

〈最終講義〉

国語教育のためのコンテクスト論

桑 原 隆

国語教育のためのコンテキスト論

桑 原 隆

私がいただいた時間の3分の2は、大風呂敷を広げまして、これから研究したい「コンテキスト論」についてお喋りし、ご批判を仰ぎたいと思います。最後の15分から20分くらいは、1枚目の資料の裏にあります歌謡曲をみなさんに聞いていただいて、にぎやかに締めたいと思っています。その中のどの曲が一番好きなのか、お尋ねしたいと思っていますが、それが私の目的ではありません。これは、ここにもひとつの現在の言語状況、言葉のコンテキストの状況を窺うことができるのではないかということを考えるための資料です。

いまだに私は携帯電話をもっておりません。生きた化石みたいな存在です。ましてや、最近みなさんよくパワーポイントなるものをお使いになりますけれども、いまだにパワーポイントなるものを操作できるような状況にありません。ですので、昔ながらのお喋りでご勘弁いただきたいと思っています。

それでは、お配りしました資料に基づいて、私の大風呂敷を広げてみたいと思います。

現在、構想している「コンテキスト論」は、このような構成になっています。

I. 国語学習指導のコンテキスト論

言語・国語のコンテキスト論

学習者のコンテキスト論

II. 「コンテキスト論」への経緯

- (1) Ferdinand de Saussure (フェルディナン・ド・ソシュール) (2) 倉澤栄吉／滑川道夫／大村はま／ケネス・グッドマン／イエッタ・グッドマン (3) 西尾実研究 (4) 「言語生活

論」

III. 「コンテキスト論」① 巨視的地平 (学力論・教材論)

- (1) グローバル (2) ナショナル
(3) ローカル

IV. 「コンテキスト論」② 機能論

- (1) 言語文化的機能 (認知的機能)
(2) 人間関係の機能 (コミュニケーション) (3) 実用的機能

V. 「コンテキスト論」③ 媒体としての言語

- (1) コンテキスト化と脱コンテキスト化 (2) 話し言葉と書き言葉 (3) 辞書の定義と多様なコンテキスト (4) 言語の歴史的コンテキスト (5) 動詞的コンテキストと名詞的コンテキスト

VI. 「コンテキスト論」④ 学習者論

- (1) 学習者の既有知識 (経験)・先行知識 (2) 学習者の興味関心 (3) 未来志向・未知志向 (4) 対話／キッドウォッチング／意味マップ (5) 学習者固有のコンテキスト化

国語の、言葉の学習指導というのを考えていくときに、一方では、国語、すなわち言語そのもののコンテストから論じていく。それから、もう一方では、学習者、あるいは学習者論からのコンテキスト論を考えていく。この両者が必要だろうと思います。言語、国語そのもののコンテキスト論は、「文脈論」といいてもいいと思います。文脈論はもう大昔から研究されてきていると思います。それに加えて、もっとそれ以上に大切なのは、学習者の論理です。すなわち、児童の、学習者のコンテキストというものを考える必要があるのではないかと、私は考えるようになってきました。その両者を統合し

ていくところに、本物の学習指導、あるいは、国語教育論、国語教育としてのコンテキスト論が形作られるのではないかと考えています。それが、一番目の私の大前提、あるいは目的であります。そのような考えに至りつきましたメモが、資料中に、Ⅱ.（「コンテキスト論」への経緯）の（１）～（４）として書いてあります。今回は（１）～（３）は省略し、（４）について説明します。私は、「言語生活」という概念を、一番根底に据えて考えています。「言語」と「言語活動」と「言語生活」という三つの概念を、区分しながらも、同時に関係付けながら、「言語」と「言語活動」を「言語生活」という概念が包み込むかたちで、国語教育論を捉えようとしてきました。その試みは、ずっと遡れば、フェルディナン・ド・ソシュールの『言語学原論』を丹念に読んだ頃から始まっています。その経緯については、今日は省略したいと思います。

