に身に付けることが望まれる。

以上に述べた音声の基本的問題については、日本語学習の早期において練習を重ね、把握されるべきものである。もし、早期に音声面の学習を軽視し、自己流の発音で進めるならば、後の段階でこれを矯正しようとしても容易にできるものではない。学習が進めばそれだけ自己流の発音が定着し、また、文法・語彙(ごい)等の音声面以外の学習項目も増え、音声面の矯正にさく時間の余裕もなくなってしまうことになりかねないからである。

なお、拗音の直音化、促音化、長母音の単母音化等については、語形により音に変化の生じる現象であるから、学習が進むにつれ、これらの現象が生じる文脈において学習させることが望ましい。連濁、助数詞の発音および縮約形についても同様である。

(上野田鶴子)

音声教育の問題点 (おんせいきょういく-)

外国人に対する日本語教育における音声の教育では、他の領域、例えば国語教育や英語教育の中に現れる音声教育上の問題点と共通の事柄と、日本語教育独自の事柄が存在する。

日本人に対する日本語の教育、すなわち国語教育では重要な課題となるものが、外国人に対する日本語教育では重要度が低くなり、逆に国語教育ではほとんど問題にされないことが、日本語教育では無視することのできない教育上の重要事項となることがある。

東北地方のある地域で共通語の発音を指導しようとするときには、[イ]音と[エ]音の区別に重点を置かなければならないし、アクセントの型の習得訓練も必要になる。大部分の外国人日本語学習者にとっても、的確な[イ]音、[エ]音の習得は重要な学習目標の一つであり、アクセントの型についても同様である。

一方、東北地域での共通語発音指導では、拍感覚の養成は重要な目標とはならず、学習者は既にその能力を保有しているものとして扱われている。しかし、日本語を学習するほとんどの外国人にとっては、日本語の拍を支える時間的な長さの要素は、習慣的なものとして身に付けることはもちろん、2音、3音の連続で練習することにさえ困難を感ずるのである。

外国語——例えば、英語を学ぼうとする日本人にとって、日本語の拍の裏付けとなっている時間的長さに制約された発音習慣は、大きな障害となっており、英語の聞きとり能力の発達をも妨げている。

英語国民が日本語の音声を習得するに際しても、拍感覚がないという欠陥は、促音、撥(はつ)音、長音の発音が正確にできないというばかりでなく、一定の拍連続、例えば[kamakuwa] (鎌倉)においても[kaməkú:rə]のように単音の変化をもたらすまでに影響を与えるのである。

日本語教育における音声指導上の問題点の特徴は、日本語と学習者の母語との相対的な関係の中から生まれてくる。

1 問題点の広がり

音声学そのものが既に総合科学としての性格を保有しており、特に音声的側面についてという条件は設けられるが、人間の言語行動全体の中で、その現象の把握、分析、意味付けを行い、一般的法則性を求めようとするものである。

音声教育上の問題となれば、その対象は更に広ま

り、教育活動としての問題点もその範疇(ちゅう)の中に含まれてくることとなる。

音声は、社会的存在としての人間が、意見や感情や知識を相互に伝達するために使用する手段の一つであるし、教育活動は音声以外の要素を必要とするものであるから、当然、音声学、言語学の対象とする領域以外にも目を向けなければならない。教育学、心理学、社会学が取り扱う事実も重視されることになる。

(1) コミュニケーション活動能力としての視点

外国語教育、言語障害者教育、国語教育など、どの言語教育の場にもあてはまることだが、言語研究の既存の成果を尊重するあまり、あるいは拘束されるがために教育目標からかけ離れた部分的要素に関する練習、指導に踏みとどまってしまう例が多い。

最終目標は実際社会における言語によるコミュニケーション活動が円滑に行える音声についての指導でなければならないのに、個々の音の発音や、一つの語のアクセントの練習を人工的な環境の中で行うことに終始していることが少なくない。

たとえ、教室という人工的な環境の中であらうと、あるいは練習の内容が部分的な要素にすぎなくても、その訓練が十分にコミュニケーション活動の中で生きるものだという保証があるものであれば、それはもちろん歓迎されるべきことである。しかし、現実には、実際の社会でのコミュニケーション活動に視点を置いた練習ではないことが多いようである。

(2) 聞くこと話すことに関して

音声を聴取する能力と音声を発する能力とは決して同一ではない。にもかかわらず現在の言語教育では両者の関係は明確にされていない。

音声指導の目標設定についても、このことはあてはまる。ガ行鼻音(鼻濁音)を習得目標として立てるべきか否かについて論じられるときも、最近では東京人でも数多くの人が使用していないのだから外国人の学習者には習得を要求する必要はないという意見が現れることがある。

