

依頼論文

東アジアを視野においた古典化への 参加プログラムの開発（概要）

甲 斐 雄一郎*

Development of an Educational Program for Participating
in Classics-Learning Activities in Light of the Practices
in East Asia (Overview)

Yuichiro KAI

はじめに

この小文は日本学術振興会、2015年度から2018年度の間の科学研究費補助金基盤研究(C)「東アジアを視野においた古典化への参加プログラムの開発」(15K04480)に関わる概要の報告を目的とするものである。

現在の国語科には小学校から高等学校にいたるまで、漢文が位置づけられている。しかし近年の各種調査の結果、中学校の生徒による古典学習に対する興味・関心、また古典学習の意義に関する意識が低調であることが指摘されている。2013年度の全国学力・学習状況調査における中学校調査では古典学習への選好を問う質問に対し、肯定的な回答をした生徒が29.3%にとどまったという報告がその一例である。こうした事実をふまえ、2015年の中央教育審議会・教育課程企画特別部会では、国語科において「更なる充実が求められる」課題の一つとして「古典を学習する楽しさや学習する意義の実感」を高めることを挙げている（論点整理「5各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性（2）各教科・科目等の内容の見直し②国語」）

そのための学習指導の工夫はこの指摘以前からさまざまに行われているが、本研究では視野を海外における古典の学習にまで広げることとした。漢文、とりわけ論語は日本にとどまらず、東アジアの多くの国・地域における学校教育にも位置づけられており、これらの地域における学習のための共通素材である。本研究

*筑波大学

ではこの点に着目し、「古典化への参加」、そして「読書集団の拡張」という二点からこの課題に取り組もうとしたものである。

古典化への参加

今日古典として認められる作品群が古典となった経緯について、外山滋比古(2003)は「作者の手を離れたときに古典作品となったのはかつて存在しない。古典は後になって現れる読者によってつくられる」と述べている。外山は時代を隔てた読者による意味付けの反復によってある文章が古典となった、いわば古典化したと主張するのである。外山(2001)ではこの過程における読者の積極的な役割を評価している。

どんなまじい解釈でもそれが生まれるというのは作品によってである。とすれば作品の意味ということになる。ネガティブな解釈ですら作品はそれを受け入れなくてはならないはずである。諸説紛々の中をくぐって来て初めて作品は古典になる。ひと時はどのようにもはやされようと後世の人が新しい意味を読み取ることができなくなったような作品は歴史の中で自ずから姿を消す。古典は異本異説を恐れない。それどころかそれによって雪だるまのように大きくなっていくのである。

この立場に即するならば、読者の一人ひとりが古典に「新しい意味を読み取ること」によって、古典は歴史に埋没することなく、新しい時代においても読者を獲得し続けるのである。

論語は1902年の中学校教授要目以降、教育課程に継続して位置付けられてきた。この時は第五学年の国語及漢文科における教材例として史記、蒙求などともに挙げられたのである。この間の論語の「読者」として想定されるのは、論語研究者のみならず、教育行政、教科書編集、授業実践等、学校教育に関わる関係者などである。外山の主張によるならば、こうした立場の人々が論語に対して新しい意味を見出し続けてきたことによって、孔子の生きた時代から二千数百年を経て、しかも第二次世界大戦後も学校教育における古典として存在してきたのである。このことをここでは膨大な読者による古典化の営みの所産であると考えるのである。そしてこの観点からみるならば、現在の論語の学習指導についても論語から新しい意味を見出す営為としても理解することができる。

