

論文

国語教育と朗読

小林 良枝*

はじめに

2000年代に入り、音読・朗読ブームが起こった。その背景には、いくつかの要素が考えられる。まず、教育の分野で、1998年の小学校の学習指導要領に、「易しい文語調の文章を音読し、文語の調子に親しむこと」が示され、中学校の学習指導要領では、読むことの配慮事項として「目的や必要に応じて音読や朗読をすること」とされたことから、音読や朗読が授業で行われるようになったことが挙げられる。次に、この学習指導要領実施とほぼ同時期に出版された、斎藤孝の『声に出して読みたい日本語』⁽¹⁾が163万部を売るベストセラーになり、この本をテキストにして、朗読を行う人が増えたことである。朗読は、学校教育の分野に、そして誰でもすぐに始められる手軽さからも社会全体に広まったのである。

ここで「音読」と「朗読」⁽²⁾という言葉に言及する必要がある。筆者は、国語教育との関係の中で「朗読」を考えるにあたり、「音読」とは、書かれた文章やテキストを音声化する読み方で、「朗読」とは、書かれた文章やテキストを理解し、表現を工夫した読み方であるとして論を進めていくことにする。

本稿は、筆者がアナウンサーで朗読家であるという朗読の実践者としての視点から、「国語教育と朗読」をテーマに、この朗読ブームが包含している問題点を指摘し、学校の国語教育における朗読について考える。学校教育において、朗読は古くから行われてきたものであるが、それが見直されたことにはどのような意味があるのか。明治時代から現在までの国語教育史を振り返り、朗読は学校の国語教育の歴史の中でどのように位置づけられ、活かされてきたのかを明らかにしながら、これからの朗読のあり方を提示することが本論文の目指すところである。

1章 国語教育における朗読の意味

第1節 朗読をめぐる状況

国語教育という場合、まず、学校の「国語科」で行われる授業が想起されがちである。しかし国語教育とは母国語教育のことであり、日本国民においては、日本語の教育ということになる。その意義は「国民として必要な国語の力を養成すること」[国語教育研究大辞典:312]であり、国語教育は、単に学校だけで行われるとは限らない。家庭教育、社会・地域教育、生涯学習、などで行われる教育も含まれるのである。

*早稲田大学大学院社会科学研究科 博士後期課程1年

筆者は、どのような場で、どのような朗読が行われるのかについてわかりやすくするために、朗読が行われる場所を学校、家庭、社会・地域、メディア、舞台の5つに便宜的に分類し、本論を進めていくことにする。5つの分類とは以下の通りである。

学校での朗読を「学校朗読」、家庭での朗読を「家庭朗読あるいは読み聞かせ」、社会・地域教育・生涯教育での朗読を合わせて「市民朗読」、メディアからの朗読を「放送メディア朗読」、そして舞台での朗読を「舞台朗読」とする。

それぞれの特性をあげてみよう。

「学校朗読」とは、学校の教師の指導の下で授業ないしはクラブ、及び部活動等で行われる朗読である。状況に応じ、児童や生徒は朗読の聞き手ともなり、読み手にもなる。授業で行われる時には、評価の対象にもなる。

「家庭朗読・読み聞かせ」は、家庭での朗読や読み聞かせ、幼稚園、図書館などで行われる主に子供を対象にした絵本の読み聞かせである。絵本の読み聞かせは、親と子のコミュニケーションを深め、読書体験を培うという見方が保護者や幼稚園教諭の間に浸透しているので、注目度は高く、盛んに行われている。⁽³⁾

「市民朗読」は、趣味や生涯学習、視覚障害者の朗読ボランティアなどを通して、朗読を行うものである。NPOや地域の集まり、有志の勉強会など、形はさまざまであるが、朗読が好きな人が多く集まり、自由に朗読を楽しむことができる。会や団体により目指すところは差異がある。楽しみだけの団体もあれば、表現を磨き、発表会を行い芸術性を目指すところもある。朗読の行為としては、総じて、朗読の聞き手になるより、読み手になる方に重心が移る。そして、特徴的なのは、その活動の有り様が、

例えば友人つきあいや読書生活、ストレス発散、癒し、呼吸法を通しての健康増進など日常生活へと関連していく点である。

「放送メディア朗読」は、主にテレビやラジオで放送される朗読を視聴することである。ここでは、聞き手は、聞き手のままで、読み手にはなれない。放送される朗読を聞き、鑑賞することになる。

「舞台朗読」は、プロの朗読家による芸術性の高い朗読である。聞き手は、意思を持って聞きに行く。聞き手と読み手の関係は「放送メディア朗読」と同様に、聞き手は聞き手であり、読み手にはならない。

2000年からの朗読ブームは、「学校朗読」「家庭朗読・読み聞かせ」「市民朗読」「放送メディア朗読」「舞台朗読」のそれぞれに影響を与えた。「学校朗読」は児童・生徒の参加型授業で活かされ、「舞台朗読」も多くの劇団や、一人の役者が取りくむ公演から、局のアナウンサーの朗読劇などが盛んに行われている。また、「放送メディア朗読」では、2011年3月11日の東日本大震災以後、ラジオでの朗読番組が増えていることは、注目に値する。

先に、この朗読ブームを牽引した要因を、学習指導要領に音読・朗読の実施が記載されたことと、斎藤孝が『声に出して読みたい日本語』で示した、声に出して名文を読むことの見直しが多く読者の支持をえたことを挙げたが、朗読が受け入れられ見直されている理由には、ネットやメールなどに代表される「声」が介在しないコミュニケーションが発達したことも考えられる。疎外感や孤独を味わいがちな情報化やグローバル化が進んだ社会の中で、人間としての生の「声」との出会いを求める手段の一つとして、朗読が選ばれているのである。

第2節 声の復権と朗読における身体性

町田守弘は『声の復権と国語教育の活性化』で「人類のことばの歴史からしても、コミュニケーションの原点に『声』があることは明白である。そして『ことば=声』によるコミュニケーションは、本来相手の『顔が見える』という身体性を伴っている」しかし、「コンピューターなどのメディアの普及によって、身体性を伴うコミュニケーションが危うくなってしまった」ことから、「国語科の授業において、身体性を伴う『ことば=声』の復権を通して子どもたちの『孤独』を癒しつつ、彼らのコミュニケーション」を豊かに導きたい。それが「国語教育の活性化へと直結するはずである」[町田2005: 4]と学校教育の立場から声の復権を訴えている。

