

持続可能性音声教育としてのピア・モニタリング活動 — 既存能力の発揮を通して構築される発音基準 —

房 賢嬉

要 旨

近年、音声教育において注目されている自己モニタリング研究では学習者が独自の「発音基準」を持って発音することが発音にいい影響があるとされており、注目されつつある。本稿では、一人で学習した内容を持ち寄り、仲間とのやりとりを通して、発音上の問題を探り、その改善に向けて具体的な方策を検討するピア・モニタリング活動の中で、学習者が構築する発音基準の特徴を分析した。やりとりの中で発音を説明する内容を分析した結果、発音基準は「母語」、「経験・イメージ」、「身体的感覚」に基づいて構築されることが分かった。さらに、発音基準構築の過程を分析した結果、学習者たちは母語や日常経験、身体感覚といった、自分が持っている既存能力を十分活用することによって妥当な発音基準を創り上げることに成功していることが明らかになった。

【キーワード】ピア・モニタリング活動、発音基準、持続可能性音声教育、既存能力の発揮、多声的学習

1. はじめに

近年、日本語学習者数は年々増えつづけ、学習者の学習目的、背景、学習環境なども多様化している。教室はたとえ母語が同じでも多様な文化背景や経験、異なる知識を持った学習者が集まり、それぞれが違う能力を発揮しながら学ぶ場である。しかしながら音声教育場面においては、これらの多様性が十分活かされているとは言えない。音声教育においては学習者の既存能力、特に母語の利用は母語干渉や化石化を招くという理由から敬遠され、母語からの影響をゼロにし、日本語音韻体系を中心とした教育が重視されている。その内容は教師による音声の調音点や調音法、アクセント規則の指導など、知識に基づいた調音器官のコントロールを強調したものが多く(松野 2002)。しかし、こうした知識が必ずしも有効に働くという保障はない。ルールを覚えてもそれが産出に結びつくとは限らないという報告(高橋・松崎 2009)や教室では発音できても教室の外では元の発音に戻ってしまうという問題も報告されている。

一方、2007年にお茶の水女子大学で行われた音声教育の専門家の河野俊之氏の講義で、以下の興味深い議論がなされた。フロアから発音クラスでの経験談が紹介されたが、その内容は教師が学習者に何度練習させても「ザ行」の発音ができなかったのに「ソセオン」という韓国のお笑いの話し方を参考にするようにとアドバイスしたところ、できるようになっ

たというものであった(河野 2007)。そのお笑いの話し方というのは、「오늘은 웬지(オヌルンウエンジ)今日はなぜか」という発音を「オヌルンウエンズィ」のように、韓国語にはない音を用い、大げさに発音することで笑いを誘うものである。教師が調音点や調音法などを用いて説明してもできなかつた発音が、韓国語母語話者に馴染みのあるギャグを活用することによってできるようになったのである。

こうした例は、近年注目されている自己モニタリング¹研究でも取り上げられており、学習者が独自の「発音基準」、いわば「学習者セオリー」を意識的に持って発音することが発音にいい影響を与えられている。

2. 先行研究

2.1 発音基準とは

発音基準とは、母語と異なる日本語の音声を生成する過程で自分なりの手がかりや参考にするものを持って発音することを指す。発音基準は教師側からすれば、恣意的で客観性に欠けているように見えても、適切な発音に繋がっていれば、学習者にとっては有効な手段であると小河原(2009)は言う。

知覚と生成の関係を調べた小河原(1997)では、モデル発音を聞き分ける能力よりも自分の発音を聞き分ける能力の方が発音能力と深い関係があることが分かった。さらに発音能力の高い学習者ほど独自の

発音基準を意識的に持って発音していることが明らかになった。

このように発音学習過程で学習者はモデル発音と自分の発音を比較し、検討・修正しながら自分なりの発音基準を創り上げており、自己モニタリングの過程はいわば自分なりの発音基準を創り上げる過程であるといえる。それでは発音基準はどのようなものであろうか。

河野・小河原(2006)は韓国の大学3年生3名を対象に「ゾ」と「ジョ」など2つの音をどのように区別して発音しているか韓国語で話し合ってもらい、発音基準について調査した。この調査では、発音基準は母語に基づいた考え方が多く、話し合いの中では学習者の発音基準を仲間が取り入れる場面も見られたという。

伊藤(2001、2002)でも学習者が日本語の韻律規則を母語に関連付けて理解していることが見られた。伊藤の実践では、学習者の発音基準は授業中、他の学習者のリソースとなっており、音声指導において学習者が既に持っている知識の活用の可能性について示唆されている。

これらの研究からは従来の研究とは異なる学習者像が浮かび上がる。第二言語習得研究においては母語からのプラスの影響は正の転移、有害な影響は負の転移とされており、学習者を母語に影響される受動的な存在として捉えている。しかし、上述した研究では学習者が自分の認識を込めて創り上げた自分たちのセオリー(=発音基準)を持って能動的に発音を理解する存在として捉えられていることが分かる。

2.2 多声的学習と単声的学習

では、学習者が教師からの説明、または教材からの情報をそのまま取り入れず、既有知識と関連づけ自分なりの意味づけをしている理由は何であろうか。房(2010b)はその理由として教師(または教材)の説明と学習者の発音を捉える認識の間にギャップがある可能性を示唆している。通常、教材の調音法の説明は音声学の知識や母語話者の感覚に依拠している。それに対し、先行研究でも述べられているように学習者は母語や経験など既有知識を拠り所にして発音を理解することが多い。それゆえに学習者は教師からの情報をそのまま理解することができない場合、教師の言葉と自分たちの言葉のギャップを調整するために自分たちの言葉で説明構築をしているのである。

これと類似したことが科学の学習場面でも見られる。田島(2008)は、科学教育において多くの科学的概念が教授されるが、教師が求める「正解」を暗記して「分かったつもり」でいる学習者が多いという現状を指摘している。こういった問題は、これまで科学的概念が教室特有の、IRE 構造²を持つ教師主導のやりとりの中で学習されて来たためであると指摘する。IRE 構造は、学習者に「確かな知識」を「習得」させることを目的にした、「教師から学習者への一方向的・単声的な知識伝達」(田島 2003)であり、学習者が自分なりの解釈を加えるというより、「正解」を暗記してしまう単声的学習になりやすいと指摘する(田島 2008)。

