

研究論文

## 生きた言語教育の学びの場

— 『DAT plus』 「23の学習ライン」 から日本の国語教育への示唆 —

竜田 徹\*1 ・ 若木 常佳\*2 ・ 坂東 智子\*3 ・ 濱 大輔\*4

### Envision a Place for Learning Living Language Education : Implications for Japanese Language Education from *DAT plus*

Toru TATTA, Tsuneka WAKAKI, Tomoko BANDO, and Daisuke HAMA

【要約】本研究は、フレネ教育とイエナプラン教育の専門家によって共同開発され、現地で実際に活用されている言語教育の指導書『DAT plus』の「23の学習ライン」を取り上げ、子どもたちにとって生きた言語教育の学びの場を提供する手がかりを得ることを目的としている。本論文は、その一環として、日本の学習指導要領とオランダの学習指導要領的位置づけである「中核目標」の比較を行い、今後の国語教育への示唆を考察したものである。

【キーワード】生きた言語教育、イエナプラン、『DAT plus』、23の学習ライン、国語科

#### はじめに

いかに子どもたちにとって生きた言語教育の学びの場を提供することができるか、これが本研究の主たるテーマである。この生きた学びの場の構築は、デューイを始め、多くの教育学者が理念と具体を試行しながら追究し続けてきた。

そうした生きた言語教育の学びの場の提供という点から今の日本の国語科学習を考えると、学習者にとって日常や実際の活用との関連性が見えにくいのではないかという課題が生まれる。言い換えれば、どのような力をつけるのかということを経験的に整理し明示されてきたこと、加えてそれを実現する教材が教科書に反映されていることが、教科教育と日常生活との切り結びを阻み、要素還元主義的な学習の集積を生んでいるのではないかという危惧である。その結果、学習指導要領に基づいた教科書での学習やドリル学習を行なっても「子どもたちが、勉強の場面で本気になってことばを使っていないという現実」「本気になって、主体的にことばを使っていない子ども」<sup>1</sup>を育ててしまうのではないだろうか。こうした荻谷の指摘は、次のようなフレネの指摘とも重なる。

- ・ 伝統的な学校が用いている作文、計算、図画や音楽の諸テクニックは、それに固有な環境のなかであたかも自動的に作動するかのように詳細にプログラム化されているが、しかし、それらは生徒個々人の振る舞いとも、また学校外の環境が投げかける社会的諸欲求ともつながりが無い。その結果として生まれてくるのは、人間の生とけって統合されることのない擬似文化です。その偽の文化が、社会的錯誤と欺瞞的な人間操作に道を開くのです。<sup>2</sup>
- ・ 学校的慣行のゆゆしき誤りは、あれこれのメカニズムを細分化したり組み立てたりした挙句に、肝心要のもの、すなわち生をどこかに置き忘れて、ということです。<sup>3</sup>

\*1 佐賀大学教育学部 \*2 福岡教育大学大学院教育学研究科 \*3 山口大学大学院教育学研究科 \*4 日本イエナプラン教育協会事務局

国語の授業を日常的な場面で真に考える学習にすることの必要性、この課題に対し、これまで、国語科単元学習は確実に取り組んできた。言語活動と課題追究の二重構造が図られるという実践的研究であり、その成果となる豊かな実践は大村はまをはじめとしていくつもある。しかし、言語活動と課題追究の二重構造を設計し、言語活動を成立させることばの力を分析してそれを学習活動に位置づけ、ふさわしい教材を見出して単元を構想・設計するためには、かなりの力量が求められる。代替というわけではないが、この国語の授業を日常的な場面で真に考える学習にする手立てをどこかに求める必要もあろう。

そこで本研究では、子どもたちにとって生きた言語教育の学びの場を提供する手がかりとして『DAT plus』の「23の学習ライン」を取り上げる。後述するが、『DAT plus』は、フレネ教育とイエナプラン教育の専門家によって共同開発された言語教育の指導書であり、オランダのイエナプラン教育の中で実際に活用されている。本研究ではそこに示されている「学習ライン」を探究し、今後の国語科学習における示唆を得たいと考えた。そのため、まずは日本の学習指導要領とオランダの学習指導要領的位置づけである「中核目標」との比較を行うこととした。本稿は、その一部の報告である。

本研究は、2021年に開始された日本イエナプラン教育協会における「言語教育23の学習ラインプロジェクト」によるものである。本論文は本プロジェクトの一部でもあり、「言語教育23の学習ライン」<sup>4</sup>のうちの「読むこと」のみを取り上げている。

また、本論文の項と執筆分担は次に示す通りである。はじめに（若木）、1.研究経緯と『DAT plus』について（若木・濱）、2.日本の学習指導要領とオランダの中核目標の比較検討（坂東）、3.読むこと・書くことについての分析・考察（竜田）、4.研究の成果と課題（竜田）、おわりに（若木）、全体調整（竜田）。以上4名が分担して進めた。

本研究で用いたオランダの教育目標、『DAT plus』については、その邦訳をリヒテルズ直子が担っている。敬意と感謝を表したい。

## 1 研究経緯と『DAT plus』について

### 1.1 研究経緯

本研究は、2021年の2月18日と19日にオンラインで実施したイエナプラン教育における言語教育の研修に始まる。この研修は、日本の国語教育者数名が、国語科教育が生きた言語教育の学びの場となるための手がかりを求めたことによる。実施内容は、イエナプラン教育の専門的実践者であるヒュバート・ウィンタース氏による、「言語教育23の学習ライン」とその具体例としての「自由作文」についての解説である。コーディネートと通訳はリヒテルズ直子氏に依頼した。

その後、リヒテルズ直子氏のコーディネートにより、2021年、日本イエナプラン教育協会は「言語教育23の学習ラインプロジェクト」をスタートさせた。講師はヒュバート・ウィンタースとリヒテルズ直子の両氏。プロジェクトの始動当初にウィンタースの全2回3時間ずつの講義・ワークショップ（通訳・プロモート：リヒテルズ直子氏）を行い、以降は月1回のワークショップ（講師：リヒテルズ直子氏）を年間を通じて実施した。参加者は3つのチーム（実践・ゴールブック・研究）に分かれ、それぞれに役割を担いつつ、適宜学び合いながら、「生きた言語教育」の日本版の提案に向けてプロジェクトを進めている。

2022年、同プロジェクトは引き続きリヒテルズ直子氏の指導・助言を得ながらも参加者が中心となって運営される言語教育研究会に発展した。同研究会のゴールは、参加者が本プロジェクトにおいて講師陣を通じて学んできた『DAT plus』（後に詳述）の日本版を、実践や研究の成果を交えてポータル

