

漢文教育史による対話についての試論

富 安 慎 吾

一 漢文教育の構造的な歪み

「漢文教育の衰退が憂慮されている」という言葉で漢文教育の問題状況を指摘した市川珠里[2010]*1は、その具体的な問題として次の三点を指摘した。

- 1 高等学校において漢文を取り扱うことのできる時間が非常に短く、句法等に則り「正しく」漢文を読むみとることに留まらない授業を行う時間的余裕がないこと
- 2 漢文に苦手意識を持つ教育が存在すること
- 3 生徒の漢文学習に対する意欲の低さ*2

市川はこの三点の問題の背景を次のように分析している。

これらの指導現場で生じている問題の背景には、漢文教育を国語科の一領域として行うことの難しさ、および学習指導要領から読み取れる漢文の目標と大学入試で問われる漢文の能力の不一致があると分析する。これらは現在の漢文教育が抱える構造的な歪みであり、これらの歪みが現場に皺寄せされることで、先に挙げたような問題が生じているのである。(一七頁)

戦後の中等教育課程において、漢文教材を用いた学習は常に国語科の一領域として行われてきた。市川は、このことと、学習指導要領と大学入試の理念の不一致によって、漢文教育が「構造的な歪み」を抱えており、その歪みが先にみた三点の問題を生み出していると捉えている。それは、たとえば次のような形で説明される。

漢文に書かれている内容を「正しく」読みとる指導

は、言うなれば「漢文を学ぶ」指導である。それに対し、漢文を学ぶことにより、先に挙げたような国語科の二大目標(稿者注)「生活に必要な国語の能力を高める」視点に立つ言語教育と「国語に触れることで思考力や心情といった内面を高める」読解教育)の達成を目指すことは、「漢文で学ぶ」指導に取り組むことと言える。しかし、現在の漢文教育では、表面上の意味を読みとるまでの過程に時間を取られ、より進んだ段階である「漢文で学ぶ」指導に時間を割けない。また、生徒は漢文の知識に乏しいため、自信が持てず、一方的な指導に陥りやすいと考えられる。このように、「漢文を学ぶ」過程を必要とする漢文の性質が、より発展的な「漢文で学ぶ」という目標への道のりを遠ざけている。(一七頁)

市川は、本来ならば「漢文を学ぶ」こと(＝漢文を読むための技能を身につけること)だけが、国語科教育において漢文教材を用いる際に目指される目的ではないと述べている。

ここで指摘されたような時間の制約に加え、センター試験や大学入学問題においては、「漢文を学んだ」ことの成果のみを試される傾向にあ(一八頁)り、そのことも「漢文を学ぶこと」の重要視につながってしまったている。

これが市川の指摘する「構造的な歪み」である。確かに、「漢文を学ぶこと」のしめる割合の多いこと

が、現在の漢文教育をどのように制限しているかについては、実践者である藤永容子[2007]*3による以下のような内省のなかにもうかがうことができる。

現在まで、私が行ってきた漢文の授業を振り返って見ると、漢字の読み書き、故事成語をはじめとする語彙、返り点の順に従って文章を読む、助詞・助動詞に気を付けながら書き下し文にする、句法に沿って訳すなど基本的な内容を理解、定着させることが精一杯な状況です。また、現状では、教材を机上に出すこと、きちんと課題を提出することから始まって、授業を受ける時の姿勢や態度など、学習習慣をつけることから指導する必要もあります。そんな中で、生徒自身の生き方、在り方を振り返らせることの難しさを感じます。(三三頁)

現在の漢文教育では、「漢文を学ぶこと」は必須と考えられ、授業は訳読を中心としたものになりやすい。藤永は訳読を「基本的な内容」として位置づけているが、一方で、これを「基本的な内容」として位置づけざるをえないことこそが、市川の指摘する「構造的な歪み」を生んでもいるのである。

それでは、このような「構造的な歪み」を前にしたとき、私たちはどのように「これからの漢文教育」を考えればよいのだろうか。

二 構造的な歪みと漢文教育観

市川という「構造的な歪み」とは、「漢文を学ぶ」とだけでなく、「漢文で学ぶ」学習も目指されるべきであるのに、「漢文を学ぶ」とばかりが漢文教育の中心になってしまふ、ということであった。

