［調査・実践報告］

発音練習「できるまで音読」の効果

――中級学習者と初級学習者の比較――

田口香奈恵・葛西里奈

キーワード：発音練習，初級，中級，アクセント，Moodle

1. はじめに

「できるまで音読（葛西・田口 2010）」は，初級の段階から意識的に自然なアクセントやイントネーションで話すことを目指す発音練習である。その方法は，自宅での音読練習と授業での録音音声の提出，提出した音声に対する教師からの個別フィードバックという一連の流れを繰り返すものである。「できるまで」の名の通り，課題となっている会話文がモデル音源に近い発音で音読できるようになるまで，同じ課題に取り組む。学習者にとって各々のペースで練習に取り組める学習者主体の発音練習とも言えよう。

本稿はこの「できるまで音読」を初級だけでなく中級レベルのクラスでも実施した実践報告である。どのレベルで発音指導を行うかについて，中村（2007）は「文法，語彙などに煩わされず，発音に集中するためには，中級程度の日本語力があったほうがいい（p187）」と指摘している。葛西・田口（2010）では，初級学習者を対象にした発音練習は，学習者には好評で，発音に対する「意識化」の促進や練習の「習慣化」も概ね達成できたという結果が報告されている。そこで，中級でも「できるまで音読」を行った場合，どんな効果があるかについて，初級の結果と比較しながら検討していく。

また，小論では新たに Moodle を採り入れて指導を行った。Moodle は，インターネット上に無料で公開されている多機能なオープンソースの教育管理ソフトである。教師からのフィードバックと学習者同士の評価をする際，Moodle を利用した。この活用方法が有効だったか，またこのシステムを使うことによりどんな可能性があるかについても探る。

2. クラス概要

「できるまで音読」教材を使った練習は，東海大学別科日本語研修課程の初級，中級の両クラスにおいて実施した。学習者は各自自宅等で練習し，週 1 回 CALL 教室で練習した音読の録音と提出を行った。実施期間は2010年10月～2011年 1 月の2010年度秋学期（以下，2010秋）と

2011年４月～同年７月の2011年度春学期（以下，2011春）である。各クラス実施対象者の国籍と国別人数は表１の通りである。

初級クラスの通常の授業で使用教科書は『みんなの日本語　初級Ⅰ・Ⅱ』である。中級クラスの使用教科書は『ニューアプローチ中上級日本語　完成編』である。

表１　各クラス別国籍と国別人数

初級クラス				中級クラス			
2010秋		2011春		2010秋		2011春	
中国	４名	中国	３名	中国	６名	中国	４名
タイ	２名	タイ	１名	タイ	２名	タイ	３名
韓国	１名	台湾	１名	韓国	５名	韓国	１名
フィンランド	１名	サウジアラビア	１名	香港	１名	香港	１名
アイスランド	１名	リビア	１名	台湾	１名	台湾	１名
スリランカ	１名	パキスタン	１名	オーストラリア	１名	フィンランド	１名
デンマーク	１名	ナイジェリア	１名	デンマーク	１名	ベラルーシ	１名
モンゴル	１名	ブラジル	１名	サウジアラビア	１名	ドイツ	１名
ミャンマー	１名			ザンビア	１名		
計	13名	計	10名	計	19名	計	13名

３. 使用教材と方法

3.1　教材

「できるまで音読」の教材は，音読練習用の模範会話が入ったCDとそのスクリプトを載せた練習用冊子である。練習用冊子には，漢字仮名交じり文のスクリプト以外に，仮名表記のみのスクリプトも載せてある。これは，学習者が音読練習する際にCDを聞きながら自らアクセントを書き込んだり，教師が学習者から提出された音声のフィードバックを行う際に発音指導をする部分を書き込みやすくしたりするためである。課題は全10課ある。

初級クラスの教材「できるまで音読」は2009年春学期に使用したもの（葛西・田口，2010, p.44）と同じで，『新文化初級日本語Ⅰ・Ⅱ』の本文会話から抜粋されたものである。

中級クラス用に作成した教材「中級できるまで音読」は，このクラスの日本語の授業で使用している『ニューアプローチ中上級日本語　完成編』の「談話で学ぶ会話文型・表現」から10課分抜粋したものである。「談話で学ぶ会話文型・表現」を選定した理由は，①大学内や日常生活における会話など学習者の遭遇しそうな場面で設定されていること，②通常授業内で「談話で学ぶ会話文型・表現」に触れていないため授業からの影響を受けにくく成果が見やすいこと，③学習者全員が教科書の付属CDを所有しているため，CDを貸し出す必要がないことの３点である。また，丁寧体と普通体の談話の両方が練習できるようにした。また，初級の練習用冊子に併記している英語訳は中級用では削除した。

