

言語生態の保全を目指す発音ピア・モニタリング活動

—自己内対話と学習者間対話の相互交渉を通して—

房 賢 嬉*

1. はじめに

近年、音声教育における自己モニタリング⁽¹⁾の有効性が明らかになっており（小河原1997など）、音声教育現場ではこれらの研究から得た知見を取り入れた実践が意欲的に行われている。その実践は「自己・他者評価」を中心としたものが多く、成果として学習者の自己評価意識を高めることや主体的な発音学習ができることなどがあげられている。しかしながら、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、自分の問題点が自覚できず、発音の自己評価がうまくできない学習者がいることも報告されている（小河原1998など）。

この問題を踏まえて、房（2010）は本来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、仲間と協働的に対話を積み重ねて互いの問題を解決するピア・モニタリング活動を提案している。ピア・モニタリング活動とは、一人で学習（自己内対話）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である（房2010）。房は、一人学習をピア活動の事前課題として設定することで、学習者が自分の発音過程を能動的に認識することが可能になるのみでなく、ピア活動においてもより深い議論が可能になると述べている⁽²⁾。

館岡（2005）でも、事前に自分の視点を整理す

る時間を持たず、いきなり話し合った場合、自分で考えることを放棄したり、強い意見に迎合しがちになるという問題点が指摘され、事前に一人で考える時間を持つことの重要性が述べられている。

これらの議論を踏まえて、以下では一人学習をピア活動の前に設定することの意味について、言語生態学の視点から述べていく。

2. 先行研究

(1) 言語生態学

言語生態学では、ことばをことば固有の環境の中で生きて活動しているもの（岡崎2009：xii）として捉えている。人とのコミュニケーションはいうまでもなく、個人内の認知活動も、表に表れる形で使われてはいないものの、ことばに支えられながら遂行される。言語生態学では、ことばが人間活動においてうまく機能していれば、人間生態もよい状態であると考えており、ことばがうまく機能しているかどうかの状態を「言語生態」としている（岡崎2009）。

言語は、その言語を取り巻く他の言語や、社会的状況など言語が置かれている環境から影響を受ける（岡崎2009）。Haugen（1972）によると、こうした言語生態環境には2つの領域があるという。その1つが「心理的領域」で、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を指す（岡崎2009の訳引用）。発音学習の文脈で考えてみると、例えば、学習者が日本語音声を理解するために、母語の音韻体系

*お茶の水女子大学大学院院生

と比較・調整しながら日本語音声を生成していく認知活動（自己モニタリング）を行っている領域を心理的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ある。例えば、教室の文脈で考えると、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領域を社会的領域として見ることができる。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行われるやりとりに影響を及ぼすことになる。

以上を踏まえると、教室活動の前に自分の考えを整理し、やりとりの中でどのようなことについて対話するかを考えたり、まとめたりすることなく活動に臨んだ場合には、自分の考えを仲間うまく伝えることができない可能性があると考えられる。言いかえると、学習者の認知過程を支える言語がうまく機能しなければ、学習者間の言語もうまく機能しないということになる。したがって、協働学習を行う際には、「言語生態の保全（言語がうまく機能する状態）」という観点からの積極的なアプローチを射程に入れることが必要であろう。

(2) 認知的・社会的道具としての言語の働き

言語生態学における言語の捉え方と同様に、ワーチ（2002）も、人間の行為は言語や記号という文化的道具によって媒介されていると述べる。言語や記号は人間内の思考過程や人間同士のコミュニケーションを支える認知的機能のみでなく、権力や権威を含む人間行為のダイナミクスに影響する社会的機能も担っている。教室の文脈で考えると、教師主導から学習者同士に学習形態を変えたからといって、教室のやりとりに権力や権威が存在しなくなるわけではない。学習者間のやりとりは真空の中で行われるのではないため、当然

学習者間の社会的関係性によって学習者の行動や、やりとりが制約されると考えられる。

では、一人学習の際に得られた言葉は、学習者がピア活動を行う際に、どのように影響するのだろうか。議論の中で学習者の思考を支える道具として機能するのだろうか。ワーチが指摘しているように、認知的道具だけでなく、教室における学習者間の社会的関係性を変える道具としても用いられるのだろうか。以上の議論を踏まえて本稿では、一人学習の際に得られた発音基準や自分なりの視点がピア活動でいかに機能するかを明らかにすることを目的とする。

