

令和五年三月十五日発行
岐阜聖徳学園大学国語国文学第四十二号抜刷

「言葉による見方・考え方」と国語科教育

—— 学習指導要領の構造改革を考える ——

中村哲也

「言葉による見方・考え方」と国語科教育

—— 学習指導要領の構造改革を考える ——

中村 哲也

一、はじめに——二〇一七年版学習指導要領

現行の二〇一七年版学習指導要領は、その告示（二〇一七年三月三十一日）以降、幼稚園（二〇一八年度）をはじめ、小学校（二〇二〇年度）、中学校（二〇二二年度）において全面実施となり、さらに二〇二二年度からは高等学校で全面実施となり、改訂スケジュールはすべて終了を迎えた。

およそ十年に一度改定される学習指導要領は、文科省のサイトにあるように「学習指導要領」とは、全国どここの学校でも一定の水準が保てるよう、文部科学省が定めている教育課程（カリキュラム）の基準」である。ここで規定されたカリキュラム・指導方法・教科内容に基づいて、日本全国津々浦々の学校現場では、各教科の授業づくり・教育実践がおこなわれ、教科書の編纂事業もこれに従ってすすめられている。一九四七（昭和二二）年、当初は占領国アメリカ

カの指導要領をもとに、「試案」として出されたが、五八年の改訂以降、官報による告示にかわり、法的拘束力をもつこととなって現在に至っている。

実際、学校の授業では、教師は子どもたちに、自分の教えたいことを自分勝手に教えていいのではない。たとえ学生時代に「源氏物語」で優秀な卒論を書いた教師であっても、低学年の小学生にそれを直接に教えることには無理がある。教師の教育の自由は、学習者子どももあっての自由であり、恣意的なものではない。それゆえ、学習指導要領は、子どもの成長・発達あるいは年齢段階に応じた学習の進展についての十分な議論と理解を踏まえて作成されることになっている。

さて、学習指導要領の改訂をめぐることは、国民的規模の緊迫した議論が戦わされるのが常であるが、とりわけ今次の学習指導要領の

審議経過をめぐってはいつもにもまして注目が集まり、学校現場や教育ジャーナリズム、研究者をはじめ、教育に関心を持つ多くの人々の間で活発な論議が交わされていった。そして、私自身も、こうした論議の中で、あらためて現行の学習指導要領をどう理解したらいいのか、一筋縄ではいかないものを感じ続けている。

また近年では、現場の教諭からの改訂に対する率直な不安や懸念、深い困惑の声が聞かれることが少なくない。日本近現代文学研究者の日比嘉高は、今回の高等学校の学習指導要領改訂は、「高校国語科の曲がり角」であると捉え、「国語科の姿が変えられようとしている。教育「改革」を押し進めようとする力は、すでに二〇〇六年に教育基本法を変えているが、いま一〇年に一度の学習指導要領の改訂の機を捉えて、教育目標を変え、科目を変え、そして教科書を変え、教師を、生徒を変えようとしている。(…)このまま進むとどうなるのかと不安に思わずにはいられないほどに、今回の変化は大きい」とその不安感を吐露している。

そこで、本稿では、二〇一七年改訂の「学習指導要領の構造改革」を先導したキー概念である「コンピテンシー」(＝「資質・能力」「資質・能力の三つの柱」)——教育改革を推進するための「世界のトレンド」である「新しい能力」概念——に焦点を当てながら、「コンピテンシー」と「教科」とのかかわり・関係性について検討し、さらに

コンピテンシーと教科を媒介する概念として構想された「教科の本質」「各教科等の特質に応じた見方・考え方」(国語科の場合は、「言葉による見方・考え方」)について考察し、新学習指導要領における教科教育の位置づけとその意味について考えていきたいと思う。

二、「二〇一七年版学習指導要領」における「資質・能力」と「教科の本質」の概要

「二〇一七年版新学習指導要領」の基盤は、新たな時代の要請に対応した「学力・能力観」、すなわち「資質・能力」コンピテンシー「competency」である。そして、これに基づいて、教科教育も大きく見直されることとなった。^③この「資質・能力」は、「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」という「三つの柱」からなり、この枠組みの中で、「何を学ぶか」という学習内容、各教科等で育む資質・能力が明確にされ、他方、「どのように学ぶか」にかかわっては、「アクティブ・ラーニングの視点」を取り入れた「主体的・対話的で深い学び」に基づく学習過程の改善を強く求めたものであった。

実際、これまでの学校教育では、各教科等の「内容」を基盤とした領域特殊的な知識・技能、いわゆる「コンテンツ・ベース」が長期にわたり中心を占めてきた。しかし、これに対して、新学習指導

要領は、教科横断的な考え方を全面に打ち出し、領域を超えて機能する汎用性の高い「資質・能力」に基づく、いわゆる「コンピテンシー・ベイス」によって教育を再編しようとするものとなっている。

