

# 総合日本語クラスで日常的に音声指導を行うための 教材開発に向けて

## —初級日本語クラスにおける実践とその問題点—

田川 恭識・渡部 みなほ・野口 美美・小西 玲子・神山 由紀子

### 要旨

「読む」「聞く」「書く」「話す」の4技能の向上を目指すいわゆる総合日本語クラスにおいては、日々の授業の中で音声指導が十分に行われていない。その背景には、総合日本語クラスでは時間が無いことや、担当する教師の音声指導に対する意識の問題、総合日本語クラスに適した音声指導用の教材が無いことなどが挙げられる。そこで筆者らは日々の授業で音声指導が無理なく行えるよう、総合日本語クラスの特性を踏まえて音声指導用の教材を作成した。教材については教師と学習者の双方から一定の評価が得られたが、実際の教材を使用した教師の数は少なかった。その原因を探るため、使用した教師がどのように実践を行ったのかを探ったところ、教材の使用法や指導に対する考え方に違いがあることが分かった。その原因として、音声指導に対する指導目標や到達目標の不明瞭さが浮かび上がってきた。

キーワード：音声指導、総合日本語クラス、音声教材、意識化、実践記録

### 1. はじめに

「自然な発音・イントネーションで話す」ことへの日本語学習者のニーズは高いが（日本語教育学会コース・デザイン研究委員会 1991）、「読む」「聞く」「書く」「話す」の4技能を扱ういわゆる「総合日本語」のような授業では、音声について明確な目標をもとに指導されることは少ないようである。日本語による音声表現の力を磨きたい学習者は、音声に特化した授業を履修することも多い<sup>1)</sup>。しかし、所属機関でそのような授業が開設されていて、なおかつ自身で受講する学習者は良いが、そうではない場合は音声の指導を受ける機会は少なくなる。音声に問題を抱えている学習者は指導を受ける機会が少なく、その後音声に問題を抱えたまま学習が進んでしまい、修正が難しくなる可能性も考えられる。

このような問題を回避するためには、総合日本語クラスでも日常的に音声を指導していく必要があるが、後述のように様々な要因により難しい現状がある。筆者らは、総合日本語クラスにおいて無理なく日常的に音声指導が可能になるよう、音声指導のための補助教材の開発と実践に取り組んでいる。本稿では、筆者らが開発した教材の概要について述べるとともに、教師と学習者を対象に行ったアンケート調査の結果を報告する。アンケート結果を受け、実際に教師が本教材を使って行った実践の記録の分析と教師へのインタビュー調査を行い、教材の抱える問題点とその改善について考察する。またそれらを踏まえて、総合日本語クラスにおいて求められる音声指導の在り方について、提案を行う。

## 2. 問題の背景と教材開発の視点

本論に入る前に、なぜ総合日本語クラスで音声指導が行われにくいのかについて整理しておきたい。まず原因の一点目として挙げられるのが、1) 音声指導にかかる時間がない(戸田 2009)、ということである。総合日本語クラスは授業の進度が厳密に決められ、なおかつチームティーチングで行われることが多い。授業のスケジュールを守ることが優先され、個々の教師が音声指導を行いたいと思っても時間が取れないという現状が考えられる。二点目としては、2) 音声指導についての方法論の問題が挙げられる。「音声指導は医者のように、言語教育とは異なる専門性によって行われるべきという意識も感じる」という須藤(2013)の指摘のように、音声指導に対してある種「職人技」のようなイメージを持たれることもある。音声指導は学習者の発音の間違いを的確に分析し、かつ効果的に「矯正」すべき、というイメージを持つ教師も少なくないことが考えられる(阿部他 2014)。その背景には日本語教師養成における音声学の位置付けなどの要因も考えられるが(嵐他 2012)、総合日本語クラスにおける音声教育の方法論が未だ確立されていないことも大きい。そのため、指導したいと思っても方法がよく分からないという声も聞かれる。さらに三点目としては、3) 音声指導用の教材の問題が挙げられる。近年、音声教育のための優れた教科書が数多く出版されているが、それらは音声表現に特化した授業で使うことを念頭に置いたものや、総合日本語クラスの授業内容とは別に授業の一部の時間を使って指導を行うことを意図したものがほとんどである。しかし総合日本語クラスの授業は、主教材となる教科書を中心に行われることが多い。音声指導の時のみ、教科書以外の教材を使うことは、時間的制約や授業内容との関連からも難しいと考えられる。

筆者らが所属、または所属していた早稲田大学日本語教育研究センター(以下、CJL)には、「総合科目群」「テーマ科目群」の日本語科目がある。このうち、「総合科目群」の中に「総合日本語」という科目があり、初級の総合日本語1から上級の総合日本語6までのクラスが設置されている。学習者は自分の日本語のレベルを基準にして好きな授業が選択できる。CJLの「総合日本語」の特徴として、コーディネーションの担当者が定めたスケジュールによってチームティーチングで授業が行われること、また主教材を中心に「読む」「聞く」「書く」「話す」の力をバランスよく伸ばすことを目指していることなどが挙げられ<sup>2)</sup>、上述したような、音声指導が行われにくい総合日本語クラスと重なる現状にあると言える(以下、このCJLの「総合日本語」と同類の枠組みでの授業形態を「総合クラス」と呼ぶ)。筆者らが今回、教材に関する調査や実践を行ったのは、総合クラスのうち、初級前半の「総合日本語1」ならびに初級後半の「総合日本語2」である。

