

国語科における「音読」「朗読」概念の検討

新名主 健 一

(一九九四年十月十七日 受理)

Reading Aloud in Japanese Language Education

Kenichi SNNMYÔZU

はじめに

かつてカセットで宮沢賢治の「永訣の朝」を、詩人の草野心平が朗読^{注一}するのを聞いたことがあった。あまりに素っ気ない読みぶりに「あれっ」という気をいだいた^{注二}ことがある。また、中学校の国語の授業を参観していた時に、生徒達による教材文の朗読があった。その時にボソボソした生気のない読み方をするのがいたり、中にはつかえつかえ読む生徒もいて、「音読と朗読はどこがどんなに違うのだろうか。」という^{注三}思いを持った。

「音読」「朗読」の概念の違いを論じた文献^{注四}があるのではと探してみたが、それぞれの音読論・朗読論はあっても諸説を本格的に比較し検討したものはなかった^{注五}。

そこで本稿では、国語科における「音読」「朗読」概念の検討を試してみたい。ただ今回は入手できた最近の文献のみによる比較検討

で、「音読」「朗読」概念の歴史の変遷については他日を期したい。

I

管見によると「音読」「朗読」概念の区別は大きく五つに分類できる。それぞれについて分ける根拠となる引用文を示し、わかりやすくするために図示しながら説明したい。

1型……昭和五十三年改訂の指導要領の考え方に近いもの。音読は理解、朗読は表現という考え方。

2型……読み手自身の表現意識の有無によって分ける。

3型……「朗読」とは、「こと」「ことろ」「ことば」の三位一体したものを音声化したものとする。

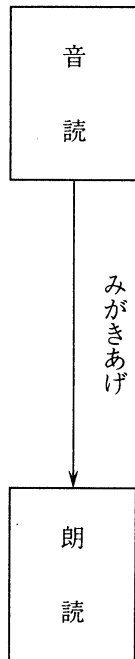
4型……聞き手意識の有無によって分けるもの。

5型……「音読」概念を広義と狭義に分けたもの。

1のA型

昭和五三年改訂の学習指導要領以来、音読は「理解」領域として、朗読は「表現」領域として示されている。

音読・朗読については「音読指導は、いわば朗読指導のための前提としてあるようなものだといってよい。」とか、「『声に出して読む』というレベルの音読を、よりみがきあげることによって、音読の完成段階としての朗読、音読の理想的レベルとしての読み方にまで高めることが今後の国語教育のなかでめざされるべきである。」^{注六}というとらえ方がなされている。図示すると次のようになる。(以下、この文は略す)



1のB型

「音読と朗読とは、その境界はあいまいであるにせよ、次のようなニュアンスのちがいをとらえることができよう。

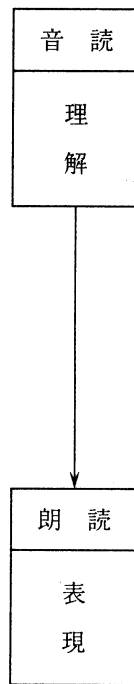
①朗読は、音読のより高いレベルのものである。

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……(略・引用者) 音読は朗読への一過程であり、朗読の基礎技能である。^{注七}

これは1のA型を内容面からとらえたものである。次のようなとらえ方も同類と見てよいであろう。

「読み手の読解内容を声で表現する朗読と、適切な速度で正しく読む音読では感情移入の点で深まりに差がある。内容の理解と完全に遊離した平板な『読み』は、音読とは言えないだろう。」^{注八}



ただ次のような考え方には疑問を抱かざるを得ない。

「正しく豊かに文章の意味内容が読みとれたとき、つまり理解されたとき、それは正しく豊かな読み声となつて表れるはずである。つまり音声表現されるはずである。もし、心のこもった表現、美しい豊かな表現ができないとすれば、それは、意味内容の理解が十分でないことの証明にほかならない。」^{注九}

