

中学校国語科古文学習における対話的な学び —「先哲(古人)との対話」を中心にして—

井上 泰

新学習指導要領では、「対話的な学び」の実現が求められている。本稿では、「先哲との対話」に注目し、実践を通して、中学校国語科古文学習における「対話的な学び」の具体の可能性を探っていく。

1. はじめに

新学習指導要領では、「学び方」が重要な事項として問われ、その答えとして、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。「主体的な学び」や「深い学び」の内実の検討はひとまずおき、本稿では、「対話的な学び」として、中学校国語科古文学習においては、どのような学習があり得るのかを、実践を通して考えてみたい。

新学習指導要領の全面実施(小32年度、中33年度)に向けて、文部科学省によって平成29年度小・中学校新教育課程説明会が行われた。そこでの資料が文部科学省のHPに掲載されている¹⁾。「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」と題されたものである。

資料22頁には、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な説明が記載されている。そこでは学習が「対話的な学び」になっているかどうかの観点が、次のように示されている。

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

上記を踏まえると、「対話的な学び」とは、学習者と同じ立場の「子供」たち(他の学習者)、子供たちに教え、支える立場の「教職員」(主に授業者)、学校外の「地域の人」、さらには時空間を越えた先にある「先哲の考え方」と、対話する対象を拓き、「自己の考えを広げ深める」ことと理解できる。とりわけ古文学習においては、「先哲の考え方」との対話に関わりをもつだろう。

では、その具体的な学習とはどのようなものだろうか。同じく資料22頁に、「対話的な学び」の具体例がある。その一つを参照する。

- ・子供同士の対話に加え、子供と教員、子供と地域の人、本を通して本の作者などとの対話を図る。

これを「先哲の考え方」との対話の文脈に置き直して考えてみると、すなわち、「古文を通して古文の作者などとの対話を図る」ということになる。では、「先哲」である「古文の作者」、つまり「古人」と対話するとはど

ういうことだろうか。どのような学習によって、それは可能になるのだろうか。本稿では、「対話的な学び」のうち、「先哲」(古人)との対話に注目して、その学習のあり方について、考えていきたい。

2. 単元構想のきっかけ—生徒観

本稿で報告する実践の単元名は、「〈物語〉との向き合い方について考える」である。後に詳しく述べるが、先に簡単に述べれば、現代文や古文を読み、〈物語〉(本単元では、「物語」の語を、お話しを意味するものとしてではなく、人間の認識や行為に関わる〈イメージ〉や〈常識〉、〈理念〉や〈理想〉を意味するものとして使っている)との向き合い方について考えていくものである。

では、そのような単元を構想したのはなぜか。どのような学習者に向けて、学習を構想したのか。ここでは本単元を構想したきっかけを述べておく。

本年度中学校3年生に、夏休みに新書を自分で選び、レポートを書くという課題を出した。哲学的な問題や現代社会の問題など様々なことについて考えている学習者の姿があった。また、吉本ばなな『大人になるってどんなこと?』(ちくまプリマー新書)や自分の将来を考えて新書を選んだ学習者もいた。中学3年生は、少しずつ自分の世界を拓げたり深めたりし、そして何か(大人や目指すもの)に本格的に〈成ろう〉とし始める時期なのである。ただ、その〈成り〉方をみていると気になる点もある。例えば、「コミュニケーションが得意じゃなく学ぼうと思ったから」という理由で、コミュニケーションをテーマとした新書を選んだ学習者もいた。「コミュニケーション」能力は、他者と関係を築く上で大事なものであるが、一方で、現代社会においては、上述の学習者のように、否定的な(もしくは肯定的な)自己評価を一方向的に強いるものとしてもある。特に教育の場においては、グローバル社会で活躍するための必須の能力とされ、身につけるべきものとして、学習者に求めている現実がある。ここではこれ以上問い深めることはできないが、自分とは異なる他者と出会うとき、人はどうなってしまうのか、また、他者と共に生きるとはどういうことなのかなどもっと多くのことを教育は問う責任があるように

