

2010年代の国語教育目標論に関する一考察

—『どうする？ どうなる？ これからの「国語」教育』を中心に—

佐賀大学 竜田 徹

キーワード：国語科、国語教育、目標論、学力論、大学入学共通テスト、学習指導要領

1. 目的と方法

本研究の目的は、2010年代の国語科学力・目標論の成果と展望を考察することである。

2010年代(2011年～2020年)の国語教育研究における注目すべきトピックの一つとして、第九次教育課程で示された高校国語科の科目編成や大学入学共通テストをめぐる議論が挙げられる。そこでは、個別の教育政策の妥当性のみならず、国語教育の本質や今後の方向性が問われ、行政、民間、学術の垣根を越えて活発な議論が行われた。高校の新課程は2022年度から年次進行で実施されることとなっている。新課程の展開に際し、国語教育のあり方をめぐって行われた2010年代の議論の成果と展望について検討することは、今後の国語教育学研究の見通しをもつことにつながる重要な課題である。

先行研究として、全国大学国語教育学会が10年ごとにまとめている研究ハンドブック『国語科教育学研究の成果と展望』における「学力・目標論」に関するレビューがある。しかし、同書は主に同学会における研究成果物を主な調査対象としているため、関連学会や学校現場における動向が反映されにくいという問題点がある。そこで本研究は、そうした立場の論客が国語教育に関する提言を行った紅野謙介編(2019)『どうする？ どうなる？ これからの「国語」教育 大学入学共通テストと新学習指導要領をめぐる12の提言』(幻戯書房)を調査対象としたい。これにより、全国大学国語教育学会の研究レビューを相対化・拡充する新たな知見を得ることができるであろう。

この目的を達成するため、本研究では以下の手順で検討を進める。○研究の背景を明らかにし、学力・目標論の検討を行うための枠組みを設定する。○紅野編(2019)を検討対象とする理由を明らかにする。○紅野編(2019)の各論考における提言内容を学力・目標に焦点を当てて検討する。○上記の検討に基づき紅野編(2019)の意義と課題を検討する。○上記の意義と課題は国語科学力・目標論としてどの

ように位置づけられるか、最初に提示した枠組みと比較対照しながら考察する。○最後に、本研究の成果と課題をまとめたい。

2. 背景

溝口和弘(2017)は、教科教育の目標のあり方について次のように述べている。

教科の目標は、固定的絶対的なものでなく、常に相対的である。教科の目標は、そもそもの目標設定において他教科との関係や人間形成における役割の仮定を基に設定される。目標を実践に移す際も社会や学校、子どもの状況から教師によって絶えず組み替えられる。教科の目標研究は、このような目標の相対性を意識しつつ、その妥当性を多方面から検証する方法が必要となる。(p.113)

国語科の目標に関しても、固定的絶対的なものではない。常にその妥当性を問い、更新を続けていく必要がある。

2010年代はグローバル化や高度情報化、人工知能の進展などに伴う社会環境の流動化と複雑化、それに伴う学校教育環境の変化を背景として、「これからの時代に必要な学力は何か」に関する議論が積極的に展開された時期であった。教科教育分野でもその本質を問う動きが盛んであった。日本教科教育学会編(2015)、同(2020)はそうした動きを象徴する著作であった。

国語教育領域においても学力・目標に関する研究が活発に進められた。竜田徹(2022)は、上述したハンドブックにおいて、全国大学国語教育学会の学会誌、刊行物、書評対象書籍を主な調査対象として2010年代の国語科の学力・目標論に関する成果と展望を明らかにした。表1はそれをまとめたものである。項目名は竜田(2022)の見出しを引用し、適宜、文脈に基づき語句を補った。

【表1】2010年代の学力・目標論の成果と展望
(竜田, 2022)

<p>【成果】</p> <p>(1) 言語生活の実態把握：ことばの孤独さ、虚しさ</p> <p>(2) 共生の国語教育の提唱</p> <p>(3) メタ言語的理解の育成</p> <p>(4) マルチモーダル・リテラシーの導入</p> <p>(5) 論理的・創作的・批判的思考の育成</p> <p>(6) 主体概念のつかみ直し</p> <p>(7) 出来事と成果を生み出す実践目標論の展開</p> <p>(8) 学習者が参画する目標論の構築</p> <p>(9) 国語学力観の拡張と中心化</p>	<p>【展望】</p> <p>(10) 教科名称の検討</p> <p>(11) 国語科の基盤となる言語観の検討</p> <p>(12) 言語化能力の明確化</p> <p>(13) 実践目標の記述方法の検討</p> <p>(14) 災害・疫禍に正対する国語教育の開拓</p> <p>(15) 国語科の成果の明示</p>
---	--

表1から、2010年代に学力・目標論に関わってどのような議論が展開されたかの大枠を捉えることはできる。しかし、限界もある。それは調査対象資料が上述したように限定されているため、関連学会や学校現場における動向を反映しにくいからである。2010年代、教育政策の立案において、全国大学国語教育学会の研究成果が十分に参照されていないのではないか、学会外部からみて明確になっていないのではないかという指摘があった（高木まさき, 2018）。国語教育学研究が何を発信してきたのかを明確化することで、逆に不十分な部分はどこかが明らかになる。そのためにも、新たな資料に基づいて表1の内容の妥当性を問うことが重要である。こちらの「地図」にない情報があちらの「地図」には載っているということがある。そういった発見を繰り返すことで国語科学力・目標に関するよりの確な「地図」を追求していかなければならない。学力・目標を主題とする文献はもちろん、それ以外の研究にも学力・目標に関する提言が含まれているという考え方に立ち¹、価値ある言説を発掘・検討し国語教育学分野の研究成果を相対化することで、「国語科は何を目指すべきか」に関する議論の妥当性・公共性を高めることが可能になる。価値観が多様化し大きな目的・目標を掲げにくい現代、このことがとくに求め

られていると考える。

3. 検討資料について

紅野編（2019）を検討する理由を述べたい。

一点目は、同書の議論の中で2010年代における教育政策が数多く言及されていることである。2016年以降、PISA調査のリーディング・リテラシーにおける日本の生徒の「平均得点が有意に低下している」との指摘、第九次教育課程に関する中央教育審議会答申の公表、大学入学共通テストの導入とその記述式問題をめぐる方針変更など、高校国語をめぐる大きな動きがあった。2019年1月には日本文藝家協会から「高校・大学接続「国語」改革についての声明」が出されるなど、民間の動きも活発であった。本書が刊行された2019年7月は、行政、民間、学術の立場を越えて国語教育をめぐる議論が高まっている時期であった。こうした背景をもつ本書は、国語教育の動向を捉えるうえで重要な資料であるといえる²。

二点目は、教科教育の専門家以外の論客が多いことである。12名の執筆者は文学・日本語学研究者、高校教諭、学習塾講師で構成されている。国語科学力・目標論において、そうした論客の専門領域における議論が積極的に参照されているとはいえない現状がある（田近洵一, 2013）ことから、本書は貴重である。しかも、本書の構成を見ると、「第1部 現状を分析する」における教育政策や高校現場の実態把握、「第2部 新共通テストにおける「国語」をどう見るか」における大学入試問題やPISA型読解力の議論、「第3部 思考力・判断力・表現力を身につける」における論理的思考力・判断力の吟味、そして「第4部 ことばの教育を作り出す」における授業や教師・生徒の関係性をめぐる諸問題の検討というように、高校国語をめぐる問題が多角的に検討されており、国語教育学研究の成果を相対化する有益な視点を得ることができる。

