

実践報告

# 総合的コミュニケーション能力を 目指した日本語音声教育 —イタリアにおける日本語演劇活動の 実践から—

上山素子

## 要旨：

演劇とは演者が舞台上で対話によるコミュニケーションを重ねて主人公の葛藤のドラマを描くことにより観客とのコミュニケーションを図る多元的なコミュニケーション活動である。言語教育に演劇を取り入れる試み自体は新しくなく、その歴史は19世紀に遡ると言われている。1970年代後半になるとコミュニケーション能力習得を目標に据えたコミュニカティブ・アプローチの勃興に伴い、演劇的要素を外国語の授業に導入する動きが生まれた (Giebert 2014)。演劇的アプローチは共同作業を通じて学習者の心理的バリアーを取り除いて自然な発話状況を促す利点があるという考えに基づき (Stern 1983、橋本 2009 など)、スキットやロールプレイなどの演劇的要素を含む練習活動が現在に至るまで幅広く実践されてきた。日本語教育の分野でも21世紀に入ってから関心が高まり、2007年に演劇の力を第2言語教育に活用することを目的にした国際表現言語学会 (International Association of Performing Language) が創立された。また、発音教育での効用も注目されるようになり、橋本 (2009) が平田オリザが実践している演劇を用いたコミュニケーション教育の流れを汲んで、指導困難なパラ言語の学習に有効な演劇的アプローチによる音声教育を提唱した。

ボローニャ大学通訳翻訳学部日本語演劇グループ (正式名称 Gruppo di Teatro Giapponese SenzaLiMITi) は2004年に学生有志と筆者によって旗

揚げされた。当学部の伝統である多言語演劇週間に毎年参加し、現在までに12作品を制作・上演した。舞台上で演じる学生の挑戦課題は初級レベルというハンディを越えて日本人になりきることである。その為には日本語の台詞の発音習得が必須であることは言うまでもないが、各々が演じる役柄及び発話場面にふさわしい自然な話し方・動作・表情を総動員した総合的なコミュニケーション能力の習得が求められる。本稿では当劇団の活動を紹介するとともに、イタリア語母語話者が中心の演者を対象に実践している発音トレーニングの内容及び成果を報告する。

**キーワード：演劇、プロソディー、総合的コミュニケーション、イタリア語母語話者、初級日本語学習者、演劇的アプローチ、パラ言語**

### **Abstract :**

Theater is a communication medium consisting of two dimensions: 1) actors or actresses communicate on the stage; 2) actors or actresses on the stage communicate with a live audience by creating a drama through dialogues. Since the dawn of the communicative approach, which sets communicative competence acquisition as a learners' goal, gained popularity in the late 1970s (Gilebert 2014), drama-based activities such as skits or role-plays have been used in a language-teaching setup, based on the idea that they can encourage collaborative learning, lower learners' emotional barriers (Stern 1983), and, most importantly, provide natural contexts for communication (Hashimoto 2009). In the field of teaching Japanese as a foreign language, in 2007 the International Association of Performing Language was founded, and it has contributed to spreading the drama-based approach. As for pronunciation, Hashimoto (2009) proposed a dramatic approach to teaching pronunciation, arguing its effectiveness in teaching paralinguistic characteristics of speech fundamental for natural communication.

Since 2004, I have been coordinating a Japanese language theater group,

the “Gruppo di Teatro Giapponese SenzaLiMITi”. Every year we produce a full-fledged theater piece, taking part in the multilingual theater week of the Department of Interpreting and Translation of the University of Bologna, which started in 1992 as a student-run extracurricular activity. We have so far staged and performed twelve dramas. The majority of our performers are Italian learners of Japanese whose competence level ranges from beginning to intermediate. To reach their goal, i.e., to transform themselves into Japanese characters on the stage, they need to learn not only Japanese pronunciation, but also speech, gestures and expressions that are natural and appropriate for a certain context. In the present paper, I will describe the activities of our group, reporting contents and results of the training program employed for our performers.

**Keywords :** theater, dramatic approach, communicative competence, prosody, Italian learners of Japanese, beginning learners, paralinguage

## 1. はじめに

ボローニャ大学フォルリ校通訳翻訳学部には今年で25周年を迎える多言語演劇の伝統があり、演劇的手法を取り入れた授業活動ではなく、演劇作品の劇場上演を目的とする学生主体の課外演劇活動を行っている。2004年には筆者と日本語を学ぶ学生有志によって日本語グループ（正式名称 Gruppo di Teatro Giapponese SenzaLiMITi）も結成され、現在までに12作品を制作上演してきた。イタリア語を母語とする初級日本語学習者を中心とする演者のゴールは、初級のハンディを乗り越えて舞台上で日本人になりきることである。その為には日本語の発音のみならず、動作・表情・間の取り方などを含めた総合的なコミュニケーション能力の学習が必要になってくる。本稿では、演劇的要素を取り入れた語学教育及び発音教育を概観した後、当グループの活動を紹介し、演者を対象に実施している発音

トレーニングの内容と成果を報告したい。

## 2. 演劇と言語教育

### 2.1 多元的コミュニケーションとしての演劇

演劇とはそもそもいったい何であろうか。平田オリザ (1998; 2012) の定義によると、ある運命を背負った者が葛藤するドラマを描くものであり、そのドラマは舞台上の演者同士の対話によって展開される。対話とは会話とは異なる。会話とは「価値観や生活習慣なども近い親しい人同士のお喋り」であるのに対して、対話は「あまり親しくない人同士の価値観や情報の交換、あるいは親しい人同士でも意見がことなるときに起こすすりあわせ」(平田 2012: 86) であると考えられる。つまり演劇では演者が対話技法を用いることによってドラマが生まれる。

しかしながら、演劇が成立するには演者同士の対話だけでは充分ではない。そもそも舞台上の演者の目的は対話によって生まれる架空のドラマを観客に見せることである。つまり、演者同士が舞台上で対話によるコミュニケーションを重ねて人間ドラマを展開することにより (図1 赤線矢印) 観客とのコミュニケーション (図1 青線矢印) を試みる多元的構造を有したコミュニケーション活動であると言える。

### 2.2 演劇と言語教育

言語教育に演劇を取り入れる試み自体は新しくはなく、その歴史は19世紀に遡ると言われている。1970年代後半になるとコミュニカティブ・アプローチの勃興に伴い、演劇的要素を外国語の授業活動に導入する動きが生まれた (Giebert 2014)。コミュニカティブ・アプローチとは、文法的能力に加えて、Hymes (1966) 提唱のコミュニケーション能力 (ある特定の文脈においてメッセージの伝達や解釈、意味の交渉ができる能力) の習得を目的に据える現在の言語教育においても主流を成す教育理念である。言語教育における演劇的アプローチ (dramatic or drama-based

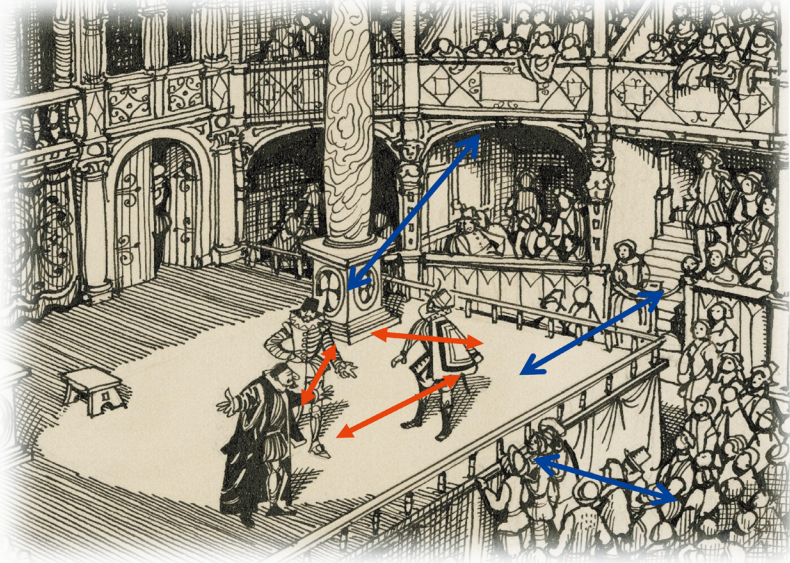


図1：多面的コミュニケーションとしての演劇  
(ウィキペディア日本語版「演劇」より転載、矢印は筆者が記入)

approach) では、共同作業を通じて学習者の心理的バリアーを取り除き自然な発話状況を促す利点があるという考えに基づいて (Stern 1983 ; 橋本 2009)、スキットやロールプレイなどを初めとする様々な授業活動が現在に到るまで幅広く実践されてきた。