初回のLL授業で，「できるまで音読」のCD（初級クラスのみ）と冊子を学習者に配布し，ガイダンスを行った。

3.2 方法

学習者は「できるまで音読」教材のスクリプトを音読する練習を授業時間外に自宅等で行い，週１回 CALL 教室で録音したものをその場で教師に提出する。教師は回収した音声をチェックし，後日個別にフィードバックを行い，再度練習が必要な場合は３回まで同じ課を練習するよう指導する。教師は学習者の音声を聞き，アクセントやイントネーション，単音などの不自然な部分を冊子に書き込む。アクセントに関しては，初回は間違い部分に下線を引くのみで，学習者にその部分をもう一度よく聞いて意識して練習するように指導する。２回目か３回目で再度同様の間違いがあった場合は，教師がアクセント記号を書きこみ，フィードバックの際にもそれを見ながら言わせて練習させる。発音の間違いが０～３箇所であれば次の課へ進ませる。これらの練習方法の流れは葛西・田口（2010）と同じであるが，2010秋の途中から提出方法を変更した。葛西・田口（2010）では，「CaLabo EX」ソフトを使って学習者の録音音声を提出させていたが，2010秋の途中からは，Moodle を利用してインターネット経由で録音音声を提出させた。「できるまで音読」実施クラスのメンバーのみがログインできる専用のウェブページを Moodle で構築し[1)]，2010秋は中級クラスのみ，2011春は初級，中級クラス共に各クラスの専用ページに，録音した音声をアップロードさせた。これにより，教師は，学習者の個別ブースの PC にアクセスして学習者が録音した音声を回収する手間が省け，インターネットができる環境であればどこでも音声チェックができるようになった。また，学習者は，専用ページのログイン ID とパスワードでアクセスできるため，学習者同士でも音声チェックできるようにし，中級クラスでは学習者間フィードバックも試みた。2011春の中級クラスでは，教師からのフィードバックは，それまでの口頭による直接の個別指導ではなく，Moodle を利用しクラス専用ページ上で行った。

表２　クラス別音声提出方法及びフィードバック方法

クラス	年度／学期	音声提出（回収）方法	学習者間評価	教師のフィードバック方法
初級	2010秋	CaLabo EX での教師による回収	なし	授業時間外直接個別指導
	2011春	Moodle クラス専用ページに学習者がアップロード	なし	授業時間外直接個別指導
中級	2010秋	全12回中９回は CaLabo EX での教師による回収。３回は Moodle クラス専用ページに学習者がアップロード	あり（２回）	授業時間外直接個別指導
	2011春	Moodle クラス専用ページに学習者がアップロード	あり（２回）	Moodle のクラス専用ページ上での指導

2010秋初級クラス，2010秋と2011春中級クラスでは，「できるまで音読」の個別の発音指導以外に，それぞれ授業でクラス全体に向けた発音指導等を行った[2)]。2011春初級クラスではカリキュラムに余裕がなかったため，クラス全体に向けての発音指導は行わなかった[3)]。以上のクラス別の音声提出方法とフィードバックの方法について表２にまとめた。

４. 初級学習者と中級学習者の比較

ここでは，「できるまで音読」に取り組んだ初級学習者と中級学習者にどのような効果や取

り組み方の違いがあったか，次の４点について実践の結果を述べ考察を行う。まず，初級学習者と中級学習者のアンケート結果から特に違いが見られた点についてまとめる。次に，初級クラスで実施した試験の結果から「できるまで音読」の指導効果がどのぐらい持続しているかについて検討する。そして，初級と中級クラスの両方で「できるまで音読」に取り組んだ学生に対して行ったインタビューについて述べ，最後に新しく採り入れたMoodleの活用方法とその効果について明らかになった点を整理し検討する。

4.1　アンケート結果

2011春の学期末に，学習者が「できるまで音読」にどのように取り組んでいたか，また取り組んでみてどうだったか，さらにMoodleを使用することについてどう思うかを調べるためのアンケートを行った（設問内容は資料参照）。ここでは，アンケートの中で，初級学習者と中級学習者の回答に違いが見られた項目Q3とQ8について述べる。

まず，「Q3．うちで練習しましたか」という質問に対し，初級では「はい」が50%，「ときどき練習した」が45.5%，「いいえ」が4.5%と自宅で練習した人は90%を超える。中には１回の練習で80回聞いて練習したという学習者がいた。それに対して，中級では「はい」が16.1%，「ときどき練習した」が51.6%，「いいえ」が32.3%と自宅で練習せずに録音に臨んでいた学生が３割おり，「はい」と答えた学習者でも１回の練習で聞いた回数は多くて８回という結果であった。本練習に対する自宅学習での取り組み方が，初級と中級とで大きく異なる結果となった。うちで練習してこなかったと答えた学習者に対し，なぜ練習しなかったかと尋ねると，中級では「練習するのを忘れていた」が50%，「宿題で忙しかった」が30%で，その他「時間がない」や「生活が忙しい」という回答が見られた。これらの回答から中級では「できるまで音読」にあまり興味が持てなかったことや自宅ではこの発音練習以外に優先すべきことをしているということが考えられる。

