



日本の音声言語教育における「問うこと」実践理論の展開 : 大正から昭和までを対象に

友永, 達也

(Citation)

教育科学論集, 27:15-23

(Issue Date)

2024-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100489609>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100489609>



日本の音声言語教育における「問うこと」実践理論の展開

—大正から昭和までを対象に—

Development of Children's Questioning Practice in Oracy Education in Japan:
Treating the Taisho and Showa periods

友永 達也*

TOMONAGA tatsuya

(*神戸大学附属小学校・教諭)

キーワード：問うこと，音声言語教育，コミュニケーション，質問，話すこと・聞くこと

1. 問題の所在

2021年の中央教育審議会による『令和の日本型学校教育』の構築を目指して一全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現—」答申では、2020年代を通じて実現を目指す学校教育を「令和の日本型学校教育」とし、その中ですべての子ども達の可能性を引き出すために「協働的な学び」の充実を求めている。もとより2017年から告示された現行学習指導要領においては、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進も叫ばれて久しい。二つのキーワードを並べてみると、学びを生み出すために他者とのかかわりをいかに充実させていくかという課題が浮き彫りとなる。

様々な他者とコミュニケーションを進めていくうえで必要な資質・能力を考える時、国語科における「話すこと・聞くこと」の実践は特にかかわりが深いと考えられる。本稿ではそのような「話すこと・聞くこと」の指導の中でも、現行学習指導要領における「聞くこと」の領域で扱われている問うこと（「質問する」「訊く」「尋ねる」行為を含め）の実践に二点の理由から着目する。一点目は問うことが、村松賢一（2001）の指摘するような「相互の化学変化を起こすような対話」（村松，2001，p.47）を目指すうえで重要な「応じる技能」に深く関連しているからである（注1）。村松はハウエル（1992）による「絶え間のない調整過程」概念を援用しつつ、参加者が共同で意味を生成する「相互作用モデル」としてコミュニケーションを捉えることを提案する。その意味生成こそが対話における化学変化であり、学びの場に対話的な活動を取り入れる意義でもある。「対話を対話たらしめる最大のポイントは、相手のことばを受けて返すその返し方である」（村松，2001，p.47）という指摘の通り、対話を通して協働的に学びを深めていくためには、互いの発するメッセージを受け止め、問うことを含めた応じる行為が欠かせない。問うことの実践に着目すべき二点目の理由は、そのように重要な問う行為について、学習者自身が十分に活用できる状況にないという現状が想定されるからである。生田（2021）は、アンケートの調査結果から、小学生も大学生も7割以上が授業中に質問をしないこと、小学生は4割以上が思いつかないから質

問をしないことに言及し、授業の展開や他者に遠慮して質問しないのではなく、そもそも質問を思いついてさえいないという可能性を指摘しており、学習者の質問に関する実態を問題視している。加えて、国立青少年教育振興機構による「高校生の勉強と生活に関する意識調査」（2017）では、「人の発表に対して質問や意見を言うことが得意である」と答える高校生は全体の35.6%であり、同調査を実施した米韓中と比較しても低迷しているという日本の高校生の現状を明らかにしている。このような実態から日本においては、学習者に問うことを促し、問う力を高めるような実践が不足していることが推察される。

以上のように、問うことの実践に関しては、その重要性とともに、その窮状を打破する必要性があり、具体的かつ効果的な実践理論を構想していくことが求められる。

そこで本稿では、問うこと実践の理論構築に先立って、これまで日本の音声言語教育において問うことの実践がどのように展開されてきたかを整理することを目指す。過去の実践を振り返り先達の努力を次世代につなげることは、これからの問うことの実践に関する理論的な地図をよりの確に描く上で非常に重要な営みである。

本稿で述べる問うことについてもここで概念整理をしておく。『音声言語指導大事典』（1999）の編者である高橋俊三は問うことについて、「訊く」という用語で規定し、「聞く」行為の深まりと関連付けながらそれぞれの機能を整理している。高橋（1994）によれば、「聞く」とは自然に聞こえてくる音を聞く受動的な状況であり、英語の“hear”が相当する。そこからさらに聞き手の能動的で積極的な言語行為である「聴く」へと深まり、これは鋭い批判的思考と盛んな創造的思考がはたらく“listen”に相当する。そしてついには話し手ではなく聞き手が主導していく出発ともなる行動である「訊く」となる。「訊く」とは尋ねること、質問することであり、“ask”“question”にとどまらず“interview”にまで発展する積極的な言語行為である。本稿においても、問うことはこのように「聞く」から始まり、批判的思考と創造的思考をはたらかせる「聴く」ことの土台の上に成り立つような、他者に何らかの情報提示を求める働きかけ（訊く）であると広く捉える。

音声言語教育全体の実践史については、これまで様々な論

者によって整理されている(例えば野地, 1980, 飛田, 1988, 増田, 1994, 増田・植西, 1998 など)。しかしながら, 音声言語教育における問うことの実践に照準を合わせた整理は管見のかぎり十分ではない。

2. 研究の目的

本研究の目的は, 次の二点である。一点目は, これまでの音声言語教育実践史研究における整理を参考にしながら, これまで十分に明らかとされてこなかった日本における問うことの実践理論を分析することである。二点目は, それら問うことの実践理論の分析を踏まえ, 時代ごとの展開を概観し, 問うことの実践における時代的な変容について整理することである。ただし, 日本における長年の音声言語教育を整理することは, 問うことに焦点化しても膨大な研究・実践を扱うことになる。そのため本稿では, 大正から昭和までを主に分析の対象とする。大正を分析対象の起点とした理由については, 増田・植西(1998)が述べるように, 明治期においては, 問うこと実践の母体である「きくこと」に関わる特筆すべき実践が出ていないため, 問うこと自体を対象とした実践も見られないであろうということが推測できたからである。「問答」という言葉は対象以前にも様々な文献で確認できたが, いずれも教師による児童への教授法の一つとして扱われており, 学習者自身がコミュニケーションの中で問いを発することに焦点を当てた音声言語教育としての問うことの実践とは異なっている。