三点目は、紅野編（2019）では国語教育の根源に関わる考察が展開されていることである。これをもっとも典型的に示すのは五味渕の論考における次の一節であろう。

よって、いまなお大切なことは、高等学校「国語科」のこれまでの実践と課題をあらためて捉え直し、「国語科」の授業が何を手放してはならない

のか、「国語科」に携わってきた複数の立場の人間がそれぞれの場所で考え、発信し、相互に学び合うことであるはずだ。「国語教育の危機」を自己検証のタイミングと位置づけ、高等学校「国語科」の授業がやってきたこと、やってこなかったこと、本来やるべきはずだったが実現できなかったことを検討し、「国語の時間」の価値を言語化していくことであるはずだ。(pp.31-32)

このように、本書には国語教育の目的や目標に関する見解が随所にみられることから、2010年代後半における国語教育観を捉える検討資料として適切である。もちろん、各論考はかならずしも国語科学力・目標研究の蓄積の上に立って行われているわけではない点、高校を中心に論じられている点には注意が必要である。本書が教育政策に対する批判の書として受けとめられやすいことも確かである(原田 2020)。しかし各論考を詳細に検討すると、実は「批判の書」として一括りにすることはできない多様な見解が展開されていることがわかる。各論考にみられる国語教育観を取り出すことには大きな価値があると考えている。

理由の四点目は、紅野編(2019)を対象とした十分な研究が見られないことである。同書を国語科学力・目標論の立場から検討した研究は、管見の限り、原田(2020)を除いては行われていない。原田(2020)は、高校国語の科目再編や大学入学共通テストが大きな話題になった2017年以降の目標に関する議論をレビューし、とくにインクルーシブ教育の視点から同書の意義を明らかにしている³。しかし、同書には原田の指摘以外にも2010年代の国語教育目標論に位置づけるべき意義があると考えられ、これを明らかにする研究が必要である。

以上、刊行の背景、論客の専門性、根源的考察の展開、先行研究の乏しさから、紅野編(2019)を検討の資料とする。

4. 紅野編(2019)の各論考の検討

本節では紅野編(2019)に収められた4部12編の論考を順に検討する。とくに国語教育のあり方について述べられた部分に着目し、国語教育の理念や目的、学力や目標に関してどのような考えが示されているかを明確にしたい。

4. 1. 紅野謙介「いま「国語」の教育で何が起きているのか」

本論考は、本書の編者でもある紅野が新しい高校国語科の科目編成・教育内容や大学入学共通テストの改革における問題点を指摘したものである。高校国語科の改革に対する紅野の基本的な立場は、次のような記述に示されている。

「国語」はAI時代をにらんで、「思考力」を鍛えるという。「思考力・判断力・表現力」を鍛えることにだれも異論はない。目指すのは知識ではなく、「主体的・対話的で深い学び」であり、その学び方を身につけることで予測不能な事態にも対応できるという。これもまったく異論はない。つまり、総論としては賛成である。だれも思考力は二の次だという者はいない。ところが、いざ、テストとなると総論とは様子が変わってくる。(p.22)

本来は密接な結びつきを保つべき教科目標と学習内容が新しい国語科ではうまく結びついていないと紅野は述べる。大学入学共通テストにおける「実用的な文章」、「複数の資料」を「複雑」に組み合わせた出題、「架空の対話形式の文章」は、読むことの軽視をもたらすものとして捉えられている。この見解を支えるのは、本書の「はじめに」で紅野が述べる言語観である。

「国語」という教科は、私たちの日々の思考や想像力、生活や仕事に強く結びついている。「ことば」こそ、自分自身を形作り、自分と社会とをむすびつける紐帯の役割を果たしてきた。家族や友人と語り合い、見知らぬ他人や異なる立場の人たちと対話し、交渉し、協働作業をするにも「ことば」は必須である。「国語」の能力が身につかなければ、あらゆる教科にも影響する。教科の要と呼ばれるのもそのためだ。その「国語」の教育を変えていくということは、社会のビジョン、あるいはビジョンを生み出す方法そのものに関わることになる。(pp.1-2)

紅野は、ことばの認識・対話・創造を重視する言語観に立っている。この言語観からみたとき、入試問題から想定される学習内容の複雑さや架空性は、改善すべきものとして映るのである。

もちろん、大学入学共通テストの出題形式がそのまま国語の授業の「具体例」になるわけではない。大学受験をしない生徒も少なくない。その意味で紅野の立論が大学入学共通テストのあり方をそのまま国語科授業にスライドさせている点には注意しなければならない。しかし、言語・人間・社会の関係を重んじる言語観に立脚して実質的な対話を追求するのが国語科であるとする紅野の指摘は、多くの関係者が共有できるものだと考えられる。

4. 2. 五味渚典嗣「新しい国語科」は何が問題なのか？—新学習指導要領のイデオロギー—

五味渚の論考にも紅野と同様の問題意識を見て取れるが、生徒と教師がともに学ぶという出来事性を重んじる点に五味渚の特徴がある。

ただ話せばよい、書けばよいというものではない。レポートの書き方やプレゼンテーションのマナーを知るのは確かに大切だが、それと同等以上に重要なのは、何と共に学び、何について議論を重ねるか、ということだ。(中略＝引用者) テキストに対して自由に知性を働かせる、学ぶ者たちの声と学ぶ意志とに開かれた思考の現場。「国語科」がこれまで営々と積み重ねてきた、教える者と学ぶ者が共に学び、教える者が学ぶ者によって教えられる時間の価値を、決して手放してはならないとわたしは思う。(pp.42-43)

五味渚の考える国語科は、教師と生徒が対等の立場でことばと向かい合い、「教える者と学ぶ者とのヒエラルキーが不安定化する瞬間」をどこまでも求めていく時間である。ことばは「そのひとの経験や個性、環境や思想信条、時々的心と身体の状態にも深く結びついているもの」という言語観を基盤とし、一定の文脈の中での統合的な言語運用過程が重視されてこそ、生徒の読みに教師が揺さぶられるという出来事が起こる。教員個人の行為者性ないし交換不可能性によって、生徒は形式的なロールプレイに陥ることなく、教員の設定した枠組みそのものを捉え返すような省察性を発揮することもできる。しかし、新しい国語科ではこれとは逆の方向が助長されると五味渚は指摘する。つまり、学習の要素還元主義⁴的な志向、授業の進め方の標準化・規格化、目的論の脱落と評価活動の「偽装」⁵、そして学習内容が無批

判に反復・強化するだけの機械的な振り返り(リフレクション)の実施を危惧しているのである。

このように五味渚の論考では、国語科において生徒と教師の良好な対話的関係をどこまで追求できるかという問題が検討されているのであり、国語科教育が単に解釈を権威的に教え込むような進め方とは対極にあることを主張している。

4. 3. 清水良典「高ため」のプリンシプルから—「非文学」に抗して—

清水の論考は、内発的な表現意欲に基づく創作活動の重要性を、高校において清水自身が実践した文章表現学習をもとに提言している。その実践は「自分にしか書けないことを、だれが読んでも分かるように書く」ことを目標とし、「一番古い記憶を書く」、「水の入ったコップを観察して気づいたことを書く」、「子どものころ夢中になった遊びを再現する」といった題材で展開された。清水はこの経験から、「いわゆる文学的な表現というものの、人間が根源的に持っている言葉の能力と不可分なものであり、人間の言葉の能力にとって宿命的なものだということが分かる。それを我々は、生徒の文章から教えられたのである」(p.50)という。教師が生徒から教わることに言及している点は五味渚と同様であるが、それが書くことの領域において論じられた点に清水の論考の特色がある。「しかるべき学力が備わり、多くの優れた文章や文学作品に親しんでこそ、その原理を使いこなす能力が身に付くのではないか。そう考えるのが常識だ。しかし、結果的にはそうではなかったのである」(p.47)という指摘も、読むことの指導を中心に論じている五味渚の提言とは対照的である。

