

# 他者との対話をひらく古文教育の研究 －高等学校を中心に－

弘前大学大学院 教育学研究科  
学校教育専攻 教科実践コース 国語教育領域  
17GP304 吉崎まどか

# 他者との対話をひらく古文教育の研究－高等学校を中心に－

弘前大学大学院 教育学研究科 学校教育専攻 教科実践コース 国語教育領域  
17GP304 吉崎まどか

## 目 次

はじめに	1
第1章 古典教育の変遷と課題	2
第1節 古典偏重から古典軽視へ	2
第2節 現代との関わりを意識した古典教育	3
第3節 古典と現代国語の切り離し	6
第4節 「親しむ」ための古典教育	9
第5節 「国際理解」と「文化と伝統」への理解を育む古典教育	12
第6節 言語教育としての古典教育	14
第7節 「我が国の言語文化」としての古典教育	19
第8節 まとめ	21
第2章 古文教育にとっての「他者」とは何か	22
第1節 現代教育で「他者」について学ぶ重要性	24
第2節 鷲田清一「他者という形象」における「他者」	25
第3節 藤田正勝「自己と他者」における「他者」	30
第4節 古文教育における「他者」	32
第3章 他者との対話をひらく古文教育	33
第1節 他者との関係を考える古文教育	34
第2節 基礎固めの古文学習（第一学年）	39
第1項 目標	39
第2項 学習内容と指導	40
第3節 定着の古文学習（第二学年）	42
第1項 目標	42
第2項 学習内容と指導	42
第4節 他者との対話をひらく古文学習（第三学年）	44
第1項 目標	44
第2項 古文の他者性を確認する学習	45
第3項 他者との対話をひらく古文学習	50
1 教材としての『徒然草』	51
2 複数の章段を併せて読む『徒然草』	52
第5節 まとめ	58
第6節 今後の課題	58
おわりに	59
参考引用文献一覧	60

## はじめに

「我が国の言語文化を享受し継承・発展させる」という目標を掲げ、「生涯にわたって古典に親しむ態度を育成」しようと様々な古典教育が行われてきた。古文分野では、まずは時代・言語が異なる文章を読み学習者に理解してもらうための指導に終始してきたと言える。しかし、それは「生涯」という長い期間を見据えたものではなく、大学受験や作品の読解という短い期間の目標となっているために、学習者が古典を学習する意義を見いだせないでいるということが長い間課題となっていた。そして高校生の約7割が古典教育を「嫌いなもの・苦手なもの」と回答した調査<sup>1</sup>もあるように、生徒の古典嫌いは解消されていない。それゆえ、教える側が設定した「生涯にわたって古典に親しむ態度を育成する」という目標の達成にはほど遠い状況である。

そこで古典を読む意味を、作品に描かれた時代に生きた人間のものの見方や考え方について理解を深めることや現代との共通点や相違点を知ること、言語や社会、そして自分自身と自分を取りまく他者への関心や理解を深めるという目標を設定できないかと考えた。

特に、2000年代以降は携帯電話やスマートフォンが普及し、文字による意思の伝達が行われるようになったが、短文で気軽に文章を伝達できる便利さから、思いついた内容を相手に伝えてしまおうとか、伝えたい内容が相手に生活に伝わらないということが稿者の関わった高校生の中で起こっている。また、逆の場合もある。発信した相手が意図した内容と異なって言葉を受け取り、意見の齟齬がおきてトラブルになってしまうのである。この問題は携帯電話やスマートフォンでのやりとりだけに言えることではなく、人間関係においても同様のことが言えるだろう。人間は自分の経験によって判断していくことが多いので、成功した経験はもちろん失敗した経験も蓄積され、後の言動につながっていく。成功した経験も失敗した経験もプラスに変えていけるのならばよいが、高校生にとってはマイナスにしてしまうこともある。一度の失敗で人間関係が壊されたと感じ、新たに築こうということができない生徒もいるのである。それは、自分の価値観という強い物差しを持っているため、他者に対して自分と同じ意見であれば同調して安心するが、意見が異なれば、自分とは「相容れない他者」としてとらえ、自分には関係がないと意識しなくなるからではないだろうか。しかし学校生活においても、社会においても人間関係の煩わしさから逃れて生活することは難しい。

以上のことから、学習者に、言語が他者と自己をつなぐ役割を持っていることを改めて気づかせたい。現代語で話していても人間関係が崩れてしまうことがあるので、古文にその役割が果たせるだろうかという疑問に思う高校生は多いかもしれない。しかし、容易に理解できない古文を理解しようと試みること、全てを理解できなくても、理解できないものに対応する姿勢を学ぶことはできるということ伝えたい。古文は学習者にとって理解しがたい「他者」かもしれない。しかし、理解しがたいからこそ他者との関係を考える様々な方法があるのではないか。そこで本稿では、その方法として、古文という他者との対話をひらく古文教育の可能性を探りたいと考えている。

---

<sup>1</sup> 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2005.4.14）「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査 □ 質問紙調査集計結果 2 国語総合」

[http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h17\\_h/h17\\_h/result\\_q115.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/h17_h/result_q115.pdf) p.137（参照：2017.9.9）

## 第1章 古典教育の変遷と課題

これからの高等学校における古典教育のあり方について研究するために、「古典（古文）教育」がどのように展開してきたか考察し、歴史的な変遷をまとめる必要がある。そこで、政府発行の訓令や学習指導要領をもとに「古典教育の変遷と課題」について整理していく。古典教育を学習指導要領の内容や実践などをもとに7期に分類して捉えた。

なお、古典（古文）教育の歴史を整理するために中学校の古典についても適宜扱った。太平洋戦争終結前を戦前期、終結後を戦後期として表記しまとめていく。

### 第1節 古典偏重から古典軽視へ

1930年代から1945年太平洋戦争終結までの古典教育の特徴としてあげられるのは、「愛国心の強調」である。1937（昭和12）年3月「中学校教授要目中改正」の「国語漢文」の項には、「読方及解釈ノカヲ養ヒ特ニ我ガ国民性ノ特質ト国民文化ノ由来トヲ明ニスルコトニ注意シ国民精神ノ涵養ニ資スルコトヲ要ス」<sup>2</sup>とあり、同年5月の「中学校改正教授要目の趣旨」においては、「国語漢文」の項で、「祖先の精神的遺産たる国語漢文の資料に拠って、我が国体の本紀を一層明に会得させること。此の一項は、今回の改正に方って、特に重要視した点である。国語漢文に於いては、祖先の遺した言語・文章其のものを通して、感情的に端的に、其の皇国の姿を会得させんとするものである」<sup>3</sup>と記されている。この他にも「国民精神」「愛国心」という語句が複数用いられており、当時の軍国主義が強く反映していることが読み取れる。国語科教育の中の古典が「国民精神」「愛国心」重視だったと言える。

そして昭和18（1943）年3月制定の「中学校教科教授及び修練指導要目」には、

古典トシテノ国文及ビ漢文ヲ習得セシメ国民的思想感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養シ我ガ国文化ノ創造発展ニ培フモノトス<sup>4</sup>

古典トシテノ国文ヲ通ジテ皇国ノ伝統ト其ノ表現トヲ会得セシメ国民生活ノ発展ト皇国文化ノ創造トニ培フベシ<sup>5</sup>

という文言があり、古典教育を通じて愛国心を育もうとし、古典教育が軍国主義との結びつきを深めていったことがわかる。

戦前の古典教育は軍国主義色が強いものであったが、戦後期は、戦前期の古典教育を否定することから始まった。新制高等学校が1948（昭和23）年に発足し、その前年の1947（昭和22）年には、

---

<sup>2</sup> 文部省（1937.3.27）「中学校教授要目中改正」、ただし引用は増淵恒吉編（1981）『国語教育史資料』5、東京法令出版、p.138

<sup>3</sup> 注2に同じ。p.140

<sup>4</sup> 文部省（1943.3.25）「中学校教科教授及び修練指導要目」の「教科教授要目」の「国民科」の教授要目、ただし、引用は注1に同じ。p.147

<sup>5</sup> 文部省（1943.3.25）「中学校教科教授及び修練指導要目」の「国民科国語」の「教授方針」、ただし引用は注2に同じ。p.147

『学習指導要領 国語科編〔試案〕』が発表された。「第一節 まえがき」<sup>6</sup>には、「今後は、ことばを広い社会手段として用いるような、要求と能力をやしなうことにつとめなければならない」と基本方針が述べられ、古典教育に関しては、「中学校の国語教育は、小学校六か年の基礎のうえにたつということから、程度の高いものになりがちであるが、日常生活のことばからはなれないように指導することがたいせつである。その意味からも中学校の国語教育は、古典教育から解放されなければならない」と、基本的には日常生活における言語活動の重視を述べているが、「古典教育からの解放」に言及している。

幸田国広氏は、「古典からの解放」について次のように述べている。

軍国主義的なイデオロギーを否定し、新たな民主国家形成のための国語教育へという転換を意味する。そして、そのときに歩き出す方向は、「社会生活に役立つ国語」という言語社会的機能を重視した生活に密着した言語教育であり、経験主義国語教育の全面的な展開が模索されたのである<sup>7</sup>

戦前の軍国主義を否定し、民主国家形成のための国語教育を目指したのである。また、古典教育よりも日常生活に役立つ国語が重視されることになった。文部省著作『高等国語』<sup>8</sup>に採録された古典は、全43教材のうち、『太郎冠者』、『東海道五十三次』（一上）、『枕草子抄』、『万葉集抄』（二上）、『奥の細道抄』（三上）、『やくも立つ』（三下）の7教材であり、古典教育の占める割合が低くなっていることがわかる。

国語教育は、日常生活に役立つことを重視したため、日常生活に役立たない古典教育は軽視されたのである。

## 第2節 現代との関わりを意識した古典教育

戦前の愛国心強調のための古典教育から、その反省から戦後は古典教育が軽視され、生活に役立つ国語教育が重視された。1951（昭和26）年の『学習指導要領国語科編』の「まえがき」には、これまでの国語教育は古典を読んだり名文を読んだりすることを主とすることで言語生活を向上させていたが、新聞やラジオや映画などが現代生活の一部となっていることを挙げ、話し言葉の学習指導などの新しい教育傾向が示された。古典教育に関しては次のように記されている。

古典よりも現代文学のほうが生徒にとって興味もあるし、能力も合っているから、国語の教育課程の中では、後者のほうがもっと重要な地位を占めようとしている。けれども古典の学習指導を捨ててはならない。多くのりっぱな、価値ある作品が過去において書かれてきており、それを読解する力がつけば、その読書は楽しいものであるばかりでなく、われわれの祖先の生活や精神が理解される。古典の学習が不要なのではなくて、国語教育を古典に限ることが狭いとい

<sup>6</sup> 文部省（1947.12.20）『学習指導要領国語科編〔試案〕』、ただし引用は注1に同じ。pp.317-318

<sup>7</sup> 幸田国広（2011）『高等学校国語科の教科構造—戦後半世紀の展開—』p.221、溪水社

<sup>8</sup> 文部省（1947）『高等国語』、ただし引用は井上敏夫『国語教育史資料 第2巻 教科書史』東京法令出版、pp.667-668

ある。<sup>9</sup>（下線——引用者）

1947 年版と変わり、古典の重要度は低く、生徒は古典より現代文学に興味があり、能力も合っているとしながらも、「古典は価値があるものであり、読解力が身につけば、読書の楽しさや祖先の生活、精神を理解できる」と読書の楽しさと祖先の精神理解を理由にしている。不要ではないが古典教育を国語教育に限らないものとした。

さらに、「まえがき」において、「高等学校においても、生活的学習することが可能であり、必要である」と述べられており、『中学校高等学校改訂 学習指導要領国語科編 解説』には「高等学校における古典や文法の学習も、できるだけ生徒の生活に結びついたものでなければならない。」<sup>10</sup>と理由を記している。また、古典や文法、文学史の知識とともに、基礎的な、聞く、話す、読む、書くそれぞれの力を上達させることもあけ、このような言語技術向上のためには、「自分の問題と自覚」し、「自発的に学習させることによって効果を上げることができる」として、生徒の生活に結びつき、自発的で総合的な学習が求められるとして単元学習が効果的だとしている。単元展開の例として、第一学年では、古典とわたしたちの生活とのつながりを学ぶとし、取り扱うべき項目として、「① 古典と現代」、「② 古典読解の方法」、「③ 古典の意義」をあげている。古典を古い時代に書かれた作品として読解するだけではなく、現代との関連や古典の意義を学ぶ内容に設定している。

そして、単元学習として生徒に主体的学習を促すとともに、一斉、グループ、個別の授業形態の下、読書、研究、討議、報告、パネルディスカッション等の学習活動を行い、評価を行うという流れの授業を提案している。

1951 年版の学習指導要領における古典教育は、生徒の主体性を重視し、価値ある古典作品を、多様な言語経験をすることや、古典を読む現代的意義を理解することを通して祖先の精神を知り、文学を読む習慣や読書の楽しさを身につけさせ、生活を豊かにし、人格の形成を図ることを目的としていると言える<sup>11</sup>。

1951 年版学習指導要領における古典教育は、学習の中で、現代の中で古典がどのような価値を持つのかという点を学ぶことと生徒の言語経験を重視するものであった。次の改訂の 1956（昭和 31）年版においては、科目が「国語科国語（甲）」（必修、9 ないし 10 単位）、「国語科国語（乙）」（2 ないし 6 単位）、「国語科漢文」（2 ないし 6 単位）の 3 科目とされ、古文を扱うのは「国語科国語（甲）」と「国語科国語（乙）」の 2 科目であった。

「国語科国語（甲）」の目標は次のように示された。

言語文化を広く深く理解できるように、読解力を豊かにし、特に鑑賞力や批判力を伸張させることが重要であり、その読解の範囲も、現代文と並んで古文や漢文まで拡充させる。これとともに、現代の国語生活に対する適応や改善ができるように、いっそう的確に効果的に、ことばを使用しうる能力や態度を養うことに留意する。なお、以上の事に連関して、ことばの理解や表現をよく意識して正確なものとするために、また、現在及び将来にも必要な国語の教養を高めるため

<sup>9</sup> 文部省（1951.10.1）「高等学校学習指導要領 国語科編〔試案〕」、ただし引用は大矢武師・野地潤家編（1983）『実践国語教育体系』別巻 4、東京法令出版、pp.302-303

<sup>10</sup> 増渕恒吉（1951.12）『中学校高等学校 学習指導要領国語科編 解説』文部省編、p.92

<sup>11</sup> 渡辺春美（2016）『古典教育の創造—授業の活性化を求めて—』溪水社、p.91



に、各種の言語知識を身に着けさせる。<sup>12</sup>（下線——引用者）

古文は現代文と同じように読解の対象とするようになったのである。古文の学習では、「詩歌・随筆・物語・戯曲などの文学作品や評論・語録などを取り扱」うとし、「生徒の能力や必要や関心などを考慮して、適当な部分を選ぶ。なお、下記のほか、適切なものを選んででもさしつかえない。」とした。具体的な作品としては、「記紀歌謡、万葉集の長歌・短歌、古今集・新古今集・山家集・金槐和歌集などの短歌、芭蕉・蕪村・一茶などの俳句、竹取物語・源氏物語・大鏡・平家物語・世間胸算用・雨月物語などの物語類、土佐日記・枕草子・更級日記・徒然草・奥の細道・玉かつまなどの日記、随筆・紀行類、謡曲・狂言・近松の浄瑠璃などの戯曲類、花伝書・三冊子・去来抄・源氏物語玉の小櫛などによる評論類、名家の語録類など。」<sup>13</sup>が挙げられている。また、漢文についても具体的な作品があげられており、古典教育が現代文教育と並んで読解する力や言語知識を習得させたいということがわかる。そして、配当時間においても、古文は、全体の10分の2ないし10分の3とすることが明記された。

1955年版学習指導要領では、言語文化を広く理解するために読解力を身につけさせ、そのために古文と漢文も現代文と並んで広く学ぶこととした。現代の国語生活に対する適応、改善ができるようになること、的確に効果的にことばを使用できるようになることが求められている。「言語文化としての古典の読解が明確化され、学習内容、配当時間も明確になり、「古典（古文）の国語科における位置づけが明確になされた」<sup>14</sup>と言える。

学習指導要領では、学習者に身につけさせたい力や「国語教育」や「古典教育」がどうあるべきかという点を示しているが、実際の教育現場では問題はなかったのか。増淵恒吉氏は次のように述べている。

高等学校の文学教育の中で、重視せられながらも問題を多くはらんでいるのは古典学習である。高等学校の古典学習は、今なお、訓詁解釈のどろ沼から足を抜けきれないでいる。近世の作品の場合は、そうでもないのであるが、中世以前の作品となると、字句の解釈と文法的操作のみに終始しがちなのである。<sup>15</sup>（下線——引用者）

増淵氏は、実際の教育現場では旧来と変わらないことを述べている。高等学校では「古文の解釈力をつけること」に大部分の努力が注がれ、「訓詁解釈のどろ沼」からはい出さなければならないと各方面で叫ばれているにもかかわらず、さっぱり抜け出せない状況を嘆いている。この状態を改善するにはどのような学習が求められるか、語句の把握と文法事項の解釈に終わらない古典教育が求められることを強く主張している。解決に向けて古典教育の是非について論じられたり、多くの実践が試みられたりしているものの、50年以上を経た今日でも古典教育の課題として残っている。

<sup>12</sup> 文部省（1955.12.26）「高等学校学習指導要領」、ただし引用は増淵恒吉編（1981）『国語教育史資料』5、東京法令出版、p.388

<sup>13</sup> 注12に同じ。p.388

<sup>14</sup> 注11に同じ。p.93

<sup>15</sup> 増淵恒吉（1952.9）「高等学校の文学教育」、「言語教育と文学教育」『教育建設』第八号、金子書房、ただし引用は、滑川道夫編（1981）『国語教育史資料』第三巻、東京法令出版、p.406

### 第3節 古典と現代国語の切り離し

1950年代の古典教育は、古文と漢文も現代文と同じように読解力を身につけ、生活の中で言葉の的確に用いることができるようにすることを目標としたため、まずは訓詁解釈を重点に行う古典学習が行われたのだろう。増淵氏が指摘するように、語句の把握や文法事項の確認に終始してしまい課題となっていた。

1960（昭和35）年版学習指導要領において、それまでの現代の関わりを意識した古典教育から、古典と現代国語を切り離した古典教育が行われることになった。一つの科目の中で現代国語と古典を学ぶのではなく、「古典」を独立して学ぶ科目が登場したのである。科目名も、「現代国語」（必修、7単位）、「古典甲」（2単位）、「古典乙Ⅰ」（必修、5単位）、「古典乙Ⅱ」（3単位）と設定され、現代国語と古典は別の科目であることが一目でわかるようになった。

八木雄一郎氏は「古典」科目の目標にある「古典としての古文」という文言に注目し、「読まれるべきはあくまで古「典」であって、古「文」ではないという古典教育観が示されて」おり、内容的理解を主眼とする古典教育であるが、科目目標には言語活動として古文を読解する能力を高めることが明示されているとし、今日的な古典教育観の契機は1955年版学習指導要領だとまとめている<sup>16</sup>。

また、幸田国広氏は「古典」科目の独立の意味を学習指導要領から「古典を伝統的な言語文化として「広く深く学習させる」というねらいを読み取り、戦前から「現代文」と「古典」とに分ける発想がなじみ深かったことをあげ、次のように述べている。

要するに、古典の切り離し、独立、という事態は、生活に即した言語の学習を実現しやすくするために新設された「現代国語」と裏腹の関係にあり、伝統的な言語文化の「広く深い」学習を系統的に行うための必要な措置でもあった。ここには、曖昧なまま混在しているものをいったん切り分けることで整理し、それぞれの役割を明確にしようとする教科内容の構造化への志向をみることができる<sup>17</sup>。

生活に即した言語の学習をしやすくするために現代の文章を扱う「現代国語」と古文や漢文などの伝統的な言語文化を学ぶ「古典」を分けて学ぶ方が、それぞれの特性をより考えながら学ぶことができると考えたからだと言える。どのような言語をどのような方法で学ぶかということで科目を分けたのである。

時枝誠記氏は、古典科目を独立させた理由と関連させ、「古典と現代国語の違いを「現代国語」の学習は、古典の学習とは、その目的の点から、またその方法の点から見て、著しく異なったもの」であり、「古典の学習が、文化遺産の継承、鑑賞、批判という、多分に教養の意味を持っていて、主として読解に関することであるのに対して、現代国語の学習は、今日の生活のあらゆる面に密接に関係し、読解、表現を含めて、現代生活の基礎となるべきものである」<sup>18</sup>と述べている。この「現代国語」と「古典」の分立は、両者は関係がない別の学習領域として、読解指導だけが現場で中心化する

<sup>16</sup> 八木雄一郎（2015.3）「1960（昭和35）年高等学校学習指導要領における「古典としての古文」の成立過程—古「典」における古「文」の位置—」『日本語と日本文学』58、p.33

<sup>17</sup> 注7に同じ。pp.225-226

<sup>18</sup> 時枝誠記（1960.11）「高等学校学習指導要領『国語科』の改訂について」『国文学 解釈と教材の研究』5(14)、p.11



ことにつながり、能力主義に基づく古典教育が続いていったと言える。

では、独立した「古典」科目の目標はどのように設定されたのだろうか。次に、「古典Ⅰ乙」の古文に関わる目標について考察する。

- (1) 文化の享受や創造に資するために、古典の意義を理解させて、古典に親しむ態度や習慣を養う。
- (2) 古典としての古文を読解し鑑賞する能力を養い、思考力・批判力を伸ばし、心情を豊かにするとともに、読解を通して、作品とその時代や文化との関係などがわかるようにする。<sup>19</sup>

古文を読むことで、文化の享受だけではなく創造にも参加することができるようにすること、作品そのものを読解し鑑賞する能力を養うこと、そして、思考力や批判力を伸ばし、心情を豊かにする、作品とその時代や文化などの関係をわかるようにするなど知識だけにとどまらず、発展的な力を身につけることが求められていることがわかる。

1955年版学習指導要領では、取り上げる教材が具体的にあげられていたが、1960年版学習指導要領は、「ア 歌謡、和歌、俳句などを読む。／イ 物語、小説、説話などを読む。／ウ 日記、紀行、随筆などを読む。／エ 謡曲、狂言、戯曲などを読む。オ／評論、語録などを読む。」と作品の分類にとどまっている。そして、考慮する点として次のように記されている。

ア 教材は、古典としての価値が高く、生徒に親しみやすいものを取り上げ、各時代の代表的な古典を精選して取り上げることが望ましい。また、生徒の能力や必要や関心などに応じて、各種の形態および長短を考慮して、適当な部分を選ぶものとする。

イ 古文の教材は、原則として、江戸時代までのものとする。

ウ 古文の文章は、その表記を読みやすいようにくふうしたものを取り上げ、現代語訳や注釈や解説などを適切に用いて、理解しやすいようにする。<sup>20</sup>

「古典としての価値」とは、長い間読み継がれてきた作品ととらえることができるだろうし、「生徒に親しみやすいもの」とは、学習者の実態を踏まえて選択することが求められていることを示している。あえて作品を指定しないことで、古典教育の広がり求めたのだろうが、「価値が高」く「各時代の代表的な古典」したことで、教材選択の幅が狭まっていると言い換えることができる。

1960年版学習指導要領で「現代国語」と「古典」科目が分立されたことによって、古典が独立して学べるようになった反面、古典と現代との関わりについて取り上げて学習することが難しくなったと言える。

指導にあたっては、生徒の能力や興味を考慮し、程度を超えた専門的な指導は行わない、文語文法の指導は、必要に応じてまとまった学習も可能だということを内容の取り扱いでは明記している。この「まとまった学習」が、古典学習の問題になっているのが否めない。作品を読解するには最低限の文法事項を理解していないといけませんが、助動詞や用言の識別などの文法だけを取り出して学習させるため、作品の表現や内容・思想を味わうものではなくなり、学習者の古典離れを助長させているの

<sup>19</sup> 文部省（1955.12.26）「高等学校学習指導要領」、ただし引用は増淵恒吉編（1981）『国語教育史資料』5、東京法令出版 p.398

<sup>20</sup> 注12に同じ。p.399

である。

その次の1970（昭和45）年版の学習指導要領によって、国語科は、「現代国語」（必修、7単位）、「古典Ⅰ甲」（原則必修、2単位）、「古典Ⅰ乙」（選択必修、5単位）、「古典Ⅱ」（選択、3単位）の4科目構成になった。

「古典Ⅰ乙」と1960年版「古典乙Ⅰ」の目標を比較すると、(1)は「文化の享受や創造に資するために、」の文言が削除されており、後の文言が残っている。(2)は、「読解を通して」（1960年版）が、「読むことを通して」に変化しているだけである。それとともに、目標達成のための指導事項に関しても、アからケの9つの項目中「ア 大意やあらすじをつかむこと。」「イ 文章に即して、主題や要旨をつかむこと。」「ウ 語句や文の意味を文脈の中でとらえること。」「エ 古文特有の主要な語句の意味、用法を理解すること。」「キ 作品に現われた自然、人生、社会などに対する思想や感情をとらえ、ものの見方、感じ方、考え方を深めること。」「ク 作品の表現上の特色を理解し、すぐれた表現を味わうこと。」の6項目で重なりが見られる。異なるのは、「オ 文の構造や文章の構成を理解すること。」「カ 作品に描かれた情景や人物を豊かな想像力をもってとらえること。」「ケ 朗読を通して、作品の読解、鑑賞を深めること。」の4項目である。特に「カ」が重要視され、「想像力をもってとらえること」については、「作品に描かれた情景を心の中に、ありありと思い浮かべたり、登場人物の人柄、性格、心理など、つまり人間像をありありと思い浮かべたりすること」をあげている。想像を働かせて読むことで作者の心情が明らかになる効果が期待できる。さらに「想像力」を高めることは「創造力」を高めることにもつながると考察できる。

作品は、1960年版「古典Ⅰ乙」と同様に具体的な作品名は提示せず、「ア 和歌、俳句類／イ 物語類／ウ 随筆・評論類／エ 戯曲類」と類のみをあげている。具体的な作品名を出さないことで、教材の幅を持たせようということだろうか。

内容の取り扱いでの1960年版「古典Ⅰ乙」との違いは、古文と漢文の授業時数の比と格言や故事成語も適宜取り入れるようにすることである。指導にあたっては、生徒の能力や興味を考慮し、程度を超えた専門的な指導は行わない、文語文法の指導は、必要に応じてまとまった学習も可能であるということである。この「まとまった学習」が、古典学習の問題になっているのが否めない。作品を読解するには最低限の文法事項を理解していないといけませんが、助動詞や用言の識別などの文法だけを取り出して学習させるため、作品の表現や内容・思想を味わうものではなく、学習者の古典離れを助長させているのである。