町田と同様に声の復権と、声を持つ身体性を強調している斎藤の『声に出して読みたい日本語』は第6巻まで刊行され、合計230万部（2011年9月現在）を売った。読者の多くは60歳代以降で、昔行った朗読に対する良い記憶が蘇り、また朗読を始めたという意見が強いという。そのような読者が、子供や孫に朗読を勧め、朗読を通してコミュニケーションが行われるという現象が起きている。

斎藤は、この本のねらいを「暗誦・朗誦文化の復活」にあるとしている。名文や名文句を「声に出して詠み上げてみる」ことで、「そのリズムやテンポのよさが身体に染み込み、身体に活力を与え、それが心の力へつながると述べ、「身体全体に息を通し、美しい響きを持った日本語を身体全体で味わうことは、ひとつの重要な身体文化の柱であった」と主張する。そして「世代や時代を超えた身体と身体との文化の伝承が、こうした暗誦・朗誦を通しておこな

われる」[斎藤2001: 202]ことが日本語力の向上につながっていくと述べている。また、時を経て、昔覚えた言葉が口をついて出てくることもあるように、「幼少の頃と老年の現在の自分とがことばによって結びつけられている」[斎藤2001: 209]との指摘は、哲学者、今道友信⁽⁴⁾が言う「自己照応」に他ならない。斎藤は、声による身体性を強調しながら朗読が持つ意味や効用を説いているのである。

斎藤が主張する朗読の効用を、朗読の実践を通して活かしているのが、「市民朗読」である。「市民朗読」では、会に参加することで仲間もでき、時には施設のボランティアなどで作品を朗読する場も与えられることもあり、それが励みにもなる。さらに、朗読が上達することで達成感も得られよう。

また、「市民朗読」での活動者は成人が多い。そこで注目したいのは、学校朗読のくびきからの解放という点である。うまく読まなければならないという心理的圧迫感と呪縛、試験や評価を気にしながらの朗読から解き放たれ、自由な雰囲気のもとで楽しい朗読ができる。まさしく「朗」という字が示している「ほがらか」に「声高らかに」読むという朗読の神髄があると言えよう。

このように考えれば、朗読は利点ばかりが目につくが、問題はないのであろうか。

第3節 声の復権に対する警鐘

次に、斎藤が『声に出して読みたい日本語』で提示した声の復権に対する兵頭裕己と永井聖剛の反論、そして安田敏朗の学校朗読そのものに対する疑問を挙げる。

兵頭は、斎藤が「自明の枠組みとして」とらえている「文化」や「身体」は「近代的に主体

化されたイメージ」であり、同様に「文化の伝承」としての「日本語」や「日本文化」という概念の成立も19世紀以降であるが、斎藤は、「日本語」や「日本文化」という概念成立の「起源」と「歴史性の問題」を曖昧にしていると指摘する。さらに、朗読という行為に対し、斎藤のような「文化的なナショナリズムに足もとをすくわれかねない」「文化的ファンダメンタリズム」としての立場と、「音声中心主義を一種のロマン主義的な反動とみなして警鐘を鳴らす」〔兵頭 2007: 126〕立場という二つの思想的立場があると述べる。しかし、兵頭は、音声中心主義批判の中心であったデリダの思想は「ポスト・モダンな思想になりえても脱モダンの思想になりえない」と捉え、我々が「どっぷり浸かっている」西欧起源の近代的なものについて再考を促すきっかけとして、「古典文学の朗読」を提唱する。その上で、『源氏物語』や『平家物語』を例に挙げ、「声の主体」のありかを問い、朗読は、「声の多様性」をどのように表現できるのかという問題提起を行っているのである。

この朗読による「声の多様性」の表現化の問題は、永井も指摘している。永井は、斎藤の『斎藤孝の音読破2 走れメロス』で、斎藤は「主人公になりきって作品を読むことで『人間として一つの類型』を学ぶことができ、その結果『人物理解力』がつく」と主張しているが、主人公になりきるのとは簡単なことなのか、と疑問を投げかける。そして、「斎藤の提案は、文学作品の読解を作者の意図や人生訓的な主題に安易に回収しないための一つの手段」であると認めながら、「その一方で複層的な語りの構造体としてのテキストをあまりに単純化している」〔永井 2007: 184〕と指摘する。テキストでの話法の問題に踏み込んでいるのである。つ

まり、永井はM・バフチンの「自由間接話法」⁽⁵⁾は音読不可能である」という、近代文学が持つ、声では伝えられないほどに複雑なイントネーション構造を採る太宰治の『走れメロス』を例にとり、『走れメロス』の文体が、直接話法とも間接話法とも区別できない自由間接話法で語られているところに特徴を見出し、このような文学テキストをどのように声で表現するのかと疑問を呈している。テキストと声の現前性の関係を熟慮しない安易な朗読に対して警鐘を鳴らしているのである。

安田敏朗は、『『国語』の近代史 帝国日本と国語学者たち』において、「学校朗読」のもつ危うさに注目する。2000年の朗読ブームは1998年の小学校学習指導要領の記載を受けたような形で、「教育現場から社会全体に」広がったブームであると位置付ける。その上で安田は、実際に声に出して読まれるのが書きことばである点に注目し、「近代の「国語」が埋めようとしてきた書きことばと話し言葉のあいだにある溝を、音読の強調は広げることになるのではないか」それは「かつての書きことばがもっていた特権性への回帰がそこでは目指されているのではないか」〔安田 2006: 261〕と指摘する。さらに安田は、誰もが社会的に特権的な位置にはつけないわけではないということに対して批判的な意見を持つような国民を育てないように、指導要領には、日本人としての国家愛と国家の発展を願うような教材が掲げられていると論じ、学校教育で行われる国語教材の朗読が、愛国心の涵養を際立たせることへつながる危うさがあると述べている。安田の指摘は、見方を変えれば、それだけ音読や朗読には、ことばそのものが根底に持つ歴史や概念や意味合いを現出させる力が備わっているということではないだろうか。

したがって、ここでも音読や朗読の活かし方が問題となってくるのである。

これら兵頭、永井、安田の指摘は、朗読することで現出する声の特権化への警鐘であり、テキストが内包する複雑な構造を朗読が表現できるのかという朗読の限界性への問いかけであり、何を朗読のテキストにするのかというテキストの選沢に関する問題と捉えることができよう。朗読に包含されているこのような問題とどのように向き合い、考えていけばよいのであろうか。

