

【特集論文】

国語科における目標論の変遷と特質

奥泉 香（日本体育大学）

本稿は、本学大学院・教育学研究科の授業資料の一部として活用するために執筆するものである。このために、論稿中では、教科として国語科が成立した時点での目標論の検討や、戦後我が国の国語科において展開されてきた目標論に焦点を当て、学習指導要領や全国大学国語教育学会を中心とする研究論文を基に、国語科において議論されてきた目標論の変遷や特質を析出・整理する。

キーワード：国語科，目標論，学習指導要領，言語活動，能力表，コンピテンシー

Reviewing a series of course of study and some key characteristics of educational objectives in Japanese language education

Kaori OKUIZUMI (Nippon Sport Science University)

The purpose of this paper is to review a series of course of study, and to examine some key characteristics of educational objectives in Japanese language education in Japan for children whose first language is Japanese. To achieve this, I surveyed objectives of Japanese language education mainly after World War 2, up to the present. Through these examination and analyses, I was able to identify some key characteristics and difficulties of educational objectives in Japanese language education.

Key Words: objectives, Japanese language education, course of study, content- structure

1. はじめに

本稿では、本学大学院・教育学研究科の授業資料として、国語科が教科として成立した時点における目標論、ならびに戦後我が国の国語科において展開されてきた国語科の目標について、学習指導要領に焦点を当てて概観し、その中から今日の国語科に引き継がれてきた論点や特徴を析出・整理する。これらの検討を、本研究科の特徴から、初等教育に焦点を当てて論じる。

2. 教科成立時に見られる目標観

日本の初等教育における国語科は、1900年の小学校令において、それまで読書、作文、習字科において学習されてきた内容を統合する形で成立したとされている（甲斐，2008，p.12）。そして、同年の小学校令施行規則によって、以下のような国語科に関する規定がなされている。「国語ハ普通ノ言語，日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」（引用部内の読点は、甲斐に拠る）。

甲斐（2008）では、この小学校令施行規則の記述から、国語科の教科内容として、以下の2点が示されていると述べている（甲斐，2008，pp.12-16）。1点目は、「普通ノ言語，日常須知ノ文字及文章」に関する理解や表現のための知識や技能を育成する教科であるという点である。そして2点目は、それらの知識や技能によって、「智徳」を「啓発」すべき教科であるという点である。つまり、この2点の整理から目標論として見えてくるのは、初等教育における国語科は、教科として成立した時点から、次の2側面を教育の目標として据えてきたということである。一つは、言語や文字・文章の「理解や表現のための知識や技能」といった国語の能力に関わる側面であり、もう一つは、それによって「智徳」を「啓発」するという態度や精神に関わる側面である。そして、この当初の時点では、「智徳」とは「修身，歴史，地理，理科其ノ他生活ニ必須ナル事項ニ取り趣味ニ富ムモノタルヘシ」と規定されている。つまり、国語科は教科成立の時期より、国語科以外の教科内容や「生

活ニ必須」の事項に関わる「智徳」を、「啓発」といったことも、当初から目標として据えていたことが確認できる。甲斐（2008）では、このように国語科の教科内容を2側面から構成し目指そうとする状態を、目標の「二重構造」という語を用いて表現している（甲斐，2008，p.13）。

3. 戦後の国語科において展開されてきた目標の変遷

前節2で、初等教育における国語科において、教科成立時から規定されてきた目標の「二重構造」を確認した。また、その中で教科成立時から、他教科や「生活ニ必須」の事項に関わる「智徳」を、「啓発」することも、目標に据えられていたことを確認した。

そこで、この教科成立時の起点を踏まえ、3節では、戦後の学習指導要領において、国語科の目標がどのように展開されてきたのかを概観・整理する。

3.1 本節の検討の射程

周知のように日本の学校教育における教育課程を規定している学習指導要領は、第二次世界大戦後、1947年の第一次「昭和二十二年度（試案）小学校学習指導要領国語科編」から、2017年の第九次まで改訂を重ねてきている。よく知られているように、1947年の第一次と1951年の第二次の学習指導要領は試案であるが、本稿の目的のためには確認・検討することが必要と考えられるため、これら第一次、第二次（試案）にみられる国語科の目標も確認・検討する。また、前節で確認した教科成立時の国語科の目標の一側面である「智徳」の「啓発」に関しては、その多くが1947年の第一次（試案）において、「従来の修身・公民・地理・歴史を... [略] ...今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要である」との考えから、新設科目である社会科にまとめられ取り扱われることとなった。

