日本語学習者と日本人参加者による音声学習活動
―両者にとっての意義―

早稲田大学大学院日本語教育研究科　　村田佐知子

本研究は、日本語学習者（以下、学習者）と教師ではない日本語母語話者とで行う音声に関する学習活動の意義を明らかにするものである。本論文は 5 章構成である。章に従って、概要を述べる。

第１章　序論

コミュニケーション能力の養成を目指す日本語教育において、必要とされる音声教育は「話し手と聞き手の両者の存在を想定した上での教育（戸田 2006)」である。教師が、ただ学習者の発音を修正するという指導では､話し手と聞き手の両者の存在を想定した教育とは言えない｡河野（2005）も、教師が学習者の発音を修正し、学習者がただそれを繰り返して練習するという音声教育から脱却する必要性を述べている。

筆者が経験した教育現場において、話し手と聞き手の両者の存在を想定した音声教育は行われていなかった。教師が、ただ学習者の発音を修正し、学習者がそれを繰り返して練習するという指導がほとんどであった。この指導では、学習者の音声学習に対するニーズに応えることができなかったと、筆者は感じている。学習者は、音声学習に対する強い意欲や、自身の発音に対する問題意識を持っていた。そのため、筆者は学習者から、以下のようなことをよく耳にした。｢教師は自分の発音をわかってくれるが、教室の外では通じない。｣｢友人に発音を指摘されても、何がおかしいかわからない。｣｢日常生活で発音について聞きたいときがあるが、確認できる場がない。｣｢もっと発音が上手になって、楽しく話せるようになりたい。｣

では､｢話し手と聞き手の両者の存在を想定した上での教育｣そして前述したような学習者のニーズに応えられる音声教育とはどのようなものなのか。筆者は､｢教師ではない日本人参加者が人的リソースとして授業に入り、日本語学習者の練習相手になったり、情報交換を行ったりする学習活動（八田 2004)」を音声教育に援用することが有効なのではないかと考えた。この学習活動は、異文化交流や会話力向上を主な目的として、日本語教育現場で広く実施されている。そして、この学習活動の意義も明らかにされている。しかし、音声学習を目的とした学習活動は、実践の報告は存在するが、活動の分析はない。そのため、音声に関する学習活動につ

いては、意義があるかどうかは明らかになっていない。

そこで、本研究では、研究目的を以下のように設定する。

研究目的　学習者と日本人参加者による音声に関する学習活動（以下、音声学習活動）の意義を明らかにする。

そして、上記の研究目的を明らかにするために、以下の 2 点の研究課題を設定する。

研究課題 1　音声学習活動の音声学習場面において、学習者と日本人参加者間で何が起きているか。

研究課題 2　学習者と日本人参加者は、音声学習活動にどのような意識で臨んだか。また、音声学習活動をどう受けとめたか。

第 2 章　先行研究

本章では、以下の 2 つの観点から、本研究の周辺領域の先行研究を概観する。そして、最後に本研究の位置を確認する。

1　日本語音声教育における学習活動研究

2　学習者と日本人参加者による学習活動研究

日本語音声教育において、学習者と日本人参加者との学習活動は実践されている。しかし、その学習活動の分析は管見の及ぶ限りない。そのため、学習者と日本人参加者間で何が起きているのか、学習者と日本人参加者が、活動をどう受けとめたのかについては、明らかにされていない。

学習者と日本人参加者による学習活動研究において、学習活動は、学習者のコミュニケーション能力向上や社会文化能力向上を促進することが明らかになっており、学習活動の意義が明らかにされている。（トムソン木下・舛見蘇 1999）。学習活動の内容は、ロールプレイや自由会話が主である。本研究は、音声学習を目的とした学習活動であるため、先行研究で得られた成果とは、異なる可能性がある。しかし、先行研究の成果から、音声学習を目的として学習活動を実施した場合でも、活動に意義が見出されることが、期待できる。

