

「学習のカリキュラム」論が提起する国語科「教育のカリキュラム」開発の課題 —カリキュラム研究の思潮を踏まえて—

An Inquiry into the Development of Educational Curriculum of Japanese Language in terms of "Learning Curriculum" Based on Social Constructivism —Reviewing Recent Studies on Curriculum in Japan—

舟橋 秀晃*
FUNAHASHI Hideaki

要 旨

本研究では、まず現代日本のカリキュラム全般をめぐる研究の思潮を概観し、次いで国語教育におけるカリキュラム研究の全体状況を確認した。そしてそれらを踏まえ、いわゆる「教育のカリキュラム」と「学習のカリキュラム」との国語科における関係を検討し、国語科の置かれている現状に対し今後求められるカリキュラム開発の方向性を検討した。

国語科の「教育のカリキュラム」は、従来以上に各学習者の「学習のカリキュラム」にも関心を払って編成されるべきである。また国語科では、学習者の実態を踏まえて国語科の系統性を確立させる必要がある。そしてその系統性は、社会的構成主義学習観のもとで個々の学習者の「学習のカリキュラム」に十分留意を払いながら、「垂直的アプローチ」（論理的認識や論理的思考力の系統的深化）と「水平的アプローチ」（対話による水平的相互作用の系統的拡大）を統合する形で確立させることをめざすべきである。

Abstract

This article first sees the relation between "educational curriculum" and "learning curriculum" in Japanese language pedagogy, and then examines the current state of Japanese language pedagogy and look into the future direction of the curriculum development.

More emphasis should be placed on each learner's "learning curriculum" in order to better organize "educational curriculum." Japanese language pedagogy should be systematized regarding actual situation of learners. Both *vertical approach* and *horizontal approach* are needed for the development of systematic curriculum.

キーワード：カリキュラム・マネジメント 社会的構成主義 系統性 垂直的アプローチ 水平的アプローチ

keywords : Curriculum Management, Social Constructivism, Systematicity, Vertical Approach, Horizontal Approach

1. 問題の所在

用語としてのカリキュラムは、柴田義松（2000）によれば、その語源は「競走馬とか競走路のコース」に由来し、もとは「人生の来歴」という意味の語であったが、16世紀頃からは「転じて学校で教えられる教科目やその内容および時間配当など、学校の教育計画を意味する教育用語」（p.5）として使われるようになったという。

しかし田中耕治（2005）は、日本では法的拘束力のあるナショナル・カリキュラムの制度が長く続いたためカリキュラムの研究は活発でなかったこと、また「カリキュラム」と「教育課程」という本来は原語と翻訳語の関係にある2語が、前者は研究的用語、後者は公式用語として使い分けられてきたことを指摘した。

このことを一つの背景とし、近年の教育学研究におい

ては松下佳代（2000）が指摘するように、「教育のカリキュラム」とは区別して学校外での学びも含めた「学習のカリキュラム」概念を位置づける動きがある。「学習のカリキュラム」とは要するに、個々の学習者の学びの履歴である。これを、学校学習の枠を超えて総体として捉えることには非常な困難を伴うが、社会的構成主義学習理論を礎とする今日の教育研究においては欠かせない基本的な考え方である。その考え方があってこそ、学校学習が学校内から社会へ拡張し、個々の学習者を社会参加ひいては文化創造の高みへと学習者をいざなうものになり得る。

さて、平成29年版学習指導要領は各学校に「カリキュラム・マネジメント」の確立を求めているが、ではいったい国語科においてはこれまで、カリキュラムとはそも

そもどのようなものと捉えられてきたのであろうか。そして田中(2005)の言うように、カリキュラム研究は国語科でも「活発でなかった」のであろうか。また、国語科において「学習のカリキュラム」を捉え位置づけることは、国語科にはどのような可能性をもたらし得るのであろうか。各学校の「カリキュラム・マネジメント」を、単なる地域差によるカスタマイズ程度の対応に留めるのではなく、より本質的なものとするためにも、これらの問題の整理が今こそ求められる。

そこで本研究では、まず現代日本のカリキュラム全般をめぐる研究の思潮を概観する。次に、国語教育におけるカリキュラム研究の全体状況を確認し、どのような進展が見られたのかを確認する。そしてそれを踏まえ、いわゆる「教育のカリキュラム」と「学習のカリキュラム」との国語科における関係を検討し、国語科の置かれている現状に対し今後求められるカリキュラム開発の方向性を示したい。