しかし、この意見は発音行動と聴取行動とを区別しない、言語活動の実態を無視したものである。たとえ若い東京人が、本人自身、ガ行鼻音を使用していなくとも、年配者の発音やラジオ、テレビのアナウンサーの発音を聞きまちはえることはない。[カ]の音も、[ガ]の音も、ともに「が」の音であると認知できる。

外国人学習者に、ガ行鼻音を一切使用しないで指導しつづければ、[カ]を[ナ][ワ][ア][ン]と

受けとめる習慣ができあがってしまう。発音行動に依存しすぎ、聴音行動を軽視しては、コミュニケーション活動を前提とする音声の指導はできない。

更に、聞くことの訓練が、実証的な研究成果、理論に基づいて組織的に行われていないことも、音声教育上の未解決課題となっている。

現在、日本語教育の世界では、学習開始第1限からいきなり表出作業を中心とする教育活動に入っているが、子供の言語習得過程ではあふれるほどの聴取活動が行われたうえで、発話が始められるという事実を考えると、フィードバックによる自己の音声聴取能力は不完全なままに放置されたままになるという危険性が伴う。

音を聞くことがまずあって、それを支えとして発音する、発音したことを聞きながら確認するという回路、聴音のはたらきと発音のはたらきとの関係を考えることなく音声教育の指針を立てたのでは、決して良い成果は期待できない。

(3) 言語活動の実際に即した練習単位

音声の訓練や矯正が、ひとつひとつの音の発音練習や単語単位のアクセントの指導だけで終わってしまえば、実際の言語活動のための表現能力、理解能力にかかわる音声の教育という観点からは十分なものとは言えない。

ひとつひとつの音の発音のしかたを取り上げて訓練することや、一語一語についてのアクセントの形の指導をすることは、その範囲においては意味のあることである。問題点を明確にし、音声の学習を組織的に行うという点では、欠かすことのできない学習作業である。

しかし、ひとつひとつの音も、単独で発音される場合と単語の語頭、語中、語尾にくる場合とでは、調音のされかたが著しく異なることがある。しかも、その変化の程度は外国人学習者の母語による音韻感覚からみて、異なる音素であると判断される範囲に及ぶこともある。ひとつの単語のアクセントも、その語が単独で発音される場合と、ひとつの句や文の中で出現する場合とでは、かなり異なった様相を示す。

ひとつの文をひとまとめに発話する場合に、その中に含まれるひとつひとつの音やアクセントを、1音あるいは1語だけで言うときのように発音したとすると、それはある種の違和感を聞く者に与える。

このような不自然な印象を相手に与えるのを避けるためにも、文のようなひとつの発話のまとまりを単位にして指導が行われることが望ましい。

拍や語の単位をこえた単位で練習を行う目的は、

自然な発音を目指すためだけではない。実際の言語活動に役立つ音声聴取能力の育成にも効果を発揮する。

朗読や文型練習の作業の途中で、促音や撥(はつ)音等学習者がうまく発音できない要素を取り上げ、拍単位あるいは語単位のミニマルペアなどを援用して折角うまく言えるように練習をしても、もとの文を読ませるとまた同じ間違いが現れ、がっかりする経験は日本語教育に携わった者のだれもが経験していることである。

(4) 音声指導と音声以外の要素との関連

文字について指導をする作業と、音声について訓練をする作業とは、確かに目的が異なっている。文字指導の授業では、より正確に、より多くの文字が書けるようにと目標を定める。音声の指導では、明瞭(りょう)な発声、発音を習得させることを主たる課題とする。

文字、あるいは音声という授業科目名が付いている場合には、確かにその授業での中心となる目的は、それぞれ文字、音声の中にあるが、実際の教室作業では、文字だけ、または音声だけを訓練しているわけではない。

文字に限られたことではない。語彙(ごい)についても文法についても、音声の媒介なしには教育活動は成り立たないし、語や構文の認知も音素的要素を排除しては不可能である。音声学的事実を教えるのが音声教育なのではなくて、言葉そのものに伴っている音素的側面について責任をもって教育することが音声教育の役割なのである。

音声の習得結果が、文字を媒体とすることによって左右されることがある。音声だけを通したやりとりでは、なかなか音の識別の困難であったものが、文字を使用することによって強化されることもある。瞬間的に消滅してしまう音声よりは静止して消えることのない文字のほうが認知が容易なのは動かしがたい事実である。

このことは、音声の教育にどのような文字表記を用いるかということと深い関係がある。アルファベットを使用するか、仮名を使用するかで当然結果に差が生まれることが予想される。

アルファベットを使用すれば、アルファベットを使っていたときに身に付けた習性的影響を受けることは確かであるし、仮名を使用すれば、新しい文字表記を認知、音声化する過程により多くの負担が課されることになる。

