

演劇的アプローチを使った音声教育方法

How to Teach Phonetics using Dramatic Approach

橋本慎吾 岐阜大学留学生センター

Shingo Hashimoto(Gifu University)

1. 演劇的アプローチと日本語音声教育

1.1 パラ言語情報教育の重要性

従来の音声教育は、主に単音やアクセントなどの言語情報に対する教育が中心であった。しかし、実際のコミュニケーションにおいて重要なことは言語情報の正確性ばかりではない。相手のいる「会話」の場合、相手との関係、内容による話し方の違いなど、言語情報以外にも気を配る必要のある事柄が多く存在する。こうした話者の意図・態度・感情などを表すパラ言語情報(Trager 1958)の重要性が指摘されるようになって来ている。

パラ言語情報の教育は日本語コミュニケーションを円滑に進めるために重要である。パラ言語情報の不備により、例えば印象誤解の問題が起こる。印象誤解とはコミュニケーションの中で生じる、話者の意図しなかった意味や感情を伴って理解される誤解(土岐 1989, 猪狩 1999, 松崎 2001)で、学習者が実現した音声要素がコミュニケーション上適切でない場合に発生する誤解であり、例えば怒っていないのに怒っているように聞こえるといった、意図と実現音声との間のずれが、特に感情と結びついた場合にコミュニケーション上の問題が生じる。

1.2 パラ言語情報教育の難しさ

パラ言語情報は重要であるが、その研究・教育を進めるには大きな問題がある。言語情報は、小林・北澤(2000)が指摘しているように記述可能であるが、パラ言語情報は個人性や文脈などによって変化する、一回性の高い情報である。

パラ言語情報の教育において、従来行なわれている音声教育の方法(ミニマルペアやコンテキストフリーの発音練習など)を用い、例えば「そうですか」を様々な感情で言い分ける、といった練習が行なわれているが、この方法が有効であるかどうかは疑問である。なぜなら、パラ言語情報は話の内容や相手との関係など、コンテキストに依存する音声表現であり、また話者自身の心理状況や個人性によっても変化する。例えば同じ「怒り」でも様々な言い方が存在し、またその適切性はコンテキストの中で判断されるものである。つまり、ある文に怒りや喜びのイントネーションを加えて練習するといった、コンテキストから切り離れた練習は、イントネーションのバラエティーを身に付けるためには有効であるが、実際のコミュニケーションではあまり有効ではない。つまり、パラ言語情報の教育には、従来とは異なる方法論や練習方法が必要なのであるが、その確立は難しい。

橋本(2002)はパラ言語を日本語音声教育で扱う上での障壁として(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)とのズレの問題を挙げている。

パラ言語情報に対する教育アプローチの一つとして、「演劇的アプローチ」に注目し、研究・実践を進めている。本稿では演劇的アプローチの理論的枠組みを示し、いくつかの実践的試みについて述べる。

2. 演劇的アプローチ

2.1 演劇的アプローチとは何か

俳優は台詞に込められた感情を繰り返し表現ことができる。そのための方法論は、演出家が持つ指導技術と、俳優が積み重ねる稽古にあると考えられる。演劇的アプローチは、「ある場面・文脈における適切な表現を繰り返し行なう」ために俳優や演出家が行なっている稽古の進め方や、稽古などの中に取り入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である。

語学教育が演劇に学ぶところはいろいろあるが、音声教育について言えば、単音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論の可能性を、演劇から求めることができる。このアプローチによる教育がうまく運べば、学習者の発音全体の向上につながる可能性があると考えている。それは、単音に不備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であると評価するという研究結果(大山・三浦 1990、佐藤 1995)が示すように、韻律の自然性向上が学習者の発音向上のポイントであり、演劇的アプローチはその向上に有効なアプローチと考えるからである。

