

# 国語科「読むこと」における 「言語活動」についての一考察

A Study of Linguistic Activity in “reading” of Japanese language  
as a school subject in Japan

秋山 晴人  
Haruto AKIYAMA

## I. はじめに

1998（平成10）年7月，教育課程審議会から国語科の「読むことの学習指導」にかかわり，以下の答申<sup>1)</sup>が出された。

### ア 改善の基本方針

（ア）小学校，中学校及び高等学校を通じて，言語の教育としての立場を重視し，国語に対する関心を高め国語を尊重する態度を育てるとともに，豊かな言語感覚を養い，互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することに重点を置いて内容の改善を図る。特に文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め，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読み取る能力や読書に親しむ態度を育てることを重視する。  
（筆者により後略 下線は筆者）

上記下線部の内容は，それまでの国語科指導の中で実践されてきた，文学的な文章の詳細な読み取りの見直しと論理的な表現を目指そうとする「言語活動重視」の姿勢である。この意味するところは，それまでの国語科における文学の指導過程でもっとも伝統的とされる「三読法」<sup>2)</sup>の基礎を築いた垣内松三，西尾実，石山脩平らの理論，方法とは別の道を探る指導の在り方を示したとも言える。

この答申を受けて，1998年12月の学習指導要領「国語」の目標に「伝え合う力」の文言が加えられ，言語活動重視の国語教育が展開されることとなった<sup>3)</sup>。

「伝え合う力」の重視は，活動重視，表現重視の学習指導となって表れ，話し合いを中心とした一斉指導の中で，それまでの，教師の解釈により学習を進めていくような授業の方法

は推奨されなくなっていく。新しい指導過程では児童生徒一人一人の読みを基底とした多様な学習活動が展開され、学習の終末部では子どもたちの声をまとめることよりも、様々な考えをお互いに確認するなどの形でそのまま終わるという授業が多く行われていた。筆者自身、指導案を作成する際には、児童への働きかけに対して「指導」という言葉とともに、児童の主体的な活動を促すための「支援」という表現を多く使用し、ひとつの授業の中で可能な限り多くの児童の声を取り上げる活動を取り入れようとしていた。

活動重視の方向へと進むことになった国語の授業はその10年後、2008年に出された学習指導要領では「言語活動の充実」という文言が使われ、その理念のもと、1998年版では「3内容の取扱い」の中に言語活動の例として挙げられていた内容が、この2008年版では新たに「言語活動例」として指導事項（2「内容」）に記載された。これは「言語活動例」の格上げを意味している。その背景には「学力向上」のためのPISA型読解力の育成など、時代の流れの中で、必要に迫られてきた要素が組み込まれてきたと言ってよいだろう。

「言語活動」の在り方について、1998年版のもとで展開された活動重視の国語科の授業は2008年版の学習指導要領ではその理念が他教科までも及び、すべての教科で「言語活動」に重きが置かれるようになった。

このような流れは2017年3月に告示された学習指導要領にも及び、2008年版よりもさらに具体的な形で活動例が示されている<sup>4)</sup>。

1998年改訂から2008年、そして2017年の改訂により、従前にも増して様々な言語活動が開発、導入され、国語科の授業も、指導の在り方、児童生徒の学習活動ともに活性化されたことは確かである。また、一人一人の学習者の考えをより大事に扱う指導者の姿勢、学習者同士の話し合いによる交流も活発に取り入れられ、特に過去の文学的文章の授業に見られたような「一義的で解釈中心」あるいは「正解到達主義」的な指導の改善が行われてきた。しかし、このように言語活動の動きが高まる一方で、それに対する懸念も同時に指摘され始めている。

本稿では『学習指導要領 国語科』における「言語活動」に焦点を当て、『学習指導要領』の中での「言語活動」の位置付けについて、「言語活動重視」の流れへと変化した1998年版を境としてその前後の変遷をたどり、今後求められる言語活動の在り方を探るものである。

## II. 学習指導要領における「言語活動」の位置付け

以下、年代ごとに学習指導要領の構造と「言語活動」がどのように扱われてきたかを概観し、「言語活動」という用語の位置付けとその機能を確認していく。

## 1. 1998（平成10）年以前

### 【1947年（昭和22）年版】

第二次大戦後、1947（昭和22）年に「試案」という形で文部省から出された『学習指導要領 国語科編（以下『要領』と略す。）』は、アメリカの経験主義国語教育の影響を強く受けたもので、子どもの言語生活全般を国語科教育の対象とする「経験主義」的な教育観を特徴とするものであった<sup>5)</sup>。同『要領』の「国語科学習指導の目標」は次のように述べられている。

国語科学習指導の目標は、児童生徒に対して、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えることである<sup>6)</sup>。（下線は筆者）

この目標のもと、国語科学習指導の範囲は次のように分けられていた。（筆者により引用部分は現代仮名遣いで記載）

#### 一 国語科としての指導

- (一) 話すこと（聞くことをふくむ）
- (二) つづること（作文）
- (三) 読むこと（文学をふくむ）
- (四) 書くこと（習字をふくむ）
- (五) 文法

右の五つの部門のうち、どの一つといえども、他と関係なくとり扱われるべきものではない。

このうち（四）と（五）は、のちに「言語要素」「言語事項」として扱われるものであるが、この『要領』では活動領域と同列に扱われている。

明治以後、国語科教育の内容にはいろいろな変遷があったが、ほぼ「読み・書き」が中心であった。それに対して1947年版の学習指導要領 国語科編では、「読み・書き」に加え、「話す・聞く」という言語の機能に基づく「生活全般」が国語科の領域となり、教育の対象となった。この版で「言語活動」に言及した部分としては、第一章 第二節「国語科学習指導の目標」の中で、以下のように示されている。

国語学習指導は、小学校・中学校を通じて、聞くこと、話すこと、読むこと、つづること、この四つの言語活動を眼目とし、次のような能力の発達をはかることになる。

(下線は筆者)

とし、「読み(書きも含む)」については、以下の能力の発達を図るとしている。

三 すらすらと読んだり書いたりできるようにする。

- (一) 語いを豊かにする。
- (二) 生活に必要な文字(ひらがな・かたかな・漢字・ローマ字)や、かなづかいに  
なれさせる。
- (三) 必要や興味に応じて、いろいろな形の文章が書けるようにする。
- (四) 鉛筆・ペン・毛筆などをつかって、正しく美しくはやく書けるようにする。
- (五) 音読や黙読がよくでき、また、正しくはやく読めるようにする。
- (六) 語法は、児童・生徒の身近な話や文章に即して、事実として、具体的に習得す  
る。
- (七) 文学は、国語教科書・作文・読み物などによって学習し、生活に真と美を見  
いだす力を与える。
- (八) 新聞・雑誌・読み物などをよく読み、紙芝居・映画・演劇・ラジオ放送など  
を、よく見わけ、聞きわかる。
- (九) 読書衛生をよく守る。

四 児童・生徒の言語活動を、次のような表現によって多種多様にのばしていく。

- (一) 童謡・童詩・叙情詩・叙事詩・和歌・俳句など。
- (二) 手紙・日記・記録・報告・研究・随筆など。
- (三) 童話・ぐう話・伝説・伝記・小説など。
- (四) 脚本・ラジオ台本・シナリオ・よびかけ・詩劇・謡曲・狂言など。

