

国語科

国語科教育におけるこれからの話しことば教育の視点

寺井 一

【抄録】 ここ十年程、国語科教育のうち「話す・聞く」領域、即ち、話しことばの教育への関心が高まっている。しかし、その必要性は認識されても、それは多くの教師・生徒を巻き込んだ全体的な運動にはなりえていない。科学的裏付けの不足、教師の話しことばに対する自信のなさ、相変わらずの受験制度とそれに付随する学歴信仰が理由として挙げられる。本論では、現状を批判し、現状を打破するには話しことば教育の主眼を「対話」に置くべきことを述べる。また、話しことば教育を進めるための言語学的視点について言及する。

【キーワード】 話しことばのレベル、対話、高さの感覚、単音の調音の特徴、リズム

1. 話しことば教育の必要性

第二言語として日本語を学ぶ日本語教育の現場でも、母語話者が日本語を学ぶ国語教育の現場でも、「話す・聞く」能力育成の重視が叫ばれつつ、話しことば教育（音声言語教育）の十分な実施はなされていない。前者は文法や表記、後者は文章の読解に重点が置かれる。そこには、音声を扱える教師の不足、授業時間数の不足、日本語能力検定試験や大学入試などの試験対策に追われることなど、種々の理由が考えられる。しかし、音声の訓練をなおざりにしたままでは、日常のコミュニケーションに障害をきたす等の問題を放置することになる。

外国人学習者の話す日本語は、各々の母語の干渉を受けがちである。音節構造をはじめ、母音・子音の単音レベルから、高さ、強さ、長さ、速さの要素によって形成されるアクセント・イントネーション・フォーカス・リズム・ポーズなどの韻律レベルの現象まで母語の干渉は起こってくる。標準的な日本語からの逸脱が、言語的な情報を誤って伝え、更には話者の意図や感情、心的態度まで誤解させることに繋がる。

同様のことは、母語話者である日本人の発話でも起こる。各人の話し方の特徴や発話場面でのちょっとした発音の変化が思わぬ誤解を招くこともある。日本人どうしだから当然正しく伝わるはずと思っていたら、誤解されたり十分理解されなかったりということに気付いた経験は、誰しも思い当たることであろう。そして、この類の「すれ違い」の多くは、気付かれないまま過ぎ、時には重大なコミュニケーションの障害となるのである。

音声でのコミュニケーションは、話し手が次は聞き手になり、また次の場面では話し手になる、といったように、双方向性のものである。よって話しことば教育においては、「聞く」ことも「話す」ことと同様に扱わなければならない。コミュニケーションの障害は、話し手の発話の問題ばかりでなく、聞き手の耳の問題も多い。土岐（1995）では、柔軟な耳を持つ聞き手の育成が音声教育に求められている、とする（注1）。

話しことば教育というと、明瞭で流暢に人前で話すという面が多く取り沙汰されてきた。つまり、アナウンサー的な専門性（話す量の多さ・速さ、声の大きさなど）や、人前でも物怖じしない性格が評価された。そのため、指導する内容も指導方法も特にはなかった。できる人にできる、できない人にはできない、慣れが最も重要である、といった名人芸的な扱いを受けた領域であり、とても言語の教育といえるものではなかった。

また、このことは指導者の側の問題も引き起こしていた。元々話のうまい教師以外は話しことば教育を避けることになった。話しことば教育に積極的なのは、なぜだか名人芸ができる声質の良い人々と、少数の話しことば教育の必要性を認識する人のみということになった。

このように、話しことば教育が一種の名人芸的なものを求めるのであれば、その必要性が広く認識されることは有り得ない。アナウンスや講演、レポート等が将来の生業となる生徒は極く少数であることから言っても当然である。スピーチやディベートの大会は、ほとんどの生徒にとって無縁の世界である。話しことば教育は、そのターゲットを、日々の身近

なコミュニケーションの場に据えてこそ、その必要性がクローズ・アップされてくる。普段の生活の中で、自分の伝えたいことを伝えるように言語化し「話し」、そして、公平な耳で「聞く」という所に、話しことば教育の重点をまず置くべきであろう。

現在まで、このような言語でのコミュニケーションの訓練はなされてこなかった。そのため、まとまった内容を伝える会話・対話が実は苦手という日本人は多いと思われる。

話しことば教育が敬遠される傾向があった理由には、全体として寡黙が望まれたこと、特に男性に対して、日常の場での多弁が嫌われることがあったであろう。「男は黙って」という男性像が支持されていたのである。また、以心伝心が日本人のコミュニケーションの本来の姿であるという虚構が世間で受け入れられてきたということも考えられる。万葉集に言う「言(こと)挙げせぬ国」という日本の国のイメージが広められてきたという事情もあろう。いずれにせよ、歴史的にはさほど古くはないと思われるこれらの風潮が、話しことば教育の障害に少なからずなっていた。そのため、例えば、近所の騒音に苦情を言うこと、家族内で起こった問題の解決策を話し合うこと、更には自分の行きたい場所を説明して道順を尋ねることなど、実に身近で当たり前に行われるべき言語的コミュニケーションを、うまくできるという人はかなり少ないというのが実情ではないか。

その上、近年の教育現場や社会からは、学生・生徒、若い社会人のコミュニケーション能力の不足を指摘する声が後を絶たない。まさしく、話し方や聞き方を知らないと言える人々の増加を嘆く声である。この状況は、彼らを取り巻く家庭・社会・学校の変化から言って当然の帰結と思われる。

