

## 言語活動の成立を支える言語力・学習力の指導

—国語科「練習単元」の相補的・構造的関連の視点から—

坂口 京子  
(静岡大学教育学部)Guidance on Language Proficiency and Learning Ability Supporting Language Activities  
—From the Perspective of Complementary and Structural Relationships in Japanese Language Arts  
“Practice Units”

Sakaguchi Kyoko

## 要旨

The establishment of language activities requires the step-by-step development of language skills and learning abilities, including fundamental language competencies, language capabilities, and learning attitudes. In guiding this learning, it is necessary to structure Japanese language practice units according to children's actual abilities. Specifically, this involves developing Japanese language teaching materials in a way that links practice units in a complementary and structurally related manner. Examples of practice units related to reading and interpreting to extract expressions, as well as oral presentations, were proposed. In Japanese language instruction, it is crucial for teachers to understand developmental stages and the realities of the learning group, and to view the curriculum guidelines' instructional items as a collection of multiple fundamental language skills.

キーワード： 練習単元 言語活動の成立 言語力・学習力 相補的・構造的関連

## 1 問題の所在

現在求められる言語活動を成立させる上では言語力・学習力の体得がきわめて重要であるが、国語科がどのようにその要となり役割を果たすかには検討の余地がある。一方、国語科教育学研究において、単元は教科書の一課等の教科内容であるとともに、学びの構成概念として捉えられる。これは指導・学びにひとまとまりをつけ、次の指導・学びをどのように構想していくかという視座を有するものであり、単元はここで学習者の主体形成にかかるカリキュラムの方法であり構成原理である(坂口 2025)。

本稿は、国語科が育成を目指すべき言語力・学習力の指導を考える上で、単元をどのように相補的かつ構造的に教育課程上に位置付け、接続していくかという実践上の課題を取り上げる。とりわけ単元の類型に示される練習単元と、質の異なる他単元との相補的かつ構造的関連をどのように図っていくか、その具体について考えてみたい。以下、①単元類型とカリキュラムとの関係を視点にこれまでの先行研究ならびに先行実践を概観し、②①の可能性と問題点を検討した上で、③取り入れるべき実践視点について具体的な練習単元

の実際を挙げながら検討・提案していく。

## 2 単元の類型とカリキュラム

## 2.1 単元の類型

まず、2000年代以降の国語単元学習の文脈における提言を確認しておきたい。

倉澤栄吉(2001)は、単元は「事物の生成に関わる概念」であり「今後、単元は、個人や集団や地域の生活単元、経験単元、問題単元などが主になり、それと並んで、教材単元、話題単元などが実施され、併せて練習単元も行われていくことが望ましい」と展望する。桑原隆(2018)は、「単元」を「教材と児童・生徒の経験や活動の両者をともに融合させたまとまりをもった学習活動」として捉えつつ、国語科にかかる単元類型を①練習単元②教材単元③生活単元(含トピック単元、課題単元)と分類・整理している。その上で練習単元について「練習のための練習単元になってしまっはならない」とし、「これからの国語科の単元としては、①～③に類型化した単元を相補的に構造的に捉えていかなければならないであろう」と述べている。

ここで問題となるのは、「練習のための練習単元に

なってしまう」とは具体的にどのようなことか、質の異なる教材単元、生活単元との「相補的」「構造的」な関連とはどのようなものかという点である。

この点に示唆を与えるのが小山逸雄(2001)である。小山は練習単元の展開にあたって次の6つの重要点を挙げている。

- ① 指導事項として基礎的・基本的言語能力の精選
- ② 螺旋的系統性をもつ小中高それぞれの年間計画のなかに挿入する練習単元の配列
- ③ 学習者の興味、関心や問題意識に根ざした主体的言語活動の指導
- ④ 場面的・応用的練習の重視
- ⑤ 学習システムの創意工夫
- ⑥ 国語科の総合学習、「総合的な学習の時間」との相互関連の重視

