

高等学校における漢詩教材を用いた学習指導についての一考察

植田 隆

1 はじめに

平成二十年三月に小・中学校の学習指導要領が、平成二十一年三月には高等学校の学習指導要領がそれぞれ公示された。古典に関わることでの大きな変更点といえば、従来の「言語事項」が「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」へと変更され、小学校の段階から、「伝統的な言語文化」すなわち古典に関する指導が実施されることとなったことが挙げられよう。このことよって、中学校や高等学校における古典の指導がどのように変わるのか、また変えていくことが求められるのか。このようなテーマのもと、本稿では高等学校における漢詩の授業実践をもとに、考察する。

2 古典の授業をどう変えていくのか

昨年度の本学会の研究協議は「中学校・高等学校における古典（古文）の学習指導」というテーマのもと、三氏の発表が行われた。

その協議をまとめた田中宏幸「2010」は、今後の実践課題について、「古典とどのように出会わせるか」「作品を対象化し、「批評」の観点をもって見る経験をどのように作り出していくか」「複数の教材の組み合わせのなかで新しい授業作りをするには、どのような単元づくりが適切か」という三点を挙げている。^(注1)

これは、主として古文の学習について述べたものであろうが、漢文の学習においても、共通するものであると考える。第一の点については、「中国の古い詩文」という、古文よりもさらに縁遠いであろう漢文に、学習者を出会わせなければならないし、第二の点に関しても、古代中国と現代日本との共通点や相違点を見出すだけでは、学習者にとっては「なるほど」で終わってしまう。そうではなく、作品からの問いかけに対して応答していくという対話に学習者を参加させることで、自己への認識を深めていくことができるような授業を構想していきたい。そして、そのためには第三に挙げられている複数の教材を組み合わせることが有効にはたらくと考えられる。以下では、学習者の実態を踏まえたうえで、漢詩を用いた二つの実践により、これらの目標に対してアプローチしていく。

3 学習者の実態

実践に先立ち、平成二十一年十月に勤務校の生徒に対し、「漢文の学習に対するアンケート」として、漢文の学習に対して、どのような意識を持っているのかを調査した。紙数の関係で詳細に記すことはできないが、この調査の結果、次の二点がわかった。

① 学習者の漢文への興味関心は「語法的な面への興味↓語法的な面の習得/克服↓内容面への興味」という経路をたどっている。そのため、語法面への興味が持てなければ、内容についての興味を持つことが難しいと考えられる。

② 三年生では漢文に対する苦手意識が低下しているが、語法面への興味にとどまり、内容に対する興味はそれほど高くないことから、受験用の深い読み込みを必要としない漢文の問題を解くなかで、安易に内容面への興味を述べていると考えられる。すなわち、「漢文のおもしろさが「点が取れる」ことに由来するものになっている」。

このような結果を踏まえ、今回の実践では、教材として漢詩を用いることとした。漢詩は、文字数が少なく、そこに含まれる句法なども比較的容易で、語法的な面で行き詰まってしまうという学習者にも、抵抗は大きくないと考えた。また、内容的にも、少ない文字数のなかで作者の思いが表現されており、学習者の興味関心を引き出すことが可能であると考えた。

実践においては、学習者が内容の読み取りに終始して、語法的な

面への興味でとどまってしまうことを避け、内容面での興味関心を引き出したいという観点から、教材とする漢詩について、積極的に現代語訳を活用している。(注2)

そして、指導に際しては、現代との共通点や相違点を探すことで、学習者を単に漢詩の世界に同化/異化させて終わらせるのではなく、作品(あるいは教科書)を批評的に読むことでテキストと対話させ、可能であれば、学習者が作品との対話を通して自己の認識を拡充したり、あるいは、「自己の問い直し」まで到達させたいと考えた。そのためにも、教材としては、複数の詩を組み合わせて単元を設定し、そこに含まれる作品をそれぞれ比較していくことによって、教材間の共通点・相違点を検討し、なぜそのような違いが生じるのかを考えることで、表現や内容のパターンを読み取らせていくことをめざした。

このような目的のもと、二つの実践を行った。この二つの実践は、どちらも、多くの作品を読ませることによって、作品を対象化させ、「批評」の観点を持たせることをめざしたものである。