田島(2008)は上記の問題を解消する方法として、教師と学習者間・学習者同士で行う「対話」を導入している。意見が異なる他者との対話を通して、科学的概念と日常的概念との関係について自分なりの深い解釈を行うことで、「理解」に導くことができるという。こうした複数の声がかぶつかり合い、互いの視点を取り込み合いながら理解を深める学習を多声的学習という(田島 2003)。

こうして異なる認識を持つ「他者」との間で両者が納得できるようになるための新たな意味を構築していく対話をバフチン(1996)は「理解」としており、学習者同士が対話を通して科学的概念と日常的概念のギャップを調整する過程はまさに「理解」の過程であるといえることができる。

2.3 内的説得力のある言葉と権威的な言葉

以上で見てきたように、教師が用いる言葉(音声学の知識、科学的概念)と学習者が用いる言葉(発音基準、日常的概念)は、発話の典型的な形式を表す「言葉のジャンル」(バフチン 1998)として捉えることができる。

この「言葉のジャンル」は、他の「ジャンル」との関係のあり方によって、言葉の性質が決まる。あるときは、権威的な性質を帯びる言葉にもなり、ある時は、内的説得力のある言葉にもなる。権威的な言葉は、ただ伝達されるのみで変奏が不可能な言葉であり、内的説得力のある言葉は、新しいコンテクストの中に置かれるたびに、新しい意味の可能性を余すところなく開示する言葉である(バフチン 1988 : 164-165)。例えば、学習者が教師の言葉に認識の差を感じながらも、「確かな知識」として無条件に受け入れたならば、教師の言葉は「権威的な言葉」にな

る。一方、学習者が自分の認識と音声言語学的知識、つまりジャンルの異なることばを前にして、自分なりの意味づけをすることでその間のズレを調整するのであれば、それは「内的説得力のある言葉」になる。以上で述べたことを図1に示す。

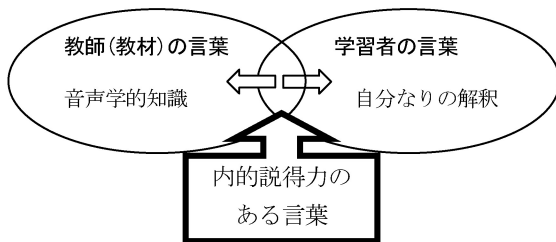


図1 バフチン(1996)を参考に筆者作成

このように、学習者は教師の提示した科学的概念を単に「知識」として暗記せず、理解するために自分たちがよく知っている既有知識を積極的に活用する(即ち、内的説得力のある言葉にしていくこと)ことにより、意味の拡張や文脈化に成功しており、それが結果的に自分自身や仲間をスキップフォールド(足場かけ)しているという(Kamberelis2001)。

2.4 持続可能性音声教育

小河原(2009)は音声教育の有り方として、単なる一過性の活動で終わるのではなく、学習者が教室を離れても自分の発音の問題を自律的に検討し、自己修正していく過程を持続していく必要があると述べている。では、持続的な発音学習の仕方の追求はどのようにして実現するのだろうか。

岡崎(2008)は、日本語教育における持続可能性教育を提唱している。持続可能性教育とは、持続可能な生き方(学習も含む)を追求するための教育である。持続可能性教育では、既有能力の十分な発揮を通して育成する運用能力の獲得・向上を強調する。ゼロから出発する代わりに学習者が母語で培ってきた既有能力(既有の言語・認知・社会・情意の文化諸能力)の上に少しずつ新しいものを加えていくことで自然な発展が可能になるという。そうすることによって、学習者は教師が与える知識をただ消費する受動的な存在ではなく、自分が持っている言語リソースを積極的に活用し、教室を離れても知識を生産することが可能になる。

また、言語活動の内容として取り上げるのは、家庭や職場、各々の学習活動などにおいて学習者自身が直面している不安や問題など、人間活動と一体化

したものである(岡崎 2008)。学習者自身が問題を提起し、その解決に向けてリアルな言語活動を行うことで、学習者は「自分」を起点にその問題につながっている人や物、事という具体的な状況の中で解決策を考えることが可能になる。学習者は自分自身の問題を手がかりにして、その問題とつながっているコト、モノ、人を考えていくことで、問題を解決するための基盤、いわば「自分仕立ての考え方の枠組み(岡崎 2009)」を形作ることができるという。これが持続的な学習を支えるのである。

このような過程でつながりの作業、つまり「自分」の問題やその問題につながっている人や物、事という具体的な状況の中で考えることを省くと、ばらばらとした知識しか入らず、状況が変わったときに役に立たなくなると岡崎は指摘する。以上を踏まえて考えると、単なる音声知識を教える代わりに、自分の問題を手がかりにし、自分の既有能力を活用しながら発音基準を創り上げる力を育成することが持続可能性音声教育であると思われる。

3. 研究目的と研究課題

先行研究によると、発音基準が自己モニタリングを担う鍵とされている。自己モニタリングを促すための活動は、自己や他者の「発音評価」が主になっているが、そのため、学習者が発音基準を創る過程が見えにくい。つまり、音声教育においても IRE 構造の授業形式が主流であるため、発音基準構築は学習者の頭の中で行われ、発音基準がどのような状況で創られ、発展していくかが外からは見えにくい。それゆえに、自己モニタリングがうまくいかず、発音基準がうまく創れない学習者の場合、その原因を特定することが非常に難しい。

そこで、このような問題を解決するために、個人内の認知活動として営まれる自己モニタリングを、教室という社会の中に位置づけて考える。自分の発音基準を仲間に向かって言葉を出し合い、音声学的知識と自分たちの認識のズレや、学習者同士の認識のズレを対話の中で調整することにより、互いの学習を支えることができるのではないだろうか。本稿では一人で学習した内容を持ち寄り、「仲間との対話」を通して、発音上の問題を探り、その改善に向けて具体的な方策を検討する活動(ピア・モニタリング活動)の中で、学習者が日本語の音声を知覚・産出する際に用いる「学習者セオリー＝発音基準」の特

