

小学校・中学校の国語科指導要領にみる学びの型： 平成20年版と平成29年版の項目対応を踏まえて

大橋理枝¹⁾

Types of learning implied in the Course of Study for Japanese in elementary school and middle school : Comparison between the 2008 version and the 2017 version

Rie OHASHI

要旨

2017年3月31日付で改訂された小・中学校の学習指導要領（新学習指導要領）と、平成20年版の学習指導要領（前学習指導要領）の中の、国語科の項目を検討することを通して、国語科の学習指導要領の項目がどのような学びの型を示唆するのかを示すと共に、日本のだとされるコミュニケーションスタイルが国語科の指導要領の項目の中にどのように反映されているのかを明らかにした。奥村（2009）にそって学びの型を4つに整理すると共に、日本のコミュニケーションスタイルを概観した後、国語科の学習指導要領にある幾つかの項目について、改訂前ものと改訂後のものとを比較検討した。その結果、「先生が持っている正解を当てる」という形の「正解のある学び」、及び、クラスメートの発表内容などから学びとる「倣いによる学び」については、いずれも前指導要領から新指導要領に引き継がれていることが分かった。また、「倣いによる学び」は対人的なやり取りに向かうのではなく、自己陶冶のための学びが志向されていることも分かった。議論を通して学ぶ「論破されて得る学び」については、前指導要領でも新指導要領でも志向されていないことが分かった。更に、前学習指導要領においても新指導要領においても、学習指導要領の中に書かれている項目の文言は、対人関係に配慮した高コンテクスト型である日本のコミュニケーションスタイルに合致するような志向性をもっていることも明らかになった。

キーワード：平成20年版学習指導要領、平成29年版学習指導要領、小学校、中学校、国語

ABSTRACT

This paper discussed the items in the Course of Study for Japanese in elementary school and middle school. By comparing some of the items in the 2008 version and the 2017 version, it uncovered the types of learning implied by the Course of Study for Japanese, and how Japanese communication style is reflected in the items. The paper first explained the four types of learning proposed by Okumura (2009), followed by a delineation of Japanese communication style. It then examined the items in the Course of Study for Japanese in elementary and middle school based on three of the four types of learning. The examination demonstrated that items related to “Searching for the Right Answer” type, in which a learner tries to guess “the right answer” held by his/her teacher, were found both in the 2008 version and the 2017 version. Items related to “Learning from Peers” type, in which a learner tries to learn from what his/her classmate says, were found as well in both the 2008 version and the 2017 version. Furthermore, it was revealed that items related to this type were not geared towards interaction in the classroom but towards self-cultivation by the students. Items related to “Dialectic Learning” type were found lacking both in the 2008 version and the 2017 version. Items reflecting the Japanese communication style, which is a high-context communication style with strong emphasis on interpersonal relationship, were also found in both the 2008 version and the 2017 version.

¹⁾ 放送大学准教授（「人間と文化」コース）

1. はじめに

どんな教育的施策も必然的にその社会の一部であり、その社会の中で是とされている価値観を反映したものであると考えられる。従って社会の中で主流となっている価値観が教育現場に反映されているということは十分に想定できる。一方、どのようなコミュニケーションの仕方が望ましいとされるかという点も、その社会で主流となっている価値観を反映している。従って学校教育の指針の中にコミュニケーションの仕方に関わる内容が含まれるのは当然のことと言えよう。言葉によるやり取りもコミュニケーションの一部であることに鑑みれば、ある社会におけるコミュニケーションに関する価値観が、言葉のやり取りに関わる教科の指導内容に反映されていることは想像に難くない。学校教育を通して考える場合、言葉のやり取りに最も関わると考えられる教科は国語であろう。従って本稿では、日本のコミュニケーションの特徴として指摘されている点が、国語という教科の指導にどのように反映されているかを検討する。

「学校教育法施行規則」には「小学校／中学校の教育課程については、この節／章に定めるもののほか、教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する小学校／中学校学習指導要領によるものとする」（文部科学省、2017a、p. 8；文部科学省、2017b、p. 11）とされていることから、学習指導要領は日本の教育カリキュラムの根幹をなすものと捉えることができる。その学習指導要領が2017年3月31日付で改正されたことに伴い、教科書をはじめとして今後使用される教材の内容が平成29年版の指導要領に基づいたものになることを考えると、前者と後者の項目の対応を踏まえながら検討することは意義のあることだと考える。

よって本稿では、日本の学校で求められている学びの中ではどのようなコミュニケーションが指向されているのかを、国語科の改訂前の学習指導要領と改定後の学習指導要領とを比較しながら明らかにすることをめざす。現在の日本の義務教育が中学校までであることに鑑み、本稿では小学校と中学校の学習指導要領について検討する。具体的には、まず奥村（2009）に沿って学びを4つの型に整理した後、日本のコミュニケーションの特徴について述べる。続いて、平成20年版学習指導要領の項目の中から学びの型に関わるものを抜き出し、新旧対照表（文部科学省、2017c、2017d）に基づいてそれらの項目が平成29年版学習指導要領ではどのような項目として対応が取られたかを比較する。そしてそれらが日本社会の中で要請されているコミュニケーションスタイルとどのように関連するかを論じて結論とする。

2. 学びの型

2.1 奥村（2009）による4つの学びの型

奥村（2009）はペイトソンの理論に基づきつつ、それを発展させる形で、教える・学ぶという過程で行われるコミュニケーション（以下「教・学のコミュニケーション」と称す）を4つの型に整理している。1つ目は、いわゆる伝統的な教室で行われる「矛盾した」やりとりであり、正解を知っている者が即ち問いを発する者となる、という型である。通常のやり取りとしては、答えを知らない者が答えを知っていると思われる相手に対して問いを發し、問われた側が答えを知っていればそれを述べ、知らなければその旨を述べる、という形で問答が行われる（例えば、現在時刻を知らないものが、腕時計をしている者に対して現在時刻を問い、問われた側がそれに答える、というようなやり取りが想定される）。それに対し、教育現場では教員が「答えを知っている者」として問いを發し、生徒側が答えを知っていればそれを述べることによって答えを知っていることを示す。一方生徒側が答えを知らなかったり答えを誤ったりした場合には、質問を發した教師側が答えを求められた生徒側に対して正解を教える、という問答が行われる。これは通常のやりとりの形からすればかなりいびつな形であるが、教育現場では多くの場合このようなやり取りを通して教員は教えており、生徒は学んでいる（岡田、1998）。このようにして学んだ場合、「先生が持っている正解を当てる」という形の発想になると考えられるが、そこには「正解は存在する」という前提がある。従って本稿ではこのような前提に基づいて得られる学びを「正解のある学び」とする。