清水が導くのは、新しい高校国語科の教材観ないし学習観に関わる次のような鋭い指摘である。

言葉の表現とは、人間の生活経験や記憶の蓄積から醸成され湧き出てくるものである。その人間にとっての切実で鮮烈な経験は、同じだけの切実さで表現を求めるのである。そういう場合、表現は他者や社会を意識した発信である以前に、まず自己の内部との対話から始まる。「自分にしか書けないこと」の衝動がまず書く意欲を発動し、次いで、それがどのような現象であるか、どんなふうに見えるか、どうまとめればよいか、という

自分への問いかけが、表現の論理性や分かりやすさをも創り出していくのである。／そう考えてみると、文部科学省の指示する「論理的」「実用的」であるために「非文学」的でなければならないという文章観の問題点がはっきりしてくる。社会的コミュニケーションの有用性を追求しているようでありながら、そこでは人間の個々の心の自発性が全く問われていないのだ。ただ押し付けられた「実用」のモデルに馴致し、規範に似せた回答を提出する態度が求められる。人がそれに困難を感じるのは、たとえば本当は容易いことでも内面の求めるものではないゆえに、取り組む気になることが難しいだけなのだ。(p.56)

ことばが「湧き出てくる」源泉として「人間の個々の心の自発性」を重んじる言語観である⁶。この言語観を基盤として文学的な表現を書くことの重要性を訴える清水の提言は、本書の中でも際立って精彩を放っている。作家としての経験や生徒の作文とともに示されたこの提言の説得力は強い。

以上、本書第1部の論考を検討した。いずれもことばの対話性を重視した国語教育論だが、読むこと（理解）と書くこと（表現）の重みの置き方には差異を認めることができる。

4. 4. 駒形一路「大学入学共通テスト」をさぐる一記述式問題を中心に―

駒形の論考は、「対話性」を視点として、大学入学共通テストの問題点と改善策を提言している。駒形は、現場教師の立場から「我々も日々の実践を通して、少なくない数の生徒たちが作問者の想定以上の解答を作る力を持つことを知っている」(p.67)とし、採点基準や模範解答を見直す過程は生徒との対話そのものであると述べる。しかし共通テスト（記述式）ではその採点方式や条件付与の性質上、対話的な採点は不可能であり、その対極にある円滑で効率的な情報処理式の採点とならざるを得ない。この点について駒形は、「思考力・判断力・表現力」を重視する流れとは明らかに逆行し、むしろこれまで以上に情報処理能力に長けた受験者が高得点に至る結果を招く」(p.69)と懸念する。「情報処理能力」のネガティブな面が指摘され、言語運用における「熟慮」が軽視されているのではないかと指摘している。

もう一つ見逃してはならないのは、入学試験と現

場授業とを短絡的に結びつける政策に対する批判的見解である。駒形は大学入学共通テストについて、「各高校現場の「テスト対策」を変える力はあるかも知れないが、授業そのものを変える力はない」(p.79)と指摘する。

「五十万人以上」という受験者数のみに目を奪われ、ここに手を加えれば高校教育も大学教育も変わるはず、とばかりにセンター試験の力を過大評価したことが誤りの始まりだったことは認めねばなるまい。たしかにセンター試験が果たしてきた役割は大きい。しかし、多くの受験者を抱えているとはいえ、大学入学者を選抜する手段として機能してきたにすぎない。(p.81)

今回の入試改革の一面に「入試を変えれば授業も変わる」という前提があったとすれば、その前提の妥当性をこそ問うべきであるという重要な指摘である。テストで測られる学力だけが教科の学力なのではないうえ、テストに出題されなかったからといって授業で扱わなくてよいことにはならない。このように考えることによってこそ、共通テストの枠組みにとらわれない国語の授業の創造が可能になる。駒形は、授業や答案を媒介とした学習者との対話を重視する姿勢を基本としつつ、共通テストが測る学力と授業で目指す学力を安易に接続せずに、その差異を見極めようと主張しているのである。

4. 5. 小池陽慈「大学入学共通テスト」現代文の可能性と懸念

小池の論考は、新テストの特徴を「複数テキストの横断的読解」及び「情報処理系記述式問題」と呼び、学習塾講師の立場から一定の意義を見出している点において、他の論客とは異なる立場にある。小池は、「新テストの記述式問題は〈きちんと訓練を積みめば、しっかりと得点できる〉内容になっている」(p.85)、「新テストにおける〈複数テキストを横断的に読む〉という形式は、〈テキストの開かれ〉をリアルに体感させることができるものだ」(p.87)という。情報処理型の記述式問題も含め、新テストの出題にある程度肯定的である。そこには、「現代文の学習に不毛さを感じてそれを敬遠してきた子どもたち」へのまなざしと、国語教育を通して次のような姿勢を育てたいという目標がある。

繰り返すが、センター試験の現代文は、〈浅い〉問題が多い。／そして〈浅い〉問題は、このように、〈浅薄な受験テクニック〉を生み出してしまいやすいのだ。結果として高校生、受験生たちは、〈真摯に本文に向き合う〉という、現代文という科目において本来追求すべき姿勢を、ないがしろにしてしまう。このような事態が現代文、ひいては国語という科目における〈危機〉に直結することは、間違いないだろう。(p.92)

小池は、新テストにおける記述式問題にも上の危うさがあることを指摘するが、その一方で上述した可能性も見出し、現代文を敬遠する高校生を学習に向かわせ、「真摯に本文に向き合う」経験を積ませることができると考えている。テスト問題をきっかけの一つとしてことばに向き合う学習者の姿勢を育成しようとする小池の見解に注目したい。学校の国語が苦手な高校生と向き合っている塾講師の立場から、国語科が本来目指すべきものに関する貴重な提言が出されたことを、重く受け止めたい。

4. 6. 大橋崇行「『PISA 型読解力』に結びつく国語教育・文学研究—新学習指導要領の問題点と新しい「読解力」の構築に向けて—」

大橋の論考は、第九次学習指導要領国語にみられる「読解力」観の問題点を、PISA 調査との比較分析を通して考察したものである。大橋は、「PISA 調査の平均点が低下していることを改善するために必要なものとして示された〈読解力〉の概念は、PISA の枠組みではなく「全国学力・学習状況調査」の結果に基づいている」(p.102)と述べたうえで、「PISA 型読解力」について次のように述べている。

PISA の枠組みで示されている「reading literacy」「reading strategy」は、語彙力や文法的知識に加え、テキスト全体の構造を読む力や、既習の知識とテキストとを結びつけて読む力などである。PISA 型読解力が示すテキストからの「情報の取り出し」という要素は、新学習指導要領にも色濃く反映されているものの、本来それは新指導要領をめぐって強調されている、一つ一つの文が持っている意味を正確に理解するという意味での〈読解力〉だけではない。テキストを評価する

ことや、他のテキストを踏まえてコンテキストを読み解くことを含めた、より包括的なテキスト読解が要求されているのである。(p.103)

この PISA 型読解力の捉え方を踏まえるのであれば、国語の授業において「文学テキストを論理化していく「読解」を学べるようにするにはどうしたら良いのか」(p.109)という議論がなされるべきであったが⁷、第九次学習指導要領においては、論理的な読解を学ぶ教材は「論理的な文章」に限定され、「文学的な文章」の読解では「現代の文学のあり方やテキスト分析の思考とはかけ離れた、素朴な〈文学〉イメージにまつわる情緒主義的、古典的な〈文学〉観」(p.111)に基づく学びが求められていると大橋は述べる。この主張はやや議論を単純化しすぎている印象もあるものの⁸、「論理国語」と「文学国語」が対立的に受けとめられやすく、学習内容の分断や「素朴な〈文学〉イメージ」の形成を招きやすいという示唆をここから得ることはできるであろう。