小山はさらに「指導上の留意点」として次の点を挙げている。

国語科の学習指導中の練習は、①学習指導過程の終末(学習のまとめ)、②学習活動中のこまめな練習の挿入、③日常生活の話題、必要感に基づく意図的・計画的指導、④特設時間の設定、⑤個別学習のための学習法の指導、⑥家庭学習(宿題)、⑦自習時間の課題、⑧学習者全員が学び方を必要とする課題に当面したとき、などが考えられる。このような場合、必ず一まとまりの学習となるために学習者の興味、関心や必要感を踏まえて学習方法を理解させ、練習と評価を繰り返しながら成就感をもたせるようにしたい。

これら小山の指摘を整理すれば、次の三点となろう。一つは、練習単元であっても学習者の興味、関心や必要感を重視すべきこと、二つは、学習方法の理解や「基礎的・基本的な言語能力」の体得と関わるよう練習単元を位置付けるべきこと、そして三つは、二点目とも関わり、小中高の発達段階や学習内容を踏まえ、螺旋的かつ適正に配列すべきことである。以上の指導者側の配慮、ならびに学習者の自覚的学びがあつてこそ「練習のための練習単元」とならない学習指導の要点が確認できる。

## 2. 2 単元の接続・相補とカリキュラム

以上の単元の接続・相補にかかる視点は、現行学習指導要領が目指すカリキュラム・マネジメントの提案とも重なるものである。

公益財団法人教科書研究センター『“新しい“教科書の使い方—よりよい授業づくりのために—”(2023)』は、「国語科と「総合的な学習の時間」等の教科等・

領域横断」の事例として、インタビュー学習や礼状を書く学習、敬語の使い方の学習等と、職業体験学習や修学旅行との連携を提案する。「一連の体験活動に国語科の学びが一体的に・総合的に、必然性をもって生起」する場となるよう、「横断」的な「学習単元」を配置することが必要であるという提案である。

この提案を前節で確認した単元類型に即して捉えれば、生活単元(なかでも「総合的な学習の時間」や特別活動)と国語科の練習単元との連携と考えるとよいだろう。これはきわめて重要な視点ではあるが、先の小山の整理に照らせば、あくまで一つの可能性にすぎない。質の異なる単元間の接続・相補には次にあげるような様々な位相があるからである。仮説的に6点を示した。

- ① 教材単元と教材単元
- ② 教材単元と練習単元
- ③ 練習単元と練習単元
- ④ 練習単元と生活単元(国語科の総合学習)
- ⑤ 教材単元と生活単元(国語科の総合学習)
- ⑥ 生活単元(国語科の総合学習)と生活単元(「総合的な学習の時間」など)

重要となるのは、日常的かつ螺旋的なこれらの連携である。特に国語科内の単元連携が基盤となり、先の「学習単元」と呼ばれる生活単元と練習単元との接続・相補が機能すると考えられる。

近年、この立場から、年間の中で指導事項を重点化し諸単元を関連させる指導の重要性が指摘されている。国語科教科書においても接続や相補という点からの工夫がさまざまに見出せる。SDGSとの関連や、単元の関係を冒頭に一覧とする工夫、さらにいわゆるセット教材等の扱いである。セット教材とは、例えば二つの説明的文章を組み合わせ、一つ目のやや平易かつ短めの教材で学んだことを次の本教材で自覚的に学ぶといった提案である。しかしながらここで注目したいのは、本来単元と単元の接続や相補は「学習者全員が学び方を必要とする課題に当面したとき」や、「学習者の興味、関心や問題意識に根ざした主体的言語活動」として生起されるという先の小山の指摘である。これは「単元」がそもそも「事物の生成に関わる概念」とする倉澤の指摘とまさに重なるものである。

## 2. 3 遠藤瑛子単元学習における単元の接続と相補

それでは国語単元学習の実践者はこの点にどのような実践的な配慮を施しているのだろうか。

ここでは神戸大学附属中学校で一貫して総合単元学習を探究してきた遠藤瑛子実践(以下「遠藤実践」)を取り上げる。2冊の書籍にまとめられている全遠藤実践(22 実践)を学年/月ごとに振り分けた結果は、次表の通りである。

