

「同じ言葉を含む２つの会話を作る」の
練習における演出の指示

橋 本 慎 吾

The kind of direction in the activity
“Making two conversations included same words”

HASHIMOTO Shingo

「同じ言葉を含む2つの会話を作る」の 練習における演出の指示

The kind of direction in the activity
“Making two conversations included same words”

橋 本 慎 吾

要旨：

本研究者は意図や態度、感情のように様々な要因によって現れ方が異なる情報（パラ言語情報）に焦点を当てた日本語音声教育の実践を行なっている。その実践の一つが「同じ言葉が異なる言い方になる2つの会話を作成し演じる」という活動である。3名のグループを作り、2つの会話を2名（うち1名は日本語学習者）が発表し、1名（日本語母語話者）が演出をするという活動である。2つの会話に含まれる同じ言葉の言い方の違いを演出担当と一緒に練習して、その後発表するが、演出担当がこの言い方の違いに対しどのような指示・練習を行なっているか、この活動における「演出と一緒に練習する時間」を録音し、発表に至るまでの練習プロセスを分析した。その結果、同じ言葉だけを切り出して練習する方法とともに会話全体を通して練習する方法が採られていることが分かった。

1. はじめに

日本語学習者が日本語の音声を学ぶ上で、単音や拍、アクセントなど、記述可能な（決まった型があり、記号などで指定可能な）いわゆる「言語情報」の教育が広く行なわれているが、音声コミュニケーションにおいては、態度や感情、状況によって表出される「パラ言語情報」も重要である。パラ言語情報は態度や感情、状況によって現れ方が異なる、一回性の高い情報であり、従来音声教育で行なわれている教師主導の口頭練習とは異なる教育方法が必要である。そこで本研究者はこの教育方法として、演劇的アプローチを取り入れた教育を行なっている（橋本2019）。その一つに「同じ言葉を含む2つの会話を作る」という活動があり、この活動では日本語母語話者が「演出」となって日本語学習者とともに会話を作り上げるという活動である。本稿はこの活動において、実際にどのような「演出」が行なわれているのかを分析したものである。

2. 演劇的アプローチを取り入れたパラ言語情報教育

近年、パラ言語情報研究が進み（福岡2018など）、教育への応用も少しずつ進んでいる。しかし、「日本語教育の現場において感情の表出・理解が扱われることがほとんどない」（中林2011）という指摘があるように、音声教育は言語情報が中心で行なわれているのが現状である。これは、言語情報より重要性が低いと考えられていることと、適切な教育方法を開発することがなかなか難しいということが考えられる。しかし、音声コミュニケーションを考えた場合、言語情報だけで

は適切なやり取りを行なうことは難しい。さらに、パラ言語情報に含まれる感情（表現）は言語普遍的なものではなく、文化観・言語観相違が存在することがわかっており（Erickson, et al 2006など）、学ぶ前から身につけているものでも、何もしなくても自然に身につくというものでもない。また学習者にとって母語ではない外国語でコミュニケーションを行なう際に、言語使用経験が十分ではない段階では、適切な実現ができていないかどうかを自身で判断することはできない。

パラ言語情報は態度や感情、状況によって現れ方が異なる、一回性の高い情報であり、従来音声教育で行なわれている教師主導の口頭練習とは異なる教育方法が必要である。言語情報には決まった型があり、語レベル、文レベルで練習することによってその型を身につける練習が可能であるが、パラ言語情報には型はなく（感情表出に現れる典型的なパターンは存在するが、そのパターンが全ての状況に適しているわけではない）、会話などのやり取りにおける流れや、相手との関係、話者の態度や感情などによって異なる表出をするからである。

このような一回性の高いパラ言語情報を、母語話者は適切に表出することができる。それは会話のやり取りにおける場面や話者関係などによって、その流れでの適切な発話というものが限定されるからであり、母語話者のパラ言語情報表現はこうした場面や話者関係における表現の繰り返しによって身についた部分も多いと考えられる。言葉のやり取りにおける適切な表現は、実際のやり取りにおいてその適切性が分かるのであり、その練習も実際のやり取りを含めた練習が必要である。

このような「実際のやり取り」を「練習」することを行なっているのが演劇である。演劇は、決まったシナリオにある決まったセリフを、何度でも再現することができる。再現できるまでには稽古が必要であり、演出家と俳優がシナリオに基づいて稽古を重ねる中で、適切な表現を身につけ、舞台上で再現できるようになる。この演劇的特性を教育に応用する「演劇的アプローチ」という方法論がある（渡部・正 編2006、青柳・角2016）。

