



カノン化に抗う国語科漢文指導： 漢文訓読のゆれに着目して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2015-11-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 土佐, 弥 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00007479

カノン化に抗う国語科漢文指導

——漢文訓読のゆれに着目して——

土佐 弥

一 問題設定・目的

漢文は、現行『高等学校学習指導要領国語科編』では、必修教科目「国語総合」として扱うことになっている。しかし、富安慎吾（二〇〇七）は、漢文を国語科で必修化する流れを生み出す重要な契機となった、昭和三十一年『高等学校学習指導要領国語科編』の改定の際に十分な議論がなされていないことが問題であるとする。富安慎吾（二〇〇七）でも検討されているように、漢文の必修化に対して時枝誠記は、古典とは「民族の自叙伝」であるべきという古典観に依拠するなどして漢文必修化に反対した。その他にも、吉川幸次郎（一九五二）でも、漢文は選択科目にとどめるべきであるとしている。このように、漢文必修化に反対する意見と、現在のように漢文必修化の動きとがせめぎ合いながら、漢文の位置づけは戦後模索されてきた。

また、世羅博昭（二〇一一）は、戦後の古典観をまとめ、①「過去のそれぞれの読者」が時代を超えてすぐれた作品である

と評価し続けたもの、②「現代を生きる読者」が昔に書かれた作品のなかですぐれた価値があると評価したもの、としている。これに加え世羅は、一九九〇年代後半になり提唱された「西洋のカノン理論にもとづく新たな古典観」（一四六頁）をあげている。カノンについては、ハルオシラネ（一九九九）において、「より広義の、より政治的な意味でのカノンは、確立された、ないしは有力な、制度・機関によつて認定されたテクストを意味する。」（一四頁）と述べられている。古典とは、内容自体に不変の価値があるのではなく、常に再生産されるものであるとハルオシラネは述べている。世羅博昭（二〇一一）が指摘するように、これは「古典観の転換を迫る画期的な提言」（一四七頁）といえる。

これまでの漢文教育の意義に関する指摘として、内藤一志（二〇一三）は、安藤信廣（二〇〇五）を挙げていた。安藤は、「漢語・漢文は独自に大きなはたらきをしつづけてきた。」（六頁）とした上で、漢文は「日本人の古典として読みつがれてきた。」

(六頁)と述べ、漢文教育の意義を述べる。こうした指摘は、日本語が漢文から受けた影響を踏まえれば重要な意義がある。しかし、世羅博昭(二〇一一)の指摘もあるように、カノン理論を踏まえた漢文教育の意義も考えていかねばならないだろう。カノン理論に依拠した先駆的な指摘は断片的にはあるものの、それらの断片的な指摘をつなぎ合わせ、カノン理論を踏まえた漢文教育理論を構築することはまだなされていないといえる。

本稿では、カノン理論を踏まえ、教室において漢文観、漢文の解釈が学習者の中で固定化してしまうこと、つまり教室における漢文のカノン化に抗うための国語科での指導法を検討する。また具体的な単元計画も示したい。

二 漢文の国語科での指導に関する指摘

はじめに、漢文教育の指導に関する指摘を確認する。従来の古典観に依拠した指摘を確認した上で、カノン理論を踏まえた先駆的な漢文教育指導論を見ていこう。

(1) 従来の古典観に依拠した指摘

鎌田正(一九七二)は、日本人が書いたわけではない漢文をなぜ日本の古典としているのかについて、「漢籍古典はわが国の古典の古典ともいべきもの」(三頁)と述べる。その根拠として、日本と漢文の関係の緊密さを述べた上で、「すなわちわが国の言語や文学・思想は、漢籍古典を媒介として発達した

ものが多く、わが国文古典と称するものも、実は漢籍古典と深いかわりを持つている。」(三頁)とし、漢文を日本の古典の「源泉」(三頁)であるとす。

さらに、鎌田は、訓読の発明によって広く長く読みつがれてきた漢文は、「わが民族の精神生活から切り離すことのできない存在」(四頁)であり、このことは、「漢籍古典がわが国の古典たることを実証する歴史的事実でもある」(四頁)と述べている。

