

漢文学習の学習内容を整理する枠組みについての試案

富安慎吾

一 はじめに

漢文学習の学習内容については、これまでも様々な視点からの考察がなされてきた。

たとえば、南本義一（一九七三）^{*1}は「現代国語」と「古典に関する科目」とが分立していた当時であって、「国語科における漢文」という視点をふまえた「漢文」独自の方法の構築が、わたしのみるところ「手うす」であり、「国語科に属することの論拠と指導法を確かなものにする」と必要であると述べ、「享受者（学習者）を現代の生きたわれわれとして、中国（古典）文化摂取の構造を明らかにすること」によってその学習内容を検討している（二三頁―二四頁）。近年においても漢文学習に関する論考の発表は少なくなく、当然ながら、それらの論考では、それぞれの実践者や研究者の認識する学習内容が提案されている。

しかし、一方で、これらの学習内容を整理する枠組みが整備されていない状況もある。^{*2}この状況においては、個々の実践者・研究者

が提案を行っても、それが漢文学習のどのような側面に光を当て、従前の実践・研究とどのような関係にあるのかを体系的に位置づけることが難しいままである。

本研究では、この課題を解決するために、漢文学習の学習内容を整理する枠組みについて検討し、試案を作成する。これは、漢文学習の学習内容を体系化する試みであるとともに、漢文学習の学習内容を、国語科の他の領域や他教科等の学習内容と接続して捉えることができるようにするための試みでもある。

二 漢文学習の学習内容をどのように捉え、整理するか

それでは、漢文学習の学習内容についてどのように捉えうるだろうか。ここでは、ブルームやマルザーノの議論をもとに学校で育てる資質・能力を検討した石井英真による提案を参照し、考察を行う。

二― 学校で育てる能力の階層性（質的レベル）のモデルから

石井英真（二〇一五）は、図一のように学校で育てる能力の階層性を捉える枠組みを示している。この中でも、特に教科の学習内容（教科内容）は、「認知システム」として、六つの視点から整理されている。ここでは、この六つの視点を中心に、漢文学習の学習内容について考えてみたい。

石井の示す枠組みでは、教科の学習内容は「内容知」と「方法知」とに分けられている。

このうち「内容知」は、

「事実的知識」（知っている）

「概念的知識」（わかる）

「原理」（使える）

と階層づけられている。漢文学習で考えるならば、「事実的知識」には、訓読のための訓点の理解や句形の理解、基本的な背景知識の理解などが含まれる。「概念的知識」には、日本語における漢文テキストの位置や果たしてきた役割、漢文テキストの背景にある思想などが含まれる。「原理」には、言語表現と思想の関係やテキストを理解するという現象そのものへの理解などが含まれる。^{*3}

一方、「方法知」は、

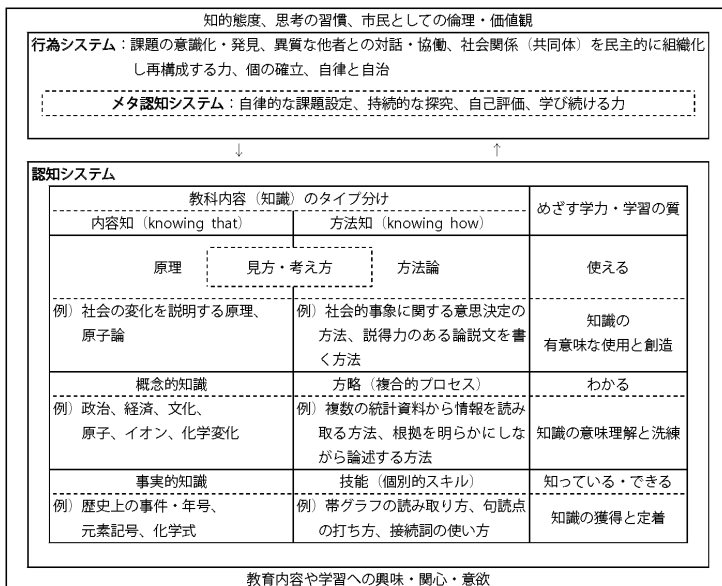
「技能」（できる）

「方略」（わかる）

「方法論」（使える）

と階層づけられている。漢文学習で考えるならば、「技能」には、訓点をもとにした書き下し方や、指示語の読み取りなどが含まれる。

図一 学校で育てる能力の階層性（質的レベル）を捉える枠組み



石井(2015)p.22 の図3をもとに、稿者が一部省略して作り直した。

る。「方略」には、漢和辞典を参照しながら使われている漢字の意味を推論する方略や、解説のテキストを読み比べながらより妥当だと思われる解釈を選び取ったりする方略などが含まれうる。「方法論」には、テキストが生成された状況を検討しながら書き手の意図を推論する方法や、理解した意味をもとにそれを訳詩などの新たな表現に生かす方法などが含まれうる。

