

「音読・朗読」概念の再構築 (再考)

花 坂 歩

大分大学教育福祉科学部

Reconstruction of the concepts of Reading aloud and Recitation.
(Reconsideration)

Ayumu HANASAKA

The Faculty of Education and Welfare Science, Oita University

1 はじめに

現行学習指導要領において、音読・朗読は特別な意義を有している。それは前の平成10年版の学習指導要領の指導事項に「音読」、「朗読」という言葉が用いられていないことを経て、現行の指導要領でそれが復活したことからも言えるし、言語活動例に「演じる」という演劇的活動が含まれたことによって、セリフを棒読みするような音読ではなく、表現性を有した朗読性のある音声化が求められるようになることからも言える。町田(2005)が述べているように、「『ことば＝声』によるコミュニケーションは、本来相手の『顔が見える』という身体性を伴っている。」^{*1}しかし、実際の教室で行われている音読・朗読の多くは形式的か、あるいは孤独な音声化ともいうべきもので、学習者たちが顔を向き合せて、生き生きと声を行き交わせることは乏しいように思う。本稿ではそうした問題意識の下、「読むこと」における音読・朗読について考えていく。研究の方法として、本稿ではこれまでの学習指導要領及び先行研究における音読・朗読の取り扱いを整理し、問題の所在を明らかにする。その上で、新たに「フォーカス^{*2}」と「出来事性」という概念を導入するとともに、演劇的手法を取り入れた授業研究の成果を加味しながら、今後の音読・朗読の指導の在り方を提案する。

2 「音読・朗読」概念の整理

2-1 現行学習指導要領(平成20年版)の概観

現行の小学校学習指導要領(平成20年版)において、音読は指導上の重要な方途として掲げられている。それは例えば、直接的には、『小学校学習指導要領解説国語編』(以下、『解説』)の「改訂の経緯」に、「小学校低・中学年の国語科において音読・暗唱、漢字の読み書きなど基本的な力を定着させた上で、各教科において、記録、要約、説明、論述といった学習活動に取り組む必要がある」と明記されていることや、その「国語科改訂の趣旨」に、「(イ)言語文化としての古典に親しむ態度を育成する指導については、易しい古文や漢詩・漢文について音読や暗唱を重視する。」のようにあることからも言える他、間接的には平成11年の『小学校学習指導要

*1 町田守弘(2005)『声の復権と国語教育の活性化』,明治図書,p.3

*2 詳しくは第3節にて述べるが、簡易には「聞き手に対する訴えかけ」という意味である。

領解説国語編』(文部省,東洋館出版社,1999)における「音読」という言葉の出現回数が8回^{*1}であったのに対し、現行の『解説』では62回と大きく増加していることから言える。

もっとも、ここで注意が必要なのは平成10年(1998)版の小学校学習指導要領でもすでに第5学年及び第6学年の言語事項の「エ 文語調の文章に関する事項」には「(ア) 易しい文語調の文章を音読し、文語の調子に親しむこと。」が示されている他、中学校学習指導要領・国語の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「読むこと」には、言語活動として「(イ) 目的や必要に応じて音読や朗読をすること。」が例として挙げられていることである。その点においては現行学習指導要領で新たに音読が重要視されるようになったわけではない。小森(1999)^{*2}が述べているように、平成10年(1998)版の学習指導要領では生きてはたらく国語の力の育成が目指され、その具体化の一つとして、「A 話すこと・聞くこと」が創設された。音読・朗読はあくまで文字言語の音声化であり、それらとは別に、生きてはたらく音声言語のための指導を求めているようである。現行学習指導要領もその延長線上において考えなければならない。

まずは現行学習指導要領において音読・朗読がどのように扱われているのかを見ていくことにする。

まず、第1学年及び第2学年における音読の指導は、「読むこと」の指導事項「ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。」が中心となる。『解説』には、「音読には、自分が理解しているかどうかを確かめたり深めたりする働きと、他の児童が理解するのを助ける働きとがある。」のようにあることから、読み取りにおける理解を補足・促進させるために音読を用いようとしていることがわかる^{*3}。その他、『解説』には、「明瞭な発音」、「言葉の響きやリズム」を、「話すこと・聞くこと」の「ウ 姿勢や口形、声の大きさや速さなどに注意して、はっきりした発音で話すこと。」と関連付けて指導することが示されている。

第3学年及び第4学年における音読の指導は、「読むこと」の指導事項「ア 内容の中心や場面の様子がよく分かるように音読すること。」が中心となる。第1学年及び第2学年では「語のまとまり」という単位であったものが、ここでは「場面の様子」のように学習の対象が拡張している。そして、「話すこと・聞くこと」で「言葉の抑揚」、「強弱」、「間の取り方」が取り上げられている。