そこで、この「コンピテンシー」(資質・能力)と「教科」の論理をどうつなげるのかが大きな課題となってくる。そのため、これをつなぐ論理として、二〇一七年版学習指導要領には、「教科独自の見方・考え方」、「各教科等の特質に応じた見方・考え方」が新たに打ち出されることとなる。つまり、「はじめに教科ありき」ではなく、学習する子どもを軸に、子どもの視点から教科を見直し、何よりも、ひとつの教科というものを学習主体における見方・考え方の枠組みとして再編している。

「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という物事を捉える見方や考え方には、教科等それぞれの学習の特質が現れる。国語科に焦点を当ててみると、国語科では、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着眼し、その関係性を問い直して意味付ける「言葉による見方・考え方」が提示されている。

総じて、国語科という教科の枠組みにとられない、より柔軟な「言語＝ことばの教育」の方向性が示されており、これを積極的に捉えれば、これからの未来を担う子どもたちの資質・能力を形づく

る、いわば、新たなリテラシー教育、日本語教育が提起されているとも考えられる。

三、教育課程企画特別部会の動き

——「資質・能力」の検討から「教科」へ——

ではまず、新しい学習指導要領をめぐる審議会での議論の流れを見てみよう。

今回の学習指導要領の作成を準備した中央教育審議会(二〇一四年一月～二〇一六年二月)では、周知のように、すべての審議に先立ち、「教育課程企画特別部会」(以下、「企画特別部会」と略す)を設置した。この新規の部会は、改訂の基本方針を審議し、「論点整理」(二〇一五年八月)、「審議のまとめ」(二〇一六年八月)を文書公開している。

この部会の委員を務め、理論的取りまとめ役のひとりでもあった奈須正裕は、著書の中で、「従来とは異なり、各教科等別の審議会は、すぐには立ち上げられませんでした。そこからほぼ一〇か月の間、主要な議論の場は、教育課程企画特別部会という聞き慣れない名前の部会だったのです」と述べている。

したがって、企画特別部会がまず主導権をもち、従来の各教科等の審議会部会は、すべて企画特別部会の基本方針・基本認識に依拠し、

その範囲内で進められていくこととなったのである。

奈須によれば、企画特別部会では、まず、学習指導要領が運用の最終局面を迎える二〇三〇年の社会と、そこに生き、その次の社会を創造していくための子どもの資質・能力の育成について検討され、ここから、「育成を目指す」「資質・能力の三つの柱」という学力論を基礎づける枠組み^④が形作られていったという。たしかに、二〇〇七年に改訂された「学校教育法」第三〇条における、いわゆる「学力の三要素」は、新学習指導要領では、育成すべき「資質・能力の三つの柱」に置き換えられている。審議の過程の中で、私たちがとって馴染み深い「学力」という言葉は完全に姿を消したかのようだが、しかし、奈須は右の引用の中で「資質・能力の三つの柱」とは「学力論を基礎づける枠組み」と強調しており、学力論を推し進め、さらにそれを確固なものとする基礎概念として「資質・能力」が提起されていたと見ることができると。このことは、二〇〇七年の学校教育法の改正について、「資質・能力が、学校教育が目指すべき学力であることが法律上明確になった」と奈須が語っていることから裏付けられる。学校教育法の改正が、すでに学力を「資質・能力」と捉えるための先導的な役割を果たしていたという認識を奈須は示している。

こうして、学力論を基礎づけた後、企画特別部会では、活発な議

論を進め、教科等横断的な視点を常に視野に入れながら、資質・能力を育成するために教育内容はどうかあるべきかが検討されていく。

「限られたリソースの枠内で子供たちに「資質・能力の三つの柱」を豊かに、そして着実に育成するにはどうするのが最善かという問題意識を共有しながら、各教科等の内容について多角的に検討」がなされた。^⑤

各教科別のいわゆる「セクショナリズム」（「縄張り主義」「派閥主義」「縦割り」）に対する非常な警戒がここでも明確に示されている。企画特別部会の最大の「こだわり」は、奈須がいうように、同じ教育内容でも、「教科等別の部会に分かれ、その中で議論するのは、議論の在り方が大きく異なる」こと^⑥にあった。その意味で、各教科は、文字通り「subject」（語源はsubject投げられたもの。臣下・臣民といった意味も持つ）として「資質・能力」の下位に位置付けられたと見ることができると。教科を前提とした「教科ありき」の議論は据え置き、教科横断的視点での学び、汎用的スキルをめざしたカリキュラム・マネージメントを押し進めようとする企画特別部会にとって、各教科＝subjects（＝臣下）それぞれの役割と意義は、すべて「資質・能力の三つの柱」（コンピテンシー）の十全な育成にかかかわり、貢献するかにあつたのである。

「各教科等の特質に応じた『見方・考え方』」を内容編成や指

導方法の在り方を検討する際の重要な拠り所とすることが考え出されました。

加えて、「資質・能力」の育成に有効な教育方法の在り方についても、大臣諮問で言及のあった「アクティブ・ラーニング」を手がかりとして、また全国の先進的な実践事例などに基づき、かなり踏み込んだ検討が行われます。検討の過程において、「アクティブ・ラーニング」は「主体的・対話的で深い学び」として、その位置付けをより豊かに、より明確に、また初等中等教育の特質や実情に沿うような様々な修正・発展が施されていきました。^⑤