サイトの形で公開することであり、本論文はこうしたプロジェクトの研究チームにおける成果の一つである。なお、本稿で詳細を示すことはないが、議論の土台となった学習指導要領と「23の学習ライン」の対応表は、本論文の著者の1人であり、日本イエナプラン教育協会事務局でオランダ及び日本イエナプラン教育専門教員の濱が試作版を提示した。

## 1.2 『DAT plus』について

本プロジェクト・研究会の中核的なリソースであったのは、オランダのイエナプラン教育とフレネ教育の専門家によって共同開発された言語教育の指導書『DAT plus』<sup>5</sup>である。本書の著者であるフレック・フェルトハウズ氏はオランダ・イエナプラン教育の指導的な人物であり、長年イエナプラン教育を学ぶ日本人向けの研修も担当してきた。彼がヒュバート・ウィンターズ氏と著した『イエナプラン 共に生きることを学ぶ学校』（2020）はオランダのイエナプラン教育に取り組む人たちの新しい必読書となっている。もう一人の著者であるルーク・ブルースマ氏は詩人であり、セレスタン・フレネが開発した教育学に基づく協会（フレネ運動）で活動してきた教育学者でもある。また、De Freinetbibliotheek（フレネライブラリー）の編集者・翻訳者であり、フレネの重要な著作のオランダ語訳や自身のフレネ教育に関連する著作の出版に長年取り組んできた。2人はBureau Levend Leren（生きた学び事務局）を共同運営しており、このサイトはイエナプラン教育とフレネ教育の知見を深化・協力させること、Klasse!Boxをはじめとする多くのツールの開発や関連する書籍の販売等を行なっている。これらに象徴されるように、この両名を著者とする『DAT plus』とは、まさにオランダにおける2つのオールタナティブ教育の言語教育における知見を合わせようとする試みの成果であると言える。同書が示す理論の詳細な紹介は別の資料に譲るが、ここでは「第1章 イントロダクション」の「3. DATの考え方の要約」において指摘されている4つの特徴を抜粋する<sup>6</sup>。

- A 生きた言語使用状況の中での発達支援
- B 探求活動における言語発達
- C 生きた文脈を使った読み書きの学習
- D クオリティーの高い公衆に向けた仕事

また、プロジェクト冒頭に行われたウィンターズ氏のワークショップでは、『DAT plus』の提示する言語教育は<社会構成主義>の考え方に基づくこと、子ども自身の<好奇心>に動機づけられていることが重要であること、などが強調して語られた。さらに、より実践的には、4領域（聞く・話す／書く／読む／言葉の使い方・文法）に、23の学習活動が置かれている。それぞれの学習活動は、（学年段階ではなく）学習者それぞれの言語の発達段階（フェーズ）によって4つに分類された、一連なりの学習目標・内容等が表になって示されている。オランダでは、この表自体や学年段階に縛られない一連なりの学習目標・内容等の束のことを「学習ライン」と呼ぶが、『DAT plus』ではこれが23個用意されている。同書は、[中核目標（日本の学習指導要領にあたるもの）を分解した要素]と[23の学習ライン]をそれぞれ[縦軸]と[横軸]に並べ、これらがどう対応しているか（ある学習ラインの活動をした時に、どの中核目標を満たすことになるか）を、それぞれがクロスした箇所に色を付けることによって明示した。この対応表により、「23の学習ライン」はオランダの言語の中核目標の全てをカバーすることが示され、「教育監督局から、メソッドに従って行われる言語教育に対して、完全に中核目標をカバーしたオールタナティブ（代替法）として認定された」<sup>7</sup>。これは日本の場合に当ては

めれば、次のこととほぼ同義だと言える。—授業や子どもの学びの重心をテキスト（教科書）から生きた状況における言語使用に大きく移した時（「23の学習ライン」にバランスよく取り組んだ時）、依然として学習指導要領の目標・内容は完全にカバーされることを文部科学省が認定した。

日本には教科書の使用義務がある。しかし、同時に教師はそれぞれが選んだ教材や日々の子どもの発見、世界の出来事、他教科や総合的な学習の時間の内容等を言語の学習に用いることができる。また、『DAT plus』において重視されているように、ワールドオリエンテーションをはじめとした探求活動における言語使用は、より意味や意義のある学びを通じた言語能力の向上を可能にし得る。つまり、本プロジェクトが取り組む日本版『DAT plus』の製作は、日本の言語教育に対するオルタナティブ（代替法）を提示するものであり、これが学習指導要領の目標・内容を完全にカバーすることを示すこと（即ち、「23の学習ライン」+ これを補う追加の学習ラインと、学習指導要領の対応表をつくること）は、私たち研究チームに最も大きく期待される仕事であった。この対応表の掲載は別の機会に譲ることとするが、本論文における議論は濱が2019年に作成し、2021年に更新した対応表の暫定版を下敷きにしながら行われたものであり、これを参照することで本論文の理解は一層進むものと考えられる。

『DAT plus』はオランダの著者らが、その前身である『LL』、『DAT』という2冊の言語教育のテキストを継承・発展させたものである。『LL』（Levend Lezen, dat's de kunst：生きた読みの学習、それこそアート）は2003年に出版されたものであり、これらは長い年月に及ぶ実践と研究の積み重ねによって作り上げられてきたものだと言える。日本の私たちは、この成果をリヒテルズ氏の翻訳を通じて短期間に享受したが、それは決してオランダの先達たちがこれらを形づくっていく過程で得た知見をも身に付けたことを意味しない。日本のイエナプラン実践の発展は過去10数年間の状況に比較すれば目覚ましいものがある。しかし、私たち実践者・研究者は常に自分たちの常識を繰り返し問い直しつつ、よりよいものを生み出す努力を継続していかなければならない。それはオランダ・イエナプラン教育協会が作成した20の原則にも記されている通りである<sup>8</sup>。本論文は、そのような長い探究的な研究プロセスの端緒にあたる、主として大学の教員養成（国語教育／教師教育）に携わる者たちの思索とこれに関連する知見の記録である。読者におかれては、本論文を自身の実践と研究の触媒として受け取り、それぞれの取り組みの発展に役立てていただきたい。

