



日本の音声言語教育における「問うこと」実践理論の展開 : 平成から令和を対象に

友永, 達也

(Citation)

教育科学論集, 27:25-33

(Issue Date)

2024-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100489610>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100489610>



日本の音声言語教育における「問うこと」実践理論の展開

—平成から令和を対象に—

Development of Children's Questioning Practice in Oracy Education in Japan: Treating the Heisei and Reiwa 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, 問い, 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

教育現場における問うという営みが, 日本の国内外問わず注目されている。例えばその最たるものは, OECD Education 2030 プロジェクトである。その中で 2030 年に求められるコンピテンシーの一つとして「新たな価値を創造する力」が挙げられ, イノベーションを起こしていくために重要な力を学校教育で育成していくために, 白井 (2020) は以下のように説明している。

しかしながら, 「新たな価値を創造」するために, 学校教育が何の役割も果たせないかといえば, もちろん, そうではない。上述のような, 「決まったことに疑問を持たず, 自分一人で, 既存の枠組みの中で考える」ような古典的な教育とは反対に, 「現状に疑問を持ち, 他者と協働しながら, 既存の枠組みにとらわれず考えること」につながるような教育に変えていけばよいのである。(白井, 2020, p.153) (下線は筆者)

これからの社会がより「予測困難で不確実, 複雑で曖昧」な VUCA (volatile, uncertain, complex, ambiguous) となることを見据え, 下線で示したような, 現状に疑問を持つ力を学習者に身に付けさせることが求められている。日本に目を移すと, 白水・小山 (2021) は, 個人や社会が学び続けるという点に質問の意義を見出している。個人が自ら見出した答えで満足している場合は, そこから先を求めようとするさらなる学びは起こらず, 個人が先人から受け継いだ答えで満足している場合は, 社会的な変革など起こらないと述べる。このように, 現代において問うことの重要性が論じられている。さらには歴史をさかのぼれば, 国語科における音声言語教育を母体としながら, 大正時代より問うことの実践が着実に展開されてきたことも確認されている (友永, 投稿中)。

しかしながら, 現在日本における問うことの実践は, 必ずしも成果を上げているとは言い難い。例えば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。また, 学習者が質問をしないという実態は以前より報

告され, 大学生を対象にした研究では対人関係に関わるパーソナリティや, 対人的機能などの影響が指摘されてきた (無藤・久保・大嶋, 1980)。また小学生を対象にした研究 (生田・丸野, 2003) では, 学習場面において質問を思いつくが質問しないと回答した小学生が 27.6%であったのに対し, 質問を思いつかないから質問しないと回答した小学生が 42.9%であった。質問をしないのは, そもそも質問を思いついてさえいないためだということであれば, 学習者が質問を生み出せるような効果的な実践が, 教育現場に求められていることを意味する。

このように問うことに関して, その重要性とともに, その窮状を改善する必要性があり, 具体的かつ効果的な問うことにおける実践理論の構築が求められる。そこで本研究では, 問うことの実践理論構築を見据え, 日本においてどのように問うことの実践理論が展開されてきたのか整理することを目指す。

ここで, 問うことに関する概念規定を行なっておきたい。日本の学習指導要領において, 学習者の問うことの指導に関しては国語科の「話すこと・聞くこと」の領域が大きく担っている。『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。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。

2. 研究の目的

本研究の目的は, 日本における問うことの実践理論がどのように展開されてきたか, 代表的な実践を分析するとともに, 現代にいたる問うこと実践の展開を整理することである。その際, 音

声言語教育実践史の研究者である増田信一によって、「音声言語教育の新展開をめざす平成時代」（増田，1994，p.205）と命名されたように、平成を分岐点と考える。増田（1994）は、2000点を超す膨大な音声言語教育実践史の文献リストを作成し、各時代の出版件数を手掛かりにした量的分析をもとに、日本における音声言語教育の盛衰を「3つの山（隆盛期）」と「2つの谷（沈静期）」で表現している。このうち、平成は第三の山に該当し、平成元年から音声言語教育に関する研究文献が3年連続で40件以上リストアップされたことを根拠に、昭和中期に見られた第二の山以来の音声言語教育隆盛期であると増田は指摘する（増田，1994）。そして平成以前を対象とした問うこと実践の整理は、友永（投稿中）ですでに論じられているため、本研究では平成以降の問うこと実践理論の展開について整理を試みる。

3. 研究方法

本研究は以下の手順に沿って実施する。

- ① 全国大学国語教育学会が約10年ごとに編集する『国語科教育学研究の成果と展望』における「話すこと・聞くこと」の章を参考に、当時の音声言語教育に関する時代背景や重要施策を分析する。
- ② 『国語科教育学研究の成果と展望』における「話すこと・聞くこと」の章を参考に、そこで扱われている研究者や実践家の論考をもとに当時の問うことに関する実践を抽出し分析する。
- ③ ①②をもとに、平成以降、日本においてどのように問うことの実践が展開されてきたかについて考察する。

全国大学国語教育学会による『国語科教育学研究の成果と展望』シリーズを参考にする理由は2点である。1点目は編集の母体となる組織である全国大学国語教育学会が、1950年の結成以降長らく日本における国語教育研究を牽引する存在だからであり、その1100名を超える団体の組織的な活動から、幅広く問うことの実践に関する情報を収集できると期待したためである。2点目は、『国語科教育学研究の成果と展望』シリーズでは、「話すこと・聞くこと」を含めた各領域において、平成に入ってからおよそ10年ごとの研究成果やそれに対する考察が、それぞれの領域研究の第一線で活躍する研究者によってまとめられており、音声言語教育における問うこと実践の展開を通史的に追う本研究資料として適しているからである。以上の理由により、『国語科教育学研究の成果と展望』シリーズを参考に、平成から令和における問うこと実践理論の展開を分析する。