4 実践①「訳詩をくらべて読む」

4-1 対象学年・時期

対象：海星高等学校 平成二十一年度一年A組(44名) 国語総合

時期：平成二十二年三月

4-2 教材

■漢詩六編

「秋夜寄丘二十二員外」(韋忠物)、「勸酒」(于武陵)、「絕句」(杜甫)、「静夜思」(李白)、「春曉」(孟浩然)、「登鸛鵲樓」(王之渙)^(注3)

■それぞれの漢詩の訳詩^(注4)

4-3 単元のねらい

高校一年生にとって、この単元は漢文の学習の中では格言(入門単元)、故事「守株」^(注5)「五十歩百歩」^(注5)「蛇足」、文章「魏武捉刀」に続く三番目の単元である。ここまでの学習で、学習者は訓読の方法にはある程度慣れてきているものの、内容を読み取り、自らそれを解釈するところまではいっていない。むしろ、訓点にしたがって書き下し文したり、それを現代語訳していくことで満足し、そこでとどまっている段階である。

この時期の学習者に、漢文のテキスト内対話に参加させていくには、原文を一から解釈していくのでは困難であると考えた。そこで、漢文のテキストを利用しつつ、それとの対話に参加させる手段として、訳詩を利用することとした。訳詩は、漢詩を訳者が解釈し、その解釈を含めた形で作られるので、そこからは訳者の思想が表れてくる。その訳詩を読みくらべることによって、学習者に漢詩の解釈の多様性や翻訳者の思想、受容のパターンに気づかせる(作品と翻訳者との対話を読み取らせる)とともに、それを端緒として実際に訳詩を創作することによって、自分の表現へとつなげ、漢詩というテキストに対し、学習者から応答させることをめざした。

教材とする漢詩は、近体詩では最も短い五言絶句で、内容の読み取りが比較的容易であると思われるものとし、訳詩の比較という観点から、多くの訳が試みられているものや解釈が分かれる点があるものを教科書教材などから選択した。

4-4 単元の指導目標

- (1) 漢詩の形式について理解させる。
- (2) 漢詩とその複数の訳詩を読みくらべることによって、そこに表れている翻訳者の思想や受容パターンに気づかせる。
- (3) 漢詩の訳詩を創作することを通して、作者の発するメッセージに対して応答する。

4-5 単元の概要と授業の実際

授業は全四時間で、次のように展開した。

【第1次 導入】基礎知識の確認(〇・五時間)

最後の訳詩の創作につなげていくことを考え、対句と押韻を中心に解説した。

【第2次 展開Ⅰ】「秋夜寄丘二十二員外」(韋忠物)の訳詩の比較(一・五時間)

訳詩間での相違が比較の見出しやすいので、説明をかねて、同詩を全体で検討した。

- ① 本文と訳詩を掲載したプリントを配布し、書き下し文を作成させる。

- ② ワークシートを配布し、各句ごとに訳詩間の相違点を考えさせる。

る。(①・②合わせて〇・五時間)

③ ②の結果を数名を指名して発表させる。(〇・五時間)

①は、書き下し文も翻訳の一つであるということを意識させることを目的としたものである。

②では、訳詩の語が詩の本文ではどの語にあたるか(あるいはもとの詩にはない語であるのか)を必ず確認するように指導した。また、各句ごとでは指摘しにくい表現の特色については、「訳詩の特色」としてまとめて記述させた。なお、はじめに第一句について授業者が具体例を示し、その後、個人で相違点を採す時間とした。

③では、数名を指名して見つけた相違点を発表させた。また、相違が生じた理由も、数名に意見を求めたところ、翻訳者の介在を指摘する発言があった。

【第3次 展開Ⅱ】グループごとの訳詩の比較(二時間)

三〇五名ずつのグループを作らせ、各グループに「勸酒」(于武陵)、「絶句」(杜甫)、「静夜思」(李白)、「春晓」(孟浩然)、「登鸛鶴楼」(王之涣)の中から好きな詩を一つずつ選ばせ、第2次と同じ要領で訳詩の比較をさせた。

① 個人で訳詩の相違点と理由を考えさせる。(〇・五時間)

② グループ内で話し合い、考えを深めさせる。(一・五時間)

①で、各グループに選ばせた漢詩とその訳詩について、まずは個人でその相違点と理由を考えさせた。

そして、②で、①で考えた内容をグループ内で共有して話し合い、個人で考えた内容をさらに深めさせた。しかし、この話し合いは、盛り上がる班がある反面、ほとんど話し合いが進まないところもい