以上の点を押さえ、1947年の第一次学習指導要領国語科編（試案）から、2017年の第九次学習指

導要領国語科編の記述を基に、国語科の目標を確認・検討する。

3.2 第一次学習指導要領（試案）（1947 年）における国語科の目標

第一次（試案）では、「第二節 国語科学習指導の目標」に、次のように書かれている。「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。ところが、これまで、国語科学習指導は、せまい教室内の技術として研究せられることが多く、きゅうくつな読解と、形式にとらわれた作文に終始したきらいがある。今後は、ことばを広い社会的手段として用いるような、要求と能力をやしなうことにつとめなければならない」。

この記述の第一文は、柘井（2006）でも指摘されているように、「経験を与える」という方法そのものが「目標」であるという構文になっているため、批判もある。しかし、この「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」ことを重視している点からは、経験主義的な目標観を読みとることができる。また、これに続く引用部からは、言葉の学習を「せまい教室内の技術」としてではなく、「広い社会的手段として用いるような、要求と能力」として養うという社会的手段としての国語力が、重視されていることも確認できる。これらの点について、飛田（1955）では、戦後の「民主的な国民の社会生活に必要な言語技術、言語能力を言語経験を通して養い育てる」という「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」に活気づいたという表現を用いて評価している（飛田，1955，p.14）。

この試案では、上掲の記述に続き、具体的な目標が列記されているので、その中から特徴的な項目を幾つか選び引用して示す。例えば、上記の「社会的手段」との関係では、「自分を社会に適応させ、個性を伸ばし、また、他人を動かす手段として、

効果的に、話したり、書いたりしようとする要求と能力とを発達させること」という社会的・実質的な「手段として」の国語力の伸長が、具体的な目標として示されている。しかし反面、「書くこと」についての記述を見ると、「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」といった「正しさ」や「美しさ」といった文言が見られる。また「読むこと」では、「文学は、国語教科書・作文・読み物などによって学習し、生活に真と美とを見いだす力を与える」というように、教材から「真と美とを見いだす力」を目標として記述している。上掲の飛田（1955）では、こういった記述や当時の状況を捉えて、前述した「画期的な転換」が提示された反面、「何か確かな手がかりがなく、その実践方途に迷ったというのが実状であった」と述べている（飛田，1955，p.14）。

以上のように、1947年の第一次（試案）では、戦後の「民主的な国民の社会生活に必要な言語技術、言語能力」を育成しようとしている点や、それを「言語経験を通して養い育てる」といった言語活動主義・経験主義的な目標観を確認することができる。しかしその反面、それらの具体化やそこに向かう方途においては、課題がみられたということもまた確認できる。

3.3 第二次学習指導要領（試案）（1951 年）における国語科の目標

第二次（試案）では、第一次（試案）が「一・二・三学年をまとめて低学年、四・五・六学年をまとめて高学年とし、大きく二つの段階において指導の計画」が示されていたのに対して、「現場ですぐ役だつように」との配慮から、「幼稚園から六学年までを七つの段階に分けて」、より具体的な説明が記載されている。

また、篠原（1950）において言及されているように、第一次（試案）に入れるべきであったと考えられながら、作成し得なかった「能力表」が、この第二次（試案）では提示されている。同能力表には、この表は「国語のさまざまな能力を、児童の発達段階に照して、学年別に、一つの表とし

て、組織・配列したものである」という説明がつけられている。そして、学習指導目標がとかく教師の側から教える目安として考えられがちであると但し書きされた後に、「児童中心の新しい教育においては、児童の立場に立って学習の目安が考えられるようになって、能力表が取り上げられるようになってきた」という説明もつけ加えられている。こういった考えを基盤として作成されたためか、同能力表では、さまざまな能力が学年別に記述されてはいるが、学年の幅を融通させた「継続学年」の記述も見受けられる。

小学校学習指導要領では、この能力表に沿って、幼稚園から各学年ごとに、「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」かを考える必要があることが明記されている。この「言語活動」という概念は、昭和10年前後から西尾実が主張した「国語教育論の立脚点」であり（桑原，1998，p.27）、国語科ではこの概念は、「人間の知情意と一体となった『ことば』」であると捉えられている（桑原，1998，p.88）。そして、この後もこの「言語活動」という概念は、「言語生活」という概念へと再整備され、我が国の戦後国語科教育の中軸の一つとなっていく。