4. 問うこと指導の変遷

本章では、1980年代後半頃から2020年頃を対象に、平成から令和において問うこと指導が日本でどのように展開されてきたかについてその変遷を追う。

まずは平成から令和における音声言語教育を取り巻く時代背景や重要施策を概観する。増田（1994）は音声言語教育の盛衰が、その時々文部行政の姿勢の在り方に強く影響されるという窮状を指摘した。問うことの変遷を考える上で、平成から令和

に至る社会情勢及びそれに関連する教育行政の対応を概観することは必要であろう。

次に『国語科教育学研究の成果と展望』シリーズをもとに、この期間に出版、発表された音声言語教育に関する文献の中で、問うことに関する特筆すべき実践や理論を抽出し、その特徴を検討する。次章では、平成から令和における具体的な問うことの実践を分析し、その展開を論じる。

4-1 音声言語教育を取り巻く状況の変化

4-1-1 再び隆盛を見せる平成期の音声言語教育

平成に至る前の昭和後期について増田信一は、「音声言語教育の冬の時代」（増田，1994，p.202）と命名している。そのきっかけとして昭和43年版学習指導要領における話しことばの軽視を指摘している（増田，1994）。話し方の指導について、国語科の時間だけでなく、学校生活全体で習得させればよいという当時の学習指導要領の方針の中で、音声言語教育の明確な指導時間が削除されることとなり、結果音声言語教育全体が停滞してしまふこととなった。

また、中村（2002）が指摘するように、教育現場を取り巻く状況も1980年頃から厳しさが生じた。例えば1980年前後に校内暴力が問題となり、1985年にはいじめの発件数がピークに達した。さらに不登校や学級崩壊が世論をにぎわせるなど、授業の成立すら危ぶまれるような事態となった。その原因として、地域社会のつながりの希薄化、家庭内でのかわりの不足、マスメディアや家庭用コンピューターゲームの普及による友達と遊ぶ時間の減少などが考えられた。その結果、他者とのコミュニケーションを成立させられない子どもが増加し、学校現場における問題と結びついていったのである。このような問題を受け、音声言語教育の充実が学校現場で強く求められることとなった。

このような社会や学校現場の要請を受けて、1989年に学習指導要領が改訂される際は、他者とのコミュニケーションを重視する方針が打ち出された。具体的には、情報化などの社会の変化に対応するために養うべき二つの能力を示した。一つは「目的や意図に応じて適切に表現する能力」であり、もう一つは「相手の立場や考えを的確に理解する能力」である。吉田（2002）は、このような学習指導要領の方針転換以降、平成期において話すこと・聞くことの教育が再び隆盛の傾向を示してきたことを指摘している。そのことは、続く1998年版の学習指導要領国語科において、「伝えあう力」が目標として掲げられたことによっても裏付けられていく。

その後の展開として特筆すべきは、2004年の文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」である。この答申の中で、国語科における今後の指導の重点として、読むことと書くことが挙げられ、このことはすなわち相対的に話すことと聞くことの指導が縮小することと同義であると甲斐・森（2013）は指摘する。この指摘は、話すことと聞くことの指導を国語科以外の他教科においても意識的に行なっていくべきであり、そうすることで今まで以上に読むことや書くことの指導に重点を置くことができるという文化審議会答申の説明にもとづいている。しかし、このような答申の方針に対して、甲斐と森は、

その後続く 2008 年版学習指導要領において言語活動の重視が継続されたことを根拠に「ただしこのことはこの答申、及び学習指導要領が、学校教育における『話すこと・聞くこと』の学習を軽視していることを意味しない」（甲斐・森, 2013, p.56）と指摘する。むしろ甲斐と森は、話すことと聞くことの指導を、国語科以外の教科とも関連づけながら実施していくべきであるという文化審議会の答申と重ね合わせることで、話すことと聞くことの指導内容が国語科の枠組みを超えていく可能性を論じているのである。

4-1-2 新たな学力観が求めるコミュニケーション能力

平成中期以降は、様々な学力に関する問題が噴出した時期でもあった。『点数ができない大学生』（1999）というセンセーショナルな書籍が学力に関する日本国民の関心を引き寄せたとともに、OECD による PISA 調査や、IEA による TIMSS、全国学力・学習状況調査の結果にも注目が集まった。さらには「伝え合う力」をはじめとし、松下（2010）が指摘するように、「生きる力」、「リテラシー」、「人間力」、「キーコンピテンシー」、「学士力」など、新しい能力の概念が提案され、教育政策や教育実践に大きな影響を与えた。山元（2002）は、このような新たな能力観をめぐる動向に関して「近年 10 年間に於けるこのような新しい能力概念の氾濫現象は、これまでの学力の枠組みそのものの問い直しが始まっていることを感じさせる」（山元, 2002, p.85）と述べた。

そのような流れの中、国語教育の分野においても、2004 年の第 106 回全国大学国語教育学会において、「コミュニケーション教育」という枠組みのシンポジウムが開催された。話すことと聞くことを軸に展開されてきたそれまでの音声言語教育について、コミュニケーション力という枠組みからの捉え直しが行われたのである。このことにより、音声言語教育における話す行為と聞く行為の双方向性や、相互作用性が重視されることとなり、ダイアログ型のコミュニケーション能力の育成として、それ以降の教育実践にも大きな影響を与えることとなった。