奥村（2009）が挙げる2つ目の「教・学のコミュニケーション」は、教える側が積極的に「教える」ようなコミュニケーションを行わないという型である。学ぶ側がいわば「勝手に学んで」いくことが期待される在り方で、主に徒弟制度などの現場で見られるものである。徒弟制の現場では、弟子は最初些細な作業＝周遍的な作業を任され、徐々に中心的な作業を任されるようになっていく（仕立屋であれば、最初はボタン付け、次に縫製、次に裁断というように、服を作る作業の逆順に仕事を任されていく）ことにより、より本質的な部分を学んでいくという、実践を通じた学びの在り方である。奥村（2009）によれば、「ここには『学習のカリキュラム』はあるが『教育のカリキュラム』はなく（「学ぶ」はあるが「教える」はない）、前者は『共同体の特徴』として状況に埋め込まれている」（p. 238）のである。このような学びを通して得られる学びを、本稿では「倣いによる学び」とする。

奥村（2009）にある3つ目の「教・学のコミュニケーション」は、日本の伝統芸能の伝承の現場などで行われる型である。多くの場合、師匠が弟子に対して直接手足を取って芸のノウハウを指導することは少ない

にも拘わらず、弟子はその芸を身に付けていく、という意味では「学習のカリキュラム」はあっても「教育のカリキュラム」が存在しない前項と共通するところもあるが、この3つ目の型が2つ目の型と異なる点は、しばしば弟子は師匠から（罵声なども伴い得る）激しい否定的評価のみは受ける、という点である。弟子は何が悪いのかを説明されないまま、自分の芸が不十分であるという評価のみを受け続け、試行錯誤していくうちに、単に型を踏襲したり、師匠の芸を真似たりするのではない「自らの芸」に到達する。その段階になって初めて、師匠から認められ、褒められるのであり、この師匠からの肯定的評価を得てはじめて弟子は芸を会得することができる、という学びの在り方である。いわば「評価に基づく試行錯誤による学び」とでもいえるような学び方である。

但し、学習指導要領にある「総則」の中の「第3 学習課程の実施と学習評価」の「2 学習評価の充実」という項目の中には「学習評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。」という項目の中に「(1) 児童／生徒のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること」ということが明記されている（文部科学省、2017a、p. 23；文部科学省、2017b、p. 24）。従って否定的評価ばかりを受けながら試行錯誤のうちに学んでいくという形は日本の教室での教育にはなじまないと思われる。この学びの型については、本稿では今後取り上げない。

奥村（2009）にある4つ目の「教・学のコミュニケーション」は、ソクラテスと弟子との対話にあるような型である。即ち、師と徒が問答を重ねることによって得られる学びだが、これは必ずしも「知っている」者としての師から「知らない者」としての生徒が何かを学ぶという形にならない。奥村（2009）はソクラテスとメノンとの「徳」に関する対話を例に引き、「ここでは『知らない人びとの共同体』の一員（ソクラテス）が『知っている人びとの共同体』の一員（メノン）に教え、その結果、後者は『知っている人びとの共同体』から引き剥がされることになる」（p. 247）とし、「ここに、これまでとは正反対を向いた『教える／学ぶ』があるように思う」（p. 247）と指摘する。このような例にみられるような、議論を通して得られる学びを、本稿では「論破されて得る学び」とする。

2.2 日本での学び方

池田（2011）によれば、1872年に学制が敷かれて以降、近代日本の学校制度の中では「教師1人が多数の生徒に教える学級制度の方がはるかに効率的」（p. 132）であった。そのため、生年月日を年度で区切り、同じ年度に生まれた生徒を集めて一つのクラスとし、

その全員が同じ内容の授業を受ける、という形の教育が普及したと考えられる。その結果現在のような教育風景となったわけだが、渡部（2013）は次のように述べている。

日本の場合、教壇で講義を行う知識注入型の授業スタイルが主流になってきた。黒板に要点を書き出してから内容を解説するいわゆる「チョーク＆トーク」の授業がその典型である。知識注入型授業では、教員から学習者に権威をもって正しい知識を伝達する一方向のコミュニケーションが基本になっている。（pp. 38-39）

これは正に、先に述べた「正解のある学び」を教えるという形である。

最近では反転学習など新たな学びの在り方も生まれつつある。しかしながら、学習指導要領改訂後も国語科の目標の中に「伝え合う力を高める」という文言が残されたことを考えると、やはり教室の中で何らかの形で「国語の時間で一番楽しい伝え合い活動」（牛頭・森、2012、p. 155）が行われ続けるのではないかと考えられる。その点に鑑みると、やはり教室の中でどのような学びが重視されるのかという点においては、改定後の指導要領を検討する意味は十分にあるだろう。

3. 日本のコミュニケーション

Hall（1976）は、様々な文化で取られるコミュニケーションスタイルの中に、比較的多く言語を用いて相手にこちらが伝えたいことを理解させるコミュニケーションスタイルと、言語は余り多用せずとその場のコンテキストからこちらが言いたいことを相手が理解してくれることを期待するコミュニケーションスタイルがあるとし、前者を低コンテキスト・コミュニケーション、後者を高コンテキスト・コミュニケーションと名付けた。この分類に従えば、日本は高コンテキスト・コミュニケーション文化である。人々は常にその場の状況を踏まえた形でコミュニケーションを行い、相手も自分と同様にその場の状況を把握しているという前提のもとに、伝えたいこと全てを言語化することは控え、逆に言語化しなかった部分を相手が推測で補ってくれる（それも正しく推測してくれて、こちらの意図に沿うように補ってくれる）ことを期待する。

Hallが日本を「高コンテキスト・コミュニケーション」の例として挙げた20年後、岡部（1996）は、「日本の社会と文化の本質を理解するキーワードは『同質性』と『垂直性』である」（p.47）と述べた。「同質性」というのは、日本では社会構成員はお互いに「同じ」

¹ ソクラテスはメノンに「徳は人に教えることができるか」と問われると、「徳とは何か」を定義する対話を重ね、メノンが想定していた「徳」とば矛盾するような定義を導き出してしまう。その結果、「徳とは何か」を知っている上でソクラテスに問うたメノン自身が「徳とは何か分からない」状態になってしまう。

であるという意識が共有されている、という指摘であり、「垂直性」というのは日本での対人関係は上下関係がある形が基本であり、対等な人間関係は幼馴染や同学年の友達同士などのごくわずかな関係に限られる、という指摘である。岡部（1996）は「日本ではその同質性の高さのために、メンバーの意識は共通性に特徴づけられていると考えられている」（p. 47）と述べており、更にこの基本概念から派生させて、日本の対人関係の価値前提を「相互依存的」及び「画一主義的」（補完的な人間関係に高い価値を置き、「一匹狼」より「グループ・プレーヤー」を尊重する）としている。このような社会背景をもった日本でのコミュニケーションについて、「日本人ははっきりものを言わない」「日本では直接的なもの言いや断定的なもの言いは避ける」などという言説は巷にも氾濫しているように感じられるが、異文化間コミュニケーションの分野でもこの点はずっと注目を集め続けてきた。

岡部（1996）のこの指摘は、15年以上後の古家（2013）による「日本的コミュニケーション」にも引き継がれている。

日本に多く典型的にみられるコミュニケーションとして考えられるものには、「阿吽の呼吸」^{あうん}、「甘え」、「遠慮と察し」、「以心伝心」、「ホンネとタテマエ」などがある。いずれも、日本人の対人コミュニケーションの特徴として、他者配慮や人間関係を含めたコンテクスト重視のコミュニケーション形式である。英語圏にみられる白か黒かという二者択一のコミュニケーションではなく、白も黒も、あるいはその中間の灰色を選ぶというようなコミュニケーションである。また、表現も直接的でなく、間接的に柔らかく相手に当たり、含蓄や余韻が付随し、判断を聞き手に委ねるようなあいまいな場合も出てくる。（p. 391）