- ・「創作への扉を開く」（文学を楽しむ）

### 【遠藤実践の単元配列】

学年\学期	1 学期	2 学期	3 学期
中学校 1 年	3 実践	5 実践	1 実践
中学校 2 年	3 実践	1 実践	2 実践
中学校 3 年	1 実践	1 実践	

\*実施時期の不明な実践は除いている

この表から明らかなように、特徴の一つは、1 年生の 2 学期、特に 11 月に実践が集中していることである。表中の 1 年生 2 学期 5 実践のうち 4 実践が 11 月に実施されている。そして特徴の二つは、1 年生また 2 年生の 1 学期に、学期を通した、あるいは 5 月 6 月と重点的に配列された単元が準備されていることである。

この特徴について中山 (2011) は、1 年生入学当初から 11 月までを見通し、まずは「基本的な言語能力 (学びの基本姿勢)」を重点的に指導する期間を設け、それをすぎると、基本的な言語能力の指導を残しつつも具体的な言語能力を育てる段階に移行すると考察している。後者の段階では「ひとり学び」が登場し、「学習者自らが学び、自ら伸ばしていく」段階になると述べている。中山はさらに、主に中学校 1 年生に指導される「基本的な言語能力 (学びの基本姿勢)」を次のように整理している。

- ・メモを取りながら聞く。
- ・短く生き生きと話す。
- ・改まった場面で話すことになれる。(1 学期)
- ・情景や心情の微妙なニュアンスを表すために、語句を選んで書き分ける。
- ・創作の話の情景を想像しながら、先を予想して聞く。(2 学期)

以上の基本的な言語能力 (学びの基本姿勢) にかかる指導は、すなわち練習単元と捉えてよいであろう。次に示す具体的な単元からも明らかなように、遠藤実践では「学習者の興味、関心や必要感を踏まえ」た主体的な言語活動の成立が目指されている。その際、先に示した「基本的な言語能力 (学びの基本姿勢)」の「練習と評価」を繰り返し「成就感をもたせる」(小山 2001) 指導が並行して行われている。

### 【第 1 学年 4 月～11 月「単元名」(テーマ) 一覧】

- ・「文学を楽しむ」(文学を楽しむ)
- ・「私の住んでいる町」(私のまわりで)
- ・「ことばを楽しむ」(ことばを考える)
- ・「平和への願い」(平和を考える)
- ・「風」(自然とことば)
- ・「写真からことばへ」(ことばを考える)

### 2. 3 牛山恵の言語力・学習力への着眼

遠藤実践と同様、国語単元学習の文脈から、練習単元を意義づけるのが牛山恵 (2010) である。牛山は「単元学習を支える言語力」「学習力としての言語活動の力」という枠組みから、練習単元を論じている。

牛山は「単元学習を支える言語力」について次のように述べている。

基本的には、課題の設定に始まる単元の学習過程に即して、課題追究から発信まで、どのような言語活動が必要かを明確にしていくことであろう。つまり、課題追究から発信までの学習過程をふまえて、その過程における言語活動の成立を明確にしていくのである。

ここから、課題の設定から課題追究・発信までの学習過程をたどるだけでは、「言語活動」は「成立」し得ないと捉える立場が読み取れる。

牛山は続けて、「言語活動の成立」を可能とする「言語力」とは具体的にどのようなものか、小学校の実践をレニに検討している。「宮沢賢治童話の世界を探索『注文の多い料理店』を中心に」(小学校 6 年)の概要は次の通りである。全 12 時間で展開される本実践は、「注文の多い料理店」を読み、賢治の考え(人生観・世界観)を考える第一次(5 時間)、賢治童話 4 作品「カイロ団長」「氷河ねずみの毛皮」「やまなし」「どんぐりと山猫」を単行本、絵本、漫画、映像等で読み、賢治の理想の世界について話し合い、壁新聞を作成して発表する第二次(7 時間)から構成されている。