(下線は筆者)

この版で「言語活動」が指しているものは聞く、話す、読む、書くことであり、「読む」能力については、「すらすらと読んだり書いたりできる」ことが挙げられ、それを伸ばす手段として上記「四」にあるような表現活動が位置付けられている。この版ではまだ「言語活動」が具体的な言語行為として示されていない。

### 【1951年（昭和26）年版】

最初の『要領』が出された4年後、1951年に1947年版と同じく小学校学習指導要領 国語科編が「試案」として作成された。この1951年版の根本的な傾向は前回版と変わらず、言語をコミュニケーションの手段として見る言語観に立ち、聞く・話す・読む・書くことの経験について詳述され、「言語活動主義」ともいえる立場をとっている。

1951年版での一般目標の前提となる言葉の機能（役割）について、「第三節 国語科学習指導の一般目標は何か」の「一 ことばはどんな役割をもっているか」では、

国語学習指導の目標を考える場合には、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの四つの言語活動が、社会生活をしていく上に、どれだけ必要であるか、また、それらは、人間の成長発達にとってどんな意義をもつものであるかということをよく考えた上で、国語学習指導の目標を考えていかななくてはならない。つまり、国語学習指導の目標をたてる場合には、ことばはどんな役割をもっているかということから、考えてみなければならぬ。

ことばはどんな役割をもっているかということについて、大きく分けて、だいたい、次の三つのことをあげることができる。

- 1 ことばは、互に意志を通じ合うのに、どうしてもなければならないもので、社会生活をしていく上に、欠くことのできないものである。
- 2 ことばは、思想や感情と深い関係のあるもので、考えを進める上に、欠くことのできないものである。
- 3 ことばは、いっさいの学問や技術を学んでいく上に、仲だちとなるものであって文化を受け継いだり、創造したりしていく上に、欠くことのできないものである。

（下線は筆者）

言葉の機能を上のように捉えながら、一般目標については次のように述べている。

- 1 自分に必要な知識を求めたり、情報を得ていくために、他人の話に耳を傾ける習慣と態度を養い、技能と能力をみがく。
- 2 自分の意志を伝えて他人を動かすために、生き生きとした話をしようとする習慣と態度を養い、技能と能力をみがく。
- 3 知識を求めたり、情報を得たりするため、経験を広めるため、娯楽と鑑賞のために広く読書しようとする習慣と態度を養い、技能と能力をみがく。

- 4 自分の考えをまとめたり，他人に訴えたりするために，はっきりと，正しく，わかりやすく，独創的に書こうとする習慣と態度を養い，技能と能力をみがく。

(下線は筆者)

言葉の役割（機能）を踏まえた上記一般目標は，社会的機能，伝達の機能に重きを置いていることがわかる。この学習指導要領における国語科の構造は，次のとおりである。

- 一 聞くこと
- 二 話すこと
- 三 読むこと
- 四 書くこと（作文）
- 五 書くこと（書き方）

1947年版と同じように，言語活動を基軸として領域分けがされているが，前回と異なるのは話し言葉が切り離され，文法を除いている。また，国語科指導の目標は，上記のまとめられた四つの「言語活動」ごとに以下のように標準とされた。

小学校における国語科学習指導の目標は，国語科学習指導の一般目標に示されたもののうち，その基礎的なものが児童の発達段階のなかに具体化されたものである。これを聞くこと，話すこと，読むこと，書くことの四つの言語活動に分けて，さらに，具体的に設定してみると，次のようになる。

〔聞くこと〕略

〔話すこと〕略

〔読むこと〕

- 8 読むことに興味が増し，さまざまな読み物を自主的に読み抜く態度や習慣を身につけることができる。
- 9 知識を求めたり，情報を得たり，楽しんだりするために，書物・雑誌・児童新聞・辞書・参考書などを活用し，図書館を利用することができる。
- 10 読むことによって，語いを増し，表現力を高め，また，はっきりとした考え方ができる。
- 11 日常生活に必要な文字を読むことができる。

〔書くこと〕略

以上述べた標準は，児童の発達段階に応じて，さらに，各学年の特殊目標として具体化されなければならない。

（〔聞くこと〕〔話すこと〕〔書くこと〕の内容は筆者により略 下線は筆者）

このように1951年版での言語活動のとりえも、1947年版と同じく「聞く、話す、読む、書く」の四つを指しており、1958年版以降に見られるような国語科の目標に対する手段としての言語活動という位置付けとは異なっていることがわかる。

### 【1958年（昭和33）年版】

1958（昭和33）年からの学習指導要領は「試案」ではなく、法的拘束力をもつ「告示」の形で発表された。全体的な内容としては、経験主義から能力主義への転換が行われ、すべての言語活動を総合的に関連させていくという昭和20年代に行われてきた経験重視の単元学習では教育内容に系統性が見られないという批判に基づき、基礎学力と系統学習の重視が強調された<sup>7)</sup>。

1958年版では、国語科は小学校、中学校とも、「一 聞くこと、話すこと」「二 読むこと」「三 書くこと」の三領域構造として整備された。言語活動を観点として、話し言葉については、特に話すこと聞くことの密接な関連を重視して一つの領域とし、言語要素の指導、書写の指導は、国語科の構造を支える柱とはせず、話すこと、聞くこと、読むこと、書くことの学習の過程で習得すべきものとしている。

「読むこと」に係る言語活動についての言及は以下のとおりである。この1958年版では「言語活動」という言葉が使用された箇所はなく、その意味内容として示されているのは以下の下線部の箇所のみである。（下は小学校第1学年の「読むこと」の内容）

〔読むこと〕

（1） 次の事項について指導する。

- ア 音読ができること。
- イ 声を出さずに目で読むこと。
- ウ 拾い読みでなく、語や文として読むこと。
- エ 何が書いてあるかを考えて読むこと。

（2） 次の各項目に掲げる活動を通して、上記の事項を指導する。

- ア 身のまわりの簡単な書き物を読む。
- イ 児童の日常生活に取材したものを読む。
- ウ 知識や情報を与える簡単な文章を読む。
- エ 経験を広め心情を豊かにする童話、説話などのさまざまな文章を読む。』

(下線は筆者)

(2)にある「…活動を通して」の表現は(1)の指導事項の「手段」として示されており、この「指導事項」と「言語活動」の関係を示す表記は、1977年版、1989年版を除き、以後の学習指導要領においても踏襲されている。

### 【1968年(昭和43)年版】

この版における国語科の構造は、1958年版から引き継がれ、同版で見られた傾向が一層進められることになる。一方、1968年版では、それまでの「言語生活の向上」「経験したこと」などの文言が消え、昭和20年代に見られた言語活動主義・経験主義的な考え方から、次第に「言語」の教育としての国語科という側面が見えてくることも特徴的である。この1968年版に示された目標(総括目標・教科目標)は次のとおりである。

生活に必要な国語を正確に理解し表現する能力を養い、国語を尊重する態度を育てる。  
このため、

- 1 国語で思考し創造する能力と態度を養う。
- 2 国語による理解と表現を通して、知識を身につけ、心情を豊かにする。
- 3 国語による伝達の役割を自覚して、社会生活を高める能力と態度を養う。
- 4 国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を愛護する態度を育てる。

