



岐阜大学機関リポジトリ

Gifu University Institutional Repository

演劇指導論に基づく日本語感情表現指導試論：
「感情そのものは思い出せない」について

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-12-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 橋本, 慎吾 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12099/3402

演劇指導論に基づく日本語感情表現指導試論

—「感情そのものは思い出せない」について—

橋 本 慎 吾

要旨

パラ言語情報（特に感情表現）の実現音声は個人差・状況差があるので、その教育は、「型」を示すことが可能な言語情報の教育に比べ難しい。本稿は、感情表現を指導レベルで先駆的に扱っている演劇指導の知見を援用し、日本語教育におけるパラ言語情報（感情表現）の教育を効果的に行なうためのポイントを以下の6つに整理して説明する。(1) 感情そのものは思い出せない。(2) 感情は関係性によって規定される(3) 場は関係性を規定する要素の一つである。(4) 発話の流れの中には感情の転換点がある。(5) 演劇レッスンにおける音声面の教育は、「調整」によって進められる。(6) 場と関係性をしっかり規定することで、教師は正確に「思い出す」ことができる。最後に、このポイントをベースにした岐大での実践（橋本 2002）を紹介する。

1. 本稿の目的

近年、日本語音声教育の整備が進んできている。現状では、単音教育以外に、アクセント表記やプロソディー・グラフなど、言語的に記述可能な韻律に関する教育法が開発・整備されてきている。こうした言語情報についての教育に対し、感情などの情意面を示す音声特徴であるパラ言語（Trager 1958）¹⁾ 情報についての教育はあまり進んでいない。

パラ言語情報とは何か。小林・北澤（2000）は、韻律とパラ言語を次のように区別している。

韻律はアクセント、イントネーション、プロミネンスなど、語彙的意味の区別や社会的約束事として成立して談話文法として記述される部分に限定する。（中略）パラ言語は話者の感情や態度、意図などの精神的状態、加えて年齢・性別などによる肉体的状態を表現する情報を担う。（p468）

簡単に言えば、韻律は言語情報を、パラ言語は情意情報を担っている。大切なことは、韻律は記述可能であるということである。一方、パラ言語情報についてもその韻律的特徴を記述しようという研究は数多く見られる（例えば杉藤・稲田 1977, 宇津木 1993, 大野・藤崎 2001 など）が、パラ言語情報の実現には個人差や状況差によるばらつきが大きく、一般化しにくい。しかし、日本語音声教育において、パラ言語情報の教育は言語情報に劣らず重要である。

パラ言語情報に関する教育の必要性は、例えば印象誤解の問題から見ることができる。「日本人の英語での応対はやる気がないように聞こえる」「〇〇人の話し方は怒っているように聞こえる」といった、外国語発話における印象誤解の問題である。こういった「感情的誤解を生じかねない発音」（松崎 2001）は、「話し手の意図せぬものが伝わっている」（松崎）点が重大な問題であり、猪狩（1999）は、重大な誤りは感情的・意味的誤解と結びついており、誤りが重大である場合は話者の日本語能力に関係なく厳しい評価になると指摘している。この「意図せぬもの」は、単音や記述可能な韻律のレベルを越えた、パラ言語のレベルで扱うべき問題である。

ところで単音や韻律などの言語情報は記述可能なので、音声教育では韻律表記などによって型やルールを提示できる。言語情報の音声教育は、この「型」を用いたコンテキスト・フリーの語レベル・文レベルで行なわれるのが一般的である。これは音声学の研究スタイル²⁾の影響があると考えられる。

パラ言語情報、特に感情表現の教育にも資料1のようなコンテキスト・フリーの「型」練習が見られる。この練習は、韻律練習（言語情報の教育）としては意味があるが、これをパラ言語情報の日本語音声教育であるとするとは多少問題がある。

資料1：『日本語ジャーナル』2001年12月号、43ページ

発音練習コーナー：「イントネーション 2」

イントネーションで感情を表したり、ほかの人が言ったことを生き生きと伝えたりする練習をしてみましょう。次の a / b をイントネーションに注意して聞いてください。b には喜びや怒りなどの感情が込められています。

- ① a あの人が言ったんでしょう。(推測) / b (非難する気持ち)
- ② a レポート、あしたまでですよ。(確認する) / b (間に合うのか相手のことを心配して)
- ③ a そうですか。(軽い相づち) / b (疑って)
- ④ a ほんとですか。(疑って) / b (喜んで)

引用部分に感情を込めて言ってみましょう。

- ① 「いいんですか」と何度も聞かれました。
- ② 「そうなんですか」と信じられないような顔をしました。
- ③ 「しっかりしろ」ってしかられました。

確かに「怒る」ときの典型的な言い方というものは存在する（例えば Kitahara & Tohkura, 1992 は感情音声の分析結果から平静音声の持続時間を 30% 圧縮、振幅 3 倍、ピッチを全体的に 30Hz 高めることで怒り音声を作成している）が、それは言語情報のように「型」として提示できることを意味しない。なぜなら、それはあくまで「典型」であって、常にその怒り方をするわけではないからである。怒り方、怒りの程度には個人差、状況差がある。