II. 現代日本のカリキュラム研究の思潮

(1) 「学習のカリキュラム」の定位をめぐる議論

日本の教育学研究において松下(2000)が指摘した「教育のカリキュラム」と区別して「学習のカリキュラム」概念を位置づけるという動きは、世界的な動向の反映でもあるが、この動きに対しては、異論も提起されている。例えば田中博之(2013)は国際教育到達度評価協会(IEA)の3分類「意図したカリキュラム(国家または教育制度レベルで決定された教育内容)」、「実施したカリキュラム(教師が児童生徒に与える教育内容)」、「達成したカリキュラム(児童生徒が学校で学んだ教育内容)」を取り上げて、次のように批判した。

この中で二つ目は、本来的には「カリキュラムの実施状況」や「カリキュラムの実践結果」と呼ぶべきであり、三つ目は、「カリキュラムの実施により児童生徒が習得した知識・技能・態度」と呼ぶべきである。(中略)教師が実演したり児童生徒が習得したりしたものはもはやカリキュラムという実態をもつものではないにもかかわらず、メタファーだけでカリキュラムという用語を使い続けることは、概念の混乱を招くだけである。

逆にいえば、カリキュラムの編成、カリキュラムの実施状況調査、カリキュラム評価によるカリキュラムの修正と改善として、カリキュラム(計画されたもの)にどのような加工や作業を加えていけば、より豊かで確かな教育実践が生み出されるのかについて議論するほうが、論理矛盾なくより生産的である。

田中博之(2013)は何もカリキュラムの修正と改善、またそのための学習者の実態把握の徹底自体まで否定しているのではない。用語としてのカリキュラムが本来もつ「計画されたもの」としての意味から逸脱して濫用することのみを戒めているのである。

そもそも、用語としての「カリキュラム」は「教育課程」と決して同義ではない。それは、例えば「隠れたカリキュラム」を「隠れた教育課程」とは決して言い換えられないことからだけでも明白である。なぜ言い換えられないかと言えば、教育課程という用語が文部科学省(2008)の言う「学校において編成する」「学校の教育計画」(pp.10-11)すなわち意図的に計画された明示的な文書を指すのに対して、カリキュラムという用語は無意図的に計画に紛れ込む不文律までも自ずと関心の対象に含むからである。しかしいづれにせよ、学びの履歴という意味までは本来含んでいない。

「カリキュラム」の語が無意図的な不文律までも関心の対象に含むことを以てすれば、「教育のカリキュラム」と区別して「学習のカリキュラム」概念を位置づける動きが起こるのも首肯できる。だが田中博之(2013)の言うようにカリキュラムとは、作成文書の有無や自覚的意図の有無を問わず、あくまでも「計画」を指すものであり、「履歴」まで含んでいるとは見なされない。用語の使用を逸脱しないよう留意する必要がある。

本研究の関心は国語科の現状把握と今後のカリキュラム開発の方向性の模索にある。したがって、本研究では特定の学習者の個体史を追って個別の「学習のカリキュラム」を記述することまではしない。しかしながら稿者が指導者としての個体史を通して形成してきた「教育のカリキュラム」について、学習者の実態と残された課題を踏まえ、従来以上に学習者の発達の道筋を捉え、より多くの者の発達を促進する実効的なカリキュラム設計をめざすという意味においては、個々の学習者の「学習のカリキュラム」にも極力関心を払おうとするものである。

そこで、学習者個別の「学習のカリキュラム」の記述には及ばないが、学習者が個々にたどる「学習のカリキュラム」の全体的傾向は少なくとも踏まえておく必要がある。そこで、カリキュラム研究において学習者の発達の道筋はどのように捉えられ、カリキュラム研究にどのように生かされているのかを、次項で見えていくこととする。

(2) 発達段階から導出される「教育のカリキュラム」

「教育のカリキュラム」が教える側の内容配列等の都合だけでなく、従来以上に「学習のカリキュラム」にも関心を払って編成されるべきものであるならば、これまで学習者の発達はどのように捉えられてきたのか、またそれに関し近年「教育のカリキュラム」にどのような提案がなされているのかを、ここで確認しておく必要がある。

これまで、学習者の発達がたどる一般的（定型的）な道筋の説明としては、児童期以降を大きく具体的操作期と形式的操作期の2区分によって捉えるピアジェの発達段階論が最もよく用いられてきた^{註1}。例えば、小学校中学年で学力の個人差が拡大する「9歳の壁」と呼ばれる現象の要因も、これまではピアジェの発達段階論の理解を踏まえて説明されてきた^{註2}。小学校中学年の国語の授業には、ことばの内容や意味を別のことばで説明する「ことばのことば化」が多く含まれていると言う。

