

日本語学習者による 自己モニタリングの実態の考察 —音声の自己モニタリングにおける 気づきの分析を通して—

張 婉明

要 旨

本研究は日本語学習者が行う日本語音声の自己モニタリングの実態を考察するものである。広東語を母語とした日本語学習者を対象に自己モニタリング調査を行い、学習者の気づきを言語化させた。評価シートでの自由記述およびインタビューの文字起こしをもとに、自己モニタリングの気づきを分析した。その結果、自己モニタリングにおいて「評価対象の言語形式に関する気づき」、「基準に関する気づき」、「自己モニタリングの過程に関する気づき」が見られた。学習者の気づきを考察したところ、自己モニタリング基準が安定した場合と安定していなかった場合の自己モニタリングの実態が明らかになった。そして、自己モニタリングによる自己モニタリング基準の再認と問題意識の明確化が基準の構築に貢献できることが示唆された。最後に、自己モニタリングを応用した音声教育活動の提言として発話とモニタリングを分ける学習活動を提示した。

キーワード

音声モニタリング 音声基準 自己モニター 気づき 言語化

1. 研究背景

従来の音声教育は学習者の知覚や生成能力の向上に着目した指導として捉えられることが多い。しかし、ポスト・コミュニケーションと言われている時代における音声教育の方針として、コミュニケーション重視の活動の中で音声に焦点を当て、学習者の意識化を促すといった音声習得を支援する方針が提唱されている（戸田 2008：14-15）。音声に対する意識化を促す指導方法の1つとして、音声の自己モニターを促すことが挙げられる。音声の自己モニターとは「学習者自身が自己のパフォーマンスのどこが問題であるかを確認し、妥当な発音基準を模索しながらそれをもとにした適切な自己評価を通して発音を自己

修正する」(小河原 2009b: 53) ことと定義されている。学習ストラテジーとしての自己モニターの使用と高い発音能力との相関が先行研究によって明らかになっており(小河原 1997a, 1997c)、自己モニターの使用と語頭有声破裂音(朴他 2005)、語末母音(朴他 2006)、アクセント(スィリボンパイブーン 2008)などの音韻要素の習得との関連性も示唆された。小河原(2009a)が述べたように、学習者が自己モニターを行う際、適切な音声基準に基づいて自己の発音を評価できるかどうかが重要なポイントである。言い換えれば、自己モニターを促す音声指導を行う場合、教師側は学習者が適切な音声基準を作り上げられるように支援することが重要である。

音声教育の観点から学習者の基準の重要性を具体的に言及したのは小河原・河野(2009)である。学習者の基準は「自分の中で何か発音のコツのようなもの」(小河原・河野 2009: 116)であり、「あくまでその学習者にとっての恣意的で感覚的なもの」(小河原・河野 2009: 116)とされている。基準に着目した指導の重要性について、小河原・河野(2009)は発音の定着の面から論じた。学習者が音声指導を受けても発音が元に戻ってしまう理由として、基準が不明確であることと基準の忘却が挙げられている(小河原・河野 2009)。逆に、明確な基準を持つことができれば発音が授業後も定着し、その場限りのものにならない(小河原・河野 2009)。基準の構築を支援する音声指導の本質は、発音の教授と矯正ではなく学習者に自らの基準構築をサポートすることであり(小河原・河野 2009)、教師が果たすべき役割は学習者自らが基準を構築していける学習環境の整備である(小河原・河野 2009)と考えられる。このように、学習者に自己の発音を意識させ、目標とした発音を実現できるように手助けする音声指導の意義が示されている。

さらに、学習者が持つ基準の形成を支援する方法の1つとして基準を言語化させる重要性が論じられている(小河原 2009b: 58-61)。小河原は学習者の基準が「感覚的、恣意的」(2009b: 58)、「実際にそのような基準で発音しているかどうかさえ実際には判断することはできない」(2009b: 58)と述べながらも、その基準を言語化する意義として「基準が学習者の中で整理、明確化され、強化につながり、外化されることで教師はその過程を適切に判断し支援することが可能となる」(2009b: 58)と述べている。学習者に基準の試行錯誤と言語化を促しながら、基準を「より妥当で精度の高いものへと明確化、安定化するように支援する」(小河原 2009b: 58)ことが教師の役割の1つとして挙げられている。

以上のように、学習者による基準の構築を支援する音声教育の意義および具体的な支援方針が提唱されていることがわかる。しかし、支援方法としての基準の言語化に関する研究の蓄積と論考がまだ十分とは言えない。学習者の基準に着目した音声指導に関する知見を提供するため、本研究は学習者による基準の運用に深く関わる認知行動であり、自己モニターの最初の段階でもある「モニタリング」に焦点を当てる。学習者によるモニタリングの過程の言語化を試み、モニタリングの実態を明らかにすることを目指す。その上で、モニタリングを基準の構築を支援する教育活動として活用することについて提言する。

2. 先行研究

2.1 学習者による音声モニタリングに関する先行研究

本節では学習者による音声のモニタリングの先行研究として自己モニターと音声基準を扱ったものをまとめ、その上で先行研究の課題を述べる。なお、先行研究におけるモニタリングは学習者本人の発話のみならず、他者の発話を対象としたものも含まれる。本節では学習者による音声のモニタリングを「音声モニタリング」として括ることとする。

2.1.1 音声モニタリングと音声習得の関連性を考察した先行研究

音声学習のストラテジーとしての自己モニターについて、小河原（1997b）は自己モニターの使用と発音能力の相関を考察したが、自己モニターにおける認知過程に関して詳細な記述はなかった。音声の認知過程について、小河原（1997c）は発音矯正の場面における学習者の認知過程を想定し、発音の同定と再認の実態を調査した。その結果、妥当な基準を持つことが高い発音能力と関連することがわかった。しかし、使用された調査語と調査文が限定的であり、調査結果の一般化が難しい。佐藤（2000, 2001）は音声の自然さの判断基準を音声評価基準とし、学習者が音声をモニタリングする際の基準を定量的に分析した。基準の習得と日本語学習経験との相関（佐藤 2000）と基準の習得過程（佐藤 2001）が考察され、日本語学習が進むにつれて基準の習得も進むことがわかった。しかし、調査対象が韻律に絞られており、韻律以外の音韻要素に関して基準の実態は論じられていない。

先行研究の結果から学習者による音声モニタリングと音声習得の関連性の一端を知ることができた。しかし、先行研究で扱われていない音韻要素、そして音声のモニタリングの過程および問題点に関してまだ考察の余地が残っている。

2.1.2 音声モニタリングの過程を考察した先行研究

学習者の音声に対するモニタリングの過程を質的に記述した研究は小河原（2009）、伊藤（2002, 2003）と房（2009, 2010a, 2010b）が挙げられる。房（2009）以外は教室活動における学習者の様子を分析したものであり、音声をモニタリングする活動の他に、モデル音のリピート練習や教材による音韻知識の導入などの音声学習活動も行われていた。そのため、上記の研究における音声モニタリングは音声指導の内容に意識が向いた環境で行われたものであることを考慮しなければならない。伊藤（2002, 2003）は音声の相互評価活動の実態に対する分析から、学習者の判断がクラスの雰囲気による影響を受けたことを指摘し、環境が音声モニタリングの結果に影響を及ぼすことを示唆した。

