

早稲田大学大学院日本語教育研究科

修士論文概要書

論文題目

中国人学習者の破裂音習得プロセス

と自己調整学習の使用

—複線経路・等至性モデル (TEM) による分析—

朱 睿

2023年3月

本研究は、中国人学習者の破裂音学習プロセスに着目し、学習プロセスの中でどのように自己調整学習を援用しているのかを明らかにした研究である。そして結論から今後の破裂音指導や自己調整学習者への支援などの提言を行った。以下、本論文の流れに沿って概要を述べる。

第一章 序論

第一章では、「問題意識」と「研究目的」について述べた。

中国人学習者は母語からの干渉で、中国語にない日本語の破裂音（例えば「た」・「だ」、「か」・「が」など）の習得を苦手とする(戸田 (2008))。本研究の問題意識も、破裂音の弁別がしにくい筆者自身の体験からである。筆者は日本語学習の初期段階から「た」と「だ」の弁別がつかず、この問題は学習姿勢やタイピングの正誤に影響していた。そしてペーパーレス化が進む各高等教育機関や企業では、日本語学習者のタイピング力が求められる。しかし中国人学習者にとっては、破裂音の混同はタイピングの正誤に大きく影響する。例えば「また」を打ちたいとき、破裂音の「た」と「だ」を混同してしまうため、「また」と「まだ」の区別がつかない。結局「まだ」を打ってしまうことがある。上記のように破裂音を混同してしまうことがもたらした影響を踏まえ、破裂音の学習は重要であると考えられる。

しかし音声指導には日本語教室の授業方針との不一致（例えば、日本語能力の各試験対策の教室では、発音は試験の範囲外の場合指導は行わない）や教師の音声指導経験の欠如（例えば、教師自身が中国人学習者の破裂音の混同問題を知らない、もしくは指導方法がわからない場合）など、さまざまな困難が想定できる。そのために中国人学習者は自ら目標を立て学習を行い、能動的に自分の学習を調整できる自己調整学習を用いて破裂音の学習を行うのが一つの効率的な学習方法だと考えられる。そのような学習方法を確立するためには、今まで破裂音を学んできた学習者はどのようなプロセスで学習しているのか、そこでは自己調整学習をどこまで使用しているのかを知る必要がある。

したがって本研究の目的は中国人学習者の破裂音学習プロセスとそこでの自己調整学習の援用を明らかにすることである。そして研究の目的に沿って以下の2つのリサーチクエスチョン（以後、RQと略す）を設定した。

RQ1：中国人学習者の破裂音学習プロセスはどのようなものなのか

RQ2：中国人学習者の破裂音学習プロセスの中で、破裂音における自己調整学習はどのように行われているのか

第二章 先行研究

第二章では、まず本研究で使用する「用語の定義」をし、次に「中国人学習者の破裂音研究」と「日本語音声教育における自己調整学習」に関する先行研究をまとめた。最後に、「本研究の立場」について述べた。

まず、用語の定義を述べる。中国人学習者が破裂音を弁別する際に母語からの干渉を受け、破裂音を弁別できない原因は「無声音と有声音」と「無気音と有気音」にあり、以下この2つの用語について説明する。

「無声音と有声音」は発声するときに声帯が振動するか否かで区別され、「無気音と有気音」は発声するときに肺から空気が出るか否かで区別される（斎藤（1997））。日本語にあって、中国語にない音は「無声音と有声音」であり、その中に無声破裂音と有声破裂音が存在する。破裂音は具体的に、[p]・[b]、[t]・[d]、[k]・[g]（「IPA 国際音声字母（記号）」から抜粋）の六種類である。中国人学習者は日本語を学ぶ際に、母語の中国語にない無声音と有声音を区別できないため、無声破裂音と有声破裂音の弁別が難しいとされている（劉（2005））。そして日本語になく、中国語にあるのは「無気音と有気音」である。

次に「自己調整学習」の定義を説明する。「自己調整学習」は、ジーマーマン（2014）によると、学習者たちが自分たちの目標を達成するために、体系的に方向づけられた認知、感情、行動を自分で始め続ける過程のことである。言い換えると、学習者自身が学習目標を決め、それを遂行し、自己モニターを通して調整をする学習のかたちである。

中国人学習者の破裂音研究は多く取り扱われている課題であるが、先行研究は学習者の知覚や生成、そして母方言の影響に着目したメタ的な研究が主であり、学習者が能動的に破裂音を学習するプロセスの解明やそのプロセスの中で使用する学習の技法に関する研究は、管見の限り見当たらなかった。一方、日本語音声教育における自己調整学習の研究では、多様な学習者層に対して、さまざまな目的において学習者は自ら対応できる自律的な学習能力を育つ必要があり、自律的な学習プロセスのメタ認知の形成

は教師からの支援が求められると小河原（2009）が指摘している。

したがって本研究の立場は、破裂音のプロセスと自己調整学習の技法の使用を明らかにすることで、今後さらなる音声教育の指導や教師の関わり方の一助になれることを期待する。そのために調査方法は学習者が破裂音を学習するプロセスが確認でき、かつ学習プロセスの中の教師の介入、学習者の意識の変化、自己調整学習の技法の運用が確認できる複線経路等至性モデル（TEM）を用いてデータを収集することとした。

