

平成21年5月22日現在

研究種目：基盤研究（C）

研究期間：2007～2008

課題番号：19520459

研究課題名（和文） 日本語韻律指導のための教師用指導書の開発

研究課題名（英文） Research on Development of Teaching Manual of Japanese Prosody.

研究代表者

松崎 寛 (MATSUZAKI HIROSHI)

広島大学・大学院教育学研究科・准教授

研究者番号：10250648

研究成果の概要：

従来の音声教育実践研究には、指導前後の発音成績等を比べた量的研究は多いが、教師と学習者の行動を質的に分析した研究はあまりない。本研究では、教師用韻律指導書の開発と改良を目的に据え、学習者・教師・観察者の内省報告をもとに彼らの行動を分析し、「モデル音の是非」「評価の食い違いと評価箇所のズレ」「誤用指摘方法の使い分け」「教師の正誤判断のタイミング」「発音に対する教師評価」等の観点から、教師に求められる知識および指導技術について考察した。

交付額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2007年度	700,000	210,000	910,000
2008年度	700,000	210,000	910,000
年度			
年度			
年度			
総計	1,400,000	420,000	1,820,000

研究分野：人文学

科研費の分科・細目：言語学・日本語教育

キーワード：『1日10分の発音練習』、音声教育のカリキュラム、教師の意図、内省、フィードバック

1. 研究開始当初の背景

「自然な日本語らしい発音」の評価に大きく関わるのは、単音より韻律の諸要素であり、音声教育においても、拍レベルの単音指導、語単位のアクセントだけではなく、プロミネンスやイントネーションなどを重視して指導すべきだという主張が盛んに行われている。しかし、特に韻律指導に関しては、非常

に広範囲で深い音声学的知識が必要とされるという認識が教師側に強く、教室での指導も避けられる傾向がある。実際の指導にあたり、音声に苦手意識を持つ日本語教師にとって何が難しいのかを、授業観察や内省報告を元に、明らかにする必要がある。

従来の音声教育実践研究では、学習者を1つの類型に収めて平均化する研究や、指導効果の測定や、教師中心の活動の提案が多く見

られるが、それだけではなく、学習者の属性や学習行動等に注目し、教室での参与観察を行って、教師がどのように支援すべきかを追究し、音声教育における課題を明らかにしていく必要がある。そのような、「支援者として教師が何をすべきか」を課題に据えた、学習者の自発性・個別性に迫る、質的な側面を重視した研究を行うべきであるというのが、本研究の背景である。

2. 研究の目的

本研究では、韻律指導の現場で参与観察を行って教師と学習者のやり取りを記録し、分析してデータを蓄積する。また、学習者、教師および観察者の内省をインタビューおよびダイヤリ（メールによる内省）で報告させ、発音練習時に彼らが何を考え、どう行動したのかを分析する。そして、教師が学習者に対してどのような助言をどこまで与えればよいのかについて、探索的に研究を行い、実際の教室活動に連動した形での教師用指導書を開発することを目的とする。

3. 研究の方法

教科書は『1日10分の発音練習』（くろしお出版、2004年）を用いた。2007年当初は、本研究自身による実践活動において学習者の内省をメール報告させる活動を行っていたが、同年9月より、韓国の大学校で日本語を教えている教師の協力が得られたため、正規授業の中で発音指導を行った際、考えたことをダイヤリに記録してもらい、週ごとにメールで提出してもらった。

また、シラバスおよびカリキュラムの策定において本研究が助言者となり、初級（1年生）、中級（2年生）、上級（4年生）それぞれのレディネスに合わせた形で、指導項目をどのように組み合わせるのが効果的であるかを、メールを通じて議論した。

その結果を踏まえ、初級では「ヤマ（文イントネーション）とリズム」、中級では「ヤマとアクセントと句末イントネーション」、上級では「ヤマと規則的アクセント」を中心に課を選定し、授業を行わせた。上級の「規則的アクセント」とは、数量詞や接辞、複合名詞のような、2形態素が結合して1語になる際のアクセント核の位置が規則的に予測できるものことである。