第二次（試案）は、この概念を基盤に「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの四つの言語活動」の領域において、国語科の目標を「社会生活をしていく上」での必要性、「人間の成長発達」における「意義」に照らして、考え記述されたとみることができる。こうして作成された第二次（試案）では、この四つの言語活動を通して、「ことばを効果的に使用するための習慣と態度を養い、技能と能力をみがき、知識を深め、理解と鑑賞の力を増し、国語に対する理想を高めること」が国語科の目標であると述べられている。

3.4 第三次学習指導要領（1958年）における国語科の目標

第三次学習指導要領は、よく知られているように、1951年にサンフランシスコ講和条約が調印された後に、文部省（当時の名称）が初めて告示した学習指導要領である。この第三次の改訂時期は、第二次学習指導要領の前後から議論されてきた経験主義を基盤とした単元学習による基礎学力低下への指摘を踏まえた、能力主義・系統主義に転換が図られた時期との見方がある（浜本，2006，p.191）。この点に関しては、当時改訂作業にあたった木藤（1957，p.9）においても、「学力重視」の基本方針の下、「主力を注いだのは、目標・内容を学年ごとにはっきりさせたことである」と述べられている（木藤，1958，p.179）。技術革新を時代背景として、読解指導が熱心に研究されるようになり、教科の領域構造も「ことばに関する事項」が新設されて、文法教育も盛んに行なわれるようになる（浜本，2006，p.191）。

しかし、この第三次学習指導要領の総括目標に掲げられている「言語生活の向上」を巡っては、中村（2020）において、「西尾が戦前期から戦後期までをひとくくりにして『言語生活』の一語でまとめた」のに対して、飛田（1954a）のように「生活経験の中で、言語能力を育成しようとする方向」（飛田，1954a，p.7）を模索し、経験主義と能力主義、あるいは「新しい能力主義」との相互交渉的な点を模索し、重視した立場もあったことを評価する観方もある（中村，2020，p.451）。

3.5 第四次学習指導要領（1968年）における国語科の目標

1960年代半ば頃になると、「教育の現代化」といった問題意識の下、経験主義的教育から系統的な指導への傾向が一段と進み、指導実態の調査に基づく科学的な「指導と評価の一体化」も求められるようになる（益地，2002，p.39）。

こういった背景を受け、第四次学習指導要領では、「国語で思考し創造する能力」といった第三次改訂で論点となった「能力主義への転換」が、目標の文言としても確認できるようになる。しかし、その反面「国語を尊重する態度」や「国語を愛護

する態度」の育成といった、この後に続く改訂の目標記述の方向性の萌芽となるような、目標を「能力」と「態度」において記述する書き表し方も見られるようになる。この「国語の愛護」という記述は、第三次学習指導要領の「4. 国語に対する関心や自覚をもつようにする」を受け継ぐものであるが、榊井（2006）では、この語を含んだ記述のし方が、第四次改訂ではより「共同体意識の涵養に目的があるというニュアンスに変化している」と指摘している（榊井，2006，p.272）。

また、この国語科の目標を「能力」＋「態度」で記述する第四次改訂の枠組みを、第三次において「能力」を「技能」＋「態度」と記述していた枠組みと比較することによって、この間における国語の能力観の変遷をも読み解くことができる（榊井，2006，p.272）。第三次改訂が経験主義の克服と能力主義への転換を目指して改訂されたとみるならば、第三次では「態度」の育成よりも、より具体的な国語の「技能」が、目指す「能力」の中心に位置づけられたと考えられるというのである（榊井，2006，p.272）。そして、その第三次改訂と比較してみると、第四次では「人格もふくんだ総合的能力観」が選択され提示されたのではないかという見方もある（榊井，2006，p.272）。これについては、先の3-4において、第三次改訂の時点でも単純な経験主義の克服論者だけでなく、「生活経験の中で、言語能力を育成しようとする方向」（飛田，1954a，p.7）や、「新しい能力主義」との相互交渉的な立場もあったことを、中村（2020）が報告している。しかし、その中村（2020）においても、興水（1954）の次の記述を掲げて、単純な経験主義の克服論に決着をつけたのもまた、第三次改訂以降の能力観の変遷に起因するところが大きいと述べている（中村，2020，pp. 452-464）。その興水の記述とは、次のようなものである。「昔の学校で重く見ていた知識というものは、ほんとうに生きた社会の、具体的経験を処理して行く上に役立つ能力ではなかった」という発言である（興水，1954，p.18）。以上のことから、第三次から第四次への改訂時期に、国語科における目指す「能