筆者らは、所属機関の現状を顧みても、先述のような1) 時間がない、2) 指導の方法が分からない、3) 適した教材がない、という問題点を解決することが、総合クラスにおける音声指導のための補助教材開発のポイントであり、同時に総合クラスで音声指導を行っていくための要点であると捉えた。まず問題点の1)については、音声指導を特別な授業活動と考えず、主教材に基づく授業活動の中に位置付けることで解決を図ることにした。また問題点の2)については、学習者の音声を教師が完璧に「指導」するのではなく、学習者自身が日々の授業で自分の音声に注意が向けられるよう、「意識化」を促進してい

くことを目指した。なお、ここで言う「意識化」とは、音声指導を通して、学習者が「日本語の発音」の特徴を捉え、自身の発音について考えたり、その問題点について気づいたりすること、また、発音についての重要性を認識していくことを指している。この「意識化」を促進することで、たとえ教室場面でなくても、学習者自身による自律的な発音の修正が可能になると考えた。さらに最後の3)については、授業の主教材を活用して音声指導を効率的に行うこととした。その結果、作成したのが「ことばシート」および「教師用指導書」である。以下、開発した教材の概要について述べる。

### 3. 「ことばシート」の概要

以上のように、筆者らは教材開発に当たり音声指導を総合クラスの授業活動の中に位置付けることとした。それを受けて、まず総合クラスの中でどのような授業活動が行われているかを検討した結果、新しい課に入る際に行われる新出語彙の確認の時間に音声指導ができるのではないかと考えた。その結果、生まれたのが「ことばシート」である。「ことばシート」は表裏2面で構成され、表面の「ことばシート」、裏面の「かきとりシート」で構成される。基本的な形式は教科書に準拠している文法解説書（英語版）に類似し、左段は課に出てくる単語の仮名表記、中段が漢字仮名交じり表記、右段は英訳となっている。ここまでは解説書とあまり変わらないが、仮名部分に語のアクセントのマークと、フレーズのイントネーションを示す点線が付与されている点が特徴として挙げられる<sup>3)</sup>。アクセント情報やイントネーションをどのように表示するかについてはさまざまな方式があるため議論の余地があるが（磯村 2009）、音声学、音声教育を専門とする開発メンバーとそうではないメンバーとで検討を重ねた結果、見やすさを重視し、アクセントについては声の高い部分に上線を引いたうえで声の下降点にカギ状の印をつけること、また後者についてはイントネーションとして声の高さの変化パターンの概形を点線で模式的に記すこととした（図1）。これらのアクセントとイントネーションの表示については、総合日本語1向けの教材には英語で、総合日本語2向けの教材には日本語で、簡単な説明を付与した。一方、裏面の「かきとりシート」にはこれらの韻律情報や英訳が無い。また左段には言葉の一部分が空白になっている所があり、付属のCDや教師の読み上げ音声を聞き、空白部分に学習者が聞き取った音声を文字で書くようになっている。空白部分は主として学習者の音声で問題となる要素（特殊拍、有声・無声、破擦・摩擦音、母音連続など）（助川1993他）が対象となっている。これにより、学習者にとって注意が必要な音声的要素に、自然と注意が向くように意図した。以下に、具体的な使用のモデルを挙げる。所用時間は大体10分程度を想定している。

- 1) 「ことばシート」を見ながら、CDや教師による読み上げ音声を聞く
- 2) 「かきとりシート」の穴抜き部分を聞きとり、書き入れる
- 3) 「ことばシート」を見て、答え合わせ
- 4) 適宜、口頭練習など

作成した教材は、総合日本語1・2の教材置き場にファイル化して配置し、教師が自由に使用できるようにした。さらにファイルには上の1)から4)の内容を簡単に記述した「使い方の手引き」をつけた。なお次節以降でも触れるが、2012年秋学期開始前には「ことばシート」の使い方説明会を計3回開催し、当該教材の周知に努めた。

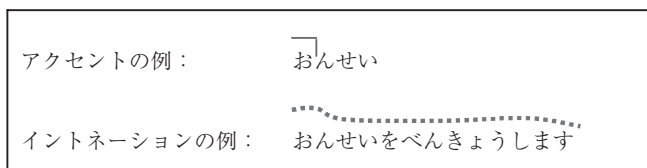


図1 アクセントとイントネーションの表記(例)

#### 4. 「ことばシート」に関するアンケート調査

##### 4-1. アンケート概要

筆者らによって開発された「ことばシート」は、自由に使用可能な教材として教材置き場に配置されたが、使用は任意であるため、すべての教師が使用したわけではない。今後、総合クラスに適した音声指導用教材や音声指導について検討していくためには、当該教材の有用性や問題点はもちろんのこと、担当教師による教材の使用状況、使用しなかった場合はその要因を把握することが必要となる。以上の目的のもと、2012年度春学期と秋学期のコース終了前に、総合日本語1・2の教師と学習者を対象として、当該教材に対するアンケート調査を実施した。調査では2012年度にCJLに所属していた研究グループメンバーのうち第1、第2、第5著者がアンケートの配布・回収をし、回答の集計を行った。質問紙により総合日本語1・2全教員と、開発メンバーが担当しているクラスの学習者を対象に行った。総合日本語1・2の担当教員はそれぞれ50名程度であったが、その中で回答が得られたのは、2012年度春学期で24名、秋学期は9名であった。また学習者は、春学期、秋学期ともに25名であった。学習者向けアンケートでは、日本語の概算学習時間、音声についての学習経験の有無といった背景情報、教材の有用性についての段階評価などを尋ねた。アンケートは日本語と英語で表記され、回答はどちらでも可とした。一方、教師向けのアンケートでは、教授経験などの背景情報、「ことばシート」を使用したかどうか、「ことばシート」に対する段階評価(春学期)、音声教育についての教育観などについて尋ねた。以下、4-2節で学習者の段階評価の結果とコメントを示し、4-3節で教師による段階評価の結果とコメントを示す。