演劇では、稽古を重ねる中でセリフの表現を修正し、シナリオに適した表現にしていく。このプロセスにおいて、俳優のセリフのやり取りを外部から見る演出家の指示によってセリフが修正されていく。俳優は、覚えたシナリオのセリフ（言語情報）を発話し、演出家はそのセリフが流れにおいて適切かどうか（パラ言語情報）を判断し、指示をする。この場合の「判断」は実際のやり取りを見ることによって感覚的になされると考えられる。演劇におけるパラ言語情報の修正は、覚えたセリフのやり取りに対する外部（演出）の判断によってなされている。またその修正は、明確な型を示すのではなく、何度も試しながら行なわれる。これを「調整」と呼ぶ。このプロセス、つまり覚えた言葉のやり取りに対する「外部（演出）」による適切性判断とそれに基づく調整は、日本語教育におけるパラ言語情報教育に応用できるのではないかと考えた。母語ではない学習者にとって、日本語の言葉はいわば俳優が覚えるセリフ（言語情報）であり、それを会話のやり取りの中で適切に表出（パラ言語情報）する必要がある。その教育は言語情報教育とは異なる方法がありうるのではないかと考える。その一つが「外部モニターによる適切性判断」を組み込んだ教育方法なのである。

3. 外部モニターによる調整を取り入れたパラ言語情報教育実践

3.1 「同じ言葉を含む2つの会話を作る」という活動

本研究者は勤務校で「日本語口頭表現」という、日本人学生と留学生の合同授業を行なっている（橋本2019）。この授業での活動の一つに「同じ言葉を含む2つの会話を作る」という活動がある。3～4名のグループを作り、1名（日本人学生）が「会話を作る人」（＝演出）となり、会話文を日本人学生と留学生、あるいは留学生同士で練習し、発表するという活動である。同じ言葉（例えば「え、そうなんですか」）を含む2つの会話文において、同じ言葉が異なる言い方になるように、「会話を作る人」（＝演出）によって練習が行なわれる。練習方法などについては指示をしていないが、日本語母語話者である演出は、2つの会話の「異なる言い方」を手掛かりにして、それぞれの方法で練習を指示している。言語情報にはある程度の型が存在するので、繰り返し練習などで対応できるが、パラ言語情報には型がないので、会話文を様々に発音しながら、適切な会話発音になるよう調整しながら練習を進める（橋本2012）。つまり、日本語母語話者である演出の学生が行なった適切性判断に基づいて練習が行なわれるということである。練習の後発表された会話の自然さは一律ではないが、自然性が高い（と判断できる）会話もある。

会話音声の実現を行なう話者自身は、実現した音声がどのようなものかを即時にモニターすることはできない。母語話者であれば経験により適切な音声を実現できるが、非母語話者である学習者は言語使用経験が十分でない段階では、発した音声が適切かどうかを自身では判断できない。パラ言語情報の適切性は、その言葉を受ける聞き手が感じるものであり、「その発話がどう感じられるか」という外部モニターがパラ言語情報の練習では必要である。

3.2 どのように練習しているのか

この活動において外部モニターを行なっているのは一般の日本人学生であり、語学教師でも音声の専門家でもない。しかし、会話のやり取りにおけるパラ言語情報表現が適切かどうかは、教師を含め母語話者であれば分かる。どこがどう違うから適切でないかは分からないかもしれない。しかしそれが適切な表現ではないことに気づくことはできる。また「異なる言い方」という手掛かりによって、異なる表現になるように比較しながら調整することが容易になる。

この活動において、演出はどのような点に練習のポイントを見出し、どのような練習を行なっているのか。発表された会話は見ているが、具体的な練習プロセスは見えていない。

そこで本稿では、この練習プロセスを録音し、日本語話者である演出がどのような側面に気づき、どのように自然な会話に近づける練習を行なったかを分析した。その「気づき」は、与えられた会話文を日本語学習者が発音する際の問題点に対する気づきであり、日本語話者が学習者の発音に対して感じる音声的側面であると考えられる。