中学校における論語の学習指導に関しては、教科書の教材選択の範囲と指導方

法においてここ数年大きな変化はない。教科書の手引きによるならば、多くの場合、求められるのは以下の三つである。

- (1) 音読を通して漢文訓読体に慣れること。
- (2) 語句や文の意味を現代語に置き換えること。
- (3) 内容を現代の生活や社会にあてはめてみること。

これらのうち、とくに (3) が論語から新しい意味を見出す営為に相当する。中学生は自分を取り巻く生活や社会においてあてはまるような体験や事例、あるいはこれからの自分などに重ねながら論語を理解することが求められている。そしてこれらの課題に応じて、現代の中学生や高校生もまた彼らなりの論語の理解を通して「新しい意味を読み取る」活動を続け、論語の古典化に参加することが求められているのである。そのことへの着目が現在の日本の国語教育における伝統的な言語文化の学習に新たな意義付けを与えるとともに、日常生活を異にする国や地域との連携の根拠となりうると考えるのである。

外山の論理に従うならば、読者としての中学生たちが、論語を現代の生活や社会にあてはめてとらえ返してみることについての試みと、その結果の交流が、論語を今日に生きる古典として再生させるとともに未来につないでいくという生産的な活動になることが期待される。

読書集団とその拡張

日本の学校教育を規定する学習指導要領において感想や意見などの交流に関わる内容は、国語科の領域を横断するとともに、小学校から高等学校までを縦断している。ここでそのような交流を実現する単位を読書集団と名付けることにする。読者集団に着目する理由の一つは、それが「諸説紛々」の実際の場面になりうるということである。ここでは「どんなまずい解釈」であっても、読み手がそこに意味を見出すのであれば、それが論語の古典化に参加しているという立場を選択するのである。それは中学生の論語理解の実際について、さしあたりは正誤を問わないということでもある。

「諸説紛々」をくぐる体験は、論語の古典化に資するばかりではない。島崎隆(1983)は対話の機能について次のように主張している。

個人と個人が顔をつきあわせて行う personal communication に対して、思考過程は inter-personal communication であり、そこでは発信人と受信人が

同一である。(中略) 子供の内語の形成にもみられるように、他人との対話的コミュニケーションが個人のなかに内在化されてそこで初めて自律的に考えることが可能になるのである。

ここでの「他人」は個々の生徒にとってそれぞれの発言に対して反応を返す学級、学年、学校内、あるいは学校をこえた学習コミュニティ内の存在であり、彼らとのコミュニケーションの経験の蓄積とその内在化が「自律的に考えること」を可能にするというわけである。このような読書集団を想定するならば、交流は「他人」との関係を蓄積し内在化する機会となる。それは自律した読者として成長するために意味のある場となるはずである。本来読書は一人で行う活動である。その個人的な営みを、テキストを介しての自己内対話であると考え、その内容を豊かなものにしようとするのならば、実際の交流の蓄積に意味があるのである。

それにもかかわらず現状においてこうした学習に生徒たちが意義を見出すことが困難であるとするならば、それは一つには生活や読み取りの観点の限定にも原因を求めることができるかもしれない。個々の作品の趣旨や選択された場面に学級内で大きな差が見出せない例が続くならば、交流についての関心の維持は困難だろう。