1970年版「古典Ⅰ乙」は1960年版「古典乙Ⅰ」と比較すると、「言語感覚を豊かに」すること、「想像力を高めること」を強調し、読みの能力を的確にとらえること、朗読によって作品を読解、鑑賞を深めるという点において違いがみられる。1960年版の古典教育を補い、さらに充実させていると捉えることができる。

「古典」を現代国語と切り離して学習することで、古典作品を読解する力を育むことはできるが、学習者にとっては、「古典」は現代国語とは関連のない別のもので生活に役立たない難解なものという面が見えてくる。これは、戦後直後の「古典からの解放」をうたった時期と類似する。「生活に役に立つ」ものが重視されるということである。学習者の能力や興味に応じた学習を展開することで、学習者の主体性を重んじてはいるが、一方で、古典を生活に役立たない無関係なものだという意識を学習者が持ってしまえば、古典離れを促すことになるという問題点を指摘できるだろう。

## 第4節 「親しむ」ための古典教育

1960年代から1970年代にかけての古典教育は、「古典」が、教科として独立したことで、古典を重視して学べるようになったという反面、現代国語との関連について取り上げて学習することが難しくなった時期だといえる。

1978（昭和53）年版学習指導要領は、教育課程審議会第25回答申（1976年12月18日）において、「自ら正しく考え正しく判断できる力を持つ児童生徒の育成を重視し」、「（1）人間性豊かな児童生徒を育てること、（2）ゆとりあるしかも充実した学校生活が送れるようにすること、（3）国民として必要とされる基礎的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること」の3点がねらいとしてあげられた改訂であった。

小学校・中学校を基礎的・基本的な内容を共通して履修させる段階とし、高等学校は、個人の能力や適性に応じて選択履修させる段階とすることを適当としている。国語科においても科目内容や履修単位に反映されている。そして、中学校との関連を一層密接にし、高等学校で必要とされる基礎的・基本的な内容を重視することが示されている。

その中で、国語の科目は、「国語Ⅰ」（必修、4単位）、「国語Ⅱ」（準必修、4単位）、「国語表現」（選択、2単位）、「現代文」（選択、3単位）、「古典」（選択、4単位）となった。全員が履修するのは「国語Ⅰ」のみである。古典を扱うのは、「国語Ⅰ」、「国語Ⅱ」、「古典」の3科目となったが、「古典」は選択科目となり、独立した古典必修科目は姿を消した。また、「国語Ⅰ」と「国語Ⅱ」は現代文分野と古典分野が含まれた科目となった。その中心的理由は、現代国語と古典というように、別々に学ぶと、統一的に把握されるべき言語文化の連続性、統一性が見失われるという点であった。

それまで分離していた実用主義的な要素を含む「現代国語」と教養主義的な科目である「古典」が総合されたことで、本来的に指導理念が異なる二つのものを一つの科目にすることは難しいという問題もあった。

では、そのような問題がある中、全員が古典を学ぶ必修科目「国語Ⅰ」と独立した古典科目ではあるものの選択科目になった「古典」の目標について考察する。

「国語Ⅰ」の目標は次のとおりである。

国語を的確に理解し適切に表現する能力を養うとともに、言語文化に対する関心を深め、言語感覚を豊かにし、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる<sup>21</sup>。

「国語Ⅰ」は、現代文分野と古典分野を合わせた科目であるため、古典に言及した目標ではない。古典分野においては、「言語文化に対する関心を深め、言語感覚を豊かに」するという部分においては、古代から江戸時代に書かれた作品を読み味わうことによって語意の違いや歴史、文化を理解することができるが、どちらかと言えば日常生活で用いる現代語の力をつけるための目標と言える。

「A 表現」の指導事項は、「ア 対象を的確に表す語句を選び、文脈に即して用いること。／イ 目標に応じて話題や題材を選び、必要な材料を整えること。／ウ 構成を工夫し、主題や論旨が明確になるように表現すること。／エ 事実と意見、説明と描写の区別などに注意して叙述すること。／オ 目的に応じて適切な形式や文体を工夫し、文章をよりよく整えること。／カ 優れた文章を読ん

<sup>21</sup> 文部省（1978）『高等学校学習指導要領 昭和53年 改訂版』明治図書、p.15

でよい文章の条件を考え、自分の表現に役立てること。／キ 目的や場に応じて効果的に話したり朗読したりすること。」の7項目である。どちらかといえば現代文分野に偏った項目であるように感じられ、かろうじて「カ」、「キ」は古典分野にも当てはまると考えられるが、「国民として必要とされる基礎的な内容を重視する」という点が指導内容にも現れていると言える。

「内容の取扱い」については、「古典と近代以降の文章との授業時数の割合は、おおむね同等」を目安とし、「生徒の実態に応じて適切に定める」とあるが、これは、生徒の実態に応じて分野の学習時間の割合を増やしたり減らしたり調整することが可能であるにとりこむこともでき、古典を学習する時間が大幅に減る可能性もあった。

次は、「古典」の目標について考察する。

古典としての古文と漢文を読解し干涉する能力を高め、ものの見方・感じ方・考え方を深めるとともに、古典に親しむことによって人生を豊かにする態度を育てる<sup>22</sup>。

この目標を1970年版「古典Ⅱ」と比較すると、3つに分けられていた目標が一文にまとめられ、「古典の意義」と「思考力・判断力の伸長」、「言語感覚」、「国語に対する愛情」が削除され、「心情を豊かにする」を「人生を豊かにする」に変更された。この変更は、生徒の興味関心に加えて、当時の産業界、経済界、そして一般の社会の人たちの間から出された「古典教育が現代の高校教育にとって必ずしも必要ではない」という状況を踏まえたものだと考えられる<sup>23</sup>。

そして、指導事項は、「ア 古文及び漢文に用いられている語句の意味、用法及び文の構造を理解すること。／イ 文章の構成や展開に即して、主題や要旨を的確にとらえること。ウ 作品に現れた思想や感情を理解し、自分のものの見方、感じ方、考え方などを深めること。／エ 文章の表現上の特色を理解し、優れた表現を味わうこと。オ 音読や朗読を通して作品の読解、鑑賞を深めること。カ 古典を読んで、日本文化の特質や日本と中国との文化の関係について考えること。」の6項目である。

1970年版学習指導要領と比較すると、引き継いだ項目が多いが、「作品に描かれた情景や人物を豊かな想像力をもってとらえること。」が削除されている。このことについて渡辺氏は、1970年版「国語Ⅰ甲」でも同様のケースがあったことから「生徒に期待することが困難と判断したものを推察される」と述べている<sup>24</sup>。

1970年代前半に高校進学率が90%セントを超え大学への進学率も伸びていき、大学進学を目指す生徒は受験戦争に巻き込まれていくことになる。一方で、校内暴力や不登校、いじめが社会的な問題として取り上げられた。社会状況や生徒の実態を踏まえ、従来の伝達型、詰込み型の授業では対応しきれないとし、古典を学ぶ意義を主張する目標ではなく、「親しむ」ことを目標に据えたのではないだろうか。「古典に親しむ」は、現行の2010年版学習指導要領でも引き続いて目標に据えられていることから、「親しむ古典」の出発点は1978年版学習指導要領だと言えるだろう。

では、どのような古典教育を展開すればいいのだろうか。「古典で何を教えるか」という問題は、日本の古い言語で書かれた作品をただ読み内容を理解するというのではなく、教える側が、「古典作品をどのように現代の高校生は学んだらよいのか、どのような作品を学んだらよいのか」というこ

<sup>22</sup> 注21に同じ。p.19

<sup>23</sup> 注12に同じ。p.105

<sup>24</sup> 注11に同じ。p.104



とを課題として授業づくりをすることである。

古典の授業を行うために留意する観点として論じられてきたのは、「教材」、「音読・朗読」、「文法指導」、「授業展開の工夫」、「初期指導」などについてである。

「教材」については、一つの作品を短くたくさん学習するのか、ある程度まとまった長い分量を学習するのかという二つが教材編成の面で問題となっており、この二つの面をどのように捉えて指導していくかということが大きな問題とされた<sup>25</sup>。

「音読・朗読」について重要なのは、繰り返すことである。菅谷氏は、学習者に全文を徹底的に読ませるということを重要視し<sup>26</sup>、向井氏も、学習者は繰り返しの音読が古文を読むことを非常に大事することにつながることを指摘し、声に出して読むことの重要性を説き、『平家物語』の冒頭文などが適した教材であると述べている<sup>27</sup>。桑原氏は、学習者は、繰り返しの朗読によって内容を把握することができる。そして、学習後に総括として再度朗読させることで学習者の理解度を教員も確認できると指摘し、音読・朗読の重要性を述べている<sup>28</sup>。三氏の意見から、音読・朗読が、文字だけではなく、音によって古典を体感・体得すること、文章の表現に留意するようになること、内容理解につながるものだということである。

「文法指導」に関しては、言語への抵抗を除くための文語文法学習が個々の助詞や助動詞を詳細に取り上げるために学習者への負担となり古典嫌いを生んでいる問題があげられる。向井氏は、文法指導は必要なものとしたうえで、指導者が内容に即して「何が指導できるか」ということを押さえておくことの重要性を述べている<sup>29</sup>。文法指導は必要なものである。しかし、ひたすら暗記するような文法学習は学習者の意欲を低下させるものでしかないことを心に留め、古典学習の目標を明確にして指導していくことが求められる。

「授業展開の工夫」として、斎藤義光氏は、「国語Ⅰ・国語Ⅱ」という科目の総合性を生かした、「指導目標と組織的学習計画に基づく新しい単元学習」を提案している。また、選択科目「古典」が、課題学習や発見学習法の採り入れに最適な条件であり、補助教材の採用と関連学習法を加味して行われるならば、「変化のある内容豊かな授業」になることを指摘している<sup>30</sup>。浮橋靖彦氏は、学習者が新たな発見をする源泉となることを古典に求め<sup>31</sup>、古典作品の組み合わせや現代文と古典作品との組み合わせによる総合的単元学習法の開拓の必要性を説く。そして、「古典教育がまさに「広いことばの生活」を支える原動力となり、言語感覚を鍛える場となるために、古典読みのおもしろさを創造すべく、新しい道を模索すべき時である」<sup>32</sup>とまとめ、古典教育は、古典という枠にとどまらない言語を鍛えるものであるとしている。長尾高明氏は、「時代背景（状況）と人間の生き方とのかかわり」を中心に鑑賞することを肝要とし、「それぞれの状況と、そこに生きた人々の心を読みとることが、現代に生きる者の問題意識につながる」と指摘している。現代との短絡的結合を求めるのではなく、作品を生み出した土壌を考え、それとの関わりで古人の心に迫ることが大切であり、古典学習の

<sup>25</sup> 菅谷鶴子・向井淳雄・桑原博史（1982.4）「古典で何を教えるかー『徒然草』を中心にー」『月刊国語教育』2(1)、pp.34-47

<sup>26</sup> 注 25 に同じ。p.40

<sup>27</sup> 注 25 に同じ。p.41

<sup>28</sup> 注 25 に同じ。pp.40-41

<sup>29</sup> 注 25 に同じ。pp.41-43

<sup>30</sup> 斎藤義光（1982.6）「高校古典の生きる道」『月刊国語教育』2(3)、p.47

<sup>31</sup> 浮橋康彦（1982.6）「高等学校古典教育の前進」『月刊国語教育』2(3)、p.48

<sup>32</sup> 注 31 に同じ。p.48



本道である」と述べている。現代語訳は学習の出発点にして、作品世界を理解することが求められる。そのために「比較考察（同一作品の他の箇所と、あるいは、関連する別作品と）の方法を取り入れた意欲的な教材化を図る必要がある」と教材について提言している。また、古典語法と現代語法との比較は、日本語の基本的特質について理解する上で有効であるとし、古典教育は、作品の読解だけではなく、日本語について理解することにもつながると述べている<sup>33</sup>。

いずれの意見も作品の読解に終わらないことを重視し、「人間の考え方・生き方を学ぶ」ことや「他作品との関わりを学ぶ」、「日本語について理解する」授業などの工夫がされれば、古典教育に広がりをもたらされるとしている。

以上のように、古典の学習時間が減じたことによって古典離れも考えられたが、その中で、生徒が古典に触れて理解するためには、教師の一方的な解釈・通釈に偏らない、音読・朗読で声を出すことや原文に触れることで理解を育む指導法が発表されている。また、古典の言語への抵抗を減らすために文法指導は必要ではあるが、品詞分解を徹底することが作品の内容理解につながるわけではないので、重要な要素に絞った指導法が提案された。

学習者が古典を主体的に理解できる手だてが求められていること、教師自身も一方的な指導にならない授業作りが求められたのである。

## 第5節 「国際理解」と「文化と伝統」への理解を育む古典教育

1970年代から80年代にかけては「価値のある古典を学ぶ」という古典教育から、「親しむ」古典教育へと目標を移行していったが、その後古典教育は、社会の変化（新しいもの）と先人が残したもの（古いもの）の両方を重視する方向へ向かっていくことになる。

教育課程審議会答申（1987年12月24日）では、国語科の改善の方針として、言語の教育としての立場を一層重視し、国語に対する理解と尊重することを態度の育成をあげ、そして、基礎・基本が重要であるとし、情報化などの社会の変化に対応することができる力の必要と、国際理解を深め、わが国の文化と伝統に対する関心を深めることをあげている。

答申の改善の方針を受けて1989（平成元）年版学習指導要領の改訂では、1978年版では5科目だった科目が、「国語Ⅰ」（必修、4単位）、「国語Ⅱ」（選択、4単位）、「国語表現」（選択、2単位）、「現代文」（選択、4単位）、「現代語」（選択、2単位）、「古典Ⅰ」（選択、3単位）、「古典Ⅱ」（選択、3単位）、「古典講読」（選択、2単位）の8科目に増やされた。1978年版学習指導要領での「古典」が、「古典Ⅰ」、「古典Ⅱ」、「古典講読」の3科目に分割されたのである。このことは、科目を増やすことで、学習の選択の幅を広げることと専門に対する理解を深めることを狙ったのだと考えられる。

「古典Ⅰ」の指導事項は、1978年版「古典」と大きく違いはないが、「音読、朗読」に加えて「暗唱」が加わり、これら3つが、「古典の文章に親しむ」活動だとしている。

内容の取扱いについては、大幅に加えられている。

- (1) 古文及び漢文の両方を取り上げるものとし、著しく一方に偏らないようにする。

---

<sup>33</sup> 長尾高明（1982.6）「高等学校の古典教育」『月刊国語教育』2(3)、p.49

- (2) 文語文法の指導は、作品の読解に即して行い、必要に応じてある程度まとまった学習もできるようにする。
- (3) 教材は、親しみやすく基本的なものをできるだけ精選し、長短や難易を考慮して適当な部分を取り上げるものとする。その際には、次のような観点に配慮する必要がある。
- ア 古典を進んで学習する意欲や態度を養うのに役立つこと。
- イ 人間、社会、自然などに対する様々な時代の人々のものの見方、感じ方、考え方について理解を深めるのに役立つこと。
- ウ 様々な時代の人々の生き方について考えたり、我が国の文化と伝統について理解を深めたりするのに役立つこと。
- エ 古典の読解、鑑賞に必要な知識を身に付けるのに役立つこと。
- オ 言語感覚を豊かにするのに役立つこと。
- カ 中国など外国の文化との関係について理解を深めるのに役立つこと。
- (4) 教材には、日本漢文も含めるよう留意する。また、必要に応じて近代以降の文語文や漢詩文などを用いることができる。
- (5) 教材については、表記を工夫し、注釈、傍注、解説などを適切に用い、特に漢文については訓点を付け、時には書き下し文を用いるなど理解しやすいようにする。<sup>34</sup>

(下線——引用者)

1978年版学習指導要領と比較すると、生徒の実態を把握した上での教材の選定、学習意欲、興味関心への配慮、選択の幅を広げる古典教育、内容の理解を深める学習、自国について理解を深める、読解と鑑賞力の伸長、外国文化との関連の理解が新たに加えられ、古典教育で目指すものが変化していることがわかる。

「古典Ⅱ」は「古典Ⅰ」の発展として設定された。目標も「古典Ⅰ」は、「ものの見方、感じ方、考え方を広く」し、「古典Ⅱ」は「ものの見方、感じ方、考え方を深め」ることを掲げており、古典を継続して学んでいくことができる教科となっている。「古典Ⅰ」「古典Ⅱ」の目標に共通するのは、「古典としての古文と漢文を読解し鑑賞する能力を高める」こと、「古典に親しむことによって人生を豊かにする態度を育てる」という2点で、「親しむ古典」教育が引き続き求められた。

指導事項も、「古典Ⅰ」との関連を重視し、内容に更に習熟させ、読解力、鑑賞力を一層高めることがあげられている。

「古典講読」は、「我が国の文化と伝統に対する関心を深め、古典に親しむ態度を育てる」ことを目標とし、「内容の取扱い」には、「古文と漢文の一方を取り上げることができる」こと、「高度で専門的な指導にならないように配慮する」ことがあげられており、「古典Ⅰ」「古典Ⅱ」に比べて教養的な科目であると言える。

1980年代の古典教育は、国語科目の変更によって、古典単独科目が必修ではなく、「国語Ⅰ・国語Ⅱ」という総合的な科目の中で古典教育をどのように行うべきか論じられた。入門期の重要性、教材の選定、文法教育、現代文と関連づけた授業の実践など多くの論が発表されているものの課題は1990年代に引き継がれていった。

古典教育の課題について、1990年代の「月刊国語教育」を例に考察する。古典教育が特集された

<sup>34</sup> 文部省（1988.12）『高等学校学習指導要領解説 国語編』教育出版、pp.157-158

回は、大きく二つの内容に分けられる。一つは、「古典教育はどうあるべきか」という内容である。今日の古典教育について確認、反省をするとともに、指導法や教材などに対して賛成・反対双方の立場の論を掲載している。回答を分析すると、古典教育をどのようにとらえるか、どのように生徒に古典を学ばせたいかという教師の目標設定、指導法によって意見が分かれている。それゆえ、立場によって古典教育観は変化し、容易に答えが出ないのではないか。しかし、生徒に身につけさせたい力や目標によってどのように指導したらよいのかということを確認して指導しているということは読み取ることができる。

二つ目は、「新しい指導」や「新しい教材」を取り上げたものである。これは、戦後長い間問題視されながらも続いている「訓詁解釈」とらわれない指導や「定番教材」と言われる作品の再検討や新たな指導法の提案である。生徒の古典への関心を高めるための漫画やアニメの利用、コンピュータを活用した授業など補助としてメディアや教具を用いる指導法や、複数の作品を比較読みすることで差異に注目し、作品の本質を理解する指導法などがある。生徒の古典への興味・関心を引きつけ、生徒が古典を意欲的に学ぶことを目標とした論文や実践が多数発表された。

1990年代は9割以上の生徒が高等学校に進学するようになり、生徒の学力や古典に対する興味・関心は多様になった。単なる受験科目ではなく、古典を学ぶことによって、自国の異なる時代のものの見方や考え方を理解することや、自国と外国の文化の違いについて理解を深めることを重視することが求められるようになったのである。

## 第6節 言語教育としての古典教育

1998（平成10）年7月29日の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改前について」の答申では、「改善のねらい」として、「①豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること」、「②自ら学び、自ら考える力を育成すること」、「③ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること」、「④「各学校が創意工夫を生かし特色のある教育、特色ある学校づくりを進めること」<sup>35</sup>の4つをあげた。

「改善のねらい」を受けた国語科の「改善の基本方針」の中に、「(ウ) 古典に関する指導については、我が国の文化と伝統を尊重し、生涯にわたって古典に親しむ態度の育成を重視する」という文言が登場した。具体的な指導として、小学校では、「文語調の文章について音読中心に指導する」とこととし、中学校においても「古典に親しませることに重点を置き」、「ことばのきまり」は「細部にわたらず」「教材に即して必要な範囲で指導することにとどめる」とし、「古典に親しむ」ことが高等学校に限らず、小学校・中学校と継続して育まれることが目標になったのである。

国語科の改善の方針を受け、高等学校国語科は、「言語教育の重視」、「生きる力としての国語力の育成」、「発達段階に応じ、言語文化に親しみ、ものの見方や考え方を豊かにする教材の重視」、「文化と伝統の尊重」、「生涯にわたって古典に親しむ態度の育成」<sup>36</sup>の5つを改善の方針とした。

<sup>35</sup> 国立教育政策所教育課程研究センター（2005.3）「Ⅲ 各教科等の変遷（昭和22年～平成13年）1 国語」『一教育課程審議会答申、学習指導要領、指導要録（昭和22年～平成15年）一』  
<http://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryou1/3-01.pdf>、p.17（参照：2017.9.9）

<sup>36</sup> 注11に同じ。p.110

1999（平成 11）年版学習指導要領の改訂では、「国語総合」（選択必修、4 単位）、「国語表現Ⅰ」（選択必修、2 単位）、「国語表現Ⅱ」（選択、2 単位）、「現代文」（選択、4 単位）、「古典」（選択、3 単位）と「古典講読」（選択、2 単位）の 6 科目となった。独立した古典系科目は、「古典」と「古典講読」の 2 科目になった。1988 年版「国語Ⅰ」が「国語総合」（必修、4 単位）に改訂され、引き続き現代文分野と古典分野が混在している科目が残った。このような科目構造は、1988 年版学習指導要領から科目数は減ったものの、引き続き多様化した科目設定であり、知識の深化を目指し、選択の幅を広げている。そして、「国語表現Ⅰ・Ⅱ」の言語学習を主とした科目設定は、「言語能力の育成」を重視していると言える。

「国語総合」の「内容」の「C 読むこと」にある「ウ 文章に書かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと」に関して、『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 11 年 12 月）では、「この事項が、近代以降の文章ばかりでなく、古典にも当てはまるのは言うまでもない。」<sup>37</sup>として、次のように述べている。

古典の学習は、単に古文、漢文の現代語訳や文法的説明に終始するものであってはならない。近代以降の文章と同様に、想像力を働かせながら、文章に描かれた人物や情景、心情を読み味わうべきものである。そのような学習を通して、我が国の古典や言語文化に対する生徒の興味関心は喚起され、世界の国々の文化を理解する心を養われていく。<sup>38</sup>（下線——引用者）

古典の学習は、現代語訳や文法の学習にとどまらず、近代以降の文章と同じように読むべきだと示されている。また、「3 内容の取扱い」には、「C 読むこと」の言語活動として「(イ) 考えを広げるため、様々な古典や現代の文章を読み比べること。」という活動例が示されている。現代文分野と古典分野が合わせて設定されている科目は、1978 年版「国語Ⅰ」、1988 年版「国語Ⅰ」があったが、指導事項に「古典を現代の文章の比較」はなく、これは、「古典に親しむ」態度の育成とともに、古典離れをさせず、古典を読み味わい理解を深めることを重視していると考えられる。「読み比べる文章は、テーマや内容上で関連のあるものを選び、「時代の新古を問わず、題材、内容、ものの見方や考え方などいろいろな視点から読み比べを行い、生徒の考えを広げていくことが必要である」と活動について説明されていることから、古典を読み味わい理解するためには、古典を古典として読むだけではない学習も必要であると考えられる。また、「一人の生徒が複数の文章を読み比べるのか、グループで複数の文章を分担して読み、その結果を比べるのか」など学習形態や方法についてもどのように学習すれば理解の深化につながるかが示されている。

次は「古典」と「古典講読」の目標について考察する。

古典としての古文と漢文を読む能力を養うとともに、ものの見方、感じ方、考え方を広くし、古典に親しむことによって人生を豊かにする態度を育てる。<sup>39</sup>

古典としての古文と漢文を読むことによって、我が国の文化と伝統に対する関心を深め、生涯にわたって古典に親しむ態度を育てる。<sup>40</sup>

<sup>37</sup> 文部省（1999.12）『高等学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版、p.53

<sup>38</sup> 注 37 に同じ。pp.53-54

<sup>39</sup> 注 37 に同じ。pp.91-92

<sup>40</sup> 注 37 に同じ。p.105



共通するのは「古典に親しむ」ということである。しかし、それぞれ「親しむ」程度が異なり、「古典」は、「人生を豊かにする」ことが目標であり、「古典講読」は「生涯にわたる「親し」みを育成することが目標である。「古典」が読解力や知識を身につけることを掲げているのに対して、「古典講読」は「古典に触れる楽しさを味わうこと」を重視している点で、「どのように古典と関わっていくか」ということがわかる科目となっている。

そして、「古典」「古典講読」は、文章読解だけではなく言語や文化への理解を育む科目とされた。また、学校教育に限らない生涯教育という面も持つようになっていき、新しいものと古いものの両方を学ぶ「古典」という科目は、2000年代、2010年代も継続されていくのである。

古典に親しむということに対して、藤井貞和氏は、古典で描かれた世界を体験させることの必要性を論じている。実際に建築や装束を見ることは、作品の主人公たちを理解する上で軽視してはならないものである。実物を見ることができないのならば、写真や絵で利用して確認することを推奨している。また、文学の中の音楽を実際の音で確認できるものは確認させて、作品のふくらみやふところの深さをたずねあてる。これからの古典教育は、文字だけでなく、視聴覚要素への理解と利用ということがひとつ求められると述べている<sup>41</sup>。

また、「聴く・見る（観る）・語る・話す・演じる・演唱する」といった言語に関わる行為が、これから重要な一面になるとしている。一見「聴く・見る（観る）・語る・話す・演じる・演唱する」と「読む」という言語行為は対立しているように考えられるが、本来は「よみ上げる」こと、声に出すことを意味していることから、「よむ」を含めて「聴く・見る（観る）・語る・話す・演じる・演唱する」という文字によらない言語行為を中心にしたらよいとしている<sup>42</sup>。

藤井氏は言語行為に着目したが、長尾高明氏は言語体験に着目している。長尾氏は、古典に限らず、言葉の力、言葉を学ぶ力は、単なる能力ではなく、言語体験の積み重ねが大きな要素となっており、言語体験が多くなればなるほど、古典への抵抗感は少なくなるとしている。だから、古典をもう一度学びたいとカルチャースクールに通う大人は、古典への抵抗感が高校生や中学生よりも少ないと述べている<sup>43</sup>。このことに対して石塚氏は、中高生は言語体験が大人より少ないということを教師が十分に理解した上で古典を学ばせることが求められると論じつつ、実際の高等学校、特に進学を重視する学校では、古文は大学受験のための準備になっており、極端な例としながらも、高校入学後すぐ文法偏重の授業が行われることがあると問題にしている。また、就職する生徒が多い学校においても進学校と内容が変わらない授業が行われていることをあげ、古文に対する興味、関心が生まれない環境にも問題があると言及している<sup>44</sup>。

