

朗読指導の方法

—— 音声言語教育としての朗読指導 ——

神 鳥 武 彦

はじめに

近來の学校の授業時間には、教科書読みという形式での「音読」ということは行なわれている。音読ということが、文章理解の手がかりであるため、このことだけは失われていない。ところが、「朗読」はどうであろうか。一読、三読という形での「音読」を「朗読」と呼べば別であるが、意図的に「朗読」の行なわれることは、ひじょうに乏しくなってきた。

「朗読」の行なわれることの乏しくなったことは、昭和二十年以前の学校教育で、ひじょうに頻繁に開かれていた朗読大会の類が行なわれなくなっていることにも表われている。また、「朗読」の研究會が開かれたということも、あまり聞かれない。

「朗読」が、文章の理解と表現のために、ひじょうに重要な方法であることは、改めていう必要はない。文章は、文字連続の形で存在しているかぎり、靜態的、抽象的な存在である。これを音声化するときに、具体的な形をもつものとして現前させることになる。すなわち、音声の形になったとき、文章は動態的、具体的な存在となるのである。芦田恵之助は、『読方教授』^{『ま』}の中の「第八章 尋常三

学年」の中で、朗読について述べている。彼は、「読み方」の目標を、「自己を読む」ことにあるとし、そのためには、通読から内容の精査に進むのが適當であるという。そして、読みの指導過程で通読を重んじ、最終の通読を「朗読」と呼んでいる。彼は、「朗読」とは、「自分の文を読む」と「同じ心持」で読み、文章が「自己の上」に意義あるものとなることであり、この境に至った通読のことであるというのである。朗読が、理解のものでなく、具体的な形をもった自己表現として存在するものであることをいうのである。

これほどに重要な「朗読」が、何故、近來行なわれなくなったのであろうか。その一つとして、表現内容の追求の方法が、とみに精細になったということもあろうかとも考えられる。しかし、それ以外にも、「朗読」ということそのことの中に、「朗読」の実施をむずかしくしている理由があるのではないだろうか。今ここでは、「朗読」そのことに内在する諸問題を検討することによって、「朗読法とその指導の方法」とを確立するための一助としたい。

二 エロキューションとしての朗読

最初に、朗読が取り上げられるようになったのは、坪内逍遙によ

つてである。彼自身が朗読にすぐれていたこと、とりわけシェークスピア作品の朗読において卓越していたことは、五十嵐力の言によつても知られる。

「私は先生の沙翁講義を聞く時に、一々の人物が成程かうもあらうかと思はれて、常に其の人物が書物から抜け出て来るやうに感じたものでありました」^{注2}

逍遙が、ひじょうに朗読にすぐれていたことは、彼が朗読会を明治二十四年に創始していることによつても知ることが出来る。彼はその当時のことを回想して、彼に次のように述べている。

「私が明治廿四年に朗読会を起こした時に、最も困つたのは、其師表がなく、模範がなく、参考にするものさへも殆ど無いといつてよい位であつたことである。其筈である。今でも我が国には真正の意味で謂ふエロキューション、ヨンは無いといつてよいくらいである。まして、維新の前なぞには、西洋で謂ふオレーションに似たものは、下に話す民間芸術中に多少あつただけで、厳格な、上品な社会には行なはれてゐなかつた。読書法としても、明晰に、流暢に、朗々と読むか、経文なぞを読む時のやうに、予定のリズムとメロデーとに依準して読むのしかなかつたといつてよい。其時、其場合、其主題に応じて、読む者其者の全人格を発露しつづ、一語、一句を表情的に読むなぞといふことは、なかつたといつてよい。」^{注3}（岡点、筆者）

彼のいう「朗読」とは、エロキューションと呼ばれるものであり、「表情的に読む」という読み方のものであつた。

エロキューションとは、どういふものとされたか。大正三年に『国

文朗読法』を著わし、その改訂版である、『朗読法精説』を昭和七年に出した日下部重太郎は、後者の書物で、次のように述べている。

「言語文章を正しく且つ趣味あるやうに言ひ表はし又は読みあげる術である。」^{注4}

日下部のいうエロキューションも、逍遙のその考えを受けたものであることはいうまでもない。逍遙は「表情的に」といい、日下部重太郎は「趣味あるやうに」という。このような朗読は、いったいどのような読み方なのであろうか。エロキューションという、通常演劇などの台詞まわしのことをいう。身ぶりを伴つた、起伏のある話し方のことである。また、オレーションというものは、いわゆる雄弁術ふうな話し方のことをいうものかと思われる。英文学者であつた逍遙が、この二語の意味を以上のような意味で使っていることはいうまでもないことと考えられる。