くつか見られた。

【第4次 発展】訳詩の創作(二時間)

① 解釈の相違点をもとにして訳詩を創作させる。(〇・五時間)

② 創作した訳詩をグループ内で交流させる。(〇・五時間)

①は、前時までの話し合いで見出した解釈の相違点をもとに、自分ならどう訳すかと投げかけたうえで行った。その際、読み手にわかるように作ることにし、第1次で扱った対句や押韻について意識させたり、提示された訳詩も参考にしながら、表現も工夫するよう指示した。短い時間であり、苦しんでいる学習者も多かったが、方言を使用したり、リズムを工夫したりと表現に工夫をした訳詩も生まれた。ただ、内容的にはそれまでに扱っていた訳詩の表現からの寄せ集めのようなものが多く、独創的なものは少なかった。逆に、訳詩のなかに混ぜていたものとの詩の解釈からは外れたような突飛なものに引きずられてしまったようなものも多かった。

②では、同じ漢詩を訳したときにどのような相違が生じたかを確認するために、グループ内で交流させた。

4-6 授業の反省

授業の最後に書かせた感想には、「難しかった」という言葉が多く見られた。たしかに、この学習内容は、漢詩と訳詩の比較、相違点の指摘に加え、なぜそのような解釈の相違が生じたのかを考えさせるという点で、高度なものであったと考えられる。だが、それに加え、授業者自身、反省すべき点が多くあった。

最も大きかったのは、訳詩の比較に集中するあまり、もともと

本文に対する意識づけが低くなってしまったことである。はじめに漢詩の読解を行わずに、いきなり訳詩を配布したのは、学習者に統一的な解釈を与えてしまうことを避けようとするねらいがあった。

授業者としては、学習者自身が、個人やグループのなかで訳詩を比較することによって、訳詩の間の共通点と相違点を見出し、その共通部分をもとにして、もとの詩の「揺るがない部分」(稗組み)に気づかせようという意図はあった。^(注6)しかし、それは各自でできるだろうと予測して、訳詩の比較の際には相違点のみを指摘させたことが裏目に出た。ここで「揺るがない部分」を共有しなかったことで、学習者はベースとなる読みを得ないままに相違点を探すことからはじめることになり、そこに難しさを覚えていた。

また、グループで話し合った結果を教室全体で交流させられなかったのも反省すべき点であった。

5 実践②「教科書の唐詩観を探る」

5-1 対象学年・時期

対象：海星高等学校 平成二十二年度二年D組(42名) 古典
時期：平成二十二年七月

5-2 教材

■『新編古典』(東京書籍)所収の唐詩十編
「宿建德江」(孟浩然)、「鹿柴」(王维)、「秋風引」(劉禹錫)、「少年行」(李白)、「磧中作」(岑参)、「楓橋夜泊」(張継)、「登岳陽樓」

(杜甫)、「破山寺後禪院」(常建)、「登高」(杜甫)、「八月十五日夜、禁中獨直、對月憶元九」(白居易)

5-3 単元のねらい

対象とする高校二年生のクラスでは、漢文の学習としては、一年次の復習として、訓点のつけ方と書き下し文を演習形式のプリントで実施したほかは、模擬試験の過去問演習として、いくつかの文章を読んでみるだけである。その問題演習の際にいくつかの句法については簡単な説明をしてはいるが、古典の時間では、古文の学習が^(注7)中心であり、教科書所収の漢文の文章は扱ってきていない。すなわち、教科書を用いて漢文を学習するのは、二年に進級してからは本単元が初めてである。

本単元でめざすのは、教科書所収の十編の唐詩を読むことにより、教科書(及びその編纂者)が提示する「唐詩観」を読み取らせることと、すなわち、教科書の漢詩単元の「編集意図」を考えさせることである。

本単元は、前掲した田中「2010」の実践課題を受け、特に第二、第三の課題をもとに構想した。

複数の教材を用いた単元づくりに関しては、『高等学校学習指導要領 国語編』(改訂版)古典Bの言語活動例においても、「イ 同じ題材を取り上げた文章や同じ時代の文章などを読み比べ、共通点や相違点などについて説明すること。」と掲げられており、複数の教材を読み比べることが重要視されていることがわかる。また、そのような実践をするためには、複数の教材を活用しなければならぬこ