第5学年及び第6学年になると、「ア 自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること。」のように、「朗読」という言葉が用いられるようになる。音読・朗読の対象も中学年が「場面の様子」という全体の一部であったのに対し、「文章に書かれていること」のように拡張している。音声面では、「今まで学習してきた、声の大きさ、声の質や速さ、間の取り方などに気を付けて音読させるようにする。」とあり、高学年での指導を小学校での音読・朗読指導の総括として位置付けていることがわかる。

総じて、現行の学習指導要領は、低学年から段階的に、「語のまとまり」、「場面」、「文章」へと「読むこと」の対象を拡大させている。そして、低・中学年においては学習者自身の理解が充実することに指導の主眼を置き、高学年においてはそれを相手に伝わるように音声化するという発展性をもたせている。さらに、「話すこと・聞くこと」における「明瞭な発音」、「言葉の響きやリズム」、「言葉の抑揚」、「強弱」、「間の取り方」の指導とも関連付けるようになっており、

*1 平成10年(1998)版の小学校学習指導要領に示される国語科の指導事項には「音読」、「朗読」という言葉が一度も用いられていないため、「音読」という言葉の使用回数の比較のみで関心の高まりを述べることはできない。しかし、「音読」に相当する「声に出して読む」の使用回数11回を含めても、現行の『解説』の62回とは歴然たる差があり、それは看過できるものではない。

*2 小森茂(1999)『「伝え合う力」の育成と音声言語の重視』,明治図書出版

*3 こうした理解における音読の有効性は国立国語研究所の『小学校の言語能力の発達』(明治図書出版,1964)や田中敏(1989)「読解における音読と黙読の比較研究の概観」(『読書科学』,33(1),32-40)で述べられて久しい。

極めて機能的である。しかし、稿者は、ここには学習者固有の伝達欲求への配慮が欠落している
て見ている。詳しくは第3節で述べるが、音読・朗読は「テキストを声に出して読み上げる」と
いう孤立的な現象に止まるものではなく、「テキストの意味を租借して他者と共有する」という
共同的な現象であるべきである。

この稿者の疑問は現行学習指導要領特有のものなのか。それを考察するために、次項において
は、これまでの学習指導要領の変遷を追ってみることにする。

2-2 これまでの学習指導要領概観

昭和26年(1951)版の学習指導要領(試案)^{*1}では黙読が重視されており、朗読は「話すこと」
における学習の内容例として挙げられているのみである。黙読については、「読みの技能の面か
らいえば、黙読が身につく、娯楽の上でもよい読み物が選べるようになり、だんだんと調べる
ために読む態度と技能が身につかなければならない。」のように述べられている他、中学校での
指導においては、「読みの技能面からいえば、黙読の速度がいよいよ早くなり、健康的な読書の
習慣が身につく、学級文庫や学校図書館の利用がじょうずになる。」のようにある。小学校・中
学校を通じて、音読・朗読は指導事項として位置付けていない。

昭和33年(1958)版の小学校学習指導要領も黙読の力の向上を目指した構成になっている。第
1学年の「読むこと」には「ア 音読ができること。」「イ 声を出さずに目で読むこと。」
が示される。第2学年には音読に関する記載が無く、第3学年では、「ア 正しくくぎって適当
な速さで読むこと。」が置かれる。そして、第4学年では「ア 黙読に慣れること。」のように
黙読へと移行される。第5学年の「読むこと」の指導事項で再び音声化が伴い、「ア 味わって
読むため、また他人に伝えるために、声を出して読むこと。」となる。これを朗読のこととも解
せるが、「朗読」という言葉そのものは「話すこと」の活動例に挙げられている。なお、発音に
ついての言及が第1学年から第4学年までの「読むこと」にある。

昭和43年(1968)版の小学校学習指導要領では、音読も朗読も「読むこと」の指導事項に含ま
れることになり、話し言葉としての位置付けを失った^{*2}。第1学年から第4学年まで、音読系統
と黙読系統の2つの指導に分かれるため、ここでも別記する。まず、音読系統では第1学年から
順に、「ア はっきりした発音で音読すること。」、第2学年で、「ア 文章の内容を考えながら
音読すること。」、第3学年で、「ア 文章の内容を考えながら、はっきりした正しい発音で音読
すること。」、第4学年で、「ア 書いてあることの意味がよく表れるように音読すること。」の
ようになる。そして、黙読系統では第1学年から第4学年まで順に、「イ 声を出さずに
読むこと。」「イ 声を出さずに読むこと。」「イ 黙読すること。」「イ 黙読に慣れる
こと。」のようにあり、黙読に習熟させようとしていることがわかる。そして第5学年になると、
音読、黙読の2系統は1つにまとまり、「ア 味わって読むため、他人に伝えるために、朗読す
ること。」となり、続く第6学年では「ア 聞き手にも内容がよく味わえるように朗読すること。」
となる。この他、第1学年から第6学年まで、「聞くこと、話すこと」のことばに関する事項の
指導に「発音」についての言及がある。特に、第6学年には、「ア ことばの発音、抑揚、強弱
に注意して話すこと」のように音声の表現法について述べられている。