## 2 日本の学習指導要領とオランダの中核目標の比較検討

### 2.1 比較検討にあたって

本節の筆者（坂東）はイエナプランの言語教育について学びはじめてかれこれ2年近くになる。2021年の2月18日と19日にオンラインで実施したイエナプラン教育における言語教育の研修を受けた際のメモには、「子供たちの生活とのつながり、本物を題材とした生きた教育という観点、自然な学びの文脈」といったワードが記されている。研修直後に感じたのは、筆者が研究対象としている大村はま単元学習との類似であった。ひどく大雑把ではあるが、大村はまと出会った時と同じ驚きと衝撃を感じた。

その後、『DAT plus』「23の学習ライン」が日本の学習指導要領（小中学校国語科）をカバーしているかという課題に取り組むことになった。最初に手をつけたのは、「レシピを使う」というラインである。研究チームのメンバー4名、個人個人が学習指導要領の「読む」の指導事項と「レシピを使う」ラインをマッチングさせて持ち寄った。全員一致するところは良いが、グループ内で判断が割れたものをどう扱うかという問題に行き当たった。ここが難しい。その時に、そもそもというところに戻って、

『DAT plus』がカバーしているオランダの中核目標とはどのようなものなのかということをはっきりと理解しておくことが必要だと考え、リヒテルズ直子氏の仮訳の序章から読み直し始めた。中核目標に改めて着目するきっかけとなったのが次の引用部である。

生きた言語教育は子どもたちの、生きた世界、経験世界の中から出発するもので、話し方を学ぶというようなものではなく、ホンモノから出発する。なぜなら、DATにおいては、生きた本物の言語状況において学ぶことを目指しているからだ。同時に、DATは、学校の教職員チームや個別の教員に対して、学習ラインを提示することで、中核目標で求められているものを充足できるようにしている。

「学習ラインを提示することで、中核目標に求められているものを充足できるようにしている」とある。「中核目標」と「学習ライン」は、「生きた本物の言語状況において学ぶことを目指している」点は共通しているのではないか。それを確かめる必要があると考えた。日本であれオランダであれどこであれ、言語教育に携わる者にとって子どもたちに「生きたことばの力」をつけたいという思いは共通している。「生きた言語教育は子どもたちの、生きた世界、経験世界の中から出発するもので、話し方を学ぶというようなものではなく、ホンモノから出発する」。このことは、大村はまの「実の場」ということそのものではないか。

2022年8月20日の中間報告に向けての筆者のメモには、次のような課題が記されている。

#### 1. 中間報告に向けて <明らかにすべきこと>

- ① 中核目標と学習指導要領の全体の相違・それぞれの特質
- ② 中核目標の分解項目と日本の学習指導要領の項目は一致しているか
  - ・オランダにあって日本にないもの
  - ・日本にあってオランダにないもの
- ③ どのような捉え方をすれば学習指導要領のカバーにつながるか

そこで、本節では、まず中間報告資料(坂東作成)をもとに、上の課題について述べていく。次に、筆者が最も注目した違いである「楽しんで読んだり書いたりする」という文言が明記されているかどうかという点についての筆者の現時点での考察を記していく。

## 2.2 学習指導要領と中核目標の比較検討

本項では、日本の学習指導要領とオランダの中核目標の比較検討を通しての気づきと考察を述べ、オランダの中核目標に対してどのような捉え方をすれば、学習指導要領やそれに基づく小中学校での言語教育のカバーにつながるのかについての考察を述べる。

### 2.2.1 中核目標と学習指導要領の相違点

比較検討を通しての気付きは、以下の4点である。

- (1) 「中核目標」は、子供たちが、初等教育を終了する際に、習得していることが期待されている能力を列記しているものである。17項目は、実際の言語活動を具体的に挙げて、それらの言語活動の質を高め、個人にとっても、共同体全体にとっても有益なものにするための留意点、最低限必要な

要件を提示している。生きた文脈，生活に必要な言語行為として「情報提供・報告・指示・説得・議論」(項目 1,4)，「手紙・報告文・書式への書き込み・レポートなどを書くとき」(項目 7) が具体的に挙げられている。これは，学習指導要領では言語活動例にあるような文言である。

具体的な言語使用の場面，生活に必要な言語行為の目的を最初に示して，例えば，「説得」には口語，文語どちらもあるが，どちらであっても留意すべきこととして，「内容や形式を考慮すること」「情報と意見を区別すること」「情報の偏りに気をつけること」「論拠を持って」といった，より良い説得を行うための要件が具体的に挙げられている。この要件を意識して，「説得」という言語行為を意識して行い，年齢や発達段階に応じて，その質を高めていくという考え方に拠っている。

子供たちの生活に必要な言語行為，言語の使用場面，使用目的が明確に示されていることが学習指導要領の「教科目標，学年目標」との相違である。学習指導要領で，使用場面，使用目的が具体的に提示されているのは，言語活動例においてである。

- (2) 「中核目標」には，「楽しんで読む，楽しんで書く」といった，態度や意欲に関わる言語生活者として最も必要な能力が明記されている。これは，行為者自身のためのものであると同時に，受け手，相手への敬意が含まれている。「楽しんで読む」は「楽しんで書いた」人，送り手に対する敬意も含意している。「楽しんで書く」は，「読む人」「聞く人」に対する敬意でもある。

こういった言語行為の根底にあるべき精神性，意識，態度が，学習指導要領の文言の中には明記されていない。これを明記するか否かは，「言語」の学びの目的で一番大切にしなければならないことは何かという根本に関わることであるように思われた。日本の学習指導要領をカバーするといえれば大袈裟だが，何ができるようになるのが最も優先されるか，そこを見直す契機となる相違点である。

- (3) 本プロジェクトの会議資料において若木が示した「分解目標は立体的，いろいろな要素が混じっている」という指摘について，一見整理されてないように見えるが，実際の生活の中での言語使用とのつながりが見えやすいという捉え方もできる。またそれは同じ資料で竜田が述べた「つながり」に関係するのではないか。子供たちの生活の中から，生きた文脈ということを大切にするという根本的な考え方が，「中核目標」や「23 の学習ライン」には反映されている。
- (4) 日本の学習指導要領にあってオランダの中核目標にはないものの第一は，文学的文章の読みに関する記述である。「何のために文学的文章を教室で読むのか」，そのことを明確にするためにも，ここはしっかりと考えていく必要があるところである。