##### 4-2. 学習者のアンケート結果と考察

調査協力を得られた学習者の出身地域は、中国・韓国・台湾・インドネシア・ベルギー・カナダ・アメリカ・スペイン・チュニジア・カンボジアと10カ国に渡る。中でも最も多いのが中国であり、それに韓国、台湾が続いている。また、当該クラスを受講する前の日本語の学習時間は、0ヶ月から36ヶ月であった。なお、これまでの日本語学習の中で音声指導を受けた経験のある学習者は全体の半分程度であった。以上を踏まえ、「こ

とばシート」の有用性について学習者のアンケート結果を示す。表1は「ことばシート」に関する段階評価の結果である。表中の値は、各質問に対し、「そう思う」の5から「思わない」の1までの5段階で評価してもらった値の平均である（無回答の場合は母数から除外）。またカッコ内の数値は標準偏差を表している。表1から、いずれの項目でも3.6より上の値となっており、概ね評価が高いことが窺える。さらに春学期と秋学期を比較すると、秋学期の値の方が高い。春学期の方が、値が低いことには色々な要因が考えられるが、ひとつには春学期の学習者の方が「ことばシート」に対する評価にばらつきが多かったことが挙げられる。その理由としては、アンケートを実施したクラスは総合日本語クラスであるため、音声への学習意欲は学習者によって異なり、中には音声に対して学習動機が低い学習者もいたことが考えられる。一方、秋学期の値の方が高かったことについては、春学期に続いて2回目の使用となる学習者もおり、すでに教材に馴染んでいたということも理由のひとつに数えられるかもしれない。

表1 2012年度春学期・秋学期の学習者による教材の有用性に対する段階評価（標準偏差）

質問項目	春学期	秋学期
①ディクテーションは役に立ったか	3.7 (1.5)	4.0 (0.9)
②ディクテーションの量はちょうどよかったか	3.7 (1.5)	4.2 (1.0)
③新しいことばを覚えるのに役に立ったか	3.7 (1.4)	4.0 (1.1)
④発音の勉強の役に立ったか	3.8 (1.3)	4.0 (1.0)
⑤アクセントのしるし（赤い線）は役に立ったか	3.6 (1.6)	4.3 (0.8)
⑥イントネーションのしるし（青い線）は役に立ったか	3.7 (1.5)	4.1 (0.9)

その他、自由記述で得られた「ことばシート」についての感想の一部を以下に挙げる（適宜、筆者らにより日本語訳）。

- ・もっとも役に立ったのは発音のイントネーションが確認できたこと
- ・発音を勉強するのに良い
- ・ディクテーションの後の言葉のリピーティングは便利
- ・ピッチは勉強できていい
- ・ことばの上に発音のピッチラインを見ると助けになる
- ・インターネットに音声を載せることができればもっといい
- ・アクセントの線は発音を学ぶのに便利だ（有益という意味か）

以上、学習者から教材に対して肯定的なコメントが見られる。しかし一方で、一部の学習者から「文法解説書があるから必要ない」「アクセントの習得は難しすぎる」といった、どちらかといえば否定的なコメントも寄せられた。アンケート調査ではフォローアップのインタビューなどは行わなかったため、否定的なコメントの理由の背景は分からないが、今後一層の検証が必要である。



#### 4-3. 教師のアンケート結果と考察

続いて、教師による教材に対する段階評価の結果を示す。表2は、アンケートに回答した教師24名のうち、「ことばシート」を使用した教師11名の教師の段階評価である。なお、春学期と秋学期の教員に重なりが多かったこと、また他の質問項目を優先させたことなどの理由から、秋学期には段階評価を行わなかった。

表2 2012年度春学期の教師による教材の有用性に対する段階評価（標準偏差）

①アクセントのしるし（赤い線）は役に立ったか	4.3 (1.0)
②（アクセントの）表示方法は適切か	4.4 (0.8)
③イントネーションのしるし（青い線）は役に立ったか	3.2 (1.5)
④（イントネーションの）表示方法は適切か	3.9 (1.3)
⑤ことばシートを使うことで学習者にとって良い影響があったか	4.1 (0.8)

表中の⑤の「ことばシートを使うことで学習者にとって良い影響があったか」という質問に対する値を見ると、使用した教師からは当該教材に対して一定の支持が得られたようである。