これらの問題をどう分析し判断するかという論究をここで行う余裕は持たない。しかし、国語科教育、広く言えば、言語の教育における話しことば教育の改善は、これらの問題の解決に貢献できることは確かである。

一言付け加えるが、これらの教育を科学的に行うためには、日本語の音声に関する知見が不可欠である。

しかし、こういう観点での日本語音声の研究は十分には進んでおらず、かつ、まとめられていない。話しことば教育のための日本語音声の研究とその結果の集約・普及が求められる。

2. 現在の国語科教育における話しことば教育

現在の国語科教育が文章読解偏重であることは衆目の一致するところであろう。言語教育の比重は少

なく、まして話しことば教育は「表現」の小単元に若干表れるだけで、しかも教師の裁量で簡単に飛ばせるようになっていることが多い。しかし、ここで問題にしたいのは、量の問題ではなく、話しことば単元の内容についてである。次に、学校図書版教科書「中学校国語」一年用から三年用までの、話しことばに関する教材を全て掲げる。()内はその教材に対する標準配当時間数である(注2)。

[1年]

- 表現1 話し合いと発表(3)
- 表現4 古典を朗読する(2)
- 言葉の世界 話し言葉と書き言葉(2)

[2年]

- 表現1 スピーチ(2)
- 社会と人間 留守番電話はなぜかけにくいか(4)
- 表現4 古典を群読する(2)
- 言葉の世界 方言と共通語(2)

[3年]

- 表現1 討論(3)
- 表現4 古典を題材にスピーチする(1)

一見して、話し合いやスピーチに偏っていることが分かる。この傾向は小学校においても見られる。しかし、話しことば教育でのこの傾向は妥当なものと言えるだろうか。

ここで話しことばの分類をしてみたい。内容のまとまり、即興の程度、対象人数などによって次の4つのレベルに分ける。

1. 会話
2. 対話
3. 話し合い
4. スピーチ

1. のレベルは二人以上でことばを交わすが即興度が非常に高く、内容のまとまりも少ないものである。2. のレベルは基本的には1対1で向き合って話し、内容のまとまりがでてくるものである。3. のレベルは、多対多のコミュニケーションとなり発話内容にはかなりのまとまりが要求される。3. のレベルまでは、言語的手段での相互のやりとりが可能である。4. のレベルは、1対多の形式で発話内容に十分なまとまりが要求され、即興度は低い。近来教育現場で再び流行しているディベートは3. と4. の中間に位置付けられるだろうが、自由に発言できず、むしろスピーチのやりとりと考えられるので、4. に位置付けても良いだろう(注3)。

学校教育で扱われているのは3. から4. のレベルである。どの教科書も大同小異である。これは、形式が定まっていて、授業としての格好が付き易いからという理由があるだろう。しかし、形式があるということは同時にその教育が形式的な活動に陥る危険性があるということである。「日本人は理屈っぽい話を進めるときにはどんな言葉を選択するのか、どんな前置きを使えば議論を円滑に進められるのか、壁にぶつかったときにどう解決するのか等々、具体的な言語使用の問題点を明らかにし、うまく展開させていく」(水谷 1997) ための言葉の使い方の研究に裏付けされた情報が不可欠である。ところが、そのような考察なしで実践されるため、このレベルの話しことば教育はやりっ放しに終わり、もともとできる生徒ができ、できない生徒はできるようにはならないということが起きる。これでは言語の教育とは言えない。

また、この1. ~ 4. のレベルは、そのまま難易度を表してもいる。スピーチは話しことばとしては最も難しいものと考えられる。この点から考えても、教科書を3. や4. のレベルの教材が占めることは問題である。

結論としては、国語教育では、2. の「対話」のレベルを中心にすることが望ましいと考える。このことは、第1節で述べた、これからの話しことば教育が目指すべきことと矛盾しない。まずは少人数で、少しずつまとまりのある内容を言語化し、「すれ違い」のないように話したり聞いたりすることを、「対話」のレベルから訓練しなければならない。「対話」ならば、様々な作業を通して多くの生徒が到達できる技能目標を設定できよう。3. レベルの「話し合い」は、「対話」の発展課題と考えられる。4. レベルの「スピーチ」は、究極的にはコミュニケーション上の「すれ違い」がないよう訓練されて初めて到達できるものであろう。

次に、音読・朗読・群読について述べる。これらは、実践方法に何の工夫もなければ、単に文字言語の理解の補助的手段にすぎない。「理解」又は「読むこと」の領域に属する活動になる(注4)。ただ音読・朗読・群読をしたからと言って、それは話しことば教育をしたことにはならない。

もう一つ付け加えるべき問題がある。先に掲げた教科書の例のように、中学校や小学校では少ないながらも話しことばの単元が存在するが、学年が上がり、特に高等学校になると話しことばはほとんど扱われなくなる。読解教材が更に増えることとなる。これにも疑問を呈しておきたい。人間が自分の内面をやっと言語化できるようになるのは、中学後期以

降である。抽象的な思考が可能になってくる時期にこそ、それを口頭で表現する訓練が必要ではないか。口頭語は簡易で低俗なものであるから低年齢で扱えば十分であり、文章語はその逆であるという発想が、高等学校での扱いの悪さに見える。大人になる時期にも話しことばを訓練しないと、話しことばに自信の持てない大人を育てることになるだろう(注5)。