本稿において昭和の終わりまでを分析対象としたことについては, 平成元年版学習指導要領において音声言語教育を重視する方向性が打ち出されたことが大きく影響している。なぜならばその後続く学習指導要領で「伝え合う」ことの重要性が認識され始めるなど, この領域の指導は音声言語教育重視の方向性のもと平成から大きく前進することとなったからである。その転換について増田(1994)は, 学習指導要領上で音声言語教育が軽視されたことをきっかけに, 昭和後期では音声言語教育に関連する文献数が年間40件以下の年が1969年から18年間続いたことや, 明治図書出版の『教育科学国語教育』という月刊雑誌の特集記事がほとんど見られなかったことと対照的に, 平成以降はそれらが大幅に増加していることを根拠として論じている。そのような意味で平成という時代が音声言語教育の大きな転換点と考えられるため, 本稿では昭和の終わりまでを分析対象とすることとした。

なお, 村松(2001)は, 「きく」という言葉の中に「聞く(相手のことばを全体として受け入れること)」、「聴く(焦点を絞って理解しようとする)」、「訊く(わからないところを問い返してもっとよく知ろうとする)」という高橋と類似した機能の違いを認め, 整理している。国語教育実践理論研究会(2018)は, そのような村松の整理を参考にしながら, あえて「きく」という表記を採用しながら論を展開している。このように本研究で分析を加える音声言語教育論者は使用す

る用語について意図的な語彙選択をしているであろうことに鑑み, 引用する論者の言葉をそのまま使用した。そのため本稿では意図的に一般的な「聞く」と、「きく」の両方を使用している。

3. 研究方法

本研究は以下の手順に沿って実施する。

- ① 増田信一による音声言語教育史の整理(増田, 1994, 増田・植西, 1998)を参考にしつつ, およそ大正から昭和までの時代を対象に, 各時代の音声言語教育者がそれぞれの論考で問うことをどのように実践理論に位置づけているかを分析する。
- ② ①を通して日本の音声言語教育において問うことがどのような変遷を辿ってきたのかについて考察する。

本研究において, 増田信一による音声言語教育史の整理を参考にするのは次の二点の理由からである。一点目は, 増田による音声言語教育史の整理が各時代の出版件数を手掛かりにした量的分析の側面を有しているからである。その分析方法から導き出される「3つの山(隆盛期)」と「2つの谷(沈静期)」と増田が名付けた音声言語教育の盛衰は, 日本における音声言語教育の展開を大まかにとらえる上で参考になる。このことにより本研究において音声言語教育全体の盛衰と, 問うことを対象にした実践の発展が軌を一にしているのかという視点での検証も可能となった。二点目は増田による整理が, 本稿で分析対象とする大正から昭和までの音声言語教育を射程に収めているという点である。同じく音声言語教育史の整理を目的とした刊行物に, 野地潤家による『話しことば教育史研究』(1980)があるが, これは分析対象が昭和前期までであり, 分析の詳細さでは目を引くものがあるものの, 本研究の要求に比べるものではない。他にも, 国語教育史の大著に飛田多喜雄による『国語教育方法論史』(1965), 『続・国語教育方法論史』(1988)があるが, その中で音声言語教育について扱われているページはわずかであり, 音声言語教育における問うことの展開を通史的に追いかける本研究において参考にすることが難しい。以上二点の理由により, 本研究では増田(1994)およびそれをもとに「聴くこと」に焦点を当ててさらに端的に音声言語教育の史的展開を整理した増田・植西(1998)の論考を参考にする。

4. 問うこと指導の変遷

本節では, 大正時代と昭和前期, 昭和中期, 昭和後期と本稿で分析対象とする時代を3つに区分し, 増田(1994)および増田・植西(1998)を参照しながら, その時代の音声言語教育研究者が各自の実践や理論の中にどのように問うことを位置づけていたのかについて検討していく。増田(1994)は1873年から1991年までを対象とし, 年度別音声言語教育文献数を整理しており, 時代による出版事情に配慮しつつも,

その出版件数からつぎのように「3つの山（隆盛期）」と「2つの谷（沈静期）」を見出している。

- ①第一の山「国民学校令による話し方教育の重視」
- ②第一の谷「太平洋戦争による国家権力による出版統制」
- ③第二の山「昭和20年代の経験主義教育による話し合いの重視」
- ④第二の谷「昭和43年版学習指導要領による音声言語教育の軽視」
- ⑤第三の山「平成時代の音声言語教育の再重視」

このうち、⑤については先述したように本稿の研究対象とはしない。①については②の出版統制によって2年という短い期間で終わってしまったため、本稿では大正時代と昭和前期という時代を統合した区分で扱うこととした。③については本稿の昭和中期の分析が、④については本稿の昭和後期の分析がそれぞれ対応している。

4-1 準備期としての大正時代と昭和前期

大正時代と昭和前期は、問うことの母体である聞くことに光が当てられ始めた時代として解釈できる。「音声言語教育の静かなる前進の時代」（増田 1994）とされる大正期において、きくことの指導として大きな業績であると注目されるのは奥野庄太郎による『聴方教育の原理と実際』である。大正時代、音声言語教育の意欲的な研究校であった私立成城小学校において、その中心人物として活躍した奥野は、同校による大正時代からの音声言語教育研究の集大成として本書を出版している。大正時代における話し方教授の研究者であった飯田恒作が「話し方教育は方言訛音の矯正か、標準語の普及くらみにしか考へられていなかったのである」（飯田、1930、p.44）のように見解を述べるなど、音声言語教育への関心が徐々に高まりつつあるもののまだまだ十分ではないこの時代の中で、奥野は聞くことの中でも問うことの重要性という特筆すべき点を見出している。奥野は「子供の国語の生活」の一番初めに「聴く世界」を挙げ、「この世界に小学校の国語教育が連絡すべき」と指摘する（奥野、1928、p.7）。それは読み方教授に従属し、断片的にしか扱われてこなかった位置づけを乗り越え、音声言語教育における「聞くこと」の指導に光が当てられた瞬間であろう。そればかりでなく、学習者の生活の中で読むことよりも書くことよりも、聞くことが生活の中で最も範囲が広いという奥野の指摘は、従来の国語教育において画期的であった。奥野は、「お凧」を聞くことによる教育方法のあり方を提案し、「人間生活」「道徳生活」「国語生活」など各方面にわたって及ぼすその教育的効果について同書で論じている。「お凧と国語生活」について論じている章では、聞くことのなかでもさらに問うことに着目している以下のような記述も見られる。