力」の内実や捉えられ方に、変化が見られるようになったことが確認できる。

3.6 第五次学習指導要領（1977年）における国語科の目標

第四次改訂に影響を与えた「教育の現代化」は、1970年代に入ると世界的にも後退の傾向を見せ始める。こういった背景の中、所謂「詰め込み教育」という言葉に象徴されるような、「能力主義への転換」の取り組みは、日本社会においても「落ちこぼれ」や格差の問題をうむこととなる。

こういった状況を受けて改訂された第五次改訂では、次の3点が主な改訂の要点となった（藤原，1977a，p.409）。1点目は、内容の精選，2点目は、表現能力の向上，3点目は、言語に関する事項の系統的指導である。これらの実現のために、「表現」と「理解」、「言語事項」という「二領域一事項」の領域変更も行なっている。

上記2点目に関連しては、第五次改訂では、記述内容の項目順序が、[言語事項]→A 表現→B 理解となっており、第四次でA 聞くこと、話すこと→B 読むこと→C 書くことの順であったことと比較すると、話すことや書くことといった「表現」が、聞くことや読むことといった「理解」よりも重視されていることが読み取れる。

この他にも、第五次改訂では、第四次で記述されていた「生活に必要な」といった観点が見られなくなったり、それまで「手紙を書く」や「物語を読む」といった「活動事項」と称されていた記述が、「文章を」読むや書くといった一般的な表現に改められたりといった変化がみられる。こういった変化や、上述した「内容の精選」、「二領域一事項」への領域変更等をもって、第五次改訂は、「戦後的なものからの転換」（榊井，2006，p.314）と捉えられている。

3.7 第六次学習指導要領（1989年）における国語科の目標

1980年代の日本では、校内暴力やいじめが問題視されるようになる。こういった背景の中、1983

年には文部省（当時の名称）による実態調査の結果が発表され、1987年には教育課程審議会の答申の中で、「豊かな心」や「みずから学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」「個性を生かす教育」といった文言が提示された。

これを受けて告示された第六次学習指導要領では、小学校の総括目標に、「国語を正確に理解し適切に表現する能力」や「思考力や想像力」といった文言が記述される。この「国語を正確に理解し適切に表現する能力」の部分については、第五次改訂が「国語を正確に理解し表現する能力」となっていたことと比べると、「適切に」という語が加えられていることがわかる。このことは、先に挙げた教育課程審議会（1987）の答申の中に、次のような記述がなされていることと併せて考えると、「国際化」や「価値観の多様化」といった社会の変化に対応した国語能力の提示と考えられる。答申内の該当する記述とは、次の部分である。「今日の科学技術の進歩と経済の発展は、物質的な豊かさを生むとともに、情報化、国際化、価値観の多様化、核家族化、高齢化など、社会の各方面に大きな変化をもたらすに至った」。

また、「思考力や想像力」という部分では、第三次及び第四次改訂において「思考力」が記載されていたのに対して、「想像力」は本改訂において初めて記載がなされている。このことについて、梶井（2006）は、「臨教審の『心の教育』の提唱などが反映していると考えられる」という見方を示している（梶井、2006、p.371）。

第六次の領域構造は、第五次を踏襲した「二領域一事項」のままである。

3.8 第七次学習指導要領（1998年）における国語科の目標

児童・生徒の問題行動が増加し、コミュニケーション不全が一層問題視される中、ゆとりある教育や「生きる力」が強調され、週5日制の導入や「総合的な学習の時間」の新設が実施された。また、この時期には改訂の数年後の2001年に、指導要録の改訂において戦後採用されてきた「評定」