1990年代に入ると授業活動の枠を超えて台本作りから始める本格的な演劇活動を取り入れた言語教育も大学レベルで行われるようになった (Schewe 2002)。この流れを汲んで2007年にアイルランド国立コーク・カレッジ大学で The Scenario Project が立ち上げられた。このプロジェクトは Performative Teaching, Learning, Research というスローガンの下に演劇を取り入れた言語教育の実践のみならず研究活動の促進にも取り組むものであり、演劇を用いた外国語教育の分野では画期的であると評価されている (Maimone 2016)。学会やワークショップの開催、オンライン学術誌 Scenario Journal (英語・ドイツ語のバイリンガル) 及び出版シリーズ

の発行などを通じて、ヨーロッパを中心に国際的な活動を展開している。

演劇的アプローチへの関心は日本語教育の分野でも 21 世紀に入ってから高まり、2007 年にビクトリア大学で国際表現言語学会 (International Association of Performing Language/IAPL) が創立された。演劇の力の第 2 言語教育への活用、第 2 言語教育における演劇の果たす役割を認識している研究者と現場で実際に活躍している人々との交流の促進を目標に掲げ、カナダと日本を中心に活動している。現在までに 7 回大会が催され、演劇を用いたコミュニケーション教育を提唱している平田オリザ氏をはじめとする演劇の専門家を招いてのワークショップ、実践報告、ジャーナル発行などを通じて演劇的アプローチを用いた言語教育の普及に努めており、台本作りから始まる演劇プロジェクトを取り入れた授業を実践する現場の教師の増加など (河内 2014、中川・中山 2016 など)、活動の成果が徐々に現れつつある。

## 2.3 外国語演劇の二つの形態

外国語で行われる演劇の形態は二つに大別される。一つ目が授業の一環として目標言語で行われる演劇的アプローチを用いた活動である。教師の指導の下に学習者はある一定のタスクを演じ、授業の参加者が観客の役割も演じる。ロールプレー、スキット、寸劇などの活動がこのタイプに属す。二つ目が前者の発展した形態で上演を目的とした演劇活動である。こちらは外部の観客の前で最終的に作品を披露することを前提に取り組むのが特徴である。Schewe (2013) は、前者を小規模タイプ (small-scale category) あるいはプロセス重視のドラマ (process-oriented drama)、後者を完全タイプ (full-scale category) あるいは作品重視の演劇プロジェクト (product-oriented project) と称している。

二つの形態にはいくつかの相違点がある。一つ目が目標の違いである。小規模タイプが学習者のコミュニケーション能力の促進の為に行われるのに対して、完全タイプはあくまでも演劇作品の上演を目指す。二つ目の違いが普及状況である。完全タイプは時間がかかる上に、演劇の知識と経験、上演実現の実行力、企画力などが教師に求められるため、気軽に始め

るのは困難で、実施している教育機関は小規模タイプに比べて遥かに少ない。

その一方で様々な共通点もある。まず、学習者の自然な発話を促す現実味のある状況の設定が出来るという点である。これによって、言葉のみならず、動作・表情を含めた目標言語での総合的なコミュニケーションのシュミレーションが可能になると考えられる。次に、語学習得に関わる重要な要因である学習者の動機付けが向上するという利点が挙げられる。学習者には一般的に動機付けの発達を促す自律性、有能性、関係性の三つの心理的欲求があるとされており（廣森 2005）、姚（2014）は演劇活動を通じれば三つの欲求すべてが満たされる可能性があるとして述べている。特に着目したいのが関係性の欲求である。演劇は共同作業であり、協力的な雰囲気を取り組むことによって学習者は他者との相互作用の機会に恵まれ、更には共通のゴールを達成する喜びを体験することができる。以上の共通点は、教師の適切な指導があれば、すべて学習者の自信や満足感を高め、目標言語によるコミュニケーションにも正的作用をもたらすと考えられる。

### 3. 音声教育の課題

#### 3.1 外国語習得における韻律面の重要性

外国語学習者の発音の問題がコミュニケーションで様々な弊害をもたらすことはよく知られている。前述のコミュニケーション能力習得を目標とする現代の言語教育が目指すものは、音声面では意図するメッセージや気持ちを伝える発音を身につけさせることである。そこで大切になってくるのは、明瞭性（intelligibility）、つまり話し相手に対する「発音の通じやすさ」である。Celce-Murcia ら（2010）の定義によると、明瞭性の高い発音とは外国語訛りに限らず母語としてのお国訛りなどの発音上の変種も含めて聞き手が混乱しない様な発音である（山根 2015）。

明瞭性の高い発音を目指す発音指導で大切なのは、母語話者並みの正確な単音の発音ではなく、韻律（プロソディー）であることは様々な先行研

究の知見から明らかになっている。韻律は階層的な構造を持つ膨大な言語領域であり (Jun 2006 など)、韻律構造の下位に属す単位であるモーラ・音節から上位の文レベルに到るまで複数の韻律単位・階層があり、それらの産出にあたっては各言語固有の音声的特徴がある。一般的に学習言語の韻律は単音よりも目標言語の母語話者による発音評価により強い影響を与えることがわかっている (Lengeris 2012 など)。日本語学習者を対象にした実験的研究でも、たとえ単音の発音に多少問題があっても全体の韻律が自然であれば母語話者は自然な発音だと評価することが報告されている (大山・三浦 1990、佐藤 1995)。また、発音教育における韻律の大切さも実験的研究で明らかになっている。Derwing ら (1998) は、英語学習者を三つのグループに分け、1) 単音の正確さに重点を置く指導、2) 韻律に重点を置いた指導、3) 特に何の重点も置かない指導という3通りの異なる方法で12週間発音指導を実施した後、英語母語話者に学習者の発音を評価させ、三つの異なる指導法が外国語訛り (foreign accent)、流暢さ (fluency)、分かりやすさ (comprehensibility) に及ぼす効果を調べた。その結果、韻律中心の指導を受けたグループが「流暢さ」と「分かりやすさ」の両方で最も大きな向上を示し、英語らしい自然な発音の学習を助ける為の韻律指導の大切さが示唆された。この知見は日本語のケースに一般化しても差し支えないだろう。

### 3.2 日本語の発音学習における困難点

音声教育での韻律面の大切さを概観したが、目標言語と学習者の母語の組み合わせによって学習上の困難点は自ずから変わってくる。日本語の場合、世界の言語の中でも音素の数が少ない部類に入ることから、単音の習得は比較的容易であるが (Ueyama 2016 など)、韻律は学習者の母語の種類を問わず非常に困難であることが報告されている (戸田 2008)。その主なる原因は、弁別的な韻律的特徴が世界の言語の中でも多い部類に入ることから学習者への負担が大きいからである。まず、日本語は母音と子音のどちらにも弁別的な長短対立を有する。次に、日本語では、語彙によってアクセントの有無、それから、アクセントがある単語のアクセントの位置



が決まっている。これらの韻律的特徴の産出に大きな不備があると、単語の意味を正しく伝えるのに支障が生じる。「来て」「着て」「切って」「聞いて」の明確な区別の習得に苦勞する学習者は少なくない。また、日本語では、文全体のイントネーションは、大まかに言うと、ピッチの下がり目を決める語彙アクセントの分布（アクセントが付くモーラで急下降）、句の始まりでのピッチの上昇、そして、文頭から文末にかけての自然下降で決まる（杉原 2011 など）。つまり、日本語の自然なイントネーションの産出には、アクセントに加えて、これらの音声的特徴の習得も必要になるということである。

音声は、上記の言語情報のみならず、話者の意図・感情・心的態度などを表すパラ言語情報<sup>1</sup>も伝達する。感情や性格、発話スタイルなどは、社会的な相互作用場面の場合、話す相手によって変わってくる（藤澤 2016）。パラ言語情報が不備であると、学習者は自分が言わんとする気持ちが正しく伝わらなかつたり、印象誤解（話者が意図しない意味や感情を与えることによって引き起こされる誤解）を招いたりする可能性がある（橋本 2009 など）。別の言い方をすると、発話の単語列（すなわち記号的情報）が同じでも、その韻律的特徴（ピッチ、パワー、テンポ）の違いによって伝わる情報が異なってくるということである（藤崎 1994、森 2012 など）。例えば、以下の例の下線部分の「そうですか」であるが、言い方次第で伝わるメッセージ、更には会話相手に与える印象が変わる。