次に「Q8．アクセント記号を付けるとき何が難しかったですか」という質問には，初級では「CDの会話が速くて音を聞き取るのが難しかった」という意見が見られたが，中級ではモデル会話の速さについて聞き取りが難しいという意見はなかった。葛西・田口（2010）の初級クラスへのアンケートでも同様の結果が見られることからも，日本語学習を始めたばかりの学習者にとって，CDのスピードについていくことには困難が伴うことを再確認する結果となった。一方で，初級クラスのアンケートをまとめた葛西・田口（2010）の報告に，日本語の高低アクセントは難しいという意見があったが，今回の中級の学習者からも同様の意見があった。レベルが上がっても，高低アクセントを聞き分けることは困難であることが明らかになった。

その他の質問に関しては，初級と中級とで大きな違いは見られなかった[4)]。全体的に「できるまで音読」の練習方法やMoodleの使用に対して肯定的な意見が多かった。

4.2　2011春初級クラスでの試験結果

2011春初級クラスでは「できるまで音読」の効果を測るための試験を行った。

この試験は，学期中の指導の効果が学期末時点でどれぐらい持続しているかを測るものであ

る。本教材の１～３課の中で，特にアクセントなどの間違いが多く，学習者が苦手としていた６つの文を抜き出したものを音読させた。試験範囲を１～３課にしたのは，学期の途中から当該クラスに参加した学習者が１名おり，３課までしか進められなかったからである。採点方法は，文節ごとにアクセントや単音等の発音の間違いをチェックした。アクセントはCDの音声通りのアクセントでなくても，不自然でなければ可とした。例えば，「新鮮」のアクセントはCDでは「低高高高」だが，「高高高高」でも可とした。

図１は試験結果をまとめたものである。A～Jは学習者を表す。「練習期間」は毎週行われたLL授業で取り組んだ「できるまで音読」の練習の結果を，「試験」は学期の最終試験の結果を指す。左から右へ，「練習期間」と「試験」の両方で正しく発音できた文節数が多い学習者順に並んでいる。「練習期間」と「試験」の組み合わせは以下①～⑤の５パターンが見られた。正しく読めた場合は○，読めなかった場合は×とする。

練習期間／試験
①　○／○　練習期間，試験共に正しく読めた
②×→○／○　練習期間で改善され，試験でも正しく読めた
③×→○／×　練習期間で改善されたが，試験では正しく読めなかった
④　×／×　練習期間，試験共に正しく読めなかった
⑤　×／○　練習期間では正しく読めなかったが，試験では正しく読めた

この図から，「②練習期間で改善され，試験でも正しく読めた」に当てはまる学生は全員で，その文節数は全体の数から見れば少なくても「できるまで音読」の練習成果が表れている部分だと考えられる。つまり，練習を経て正しく発音できるようになった部分（文節）は，時