この観点に基づき、演劇の知見を他分野で活かす試みを続けている劇作家の平田オリザ氏の著作や発言を中心に研究を進めている。

2.2 演劇的アプローチの枠組み

2.2.1 環境と言葉

まず演劇的アプローチの基となる演劇指導論の知見を概説する。

演劇が言葉をどのように捉えているかについて、平田(1998)は次のように述べる。「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。それだけではない。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)

平田の言う「環境」は、実際の会話練習などでは必ずしも考慮されているとは

言えない。まず教授項目があり、その定着・応用のための練習を組み立てていくという流れがあるからであると考えられる。また、実際の会話は学習者が教室外で実践するものだという考えもあるかもしれない。もちろん全ての教授において「環境」に配慮すべきだと主張しているわけではないが、例えば会話文を読む場合などに、その会話はどこで誰がどのように話しているかを考慮し、実際に会話しているように話してみることで、より日本語らしい会話になる可能性がある。

また平田(1995)は「状況と関係と内容はほぼ戯曲に書かれているはずだ」(p80)と述べている。日本語の教科書に載っている会話文が不自然に感じるとよく言われるが、その理由の一つとして、会話文には教授項目は組み込まれているが、「状況と関係と内容」が組み込まれていない点が挙げられる。この3つを会話文に組み込むためには「会話の精緻化」(川口 2005)が必要であるが、それを行なうと会話文は冗長になり、教授項目が不明瞭になってしまう。会話文を適宜変えながら「状況と関係と内容」を付与する作業が必要である。

2.2.2 感情の表現

次に、パラ言語情報の捉え方について、感情に関する知見を概説する。

特定の感情を「演じる」ことについて、平田(1995)は次のように述べる。

「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。」(p68-69) 従来の音声教育が行なってきたパターン練習による感情表現の練習は、結局のところ類型を模倣しているに過ぎないことがわかる。

では類型の模倣に陥らないためにはどうすればよいか。この点について、スタンラフスキー・システムの流れを汲むメソッドの指導者である Easty(1978)は、「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」(p71)と指摘している。ここでも「状況」という言葉が使われているが、いかに状況を設定するかが自然な感情表現を可能にするポイントの一つであると言える。

3.2 身体性への意識

「環境」や「状況」を設定することにおいて注目したいのは「身体」に対する意識である。「非言語情報伝達は対話者間の情報伝達の流れを調節するのにも使われる」(Knapp1972, 牧野他訳 1979, p13) との指摘からもわかるように、身体を使

うことはコミュニケーションにおいて重要な役割を担っている。演劇的に言えば、適切な身体の使い方によって適切な状況や関係性を生み出すことができる。

日本語の会話文を読む際に、実際の会話のように、立つ、向かい合う、相手との距離を適切に取るなど、身体を使って読むと、違った発見がある。例えば、日本語教育の教材で提示される会話の不自然さは、実際に話している状況に合わせて身体を動かすことによって感じ取ることができる。

身体を使って表現することへの意識を持つことによって、自然な発話、自然な音声に近づくことができると考える。

身体を使うことによって発音が自然になるかどうかについての検討は十分ではないが、その可能性について一例を挙げると、平田氏は2008年にロボット演劇に取り組んだが、ロボット同士の会話が棒読み聞こえてしまい、その対処法として、パントマイムの指導者の助言を受け、ロボットの動きを調整した(NHK ニュースウォッチ 9 2008.11.27)。通常は音声を調節することを考えるところを、**動きを調節**することで自然性の向上を図ったことは意味があると考えられる。

3. 演劇的アプローチによる日本語音声教育

3.1 ロールプレイの活用

以上のような知見を踏まえ、演劇的アプローチによる日本語音声教育をデザインしている。このアプローチのベースとなるのは次の3要素である。

- (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**により適切な音声を練習できる
- (c) **身体**を使うことで音声が適切になる

この3要素自体は特に新しいアイデアではなく、用語の違いはあれ、個々の要素に対し多くの研究成果があることは周知のとおりである。また教育方法としても新しいものではなく、従来の日本語教育でもロールプレイなどの形で取り入れられている教育方法である。