A：先週の週末はどうでしたか。

B：楽しかったですよ。

友だちと渋谷でショッピングをしてから  
お茶しましたんです。

A：そうですか。よかったですね。

この様な文脈では語末のピッチを下降させて「そうですか」をあいづち表現として使うのが一般的であるが、語末のピッチを上昇させて疑問文として発話してしまう初級学習者は少なくない。このピッチの文末上昇は、

このコンテキストでは不自然であり、言い方によっては相手に凶らずも疑い深い印象を与えてしまう可能性もある。この例は、話し言葉でのコミュニケーションにおけるパラ言語の大切な役割のみならず、橋本（2009）が主張しているパラ情報言語情報教育の重要性も示唆する。

### 3.3 演劇的アプローチを用いた発音教育

前節での概観で明らかになった様に、「通じる日本語」「気持ち伝わる日本語」の習得を目標にした発音教育では韻律の学習が特に大切である。しかしながら、教師の苦手意識や知識・経験不足、韻律指導の難しさなどが原因で、韻律が日本語の授業で取り上げられることはあまりないというのが現状である（磯村 2001、阿部ほか 2016 など）。パラ言語情報においては、状況が更に厳しい。言語情報は書き言葉で記述可能であるが、パラ言語情報は話の内容や相手との関係など、発話のコンテキストに依存する音声表現であり、話者自身の心理状況や個性によっても変化することから、適切な練習方法の確立が難しい為である（橋本 2009）。

パラ言語情報の指導に特に有効だと考えられるのが、橋本（2009）が提唱する演劇的アプローチである。演劇的アプローチとは、ある場面・文脈における適切な表現を繰り返すことが出来るようになる為に、俳優や演出家が行っている稽古の進め方や、稽古などに取り入れられている様々な活動を語学教育に取り入れようという試みを指す（橋本 2009: 112）。音声教育について言えば、単語やアクセントなどのいわゆる言語情報を個々に練習するのではなく、音声を総合的な言語活動の一つとして捉えて学習するという方法を演劇から求めることができ、演劇的アプローチが上手く行けば発音向上のポイントである韻律の自然な向上につながる可能性がある（橋本 2009: 113）。演劇的アプローチによる発音教育のベースとなるのが以下の三要素である（橋本 2009: 115）。

- (a) **場面**で適切な音声を用いる練習ができる
- (b) 話す相手との**関係**により適切な音声が練習できる
- (c) **身体**を使うことで音声が適切になる。

これらの要素は、演劇的アプローチに基づくロールプレイなどの教室活動に限らず、筆者がイタリアで取り組んでいる上演を目指した演劇活動にもあてはまる。規模と目的の違いはあれ、授業の一環としての演劇活動も上演を目指した演劇活動も、目標言語での発音及びコミュニケーション教育の一環として行う発音トレーニングの根幹は変わらないと考えられる。

## 4. テアトロ日本語の演劇活動

### 4.1 ボローニャ大学通訳翻訳学部が多言語演劇の伝統

筆者が携わっている日本語演劇グループについて触れる前に、ボローニャ大学フォルリ校通訳翻訳学部が多言語演劇の伝統について紹介したい。当学部の学生が中心になって1992年に結成した学生協会 SsenzaLiMITi は、学部及び有志の教師のサポートの下、上演を目的にした演劇活動を行っている。現在活動中なのは、イタリア語、第2イタリア語、英語、フランス語、スペイン語、ポルトガル語、ドイツ語、ロシア語、中国語、日本語、スロヴァキア語、ブルガリア語、アラビア語の13グループである。授業の一環ではなく課外活動で、日本の大学機関で言うサークル活動に相当する。毎年5月にフォルリ市内の劇場で演劇週間を開催し、各グループが作品を上演する慣わしになっている。イタリアでは一般的に教育機関の課外文化活動は日本の様に盛んではなく、しかも、この様な多言語演劇活動を芸術系ではないのに継続的に行っている学部は珍しいことから、稀有な伝統と言える。

### 4.2 テアトロ日本語の活動

ボローニャ大学通訳翻訳学部の日本語演劇グループは2004年に筆者と当時日本語を学習していた学生有志数名によって結成され現在に至る。毎年1作品、現在までに12作品を制作・上演してきた(表1)。

参加人数はおよそ15名から25名の間で、イタリア語が母語の日本語初級学習者プラス $\alpha$ で構成されている。プラス $\alpha$ は、当学部と交換協定を

結んでいる神戸大学国際文化学部からの留学生、フランス語かスペイン語が母語の学生などである。

演劇は総合芸術である為、制作上演にあたっては以下の様に多岐に渡る役割があり、一人が複数の役割を兼任することも珍しくない。

プロデューサー、脚本、演出、トレーニングコーチ（発声、日本語発音、表情、動作、演技）、振り付け師（ダンス、格闘シーン）、役者、黒子、舞台小道具制作、メイク、衣装、照明効果、音響映像効果、イタリア語字幕制作

これらのどれが欠けても無事に本番を迎えることはできない。この状況において、集団行動が苦手な個人主義というステレオタイプのレッテルを貼られがちなイタリアの学生は、上演成功という目標に向かっての共同作業を通じて人間的に成長する。

グループのスローガンは、“*Ci divertiamo, divertendo il pubblico*”（お客様に喜んでいただくことで、自分たちも楽しもう）である。本番当日を迎えるまでの道のりは決して楽しいことばかりではないが、観客に楽しんでもらえる舞台にするという気持ちの共有が、努力を重ねていく動機付けになり、ストレスやプレッシャーを跳ね返す力にもなる。また、演劇を通じて日本文化を紹介し、世界共通の喜怒哀楽の表現を通じて日本という遠い国及び日本の人々を身近に感じてもらうことをミッションにしている。

表1：テアトロ日本語の現在までの制作上演作品リスト

使用言語	字幕	作品タイトル（上演した年）
日本語・イタリア語	あり	夢の中へ（2005）、三円オペラ（2006）、十二夜（2007）、大BOMBAの謎（2008）、Love Note（2007）、黒蜥蜴（2008）、オルランドかつこいい（2010）、黒くぬれ！（2011）
日本語のみ	なし	怪談：岩子のハナシ（2012）、真奈美 vs. やきもち軍団（2013）、女々しい忍者（2015）、イタコの真子（2016）



図2：テアトロ日本語の過去の上演作品のチラシ（2006-2016）

### 4.3 テアトロ日本語の作品の特徴

当劇団作品の基本的スタイルであるが、恋あり、笑いあり、涙あり、葛藤ありの人間ドラマである。台本作りの際には、観客を虚構の世界に引き入れる為の冒頭の掴み、引き入れた観客の興味と集中力を持続させる為のストーリー展開の面白さに特に気を配っている。

過去に上演した作品のタイトル（表1）と宣伝用のチラシ（図2）が示す様に、内容はバラエティに富んでいる。作品の台本はいずれも我々が執筆したオリジナルであるが、有名な作品に着想を得たもの（『三円オペラ』はブレヒトの『三文オペラ』、『十二夜』はシェイクスピアの『十二夜』、『Love Note』は『Death Note』、『オルランドかっこいい』はアリオストの『狂えるオルランド』、『怪談岩子のハナシ』は『四谷怪談』、『真奈美 vs. やきもち軍団』はファンタジー映画『スコット・ピルグルム vs. 邪悪な元カレ軍団』、それから、原作を大幅に改訂したりしたもの（『黒蜥蜴』は三島由紀夫の戯曲が原作の深作欣二監督の映画『黒蜥蜴』）が半分余りを占める。

これらの作品は、人物設定（話し方、動作、表情、衣装、化粧など）、人間関係、状況設定、ストーリー展開から視覚音響効果に到るまで多岐に渡るだけでなく、伝統的なものから現代的なものまで日本文化の様々な要素が盛り込まれている。前述の日本文化を紹介するというミッションを