音声指導場面以外における学習者の音声モニタリング過程の記述に関して、学習者による発音学習日記の研究（房 2009）が挙げられる。房（2009）は音声に対する認知の実態に焦点を当て、学習者の思考を可視化する道具として発音学習日記の可能性を提示した。日記の内容から、学習者が自己の発音の問題点や考えを言語化し、音声基準を作り上げていく過程が見られた。しかし、房（2009）の発音学習日記は3か月にわたる音声学習コースにおける活動の一環として設けられていたため、コースの内容が学習者の意識に及ぼした影響を考慮しなければいけない。また、基準の構築過程が考察された学習者は1名分のみであり、研究成果を教育現場で活かすのにさらなる研究の蓄積が必要であると考えられる。

2.2 先行研究の課題

自己モニターならびに音声のモニタリングを扱った先行研究において、音声の「気づき」に関する知見が不足していると考ええる。「気づき」と言語習得の関連性は度々議論されてきた。Schmidt (1990) による分類では、第二言語習得に関わる「意識 (consciousness)」の中で特に言語習得にとって重要なのは「気づき (noticing)」である。「気づき」は個人が経験した認知の刺激であり、言葉で表せるレベルの意識を指すが、方言の音韻特徴に対する認知のような、言葉で表現することが困難な刺激も気づきとして扱われる (Schmidt, 1990)。気づきは多くの言語項目の学習に関わっていると言われている。言語習得における重要性に関して、「まずその項目への気づきが起これなければ、第二言語習得が進まないと考えることができる」(村岡 2012: 235) と述べられている。音声の習得に関しても、「問題点の気づき」が自己モニターの第一段階となっている。しかし、学習者が自ら音声の問題点に気づき、自己モニターの対象を選択し、自己モニターを実行することは容易ではない (小河原 2009b: 54)。2.1で挙げた先行研究では、認知の対象が特定の音韻要素に絞られたり、あらかじめ調査責任者によって提示された場合が多い。認知の対象が他者によって指示されていない場面において、学習者がどのように音声を認知し、どのような気づきを得ることができるかの実態は考察する余地がある。

さらに、音声基準の構築を支援する方法として基準の言語化が唱えられたものの、音声に対する認知の言語化を扱った研究自体が少なく、認知過程の実態に関する具体的な記述も少ない。音声基準の構築を支援する教育活動を考案するため、音声の認知行動の言語化に関する研究の蓄積が望まれる。また、音声言語の場合、学習者が自らの発音を点検するためには発話しながら発音を意識する必要がある、複数の認知行動を同時に行わなければならない。学習者の認知の負担を軽減し、自己の発音のモニタリングに集中できる手法を用いた調査方法を考案する必要がある。

3. 調査方法

3.1 調査目的

本研究は自己モニターに関わる認知行動の1つであるモニタリングに焦点をあてる。モニタリングの対象を学習者自身の発音に絞った「自己モニタリング」を研究対象とし、「自己モニタリング調査」を実施することとする。また、先行研究において学習者の基準は自己モニターにおける問題点の気づき、パフォーマンスの判断、発音の調整など複数の認知行動と関わる広義的な概念として捉えられている。本研究の場合、学習者の基準を自己モニタリングで使用する基準に絞り、「自己モニタリング基準」として定義する。

本研究の目的は、自己モニタリングの実態を明らかにすることである。そのため、自己モニタリングにおける気づきを分析し、自己モニタリングで用いられる自己モニタリング基準の働きを中心に自己モニタリングの実態を考察する。さらに、自己モニタリングがどのように基準の構築に繋がるかを考察する。研究目的を達成するため、以下のリサーチクエスション (以下、RQ) を立てる。

(RQ1) 自己モニタリングにおいて自己モニタリング基準はどのように表出されるか。

(RQ2) 自己モニタリングはどのように自己モニタリング基準の構築に関わるのか。

調査方法を検討するにあたって以下の点を考慮した。まず、発話しながら発音をモニタリングさせるのではなく、発音を録音した後にモニタリングさせるという事後点検の手法を採用した。発話と発音のモニタリングを2つのタスクとして行った理由は、学習者の負担を減らし、発音のモニタリングに集中できるようにするためである。録音の素材は日本語の音声教育の教材として使われる文章を選択し、文脈のある内容を表現する際の音声をモニタリングの対象とした。次に、自己モニタリングの気づきを記録する方法として、自由記述方式の評価シートの記入に加えて、インタビューを行った。録音を聞きながら気づきを評価シートに記入する手法を採用することによって、音声の認知と気づきの言語化のタイムラグをなるべく抑え、評価対象の発音に対する回顧的な感想ではなくリアルタイムに近い気づきを表出できるようにした。最後に、評価シートの記入後にインタビューを行うことによって、記入した内容の確認を行いつつ、文字では表現しきれない音声情報を口頭で補足してもらった。学習者が記入した評価シート及びインタビューの文字化データを分析対象とした。

3.2 調査協力者

本研究の調査協力者は香港の某大学の日本研究学科専攻もしくは副専攻の学生20名（うち卒業生2名）の日本語学習者C01～C20（男性6名、女性14名）である（表1）。広東語を母語とし、日本語レベル¹は初中級～上級である。

表1 調査協力者の一覧

学習者	性別	年齢	日本語レベル	学習者	性別	年齢	日本語レベル
C01	女性	20代	初中級	C11	女性	10代	中級
C02	男性	20代	中級	C12	女性	10代	中級
C03	女性	20代	中級	C13	男性	20代	中級
C04	女性	30代	上級	C14	女性	20代	中級
C05	男性	20代	中級	C15	女性	10代	上級
C06	男性	10代	中級	C16	女性	10代	上級
C07	女性	10代	初中級	C17	女性	20代	上級
C08	女性	20代	上級	C18	女性	10代	上級
C09	男性	20代	上級	C19	女性	10代	上級
C10	女性	20代	中級	C20	男性	20代	上級

3.3 調査手順

調査用の音声データの収集にあたって、シャドーイング練習用のテキスト²を録音用の素材として採用した。学習者にテキストを読み上げてもらい、録音したものを評価用の音声データとした。調査用紙として使用する「評価シート」は、録音に対する全体的な聴覚印象を5段階で評価する「全体評価」と、録音に対する気づきを自由記述で記入する「詳

細評価」に分かれている。本稿は学習者による気づきの言語化の分析を目的としたため、気づきの言語化が行われる「詳細評価」および該当部分のインタビュー内容のみ取り上げた。「詳細評価」ではテキストの下にそのフレーズに対する評価内容を記入するためのスペースを設けた（図1）。学習者全員が同じ環境で調査を行ってもらうように、調査中に通信機器の使用や調査資料以外の資料の閲覧をしないように依頼した。