そしてこの練習の最大の問題点は、例えば「怒る」という感情に伴う韻律をいくら学んでも、実際に「怒った」ときにその韻律がそのまま使われるとは限らないということである。学習者の母語に見られる表現のほうが言いやすいのでそのまま借用する場合もあるであろうし、母語の表現に比べれば、外国語である日本語の表現には違和感、つまり本当の感情を反映していないという感覚がついて回るはずである。

このように、(1) 個人差、状況差があるという問題、(2) 外面（感情音声）と内面（学習者の感情）とのズレの問題 という 2 つの問題が、パラ言語を日本語音声教育で扱う上で非常に大きい壁となる。

本稿はこの壁を越えるために、感情表現を指導レベルで先駆的に扱っている演劇の理論を援用し、語学、特に日本語教育におけるパラ言語情報（感情表現）の教育に関する試案を示すものである。

2. 感情とは何か ～経験の必要性～

具体的な議論に入る前に、まず「感情」について整理しておく。

「感情」という言葉から受ける印象やその定義は人によって異なる。喜怒哀楽などの具体的な感情を思い浮かべる場合もあれば³⁾、心の動きそのものを感情と呼ぶ場合もある⁴⁾。また類似する言葉も「情動」「情緒」「情操」「情念」など数多い⁵⁾。本稿では、感情とはあらゆる発話の根底に流れる⁶⁾、パラ言語の基となるもの、と大まかに定義しておく。

感情（表現）にまつわる諸問題を考えてもらうために、次の2つを引用する。

[1] 感情の模倣 ≠ 感情そのもの

身振りや仕草のひとつひとつ記憶し、それを模倣することで感情があるかのようによそおったとしても、感情を理解したことにはならない。他人と言葉をかわしたり、相手の言葉に反応して笑ったりしても、彼がまったく次元の異なる、他の人間たちとは決して交わることのない世界に住んでいることには変わりがないのだ。（首藤瓜於『脳男』、講談社、p171-172）

[2] 女優・沢口靖子の困惑：「経験」の欠如

演劇少女でもなければ、演技の勉強をしたわけでもなかったから、逆に怖いもの知らずでこの世界に飛び込めたんですね。でも、大阪の人間が、標準語を使いながら感情をこめてお芝居するのはすごく難しかった。お芝居のベースのないところにお芝居を要求されて、そのうえで今まで使ったこともない言葉で表現していけなくちゃならない。感情が入るとどうしても関西弁が出てきてしまうんですね。もう、二重苦でした。（『Person』10月号、朝日新聞社、p28）

引用1にあるように、感情を模倣することは感情そのものではない。感情研究によって得られた知見を感情表現に応用しようという場合に、例えば「怒ったときは高さを高くします」といったことを学習者に提示して練習することでは、結局感情それ自体には届かない。なぜか。感情表現には、話者の内面とのズレという大きな問題があるからである。日本語における感情表現を、日本語が母語でない学習者の感情それ自体に届かせる何らかの手順を踏む必要がある。

しかし、なぜ日本語の感情表現と学習者の感情は一致しないのであろうか。引用2を例に考えてみよう。沢口は、同じ日本語でも、標準語に変わるだけで感情を込めた芝居が難しくなると述べている。「今まで使ったこともない言葉」だから、感情が入るとこれまで使ってきた大阪弁になってしまう。これは、標準語でさまざまな感情を表現した経験がないからである。文中に「ベース」とあるが、これは芝居のベースであると同時に、標準語のベースでもある。大阪弁になってしまうという言い方を、大阪弁でなら感情表現は何とかできると読み替えれば、むしろこのベースは標準語のベースの意味合いが強いと解釈することもできよう。生まれ育った土地の言葉での経験は、ことばが変わるとそのまま持ち込むことはできないということである。

この状況は、そのまま日本語学習者に置き換えることができる。日本語を使ったことがない学習者には日本語での感情表現はできない。なぜなら日本語を第二言語として学習する学習者の「経験」は母語での経験のみだからである。

ではこの「経験」とは具体的に何を指すのであろうか。また、日本語での「経験」を持たない学

習者には、日本語での感情表現は不可能なのであろうか。この点について考察したものにはさまざまあるが、演劇の世界は、役者に具体的に指導を行なわなければならないという点で、より具体的に感情表現について考察し、理論化、システム化しており、「経験」に関する有用な知見を得ることができる。そこで本稿では、演劇理論、ワークショップなどの知見を整理し、日本語教育における感情表現の指導法について考察する。

