

## 中学校・高等学校国語科における漢文の授業

山元隆春

### 一 はじめに

このたびの研究協議では次のようなことについての協議を行うことができればよいと考えた。

- ・ 中学校・高等学校における漢文の授業の取り組みの探究
- ・ 漢文の授業に何が求められているか
- ・ 日々の「漢文」の授業のなかでどのような働きかけをしているか
- ・ 国語教科書教材をどのように扱うのか
- ・ 漢文に対する学習意欲を高め、読む力をつけることにつながる工夫とはどのようなものか

中嶋勇太、阿部正和、富安慎吾の三先生は、それぞれの現場での実践と研究を踏まえて、これらの問題に取り組んでくださった。

### 二 漢文学習における対話的思考

中嶋勇太先生の「学習者の実態を捉えた漢文の授業実践―イマコ

コ」の相対化をめざして―」は、「①古典世界の人々と問題を共有して彼らと対話し、／②その対話を通して他者のものの見方、考え方を知ると同時に、／③自己のものの見方・について考えを深め、／④そのプロセスの中で古典作品の意義、価値について学習者が考えを深める。／という学習活動がこれからの古典教育、そして漢文教育に求められるのではないか」という仮説を立てて行われた、二つの学校での授業実践とその考察に基づいている。

中嶋先生の漢文授業のキーワードは、論考の副題にも使われている「イマココ」である。「イマココ」とは何か。論考の「2」を参照すると、それは、通時的な軸（「タテ（Ⅱ時代）」と共時的な軸（ヨコ（Ⅱ国）」とで形成される座標軸の交わる場所であり、その人にとつての現在のことである。その上で「このような人物がこのような思想を唱えた」といった知識の獲得ではなく、知らず知らずのうちに自らの価値観や思考様式に内在化している古代中国からつながる思想を相対化する」ことに、「漢文学習」の重要性をみる。

国語教科書教材「漢文のすすめ——未来を考えるヒント」（加藤徹）から「典故Ⅱリンクすること」と「過去、現在、未来をシフト

する」という二つの視点を待て、実践が展開された。

授業実践①(熊本県立宇土高校)は、『論語』「韓非子」それぞれの「直躬」を取り上げ比較しながら「公」と「私」の対立」という重要な問題領域を検討し、その上で『史記』(司馬遷)「石奢」を読み、そこでは「編集者」としてテキストに反応することが求められている。比べて読んで発見する力と、編集者として物語の描き方を意識して把握し、論評する力を育てる実践である。

授業実践②(熊本県立球磨工業高校)は、『イマココ』以外への思考をない、できない』生徒の状況を踏まえながら「[im]ではなく、『interesting』を指し、『イマココ』から少し離れ、抽象的に『社会』や『人間』といったものについて思考してほしい」という願いをもって展開されたものである。この実践では「漢文」こそ生徒の「イマココ」から彼らを時間的にも地理的にも解き放つ教材になるとしている。「推敲」をはじめとした「故事成語」のエピソードがこの実践での漢文教材であるが、①「故事成語が有している価値観を授業者が一般化した形に落とし込み」、②その価値観に対する蛾学習者それぞれの考えを書き、発表」し、③「自らの考えと故事成語が有する価値観の際や共通点を認識」し、④「現代と故事成語ができた当時の背景の違いや共通点に思いを巡らせる」という展開で授業が行われた。授業実践②では「現代語訳」を授業者が準備している。

授業実践①では、比べ読みと批評的なスタンスでの読みを行うことよって、学習者の「イマココ」すなわち、人間の行為について学習者が漠然ともっていた自身の価値観(「正しさ」)を意識し、その上で相対化ははかられている。『史記』が編集されたものであると

みなすことよって、『史記』の人物や記述者の価値観を意識的に捉えて、重要な部分を考えるような読みが目指されている。

授業実践②では、故事成語のエピソードをよそ事として捉えずに、むしろ学習者の「イマココ」を強く意識させる契機になるものとして捉えられていた。「イマココ」の問題化であると言うこともできるだろう。ここでも、中嶋先生も、加藤徹氏の言葉を借りて「リンクして(別々のものがつながれて)いる』『そこには差異が確かに存在する』ということを確認することから自己の相対化は始まると考えられる」と述べている。