### 2.2.2 どのような捉え方をすれば「生きたことばの力」を培うことに寄与できるのか

それでは，どのような捉え方をすれば「生きたことばの力」を培うことに寄与できるのだろうか。筆者なりに次のようなことを考えた。

- (1) 「国語の授業」は何の役に立つのか，それが「中核目標」では具体的に示されている。学習指導要領は，理念とスキルは明記されているが，それを「つなぐ」具体的な場面の想定がややもすると見えにくい作り方になっている。実際に学んだことを使う，生かす場が想定されていないため，「教材」ベースの授業になりがちな傾向が生じやすいのではないだろうか。教師にとっても，どこで使うのか，何がどのようにできると子供たちの言語行為の質が高まりことばの力がついたといえるのか。その出口が具体的な子供たちの生活場面において見えていると，それが中間地点であれ，次の手が打ちやすいのではないか。子供たちにとっても，学びの意義，有用性が見えやすい。例えば，「説得」は，必要な言語行為であり，そのことは子供にも教師にも理解できることだ。そのために

は、例えば、説得するための語彙や文体について考えること、つまり内容と形式との関係を考慮して話したり書いたりすることが必要で、それらを身に付けていくことは、学校でも、家庭生活の場でも、より多くの人とかかわる社会的な場でも役に立つ。こういった学習の捉え方、位置づけ方を、「中核目標」や「23の学習ライン」から学ぶべきであろう。

- (2) 例えば「伝え合う力」や「思考力」といった文言が、抽象度が高く、実際の授業で見えにくいのが学習指導要領である。これに対し、「23の学習ライン」は、言語活動の実際が見えやすいのが大きな特徴だ。逆向きの発想になっている。「伝え合う力」を高めているといえるのか、「思考力」を育成するに繋がっているのか、教師は具体的な手立てを考え、評価し改善するいわゆるPDCAサイクルを自らの責任で駆動させることを求められている。これを変えるのは系統的に困難が大きいが、例えば「伝え合う」とはどういうことかを具体的に示すことはできる。どういう時に、「伝え合う力」が必要で、それがあればどんないいことがあるのか、授業だけでなく生活の場も含めて、取り出して意識することはできるだろう。
- (3) 本論文で具体的に論及することはできないが、会議資料において竜田が整理した、学習指導要領と「中核目標」「23の学習ライン」の関係を整理し、学習指導要領に埋め込まれてしまっている現実の言語活動場面を取り出して見る必要があると考える。「教材ベース」から「生活ベース」(生きた文脈ベース)へ着地点を変えていく契機になれば、「中核目標」「23の学習ライン」を研究する価値は大きい。

## 2.3 「楽しんで読んだり書いたりする」(中核目標9)の検討

### 2.3.1 小学校学習指導要領「総則編」平成元年改訂の経緯から

オランダの中核目標の項目9には、「生徒らは、彼らに向けて書かれた話・詩・情報文などを、楽しんで読んだり書いたりする」(文語的言語能力)がある。先にも述べたように「中核目標」は、子供たちが初等教育を終了する際に習得していることが期待されている能力を列記している。したがって、項目9も、意欲態度についての記述ではなく、習得が期待されている能力である。

平成29年告示の学習指導要領国語編には、この文言は明記されていない。いままでの学習指導要領にもない文言であったのだろうか。『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』に拠れば、平成元年の改訂では、生涯学習の基盤を培うという観点に立って示された改訂の方針4項目の③に次のような記述がみられる。

社会の変化に主体的に対応できる能力の育成や創造性の基礎を培うことを重視するとともに、自ら学ぶ意欲を高めるようにすること。

各教科の内容については、これからの社会の変化に主体的に対応できるよう、思考力、判断力、表現力等の能力の育成を重視することとした。また、生涯学習の基礎を培う観点から、学ぶことの楽しさや成就感を体得させ自ら学ぶ意欲を育てるため体験的な学習や問題解決的な学習を重視して各教科の内容の改善を行った。<sup>9</sup>

ここでは、「学ぶことの楽しさや成就感を体得させ」ることは「自ら学ぶ意欲を育てる」ことになり、生涯学習の基礎を培うことになるとの認識が示されている。生涯にわたって学び続けるためには、「自ら学ぶ意欲」が必要であり、小学校でも「学ぶことの楽しさや成就感を体得させ」ることを求められ、そのために体験的な学習や問題解決的な学習を重視して各教科の内容の改善を行うという方針である。

「体験的な学習や問題解決的な学習」は、知識習得型の学習に比べて「学ぶことの楽しさや成就感を体得させ」やすいとも解釈できる。

上の文言の言わんとするところは、中核目標の「楽しんで読んだり書いたりする」は言語能力であるという捉えと基本的には通底するものである。また、「体得する」という表現は、知的に理解するという質レベルではなく、経験すること、体験することを通して身につける、内面化するといった質的レベルを示しているとも理解することができよう。平成元年改訂の学習指導要領「総則編」では、言語教育に限ったことではないが、自ら「学ぶ」意欲は、楽しんで学んだ経験、体験が源泉となって育成されることを指している。

これは、言語の教育についていえば、「生きた言語教育は子どもたちの、生きた世界、経験世界の中から出発するもので、話し方を学ぶというようなものではなく、ホンモノから出発する」という『DAT plus』の理念と同様の認識であると筆者は捉えている。

平成元年改訂時のこの認識は、平成29年改訂時にも継続されていると考えてよいのではないか。ただし、「国語」編においては、このことは大前提とされているためか、オランダの中核目標にある「楽しんで読んだり書いたりする」といった文言としては明記されていない。

中核目標では、「楽しんで読んだり書いたりする」は言語能力として示されている。筆者自身は、「楽しんで読み書きする」「楽しんで学ぶ」ということは、質の高い「学び」を生み出す源泉であり、それは言語能力そのものであると考えている。この文言をみたときに、最初に思い浮かべたのが、「論語」雍也第六、137であった。

### 2.3.2 「論語」雍也第六、137「子曰、知之者不如好之者、好之者不如樂之者」

書き下し文では、「これを知る者はこれを好む者に如かず。これを好む者はこれを楽しむ者に如かず。」となる。野中（2016）の現代語訳を引用する。

「楽しく勉強、仕事をする人にはかなわない」

孔子先生は言われた。「これを知るといふ者は、これを好きであるといふ者には及ばない。これを好きといふ者は、これを楽しんでいるといふ者には及ばない。」<sup>10</sup>

「学ぶ」こと、学問においては、「楽しんでいる」者にかなうものはいないという孔子の言葉である。「知る」より「好む」が、「好む」より「楽しむ」が学問ではより上位の状態であると孔子はいう。オランダの中核目標は、このことを明記している。孔子を知ってか知らずか、東洋西洋を問わず学ぶことについて、仕事することについての共通認識であったのか。もう少しかみ砕いてみよう。

