

## 音読の指導観に関する一考察

—戦後国語科教育における音読・朗読・群読の位置づけから—

龍野 直人

### 1 はじめに

本研究は、「音読の指導観の多様性の形成過程を明らかにすること」と「多様性を生み出した指導観の変遷の実際と今日へのつながりの一端を明らかにすること」を目的とした。

本項の構成は以下のとおりである。まず、今日における音読の指導観の多様性の一例を示した。雑誌『教育科学国語教育』に2000年以降掲載された実践報告の中から、音読について言及したものを通観して指導観を抽出、分類した。その上で疑問点・問題点を列挙し、本研究の中心的課題を据えた。

次に、指導観の多様性が形成された過程の解明を試みた。昭和22年からの『小学校学習指導要領』および『指導書』『解説』における音読の位置づけ、先行研究や先行研究で取り上げられた過去の実際の文献における音読の位置づけを追った。

最後に、「音読自体を価値づける指導観」の顕在化の背景とそのことが今日に何を示唆するのかを考察した。「昭和後期における音読と音声言語教育の関係」、「音読自体の価値づけ」に関わりがあったと考えられる谷川俊太郎『ことばあそびうた』の2点を手がかりに、「音読自体の価値づけ」顕在化の背景に迫った。

### 2 研究の実際

#### 2-1 音読の指導観をめぐる問題—実践例・授業提案から

音読指導の多様性の実態を確認するため、2000年以降に発刊された『教育科学国語教育』において、音読・朗読に言及した実践例・授業提案を管

見に入る限りすべて確認した。以下は実践例・授業提案を指導観に基づき分類・整理したものである。「総数」とは、全 84 例の中で何点にのぼるかを示している。

- ① 音読自体をできるようにするために、音読指導をする。(総数 48)
- ② 音読で内容理解をするために、音読指導をする。(総数 32)
- ③ 言葉自体に親しむことができるから、音読指導をする。(総数 15)
- ④ 表現を学ぶ・表現力をつけるために、音読指導をする。(総数 12)
- ⑤ 楽しむために、音読指導をする。(総数 10)
- ⑥ 音読特有の現象で、結果的に子どもが学ぶ。(総数 6)
- ⑦ 態度面、人格面で良い影響があるから、音読指導をする。(総数 4)
- ⑧ 黙読のために音読指導をする。(総数 2)
- ⑨ 思考のプロセスが速くなるから、音読指導をする。(数 1)

以上、大きく 9 つに分類することができ、音読の指導観の多様性の一端が確認された。しかし、実践に見られた多様な指導観の中には理論的根拠や歴史的背景が定かでないものも存在する。次節では、多様性の形成過程を追う。

## 2-2 音読の指導観の形成過程—学習指導要領と先行研究から

音読の歴史的な位置づけを確認するため、昭和 22 年版試案から平成 20 年版までの『小学校学習指導要領』および『指導書』（現在で言う『学習指導要領解説』）・『学習指導要領解説』における音読と音読に関係した事柄の記述の変遷を辿った。

【表 1 小学校学習指導要領と指導書・解説のまとめ】

年	領域	『指導書』・『解説』から
昭和 22 年	話しかたと関連する読みかた、読みかた	「音読は黙読に至るための前段階」という考え。読み取りの方法として低学年には黙読が難しい、そのため音読を指導する、といった音読への消極的な姿勢。
昭和 26 年	話すこと、読むこと	
昭和 33 年	音読は第 1 学年の読むこと、声を出して読むことは第 5 学年の読むこと、朗読は第 5・6 学年の聞くこと・話すこと	音読と黙読の関係においては試案期のそれを踏襲。「朗読」を聞くこと・話すこと領域と読むこと領域とにまたがる概念としてとらえる。
昭和 43 年	音読は第 1～4 学年の読むこと、朗読は第 5・6 学年の読むこと	音読・朗読に関する記述が体系化され「音読」の延長上にあるものが高学年でも必要であるとされる。文言上で音読と黙読の間の優劣がなくなる。