田中宏幸氏の言葉を踏まえて、中嶋先生がしている「同化」のプロセスはそのような「相対化」の前提として重要なことであると考えられる。もちろん漢文の作者や登場人物への「同化」はそれほど容易な営みではない。一旦は文章の仕掛けにはまって、その当事者の立場に立って、当事者が経験したことを追体験することが必要となる。それが自己との対話の契機となり、自分の「正しさ」という曖昧な概念を相対化していくことになる。「イマココ」から離れていくための条件でもある。中嶋先生は、「イマココ」から離れて成長していくための「漢文」の意義を、二つの授業実践の分析を通じてこのようなかたちで明示してくださった。

### 三 漢文学習における「テキストの主体」との対話

阿部正和先生の論考は、複数のテキストの組み合わせによって「問題」をうみだすにはどのようにすればよいのかということを、教

材論として掘り下げるものであった。「複数の教材の組み合わせのなかで新しい授業づくりをするには、どのような単元づくりが適切か」という田中宏幸氏の問題提起を踏まえた、複数の漢詩（唐詩）教材を用いた授業づくりの提案である。

阿部先生は、「複数の教材の組み合わせ」として、A【人と自然の関係を考えさせる授業】、B【春雨】について考えさせる授業、C【声の記憶を考えさせる授業】という三つの観点を設定している。これらは、漢詩（唐詩）を軸にして、複数教材を組み合わせるためのプラットフォームである。

A【人と自然のとの関係を考えさせる授業】では、杜甫の「春望」と「春夜喜雨」とを読み比べさせ、「人と自然との距離感」等を生徒に考えさせる提案である。阿部先生の提案は、テキスト内容理解に終わるものではない。読み比べをきっかけにして、学習者自身が「自らの認識を拡充・深化させること」をめざした提案でもあった。

B【春雨】について考えさせる授業は、Aでも用いた杜甫「春夜喜雨」と、正岡子規の「くれなるの二尺伸びたる薔薇の芽の針やはらかに春雨のふる」という短歌との読み比べ等を通して、「同じアジアに生きるものの言葉」「ふるくから日本語の中に根をおろして生きてきた言葉」を学習者に考えさせることをめざしている。

C【声の記憶を考えさせる授業】は、杜甫「月夜」と李白「静夜思」を使う授業の提案であり、阿部先生ご自身の研究上の関心から生まれた観点である。国語教科書の漢詩教材に「教科書においては視覚に関連する問いが多く設けられるのに対して、聴覚に関する問いがほとんど見られない」ことを明らかにした経験から発想された

ものであり、「声の記憶を考えさせる」視点を導入し、テキストの主体の「心」に「学習者を迫らせようとする試みでもある。

論考の最後の方で、鷺田清一氏の言葉を引きながら阿部先生が考察しているように、「いま（ここ）」ということが成り立ちにくく、視覚の風景と聴覚の風景が錯綜している私たち」だからこそ、この「テキストの主体の「心」により迫る」試みがより重要になると、私自身も考える。これは、「本当に大切なものは目に見えない」「心で見なくちゃ、ものごとはよく見えない」といった『星の王子さま』（サンテグジュペリ）の言葉を想起させるような提案でもある。

阿部先生が提案された、三つの観点は、いずれも、学習者の理解プロセスを発動させるための道標のようなものであり、漢文の「テキストの主体」との学習者が対話するための入り口を示すものであると言うことができるだろう。

#### 四 漢文の授業実践を整理する枠組みの提案

富安慎吾先生の論考は、「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」という、漢文学習指導研究の課題に取り組むために「漢文学習の学習内容を整理する枠組み」を提案したものである。「学習内容を整理する枠組み」とはすなわち、漢文学習指導実践の見方であり、漢文の授業をつくるための視点でもあり、漢文学習の見取り図でもある。それだけではない。漢文の学習を通して何が為されたかということ