ところが近年は脳科学研究の進展が著しく、新たな知見も多く得られてきている。そこで、カリキュラム研究者の安彦忠彦はその脳科学の知見を参照しながら、人間の興味・関心の重要性を強調する「興味・要求の中心の移行による発達段階論」を新たに提唱した。安彦忠彦（2006）ではこれを踏まえ、小学校から高校までのカリキュラムを「生活能力課程」「基礎的学力課程（基礎、基本）」「発展的学力課程」の3層4段階（図）に区分して示し、次のような説明を加えている（pp.106-107）。

人間はその発達の段階ごとに、発達させるべき能力を身につけようとの強い興味・関心が個人の内部から、生物としての個体の「必要・要求 needs」として生まれる。（略）生後から3歳ぐらまでは「運動技能」や「感覚」の習得に興味の主たる対象があるが、5歳頃からは「言語や数などの知的技能」に強い興味をもつとともに、外界への素朴な直感的認識としてのセンス、とくに「人間（道徳）感覚」「自然感覚」「社会感覚」といった「基礎感覚」の定着に主たる関心が移る。そしてさらに9歳頃からは、「理屈」や「論理」に強い興味をもつようになり、それまで適当な説明でも済んでいたのが、厳密な説明を求めて大人と論争するようになり、またそれを楽しむように興味を中心が移行する、というものである。

さらに11歳前後からは、心理学的には「思春期」に入り、興味を中心は「自分」というものの内部・内面に向けられる。そして14、15歳までは「自分を探る」こと、自分がどんな仕事に向いているかを探ることに精力を割く。しかし、16歳頃からは「自分を伸ばす」、自分の個性を伸ばすことに重点が移行するとともに、人生観、社会観、歴史観といった「価値観」ないし「価値体系」の形成・確立に中心的な関心をもつようになり、ほぼ大人の世界に入ってくることとなる。

無論、学習者の発達には実際には個人差が大きく認められる。それゆえ、学習者個々の「学習のカリキュラム」にも注目が集まるのである。ただし、教科間を越える大きな発達の道筋、学習者一般の発達の傾向としての全体

的な「学習のカリキュラム」をよりつぶさに捉えるには、安彦（2006）の説く3層4段階説（図）が一つの手がかりとなろう。しかしこの説によれば「興味・要求の中心」が比較的明確に移行していく小学校低学年から高学年までの段階がピアジェの論よりもカリキュラムとして捉えやすくなるものの、興味を中心が学習者自身の内部・内面に向かう中学校期にいったいどのような変化が生じどのように発達していくのかについては、学習者内面の質的な移行であるだけに、捉えにくい問題となっていることもよく分かる。

そのような中学校においては、私立学校や公立の中等教育学校・中高一貫校等への進学を選択しない限り、現在の日本の教育課程下では昨今の選択履修幅縮小によって、学習者が受けた「教育のカリキュラム」を自ら選ぶ余地が、かつては拡大が図られてきたものの、現在は既にほとんどなくなっている^{註3}。

一方、高校以降は自分の関心や自分の将来に合わせて、学校自体やその教育課程、科目、授業を選択する形で、「教育のカリキュラム」を学習者自らが選べる余地が大きい。それが〈個性化〉、「発展的学力課程」たる所以である。

したがって高校では学習者個々の「学習のカリキュラム」のニーズに対し「教育のカリキュラム」が応えやすい制度になっているが^{註4}、中学校では、多くの学習者にとっては「教育のカリキュラム」を選ぶ制度的機会が縮小される中、教育行政施策によるカリキュラム・マネジメントの強調により、各教科でも学習の〈個別化〉への積極的対応を専ら各指導者の側に迫るという構図になっている。

なお、学習の〈個別化〉とは、前項（1）の議論を踏まえれば、学習者個々の「学習のカリキュラム」をより豊かにする「教育のカリキュラム」をつくることだとも説明できる。要するに〈個別化〉とは、ただ単に学習者が指導者の用意した学習内容や学習過程を選択する、といった程度で済ませてよいものではなく、学習者自身の

