

小学校国語科学習指導要領における「言語活動」重視の意義と課題

—光村図書の教科書分析を通して—

山本 はるか

1. はじめに

現在、すべての教科等において「言語活動」の充実を図ることが重視されている。2008年改訂学習指導要領（以下、「要領」と記す）の「第1章総則 第1教育課程編成の一般方針」では、「言語活動」について資料1の通りに示されている¹。ここでは「基礎的・基本的な知識及び技能の確実な習得」、「それらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力の育成」、「主体的に学習に取り組む態度の養成」という三つの目的を達成するための手段として、「言語活動」が位置づけられている。

資料1 2008年版「要領」における「第1章総則」

〔前略〕学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、児童の発達を考慮して、児童の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、児童の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。

以上の「言語活動」重視の方向性は、OECD（Organization for Economic Co-operation and Development、経済協力開発機構）が実施した「生徒の学習到達度調査（Program for International Student Assessment）」の2003年調査の結果において、日本の子どもたちの「読解力（reading literacy）」の成績が低下したと報告されたことからじまった。この報告を受けて、文部科学省と国立教育政策研究所が協力して「PISA・TIMSS ワーキンググループ」を立ち上げ、PISA調査の結果の詳細な評価・分析を行った²。検討の結果、まずPISAにおけるreading literacyという概念が、日本で従来用い

られてきた読解の捉え方と大きく異なることが指摘された。さらに、読解力の得点の中位層の子どもが下位層にシフトしていることや、日本の子どもたちは読解のプロセスにおける「テキストの解釈」と出題形式における「自由記述」に課題があることが判明した。この分析を踏まえ、各学校でテキストを理解・評価したり、テキストに基づいて自分の考えを書いたり、様々な文章を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実することが求められた。また教育委員会・文部科学省にも改善の取り組みを実施することが求められた。その一つが「要領」の見直しであり、結果として「言語活動」の充実が図られることとなった。

2008年「要領」改訂を受け、2011年には文部科学省から『言語活動の充実に関する指導事例集』が発行された。また、様々な編著者から「言語活動」という用語がタイトルに入る書籍が多数出版された³。さらに、「言語活動」は各教科等において指導されることが望まれていることから、各教科教育学会が発行する雑誌の特集記事として「言語活動」が扱われ、各教科、各学校段階における具体的な「言語活動」実践が紹介されるようになった⁴。以上の取り組みでは、「言語活動」を軸に教育実践を行うことが、現代の日本の子どもたちが抱える課題を克服する契機として捉えられている。

しかしながら、「言語活動」の充実に警鐘を鳴らす人物もいる。その一人である久田敏彦は、「言語活動の充実に基づく授業が、『記録』や『発表』といった活動レベルによって、子どもが教科内容を習得したか否かが把握される活動主義と化している」ことに対して疑義を投げかける⁵。久田は、言語を活動として理解するためには、その活動を「社会的文脈や状況のなかでの他者とのコミュニケーション的な関係」のなかで捉えること、「子どもの語る内容と教科内容との関係性を

問う」こと、子どものありのままの自己表明と自己省察が必要であることを主張する。つまり、どのような文脈で、どのような相手に対して行われるのか、子どもが教科内容と関連して何を語るのか、その語りをどう省察するのかという一連の問いのなかで「言語活動」を捉えることを求めているのである。

また米田猛は、教師の間に「言語活動」に関わる誤解が存在することを指摘する⁶。具体的には、「言語活動」はあくまで各教科の指導事項を指導するための手段として位置づけられているに関わらず、そのことが正しく理解されていないことや、「言語活動」例として示されている活動の特質（例えば「説明文を書くこと」と「意見文を書くこと」の違い）を理解していないことである。この二人の指摘は、各教科において従来から重視されてきた教育内容が、「言語活動」によって軽視されることを危惧している点で共通している。彼らの提起を踏まえるならば、国語科における教育内容と関連させた「言語活動」をいかに実践するのかという点に留意する必要があると言えるだろう。