このような「構造的な歪み」をもたらししている原因として、市川や藤永が指摘しているような時間の問題や、大学入学試験の問題などの外在的な要因に目を向けることもできるが、それに加えて、ここには内在的な要因が介在しているということも指摘できるだろう。

先の藤永の内省にもみえたように、私たちは今、「漢文を学ぶ」ことを「基本的な内容」として位置づける傾向がある。これは、市川においても「漢文で学ぶ」ことが、「より発展的な」学習として指摘されていることにも通じている。私たちは、「漢文を学ぶ」ことを基礎として、「漢文で学ぶ」ことを発展として捉えやすい。しかし、この捉え方にはどの程度の必然性があるのだろうか。

このようにみたとき、「構造的な歪み」は単に外在的な要因によるだけではなく、私たちが持つ内在的な要因——すなわち漢文教育観にも起因しているのではないかと考えることができるようになる。

私たちがそれと意識せずに抱いている「漢文教育」なるものは、どのような漢文教育観に支えられているのか。

そして、その漢文教育観はどの程度妥当なものなのか。「構造的な歪み」を前にして、「これからの漢文教育」を考えようというとき、私たちは自身の漢文教育観を問い直していかなければならないはずである。

三 漢文教育史を語るという方法

しかし、漢文教育に限らず、教育観自体を問い直すことは簡単なことではない。教育観は教育主体によってメタ的に意識されているとは限らず、自身が持つ教育観自体を意識化することは困難なことだからである。

そこで、教育観を問い直す上での方途として、ここでは漢文教育史＝歴史を語るという方法を考えてみたい。歴史を語ることは、どのように教育観を問い直す方法となりうるのだろうか。

ところで、そもそも歴史とは何だろうか。この点について、歴史学者の保莉実[2004]*4による「歴史実践(historical practice)」という言葉によって指し示された「歴史」の在り方を参照してみよう。

日常の実践において歴史とのかかわりをもつ諸行為、それを(こ)では歴史実践(historical practice)と呼びたい。言うまでもなく、歴史学者が古文書館にでかけて研究活動を行うことも、学生が歴史の授業に出席することも、こうした歴史実践のひとつではある。が、

むしろここで重要なのは、歴史実践は、歴史学者によよそ限定された活動である歴史研究や、学校の授業などよりもはるかに多様な、人々が歴史に触れる広範な諸行為をさす術語である、という点である。

歴史実践の諸様式は、時代や地域、階級やジェンダー、信仰や趣味などによって多様でありうるだろう。年寄りの昔話を聞くことも歴史実践であれば、旧約聖書を読むことも歴史実践である。琵琶法師も歴史実践としていたわけだし、多くの祭りや儀式も歴史実践という側面をもっていた。過去は、台所において現在にもたらされてきただろうし、居酒屋で歴史が制作される場合もあるだろう。遺跡の発掘や訪問といった活動も歴史実践だし、歴史的事件を主題にした映画を観ることも歴史実践だし、寄席に落語を聞きに行くことも歴史実践だ。とすれば、この歴史実践という視座に立った場合、「歴史なき民(族)」とか「先史時代」とかいった概念は、完全に破棄されなければならない。(五〇頁)

保莉は歴史実践における「歴史」を、歴史学者によって占有される従来の歴史とは異なるものとして捉えた。「人が過去を経験する歴史時空というものは、根源的に多元的」(二七頁)と述べる保莉によれば、「歴史は、生きられる経験」(五九頁)であり、個人によって異なるものということになる。

この保莉の認識に従うならば、私たちが授業実践を行ったり、漢文教育について(あるいは国語教育について)語ったりするという行為も、自身の「歴史」＝漢文教育史をつむいでいく行為であると考えられるだろう。当然ながら、ここでつむがれる漢文教育史は、個人によって異なっていることになる。つまり、私たちは、それぞれ漢文教育に関する「異なる歴史時空」を生きているのである。

一方で、先にみたように、現在の漢文教育は「衰退」と呼ばれるような状況に陥っている(とされる)。その一因として考えられる「漢文を学ぶこと」への過剰な傾斜は、漢文教育観の問題として考えられた。