ここで国外に目を転じてみるならば、それぞれの学習内容にも次のように日本における (3) と共通する内容を見出すことができる (古珮玲ら (2011) による)。

中国・人民教育出版社 (2007年第2版, 2009年第2刷) 『義務教育課程標準実験教科書語文七年級上冊』

自分の生活体験をふりかえり、みんなで話し合おう—「己所不欲、勿施於人」をどうとらえるか？

台湾・翰林出版 (2009年修訂1版) 『国民中学国文第一冊』

現在の社会では自己アピールすることが重視されている。これは孔子の「人不知而不愠」という考え方と矛盾しているのかを考えてみよう。

台湾・康軒文教事業 (2002年初版, 2009年第8版) 『国民国文課本第一冊』

「己所不欲、勿施於人」は他人に接して生活する際に実行すべき基準だが、実例を挙げて説明しよう。

台湾・南一書局 (2008年初版, 2009年修訂版) 『国民中学国文第一冊』

なぜ孔子は互いに切磋琢磨することの出来る友達がいたりするのは嬉しいことだと考えているのか、学習の経験から考え方を述べよう。

このように中国大陸や台湾においても自分自身の生活や社会と重ね合わせて話し合ったり説明したりすることが求められているのである。

カリキュラムに論語が位置づけられた国や地域の生徒が、相互に感想を交流する機会を持つことができたならば、それは論語の将来に及ぶ古典化への道筋を保障するとともに、関連各国や地域の中学生や高校生にとっては、同じテキストの読者としての事実を根拠として、ゆるやかな読書集団として構想することを可能にすることになる。このような状況においては漢文を学習することが、国境をこえて感想や意見を交流する場面に立つ可能性をもたらしことの期待を学習動機として喚起することが期待される。それは古典学習に新たな意味を付与することである。そのことが本研究の長期的な意義として、渡辺雅子（2004）が提起した「多元化する価値観の中で、他者とのコミュニケーションの可能性を探」り、今日の当該地域における共通理解を漸進させる、教育の実践的方法論の確立に寄与する可能性を持つことを期待させる。

資料収集の経緯と結果

(1) 依頼内容

上記のような検討を経て、最終的には2017年秋から2018年春にかけて論語をめぐる中学生のエッセイを資料として集める作業に着手した。依頼先は日本は東京都、中国大陸は浙江省台州市、台湾は台北市、板橋市の中学校である。これらの国や地域における中学校の教科書を検討した結果、以下の八編を選択し、それぞれ担当教員の授業において作成してもらうようにした。

- ① 学而時習之。不亦説乎。有朋自遠方来。不亦楽乎。人不知而不愠。不亦君子乎。（学而）
- ② 温故而知新。可以為師矣。（為政）
- ③ 学而不思則罔。思而不学則殆。（為政）
- ④ 子曰。由。誨女知之乎。知之為知之。不知為不知。是知也。（為政）
- ⑤ 剛毅木訥。近仁。（子路）
- ⑥ 君子和而不同。小人同而不和。（子路）
- ⑦ 子貢問曰。有一言而可以終身行之者乎。子曰。其恕乎。己所不欲。勿施於人。（衛靈公）
- ⑧ 過而不改。是謂過矣。（衛靈公）

これらの章句について以下のように依頼した。

1) ①～⑧のうちの一つを選び、自分の経験や現代の社会にあてはめて考えたエッセイを書こう。

2) 分量はタイトルを含んで600～800字（中国大陸，台湾の場合）。

そのうえで担当教員には自分自身の判断で50編ほど選出すること、その際、①～⑧の偏りは問わないことを伝えた。

このようにした収集した作品について協力者に翻訳を依頼し、最終的にそれぞれ40編余、合計約130編を選択して、この小文の一部を用いた序文を付して刊行する予定である。

(2) 作品例

次に示すのは上記の作品集のうち、「君子和而不同。小人同而不和。」をめぐるエッセイで、(A)中国大陸、(B)台湾、(C)日本のものからそれぞれ一編ずつ選んだものの一部である。いうまでもないことながら、数多くの作品のうちの一例にすぎないので、それぞれが国や地域を代表するわけではない。

(A) 君子は、お互いに誠実に向き合うべきである。他人を評価するときも、真心を込めなければならない。たとえば、友達に洋服が合うかどうかと聞かれたとき、彼女を褒めそやすこともできれば、正直に言うこともできる。友達はもちろん褒め言葉が聞きたく、本当の言葉を聞いたら機嫌が悪くなるかもしれない。しかし、本当のことを言う人こそ、付き合うことに値する人である。君子はこの世の中でどのように生きるかということに関して、自分なりの態度と方法がある。何かについて考えるときも、他人に流されることがなく、自分の立場を持っている。

小人について語る。小人の付き合いは表面上は君子より穏やかであるが、実際はそうではない。表に何事もなく平穩無事で友好で愉快であるが、実際にはお互いを攻撃している。みんな自分の目的を持って付き合っている。(中略)