ここに挙げられている「阿吽の呼吸」「甘え」「遠慮と察し」「以心伝心」「ホンネとタテマエ」は、いずれも聞き手が「言わなくても分かるはず」であることが前提となっているといえる。これは岡部（1996）が指摘した日本社会の「同質性」があってこそ可能な「高コンテクスト・コミュニケーション」である。

更に、このようなコミュニケーションスタイルでは、必然的に聞き手が果たす役割が大きくなる。話し手は自分が言葉にしなかった部分は聞き手が察し、補って理解してくれることを期待するし、聞き手は自分がそのように期待されていることを自覚しつつ、言語化されていない部分まで含めて話し手の意図を理解しようとする。石井（1996）はこれを「遠慮と察しのコミュニケーション」として概念化した。このようなコミュニケーションスタイルは、基本的に聞き手は話し手の意図は理解できないのであるが故に、自らの意図を可

能限り言語化して聞き手に分かりやすく伝えるのが話し手の勤めであると考えた発想とは大きく異なる。

Hallが日本は高コンテクスト・コミュニケーション文化であると述べてから既に40年が経過しているし、岡部がここに述べたような点を指摘してからも、既に20年が経とうとしている。この間に日本の社会は変わったように感じられるかもしれない。一方、Imada（2012）は日米の小学校の国語の教科書に出てくる物語を分析した結果から、アメリカの教科書に出てくる物語には個人主義的（individualistic）な価値観が多く含まれ、日本の教科書に出てくる物語には集団主義的（collectivistic）な価値観が多く含まれていることを示した。このことから、教育現場に於いて所謂伝統的な価値観というものが伝えられ続けているという可能性も十分考えられる。

4. 国語科の学習指導要領

2017年3月31日付で幼稚園から中学校までの学習指導要領が改訂された²。「生きる力」が主眼となっていた平成20年版の学習指導要領（以降「前指導要領」と略記）は、小学校では2011年から、中学校では2012年から施行されており、「伝え合う力」が大きなテーマとなっていた。一方、2017年に改訂された学習指導要領（以降「新指導要領」と略記）の中にも、「生きる力を育むことを目指すものとする」（文部科学省、2017a, p. 17；2017b, p. 19）という文言が見いだせる。また、国語科の前指導要領で大きなテーマとなっていた「伝え合う力」についても、新指導要領では小学校・中学校共に「各学年の目標」の中で「思いや考えを伝え合おうとする態度」として引き継がれている（文部科学省、2017a, pp. 28, 31, 35；2017b, pp. 29, 32, 35）。

改訂前の平成20年版の学習指導要領に記載された国語科の目標は、小学校では「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」（文部科学省、2008a, p. 6）とされており、中学校では酷似した文言である「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる」（文部科学省、2008b, p. 6）とされていた。新指導要領での記載については下記の通りとなっているが、小学校と中学校で書かれている内容が類似しているため、下記に併せて示す。〈 〉内の／の前に書かれている語が小学校、後に書かれている語が中学校の新指導要領の記述である。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を

² 高校の学習指導要領は2018年に改訂された。

通して、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目指す。

- (1) 〈日常生活／社会生活〉に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 〈日常生活／社会生活〉における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつ〈よさ／価値〉を認識するとともに、言語感覚を〈養い／豊かにし〉、〈国語の大切さを自覚し／我が国の言語文化に関わり〉、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

(文部科学省、2017a、p.28；2017b、p.29)

全体の構成としては、小学校は「第1学年・第2学年」「第3学年・第4学年」「第5学年・第6学年」で分かれているのに対して中学校が学年ごと分かれていること、それぞれに各学年の目標や内容が設定されているという点は前・新指導要領共に同様である。一方、記載項目の立て方については、小学校・中学校共に、前・新指導要領の間で異なっている。前指導要領では、「内容」の部分が「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」に分けられ、それぞれの記述があった後に、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が書かれていたのに対し、新指導要領では「内容」という見出しの直後に「知識及び技能」と題された部分が続き、その後で「思考力、判断力、表現力等」と題された見出しがあり、「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」に分けられているのはこの「思考力、判断力、表現力等」の部分のみである。

5. 国語科の学習指導要領の文言に表れた学びの姿

5.1 「正解のある学び」につながる項目

正解があることが前提とされていることがうかがえ

る学習項目として最も端的だと思われるものが、小学校の前指導要領の中で、低学年・中学年・高学年に分けて示されている「2 内容 C 読むこと」にみられる次の記述である（各項目に付した番号は筆者による）。

表1で示した通り、①については、前指導要領では「段落相互の関係や事実と意見との関係を考え」だった表現が「考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など」と変わっている。また、「(中心となる語や文を)とらえて」という表現はなくなり、「段落相互の関係」や「考えとそれを支える理由や事例との関係」という表現に変わっている。一方②については、前指導要領にはあった「目的に応じて」という表現は新指導要領の文言からは消えている。前指導要領の「要旨をとらえ」と新指導要領の「要旨を把握する」とでは余り差は感じられないが、前指導要領で「押さえ」るべきだったのが「文章の内容」及び「事実と感想、意見などとの関係」だったのに対し、新指導要領では「事実と感想、意見などとの関係」を「叙述を基に押さえ」ることが求められている。前指導要領では「的確に」としか述べられていなかった「押さえ」方が、新指導要領では「叙述を基に押さえ」とされている点は、若干求めるものが具体的になったように感じる。テキストから読み取れという具体的な方法が示されたと同時に、テキストから離れない読み方が求められているといえる。

中学校の前指導要領でも、「2 内容 C 読むこと」の学年ごとの記述では表2で示したような項目がある。

③については前指導要領の「目的や必要に応じて」が新指導要領ではなくなっている上、前指導要領では「要約したり要旨をとらえたりする」となっていたところが、新指導要領では表現と「要旨を把握する」となっており、「要約する」という産出的な活動への言及がない。また、ここでも新指導要領で「叙述を基に捉え」という文言が入っている。④でも前指導要領の「内容の理解に役立てる」という部分がなくなっている一方、前指導要領では「描写に注意して読み」だったところが、新指導要領では「描写を基に捉える」と

表1 小学校の前指導要領と新指導要領との比較(1)

項目番号	前指導要領	新指導要領
	2 内容 C 読むこと (1) 読むことの能力を育てるため、次の事項について指導する。	2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕 C 読むこと (1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
①	第3学年及び第4学年 イ 目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読むこと。 (文部科学省、2008a、p.10)	第3学年及び第4学年 ア 段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えること。 (文部科学省、2017a、p.34)
②	第5学年及び第6学年 ウ 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読んだりすること。 (文部科学省、2008a、pp.13-14)	第5学年及び第6学年 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。 (文部科学省、2017a、p.37)

表2 中学校の前指導要領と新指導要領との比較(1)