石井は、これらの階層について、次のように述べている。

「知っている・できる」レベルの課題が解けるからといって、「わかる」レベルの課題が解けるとは限らないし、「わかる」レベルの課題が解けるからといって、「使える」レベルの課題が解けるとは限りません。そして、めざす学力・学習の質に応じて、それに適した評価の方法やタイミング、そして、指導方法も異なつてきます。^{*4}

「使える」レベルや「わかる」レベルをめざして行われる活動や討論が、活動主義に陥らず真に深く思考する活動となるには、事実的知識や個別的技能といった知識の断片ではなく、そうした知識を要素として包摂し構造化する一般的な概念や原理などに、教科内容は焦点づけられていなければなりません。^{*5}

「内容知」にせよ、「方法知」にせよ、それらは「知識の断片」ではなく、要素として「概念や原理」(「原理」「方法論」)「見方・考え方」に包摂される(べき)ものとして石井は整理している。この議論に従うならば、漢文学習の学習内容について捉え、整理するこ

とを考えると、より高次に位置する「原理」や「方法論」にどのようなものが入りうるかが漢文学習を行う意義に直結する問題になると考える必要がある。

以上のことから考えると、漢文学習の学習内容は、「原理」や「方法論」、「概念的知識」や「方略」をノード(結節点)としたネットワークとして描くことが有効ではないかと考えられる。高次の学習内容である「原理」や「方法論」は、複数の「概念的知識」や「方略」を結ぶノードとなる。「概念的知識」や「方略」もまた複数の「事实的知識」や「技能」を結ぶノードとなる。このとき、全体のネットワークは、トリーメント表のようなツリー構造ではなく、格子にも似たセミ・ラティス構造を描くであろうことに留意したい。ある「技能」は、特定の「方略」のみに接続するのではなく、複数の「方略」に含まれうる。特定の「方略」もある「方法論」のみに接続されるのではなく、複数の「方法論」に分有される。

二―二 漢文テキストの性質から

石井の枠組みに基づく考察から、漢文学習の学習内容を群として捉える方法については、それを設計で見込みが得られた。それでは、漢文学習の学習内容の内実については、どのような枠組みから捉えうるだろうか。再び石井の議論を参照してみよう。

石井英真(二〇一一)は、社会構成主義の学習観をもとにしながら、学習活動について「対象世界」「他者」「自己」の三つの軸での対話が含まれていることを次のように指摘している。

学習者が仲間（他者）と協同して対象世界と対話するというのが、このモデルの基本構造である。学習者は、自分の持てる知識（認識枠組み）を総動員し、特定の認識・行動様式に基づきながら、目的意識的に対象世界に働きかける。この対象志向的活動の過程で、学習者は他者と相互交渉を行うとともに、自己の行動の調整や既有知識・信念体系の組み替えなどの自己内対話を誘発される。そして、活動の目的、学習者の対象世界、仲間、自己への向かい方、知識や認識・行動様式の発達の方向性は、学習活動が埋め込まれている文脈、特に、学習者たちが属している地域・学校共同体の文化に規定されている。

こうした、仲間や自己との対話を伴う対象志向的活動を通じて、学習者は、活動の直接的な目的を達成するとともに、知識を社会的に再構成し、仲間との間で間主観的に共有する。また、対象世界、仲間、自己それぞれとの対話に関わる認識・行動様式も、より洗練されたものへと高まっていく。認識枠組みとしての知識と認識・行動様式とは、一方の高度化が他方の高度化を促すという相互媒介的な関係にあり、それぞれが深まったり、高まったりすることで、学習者は対象世界と出会い直すことになる。^{*6}