しかしながら、ロールプレイの目的が「習った文型を含んだ発話を行なうこと」といった、学習項目の習得に重点を置いた一連の練習の一つとして位置づけられており、必ずしも上記の3要素に重点が置かれているわけではない。

また従来のロールプレイは、学習した文法や表現を的確に使えるかをチェックすることにポイントが置かれ、必ずしも音声の教育には活用されていない。また、ロールプレイの評価について「教師のほうが非教師より寛容に評価」という研究報告があり(小池1998、渡部2005など)、音声面も寛容に扱われていることが想像される。

しかし、ロールプレイの活動に対し、少しでも音声面を意識することで得られるものは大きい。高崎・立川(2008)は音声言語と文字言語という二項対立について

て、「音声言語からもみるという視点の重要性」として、「音声言語を主体として文字言語を見る、といった観点、あるいは音声言語でもっばら取り上げられてきた観点について、文字言語を対象として応用してみる、あるいはその逆、といったことにも目をむけてみてはどうか」(p12)と述べているが、教室活動におけるロールプレイを教授項目の実現という観点だけで見るのではなく、音声言語のやり取りの一つとして観察するという観点も重要なのではないだろうか。

3.2 実験と調整

ロールプレイのタスクを実際に行なう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」といった直接的な言葉で指導しても意味がない。それはコンテキスト・フリーのパターン練習と全く同じである。ではどうすればよいだろうか。

劇作家の鴻上(2005)は、「感情→表現」という流れではなく、「表現→感情」という流れを提案している(p72)。台詞に感情を込めるのではなく、台詞を様々な言い方で(鴻上の言う「声の5要素(大きさ・高さ・速さ・間・声色)」を様々な組み合わせで)試してみることにより、新しい感情を獲得することができる。「人は、「出したことのない声を出すこと」=「表現」によって、「経験したことのない感情やイメージ」=「感情」を持つことができる」(p73)という。

感情は人間が生まれ持ったものであり、感情が生じて言葉が発せられるのであるが、学習者にとって外国語は自分の言葉ではなく、また自身の感情を表した言い方がその言語において適切であるかどうかはわからない。土岐(1989)が「話者の意図しなかった意味や感情を伴って理解され」た発話が、「人間関係に軋轢が生じたり、発話者の能力や人格の評価にまで影を落としかねない」(p113)と指摘しているように、話者の内面と実際の発話のズレがもたらす印象誤解の修正は、「感情→表現」の流れでは捉えきれない。松崎(2000)では、定型表現と連動した「感じの悪い話し方」の誤用例を集め、文型指導時の留意点とするという対策が指摘されている(p234)が、実際の会話練習の中で様々な言い方を試行しながら適切な感情を表現するという方法論もまた有効な方法の一つであり、佐野(1981)のように実際の語学教育で実践している例もある。佐野(1981)はこの方法論を「**実験**」と呼んでいる。「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)。

様々な実験させ、発見させることを「**調整**」という。調整が効果的に行なえるよう、学習者が自然に様々な実験が行なえる教育デザインが必要である。

教師が行なう「調整」は、パラ言語情報教育では重要な意味を持つ。「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」とイースティは述べているわけであるが、日本語での生活経験に乏しい外国人学習者が思い出せるのは、そのほとんどが学習者の母語による経験だけであり、日本語による経験ではない。しかし日本語母語話者である教師は、自分の経験に照らし、学習者の表現が適切かどうか（表現の上手下手がポイントではない。その状況や流れにうまく収まっているかどうか）を判断し、学習者が試みる様々な実験を「調整」することができる。調整は指導ではない。教師は教えるのではなく、働きかける。この活動における教師は、ワークショップのファシリテーター（促進者）のごとき役割を担っている。

