

## 日常語の精錬をへてパブリックな日本語を確立する

—音声言語教育の忘れられた課題—

お茶の水女子大学文教育学部 村松賢一

キーワード：一次的ことば 二次的ことば インターネーション 公的音調  
言文一致運動

## 1 主題

グループ討論の結果を班ごとに発表するというのはごく普通の学習活動だが、そんなとき、次のような悩みを感じたことはないだろうか。「班の話合いでは活気があっても、発表となると模造紙に書かれた内容を十分に活用することができない。生徒にとって、班内で雑談風に話すことと教室の前に立って皆に対して説明することとの間には、大きな隔たりがあると感じた」(高校3年生の授業の実践報告から。以下、傍点はすべて筆者)。共感を感じる教師は多い筈だ。「準備段階で、発表で話す原稿を、接続詞などに至るまで、聞きに来て、事細かに作ろうとする生徒もいた」というから、発表ぶりが想像できるのだが、このように、「黒板の前に立つと定型的な『教室言葉』が支配してしまうところに、わが国の学校空間においてパブリックな言語が未成熟であるという問題が表現されている」<sup>1)</sup>。佐藤(1999)も言うように、これは学校だけの問題ではない。「わが国の社会では人前で公的に話をする言語が十分に成熟していない」という「大きな問題が教室の場面でも出現している」に過ぎないのだ。この<インフォーマルなことばとフォーマルなことば>、或いは<話しことばと書きことば>の落差という日本語の大問題は、多くの現場教師を悩ませながら、国語教育研究の中では等閑視されてきた。本稿では、この落差が①これからの音声言語教育の十全な展開を阻む一

大要因であり、②落差を縮める教育実践が「言文一致」の完成という日本語の歴史的・文化的課題の解決に大きく貢献することを明らかにし、合わせて③落差を埋める手立てを考える。

## 2 問題の所在

佐藤(1999:85-86)は、小学校5年生の国語の授業をビデオで紹介しながら、そこにおける子どもたちのことばの変化に注目して言う。「(授業の)導入部分では自然体で自然な言葉でコミュニケーションを展開していた子どもたちが、黒板の前に立ち表を提示して発表を開始した途端に、『私たちは、……と思います』という定型的で堅苦しい『教室言葉』へと変化しているのです。しかも、一度定型的な『教室言葉』が子どもたちから発せられると、その調子は発表後の話し合いに入っても持続してしまい、途中、一人の男の子が方言の口調で雰囲気を変換する発言をして、ようやくもとの口調へもどっています。『教室言葉』の堅苦しいコミュニケーションでは、子どもたちの思考のレベルは表面的で形式的なものになりがちですが、自然な言葉によるコミュニケーションでは、個性的なイメージや多様な意味の交換が成立しています。」

周知のように岡本夏木(1985)は、子どものことばを、「一次的ことば」と「二次的ことば」に分けた。

一次的ことばとは「特定の親しい人との対面対話場面で、その場と具体的

に関連した事象をテーマに話し合っ  
てゆくことば」である。これに対して、  
二次的ことばとは、抽象的な文脈で、  
不特定多数の聞き手を相手に、「一方  
向的伝達行為として行われ、少なくと  
もその行為の間では、相手からのフィ  
ードバックは期待できない」ようなこ  
とばとされる<sup>2</sup>。両者はある一つの線  
で画然と分けられるようなものではな  
いのだが、一応、「班内の雑談風のこ  
とば」「方言の口調」は一次的ことば  
に属し、「教室の前に立って皆にする  
説明・発表」は二次的ことばとみてよ  
いだろう。この考えに従えば、先の高  
校生や小学生の問題は、子どもたちが  
二次的ことばで語ろうとすると、借り  
てきたことばになり、内容も表面的で  
形式的なものになりがちな上、「個性  
的なイメージや多様な意味の交換」す  
なわち生き生きした対話や討論を成  
立させにくいということを示している  
といえる。これは、或いは、話す力を  
表現力としてとらえ、整った文の形で  
「的確に話す」ことを目指す限りはそ  
れほど問題にはならないことかもしれ  
ない。しかし、「伝え合う力」が唱導  
され、「スピーチや説明をすること、話  
し合いや討論をすることなどの学習  
活動が十分に行われるように」（教育  
課程審議会答申）し、「話し手による  
一方的な説明や報告になることを避  
け、質問や意見など、双方向的な話  
し合いになるように、場の設定を工  
夫することが求められる」（小学校学  
習指導要領解説 国語編）時代にあっ  
ては克服しなければならない大きな  
課題となるのである。ディベートの  
定着もこの問題と無縁ではない。