ここで言う「対象世界」こそが、漢文学習の内実に関わる「漢文テキスト群」（これはただテキストだけが対象となるのではなく、漢文テキストを取り巻く状況も対象となり得る）であると考えられる。漢文学習において、学習者は、「自分の認識枠組み」や「学習活動が埋め込まれている文脈」をコンテキストとしながら、「漢文テキ

スト群」に接し、仲間（他者）と協同してそれとの対話を行うことになる。そこに漢文学習という出来事が起こる。

これを生態論の視点から捉え直せば、漢文学習の学習内容を捉えるためには、「漢文テキスト群」という「資源^{*7}」と接するところで、学習者が何をアフォード（提供）され、どのような学習（学びの出来事）が起こりうるか（あるいは起こったか）を捉える必要があることになる。^{*8}このとき、当然ながら、何をアフォードされるかは、学習者のコンテキストにも大きく影響を受ける。このような捉え方は、たとえば、子安宣邦の議論を参照する安藤信廣・坂口三樹（二〇一七）による次のような言及にも見ることができている。

漢文という多分に他者性を帯びた言語表現は、日本語が外部に開かれてゆくことを可能にする言語的契機となり得る。^{*9}

これは、「漢文という多分に他者性を帯びた言語表現」という漢文テキストに備わる資源が、学習者に「日本語」を「外部に開いて捉える思考をアフォードする、ということ」を指摘したものと捉え直すことができる。

安藤らは、その論考において、「漢語本来の語義と日本語のそれとの違いに着目」することなどを通して、「漢文が古漢語で書かれている事実を積極的に受け止め、それを訓読としてどう日本語に移し替えているか、あるいは現代日本語にどう移し替え得るかを考えたい」と述べている。そのことで、「言葉の豊穡な世界への認識」が開かれていく、というのが安藤らの主張である（一六頁）。

「漢文という多分に他者性を帯びた言語表現」という資源によって、「言葉の豊かな世界への認識」(原理)を旨とした「漢語本来の語義と日本語のそれとの違い」(事実的知識)や「訓読としてどう日本語に移し替えているか、あるいは現代日本語にどう移し替え得るか」(方略)を学ぶ漢文学習として整理できるだろう。

漢文学習の学習内容を捉え、整理する上では、漢文テキストが備える資源の価値について検討し、それがアフォードする出来事を漢文学習の可能性として見いだすこと(及びアフォードすることを可能とするコンテクストに着目すること)が有効であると考えられる。

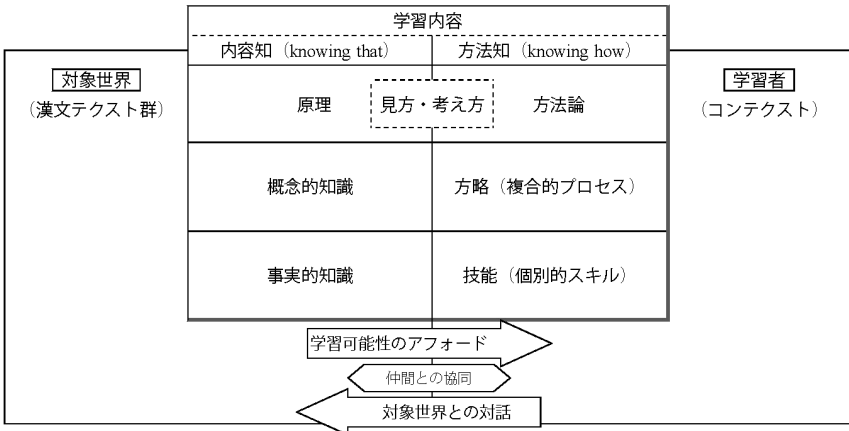
三 実践から学習内容を捉える

ここまでの考察から、漢文学習の学習内容を捉え、整理するための視点を定めることができた。これをまとめると図二のようになる。学習者は学習活動の文脈の中で、対象世界としての漢文テキスト(とそれを取り巻く状況)に出会う。漢文テキストに備わる資源は、学習者に、内容知としての「原理」「概念的知識」「事実的知識」、方法知としての「方法論」「方略」「技能」を学習する可能性を提供する。内容知・方法知の学びを経て、学習者は漢文テキストに出会い直していく。