この「歴史」の問題と、教育観の問題とを重ね合わせると、次のように考えることができる。すなわち、私たちはそれぞれの漢文教育観を、個々人の持つ漢文教育史(「歴史時空」)をベースとして生成しているはずだ、ということである。

四 漢文教育の自由

保莉は、「僕らだって、日常生活の中で、やっぱり歴史のメンテナンスをやっているはずなんですよね」(一九一―二〇頁)という言い方によって、「歴史実践」を「歴史のメンテナンス」として言い換えた。この言葉に従うならば、私たちがも普段の授業実践や「学力低下」な

どを話題にすることで漢文教育史をメンテナンスしては
るはずだが、しかし、それはどの程度のサイズを持った
メンテナンスだろうか。

先にみた「漢文を学ぶこと」を基礎とする漢文教育観
が確固とした形として存在しており、それとは異なる漢
文教育の姿が、私たちの漢文教育史に登録されていない
(ことが多い)ところをみると、現在において、漢文教
育のメンテナンスは十年から三十年程度のサイズでしか
行うことができているのではないか。

たとえば、なぜ漢文教育は国語科で行われるようにな
ったのか。いつから漢文は(現代文や古文とは異なる)

「漢文の時間」に行われるようになったのか。漢文の教
科書は、漢文の教科書としてずっと独立していたのか
(あるいはパートに分かれていたのか)。

このような点について、私たちの漢文教育史が沈黙し
ているとすれば、それは、私たちがそれぞれでつむいで
いる漢文教育史について、メンテナンスできる幅が狭す
ぎるということにならないだろうか。

私たちが「漢文を学ぶこと」を「基礎」とする漢文教
育以外の姿を想像しにくいことは、歴史から導かれる
「ありえたかもしれない漢文教育の姿」⇔可能態が今の
私たちには十分にはみえていないことが原因のひとつで
あろう。可能態がみえない場所では、現在の漢文教育の
姿は「こうでしかありえない漢文教育の姿」としてしか
表れてこない。そこには漢文教育の自由はない(あるい

は少ない)。

ここまでの議論を踏まえて考えてみると、漢文教育を
自由にする方法のひとつは、自分の持つ漢文教育史とは
異なる漢文教育史と対話することにあるはずである。異
なる漢文教育史との出会いは、自分自身が無意識に抱い
てきた漢文教育史の姿を明確にするとともに、その漢文
教育史をベースとして生成している漢文教育観をも明確
にする。そのメンテナンスを経由することによって、私
たちは「ありえるかもしれない漢文教育の姿」を構想し
ていくことができるようになるのではないだろうか*5。

五 三省堂『高等漢文』(昭和二九)の目標観

それでは、具体的に「異なる漢文教育史」との対話を
試みてみよう。

ここでは、昭和二十年代の後半から昭和三十年代前半
において展開された漢文教育の意義に関する議論の中で、
教科書がどのような目標を打ち立てていたのかを確認し
てみたい。

なぜ国語科において漢文教材を用いる必要があるのか、
という点についての議論が展開された当時において、漢
文教育の目標観は様々に多様化していた。

このような状況下において編修される「漢文」教科書
は、当然、目標観の多様化を意識することになる。昭和
二八年度から使用された教育図書『標準漢文』は、その

指導書*6において、次のように述べている。

漢文教育は、東洋—中国—人間性が、必然的な東洋自然風土環境に即して生々産出した中国文化を、公正に訓読理会し、世界史の一環としての中国民族文化並びにそれが日本民族の生活・文化進展に寄与関連せる本源のなものを知了させ、かつわが国言語文章の正確な把握に資し、特に日本文化形成の基盤的素地ないし教養となる東洋的ものの考え方(世界観・人生観を、身につけて体悟させる、訓練である。(九頁)

この短い文言の中には、「世界史の一環としての中国民族文化」(中国文化理解 および「日本民族の生活・文化進展に寄与関連せる本源のなもの」(日本文化理解)の理解に加え、「わが国言語文章の正確な把握」(言語能力の育成)、「東洋的ものの考え方(世界観・人生観を、身につけて体悟させる」(道徳の習得)という四点の目標が述べられている。このような形で、當時の多様化した目標観を全て引き受けようとする教科書は少なくともなかった。