とは自明である。もちろん、目標に応じた教材を広く探し、それを用いて単元を構成することができれば望ましいのであるが、国語科の教員が、みずから漢文の書籍を漁り、漢文の単元を構成することには、困難さも伴う。そこで、本単元においては、教科書所収の教材を用いることとした。本校で採用している『新編古典』（東京書籍）には、前掲の十編の唐詩が高校二年生段階で学習する単元として構成されている。この十編の唐詩を重ね読み／比べ読みすることで、学習者の古典に対する認識のバターン（注5）の拡充を図り、古典そのものの情報量を増やしていきたい。

また、「作品を対象化し」、「批評」の観点をもって見る経験をどのように作り出していくか」という点については、本単元では、唐詩そのものとの対話／批評に加えて、それらの唐詩を選択（編集）した教科書（及びその編纂者）に対する対話／批評を試みる。教科書に収められた十編の唐詩を見たときに、それらの多くが、自然を詠んだもの（「鹿柴」・「破山寺後禪院」）、また自然と自己の境遇を比較し、みずからの人生を嘆じたもの（「宿建德江」・「登岳陽樓」・「登高」など）であることに気づく。同じ人生の一面面を切り取ったものであっても、友人と楽しく語らったり、恋愛について詠じた詩も存在するはずであるが、それらはこの教科書の単元には収められていない。すなわち、思い切った言い方をしまえば、この教科書においては、唐詩は「自然と人生」を詠んだものであり、唐詩の単元はそのようなテーマの詩のアンソロジーになっていることになる。

そこで、本単元では、まず、このような「自然と人生」という教科書の提示する大きな枠組みに沿い、各詩において、その詩の主題

を考えさせることによって、自然や人生がどのように表現されているかを読み取らせる。そして、それらの読み取った主題をもとにして、学習者に教科書が提示する枠組み（唐詩観）を考えさせる（教科書の唐詩観のメタ化）。また本校の教科書においては、「旅」に関する詩が多いので、唐詩における「旅」の諸相（どのような描かれ方をしているか）についても、比べ読みによって考えさせた。

なお、それぞれの詩の読み取りに際しては、学習者の負担にならない程度に漢文の句形や漢詩の規則についての指導も含めることとする。

5-4 単元の概要と授業の実際

授業は全六時間で次のように展開した。

【第1次 導入】漢詩（近体詩）の基礎知識の確認と詩の基本情報の読み取り（二・五時間）

① 漢詩の基礎知識の確認（一時間）

② 詩の基本情報の読み取り（一・五時間）

①は、二年生ではじめての漢詩の単元であり、漢詩を一年次に学習していない者もいたためであり、改めてプリントを用いて、漢詩の形式・押韻・対句の確認した。

②では、①を踏まえて実際にどのように押韻や対句がなされているか教科書所収の唐詩で確認した。また、それぞれの詩がどのような時と場で詠まれたか、現代語訳も参考にしながら考えさせた。

【第2次 展開1】教科書の唐詩観の読み取り（一・五時間）

教科書の詩のテーマによる分類を行うことによって、教科書所収

の詩が「旅」や「自然」というテーマに偏っていることを気づかせ、使用している教科書が、どのような唐詩観に基づいて編集されているかを考えた。

① 教科書の漢詩を分類させる。(一時間)

② 教科書所収の漢詩のテーマが偏っていることに気づかせる。

(〇・五時間)

①ではまず、教科書の唐詩を松浦友久の分類に基づき十のテーマ〔情愛〕、「友情」〔戦乱〕、「飲酒」〔自然〕、「懐古」〔旅〕、「別れ」〔政治〕、「自適」〔自適〕に分類させた。

そして、②で、どのテーマが多いかを確認し、教科書所収の詩のテーマが「旅」と「自然」に偏っていることに気づかせ、教科書の詩の採録に関しては、編纂者の意図が介在していることを説明した。

【第3次 展開Ⅱ】 比べ読みによる旅の諸相の読み取り (二時間)

第2次で分類したテーマのうち、数が多い「旅」の詩について、比べ読みを行い、唐詩において「旅」がどのように描かれているかを読み取った。

① 「旅」をテーマとする詩の共通点を考えさせる。(〇・五時間)

② 「悲しさ」や「孤独」が詩中のどの語によって表現されているかを考えさせる。(一時間)