思われる²。

さて、話は逸れてしまったが、この「コミュニケーション」は、上述したように学習者にとって権威的なものの方・考え方である。なかなか疑うことのできないものである。しかし、そうであっても批判的に考えたり、問い直したりすることで、学習者のなかで「コミュニケーション」の意味や意義は深められ、認識世界を拡げ深めることになる。そして、その地点から自己をまなざすことによって、よりよいかたちで〈生〉の実感を得ることができるのではないだろうか。以上のように、本単元は、中学3年生の学習者に、人間の認識や行為に深く関わっている「イメージ」や「常識」、「理念」や「理想」などとの向き合い方について考えさせていこうと思い、構想した。

3. なにを教材としたか—教材観

では、上述したねらいを達成するために、どのようなテキストを教材にしたのか。どのような教材が適切か考えた結果、『宇治拾遺物語』巻一ノ七「りょうもんのみどり 竜門聖、鹿に替はらんと欲する事」を主教材とした。本話は、竜門聖とその聖が親しくしている獵師の話である。竜門聖は、獵師の獵(鹿を殺生する行為)を、鹿の身代わりになって射られることで止めさせようとする。当時の仏教において、殺生を生業とする獵師は、罪業深き身であり、墮地獄必定の存在であった。聖はそれを心から心配し、自分の命と引き替えに止めようとしたのである。しかし、鹿の皮を被っていた聖の「目の間」がいつもの鹿よりも近いことを不審に思った獵師に、聖の身代わりは見破られてしまう。聖の計画は失敗に終わるのである。しかし、話はそこで終わらない。自分の命を犠牲にしてまで、殺生を留ませようとしてくれた聖に対して、獵師は感動し、出家して聖の弟子となるのである。

さて、本話は、どういう話なのだろうか。本話は、仏教的な知識を下敷きにすると分かりやすい。

仏教において前世の物語のことをジャータカといい、現世や来世の因縁譚として語られる。仏教經典に説かれている釈迦のジャータカが有名で、例えば、法隆寺の「玉虫厨子」にも描かれている「捨身飼虎」の話がそうである。有名な話でもあるので詳しくは述べないが、餓死しかけた七匹の子虎と母虎とを助けるために、薩埵王子が我が身を投げ出してその肉を食らわせたという話である。この薩埵王子の行為は、「捨身」という善行で、「他者を救うために我が身を捨てて布施すること」³である。我が身を捨てて虎を助けたことによって、王子は善行を積み、やがて釈迦になることができたのである。

このような仏教經典中に説かれた捨身行は、「後の仏

教信奉者に大きな影響を与え、(中略)日本でも平安中期以後、往生伝類を始めとして身灯・入水を伝える文献記録は極めて多く、特に浄土教の盛行とともに焼身・投身・入水・断食などによる捨身行が実行された。(中略)わが国でも捨身行は深く敬仰讃歎され、インド・中国・日本三国にわたる捨身求道譚は広く支持伝承され、古来文学にもしばしば取りあげられ、説教の講席でも盛んに鼓吹された。」⁴。日本中古中世において捨身行は実行され、また文学モチーフとしても流布していた。

さて、『宇治拾遺物語』に話を戻すと、実は竜門聖は捨身行を行うつもりだったのである。獵師の墮地獄を、来世を救済するために、自分の身を投げだそうとしたのである。しかし、捨身行は、獵師の洞察の鋭さのために失敗した。捨身行という“理念”的な行いは、生き物を相手にして生計を立てている獵師の、“現実”的な世界で鍛えられた洞察力や鹿の皮をかぶれば鹿になれると単純に考えた聖の甘さによって不成立となるのである。一見すると、仏教的な“理念”や“観念”的な仏教者を、“現実”的な立場から否定しているように見える。しかし、先に述べたように本話はそれで終わらない。聖の行いに感動した獵師の出家までもが語られている。つまり、捨身行は完全には否定されていないのである。では、書き手はどのようなつもりで本話を書いたのだろうか。その問いの答えを、本文を通して考えてみたい。本文では、失敗した聖は「ほろほろと泣きて」、「わぬしが、制する事を聞かず、いたくこの鹿を殺す。我、鹿にかはりて、殺されなば、さりとて、すこしはとどまりなんと思へば、かくて射られんとしてをるなり。口惜しう射ざりつ。」(波線は稿者)と言ひ、射られなかつたことへのくやしき(口惜しう)を強く訴えている。それに対して、獵師は、「ふしまろび、泣きて、『かくまでおぼしける事を、あながちにし侍りける事。』」と自分の鈍感さを悔い、そして聖の思いに心から感動している。そして獵師は出家するのである。このように出家の契機は、聖の獵師への深い思いにある。自分の身を投げ出してまでも、獵師を助けたいと心から願う、このような聖の思いが出家の契機となっているのである。