また、安藤信廣(二〇〇五)は、「漢語・漢文は独自に大きなはたらきをしつづけてきた。」(六頁)と述べ、「日本の古典の重要な一部を構成しながら、日本的な枠組みを超える要素を持つ漢文」(六頁)は、「根の浅いものとなりつつある現在の日本語の状況を撃つ力となるだろう。」(六頁)と述べている。

このように、鎌田正(一九七二)、安藤信廣(二〇〇五)は、ともに漢文を日本の古典と捉え、その意義を述べている。さらに、安藤は、漢文の現代的な意味にも言及している。

(2) カノン理論を踏まえた漢文教育の指摘

一方、カノン理論を踏まえていると考えられる先駆的な漢文指導論も見られる。

田部井文雄(一九七二)は、入門編の例文は「聖人君子の道」を説くものに偏しているとして、いくつか例文を引きながら、次のように記す。

この説教口調の洪水に対して、案外、漢文とはこうしたも

のだとして、生徒たちは抵抗なく受け入れるふしがある。時として、この教訓に感銘し、非常な共感を示すものがあるのであるが、それだけに、漢文のイメージを固定化してしまう恐れがある。(二〇七頁)

教科書に載っている漢文に対して生徒は、「こうしたものだ」と「抵抗なく受け入れ」てしまう可能性がある。そのために「漢文のイメージを固定」してしまいかもしれない、という危険性を指摘している。

より積極的にカノン理論を踏まえていると思われる言及に、岡本恵子(二〇一〇a)がある。岡本は、「カノン」ということばは用いていないが、次のように述べる。

少し、気になることがある。それは、「古典」に対する力みのようなもの、と言ってもいいだろうか、「選りすぐられた作品」を教師が教える、ある種特別な学習として位置づけられようとはしてはいないか。また、古典にあるべき人間の姿を求めて、古典の世界を理想化しようとしてはいまいか。(八二頁)

古典の内容に「あるべき人間の姿を求めて」規範性を見出すこと、さらに古典の世界を「理想化」してしまふ指導に疑問を示している。

また、宮本浩治(二〇〇七)では、「古典」であるからという価値観のもと実践を行っても学習者は古典を読む価値を見出すことはできないとして、次のように述べる。

今、古典の授業において求められていることは、古典の世

界に深く関わっていかうとする姿勢を、学習者に身につけさせることである。「深く関わる」とは、古典の世界の叙述内容をひたすら読解させるということではない。また、古典の世界に描かれた価値をひたすら受容させることをねらうものでもない。(四九頁)

このように述べ、「古典の世界に深く」関わることは、単に古典の叙述内容を理解することや、古典の世界の「価値」を受け入れることではないとする。

以上のことをまとめる。田部井文雄(一九七二)は、「説教口調」の漢文に対し生徒がこんなのだと受け入れてしまい、「イメージの固定化」がなされてしまふと述べていたが、これは、教室での漢文のカノン化の実態だろう。それに対して、田部井文雄は危険性を指摘する。

岡本恵子(二〇一〇a)、宮本浩治(二〇〇七)の指摘には「古典」として扱われている教材の内容や価値を固定化してはいけないという共通の問題意識がある。この二つの論考は、積極的に教室における漢文のカノン化に抗うべきであると指摘していると解釈できる。

このように、「カノン」という言葉は使われていないが、カノン化に抗うことの意味についての指摘がみられる。ただ漢文の内容を教師が一方的に生徒に受容させ、押し付けるだけの授業ではいけないということがわかる。

三 カノン化に抗う漢文教育の方法論

教室における漢文のカノン化に抗うためには、どのような条件が必要だろうか。漢文のカノン化に抗うためには、前節で確認したように、固定された価値や内容を受容するだけではないことがわかる。このことを踏まえれば、カノン化に抗うためには、生徒を漢文の多様な解釈に導くことが必要不可欠ではないだろうか。