項目番号	前指導要領 2 内容 C 読むこと (1) 読むことの能力を育成するため、次の事項について指導する。	新指導要領 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕 C 読むこと (1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
③	第1学年 イ 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。 (文部科学省、2008b、p.7)	第1学年 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。 (文部科学省、2017b、p.31)
④	第1学年 ウ 場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。 (文部科学省、2008b、p.7)	第1学年 イ 場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えること。 (文部科学省、2017b、pp.31-32)
⑤	第2学年 イ 文章全体と部分との関係、例示や描写の効果、登場人物の言動の意味などを考え、内容の理解に役立てること。 (文部科学省、2008b、p.10) 第3学年 イ 文章の論理の展開の仕方、場面や登場人物の設定の仕方をとらえ、内容の理解に役立てること。 (文部科学省、2008b、p.13)	第2学年 ア 文章全体と部分との関係に注意しながら、主張と例示との関係や登場人物の設定の仕方などを捉えること。 (文部科学省、2017b、p.34)

なっている点は、①や②に見られた「捉える」方法の具体化とも符合する。⑤については前指導要領では第3学年の指導内容だったものが新指導要領では第2学年の内容に変更されている。前指導要領にあった「内容の理解に役立てる」という文言は新指導要領ではなくなっているが、「登場人物の設定の仕方などを捉える」という文言は前指導要領のものと同様である。むしろ注目すべきは「捉える」内容として「主張と例示との関係」が加わった点であろう。より文章構造を意識した読みが求められているといえ、ある意味メタ的な視点から文章を読むことを求めているともいえそうである。

ここまで見て来た中で、「押さえ」たり「捉え」たりすることを求める表現が多かったが、「中心となる語や文をとらえ」たり「文章の内容を的確に押さえ」たりすることが求められているということは、即ち「中心となる語や文」や「的確に押さえられた文章の内容」が存在することを含意する。このことは即ち教える側である教員がそれらを知っており、生徒は教員が知っている正解を当てようとする形の学びを引き出すことにつながる。従ってこれらは「正解のある学び」を指向しているといえよう。

渡部(2013)は、「日本でも、知識注入型の授業から学習者の参加や表現を重視する授業スタイルにバランスを移し変える試みが行われている」(p.39)と指摘しているが、現場では「正解のある学び」を教えるという態度が廃れたとは決して言えない。その一例として、小学校の国語科の教育法を論じた書物の中で「子どもが自分たちで考えたように仕向けながら、実は教師がきちんと押さえおかなければならないポイントを整理しておき、それを学びとらせることが授業

なのです」(牛頭・森、2012、p.45)、「正解のフレーズを子どもに言わせることが大切なのです」(同、p.49)と記載されていることを挙げよう。少なくとも指導要領のレベルでは、国語科という教科の中で「正解のある学び」が志向されているといつて良いだろう。

5.2 「倣いによる学び」を表す項目

先に挙げた②では前指導要領内に「自分の考えを明確にしながらかみ読みする」という記述があった。この文言は②では新指導要領では削除されてしまったが、他の項目ではどうだろうか。中学校の指導要領の「2 内容 B 書くこと」の学年ごとの記述には表3で示したようなものがある。

前指導要領で「自分の表現の参考にしたりする」「自分の考えを広げる」「自分の表現に役立てるとともに、ものの見方や考え方を深める」となっていた文末は、いずれも新指導要領では「自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと」となっている。どちらも自己内部完結的(その活動の結果が自己の内部に留まっても構わないと考えられるような文言)であるという点では同じといえるかもしれないが、新指導要領の文言の方が紋切型である印象は否めない。また、新指導要領では全てに「読み手からの助言などを踏まえ」という文言が入っているが、これは前指導要領では「意見を述べたり」(⑥)、「意見を述べたり助言をしたり」(⑦)及び「評価して」(⑧)のように産出的(発話的)な内容が述べられていた箇所である。

これらの項目では、前指導要領では3項目とも文頭に「書いた文章を互いに読み合い」という文言が入っていたのが、新指導要領では削除されている。一方、「B 書くこと」の学年ごとの記述では、前指導要領

表3 中学校の前指導要領と新指導要領との比較(2)

項目番号	前指導要領 2 内容 B 書くこと (1) 書くことの能力を育成するため、次の事項について指導する。	新指導要領 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕 B 書くこと (1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
⑥	第1学年 オ 書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の用い方、根拠の明確さなどについて意見を述べたり、自分の表現の参考にしたりすること。 (文部科学省、2008b、p.7)	第1学年 オ 根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと。 (文部科学省、2017b、p.31)
⑦	第2学年 オ 書いた文章を互いに読み合い、文章の構成や材料の活用の仕方などについて意見を述べたり助言をしたりして、自分の考えを広げること。 (文部科学省、2008b、p.10)	第2学年 オ 表現の工夫とその効果などについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと。 (文部科学省、2017b、p.34)
⑧	第3学年 エ 書いた文章を互いに読み合い、論理の展開の仕方や表現の仕方などについて評価して自分の表現に役立てるとともに、もの見方や考え方を深めること。 (文部科学省、2008b、p.13)	第3学年 オ 論理の展開などについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと。 (文部科学省、2017b、p.37)

表4 小学校の前指導要領と新指導要領との比較(2)

項目番号	前指導要領 2 内容 B 書くこと (1) 書くことの能力を育てるため、次の事項について指導する。	新指導要領 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕 B 書くこと (1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
⑨	第1学年及び第2学年 オ 書いたものを読み合い、よいところを見つけて感想を伝え合うこと。 (文部科学省、2008a、p.7)	第1学年及び第2学年 オ 文章に対する感想を伝え合い、自分の文章の内容や表現のよいところを見付けること。 (文部科学省、2017a、p.30)
⑩	第3学年及び第4学年 カ 書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合うこと。 (文部科学省、2008a、p.10)	第3学年及び第4学年 オ 書こうとしたこと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。 (文部科学省、2017a、p.33)
⑪	第5学年及び第6学年 カ 書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合うこと。 (文部科学省、2008a、p.13)	第5学年及び第6学年 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。 (文部科学省、2017a、p.37)

にあった「～合う」という活動が新指導要領の方でも引き継がれている。

小学校の指導要領については表4にまとめた。⑨にある通り、前指導要領にあった「書いたものを読み合い」は新指導要領では削除されてしまったが、前指導要領にあった「感想を伝え合う」は新指導要領でも引き継がれている。⑩についても、前指導要領にあった「書いたものを発表し合い」は新指導要領では削除されてしまったが、前指導要領にあった「意見を述べ合う」は新指導要領では「感想や意見を伝え合う」という形で引き継がれている。⑪も同様で、前指導要領にあった「書いたものを発表し合い」は新指導要領では削除されてしまったが、「助言し合う」は「感想や意

見を伝え合う」という形で引き継がれた。

ここで「～し合う」という活動の意味について考えてみたい。書いたものを「読み合」ったり「発表し合」ったり「伝え合」ったりすることは、対等な立場であるクラスメートが書いたものや、クラスメートの意見や感想から、何かしらのものを学びとるという姿勢を示している。更に言えば、先生に教わるだけでなく、クラスメートからも学べるはずだという発想を示しているといえよう。この意味では、先に述べた正解を求める形の学びとは異なった形の学び、即ち「做いによる学び」の発想が表れているといえる。