学習者と日本人参加者による学習活動の先行研究においては、学習者の視点で、学習活動の分析をしているものが多い。日本人参加者の視点で、学習活動を分析しているものは、非常に数が少ない。そのため、日本人参加者の意識や、日本人参加者にとっての学習活動の意義はほとんど明らかにされていないのが現状である。日本人参加者の視点による学習活動の分析が、非常に少ない理由は、この学習者と日本人参加者による学習活動という形態は、学習者の日本

語学習を目的としているからであろう。しかし、筆者は、日本人参加者も、この学習活動から得るものがあるのではないかと考える。そこで本研究は、日本人参加者の視点からも、学習活動の意義をとらえることとする。

第 3 章　調査概要及び調査分析方法

本章では、調査概要及び調査分析方法について述べる。

まず、調査概要を以下に述べる。調査協力者は、学習者 3 名及び日本人参加者 3 名の計 6 名である。調査協力者の中から、無作為に学習者 1 名と日本人参加者 1 名のペアを 3 組作成した。調査は 3 組別々に、以下の手順で行った。

まず、スライド学習を実施し、次に音声学習活動を実施した。そして音声学習活動終了後、フォローアップインタビューを実施した。

スライド学習では、筆者が学習者と日本人参加者に対して、音声知識の教示を行った。スライドは、『コミュニケーションのための発音レッスン』「第 9 課イントネーション」（戸田 2004）を参考に作成した。スライド学習を実施した理由は、実際の教育現場の学習活動の形態を想定したためである。日本語教育現場において、日本人参加者との学習活動が行われる際には、活動の前に、教師の導入や知識の教示が行われることが多い。

音声学習活動は、学習者と日本人参加者の 2 名で行った。筆者が作成した A3 用紙 1 枚の活動用シートを使用し、30 分程度の活動を行った。活動内容の概略は、以下の通りである。活動用シートにある会話文や文章をお互いに読み合う。そして、読んだ際に　①どのような場面や状況を考えたのか／どのような気持ちで言ったのか　②イントネーションをどのように工夫したのか　について話し合う。

フォローアップインタビューは、学習者、日本人参加者に対して、個別に半構造化インタビューを実施した。

次に、調査分析方法について述べる。分析資料は、3 組の音声学習活動の文字化資料及び調査協力者 6 名のフォローアップインタビューの文字化資料である。

音声学習活動の文字化資料からは、学習者と日本人参加者間で起きていたこと（研究課題 1）を分析する。分析方法は、以下の通りである。まず、文字化資料から、音声学習場面を抽出する。そして、音声学習場面において、学習者と日本人参加者で起きていたことに注目する。そして、音声学習場面において、キーとなると思われる言動に着目し、その言動を抽出する。抽出した言動をコード化する。そして、類似したコードをカテゴリーにまとめる。

フォローアップインタビューの文字化資料からは、研究課題 1 及び研究課題 2 に関連があるデータを抽出し、データの分類を行う。

第 4 章　分析結果及び考察

1)　研究課題 1　学習者と日本人参加者間で起きていたこと

分析の結果、5 つの上位カテゴリー、10 の下位カテゴリーが抽出された。5 つの上位カテゴリーは、「学習者のリソース活用」「学習者の気づき」「学習者の積極的な働きかけ」「参加者の戸惑い」「両者の話の深まり」である。カテゴリーに沿って、内容を簡略に述べる。

「学習者のリソース活用」―学習者が日本人参加者の音声をモデルとして、発音の練習を行う。

「学習者の気づき」―学習者が日本人参加者のフィードバックによって、自己の発音や聴解に対する気づきを得る。

「学習者の積極的な働きかけ」―学習者が日本人参加者に対して、多様な解釈を提示する。自己の発音を試す。わからないことを明示する。

「参加者の戸惑い」―日本人参加者が学習者に対してうまく回答できずに戸惑う。

「両者の話の深まり」―学習者と日本人参加者が話をしていく中で、回答を見つける。

2)　研究課題 2　活動に対する意識

学習者から得られたインタビューデータを、以下の項目に分類した。1.日本人参加者に対する意識　2.発音学習に対する意識　3.日常生活における日本語母語話者との接触　4.情意面への言及　5.活動による意識の変容　である。また、日本人参加者から得られたインタビューデータは、以下の項目に分類した。1.活動に対する意識　2.情意面への言及　3.活動による意識の変容　である。そして、上記の項目に沿って、インタビューデータを記述した。データの詳細に関しては、本論文を参照されたい。データ内容については、以下の考察で触れる。