では、生徒の漢文の解釈を多様にするためにはどうすればよいのだろうか。その方法を探っていく。

(1) 多様な解釈を目指す国語科漢文教育

以下に取り上げるのは、「カノン」という言葉は具体的に述べていないものの、単に漢文の意味内容を理解させることに終始するのではなく、多様な漢文の解釈の可能性を追求する実践である。これらの実践がどのような方法によって多様な解釈に導こうとしているのかを見ていく。

① 朝倉孝之(二〇〇九)の実践

朝倉孝之(二〇〇九)の『論語』「子路」第十三を扱った実践を見ていく。まず、朝倉の『論語』についてのとらえ方が述べられている箇所を引く。

『論語』は授業に難儀する教材の一つである。理由はいくつかあるが、その一つはことばの断片であること。そのことばが発せられた状況がよくわからないことにある。しか

しそれは、読む者にいろんな想像と楽しみを与えてくれることにもつながる。むしろ『論語』は古典中の古典であり、勝手によむことはとても危険でもあるが、あんなに注があることは裏を返せば多くの人が『論語』を創造・再生していたともいえるだろう。(二二頁)

『論語』が断片であることよって、ことばが発せられた状況などが曖昧になり、そのことよって、「読む者にいろんな発想と楽しみ」がうまれると述べている。また、膨大な注があるのは、『論語』を「創造・再生」していることと捉えている。これは、『論語』という漢文が多様な読みの可能性を秘めていることを指摘しているともいえるのではないか。朝倉の実践では、『論語』の内容や価値の正解が一つしか無いかのように一方的に指導するのではなく、様々な読みの可能性を追求すべきだと考えているといえる。このことは、朝倉が実践の学習目標を、『論語』を対話の書ととらえ、読みの可能性を仲間と追及する。(二三頁)としていることからもうかがえる。

朝倉孝之(二〇〇九)の実践の中心となる展開は、『論語』「子路」第十三に登場する「直躬」の行為について、「あなたが直躬ならどうするか。」(二六頁)と生徒に問い、生徒自身がどのようにその行為を「評価」するか考えさせている。また、現代の法では「直躬」の行為はどのように判断されるのかを考えさせ、生徒からの視点や現代的な視点での古典の意味内容の評価を問うている。

このように、朝倉孝之(二〇〇九)は、生徒を登場人物と重

ねさせることで、生徒自身にその行為の「評価」を考えさせ、多様な解釈を引き出そうとしている。実際に生徒の「返答は様々」(二六頁)であったと朝倉は述べている。様々な視点を提示して「評価」させることで、漢文の多様な解釈を引き出し、教室における漢文のカノン化に抗っていると考えられる。

② 岡本恵子(二〇一〇a)・(二〇一〇b)の実践

岡本恵子(二〇一〇a)は、二(2)で引いたように、古典を「理想化」することに對し疑問を指摘している。また、「古典を特別扱いする限り、子どもたちの世界に入っていくことは難しいだろう。」(八二頁)と述べている。

さらに、岡本恵子(二〇一〇b)において述べられている実践では、『呂氏春秋』の「知音」を題材としている。教材観では、「知音」は、「歴史を生きてきた言葉」(一五二頁)であり、なぜ、この言葉を人々は使い続けてきたのかを生徒と考えたいとする。「知音」は多くの書物に引かれ、「意味が固まっていたわけではなかったらしい」(一五二頁)と述べ、現在の「相手を本当に理解できる親友」というような意味で使われるようになったのは、やはり言葉の使い手たちが長い歴史の中で意味づけをした、と考えていいのではないか。(一五二頁)とする。学習の展開は、「伯牙が鍾子期(ママ)の死後二度と弾かなくなったのはなぜか」(一五三頁)、「伯牙にとって鍾子期(ママ)との出会いは幸せだったのだろうか」(一五三頁)という二つの発問を中心に、「知音」の意味を生徒に考えさせている。岡本はこの二つの問いから、生徒は単に「知音」=「知己」・「親