三一 分析例

この枠組みをもとに、例として篤島千裕(二〇一七)の記述を分析してみよう。

図二 漢文学習の学習内容を整理する枠組み



現任教は実業高校であり、生徒の多くは古典の学習内容を高校卒業以降ほとんど活用しない。しかし、見慣れぬ熟語を理解したいときや、高校国語で古典の教養を身に着けるためにも、漢文を訓読するルールを、一年次でしっかりと身に付けてもらう必要がある。^{*10}

籠島の提案では、この問題認識のもとに、漢文訓読のルールを学習するために、問題集をグループで解く学習を実施している。ここからは、漢文学習の学習内容をどのように読み取ることができるだろうか。

ここでは、この提案において述べられている「見慣れぬ熟語を理解したいとき」と「漢文を訓読するルール」とに着目してみたい（「古典の教養を身に着けるため」は漠然としており、分析の対象としにくい。これは、「原理」や「方法論」として設定する上でも、その下位に位置づく「概念的知識」や「方略」が具体的に想定しにくいということでもあり、学習内容として掲げるには抽象度が高すぎると考えられる）。

「見慣れぬ熟語を理解したいとき」には、訓読についての理解を活用して、熟語を構造から推測するということができる。これは、未知の語について理解したいときに使う「方略」と考えられる。この方略を用いるためには、「事実的知識」として訓点の知識が有効であり、また、「技能」として訓点にしたがった書き下しができることが望ましく、「概念的知識」として、漢語（熟語）の構造に関する知識があるとよいだろう。

図三 分析例

対象世界 (漢文テキスト群)	内容知	方法知	学習者 (コンテキスト)
<ul style="list-style-type: none"> 現代の日本語の熟語のもとになっており、類似した構造を持つ。 訓点によって漢字同士の関係がある程度可視化され、考えやすくなっている。 	原理 ----- (言葉の意味の構成のされ方)	方法論 ----- (既有知識の少ない領域のテキストを理解する方法)	<ul style="list-style-type: none"> 実業高校 意味を理解することができない見慣れぬ熟語に出会う機会がある。 見慣れぬ熟語は読み飛ばしてしまいやすい。
	概念的知識 ----- 漢語(熟語)の構造に関する知識	方略 ----- 見慣れぬ熟語について、構造から推測する仕方	
	事実的知識 ----- 訓点の知識	技能 ----- 訓点にしたがった書き下し方	

この提案では、直接的には、「事実的知識」と「技能」として、「漢文を訓読するルール」という学習内容を学ぶことになる。これらの学習の可能性は、取り扱う漢文テキストが、「現代の日本語の熟語のもとになっているものであり、類似した構造を持つこと」や、「訓点によって漢字同士の関係がある程度可視化され、考えやすくなっていること」によって提供されている。

「原理」と「方法論」については、この提案ではわからない。しかし、それぞれ「概念的知識」と「方略」の上位に当たる階層というところから推測することはできる。「原理」としては、言葉の意味はどう構成されるのか（言葉の意味の構成のされ方）、という「原理」がありうる。「方法論」としては、既有知識の少ない領域のテキストを理解する方法、などの「方法論」が考えられる。もちろん、これらの「原理」「方法論」は、それぞれこの提案における「概念的知識」や「方略」以外に多くの「概念的知識」「方略」を必要とする。

三―二 実践史からの検討

以上の試行から、漢文学習の学習内容について、実践や研究が対象とする学習内容については（当然ながら、記述のための縮減過程で見落してしまう点はあるにしても）記述することが可能であると考えられる。それでは、この記述をネットワークに広げていくことは可能だろうか。

ここでは、漢文教育の実践史から、類似した「原理」「方法論」を学習内容にしたと考えられる実践群を抽出し、そこからネットワークとしての記述が行い得るかについての検討を行う。

二〇〇六年から二〇一五年にかけて発表された漢文教育関係論文については、以前、二九一本の論文を*11対象として、それぞれがどのような課題意識に基づき、どのような学習内容・学習方法が提案・実施されたかを整理した。その際にみられた学習内容・学習方法について、頻度八以上のものを分析し、共起関係をもとに分類すると表一のようなことになる。

