



Title	「音読・朗読」概念の再構築 - 「フォーカス」に注目して -
Author(s)	花坂, 歩
Citation	国語論集, 12: 12-20
Issue Date	2015-03
URL	http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/7720
Rights	

「音読・朗読」概念の再構築 — 「フォークス」に注目して —

花 坂 歩

一 はじめに

小学校学習指導要領には音読を重視する旨が記載されているが、それを教師はどのように理解し、どのように指導に反映させているのか。音読・朗読はこれまで、学習指導要領の改訂に伴い、「話すこと・聞くこと」、「読むこと」、「理解」や「表現」、「言語事項」のそれぞれに分割して配置されてきたこともあり、研究の累積が見えにくい。そこで、これまでの学習指導要領及び先行研究での取り扱いを整理した上で、「フォークス（簡易には、読み手の訴えかけという意味。詳しくは、本稿の「四 フォークスによる音読・朗読の再構築」を参照）という概念を導入し、小学校における音読・朗読の指導の今後の在り方を提案する。

二 現行学習指導要領（平成二十年版）における音読・朗読

『小学校学習指導要領解説国語編』（以下、『解説』）に「音読」という言葉は六十二回出てくる。対して、「朗読」は第五学年及び第六学年に関わる部分にのみ、九回しか用いられていない。音読も朗読も文字言語を起点とした音声表現であるにもかかわらず、このような差が生じているのは、どのような背景によるものなのか。

まず、『解説』には、「文章の内容や表現をよく理解し伝えることに重点がある」とあるのに対し、朗読は、「児童一人一人が自分なりに解釈したことや、感心や感動をしたことなどを、文章

全体に対する思いや考えとしてまとめ、表現性を高めて伝えることに重点がある」とある。これらからは音読も朗読も理解及び伝達性・表現性を考慮していることがわかる。しかし、考察の対象を中学校にまで広げ、『中学校学習指導要領解説国語編』第三章 各学年の目標と解説」を見てみると、「小学校では「読むこと」において音読や朗読を繰り返し指導している。中学校ではこれを踏まえて、相手に分かるように正確に音読したり、作品の形態や特徴を生かしながら朗読したりすることを通して、文章の理解を一層深める活動を行うことになる。」のようであり、中軸に理解を据えていることがわかる（この点については、すでに長沼（二〇一一）が、PISA調査結果との関連から考察している）。そのため、小学校での音読・朗読の指導は中学校における理解の充実に繋がることを念頭において行われなければならない。

改めて、現行の小学校学習指導要領での音読・朗読の取り扱いを見ていくことにする。

まず、第一学年及び第二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、理解の促進のために音読を用いようとしていることがわかる。また、「明瞭な発音」、「言

葉の響きやリズム」などに関しては、「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」との関連をもたせるよう求めている。

第三学年及び第四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。第一学年及び第二学年では「語のまとまり」という単位であったものが、「場面の様子」のように学習の対象が拡張している。また、「話すこと・聞くこと」との関連では言葉の抑揚、「強弱」、間の取り方²が取り上げられている。

第五学年及び第六学年になると、指導事項に「朗読」という言葉が含まれるようになる。音読・朗読の対象も「文章に書かれていること」となり、さらなる拡張が確認できる。さらに、「文章を読んで感じたことや思ったこと、考えたこと」や「書き手の意図」を踏まえて音声化していくことが求められるようになる。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こと」³とあることから、この第五学年及び第六学年は小学校での音読・朗読活動の総括として位置付けている。

総じて、小学校における音読・朗読の指導は、学習の対象を、語のまとまり、場面、文章へと拡張させながら、「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、読み手の文章理解の力を高めていくよう、段階的に組み立てられている。

では、例えば、第一学年における、「おおきなかぶ」（トルストイ再話）や「お手がみ」（アーノルド・ローベル）の授業で児童が行っているのは音読なのか、朗読なのか。実際の授業を見れば感じ取れるように、児童は第一学年及び第二学年の指導事項である「語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読」しているばかりか、第三学年及

び第四学年の指導事項である「内容の中心や場面の様子がよく分かるように音読」しようとしている。さらには、第五学年及び第六学年の指導事項である「文章を読んで感じたことや思ったこと、考えたこと」を声に現そうとしている。すでに第一学年において、第六学年の指導の対象が現れているという現実、現場の教師はどのように対処しているのか。