2016 年の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では、「予測困難な時代に、一人一人が未来の創り手となる」というスローガンのもと、学校教育を通じて育てたい姿と「生きる力」の理念の具体化を図るための方針が打ち出された。知識基盤型社会である 21 世紀において、情報化やグローバル化といった社会的変化が人々の予測を超えて進展していく中で、よりよい社会と幸福な人生の創り手となるような学習者の育成が目指されたのである。近年の ChatGPT に代表される AI 技術の発展は、教育に対するこのような社会的要請をさらに加速させているであろう。この答申を踏まえて告示された現行の平成 29 年度告示学習指導要領（2017）は、すべての教育課程で育成する資質・能力について、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理している。国語科においても、「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」の育成が三つの柱で整理されることとなった。話すこと・聞くことの領域について言及すれば、言語活動を通し

た知識及び技能の習得や活用に留まらず、効果的に話したり聞いたり、話し合ったりするために思考・判断・表現すること、よりよいコミュニケーションを求めて主体的に学ぶ態度を身に付けることが学習者に求められることとなった。北川（2022）は、これまで以上に学習者に求められる能力や態度が明確になったこと、学習者が目的や効果、条件をもとに意図的な振る舞いができるようになることが強調されたことを、平成 29 年度告示学習指導要領の特色の一つであると指摘している。

以上、平成や令和における音声言語教育に影響を与えた社会的な出来事や教育施策を概観してきた。結果として、①国語科に限らず学校教育全体で扱うというように教育課程上の位置づけの変化はありながらも学習指導要領による方針の後押しを受けながら音声言語教育が着実に進展してきたこと、②予測不可能な社会への対応を見据えた新たな学力観での学習者育成という社会的要請が生じてきたこと、③それを受けた双方向的かつ相互作用的なコミュニケーションを生み出す資質・能力の育成が学校教育に求められていること、という三つの音声言語教育を取り巻く状況を見出すことができた。次はこのような状況下において音声言語教育、とりわけ問うことの実践がどのように展開されていったのかについて論じる。

4-2 平成から令和における問うこと実践

4-2-1 問うこと指導の 3 つの柱と多様な実践展開

吉田（2002）は、1990 年代の音声言語教育研究が「1 音読・朗読・群読」「2 人間関係形成」「3 聞くことの学習指導」「4 ディベート」「5 対話能力・コミュニケーション能力」の 5 段階を経て進展してきたことを指摘している。この 5 つの段階の中でも、とりわけ問うことの実践と関連が深いのは「3 聞くことの学習指導」「4 ディベート」「5 対話能力・コミュニケーション能力」であると考えられる。平成における問うことの実践は、まずこの 3 つの柱を具体的な軸として多様に展開されていった。

まず、聞くことの学習指導については、先述の高橋俊三の指摘にもあるように、聞く、聴く、訊く（質問する、問う）の指導としてすみ分けられるなど、問うことの実践と関連が深い。そのため高橋が出版に関わった著作物（例えば高橋 1993, 1994・高橋編, 2000 など）には、問うことの指導が多数収蔵されている。例えば高橋編（2000）において、神部秀一による「質問を考える 問う力を鍛えよう」という実践が紹介されている。この実践では単に問いを発することができるようになることを目指すだけでなく、質問の内容を吟味し質問の質を問題にしている。具体的には学習者に「不明な点を尋ねる質問」「確認のための質問」「反論するための質問」という分類の観点を提示し、質問の質を吟味する授業が構想されている。聞くという行為の深まりの延長線上で、訊くことの内実に踏み込んだ実践と言えよう。

加えて、訊くことの発展過程としての“ask”“question”“interview”という段階があるという、問うという行為の発展性に関する高橋（1994）の論に依拠するならば、安直哉の『聞くこと話すことの実践』（1996）は問うことの最上位に位置するインタビュー実践を豊富に収蔵しており、問うことの実践を考えるうえで示唆に富んでいる。安（1996）は、同書において

聞くことを理解行為の範囲内で留めることなく、表現行為として捉えていくような発想の質的転換を前提としつつ、日本とイギリスとの音声言語教育比較を試みている。イギリスは Oracy と呼ばれる「話すことおよび聴くことという高等技能に関する一般的能力」(安, 1996, p.141)を育成するための教育が広く展開されるなど、音声言語教育に力を入れている国である。そのような音声言語教育先進国において、音声言語の指導に特化した教科書(注1)5点を対象としたインタビュー指導の分析が紹介されている。安(1996)は教科書分析をもとに問うことの実践のポイントとして、インタビューの充実を実現させるためにある程度の大単元を構成しなければならないことを指摘する。これは、インタビューの練習、教室内外での演習、教室内外での実習という、インタビュー単元の三つの活動群それぞれに十分な時間をかけるためである。練習、演習、実習というプロセスの中に、目的意識を持たせる活動、インタビュー相手の特性を見抜く必要性に気づく活動、質問を多数生成しグループで協働しながら選定する活動など、学習者の問う力を育てるアイデアが多数見出されている。