では具体的に、国語科における教育内容の獲得と十分に関連づいた「言語活動」とは、どのような活動なのであろうか。このことを明らかにするために、本稿ではまず、1998年改訂版「要領」と2008年改訂版「要領」における教育目標・教育内容・言語活動の比較を行い、「言語活動」重視という方向性による「要領」の変化を明らかにする。その上で、「言語活動」導入前後の国語科教科書に着目し、「言語活動」重視の方向性がどのように教材化されているのかを明らかにする。なお国語科における教育内容は多岐に渡ることから、特に本稿では「読むこと」の領域に限定して論じることとし、また小中学校の国語科教科書として採択率の高い光村図書に着目することとする。

2. 2008年版「要領」の特質

(1) 国語科における教育目標

98年版および08年版における国語科の「読むこと」に関する教育目標は表1に示す通りである。教育目標の変更点は、二つ挙げられる。一つめは、98年版においては各学年段階において「読むことができるようにする(1)」と記述されていたところが、08年版においては「読む能力を身に付けさせる(2)」と変更されていることである。国語科の教育目標には、1951年改訂「要領」から一貫して「能力」という用語が使用されてきたが、各領域における目標には使用されてこなかった。2008年改訂においてはじめて、「能力」という用語が使用されるようになったのである。二つめは、第1・2学年において「想像を広げる(3)」という行動が付加されていることである。テキスト内の表現を順に読むことだけでなく、その表現にもとづいてイメージを膨らませることが目指されていることがわかる。

ではこの教育目標を達成するために、どのような教育内容が位置づけられているのだろうか。

(2) 国語科における教育内容

08年版「要領」における教育内容の変更点は五つ挙げられる。一つめは、音読の対象の拡大である。98年版の④と⑩では「語や文のまとまり」などを「声に出す」ことが挙げられており、これらは08年版の⑩と⑫において継承されている。さらに08年版では、「⑮自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること」が新たに追加された。音読の対象が、テキストだけでなく子どもの「自分の思いや考え」へと拡大していることがわかる。

この「自分の思いや考え」への注目は、音読に限ったことではない。08年版に「⑫文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表

表1 1998年版と2008年版における教育目標の比較

	1998年版「要領」	2008年版「要領」
第一学年	書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付きながら読むことができるようにする(1)とともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。	書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりしながら(3)読む能力を身に付けさせる(2)とともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。
第二学年	目的に応じ、内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたりしながら読むことができるようにする(1)とともに、幅広く読書しようとする態度を育てる。	目的に応じ、内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたりしながら読む能力を身に付けさせる(2)とともに、幅広く読書しようとする態度を育てる。
第三学年	目的に応じ、内容や要旨を把握しながら読むことができるようにする(1)とともに、読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする態度を育てる。	目的に応じ、内容や要旨をとらえながら読む能力を身に付けさせる(2)とともに、読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする態度を育てる。

(1998年および2008年改訂の「要領」をもとに筆者作成。下線および数字は筆者。)

し合うこと」、「㉔本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること」が追加されている。98年版においても㉔と㉕の2ヶ所で「自分の考え」に関する記述が見られるが、08年版ではこれらに加え、㉔と㉕においても記述されることにより、「自分の思いや考え」に関する記述が追加している。このことから、二つめの変更点として「文章を読むことを通して自分の思いや考えを生み出すこと」を重視する傾向が強まっていると言える。

さらに三つめとして、「自分の考え」を「伝え合う」ことが重視されていることが挙げられる。08年版では、「自分の思いや考え」をまとめた上で、第1・2学年ではそれを「㉔発表し合うこと」、第3・4学年では「㉔発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあるこ

とに気付くこと」、そして第5・6学年では発表し合うことで「㉔自分の考えを広げたり深めたりすること」が記述されている。ここから、すべての学年において「伝え合い」が重視されていること、さらに学年があるにつれて「伝え合い」を通して「自分の考え」を深めていくように言語活動が組織されていると言える。