*1 昭和22年(1947)版の学習指導要領(試案)は戦後まもなく作られたこともあり、それ以降の学習指導要
領の体裁と大きく異なる。そのため、他のものとは同等に比較できないと考え、本稿では割愛した。

*2 このことに関し、神取武彦は「朗読指導の方法：音声言語教育としての朗読指導」(国語教育研究,26 中
号,648-659,1980)で「昭和四十三年の指導要領以後は、話しことば領域の指導としての音読、朗読は行われな
くなってきた様子がわかる。それが現在の朗読指導の衰退化を招来させた遠因ともなっていようと考えられる。」
(p.658)のように述べている。

昭和52年(1977)版の小学校学習指導要領では、領域が「表現」と「理解」の2つになったこともあり、理解としての音読、表現としての朗読という位置づけが鮮明になる。まず、第1学年から順に、「理解」の領域には、「ア はっきりした発音で音読すること。」、第2学年に、「ア 文章の内容を考えながら音読すること。」、第3学年に、「ア 文章の内容が表されるように工夫して音読すること。」、第4学年に、「ア 事柄の意味、場面の様子、人物の気持ちの変化などが、聞き手によく伝わるように音読すること。」が置かれる。第5学年では、「理解」から音読に関する記述がなくなり、「表現」の指導事項として、「ケ 他人に伝えるために朗読すること。」、第6学年に、「ケ 聞き手にも内容がよく味わえるように朗読すること。」が置かれる。この改訂における大きな変化は、第4学年に「聞き手」という言葉が加わったこと、「黙読」という言葉が小学校学習指導要領・国語の中からなくなったことである。この他、第1学年から第6学年までの「言語事項」のアには発音に関する言及、イには音声言語の表現法についての言及がある。

平成元年(1989)版に大きな変更は確認できない。微細なものとしては、第1学年の「理解」のウが「語や文としてのまとまりを考えながら音読すること。」となり、現行の学習指導要領と同じ文言になった。そして、第4学年の「理解」のアがウに移り、「聞き手にも」のように「も」が加わった。第5学年の「表現」のケがウに移り、「聞き手にも内容が分かるように朗読すること。」のように若干の修正が加えられる。ここでも「聞き手にも」のように「も」が加わっている。他に、第6学年のケがウに移ったなどの変更がある。第4学年と第5学年の指導事項に「も」が付加されたことにより、「聞き手」の他、「話し手」が類推されるようになった。その他、「言語事項」にも若干の整備が見られる。

平成10年(1998)の改訂では「理解」と「表現」の領域構成が解体され、新たに「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の3領域に再編成されるとともに、指導内容が「第1学年及び第2学年」のように1つにまとめられた。それぞれの学年の指導事項を見ると、第1学年及び第2学年では「エ 語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて考えながら声に出して読むこと。」、第3学年及び第4学年では「描かれている内容の中心や場面の様子がよく分かるように声を出して読むこと。」とある。その他、同解説には、「音読は低・中学年」、「正しい発音・発声は低学年、適切な音量や速さは中学年」のようもある。そして、各学年の「言語事項」には、第1学年及び第2学年に「(ア) 姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話すこと。」、第3学年及び第4学年に「(ア) その場の状況や目的に応じた適切な音量や速さで話すこと。」が置かれる。第5学年及び第6学年については発音、発声に関する事項はない。

興味深いのは、指導事項において、「音読」、「朗読」、「黙読」という言葉が1度も用いられていないこと、そして、第5学年及び第6学年では、音読・朗読に関連すると思われる指導事項がなくなっていることである。当時の初等中等教育局教科調査官であった小森茂はその著書の「まえがき」において発刊の目的を3点挙げているのだが、その内の2つ目として、「本著の主張の二つは、創設された『A 話すこと・聞くこと』領域を取り上げ、その目標である『自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力』の育成や、相手や目的に応じて、疑問や議題をよりよく解決

資料1 学習指導要領における音読・黙読・朗読の取り扱い

昭和43年改訂版

第1学年	音読	黙読
第2学年	音読	黙読
第3学年	音読	黙読
第4学年	音読	黙読
第5学年	朗読	読
第6学年	朗読	読



昭和52年改訂版

第1学年	音読	
第2学年	音読	
第3学年	音読	
第4学年	音読	
第5学年	朗読	読
第6学年	朗読	読



平成10年改訂版

第1学年	(音読)
第2学年	(音読)
第3学年	(音読)
第4学年	(音読)
第5学年	記載無し
第6学年	記載無し

できるような言語運用能力の育成を解説したり、目標を具体化する言語活動の在り方を解説することである。例えば、従来、音声言語の重視は、音読・朗読、群読等、文字言語の音声化に傾斜する傾向も散見されたようである。こうした状況を克服するとともに、どのように、『A 話すこと・聞くこと』の領域を具体化するのか、つまり、音声言語の学習指導を構想し展開することである。^{*1}と述べている。小森の言に従えば、「A 話すこと・聞くこと」の創設は、あくまで「自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力」の育成が目標となっており、同じ音声言語としての音読・朗読とは切り離して考えていたことになる。この改訂によって音読・朗読、群読の指導を音声言語の指導と位置付けていた教師はその改善を求められることになる。