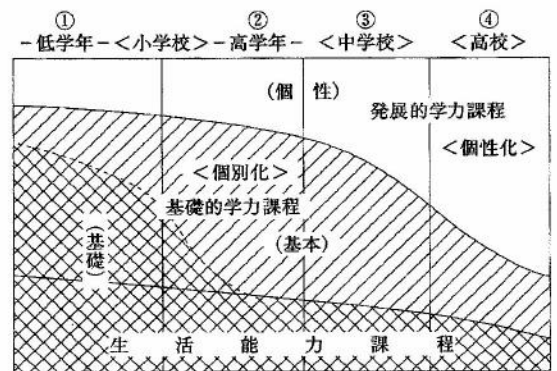


図 新発達段階論によるカリキュラムの3層4段階論
安彦忠彦（1990;2006,p.107）

自己実現をめざして学習者個々が主体的に取り組める学習をつくることを根源的に要求するものであり、また、それによって学習者個々が知識を個々の内に確かな概念として自ら構成していけるような学習づくりを目指すことを意味しているのである。

Ⅲ. カリキュラム研究が示唆する国語科の課題

さて国語科は、そもそも母語を扱う言語教科であるから、その点ではこのような「基礎的学力課程」や「生活能力課程」の主軸を担っているとも考えられる。その国語科は、言語教科として、内容教科と形式教科両方の側面を併せ持っている。したがって、内容教科である理科や社会科の如く、内容のまとまりの配列によって「教育のカリキュラム」を示すのでは不十分である。かといって、形式教科である数学科のように形式的操作による系統性を考慮しようにも、国語科にはその系統性に依然として不明確なところが多い。もとより、前述のように興味を中心が学習者自身の内部・内面に向かい、各学習者の興味を中心の内部・内面での質的移行の様相が捉えにくい中学校期は、発達の個人差も激しく、段階性そのものさえ捉えにくい状態にある。その中学校において、国語科で、いったい教科授業の中にどのような小段階を用意し、どのような系統で学習を仕組みれば、学習者一人ひとりの個別の「学習のカリキュラム」をより豊かにする「教育のカリキュラム」が実現されるのであろうか。このことが今、カリキュラム研究上、国語科の課題の一つとして浮上しているとみられる。

Ⅳ. 国語科カリキュラム研究の戦後の動向

(1) 三つの観点—能力面・教材面・学習活動面—

それではこの課題に対して今日まで、国語教育の分野におけるカリキュラム研究はどのような動きを見せてきたのであろうか。それを確認するために、まずカリキュラムを検討する際の観点を定める。

安彦忠彦(1999)によれば、カリキュラム評価の際にその評価対象となるのは、施設・設備、教職員集団、行政的決定過程といった外在的な要因を除いて学校内部の要素に絞るだけでも、教育内容、組織原理、履修原理、教材、配当日時数、指導形態、指導法・指導技術の7項目に上る。しかしこれらを整理すると、教育内容や組織原理や履修原理は、学習者のどのような能力をどこまで引き上げるべきかに関わることで、また配当日時数や指導形態や指導法・指導技術は、どのような学習活動をどのように組み立てるべきかに関わることである。したがって外在的要因を除き学校内部の要素に絞るのであれば、カリキュラムを検討する観点は大きく能力面、教材面、学習活動面の三つにまとめることができる。

さすれば、国語科のカリキュラムを検討することとは

要するに学習者のどのような能力(言語能力)を、どのような構成の教材群(言語媒材)を通して、どのような構造の学習活動(言語活動)によって育てるのかを検討することになる。ならば、前述の田中耕治(2005)は日本のカリキュラム研究が全般として不活発だったと評したが、能力面、教材面、学習活動面の三つの各観点に関してであれば、国語科においては今日まで様々な議論が戦後一貫して活発に交わされてきたはずだとも言えるのではないか。本研究ではその立場から、国語科カリキュラム研究の戦後の主要な動向を、2期に分けて大まかに確認していきたい。

(2) 戦後復興期～1980年代

戦後まず論じられたのは能力面、すなわち国語科においてどのような能力を学習者に獲得させるべきかについてであった。戦後復興期にはアメリカ新教育の導入と普及が図られ、1950年代にはコア・カリキュラムや国語単元学習の実践開発など、学習者の言語生活を見通して学校での学習を構想する様々な試みが行われた。これらは能力観も、扱う教材も、仕組まれる学習活動も旧来の国語科とは大きく異なる点で画期的であった。しかしながら経験主義に基づくこれらの試みは、能力主義の立場から「這い回る経験主義」と呼ばれ、教科としての系統性が見られない点や、学習者の能力を系統的に育成しているように見えない点で批判を受けた。また学習指導要領は、学習指導ガイド的性格であった試案期から法的拘束力をもつ大綱的なものに姿を一変せし、1958年(昭和33年)版に能力主義の色彩を強く帯びて登場した。その後は興水実の「基本的指導過程」論など学習指導要領に依拠して各学校での実践の共通化を強調する立場や、あるいは、例えば教育科学研究会、児童言語研究会、文芸教育研究協議会、科学的「読み」の授業研究会など各民間教育団体の立場から、それぞれに独自の理論と実践の体系に基づき教科内容の系統性が模索されていくこととなった。