第三章 調査方法

第三章では、調査と調査協力者の概要について述べた。

調査は①事前調査フェイスシートと②インタビューに分かれる。調査①では調査協力者の基本情報の把握、そして調査②に備えて、破裂音の学習プロセスを回想させるための質問項目にした。そして調査②では三回のインタビューをした。調査協力者は高度な音声習得目標を持つ中国人学習者1名を対象とし、破裂音を学習するプロセスを三回のインタビューを通して深く掘り下げたかたちでデータを取得した。

第四章 調査の結果

第四章では、調査から得られたデータをまとめて提示した。データは、学習者の音声学習意識と学習環境の変化によって三期に分かれ、時系列にまとめた。

1) 第一期（破裂音の学習意識はやや強い・学習環境は中国）

第一期では調査協力者A（以後、Aと略す）は自分がある特定の音を混同してしまうことに気づいている。きっかけは日本のアニメから聞こえた音と教科書にある綴りが一致しないことであった。教師はこの問題の原因は母語干渉による破裂音の混同であることを知らず、破裂音の指導はなかったが、初期から高度な音声学習目標を持っているためAは混同してしまうことばをメモして記憶するかたちで学習していた。そして日本の大学に進学するために日本語能力試験（以後、JLPTと略す）の準備に集中し、試験科目にない発音の学習を後回しした。なぜならJLPTの試験科目は日本語能力試験ホームページ「試験科目と構成」によると、言語知識（文字・語彙・文法）、読解、聴解からなり、発音は試験科目に入っていないからである。Aは聞くときに破裂音を混同してしまうが、聴解問題を解く

のに支障が出なかったために、聞き取りにおける破裂音の混同を重視していなかった。

2) 第二期（破裂音の学習意識は弱い・学習環境は日本）

第二期では A が日本に留学し、日本語学校に通っていた。日本に来て自身の発音の不自然さを実感したものの、大学の模擬面接試験では自分より発音がよくない同級生が評価されるところを見た。その同級生の発音も不自然であるが、コミュニケーション力と話のまとめがよくできていた。そこで A は自身の発音は学習する必要があるが、とりあえず進学のために大学の面接では発音は重要ではないことに気づき、発音の学習をもう一度後回しした。第二期では破裂音への学習に意識させるきっかけはあまりなかった。

3) 第三期（破裂音の学習意識は強い・学習環境は日本）

第三期では A が日本の大学に進学した。この時期では留学生向けの発音授業や音声学の授業が設けられているため、A の発音学習の意欲が強くなった。そして大学ではレポートなどのタイピングが必要な作業が増え、A は破裂音の混同によってうまくタイピングできないことに気づいた。例えば「稽古（けいこ）」と「敬語（けいご）」では破裂音の「こ」と「ご」が入っているため、タイピングのときに打ちたいことばにあるのは「こ」なのか「ご」なのか、弁別できず間違えてしまうのである。その他に授業で破裂音の混同で聞き取りができないことや留学生の中に破裂音で悩んでいる仲間ができたなど、きっかけを以て A は破裂音を弁別できることを目標とした。第三期では、A が自分の学習目標を設定し、学習方略を決め、遂行したあと自己モニタリングで目標を達成できたかを確認するという自己調整学習で破裂音を学ぶことができた。それだけでなく、以後ほかの学びたいこと、例えばライティングなどにも自己調整学習を援用した。

第五章 考察

第五章では、調査協力者の学習プロセスを TEM 図にし、考察を通して RQ に答えた。

RQ1：中国人学習者の破裂音学習プロセスはどのようなものなのか

中国人学習者は、破裂音の混同問題は学習し始めたときから意識している。しかし破裂音の学習、つまり破裂音の混同問題の解決に取り掛かるのは問題を重要視してからで

ある。言い換えると、破裂音の学習プロセスでは、混同問題への意識と混同問題への対応が同時ではなかった。

RQ2：中国人学習者の破裂音学習プロセスの中で、破裂音における自己調整学習はどのように行われているのか

破裂音の学習においては、積極的な自己調整学習者の特徴を参照に考察した。積極的な自己調整学習者はジーマン（2014）によると、学習目標の設定・効果的学習攻略方略の遂行（例えば、体制化、リハーサル、ノートを取る）・目標の進行をモニターし、評価する・学習のしやすい環境を作る・学習に対する自己効力感の5つの特徴を満たしている。今回の調査協力者は「目標設定」、「効果的学習攻略方略の遂行」は積極的に行われた。「目標の進行をモニターし、評価する」、「学習しやすい環境をつくる」行動も見られた。しかし「学習に対する自己効力感」はあまり行われておらず、まだ支援の必要がある項目であると考えられる。