一方、この多様化した目標観に一つずつ反駁していったのが昭和二九年度から使用された三省堂『高等漢文』である。その指導書*7には次のように言う。

(一) 漢文はわが言語文化の背景となつたもので、わ

れわれの言語や文学の中には漢文的要素が多く溶けこんでいるから、わが国語や文学や、広く文化一般を正しく理解するために学習されなければならない。

(二) なお漢文の学習は、広く東洋文化の淵源を知り、東洋各地の相互関係を知り、われわれの隣邦への理解を深めるのに役立つ。

私たちは、「国語や文学や、広く文化一般を正しく理解するために」「われわれの隣邦への理解を深める」ために、そんなために漢文を学ぶのであろうか。

(二)のための学習ならば、なにも漢文でやらなくともすぐれた解説文を国語教科書の中でも読ませた方がよくはないか。(二)のための学習なら、社会科にすっかり任せてもいいではないか。しかも、今や日本の隣国は、吉川幸次郎博士が指摘するように、「中国研究の方向」、中国ばかりではなく、アメリカも隣国である。今や隣国ならざる国々とも親善することが世界の方向であり、この世界の方向に沿うことが日本の義務であることは、憲法や教育基本法の前文に照らしてもめいりようではないか。(一)や(二)に漢文学習上の意義を求めようとし、しかもそれを生徒にとつては熟さない日本語、漢文の訓点づきをもって行おうとするところに「つまらなさ」があるのではないか。——また、たとえそれらの点に意義ありとしても、それは高等学校でなされる漢文学習の意義としては高きに失

するものではないか。(二〇—二頁)

指導書の冒頭に転載された吉川幸次郎「漢文教育の吟味」*8および桑原武夫「漢文必修について」(原題は「漢文必修などと」*9)は、漢文教育の必修化に反対するものであり、同教科書がこれらの批判を強く意識していたことを示している。

『高等漢文』は、多様化した目標観に反駁し、それらの意義が必ずしも「生徒にとって熟さない日本語、漢文の訓点づきをもって行おうとする」必要がないのではないかと批判していく。この批判は、そのまま最初のみた「漢文を学ぶ」「漢文で学ぶ」の議論にも届くだけの射程を持つ批判である。

それでは、このように多くの目標観を批判した『高等漢文』自体は、どのような目標観を打ち立てようとしたのか。指導書は次のように述べる。

「……のために」よりも、もっと直裁に、「生徒自身、学習者自身のため」の目標は打ち建てられないのか。生徒自身のための目標が、生徒自身の意欲と連なつて打ち建てられない以上、すべての学習は、その内容がいかに魅力的に見えても、結局はつまらないものに終ることは明白である。——私たち自身の内部から声がある——「もっと痛切に、おまえ自身のための学習はないのか。学習しないでいられない学習、おまえ

自身を押しとどめようとしても、押さえきれないで引きずりこまれてしまうような魅力が、漢文学習にもあるのではないか。」

中国の文化は、日本の過去の文化のモデルであった。だからその中でも、中国の文字文化の学習を必修教科として高等学校の生徒に課したいのだという。漢文学習は日本の過去とのみ連なり、将来には連ならないのか。いや、学習は日本国のためになされるのか。生徒自身のためになされるのか。(二一—二二頁)

結論的に述べれば、『高等漢文』は多様化した目標観とは異なる枠組みから目標を立てようとしたと言える。

つまり、これまでの目標観を、外在的に(外)日本国のために(も)とめられていたものとして捉えた上で、これからの目標観は内在的に、つまり、「生徒自身のため」の目標「でなければならぬ」と主張したのである。*10

過去に行ってきたまゝの漢文学習では、もはや全く有害無益である。生徒たちにもしるくて魅力のある漢文学習とは、生徒の欲する形、生徒の受け入れやすい形、生徒たちのための内容と形とで与えられなければならない。過去の漢学者や漢文愛好家が欲し、あるいは満足した形や理解のしかたを、そのまゝに押しつけてはならない。「理解」そのことすら、今や教授者の理解よりは、「生徒自身の理解」でなければならぬ

い。そのためには、たとえ過去のおとなたち、あるいは教授者先生がたをさえ多少戸まどいさせる形となつたとしても、良識ある先生がたは、生徒たちのために、その戸まどいや多少の「新奇」をも、りつぱに踏み越えていたゞけるであらう。私達は、生徒のための教科書を編もう。(二二—二三頁)