このように見てくると、本話が整理されてくる。本話は、仏教における理念的な行いの行為の“実現”は説いていない。“理念”は“現実”の中で一度は否定される。しかし、“理念”的な行いの核となる他者救済の思いは、思わぬ形で、“実現”されるのである⁵。『宇治拾遺物語』の書き手は、“理念”化された捨身行を“現実”の世界に置き直し、“現実”世界における行の実行不可能性を示しながらも、その行為の意味を問い直し、読者に“理念”の、捨身行の核の部分となる他者救済の思いを提示している。考えてみれば、このシンプルな他者救済の思

いは、仏教の基本的な徳目(慈悲⁶⁾)でもある。

では、本話をどうして本単元の教材としてふさわしいと判断したのか。それは、既に述べたように、日本中古中世において、善行として「捨身行は実行」され、また「捨身求道譚は広く支持伝承」されていた。その中で、『宇治拾遺物語』は、その理念の実行を闇雲に説くのではなく、その理念の核となる部分を取り出し、語り出している。そこに、『宇治拾遺物語』の仏教説話(理念)への対話性が見て取れる。理念化されているものや捨身求道譚をそのまま語り出すことなく、その行為を“現実”の中で問い、問うなかで見えてくるものを、読者に投げかけている。そのテキストの対話性(テキスト内対話)を教材とすることで、学習者の〈物語〉への対話性を問題化することができるのではないだろうか、そのように考えたわけである。

4. どう読ませ、どう思考させるか — 単元計画

上述のように『宇治拾遺物語』巻一ノ七「竜門聖、鹿に替はらんと欲する事」を分析し、主教材とした。しかし、古文を読んで書き手(古人)の〈理念〉との向き合い方、つまりテキストの向こう側の人のプレテキストとの対話という、多少入り組んだ場所を読み最終地点としたときに、本話だけでは、中学3年生には学習が難しいだろうと考えた。また、人間の認識や行為に、目に見えない何かは深く関与しているという抽象的な事柄を学習者がどこまで思索できるか、また、学習者のどのようなアクチュアリティと接点を持つかなど、多少はかりきれない点もあった。そこで、現代文のテキストを古文のテキストに組み合わせて、以下のように単元を構成した。

(1) 私たちにとって〈物語〉とは何か?

— 問いをひらく

【ねらい】

- ・テキストを読み、私たちのもつ「イメージ」や「常識」が作られたものであったり、時代によって変化していくものであったりすることについて考える。
- ・私たちが様々な「イメージ」や「常識」のなかで、それらの影響を受けて生きていることについて考える。

第1時 山極寿一「作られた『物語』」読解①

第2時 山極寿一「作られた『物語』」読解②

第3時 なだいなだ「常識は変わる」読解

第1時から第3時までのまとめを記述

(2) 古人にとって〈物語〉とは何か?— 問いを深める

【ねらい】

- ・〈捨身〉という仏教の教え(「理念」)とそれぞれの書

き手がどのように対話していたのかを考えることで、「理念」との対話のあり方について考える。

- ・学習者の〈古典〉観、〈古人〉観を拡充する。

第1時 「玉虫厨子」の「捨身飼虎」図を見る
『三宝絵』「捨身飼虎」読解・感想

第2時 『宇治拾遺物語』「竜門の聖」読解①

第3時 『宇治拾遺物語』「竜門の聖」読解②

第4時 古人の〈物語〉との対話について考える

(3) (1)と(2)の学習の振り返り

(1)(2)の学習を通して、考えたことをまとめる。

以上のように、単元は、(1)現代文と(2)古文、またそれに重ねて、(1)問題領域との出会いと(2)問題領域の問い深めという二つに大きく分け、二部構成にした。(3)は、第一部と第二部のまとめである。

