

短期集中コースにおける意識化・気づきを活用した日本語の発音指導

赤木浩文（専修大学）

1 研究目的

研究の目的は大学の短期集中日本語コースで行っている意識化・気づきを活用した日本語の発音指導の結果を分析し、短期間で行える効果的な発音指導について考察することである。

2 研究の背景

第二言語の発音の学習や習得は母語などの影響による個人差が大きく、クラスでの指導には工夫が必要である。日本語学習者の中には、長年日本語を学習していても、コミュニケーションを阻害する発音上の課題が残る学習者や発音の指導を受けたことがない学習者が見受けられる。このような学習者の発音によるコミュニケーションの失敗を減らすために、当大学の日本語コースでは、体系的な発音指導をルーティンワークとして行っている。当コースは短期集中、多国籍、少人数という特徴があり、クラス単位の指導は時間的制約、発音の習熟度、母語の影響による個人差を考慮した指導が要求される。そのため、自律学習に結びつく指導として、第二言語学習において重要性が注目されている意識化と気づきを利用した発音指導を採用した。その結果、学習項目に効果が現れやすいものや共通した学習ストラテジーなどが観察された。本研究ではそれを整理し、短期集中コースにおける、より効果的、効率的な発音指導を検証し、今後の発音指導について考察した。

3 意識化・気づきと発音指導

3.1 第二言語習得論と意識及び気づき

第二言語習得理論では、インプット、インプットの気づき、理解、内在化（インテイク）、統合といった流れの連続によってアウトプットが可能になると考えられている（Gass & Selinker 1994）。インプットの中で学習者に認識され、意味内容と言語形式の関係が理解されたものが「インテイク」として学習者に内在化され、学習者自身の言語システムとの統合が起きる。この統合によって発達する言語システムからアウトプットが引き出されると言われている。この理論で重要なものが意識である。

Schmidt（1990）は、第二言語習得において学習者に意識的な注意を喚起させること、または「気づき」を起こさせることが重要であると述べ、「気づき仮説」（noticing hypothesis）を提示した。「気づき仮説」とは、インプットのうち学習者が意識的に注意を向けたものだけが、インテイクとして取り入れられ、そのインプットをインテイクに変えるのに「気づき」が必要かつ十分条件であるという考え方である。

また、村野井（2006）は、自分の第二言語能力の「穴」に気づくこと、目標言語と中間言語のギャップに気づくことなど、アウトプットの気づきの重要性について言及している。さらに、Long（1996）は、言語習得は対象言語を相互交流の中で使用することによって促進されるとし、学習者がインタラクションで負のフィードバックを受けた場合、学習者の理解しようとする意志や意図を理解してもらおうとして行う試行錯誤などの努力によって習得が進むと主張した（インタラクション仮説）。意識的な側面から、負のフィードバックに対する気づきが習得を促進する重要な要素だと考えられる。

クラスで教師が学習者に意識化を促し、気づきを起こさせる工夫として「インプット強化」がある（Sharwood Smith, 1991）。これは、学習項目の言語形式を目につきやすいように、ハイライトにする、色付けするなど視覚的に強調し、インプットがインテイクとして取り込まれる率を高める工夫である。Doughty（1991）は、学習項目への高頻度の接触と学習者の注意を引く工夫が習得に有効に働くと述べている。また、Schmidt（1990）は、言語形式に気づかせる有効な方法として focus on form を取り上げている。そして、学習項目にインプット強化を施し、言語形式に気づかせるのは、教師の役割であるとしている。

3.2 発音指導及び発音学習と意識化

発音学習と意識化の有益性を述べた研究に、磯村（1996）がある。磯村（1996）は、日本語学習者に対して日本語の韻律の理論的知識と練習法を提示する指導を行い、アクセント型の違いを実現していなかった学習者が、アクセント型の違いを意識し、発話しようとしたこと、イントネーションとの練習によって型の違いを韻律によって区別しようとし、以前より正しい韻律に近づいたことを確認した。そして、学習者が日本語の韻律を習得するには、韻律に関する理論的知識と目標言語の音声の明確な意識化が有益であるとした。