『高等漢文』は、従来の漢文教育観における学習者の不在を指摘している。『高等漢文』の存在を考慮にいれた漢文教育史の中では、昭和二九年の時点で、漢文教育に関する目標観のパラダイムを転換させようという試みが存在したということになるだろう。

この『高等漢文』の考え方は、あるいは、現在の国語科教育を知っている私たちにとっては「当たり前」のことかもしれない。しかし、それを漢文教育に限定して考えてみれば、ここに『高等漢文』が述べていることは、果たして「当たり前」と言い切れるだろうか。

六 三省堂『高等漢文』（昭和二九）の実際

それでは、さらにこの『高等漢文』がどのような教科書だったのかを具体的にみてみたい。以下、一例として『高等漢文二』* 11の目次をあげる。

一 漢詩

- 一 漢詩をどう読むか（佐藤春夫）
- 二 早発_二白帝城_一（李白）
- 三 望_二天門山_一（李白）
- 四 峨眉山月歌（李白）
- 五 登_二金陵鳳凰台_一（李白）
- 六 胡渭州（張祐）
- 七 黃鶴樓（崔顥）
- 八 涼州詞（王之渙）
- 九 出塞行（王昌齡）
- 十 別_二薰大_一（高適）
- 十一 江雪（柳宗元）
- 十二 羌邨（杜甫）
- 十三 復愁（杜甫）
- 十四 子夜吳歌（李白）
- 十五 涼州詞（王翰）
- 十六 戰城南（李白）
- 十七 木蘭辭（無名氏）

二 漢文と日本の古典

- 一 漢文学に影響された日本の文学（芳賀矢一）
- 二 日本の古典
 - (一) 万葉の歌人（万葉集）
 - (二) 阮籍が青き眼（徒然草）
 - 籍又能為_二青白眼_一（晋書）
 - (三) 夏草や（奥の細道）

春望（杜甫）

（四）春風馬埤曲（蕪村）

（五）東洋の詩境（夏目漱石）

飲酒（陶潜）

〔参考〕俳句と漢詩

俳句（芭蕉・蕪村・子規）

遊（山西村）（陸游）

送王十八歸山寄題仙遊寺（白居易）

歸雁（錢起）

三 日本人の漢文学

和漢朗詠集抄（都良香・紀齊名・大江朝綱・菅原文時・慶滋為雅）

江談抄

古今和歌集序（紀淑望・紀貫之）

弁薰蕕論（都良香）

三 漢文

一 史記の記述（貝塚茂樹）

二 鴻門之会（史記）

三 垓下之戦（史記）

題烏江亭（杜牧）

虞美人草（曾鞏）

陳勝・吳広（史記）

項羽（史記）

四 諸葛孔明（三國志）

五 出師表（三國志）

蜀相（杜甫）

六 前赤壁賦（蘇軾）

七 岳陽樓記（范仲淹）

登岳陽樓（杜甫）

遊洞庭（李白）

臨洞庭（孟浩然）

八 独樂園記（司馬光）

九 邯鄲夢（枕中記）

四 漢文の日用化

一 手紙文の変遷（宮田和一郎）

五 論語の思想

一 孔子の主張（武内義雄）

二 論語抄

〔参考〕伝習録・大学・孟子・近思録

三 論語管見（佐藤春夫）

六 漢語と現代の文章

一 中国語と日本語（吉川幸次郎）

二 漢字かな交じり文（岩淵悦太郎）

一見して気づくことは、各単元の冒頭などにいわゆる「漢文」ではない教材が配置されていることである。「一 漢詩」には佐藤春夫「漢詩をどう読むか」が、「二 漢文と日本の古典」には波賀矢一「漢文学に影響された日本の文学」が採録されるなど、現代文教材が漢

文の教科書の中に豊富に採録されているのである。

これらの教材は、たとえば、漢詩を読むための読みのモデルを示すための教材であったり*12、日本語への影響について関心を持ったための解説する教材であったりする。

また、その中には、学習者の意識をゆさぶることを目的として、教科書内にあえて矛盾を仕組むものを見ることもができる。

たとえば、吉川幸次郎「中国語と日本語」は、「漢語」なるものは、わが国で独立に作られたものが、意想外に多いのである」と述べ、同文同種の幻想を批判する教材になっている。