1	はね だく こうしん こくさい せんりょ かく 羽田空港新国際線旅客ターミナルがオープンした。
発音が気になる部分	理由

図1 評価シートの抜粋（詳細評価におけるフレーズ1の部分）

調査は「発話」と「モニタリング」の2つの部分に分けた。「発話」はモニタリング用の音声データを録音するために行った。学習者に読み上げ用のテキストを与えて、5分間の練習時間を設け、練習後に録音を行った。練習時に、読み上げ用のスクリプトに記号や文字を記入することを可とした。録りなおしの回数に制限はなく、読み間違えた、もしくは発音に納得がいけない部分があった場合、最初から録りなおした。どの回の録音を採用するかは学習者の判断に委ね、学習者が納得と判断した回の録音を採用することにした。採用された音声データをPCに保存し、モニタリング対象の音声データとした。

「モニタリング」は録音の直後に行った。学習者にイヤホンを使用して音声データを聞いてもらい、音声データに対するコメントを評価シートに記入してもらった。音声データの再生の操作は協力者に任せ、音声データを何度でも聞き直すことができるようにした。評価シートの記入に当たって、学習者に「気になる発音及び気になる理由を評価シートに記入してください」と指示した。「気になる発音」に関しては発音の間違いに限らず、「気になる」と感じた点があれば記入して欲しいと説明した。記入後に、記入した内容についてインタビューを行った。インタビューは主に学習者と筆者の母語である広東語で進行し、インタビューの際に筆者から日本語の発音を提示しないように心掛けた。

3.4 分析方法

学習者が挙げた「気になる発音」に対するコメントを整理する方法は下記のとおりである。評価シートに関して、日本語で記入されたものは原文のままにし、中国語や英語が混在したものは筆者が日本語に翻訳した。評価シートの記入後に行ったインタビューに関して、主な使用言語が学習者および筆者の母語である広東語だったため、録音された内容を筆者が日本語に訳し、その文字化データを分析対象とした。

さらに、整理されたデータを分析するため、評価コメントの集計を行った。方法として、協力者が評価シートにて挙げた「気になる発音」ごとに、評価シートに記入されたコメントとインタビューで話した補足の内容を、該当の「気になる発音」に対する評価コメントとして集計した。同じ語や語句に対するコメントに複数の指摘箇所が含まれた場合、指摘箇所1つにつき評価コメント1件として数えた。最後に、集計した評価コメントの内容をコーディングした。定性的コーディングの方法は佐藤（2008）を参考にした。まず、学習者が指摘した音韻要素にもとづいて評価コメントに音韻要素のコードを付与し、音韻要素のカテゴリーを構築した。次に、モニタリングにおける気づきにコードを付与し、気づきのカテゴリーを構築した。本稿において、評価コメントに付与したコードは【 】で示す。

4. 調査結果

4.1 評価コメントの音韻要素のカテゴリー

本研究では20名の学習者から124件の評価コメントを集めており、学習者別の件数を表2で示す。学習者が指摘した音韻要素にもとづいて「気になる発音」に対する評価コメントに音韻要素のコードを付与した結果、5つの音韻要素カテゴリーを構築した（表3）。音韻要素のカテゴリー別のコメント件数は表4のとおりである。

音韻要素カテゴリーおよびコードの説明は以下のとおりである。

- (1) 子音・母音：子音、母音、あるいは両方を指摘した評価コメントを指す。スクリプトの文字表記と異なる発音に聞こえた場合の【子音・母音の混同の指摘】、発音の正確さや明瞭さを指摘した、もしくは日本語以外の音韻特徴が認識された場合の【子音・母音の不自然さの指摘】もこのカテゴリーに属する。
- (2) 音の高さ：音声のアクセントとイントネーションを指摘した評価コメントを指す。
- (3) 音の挿入：スクリプトになかった発音の挿入を指摘した評価コメントを指す。
- (4) 音の脱落：スクリプトにあった発音の脱落を指摘した評価コメントを指す。
- (5) その他：ポーズ・句切り・流暢さ、発話速度、強調など、語や文節の違和感を指摘した評価コメントを指す。【ポーズ・句切りの指摘】の場合は、語中あるいは文節中に不適切なポーズの挿入、もしくは語・文節の繋がりの不適切さに対する指摘を指す。【流暢さの指摘】は語や文節の流暢さに対する指摘であり、【発話速度の指摘】と【強調の指摘】はそれぞれ発話速度と強調箇所の不適切さに対する指摘である。

表2 自己モニタリングにおける評価コメントの件数（件）

学習者	コメント	学習者	コメント	学習者	コメント	学習者	コメント
C01	10	C06	8	C11	5	C16	10
C02	3	C07	4	C12	9	C17	2
C03	6	C08	1	C13	10	C18	2
C04	3	C09	8	C14	8	C19	4
C05	5	C10	6	C15	4	C20	16

表3 音韻要素カテゴリーおよび該当コードの一覧

カテゴリー	下位 カテゴリー	音韻要素のコード	学習者による評価コメントの具体例
子音・ 母音	子音	【子音・母音の混同 の指摘】 【子音・母音の不自 然さの指摘】	「はねだ」：だ→た
	母音		「オープン」：プ→ペ
	子音+母音		「かのう」：う→ん
音の高さ	アクセント	【高さの指摘】	「過ごすこと (LHLL)」→ 「過ごすこと (LHHLL)」
	イントネーション		「～であろう (上昇調)」→ 「～であろう (下降調)」
音の挿入	長音	【発音の挿入の指摘】	「ソウル」→「ソーウル」
	特殊拍以外の音		「2時間 (にじかん)」→「にじかん」
音の脱落	長音	【発音の脱落の指摘】	「ターミナル」→「ー」の脱落
	促音		「しゅっぱつ」→「っ」の脱落
	特殊拍以外の音		「かえって」→「え」の脱落
その他	ポーズ・句切り	【ポーズ・句切りの 指摘】	「日帰り出張も」：「出張」と「も」の間の ポーズの挿入
	流暢さ	【流暢さの指摘】	「約2時間半」：流暢さの欠如
	発話速度	【発話速度の指摘】	「ターミナル」：速度の不均等
	強調	【強調の指摘】	「海外への旅行」：「への」の発音の強調

表4 音韻要素のカテゴリー別のコメント件数

カテゴリー	コメント件数 (件)	割合
子音・母音	58	46.8%
音の高さ	21	16.9%
音の挿入	3	2.4%
音の脱落	13	10.6%
その他	29	23.4%
合計	124	100.0%

4.2 評価コメントの気づきのカテゴリー

本節では学習者の自己モニタリングにおける気づきを3つのカテゴリーに分け、分析を行った。本研究で見られた気づきのカテゴリー、下位カテゴリーおよびコードは表5に示した通りである。

表5 気づきのカテゴリーと該当コードのコード一覧

カテゴリー	下位カテゴリー	気づきのコード
(1) 評価対象の言語形式に関する気づき	(1-1) 捉えた発音の提示	【評価シートでの記述】 【メタ言語での説明】 【口頭での再現】
	(1-2) 評価対象の発音と基準のギャップの提示	【妥当な発音の提示】 【調整方針の提示】
	(1-3) 生成ストラテジーの振り返り	【録音時の生成ストラテジー】 【録音時の発音に対する意識】 【発音の苦手意識】
(2) 基準に関する気づき	(2-1) 基準の再認	【基準の再認】
	(2-2) 基準の不確かさの提示	【複数の基準】 【基準の推測】 【基準を持たない】
(3) 自己モニタリングの過程に関する気づき	なし	【録音時からあった問題意識】