一方、⑨から⑪については、前指導要領で「感想を伝え合う」「意見を述べ合う」「発表し合」ったり「意

表5 小学校の前指導要領と新指導要領との比較(3)

項目番号	前指導要領 2 内容 C 読むこと (1) 読むことの能力を育成するため、次の事項について指導する。	新指導要領 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕 C 読むこと (1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
⑫	第1学年及び第2学年 オ 文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。 (文部科学省、2008a、p.8)	第1学年及び第2学年 オ 文章の内容と自分の体験とを結びつけて、感想をもつこと。 カ 文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。 (文部科学省、2017a、p.31)
⑬	第3学年及び第4学年 オ 文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。 (文部科学省、2008a、p.11)	第3学年及び第4学年 オ 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと。 カ 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと。 (文部科学省、2017a、p.34)
⑭	第5学年及び第6学年 オ 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。 (文部科学省、2008a、p.14)	第5学年及び第6学年 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。 (文部科学省、2017a、p.37)

見を伝え合」ったり「感想や意見を伝え合」ったりした後で「自分の文章のよいところを見付ける」で統一されている。つまり、自分の感想や意見を述べることは最終的な活動ではなく、内省的な活動を更に加えるように求めていることが読み取れる。「表現の仕方に着目して助言」することまではあっても、発言の内容や考え方自体には立ち入らない、という態度が見える。この点については後で改めて言及する。

「～し合う」ことによって学ぶという姿勢は、小学校の「C 読むこと」の学年ごとの記述でも見られる(表5)。これらの項目は、前指導要領では1項目だったものが新指導要領では2項目に分けて書かれているものである。

前指導要領では、⑫は「自分の思いや考えをまとめ、発表し合う」となっていたものが、新指導要領では「感想をもつ」と「共有する」とに分けられた(「感想をもつ」ことをわざわざ明言しなければならないところに、以前は当たり前とされていたことが成り立たなくなってきたことへの危機感がうかがえるといえるかもしれない)。一方、⑫～⑭の前指導要領にあった「発表し合」うという「倣いによる学び」は、新指導要領では「共有」という形になっている。

一方、これらの項目を通して検討すると、「話す」のも「書く」のも、最終的には対人的なやり取りに向かうのではなく、内省的な活動に向かうことが指向されているように感じられる。新指導要領の⑥～⑧にある「自分の文章のよい点や改善点を見いだす」こと、⑨～⑪の「自分の文章の内容や表現のよいところを見付ける」ことは、いずれも外から見える活動ではない。新指導要領の⑫と⑬にある「感想をもつこと」など、外から評価のしようがないし、前指導要領及び新

指導要領の⑬にある「一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと」、前指導要領の⑭にある「自分の考えを広げたり深めたりすること」、新指導要領の⑭にある「自分の考えをまとめること」や「自分の考えを広げること」も、それらが達成できたかどうかを判断できるのは学習者自身であろう。日本の国語科での「倣いによる学び」は、いわば自己陶冶のための学びであることが求められているのではないだろうか。

5.3 「論破されて得る学び」に関わる項目

国語科の学びが最終的には自己陶冶に向かっているのではないかと考えられる項目は他にも多々ある。例えば、中学校の学習指導要領の「2 内容 A 話すこと・聞くこと」の学年ごとの記述には表6に示したようなものがある。

前指導要領におけるこれらの項目では、「意見を述べ合う」ことはしても、相手の論そのものに対して意見を述べることは求めている。つまり、自分の意見や考えを相手に向けて返すことは期待されていないようである。自分の意見を発表するところまでは視野に入っているが、他人の発表を聞くことは互いの意見の違いを認識するところで留まり、最終的には相手の論を批判するためではないことがうかがえる。

新指導要領も同様である。前節で述べたこととも重なるが、⑮から⑲までの項目はいずれも文末が内省的な内容となっている。⑮は、前指導要領にはなかった「記録したり」という文言が新指導要領では加わった分具体的になったものの、前指導要領で「自分の考えとの共通点や相違点を整理する」となっているのに対して新指導要領では「自分の考えをまとめること」と

表6 中学校の前指導要領と新指導要領との比較(3)

項目番号	前指導要領 2 内容 A 話すこと・聞くこと (1) 話すこと・聞くことの能力を育成するため、次の事項について指導する。	新指導要領 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕 A 話すこと・聞くこと (1) 話すこと・聞くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
⑮	第1学年 エ 必要に応じて質問しながら聞き取り、自分の考えとの共通点や相違点を整理すること。 (文部科学省、2008b、pp.6-7)	第1学年 エ 必要に応じて記録したり質問したりしながら話の内容を捉え、共通点や相違点などを踏まえて、自分の考えをまとめること。 (文部科学省、2017b、p.31)
⑯	第1学年 オ 話合いの話題や方向をとらえて的確に話したり、相手の発言を注意して聞いたりして、自分の考えをまとめること。 (文部科学省、2008b、p.7)	第1学年 オ 話題や展開を捉えながら話し合い、互いの発言を結びつけて考えをまとめること。 (文部科学省、2017b、p.31)
⑰	第2学年 イ 異なる立場や考えを想定して自分の考えをまとめ、話の中心的部分と付加的な部分などに注意し、論理的な構成や展開を考えて話すこと。 (文部科学省、2008b、p.9)	第2学年 イ 自分の立場や考えが明確になるように、根拠の適切さや論理の展開などに注意して、話の構成を工夫すること (文部科学省、2017b、p.33)
⑱	第2学年 エ 話の論理的な構成や展開などに注意して聞き、自分の考えと比較すること。 (文部科学省、2008b、p.9)	第2学年 エ 論理の展開などに注意して聞き、話し手の考えと比較しながら、自分の考えをまとめること。 (文部科学省、2017b、p.33)
⑲	第3学年 ウ 聞き取った内容や表現の仕方を評価して、自分のものの見方や考え方を深めたり、表現に生かしたりすること。 (文部科学省、2008b、p.12)	第3学年 エ 話の展開を予測しながら聞き、聞き取った内容や表現の仕方を評価して、自分の考えを広げたり深めたりすること。 (文部科学省、2017b、p.36)

なっている点は大差ない。⑯は新指導要領には前指導要領にはなかった「互いの発言を結びつけて」という文言が入った分、具体的な方法が示されているが、「考えをまとめる」点では前・新両者で差はない。⑰は前指導要領では1つの項目だったものが、新指導要領では⑰と⑳(後述)とに分けられており、前指導要領にあった「自分の考えをまとめ」という文言は引き継がれていないものの、新指導要領では「話の構成を工夫する」という文言が登場している。⑱は新指導要領の方に前指導要領にはなかった「話し手の考えと比較しながら」という文言が加わった以外は、前・新両者で殆ど同じである。⑲も新指導要領では「話の展開を予測しながら聞き」という文言が文頭に入っている以外は前・新両者ほぼ同じである。