われわれの「漢語」なるものは、わが国で独立に作られたものが、意想外に多いのである。また起源は中国に求められても、中国の言語としては、ほんの一次的に存在しただけで、長い勢力を持つにいたらなかったもの、また勢力を持ち続けていても、現在の国語の用法とは意味を異にするもの、といったことばが多いのである。逆に中国語の意味と厳密に合致する「漢語」は、むしろまれだといわねばならぬ。(一三三頁)

まず「訓読法」は「我愛他」という中国語を、「ウオアイタ」と読まずに、のつけから「我他を愛す」と

国語に訳して読んでしまう方法である。これは中国語が外国語だという意識を希薄にするためには、きわめて有効であった。

また「訓読法」の翻訳は、「我他を愛す」式の極端な直訳であり、中国語のあいまい性をそのままに国語に移す方法であった。が、「我他を愛す」だけでは、「我愛他」の心理は、決して把握されていない。のみならず、さらに悪いことには、こう訳すだけで、「我愛他」が完全に把握されたような錯覚を人に与えるのである。そうして、中国語はたゞ「我他を愛す」的に把握すれば事足る、といったような認識を生むにいたったのである。(一四〇頁)

この記述は、ある仕掛けを持つ記述である。この仕掛けのねらいについて、指導書は次のように述べている。

同文だから漢語はわかりよいか、漢文訓読法は便利だ、われわれの祖先のすばらしい文化的発明だ、とかいうことでこれまでは来た。その考え方をこゝでがらりと変えてしまうのである。ちよつと混乱が起るかも知れない。しかしこの混乱は必要なものである。この文を読んだあとと前とでは、漢文に対する見方が違うであろう。そしてその前よりずっと深く正確に漢語・漢文というものがつかめるようになるであろう。

(中略)生徒の中にはいろいろの疑問を起して指導者に

くつてかゝつてくるものもあるかと思うが、そんな時は、めんどうがらずに懇切に相手になってやっていただきたい。(二〇五—一〇六頁)

これ以前での教材では、訓読の利点や漢語のわかりやすさとして述べてきた「同文」的性質を、あえてひっくり返すための教材として、教材「中国語と日本語」は仕掛けられている。この点については、教材の後ろについている【研究】の欄にも次のように取り上げられている。

「われわれが日常用いている国語には漢語が非常に多い。ゆえに、国語をよく理解するために漢文を学習することが必要だ。」という論があるが、きみたちはこれをどう考えるか。(一四二頁)

この仕掛けでは、漢文を学習する意義として喧伝される「国語をよく理解するために漢文を学習する」という目標観自体を、学習者に考え直させ、深めさせようとしているのである。

このように、従来の教科書が、文化的・道徳的な価値を教材内に含むものとしてデザインされていたとすれば、『高等漢文』は、教材外に「現代的な意識」を持つ学習者の存在を置き、教材にアクセスしていくその過程のうちに学習する価値を置いた教科書であったと言えるだろう。

この時、教科書自体は、「人生の美泉が流れてい」たり、「東洋のよさ」が秘められていたりするような価値ある教材群という形ではなく、教材にアクセスしていくその過程をサポートするための教材群という形でデザインされるおさるようになった。

しかし、このような教科書は『高等漢文』以後、継続してみられたとは言い難い。『高等漢文』は、漢文教育の可能態のひとつが昭和二九年という時点で現実化したものであったが、それは現在の漢文教育には継承されていないのである。

七 おわりに

三省堂『高等漢文』の存在を、私たちの漢文教育史の中に組み込むとき、私たちは「それではなぜ今の教科書はこのような形をしているのだろうか」という問いを持つことができるようになる。

『高等漢文』のみならず、過去の教科書をみていくと、必ずしも現在の漢文教科書が「こうでしかありえない漢文教育の姿」ではないことがあらわになってくる。

現在の漢文教科書は、漢文教育史のどこかで、現在の姿になることを選択し、今に至っている。その妥当性について検討をはじめるとき、漢文教育はわずかながらも自由を得ることができるようになるのではないだろうか。漢文教育史をベースとした対話は、現在の漢文教育を