第2章 国語教育の歴史の中での朗読

日本の、国語教育の中で、朗読は時代によってどのように行われてきたのか。特に学校教育の歴史と共に振り返ることとする。

第1節 明治初頭から20年代まで

明治政府が、近代国家を打ち立てる中で、教育制度を整えることは重要な政策であった。しかし、明治初年は、長く続いた江戸時代の寺小屋式の教育が継続され、「いろは」や五十音図・数字・各種往来ものの手習いが行われていた。藩学や郷学では、四書五経などの古典の素読・講釈・輪読が中心であり、学問をすることというのは、読書することであるという読書主義・記憶主義の教育が行われていたのであった。しかし、読書といっても、この頃の読書は音読⁶⁾であり、「一人の読み手を囲み数人の聞き手が聞き入る共同的な読書形式」[前田 1973: 178]であった。活版印刷への移行期ではあったが、一般の家庭には蔵書と呼ばれるほどの本はまだなく、書籍は「家族共同の教養の糧」[前田 1973: 165]と考えられていた。

1870年(明治3年)に公布された「大学規則」

「中小学規則」により国学・神道重視の考え方がなりを潜め⁷⁾、2年後の1872年(明治5年)には、近代教育の曙の契機と言われる「学制」が公布された。

この「学制」の下で、小学校の国語は、「綴字(カナヅカヒ)」、「習字(テナラヒ)」、「単語(コトバノヨミカタ・コトバノソラヨミ)」、「会話(コトバノツカヒ)」、「読本論講」、「文法」、「書牘(作文)」の7科で行われた。その教授内容は、全般的に暗誦のあとで書きとりをさせ、その後意味を授けるという詰め込み式で、外国語を習う場合の方法を国語教育にそのまま反映させた方式であった。しかし、ここで注目したのは、「単語」と「会話」という話し言葉に関する教科がおかれていることである。「単語」で発音と意味を学習し、「会話」では、日常会話の方法を習得するという学習が想定されており、言文一致運動と相まった「共通語教育という意味での話しことば教育」[高野1997: 14]が重視されていたことがうかがえる。

1879年(明治12年)に学制が廃止され、「教育令」が公布された。自由主義・放任主義を指導理念とするアメリカの教育制度を参考に制定された自由主義的な教育法規である。

この改正では、国語関連の7教科は「読書」と「習字」の2教科にまとめられた。この教科構成は1900年(明治38年)まで変更されず、比較的長期にわたった。この教育令において特徴的なことは、「会話科」の廃止である。これにより、明治10年代から20年代においては、共通語教育・共通の話しことばの普及は進まなくなり、話しことば教育は、学校教育では停滞を余儀なくさせられることとなる。しかし、これは教科の問題ではなく、「共通の話しことば自体がまだ成立していなかった」[高野 1997: 20]

ことに困っていた。

この共通の話しことばの成立課題は、「標準語教育」という国語政策へ移行していった。これにより、共通の言葉と方言という「言語的多様性は否定され、方言は規範からはずれた劣等的なことばとして『矯正』の対象」[高野 1997: 24] となっていくのである。この政策は、「話しことば教育」として1900年（明治33）年の小学校令改正により実施されることとなる。

この間の1890年（明治23年）には天皇主義と国粹主義の精神がもりこまれた教育勅語が発布された。

朗読について、東京専門学校で一つの試みが行われたのもこの時期、1891年（明治24年）のことである。

第2節 坪内逍遙の「朗読会」

東京専門学校の文学部で、饗庭篁村の新作院本をテキストに朗読会が開かれた。この朗読会に対して新聞紙上でまず、論争がおこった。争点となったのは、朗読の方法論ではなく朗読会で扱うテキストに関しての批判であった。朗読会が、「一種卑猥の気風を跋扈させることになる」ような院本をテキストに使って行われることに対する批判であった。批判者が朗読に相応しいテキストとして挙げたのは『日本外史』『太平記』『史記』等であった。この論争はすぐに、森鷗外と坪内逍遙にひきとられ、二人の間で「朗読法論争」⁽⁸⁾として展開されていくのである。後に逍遙は、この朗読会について、「社会情勢からみて、日本にもエロキューションの発達の必要性から、その規範のない日本の欠点を補おうとして開いたものであった」[坪内 1920: 345]と述べている。

ここで注目したいのは、明治20年代という時

代である。明治20年代とは、従来離れていた「話し言葉」と「書き言葉」の隔たりを近づけ、日本全体で使われる言葉を模索する文章表現上の大革命である言文一致運動と、日本語の表記問題である、国字改良運動が盛り上がりを見せ、まさに「国語」⁽⁹⁾が確立しようとしていたその揺籃期であり、文学の近代化が進んでいた時代である。この時代に、朗読は、その（技術的）方法論としてそれだけが取りざたされるものではなく、何を読むべきかというテキストの内容と不可分のものとしてすでに認識されていたという点である。

第3節 明治30年から40年代以降

1900年（明治33年）に改正された小学校令では、就学義務が強化され⁽¹⁰⁾、同時に「国語科」が成立した。学校教育において、「国語科」の名称がここに登場したのである。国語科では、従来の「読書」「作文」「習字」が「読み方・書き方・綴り方・言語（話し方）」として一括され、「話し方」が国語科の成立とともに教育の中に正式に位置づけられたのである。

この小学校令の改正、施行規則では、正しい国語の使用に慣れ親しむことと、標準語の使用に慣れさせること、つまり、方言矯正が強く示された。明治30年代以降の音声言語指導は国語の統一と、標準語の確立を目指して模索が続いていくのである。ここでの音声言語指導は、教科書により行われ、日露戦争が勃発した1904年（明治37年）には、第一次国定教科書である『尋常小学読本』⁽¹¹⁾が使用されるようになった。この『尋常小学読本』は、訛音の矯正から始まっていることが大きな特徴である。さらに記載される文体は「です・ます」調が基本になった。この「です・ます」調文体の採用は、「話し言

業教育のうえで大きな変革となった」のである。[大平 1997: 59]

『尋常小学読本』についての文部省の編纂趣意書には以下のような記述がある。

文章ハ口語ヲ多クシ、用語ハ主トシテ東京ノ中流社会ニ行ハルモノヲ取り、カクテ国語ノ標準ヲ知ラシメ、其統一ヲ図ルヲ務ムルト共ニ、出来得ル丈児童ノ日常使用スル言語ノ中ヨリ用語ヲ取りテ、談話及綴リ方ノ応用ニ適セシメタリ。