果たす為に大切なポイントであるが、演者がバーチャルな世界で日本人になりきる為のマインド設定を促す役割もある。

使用言語であるが、2005年から2011年までの8作品では日本語とイタリア語だったが、2012年からは日本語のみで、観客の理解を助ける為にイタリア語字幕を使用している。

#### 4.4 シーズンスケジュール

例年1シーズンは前期が始まる10月から本番がある5月までで、シーズン中の活動は以下の様に配分されている。

前期（10月～12月）

- 週一回（90分）のミーティング
- 台本作り
- 基礎訓練（発声・表情・動作・演技）

冬休み及び試験週間（1月）

- 台本の仕上げ
- 配役の決定

後期（2月～5月）

- 週二回（90分）のミーティング
  - \* 基礎訓練（発声）
  - \* 日本語の発音トレーニング
  - \* リハーサル（立ち稽古、通し稽古）
- 舞台装置、小道具、衣装、視聴覚効果準備
- 照明プラン準備
- 舞台リハーサル・ゲネプロ
- 本番

一つ一つの活動の説明は割愛するが、演劇活動で最も重要なステップである台本作りについては以下説明する。

#### 4.5 台本（シナリオ）作り

演劇でまず大切なのは台本である。いくら役者が上手くても台本の出来

が良くなければ公演は成功しない。ゆえに構想も執筆も時間をかけ、出来る限りの注意を払って取り組む必要がある。

既存の作品をそのまま使う手もあるが、演者の大半が初級学習者である当劇団の場合、事実上、不可能である。しかしながら、これは問題にはならない。むしろ幸運な状況である。というのが、台本作りは創造性を発揮しながらメンバー同士の親交や結束を深める共同作業になり得るからだ。そして、また、各役者の日本語を話す力、演技力、持ち味などを念頭において、登場人物の台詞をカスタマイズできる利点もある。

当劇団の台本は、筆者とメンバー1～2名で構成する執筆チームが執筆を担当し、下記の手順を踏んで、劇団メンバー全員との共同作業で進めていく。まず、作品の原案が劇団メンバー全員の同意で採用されたら、執筆チームがプロット（ストーリーの要約）を容易し、劇団メンバー全員と批判的に読んで修正を加え、プロットを複数の場面に分割する。分割バージョンのプロットをたたき台にして、週に一度のミーティングでストーリー展開を一場面ずつ話し合いで決めて、執筆チームがイタリア語で台本を書き進めて行く。台詞もイタリア語で執筆するのだが、筆者が日本語に翻訳した場合を考えながら作業をする。一つ場面が書き上がるごとに、メンバー全員で批判的に台本原稿を読み、得られたフィードバックに基づいて必要があれば執筆チームが修正を加える。この作業を毎週繰り返して完成した最終版の台詞部分を筆者が和訳する。

このシステムは手間がかかるが、参加者全員一致で選んだアイデアしか使わないので、台本が橋にも棒にもかからない仕上がりになってしまう事態が回避される確率が高くなる。また、劇団メンバーの大半はイタリア人だが、筆者を含めた数名の日本人メンバーもいるし、筆者は学生メンバーと世代が親子ほども違うことから、世代や国籍の違いを超えてアピールする可能性も高くなる。

執筆の際に念頭に置いている点はいくつかある。一番大切なのは、そのシーズンの役者陣の日本語レベルである。前述の通り、初級学習者がメンバーの大半を占めることから、台詞はなるべく平明な表現を使用し、極端に長くならない様に努めている。ただし、どうしても必要な場合は演者の

ポテンシャルを考慮して例外を認める。第二のポイントは全体的に台詞に頼らない作りによることである。替わりに、ストーリー展開、話し方、動作、表情、状況設定、照明、視聴覚効果などに工夫を凝らす。そうすることで、演者の言語的負担を軽減し、総合的なコミュニケーションの実現に集中させることができる。

こうやって細心の注意を払って書き上げる台本であるが、まだ最終版ではない。実際に立ち稽古をやることで、台詞、動作、登場人物の配置や絡みなど全ての側面で調整が必要な部分が明らかになる。それらの調整点を反映したものが台本の最終版になる。ただし、例年台詞にはさほど大きな変更はなく、立ち稽古に入る前に最終版に近い台本を使用して、発音トレーニング用の音声モデルを制作する（詳しくは次節で説明する）。

## 5. 発音トレーニング・プログラム

非母語話者による日本語演劇活動における発音トレーニングの最終目標は、日本語母語話者の様な正確な発音ではない。第3節で述べた外国語発音教育の目標に通じるのであるが、演劇は多元的なコミュニケーション活動であり、演者に求められるのは、言葉・動作・表情をフル稼働して、観客に気持ち、感情、意図などを明確に伝える総合的なコミュニケーション能力である。当劇団の演者の最終目標は、その様な能力を台本に書かれた演劇世界に限定して身につけることにより、与えられた日本人キャラになりきることである。台本完成から本番までの期間は3か月と限られていることから、目標達成の為には効率よく理にかなったトレーニング・プログラムが必要になってくる。現行のトレーニング・プログラムは、筆者が過去12年間試行錯誤の上にとどり着いた形である。今後も某かの調整は続けていくつもりだが、大まかな構成に変更はないと思われる。以下、重要なポイントに触れた後、発音トレーニングの具体的な内容を各ステップごとに紹介する。



## 5.1 発音トレーニングで押さえるべきポイント

### 5.1.1 発音モデルと視覚情報の併用

言語情報は書き言葉で表すことができる成分、つまり、語彙、統語を指す。話し言葉も同様の特性を表すが、更に単音、韻律的特性（日本語の場合、語彙レベルのアクセント分布で決まるイントネーション、母音と子音の長短対立など）が加わる。イタリア語母語学習者の場合、単音と長短対立にはさほど多くの問題はなく、最大のハードルはアクセントとイントネーションになる。演者の日本語の韻律パターンの理解及び継続的な発音の自習を進める為に、母語話者による発音モデル、それから、語彙アクセントの位置で決まるピッチの下がり目、句頭上昇、文全体のイントネーション・カーブを表す視覚情報を併用している。発音モデルと視覚情報の併用が学習者の発音の自然性を向上させる効果があることは、近年の実験研究の結果でも示されている（Minematsu 他 2016）。

### 5.1.2 パラ言語情報学習から役作りへ

次に、話者の意図、心的態度、感情などを表すパラ言語情報であるが、第3.2節でも述べた様に発話場面や相手との関係などによって大幅に変わってくる。パラ言語情報は話し言葉のみで伝達可能であり、声の大きさ、声質、抑揚、話す速度、間の取り方などによって表現される。図3はパラ言語情報学習から役作りへ移行する大まかな流れを示す。ここでは非言語情報も関わってくる。演劇活動での非言語情報とは要するに役柄に付随する属性で、国籍、性別、年齢、社会的地位（職業）、経済状況、健康状態、基本的性格などが挙げられる。パラ言語情報を表現する為の発音練習をする際に、役柄に適した話し方で行うことによって、発音練習が役作りの布石になる。

### 5.1.3 身体の動きを使った発音トレーニング

第3.3節で紹介した演劇的アプローチによる日本語教育（橋本2009）では、身体の動きを使うことで音声適切になるという考えが基本的要素の一つになっているが、当劇団の発音トレーニング・プログラムも同様であ