このように新学習指導要領の作成に携わる企画特別部会は、教科横断的な考え方を全面に打ち出すべく、領域を超えて機能する汎用性の高い「資質・能力」に基づく「コンテンツ・ベース」による「教科」の再編、学習指導要領の構造改革を目指したが、これに対して、各教科等の「内容」を基盤とした「コンテンツ・ベース」は、どうかかわったらいいのか、その関係性をめぐる大きな問題が浮上してきているのである。

四、「教科の特質に応じた見方・考え方」と「教科の本質」

汎用的な能力やスキルを意味する「コンピテンシー」（資質・能

力）が、既存の「教科」の枠組みとどう関係するのか。これはまさに新学習指導要領における中心的課題および論点である。

そこで、これらをつなぎ、媒介する概念として打ち出されたのが、「各教科等の特質に応じた見方・考え方」だった。

これは、学習者＝子どもの認知メカニズムと教科のディシプリンを媒介するものとして設定された概念装置であり、いわば、コンピテンシーベースとコンテンツ・ベースを結び付ける「通路」あるいはそれらの仲立ちをする「媒介」の役割が与えられている。「はじめに在来の教科ありき」ではなく、「学習する子供の視点」に立ち、「資質・能力」の立場から教科及び教科内容を全体的に見直すこと——ここに主眼がおかれている。

ただし、ここで奈須は注意を促す、これは、決して「教科の内容＝コンテンツ」を否定したもの、あるいは、そこからの脱却を主張したのではないと。

ここで気を付けるべきは、従来の学習指導要領において各教科等の主要な「内容」（コンテンツ：content）であった領域固有な知識や技能を、コンピテンシーと対立する位置に置き、あれこれかの二者択一で思考する過ちを犯さないことです。それは、教育史上の典型的な対立図式である系統主義vs経験主義か、「知識

か思考力か」という不毛な論争に明け暮れたことの再来でしかありません。

この点について教育課程企画特別部会の「論点整理」は、「教科等における学習は、知識・技能のみならず、それぞれの体系に応じた思考力・判断力・表現力等や情意・態度等を、それぞれの教科等の文脈に応じて育む役割を有して」おり、「思考力・判断力・表現力等や情意・態度等は各教科の文脈の中で指導される内容事項と関連付けながら育まれていく」と明言しています（二〇一六年二月二日中央教育審議会答申一五頁）。また、このように考えるからこそ、「育成すべき資質・能力と学習指導要領等との構造を整理するには、学習指導要領を構成する各教科等をなぜ学ぶのか、それを通じてどういった力が身に付くのかという、教科等の本質的な意義に立ち返って検討する必要がある」（同一五頁）ということにもなるのです。¹⁰⁾

このように奈須は、内容と資質・能力は対立図式ではなく、「個別具体的な内容について学ぶことを通じて汎用的に機能する資質・能力を育成するという関係」にあることを、何度も繰り返し以下のように強調する。「教科等の本質を掘り所に内容と資質・能力の調和の実現を目指す」、「教科等の本質を仲立ちとして、領域固有な内

容と汎用的な資質・能力を結び付け、両者の調和的で一体的な実現を目指す。¹¹⁾

こうした奈須の強調反復・念押しは、レトリック論の観点からすれば、「強調のパラドックス」というものがあるように思う。同じ表現が繰り返されることで、その効果はいっそう逆接的になっていくのである。審議に携わった委員としては、疑念や「誤解」をあらかじめ想定しておくことは当然のことだろう。しかしながら、今次のような学習指導要領の大胆な構造改革であれば、疑念や誤解、批判が生まれることに対する並々ならぬ警戒心があったことは疑い得ない。

五、「教科構造」と「教科の本質」——「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善

奈須は、「見方・考え方」について「各教科の背後にある「親学問」に固有な知識生成の方法論や認識論的立場、いわゆるディシプリンないしはエピステモロジーを基盤にしている」と述べ、「小学校入学以前から子供たちは「見方・考え方」の萌芽をすでに持っており、素朴で不完全ではあるが活用して、つまり「働かせて」暮らしてもいい」と指摘している。この点にかかわり、奈須はこんな例を挙げている。

ある冬の寒い日、五歳の幼稚園児が、水たまりを見て、水が張ったものと張らないものに気づく。そこで、今度は、思い思いの場所に水を入れたバケツを置き、冷え込んだ翌朝に水が凍っているものと同じでないものを確認し、やがてその違いに気づくようになる。五歳児にも、仮説を立て、観察による検証を行い、「条件制御や系統的観察といった科学の方法論」の萌芽がすでに感得されているのである。¹³⁾ 幼児がもつ、素朴とも言える認知のあり方は、すでに各教科の母体である「親学問」と同じ認知の萌芽を示しているのである。奈須は、この点をさらに「教科」と関係づけながら、次のようにまとめている。

子供たちが所有し、すでに「働かせて」いる素朴で不完全な「見方・考え方」を、小学校入学後に彼らが出会う、「親学問」に固有な対象へのアプローチをフォーマルで体系的な形で体現している各教科の学びを通して、より洗練された完成度の高いものへと「鍛える」ことが、各教科の任務なのである。¹⁴⁾