ところで、書きことば（原稿）の音  
声化、或いは、頭の中にある文をな  
ぞりながら話す「教室言葉」がなぜ  
自分のことばになりにくいのか、ま  
た、聞いて分かりにくいのか、もう  
少し突っ込んで考えておきたい。

### 3 書きことばの音声化の問題点

村松（1997, 1998）は、書きことば  
を読み上げた「発表」場面のことばと、  
同一話者が、会場の質問に答える「質  
疑」場面のことばを音調面から比較し  
た<sup>3</sup>。共に二次的ことばの範疇に入る  
ものだが、前者が書きことばの音声化  
の特徴を示すのに対し、後者は、即興  
的な話しことばの特性を表すと考えら  
れる。

まず、発話時間に占めるポーズの割  
合を調べてみると、「質疑」の方が高  
いことが歴然となった。ポーズは、話  
の区切り目を表すだけでなく、聞き手  
にとっては「短期記憶のリハーサル」<sup>4</sup>  
とされ、理解度に大きく関わる。また、  
有音ポーズともいわれる間投詞（「えー」  
「あの一」など）や言い直しの出現率  
が両者で大きく異なった。言うまでも  
なく、「質疑」の方が断然多いのであ  
る。これらの冗長語は、聞き返しので  
きないモノローグ的話しことばにおけ  
る「聞きやすさを保持する話し手の基  
本的なストラテジー」であり、「一定  
程度の遊び、無駄、繰り返しを持った  
発話のほうが解りやすい」<sup>5</sup>のである。

一方、イントネーションの振る舞い  
にもはっきりした違いが見られた。イ  
ントネーションの定義は人によりさま  
ざまだが、ここでは文全体にわたる音  
の高低変化としておく。発話のどこを  
高めどこを低めるかである。これが意  
味のまとまりを表現したり、文と文と  
のつながり具合を明らかにしたり、強  
調点などを示したりする上で極めて重  
要な要素であることが最近明らかにさ  
れつつある。

東京語の場合、一つの意味のまと  
まりは、「へ」の字型を描くとされる<sup>6</sup>。  
出だしが低くやがて高く頂点に達した  
後、徐々に下がっていくピッチパタン  
である。その最小単位は概ね文節に相  
当するが、複数の文節が意味的に強く  
結びついている場合はそれらを統合す

るより大きな「へ」の字が実現する。図1は「作文の中の接続表現というのを選びました」という発話のピッチパターンだが、この例では、①「作文の中の」で一つのイントネーションカーブ、②「接続表現というのを」でまた一つ、そして③「選びました」でまた一つ、とそれぞれが相対的に独立したカーブを描きながら、全体として①から②、②から③へとなだらかに大きな「へ」

思考単位（アイディアユニット）と呼び、活性化された意識の範囲を示しているという。そして、その一まとまりは、ちょうど一つのイントネーションカーブに収まる。原稿をもとに話すと、文字を追うことに気をとられ、読み取った意味を処理して活性化した意識に高めることが難しくなる。これに対し、質疑の場合は、聞き手がはっきり意識できる分だけ、活性化した意識を持続