徴を明らかにし、持続可能性音声教育としてのピア・モニタリング活動の可能性を明らかにすることを目的とする。そのための研究課題を以下に示す。
 課題 1：発音基準は、何に基づいて構築されるか。
 課題 2：発音基準は、対話の中でどのように構築されるか。

4. 研究方法

4.1 研究対象

授業は、2003年5月から8月までの3ヶ月間(12週間)、某大学の教室を使用して行われた。参加者は、20代から30代の中級³韓国人日本語学習者15名(女10名、男5名)で、コース開始前の滞日歴は、2ヶ月から4年1ヶ月と個人差があった。

4.2 手続き・教材・スケジュール

教材は『漢語話者のためのわかりやすい日本語シリーズ①発音、国際文化フォーラム2002』を使用した。教材の構成は各学習項目別に、①調音法の簡単な説明、②単語の練習、③ミニマルペアの聞き取り練習、④学習項目の音を含んだ文章の練習となっている。クラスは2つ開設し、授業には、日本人教師2名と韓国人教師(筆者)1名がティームティーチングの形で関わった。

4.3 ピア・モニタリング活動の5つのステップ

ピア・モニタリング活動は、1つの学習項目につき、5つの活動から構成されている(房 2010a)。「一人学習ーその1」では認知を支える道具である発音学習日記を書きながら、自分の発音の問題や考えを言語化することが求められる(房 2010b)。そしてこの過程はピア活動で意見を述べやすくする。詳しくは以下の通りである。

- (1)評価札を用いた聞き取りクイズ：聞き取り能力をチェックし、問題点を認識する。
- (2)一人学習ーその1：認知を支える道具を使いながら、発音学習を意識する。
- (3)ピア活動：リソースとしての仲間に媒介され、学習する。
- (4)一人学習ーその2：次の週までに、教室外でやりとりの内容を内省する。
- (5)フィードバック：ピアで話し合った内容と音声学的知識を統合する。

ピア活動で教師は、グループの話し合いが行き詰った時に、意見を出すように促したり、ヒントを与えたりする助言者としての役割に徹し、教師による

明示的な発音授業は行わなかった。

4.4 分析方法

本稿では6月27日「ザ行」音を学習した2つのグループを取り上げて分析する。2グループを取り上げる理由は、2つのグループを取り上げることでそれぞれのグループの発音基準の多様性と発音学習のアプローチの違いが観察できるのではないかという期待からである。分析方法は以下の通りである。
 課題 1：やりとりの中で学習者が行う発音に対する説明内容を分析する。発音を説明するために創られたメタファー(田島 2008)及び調音点や調音法を表す言葉(河野・小河原 2006)に注目して分析する。
 課題 2：発音基準の推移をやりとりから質的に分析する。

5. 結果と考察

5.1 課題1(発音基準は何に基づいて構築されるか)

「ザ行・ジャ行」音の区別は韓国語母語話者にとって習得困難とされており(松崎 1999)、主な問題点としてあげられているのは、「ザ行」音を「ジャ行」音として発音する口蓋化や語頭の「ジャ」を「チャ」と発音する無声化である。やりとりでは「ザ行」と「ジャ行」のミニマルペアの比較が議論の題材としてよく用いられていた。

まず、発音基準が何に基づいて創られたかを見てみよう。2つのグループのやりとりから見られる「ザ行」と「ジャ行」の発音基準の特徴を調べたところ、発音基準とされたものは「母語」、「経験・イメージ」、「身体的感覚」の3つに分類することができた。内訳は以下のとおりである。発音基準は母語に基づいた考え方が多かったという河野・小河原(2006)とは、異なる結果となっている。次節からそれぞれについて詳しく見ていく。

表 1 説明内容の詳細

	グループ A	グループ B	計
母語	1	0	1
経験・イメージ	4	3	7
身体的感覚	9	9	18
計	14	12	26

5.1.1 母語に依拠した発音基準

母語に依拠した発音基準はグループ A から1件見られた。その内容は、「ジャ」の発音が韓国語の「잘자/chalja/お休み」に似ているという意見である。

語頭の「자/cha/」は無声音として現れるが、有声音(母音及び有声音)に挟まれた「자/ja/」は完全な有声音になる(秋他 2008)。「잘자/chalja/お休み」の場合、「자」が有声音「ㄹ/ɾ/」と母音に挟まれており、「자」は有声音として実現される。この発音基準は、語頭の「ジャ」を「チャ」と発音するという無声化の問題を、母語を活用して解決したものであり、音声学的にも的を射ている。

5.1.2 経験・イメージに依拠した発音基準

このカテゴリーはAグループでは4件、Bグループでは3件見られた。経験の具体例としては、まずオーストラリア留学時の学習経験を日本語の発音に適用した例があげられる。また、「ジャ」音を発音する際の口の動きと日常生活で経験したガムをかむときの口の動きを関連づけた例も見られた。

イメージは主に「ザ行」音を説明するときに見られた。具体的には、蜂が飛んでいるような音に例えた例や「脂っこい」、「明るい」という例、「ザ」を発音する際、「舌=ボール」のイメージをし、歯茎にはねるように発音するという意見が見られた。「ジャ行」音の場合、語中の音環境なら韓国語にも似たような音がある反面、「ザ行」は韓国語には存在しない音であるため、「ザ行」音を表現するためにメタファーが使われた可能性がある。

このようなメタファーは、抽象的な意味を具体化することによって意味を拡張し、分かりやすくするだけでなく、潜在的な性質の一部を強調し、実感を湧かせるという(内田 2008)。やりとりの中で学習者はメタファーを使うことで捉えにくい音を具体化することで調音点のコントロールが容易になり、実感することが可能になったのではないだろうか。