つまるところ、「見方・考え方」とは従来から教科の本質と呼ばれてきたものに他ならない。そしてその核心は、その教科ならではの対象に対する迫り方、挑み方であり、知識や価値を生成す

る独自のアプローチである。(…)「見方・考え方」の提起は、従来は存在しなかった、すっかり新しいものを付け加えることを要請するものではない。今一度各教科について、その本質は何だったかを問い直し、しっかりと位置付けて授業やカリキュラムの創造に赴いてほしいというお願いなのである。¹⁵⁾

「各教科の特質に応じた見方・考え方」とは、すなわち子どもの認知メカニズムと関連した「教科の本質」であり、この「教科の本質」を起点として、その教科内容を「親学問」との関連で捉え直し、より効果的で創造的な「内容研究」「内容の精選・再編」が求められている。

各教科の本質は何かを問い直し、しっかりと位置付けて授業やカリキュラムを創造してほしいとはいうものの、教育現場の教師や研究者に課せられた課題は非常に大きい。

ところで、こうした見解の背景にあるのは、奈須自身も述べているように、アメリカの認知心理学者J・S・ブルーナー(一九一五～二〇一六)の理論である。先の「五歳児」の例も、さながら、ブルーナーの『教育の過程』の一節を連想させる。「知的活動は、知識の最前線であろうと、第三学年の教室であろうと、どこにおいても同じものであるということである。(…)物理を学習している男の

生徒はいわば物理学者なのであって、その生徒にとっては、物理学者がするように物理を学習することのほうが、ほかの何かをするよりも容易なのである¹⁶⁾。

ブルーナーの『教育の過程』は、わが国の戦後カリキュラム史を語る上で不可欠の理論書であり、一九六〇年代の教育課程Ⅱカリキュラム改革に多大の影響を及ぼし、「教育の現代化」の理論的支柱として広く知られている。そして、今後の学習指導要領の作成においても、その理論が再び評価・注目されることになった。

奈須は、これを「ブルーナー・リバイバル¹⁷⁾」と呼んで強調しているが、確かに、国際的に脚光を浴びている「コンピテンシー・ペー
ス」の動向〔OECD〕等に照らせば、ブルーナーが提唱した「教科の構造」の概念は「コンピテンシー・ペー
ス」の先駆ともいえよう。実際、ブルーナーのいう「教科の構造」とは、「コン
テンツ」教科内容」という内容面よりも、知識を発見する「学び方」の育成という形式面を重視しているからである。

「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)をどう実施していくかという手立てをめぐって、奈須は、ブルーナーの「構造」を優先する考え方の効率性・有効性について次の二点を取り上げている。

ひとつは、学習全般に有効な学び方や考え方の体得、学びに向か

う力の向上により、個々の内容の習得速度が加速的に速くなっていくこと。もうひとつは、その教科ならではの「見方・考え方」や方法論に関する統合的で概念的な理解の達成に伴い、その教科についての確に見通しが持てるようになり、結果的に学びが効率化・着実化するという点である¹⁸⁾。つまり、汎用的なコンピテンシーの育成に立った「学び方学習」(前者)に依拠しつつ、要素的個別的知識よりも、「教科の構造」「構造」(後者)を優先したものとなっているのである(ただし、ここで私自身気になる点がある。ブルーナーは、『教育の過程』の中では「教科の本質」とは言っていないからである。彼が提示したのは、「構造」あるいは「教科の構造」という概念であり、一方、奈須は、そうした「構造」を「本質」に置き換えている。この意味上の相違がもつ微妙な差異は、教科を教える実践現場にかなりの影響を与えるのではないかと予想される。つまり、「構造」が不変的な「本質」に置き換えられることで、子ども・生徒が学ぶ教材内容(知識)の変化、多様性、流動性といった「構造」のもつ変化を受け入れるダイナミズムが退けられてしまう危険性があるからである)。

さらに、教育方法学の松下佳代も、こうした「構造」あるいは「知の構造」を優先し、重視する背景には、次のようなふたつの観点からの対応があったことを指摘している。これは大枠では、ブルー

ナーの「教科の構造」、奈須の「教科の本質」とも重なっている。まず、そのひとつが増大する知識量をどう削減していくかという「知識量の増加への対応」であり、もうひとつは、「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)の導入に伴う時間的制約への対応ということであった。¹⁹⁾

ひとつ目の「増大する知識量への対応」について、松下は「科学技術の発展により、教えるべき知識の量が増加する中で、事後的知識や用語を詰め込むより、重要な内容を絞り込み、概念や原理・一般化の理解を重視する指導が求められるようになったこと」であると述べている。たとえば、松下は、高校生物を例に挙げている。重要用語がなんと二〇〇語を超えるまでに膨れ上がり、生物学が暗記本位の学問であるかのような誤解を高校生に与え、入試科目として敬遠されるようになったことである。この事態を重く見て、新しい学習指導要領では、重要用語をこれまでの四分の一ほどに絞り込み、知識ではなく思考や思考力を発揮しながら理解させる指導へと転換している。²⁰⁾