いずれにせよ、どうすればできるか、何をすればできるようになるかという点は教えず、ただ慣れればできるようになるかもしれないので経験させてみよう、というのが現状である。これは読解指導にも同じことが言える。国語科教育の弱点である。どうすれば、何をすれば、ということ体系的に明示するまでには研究は進んでいないのである。

しかし、話しことばのどんなことに注目したらいいか、という目の付け所は現段階でも示すことはできる。生徒にそのような目の付け所を与えられる教材を作るだけでも、話しことば教育は現状から随分進歩すると言えるのではないだろうか。

3. 現在までの実践の一つから

中学1年生(二学期末)の国語の授業で話しことばを集中的に取りあげたことがある(注6)。まず、絵かきゲームや伝達ゲーム(これは教師の側が一定の原稿を読み、どれだけ生徒に伝わるか、伝わらないとすれば話しことばとして何がいけないのか考えさせるもの)で導入を行った後、三人一組となり、対話形式のゲームを行った。これは、一人が話し手、もう一人が聞き手、残った一人が観察者となり、話し手に渡された紙に書かれたサイコロの1~6の目の入った六個の正方形の並び方を言語化して聞き手に伝え、聞き手は、手元の鉄製のボードに、板磁石でできた六つの正方形を並べていくというゲームである。観察者は、話し手の手元にある模範例と聞き手のボードの並び具合を見比べ、完全に一致した所で終了となる(注7)。生徒には、三つの役割を最低一回はできるよう順番に交替させる。話し方・聞き方について考え、どういう話し方・聞き方が良いか或いは悪いかについて意見交換をするという活動である。

ここまで学習を進めた上で、冬休みの宿題を出した。それは次のようなものである。

「冬休み中に身の回りで観察した上手な(又は下手な)話し方を見つけ、どんなところが上手か(又は下手か)を考えて書いてくる(B4一枚)。」

誰のどんな場面でのどのような話し方が上手か、又は下手か、ということ、身近な所で継続的に観察させ、一応の学習のまとめをさせる目的で行った。

冬休み明けに提出されたものはクラス毎に一覧表にして授業でフィード・バックした。(一覧表をこの論の末尾に掲げた。)

そこには、話しことば教育での目の付け所のヒントとなるものが多くあった。次にそれらについて考えてみたい。

4. 話しことば教育の目の付け所①

<声の高さ>

4-1. 言語的情報(Linguistic Information)との関連

三人の生徒の報告の要点を次に列挙する。

- a. 母がラーメン屋で注文した時に、「チャーシューメン2つ、ラーメンとチャーハン1つ、あと……からあげと、ぎょうざ2人前。」と言ったら、1人前しかいらぬからあげが2つきて、ムリして食べた。
- b. 叔父が飲食店で注文した時に、「紅茶とスパゲティ2つ。」と言ったら、1つしかいらぬ紅茶が2つきた。店員も確認する必要がある。
- c. 弟がふろから出た時に、「ふろから出た1ぱいの牛乳が一番。」と言い、家族みんなが、ふろから1ぱいの牛乳が出てきたと思った。

三つとも下手な話し方として提出されたものである。そして、三つともイントネーション(ここでは句音調)に関わる問題である。aとbは「からあげ」「紅茶」の後に「1つ」を入れれば誤解を生じないはずだが、ここではそのまま句音調の問題として取り上げることにする。

まずaとbの問題を取り上げる。このような統語的に曖昧な文の意味の違いを明示するのはイントネーションである。東(1992)は、右枝分かれ構造と左枝分かれ構造(注8)の違いを明示するのはFo(基本周波数)であると指摘した。Foは声の高低に関与し、イントネーションは文中での相対的な音声の高低の差のことであるから、統語境界をはっきりさせるのはイントネーションであると言い換えることができる。宿題の例で言うと、発話者の意図通りに伝えるならば、統語的には右枝分かれ構造となり、aでは「ぎょうざ2人前」が一つのフレーズとなり、「ぎょうざ」は低く始まるというイントネーションとなる。また、聞き手の理解したように、両方とも二人前であれば、統語的には左枝分かれ構造となり、全体で一つのフレーズになるようなイントネーションとなる。aもbも、一つ目の名詞が平板型アクセントであるため、「からあげと」「こうちゃと」(—線は高く発音される部分)となり、次の二つ目の名詞の一拍目のFoが十分下がらず、全体で一つのフレ

ーズに聞こえてしまった可能性が高い。仮に、二つ目の名詞が「ラーメン」や「パフェ」のような頭高型アクセントの語が来たら誤解の可能性は高くなるだろうか、低くなるだろうか。語アクセントとイントネーションとは密接な関係があるので、様々なアクセント型の語の組み合わせによって、発話者の意図通りのイントネーションの作り易さが変わってくるのではないか。また、聞き手もどんな組み合わせの時に聞き取りにくいのか、またどれだけFoの差があると、一つ目と二つ目の名詞の間に統語境界があると認知できるのか、などの細かい問題がある。いずれにせよ、高さの感覚が重要となることは指摘できる。

cの文の問題はイントネーションの限定・非限定に関わる問題である。例えば、

「就職協定を守った銀行が損をした。」

という文で、「就職協定を守った銀行」を一つのフレーズにしたイントネーションと、「銀行」の前に少しポーズを置いてFoの立て直しを行い「銀行」を高くするイントネーションとでは意味が変わる。前者は、銀行のうちでも協定を守ったものだけに限定され、後者は銀行一般が全て協定を守ったことになる。前者が限定、後者が非限定のイントネーションとなる。cの例で言うと、「ふろから出た1ぱいの牛乳」を、「ふろから出た」を高くし、全体を一つのフレーズで言ってしまったために、限定するイントネーションになったため、家族に本人の意図とは違った聞こえになってしまったとすることができる。cの話者の想定した意味を伝えるには、「1ぱいの牛乳」を高くしなければならなかった。「1ぱい」の前に小さいポーズも入り得る)