5.1.3 身体感覚に依拠した発音基準

2つのグループのやりとりでは、このカテゴリーに該当する発音基準がもっとも多く見られた。モデル発音と自分の発音を比較しながら、検討・修正する過程で自分の口の感覚を意識したからこそ創ることができた発音基準であると考えられる。具体的には、「ザ」は空気を溜めてエコーを効かせるという例や「ザ」は舌に力が入る、「ザ」は口が縦に開いて、「ジャ」は口が横に開く、などの意見が見られる。

特に両グループでは①「ジ」と「ヤ」を早く発音する、②「ザ」は舌を丸くする、③「ザ」は舌の位置が上の歯茎だが、「ジャ」は下の歯茎であるといった共通する意見も見られ、学習者同士が身体的感覚

を共有している可能性が明らかになった。

5.2 課題2(発音基準はどのように構築されるか)

6月27日に「ザ行音」について活動した2つのグループのやりとりを分析した結果、共通している発音基準は3点のみで、それぞれのグループが異なるアプローチで「ザ」行と「ジャ」行を理解していた。同じ韓国語母語話者でも発音の理解には共有する部分と共有しない部分があることが窺える。まず、Aグループのやりとりを見てみよう。Aグループでは、オーストラリアで留学経験がある学習者O、IT系の会社員C、そして自営業を営むMが活動していた。学習者Mは歯の矯正により、韓国語の発音も不明瞭になっていると訴えており、日本語の発音にも悩みを持っていた。

早速、学習者Oは留学先での自分の英語学習経験を生かし、「ザ」行音は英語の「z」の音であることについて具体例をあげながら説明している(10)。しかし、他のメンバーにとって英語の「z」も日本語の「ザ」行音と同様に苦手な発音であることから困惑している様子が窺える(6C)。

【会話例1】「ザ」音は / z / である ↑上昇抑揚

10: 韓国語では동물원이 「ず/chu/」でしよう?でも、英語では、모았다가, zoo 모았다가↑【韓国語では動物園が「ず/chu/」でしよう?でも、英語では、溜めて、zoo、溜めて↑】
 2T: 모아서↑ 【溜めて↑】
 3O: ええ。
 4T: 今の、Oさんの意見を聞いてみましょうか?공기를? 【空気を↑】
 5O: 여기 위(上歯茎)에다 에코를 넣고, Z 발음을 하면 되는데, 동물원이잖아요. 【ここ、上(上歯茎)にエコーを効かせて「z」の発音をすればいいのに。動物園ですよ。】
 6C: 「z」 발음을 모르는데 【「z」の発音が分からないけど】
 7O: 아유 왜 이래요↑ 【もう、どうしたの↑】 알파벳 알잖아요 【アルファベット分かるでしょう】、英語でアルファベット、「z」が最後でしよう↑「z」、「z」、最後、韓国語で제트/ジェテウ/でしよう↑英語では、「j」と「z」、「z」

会話例1からは、英語学習経験に基づいて構築された学習者Oの発音基準は他の学習者にとっては手がかりになっておらず、学習者Oはそれに戸惑っている様子が窺える。韓国人学習者にとって英語も外国語の一つであり、「z」の発音を理解している学習者にとっては有効な発音基準になるが、そうでない学習者にとっては手がかりにならないことが見て取れる。学習者たちは、学習者Oの発音基準が自分たちにとって有効でないことがわかると、新たな手がかりを求めて説明構築をし始めた。以下は、この日

やりとりを通してグループAで構築された発音基準の推移である。

【グループAの発音基準の推移】

- ①「ザ」行は zoo の/z/と同じ発音で、「ジャ」jam の/j/と同じ発音
- ②「ジ」と「ヤ」を早く発音する
- ③「ザ」は空気を溜めてエコーを効かせる
- ④「ザ」は鼻音を発音する時と似たような感覚
- ⑤「ジャ」は閉めるように発音する
- ⑥「ザ」は重く「ジャ」は明るい感じがする
- ⑦「ザ」は脂っこい感じがする
- ⑧「ザ」は舌を丸くする
- ⑨「ジャ」は口を大きくする
- ⑩「ジャ」は、韓国語의 잘자/chalja/に似ている
- ⑪「ザ」は蜂が飛んでいるような音
- ⑫「ザ」は舌の位置が上の歯茎にあって、「ジャ」は下の歯茎にある
- ⑬「ス」から徐々に「ズ」に変える
- ⑭「ザ」は舌に力が入る

やりとりの中で学習者たちは母語の知識(⑩)や経験(①⑥⑦⑪)、身体感覚(②③④⑤⑧⑨⑫⑬⑭)を積極的に利用しながら説明を構築していき、自分たちが合意し納得できる発音基準を探し求めていた。発音基準13、14のところについてこのグループでは学習者全員が合意し、納得できる基準を構築することに成功する。会話例を通してその過程を見てみよう。次の会話例2は、活動の終盤に行われたやりとりである。

【会話例2】グループ全員が合意した発音基準

10: 요건 벌들이 날아다니는 건데 「스」자를 이거, 요거 「기지주세요」 요건요 「스」를 해 보세요.그럼 돼요. 「스」하다 「즈」로 바꾸면 돼요. 【これは蜂が飛んでいる(ような音)けど。「ス」をこれ、これ、「ザジゼ」これは、「ス」を発音してみてください。「ス」を発音しながら「ズ」に変えればいいです。】

2M: 즈, 즈* 【*実際は、「ジュ、ジュ」に聞こえる】

30: 「즈」로 바꾸라구요. 【訳: 「ズ」に変えて】ズー、ズー

【中略】

40: 그게 영어로 「z」거든요. 「z」 발음 들려요. 그거 되면 되거든요. 【それが英語で「z」ですよ。「z」の発音が聞こえる。それができたらできますよ。】

5KT: ああ。

60: 「z」 발음되면 다 돼요. 【訳: 「z」の発音ができれば、できる。】

7M: 「스」로 발음하다가↑ 【「ス」で発音しながら↑】

80: 「즈」로 바꿔요. 【「ズ」に変えて】

9M: 크니까 입모양을 바꾸지 말고 그냥↑ 【ってことは、口の形を変えないでそのまま↑】

100: 그대로, 예 【そのまま、はい。】

11C: 슌즈스루

【中略】

12KT: 한번 해 보세요. 【一度発音してみてください】

13M: 즈즈루

14O: 응. 됐어요. 처음보다. 【うん。できた。最初より】

15M: うーん... でもおかしい。<笑う>

16C: 힘을 좀 짝 쥐어주세요. 【力をうんと入れないと】

17O: 聞こえが違う。

18KT: 아, 혀에 좀 힘이 들어가죠? 【訳: あ、舌に力が少し入りますね。】

19M: ああ!

