

「声の文化」としての「伝統的な言語文化」

武蔵野大学文学部
宮川 健郎

「伝統的な言語文化」とは何か

新しい学習指導要領に、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が設けられた。『A話すること・聞くこと』『B書くこと』及び『C読むこと』の指導を通して、次の事項について指導する。』とある。「国語の特質に関する事項」は、これまでの指導要領の「言語事項」に相当するが、「伝統的な言語文化」とは何か。

最初の小学校第1学年・第2学年の指導する事項には、「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。」とある。まず、この記述に違和感をおぼえ、つまづいてしまう。実際の教室では「昔話や神話・伝承などの本や文章」を使わざるをえないとしても、本来、昔話や神話・伝承は口承のものだから、「本や文章」ではない。（学習指導要領解説では、「児童の

発達の段階や初めて古典を学習することを考慮し、易しく書き換えられたものを取り上げることが必要である。」とことわっている。）

昔話は、文字をもたない庶民が語り伝えてきたもので、江戸の赤本などの再話を別にすれば、昔話が文字として記録されるようになるのは、近代以降だろう。関敬吾他編『日本昔話大成』別巻・資料編（角川書店、一九八〇年）の「地域・県別資料集目録」を見ると、文字化され、刊行された、もともと古い資料は、一九一一年の石井研堂『日本全国国民童話』（同文館）あたりのようだ。

日本の神話は、早い時期に、『古事記』（七二二年）、『日本書紀』（七二〇年）や『風土記』といった書物になったけれども、これも、もともとは口承のものだ。だいたい、漢字が輸入される前は、私たちの祖先は文字をもたなかったはずである。日本に漢字が入ってきたのは、四世紀末から五世紀のはじめこ

ろだという（樺島忠夫『日本の文字』岩波新書、一九七九年）。この漢字をもとに、平仮名も片仮名も作り出されたのである。文化人類学者は、「文字を用いなかった、あるいはいまも用いていない社会は、世界に数多い。言語は人類に普遍的に用いられているが、文字は少しも普遍的ではない。」（川田順造『無文字社会の歴史』岩波書店、一九七六年）というが、日本もかつては無文字の社会だった。無文字の社会では、声だけでコミュニケーションが行われ、声だけで物語が語られ、声で歴史が語り伝えられる。

文字をもたない文化ともつ文化を、それぞれ「声の文化」と「文字の文化」と呼ぶのは、W・J・オング『声の文化と文字の文化』（一九八二年／桜井直文訳、藤原書店、一九九一年）である。口頭による表現は、語るそばから消えていくので、くりかえしが必要だし、短いエピソードをつぎつぎと語っていくことはできても、長い物語をずーっと語ることはむずかしい。短いエピソードを連ねていって、結果として長い物語になることはあるにしても。だからといって、「声の文化」（オングは「ことばの声としての性格と、ことばのそうした性格を中心に形成されている文化」とする）が「文字の文化」（同じく「文字を使いこなせる能力と、そうした能力を中

心に形成されている文化」より劣っているわけではない。それは、ただ別の文化なのだ。むしろ、書くことは、身についた「声の文化」の再構成をせまり、私たちを抑圧する装置としてはたらく。

昔話や神話・伝承が口承のもの、「声の文化」にはかならないことは、十分に確認しておかなければならない。「伝統的な言語文化」の教育ということについても、ここから考えはじめなければならないだろう。

可変的なテキスト

「声の文化」が生み出す口承のテキストの特徴は、それが固定的なものではなく、あくまで可変的なものであることだ。

関敬吾が編んだ『日本昔話大成』全一〇巻（角川書店、一九七八〜八〇年）をひらくと、収録された昔話一つ一つの全国における分布が記されている。そして、同じ昔話でも地域によってバリエーションがある。

たとえば、第八巻『笑話・一』におさめられた「団子髻」。いわゆる「だんごっこいしょ」である。記載されているのは、高知県香美郡の話だけれど、この話は、鹿児島県から青森県まで、全国に広く分布している。高知県香美郡の話で、髻は「だんごだんご」とおいしかったものの名前を唱えながら帰る

が、途中で小さい谷を渡るときに「やつこらしよ」といったために、唱えることばが「やつこらしよ、やつこらしよ」になってしまう。ところが、この掛け声は、大分県速見郡なら「ひよつとこせ」、佐賀県東松浦郡なら「うんとこしよ」、福岡県久留米市なら「どっこいしょ」というふうになりがある。さらにいえば、同じ地域で語られる同じ話でも、語り手によってちがいがあろう。昔話は、語り手と聞き手のあいだで、いつでも作り変えられる可能性をもっている。昔話は、可変的なテキストなのだ。