表一 漢文教育関係論文における学習内容・学習方法

分類	学習内容・学習方法
テキストの理解と再構成	テキストの批評・認識 創作・翻訳・別媒体の表現
協働的な学習	他者との協同・相談
漢文テキストに由来する学習内容	読み広げ・調査・設問・自習、発表・プレゼンテーション等 音読・暗誦・素読、漢文への親しみ・興味、 教科・科目・領域の越境、訓読・文法慣習の 変更、校種間の連携、書き下し文・現代語訳 の活用
視点の形成	漢字・語彙・文章学習、教材選定の見直し、 日本漢文と日本語 訓読・文法に関する知識 訓読と日本語文化の来歴 感想・意見・解釈の表現、思考・ものの見方 の形成
社会の批評・認識	社会の批評・認識

それぞれの学習内容・学習方法は類似した「原理」「方法論」を有すると考えられる。ここでは試行として、「訓読と日本語文化の来歴」を取り上げる。

学習内容「訓読と日本語文化の来歴」は、当該年代の漢文教育関係論文においては課題「意義・目的の曖昧さ」と共起する。これらの論文では、次のように課題が指摘されている。

漢文の意義・重要性が伝わっていないと考える回答も存在する。特に漢文を外国語であると認識し、訓読法に意義を見出すことができていないという回答に象徴されている。つまり生徒は国語の授業の中になぜ漢文があるのか理解していないのである。^{*12}

漢文学習を特色付けている「漢文の訓読の仕方を理解すること」即ち、なぜ訓読法という方法を用いて中国の古典を読むのか、理解していない可能性が高い。学習する理由が不明瞭では、学習への動機付けも不十分になり、ひいては不人気となるのも当然である。^{*13}

これらの論文では、曖昧になっているとする漢文学習の意義について、それを支える学習内容を、漢文テキストに備わる「訓読それ自体の意味や日本語の歴史における役割」という資源に着目して見いだそうとする。

たとえば太田亨（二〇一四）は、高等学校の漢文導入期において、「文字がない時代から国風文化が起ころるまで、日本人が使用していた

言葉と文字、それらを取り巻く環境をイメージさせること」の必要性を指摘し（五四頁）、これを音読みや訓読みの学習とも結びつけながら、日本語についての理解を深める学習として展開することを提起している。加藤美紀（二〇一四）もまた、「日本語の文字の歴史教育として展開することを提案」している（一五七頁）。

太田（二〇一四）の提案から内容知を見いだすと、次のように「原理」と「概念的知識」が考えられていることを指摘できる。なお、「【】」の中は稿者のつけた学習内容のラベルである。

内容知	原理
概念的知識	【日本語における漢語漢文の役割】 【日本語の言葉と文字の成立の中で漢語漢文がいかに重要であったか】（五四頁）
	【日本語の文字の成立過程】 【文字がない時代から国風文化が起ころるまで、日本人が使用していた言葉と文字、それらを取り巻く環境をイメージさせる】（五四頁）

これに対し、同じ「訓読と日本語文化の来歴」を学習内容として取り上げ、その実践を報告している宮久保ひとみ・松川利広（二〇一四）^{*14}の学習内容との関連を見てみたい。

宮久保らの実践では、中学三年生を対象に、『日本書紀』を教材とした学習が行われている。校区に『日本書紀』に記された氷室が復元されていることを活かし、ゲストティーチャーを招くことで実施

された授業である。論考をもとに学習内容に関する箇所を整理すると、次のようになる。

内容知	概念的知識
方法知	技能
学習者のコンテキスト／使用する教材	<p>【日本語の文字の成立過程】 「日本語の文章表現が漢文から始まったと知る」一五六頁</p> <p>「万葉仮名」で書かれた『万葉集』より前の文章は「中国から学んだ」漢文で書かれていたと知ることは言語の歴史について考える機会となるだろう」一五六頁</p> <p>【訓読の仕方】 「訓読の仕方を理解し、漢文特有のリズムに慣れて、訓読文を読む」む。一五八頁</p>

- ・「記紀についての基本的知識も曖昧」一五六頁
- ・「『日本書紀』の漢文を目にすることはなかった」一五七頁
- ・町では「氷祭り」（貯蔵した氷を取り出す神事）が行われているが、中学生になり参加しなくなっている。一五六頁
- ・「日本書紀」「氷室のおこり」
- ・郷土史に詳しいゲストティーチャー