四つめは、読む視点の拡大である。98年版の㉔で「場面の様子」について想像を広げることが挙げられているが、08年版では新たに「㉔登場人物の行動を中心に」という文言が追加されている。同様に「㉔事実と意見との関係」や、「㉔登場人物の性格や気持ちの変化」、「㉔登場人物の相互関係」が追加されている。これらは文章を読む際に注目すべき観点であり、複数の観点から読み進めることを可能にすると考えられる。

表2 1998年版と2008年版における教育内容の比較

	1998年版「要領」	2008年版「要領」
第1・2学年	①易しい読み物に興味をもち、読むこと。 ②時間的な順序、事柄の順序などを考えながら、内容の大体を読むこと。 ③場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと。 ④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。	⑬語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。 ⑭時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。 ⑮場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。 ⑯文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。 ⑰文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。 ⑱楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。
第3・4学年	⑤いろいろな読み物に興味をもち、読むこと。 ⑥目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係を考え、文章を正しく読むこと。 ⑦場面の移り変わりや情景を、叙述を基に想像しながら読むこと。 ⑧読み取った内容について自分の考えをまとめ、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。 ⑨目的に応じて内容を大きくまとめたり、必要なところは細かい点に注意したりしながら文章を読むこと。 ⑩書かれている内容の中心や場面の様子がよく分かるように声に出して読むこと。	⑲内容の中心や場面の様子がよく分かるように音読すること。 ⑳目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読むこと。 ㉑場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。 ㉒目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること。 ㉓文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。 ㉔目的に応じて、いろいろな本や文章を選んで読むこと。
第5・6学年	⑪自分の考えを広げたり深めたりするために、必要な図書資料を選んで読むこと。 ⑫目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえること。 ⑬登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読むこと。 ⑭書かれている内容について事象と感想、意見の関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読むこと。 ⑮必要な情報を得るために、効果的な読み方を工夫すること。	㉕自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること。 ㉖目的に応じて、本や文章を比べて読むなど効果的な読み方を工夫すること。 ㉗目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読んだりすること。 ㉘登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。 ㉙本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。 ㉚目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。

(1998年および2008年改訂の「要領」をもとに筆者作成。なお「要領」の本文では、各学年段階の教育内容をカタカナで区別しているが、本稿では便宜上通し番号を付けて区別した。)

五つめは、文章を読んだ上で特定の内容を取り出すことが追加されていることである。「㉑文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと」、「㉒文章などを引用したり要約したりすること」などのように、文章のなかで注目すべき箇所を見分けることが求められている。

このように 08 年版「要領」は基本的には 98 年版を継承しつつ、さらに、文章読解を促すための複数の視点を獲得することとともに、文章のなかの重要な箇所を取り出したり、子どもが「自分の思いや考え」をまとめたりすることが重視されるようになったと言える。

（3）国語科における「言語活動」

では以上の国語科における教育内容を、どのような「言語活動」を通して育もうとしているだろうか。表 3 に示す通り、国語科においては各学年段階に三～五つの「言語活動」例が示されている。

「言語活動」の変更点は四つ指摘できる。一つめは、読む対象となる文章が拡大していることである。98 年版の第 1～4 学年においては「昔話」「童話」「絵」「写真」が対象であったが、08 年版では「(j)事物の仕組みなどについて説明した本や文章」、「(k)科学的なことについて書いた本や文章」、「(n)記録や報告の文章、図鑑や事典」が追加されており、文学的文章だけでなく説明的文章も、「言語活動」の読む対象として位置づけられていることがわかる。さらに文学的表現と説明的表現で構成される「(r)伝記」が追加されていることも、読む対象の拡大と言えよう。「はじめに」で述べた通り、

PISA の 2003 年調査の結果を受け、各学校においては、「様々な文章を読む機会」を充実することが求められていた。読む対象となる文章の拡大は、このワーキンググループの方針に沿うものと言えよう。

二つめは、本や文章を読んだ後の活動が示されていることである。具体的には、98 年版の(f)で唯一「読書発表会を行う」という読みの後の活動が位置づけられていた。08 年版では、「(i)物語を演じること」、「(k)感想を書くこと」、「(l)紹介すること」、「(q)伝記を読んで自分の生き方について考えること」などが付け加えられていることから、読むという活動を踏まえたその後の活動のあり方も構想されていると言える。また三つめとして、相手を必要とする「言語活動」が構想されていることが挙げられる。「(o)読み合う」ことや、「(i)物語を演じる」ことは他者の存在が不可欠である。ここから 08 年版の「言語活動」では、時間的・空間的な広がりが見込まれていることが読み取れる。