朝日が登れば朝日のことを尋ね、月が輝けば月のことを尋ね、雨がふれば雨のこと、雷がなれば雷のこと、（中略）何でも一斉のこと、児童の疑問となり、問題となり、発問となるものは実に種々様々である。

その質問、その発言は無秩序であり、衝動的本能的であるが、その間に児童は自らの興味にまかせ必要に応じて、不識の間に豊富な言語の世界を創造し、その間の片言隻辞、自己の類化に適するものを閃光的に極めて咄嗟の間に微妙に取得して自己の所有として行くのである。この刹那の間に営まれる機敏なる言語取得の自然法は蓋天興のものである（奥野、1928、pp.142-143）。

問うことが子ども達の日常生活に深く結びついていることに加え、そのような問いが子ども達の言語習得において重要であるという指摘は、問うことの有用性を考える上で示唆的である。しかしながら、音声言語教育の中に問うことを明確に位置づけているとは言い難く、主に情報の理解のための受動的な聴方教育といえる。そのような理念は奥野の「聴方はお凧をきかして、自然のうちに耳から豊富に国語を学習さして行く」（奥野、1928、p.5）という言葉にも表れている。

次に、昭和前期の業績として峰地光重による『聴方話方教授細目と教授資料』を挙げる。峰地は話聴教育の系統的な実践を目指して、聞き方と話し方の教授細目と教授資料を組み合わせ提案している（峰地、1935）。大正時代後期において、先に述べた奥野らによって発表された「話方教授細目」や「聴方教授細目」を集約したうえで、峰地は教授細目と教授資料を合わせながら話し方と聴き方の指導を示した。そこで提示されている教授資料は膨大であり、加えて「グリム童話」や「日本昔話」など子ども達にとって親しみやすいものが選定されている。

さらに峰地の指摘の中で重要なのは、以下の記述のように、聴き方を指導するうえでその対象として幼年期を重視していることである。

かうした目的から考へるならば、何れの児童にも聴方教授を施すことは、極めて肝要なことであるが、就中幼学年児童殊に地方児童のそれに於いて、より多く重要性を発見する。幼学年児童に聴方教授の重要な所以は、この時代が特にお話の愛好期であり、最も安易な言語取得の形式である点から、聴方が最良の形式だからである。（中略）かゝる立場から、私は幼学年児童及び地方児童に聴方教授を課し、体系的にその思想生活の拡充を促してやりたいと思ふ（峰地、1935、p.3）。

「地方児童」という表現は、当時の峰地が鳥取で実践していたこと、教育における都鄙格差が指摘されていたことなどを反映していると思われる。幼稚園と小学校において、いかに学びを接続していくかということは現代においても重要な課題であることに鑑みると、峰地の指摘は聴くという軸を生かした発達論的な視点からの体系的な幼小接続教育の提案として評価できる。しかし、「即ち聴方は耳に依る言語習得の部面を掌るものであり、話方は口による言語発表の部面を掌るものである。この関係は、文字による習得を讀方が掌り、表

現を綴方が掌つてある関係とよく類似してゐる」(峰地, 1935, pp.1-2) という聴方と話方の関係について語る峰地の言葉が示すように、やはり聞くということが理解活動を中心とした受動的な行為として認識されている。

さらに、その聞くことによって理解する内容も、今日の学習指導要領で示されているような「話すこと・聞くこと」の指導内容というよりは、例えば尋常科第二学年聴方話方教授細目の第一学期の目的が「赤づきん」という教材では「グリム童話『赤づきん』の話を語り可憐の情を味せる」(峰地, 1935, p.27) と設定されているように、教師の説話を聞くことによって、ある主題についての理解を深めるというものであった。

大正時代や昭和前期では、音声言語教育において「話方」に加えて「聴方」の大切さが認識され始めた。そのような動きを反映して、1941年(昭和16年)『小学校令施行規則改正(抄)』では、新設された「国民科」のなかに「国民科国語」が位置付けられ、その中に「話し方」という文言が登場した。ただし、その中の「聴キ方」については、「話し方」に対する従属的な扱いであり、当然ながら本格的な問うこと指導の記述も見当たらない。しかし、問うこと指導の母体となる聞くことの指導に焦点が当てられ始めたという意味において、この期を問うこと指導の「準備期」と位置づける。

4-2 萌芽期としての昭和中期

昭和中期は、問うことが音声言語教育に明確に位置づけられた時代である。昭和中期には、戦後教育の出発点として占領軍総司令部の強力な行政指導を受けつつ編纂された『学習指導要領国語科編(試案)』(1947)が生み出された。この「第一章 まえがき」には小学校と中学校を通じて発達させるべき能力が示されている。「一人の話しをよく聞くようにする。」という項目においては、次の三つの下位項目が示されている。「(一) 注意して、よく人の話を聞きわける。」「(二) いうべき時と、聞くべき時の区別をわきまえる。」「(三) 話の要点をとらえる。」であり、話すことに関する下位項目が九つあることと比較すると、まだまだ学習者が学ぶべき言語活動の中で十分な地位を占めているとは言えない。しかしながら昭和前期において聞くことに当てられた光が戦後にも継続されていたことは十分に認識できる。