上記の四つの項目には、言語の思考・創造機能、文化的機能、伝達機能、国語に対する関心、言語感覚、態度等など、偏りなく配慮がなされている。また、「読むこと」の領域に「読書指導」にかかわる一項が独立しておかれたことは、それまでの、いわゆる「読解」指導を中心とする精密、正確な読みから、読者の読みの多様性や豊かさに視点を置いた指導への足がかりとなるものである。

この1968年版では「言語活動」という言葉が以下の9箇所で使用されている。

・「第2 各学年の目標および内容」の「3 内容の取り扱い」で6箇所(下は小学校第1学年 以下各学年で使用 下線は筆者)

#### 3 内容の取り扱い

(1) 内容のA, B, Cの各領域に示す事項の指導は、この学年にふさわしい、たとえば次のような言語活動を通して指導するものとする。

- ア 指示や説明を聞く，物語や童話などを聞く，質問をしたり応答をしたりする，数人で話し合うなど。
- イ 童話，説話，詩などを読む，事がらをやさしく説明した文章を読む，日常生活に取材した文章を読むなど。
- ウ 共同で文章を作る，文や短い文章を見て書き写す，語句や簡単な文を聞いて書く，身近なことで興味をもったことを文章に書く，想像したことを書くなど。

・「第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い」で3箇所

- 1 略
- 2 国語の指導の効果をいっそう高めるため，児童の言語活動が常に正しく行なわれるような言語環境を整えるよう留意することが必要である。
- 3 言語の能力は適切な言語活動を通して養われることを考えて，児童の聞き，話し，読み，書く活動が主体的になされるように指導することが必要である。
- 4 年間の指導計画を立てるに当たっては，次のような点に留意するものとする。
  - (1) 略
  - (2) 略
  - (3) 学習活動を組織するに当たっては，当該学年の目標を根底におき，学年の段階に応じた適切な言語活動を選び，当該学年の内容および内容の取り扱いに示す事項を組み入れること。

(上記(1)，(2)の内容は筆者により略，(3)は筆者により後略)

**【1977年（昭和52）年版】**

1977年版における国語科の目標は次のとおりである。

国語を正確に理解し表現する能力を養うとともに，国語に対する関心を深め，言語感覚を養い，国語を尊重する態度を育てる。

この目標は1968年版の目標とは大きく異なっている。同版にあった「生活に必要な国語」のうち「生活に必要な」が削除されている。「言語生活の向上・改善」という視点は戦後の国語科教育が求めていたものであり，これは経験主義の国語科教育に根ざす概念でもあった。1977年版に至り，大きな転換期を迎えたことになる。

目標の示し方だけに留まらず、国語科の領域構造にも変化があった。それまでは、言語活動（聞く・話す・読む・書く）をもって領域の構成基準としていたが、この版では、以下のように「二領域一事項」の示し方に改められた<sup>8)</sup>。

〔言語事項〕

A 表現

B 理解

この新しい領域構造は従来の言語活動中心の構造から「言語能力」を明確化しようとする試みであると考えられている。このように1977年版の特色は、「言語の教育」としての国語科教育という立場が明確に示されたという点にある。

1977年版の構造は「第1 目標」「第2 各学年の目標及び内容」「第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」となっており、「言語活動」という言葉が使われているのは「第3」の内容の取扱いにある下記の部分のみで、活動の具体は示されていない。

第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 各学年の内容に示す事項の指導については、学年の発達段階に応じた適切な言語活動を選び、それらを組み合わせて学習活動を組織すること。

(下線は筆者)

### 【1989年（平成元）年版】

1989年版の成立に係る教育課程審議会答申の中で、小学校国語科の改善の具体的事項は以下のとおりである。

(ア) 「表現」の領域については、話すことや書くことの活動を十分に行い、適切に表現する能力を育てるため、内容の示し方を改める。また、作文については、その指導時数を増やし、それを明示する。

(イ) 「理解」の領域については、聞くことに関する指導を重視するとともに文章の叙述に即して内容を正確に読み取る能力を育てるため、内容の示し方を改める。また、この領域の指導が読書力の育成に資するよう配慮する。

(ウ) 〔言語事項〕の内容については、基礎的な国語の力を養うため、次のように改善

する。

[ア] 言語に関する事項については、指導の適時性や系統性を考慮し、学年ごとの指導事項の示し方を改めることとし、特に低学年において、話し方や読み書きの基礎を養うための指導内容を重点的に取り上げるようにする。

[イ] 漢字の学年別配当については、児童の学習負担や発達段階などを考慮し、漢字の指導が適切に行われるようその字種・字数を見直し、また、その取扱いが弾力的にできるようにする。

[ウ] 書写については、文字を正確に書く力を付けるため、内容の示し方を改めることとし、特に毛筆による書写について、その指導時数を増やしそれを明示する。

全体的には前回の改訂の方向を踏襲しているが、話し言葉によるコミュニケーション能力や表現能力の欠如が深刻になってきていることを背景に、話し言葉指導、音読・朗読・群読など音声言語を取り入れた指導が重視されるようになった。

国語科の領域構造は、1977年版と同じ二領域一事項であるが、「言語事項」の内容は整理され、また、二つの領域の後に位置付けが変更された。

この1989年版で「言語活動」に言及しているのは以下の部分で、1977年版と同じく言語活動の具体は示されていない。

### 第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 第2の各学年の内容の指導については、当該学年の目標を達成するために、話す、聞く、書く及び読む活動について学年の発達段階に応じた適切な言語活動を選び、また、それらを組み合わせて学習活動を組織すること。

(下線は筆者)

以上、1947年版から1989年版まで、小学校学習指導要領 国語科の内容及び言語活動の扱われ方について概括した。

1947年版で、「第四章 中学校国語科学習指導」の第一節、「二 生徒の実際の言語活動の諸場面」という一項がある。この前書きは、

必要と興味とのないところに言語の学習は成り立たないから、教師はつねに生徒の日常生活の中における実際の言語活動に注意し、そこから言語学習の動機をつくっていく

ようにする。この年齢の生徒として次のような言語活動の場面が拾いだされる。

(下線は筆者)

とあり、続く「言語活動の場面」として以下のような内容のものを19挙げている。

- (一) 家庭で両親や兄弟姉妹とその日のできごとを話しあう。
- (二) 友だちと話す。
- (三) 小さなグループで話しあいをする。
- (四) 訪問または来客の応待。
- (五) あることがらについて、みんなの前で意見を述べる。

(筆者により後略)

そしてまとめの言葉は次のとおりである。

指導は、こういう言語生活の実際に即して、これをだんだんと高めるものでありたい。

ここからわかることは、当時、「聞く・話す・読む・書く」という言語活動の要素をもった言語生活の場を先ず想定し、そのような場での経験を通して国語科としての言語学習を高めるという「言語活動(=言語生活)から言語学習へ」といった方向での国語科の学びである。