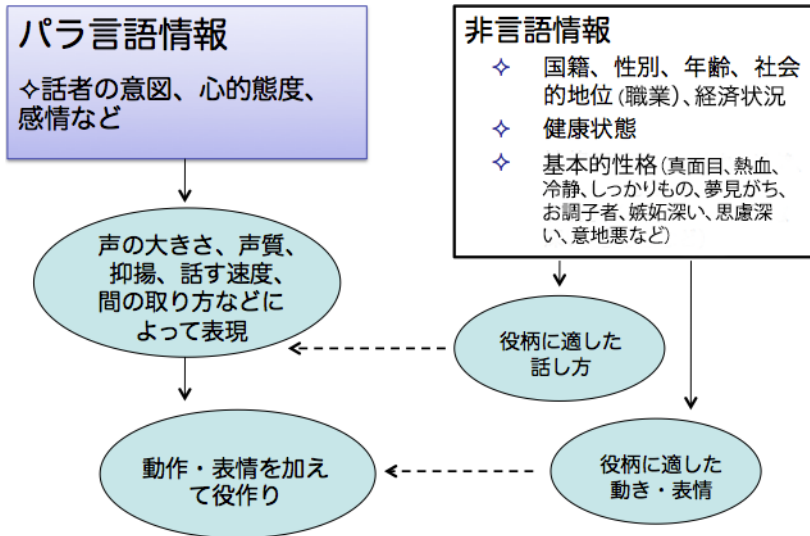


図3：パラ言語情報学習から役作りへの流れ

る。身体の動きの使用は、以下の二つのポイントにおいて重要であると考えられる。

第一のポイントは、動作、ジェスチャーが言語習得全般に果たす役割の重要性である。言語習得はヒューマン・コミュニケーションのその他の側面と同じで、根本的にマルチモーダルな性質を持つ (Morett 他 2013)。マルチモーダルなコミュニケーションとは音声、視覚・聴覚に限らず、動作、目線、空間配置など複数のモードが関わるコミュニケーションを指す。まず、第1言語習得において幼児は、言葉で話しはじめる前に手や身体の動きを駆使して周りとのコミュニケーションを図り (Acredolo & Goodwyn 1988)、話しはじめた後も自らの発話を助ける為に動作を使う (Iverson & Goldin-Meadow 2005)。第2言語習得研究の分野でも動作の役割が解明されつつある。以下、Morettら (2013) の論文を参考に近年の先行研究の知見を概観する。まず、第2言語における対面及び電話での会話に伴う動作を観察したところ、対面の方がより数が多く且つ誇張された具象ジェスチャー (iconic gesture) <sup>2</sup> を使用されることがわかった。この

結果によって第2言語話者が動作を実際のコミュニケーションに活用していることが明らかになった。また、目標言語の母語話者は、会話の内容の理解に困難を伴う非母語者を助ける為に、母音の調音の誇張、具象ジェスチャー及び指示的ジェスチャー (deictic gesture)<sup>3</sup>を頻繁に使用することがわかった。また非母語話者は、自分の母語を話す時よりも目標言語を話す時の方が既に話題に挙げられた対象を示す際に具象ジェスチャーを使用する傾向があることがわかった。これは非母語話者が既出の事項を表現する際に人称代名詞ではなく一般名詞を使用する傾向に呼応すると考えられている。また、ジェスチャーは、母語話者と非母語話者のコミュニケーションを助ける為に使われることもわかっている。例えば、Mori & Hayashi (2006) は、日本語非母語話者が言葉が足りなくて文を完結させることができない場合、母語話者に向かって文を終わらせる為に適切な動作を示すと報告しており、同様のジェスチャーの使用が英語母語話者と非母語話者の会話でも観察されている<sup>4</sup>。これらの知見は、外国語・第2言語によるコミュニケーションのマルチモーダルな性質に加えて、コミュニケーション能力の養成を目標にした外国語発音教育における動作の重要性も示唆する。発音教育での身体運動の使用は既に実践されている。代表的な指導法としては、聴覚言語障害者の発音矯正の為に開発されたVT (バルボトナル) 法がある。VT法では、「身体を音声の伝送体・受容体」として捉え、音の知覚や発音は耳や口だけではなく身体全体が関わっており、調音も全身の筋肉運動の結果として実現されるという考えに基づいている (柳澤 2014)。これまでに身体運動を用いた日本語の特殊拍の指導法が提案され実践されており、発音の改善が報告されている (川口 1987、柳澤 2014 など)。当劇団で実施している発音トレーニングでは特殊拍に限定せず、聴き取りや発音に困難を要する韻律パターンのトレーニングに身体の動きを用いている。このアプローチは、日本語の音のイメージを体感させることによりわからせる機能があり、特殊拍のみならず、アクセント、イントネーションの指導にも有効である。

第二のポイントは言語とジェスチャーの密接な関係である。固有の文化と言語には固有のジェスチャーのレパートリーがあることは一般的に知ら

れており、外国語教育には目標言語のジェスチャーも学習事項に含むべきという考え方がある（Gullberg 2006）。この考え方の是非はここでは議論しないが、少なくとも非母語日本語話者の演者が舞台上で日本人になりきる為に押さえるべき重要な点であることは確かである。つまり、その為には、日本語の発音習得に精進するだけでは充分ではなく、日本人らしい立ち居振る舞いを身につける必要があるということである。また、筆者の過去 12 年間の経験を通して気付いたことであるが、日本人らしい身体の動きを取り入れることが日本人らしく話せるようになる助けになることである。この効果は、日本語の韻律に連動した身体の動きが学習者の発音習得を助けるからかもしれない。

以上の二点から、身体の動きは、橋本（2009）が提唱している演劇的アプローチに基づく日本語発音教育のみならず、当劇団の発音トレーニング・プログラム、そして、総合的コミュニケーション能力の習得を目指す言語教育にとっても重要な要素である。

## 5.2 稽古の流れ：イタリア語から日本語への段階的移行

台本完成・配役発表から本番当日までの活動の大まかな流れを図4に示す。まず、台本完成及び配役発表の後に、台本の読み合わせをイタリア語で一度だけ行う。その後、ただちに立ち稽古に入る。この段階で演者は日本語で演じる準備は全くできていないので、最初の2～3週間は、イタリア語の台詞を読みながら演技をして、与えられた役の理解と各場面の流れの把握に努める。一方で、監督は、登場人物の登場・退場のタイミング、動き、配置、台詞の適切さ、感情表現の明瞭さなどを確認し、必要があれば脚本執筆チームが台本を随時修正していく。この作業が進行している間に、演者は台詞の語彙・文法を自習し（図5-ステップ1）、筆者が発音モデルの録音作業を進める。演者は、自主的に日本語の台詞の発音トレーニングを平行して行い、日本語の台詞の準備ができた場面から日本語の演技へと段階的に移行して行く。移行のタイミングは、演者の日本語レベルと台詞の量によってまちまちであるが、本番6～7週間前までに全員の移行を完了させ、大体本番1か月前までに日本語の台詞を全て暗記し演技が出

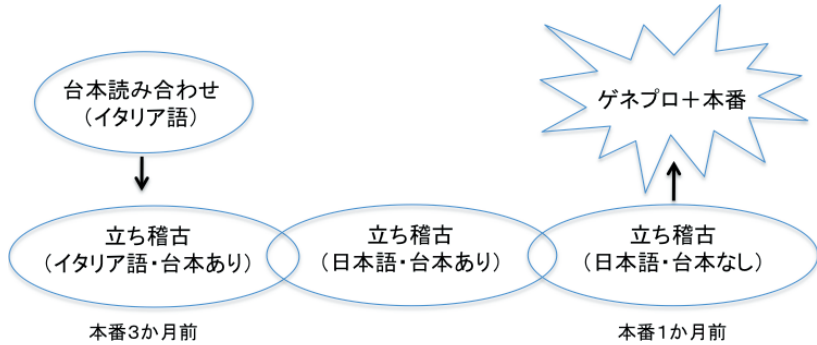


図4：本番までの演技の稽古の流れ

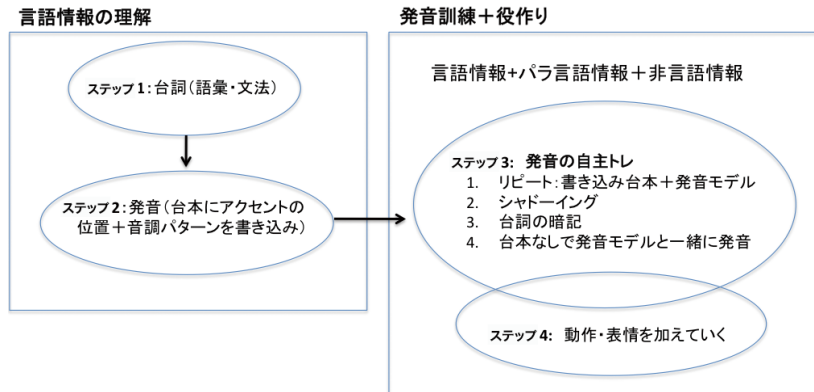


図5：発音トレーニングの流れ

来るようになる様に目標を設置している。

### 5.3 発音トレーニングの内容

図5は当劇団で実施している発音トレーニングの流れを示す。トレーニングは四つのステップで構成されている。まず最初の二つのステップでは言語情報の理解、そして、残り二つでは発音訓練と役作りに取り組む。前半の2ステップは、いわば後半の準備段階である。つまり、全ての言語情報を理解及び確認し終わった時点で発音練習を開始する構成になっている。