続く『小学校学習指導要領国語科編(試案)改訂版』(1951)においては、聞くことに関する能力そのものに焦点を当てられた。前学習指導要領(試案)において「目標」として示された技能目標を、「能力表」という形式でより一層具体化している。これ以降の学習指導要領では、このような示し方はしていないため特異であり、この学習指導要領に示された「聞くこと」の能力は、聞くことに関する能力の諸相をとらえる上で大変参考となる。この学習指導要領の中で示されている小学1年生から6年生までの能力数について、現行指導要領の3領域、すなわち「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」内訳については、「話すこと・聞くこと」の能力数が107と一番多く、読むことが83、書くことが103である。さ

らに、第一章の第三節「国語科学習指導の一般目標は何か」において、聞くことの指導に関する解説として、聞く技術の指導がこれまで十分に行われていなかったため、目標をはっきりさせて何のために聞くのかという、聞くことの意義から指導をする必然性が述べられている。これらの事実から、学習者は家庭や社会で自然に音声言語を学ぶので学校ではその誤りを正しておけばよいといった認識ではなく、聞くことも学校における学習指導の範囲に位置づけようとする当時の文部省の意図が読み取れる。

なお、「小学校学習指導要領国語科編(試案)改訂版」(1951)における第一章の第一節「教育の一般目標とは何か」では、教育の目標を具体化するために、同じ年に交付された「学習指導要領一般編(試案)改訂版」(1951)における記述を引用し、以下のように強調している。

まずわれわれは、個人生活の充実、個人能力の最大限の発展を考えなければならない。そうしてその個人が、家庭生活や社会生活を営み、さらにそこにおいて、経済生活、職業生活に従事するのであるから、これらの生活領域における民主的生活の価値や方法に対して、深い理解と、問題を処理する能力の発展とを期さなくてはならない。

特筆すべきは、この学習指導要領において、よりよい生活を目指した能力の設定が行われていたことである。学習者が学ぶべき指導目標を設定するうえで学習者の言葉の学びと実際の生活とを切り離さないという理念は、言語生活に生きる指導の構想につながるという点で非常に重要であり、その後の国語教育にも影響を与えている。

この「小学校学習指導要領国語科編(試案)改訂版」(1951)において、問うことに関する能力に限定し抽出すると、次のようなものが挙げられる(下線は筆者)。聞くことと能力としては、第3学年「感想や質問をもつように聞くことができる」、第5学年「聞いたことをうのみにしなないで、疑問の点は聞き返すことができる」である。話すことと能力としては、第1学年「好奇心をもっていることや、知りたいと思っていることについて質問することができる」、第5学年「質問や報告、説明や発表がはっきりと要領よくできる」である。このように、問うという行為が国語科の聞くこと、話すことと能力表の中に明確に位置づけられていることがわかる。

能力表での記述以外にも、例えば「第五節 第一学年の国語科学習指導はどう進めたらよいか」では、「聞くことの学習指導はどうしたらよいか」という記述の中に「種をまいたり、草花を育てたり、動物を飼育したり、いろいろなものをつくらしたり、さまざまな活動をする機会をとらえて、質問したり、復唱したり、話の大要をとらえたりする技能を育てる」という文言を見出せる。学習者の実際の生活と言葉の学びを結び付け、多様な活動の中で質問をする技能を高めることが1年生の指導に求められているが、このような質問に関する指導の記述は他学年にも散りばめられている。加えて、好奇心を

もっていることや、知りたいと思っていることについて質問する能力は、能動的な聞き手の存在を意識したものである。このように、聞くという行為の認識が、受動的なものから能動的なものへと移行している点は特に評価できる。

しかしながら、問うという行為の記述にとどまり、それぞれの内容に十分なつながりや系統性が見出されるとは言い難く、問うことに対する理論的な基盤が認められない。これについては現在にも続く課題である。

昭和中期における問うことの注目すべき実践として、山口喜一郎、上甲幹一の2名が挙げられる。山口喜一郎は、後に西尾実によって「わが国における話しことばの開拓者」(山口, 1952, pp.1-2)と評されるなど、明治から昭和前期にかけて日本の音声言語教育に貢献した人物である。

『話言葉とその教育』(1951)において、山口は言語活動における「発言」と「内語」の構造について以下のように論じている。

発語は内語をもたねば無内容的となり、内語は発語をもたねば無形相となる。言語活動は内語と発語とを結ぶ活動である。(山口, 1951, p.46)

話すという言語活動において、発語を支える内語という二重構造に着目することは、具体的な言葉として何が表出されたかという教師の見取りの質を越えて、その言葉がなぜ表出されたのかという、より学習者の内面に踏み込んだ理解につながる。単なる話型指導を超えた、話すことそのものの思考を豊かにしていこうとする指導は、現代においても引き継がれていることを考えると、山口の指摘は示唆的である。

次の上甲幹一は戦後、国立国語研究所において国語教育に関する調査研究に長く携わり、戦後の日本においてどのような国語教育が求められるべきか追究しつつ研究を展開していた人物である。上甲は『標準語の学習指導法』(1953)において、話すことの指導段階を八つの段階に整理している。そのうち質問の指導段階は、第二段階に位置づけられており、第一段階の「応答と挨拶」の次である。加えて質問の指導は小学校、中学校、高等学校のうち、小学校段階で焦点化して指導することが提案されている。質問指導を話すこと指導全体の中に段階的に位置づけただけでなく、小学校から高等学校までの発達段階を踏まえかなり早い段階での指導を主張している点で、質問指導の立場を明確にしており、この時点で問うことの実践が音声言語教育の中で市民権を得ていたと判断することができる。