次にディベートに関する問うことの指導である。ディベートにおける相手への反駁や質疑は、批判的思考力に支えられている部分が多い。教育心理学の分野における批判的思考研究において、懐疑性や、疑問を持つ力としての質問力に注目した研究が行われていること(例えば道田, 2016, Santosoら, 2017など)を考慮すると、批判的思考力が求められるディベート教育に問うことの指導が位置付けられることは当然の流れである。例えば香西(1995)は、学習者の議論の質を高めるために反論の訓練を提案しているが、その中で、提示された説明文に対する疑問を授業者が模範として示す実践を紹介している。疑問の持ち方を学ぶという形で反論する力を育む実践であるが、相手の論の足りない部分を疑問という形で指摘できるような力を育むことは、学習者の問う力を高める実践であると解釈できる。しかしながらディベート教育に関しては、成果とともに課題も指摘されている。中村(2002)は、平成前期に見られたディベート教育の展開を整理する中で、反論のための反論が起こったり、自らの本音ではない発言が生まれたりするなど、論理的思考力の育成が優先されるディベートのゲーム的性格を課題として指摘した。このようなディベート教育に対する課題の指摘も相まって、徐々にディベートへの注目は薄れていくこととなった。加えて、先述したような双方向的、相互作用的なコミュニケーション力の育ちが企図された教育現場の実情も重なり、学級経営の状態や授業者の力量によっては学習者間の関係性を壊しかねないディベート活動の持つ攻撃性も衰退を招いた要因と推察される。

最後に対話能力やコミュニケーション能力に関する問うことの指導についてである。西尾実から倉澤栄吉にいたる対話概念を継承した対話能力やコミュニケーション能力を育てる実践は、村松賢一や高橋俊三に代表されるが、これらは問うことを含めた音声言語教育全体を包括するものであると考えられよう。これに関して友永(2024, 投稿中)は、昭和後期の問うこと実践における理論展開において、西尾理論を継承した倉澤栄吉による対話指導の研究や大村はまの開発した実践やカリキュラムが

大きな影響を与えていることを指摘している。

中でも『倉澤栄吉国語教育全集 第10巻 話し言葉による人間形成』(1989)は、倉澤栄吉による音声言語教育に関する論考が収蔵されており、平成における対話理論の基盤として機能したと考えられる。平成前期の音声言語教育を牽引した高橋俊三が指摘するように、とりわけ倉澤による沈黙の指導は聞くことの学習に創造的思考を含ませていこうとする試みとして評価できる(高橋, 1994)。問うことの指導においても、単なる情報の正確なやり取りという目的を超えて、問う側にも問われる側にも新たな発見を生み出す創発を目的とするならば、学習者が目指すべきはただ矢継ぎ早に問うことではなく、創造的な営みとしての沈黙とともに「言語的思考」(倉澤, 1989, p.411)を働かせながら問うことであろう。問うことの指導において、どのように質問したかではなく、何のために質問をしたのかという、問うた側の内言に注目する必要がある。平成全体を通して学習者の認知的側面に着目した音声言語教育が展開されていくが、倉澤の沈黙への着目はその先駆的な実践ともいえる。

倉澤の対話理論は、相互作用性を含みこんだコミュニケーション理論へと発展していくが、村松賢一による『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』(2001)は、その中でも話すこと・聞くこと領域の「パイロット的な役割を果たす」(中村, 2002)と評価された書物である。村松(2001)は、「ことばを介して他者と関わっていこうとする意欲」「他者の、ことばにならないことばまで聞き取り共感できる心」「考えの異なる相手と粘り強く対話を重ね合意を形成する能力」が社会から要請されている状況を鑑み、対話能力の本質を明らかにしつつ、コミュニケーションの相互作用モデルにもとづいた対話能力を育むための具体的な学習を提案している。村松による音声言語教育論をさらに精緻にしているのは対話能力を総合的にとらえる上で氏が指摘する3つの要素、すなわち「情意的要素」「技能的要素」「認知的要素」への言及である。さらに村松は「技能的要素」を支える「聞く技能」「応じる技能」「話す技能」「はこぶ技能」と、「認知的要素」を支える「思考力」と「コミュニケーションリテラシー」という下位分類を構造的に論じている。問うことに焦点を当て村松の論考を読み解く時、その関連が大きいと判断できるのは「技能的要素」を支える「応じる技能」である。応じる技能について、氏は以下のように述べる。

対話は表面的には「話すこと」「聞くこと」の繰り返しに見えるが、それぞれに習熟しただけでは、つまり、きちんと話せて、しっかり聞けるだけでは一問一答にはなっても相互の化学変化を起こすような対話にはなりえない。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。筆者はそれを「応じる」(リアクション)力と呼んでいる。(中略)対話のレベルになると、相手のことばに関連づけて発言するというのはなかなかむずかしいことである。関連のさせ方は、たとえば、疑問に思ったことを訊ねる、共感する、反対意見を表明するなど、文脈によってさまざまだ。(中略)この応じることばの役割はこれまでの音声言語教育の中で決して十分に理解されてきたとは言えない。(村松,

2001, pp.47-48) (下線は筆者)

対話を活性化させるために、問うという一つの応じる技能が重要な役割を果たすと村松は指摘する。この「応じる技能」を含めた対話能力の育成を企図して、氏は各学年に応じた様々な実践を同書で紹介している。その中でも「わかち合う喜び」を経験させることで「受容的対話能力」の育ちをねらった小学校中学年の実践では、村松の問うことに関する考えが様々な教師の実践の紹介を通して最も反映されている。自分が聞きたい細かい情報を相手から引き出せるように何回も質問をさせる「絵描きゲーム」の実践などは、子どもたちに問うことの必然性や有用性を理解させるうえでとても分かりやすく効果的である。