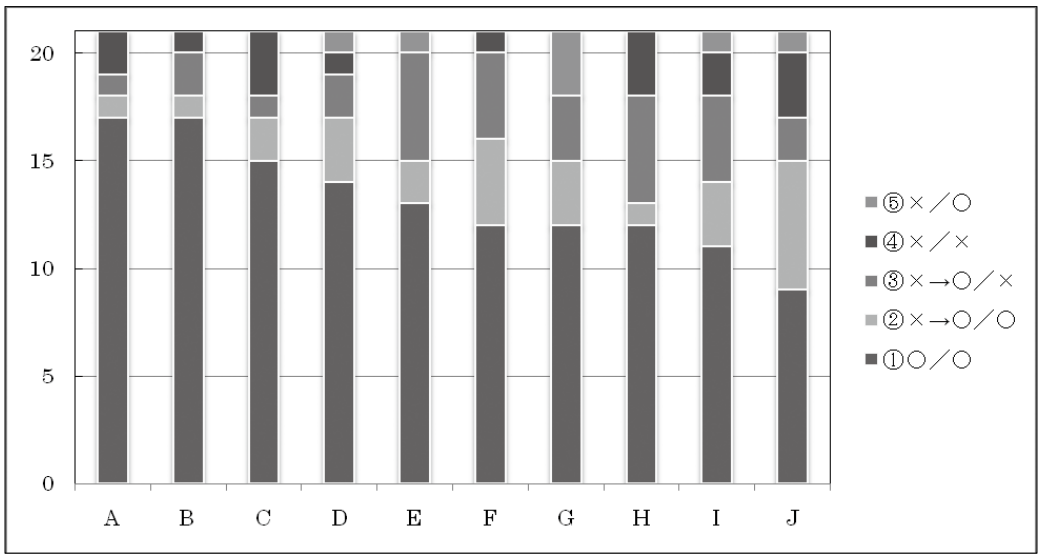

図１　2011春初級クラスの試験結果：全21文節

間が経っても元に戻らないということである。しかし，③のように，「練習期間」に正しいアクセントで発音できるようになっても，時間が経てばもとに戻るケースも学習者Ａ～Ｊ全員に見られ，②よりも③のほうが多い学習者が４割いる。これは，完全に定着していない発音が録音時に偶発的に正しく読めただけで，実際は修正されていなかった可能性が考えられる。修正された発音がその後も正しく発音され続けるようにする，定着を目指したトレーニング方法を検討する必要がある。また，①のような始めの録音から試験まで正しく読めているものに関しては，それが自宅での音読練習の成果か，練習前から正しく読めていたかを見極めることも必要である。練習の成果が出やすい発音を見定めることによって，発音指導に生かすことができるためである。

4.3　追跡調査

ここでは，初級クラスと中級クラスの両方で「できるまで音読」に取り組んだ学習者３名に行ったインタビューについてまとめる。

初級クラスでは３名とも真面目に取り組んでいるが，中級クラスへ行くと取り組み方に変化が見られた。１名は初級と中級では同じぐらい練習していたが，１名は初級よりも力を入れるようになったと答えている。「できるまで音読」では，課題となっている会話文がモデル音源に近い発音で音読できるようになるまで同じ課題に取り組むため，学習者によって取り組んでいる課題の進度に差が生じる。「自分だけ合格がもらえないと恥ずかしい，悔しいという気持ちが強くなった」と答えた学習者にとっては，この進度の差が，発音練習への動機づけを継続させていたことが考えられる。一方でもう１名からは，本課題はアクセントやイントネーションだけで評価され，自分はそれらがよく聞こえないので難しくて諦めたという意見があった。

しかしながら，３名とも初級，中級でそれぞれ取り組んだ本課題は，クラスを離れたその後の日本語学習において役に立っていると述べている。中級でも熱心に練習した２名は，「発音は自分で上手下手の評価ができず，他人に言われて初めて気付く。本課題に２クラスにわたって取り組んだことで，アクセントの高低が聴き分けられ，新しいことばや表現を聞いた時など，他人の音声をすぐまねできるようになった」，「話す際，正しく発音したい気持ちが強くなり，アクセントを常に気にしている」と答えている。中級で練習することを諦めた学習者は，「繰り返し同じ会話を音読することでその会話表現を暗記してしまい，日常会話で使えるので役立っている」と発音面以外の点についてコメントしている。

以上のように，学習者はクラスやレベルを越えて本課題に取り組むことで，その取り組み方に違いはあっても，発音学習に良い効果をもたらしていると考えられる。そして，教室での取り組みが授業を離れてもその後の日本語学習の助けになっていることが示唆される。

4.4　Moodle を活用した場合の効果

本実践では，新たに Moodle を利用して「できるまで音読」を行った。Moodle を用いてどのような効果があったかを，教師からのフィードバック，学習者間評価の視点からまとめる。

4.4.1　教師からのフィードバック

表２「クラス別音声提出方法及びフィードバック方法」にあるように，2011春の中級クラスでは，Moodle を利用しクラスの専用ページ上でフィードバックを行った。それまでのフィードバック方法は，初級クラスが対象であることを踏まえ，より具体的にわかりやすく間違いを指摘したり指導したりするために，口頭で個別に行っていた。しかし，中級クラスであれば口頭による直接指導をしなくても文字を媒介にした指導が可能だと考え，Moodle 上でフィードバックを行うことを試みた。

本課題のフィードバック１回目の方法は，まずアクセントやイントネーション，明らかな単音の誤りなどの箇所を指摘するのみである。学生は指摘された部分をもう一度よく聞いて練習してくる。２回目以降は，指摘だけでは修正されなかった部分を具体的に説明し指導を行う。Moodle 上でも基本的に同様の方法を採った。その結果，どのような効果があったかを２名の学習者（学習者 K，学習者 L）の第３課の事例から見ていく。学習者 K は指摘によって誤りの数が減った学生，学習者 L は指摘しても誤りの数は減らなかった学生である。

学習者 K の第３課の誤りの数を見ると，１回目のフィードバックでは６か所だったが，２回目，３回目と回が進むと初回に指摘された６か所の誤りは３か所，１か所と減っていった。