昭和 52 年	音読は第 1～4 学年の理解領域，朗読は第 5・6 学年の表現領域	音読と黙読は対置される概念ではほぼなくなる。形式的には音読は「理解活動」，朗読は「表現活動」となったが，内容的には「音声化活動」の中で理解と表現のどちらに比重を置くかで両者をとらえると変化。
平成 1 年	音読は第 1～4 学年の理解領域，朗読は第 5・6 学年の表現領域	昭和 52 年版の考え方を踏襲。
平成 10 年	声に出して読むことは第 1～4 学年の読むこと	読むこと領域における「音読」・「朗読」という文言が消える。「必要以上に感情をこめる」音読への警告がなされるようになる。
平成 20 年	音読は全学年の読むこと，朗読は第 5・6 学年の読むこと	音読・朗読の文言が読むこと領域に復活。音読の文言が初めて全学年に配される。

音読の時代区分にはすでに高橋俊三によるものなどがある<sup>(1)</sup>。しかし本稿では【表 1】に基づき次の 3 つに大きく分ける。

- 音読・朗読に関する記述が体系化されず，黙読の前段階として位置づけられた時代（昭和 22 年版～昭和 33 年版：以下「音読退行の時代」とする）
- 音読・朗読に関する記述が体系化された時代（昭和 43 年版～平成 1 年版：以下「音読復権の時代」とする）
- 読むことの中に（学習指導要領上は）定着する時代（平成 10 年版～現在：以下「音読定着の時代」とする）

この時代区分に沿って，先行研究を参考にしながら音読の歴史を通観する。

「音読退行の時代」には，倉澤栄吉（1951），平井昌夫（1955）らが，音読（特に朗読）を「読むこと」ではなく「聞くこと・話すこと」に位置づけることを主張している。音読と朗読とを切り離した議論，朗読を話すことの練習としてとらえる考え方がこの期の特徴である。

「音読復権の時代」には，国分一太郎（1967），倉澤栄吉（1967）らが音読の価値をとらえなおしている。北村季夫（1977），菅吉信（1979），石田佐久馬（1979）など後世においても高く評価される音読・朗読の専門書が公刊された時期でもあった。また，谷川俊太郎（1973）『ことばあそびうた』を一つの契機として，音読そのものを楽しむ実践があらわれてきたともされる。

「音読定着の時代」には，高橋俊三（1990）を推進役として群読がさか

んになっていく。また、市毛勝雄（2002）をはじめ多くの研究者・実践者がすすめた「すらすら音読」もひとつの流れをなした。さらに、2-1 で取り上げた雑誌『教育科学国語教育』でいえば、この12年の間で4回しか組まれなかった「音読・朗読」の特集のうち、2回が2011年である。

ここまで確認してきた内容をまとめたものが【表3】である。

【表2 音読の位置づけ まとめ】

	学習指導要領から	先行研究から
音読退行の時代	音読は黙読の前段階、読み取りの方法として低次元のもの。朗読は話すことの練習として(のち聞くこと・話すことと読むことにまたがる概念として)用いられる。	朗読は音読と切り離され、話すこととの関連において論じられた。
音読復権の時代	音読と黙読の間の優劣・対置関係がなくなる。音読と朗読は同系統のものとして扱われ、「理解」よりのものが音読、「表現」よりのものが朗読という位置づけになる。	音読の技能、あるいは音読すること自体に価値を認める論が増えてくる。朗読が音読と同系統のものとして見直された。
音読定着の時代	「感情をこめる」音読への警鐘がならされる一方、音読・朗読への関心は高まっていく。最新版学習指導要領では、初めて音読という文言が全学年に配された。	90年代からさかんになった群読がさらに活性化した。また、「すらすら音読」も地位を高めた。全体として音読重視が強まる。