そして、私はその「言語生活」というものを、このように定義をしました。すなわち、「固有の場や状況において展開される、個人的および社会的言語活動の営み」です。私は、言葉の学習というものについて、言語だけを取り出して叩き込む、つまり上からトップダウン方式に教える、という立場には立てません。そうではなくて、どうしても「場」や「状況」というものを考慮に入れていかざるを得ません。それが「固有の具体的な場や状況において展開される」としたことの意味です。それでは、この「固有の場や状況」というのは何か、という問題になってきます。このような定義に約十余年前までに至りついた私の考えが表れているわけです。本学に提出した博士論文も、「言語生活」をこのように定義するかたちでまとめました。

そして、次の私の研究課題は、この「場」や「状況」というものをどう極めていったらいいのか、ということになりました。それを表わす言葉は、「コンテキスト」という英語、カタカナ書きにした言葉が相応しいのではないかと考えました。現今の、カタカナ書きの言葉の氾濫状況には、必ずしも賛成してはいないのですけれども、私が考えたいと思っている概念を表すため

には、どうしても、この「コンテキスト」というカタカナ書きの言葉が相応しいのではないかと考えています。最初に申し上げましたように、国語教育の実践ならびに国語教育論を、言語そのもののコンテキスト論と学習者のコンテキストを含めたかたちの「コンテキスト」という統一的な概念によって切り開いてみたいというのが、ここ十年の私の考え方です。

それは、博士論文が幸いにも一段落した段階でした。そして、その頃に出会った文献が、資料１枚目の右側のものです。その資料の右上に、「1998年３月21日」と書いてあります。つまりこの資料は、私が関係している研究会で、その当時の問題意識を披瀝するために用いたものです。研究室を片付けておりましたら、この資料が出てきました。私にとって、この資料は、次の研究へと進むステップとして、大変貴重な資料でした。ただ、残念ながら、この段階で、私は筑波大学附属高等学校の校長という役職を拝命し、それに引き続き、教育学系長を務めさせていただきました。そして、そのことを口実に、あるいは言い訳にして、このあたりから研究が一切ストップしてしまいました。「もうひと仕事、研究の旗をあげるぞ」と、意気込んだのですが、その後、コンテキスト論は進展しませんでした。しかし、私の考え方が英語圏の動向とかなり軸を同じくしているということが、資料にある英語の文献から改めてわかったわけです。英語圏の方がもう少し早かったのかもしれませんが、私が「言語生活」という考え方に行き着いていったのも、この欧米系の考え方と流れをほぼ同じようにしているということを、改めて知ったわけです。このように、この資料は私にとって貴重なものであるため、今回コピーしてきました。ちょっとそこを拾い読みしてみたいと思います。

“Current language research confirms the importance of oral communication in the child’s social and cognitive development, and provides the impetus not only to integrate speaking and listening, but to define compe-

tence in new ways, this time with emphasis on the interactive nature of communication and on contextual factors...”⁽¹⁾

すなわち、新しい考え方が出てきたというわけでは、[「コミュニケーションの相互作用的本質・性格と、コミュニケーションに影響を与えるコンテキスト上の様々な要因に強調点が移ってきた」ということです。文中、下線を引いた“interactive nature”というのは、「社会的な相互作用」,[「社会性」の意味です。先ほどの私の「言語活動」の定義に照らし合わせると、「社会的言語活動」の「社会的」という部分に相当します。その次の下線の“contextual factors”については、これに続いて三つの事柄が挙げられています。資料中にある私の要約では、「①人間は本質的に言語を通して意味を創造し、学ぶために言語を使うのである」としてあります。つまり、言語そのものを学ぶことも大切なんだけど、もっと究極的な目標は、言語を使っていろいろなことを学ぶということです。そしてそれは、「意味を創造」していく。このあたりには、構成主義（constructionism）の考え方が背景としてあるのではないかと推測されます。それから、「②教室の社会的コンテキストにおいて言語の機能とコミュニケーション能力に注意をそそがなければならない」。さらに「③人間の学習は非常に複雑なものであることを弁え、統合的な言語教育のカリキュラムによって社会的で知的な言語の機能が相互に関連するようにしていかなければならない。」と要約しました。ちょっと訳がこなれていない危惧もありますが、このあたりの考え方には、私は大変共鳴するところがあります。まさに、「言語生活」という言葉を土台に据えながら考えようとしていることと調和し、符合するのです。これは、また同時に、アメリカに在外研究員として参りました折に出会った「ホールランゲージ」という考え方に共通しているものでもあります。