この問題の根本的な解決のためには、それぞれの文字体系を使用したときにいかなる結果が生じるか

を明確にすることと、何を教育するためにその文字を使用するかをはっきりと位置付けすることが必要となる。

文字との関係ばかりではない。語構成や語の意味に関する知識、構文力といった要素も音声認知に深くかかわってくる。時には社会的、生活文化的知識さえも音声の聞きとりに関与するのである。

実際の発話行動では、一つの音素が常に安定した音価をもって実現するわけではない。極端な場合には、音そのものが全く存在しないこともある。それでも、日本語を母国語とする者は、その欠陥を語彙に関する知識や構文能力等によって類推し理解活動を展開するのである。

コミュニケーション活動を円滑に行うことを意図する音声の指導では、このような音声以外の要素との関連を重視しなければ所期の目的は達せられない。

2 日本語音声学習上の困難点

外国人の日本語学習者が直面する日本語の音声上の困難点は実にさまざまである。[イ]の音と、[エ]の音の区別がはっきりしないというような（日本人ならほとんどの人が明確に指摘できそうな）事柄から、ひとつひとつの音には、これといった問題がないのだが話のしかた全体がどうも日本語らしくなく、いかにも外国人の話している日本語だと思わせる文や文章の音調に関する事象まで無数に存在する。

ここでは、コミュニケーションのための言語の教育という立場から、これらの音声学習上の困難点を、一応言語要素別——音素中心、拍及び拍連続中心、アクセント中心、文音調中心にとりあげ、指導上の目安を立てる手がかりとしたい。

(1) 日本語の音素を中心として

日本語のひとつひとつの音素について、外国人学習者の習得困難度を考えていく。もちろんその困難点は学習者の母語によって異なるが、全体に共通した矯正の難易度という尺度からは有声無声の対立という調音法上の問題が第一に挙げられる。

詳細は、子音音節の項にあるが、日本語における有声破裂子音 [b,d,g] 等と無声破裂子音 [p,t,k] 等の対応関係が、学習者の母語になくて、有気、無気の対立によって区分されている言語——朝鮮語、中国語等——を母語とする学習者にとっては、日本語の [バ] [パ], [ダ] [タ], [ガ] [カ] 等の有声無声の対応関係を認知する能力を身に付けることは容易ではなく、これらの音を自動的に発音しわけられるところまで指導することは、かなりの困難を伴う。

日本語の母音指導上の困難点は大きく二つに分けて考えることができる。一つは、日本語の母音よりも音素の数が少ない言語を母語とする学習者の場合と、今一つは、ひとつひとつの母音の音価が日本語のそれとかなり異なっている場合とである。

日本語の母音は五つしかない。したがって日本語の母音の習得は容易である、という意見は明らかに英語その他の数多くの母音を持つ言語を母語とする学習者を対象とする場合を意識したものである。

日本語よりも母音の数の少ない言語を母語とする者——例えばエジプト人——を対象にして教育した経験を持てば、この考えはすっかり変わるにちがいない。

[ア] [イ] [ウ] [エ] [オ] で構成された日本語の母音体系を、[ア] [イ] [ウ] の三音しか持たない人間が習得しようとすれば、どんな困難があるか、想像に難くない。

音価のずれが学習上の困難点と結び付くことも珍しくない。学習者の母語に二つの「ア」, [a] [ɑ] がある場合には、学習者の心理としては、どちらの「ア」が日本語の「ア」なのかという疑問がわき質問することがあるのも当然である。日本語の [ア] 音と [エ] 音の対立関係が明確に把握できないために混乱をおこしている例は中国人の場合を初めとして意外に多い。

子音では、前述の有声無声の対立に関する問題が最も大きい。日本語の子音音素について、学習者の母語によってそれぞれ問題となる事項がある。

例えば、英語国民では、「ツ」の子音音素 /c/ と /s/ が語頭においては区別が付かない。語中の /t/, /d/, /r/ の区別に混乱がおこる（アメリカ人）。破裂音等 ([p,b,t,d,k,g,m,n]) の閉鎖過程が長く、また破裂も強く日本語の促音習得にも影響がある。ワの子音に相当する部分の発音が、ローマ字 w を使用することが関係しているのかもしれないが、唇の狭めを強くしたものになる。発音上はともかくも、聴音活動の上でカ行鼻音は指導を誤ると問題となる。

中国語国民では、有声無声の対立が最大の課題だが、方言によりナ行子音 [n] とラ行子音 [l] [r], ダ行子音 [d] の間に混乱がおこり指導上の困難点となることがある。