このような考え方に基づく指導は「単元学習」の方法であり、このことについて井上(1996)は、「単元学習、とくに経験単元は、その後昭和20年代から30年代に国語科の授業で多く見受けられたが、40年代は下火になった。」としている。40年代以降、本稿Ⅱ-1での概括にあるように言語活動主義・経験主義的なとらえから次第に「言語」の教育としての国語科という性格を帯びるようになり、基礎的な学力を系統的に指導する「系統学習」へと指導の流れが変化していくことになる。

## 2. 1998(平成10)年以後

### 【1998年(平成10)年版】

本稿Ⅰで示した1998年の教育課程審議会答申は、1)国語「ア 改善の基本方針」の中で国語科の教科構造について次のように述べている。

現行の「表現」及び「理解」の各領域と〔言語事項〕の構成を改め、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」及び「読むこと」の領域と〔言語事項〕から内容を構成するとともに、実践的な指導の充実を図る観点からも、説明や話し合いをすること、記録や報告をまとめることなどの言語活動例を示すようにする。その際、各領域の指導が調和的に行われるよう、各学校段階の特質等に応じてそれらの指導時数の目安を示すことを考慮する。

このことにより、1977年版「〔言語事項〕・A表現・B理解」、1989年版「A表現・B理解・〔言語事項〕」という国語科の教科構造が1998年版では次のように改められた。

- A 話すこと・聞くこと
- B 書くこと
- C 読むこと
- 〔言語事項〕

この変更は、1968年版以前の考え方に立ち返ることを意味している。

1977年版、続く1989年版がそれまでの言語活動主義の流れを汲んだ領域構造を改め、育成すべき「能力」が明確になる意図で上記「二領域一事項」の構造を創りだしたことを踏まえ、この1998年の改訂は、教科構造の上では過去の言語活動、言語生活、コミュニケーション活動等の価値の再評価ということになる。

この1998年版での「言語活動」の扱いは、以下のように「1 目標」「2 内容」のあとの「3 内容の取扱い」の中で具体的に示されている。このような位置付けは1968年版、1977年版、1989年版と同様である。

### 3 内容の取扱い

- (1) 内容の「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」及び「C読むこと」に示す事項の指導は、例えば次のような言語活動を通して指導するものとする。

「A話すこと・聞くこと」

略

「B書くこと」

略

「C読むこと」

昔話や童話などの読み聞かせを聞くこと、絵や写真などを見て想像を膨らませながら読むこと、自分の読みたい本を探して読むことなど

(上記A, Bの内容は筆者により略 下線は筆者)

### 【2008（平成20）年版】

2008（平成20）年1月、中央教育審議会は、「言語活動の充実」に関する答申を行った。この答申の特徴は、国語科だけではなく、すべての教科等にわたって言語活動の充実を打ち出したところにある。「各教科等における言語活動の充実は、今回の学習指導要領の改訂において各教科等を貫く重要な改善の視点である。」<sup>9)</sup>とし、それぞれの教科等における言語活動の例を具体的に示している。

2008年版の全体像としては、小学校国語科を例にとると、教科目標は従来のものと同じであり、目標の記述も踏襲されている。

領域の構造としては従来、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の三領域と〔言語事項〕が設定されていたが、2008年版ではこれを〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕と改めた。

「言語活動」に関しては、II-2で述べたように、1998年版での言語活動例が「内容の取扱い」として別に記述されていたが、2008年版では各領域の「内容」の（2）として示されるようになった。これによって「言語活動」が国語科の構造において上位の位置付けとなったことになる。

同版では「思考力・判断力・表現力等の育成」が中心課題の一つとして改善の方向性が示されたが、その育成のためには、各教科において、基礎的・基本的な知識・技能の習得と観察・実験、レポートの作成といった知識・技能を活用する学習活動を行う必要がある。そのときに重要な改善の視点として挙げられたものが「言語活動の充実」であった。国語科においては、『話すこと・聞くこと』や『書くこと』、『読むこと』に関する基本的な国語の力を定着させたり、言葉の美しさやリズムを体感させたりするとともに、発達の段階に応じて、記録、要約、説明、論述といった言語活動を行う<sup>10)</sup>ことによって、実生活に生きて働き、各教科の学習の基本ともなるべき国語の能力を培うことが「言語活動の充実」の意味するところであるとした。

このように、いずれの教科においても知識・技能の習得や定着に加え、これらを「活用」する能力を養うことが特に強調され、その関連において、児童生徒の「言語活動」を「充実」していくという方針が示されたことになる。

この2008年版で示された「言語活動の充実」に関連して、もう一つのキーワードが「単元を貫く言語活動」という用語である。

『言語活動の充実に関する指導事例集（小学校版）』にその記述がある。

…、学習指導要領の内容の(2)に示す言語活動例を基に、具体的な言語活動を通して、指導することが大切である。その際、「ここで音読する」「ここで話し合う」といったばらばらな活動ではなく、児童が自ら学び、課題を解決していくための学習過程を明確化し、単元を貫く言語活動を位置付けることが必要である<sup>11)</sup>。

(下線は筆者)

「単元を貫く言語活動」とは、当該単元を通して、一連の学習の過程に即して位置付ける言語活動のことである。上記事例集にある学習活動の事例では、

○単元名：『野菜ブック』でみんなに知らせよう！ 野菜のよさ

○単元の目標：自分の調べたいことを明らかにしながら段落相互の関係に気を付けて読んだり、調べたことをもとに理由や事例を挙げて調査報告文を書いたりすることができる。

上記の目標に従って、次のような学習活動を行う。

- ①学習の見通しをもつ。～「報告文(『野菜ブック』)を書く」という学習課題を設定
- ②野菜について解説した教科書教材文を読む。～「書かれた内容について興味をもったことは何か。」「筆者の考えを明確にするために、理由や根拠、事例などをどのように書き表しているか。」などの視点をもって読み進める。このとき、並行読書をしながら自分の興味のある情報を集める活動も併せて行う。
- ③自分の「野菜ブック」を創るために集めた材料を構成し、調査報告文を書く。
- ④「野菜ブック」報告会を開く。～互いの調査報告文を読み、評価し合う。

事例集では、このような流れを基本とした学習活動の例が挙げられている。一般的な学習過程の構造としては、下のように①から⑤のような単元の展開となっていく<sup>12)</sup>。

- ①当該学年・領域の目標から、育成すべき能力を確認する。
- ②当該単元で重点的に指導すべき指導事項を確定する。
- ③指導事項を指導するのに最適な言語活動を選定し、単元を貫いて位置付ける。
- ④単元を貫く言語活動を位置付けるとともに、児童の実態を踏まえて、育成すべき国語の能力の一層の明確化・具体化を図る
- ⑤育成すべき能力を身に付けるための指導過程を構築する。

本稿Ⅱ-1で述べてきたように、学習指導要領の変遷に伴って、「言語活動」の位置付けや価値付けも変化してきたが、特に2008年版にある「言語活動の充実」という方向での扱いに

よって「言語活動」は指導すべき具体的な例として示され、指導事項と並んで国語科の内容として設定されることになった。それまでの国語科の学習指導要領では言語活動は、本稿Ⅰの各年代の変遷で示したとおり2008年度版のように学年ごと、内容ごとに示されるものではなかった。