四つめは本や文章に書かれている内容を読むだけでなく、「(i)編集の仕方や記事の書き方」などの方法も読む対象となっていることである。これは、子どもが書き手となった際に活用できる内容であるだろう。

このように、08 年版「要領」の「読むこと」では、読む文章の種類や、読む際に使用する観点、読むことによって生み出される活動などが 98 年版よりも拡大して捉えられていると言える。では以上の変更を、教科書上ではどのように具体化しているのだろうか。

表 3 1998 年版と 2008 年版における「言語活動」の比較

	1998 年版「要領」	2008 年版「要領」
第 1・2 学年	a. 昔話や童話などの読み聞かせを聞くこと b. 絵や写真などを見て想像を膨らませながら読むこと c. 自分の読みたい本を探してよむことなど	h. 本や文章を読んだり、想像を広げたりしながら読むこと。 i. 物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりすること。 j. 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。 k. 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。 l. 読んだ本について、好きなところを紹介すること。
第 3・4 学年	d. 読んだ内容などに関連した他の文章を読むこと e. 疑問に思った事などについて関係のある図書資料を探して読むことなど	m. 物語や詩を読み、感想を述べ合うこと。 n. 記録や報告の文章、図鑑や事典などを読んで利用すること。 o. 記録や報告の文章を読んでまとめたものを読み合うこと。 p. 紹介したい本を取り上げて説明すること。 q. 必要な情報を得るために、読んだ内容に関連した他の本や文章などを読むこと。
第 5・6 学年	f. 読書発表会を行うこと g. 自分の課題を解決するために図鑑や事典などを活用して必要な情報を読むことなど	r. 伝記を読み、自分の生き方について考えること。 s. 自分の課題を解決するために、意見を述べた文章や解説の文章などを利用すること。 t. 編集の仕方や記事の書き方に注意して新聞を読むこと。 u. 本を読んで推薦の文章を書くこと。

（1998 年および 2008 年改訂の「要領」をもとに筆者作成。なお「要領」本文では、各学年段階の「言語活動」をカタカナによって区別しているが、本稿では便宜上、通しのアルファベットで区別した。）

3. 国語科教科書の比較検討

本章では、光村図書発行の小学校国語科教科書の2004年検定版（以下、04年版）と2010年検定版（以下、10年版）の比較を行う。「言語活動」重視の方向性が2008年に打ち出されたことを鑑みれば、これらの教科書を比較することで、「言語活動」をめぐる議論が教科書に与えた影響を明らかにできると考えられる⁷。

特に本稿では、04年版と10年版の両方の教科書に掲載されている教材を取り上げ、教材終了後に示されている「言語活動」事例を比較する。その際、最終学年である第6学年の教科書に注目したい。第6学年に

注目することで、小学校卒業時に求められる「言語活動」の実態を明らかにできると考えられる。

(1) 説明的文章における「言語活動」事例

まず説明的文章から見ていく。04年版と10年版で単元構成に大きな変化が見られる説明的文章に、「平和のとりでを築く」（作：大牟田稔）がある。本教材では、広島市にある原爆ドームの保存をめぐる議論と世界文化遺産として指定されるまでの流れ、それらに対する大牟田の意見が述べられている。