この実践から牛山は四つの学習過程(段階)を整理し「学習活動」として取り出している。その第一段階に「情報収集活動＝〔読む〕賢治童話の読みと課題追究のための情報収集」がある。牛山は、「一つの言語作品として読む(文学として読む)」ことを大原則とし「おもしろさを受容・鑑賞することをおそろかにしてはならない」と述べ、第一次の学習指導を評価する。その上で、第二次の複数教材(賢治童話)から「特徴や思想を示す表現を取り出す読み」に重要となる学習活動を次のように整理している。

- それぞれの教材を読んで、心に残ったことばや文章をカードに書き写す。
- カードを見ながら、賢治童話に共通する点を見だし、ノートにまとめる。
- カードを見ながら、賢治童話の特徴だと思われることをノートにまとめる。
- カードを見ながら、賢治童話の特徴的な表現

をノートに書き写す。

さらに第二段階「課題追究の共同学習＝〔話す・聞く〕情報交流・共同思考のコミュニケーション活動」として学習活動「ペア、グループによるコミュニケーション活動」「全体によるコミュニケーション活動」を取り出している。その後「全体によるコミュニケーション活動」は次のように具体化されている。

- a グループで話し合ったことを全体に発表する。
- b 全体で、グループから出た賢治童話の特徴や賢治の伝えたかったことについて話し合う。

牛山がここで挑戦しているのは、言語活動の成立にあたってどのような言語力・学習力が必須となるのかを抽出することである。ここからは、基礎的な言語能力を育成しつつ言語活動を展開していかないと言語活動は成立し得ない、「言語力」自体も育たないという立場が明確に見てとれる。

### 3 国語科における練習単元の可能性と課題

ここまで検討した先行研究・先行事例から、まず練習単元の位置づけとして次のような要点が挙げられる。

- ① 練習単元で目標とすべきは言語能力・学びの姿勢・言語力・学習力（以下、「言語力・学習力」とする）といった言語活動を成立させる上で必須の能力であり態度である。
- ② 練習単元を教材単元や生活単元（国語科の総合学習）と構造化し相補的に位置付けていくことで、より総合的な言語活動を展開し得る基礎的な言語能力や学びの姿勢を養成することができる。
- ③ 練習単元においても学習者の興味、関心や必要感を踏まえ、練習と評価を繰り返しながら年間あるいは長期の見通しの中で教育課程に位置づけることが肝要である。

現在求められる国語科と「総合的な学習の時間」等との関連を展開する上でも、国語科における練習単元を「練習のための練習」とせず、以上の観点から充実させていくことはきわめて重要である。

それではその際に実践上の課題となる点は何か。結論から述べれば、言語力・学習力の内実を学習者の実態に即し、指導者が常に捉え直すことである。学習者個々を診断的に評価しつつ、言語力・学習力を適切な場や機会を捉え計画的に配列するとともに、学習者の見取りや成長に即して柔軟に対応していく。

この背景に、学習者の質的変化があることは言うまでもない。遠藤実践は1980年代、牛山が取り上げた単元は2000年代の取組みである。その時期から学習者を取り巻く言語状況や学校現場は明らかに変化してい

る。特に2020年以降の著しいICT化の進展は、子どもの経験自体を縮小する結果となった。手で書く、耳を澄まして聞く、表情を見ながら話す等の言語経験は全体的に不足している。たとえば遠藤実践における「メモを取りながら聞く」や「短く生き生きと話す」、牛山の整理にある「心に残ったことばや文章をカードに書き写す」「グループで話し合ったことを全体に発表する」はすでに一つの言語活動である。それらの言語活動を展開し得る、より詳細な力や姿勢の見取りがきわめて重要となる。

この問題に拍車をかけているのが教科書である。現在教科書は、手引きに言語活動の過程を詳述する傾向が進む。一挙に世代交代が進む教員実態とともに、子どもたちが自ら学ぶことのできる（自主学習が可能となる）教科書作成という観点からの配慮である。この傾向により、手引きに示された学習過程をなぞれば授業を展開はできるが、その言語活動が真に成立し得ているかという最も重要な見取りが後景となる。子どもの言語力・学習力を真摯に見取り、その伸長を意図しながら言語活動を展開する。このことこそ改めて実践課題としなければならない。