表３は，Moodle でのフィードバックの記述例とそれに対する学習者の修正の有無をまとめたものである。例１は，初回のフィードバックでアクセントの誤りを「高低」で具体的に指摘し，２回目以降はそれが修正されている例である。例２と３は，具体的な指摘をすることで修正されたものとされなかった例である。この２例は，初回では誤りの指摘のみで，２回目に，アクセントの高低を行を変えることで表記している。学習者 K の録音した音声を聞くと，初回の録音に比べ２回目，３回目のほうが誤りを指摘された箇所の発音のスピードが落ち，その部分を意識しながら話しているのがわかる。

表３　学習者 K：第３課の Moodle でのフィードバック例

例	１回目	２回目		３回目
1	「それ」: アクセントは「低→高」です。K さんの場合は，反対で「高→低」になっています。	○		○
2	アクセントに注意してもう一度練習してください。「止められると」	K さんの場合 め と　られると	正しくは められる と　と	○
3	アクセントに注意してもう一度練習してください。「駐輪場に」	K さんの場合 うりんじょ ちゅ　うに	正しくは うりんじょうに ちゅ	×

○：修正あり　×：修正なし

一方，学習者 L は，学習者 K のような具体的な指摘をしても発音が修正されなかった。初回のフィードバックで指摘した誤りは３回目まで残り，誤りの数は減らなかった。例えば，学習者 L のアクセントは，「困るんですよね」と「邪魔になるんですよね」のどちらもアクセント核が「困る」の「る」，「邪魔になる」の「る」にあったため，「（２つは）同じ間違い方をしています。『困るんです』の『ん』の音から低くなっていますが，一つ前の『る』が低くなります」と指摘したが，修正されなかった。同様の誤りは学習者 L だけでなく他の複数の学習

者からも見られた。

しかしながら，他の課で，下記の＜事例＞のような書き方でフィードバックをしたところ，次の回の録音では誤りが直っていた。

＜事例＞学習者 H：第 1 課のフィードバックから
「気が」のアクセントですが，H さんは「木が」の意味のアクセントになっています。
下の◎のように言いましょう。
◎　が　　×　き
　き　　が

学期終了後に実施した学習者 H へのインタビューで，なぜ「気が」は修正できたが「駐輪場に」は修正できなかったか確認すると，「『気が』のように短い場合はできるが『駐輪場に』のように長くなると難しい。注意されている（書いてある）ことは，頭では理解できるが実際発音するといつものアクセントで発音してしまう」と答えている。

以上のように，Moodle 上で文字を媒介にフィードバックを行った結果，発音が修正される場合とそうでない場合があることが明らかになった。アクセントの誤りを「高低」や行を変える方法で具体的に示すことによって，ある程度までは修正を促すことは可能である。しかし，学習者によっては記述によるフィードバックだけでは限界がある。それは，誤りの指摘はできても，どのアクセントが正しいかを言わせたり判断したりすることはできないためだと考えられる。さらに，アンケート調査の結果から学習者は教師から直接フィードバックしてもらいたいと感じていることもわかった。

4.4.2　学習者間評価

学習者の発音向上を目指した研究の中で，学習者同士の評価とその効果について触れているものがいくつかある。中村（2007）は，他者の耳をリソースにした協働的学習を行うことで，学習者が評価の基準を確立したり，できる学習者が他の学習者にわかりやすい説明をするために様々な工夫をしたりしている姿が観察されたと報告している。また，自分自身の発音を評価することより他人の発音を評価するほうが易しいとも考察している。小河原（1997b）は，「学習者は他の学習者の発音や評価を意識し，敏感になっている（p81）」と指摘している。

これらの報告を踏まえ，「学習者の意識の中に正しい発音の『基準』を作らせる（小河原 1997b; 93）」ために，教師からの一方的なフィードバックだけに終わらず学習者の力を借りて，自分の発音を再検討する機会を与えることも必要であると考えた。Moodle には，アップデートされた学習者の声を他の学習者も聞くことができ，音声をアップロードしたページにコメントを付けることができるという利点がある。この利点を生かして，2010秋と2011春の中級クラスでは，それぞれ２回ずつ，学習者同士（１グループ３～４人）で各自が録音した声を聞き合いコメントを書くという活動を，学期の後半に行った。コメントの書き方については，教師は具体的な指示をせず，評価基準も与えていない。つまり，学習者は他の学習者の録音を聞