表4に示す通り、04年版の本単元は、大きく二つの段階で構成されている。まず第1段階では四つの「言

表4 教材文「平和のとりでを築く」に関する「言語活動」の比較

2004 年版	2010 年版
	①「平和のとりでを築く」を読み、自分の考えをもつ。 ②自分の考えを確かにするために調べる。 ③意見文を書く。 ④スピーチをする。
平和のとりでを築く ■広島「産業奨励館」が「原爆ドーム」とよばれているのはなぜだろう。どうして保存されることになったのだろうか。そのわけをまとめよう。 ■「規模が小さいうえ、歴史も浅い」遺跡である原爆ドームが世界遺産になったのはなぜだろう。筆者がどのように考えているかをまとめよう。 ■次のどちらか一つを選んで自分の考えを発表しよう。 ・筆者がこの文章を通じて読者にうたえたいことは何か。それについて自分はどうか考えるか。 ・「戦争は人の心の中で生まれるものである」ということについて、どう考えるか。 文の書き方の特徴に気をつけて読もう。 ■短い文がこそあと言葉でつながっている。それぞれ何を指し示すかを考えよう。 文末表現の「一た。」と「一る。」は、どのように書き分けられているのだろうか。最後の一文だけ「一だ。」で結ばれているのはなぜだろう。	①読んで、自分の考えをもとう。 ■これまでの学習や生活の中から、「平和」に関することを思いつくまま出し合ってみよう。 ■考えの中心を短く書いてみよう（仮の要旨）
自分の考えを発信しよう 「平和」に関する多様な材料を通じて自分の考えを組み立て、文章に書いて発信しよう。「平和」を考える人の輪が広がることを願って。 ①平和について考えてみよう。 「平和のとりでを築く」の学習や41ページの資料から、「平和」に関連してもっと知りたくなったこと、感じたことはどんなことでしょうか。それらを出し合い、これまで見聞きしたことや新たに調べたことを知らせ合って、「平和」をめぐる話し合いをしましょう。 ②自分の考えを書こう。 (1)現代の時点で考えていることの中心を、短く書いてみる。 (2)あなたの考えが読者に明確に伝わるように、文章を書く。 ①発信方法を考える。②必要な材料を集める。③材料をもとに、もう一度考えて要旨をまとめ直す。④要旨を展開するための構成を考え、必要な材料を選ぶ。 ③考えを発信しよう。	②調べよう。 「仮の要旨」が説得力をもつように、具体例や同じ考えを示す資料を集めましょう。反対意見も資料になります。信頼できる内容かどうかを確かめましょう。 ③意見文を書こう。 構成を考え、必要な材料を選んで、意見を文章にまとめましょう。 ④スピーチをしよう。

(2004年と2010年の光村図書発行の第6学年用国語科教科書をもとに筆者作成。)

語活動」が示される。そのうち三つは文章自体の理解を深める活動であり、「産業奨励館」が「原爆ドーム」と呼ばれる理由や筆者の主張をまとめたり、文末表現の効果を探ったりする活動である。残る一つは、筆者の主張に対する自分の考えを記述する活動である。つづく第2段階では、『平和をつくる教育』（作：早乙女愛・足立力也）と『子どもたちの戦争』（作：マリア＝オーセイミ、訳：落合恵子訳）の文章の一部が掲載され、その後「平和について考えてみよう」、「自分の考えを書こう」、「考えを発信しよう」という三つの活動が示される。「平和について考えてみよう」では、大牟田らの文章を読んで知りたくなったことや、新たに調べたことを出し合ったりするなどの話し合い活動が想定されている。その上で、つづく二つの活動で、読者に対応した発信方法と内容を考え、自分の考えを発信するのである。このように04年版では、文章読解を行う第1段階と、自分の考えを発信する第2段階で構成されることで、文章読解を踏まえて自分の考えの作成することが可能となる単元構成となっている。

一方10年版は、04年版で扱われた3種の文章がすべて「資料」として位置づけられ、大単元「平和について考える」の中に組み込まれている。本単元は、大きく三つの段階で構成されている。まず第1段階では、「活動の流れ」と題して、四つの活動が示される。このことにより単元の見通しを持つことができる。第2段階には大牟田の文章が掲載され、その直後に、これまでの学習や生活のなかから「平和」に関することを出し合ったり、平和に関する自分の考えを短くまとめたりする活動が位置づけられている。この段階の活動は、大牟田の文章を読むことが想定されてはいるものの、大牟田の文章を読解していない状態であっても実行可能である。そして第3段階では、自分の考えに説得力を持たせるために具体例や同じ考えを示す資料を集め、それらを踏まえて意見文を書き、スピーチを行う活動が位置づけられる。04年版と比較してみると、04年版の第1段階で扱われた文章読解に関する「言語活動」はなく、その代わりにスピーチを行うための手順を学習する活動が構想されていると言える。

