

音声教育における学習者の自己モニター能力と自己評価基準について

佐藤 貴仁

【キーワード】 発音指導・学習者意識・自己モニター能力・音声評価基準

1. はじめに

外国語教育におけるコミュニケーション能力が重要視されるようになって久しい。それに伴い、日本語教育の現場でも、情報を伝達する役割を担っている音声が出来た役割に焦点が当てられるようになり、その重要性が指摘されていることから、日本語音声分野での研究も盛んになってきている。更に、そこから得られた知見を実際の音声教育に生かす効果的な発音指導法や音声教材の開発などにより、その成果も現れ始めている。

佐藤（2001）は、音声学習における学習者のニーズに対し、その指導や研究の具体的な方策として「組織的なシラバス作り」「効果的な音声指導法開発」、それらを踏まえた「音声教材作成」「音声対照研究」などを挙げている。このうち「音声教材作成」については、早稲田大学日本語研究教育センターに設置された留学生に対する日本語の教科として「発音指導科目」を開設し、その報告を行った戸田（2001）が、実践の場から提起された内容を反映させた「コミュニケーションのための日本語発音レッスン（以下、教科書）」（2004）という発音教材を発表している。この教科書のまえがきには、学習者が表現したい内容を「聞きやすく分かりやすい発音で話せるようになること」を目的としているとある。また、「学習者が自分で考え、日本語の音韻体系を認識できるように構成されている」ことや、各課終了時には「自己の発音のモニター能力が育成される」と記述されていることから、この教科書は単に学習者の「発音矯正」に主眼を置いたものではないと解釈することができる。

このまえがきの内容からも分かるように、学習者にとって目標の一つである、聞き手に対して円滑で分かり易い音声を産出するためには、能動的に日本語の音韻体系を理解することが肝要であると同時に、そのためのトレーニングとして自己の発音をモニターすること、即ち、自己の発音に対する意識を高めることが重要であると推測することができる。そして、その意識が目標言語における音韻体系の理解により早く、確実に近づいていくための手がかりとなるという考えが、この教科書の持つ理論的背景であると言える。

本稿は、早稲田大学日本語研究教育センターにおいて実施され、実際に上記教科書を

使用して行われた「発音A」クラスでの授業実践を通して、学習者がどのように「能動的に日本語の音韻体系を理解」し、その手助けになると考えられる「自己モニター能力」を育成していったかという過程を事例から検証することを目的とする。

2. 学習ストラテジーにおける「自己モニター」と「自己評価」

第二言語である日本語の発音を学習者はどのように習得していくのか。第二言語習得に関する具体的な学習行動についての研究としては、学習ストラテジー研究があり、これまでに数多くの報告がなされているが、その定義や分類は研究者によって異なっている。その中でOxford(1990)は言語学習ストラテジーを「学習を高めるための学習者の具体的行動、あるいは態度である」と定義し、6種類のストラテジー・グループを主要な部類である「直接ストラテジー（記憶、認知、補償）」と「間接ストラテジー（メタ認知、情意、社会的）」として提示している。

また小河原（1997b）では、学習ストラテジーの研究対象として「4言語技能をすべて扱うのではなく、聴解、読解、会話などを個別に扱った研究も進められてきている」としているが、「その中で、発音学習ストラテジーについての研究はあまり成果が上がっておらず、特に日本語教育についてこの点の研究は全くない」とした現状を鑑み、Oxford(1990)のストラテジー・グループの「間接ストラテジー」に属する「メタ認知ストラテジー」の下位分類である「自己モニター」と「自己評価」に着目した報告を行っている。この中で小河原（1997b）は、学習者本位による評価基準を作って自己評価しても、それは正しい評価には繋がることにはならないため、教師からのアドバイスを利用してモデル発音を何度も聞き、繰り返し自分でも発音しながら習得した基準によって自己評価することが重要だとしている。

更に、小河原（1997a）では、学習者が妥当な発音基準を意識的に持って発音し、その自身の発音が基準通りにできているかどうかを自分で聴覚的に判定するという「自己評価」が、発音習得に対して効果的に影響している可能性があることを示唆しているとする報告がされている。