演劇と日本語教育を結びつけることは、一見強引に見えるが、演劇の理論を日常生活の表出活動に当てはめて分析することはパフォーマンス学⁷⁾で既に行われていることである。日本語教育においても、例えば教室活動を考えてみると、与えられたキューに答える学生と、それを聞く他の学生、そして教師という、「見る－見られる」関係が成立していることがわかる。さらに言えば、活動の正当性を見極め、次の活動に導くのは教師の役割である。教室活動は、教師の評価と判断によって進められていく。演出家が舞台のリアリティを俳優と共に作りだす行為と、教師が学生と共に活動を行なうことは、非常に似た側面がある。以下の議論は、指導方法と教師の役割の2つの側面から進めていく。

3. 感情そのものは思い出せない

まず、「感情」を「表現する」ということを、演劇の世界ではどのように考えているのだろうか。この点について、スタニスラフスキ・システム⁸⁾の流れを汲むメソッド演技 (Method Acting) の解説書の中で、Easty (1966) は重要な指摘をしている。

感情それ自体を、考えたり思いだしたりして、再現するのは不可能だということを、まず肝に銘じなければならない。その感情がおこったときの状況と、知覚の移りかわりとを、集中して思い出す努力だけが、感情の再現を可能にする。(米村訳, p71)

これは、感情そのものを演じることはできないということを述べている。つまり、「怒っている」ことを演技することはできない、正確には、演技することはできるが、それは平田 (1995) が以下で言う「類型の模倣」であって、リアルな感情表現ではない。

人間は、悲しいときに、悲しさをわざわざ表現するわけではない。電車に乗っている人のうち、だれが悲しみの中にいるかを、どうやって見分ければいいのか。結局は、自分の記憶や想像力の範囲での悲しさの表現とその類型以外のものは発見できないだろう。(中略) こうして役者は、自分の作り上げた類型を模倣する。人間は、模倣をするときには、ほとんど確実に肩に力が入る。(平田 1995, p68-69)

資料1の練習は、まさに「類型の模倣」である。模倣は肩に力が入る、つまりその実現音声は自然なものではない。ではどうすればいいのか。平田 (1995) は次のように述べる。

人間は、悲しいときに、とりたてて「悲しさ」を表現することはしない。これは当たり前のことだ。そこには、悲しいという感情、悲しいという事実しかない。芸術の表現は、それがどれほど誇張され抽象化されようとも、つまるところは現実の人間の感情の再生・再現でしかなく、人間の存在・人間の感情に先立って表現という行為があるわけではない。芸術は、人間が持ちえない感情を表現することはできない。したがって、悲しいという事実に関立って、「悲しさ」という概念があるわけではない。(p68)

つまり、感情そのものを表現するのではなく、言葉や行動といった「事実」があつて、それを表

現することで感情が伝わる、ということである。この視点は、従来の音声教育には欠けていたものであると思われる。

まず感情があるのではない。ある文に感情がくっついているわけではない。もちろん、「けしからん！」といった、特定の感情を誘発する語彙もある（飯田他 1999）が、コンテキストのない文に感情をくっつけることはできない。

ある場面で、ある相手に対して、ある動機を伴って、ある目的のために、ある行動を行なう。この行動に、感情が現れる。これを、最初から「感情を表」そうとして動作を起こすと、不自然になり、身体が緊張し、ありきたりな動きの模倣になってしまう。だから資料1の練習は、韻律の練習としてはともかく、感情表現の練習としては問題があるのである。

4. 関係性と場

4.1. 感情は関係性によって規定される

感情の定義はさまざまあることは2章で述べたが、福井（1990）は「同じ環境や状況、あるいは一対一の人間関係でも、個人によって、生じる感情が異なるのは、個人の欲求、習慣、価値観、態度、考え方などの違いからくる。感情は、外側の世界と、その個人の今の心の状態との相互関係から生じる。」（p2）と説明し、これを「感情関係」と呼んでいる⁹⁾。

また前田（1999）は「自己を表現するということは、自分の感情をのせることであり、それがリアルであるということは、他人ごとみたいに説明的ではなく、相手とともに在ることである。」（p75）と述べる。つまり、感情を伴うリアルなコミュニケーションは、話者（自己）と相手との関係性をベースに構築されるということである。平田（1998）はさらに発話という観点から関係性を説明している。

演劇にとって重要なことは、「発語は常に、他者との関係において行われる」という点である。もちろん、私たちは、言語を「主体的に」使用している。私たちは、話したいことを、話したいように、話している（と考えている）。しかし、一方で、私たちは、発語の際に、常に、例えば相手が自分の言っていることをどのくらい理解しているかを気にしながら話している。（p182）

4.2. 場

4.2.1. 場の規定 = 関係性の規定

ここで言う「場」とは、単なる会話が行なわれている場面ではなく、「関係性」が実現する場面のことである。佐野（1981）は次のように述べる。

場面をただ「駅で人に会う」と設定するだけでは不十分なのです。誰に会うのか？ その人に対してどんな感情を持っているのか？ その人は自分に対してどうなのか？ 何時か？ 天候は？ 身体の状態は？ などともっと細かく具体的に設定する必要があるのです。（p19）