それでは続けて、各部について説明を加える。

(1)は、本単元の問題領域である〈物語〉と学習者が出会うことをねらいとした。本単元での〈物語〉とは、お話としての、形式としての物語を言うのではなく、人間の認識や行動に大きく作用するもの、つまりは、〈観念〉のことである。ここであえて「物語」という言葉を使っているのは、教材とした山極寿一「作られた『物語』」(光村図書『国語3』)で、イメージや常識を「物語」と呼んでいるからである。本テキストは、ゴリラに対するイメージが誤解に基づき作られ、そのイメージが人々に伝えられていったことで多くの悲劇が生まれたということをもとに、イメージや常識の向こう側にある真実を知ることの重要性を訴えたものである。また、なだいなだ「常識は変わる」(『常識哲学—最後のメッセージ』、筑摩書房、2014)は、時代によって常識が変わっていったということを簡潔に述べているもので、「物語」の具体の数を増やしたり、性質を広げたりするために、まとめの前に配布した。

以上のように、古文を読む構えを作り、また問題領域と出会わせていった。参考として、(1)の最後に書いた学習者のまとめを二つほど引用しておく。

A 常識は人間を束縛している物だと思う。自分が常識から外れていると言われたらはずかしいし、常識にしたがおうと思う。だから、常識とは人が束縛されるある意味、法のようなものだと思う。(傍線は引用者)

B 今の世界での常識や当たり前の中にも、作られた物語があるのではないかと思う。例えば、同性愛、たくさんの方は男と女で愛し合うのが当たり前、常識だとか言うけれど、今の世界では同性愛をしている人はいるし、それを差別する人もいる。だから、その人達を傷つけてしまったりして、新しい世界を知ろうとせず、人と進歩しなくなるのだと思った。しかし、僕も実際同

性愛の人を見たら驚くだろうし、少し批判的に見てしまうかも知れない。やはり常識、いや作られた「常識」が身について、何か新しい事をしようとしている人、人とは違う事をしている人、そんな人達を作られた「常識」の中で批判してしまうと思う。難しい事だけど、少しずつ変えていこうとする人がたくさん現れたら、作られた「常識」がなくなっていくと思った。(傍線は引用者)

(2)は、これまで現代の私たちにとって、「物語」とは具体的にどのようなものがあって、どのように私たちの生に関わっているのかについて考えてきたが、同じ人間である古人にとってはどのようなものであったのかと、授業者がまずは問いを投げかけて始めた。今、授業者と書いたが、学習者の中には、以下のように、(1)のまとめの中で、既に〈物語〉は、現代人だけでなく、人間全体の問題ではないかと考える学習者もあり、全く第二部の始まりの問いが開かれていなかったわけではなかった。

A 「作られた『物語』』というのは人間共通のテーマなんじゃないかと思いました。どの世界でも人間はその性質上思いこみやうわさで「物語」を作っていきます。(以下略。傍線は引用者。)

さて、(2)であるが、そこでは、主に『宇治拾遺物語』の書き手の「捨身」(「理念」)との対話を問題にしようとした。ただ、「竜門聖」の一つの説話だけでは、それは見えにくい。問題化していく方法としては、『宇治拾遺物語』の他の説話を読み、重ねることで、「理念」と対話している書き手像を形づくらせていくというのがある。今回の単元であれば、例えば、『宇治拾遺物語』巻十五ノ九「仁戒上人往生の事」が教材として相応しい。本説話は、いわゆる偽悪僧について語られたものであるが、同話を語る『続本朝往生伝』や『古事談』、または偽悪僧を語る『発心集』などの語り方とは異なる。大雑把な説明になるが、それらは偽悪僧の偽悪の部分が強調され、偽悪僧を称揚する語りになっているが、本話では、前半に「仁戒上人」の偽悪が語られた後、後半では上人と地方の郡司との結びつきが語られている。上人は、自身へ純粋な信仰心を寄せ、手篤く接待をしてくれる郡司との約束を守り、郡司の屋敷で往生を遂げる。本話では、寺院を出奔し、生活する術のない“現実”世界の中で、現実的な支援を受けながら“理念”的存在であった僧の姿が語られるのである。こうした書き手の、“理念”を称揚するだけでなく、“現実”の中でいかにして“理念”的であったのかというまなざしは、「竜門聖」説話にも通ずるものがあるだろう。したがって、教材化するものであったが、中学3年生に、仏教的な要素の多い古文を複数読ませるのは負担が大きいと考えて、今回は回