③ 「旅」の詩を比べ読みして気付いたことを記述させる。(〇・五時間)

①では、指名した学習者から「一人である状況」「自然の壮大さ」「悲しさ」という答えが返ってきた。そこで、②において、特に心情に関わる「悲しさ」や「一人である」孤独が、詩中のどの語に

よって表現されているか、また、同時に詩中のどのことばがそのような心情をもたらしたか(原因となったか)をワークシートを用いて考えさせた。そして最後に、③で書かせたことを用いて、全体のまとめを行った。

5-5 授業の反省

第1次が、少し冗長になってしまった。本来は、最低限押さえるべきポイントのみを押さえて、第2次以降に入っていくべきだったが、十編という詩の多さも、予想以上に時間がかかった。

第2次は、松浦友久「1992」『中国名詩集』のテーマ分けを少しアレンジして、学習者に提示したが、複数のテーマにまたがるものが多く、学習者には、難しい面があったようである。

そして、第3次であるが、これも「旅」をテーマとする作品について、共通点を考えるところまではよかったのであるが、そこからそれぞれの詩について、「悲しさ」や「孤独」を表現する語を考えさせ、その後指名して答えさせたところ、少し単調になってしまった。もう少し工夫が必要であったと感じた。

全体的に、盛り上がりには欠けた授業となってしまった。これは、前述の通り、第1次が長くなってしまったことにより、学習者の意欲を内容面への興味までもっていくことがうまくできなかったためであると考えられる。それを避けるために、あらかじめ現代語訳を提示するという方法をとったのであるが、それだけではうまく機能させることができなかった。ただし、現代語訳を提示することによって、漢詩自体への抵抗感はいくらかは軽減できたのではない

かと考える。このことよって、内容の読み深めの段階（第2次・第3次）で、詩の内容がわからずに手がつけられないという状態の学習者が少なかった。また、「旅」の詩の共通点を考えさせたり、その表現がどのようになされているか、何によってもたらされているかを考える際には、現代語訳が学習者にとっては大きな助けとなったようである。

そして、第3次の最後に、比べ読みによつて気づいたことをまとめるような形で、「旅」の諸相を考えさせたが、なかなかうまくいかなかった。考えるための視点として、学習者には、自然との関わりに注目するように指示し、「自然という大きな存在に比べ、自分はとても小さな存在だと思われ、愁いている」や「壮大な自然が見渡すかぎり、孤独な自分をかこんでいるようで余計さみしくさせる感じがする。風や川の流れなどから自然にはいきいきとした感じがするけど、孤独な旅人にはあまり感じられない」といった点が指摘されたが、自然と自分の置かれた状況を対比するまででとどまってしまい、「旅の諸相」を考えさせるところまでは至らなかった。最初に視点を提示したことにより、学習者の発想を狭めてしまったのではないかと反省している。しかし、詩の作者が旅先においてどのようなものに対して愁いを感じているかについては、それぞれの詩での愁いの要因を考えさせる過程で、ある程度は理解させることはできたと考える。

本実践では、本来は、この後に第4次として、教科書で示された唐詩観を理解した後に、自己の唐詩観を拡充するという過程を計画していた。具体的には、漢詩のアンソロジー（詞華集）を各自で創

作させるといふものである。これは、教科書の内容に限定されずに、さまざまな詩を集め、それを自らの編集意図に沿うように編纂させるといふものであり、数多くの漢詩に触れさせることよつて、漢詩の有り様をより広い視野から眺めさせ、自己の唐詩観をあげつつ、さらに、第2次において獲得した「編集」の概念を、自分で適用して、誰に読ませたいか、あるいは誰のために編集するのかということから、編集意図をまとめさせた上で、それに沿うような漢詩を選択し、配列していくという作業である。この作業により、学習者は教科書に収められているもの以外にも多数の漢詩を読むことになり、さらにそれらの多くの作品のなから自分の意図に沿うものを選択していく過程で、作品を批評的に読む視点を手に入れることができると考えている。今回は、時間の関係で実施することができなかったが、今後の課題としたい。

6 今後の展望

本稿における二つの実践は、率直に言つて、いずれも成功したとは言いがたいものである。課題については、それぞれの実践の反省で記した通りである。

しかし、本実践によつて、学習者には、わずかながらではあるが、テキストを批評的に読むという経験を与えることができたと考えられる。また、多くの文章を重ねて読むという経験は、現代文・古文・漢文を問わず、長文では学習者にとつての負担も大きいことは否めない。その意味で、短詩型文学である漢詩を用いることが、そのような単