また平田（1998）は、

相手との距離、部屋の大きさ、外からの雑音などなど、さまざまな要素から、無意識のうちに影響を受けて、私たちは他者と言葉を交わしている。すなわち私たちは、主体的に話していると同時に、環境によって「話をさせられている」のだ。（p182）

とまで述べる。むしろ「場」とは具体的な場所や場面というよりは、話し手と相手の関係性を規定する要素の一つなのである¹⁰⁾。細かい規定をすることで感情を見出すことができ、会話がリアリティを持つ。具体的な方法論として、本田(2000)は、思い出すべき「状況・状態」として次の5つを挙げている(p104-141)。

- (1) 動作の状態(歩きながら、うつむいて など)
- (2) 肉体的状態(いたい、だるい など)
- (3) 心理的状态(怖い、うれしい など)
- (4) 環境の状況(場所、気温 など)
- (5) 人間関係の状況(親しい人、好きな人、など)

ここでは(3)が「感情」に該当し、(4)(5)が場と関係性に該当すると考えられる。「いろいろな心理的状态を思い出す練習」(p116～)では、思い出すきっかけを示しながら心理的状态を表現する練習を提示している。例えば「あせりながら」では「自分が遅刻しそうになったときのことを思い出してください」とある。このように、具体的な経験から適切な感情を思い出せれば、リアリティのある演技ができるようになるということである。

5. 感情の「流れ」について ～コンテキスト・フリーではなぜダメか～

第2章で資料1を例に、パラ言語情報の教育はコンテキスト・フリーでは問題があると述べた。コンテキスト・フリーではなぜダメか。

第2章で感情を「あらゆる発話の根底に流れる、パラ言語の基となるもの」と定義した。あらゆる発話の根底に感情があるということは、発話におけるそれぞれの文が、感情がつながった状態で連続しているということを意味する。つまり、それぞれの文が別の感情を持っているのではなく、ある地点で感情が転換するだけで、感情自体は連続しているのである。イースティ(1978)の言う「知覚の移りかわり」とは、発話の流れの中には感情の転換点があると読み替えることができる。

簡単な会話で例を示す。

[会話例1]

A: あした休むんですけど、あしたのノートを貸してもらえませんか。(文1)

B: あしたのノートですか。いいですよ。

A: ありがとう。(文2)

文1と文2はそれぞれ別の感情を反映している。強いて名称をつけるなら、文1は「緊張」、文2は「喜び/安心」であろうか。しかしこの2文における感情は連続しており、文2で別の新たな感情が発生したのではない。感情は、Bが「いいですよ」と言ったときに転換したのである。重要なことは、その転換は、転換前の感情を受けて、転換するということである。

このような「流れ」を想定することによって、例えば「ありがとう」をどのように言えばいいのか、どのように表現すべきかが決まる。これはコンテキスト・フリーで「ありがとう」に喜びのイントネーションを付与することとは根本的に異なる。別の「流れ」においては、同じ「喜び/安心」を表す「ありがとう」でも言い方、表現が異なるからである。次の会話例2の文3の言い方を会話例1の文2の場合と比較してみたい。

[会話例 2]

A: あ、教室に上着忘れちゃった。

B: これでしょ、はい。

A: ありがとう。(文 3)

一見百人百様に見える感情表現も、このように流れにおける転換と考えた場合には、自然な表現のばらつきはそれほど多くはないはずである。ただし、このことは「型」として一般化できることを意味するものではないし、また芸術的・個性的な読みを否定するものでもない。

このように、流れの中で感情の転換点を意識することで発話の自然性が増す。演技指導や演劇ワークショップでも、スクリプトを読み、感情の転換点にマークするといった演習が行なわれることがある。一例として鴻上(2000a)のスクリプトを示す。

「喉の調子がよくないなあ……。やっぱり、昨日、カラオケなんか行くんじゃなかったなあ。断れないのが、俺の弱さだよなあ。でも、いい感じだったし。(以下省略)」

これは発話の流れの中で感情が言葉に反映する形で刻々と変わっていることを認識し、その転換点を自分なりに見つけることを目的とする。その答え、つまり転換点がいくつあるかは、スクリプトを読む人によって異なる。

6. 演劇の音声レッスン ～教師の役割について～

次に、パラ言語情報(感情表現)の指導法について考察する。場と関係性を規定することによって得られたリアリティの中で、教師は学生の発話に接し、何らかの音声面の教育を行なうのであるが、その際、「もっと高く発音して」「もっと怒った感じで」と言ってしまうては意味がない。そこで、演劇における音声面の指導方法について考察する。

6.1. 感情表現の「調整」方法

演劇の練習法の中に「せりふを何度も読んでみる」というものがある。せりふを何度も読み、いろいろな言い方を試してみる。これは、そのせりふが持つ場と関係性に適した(一致した)話し方を内省する営みである。いろいろ試してみることで、最適な話し方を思い出す、あるいは想像することができる。佐野(1981)は言う。