以上、平成においてまず立ち上がってきた三つの柱である「聞くことの学習指導」「ディベート」「対話能力・コミュニケーション能力」それぞれに見られた問うことの多様な実践を確認してきた。このうち、聞くことの学習指導は、話すこと・聞くことの双方向的なコミュニケーションの学びが強調されていった音声言語教育を取り巻く状況の中で、聞くことそれ自体の重要性は理解されつつも、対話能力・コミュニケーション能力へと統合されていった。またディベートについても、先述のように指摘された課題から柱として自立するほどの勢いは失われていった。結果としてこれら三つの柱のうち、対話能力・コミュニケーション能力に関する研究が盛んになっていくこととなった。ここに対話能力・コミュニケーション能力を育てるといふ音声言語教育の研究において平成および令和を貫く軸が見出されるのである。

4-2-2 コミュニケーションに機能する問うことを目指して

若木 (2022) は、他者と豊かなコミュニケーションを行いながら学びを創出していくための力について次のように論じている。

他者とともに行うその場の学びへの貢献とは、実は「対立やジレンマを調整する能力」とかかわりが深い。子どもが安心して自分の独自の「道のり」から得たことを発言し、その結果として多様な意見が出され、相互がその「道のり」を尋ね合うことができること、それが学びを豊かにするためにそれぞれが動くことである。その際に、どのように尋ねたら良いのか、他者の考えと自分の考えをどのように関係づけたら良いのかを学ぶことが必要になり、そこではものごとを捉える場面、自己の意見を構築する場面、自己の意見を述べる場面、他者との意見交換をする場面での心的作業を学ぶ教材が教師によって準備されている。(若木, 2022, pp.78-79) (下線は筆者)

ここでは、「他者とともに行うその場の学び」という、相互作用性の下支えされたコミュニケーションとしての学びを充足させていくための問うことの重要性が語られている。平成および現在進行中の令和にまたがって、音声言語教育の研究において対話能力・コミュニケーション能力を育てるといふ軸での研究が展開されていることは先述の通りだが、具体的にどのような視点での研究がなされてきたのか、そしてそこでは問うことの

実践がどのように関連して扱われてきたのかについて3つのアプローチをもとに論じていく。

4-2-2-1 学習者の発達過程から対話能力の育成の道筋を検討するアプローチ

山元悦子は、2012年に開催された第122回全国大学国語教育学会を振り返り、この大会を機に発達心理学の知見を国語教育研究に導入する機運が高まったと論じている(山元, 2022)。もとより山元は発達の視点を音声言語教育研究に取り入れてきた(例えば、山元, 1996, 2016など)研究者である。山元(1996)では、対話能力の発達を捉える指標を得るために対話行為モデルを設定し、小学生の対話活動の実態調査を通して対話能力の伸びを分析している。その結果として、対話展開の段階的発達など対話能力発達の道筋に関する大まかな枠組みを見出している。この研究において学習者の発話分析から導出された発話機能のカテゴリーは、問うことの質的分析を検討するうえで示唆的である。山元(1996)では、「問い尋ね系列」として「呼びかけ」「問い返し」「念押し」「表意の確認」「推意の確認」「情報要求」「同意要求」という質問行動の分類カテゴリーを見出している。このように学習者の問う姿をひとまとめにくるのではなく、そこでの機能的特質に着目しながら問いを分析することで、問うことの発達の特徴を明らかにしていく研究が可能となった。さらにそれだけでなく、この問いの分類カテゴリーは授業者が授業中における学習者の問いを即時に判別し、次なる問うことの支援を構想していく指標としても機能する。山元による一連の研究は『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』(2016)として結実したが、同書においても発話の分析枠組みとして「疑問」、すなわち問うことが位置付けられている。

4-2-2-2 目標としての合意形成に至るためにコミュニケーションのあり方を検討するアプローチ

音声言語教育研究の動向として長田(2022)は、近年合意を目指す実践開発が進んでいることを指摘する。合意の形成については、長谷浩也が集散的に研究テーマとして扱っている(例えば、長谷・村松, 2015, 長谷・重内, 2018など)。長谷・重内(2018)では、指導者が段階を経て合意に至る話し合い指導を行い合意形成能力を目指すべきであると主張し、先行研究をもとに合意形成を目指す話し合いとして①意見を出し合う②質問をし合う③整理、分類する④結論を出すための視点を考える⑤結論を出すための視点に沿って考える⑥結論を出す、という6つのプロセスを提案している。その二つ目のプロセスとして質問を位置づけているように、合意形成を図るうえで問うことが重要な役割を果たすとみなされており、合意に向けた意見の吟味を行ううえで質問を用いて質的にも量的にも情報を十分に引き出す必要性を指摘している。目的の達成に向けて情報を引き出すという、意図的な行為として問うことが捉えられている。合意形成という、話し合う営みの目的が明確に設定されたからこそ生まれた、問うこと実践への提言と言えよう。