### 4 実践提案

それでは今後の実践視点としてどのようなことを取り上げるべきであろうか。この点を考える上で、筆者自身が展開してきた学習活動の実際を取り上げて検討を加える。

筆者は1980年代から2000年代に東京都23区の公立中学校で5校計22年間の実践経験がある。すべて異なる区で出会ったのは、様々な背景や学力をもつ子どもたちであった。年代的には遠藤実践等と重なるが、先に述べた学習者を診断的に把握することは自身の国語教室において避けては通れない現実であった。もちろん円滑に指導が入った時であればそうでない時もある。しかしながら以下に述べる実践経験は、練習単元をどのように配列し、教材単元や生活単元と接続し補完していくか、この課題を考える上でのまたとない事例になると考えられる。特にここでは練習単元を教科書を学習する文脈に載せて行うことを取り上げてみたい。

まず具体的な二校の例を挙げる。1990年代に赴任したA区立A中学校は、相対評価であった当時、同中学校で中程度の学力水準とした子どもがいわゆる進学校と呼ばれる大学附属校に複数合格する水準にあった。公立であるが服装は自由で、生徒会則を逐次改正しつつ、学ぶ上で適切な服装とはどのようなものを討議していく学校文化が根付いていた。中学校3年の古典学習では、多くの資料や書籍をもとに個人やグループで立てた課題を探究していく学習過程を組んだが、きわめて前向きに充実した取組みがなされた。

一方、2000年代に赴任したB区立B中学校は学習習慣が身につけていない子どもの割合が多かった。漢字の書取りは自ら行わない。行っても盲目的に回数をこなすだけで部首や声符等の分類という視点はもっていない。教室で声を出したり発表したりすることが苦手な子どもが半数程度いる。読み取りや考察の過程で本文に短く線を引いたり重要語をノートに抜き出して再構成する習慣がない等の実態である。授業の成立自体が危うい学級もあり、教科書教材を使いながら力をつけ、学びの姿勢を育てていくには、子どもがのびのび・楽しみながら行うことができる学習活動を産み出すしかなかった。手元に残る当時の実践ノートを手がかりに、中学校1年時の声を出す学習活動と、重要語を選んで再構成する学習活動、それらの発展に位置づけられる中学校2年2学期の学習活動を取り上げる。

#### 4.1 書いたものを声に出して発表する

言語活動を展開する上では、その活動を支える基礎的な技能がきわめて重要となる。例えば教室での発表は教師の発問に対する返答もあるが、中心となるのは、ノートに整理したり自分の考えをまとめたりした後にその内容を声に出して読み上げる活動である。小学校高学年から中学校の入学段階までにぜひとも体得させたい基礎的な技能である。

中学校1年の1学期に計2時間の投げ込みで行った単元は次の通りである。

- ・国語教科書扉の巻頭詩に加え、中学生による創作詩や、春や出発に関わる内容の現代詩を15編程度集めて題材とする。
- ・気に入った詩の一つを選び、選んだ理由を付箋に3行程度にまとめて書く。
- ・全員の付箋を詩ごとに整理し印刷して配布する。
- ・付箋の内容を口頭で説明する。

付箋に書いた文章をどのように発表するか（説明するか）、具体的に次の例を示した。①文末を「ですます」体に変えてそのまま読み上げる。②結論を先に述べた後で具体的な理由を説明する。書いたものの構成を変えて説明してよい。③付箋に書かれていない内容を補足して説明してよい。実際に教師が読み上げる場合のモデルを示し、①のように発表をすることが本授業の全員の目標であることを伝える。

ここで付箋を使い全員の内容を手元で確認できるようにしているのには理由がある。それは実際の書き言葉をどのように話し言葉に変えているかを聞き手が確認することができるからである。この活動に慣れている子どもは、上記②や③のように、書き言葉と話し言葉の差異を理解することや、その活用は体得されている場合が多い。先に述べたように、全員の目標は①におくが、この②や③が具体的な活動として示されることは重要である。この活動がモデルとなり、ノートに書いた内容をどのように発表すればよいか、基本的な