ここまで、声の高さというものがイントネーションを形成し、文の意味を決定する役割を果たすということ述べた。そして、このイントネーションの問題は生徒の報告にもある通り、身近な会話の中での話し手と聞き手のすれ違いを招くことがある。高さの感覚という目の付け所を持つことが、日本語でのコミュニケーションでは有効に働くとと言える。

この他、単語のアクセントや、文の情報の焦点を表すフォーカスも、高さに関与している。これら言語的情報以外にも、パラ言語的情報(準言語的情報)にも高さは関与している。次節ではパラ言語的情報との関連について触れる。

4-2. パラ言語的情報(Paralinguistic Information)との関連

パラ言語的情報とは、発話者の意図、感情、話者の心的態度などに関する情報が含まれる。

例えば、「帰ったの。」という表現の文末のイントネーションを考えてみる。次の五種類の文末イントネーションが考えられる。

- ① 短く下げる
- ② 少し伸ばして下げる
- ③ 短く上げる
- ④ 少し伸ばして上げる
- ⑤ 少し上げて伸ばす

①は「もう帰ったのだ。」という応答、②は「帰ってしまったのか。」という残念な気持ち、③は「帰ったのか?」という単純な質問、④は「もう帰ってしまったの?」と驚いての質問、⑤は「帰ったのだよ。」という念押しを表すことになる。この、応答・残念な気持ち・質問・驚き・念押しなどがパラ言語的情報の一例である。これらの例は、文末だけでなく文全体のイントネーションも関わっていると考えられるが、「高さ」がパラ言語的情報を伝える要素の一つであることは確かである。

この例のような、高さの違いでパラ言語的情報を伝えるという作業は教室でも簡単にできる。筆者は高三の「国語表現」の授業で、二-三人一組で実践させたことがある。話し手と聞き手を体験することで、どれぐらい高さを変化させると、どう伝わるか、或いはどう聞こえるか、といった視点が示されたように思う。(但し、実際の発話では、高さだけでなく、強さや長さといった要素も付随している) (注9)

次に、高さによる強調ということを考えてみたい。話者が、「ここは強調したい。」という意図を表現するには様々な方法があるが、高さの要素を使って表現するという方法は一般に理解され易い(注10)。生徒の作業として、「高さの変化を用いて強調するという意図を表してみよう。」ということも可能である。高めることによる強調と、逆に低めることによる強調の二つの方法がある。この作業を通して、高さが強調に関わること、どれだけ高さが変化すると強調と聞こえるか、という視点が示せるだろう。

以上のような例における「高さ」の感覚については、聴覚的印象によるものが大きい。これを視覚的に認識する方法もある。「音声録聞見」(注11)をはじめとした音声分析ソフトを使って、Fo曲線を視覚的に示すことができる。このような音響音声学の知見も、言語の教育として採り入れると有効なものがある。

4-3 非言語的情報(Extralinguistic Information/Nonlinguistic Information)との関連

非言語的情報とは話し手の個人的特徴(性差、年齢)などが含まれる。話し手が意識的に制御できな

い情報である。

次のような実践を考えている。

生徒が自然な状態で最も楽に出せる声(例えば「アー」)を録音する。これを何人か連続して録音する。そして、声が高いと思われる順を考えさせる。録音したものは、まとめて音声分析機器にかけそれぞれのFoを調べてみる(注12)。聴覚印象とFoは必ずしも一致しない(高く聞こえたからと言って、Foが高いとは限らない)ことを注意した上で、およその高さ感覚を身につける訓練になるだろう。また、変声期の過ぎた生徒であれば、男女間で明らかなFoの差が存在することが分かる。更に何人かの声を聞くうちにFoの高低が個人的な印象と関わることに気付く生徒があるかもしれない。低い声は陰気で高い声は陽気であるという印象(恣意的な判断)を持ってしまう可能性がある。単なる声の違いを人格の判断に用いる危険性を自覚してほしい。

また、たとえ同じ強さで発話していても、低い声は小さく聞こえるという事実がある(注13)。低い声の生徒には、やや強めに(大きめに)発話するとよいことも指導できよう。

以上、声の高さが日本語の発話を考える時に重要な目の付け所になり得ることを見てきた。ところが、案外、高さの感覚は生徒(大人でもある)の身につけていない。だから、声の高低・抑揚と言われても、実際の所は良く分からないということになる。相対的な高さ感覚は少し訓練すれば身につけてくる。このような視点を持った作業を実践していくことで、高さの感覚と、それがどう聞こえに影響するかを体験させていくと、自信を持って「話す・聞く」コミュニケーション活動ができることに繋がっていくだろう。