また、教師の意図が学習者にどのように伝わっているかを分析するため、学生にも授業における内省をメールで報告してもらった。また、コース指導により、どのように意識が変容するかを調査するため、学習者の属性調査を行った。

以上のデータ、特に本研究者と授業担当者

の間でやり取りされたメール内容を分析し、文献研究や教科書分析の結果も踏まえて、教師が教室で発音指導を行う際に必要とされることを踏まえた教師用指導書のひながたを執筆した。

その指導書のひながたを試用する目的で、2008年6月～9月に、広島大学で、1回30分×週2回程度（計17回）の発音指導コースを開設した。学習者は、日本語教育学を専門とする留学生6名（研究生3、大学生1、大学院生2）で、母語は、中国語3、韓国語2、フィリピン語1である。うち4名は本研究者の音声学の講義を受講した経験があり、発音学習動機や日本語能力は極めて高い。

本研究者が指導のためのマニュアルを書き、日本語講師の経験のある博士課程の大学院生1名が、教師として継続的に指導を行った。マニュアルは、詳細な教案のようなものではなく、各節の指導ポイントをA4で1～2枚にまとめた程度の簡素なものである。

本研究者による実践ではなく、他の教師による指導の観察というかたちをとったのは、教材作成者本人の内省ではなく、教材使用者である教師が指導時に何を考え、行動したかを、参与観察や内省報告の形で明らかにしたいと考えたためである。韻律指導に特化した音声学的知識の、何がどこまで必要とされるのかを再検討する意図もあった。

授業時の様子はビデオ録画し、本研究者が参与観察を行った。教師には、毎回の授業後、準備段階や指導中の内省をメールで報告してもらった。学習者にも、授業時の内省等を何でも良いから書いてメールで報告するようにお願いした。授業には見学者＝観察者が入ることもあったが、彼らにもメールでの内省報告をお願いした。

4. 研究成果

2007年9月からの韓国での教育実践の成果は、後述する学会発表2および図書2の「韓国人JFL学習者に対する韻律指導－音読課題の誤用分析を中心に－」にまとめた。

また、このときのメール内容を分析したものは、学会発表1および論文2の「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－」にまとめた。

さらに、本研究者による複数の実践の成果をまとめ、実践研究について理論的に考察を加えたものとして、図書1「音声教育における実践研究の方法論」を発表した。

以上の研究により得られた知見をもとに、2008年6月～9月に行った指導実践に関して、論文1の「音声教育における教師と学習者の内省－韻律指導の実践をもとに－」を発表した。以下、この図書1および論文1の内容を中心に、研究成果をまとめて報告する。

メールではさまざまな観点から多くの内省報告が行われたが、全体を通じて多かったのは、「誤りに対するフィードバックをどのように行うのが良いか」に関する報告であった。以下、考察を加える。

4.1. 音声学的知識に関する問題

『1日10分』は、通常と大きく異なる方法論を取り入れている。特に指導に関わるのは、次の3点である。

- a) 「アクセント」を拍ごとの高低配置ではなく次拍に向けての下降と捉えていること
- b) 句頭の上昇については「アクセント」ではなく、「ヤマ」がいくつあるかという表現で教えていること
- c) 特殊拍を含む重音節を長円のカタマリとして図示し、音節を単位にしてアクセント規則を教えていること

a) については、「おねがいします」は「ま」で下がる」のような表現が使用されているが、これを『「ま」が低い』と解釈する学習者や教師が多く、この点の補足説明に注意を要する。ちなみに「ます」の「す」は母音が無声化するので実際には「下らない」が、教材では、アクセントは不変という立場をとり、統一的説明を要することから、『「ま」で下がる』以上の説明を与えていない。

b) のヤマについては、アクセントとヤマの違いがわからないという学習者が何名かいたことや、「中国人の名字+名前はヤマ2つ」という規則のもと、「呉・秀華」もヤマ2つになることを練習した際、名字が1拍でもヤマ1つという点が、学習者にも教師にも分かりにくいという反応を得た。

c) の音節について、日本人は、無意識に拍単位のほうが分かりやすいと考える傾向が強く、モデル発音の下がり目を強調する際、「コー・ヒ・イ」のように区切って発音していた。学習者もまた、ある程度学習が進み、拍の概念を知っている場合、「カン」「カッ」を「カー」と同様の「長い音」だと理解することに混乱が生じていた。