君子というのは、テキストの中の蓮のような人だろう！「中通外直，不蔓不枝。(中は通じ外は直く，蔓あらず枝あらず。)」誠実，剛毅，堅実の性格を持っている。本当の君子は「出淤泥而不染（汚泥より出でて染まらず）」であり，乱れている所においても心はいつも静かで，外の世界に影響されることはないのだ。

(B) 現在の社会のなかで、「和而不同」は多元的な思想を持ちつつ，不必要な争いを免れた社会を構築する良い方法だ。このような社会は活力とエネルギーに満ち溢れている。例えば，三つ以上の政党で構成した連合政府は国家全体の平和を維持できるが，それぞれの政党の成立当初の主旨や行政施策の段取りは異なり，各々の特色もっている。会議では同じ論点を支持していても，他人とは異なる

思考と立場で執行することができる。このような政府は情熱と平和に富んだもので、多方面の意思疎通と検討のもとで実行された政策も国民により多くの幸福をもたらせるだろう。

「同而不和」についてはどのような弱点があるのか。その考え方の下では、集団の同質性のために多元的な思想を押し殺し、機械的な国になりかねない。これは無論政府や国民が望む結果ではない。要するに「同」を求めるなら「和」はありえない。なぜなら独裁政府は多様な声を容認できないもので、表面的な服従と平和だけを追求し、国民の意思をないがしろにするのだ。(以下略)

(C) 僕の学校の修学旅行では、学年の中でコースに分かれ、それぞれの活動を旅行先で行う。僕は、音楽の活動をするコースになった。そこでは、コースの40人でオリジナルのオペラをつくり、行う活動をした。役者、メイク、衣装、大道具、小道具、監督、オーケストラなど、それぞれの役割に分かれ、その活動をする。オーケストラに入った僕は、舞台上で練習する役者たちを眺めながら、オーケストラのメンバーと一緒に練習を進めていた。

僕は部活動で演劇部に入っているため、役者の人たちの演技を見ながら、上手い場面や、直した方が良さそうな場面などを考えていたが、今まで僕が見てきた演劇部の先輩の演技と比べてみれば、直すべき点はたくさん思いついた。しかし、「僕はオーケストラ班だし、演技について何か言ったところで、余計なお世話だろう。」と思い、何も言わないでいた。それが続き、時を経て修学旅行本番を迎え、オペラの発表本番になってしまっていた。結論としては成功だった。四十人で協力して本番を終えることができたのだから、成功と言えるだろう。しかしそれを振り返ってみれば、演技にも演奏にも、裏方にも、まだまだ直せる部分、のびしろはあったはずだ。もし練習のときに、思いついた点をちゃんと伝えていれば、より良い舞台にできたかもしれない。(以下略)

古典化への参加プログラム開発の観点

本研究の課題としての「参加プログラム開発」のポイントは、異なる国や地域との間の交流を前提とした場合の交流の観点と交流の方法についての提示である。それらが自らの論語読書の幅を広げ、また理解の深度や広がり の 起 点 と な る こ と が 期 待 さ れ る か ら で あ る 。 そ の よ う な も の と し て 、 こ こ で は 相 互 に 関 連 し 合 う (1) 選 択 さ れ た 章 句 、 (2) 理 解 の 様 式 、 そ し て (3) 類 比 さ れ る 素 材 の 三 点 を 挙 げ て お き たい。

選択された章句は自らの生活と重ね合わせて検討するために、生徒たちがどのような章句を選択するか、という観点である。今回は厳密な調査を行ったわけで

はないため、国や地域の間での特色を指摘することはできないが、全体を通して8編の章句の中で選択されたものとしては⑧が比較的多く、①と⑤が比較的少ないという結果となった。これらについてはそれぞれの作品や指導の在り方などとあわせて検討していくことが必要となるだろう。