「知る」ことで「好き」になる。「知る」は対象に出会うレベルであろう。「知った」のちに、対象に興味を抱いてもっと知りたいと知的な好奇心が喚起されれば、それは「好き」になったということである。「好き」で「好き」でもっと知りたい、「好き」だからこそ「もっと知りたい」、調べたり考えたり、予想したり、とにかく対象に向き合っていることが「楽しい」となれば、「学び」の好循環が始まる。この循環こそが「深い学び」ということではないだろうか。このような循環を、中核目標の「楽しんで読んだり書いたりする」から筆者は考えた。「楽しむ」は、実際に行為すること、経験することを楽しむということである。「好き」は、対象から離れていても成立する。しかし、「楽しむ」は距離をとってすることはできない。そのこと自体に関わり行動してはじめて成立する。

「楽しんで読んだり書いたりする」言語活動、言語経験を通して学ぶこと。つまり、日常の子供た



ちの生きた文脈における言語活動，言語経験において学ぶことが，その楽しさや有用感がこの能力だと考えられる。

### 2.3.3 町田守弘 (2020) 『国語教育を楽しむ』

研究チームのメンバーと「中核目標」や「学習ライン」についての協議をしているときに、「楽しむ」というワードを，国語教育の分野でも結構よくみかけるとい話になった。共同研究の良さは，こうした研究にまつわる雑談の中から，思いがけないヒントが得られることだ。筆者自身も「楽しむ」を「好き」になったためであったのかもしれないが，国語教育の論考や書籍等，あちらこちらで「楽しむ」を見つけ，「楽しむ」が筆者のホットワードとなっていた。

町田守弘著『国語教育を楽しむ』の「まえがき」冒頭部を引用する。

小学校から大学院までの国語教育の担当において，常に学習者にとって楽しくかつ力のつく授業創りを目指してきた。興味・関心の喚起と学力の育成は，すべての授業に共通する目標と考えている。学習者にとって面白いと思えるような，心から楽しむことができるような授業を追究して，様々な研究と実践を続けている。

学習者が楽しむことができるような授業を展開するためには，まず指導者が楽しめるような内容を工夫しなければならない。指導者自身が楽しめないようでは，学習者にとって楽しい授業創りなど望むべくもない。学習者も指導者も，ともに楽しむことができることを目標とした教材開発，および授業開発が求められている。<sup>11</sup>

筆者が改めて注目したのは，「常に学習者にとって楽しくかつ力のつく授業創り」ということである。「楽しく」かつ「力がつく」ことが肝要である。「楽しむ」だけでは十分ではない。「楽しんで読んだり書いたりする」ことが言語能力であると同時に，そのことにより，生きた言葉の力が育成されるということである。

学習者が楽しむことができるような授業を展開するためには，指導者自身が楽しめるような授業内容の工夫が必要となる。教材開発や授業開発の出発点であり目標でもある。それでは，「学習者が楽しむことができる」ためには，どんな要素，要件があるのだろうか。

「23の学習ライン」は，子供たちの生きた世界，経験世界の中から出発するものである。筆者は，子供たちの生きた世界，経験世界との接面をもつことが要件のひとつであると考えている。生きた文脈，生活に必要な言語行為として「情報提供・報告・指示・説得・議論」があり，「手紙・報告文・書式への書き込み・レポートなどを書く」があり，「話・詩・情報文などを，楽しんで読んだり書いたりする」が行われる。「楽しむ」ためには，実際の使用場面，活用場面が学習者に想定しやすいことが必須の条件ではないか。

## 2.4 日本の国語教育を生きた学びの場にするために

以上に述べたことを日本の国語教育への示唆という視点からまとめると次のようになる。

- (1) 生きた言語教育の学びの場を，国語科だけに留めず，全教科的，特別活動，総合などの時間と連携させることをより意識的に行う。
- (2) 授業と生活をつなぐことを意識して取り入れる（今もやっていることではあるが）。
- (3) 何のための言語行為か，目的（ゴール）を明確にして，目的を達成するためにはどのようなこと

に留意すべきかという逆向きの発想を取り入れる。ワードとしては、「情報提供、報告、説明、説得、議論」など。

- (4) 学習指導要領の細分化した指導事項を、ゴールに向けてのチェック項目として使う。
- (5) 「楽しんで読む、楽しんで書く」ことを初等教育段階の言語教育では大切にす。

### 3 読むこと・書くことについての分析・考察

本節では、日本の学習指導要領とオランダの中核目標の相違点と共通点を、主に読み書きの学習指導を中心とし、「目標の構造」「ジャンルの言及」「PISAの枠組み」に焦点を当てて検討していく。

#### 3.1 目標の構造

日本の現行学習指導要領では、〔思考力、判断力、表現力等〕として「話す・聞く」「書く」「読む」の3領域が、〔知識及び技能〕として「言葉の特徴や使い方」「情報の扱い方」「我が国の言語文化」の3項目が、それぞれ設けられている。日本では、平成10年版学習指導要領以降、「話す・聞く」「書く」「読む」「言語事項」（伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項）による3領域1事項の構成が継続されてきており、「書く」と「読む」は歴史的に別々の領域として配置されてきた。昭和52年版学習指導要領や平成元年版学習指導要領においては「表現」「理解」「言語事項」という2領域1事項の構成がとられたが、その場合も、「書く」は「表現」に、「読む」は「理解」にそれぞれ位置づけられており、やはり「読む」と「書く」は別々の領域であった。これに対し、12項目からなるオランダの中核目標は、「話す・聞く（1～3）」「書く・読む（4～9）」「言語事項（10～12）」の3項目で構造化されていると捉えられる。日本の学習指導要領に沿わせて言うなら、2領域1事項とみることができるだろう。

日本の学習指導要領とオランダの中核目標を比較すると、言葉のきまりや語彙などいわゆる言語要素について学ぶ「言語事項」の項目を独立させている点と、「話す」と「聞く」が一つの領域にまとめられている点は共通しているが、「書く」と「読む」をまとめるか分けるかには違いが認められる。後の項目で取り上げるが、オランダ中核目標の特色の一つとして、言語のジャンル（文種）やメディア（媒体）の重視が挙げられる。それはオランダの国語教育の言語能力観にも反映されており、「言語能力＝音声メディアに関する能力＋文字メディアに関わる能力」と捉えられているようである。つまり、音声と文字のバランスを基盤とした能力観がみられるとあってよい。