元を構成していくうえで、ひとつの有効な手段であることを、この二つの実践によって明らかにすることができたと考ええる。

そのうえで、さらに学習者が、作品との対話を通して自己の認識を拡充したり、あるいは「自己の問い直し」にまで到達することができるような単元を構成するためには、学習者がいま持っている認識を揺さぶるような教材や問題を設定することが求められる。現在の国語総合や古典の教科書で唐詩の単元が提示している「自然と人生」や「旅」というテーマおよびそこに含まれる作品は、漢詩のテーマとしては広く読まれたものであり、多くの優れた作品が存在しているとはいえ、学習者にとっては少し縁遠いものであることも否めない。そのようなテーマを学習者と向き合わせるためには、ただ「すばらしいから」「名作だから」というだけではなく、何らかの工夫をしていく必要があると考える。あるいは、今回はまだ実践できていないが、学習者が編纂した漢詩のアンソロジーを利用して、彼らがある問題の所在を明らかにし、その問題に即した新たな単元の設定や教材の選択をおこなっていくということもこれからは必要となるだろう。

今後は、これらの実践を踏まえ、学習者の古典（漢文）との出会わせかたや、より多くのテキストを読ませ、それを学習者の批評的な読みへとつなげていくための方策について、さらに検討を重ねていきたい。

7 おわりにく協議を受けて

最後に、研究協議の場であつた発言を踏まえ、本実践を振り返ってみたい。

本実践は、前述の通り、学習者を漢文テキストとの対話の場に参画させるための導入段階に位置づけられるもの（「対話を読むレッスン」の場）である。そのために、本実践では、漢詩そのものを読むのではなく、漢詩と学習者との間に介在してテキストを受容する翻訳者や編集者の解釈／翻訳の有り様ようさまを読み取らせることを試みた。しかし、その実践に際して、授業者である私自身がじゅうぶんに分析できていなかったことが、今回の実践が成功しなかった大きな要因である。

さて、学習者が漢文テキストとそれを受容する側との対話を読み取るためには、いくつかの段階が考えられる。

まずは、テキストと翻訳者との対話を読み取っていく段階である。これは、漢文のテキストとその翻訳とを比較し、相違点を指摘することから、翻訳のことはが本文のどこに由来するのか、本文にないことばを補っているのか、本文のことばを拡大解釈しているのかなどを考えることで、翻訳者がそのテキストをどのように読み取っているのかを読み取ることである。

そして、次の段階は、テキストの書き手と翻訳者との対話を読み取る段階である。翻訳者が、テキストの書き手の人物像をどのように捉えているか、書き手の心情や生きていた社会をどのようなもの

であったと考えているかという点を読み取るのがこの段階である。これは、テキストの本文には表れていない部分を読み取る段階にある。

今回の実践では、学習者は漢詩のテキストではなく、その訳詩の比較にとどまり、もとのテキストの表現をなおざりにしてしまった点に問題があった。これでは、第一の対話の段階にも至っていないからである。今後の展開としては、まずこの対話のレベルを上げていくことが課題となる。

そして、この対話の読み取りによって、学習者は、翻訳者たちを「他者」として意識することが可能になる。さらに、テキスト／書き手と翻訳者の「対話」を活かして、学習者がテキストの翻訳をおこなうならば、それは、翻訳者という「他者」を「批評」することになる。

また、このようにしてできた学習者の翻訳を教師が読むことは、学習者と翻訳者の「対話」を読むことになり、教師はその「対話」を読み取ることによって学習者を「批評（評価）」するというバイラルがおこる。このくりかえしが、学習者の読みの力を高めていくことになる。

これは、漢文だけにとどまらず、現代文や古文などのあらゆる教材のなかでくりかえし実践されることが望まれる。そのなかで、漢文の教材が適当であると判断されれば、あるいは漢文の教材で可能となるならば、漢文で実施をすればよいと考える。漢文だけではできないという授業ではない。しかし、漢文には「訓読」という過程をはさむこともあり、このような授業に適した教材は、数多くあ