(1) 評価対象の言語形式に関する気づき

このカテゴリーに属する気づきは評価対象の音声言語の言語形式に焦点を当てたものである。

(1-1) 捉えた発音の提示

学習者が自己モニタリングで捉えた「気になる発音」に対して、聞き取った発音をそのまま文字で記した【評価シートでの記述】(表6の①②)、発音の特徴をメタ言語で表現した【メタ言語での説明】(表6の③④)、そしてインタビューでの【口頭での再現】(表6の⑤)を通して提示する様子が見られた。

学習者の語りから、学習者が違和感を覚えた発音を特定し、違和感の内容を言語化する様子が見られた。学習者が音声データを聞く際に、聴覚で捉えた発音を自己モニタリング基準と照合し、自己の基準から逸脱した部分の有無をチェックしていたことが調査結果によって明らかになった。

(1-2) 評価対象の発音と基準のギャップの提示

学習者が指摘した発音に対して【妥当な発音の提示】、もしくは【調整方針の提示】を行う様子が見られた。表7ではC16による【発音の脱落の指摘】とC18による【子音・母音の混同の指摘】に対する【妥当な発音の提示】の例を示した。学習者が発音の違和感を説明する際に自己が妥当であると思う発音を基準として提示し、両者が異なっていたことを表現した。

表8は学習者の自己モニタリングにおける【発音の脱落の指摘】と【ポーズ・句切りの指摘】に対する【調整方針の提示】の例である。発音の調整方針の言及を通じて、学習者が該当する発音に対してどのように発音すれば妥当なのか、どのような発音になっている

表6 自己モニタリングで捉えた発音の提示の例

①	指摘対象：(C12)「羽田（はねだ）」の「ね」の【子音・母音の混同の指摘】（子音）
	評価シート：『「はねだ」を「はなだ」と発音した』
②	指摘対象：(C20)「オープン」の【子音・母音の不自然さの指摘】（子音+母音）
	評価シート：『英語のopenになった』
③	指摘対象：(C01)「出発」の【発音の脱落の指摘】（促音）
	評価シート：『っ促音が消えた』
④	指摘対象：(C11)「可能になるであろう」の「なる」と「であろう」の間の【ポーズ・句切りの指摘】
	C11：これは文を一気に読むつもりだったの。その、連なって読むってこと。でも真ん中でなぜか止まっちゃったの。
	筆者：どこで止まっちゃった？
	C11：「なる」のところで止まっちゃった。
	筆者：再生してみようか？ [録音の再生]
	C11：「なるであろう」の「で」の前に一旦止まった気がする。
⑤	指摘対象：(C06)「約2時間半」の【流暢さの指摘】
	C06：スムーズに読み上げられなかったね、これは。
	筆者：なめらかじゃなかった？
	C06：「やく・に・じ・かん・はん」みたいな感じだったね。

表7 【妥当な発音の提示】の例

指摘対象：(C16)「オープン」の「ー」の【発音の脱落の指摘】
C16：英語の「open」の発音に慣れちゃったけど、長音になってるから、「オー」、「オープン」みたいなにしたほうがいいかもしれない。
指摘対象：(C18)「ビジネスマン」の「マ」の【子音・母音の混同の指摘】（子音）
C18：さっき聞いてみて……読む時は気づかなかったけど、聞いてたら、「ビジネスマン」のように発音してたの。でも「マン」って発音すべきだよ。うん。元の英語のほうに寄せちゃうよね。

表8 【調整方針の提示】の例

指摘対象：(C01)「ターミナル」の「ー」の【発音の脱落の指摘】
C01：「タ」のところ。
筆者：どう発音すべきだと思う？
C01：もっと長く伸ばしてもいいと思う。そうじゃないと音が4つに聞こえるかもしれない。
筆者：音が4つって？
C01：「タミナル」。
指摘対象：(C11)「可能になるであろう」の【ポーズ・句切りの指摘】
C11：「なるであろう」の「で」の前に一旦止まった気がする。
筆者：一旦止まった。でもこれが1つの……
C11：一緒に読み切るべき。
筆者：そのほうがいいと。

べきかという基準を言語化した。発音の調整に関する語りから、学習者が自己モニタリングにおいて自己の発音と基準とのギャップを認識し、そのギャップを埋めて基準のとおり

(1-3) 生成ストラテジーの振り返り

学習者が発音の生成を振り返り、発音の問題点が【録音時の生成ストラテジー】や【録音時の発音に対する意識】などに起因した一時的なものであると話した様子が見られた。表9の例では学習者が発音の不自然さの理由を清音と濁音の差別化にあったと説明し、表10の例では学習者が録音時に発音に対する意識が不足していたことに対して言及した。

また、一時的な発音の問題点ではなく、該当の音韻要素に対する普遍的な【発音の苦手意識】を述べた場合も観察された。例として、文単位の発話の難しさ（C06）、カタカナ語の原語に対する過剰な意識（C10）、母語になかった長音の音声特徴（C13）など特定の音韻要素に対する苦手意識が発音の問題点の理由として述べられた。

表9 【録音時の生成ストラテジー】の例

指摘対象：(C06)「過ごすことができる」の「ご」の【子音・母音の不自然さの指摘】
筆者：録音の時はどう発音してた？
C06：「すごーすることができる」だね。
筆者：真ん中のところを強調してた？
C06：ああ。後ろに「こと」が続くから。
筆者：それを含めて1つのまとまりだからってこと？
C06：それに近かったしね。 <u>だから差をつけない</u> ってという思いがあったね。 <u>そうじゃないと「すごす」になっちゃうかもしれないね。</u>

表10 【録音時の発音に対する意識】の例

指摘対象：(C14)「ソウル」の「ウ」の【発音の脱落の指摘】(長音)
筆者：このことば習ってた？
C14：習ってたと思うけど、 <u>発音の時、多分「あ、これは少し伸ばすべきかも」って気づかなかっ</u> <u>たかも。</u>
筆者：「わかりにくい」って書いたのは長さが足りなかったってこと？
C14：うん。 <u>聞いてみたら「ソル」って発音したかも。</u>
筆者：何か抜けてたってこと？
C14：そうそう。

(2) 基準に関する気づき

このカテゴリーに属する気づきは学習者の自己モニタリング基準に焦点を当てたものである。

(2-1) 基準の再認

学習者が自己モニタリングにおいて自己の自己モニタリング基準を提示したのみならず、基準と自己のメタ知識や言語経験と関連付けて【基準の再認】を行った場合も見

られた。表11では2つの例が挙げられた。1つ目はC17が「ち」の発音について過去に教師に訂正された経験と合わせて基準を再確認する例である。2つ目は、C05が文末イントネーションに関する学習経験に基づいて発音を判断する根拠を提示した様子を示した例である。表12の例の場合、学習者はカタカナ語の発音のコツについて「日本語っぽい発音」にしなければ理解してもらえないという言語経験を合わせて提示した。