このように、読む行為のみで行われないようにすること、古典に触れるという言語体験が古典に親しむ態度を育成するということを留意し、古典教育の場を指導する側がどのように学習環境を整えるかということが重要であると言える。

言語教育としての古典教育はこの後も継続されていき、21世紀に入り、新しい知識・情報・技術が社会のあらゆる領域で活動の基盤として重要性を増す、「知識基盤社会」の時代となっていく。知

<sup>41</sup> 藤井貞彦（1990.10）「これからの古典教育」『月刊国語教育』10(7)、p.23

<sup>42</sup> 注 41 に同じ。p.23

<sup>43</sup> 長尾高明（1995.9）「これからの古文教育－古文教育に未来はあるか」『月刊国語教育』15(7)、pp.12-13

<sup>44</sup> 注 43 に同じ。p.13



識基盤社会化やグローバル化は、知識や人材をめぐる国際競争を加速させている一方で、異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性が強くなった。このような状況で、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」を育むことを目標に据えた。

2006 年（平成 18）年 12 月に教育基本法が改正され、「知・徳・体のバランス（教育基本法第 2 条第 1 号）とともに、基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力等及び学習意欲を重視し（学校教育法第 30 条第 2 項）」<sup>45</sup>、学校教育では、これらを調和的に育むことが必要であるということが法律上規定された。

2008 年（平成 20）年 1 月 17 日の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」の答申では、時代の課題を踏まえ、次の項目を学習指導要領改善の基本的な考えとした。

- ① 改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂
- ② 「生きる力」という理念の共有
- ③ 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ④ 思考力・判断力・表現力等の育成
- ⑤ 確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保
- ⑥ 学習意欲の向上や学習習慣の確立
- ⑦ 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実<sup>46</sup>

以上の 7 項目を基本とし、「特に、②を基盤とした③、⑤及び⑥が重要」<sup>47</sup>と考えた。

各教科において、「言語活動の充実」が重要な改善の視点とされ、言語は知的活動だけではなく、コミュニケーション、感性、情緒の基盤であるので、言語の役割に応じて、的確に理解し、論理的に思考し表現する能力や互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力を育成すること、自国の言語文化に触れて感性や情緒をはぐくむことを重視した。

そして、「言語文化と国語の特質に関する事項」を設定し、言語文化に親しむ態度を育成したり、国語の役割や特質について理解を深めたり、豊かな言語感覚を養ったりするための内容を示すことにした。小学校中学校においては、作品を読んだり、書き換えたり、演じたりすることで言語文化に親しむ態度の育成を目指した。

「古典の指導については、我が国の言語文化を享受し継承・発展させるため、生涯にわたって古典に親しむ態度を育成する指導を重視する」<sup>48</sup>とした。小学校では、古典に親しむ態度を育成する指導については、易しい古文や漢詩・漢文について音読や暗唱を重視した。中学校では、言語の歴史や作品の時代的・文化的な背景とも関連付けることで、古典に一層親しむ態度を育成することを重視した。小学校から古典に触れる機会が一層増えたのである。

高等学校における国語科は、中学校までに培われた国語の能力の更なる伸張、社会人として必要な国語の基礎力の体得、生徒一人一人の能力・適正、興味・関心に応じた多様な学習を目指した科目構成に改善された。

---

<sup>45</sup> 文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説 国語編』教育出版 p.1

<sup>46</sup> 注 45 に同じ。p.1

<sup>47</sup> 注 45 に同じ。p.1

<sup>48</sup> 注 45 に同じ。p.3

古典を扱う科目は、共通必修「国語総合」(4単位)と選択「古典A」(2単位)、選択「古典B」(4単位)の3科目となり、全員が古典を学ぶのは「国語総合」の中の古典分野のみとなった。

共通必修の「国語総合」は、1998年版「国語総合」の内容を改善したものとし、実社会で活用できる国語の能力を身に付けるために、話すこと・聞くこと、書くこと及び読むことの学習が総合的に行われるような内容とした。特に、論理的に考え、話したり書いたりする能力の育成し、自国の言語文化を享受し継承・発展させる態度の育成をとおして感性や情緒をはぐくむことを重視する科目である。古典分野の学習に関しては、「言語文化と国語の特質に関する事項」が設定されたことで、自国の言語の変遷を文化として捉えること、また、国際化が進んでいることからその価値を知ること、言語だけではなく国としての文化の独自性に古典を通じて生徒が気づくことを求めている。その場合の古典は、古文と漢文だけではなく、古典に関連する近代以降の文章、伝統芸能、年中行事などの多様なものを取り上げることが重要であるとし、学習者に自国の文化を尊重する態度の育成を期待している<sup>49</sup>。このように古典を学ぶ意義を述べているが、学習者にとって古文は理解できない難しいものという問題が解決されていないのが現状である。古文学習で学習者が嫌う原因の一つとしてあげるのは文法学習である。「(イ) 文語のきまり、訓読のきまりについての事項」に関しては次のように書かれている。

「文語のきまり」には、文語文法のほか歴史的仮名遣いなども含まれる。特に現代語と異なる古文特有のきまりに重点を置いて、仮名遣いや活用の違い、主な助詞・助動詞などの意味・用法、係り結び、敬語の用法の大体などについて指導し、古文を読むことの学習に役立つようにする。<sup>50</sup>

古文を読むために必要な文語の基礎知識の習得の必要性を挙げているが、活用の違いや助詞や助動詞などの文法学習が「古文を読むことの学習に役立つ」ものではなく、「古典文法学習」になってしまっているという問題がある。古文学習の文法学習の方法を改善しなければ、学習者が古文を学ぼうという意欲が起きないのは当然である。文法学習に偏らないような授業計画を立てる必要があると考える。「国語総合」は、国語の総合的な内容を学習する基礎的な科目であるため第一学年で履修することが多い。これから古文を学んでいく土台を作るために文法の基礎知識は必要であるが、文法を学びつつ、学習意欲が高まるような入門期の古文学習が求められていると考えることができるだろう。

「古典A」は、文化の基盤としての古典の重要性を踏まえて、1998年版の「古典講読」の内容を改善したものである。「国語総合」の「C 読むこと」の古典分野と「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」学習を踏まえ発展させた学習を行うものとする。古典の原文(近代以降の文語調の文章を含む)だけではなく、古典についての解説文や小説、随筆なども教材として幅広く取り上げ、古典の世界に親しむ態度を育む科目として設定された。この科目は、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」を中心に指導し、加えて言語の役割、国語の成り立ちや特質、自国の言語文化の理解ができるようにすることを目標としている。

「古典B」は、1998年版の「古典」の内容を改善したものと、「国語総合」の学習を踏まえて、「読むこと」と「言語文化と国語の特質に関する事項」、中でも「読むこと」を中心に学ぶ科目であ

<sup>49</sup> 注 45 に同じ。p.27

<sup>50</sup> 注 45 に同じ。p.28

る。古典を読むために文の構造を理解し、内容を構成や展開に即して捉えることや表現の特色を理解して読み味わうといった作品に関すること、人間関係や社会の動き、自然に対する思想や感情を的確に捉えて、ものの見方や考え方を豊かにすることなどを学ぶことを目的としている。そして、自国の文化の特質や自国の文化と中国の文化との関係について理解を深める学びを求める科目である。

2010 年版の『高等学校学習指導要領』では、言語活動を通して指導することが明記されており、文章を読んで理解するだけではない文化として読み継がれてきた古典を、活動を通して学習者に理解させる古典教育を推進していることが読み取れる。具体的には、現代語と古語の比較、同じ時代の同じ題材の複数の古典作品を読み比べて共通点や相違点をまとめることなどである。一方向からでは気づかなかったことを複数の方向から眺めることで、歴史的なつながりを捉えることができるだろう。古典作品に表れた人間の生き方や考え方について、自分で課題を設定して文章にまとめるという活動も考えられる。物語や随筆、日記や詩歌など文種や形態、長短や難易などに考慮して取り上げることで、広く言語の歴史や文化を学べると言えよう。

2000 年代以降の古典教育は、「言語文化」や「言語活動」など「言語」を重視した教育を目指していることがわかる。古典は過去に書かれた作品を読解するのではなく、ものの考え方や文化について学び自分の生活に活かすこと、現代と古典についての関係を理解することなどを通して「古典に親しむ」態度を育成するものであることを目標にしている。自分の言語能力を磨いたり生活に活かしたりする面と文化を知る教養的な面の二つの面を合わせ持った古典教育が展開されていると言える。

## 第 7 節 「我が国の言語文化」としての古典教育

1990 年代の古典教育は、国際化が進むことによって他国の文化を理解することは、自国の文化を理解することが求められるという観点から「古典教育の見直し」がなされた。また、2000 年代に入っても引き続き国際化は重視され、古典教育に関しても自国の文化と伝統を尊重することと生涯にわたって古典に親しむ態度の育成を重視する声が高まった。

そして、2005（平成 17）年度の高等学校教育課程実施状況調査から「古文は 7 割以上の高校生に嫌われている」ということが明るみになり、どのようにすれば生徒の古典嫌いをなくすることができるかという課題に取り組んできた。2010 年版学習指導要領では、「言語活動の充実」が改訂の重要な点となり、古典は「読む」力を育成するだけではなくなった。「話す」力・「聞く」力・「書く」力を身につけるための「古典」という側面も期待されるようになったのである。

学習指導要領解説で「国語総合」の「C 読むこと」の「(1) 指導事項」には、「教材も古典としての古文と漢文の原文のみならず、古典に関連する近代以降の文章も取り上げるなどの工夫が必要となる。」<sup>51</sup>と明記されている。古典の理解のためには、原文だけではなく、関連する近代以降の文章を活用することが求められている。古典は原文で読まなくては理解できないということではなく、古典が読み継がれてきているのは、古典に興味・関心を持った先人がいるからだということを知ることから始まり、生徒の古典の世界への理解を広げるための補助をしてくれる教材も今日の古典教育には必要だという考えである。それゆえ、教科書教材では、古典について書かれた近代以降の文章が採録されている。「明解国語総合（三省堂）」では、歌人である俵万智氏の「筒井筒について－『恋する伊

---

<sup>51</sup> 注 45 に同じ。p.24

勢物語』(ちくま文庫)」を掲載している。これは、古典領域で多く採録されている「筒井筒」を取り上げたものである。俵氏が現代の感覚で訳したもので、訓詁解釈とは違い自然な現代語に置き換えられているので高校生でも読みやすい。また、「恋」という題材も生徒の興味を引く。生徒の古典への興味・関心を引き出すためには、教材の選定も重要な役割を担っていると指摘できる例である。

「(2) 言語活動例」には、「ア 文章を読んで脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えたりすること」<sup>52</sup>と記載されている。「読む」能力を身につけるには、読むという言語活動だけでは不十分であるので、書き換えるという表現の言語活動を通して行うのである。書き換えるためには文章を客観的に理解しなければならない。また、自分の知識や経験、語彙の力が求められ、単なる読解に終わることはないだろう。「古典を現代の物語に書き換える」には、古典と言葉と現代の言葉の関係を考えたり、古典に登場する人物と現代に生きる自分の考え方を比較したり、習俗・文化について考えることが必要となる。共通点と相違点を考えることで、ものの見方や考え方を深めることにもつながっていくのである。

堀川真理子氏は、「生徒の心をとらえる」授業として、『伊勢物語』『筒井筒』を教材に「話し合いを通して読みを深める」授業を実践した。古典は読解が中心とされるが、話し合いという他者との関わりを通して古典を読み深める点に注目した。「古き美しき日本語を学び、言語感覚を養う」<sup>53</sup>ことを古典学習の重要な意義と考え、文章を読み深めることができ、「古典文学に描かれた風俗や思想を読み取り、ものの感じ方・考え方を豊かにする」<sup>54</sup>ことの習得を目指した。反省点として、古典の世界を読み解くためには、現代的な視点のままで考えてよいのかという点があげられた。「読む」ことにとどまらず、「話す」こと、「聞く」ことを取り入れた授業は、生徒の古典への意欲を喚起することができる。

この他に、古典を使って「今日に生きることを意味を考える」授業や「自分たちの価値観と照らし合わせて読む」授業、など古典に描かれた世界の「ものの見方・考え方を理解する」授業の実践提案が発表されている。また、古今異義語などの「言葉」に着目したものもある。他のメディアを用いたものでは「百人一首」や古典を題材にした現代随筆の授業提案があり、教員側が学習者の興味・関心を高める工夫をしていることがわかる。

このように、古典教育を考えるには、「古典教育は生徒に何を体得させるために行うのか」という古典教育観とその目標達成のために「どのような授業を行うのか」という授業法が大きな柱にあると言える。

また、古典の指導では、「さまざまなものの見方や考え方を深める」ということがよく言われる。現代と古典作品が書かれた時代では相違点があるので、学習者は、社会は一つの価値観で成立しているのではないことを理解し、人生を豊かにするのだということを目標にした指導である。一つの教材を取り上げても、時代、目標、指導項目(文法・読解・文化・当時の思想)によって異なるので、学習者の実態をふまえて計画を立てる必要がある。

手代木綾子氏は、「「深い学び・対話的な学び・主体的な学び」がなされたどうかは、「学習者の内面に新しい認識が起こること」が証左となるであろう」<sup>55</sup>と定義し、『徒然草』を教材とした授業を

---

<sup>52</sup> 注 45 に同じ。p.27

<sup>53</sup> 堀川真理子(2006.10)「話し合いを通して読みを深めるー『伊勢物語』『筒井筒』をつかって」『月刊国語教育』26(8)、p.20

<sup>54</sup> 注 53 に同じ。p.20

<sup>55</sup> 手代木綾子(2017.3)「新しい認識を促す高校古文の授業ー『徒然草』ー」『古典教育デザイン』



実践した。「自分なりに考え持ち、交流する中で掘り下げて考え、それを述べることができる生徒」の育成を目指<sup>56</sup>すことを年間の目標とし、単元の目標として特に注目すべきなのは、『徒然草』だけではなく他作品も扱うことである。まず、「和歌」、『徒然草』、「能」、そして現代へ続く美意識を理解し、次に自分の美意識を探って、絵、写真（サグラダ・ファミリアやミロのビーナス）で表現したり、考えをまとめたりすることで自分のものの見方を捉え直す。それは、一つの作品にとらわれるのではなく、その作品も歴史の中で影響を受け、他作品に与えたことを理解したうえで、自分の考えをもう一度整理するのである。また、英文との比較で古文を考えることで、古文の理解を促し、日本語への関心を深める活動も行っている。同内容を他言語ではどのように表現するのか読むことで、ものの見方や考え方が国によって異なることに気づき、古文への理解が言語を媒介にして広がっていくのである。そして、生徒が気づいたことを自分の言葉で語ることが生徒自身の力となること、知識として教え込むのではなく、生徒が発見する、自分の力で獲得する授業を目指したいと手代木氏はまとめている。知識は体験を通して行うことで育まれていくことを示した実践例である。

自分一人で理解するのではなく、話し合いやプレゼンテーションの機会を設けることで、古典においても、「読む」だけではなく、「話す」・「聞く」・「書く」ということも行うことで、生徒の「自己を豊かにする新しい認識」を促すことができるということである。

いずれの例も、学習者の実態を把握し、古典作品を複数の視点から捉え、形式的な訓詁解釈的な読解に終わらない授業づくりを行っている。「読む」以外の「話す」・「聞く」活動や他言語との比較を通して古典に限らず言語に興味を持つという点は達成されている。しかし、古典を読む能力が身についたとは必ずしも言えず、読む能力の育成としては課題として残っていると言えるだろう。

## 第8節 まとめ

古典教育の歴史は、時代の教育観や社会情勢、科学技術の発展が影響を及ぼしている。本章では、戦前期の訓令から現行の2010年版の高等学校学習指導要領を中心に実践や古典教育論から古典教育の変遷や課題について考察してきた。まとめると次のようになる。

まず、戦前の反省から戦後軽視された古典教育が行われた。戦前期は、愛国心を育むための古典偏重教育が行われ、その反省から1947年版「学習指導要領国語科編〔試案〕」では生活の中の言語活動を重視することを提示し、「古典から解放されなければならない」という言葉を用い古典教育は軽視されたのである。

そして、「現代国語との関連性を求めた古典教育」が行われた。戦後直後から生活の中の言語を重視する国語教育が推進され、古典教育は現代との関連を意識した中で展開された（1947年版・1951年版・1956年版）。しかし、1960年版で古典は現代国語から独立した科目となったことで、古典そのものを学習することが可能となったが、それまで行われていた「古典と現代との関連」を取り上げて学習することは難しくなった。

その後、1960年版以降、古典が現代国語と切り離されて独立した科目になったことで、古典は言語生活からも切り離され、文化の継承や鑑賞という教養面が強調されることになった。「親しむ」こ

---

2、p.49

<sup>56</sup> 注55に同じ。p.51



とを目標に据えたことで、古典を言語という面だけではなく文化や歴史といった異なる視点から古典教育が行われるようになったが、「親しむ」という文言が意味する内容は不明確であり、「親しむ」ことが作品の読解力に必ずしも結びついていないという課題も鮮明になった。

2000年代は、読解力だけではなく、学習者が自分の考えを表現したり、他の生徒との交流によって深めたりする力を身につけることが求められるようになった。その手立てとして、「活動を取り入れた授業」が行われるようになり、音読や朗読といった以前から行われているものから、作品をドラマにして演じてみる、紙芝居や4コマ漫画にしてみるなどの授業例がある。また、グループで課題について話し合う、調べたことを発表するなどの活動もある。いずれも、古典作品を理解した上で行われるべき活動であるが、その活動を行うことによってどんな能力を身につけさせるのかという目標を明確にしなければ、単なる活動で終わってしまうことになる。ゆえに、目標を効果的に達成するための「学習の手段としての活動」であることを念頭において授業を進めていく必要がある。

古典教育は、目標の変遷はありながらも、訓詁解釈という語句や文法事項の習得に終始しないためにはどのような授業を展開すればよいかということを模索してきた。訓詁解釈的な授業は、文法や語句などの知識理解を習得し、古文が読めるようにはなるが、作品を読み深め古典に親しむことは難しい。また、言語活動中心な授業は古典に親しむ機会は十分にあるが、それが古典の知識が身につく、読む能力に直結するとは言い難いものである。

以上のことから、学習者が古文を読む基礎的な知識を身につけ、文章の読解だけではなく、学習者が課題をとらえて読み深める古文学習が求められているという課題が見えてきた。

この課題を解決するために、次章では、現代語を使って生活する学習者にとって、古文は「理解しがたい存在＝他者」ではないかと考え、他者である古文を理解するためにはどのような古文学習を目指したらよいか検証していきたい。

## 第2章 古文教育についての「他者」とは何か

第1章では、1930年代の古典教育から2010年代までの古典教育の変遷と課題について考察した。

古典は、現代語と違って簡単に理解できるものではない。現代で生活する学習者にとっては、古典は遠い存在で簡単に理解できないものである。時代ごとに行われてきた古典教育の変遷をたどっていくと、遠い存在でありながら時代によって学習者と古典との距離感や扱われ方が異なることがわかってきた。

太平洋戦争の前後、1930年代から1947年の終戦までは、軍国主義という社会情勢を反映して、国民の国家高揚や愛国心を育むために古典教育が重視された。終戦後はその反動から日常生活で使う言葉を重視する教育へと移行したために古典教育は軽視されたのである。しかし、1950年代になると古典は読み継がれていく価値があるものとして再び注目され、読書の材として推奨されるようになった。古典の学習も現代語の学習と同じように生活に結びつけたものである必要性を説き、現代との関わりを意識した教育が求められたのである。

その後、1960年代から1970年代は、それまで関わりを意識して行われてきた「現代国語」と「古

典」が、科目の設定によって切り離されて学習することになる。生活に即した言語の学習と伝統的な言語文化を学ぶ「古典」が分けて学習されることになる。「現代国語と古典の切り離し」によって、古典の読解力は身につくが、古典は学習者にとって現代国語とは関連のない別のもので生活に役立たない難解なものという意識が強くなっていった。このような学習者の古典への関心が薄くなっていく「古典離れ」に対しての危機感からか 1980 年前後からは、古典に「親しむ」ための教育が行われるようになった。古典も現代文と同じように必修の古典科目はなくなったが、現代国語と同一科目の中で現代文分野と古典分野を学ぶ科目が設定された。別々に学習すると、統一的に把握されるべき言語文化の連続性、統一性が見失われるという反省もあり、二分野を統合して学習するようになったのである。

1970 年代から 1980 年代にかけては「価値のある古典を学ぶ」という古典教育から、「親しむ」古典教育へと目標を移行していったが、その後の古典教育は、社会の変化（新しいもの）と先人が残したもの（古いもの）の両方を重視する方向へ向かっていった。

1990 年代は、情報化による社会の変化に対応して、古典を学ぶことによって、自国の異なる時代のものの見方や考え方を理解することや、自国と外国の文化の違いについて理解を深めることを重視するようになった。外国のことを理解するためには自国のことを理解する必要があるということであり、自国の文化を重視するという 1950 年代から 1960 年代にかけての古典教育と重なる部分がみられる。文化として古典を理解するという考えは、この後も継続していくのである。

2000 年代以降の古典教育は、「言語文化」や「言語活動」など「言語」を重視した教育を目指し、読解だけではなく、ものの考え方や文化について学び自分の生活に活かしたり、現代と古典についての関係を理解したりすることなどをおして「古典に親しむ」態度を育成するものであることを目標にしている。自分の言語能力を磨いたり生活に活かしたりする面と文化を知る教養的な面の二つの面を合わせ持った古典教育が展開されているのである。

このように、古典教育は、戦前から偏重と軽視を繰り返してきた。そして、古典を読む力を重視しながらも、学習者の関心は薄いため「親しむ」ことを目標に据えた。古典離れを食い止めるための「親しむ古典」への移行は、古典学習への関心は起こったかもしれないが、古典を読解する力の育成はあまり改善されなかった。その課題を解決するために、言語活動を重視する教育が重視されるようになったのである。

時代によって古典を理解しようと方法を変えて試みてきたのであるが、現代語を使って生活する学習者にとって古典は「理解しがたい遠い存在」で苦手だという点が現代まで解消されずにいる。生活のために必要な言葉の力を身につけることは必要である。そして、古典作品を読むことで、日本語の歴史的な変遷を理解したり、作品に描かれた時代の文化やものの見方や考え方を知ったりすることが求められていることも学習指導要領に明示されており、必要なことではある。しかし、それだけでは学習意欲を喚起できていないのが現状である。

そこで、教養的教訓的な古典教育ではなく、「理解しがたい遠い存在」であること、「他者性を備えたテキスト」であることを利用することで古典教育を充実したものにするのではないかと考えた。学習者は国語の授業において、読解力や語彙・文法の知識にも原因はあるが、「理解できない、わからない」問題に向き合うことを避けてしまう傾向にある。理解しがたい問題に向き合うことは自分の意見を持つことであり、他者の意見を理解することにつながるのではないだろうか。それゆえ、現代文より他者性の高い古文が教材として有効なのではないかと考えた。

そこで、本章では「古文教育における他者」を明らかにするために、現代教育で他者について理解する重要性と哲学の論考を参考にして「他者」について検証していきたい。

## 第1節 現代教育で「他者」について理解する重要性

高等学校で生徒は自分以外の他者と関わりながら生活している。言い換えれば私たちは自分とは違う考えや感じ方を持った他者と生活をしているということでもある。他者との関わりは、家族や親戚から始まり、町内や地域などの共同体で育まれていくものであったが、昭和1960年代あたりから核家族が増加し郊外に団地が増えたことにより、人とのつながりも形を変えていくことになる。それ以前の互いの家族や生活状況を知っている地域共同体が存在していた時代は、同じような価値観を持った人々が協力し合って生活していたため、互いに親しみをもって接することができており、それは子どもたちも同じことだったと言える。学校で学ぶ以前に地域で他者と関わって生活していたため時間をかけてつながりを保つことができた。

しかし、現代は同地域に居住しているというだけで生活形態や価値観は多様になり、地域共同体という意識は薄れている。そして、「同じ」、「共通」という意識が薄れていくということは、自分との違いをより感じるということ、個性を重視するということであるとも言える。同じことが良いというのではなく、家族構成や職業、性格や育ってきた環境で育ってきた人たちが集まって社会生活を送っている現代では、生活形態や多様な価値観の中で育ってきた違いを認めることも必要になる。自分にとって異質なものを受け入れること、「同質性を前提とする共同体の作法から、自覚的に脱却しなければならない時期」<sup>57</sup>にきていると言えよう。

たとえば、学校生活の中で同じクラスで勉強することになっても必ずしも気の合う理解し合える仲間に出会うとは限らないのである。学校生活ではクラスでまとまって行事に取り組むということがあるが、問題なく終えるということは多くない。問題の多くは、違った考えを持った人間が集まっているので、意見が合わないということである。そこで意見が合わない「他者」とどのように共存、共生していくかが重要になってくる。

また、2000年代以降は携帯電話やスマートフォンが普及し、情報を手軽に入手及び発信することが可能となった。特にLINEなどのSNS (Social Networking Service) は、便利なツールとして高校生の利用者も多い。SNSは短文で気軽に文章を伝達できる便利さから、思いついた内容を相手に伝えてしまうことや、伝えたい内容が相手に正確に伝わらないということが稿者の関わった高校生の中で起こっている。また、逆も場合もある。発信した相手が意図した内容と異なって言葉を受け取り、意見の齟齬がおきてトラブルになってしまうのである。この問題は携帯電話やスマートフォンでのやりとりだけに言えることではなく、人間関係においても同様のことが言える。人間は自分の経験によって判断していくことが多いので、成功した経験はもちろん、失敗した経験も蓄積され、後の言動につながっていく。成功した経験も失敗した経験もプラスに変えていけるのならばよいが、高校生はマイナスにしてしまうこともある。一度の失敗で人間関係が壊されたと感じ、新たに人間関係を築くことができない生徒もいるのである。それは、自分の価値観という強い物差しを持っているため、他者に対して自分と同じ意見であれば同調して安心するが、意見が異なれば自分とは「相容れない他者」としてとらえ、自分には関係がないと意識しなくなる傾向があるからだと言えよう。あるいは、同調しなければ関係が崩れてしまう、排除されてしまうという危惧を感じて生活することも高校生にはあるだろう。楽しく過ごすための友人関係が互いに苦しさや辛さを生んでしまうことになっているのである。