発音指導における学習者の気づきの有効性を分析した研究に赤木（2011, 2013）がある。赤木（2011）では、学習項目を焦点化した発音指導において、学習者が学習理由、学習項目、課題を意識するよう工夫し、インプット強化として音声モデル、視覚情報、リズムビート、対話におけるフィードバックを活用した。その結果、学習過程で気づきが促進され、発音の改善につながったと述べている。特にインタラクションで学習者がインパクトを受けたときに学習者効果が高まった例を報告している。さらに、赤木（2013）では、上級学習者を対象に気づきを促す発音指導を行い、気づきと発音の向上の関連性を分析した。そして、気づきを①学習目的に関する気づき、②言語形式に関する気づき、③できないことに関する気づき、④課題に関する気づき、⑤ストラテジーに関する気づきに分類し、発音習得にはストラテジーに関する気づきが重要であるとした。

4 発音指導の方法

発音クラスの指導目標は、コミュニケーションに必要な発音の習得、つまり話者が伝えたい意味や意図が正しく伝わる発音の習得である。指導期間は7週間（全9回～12回）ま

たは12週間（全15回～16回）である。1コマ50分のルーティンワークとして、週1回または2回（約20～30分）、全体で270分～300分程度行った。学習項目を表1に示した。

1回目 発音練習を始める前に	5回目 撥音	9回目 イントネーション
2回目 拍・リズムの規則	6回目 縮約形	10回目 区切り
3回目 長音	7回目 アクセント	11回目 プロネンス
4回目 促音	8回目 複合語アクセント	12回目 発音練習を終えて

表1 焦点化した学習項目

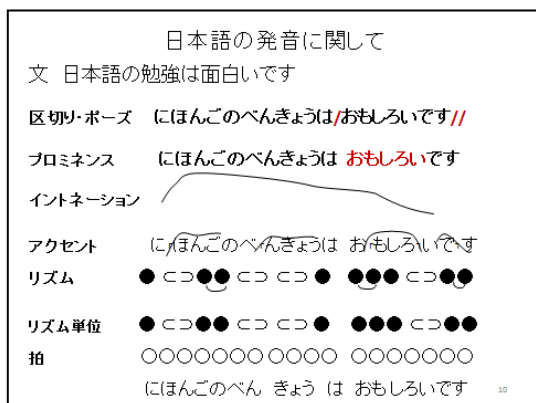


図1 発音規則の視覚情報

教材は『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』（赤木他 2010）を用いた。テキストの特徴的な点は、韻律学習に焦点をおいていること、付属CDに日本語の拍やリズムの感覚を養うためにビート音を用いていることである。ビート音は、4分の4拍子の3拍子目に強勢（音の目印）を置いた8ビートの音の連続を刻んだもので、モデルの発音と同時に流れ、学習者がリピートする部分は、リズム音だけが流れるようになっている。また、視覚情報として、階

層ごとに発音を焦点化し、拍を○、リズム単位として、1拍1単位を●、2拍1単位をC、アクセント記号とアクセントの高低、イントネーションの高低に曲線を記号として用いている（図1）。授業は、①導入、②ポイント（規則の説明）、③発音の焦点化練習（全体及びペア練習）、④フィードバックという流れで行った。導入では、テキストのイラスト部分や口頭で発音によるコミュニケーションの失敗例を提示し、学習目的、学習項目や目標を意識させた。ポイントでは、視覚情報を用いて学習項目とその規則を簡潔に説明し、焦点化練習では、焦点化した学習項目を全体で音声、視覚情報（記号）、ビート音を用いて、リピート、オーバーラッピング、シャドウイングで練習した。続けて、短い対話にミニマルペアを用いたペア練習を行い、相手とのやりとりでアウトプットの気づきを期待した。ペア練習中には教師がクラスを回り、個別にフィードバックやアドバイスをし、最後に全体でまとめを行った。このように、各セクションで、学習項目や課題を意識化することで、インプット、アウトプット、インタラクションにおける気づきを期待した。コース中に1、2度、日本語母語話者を招いて練習したクラスもあった。さらに、会話やスピーチ授業でも、発音学習の波及効果を狙い、発音クラスで学習した記号や視覚情報を活用した。