ここから指導観にあたるものを抽出すると、以下のようになる。

- ① 音読は黙読の前段階（退行の時代～）
- ② 朗読は話すことの練習（退行の時代～）
- ③ 音読で理解する（復権の時代～）
- ④ 朗読で表現する（復権の時代～）
- ⑤ 音読の技能そのものが国語の学力（復権の時代～）
- ⑥ 音読すること自体に価値（復権の時代～）

2-1 において近年の実践例・授業提案から分類・整理した指導観と重なる部分が多くあることに気づく。それは音読退行の時代から言及されていたことについても例外ではない。すなわち、歴史的な位置づけの中では淘汰され、塗り替えられたかに見えた指導観も、実は今日の音読の指導観の

一部となっているということである。このことから音読の指導観の多様性とは、各時代において音読に求められたものが塗り替えられる形ではなく積み重なってきたことによって、形成されたと考えることができる。

### 2-3 音読の指導観の分化

本項では、2-2 で見出された指導観のうち特に「音読すること自体に価値」を置く指導観が顕在化した背景を探る。

音読自体を価値づける指導観が顕在化した昭和後期（昭和 40 年代から昭和 60 年代）は、昭和 43 年版学習指導要領が音声言語を取り立てて指導しない考えを打ち出したことを主たる理由として、増田信一（1994）が「音声言語教育の冬の時代」と命名している<sup>(2)</sup>。しかしこの時期、音読・朗読に関しては、音声言語教育に見られるような落ち込みは見られない。昭和 43 年版学習指導要領は音読・朗読を体系化した学習指導要領でもある。こうした事実からは、音読と音声言語教育とを同列に論じることのできない部分があったことがわかる。

音声言語教育の冬の時代における音読・朗読の代表的な文献としては、2-2 でも触れた北村季夫（1977）、菅吉信（1979）、石田佐久馬（1979）の 3 点を挙げるができる<sup>(3)</sup>。これらの共通点は「音読は文章読解において合目的な場合に用いられるべき、読解の一方法である」と考えていることである。昭和後期（特に 70 年代まで）は、こうした考え方が主流であった。

しかし、音読における「声への要求」は、1970 年代中盤から徐々にではあるが高まってきていた。1975 年には、小学校教育課程の全国共通研究主題として戦後初めて音読・朗読が取り上げられた。藤原宏（1976）は、「研究主題として音読・朗読をとりあげた趣旨説明」の冒頭で以下のように述べている<sup>(4)</sup>。

昔は道を歩いていると、子どもの音読する声がきこえて、学校があることがわかった。しかし、最近では、それがなく、子どもが声を出して読む習慣がなくなったのはなぜか。うまい、へたはともかく、朗読することがなくなった。

ここでは、読解を重視することにより音読・朗読が、ひいては「声」が失われていくことを危惧している。

そして、音読における「声への要求」について論じるにあたり、注目したいのが谷川俊太郎（1973）『ことばあそびうた』である。『ことばあそびうた』は大熊徹（1996）において「戦後の音読・朗読指導が復興する契機」<sup>(6)</sup>、藤原悦子（2003）において「谷川が『声に出して読むこと』と日本語のリズムに注目した詩集のコンセプトは、国語教育では音読・朗読と結びついてひとつの定番化された教材という位置を占めるようになった。」<sup>(6)</sup>などと論じられている。しかしこれらの先行研究は、いかなる意味をもって音読・朗読復興の契機としたのかが明らかでない点、『ことばあそびうた』における音読を従来と同じ（意味・内容の読解活動としての）音読・朗読ととらえている点で、それぞれ再考の余地があると思われる。ただ、大熊や藤原悦子、さらに『ことばあそびうた』を用いた数々の実践から、国語教育において『ことばあそびうた』と音読とが密接な関係にあるととらえられていることは確かである<sup>(7)</sup>。

『ことばあそびうた』が国語教科書に初採録されたのは1980年である。1973年の『ことばあそびうた』発表から1980年の間のできごととしては、次の2点に着目したい。