そして、平成20年(2008)の改訂では、再び、「音読」や「朗読」という言葉が多く用いられるようになる。そして、それまで「言語事項」にあった発声・発音に関する内容が「話すこと・聞くこと」に組み込まれた。詳細は前項で述べた通りである。

学習指導要領の変遷をたどりながら、音読・朗読指導の歴史を見てきたわけであるが、稿者は、それを分断と接合の歴史であると見ている。そもそも、声に出すという行為は竹内(1975,1994,2007)^{*2}が示唆するように、常に声の受け手を存在させての「話しかけ」になることが望ましい。それが現在は、発音の明瞭さ、言葉の響きやリズム、言葉の抑揚、強弱、間の取り方といった技術要素に分断されてしまっている。また、その位置付けも一定せず、「読むこと」(昭和33年版、昭和43年版、平成10年版、平成20年版)の他、「話すこと・聞くこと」(昭和26年版、昭和33年版、平成20年版)や「言語事項」(昭和52年版、平成元年版、平成10年版)に置かれてきた。特に、音読・朗読を「読むこと」へと移行した昭和43年版での改訂の影響は大きい。音読・朗読が「読むこと」に収められたことで表現の多様性はテキストに制限されることになった。そして、昭和52年版で「黙読」という言葉が用いられなくなったことで、本来、別個の機能をもっていた音読、黙読、朗読の均衡は崩れ、「基礎としての音読、発展としての朗読」という単線型の系統性としての印象が強まるようになった。それにより、朗読の指導は、形式上、高学年に限定されることになる。その状況は、平成10年版でより悪化する。

はたして、音読・朗読は「話すこと・聞くこと」に属する音声言語の指導内容なのか、それとも「読むこと」に属する文字言語の指導内容なのか。改めて、音読・朗読が有する特質について検討する必要がある。

2-3 音読・朗読に関する先行研究

本項では、音読・朗読概念の再構築に向けて、これまでの実践家や研究者が音読・朗読をどのように考え、実践してきたのかを時系列で見えていくことにする。

戦後間もない頃、倉澤(1956)は、語を音声化して意味と結びつけるための「声読み」、自他への理解の補助としての「言葉読み」、発表としての「文読み」のように三段階に分けた^{*3}。さらに、黙読についてもその意義を認め、「黙読の目的は自分のためである。言葉を正しく確かに読みとって、意味を自分のものとするには、黙読による以外はない。これに対して、音読はとるためではなく与えるためである。とくに朗読は、自他のためのコミュニケーションである。だから朗読をするためには、事前の黙読を十分におこななければならない。」^{*4}のように述べている。倉澤(1956)で注目すべきは、「声読み」、「言葉読み」、「文読み」という段階性である。声に出すという行為を機能面から段階化することで、子どもから大人まで、どの発達段階にも適用可能とな

*1 小森茂(1999)『「伝え合う力」の育成と音声言語の重視』,明治図書出版,p.3

*2 竹内敏晴(1988)『ことばが劈かれるとき』,筑摩書房、竹内敏晴(1994)『話すということー朗読私論への試み』,国土社、竹内敏晴(2007)『声が生まれる 聞く力・話す力』,中央公論新社

*3 倉澤栄吉(1956)『読解指導』,朝倉書店,p.192

*4 前掲書,p.190

る。また、音読に「与える」という言葉を用いて聞き手を想定させようとしている点も興味深い。

滑川(1970)は、朗読によっていっそう深い理解や鑑賞ができること、朗読を通して日本語の美しさ、音感・律動感を認識していくこと、それらを音声化する表現及び他者への伝達であること、伝えられる相手に聴くというはたらきを促すこと、他者の朗読を聴くことによって、自分の理解・解釈・鑑賞の確認、訂正、深化がはかられることを述べている^{*1}。滑川(1970)からは朗読に取り組むことの恩恵を知ることができる。

石田(1979)は、「①朗読は、音読のより高いレベルのものである。②音読は、理解力を養い、朗読は表現力を養うものである。③中学年までは音読のレベルでよいが、高学年に進むにつれて朗読のレベルをめざすべきである。つまり、音読は朗読への一過程であり、朗読の基礎技能である。」^{*2}と述べている。「音読は朗読への一過程」とあるように、朗読を音読の上位に置く指導観である。昭和52年(1977)版の小学校学習指導要領の影響が窺われる。

梶川(1986)は、「朗読」を理解の深まりという観点から次のように述べている。「特に文学的文章を学習する際に、その作品を味読するための有効な方法であり、文章や詩歌などの思想や感情を深くくみとりつつ、明確な発音で読み上げることを用いる。(中略)朗読の前には十分にその文章を読み味わい、その思想や感情を確実に会得した上で、楽な姿勢を保ち、ほどよい大きさの声で、やや緩やかに読み上げることが肝要である。」^{*3} 梶川は朗読を「特に文学的文章」に限定し、かつ、「その作品を味読するための有効な方法」としている。ここには、倉澤(1956)で述べられていたような聞き手に「与える」という音読観は見られない。