この昭和中期では、問うことを含め音声言語における能力が具体化され、それを支える内面への着眼が認められ始めたという点が重要である。加えて問うこと実践が音声言語教育に明確に位置づけられていたことも確認できた。大正時代や昭和初期において見出された問うことの実践が着実に進展しているという意味で、問うこと指導の「萌芽期」として認められる。

4-3 発展期としての昭和後期

昭和後期は問うことの多様な理論展開がもたらされた時代である。昭和後期は、教師主導の読解指導に重点を置くテスト主義の国語教育が復活し、音声言語指導が影の存在となったために「音声言語教育の冬の時代」(増田, 1994, p.202)と評される。1968(昭和43)年版学習指導要領改訂で中心となって活躍した森岡健二の発言から、音声言語教育が「しつけ」や「人間関係」の問題として扱われ、国語科での指導より「学校生活全体の具体的な実際の場面」での指導が重視された。そのことにより技術的な部分も含めた国語科としての音声言語の指導がおざなりにされていたと指摘されている(増田, 1998, pp.176-180)。

一方、この期には問うこと指導の発展に資する書籍が多く発刊されている。例えば大久保忠利・小林喜三男『話しことば指導の技術』(1961)や、古田拓『授業における問答の探究』(1963)などが挙げられる。大久保は、「真の話しことば教育はいかにあるべきか」ということについて、「今までの話しことば指導では、静かに聞く態度とか、気おくれしないで話す心の持ち方とか、または楽しく聞かせる話しかたなどのような外面的な態度・話術的な点に重点がおかれていました」(大久保・小林, 1961, p.14)と、従来の態度主義的な音声言語教育の問題を指摘する。そこからコトバを用いた活動と思考との関係に踏み込みながら、「話しことば教育」の在り方について具体的な実践をもとに論じている。例えば「聞きかた」の指導については、「教室で、よく『人の話しを注意深く聞きなさい。』と、いう注意を、教師は口ぐせのように言いますが、この『注意深く』ということが、ただ態度、礼儀的しつけにおわただけではいけません。態度としての「注意深さ」以外に、ここで述べるような点に目を向けていただきたいのです」(大久保・小林, 1961, p.88)と、聞くことにおける「心理活動」に着目する重要性を前置いたうえで、「話しを組み立てを見分ける」「聞きながらメモをとる」などの具体的な指導を提案している。

さらに大久保・小林(1961)には様々な実践家による音声言語の指導実践も広く収蔵されており、なかでも当時東京都目黒区立第八中学校教諭であった渡辺武の「質問のしかたを教える」実践などは、現代の問うこと実践においても示唆的である。渡辺は授業者が学習者に疑問がないか尋ねても反応を示さない現象を引き合いに出し、「子ども達には、何を質問していいのかわからないのです。わからないところがわからない。だから質問のしようがないのです」(大久保・小林, 1961, p.103)と学習者の内面に注目した分析を述べている。そのうえで、まず疑問を持つことの大切さや、わからないことをそのままにしてしまわない大切さを話すことから問うこと指導を始め、その後「語句の問い」「文の問い」「原因・条件の問い」「比較・関係の問い」「思いつきの問い」という五つの「質問の型」を提示し、学習者に社会科地理的内容の学習に対する問いを見出させている。この活動について、一人残らず質問を書くことができたと、その効果も併せて報告されている。近年の質問行動研究には、学習環境が質問行

動を強化するうえで重要であるという指摘（生田，2021）もあり，そのような意味で先駆的ともいえる実践である。

古田は『授業における問答の探究』（1963）を著し，問答に焦点化した指導理論を提案している。古田は，教師による子どもとの問答に問題意識を持ち，そこから問答の要点を整理するとともに，「発動的に聞くこと」の意義を論じている。古田は問答の形態を次の3つに分けている。すなわち「教師が児童生徒に問う」「児童生徒が教師に問う」「児童生徒が問いつつある」である。そのうえで古田は学習指導のはじめは教師が児童生徒に問う形態であっても，だんだん児童生徒が教師に問い，児童生徒が問いつつある形態へと進んでいく必要性を述べている。それに加えて，そこでの子ども同士の問いの指導についても次のように具体的に論じている。

さらに思う。この頃の研究発表である。（中略）しらべてきたものを，自分のことばとして述べしめねばならぬ。それについても聴者の質問，この指導が必要である。

「どこそこの所をもう一度おっしゃって下さい」とか，「そこをもうすこし詳しくおっしゃって下さい」とか，聞くようにさせねばならぬ。またそうした質問がない場合は，教師が全体に代わって聞くのである。そしてその調べてきた者の大切なところを引き出してやるのである。あるいは，調べ方の疎漏を気づかしめ，ふたたび調べ直さすのである。そういうところに，「なるほど，ああいう聞きかたをすればよいのだな」と分かるのである（古田，1963，p.153）。

教師から子どもへという従来の問答のベクトルを捉え直しているだけでなく，相手から考えを引き出す質問の具体的な指導にまで踏み込んで述べている。増田（1994）による2000点を超す膨大な音声言語教育実践史の文献リストを見ても，直接に問うことを主題として出版された文献は少なく，ましてや書籍全体で問うことの指導に焦点を当てたものは稀有である。大久保・小林，古田の書籍はいずれも現代における問うこと実践にも通じる部分が多く，昭和後期における問うこと実践の発展を支えたと推察される。

昭和後期における音声言語教育の推進者として，倉澤栄吉や大村はまはよく知られている（増田・植西，1998）。倉澤が編者となった『国語科対話の指導』の冒頭まえがきには「聞くこと，話すことの指導が，国語科以外のところでも行なわれるべきだといって，二兎を二つながら追わないでいるのが，今の国語科の実情である。読み書きの指導で精一ぱいで，などの逃げ口上も使う」（倉澤，1970，p.1）と，聞くことや話すことにおける指導の窮状を嘆いている。そのような中で氏は「対話」を「学校における教育活動の中核」と位置付け，その原理や指導について論じている。