- ① 1975年 文部省教育課程の課題提示
- ② 1977年 昭和52年版学習指導要領

①については、先にも触れた。このとき、研究発表者の1人であった原田義夫（小学校教諭）は、自身の発表の中で次のように指摘している<sup>(8)</sup>。

学年がすすむにつれて、黙読の機会が多くなり、音読が読みの授業からしだいに姿を消してきている。このことから、音読・朗読の力が低下し、感性的な読みが弱くなってきているのではないか。ひいては、言語に対する豊かな感覚が育たなくなっているのではなからうか。

全国的な音読・朗読への関心だけでなく、実践現場における「感性的な読み」・「言語に対する豊かな感覚」への要求も高まってきていたことが分かる。こうした要求が、「言語の教育としての立場を一層明確に」するという形で、②の昭和52年版学習指導要領につながっていった<sup>(9)</sup>。②は、音読と黙読がほぼ対置されなくなり、音読と朗読が「音声化」として確立する学習指導要領である。こうした昭和52年版学習指導要領の性格を具現化するのが、『ことばあそびうた』教科書初採録となる1980（昭和55）年版教科書なのである。

採録後の『ことばあそびうた』自体の扱われ方については、藤原悦子が「1980年から2002年までの22年間の間で、『ことばあそびうた』は、徐々に意味・解釈を中心にした授業から、「音読」中心の授業に変化していった。」と指摘している<sup>(10)</sup>。この指摘からは、『ことばあそびうた』自体の中で、教材価値が「音読」よりに変遷していったことがうかがえる。

以上の事実を踏まえ、戦後の音読・朗読指導における『ことばあそびうた』の位置を考える。すると、「『ことばあそびうた』によって音読・朗読指導が復興した」というよりは、「音読・朗読における『声』への要求の高まりに際して、『ことばあそびうた』という適当な教材があった」のだということが見えてくる。そして『ことばあそびうた』収録作品が教科書に採録されてのちは、意味・解釈に教材価値の中心を置かない『ことばあそびうた』が、音読することによる「声」の復活、「声を出すこと」としての音読の復興に影響を与えていったと考えることができるのである。

明らかになった『ことばあそびうた』の位置から見えてくるのは、音読復権の時代（≒昭和後期）における「話すこと・聞くこと教育の不振」と「音読の『声』が失われていくことへの危惧」が、表現や理解といった音読の「目的」から一歩離れた、音読することそのものを価値づける指導観を顕在化させたということである。そして、ここでいう指導観の内実は、「すらすら」「速く」というような音読技能とは異なる、「声を出すことそのもの」に価値を置くことであったということも考えられる。

以上のことから本稿では、「音読自体を価値づける指導観」のうち、音読の技能的な側面にかかわらない一部分の顕在化の背景のみを明らかにしたと言える。これは、「読むこと」としての音読（文章理解の方法）の指導観ではなく、「音声言語活動につながる基礎的な言語能力としての『声を出すこと』」としての音読の指導観である。したがって、「声を出すことそのもの」に価値を置く指導観の顕在化は、音読における「読むこととしての指導観」・「音声言語活動につながる基礎能力を養う活動としての指導観」の分化の起点として結論づけることができる。

指導観の分化が今日の音読指導に示唆するものとしては、2点が考えられる。1点めは、音読で学ぶべきことがらには少なくとも「読むこととして」・「音声言語活動につながる基礎能力を養う活動として」の両側面があるということである。2点めは、音読の指導観として、「声を出す」という

きわめて原初的なものが考えられうるということである。

### 3 研究の成果と課題

本研究の成果として、2点を挙げるができる。

1点めは、音読の指導観の多様性が形成された過程の一端を明らかにできた点である。本稿は、戦後の音読・朗読・群読の位置づけを追うことで、今日における音読の指導観の多様性の形成過程を確認してきた。小学校学習指導要領の変遷、戦後の音読・朗読に関する実践・研究の姿を通観したことで、音読の指導観の多様化の一因が「既存の指導観が塗り替えられるのではなく、既存の指導観に新たな指導観が積み重なること」にあると、実証的に示すことができた。