20KT: 「ジュ」는 힘들고 해도 되는데 【「ジュ」は力を入れなくてもできるけど】

21M: 즈즈스루

22S・KT: あああ!!

23JT: うん、うん。できてます。できてます。

やりとりが終盤に差し掛かっても学習者Mは自分にフィットする「ザ」行音の発音基準が見つからず困っていた。学習者Oは、会話例1で述べていた「ザ行」音は「z」であるという自分の主張に加え、自分のイメージに依拠した発音基準を述べることで、学習者同士がより共有しやすいものになっている(10)。それに加え「ス」を発音しながら徐々に「ズ」に変えるという具体的なアドバイスを提供することで学習者Mの理解を助けている。その説明を受けて学習者Mはしばらく練習し、学習者Oに改善したという評価を受ける(14O)が、自分の発音に納得が行かない(15M)。そのような中、学習者Cから「舌に力を入れる」という身体感覚に基づいた基準が提供され(16C)、その説明を受けた学習者Mは、「分かった!」という気持ちを表すかのように歓声をあげており(19M)、「ず」の発音ができていると教師によっても評価されている(23JT)。

ここで注目すべきところは、最後に決定的な手がかかり(発音基準⑭)を提供した学習者Cの参加である。学習者Cはやりとりの冒頭で「ザ行」音について学習者Oからアドバイスを受けていたが、「z」の発音がわからないと述べていた。しかしながら、彼は徐々に学習者Oと一緒に発音基準を構築するようになり、終盤のやりとりにおいては学習者Mに重要な手がかかりを提供できるまでに成長している。

さらに、「ザ行」音が苦手であった学習者Mは仲間と協働で構築する発音基準に支えられ、やりとりの終盤には発音できるようになっている。このような発音の変化はコース終了後のテストでも持続しており、仲間と一緒に構築した基準が学習者Mにとって有効であったことも明らかになっている(房2010a)。

次の事例はグループBのやりとりである。グループAとはまったく異なるアプローチで発音基準が構

築されていることが発音基準の推移を見て窺える。学習者たちは A グループと同様に自分の経験(③⑩⑫)と身体感覚を生かし、発音基準構築に取り組んでいた。③を経験と分類したのは、6月13日「有声音と無声音」の学習時のやりとりを利用していたからである。そのやりとりでは、ある学習者から有声音の調音法として母音の「ウ」を入れるとうまく発音できるという発音基準が提案された。その発音基準がクラス全体で共有されており、そのやりとりの経験を「ジャ」の発音基準にも活用していると見られる。

【グループ B の発音基準の推移】

- ①「ジ」と「ヤ」を縮約して早く発音する
- ②「ザ」は口が縦に開いて、「ジャ」は口が横に開く
- ③「ジャ」を発音する時に無声音にならないように前に「う」を入れて発音する
- ④「ザ」と「ジャ」は口の形が違う
- ⑤舌の動きが違う
- ⑥「ザ」は舌が上の歯に近づけて舌を丸くし、「ジャ」は舌が下に残っている
- ⑦「ジャ」は舌が歯の外に出ないようにする
- ⑧「ザ」は舌を上を摩擦する
- ⑨「ザ」は舌先を上に向ける
- ⑩「ザ」は舌をボールだと思って跳ねる感じで発音する
- ⑪「ジャ」は上の歯と下の歯をつけて発音する。
- ⑫「ジャ」はガムをかむように発音する

会話例 3 では主に「ザ行」と「ジャ行」の違いについて議論がなされた。グループには日本語母語話者教師(以下 JT)と一緒に活動しており、時折学習者は JT にモデル発音を求めて口の動きを観察していた。発音基準の④、⑤は JT の口と舌の動きを観察した結果、得られた基準である。学習者 J は「ザ行」と「ジャ行」の発音がうまくできており、発音がうまくいかない学習者 K と N に彼女の言葉で説明をしていた。しかし、学習者 J の発音基準を取り入れて発音しても学習者 K と N は手ごたえを感じる事ができなかった。その様子が会話例 3 に表れている。

学習者 J は「ザ」と「ジャ」の区別ができない学習者 K と N のために、口の構えとして「上の歯と下の歯を付ける」という発音基準を提供している(1J、3J)。教師もこれに賛同し、学習者 K と N は早速 J の発音基準を取り入れて検討している(6N、7K)。しかし、学習者 K と N はこれといった反応はせず、練

習を続けるだけであった。学習者 J の「上の歯と下の歯を付けて発音する」という発音基準は詳しい説明がなされておらず、やや不明な点があった(例えば、前歯なのか奥歯なのか)。それを察したか、「(舌=ボールのイメージをして)ボールをはねる」という「ザ行」音の基準と比較しながら説明を加えている。N は J の基準を取り入れて発音し、教師に評価を求めると、無言という芳しくない評価を受ける。

【会話例 3】 ジャ行音は上の歯と舌の歯を付ける

1J: あ、始める、発音始めるときに、上の歯と下の歯を、「붙이다」를 뭐라고 하죠? 【「付ける」を(日本語)で何って言いますか↑】
 2N: 付けて
 3J: 付けてははじめます。
 4JT: あ、そうかもしれない。
 5J: ジャワ、ジャワ、ジャワ
 6N: ジャワ、ジャワ
 7K: ジャワ、ジャワ
 8J: 短くてもつい、付けて、
 9K: ジャワ、ジャワ、ジャワ
 10N: ジャワ、ジャワ
 11JT: うーん
 12N: ジャツヨウ
 13J: あ、a(ジャ行)は、(G: ジャワ、ジャワ)a(ザ行)は舌をこう(ボールをはねる動作)やるし、bは歯と歯をつける。
 14JT: ああ。
 15J: ジャツヨウ
 16N: 先生、今。ジャツヨウ
 17JT: (無言)...