避した。

では、本単元ではどのように工夫したか。今回は、学習者が歴史などの授業で聞いたことがあるであろう、「玉虫厨子」の「捨身飼虎」図をきっかけとし、『三宝絵』上十一「薩埵王子」を、意識したものを教材として読ませた。本話は、上述したように釈迦の前世である薩埵王子の捨身を語るものである。ただし、薩埵王子の捨身のみならず、遺された父母の悲しみを多く描いている点が特徴的である。つまり、ここでも“理念”的な姿を描きつつも、その一方で“現実”的な遺族の姿をも描写しているのである。こうした『三宝絵』の書き手の「捨身」との対話は、薩埵王子の「捨身」の場面だけが異時同図法で描かれている「玉虫厨子」とは異なるが、しかし「竜門聖」説話とも異なる。『三宝絵』は、“現実”的な出来事にもまなざしを向けながらも、やはり尊子内親王への仏教入門書という性格もあってか、薩埵王子の「捨身」の場面については経典通り、“理想”の姿として語り出している。つまり、『三宝絵』は、『宇治拾遺物語』ほど、「捨身」について問えていないのである。

以上のように、「捨身」という理念との対話の深度が異なるテキスト(絵画と文字)を三つ比較して、『宇治拾遺物語』の書き手の対話性を問題化しようとした。

5. 実際の授業—(2)の第4時を中心に

では、実際の授業はどのように進んだか。紙面の都合上全ては述べられない。本稿では、(2)の第4時だけを示しておく。なお、本時は、本校で行われた第47回教育研究大会(2017年11月22日)で公開授業として行ったものでもある。

【本時の目標】

- ・『三宝絵』と『宇治拾遺物語』とを比べることによって、それぞれの書き手の〈捨身〉についての考え方の違いについて考える。
- ・「古人の対話」について考えたことを書く。

【授業展開】

導入(5分) 前時の振り返り・本時のねらいを伝える。

展開1(20分)

各テキストの書き手の〈捨身〉に対する考えについて、グループで考え、発表する。

展開2(10分)

授業者が「対話」という言葉でまとめ、そのまとめの後に、学習者が両者の対話のあり方を比較し、考えたことを発表する。

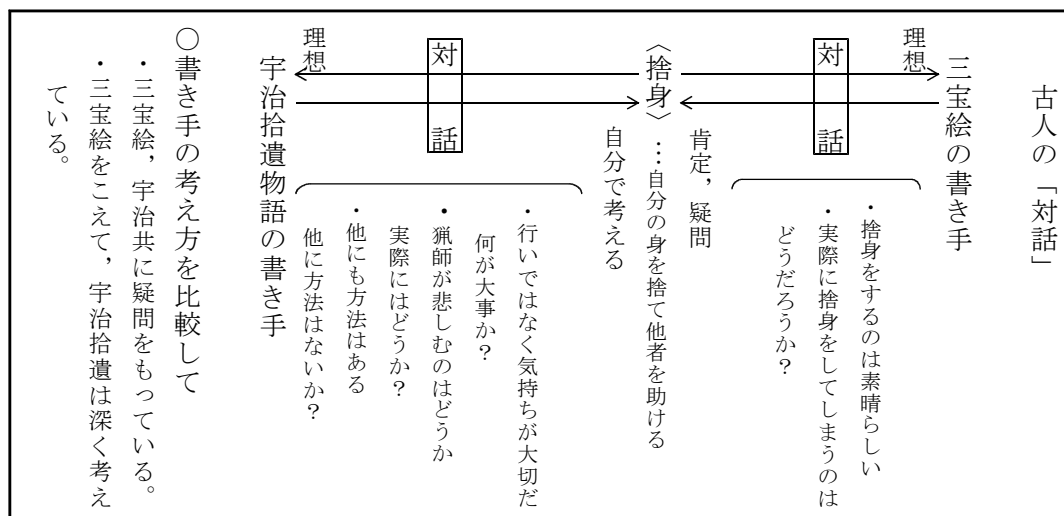
展開3(10分)

