

対話に着目した発音ピア・モニタリングの可能性 —言語生態の保全・育成を目指して—

房 賢嬉

1. 研究背景と問題の所在

日本語学習者の発音学習に対するニーズの高さは、様々な調査で報告されている（日本語教育学会 1991、戸田 2008）。学習者の発音学習に対する高いニーズの背後には、実生活の中で抱えている様々な問題があり、これらの点を明らかにすることが音声教育を実践する上で必要とされている。具体的には、教室内外における学習者の発音不安要素を調べた研究（小河原 1999）、発音学習に対する学習者の認識調査（戸田 2008）、内省報告を通して学習者が授業中に何を考え行動するかを調べた研究（松崎 2009）などから学習者がどのような問題に直面しているかが窺える。

小河原によると、学習者は教室内外において教師やクラスの仲間、教室外の日本語母語話者などから受ける評価に直面したとき、発音不安を感じるという。まず教室では、教師から発音指導を受けても自分の問題がどこにあるか自覚できないという認知的問題がある（小河原 1999、松崎 2009 など）。さらに、仲間の前で何度もできるまで発音を修正され、自尊心に傷つけられたり、自信をなくしたりする心理的問題も抱えている（小河原 1999）。発音矯正が中心となっている授業の場合、「正しい」、「正しくない」という評価が中心になりやすく、学習者を「できる人」か「できない人」かに二分化する。そして、学習者は常に仲間と自分を比較せざるを得なくなり、仲間を競争相手として捉える（小河原 1999）という偏った人間関係が構築されてしまう。

教室を離れると、学習者は日常生活や社会活動においてさらに深刻な問題に直面する。まず、日本語レベルを問わず、コミュニケーションに問題を感じる、発音に問題を感じながらもどこをどう直せばよいか分からない、大学の講義の理解が難しいということに直面する。また、会話の途中で話し相手からの「聞き返し」や発音の誤りの指摘など否定的なフ

ードバックを受けることにより（小河原 1999、戸田 2008）、心理的なストレスを受けることもある。学習者のコメントの中には、「会話のときに、声が小さくなりがち」、「発音を気にしすぎて大学での発表がうまくできない」といった声が見られ、繰り返し受ける否定的なフィードバックによって、学習者の態度が畏縮し（戸田 2008）、学習活動や社会活動に十全に参加することが難しくなっている現状が窺える。

以上のように、学習者が教室内外で抱えている認知的・心理的・社会的問題を受けて、問題の解決のために教室で何ができるかを考える必要がある。本研究では、上記のような問題を改善するための音声教育を言語生態学に基づいて考えてみたい。

2. 言語生態学

言葉は人間活動の中で、個人内の認知活動や社会における人とのコミュニケーションなど、人間活動と一体化して社会・認知・情意・文化的な機能を担っている（岡崎 2008）。言い換えると、人間は言葉に支えられながら、人間活動を営んでいる。言語生態学とは、上記のように言葉を言葉固有の環境の中で生きて活動しているものとして捉え、言語とそれを取り巻く環境との間の相互交渉的關係を見る学である（岡崎 2008）。

岡崎によれば、人間活動のすべてを支える言葉の状態が良好で、人間活動の中でうまく機能していれば、人間活動も良い状態を保つことができるという。しかし、言葉がうまく機能せず、人間活動を支えることができなくなると、人間活動も良い状態を維持できなくなる。例えば、音声教育場面で教師から発音指導を受けても理解できず、認知的問題を抱えている学習者を想定してみよう。このような学習者の場合、教師とのやりとりの中で自分の問題を特定し、それを改善する手立てを講ずるといった認知過程がう

まくいかない、つまり思考の過程で言語がうまく機能していないと考えることができる。さらに、学習者の認知過程で言語がうまく機能しないことで、学習者は授業にうまく参加できない可能性もある。このように人間生活において言語が十分に機能しない場合、人間の持つ本来の力が発揮できず、社会活動に十全に参加することが難しくなる。

上述のように、「言葉がうまく機能しているかどうか」という言葉の状態を「言語生態」と呼ぶ(岡崎 2008)。また、教室における教師と学習者のやりとり、学習者同士のやりとり、そこで使われる言葉による認知、それらが形作る学習、社会環境などを「言語生態環境」と呼ぶ(岡崎 2008)。岡崎によると、言語生態と言語生態環境の間には、相互交渉的関係があるため、言語生態を保全するためには言語生態環境の保全が必要であるという。言語生態環境には「心理的領域」と「社会的領域」という2つの領域がある(岡崎 2005)。心理的領域は、多言語使用者の mind (知性、精神) の中で言語と他の言語が相互交渉している領域のことで、例えば学習者が日本語の音声を理解するために、母語の音声と比べるなどの認知活動を行っている領域として考えることができる。一方、社会的領域はある言語とその言語がコミュニケーションの手段として機能する社会との間の相互交渉的領域で、例えば教室で教師と学習者、あるいは学習者同士のやりとりで言語が使われるという領域として考えることができる。これらの2つの領域は互いに相互交渉的関係にあるという。つまり、教師と学習者、あるいは学習者同士のやりとりは学習者の認知に影響を及ぼし、学習者の認知過程もまた教室でのやりとりに影響することになる。