3. データと分析方法

本稿では、一人学習の際に得た言葉がピア活動の中でどのように機能しているかを観察する。そのため、Kという学習者が参加した2つのグループのやりとりの文字化資料⁽³⁾をデータとした。これらを分析対象にした理由は、学習者Kは一人学習で気づいたことを積極的に持ち込み活動に参加していたが、あるグループでは、Kの意見が話題として受け入れられ、協働的にやりとりが行われていたのに対し、他のグループではKの意見が無視される場面が多く見られ、Kの活動の様子が明らかに異なっていたことにある。

分析の観点としては、ワーチ（2002）に基づき、一人学習で得られた言葉を認知的道具と社会的道具の観点から、やりとりを時系列に沿って観察する。

4. 結果

(1) 認知的道具としての機能

以下の会話例1は、7月11日に行われた「連音上の問題」についてのやりとりである。このグループには、学習者J、K、L、O、そして日本語母語話者教師JTが参加していた。日記を書いて

きたのはJとKの2名であり、やりとりの話題は殆ど彼らによって提供されていた。学習者JとKが日記に書いてきた彼らなりの視点を以下にまとめる。

表1 一人学習で得られた言葉の一部

日記における言葉 (一人学習)	
J	<ul style="list-style-type: none"> ・鼻濁音と撥音との関連 ・日本人と韓国人の「ン」音の調音法の違い 例) 韓国人⇒「ㄴ [n]」、日本人⇒「ㅇ [ŋ]
K	<ul style="list-style-type: none"> ・鼻母音と拍に関連する内容。 例) 「ミンエイ」の場合、4拍「미잉에이 ([mi:ŋei]) ⇒ 2拍にして「밍—에— ([mi:ŋe:]）」の後ろは長音に。 ・連音になりやすい。

このグループのやりとりでは、学習者たちが一人学習で得た視点を出し合い、撥音に対する知識を構築している。その内容は、①「ン」の後に子音が続く場合は「ㄴ [n]」、母音が続く場合は「ㅇ [ŋ]」として発音するというもので、韓国語の音声に基づいた工夫を通して彼らなりの発音基準を構築していた⁽⁴⁾。さらに、②撥音は後ろの音から影響を受けるという気づきや、教師の発音の観察から③「ン」の後ろに「m」の音が続く場合は、「ン」が[m]として実現されるという気づきも得ていた。

これまでの議論が撥音の「異音」としての特徴を掘り下げたものであったのに対し、会話例1ではKによって異なる視点が提供され、議論される。

学習者Kは、言葉ではうまく説明できないが、自分の気づきを仲間と共有するために、「ゲンイン [genin]」と「ゲンイン [gei:n]」を区別して発音してみせている (209K)。それを聞いて、学習者Jもその違いに気づくが、その違いの原因がはっきり分からず、前に来る濁音の影響ではないかと推測している (210J)。話し合いが難航する中、日本語母語話者教師が学習者Kの意見をもう一度整理する (226JT)。他の学習者も思考を巡

【会話例1】特殊拍と鼻母音としての特徴

209	K	「ゲンイン [genin]」じゃなく、普通に会話するとき、なんか「ゲンイン [gei:n]」、 「ゲンイン [gei:n]」
210	J	あ、「ケンイン [genin]」と「ゲンイン [gei:n]」となんか違いますよね。前に濁音が来たら、ちょっと「ン」の発音が弱くなりますか? 「デンアツ」とか。
211	JT	うーん、濁音に関係あるかな? 【中略:濁音との関連について議論する】
226	JT	「ン」じゃなくて伸ばした音みたいに聞こえると聞いたんですよ。
227	J	これ、人によって違うんですか?
228	JT	はい。確かに、「ゲンイン」じゃなくて、「ゲーイン」、「ゲー」長く伸ばしたように発音しますが、それが濁音と関係あるかどうかはよく分からないので。
229	L	でしたら、「センイ」も同じですか? せんい。
230	J	ゼンイン?
231	L	ゼンイン、ゼーイン
232	JT	ゼンイン、ゼンイン。

らせ、他の例を出し、発音練習をすることで、積極的に参加している (229L、231L)。

ここまでのやりとりを見ると、学習者Kが示した情報は、グループにいる学習者と教師の間にある程度共有され、受け入れられているように思われる。その理由は、Kの主張を聞き、教師や仲間によって、Kの主張と関連する例が出され、Kの主張に従い、練習していたからである。ここでは、Kが一人学習の際に得た言葉は、撥音の「異音」としての議論から「拍や鼻母音関連」の議論へと導き、より多面的に撥音を捉えることを可能にする「認知的道具」として機能していた。

しかし、このやりとりの次の週に行われた7月18日のやりとりでは、Kの意見が仲間によって何度も無視・否定され、発言権の獲得やKの意見を話題に上らせることが困難な状況が何度も観察さ