また、学習者が評価コメントにおいて自己モニタリングの際に用いた基準およびそれに伴った言語経験の想起のみならず、【基準に対する問題意識】に言及した場合も見られた。表13の例において、学習者が「し」の発音に関して自分なりの基準を持ち、その基準に基づいて録音された発音の違和感を指摘したが、自己の基準に対して普段から持っていた問題意識を話した。

表11 基準の再認の例（教師による指摘の経験）

指摘対象：(C17)「丸1日」の「ち」の【子音・母音の不自然さの指摘】(子音)
C17:「日(にち)」。先生が言ってたけど、「ち」の発音って[tsʰi]、[tsʰi]、[tsʰi]、[tsʰi]って発音しちゃいけないって。昔はそう発音してたけど、それが間違ってるって。「ち」って発音するんだって。その違いをどう説明すればいいのかわからない。その、 <u>ちょっと巻き舌みたいな感じで</u> 。
指摘対象：(C05)「可能になるであろう」の「であろう」の【高さの指摘】
C05:習ってた時は、 <u>この文型の使い方って「可能性」に関わるものだよ</u> ね。 筆者:うん。 C05:だからわりと上がるほうだよね。 筆者:わりと上がるほう。 C05:そう。教わってた時は音調が上がるって。 筆者:例えば? C05:例えば「 <u>あろう(上昇調)</u> 」みたいな。 筆者:「 <u>あろう(上昇調)</u> 」。 C05:その、 <u>下に沈むことはないってこと</u> 。

注：C17の[tsʰi]の発音は筆者の聴覚印象によるものである。

表12 基準の再認の例（言語経験）

指摘対象：(C20)「ビジネスマン」の「ネ」の【子音・母音の混同の指摘】(子音)
(筆者注:「ビジネスマン」の発音から他のカタカナ語の発音の話題へ発展した) C20:あと「 <u>stereotype</u> 」とか。一番複雑だね。「ス・テ・レ・オ・タイプ」、みたいな。(中略) <u>それっぽい感じで、ちょっと発音をずらして、日本人の真似をしてみて、「ステレオタイプ」みたいな</u> 。 筆者:ちょっと、たまに日本語っぽい発音になったりすると。 C20:日本語っぽい発音にしたりするね。 <u>だって「stereotype」って発音すると「は?」ってなるから。日本人の反応が「は?」になるんだから</u> 。 筆者:相手が理解できなくなるのが分かるってこと? C20: <u>理解できなくなるのが分かる</u> ね。

表13 基準の再認の例（基準に対する普段の問題意識）

指摘対象：(C09)「出発し」の「し」
C09：いつも考えるんだ。「し」ってどう読むんだろうって。「し」？よく分からないんだ。
筆者：どういうバリエーションがあるの？
C09：[ʃi]か、それとも[si]か。[ʃi]は、英語の「she」。それとも[si]か。
筆者：[si]。
C09：その、ちょっと中国語（筆者注：広東語）の[si]、「斯文[si men]」の「斯[si]」だね。
筆者：子音がちょっと違うってこと？
C09：そうなんだ。 <u>たまによくわからない時もあるけど、特に追究したこともなかった。</u>
(中略)
C09：[ʃi]のほうが正しいってずっと思ってるし。 <u>そんなに自信があるわけじゃないけど、でも多分[ʃi]で合ってるから、特に確かめてなかった。だってそれほど深刻な問題じゃないから、今のところ。コミュニケーションしてもみんな理解できてるし。だから僕にとって最優先で処理すべき問題じゃなくて。いずれ時間があつたら処理するかもしれないけど。</u>

注：C20の[ʃi]、[si]の発音は筆者の聴覚印象によるものである。

(2-2) 基準の不確かさの提示

学習者が自己モニタリングにおいてすべての発音に対して基準を明確に提示していたわけではなかった。モニタリングの結果、発音に対して【複数の基準の提示】をした場合が見られた（表14）。【複数の基準の提示】をした学習者は、自己モニタリングにおいて基準になりうるメタ知識や言語経験に基づいて【基準の推測】を行う過程も見せた。C20（表15）は基準を1つに絞れなかったものの、複合語アクセントのルールに基づいて【基準の推測】を試みた。C09（表16）の自己モニタリングが【基準の推測】に留まった理由として、複合語アクセントのルールの知識は持っていたものの、単語のアクセントに関する記憶が不確かだったため、ルールの適用に自信がなかったという。C09（表17）も妥当な発音を判断できずにいたが、普段の言語運用においてもアクセントに対する問題意識を持っており、時刻のアクセントのルールを知らなかったことを自覚していたと述べた。

また、【基準を持たない】で、モニタリングが基準の不確かさの提示に留まった場合も見られた。C16（表18）は授業で習った「だが」の高さが変化するルールを振り返って見たものの、メタ知識が不確かだったため、妥当な発音の模索まで至らなかった。C01（表19）の場合、「日帰りだが」の句切りに対して評価シートに「発音が離れて変」と記入した。インタビューにおいて妥当な句切りを検討した過程を見せたものの、最後まで妥当だと思う発音を提示しないでいた。他に基準を絞れなかった理由として、言語感覚のみに頼っていたこと、ことばは知っていたが音声言語として捉えたことがなかったことが挙げられた。

(3) 自己モニタリングの過程に関する気づき

このカテゴリーに属する気づきは自己モニタリングという行動の過程そのものに焦点を当てたものである。音声の言語形式の特徴と基準に対してではなく、自己モニタリングを行う過程における気づきとして【録音時からあった問題意識】の言及も観察された。録音の時点からあった問題意識はパフォーマンスに関連したもの（表20）と基準に関連したもの

表14 【複数の基準の提示】の例

指摘対象：(C20)「羽田空港」の【音の高さの指摘】(アクセント)
評価シート：『 <u>こう</u> <u>こう</u> 』 (原文ママ。「空港」の「港」の高さの2つのパターンとして、1つ目は「こう」の上に横線、2つ目は「こう」の「こ」の上に「ゝ」が記された)
C20：「羽田空港」。「 <u>くうこう</u> (LHHH)」。「 <u>くうこう</u> (HLLL)」？これもよく分からないんだ。 書いとこう。「 <u>くうこう</u> (LHHH)」。「 <u>くうこう</u> (HLLL)」。「 <u>くうこう</u> (LHHH)」。「 <u>空港</u> (LHHH) から」。「 <u>くうこう</u> (HLLL)」。「 <u>くうこう</u> (LHHH)」だね。そうだね。まあいいや、とにかく書いとく。 <u>分からないけど</u> 。
筆者：発音してみてどっち？
C20：「 <u>くうこう</u> (LHHH)」だね。
筆者：「 <u>くうこう</u> (LHHH)」。

表15 【複数の基準の提示】【基準の推測】の例 (アクセントの推測)