菅(1988)は、「朗読とは、文字で表現された文章を、そのまま音声化し、その文章の内容を聞き手に、正確に、印象的に伝達するとともに、読み手自身が、その文章内容の理解を深めていく行為の全過程を指す。」^{*4}のように述べている。菅(1988)において注目すべきは「文字で表現された文章を、そのまま音声化」という点である。菅は、「朗読は、書かれてある文章をまったくそのまま音声にうつしかえることであって、つけ加えたり省略したり、またことば遣いを変えたりは一切してはならないという制約の上に成立します。これは、朗読の特徴の一つで、他の音声言語活動と違うところです。たとえば、スピーチは、その場でことばを選んで表現していく活動なので、草稿があっても時には無視されるばあいもあります。劇の中のせりふは、できるだけ台本に忠実に従わなければなりません。しかし、時にはある程度のアドリブが許されるばあいもあります。それに対して、朗読ではそのようなことは一切許されません。」^{*5}のように述べている。朗読をスピーチのような音声言語活動と比較して述べ、読み手に忠実な態度を明確に求めている点が独自である。

小山(2009)は、「『音読』とは、文章の内容を把握するために、または助けるために、声を出して読むことである。(中略)『朗読』は、『音読』の一つの形であるが、聞き手を意識して音読をする活動ととらえてよい。そのため、単に文章の内容を把握して読むのみではなく、『表現』する意識を高めて読む読みが『朗読』である。」^{*6}のように述べる。確かに、声に出すという点においては朗読も音読の一種であるが、音読に「表現」する意識を高めたものと定義してしまうと、広義と狭義の音読が生じ、運用に混乱を招く。

高橋(2011)は、「朗読とは、音読の中で表現を意識した音声化をいう。いわば、他者に伝える

*1 滑川道夫(1970)『読解読書指導論』,東京堂出版,81-82

*2 石田佐久馬編(1979)『音読・朗読・黙読』,東京書籍,74-75

*3 梶川信行(1986)朗読,文学教育基本用語辞典,大久保典夫他編,明治図書出版,p.246

*4 菅吉信(1988)『詩の朗読指導—中学校・国語授業の実践』,玉川大学出版部,p.222

*5 前掲書,p.27

*6 小山恵美子(2009)音読・朗読,『実践へのヒント 国語科授業用語の手引き [第二版]』,中原國明・大熊徹編,教育出版,p.110

ための読みである。ただし、その他者の中には、聞き手という他者としての自己をも含んで考えるべきである。自分の読み方を鋭く批評する聞き手としての自分を据えて、音声化を工夫し、反省する態度が大切である。」^{*1}のように述べている。小山(2009)と比べても、大きな違いはない。管見の限り、菅(1988)以降、概念上の整備は進んでいないように思われる。

まずは、諸氏の言説から音読・朗読の指導の要点を以下のようにまとめる。

- ①書かれてある通りに音声化する態度を身につけさせる(菅;1988)
- ②より明瞭な発音へと改善させる(滑川;1970,梶川;1986,菅;1988)
- ③言語の韻律的特徴(言葉の響き、リズム、抑揚、強弱、間)を体感させる(滑川;1970)
- ④読むことを通して、自身の理解を深めさせる(倉澤;1956,滑川;1970,梶川;1986,菅;1988,高橋;2011)
- ⑤聞き手への伝達を意識させる(倉澤;1956,滑川;1970,菅;1988,小山 2009,高橋;2011)
- ⑥他者の朗読を聴き、自身の理解を深めさせる(滑川;1970)

この6点は音読・朗読の特質に関わるものとしてどれも重要なものである。現行の学習指導要領では、これらが「話すこと・聞くこと」、「読むこと」に散在している。ここで考えたいのは、例えば、次のような事例である。第1学年の「おおきなかぶ」(トルストイ再話)の授業において、児童が懸命に、「うんとこしょ どっこいしょ」と言っている場合、そこでは何が起きているのか。教師は上掲の6点を児童に求めるだろうし、それを行う児童の「うんとこしょ どっこいしょ」には、学習指導要領の第1学年及び第2学年の指導事項にある「語のまとまり」に「気を付けて音読する」、第3学年及び第4学年の指導事項にある「場面の様子がよく分かるように音読する」、さらには、第5学年及び第6学年の指導事項にある「自分の思いや考えが伝わるように音読」するという現象が見られよう。すでに第1学年において第6学年の指導内容が現れてしまっていることについて、どのように考えればよいのか。

先行研究の整理から音読・朗読においてどのような指導が行われてきたのかの一端が見えたわけだが、先に述べた声に出す・声を届けるという行為(竹内;1975,1994,2007)をなし得るためにはどのような指導が必要なのかは、依然として不明確なままである。