このように大橋の論考の特色は、文学研究の立場から PISA 型読解力を意義づけている点にある⁹。とくに、PISA 型読解力がもつ包括的で幅広いリテラシー観(一つの文章を正確に読み取るだけでなく、文章を評価したり他の文章と比較検討したりすること)と、テキスト分析を重視する学習観(文学テキストを論理的に捉えていく学習)が価値づけられている。同時に、取り上げるテキストの種類や読みのあり方が科目の特性によって規定されたり分断されたりすることへの懸念が表明されているといえる。

以上、第2部の3編の論考は、学習者の読む行為の統合的・包括的な性格を重視する点で共通する。一方、条件つき記述式問題や情報処理能力をめぐっては限界と可能性の両面が指摘されている。

4. 7. 阿部公彦「『論理的な文章』って何だろう? —「社会で使える言葉」を再考する—」

阿部の論考は、基本的には紅野や大橋と同じ立場から、高校国語の新科目における教材の取扱い、とりわけ「論理をやるなら「論理的文章」で」という考え方に疑問を投げかけている。阿部は、西尾実と時枝誠記の「言語教育と文学教育」論争を跡づけながら、「日本の国語教育界では、長く「論理」か「文学」かという対立図式が保持されて」きたという。そして、「こうした議論がいっこうに前に進まなかつ

たのは、決して「文学の抵抗」のせい」ではなく、「論理」や「実用」という概念が「あまりにも無批判に」使われてきたためであるとし、「議論の土台となっている「文学」対「論理」という構図の妥当性」を問うことが必要であるとする（pp.121-122）¹⁰。

「論理」や「実用」という概念を文章様式（ジャンル）の列挙とは異なる形で記述すべきとする指摘は重要である。阿部は、すべての文章を「まるで文学のように」読んでみる実践を提案したうえで、本論考を次のように結んでいる。

ほんとうに生徒の論理性を鍛え、実社会で使える実用的な言葉を身につけさせたいなら、汚れや雑音にまみれた言葉をこそ使う必要があります。使い手の匂いが付着し、情緒だけでなく思惑やイデオロギー、ときには勘違いなども含むような言葉。そうしたものと格闘させることでこそ、「生きる力」を育む国語教育ができるのではないか。こう考えると結局は文学テキストにたよらざるを得ないのではないかという気がします（p.131）

状況・文脈の中から「論理」を取り出すプロセスにこそことばを学ぶ意味があるという考えに注目したい。「論理」を予め取り出したうえで教えるという要素還元主義に対して批判的立場に立ち、読解力の育成における文脈性が重視されている。また、書き手の意図や思惑をも読むことを目指すクリティカル・リーディングの考え方を見出すこともできる。

4. 8. 仲島ひとみ「国語の授業で「論理」を学ぶ」

仲島の論考は、自身の著作『大人のための学習マンガ それゆけ！ 論理さん』を教材とした授業を検証しながら、「論理」を取り出して教える国語の授業の意義と方法を提言するものである。国語科で論理を教えることに関する仲島の基本的立場は、次のような記述に示されている。

これまでもいわゆる「論理的な文章」の読み書きは国語科の中で教えられてきたが、今回の学習指導要領の改訂では、とりわけ「論理」というものを明示的に教えることが求められている。「論理国語」という科目名称はそのひとつのあらわれである。／新指導要領のこの方針自体は意義のあることだと考える。なぜなら、論理は思考を精密に

積み重ねるために欠かせないものであると同時に、文化的背景や思想信条が異なる他者と対話する際に土台となるものであり、現代に生きる生徒ひとりひとりの生活を支える力になるからだ。（p.133）

仲島は狭義の論理と広義の論理を区別したうえで、上述のマンガ教材を用いてまず狭義の論理を明示的に学び、それを広義の論理に橋渡しするという学習の流れを提案する。論理が多文化共生社会を生きる生徒を支える対話の力になると主張するところに仲島の立論のもっとも大きな特色がある。海外につながる子どもたちへの教育を考える際、「論理は対話の出発点になる」という仲島の指摘を取り入れることは重要であろう。

その一方で、仲島の実践例を念頭においた場合、言語活動の日常的・社会的文脈性と要素主義的指導との間に折り合いをつけることが大きな課題になると思われる。仲島は、「個別の文脈に寄り添いすぎた知識はそれと異なる状況では使いにくく、むしろ抽象的だからこそ汎用性がある役に立つということがある」と述べる（p.134）。狭義の論理を個別の文脈から離れて学ぶことで、情報リテラシーや学術的探究、コミュニケーションに応用することはできるであろう。しかし具体的文脈から独立したワークブックを用いての指導法は、ドリル式にも受け取られ、学習者の学ぶ意欲や主体的な言語活動を軽視することにもなりやすい。それは教員の交換可能性とも相性がよい。ドリル、ワークブック、問題集等を用いた指導を否定したいのではなく、仲島の指摘を手がかりの一つとして、国語科の学習内容の性格に応じた指導法の適切な組み合わせを検討していく必要があると思われる。

4. 9. 跡上史郎「「判断力」の危機—学習者の意思決定におけるヒューリスティクス—」

跡上の論考の特色は、「判断力」という一点に着目して国語科が育てる学力のあり方を論じた点にある。主に文学的文章の授業に焦点を当て、テキスト理解に関わる客観的情報を参照しながらテキストを読み直し、自分の読みを変更するか否かに関する意思決定を繰り返すことで、「以前より理解が明確になった」「よりよい意見が得られた」という感覚の獲得を目指す学習が構想されている。跡上はこのプロセスの意義について次のように述べている。

「推論」と隣接する「意思決定」の問題に焦点を移動させることで、トゥールミン・モデルにおいては困難だった「判断力」の育成を図ってはどうだろうか。それは、論理的思考力・表現力を下支えするより根源的な能力である。(p.175)

跡上は、論理的思考力の育成におけるトゥールミン・モデルや三角ロジックに一定の意義を見出しつつ、それはかならずしも不確実性を増す社会状況下における「判断力」にはつながらないのではないかと指摘する。確かに三角ロジックにおいて主張・根拠・理由づけ（推論）の形式を整える作業だけが優先されると、その論理構成や主張の妥当性の吟味が手薄になったり、ヒューリスティックス¹¹に頼った判断に陥ったりしやすい。跡上の論考が目指す「判断力」とは、上述した仲島の狭義の論理と広義の論理でいえば、状況の中で適切な判断を下したり相手を納得・説得したりするという広義の論理に関わるものとみることができる。跡上は、「(引用者補＝授業を通して)情報量が増大し、新たに得られた情報が認知主体のシステムをフィードバック的に更新し、より効果的な情報の取り扱い方ができるようになっていくように支援することが、「教育」に他ならない」という(p.174)。「判断力」は、不確実な状況下において、恣意的に考えたり周囲に流されたりするのではなく、学習者が自分の考えの偏りを自覚し、主体的に新たな情報を求めてその意味や信頼性を吟味し、自分の意志を更新する力である。それはクリティカル・リテラシー（批判的リテラシー）や情報活用能力として捉えることができる。

以上、第3部の論考を検討した。あえて二者択一で示せば、「論理」を広義に捉えるか狭義に捉えるか、「論理の育成」を仲島のようにドライに考えるか阿部・跡上のようにウェットに考えるかという点に国語教育のあり方をめぐる重要な論点がある。しかもこれらの解決の道は、どちらかを選択すれば済むということではなさそうである。