れた。この日のやりとりでKは、一人学習で得た言葉を7月11日とは「違う意味」で使用していた。

(2) 社会的道具としての機能

会話例2は、7月18日に行われた「アクセント」についてのやりとりである。グループメンバーは学習者K、J、I、教師2名（日本語母語話者教師1名、韓国語母語話者1名）である。この日、日記を書いてきたのはK一人であり、日記にはアクセントと助詞・動詞・副詞との関係に関する疑問などが記されていた。

表2 一人学習で得られた言葉の一部

日記における言葉（一人学習）	
	<疑問になる点>
K	平音の単語の後に助詞や動詞、副詞などがつく場合も（複合語アクセントと）似たような現象が起きたり、（なかった）アクセントができるかが気になる。例えば、「ショウセツカ（小説家）+は、の、に」などの形におけるアクセントの変化

学習者Kはアクセントと助詞の関係について意見を述べるが（253・255・257K）、学習者Iによってすぐに否定されてしまう（258・260I）。

【会話例2】グループ内の関係性に変化が現れる

253	K	ところで、何か（ことば）がつくと、また（アクセントが）行くからそれを考えると、また前（のことば）に影響があるような気がします。【後略】
254	I	だから
255	K	（すぐターンとって）だから、助詞とか、助詞とか「の」とか、こんなものがつくとアクセントが移動するような気がします。
256	I	助詞？

257	K	「の」とか「には」とか、あの、ない、へ（*「平板」の言いかけ）、あの、アクセントがない、その、単語に助詞とか「の」とか、「に」とか、「には」こんな、あれが、助詞のようなものがつくと、その単語につくと
258	I	違うと思います
259	K	違いますか
260	I	違います
		【中略：教師もIの意見を間接的に支持】
266	K	例えば、「ショウセツカニハ（小説家には）」とか
267	J	ショウセツカ、ショウセツカ
268	I	ショウセツカ
269	KT	あ、「（小説家）ニハ」では、「ニ」にある。

Kの発話266は、Kとグループメンバーのやりとりを大きく変える転換点であった。学習者Kがこの発話で自分の主張を支える証拠（具体例）を持ち出したのである。そしてIとJはKが出した具体例を発音しながら吟味を始めており（267J、268I）、韓国語母語話者教師も慌てて助詞とアクセントの関係について検討を始めている（269KT）。

一人学習で得られた言葉は、やりとりを展開していく上で認知的な支えになっていただけでなく、学習者同士の関係性に变化をもたらす働きもしていたことが明らかになった。学習者Kの言葉が認知的価値のない言葉として認識され、グループメンバーに受け入れられない状況の中で、学習者Kは一人学習の際に得た言葉を自分の意見を通すための根拠として使うことによって、発言権を獲得し、社会的関係性を変えていったのである。

5. おわりに

以上で見てきたように、一人学習とピア活動の関係から考えると、言語生態環境の心理的領域において言葉がうまく機能することは、社会的領域

においての言葉のあり方に影響しているということが出来る。さらに、やりとりの中で構築された言葉は学習者の持ち寄った言葉の単なる寄せ集めではなく、さらに精緻化していた。このことから、社会的領域における言葉の使用もまた学習者の心理的領域における言葉の働きをよくしていると考えられる。即ち、言語生態環境の心理的領域と社会的領域が相互交渉的に関係し、言語がうまく機能する状態（言語生態の保全）を作り出していたと言えよう。

こうした一人学習とピア活動の相互交渉的關係は発音学習における自己モニタリングに影響を与えらると思われが、今後の課題としたい。

注

- (1) 学習者が独自の発音基準を持って意識的に発音し、問題に気づいたら自ら修正を行う行為（小河原1998）。
- (2) 活動の手順は房（2010）に詳しく述べられている。
- (3) やりとりは日本語と韓国語を併用して行われていたが、紙幅の関係で日本語訳のみを示す。
- (4) やりとりの中で構築された発音基準の中には、音声学的な観点から見れば適切でないものも含まれているが、それらの是非を論じることが本稿の目的ではないので、説明は省く。

参考文献

- 岡崎敏雄（2009）『言語生態学と日本語教育－人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社
- 小河原義朗（1997）「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（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
- 館岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習ー』東海大学出版会
- 房賢嬉（2010）「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.
- ワーチ, J.V. (2002) 『行為としての心』佐藤公治・田

島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳. 北大路書房

Haugen, E. (1972) *The ecology of language: Essays by Einar Haugen* (Edited by Anwar S. Dil). Stanford, CA: Stanford University Press.