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、「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。前出の佐野(1981)も「もし誤って伝わるようであれば」と調整のポイントを示している。これは「怒っているように言う」とこ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ていく。

平田(1995)は次のように述べる。「役者は、悲しそうに演ずる必要はない。(中略) 戯曲は、悲しさを表現することを要請しているのではない。ここで役者に要請されているのは、以下の事柄である。 A. 台詞 B. 動作 C. 悲しさ以外のものに見えないこと」(p74) 学習者は役者ではないが、自然な日本語音声の実現においてはこの3つに対する意識が必要である。

4. 勤務校における実践

以上の理論的枠組みをベースに、筆者は演劇的アプローチを日本語教育に取り入れ、音声表現教育、特にパラ言語教育への応用を試みている。現状ではまだまだ不十分な面が多いが、従来の音声教育に欠けていた状況設定・関係性・身体性を

重視した総合的な捉え方による教育により、より効果的な音声教育を実現できるという展望を持っている。

今回は、理論的枠組みとともに、初中級レベルの学習者対象の授業における実践と、日本人学生と学習者の合同授業における実践について報告する。

4.1 ロールプレイの活用

－初中級レベルの学習者に対する口頭表現のクラス－

学習者は初中級レベル。母語は英語、中国語、タイ語など様々である。

(1) インプロ(Improvisation) (絹川 2002、正 他 2006 参照)

会話練習の導入として行なっている。反応して言葉を発するためのウォームアップをする意味合いがある。筆者が授業でよく用いるものを以下に示す。

- (a)わたし - あなた (b)ステータス (平田 2004)
(c)手の中にあるものは (d)仲間探し

(2) ロールプレイを使った音声指導

(1)会話の流れにおけるイントネーションの選択 (比較による実験と調整)

| |
|---|
| A : 日曜日に家族と温泉に行くんですが、 よかったらいっしょにいかがですか。 B : (1)温泉ですか。いいですね。 (2)温泉ですか。わたしはちょっと... A : そうですか。 |
|---|

下線部(1)(2)は明らかにイントネーションが異なる部分である。一見このイントネーション部分がこの練習のポイントのように見えるが、そうではない。これは教師の指示を減らし、学習者の実験を促すためのものである。下線部は言い方が違うからいろいろ言い分けてみよう、と指示することがこの練習の導入になる。

この練習のポイントは、むしろ下線部以外の部分にある。例えばAの「そうですか」の韻律、タイミングなどはBの反応によって変わるので、その変化を様々に実験してみる。また、AとBの関係によって、Aの最初の言い方にも違いがあるので、様々に実験してみる。

(3) 相手の言葉に反応する練習

□上記(2)の会話文をそのまま練習し、覚える → 場所、関係を決め、立ち位置などを指示しながら、目線、体の動きなどをいろいろ試してみる。

まずは会話文を固定して実験・調整を行なうが、この会話は「誘う」「誘いを受ける・断る」機能会話なので、学習者が実際に誘う内容、誘う言い方でこの会話を行なうことが最終的な目標であり、会話文の変更や、相手の反応（ここでは「誘うか断るか」を伏せて練習する必要がある。

□どちらのコンテクストを取るかを伏せて会話してみる (相手の話を聞いて

反応する練習)

- 自由に言葉を変えたり足したり（「温泉」「いかがですか」などの部分を変えたり、会話の切り出しを付け足したり）しながらやり取りをする。
最終的には、反応を意識したアドリブ・ロールプレイを目指す。

4.2 日本人学生との合同授業における試み

次に日本語母語話者との合同授業における実践について述べる。

本稿3.で述べたように、演劇的アプローチにおける調整のベースの一つは、母語話者である教師の言語経験である。しかし、実際の日本語は多様であり、教師1人の言語経験だけではなく、より多くの母語話者の、より多くの言語経験を導入できれば理想的である。そこで、日本人学生との合同授業を計画した。