4-2-2-3 話し合う能力の発達を促す認知的要因としてのメタ認知能力に着目したアプローチ

増田(1994)は、音声言語を生成していく過程を明らかにする必要性がこれからの音声言語教育研究にはあるという問題意識に鑑み、「音声言語生成過程モデル」を開発し提案している。さらにはそのモデルにおける思考生成の過程に着目し、考える活動の充実が音声言語教育にとって重要であると主張する。平成期においてはこれ以降様々なモデルが提唱され、音声言語がどのような認知過程を経て表出されたり、理解されたりするかというような研究が展開された。例えば難波・牧戸(1997)による「言語活動の心内プロセスモデル」や、そのプロセスモデルを援用した谷口(2010)による「コミュニケーションに関するメタ認知的活動の過程と能力」、若木(2011)による「話す・聞くことに求められる情報処理過程モデル」、一柳(2012)による「聴くという行為における社会的文化的状況との相互作用」、植西(2015)による「コミュニケーションモデル」「聴くことの学習モデル」など複数挙げられる。これらのモデルに共通して言えることは、そのどれもがメタ認知概念を援用していることである。長田(2013)は、メタ認知の視点からの音声言語教育研究に対するアプローチが2000年前半頃から増加してきたことを指摘する。さらに山元(2022)も話し合う能力の発達を促す認知的要因としてメタ認知能力が関連していることを断言しており、両者の指摘を踏まえるならば平成におけるこれまでも、そして令和におけるこれからについても、音声言語教育研究にメタ認知の視点からアプローチすることは欠かすことができない。

メタ認知を促す教材開発という観点では、北川雅浩は対話の仕方について対話している場面を教材化した資料であるメタ対話教材を用いた実践に着目している。北川(2018)はメタ対話教材を活用した小学校6年生の実践を分析することで、どのような場面で話し合いの技能が有効であるのかの気づきにつながることで、学習者が教材に登場する人物に共感することを促すこと、これら二つの効果があったことを指摘している。前者の効果は、話し合うための技能を学習者が獲得するうえで、単にその技能について知っているだけでなく、その技能が有効に機能する状況と関連づいて理解する必要があるということを示唆している。加えて北川の調査研究において対象となった子どもたちが、質問という技能についてその重要性や、実際に話し合い場面で使用するときの課題を認識しながら、実践を通して積極的に質問する姿が見出されていることから、問うことの実践に対するメタ対話教材の有効性も直接的に見出すことができよう。この研究では、三宮(2018)が整理するメタ認知的知識における条件的知識(その方略はいつ使うのか、なぜ使うのか)の獲得と活用メタ対話教材が作用することが明らかとなった。

さらに大村幸子は、メタ認知的知識に着目した音声言語教育研究を展開している。大村(2021)では、ある学級の話し合い学習における学習者のメタ認知的知識に着目して、その構成要素を整理しつつ、構造化を図っている。その結果、ある学級の話し合い学習における学習者を対象にしたという点で、一般化できるものではないという前置きの上で、話し合い学習における学習者のメタ認知的知識の構成要素を導出している。この研究

において導き出された具体的なメタ認知的知識に問うことそのものが直接的に見出されているわけではないが、考察において大村が述べているように、学習者のメタ認知的知識への着目は、学習者の学びに寄り添う教師のまなざしを支える視点となる。問うことの実践に結び付けるとすれば、「理由を尋ねる質問をしましょう」と教師が単に促すのではなく、条件的知識と関連付け例えば「どういう場面で理由を尋ねる質問をするのが効果的なのか」という説明を加えながら指導することでより学習者の理解や定着を促すことにつながるであろう。このような実践は、大村による調査研究において条件的知識を持つと推測された学習者が対象となった学級では57%であったことから、その有効性が期待される。

メタ認知を活用した具体的な指導方法について、上山(2021)は、話し合い学習で扱うメタ認知の概念をより精緻化し、自らの話し合いを振り返る活動を対象化する活動、意識化することで得られる知識を方法知とし、対象化する話し合いを通じた、方法知のメタ認知を促す指導方法を構想している。上山は学習者が獲得を目指すべき話し合いの方法知を整理するにあたって、藤森(2002)による予測不可能性の指摘に言及している。すなわち複数の参加者によって営まれるという特性を持つ話し合いだからこそ発言を事前に予測することが不可能であり、ゆえに求められる方法知も個々の状況によって異なるという整理の難しさが生じてしまうという点である。そのため修正を加えていくことを前提としながらも、様々な先行研究を踏まえ、話し合い学習指導研究の長年の課題である方法知の整理を試みている。その中において、問うことは方法知を整理する観点として重要な位置づけを与えられている。具体的には反論系として「それは…じゃない?」と反対意見を述べるもの、疑問形として「なんで?」「どうして?」と理由を尋ねたり、「どういうこと?」「…って何?」と発言内容を確認したりするものである。例えば友永(2022)による「質問行動分類表」と比較した時、かならずしもこれらが問うという営みのすべてを説明しているとは言えない。しかし「つなげる×ひろげる」「ふかめる×まとめる」「すすめる×やわらげる」といった質に着目した上山による方法知の整理は、学習者が問う姿を分析するときの枠組みを検討するうえで、実際のコミュニケーションにおける機能的側面に即したものとするためにも示唆的である。学習者が身に付け発揮すべき問う力は、コミュニケーションの局面によって柔軟に変化すると考えられる。その際、単に自分が扱える問いが量的に増加しているだけでは不十分で、それぞれの問いの質的な理解も併せ持つ必要がある。そうすることで刻々と変化するコミュニケーションの場面において、効果的に問いを発することができる。

以上、ここまで対話能力・コミュニケーション力という軸で展開してきた音声言語教育の様々な先行研究において、どのように問うことの実践が扱われてきたのかを確認してきた。双方向性、相互作用性に特徴づけられたコミュニケーションに資する音声言語教育として、学習者の発達過程から対話能力の育成の道筋を検討するアプローチ、目標としての合意形成に至るためにコミュニケーションのあり方を検討するアプローチ、話し合う能力の発達を促す認知的要因としてのメタ認知能力に着目し