昔話にかぎらず、「声の文化」が生成するテキストが可変的なものであることは、落語のことを考えるとよくわかる。新学習指導要領のいう「伝統的な言語文化」のなかに落語はふくまれないかもしれないが、現行の小中学校の国語の教科書には、「寿限無」「そろそろ」「饅頭こわい」「初天神」といった落語が学習材化されている。落語もまた、師匠から弟子へ声によって伝承される「声の文化」である。

落語の世界に「三遍稽古」ということばがある。弟子が新しい噺を教わるとき、師匠は、弟子の前で、（たぶん間を置いて）三回、その噺を演ずる。弟子は、メモをとったり、録音をしたりせず、ひたすら聞く。三回、噺を

聞いたあと、今度は（これも、おそらく間を置いて）、弟子がその噺を師匠の前で演ずる。師匠が聞いて、よしと許しが得られれば、弟子は、その噺を高座にかけることができる。これを繰り返して、弟子は、レパトリーを増やしていくのだ。

もう十年以上前になるけれど、上方落語の四代目桂文我さん（口さばきのきれいな噺をなさる方だ）と、ある仕事をとおして知り合いになったばかりのころ、以前から疑問だったことを聞きしてみた。――「落語家が噺をおぼえるとき、師匠の語る一言一句をそのままそっくり覚えるんですか」文我さんは、「いえ、そうではありません。噺の骨組を覚えるんです」というふうにおっしゃった。なるほど。私は、文学研究のことばでいえば、弟子は、師匠の噺の「ストーリー」を聞くのではなく、「プロット」を聞きとろうとするんだなと考えた。

「ストーリー」と「プロット」、簡単な国語辞典には、どちらも、「話の筋」という意味が記されている。「ストーリー」と「プロット」を区別し、それぞれの例をあげるのは、E・M・フォースター『小説とは何か』（一九二七年／米田一彦訳、ダヴィッド社、一九六九年）だ。「王が亡くなられ、それから王妃が亡くなられた」がストーリー、「王が亡くなられ、

それから王妃が悲しみのあまり亡くなられた。」がプロットだという。ストーリーが事柄の羅列であるのに対し、プロットは、事柄相互の因果関係を明らかにしていく。聞き手の立場でいえば、「それから？」とたずねていくのがストーリー、「なぜ？」「どうして？」と問うていくのがプロットということになる。

三遍稽古の場で、弟子は、師匠の嘶のストーリーではなくプロットを聞いていくのだらう。そうでなければ、桂文哉さんのおっしゃる「嘶の骨組」を体得することはできない。そして、嘶の肉付けは、弟子の工夫にゆだねられる。その結果、師匠から教わった嘶も、弟子に独特の味わいをそなえていくことになるのだ。落語「芝浜」の名演で知られた、三代目桂三木助が、NHKの青木一雄アナウンサーとの対談でこんなふうに行ったことがある。

『話は、詳しく教わっちゃ、本当はいけない。骨だけ教わるというもんでね、幹だけね。あとの枝葉は、自分でつけて行くのですよ。ですから、昔の人で嘶を教わっても、そのままやらないで、半年位はうっちゃっておいでから、今度その話を思い出すと、荒骨だけは覚えていられるけれども小骨は忘れちゃって全然判らない。それから今度は自

分の力でそこへ肉をつけて行く、そうすると本当に自分の芸になるというのですよ。だから何ですわね、五人がやれば五人とも骨は同じだけれども、随分違う。』(対談「マイクはなれて」、『放送文化』一九五七年七月)

また、プロット(嘶の骨組)さえつかまえば、同じ嘶でも、寄席のようすによって、長くたつぷりと演じることも、短くさらつとやることもできる。こんなふうだから、落語もまた、可変的なテキストだといえる。

昔話にしろ神話にしろ、そして、落語にしろ、「声の文化」の口承によるテキストは、語り手や聞き手の状況によって作り変えられる可能性をいつももっている。ところが、新学習指導要領のいう「本や文章」は、固定的なテキストである。昔話や神話や、そして落語も、本にしたり、教科書にのせたりした場合は、いつ読んでも同じ本文に固定されてしまう。「本や文章」を使うにしても、ほんとうなら、作り変えられる可能性があるものだとわかっておきたい。

つい最近、『読売新聞』紙上(二〇〇九年七月六日付)に「第五八回読売教育賞」が発表されているのを読んだ。国語教育部門の最優秀賞を受けたのは、千葉大学教育学部附属小学校教諭の大木圭さんの実践「読み聞かせ