1998年版以降、「文章の詳細な読み」に偏らない取り組みとして様々な言語活動が各学校で工夫されてきたが、それらの活動は各学校、各指導者の創意工夫に任されてきた。それは「言語活動」の取り組みに対する表現からも推察できる。平成10年版の「内容の取扱い」にある言語活動についての示し方は「…するものとする」という言語活動であるから扱うことは必須としても、「例えば次のような言語活動を通して」（下線は筆者）であり、具体的な文言で示された言語活動の内容の文末は「…ことなど」（下線は筆者）となっており、限定された活動という捉えではなかった。実際に先述した「単元を貫く言語活動」の名の下に、小学校では学校全体でそれをテーマにした研究会を開催し、指導者の創意工夫によって様々な言語活動が行われ、授業後の研究協議においてはそれらの活動の是非、在り方が話し合いの中心となっていった。当時、国語科の指導に関する出版物にはこの「単元を貫く言語活動」の用語の載らないものは目に付かないほどの勢いがあった。後年、この用語の取り扱いについて学校現場等から「言語活動を限定するものではないか」という疑念の声があがり、2015年、文部科学省が全国指導主事連絡協議会の場で「単元を貫く」意図について取敢えて言及しなければならなかったことはその証左であろう。このときの文部科学省の説明により、引き続き「言語活動」の設定は子どもの実態や課題に応じた各学校の主体性に任せられることが確認されたが、「単元を貫く」という言葉は、以後、国語科の指導の場からは見られなくなった<sup>13)</sup>。

## 【2017（平成29）年版】

現行の2017年版における国語科の目標は、それまでの示し方とは大きく異なっている。従来の目標の文言修正という形ではなく、各領域の学習を通してどのような「資質・能力」を育むのかという視点からの設定である。そして、「言語活動」の文言が、目標の最初の一文に、国語科における資質・能力の育成のための方法、手段として明示されることになった。（下は小学校版の国語科の目標である。）

### 第1 目標

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

(下線は筆者)

2017年版では、この目標を受け、2学年ごとに設定された各学年の目標も、「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3つの柱から構成されている。国語科の読むことに関する指導事項は「思考力、判断力、表現力」の内容の「C 読むこと」に示されている。この(1)が指導内容、(2)が言語活動例である。言語事項の表記については2008年版、2017年版ともに、次のように示されている。

- (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。

この記述に続いて第1学年及び第2学年の言語活動例が以下のように示されている。以下は2つの版の比較である。

[2017年版]

- ア 事物の仕組みを説明した文章などを読み、分かったことや考えたことを述べる活動。
- イ 読み聞かせを聞いたり物語などを読んだりして、内容や感想などを伝え合ったり、演じたりする活動。
- ウ 学校図書館などを利用し、図鑑や科学的なことについて書いた本などを読み、分かったことなどを説明する活動。

(下線\_\_\_及び太字は変更された表現。〰は付加された語句等。)

[2008年版]

- ア 本や文章を楽しんだり、想像を広げたりしながら読むこと。
- イ 物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりすること。

- ウ 事物の仕組みなどについて説明した本や文章を読むこと。
  - エ 物語や、科学的なことについて書いた本や文章を読んで、感想を書くこと。
  - オ 読んだ本について、好きなどころを紹介すること。
- (下線 \_\_\_ 及び太字は変更された表現。~~~~ は削除された語句等。)

上記の比較から、2008年版では「読むこと」「演じること」「書くこと」と一つの活動で終わっていたものが、2017年版では「読み…述べる」「読んで…伝え合う」「読み…説明する」など、複数の活動が組み合わせられた形で示されていることがわかる。

これは、後者では読んで終わりではなく、読んだ結果がどうであるのかを発信したり自分としてはどう捉えたのかを広く、わかりやすく伝えたりするなど、活動したことによって一人一人の学びの姿を外に向かって開く、明らかにしていくことを意味している。

2017年版の理念は、個々の子どもたちが各自の情報（国語科であれば例えば「読み取った内容」）をどれだけ保持しているかではなく、様々な知識が社会的に構成されていく過程でいかに自ら働きかける力を持つかということであろう。

このように広く社会に参加しようとする姿勢を支えるものが正に2017年版で意図された「言語活動」の在り方と言えるものである。同版は2008年版と比べて数の上では挙げられた言語活動例は少なくなっているが、その役割は、学習指導要領で示された「主体的、対話的で深い学び」という学習指導改善の考え方へとより明確に構造化され、継承されている。

本稿Ⅰ、Ⅱから「言語活動」の用語の使われ方を総括すると、戦後最初の学習指導要領である1947年版では「聞くこと、話すこと、読むこと、つづること、この四つの言語活動を眼目とし…」とあり、また、次の1951年版では「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの四つの言語活動が、社会生活をしていく上に…」というように言語の4つの機能そのものを「言語活動」と位置付けそれを基軸に領域分けがなされた。

その後、1958年版では「次の各項目に掲げる活動を通して、上記の事項を指導…」、1968年版では「たとえば次のような言語活動を通して指導する」というように「言語活動」が指導事項ための手段として扱われている。続く1977年版においても「発達段階に応じた適切な言語活動を選び…」とあるように手段としての扱いがなされ、これは1989年版も同様である。ただし後年のような言語活動の具体的な例は示されていない。

続く1998年版では「次のような言語活動を通して指導するものとする。」とあるように1958年、1968年版と同じ役割として示され、2008年版では「言語活動の充実」、平成2017年版では国語科の目標に「言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す」とした。現行版での表記は過去の「言語活動」の扱わ

れ方と比較するとその役割は重く、今後の学習指導における言語活動の質、在り方が一層問われていくものと思われる。

### Ⅲ. 「言語活動」の実相

ここで言語活動の具体を示したい。2020年度、2021年度にかけて、筆者担当の授業の中で以下の課題を提示した。

- ①小学校、中学校、高等学校を通して、これまで一番強く心に残っている国語科の学習を一つ思い出し、その題材名を挙げる。
- ②その題材について、どのような学習活動を行ったかを可能な限り詳細に述べる。
- ③その学習活動がなぜ印象深かったのか述べる。
- ④その学習でどのようなことを学んだかを可能な限り詳細に述べる。

今現在の短大の1、2年生は2008（平成20）年代以降を小・中学校、高等学校等で学んでおり、「言語活動」が積極的な意味をもって学習の中に取り入れられた時期に学校生活を送っている。上記の課題の①で「一番強く心に残る」としたのは、これまでの教科に関する調査<sup>14)</sup>で、国語科が好きであると回答する児童生徒は多いとは言えないという結果を踏まえ、それほど好きではない国語科の中で今でも印象に残っているとすれば、それはいろいろな意味で特徴的な学習活動（言語活動）が行われたのではないかと推察したためである。そして④の「どのような学びであったか」を思い出すために②、③の学習活動の具体を想起するというプロセスをとった。この課題では、国語の学習で行われる様々な形の言語活動は、学習の目的ではなくあくまでも国語の学びのための手段であることから、②、③の内容を通して④にどのような回答があるかを注目していた。もちろん現在の大学生の記述内容が当時の指導者の意図をそのまま表しているとは捉えていないし、当時は意識していなかったが、国語科に関する大学の授業を受け、今思い起こすと当時の学びの意味を理解したという回答もあるであろう。このように上記課題は大学以前の、授業を受けてからかなりの時間を経た記憶によって記した内容であるため、客観的、統計的な処理を目指すデータではない。学びの手段である言語活動がどのように行われ、その活動を通して国語科の本質である「言語の学び」をどのようにとらえているか、その傾向を探ることが目的である。