4. 「同じ言葉を含む2つの会話を作る」課題における「調整」の分析

4.1 活動の流れ

「同じ言葉を含む2つの会話を作る」という活動の流れは次のとおりである。

(1) 会話作成

「同じ言葉が入った2つの会話を作成する」という課題を日本人学生に課す。

課題1：会話の中に「え、そうなんですか？」が入っている会話を二つ作成する。

「会話の中に「え、そうなんですか」が入っている会話を2つ作ってください。

会話1と会話2で「え、そうなんですか」が違う言い方になるように作ってください。」

と指示する。課題作成は宿題とし、一週間後に提出後、教師がそれらをまとめて一覧を作成する。この授業の受講生は日本人学生だけで20名程度いるので、一覧には20組以上の会話が載っている。

(2) 会話発表

3～4名で1組になり、「会話をする人」2名と「2つの会話を作る人（演出）」を決める。「会話をする人」は会話を実際に演じる2名であり、「会話を作る人」はその会話の練習において適切かどうかを判断し、指示をする演出の役割を持つ。

課題2：「え、そうなんですか」が異なる言い方になる会話を一覧から二つ選び、
練習・発表する

(1) 3～4名で1グループになり、その中で「会話をする人」2名と「会話を作る人」を決める
「会話をする人」は会話を実際に演じる2名（学習者を含む）である。

「会話を作る人」はその会話の練習で、その言い方が適切かどうかを判断し、指示をする、いわば演出の役割をする。

(2) 作成会話一覧を配布し、その中から2つの会話を選び、練習を行なう（20～30分）

一覧は文字によって示された会話文であり、いわば言語情報だけを示した一覧である。グループで相談し、会話の流れなどから「え、そうなんですか」が異なる言い方になる会話を2つ選び、練習する（20～30分）。「会話をする人」2名のうち、「え、そうなんですか」を含む発話は留学生が行なう。

(3) 練習の後、各グループが2つの会話を発表する。

2つの会話に含まれる「え、そうなんですか」は異なる言い方になるが、それは会話の流れによって異なるということで、どのように異なるのか、あるいはそれぞれの「え、そうなんですか」をどのように言うかは会話文そのものには示されていない。

日本語母語話者であれば、これまでの日本語使用経験などから、2つの言い方が「異なる」2

つの会話を選ぶことができる。そしてその発話がどのような言い方になるか、どのような音声で表現するかは、実際に会話を発話する（演じる）ことで初めてわかる。発話する側はそれがその会話において適切かどうかを判断することが難しい。特に学習者は自身の母語の使用経験は十分でも日本語使用経験は少ないため、どのような言い方が適切なのかは分からない。しかし会話の外にいる人（会話を作る人）は、その会話を実際に見る・聞くことによって、適切かどうか分かる。そこで「会話を作る人」が練習の中で適切な言い方になっているかどうかを聞いて判断し、調整を行なう。これを「練習」として20～30分行なうのである。

この活動は、学習者にとっては、どのような音声が適切であるか、また自身の音声の適切かどうかを実際に判断してもらう機会を持つことができる。また、異なる2つの言い方を扱うことにより、違いを感じたり比較したりもしやすい。

橋本（2019）ではこの活動での発表会話をうい、2つの会話の「え、そうなんですか」にどのような音声的相違があるか（どのような相違によって言い方の違いが表現されているか）を分析した。その結果、次の2点が明らかになった。

- (1) 2つの会話における言い方の違いは「発話間ポーズ」と「高さレンジ」に特徴的に表れている
- (2) 相手の発話に含まれる情報の違いは「持続時間」と「高さレンジ」が情報ごとに異なる特徴を示している

4.2 練習の録音による「調整」の分析

この活動において、練習において、「会話を作る人」は学習者を含む「会話をする人」とともに音声面の調整を行なっているが、前提となっているのは「日本語母語話者は適切な言い方を判断できる」ということである。2つの会話がどのようなものになったかは発表によって知ることができるが、その会話を作るプロセスである練習の中身、つまり実際にどのような調整がされているかはそれぞれのグループがそれぞれの方法で行なっているため、知ることができなかった。

そこで、各グループが行なっている「練習」を録音し、実際にどのような調整を行なっているのかを分析することにした。

各グループは机で集まっているので、そこにICレコーダを設置し、「練習」の時間中録音を止めることなく全てを録音した。レコーダはOLYMPUS DM-750を使用した。

「練習」には会話選びと練習が含まれるため、会話練習自体は正味15～20分である。

この活動は各学期1回行なっている。録音をした学期とグループ数を以下に示す。実際には28グループあったが、分析では、通し読みだけで具体的な練習をしなかったグループは除き、全23グループを分析した¹⁾。