一人一人の生徒に、自由にのびのびと実験させ、それが生徒の内面を伝える助けとなっていれば承認して励まし、もし誤って伝わるようであれば、「正しく伝わっていないから、別の方法を探せ」と指導するのです。すなわち、こうしたレベルの表現は、教えるのではなく、一人一人の生徒に発見させてゆくわけです。(p27-28)

このように、実験させ、指導し、発見させる方法論を「調整」と呼ぶことにする。演劇レッスンにおける音声面の教育は、この「調整」によって進められる。ここでは教師の役割が重要になる。学習者の実現した話し方に対し、何が違うのかを教師が「思い出す」あるいは「想像する」ことにより、調整の方法を見つけることができる。あるいは、学習者に何度も言わせることで、最適なものを一緒に見つけ出すことができるのである。そのためにも、場と関係性の規定はしっかり行なっておかなければならない。リアリティがあればあるほど、教師は正確に「思い出す」ことができるからである。

6.2. 「調整」のポイント ～「その感情ではない」という禁則～

では、何をどの程度「調整」すればいいのか。平田（1995）は、演じることの自由度について次のように述べている。

悲しさという戯曲の要請がある場面では、決して怒っているように見えてはならない。同様に、うれしいようにも楽しいようにも、痛がっているようにも見えてはならない。何故ならそれは、戯曲の世界からはみ出た、ありえない感情であるし、また観客に余計な想像をさせてしまうからだ。（中略）悲しさといった単純な感情の概念は、すでに戯曲の中に描かれている。後は何をしてもいい。役者は、戯曲の要請の枠の中で、自由に振る舞えばいい。これが私の考える役者の自由の範囲である。ここからこそ、ここからのみ、演出家と役者の共同作業が始まる。（p73-74）

この指摘で重要なことは、場と関係性（平田の場合は戯曲）が規定されていれば、「そう見えない」「その感情ではない」という一点だけが禁則となるということである。これは「怒っているように言う」というアプローチとは全く逆の発想である。特に日本語教育の場合、学習者の実現した音声はその感情と合っていない場合があり、それが印象誤解を生むわけであるから、その禁則をまずは指摘することが重要である。この調整が済んでから、日本語としてよりよい表現を目指し、教師と学習者が調整を続けるのである。

7. 日本語音声教育への応用

7.1. 演劇指導の知見

ここまで、演劇指導において、感情表現がどのように扱われているかを見てきた。まとめると以下ようになる。

- (1) 感情そのものは思い出せない。
- (2) 感情は関係性によって規定される
- (3) 場は関係性を規定する要素の一つである。
- (4) 発話の流れの中には感情の転換点がある。
- (5) 演劇レッスンにおける音声面の教育は、「調整」によって進められる。
- (6) 場と関係性をしっかり規定することで、教師は正確に「思い出す」ことができる。

以上の知見を理論的背景として、具体的なパラ言語情報教育の試案について述べる。

7.2. 「経験」を持たない学習者

パラ言語情報に限定して、日本語音声の問題点について整理すると、学習者の発話では次のようなケースが生じる。

- (A) ある感情の生成音声が日本語の感情音声と一致しない。別の感情に知覚される。
- (B) 話者が意図しない感情が生成音声に含まれていると知覚される。
- (C) 生成音声が日本語の感情音声と一致しているが、学習者の内省とずれており、学習者が違和感を感じる。

これまでの議論を日本語音声教育に当てはめた場合、特に前項（1）において大きな問題が生じる。「その感情がおこったときの状況と、知覚の移りかわりとを、集中して思い出す努力だけが、感情の再現を可能にする」と Easty（1966）は述べているわけであるが、外国人学習者にとって思い出

せるのは、学習者の母語による経験だけである。日本語による経験ではない以上、いくら場と関係性を細かく規定しても、学習者は日本語による感情表現ができないことになる。ではどうすればいいのか。

ここでポイントとなるのは前項(5)である。日本語話者である教師は日本語による経験を思い出すことができる。学習者の発話が日本語の感情表現とずれていることを、思い出すことを通じて教師は知ることができる。どこがずれているか、どうずれているかといったところまで知ることができれば、「調整」は可能である。ただこの場合、下手をすると「もう少し声を高くしてみよう」「もっと怒った感じでやってみよう」といった、言語情報教育的な指示に陥ってしまう危険性がある。ではどうすればいいのか。

経験がないなら、経験を与えればよい。場と関係性をきちんと設定した上で、例えば、日本語話者によるモデル音声を与え、音声特徴を観察させる。そして、学習者が実際に言ってみて、モデルと比較してみる。学習者はそのまま模倣して問題がないかもしれないし、違和感を感じるかもしれない(上記(C)のケース)。そして、再び、言ってみる。教師はそれを聞いて、評価する。または他の方法を探させる。これが日本語音声教育における「調整」なのである。