ると考えられる。

このような翻訳者との「対話」の次には、同じく「介在する者」である「書き手／語り手」を意識させ、それを踏まえたうえで「書き手／語り手」が何と「対話」しようとしているのかを読み取る段階がある。たとえば、「旅」の諸相を読み取ることなどが、そのひとつの手段となる。複数の詩において「旅」がどのように詠まれているかを読み取り、そのような「旅」のテキストに対して、Aというテキストの「書き手」はどのように表現しているのかということを読み取る。それは、「旅」というテキスト／世界／問題領域と「書き手」がどのように「対話」しているかを読むことになる。そのように表現されたテキストから、コンテキスト／世界／問題領域と対話する「書き手」という「他者」を意識することで、学習者自身もその問題領域に参入する。そして、「書き手」という「他者」と並び立ちながら、その問題について考える主体となり、書き手を「批評」する。今回の実践の場合では、学習者の訳詩やアンソロジーなどが、「漢詩の翻訳」と「唐詩の編集」という問題領域に対する学習者の「対話」への参入と「批評」を読み取る材料となり、そこから学習者の読みの段階と彼らがとらわれている問題領域とを探ることによって、次の展開を考えていくこととなる。

8 参考文献

【書籍】

○松浦友久【編】「1987」【校注】唐詩解釈辞典【大修館書店、

1987・11・01

- 松浦友久【編】「20001」『続 校注 唐詩解釈辞典(付) 歴代詩』大修館書店、20001・04・20
- 石川忠久【編】「20009」『漢詩鑑賞事典』、講談社(講談社学術文庫)、20009・03・10
- 目加田誠【著】渡辺英喜【編】「20002」『新書漢文体系6 唐詩選【新版】』、明治書院、20002・07・19
- 前野直彬【注解】「20000」『唐詩選(中)』、岩波書店(岩波文庫)、20000・10・16
- 井伏鱒二「1994」『厄除け詩集』、講談社(講談社文芸文庫)、1994・04・10
- 松下緑「20003」『漢詩七五訳に遊ぶ―「サヨナラ」ダケガ人生カ』、集英社、20003・02・10
- 佐久協「20007」『ビジネスマンが泣いた「唐詩」一〇〇選』、祥伝社(祥伝社新書)、20007・05・05
- 桃白歩実「20005」『関西弁で愉しむ漢詩』、子供の未来社(寺子屋新書)、20005・01・30
- 松浦友久「1992」『中国名詩集―美の歲月―』、朝日新聞社(朝日文庫)、1992・07・15
- 藤井貞和「1998」『古典の読み方』、講談社(講談社学術文庫)、1998・02・10
- 田部井文雄【編】「20005」『漢文教育の諸相―研究と教育の視点から』、大修館書店、20005・12・10

【論文】

- 金子直樹「2010」『比べ読みで身につく学力』、『国語教育研究』51、広島大学教育学部国語教育会、2010・03・31
- 田中宏幸「2010」『古典との対話を通じて自己を問い直す授業実践の構築』、『国語教育研究』51、広島大学教育学部国語教育会、2010・03・31
- 竹村信治「2008」『古文学習論―「読解力」育成に向けた5段階学習―』、『中等教育における教科内容の開発とその指導に関する研究』プロジェクト『中等教育における教科内容の開発とその指導に関する研究』、広島大学教育学研究科、2008・03・20
- 竹村信治「2010」『古文学習論(3)―「伝統的な言語文化」学習に向けた教材案、ならびに「学習指導要領」術語集―』、『中等教育における教科内容に関する研究』プロジェクト、『中等教育における教科内容に関する研究』、広島大学教育学研究科、2010・03・20
- 【教科書】
- 『新編国語総合』東京書籍、2009・01・20
- 『新編古典』東京書籍、2009・01・20
- 【資料】
- 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 国語編』、東洋館出版社、1999・12・28
- 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 国語編』、教育出版、

注

1 田中宏幸「2010」 「古典との対話を通じて自己を問い直す授業実践の構築」 p.109

2 ただし、稿者の担当クラスは本校における「進学クラス」という位置づけにあり、漢文の句法などの知識が不足している学習者に対して、これを完全に無視して行うことは難しい。そのため、最低限の句法、及びその他の知識的な面についても、指導を行うこととする。