ふたつ目は、「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)の導入に伴い、時間がかかり、学ぶべき知識の量が減少してしまうという事に対する対応である。たしかに、グループワークやディスカッションは、時間がかかるというのが正直な現場の実感で

ある。これに対して、一方的な講義よりはアクティブ・ラーニングの方が、知識の定着率が高いので、カバーする知識量は減少しても、身に着く知識はかえって増え、定着率が上がるとする見方もある。いずれにしろこうした議論は、知識量を問題としており、「事後的知識や個別的スキルの範囲の広さに関心を向けている」に過ぎず、「深い学び」の次元が不問に付されていると松下は難じている。²¹⁾

六、高等国語の教材編成をめぐる批判

しかし、すでにこうした傾向は、「国語教科書」における「多様性の排除」を招きつつある。たとえば、新学習指導要領は教材アンソロジーの形をとってきた国語教科書のあり方を否定するものだという紅野謙介による厳しい指摘がなされている。紅野は、次のように述べている。

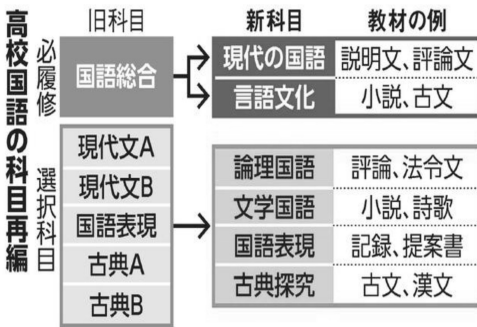
これまで「国語」の教科書は教材アンソロジーの形式をとってきました。しかし、それが否定されているのです。アンソロジーの意義は何でしょうか。さまざまな「他者のことば」を複数、並列させていくことです。他の教科と「国語」との決定的な差異は、そして「国語」をさまざまな教科の「要」としてきたのは、一つのことばに収まりきらない複数の「他者のことば」を取り込んでき

たことにあります。さまざまな教材に接することで、生徒たちの多様な声、複数の主体を刺戟する環境を用意してきたはずなので、複数の「他者のことば」を教室に取り入れることによって、教師―生徒という縦の関係に終わらない力学を導入してきたのです。⁽²⁾

たしかに国語の授業においては、それがことばの学習の場である以上、つねに様々な「他者のことば」――教科書の文字言語をはじめとして、教師のことばや他の生徒のことばなど――との出会いが学習者である子どもたちを待ち受けている。中でも、国語の文学教材は、言語の多種多様な質的差異から構成されているのである。また、「生活のことばと科学・文学のことば」「方言と標準語」「口語と文語」「大和ことばと漢語」「現代文学教材と古典文学教材」といった生活の中で馴染み親しんだ「ことば群」とそうでない距離感のある「ことば群」との違いや、物語・小説・随筆・評論などのジャンル間の差異など、あらためて、実に複雑で多彩な「他者のことば」群から教材が取られているのがわかる。

さらに、紅野の観点を押し進めると、二〇二二年度から全面实施となった高校の学習指導要領とそれに対応した高校国語の科目再編の問題に突き当たる。先にも引用した日比嘉高は、なによりも今次の科目編成の重大な問題点について、「能力」を、「科目」に割り振っ

てしまった」ことと言いつける。要するに、それまでの「国語総合」「国語表現」「現代文A」「現代文B」「古典A」「古典B」は、時代によって区分されてきたが、今回は「資質・能力」（コンピテンシー）に基づいて、「現代の国語」「言語文化」「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」へと再編されることになったからである（表参照）。日比は、「能力」によって「科目」が割り振られたと見ている。



朝日新聞デジタル2022年4月10日

ここで興味深いのは、日比が、料理、食事、いわゆる「食」を例えとして使っていることである。つまり、きちっと調理した食事を与えずに、サプリメントだけを摂取させて子どもや生徒の生命・身体を養っていくことに等しいと。

「資質・能力」に国語教材を還元させ、従属させることによって、教材は機能的に精製された「保健機能食品」(サプリメント)のようになってしまう。「糖質なり脂質なりタンパク質なりビタミンなりアミノ酸なりが、われわれが食べる日々の食事に含まれていることはたしかだろう。しかし、分析され概念化されたそれらの栄養素を、今度は人工的に生成し食品や薬剤として摂取することは、果たして十分な食事の代替になるのだろうか。抽出は除外と裏表の関係であり、機能に着目し、機能を追い求めて先鋭化すればするほど、もともとの食事に含まれていた多様で豊かな栄養物、そして食事の楽しみは、消し去られていってしまう」。

食材の持つ多様な質的差異を把握し、生かす料理人の営みは、さながら教材研究に心血を注ぎ、子どもたちの顔を思い浮かべながら授業、つくりをする教師の姿と重なってくる。どんなに栄養価の高い食材であっても、食べる人(子ども・生徒)の口に合わなければ食指は動かない。それゆえ、たとえば、「大豆」は、栄養はあるがそのままでは食べにくく、消化に良くない食材ではあるが、様々な手法・