欄の「相対評価」が、「目標に準拠した評価」に変更されている。

こういった状況の中、第七次の国語科の改訂では、「伝え合う力を高める」という文言が取り入れられた。この「伝え合う力」という語は、西尾実によってコミュニケーションに相当する語として「通じ合い」が提示されたことを起点として、その後国語教育では幾度か捉え直しがなされてきた概念を表す語である。大熊（1996）では、音声言語教育の論文を1976年から1995年まで概観し、1986年の論文の中に「聞き合い・話し合い」という語が使用されていることを報告している。そして、大熊（1996）では、この「聞き合い・話し合い」やその延長上にある「伝え合う」の「合う」の部分に着目し、コミュニケーションの「不在が深刻な社会問題化する一方、これからの社会、特に国際化社会、情報化社会において不可欠なものである」と述べている（大熊、1996、p.91）。

第七次改訂では、第五次第六次改訂において「二領域一事項」に変更していた領域構造を、「話すこと・聞くこと／書くこと／読むこと」という言語活動の枠組みを復活させた記述に変更している。これは、上で述べてきた「伝え合う力」を、「話すこと・聞くこと」を一体化して記述し、音声言語教育を主軸に推進するためであったのではないかとの見方がある（梶井、2006、p.458）。

3.9 第八次学習指導要領（2008年）における国語科の目標

第八次改訂の前後には、2004年にOECD（経済協力開発機構）による「生徒の学習到達度調査」（PISA）の結果公表や、2007年からは「全国学力・学習状況調査」が開始されている。特にPISA調査では、これまで国語科で考えられてきた読解力の定義が問い直され、テキストに対する自己の意見形成をも含む「読解リテラシー」という語が議論されるようになる。また、学力問題では第七次改訂における「ゆとり教育」による学力低下の問題が議論された。

こういった背景の中改訂された第八次学習指導

要領では、「総合的な学習の時間」の時間数が減少し、国語科の時間数が増加している。そして国語科の目標は、先に言及した「読解リテラシー」との関係で言えば、書かれていることを正確に読み取るだけでなく、「自分の考えを明確にしながらかく読むことが目標とされている。このことは、例えば高学年の「読むこと」の「ウ」に、次のように記述されている。「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かく読むこと」という記述である。また、この記述から「正確さ」ではなく、「目的に応じて」の「的確」さが目指されていることも確認できる。

また、第八次改訂の特徴として「基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、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」を育むことが目標とされている点も確認することができる。この「習得」－「活用」の流れや、「思考力、判断力、表現力」の育成は、1980年以降提唱されるようになっていた総合単元の性格を持つ「新単元学習」(浜本, 2006, pp.155-156)と親和性をもち、実践が開発されるようになる。この「新単元学習」とは、浜本(2006)によれば、「はいまわる経験主義」の批判を受けた戦後の単元学習を克服するもので、自ら学ぶ意欲や問題に対応する能力といった、新たな学力観を統合したプロジェクト型の単元学習である。

さらに、第八次改訂の特徴としては、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の重視・設定を挙げることができる。例えば、高学年では「易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすること」という目標が示されている。この記述からも確認できるように、この領域の導入によって、文語調のテキストを読解以前に、小学生の段階で声を伴った身体的な体験として、学習する流れが導入されやすくなったとみることができる。

3.10 第九次学習指導要領(2017年)における国

語科の目標

第九次改訂の社会背景としては、グローバル化の進展や人工知能研究の急速な進歩が特徴として挙げられる。こういった背景を受け、第九次改訂では、予測困難な社会を生き抜く学力が議論・記述されることとなる。国語科については、第七次改訂以降復活した「言語活動」の枠組みを軸に取り組みられてきた国語科の授業について、教育課程企画特別部会の「論点整理」(2015)を受けた反省的検討が行われた。また、その克服の方向としてアクティブ・ラーニングを踏まえた国語科の授業改革が進められた。この「論点整理」では、「課題を解決するために、必要な情報を収集し的確に整理・解釈したり、自分の考えをまとめたりすること」に課題があると報告されている。

こういった流れを受けて、第九次改訂では、「何を知っているか」から「何ができるようになるか」といった学力観の変化や、「どのように学ぶか」といった学びの過程の重視が提示された。国語科の目標との関係で言えば、「言葉による見方・考え方」を育成することが必要視され、学びの過程も「主体的・対話的で深い学び」の実現が強調されるようになった。この「対話的で深い学び」の対話性は、国語科の場合には必ずしも児童相互の対話的な学びを意味するだけでなく、テキスト中に表現された思想や筆者の考え方も射程に入れた対話性を意味している。