5. 話しことばの目の付け所②

<単音の調音的特徴>

生徒の宿題以外の誤用例を挙げる。

「明日ははいしゃがあるから先に風呂に入りなさい。」と言われて、何のことか分からないことがあった。実は下線部は「かいしゃ」だったのである。下線部が曖昧に発音されたため「はいしゃ」と聞き取ってしまった。その要因の第一は、「しゃ」の部分が弱く発音されたため相対的に前半部が強調され、一拍目にアクセント核があるように思われた、ということである。語アクセントは、曖昧に発音されたものでもそれを頼りにして意味を伝えられる機能を持つことがあるが、この場合は語アクセントが誤解を招いたことになる。第二の要因は一拍目の子音の発音である。[kaiçə]の[k]が摩擦音化して[xaiçə]とな

ってしまったのである。[k] と [x] は調音点は軟口蓋で同じで、破裂音か摩擦音かの違いである。閉鎖が弱ければ破裂音は摩擦音になってしまうので、[k] と [x] は音声的に類似音と言える。類似音は自由異音として出現し易い。そして、[x] は声門摩擦音の [h] にも近く、日本人は [x] を [h] に聞いてしまうために、「はいしゃ」という聞こえになってしまう。

調音のしかたもパラ言語的の情報や非言語的の情報を伝えることがある。

「ありがとうございます。」という文を例にとる。注目するのは「ま」の子音部分の調音である。通常は両唇音 [m] であるが、稀に唇歯音の [ɱ] で発音する人がある。観察してみると、女性によく見られる。この両者の発音は聞こえに差をもたらす。唇歯音（上歯と下唇で作られる音）の [ɱ] で発音されると、一般に柔らかい印象で聞こえる。親しみやすさ、丁寧さと受け取られることも多い。

母音の無声化や鼻音化の現象も、パラ言語的の情報、又は非言語的の情報を与える。

このような単音の調音的特徴に関する知識も、聞く際に重要になってくる。外国語訛りや方言訛りに対する根拠のない偏見を持たないためにも必要である（注14）。体系的に学ぶのは困難であろうが、例えば [si] と [ʃi] の違い（最近では [si] で発音する若者もいる）やハ行子音は [h] [ç] [ʰ] の三つであることなど、ちょっとしたトピックをとらえ、単音の調音的特徴という目の付け所を生徒に与えることが有効になるだろう。

第4節でも述べた通り、話しことばにおいては、言語的の情報ばかりでなく、パラ言語的の情報、更には非言語的の情報を目を向けなければならない。そして、それらが、どのような方法で実現されているかという考察・知識が必要である。ここが、書きことばの性格と大きく異なる場所であり（注15）、話しことばを研究し、教育実践をする上で不可欠な事項である。

6. 話しことば教育の目の付け所③

＜日本語のリズム＞

リズムカルである、ということは一般的に何らかの規則的な繰り返しがあるということの意味する。言語の場合も、何らかの単位の規則的な繰り返しがある場合、それはリズムのある文、又は発話と考えられる。そして、リズムのある（＝リズムカルな）文や発話は、リズムのないものに比べて読解や聴解がより容易であると考えられる。

では、その繰り返される単位とは何か。従来の日本語のリズム研究では語のレベルから出発した。2

モーラと1モーラの2つが日本語のリズム単位として考えられ、その組み合わせで、あらゆる語レベルのリズム型をあらわすことができるとした説（鹿島1992）がその一つであるが、この説は、語のレベルに留まらず、リズム単位が組み合わせられることにより、文節・連文節・文という、より大きな文法的単位に、リズム型を体系化できる可能性を示した。この理論は、日本語教育の場で、特に、長音・促音・撥音の特殊音素の発音の習得に効果を見せている。

国語科教育においては、語レベルを越えたところにある大きい単位のリズムが有効に働く可能性がある。話しことばにおけるリズムカルな発話は、どう分析できるのか。リズムのある分かり易い話し方という場合のリズムとはどういうものと考えられるか。語を越えたところにある何らかの単位の繰り返しがそれにあたるとは考えられないだろうか。

言語リズムの獲得は、ある言語の使われている中で生活していくうちに自然に習得されるものである。と同時に言語リズムは意識化されにくいものでもある。よって、母語のリズムであっても、それを全員が平等に一定のレベルまで自然に習得しているとは言い難い。母語のリズムであっても、習得レベルに差があるのではないか。また、十分に習得していても、それが発話時に活かされているとは限らない。更に、リラックスした会話ならいいが、少々改まった対話やスピーチになるとリズムに乗れない、ということも考えられる。意識化されにくいリズムというものを意識できれば、より分かり易い話しことばが可能になるのではないか。また、今一つ会話に消極的な生徒の助けになるのではないか。これが、「話しことば教育の目の付け所③」として「日本語のリズム」を取り上げた所以である。

残念なことに、リズムについては明らかになっていないことが多い。しかし、このような方向からの観察も含めて、今後、考察を深めていきたいと思う。

7. おわりに

話しことば教育を進めるにあたっての日本語の音声の研究や言語使用の研究はまだ進んでいない。これからは、話しことば教育の目の付け所を更に具体化することと教材・教授資料の開発を、第二節に述べたような、日本人の言語使用と日本の文化風土の関わりも考慮に入れて進めていきたい。