三 これまでの音読・朗読の取り扱い

三― 小学校学習指導要領に着眼して

前節にて、現行の小学校学習指導要領における音読・朗読の取り扱いを概観したが、歴史的に見て、その扱いが一定していたわけではない。

まず、昭和二十六年（一九五二）の学習指導要領（試案）⁴では、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、指導事項となっていない。また一方で、黙読については次のように述べられている。「読みの技能の面からいえば、黙読が身につくために読む態度と技能が身につかなければならない。」⁵、さらに中学校での指導についても述べられており、「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。」⁶のようにある。音読・朗読は指導事項として位置付けておらず、小学校・中学校を通じて、黙読の力の向上が求められている。

昭和三十三年（一九五八）改訂の小学校学習指導要領では、依然として黙読の力の向上を目指した構成になっている。「音読」という言葉は、第一学年の「読むこと」の指導事項に「ア 音読ができること。」のように現れるものの、第三学年では読む速さについて言及され、第四学年では「ア 黙読に慣れること。」のようになる。そし

て、第五学年に、「ア 味わつて読むため、また他人に伝えるために、声を出して読むこと。」とあり、それを朗読のことと解せるが、そこに「朗読」という言葉は用いられていない。その代わり、「話すこと」の活動例に「朗読」がある。また、第一学年から第四学年までの「読むこと」に、発音についての言及がある。

昭和四十三年（一九六八）改定の小学校学習指導要領では、黙読優位の構成から朗読優位の構成へと変わっている。第一学年から第四学年まで、音読系統と黙読系統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、第二学年の「読むこと」に「ア はつきりした発音で音読すること。」、第二学年に、「ア 文章の内容を考えながら音読すること。」、第三学年に、「ア 文章の内容を考えながら、はつきりした正しい発音で音読すること。」、第四学年に、「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。」のようにある。多少の重複がありながらも、文章の内容の理解と正しい発音を求めている。そして、黙読系統では、第一学年から第四学年まで順に、「イ 声を出さないようにして読むこと。」、「イ 声を出さないで読むこと。」、「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、第五学年では「ア 味わつて読むため、他人に伝えるために、朗読すること。」となる。ここに「黙読」に関する指導は見られず、続く第六学年でも「ア 聞き手にも内容がよく味わえるように朗読すること。」となっている。第四学年までは音読と黙読を並置し、第五学年からは、音読に他者への伝達性を加味した構成になっている。昭和三十三年改訂版に比べ、指導の系統性が整理されている。なお、第一学年から第六学年まで、「聞くこと、話すこと」のことに関する事項の指導に「発音」についての言及がある。特に、第六学年には、「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。

昭和五十二年（一九七七）改訂の小学校学習指導要領では、領域が「表現」と「理解」の二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強くなる。第一学年の「理解」に「ア はつきりした発音で音読すること。」、第二学年に、「ア 文章の内容を考えながら音読すること。」、第三学年に、「ア 文章の内容が表されるように工夫して音読すること。」、第四学年に、「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。第五学年からは「理解」に音読に関する記述がなくなり、「表現」の指導事項として、「ケ 他人に伝えるための朗読すること。」、第六学年に、「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。第四学年に「聞き手」という言葉が加わったことと、「黙読」という言葉が小学校学習指導要領の「国語」の中から無くなったことが大きな変化である。なお、第一学年から第六学年までの「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（一九八九）改訂版に大きな変更は確認できないが、第一学年の「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、第四学年の「理解」の「ア」はウに移り、「聞き手にも」のように「も」が加わる。第五学年の「表現」の「ケ」はウに移り、「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。その他、第六学年の「ケ」がウに移ったなどの変更がある。第四学年と第五学年の指導事項に「も」が付加されたことにより、「話し手」が類推されるようになった。その他、「言語事項」に若干の整備が見られる。

平成十年（一九九八）の改訂では、領域が「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の三つに再編成されるとともに、指導事項