以上を踏まえて、音声教育の場面で様々な問題に直面している学習者のためにできる支援を考えてみよう。そのような学習者は、教室内外での人間活動において言語がうまく働いていない状態にあることが推測される。岡崎は、言語をうまく機能させること、つまり言語を保全・育成することによって、人間活動のあり方を改善できると述べている。そのために、言語が認知、情意、社会、文化的に十分機能できるような環境を作り出すことが必要である。言語がうまく機能する環境は、学習者の既有能力(既有の言語・認知・情意・社会諸能力のネットワーク)を最大限活用できる環境であるため(岡崎 2007)、教室活動の際に学習者の既有能力が十分生かせるよ

うなデザインにする必要があると考えられる。

3. 先行研究と研究課題

3.1 自己モニタリングに関する研究

小河原(2009)は音声教育のあり方として、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。小河原はその具体的な方法として、学習者の認知過程に注目した自己モニタリングを促す活動を提案している。自己モニタリングとは、「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こと」であり(小河原 2009)、様々な研究でその有効性が明らかになっている¹⁾。

自己モニタリングに関する一連の研究では、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り、独自の発音基準を意識的に持って発音することの重要性が明らかになった(小河原 1997a)。つまり、日本語音声に対する自分なりの説明を構築しながら能動的に認識することが発音学習を成功させる鍵といえる。

小河原(1998)は、自己モニタリングを促す活動として、自分の発音を評価する活動を導入している。しかし、こうした活動に携わっても、自己モニタリングの遂行に困難を感じ、自分の発音の評価ができない学習者がいる。例えば、自分の発音に問題があることは分かっても、どこが問題なのか、それはなぜなのか原因を特定し、発音の改善に向けて具体的な手立てをとることが難しいという。このことは、学習者の認知過程において思考を支える言語がうまく機能していないと考えられる。したがって、自己モニタリングを育成するためには、学習者の言語生態環境の保全を通して、思考過程で言語をうまく機能させることが可能になると考えられる。その実現は、教師の一方的な指導や発音矯正ではなく、学習者が本来持っている能力を発揮させるような形で可能になるのではないだろうか。

3.2 対話を媒介にした言語生態の保全・育成

今までの議論を踏まえて言語生態学に基づき、次のようなデザインを提案する。言語生態環境の改善のために、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、対話を通して思考過程の言語化を促す。発音学習を一

人で意識的に行い、その過程で気づいた疑問、問題点、自分なりに構築した発音基準などを教室に持ち寄り。そして仲間に向けて言葉に出し、協働して対話を積み重ねることで、自身の躓きの原因を突き止めることができると考えられる。以下に、精神的領域と社会的領域への具体的な働きかけを示す。

(1) 言語を媒介とした精神的領域への働きかけ

一人学習の際に、発音学習日記を導入し自己内対話を促すことによって、学習者が意識的に自分の思考過程を言語化できるようにする。そうすることで、発音学習のプロセスが可視化され、自分の問題を特定し、手立てを考えることを容易にし、学習者が自分なりの発音基準を創られるような環境を作る。

(2) 言語を媒介とした社会的領域への働きかけ

一人学習で創り上げた発音基準を持ち寄り、対話を通して協働的に発音基準を構築する。ピア活動の中で、他者に向かって自分の考えを言語化することで、一人学習で自己内対話ができなかった学習者でも仲間に支えられ、言語化しやすくなるような環境を作る。図1は言語生態環境の精神的領域と社会的領域の相互交渉的關係を表す。

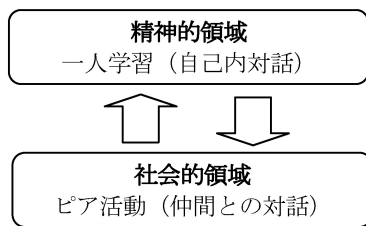


図1 対話による言語生態の保全・育成

3.3 研究課題

【研究1】対象：一人学習（日記）

一人学習における認知過程の中で言葉がどのように機能し、どのように学習を支えているかを明らかにする。

【研究2】対象：一人学習＋ピア活動

一人学習で得られた言葉がピア活動でどのように機能し、ピア活動を実現させているか明らかにする。

【研究3】対象：ピア活動

仲間を支える言葉の特徴とその言葉を構築するためになされる行為を明らかにする。

【研究4】対象：長期間のピア活動＋インタビュー
長期的な活動を通して学習者の認識に働きかけることが可能かを明らかにする。

【研究5】対象：コース前後のインタビュー

当事者である学習者の評価を通してピア・モニタリング活動の成果と課題を明らかにする。

4. 分析対象と分析方法

2003年5月から8月の間に3ヶ月間（12週間）行われた会話・発音クラスを対象にする。参加者は、日本に滞在している韓国人日本語学習者15名である。分析方法は、ピア・モニタリング活動の中で認知的活動及び社会的活動における言葉の機能と特徴を質的に分析する。