[注]

(注1) 「耳慣れない音声について謙虚に聞き耳を立てず、自分流の勝手な解釈形式に引き寄せて聞き、恣意的判断を下すことはないだろうか。

なかでも、単に一時的な意思疎通の妨げになる程度ですむ場合は傷は浅いが、発話者の人格や能力の評価にまで影響を与えかねないようなものは、問題を一層複雑にする。」と述べている。

(注2) 年間の国語の授業の標準配当時間は、一年が175時間、二・三年が各140時間である。

(注3) 書きことばにも段階が考えられる。例えば、

1. メモ・走り書き
2. 手紙・日記
3. 作文・感想文
4. 評論文・レポート

のような段階である。書きことば教育でも3.から4.の段階が主に取り上げられている。

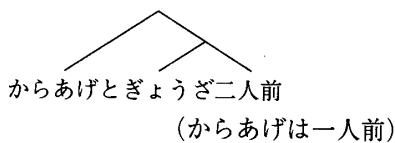
(注4) 2002年から順次施行される文部省の学習指導要領では、国語科の領域を、「表現」「理解」の二領域から、「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の三領域に改変した。

(注5) 韓国においても同様の傾向がある。小学校では、国語の教科書が、話しことばと書きことばで分冊になっているほど話しことばを重要視しているが、高校レベルでは殆ど行われなくなる。そのため、大人になっても話すことに自信がないという韓国人留学生の意見があった。

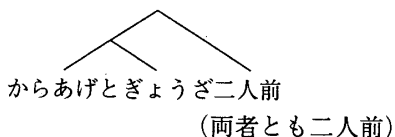
(注6) 1995年度中学1年A・B組。筆者の担当は各クラス週2時間であり、12月から年明けまでの約6時限の実践である。

(注7) このゲームは杉本(1993)による。

(注8) 右枝分かれ構造



左枝分かれ構造



(注9) 例えば、「困りましたね。」という発話の場合。軽い困り事か深刻な困り事か、又は、大して困ってもおらず苦笑しているような時とでは、高さのみならず、長さや強さが大きく違った発話になる。

(注10) 筆者の中・高生に対する授業の経験において、強調の方法を生徒に尋ねた際、高さの要素を第一に指摘してくることが多い。

(注11) 東京大学音声言語医学研究施設で1989年に開発されたソフト

(注12) 名古屋大学大学院国際言語文化研究科の日本語音声学講義(鹿島央教授)の授業を参考にした。

(注13) Denes, P. B. and Pinson, E. N. (1973) "The Speech Chain ; The Physics and Biology of Spoken Language"

(注14) 例えば、「わたし」を「私たち」と発音する人を、幼児の発音との共通性から、能力の劣った人と判断してしまうようなこと。

(注15) ワードプロで書かれたものでは、パラ言語的情報や非言語的情報を伝えることは不可能であるが、人の書いた文字であれば、これらの情報を伝えることも可能である。

[参考文献]

- 東 淳一 (1992) 「日本語の韻律体系」『日本語音声の研究と日本語教育』文部省重点領域研究「日本語音声」国際シンポジウム予稿集
- 鹿島 央 (1992) 「日本語のリズム単位とその型について」カッケンブッシュ寛子他編『日本語と日本語教育』名古屋大学出版会
- 鹿島 央 (1995) 「日本語学習者の音声の多様性を考える(1)・(2)」『月刊日本語'95・05-06』アルク
- 鹿島 央他 (1996) 『音声、語彙、文字・表記』凡人社
- 杉本泰夫 (1993) 『知的な女性は話し上手』祥伝社
- 田窪行則他編 (1998) 『言語の科学2 音声』岩波書店
- 土岐 哲 (1989) 「カセットブックに見られる音声表現上の問題点」『月刊日本語'89・01』アルク
- 土岐 哲・村田水恵 (1989) 『発音・聴解』荒竹出版
- 土岐 哲 (1995) 『『公平な耳』社会の聞き手となるために』『月刊日本語'95・04』アルク
- 名古屋大学教育学部附属高等学校国語科編 (1997) 『国語表現』
- 水谷 修 (1997) 「日本語学の未来」『日本語学のみかた』朝日新聞社
- 村松賢一 (1998) 『いま求められるコミュニケーション能力』明治図書