しかし、学校生活においても社会においても「他者」は存在するので、その存在を無視することは

---

<sup>57</sup> 菅野仁 (2008)『友だち幻想 人と人との＜つながり＞を考える』筑摩書房、p.25

できない。だから、互いに自己とは違う考えを持った「他者」であることを認め、自分は、どのような距離感で、どのような人間関係を作っていくのかということを考えていく必要がある。

高等学校の3年間は、自分をとりまく社会についてもものの見方や考え方を広げる時期である。高校生活の中で、言語は他者と自己をつなぐ役割を果たしていることを改めて理解し、言語を通じて様々な経験をしていくことで「他者」を理解することができないだろうか。そして、古文の授業では、時代と現代語と異なる文法で書かれた文章を通して、自己と他者との関係を見つめ直し、他者を理解する学習につなげていきたいと考えている。そこで、次節は「他者」とは何かという問題について具体的に検証する。

## 第2節 鷺田清一「他者という形象」における「他者」

「他者」を辞書で引いてみると「自分以外の他の者。」とあり、自分以外の他の者、自分ではない異なる人物と捉えることができる。また、哲学の語で、「自己（私）の意識や能力には還元できない他者のものつ特性」<sup>58</sup>とも記してある。よって「自分以外の者」が他者と言えるが、本論文で「古文教育における他者」を定義するために、「他者」について述べられている哲学の論文を取り上げて検証していきたい。

鷺田清一氏は、他なるものや異なるものなじみのないものなどを<他>または<異>として捉え、その存在について考えていこうとしている。他者について考えるということは、20世紀の思想の大きな特徴の一つと言え、それまでは内部へ反省的に回収しようとしてきた「コーギトー（われ思う）」ということ、コーギトーの<外部>を意識し始めたことと並行して起こってきたと述べている<sup>59</sup>。古文においても、時代が異なり、現代と異なった文法で書かれたテキストは、「他」であり「異」なる存在であると言える。作品が書かれた時代に生きていた読者が問題なく理解できるものであっても、現代で生活している学習者にとって語句の意味や文化、価値観などを容易に理解できないことが、古典への学習意欲を減退させている面がある。しかし、現代語と異なる言語で書かれていることに興味を示す学習者もいることから、「他」であり「異」である存在の古文を「遠い存在の理解しがたいもの」というだけではないとも言える。つまり、学習者にとって古文は他者性のあるテキストではあるが、どのように捉えているのかということを明らかにしていく必要がある。

まずは、他者を自己との関係の中で考えていきたい。鷺田氏は、他者を主題化するとき、問題として「二つの位相」があるとしている。それは、「<共存>の視点」と「<他性>の視点」とに区別し、ともに他者の存在を自己との関係で見たいという視点である。「<共存>の視点」は他者の存在を自他の行き来の中で規定するものとし、「<他性>の視点」は、「<共存>の視点」とは逆に、自他の行き来が出来ない状態で、その不可能性そのものを<他>という観念とともに主題化しようというものである。

まず、「<共存>の視点」においては、他者は複数の主体の相互の行き来という場面で主題化される。自己の存在の根拠を自己自身の内部に求めずに、徹底して他者との関係の中に求めるものである。自己の存在にとって他者との関係がいかに根源的なものであるかを探る他者論の一つの典型的なもので

<sup>58</sup> 新村出・岩波書店編「他者」（2018）『広辞苑』第七版、p.1796

<sup>59</sup> 鷺田清一（1997）「他者という形象—《ヘテロロジー》素描—」実存思想協会編『他者 実存思想論集Ⅶ』理想社、p.6



あると鷺田氏は述べている<sup>60</sup>。この考え方は、単独の実態ではなくて実態間の関係をより根源的なものとみなす考え方の一つとすることができる。

古文学習に置き換えると、現代語を使用する学習者にとって古文テキストは異なる言語体系で書かれた「他者」であり、その異なる言語体系で書かれたものを辞書や参考文献などを用いて読み進め理解することができる「他者」と言える。学習者は、「理解しがたい遠い存在」ではあるが、仮名遣いや語句の意味、文法の違いなどを乗り越えて古文テキストと向き合っていくので理解することは可能であると考えられる。

一方、鷺田氏は「＜他性＞の視点」を「自己のまったき他者としてのあり方として主題化されるもの」と考えている。そこでは、理解不能なもう一人の別の存在ではなく、自己とは全く別の世界に存在し、理解不能な異他的存在という点を問題としている。この考え方では、自他をつなぐことができない、断絶の状態が見られ、コミュニケーションはなく、徹底した異和や関係を持たない自と他が問題とされる。

古文学習で置き換えると、古文は現代語と異なる言語体系で書かれたものであり、学習者にとっては現代語の知識では読むことができない理解不能な文章であると言える。「＜共存＞の視点」において学習者は、古文は異なる言語体系で書かれているということを前提にして、そこでの異同を踏まえつつ理解しようとしているが、「＜他性＞の視点」で捉えると古文は理解不能であるばかりか、その存在も認められないということになる。しかし、現代の高校生の古文嫌いを考えると、学習者は古文を「＜他性の視点＞」でとらえているのかもしれない。古文に対して「＜他性＞の視点」ではなく「＜共存＞の視点」を持って学習することが必要だと言える。

鷺田氏は、「＜共存＞の視点」について考えるとき、「相互補完性」という観点で規定している。「＜共存＞の視点」では、＜わたし＞は他との関係の中で＜他者＞と補完的に生まれ、＜わたし＞は他なるものとの関係の痕跡として生成するのであり、その限りで＜わたし＞の存在には無名の、無数の他者たちの存在が刻印されていると言ってよいと述べている<sup>61</sup>。他者が存在することの意味は、我々が日々経験していることを前提とし、そのような他者についての経験の構造を＜わたし＞の側から反省的に再構成しようとする議論である。他者はわたしに対して可視的な身体または物体として現象するものとされ、その上で、この「[「わたしの身体」によく似た] 身体（＝物体）のうちに＜わたし＞自身の身体経験を想像的に移し入れることによってこの身体（＝物体）が「他者の身体」として確証されてゆくプロセスが、再構成的に説明される」<sup>62</sup>とリップスの感情移入論に代表される自己移入の考え方をあげている。

鷺田氏が述べる「相互補完性」を古文学習で考えると、平安時代や江戸時代に書かれた作品を現代で読むことは、その時代の文化や風俗、言語の意味、ものの考え方や価値観を単に理解するだけではなく、共感したりあるいは批評したりすることで改めて自分をとりまくものについて考えることなのではないだろうか。『伊勢物語』第一段「初冠」を例にすると、まずは本文を読むところから始まる。「しるよし」「いとなまめいたる女はらから」「はしたなく」「おもしろき」「いちはやきみやび」などの語句の意味や、助動詞「けり（過去）」、「に（完了）けり（過去）」の用法、「なむ（強意）」、「や（疑問）」の助詞から係り結びの用法を知る。和歌に込められた男の思いを知るとともに工夫された修辞法を知る。古文から現代語に翻訳することで、学習者にとって他者である古文が、自分が理解できる言

<sup>60</sup> 注 59 に同じ。p.8

<sup>61</sup> 注 59 に同じ。pp.12-13

<sup>62</sup> 注 59 に同じ。p.13



語となる。また、学習者は元服や女性を垣間見ることから始まる恋心や和歌を贈ることなどから貴族の生活や恋愛について知り、自分の環境と比較して考えることができるようになる。そして、物語の中で恋心や心情を伝える和歌がスマートフォンで気持ちを伝えることに抵抗のない高校生は共通点を見出すことができる。また、学習者は共通点を見出すだけではなく現代の観点から違いを見出してテキストと向き合うことも学ぶことにもつながる。古文を学習することは、他者と言える異なる時代や文化が描かれた作品を通じて自分をとりまくものを改めて考える機会となると言える。

これらのことから、「＜共存＞の視点」で古文を考えるとき、現代語と古文は異なる言語体系で書かれている「全く理解できない遠い存在である他者」ではなく、「現代とのつながりと違いを持ち合わせた他者」だと言える。学習者は「見る」という動詞が現代と同じ形であることにつながりを知ることができる。また、平安時代の女性貴族は身近な人物以外顔を見せることがなかったことから、「見る」ことは「結婚する」という意味であるということを知れば、古文の他者性を備えつつも現代語との共通点に気づくことができるのである。

このように考えると、自己のアイデンティティの成立を考えるとき、他者の存在が必要であり、自他のアイデンティティは相互に補完的に生成されるということが言える。生徒がいない教師はいない。どのような人間関係であったにしろ、そこには他者による自己、自己による他者の定義づけがある。学習者にとっても古文がある程度読めるのは、古語が長い時代の中で変化して現代の日本語になっていると知っているからである。平安時代と現代を比べると言葉遣いや文化の差異は大きいですが、時代を順に追って変化をたどっていけば、差異を感じながらも現代とのつながりを理解できるようになるだろう。

それゆえ、自分が他者として意味のある存在ではないかという問題に直面したとき、どのように対処するだろうか。鷲田氏は、レインの論を引用し、他者にとって自己は、意味のある存在としての自己であり、「他者の他者としての自己」であるとし、過剰に他者に接近すること、他人の生を自分の生として生きる投影的な同一化や、他者の存在で自分を満たそうとする併合的な同一化を挙げている。また、自分以外の誰によっても自分が意味のある存在として感じるができないとき、自分を他者として認知してくれるような他者との関係を無理矢理仮構してでも自己の存在を確認しようとすることで、自分をその他者にとって意味のある存在だと経験しようとするということである。このように、人は何とかして他者の他者としての自分の存在を感じたいと思うのである。

自己を認識するということは、自己を「他者にとっての他者」として規定することである。そして、他者の中に自己が意味のある存在であることの確証があることが、自己の存在の確証を支えるということにつながるのである。それは、他者によって、その「他者の他者」として認められていることが、自他の相互補完的な関係の中で＜わたし＞が生成されているということだと言える。

鷲田氏は、自他の関係を考えるとき、＜自己性＞と＜他者性＞の力動的な相関性が「他者の他者」としての自己であり、必要なのは「自己の近さという考え方から切れること」であると述べている<sup>63</sup>。その例としてあげられているのが感情についてであるが、この最も直接的で私秘的なものは、人が物語を読んで同じ場面で涙を流すという行動から感情は伝染する言えることから、私秘性（プライバシー）という観念の幻想性について次のように批判例を挙げている。

「わたし」として自分を語ることで、わたしは「わたしたち」という、他者との共同体を離れ

---

<sup>63</sup> 注 59 に同じ。p.16

てひとり、「わたし」の世界で孤立的な思考を開始するわけではない。「わたしたち」という共同性への暗黙の依拠をきびしく自分に禁じるということが、「わたし」ということではたされているかといえば、事態はじつは何も変わらない。「わたし」と言いうるのは、すでに「わたし」を口にする可能性のあるすべてのひとの存在をあてにしているからである。「わたし」という語で指示しているものがわたしにとっては「あなた」であるという互換性を前提としているからであり、「わたし」は、わたしだけということの否定をふくんではじめて使用可能になる語だからである。<sup>64</sup>

「わたし」は、他者を含めた「わたしたち」と離れることはできず、「わたし」はただ一人の「わたし」とは言えないのである。「わたし」と言えるのは、「わたし」と言うことができるすべてのわたしに当てはまるからである。このことから、「わたし」という語は、「わたし」ただ一人を指すだけでなく、「あなた」もまた「あなた」自身にとっては「わたし」を口にすることができる存在と言える。そして、「わたし」は「わたしだけ」と表現することでただ一人のわたし、自己を表す語となるのである。「わたし」は「わたしたち」の中に組み込まれているのである。

つまり、「＜共存の視点＞」として他者を考えると、「わたし」というのは、他者との関係の中にあるということが言え、他者と対面しその存在を意識することによって、「わたし」はその存在を確証することができるのである。古文と現代文の関係においては、現代文と古文は対立するものではなく、長い年月の中で文化や価値観などが変化すると同じように、言葉も使われることによって変化してきたのだということである。学習者は語句の意味、助詞や助動詞の用法、恋愛・結婚などの文化といった現代と異なるものに触れることで古文の他者性に気づき、現代語に置き換えて内容を理解していく。古文を理解するためには現代語を意識することになるのである。そして、古文という現代文に比べて他者性が高い文章を理解することは、自分の周りにいる他者を理解するにはどのように言葉をかけたらよいかと考えることにもつながると言えるだろう。

では、＜他性の視点＞での他者はどのように捉えることができるだろうか。鷺田氏は、他者という存在の他性の意味を二つ示している。(1)交通不可能性としての他性であり、(2)現出することの不可能性としての他性である<sup>65</sup>。(1)の他性は、他者だけではなく、世界や自己自身との関係の中でも見出されるもので、自分と向き合っている世界や物に出会ったとき、自分の世界の中にあったものが「自分の物ではない」と感じられるというものである。世界や物は目の前にあるが、自己と物の関係は否定される。古文というテキストが目の前にあっても、現代の日本語を使って生活している学習者にとっては「自分の言葉ではない」し、古文に描かれた世界は平安時代や江戸時代といった過去の世界の話で「自分の世界」の話ではないのである。

(2)の他性は、「対象化的視線にたいして身を退けるという、他者(＝顔)の非現象性(引きこもり、退引という性格)を意味」<sup>66</sup>し、他者は意識される対象とは根本的に別な方法で現れてくるのではないかという疑問が生じるという問題を挙げている。そこでレヴィナスの論である「現前というあり方での現出(われわれの側から言えば、経験)を逃れるものとしての＜死＞と＜未来＞と＜他者＞」<sup>67</sup>という論を取り上げている。レヴィナスは、死に関して、死は決して現在のものではなく、死が存在するとき私はそこに存在しない。なぜなら私が無になるからではなく、私が捉えることができないか

<sup>64</sup> 注 59 に同じ。pp.16-17

<sup>65</sup> 注 59 に同じ。p.22

<sup>66</sup> 注 59 に同じ。p.23

<sup>67</sup> 注 59 に同じ。pp.23-24

らだと述べている<sup>68</sup>。また、未来に関しては、どうやっても捉えられないものであり、われわれに不意に襲いかかり、われわれを捕らえるものであると言う。だから、未来とは他者であるとまとめている<sup>69</sup>。レヴィナスは、他者との関係は他人をもたすと同時に遠ざけるものであるとし、他者との関係を「融合」とするという考えはないということである。それは、平安時代に書かれた『源氏物語』や『枕草子』といった古文のテキストを教科書で読んだとしても、平安時代の語句や文法で、平安時代の文化を背景にして書かれた文章を現代語に置き換えて読んでいただけであり、本当に古文を捉えて理解しているとは言えないということである。

そして、自分と他者の関係を＜顔＞として捉えている。＜顔＞は媒介する者がいない対面の関係である。「他人との向かい合い〔対面〕le face à-face、他人をもたすと同時にまた他人を遠ざける<sup>ヴィザージュ</sup>顔貌との出会いなのである。「引き受けられた」他者―それが他人である」<sup>70</sup>と言う。隣に他者を感じ取るということではなく対面の関係が他者であり、対象のようにまなざしを向ける視線に身を隠したり、光に対して身を閉ざしたりする。この他者が現前としないこと、つまり他者の不在が、他者が他者として現前しているとしているということである。それゆえ他者は、ある共通のものに対してわたしとともに関与するともう一人のわたしということではないのである。

では、「＜他性の視点＞」の他者と自己をとらえたとき、他者の存在をどのように理解するのだろうか。また理解することはできるのだろうか。「他者を理解する」と言うとき、自分と違う考えを持った人や違う考え方に対しては、自分が理解しやすいものに変更するという意味で用いられてきた。自分の理解を広げる、「同化」ということである。世界を広げるということは、現在の自分は一度壊し、新たな自分を構築するということである。同化は単に他者を理解するというだけではなく、自己の存在を確認すると同時に他者を自分の中に取り込むこと、言い換えると「自己に固有なものを擬似的に二重化することで他者の存在を構成する」<sup>71</sup>ということである。そして、このような絶対的な存在としての他者は自己と交わることはなく、自己を超えた、また先行しているので、自己は他者に遅れている、到達できない存在だと言える。

この問題を言語学習という点で考えると、学習者にとってアラビア語などの外国語を高校で学習する機会があまりない言語はとまさに「＜他性の視点＞としての他者である言語」と言うことができる。全く異なる世界に存在する他者である。全く異なる世界に存在する他者と同じ世界に存在することはできない。しかし、外国語を習得することは時間がかかり容易ではないが、学習者にとっては古文であれば辞書や文献が多くあるので「＜他性の視点＞の他者」であっても他者性が高い外国語よりは理解できるはずである。「＜他性の視点＞」から「＜共存の視点＞」に学習者の視点を変化させることが、古文を他者であっても対話をひらく教材とすることができる理由だと考えている。

田中崇恵氏は、「『自分』と『非自分』との関係で考えられるものである。」<sup>72</sup>と述べている。鷲田氏の論を取り上げながら、他者を「自己との関係のなかでとらえようとする他者と、まったく他者としての他者」<sup>73</sup>の2点にまとめ、他者は自分以外のものであるにもかかわらず、他者という存在を理解するためには、＜他者＞を自己の世界の一部として取り込む過程が含まれており、わたしが理解した

<sup>68</sup> レヴィナス、エマニュエル（1986）『時間と他者』（原田佳彦訳）法政大学出版局、pp.60-61

<sup>69</sup> 注 68 に同じ。p.67

<sup>70</sup> 注 68 に同じ。p.71

<sup>71</sup> 注 59 に同じ。p.28

<sup>72</sup> 田中崇恵（2013）「『他者』と『異者』―異者の心理臨床学的意味―」『京都大学大学院教育学研究科紀要』59、p.347

<sup>73</sup> 注 72 に同じ。p.349

他者は、わたしを通して認識されている他者である。それゆえ自己と他者の関係が、必ずしも完全に切り離されたものではないとし、このような見方ではなく、「他者」をとらえる視点を乗り越えることが必要であるという鷺田氏の論を用いて述べている。田中氏は、他者は、他者と我々という2つのものの関係によって語られるものであり、＜共存＞と＜他性＞の視点の違いはあるが、そこには関係の中で自己が規定される働きがあると考えている。そして、このような他者の考え方で世界は安定していると言えるが、「到達できない」「語ることができない」という在り方でしか関係を結べないこと、また「私ではない」という自己否定からの作られた二者関係の他者の世界では、多義性や豊穡性が発生しにくいということも言えるだろうと指摘している。

わたしたちは自分が自分であることを確認するとき、自分と他者には差異があるということを前提にして捉えている。それは自己の視点で他者を見ているということであるが、他者の視点で物事を考えたとき、他者にとって自己は他者、つまり自己は他者の他者という捉え方ができるということである。だから、「わたし」という存在を自己の内部にのみ求めるだけではなく他者の視点で自己を捉え、「他者の呼びかけの対象（他者にとっての特定の「だれ」としての他者）としての自己固有性」を考える思考法が求められていると述べている<sup>74</sup>。

学習者は、古文を現代に生活する私たちにとっては全く別の世界に存在する相容れない他者、鷺田氏の言う「＜他性＞の視点」でとらえるのではなく、言葉や文法、文化などの違いだけではなくつながりを持った「＜共存＞の視点」を持つ他者としてとらえていくことが必要である。そして、「＜共存＞の視点」で古文を現代文に翻訳して理解していくことが、古文と自分との差異を理解していくだけでなく、同じ教室で古文を学んでいる他者を理解することにもつながると言えるだろう。

### 第3節 藤田正勝「自己と他者」における「他者」

次に、藤田正勝氏の論を取り上げて「古文学習における他者」について検証していきたい。藤田氏はまず、他者について次のように述べている。

われわれは他者を自己のなかに取り込もうという強い欲求を持っている。自己を中心として他者の位置を規定し、自己の立場から他者に対して意味を付与しようという強い欲求を持っている。言いかえればわれわれは、他者からその本来の多声を剥ぎとり、他性を失ったかぎりの他者に出会おうとしている。<sup>75</sup>

私たちは他者との関係をまず自分を中心として考える。また、自分から見て他者という人物の意味づけを行いたいと思うのである。それは、他者は自分と異なる価値観を持った者でありながら、他者から他者性を奪っていると言える。古文学習においては、古文は平安時代や江戸時代に書かれた文章なので現代語に翻訳して理解する。また、当時の文化・風俗、価値観は現代と異なっていると理解はしているが、実際に体験したことのない世界について述べる時現代的なものの見方から離れられないことがある。古文を理解するには古文が書かれた時代に自分の身を置くというよりも現代の自己に

<sup>74</sup> 注 59 に同じ。p.35

<sup>75</sup> 藤田正勝（1997）「自己と他者」実存思想協会編『他者 実存思想論集Ⅶ』理想社、p.57



引きつけて理解していると言える。

藤田氏はブーバーの論を用いて「我が相対するのはどこまでも存在全体における汝であり、私の視点からその一部ないしその一面が見てとられた汝ではない。つまり対象化された汝ではない。」<sup>76</sup>、「私の視点から汝を見、汝に意味を与える。(中略)ブーバーの区別にしたがえば、われわれは他者に対して、汝それ自身としてではなく、＜それ＞として出会おうとする欲求を持っている。」<sup>77</sup>と述べている。私とあなたの関係は、「私から見たあなた」ということで「あなた」は意味づけられる。それはあなた自身を指しているのではない。だから「汝」ではなく「それ」と区別して表現されていると言える。

これは、古文学習にも言えるだろう。現代語を使用する私たちにとって古文学習には現代の価値観が影響する。現代語に翻訳した文章は、作品が持っている表現を正確に再話できているだろうか。また、「をかし」「あはれ」といった語を現代語で翻訳したものが当時の読者と同じ感覚で理解することはできるだろうかという疑問にもつながるのである。

「私は自己の存在を中心として他者との関係を考えている」ということであるが、他者は必ずしも私の思い通りには動かない。私の意図しない行動をとるのが他者であり、私の世界を揺るがすのが他者なのである。この点について藤田氏は次のように述べている。

サルトルの言葉を用いて言えば、われわれは他者を前にして、あるいは他者の＜まなざし＞を前にして、「他有化（譲渡・疎外）」(alienation)を経験する。他者への＜まなざし＞は、私が世界に与えた距離と関係とを破壊する。私の距離を否定し、他者自身の距離を繰りひろげる。私の打ち立てた関係は私から逃れ去る。世界全体が他者に向かって流出する。他者が意味の中心となることによって、世界が変貌する。世界が変わるだけではなく、私もまた変わる。私は他者から距離と意味とを与えられる一箇の対象となる。しかも私がいかなる面を他者に向けているかを私は知ることができない。他者は端的に＜世界のかた＞であるからである。しかも私は、他者が私に付与する意味を受け入れざるをえない。私には＜存在＞が欠けているからである。他者の付与するものが＜私＞になる。<sup>78</sup>

私が他者と向き合うとき、私が世界の中心なのではないので、他者が私の世界の意味づけをすることによって世界と私は変化する。他者が与えてくれるもので自己を成立させることになるのである。そして私はどのように私が他者と向き合っているのかを自身は知ることができない。なぜなら他者は自分ではないので知ることができないからである。

古文は現代語だけの知識では読むことができない。古語の知識が必要であり、古文での助詞や助動詞の用法がわからなければ内容を理解することは難しい。現代語の知識で古文を読むと全く反対に与えてしまうこともある。他者という古文を理解するには、古文の規則に従って読まなければならないのである。しかし、前述したように現代語を使用する学習者は作品が書かれた当時の読者と同じように理解することは難しい。ただ古文を読んで内容を理解するだけであれば個人的な読書と変わらない。では、単なる読書にならないためにはどうしたらよいだろうか。

この＜他有化＞から逃れるためには、私は他者に対して、私の方からふたたび＜私にとっての

---

<sup>76</sup> 注 75 に同じ。p.57

<sup>77</sup> 注 75 に同じ。p.58

<sup>78</sup> 注 75 に同じ。p.58

意味>を付与せざるをえない。そこに他者の過剰と自己との過剰とのせめぎあいが生じる。そのせめぎあいのなかでわれわれは生を営む。両者の均衡は自己のパースペクティブと他者のパースペクティブを重ね合わせることによって生じる<sup>79</sup>。

他者から与えられる世界を自己の世界にしてしまうと他有化から逃れることはできないので、私側からもまた他者に対する働きかけが必要となる。そこには過剰なせめぎ合いが生じるが、自己の距離感と他者の距離感を互いに推し量ることによって両者の均衡は保たれるのである。

授業で古典を学ぶことは、現代語に翻訳をして内容を理解するだけではない。確かに異なる時代の価値観を正しく理解することは容易ではない。しかし、高校生は他者の価値観が違うことを受け入れて自己との関係を考えることができるようになる年齢であるし、価値観の異なる他者について考える機会も与えなければならないと考えている。そして古文を学習することは、現代文と違って「他者性の高い文章を現代語に翻訳するという過程を通して他者を理解する」ということや、「共感し批評したりする力を育むことができる」と言えるだろう。

古文学習は、学習者（自己）が古文テキスト（他者）と向き合うことである。それは他なるもの、異質なものである古文との関係を考えることでもある。学習者はまず古文を翻訳することで自己の世界で古文を理解しようとする。他性を排除して自己に取り込もうとすることである。一方、古文テキストは学習者が知らない時代の言葉や文化、価値観を提供してくれ、自己の世界をあらためて考える機会となる。他者が自己に意味を与えるということである。つまり学習者と古文テキストは相互に影響し合っているのである。学習者にとって古文は「他者」であるが、「遠く理解しがたい他者」であることを利用することが良いのではないだろうか。理解するのに容易ではないが、異なる価値観に気づくきっかけを与えてくれたり、自己や他者について改めて考える力を育んでくれるものであったりするものだというのである。

第2節と第3節で「他者」について哲学的論考を手がかりに考察した。自己と他者との関係をどのように位置づけるかということが古文教育における他者を考えるうえで重要になるということがわかった。次節では、第2節と第3節で検証したことを用いて、古文教育における他者について考察していきたい。

## 第4節 古文教育における他者

学習者にとって古語で書かれた古文は「遠く理解しがたい存在の他者」であった。学習者は現代語訳をすることで理解しようとしていたが、鷲田氏の言う自分と全く行き来のできない「＜他性＞の視点」で古文をとらえていたために、内容を知ることがゴールだと考えることが多かった。そして、自分が知らないことや違うと感じたことに対しては排除するという傾向が強く、理解しようという姿勢があまり育まれないという問題点もあった。