はたしてそうであろうか。理解は即表現に結びつくのか。根拠に乏しい論である。何らかの音声上の工夫がなければ、理解したことが表現につながることはないであろう。教育の場での考え方としては短絡的なものである。

1のC型

「よい朗読とは、読み手のその文章に対する理解を読み手の言語表現力を働かせて聞き手に伝えようとするものであり、理解と表現が一つの活動として統合されたものである。」^{注1)}が朗読概念をあらわし、

「理解としての音読と表現としての音読という二つの面があり、いわば相対する機能を同時にいとなむ活動であるということができ^{注1)}る。」が音読概念をあらわしている。

音読	
理解	表現

朗読	
理解	表現

1のD型

「ところで、これまでの二本立ての意味をもった朗読は、一つは自分の理解のため、一つは伝達表現のための朗読といった別々のねらいがあった。伝達を主にする朗読には、そのための基礎的技能、すなわち、正しい発音、抑揚、強弱などに十分習熟するような指導が必要である。」^{注1)}

朗読	
理解	伝達表現

1のC型の「理解」のように理解したことを表現するというのとは異なり、自分の理解のためという点と、表現より、さらに伝達という意図的な営みという二つの要素が加った型である。

1のE型

滑川道夫は、朗読を「教育としての朗読」と「芸術的表現としての朗読」とに分け、^{注1)}「教育としての朗読」には、四つの機能が存在する。

- | | |
|----|----------------------|
| 朗読 | (1) 理解機能 (わかるための朗読) |
| | (2) 表現機能 (表わすための朗読) |
| | (3) 伝達機能 (伝えるための朗読) |
| | (4) 享受機能 (聴かせるための朗読) |

朗読者が、読みとり、味読したものを声にだして朗読することによって、自分の理解をたしかめると共に、いっそう深い理解や鑑賞ができる(読解としての朗読)。その点で朗読は、理解の結果を表現するよりも理解の過程的表現と見なければならぬ。朗読は、読みの一種であり、それを通して読みを深め、日本語の美しさ、音感・律動感を認識していく。聴き手もそうであるが、朗読者自身の読解も鑑賞も解読も深まる。理解の再現と追認以上に、微妙なことばのはたらきを深く理解させることに役立つ。朗読は読むことに位置づけられなければならない理由がここにあるのである(1)。また、理解・解読・鑑賞から得た感動を、個性的に表情音声化するという意味では、一種の表現活動とみられる(2)。この点を強調して従来「聞

く・話す』に位置づけられてきたのであろう。また、声に出して読む行動は、他人に伝えるというはたらきをもつ。みんなに伝えるだけの目的のために朗読する場合もあるが、朗読そのものが伝達のはたらきをもっている(3)。そのことは、伝えられる相手にとっては『聞く』というはたらきを発動しなければならない。聴くことの指導と結合することになる(4)。他人の朗読を聴くことによって、自分の理解・解釈・鑑賞(感動)をたしかめたり、訂正したり、深化させたりすることができる。」^{注十四}としていっている。

滑川説で特筆すべきは「その点で朗読は、理解の結果を表現するよりも理解の過程的表現と見なければならぬ。」としている点で、単に固定的にとらえるのではなく、動的にとらえている点に特色がある。

2型(表現意識の有無)

「朗読という表現活動は、したがって、本質的には、その読みぶりの良し悪しは問題ではないのである。上手に読んだのは朗読で、下手に読んだのは、ただの音読だと見たり、文学的な材料を読めば朗読で、非文学的な材料を読めば音読だと見たりするのではない。もともと読み方の質による区分ではなく、読み手自身の表現意識の有無の問題なのである。読み手が、自分なりに対象とする文章や作品をわがものとし、自分なりの表現を意図し実行できる状況下で表現読みをするとき、それを朗読と呼ぶ。よくわかっている文章は朗読できない。朗読の朗は、声のすがすがしさを意味し、それは読

み手の自信をも示しているのである。」^{注十五}(傍点……引用者)