2点めは、「音読そのものを価値づける」指導観の1つが「声を出すことそのものを価値づける」指導観であること、およびそれが顕在化した背景を明らかにできた点である。「音読復権の時代」に顕在化したと考えられる「音読そのものを価値づける」指導観の実態とその背景の一端を、音声言語教育の不振と音読における「声への要求」の高まりとの関係性に着目して考察してきた。その結果として、音読復権の時代における「声を出すことそのものを価値づける」指導観の顕在化は、音読の「読むこととしての指導観」と「音声言語活動につながる基礎能力を養う活動としての指導観」の分化ととらえることができること、今日の音読においては「読むこととしての音読」・「音声言語活動につながる基礎能力を養う音読」それぞれの指導観が考慮されるべきであるということを示すことができた。

今後の課題としては、4点を挙げる。

1点めとして、今日の音読における指導観の多様性の全体像をより詳しく把握することである。本稿における今日の指導観の多様性の把握は、簡易的な意識調査と雑誌『教育科学国語教育』掲載実践のみに拠っている。より詳細な結果を得るためには、①学習者と教師それぞれへの本格的な意識調査、②複数の国語教育誌、学会誌等を用いた実践サンプル収集、が必要になるであろう。

2点めとして、戦前・戦時中の国語教育までを視野に入れたより広い範囲での音読の歴史の探究である。戦前・戦時中の文献も位置づけた上でな



いと、真に「音読の指導観の多様性の形成過程」に迫る研究とは言い得ないであろう。

3点めとして、教材となる文章についての考慮である。本稿では教材文のジャンルや形態による指導観の違いについては十分に考慮されていない。特に2-3で考察した「声を出すことそのものを価値づける」指導観については、本稿は『ことばあそびうた』という「詩」を考察の中心に据えているため、散文、特に説明的文章についてどの程度適用されるのか更なる追究の必要がある。

最後に、「音読の技能そのものが国語の学力」なる指導観の顕在化の背景を探ることである。この指導観について、本稿2-2では「音読そのものを価値づける」指導観の一部としてまとめたが、2-3において追究・考察した内容は「音読の技能」の価値づけに迫るものではなかった。音読・朗読が黙読の前段階あるいは話すことの練習としてとらえられていた時代からすると、「音読の技能」を価値づける指導観の顕在化は、音読・朗読観、ひいては国語学力観において大きな変容であったと考えられる。この変容の実態・背景についての追究も、今後の課題として残すところとなる。

【注】

- (1) 高橋俊三(1991)『群読の授業—子どもたちと教室を活性化させる—』明治図書、p.168、高橋俊三(2008)『声を届ける—音読・朗読・群読の授業』三省堂、p.216
- (2) 増田信一(1994)『音声言語教育実践史研究』学芸図書、p.202
- (3) 北村季夫編(1977)『表現・理解の接点に立つ 音読・朗読指導の実際』新光閣書店、菅吉信(1979)『朗読指導の実際—国語科の授業の中で—』晩成書房、石田佐久馬編著(1979)『音読・朗読・黙読』東京書籍、の3点である。
- (4) 藤原宏他(1976)「昭和50年度小学校教育課程研究発表大会集録 国語部会」(文部省『初等教育資料』336、東洋館出版社、pp.29-53)、p.29
- (5) 大熊徹(1996)「音声言語教育研究—音読・朗読教育の現在・過去・未来—」(田近洵一編『国語教育の再生と創造 21世紀へ発信する17の提言』教育出版、pp.86-99)、p.98
- (6) 藤原悦子(2003)「谷川俊太郎『ことばあそびうた』の教科書参入—〈声〉・〈日本語共同体〉の増幅」(『横浜国大国語教育研究』18、横浜国立大学国語教育研究会、

pp.33-51), p.33

(7) 「数々の実践」…一例として、幾田伸司(2010)「谷川俊太郎の詩教材の授業実践史」(浜本純逸監修・松崎正治編著『文学の授業づくりハンドブック第2巻—授業実践史をふまえて— 小学校・中学年編詩編』溪水社, pp.150-167), 伊藤経子(1988)『音読の授業』国土社, 高橋俊三(2008)『声を屈ける—音読・朗読・群読の授業』三省堂, などがある。