4. 10. 古田尚行「国語の授業」とは何か

古田の論考は、大学の附属学校で教員養成に携わる立場から、国語科授業における授業者の姿勢を追究したものである。そこでは主に教育実習の指導教員として中学校・高校教員免許取得を目指す実習生

をどのようにサポートするかということが論じられている。したがって、古田が国語科の目標として述べる次のような指摘も、ことばを教える者としての倫理を求めるものとなっている。

「国語の授業」とは、他者の発する言葉の裏側にある欲望や権力性を批評し、自分もまた他者へ言葉を発する時には、欲望や権力性に極力自覚的であり続けようとする事への教育、といえる。すなわち、他者に簡単に所有されず、他者を安易に所有せず、ともに言葉のやりとりを通じてよりよい社会を模索して作り上げていく力を育成する場である。そして、そこに必要なのは、他者の存在であり、他者を認識させていく仕掛けであり、環境である。自分と他者それぞれが前提としているもの、「自分たち」が前提としているもの、それらを可視化していき、批評していく場としての授業である。(p.197)

この指摘は、教材を語る授業者のことばには常に「ある種の欲望や権力性がはらまれている」ということへの深い理解から発せられている。教材や教師のことばや価値観が学習者のことばや価値観に影響を及ぼすことへの自覚を求める発言であるといつてよい。それは一種のクリティカル・リテラシーであり、共生社会を支える理念でもある。重要なのは、この目標を達成するには「授業者が交換可能な存在ではない」ということが国語科にとって方法論以上の意味をもつことである。なぜなら、学習者にとっては授業者こそ異なることばや価値観を体現する代表的存在だからである。古田の論考は国語科授業を通して学習者と授業者がどのように良好な教育的関係性を築くかを問うているのであり、一種の国語教師論となっていることに注目したい¹²。

国語科の目標を実現するにあたり、授業者の交換（不）可能性を問うことがいま求められているのではないか¹³。近年、学習指導要領における言語活動例や「主体的・対話的で深い学び」という方針の提示、全国規模の学力調査の実施など、授業内容や授業方法を標準化・規格化（パッケージ化）する動きが加速している。コロナ禍に伴う学習のオンライン化、若手教員の増加、日本語指導を必要とする生徒の増加も、それに拍車をかけている。しかし、現実の言語生活における言語活動は常に一回限りの出来

事であり交換可能ではない。授業者、学習者、教材のことばを第一義的な教材とする国語科において、授業内容や授業方法のパッケージ化をめぐる動きが学習者の国語学力にどのような影響をもたらすのか、今後検討する必要があると考える。

4. 11. 小嶋毅「ことばの教育をめぐって―事実・現実への認識を深める教育のために―」

小嶋は、言語の論理を重んじる立場から国語科の目標を述べている。そのことは「国語の授業の目標は、すぐれた日本語の担い手を育てることにある」という立言に明確に示されている。小嶋は、大学入学共通テストの出題例を念頭に、架空の実用文の学習や既成台本に基づく話し合い学習は、形式的で空疎になりがちだという。そして言語学の成果や教育科学研究会国語部会の指導過程を援用し、「文法」や「文図」や「かたり」などに着目して、ことばに表された事実・現実への認識を深める学習を提言する。その背景には、「国際化の時代に、不確かな言語意識で日本語を用いることの危険性や、現代日本語文法について間違った知識を持つことのデメリットを、もう少し考えてみる必要がある」という問題意識がある。小嶋は論考の結びで次のように述べている。

書く力や話す聞く力を高める国語教育が必要だということに異論はないが、そのための基盤となる言語、日本語に対する理解が不確かなものであってはいけない。国際化の進展著しい今だからこそ、言語学や日本語研究の成果を取り入れて、日本語を母語とする人もしない人も納得がいくような文法的知識やテキスト論的知識を高校段階でも教えていくべきである。テンス・アスペクトを含めて日本語に関する知識を体系的に教える「言語教育」を本格的に打ち立てて、それを「言語活動の教育」にも役立てることや、ことばならびに現実社会に対する認識を深める指導を充実させていくことが必要である。(pp.222-223)

このような言語の論理に重きをおく学力・目標論はこれまでの国語教育史にも登場してきた。国語科の教科としての基盤を考えるうえで、言語の論理をゆるがせにすることはできない。ことばの仕組みを理解することは、小嶋が言うように、日本語を母語とする人としらない人をつなぐ多文化共生の国語教

育を築くために不可欠の視点の一つである。そのうえであえて課題を挙げれば、小嶋自身も述べるように「同じ日本語を学習対象にしながら、日本語を母語としない人を相手に行われている「日本語教育」と「国語教育」との間に分裂があり、それぞれで教える文法が異なっていること」(p.203)、またそれゆえに、日本語（言語）の知識に関して何をどこまで指導事項とするかを見定めるのが容易でないことであろう。同時に、そうした文法知識からはみ出していく、生徒の多様な言語産出を認めていくこともグローバル時代の国語教育では大切になると考えられる。その意味で小嶋の論考は、言語学・日本語研究と国語教育の接続を考えていくうえでいまだ解決されていないさまざまな論点を提示したものといえることができる。

4. 12. 川口隆行「国語教育と日本語教育」

川口の論考は、共生の時代におけることばと文化の教育のあり方を正面から論じたものである。川口は、「多文化共生」という概念の意味合いや阪神大震災を契機に始まった「やさしい日本語」の取り組みを考察したうえで次のように述べる。

そもそも「外国人等」といっても、一人一人違った文脈や背景を背負った人間であって、何が「やさしい」かは異なっている。やや単純化した言い方ではあるが、非漢字圏出身者と漢字圏出身者における「やさしさ」の違いを少しでも想像して欲しい。大切なのは、「やさしさ」とはどのようなものなのか、具体的な相手を観察し、立場を想像し、あるいはその声に耳を傾け、理解を得ることにある。文脈や状況に依存しない均質な言葉を作りましょう、使いましょうというのではない。異なる立場の者同士が、誤解と理解を繰り返し、試行錯誤の翻訳行為を重ねることでは「やさしさ」は見つからない。「やさしさ」とはそういう困難な実践にこそ宿るだろう。(p.234)

川口が重視するのは、マジョリティとマイノリティが「正しい日本語」ではなく「その場つなぎのことば」をつくりだしながら居場所をともに作っていく「実践」である。その「困難な実践」を遂行する力を川口は「言語調整能力」と呼ぶ。川口の問題意識は小嶋に近く、「国語教育／日本語教育と棲み分け

られている二つの領域を再考する作業が、今後理念的にも実践的にも急がれる」(pp.226-227)と述べているが、そこで目指されるものは、より学び手の日常的な状況性・文脈性を重視したものとなっている。読む行為だけでなく話す・聞く・書く行為に着眼していることも川口の特徴である。

見逃してはならないのは、マジョリティ側（日本語を母語とする人）がマイノリティ側に対して自分で身につけた日本語を自分で批判・解体する力を一方的に奪わないようにするために、マジョリティには自身が身につけている日本語や日本文化の「正しさ」「自然さ」を批評する姿勢と方法、いわば批判的リテラシーを身につける必要があるという指摘である。この点は、植民地時代のやり方（言語の強制）とは異なるかたちで他者と言語を分かち合っていくための教育の道筋を示すものとしてきわめて重要である。言語的マジョリティへの教育が「日本語教育推進法」の「範疇の外」にあるのだとすれば、「言語調整能力」の育成は国語教育の課題として受けとめなければならない。このように川口の論考は、多文化共生社会の国語教育が目指す学力を「言語調整能力」として明確化したものといえる。