7.3. パラ言語情報教育試論：ロールプレイとの融合

このような「調整」に関する音声教育実践はほとんど行われていないが、音声教育から離れ、日本語教育全般について考えてみると、「場と関係性の規定」といった点については既に方法論が確立されている。それはロールプレイによる教育である。最低2名の話者が役割を持ってタスクをこなすロールプレイでは、当然場と関係性が規定される。

とすれば、このロールプレイにおいて音声面の「調整」ができれば、パラ言語情報教育としての音声教育になりうるのではないか。ロールプレイにおいて実現された学習者の音声に対し、「調整」を行い、感情表現と学習者の内面の一致を目指すのである。

この考えに基づき、岐阜大学では2001年度の日韓共同理工系学部留学生事業(以下日韓)の日本語予備教育において、ロールプレイによる音声教育の実践を行なった。これは、学習者の発話を録音し、あらかじめ録音しておいた日本語話者の発話と比較することで自己モニター¹¹⁾による「調整」を行なうというものである。以下、概略を示す(詳細は橋本 2002a,b 参照)。

7.4. 実践例：岐大日韓プログラムでの試み

2001年度の日韓では、週2コマ(1コマ90分)を音声関連の授業に充てることができた。そこで、次のような授業プランを立てた。

1コマ目：単音 20分、パラ言語 70分。

単音は金照雄・尾崎達治(1999)『日本語発音練習 28日』を使用。

2コマ目：プロソディー 20分、パラ言語 70分。

プロソディーは『月刊日本語』のプロソディーグラフなどを使用。

(伊藤 2002 に詳細)

日本語音声教育において、パラ言語教育は、単音やアクセントなどの言語情報の教育と平行して行なうべきであると考ええる。そこで最初の20分を言語情報教育に充てた。

以下、パラ言語教育のみについて説明する。

学習者は、日韓の韓国人日本語学習者 5 名である。上記の授業を 15 週行なった。授業の手順を以下に示す。

- 1 コマ目：①特定の感情を盛り込んだ会話文を作成し、日本人 2 名がモデル朗読（録音）
②学生に会話文を配布、黙読の後朗読させ録音、日本人モデル録音と比較、相違点を出させる
③学生に会話文を再度朗読・録音
④特定の感情を盛り込んだタスク会話を学生にさせ、それを録音。
- 2 コマ目：①1 コマ目の④で録音したものを文字に起こし、適宜修正（主に文法的な）を行なったものを、日本人 2 名が朗読（録音）
②学生のもものと日本人のもものを学生に聞かせ、比較、相違点を出させる。再度録音してみることもある
③追加練習（タスク）←これも事前に日本人 2 名のモデル会話を準備。

ここで言う「特定の感情」とは、例えば「苦情を言う」であれば「怒り」、「感謝」であれば「喜び」、というように、ある場面や状況において現れる感情のことである。この授業では「もっと怒った感じで」といった直接感情そのものに言及する指導は一切行なわない。この点がこの授業の一番のポイントである。あくまでも日本人モデルと学生自身の発音を聞き比べる中で、相違点として感情表現（音調）が浮かび上がってくることを狙いとしている。このポイントを実現するため、この授業では MD レコーダーが重要な役割を持つ。この点については後述する。

ロールプレイの項目例（想定される感情）：

お願いする（躊躇、喜び）、苦情（怒り）、謝る（怒り、恐縮）など

なお、カッコ内の想定される感情は、学生には提示しない。提示するのは、以下に示すスクリプトだけである。1 コマ目①②で使用するロールプレイのスクリプト例を次に示す。

ロールプレイ お願いする

[会話例]

（AさんとBさんは友だちですが、あまり親しくないです。Aさんはあした休むのでノートを借りたいです）

A：あとう、Bさん、ちょっとお願いしたいことがあるんですけど。

B：なんですか？

A：あとう、実は、あしたクラスを休まなければならないんです。それで、あしたのクラスのノートを貸してもらえませんか。

B：あしたのノートですか。いいですよ。

A：ありがとうございます。

例えばこのスクリプトでは、Bの「いいですよ」を機にAの感情は転換する。またBの「あしたのノートですか」「いいですよ」にも感情はある。以上の「想定」については授業で言及しない。学習者がどうスクリプトを理解したかは、学習者の実現音声によってのみ示され、それがうまく行ったかどうかは日本人モデル録音との比較において、学習者自身が判断する。

この比較作業において、MD レコーダーが大いに役立つ。MD のメリットは、①頭出しが速い

②適当なところにトラックマークが打てる の2点である。特に②は、特に聞かせたい部分の頭にマークを打つことによって、その部分だけを何度も聞かせることができる。その作業を、事前にではなく、授業中に即座にできることが今回の自己モニター形式の授業を成立させたと言ってよい。