いくつかの基礎的な技能を理解することができる。その後は、自分でノートに書いたものを教室で発表し聞き合う活動に適宜設け、かつ徐々に発展させていく。

この活動では、同じ詩を選んだ子ども同士に交流や共感が生まれることが多い。和やかであるが全員が発表する。聞き合う発表し合うことの楽しさと緊張感を教室の標準とする。以上の契機ともなる学習である。

#### 4.2 群読する・音読する

声に出す学習活動としてさらに群読や音読がある。クラス替えや、異なる小学校から入学してきた中学校入学の直後は、声を出し続けるこれらの活動の心理的抵抗は大きい。特に声を出すこと自体に苦手意識をもつ子どもには配慮が必要である。

そこで取り入れていたのが、グループでの群読練習やペアでの音読練習、それらの活用である。1学期の前半に群読練習、1学期の中盤から後半にペア音読をそれぞれ教材単元と合わせ配置する。前者の群読練習の主たるねらいは個々の音読への意識や関心を見取ること、後者のペア音読のねらいは個々の子どもの音読の力量を向上させることである。学習の流れを示す。

（群読練習）

- ・国語教科書の冒頭の随筆や物語を群読の題材とする。（「あの坂をのぼれば」（杉みき子）・「竜」（今江祥智）等）
- ・生活班と呼ばれる単位を基本に4人程度のグループを作り、担当箇所を決める。
- ・内容や叙述に即した群読とするには、人数や男女での分担や強弱等、取り組みやすい基準を示しておく。
- ・クラスでの発表会を行う。

（ペア音読）

- ・説明的文章（15段落以上が望ましい）の段落ごとに、音読を担当するペアを決定する。適切なものが教科書教材にない場合には、他題材を選定する。
- ・ペアで音読練習を行う（15分程度）。
- ・説明的文章の学習において音読が必要となったとき、段落の担当ペアが音読することを基本のルールとする。

ペア音読について若干の説明を加えておく。ペアを作る際には音読の力量が少し異なる同士、かつ親和的な対話が可能となる人間関係を考慮する。子ども同士で漢字の読みや文脈の切れ目、イントネーション等を確認し合い、ともに高め合うことがねらいだからである。段落の割当も工夫し、モデルとなる音読となるであろうペアを最初の方の段落を担当させる。練習は15分程度を取るだけであるが、休み時間等に自主練習をするペアが出てくると、学級全体の意欲や意識は格段に向上する。よく練習しているペアは座席が離れていても全く乱れず声が揃い、教室全体から感嘆の声がもれることさえある。教育心理学の立場からはピアカウンセリングという定評ある手法であるが、子どもと子どもの関係性の中で高め合っていく姿は素晴らしい。

このことを何度も実感した学習活動である。

#### 4.3 重要語に線を引く・ノートに書き抜く

「表現を取り出す読み」（牛山 2010）にかかる基礎的技能は、重要語に線を引いたり、ノートに書き抜いて再構成したりする学習活動となる。この活動に関わる基礎的技能の体得にはそれまでの学習経験が大きく関わる。したがって個人差も大きい。この基礎的技能は説明的文章指導においては目的に応じた要約や要点の学習において、文学的文章指導においては叙述や叙述同士の関連を検討する場合において必須であるが、その重要性は教育現場において共有されていない。むしろその指導は後退しており、この点については小学校物語教材の扱いについて、また学びの成立を目指す単元展開を視座にすでに提言したところである（坂口 2017・坂口 2025）。

ここではより単発的に活用できる日常的指導を紹介する。一般に説明的文章指導においては、キーワード（重要語）を取り出すことはよく行われる。しかしながら子どもの実態によっては、それを取り出す過程を学習活動とすることが有効である。どのように重要語を選んでいくか、その思考過程を丁寧に上げる指導である。たとえば次のような指示である。