(3) 1990年代～現在

ところが1990年代に入ると、国際化や高度情報化の観点から、厳選された教科書教材を丁寧に読み込むような学習だけでは足りず、多種多様な文章を読み広げ、個々の学習者が自分の考えをもつことを学習に加える必要性が説かれるようになった。それとともに、どのような能力をどのような教材で育てるか、またどのような言語活動を言語経験として与えるかについても論じられるようになってきた。この動きは、経験主義と能力主義を統合しようとする動きだと見ることもできる。

そもそも国語単元学習とは、大村はまの先駆的実践群に見出せるように、学習者の今と将来の言語生活を見据

え、言語経験として与える言語活動、学習者個々の能力、個々の能力の伸長にふさわしい教材を一体的に構想しカリキュラム化したものであった。したがって国語単元学習というカリキュラムには、当初から言語活動が位置づいていたうえ学習者の言語生活への広がりも存在した。その価値が再認識されるようになった背景には、1990年代から単元学習の価値を説き実践開発を推進した日本国語教育学会（1992、2010）の2組の刊行物の果たした役割が大きい。田近洵一（2013）はこの2組について、「国語学習を、言語生活の実の場における、生きた言語活動として設定すること、「生きた言語活動を通して、母語の能力とそれを学ぶ力（自己学習力）を育て、ひいては「生きる力」を育てる」（p.21）ことの2点で単元学習の価値を掘り起こそうとしたものだと評した。

読解力を「効果的に社会に参加するために」必要な能力だと定義するPISA（OECD生徒の学習到達度調査）の提案やメディア・リテラシー導入をめぐる2000年代以降の議論は、このような戦後の流れに続いて起こったものである。そして、PISAやその背景にある能力観や教材観の刷新をめぐる昨今の国際的議論は、日本においても、学校教育法30条の2007年（平成19年）改正による「基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」という規定の追加や、それを法的根拠とする2017年（平成29年）版次期学習指導要領での国語科の内容と構造の示し方の変更にまで及び、目下、強い影響を国語科に及ぼし続けている。

そのような中で登場した2008年（平成20年）版現行学習指導要領は、解説に初めて「各学年の目標及び内容の系統表（小・中学校）」が掲載されたことに象徴されるように、従来よりも系統性を意識して作成され、「言語活動例」の例示も前の版より増やされ、どのような指導事項をどのような言語活動によってどのような道筋で指導すべきかを明示しようとする姿勢が見られた。しかし、それでも科学的『読み』の授業研究会（2010）や筑波大学附属小学校国語教育研究部（2016）など、特に「読むこと」領域の指導事項の系統性をめぐっては、教育現場での実践を通じた不足の指摘や運用案の提言が相次いだ。今改めて、国語科で育てるべき能力とその道筋、国語科に必要な教材と学習活動とは何なのかが問い直されているのだと言えよう。

このように概観すると、戦後はまず能力面、次いで教材面が議論され、1990年以降は単元学習の再評価により言語活動面、そしてPISAやメディア・リテラシーの影響を受けた2000年以降の能力面、教材面、学習活動面の全般的見直しと、国語科としての系統指導の確立へ

と問題意識が動き、いずれも国語科では活発な議論がこれまで交わされてきたように見受けられる。

次項ではこの系統性という、まさに国語科の「教育のカリキュラム」をどのように描くかという問題について、今日の国語教育学研究がどのようなアプローチでその解明に取り組んでいるのかを確認する。

V. 国語科カリキュラム研究の現在の到達点と課題

「学習のカリキュラム」概念を位置づける教育学研究の動向を主な背景として、全国大学国語教育学会では3回にわたって課題研究発表「国語科カリキュラムの再検討」が企画された。そして3回の企画「読み書きの将来と国語科教育の課題」（2013年10月）、「話すこと・聞くことの将来と国語科教育の課題」（2014年5月）、「言語文化の観点からみた国語科カリキュラム」（2014年11月）は一つの冊子にまとめられ2016年に学会から全国大学国語教育学会編著（2016）として刊行された。この冊子には、各回の登壇者計12名がそれぞれの専門研究の知見から挙げるカリキュラム検討への提言が収められているが、国語科カリキュラム全般の枠組みを再考する提言としては、次のものが注目される。