似たような志向は中学校の指導要領の「C 読むこと」の学年ごとの記述にも読み取れる(表7)。

これらの記述を通して見ると、中学校でも読むことについては自分の考えを形成するために読むというスタンスであり、前指導要領では「自分の考えをもつこと」や「自分のものの見方や考え方を広くすること」、「自分の考えをまとめること」、「自分の意見をもつこと」が、奨励されていたことが分かる。この立場は新指導要領にも引き継がれている。前指導要領の㉑から㉒までにあった「自分の考えをもつ」「自分のものの見方や考え方を広くすること」「自分の考えをまとめる」は、新指導要領では全て「考えること」に統一されて

いる。前指導要領にある㉑の「自分の考えをもつ」は新指導要領では「自分の考えを広げたり深めたりする」という形で若干拡張されているようだが、内省的な活動であるという点では変わらない。㉒の前指導要領の「自分の意見をもつ」は新指導要領にそのまま引き継がれている。一方、これらの項目の中で1点注目しておきたいのは、新指導要領の㉒で「文章を批判的に読み」と述べられている点である。「批判的に読む」という態度は前指導要領では述べられていないものであり、ある意味画期的であるとも言える。

しかし、前述したように「もつ」たり「まとめ」たりした自分の意見は、どうするのだろうか。小学校の前学習指導要領の「話すこと」の中から特徴的であると思える箇所を抜き出し、新指導要領のものと比較してみる(表8)。

㉓は前指導要領では「興味をもって聞くこと」となっていたのが、新指導要領では「集中して聞くこと」となっており、更に「話の内容を捉えて感想をもつ」という内省的な活動が加わっている。㉔は前指導要領では「集中して聞く」いた上で「話題に沿って話し合う」ことを求めていたが、新指導要領では「互いの話に関心をもつ」った上で「相手の発言を受けて話をつなぐ」に変更された。㉕は前指導要領が「気を付けて聞く」ことを求めていたのに対し、新指導要領は「記録したり質問したりしながら聞く」ことを求めている点で、より具体的な記述になっているといえる一方、前指導要

表7 中学校の前指導要領と新指導要領との比較(4)

項目番号	前指導要領 2 内容 C 読むこと (1) 読むことの能力を育成するため、次の事項について指導する。	新指導要領 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕 C 読むこと (1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
⑳	第1学年 エ 文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。 (文部科学省、2008b、p.7)	第1学年 エ 文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えること。 (文部科学省、2017b、p.32)
㉑	第1学年 オ 文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの見方や考え方を広くすること。 (文部科学省、2008b、p.8)	第3学年【第1学年の「C 読むこと」(1)より移行】 イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること。 (文部科学省、2017b、p.37)
㉒	第2学年 ウ 文章の構成や展開、表現の仕方について、根拠を明確にして自分の考えをまとめること。 (文部科学省、2008b、p.10)	第2学年 エ 観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること。 (文部科学省、2017b、p.34)
㉓	第2学年 エ 文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをもつこと。 (文部科学省、2008b、p.10)	第2学年 オ 文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること。 (文部科学省、2017b、p.34)
㉔	第3学年 エ 文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもつこと。 (文部科学省、2008b、p.13)	第3学年 エ 文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の意見をもつこと。 (文部科学省、2017b、p.37)

表8 小学校の前指導要領と新指導要領との比較(4)

項目番号	前指導要領 2 内容 A 話すこと・聞くこと (1) 話すこと・聞くことの能力を育てるため、次の事項について指導する。	新指導要領 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕 A 話すこと・聞くこと (1) 話すこと・聞くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する
㉕	第1学年及び第2学年 エ 大事なことを落とさないようにしながら、興味をもって聞くこと。 (文部科学省、2008a、p.6)	第1学年及び第2学年 エ 話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞き、話の内容を捉えて感想をもつこと。 (文部科学省、2017a、p.30)
㉖	第1学年及び第2学年 オ 互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと。 (文部科学省、2008a、p.6)	第1学年及び第2学年 オ 互いの話に関心をもち、相手の発言を受けて話をつなぐこと。 (文部科学省、2017a、p.30)
㉗	第3学年及び第4学年 エ 話の中心に気を付けて聞き、質問をしたり感想を述べたりすること。 (文部科学省、2008a、p.9)	第3学年及び第4学年 エ 必要なことを記録したり質問したりしながら聞き、話し手が伝えたいことや自分が聞きたいことの中心を捉え、自分の考えをもつこと。 (文部科学省、2017a、p.33)
㉘	第3学年及び第4学年 オ 互いの考えの共通点や相違点を考え、司会や提案などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合うこと。 (文部科学省、2008a、p.9)	第3学年及び第4学年 オ 目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめること。 (文部科学省、2017a、p.33)
㉙	第5学年及び第6学年 エ 話し手の意図をとらえながら聞き、自分の意見と比べるなどして考えをまとめること。 (文部科学省、2008a、p.13)	第5学年及び第6学年 エ 話し手の目的や自分が聞こうとする意図に応じて、話の内容を捉え、話し手の考えと比較しながら、自分の考えをまとめること。 (文部科学省、2017a、p.36)
㉚	第5学年及び第6学年 オ 互いの立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合うこと。 (文部科学省、2008a、p.13)	第5学年及び第6学年 オ 互いの立場や意図を明確にしながらか計画的に話し合い、考えを広げたりまとめたりすること。 (文部科学省、2017c、p.36)

表9 小学校の前指導要領と新指導要領との比較 (5)

項目番号	前指導要領 2 内容 C 読むこと (1) 読むことの能力を育成するため、次の事項について指導する。	新指導要領 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕 C 読むこと (1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
㉑	第1学年及び第2学年 ウ 場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。 (文部科学省、2008a、p.7)	第1学年及び第2学年 イ 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。 エ 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。 (文部科学省、2017a、p.31)
㉒	第3学年及び第4学年 ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。 (文部科学省、2008a、p.10)	第3学年及び第4学年 イ 登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えること。 エ 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること。 (文部科学省、2017a、p.34)
㉓	第5学年及び第6学年 エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。 (文部科学省、2008a、p.14)	第5学年及び第6学年 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。 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。 (文部科学省、2017a、p.37)

領では「質問をしたり感想を述べたりする」となっていた部分が、新指導要領では「中心を捉え」た上で「自分の意見をもつ」となっている。感想を「述べる」のは外から見える行動であるのに対し、「自分の考えをもつ」のはあくまで自分の内部に留まってしまうという点では、新指導要領の方が前指導要領より更に内省的になっているといえるかもしれない。㉒について、前指導要領では「話し合うこと」になっていたのが新指導要領では「話し合」った上で「考えをまとめる」ことを求めているのも同様の方向性である。㉑はどちらの指導要領でも「考えをまとめる」になっていたが、㉓で前指導要領が「話し合う」までだったのが新指導要領では「話し合」った上で「考えを広げたりまとめたりする」ことを求めている。これも新指導要領がより内省化したことを表しているといえよう。

これらの項目を通して見えて来るのは、日本の国語教育の中には「論破されて得る学び」は存在しないということである。話し合いを行う場合でも、書いたものを読み合う場合でも、その活動が向かう先は相手との対人的なやり取りではなく、学習者自身の内省的な自己陶冶なのである。