2-4 本節のまとめ

音読・朗読を文字言語を起点とした表出へと移行させた昭和43年版の学習指導要領以来、音読・朗読は「話すこと・聞くこと」として扱われなくなった。それは現在にまで継続している。しかし、平成20年版小学校学習指導要領・国語の第1学年及び第2学年の「読むこと」領域の言語活動例に、「イ 物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりすること。」という文言が新たに加えられたことと併せて、前項の、「うんとこしょ どっこいしょ」と言っている場面を考えるとき、そこではもはや音読・朗読の指導の要点の6つによって説明しきれない現象が生じていると言えよう。音読・朗読に、「話すこと・聞くこと」が有するような音声言語としての特質を付与することはできないのだろうか。次節において、さらに検討していく。

3 「音読・朗読」概念の再構築に向けて

3-1 「フォーカス」と「出来事性」

稿者は音読・朗読を「話すこと・聞くこと」と「読むこと」の両方にまたがって成立する言語行為であると考えている。そこで注目したのが「フォーカス」と「出来事性」である。

「フォーカス」とは、「聞き手に対して何をいちばん伝えたいか、何に注目させたいかという

*1 高橋俊三(2011) 33.音読,朗読,群読,『国語教育総合辞典』,日本国語教育学会編,朝倉書店,p.466

資料2 音読学習の一場面(例)



『新編 新しい国語 五』(平成26年検定済,東京書籍,p.18)

資料3 XとYの対話例(定延2003)

X : で、その田中さんという方はお酒は飲むんでしょうか？

Y : a. [ふつうの音調で] すごく飲みますよ。

b. [平坦に、りきんだ声質で] 飲、み、ま、す、よー。

伝達欲求度の最高点であり、先行文脈から想定しにくい新情報を表す語句(文節やその一部、あるいは文節連続)、あるいは想定できても他との対比を意識して言う語句などに置かれる」(郡;2014)^{*1}ものである。音声表現上の現れとしては文中イントネーション、速度、間の取り方、声色、音圧、声量、長短に変化をもたらす。このフォーカスを、どこに、どのように置くかは読み手次第であるという。すでに、プロの朗読家においても様々な読み分けがあることが確かめられている(川田・奥;2007,郡;2014)^{*2}。ただし、フォーカスは文中イントネーションの変化、速度の変化、間の取り方の変化、声色の変化、音圧の変化、声量の変化、長短の変化などによる外在化によってしかその現れを確認できないため、教師の指導も学習者の関心もそうした表面的な現れに捕らわれてしまう危惧がある(資料2)。そのため、「フォーカス」は以下に述べる「出来事性」とともに考察する必要がある。

定延(2003)では、田中という人物が酒を飲むかどうかということXがYに聞くという具体的な状況を仮想の上(資料3)、Yの返答の2例(「a. [ふつうの音調で] すごく飲みますよ。」と「b. [平坦に、りきんだ声質で] 飲、み、ま、す、よー。»)について以下のように述べている。

「(a)と(b)とでは、日本語の母語話者にとって印象は大きく異なる。具体的に言うと、(b)は(a)とは異なり、単なる強調ではない情報[田中の飲みっぷりは自分にとって驚異だということ]を表している。(中略) 韻律や声質を積極的に利用した『強調表現』は、単なる強調ではなく、自らの気持ちを表すという特殊性を持っている。」^{*3}のように述べている。また、「書き言葉的な(a)では、この情報は、Yの知識として表されているが、話し言葉的な(b)ではこの情報は、Yの体験として表されている。Yは(a)の発話では、強調を含んだ(その点では多少の体験らしさをもった)知識を提供しているが、(b)の発話では、体験をおこなってみせている。田中の飲みっぷりに触れて驚きあきれ感心するという体験をXの前でおこなってみせることによって、(b)の場合のYは、単なる強調ではない情報[田中の飲みっぷりは自分にとっても驚異だということ]をXに伝えることができる。」^{*4}のようにも述べている。

定延(2003)によって示されたことは、書き言葉的な強調表現「すごく」では表し得ないことを「りきんだ声質」が為しているということ、そしてそれは、ただの強調にとどまらず、体験の再現(定延は、「おこなってみせる」という表現を用いている)が見られるということである。続く、定延(2005)では、「音声コミュニケーションを構成する一つ一つの発言は、『知識を表すもの』

*1 郡史郎(2014)物語の朗読におけるイントネーションとポーズ:『ごんぎつね』の6種の朗読における実態,言語文化研究,40,p.263

*2 特に、川田・奥らによる「詩の朗読における音声表現—行と行間、連間に焦点をあてた分析的研究—」(岡山大学教育実践センター紀要,第7巻,39-47,2007)ではプロの朗読家による朗読と小学生の朗読とを比べ、その違いが間の取り方にあること、その「間」そのものも朗読家によっても異なることが報告されている。