ここでの「表現読み」は5型の表現よみとは意味が異なっている。

3型

「朗読とは、文章を『こと』『ころ』『ことば』三位一体にして読みとつたことを音声化(声の強弱・速度・間・イントネーション・プロミネンス等の要素を適切に考えた技術を駆使して)することである。作品に流れる情感・登場人物の息吹・その奥にある作者の心情などは、口でことこまかに説明できるものではない。」^{注十六}

読みとつたことを音声表現上の技術を駆使して音声化するというところに特色があり、1のB型での説(理解即表現)とは異なるもので方法上の技術の必要性を示したものである。

4のA型(聞き手意識の有無)

「朗読」この文字のとおり、朗読とは「朗々と」読む(聞かせる)のです。俳優や声優のタレント諸氏が、舞台の上でドラマチックに読む、あの読み方です。もちろん「聞き手意識」一〇〇パーセントの読み方であり、聞き手は(その朗読が上手なら)うっとりして聞きほれるでしょう。」^{注十七}

「ともかく朗読では、著者の思想や意図・感情を含めて、文章内容そのものを、できるだけ正確に聞き手に伝えることが、大切な条件になっているわけですね。」^{注十八}

「朗読とは、聞き手の存在を意識しながら理解し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、朗読者自身がその文章内容の理解を深めていく行為の全体を指す。」^{注九}

4のB型（聞いてもらうことは意識しない）

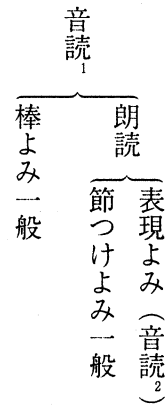
「自己」表現としての朗読とは、ことばをかえていえば『味わいとしての朗読』ということである。朗読することによって、いよいよ味わいが深くなるような、読む者のための朗読ということである。この朗読は、人に聞かせること、聞いてもらうことを目的とするものではないから……」^{注一〇}

「国語科教育における朗読は、その朗読によって朗読している本人、朗読の練習をする子どもが最も大きい喜びを受けることを目的とすべきである。聞き手をいかにして満足させるかという点に、かれらの朗読の意識を向けることは避けなければならないであろう。朗読指導の目的は、朗読者を聞き手への奉仕者として位置づけるのではなく、一個の主体者として位置づけることにおかれるべきであろう。」^{注一一}

この型は朗読というのは、あくまで朗読する本人の味わいを深めるため・喜びを受けるためのものであるとするのである。

5型

「本書では『朗読』というコトバを使っていません。『音読』または『表現よみ』というコトバを使っています。それには、理由があります。説明の都合上、次のような分類をして、その解説をします。



『音読¹』とは、広義の意味での音読一般をさし、文字を音声化したものの、全てが含まれます。『棒よみ一般』とは一本調子よみ・平板よみ・ずらずらよみ・せかせかよみなど無味乾燥な音読一般をさします。『棒よみ一般』以外を『朗読』と名付けることにします。

『朗読』には、表現よみ（音読²）と節つけよみ一般とが含まれます。『表現読み』（音読²）とは、文章内容の表現価のみを音声表現する仕方の音読です。『節つけよみ一般』とは、芝居よみ・押しつけよみ・陶醉よみ・詠嘆よみ・感情力みよみ・装飾過剰よみ・学校よみなど、感情オーバーで節のついた音声表現やへんな読み癖のある音読をさします。」^{注一二}

II 指導の形態による「音読」「朗読」の位置づけ

1、音読そのものを目的とする場合

「どこで区切りたいかと考えながら、読み味わう学習は、実は日本語のリズムのきざみを見つける学習なのでした。日本語の文章を音読して日本語のリズムを体得する学習と、文章の区切りを見つけ

る学習は、子ども達の中に、日本語のリズムを育てる学習であり、それは、読み手のセンスを高める学習であるとも思います。理解への一過程としての音読ではなく、音読そのものに独自の指導価値を認めての新しい指導だった。^{注三三}