たアプローチを本章では取り上げたが、そのどれもに問うことが位置付けられていることを確認した。一方で、これら音声言語教育研究へのアプローチと、そこで取り扱われている問うことに関する位置づけを概観すると、音声言語教育を貫く柱としては扱われていなかったり、ゆえに学力論や資質・能力論でも、前面に出てきていなかったりするという点で、問うことはあくまでも音声言語教育全体における部分的な扱いであることが指摘できる。

さらに問うことの部分的な扱いに加えて、系統的に問うことを扱うようなカリキュラム論への展開にも不十分さが見出せる。甲斐・森 (2013) は、様々な先行研究を当てはめながら情緒・人間関係形成の極と、論理・思考の極という音声言語教育研究における二極分類を論じている。問うことの研究も例外なくその両極を備えている。長田 (2019) は、インタビュー学習の実践事例を紹介し、問うという学びに焦点を当てた学習経験を行うことが「自分は知ることができる人である」というアイデンティティの形成につながったと指摘したうえで、質問という行為について単なる技術ではなく、生きるためのアイデンティティそのものだと結論付けている。これは問うことを通して他者とつながりながら自己への認識を高めていくという点で、情緒・人間関係形成の極であると言える。一方、間瀬・守田 (2014) は、小学校の中学年から中学校の子どもたちを対象に、同一課題による調査を通して話し合い過程の発達的特徴をまとめている。その結果、次のように各段階での話し合い学習指導の課題を設定している。小学校中学年は「自己の立場を形成しながら意見・理由を述べる」「相手の意見の理由について納得できる点には同意する」、小学校高学年は「主張を支える説得力のある理由を述べる」「お互いの主張の理由について、妥当性を検討したり、より説得力のある理由を補ったりする」、中学校は「個人の意見の主張を論理的に組み立てる」「合意形成において論証性を高めるような役割を果たす」(間瀬・守田, 2014, p.29) である。中学校における目標である「合意形成において論証性を高めるような役割を果たす」が義務教育を見通した話し合い指導の最終目標だとすれば、ここに問うことの意義を見出せる。すなわち、相手の立場を問うたり、理由の不備や補足を相手に問うたりするなどの相手に問いかける行為は、合意形成という目標に向かってお互いの論証性を高めるために、有効に機能すると考えられよう。これは問うことの論理・思考の極である。今後の問うこと指導の充実を考えると、これら両極を統合しつつ問うこと目標論を構築し、カリキュラム論へと展開していく道筋を想定すると、本研究において取り扱った論考の中で問うこと指導に焦点を当ててカリキュラムを開発しているものは見当たらず、今後の問うこと実践に対する課題として扱うことが期待される。

5. 考察

本章では本研究における成果を整理するとともに、今後の問うこと指導に対する課題を論じる。本研究では全国大学国語教育学会による『国語科教育学研究の成果と展望』シリーズを参考にしながら、まずはじめに、平成から令和にかけて社会情勢

の変化や、それに対応すべく編成された学習指導要領などの重要施策を整理しながら、音声言語教育研究を取り巻く状況を概観した。そのうえで、問うことの実践が音声言語教育研究に対する様々なアプローチの中でどのように展開されているのかについて、『国語科教育学研究の成果と展望』シリーズにおいて紹介されている音声言語教育研究者の論考をもとに抽出、分析を加えた。本研究の成果として、大きく次の3点を確認できたことが挙げられる。

- ①平成から令和にかけて再び音声言語教育が隆盛を見せ、さらには社会的要請を受けながら登場した新たな学力観の影響を受けて、コミュニケーション能力の育成が音声言語教育に求められるようになってきたこと。
- ②そのような音声言語教育研究をめぐる大きな流れの中で、問うこと指導の3つの柱として「聞くことの学習指導」「ディベート」「対話能力・コミュニケーション能力」が立ち上がり多様な問うことの実践が展開され、それらが最終的には双方向性、相互作用性に特徴づけられた「対話能力・コミュニケーション能力」を目指す柱へと統合されたこと。
- ③学習者の発達過程から対話能力の育成の道筋を検討するアプローチ、目標としての合意形成に至るためにコミュニケーションのあり方を検討するアプローチ、話し合う能力の発達を促す認知的要因としてのメタ認知能力に着目したアプローチからの音声言語教育研究が展開され、それら各アプローチの中にも問うことの実践が確かに位置づけられてきたこと

さらに本研究の調査を進める中で、問うことの実践に対する課題も浮かび上がってきた。それは音声言語教育全体における部分的な問うことの位置づけを克服し、学習者が問う力を系統的に育んでいくことを支えるようなカリキュラム論を展開することである。そのためには、平成から令和にかけて音声言語教育研究全体で取り組まれてきた、対話能力・コミュニケーション能力の視点から問うこと目標論を確立させていくこと、発達の視点から学習者の問うことに関する能力の育ちを捉えること、メタ認知的な視点から問うことに関する思考過程を明らかにすること、これらのアプローチを用いて問うことの実践を充実させていくことが考えられよう。

近年における話すこと・聞くことの学習内容・方法に関する研究の成果と展望を論じている長田 (2022) も、坂本 (2017) や友永 (2020) を例に挙げながら、聞くことや尋ねること、インタビューなどの問う実践が増えていることを指摘している。今後このような実践の充実を土台として、問うことの研究も深化拡充していくことが期待される。その際、本研究で示したような音声言語教育研究の展開に関する知見に学びつつ、学習者が予測不可能な社会の中で新たな価値を創造していく基礎となるような問うことの実践が展開されていくことを期待する。