理解の様式とは論語を生活や社会にあてはめてみるための具体的な方法である。ここではいささか古いものの佐々政一（1917）の枠組みによるものとする。佐々は鮮明な分類は難しいとしつつも文体の種類として記事文、叙事文、説明文、議論文、勧誘文の五類型を示している。これらのうちエッセイで採用されるのは叙事文、説明文、議論文が多い。先の作品例でいうならば、(A)は特色や実例を挙げて事態を説明しようとした説明文型、(B)は理由を挙げて主張を行おうとする議論文型、(C)はあるできごとについて時系列に基づいて描写したうえで自らの感想を述べた叙事文型の特徴を、それぞれに見出すことができる。今回の依頼に関してはエッセイをどのように書くか、という指導を先行させることは求めている。したがって生徒たちが最もなじんだ書き方に即して書かれたものがこれらの様式だとするならば、選択された様式によって国や地域における標準的な様式を見出すことができるだろう。なお、秋田哲郎（2013）では、日本の中学生の場合は叙事文型が多いことが指摘されている。

類比される素材とは、理解の様式と関連するものである。すなわち説明文型の場合は選択された実例、議論文の場合は選択された問題の場とそれを支える事実、そして叙事文型の場合は選択された場面と事件、問題状況などがそれに相当する。作品例でいうならば、(A)は一般的な人間関係、(B)は政府のかたち、(C)は自らの活動経験がそれぞれの作品の素材として用いられている。

これらに着目してみたならば、それぞれの作品にはいくつもの共通点が指摘できる一方で、同一国内では思いもよらない差異を見出すこともできた。これらを整理することによって交流の方法がより鮮明になることが期待される。

おわりに

中国大陸、台湾、日本、それぞれの中学生や教員に対し、いずれも私的な局面で、書き手の国籍を伏せたまま、作品の良否について直感的な評価を依頼したことがある。その結果、興味深いことには多くの場合、それぞれが所属する国や地域の作品が高く評価される傾向がみられたのである。

この帰結は、エッセイについては国境を越えて共通する文章評価の基準は存在しないことを示す。現行の国語科ではエッセイの教育内容については書く過程について重視されてきたものの、書く意義について、また書かれた作品の評価基準については抽象度の高いレベルでの合意にとどまっているのが現状である。その結果日本の学習指導要領などが求める、児童生徒が「自分自身も持っているものの方や考え方、生き方などを見つめ直したり深めたりする」活動がどのようなもので、小中学校に求める水準がどこまでのものか、ということについての議論が不在であった。こうした状況に中国大陸や台湾での実態を対比させたならば、おのずと日本の作文指導、とりわけ随筆の指導における教育内容を鮮明にし、あるいは拡張することの必要性の有無を検討する契機になることが期待される。

それはエッセイそれ自体の教育内容に関する見直しのみならず、古典学習に関しても、これまでも求められてきた「内容を自分の経験や現代の社会にあてはめて考えてみる」とする教育内容それ自体について、具体的な手立てを検討する手がかりとなるだろう。同時に日本、中国大陸、台湾の間でこうした作品の交流を継続することによって、それぞれの中學生たちの相互の理解が容易になることが期待される。今後の課題としたい。

引用文献

- 秋田哲郎（2013）『『論語』の一節をもとにエッセイを書く学習指導』『人文科教育研究』第40号
- 古珮玲・李有珠・勘米良祐太・勝田光・劉晏君・飯田和明（2010）「漢字文化圏における漢文教材—現行の中学校国語教科書所収の『論語』教材を通して—」『人文科教育研究』第37号
- 佐々政一（1917）『修辞学講話』明治書院
- 島崎隆（1993）『増補新版 対話の哲学』71頁、こうち書房
- 外山滋比古（2001）「諸説紛々」『古典論』みすず書房、pp.113-114
- 外山滋比古（2003）「古典」『外山滋比古著作集3 異本と古典』みすず書房、p.315
- 渡辺雅子（2001）『納得の構造』東洋館出版社、p.v