音節をアクセント学習における単位としたことの妥当性については、学習者の音声に対するレディネスとの関係で、議論すべき余地がある。教材作成者の意図としては、「学習者には音節間の相対的高低より音節内のピッチ下降のほうが知覚が容易」という先行研究があるのが理由の1点目、音節単位だと「1分・2分・3分…」が「分」の前の音で下がる」という1つの規則で括れる、つまり「3分」が/サン¹ブン/ではなく/サ¹ンブン/のように「/サン/の音で」下がる（長い音で下がる時は長い音の中で下がる）と説明できるようになるなど、規則的学習が容易になるというのが理由の2点目である。しかし、

拍単位の方が良いと言う学習者には、教師が臨機応変に、「音節はこう、拍単位ならこう」と説明するなどの工夫が必要である。

4.2. 聞き取りと発音の関係

モデル発音の聞き取りには、学習者自身の発音が負の影響を与えることがある。学習者は音を聞いた後、自分で声に出して確認する行動がよく見られたが、聞いた音を保持し、発音してチェックする際、筋肉運動の問題で音が異質なものとなり、モニターに失敗したか、あるいは頭の中の知識で解答したかのいずれかにより、最初のモデル音が聞けなくなってしまう状態となることがあった。

アクセントの聞き取りを支えるのは、型すなわち高低に関する知識である。教師からフィードバックを与える際、「どう聞こえたか」と漠然と聞くのではなく、「どこで下がるか」「ヤマいくつか」「長いか」などの知識を確認し、問題の所在を探る必要がある。

また、聞き取り練習の後、教師がすぐ解説を加えるのではなく、学習者に考えさせて言わせると、学習すべき規則が帰納的に理解されていることもある。自ら考える姿勢は、自律学習に重要である。

知識に問題がある場合は、『1日10分』が推奨する[聞く→知識を得る→発音]、という手順とは異なるが、まず知識を確認し、その知識をもとに発音させ、その自分の発音がモニターできるようにしてから聞き取りをする、という、違うアプローチをとる可能性も考えられる。先に発音できる状態にしてしまい、その音を自分でモニターするという手順である。

4.3. モデル音を与えることの是非

発音練習では、リピートが行われることが多い。だが、モデル発音直後のリピートは、オウム返し能力があれば比較的簡単にでき、その場限りの効果である可能性が高く、本当に学習者が次回も正しいアクセントで産出できるか、それ以前に正しい知識を保持できたかという点が解決したかどうか不明になる。

この問題は、リピートさせて偶然正しい発音が出た瞬間を自覚させる練習方法の妥当性への疑問につながる。レディネスにもよるが、同じつもりで何回もリピートしている学習者に正誤を自覚させるフィードバックをしても、瞬時に教師と同じ判断はできないことがある。学習者が自分自身の発音やモデル発音を分析するには、内省のための時間が必要である。目標音と自分の発音の違いを考えさせる際、リピート前後にモデル音を呈示することは、モニターの機会を奪うものとも言える。

教師がどのような意識で学習者にリピー

トをさせているのか、リピート以外の誤用訂正方法にどのような「手持ち札」を持っているのか、学習者の反応に応じて教師がどのように「訂正方法を使い分けるべきだと感じて」行動をとっているのか、追究すべき課題である。