5.4 日本のコミュニケーションスタイルを学ぶ項目

前節で日本の国語教育には論破されて得る学び存在しないことを示した。これは同質性を前提にし(岡部、1996)、「他者配慮や人間関係を含めたコンテキスト重視のコミュニケーション形式」(古家、2013、p.391)を取る日本のコミュニケーションスタイルのなかでは、ある意味自然なことともいえよう。このような日本的コミュニケーションが、国語科の学習指導要

領ではどのように反映されているかを拾ってみる。まずは小学校のものから見てみよう。

表9にまとめた㉑～㉓は、前指導要領では1項目だったところに新指導要領では2項目が充てられている。㉑の前指導要領にあった「想像を広げながら読むこと」という文言は、「登場人物の行動を具体的に想像すること」という表現になった。㉒については、新指導要領では「具体的に想像する」ことが加わり、前指導要領の「叙述を基にして読む」が新指導要領では「叙述を基に捉える」とされている。㉓について興味深いのは、前指導要領では「優れた叙述について自分の考えをまとめる」とされていた点が新指導要領では見られず、「描写を基に捉え」たり「具体的に想像」したり「効果を考えたり」するところに留まっている点である。「優れた叙述」という主観的な表現を削除したという点に加え、「自分の考えをまとめる」という文言が削除されたことには注目しておきたい。一方、新指導要領では「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」ことや「人物像や物語などの全体像を具体的に想像」することが求められている。

これらの項目では、いずれも「想像する」という文言が入っている。国語科の授業で登場人物の行動や気持ちを想像することを奨励されたら、日常生活の中でもそれを応用しようと考えても不思議ではない。このようにして、相手の意図や気持ちを想像することを基盤に置いた、高コンテクストコミュニケーションが成立する素地が生まれていくのではないだろうか。

次に表10で中学校のものを見てみよう。

表10 中学校の前指導要領と新指導要領との比較 (5)

項目番号	前指導要領 2 内容 A 話すこと・聞くこと (1) 話すこと・聞くことの能力を育成するため、次の事項について指導する。	新指導要領 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕 A 話すこと・聞くこと (1) 話すこと・聞くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
③④	第1学年 イ 全体と部分、事実と意見との関係に注意して話を構成し、相手の反応を踏まえながら話すこと。 (文部科学省、2008b、p.6) 第2学年 イ 異なる立場や考えを想定して自分の考えをまとめ、話の中心的部分と付加的部分などに注意し、論理的な構成や展開を考えて話すこと。【再掲】 (文部科学省、2008b、p.9)	第1学年 イ 自分の考えや根拠が明確になるように、話の中心的部分と付加的部分、事実と意見との関係などに注意して、話の構成を考えること。 (文部科学省、2017b、p.30)
③⑤	第1学年 ウ 話す速度や音量、言葉の調子や間の取り方、相手に分かりやすい語句の選択、相手や場に応じた言葉遣いなどについての知識を生かして話すこと。 (文部科学省、2008b、p.6)	第1学年 ウ 相手の反応を踏まえながら、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫すること。 (文部科学省、2017b、pp.30-31)
③⑥	第2学年 オ 相手の立場や考えを尊重し、目的に沿って話し合い、互いの発言を検討して自分の考えを広げること。 (文部科学省、2008b、p.9)	第2学年 オ 互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめること。 (文部科学省、2017b、p.33)
③⑦	第3学年 エ 話し合いが効果的に展開するように進行の仕方を工夫し、課題の解決に向けて互いの考えを活かし合うこと。 (文部科学省、2008b、p.12)	第3学年 オ 進行の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら話し合い、合意形成に向けて考えを広げたり深めたりすること。 (文部科学省、2017b、p.36)

③④は前指導要領では「相手の反応を踏まえながら話す」という産出的な活動が盛り込まれていたのに対し、新指導要領では「話の構成を考える」という形になっており、産出活動は求められていない上、前指導要領にあった「相手の反応を踏まえながら」という文言も消えている。但しこの文言自体は新指導要領の③⑤で引き継がれている。③⑥は前指導要領での文末が「自分の考えを広げる」だったのに対し、新指導要領では「結論を導くために考えをまとめる」となっており、より目的がはっきり書かれているが、前指導要領にあった「相手の立場や考えを尊重し」という文言は新指導要領でも「互いの立場や考えを尊重しながら」という形ではほぼそのまま引き継がれている。③⑦は国語科の中学校新指導要領の中で唯一「合意」という文言が入っている項目である（実は前指導要領の中では、国語科の範囲では「合意」という文言は一度も記載されおらず、専ら『学習指導要領解説』の中で使われていた）。「合意形成に向けて考えを広げたり深めたりする」というのは、「白か黒かという二者択一のコミュニケーションではなく、白も黒も、あるいはその中間の灰色を選ぶというようなコミュニケーション」（古家、2013、p. 391）を指向する日本での自己陶冶的な学びの姿を、最も端的に表している項目といえるのではないだろうか。

6. 考察と結論

これまでの検討から、前指導要領で「正解のある学び」に該当すると考えられた項目に対応するとされる新指導要領の項目は、概ねそのままその方向性を踏襲していると言える。新指導要領の項目①の「叙述を基に捉えること」、②、③の「要旨を把握すること」、④の「場面の展開や登場人物の相互関係」、⑤の「主張と例示との関係や登場人物の設定の仕方」は、いずれも「正解」が想定できると考えられるものである。吉武（2011）は次のように指摘している。

国語の読解テストに、「下線部で作者は何を述べたかったのか」を問う、お決まりの問題がある。センター試験ならば、5つの選択肢から「正しい」答えを選ばなくてはならない。この問題では、作者の「言いたいこと」が出題者により前もって想定され、回答者はその「意図」を読み取らなければならない。つまり、下線部の内容に賛成か反対かは関係なく、読む人が作者（または登場人物など）に「共感」できる能力が問われているのである。（p. 138）

このような形で試験問題の出題がなされるというこ

とは、登場人物などについて考えて読むこと自体が「正解のある学び」につながることを示しているといえる。この点については、新指導要領の中でも確実に引き継がれているといえる。

一方、前指導要領にあった「倣いによる学び」についても、概ね新指導要領に引き継がれているといえる。⑥～⑧にある「読み手からの助言などを踏まえ」ること、⑨～⑪の「伝え合い」、⑫～⑭の「共有」は、いずれもクラスメートから学べることがあるという理念が反映されている。一方、その活動が向かう先は自己陶冶的な学びであることも明らかになった。⑥～⑧にある「自分の文章のよい点や改善点を見い出すこと」、⑨～⑪にある「自分の文章の内容や表現のよいところを見付けること」、⑫の「感想をもつこと」、⑬の「感想や考えをもつこと」、⑭の「自分の考えをまとめること」は、いずれも教室活動を行った結果が自己の内部に留まっても構わないように読める。