この実践では、「原理」や「方法論」「方略」などは直接的には述べられていない。問題の所在も「訓読に苦手意識をもち、漢文自体を難しいと感じる生徒が多かった」（一五五頁）、「訓読の学習が始まる中学校段階から漢文嫌いを生まぬように、高等学校での学習を見

据え、中学校における訓読の指導を見直す必要がある」（一五六頁）と述べられており、高次の学習内容に触れるものではない。

しかし、上のように整理してみると、その概念的知識は太田（二〇一四）のものと同じものであることがわかる。【日本語の文字の成立過程】という概念的知識から【日本語における漢語漢文の役割】という原理へのリンクを見いだすことで、宮久保らの実践が（暗に）目指すことになっていた原理を指摘することができ（あるいは、【日本語の文字の成立過程】とリンクする原理が増えれば、そちらの原理とのつながりを見いだすこともできるかもしれない）。

さらに、【日本語の文字の成立過程】は【訓読の仕方】という技能ともつながっている。先に見た籠島千裕（二〇一七）においても「訓点にしたがった書き下し方」として【訓読の仕方】を見いだすことができた。そして、それは「見慣れぬ熟語について、構造から推測する仕方」という【熟語の意味を構造から推測する】方略につながっていた。

このようにつながりを見ていくと、共起関係にある原理や方法論、概念的知識などを可視化することによって、漢文学習の学習内容についてのネットワークを描くことは可能であるように思われる。そして、そのことが、個々に独立している実践群・研究群を相互に結びつける地図として機能することも期待できるのではないだろうか。

四 おわりに

本稿で検討した試案は、緒に就いたばかりである。対象として検

討した論考が少ないため、本稿が思い描いた学習内容のネットワーク化が実用性をもったかたちで可能なのかはいまだ明らかではない。しかし、発表され続けている多くの実践・研究が活用しにくいままの状況にあることは望ましくない。過去の資産にアクセスすることを支援することを目指し、検討を続けていきたい。

(注)

- *1 南本義一(一九七三)「国語科としての『漢文』」(『漢文教室』一〇七、大修館書店)
- *2 研究についての整理としては、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、二〇一三にまわっているが、実践についての整理はない。
- *3 「含まれる」とは、「それを学習する意義がある」とことは、ひとまず独立して考えることができる。学習内容を整理する枠組みを作る際には、「起こりうる学習の可能性」と、それに対する価値づけとは区別して考えるべきだろう。
- *4 石井英真(二〇一五)『今求められる学力と学びとは』日本標準、二四頁
- *5 石井英真(二〇一五)『今求められる学力と学びとは』日本標準、二六頁
- *6 石井英真(二〇一一)『現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂、二七五頁
- *7 この用語については、染谷昌義(二〇一七)『知覚経験の生態学』勁草書房の議論を参照した。染谷は動物に行為の可能性

を提供するアフォーダンスについて、それを道具や環境に備わる「資源」と解釈するエドワード・リードの説を支持している。

- *8 富安慎吾(二〇一六a)「国語科教育における漢文教育の意義」(浜本純逸【監】・富安慎吾【編】『中学校・高等学校 漢文の学習指導・実践史をふまえて』溪水社)では、漢文テキストの性質に着目して漢文教育の意義を検討した。

- *9 安藤信廣・坂口三樹(二〇一七)「漢文教育の位置と方向」(『日本語学』三六―七、明治書院)二〇頁
- *10 竜島千裕(二〇一七)「教える楽しみ・教わる楽しみ」(『月刊国語教育研究』五四四、東洋館出版社)四〇頁
- *11 富安慎吾(二〇一六b)「漢文教育実践史の検討 課題からの考察」(2006-2015) 全国大学国語教育学会新潟大会発表資料
- *12 太田亨(二〇一四)「国語における漢語・漢文の位置付け」(『日本語学』三三―八、明治書院)五一頁
- *13 加藤美紀(二〇一四)「国語科における漢文教育のあり方について」(『共立国際研究』三一、共立女子学園共立女子大学国際学部)一四九頁
- *14 宮久保ひとみ・松川利広(二〇一四)「生徒が漢文に親しむための教材開発」(『教育実践開発研究センター研究紀要』二三、奈良教育大学教育実践開発研究センター)

(島根大学)