4.4. 学習者の理解を確認する方法

教師は、学習者の発音を評価する際、モニター力の向上を目的として、明示的フィードバックの中で最も手がかりの少ない「○×の札を示すだけ」のフィードバックを与えていた。あるいは「ちょっと変でしたよ」等の表現を多用し、誤りがあることだけをフィードバックして、どこを間違えたか学習者に考えさせるようにしていた。

手がかりの少ないフィードバックは、正しい修正に達するための1つのきっかけであり、ある方法で効果がない場合は、すぐにモデル音を聞かせたり放置したりするのではなく、他の方法を併用し、適切な自己モニターが行えるよう支援しなければならない。たとえば、「アクセントが変でしたよ」のように誤りの種類だけを伝えたり、「イモート」です、ですか。イモート」です、ですか」のように二者択一で正答を選ばせたりするなど、段階に応じた複数の訂正方法を使い分ける必要がある。

なお、同一場面で、学習者はアクセントで×が出たと思い、教師はイントネーションで×を出した、という具合に、学習者と教師が異なる点に着目して評価を行う場面が見られた。教師がどこを何の評価して○×を判定したのか、学習者が情報を共有できず、混乱を生じた例である。

問題の所在を確認するには、「アクセントは?」「どこで下がりますか」などの、メタ知識を確認する問いかけを多用するのが良いが、それでも学習者にとっては質問が曖昧で、知識・聞き取り・発音のどのレベルの答えを要求したかが不明確なものとなる可能性がある。このような場合は、「アクセントを知っていますか(知識)」「どこで下がっているように聞こえましたか(聞き取り)」「今の発音はどこで下げようと思いましたか(発音)」など、問いかけを明確に使い分け、問題の所在を明らかにするべきであると考えられる。

ただし、「学習者が具体的なフィードバックを求めているから常に詳しく説明すべき」と結論して良いかどうかには、議論の余地がある。答えを直接的に与えすぎると、モデル音リピートと同様、その場限りの修正になってしまう危険性もある。

モデル音や知識をどこまで与えるかに関しては、唯一絶対の方法論はなく、学習者の学習スタイルやレディネスによるところが

大きい。確定的なことは言えない。ただ、従来の実践では、音や知識を積極的に与えるタイプか、「内省してください」と伝えるだけで内省のしかたに関する支援を全く行わないスタイルの報告例が多いため、今後さらに「極力リピートに頼らず、学習者が内省できる力をつけるための支援を長期的・計画的に行う」事例報告を蓄積し、問題を追究していく必要が大いにあると言える。

4.5. 学習者の発音に対する教師の評価

教室指導場面では、「発音の問題で学習者を追い詰めないように、完璧な発音を求めすぎない」ということがよく言われるが、発音に特化した練習を行う際は、ある学習者の発音を教師が評価すると、別の学習者による「他者評価」が、無意識的・意識的に行われる。つまり、活動中の学習者の発音に対する教師評価は、学習者の聞き取り基準に影響を与える。ある学習者の内省メールに、次のような記述があった。

ある学習者が間違っ、教師のフィードバックでもう一度発音した時、前よりは少し直ったけれど、完全にはきれいな発音になってないのに、教師がOKのサインをしたのが気になる。私の評価が間違っったのか、その学習者のレベルに合わせようとしたのか疑問である。

各学習者の到達目標に応じて教師がその時々々の評価を変え、甘い基準で正誤判断をすると、フィードバックから基準を獲得しようとしている学習者に悪影響を及ぼす可能性があり、「配慮＝中途半端な妥協」が、良い学習に向かわないこともあるということである。心理面への配慮で誤りを教師があえて見逃す場合でも、「手放して褒めない」ようにして正誤判断の基準自体は譲らないのが良いが、難しい課題である。

4.6. まとめ

教師の成長という視点からは、教師には、多面的観察眼や批判的検討力を身につけることが要求されるが、批判的検討力は一朝一夕に身につくものではない。教育実習における授業観察でも、実習生に「内省せよ」「自身の授業を批判的に検討せよ」と言うだけでは、深い観察は行えない。フィードバック時に、自他の授業に対するさまざまな観点からの授業観察コメント内容を聞くことを通じて、多角的に授業を見るべきポイントが明確になっていくケースが多い。