また「ことばシート」の特徴としてアクセントやイントネーションといった韻律情報が付与されていることが挙げられるが、①の値から見ると、アクセント情報に対しては有用性や表示方法について一定の評価が得られたことが窺える。一方、イントネーションについては、表示方法の適切さは④に見られるように比較的高い評価であるものの、③のように役に立ったかどうかについては高い評価とは言えず、教師によって意見が分かれる所であったと推測される。その背景として、アクセントについては指導項目としてイメージしやすいが、イントネーションについては「指導方法が分からない」、「そもそも指導の必要性があるか」といった声も聞かれ、根本的な認識や価値観の問題も影響していると考えられる。以下、自由記述部分に見られた教師からのコメント（春・秋学期）を挙げるが、ここでもアクセントについてのコメントは多く見られたのに対し、イントネーションに言及したものは少ない。開発者側としては、イントネーションの指導の重要性を踏まえた上でイントネーションの情報を付与したが、実際はアクセントほど指導されていなかったのではないかと推測される。

- ・はじめの方の課で使用したため、日本語の語には高低アクセントがあるということに学習者が気づいてくれた
- ・アクセントを可視化できるのがいい
- ・アクセントに気を付ける学習者はしっかり確認しながらリピートしていた
- ・学生が発音を意識するようになった
- ・発音を直す際にアクセントを視覚化して指導する習慣が付き、学習者もアクセントに注意するようになった
- ・学生によっては、毎回熱心にシートを見て、アクセントに気をつけながら読み練習を行っていた

- ・発音の間違いを指摘すると、学生自身がシートを見直して考えて再挑戦することができる
- ・かなと音に意識的になれる。アクセントがあること、きいている音と書いた文字が違う、書きたい文字がかけない、などに気付けるから
- ・アクセントやイントネーションが正しく身につく。間違いをなおせる。ひらがな（ふりがな）が正しく書けるようになる

#### 4-4. アンケートのまとめと問題点

以上、学習者と教師のアンケート結果から「ことばシート」の使用によって学習者の音声に対する意識化が進み、主観的な判断ではあるが学習者に良い効果があったことが窺える。しかし注意しなければいけないのは、総合日本語1・2担当教師全体から見れば、教材を使用した教師は総合日本語1・2を担当する50名程度の教師のうち、春学期で11名、秋学期は9名というように、教材を使用しなかった教師の方が多いということである。「ことばシート」を使わなかった理由については、春学期では「シートの存在を知らなかった」と回答した教師が4名、「時間がない」が5名、「使い方が分からない」が3名というように、「ことばシート」の存在と使い方についての周知が足りないことを示唆する回答がみられた。そこで「教師用指導書」を作成し、秋学期から学期開始時に教師向け教材説明会を3回実施したが、結果として秋学期に「使用した」と回答した教師の数は伸びなかった。では、総合クラスを担当する教師は音声指導を行う必要は無い、と考えているのだろうか。

「ことばシート」に関連して、教師向けのアンケートでは音声についての教育観を聞いているが、それによれば総合クラスの中で音声教育を「必ず行うべきだと思う」「行った方が良いと思う」と答えた教師が春学期で24名中17名、秋学期で11名中10名であり、アンケート調査に答えた教師のうち多くの教師が総合クラスで音声指導を行う必要性を感じていることが窺える。また「学習者の発音で気になる箇所は何か」という自由記述の質問に対して「イントネーション(6名)」「特殊拍(6名)」「アクセント(5名)」について「清濁(5名)」「な／ら(の混同)(4名)」「母音の無声化(2名)」「つ・ちゅ(の混同)(1名)」「h音の脱落(1名)」などにも言及した回答があった。このことから教師は個々の学習者の発音の問題点について認識していると推測される。しかし一方で、音声指導については「どう教えていいかわからない(6名)」「うまく指導できていない(4名)」と回答した教師もおり、筆者らが最初に挙げた、総合クラスで音声指導が行われにくい原因の二点目である「指導したいと思っても方法がよくわからない」という声と同様の回答が得られた。

総合クラスでは、様々な背景を持った教師が授業を担当することが多い。このような背景を踏まえ、筆者らは教材の開発に当たって音声学や音声教育を専門とする教師と、そうではない教師がともに開発に携わることにより、音声専門ではない教師にとっても十分に使用可能な教材になるよう配慮した。またクラスの中で普段の教材と共に、短時間で誰にでも使用可能なものを目指して開発し、周知に努めてきた。しかしながら、開発メンバーが想定したように使用者が増えていかなかったのには、総合クラスで本教材による音声指導を行う上で、何らかの問題点があるのではないかと考えられる。

そこで、5節では実際に教材を使用した教師2名の実践記録と、インタビュー調査の結果について分析、考察する。2名の教師は1学期間に渡り「ことばシート」を使用したがる、その実践のあり方や考え方はかなり異なるものであった。2名の実践をみることで、教材および教材を使用した際の問題点の改善につなげることができるのではないかと考え、調査を行った。以下、調査の概要と結果について述べる。

## 5. 「ことばシート」使用の実態調査－2名の教師の実践

### 5-1. 実践記録からみる実践

本研究で調査対象とした被調査者A・Bは、ともに音声学や音声教育について専門的に学んだ経験はないが、教師Aはシート作成当初から携わっており、教材作成者でもあった。一方の教師Bは本実践調査から参加した。教師A・Bともに日本語母語話者で、海外で日本語教育に携わった経験があり、また英語以外の外国語学習経験がある。日本語教育歴については、教師Aは約10年、一方の教師Bは約3年である。