J I A 冬休みの宿題 一覧

○上手な話し方

だれ (どんな場面)	どのように
1. スポーツニュース	すもうの取り組み。映像をスローにしたり、角度を変えたりして、同じことを形を変えてくり返した。など
2. NHKスポーツニュースアナウンサー	3分という限られた時間で3つのことを伝えた。最初に昔の事あとで現在どうなったを言った。
3. 釣り人 (ポイントの説明)	必要なことだけゆっくりとはっきりわかるまで教えてくれた。
4. デパートのアナウンス (車で来た人のことづけ)	まず、「車で来た人」を初めに言った。次に「3時4分に来た車」と言った。短めで必要なことだけを言う。
5. 武田鉄矢 (父のことを述べた談話)	①一番言いたいこと②父の人がら・職業・エピソード③小さいころどう見ていたか④今ふり返ってどういう父か→結論
6. 年の瀬ワイドの司会 (生中継)	あわただしさがよく伝わってきた。早口だが正確。たくさんの情報をはつきりおもしろそうに。
7. アナウンサー (実況)	迫力 (はくりょく) を伝えようとしていた。たとえ。やっている人のことも考えてやっていた。
8. 市バスの事務のおじさん	かさの忘れ物で問い合わせた。どんなかさの忘れ物があるか尋ねたら、断られた。
9. 高須先生 (授業中)	最低限必要なことを伝えようという心を感じる。各単元の始めにざっと習うことを話す。単元ごとの終わりに別の形で話してくれる。
10. 自分 (家への道順を教える)	その人のいる場所が分からなかったので、近くにある「目立つ建物」をきいた。道の左・右の指示がうまくいえた。
11. ニュースのアナウンサー	主語、述語がわかり易く組み合わせられていた。はつきり。
12. 村山元首相 (退陣表明演説)	「人心を一新し、当面の課題に取り組むことが、より清新な力を作りだすことになる。」うまいんだろうが少し難しくて分からない。
13. ニュースのアナウンサー	いつ、どこで、誰が、何をした、がよく分かるように簡潔に話していた。
14. 紅白歌合戦の二人の司会者	場を盛り上げるように上手に話題をかえる。楽しい話とまじめな話で口調をかえる。曲の紹介はゆっくり、会話ははやめ。
15. 観光バスのアナウンス (ガイドさん)	目的地地名→そこの名所→忘れもの等の注意点→あいさつ。話しのくみたてと繰り返す。
16. 日曜喫茶 (きっさ) 室 ラジオの司会	話をとぎれさせずにうまく次につなぐ。つなぎのひとことがよい。話題をできるだけ細かいテーマに分けることが大切。
17. プロ野球ラジオ実況アナウンサー	詳しい。早口なのに分かりやすい。

○下手な話し方

1. 自分	早口で発音が不明瞭 (ふめいりょう)。言葉を区切らない。話の流れを無視してしまう。
2. 友人A・Bがたんすの上からアルバムをおろしていた	私が他の部屋にいてるとき「ドン!!」と音がして、「Aが足おっちゃったあ。」折ったのは足ではなく机の骨。
3. 母 (ラーメン屋で注文)	「チャーシューメン2つ、ラーメンとチャーハン1つ、あと……からあげと、ぎょうざ2人前。」1人前しかいらぬからあげが2つきてムリした。
4. お父さん (場所を伝えるとき)	初めの信号で曲がって、2つ目の角を曲がって……と1つまちがえたら大変。「ここを曲がると○○がある」のような確認を。
5. 叔父 (飲食店で注文)	「紅茶とスパゲティ2つ」1つしかいらぬ紅茶が2つきた。店員も確認する必要あり。

6. 「笑っていいとも」タモリと話す ゲスト	タモリ「お子さんは元気ですか？」ゲスト「 <u>お子さんは元気です。</u> 」(息子 と言うのが普通では?)
7. 弟	「ふろから出た、1ばいの牛乳が一番。」家族みんなが、ふろから一ばい の牛乳が出てきたと思った。
8. 僕 (姉に)	「メロンパンをかってきてやろうか。」と買って買ってきたらお金を姉は くれなかった。もらうつもりでいた。
9. 名駅バスターミナル 10. (バス乗り場をたずねた)	「どこへ行けばいいか?」「 <u>黄色の看板の9番です</u> 」←これがわからない。 (レモンホーム) (出口はいっぱいあるし。)
11. 親せきの人 (いとこに物をとってもらったとき)	そこへたどりつくまでの道のりがほしい。 「そこ」では分かん。斜め横にいた人(いとこ)に、親せきの人 ^{自分} から見て後ろにあると言った。
12. 自分	主語・述語の順番がバラバラ。がむしゃらにしゃべっていて友人に伝わ らないことがある。
13. いとこ	擬音語があまりに多い。(ダダダダって感じ)。自分しか知らない個人 名やあだ名。後からつけ加える。くぎりがない。
14. 山本かんとく (欽ちゃんの仮装大賞)	「ぜんぜんだめ。」「下手」としか言わない。どこが下手なのか言ってほし い。
15. 電話で年下の子に住所を教え てもらったとき。	その子がよめない地名の漢字があった。「上に口をかいてその下に貝を書 くの」と言われて、私のメモした漢字は「真」
16. J I Aのある人	言葉がはやい。笑いながら話す。言っている意味が分からない。アクセ ントがない。←?
17. リポーター (阪神大震災当日)	現地の人が埋まっている人を助けてがんばっている時に、冷静に「どう しましたか?」なんて聞いている。
18. 母	耳かきがどこにあるか聞いたら「イスの上」と答えた。それだけではど のイスかわからない。たまに助詞が抜ける。
19. 父 (プレゼントの電子レンジ の使い方を説明)	牛乳の温め方(牛乳専用ボタン)の説明をしていたのに、急に好きな時 間がセットできることを言い出し、祖母が混乱
20. 迷子のアナウンス	「5階で迷子になった」を3回もくり返して言うのでくどい。聞いている 方が混乱した。
21. 名鉄。駅のアナウンス	「この電車は“前後”には止まりません。」“前後”という駅名を知らず、 何のまえうしろなのか困った。
22. 友達	「ねっねっ、あれってさー」。遠くのものでもないのに「あれ」を使う。
23. 新人のリポーター (現場中継)	「えー、あの一」だけで全然内容がない。「はい」「いいえ」だけでいいと きにも「えー」がはいってききづらい。