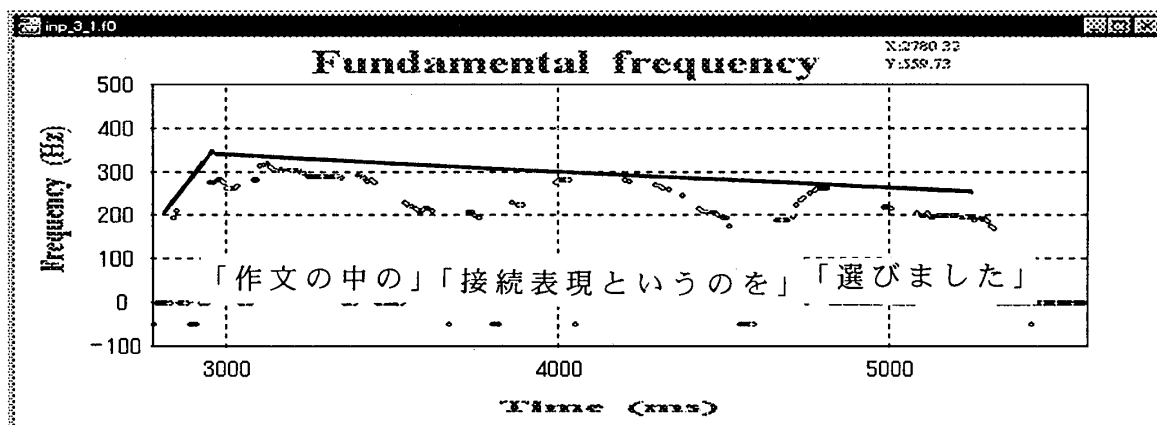


図1 への字の組み合わせによるピッチパターン

の字を描いて下がっていく（実線）。

ところが、原稿を見ながら話すと、この「へ」の字が全体に平板になりやすく、一文が長いこととも重なって文意がとりにくくなるのである。いわゆる棒読みの場合である。或いは、小さな「へ」の字がらくだのコブのようにびよこびよこんと持ち上がって「節（ふし）」を作ること多い<sup>7</sup>。こうなるとは、文章の論理構造がはっきり伝わらない。先の「発表」と「質疑」の話しことばの研究においては、原稿を読み上げる「発表」が例外なくこれらの特徴を示した。逆に、質問に即興的に答える場合は、文の形は整っていなくても、意味とイントネーションが大きくずれるということは無かった。

Chafe (1982)<sup>8</sup>によれば、人は、日常会話において、およそ二秒のまとまりで話をする。二秒話してはポーズが入り、また二秒話してはポーズ、の繰り返しだというのだ。彼はそれを

しやすい。それがイントネーションの様相の差となって表されるのである。

アナウンサー仲間で、よく、原稿を読むときに、「字を読むのではなく、意味を話せ」という。また、別の世界では「（声に出して）読まれたものの中で一番よくわかるのは、読んでいる本人が、いま読んでいる文を自分でもよく理解しながら読んでいる場合である。自分で書いたものを、自分でわかりつつ読む。これがコツである」<sup>9</sup>と説かれたりする。これらは、いずれも、イントネーションというものが意識の活性化と密接に関係していることを物語っている。

以上要するに、書きことばの音声化においては、対話（質疑）時にはごく自然に認められるポーズや冗長語が姿を消し、イントネーションの意味との対応もずれたりあいまいになりやすいということである。ただ、同じ二次的ことばでも、質問に答える場面ではこれらの問題点が顕現しないということ

は、パブリックな日本語の成熟を考える上で大きな示唆を与える。

#### 4 二つのアプローチの歩み寄り

ここまで見てきた日本語における話しことばと書きことばの齟齬は、公的発話のイントネーション（公的音調）がまだ身につけていない子どもたちの場合もっと深刻である。その矛盾を解決する道は差し当たり二つ考えられる。

