

早稲田大学大学院日本語教育研究科

修 士 論 文 概 要

論 文 題 目

日本語学習者の「気持ちを伝える音声」と聞き手による評価
— 「申し訳なさ」を中心に —

篠原 亜紀

2011年9月

第1章 序論

本研究は、「気持ちを伝える音声」を日本語教育においてどのように扱うべきかを考えるため、日本語学習者による音声上の工夫や、それを聞き手がどのように評価するかを明らかにしたものである。また、聞き手の評価を学習者にフィードバックすることや、教師が介入することによって、学習者がどのように音声の調整を行うかを明らかにし、日本語教育現場における「気持ちを伝える音声」の扱い方や、教師の役割について考える。

筆者の問題意識は、教師としての経験からである。学習者が筆者に謝罪や依頼をする際、学習した表現形式を慎重に選び、丁寧に話そうとしているにもかかわらず、その話し方、つまり音声に違和感を覚えることが度々あった。違和感とは、つまり不快に感じたのである。しかし、学習者に筆者を不快にさせようという意図はないのだろうと解釈し、何も指摘せずに対応していた。しかし、そのような経験が重なるにつれ、授業で「気持ちを伝える音声」を扱うべきではないかと考えるようになった。筆者とのコミュニケーションでは大きな問題にならなくても、今後、進学や就職で日本社会に出た際に、「気持ちを伝える音声」がコミュニケーションに、さらには、人間関係に影響を与える可能性があるからである。

授業において「気持ちを伝える音声」をどのように扱うかを考えるためには、まず、学習者がどのような意識で発音しているのか、学習者の音声は実際にコミュニケーション上の摩擦を起こしているのかを知る必要がある。また、摩擦が生じた場合は、それを学習者に伝え、どのような指導につなげるかを考えなければならない。そこで、本研究では、3つの研究課題を設けた。

- 1) 日本語学習者は「気持ちを伝える」ために、何をリソースとし、どのような音声上の工夫を行っているか。
- 2) 日本語学習者が「気持ちを伝える」ために工夫した音声は、聞き手にどのような印象を与えるか。
- 3) 聞き手の印象を日本語学習者にフィードバックすることで、日本語学習者はどのように音声上の調整を行うか。

以上3点を、3つの調査によって明らかにし、日本語教育現場において、「気持ちを伝える音声」を教師がどのように扱うべきかを考える。

第2章 先行研究

第2章では、本研究と関連のある先行研究を整理し、記述した。具体的には、「気持ちと音声」に関する研究、「評価」に関する研究、「音声教育」に関する研究である。

「気持ちと音声」に関しては、喜怒哀楽のような「感情」や、「丁寧さ」の音声の研究が盛んに行われ、日本語における「気持ち」を表す音声にはある一定の特徴があることが明らかになっている（前川・北川 2002、荻野・洪 1992）。また、「気持ち」を表す音声は言語間で異なることも明らかになっている（郡 1985）。そのため、日本語学習者は気持ちを伝えようとする際に、母語と日本語との音声の差異に気づき、日本語の音声の特徴を知る必要があると筆者は考える。

評価研究としては、「一般日本人」を評価者とした研究が行われている。小池（1998）は、日本語教師と「一般日本人」は根本的に評価の基準が異なることを明らかにしている。本研究においても、評価者は日本語教師ではない日本人とする。しかし、日本語教師でない日本人を「一般日本人」と一括りにすることには問題がある。評価者の個人要因、たとえば、年齢、性別、社会的地位、日本語学習者との接触頻度などによって、評価が異なる可能性があるからである。また、発話者と評価者の人間関係によっても評価は異なるであろう。そのため、本研究では、社会的人間関係を考慮した評価者を選んだ。