台詞まわしの話し方、あるいは雄弁術風な話し方を支えるものは何であらうか。話し方という観点に立つてみれば、それはかなり大げさな話し方というものにならう。そしてこの種の話し方をするにふさわしい文章といへば、戯曲であり、叙事文に対するところの抒情文などであらう。といつて、論述を主とする文章に対する叙事文、すなわち旅行記あるいは告辞文などの場合にも、それは叙事文であるとはいひながら、抒情的な文章あるいは具体的な景物を叙述している文章である場合もあるため、エロキューションによる朗読を必要とすることがあらう。文章の種類によつては、その文章のもつ即物的、心情的な事がらを、具象的に表現する必要があるからで

ある。

エロキューションをささえる音声的な表出法は、何であろうか。

(1) 強調法、(2) 文末・文中の抑揚、(3) 間のとり方、(4) 話し速度がある。ここで、その一々の方法が、どのように、子どもたちの朗読法に反映しているか、見て行くことにする。

(1) 強調法

強調法には、音声的には二つの方法がとられている。一つは、強度強調と呼ばれるものである。「丸い」ものを見れば、本当に丸いように発音するという方法である。「丸い」でいえば、「マールイ」のように、「ル」音のあとを伸ばして発音する場合は、東京語の場合である。広島地方などでは「マールイ」のように「マ」音を伸ばして発音する。広島地方の子どもに、「丸いリンゴがあります」という表現を朗読させると、低学年の児童の場合、大半の子どもが次のように発音する。

○マールイ リンゴガ アリマス。

このように「丸い」を「マールイ」と読むことには、やはり問題がある。「まあるい」と「まるい」とでは語形が異なるからである。「まるい」は、「マルイ」と読まれる必要があるわけである。

強度強調は、その表現されている事態が、あたかもそのものであるが如くに発音する方法である。そのため、この強調法をもって発音される語には、形容詞、形容動詞のほかに副詞の場合がある。新美南吉の「ごん狐」の末尾の近くの一文を採り上げてみよう。

「そして足音をしのばせてちかよつて、今戸口を出ようとすると、んを、ドンと、うちました。ごんは、ばたりとたはれました。」

(表記は原文通り)

この文の傍線を引いた部分について、広島市内の小学校四年生の朗読を観察してみた。初めのころに朗読したT君は、次のように読んだ。

○ドント ウチマシタ。ゴンワ バタリト タオレマシタ。

後ろの、S女になると、「バタリ」のところに強度強調をとり入れている。その部分を、

○バタリット タオレマシタ。

のように発音したのである。すると、その次から、朗読を担当した子どもたちは、順次、

○ドント ウチマシタ。ゴンワ バタリット タオレマシタ。

のように朗読することになった。この変化に強度強調法が、子どもたちに採用されるに至った過程を見ることができたのである。強度強調法による発音が読み手の心情を投入する方法であるということ、子どもたちは学習したわけであろう。しかし、このように、副詞が出現すれば強度強調で読むという一般的風潮が出ることは問題がある。まして、筆者が「どうんと」とか「ばたりと」とかのようには表記していないものまで、このように朗読するということは望ましくない。

強調法には、卓立強調もある。「ごん狐」の引き続いての文章をみよう。

「兵十はかけよつて来ました。家の中を見ると土間に粟が、かためておいてあるのが目につきました。

「おや。」と兵十は、びつくりしてごんに目を落としました。」

「どうして、行かないの。」という会話文では、次のようである。

○ドーシテ イカナイ。

この場合は、問いに注目して朗読しているものである。ところが、疑問に思い、その疑問に強度強調を表わしているものでは、

○ドーシテ イカナイ。

(△△印部には、強さが出現していることを示す。)