一つは<書きことば→話しことば>のアプローチである。人前で話すときは原稿を準備して、よく練習するという方法である。村松（1994）<sup>10</sup>は、イントネーションに留意した音読の指導が公的音調を育てる上で効果があることを論じている。ただし、これには継続的で系統的なトレーニングが必要である。

二つ目は、「不特定多数にむけてのことば使用（話しことばにせよ、書きことばにせよ）の能力の促進ばかりに短絡せず、特定のコミュニケーションの相手を意識した言語使用を、少なくとも小学校の中期まではもっと充実しておくこと」<sup>11</sup>である。言ってみれば、<話しことば→書きことば>のアプローチである。一次的ことばと二次的ことばの間には「さまざまな形態がある」わけで、一対一の「対話」からグループ内での「話し合い」更にクラス「討論」など、相互交流性のある言語活動を積み重ねる中で、徐々に、自分の音調で二次的ことばが運用できるようにすることが求められる。

筆者のアナウンサーとしての経験からいえば、二つの道は共に意味があり、結局両者の歩み寄りの中で第二の言文一致体が作られていくものと思われる。文章を話すように伝える試みを通して公的音調を獲得する方向と、自然な音調を生かした公的文体の開発とは決して矛盾するものではないのである。

これは「失敗に終わった言文一致運動」（清水、1989）<sup>12</sup>を「口舌にすれば談話となり、筆書にすれば文章となり、口談筆記の両般の趣を異にせざる

ようには<sup>したまふこと</sup>支度事に奉存候」（前島密）<sup>13</sup>という近代日本語の創出にかけた先人の熱い思いを受け継ぎつつ完成させる文化的営みでもあるのである。

[注]

<sup>1</sup> 佐藤学『教育の方法』（財）放送大学教育振興会、1999年、86頁。

<sup>2</sup> 岡本夏木『ことばと発達』岩波新書、1985年。

<sup>3</sup> 村松賢一「『発表』と『質疑』の話しことば（上）－速度とポーズを中心として－」『国文』第87号、1997年、59-68頁。

村松賢一「『発表』と『質疑』の話しことば（下）－プロミネンスとイントネーションを中心として－」『国文』第89号、1998年、90-100頁。

いずれの論考も、大学院生による修士論文発表場面のデータを分析した。

<sup>4</sup> 杉藤美代子『日本語音声の研究1日本人の声』和泉書院、1994年、245頁。

<sup>5</sup> 島弘巳「話しことばの特徴－冗長性をめぐって」『国文学 解釈と鑑賞』52巻・7号、1987年、27頁。

<sup>6</sup> 金田一春彦「コトバの旋律」『日本語音韻の研究』東京堂、1967年、84頁。

<sup>7</sup> 秋山和平「放送社会における音声教育」杉藤美代子〔監修〕佐藤亮一他〔編〕『日本語音声〔1〕諸方言のアクセントとイントネーション』三省堂、1997年、198-200頁。

<sup>8</sup> Chafe, Wallace, 1982, Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In Deborah Tannen (ed.) *Spoken and written language*, 35-53. Norwood NJ: Ablex.

<sup>9</sup> 白佐俊憲『研究の進め方・まとめ方』川島書店、1980年、182頁。

<sup>10</sup> 村松賢一「『正しい音読』で話し言葉を磨く－文字を読むのではない。意味を伝えるのだ」『教育科学国語教育』No. 496、1994年、5-7頁。

<sup>11</sup> 岡本夏木『子どもとことば』岩波新書、1982年、179頁。

<sup>12</sup> 清水康行「文章語の性格」山口佳紀編『講座日本語と日本語教育 第5巻日本語の文法・文体（下）』明治書院、1989年、26頁。

<sup>13</sup> 山口佳紀「日本語の文体」山口佳紀編『講座日本語と日本語教育 第5巻日本語の文法・文体（下）』明治書院、1989年、22頁。