音声教育の必要性については、様々な議論が行われているが、筆者は、戸田（2001）や鹿島（2002）の主張と同様、音声教育は必要だという立場である。

第3章 調査Ⅰ：学習者の「気持ちを伝える音声」

第3章では、調査Ⅰについて記述する。調査Ⅰは、日本語学習者が「気持ちを伝える音声」についてどのような意識を持ち、何をリソースとして、どのように音声上の工夫を行うかを明らかにしたものである。

調査協力者は、東京都内の某私立大学で日本語を学習している留学生 10 名である。別科生や、学部生、大学院生などが含まれる。母語や日本語レベル、日本滞在歴などは様々である。調査では、「アルバイト店員（留学生）が、急に用事ができ、アルバイトに行けなくなったため、前日の晩に店長に電話をかける」という状況の会話文を用いた。筆者が店長役となり、学習者に気持ちを込めて会話文を読んでもらい、録音した。次に、録音した会話を再生しながらインタビューを行い、どのような気持ちを伝えようとしたか、その気持ちを伝えるために何をリソースとして、どのような音声上の工夫をしたかを話してもら

った。

その結果、学習者は、気持ちを伝えるために、「速さ・長さ」「声の大きさ」「声の高さ」「文末イントネーション」「言いさし・前置きの言い方」「明瞭さ」「強調」「ポーズ」など、様々な音声上の工夫をしていることがわかった。工夫のリソースとしては、「母語」「授業・教師」「アルバイト」「メディア」「日常生活・日本語話者」を活用していることがわかった。

第4章 調査Ⅱ：聞き手の評価

第4章では、調査Ⅱについて記述する。調査Ⅱは、調査Ⅰで録音した日本語学習者の音声、聞き手にどのような印象を与えるかを明らかにしたものである。

調査協力者は、日本語母語話者2名（①50代女性・店長、②60代男性・会社員）である。2名とも、音声に関する専門的な知識はなく、日本語教育に関わった経験もない。調査に用いた会話文が店長との会話であることから、店長の立場で音声を評価することができるような年齢、社会的地位を有する2名に協力を依頼した。調査協力者に会話文を配布し、状況を説明した後、学習者の音声を聞いてもらい、受けた印象を自由に話してもらった。まず、会話全体の印象を、その後、一発話ずつ聞いてもらい、評価してもらった。

その結果、学習者が伝えたい気持ちが聞き手に伝わる場合と伝わらない場合があることがわかった。伝わったケースでは、学習者が音声に関する知識を持っていること、それを意識して発音していること、自らの工夫をメタ的に捉えていること、母語との差異を認識していること、教室外での経験をリソースとしていることなどが多いことがわかった。一方、伝わらなかったケースでは、音声に関する知識が不足していること、母語との差異に気づいていないこと、工夫のリソースが「母語のみ」や「ドラマのみ」と偏り、また、そのリソースをメタ的に捉えていない場合が多いことがわかった。

第5章 調査Ⅲ：フィードバックと調整

第5章では、調査Ⅲについて記述する。調査Ⅲは、調査Ⅱで得た聞き手の評価を学習者にフィードバックし、その後、学習者がどのように音声の調整を行うかを明らかにしたものである。

調査協力者は、調査Ⅰと同様の日本語学習者10名である。まず、調査Ⅰで録音した会話を聞きながら、調査Ⅱで得た聞き手の評価を学習者に伝えた。次に、評価をもとに、音声の調整を行ってほしいことを伝え、練習の時間を与えた。使用する会話文は調査Ⅰと同

じもので、学習者は、評価をもとに、気持ちが伝わらなかった箇所を中心に練習した。学習者の練習には筆者は関与しなかった。筆者は学習者の練習の過程を観察し、ボイスレコーダーで録音した。練習後、会話を録音した。録音後に、インタビューを行い、どの箇所をどのように調整したかを話してもらった。学習者独自の調整の後、音声はまだ調整できていない、あるいは、誤った方向に調整してしまったと筆者が判断した箇所については、筆者が教師として積極的に介入した。音声的な指摘や、モデル音声を与え、再調整を行ってもらった。