第4部の3編の論考は、多文化共生の国語教育の構築に着目したものであった。そこでは批判的リテラシー、ことばの仕組みへの理解、そして言語調整能力が目指されている。

5. 紅野編（2019）の総合的検討

ここまで、紅野編（2019）の4部12編の論考を学力・目標論の観点から検討してきた。本節ではその結果をもとに意義と課題をまとめる。意義としては各論考で一定の共通理解がみられることを、課題としては立場の違いがみられることを取り上げる。

5. 1. 学力・目標論としての意義

意義の一つめは、教師と学習者の実質的な対話を追求する点である。とくに五味渕、清水の論考に明確であるが、本書全編に通底する思想であるといつてよい。人間同士の対話性を高めることは現代の社会的課題である。社会的な分断や人間同士の疎外状況乗り越えるために国語教育には何ができるか。その一つが国語の授業における対話の追求である。対話は主にテキストの読みをめぐる行われる。教師はときに学習者の読みに驚かされる。固定した教

える立場というものが揺さぶられ、権威的な教え込みではなく水平な関係での学びが目指される。このように本書では、国語の授業は他者との対話的關係を築く力を伸ばす時間・空間として価値づけられているのである。

二つめは、ことばに真摯に向き合う姿勢を求める点である。とくに紅野や駒形の論考に顕著であったように、新しい科目構成や大学入学共通テストの出題形式が学習者のことばへの姿勢をどのように変えていくかを慎重に見極めようとするスタンスが多くの論客に認められる。その背景には、複数のテキストを短時間で情報処理する設問や架空の対話を読み取る設問が、ことばと真摯に向き合う態度ではなく、ことばを空洞化し軽率に扱う態度を学習者にもたらしうのではないかという危惧がある。一方で小池の論考において、情報処理式の記述問題が国語を苦手とする学習者に対し、国語に向き合い自信をもつ機会を与える可能性が指摘されていた点にも注目したい。テストの出題形式に対しては様々な意見があったとしても、国語を敬遠する生徒を学習に振り向かせることそのものは、私たちが合意できる目標だと考えられるからである。

三つめは、言語活動プロセスの統合性・文脈性を重視する点である。阿部、五味渕、大橋の論考に代表されるように、論理を見出す力にしても、文章を書く力にしても、テキストを読む行為にしても、そのプロセスは個々の文脈から切り離すことのできない、状況に依存した形で存在しているという考え方が本書に広く認められる。このことはPISA調査に否定的であるか肯定的であるかに関わらず共通している。ただし授業における指導方法としては、状況性・包括性の重視とは異なる見解もみられる。

四つめは、クリティカル・リテラシーを重視する点である。古田、川口、阿部の論考は、国語教育において自分や他者の言語行為に伴う意図、欲望、政治性を批評する力、すなわち自分や他者のことばに潜む前提を厳しく問う力の育成を目指している。複雑な状況の中での適切な判断力の育成を提言する跡上の論考も、情報活用を通じたクリティカル・リテラシーの育成論と捉えることができる。これらの議論は、テキスト教材を扱う国語教室が孕む一種の権力性に自覚的である。そして、ことばに関する知識・技能、思考力・判断力・表現力を何のために身につ

けるのかということを社会的・倫理的視点に立って考えようとしているのである。

五つめは、(多文化) 共生の国語教育への志向性が認められる点である。これは四つめの意義を現代の国語教育を取り巻く社会的背景に位置づけることでもある。とくに川口の論考における「言語調整能力」の提言は重要である。また、狭義の論理の明示的指導を提言する仲島や、国語教育と日本語教育の連携により「すぐれた日本語の使い手」を目指す小嶋も、グローバル時代の国語教育に着目している。具体的な提言内容は異なるが、非母語話者をはじめとする言語的マイノリティにも開かれたことばの学びを創造するという方向性が広く共有されている。

意義の六つめとして、共生時代の学びに関わり、「国語科」という教科名の見直しが必要だとの指摘がある点を挙げたい。紅野は「肝心の「国語」という教科名そのものは棚上げになっている」(p.4)という。小嶋は「国語科(「日本語科」と呼ぶべきだが)」(p.203)と述べる。教科名の見直しに明確に言及するのはこの二編のみだが、他の論考でも「国語科」と鍵括弧を付したり教科名に相当するような別の語句を用いたりするものがあるうえ、本書の書名自体「「国語」教育」となっている。このことから、本書には「国語」という概念および「国語科」という教科名を問い直すような考え方があると捉えることができる。

5. 2. 学力・目標論としての課題

ここで課題と呼ぶのは、個々の論考に内在する問題点というよりも、各論考を比較する中で浮かび上がる矛盾であり、立場の違いを越えて国語教育のあり方を追求するための論点となるものである。

一つめは、国語教師の行為者性・交換可能性をどう考えるかである。紅野編(2019)の論客の多くが求める国語の授業は、教員が代わっても担当可能な標準化・規格化された授業内容や授業方法を追求する方向性では行われていない。それは意義の一点目に挙げた「対話性」が、その必要条件として教師個人のことばの個性、互いの信頼関係、ことばの出来事の一回性を求めるからである。学習者にとって国語の授業は、ほかならぬその教師個人との対話的関係を築くプロセスでもある。しかし、それは教室の閉鎖性を助長したり指導技術の共有を難しくしたりすることもある。「同じ学習者の実態、同じ教材で

も、同じ授業にはならない」(古田, p.198)という国語の授業に顕著な個別的性格を私たちはどう評価すべきか。これからの時代を生きる子どもたちのことばの学びをよりよいものにしていくうえで、国語教師と学習者の関係をどう考えるか。こうした問いを国語教育目標論にも位置づけたい。

二つめは、とくに論理やことばの仕組み、情報の扱い方の指導に関わって、言語に関する知識・技能を取り出して明示的に教える要素主義的指導をどう考えるかということである。意義の三点目に挙げた「文脈性の重視」で述べたように、生きたことばの学びを構築するうえで要素主義的指導には限界がある。しかし、仲島は「論理」の指導において個別の文脈から独立した学びにも一定の意義を認めていた。学習者の実態と学習内容の特性を関わらせながら、文脈性を重視する学習とそうでない学習とを調和させる視点が今後のことばの力の育成には必要になるかもしれない。このことは、上述した「教師の交換可能性」にも関わってくるが、単に教師個人の教え方の自由として済ませるのではなく、教科内容に応じた効果的な教え方という視点から検討することが重要である。

三つめは、国語の授業と言語観の関係性の検討である。本書の特徴の一つは、論客の多くが自身の言語観を示していることにある。その意味で本書は国語教育における言語観の重要性を提言しているともいえる。紅野が述べたのはことばがもつ創造・認識・伝達の各側面であるし、五味渕はことばと人間の精神的・身体的結びつきを強調した。清水は心の自発性から生じる文学的表現をことばの力の根源とした。これらはいずれも、ことばを道具以上のものとして捉えている。人間が操作する便利なツールとしてではなく、人間存在そのものとして捉えられているのである。これに対し、大学入学共通テストやその記述式問題が「情報処理的」で「機械的」だと批判されるのは、ことばを、情報を効率的に伝達し結果を出すためのツールとしてのみ扱っているようにみえるからであろう。しかし、ことばを情報伝達のツールとみなす言語観が有効に機能する学習もある。たとえば、情報の取捨選択、論文の作成、他者とのコミュニケーションなどである。小池はあえてそこに記述式問題の肯定的側面を見出していた。国語の教科内容と有効な言語観は関係しているのであって、どれか一つの言語観が排他的に国語教育を支えるの

ではない。しかも言語観は国語学力観と結びついて実践者の授業を規定する。国語科授業と言語観の関係についての基礎的探究を進めるとともに、各々の国語教育研究・実践の前提となっている言語観を顕在化・自覚化する機会をつくることが重要である。