先述の通り、「自分の思いや考えを生み出すこと」、「自分の考えを伝え合うこと」が08年改訂版「要領」における教育内容の変更点であった。10年版の「言語

活動」の変更は、この二つの変更に対応した活動と考えられよう。しかしながら、「自分の思いや考え」はあくまで「文章を読むことを通して」得られるものであるとするならば、10年版の変更は、文章読解の不十分さを生み出す危険性を孕んでいるとも言えるだろう。

（2）文学的文章における「言語活動」事例

では文学的文章では、どのような言語活動が構想されているだろうか。両方の教科書の冒頭には「カレーライス」（作：重松清）が掲載されている。この文章は、6年生の「ぼく」の視点から描かれており、父親に対する思いをうまく表現できない「ぼく」の心情や、カレーライスを父親と2人で作ることを通した親子関係の変化が描かれている。教科書の目次には、04年版は「本に親しみ、自分と対話しよう」、10年版は「自分の体験とのつながりを見つけて、感想を書こう」という文言が付されている。どちらにおいても、「ぼく」と子ども自身の経験とをつなげる活動が想定されていることがわかる。

では具体的な活動内容を見てみよう。まず04年版では、大きく四つの活動が示されている。一つめは心情理解を促すものである。本文を三つの場面で分け、各場面で「ぼく」の心情を表す言葉や行動に着目し、各場面における「ぼく」の気持ちを考えること、「ぼく」の気持ちに共感するところ・反発を感じるところなどを話し合うこと、「お父さん」の気持ちを想像することの三つの活動が位置づけられている。二つめは、本文中の特定の言葉に着目し、その意味を考える活動である。三つめは、「ぼく」の立場で文章が書かれていることの効果を考える活動である。四つめは、本文には書かれていない内容を想像して日記や物語風の文章を書き、それを読み合い、感想を述べ合う活動である。

一方10年版では、大きく六つの活動が示されており、そのうち三つは心情理解を促す活動である。まず一つめは、本文を四つの場面で分け、それぞれの場面で「お父さん」「お母さん」の言動と「ぼく」の言動や気持ちがわかる箇所を抜き出すこと、その上で「ぼく」の心情を想像し、それらを表にまとめていく活動である。04年版と比べて、教材文の該当箇所と対応させて心情を考え、表にまとめる活動が盛り込まれていることで、根拠を明らかにしながら「ぼく」の心情を理解することが可能となる活動となっている。

二つめは、「ぼく」の心の状態を表す表現を抜き出し、その表現と子ども自身の体験のつながりを考える活動である。先述した通り、目次には「ぼく」と子ども自身の経験をつなげることが構想されている。この構想が具体化された活動であると言える。

三つめは、「ぼく」の気持ちの変化の様相と、それがわかる表現を抜き出すことである。

四つめは、本文中の「ぼくたちの特製カレーは、ぴりっとからくて、でも、ほんのりあまかった。」という

「ぼく」のせりふの意味を考える活動である。04年版にも「甘口」「中辛」の意味を考える活動が設定されているが、実は本文中には「甘口」「中辛」、そしてそれに類似した「あまい」「からい」という表現が複数回登場する。そのため04年版の活動では、本文中のどの場面で使用される表現であるのかを特定し、そこでの意味を捉える必要があるため、話し合いの焦点を定めづらい。その点10年版では、議論するせりふが特定されているため、議論の観点が示されていると言える。