この授業では、「もう少し高く」「もっと怒った感じで」といった指導は行なわない。教師の「指導」は、どこにトラックマークを打つかということでのみ示される。教師が相違点を気づかせたい個所にマークを打ち、モデルと学習者の音声を交互に提示する。学習者は何度も聞くことにより相違点を見つけ、試す。もう一度聞く。試す。その繰り返しの中で学習者は自身の発音を調整するのである。そして、この練習で身につけたものを使って、応用タスク（アドリブ・ロールプレイ）を行なう。このロールプレイもまた録音し、後日日本語モデル録音と比較する形でフィードバックするのである。

以上、演劇理論の知見に基づいたパラ言語表現の指導について述べ、岐大での実践例を紹介した。実際には多くの問題を含むが、今後も実践を行ないながら、よりよいパラ言語情報教育の方法論を模索していきたいと考えている。

注

- 1) パラ言語についての定義は研究者によって揺れがある。例えば小林・北澤（2000）では、「パラ言語は話者の感情や態度、意図などの精神的状態、加えて年齢・性別などによる肉体的状態を表現する情報を担う。」と述べ、感情をパラ言語に含めているが、藤崎（1994）は、音声により表現され伝達される情報を言語情報、パラ言語情報、非言語情報の3つに分け（p2）、感情をパラ言語情報ではなく非言語情報に含めている。本稿では小林・北澤の定義を採り、感情をパラ言語に含める。
- 2) Wennerstrom（2001）にも指摘があるが、音声学の研究を見ると、単語を単独で読むとか、フレーム文や問答で単語を入れ替えるといった、コンテキストフリーでの録音実験が多い。これは主に言語情報の抽出を目的としているからである。そのスタイルが、なぜか音声教育でも継承されている。このスタイルの継承が、文法などの教育となじまない理由の一つであると筆者は考えている。
- 3) 感情研究、特に感情の分類に関する議論は福井（1990）、濱他（2001）参照。
- 4) 「喜び」「悲しみ」といった基本感情があるとする考えもあり（Ekman, Plutchik など）、多くの感情研究においてもいくつかの感情が設定されたものが多い。大野・藤崎（2001）では、従来の研究において取り上げられている感情の一覧を示している（p98）。それによると、「怒り」「喜び」「悲しみ」が多くの研究で取り上げられている。
- 5) それぞれの相違点については坂元（2000）に詳しい。
- 6) 感情と論理（理性）は分けて考えるべきだという考え方はけっこう根強い。感情を抑えて論理的（理性的）に話すことを、「論理から感情を排除すること」と誤解している人はけっこう多い。しかし、どんなに感情を抑えた言葉にもその人の思いや感情が潜んでいることを私たちは経験的に知っている。これが本稿が定義する「感情」である。
- 7) パフォーマンス学は R.Schechner が日常生活における表出行為を「as performance（パフォーマンスとして捉えられるもの）」として、演劇の視点、理論、フレームワークを適用して分析したことに始まっている。（佐藤 2001, p6）

- 8) ロシアの演出家 Stanislavskii (1863-1938) が体系づけた, 論理的, 具体的な演技術。
- 9) キャンベル (2002) はこれを「環境音声」と呼ぶ。「話者間の関係, 話者とその内容の関係, 両者を含めるものとしての「環境音声」を考えるべきであろう。」(p60)
- 10) 「場」に関する言語学的考察は, メイナード (2000) の第 5 章 5.1. 及び第 6 章に詳しい
- 11) 佐藤 (2001) は次のように説明する。「発音指導における自己モニターとは, 「学習者自身が自己のパフォーマンスのどこが問題であるかを認識し, 妥当な発音基準を模索しながら, それをもとにした適切な自己モニター (評価) を通して, 発音を自己修正すること」(小河原, 1997) を指す。つまり, 学習者が問題のある発音をした後, 教師がすぐにそれを矯正してしまうのではなく, 学習者自身が, 自分の発音のどのような点に問題があるかを把握し, 自己修正できるようにするのである。この作業を, 教室内で定期的に継続して行なうことにより, 学習者の自己モニターおよび自己修正が正確になっていけば, 学習者は, 教師不在の通常の日本語使用場面においても, 自らの発音に注意するようになり, 問題があれば修正し, 結果的に自然な発音を身につけられるようになる可能性がある。」(佐藤 2001, p46)