3)　考察

音声学習活動が行われた環境は、学習者の「情意フィルターが低くなるようなリラックスした環境（元田 2005)」であった。そして、活動は、それぞれの学習者のニーズに対応する形で起きていた。3 組の音声学習活動の内容が、それぞれ異なっていたことからも、活動が学習者のニーズに対応していたことがわかる。また活動では、学習者の自己モニター能力形成の過程の繰り返しが多く見られた。この自己モニター能力とは、発音習得及び発音の自律的学習能力育成に関わるとされる能力（小河原 2009）である。

また、活動では、学習者と日本人参加者間で活発なやりとりが行われた。活動で提示された

表現意図の解釈や音声表現は、筆者が想定していたものより多様であった。このように、活発に活動が行われたのは、なぜであろうか。活発に活動が行われた要因として、次の 3 つの要因が考えられる。学習者が発音に対する高い意欲を持っていたこと、教師ではない日本語母語話者との活動であったこと、そして、日本人参加者が学習者と対等であるという意識を持っていたことである。

また、活動によって、日本人参加者の意識に、変容が見られた。日本人参加者が、常識だと思っていたことは、日本語母語話者だけの常識であったことに気づく。また、学習者が日本語の音声を実現することの難しさも実感し、学習者に共感も覚える。活動を通して、日本人参加者が、学習者の気持ちや立場を理解するという様子が見られた。

第 5 章　結論

1)　学習者と日本人参加者による音声学習活動の意義

「日本語音声教育」の視点で、音声学習活動をとらえると、以下のことが言える。音声学習活動において起きていたことは、「教師主導型の音声学習では実現できないこと」「教室の外では実現できないこと」であった。

また、「日本語教育における日本人参加者との学習活動」の視点で、音声学習活動をとらえると、以下のことが言える。学習者が「音声について」日本人参加者と学習活動を行うことには、意味がある。意味があると言える理由を、以下に挙げる。

学習者は、音声学習活動を通して、日本人参加者から音声表現のバラエティーを得ていた。一般的に教育現場において、教師は自身の話し方をコントロールする。方言などはできるだけ出さないように意識し、です・ます等の丁寧な言い方で話す。しかし、日本人参加者は、話し方をコントロールすることはなく、自由に話していた。そのため、学習者は活動を通して、方言や男ことばのイントネーション、また大学生がよく使う音声表現等も知ることができた。

また、学習者から日本人参加者に対して、積極的な働きかけが見られた。これは、従来行われてきた自由会話やロールプレイといった日本人参加者との学習活動では、見られなかった学習者の様子である。先行研究（一二三 1999、岩田 2005）によると、日本人参加者との活動内容が自由会話の際､母語話者が主導権を握る場合が多いという｡しかし､本研究では､一二三(1999)や岩田(2005)の結果と異なり、母語話者に主導権が偏らなかった。母語話者に主導権が偏らなかった理由は、以下のように考えられる。活動において、学習者と日本人参加者はそれぞれ持っている知識をお互いに提示し、わからない部分はお互いに補い合った。具体的に言えば、学

習者は、日本語の文法や構造をメタ的に認識している。しかし、日本人参加者は、日本語は当然理解しているが、文法や音声などについてメタ的に説明することはできない。そのため、学習者が日本人参加者に対して、日本語の文法や構造などを説明する。そして、日本人参加者が学習者の説明を聞いて、音声の実現を行う。こうしたやりとりが行われたため、先行研究のように日本人参加者に主導権が偏ることはなかった。学習者が主導権を握ることが少ないどころか、学習者が主導権を握って、積極的に話しかける場面も多かった。

以上の点から、音声学習活動は、学習者にとって意義があると言える。そして、この音声学習活動で起きていたことは、結果的に「話し手と聞き手の両者の存在を想定した上での音声教育」及び、学習者のニーズに応える音声教育の実現となっていたと考えられる。