先のOxford(1990)が定義する「自己モニター」とは「言語使用というより言語技能のあらゆる面で起こるエラーをモニターする、つまりエラーを認め、修正するという学習者の意識的な決心に焦点が置かれる」ことだと述べられている。また、学習者がエラーをなぜ犯すか、学習者自身がその理由をはっきりと認識することによって、その後の学習の一助になり得るものであると同時に、学習者自らがその原因を追究することによって、学習ストラテジーの使い方をより理解することができるようになるとしている。

また、「自己評価」とは「四技能と一般的言語知識を評価することである」と述べられている。これは例えば、話す場合において学習者は自らの発音を録音し、自分の発音を客観的に聞いたり、あるいはその発音をネイティブ・スピーカーと比べることにより

自分の能力を判定できる、つまり、客観的に評価を下すことができるものとしている。

この自分の発音に対し、客観的に評価を下す基準に関して、佐藤（2001）は音声評価基準の習得過程についての報告をしている。この「音声評価基準」とは、日本語の音声を聞いて、それが自然な日本語音声か否かを評価する基準のことを指しており、学習者が正確な音声評価基準を持っていれば、自分の発話または他の学習者の発話を聞いて、自分の発音上の問題点を自己修正し、自律的に発音を改善させていくことができるものであるとしている。また一方で、正確な基準を持っていなければ、妥当な自己修正が行われず、いつまでたっても同じ発音の問題を抱え続ける可能性があることを示唆している。

以上の研究をまとめると、学習者は様々な学習ストラテジーを駆使して学習項目を習得しているが、その中でも発音学習に関しては「自己モニター能力」と客観的な「自己評価基準」の獲得が、学習者の発音習得に大きく影響している可能性があると考えられている。また同様に、学習者自らが「音声評価基準」を正しく持つことにより、発音上の問題点を自己修正できるようになり、それが自律的な発音学習の促進に繋がるということが挙げられる。

これらのことを踏まえ、実際の授業における学習者の学習行動を「自己モニター能力」と「自己評価基準」という観点から、以下、検証していくことにする。

3. 発音Aクラスにおける学習者の学習行動

3.1 授業について

発音Aクラスの授業は早稲田大学日本語研究教育センターに設置された留学生対象の授業であり、大学院日本語教育研究科における音声教育実践研究（8）（以下、実践（8））における実習クラスとして大学院生（以下、院生）が毎週実習生として参加したクラスでもある。実習生としての院生の役割は、まず事前の準備段階として、各課担当者が教案と補助教材の作成をし、当日の授業で扱う課についての確認検討を行う作業がある。次の授業実践段階では、担当教師の授業参与観察と院生主導の学習者に対する発音指導をし、授業終了後は学習者から提出された前回の宿題のチェックと録音した発音指導場面を書き起こしまとめた実践報告シートの作成などが主なものである。1回の授業で扱う内容は基本的に教科書の各1課分に相当し、1コマの授業90分のうち、前半の約45分を担当教師が行い、後半の時間に院生が小グループに分かれた受講者の個別発音指導を担当することになっている。

この発音Aクラスの目標は

- ①日本語の音韻構造の知識を増やし、発音に対する理解を深める。
- ②日本語による音声表現力を向上させ、聞きやすく分かり易い発音の習得を目指す。
- ③発音のモニター能力を育成する。

となっている。

3.2 実習生担当による個別発音指導

毎回の授業のうち前半を担当教師が行い、後半を実習生としての院生による個別発音指導として行った。この個別発音指導というのは、受講者が各 2～3 人に分かれて編成されたグループに院生 1 人が発音指導担当者として実際に指導を行うものである。このグループ編成および担当者は学期を通して固定されたものではなく、今学期は都合 2 回の変更を行った。この意図は、受講者が複数の実習生による指導を受けられることに配慮したものである。

実際の指導内容は教科書の各課にある応用練習となっている。これは各課のテーマに沿った音声項目を習得するための練習であり、各グループで行うことを前提としてクラス活動を進めた。

3.3 実例による学習者の学習行動とその考察

ここでは、実践（8）の授業中に行われた実習生と学習者のやり取りを基に、「自己モニター能力」と「自己評価基準」という観点から学習者の学習行動を考察する。

尚、本稿では説明上の利便性から「実習生」を「J」、「学習者」を「S」と記している。また、以下の実例 1・2 における会話例①～⑤はテープレコーダーで録音したものを文字化したものであるが、その資料だけでは状況が汲み取れないと判断した箇所については、括弧書きで補足説明を記した。