*3 定延利之(2003)体験と知識—コミュニカティブ・ストラテジー,『國文學—解釈と教材の研究—』,學燈社,p.62

*4 前掲書,p.62

というよりも、『相手の前で体験してみせるデキゴト』である。』^{*1}とも述べている。

この音声コミュニケーションにおける出来事性は、音読・朗読、特に朗読にとって重要な示唆となる。朗読の場合、その読み上げる叙述は必ずしも実体験に基づいているわけではないため、体験の再現というよりは、出来事の具現としたほうがよいだろう。黙読や音読を通して、文章を理解し、そこでどのような出来事が描かれているかを想像し、それを「おこなってみせる」のである。そこにフォーカスが生じてくる。それは学習者にとって自覚的なこともあれば、無自覚なこともあるだろう。教師はそのフォーカスの現れをとらえ、言語の教育として、学習者たちの言語の力の向上を企図するのである。

では、どのようにすれば、学習者は「おこなってみせる」ことができるのか。言い方を変えれば、どのようにすれば、教師は、学習者を「おこなってみせる」へと誘うことができるのか。国語教育における演劇的手法を研究している渡辺(2006,2008,2011)に注目しながら、さらなる具体化を試みたい。

3-2 演劇的手法が為し得ること

渡辺(2006)には次のようにある。「文学作品への理解を深めるための学習活動として、現在、中心的な位置を占めるのは、言葉のみを用いて活動を行うやり方である。教師の発問と子どもの返答にせよ、子ども同士の話し合いにせよ、ワークシートの記入にせよ、いずれも、もっぱら言葉のやりとりによって学習が進められている。一方、これと異なったタイプの学習活動も存在する。その一つが、身体が果たす役割に着目し、実際に身体を動かすことによって理解を深めるやり方である。』^{*2} 渡辺はこのように述べ、渡辺(2006)では劇遊びによる文学作品への理解の深まりを考察している。そこで渡辺は、「演技とは与えられた外面的な形を示してみせることではなく、内面の創造を伴うべきものであること。それができたとき、登場人物への共感的な理解が可能になること。そしてそうした演技を生み出すには、セリフや動作を間違いなく再生することよりも、虚構世界を構成してその一員になることが優先されなければならないこと。』^{*3}を指摘している。この点に関して、渡辺(2008)ではさらなる考察が行われている。渡辺(2008)では、「登場人物の立場に立って行う音読や動作などの活動が理解の深まりをもたらす仕組みと、それを可能にするための方法について考察する」^{*4}とし、教育心理学者の作間慎一及び小学校の実践家である鳥山敏子の研究に注目した考察を進めている。その論考で、渡辺は、「(稿者注：解釈を先に行い、登場人物のふるまいの表現方法を考えてそれを実演するという、一般的に行われているような〈なる〉活動の進め方を指して)この進め方をとるとき、学習者は〈なる〉活動の最中、自分が演じる登場人物のふるまいの表現方法に意識を向けることになり、外界との相互作用の契機が失われがちになる。そのため、想像上の空間で自らの感覚を働かせ、その空間を生きるということが困難になってしまう。」と述べている。つまり、なりきることもテキストに添うことに意識を向けてしまい、学習者はなりきれなくなるというのである。この渡辺(2006,2008)からは、前節で挙げた音読・朗読の指導の要点の「①書かれてある通りに音声化する態度を身につけさせる」に先立って、学習者を虚構世界を構成する一員にさせる必要があることが示唆される。

また、それとは別に渡辺(2008)では、「登場人物にとっての外界を意識することにより、自動的に登場人物の立場に立たされる。別の登場人物とのやりとりによって、自らのふるまいが相手

*1 定延利之 (2005)『ささやく恋人、りきむレポーター 口の中の文化』,岩波書店,p.222

*2 渡辺貴裕 (2006) 劇あそびによる文学作品への理解の深まり,国語科教育,60,p.21

*3 前掲書,p.28

*4 渡辺貴裕 (2008) 〈なる〉活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか：鳥山敏子の実践記録を手がかりに,国語科教育,64,p.25

とのかかわりのもとで生まれてくる。これらにおいてはいずれも、学習者のふるまいが、外界（別の登場人物を含む）との相互作用によって生み出されており、それが、学習者が自らの感覚を働かせて想像上の空間を生きること（さらには登場人物の経験を自らの感覚と結びつけた形で理解すること）を可能にしている。^{*1} のようにも述べている。この中の「外界を意識することにより、自動的に登場人物の立場に立たされる」という言説が示唆深い。ここでいう外界とは演劇的手法によって具現化された想像上の世界のことである。学習者をそうした世界に誘うことができれば、学習者は、「登場人物の経験を自らの感覚と結びつけた形で理解すること」ができるというのである。当然、それは、音読・朗読にも反映されよう。