その様子を見ていた学習者 J は自分の発音基準をより仲間と共有しやすいものにするために考える様子が見られた。次の会話例 4 では、教師の口の動きを見ていた学習者 J がひらめいたような口調でユニークとも言うべき発音基準を述べ始めた(1J)。

【会話例 4】 「ジェン」音はガムをかむように

*a: 「ゼンゼン」 b: 「ジェンジェン」 ↑: 上昇抑揚
 →1J: 私今、気づいたんです。なんか方法の一つで(笑う)
 2JT: すごい。いっぱい思いつきますね。
 3N: ジェンジェン、ジェンジェン、ジェンジェン
 4J: b(ジェンジェン)を発音するとき、ガムをかむように나, 噛을 씹다가 뭐요↑ 【いや、ガムをかむが(日本語)で何ですか↑】
 5K: かむ
 【中略】
 16J: ガムを、ガムをかむように見えました。
 17N: この発音をするときは、
 18K: ジェンジェン、ジェンジェン
 19N: なんかガムをかみながら発音すれば。
 →20J: ジャツヨウ、ジェンタイ。なぜなら、歯をつけるから。
 21N: ジェンジェン、ジェンジェン。あああ!!! ジェンジェン、ジェンタイ
 22K: おお。

- 23N: ジェンジェン
 24J: a(ゼンゼン)は舌を上に向けるから別に関係ないけど、
 25N: ジェンジェン、ジェンジェン
 26J: b(ジェンジェン)は、ジャワ、ジャツヨウ、ジェンタイ。ガムをかむときこうするんじゃないですか。
 27JT: うーん。
 28J: だから、
 29JT: 皆やってますね。
 30N: じえんじえん、じえんじえん
 →31J: そうしたら、口がもっと自由に横になるから、
 32JT・K・N: あああ!!!
 →33K: ガムを前じゃなく後ろにかんでるイメージをして、
 34N: ジェンタイ、ジェンタイ、ジェンタイ
 →35K: 上の歯と下の歯が、ちょっと間があるイメージをして、
 36J: ジェンタイ、ジェンタイ
 →37K: ガムが間にある。
 38N: ジェンタイ、ジェンタイ
 39K: ジェンジェン、ジェンジェン、ジェンジェン
 40N: ジェンタイ、ジェンタイ、先生。
 41JT: はい
 42N: ジェン、単語忘れた。ジェンタイ
 43JT: b(ジェンタイ)
 44N: うん。
 45JT: 違いますか↑
 46N: b(ジェンタイ)です。ゼンタイ、ゼンタイ
 47JT: a(ゼンタイ)
 →48N: あ～
 49JT: 今のは完璧です。
 →50N: Jさんの教えてくれるとおりに発音しました。Jさんが教えてくれました。

教師の口の動きを観察していた学習者Jはあることに気がつく。「ジャ行」を発音するときの教師の口の動きがガムを噛んでいるように見えたのである(4J)。会話例3で「上の歯と下の歯を付けて発音する」という発音基準が提案されたときは打って変わってやりとりはダイナミックに動き始める。「上の歯と下の歯を付けて発音する」という発音基準を「ガムをかむ」ときの動作と関連付け、言い換えることによって、やや不明であったところが分かりやすくなり(ガムをかむためには、自然に奥歯を付けることになるので)、仲間が取り入れやすい形となっている。学習者Nは早速Jの発音基準を取り入れ、手ごたえを感じたような反応を示しており(21N)、学習者Kもそれに反応している(22K)。

また、Jは「ザ行」は調音点が歯茎であるため(Jの言葉では、舌を上に向ける)、ガムをかむという発音基準とは関係ないと述べて比較説明を行い自分の発音基準をより説得力のある言葉にしている。さらに、やりとりの冒頭で述べていた「ザ」は口が縦になり、「ジャ」は横になるという発音基準(グループ

Bの発音基準②を参照)を「ガムをかむ」という動作に関連付け、発音基準間の関係についても説明を加えている(31J)。「ザ行」音は舌先が歯茎を狭めて出す有声歯茎音⁴であるため、舌先を歯茎に付けることで舌の中央部分は下に下がり、舌がやや丸くなっており、口の形が縦になったような印象を受ける。これは学習者の発音基準とも一致する(グループBの発音基準⑥、④、⑤、②)。一方、「ジャ行」音は舌が後部歯茎を広い面積で狭めて出す有声後部歯茎音であるため、舌が調音点である後口蓋に接触する必要がある。舌を後口蓋に接触することで、舌と後口蓋の間が狭くなり、口の形が横になっているように感じるのである(グループBの発音基準④、⑤、②)。31Jの「口がもっと自由に横になる」というJの説明は、ガムをかむという日常的な動作が口の動きのコントロールが自由にできるように助けていることを深い内省から発見しており、それは音声学的な観点から見ても見事に核心を突いた説明であることが見て取れる。

Jのこのような説明を受けた仲間と教師は「分かった」と言わんばかりの歓声を上げている(32JT・K・N)。学習者Jの説明を受け、学習者Kは自分に言い聞かせるように自分の言葉でまとめなおしており(33K、35K、37K)、学習者Nはしばらく練習を続けた後に教師から「ザ行」と「ジャ行」の区別が完璧であると評価され、学習者Jの発音基準を絶賛している(50N)。

会話例3での発音基準では口腔のコントロールが容易でなかったのが、「ガムをかむ」という学習者たちが普段日常的に行う動作を用いることによってコントロールが容易になっている。ガムをかむという感覚は理屈で説明しなくても体が覚えているものであり、学習者Jはその特徴を自分の基準をより分かりやすくするための道具として見事に活用している。

6. 総合的考察

以上で述べてきたやりとりの中で見えてきた学習者の発音基準は、「ザ」行・「ジャ」行音を語頭・語中で厳密に分けた話し合いになっていないので、音声学的な物差しで評価すれば限界があったかもしれない。しかしながら、学習者たちは母語や日常経験、身体感覚といった、自分が持っている既存能力を十二分に活用することによって妥当な発音基準を創り上げることに成功していることが会話例から窺