本研究ではこの2名が記録した、2013年秋学期（2013年9月～1月）のクラスでの教材使用の記録（指導の流れや気がついた点等）と、学期末に実施した、各教師の実践及び音声指導の経験や考え方などに関するインタビューの回答を分析した。実践を行ったクラスはいずれも総合日本語2の中の異なるクラスであり、各クラスの学生数は8名であった。

教師A・Bには、毎回の授業後、自由記述で教材の使用法や気づいたことについて記録してもらった。実際に記録されたものは、主に学習者の反応や指導法についてであった。また、教師A・Bは学期中、互いの記録を見ながら、クラスでの実践について話すこともあった。5節では、まず、教師A・Bの実践記録から、実践の内容について整理する。そして、6節で教材が抱える問題点について考察する。

#### 5-1-1. 教師Aの1学期間の実践

教師Aは学期15週間のうち、10回「ことばシート」を使用していた。1回目は、日本語には高低アクセントがあり、意味の弁別があることを「雨と飴」を例に提示、韻律記号の見方を紹介している。その後、シートを3節で示した使用モデルの手順で使用した後、教師のリポートに頼らず、学習者自らに読ませたりもしていた。2、3回目もほぼモデル通り行い、尾高型のアクセントや拍の長さなど、学生に読ませて気になった点を取り上げ、練習させていた。4回目からは、既に当該課の新出語が導入済みだったため、3節で示した「ことばシート」の使用モデルとはやり方を変え、まず学生にシートの単語を読ませてみた後に書き取りを行っており、それ以降は最後までその手順で実践を続けている。

学生の反応については、初回時、アクセントについて知っている学生も多いと感じる一方で、熱心に目で追いながらも自信なさそうに読む学生の様子を記している。2、3回目になると、「考えて楽しそうに読んで」「見て高さがわかっても、理解の通りに読めないという感じ」、(長音、促音の拍の数え方を見せた後)『あぁ～!』『へえ～』『そうか…!』という反応などと学生の様子を具体的に記している。手順を変えた4回目には「中高を頭高や平板に読む間違いが目立つ」と記述し、正しい発音を示して練習させている。



5～7回目になると、「一人一人に当ててもかなりうまく読めるようになってきた」「アクセントはかなり正確になってきた」と学生の変化を記している。

自身の指導法については「(教師が)『ん?』というと、自分で訂正」「『モが高いよ』というと言い直すもうまく直せず」など具体的な実践を学生個人の反応とともに記述している。

### 5-1-2. 教師 B の 1 学期間の実践

教師 B は学期中、7回「ことばシート」を使用した。1回目は意識付けを目指し、「高低アクセントはどんなものかを実感してもらうことを目標」としてアクセントについて紹介し、CDを聞かせ、リピートさせている。2～4回目は、音を聞かせ、リピート後、ディクテーション、という手順でシートを使用した。5回目には自身の指導方法に疑問を感じたのか教師 A の記録にあった「まず学生一人一人に読ませてみる」という方法を取り入れている。6回目は他の指導項目に時間が必要だったため、「声を出させる意味で発音」させるのみ、7回目も時間が十分に取れず、リピートとCDを聞かせるのみを行い、「熱い」「厚い」について少し取り上げたと記している。

学生については、3回目に「発音の段階でディクテーションをしてしまっている学生」の存在、「一度聞いてだけでほとんどが書けていた」様子を記し、4回目には「ディクテーションが苦手だった学生も今日は結構書けていた様子。促音なども(さっき等)問題なかった」と具体的に記述している。指導法を変えた5回目には、単語レベルでは想像以上にうまく読めているが、「文になると本当にわかりにくい。どう指導する?」と学生の問題点とともに指導法について自問している。7回目には「少し意識して読む学生が増えたような…?でも、あまり高低の違いがわからない子が多い」と曖昧ながらも学生の変化について記している。

自身の指導法については、実践初期に「FBをどのようにするか課題が残る。回収して傾向を見る→FB、が理想だが、時間の都合上難しいか」と記し、5回目には、自身の指導法に疑問を感じ「自分はやっているだけという感じがして」と内省し、教師 A の「まず一人一人に読ませる」という指導方法を取り入れたと記述している。

### 5-1-3. 教師 A と B の比較

以上から、教師 A は①学生の反応についての記述が多く、②指導法への言及の少なさから見ても自身の指導したいポイントがある程度絞り込んでいることが窺える。一方、教師 B の特徴として①指導法への言及が多く、②指導するポイントが絞り込めていない印象で、③学生に求めることについても一貫性が見出しにくいという点が挙げられるだろう。このように教師 A・Bを比較してみると、同じ「ことばシート」を使用しているといっても、その実践はかなり異なったものであることがわかる。そこで、次節では教師 A・Bが音声指導をどのように捉え、その捉え方がどのように実践に表れていたかについて、インタビューの回答と合わせて分析する。

## 5-2. インタビューからみる教師 A・B の意識

実践記録を踏まえ、インタビューでは、1) 日本語教育について（日本語教育歴、日本語教育を学んだ機関、ビリーフ）、2) 今学期行った音声指導の振り返り（自身の取り組み、学生の反応）、3) 総合クラスにおける音声指導についての考え方、4) 日本語教師としての目標などについて半構造化インタビューの形式を用いて行った。以下に、実践記録から明らかになった、それぞれの教師の実践の特徴を述べた上で、インタビューから関連する部分を取り上げ、分析・考察を行う。