今回の実践では、教師と、本研究者を含めた観察者との間で、教育実習のようなフィードバックセッションを授業後に行ったわけではないが、教師の求めに応じて、観察者が単発的に授業での気づきを伝えたことがあった。本研究者も、できる限り教師の意見を

傾聴し、意見の押しつけにならぬよう最大限心がけたつもりだが、教材およびマニュアル作成者である本研究者と、大学院生である教師との間にパワーの差があったことは否めない。他授業実践者の授業改善実施に本研究者がどう関わり、どのように教師・学習者・観察者のお互いの内省報告を共有して行くべきか、今後も更なる実践が必要である。

実践研究の目的は、教室を出発点として教室に還元されるもの、すなわち、指導方法の改善や教材の改良に結びつくものであることが必要条件である。効果的指導法の追究という文脈における実践研究のあるべき姿は、実践者がこれまでの思い込みから脱却し、新たな高みに達するためのヒントを得ることにあり、単に自分がしていることの再確認で終わってはいならない。

実践研究において提唱された何らかの方法は、さまざまな教育方法における1つの試案に過ぎない。科学実験とは異なり、全く同一の実験環境を再現することができない研究領域である以上、確実に学習効果があるということを実験により証明してみせることは不可能である。そうであるからこそ、指導技術のアイデアや実践例を数多く報告し、蓄積していく過程で、さらなる改善策を提案し、音声教育の質と量を向上させていくことに期待する以外にない。そうして、さまざまな学習者の、それぞれの事例に対応した多くの教育の選択肢が整備されることで、学習者中心、学習者主体の音声教育のコースデザインが可能になると考えられる。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計4件)

1. 松崎寛「音声教育における教師と学習者の内省—韻律指導の実践をもとに—」『日本語教育』日本語教育学会、査読有、142号、2009年、112-122.

2. 高橋恵利子・松崎寛「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』広島大学大学院教育学研究科、査読無、第19号、2009年、35-41.

3. 松崎寛「聞く教育」『日本語学4月臨時増刊号』明治書院、査読無、第27巻第5号、2008年、229-237.

4. 松崎寛「複合語アクセント規則指導における効果」『広島大学日本語教育研究』広島大学大学院教育学研究科、査読無、第18号、2008年、35-41

([http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/meta-](http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/meta-bin/mt-pdetail.cgi?flm=0008054238128373&smode=1&cd=00025168&edm=0&tlang=0)

[bin/mt-pdetail.cgi?flm=0008054238128373&smode=1&cd=00025168&edm=0&tlang=0](http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/meta-bin/mt-pdetail.cgi?flm=0008054238128373&smode=1&cd=00025168&edm=0&tlang=0)).

[学会発表] (計2件)

1. 高橋恵利子・松崎寛「韻律指導に対する学習者の内省メールの分析—韓国在住日本語学習者を対象に—」第31回日本語教育方法研究会(2008年9月20日、愛媛大学)

2. 高橋恵利子・松崎寛・関光準「韓国在住日本語学習者に対する韻律指導—音読課題と学習者の内省データを中心に—」日本語教育学世界大会2008(第7回日本語教育国際研究大会)(2008年7月13日、韓国、釜山外国語大学校)

[図書] (計2件)

1. 松崎寛「音声教育における実践研究の方法論」水谷修監修、河野俊之・小河原義朗編集『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻 音声』凡人社、2009年、98-117.

2. 高橋恵利子・松崎寛・関光準「韓国人JFL学習者に対する韻律指導—音読課題の誤用分析を中心に—」水谷修監修、河野俊之・小河原義朗編集『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻 音声』凡人社、2009年、118-138.

6. 研究組織

(1) 研究代表者

松崎 寛 (MATSUZAKI HIROSHI)

広島大学・大学院教育学研究科・准教授

研究者番号：10250648

(2) 研究分担者

(3) 連携研究者