のように文全体の抑揚まで異なってきた。この場合にも、文末の上昇調の抑揚が出現していることに、共通する性格がある。

⑦「こう」による推量表現に上昇調が表われる。

「やはり、そうだったでしょう。」という表現の朗読にも、文末に上昇調の抑揚が出現する。

○ヤハリ ソーダッタデシヨ。

上昇調に、広島地方での日常の言語生活における抑揚の特徴が表われているのである。この文表現であれば、

○ヤハリ ソーダッタデシヨ。

のような文末下降調の表現も、当然、口頭語の現実にはありうる。しかし、その出現度数の乏しさの故か、ほとんどの児童が上昇調をとっている。

以上のように、文末の抑揚として際立って多く用いられるのは、上昇調の抑揚である。そして、その用い方には、推量表現に認められる場合のように、地域的な色彩の強い上昇調の抑揚であることも多いわけである。

文中に認められる抑揚にも、特異な上昇調が認められる。文中に

認められる抑揚は、中学年以下の児童においては、各文節単位ごとに、その末尾に認められる。ところで、

○肉屋の前の道を、大きな声をして通りすぎる人がいました。のような文を、範読を聞いた後に朗読させてみると、次のようであった。

○ニクヤノー マエノ ミチヲー オーキナ コエオ シテー
トリスギル シトガ イマシタ。

この朗読は、四年生のうちの朗読の上手とされる児童のものである。このように、範読を聞いた後でも、文中の上昇調の抑揚は出現している。そして、その上昇調は、次に「間」が出現する際に生じている。この上昇調は、聞き手に念おしするような働きをなしているものといつてよいか。それだけに、文末の抑揚と共通する性格をもっているといえるのである。

文中の抑揚が、範読を聞いた後でもなかなか失われないことは、この抑揚のもつ効果の大きさにもよるところである。すなわち、念おしは、同時に聞き手へのやさしい訴えかけにもなるということである。やさしさのある読みへの、朗読者の心理的傾斜が根強いわけである。

(3) 「間」のとり方

強調法に認められる間や、文中抑揚の後ろでの間は、強調法や文中抑揚そのことに随伴して生じている間である。それに対して、表現のために用いられる間は、聞き手の理解と共感を得るためのものである。聞き手とのつながりを生むという点において、「間」はエロキューションの一つといえるのである。

間の長短は、口常の口頭語表現においても、表現主体の心理状況を濃厚に反映しているものである。心理の間というものだけに、その長短は多様である。長い間となると、聞き手に対する表現主体の心理上のサスペンスが表わされたりするのである。朗読においても、文章の内容や表現意図を考えて、間のとり方にくふうがいろいろある。

「間」は、文章の句読点の位置と一致することがある。たとえば、薄田泣菫の『茶話』の話に出てくる「フタツニオリテクビニカケルジュズ」の場合であると、「フタツニオリテクビニカケルジュズ」というか、あるいは「フタツニオリテクビニカケルジュズ」というかで、文意は異なってくる。これは、朗読ではここに間をおかなければならないという問題であることを意味していると同様に、かな表記の問題としてはここに読点をうたなければならぬことを示す問題でもある。句読法と朗読法の間のとり方の一致しているものである。句読点は、文字組成のかかりとのうえで、文表現の論理構造を示すものである。文字組成上、そこに句読点が必要となり、そのことによって論理を明確に表現することと、音声表現上、その表現の論理構造を明示する必要があるということとが一致することがあるのは当然である。しかし、読点のあるところ、いつの間をとる必要があるとは限らない。また、読点がなくとも間をとる必要があることも多い。たとえば「ごん狐」の場合、「そのとき」とか「そして」などのあとに読点のない場合も多い。この場合、朗読上では「間」をとる必要のあるものが多いようである。すなわち、心理上のサスペンスのために、間をいろいろとくふ

うして朗読する必要があるのである。

(4) 朗読の速度

朗読の速度は、朗読者がゆっくりと落ちついて朗読している場合と、早口で終えてしまいたいという気持をもっている場合とで異なっている。一々の発音についても、また間のとり方についても、朗読者の心情がその速度に反映する。また、文章の内容理解の深淺の差もそうである。ここに昭和五十五年三月広島大学教育学部小学校教員養成課程卒業の鈴木俊子氏の調査を紹介しよう。氏は『文集ひろしま第二十三集』（広島市小学校国語教育研究会）所収の、青崎小学校五年、川品実代さんの詩「犬」を朗読対象作品として選び、その朗読時間を計測している。その詩は、次の通りである。