調査Ⅲの結果、フィードバックによって、学習者がうまく調整できる場合と、調整できない場合があることがわかった。学習者の調整を促すには、明示的かつ具体的なフィードバックが必要である。また、学習者の気づきを促したり、持っている知識や経験と結びつけさせるようなフィードバックも効果的である。学習者自身の調整の後、筆者が教師として介入したが、教師が音声上の知識や、メタ言語知識、モデル音声を与えることで、学習者の調整が促されることもわかった。

第6章 結論

本研究では、以下の3点が明らかになった。

- 1) 日本語学習者は、気持ちを伝えるために、「母語」「授業・教師」「アルバイト」「メディア」「日常生活・日本語話者」をリソースとし、「速さ・長さ」「声の大きさ」「声の高さ」「文末イントネーション」「言いさし・前置きの言い方」「明瞭さ」「強調」「ポーズ」など、様々な音声上の工夫を行っている。
- 2) 日本語学習者が伝えようとした気持ちは、聞き手に伝わる場合と伝わらない場合がある。また、学習者が伝えようとした気持ちとは異なる印象を聞き手に与えてしまうこともある。「申し訳なさそうに聞こえない」や「丁寧ではない」など、マイナスの印象を与えてしまう場合もある。
- 3) 聞き手の印象を日本語学習者にフィードバックすることで、学習者がうまく調整できる場合と、調整できない場合がある。学習者の調整を促すには、明示的かつ具体的なフィードバックや、音声的知識やモデル音声を与えるなどの教師の介入が必要である。

以上の結果から、日本語教育現場において、「気持ちを伝える音声」を扱うことの必要性が示唆できる。「気持ちを伝える音声」を教室内で扱う際の教師の役割としては、以下の7点が考えられる。

- 1) 気持ちを伝えるには音声も関係することを説明する
- 2) 音声的知識を与える
- 3) 受けた印象を伝える
- 4) モデル音声を与える
- 5) 経験させる
- 6) 場面や人間関係などを細かく設定する
- 7) 意識化を促す

音声の教育は特殊だと考える教師や、特別な教材が必要だと考える教師もいるだろう。また、授業内で、音声を扱う時間がないと訴える教師もいる。第6章では、「気持ちを伝える音声」を扱う教材を挙げたが、そのような特別な教材がなくても「気持ちを伝える音声」を扱うことができることも指摘した。総合日本語教科書や、会話教材などには、気持ちを伝えなければならない発話文が必ず存在するからである。つまり、音声に特化した授業でなくても、「気持ちを伝える音声」を扱うことは可能なのである。

今後の課題として、「気持ちを伝える音声」を日本語学習者の学習段階において、どのタイミングで扱うべきかを考えたい。また、本研究は、「アルバイト先の店長とアルバイト店員」という人間関係において、「申し訳なさ」を伝えるという状況を設定したが、日本語学習者が社会生活において直面する場面はほかにもある。今後は、様々な場面・人間関係を設定した調査を行うことによって、日本語教育現場での指導に役立てたい。

参考文献

- 荻野綱男（1992）「韻律的特徴の理論的研究」国広哲弥編『日本語イントネーションの実態と分析』（「日本語音声」研究成果報告書）、209-214.
- 鹿島央（2002）『日本語教育をめざす人のための基礎から学ぶ音声学』、スリーエーネットワーク.
- 小池真理（1998）「学習者の会話能力に対する評価に見られる日本語教師と一般日本人の

ずれ—初級学習者の到達度試験のロールプレイに対する評価—」『北海道大学留学生センター紀要』2、138-156.

郡史郎（1985）「笑い声の聞き取りにおける文化差—日本人とイタリア人の場合—」『音声言語』1、128-142.

戸田貴子（2001）「日本語音声習得研究の展望」『第二言語としての日本語の習得研究』4、150-169.

前川喜久雄、北川智利（2002）「音声はパラ言語をいかに伝えるか」『認知科学』9、46-66.