この読本では談話と綴り方、つまり話し言葉、書き言葉の両方の応用に適するような用語を取り扱ったということになる。

野地潤家が示した実際の話し方のカリキュラムの例を見ると、「演説」「談話」「対話」「討論」「応対」「演劇」「朗読」「暗誦」の項目がある。[野地 1974: 91] これらのカリキュラムには、音声で行われる項目が広く網羅されていることが指摘できよう。実際の内容として、例えば、第1学年では、「有志五分演説」、「自由談話」、「指名演説」等が行われ、第2学年では、「演説一正行とその母」、「応対一人を頼む挨拶」、「暗誦一英雄の割拠」、「演劇一廉頗と藺相如」等が行われていた。第1学年と比べて第2学年では、演説や談話の内容が具体化されている。第3学年では、20週のうち15週が演説に充てられている。第4学年では、これまでの第3学年までの項目に加え「演劇」が増え、「暗記及朗読一楠公決別の歌」、「暗誦及朗読一琵琶湖の歌」というような歌が入ってきているが、全体を通しては演説に時間が多く充てられている点が特徴である。しかし、この時代の話し方教育においては、児童の個性を尊重するというような観点は入っていないのである。

野地は明治期の話し方カリキュラムについて、「教材カリキュラムの中に、かなりの重さ

で位置づけられているものもあるが、それは試みの域を出ないものであり、日常の一般国語科教育課程のなかに、話し方の教育内容がしっかりと位置付けられるところまではいかなかった」[野地 1974: 91]と指摘している。話し方を、国語科教育の中で重要視しながら、話し方教育の方法論を確立するまでには至らなかったのである。

その後明治40年前後において、中学校の国語教材は文語文から口語文へ移行し、話し言葉教育が重視されていく。1911年（明治44年）には、話し方が正式に文部省の「教授要目」に示された。ここで示された話し方に関する教育は、標準語で話すことを練習させることが目的であった。しかし、現実的には、話し方の指導は教師を悩ませていたのである。入学試験は解釈中心であったため、解釈に力を入れざるを得ないという背景もあったが、話し言葉教育として、実際に話し方の教育をどのように行えばよいのかを掴めないというのが実情であった。

教育者、芦田恵之助は、苦しい胸中を記している。「話し方、そのつけたりとして聴き方が、新たに採り上げられましたが、その実施及び研究に至っては、私は全く手ができませんでした。読本の文を口移しに言わせて、話し方の指導だと、澄ましている者がありました。話し方の巧妙な児童を、かわるがわる教壇に立たせて、童話・歴史話し等をさせた者もありました」芦田自身もそのような試みを行ったが、「話し方・聴き方の道のないことを知りました。爾来私は話し方・聴き方に関しては、口をつぐみました」と述べ、「私は話し方・聴き方になやむと共に、読み方・綴り方・書き方も、技術・成績をのみ責める当時の状態では、満足することが出来ませんでした」[野地 1974: 88]⁽¹²⁾と述懐し

ている。

話し言葉の教育の重要性は指摘され、教科の指導が示されながらも実施される事が難しいという、この現実的問題はすでにこの時代から、国語科教育の抱える問題の一つとして根底にあるものとして存在していたのである。

第4節 大正から昭和へ

時代は大正へと移行する。民主主義的な政治運動であった大正デモクラシーの自由で個性的な思潮や人道主義的な白樺派の台頭という文学界の動向も国語教育に影響を及ぼしていた。国語教育は、特に中学校において文芸的な傾向を強めていった。しかし、大正期の国語教育では、話しことば教育より、作文教育が推し進められていくことになるのである。

昭和に入ると、1928年（昭和3年）に、中学校令が改正され、思想善導が学校教育の目標となり、戦争への思想的準備が進められた。この翌年、国語は歴史と並び修身にされ、満州事変が起こった1931年（昭和6年）には、「国語科は国民性を涵養するための学科」へと変容していくのである。1933年（昭和8年）には、文学的色彩が強い、第四期国定教科書⁽¹³⁾が使用された。この昭和10年代前後は、文章の読み方・読解指導の方法としてのセンテンス・メソッド（「文章法」）⁽¹⁴⁾が導入され、戦前の国語教育が最も充実していた時期であると位置付けられている。しかし、日中戦争遂行のための思想統制として国民精神総動員運動が行われるようになると、文学的教材は半減し、軍国調の教材が多くなる。ことばに対しての認識は意味の通じあから、上意下達の手段へと変わっていった。それがゆえに話し方や聞き方は重い役目を担っていたのである。

第5節 「国民科国語」の話し方教育

戦時体制が布かれた1941年（昭和16年）国民学校令が發布され、国民学校制度が発足した。この制度の下では話し方教育が重視された。国民学校令の發布から2年後の中学校規程により、小中学校の「国語漢文」は修身、国史、地理と共に、「国民科」の一科目となり、「国民科国語」となった。国民科国語は、講読・文法・作文・話し方の4分科となり、古典の読解に重点がおかれた。ここで重要なのは、「話し方」が、国民科国語の指導分野の一つとして位置づけられ、それが独立した分野（領域）として初めて示された点である。さらに聞き方に関する指導も加わり、音声言語教育は活況を呈したのである。

大平浩哉は、この国民学校令下での音声言語教育は戦時体制の、国家主義的なものであるが、それを差し引いてもなお音声言語教育指導の面では、指導方法やその基本的考え方に斬新さが窺えると主張している。大平は『ヨミカタ一教師用』に注目する。

「言語の発生的見地からすれば、いふまでもなく音声言語が文字言語に先んじて出現し、音声言語の基盤の上に文字言語が発達したのである。随って文字言語としての国語指導を徹底するためにも、その地盤たる音声言語としての国語が正しく豊かに培はれることが大切であって、そこに『話し方』の重要性」があり、「国語指導に於ける音声言語・文字言語の指導は、互いに相俟ってその効果を全うすべきものである」という考え方から、「国民科国語」が示した斬新性を以下の五点に集約した。

- (1) 「話し方」を国語教育の一分野として、始めて正式に取り上げたこと
- (2) 「生活言語・音声言語」という用語を、文

部省が正式に採用したこと

- (3) 音声言語の地盤に文字言語が発達したものであるという認識を明示したこと
- (4) 音声言語指導は、児童が自然習得した生活言語を醇化し、やがては音声言語そのものを高めていくという認識を示したこと
- (5) 音声言語指導と文字言語指導との相互の関係を明らかにしたこと [大平 1997: 69]

以上の大平の指摘から、国民科国語において、音声言語指導の重要性が強く示された内容であったことが理解できるのである。

これら音声言語についての指導方法が指導要領に示されているのも特徴的である。大平が摘記した第1期（初等科第1・2学年）の指導要領に、朗読が扱われている項目がある。

- ・読み方教材を通して、正しい発音、ことばづかひになれさせ、教材を朗読・暗誦すること、言語を身振にあらわすこと、対話を実演することなどにより、正しい話し方に導く
- ・綴り方を単に書かせるだけでなく、それを朗読し、また聴くことになれさせ、まとまった話しをしたり、聴いたりする修練をさせる