いつでも大きな声で

ほえる犬が

肉屋の前でねそべっている。

「きょうもほえるかな。」

遠くの方を

そろそろ歩いていると

とつぜん大きな口をあけた。

「こわいな。」

わたしはたち止まった。

すると大きな口をあけて、

「あふーっ。」と、あくびをした。

わたしは、ほっとした。

この詩を選定したのは、完結した短い詩であり、児童が親しみやすい物語形式をもっているからである。また、第一学年から第六学年までの児童に興味がもてるものであるとも考えたという。なお、児童に与えた詩の漢字にはルビを振った。特に、低学年用には、難しい漢字はひらがなに直し、国語教科書にならって分ち書きをした。

これだけの準備の上で、広島大学附属東雲小学校の第一学年から第六学年までの児童に朗読させて、所要時間を計測している。調査は、いきなり文を与える初読、ついで、引き続いて再読、その後、心情や状況などの理解を助ける質疑を行い、三読させる。さらに範読のテープを聞かせて後、四読させてみるという方法をとっている。そして、それぞれの学年の児童の所要時間の平均値を計測している。

(単位秒)

学年	読数		三読	四読
	初読	再読		
1	39.0	31.9	30.1	28.9
2	29.8	25.9	25.7	26.6
3	29.0	27.8	25.8	26.6
4	28.3	25.9	24.0	26.9
5	27.6	27.2	26.1	27.3
6	29.1	28.0	28.0	29.9
平均	30.5	27.8	26.6	27.7

この調査によると、平均所要時間でもわかるように、初読から三読までは、大体、所要時間が短くなる。そして、範読を聞いた後の四読では長くなるという傾向が認められる。この傾向に反するのは第一学年のみであった。読みの

抵抗の乏しくなっている第二学年以降では、範読に出現しているエロキューションのある朗読法が、四読に反映されていた。そのため、四読めのほうが三読めよりも、一般的に朗読時間が長くなったものと考えられる。

次に注目されるのは、第二学年から第五学年までの所要時間が、

第六学年までのそれに比べて相当に短いことである。第六学年の朗読には、読みの抵抗が少ないためか、初読の際から、エロキューションを考慮した朗読をした児童が多かった。そのため、所要時間の差がそれほど大きくなかったかと思われる。

ゆっくりと朗読するところもあれば、時には早く朗読するという速度の変化も、エロキューションのある朗読としては大切である。

この詩においては、「きょうもはえるかな」「こわいな」という心内表現部分と、「そろそろ、とつぜん、ほっと」という副詞句の場合に、ゆっくり読まれる傾向があった。速度に変化を見せたのは、中・高学年の児童に見られ、低学年には見られなかった。中・高学年の児童の場合にも、速度変化が効果的であったという児童は、わずかであった。速度に変化を加えるという朗読技法は、相当にむずかしい方法であると考えられる。

以上のように、朗読に、強調部分を持ち、抑揚に変化をつけ、間を上手に使ったうえで、速度にも変化をもたせるといふ読み方をすること、エロキューションを考慮した朗読ということが出来る。

この朗読法は、第六学年程度になると、ある程度は可能になる。抒情詩、戯曲、物語など、ジャンル別に範読を聞かせ、朗読法の技法的側面の学習をさせれば、なおいっそう上手になれるはずである。

しかし、小学校高学年以上、中学校生徒程度では、学級内での朗読が心理的障害によって、うまくいかないことの多いことに注意しなければなるまい。児童、生徒は照れの心理に支配されて、戯画的朗読に陥りやすいことが多くなるのである。

三、人為的技巧の感じられない朗読

逍遙の朗読についての考えが広まって、朗読とはエロキューションであるとする考えが広まっていた。それに対して、神保格は、「話言葉と音楽との区別」^注と題する論文の中で、朗読を「文章に書いてあるものを音声に発する時」「自然のことばと同じ断続、速度、抑揚調子を使ふもの」と規定している。そして、話しことばと同様の音声表現の自然さこそ重要であるとして、自然のことばに近づいて、人為的技巧の感じられなくなる朗読を、「巧みなる朗読」であると述べて、このような朗読をこそ目指すべきだといっている。この神保の主張は、朗読といえは、あまりにも情緒的な音声表出をもった特殊な読み方という考えが主体となっていたことによるものであらうと思われる。エロキューションではなくて、日常の自然な音声表現を朗読の方法としたのである。