2、音読を文章読解上の手段とする場合

「こうした感動や問題を味わい、深めていく上に、音読はさわめて大きな教育効果をもたらす。それは音読することによって、いわゆる感動場面や問題場面、中心場面ないしクライマックス場面といわれる場面をことさらに意識して読むことができ、また、人物の心理描写や、まわりの情景描写などを感情をこめて、ありありと読むことができるからである。意のままに、心のままに、真心こめて文章を読む。そのなかで、無意識のうちに、おのずから文章にせまっていくことができるからである。文章接近・文章発見の手段としての音読の意義がここに^{注三四}にある。」

3、目的でもあり手段でもある場合

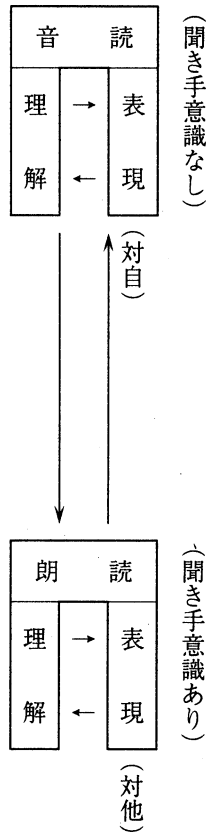
「意味内容の理解を深めるため、その手段(方法)として、吹き出し法・文図法・要約法・話しかえ法などと同じものとして、音読法を最適学習活動として取り入れた場合は手段となります。話し合いで深めた内容理解をどう音声にのせて表現していくか、上手な音声表現そのものをめざした指導の場合は目的となります。現実には、一つの音声表現が、目的になったり、手段になったり、弁証法的な二重性(矛盾の統一性)^{注三五}として存在しています。」

おわりに

「音読」「朗読」概念の検討を通して明らかになったことと、問題点とその考え方について示したい。

「音読」「朗読」概念はだまかに五通りに分けられる。その検討を通して「音読」「朗読」概念をどのようにとらえたらよいかについて記したい。

1のB型と1のC型、4のA型を重ねあわせたものとして理解すると教育的に有効なものになるように思われる。図示すると次のようなものになる。



音読のレベルでは、いわゆる読みぐせをなくし、朗読のレベルでは、対他的表現であるから技術的側面が必要になってくる。さらに「音読」「朗読」のそれぞれのレベルにおける理解の機能と表現の機能が互いに行きかうということも指導者の方で理解しておくべきであろう。

滑川道夫が1のE型で述べているように「芸術的表現としての朗読」と「教育としての朗読」とに分けて考える必要がある。俳優やタレントの朗読に傾倒する必要はなく、あくまで、学校教育の場

で「国語科教育」の中での「音読」「朗読」と考えたい。「はじめに」のところで記した草野心平の朗読は芸術としての表現にとらえられ、学校教育の場では、児童・生徒の読み声を聞いて、これは音読で、これは朗読と聞き手の側で分別することは不可能である。ただ指導の目的をはっきりさせ、また、そのことを学習者に意識させて、「音読」「朗読」指導を行うことが大切であろう。

体育の徒競走で一番からビリまでであるように「音読」「朗読」においても学習者の能力差は当然あるし、それぞれの能力に応じた指導で「音読」「朗読」能力の伸長を図るべきであろう。

図の「音読」レベルと「朗読」レベルのものが相互に止揚していくような学習の営みを目ざしたいものである。

注

注一 「現代作家風土記 宮沢賢治」(アポロン音楽工業株式会社)

注二 「筆者はかつて斎藤茂吉や土屋文明らが、万葉集の歌や、歌会に提出された歌などを朗読したのに臨席して傾聴したことがある。

また、北原白秋や佐藤春夫などが詩の朗読をとり入れた講演(講話)なども聞いている。それらの朗読は日常的な味読の方法であって、通読・精読・味読と学習的に深められた音読ではない。読書体験の朗読も、そのような日常的な味読の方法でありたい。音質も抑揚も、けっして専門的にみがかれてはいなかったかもしれない。「(国語科読書指導の理論)望月久貴 明治図書 一九七二 一五六頁)のような例もある。