J I B 冬休みの宿題 一覧

○上手な話し方

だれ (どんな場面)	どのように
1. プロレス中継の実況アナウンサー	大技が決まるとすごい叫び声をあげて視聴者に痛みや迫力が伝わってくる。
2. 「今日の出来事」というニュースのアナウンサー	声がききやすい。あまり速くない。一定の速さ。1つ1つの言葉がはっきり。
3. 「ちびまるこちゃん」	物のたとえ方がよい。キャラクターのセリフの間に出てくる妙に納得させられるナレーション (キートン山田さん?)
4. ニュースのアナウンサー	はっきりした発音で聞きとり易い。スピードも上手。
5. デパートの店員	買う気がなくても「買ってもいいか」という気にさせる。買うかどうかという迷いもなくなる。
6. ニュースのアナウンサー、司会者	声大きい。はっきり。速くない。まちがえても冷静。話題をかえるのがうまい。
7. いとこ	英語の否定文、疑問文のdo (does) の使い方を上手に説明してくれた。
8. 競馬の実況アナ	何馬身離れたか速く言う。3コーナー、4コーナーを通り過ぎた所の盛り上げ方、など。
9. 野外学習の盲導犬協会の人	質問に対してははっきり大きな声で。初めて聞くような難しいことばも私達に分かり易く説明。
10. 野球中継のラジオのアナウンサー	声だけで、細かいことを、頭の中でごちゃごちゃにならない程度にしゃべっている。
11. 高校ラグビーの実況	ラグビーは動きが速くどっちが有利かわからないが、ルールが分からない人にも聞きとりやすく、テンポがよい。
12. 祖母	相談をするとき、自分のことを決して悪く言わず、良い方向へ向かわせてくれる。努力しようと思わせてくれる。
13. 数学博士 (ラジオの講習)	数をおだんごにたとえたりして印象的で面白い。明るい。ちゃんと2回位くり返してくれる。
14. 郵便局の人	手紙を出すのに、“普通”と“速達”の値段と到着日数の比較をはっきり適確に教えてくれた。
15. 司会者、DJ	楽しく話す。
16. 結婚式の牧師さん	難しい聖書を分かり易く。はっきりと多くの人にうったえるように手の動作も加えて印象的。
17. ラジオのDJ	誰がどこで何をどうしたということを、順序よく話していた。リズムカル
18. 押し売りセールスマン	最初高い値段をふっかけ、少しずつ値を下げていって買わせる。
19. 紅白歌合戦の男性司会者	曲名、歌手名だけでなく、曲の内容や歌手の人がらまで、早口でもよくわかるように紹介。
20. 母の友だち (留守電)	分かり易かった。自分の名前 (よくある名前だと、関係も) →誰への用件か→内容を少し→また～時にtel.します。
21. 中日春秋	倒置法みたいな感じ。「軽やかにしゃべった。」(村山首相の退陣会見)が印象に残るように工夫。
22. 高校生がディベートをしていた場面	声が大きく、ゆったり。話す内容にまとまり。
23. 目上の人 (お正月)	～ですね。～でございます。～であるから。～おねがいます。という言い回し。
24. 友人	電話で思わず失礼なことを言ったのに冷静にとりつくろってくれた。
25. 西田ひかるさんの歌番組の司会	なめらかで (スラーがかかっているみたいに) はっきり。昔話を読むと

きの間 (ま) の取り方。口調をかえる。

○下手な話し方

1. ぼくが路上で道をたずねたおばさん	ぼくが全然知らないということを分かった上で話してほしい。「まっすぐ行って」と言われて行くと道が「Y」字に2つに分かれていた。
2. 定岡正二 (ものまねの審査員)	司「どうですか、いまのものまねは?」、定「いやー、うまいねえ。何かこう、かゆい所に手が届く、という感じですねえ。」
3. 仲良しの友人	主語がぬける。こっちから言わないと、ほとんど気がつかない。
4. 私の妹	主語がぬける。意味のわからない言葉を無理に使うからへんになる。
5. 宅急便を配達してくれるおばさん (電話で)	「今、いらっしゃいますか?」と言われ、親のことかと思い「いない」と言ったらおかしなことになった。
6. 自分	「ぜんぜん、きれいだよ。」と言ったら親せきの子に「汚ない」というふう ^に 誤解された。皆に通じる言葉が大切。
7. 妹	話の初めに、必ず口ぐせのように、「あのさ……知ってる?」と聞いてくる。
8. 私の妹	何を話しているのか全然分からない。主語をまず言わない。省略が多く、いきなり話をすすめる。
9. 知り合い (父か母の) 電話で。	えーと、が多い。突然、間があいて変。メモをとろうとして「ちょっと待って」と言っても1~2秒しか待たない。
10. クリスマス会の「はじめのことば」	前置きが長い。小2.3年生位の子がいるのに難しいたとえをする。色々な話をされて結局何だかわからない。
11. 自分	主語が抜けて何が言いたいのかよく分からない。
12. 自分	いつも主語を言わずにしゃべる。
13. ラジオのDJ、映画の紹介	きいたこともない用語や細かいことばかり。聞き手も当然映画にくわしいだろう、という感じで、ちっとも分からない。
14. 小学校時代の先生	空白や「あのー」が多い。何を言ったのか分からなくなり、イライラしてくる。聞き手が不愉快。