自然な音声表現の中にも、エロキューションで指摘した強調法、抑揚、間、速度等の諸技法は存する。しかし、台詞まわしの話し方あるいは雄弁術といわれるエロキューションのように、それが拡大適用されたりするものであつてはならないというのが、神保格の主張であつた。このような考えは、石黒魯平にも見られる。「朗読の基礎としての音声学」^注と題する論文の中で「朗読は心読の声でなければならぬ」と朗読の基本をおさえ、心読に朗読が応ずるためには、確実な素音、論理的正確さのある素音連結上の変化という基本的な音声表出訓練が必要であるといっている。彼のいう素音とは、音韻くらしいの意味であらうか。彼は、一々の音の発音訓練の必

要であることをいっているのである。そして、このような発音訓練をおろそかにして、「表情的音声表出」などを求めるべきでないと言告もしている。神保格と同様に、自然な音声表現を重要視しているわけである。

発音ということには、いわゆる発声、調音という意味での発音と、アクセントを正すという意味での発音とがある。大西雅雄の『朗読学——教育的言語学序説——』（昭和十五年、修文館刊）は、語アクセントや文節アクセント、発音等にまで及んで説いているものである。この書は、東京語を標準として、すべてを処理している。神保格も、現代東京語を基本とする発音、アクセントを習得すべきであると主張した『読本の朗読法』（昭和十五年、晃文社刊）を出している。

垣内松三は、『国語の力』において、

「文の節奏を理解するのは音読に依るものであると考へられ、音読の音音学的、朗読的練習に於て会得せらるゝものと思はれる。

（中略）発音するためには少くとも発声機関の作用に特殊の注意を向けなければならぬのであるから、特に方言的発音を顧慮し又は音音学的修正を加へられる場合に於ては、その方面に注意を奪はれて、文を解釈する力を妨げられることが尠くない。」

と述べている。^注この発言を裏返すと、方言生活者は発音にのみ気をとられるため、正しい文解釈はできないということになる。確かに発音ばかりに注意を向けてはなるまいが、だからといって文解釈ができないというほどではなからう。ここでは、以上のように、方言音のことが問題となる。そのことを考えたりえて、朗読におけ

る発音の問題、アクセントの問題を考察しよう。

(1)正しい発音

発音には、正しい発音が望ましいことはいうまでもない。といって、東京語の発音を目標として学習する必要はない。音韻体系を示すかな表記が、互に示差的に発音できればよいといえよう。母音では、五つの母音が識別できればよい。たとい、そのうちのいくつかに、中舌化現象が認められようと、識別できることを第一に学習させるべきであろう。子音のうち、[d]音と[g]音との問題など、識別できない地域が、日本の半ばの地域を占めていることを思えば、その識別が必要とはいえないわけである。

東北あるいは出雲等、かつて方言音に特色のある地域とされた地方の、青年層の発音には、その特色ある発音を急速に失いつつある。自らの発音が異様であるという認識が、かえって発音の改まりを促進しているといえるようである。正しい発音を求める生活が育成されなくてはならないわけである。

日本語の発音は、モーラという拍形式に従って行なわれる。一拍をきちんと発音する心がけを養う必要がある。拍形式を正しく踏まえない発音をすると、とかく音声変化が生じやすくなる。すなわち、訛音が生じやすいためである。正しい発音のためには、モーラという拍形式を認識させる教育が必要である。

モーラとともに、話部のまとまりについても、発音上注意させなければならぬ。広島市内のある高校二年の男子が、次のようにいうのを聞いた。

○シロガアラ。

これは、「白瓦」のことであろうと思っていると、本人の意識では、のつもりであったという。話部のまとまりをまとまりとして発音する訓練をする必要のあることを教えてくれた事例である。