「古人の対話」について考えたことを書く。

終結(5分) 本時のまとめ

【板書計画】

〈捨身〉という理念が各テキストの書き手に理想として呼びかけており、その呼びかけに対して、各書き手がどのように応答し、対話がなされているのかが分かるように板書を作成した。なお、「・」以下の言葉は学習者の意見である。



以上のように計画して、実際に授業を行った。学習者は、おおむね前回までの各テキストの読解を踏まえて、それぞれの対話の違いについて考えていくことができた。しかし、書き手が“現実”の中で“理想”を問い直していることの振り返り方や授業者の説明の言葉、またグループ学習の課題設定や「対話」という概念語を用いて学習を進めるときの工夫など、課題の残る授業でもあった。

さて、色々と課題はあったものの上記の授業を通して、「古人の対話」に焦点を当てて学習を進めていった。

6. 「古人の対話」と対話することの効果

では、上述してきた学習を通して、学習者は、『三宝絵』の書き手の対話と『宇治拾遺物語』のそれとの違いをどのように理解したのか。まずはそれを確認しておく。次の引用は、学習者に「古人の対話」について考えたことを書かせたものである。

人が物語を作るのは、自分が理解することができないものと折り合いをつけるために作っていることが多いことを学んだ。今回の場合は仏教の教えだと思う。例えば三宝絵の書き手が仏教がすばらしいことを伝えたいのであれば、薩埵王子を理想的な人として、王子の捨身を悲しむ親、兄たちは仏教を信じ切れていない人、いけない人となる。でも私は、父母が悲しむ場面に仏教の教えの理想と現実にある人間的な感情が気にかかった。多分それは、三宝絵の書き手も、捨身と呼びかけつつも理解はしきれていないのかなと思った。その疑問を実際に読者に呼びかけているのが、宇治拾遺物語だと思う。書き手は捨身に失敗した聖をいけない人とせず、逆に現代の常識にも通用するような印象を読んだ後に私は受け

た。捨身一つの方法だけでなく、相手のために何かを願ったり祈ったりすることも大切なんだよと訴えているように思った。宇治拾遺物語の書き手は、より自由な発想で捨身という理想と対話したことで、折り合いをつけることができたのだと思う。

本学習者は、『三宝絵』の書き手が、「捨身」を理想的なものとして称揚しながらも、遺された者たちの悲しみが生じてしまうので、多少の疑問を抱いているのではないかと考えている。「人間的な感情」に引っ張られて「捨身」を手放して賞賛しきれていないという書き手の微妙な立場を読みとっている。また、『宇治拾遺物語』の方は、『三宝絵』で整理しきれなかった、捨身によって生じる人間的な感情から捨身についておそらく感じているだろう疑問を、理想に縛られることなく、「より自由な発想」で考えたものと捉えている。こちらも『宇治拾遺物語』の書き手の思考の強度や深度を捉えようとしていると言っ

てよいだろう。さて、このようにそれぞれの書き手の対話のあり方を捉えた学習者は、「古人の対話」を踏まえて、「理念(理想)との対話」というテーマについて、どのように考えることができたのだろうか。次に同じく、学習者が「古人の対話」について書いた意見をいくつか引用したい。

A 〈捨身〉という考えと宇治拾遺物語の書き手の対話はすごいなと思った。〈捨身〉という仏教の教えは、今よりも宗教を重んじていた昔の人からすると、絶対的なものであり“正しいこと”、つまり理想だったと思う。宇治拾遺物語の書き手のように、正しいと思いきりこまれてしまった一つの概念と向き合うことは簡単にできることではないが、それは本当に正しいことなのか？と常に自分に問い掛けることが何よりも大切だと思った。このような現実と、それとは離れた理想・理念の関係と、「作

られた物語」で読んだ常識と物語の関係はとても似ていると感じた。

B どちらも「対話」の中に疑問を提示して、読み手に考えてもらうようになっていると思う。そうすることによって理解を深められ、新たな考えが出てくるんだと思った。自分は「三宝絵」より「宇治拾遺物語」の書きの方が好きだが、どちらも対話の中にある疑問から自分の考えを見つけていこうと思われた。