そして、次の英語の7～8行についても、資料中の私の要約をご覧ください。

1970年代には、言語研究、とくに子どもの言語学習において、形式や構造（つまり“form”や“structure”）から、現実の言語使用の研究に、その関心が移ってきた。言語学者、社会言語学者、民俗誌研究者たちは、言語のより大きな単位の方に焦点をあて、言語が使われ、言語の発達が進められるコンテキストというものに関心を向けはじめた。⁽²⁾

先ほどからお話しているように、「コンテキスト」というものがとても重要なのだ、という考え方に、今から約30年くらい前から、力点が移ってきているわけです。

そして、その考え方を図式的に描いたものが資料左下の図です。人間の学習の構造には非常に複雑な要因が絡み合っているのだから、このように単純な図式に描くということは誤解を招きやすい。しかもそれを、一枚の図でもって表すことは容易ではありません。したがって、この図式が必ずしも良いものであるとは思いません。しかし、この図のポイント、その矢印が表しているように、「言語生活」が「言語活動」を包み込んで、さらに「言語活動」が「言語」を包み込んでいるというところにあります。その逆ではないのです。したがって、カリキュラムを考え、言語教育の方法を考えるにあたって、その「言語」を叩き込んでおけば「言語活動」が豊かになり「言語生活」が豊かになるという発想ではダメなんだということを、もう20年来あちこちで提案してきたわけです。そして、このような図式を描いているうちに、ホールランゲージ関係の英文の著書の中で、右の図式に出会ったわけです。すべてが重なり合うというわけではありませんが、私の単純な図式とかなり共通する部分もあり、共鳴するところがある図式です。一番真ん中に“meaning”があります（言語学の研究でいえば意味論）。二つ目が“grammar”（つまり統語論や文法論）、そして三つ目が“symbol sounds”（音韻論や書記体系・文字体系）に相当します。ここまでは、左の私の図式でいえば「言語」に相当します。それらを包み込んでいるのが“context of situation”

となります。この図表で私が共鳴し、共感したのは、その「言語」の側面を包み込んでいるのが“context of situation”だということです。そして、さらにその外側に、“prior knowledge”，つまり学習者が持っている先行知識、既有知識があり、それらを包み込んでいる、という図式になっています。この右の図式は、私の左の図式とも類似性があります。“context of situation”を外から二番目に位置づけており、かつ学習者の“prior knowledge”というものを一番外側に位置づけていることについて、大変私は賛意を表し、共鳴しているわけです。さらに、一番外側の“context of situation”と“prior knowledge”のところを“pragmatic”という名称で包み込んでいる。したがって、私の「言語生活」をあえて英語で訳せといわれれば「プラグマティック」と訳すのではないかと思います。しかし、「言語生活」という言葉は、在外研究員時代にも、なかなか的確な英語に訳すことが出来ませんでした。“The Language of Daily Use”という言い方もありますが、それとも違うような気がしています。

ところで、私は「言語生活」という概念を使ってきたわけですが、この言葉は、時に誤解を招くおそれがあります。それは、この「言語生活」という言葉が、「実用性」や「実用的機能」と結び付けて受け取られている傾向があるということです。これは、「生活」という言葉が入っていることによるものかもしれませんが、どうしても、「言語生活」というと「実用性」という意味合いの中で受け取られてしまう。しかし、私が意図しているものは実用性だけではありません。資料の「Ⅳ.『コンテキスト論②』機能論」と書いてあるところに、私の考える機能として、「(1)言語文化的機能」「(2)人間関係の機能」と「(3)実用的機能」の三つを挙げました。これが、私の考える「言語生活」というコンテキストにおける機能です。つまり、たとえば「書類を整えて書く」というような、単なる実用的な機能だけを論じているわけではないのです。「言語文化的機能」こそが「言語生活」における、もっと大切な機能です。それは