①の回答としては、回答数が多い順に上から、高校での『こころ』（夏目漱石）、小学校での『ごんぎつね』（新美南吉）、『ちいちゃんのかげおくり』（あまんきみこ）という結果になった。選ぶ題材は特に文学作品からと限定したわけではないが、学生が印象深いとして選んだ上位三つの題材はすべて文学的文章であった。

どの回答も、その作品が表している文学的内容や主題にかかわる印象を記述するものと内

容理解等のために行う学習活動（言語活動）を中心に述べているものに大きく分かれたが、以下のようにそれらの関係性を具体的に記述しているものも少なくなかった。それらの記述を挙げる。

【A】小学校の題材『ごんぎつね』

②学習活動について

句点ごとに読み手を変えて音読していった。クラスメイトと班を作って、わからない語句を辞書で調べた。またそれに加えて表現の仕方が特殊な場面の解釈を班員で議論し、班ごとの意見を発表したりした。（中略）クラスメイト全員で最後の場面の解釈を話し合い、文学作品への関心が高まっていった。あまりにもクラスで「ごんぎつね」が話題になったので、体育館で劇をすることになった。（中略）ただの劇ではなく音楽劇だったので、練習は難航したが、なんとか本番までには形作ることが出来た。（中略）劇が終わった後の授業では改めて「ごんぎつね」を読み、実際に劇をしたことで解釈が変わった場面が出たり、新たな疑問が生まれたりした。（中略）考え出したらキリがない疑問ばかりだが、しっかりとクラスメイトと話し合い、考え、意見を発表しあっていた。（筆者により略）

④学びについて

作品や文章は何度も読み、そして考えることが重要だと学んだ。「ごんぎつね」を初めて読んだときはさほど何も思わなかった。しかし毎回授業で読むことで前回読んだ時とは違う考えが出てきて、より作品を楽しめることが分かった。読んだ後はいつもきまって班を作って話し合いをしたが、この話し合いによる意見交換の重要性も学んだ。実際に自分以外の意見や考えを知ることで、「ごんぎつね」をより深く理解することが出来た。また、ただ読むだけではなく声に出して読むことがより効果的であることに気が付いた。（筆者により後略）

【B】小学校の題材『ちいちゃんのかげおくり』

②学習活動について

あまり覚えてはいないが、音読と当時の状況を学んだり、実際に校庭に出てかげおくりを体験するといったことをしていた。音読は一つの文を読み終わったら交代していく普通の音読だった。一通り読み終わったら、当時の戦争の悲惨さを教わった。（中略）戦争についてとても考えさせられたのを若干ではあるが覚えている。かげおくり体験は授業の一環で行ったが、授業外（休み時間や外体育の時）に

もよく友達とやっていた。学年が上がってもたまにやっていた。よくやっていたのは、みんなで手をつなぎ、輪になってかげおくりをしていた。その他、さまざまなポーズで試したりもした。(筆者により略)

④学びについて

戦争の悲惨さ原爆の怖さを学ぶことができた。ちいちゃんのかげおくりがきっかけで戦争を知り、多くの命が失われたことも知った。世界では戦争が続いている国もあると、当時の先生に教わった時の衝撃は今でも忘れられない。授業内で原爆の映像を見て、それについての感想文を書く宿題もあったりした。祖母、祖父に当時の戦争について聞き、それをまとめて、より戦争の怖さを学ぶことができた。

【C】高校の題材『こころ』

②学習活動について

「もし『こころ』を現代で映画化したら」という内容で学びました。具体的には、パワーポイントを使って30秒から1分ほどの映画の予告を作るというものでした。登場人物にどの俳優・女優をあてるかや、どんなBGMを使うか、そしてどのシーンのどのセリフを使うかなど、短い時間に様々な要素を詰め込みより良いものを目指します。(筆者により後略)

④学びについて

この学習を通して私が学んだことは、作品を読み込むことの大切さと、他人の意見の重要さです。一度読んだ作品も、真剣に向き合い細部まで読み込めば新たな視点が出てくるということはこの学習の中で学びました。また、一つのシーンや登場人物に対しても他の人の意見が加わると全く別の視点が見えてきました。何度も読めば最初の感想とは全く別の感想が出てきて面白いと感じました。この学習を通して、今まで読んできた作品をもう一度読み直したり、好きな作品を友人と共有し議論し合うことの楽しさに気づけました。(筆者により後略)

小学校では学習指導要領で「言語活動の充実」と示される前から、国語科の授業で様々な言語活動が実践され試行錯誤され今日に至っているが、高校においても斬新な活動が意図され、上記の記述によってその一端を窺い知ることができる。

#### IV. 今後の「言語活動」の在り方

本稿Ⅲでは、小学校、高等学校の言語活動に係る3つの例を挙げた。【A】、【B】、【C】と

も、②で言語活動の具体が述べられているが、④の国語科の学びの具体については【A】、【C】と【B】では質的に異なっている。

前者【A】、【C】2つの学びには

- ・ 毎回授業で読むことで前回読んだ時とは違う考えが出て
- ・ 意見交換の重要性も学んだ
- ・ 自分以外の意見や考えを知ることで
- ・ 声に出して読むことがより効果的
- ・ 読み込むことの大切さと、他人の意見の重要さ
- ・ 他の方の意見が加わると全く別の視点が見えて
- ・ 何度も読めば最初の感想とは全く別の感想が出てきて
- ・ 好きな作品を友人と共有し議論し合うことの楽しさ

など、国語科の指導事項に直結する内容が含まれており、言語活動が読み的手段として効果的な役割を果たすよう、教師の働きかけの工夫があったことが想像できる。

一方【B】の『ちいちゃんのかげおくり』について、この教材は戦争を背景とした内容となっており小学校3年生で扱われる作品である。この教材での学び（評価規準）は「文章を読んで一人一人の感じ方に違いがあることに気付く」、「登場人物の気持ちの変化について具体的に想像する」などである。国語科の教材で戦争の悲惨さをテーマにしたものは他にもあるが、国語科として共通している学びはあくまでも叙述をもとに物語を味わう力を付けることである。今回、この作品を選んだ大学生の回答の多くが【B】のような、戦争の悲惨さにかかわる内容と実際に学習活動として「かげおくりの」体験をしたことであった。

作品を通して戦争の怖さ、恐ろしさを知ることはもちろん国語科の学びにおいても大切に扱うものであるが、このことが国語科の主たる目的、目標ではない。しかし、特に戦争を背景とした文学的文章の読みでは、【B】に見られるような声が少なからずあり、これまでも筆者が参加した多くの研究授業等で同じような児童の声を耳にした。『ちいちゃんのかげおくり』には「かげおくり」という行為が出てくるが、当時この教材を学習したほとんどの子どもたちは、この「かげおくり」を実際に行ったはずである。指導者が、先に述べたこの教材での学び（評価規準）を指導の核として計画しても、子どもたちにとっては「かげおくり」の体験は「言語の学習」とは別により印象深く心に刻まれるのであろう。