いて自分が感じたことをそのまま書いたということである。コメントの書き方を学習者に任せたのは，明確な基準がないとき学習者は発音の何に注目するかを知るためである。

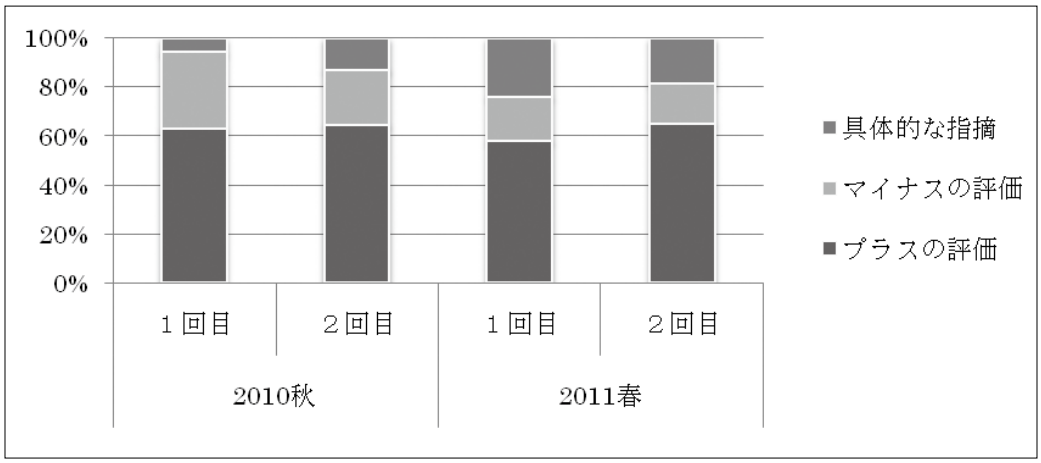

図２　中級クラスの学習者間評価によるコメントの内訳

図２は，学習者のコメントにどんなものがあったかをまとめたものである。学習者のコメントを観察すると，プラスの評価，マイナスの評価，教師が行うような具体的な指摘の３種類に分類することができる。2010秋，2011春の両クラスで最も多かったコメントは，プラスの評価であった。その割合は，１回目と２回目と評価する回数が進んでも変わらなかった。

次に，プラスの評価，マイナスの評価，具体的な指摘でそれぞれどんなコメントがあったかその詳細を見ていく。具体例を表４にまとめた。プラスの評価，マイナスの評価の内容を見ると，「声の大きさ」「読む速さ」「印象」「その他」の大きく４つに分けることができる。そして，プラス，マイナスどちらの評価も出来の良し悪しや声の張り，流暢さ，硬さなどの「印象」に分類されるコメントが多かった。また，「もっと～するほうがよい」とどうしたら改善されるかアドバイスもいくつか見られた。

「声の大きさ」は，大きくて聞きやすいのようなプラス評価は１例で，小さすぎて聞きにくいというマイナス評価のほうが目立った。声が小さくて聞きにくければマイナスの評価につながるが，普通に聞こえていれば特に評価の対象にはならないことがわかる。一方，「読む速さ」は，「ゆっくり話して聞きやすい」「速く話せるようになった」とプラスの評価もあれば，「もっと速く読めばいい」「もっとゆっくりしゃべってほしかった」とマイナスの評価もある。速すぎても遅すぎても評価の対象になることがわかる。

プラス評価の「その他」に分類されるコメントは，他の学習者の間違いに気づいたことで自分の間違いに気づいたり，他の学習者が苦労している発音は自分にとっても難しいと共感したりしている。小河原（2009）は，他の学習者の手がかりが自分の発音を考えるきっかけになっていると述べているが，他の学習者の発音を聞くことによって自分の発音を見直す契機になっていることが本練習からも明らかになった。

「具体的な指摘」は，コメント全体の10％～20％と多くはない。教師がコメントの書き方について具体的な指示や評価基準を与えていないため，プラス・マイナス評価の「印象」による

コメントが大多数を占めたのは当然の結果である。しかし，「具体的な指摘」が存在していることが重要である。これらのコメントを見ると，学習者にその書き方を任せたものであっても，教師からのフィードバックや以前に受けた他の学習者からの意見を参考に，他の学習者を評価しているのがわかる。つまり，他者との関わりの中で，それまでの経験を生かし正しい発音基準を作ろうとする過程が観察できたと示唆される。

アンケート調査の中で，クラスメイトから意見をもらうことについてたずねたところ，65%の学生から「嬉しい」「役に立つ」「励まされる」という肯定的な意見が得られた。一方で，「嫌だ」「やる気がなくなる」「恥ずかしい」のような否定的意見もあった。また，クラスメイトに意見を書くことについてたずねたところ，77%の学生が「楽しい」「おもしろい」「勉強になる」と感じていることがわかった。他方，「面倒くさい」「難しい」「必要ない」と感じている学生もいた。「『よくできたね』と書いてあるだけでは意味がない」という意見があった。学習者同士の評価が概ね肯定的に受け止められた結果は，小河原（1997b）の「学習者は他の学習者の発音や評価を意識し，敏感になっている（p81）」という指摘を支持している。