<注>

注1 音声言語教育を指導するための子ども向け書籍を指す。イギリスには国定教科書や教科書検定制度ではなく、教師が

指導のための書籍を選ぶという点において、日本における教科書の扱いが異なっている。

<参考・引用文献(アルファベット順)>

- 藤森裕治 (2002) 「話すこと・聞くことの学習指導目標設定に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書。
- 生田淳一 (2003) 「教師への質問行動に対する児童・学生の認識—小学生と大学生の質問行動に対する認識の質問紙調査による比較」『日本教育心理学会第67回大会発表論文集』p.1230。
- 一柳智紀 (2012) 『授業における児童の聴くという行為に関する研究』風間書房。
- 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。
- 甲斐雄一郎・森美智代 (2013) 「話すこと・聞くことの学習指導に関する研究の概観と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望II』学芸図書。
- 北川雅浩 (2018) 「メタ対話の教材化に関する一考察—小学校6年生を対象とした検討—」『教材学研究』29, pp.7-14。
- 北川雅浩 (2022) 「話すこと聞くことの目標カリキュラムに関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望III』溪水社。
- 香西秀信 (1995) 『反論の技術 その意義と訓練法』明治図書。
- 倉澤栄吉 (1989) 『倉澤栄吉国語教育全集 第10巻 話し言葉による人間形成』角川書店。
- 松下佳代 (2010) 『(新しい能力)は教育を変えるか? 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ出版。
- 間瀬茂夫・守田庸一 (2014) 「児童生徒の言語コミュニケーション能力の調査I—小学校3年生から中学校3年生—」位藤紀美子監修『言語コミュニケーション能力を育てる 発達調査をふまえた国語教育実践の開発』世界思想社。
- 増田信一 (1994) 『音声言語教育実践史研究』学芸図書。
- 道田泰司 (2016) 「批判的思考力としての質問力育成」楠見孝・道田泰司編『批判的思考と市民リテラシー 教育, メディア, 社会を変える21世紀型スキル』誠信書房。
- 村松賢一 (2001) 『対話能力を育てる 話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』明治図書。
- 無藤隆・久保ゆかり・大嶋百合子 (1980) 「学生はなぜ質問をしないのか?」『心理学評論』23, pp.71-88。
- 中村敦夫 (2002) 「話すこと・聞くことの学習指導方法に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書。
- 難波博孝・牧戸章 (1997) 『言語活動の心内プロセスモデル』の検討: 国語学力形成の科学的根拠の追求『国語科教育』44, pp.154-145。
- 岡部恒治・西村和雄・戸瀬信之 (1999) 『分数ができない大学生—21世紀の日本が危ない』東洋経済新報社。
- 大村幸子 (2021) 「話し合い学習における学習者の学びの姿—学習者のメタ認知的知識に着目した分析を通して—」『国語

科教育』90, pp.44-52。

- 長田 (2013) 「話すこと・聞くことの学習指導の内容・方法に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望II』学芸図書。
- 長田友紀 (2019) 「質問することとは何か」『授業づくりネットワーク』341号, 学事出版。
- 長田友紀 (2022) 「話すこと・聞くことの学習内容・方法に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望III』溪水社。
- 坂本喜代子 (2017) 『対話的コミュニケーションが生まれる国語』溪水社。
- 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.
- 白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来: エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房。
- 白水・小山 (2021) 「質問研究の意義」小山義徳・道田泰司編『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』ひつじ書房。
- 高橋俊三 (1993) 『対話能力を磨く—話しことばの授業改革—』明治図書。
- 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。
- 高橋俊三編 (2000) 『音声コミュニケーションの教材開発・授業開発—国語科から総合的学習へ—』明治図書。
- 谷口直隆 (2010) 「『適応的なメタ認知能力』の育成を目指したコミュニケーション教育の提案」『国語科教育』68, pp.19-26。
- 友永達也 (2020) 『1回10分! トークタイムで大きく力を育てるストラテジック・リスニング』明治図書。
- 友永達也 (2022) 「幼小接続期から小学校卒業段階までにおける『質問力』の実態: 『質問力育成カリキュラム』の開発を目指して」『日本教育心理学会第64回総会発表論文集』p.190。
- 友永達也 (投稿中) 「日本の音声言語教育における『問うこと』指導の実践史—大正から昭和までを対象に—」『教育科学論集』神戸大学発達科学部教育科学論講座。
- 植西浩一 (2015) 『聴くことと対話の学習指導論』溪水社。
- 上山伸幸 (2021) 『小学校国語科における話し合い学習指導論の構築—メタ認知を促す授業とカリキュラムの開発を目指して—』溪水社。
- 若木常佳 (2011) 『話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究』風間書房。
- 若木常佳 (2022) 「話すこと・聞くことの教材・教材開発に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望III』溪水社。
- 山元悦子 (1996) 「対話能力の発達に関する研究—対話展開力を中心に—」『国語科教育』43, pp.39-49。

- 山元悦子（2016）『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』 溪水社。
- 山元悦子（2003）「話すこと・聞くことの発達論的研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』 明治図書。
- 山元悦子（2022）「話すこと聞くことの発達論に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』 溪水社。
- 安直哉（1996）『聞くことと話すこと of 教育学 国語教育基礎論』 東洋館出版。
- 吉田裕久（2002）「話すこと・聞くこと of 教育研究史の概観と本章の課題」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』 明治図書。
- 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。