倉澤は，西尾実が「通じあい」と訳したコミュニケーションの概念を基盤としている。西尾実は『言語生活の探究』（1961）の中で「ことばの機能」について次のように論じている。

わが国では，これまで，ことばの働きを，単に甲から乙への伝達と考え，単一な，一方的な働きとして理解してきたけれども，実際は，甲と乙との相互的な作用であり，社会的な働きであって，それは，両者の相関において成り立つ通じあいとして理解されなくてはならない事実である（西尾，1961，p.112）。

西尾が指摘するこのような相互的，社会的な行為として対話活動を捉えようとする「通じあい」の概念は，その後の音声言語教育において重要な位置を占めている。

倉澤はそのような西尾の論に立脚し「対話は，形態として考えると，独話とか会話とかに並ぶものである。が，機能として考えると，それは独話の中にもあり，会話の中にもあるものではないだろうか」（倉澤，1970，p.23）と述べ，「人間たちとのあいだにはたらくもの」として対話の概念を形態から機能へと適用範囲を拡張させている。さらに「対話形態の中に，さらに，たとえば質疑応答，問答，あるいはあいさつといった，さまざまな形態ジャンルが現実に行われている」（倉澤，1970，p.24）とし，とりわけ問答を例に挙げて対話指導の実践原理を倉澤は論じている。倉澤の問答に関する議論で特筆すべきは，問答において否定性を含む必要があることの指摘である。そうすることで問答を，例えば教師から学習者へという情報伝達のための装置としてのみみなすのではなく，互いがすでに持つ考えをあえて一度否定することで新しい考えを生み出すきっかけをつかもうとするような創造のための装置へと展開していく。「問答は，話し合う人間どうしの相補性だけでなく，否定性を含まねばならない。否定とは，真理の名において自分と相手の人間関係を無視するということである。ふたりがプラスの人間関係であることは，社会の調和であるが，それをあえて無視して，事実認識の方に奉仕させる。真理に奉仕させる」（倉澤，1970，p.41）という倉澤の指摘は質問行動が批判的思考力と密接に結びついているという近年の指摘（Santosoら，2017）と通じる重要なものである。しかし，倉澤の同書で取り上げられている質問に関する具体的な指導を概観すると，「わからないことを聞く」「確認するために聞く」「自分の（意見・感想）気持ちをj入れて質問する」といったように，援助要請としての質問行動が中心であり，批判的思考を十分に取り入れた問うこと指導が展開されているとは言い難い。この点に関しては，倉澤の実践理論の中で問うことの指導が具体的にどのようなように展開されてきたのかについてさらに詳しく調べる必要がある。

『話しことば教育史研究』（1980）を著し，音声言語教育に関する膨大な研究実績を残した野地潤家は，1974年に『話しことば学習論』を刊行し，自身の音声言語教育研究の成果を整理している。同著における「話しことばの特質と機能」において，野地は授業における学習話法を聞解力（きちんと聞き取る技術）と話表力（きっかりと話し表す技術）と名付け分類している。本稿で焦点を当てる問うことについては，話表力の下位分類である質疑力として位置付けられている。質

疑力に関する野地の説明を次に引用する。

質疑力は、応答力と並んで、学習話法の中核の一つをなす。学習・教授過程において、問題点・疑問点を把握すること、それにもとづいて、質疑・質問をすること、これは自主的な学力水準を反映するであろう。質疑のしかたについては、学習者の発達段階に応じて、訓練を積み上げていくことが必要である（野地，1974，p.172）。

ここでいう学習者の発達段階に応じた訓練について、具体的な説明はなされていないものの、「学習話法の中核の一つ」という表現を用いて、問うことに重要な位置づけを与えていたことがわかる。質疑力と自主的な学力水準との関連に対する言及は、今日の問題解決的な学び、主体的な学びにもつながる重要な指摘である。

なお、同著には「コミュニケーション技術の訓練」という項立てもあり、そこにおいてもコミュニケーション技術の基本として話表力が注目されている。しかしながらここでの話表力の下位分類には先ほどの質疑力が位置付けられていない。このことは、『話し言葉学習論』が1954年から1974年までの20年間に野地が執筆、発表されたものを集成したものであることに関係すると思われる。「話しことばの特質と機能」は、1971年に明治図書より発刊された『講座・話し合い学習上』の論考をもとにしており、「コミュニケーション技術の訓練」は1970月に黎明書房より発刊された『講座自主学習Ⅲ』の論考をもとにしている。つまりこの2冊の刊行の間に、野地の中で話表力における質疑力の位置づけが変化したことになる。氏によるこの認識の変化は、問うことを指導する価値や必要性そのものを検討するうえで重要な知見となりうると予想される。この間の野地の論考を比較分析することで、氏による問うことへの認識の変容を考察するなど今後より詳細な分析の余地があるだろう。

先述の倉澤栄吉にして「話し言葉を媒介とした指導の理念と工夫において、大村はまが、その右に出る人がない」ということは定評のあるところ（後略）（大村，1983，p.445）と言わしめた大村はまは、「よい聞き手を育てる」という自身の音声言語教育観を存分に反映した聞くこと・話すことの指導計画を『大村はま国語教室第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』の中で整理している。その中で「話し方学習の系統化」における目標の一つに「よい問答ができる」ということを挙げている（大村，1983，p.75）。A段階（中学1年生の1，2学期）の目標として「正しい答の得られる問い、問いにぴったり合った答」を、B段階（1年3学期から2年の1，2学期）の目標として「相手のもっているものを引出せる問い、問う人の気持ちをくみとった答」を、C段階（2年3学期から3年1学期）の目標として「相手のいいたりないところ、誤解を招く言い方に気づいて補わせるための問い。相手の聞きたがっている、そして聞くことがつたなくて聞けないでいるものまで答える」ことをそれぞれ挙げており、問うことに関する段階的な指導構想の具現化がなされている。これは、これ