表４　コメントの具体例（コメント数）

①：１回目　②：２回目

		2010秋	2011春
プラス	声の大きさ	①声が大きくて聞きやすかった（１）	
	読む速さ	①ゆっくり話して聞きやすい（３） ②上手に速く話せるようになった，スピードは聞きやすい（２）	①スピードはよくできたと思う（２）
	声の印象	①聞きやすい，よくできた，いい，頑張った，発音が上手，はっきり話した（17） ②問題がない，よかった，頑張った，自然に話した，ぺらぺら，すばらしい，発音がはっきりしている（14）	①よくできた，とても上手，声がきれい，発音がいい，いい，はっきり聞こえてよくわかる，すらすら，聞きやすい（26） ②よくできた，発音がきれい，とても上手，だいたい大丈夫，ぺらぺら，すらすら，なめらかに話す，おもしろい（25）
	その他	②あなたのいろいろな間違いを見つけたけど私の間違いも聞きながら見つけたと思う，発音は日本人らしくないが頑張ったら絶対にできるようになる，（話す）内容がとても長くて大変そう（３）	①先生の説明したよく間違ったところを全然間違わなくなった。「困るんですよね」もうまく言えた（２） ②「なるん」がよくなったと思う，先生が言った問題点を全部直した，「困るんですよね」は私にも難しい（３）
マイナス	声の大きさ	①声がちょっと小さいと思う，もっと大きくしてほしい（２） ②声が出ていなくて少し聞きにくい，声が小さいからもっと声を出して（３）	①声がある時は小さすぎる（２） ②すらすらだけどあまり聞こえないから今度は声を大きく話して（１）
	読む速さ	①一気に読んだ，もっと速く読めばもっといいと思う（２） ②もっとゆっくりしゃべってほしかった（１）	②もう少し速かったらスムーズになると思う（２）
	声の印象	①元気じゃない，話すのがとても硬い，間違ったところが少しあった，声に自信がない（７） ②ちょっと不自然な感じ，声が元気じゃない，もっとはっきり話せばいい，間違ったところもあった（４）	①頑張ってね，発音が少し硬い，話し方は会話じゃなくて読んでいるようだ，真面目に読んでいるからもっとリラックスしたほうがいい（７） ②発音が硬い，もっとぺらぺらがいい（４）

具体的な指摘	①「小さくって」×「小さくして」○，センテンスの最後の部分のイントネーションに気をつけてください（2） ②なんか→なにか，とまて→とめて（4）	①「ちゃんと」を「ちょっと」を読み間違えた，先生の説明したところに注意したほうがいい，いつも「ん」にアクセントを置きすぎる，「なにか，こまるん，じゃまになるん」のアクセントを注意したほうがいい（14） ②「ちゅうりんじょう」の「ちゅう」はちょっと低い音を出したらいいと思う，「いっ」と「いい」の発音を注意して，「ちゅ↑うりんじょう」これだけ気をつければもう良くなるはず（8）

5. まとめと今後の課題

以上のように，自然なアクセントで話すことを意識させ発音向上を目指した「できるまで音読」は，中級レベルでも肯定的に受け止められていた。また，中級レベルになっても日本語の高低アクセントは聞き分けが難しいことも確認された。しかし，初級と中級では取り組む姿勢に違いがあり，中級レベルの学習者に自宅練習を定着させる方法を検討する必要がある。

中級クラスで Moodle を利用してフィードバックを行った結果，発音が修正される場合とそうでない場合があることが明らかになった。文字のみを媒介にフィードバックを行い修正を促すことは，誤りに対する指摘方法を表記で工夫することによってある程度までは可能である。しかし，学習者によっても修正の出来に差があるため，今後は直接のフィードバックと Moodle からのフィードバックを組み合わせた方法を考えていきたい。

教師からの受身のフィードバックだけでなく学習者間で評価をする際，学習者は，印象によるプラス・マイナスの評価をしたり，それまで自分が受けた評価をもとに他の学習者を評価したりしていた。しかし，コメントを書く量やその内容は，学習者によって差があった。他の学習者の録音を繰り返し聞き具体的な指摘を時間をかけて書く学習者もいれば，一度聞いただけでその印象を１～２行で書く学習者もいた。アンケート回答の「『よくできたね』と書いてあるだけでは意味がない」という意見は無視できない。例えば，自分はたくさん意見を書いているのに受け取ったコメントが「よくできたね」一言であった場合，相手は自分の声を注意深くよく聞いたのかと不審に思い，それなら今後はこちらも適当に書こうと考え兼ねない。それでは，正しい発音基準を探るきっかけを目的とする学習者間の評価の意味が薄れてしまう。

学習者同士の評価の目的を見失わないために，学習者間評価についてより具体的な方法を追求する必要がある。「印象」による評価だけなら中級だけでなく初級でも，５段階評価などを用いて実施できる可能性がある。中級レベルでは，教師が具体的な評価基準を与えたり，その基準を学習者同士で試行錯誤しながら探させたりする方法も考えられる。