5. 結果

5.1 研究1

一人学習の際に、学習者は言語を媒介に、自分が置かれている学習環境で自分とつながっている様々なリソースを意識的に使いこなし、自分なりの発音基準を構築していることが分かった。発音学習日記には、メタ認知に関わる7つのカテゴリーが見られ、思考過程を言語化することによって学習者が本来持っているメタ認知能力が発揮されていることから、一人学習という言語活動において言語が十分機能していることが分かった。

さらに、日記を書くことで思考過程が可視化され、問題点や発音時の口の様子の自覚を促し発音を修正するといった認知過程が見られた。このような自己内対話により、学習者は母語や自分の経験、感覚などを日本語の発音学習と関連付け、教科書の説明と自分の感覚のズレを調整しつつ、自分なりの発音基準を作っていることがわかった。

5.2 研究2

学習者たちが一人学習で得た言葉を認知的道具として使い、ピア活動でやりとりを通して発音基準をより精緻化していく過程が見られた。さらに、認知的道具だけでなく、自分が提示した話題のコントロールや発言権を維持するための社会文化的道具として使っていることが分かった。このような言葉の使用は、仲間や教師にもいい影響をもたらし、アクセントのルールを協働構築することに成功している。一人学習で得られた言葉を社会文化的道具として使うことによって、能力の高い者が能力の低い者に援助するという固定化しやすい関係性を再構築することに成功し、グループへの十全な参加を可能にした。

5.3 研究3

研究3は、仲間を支える言葉の特徴とその際に行

われる相互行為の特徴を探った。仲間を支える言語（発音基準）は、母語や日常経験、身体感覚に基づいて構築されていることが分かった。協働的な発音基準構築によって仲間を支えることができるが、そのためには自分が持っている既有能力（母語で培われた認知・社会・文化的能力）の十分な発揮が前提になっていることも明らかになった。

5.4 研究4

自分の既有能力が十分に発揮できず、思考を支える言葉もうまく機能しないために活動に十全に参加できなかったある学習者を取り上げ、長期的なピア活動への参加によって参加の仕方や認識が変容するかを分析した。コースの初期は、学習者が過去に受けてきた学習経験に基づく考え方の影響もあって、発音基準を自分なりに説明することに対して抵抗を示していた。コースの中盤には仲間や教師の働きかけにより、発音基準を自分なりに説明しようと奮闘するが、まだうまくいかない様子が見られた。コースの終盤には発音基準を自分なりに説明することができており、仲間と協働して発音基準を構築することによって仲間を支える様子も観察された。

5.5 研究5

学習者のコメントを分析した結果、一人では気づかないことに気づく、身につく、聞き手・話し手としての意識が高まるなど、概ね肯定的な評価が見られた。一方、学習項目の難易度による時間配分や社会的関係性作りの必要性、フィードバックの仕方など、今後の活動の改善に役立つコメントも見られた。

6. まとめ

本研究では対話に着目した発音ピア・モニタリング活動をデザインし、実践することによって、学習者の言語生態の保全・育成を試みた。自己内対話及び学習者同士の対話によるピア・モニタリング活動によって、学習者は既有能力を発揮することで教室活動に十全に参加することができていた。さらに、教室外の社会活動においても自分の発音を意識し、コントロールするという学習者のコメントから、学習者の認知過程において言葉がうまく機能し、人間活動を支えていることが推測される。つまり、ピア・

モニタリング活動によって言語活動と人間活動が保全されたということができる。

注

1.正確な知覚と産出における自己モニタリングの有効性を検証した研究（朴他 2005）や、発音学習ストラテジーと発音能力の関係を探った量的な調査（小河原 1997b）など。

参考文献

- 岡崎敏雄（2005）「言語生態学言論—言語生態学の理論的体系化—『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野鶴子先生古稀記念論集—』503-554. 凡人社
- 岡崎敏雄（2007）「持続可能性を追求する日本語教育—その基礎としての言語教育における生態学的アプローチ—」筑波大学地域研究 28, 67-76
- 岡崎敏雄（2008）「言語習得・認知科学両研究成果の生態学的展開に基づく日本語教育方法論」筑波大学地域研究 29, 129-141
- 小河原義朗（1997a）「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（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 45（4）, 72-82
- 小河原義朗（1999）「外国人日本語学習者の日本語発音不安」言語科学論集 3, 13-24. 東北大学文学部言語科学専攻
- 小河原義朗（1998）「外国人日本語学習者の発音学習における自己モニター研究」東北大学大学院博士論文
- 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」』48-69. 凡人社
- 戸田貴子（2008）「日本語学習者の音声に関する問題点」『日本語教育と音声』戸田貴子編, 23-41. くろしお出版
- 松崎寛（2009）「音声教育における教師と学習者の内省—音律指導の実践をもとに—」日本語教育 142, 25-35