この指導要領では話し方指導の中で朗読が活かされているのである。特に、朗読や暗誦することが正しい話し方へのアプローチになると明示していることに注目したい。朗読は単に声を出して読むことだけではない。話し方と関係があることを捉えているのである。しかし、ここで示された、朗読が話し方と関係があるという視点は、これ以後の教育の中では、活かされることがないのである。

この指導要領における指導目標でもう一つ注目したいのが、「正しい発音」「正しい話し方」と表記されている点である。正しい発音は、標準語を目指す上で音韻論的に方向性を求めるこ

とも可能だが、正しい話し方とは何を持ってその正しさを図るのであるだろうか。この指導要領が示された戦時下における正しい話し方とは、言葉そのものが意味の通じ合いより上意下達の手段としての認識が強かった事をかんがみれば、それが指し示す正しさの範囲は狭いものであったと言わざるを得ない。

第6節 国民詩・愛国詩朗読運動

さて、戦時中の国語教育で広く行われたものは、国民詩・愛国詩の朗読運動であった。大政翼賛会文化部と、その協力体制の一環として組織された「日本文学報国会」⁽¹⁵⁾主導の下、朗読には心を朗らかに高める作用があるとして、その作用を活かすべく文学作品の朗読を推奨し、ラジオで放送されたのであった。

これらの冊子で取り上げられた作品は『古事記』『太平記』『暗夜行路』『蜘蛛の糸』などで、国威昂揚の口調はなりを潜めている。まずは、皆で一緒に朗読を聞き共感をするという場と空間を作る環境を整えたのであろう。次に大政翼賛会は、「朗読研究会」を発足させ、詩の朗読を推し進めた。ここで朗読された詩は国民詩、あるいは愛国詩、戦争詩と呼ばれるものである。芸術家、照井瓊三は⁽¹⁶⁾、国民詩を「言霊の幸はふ国の美しくも力強い言葉で書かれた日本詩」と定義し、愛国詩については「国民の希求に応じて生まれいでのものであって、詩人の詩を通じての国民の赤誠の発露」[照井 1942: 2]であると定義している。これらの正しい詩歌の朗読は心の糧になるものであるから、家庭の団欒や隣組の常会や式場や集会で朗読されるようにと大政翼賛会から呼びかけがなされた。ラジオでは、国民詩の朗読が毎朝7時半から8時枠で放送されたのである。

こうしてメディアを通じて様々な場で、朗読運動は展開されていった。ここで着目したいことは、声を持つ身体性を朗読することで発揮させ、その効用をプロバガンダに利用したことがある。問題は声を出して何を読むかというテキストの選定にあった。自由な精神の発露ではないテキストを読み、テキストに準拠した声を聞くという行為であっても、それはやがて身体に馴染み、その声の目指す方向に導かれていく。大政翼賛会は声の力、それを引き出す朗読の可能性を利用したのである。

このような朗読運動は、当然、学校教育にも及ぶ。大阪市立中学校教諭・国民詩朗読研究者という肩書をもつ榎原美文は、「国民詩朗読の要訣」⁽¹⁷⁾という論文で、朗読は生真面目なものであると捉え、学校教育での群読、隣組などで行われる生活の中での朗読のあり方を解説している。教育の中では、詩の朗読は儀式の中で行われるようにしたいと述べ、儀仗兵のような役目を受け持つ朗読班による群読や、朗読班により教導される全員での集団朗読が効果的であると指摘している。そして教室での詩の朗読は「教師の趣味や生徒の息抜きとしてではなく、最も厳格な訓練として行われるものでありたい」と位置付けた。榎原は朗読を訓練の一環とみなしていたのであった。

したがって、今でも詩の朗読や集団での朗読に対して不快感を抱く世代があるが、それは詩の集団朗読により、榎原が主張するような学校での訓練としての朗読の体験や、国威昂揚を煽る朗読の音調からの負の記憶が蘇り、不快という感情を湧出させるからではないだろうか。

第7節 戦後から昭和

終戦後、1947年（昭和22年）に「教育基本法」、

「学校教育法」が公布された。アメリカの経験主義に基づく学習指導が行われ、コース・オブ・スタディ、つまり、学習指導要領⁽¹⁸⁾が導入された。新教育方針では、「卑近な日常生活における言語技術の習得」や「生徒の興味と必要に応じた多面的な学習活動の立場」へ導くことが示されアメリカの実用主義が前面に打ち出される形となった。

以下学習指導要領を追いながら国語教育の変遷を概観する。

1951年（昭和26年）の中学校高等学校学習指導要領国語科編（試案）における全学年の注意では、「中学校ではいろいろな読み方を学ぶのであるが、実生活に必要なのは黙読であるから、音読よりも黙読に力をいれなければならない」と示されている。黙読重視の方針であったが、その一方ではこのような動きへの反動として、声の再評価が主張されていたのである。

昭和30年代には、アメリカ式のランゲージアート（言語技術主義）の考え方が反映された。この考え方は、言葉の重要な働きを度外視し、他人との交通、つまり、コミュニケーションという面のみを強調していた。このランゲージアートの考え方が反映された国語教育に対して、教育者からは国語教育においては、文学作品の中で言葉を取り上げ、言葉を言葉として教えていくことが重要であるという反論が挙がってきたのである。

そのような流れの中で行われたのが、1958年（昭和33年）の学習指導要領改訂である。アメリカの経験主義による国語教育は、先に述べたようにコミュニケーションを強調したものであったが、この指導要領では、これらからの脱皮が示され、「生活に必要な国語能力の育成」と「言語生活の向上」というこれまでの目標に

加え「思考力」と「心情」という「言語能力」を強調する内容となった。国語科は読み書きが中心に据えられたのである。

その後、経済成長がピークを迎えた昭和40年代の1968年（昭和43年）の学習指導要領改訂では、小学校においては、読み書き能力を充実させるために国語能力の正確さを中心におき、表現力が重視された。中学校でも読むことと書くことが重視され、理解と表現力を高めることが明示された。それゆえ聞くこと・話すことは軽視されたのである。

1977年（昭和52年）の学習指導要領改訂では、国語科の領域区分が大きく変更された。これまでの「聞くこと、話すこと」「読むこと」「書くこと」といった活動概念が「表現」「理解」「言語事項⁽¹⁹⁾」という2領域1事項の「能力概念」となった。この改訂でも、話すこと・聞くことへの指導は軽視されている。