### 5-2-1. 教師 A のインタビューから

教師 A は、3 節で示した使用モデル通りのやり方を 1, 2 回行った後、教師がヒントを与えず、まず学習者に考えさせて読ませるやり方に転換し、間違った発音についても、答えをすぐ提示するのではなく、ヒントを与えて学習者に考えさせるような方法をとっていることが多い。後半から学習者が自ら注意しながら発音できるようになった様子を記し、成長を実感しているようである。学期を通しての自身の音声指導を振り返り、以下のように述べている。

A: もともと私、そんなに教えようって思っていないから、間違えた時も「ん？」って言って、自分で考えて正しい答えが言えれば、それでいいと思う。自分で考えて気をつける、ってことが大事だと思うから。そういうことができるようになってきたのを、見てただけっていうか。

I: (じゃあ結果的にそれができるようになったと、学生のほうで。)

A: 私が「そうじゃないよ」って言うことで、その字をもう一回見て、考えてくれるっていうことをすることができるようになったんだったら、それはいいのかもしれないけど。

I: (じゃあ A さんの目的としては、学生が意識できるようになるっていうのが目的?)

A: 私がいなくて、自分で家で勉強してても、「なんか違うかも？」って、見直せばいいと思う。

以上から A は学習者が自分で考え、意識するようになることを目標とし、指導していたことがわかる。また、授業中注意していることを聞かれ、自身の学習観に基づき、次のように述べている。

A: 一個でも、ああそうなんだ！って思うことがあるといいなって。私が外国語を勉強してる時の強いんだらうね。知的な好奇心を刺激されることが好きなんだよ、私は。へえー！って思いたい。

自身の外国語の学習経験から、何か新しい発見を自らする体験を授業中の学習者に求めていることがわかり、ここからも学習者自身で気づきを得られるような指導を目指している

ることが窺える。

また、Aの特徴として、学生の様子や具体的な誤用の記述の多さが挙げられる。なりたて教師像について述べた以下の言葉に注目してみたい。

A：(昔はスケジュール通りにこなすだけで学習者一人一人を見ていなかった、という話をして)でも、そういうところを目指してるんじゃないくて、**彼はこういうところがあんまりよくわからないみたい**、それは彼の国ではこういうふうに言わないからとか。そこまで考えられないと、その彼自体の学習を見ることにならないと思うんだよね。そういうふう考えているの。

Aが学生の様子を具体的に記述していたのは、Aが目指す教師像のように、一人一人の学習を見ようとしていたことも理由の一つと考えられる。Aは学生がクラスの中で何か一つでも新しい発見が出来るような授業を理想とし、一人一人にどのような学びがあったかを見られる教師を目指している。そのため音声指導においても、学生個別の反応にも注目し、学生自らが自身の発音に対して、気づき、考えることができるような指導を行っていたと考えられる。また、インタビューの最後に、今後の音声指導のあり方について、以下のように話していた。

A：文法はわかんなくても教えるんだから、**音声もちゃんと教えなきゃいけない**じゃないの？って。

I：(ほんとにシラバスがないんだよね)

A：(中略) こういう大学みたいところで、**「教えてください」**って言っているんじゃないかなと思う。**上から**。文法に関してはこういうことをやってくさいって言うけど、(中略) 発音っていうことももっと押さえておかなきゃいけないじゃないの？って、やっぱり思う。(中略) この5年で何も変わってないってことだから。かなに関してはね。(中略) **やってもやらなくてもいいみたいなことになってる**でしょ？じゃあ具体的にどうしたらいいかっていう…**そこまで考えてない**けどね。

Aは、組織として積極的に音声指導が行われていない現状に対し、疑問を持ち、指導への明確な指示が必要であると考えている。しかし、自身は具体的な解決策は持っていないようである。

#### 5-2-2. 教師Bのインタビューから

教師Bは「ことばシート」の使用モデルにある、2)の書き取りの前にリピート練習を入れ、かなり多くの回数を聞かせていた。書き取り後のFBや、指導の仕方などについて、当初から迷いが記述され、以下からも、Bの中で教材を使用しての指導目標がうまく設定できずに、迷っていたことが窺える。

B：最初の3分の1ぐらいは、**どうしたもんだかっていう**感じ。正直なところ、最初

から、指導はしないで「意識化」っていうのを変なところで染み付いちゃったところがあって、自分の中で消化不良だったことがあって。(中略)(時間がない時に)すごく間違ってるっていう時に、でも指導するんじゃなくて気づきだっているし。

I: (指導したかったんだけど、しちゃダメって思って、しなかったんですか。)

B: どこまで指導っていうか、つっこんだらいいのかわからなかったんです。例えば、言い直させたり、っていうやりとりがあったとして(中略)そういう時に判断ができなかったんですよ。

そのような中での学習者の反応について、以下のように話している。

B: 私の不安っていうか、消化不良具合が伝わっているかなっていうのがちょっとあったっていうか。最初のころは、学生もいいのか、よくないのかなっていう雰囲気。楽しんでる、っていう感じはあまりなかったのはありましたね。(中略)たぶん本当に私のやり方次第だったんだと思うんですけど。どうしたらこのシートを楽しくやれるんだろうって、思ってた感じですね。