朝鮮語国民の場合も有声無声の問題が最も大きく、その他には、サ行の [シ] 音と拗 (よう) 音、ラ行の子音などに困難を感じる。

タイ語国民でも有声無声の混同があり、シ、チ、ス、ツの子音の習得の難しさは有声無声問題に匹敵する。「ユ」の子音を [ɥ] で発音することが多く矯正

にも手間がかかる。

フランス語国民などのハ行の子音、インドネシア語国民の「シ」の子音やラ行の子音等音素体系上の欠如を原因とする困難点と、音価の異なりを基盤とする難しさが、子音の場合にも存在している。

(2) 日本語の拍及び拍連続を中心として

拍は、日本人が日常の言語活動を考える上で、最小の音声上の単位である。したがって、日本人が日本語を外国人に教えるときにも、特に意識しない限り、通常「あ」「い」「う」「え」「お」の仮名文字1字で書き表されるこの拍の単位で考え、処理することが多い。

確かに、ある音が正しい音であるかどうかを判定するときには、日本人として、その「あ」の音は間違っていると指摘すれば良いわけだが、いったん指導をする、あるいは矯正をするという立場に立てば、それでは問題の解決ができないことに気付くであろう。

「ス」の音がうまくできず、「ツ」になったり、「チュ」に聞こえたりする場合、その学生の頭の中で行われている言語活動の分析把握は、音素のレベルまで、更には異音のレベルまで下げて観察しなければ実態はつかめないからである。

ここで扱おうとする拍を中心とする問題は、音素レベルでの問題を十分に踏まえたものとして考えていきたい。

(イ) 拍の構成と音価の異同

外国人学習者の「ツ」の音がどうしても「チュ」に聞こえるということが話題になることがある。

なかには確かに日本語の「チュ」の音になっているものもあるが、「ツ」の母音「ウ」の部分に問題がある場合が少なくない。

「ウ」の音が単独で、あるいは「ヌ」や「ク」のように「n」「k」と結び付けて発音される場合は、それほど気にならないのだが、「ス」「ツ」「ズ」の拍の中では違和感を感じるのはなぜだろうか。

これは、日本語で「s」「ts」「dz」に「ウ」が結びついた場合には、「ウ」を発音する舌の最高点の位置が、他の場合に比べてはるかに前方に移動するという事情と深く関係する。

日常「ス」「ツ」等の「ウ」と「ク」「ヌ」の中や単独での「ウ」との差異を意識しないでいる日本人の耳には、学生が「ヌ」「ク」の場合と同じ「ウ」を使って「ツ」「ス」を発音したのが異常に思えるわけである。

五十音図に示される日本語の拍の音声的内容をローマ字によって記述されたレベルでとらえていては

困難点の解明はできない。

「ツ」「ス」の「ウ」の場合ほどではないが、「キ」の「イ」、「ニ」の「イ」についても類似の問題があり、外国人くさい日本語の発音から抜け出せない原因の一つになっている。

(ロ) 拍感覚

ほとんどの外国人日本語学習者にとって日本語の拍感覚1拍の長さに対する感覚を的確に習得することが重要な課題となる。

「オジーサン」と「オジサン」、「オーバーサン」と「オバサン」のような母音の長短の聞き分け、発音のしわけから始まって、促音や撥（はつ）音、拗（よう）音の習得にも影響を与える。「王を追おう」と「尾をおお（覆）おう」といった音声連続の区別となると、数年間日本語を学習している学生でも聞き分けできない者が多い。

日本人の実際の発話では、すべての拍が同じ時間的長さで発音されるのではなく、拍の種類（促音、撥音、連続した母音などの場合）や、アクセント核のあるなしによる違い、更に文強勢のいかんによっても異なる実態の解明も十分ではない現在、これが確実な指導法、矯正法だと言えるものは生まれていないと言えよう。

(ハ) 撥（はつ）音

「ン」の音も、ほとんどの学習者が困難を感じるものである。正確に言えば、「p,b,t,d,k,g,m,n,g,h,ts,tj」等の破裂音、鼻音、弾（はじ）き音、摩擦音を除く、すなわち母音、半母音、摩擦音の前に来る「ン」は習得することが難しいということである。

「ニホンオ」「ニホンエ」「ニホンヤ」がそれぞれ「ニホノ」「ニホネ」「ニホニャ」と聞こえる発音になってしまうし、聞きとりでも、「サンゼンエン」と「サンゼンネン」の区別がつかないことになる。

これは、母音、半母音、摩擦音の前に来る「ン」が鼻母音になっており、他の破裂音等の前の場合とは異なるということが分かっていないことだけのために起こっていることであるから適切な指導さえあれば、容易に矯正されることである。

(ニ) 促音

小さい「ッ」で表される音——促音もほとんどの外国人学習者にとって障壁となる。「きってきて」が「きってきって」となったり、「いて」と「いって」の区別がつかなくなったりする。

破裂音の調音法の差による影響もあるが主たる原因は、日本語の拍感覚が身に付いていないことにある。

促音の特徴は、次に来る子音の発音の構えを用意