実例 1：第 4 課「話しことばの発音」から

この課では話しことばにおける発音の変化（縮約形や撥音化等）について学ぶことを目的としており、応用練習もそれに準じたものになっている。以下は、会話例①が「～なければ」が「～なくちゃ」に、会話例②、③が「～ている」が「～てる」に音変化するという練習の場面での会話である。

会話例①

01 J1：やってみなくちゃ、分かりません。

02 S1：やって一みなくちゃ、分かりません。

03 J1：意味が分かりますか。

04 S1：はい分かります。でも、発音は難しい。英語と全然違います。

05 J1：そうですか。何が難しいですか。

06 S1：やって一みなくちゃ、やってみなくちゃ…いつも『small つ』の『て』の後で、
長い発音をします。

07 J1：ああ、そうですか。

- 08 S1: はい。やって一みなくちゃ…
 09 J1: やって一…「て」は長くないですね。
 10 S1: はい、長くない。
 11 J1: やってみなくちゃ…
 12 S1: やってみなくちゃ…

会話例②

- 01 S1: バスが混んで一たね。
 02 J1: 混んで一たね、じゃありません。混んでたね。
 03 S1: 混んで一たね。
 04 J1: 「で一たね」じゃありません。
 05 S1: で一たね…
 06 J1: 「で一」長くないです。(『混んでたね』の拍をとりながら発音) で・た・ね、同じです。
 07 S1: ああ、混んでたね…
 08 J1: そうです。
 09 S1: 混んでたね。

会話例③

- 01 S1: 映画館、すいて一たらいいけど。
 02 J1: うん、S1さん、いつも「て」の後の長いですね。
 03 S1: ああ、はい。
 04 J1: すいてたら…
 05 S1: すいてたらいいけど。
 06 J1: はい、すいてたらいいけど。
 07 S1: すいてたらいいけど。

発話①-06 で学習者は自分の発音上の問題として、促音の後にくる「て形」の「て」が長音化する傾向があることについて言及している。これは自己のエラーをモニターし、それを認めているという行為である。つまり、この時点でS1は促音の後の「て」の発音に対して、既に自己評価意識を獲得していることが判る。しかし、その後の会話例②・③におけるやり取りから、問題は「促音」の後の「て」だけではなく、「て形」全体に及んでいることが判明する。会話例②でS1はJ1の指摘により、自身のエラーに気づき、J1によるモデル発音を聴き、更に「…でたね」の3拍が同等の拍間隔であるという説明(発話②-06)を受けた後に納得し修正を行った。だが、会話例③では「て」が長いこと

を指摘した（発話③-2）だけで、妥当な修正しているのが窺える。これは、この練習場面において Oxford(1990)が定義する「自己モニター」における「エラーを認め、修正するという学習者の意識的な決心」が進んだものと解釈することができよう。

実例2：第7課「動詞のアクセント」から

この課では活用形を含んだ動詞のアクセントについて学ぶことを目的としており、応用練習もそれに準じたものになっている。以下は応用練習における「来て・着て・切って・切手・聞いて」の練習場面でのやり取りである。

会話例④

- 01 S2：あしたわたしのうちへきってください。
02 J1：来てください。
03 S2：あしたわたしのうちへきってください。
04 J1：来てください。
05 S2：まだ（「っ」）ある？
06 J1：うん、来てください。
07 S2：きってください。
08 J1：「っ」が入ってる。
09 S2：本当？えー、自分では聴こえないんです。
10 J1：じゃ、S2さんの発音をちょっと聴いてみましょうか。
11 S2：はい、聴きたい。
-

会話例⑤

- 01 S2：もう一度きってください。
02 J1：聞いてください。
03 S2：もう一度きってください。
04 J1：ちょっと「き」が短いかな。もうちょっと長く…
05 S2：もう一度きい|*てください。
06 J1：「きい|てください」じゃなくて、「きいて」、（一度切らないで）そのまま（続ける発音）ですよ。
07 S2：もう一度聞いてください。あー、分かった。
08 J1：分かった？
09 S2：もう一度聞いてください。
10 J1：そうですね。
11 S2：そうそう、わたし、自分（の発音）が「っ」になった。「い」の後ろね。
12 J1：一回（「い」の後ろで）止まるでしょ？