そこで古文を「＜他性の視点＞」でとらえるのではなく、「＜共存の視点＞」を育む古文教育を目指すことが求められているのではないかと考えた。それは、わからないものを排除するのではなく、わからないものとして理解しようとする姿勢を育む学習ということである。

---

<sup>79</sup> 注 75 に同じ。p.58

また、古文テキストが現代語に比べて他者性の高い教材であるということを利用して、わからないものを理解するだけではなく、わからないもの理解しがたいものがあるのだということを実感することでもあると言える。古文は現代語に置き換えて内容を知ることができるが、「あはれ」や「みやび」という語句が持つ時代の雰囲気や文化を現代の私たちが完全に理解することは難しい。しかし、違いがあることを理解し、当時の生活、文化、価値観を現代での価値観や自分の考えと比較することは可能なのである。

また、他者性が高い古文は、現代語と形は同じでも意味が異なる語句を確認し、助詞や助動詞の用法に注意しながら現代語に翻訳していくことは、現代文より理解することが難しい。理解するためには、語句の意味や文法などの知識だけではなく、文化や時代の価値観などにも留意して読む必要があるからである。これは文章の理解だけではなく、容易に理解できない他者を理解するにはどうしたらよいかという他者理解にもつながるとも考えている。

他者を理解するには「他者をどのように捉えるか」ということも考える必要がある。学習者は自分との関係の中で他者をとらえようとする。現代語を理解する感覚と同じように古文を読み解こうとすると「理解しがたい遠い存在」のままである。他者である古文を自己中心に理解しようとするのではなく、言語体系や文化、時代の価値観や思想を知ることによって、古文が「理解しがたい遠い存在」でなくなると言えるのではないだろうか。

そして、古文は自己を考える機会を与えるものだとも言える。学習者は、古文で描かれた世界の価値観を取り入れながら現代の視点で古文を読み、自分であればどのように行動するか、考えるかという課題について取り組んでいく。他者である古文の影響を受けて現代の自己について改めて考えていくことができる教材なのである。

古文教育は学習者にとって「理解しがたい遠い存在の他者」ではない。現代文と比べて理解するには語句や文法、文化や価値観といった異なる要素で成立しているが、異なるからこそ排除するのではなく理解しようという姿勢や違いがあることに価値を見出すことができる。そして、共感だけではなく批評する力や異なる考えを受け入れる力を言葉によって育むことを目標とする古文教育が現代では求められていると言えるのではないだろうか。

以上のように、第2章は、「古文教育における他者」を時代背景や哲学の論考手がかりとして検証した。次章では、学習者が他者としての古文を受け入れて、自分と他者との対話をひらくことができる古文学習の具体案を立てたいと思う。

### 第3章 他者との対話をひらく古文教育

第2章では、古文教育における他者について考察するために、まず現代教育でなぜ他者理解が求められているのか検証した。近代は地域共同体というつながりの中で同じ生活を送ることで関係性が保たれていたが、核家族化が進んだ1960年代以降は地域の共同体という意識が薄れた。共同性が薄れた社会で生活していくには、共同や共通といった同質性を求める方法で人間関係を保つことは難しく、違いを認めることで人間関係を築く社会になったと言える。それは現代が自分以外の他者の存在を認

め、異なる考えを持った他者とどのように交流していくかということを考えることが必要になった社会でもあると言える。

次に、古文教育における他者について哲学の論考を参考にしながら考察した。現代語を使う学習者にとって古文は他者性が高く「＜他性の視点＞」で捉えられることが多いが、現代社会では、異なるものを理解することや違いを受け入れるといった「＜共存の視点＞」でものごとをとらえる力を育む古文教育を目指すことが求められていると言える。異なる考えを持った他者を排除するのではなく、理解しがたい存在であることを理解する、そして自分自身も他者にとって他者であるということを理解するということが必要な時代となったのである。

本章では、他者性が高い古文を理解し、他者との対話をひらくためにどのような古文教育を実施すればよいか考察していく。

## 第1節 他者との関係を考える古文教育

自己と他者との関係を見つめ直し、他者との対話をひらく古文教育を行うためにはどうしたらよいか。まずは先行研究を通して古文学習で自己と他者との関係を見つめ直すということ考えていきたい。

第2章で他者について考察したところ、現代には「異なる考えをもった他者とどのように関わるか」ということが課題であることがわかった。つまり古文教育も学習者にとっては他者であり、その他者を理解することはもちろんだが、違いを認めたうえで自分の意見をもつようにできれば、単なる読解の授業ではなくなるということである。

他者との関係を考える古文教育について信木伸一氏は、「学習者を、自分のとりまく世界とどのように関わらせるか」と問題提起している。国語科教員として「生徒がよりよく生きていくためのことばの力を身につけさせること」の実現を目指していることをまず挙げ、「ことばの力」を、学習者自身が自分を取りまく世界とどう関わるのかという問題の中でとらえようとしている<sup>80</sup>。

世界とどう関わるかということは、＜他者＞とどう関わるかという問題であり、それはとりもなおさず主体＜わたし＞のありようの問題でもある。そして、それは、まさに生徒たちにとっての今の生きているこの時の切実な問題であると考えられる。<sup>81</sup>

世界（社会）と関わるということは＜他者＞と関わることだけではなく＜わたし＞がどういう存在であるのかという問題でもあり、高校生にとっては避けては通れない問題だとしている。

信木氏は、高校生の自分を取りまく人々との関係性について、生徒は自分以外の人の中で自己を捉えようとしていると自身の授業で確認している。その関係性は、自分以外の人の中で自己を捉えようとしているが、実は多くの場合自己に都合のいいように固定化してレッテルを貼っており、そうすることで自分の世界を安定させていると分析している。また、自分の考えている世界像、他人像、自己像も自分が作り上げた自分の中の像にすぎないとし、「自分自身の意味を固定化して行く先に、どのような自己のありよう・＜他者＞との関係のきり結びがあるのだろうか。そこには自己に所有でき

<sup>80</sup> 信木伸一(2001.3)「＜他者＞と向き合う関係を成立させる学習をめざして—古文学習における可能性—」『国語教育研究』44、p.11

<sup>81</sup> 注 80 に同じ。p.11



ないものとしての絶対的他＝＜他者＞との出会いはない」と言及している。そして、「自分の価値観に収まらないものに対する排除と無関心へ向かってしまっているように思われる」と生徒の捉え方と実際の差を指摘している。信木氏は、生徒たちに一番必要なのは、「主体＜わたし＞が＜他者＞との関係において生成することを認め、そこで＜他者＞と出会い、＜他者＞と対峙する関係を持つ、その持ち方のレッスンを積むことであると思われる」と述べている<sup>82</sup>。自己と他者についての認識を変えることが求められるということである。

信木氏の述べるように、生徒は自分をとりまく人間関係について考えながら生活しているが、生徒が「自分以外の人との中だけで自己を捉え」ということについては少し疑問がある。生徒は自分に都合のいいように考えるが、その中には自分も含まれているはずである。生徒は自分と自分以外の他者の中で自己を捉えているのではないだろうか。そして、他者との距離をどのように保つかという問題を抱えているのである。

では、他者との関係をどのように考えればよいのか。信木氏は「他者」を自己に所有していくこと、「他者」と自己を切り結ぶことはことばによってなされており、ことばの使い方によって人が「他者」とどのような関係を結ぼうとしているのかを明らかにする。学習者にはことばを介して「他者」と対峙する方法を考えさせ、その上でことばの扱い方やことばの力の獲得を生きていく力として自覚させていくことの必要性を説いている。他者と自己の関係を見つめ直し、新たに獲得するために「ことば」が必要であり、それを古文学習の面から考えていこうとしている。

古文学習での問題点は、「(1) テキストの中に普遍的な価値があるとする「内容読み取り型学習」とその問題点」と「(2) テキスト論による「多様な読み型学習」とその問題点」の二つである<sup>83</sup>。(1)の古文のテキストに普遍的な価値があると考えたテキスト観は、その価値を受容することが目標となる。古い時代に書かれ現代まで読み継がれているから価値があるとする考え方である。このように古文テキストを聖典化するようなことでは、与えられた価値観を学ぶことにとどまり、テキストに「他者」を見出せず、「他者」と向き合うことはない。古典作品に普遍的な価値があるとする事への批判はあるが、現行の教科書を見ても、『源氏物語』、『枕草子』、『徒然草』など昭和20年代から継続して採択されていることを考えると、普遍的価値を重視していると捉えることはできる。信木氏は次のように述べている。

古文作品に普遍的価値があると考え、それを伝達しようとする授業では、学習者の価値観・世界観は揺さぶられることなく、自分自身及び世界の意味は固定化されたままなのではないだろうか<sup>84</sup>。

価値の伝達では、単なる知識として習得するだけになる。「他者」という古文テキストの世界を知ったことで自己が新たな価値観や世界観を知ることはないのである。1951(昭和26)年の『学習指導要領国語科編』の「まえがき」には「けれども古典の学習指導を捨ててはならない。多くのりっぱな、価値ある作品が過去において書かれてきており、それを読解する力がつけば、その読書は楽しいものであるばかりでなく、われわれの祖先の生活や精神が理解される。」<sup>85</sup>とある。これは、戦前戦中の古

<sup>82</sup> 注 80 に同じ。p.12

<sup>83</sup> 注 80 に同じ。pp.12-16

<sup>84</sup> 注 80 に同じ。p.14

<sup>85</sup> 文部省(1951.10.1)「高等学校学習指導要領 国語科編〔試案〕」、ただし引用は大矢武師・野地

典教育が国家高揚に用いられた反省によって、戦後の古典軽視の時代を経た後のことである。価値がある古典作品を読むことで、読書の楽しみが広がり、祖先の生活やものの考え方を理解することができるとし、古典教育の「価値」を示している。この考え方のもと「古典」を読まされる高校生は、古典は価値があるから読まされるものであると認識し、古文学習が「他者」への理解へと結びつくことはない。このような「価値」に偏った古文学習にしないための学習計画が必要である。

そして、「内容読み取り型学習」に関しては次のように述べている。

従来の「内容読み取り型学習」では、授業者が授業に先行して持っていた「現代の自分の価値観を投影した読み」が読みの到達点になっているのではないかと。しかも、その価値観が、実際には、学習者にとっては、すでにどこかで聞いたことのあるパターン化したものであることが多い。このような古文学習では、＜他者＞と出会い、＜他者＞と対峙することは難しいであろう<sup>86</sup>。

学習者自身が学ぶのではなく、授業者の価値観が投影された読み方を学習者に伝達していることに過ぎず、また、学習者にとって新しい発見でもないため、「内容読み取り型学習」では「他者」の存在を意識することはないのである。

次に、「(2) テキスト論による「多様な読み型学習」とその問題点」について考察する。読者の中に生成した多様な読みを認めることはできるが、無限に自由な読みを保証するわけではない。学習者が現代の価値観に引きつけて読んだだけでは、自分の中の他者像を自分の都合のよいように固定化していく「自己化」を繰り返すだけだと述べている<sup>87</sup>。ただ「読みの多様性」を唱えるだけでは「他者」は存在しがたいということである。

この点について二点課題を挙げている。一つは「教室の＜他者＞に出会わない」ことである。教室での他の学習者との反応を交換・交流し、自己の中の他者像を更新していくことが起こるといえるが、実際はなかなか多様な読みはできず、他の学習者の話を聞いても都合よく自己化することもある。また、メディアからもたらされる言説によって画一的なものになりやすい点も考えられるので、無限に自由な読みには到達できないのである。

もう一つは「＜本文＞という＜他者＞と出会わない」ことである。テキストを「他者化」するには、「本文」という「他者」と向き合い、テキスト生成時の文化的・社会的なコンテキストとの関係で読むことが必要である。「古文テキストを生成した＜書き手主体＞が自分を取り巻く世界＝＜他者＞とどう向き合い応答していったのかというその行為の中に＜他者＞の姿を見いだすため」<sup>88</sup>だと述べている。読者の多様な読みをただ目指すだけでは見逃してしまうのである。信木氏は、「読みの多様性」を「本文」という「他者」、教師も含んだ教室の「他者」と出会って生まれる「自己」の読みの多様性だとしている<sup>89</sup>。

そこで、学習者が「他者」と向き合う関係を成立させる古文学習について次のように述べている。

＜他者＞と向き合う関係が成立するのは、自己に所有できないものとしての絶対的他＝＜他者

---

潤家編（1983）『実践国語教育体系』別巻 4 東京法令出版 pp.302-303

<sup>86</sup> 注 80 に同じ。p.14

<sup>87</sup> 注 80 に同じ。p.15

<sup>88</sup> 注 80 に同じ。p.16

<sup>89</sup> 注 80 に同じ。p.16

>を認め、それと対峙するわたし<自己>が生成すると言うことである。<sup>90</sup>

「他者」と向き合う関係を成立させるには、自己に所有できない絶対的な存在として「他者」を認めることとそれと対峙する自己を生成するということである。

ここまでの論を通して、「他者」と向き合う関係を成立させるためには「他者」の存在を認めることが求められ、「他者」と向き合って自己を形作るということはわかったが、古文という言語を用いた現代に生きる私たちの世界とは全く異なる世界のものと向き合うには、どのようなテキストの読みや学習が適切かという点は特定されていない。従来の読み取り型学習では、歴史や授業者が示す価値を受容することにとどまっていた。これは同化と言うことができ、他者性がなく、古文を違う世界のもの＝「他者」として「自己」・「現代」と対置することが必要であると述べている。ここで信木氏はフーコーの「言説論」を用い、古文学習では、「テキスト生成時のまさに生成の過程の中で、応答・生産という人間の発話・表現行為に作用している言説を明らかにしようとする」としている。『宇治拾遺物語』一九〇土佐判官代通清、人違シテ関白殿ニ奉合事」を例に、語りの相違に注目し、なぜこのように語っているのかを問題にして、授業でどのような価値観がこのように語らせているのかを考えさせたいとしている。語りや心情を現代語に解釈するだけではなく、なぜそのように語られたのかと考えることは、その物語を語った語り手という他者について考えることであり、現代ではない過去というという時間における他者について考えることであろう。語り手や時代の価値観を理解していくことになると言える。信木氏は、教材を「他者」として認知してなおかつ対峙してこそ、学ぶ主体が自己と他者の間で揺さぶられると述べ、「語る」という行為の出来事性に着目している。語り手が語る出来事は、問題意識を読み手に想起させる。学習者にとっては、「<書き手主体>がどのようなことを問題にしてどのようなことを問題にしなかったのか、なぜ問題なのか、どんな状況と対話しているのか、誰に語っているのか、読者との共有を前提にしていることは何か、そしてその問題に対して語り手はどういう位置に立とうとしているのか」問うことが必要であると述べている<sup>91</sup>。

目指す古文学習は、テキストそのものを社会的生成物として、その生成過程を批評・相対化していきこうというものであると同時に、自身が世界とどのように向き合い応答しているのかを自問していくことである。

では、実際の古文の授業はどのように行われるのがよいだろうか。信木氏は教室を「古文テキストがひらく問題領域を媒介として生徒が社会を批評的に議論する」レッスンの場だと考え、議論の中で互いに「他者」として学習者同士がそれぞれの認識を確認したり批評したりする対話の場を成立させたいと述べている。確かに、生徒が社会を見つめて批評的に議論することをレッスンする場としての古文の授業は有効なものであるだろう。古文という時代も考え方も異なる作者が生み出した作品を、現代の高校生が自己とのつながりだけではなく、テキストと他の学習者を「他者」として認識する良い機会だと言える。同じ学習者という立場は、意見を同調するだけではなく、互いの意見を批評し合う存在でもある「他者」を意識することにつながる。「他者」と向き合うことは自己と向き合うことになり、自分自身が社会、自分を取りまく世界とどのように向き合っているのかということを考える契機となるだろう。テキストの読みは自分の経験にもとづくものになるので、必ずしも一つとは限らないだろうし、学習時期によって変化することもあるだろう。また、他の学習者の読みを知り自分の読

<sup>90</sup> 注 80 に同じ。p.16

<sup>91</sup> 注 80 に同じ。pp.19-20

みが増え、複数の考えが絡み合って自己の中でまとめていくという作業が行われていくこともあるだろう。自己のテキストの読みの多様性について信木氏は次のように述べている。

＜自己＞の多声に目を向けることは、自分たち自身が世界とどう向き合い応答しているのかを問うことであるだろう。そのような多声をかかえた個のさまざまな問題意識を教室に開いていく必要がある。ひいては教室の＜他者＞もまた、多声的であることに気づくことになるはずである。そこから＜対話＞がはじまるのである。<sup>92</sup>

学習者が自己の内面にある多声に目を向けることは、自分自身が世界とどのように向き合っているのか、それに対してどのように応答しているのかを問うことである。そして、そこでは学習者それぞれの内面にある問題意識を教室全体に発表していくことが求められる。学習者が抱えている問題意識を発表することで、教室の他の学習者である「他者」も読みの多様性に気づき、対話が始まるということである。古文のテキストを用いて、学習者が自己の多声に目を向け、自己の世界に向き合わせる授業や他の学習者と向き合い自己について考える授業を設定することができれば、単なる古文を解釈する授業から離れることができるだろう。

しかし、テキストの生成の場に向けた問いや自己への問いは恣意的ではないだろうかという疑問やそこから生まれた読みや思考は自分自身の解釈でしかないだろうかという議論もあるだろう。自己への問いは自己のものでしかないの、自分の内面に「他者」は存在しない。「他者」を意識したところで「他者」は純粋な「他者」ではなく、「自分の中の他者像」となっている。「他者」と向き合うことは難しいのである。それでは、どのように人間は「他者」と向き合えばよいのだろうか。自己も様々な経験を通して変化していくと同時に「他者」も絶えず変化していくということを理解し、自己の中の「他者」への認識を変化させていくことが求められるだろう。授業では、答えは一つということで正解だけを求める学習者もいるので、多様な読みに気づかせるための工夫が求められる。

また、高校生にとって「他者」は共存するものではなく排除するものというイメージもあるかもしれない。仲間と他者は異なるものと考えているからである。自分が生きている社会は「他者」と一緒に生きている社会であり、「他者」を無関係なものだとするのはなく、自己のそばにいる「他者」であるということを認識し、対話することで関係を築いていくことが必要なのではないだろうか。異質なものを排除するのではなく、向き合う力を身につける古文教育を目指したい。

金子直樹氏は、国語の授業の「めあて」として「自らを異化し更新する」ということを挙げている。学習者が叙述の内容の読解に主眼をおいて「もしも自分がこの場面に行ったら」とか「この人物だったらこのように行動するだろう」と仮想するだけの読みであれば、現在の自分となぞらえているだけであり、異化も更新もないと述べている<sup>93</sup>。現代に生きる生徒にとって、叙述内容の読解は興味も持たず学習の必然性も低くなる。国語の学習の古典としては、学習者が言葉によって思考することを必然的に行うような場を作り出すことや、学習者が思考せざるを得ない「問い」を立てることが求められると課題を挙げている。そして、その「問い」の最終的な対象は、古典の叙述的内容の読解ではなく学習者自身であるとし、語り手や作者を意識し、古典を通して生徒が作者と向き合い、作者への「問い」が自分への「問い」になるような授業を目指したいと述べているが、これは信木氏のテキストを

<sup>92</sup> 注 80 に同じ。p.21

<sup>93</sup> 金子直樹（2007.3）「生徒を古典に向き合わせるために―多くの章段・記事を重ね読みする教材構成からの試み―」『国語教育研究』48、p.62



読むことで自己の内面を問うという論と重なる。

では、古文学習で単なる読解に終わらず、学習者が自己と他者の関係性について考えることができる古典教育を求めるのならば、どのような点に留意しなければならないだろうか。「古典との対話を通じて自己を問い直す授業実践の構築（「第 50 回広島大学教育学部国語教育学会・研究協議」まとめ）」では、協議のまとめとして次の三点が挙げられている。

第一は、古典とどのように出会わせるのかということである。作品と出会うときには、いったん作品を同化していくことが必要であるが、その手立てをどうするかという課題である。

第二は、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ことである。言い換えれば、ただ単に、共通点や差異点を見つけ出すことにとどまるのではなく、作品との対話が自己の問い直しにつながる実践をどのように作り出していくかという課題である。

第三は、一つだけの教材を精読するのではなく、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課題である。<sup>94</sup>

このような実践課題を解決していくにはどうしたらよいだろうか。竹村信治氏は 3 点に共通しているのは「批評するためには読まなければならない」ということを挙げ、これからの古典の授業では、古典のそのものの情報量をいかに増やしていくかということが課題となるだろうと述べている。そして、田中宏幸氏は竹村氏の論を受けて「古典の作者（あるいは語り手）」が、それぞれの時代状況の中で追究してきた問いに出会い、その問いを共有することによって現代の状況が見えてくるということに古典学習の意義を見出していきたいものである。」<sup>95</sup>と述べている。

他者との関係を考える古文教育を行うには、学習者に自分と社会の関係はことばによって切りむすびされていることを自覚して学習に向かわせることが必要である。授業者の価値の伝達に終わらず、古文を「理解しがたい他者」として認識し理解することでもある。また、他者を知るためには自己について考えるということも必要である。そのためには、たくさんの古文に向き合い、共通点や差異を見つけた上で自己について考えるような場を設定するということである。

では、そのような古文授業はどのように行くとよいだろうか。第 2 節から第 4 節では、他者との対話をひらく古文授業の計画について検討したい。

## 第 2 節 基礎固めの古文学習（第一学年）

### 第 1 項 目標

高等学校入門期の古文指導は、中学校での学習のつながりと違いを確認することから始めたい。中学校国語科での古典の目標は、3 年間を通して古典に「触れる」学習者から「楽しむ」学習者へ、そ

<sup>94</sup> 田中宏幸（2010.3）「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、p.109

<sup>95</sup> 注 95 に同じ。p.109

して「親しむ」学習者へと成長させることだという<sup>96</sup>。古典に「触れる」とは、音読して古典特有のリズムを味わうことであり、「楽しむ」とは物語や随筆、詩歌や漢文など作品の特徴を生かして朗読することであり、「親しむ」とは歴史的背景などに注意して古典を読むことである。中学校では古典を原文で読めることが目標なのではなく、学習者が好きになることを目標にしている。中学校で学習した『竹取物語』や『枕草子』、『徒然草』、百人一首などの和歌や『奥の細道』は高等学校でも教科書に採録されているので、教材としてのつながりを感じるだろう。また、作品を通して当時の生活や文化について知ることと、そして現代にも生かされているということを学習するという点にも中学校とのつながりを感じるはずだ。つながりを確認した上で、高等学校では中学校での学習にとどまらないことを理解させたい。

第2章で述べたように、現代はインターネットの発達によって世界中に情報があふれている社会である。学習者は膨大な情報の中から自分で必要な情報を選択・活用して自分の考えを表現したり、思考力を鍛えたりしていくことが求められている。また、国際化が進み、多様な文化・社会・歴史を背景にして生活している他者である外国人とも交流する機会が多い時代でもある。自分と異なるものを受け入れることはもちろんだが、自分と異なるものの存在を認めつつ違いを知ったうえでどのように対応していくかという点についても考えていかなければならない社会でもある。だから、高等学校では古典という他者性が高い教材を学習することによって、読解力や言語の歴史や文化といった知識を学ぶだけではなく、現代社会に必要とされる「他者の中で生きる力」を育成することを目標として学習を進めたい。

第一学年は、古文を読むための基礎固めの時期である。中学校では歴史的仮名遣いなどの文語のきまりを学習しているが、音読または朗読して内容を理解し感想を述べたり、現代語訳や語注を手がかりにして内容を理解したり、古文の表現を引用して感想文や手紙を書いたりといった活動を通して「触れる・楽しむ・親しむ」古文学習であったため、高等学校で古文学習の目標に設定されている「読む能力」を育成するためには、文語文法の知識を身につけることが求められる。特に現代語と異なる文語のきまりに重点を置き、活用の違いや助詞・助動詞などの意味・用法について指導し、古今異義語についても確認させ、古文を読むための基礎固めをしたい。

## 第2項 学習内容と指導

基礎固めの時期の教材はどのような作品が適切だろうか。まずは古文に慣れるために平易でわかりやすい文を読ませたい。仮名遣いや用言の活用の違い、主格を示す助詞の省略、助動詞などの文語のきまりを確認しながら読むことで、学習者は古文と現代文の違いを確認することができる。

また、現代語訳を利用しながら読むとで、主語の省略や現代語との意味の違いに学習者が気づくことができる。現代語訳は全文または部分的に活用したい。全文利用の場合は、原文と比較して読んで現代語との違いを指摘させる。学習者は同語でも異なる意味を持つ語や現代語にはない語があるということや主語が省略されていることに気づかせたい。部分的に活用する場合は、生徒がつまづきそうな部分やわかりにくい部分で活用し、あくまでも現代語訳は補助的なものとしてできるだけ原文から

---

<sup>96</sup> 藤森祐治（2013）「第五節 中学校国語科における〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の学習指導」『中学校・高等学校 国語科教育法研究』東洋館出版社、p.48

内容を理解できるようにしたい。

内容に関しては、文化や習俗など現代との違いを知ったりする話や滑稽話などで学習者の興味・関心を促したい。現在発行されている「国語総合」教科書で最初に掲載されているのは全て説話で、なかでも『宇治拾遺物語』『児のそら寝』と『今昔物語集』『絵仏師良秀』が多くを占めている。説話が古文入門教材として多く扱われる理由は、いきなり難しい内容の文を読むのではなく、表現が平易で学習者が内容を理解しやすい作品を読ませたいからだと推察できる。

しかし、大鋸洋樹氏は文章の短さや内容のわかりやすさという特徴だけではなく、多くの同話・類話が存在する点から説話集の特色を比較検討によって表面化させ、新たな入門教材の可能性を示している<sup>97</sup>。これは、原文と現代語訳とを比較して読むことで、他者である古文を理解する次の段階として有効であるだろう。同話・類話の比較検討は、内容の理解や文法の違いに留意しながら読むだけではなく、古文作品同士の表現の違いにも気づくことになるからである。

第一学年では、文語のきまりに注意して古文に慣れることが目標である。音読で古文のリズムを体得し、現代語訳を活用し内容を理解して、現代語の違いを確認していく。そして、古文に慣れてきたら少し長い作品や面白いだけではない作品が書かれた時代の価値観について学べる教材を取り上げるとよいだろう。例えば、『枕草子』や『徒然草』を読んで、作者である清少納言や吉田兼好のものの見方・価値観を知り、現代と比較してみるのである。『枕草子』「うつくしきもの」は、「うつくし」が現代の「美しい」とは異なることと、清少納言がどのようなものを「うつくし」と述べているのかを読み解くことになる。初めから「うつくし」の意味を辞書で確認させてもよいが、どのようなものを「うつくし」と述べているのかをまとめたうえで「うつくし」の意味を考えさせると、単なる語句の知識ではなく、時代によって言葉は変化していることを理解できるだろう。また、学習者の考える「うつくしきもの」についてまとめさせ、グループや授業全体で発表し合うことで他の学習者がどのような考えをもっているのか知ることができる。まずは、様々な意見を知ることが他者との対話をひらくことにつながっていくと考えている。