これに対し、日本の学習指導要領の基盤となっているのは、「言語能力＝ことばで表現する能力（表現力）＋ことばで理解する能力（理解力）」という考え方であろう。府川源一郎は、歴代の学習指導要領の国語科の目標に登場する「理解」という語と「表現」という語の順序性を跡付けるなかで、昭和43年版学習指導要領などにみられる「理解→表現」という順序は、言語の習得における発達の順序性が学習過程の上にも及ぼされた結果ではないかと指摘する。また、平成10年版学習指導要領において「表現→理解」と順序が入れ替わった背景には、OECD生徒の学習到達度調査（PISA）における「リーディング・リテラシー」の育成も見据えながら、自己表現型・問題解決型の言語学習に重点を置く姿勢が表れていると述べる<sup>12</sup>。このように日本の国語教育政策は歴史的に、理解重視と表現重視のあいだを振り子のように揺れ動いてきたのであるが、そのことはとりもなおさず、「言語能力は理解力と表現力から構成される」という日本の教育政策の伝統的な能力観を象徴しているといえる。

なお、発達の順序性という観点からオランダ中核目標の構造を見直すと、まず先に音声言語に関する項目（1～3、口語的言語能力）が示され、その次に文字言語に関する項目（4～9）が示されている。

つまり言語習得の発達を重視するのであれば、理解から表現へという順序だけでなく、音声言語から文字言語へという順序にしてもよいはずなのである。

### 3.2 ジャンルへの言及

日本の現行学習指導要領の「書くこと」と「読むこと」の目標は、たとえば次のように示されている（小学校第5, 6学年の指導事項）。

#### <書くこと>

- ア 目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にすること。
- イ 筋道の通った文章となるように、文章全体の構成や展開を考えること。
- ウ 目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりするとともに、事実と感想、意見とを区別して書いたりするなど、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫すること。
- エ 引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫すること。
- オ 文章全体の構成や書き表し方などに着目して、文や文章を整えること。
- カ 文章全体の構成や展開が明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること。

#### <読むこと>

- ア 事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握すること。
- イ 登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。
- ウ 目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすること。
- エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。
- オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること。
- カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること。

ここでは目標の文言として、学習対象とするジャンル（文種）やメディア（媒体）に関する用語はほとんど使われていない。わずかに「図表」「グラフ」「物語」という語句がみられるものの、どのようなジャンルの文章について学ぶのかは示されていない。このことは日本の学習指導要領において、さまざまな文章ジャンルの特性を総合的・俯瞰的に捉えるよりも、与えられた特定の文章の内容や主張を分析的・微視的に読み取る力に重点が置かれているためだと考えられる。

もう一つの特徴は、ノンフィクション（説明的文章）とフィクション（文学的文章）に分けて指導事項が記載されている点である。『学習指導要領解説』では、上に引用したアとウの項目は説明的文章を用い、イとエの項目は文学的文章を用いて指導することが示されている。これによって教師はジャンルに応じた指導を行いやすくなるが、その一方で、児童生徒にとってはジャンルそのものを思考の対象にしたり、ジャンルに応じた読み方について学んだりする機会が奪われることにもなる。

これに対し、オランダ中核目標における読み書きに関わる項目は次のように示されている。

4. 生徒らは、図式・表・デジタル情報なども含み、情報が書かれた文章や説明書などで、情報を習得することを学ぶ。
5. 生徒らは、情報提供・指示・説得・あるいは娯楽など、文章が持つ機能に従って、内容と形式を考慮して文章を書くことを学ぶ。
6. 生徒らは、教科書その他の教材における文章、その他のインストラクションのために書かれた文章において、また、デジタル情報も含み、何らかのシステムに沿って整理された情報源において、情報と意見とを比べたり、その文章を評価することを学ぶ。
7. 生徒らは、異なる文章について、情報と意見とを比べたり、その文章を評価することを学ぶ。
8. 生徒らは、手紙・報告文・書式への書き込み・レポートなどを書く際に、情報と意見とを区別することを学ぶ。その際、文の構成、正しいスペリング、読み手が読める手書き、ページ内での見え方、また必要に応じてイラストや写真などの要素や色の使用などに関心を向ける。
9. 生徒らは、彼らに向けて書かれた話・詩・情報文などを、楽しんで読んだり書いたりする。

ここには「図式」「表」「デジタル情報」「情報提供」「指示」「説得」「娯楽」「詩」など、読み書きの授業で対象とする文章の種類やジャンルに関わる語句が豊富に用いられている。とくに象徴的なのは、「文章が持つ機能に従って」「異なる文章について」という記載である。そこで求められているのは、文章の読み書きの方法に関するメタ言語的理解を促す学習であろう。つまり、読むときにこの文章はどのように読むべきテキストなのかを考えたり、書くときにこのメッセージを伝えるにはどんなジャンルやメディアが適切なのかを考えたりするように、文章の機能・特性・様式に応じた適切な読み方や書き方について児童生徒が思考することを促しているのである。一つの学習で複数の文章(情報源)を取り上げる項目(7)が見られることも特徴の一つである。

ここまでの検討から、国語教育においてジャンルやメディアの検討を重視するオランダ中核目標と、授受されるメッセージの検討を重視する日本の学習指導要領という根本的な言語教育観の相違が浮かび上がってくる。

### 3.3 PISA の枠組み

以上、日本の学習指導要領とオランダの中核目標の相違点を取り上げた。これに対し、両者の共通点として、OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) における「リーディング・リテラシー」の枠組みと親和性が高いことを挙げたい。PISA2018 ではその枠組みが次のように示されている (図 1)。