私自身のことを例にとれば、論文を書いたり、専門書を読んだりすることも「言語生活」の一部です。この「言語文化的機能」は、機能的に言えば、「考える」とか「想像する」といった認知的機能と言い換えてもいいでしょう。それから、(2)として挙げたのは「人間関係の機能」です。これはコミュニケーションの問題にもつながります。機能論については、昔から多々言及されております。なかには、その機能を非常に細かく分けている方もいます。しかし、国語教育を考える上では、あまり細かく分けて考えてもその有効性は乏しく、この三つくらいで捉えていくのがわかりやすいのではないかと思います。

そして、その「(2)人間関係の機能」の下に「異間コミュニケーション」とあります。「異間コンテキストによるコミュニケーション」という言い方でもよいと思います。「異間コミュニケーション」とは私の造語ですが、広めていくことを願望しています。「異文化間コミュニケーション」という言葉にちなんで「異間コミュニケーション」と私は名付けています。

これは、現場の先生方と研究会を開き、授業を拝見するなかから触発された問題の一つです。子どもたちが研究発表などで調べたことを発表し合います。そのとき先生は、「相手によくわかるように」という言葉をよく使います。この文言は頻出します。ところが、そのような授業を見ていても、子供たちがどうも真剣になっていない。それはどうしてなんだろうと、授業を拝見しながら考えました。そして、次のような考えに至りました。つまり、子どもたちは、毎日8時くらいから夕方3、4時まで同じ生活をしています。同じ生活を繰り返している。そうしますと、ある人が発表する内容というのが、大体わかってしまっているわけです。あのグループはこういうことを調べている、それなら、次にこういう発表をするのだろうということがわかってしまっている。そこには鮮度が何もないし、毎日付き合っている人たちに相手意識というのは必要ないわけです。私たちが家庭で、例えば食事をしながらお喋りするときに、余程のこ

とがない限り、相手意識というのは必要ありません。気楽にお喋りをしている。ある意味では、教室そのものがそのような状態になっているのではないかと思うのです。すなわち、等質集団になってしまっている。そのようになってくると、どうしても鋭い相手意識というのがそこに芽生えてこない。では、その鋭い相手意識を作るには、どのような場を、つまりコンテキストを作ればよいかと問うたときに出てくる答えが、「異なる間」を作るということです。つまり、人間を、相手を替えればいいのです。例えば、隣のクラスに紹介しあうということや、下級生たちに自分たちの調べたことを聞いてもらうということを行う。あるいは、紙芝居を作り、発表し、それを異学級等の児童・生徒に鑑賞してもらう。またあるいは、学校を超えて、隣の学校の生徒たちと交流しあい、紹介しあう。そうすると、そこには「未知性」というものがありますね。当然、「相手は、どこまで私たちがやっていることを知っているだろうか」とか「相手はどのような状況にあるだろうか」というように、コンテキストを考えざるをえない。そういう状況というものを設定しない限り、鋭い相手意識というのは生れてこない。この「異間」、つまり「異なる間」には「男性、女性」ということから、職業、それから年齢、地域、学年というような、様々なレベルが考えられるでしょう。

このような異間コミュニケーションこそが大切なものになってくるでしょう。ただし、すべて異間コミュニケーションでいいとは思いません。一つのトピックについて考えを深め合うとなれば、等質集団において意見を持ち合った者同士が集まってお互いに意見交換をするのがいいかとは思いますが。しかしもう一方で、今言いましたように、鋭い相手意識を育てるためには「異なる間」のコミュニケーションの場、コンテキストを作ることがとても大切だろうと思っているわけです。

さて、あとは拾い読みしていきますが、私のコンテキスト論のひとつの視点は、資料中の「Ⅲ.『コンテキスト論』① 巨視的地平」のところに書きましたように、広い視野から、つま