○シロガアラ。城があるわ。

以上のように、発音においては、個々の音を正しく発音するとともに、モーラや話部という構造上のワクを正しく認識し、それに従って発音するように努める必要がある。個々の音の正しい発音にのみ目を向けるだけでは、正しい発音は不可能なのである。

(2)アクセントの習得

アクセントという点、すぐに一語一語のアクセントを論ずることになる。ところが、一語一語のアクセント学習は、ひじょうに困難である。たとえば、語アクセントの体系からすれば、東京方言と等しい体系をもつとされる広島方言の話者が、意識的に東京方言を話そうとしても、なかなかじょうずになれない。「林」「畑」などは、広島方言の話者は、

○ハヤシガ ○ハタケガ

のように言ってしまう。これを「ハヤシガ」「ハタケガ」のようにいうべきだとの認識ができて、他にも数多くの語があり、それらの語の一つ一つの語アクセントを習得するということは、とうてい望むべくもない。語アクセントに対して注意することは大切であるが、その学習は、一朝一夕にして成るものではないことを知るべきであろう。

語アクセントの学習が困難であるからといって、それぞれの地域方言アクセントで生活することは望ましくない。より共通度の高い

アクセントを学習する必要がある。そのためには日常の言語生活から改めなくてはならない。日常の言語生活で、一文ごとの文アクセントが、東京方言のそれに近い感じをもっているように話す訓練をしないでならない。一文の細部のアクセントまでは及ばなくとも、全体的に東京方言のそれに近いという印象を与えるような訓練を積み重ねる必要があるのである。これは、語アクセントの学習以上に、効果的な学習法である。そのうえで朗読の際にも、文表現の文アクセントを考えて発音するように努めると、比較的なまりの感じの少ない読みが可能となる。

発音にしても、アクセントにしても、日常の自然な対話生活のうち、正しさを求めなければならないものである。その点では、日常の言語生活のうち、常に共通語刺激が与えられることが望ましい。教師自身の言語生活が共通語刺激となりうるならば、これ以上の好条件を備えた共通語教育はない。

自然な対話生活に認められる発音法を朗読に用いることは、エロキューションとは異なる、落ち着いた無作為ともいえる朗読をなすことになる。自然のうちに、事は説きつくされるといふような朗読となるのである。このような朗読に適切な文章は、説明文、記述文あるいは論説文などであろう。これらの文章では、自然な朗読のうち、文章のもつ構成が正しく把握されている必要がある。エロキューションによる朗読は即物的な具象化をする点に特色がある。抒情的な文章朗読にふさわしい方法である。それに対して、自然な日常対話的な朗読は、文章の事理や構成を具象化する点に特色がある。それだけに論述性の強い文章朗読にふさわしい方法である。ど

ちらも文章の具象化の方法であるといっても、前者は、物に、情に即し、後者は、論に、理に即したものである点に、大きな差のある方法といえるのである。

三 授業過程における朗読

朗読は、発音、文字、語句などの正しさを身につけさせるとともに、文章の理解を深め、確かめるための方法として、有効なものである。この点に着目して、朗読を読み方教育の中にとり入れたのは、明治三十八年、森岡常成によってであった。彼は朗読を読み方の教授の過程の中で、次のように位置づけている。^注

一 予備

二 提示

(1) 素読（優等生の読みうる者より、劣等生に及ぼす。教師が素読して聞かせることもある。）

(2) 大意演述 (3) 質問 (4) 深究

(5) 朗読（機械的・論理的・審美的な読みに向かわせる。）

例書取

三 応用

彼は、朗読を逍遙のいうエロキューションと同等のものに向かわせようとしている。その方向の是非は別にしても、朗読を授業過程のほぼ最後のところに位置させていることは、朗読の位置として正当ということができよう。

倉沢栄吉は、授業過程を裏返した学習過程の問題として朗読の位置づけを行っている。彼は『読解指導』（昭和三十一年、朝倉書店

刊)の中で、黙読指導と音読指導との共存の必要性を説いた上で、朗読についても、音読の中で学習過程は次のようであると述べている。

「音読には三つの段階があるように思われる。一つは声読みとでもいうべき段階で、言葉にまだ熟達していない段階において行なわれる練習学習である。これはパーソナルコミュニケーションで、自分の耳に聞かせるのである。語を音声化して意味と結びつけるのである。自分が言葉を納得し、それを手がかりとして読み進んでいくという学習である。