まず山元隆春（2016）は読んで理解するということを、フレイレの言を引きながら『『流されている情報を受け取るだけ』のことでなく、常に本や情報を読み解かれるべきものとして捉えて、『自由を求める意識的な主体』となること』（p.8）だと述べ、アップルビーの言を踏まえて『カリキュラム』を、けっして文化の伝統的な蓄積からの抜粋ではなくて、むしろ子どもたちの生きる文化と文化の伝統的な蓄積との『対話』であり、また、子どもたちの成長を支える『相互関連性』のそなわったものとしていま一度見つめ直す必要』があると説いた。その対話や相互関連性のあり方について河野順子（2016）は一步踏み込み、現在の「社会構成主義の学習観」では日本のこれまでの「系統学習に批判的の矛先が向けられている」が「二者択一的・二律背反的に捉えることは、けっして教育現場の抱える多くの問題を解決することにならないだろう」とし、次のように述べた（p.27）。

社会構成主義の基盤理論としてのヴィゴツキー理論の見直しによって、現在、子どもの水平的相互作用の重要性が指摘されている。しかし、教室における学びの状況の中で、彼の言う「発達の最近接領域」を作り出していくためには、こうした水平的アプローチだけでは不十分である。むしろ、教科内容（科学的概念）の習得をめざした垂直的アプローチと子どもの対話的相互関係を重視した水平的アプローチをどのように統合しながら、子どもの側からの学びをつくりあげていくのかという問題に迫らなければ

ならない。

両者は、社会的構成主義の各教科への導入を図る際に、学習者同士あるいは学習者と教材との相互関連性の重視を、これまでの国語科における系統的な学習と実際にどのように統合していくのが課題となっていることを指摘している。

これに対しては、山元悦子(2016)が話すこと・聞くことの領域において、その領域の特性に鑑みた「編み上げ型カリキュラム」を提案している(p.41)。そのカリキュラムでは「射程」として、三つの同心円の中心に「国語科学習」、その外側の円に「様々な場での学習スタイル」、最も外側の円に「学級生活」を置く。そして、「話す聞くコミュニケーション能力の指導」は「その時々教室で立ち現れる事象に教師が向き合い、児童の話す聞く行為に働きかけていくことによってなされる指導」であるから、カリキュラム構想に当たっては「教室の出来事を捉え導いていく構えで学びを積み上げ」、その積み上げに沿いつつ「あらかじめ計画的に用意していた学習材や単元を時期を捉えてくさびのように打ち込んでいく」ことを提案している。この「編み上げ型カリキュラム」に、河野(2016)の言う垂直的アプローチとしての系統学習と水平的アプローチとしての相互関連性が統合された、話すこと・聞くこと領域における一つの具体像を見出すことができる。

さて、この冊子以外の書籍や論文に現在の国語科カリキュラム研究の到達点を示すものを求めると、話すこと・聞くことの領域では若木常佳(2011)や位藤紀美子ほか(2014)、また高等学校全般では井上雅彦(2008)、高等学校の読むことでは八田幸恵(2015)のものを挙げるができる。

若木(2011)は44の方略と12のスキーマを活用する場面を準備期・第1～3期の各習得過程・構築過程に順番に配置し、9年間の学びを計18の単元として示す「認知的側面を中心にした話す・聞く能力を育成するカリキュラム」を提案している。また位藤ほか(2014)においては前掲の研究を行う山元悦子が小学校の話し合い学習指導のカリキュラムモデルを示している。このモデルでは小学校第2学年での「学級のコミュニケーション文化作り」「他教科・活動を通じた指導/継続したおりの指導」が「国語科授業での指導」の単元・題材・教材と共に具体的に例示されている。若木氏には学習者の認知面の発達に即し、学年ではなく段階ごとに示す柔軟さがある点、山元悦子には国語科だけでなく他教科・活動や学級文化も含まれる点が特徴的である。これらに対し井上(2008)は、自身の1996～1997年の高等学校第2～3学年での各領域の先行実践をベースに、1998～2000年の3年間の学習指導計画とその実際につ

いて「計画されたカリキュラム」「実践されたカリキュラム」「経験されたカリキュラム」「制度化されたカリキュラム(学習指導要領)」の4側面から検討し、さらには教育実習にきた卒業生A子にインタビュー調査を行ってA子の学びの履歴を示した。ここには、高校3年間の国語科における学習者の学びの総体を、広義のカリキュラム概念に則って多角的に捉える工夫が見られる。なお八田(2015)は、アメリカにおける読みの教育目標論を参照しつつ高次の「読みの理解」を保障する「発問」・「問い」のあり方を考察し夏目漱石「こころ」の実践に適用するという、渡邊久暢氏による高等学校での小説の読みのカリキュラム設計から実践に至る一連の過程を描出したものである。