までの問うこと指導では十分になされていなかった点である。

加えて大村は問うことに対する重要な指摘を行っている。例えば次のような箇所である。

この質問ということについては、自分のわからないことだけを聞くというふうになっていますが、またいつも先生に聞く、困ったので聞くというようなことが多いのですが、もっと友だち同士、ほんとうに聞くことによって、その人を育てるため、掘り下げるため、もっと発表を生かすため、そういうことのための質問、人のため、自分のためになるような質問をすることを教えていきますと、聞き手の姿勢がすっかり変わって、わが身のこととして聞くようになるのではないかと（大村，1983，pp.81-82）。

ここには援助要請としての質問を越えた、学習者同士の育ちを実現するような互恵的関係を企図した問いかけ実践への道筋が示されており、問うこと実践の一つの転換点と言える。しかし同時に、同著において、大村は問うこと実践の難しさについても言及している。

みんなの発表を聞いたならば、ぜひそういう問題点を出していけるように、訓練しなければならぬと思います。これは非常にむずかしいことで、しばらくの間私は自分だけで出しておりました。そしてだんだんに生徒には話しました。あたりまえの、わからないことを聞くような質問でもいいけれども、それはそれだけのもの。ほんとうの質問というのはこういうものなのだと話をしました。そしてそれを心がけさせましたけれども、なかなかむずかしいのでできません（大村，1983，p.154）。

大村は問うことの重要性を認識しながらも、指導の具体的な方法の確立については改善の余地を実感していたことがうかがえる。問うことに関する指導は、卓越した実践家である大村をもってしてもそれほどまでに難しいものであり、未開拓な領域を今なお残している。それでも、同著には「実例主義」による問いの理解を深める指導や「問の形をいろいろに変化させてみること」、「質問のしおり」などが示されており、大村による問うこと指導のアイデアには学ぶところが大きい。きくことの指導に焦点化したものとしては斎藤美津子の『きく方の理論』（1972）も、国語科教育の枠組みを超えて音声言語教育に大きな影響を与えた著作である（注2）。斎藤は「きく」ということについて、以下のように論じている。

「きく」ということは、人のためにきくのではなく、学ぶために、人間成長のために、自分自身のために「きく」のです。「きく」ことの訓練は、知識の導入だけではなく、人間に対する忍耐と理解（寛容ではない）の精神を養うための近道だと信じています。子供たちの「注意集中」の訓練にもなると同時に、批判的な考え方を涵養する最も早い方法であると思います（斎藤，1972，p.2）。

表1 大正から昭和における問うこと指導の変遷

時代	問うこと指導の変遷	本稿で取り扱った人物と著作
大正時代 昭和前期	準備期（問うことの母体である「聞くこと」に光が当てられた時代）	・奥野庄太郎『聴方教育の原理と実際』（1928） ・峰地光重『聴方話方教授細目と教授資料』（1935） ・文部省『小学校令施行規則改正（抄）』（1941）
昭和中期	萌芽期（問うことが音声言語教育に位置づけられた時代）	・『学習指導要領昭和26年度国語科編（試案）』（1951） ・山口喜一郎『話言葉とその教育』（1951） ・上甲幹一『共通語の学習指導法』（1954）
昭和後期	発展期（問うことのも様な理論展開がもたらされた時代）	・大久保忠利・小林喜三男編『話しコトバ指導の技術』（1961） ・古田弘『授業における問答の探究』（1963） ・倉澤栄吉・青年国語研究会『国語科対話の指導』（1970） ・斎藤美津子『きき方の理論』（1972） ・野地潤也『話しことば学習論』（1974） ・大村はま『大村はま国語教室第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』（1983）

「聞く」という行為を単なる情報理解のための行為にとどめることなく、そこに批判的思考や創造的思考を含ませようとする考え方は、高橋俊三が指摘するように、後の音声言語教育者による理論形成に大きく寄与した（高橋，1994）。斎藤は国際会議の同時通訳者として長年活躍してきた経験を活かしつつ、幅広く関連諸領域を見渡ししながら論考を整理し、問うことの必要性やそこで求められる心構えに関する指摘を行っている。

結論としては、「質問しましょう」「質問する癖をつけましょう」という一言につきてしまいます。ことばよりも、その道具を使っている人間が主体なのですから、合点がいかなくなったり、納得できなかつたり、また一応理解できても、事が重要なために、もう一度確かめたいとき、質問するのです。そしてあなたのいう意味はこういう意味ですかと、確かめてみるのです。（中略）目的は、正しく理解し、よいコミュニケーションを効果的に行なうためですから、自分らしく、人のまねをしないで一生懸命、理解しようと努力する誠実さと熱意が問題になります。これがきき手の仕事になってくるのです。話し手を非難し、笑い、罵倒するまえに、まず、よいきき手とならなくてはなりません（斎藤，1972，pp.134-135）。

コミュニケーションの場において交流される情報が外在的事実である場合は、その情報の正確さを検証することはある程度可能である。一方、内在的事実、例えばその人の意見や考えなどが交流される場合、その情報は当人の中にあるのでその正確さを確認するための手掛かりはない。ゆえに斎藤はことばのやり取りを行う際、その正確さを「自分には決定できないもの」として、「そのままを聴く態度で臨むより仕方がない」と述べる。このことは現代の情報化社会における問うことの意義そのものだとと言える。様々な情報、日々変化する情報を前に、私たちは常にその正確さを、問うことによって確かめる必要に迫られているのである。

以上のように、昭和後期は増田（1994）において音声言語教育の冬の時代と言われながらも、問うこと指導における重要な著作が多数刊行された。そのなかで問うこと指導におけ