教師Bは自分自身の迷いや不安が原因で、思ったような活動にならなかったと感じている。また「楽しい」という言葉から、Bが思い描いていたのは「楽しく音声指導を行うこと」であったことが窺える。Bは自身の授業で注意している点について、下のように述べている。

B: 活動をたくさん入れたいなっていう…感じですかね。(中略)やりとりだとか、絵を見ながらとか…

(中略)あとはゲームみたいなもの。アウトプットとしては話すということが多いんですけど、ゲームみたいなものですね。活動っていうと範囲が広いんですけど。

(理想とする教師とは?) 授業やることによって楽しいとか、日本語をもっとやりたとか思ってくれるといいなと。表情が陰ってしまうのを見ると、ごめんね、って思っちゃうところがあるんですよ。

ゲームなどの活動を多く取り入れ、学生が楽しいと思える授業を理想としている。指導中「楽しく音声指導をする方法」について常に考えていたが、自身の指導に対する不安や「何をどこまで指導すれば(意識化させれば)いいのか」が不明瞭だったため、思うような指導ができなかったと感じているようである。今後の音声指導のあり方についても、以下のように述べている。

B: 作文を(中略)例えば初級段階で完璧な文に直すかどうかっていうのを考えたときに、この表現を使った方がいいとか、作文だと、例えばなんとなく自分の基準があるんですよ。でも、音声だとないんですよ。この時点でここまで理解できてればいいとか、ここまでだったら次につなげられるとか、そういう基準がないので、

そういうのを知っておければ、自分の基準があればいいのかなって。なんか**全体像があればいい**のかなって。(中略) 中級だと違うとか。

音声指導を行う上で、レベルに応じた到達目標の基準がわからないことを挙げ、その全体像を把握することが必要だと考えている。

### 5-3. 教師 A・B の意識と実践のまとめ及び考察

以上から、教師 A・B の音声指導の捉え方や目標がそれぞれの実践にどう影響していたのが明らかになった。A は学習者が自分で気づき、意識することを目標に、学習者に考えさせるという方法をとった。教師 A は教材作成者でもあることから、各課の「ことばシート」で、どのような音声項目を指導するかという知識が前もってあり、これまでの教材の使用経験から、自分なりの指導方法を見出す余裕があったと考えられる。一方の B は、楽しく学習できることを重要視し、実践においても学習者が楽しく音声に触れること目指したが、B は「発音を教えること」を意識する一方、「ことばシート」が本来意図していた「発音の意識化」という方向性についての認識が不十分であり、指導において迷いが生じてしまったようである。しかし、A・B ともに、今後の音声指導について「何をどこまで指導すべきか」「レベル別の指導項目や指導基準」などの明確な提示が必要だと感じていることもわかった。

## 6. 教師の実践・インタビューから見てきた問題点

以上、教師 2 名の実践記録とインタビューを分析・考察してきた。そこから、以下のような問題点が存在することが浮き彫りになってきた。まず、一つ目の問題点は、指導方法のコンセプトが不明瞭であったことである。筆者らは、音声教育に関する専門的な知識が無い教師であっても、無理なく指導が可能な教材であること、また学習者にとっても負担が少なく、教室場面を離れても自律的に音声に注意が向けられるようになることを念頭に教材の開発を行った。そしてその指導の方針として、音声を「教え込む」のではなく、「意識化」させることが最適であるという立場をとってきた。しかしながら「意識化」の概念の説明が不十分であったため、どのように指導するかがわかりづらく、指導にばらつきが出てしまった。教材を作成すれば、即、実践ができるというのではなく「何のために、どのように使うのか」が、教師に適切に理解され、実践されなければならない。そのためには、本教材を使用するにあたっての「意識化」の定義とその指導方法について、もう少し明確な説明が必要だったと考えられる。次に二つ目であるが、「時間が無い」と言われることの多い総合日本語の中で「効率的に短時間で指導ができる」といったことに重点を置き過ぎたために、1 回 1 回の授業時における本教材での音声指導のねらいや目的の設定が曖昧になってしまったことである。本教材の中で、今扱っている音声項目をどう取り上げ、何を意識させたいのかを、具体的に示すことが必要であった。例えば、「病院」と「美容院」など拗音の違いに気付かせることがその時間の指導項目だったとするならば、その点を教材に明記する必要があると考えられる。また三つ目の問題点は、二つ目の問題点の前



提ともなるが、教師2名のインタビューにもあったように、各学習段階における音声指導の到達目標が明示されていないことであり、それが実際の指導を難しくさせていたと考えられる。「このレベルの学習者は何を到達目標として、どこまでどう指導することが必要なのか」の指標は、文法の指導などと同様、音声指導にとっても不可欠である。まず到達目標があり、その目標を達成するために教材を作成・使用するというのが順序であり、到達目標が明確でなければ、教材を開発しても、効果的な使用に繋がらないのは音声教育においても自明のことである。