古文を読むためには、まず、文の構成も理解しなければならない。古文には主語が省略されていることが多いということである。主語が省略されているため述語から主語を想定することになるので、登場人物を整理して考えさせるようにする必要がある。また、現代語であれば主語につく助詞「は」「が」が省略されていることである。この2点をまず現代文との違いとして理解させたい。

次に注意しなければならない点として古典文法が挙げられる。古文の理解には古典文法の知識が必要であるという考えのもと、古文の導入作品を学習した後、用言の活用の種類や助動詞・助詞をまとめて取り上げて学習することが多い。作品を読みながら文法を学ぶと必ずしもすべての用言の種類と助動詞を学べないという理由から、効率よく学ぶということから選択されている指導だと言える。しかし、学習者にしてみるとこの方法が学習意欲を低めている要因であることも否めない。よって古文に慣れ、基礎・基本を定着させたいのであれば、作品の中の語句を用いて用言の活用の種類や助動詞・助詞を習得させるほうが古文学習への意欲が高まるだろう。第一学年の3分の1は古典文法の学習を取り入れて、表現としての文法事項を指摘できるようにしたい。多くの作品を読むことによって、よく使われている助動詞「けり」「にけり」などを指摘できるようになると考えられる。そして「けり」と「にけり」は似ているがどのような違いがあるのかを本文の内容に即して考えさせると、古典文法

---

<sup>97</sup> 大鋸洋樹（2017.12）「古典入門教材の可能性—『宇治拾遺物語』と『今昔物語』から考える—」『古典教育デザイン』3、pp.19-28

にも興味を持つのではないだろうか。また、助動詞の理解として、簡単な現代文と比較するという方法も考えられる。「雨が降る」という文を過去、完了、推量、打消の文に変化させるためにはどのような助動詞を用いて文章を書き換えればよいかということを学習者に考えさせるという方法もある。まず現代語で書き換えて動詞「降る」の変化と時制の変化には助動詞が必要であることを理解させ、古文ではどのような助動詞があって、「降る」という語をどのように変化させて助動詞を用いればいいか考えさせるのである。一文であれば、用言も助動詞も一つの形しか知ることにはできないが、一つの用言に対して複数の助動詞を用いて比較すれば、用言は助動詞によって変化することと助動詞によって現代語訳もと異なるということを理解できる。学習者の理解を促すような工夫をすることによって単に活用表を覚える学習ではなくなり、古文への学習意欲も低下せずに古文学習の土台を創ることができるだろう。

この学年では、古文に慣れ基礎を習得し、学習者が古文を読む力を身につけ、他者との対話をひらけるような関係を築く土台作りをして、第二学年の「定着の古文学習」につなげていきたい。

### 第3節 定着の古文学習（第二学年）

#### 第1項 目標

第一学年での古文学習は、第2節で述べたように「古文に慣れ、古文を読むための基礎固め」が目標であった。現代語訳と比較しながら読むことから始め、古文に慣れてきたら助動詞や助詞などの文法の違いや語意の違いに注意しながら古文を読むことができるようにする。また、作品に述べられている作者の価値観や当時の文化を理解する。そして、学習者にとって古文は現代語のように容易に理解することは難しいが、現代語訳や古語辞典などの資料を用いて理解することはできるものであることを確認させる「古文が読める」という学習段階である。

第二学年では、第一学年の基礎固め段階を経て古文学習の定着を目指したい。作品を読むことによって古語の語彙を増やす。文法学習は敬語を学ぶことによって誰が主語であるのか、誰の動作か、誰がその行動を受けているのかという登場人物の人間関係を理解できるようにする。また、作者のものの見方や考え方、時代の文化や風俗を理解し、現代と比較して考える力を身につけさせたい。

このような古文学習を行うことで、古文は作品の読解だけではなく、古文という他者を知ることによって新たなものの見方・考え方を知ることができるということを、学習者も理解し学習意欲も高まると考えている。

#### 第2項 学習内容と指導

学習者の古文を読む力を定着させるために、次の点が学べる教材を選定したい。

- (1) 係り結びの法則などの現代文にはない表現や現代語には残っていない古語が学べるもの。
- (2) 敬語が用いられており、登場人物の身分や人間関係を考えることができるもの。
- (3) 時代の文化や風俗などが書かれており、現代との異同を比較することができるもの。



(4) 作者のものの考え方が書かれているもの。

(1)、(2) は基礎固めの延長とも言える学習で、「古文を読める」ことを目指すものである。古文学習の定着を目指すためには、基礎の継続的な指導も必要である。しかし、第2節で述べたように、用言の活用や助動詞について機械的に抜き出して指導すると学習者の意欲を低下させることになるので注意しなければならない。係り結びの法則など古文の表現として着目させて読解に生かしたい。

(1) の目的は、基礎固めの学習を継続して古文独特の表現に慣れることである。係り結びの法則に関しては、係助詞が文中にあることによって文末が変化するという点は現代語には残っていないが、強意の意味を持つ「こそ」は現代語でも使用する点に気づかせたい。また、反語の意味を持つ「や」「か」を現代語に置き換えると「～だろうか、いや～ではない」という強調の表現になっていることを理解することで、現代語の表現も学ぶことができるだろう。

(2) の目的は、敬語表現に留意して古文を読むことで、登場人物の人間関係を整理し理解することである。特に平安貴族を取り上げた作品には敬語が多く用いられており、『源氏物語』や『平家物語』などの物語では天皇や貴族が登場し、身分の違いや置かれた立場によって使われる語の違いを学ぶことができる。また、『枕草子』の中宮定子が登場する「中納言参り給ひて」(第98段)や「雪のいと高う降りたるを」(第280段)は、敬語を学びながら清少納言と中宮定子の関係を考えたり、当時の教養を持つことについて考えたりすることができる章段と言える。

(3) と (4) は作品の内容読解の次の学習段階である。作品を通して語られていることを理解し、作品が書かれた社会や作者の価値観を理解したり、現代と比較して相違点を比較したりすることである。『枕草子』や『徒然草』などの随筆は、作者のものの考え方を知ることができる作品であるし、『更級日記』や『蜻蛉日記』などの日記は貴族社会の女性の生活やものの考え方を知ることができる作品である。また、『枕草子』「春はあけぼの」(第1段)、「木の花は」(第35段)や『徒然草』「折節の移り変わるこそ」(第19段)で述べられた作者の季節感を現代と比較して自分の意見をまとめたり、『枕草子』と『徒然草』で比較したりすることで、季節に対する考え方は多様であることを理解することができるだろう。また、類話・異本を比較分析することで、教科書だけではない古典文学との出会いを提供することも可能である。

小助川元太氏<sup>98</sup>は、説話「検非違使忠明」の比較を提案している。『今昔物語集』巻19の40と『宇治拾遺物語』巻の7の4の表現を比較したとき、『今昔物語集』にある「忠明、京童部の刀を抜きて立ち向かひける時、御堂の方に向きて、「観音助け給へ」と申しければ、ひとへにこれぞのゆゑなり」の「観音助け給へ」が『宇治拾遺物語』には見られないことを指摘している。また、説話は収録された説話集や作品の文脈によってその評価が変化するものであり、話末の言葉や登場人物の言葉によって、同じ話が全く異なる意味を持つ特性を利用して、同話を様々な立場から読ませて、その違いを考えさせてみることを提案している。

難波健悟氏<sup>99</sup>は、『古今著聞集』「大江山」と『十訓抄』「小式部尚侍の歌才」を比べ読みさせる授業で「語りを読み比べること」を提案している。「小式部尚侍」が「定頼中納言」のからかいに対して見事な和歌で返したことで世間の評価を得たという家徳説話である。「小式部尚侍の歌才」では「定頼中

<sup>98</sup> 小助川元太 (2015.4) 「教材としての「古文」と作品としての「古典文学」」『日本文学』64(4)、pp.17-18

<sup>99</sup> 難波健悟 (2016.3) 「古典における読み比べを軸とした授業の考察」『国語教育研究』57、pp.67-78

納言」が「小式部尚侍」をからかう発言が付け加えられている改変と話末評が書き加えられていることに着目している。「語り手の〈語り直しの意図〉」に気づかせることを目的としている。また、物語は語り手の関心事に応じてその主題を改変することが可能であり、その改変によって人物同士の関係性まで書き換えてしまうという、強い政治性があることを捉えさせたいということである。

小助川氏の提案も難波氏の授業実践も、一つのことを別な表現を用いることから考えられる表現の多様性を知ることや、物事を別の角度から見ることで、考えがどのように変化するかということを学習者に気づかせ、どのように評価するかということを課題としていると言える。

定着の古文学習では、同じ題材を比較して作品を読むことによって違いに気づくこと、そして同じ題材であっても異なる視点で考えることができることによって、自分とは異なる〈他者〉の考えを受け入れる土台を作ることが目標である。古文の基礎を習得し、定着を経て次の他者との対話をひらく古文学習につなげたい。

## 第4節 他者との対話をひらく古文学習（第3学年）

### 第1項 目標

第一学年では古文を読むための基礎固めをし、第二学年では第一学年の基礎を土台として読解力をつけ「古文読める」ようにすること、そして作品が書かれた時代の文化的な背景や作者のものの考え方・見方を理解することを目標とした。

本稿の目的は「他者との対話をひらく古文学習」である。検証してきたように、「他者」や古文のように他者性が高いものについて学ぶ意味は、異なる考えを持った他者を理解できないと排除するのではなく、理解しがたい存在であることを受け入れることで、正解がないものに対して考える力を養うことにある。学習者が正解のないものに対して考える力を養うためには、自身で調べたり考えたりするだけではなく、他者との向き合い、対話をするによって身につけることができるのではないかと考えた。

そこで、第三学年では第二学年までの学習で習得した古文の基礎を用いて、読解する力や作品が書かれた時代の社会情勢や文化的背景を理解する力を生かし、作品の読解・理解だけではなく、「古文という他者」との「対話をひらく」ことを古文学習の目標としてその学習計画を考えてみたい。

### 第2項 古文の他者性を確認する学習

他者である古文との対話をひらくためには、古文の他者性を確認することから始めたい。学習者は古文を読むときにつまずくのは、「現代語と形は同じだが意味の異なる語」と「現代語にはない語」に出会ったときである。学習者は理解するために現代語に置き換えて考えるが、古語の知識や古語辞典を使って古文を現代語訳する、すなわち古語を単に現代語に置き換えるという方法では他者性の理解にはつながらない。逐語訳にこだわり、古語辞典の意味をそのまま古文にあてはめて言葉をつないでいくと不自然な現代語訳になることが多いからである。そこで、作品を文法的に解釈して現代語に置き換えるのではなく、作者（書き手）・作品の内容や構成・時代背景や文化に着目してその作品にふさ

わしい言葉を選び「自分だけの現代語訳を考える」ことで、古文の他者性に向き合う機会を設けたい。

学習者は、古語を古語辞典や文法書を用いながら現代語に置き換え、その上で自分だけの現代語訳を考えることになる。古語辞典や文法書を用いた機械的な現代語訳にしないようにするためには、物語がどのようなことを表しているのか理解することであり、書き手がその作品をなぜ語ったのかを考えることである。言い換えると、原文には直接書かれていない登場人物の言動を分析することや作者の立場や時代の文化といったものを考察して現代語訳に取り入れることである。

『枕草子』は清少納言の鋭い観察眼が表されている文章である。「うつくしきもの」(第98段)「すさまじきもの」(第23段)など「ものづくし」と言われる章段は、女性らしさが見られるものの簡潔な文で書かれており文章にリズム感がある。現代語訳は古文に合わせて簡潔に訳すと原文の雰囲気は現代語にも表れる。また、主語は「私(わたくし)」「わたし」「あたし」のどれがいいかと考えるのも古文(他者)と向き合うことにつながるだろう。一条天皇の中宮定子に仕え、貴族文化の中で生活しているという点を重視し「わたくし」とするかまたは「わたし」とするか、また簡潔で率直な言い方から親しみを感じて「あたし」とするかという点を考えることで、学習者の作者清少納言のとらえ方や自己との距離を考えることにつながるだろう。

自分だけの現代語訳を考えるにあたって、高等学校の「古典B」の教科書によく取り上げられる『伊勢物語』第1段「初冠」を例に考えてみたい。次のような文章とその訳である<sup>100</sup>。

#### <原文>

むかし、男、初冠して、奈良の京春日の里に、しるよしして、狩りにいにけり。その里に、いとなまめいたる女はらからすみけり。この男かいまみてけり。思ほえず、ふる里にいとほしたなくてありければ、心地まどひにけり。男の、着たりける狩衣の裾をきりて、歌を書きてやる。その男、信夫摺の狩衣をなむ着たりける。

春日野の若紫のすりごろもしのぶの乱れかぎりしられず  
となむおいつきていひやりける。ついでおもしろきことともや思ひけむ。

みちのくのしのぶもぢずりたれゆゑに乱れそめにし我ならなくに  
といふ歌の心ばへなり。昔人は、かくいちはやきみやびをなむしける。

#### <訳>

昔、ある男が、元服をして、奈良の京の春日の里に、所領の縁があつて、鷹狩りに行った。その里に、たいそう優美な姉妹が住んでいた。この男は、ものの隙間から二人の姿を見てしまった。思いがけず、この旧い都に、ひどく不似合いでなさまで美女たちがいたものだから、心が動揺してしまった。男が着ていた狩衣の裾を切って、それに歌を書いて贈る。その男は、信夫摺の狩衣を着ていたのだった。

春日野の……(春日野の若い紫草のように美しいあなた方にお逢いして、私の心は、この紫色の信夫摺の模様さながら、かぎりもなく乱れ乱れております)

と、すぐに詠んでやったのだった。こういう折りにふれて歌を思いつき、女に送るなりゆきが、愉快なこととも思ったのであろう。

<sup>100</sup> 引用は『新編日本古典文学全集』(小学館、1994年)第12巻による。以下、本文は全て同書より引用した。

この歌は、

みちのくの……（あなたのほかのだれかのせいで、陸奥のしのぶもじずりの模様のよう、  
心が乱れ始めだした私ではありませんのに。私が思い乱れるのは、あなたゆえなのですよ）  
という歌の趣によったのである。昔の人はこんなにも熱情をこめた。風雅な振舞をしたのである。

この段では「言葉に着目する現代語訳」について考えたい。郡千寿子氏は語彙史研究を利用した古文教育の可能性について提案している<sup>101</sup>。『伊勢物語』の文学史上の意義や登場人物の気持ちの理解、あるいは文法事項の説明といった従来の学習とは違った視点での授業実践例である。現在でも使う「なまめいた」や「はしたない」という語句の解釈を古語辞典や教科書の注を利用して現代語と古語の意味の違いを確認し、現代語で理解できればよいのではなく、意味が成立した過程を追わせることで学習者を納得させる必要を述べている<sup>102</sup>。「なまめいた」を古語辞典で確認した現代語へ置き換えるのではなく「男」がどのような人物であるかということから推測すると、当時の元服年齢は十代であるので、十代の男性が魅力的にだと思える女性は同年代の「若く美しい」女性であるということがわかり、「なまめいた」女ではないと結論づけることができる。このように、元服という当時の貴族文化と男が心を惹かれた人物という面から語意を考えていくことができ、同年代の学習者は「初冠」の世界や「男」を身近な存在としてとらえて学習意欲も高まるだろう。

また、『今昔物語集』や『枕草子』、『日葡辞書』の用例を用い歴史的な変遷を確認することで、古文の世界が実は自分達とつながった身近な存在となること、語の意味の相違やイメージの違いを知ること、それぞれの時代と社会の相違を考えることにつながると述べている<sup>103</sup>。他の作品と比較することによって言葉の異同を確認し、言葉が生きているものであるということを学習者が確認することができ、自分だけの現代語訳を考える指針となる。

「なまめいた」が「若くて美しい」という意味合いを持つ語ということ理解したうえで、「男」が心を惹かれた「女はらから」に合う現代語を考えるのである。本文を参考にした『新編古典文学全集』では、「優美な」と現代語訳されており、脚注には「なまめきたる」の音便。「なまめく」は、なよやかに優美である魅力のさまをいう。<sup>104</sup>と解説が記されている。他には「若々しくおいやかに美しいさま」<sup>105</sup>、「瑞々しく美しい」<sup>106</sup>、「わかくみずみずしい」<sup>107</sup>、「若々しい」<sup>108</sup>という現代語訳が用いられている。これは、第一段の後半に登場する「春日野の」の和歌の「若紫」という語からのイメージによって訳している。これは、「春日野に生えている若い紫草」のことであり「いとなまめいたる女はらから」を暗示している。この和歌を踏まえて、「いとなまめいたる女はらから」を「若々しい若草」＝「みずみずしい」という意味としている。一文目から順に訳していくのではこの訳は出てこないだ

<sup>101</sup> 郡千寿子（2005.3）「語彙史研究を利用した古文教育：『伊勢物語』初段「なまめいた女」考」『弘前大学教育学部紀要』93、pp.1-6

<sup>102</sup> 注101に同じ。p.3

<sup>103</sup> 注101に同じ。pp.3-5

<sup>104</sup> 福井貞助校注・訳（1994）「伊勢物語」『新編日本古典文学全集』12、小学館、p.113

<sup>105</sup> 秋山虔校注（1997）「伊勢物語」『新日本古典文学大系』17、岩波書店、p.79

<sup>106</sup> 岸田武夫（1950）『伊勢物語評解』白揚社、p.35

語解には「若々しく美しい。瑞々しく美しい」（p.34）とある。

<sup>107</sup> 窪田空穂（1955）『伊勢物語評釈』東京堂、p.28

語釈には「なまめく」は、若くみずみずしい。（p.27）とある。

<sup>108</sup> 森本茂（1973）『伊勢物語全釈』大学堂書店、p.45

語釈には「若々しい」（p.48）とある。



ろう。単語だけで考えるのではなく全体を把握することで考えられる現代語訳である。このように、単なる置き換えにならないようにし、五感も大切にしてイメージを広げることができる「全体を通した読み」をさせたい。

次に、助動詞に着目して男の行動や心情を考える現代語訳である。この章段の文末には「けり」「にけり」「てけり」が多用されている。「けり」は過去の助動詞で「～た（そうだ）」と現代語訳し、「に」と「て」は完了の助動詞で「にけり」「てけり」で「～てしまった」と現代語訳し過去の状態を強調した表現になっている。男が春日の里に狩りに訪れたときに「いとなまめいたる女はらから」をかいま見た。本文では「かいまみてけり。」とあるが、「かいま見た」という現代語訳ではなく「かいま見てしまった」（下線——引用者）と現代語することで、男が京ではなく奈良の春日の里で「いとなまめいたる女はらから」を見た衝撃を表現することが可能になる。

あるいは、前後の文と関わりに注意しながら現代語訳するという方法も考えられる。これは現代文の表現効果と時代の状況や文化を考えるという点も含まれる。従来の授業での現代語訳は逐語訳が多く、修飾語や文末の整合などを整えるという意味で語順の入れ換えはあったが、前後の文での入れ替えはないだろう。また、助動詞を確認しながら現代語訳するので学習者にとっては、読みにくいものであった。そこで、語順にとらわれず、現代語の表現効果に着目して現代語訳することで自分だけの現代語訳を作る方法である。自分だけの現代語訳を作るために、原文と『新編日本古典文学全集』の現代語訳と作家の川上弘美氏が翻訳した文章を比較、考察する。（表 1 参照）

表 1 『伊勢物語』「初冠」（部分）の比較（下線——引用者）

原文	新編日本古典文学全集の訳	川上弘美氏の翻訳
その里に、 いとなまめいたる 女はらからすみ <u>けり</u> 。	その里に、 たいそう優美な 姉妹が住んでいた。	さびれたそのさとは、  姉妹が住んでいた。
この男かいま <u>見て</u> けり。	この男は、ものの隙間から二人の姿 を見て <u>しまった</u> 。	姉妹を、男は垣間見たのだ。
思ほえず、 ふる里にいはしたなくて ありければ  心地惑ひに <u>けり</u> 。	思いがけず、 この古い都に、ひどく不似合いでな さまで美女たちがいたものだから、  心が動揺して <u>しまった</u> 。	こんなすたれた土地に、 <u>なんと</u> 初々しくまたみずみずし い姉妹だったこと <u>だろう</u> 。 男の心は、騒い <u>だ</u> 。

川上氏は、「姉妹を、男はかいま見たのだ。こんなすたれた土地に、なんと初々しくまたみずみずしい姉妹だったことだろう。男の心は騒いだ。」<sup>109</sup>（下線——引用者）と翻訳している（表 1）。「かいま見てけり」の「てけり」を古語辞典の意味に即して訳すのではなく断定の表現にし、前後の文の内容分けて、後に続く分を「なんと～だろう」と強調し翻訳することによって男の驚きと感動が伝わってくるようにしている。男の感動は「思ほえず」という語で表されているが、なぜ「思ほえず」と感じたのか。川上氏の訳は、男の姉妹を垣間見た感動を表現している。男は「いとなまめいたる女はらか

<sup>109</sup> 川上弘美訳（2016）「伊勢物語」『竹取物語 伊勢物語 堤中納言物語 土左日記 更級日記（池澤夏樹=個人編集 日本文学全集 03）』、河出書房新社、p.59

ら」がさびれた奈良の春日の里にいるはずがないと思い込んでいたのである。現在は京に都があり、奈良は旧都であるので京の貴族である自分が魅力的に感じる雅な女性がいるとは思わなかったからである。現代以上に京（都会）とそれ以外の差が大きかったということを学習者には気づかせたい。鄙びた春日の里で思いがけず若々しく美しい姉妹に出会ったならば、男の心も動かされるだろう。そういった原文には書かれていないが背景にある内容を考えて現代語訳することで学習者の古文の世界への認識も広がる。川上氏のように訳す可能性も学習者に示せば、文章そのものの現代語訳を考えるだけではなく内容とともに吟味し、作品内容に合う表現を選択して自分だけの現代語訳を作ることができるだろう。

川上氏の訳のように、内容をわかりやすく効果的に伝えるための訳は、いわゆる古文学習での「現代語訳」ではなく「翻訳」と言える。基礎学習の段階で、助動詞などの文法を正確に理解するために行う現代語であれば、古文と現代語を対応させた形の現代語訳でよいだろう。しかし、逐語訳の文で学習者が読みにくく理解しにくいものであるならば、「翻訳」という方法で現代語訳にするという形で古文と向き合うことが有効である。ここで問題となるのは、「翻訳」することで他者である古文を現代語という自分の範囲に引き寄せて理解することはできるが、失われるものもあるということである。前述したように、(表 1) 原文の「てけり」と「にけり」は助動詞の意味に従うと「～てしまった」と訳する。文末が同じであると単調な感じがするが、一方で、「てけり」、「にけり」と続くことによって、男が姉妹と出逢った感動を簡潔に示すことで強調し、前文の「けり」も合わせて考えると文章にリズムが生まれている印象を受ける。「翻訳」は作品の内容を理解するために利用できる方法ではあり、原文そのものを理解することができるとは言い切れない。しかし、現代を使い生活している学習者にとって、原文で全てを理解することは難しい。2010（平成 21）年度版『学習指導要領解説 国語編』「第一節 国語総合」の「4 内容の取扱い」では、〈伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〉の指導に当たって配慮すべき事項として次のように記されている。

古典の教材としての古文と漢文を理解しやすくし、親しみやすくするためには、学習に際して読みにくい漢字や熟語に読み仮名を付けたり、難解な部分には、注釈、傍注、解説、現代語訳などを適切に用いたりする配慮が必要となる。言うまでもなく、古典の学習において原文は尊重される必要がある。したがって、例えば現代語訳などを取り上げるにしても、おのずと適切な範囲はあり、原文とのかかわりにおいて取り上げることが大切になる。具体的には、原文と対比できるように現代語訳などを取り上げたり、原文の前後を現代語訳などで補ったり、原文と同一の文種や形態に属する他の文章や作品を現代語訳などで取り上げたりすることなどが考えられる。このように、現代語訳などを活用しつつ、それらを通して、古典そのものに対する興味・関心を広げていくよう配慮することが大切である。<sup>110</sup>（下線——引用者）

「難解な部分には、注釈、傍注、解説、現代語訳などを適切に用いたりする配慮が必要」とあるように、学習者の理解を促すための資料は必要である。そのために現代語訳なども取り上げていくことで作品への理解が深まると言える。個人で楽しむ読書や内容を知りたいだけならば現代語訳だけでもよいだろう。しかし、「対話をひらく古文学習」では、学習者には古文から現代語と古語の異同や作品に描かれた文化や思想などを学ぶことによって見えてくる共通点や相違点に対して自分の考えを持ち、

---

<sup>110</sup> 注 45 に同じ。p.35

そしてその考えを表現する力を身につけさせたいと考えている。それゆえ、原文を尊重し、現代語訳を用いる際には原文とのかかわりを意識させて授業を行いたい。それは翻訳でも同様である。逐語訳ではなく、現代語の表現という点も加えられた翻訳を読むことは、現代語の表現について考える機会も与えてくれるだろう。「現代語訳などを活用しつつ、それらを通して、古典そのものに対する興味・関心を広げていく」ことが重要なのである。

また、「3 内容」の「C 読むこと」には、古文を現代の物語に置き換える言語活動例が紹介されており、その有効性が次のように述べられている。

「古典を現代の物語に書き換え」る過程では、古典の言葉と現代の言葉との関係を意識したり、古典の書き手や文章中の人々と、現代の人々との共通点や相違点を考えたりすることができる。それが、人間、社会、自然などに対する様々な時代の人々のものの見方、感じ方、考え方についての理解を深めることになる。

我が国の言語文化においては、しばしばこうした翻案が新しい言語文化の担い手として機能してきた。口承文芸だけでなく、和歌の本歌取りや謡曲などもまたその産物といえる。近世や近代以降の小説の多くもまた我が国や中国の伝統的な言語文化を基にしていることは言うまでもない。このような背景を踏まえ、翻案という言語活動を通して、言語文化への理解を深め、読書活動に生かしていくことも大切である。<sup>111</sup>（下線——引用者）