る批判的思考への着目や、互恵的関係の醸成に資する理論的展開が行われており、問うこと指導の「発展期」と言える。

5. 考察

本稿では、主に大正から昭和までの音声言語教育実践史を対象としつつ、代表的な教育者やその著作を参照し、その中で問うことの実践がどのように取り上げられ展開されてきたかを確認してきた。その結果を表1に整理する。

増田（1994）によって「音声言語教育の静かなる前進の時代」とされる大正期から、問うことの実践がどのように扱われてきたか、本研究における文献調査をもとにその変遷を概観すると、音声言語教育として聞くことが位置づけられたことにより問うことの指導に光が当てられ始め、そこから徐々に問うことの重要性が音声言語教育論者の中で高まってきたことが明らかとなった。加えて問うことにこめる指導のねらいが、情報の正確な受け取りを越えて、情報そのものを批判的に解釈したり、学習者同士の互恵的な関係を育んだりしながら新たな情報を創造する架け橋となる役目を期待したものへと変容していく展開についても確認することができた。これは問うことの実践が、大正から昭和の終わりにかけて着実に展開されてきたことを示唆している。増田（1994）による音声言語教育の二つの山と二つの谷という盛衰と、本稿で明らかにしてきた問うこと実践における展開過程が必ずしも軌を一にしないということであり、ここに本稿の学術的な意義が見出せる。

しかしながら、本稿においてここまでに取り扱った資料の中には、問うことそのものに焦点を当てて体系立てられた理論や、系統的な問うことの実践は十分に確認することが出来なかつた。ただし、本稿で紹介した様々な論者が指摘していた問うことの重要性和、問うことを教育に位置づけ実践していく難しさへの気づきは、その後の問うことの実践を追究していく原動力となったと考えられる。

今後の課題として、二つのことが挙げられる。まず一点目は、本稿で扱った時代における音声言語教育者の継続的な文献調査である。とりわけ、倉澤栄吉による対話理論と問うことの具体的な実践との関係性や、野地潤家による質疑を対象とした理論的変遷などを明らかにする詳細な文献調査であ

る。二点目は本研究で扱った時代以降、つまり平成以降から令和の現在までを対象に問うこと指導を概観し、その展開を整理することである。とりわけ、増田が「音声言語教育の新发展」(増田, 1994, p.205)と表現した平成という音声言語教育の転換期を経て、問うこと指導が過去の蓄積を生かしながら、現在に至るまでにどう変容してきたのかということについて検討する必要がある。

これまでにわが国で築き上げられてきた実践に敬意を払いながら、今後も本研究を継続していきたい。

<注>

注1 村松(2001)は、話し合い学習指導研究の整理を行った吉田(2002)の論考の中で、音声言語教育領域の「パイロット的役割を果たすことになると思われる」と価値づけられている。

注2 増田・植西(1998)は、斎藤(1972)を問うことの理論や実践には位置づけていないが、行論で示すように重要な指摘を行っているため本稿における分析に加えた。

<参考・引用文献(アルファベット順)>

- 古田 拓 (1963) 『授業における問答の探究』 明治図書出版。
 飛田多喜雄 (1965) 『国語教育方法論史』 明治図書出版。
 飛田多喜雄 (1988) 『続・国語教育方法論史』 明治図書出版。
 生田淳一 (2021) 「環境が授業における学習者の質問を引き出す」『問う力を育てる理論と実践 問い・質問・発問の活用の仕方を探る』 小山義徳・道田泰司編、ひつじ書房。
 国立青少年教育振興機構 青少年教育研究センター編(2017) 『高校生の勉強と生活に関する意識調査報告書』 国立青少年教育振興機構 青少年教育研究センター／編。
 倉澤栄吉・青年国語研究会 (1970) 『国語科対話の指導』 新光閣書店。
 増田信一 (1994) 『音声言語教育実践史研究』 学芸図書。
 増田信一・植西浩一 (1998) 「聴くことの学習指導の研究」『奈良教育大学紀要』 第47巻第1号, pp.1-12。
 益地憲一監修, 国語教育実践理論研究会編著 (2018) 『対話的に学び「きく」力が育つ国語の授業』 明治図書。
 峰地光重著作集刊行委員会編 (1981) 『峰地光重著作集6 聴方教育の新研究 聴方話方教授細目』 けやき書房。
 文部省 (1941) 『小学校令施行規則改正(抄)』。
 文部省 (1947) 『学習指導要領国語科編(試案)』。
 文部省 (1951) 『小学校学習指導要領国語科編(試案)改訂版』。
 文部省 (1951) 『学習指導要領一般編(試案)改訂版』。
 文部科学省 (2021) 『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現—』 中央教育審議会答申。
 村松賢一 (2001) 『対話能力を育む 話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』 明治図書。
 西尾実 (1961) 『言語生活の探究』 岩波書店。
 野地潤家 (1974) 『話しことば学習論』 共文社。
 野地潤家 (1980) 『話しことば教育史研究』 共文社。
 奥野庄太郎 (1928) 『聴方教育の原理と実際』 東洋図書。
 大久保忠利・小林喜三男 (1961) 『話しことば指導の技術』 明

治図書出版。

大村はま (1983) 『大村はま国語教室第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』 筑摩書房。

斎藤美津子 (1972) 『きき方の理論』 サイマル出版会。

Santoso, T., Yuanita L., and Erman, E. (2017) The role of student's critical asking question in developing student's critical thinking skills, IOP Conference. Series: *Journal of Physics*, vol. 953, pp.1-6.

高橋俊三編 (1994) 『聞くことの指導』 明治図書。

高橋俊三編 (1999) 『音声言語指導大事典』 明治図書。

山口喜一郎 (1951) 『話言葉とその教育』 刀江書院。

山口喜一郎 (1952) 『これからの国語教育のためにIV 話すことの教育』 習文社。

上甲幹一 (1953) 『標準語の学習指導法』 東洋館出版。

付記 本研究は公益財団法人 博報堂教育財団による第18回 児童教育実践についての研究助成を受けたものである。