第六章 結論と今後の課題

第六章では、RQ から得た示唆と提言、そして調査結果から得た新しい気づきを述べ、結論にまとめた。最後に、今後の課題について説明した。

RQ から3つの示唆と提言を得た。まず1つ目は、留学生層が多様である日本語学校で積極的にタイピングの宿題を増やすことである。タイピングを使う宿題を増やすことで、中国人学習者は破裂音の弁別への気づきを促すことができ、破裂音混同問題がない生徒にとっても早めにタイピング作業に慣れる練習に機会である。日本語学校として宿題を手書きから一部タイピングに切り替えることでペーパーレス化に貢献でき、環境保護の姿勢は企業価値の上昇にもつながると考えられる。

そして2つ目は、日本語教師は中国人学習者の破裂音混同問題を認識し、破裂音の学習志向のある学習者に自己調整学習の指導を行うことで、学習者の学習目標の達成を支えることができる。

最後に3つ目は支援に気をつけるべきことは、ジェンダー・ステレオタイプの観念を捨て、生徒の性別に関わらず同じく賛美と批判を与えることである。信頼される教師からの

支援は自己効力感の向上に役立ち (Bussey (2014:339))、本研究の調査協力者が欠けていた自己効力感を向上させる技法を補うことが考えられる。

本研究の結論は、以下の 3 つにまとめた。

1) 中国人学習者の発音学習プロセスの中で、破裂音の混同問題を重視させることが重要であるということだ。そして重視させるには、タイピングから自身の破裂音の混同に気づかせる方法は有効であると伺える。

2) 発音の学習において、学習者一人で行う自己調整学習には限界がある。そのためにより上達した学習者になるためには他者からの支援、例えば教師や協働学習する仲間たちが必要である。他者との協働学習は、一人での学習と比べて自己効力感を上げる効果が期待できる。

3) 破裂音の発音に音象徴が成立する。

結論の三番目は RQ 設定時に想定していなく、調査を経て得た新しい気づきがある。結論の三番目を説明すると、音象徴とは個々の音声があるイメージを伴っているとされる現象 (平田・浮田・喜多 (2011)) であり、つまり破裂音の音声はイメージを伴うことであった。

A の第三期でタイピング練習をしていたとき、正しい綴りを打っているところのスクリーン画面が頭に残り、A はタイピング練習したことのあることばを発音するとき、正しい綴りが表示されているスクリーン画面が頭に浮かんでしまい、破裂音弁別の役に立った。

今まで破裂音と視覚情報に関する研究では、発音と明度の関係を示している。例えば

「こ」は白色、「ご」は黒色を連想する (平田ほか (2011))。そして中国人学習者は破裂音を弁別できなくても破裂音の音声に伴う明度のイメージがあることがわかった (平田・喜多 (2011))。先行研究と本研究の気づきを合わせ、今後は明度とタイピングするときのスクリーン画面のイメージを組み合わせた破裂音指導方法の実践が考えられる。

今後の課題として、まず調査協力者を変えることで破裂音を自己調整学習で学んでいる学習者の経験の多様性と学習プロセスのタイプを把握することである。この 2 つの課題は TEM におけるインタビュー対象者数を変えることで実現可能となる (荒川・安田・サトウ (2012))。そして上記で言及したように、破裂音の音声と明度、タイピングするときのス

クリーン画面のイメージを組み合わせた練習方法は有効か否かを実証することである。

以上の 2 点を、今後の課題としたい。

参考文献

- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ（2012）「複線径路・等至性モデルの TEM の描き方の一例」『立命館人間科学研究』，第 25 卷，立命館大学人間科学研究所，95-107
- 小河原義郎（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」水谷修（監修）河野俊之・小河原義郎（編）『日本語教育の過去・現在・未来 第 4 巻「音声」』，株式会社凡人社，48-69
- 斎藤純男（1997）『日本語音声学入門』，三省堂
- ジーマーマン, B.J.・シャンク, D.H.（編）（2014）『自己調整学習ハンドブック』，塚野州一・伊藤崇達（監訳），北大路書房（原著 2011）
- 戸田貴子（2008）『日本語教育と音声』，くろしお出版
- 日本語能力試験「試験科目と構成」<https://www.jlpt.jp/guideline/testsections.html>
（最終閲覧日 2022/12/19）
- 平田佐智子・浮田潤・喜多伸一（2011）「有声子音・無声子音の発音と視覚刺激の明度の適合性」『認知科学』，第 18 卷 3 号，470-476
- 平田佐智子・喜多伸一（2011）「有声・無声子音がもたらすイメージの日中比較—音韻区分の有無は音韻象徴に影響するか—」『日本心理学会大会発表論文集』，586
- 劉佳琦（2005）「中国（北方・上海）方言話者による日本語有声・無声破裂音の知覚に関する一考察」，第 6 号，早稲田大学日本語教育研究，79-89
- Kay Bussey（2014）「自己調整学習におけるジェンダーの影響」秋場大輔（訳）ジーマーマン, B.J.・シャンク, D.H.（編）塚野州一・伊藤崇達（監訳）『自己調整学習ハンドブック』，北大路書房，336-347（原著 1992）