また、説明的文章分野においては、近年では河野順子(2006)の先行研究がある。また近年、吉川芳則(2013)、青山之典(2015)、間瀬茂夫(2017)、春木憂(2017)と研究成果の発表が続いている。河野(2006)や吉川(2013)や間瀬(2017)はともにカリキュラム論を前面に押し出してはいない。ただし河野(2006)や吉川(2013)は学習者に必要な能力と発達段階、教材の特性、言語活動のあり方について、小学校低学年、中学年、高学年に分けて言及している。このうち河野は「メタ認知の内面化モデル」を設定し、〈他者〉との〈対話〉によって葛藤と知識の再構成を引き起こす学習のあり方を臨牀的に示した。また吉川は説明的文章の学習が読みにおける内容と形式の乖離、画一的な学習活動に陥っていることに問題を見出し、その解決をめざして各授業者が「説明的文章教材の特性に応じた多様な学習活動を設定するための要素構成図」を考案し提示した。したがって吉川の論の特徴は、発達段階に沿った統一的なカリキュラム・モデルを示すのではなく、各教材の特性に応じて学校現場で各指導者がカリキュラム設計をする際の土台となる理論を提供したところにあると指摘できる。

これに対し間瀬(2017)は説明的文章を読む学習領域でどのような学習過程において国語学力が形成されるのかを追究している。その中で学力モデル、中学校段階における推論的読みの発達と学習指導性、中学校教材の系統性、中学校における協同的過程を通じた推論的読みの形成過程を解明した。その特徴は、小学校のものが多くカリキュラム研究の中であって、中学校における能力、教材、学習活動のカリキュラム編成原理を実証的に示したところに見出せる。

青山(2015)は上述の3氏とは異なりカリキュラム論を中心に据え、まず「論理的認識力」の概念を規定した。その上で学習指導要領を要素積み上げ方式のカリキュラム構造だとしてその問題点を指摘し、論理的認識力を高めるための説明的文章の読みに関するスパイラルカリキュラムを示した。他方、春木(2017)はカリキュラ

ムの語こそ全く用いていないが、「論理的思考」を定義し、先行研究を整理した上で、小学校6年間の論理的思考の指導段階、論理的思考の必然性が意識される場、論理的思考を促す題材を論じた。両者とも小学校についてまとめた研究である。

このような状況を見ると、小学校における国語科のカリキュラム研究やその基礎論の整備はある程度進んでいるが、中学校における段階や系統性については、なお解明の余地があるように見受けられる。また、話すこと・聞くことの領域では既出の「垂直的アプローチ」と「水平的アプローチ」の統合による具体的なカリキュラムの提案が、読むことの説明的文章分野においてはまだ登場していないことも分かる。

VI. 結論

現代日本のカリキュラム研究は、「教育のカリキュラム」を教える側の内容配列等の都合だけでなく、従来以上に「学習のカリキュラム」にも関心を払って編成することを求めている。それでこそ、各授業者が実際の各授業者を前にして各学校でカリキュラム・マネジメントを行う意義も生じてくる。

次に、日本では法的拘束力のあるナショナル・カリキュラムの制度が長く続いたものの、国語科においては能力論、教材論、学習活動論に関し戦後一貫して、時々重点を移しながらも、常に議論が重ねられてきたこと、またその帰結として現時点では、学習者の実態を踏まえ教科としての国語科の系統性を確立させることが国語科カリキュラムの問題として浮上していることが確認できた。

そして、国語科カリキュラムの系統性は、山元隆春(2016)や河野順子(2016)が示唆し、山元悦子(2016)が小学校の話すこと・聞くことの領域で具体的に示したように、社会的構成主義学習観のもとで個々の学習者の「学習のカリキュラム」に十分留意を払いながら、「垂直的アプローチ」(論理的認識や論理的思考力の系統的深化)と「水平的アプローチ」(教室に在る他者や筆者あるいは他の書物や市井の人々などの対話による水平的相互作用の系統的拡大)を統合する形での確立をめざす方向にあることが、これまでの議論から示唆される。

今後の国語科カリキュラム開発では、この方向をさらに模索する必要があるだろう。特に、ある程度進展のみられる小学校段階と比べると、興味の中心が学習者自身の内部・内面に向かう中学校期の学習者内面の質的な移行を捉えた上で、中学校段階の国語科カリキュラムをいかに設定すべきかが、今後の課題として検討されなくてはならないであろう。