5 対象クラスについて

調査対象は、日本語短期集中コースの7週間、12週間コースの中級前期2クラス、中級

の3クラスの合計34名の学習者である。参加した日本語学習者は表2の通りである。学習期間にばらつきがあるが、中級前期で1年半～2年程度、中級は2年～3年程度である。各クラスによって共通する発音上の課題、個人別の課題があり、授業で強調する箇所、個人へのフィードバックには異なる部分もあるが、基本的には同様の指導法を行った。

	レベル	期間	人数	出身
1	中級前	7週	5 (女3男2)	チリ2、豪、韓、米
2	中級前	12週	4 (女3男1)	豪、台、米、マレーシア
3	中級前	7週	7 (女6男1)	米4、加、中、韓
4	中級	7週	9 (女)	韓5、印、中、伊 越
5	中級	7週	9 (男3女6)	韓 新、イラン、英、加、中、米 越2

表2 対象クラスと学習者

6 分析項目と方法

クラスの指導結果を発音の改善、意識化や気づきによる学習効果という観点から検証し、その関係を考察した。発音については、コース開始時と終了時の発音チェック（朗読文の読み上げ、自己紹介、経験に関するモノログ）の録音を用いて、学習者の発音上の課題や特徴を具体的に記述し、聞きやすさを5段階で評価した。評価者は40代と50代日本語教師男女2名である。また、実際に使用場面での応用を見るために、スピーチ、会話テスト、プレゼンテーションの発音に対する評価やコメントを整理して、学習者の課題や改善点を整理し、改善した項目と学習者の人数をまとめた。改善度は、①変わらない、②やや改善した、③かなり改善した、④非常に改善したの4段階で評価した。

一方、意識的側面に関しては、アンケート、インタビュー、クラス観察記録のデータを用いた。まず、コース開始時と終了時に、選択肢式と自由回答式のアンケートを行い、日本語の発音学習に対する意識や姿勢、その変化を調べた。また、発音の授業の様子をできるだけ具体的に記録した。さらに、インタビューを行い、意識化、気づきと発音習得、発音学習との関係を分析した。インタビューは、4ステップコーディング法（SCAT）（大谷2007）による質的分析を行い、学習者ごとに学習の過程で気づきがどのようなタイミングでどのような学習項目にどのように起こったかを整理した。

7 結果と分析

指導後に改善したという評価が多かった学習項目は、文の区切り（28名中25名）と文末イントネーション（19名中17名）、促音（25名中21名）であった。やや改善したが、安定しないものとして長音が挙げられた。長音の失敗例には、「女性」や「旅行」などの、短・長の組み合わせの語は前の拍が長くなる傾向がレベルや母語に関係なく見られた。撥音や単音は、個人による差が大きかった。アクセントはコース終了時まで課題として残る項目であった。意識的側面では、どのクラスでも学習者のモチベーションが高まったことがわかった。コース前には発音指導や発音の規則の学習に対して具体的なイメージがなか

った学習者が、コース終了後は学習目的や学習項目などが具体的に明確になった例が見られた。学習過程で意識化・気づきによる学習効果として、①目標言語への試行錯誤、②自己修正、③自分の穴に対する気づき、④発音ストラテジーの利用が観察された。気づきを促進したインプットとして、音声情報の視覚化、記号化が有効であり、これらはアウトプットにも活用されていることがわかった。自律的学習として発音練習用テキストへの視覚情報（記号）の付加が見られた。インタラクションでは、負のフィードバックによる自分自身の穴に対する気づきなどが観察され、学習者自身の記憶にも強く残っていた。発音の改善と意識的な要因の関係を見ると、区切り、文末イントネーションには、記号を用いた自発的な練習が見られ、意識化と学習の関係が示唆された。また、音声的側面の改善が顕著ではなかったが、長音は、学習課程の観察を見ると、最も試行錯誤、自己修正、視覚情報の利用などが見られ、意識化による学習が最も進んだ項目であった。どの項目も視覚情報が手がかかりとして用いられ、意識化を促進するインプット強化として記号等の視覚情報が有効なことがわかった。クラス及びレベルによる大きな差は出なかったが、学習者の学習意欲、学習者の性格や学習背景によって、意識化、気づきに影響が観察され、発音の習熟度が高い学習者の方がアウトプットの気づきが観察される例が多かった。また個人別では、音の聞き分け能力が低い学習者はモチベーションが低い傾向が見られた。