さらに，「できるまで音読」の効果を明確にするため，本練習を実施しているクラスとそうでないクラスを比較する必要がある。また，自宅学習の定着や自宅での録音作業とアップロードができるようなネットワーク環境整備にも取り組んでいきたい。

注

1）Moodle の構築と基本管理は東海大学情報通信学部の濱本研究室に依頼した。

2）2010秋中級クラスでは，AmiVoice を用いて学習者自身の発音がどのように聞こえるかを認識させ，単音レベルでの発音指導を行った。2010秋初級クラスと2011春中級クラスでは，名詞や形容詞のアクセント，促音についてクラス全体に向けて発音指導を行った。

3）カリキュラムに余裕がなかった理由は，以下の通りである。CALL 教室での「できるまで音読」に費やせる時間は１コマ90分のうちの20分程度であり，その後は他教材での聴解やディクテーション練習等をする時間として設定していた。さらに，節電の影響で学期が１週間短縮されたことによりスケジュールに余裕がなくなり，日本語の発音や母語を問わず学習者全体に見られた不自然さについて，発音練習教材等を使用して指導する時間が採れなかった。

4）初級クラスのアンケート結果については，葛西・田口（2010）を参照されたい。本稿でのアンケート調査の結果も，葛西・田口（2010）の結果と同様のものであった。

参考文献

小河原義朗（1997a）「発音矯正場面における学習者の発音と聴き取りの関係について」『日本語教育』92:83-94

小河原義朗（1997b）「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』45-5:72-82

小河原義朗（2009）「音声教育のための授業研究――発音指導場面における教室談話の分析――」『日本語教育』142:36-46

小河原義朗・河野俊之（2009）『日本語教師のための音声教育を考える本』アルク

葛西里奈・田口香奈恵（2010）「初級学習者を対象にした発音練習『できるまで音読』の試み――意識化への挑戦――」『東海大学紀要 留学生教育センター』30:43-57

品川なぎさ（2011）「『発音チェックシート』を用いた発音指導の試み――学習者の気づきを目指して――」『小出記念日本語教育研究会』19:91-103

中村則子（2007）「発音クラス授業報告」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』33:179-189

松崎寛（2007）「発音評価研究に関する覚書」『大学における日本語教育の構築と展開 大坪一夫教授古稀記念論文集』10:297-309　ひつじ書房

Moodle ホームページ　http://moodle.org/about/ 2011.10.30

資料 「できるまで音読」アンケート設問一覧

＜全クラス共通の設問＞

Q1.「できるまで音読」練習の目的は何だと思いますか。

Q2. 実際に向上したところ。

Q3. うちで練習しましたか。

Q4.「Q3」で「いいえ」を付けた人に聞きます。どうして練習しませんでしたか。

Q5. 各課のスクリプトは上（漢字とひらがなの文）と下（ひらがなだけの文）とどちらを見て練習しましたか。

Q6. アクセント記号を付けて練習しましたか。

Q7.「Q6」で「いいえ」を付けた人に聞きます。どうしてアクセント記号を付けませんでしたか。

Q8.「Q6」で「はい」を付けた人に聞きます。アクセント記号を付けるとき，何が難しかったですか。

Q9.「Q6」で「はい」を付けた人に聞きます。アクセント記号を自分で付けて読みやすくなったと感じましたか。

Q10. LL 教室で録音するとき，緊張しましたか。

Q11.「できるまで音読」練習は，あなたの発音やアクセントを正しく直すのに役立ちましたか。

Q12.「できるまで音読」練習をやって，良くなったことや悪くなったことなど，変わったことはありますか。

＜2011春初級用設問＞

Q13. ウェブ上にアップロードすることについてどう思いますか。

Q14. フィードバックはどのような方法がいいと思いますか。

Q15. Moodle でクラスメイトからアドバイスをもらいたいですか。

Q16. Moodle でクラスメイトにアドバイスをしたいですか。

Q17. Moodle を通じて先輩からアドバイスをもらいたいですか。

Q18. Moodle を通じて後輩にアドバイスをしたいですか。

Q19.「できるまで音読」練習の意見・感想を書いてください。

＜2010秋中級・2011春中級用設問＞

Q13. ウェブ上にアップロードすることについてどう思いますか。

Q14. クラスメイトから意見をもらうことについてどう思いますか。

Q15. クラスメイトに意見をすることについてどう思いますか。

Q16. フィードバックはどのような方法がいいと思いますか。

Q17. Moodle を通じて先輩からアドバイスをもらいたいですか。

Q18. Moodle を通じて後輩にアドバイスをしたいですか。

Q19. 友達の録音した声を聞いて，どんな変化がありましたか。

Q20.「できるまで音読」練習の意見・感想を書いてください。