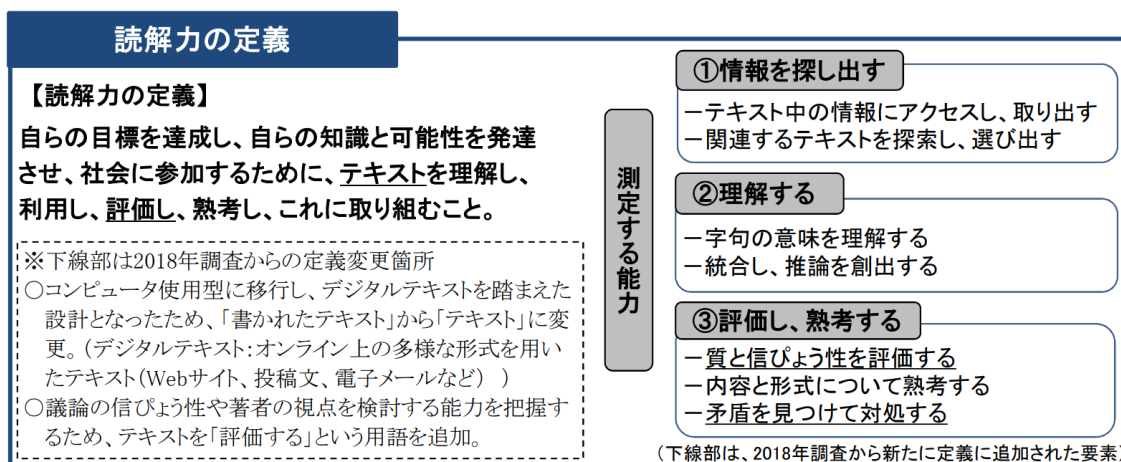


図 1 PISA2018 における読解力の定義<sup>13</sup>

図1より、PISAのリーディング・リテラシーは、「読解力」を「①情報を探し出す」「②理解する」「③評価し、熟考する」の3段階で捉えていることがわかる。では、この段階性は日本とオランダの学習指導要領においてどのように見出されるか。

オランダの中核目標では、音声言語と文字言語の双方において、情報の習得に関する項目(1, 4)、内容と形式の考慮に関する項目(2, 5)、情報の妥当性の評価に関する項目(3, 6, 7)という3つのステップを踏んでいることがわかる。これは、概ね、「情報を探し出し」、情報の内容や形式について「理解」し、「評価する」というPISAの能力観に一致するといつてよいであろう。

一方、日本の学習指導要領は、その『解説』にもあるように<sup>14</sup>、PISA調査を強く意識して設計されている。とくに「読むこと」の指導事項の配列にみられる学習過程は、PISAの能力観を反映している。たとえば、先述した小学校第5, 6学年の「読むこと」の指導事項は、「構造と内容の把握」(ア・イ)、「精査・解釈」(ウ・エ)、「考えの形成」(オ)、「共有」(カ)の4ステップに分けて記載されているが、これらのうち最初の3つは、それぞれPISAの「情報を探し出す」、「理解する」、「評価し、熟考する」に相当するといつてよい。なかでもオの「考えの形成」に関する項目は、文章を理解したうえで表現することを重視するPISAの能力観の影響をとくに強く受けたものである。

このように日本の学習指導要領とオランダの中核目標はともにPISAのリーディング・リテラシーの枠組みに影響を受けて、あるいはそれを意識して構成されていると考えられる。PISA2018から、新たに調査問題にデジタルテキストが含まれるとともに、情報の信憑性を問う内容が追加された。オランダの中核目標は、「デジタル情報」(4, 6)や「その情報が、何らかの性格の意見に偏ったものではないかと考える」(3)という記載に代表されるように、新しいPISAの動きと関連が深い。このことを考えると、PISAの能力観は、とくにオランダの中核目標と非常に近いかたちで推移しているように見える。こうした国際学力調査に教育政策が影響を受けざるを得ない状況下の現代の国語教育において、いかに児童生徒たちにとって生きた言語教育を提供することができるかが問われているのである。

ここまで、読むこと・書くことの教育に焦点を当てて、日本の学習指導要領とオランダの中核目標の共通点と相違点について、主に教育目標(言語能力観)、ジャンル(教科内容)、PISA(国際調査との関係)に焦点を当てて検討してきた。

#### 4 研究の成果と課題

本論文では、子どもたちにとって生きた言語教育の学びの場を提供することを意図し、オランダの中核目標と日本の学習指導要領の比較、「23の学習ライン」の考察を行ってきた。そこから導出された成果と課題を4点にわけて述べる。

- オランダの中核目標と日本の学習指導要領の比較からは、両者の方向性は一致しているということが明らかになった。しかし、それは日本の場合「総則」を踏まえてのことであり、両者の作りは異なっている。それによって授業の具体と教師の意識の違いが生じる。「23の学習ライン」は国語の中だけではできない。「生活の中から」という発想がいつそう重要になるといえる。
- ゆえに、オランダの中核目標を踏まえた「23の学習ライン」は、日本の学習指導要領国語の指導事項を基本的にカバーできる可能性はある。しかし、具体的な授業展開の仕方などによっては異なる結果をもたらす。そこで、何のための言語行為か(ゴール)を明確にする、授業と生活をつなぐ、指導事項をゴールに向けてのチェック項目として使う、「楽しんで読む、楽しんで書く」を育成すべき言語能力の一つとして位置づける、などの手立てが重要になると考えられる。今後、「学習ライン」に掲載された実践をもとに具体化することが有益であろう。

- 読むことと書くことに焦点を当てた比較からは、オランダの中核目標は言語能力を「音声メディアに関する能力+文字メディアに関わる能力」と捉えるのに対し、日本の学習指導要領は言語能力を「ことばで表現する能力（表現力）+ことばで理解する能力（理解力）」と捉えている。言い換えるなら、ジャンルやメディアの学びを重視するオランダと、授受されるメッセージの学びを重視する日本という言語教育観の相違が浮かび上がった。日本への示唆としては、言語のモード（音声、文字、映像）や様式・ジャンル（図表、デジタル情報、娯楽、詩）を教科内容の構成においていっそう重視することが挙げられる。
- 課題として、『DAT plus』「23の学習ライン」に基づく生きた言語教育を実践する教職員チームには、ことばが学ばれる生きた文脈の中で、「どのスキルが、いつ、どこで学ばなければならないか」を事前によく理解し、また学ばれたものを的確に見取ることが求められる。そのため教員には、ゴールとする「読み書き」が達成される文脈はどのような要素（知識や方法、あるいは、練習によって獲得された能力）で構成されており、子ども一人ひとりがどのような学習活動・学習材を必要とするかが見える状況になっていることが必要である。生きた文脈の中でことばの学びを見取る教師の力量形成が課題である。

### おわりに

「フレネ教育思想の詰まった主著のひとつ」として『言語の自然な学び方 学校教育の轍の外で』を和訳・紹介した里見は、その後書きで「学ぶ主体のなかで何が起きているかを問おうとしないことが、この種の機械論的学習の最大の特徴」<sup>15</sup>と述べている。「この種の機械論的学習」とされているのは、「人間の機械化と、それを推進する行動主義的な学習理論」<sup>16</sup>である。もちろんその人の内面で生じていることは、観察や表現されたものを手がかりにして推察するしか方法はない。しかし重要なことは、その推察の際に子どもを見ている大人、教師の中に何が存在するかということである。