ここでも、古語と現代語の関係を考えたり、現代と作品の時代との生活や文化、思想の共通点や相違点を考えたりすることが古文の理解に結びつくことを述べている。そして、学習者が自分の考えや言葉を反映させた翻案を作ること、古文だけではなく、言語や文化への理解を育み、読書活動にも生かすことができるのである。

このように、古文学習は原文そのものを理解することが目標なのではないと言える。古語と現代語の異同という関係性を考えることや作品の背景にある文化を理解すること、言語の歴史を理解することや現代との共通点や相違点を考えたりすることで学習者の自分と異なるものへの理解と批評する視点を育むことなどが目標として学習者に古文と向き合わせたい。

現代語訳も翻案も古文学習には有用なものであるということはわかった。前述したように、古文の翻訳は必ずしも原文に沿ったものとは言えない。そこで翻訳の問題点をまとめておきたい。

翻訳とはある国の言語で表現された文章を他の国の言語の文章に書き換えることである。日本でも外国文学が日本語に翻訳されて読むことができるし、日本の文学も現代文学だけではなく、『源氏物語』や俳句などの古典文学も翻訳され読まれている。

翻訳するため重要なことは、原文を正確に理解して異なる言語に置き換えることである。これは日本語から他国の言語への翻訳、他国の言語から日本語への翻訳でも同様である。

金相二氏は翻訳の問題点を、翻訳者による〈省略〉、〈意識〉、〈誤訳〉と、〈音訳〉された場合が考えられると述べている<sup>112</sup>。特に、言語的な側面だけではなく、文化的な差異が翻訳に影響を与えると述べている。〈省略〉は訳者が本来あるべき部分を削除したもので、原文を破損するものである。〈意識〉

<sup>111</sup> 注 45 に同じ。p.25

<sup>112</sup> 金相二（2002.10）「韓国語訳された『斜陽』の問題点—文化差異性をめぐって—」『京都語文』9、pp.240-263

は訳者が原文の各語にこだわらず、文脈を自己解釈して訳したものであり、原文と意味が少し異なる可能性がある。〈誤訳〉は原文の意味と全く異なり、本来の意味を失ってしまうものである。〈音訳〉は日本語の発音をそのまま訳すものであり、読者は、理解できないという点を挙げている。また、田中幹子氏・金智慧氏は、日本語は主語や目的語を明確にしないので、現代語訳にする際に「違う解釈も考えられる」とことと表現によって登場人物が異なる印象をもたらすこと、文化的な背景を考慮して古文を直に翻訳することの難しさも述べている<sup>113</sup>。共通しているのは「訳者によって解釈が異なって原文との相違が出ることがある」とことと「文化的な背景を織り込んで翻訳することの難しさ」である。つまり、言語的な側面と文化的な側面が翻訳を難しくしているということである。特に文体を問題にして論じているのは E.G.サイデンステッカー氏である<sup>114</sup>。まず、言葉の起伏や文の長さ、一節を音読・黙読するに要する時間の長さといった文章を読むリズムを挙げている。『源氏物語』原文の形容詞や動詞の重なりを意識したリズムを訳文に写すことができるかどうかが問題であるが、英語の活用語の変化形は日本語の活用語の変化形と比較して遥かに簡単であるため、原文のリズムを保持しようとしても原作から離れてしまうと述べている。もう一つは調子または声調である。話し言葉であるか、それとも文章語あるいは書き言葉であるかという問題である。原作の口語的でもあり自然でもある文体をどのように訳文に置き換えるかということである。訳者が何を最も重要かと定めて訳すことが求められ、完全に原作を他国の言語に写すことは難しいと述べている。

以上のように、日本語を外国の言語に翻訳すると、言語の文化や歴史、文体的な問題や言葉の印象などによって原文をそのまま他国の言語に訳することは難しいが、翻訳される言語の特徴やその国の文化をふまえて訳されることで内容が豊かになる可能性もある。古文を現代語に翻訳するときも、古語の持つ意味を訳すことができてもそのニュアンスを正確に伝えることができない語がある。これは古文が他者であり、現代に生きる学習とは異なる時代や文化背景のもとで書かれたものだからである。他者であることを受け入れたうえで、〈共存の視点〉で古文を理解することである。すなわち原文そのものを理解することは難しいが、作品に描かれた時代の文化や思想などを考慮しながら、現代語の感覚を加えて自分だけの現代語訳を考えることで、古文という他者との対話をひらく学習につながるのである。

### 第3項 他者との対話をひらく古文学習

現代語を使って生活する学習者にとって古文は理解しがたい遠い存在ではあるが、〈共存の視点〉をもって、すなわち自分だけの現代語を考えることによって、理解しようとする態度を育む方法を検証した。それは、辞書的な意味を機械的に当てはめていくのではなく、作品が書かれた文化や思想を考慮しながら、自分なりの現代語に置き換えていくことである。そのためには、古文と向き合って内容を正確に読み取ることが必要となる。他者である古文と向き合うことが理解や疑問、または批評することにつながり、他者との対話をひらくことに結びつくのではないだろうか。

「他者との対話をひらく」ためには、他者を知ろうと努力すること、古文に向き合うおうとするこ

<sup>113</sup> 田中幹子・金智慧（2011.3）「金蘭周訳『源氏物語』から見る現代語訳『源氏物語』の問題点について―「若紫」「紅葉賀」―」『札幌大学総合論叢』31、pp.45-54

<sup>114</sup> サイデンステッカー, E.G. (1980.3)「源氏物語を訳して―文体の問題―」『国文学研究資料館紀要』6、pp.1-14、1980.3



とが必要である。古文を遠い存在ではなく主体的に古文との向き合う姿勢を育む環境を整えることによって、学習者の古文に対する意識も変化するだろう。高等学校での古文学習を、古文作品を読んで理解するというものから、ものの見方や考え方の多様性について知るものであることをとらえるものへと認識を変化させる。そのために現代語ではなく言語体系も文化も思想も異なる古文を自分の力で読ませることで他者という古文に向き合う姿勢を育み、他者との対話をひらく学習につなげることを目指したい。ここでは、『徒然草』を教材に授業案を考えていくことにする。

## 1 教材としての『徒然草』

『徒然草』は、古典教材としては定番と呼ばれており、現行の高等学校「古典B」の教科書全てに採択されている。平易でわかりやすく、長い章段もあるが短い章段が多く主題がわかりやすいということがあげられる。小学校と中学校でも教材として採択されている状況から、学習者は新鮮さを感じないかもしれないが、学習者が主体的に古文と向き合う環境を教員が整えることによって、新たな学びが生まれてくる可能性を示したい。まず、教材としての『徒然草』の問題点を先行研究からまとめる。

有働裕氏は、表面的なわかりやすさのために読み流されていることや教訓書という意味合いで読まれて印象に残らない、飽きられる教材となっていることに危惧を感じているが、昨今の研究の成果から、教材としての新たな可能性を言及している<sup>115</sup>。古久根圭氏は、『徒然草』が定番教材であることばかりでなく、定番章段の存在もあることを指摘し、教材として扱う場合、「先験的価値」や「教訓性」に重きをおいた道徳性の強い授業を行うことの意味を考えなければならないとし、古典学習の価値は学習者が古典と接していく中で現れるものであり、道徳化した『徒然草』の授業から脱却する必要性を述べている<sup>116</sup>。菊地圭子氏は、兼好法師のものの見方や考え方をとらえ、学習者が自身の意見や見識を広げるために、教科書教材だけではなく複数の章段を読むことで作者のものの見方や考え方をとらえることが必要であると、新たな古典教材の教材開発の必要性を述べている<sup>117</sup>。金子直樹氏は、『徒然草』が現代の中学生や高校生には実感がわきにくい「無常観」というキーワードで一見分類することができるだけに、その思想を形式的に処理してしまうことを指摘している<sup>118</sup>。また、「現代徒然草」を書く授業を実践する際に、生徒の『徒然草』への理解をより具体的にし、幅を持たせるために51の章段を扱ったと述べている<sup>119</sup>。

諸氏の意見から、「無常観」「教訓性」といったキーワードで形式的に学習することに対する疑問」と「作者のものの見方や考え方をとらえるには、一つの章段だけではなく複数の章段を読むことが有効ではないか」ということが読み取れる。古久根氏は、学習者が教訓を学ぶ授業を目指すならば、古

---

<sup>115</sup> 有働裕（2017.3）「教材として『徒然草』をどう生かすかー新たな可能性の追究ー」『国語国文学報』75、pp.19-32

<sup>116</sup> 古久根圭（2015.3）『『徒然草』教材論 一道徳化からの脱却ー』『愛知教育大学大学院国語研究』23、pp.55-56

<sup>117</sup> 菊地圭子（2015.5）「古典学習における教材開発に関する研究ーその二ー「人の世と人の心のスケッチー徒然草ーの実践事例を通して」『研究紀要／東京学芸大学附属竹早中学校』53、p.7

<sup>118</sup> 金子直樹（2012.3）「『徒然草』の授業ー読みの軸を自ら設定し、批評的に読む<第2部 教科研究>」『中等教育研究紀要／広島大学附属福山中・高等学校』52、p.295

<sup>119</sup> 金子直樹（2017.3）「『現代徒然草』を書くー活動的な学習は、深まるのか？ー」『中等教育研究紀要／広島大学附属福山中・高等学校』57、p.156

典の教材より現代文の教材の方が有効であると指摘し、古典教育、『徒然草』だからこその学習意義を見出すことを提案している<sup>120</sup>。学習者が主体的な読みを行い、その中から生まれた読みから自己の相対化などを通して価値を見出していく古典教育である。有働氏、菊池氏、金子氏は複数の章段を関連させて読むことを提案している。有働氏はテーマ別の編集をしている教科書もあるがまだ工夫の余地があり、趣旨が類似している章段を合わせて読んだり、正反対の意見を述べている章段を併せて読んだりする以外にも、隣接する章段を関連させて読む島内裕子氏が提唱する「連続読み」を授業で生かすべきだと述べている<sup>121</sup>。島内氏は第 67 段「賀茂の岩本・橋本は」、第 68 段「筑紫に、なにがしの押領使など」、第 69 段「書写の上人は」を連続して読むことを例に挙げている<sup>122</sup>。この 3 段が信仰心でつながっていることだけではなく、連続して書かれていることの意味を問い直すことが必要であると述べている。第 67 段が和歌の神への信仰心、第 68 段が土大根への信仰、第 69 段が書写山円教寺を開山した高僧性空上人のことが書かれており、順に神道・民間信仰・仏教への信仰心が書かれていることから、特定の宗教に対する信仰心だけを書くのではなく、それぞれの分野の信仰心と、そこから招来される利福を描いている点が重要だと指摘している。このように、複数の章段を読むことによって、学習者自身が行間を読み解く可能性と教材化されている章段の印象の変化を期待できるのである。

以上のことから、『徒然草』から兼好法師のものの見方や考え方をとらえるには、複数の章段を読むことが有効であると思われる。また、「教訓性」を学ぶのではなく、学習者が『徒然草』から何を見出すかということを主眼におくということも考慮しなければならないだろう。そして、学習者が作品から見出したものを文章にまとめたり、相互に読みあったりすることで、他者との対話をひらく授業の可能性が広がるのではないだろうか。次に授業案を示す。

## 2 複数の章段を併せて読む『徒然草』

『徒然草』<sup>123</sup>の複数の章段を読む授業案を提案したい。連続した章段や類似テーマを扱った章段を取り上げるものである。第 109 段「高名の木登りといひしをのこ」と第 110 段「双六の上手といひし人に」と第 111 段「囲碁・双六好みて明かし暮らす人は」の 3 章段を取り上げた授業である。「高名の木登り」は平成 29 年度の「国語総合」の 7 つの教科書に採録されているものの、「双六」と「囲碁・双六」は採録されていない。他の教科書にもされていないことから、本稿で取り上げて、「高名の木登りといひしをのこ」から兼好法師の思想をとらえるだけではなく、連続した 3 章段を読むことで、兼好法師の名人や専門家への批評をより詳細にとらえるような授業を提案したい。第 109 段「高名の木登りといひしをのこ」は次のような文章である。

高名の木登りといひしをのこ、人をおきてて、高き木に登せて梢を切らせしに、いと危ふく見えしほどは言ふこともなくて、おるときに軒長ばかりになりて、「あやまちすな。心しておりよ」と言葉をかけ侍りしを、「かばかりになりては、飛び降るるとも降りなん。如何にかく言ふぞ」と

<sup>120</sup> 注 116 に同じ。pp.57-58

<sup>121</sup> 注 115 に同じ。p.26

<sup>122</sup> 島内裕子 (2009) 「徒然草文化圏の生成と展開」 笠間書院、pp.47-49

<sup>123</sup> 引用は、『新編日本古典文学全集』（小学館、1995 年）第 44 巻による。以下、本文は全て同書より引用した。

申しはべりしかば、「その事に候ふ。目くるめき、枝危ふきほどは、おのれが恐れ侍れば申さず。あやまちは、やすき所になりて、必ず仕ることに候」と言ふ。

あやしき下藹なれども、聖人の戒めにかなへり。鞠も、難きところを蹴出してのち、安く思へば、必ず落つとはべるやらん。

木登りの名人が、木を切らせている人に、木の高いところに登って作業している時ではなく、木から降りる途中の軒の高さまで降りてきたときに「あやまちすな。心しておりよ」と声をかけた。そのことに兼好が疑問を持ち聞いたところ、木登りの名人が「あやまちは、やすき所になりて、必ず仕ることに候」と答えたことから、兼好が「あやしき下藹なれども、聖人の戒めにかなへり。鞠も、難きところを蹴出してのち、安く思へば、必ず落つとはべるやらん。」と身分が低いものであっても聖人の教えに合致すると評価しており、貴族の遊びである蹴鞠と比較して話を結んでいる章段である。単なる名人の教訓話ではなく、兼好自身も木登り名人の言葉に気づかされたことから「良い言葉には身分の貴賤はない」ということが言えるだろう。また、名人の言葉には、経験から知りえた人の心理の微妙な動きが感じ取れるということも指摘できる<sup>124</sup>。

授業では、木登り名人が、なぜ、「軒長ばかりになりて、「あやまちすな。心しておりよ」と声をかけたのかということ、なぜ兼好法師が「あやしき下藹なれども、聖人の戒めにかなへり。」と木登り名人を評価したのかという点や、兼好法師があらゆることから学ぶ姿勢を持つという点を学習者が見出すようにしたい。兼好法師の名人へのまなざしをとらえたら、次章段の名人への評価について学ぶことにする。第 110 段「双六の上手といひし人」と第 111 段「囲碁・双六好みて明かし暮らす人は」は併せて考えたい内容なので併記する。

双六の上手といひし人に、その行を問ひ侍りしかば、「勝たんと打つべからず、負けじと打つべきなり。いづれの手かとか負けぬべきと案じて、その手を使はずして、一目なりともおそく負くべき手につくべし」といふ。

道を知れる教へ、身を治め、国を保たん道も、又しかなり。(第 110 段)

「囲碁・双六好みて明かし暮らす人は、四重・五逆にもまされる悪事とぞ思ふ」と、あるひじりの申しし事、耳にとどまりて、いみじくおぼえ侍る。(第 111 段)

双六の名人に勝つ秘訣を聞いた話である。「勝とうと思って打つのではなく、負けまいと思って打つべきだ。」と早く負ける方法を考えて、その方法を使わずに対戦し遅く負けることを心がけているという回答から、その道を知っている人の教えは聞くべきだという章段である。勝負に勝とうとするよりも負けないということが重要であり、負けないための方法を考えて相手に向かうことを説いている。消極的な方法に思えるが、「急がば回れ」や「急いては事を仕損じる」という言葉もあるように、勝つための地固めをするということだと言える。永積氏は、「他に勝とうとするより、まず自ら場を整備する、つまり自らを正すべき」<sup>125</sup>ことを示す章段であると述べている。学習者には、双六の名人の言葉から勝つ秘訣だけではなく勝負に対する心がまえを考えさせるとともに、勝負だけではなくどのよう

<sup>124</sup> 永積安明校注・訳 (1995)「徒然草」『新編日本古典文学全集』第 44 巻、小学館、p.167 の頭注

<sup>125</sup> 注 124 に同じ。p.168 の頭注

な場面が考えられるか発表させたい。内容を理解するだけではなく、内容を飛躍させて考えたり、自分の立場から考えさせたりすることで、古文と学習者の間に対話が生まれるのではないだろうか。

また、双六の名人という人物に着目して読むという方法も考えられる。双六は遊戯であるが賭博としても行われたものでもある。現代で賭博は刑法で禁止されているため、双六の名人は刑を犯した存在である。そのような人を兼好法師が評価しているのはなぜだろうかと考えさせることも可能である。前段との関連から考えさせると、「あやしき下臈なれども、聖人の戒めにかなへり。」と身分の貴賤なく評価していることから、その道の名人の言葉は評価できるものであり、学ぶべきものであると言えることができるだろう。

第 109 段と第 110 段は名人の言葉に感心した章段であったが、第 111 段は囲碁や双六が好きで「明かし暮らす」ことは殺生や親殺しといった大罪よりもまさった悪事だと聖人が述べたことを兼好法師が聞いたという章段である。学習者には前段との関係を考えさせたい。双六の名人の言葉と双六を四六時中行うこと、すなわち賭博を行うというモラルの問題を兼好はどのようにとらえていたのかということを考えさせることで、人間の心理やモラルについての価値判断を単純に一元化して言及していない『徒然草』の面白さに気づくことができるのである<sup>126</sup>。

第 109 段、第 110 段、第 111 段のように連続した章段を読む授業を提案したが、次に、関連したテーマが書かれた章段を取り上げて読むことを提案したい。

第 2 章第 1 節で「現代教育で「他者」について理解する重要性」で述べたように、高校生の学校生活では、必ずしも気の合う友人ばかりではなく、異なる考えを持った生徒と出会うことがあり、異なる考えを持った「他者」を自分との関係の中で排除せず、「他者」であることを認め、どのように関係を築くかということが現代教育では求められていると言える。それを古文という時代と現代語と異なる文法で書かれた、いわば「他者」と言える文章を通して行いたい。古文という「他者」と向き合い、文章の内容や文化や思想などを自己の中に取り込み、そしてそのことに対して自己の意見を発信し、互いに意見を交流し合うことで対話がひらかれるのではないだろうか。

以上のことをふまえて、『徒然草』から教材を選定するならば、第 12 段「同じ心ならん人と」、第 117 段「友とするにわろき者」、第 170 段「さしたる事なくて人のがり行くは」を取り上げたい。いずれも友人関係や人間関係のことを述べた章段であり、兼好法師が主張する内容について学習者が必ずしも共感するとは言えず、自己の意見と比較しながら読むことができるからである。まず、第 12 段は次のような文章である。

おなじ心ならん人としめやかに物語して、をかしき事も、世のはかなき事も、うらなく言ひ慰まんこそ嬉しかるべきに、さる人あるまじければ、つゆ違はざらんと向ひみたらんは、ひとりある心地やせん。

たがひに言はんほどの事をば、「げに」と聞かひあるものから、いささか違ふ所もあらん人こそ、「我はさやは思ふ」など争ひ憎み、「さるから、さぞ」ともうち語らはば、つれづれ慰まめと思へど、げには、少しかこつかたも、我と等しからざらん人は、大方のよしなしごと言はんほどこそあらめ、まめやか心の友には、はるかに隔たる所のありぬべきぞ、わびしきや。(第 12 段)

この章段は、兼好法師が心情を綴ったものであり、対人関係やコミュニケーションについて述べて

---

<sup>126</sup> 注 115 に同じ。p.27



いると言える。学習者には、まず、章段にどのような人が登場し、兼好法師がその人にどのように付き合っていくことを望んでいるのかを考えさせる。兼好法師が望むのは「おなじ心あらん人」と「うらなく言い慰さまん」ことあるが、そのような人はいないため、相手の心と違わないように心がけているが、一人でいるような気持ちになると満たされない気持ちが読み取れる。また、「いささか違ふ所もあらん人」がいるほうが意見を交わすことができてよいが、本当のことを言うと、つまらないことを言っているうちはよいが、「まめやか心の友」と言うのにははるかに距離がありさびしくやりきれないと述べている。そして、兼好法師が述べているような対人関係をどのように評価し、自分はどのように思っているかということを文章にまとめさせ、自身の対人関係論を考えさせたい。この章段に共感する学習者もいれば、「おなじ心ならん人」はいるのか、また「まめやか心の友」とはどのような友のことなのかと考える学習者もいるだろう。そこで、兼好法師の望む友人関係について述べた第117段を併せて読むことで、作者の考えをより具体的にとらえることができる。第117段は、次のような文章である。

友とするにわろき者、七つあり。一つには、高くやんごとなき人。二つには、若き人。三つには、病なく身強き人。四つには、酒を好む人。五つには、猛く勇める兵。六つには、虚言する人。七つには、欲ふかき人。

よき友三つあり。一つには、物くるる友。二つには、医師。三つには、智恵ある友。(第117段)

第12段では、「おなじ心ならん人」とはしんみりと語り合ったり、風雅なことや世の中の無情などについて語りあったりするとあることから、学習者は「友とするにわろき者」という内容に予想を裏切られるかもしれない。ここでは、なぜ兼好法師が「友とするにわろき者」を七つ、「よき友」を三つ挙げたのか理由を考えさせたり、第12段と併せて批評させたりすることで、兼好法師の「他者との付き合い方」や生き方が見えてくる。兼好法師の「他者との付き合い方」に関しては、第170段を読むことでより知ることができる。第170段は次のような文章である。

さしたる事なくて人のがり行くは、よからぬ事なり。用ありて行きたりとも、その事果てなば、とく帰るべし。久しく居たる、いとむつかし。

人とむかひたれば、詞多く、身も草臥れ、心も閑ならず、万の事障りて時を移す、互のため益なし。いとはしげにいはんもわろし。心づきなき事あらん折は、なかなかそのよしをも言ひてん。同じ心にむかはまほしく思はん人の、つれづれにて、「いましばし、今日は心閑に」など言はんは、この限りにはあらざるべし。阮籍が青き眼、誰もあるべきことなり。

そのこととなきに、人の来りて、のどかに物語して帰りぬる、いとよし。又、文も、「久しく聞えさせねば」などばかり言ひおこせたる、いとうれし。(第170段)

この章段では、まず、たいした用事がないのに人を訪ねて長居することの煩わしさと、人と対座していると口数が多くなることで心身がくたびれてしまうので、心身に支障をきたすような時間の過ごし方はお互いのためによくないと述べている。その反面、「同じ心にむかはまほしく思はん人」との語らいを大事にしたいと思い、晋国の阮籍が気に入った人を青い眼で迎え、気に入らない人を白い眼で迎えたという故事を用いて述べている。学習者には、第12段には「おなじ心ならん人」、第170段「同じ心にむかまほしく思うはん人」とあることから、兼好法師は自分と同じ思いで物事を考えて語り合

える人を友人として求めていることをとらえさせるとともに、第117段ではそのような人を「よき人」と述べていないのはなぜか考えさせたい。また、気に入った人は歓迎するが、気に入らない人は歓迎しないという阮籍の故事から「他者」との距離をどのようにとるかということを考えさせたい。そして、3章段を読んだまとめとして、学習者自身の「よき友とわるき友」をまとめさせる。まとめるためには、自分自身を分析し、他者とどのように関わるのかということや他者を理解するためには拒絶するのではなく、言葉を用いて対話することであるということに気づくということではないだろうか。

現代で生活する学習者が古文で書かれている『徒然草』を読み理解することは容易ではないが、古語の意味を考え内容を読み取る、兼好法師の意見を読み取り自分の意見と比較する、作品が書かれた当時の文化や思想などをふまえて本文をとらえるといった、決して容易ではない過程を経ることで、古文という他者は「理解しがたい遠いもの」から、理解するために学習者の「対話をひらくもの」へと変化するのではないだろうか。

第4節では、「他者との対話をひらく古文学習」として、「自分だけの現代語訳を作る」という授業と『徒然草』を教材とした複数の章段を併せて読む授業を提案した。どちらも「他者との対話をひらく」ために他者である古文と学習者が主体的に向き合う授業を考えた。他者と向き合うということは、他者を排除するのではなく、自己との距離をどのようにとるのかと考えるということでもあるということが改めてわかった。このことは、学習者にとって簡単に答えがでる問題ではないかもしれない。しかし、教員からの知識伝達や長い間読み継がれてきた価値があるものだから学習するではなく、学習者が自己の課題として考えて、主体的に古文という他者と向き合い理解しようとする姿勢を育むために学習するのだということを学習者には伝えたい。その目標を達成するために、本章第2節から第4節の内容をふまえて、「高等学校3年間の古文学習計画案」を考えた。(表2)

この学習計画の目標は、古文を読んで古文と自己との関わりを考えたり、現代の違いを考えたり発表することを通して、他者とのかかわりを考え対話をひらくことである。目標達成のために、段階的に古文を読む力を身につけることができるように計画した。それぞれの時期に達成したい目標を設定し、適切な学習活動と教材・題材・指導例を挙げた。「基礎固め期」は5つ、「定着期」は4つ、そして「他者との対話をひらく学習期」は3つの目標を設定して学習することにした。目標を数字の順に達成するのではなく、各目標を関連させて行うことで古文を読む力を育みたい。第一学年、第二学年では、第三学年で「他者との対話をひらく古文学習」が行える土台作りをする。古文教育の問題は、古文の内容を理解するために、品詞分解などの文法確認と現代語訳で内容を理解することから離れられないことであった。しかし、目標とその目標を達成するための学習活動を工夫することによって、文法学習や現代語訳を考えることも古文を読む力をつけるために有効だと言えるだろう。

「他者との対話をひらく」ために、第一学年は「古文に関心を持つ、理解する」、第二学年は「古文と自分の共通点と相違点を指摘する」、第三学年は「古文と自分の共通点と相違点を考察し、自分の考えと照らし合わせて考える」、「考えたことを他の学習者と比較する」という活動を設定した。