工夫によって巧みに加工され、私たちの毎日の食卓に溶け込んでいる。食材は私たちの口に合うように手を加えられ調理され、味付けられるのである(調味)。渋さ、苦さ、辛さ、甘さ、酸っぱさ、しょっぱさ、淡さ、あるいはエグさなど、味覚のメカニズムが多彩に交錯して「味わい」の豊かさ・多様性を生む。これにさらに、食材の一番味のいい時期(旬の食材)、季節感、食器の趣や食事の作法も加わり、食の味わいは豊かさ・深みを増し、生長や生命の維持のためだけではない、生活の味わい、生きる喜びをもたらしてくれる。

私たちの食生活、食文化を支える「食材」の栄養だけを抽出して「保健機能食品」を作り、それを子どもたちに与えるのは、あまりにも「味気ない」ことである。食材のもつ多彩な個性を否定した横暴な行為といえる。ビタミンCレモン十個分に当たる一錠の錠剤を呑むのは効率がよく、体の不調を抱えた人には的確な処置かもしれないが、レモンの色合いや重さ、その果汁の酸味、香り、風味を吟味することはできない。

したがって、国語教材から「資質・能力」「教科の本質」だけを抽出すれば教材は機能的に精製された「保健機能食品」のようになり、国語教材は、味気ないサプリメントのようになってしまっている。これが、「教材の教材性」「教材の他者性・外部性」の喪失という事態なのである。

七、「言葉による見方・考え方」と国語科教育

二〇一七年版学習指導要領では、国語科の目標は、以下のように規定されている。⁽²⁵⁾

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通し、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旨す。

右の文言の冒頭にある「言葉による見方・考え方」とは、次のように説明されている。

言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着眼して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的としない国語科においては、言葉を通じて理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。このため、「言葉による見方・考え方」を働かせることが、国語科において育成を目指す資質・能

力をよりよく身に付けることにつながる事となる。(傍線中村)

他方、「学習指導要領・総則」では、「改訂の基本方針」「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進」として次のように説明されている。⁽²⁶⁾

深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることこそ、教師の専門性が発揮されることが求められること。

「見方・考え方」は、今次改訂で初めて登場する言葉であるが、「深い学びの鍵」、「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」というように、かなり重い位置づけとなっている。

さらに、総則では、「第3章 教育課程の編成及び実施 第3節 教育課程の実施と学習評価 1 主体的・対話的で深い学びの実現に

向けた授業改善」の項として、「見方・考え方」が説明されている。⁽²⁷⁾

(1) 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた「授業改善」において「各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という。）が鍛えられていくことに留意し、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。

これらの説明だけでは、「見方・考え方」とは何かがわかりにくい。こうした「わかりにくさ」「曖昧さ」については幾人かの論者による指摘がなされている。たとえば、鶴田清司は、「他の教科における「見方・考え方」と比べて、国語科の場合はそれを指定するのが困難な面がある。自然科学のように特定の学問的パラダイムが存在していないことが原因である。言語理論にしても文学理論にしても多種多様で、何をもって国語科固有の「見方・考え方」とするかは非常に難しい。この「解説」で説明されている「言葉による見方・考え方」も苦心の産物であろう。しかも、それは特に新しいものではなく、あえて「見方・考え方」という概念・用語を使わなくても、

国語科を担当している教師にとっては自明のことである⁽²⁸⁾と述べており、また、同様に松崎正治も、国語科が拠って立つ「親学問」とのかかわり方の不鮮明さを曖昧さの要因と見なし、「国語科は、社会科学、自然科学という親学問の成果が生かされている社会科学や数学科、理科と比べて、曖昧さがぬぐえない」と指摘している。⁽²⁹⁾

中でも、阿部昇は、「特に国語という教科は他の教科と比べて「見方・考え方」を考えていこうとするかわかりにくさが際立つ」と断じ、「国語科では見方・考え方という論議は弱かった（見方・考え方）を重視していたのは国語科では西郷竹彦くらいなものである）。言語による認識・認識方法という観点での研究は極めて限定的である」と断言している。その理由・背景について阿部は、明治以降の日本の近代国語教育史に遡りながら、以下のように総括している。「これは、国語科という教科が、「見方・考え方」以前に教科内容そのものの研究を丁寧にしてこなかったことに関わる（…）一九〇〇（明治三三）年に「国語」という教科が出来て以来、日本では国語科の教科内容説明が約一二〇年間軽視され続けてきた。「言葉による見方・考え方」が特にわかりにくいのは、それと深く関わ⁽³⁰⁾る」（傍点中村）。

この阿部の発言を簡潔にまとめれば、次のようになるだろう。〈国語科ならではの、教科としての特質に応じた「見方・考え方」すな

わち「言葉による見方・考え方」がこれまで明確になってこなかった大きな理由は「教科内容」の研究・解明が十分に行われてこなかったことにほかならない。

八、国語の指導事項を分類するための三つのカテゴリー——教育内容、教科内容、教材内容

右の引用の中で、「教科内容」の研究・解明が十分に行われてこなかった」と阿部は述べているが、とはいえ、国語科教育学においては、「教科内容」にかかわる概念規定、具体的な項目や自身の整備は、実践例に照らし合わせながらこれまで進められてきていることも忘れてはならないだろう。これについて、すでに鶴田清司は、文学教育の「教科内容」を国語科固有の知識・技術の観点から幅広く検討し、具体的な概念項目を洗い出すという試みを行っている³¹⁾。