問い直す、様々な視野を私たちに提供してくれるだろう。たとえば、現代語訳を使った授業はどこまで可能なのか*13。「漢文を学ぶ」ことはただの手段なのか。それとも、別の意義があるのか。現代仮名遣いで訓読することは不可能なのか。そして、「漢文教育」というこの用語はどこまで妥当なものなのか。

このような問いを個人のものとして終わらせるのではなく、共通の課題として対話していくことによつてこそ、「これからの漢文教育」の可能性は開けてくるはずである。

【注】

*1 市川珠里[2010]「漢文教育が抱える問題に対して教師の取るべき姿勢」(『ICU国語教育』2、国際基督教大学国語教育ゼミ)

*2 市川珠里[2010]十六頁から稿者が抜粋し、番号をつけた。

*3 藤永容子[2004]「教育現場からみた漢文教育の実情」(『中国文学論集』38、九州大学中国文学会)

*4 保菊実[2004]『ラディカル・オーラル・ヒストリー オーストラリア先住民アボリジニの歴史実践』御茶の水書房

*5 もちろん、漢文教育史を経由するような迂遠なことはずに、漢文教育観同士の対話を起こす、ということも、漢文教育の自由のために考えられる方法のひとつである。しかし、そこで起こる教育観の変化は短期的なものにとどまってしまうのではないか、というのが稿者の仮説である。漢文教育史にアクセ

スせずに、その上に乗っている漢文教育観だけを変えようとしても、その変化は時間的空間的にも限定されたものになってしまうのではないか。これは、特に固定性の高い漢文教育の分野ではより顕著に表れてくると考えられる。この仮説の傍証としては、昭和四十年から五十年代にかけて、漢文教育を変えようとする様々な実践や取り組みが行われながら、それが結果として実を結んでいない状況を指摘することができよう。この点の詳細については別稿に譲る。

*6 『標準漢文卷二 指導の研究』教育図書、1952

*7 『高等漢文教授参考資料 第一学年用』三省堂、1954

*8 原典は、吉川幸次郎[1952/1969]「漢文教育の吟味」朝日新聞三月六・七日(『吉川幸次郎全集 第17巻』、筑摩書房、1969)

*9 原典は、桑原武夫[1952]「漢文必修など」(『世界』78、岩波書店)

*10 しかし、その一方で、『高等漢文一』(三省堂、1954)には、次のような記述がみられた。

それではこれからの私たちの漢文学習の目標を、だいたい次のように立てて、その理解と解明のために励もうではないか。

／(1)漢文はどのように訓読するのか。国文と漢文との構造上の相違はどこにあるか。またその相違をも乗り越えて、どのようにして訓読するにいたったのか。／(2)漢詩や漢文を読んで味わいたい。／(3)漢詩や漢文は日本の文学にどのような影響を与えたのか。／(4)日本人の思想やわが国の文化は、漢文かどのような影響を受けたのか。／(5)漢文の影響によって、

日本ではどのような文章が書かれ、どんな文体が生まれたか。
／(6)現代の国語の中にはどのような漢文的要素が含まれているか。漢字・漢文をその母体としたわが国字・国文の今後は、
どのように変わっていくであろうか。(十九頁)

このことについては、指導書において、次のような反省がなされている。

研究欄でのまとめ方が、どうやら一方的な生徒への押しつけに終わってしまったようで慚愧に耐えない。(『高等漢文教授参考資料第一学年用』一頁)

あるいはこの「研究」欄は不要であったかもしれぬ。編修者が、こゝまで出しゃばったことは誤りではなかったか、とさえ思う。(『高等漢文教授参考資料第一学年用』九頁)

* 11 『高等漢文二』三省堂、1954

* 12 佐藤春夫「漢詩をどう読むか」は、「漢詩に対していただいているきみのいっさいの先入見を捨ててかゝることだ」と述べながら、訓詁注釈的ではない漢詩の読み方を示す教材である。

『高等漢文』の理念の通り、学習者自身の読みをもとめる教材であると言えらるう。

* 13 平成十二年版学習指導要領における「古典講読」は、「現代語訳」の活用をもとめる科目であった。しかし、実際には多くの教科書が現代語訳を少量しか掲載せず、結果として学習指導要領の意図は不徹底に終わっている。

(島根大学教育学部専任講師)