それでも、聴解や作文、文法といった分野においては、教科書本冊に準拠した教材が刊行もしくは公開されていることも多い。一方、音声についてはそれが極端に少ないという現状にあると言える。これは上述の三つ目の問題点とも関連するが、特に総合日本語の枠組みの中において、指導すべき音声項目の体系化が成されておらず、そのためレベルごとの明確な到達目標が設定しにくいという現状が挙げられるだろう。話し手によって産出される音声は、それだけでは目に見えず、時間の流れに従って消え去ってしまうものである。意識的に記録などで残さない限り、学習の積み上げの成果が見えにくく、他の技能のように産出されたものからレベルや到達度を判断することが難しいという側面がある。また、音声の産出は発声器官の複雑かつ組織的な運動によって成されるものであり、意志のみでは制御しにくい。目標となる音声にどれだけ近づいたのかという到達度は、学習期間の長さや練習頻度、言語知識の量や日本語のレベルに必ずしも比例するものではなく、学習者の個別的な能力の影響を受ける場合が多い。日本語のレベルが高くても、音声面に問題のある学習者も存在し、その逆の場合もある。このような音声に内在する特異性が、音声指導をつかみづらくしている一因とも考えられる。以上の音声の特異性をも踏まえた結果、筆者らが出した結論が「教師が教え込むのではなく、学習者自身に発音に対する意識を持ってもらうこと」であったが、そこから一歩進んでより具体的な指導方法を模索していく必要があるだろう。

また今回の調査から、改めて、教師の教育観は一人一人異なり、それぞれの指導に強く影響することが実感された。指導項目が同一でも、授業に対する考え方、作りたい教室やそこに至るプロセスは異なる。だからこそ、各段階における到達目標の明示と、教材のねらいや目的、指導方法の共通理解・共有が必要となる。特に、音声指導を専門としていない教師が多く存在する総合クラスにおいては、それらが明示されることで、教師が迷いなく音声指導が実践できるようになるはずである。

## 7. 今後の総合クラスにおける音声指導への提案

以上、開発した教材に対するアンケート、及び教材を使用した教師の実践記録とインタビュー調査の結果について分析を行った。それにより、各段階における到達目標の明示と、教材のねらいや目的、指導方法の共通理解が不可欠であることがわかった。

各段階における到達目標を明示するためには、まず、総合クラスの指導項目と照らし合わせながら、どのような音声項目の指導が可能であり、必要になるかの選定が必要であろう。例えば、初級初期では、仮名の指導が行われることが多い。従ってこの段階では仮名

と音との一致に重点を置き、その次の段階で、特殊拍やリズムの指導に重点を移す、という方向性が考えられる。教材のねらいや目的については、開発した教材に簡潔かつ具体的に明記され、音声を専門としない教師にとっても取り掛かりやすいものにする必要がある。また総合クラスの指導のねらいともリンクしていると更に望ましい。例えば、動詞の活用を扱う課では、形と共にアクセントの変化や音変化の規則について気づかせることが音声指導のねらいとなりえる。最後に指導方法の共通理解・共有だが、総合クラスの限られた時間の中でどんな教師でも実践可能で、効率的かつ効果的な指導、練習方法を模索していく必要がある。近年、自己モニターを活用した音声指導の方法（河野2014、他）など、様々な提案が行われているが、これらの方法論を踏まえた上で、総合クラスに即した指導、練習方法を検討して行きたい。特に我々が指導の念頭に置いている「意識化」については、その定義を再考し確立した上で、多くの教師への共通理解を図っていきたい。

本研究では、教師2名のみの実践からの考察であったが、総合クラスには様々な背景を持った数多くの教師がおり、更に多くの教師の実践及び音声指導の捉え方を見ていく必要があるだろう。また、本研究の結果に基づいて行った提案をさらに具現化し、実践していくことも今後の課題である。

## 注

- 1) いわゆる「発音」のクラスなど。
- 2) [http://www.waseda.jp/cjl/dat/overview/02\\_gaiyou.pdf](http://www.waseda.jp/cjl/dat/overview/02_gaiyou.pdf)
- 3) 本研究では、フレーズとは複数の語がひとまとまりで発音されるもの、とした。

## 参考文献

- 阿部新・須藤潤・嵐洋子（2014）「日本語教育における音声教育について日本語教師が考えていること - 音声教育の目標・具体的内容・困難点・改善希望の分析から -」『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』229-234.
- 嵐洋子・中川千恵子・田川恭識（2012）「日本語音声教育方法再構築のために - 「みんなの音声教育」プロジェクトについて -」『日本語教育方法研究会誌』vol.19（2）、34-35.
- 磯村一弘（2009）『国際交流基金日本語教授法シリーズ第2巻 音声を教える』ひつじ書房.
- 河野俊之（2014）『日本語教師のための TIPS77 ③音声教育の実践』くろしお出版.
- 助川泰彦（1993）「母語別に見た発音の傾向 - アンケート調査の結果から -」『日本語音声と日本語教育 <D1 班> - 外国人を対象とする日本語教育における音声教育の方策に関する研究 -』, 187-222.
- 須藤潤（2013）「日本語のアクセント・イントネーション学習に対する意識と動機づけ」『ポリグロシア』24号、164-176.
- 戸田貴子（2009）「日本語教育における学習者音声の研究と音声教育実践」『日本語教育』142号、47-57.
- 日本語教育学会コース・デザイン研究委員会（1991）『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社.

- (たがわ ゆきのり, 早稲田大学日本語教育研究センター)  
(わたべ みなほ, 早稲田大学日本語教育研究センター)  
(のぐち ふみ, 早稲田大学日本語教育研究センター)  
(こにし れいこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)  
(かみやま ゆきこ, 王立プノンペン大学)