が「第一学年及び第二学年」のように一つにまとめられた。そして、学習指導要領の「国語」において、「音読」、「朗読」、「黙読」という言葉が一度も用いられていないのも大きな特徴の一つである。音読は「読むこと」で扱われることになり、第一学年及び第二学年「言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」、第三学年及び第四学年「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」のようになる。その後、第五学年及び第六学年では、音読・朗読に関連すると思われる指導事項がなくなる。その他、各学年の「言語事項」には、第一学年及び第二学年に「(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」、第三学年及び第四学年に「(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。第五学年及び第六学年については発音、発声に関する事項がなくなる。

そして、平成二十年(二〇〇八)の改定では、再び、「音読」や「朗読」という言葉が用いられるようになる。これまで「言語事項」にあったものが「話すこと・聞くこと」に組み込まれた。詳細は前節にて述べた通りである。

昭和二十六年の学習指導要領(試案)からの概観によって見出せるのは、音読・朗読概念の改善の歩みというよりは、整備に伴う分断及び捨象の歴史である。

音読・朗読には、発音の明瞭さ、言葉の響きやリズム、言葉の抑揚、強弱、間の取り方などの表現上の技術が基礎としてある。それらは音読・朗読の重要な基礎であるにもかかわらず、「読むこと」の他、「言語事項」や「話すこと・聞くこと」に置かれ、一定しない。そして、昭和四十三年改訂版には朗読を音読の上位に置く指導観が反映してくるのだが、理解のための方法としてあった黙読の意義が薄らいでいく中で、朗読は、基礎としての音読に高度な表現性を加

味した上位の音読といった指導観に醸成されていったように思う。それが現行学習指導要領において顕著に現れ、第五学年及び第六学年にしか「朗読」という言葉が用いられていないと考えている。さらに、音読・朗読は誰を聞き手として想定するかによって、例えば、自分なのか、相手なのかによって、理解に比重が置かれる行為なのか、表現に比重が置かれる行為なのかが変わる。そうした音読・朗読の多面的な性格が、「読むこと」に置かれても、「話すこと・聞くこと」に置かれても、それなりに位置付いてしまう遠因となっている。このように、音読・朗読がもつ、音声表現上の技術を要する、より深い理解へと向かう過程的表現という特質は、さまざまに分断されながら、今日に至っている。

では、学習指導要領の整備が捨象してきたものは何か。それを明らかにするために、まずは、次節にて、先行研究の成果を踏まえることにする。

三―二 音読・朗読に関する先行研究

学習指導要領において音読・朗読の取り扱いが安定していないかったように、学術的に見ても研究の累積が見られないというのが稿者の考えである。

まず、昭和二十六年(一九五二)の学習指導要領(試案)付近の先行研究の一例として、倉澤(一九五六)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ている。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つて、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しておかなければ

らない。」のように述べている。倉澤が音読における他者性に着目して、「与える」という言葉を用いて説明している点が興味深い。

昭和三十三年（一九五八）改訂の小学校学習指導要領付近では、黙読の力の向上を目指していたせいか、音読・朗読に関する先行研究に乏しい。

その後の昭和四十三年（一九六八）改定の小学校学習指導要領では、音読も朗読も「読むこと」の指導事項となった。そこでは指導の系統性が、音読から始まり、黙読を習得の後、朗読へと発展させていくものになったが、倉澤（一九六七）が、「音読対朗読対黙読」と横に並べるのがまちがいで、音読が大事か、黙読が大事かという対立的発想が、まちがっている。音読と黙読とは、質もまちがいで、目的もちがうわけですから、両方とも大事なので、二者択一の問題ではない。」⁷のように述べていることから、当時、現場では極端な択一論議に陥っていたことが想像できる。

次の改訂にあたる昭和五十二年（一九七七）の小学校学習指導要領では、領域が「表現」と「理解」の二つになった。それを反映するように、石田（一九七九）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。」⁸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いている。また、梶川（一九八六）は、「朗読」について、「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。」⁹のように述べている。

この言説を見る限り、倉澤が示した他者性は見られなくなっている。

研究の累積がないことは昔（一九八八）も指摘している。昔は、「現在の学習指導要領が告示されたのは確か昭和五十二年だから、すでに十年以上の年月が過ぎていることになる。その間に、この『話したり朗読したりすること』¹⁰について、実践報告・研究報告やそれらを通しての具体的な方法論が検討され、まとめられてきているか。その答えは、まったく皆無とは言わないまでも、どうも心もとなない実績であると言わざるをえない。だから、現場の多くの教師たちは『朗読』などと言われても、何を、どのようにやったらよいのかさっぱり見当がつかず、いつの間にか敬遠してしまっている場合がほとんどであるようだ。」¹⁰のように述べている。ここからも、一九八〇年代において、まだ朗読概念すらも定まっていなかったことが推測できる。