指摘対象：(C20)「朝一番」の【高さの指摘】(アクセント)
評価シート：『 <u>あさ</u> <u>あさ</u> 』 (1つ目の「あさ」の「あ」上に「ゝ」、2つ目の「あさ」の上に横線)
C20：「 <u>あさ</u> (HL)」か「 <u>あさ</u> (LH)」。「朝一番 [<u>あさいちばん</u>] (LHLHLL)」って1つのフレーズだね。 <u>下</u> がらないはずだね。でも「 <u>あさ</u> (HL)」って発音するのに慣れてたから、思わず「 <u>あさ</u> (HL)」にしちゃったね。 <u>だって「あさ</u> (HL) <u>なんじ</u> (HLL)」とか。「 <u>あさいちばん</u> (LHLHLL)」って発音するの忘れちゃうよね。 <u>多分間違っちゃった</u> 。
筆者：2つのことばがくつついてるから？
C20：うん。「一番」が。

表16 【複数の基準の提示】【基準の推測】の例 (アクセントの推測 + 記憶の不確かさ)

指摘対象：(C09)「東京都心」の【音の高さの指摘】(アクセント)
筆者：このことば習ったことある？
C09：このことば習ったことあった、絶対。おそらく辞書も引いてた。
筆者：辞書も引いてた。
C09：でも「 <u>としん</u> (LHH)」なのか「 <u>としん</u> (HLL)」なのか覚えてないんだ、まずは。それに「 <u>東京</u> 」と合わせたら1つのコンセプトになるのか。そうだったら……
筆者：もし合わせたらどうなる？
C09：合わせたら「 <u>としん</u> (HLL)」だと思う。「東京都心〔とうきょうとしん〕(LHHHHLL)」。
原則上はそうだから、そういうふう考えてる。
筆者：もし分かれてたら？
C09：分かれてたらね、分かれてたら「 <u>としん</u> (LHH)」なのか「 <u>としん</u> (HLL)」なのか <u>分からない</u> んだよね。

表17 【複数の基準の提示】【基準の推測】の例 (アクセント知識の欠如)

指摘対象：(C09)「11時半」の【音の高さの指摘】(アクセント)
C09：実は今日本語教えて。初級を教えて。まだ「みんなの日本語」の1冊目を使ってるけど、「11時半」みたいのが載ってるけど、やっぱり「11時」と「半」が分かれて、2つになってるみたい。 <u>だから合わせたらどう読むべきかよく分からない</u> 。 <u>いつもどうすればいいのか分からない</u> んだ、こういうところは。

表18 【基準を持たない】の例（アクセントのルール）

指摘対象：(C16)「日帰りだが」の【高さの指摘】（アクセント）
<p>評価シート：『高低音をどう処理すべきかわからなかった』</p> <p>C16：例えば「が」がない時は「日帰りだ（LHHHL）」って発音されるけど、でも後ろに繋げたりすると、「だが（HL）」みたいな。違う文の中に違う高低があるみたいだね。どうしたらいいのかわからない時があるの。例えばこの前日本語の授業で先生が教えてくれたけど、よく「する（LH）」って発音するの。でも実は低くすべき時、高くすべき時があるの。最後の音を。</p>

表19 【基準を持たない】（句切りの推測）

指摘対象：(C01)「日帰りだが」の【句切りの指摘】
<p>筆者：この音とこの音が離れてた？「り」と「だ」に指さした</p> <p>C01：うん。どう切ればいいのか分からなかったから、発音がぐちゃぐちゃになっちゃった。</p> <p>筆者：どう読んだほうがいいと思う？</p> <p>C01：うーん。私もよく分からないの。「日帰りだ」。</p> <p>筆者：この文をどこで切ればいいのか分からないってこと？</p> <p>C01：そうなの。「帰りだ」が1つのフレーズで、「日帰りだ」も1つのフレーズだから、「日帰りだ・が」、のほうがいいかな？</p> <p>筆者：ここ（筆者注：「が」の前）で切ったほうがいいのか、ここ（筆者注：「が」の後）で切ったほうがいいのか分からないってこと？</p> <p>C01：後ろで切ったほうがいいかな。でも私の発音があんまり……</p> <p>筆者：どう発音すればいいのかまだ迷いがある？</p> <p>C01：そうなの。どうなってるべきがよく分からない。</p>

表20 録音過程の振り返り【録音時からあった問題意識】（パフォーマンス）

指摘対象：(C14)「過ごすこと」の「ご」の【子音・母音の混同の指摘】（子音）
<p>C14：「過ごす」のところ。実はちょっと心配してた。聞きなおしてみたら「過ごす」のところがちょっと、「g [ジー]」を発音してなかったかも。「k [ケー]」って発音したかも。「過ごす」。</p>

表21 録音過程の振り返り【録音時からあった問題意識】（基準）

指摘対象：(C20)「羽田空港新国際線旅客ターミナル」の【ポーズ・句切りの指摘】
<p>評価シート：『よく切ったかどうか分からない』</p> <p>C20：読む時から、最初からすごく疑問だった。このまとまりをどこで切るべきか、疑問だったんだ。（中略）</p> <p>C20：実は「羽田空港」で切ってもいいと思う。何故ならば「新国際線旅客ターミナル」、もしかしたらそれで1つのまとまりかもしれないから。つまり1つのフレーズであるかもしれないってこと。でもそうじゃないとしたら？だから1つのフレーズかもしれないって思ってるけど、下がらないほうが安全だね。</p>

の（表21）の2種類に分かれており、異なる性質を見せた。

【録音時からあった問題意識】がパフォーマンスに向いていた場合（表20）は、学習者がモニタリング前の段階から自己の発音のパフォーマンスに対する問題意識を持っていた

ことを意味する。学習者が録音の段階で発音がうまくできていなかった可能性に気づき、その問題意識を持ったままモニタリングの段階で該当の箇所を再度点検したという行動を表す。一方、【録音時からあった問題意識】が基準に向いていた場合（表21）は、学習者が録音の段階から基準に対して抱いていた問題意識を評価の段階で改めて言語化したことを表す。いずれの場合においても、【録音時からあった問題意識】の言及から、学習者は録音の段階で発音を意識していたことが裏付けられた。学習者は録音の段階からあった問題意識をモニタリングの段階まで持ち越し、録音の段階では解消できなかった問題点を自己認識していたと言える。

パフォーマンスに対する問題意識の場合、モニタリングの段階で発音を聞きなおすことによって改めて自己のパフォーマンスを点検し、発音がよくできたかを判断する機会を得た様子が見られた。それに対して、基準に対する問題意識はモニタリングの段階で発音を聞きなおしても解消されなかったことがわかった。