さらに、渡辺(2011)にはその創出の工夫の一例が示されている。論考の「(3) 国語教育の視点から見た、ドラマがもたらす学習の様相」には、「読むこと」の授業に演劇的手法を導入することによって、物語へ没入体験と多面的な心情理解の2点が可能であると述べられている。そのために用いる演劇的手法は、例えば、教師自らが物語上の「人物」になって架空の状況を作り出す「ティーチャー・イン・ロール」、学習者が物語上の「物」になって振る舞う「フィジカルシアター」、その他、物語世界を連想させるような音楽を流したり、照明の工夫によって学習者が物語の世界に入っていき雰囲気を作ることも工夫の1つである。学習者はそうした演劇的手法によって生み出された物語世界の、まさに住人となりながら、自らの感覚を働かせてその世界の出来事と登場人物の心情理解を経験していくという^{*2}。この渡辺(2011)から得られる示唆は、そうした没入体験と多面的な心情理解を生み出すために、個々の身体を物語世界創出の装置として用いていること、そして、それが複数の学習者と教師によって形成されているということである。

以上、本項で掲げた問いである「どのようにすれば、教師は、学習者を『おこなってみせる』へと誘うことができるのか」に対して、渡辺(2006,2008,2011)から得られた示唆は次の点である。

- ①テキストを正確に音声化させることよりも学習者を物語世界の構成員にすることを優先する。
- ②登場人物の経験を自らの感覚と結びつけた形で理解させるために、教師はその物語世界をなんらかの方法で具現化する。
- ③渡辺は個々の学習者の身体を物語世界創出の装置として用いている。
- ④渡辺はそれを複数の学習者及び教師によって形成している。

4 総括（音読・朗読概念の再構築と今後の課題）

朗読において、前節に掲げた指導を行うことができるならば、先の資料2に掲げた学習者たちの対話における聞き手の反応は、「山岸さんは『だいじょうぶ、だいじょうぶ。』をゆっくり力強く読んでいて、よかったよ。印象に残ったよ」から、「この『だいじょうぶ、だいじょうぶ。』は励ますような場面での言葉なのね。ゆっくり力強く、私が励まされた気分になったよ」のようになるだろうし、「原田さんは、『だいじょうぶだよ、おじいちゃん』の前の間の取り方がよかったよ。『ぼく』のやさしさと力強さを感じたよ。」は、「この『だいじょうぶだよ、おじいちゃん』は実際におじいちゃんに話しかけているようだったよ。たっぷりと間がとられていて、『ぼく』のやさしさと力強さを感じたよ」のように変わるだろう。こうした変化を生み出すためには、読み手とテキストの相互交渉から創出される想像と、読み手がその出来事を聞き手を前に「してみせる」という実際的な行為が必要になる。それらが伴ったとき、教室で行われる朗読は、

*1 渡辺貴裕（2008）〈なる〉活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか：鳥山敏子の実践記録を手がかりに、国語科教育,64,p.25

*2 渡辺貴裕（2011）ドラマによる物語体験を通しての学習への国語教育学的考察：イギリスのドラマ教育の理論と実践を手がかりに、国語科教育,70,p.100

些末な技術指導を超えた相互作用的な言語活動として位置付き、どれだけ皆で出来事を創出及び共有できたかという点において検討されることになる。

郡(2003,2014)や定延(2003,2005)らの音声学研究の知見を踏まえて、再度、朗読を成立させる構成要素を考えると、それは、(a)フォーカス(心的要因)、(b)発音・発声・韻律的特徴(音声上の現れ)、(c)出来事性(現象)ということになる。このうち、「フォーカス」と「出来事性」が相対的に強いものが「朗読」となる。そして、それに伴い、これまで「理解のための音読」とされてきたものは「創出のための読み取り」及び「創出のための発音・発声練習」のように置き換わり、方途としての黙読をも内包するようになる。こうした再定義により、従来の「表現のための朗読」は、「音声言語による出来事の創出と共有」として、全学年を通じて指導できるようになる。また、朗読に伴う表現性の指導については、渡辺(2006,2008,2011)を踏まえて、「感情をこめる指導」から、「感情がこみあげてくるような場の創出」へと移行していかなければならない。場の創出によって、教師が「相手意識」や「目的意識」を直接、指導せずとも、学習者自らが物語世界に没入することで、それらが自然に生み出されてくるからである。

なお、ここに生じる大きな課題は、渡辺(2006,2008,2011)が身体性に注目して生み出した物語世界を言語の教育である国語教育はどのように創出すればよいのかという点である。もちろん、これは渡辺の論考が国語教育に含まれないと言いたいのではない。国語科のすべてを演劇的手法で行うことができない以上、身体による言語の教育と同様に、言語による言語の教育もまた必要であるということである。この点については、本稿で整理した音読・朗読概念の定義に基づきながら、今後の検討課題としていきたい。

補記 本稿は、『国語論集 12』（北海道教育大学釧路校国語科教育研究室,2015）に投稿した論文『『音読・朗読』概念の再構築－「フォーカス」に注目して』（pp.12-20）を、『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』での査読を経て、大幅に加筆修正したものである。