8 考察

結果と分析から、意識化、気づきを活用した日本語の発音指導で、短期間に指導効果が現れたと判定された学習項目は、①区切り、②文末イントネーション、③促音で、長音は、短期間では安定しないものの意識化が進むことがわかった。学習者の意識化の促進には、音声情報の視覚化（記号化）、気づきの喚起にはインタラクションにおける負のフィードバックが有効であることがわかった。視覚情報は、学習者の多くが目標言語の発音の手がかかりとして有用だと考えており、目標言語に到達するために行う試行錯誤や自己訂正は自己修正能力の養成に大きな役割を果たすと考えられる。インプット強化としての視覚情報は、意識化されると、音声とともにインテイクとして取り入れられ、音声情報と統合されれば、音声の習得の促進が期待される。統合が完了するまでには、失敗、試行錯誤、自己修正の試みの繰り返しが必要となり、その過程で起こる気づきが学習を促進すると考えられる。しかし、内在化と正確なアウトプットは、学習項目、学習者によってかかる時間が異なる。

今回、区切りやイントネーションカーブの記号の付加は、発音の習熟度や聞き分けの能力に関係なく、自分自身でコントロールできる作業であることから、学習者の多くに活用され、効果的な学習につながったと考えられる。また評価対象の音声がモノログ中心であったことも要因かもしれない。長音に関しては、情報統合に時間はかかるが、学習者の意識化が進み、積極的な学習が見られることから、将来的な効果が予測できる。これらのことから、視覚情報の使用に対する工夫、学習項目の提出順序、学習者に課す課題などにいくつかの示唆が考えられる。短期コースで行えることは、学習者のインテイクを促進す

るためのインプット強化と気づきを誘発するインタラクションの場の提供、自律学習に結びつく発音ストラテジーを取得させることだと言える。そういった意味で意識化・気づきを利用した発音指導は短期の指導に有効だと言えるだろう。今回の調査から、これまでの指導に加えて、例えば、記号があるものとなないもので交互に練習させるなどのタスクや、学習項目や学習方法が習得しやすいものから先に提出するなどが考えられる。

参考文献

- Doughty,C.(1991) Second language instruction does make a difference:Evidence from an empirical study of relativation. *Studied in Secound Language Acquisition.13*, 431-470.
- Ellis,R. (1995) Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29/1, 87-105.
- Gass, S. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen S.D.(1985) The input hypothesis:Issues and implications. Harlow,Essex:Longman House.
- Long,M.H.(1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition, In W.Ritchie & Batia (Eds), *Handbook of research on second language acquisition* (pp.413-468), New York:Academic.
- Sharwood Smith, (1991) Sharwood Smith, M. 1991. Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Schmidt,R.W.(1990) The role of consciousness in second langage learning. *Applied Linguistics*,11/2,129-158.
- _____. (1995) Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. University of Hawaii Press, 1-63.
- Swain,M(1993) The output hypothesis:Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*,51,158-164.
- 赤木浩文 (2011) 「日本語の発音指導～学習項目の意識化と焦点化」, 『外国語教育研究』 第 11 号 53 - 66.外国語研究学会.
- _____(2013) 「気づきを促す発音指導」 『外国語教育研究』 第 16 号, 37-54.
- 赤木浩文 古市由美子 内田紀子 (2010) 『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』 スリーエーネットワーク.
- 磯村一弘 (1996) 「アクセント型の意識化が外国人日本語学習者の韻律に与える影響」 『日本語国際センター紀要』 6、1-18.
- 大谷尚(2007) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」, 『名古屋大学大学院発達科学研究科紀要』 第 54 巻第 2 号, 27 - 44, 名古屋大学.
- 酒井英樹(2002) 「誤りの種類と気づき—フィードバックの役割と第 2 言語学習者の発話修正」, 『上越教育大学研究紀要』 21 (2) ,741-755 上越教育大学.
- 村野井仁(2006) 『第二言語習得から見た効果的な英語学習法・指導法』, 大修館書店.