### 5.3.1 ステップ1：台詞の理解

まず、演者は、発音練習を始める前に辞書、ウェブ上の翻訳または文解析ツールなどを活用して、台詞の書き言葉での言語情報（語彙・文法）の理解に努める。自習を容易にする為に、台詞の漢字は全て平仮名で併記されている。わからない箇所は、教師あるいは日本語母語話者の学生メンバーが質問を受け付けて説明する。我流の発音が癖になる事態を避ける為に、この段階では未だ発音練習を行わない。

### 5.3.2 発音モデルの準備

演者がステップ1に取り組んでいる間に、筆者が発音モデルを制作する。低速度、普通速度の二段階のスピードで台詞を読んで、パソコンを使ってデジタル録音している。録音の際は、以下の二点に注意している。まず、低速度でも普通速度でも一定のフレージング（文中でいくつかの単語がまとめてフレーズに区切ること）で台詞を読む。次に、台詞に盛り込まれた話し手の意図・態度・感情を反映させるのに加えて、役柄に相応しいと思われる話し方で読む。この様に制作された発音モデルを使用することで、言語情報、パラ言語情報のみならず、持ち役に付随する非言語情報も同時に習得可能になる。言い換えると、発音練習をしながら役作りの準備が出来るということである。

### 5.3.3 ステップ2：発音の理解

前述の様に準備された発音モデルを聞きながら、演者は台本（横書き）の台詞部分に語彙アクセントの位置（ピッチの下がり目）と文全体のイントネーションを書き込む課題に取り組む。日本語のアクセントやイントネーションの主なる特徴（句頭上昇、自然下降など）については、筆者担当の日本語の授業で既習済みである。書き込みの内容と演者の発音は、筆者が一人一人と面談しチェックする。

### 5.3.4 ステップ3：自主トレーニング

この発音トレーニング・プログラムの核を成すステップである。演者は

立ち稽古に参加しながら、自主的に日本語の台詞の発音練習に取り組む。このステップの手順であるが、発音モデル（音声情報）と韻律情報が書き込まれた台本（視覚情報）を使用して、以下の四つの練習を順次行っていく。

- (1) 書き込み台本を見ながら発音モデルを聞いてリピートする。
- (2) 台本は見ないでシャドーイング、つまり、発音モデルを聞くそばから影の様に後から追いかけてリピートする。
- (3) 台詞を暗記する。
- (4) 台本は見ないで発音モデルと一緒に発音する

自主練習と立ち稽古の同時進行はおよそ2か月続く。演者は数週間自主的に練習した後、筆者に面談して発音をチェックしてもらう。その後も立ち稽古の際に筆者が発音のチェックを継続し、問題点に気付いたら演者に知らせ改善を助ける。前述した通り、特に習得が難しいパターンは身体の動きを使って指導する。

### 5.3.5 ステップ4：動作・表情を加える

台本を見ないで発音できるようになった段階で、演者は立ち稽古で確認した台詞に伴う動作、表情を交えながら発音の練習をする。この段階で発音モデルを使用するかどうかは、演者の判断に任せている。動作・表情を加えることで、演者は総合的且つマルチモーダルなコミュニケーション能力の習得を目指した自主練習を行うことができる。

## 6. 発音トレーニングの結果

本節では、発音トレーニングの結果の概要を音声表現、演劇的表現の二つの側面に分けて報告する。

## 6.1 音声表現

まず、言語情報面である。100%の精度で習得できた演者は今のところいない。演者によって程度の差があるのだが、日本語母語話者には見られない発音、いわゆる外国人訛りが最後まで残る。ただし、弁別性も明瞭性も損なわれることはほとんどなく、通じる発音はほぼ全員ができるようになる。発音トレーニングの当初の目標は、母語話者の様な正確な発音ではなく、わかりやすく通じる発音の習得である。この目標は、3か月の発音トレーニングと立ち稽古の併用で、ほぼ全員の演者が達成する。ただし、言語情報の発音が概ね正しくても全体的にどこことなく不自然さ、ごこちなさが残ることがある。これは、与えられた役の台詞が演者の日本語能力よりもはるかにレベルが高い場合に起こりがちである。学習の負担が余りに大きい場合、どれだけ練習しても自然な発音にはならないのは仕方がない問題だと考える。

次に、過去に観察された言語情報の発音面での問題を挙げる。予想通り、単音の発音には大きな問題はないが、「ラリルレロ」の発音に巻き舌あるいは歯茎ふるえ音 /r/ を使用、イタリア語の音素ではないヤ行の子音である硬口蓋接近音 /j/（「愛や憎しみ」が「愛あ憎しみ）の削除など、負の母語転移が最後まで克服できないケースがたまに見受けられる。最後の最後まで苦労するのは、やはり学習者の母語の種類にかかわらず習得が難しいとされている韻律面、特にアクセント及びイントネーションである。演者によって苦労する問題点がかなり異なる為、このパターンが特に苦手といった一般化はここではしない。韻律面のその他の点で、過去に観察されたのが、イタリア語の韻律的特徴の転移である。具体的に言うと、ピッチの違いだけが伴う日本語のピッチアクセントの替わりに、音の高さ、長さ、強さ全てが関与するイタリア母語の強弱アクセントを使って発音したり、文末やポーズの前で発音が強調されるなどである。

次に、パラ言語情報面であるが、おしなべて、言語情報面よりも習得レベルが高い。具体的に言うと、大半の演者が与えられた役の台詞とト書きに反映された意図、心的態度、感情を明瞭に表現できる様になる。また、役柄、場面に適した話し方などの非言語情報面でも同じである。言語情報



よりもパラ言語・非言語情報の表現の方が習得度が高いのはなぜだろうか。話し言葉における言語情報の表出には音声制御のみが関わるのに対して、パラ言語情報と非言語情報の場合は音声に加えて動作・表情の制御と密接に連動している。身体の動きが、母語・外国語のいずれにおいても実際のコミュニケーションで重要な役割を担っていることは前述した。演劇の舞台上で繰り広げられるコミュニケーションにおいても、身体表現がパラ言語情報及び非言語情報の音声表現の習得を助ける可能性は大いに考えられる。

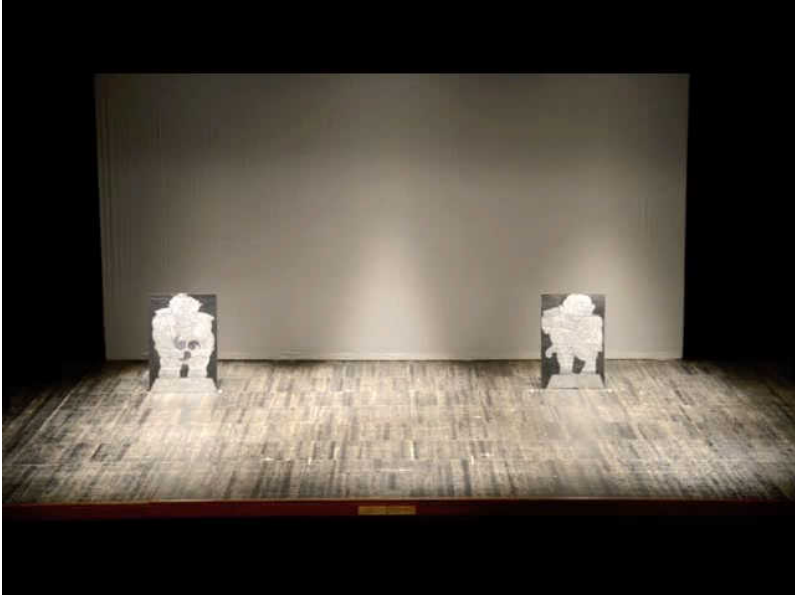
## 6.2 演劇的表現

音声表現であるが、動作・表情との相互作用で演劇的表現として昇華された時点で、舞台上で日本人キャラになりきり、更には総合的なコミュニケーションを実現する目標を達成したと言える。百聞は一見に如かず、ここでは、いくつかの上演作品の動画を交えながら、役柄に適した話し方、感情表現に着目して、演劇的表現の実現の成果を報告する。