「学ぶ主体のなかで」何が起きているのかを捉えることに機能することが、日本の学習指導要領には、確かに細やかに書いてある。例えば、読むことであれば、「構造と内容の把握」の項目に「時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えること」が挙げられている。これは子どもができるようになればよいこと、わかるようになればよいのは何かということである。こうした記述は、教師にどのような思考を導くだろうか。その点に焦点化して子どもの様子を捉え、できている、できていないを判断することになりはしないだろうか。しかし、到達したかどうかを見とると、「学ぶ主体のなかで何が起きているか」を捉えようとするのは大きく異なる。「指導という目線のみの教育は、どこかで子どもの本音と教員の指導の乖離を生み出していく。そのほころびが、現在の教育問題につながっているとは言えないだろうか」<sup>17</sup>という指摘もある。

子どもたちにとって生きた言語教育の学びの場を提供するということは、国語の授業を日常的な場面で真に考える学習にすることの必要性でもある。それは、教師が教えたいことを教えて、それができているかどうかを点検することだけでは難しい。「学ぶ主体のなかで」何が起きているのかを捉えることができなければ真に考える学習にはならない。そこに着目した学びの場が増えていくためには、今後、本研究を子どもたちにとって生きた言語教育の学びの場について、具体を通して解説することにつないでいく必要がある。

本研究では、オランダの中核目標を踏まえた「23の学習ライン」が基本的には国語の学習指導要領の指導事項はカバーできることが捉えられた。しかし、それを具体化するためには教師のアタマの中に「23の学習ライン」と学習指導要領の内容のマッチングや、さらには、学習指導要領で示された内

容について知識と必要な思考，訓練などを含めた下位分析ができなければならない。今後は，こうした課題に取り組み，具体化に向けた研究を進めていきたい。

## 注

- 1 荻谷夏子 (2019) pp.25-26。
- 2 フレネ [著]，里見実 [訳] (2015) p.39。なお原書の著作は 1940 年代前半，出版は 1968 年と推察される。
- 3 同上書 p.54。
- 4 以下，23 の学習ライン，学習ラインと記載する場合がある。
- 5 Rouke Broersma & Freek Velthausz (2012)。
- 6 リヒテルズ直子が作成した『DAT plus』翻訳資料に拠る。
- 7 注 5 に同じ。下線は引用者による。
- 8 フレーク・フェルトハウズ & ヒュバート・ウィンターズ [著]，リヒテルズ直子 [訳] (2020) より以下引用。「原則 20 学校では，何かを変えたりより良いものにしたりする，というのは，常日頃からいつでも続けて行われなければならないことです。そのためには，実際にやってみるといことと，それについてよく考えてみることを，いつも交互に繰り返すという態度をもっていなくてはなりません」。なお，20 の原則は Kees Both と Kees Freugdenhil によって策定され，1990 年 NJPV (オランダ・イエナプラン教育協会) 会員総会にて全会一致で承認，オランダのイエナプランスクールの礎と位置付けられた。
- 9 文部科学省 (2018) p.153。
- 10 野中根太郎 (2016) p.112。
- 11 町田守弘 (2020) p.i。
- 12 府川源一郎 (2022) より以下引用。「おそらくそこ (昭和 43 年版学習指導要領) には，言語の修得に関しては「理解」行為が先行し，その習熟の上に「表現」行為が生まれるとする考え方が基底にあったのだろう。実際，文章を書く際に，範型としての文章に対する理解がなければ，整った表現はできない。したがって，「理解から表現へ」という順序を，そのまま言語学習指導の過程に置き換え，十分な文章理解を経てから作文などの言語表現に移行するという方法が自然な学習過程だと考えられてきたのではないだろうか。(…中略…) /おそらくその (平成 10 年版学習指導要領の) 背後には，PISA の「読解力」などの影響を受け，主体的な言語行動をするため，明確な目的を持って言語活動を行うことが重要だ，という認識があったのではないか。つまり，漫然と受動的な言語理解の学習を重ねるのではなく，自己表現を前提とした言語学習が必要であるという考え方である。問題解決を目指した調べるための読むことの活動，あるいは発表するための読書活動などに重点を置くという立場でもある。」(pp.16-17。括弧内は引用者が補った。)
- 13 国立教育政策研究所 (2019.12.3)。
- 14 文部科学省 (2018) より以下引用。「PISA2012 (平成 24 年実施) においては，読解力の平均得点が比較可能な調査回以降，最も高くなっているなどの成果が見られたが，PISA2015 (平成 27 年実施) においては，読解力について，国際的には引き続き平均得点が高い上位グループに位置しているものの，前回調査と比較して平均得点が有意に低下していると分析がなされている」(p.6)。
- 15 注 2 に同じ，p.281。
- 16 同上。

17 児玉珠美 (2016) p.197。

### 参考引用文献

- Rouke Broersma & Freek Velthausz (2012) *DAT plus : extra bouwstenen voor levend taalonderwijs bij Dat's andere taal*, Nederlandse Jenaplanvereniging (NJPV), De Freinetbeweging, Bureau Levend Leren (BLL) & Jenaplan Advies & scholing (JAS)
- 苅谷夏子 (2019) 『ことばの教育を問いなおす』筑摩書房
- 国立教育政策研究所 (2019.12.3) 「OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査 (PISA2018) のポイント」 <https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html> (2022.12.12 確認)
- 児玉珠美 (2016) 『デンマークの教育を支える「声の文化」オラリティに根ざした教育理念』新評論
- 野中根太郎 (2016) 『全文完全対照版 論語コンプリート』誠文堂新光社
- フレーク・フェルトハウズ & ヒュバート・ウィンターズ [著], リヒテルズ直子 [訳] (2020) 『イエナプラン 共に生きることを学ぶ学校』ほんの木
- フレネ [著], 里見実 [訳] (2015) 『言語の自然な学び方 学校教育の轍の外で』太郎次郎社エディダス
- 府川源一郎 (2022) 「国語教育基礎論に関する研究の概観と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望III』溪水社
- 町田守弘 (2020) 『国語教育を楽しむ』学文社
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編』東洋館出版社
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 国語編』  
[https://www.mext.go.jp/content/20210909-mxt\\_kyoiku01-100002620\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210909-mxt_kyoiku01-100002620_02.pdf) (2022.12.12 確認)

(2023 年 1 月 31 日 受理)