を評価するための見取り図にもなる。

富安先生は、教育学者・石井英真による「学校で育てる能力の階層性を捉える枠組み」を吟味・検討しながら、それをもとに漢文学習の学習内容を再考する「枠組み」を構築している。そのプロセスで、石井の言う「内容知」(「事実的知識」(知っている)、「概念的知識」(わかる)、「原理」(使える)と「方法知」(「技能」(できる)、「方略」(わかる)、「方法論」(使える)として示された六つの視点から記述される「認知システム」をもとに、漢文学習の学習内容の地図を描く原理を探索した。その探索を通して「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」「このとき、全体のネットワークは、トーナ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」として、新しい「枠組み」のイメージを描いている。

「格子にも似たセミ・ラティス構造」とは、20年ほど前、情報学・メディア学のヴィレム・フルツサーや室井尚が、近代の「劇場型」コミュニケーションスタイルに対して、高度情報化時代の新しいコミュニケーションのタイプとして描いた「格子型」のコミュニケーションスタイルと似ている。ネットワーク化された知の構造を考える場合に、このような思考様式が必要になってくるということであろう。富安論の意図は、石井論を踏まえながら、従来から蓄積されてきた漢文学習に関する「知」を、できるだけ多くの人がアクセス可能にするための(もちろん、それらの知については教師だけでなく生徒もアクセス可能でなければならぬ)「枠組み」をつくる

ことにあつた。「ツリー構造」の枠組みで考えると、必ず表層/深層の構造化が行われることになり、経験の浅い者はアクセスがむずかしくなるといふ危惧が、このような「格子」状の構造をそなえた枠組みをつくる必要性の指摘につながっていると考えられる。

このように学びの「資源」としての漢文テキストを、それを取り巻く状況も含めて考えていくために、富安先生は論考の後半で、具体的な実践報告二つをもとに、仮説と考えられた「枠組み」を適用した実践記録の「読み方」を示している。たとえば、宮久保ひとみ氏と松川利広氏の実践報告について、次のように分析する。

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。問題に所在も(中略)山元) 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(本文では「内容知」「方法知」「学習者のコンテキスト/使用する教材」の項目で当該実践を整理した表が加えられている―山元注)、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。(中略)山元)

さらに、「日本語の文字の成立過程」は【訓読の方法】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「訓読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。

引用文のなかの、二つの実践報告については富安先生の論考で考

察の対象となった、二九一本の漢文学習指導実践報告のなかのものである。少なくとも、右に引用した範囲で、三つの実践報告の共通項が明らかにしている。このような作業は、あらゆる漢文学習に共通する要素を掘り起こすものであるが、それだけにとどまらず、その実践（授業）のなかでめざされていたことの首尾／不首尾や、めざしてはいなかったが果たされたこと等を明らかにする。富安先生は最後に「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」としている。

つまり、このような分析を通して浮かび上がるのは、もちろん、それぞれの実践報告の当事者が実践を進める過程で意識していたことであり、その確認かもしれないが、むしろ重要なのは、当事者が意識していなかったけれども、その実践において有効に機能し、学習者にもたらされた学びの成果の方である。それは漢文学習で何が為されているのかということ「可視化」し、目標準拠の評価では見落とされたり、排除されたりししまう、学習過程において教師と学習者が、予定外に発見した新たな学びをすくい取る可能性を持つ。新たな「枠組み」はその点に大きな意義があると思われる。いわば漢文学習の無意識をあぶりだす「枠組み」である。