われる。

「蜂が飛んでいる」、「ガムをかむ」など、学習者の発音基準をそれが創り上げられた状況の中で捉えず、発音基準だけを切り取ってみると客観性に欠けた、恣意的なものに見えるかもしれない。だが、発音基準の推移とやりとりを合わせた分析から見えてきたように学習者たちの思考のつながりの中で捉えると、そこには学習者なりの理由付けによる学習者セオリーが見えてくる。「蜂が飛んでいる」というメタファーからは、蜂が飛んでいるときの振動するような音を感じることができ、蜂の羽の動きからは振動するときの舌の振るえを連想できるのである。また、上述したように「ガムをかむ」という動きは「ジャ行」を発音する時の口腔の動きに類似している。これらの発音基準は、偶然の産物ではなく、異なる背景を持った学習者の声があふち合う中で学習者の説明構築を基盤として出来上がったものである。

それゆえに、学習者が既有知識を基に発音基準を創り上げている活動の場は従来の音声教育の場でも、学習者が単なる思い付きを述べる場でもない、いわゆるハイブリッドな談話実践(hybrid discourse practice, Kamberelis2001)の場であるということができる。従来の音声教育で行われるような「有声歯茎音」や「有声後部歯茎音」の調音法・調音点という音声学的な知識は、学習者が自分たちの既有能力を活用して発音基準を創り上げることによって、そのままではいられず、新しい意味を創らざるを得ない。また、「蜂が飛んでいる」、「ガムをかむ」といった学習者の発音基準もそのままの意味でいられず、音声学的な知識と対話をせざるを得なくなる。このような過程は従来の音声教育で教師が提示した知識をそのまま飲み込むか放棄するかという単声的な学習とは異なり、「ザ・ジャ行」音に対する様々な認識(声)が対話をして新しい意味を創り上げる多声的な学習過程ということができる。

学習者たちはこうした多声的な発音学習過程を通してバフチンの言う内的説得力のある言葉を創り上げることができたのではないだろうか。音声学的知識と学習者の言葉が互いに対話を開始し、内的説得力のある言葉を創り上げる過程を通して、学習者は自分自身の発音基準を精緻化するだけでなく、仲間の理解を支えることにも貢献している。認識の異なる仲間がいることが、認識のズレを埋めるための説明を生み出し、仲間の理解のためにより自分たち

に馴染みのあるものに目を向けさせていると考えられる。このような学習者同士の関係性が既有能力の発揮につながったのではないと思われる。

ピア・モニタリング活動では、教師から提供される一方的な音声学的知識を学習者の内部に内在化することで学習が成立しているのではなく、学習者の既有能力の活用により学習者自身は勿論、仲間の学習も成立している。このような学習過程は、岡崎(2009)のいう「自分仕立ての考え方の枠組み」を形成する過程ということができる。学習者は活動の中で、教師から提供される知識をただ消費しているのではなく、自分たちの持っている能力を積極的に活用しながら自分たちにフィットする知識(=発音基準)を生産している。その過程で、学習者は発音基準の構築だけでなく、仲間の疑問に答えながら、自分の既有知識と発音学習を関連づける方法も一緒に構築している。つまり、学習者は対話を通して「自分仕立ての考え方の枠組み」も一緒に構築しており、このことは学習者が教室を離れても学習を持続する上で重要な役割を果たすと考えられる。

7. まとめと今後の課題

本稿では、ピア・モニタリング活動の中で、学習者が日本語の音声を理解する際に用いる発音基準の特徴を分析した。やりとりの中で発音を説明する内容を分析した結果、発音基準は「母語」、「経験・イメージ」、「身体的感覚」に基づいて構築されることが分かった。さらに、発音基準構築の過程を分析した結果、学習者たちは母語や日常経験、身体感覚といった、自分が持っている既有能力を十分活用することによって妥当な発音基準を創り上げることに成功しており、ピア・モニタリング活動の持続可能性音声教育としての可能性が示唆された。今回は学習者が既有知識を発揮して自分なりの説明を構築し、自分なりの発音基準を創ることに成功している事例を取り上げたが、活動の中には説明することを拒み、発音基準がうまく構築できなかったグループもあった。今後は、このようなグループを取り上げ、原因を探り、教育的な示唆を得ることを課題としたい。

注

1. 小河原(2009)の定義によると「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こと」を指す。

2. I : initiative、R : response、E : evaluation
3. コース開始前に実施した SPOT(A 版)の点数及び日本語による事前面談から、全員中級以上の日本語レベルと判断した。
4. 音環境によって摩擦音になる場合(語中)や、破擦音になる場合(語頭、特殊拍の後ろ)があるが、これらの区別が意味に関係しないという指摘もあるため、本稿では厳密な区別はしないことにする。