昭和60年代になると、児童生徒の正確に話したり、聞いたりする能力の低下が問題視されるようになり、国語科での読解に偏った教育内容に反省の目が向けられるようになった。そこで朗読などの表現活動を見直し、音声言語を再認識する声が高まっていったのである。

「話すこと・聞くこと」と、「読むこと・書くこと」は、時代の趨勢に伴い片方へ重心が移れば、またもう片方へ重心が移る、振り子のような状態を続けていたのである。

第8節 平成の国語科

その後1992年（平成4年）には、新学力観を明示し、個性を生かす教育を目指して改訂された指導要領が登場した。これは教科の学習内容を前回改訂よりさらに削減した指導要領として知られている。

国語教育の上で注目されるのが、2002年（平成14年）から実施された学習指導要領である。自ら学び考える力「生きる力」の育成を基本としたものである。国語の領域は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」及び「言語事項」の3領域1事項から構成するように改められた。「自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じて的確によみとる能力や読書に親しむ態度を育てることを重視する」ことをふまえたものである。⁽²⁰⁾

音声言語を扱う内容に関係がある領域は「話すこと・聞くこと」と「読むこと」である。朗読は「読むこと」に含まれる。例えば、小学校1,2年では「語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて考えながら声に出して読むこと」と記されているが、内容の取扱いにおいては、「読むこと」の中に「昔話や童話などの読み聞かせを聞くこと」が入っている。中学校では朗読は「読むこと」の配慮事項の中で、「目的や必要に応じて音読や朗読をすること」と示され、言語活動の例として捉えられている。

中学校学習指導要領解説には、朗読に対する考え方が以下のように記述されている。

音読や朗読は、生徒が自分の音読や朗読の声を聞くことによって、理解を一層深めたり理解の成果を確かめたりできるとともに、声を他者に聞かせることより、読むという活動を通して生成された理解の成果を共有することができる。リズムや言葉の響きの特徴をつかむための音読や理解の成果を表現するための朗読は、特に、「C読むこと」の第2学年及び第3学年の指導事項ウ⁽²¹⁾と関連している言語活動例である。

読むという行為は本来読み手一人一人の個人内活動であり、そこから生成された感想も意見

も個別のものである。しかし、この成果を一緒に学ぶ仲間の前で音読や朗読を通して交流しあうことは、一人一人がまとめた意見や感想を広めたり深めたりする場を提供することにもなる。

朗読を通して、読むことと、聞くことの学びを共有することが示され、読むことの内容に、理解だけでなく、声に出して表現することが加えられた。音読と黙読は、共に読むことに位置づけられたことになる。

2012年（平成24年）から完全実施される新学習指導要領では、朗読を含めた音声言語教育の扱いは、現行の指導要領と大きな違いは見られない。小学校の指導要領では、「読むこと」の領域での指導事項と「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」で全学年にわたり、音読・朗読が明示されている。中学校では、1年生の「読むこと」の言語活動例と「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」⁽²²⁾に音読と朗読が挙げられている。

朗読を含めた音声言語教育の流れを追うと、明治初期に、「共通語教育という意味での話しことば教育」が始まったが、明治10年代から20年代では学校教育において話し言葉教育は停滞した。明治30年代に国語科が成立し、「標準語、音声言語教育の重視」の話し方教育が実施され、40年代もその風潮は続く。しかし、話しことば教育は重要視されていながらも、実際の内容は追いついていなかった。昭和に入り、国民学校令により、国語科は、国民科国語となり話し方や聞き方は重視され、音声言語教育は活況を呈する。戦後、昭和20年代は音読より黙読が重視され昭和30年代、40年代、50年代では話すこと・聞くことへの指導は軽視された。昭和60年代に音声教育が再認識され、平成に入り、さらに音声教育は重要視されている。以上のように

な過程をたどってきたのである。

第3章 朗読を活かす

第1節 朗読と話し言葉の関係

前章でみてきたように、戦後の国語教育では、朗読は演劇とともに「話し方」の領域に入っていたが、1968年（昭和43年）の学習指導要領の改訂では、音読と朗読が「読むこと」の領域に含まれるようになった。これは、音読や朗読を音声言語による表現という観点ではなく、（文章やテキストを）理解するための方法という観点に重点をおいた結果である。1977年（昭和52年）の改訂では、音読が「理解」領域、朗読が「表現」領域に区別された。1987年（昭和63年）度改訂でも同様であった。音読は、文章やテキストを理解するためのもので、朗読は表現するためのものであると位置付けられている。現在、2011年（平成23年）年改訂の学習指導要領では、国語の教科目標は、前回の平成10年度版と同様「理解」より「表現」を最初に位置づけることが明記され、朗読は引き続き「読むこと」に含まれているのである。

しかし、朗読は「読むこと」の領域だけに収まるものなのであろうか。「話すこと・聞くこと」の意味を考えれば、その領域にも入るのではないだろうか。2011年（平成23年）の新指導要領の小学校第1学年及第2学年では「話すこと・聞くこと」の内容には、「姿勢や口形、声の大きさや早さなどに注意して、はっきりした発音で話すこと」と明示され、中学校第1学年の「話すこと・聞くこと」では「話す速度や音量、言葉の調子や間の取り方」などの「知識を生かして話すこと」と記されている。つまり、発音や発声、イントネーションなど音声的な要

素の学習の必要性が示されているのである。

これらの基礎要素を土台として、私たちは言葉話し、又音読・朗読を行う。したがって、話すことと声に出して読むことは繋がっているのだ。個々人の話し方は、そのまま音読や朗読に現れる。話し方は読み方に転化されるのである。日常会話において助詞が強い人は、やはり音読や朗読でも助詞が強くなり、語尾を伸ばす人は読みにおいても語尾を伸ばす。これらは一般的に言われる個人のクセである。日常会話ではクセがあっても差し障りはない。しかし、パブリックスピーキングにおいては、それらのクセが邪魔をして文意が伝わらないことがある。しかも、我々はそのクセについてほとんど自ら気づいていない。その気づきに有効なのが、音読であり、朗読なのである。

大石初太郎は『話しことば論』で「話しことばの浮動性、不安定性をさしひいてもなお、書き言葉の上に現れない特殊な言語事実が話しことばの上に発見される」[大石1971: 34]とし、ことばについて考える時の3つの面、すなわち「言語体系」, 「言語行動」, 「言語行動の結果生産された具体言語」を挙げ、話しことばについても以上の3つの面がからみあっていると主張している。大石は、話しことばを音声によることばと定め、話しことばの輪郭を以下の4つに分類する。[大石 1971: 22]