このことは「論破されて得る学び」の不在にもつながっている。前指導要領で不在だった「論破されて得る学び」は、新指導要領でも相変わらず不在のままである。⑮～⑳までの項目はいずれも内省的な自己陶冶に向かう志向性がみられた。小学校の国語科の新指導要領の中には、「反論」という語も「議論」という語も一度も出てこない。中学校の国語科の新指導要領の中にも「反論」は一度も登場せず、「議論」は第2学年と第3学年でそれぞれ1回ずつ出て来るだけである³。このことから、日本の義務教育の範囲内では、国語教育が議論することによって学ぶという形を取っていないことは明白である。

一方、小学校及び中学校の国語科の指導要領の中の項目は、日本の伝統的なコミュニケーションスタイルに合致する形で示されているものも少なくないことが分かった。新指導要領の㉑～㉓にある「具体的に想像」することや、㉕にある「相手の反応を踏まえながら」「表現を工夫すること」、㉖にある「互いの立場や考えを尊重しながら話し合」うことや、㉗にある「合意形成に向け」た志向性などは、国語科教育の目標である「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め」（文部科学省、2017a、p. 28）ることや、「社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め」（文部科学省、2017b、p. 29）ことを達成するためには必要なものであろう。

日本でのコミュニケーションの中に「判断を聞き手に委ねるようなあいまいな場合」（古家、2013、p. 391）があるのなら、聞き手としては話し手が何を言わんとしているのかを正しく推測できる必要が生じてくる。明言化されていない内容を正しく推測するという要請は、即ち「正解のある学び」に反映されているといえるだろう。また、日本の社会の中で「白か黒か

という二者択一のコミュニケーションではなく、白も黒も、あるいはその中間の灰色を選ぶというようなコミュニケーション」（古家、2013、p. 391）が重要なのであれば、相手を論破することは決して得策ではない。従って教育現場の中で「論破されて得る学び」が志向されないことは不思議ではない。そして、他人とぶつからずに、それでも「一番楽しい伝え合い」（牛頭・森、2012、p. 155）を実行しようとするれば、おのずから活動は自己内部完結的な方向に向くだろう。他人が書いた文章を読んで気付いたことや、他人と自分の意見を比較することを通して考えたことは、授業で発表することはあっても、最終的には他人に向けられるのではなく、自分自身を陶冶するために使われる。その意味では「倣いによる学び」は「論破されて得る学び」の不在と表裏一体でもあるのだ。

前回の学習指導要領が出てから今回の改訂までの時間はたった10年足らずである。しかし、40年前に指摘されたことが未だに否定されないことから分かる通り、日本のコミュニケーションスタイルは10年程度でそんなに大きく変わるものではない。今回の改訂の成否については、今後長い目で注視していく必要がある。今回改訂された学習指導要領に基づいて作成される教科書で学ぶ子供たちが日本の社会の主要メンバーとなり、社会の中でのコミュニケーションの担い手になるまでにはまだだいぶ時間がかかる。今回の改訂の成果が問われるのは、そのような子供たちが何学年分も社会に出てからであるはずだ。

本稿では学習指導要領のみを検討したが、学習指導要領に書かれている内容を具体化させるための指針として「学習指導要領解説」がある。今回着目した項目が解説の中でどのように説明されているかについても、十分検討の余地がある。また、実際の教室の現場で何がどのように教えられているのかを明らかにするためには、学習指導要領に基づいて作成された教科書や実際の授業などを分析することが必要であることは論を俟たない。今後、様々な角度から、「教育課程の基準」である学習指導要領において、改訂前の学習指導要領で述べられていたことがどのように新学習指導要領に引き継がれているか／いないかを検討することは、有意義なことであり続けられると思われる。それと共に、日本の学校で求められている事柄がどのように日本のコミュニケーションスタイルと関わっているのかについても、引き続き検討していく必要があると考える。

引用文献

池田理知子（2011）「近代教育の時空」板場良久・池田理知子（編著）『よくわかるコミュニケーション学』第

³ 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕の「A 話すこと・聞くこと」の中にある「(2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。」とされている中に、第2学年の項目としては「イ それぞれの立場から考えを伝えるなどして、議論や討論をする活動。」(p. 34)、第3学年の項目としては「イ 互いの考えを生かしながら議論や討論をする活動。」(p. 36) という形で出て来る。

- 7章第2項 (pp. 132-133) ミネルヴァ書房。
- 石井敏 (1996) 「対人関係と異文化コミュニケーション」古田暁 (監修)、石井敏・岡部朗一・久米昭元 (著) 『異文化コミュニケーション：新・国際人への条件 [改訂版]』第6章 (pp. 121-140) 有斐閣。
- 岡田敬司 (1998) 『コミュニケーションと人間形成：かかわりの教育学Ⅱ』ミネルヴァ書房。
- 岡部朗一 (1996) 「文化とコミュニケーション」古田暁 (監修)、石井敏・岡部朗一・久米昭元 (著) 『異文化コミュニケーション：新・国際人への条件 [改訂版]』第2章 (pp. 39-59) 有斐閣。
- 奥村隆 (2009) 「教育というコミュニケーション」長谷正人・奥村隆 (編) 『コミュニケーションの社会学』第12章 (pp. 231-250) 有斐閣。
- 牛頭哲宏・森篤嗣 (2012) 『現場で役立つ小学校国語科教育法』ココ出版。
- 古家聡 (2013) 「日本的コミュニケーション」石井敏・久米昭元 (編集代表) 『異文化コミュニケーション事典』(p. 391) 春風社。
- 文部科学省 (2008a) 『小学校学習指導要領』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2010/11/29/syo.pdf (2018年11月6日参照)。
- 文部科学省 (2008b/2015⁴) 『中学校学習指導要領』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/__icsFiles/afiedfile/2010/12/16/121504.pdf (2018年11月6日参照)。
- 文部科学省 (2017a) 『小学校学習指導要領 平成29年告示』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf (2018年11月5日参照)。
- 文部科学省 (2017b) 『中学校学習指導要領 平成29年告示』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf (2018年11月5日参照)。
- 文部科学省 (2017c) 『小学校学習指導要領 (平成29年3月31日公示) 比較対照表』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2018/04/24/1384661_4_1_1.pdf (2018年11月6日参照)。
- 文部科学省 (2017d) 『中学校学習指導要領 (平成29年3月31日公示) 比較対照表』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2018/06/05/1384661_5_1_2_1.pdf (2018年11月6日参照)。
- 吉武正樹 (2011) 「コミュニケーション能力と言語教育」板場良久・池田理知子 (編著) 『よくわかるコミュニケーション学』第7章第5項 (pp. 138-139) ミネルヴァ書房。
- 渡部淳 (2013) 「教育コミュニケーション」石井敏・久米昭元 (編集代表) 『異文化コミュニケーション事典』(pp. 38-39) 春風社。
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Anchor Books.
- Imada, T. (2012). Cultural Narratives of Individualism and Collectivism: A Content Analysis of Textbook Stories in the United States and Japan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43 (4) 576-591. DOI: 10.1177/0022022110383312. (2016年5月31日入手)。

(2018年11月8日受理)

⁴ 策定は2008年だが、2015年に一部改訂された。本稿では小学校の学習指導要領と合せるために「2008b」と表記する。