### 6.2.1 役柄に適した話し方

『イタコの真子 (2016)』の第2場面であるが、妙齢で盲いのイタコの師匠と出来のよくない弟子の主人公真子のやり取りで始まる。師匠役の演者はイタリア語母語学習者で学習歴が半年と短いのに対して、真子役がフランス語母語学習者で学習歴2年である。イタコの師匠役は、田舎の老婆のイメージに加えて、師匠らしさを出す為に、威厳に満ちた話し方及び所作、老婆らしい声質を心がけた。その一方で、真子はゴシック・ロリータの高校生である。こちらは、ステレオタイプな日本の女の子らしい話し方や仕草をベースにした。また、独り言と師匠との会話という異なる発話状況において、真子のコミュニケーションのスタイルをはっきり区別することで、コミカルな効果を演出、更には上下関係を重んじる日本の文化の提示も試みた。

次に紹介するのが『女々しい忍者 (2015)』から、意気地なしのAKBファンである主人公半之助と女子大生のお嬢様優梨香が初めて出会う場面



動画1：『イタコの真子 (2016)』より  
イタコの師匠と真子の対話

である。いずれの演者も修士課程一年生のイタリア語母語話者で、当学部の学士課程で3年間日本語を既習している。半之助役は初級レベルなのに対して、優梨香役は半年の日本留学経験がある初中級レベルである。この場面では、若い男女の話し方・所作の違いに加えて、照れ屋で奥手な半之助と積極的な優梨香という性格の違いを明確に表す様に指導した。また、後に純真な半之助の恋心が芽生えるシーンであることから、二人のやり取りに、恋の始まりの気恥ずかしさやときめきが表現されるように演出をした。

## 6.2.2 感情表現

感情表現は、登場人物の対話を通じて人間ドラマを描くという演劇の本質的要素と考えられる。ここでは感情の移り変わりの表現の例を二つ紹介する。



動画2：『女々しい忍者 (2015)』より  
半之助と優梨香の出会いの場面

最初の例は恋する乙女の感情の揺れ動きである。『真奈美 vs. やきもち軍団 (2014)』の主人公真奈美は、恋の病が高じて心ここにあらず。ティッシュ配りのバイト仲間も心配するが、昼休憩に携帯電話に意中の君から会いたいというメッセージが届いて、一気にテンションがアップ。真奈美を演じたのは、当学部の日本語を3年間勉強した修士課程一年生のイタリア語母語話者で、日本語レベルは初級である。この場面で台詞の量はあまりないが、それゆえに音声表現と身体表現をフルに活用した豊かな表現が要求される。真奈美役の演者は、演技力は素晴らしいが、アクセントとイントネーションの習得に大変苦勞したことから、筆者が特別に毎週一回の個人指導を1か月余り実施した。指導の際は、台詞を言いながら実際の演技での動きを連動させることによって、日本語のプロソディーを体感させながら身につけさせる方法を使った。台詞の発音に連動させた最後まで若干の発音の不自然さが残ったが、最終的には音声・表情・動作を総動員した



動画3：『真奈美 vs. やきもち軍団 (2013)』より  
恋する主人公真奈美の感情の揺れ動き

フルレンジの演劇的表現で主人公になりきった。また、この場面は、お昼ご飯におにぎり、ティッシュ配りという典型的な都会の若者のアルバイト、真奈美の歓喜の表現のシーンはドラマ・映画の『モテキ』のパロディなど、リアルあるいは（上演当時の）流行の日本文化の要素が盛り込まれている。

二つめの例が『女々しい忍者 (2015)』の伊賀忍者の服部一族の末裔が経営する人材派遣会社の一室で展開する場面である。仲間の洋二郎が長年の宿敵望月一族に殺されたことを知り、残された者たちは復讐を誓う。演者四人が対話をしながら、疑問、驚愕、悲しみ、怒り、決意へと感情が変遷し、最後にクライマックスを迎える。一般的に言って演者の数が多い場面ほど、演者同士の相互作用が複雑になり、演じるのも演出するのも難しくなる。この場面の狂言回しは半之助の母親（服部人材派遣社長）である。この役は台詞の量が多いのに加えて、大きな感情の揺れの表現が要求



動画 4：『女々しい忍者 (2015)』より  
服部一族の末裔たちが  
復讐を誓うまでの感情の揺れ動き

される為、演者の負担が非常に大きい。この役を演じたのは学部三年生のイタリア語母語話者（初級レベル）である。言語情報の消化及びイントネーション習得に大変な苦勞をした。この演者も週一回個人的にサポートし、上記の真奈美役に使った身体の動きを用いた方法で発音指導をした。その結果、最終的には明瞭でわかりやすい発音が身につき、この場面に限らず、終始豊かな演劇的表現を示した。

## 7. まとめにかえて

本稿では、総合的なコミュニケーション能力を目指した日本語発音教育の例として、筆者がイタリアで実践している上演を目的にした日本語演劇活動の実践報告をした。当劇団が実施している発音トレーニング・プログ

ラムは、目指すのは正確性よりも明瞭性、言語情報・パラ言語情報・非言語情報が同時に練習出来る効率のよい構成、自主トレーニングでの音声モデルと視覚情報の併用、そして、音声と密接に連動した身体の動きの活用の四点が主なる特色である。上演作品の動画を交えながら行ったこのアプローチの成果の報告では、初級レベルでも大半の演者が本番当日までに豊かな総合的コミュニケーション能力を身につけることができる可能性を示した。ただし、ここで一つ付け加えておきたいのが、演者が精進の末に身につけたコミュニケーション能力は、あくまでも特定の演劇作品で与えられた役をこなす場合に限定されており、それが全般的な日本語のコミュニケーション能力の向上につながる訳ではないという点である。しかしながら、ここで報告した成果は演劇的アプローチに基づく日本語発音教育の可能性を多少なりとも示すことはできたのではないと思われる。本稿がこの分野の今後の発展に少しでも役立てば幸いである。

## 注

1: 「パラ言語」及び「パラ言語的情報（パラ言語が伝えるもの）」の定義や理解は、研究者によって異なる（Karpinski 2012: 39、定延 2016 など）。音声コミュニケーションで果たす機能に着目して、音声で伝達・表現される情報を分類したのが藤崎（1994）である。藤崎（1994: 2）は音声情報を「言語的情報（あるいは記号的情報）」「パラ言語的情報」「非言語的情報」の三つに分類し、「パラ言語的情報」は以下の様に定義した。

一方、音声は、上記のような狭義の記号的情報以外の情報も表現することができる。例えば文字による表記では一つの平叙文でも、単なる叙述ではなく、断定・疑問・勧誘・反論など種々の意図をもって発音し、その意図をかなり明確に伝達することができる。同様に、同じ文でも、発話の仕方によって丁寧／ぞんざい、改まった／

くだけた、などの話者の態度の区別を表すことができる。さらにある種の職業には、特有の話し方（スタイル）があり、語彙・文型・韻律などのすべてにわたってその特徴が現われる。これらの意図・態度やスタイルの区別に関する情報は、音声の多くの面の特徴によって表されるが、その主な担い手は、韻律の特徴である。また、これらの意図や態度は、一般には話者が意識的に制御することができ、また、上記の例のように、範疇化された情報ではあるが、個々の範疇の中で量的な差を表現することができる点で、言語的信息とは異なる。すなわち、単語のアクセント型に関する言語的信息は、基本周波数の高・低の区別をいかに大きくしても変わらないが、疑問や断定の意図、あるいは丁寧な態度は、その特徴を調節することによって、意図や態度の程度をある程度表現することができる。本稿では、この種の情報をパラ言語的信息と呼ぶことにする。

感情の扱いという観点から捉えた藤崎の定義の特徴は、断定・疑問・勧誘・反論など、話者が意図的に制御できる非記号情報が「パラ言語的信息」であり、感情は意図的なものではないので「パラ言語的信息」に含めない立場をとっている点である。一方で、藤崎の三分類を基本的に継承しながらも、感情を「パラ言語的信息」に含めて、「話者が付加した意図・感情をパラ言語情報」、「話者の性別や職業を非言語情報」と定義している研究者もいる（筧・永原 1997、鶴・武田 2014 など）。本稿では、これらの定義を用いるものとする。