四つめは、言語能力の育成においてより優先されるのは理解領域か、それとも表現領域かという点である。多数の教材文を読む経験を積んでこそ適切に書くことが可能になるのか、そうとは限らないのだろうか。この問いかけに対する答え方にもおそらく各論客の言語観や学力観が反映される。たとえば、「書く力や話す聞く力を高める国語教育が必要だということに異論はないが、そのための基盤となる言語、日本語に対する理解が不確かなものであってはいけない」（小嶋, p.222）という指摘には知識習得を優先する考え方が表れている。しかし国語教室の生徒が教えてくれるのは、道筋は一つだけではないということに他ならない。紅野編（2020）の論客の専門分野からみれば、テキストの読みや知識・技能の習得が議論の中心におかれることは必然である。それは本書の特色でもある。重要なのは、「しかるべき学力が備わり、多くの優れた文章や文学作品に親しんでこそ、その原理を使いこなす能力が身に付くのではないか。そう考えるのが常識だ。しかし、結果的にはそうではなかったのである」（p.47）という清水の見解を一つの参照点として、文学研究や日本語の学びを国語教育において重んじていくために、読むことの学習のあり方をどのように改革していくかを考察すること、そして読み手と書き手の両方の立場からテキストを重んじる道を探ることではないだろうか。清水の論考はそうした意味で本書の中でもとくに貴重である。

そして五つめに、各種の「テスト」（入学試験や学力調査）の問題と国語の授業をどのように関係づけるべきかという課題を挙げたい。大学入学共通テストに対する各論客のスタンスはかならずしも一様ではない。また、駒形や古田のように、「テスト」から一定の距離をおく論客もみられる。「テスト」はたしかに国語教育が目指す目標・学力を表現するメディアの一つではあるが、生徒の国語学力や授業のあり方に関する議論のすべてを集約するものではない。国語教師が各種のテスト問題を授業や教材のあり方を示すモデルのようにみなしてしまえば、教育課程の実施における「テスト」の影響力を必要以上に高

め、カリキュラムをつくり出す個々の教師の裁量をみずから矮小化することになりかねない。国語の授業と「テスト」との結びつきのみを単純に強調することにはこのような危うさがある。今後、学習評価のあり方が見直される中で総括的評価や学力測定の形式も変わっていき、たとえば状況性や対話性を重視した「テスト」が開発されるかもしれない。しかしそうだとしても、授業は授業、「テスト」は「テスト」として切り離して国語教育のあり方を議論する視点を大切にすべきではないか。

6. 考察

ここまで、紅野編（2019）の各論考を学力・目標に焦点を当てて検討してきた。5で述べたことをまとめると表2のようになる。表1と区別するために通し番号を「k1」からとした。

【表2】紅野編（2019）の意義と課題

<p>【意義】</p> <p>(k1) 学習者と教師の実質的な対話の追求</p> <p>(k2) ことばに真摯に向き合う姿勢の追求</p> <p>(k3) 言語活動プロセスの統合性・文脈性の重視</p> <p>(k4) クリティカル・リテラシーの育成</p> <p>(k5) 多文化共生の国語教育の重視</p> <p>(k6) 教科名の見直しの必要性</p>
<p>【課題】</p> <p>(k7) 国語教師の行為者性・交換可能性の検討</p> <p>(k8) 明示的・要素主義的指導のあり方の検討</p> <p>(k9) 国語科授業と言語観の関係性の検討</p> <p>(k10) 理解領域が先か表現領域が先か</p> <p>(k11) 「テスト」と授業の関係性の検討</p>

表1と表2を比較してどのようなことがいえるか。紅野(2019)の各論考には表の各項目には還元できない個別の文脈もあるが、本研究では2010年代の国語科学力・目標論の動向を大きく捉え、その成果と展望を明らかにすることを目的としているので、その観点から考察を試みたい。

まず共通する部分をみておく。(k5)と(2)は、多文化共生の国語教育を目指す点で共通する。(k6)と(10)は、ともに教科名に関する展望である。言語観に関する(k9)は(11)の展望と共通する。(k4)クリティカル・リテラシーの育成はいくつかの論点を含むものの、(5)の成果と一環のものである。また、

(3)、(4)、(5)、(k4)の4項目は、言語の機能や対話の本質、メディアの特性を批評するという点において重なり合うといえる。

(k3)言語活動プロセスの統合性・文脈性の重視は、(7)出来事性を重視する考え方の中に位置づけることができる。(k10)理解領域が先か表現領域が先かかという問題も、二項対立ではなく、学習者にとって意味ある言語活動プロセスをどう引き起こすかという視点から解決すべき問題であり、(7)や(k3)と不可分の関係にある論点である。これらは国語教育学研究が従前から重視してきたテーマだといえる。

次に紅野(2019)から新たに示唆される学力・目標論の成果と展望を取り上げたい。

まず、ある知識・技能を取り立てて教える要素主義的指導(k8)の可能性について、今後改めて検討する必要があると考える。なぜなら、言語に関する知識及び技能の指導や、多文化共生の国語教育の実現という現代的課題に応えるための有効な手立てになると考えられるからである。今後の展望として、言語活動プロセスの統合性や状況性と、明示的な取り立て学習やスキル学習とを効果的に組み合わせた国語教育のあり方を学力・目標論と関連づけながら明らかにすることが重要ではないか。ここには(13)実践目標をどのように記述するかという問いも関わってくるであろう。

次に、国語教師に着目したい。(k1)は現場の国語教師が授業で大切にしている考え方、(k7)は国語科授業に顕著な特性の一つであり、これらは国語教師としての信念に関わるものといってよい。とくに、(k7)の教師の交換可能性は、国語科学力・目標論と国語教師論(教師のあり方)とを結びつける論点の一つとして注目される。

さらに学習者の言語生活の実態把握に関わることとして、(k2)のことばに真摯に向き合う姿勢を取り上げたい。その背景には、(1)とは異なる視点からの実態把握がある。すなわち、「情報処理的な記述問題」に取り組む機会が多くなったために、結果として、テキストを読んで熟考したりことばを吟味したりすることを軽視する傾向が強まっているという指摘である。大学入学共通テストに代表される今回の教育改革に備えようとすれば、国語科の学習も指導も、ことばの熟考・吟味を軽視する方向に進まざるを得ない実態がある。「テスト」のためにつくられた形式的な架空の対話に虚しさを覚えている生徒も

いるであろう。こうした実態把握に基づいて、「実質的な対話」や「ことばに真摯に向き合う姿勢」に培う国語教育が求められているのである。つまり(k2)は、(1)の実態把握を補充し、そこから導かれる国語教育の目標を明確化したものといえる。なお、学習者との対話的關係の構築は授業実践の土台となるだけでなく、(8)教師と学習者による国語科目目標の共創の基盤ともなることを指摘しておきたい。

最後に、(k11)「テスト」と国語科授業の関係を問うことは、重要な課題でありながら、国語教育研究の文脈では十分に論じられてこなかったのではないか。これまで、PISAの学力観を検討した田近(2013)や浜本(2013)のように、「テスト」から新規性の高い学力観を抽出し国語学力論に位置づける研究は行われてきた。しかし、いまや全国学力・学習状況調査やPISA調査、大学入学共通テストは、日常生活や国語の授業場面を想定した出題をすることによって、国語教師の授業構想に積極的に関与しようとしているようにみえる。少なくとも紅野編(2019)にはそのように受けとめている論考がみられる。こうした状況は、「テスト」から抽出された学力が、国語科の到達目標としてではなく授業実践の目標として理解されている結果といえるのではないか。さらにいえば、テスト問題そのものが一種の授業提案として受け取られる状況があるのではないか。このように、何を身につけるかに関する研究(学力論、評価論)とどのように学ぶかに関する研究(内容論、方法論)の関わり方について、「テスト」を視点として考察することが今後の課題になると考えられる。