注三

「狭い意味の音読が『理解のための読み』であり、朗読が『表現するための読み』だということは原則的にはわかるような気がするのだが、実際に児童・生徒の『声に出しての読み方』を観察してみると、二つの読み方のサカイメがどうもはっきりわからない。先生方の指導のしかたによるのか、それともわたしの観察のしかたが悪いのか、とにかく、ここところが、わたしにはよくわか

らない。つまり、ここまでが理解のための音読のしかたであり、それからさが表現のための朗読のしかたであるという見きわめがつかない。「(教育科学国語教育)二四号二四頁 上甲幹一)と同様な疑問もある。

注四

「神保格は『朗読』の意味が一定して使われていないことを指摘」(読解読書指導論)滑川道夫 東京堂出版 昭和四五年 六八頁)と「朗読」概念が一定していないことを示すものはある。

注五

「読解読書指導論」(注四と同じ)において「朗読教育における鑑賞的機能と表現的機能」として五六頁、八六頁まで音読・朗読について論じている。

注六

「音読・朗読・黙読」(石田佐久馬編・東京書籍・昭和六〇年 二四頁・七五頁)なお、「国語科重要用語300の基礎知識」(野地潤家編・明治図書)の一三八・一三九頁における音読・朗読の説明も同じである。

注七

前記「音読・朗読・黙読」七四・七五頁。
「単元構成の工夫と音読・朗読の指導」(小松忠「実践国語研究」91 2/月号 No.105 五七頁)。

注九

前記「音読・朗読・黙読」二三頁 同本は複数の者の共同執筆によるが引用部分を誰が執筆したのか特定できない。

注十

「小学校国語指導の疑問 これですっきり」(岸/木村/中島/大堀・黎明書房 昭和五九年 二〇四頁)。

注十一

「表現・理解の接点に立つ音読・朗読指導の実際」(北村季夫編 新光閣書店 一九八〇 十五頁)。

注十二

「児童心理」(35巻5号・金子書房 昭和五六年 一二五頁)。

注十三

「読解読書指導論」(滑川道夫・東京堂出版・昭和四五年 六三頁)。

注十四

前記「読解読書指導論」八一・八二頁。

注十五

前記(注十)本 十七・十八頁。

注十六

「視写・聴写・朗読を核とする文学の授業」(岸他 黎明書房 昭和四四年 一三二頁)。

注十七

「表現よみと国語教育」(大久保/斎藤編 一九八二 明治図書 一三六頁)。

注十八

「朗読指導の実際」(菅吉信・晩成書房・一九八六 二七頁)。

注十九

前記(注十八)本 二七頁。

注二〇 注六と同じ 八八・八九頁。

注二一 注六・注二〇と同じ 八八頁。

注二二 「音読指導の方法と技術」(荒木茂一光社 一九九二 三頁)。
なお、同書で指摘する変な読み癖を目ざす朗読もある。

「声を出して読む読み方のなかで、朗々と読みあげる、つまり、大きな声で、明瞭な発音で読む者も聞く者も気持ちがよくなるような美的な読み方を特に『朗読』と呼んで、音読と一応の区別をしている。」(注六と同じ・七二頁)。

注二三 「音読の授業」(伊藤経子 国土社 一九九三・一五五頁)。

注二四 注四と同じ 十七頁。

同じように音読・朗読を読解上の手段としている例がある。

「朗読を文章読解の手段として有効に用い、生きたことば、深い意味を持ったことばを、生徒に実感としてわからせて行きたい。」

(朗読指導の実際) 菅吉信 晩成書房 一九八六 七三頁)

注二五 「音読指導の方法と技術」(荒木茂一光社 一九八九 四〇・四一頁)