5. 自己モニタリングと自己モニタリング基準の構築の関連性の考察

5.1 自己モニタリングの実態の考察

5.1.1 安定した基準に基づいた自己モニタリング

自己モニタリングにおいて、学習者が発音の特徴をメタ的に捉え、言語化する過程が4.2で述べた（1）「評価対象の言語形式に関する気づき」の結果から明らかになった。学習者が自己モニタリングで違和感を覚えた発音と自己の基準との違いを示す、該当の発音の基準を言語化する、もしくは発音の調整方針を示すことができた場合、自己モニタリングは安定した基準に基づいて行われたと考えることができる。安定した自己モニタリング基準を持っていた場合、自己モニタリングを行うことにより上手くできなかった発音を自力で特定し、調整することが期待できると言える。特に（1-3）「生成ストラテジーの振り返り」の結果から、学習者は自己モニタリングを通して録音の段階では特定できなかった、もしくは判断しにくかった発音の問題点を明確にし、発音の調整方針を提示することができたことがわかった。また、（2-1）「基準の再認」で分析した学習者が自己モニタリングで基準の裏付けを挙げた様子も学習者が安定した基準を持っていることを反映したと考えられる。（2-1）「基準の再認」では学習者が自己モニタリングにおいて発音が基準から逸脱したかどうかを判断したのみならず、その基準に関わる学習経験と言語使用経験を言語化することもできた。この言語化の過程は基準に関する記憶を活性化し、基準の明確化と精緻化に繋がったと考える。以上のことから、安定した基準に基づいた自己モニタリングの場合、基準の想起と基準から逸脱した発音の特定に加えて、発音の調整方針の提示と基準の明確化と精緻化が行われたことが明らかになった。

5.1.2 安定していない基準に基づいた自己モニタリング

一方、安定していない自己モニタリング基準に基づいた自己モニタリングの実態も明らかになった。4.2の（2-2）「基準の不確かさの提示」において、学習者が自己の基準に自信がない、もしくは複数の発音から妥当なものを絞れない場合があることが明らかになった。また、基準を持たないと明言した場合も見られており、その理由として、基準を想起

できなかった、もしくは基準の裏付けとなる根拠が不十分だったことが挙げられた。学習者にとって発音が妥当かを判断することが難しいため、この状態での自己モニタリングは、発音の問題点の特定と妥当な基準の模索の段階に留まることを意味する。以上のことから、安定していない基準に基づいた自己モニタリングの場合、基準の想起がうまく行かなかったものがあるものの、問題意識を明確化にすることができた。学習者にとって支援が必要とする部分を浮き彫りにすることにより、基準の構築に繋がることができると考える。

5.2 自己モニタリングによる自己モニタリング基準の構築の支援の考察

本研究の結果から、学習者が自己モニタリングにおいて自己の基準から逸脱した発音を自ら特定する過程を明らかにすることができた。先行研究では、学習者が自ら発音の問題点を認識し、その発音を自己モニターの対象とすることは難しいと言われている（小河原 2009b: 54）。そのため、自己モニターのトレーニングの初期段階では教師から自己モニターの対象を示す必要がある（小河原 2009b: 54）。2.1.2で述べたように、先行研究で扱った自己モニターは特定の音韻要素に意識化された環境で行われたものが多い。それに対して、本研究の自己モニタリングは音韻知識の導入を行わなかった環境で行われた。また、どの発音を「気になる発音」として挙げるかに関しても調査責任者による介入はなかった。つまり、本研究の学習者は特定の音韻要素に対する意識化が促されていない状態で発音と発音の自己モニタリング基準に関する気づきを言語化できたと言える。このことから、自己モニタリングが学習者に自己モニターの対象の特定を促す学習活動としての効果があることが示唆された。

また、自己モニタリングの気づきの言語化を通じて、学習者による発音のパフォーマンスの点検過程のみならず、自己モニタリング基準に関する気づきを得る様子も可視化された。学習者が自己モニタリングで妥当な言語形式を想起、模索する過程において、すでに構築された自己モニタリング基準やそれに関連した言語経験を回顧していたことがわかった。発話後に行うモニタリングにあたる自己モニタリングの場合、発話しながらのモニタリングと違って、発音の点検を発話と同時に行う必要はなかった。そのため、発音の基準とその基準に関連する言語経験の想起、基準の試行錯誤と模索を行う余裕が生まれた。その過程を通して、基準に関する記憶が活性化されたと考える。自己モニタリングにおいて音声言語の言語形式の焦点化が行われたのみならず、該当する言語形式の基準およびそれに関連する言語経験の振り返りが行われたことが基準の精緻化に繋がったと考える。

さらに、自己モニタリングの気づきの言語化によって学習者の自己モニタリング基準の不確かな部分が浮き彫りになった。例として「音の高さ」に関する調査結果を取り上げる。本研究の場合、「音の高さ」以外の発音に対する指摘は発音と基準の違いを明確に指摘したもののがほとんどだった。それに対して、「音の高さ」の場合は明確な基準が提示されなかったコメントは21件中18件挙げられ、ほかの音韻要素に比べて定着していない傾向を見せた。発音のパフォーマンスの問題点と違い、基準に関する問題意識は音声指導の経験を持つ教師にとっても観察することが極めて困難である。また、自己モニタリングを行うことにより基準に関する問題意識が明確化されることもある。自己モニタリングの気づ

きの言語化は学習者にとって支援が必要な部分を特定することができる。一方、学習者の問題意識を特定することにより、教師は指導内容を調整する手がかりを得ることができる。

6. 音声教育活動としての自己モニタリングの応用の示唆

本研究の結果から、学習者による自己モニタリングは自己モニタリング基準が安定したか否かによって実態が異なることが明らかになった。基準が安定した場合、自己モニタリングという行動により既習の基準を明確化することができ、基準の構築に貢献できる。一方、基準が安定していない場合の自己モニタリングでも、学習者にとって音声習得の問題点を明確化し、可視化する効果を得ることができる。学習者にとって支援が必要な部分を特定し、今後の学習活動を調整する指標を得ることによって、基準の構築に繋がれると考えられる。例として、基準が曖昧だった発音のアクセントを調べる、実際の言語使用場面でその発音を積極的に生成する、他者の反応から発音を調整する手がかりを得ることなどが考えられる。また、基準を教師とクラスメイトなどの他者と共有できる形にしたことによって他者リソースの利用が可能となり、学習行動の選択の幅もさらに広がる。

さらに、自己モニタリングは教育現場の状況に応じて柔軟に導入できる教育活動でもある。スマートフォンやタブレットなど音声を高音質で収録できる機器の普及によって、録音や録画を通して自己の発音をチェックすることが手軽にできるようになっている。そのため、自己モニタリングは決して教室でしかできない教育活動ではなく、インターネットを介したオンデマンド授業や遠隔授業においても実施できるものである。また、本研究の結果から、自己モニタリングによる学習効果を得るためには必ずしも事前に音韻知識の導入を行う必要があるとは限らないことがわかった。そのため、教育現場の状況と学習者の需要に応じて導入することも考えられる。学習者に効果を実感させることにより、学習者が教室外においても音声学習の方法の1つとして活用してくれることが期待できる。

本研究の自己モニタリングは実際のコミュニケーション場面と異なる部分があるが、その相違点を踏まえた上でも、言語調整のストラテジーとしての意義があると考えられる。実際のコミュニケーション場面において言語使用者は話し手と聞き手の役割を交互に果たし、言語形式のほかに発話の内容や非言語情報まで注目する必要がある。例えば、対面の会話では相手と周囲の反応を伺いながら発話を調整することもある。その場合、話し手は発話しながら自己の発音をモニタリングするしかない。それに対して、本研究の自己モニタリングは発話後のモニタリングとして位置づけられており、音声に対する認知により集中できる活動である。この活動は、相手の表情や反応に頼ることが困難な言語使用場面において重大な意義があると考えられる。例として、電話での会話、マスクを着用する相手との会話、オンライン会議、電子機器の音声入力システムの使用など相手から発話調整の手がかりを得ることが困難な場面が生活の中で増えつつある。そのような場面こそ、話者の気づきに頼って発話を調整する重要性が増す。通常の言語活動では自らの発音に意識を向けることが困難だからこそ、自己モニタリングは学習者自らの発音に意識を向ける練習として意義のある教育活動であると考えられる。