C ぼくは何か物事をするときにはその物事と対話することが大事だと思った。三宝絵や宇治拾遺物語の書き手の人たちは「捨身」に対して疑問、肯定、葛藤など色々な視点から「捨身」と対話していてすごいと思った。ぼくは普段、シャツを入れようと思ったり、物を片付けようと思うことがよくあるけど未だに改善されていない。それはぼくが普段それらと対話できていないからだと思った。古人の人たちがしていたように対話することでその物事に対する考えを深めることができると思うのでもっと自分は色々な物と対話していかないといけないと思った。

Aの学習者は、『宇治拾遺物語』の時代性を踏まえ、「正しいと思われてしまった概念」との対話の難しさを理解した上で、『宇治拾遺物語』の書き手を賞賛し、自分への問いかけの必要性について考えている。

Bの学習者は、『三宝絵』と『宇治拾遺物語』の両方の書き手の疑問を評価している。そして、疑問によって、理解を深め、新たな考えが生まれるというプロセスに気づき、自ら問うて思考していくことについて考えている。

Cの学習者は、理念というよりは、物事という捉え方であるが、しかし、様々な視点で対話することの意義に気づき、自身の現実について考えている。

以上の学習者の意見から、テキストから「古人の対話」を抽出し、問題化することで、「対話」という行為や「対話」の意義について深く考えることができると言えるだろう。これが「古人の対話」を教材とすることの重要な効果の一つである。

7. 単元のまとめ

前項では、「古人の対話」に注目して、学習者が気づいたことや考えたことについて見てきた。最後に、単元全体を通して学習者が考えたことを見ておきたい。

単元のまとめは、本学習を通して考えたことをまとめようという広い課題で書かせた。したがって、記述の内容も多岐に渡る。ここではその全てを紹介することはできないが、授業者のねらいであった、「〈物語〉との向き合い方」に関わる記述を一つだけだが紹介しておきたい。

『作られた「物語」を越えて』では「物語」を越えてその奥にある真実を見つけることの大切さについて書かれていた。一方、『三宝絵』と『宇治拾遺物語』では、仏教の「捨身」という理想と現実との間での書き手の考え方が書かれていた。両者に共通しているのは作られた「物語」を簡単に受け入れるのではなく、そこから考えを深めていこうとする姿勢である。「物語」とはものの見方の基準であるが事実とは大きく異なることもある。また、時代の変化に従って変わっていくものでもある。だからこそ、「物語」には肯定的な意見も否定的な意見もあるのだと考えられる。異なる意見を持つ人々が厳しく対話をし、「物語」の奥にあることに迫っていくのはとても魅力的なことのように思う。「物語」が自分たちの生活にもたらしている影響力の大きさを思い知らされた。(傍線は引用者)

(1)と(2)をつなげて、「物語」について、そしてそれとの「向き合い方」について、興味を持ち、考え深めようとする学習者の姿を確認することができるだろう。

8. おわりに

本稿では、新学習指導要領を見据え、「古人の対話」を読みの対象とした学習の実践を報告してきた。見てきたように、古人の「観念」との「対話」は、学習者の思考を深めるという点で、教材化され得る。そして、それを中心として学びを組み立てていくことができるだろう。そのように考えるとき、「先哲との対話」のポイントの一つが見えてくる。つまり、どのような「先哲」と対話するのかということである。「先哲」によって学びの内容も変わってくるだろう。今後も、「学び方」を工夫しつつ、同時に何が学ばれるのかも考えていきたい。

註

*1 「平成29年度 小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文部科学省説明資料」…

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1396716.htm

*2 こうした問題について稿者は、次のような図書を参照している。齋藤純一『政治の複数性—民主的な公共性にむけて』（岩波書店、2008年）、東浩紀『ゲンロン0 観光客の哲学』（株式会社ゲンロン、2017年）など。

*3 『岩波仏教辞典』「捨身」383頁。

*4 『岩波仏教辞典』「捨身」383頁。

*5 こうした〈現実〉の不思議さや〈他者〉という問題も本テキストでは問題にでき、教材化できるだろう。

*6 『岩波仏教辞典』「慈悲」372頁。「仏がすべての衆生に対し、これを生死輪廻の苦から解脱させようとする憐愍の心。智慧と並んで仏教が基本とする徳目。」