この授業は、日本人学生にとっては外国人とのコミュニケーションを体験しながら自身の口頭表現を意識化することが目標であり、日本語学習者にとっては日本語話者の発話をモデルとしながら自身の口頭表現を調整することが目標である。

今回は、この授業の活動の一つである「日本人のように話す」という活動について述べる。

4.3 日本人のように話す（依頼）

2008年度は日本人学生17名（学部1年生）、学習者22名（初中級レベル9名、中級レベル9名、上級レベル4名）の計39名が参加。学習者の母語は英語、中国語、タイ語など複数の母語が混在している。この授業は4週に渡って行なった。

（第1週） ウォームアップとして「依頼」の基本的なやり取りを学習する。

日本人学生と学習者を分ける。日本人学生には、「英語ができる」「料理が得意」など、「能力・特技」を書いたロールカードを配付。学習者には、「学会で通訳を探している」などの「依頼」を書いたロールカードを配付。日本人学生がロールカードに基づいて自己紹介し、そのあと学習者が適切な人に依頼をする。

（第2週） 日本人学生に、「依頼（例：学会で通訳を探している）」と、「どんな人に依頼するか（例：英語が得意な人）」のロールカードを作ってもらい、「依頼」のロールカードを学習者に配り、依頼に行く。依頼を受けた人は、自分の「能力・特技」に合った依頼なら引き受け、合っていないならば断る。断られたら別の人に依頼に行く。こうして全員ペアになったところで、1組ずつ依頼場面を再現してもらい。（この時点では細かい実験・調整は行なわない）

この授業のあと、日本人学生に「依頼する場面の会話を書く」という宿題を出した。日本人学生が書いた「依頼する場面の会話」の一例を以下に示す。

A : BさんBさん！
 B : なに？
 A : Bさん柿は好きですか？
 B : ええ、好きですよ。
 A : 本当ですか？ 実は、家に柿がたくさんあってとても食べきれないんですよ。Bさん少しもらってくれませんか？
 B : とてもうれしいんだけど、私の家にも柿がいっぱいなんですよ。
 A : そうなんですか。それじゃ悪いですね。
 B : ごめんなさいね。
 A : いえいえとんでもない、引き止めちゃってごめんなさいね。
 B : いいですよ、じゃ、また今度。
 A : じゃ、また。

（第3週） 宿題にした「依頼の会話」を使って練習。

日本人学生と学習者2名ずつグループを作り、「依頼の会話」を練習。

「日本人のように話してみよう」をテーマに練習。日本人学生は、自身がモデルになるとともに、学習者の会話を聞いて、セリフを直したり、言い方の練習をしたりした。その後発表。（この段階でもまだ細かい実験や調整は行なわない。）

（第4週） 前週と同じく、「依頼の会話」を使って「日本人のように話す」練習。今回は、細かい実験と調整を行なっていく。

日本人学生と学習者2名ずつグループを作り、日本人学生に「依頼の会話」を発表してもらおう。そのあと、目線や対人距離などの留意点を板書（図1参照）。

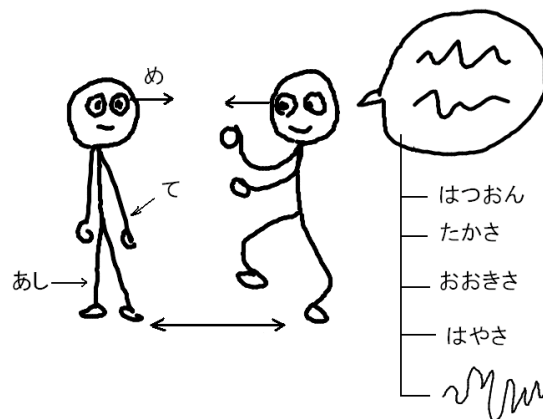


図1 目線などの留意点をまとめたもの（板書などで学習者に提示する）

留意点の確認は日本語母語話者であっても自身の会話の状況を正確に意識しているわけではないので、それを意識化することが目的の一つであり、学習者側に

練習のポイントを提示するという意味合いもある。

日本人学生は自身の会話を留意点に基づいて意識化する。学習者は日本人学生とともに練習を重ねる。学習者には実際に話すときのように身体を動かすことを求め、日本人学生には学習者の発話が適切かどうかをチェックし、いろいろな言い方を試してみることを求めた。必要に応じて教師も練習に参加した。