2021年度 前学期	各グループ留学生1名（3グループ）
2021年度 後学期	各グループ留学生1名（4グループ）
2023年度 前学期	各グループ留学生1名（5グループ）
2023年度 後学期	各グループ留学生2名（4グループ）
2024年度 前学期	各グループ留学生1名（7グループ）

4.3 分析方法

「練習」の分析は以下の4項目について行なった。

- (1)「え、そうなんですか」の練習方法
- (2)「え、そうなんですか」の発音の提示
- (3)音自体の指示、間などの指示をするか
- (4)発話の意味を説明するか

(1)「え、そうなんですか」の練習方法 については、次の2点に分類した。

- (a)2つの会話に含まれる「え、そうなんですか」だけを切り出して練習している
- (b)「え、そうなんですか」を切り出さず会話全体を練習している

以下例を示す。

(a)「え、そうなんですか」だけを切り出して練習 の例

作る人「“え、そうなんですか” 一回言ってもらっていいですか」

学習者「“え、そうなんですか”」

作る人「もうちょっとテンション上げて“え、そうなんですか”」

学習者「“え、そうなんですか”」

作る人「あ、いいね」

このように「え、そうなんですか」だけを言ったり、演出が「え、そうなんですか」だけを調整したりしているものである。

(b)切り出さず会話全体を練習 の例

日本人「“この前競馬で1万円勝ったんですよね”」

留学生「“え、そうなんですか”」

日本人「“すごいですよね”」

作る人「もうちょっと…声を大きくしてもっと早く

“え、そうなんですか”びっくりした感じで」

留学生「“え、そうなんですか”」

日本人「いい感じです」

(以降再び会話頭から練習)

こちらは、「え、そうなんですか」を切り出して練習せず、練習は常に会話を通して行なっているものである。

(2)「え、そうなんですか」の発音の提示 については、次の2点に分類した。

- (a)作る人が「え、そうなんですか」を発音して聞かせ、学生が発音する
- (b)発音を示さず、学生の発音を聞いて、良いかどうか判断する。

以下例を示す。

(a)日本人学生が「え、そうなんですか」を発音して聞かせ、学生が発音する の例

作る人「“え、そうなんですか”と“ え、そうなんですか”」

(一つ目は高く、二つ目は低く発音)

学習者「私は、いっしょ」(筆者注「私には同じに聞こえる」と言っている)

作る人「“え、そうなんですか”」

学習者「“え、そうなんですか”」

作る人「テンション高め」

学習者「“え、そうなんですか”」

作る人「いい」

作る人が「え、そうなんですか」を発音し、学習者はそれをリピートする。音を与えてリピートし、その発音を聞いて再度音を与え、リピートする、という練習方法である。作る人の側に想定する「適切な言い方」があって、それを音で示し、学習者がうまく再現できるまで練習するという方法である。

(b)発音を示さず、学生の発音を聞いて、良いかどうか判断する の例

日本人「“この前競馬で1万円勝ったんですね”」

留学生「“え、そうなんですか”」

日本人「“すごいですよね”」

作る人「もうちょっと…声を大きくしてもっと早く びっくりした感じで」

留学生「“え、そうなんですか”」

作る人「いい感じです」

こちらは、発音を与えず、会話の流れの中で留学生の発音を聞き、変更を指示している。「適切な言い方」が想定されているのではなく、発音を聞いて、「適切な言い方ではない」と判断し、音を与えずに「適切な言い方」になるように指示・練習している。

(3)音自体の指示、間などの指示をするか については、次の2点に分類した。

(a)早さ、高さ、末尾上昇などの指示をする 間の指示をする

(b)音に関する指示はしない

以下例を示す。

(a)早さ、高さ、末尾上昇などの指示をする 間の指示をする の例

(例 末尾上昇の指示) ↑ は上昇調を示す

作る人「こっちの“え、そうなんですか” この言葉の“か”の部分を上げる

“そうなんですか ↑”」

留学生「“か ↑”」

作る人「そうそんな感じ」

留学生「“え、そうなんですか ↑”」

(例 高さ、強さの指示)

作る人「“え”の段階から、トーンを落とした感じで、ずっとトーンを落としっぱなしで。低く、“え、そうなんですか” “そうなんですか” “か”を弱くする」

(例 間の指示)