(8) 前掲藤原宏他(1976), p.36

(9) 国立教育政策研究所(2005)「教育課程の改善の方針, 各教科等の目標, 評価の観点等の変遷—教育課程審議会答申, 学習指導要領, 指導要録(昭和22年~平成15年)—」, p.119

(10) 前掲藤原悦子(2003), p.43

#### 【参考文献】

市毛勝雄(2002)「音読のねらいは進化している」(言語技術教育研究所編『教育科学国語教育』621, 明治図書, pp.5-7)

大里正安(1977)「音読・朗読指導の史的展望」(北村季夫編『表現・理解の接点に立つ 音読・朗読指導の実際』新光閣書店, pp.25-54)

大島脩平(1984)「音読・朗読を重視した国語科学習指導の実際」(石井庄司・飛田隆・山口正監修『実践国語教育体系』16, 教育出版センター, pp.106-116)

大田勝司(1993)「ことばあそびうたの授業—谷川俊太郎のことばあそびうたを対象として—」(『滋賀大國文』31, 滋賀大國文会, pp.97-109)

岡田清・岩永正史(2005)「小学生はどのように音読しようとしているか—小学校国語科における児童の音読意識—」(『教育実践学研究 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』10, 山梨大学, pp.1-10)

川畑秀成(1995)「音読・朗読・群読の指導実践史 戦後」(高橋俊三編著『講座音声言語の授業④ 音読・朗読・群読の指導』明治図書, pp.214-221)

倉澤栄吉(1951)『国語教育の問題』(倉澤栄吉(1992)『倉澤栄吉国語教育全集』2, 角川書店, pp.129-366)

倉澤栄吉(1968)『国語教育論要説』新光閣書店

国分一太郎(1967)「国語の学力とは何か—国語の力をこう考えて—」(飛田多喜雄・野地潤家監修(1994)『国語教育基本論文集成』3, 明治図書, pp.95-102)

高橋俊三(1993)『音読』そのものに価値を置くこと」(全国国語教育実践研究会『実

『実践国語研究』127, 明治図書, pp.12-17)

谷川俊太郎 (1973) 『ことばあそびうた』 福音館書店

成沢一郎 (1994) 「『ことばあそびうた』を使って」(『現代教育科学』450, 明治図書, pp.46-49)

平川恒美 (1995) 「『意味を持たない言葉の詩』を表現する」(高橋俊三編著『講座音声言語の授業④ 音読・朗読・群読の指導』明治図書, pp.30-37)

藤原悦子 (2002) 「戦後小学校教科書におけるリズム中心の詩教材の位置 (21世紀に生きる国語教育実践学の構築に向けて)」(『全国大学国語教育学会発表要旨集』103, 全国大学国語教育学会, pp.198-201)

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 (2002) 『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書, pp.86-95)

増田信一 (2000) 「昭和後期 (40~60年代) の音声言語教育 (聞くこと・話すこと) の教育, 国語科教育研究の歴史と展望」(『全国大学国語教育学会発表要旨集』98, 全国大学国語教育学会, pp.62-65)

『教育科学国語教育』No.598, 600, 606, 609, 621, 629, 638, 640, 656, 665, 668, 677, 684, 689, 693, 703, 710, 713, 717, 719, 722, 723, 734, 741, 743, 明治図書

(たつの なおと 塩尻市立塩尻西小学校)