ここに国語科を指導する難しさがある。指導者は言語活動を通して言語内容を指導していくわけであるが、この二つをどのように意味あるものとして関連させていくとよいか苦慮する。このことに関して、府川（1996）は「国語学習が手段としての言語と内容としての言語という二つの側面をあわせて同時に取り扱わなければならない、ということに起因する問題

のように思われる。」とし、指導者がかなり意識していないと、言語それ自体についての指導がおろそかになりやすく、言葉に関する事項と言語活動の学習とが有機的な関連を保てなければ、子どもたちの言語活動に流されてしまったり、表現内容をめぐってのおしゃべりに終始してしまうとしている。

国語科はいろいろな意味でどのような力をつけるのが曖昧になりやすい教科である。1998版の学習指導要領から再び言語活動が重視され、さらにその充実が叫ばれるようになった現在、指導者は以前にも増して「活動はしているがその活動を通して子どもたちにはどのような言葉の力がついたのか」「教師はどのような力をつけようとして言語活動を組むのか」などの課題の解決に取り組む必要がある。

1947年版には参考として「単元を中心とする言語活動の組織」という文章があり、言語活動を総合的に盛り込んだ「作業単元」が示されている。このことについて、井上（1996）は次のような見解を示している<sup>15)</sup>。

単元学習、とくに経験単元は、（中略）教師の側にしっかりとした指導力や実力がないと、子ども達が活発に作業をやり活動するにもかかわらず、学習としては断片的な知識しか習得しない、つまり『活動あって学習なし』ということになってしまうからである。（筆者により後略）

筆者が最近参加する機会があった小学校国語科の授業実践の発表会では、児童が生き生きと活発に活動する様子はみられたが、同時に「これは何の教科の学習か」という思いも強く持った。言語活動は、「読む」という行為をどのように充実させていくか、「読むこと」の指導事項をどう扱うかといった視点から創意工夫されていく必要がある。参観した授業一つをとりあげて断定することはもちろんできないが、読みの力（資質・能力）を高めるための言語活動であるにもかかわらず、活動をどのように工夫するかという点に授業づくりの多くの関心が向いてしまうような指導の傾向がまた生まれてきているのではないか。以前にも増して、「はじめに」で述べた言語活動に対する危惧のようなものを感じざるを得ない45分間であった。

上記の井上の文章が書かれたのは今から25年ほど前、間もなく1998年版が出される頃であるが、最新の2017年版の学習指導要領が昨年度から小学校で全面実施となった現在、同じような状況が繰り返されることのないよう、指導者は常に国語科の目標とそれを支える言語活動との有機的な関連をよりしっかりと把握しなければならないと考える。

これからの言語活動の扱いについては、国語科の学習が「言語活動を通してその資質・能

力の育成を図る」ものであるならば、特に「読むこと」の領域の学びの場において以下のような視点からの授業実践が重要ではないか。

- ・学習が児童の恣意的な言語活動に陥らないよう、各学年で示されている国語科の指導事項とそれを身に付けさせる言語活動がどのように関連しているかを綿密に分析する。
- ・国語科の学習として学びのゴール（目的）は何であるかを児童に示す。（「単元を貫く言語活動」の用語は使用されなくなったが、この用語のもとに活動が行われていたときには児童は明確な目的意識のもとに言語活動に取り組んでいた。その理念を引き続き生かしていく。）
- ・適切な言語活動を通して目標を達成できたとするなら、その学びが次の学習にどのようなように生かされるのかという認識を指導者、学習者が共有する。学びにどのような意味があるのか、これからどのような学びへと発展させていけばよいのかなど、指導者による意味付け・価値付け・方向付けを行い、次の学びに対する意欲を高める。

今後も、国語科の「読むこと」領域における学習では指導者の創意工夫のもと、様々な言語活動が展開されると思われる。学習者にとっては、これらの活動は学習意欲を刺激する要素が多く含まれているため積極的、意欲的に学習に参加するであろう。しかし、このような学習意欲は学習者にとって真の意味での文章を読む力を支えているとは言えない。言語活動が楽しかったという経験だけでは、身に付けた読みの力を、その後の読書経験に必ずしも生かすとは限らないからである。言語活動の有無にかかわらず、本当の意味で国語の読む力を身に付けた読み手を育てるためには、「文章をもとにいろいろと想像することで納得した」、「自分の考えを他の人と交流することで新しい気づきが生まれた」、「別の視点から想像すると、より感動が増した」など、「読みの実感」を伴う経験が必要であり、その実感が他の読みに生かされるような、連続性のある学びが必要である。府川（2018）は、「学習指導の側面からいえば、これまでの『読むことの学習指導』の最終目標は、自立した『読書人』の育成」であるとしている。この意味からも特に国語科において言語活動を取り入れる指導者自身の力量が一層問われていくものと考えられる。

本稿では学習指導要領国語科における言語活動に焦点を当てながら、その位置付け、役割の変遷をたどり、指導内容と言語活動の在り方を概観するとともに、今次改訂の学習指導要領で示された言語活動の内容と国語科の「読むこと」で育まれる資質・能力の関連性について考察を行った。今後は具体的な授業場面のなかで、国語科学習における「読むこと」の言語活動と学びの力の関係についてさらに考えを深めていきたい。