その他、「範読」という概念をも含めれば、例えば、肆矢（一九九四）では「教師による音声表現である。しかも目の前の聞き手を意識した、ひとつの手法となるような読み方である。読む内容によって、声の強弱、肯定、イントネーション、アクセント、間等に気を付けると同時に、感情移入をした音声表現である。」¹¹のようにある。聞き手、音声表現上の技術、感情移入という表現性を加味しているという点ではよくまとまっている。

そのおよそ十五年後の小山（二〇〇九）では、「『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。」¹²のようにある。朗読が音読に内包され、聞き手を意識することが強調されているということはわかるものの、倉澤（一九五六）からおおよそ五十年経つてることを考えると、それほど発展しているように思われな。

以上、ここに挙げた先行研究をもって音読・朗読研究の累積がないとは言いつても、梶川(一九八六)も肆矢(一九九四)も小山(二〇〇九)も、現場教師向けの辞典・事典に類する書籍からの引用である。音読・朗読研究の成果が教育現場に波及していないことは言えよう。

管見において、朗読概念を最もバランス良く、詳細に考察しているのは、滑川(一九七〇)と菅(一九七九、一九八八)である。

滑川(一九七〇)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¹³。そして、菅(一九八八)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」¹⁴のように述べている。菅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。このことについて菅は、「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、草稿があつ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」¹⁵のように述べている。読み手に忠実な態度を明確に求めている点は興味深い。

これらを踏まえ、前節における学習指導要領からのまとめと関連付けながら、再度、音読・朗読を指導の観点からまとめ直す。

まず、音読・朗読の指導では、①書かれてある通りに音声化する態度を身に付けさせる、②より明瞭な発音へと改善させる、③言葉の響きやリズムといった日本語の韻律的特徴を体感させる、④言葉の抑揚、強弱、間の取り方といった音声上の操作を習得させる。また、指導の目的に応じて、⑤朗読者自身の理解を深めさせる、⑥聞き手への伝達を意識させる、⑦他者の朗読を聴き、自身の理解を広げさせるといったことを重点化するのがよい。

さらには、音読と朗読の関係においては、従来、朗読を音読の一種としながらも、その音読の上位に朗読を位置づけてしまったために少なからず概念上の混乱が生じている。そのため、まず、朗読概念を内包する「(広義の)音読」という概念を「音声化する」あるいは「声に出して読む」へと解体すべきである。そして、「音読」を、「書かれてある通りに読み上げることを基本とした、発音、速度、高低、緩急などの音声上の操作を主とした音声化」(主に上述の①、②、③、④)、「朗読」を、「自身のフォーカスを反映させた音声化」⑤、⑥、⑦のように新たに定義し直すことを提案する。次節において詳述する。

四 フォーカスによる音読・朗読の再構築

前節において、「朗読」を「自身のフォーカスを反映させた音声化」と定義付けた。稿者は学習指導要領の変遷及び先行研究を追いながら、この「フォーカス」に類する概念が朗読から抜け落ちたと考えている。

「フォーカス」とは、「聞き手に対する訴えかけの焦点(郡一九八九)¹⁶である。音声表現上の現れとしては、音の高低の変化、速度の変化、間の長短、声色の変化が見られる。これまで類似の概念とし

てプロミネンスがあつたが、プロミネンスは卓立強調とも言い換えられるように、部分的な際立ちを連想してしまふ¹⁷⁾。フォークスはそうした現象を引き起こす心的な要因を含めた行為であり、文全体のイントネーションにも影響を与える(郡二〇〇三)。

そのフォークスを、どこに、どのように置くべきかの正解は提示することができない。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・奥二二〇〇七、郡二二〇一四)。特に川田・奥(二〇〇七)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という報告を行っている。そして、その間¹⁸⁾そのものは朗読家によっても異なることを併せて報告している。このことが示唆するのは、正しい間の取り方はもちろん正しい朗読など存在しないということである。