文学作品等は倫理道徳、政治、宗教、イデオロギー、様々な思想信条といった国語科という教科の枠を超える内容、いわゆる「思想的価値」を含んでいる。しばしば、国語科は、道徳教育と混同されることがあるが、登場人物の人間としての生き方、人生観、人間観、価値観を读者自身の生き方と比べながら、解釈し、読み取っていく授業は今日でも行われている。しかし、鶴田は、これを「文化・社会・道徳などの広範囲な指導事項に及ぶ」、教科の枠を超えた「教

育内容」であると捉えた³²⁾。

これに対し、教科の基盤となっている学問・科学の体系（知識・技術）に依拠した指導事項を教えるのが「教科内容」であり、国語科では、「文学表現の原理・方法およびそれに基づいた「読みの技術」がそれにあたる」と鶴田は述べている³³⁾。

さらにもうひとつに、教材固有の内容（作者、作品の背景、人物、場面、事件、主題など）の理解を指導事項とする「教材内容」を鶴田は設定している。これは教科内容と異なり、特殊個別的な教材の作品知識にのみとどまってしまう危険性がみられると鶴田は指摘している³⁴⁾。

以上のように、鶴田は、文学教育について、「教育内容」「教科内容」「教材内容」という三つのカテゴリーに区別し、教科として国語科で教えるべき指導事項の混乱を解消すべく、それらを新たに整理し直す試みを行った。この試みは、見方を変えれば、「文学」や「文学教育」を、国語科という教科の論理で捉え直し、整備するものであったと見ることができるといえる。その意味で、これまで文学教育、文芸教育が中心的に担ってきた、「文学による見方・考え方」を、「三つのカテゴリー」によって相対化し、批判的に乗り越えようとするものだったともいえるだろう。

しかし、鶴田が行った「教科内容」の整備は、右に見たように、

あくまでも文学、文学教育に限定されたものだった。「文学教育」の教科内容を整備し、いわゆる「文学による見方・考え方」にある程度肉迫することが可能となったが、新学習指導要領で提示された「言葉による見方・考え方」については、まだ十分に検討されていない。

「言葉による見方・考え方」も、鶴田の提起した「三つのカテゴリー」によって相対化しえるかどうか。とくに、「言葉による見方・考え方」は、子ども・生徒の認知メカニズムや発達段階に即した教科固有の視点、ものごとの捉え方を要請しており、これをどのような三つのカテゴリー、すなわち「教育内容」「教科内容」「教材内容」に落とし込むのが国語科教育内容研究における理論上・実践上の大きな課題となってくるだろう。

注

- (1) 日比嘉高「高校国語科の曲がり角——新学習指導要領の能力
伸長主義、実社会、移民時代の文化ナショナルリズム」(『現代
思想』二〇一九年五月号 一一四頁)
- (2) 柴田義松・阿部昇・鶴田清司編『あたらしい国語科指導法
六訂版』(学文社 二〇二二年二八〇九頁参照)

- (3) 奈須正裕『資質・能力と学びのメカニズム』(東洋館出版社
二〇一七年 二七頁)

- (4) 同 二七〇八頁

- (5) 同 二六頁

- (6) 同 二八頁

- (7) 同 二八頁

- (8) 同 二八〇九頁

- (9) 同 三〇〇一頁

- (10) 同 四五頁

- (11) 同 四六頁

- (12) 奈須正裕「対象へのアプローチから教科を問い直す」(『教育
科学国語教育』二〇一八年二月号 五頁)

- (13) 同 五〇六頁

- (14) 同 六頁

- (15) 同 七頁

- (16) ブルーナー『教育の過程』(鈴木祥蔵・佐藤三郎訳)(岩波書
店 一九六三 一八頁) ブルーナーは、百歳を超える長寿を
現役の心理学研究者として全うし、実に懐の深い、豊富な業
績を上げた碩学である。それゆえ『教育の過程』のブルーナー
は、ほんの氷山の一角に過ぎないことを忘れてはならない。

もとより『教育の過程』は、ブルーナーが議長を務めた全米科学アカデミー主催の研究者会議（ウッツ・ホール会議）の報告書であり、また、訳語の曖昧さによる誤解も生じている（たとえば「ヒューリスティクス heuristics」を「発見的学習法」と訳したために、「発見学習 discovery learning」と混同された）。

ちなみに、ブルーナーの「learn how to learn」の考えは、わが国の「学び方学習」に大きな影響を及ぼし、六〇年代以降、実践現場においても試みられるとともに、理論化もされている。柴田義松の「学び方学習」（柴田義松教育著作集第七