また、第七次改訂で復活した「話すこと・聞くこと／書くこと／読むこと」という「言語活動」の枠組みと、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」といった国語科の領域構造は、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう力、人間性等」という三つの柱で整理・記述された資質・能力の下位カテゴリーとして記述されるようになった。この整理・記述のし方は、戦後の変遷の中で初めての試みであるが、「書くこと／読むこと」等といった「言語活動」の領域と、その上位カテゴリーである「思考力、判断力」等といった資質・能力との関係を、授業においてより強く意識する契機を提示している。また、第九

次改訂では、グローバル化の一層の進展やオンライン上で授受される情報、ビッグデータや人工知能研究の急速な進歩を背景に、初めて国語科に「情報の扱い」の記述が系統的に導入された。

4. 各時期の国語科における言語能力観

以上、国語科が教科として成立した時点における目標論、ならびに戦後我が国の国語科において展開されてきた国語科の目標について、学習指導要領に焦点を当てて、その変遷や動向を概観してきた。このように、国語科の目標を通時的に概観してみると、初等教育における国語科は、教科として成立した時点の目標の「二重構造」を、戦後もその時々形を変えながら持ち続けてきたことがわかる。この言語能力の育成と、それによる態度や精神の涵養という「二重構造」を、田近(2002)では「二元論的目標設定」という語を用いて、我が国の国語科における目標論の特徴として捉えている。そして、まさにこの二元論的な国語科の目標設定の様相を辿ってみると、各時期の国語科において言語能力が、どのようなものとして捉えられてきたのかということ、顧みることができる。そこで、本章では、先に改訂時期ごとにみてきた国語科の目標を、言語能力の変遷に焦点を当てて四つの動向に分け、さらに振り返ってみる。

4.1 用具的言語能力観から機能的言語能力観へ

上記の観点から、まず第一次、第二次試案にみられる言語能力観を、辿り直してみる。第一次、第二次試案が策定された戦後の経験主義の影響下では、国語科は単元学習として、「言語活動主義」あるいは「言語技術主義」の性格を有した言語能力の育成が目指されていた(田近, 2002, p.17)。したがって、当時の国語科は、「実用的言語教育観」に立った「用具教科」「周辺教科」として位置づけられていた(田近, 2002, p.15)。このため、用具としての言語能力観に疑問をもった、当時の国語科教師を中心に、その言語能力を民主主義社会における人間形成に役立てる教育の必要性が唱えられた。こういった流れの中で、石井庄司は「機能

的言語観」を提唱し、言語用具説の批判の上に、国語科教育による人間形成の契機を提唱しようとした。石井の提示した言語機能とは、コミュニケーション、認識・思考、文化の獲得・創造の3種類である。また、興水実も文学や言語による「人間形成」の機能を重視し、『人間形成の国語教育』を著した。つまり、この時期の言語能力観は、用具としての実的なものから、人間形成の基となるものへと捉え直しが提起されたことがわかる。

4.2 技能的言語能力観から新しい能力主義へ

上記の流れを受けた第三次・第四次改訂では、先に述べた経験主義を基盤とした単元学習による基礎学力低下への指摘がなされ、能力主義・系統主義が主流となった。そして、こういった経験主義の克服と能力主義への転換を目指して、第三次改訂では、国語科の「能力」をより具体的な「技能」と、それによって涵養される「態度」とで記述する形が確立されていった。しかし、3-5節でも述べたように、この時期には、単純な経験主義の克服論者だけでなく、「生活経験の中で、言語能力を育成」(飛田, 1954a, p.7) すべきという「新しい能力主義」も提起され、こういった意見との相互交渉の中で、「人格もふくんだ総合的能力観」が選択されるようになった(梶井, 2006, p.272)。これにより、第四次改訂では国語科の目標を「能力」と「態度」で記述する書き表し方がなされるようになった。つまり、この過程で、国語科で育成が目指された言語能力は、第三次では基礎学力の基盤となり得るより具体的な「技能」として、学年ごとに整理・明示された。しかし、その後の10年の間に、それは「人格もふくんだ総合的能力観」を反映させた「新しい能力」として、捉え直されたとみることができる。また、その一方で、その時期まで「人間形成」の涵養を掲げていたもう一方の目標は、「国語を尊重する態度」や「国語を愛護する態度」の育成という記述に変容していった。