2：具象ジェスチャー（iconic gesture）は談話に表れる事物の形態を直接表現する動作を指す（木田 2013）。

3：木田（2013）の説明によると、指示ジェスチャー（deictic gesture）とは話者がいる空間の中で人差し指や親指を使用してある特定の物へ向けて方向を指し示すもので、「これ・あれ」などの直接的指示や仮想世界にける照応関係を示す時に使用される。人差し指を使っても、一般的に示される方向の対象が明らかでない限り指示ジェスチャーには含めないとされる。

4: この様にジェスチャーは非母語者のコミュニケーション活動において補助的な役割を担っていることがわかっているが、ジェスチャーの外国語学習における有効性はどうか。先行研究を概観すると、ジェスチャーの使用は語彙学習、更には既習語彙の保持（リテンション）に有効であると報告されているが（Morett ほか 2013）、音声面に目を向けると、目標言語の新しい音韻対立の知覚に限って言えば一貫性のある効果は観察されていない（Hirata & Kelly 2010、Jesse & Mitterer 2011 など）。新しい研究分野であり、今後の研究の発展が期待される。

## 参考文献

- 阿部新・磯村一弘・中川千恵子・林良子・松田真希子（2016）「欧州における日本語音声教育事情—教師を対象としたアンケートの結果から—」（共同ポスター発表）、第20回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム（イタリア：ベネチア カフォスカリ大学）
- 磯村一弘（2001）「海外における日本語アクセント教育の現状」（ポスター発表）『2001年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.211-212.
- ウィキペディア日本語版「演劇」（<https://ja.wikipedia.org/wiki/演劇>、2017年2月7日最終確認）
- 大山玄・三浦一郎（1990）「日本語学習者のプロソディーに関する研究」、『日本語音声研究報告3』 pp.98-101.
- 河内千春（2014）「演劇を取り入れた日本語教育—『日本語でドラマを作る』クラスの活動を中心に—」 IAPL Journal Vol 2, pp.37-47.
- 笥一彦・永原敦示（1997）「音声の感性情報処理と意味の理解」『電子情報通信学会技術研究報告, TL 思考と言語 96 (608)』 pp.9-16.
- 川口義一（1987）「発音指導の一方法」『講座日本語教育 23』 pp.48-63. 早稲田大学語学教育研究所
- 木田剛（2013）「外国人のジェスチャー：習得研究に関する方法論序説」『文藝言語研究言語編 63』 pp.1-36. 筑波大学文藝・言語学系
- 定延利之（2016）『コミュニケーションへの言語的接近』、ひつじ書房



- 佐藤友則 (1995) 「単音と韻律が日本語音声の評価に与える影響力の比較」  
『世界の日本語教育 5』 pp.139-154.
- 杉原満 (2011) 「調査研究ノート：音声表現から見る共通語の韻律理論：  
『NHK アクセント辞典』改訂に向けて」『放送研究と調査/NHK 放  
送文化研究所編 61 (4)』 pp.76-90.
- 靄真紀子・武田昌一 (2014) 「種々の度合の感情音声における発話者の意  
図と聞き手の受容の一致率と韻律的特徴との関係」『日本感性工学  
会論文誌 13 (2)』 pp.381-389.
- 戸田貴子 (2008) 『「発音の達人」とはどのような学習者か』『日本語音声  
と教育』 pp.61-80. くろしお出版
- 中川千恵子・中山由佳 (2016) 「留学生対象の演劇クラスにおける日本語  
剰余的表現の学習：気持ちを伝えるために」『日本語教育方法研究  
会誌 22 (3)』 pp.22-23.
- 平田オリザ (1998) 『演劇入門』、講談社現代新書
- 平田オリザ (2012) 「一劇作家から見た日本語教育の課題と展望」野呂博  
子他編『ドラマチック日本語コミュニケーション』 pp.78-101. コ  
コ出版
- 橋本慎吾 (2009) 「演劇的アプローチを使った音声教育法」 *Proceedings of  
the 16th Princeton Japanese Pedagogy Forum.*
- 廣森友人 (2005) 「外国語学習者の動機づけを高める3つの要因：全体傾  
向と個人差の観点から」『大学英語教育学会紀要 41 号』 pp.37-50.
- 藤崎博也 (1994) 「音声の韻律的特徴における言語的・パラ言語的・非言  
語的情報の表出」『電子情報通信学会技術研究報告書』 HC94-37,  
pp.1-8.
- 藤澤隆史 (2016) 「音声の感性情報処理」『感性・マルチモーダル情報処  
理—1 章』電子情報通信学会「知識ベース」、電子情報通信学会
- 森大毅 (2012) 「話し言葉が伝えるものとは、結局何なのか？—概念の整  
理および課題—」『第1回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』  
pp.387-392.
- 柳澤絵美 (2014) 「学習者が捉えた特殊拍の特徴とその身体運動への応用：

- 身体の動きを用いた発音指導から見えてきたこと」『明治大学国際  
日本学研究 6 (1)』 pp.117-129.
- 山根繁 (2015) 「日本人学習者の目指す明瞭性 (intelligibility) の高い英語  
発音とは」『関西大学外国語学部紀要第 13 号』 pp.129-141.
- 姚瑶 (2014) 『演劇的手法による日本語教育に関する理論的・実証的研究：  
中国人日本語学習者の情意要因を中心に』九州大学博士論文
- Acredolo, L., & Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants.  
*Child Development*, 59 (2), 450-466.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010).  
*Teaching Pronunciation Paperback with Audio CDs (2): A Course  
Book and Reference Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a  
broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*,  
48, 393-410.
- Gullberg, M. (2006). Some reasons for studying gesture and second  
language acquisition (Homage à Adam Kendon). *IRAL-International  
Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 44 (2), 103-124.
- Giebert, S. (2014). Drama and theatre in teaching foreign languages for  
professional purposes. *Les Cahiers de l'Apliu*, février 2014, 32 (1),  
pp.139-150.
- Hirata, Y., & Kelly, S. D. (2010). Effects of lips and hands on auditory  
learning of second-language speech sounds. *Journal of Speech,  
Language, and Hearing Research*, 53 (2), 298.
- Hymes, D. H. (1966). "Two types of linguistic relativity". In Bright, W.  
*Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. pp.114-158.
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for  
language development. *Psychological Science*, 16 (5), 367-371.
- Jesse, A., & Mitterer, H. (2011). Pointing Gestures do not Influence the  
Perception of Lexical Stress. In *Proceedings of the 12th Annual  
Conference of the International Speech Communication Association*

- (*Interspeech 2011*), Florence, Italy
- Jun, S.-A. (Ed.) (2006). *Prosodic Typology: The Phonology of Intonation and Phrasing*. Oxford: Oxford University Press.
- Karpinski, M. (2012). The boundaries of language: Dealing with paralinguistic features. *Lingua Posnaniensis*, 54 (2), 37–43.
- Lengeris, A. (2012). Prosody and second language teaching: Lessons from L2 speech perception and production research. In J. Romero-Trillo (Ed.), *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Maimone, R. P. (2016). *Approaches to educational drama in foreign language learning*. B. A. thesis. University of Padova.
- Minematsu, N., Hirano, H., Nakamura, N. & Oikawa K. (2016). Improvement of Naturalness of Learners' Spoken Japanese by Practicing with the Web-based Prosodic Reading Tutor, Suzuki-kun. *Proceedings of Speech Prosody 2016*.
- Mori, J., & Hayashi, M. (2006). The achievement of intersubjectivity through embodied completions: A study of interactions between first and second language speakers. *Applied Linguistics*, 27 (2) , 195–219.
- Morrett, L. M., Gibbs, R. W., & Macwhinney, B. (2013). The role of gesture in second language learning: Communication, acquisition, & retention. In *Proceedings of CogSci*.
- Schewe, M. (2002). Teaching foreign language literature: tapping the students Bodily-kinesthetic intelligence. In G. Grüber (Ed.), *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama*. Westport, CT: Ablex.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Language, Culture, Literature*, 7 (1), 5–27.
- Stern, S. L. (1983). “Why drama works: A psycholinguistic perspective”. In W. Oler & P. A. Richard-Amato (Eds.), *Methods that work: A*

*smargabord of ideas for language teacher*. Newbury House Publishers.  
pp.207–225.

Ueyama, M. (2016). *Prosodic transfer in L2 relative prominence distribution: the case study of Japanese pitch accent produced by Italian*. Paper presented in the 2016 Symposium on Japanese Language Education. Università di Venezia Ca' Foscari.