表5 教材文「カレーライス」に関する「言語活動」の比較

	2004年版	2010年版													
心情理解	■「カレーライス」では、「ぼく」の気持ちのゆれ動きがくわしく書かれている。次の (1) (2) (3) の場面で、心情を表している言葉や行動に着目して、「ぼく」の気持ちを考えてみよう。 (1)「ぼく」が意地を張るきっかけになった出来事があったとき。 (2)「お父さんウィーク」初日。 (3) お父さんと二人でカレーを作ったとき ■ (1) (2) (3) の場面の「ぼく」の気持ちに対して、 ・共感するところ ・反発を感じるところ ・疑問に思うところ はないだろうか。話し合おう。 ■また、それぞれの場面での「お父さん」の気持ちを想像してみよう。	次の (ア) (イ) (ウ) (エ) の場面で、「ぼく」は、どのように感じたり考えたりしているだろう。それは、自分や周りの人の、どんな言動によって引き起こされたものだろうか。 (ア)「ぼく」が意地を張るきっかけになった出来事があったとき (イ)「お父さんウィーク」初日 (ウ)「お父さんウィーク」二日目 (エ)「お父さんウィーク」三日目の朝と学校 <table><tr><th>場面</th><th>(ア)</th><th rowspan="4">[中略]</th><th>(エ)</th></tr><tr><td>「お父さん」「お母さん」の言動</td><td></td><td></td></tr><tr><td>「ぼく」の言動や気持ち</td><td></td><td></td></tr><tr><td>「ぼく」の心情を想像すると</td><td></td><td></td></tr></table> 「カレーライス」では、次のような表現で、「ぼく」の心の状態がえがかれている。同じように感じた体験はないだろうか。ほかの表現もさがし、友達と話して、「ひろし」の心情を想像しよう。 ・そんな子どもっぽくないことじゃなくて、もっと、こう、なんていうか、もっと……。 (14 ページ 5 行目) [後略] 「お父さんウィーク」三日目の夕方、「ぼく」の気持ちには、どのような変化があったのだろう。特にそれが分かる部分を見つけよう。	場面	(ア)	[中略]	(エ)	「お父さん」「お母さん」の言動			「ぼく」の言動や気持ち			「ぼく」の心情を想像すると		
場面	(ア)	[中略]	(エ)												
「お父さん」「お母さん」の言動															
「ぼく」の言動や気持ち															
「ぼく」の心情を想像すると															
言葉の意味	この作品には、カレーの「甘口」と「中辛」が出てくる。この二つの言葉には、どんな意味がこめられているのだろうか。「ぼく」と「お父さん」の立場で考えてみよう。	物語の最後に、「ぼくたちの特製カレーは、ぴりっとからくて、でも、ほんのりあまかった。」とある。この表現には、どんな意味がこめられているのだろうか。みんなで話し合おう。													
立場	「カレーライス」では、地の文が「ぼく」の立場で書かれている。そのことは、どのような効果を上げているだろうか。考えてみよう。														
感想・説明を書く	次のどれかの課題で書いてみよう。 ・20 ページに挙げた (1) (2) (3) のどれかの場面を選び、「お父さん」の視点で日記を書く。 ・同じように場面を選び、それについて「お母さん」が友人に話している会話を想像して書く。 ・「ぼく (わたし) は悪くない。」という書きだしで、自分が経験したことを書く。あるいは、短い物語風の文章を書く。 友達の作品を読んで、感想を伝えよう。	次のどれかを中心に書こう。 ・「ひろし」の心のゆれ動きについて (自分自身の体験を重ねて。この作品での表現のしかたから。) ・「甘口」「中辛」にこめられた意味について ・「お父さん」の視点で、出来事とその後のことを見直すと、どう見えるかについて 書き終えたら、読み合おう。友達の感想について、思ったことや感じたことを伝え合おう。													

(2004年と2010年の光村図書発行の第6学年用国語教科書をもとに筆者作成。)

しかしながら 04 年版では、「ぼく」と「お父さん」の立場を踏まえる活動であるのに対して、10 年版ではそのような立場性は考慮されていない。これまで、文学的文章の読解に関しては、視点を踏まえて考えることの必要性が提起されてきた⁸。立場性を踏まえない議論が行われる可能性があることは、同時に文学的文章の読解が不十分となる危険性を持つことを意味する。このことは、04 年版の三つめの活動で地の文の「立場」を踏まえて読むことが重視されているものの、10 年版においてこの活動が位置づけられていないことや、10 年版の活動には一貫して「ぼく」の心情を読み解くことに重きが置かれ、両親の心情理解を想像する活動が減少していることにも、同様の指摘ができるだろう。