- ①音声原産、即席の、本来聞かせる言葉として、日常談話
- ②音声原産、なぞりの、本来聞かせる言葉として、慎重な発言・形式的な挨拶
- ③文字原産、なぞりの、本来聞かせる言葉として、原稿による講演・式辞朗読
- ④文字原産、なぞりの、本来読ませる言葉として、作品朗読

大石は、話しことばを規定するこの考えの内、「音声による表現伝達を一括して話しことばとする立場からは、これらの4つはすべて話しことばとなる」[大石 1971: 23]と指摘する。ということは、朗読も話しことばに入ることになる。しかもこれら4つの分類はからみあい相互に影響し合う。とすれば、④の朗読と①の日常談話は影響し合い、朗読を学習、経験することは日常談話へも反映されることになるのである。

朗読は、音読の理解が進んだものとして捉えられている。そこへ至るには音声的知識を動員しての表現の工夫がなされるからである。学習における朗読の意義はその点に注目され続けてきたが、その過程がさらに話し方へフィードバックされることは看過されている。朗読は解釈の手助けとし認識されるだけでなく、話すこと・聞くことの領域でも活かすことができるものとして位置付けられるのではないだろうか。

すでに指摘しているように、朗読で何を読むのかという、テキストの選択の問題もある。多くの人が朗読と言えば文学作品をイメージするように、学校教育においても、文学作品の朗読に重点がおかれてきた。しかし、朗読のテキストとなり得るものは文学作品だけではない。授業ではあまり行われていないが、説明文の朗読を行うことも話しことばへの影響を考えれば有効である。我々アナウンサーはニュースを読む時、情感ではなく事実を読む。文章のどこを立てればよりよく伝わるかを考えながら読む。このような観点を入れて説明文を朗読することは、話すこと・聞くことの領域で重要な意味を持ち得ると考えられる。音読に理解と表現が加わり、その段階が高まったものが朗読であるというように、朗読を高尚なものとして捉える視

点のみで朗読を考えるのではなく、話しことばを磨いていく過程での一つの方法という視点からも朗読を捉えることも可能なのではないだろうか。

しかしここで忘れてはならないのは、朗読の指導を行う教師の問題である。国語科の教師は、児童生徒の朗読の評価を科せられているにもかかわらず、話すことや朗読に関する教育を大学のカリキュラムの中で、ほとんど受けていないのが実情である。明治期から話しことばの重要性が示されながらも、その対策は進められてきていないのである。話すことや朗読の項目が学習指導要領に明示されているということを踏まえるのならば、教師の教育も行われなければ充分とはいえない。これからより一層情報化、国際化は進み、それに伴い異文化コミュニケーションの機会は増え、パブリックスピーキングの重要度は増すことになるであろう。教師が自信を持って教室で範読や発音・発声の指導ができるようその対策が望まれる。

第2節 朗読を活かした授業

野地は、国語教育における音声教育について、その重要性を以下のように述べている。

国語教育が、どのような進路をとるにしても、たとえば、解釈学的進路をとるにしても、文芸的進路をとるにしても、その根底に音声教育が予想されなくてはならない。

音声表現を忘れた国語教育の形態は、著しく静態的な国語教育である。それが、動態的国語教育となるためには、ぜひとも音声表現の究明を媒介としなければならない。[野地 1946: 289]

野地が指摘する「動態的国語教育」の実践例の一つとして、筆者が授業を参観した神奈川県藤沢市立善行中学校⁽²³⁾の国語科の授業を挙げ

ることとする。善行中学校では、朗読を取り入れた音声教育が盛んに行われている。例えば、国語の授業の導入時に『暗誦かるた』⁽²⁴⁾を使用してのかるた取りや、1年を通して、『暗誦詩文集』⁽²⁵⁾をテキストにして朗読や暗誦をし、適宜発表をしていく。生徒たちは構えることなく積極的に授業へ参加していた。朗読を手段として取り入れた授業がここでは展開されているのである。このような授業を通して教師は、生徒の発表力が向上し、読書活動も活発になり、教室の雰囲気は落ち着いてきたという感想を抱いている。教師が指摘したこれらの生徒の変化は、国語科の授業だけに因るものではないにしても、生徒の言語生活に影響を与えていると思われる。

筆者は、心の豊かさは、言語生活から湧出してくるものと考え。その言語生活の根底となる国語教育の中での音声教育の充実は、心の豊かさを養う上でも重要である。朗読ブームが続いている今こそ、音声教育についての議論を盛り上げる好機ではないだろうか。

むすびに

朗読という視点から、国語教育の中での音声教育について述べてきた。話し言葉の不安定性や現前性を考慮すれば、話し言葉を体系立てることは難しい。しかし、朗読を含めた話し言葉教育の必要性は国語教育の中で等閑にできないものである。明治20年代に「社会情勢からみて、日本にもエロキューションの発達の必要性から、その規範のない日本の欠点を補おうとして」朗読会を開いた坪内逍遙の予見は130年後の現在にも生きている。

[投稿受理日2011.9.24/掲載決定日2012.1.26]