現行の学習指導要領では、朗読の内に狭義の音読を内包しているために、朗読が指導対象になる第五学年及び第六学年より下の学年には、朗読ではなく、音読の指導を優先すべきであるという印象を現場教師に抱かせやすい。しかし、重要なのは、児童は児童なりに文章を読みとり、聞き手に対して何かを訴えているという教室での事実である。それを反映させたく、「フォークス」という概念を音読・朗読の指導に導入し、指導事項を、試案として、以下のように改めた。

第一学年及び第二学年

・基本的な姿勢や口形、発音を知るとともに、声量や読みの速さの調節ができる。

・言葉の響き、リズムといった日本語の韻律的特徴の様々を知り、自分で試すことができる。

・語のまとまり(言葉の意味)に気を付けて音声化できる。

第三学年及び第四学年

・言葉の抑揚、強弱、間の取り方の様々を知り、調節ができる。
・内容の中心や場面の様子を思い浮かべながら音声化できる。

第五学年及び第六学年

・聞き手の存在を意識した音声化ができる。
・他者の朗読を聴き、自身の理解を深められる。
※なお、全学年を通じて、書かれてある通りに音声化する態度を養う。

音声表現上の基礎的な技術については現行の学習指導要領と大きな変更はない。フォークスは、直接的には、「語のまとまり(言葉の意味)に気を付けて音声化できる。」「内容の中心や場面の様子を思い浮かべながら音声化できる。」「聞き手の存在を意識した音声化ができる。」に現れを認めることになる。これにより、第一学年の児童の音声化を朗読と認めることができるようになる。そして、第五学年及び第六学年の「他者の朗読を聴き、自身の理解を深められる。」では、他者のフォークスが、どこに、どのようにあるのかという点に思考を焦点化することができ、他者のよりよい表現の仕方を学びやすくなる。また、「全学年を通じて、書かれてある通りに音声化する態度を養う。」も文字言語を起点とした音声化に重要であると考え、新たに加えている。

五 おわりに(今後の課題)

「音読・朗読の評価をどのようにすべきか」と現場の教師に問われることがある。もちろん、学習指導要領において、音読・朗読は「読むこと」における理解の程度を主に評価することになるため、音読・朗読の出来映えを評価することない。しかし、そこには、音声言語を個別に評価しなければならないという評価時間の量的問題、さ

らには、評価基準の曖昧さへの困惑があると見なければならぬ。本稿ではフオーカスという概念を導入しての音読・朗読概念の再構築にとどまっているが、今後、フオーカスの種類と程度について具体的に述べていく必要がある。

このほかにも音声表現の指導における課題はある。例えば、杉澤(二〇〇〇)では「私のアナウンサー新人時代の研修は、まず、発声、発音から入りました。来る日も来る日も、『アイウエオア』だの、『おあやや、ははおやに、おあやまりとおいい』などと、口をパクパク大きく、動かして練習したものでした。それからしばらくして、短文を読み、徐々に簡単なお知らせとか天気予報に入っていくというものです。どうも、これが大いに間違っていたようです。」⁹⁾のように述べている。現行の国語の教科書をみても、第一学年の口形指導のページには不自然に口を大きく開けた児童の写真がある。口形指導の在り方も検証の上、考えていかなければならない。また、杉原(二〇一一)は、「音読教育が盛んになるにつれて、発音をはつきりされることを重視するあまり、文節ごとによつ切りにして一語一語に上昇音調をつけるような読み方がこれまで以上に拡がっているようである。このため、中学・高校の放送部など、アナウンス指導の場では、このいわば『文節読み』の影響による不自然なイントネーションの矯正に苦労するという状況が生まれてきている。」²⁰⁾のように指摘している。第一学年の語句の発音から始まり、第三学年及び第四学年の内容の中心や場面の様子を対象にした指導、その後の第五学年及び第六学年での音読・朗読の指導がうまく行われていないことが危惧される。これらについても、稿を改めて考察したい。