七 巻 学び方学習論」学文社二〇一〇）など、再検討に値する研究書といえる。一方、奈須は、つとに、戦前からの木下竹次が奈良高等女子師範学校附属尋常小学校（現在の奈良女子大学附属小学校）で行った「学習法」の実践を取り上げ、絶賛する。だが、六〇年代以降、日本全国の公立学校で「学び方学習」への取り組みは活発に行われていた時期があった。たとえば、愛知県三河地方においては、「学び方学習」が活発に研究され、実践化されていたことが挙げられる。とくに、石川勉校長（当時）を中心とした刈谷市立刈谷東中学校

(17)

の「学び方学習」の実践は一九六八年文部省科研費「奨励研究」を受け、全校を挙げて組織的に行われ、全九教科及び教科外活動（学級会、生徒会、清掃など）まで「学び方」を徹底して追求している（愛知県刈谷市立刈谷東中学校『学び方学習』黎明書房一九六八参照——私が所持している版は、七四年の第八刷であり、この本がロングセラーだったことがわかる）。

奈須二〇一七年 一八九頁 奈須は、また次のようにも述べている。「実はコンピテンシーの考え自体は新しくはないんです。それこそ、ルソーの『エミール』はコンピテンシー・ベイスだと誰も言わないし追隨してくれないんだけど（笑）、僕は本気で思っているわけです。そこからデュイ、さらにブルーナーという流れ、まさに教育学のメインストリームですね。もっとも、教育政策としてはブルーナーがリードした「教育の現代化」以外はマイナーというか常に「草の根」だったんですが、それが今や国家やOECDみたいな国際機関までが主導する全地球的な動きになりつつある点に、現状の面白さがある。実際の中身を見ても、今回の動きはブルーナー・リバイバルと解釈できるんじゃないかと思います。そして、これはその「教育の現代化」の時も同じなんですけど、今回もコンピテンシー・ベイスが脚光を浴びている背景には産業界

- からの要請がある。しかも、日本ではタフネスとか地頭力とか、およそ内容から離れたものが「とにかく必要なんだぞ」とみたいに体験的に語られていて。さらに、その一方で知識はたくさん持っていた方がいい、みたいな二元論的な学力論に行きがちだね。それをどうやって教育の側でずらすかと考えたときに「教科の本質」という言葉が一番いいと思った。教科の本質をきちんと教えると言ったら、さすがに産業界の人も「それはそうだろう」と納得してくれるだろうから」（奈須正裕・江間史明・鶴田清司・齊藤一弥・丹沢哲郎・池田真『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化二〇一五年 三七〜八頁 傍点中村）
- (18) 奈須二〇一七年 一九〇〜一頁 (ブルーナー『教育の過程』訳書では一九〜三三頁)
- (19) 松下佳代「資質・能力とアクティブ・ラーニングを捉え直す」(グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎます』勁草書房二〇一九年 十一〜二頁)
- (20) 同 十一ページ
- (21) 同 十二頁
- (22) 紅野謙介「『国語』における多様性の排除——教材アンソロジーの意義」(『現代思想』二〇一九年五月号 一一三頁)
- (23) 日比前掲 一一七〜八頁
- (24) 同 一一八頁
- (25) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成二九年告示)国語編解説』
- (26) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成二九年告示)総則編解説』
- (27) 同 総則編
- (28) 鶴田清司「見方・考え方」を働かせることによる「深い学び」——国語科特有の「見方・考え方」とは何か」(「読み」の授業研究会編『国語授業の改革19 国語の授業で「見方・考え方」をどう鍛えるか』学文社二〇一九年 一三三〜四頁)
- (29) 松崎正治「世界を切り分ける力としての〈言葉による見方・考え方〉」同 一四一〜二頁
- (30) 阿部昇「国語の授業で「言葉による見方・考え方」を鍛えていくための方略」同 八〜九頁
- (31) 鶴田清司「〈解釈〉と〈分析〉の総合をめざす文学教育」学文社二〇一〇年 四四四〜六四頁に詳述されている。また、柴田義松・阿部昇・鶴田清司編『あたらしい国語科指導法 六訂版』(学文社 二〇二二年 五三〜六一頁)においても、簡潔な説明がある。

(32) 鶴田二〇一〇年 四四五頁

(33) 同 四四五頁

(34) 同 四四五頁 なお、鶴田は、教材「やまなし」を例にとって、三つのカテゴリーの違いを次に明示している(同 四四三～四四頁)。「〈教材内容〉と〈教科内容〉と〈教育内容〉を区別することによって、文学の教材研究や授業づくりはむしろん、授業の分析・評価にも有益な観点をもたらしてくれる。例えば、いま教師が指導しようとしていることは三つのレベルのどれか、また、それはその教材にとって妥当かといった判断ができるようになるのである。

この区別に従うと、例えば、「やまなし」(宮沢賢治)の授業目標を次のように設定することができる。

a 〈教材内容〉レベル……「五月」が殺し殺されるという恐怖の世界であることを知ることができる。

b 〈教科内容〉レベル……オノマトペや比喩表現に着目して、二つの世界を対比することができる。

c 〈教育内容〉レベル……「やまなし」を読んで、賢治の仏教的世界観について考えることができる」。