り「グローバル」「ナショナル」「ローカル」という視点から、学力論や教材論を捉えていくところにあります。とりわけ最近では、このグローバルの視点というものを、どのような形で、学校のなかに取り込んでいったらよいのかということを考えます。例えば、国語教育界においても、例の、2000年から始まったPISAの問題があります。このPISAで、順位が8位から14位に下がったということが大騒ぎになりました。そしてそれが大きなきっかけになり、学習指導要領の改訂にもつながり、かつ日本の国内でも学力テスト（全国学力学習状況調査）が行われるようになったといういきさつがあります。その学力テストの問題においても、かなりPISAの問題に類似している問題文が作られ始めています。それについては、少々私は違和感を持っています。もう少し、そのPISA型学力が私たち日本の国民にとって本当に必要なのかどうか、再検討してから臨む必要があるのではないかと考えています。問題文が全部発表されているわけではないので、全貌を語ることはできませんが、例えば、あの問題のなかに「アマンダと侯爵夫人」という戯曲の問題文があります。あの問題のなかで、そのセリフなどを読ませ、「アマンダと公爵夫人は今この舞台のどこにいますか」などと問う問題があります。そのような問いについても、私は「日本はイギリスじゃない。シェイクスピアの国じゃないんだから、そんなことまでやる必要ないんじゃないか」と思います。PISA型の問題文というのは、かなりイギリス型のように私には思われます。

もちろん、そうはいっても、グローバルな社会において、どのような言語力やコミュニケーション力というものが必要なかということは、問い直していかざるをえないだろうと思います。アメリカを中心とした経済原理・市場原理に基づくのが、グローバル化の特徴の一つであるとは思いますが。そのグローバル化が、排他的なナショナリズムをバックアップするようなグローバル化ではいけないと思います。なお、私はここではわざわざ「イズム」という言葉を省いています。「グローバリズム」とか「ナショナリ

ズム」ではなく、「イズム」をつけないかたちで意識的に使っています。「イズム」がついていまして、どうしても排他的、国粋主義的な立場につながりかねないので、「イズム」はとっているわけです。したがって、そのグローバル化も、排他的なものではなく、グローバル化になればなるほどナショナルなもの、つまりその国固有の価値あるものをもっともっと尊重していくべきであると思います。

その点で私が、最近ここ数年来、大きな関心を寄せてきたのが、日本国内の昔話の単元です。昔話について関心を持ち始めたのにはいろんな理由がありますが、詳しくは時間の関係で省略します。いくつか、紹介してみたいと思います。例えば、この英語の“Dragon Kite”。これは石川五右衛門の話です。石川五右衛門の話の、アメリカの英語版です。みなさん、石川五右衛門の話は、最後はどんな終わり方をしていますか。おそらく最後は捕まってしまい、釜茹でになるという話で終わっていると思います。ところが、この英語版はまた面白い。釜茹でではなく、油で炒るのです。台の上に大きな釜が用意されて、そこに油が煮立っている。そして、そこに五右衛門を入れて、いざ処刑の瞬間になると、ドラゴンがやってきて、このドラゴンを作った風職人とその家族と五右衛門の四人を、このドラゴンが前の爪で抱き上げて、そして助けて、琵琶湖の方に飛んで行くというストーリーになっています。これは固有の作者がいないので、勝手に英語版を作ってもいいかとは思いますが、このような英語版と、日本の昔話の「石川五右衛門」とを比べ読みしてみるというのも面白いと思ったわけです。それから、これは英語版の“Little One Inch”，つまり「一寸法師」です。「一寸法師」も英語版がありまして、その題名が“Little One Inch”となっています。このような教材をたくさん使って、アメリカで「単元Japan」という実践を試みているのです。実践版はこの本⁽³⁾の中に掲載されていて、とても面白い実践で、ここ数年、学類の学生と一緒に実践版を読みながら、同時に日本の昔話を改めて読み直してもいるわけです。英語版の「一

寸法師」もいろんな版があるらしいのですが、我々が知っている日本のお話では、一寸法師が大きくなって、お姫様と「めでたしめでたし」となりますね。ところが、この英語版では、その逆になっているのです。このお話の最後はこうなっています。

“So they were married. And they live happily to a ripe old age in a tiny house just right for two people no bigger than fingers on a hand.”⁽⁴⁾