- ・文章や段落の中で一番重要であると考える文に線を引こう。
- ・引いた文のところで挙手しよう。
- ・なぜその文に線を引いたか、同じところに引いたもの同士で話し合おう。その理由を全体で交流しよう。

文章や段落から一文を選び出すことは、重要語を考える基本作業である。一文の中で最も重要な語句を選ぶ場合と同じ思考過程が取られる。どのように考えて一文や一つの語句を選んでいくのか、その過程を学習内容として取り出し明示化することにねらいがある。

このような学習活動はむやみやたらに行っても意味をなさない。どの段落で行うか、どの一文で行うかを選定するのが教師の仕事である。教材研究を行い、迷いや葛藤を生む箇所を選定できれば、学習活動そのものが充実する。この学習活動を意図的に継続することは、主体的な言語活動を補完する基礎的技能の習得につながる。また重要語をノートに抜き出し、全体の構成を図等にまとめ直す活動を通して、要点や要旨を明らかにする言語力が徐々に身についていく。

#### 4.4 群読する・解釈を声に出して発表する

以上に取り上げた練習単元をどのように次の学習に接続するか、ここでは第2学年に位置付けられる文語定型詩を扱う事例を取り上げる。

文語定型詩は口語自由詩とは表現や文法が異なり、まずは音読できること、意味が理解できることが重要である。それを言語活動を通して学習する上では、複数の文語定型詩を題材とし「群読し、解釈を発表しよう」等を設定することが有益である。学習の流れは次

の通りである。

- ・複数の文語定型詩を題材とし、連ごとに担当するグループを決定する。
- ・グループで群読の練習と解釈の発表準備を行う。
- ・発表会を行う。

題材は、教科書教材である島崎藤村「初恋」、北原白秋「落葉松」に加え、鳥居沈「箱根八里」等を加える。「箱根八里」は滝廉太郎が作曲し、昭和期には小学校音楽科の教材としても取り上げられていた。意味がよく分からなくても歌を通して文語のリズムや独特の語調が身につけていったものである。群読を課すことはこの言語体験を補うことにもなる。

グループでの解釈を発表する言語活動は、以下のような基礎的技能が活用される。辞書を引いて文語の意味を確認する、各連のつながりを考えながら担当する連の表現を解釈する、描かれている情景や心情を関係づける等である。グループ内で以上を共有するには、記録も必要である。逆に述べれば、中学校2年段階でこの言語活動を成立させるには、そこまでの基礎的技能の扱いが肝要になるということである。

## 5 考察と課題

ここまで、言語活動の成立を実現する国語科の練習単元の内実について、先行実践や実践事例を取り上げ検討を加えてきた。この立場は、国語科教育学研究において、また国語単元学習の実践や理論において継続して尊重されてきたものである（浜本純逸 2000）。それではなぜこの点が教育現場において自明のものとなっていないのだろうか。

この点を考える上で参考にしたいのが、「試案」期の学習指導要領の提案である。小学校中学年では、長編物語を題材とした問題解決型単元と、読む能力育成に特化した教材単元の併存が提案されている。また高等学校では国語施策にかかる問題解決型単元の終了時に、他単元との関わりについて学習者が自らの、また学習集団全体の学習過程や成果を自己評価する場が提案されている（坂口 2025）。

ここには、高等学校段階を到達点として自己調整やモニタリング的な能力を置き、そこまで必要となる学びを段階的かつ発達段階に即して緻密に組み立てる発想が見てとれる。学習者の言語実態に即し、必要となる言語力や学習力を見極め、それをどのような単元を接合し補完することによって価値ある学びを生み出していくか。指導者の実践視点がそこにある。

現在、学習者の主体形成は大きな教育課題となっている。学校教育法の改正以降、構造化された総合的な学力は、自らの学びを調整し更新しながら納得解を合意形成していく教科横断的かつ探究的な学習過程が前景化している。しかしながら探究過程をただたどる学習指導では求められる学力形成は実現し得ない。特に