表2 高等学校3年間の古文学習計画案

学年	区分	目標	主な学習活動	教材・題材・指導例
一	基礎固め期	1 古典の世界に触れ、興味・関心を持つ。	①身近にある古典（作品や事柄等）をあげる。 ②古典が現代語で書かれている文章を読み、古文の世界に触れる。	(1) 昔話、行事、祭など文化や生活から考える。 (2) 百人一首やカルタなどの遊び。 (3) 翻訳された古典作品 (4) 絵巻物
		2 古文の文体に慣れる。	①歴史的仮名遣いのきまりを理解する。 ②歴史的仮名遣いに注意しながら繰り返し古文を音読する。 ③古文の構造を理解し、言葉に注意して読む。	(1) 物語・説話・随筆・日記などの平易で短い文章。 (2) 和歌・俳諧などの韻文を読み、古文のリズムに慣れる。 (3) 同話や類話も用いて作品を比較して読む。
		3 古語の意味や文法事項、古文独自の表現など、古文を読むための基本事項を理解する。	①辞書を用いて古語の意味を確認し、現代語と古語の違いを理解する。 ②助動詞や助詞の基本的な意味・用法を理解する。 ③係り結びの法則や呼応の副詞を理解する。 ④敬語の種類と基本的な語句を理解する。	(1) 4の事項と関連させて学習する。 (2) できるだけ教材文の中で確認し、関連するものを併せて学習する。 (3) 文法学習に偏らないように注意する。
		4 古文の内容を理解する。	①現代語訳と古文を対照させながら読み、現代語と古語の違いを確認しながら読む。 ②古語の意味や助動詞・助詞の用法に注意しながら読み、現代語に置き換える。 ③省略されている主語や助詞を補いながら古文を読み、内容を理解する。 ④作品に描かれている事柄、登場人物の心情、作者の意見を読み取る。	(1) 物語、随筆、日記、説話、浮世草子など幅広いジャンルの作品に触れる。 (2) 現代語訳は、学習状況に応じて、全文または部分的に用いる。 (3) 3の事項と関連させ、助動詞・助詞、係り結びの法則や呼応の副詞、敬語などに注意して読む。
		5 古文作品に描かれた時代の文化・思想などを理解する。	①作品に描かれた人々の生活や、ものの見方、感じ方、考え方を理解する。 ②作品の文学上のジャンルや文体の特徴を理解する。	(1) 作品が書かれた背景を知り、作品への理解を深める。 (2) 「説話」や「歌物語」などの特徴を理解する。 (3) 図版や写真などの資料を利用して当時の生活や文化を理解する。
二	定着期	1 古文への関心を広げる。	①様々な時代の古文を読んで、古文で描かれた時代や内容に興味を持つ。 ②多くの作品を読むことで、古文を読む楽しさを知る。	(1) 平安時代の作品だけではなく、江戸時代の作品も取り上げて学習者の関心を広げる。 (2) 同時代の類似テーマで書かれた作品を読み比べる。
		2 古文を読むための知識の定着を図る。	①古語の語彙を増やす。 ②古語を文に応じて適切な現代語に訳す。 ③文に応じて適切な助動詞や助詞の用法を考えながら読む。 ④敬語の敬意の方向を理解し、登場人物の人間関係を理解する。 ⑤和歌の修辭技巧について理解する。	(1) 多くの古文を読み、古語の語彙や表現に触れる。 (2) 3の事項と関連させ、古文の表現に注意しながら読む。 (3) 学習者の習得状況に応じて、文法、敬語を体系的に学習する。
		3 内容を理解し、主題を読み取る。	①省略されている主語や助詞を補いながら古文を読み、内容を理解する。 ②文章の表現上の特色や構成に注意して読む。 ③敬語に注意して、作品に登場する人物関係を整理して読む。 ④作品に描かれている事柄、登場人物の心情、作者の意見を理解し、主題を考える。	(1) 『源氏物語』を読んで長編物語の構成や展開について読み味わう。 (2) 『伊勢物語』を読んで、歌物語における和歌の役割を理解する。 (3) 2の事項と関連させ、助動詞・助詞、係り結びの法則や呼応の副詞、敬語などに注意して読む。 (4) 現代語訳は、学習状況に応じて部分的に用いる。
		4 古文作品に描かれた時代の文化・思想などを理解し、現代との共通点や相違点について理解する。	①作品に描かれた人々の生活や、ものの見方、感じ方、考え方を理解し、現代と比較する。 ②現代との共通点や相違点を理解する。	(1) 現代との共通点や相違点を図書館などで調べてまとめる。 (2) 自分が興味を持った作品について調べる。
三	他者との対話をひらく学習期	1 古文への関心を広げる。	①様々な時代とジャンルの古文を読んで、時代を超えて影響を与えている作品があることを知る。 ②多くの作品を原文で読むことで、自分の力で古文を読む楽しさを知る。	(1) 『徒然草』が批評されている『玉勝間』などを取り上げる。 (2) 現代語に翻訳された作品（『源氏物語』など）を取り上げて読書につなげる。 (3) 辞書や文法書などを参考にして、自分で現代語訳をしてみる。
		2 内容を理解し、主題を読み取る。	①省略されている主語や助詞を補いながら古文を読み、内容を理解する。 ②文章の表現上の特色や構成に注意して読む。 ③敬語に注意して、作品に登場する人物関係を整理して読む。 ④作品に描かれている事柄、登場人物の心情、作者の意見を理解し、主題を考える。	(1) 現代語訳を、古語辞典の表記とは異なる、古文の内容に適切な表現を考えて書いてみる。 (2) 古文の内容がわかりやすくなるように表現を工夫して、現代訳を書いてみる。（語順や文の順番を変える。登場人物の性格がわかる表現を考える。）
		3 古文作品に描かれた時代の文化・思想などを理解し、現代との共通点や相違点について理解し、自分の考えをまとめる。 また、他の学習者の考えを理解し、自分の考えと比較する。	①作品に描かれた人々の生活や、ものの見方、感じ方、考え方を理解し、現代との共通点や相違点を挙げ、それに対する自分の意見をまとめる。 ②自分の考えを発表し、他の学習者から批評してもらう。	(1) 一つの作品の複数の章段を併せて読み、章段の関連性を考える。 (2) 複数の章段から読み取れる作者の意見を話し合う。 (3) 同時代の類似テーマで書かれた作品を読み比べ、表現の違いや作者の意図を考え、まとめる。 (4) 意見を発表しあい、批評しあう。

## 第5節 まとめ

第3章では、他者との対話をひらく古文学習を行うために、各学年における指導や授業案と高等学校3年間の古文学習計画案を立てた。第一学年は「基礎固めの古文学習」と位置づけ、現代語と古文の異同を理解して読むことで古文の文章に慣れることを目標にした。そして、作品が書かれた文化を理解し、古文を読む力を育成するための知識を身につけ、現代語訳や辞書などの資料を用いて「古文が読める」ことを目指した古文学習でもある。第二学年は、第一学年で習得した古文学習を定着させる時期とした。古文の敬語や修辞法といった表現に留意しながら作品を読むことを目指した。また、内容を理解するだけではなく、作者のものの見方や考え方、時代の文化や風俗を理解し、現代と比較して考える力を身につける力を育む学習である。第三学年は、「他者との対話をひらく古文学習」を目指した授業を提案した。それは、学習者自身が他者である古文に課題をとらえて向き合うおうとする姿勢を育む授業である。古語辞典を用いて古語を現代語に置き換えるのではなく、文、または文章の中の一語としてどのような現代語にするのが適当か考える授業や、作品の複数の章段を併せて読むことで、作者の意見が一つではなく広がり深まりを増して理解できる授業を提案した。

以上のように、「他者との対話をひらく」ことを目標として3年間を通じた古文学習を計画した。古文学習が文章の読解で終わらず、古文を読むことで他者との関係を考える機会となることを研究し、基礎固めと定着に2年かけ、「他者との対話をひらく」学習には最終学年をあてた。第三学年では、進路活動があり落ち着いて十分な指導ができない可能性が指摘されるかもしれないが、第一学年から段階を踏んで指導していくことで、最終的に第三学年で目標を達成することを目指すものである。

## 第6節 今後の課題

今後の課題は、まず、3年間を通してこの授業案や計画案を実践することである。授業は一単位として実践することはできるが、それでは段階を踏んで学習していくことは難しい。継続して実践することで、各段階の設定が適切か、3段階ではなくもっと詳細に学習段階を設定したほうがいいのか指摘できると考える。

二つ目として、授業案と教材は適切かということである。授業案とそれに適切だと思われる具体的な作品やジャンルをいくつか提示したが、より適切な授業案・教材があることも考えられる。今回『徒然草』の授業で提案したように、教科書教材を使用することはもちろん、教科書教材との関連として取り上げることが可能な作品があるだろう。それは同時代の作品であるかもしれないし、異なる時代の作品であるかもしれない。『枕草子』の影響を受けた『徒然草』を比較することや、『徒然草』を論じた本居宣長『玉勝間』を比較して自分の意見をまとめていくという授業も考えられる。

また、文章量や難易の問題も挙げられる。他者との対話をひらく学習を目指すために、物語や随筆、日記などだけではなく、物語でも長い章段や異なる時代に成立した評論を取り上げて、学習者の読む力や批評する力を養うことも考えられる。他者との対話をひらくためには、どのような作品でどのような課題に取り組むことが考えられるか検証していきたい。

三つ目は、「他者との対話をひらく古文学習」によって「生涯にわたって古典に親しむ態度を育てる」ことはできるだろうかということである。高校3年間を通した古文学習によって、古語と現代語といった言語に関心を持つことや自己と他者の関わりについて考えることを重点に論を進めてきたので、古典



に親しむ態度を育むことは意識したが、生涯にわたって古典に親しむ態度を育むことをあまり考慮しなかった。しかし、高等学校3年間の古文学習によって、人間関係について考え、社会や自然などに対する様々な考え方を知ることができる。そして、その古文学習が卒業後の人生も豊かにしてくれるということに気づき、卒業後も何らかの形で古典に親しむ機会を持てるような授業を考える余地はあるだろう。以上三つの課題を挙げた。本研究を土台にして今後も古文教育の可能性について追究していきたい。

## おわりに

「古文教育について研究してみたい」と思ったのは、高校生のときよりも大学生のときよりも教員の今の方が古文への興味が高まったからである。学生時代にすら読めなかった古文を読める楽しさを感じ、この感動を生徒が味わったらもっと古文が読みたくなるのではないかと考えたからだ。その思いと同時に、今のままでは生徒が古文に興味すらなくなってしまうという危機感も感じてどうにかできないかと模索していた。そのようなことを考えていたとき、幸運なことに、昨年度と今年度弘前大学大学院教育学研究科で学ぶ機会を得ることができた。

大学院一年目は、勤務校を離れて勉強する機会をいただき、大学の授業で学ぶことの楽しさと大変さを改めて感じた一年であった。図書館で時間をかけて資料を読むことができる贅沢さと自分で課題を見つけていくことの難しさを感じながら一年を過ごした。

古文教育について研究したいと考えていながらも、なかなか具体的に課題設定を出来ずにいた私に指導教員の鈴木愛理先生や古典文学担当の吉田比呂子先生から様々な助言をいただくことができた。そして、二年目になってようやく「他者との対話をひらく」ことを目指した古文学習を研究テーマにすることができたが、論文は容易に進まず、研究の大変さを知った一年だった。

鈴木先生には、論文指導の日にはいつも私の小さな疑問にも詳細に丁寧に答えていただいた。中でも論文が行き詰まっているときにかけていただいた言葉に大変勇気づけられ、そのおかげで何とかここまでたどり着くことができた。心から感謝の気持ちを伝えたい。

この二年間は多くの方との出会いがあり、そして周囲の応援と協力があった。まず、同級生の皆さんには、授業のことでは分からないことも多く、色々教えてもらい助け合いながら学び合うことができた。そして、国語教育や研究に関するだけでなく、様々な分野の問題について講義・指導してくださった国語科の先生方に感謝したい。一年間が大変短く感じられるほど、とても充実した学生生活だった。

この研修の機会を与えてくださった教育委員会と、勤務校の校長先生はじめ諸先生方、なかでも国語科の先生方や分掌の先生方に感謝したい。快く大学院へと送り出してくださった校長先生、いつも論文の進捗状況を気に掛けてくださった分掌の先生方にはご迷惑をおかけし続けたが、その激励のおかげで無事論文を書き上げることができた。

最後に、静かに温かく見守ってくれた家族にも心から感謝したい。

大学院での二年間はあっという間だったが、私と同じように古文教育を発展させたいと考えている方がたくさんいることを知ることができたのも大きな収穫だった。「他者」や「古文教育でしか達成できないこととは何か」という問題について考察していったが、まだまだ不十分であるし、実際の授業を行って見えてくる課題もある。容易に答えはでないかもしれないが、これからも古文教育に携わっていくものとして考えていきたい。今後も研究と実践を続けていけたらと考えている。

## 参考引用文献一覧

- 秋山虔校注「伊勢物語」『新日本古典文学大系』17、岩波書店、1997
- 足立悦男「古典」国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書出版、1998
- 池上哲司他『自己と他者—さまざまな自己との出会い—』昭和堂、1994
- 石川実編『現代家族の社会学』有斐閣、1997
- 井上敏夫『国語教育史資料 第2巻 教科書史』東京法令出版、1981
- 稲益俊男「新課程における古典教育—その問題点を考える—」『日本文学』29(5)、p.67-78、1980.5
- 井浪真吾「「国語総合」教科書における伝統的な言語文化（上）—国語総合の古文教材を中心に—」『教育研究』57、p.58-65、2016.3
- 浮橋康彦「高等学校古典教育の前進」『月刊国語教育』2(3)、p.47-48、1982.6
- 有働裕「教材として『徒然草』をどう生かすか—新たな可能性の追究—」『国語国文学報』75、p.19-32、2017.3
- 大久保順子「国語教材「白河の関」から『おくのほそ道』へ—作品研究史と古典指導の「間」の課題—」『香椎潟』55、p.23-36、2009.12
- 大鋸洋樹「古典入門教材の可能性 — 『宇治拾遺物語』と『今昔物語』から考える —」『古典教育デザイン』3、p.19-28、2017.12
- 甲斐睦朗・石原志保「古典教育の改善を図るための問題点」『愛知教育大学研究報告』36（人文科学編）、p.1-14、1987.2
- 福井貞助校注・訳「伊勢物語」『新編日本古典文学全集』12、小学館、1994
- 金子直樹「生徒を古典に向き合わせるために—多くの章段・記事を重ね読みする教材構成からの試み—」『国語教育研究』48、p.62-69、2007.3
- 金子直樹「「徒然草の授業」—読みの軸を自ら設定し、批評的に読む <第2部 教科研究>」『中等教育研究紀要／広島大学附属福山中・高等学校』52、p.295-300、2012.3
- 金子直樹「「現代徒然草」を書く—活動的な学習は、深まるのか?—」『中等教育研究紀要／広島大学附属福山中・高等学校』57、p.156-161、2017.3
- 菅野仁『友だち幻想 人と人のくつなぎ>を考える』筑摩書房、2008
- 菊地圭子「古典学習における教材開発に関する研究—その二—「人の世と人の心のスケッチ—徒然草—の実践事例を通して」」『研究紀要／東京学芸大学附属竹早中学校』53、pp.7-18、2015.5
- 岸田武夫『伊勢物語評解』白揚社、1950
- 金相二「韓国語訳された『斜陽』の問題点—文化差異性をめぐって—」『京都語文』9、p.240-263、2002.10
- 窪田空穂『伊勢物語評釈』東京堂、1955
- 久保田淳校注「徒然草」『新日本古典文学大系』39、岩波書店、1989
- 郡千寿子「語彙史研究を利用した古文教育：『伊勢物語』初段「なまめいた女」考」『弘前大学教育学部紀要』93、p.1-6、2005.3
- 古田尚行『国語の授業の作り方』文学通信、2018
- 幸田国広編『益田勝実の仕事 5 国語教育論集成』筑摩書房、2006
- 幸田国広『高等学校国語科の教科構造—戦後半世紀の展開—』溪水社、2011

- 古久根圭『『徒然草』教材論 ―道德化からの脱却―』『愛知教育大学大学院国語研究』23、p.55-66、2015.3
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2005.4.14）「平成 17 年度高等学校教育課程実施状況調査教科・科目別分析と改善点（国語・国語総合）」  
[http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h17\\_h/h17\\_h/05001011540004000.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/h17_h/05001011540004000.pdf)  
 （参照：2017.9.9）
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2005.4.14）「平成 17 年度高等学校教育課程実施状況調査 II 質問紙調査集計結果 2 国語総合」  
[http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h17\\_h/h17\\_h/result\\_q115.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/h17_h/result_q115.pdf)
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2005.3）「Ⅲ 各教科等の変遷（昭和 22 年～平成 13 年）1 国語」『教育課程審議会答申、学習指導要領、指導要録（昭和 22 年～平成 15 年）一』  
<http://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryou1/3-01.pdf>（参照：2017.9.2）、（参照：2017.9.9）
- 小助川元太「教材としての「古文」と作品としての「古典文学」」『日本文学』64(4)、p.11-20、2015.4  
 サイデンステッカー、E.G.「源氏物語を訳して一文体の問題一」『国文学研究資料館紀要』6、p.1-14、1980.3
- 斎藤義光「高校古典の生きる道」『月刊国語教育』2(3)、p.47、1982.6
- 酒井順子訳・高橋源一郎訳・内田樹訳『枕草子 方丈記 徒然草（池澤夏樹＝個人編集 日本文学全集 07）』河出書房新社、2016 年
- 島内裕子『徒然草の変貌』ぺりかん社、1992
- 島内裕子『徒然草文化圏の生成と展開』笠間書院、2009 年
- 島内裕子監修『絵巻で見る・読む徒然草』朝日新聞社出版、2016
- 菅谷鶴子・向井淳雄・桑原博史「古典で何を教えるかー『徒然草』を中心にー」『月刊国語教育』2(1)、p.34-47、1982.4
- 世羅博昭「古典教育」日本国語教育学会『国語教育総合事典』朝倉書店 2011
- 全国大学国語教育学会編著『新たな時代を拓く 中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書、2012
- 高橋あずみ「中学校一年生の古典導入教材とその指導について」『古典教育デザイン』1、p.25-34、2015.5
- 竹村信治「翁物語としての『竹取物語』ー“「古典」に親しむ”ためにー」『国語教育研究』45、p.68-81、2002.3
- 竹村信治「古典（古文）を高校でどう教えるか」『日本語学』33(8)、p.38-49、2014.7
- 竹村信治「何を読むのかー教科書の古典「文学」」『日本文学』63(1)、p.2-17、2014.1
- 田近洵一・鳴島甫編著『中学校・高等学校 国語科教育法研究』東洋館出版社、2013
- 田中幹子・金智慧「金蘭周訳「源氏物語」から見る現代語訳「源氏物語」の問題点についてー「若紫」「紅葉賀」ー」『札幌大学総合論叢』31、pp.45-54、2011.3
- 田中宏幸「古典との対話を通じて自己を問い直す授業実践の構築 <第 50 回広島大学教育学部国語教育学会・研究協議>まとめ」『国語教育研究』51、p.106-109、2010.3
- 俵万智『恋する伊勢物語』筑摩書房、1995
- 鶴田清司「外的要因としての法改正と内的要因としての学力調査」『教育科学国語教育』701、2008
- 手代木綾子「新しい認識を促す高校古文の授業ー『徒然草』ー」『古典教育デザイン』2、2017.3

- 時枝誠記「高等学校学習指導要領『国語科』の改訂について」『國文学 解釈と教材の研究』5(14)、p.8-12、1960.11
- 時枝誠記「古典教育について」『國文学 解釈と教材の研究』6(1)、1961.1
- 時岡良太他「高校生の LINE でのやりとりに対する認知に現代青年の友人関係特徴が及ぼす影響」『パーソナリティ研究』26(1)、p.76-88、2017
- 中尾陽子「「SNS 疲れ」につながるネガティブ経験の実態—大学生への面接結果および高校生の実態との比較検討から—」『人間関係研究（南山大学人間関係研究センター紀要）』16、p.53-68、2017.3
- 長尾高明「高等学校の古典教育」『月刊国語教育』2(3)、p.49、1982.6
- 中川淳編『家族論を学ぶ人のために』世界思想社、1999
- 中野貴文「古典教育におけるドラマ実践—『伊勢物語』『芥川』より—」『国語国文研究と教育』52、2012.2
- 難波健悟「古典における読み比べを軸とした授業の考察」『国語教育研究』57、p.67-78、2016.3
- 田近洵一・鳴島甫編著『中学校・高等学校 国語科教育法研究』東洋館出版社、2013
- 内藤一志「戦後古典教育の展開—終戦直後の状況についての検討—」『人文学教育研究』11、p.69-82、1984.9
- 内藤一志「「古典教育の現在」についての覚書」『語学文学』44、A11-A19、2006.3
- 内藤一志「若手教員向け 国語科教育法—古典（古文）編—」『日本語学』、p14-24、2014.7
- 長尾高明「これからの古文教育—古文教育に未来はあるか」『月刊国語教育』15(7)、p.9-21、1995.9
- 中嶋真弓「昭和 30 年代の古典教育の考察—経験主義から能力主義への転換を視座に—」『愛知淑徳大学教育学研究科論集』5、p.29-42、2015.3
- 永積安明校注・訳「徒然草」『新編日本古典文学全集 44』小学館、1995
- 滑川道夫編『国語教育史資料 運動・論争史 第3巻』東京法令出版、1981
- 鳴島甫「古典教育再考—7割もの生徒に嫌われている古典教育からの脱却—」『日本語学』26(2)、p.6-13、2007.2
- 鳴島甫「古典を高校でどう教えるか—古典に親しむ教育の徹底を—」『日本語学』33(8)、p.4-13、2014.7
- 日本国語教育学会編『ことばの学びを育てる 国語単元学習の新展開VI 高等学校編』東洋館出版社、1992
- 日本国語大辞典第二版編集委員会編『日本国語大辞典 第二版 第八巻 せりか—ちゆうは』小学館、2001
- 沼野充義編著『世界は文学でできている 対話で学ぶ＜世界文学＞連続講義 3』光文社、2015
- 大矢武師・野地潤家編『実践国語教育体系 別巻4 国語教育便覧』東京法令出版、1983
- 信木信一「古文学習と言説」『中国四国教育学会 教育研究紀要』47(2)、p.46-51、2001
- 信木信一「＜他者＞と向き合う関係を成立させる学習をめざして—古文学習における可能性—」『国語教育研究』44、p.11-21、2001.3
- 信木信一・渡辺春美・富安慎吾「古典学習における主題単元のテーマ設定—「学習者にとっての問題調査」から—」『中国四国教育学会 教育研究紀要（CD-ROM 版）』60、2014
- 橋本治『桃尻語訳 枕草子 上』河出書房新社、1998
- 橋本治『桃尻語訳 枕草子 中』河出書房新社、1998
- 橋本治『桃尻語訳 枕草子 下』河出書房新社、1998



- 坂東智子「自己との関わりを意識化する古典学習指導の考察―大村はまの単元学習指導「古典入門―古典に親しむ」(昭和25年)を中心に―」『教育実践論集』11、p.83-95、2010.3
- 坂東智子「自己との関わりを意識化する古典学習指導の考察―大村はまの単元学習指導「古典へのとびら」(昭和三十四年)を中心に―」の考察」『解釈学会』56(5・6)、p.44-52、2010.5
- 坂東智子「個と共同体との関係性を築く古典学習指導―大村はまの単元学習「古典へのとびら」(昭和34)を中心に―」『国語科教育』68、全国大学国語教育学会、p.51-58、2010.9
- 深川明子「中学校における戦後の古典教育」『教科教育研究』7、p.37-52、1974.7
- 福井定助校注・訳「伊勢物語」『日本古典文学全集』8、小学館、1972
- 福井貞助校注・訳「伊勢物語」『新編日本古典文学全集』12、小学館、1994
- 藤井貞彦「これからの古典教育」『月刊国語教育』10(7)、p.22-25、1990.10
- 藤田正勝「自己と他者」実存思想協会編『他者 実存思想論集Ⅶ』理想社、1997.10
- 藤原マリ子「古典教育の意義に関する考察〈戦前期〉」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』10、2000.3
- 藤原マリ子「古典教育の意義に関する考察〈戦後期〉」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』8-2、2001.3
- 堀内秀晃・秋山虔校注『新日本古典文学大系 17 竹取物語 伊勢物語』岩波書店、1997
- 堀川真理子「話し合いを通して読みを深める―『伊勢物語』『筒井筒』をつかって」『月刊国語教育』、26(8)、2006.10
- 前田雅之『なぜ古典を学習するのか』文学通信、2018
- 増田信一・堀田悟史「古典教育についての意識調査とその分析―付「古典学習のカリキュラム(試案)」―」『奈良教育大学教育研究所紀要』35、p.1-10、1999.3
- 増淵恒吉編『国語教育史資料 第5巻 教育課程史』東京法令出版、1981
- 馬淵和夫・国東文麿・稲垣泰一校註・訳「今昔物語集④」『新編日本古典文学全集』39、小学館、2002
- 三宅晶子「繋がっている今と昔―昔話「こぶとりじいさん」と『宇治拾遺物語』『鬼に瘤取らるる事―』『古典教育デザイン』3、p.68-76、2017.12
- 宮本久雄・金泰昌『シリーズ 物語論 I 他者との出会い』東京大学出版、2007
- 森正人校注「今昔物語集五」『新日本古典文学大系』37、岩波書店、1996
- 森見登美彦訳・川上弘美訳・中島京子訳・堀江敏幸訳・江國香織訳『竹取物語 伊勢物語 堤中納言物語 土左日記 更級日記(池澤夏樹=個人編集 日本文学全集 03)』河出書房新社、2016
- 森本茂『伊勢物語全訳』大学堂書店、1973
- 文部省『中学校高等学校 改訂学習指導要領国語科編 解説』教育図書研究会、1951
- 文部省『高等学校学習指導要領 昭和53年 改訂版』明治図書、1978
- 文部省『高等学校学習指導要領解説 国語編』教育出版、1989
- 文部省『高等学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版、2000
- 文部科学省『高等学校学習指導要領』  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf)、2010.3、(参照：2017.9.9)
- 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 国語編』教育出版、2010
- 八木雄一郎「1960(昭和35)年高等学校学習指導要領における「古典としての古文」の成立過程―古「典」における古「文」の位置―」『日本語と日本文学』58、p.29-40、2015.3
- 山元隆春編著『教師教育講座 第12巻 中等国語教育』協同出版、2014

吉村誠「古典文学研究と古典教育―教師教育の基盤として―」『山口大学教育学部附属教育実践センター教育紀要』22、p.163-171、2006.9

レヴィナス, エマニュエル『時間と他者』(原田佳彦訳) 法政大学出版局、1986

鷺田清一『じぶん・この不思議な存在』講談社、1996

鷺田清一「他者という形象―《ヘテロロジー》素描」実存思想協会編『他者 実存思想論集Ⅶ』理想社、1997.10

渡辺晴美「内面化を目指す古典(古文)教育の創造」『日本語学』33(8)、p.38-49、2014.7

渡辺春美『古典教育の創造―授業の活性化を求めて―』溪水社、2016