また小学校・中学校いずれにせよ、論理性とは本来、自分とは異なる他者の存在を認めて初めて互いの了解の

ために必要になるものであるのだから、「垂直的アプローチ」と「水平的アプローチ」の統合された姿は、異なる他者の存在を本質的に必要とする論理性がその教材性の中核である説明的文章学習指導においてこそ、カリキュラムとして提示されるべきだとも考えられる。今後はこの方向へと研究を進めることが課題となろう。

注

- 1 ピアジェの発達段階論の発達心理学に占める位置や現在から見た課題は次に詳しい。中垣啓(2011)「ピアジェ発達段階論の意義と射程」『発達心理学研究』第22巻第4号 日本発達心理学会, 369-380.
- 2 例えば次を参照されたい。藤村宣之(2005)「9歳の壁：小学校中学年の発達と教育」子安増生編『よくわかる認知発達とその支援』ミネルヴァ書房, 134-135.
- 3 中学校選択教科が縮小に至る経緯やそれまでの中教審の議論は次に詳しい。池田雅則(2012)「現行の教育課程に込められた政策意図—08年改訂『中学校学習指導要領』における選択教科の取り扱いに着目して—」『兵庫県立大学看護学部・地域ケア開発研究所紀要』第19巻 兵庫県立大学看護学部・地域ケア開発研究所, 17-30.
- 4 ただし大学受験が目的化する進学校では、現状として制度が機能を発揮しているとは必ずしも言い難い。

文献

- 青山之典(2015)『論理的認識力を高めるための説明的文章の読みに関する小学校国語科スパイラルカリキュラムの開発』https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/3/38648/20151222094250394370/k6620_3.pdf (2018年9月11日確認)
- 安彦忠彦(1999)「第七章 カリキュラムの評価的研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房, 181-207.
- 安彦忠彦(2006)『改訂版 教育課程編成論—学校は何を学ぶところか』放送大学教育振興会
- 位藤紀美子ほか(2014)『言語コミュニケーション能力を育てる—発達調査をふまえた国語教育実践の開発』世界思想社
- 井上雅彦(2008)『伝え合いを重視した高等学校国語科カリキュラムの実践的研究』溪水社
- 科学的『読み』の授業研究会(2010)『国語科教育内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか—新学習指導要領の検証と提案』学文社
- 河野順子(2006)『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に』風間書房

- 河野順子 (2016) 「第2章第1節『学びの履歴としてのカリキュラム』と『計画としてのカリキュラム』統合の必要性」全国大学国語教育学会編著 (2016), 27-32.
- 吉川芳則 (2013) 『説明的文章の学習活動の構成と展開』 溪水社
- 柴田義松 (2000) 『教育課程—カリキュラム入門』 有斐閣
- 全国大学国語教育学会編著 (2016) 『国語科カリキュラムの再検討』 学芸図書
- 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『国語科教育学研究の成果と展望 II』 学芸図書, 15-22.
- 田中耕治 (2005) 「序章 今なぜ『教育課程』なのか」 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵『新しい時代の教育課程』 (第3版2015) 有斐閣, 1-16.
- 筑波大学附属小学校国語教育研究部 (2016) 『筑波発 読みの系統指導で読む力を』 東洋館出版社
- 日本国語教育学会 (1992) 『ことばの学び手を育てる国語単元学習の新展開』 全7巻 東洋館出版社
- 日本国語教育学会 (2010) 『豊かな言語生活が拓く国語単元学習の創造』 全7巻 東洋館出版社
- 八田幸恵 (2015) 『教室における読みのカリキュラム設計』 日本標準
- 春木憂 (2017) 『小学校国語科における説明的文章の授業開発とその評価—論理的に読み, 考え, 伝え合う学習指導過程を通して』 溪水社
- 間瀬茂夫 (2017) 『説明的文章の読みの学力形成論』 溪水社
- 松下佳代 (2000) 「第二章『学習のカリキュラム』と『教育のカリキュラム』」 グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』 勁草書房, 43-62.
- 文部科学省 (2008) 「第2章第1節 教育課程の意義」『小学校学習指導要領解説 総則編』 PDF版, 10-11.
- 山元悦子 (2016) 「第2章第3節 話すこと・聞くことの特徴に鑑みたカリキュラム作りの試み—出来事の瞬間を捉え導く編み上げ型カリキュラム—」 全国大学国語教育学会編著 (2016), 41-46.
- 山元隆春 (2016) 「第1章第1節 読み・書きの将来と国語科教育の課題」全国大学国語教育学会編著 (2016), 5-8.
- 若木常佳 (2011) 『話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究』 風間書房