注

- (1) 2011年9月現在、『声に出して読みたい日本語』は6巻まで刊行され、総売り上げ数は230万部。30代から60, 70代まで幅広い読者層を獲得している。女性の読者の方が男性よりやや多い。幼稚園児や小学校低学年児童を対象にした子供版も出版しており、12巻で49万部売れている。(草思社への電話取材によるデータ)
- (2) 「朗読」という言葉は、奈良時代にすでに漢語として用いられていたが、言葉として一般化した時期について、遠藤茂は明治中期以降、(後に述べる)坪内逍遙が行った「脚本朗読会」からではないかと指摘し [遠藤 1775: 83]、加藤次男は昭和初期のラジオドラマで役者の読みを「語り」としたのに対してアナウンサーの読みを「朗読」としたことから広まったと述べている。[加藤 2001: 135]
- (3) 筆者は、2008年から2010年にかけて、横浜市幼稚園協会の招きで6回、読み聞かせの効用についての講演を、園児の保護者と教諭を対象に行ったが、特に保護者から、どのような本を、どのように読めばよいかについての質問が多く、関心の高さが窺われた。
- (4) 今道友信は、「自分で覚えた詩を何かの折に思い出して、反復」することは、「過去の自分の記憶と現在の自分とが『照応』し合うことで、これが「自己照応」であり、素晴らしいことであると位置付けている。そして、「『詩』を覚えれば、皆それぞれの人生を、今までよりもっと豊かにすることができるのではないか」[今道 2010: 88]と主張している。
- (5) 永井は、『走れメロス』で、初めは「メロスを外側から描いていた語り手が、少しずつメロスの内面に入り込み、最後には完全に一体化し、メロスを対象化できなくなってしまう」[永井 2007: 177]と指摘し、この「語り手とメロスとが一体化しているように見える話法」が自由間接話法であると述べる。永井は、自由間接話法の特徴をJ・プリンス『物語論辞典』(遠藤健一訳、松柏社 1991)から引用し、定義づけている。以下、摘記する。「(a) 文法的には間接話法の特徴を示すが、再現される発話・思考を限定する付加節(メロスは…と言った・思った)を伴わない。(b) 登場人物の言語表現の特性のいくばくか(この場合、正義・勇者・名誉といった語彙や、昂揚した口吻、イントネーションなど)を必ず明示する。そして、自ら項目を付け加えている。(c) その内部に、二つの言説行為、(語り手と登場人物の行為)、二つの文体、二つの言語、二つの声、二つの意味論的・価値論的体系の標識を混淆的に持つ。
- (6) 活版印刷の普及により書籍が流通し、個人で読書ができるようになったことと、言文一致運動のうねりの中で、二葉亭四迷が『浮雲』を発表した1887年(明治20年)頃から、音読から黙読へと読書形式が移行したと指摘している。[前田 1993: 208]
- (7) それまでの「国学・儒学・洋学」という教科区分から「教科・法科・理科・医科・文科」という洋学的な教科区分となった。
- (8) 逍遙は「論理的読法」という批評や解釈を交え感情を移入する読み方を提唱した。それに対して鷗外は読みと解釈は切り離すべきであるという立場から「美しく読む」という読法をとった。
- (9) 安田は「『国語』の成立は1900年をはさむ時期、国民国家としての日本の完成の時期である。対して『日本語』の誕生は、やや遅れて1930年代前半、『満州国』を成立させて『国語』以外の手法で異言語支配を行うようになった、帝国としての日本が実体化する時期である」[安田 2006: 142]と述べている。
- (10) 1892年(明治25年)の小学校の就学率は、男女平均で55.14%であったが、1900年(明治33年)では81.4%となり、その2年後には90%を超えた[高野 1997: 27]
- (11) 今日「イエスシ読本」という俗称が付されている読本である。
- (12) 『国語教育講座』所収「国語教育問題史」(刀江書院) 115~116引用による
- (13) 「サクラ読本」という俗称が付されている読本。「サイタ サイタ サクラ ガ サイタ」から始まるためにこの俗称がついた。従来読本の導入は、単語から入ったが、文から教えることとしたのが画期的であり、戦前の国語読本として最も特色深いものである。
- (14) 文章の読み方・読解指導の方法として、文字の読みや語句の注釈から始めるのではなく、「文自体」に着眼し、通読によって文意を直観することから出発し、それを検証しつつ、語句の探求、内容の理解に到達するもの。[国語教育研究大辞典 1988: 565] ここでの通読に音読がまず行われる。第4期国定教科書はセンテンス・メソッドの影響を

- 大きく受けている。
- (15) 1942年(昭和17年)に結成された3000人を上回る文学者たちの組織。会長は徳富蘇峰。その目的は「文学者の総力の結集, 天皇国家の伝統と理想を表現する日本文学を確立し, 天皇制の文化を文学によって世に示す」ことであった。[吉野 2008: 79] 活動内容は『愛国百人一首』や『国民座右の銘』の選定や『大東亜詩集・歌集』の編纂, 文芸報国運動の講演会の実施などであった。
- (16) 声優, 声楽家であり, 大正期, 舞台芸術への音楽・美術・演劇・文学の総合化という嗜好性を担って出てきた芸術家。
- (17) 日本文学報国会院, 野村政夫編集『朗読研究』所収
- (18) 1953年(昭和23年)までは学習指導要領(試案)という名称で, 各学校の裁量権が大きかった。
- (19) 学習指導要領に示された指導内容で, 主として「言語」に関する指導事項。昭和52年の学習指導要領から「言語事項」となった。
- (20) 中央教育審議会の答申による
- (21) 表現の仕方や文章の特徴に注意して読むこと
- (22) 現行の学習指導要領の「言語生活」が, 実際の言語活動を通して実生活や社会に必要な生きたことばの指導として, 「伝統的な言語活動と国語の特質に関する事項」の中に位置付けられることとなった。
- (23) 校長 十川由利 全校生徒数435名(2011年4月現在)
- (24) 『五色名文・格言暗誦かるた』tossオリジナル教材 東京教育技術研究所
- (25) 『中学生のための暗誦詩文集—高校国語へのかけはし』向山洋一監修 東京教育技術研究所 2011
- 熊谷孝『国語教育 講座 日本語Ⅶ』「国語教育の問題点」大月書店 1956
- 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書 1988
- 国立国語研究所『国語辞典編集史料1 国語読本用語総覧1』三省堂 1985
- 斎藤孝『声に出して読みたい日本語』草思社 2001
- 高野光夫『国語教育史に学ぶ』所収「明治期話しことば教育の展開」学文社 1997
- 坪内逍遙『逍遙選集 第十一巻』「脚本の朗読法」第一書房 1997
- 照井環三『國民詩と朗読法』第一公論社 1942
- 永井聖剛『声の力と国語教育』所収「朗読と言語多様性に関する一考察—太宰治「走れメロス」を教材として—」学文社 2007
- 野地潤家『国語教育通史』共文社 1974
- 『話しことばの教育』溪水社 2005
- 兵頭裕己『声の力と国語教育』所収「音声中心主義は形而上学か?—「古典」を声に出して読むこと—」学文社 2007
- 前田愛『近代読者の成立』岩波書店 1993
- 町田守弘『声の力と国語教育』所収「国語科授業における声の復権を求めて—「よむよむ座」での実践に則して—」学文社 2007
- 『声の復権と国語教育の活性化』明治図書 2005
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説国語編 平成20年9月』東洋館出版社 2008
- 文部省『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説—国語編—』東京書籍 1999
- 安田敏朗『「国語」の近代史 帝国日本と国語学者たち』中公新書 2006
- 吉野孝雄『文学報国会の時代』河出書房新社2008

参考文献

- 今道友信『今道友信わが哲学を語る 今, 私達は何をなすべきか』佐藤孝雄・池田雅之編 かまくら春秋社 2010
- 遠藤茂『かたりべ日本史』雄山閣 1975
- 大石初太郎『話しことば論』秀英出版1971
- 大平浩哉『国語教育史に学ぶ』所収「国語教育史における音声言語指導」学文社 1997
- 加藤次男『コミュニケーションのための日本語・音声表現』学文社 2001
- 金子守・佐野金吾・押谷由夫・澁澤文隆・山口満『新学習指導要領ハンドブック』時事通信社 2008