注

- 1) 文部科学省『幼稚園，小学校，中学校，高等学校，盲学校，聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）』（1998）
- 2) 文学教材読解の指導において，石山は，解釈の実践過程として通読・精読・味読の三つの段階を示した。これが読みの指導過程として国語教育の場に広く受け入れられ，いわゆる「三読法」と呼ばれるものである。三読法は，通読・精読・味読の伝統的な読みの指導の基本型として継承されてきているが，形式に陥るとの批判もあった。しかし国語科の読みの指導過程として今日までその影響力は大きく，多くの授業実践が行われてきている。
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領』（第2章各教科 第1節国語 第1目標 1998）  
「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し，伝え合う力を高めるとともに，思考力や想像力及び言語感覚を養い，国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」
- 4) 文部科学省『平成29年改訂の小・中学校学習指導要領に関するQ&A 国語に関すること』（2019）の間3に対して，「新学習指導要領では，〔思考力，判断力，表現力等〕の各領域において，どのような資質・能力を育成するかを（1）の指導事項に示し，どのような言語活動を通して資質・能力を育成するかを（2）の言語活動例に示すという関係を明確にするとともに，各学校の創意工夫により授業改善が行われるようにする観点から，従前に示していた言語活動例を言語活動の種類ごとにまとめた形で示しています。」と回答している。例えば，「読むこと」における言語活動例の表記は，平成2008年版では「ア 伝記を読み，自分の生き方について考えること。」とあるのに対し，平成2017年版では「イ 詩や物語，伝記などを読み，内容を説明したり，自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動」となっている。
- 5) 坂口（2007）は，「経験主義教育の導入は，国語教育に関する教育施策やその後の実践的展開にも多大な影響を与えていく。22年度学習指導要領国語科編第一章『まえがき』第一節『国語科学習指導方法の範囲』には『話すこと・つづること・読むこと・書くこと・文法』を相互に関係づける必要が述べられた上で，それと『連関をはかるもの』として以下が示されている。（一）全教科，ことに社会科課程の諸単元。すべての教科。ことに，社会科の各単元のうちには，国語科に連関のふかい教材や学習活動が多い。（二）学校生活の諸経験。／（三）家庭その他。一般社会生活の諸経験。加えて『単元を中心とする言語活動の組織』に言語活動を総合的に盛り込んだ『作業単元』が示され，国語教育にも総合的かつ広域的な学習が導入されていく。」と述べている。
- 6) このことについて，井上（1996）は次のように述べている。「戦前から国語科教育に携わっていた年輩の教師達にとっては，この目標はまさに長いトンネルを抜け出て視界が一気に広がったような感じであったという。」また，飛田（1955）は「全く画期的な転換であり，何か新しいマドが開けられたような解放感」に活気づいたと表現している。
- 7) このことに関して，浜本（2006）は，経験主義を基盤とした単元学習による基礎学力低下の指摘を受け，能力主義・系統主義に転換が図られたとしている。一方，小久保（1999）は，「わが国の国語教育の歴史において，「経験主義」の指導理念が打ち出されたのは，『昭和22年版学習指導要領国語科編（試案）』においてである。しかしその後，全国調査によって漢字の読み書き能力の不足などが明らかにされ，早くも24年頃には学力低下の声が出，『経験主義』批判の声が高まった。『経験主義』批判の立場からそれに対立する概念として登場したのが『能力主義』である。しかし本来，『経験主義』は『言語能力は，豊かな言語経験を通して育成される』という考えにたつものである。したがって，『能力主義』と対置されるのは錯誤であると言わざるを得ない。」と述べている。
- 8) この点について，岩淵（1977）は，「戦後の国語科教育は，言語活動（言語生活）主義，コ

コミュニケーション教育を重視していて、国語科教育を広げ、国語科教育者の目に新鮮さを感じさせる効果はあったが、国語科教育の本質をとらえ国語科教育を構造化する点は十分ではなかった。」としている。後にこの二領域一事項の構造は再度改められることになる。

- 9) 文部科学省『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について（答申）』（2008 p.53）
- 10) 文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【小学校版】』（2011 p.3）
- 11) 同上書 p.11
- 12) 「指導資料」（『国語第』鹿児島県総合教育センター 2012 第124号）
- 13) 2015（平成27）年、文部科学省が開催した全国指導主事連絡協議会の場で「単元を貫く言語活動」についての文書が配布された。これによると、以後、文部科学省は「各教育委員会等に指導・助言する際には『単元を貫く言語活動』という用語及びそれに関連した『入れ子構造』『ABワンセット方式』等の用語を使用しない」とした。教育委員会は「特定の手法に各学校の授業が偏重することがないように説明に留意する必要がある」と述べた。文書には、学校現場等から「特定の実践事例を国等が紹介してきたことに対して、特定の指導の型の押しつけではないか」等の疑念や誤解が出されていたことが示されていた。この文書の内容は文部科学省による発信のあり方について見直したもので、文書では同時に、「各学校において取り組まれてきた『単元を貫く言語活動』による授業改善の実践について見直しを求めるものではない」ともしている。
- 14) 「令和3年度全国学力・学習状況調査 選択肢別平均正答率 全国一児童生徒（国・公・私立）」（国立教育政策研究所 2021 p.164）
- 15) 6の書

## 引用・参考文献

- 岩崎淳・木下ひさし・中村敦雄・山室和也（2019）『言語活動中心 国語概説』学文社
- 石丸憲一（2014）「文学の授業における、いわゆる三読法を見直す一読段階での読みの指導を中心に」『創価大学教育学論集』第65号 pp.19-31
- 井上尚美（1996）「戦後50年の国語科教育史」創価大学教育学部編集委員会 第5号
- 岩淵悦太郎他監修（1977）『小学校 新学習指導要領の解説と展開 国語科編』教育出版 p.15
- 大越和孝・成家亘宏・藤田慶三（編著）（2007）『指導力を生かす工夫とポイント 国語科授業の展開 中学年（下）』東洋館出版社
- 大越和孝・成家亘宏・藤田慶三（編著）（2010）『「読むこと」の言語活動例の展開』東洋館出版社
- 学習指導要領データベース（2001）教育研究情報データベース「学習指導要領のデータベース」国立教育政策研究所
- 幸田国広（2021）『国語教育は文学をどう扱ってきたのか』大修館書店
- 小久保美子（1999）「国語教育における『経験主義』の指導原理：バージニア初等学校コース・オブ・スタディの検討を中心に」『国語科教育』全国大学国語教育学会 46巻 p.56
- 坂口京子（2007）「戦後新教育における経験主義国語教育の研究」『国語科教育』全国大学国語教育学会 62巻
- 坂本雅彦（2013）「言語活動の充実」とは何か—2008年改訂版『学習指導要領』への教育思想的アプローチ（Ⅰ）』『児童教育支援センター年報』長崎純心大学 第7号 pp.1-12
- 全国大学国語教育学会 編（2019）『新たな時代の学びを創る 小学校 国語科教育研究』東洋館出版社

- 立石泰之（2017）『対話的な学び合いを生み出す文学の授業「10のステップ」』明治図書
- 辻村敬三（2019）『国語科内容論×国語科指導法 平成29年版学習指導要領に基づく国語科学習指導の在り方』東洋館出版社
- 中村和弘（編著）（2018）『資質・能力ベースの小学校国語科の授業と評価 「読むこと」の授業はどう変わるか』日本標準
- 中村敦雄（2012）「戦後国語科教育における『読むこと』の学習指導方法論の定着過程に関する一考察」『群馬大学教育学部紀要』群馬大学教育学部 第61巻 pp.1-22
- 日本教材システム（2017）『小学校 学習指導要領 新旧比較対象表』教育出版
- 浜本純逸（2006）『国語科教育論』溪水社 p.191
- 飛田多喜雄（1955）「国語科教育の前身のために」『国語教育』1（1） pp.14-17
- 府川源一郎（1996）「国語科教科構造の構想をめぐって —横浜国立大学教育学部附属鎌倉小学校の教育課程の場合—」『横浜国大國語研究』横浜国立大学国語国文学会 第14号 pp.25-34
- 府川源一郎（2018）「国語科学習指導論—『読むこと』の学習指導の変遷—」『日本体育大学 大学院教育学研究科紀要』日本体育大学大学院教育学研究科 第1巻第1・2合併号 pp.17-33
- 森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一（2017）『新訂国語科教育学の基礎』溪水社
- 山元隆春・難波博孝・山元悦子・千々岩弘一（2020）『あたらしい国語科教育学の基礎』溪水社
- 山元隆春（2012）「言語活動の充実をどう図るか—『ことば認識』『自己認識』の深化・拡充に向かう言語活動の追究—」『国語教育研究』広島大学国語教育会 第53号 pp.105-110
- 横浜市小学校国語教育研究会（2008）『豊かな言語活動で読解力を育てる』東洋館出版社