自己モニタリングを基準の言語化を促す教育活動として応用するにあたり、発話とモニタリングを分けることを意識する必要があると考える。4.2の(3)「自己モニタリングの過程に関する気づき」で述べたとおり、学習者が録音の段階で発音の問題点に気づき、修正することは難しい。学習者の認知の負担を軽減する点においても、発話とモニタリングを別のタスクとして行う自己モニタリングが音声教育の活動として望ましい。さらに、本研究の場合、モニタリングの過程に対する気づきを言語化する際に主に用いられた言語は学習者の母語だった。学習者の母語を活用することにより、気づきを言語化する際の負担も軽減できると考える。本研究の自己モニタリングを学習者の母語を媒介語として使用した音声教育の活動の試みとして提案したい。

自己モニタリングを具体的な音声教育活動に応用する方法として、録音の課題と録音をモニタリングする際の気づきの記述課題が考えられる。録音の課題を与えることは従来の音声教育でもよく使われる手法である。従来の録音の課題は、録音に対して教師がフィードバックし、学習者がフィードバックに基づいて発音を直す場合が多い。しかし、基準、とりわけ自己モニタリング基準の構築の支援を目指す場合、学習者自身が自己の発音をしっかりとモニタリングすることがポイントである。録音の出来のみならず、学習者が録音を自己モニタリングする過程とそこから得る気づきにも注目すべきである。よって、自己モニタリングにおける気づきの言語化まで課題に含めたほうが望ましい。気づきの記述に関して、課題の用紙を教師が用意し、あらかじめ練習することで自己モニタリングの言語化がよりスムーズに行われると考える。そして、課題の用紙に記入された内容に基づき、学習者同士が基準を共有できる場を設け、基準の模索を協働的な学習活動として行うことも基準の構築に繋がると考える。

7. 今後の課題

本稿は学習者による音声の自己モニタリングにおける気づきを分析し、自己モニタリングの実態を考察した。本稿の着眼点は学習者の自己モニタリングの過程の言語化であり、学習者が言語化した基準の妥当性、そして学習者が自己モニタリングにおける判断が客観的に見て「正しい」かに関しては分析の対象としなかった。可視化された学習者の気づきと基準を教師がどのように指導に活かすべきか、また、学習者が認識した発音の問題点をどのように扱うべきかについて、さらなる分析が必要である。

注

- 1 本調査は同大学で「日本語レベル中級」を条件として調査協力者の学習者を募集したが、独学や大学以外の教育機関での学習経験を持つ協力者もいたため、学習者の日本語レベルが様々である。本稿では以下のように学習者の日本語レベルを判断した。上級：学習時間600時間以上、あるいは日本語能力試験N1合格。中級：学習時間150～600時間、あるいは日本語能力試験N2合格。初中級：初級日本語コース修了。
- 2 タイトルは『羽田空港 その2』（戸田 2011）であり、本文を《参考資料1》として掲載した。

《参考資料1》

羽田空港新国際線旅客ターミナルがオープンした。

東京都心から海外への旅行が便利になる。

たとえば、午後11時半に羽田を出発すると、朝6時20分にシンガポールに到着する。

韓国のソウルまでなら約2時間半で行くことができる。

朝一番で出発し、最終便で帰ってくれば、日帰りだが、現地で丸1日過ごすことができる。

今後、ビジネスマンの海外への日帰り出張も可能になるであろう。

参考文献

- 伊藤かな (2002) 「韓国語を母語とする学習者に対する発音指導—評価札を用いて—」『岐阜大学留学生センター紀要』2001、pp.73-80
- 伊藤かな (2003) 「韓国語を母語とする日本語学習者に対する相互評価を取り入れた発音指導—学習者主体の学習をめざして—」『岐阜大学留学生センター紀要』2002、pp.123-133
- 小河原義朗 (1997a) 「外国人日本語学習者の発音学習における自己評価」『教育心理学研究』45:4、pp.438-448
- 小河原義朗 (1997b) 「日本語発音学習における学習者の自己評価」『言語科学論集』1、pp.27-38
- 小河原義朗 (1997c) 「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、pp.83-94
- 小河原義朗 (2009a) 「音声教育のための授業研究—発音指導場面における教室談話の分析—」『日本語教育』142、pp.36-46
- 小河原義朗 (2009b) 「多様化する日本語教育における音声教育の目標と教師の役割をとらえなおす」水谷修監修、河野俊之・小河原義朗編集『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻 音声』凡人社、pp.48-69
- 小河原義朗・河野俊之 (2009) 「14 学習者は何を考えているか」『日本語教師のための音声教育を考える本』アルク、pp.106-117
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- 佐藤友則 (2000) 「日本語学習経験と音声評価基準との関連性について」『信州大学留学生センター紀要』1、pp.23-33
- 佐藤友則 (2001) 「音声評価基準の習得過程に関する考察」『第二言語としての日本語習得研究』4、pp.134-149
- スィリボンパイブーン・ユパカー (2008) 「日本語アクセントの学習における自己モニターの有効性—タイ語母語話者に対するアンケートの分析から—」『音声研究』12:2、pp.17-29
- 戸田貴子 (2008) 「日本語学習者の音声に関する問題点」戸田貴子 (編著)『日本語教育と音声』第2章、くろしお出版、pp.3-21
- 戸田貴子 (2011) 『発音練習のためのシャドーイング』、早稲田大学日本語教育研究センター 重点研究プロジェクト、pp.13-14
- 朴瑞庚・坪田康・壇辻正剛・大木充 (2005) 「韓国人学習者の日本語語頭有声破裂音の習得における自己モニタリングの効果」『音声研究』9:2、pp.47-58
- 朴瑞庚・坪田康・壇辻正剛・大木充 (2006) 「韓国人学習者による日本語母音長の知覚と産出における自己モニタリングの効果」『音声研究』10:2、pp.5-18

- 房賢嬉 (2009) 「発音学習における自己内対話—認知的道具としての日記の可能性と限界」『人間文化創成科学論叢』 12、 pp.141-151
- 房賢嬉 (2010a) 「韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試み—発音ピア・モニタリング活動の可能性と課題—」『日本語教育』 144、 pp.157-168
- 房賢嬉 (2010b) 「持続可能性音声教育としてのピア・モニタリング活動—既有能力の発揮を通して構築される発音基準—」『言語文化と日本語教育』 40、 pp.1-10
- 村岡有香 (2012) 「気づきを高める英語教育」『教育研究』 54、 pp.233-244
- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics* 11, pp.129-158

(ちょう えんめい 早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程修了)