つまり、「二人は結婚しました。そして、手のひらの指ほどの二人は、その二人が入れるほどの小さな家で仲良く暮らしました。」となっているのです。ということは、一寸法師がお姫様のように大きくなったのではなくて、お姫様の方が小さくなり、そして、「この一寸法師と結婚して仲良く暮らしたとき」、というかたちで終わっているのです。はたして、このような英語版があってもいいのかという疑問もありますが、先ほど言いましたように、「一寸法師」も語り伝えられたお話なので、つまり作者がいないので、勝手に面白おかしく変えてしまっているのかもしれない。いずれにせよ、このような英語の翻訳版と読み比べてみると、なかなか面白い。

それから、今日は資料を持ってこなかったのですが、みなさんご存知の「浦島太郎」の話も、再創造の過程がとても面白いということを、私は改めて発見しました。「浦島太郎」の話で、みなさんが大体知っているのは、最後に「開けてはだめだよ」と言われた箱を開けてしまうという話ですね。すると、煙が出てきて、「白髪のおじいさんになってしまいました」というところで終わっていますね。それは、おじいさんは悪いことをして、罰が当たったような終わり方をしているわけです。浦島太郎は、何か悪いことでもしたのでしょうか。なぜ罰が当たったのでしょうか。あるいはお姫様は、なぜ「開けてはいけないよ」と言ったのでしょうか。このことを少し疑問に思い、ここ2年半くらい「浦島太郎」の研究を随分しました。その結果わかったのは、「御伽草子」⁽⁵⁾に収録されている「浦島太郎」を、

巖谷小波という人物が改作して明治の国定教科書に載せたということです。それが、私たちがよく知っている「浦島太郎」なのです。この「御伽草子」に出てくるのは、「めでたしめでたし」の話です。鶴と亀の「めでたしめでたし」の話になっていることがわかりました。「浦島太郎」の絵本もたくさんありますが、今日持ってきたこの絵本では、白髪のおじいさんになった浦島太郎は、「こんどはみるみるうちに つるになってしまい 大きくはねをはばたくと 空たかくまいあがり とんでいってしまいました」¹⁰となります。実は、この絵本の方が、まだ「御伽草子」に近いのです。すなわち、鶴になるわけです。煙が出てきて、おじいさんの浦島太郎は鶴になる。そして、鶴になってどこに行くかという、亀のところに行くのです。亀は、竜宮城のお姫様、つまり乙姫様です。その亀のところに行くのです。御伽草子では、やや暗示的な表現ではありますが、最後は「めでたしめでたし」という話なのです。要するに、「浦島太郎」とは、鶴と亀の縁起のいい話であるということがわかりました。厳密に調べようとすれば、もっとずっと前の風土記にまで遡らなければならないのですが、もともとはどうやら、「めでたしめでたし」の話のようです。鶴と亀の話なのです。

このように、「一寸法師」や「浦島太郎」をはじめとした昔話というものが、国語の教材になるということが改めてわかってきました。それからその延長線上で、ここ数年来、日本のナショナルな昔話、あるいは日本の各地に伝わるローカルな昔話ということで、「鬼」や「河童」というものが国語の教材にならないだろうかと思いい、多くの資料を蒐集しています。結構面白いものも見つかりました。たとえば、河童について色々調べているのですが、その中で、このような本があることがわかりました。『カッパの飼ひ方』¹¹という本です。漫画です。私自身も、河童がいれば飼ってみたいとも思っていますが(笑)、河童は、北から南の日本全国に話が伝わっています。しかし、なかなか、小学生に読み応えのある文章というのは少ないです。実際に、

このように分厚い『河童伝承大事典』¹²も私の手元にあります。小学生にとって、読んで面白く、歯ごたえのある教材がなかなか見当たらないというのも現状です。

少し話を飛ばします。私は、70歳くらいまでは研究したいと思っています。そのための研究の構想のメモが、資料のⅡからⅢ・Ⅳ・Ⅴ・Ⅵと続いています。そして、もう一枚の資料は残り時間の関係で省略しますが、この資料に掲載されている文章について、みなさんはどのように思うのかということのを問うてみたかった。この文章を誰が書いているかということは、ずっと読んでいくとわかります。これは、ちぎり絵で有名な山下清の文章です。これについて言及している時間はなくなりましたので省略しますが、Ⅵの学習者論と関連させながらお喋りをするつもりでした。