また、日本人参加者にとっても、音声学習活動は意義があったと言える。日本人参加者は、学習者とのやりとりに興味を覚えたり、好奇心を満たしたりするだけではなかった。活動は、学習者の立場や気持ちを考える機会となった。活動によって、日本人参加者の意識に変容も見られた。活動は、日本語学習者に対する理解につながった。

そして、日本人参加者が活動によって学習者に対する理解を深めたことは、社会的にも意義を持つと思われる。日本社会において、多文化共生社会における日本語母語話者のコミュニケーション能力の必要性が指摘され（二通 2006）、「多様な視点で多様な日本語を、余裕を持って受け止めるという日本語を聞く工夫（小河原 2009）」、「聞き手の国際化（土岐 1994）」の必要性が、指摘されている。日本人参加者が、学習者と共に活動を行うことによって得たことは、社会的にも大きな意味があると考える。

つまり、音声学習活動は、学習者にとって、そして日本人参加者にとっても意義があると言える。また、社会的にも意義があると考える。

2)　日本語教育への示唆

音声教育に対する示唆及び日本語母語話者への教育に対する示唆について述べる。

まず、音声教育に対する示唆を述べる。河野（2005）は、音声教育の教育形態は未だに教師主導型が一般的であることを指摘し、教師主導型からの脱却の必要性を唱えている。本研究の結果は、音声教育において、教師主導型からの脱却が可能であることを示している。教師の役割とは、直接学習者に教えることだけではない。「教師ではない日本語母語話者」と「教室内で」「音声について」学習活動を行うという学習環境をデザインし、学習者の自律的学習能力の形成を支援することも、教師の役割と言えると考える。

次に、日本語母語話者への教育に対する示唆を述べる。1)で言及したように、多文化共生社

会における日本語母語話者に対する教育の必要性が示唆されている。音声学習活動は、日本語母語話者の「聞き手の国際化(土岐 1994)」の一助となることが、示唆できると考える。

3)　今後の課題

　音声学習活動は、学習者や日本人参加者の意識に影響を与えたことが、明らかになった。活動によって起きた意識の変容は、学習者や日本人参加者のその後に、どのような影響を与えたのだろうか。縦断的に観察していくことに意味があると考える。具体的に言えば、学習者の意識の変容は、学習者のその後の学習方略や、情意面などに、どのような影響を与えたのだろうか。また、日本人参加者の意識の変容は、その後の学習者や社会との関わりに、何か影響を与えたのだろうか。フォローアップし、縦断的に観察していくことが、日本語教育への貢献になるのではないかと考える。

引用文献

岩田夏穂 (2005)「日本語学習者と母語話者の会話参加における変化—非対称的参加から対称的参加へ」『世界の日本語教育』15, pp. 135-150.

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とらえ直す」『日本語教育の過去・現在・未来　第 4 巻音声』水谷修監修, pp. 48-69, 凡人社.

河野俊之(2005)「音声教育活動の授業分析」『日本語教育方法研究会誌』vol. 12, 1, pp14-15.

土岐哲 (1994)「聞き手の国際化」『日本語学』13 (12), 明治書院.

トムソン木下千尋・舛見蘇弘美(1999)「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者—その問題点と教師の役割」『世界の日本語教育』9, pp. 15-27.

戸田貴子(2004)『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク.

————(2006)「音声教育の歴史と展望」早稲田大学大学院日本語教育研究科編,『早稲田日本語教育の歴史と展望』アルク.

二通信子 (2006)「国内の日本語学習の場の広がり」『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』国立国語研究所編, アルク.

ハ田直美 (2005)「学習活動の形態」『新版日本語教育事典』日本語教育学会編.

一二三朋子(1999)「非母語話者との会話における母語話者の言語面と意識面との特徴及び両者の関連」『教育心理学研究』47, pp. 80-90.

元田静(2005)「第 5 章第 3 節日本語学習者の情意要因」『日本語教育法概論』東海大学留学生教育センター編, 東海大学出版会.