作る人「じゃあ、“え”と“そうなんですか”の間を、置く」

留学生「“え、そうなんですか”」

作る人「もっと（間を）開けていい “え……そうなんですか”」

留学生「“え、そうなんですか”」

(4)発話の意味を説明するか については、(a)説明する (b)説明しない の2点に分類した。

この「説明」は、学習者の日本語能力によって言葉の説明が詳しくったり簡単だったりすると考えられるが、説明内容やレベルは考えず、説明をするかしないかで分類した。

5. 分析結果

「練習」においてそれぞれの分析項目のいずれを演出が採っているかの割合を示した。

5.1 分析項目ごとの割合

5.1.1 「え、そうなんですか」の練習方法

表1 練習方法の割合

	そうなんですかだけ	取り出さず会話全体で
そうですかだけか 会話全体か	61%	39%

表1を見ると、「そうなんですかだけを切り出して練習」が半数以上を占めている。これはこの課題では「そうなんですか」の違いを出すことが求められているので、その言葉そのものを切り出して練習する方法を採る演出は多いであろうと予想していた。しかしながら会話の流れの中で判断する練習方法を採っているのが40%近くある点は興味深い。たしかに「そうなんですか」の言い方自体も違うが、その違いはその言葉だけで成立するものではなく、また会話の流れの中で発話することでその言い方が適切かどうかがわかるので、「そうなんですか」だけを切り出して練習するより会話として自然な発話となるのではないだろうか。そのようなことを考えて練習をした演出が半数とまではいかないにしても4割あったというのは予想以上であった。

5.1.2 「え、そうなんですか」の発音の提示

表2 発音の指示の割合

	音を与える	聞いて判断する
音を与えるか 聞いて判断するか	74%	26%

「音を与える」が70%以上であった。その会話における適当な言い方を実際に演出が発音して学習者に与え、練習する方法を採っているわけであるが、それができるということは、会話を2つ選ぶ際にそれぞれの適当な言い方を音で想定しているということであろう。発音できる言い方を想定しているので、音を与えることができるということである。また、音を与えるということは学習者がその音を聞いて発音するということであり、音そのものを与えることでその音に近づける練習をすることになり、これは一般的な語学教育での発音練習に近いやり方であり、70%が採用しているのも練習方法として想定しやすいからであろうし、また学習者も対応しやすいのかもしれない。しかし提示した音が特徴を分かりやすくするために誇張したものである可能性があり、会話の流れの中で適切な発話になるかどうかはその後の練習にかかっている。

一方で学習者の発音を聞いて適切かどうかを判断する方法を30%近くが採っている。想定している音に近づけるのではなく、学習者の発音が適切なものかどうかを判断し、修正するという方法である。これは想定している音がはっきりあるわけではなく、学習者の発音が適切ではないことがわかり、どの辺が適切ではないかを判断し修正するという方法なので、どう修正するか判断できるかどうかは練習がうまくいくかどうかのポイントとなる。この方法は実際の演劇の練習方法に近いやり方であり、会話の流れの中で適切な発話にしていく練習としては適したものであると言えよう。ただ、発音しているのが日本語母語話者ではなく日本語学習者であり、演出が修正するのは日本語母語話者であればある程度想定できる違いだけではない、学習者ならではの違いもあるので、それを修正するのは音を与えたほうが学習者に理解されやすいということはあると思われる。

5.1.3 音自体の指示、間などの指示をするか

表3 音や間の指示をする／しないの割合

	する	しない
音や間の指示をするか	74%	26%

「異なる言い方」にするために、音の高さ、声の大きさ、間の長さなどの指示があるかどうかであるが、「指示をしている」が74%であった。これはこの活動が二つの会話で異なる言い方になることを求めており、その「異なる」要素を明確な音の違いとして想定できているということである。つまり日本人側に想定される具体的な音が存在しているということであり、前項5.1.2における「音を与える」練習が70%あったこととも関連があると考えられる。音を提示するに加え、その違いを具体的な言葉でも指示をしているということである。

5.1.4 発話の意味を説明するか

表4 意味説明する／しないの割合

	する	しない
意味説明するか	91%	9%

ほぼ9割の演出が会話の意味説明をしていることがわかった。それは異なる言い方になる根拠が会話の意味、あるいは話者の気持ちにあり、それを説明することで学習者も発音の違いを理解しやすくなると考えてのことであろう。また説明の多くは「びっくり」「どんねん」など、日本語レベルが高くない学習者でも知っている語彙で短く説明しているが、学習者の日本語レベルが高い場合は詳しい説明も見られた。