から始める伝統的な言語文化の指導」だ。「昔話 自分なりに伝える」という見出しで、実践の内容が紹介されている。その一部を引く。『小学1年の学級で数種類の「桃太郎」を読み聞かせ、それを自分なりの「桃太郎」として幼稚園児に語り伝える活動に取り組ませた。児童は口承文芸としての昔話本来のおおらかさ、昔話らしさを体得した。』子どもたちに「桃太郎」の複数のバリエーションを読み聞かせた実践者は、昔話が可変的なテキストであることをよく承知している。そして、小学一年生という語り手が幼稚園児の聞き手に語る際にも、テキストの可変性があらわれ、生き生きした語りになったにちがいない。

「伝統的な言語文化」と音読

新学習指導要領では、小学校3・4年に「易しい文語調の短歌や俳句」の音読や暗唱が、5・6年に、「親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章」の音読が指導事項に上げられている。

近代以前の文学の読書は、韻文だけでなく散文も音読されるものだった。日本語が文字をとまなうものになったあと、文学は、写本で流布し、さらに木版印刷で広まるようになった。近世の木版印刷の時代になっても、印刷

できる部数はごく少なく、また高価だっただろう。江戸の人々は、貸本屋などをおして、たまたま手に入った本を、仲間や家族のみんなで楽しんだと思われる。その場合は、だれか文字の読める人が音読し、まわりでそれを聞くという読書が行われた。滝沢馬琴の『八犬伝』なども、そんなふう enjoyment されたのではないか。こうした集団的な読書の間では、音読した際のリズムや調子など文章の様式美が大切なことになる。文章の内容に重点が置かれるようになるのは、活版印刷によって本が廉価でたくさん出回るようになり、また、教育制度が整うことによつて識字率が上がつて、ひとりずつが本が読めるようになった時期(どんなに早くても明治二〇年代からあと)だろう。このように、古典文学は音読の声と結びつくものであったこと、近代の小説は黙読されるものになったことなどをにらんで、「伝統的な言語文化」の特質をよくつかまえておく必要がある。

右は、音読から黙読へという読書のスタイルの変化に注目した前田愛の意見『前田愛「近代読者の成立」有精堂、一九七三年参照』などを踏まえて書いたのだが、さらに、いくつか付け加えたいこともある。近代の文学であつても、詩は、大正末にモダンリズムが勃興して視覚的な面白さをねらうようになるまで

音読と結びついてしたこと、童話や児童文学は、学齢前の子どもも読者としてかかえこんでいるから、長く読み聞かせや音読の声と結びついてしたこと、それでも、一九六〇年前後にはじまる現代児童文学は、読者層の中心を幼年から十代の前半の子どもたちへと引き上げ、彼らが黙読する書きことばとして緻密化していくことなどだ。

前田愛に対して、「音読から黙読へという歴史図式を単線的に成立させてしまうこと」への疑念を述べるのは、山田俊治である。近代においても、近代以前でも、音読を必要とする階層と黙読する階層(物語を女房に読んでもらう姫君と、ひとりのときは黙読する女房など)があつたというのだ(山田俊治「音読と黙読の階層性」、『立教大学日本文学』一九九六年一二月など参照)。このことも付け加えておく。

新しい学習指導要領では、「伝統的な言語文化」が重要視されている。「伝統的な言語文化」とは「声の文化」であるということを前提に、読み聞かせを聞くことや、音読、暗唱といった学習活動が展開されるとよいと思う。

あるときから、日本語は、文字をとまなうものになった。近代以降、読書のスタイルの主流は、音読から黙読へと変わった。それで

も、学齢前の子どもたちは、「声の文化」を生きている。岡本夏木は、これを「一次のことば」と呼ぶ。「一次のことば」は、話しことばである。「二次のことば」に対する「二次のことば」とは、「学校の学習という場において、おとなが意図的に強制してくるものとの対決をおして子どもが形成してゆかなければならぬもの」、「二次のことば」としての書きことばであり、「二次のことば」としての話しことばである(岡本夏木『ことばと発達』岩波新書、一九八五年)。小学校という学習の場で、「伝統的な言語文化」と出会うことが、子どもたちの存在の根幹にあるはずの「声の文化」をもう一度確認することにつながればよいと願う。

みやかわ たけお 武蔵野大学文学部教授。日本児童文学、日本近現代文学専攻。著書に『現代児童文学の語るもの』(NHKブックス)、『新しい小学国語の創造』(共著、双文社出版)など。