13 S2: そうそう、一回止まった（発音をした）時、「っ」は入っていないと思った。
でも、（「い」の後ろで）止まったら、「っ」の発音でしょ？

*（『』はポーズ）

会話例④では「来て」が「きて」になってしまうエラーがあるのだが、学習者は発話④-09のように、自分では認識していない。そこで、J1が録音しているS2の練習中の発音を客観的に聴いてみることを勧めると、S2は発話④-11の通り聴くことを希望した。小河原（1997b）では、「日本や日本語に興味がある」といった間接的な動機では自己評価意識はあまり上がらないとしており、「発音向上のために努力する」というような発音習得に対して具体的な意識を持った学習者は自己評価意識を持っているであろうと述べられている。つまり、発音学習に積極的な意欲がないと、自己評価意識には結びつかないことを示している訳である。

この学習者S2は自分の発音を自ら聴いて、自分では認識できない部分を確認したいという積極的な姿勢で学習に臨んでいることから考えると、自己評価意識を持っている学習者だと判断することができよう。これは、実際に自分の発音を聴いた後は「来て」に促音が入っていることを認識し、その後の発音に反映させていたことが観察されていることから窺い知れる。

また、会話例⑤では「聞いて」が「きて」になってしまうというエラーがあるのだが、J1が手短な説明をただけで理解を示し（発話⑤-07）、発話⑤-11, 13のようにどこがどう違うのか客観的に認識していることが窺える。特に発話⑤-13においては「学習者がエラーをなぜ犯すのか、学習者自身がその理由をはっきりと認識すること」「学習者自らがその原因を追究すること」とする「自己モニター」の定義に当てはまる行動を取っており、学習者自らが客観的に自身の発音に対し評価を下しているのが分かる。

4. まとめ

上記3-3の実例1・2は発音Aクラスにおける授業のほんの一部に過ぎない。しかし、この一例からも分かるように、このクラスは単に日本語の音声知識だけを学習し、練習する場ではなく、発音に対する意識を高めることに重点を置いた活動の場であると言えるのではないだろうか。これは日本語の音韻体系を認識することによって、自己の発音とモデル発音にはどのような差異があり、何が違うのかという学習者側の意識の問題でもあるのと同時に、指導者側にとっての問題でもある。なぜなら、その「気づき」をいかにして学習者に向けることができるのか、その成否は指導者の意識にも繋がっていることだからである。このことから教師は学習者に対し、いかにして自己モニター能力を高め、自己評価を行う際の評価基準の獲得を幫助するような指導を行うかについて、常に検討するべきであると考ええる。つまり、日本語の音声知識だけを教授し、規範にそぐ

わない学習者の発音を上手くできるようになるまで矯正したり、ただ闇雲に繰り返し発音させたりするのではなく、問題があるとする学習者の発音に対し、教師は何がどう違うかという指摘をすることにより、学習者自身の発音の意識を高めるような指導を行う能力が求められるということである。

相馬森・呉・栗原・富樫・中野・平畑・山中（2005）の報告によると、2004 年度秋学期に「発音 A」クラスを受講した留学生を対象にアンケートを行ったところ、発音がよくなったと考えた受講者は「とてもよくなった」（8 名）、「よくなった」（15 名）（有効回答者数総計 28 名中）と回答し、その根拠として最も多かった回答は自己モニター能力の向上を意味する「自分の発音が間違っていること（正しいこと）が分かった」だったとしている。今回のクラスでは、このようなアンケートは行わなかったが、仮に同様のアンケートを行った場合、この発音クラスや使用した教科書の目的の一つである上記回答が多く出ることを心から願う次第である。

（サトウ タカヒト・修士課程 1 年）

参考文献・資料

- 相馬森佳奈・呉我泳・栗原玲子・富樫依子・中野玲子・平畑奈美・山中都（2005）『コミュニケーションのための発音指導実践』『早稲田大学日本語教育実践研究』 2 号, 125-131
- 小河原義朗（1997a）「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 号, 83-94
- 小河原義朗（1997b）「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』 第 45 巻 4 号, 438-448
- 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 号, 134-149
- 戸田貴子（2001）「発音指導がアクセントの知覚に与える影響」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』 14 号, 67-88
- 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
- Oxford, R.L. (1990) Language learning strategies : What every teacher should know. Newbury House, A Division of Wadsworth, Inc. [穴戸通庸・伴紀子（訳）1994 言語学習ストラテジー-外国語教師が知っておかなければならないこと 凡人社]

（サトウ タカヒト・修士課程 1 年）