5.2 全体的傾向

以上4つの分類項目ごとに分析したが、ここでは分類項目を組み合わせで分析する。

5.2.1 全分析項目を合わせたの傾向

まず全ての分類項目をまとめたものを表5に示す。

表5 全体的傾向

「そうなんですか」のみか 会話全体か	音を与えるか 聞いて判断するか	音や間の 指示をするか	意味説明するか	
「そうなんですか」だけ	音を与える	あり	する	30%
	音を与える	あり	なし	4%
	音を与える	なし	する	17%
	音を与えない	あり	する	4%
	音を与えない	あり	なし	4%
そうなんです かだけを 切り出さずに 会話と一緒に 練習	音を与える	あり	する	22%
	音を与えない	あり	する	9%
	音を与えない	なし	する	9%

表5を見ると、「そうなんですかだけ」「音を与える」「音の指示をする」「意味説明する」という練習が30%で最も多かった。次いで「会話と一緒に練習」「音を与える」「音の指示をする」「意味説明する」という練習が22%であった。この2つは「そうなんですかのみ」か「会話と一緒に練習」かは違っているが、「音を与える」「音の指示をする」「意味説明する」点は共通している。音そのものを修正するのが練習としては取り組みやすい方法なのであろう。「え、そうなんですか」だけが「異なる言い方になる」ことをこの活動は求めているので、切り出して練習する方法が採

られるのは当然多くなると考えられるが、「会話と一緒に練習」も多く採られていることは興味深い。「異なる言い方」は2つの会話それぞれの流れの中で異なるので、「会話と一緒に練習」することで会話の流れの中で適切かどうかを演出は判断することができるということであろう。

5.2.2 「練習方法」と「発音の指示」

次に「練習方法（そうなんですかだけか）」と「発音の提示（音を与えるかどうか）」の2項目について分析する。

表6 「練習方法」と「発音の指示」を組み合わせた割合

そうなんですか 会話全体か	音を与えるか 聞いて判断するか	
「そうなんですか」 だけ	音を与える	52%
	音を与えない	9%
そうなんですか だけを切り出さずに 会話と一緒に練習	音を与える	22%
	音を与えない	17%

表6を見ると、「そうなんですかだけ」「音を与える」練習が半数を占めており、また「そうなんですかだけ」「音を与えない」は9%と最も少ないことが分かる。これは演出が選んだ会話の「えそうなんですか」で自分ならどう発音するか考えて「そうなんですか」だけを発音して学習者に示すという方法が多く採られていることを示している。また「そうなんですかのみ」で「音を与えない」が少ないのは、「そうなんですか」だけを切り出して練習する場合は音を示さないとやりにくいからではないかと考えられる。

一方「会話と一緒に練習」においては「音を与える」「与えない」の割合がほぼ同じである。「切り出さずに会話と一緒に」に練習する場合は、演出がその会話に適切な言い方を想定する場合と、学習者の発音を聞いて修正する場合はほぼ同じであることを意味しているのではないかと考えられる。

5.2.3 「音や間の指示」と「意味説明」

次に「音や間の指示」と「意味説明」の2項目について分析する。

表7 「音や間の指示」と「意味説明」を組み合わせた割合

音や間の 指示をするか	意味説明するか	
する	する	65%
	しない	9%
しない	する	26%
	しない	0%

表7を見ると、「指示する」「意味説明する」練習が65%を占めている。

両方とも「する」というのは、例えば「うれしい」と意味を説明し、その意味になる音である「高く」を指示するということであり、あるいは留学生の発音が適当だと感じられなかったときに音の指示をしたということである。

一方「意味説明」はするが「音や間の指示」はしない練習が30%近くあった。これは会話選びの際、「違う言い方＝気持ちの違い」という観点で選んでおり、例えば「驚き」と「悲しみ」といった極端な差のある会話を選んでいるので、その違いを言葉でも伝えているのではないだろうか。留学生の日本語レベルによっては、「びっくり」「ざんねん」といった簡単な言葉でも示そうとしており、「気持ちの違い」を伝えることで音の違いに反映できると考えているのではないだろうか。