3 「静夜思」、「春暁」、「登鸛鵲樓」は教科書（東京書籍『新編国語総合』）に採録。その他の詩は投げ入れ教材である。

4 使用した訳本は、松浦友久【編】『校注唐詩解釈辞典』、石川忠久【編】『漢詩鑑賞事典』、目加田誠【著】渡辺英喜【編】『新書漢文体系6 唐詩選【新版】』、前野直彬【注解】『唐詩選（中）』、井伏鱒二『厄除け詩集』、松下緑『漢詩七五訳に遊ぶ「サヨナラ」ダケガ人生力』、佐久協『ビジネスマンが泣いた「唐詩」一〇〇選』、桃白歩美『関西弁で愉しむ漢詩』である（書誌情報は「8 参考引用文献」を参照のこと）。ここでは「訳詩」は 広く漢詩の日本語訳と取り、厳密に日本語の詩の形式に則っていないものもその定義に含めることとする。

5 本校では、高校一年生の国語総合は原則として一人の教員で現代文・古文・漢文のすべてを週5〜7時間で扱う。そのため、国語の授業における漢文の比重は現代文や古文にくらべるとどうし

ても低くなってしまう。一学期の終わりに教科書の入門教材にあたる「格言」で調点について学び、二学期に故事成語三編、そして三学期に「魏武捉刀」（世説新語）を学習してきている。

6 藤井貞和「1998」は古典文学の諸本について、次のように述べている。

目の前にないものであつては読むことができないから、「作品」はとらえどころがなくなる。これでは困る。したがって「作品」は「諸本」全体のなかにある、と考えなければならぬ。「諸本」をあわせた総体が「作品」なのではない。そういう実体的なものとしてでなく、「諸本」をあわせた総体のなかにほんやりと見えてくる、やや幻想的な全体像が「作品」なのだ、といたらよからうか。

（藤井貞和「1998」『古典の読み方』p.30）

この中の「諸本」をそれぞれの翻訳者による「訳詩」と読み替えれば、そのまま「作品」と「訳詩」の関係述べた文となる。7 古文の学習としては、古典文法（用言）の復習から入り、並行して教科書教材と、漢文と同じく模擬試験の過去問演習を行っている。教科書教材では、これまでに『徒然草』の文章を読んでいる。

8 金子直樹「2010」は、「比べ読み」を行う理由について、次のように述べている。

その際の問題点は、何のために「読み比べ」を行うのかということである。情緒的な古典世界（人間）像をより精緻に理解するため、ではない。（新しい指導要領の「国語総合」では、

「伝統的な言語文化への興味・関心」などが求められるようなので、自戒を込めて注意したい。「昔の人の考え方が分かった」「古典の世界（感覚・人間関係…）の良さが分かった」で終わりにするのではなく、生徒自身がそのように理解する自己を追跡して、テキストと自分との関係を見出し、自己を問う契機となるように仕向けることが重要なのだと思う。

（金子直樹「2010」『比べ読みで身につく学力』p.90）

9 なお、前述の通り、対象クラスの学習者にとっては、本単元は2年生におけるほとんど初めての漢文教材である。一年次に得た漢文に関する知識も異なっており、段階的に実施することも検討したが、田部井文雄「1972/2005」「入門教材とその指導」や長谷川滋成「1982」「漢文の入門期教材論―第一時の教材をめぐって―」において、漢詩（とくに絶句）の入門教材としての利点が指摘されていることもあり、この時期に本単元を実施した。

10 松浦友久「1992」『中国名詩集―美の歲月―』が提示する十のテーマ（詠懐、詠物、情愛、友情、戦乱、飲酒、山水、懷古、羈旅、離別、経世、自適）を参考にして設定した。ただし、松浦の「詠懐」「詠物」の二つのテーマに関しては、抽象度が高く、他の項目にもまたがり、学習者にはわかりづらいと考え、テーマとして設定しなかった。

附記

本論文は第五十一回広島大学教育学部国語教育学会の研究協議会

（平成二十二年八月十二日）において提案した内容をまとめたものです。学部を卒業したばかりで教員生活二年目という若輩に、このような発表の場を与えてくださった関係諸氏、並びに協議会の場やその後お話しする中で多くの貴重なご意見を賜った方々にお礼申し上げます。また、この発表に際しては、広島大学大学院教育学研究科の佐藤大志先生に実践の段階から発表、さらには本論文の作成に至るまで、多大なるご示唆、ご指導をいただきました。ここに記して、感謝申し上げます。

（海星高等学校）