国語科として重要なのは、小中高の螺旋的系統性を言語力・学習力の位相で把握し、子どもたちの丁寧な見取りを通して指導していくことである。この点が「試案」期の学習指導要領に提案されている。そのことに改めて注目したい。

こう述べると、小中高の系統性は学習指導要領の「指導事項」にすでに明示されていると反論があるかもしれない。先も述べたように、この「指導事項」は基礎的言語技能ではなく言語活動である。たとえば中学校第1学年「C 読むこと」の指導事項を取り上げてみよう。

ア 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握すること。

この指導事項には、いくつかの基礎的言語技能が含まれている。たとえば「事実と意見」がそれぞれどのようなものかが理解でき、両者の関係を「叙述を基に捉え」ることができる、「文章の中心的な部分と付加的な部分」を「叙述を基に捉え」ることができる、「要旨を把握する」とは具体的にどのようにすることかを理解し、実際に文章にまとめることができる等が考えられよう。したがってこの指導事項は、これらの基礎的言語技能を習得していく過程で成立を目指すべき言語活動なのである。より明確に述べれば、指導事項の内容は小学校では2年間を通して、中学校では1年間を通して積み重ねていくべき基礎的言語技能を集約したものであるから、指導者はその観点で単元を組み立てていかなければならない。

改めて主張したいのは、言語活動の成立はこの基礎的言語技能に象徴される言語力・学習力にあり、この立場から、指導を積み重ねていくことの重要性である。これはドリル的な要素を取り入れるというものではない。そうではなく、実践の視点を単元間の接続や関連におき、とりわけ国語科の練習単元の相補的・構造的関連を軸にカリキュラムを組み立てることで、学習者の主体的な学びの成立を目指す。その指導者の創造的な実践力こそ錬磨していかなければならないと考えるものである。学習者が思わず取り組んでみたいと思う、取り組んでいくにつれて面白くなる題材や展開を構想し、その取り組みを通して着実に言語力・学習力を定着する。そのような単元を創出し接続し構造化すること。そこに国語教師の醍醐味がある。

最後に今後の課題を述べる。本稿は第2節で仮説的に示した単元間の関係性の一部を取り上げたにすぎない。今後も単元の連携とカリキュラムの接続を視野に、国語科の要としての役割について継続して検討を加えたい。

#### 【参考文献】

- 牛山恵 (2010) 「単元学習を支える言語力—学習力としての言語活動の力—」『豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造 I 理論編』日本国語教育学会
- 遠藤瑛子 (1992) 『ことばと心を育てる—総合単元学習』溪水社
- 遠藤瑛子 (1997) 『生きる力と情報力を育てる』明治図書
- 桑原隆 (2018) 「単元論」田近洵一・井上尚美・中村和弘編『国語教育指導用語辞典〔第五版〕』教育出版
- 倉澤栄吉 (2001) 「単元論」日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店
- 公益財団法人教科書研究センター (2023) 『“新しい教科書の使い方—よりよい授業づくりのために—』
- 小山逸雄 (2001) 「練習単元」日本国語教育学会編『国語教育辞典』
- 坂口京子 (2025) 「学びとカリキュラムの構成原理としての単元—営みとしてのカリキュラム」全国大学国語教育学会編『国語科教育』98号
- 中山龍一 (2011) 「国語単元学習」『常葉学園大学 (現常葉大学) 平成23年度国語専攻『特別研究』発表会資料』
- 沼津国語同好会・坂口京子 (2017) 『物語文 教材研究のヒント 国語の授業作りで悩むあなたへ』静岡学術出版
- 浜本純逸 (2000) 「基礎学力と基本学力の学習指導」『月刊国語教育研究』NO. 333 日本国語教育学会編 (浜本は野地潤家らを踏まえ、練習学習として育成すべき「文字の読み書き能力」「聞く話す力」「メモ・記録の能力」「引用・要約の能力」「レポートの能力」を挙げている。これらの能力の定着を図る上では、授業開きや決められた曜日に短時間で行うことや、単元と単元の間や帯単元として位置付けることを提案している。その上で可能な限り「生活や学習の文脈に載せて行うこと」の重要性を指摘している。)