「気持ちの違い」が音に現れる、間に現れると考えた演出は、音の指示もした。あるいは留学生の発音が適当だと感じられなかったときに音の指示をした。その割合が65%であったということは、「気持ちの違い」が音に明確に現れると考えている演出のほうが多いということである。

6. まとめ

本稿では、「同じ言葉が異なる言い方になる2つの会話を作成し演じる」という活動において、演出担当がどのような指示・練習を行なっているか、この活動における「演出と一緒に練習する時間」を録音し、発表に至るまでの練習プロセスを分析した。その結果、同じ言葉だけを切り出して練習する方法とともに、会話全体を通して練習する方法が採られていることが分かった。この通して練習する方法は演劇で用いられる練習方法でもあり、一般的な語学教育での音声練習ではあまり行なわれない。これはパラ言語情報が言語情報とは異なる側面を持ち、その教育にも言語情報の音声教育とは異なる練習の仕方が必要であり、有効であることを示唆している。また今回の活動で演出をした人は語学教師ではない一般の日本人大学生であり、日本語音声や演劇活動に通じているわけではないので、そういった人が「会話全体を通して練習する方法」を採っていることは興味深い。

今回は実際に行なわれた練習を分析したものであり、その練習を経て発表した会話に練習方法によってどのような相違があるかといった検討は行っていない。今後は、あらかじめ練習方法を決め（例えば「切り出し」か「会話全体」か）、練習した結果に違いがあるかどうかを検討できればと考えている。

本研究はJSPS科学研究費補助金の助成を受けたものである。（課題番号20K00644）

注

- 1) 2022年度前期・後期にも活動を行なっているが、録音資料の整理と録音環境に不備があったため、今回は分析対象から外した。

参考文献

- 青柳達也、角和博（2016）「アクティブ・ラーニングにおける演劇的手法の意義と役割」、『佐賀大学教育実践研究』第34号、77-89ページ
- 鴻上尚史（2005）『表現力のレッスン』、講談社
- （2011）『演技と演出のレッスン』、講談社
- 高木幸子、平松沙織、田中章浩（2014）「表情と音声と同時に感情を込めた動画刺激に対する感情知覚」、認知科学 21(3)、44-362ページ
- 田中章浩（2019）「第3章 感情」、麦谷綾子 編『こどもの音声』117-151ページ、コロナ社
- 徳久雅人、村上仁一、池原悟（2008）「テキスト対話コーパスからの発話対と情緒の分析」、電子情報通信学会技術研究報告、考と言語 108(50)、41-46ページ
- 中林律子（2011）「日本語音声に表れる感情の知覚—ロシア人日本語学習者の知覚の個人差に着目して—」、『音声研究』15-3、14-25ページ
- 西村良太、北岡教英、中川聖一（2009）「音声対話における韻律変化をもたらし要因分析」、『音声研究』第13巻第3号、66-84ページ、日本音声学会
- 橋本慎吾（2003）「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」、『岐阜大学留学生センター紀要2002』、45-57ページ
- （2012）「演劇を使った日本語音声教育」、『ドラマチック日本語コミュニケーション「演劇で学ぶ日本語」リソースブック』、ココ出版、38-58ページ
- （2019）「同じ言葉を含む2つの会話に現れる音声特徴の相違」、『岐阜大学日本語・日本文化教育センター紀要2018』、3-17ページ
- 平田オリザ（1995）『現代口語演劇のために』、晩聲社
- （2004）『演技と演出』、講談社現代新書1723
- 福岡昌子（2018）「パラ言語的情報の協調順位に関する日本語学習者の知覚」、『音声研究』第21巻第3号、1-14ページ
- 松澤直之、政倉祐子、大野澄雄（2012）「自然対話中の発話対における単独提示と連続提示の感情受容の比較」、情報処理学会第74回全国大会講演論文集 2012(1)、595-596ページ
- 森大毅、前川喜久雄、粕谷英樹（2014）「音声の収録—演技音声vs自発音声—」、『音声は何を伝えているか』、コロナ社、56-58ページ
- 渡部淳・正嘉昭 編（2006）『ドラマケーション 5分間でできる人間関係作り』、晩成書房
- Erickson D., et al(2006) “Exploratory Study of Some Acoustic and Articulatory Characteristics of Sad Speech”, *Phonetica* 63, pp 1-25
- Scherer, K.R.(1986) “Vocal affect expression : A review and a model for future research”, *Psychological Bulletin*, 99(2), pp143-165