以上の通り、10 年版の「カレーライス」の「言語活動」では、文学的文章の読解において重視されてきた「立場」にもとづく読解に関して、読むための観点の提示が不足していると言える。ただしこの分析は、第 6 学年における「カレーライス」についてのみ行ったものである。同学年の他の教材文を分析したり、他の学年との系統性について分析する必要がある、そのことによって、より包括的に国語科全体における「言語活動」重視の意義と課題が明らかにできるだろう。

4. おわりに

本稿では、国語科における「言語活動」重視の方向性が、「要領」と教科書にもたらした変化を明らかにしてきた。検討の結果、ワーキンググループの報告や 08 年版「要領」において重視されていた「自分の思いや考え」に関する「言語活動」が、10 年版の教科書には複数位置づけられていることがわかった。このことは PISA 調査で「自由記述」に課題があったことを鑑みれば、その課題を克服するための方策が立てられている点で評価できよう。

一方で、従来国語科で重視されてきた教育内容は 08 年版「要領」へと継承されているものの、それを獲得するための「言語活動」は教科書上の二つの単位においては十分に組織されていない場合があることも明らかとなった。先行研究で指摘されていた通り、教育内容が等閑視される「言語活動」が行われることになれば、その「言語活動」は活動主義と化してしまう危険性を持つ。真に国語科において育みたい教育内容を身

に付けさせるための「言語活動」を行うには、子どもたちが文章を読んでどのような内容を理解しているのか、その文章の内容のなかのどの点に注目して「自分の思いや考え」が述べているのかを検討する必要があるだろう。

¹ 資料1は小学校編である。中学校・高等学校編においては、「児童」が「生徒」に変更されている以外は、本文で引用した文言と大きな変更点は見られない。

² 詳しい分析結果は、文部科学省『読解力向上に関する指導資料－PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向』（東洋館出版、2006 年）を参照のこと。

³ 例えば、横浜国立大学教育人間科学部横浜中学校『各教科等における「言語活動の充実」とは何か－カリキュラム・マネジメントに位置付けたリテラシーの育成』2009 年や広島市教育委員会『言語活動実践ガイドー思考力・判断力・表現力を高める「ひろしま型カリキュラム」』ぎょうせい、2011 年などがある。

⁴ 例えば、『初等理科教育』（農林漁村文化協会、2010 年 2 月号）において「理科と『言語活動』」という特集が組まれていたり、『体育科教育』（大修館書店、2011 年 10 月号）にも、「体育から発信する『言語活動の充実』」という特集が組まれていたりしている。

⁵ 久田敏彦「言語行為論と学びの共同化の課題－『言語活動の充実』の再定位を中心として」『教育学研究論集』No.10、2013 年、pp.1-11。

⁶ 米田猛「中学校国語教科書における作文単元の研究：『言語活動例』の視点からの考察」『富山大学人間発達科学部紀要』8（1）、2013 年、pp.47-61。

⁷ この 2 種類の教科書には、「言語活動」に加えて二つの変更点が見出せる。一つめは「体裁の変化」である。10 年版の第 5・6 学年の教科書には、「学習の見通しをもとう」と題した単元一覧が掲載されている。この一覧は、国語科の各領域における教育内容を教科書中のどの教材で重点的に取り扱うのかを見開きで把握できるよう作成されている。一覧表が示されることで、年間の見通しを持ちやすくなると言える。二つめは、「教科書に掲載されている文章の特徴」である。一つの単元に複数の教材文が掲載されていること、文学的文章の理解を助けるために説明的文章が掲載されていること、説明的文章の後に、説明的文章で使用されている表現方法を用いる「言語活動」例が示されていること、「言語活動」を行うときの相手意識を育てることが意図されている文章が示されていることである。

⁸ 西郷竹彦『西郷竹彦文芸教育著作集 視点・形象・構造』明治図書、1975 年。

（博士後期課程・日本学術振興会特別研究員）