以上から、紅野(2019)から新たに明らかになった2010年代の学力・目標論に関する成果と展望は、次のようにまとめることができる。

[成果]

- ・言語生活の実態把握：ことばの吟味、熟考の軽視を助長する傾向

[展望]

- ・要素主義的指導の可能性の検討
- ・学力・目標論と国語教師論の関係づけ
- ・「テスト」と国語科授業の関係の検討

7. 研究の成果と課題

全国大学国語教育学会における研究成果物を主な

調査対象とすることで見出された 2010 年代の国語科学力・目標論に関する成果と展望（表 1）を、紅野編（2019）における「提言」の意義と課題（表 2）を通して相対化し更新するという本研究の目的は、概ね達成することができた。両者には共通項が数多く見出されただけでなく、「教師」「テスト」「要素主義的指導」「記述問題」というキーワードが象徴するように、学校現場の授業実践に即した視点から、学力・目標論の成果と展望を更新する新たな知見を得ることができた。

本研究の課題として、国語科学力・目標論の検討資料として具備すべき条件を明確化することが挙げられる。2において紅野編（2019）を検討する理由は明確にしたものの、本来は学力・目標研究の検討資料とは何かという前提がまずあって、そのうえで同書を導くという手順を踏むべきかもしれない。ある資料を国語科学力・目標論に関する価値ある論考とみなす際に、さらにはそこから学力・目標論に関する価値ある記述を取り出す際に、どのような要件や手続きを経る必要があるのかについては、従来の研究レビューにおいても十分に明らかにされていない。この点の検討を行い、今後の学力・目標研究につなげたい。

【注】

- 1 ここでは難波博孝（2018）における国語教育思想研究に関する考え方を参照した。難波は人間と言語の関係を「無意識によって母語が操られ、その母語によって私が操られている」と捉え、「国語教育研究は、いかなる領域であれ、母語を操る無意識を対象にしなければならない、そのような研究は、「思想研究」として定位するべきものとする」（p.16）という。学力・目標についての考え方もまた、「母語をコントロールする無意識」にはかならない。それは学習指導要領や論文といった形で顕在化することもあればしないこともあるが、すべての国語教育研究には国語学力・目標に関する考え方が潜在しているとみることができる。
- 2 本書刊行後の 2019 年 12 月、当時の萩生田光一文部科学相は、大学入学共通テストで導入予定だった国語と数学の記述式問題について、採点の質などの課題を解消できないとして、白紙撤回すると発表した。本書に収められた各論考は、記述式問題が導入予定であるという前提に立って論じ

られていることに留意されたい。

- 3 原田（2020）は、2017 年以降の国語科に関する議論の多くが全国大学国語教育学会や日本国語教育学会の刊行物の執筆者以外の者で占められていることを指摘し、教科教育研究者が議論に積極的に参画するよう呼びかけている。2017 年以降の学力・目標論に関して国語教育学研究からの発言がまったくなかったわけではないが、本稿はこの呼びかけに賛同し、一つの応答を試みるものである。
- 4 本研究では、統合的な言語活動プロセスを遂行する学習形態や単元的発想に基づく学習形態（国語単元学習）と対比することを意図して、要素還元主義、要素主義という用語を用いる。
- 5 ここでは、パッケージ化された資質・能力を文脈なしに習得することが自己目的化することによって、学習評価が形骸化することをいう。
- 6 だれも国語嫌いや作文嫌いを育てたくはないと思っているが、「現代の国語」や「論理国語」にはそういうところにもっていかざるをえない教材観・学習観が内在しているのではないかと清水は憂慮しているのである。
- 7 関連して、「中教審答申で用いられた「テキスト（情報）」という用語は、PISA の試験で用いられる「texts」の枠組みを反映しつつ、誤訳したものだと考えられる」という指摘（p.104）や、「学習指導要領の『解説』で国語科の項目ごとに新たに設置された「読書」の項目は、有効に活用したい」という指摘（p.113）は重要である。後者は、「新たに設置された」が意味する点をさらに明確にする必要はあるが、「読書」の目標に関わる貴重な指摘である。
- 8 なぜなら文部科学省（2019）では、たとえば、科目「文学国語」において「これまでの研究成果として確立している文学理論や、特定の作家について研究している研究者による文章を読むこと」（p.202）が想定されており、現代の文学理論やテキスト分析についての学習指導を行うことが十分に可能だと考えられるからである。
- 9 これに対し、五味渕は PISA のリテラシー観がもつイデオロギー性を批判している。PISA に対する本書の論客のスタンスは一様ではない。
- 10 政策的文脈に端を発する「論理と文学」という対立図式と西尾・時枝の論争との整合性について

はさらに検討すべき余地があるが、ここでは立ち入らない。

- 11 ヒューリスティックスとは、「困難な質問に対して、適切ではあるが往々にして不完全な答を見つけるための単純な手続き」とされている(p.163)。
- 12 古田はまた、「(引用者補＝国語の授業で) 培われるものは必ずしも、大学入試で測れる力とはいえない。しかし、高校の授業では、大学入試で問われることだけを行っているわけではない(そもそも入試のない高校生も大勢いる)」(p.197)と述べる。駒形の論考と同様に、国語の授業で育てるものと「テスト」で測れるものは同じではないという考え方を見て取れる。
- 13 おそらく古田と後述する小嶋とは、同じ学習者、同じ教材でも、授業の様相は全く異なってくるであろう。ここで問うているのはそのことをどのように考えるかということである。

【参考引用文献】

- 紅野謙介編(2019)『どうする? どうなる? これからの「国語」教育 大学入学共通テストと新学習指導要領をめぐる12の提言』幻戯書房
- 高木まさき(2018)「教育政策と国語教育研究—「学会として取り組むべき調査研究」の必要性—」全国大学国語教育学会編『国語教育における調査研究』東洋館出版社
- 田近洵一(2013)「国語科目標論に関する研究の成果と展望」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Ⅱ』学芸図書
- 竜田徹(2022)「国語科学力・目標論に関する成果と展望」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

○仲島ひとみ著、野矢茂樹監修(2018)『大人のための学習マンガ それゆけ! 論理さん』筑摩書房
○難波博孝(2018)「思想研究としての国語教育授業研究—打ち続く困難の中で—」全国大学国語教育学会編『国語科教育における理論と実践の統合』東洋館出版社

○日本教科教育学会編(2015)『今なぜ、教科教育なのか—教科の本質を踏まえた授業づくり—』文溪堂

○日本教科教育学会編(2020)『教科とその本質—各教科は何を目指し、どのように構成するのか—』教育出版

○浜本純逸(2013)「国語学力論に関する研究の成果と展望」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Ⅱ』学芸図書

○原田大介(2020)「国語科教育の目標に関する考察—2017年以降の議論を中心に—」『関係性の教育学』第19巻1号、関係性の教育学会

○溝口和宏(2017)「教科教育の目標研究」日本教科教育学会編『教科教育研究ハンドブック—今日から役立つ研究手引き—』教育出版

○文部科学省(2019)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説国語編』東洋館出版社

【付記】

本稿は、第142回全国大学国語教育学会東京大会(オンライン。2022年5月28日、29日)において行った自由研究発表(紙面発表。タイトルは本稿に同じ)を加筆修正したものである。ご意見、ご質問をいただいた皆様に心より感謝申し上げたい。

(2022年11月28日発送)