第二には言葉読みとでもいうべき段階である。これは自他への理解の補助である。心内語を意味化し言葉化する。これは伝達意識をもっている。(中略)

第三には文読みとでもいうべき朗読の段階である。これは発表である。じゅうぶん身につけた内容を言葉化して、自分の耳にも心よい創作活動として、表現する。一つの文字であり芸術である。これはマスコミュニケーションの場においてすることもあるが、音声による創作活動として、わが耳にひびかせる働きは、パーソナルコミュニケーションである。」注。

これは、学習過程として、朗読が最終の過程に位置するとする。そして、朗読が、パーソナルコミュニケーション、すなわち日常の対話生活におけるような伝達と受容の形となることを目的としているわけである。朗読についての説明は異なるが、森岡常蔵の場合とほぼ同一の位置づけを行なっているのである。

朗読は、話しことば領域のものであろうか、あるいは書きことば

領域のものであろうか。昭和二十六年の学習指導要領では、朗読は「話しことば」の学習としての言語経験を与えるもの一つとされている。一方、音読は、言語経験のものではなく、黙読に到達するまでの能力、すなわち読み方学習の一つとされていた。このことは、昭和三十三年の学習指導要領にも継承され、音読は「読むこと」、朗読は「聞くこと、話すこと」の事項中にとりあげられている。つまり、朗読は、話しことばという言語活動形態としてとりあげられていたのである。

ところが、昭和四十三年の学習指導要領では、音読も朗読も「読むこと」の指導事項のうちにとりあげられている。音声言語指導、話しことばの指導の観点はなくなったわけである。昭和五十一年の指導要領では、第一学年から第四学年までは、「理解」の領域の指導事項として音読を、第五学年と第六学年では「表現」の領域の指導事項として朗読をとりあげることになっている。ここにも、話しことば指導の一環としての朗読はない。わずかに、朗読を表現力を育てるための活動としているにすぎない。

以上のように見てくるならば、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、朗読は行な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るように考えられる。しかし、昭和四十三年の指導要領の「読むこと」という、理解過程の側面でしかとらえられなかった朗読が、昭和五十二年の指導要領では、「表現」の領域のものとしてとりあげられるに至ったことは、大きな変革であったといえる。朗読指導の徹底を改めて考えるべき時機になったのである。

朗読を、授業過程の中で、どのようにとり入れていくか。内容理解とその反映としての朗読による表現との一体となって働く指導過程は、授業過程を収約する方法として位置づけられなくてはなるまいと考える。

おわりに

現在の国語教育の中で、文字言語の指導の方法は、それなりに方法的解明が行なわれてきていた。それに反して、音声言語の指導方法の解明は、ひじょうにおくれている。「朗読」も、音声言語教育の方法として考えられることはなかった。

朗読を、音声表現によることばの理解の方法として考えることは、有益である。少なくとも、文字言語からの読解だけではつくせない分野を充足することになるであろう。読解指導の徹底も図れるわけである。

音声言語指導は、「話し合いの進め方」「会議のしかた」「ことばづかい」など、どちらかといえは言語生活技術にかかわる文章に準拠する指導を中心としていた。そのため、読解なのか、知的理解なのか、実践指導なのかという点で、とまどいがあった。その結果、音声言語指導は欠落していくという過程をたどったようである。朗読は、国語教育における音声言語指導の不足を補う方法となるものである。

注1 『近代国語教育論大系』五、昭和五十年、光村図書出版

刊。四四ページ。

2 『逍遙選集』第六卷、大正十五年、春陽堂刊。(「教育家としての坪内先生」五十嵐力講演記録)一五ページ。

3 『逍遙選集』第十一卷、昭和二年、春陽堂刊。(脚本の朗読法)三三二―三三三ページ。

4 昭和七年、中文館刊。五ページ。

5 昭和八年、厚生閣刊。雑誌「教育 国語教育」臨時号。

6 注5と同一誌。

7 昭和四十二年、有朋堂刊。二三三ページによる。

8 『各科教授法精義』昭和三十八年、同文館刊。六七ページ。

9 一九二―一九三ページ。

(本学学校教育学部教授)