その後学習者の発表。グループになった日本人学生には「発表チェックシート」に従って学習者の発表を観察してもらった。

表1 発表チェックシートの項目

| | | |
|------|-------|---|
| 身体情報 | 目線 | 相手を見ているか 見過ぎていないか |
| | 立ち位置 | 話し手間の距離は適切か 離れすぎているか 近すぎないか |
| | 立ち方 | 話すときの立ち方はどうか 変な立ち方になっていないか (足の開き方、動きなど) |
| | 手の使い方 | 不自然な手の動きをしていないかどうか (ポケットに入れたり無意味にぶらぶらさせてはいないか) |
| 声の情報 | 子音・母音 | とりあえず聞き取りにくい発音だけチェック |
| | 抑揚 | 不自然ではないか 不適切な感情(怒っているとか悲しそうとか)に感じられないか 抑揚(高低の幅)は適切か |
| | 声の大きさ | 大きすぎないか 小さすぎないか |
| | 声の速さ | 早過ぎないか 遅過ぎないか 依頼に適切なスピードに感じるか |
| | 声の高さ | 依頼に適切な高さを感じられるか 高すぎないか 低すぎないか 抑揚(高低の幅)は適切か |
| | 声の間 | 文の間に変な間を取っていないか 相手の話に合わせているか |

この日の活動は、モデルである日本人学生の意識の持ち方 (あるいは学習者の意識の高さ)によってうまくできたグループとそうでないグループに分かれたが、自分達がモデルであることを意識して学習者と練習したグループでは、多少大げさではあるが学習者が日本人のように話そうという意識を感じる発表になった。またその発話は、個々の言語情報には誤りが見られるが、全体的には自然なやり取りになっており、このアプローチによってパラ言語を調整することが有効であることが示唆された。

5. まとめ

今回は演劇的アプローチを使った日本語音声教育の可能性について述べた。こ

のアプローチによって学習者の発音がどのように変わったかなどの実証面・評価面での検証がまだ十分ではなく、また授業の進め方も検討の余地が多くあるが、音声教育の新たな方法論の一つとして、このアプローチは多くの可能性を持っていると考えている。音声を音声だけで捉えるのではなく、総合的な言語活動の一つとして捉えることで、より豊かな音声コミュニケーションの獲得が期待できると考えている。

引用文献

- 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
- 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、pp98-101
- 川口義一(2005)「日本語教科書における「会話」とは何か ―ある「本文会話」批判―」、『早稲田日本語教育研究』6、pp1-13
- 絹川友梨(2002)『インプロゲーム』、晩成書房
- 鴻上尚史(2005)『表現力のレッスン』、講談社
- 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
- 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、pp139-154
- 佐野正之(1981)『英語授業にドラマ的手法を』、大修館書店
- 高崎みどり・立川和美 編(2008)『ここからはじまる文章・談話』、ひつじ書房
- 土岐哲(1989)「音声の指導」、『講座日本語と日本語教育』第13巻、pp111-138
- 橋本慎吾(2002)「演劇指導論に基づく日本語感情表現指導試論」、『岐阜大学留学生センター紀要』2002、pp45-57
- 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
- (2004)『演技と演出』、講談社現代新書1723
- 正 嘉昭 他(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
- 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
- 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)
- Knapp, M.L.(1972) "Nonverbal Communication in Human Interaction", Holt, Rinehart & Winston, Inc. (牧野成一 他訳 1979『人間関係における非言語情報伝達』、東海大学出版会)