参考文献

- 伊藤かんな(2001)「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』73-80.
- 伊藤かんな(2002)「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目指して－」『岐阜大学留学生センター紀要』123-133.
- 内田伸子(2008)「文章産出過程でのメタ認知の働き－物語の産出過程での「内なる他者の目」の発達」『現代のエスプリ』497, 129-141. 至文堂
- 岡崎敏雄(2008)「持続可能性教育とその要としての言語教育のためのカリキュラム論－アクロス・カリキュラムのデザイナー」『文藝言語研究言語篇』53, 17-32.
- 岡崎敏雄(2009)「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイナー－生態学的リテラシーの育成－」『文藝言語研究言語編』55, 筑波大学文藝・言語学系 1-24.
- 小河原義朗(1997)「発音矯正場面における学習者の発音と聞き取りの関係について」『日本語教育』92, 83-94.
- 小河原義朗(2009)「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捉え直す」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻「音声」』凡人社 48-69.
- 河野俊之・小河原義朗(2006)「独自の基準についての話し合い」『日本語教育方法研究会誌』13(2), 10-11.
- 河野俊之(2007)「音声教育と日本語教育と第二言語習得」『言語文化と日本語教育』11-27.
- 高橋 恵利子・松崎 寛(2009)「韻律指導に対する学習者の内省メールの分析－韓国人 JFL 学習者を対象に」『広島大学日本語教育研究』19, 47-54.
- 田島信元(2003)『共同行為としての学習・発達－社会文化的アプローチの視座－』金子書房
- 田島充士(2008)「単声的学習から始まる多声的な概念理解の発達－バフチンおよびヴィゴツキー理論の観点から－」『質的心理学研究』, 7, 43-59.
- 秋美 鎬・William O'Grady・山下佳江(2008)『韓国語発音ガイド－理論と実践－』白帝社
- バフチン, M. M.(1996)『小説の言葉』伊東一郎訳. 平凡社
- バフチン, M. M.(1988)『ことば 対話 テキスト』(ミハイル・バフチン著作集 8)新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛訳 新時代社
- 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, 157-168.
- 房賢嬉(2010b)「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, 141-151.
- 松崎寛(1999)「韓国語母語話者の日本語音声－音声教育研究の観点から－」音声研究 3 (3), 26-35.
- 松野和彦(2002)「音声学と外国語教育」上野博人編『日本語学と言語教育』シリーズ言語科学 5
- Kamberelis, G. (2001) Producing heteroglossic classroom (micro) cultures through hybrid discourse practice. *Linguistics and Education*, 12, 85-125.

ばん ひょんひ／お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科
hh9518@yahoo.co.jp

Peer monitoring activity for sustainability

BANG Hyeonhee

Recently studies have shown effectiveness of self-monitoring in pronunciation learning, although there are learners who have a problem to use self-monitoring. The teacher needs to offer support to these learners. This paper is a report on peer-monitoring activity which is a way for learners to foster their self-monitoring skills through sharing the pronunciation learning process and constructing their knowledge about pronunciation together. I examine two group events to construct self-theory. Study1 examined the basis of self-theory. Student's self-theory is based on phonetic knowledge of Korean and empirical knowledge and sensation. Study2 examined constructing self-theory process. In the self-theory constructing process, learners verified their own perspective in coordination with phonetic knowledge. The process could further be regarded as that of achieving internally persuasive discourse.

【Keywords】 pronunciation learning, peer-monitoring activity, self-theory, internally persuasive discourse

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)

2. I : initiative、R : response、E : evaluation
3. コース開始前に実施した SPOT(A 版)の点数及び日本語による事前面談から、全員中級以上の日本語レベルと判断した。
4. 音環境によって摩擦音になる場合(語中)や、破擦音になる場合(語頭、特殊拍の後ろ)があるが、これらの区別が意味に関係しないという指摘もあるため、本稿では厳密な区別はしないことにする。

参考文献

- 伊藤かんな(2001)「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』73-80.
- 伊藤かんな(2002)「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目指して－」『岐阜大学留学生センター紀要』123-133.
- 内田伸子(2008)「文章産出過程でのメタ認知の働き－物語の産出過程での「内なる他者の目」の発達」『現代のエスプリ』497, 129-141. 至文堂
- 岡崎敏雄(2008)「持続可能性教育とその要としての言語教育のためのカリキュラム論－アクロス・カリキュラムのデザイナー」『文藝言語研究言語篇』53, 17-32.
- 岡崎敏雄(2009)「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイナー－生態学的リテラシーの育成－」『文藝言語研究言語編』55, 筑波大学文藝・言語学系 1-24.
- 小河原義朗(1997)「発音矯正場面における学習者の発音と聞き取りの関係について」『日本語教育』92, 83-94.
- 小河原義朗(2009)「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捉え直す」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻「音声」』凡人社 48-69.
- 河野俊之・小河原義朗(2006)「独自の基準についての話し合い」『日本語教育方法研究会誌』13(2), 10-11.
- 河野俊之(2007)「音声教育と日本語教育と第二言語習得」『言語文化と日本語教育』11-27.
- 高橋 恵利子・松崎 寛(2009)「韻律指導に対する学習者の内省メールの分析－韓国人 JFL 学習者を対象に」『広島大学日本語教育研究』19, 47-54.
- 田島信元(2003)『共同行為としての学習・発達－社会文化的アプローチの視座－』金子書房
- 田島充士(2008)「単声的学習から始まる多声的な概念理解の発達－バフチンおよびヴィゴツキー理論の観点から－」『質的心理学研究』, 7, 43-59.
- 秋美 鎬・William O'Grady・山下佳江(2008)『韓国語発音ガイド－理論と実践－』白帝社
- バフチン, M. M.(1996)『小説の言葉』伊東一郎訳. 平凡社
- バフチン, M. M.(1988)『ことば 対話 テキスト』(ミハイル・バフチン著作集 8)新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛訳 新時代社
- 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, 157-168.
- 房賢嬉(2010b)「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, 141-151.
- 松崎寛(1999)「韓国語母語話者の日本語音声－音声教育研究の観点から－」音声研究 3 (3), 26-35.
- 松野和彦(2002)「音声学と外国語教育」上野博人編『日本語学と言語教育』シリーズ言語科学 5
- Kamberelis, G. (2001) Producing heteroglossic classroom (micro) cultures through hybrid discourse practice. *Linguistics and Education*, 12, 85-125.

ばん ひょんひ／お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科
hh9518@yahoo.co.jp

Peer monitoring activity for sustainability

BANG Hyeonhee

Recently studies have shown effectiveness of self-monitoring in pronunciation learning, although there are learners who have a problem to use self-monitoring. The teacher needs to offer support to these learners. This paper is a report on peer-monitoring activity which is a way for learners to foster their self-monitoring skills through sharing the pronunciation learning process and constructing their knowledge about pronunciation together. I examine two group events to construct self-theory. Study1 examined the basis of self-theory. Student's self-theory is based on phonetic knowledge of Korean and empirical knowledge and sensation. Study2 examined constructing self-theory process. In the self-theory constructing process, learners verified their own perspective in coordination with phonetic knowledge. The process could further be regarded as that of achieving internally persuasive discourse.

【Keywords】 pronunciation learning, peer-monitoring activity, self-theory, internally persuasive discourse

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)