参考文献

- 飯田朱美, ニック キャンベル, 安村通晃 (1999) 「感情表現が可能な合成音声の作成と評価」, 情報処理学会論文誌 Vol.40 No.2 pp479-486
- 猪狩哲郎 (1999) 「外国人の発音に対する日本人の要求水準について」平成 11 年度日本語教育学会春季大会予稿集 pp131-136
- 伊藤かな (2002) 「韓国語を母語とする学習者に対する発音指導 —評価札を用いて—」, 『岐阜大学留学生センター紀要 2001』, 73-80 ページ
- 宇津木成介 (1993) 「音声のよる情動表出と非言語的な弁別手がかり」, 異常行動研究会編 (1993) 『ノンバーバル行動の実験的研究』, 基礎と臨床の心理学シリーズ 4, 川島書店, 201-217 ページ
- 大野澄雄, 藤崎博也 (2001) 「韻律的特徴による感情の表現」, 「韻律に着目した音声言語情報処理の高度化」平成 13 年度第 1 回全体資料集, 97-100 ページ
- 小河原義朗 (1997) 「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 号
—— (2001) 「日本語非母語話者の話す日本語に対する日本人の評価意識」『日本語学』7 月号 pp64-73
- グリゴリー・クリースチ (野崎韶夫・佐藤恭子 訳) (1971) 『スタニスラフスキシステムによる俳優教育』, 白水社
- 鴻上尚史 (2000a) 『あなたの魅力を演出するちょっとしたヒント』講談社
—— (2000b) 鴻上ワークショップ配布資料, 2000 年 2 月, 愛知県芸術文化センター
—— (2002) 『発声と身体のレッスン』, 白水社
- 小林聡, 北澤茂良 (2000) 「日本語の自然対話音声におけるパラ言語的特徴の検討」『日本音響学会誌』56 巻 7 号 pp467-476
- さきえつや (1999) 『からだのドラマレッスン 1 エチュード編』, 晩成書房
- 坂元忠芳 (2000) 『情動と感情の教育学』, 大月書店
- 佐藤綾子 (2001) 「パフォーマンスからパフォーマンス学までの必要性」, 『現代のエスプリ』NO.411 至文堂 pp5-8

- 佐藤友則 (2001) 「自己モニターを利用した音声指導法 ―信州大学留学生センターでの実践例―」,
日本語教育学会平成 13 年度第 1 回研究集会予稿集, 46-47 ページ
- 佐野正之 (1981) 『英語授業にドラマ的手法を』, 大修館
- 杉藤美代子, 稲田裕子 (1977) 「演劇言語における感情表現 基本周波数と持続時間に関して」, 音
声学会会報 155 (杉藤 1944 『日本語音声の研究』 1 所収, 15-24 ページ)
- スタニスラフスキイ (山田肇 訳) (1975) 『俳優修行 第一部・第二部』, 未来社
- 竹内敏晴 (1990) 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 講談社現代新書 1027
- 富田浩太郎 (1988) 『舞台と映像の音声訓練』 未来社
- ニック キャンベル (2002) 「音声合成の観点から見た言語音声の特徴」, 『言語』 2002 年 10 月号, 52-
61 ページ
- 縫部義憲 (1998) 『心と心がふれ合う日本語授業の創造』 瀝々社
- 橋本慎吾 (2002a) 「アドリブ・ロールプレイを用いた日本語音声教育 ～パラ言語情報 (感情表現)
の習得を目指して～」, 日本語日本文化研修留学生教育研究会 口頭発表 (2002 年 3 月・
大阪外大)
- (2002b) 「アドリブ・ロールプレイと音声教育の融合 ～岐阜大学日韓プログラムの実践報
告と今年度の実施計画～」, 第 4 回日本語音声教育方法研究会 口頭発表 (2002 年 10 月・
文化外国語専門学校)
- 濱治世, 鈴木直人, 濱保久 (2001) 『感情心理学への招待 感情・情緒へのアプローチ』, 新心理学
ライブラリー 17, サイエンス社
- 平田オリザ (1995) 『現代口語演劇のために』 晩聲社
- (1998) 『演劇入門』, 講談社現代新書 1422
- 福井康之 (1990) 『感情の心理学 自分とひととの関係性を知る手がかり』, 川島書店
- 藤崎博也 (1994) 「音声の韻律的特徴に置ける言語的・パラ言語的・非言語的情報の表出」, 信学技
報, HC94-37, 1-8 ページ
- 本田保則 (2000) 『声優の教科書』, ソニーマガジン
- 松崎寛 (2000) 「日本語の音声教育」 『コンピュータ音声学』 おうふう pp207-258
- メイナード, 泉子 K. (2000) 『情意の言語学』 くろしお
- (2001) 『恋するふたりの「感情ことば」』, くろしお
- 柳瀬陽介 (1994) 『模倣の原理と外国語教育』, 広島修道大学研究叢書 第 84 号, 広島修道大学総合
研究所
- 吉田寿夫 (1994) 「話し方 (パラ言語) による性格や感情の推測」, 『化粧文化』, 15-23 ページ, ポー
ラ文化研究所
- シェクナー, R. (高橋雄一郎 訳) (1998) 『パフォーマンス研究 演劇と文化人類学の出会いとところ』,
人文書院
- Easty, E.D. (1966) "On Method Acting", IVY BOOKS. (米村あきら 訳 1978 『メソッド演技』, 劇書房)
- Kitahara, Y., Tohkura, Y. (1992) "Prosodic Control to Express Emotions for Man-Machine Speech Interaction",
IEICE Trans. Fundamentals, Vol. E75-A, No.2, pp155-163
- Trager, G.L. (1958) "Paralanguage: a First Approximation", Studies in Linguistics, 13, pp1-12
- Wennerstrom, A. (2001) "The Music of Everyday Speech", Oxford