注

1 「総説」だけを例に取り上げても、言語に関する能力の育成や、古典に親しむ態度を育成する指導の例、学習過程の明確化の解説の中に

「音読」という言葉が出てくる。

2 各学年の「読むこと」の他、「書くこと」の「^エ 推敲に関する指導事項」(第一学年及び第二学年)や「^カ 交流に関する事項」(第三学年及び第四学年)、言語活動例としては、「読むこと」の第一学年及び第二学年、第三学年及び第四学年、「書くこと」の第五学年及び第六学年にも見られる。また、全学年の「伝統的な言語文化に関する指導事項」にもある他、音声の指導を含めれば、全学年の「話すこと・聞くこと」にもある。非常に多岐にわたっている。

3 『解説』の、第五学年及び第六学年の「読むこと」を参照。

4 昭和二十二年(一九四七)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。

5 倉澤栄吉(一九五六)『読解指導』朝倉書店、一九二頁

6 前掲書、一九〇頁

7 倉澤栄吉(一九六七)『国語教育論要説』新光閣書店 ※なお、引用は倉澤栄吉『国語教育全集』9 人間尊重の国語教育思想(角川書店、一九八九)による。一〇八頁

8 石田佐久馬編(一九七九)『音読・朗読・黙読』東京書籍、七四―七五頁

9 梶川信行(一九八六)朗読、『文学教育基本用語辞典』(『国語教育』四月臨時増刊、No.三六二)、大久保典夫他編、明治図書出版、二四六頁

10 菅吉信(一九八八)『詩の朗読指導―中学校・国語授業の実践』玉川大学出版部、二二二頁

11 肆矢惇恵(一九九四)『範読』、『音声言語指導大事典』、高橋俊三編、明治図書出版、一七六頁

12 小山恵美子(二〇〇九)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、一一〇頁

13 滑川道夫(一九七〇)『読解読書指導論』東京堂出版、八一―八二頁

14 菅吉信(一九八八)『詩の朗読指導―中学校・国語授業の実践』玉川大学出版部、二二―二頁

15 前掲書、二七頁

16 郡史郎(一九八九)強調とイントネーション、『日本語の音声・音韻(上)』講座日本語と日本語教育②、杉藤美代子編、明治書院、三一―六頁

17 近刊の『日本語学研究事典』飛田良文他編、明治書院、二〇〇七)では城生佰太郎が、「音声言語における強調技法の一つ。声の高さ強さ、長さなど音の量的側面だけでなく、時には母音・子音の音質面にまでおよびことがある。多くは、単語レベルにかかるが、それ以上のレベルにも観察される。」のように「単語レベルを超えた説明をしているが、『広辞苑』第六版、新村出編、岩波書店、二〇〇八)では「話し手が、文中のある語や文節を際立たせて発音すること。」とある他、『国語学大辞典』国語学会編、東京堂出版、一九八〇)では宇野義方が「話し手が、ことばの中で、その時その時に最も重要な意味を表わす部分を特にはっきり発音するもので、他の部分と対比して、単語またはその一部、あるいは語群を強調することが多いために、対比強調と言われる」のように説明している。

18 梶井英人は音声による交流は「一回性の反復である点で自己に相手を投げ出す(賭け)の要素をより強くもつ。」「『国語力』観の変遷』、溪水社、二〇〇六、四五〇頁)と述べる。学習者の発表における心理的な不安や緊張の影響は、音声の評価を極めて困難にする。

19 杉澤陽太郎(二〇〇〇)『あなたを磨く話しことば 現代文の朗読術入門』日本放送出版協会、三一頁

20 杉原満(二〇一一)「緊急の措置をとる必要があると言っています」再考『言語学から見るNHKアナウンサーのイントネーション論、放送研

究と調査 JANUARY2012、六六頁

その他の参考文献(注に挙げたものを除く)

川田美里・奥忍(二〇〇七)『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、第七卷、三九―四七頁

菅吉信(一九七九)『朗読指導の実際―国語科の授業の中で―』、晩成書房

郡史郎(二〇〇三)イントネーション、『音声・音韻』朝倉日本語講座(三)、北原保雄監修・上野善道編、朝倉書店、一〇九―一三二頁

郡史郎(二〇一四)物語の朗読におけるイントネーションとポーズ、『こんぎつね』の六種の朗読における実態、言語文化研究、四〇、二五七―二七九頁

杉原満(二〇一一)「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、APRIL2011、七六―九〇頁

長沼光彦(二〇一一)朗読と読解、京都ノートルダム女子大学研究紀要、四二、一八四―一七三頁

(はなさかあゆむ／大分大学講師)