## 五 まとめ

五年ほど前まで、ASEAN諸国からの教員研修留学生に修士の

学位を出すプログラムのなかで、英語で行う「中等教育科学Ⅱ」という授業を毎年前期末に2コマほど担当したことがある。日本の中学校・高等学校の国語科教育について話をするわけであるから、とうぜん「漢文」についても説明することになった。当時の学習指導要領を英語に訳し、たどたどしい英語で説明することになったのだが、受講生の英語能力の方が高かったので、わかりにくいところはいろいろと質問をしてもらい、かえって気が楽になったのを記憶している。その際に、「なぜ日本の中学生・高校生は国語の授業で『漢文』を学ぶのか？」という質問があった、私が「漢文」を、*Chinese sentences* と訳して、それが指導事項のなかに含まれると説明したためであろう。なぜ日本の「国語」なのに *Chinese* なのかという素朴な疑問であったのかもしれない。当時の資料を引っ張り出してみると、この質問への回答覚え書きとして次のようなメモがあった。

Because Japanese language culture have been rooted in Chinese language culture. I think Japanese people have created own language culture by *fashioning Chinese language and culture* (中国の言語と文化をつくり直しながら自文化をつくり出してきた). Not only language but also social system, political system, fashion, rituals, so on. So Japanese students should learn Chinese language and culture for *rethinking our own language and culture* (自分たちの言葉と文化を考え直すために).

三人の先生の論考も「中国の言語と文化をつくり直しながら自分

かをつくり出してきた」ものであり、「自分たちの言葉と文化を考え直す」きっかけをもたらしてくる、漢文学習の現在がどのようなものであり、これからどのように進めていけばいいのかということについての創見に溢れていた。

漢文学習に関するものではないが、松岡正剛の近著<sup>3)</sup>に与謝蕪村の「いのかほり 風きのふの空のありどころ」についての次のような解釈がある。

正月の風を見ていると一日前の空に揚っていた風のことを思い出したとか、去年の大晦日や正月のことを思い出したとか、たしか中村草田男がそういう解釈をしていたが、「きのうの空も寸分違わずこのとおりのことであつた」などという句ではない。蕪村は風の舞う空の一隅に「きのふの空」という当体を「ありどころ」として掴まえたのである。不確実だが、これが蕪村が掴まえた「ありどころ」だった。空を仰いだところに「きのふの空」などあるはずはないのだけれど、一点の風のような何かがそこにちらちら動向していれば、そこから古今をまたぐ「ありどころ」もまた及べたのである。

そして「散りてのおもかけにたつ牡丹かな」という蕪村の句について「牡丹はもう散つたのである。けれども、そこには面影のこっている。蕪村の牡丹はその面影の中にある」と解釈し、「牡丹についての主観でも客観でもなく、表現主体や客体描写ですらない。牡丹によって忽然とあらわれた「寂」と「絶え間」と「おもかけ」だけを詠んだ」と言い「まったく溜息が出る」としている。

「きのふの空のありどころ」を探る営みになったとき、漢文学習もまた学習者の現在とこれからの大きな力になりうるのではない。漢文テキストに「きのふの空」がそのまま描かれているはずはない。むしろ漢文テキストに「一点の風のような何か」を捉えることで、「古今をまたぐ」「ありどころ」を私たちは捉えうるのではないか。そういう経験がかなうなら、漢文学習はその生徒にとつて「いま・ここ」を生きるための原動力になる。三先生は、その「風のような何か」を、また「おもかけにたつ牡丹」を、生徒たちに捉えさせるために、為すべき道を探ってくださつた。深く感謝したい。

#### 注

1 ヴァイレム・フルツサー（村上淳一訳）（一九九七）『テクノコドの誕生―コミュニケーション学序説―』東京大学出版会、室井尚（二〇〇〇）『哲学問題としてのテクノロジー―ダイダロスの迷宮と翼―』講談社。これらの著作でも「格子型」のコミュニケーション・シオンモデルが論じられている。

2 ジョン・ハッティ 原田信之訳（二〇一七）『学習に何が最も効果的か―メタ分析による学習の可視化―』教師編◆あいり出版

3 松岡正剛（二〇一七）『擬MODOKI―世―あるいは別様の可能性―』春秋社。このくだりは、同書の第二級「きのふの空」による。

（広島大学）