4.3 社会変化に主体的に対応できる「伝え合う力」

第五次改訂では、先にも述べたように所謂「詰め込み教育」という言葉に象徴されるような、「能力主義への転換」のひずみが問題視されるようになった。「落ちこぼれ」や格差の問題、さらには第六次改訂時には、いじめや校内暴力が社会問題となった。また、日本社会は80年代には、科学技術の進歩とともに、インターネットを介した情報化、国際化が進み、価値観の多様化、核家族化、高齢化といった社会の枠組みも大きく変化を遂げ始める。こういった背景の中、国語科で目指す言語能力は、「適切」な「表現力」や「思考力や想像力」といった価値観の多様化や国際化に対応し得るものへと捉え直されていく。また、もう一方の態度に関わる目標は、「豊かな心」や「みずから学ぶ意欲」、「社会の変化に主体的に対応できる能力」といった変化に能動的に対応し得る能力が、より求められるようになっていった。

そして、第七次改訂時には、児童・生徒の問題行動が一層問題視されるようになり、ゆとりある教育や「生きる力」が強調される中、国語科では「伝え合う力」が重要な言語能力の要と捉えられるようになっていった。

4.4 「目的に応じ」た「的確」な活用能力

こういった流れを受けて、第八次改訂では、第七次改訂の「ゆとり教育」による学力低下の問題の克服に向け、「基礎的な知識及び技能を習得」し、それらを「課題解決」に「活用」する学力が求められるようになった。こういった習得—活用の流れの中で、国語科では、「正確さ」よりも「目的に応じ」た「的確」さが、そして「自分の考えを明確にしながらか」読む言語能力が目標とされるようになった。

以上のような経緯を経て改訂された第九次学習指導要領では、「何を知っているか」から「何ができるようになるか」といった学力観の変化や、「どのように学ぶか」といった学びの過程の重視が提示された。また、国語科の目標との関係で言えば、「言葉による見方・考え方」の育成や、「主体的・対話的で深い学び」の実現が強調されるようにな

った。これらのことから、目標とされる言語能力は、習得する内容もさることながら、活用できる形で習得するという「学び方」の重視や、習得の過程における「主体的・対話的」な「学びの過程」自体を展開できる能力として捉え直されてきた。

この第八次第九次改訂時期では、広く知られているように、OECD（経済協力開発機構）のプロジェクト（DeSeCo）の成果として提示された「キー・コンピテンシー」という新たな能力の枠組みが、多くの国の支持を得て、我が国の学習指導要領にも影響を与えた。そして、そのキー・コンピテンシーでは、グローバル化や加速する社会の変化に対応できるよう、「協調する能力」や「利害の対立を御し、解決する能力」（文部科学省，2015）といった、学力概念やそこにつながる言語能力の捉え方を拡張させた。こういった背景の中、国語科で求められる言語能力も、「狭義の知識や技能のみならず、自ら課題を見つけ考える力、柔軟な思考力、身に付けた知識や技能を活用して複雑な課題を解決する力、他者との関係を築く力」、「正常に機能する社会のために必要な能力」へと拡張して捉え直されてきた。こういった学力や能力概念の拡張の中で、かつて二元論的に記述されてきた国語科の目標は、ある意味止揚されてきているとみることができる。

5. まとめと今後への視点

以上述べてきたように、国語科の目標は、教科成立以来そして戦後を通して、言語能力とそれによる「人間性」の涵養といった二元論的構造の中で、その時々国語科で育成すべき能力の内実を模索し、捉え直してきたようにみえる。そしてそこから、以下の三つの流れを見出すことができる。

一つ目は、その二元論的構造の中で、時々求められる学力論や社会的要請に応じて、基礎学力に近い言語能力の育成と、それによる「人間性」の涵養との重みづけを、あたかも振り子のように往還してきたという流れである。そして二つ目は、この振り子運動のような重みづけの変遷が、DeSeCoのような国際的な学力論の拡張によって、