それから、Ⅴ.『「コンテクスト論」③ 媒体としての言語』についてですが、このなかで私が少しだけ言及しておきたいのは(1)の「コンテクスト化と脱コンテクスト化」です。英語で、最近しばしば“contextualization”と“decontextualization”という言葉を見かけます。この、「コンテクスト化」と「脱コンテクスト化」というふたつの概念を使いながら、「作文を書く」とか「文章を読む」ということはどういうことなのかということを紐解けないだろうか、という思いがあります。これについては、まだ全然、構想が固まっていません。

さて最後に、その裏側の資料(歌詞)を見てください。このような資料を作ったのは、ある素朴な疑問を持ったことが始まりです。その疑問とは、宇多田ヒカルが十年程前から大変な人気を誇っていますが、みなさんがその歌詞の意味をどの程度わかって歌っているのだろうかということでした。そこで、過去に遡り、約10年刻みにその時代の典型的な歌を取り出し、歌詞とメロディーが時代的コンテクストにおいてどのように変わってきているのだろうかということを、国語教材の一環として調べてみようと思ったのです。この資料は7、8年前に作った資料ですが、その後改訂版を作る暇もなく時が過ぎ

てしまいました。一番最初の歌は、1910年代の「早春賦」(吉丸一昌作詞、中田章作曲)、それから一気に時代が飛んでしまうのですが、70年代の「神田川」(喜多条忠作詞、南こうせつ作曲)、80年代「恋人よ」(五輪真弓作詞作曲)、2000年代「Can You Keep A Secret ?」宇多田ヒカルと続きます。いまからこの四曲を続けて聴いていただきます。この約百年の過程において、歌詞が一体どのように変わってきているのかというのを、考えてみてください。

みなさんは、どの曲が一番好きでしょうか。宇多田ヒカルの「Can You Keep A Secret ?」が好きな人は、とても精神年齢が、あるいは生理的な年齢が若い方だろうと思います。私の世代では『神田川』などがほろりとする世界なのではないかと思います。

もともと日本語の典型的なリズムというのは「五七」なのです。五七調、すなわち、短歌や俳句が基盤になっています。それが1980年代くらいから、かなり崩れてきています。『博士の愛した数式』の作者・小川洋子と藤原正彦の対談の中に、日本語のリズムについて述べているところがあります。日本語のリズムは「五七五七七」です。このうち5と7が素数です。5・7・5を足すと17になります。さらに、それから5・7・5・7・7は足して31になる。これらは、いずれも素数だということです。そのように言われてみると、「なるほどな」と思いました。すなわち、日本の言語文化というのは「素数の文化」、あるいは「素数の言語文化」というわけです。しかしそれが崩れてきて、元々は五七調で漢字仮名交りの文体だったのが、この宇多田ヒカルの歌のように、漢字仮名交り+英文交りとなってくる。「英単語交り」どころでは済まずに、“Hit it off like this”のように、これはごく簡単な英文ですが、「英文交り」の世界になってきている。今日の「グローバル社会」と言われている社会には、カタカナ書きの言葉がたくさん入ってきています。このような英単語交り・英文交りの歌の流行というのも、現在のグローバル社会の言語状況、あるいは言語のコンテクストの状況を端的に物語っているのではないかと

思います。

宇多田ヒカルについては、音声に重量感がありますが、私は、藤圭子の「圭子の夢は夜ひらく」の方が好きです(笑)。まとまりませんでした。ご清聴ありがとうございました。

注

- (1) IRA & NCTE (1991), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. pp. 691-720
- (2) 同上
- (3) Joy F. Moss (1984). *Focus Units in Literature: A Handbook for Elementary School Teachers*. National Council of Teachers of English. pp. 125-144.
- (4) Barbara Brenner (1977), *Little One Inch*. Coward McCann & Geoghegan, Inc.
- (5) 市古貞次校注 (2002 第22刷) 『御伽草子(下)』 岩波文庫
- (6) 平田昭吾 (2006) 『にほんむかしばなし うらしまたろう』 ブティック社
- (7) 石川優吾 (2003) 『カッパの飼い方 ①～⑥』 集英社
- (8) 和田寛 (2005) 『河童伝承大事典』 岩田書院