止揚されてきているという流れである。そして最後は、こうした国際的な学力論によって止揚されつつあるように見える二元論的な国語科の目標の中に、第四次以降みられるようになった「国語を愛護する態度」や「国語を尊重する態度」といった記述が、継続的に記載され続けているという流れである。この二元論の一方に記述されてきた国語科における人間形成に関わる目標は、第一次、第二次試案では「国語に対する理想を高めていく」という記述はみられるものの、民主主義社会に資する「人間性」の涵養として記述されている。しかし、それが第三次改訂では「国語に対する関心や自覚をもつようにする」となり、第四次からは「国語を愛護する態度」という記述に変わる。そしてその後は、継続的に「国語を尊重する態度」という記述がなされている。これも広く知られていることだが、この「愛護」という語は、道元禅師の正法弓蔵四摂法において使われた語であり、布施実現の一環としての言語行為であって、相手を生かして自らを生かすという意味で使われた語である(杉, 2007, p. 203)。しかし、愛護の対象を「国語」とし、学習指導要領に教科の目標として明示したとき、この記述の賛否は今なお議論の中にある。それは、府川(2007)においても指摘されているように、かつて我が国の国語科が、大正15年度から使用開始された『高等小学読本』(国定第三期・文部省編)の巻4に「国語と愛国心」という教材を掲載していた歴史や、昭和12年から使用開始の『小学国語読本』の巻9に、「国語の力」という教材を掲載してきた歴史を有しているからである。その「国語の力」の最終部には、「国語を尊べ。国語を愛せよ。国語こそは、国民の魂の宿る所である。」と書かれている。我が国の国語科の目標は、二元論的な構造の中で、4章で検討してきたような言語能力観や学力観を捉え直し、拡張・変容させてきた。しかしその一方で、その言語能力によって涵養を図る態度や人間性についても、「国語を尊重する」以前に国語を相対的に見つめ直すような視点を、目標論に入れていく必要はないのだろうか。

引用・参考文献

- 中央教育審議会(2015)「教育課程企画特別部会『論点整理』」http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/pisa/index.htm (2019年1月8日閲覧)
- 浜本純逸(2006)『国語科教育論』溪水社。
- 府川源一郎(2007)「国語教育における『国語』」『月刊言語』vol.36/no.1, 大修館書店, pp.76-83.
- 藤原宏(1997a)「審議会の答申と国語科の基本方針」『教育科学国語教育』no.231, pp.116-124.
- 甲斐雄一郎(2008)『国語科の成立』東洋館出版。
- 飛田隆(1954a)『国語教育の実践理論』新思潮社。
- 飛田多喜雄(1955)「国語科教育の前進のために」『国語教育』1(1), pp.14-17.
- 海後勝雄(1949)「能力表の問題」『カリキュラム』no.12, pp.16-19.
- 木藤才蔵(1957)「国語科の学習指導要領(小学校)」, 西尾実編『国語教育辞典』朝倉書店, pp.229-230.
- 輿水実(1954)『国語学力—その学年基準』有朋堂。
- 桑原隆(1998)『言語活動主義・言語生活主義の探究』東洋館出版。
- 柘井英人(2006)『「国語力」観の変遷』溪水社。
- 益地健史(2002)「国語科評価論の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育における成果と展望』明治図書出版, pp.39-46.
- 文部科学省「学習指導要領」http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/pisa/index.htm (2021年1月20日閲覧)
- 文部科学省「キー・コンピテンシー参考資料」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afiedfile/2015/09/04/1361407_2_3.pdf (2021年2月20日閲覧)
- 中村敦雄(2020)『国語科教育における能力主義の成立過程』溪水社。
- New London Group(1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, 66, pp.60-92.

- 西尾実 (1964) 『『国語の力』の現代的意義』, 垣内松三『国語の力』有朋堂.pp.2-3.
- 大熊徹 (1996) 『小学校新学習指導要領 Q&A 解説と展開 国語編』教育出版.
- 杉哲 (2007) 「西尾実と道元」『熊本大学教育学部紀要 人文』no.56, pp.199-206.
- 小学校令施行規則 (1900) www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318017.htm (2021/02/15 閲覧)
- 田近洵一 (1983) 「国語学力の構想」全国大学国語教育学会編『国語学力論と実践の課題 (国語科教育研究 ; 1) 』明治図書出版.
- 田近洵一 (2002) 「国語科目標論の成果と課題」全国大学国語教育学会編『国語科教育における成果と展望』明治図書出版,pp.15-22.
- 鶴田清司 (2010) 「学力論・方法論の視点から国語学力調査を検証する」全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』明治図書出版.
- 鶴田清司 (2020) 『コンピテンシー・ベースの国語科授業づくり』明治図書出版.
- 全国大学国語教育学会 (2010) 『国語学力調査の意義と問題』明治図書出版.