友」といった読みでなく、生徒が深い読み取りができたことを報告している。このことは、岡本はこの実践について振り返り、「生徒たちの深い考察を予想できなかった」(一五三頁)と述べていることからもうかがえる。

岡本恵子(二〇一〇b)の実践は、「知音」の意味を確定し、それを生徒に一方的に教えるのではなく、発問を中心に「知音」という漢文の新たな解釈を模索させようとする試みであると思われる。

③ まとめ

この二つの実践は、漢文の内容を固定し、決まった内容をただ生徒に受容させる授業ではないことがわかる。朝倉孝之(二〇〇九)は視点を提示し評価を促すことで、岡本恵子(二〇一〇b)は発問で生徒をゆさぶることで、多様な解釈を生み出していた。二つの実践は、漢文の言葉の持つ様々な解釈を模索させようとする授業であり、教室における漢文のカノン化に抗う実践といえるだろう。

一方で、カノン化回避のための多様な解釈を導き出すもう一つの方法として、本稿では、訓読の「ゆれ」というものを提案したい。漢文訓読の「ゆれ」を、漢文のカノン化に抗う授業の方法として定める論は、国語科教育では未だ確立されていないと考える。以下、この方法論について詳細に述べる。

(2) 訓読の「ゆれ」

漢文訓読の指導に関して、加藤敏(二〇〇五)は次のように

述べる。

漢文を訓点にしたがって訓読することのみを目指すのではなく、読みの可能性をひろくものとして訓読を位置づけ、新たな読みを生徒たちともに見いだしてゆくことができれば、漢文の授業はより豊かで活気にあふれたものとなるであろう。(四三頁)

このように、決まった訓点のみに従うのではなく、「読みの可能性を開くものとして訓読を位置づけ」る必要性を指摘する。換言すれば、加藤は、訓読の「ゆれ」が様々な解釈を生み出すことを指摘しているといえる。では、漢文訓読の「ゆれ」とはどのようなもののだろうか。

漢文の訓読に「ゆれ」が生じる可能性があることについて、例えば後藤秋正(二〇一五)は、「春望」の領聯を取り上げ「この二句について、「濺」「驚」の主語(主体)をどのようにとるかによって大きく二つの解釈に分かれることは、よく知られている。」(三九頁)と述べている。漢文の定番教材である「春望」でさえ、訓読の「ゆれ」を踏まえると解釈が変わってくるのがわかる。

漢文訓読の「ゆれ」については、さらに細かい「ゆれ」の下位区分を想定できる。ここでは、この漢文訓読の「ゆれ」とはどのようなものか考察し、「ゆれ」とはどのようなものが想定できるのかを検討する。

大竹修一(一九七二)は、訓読を統一するために現状の不統一を整理し、「(a)その訓読を耳で聞いて異なる場合」(三七

三頁)と「(b)その訓読を耳で聞いて異なるがその表記の異なる場合」(三七三頁)に大別する。(b)の場合は、送り仮名の多少や送り仮名にするか振り仮名にするかといった、表記上の差異の問題であり、解釈には影響を及ぼさないと考えられるため、ここでは(a)に焦点化して述べる。(a)について大竹は次のようにまとめている。

(ア) 解釈が違う。

有^二直躬^{トイウ}者^一。——有^二直^{クスル}躬^ヲ者^一。
春宵苦^{シム}短^{キヤ}。——春宵苦^{トシ}短^シ。

(イ) 音説と訓読みの違い。

巧言令色。——巧^{クシ}言^ヲ令^レ色^ヲ。
捕魚爲^レ業。——捕^レ魚^ハ爲^レ業^ト。

(ウ) 意味を明確にするため送り仮名をふやす。

故郷今夜思^フ千里。——故郷今夜思^{フナラン}千里。
誰加^ル衣者。——誰加^{ルヘシ}衣者。

(エ) 一般の古典文法に基くか否かの違い。

無^ニ以^テ渡^ル。——無^ニ以^テ渡^ル。
何前倨而後恭^{シキヤ}也。——何前倨而後恭^{シキヤ}也。

(オ) 倒置法であるか否かの違い。

獨^リ釣^ル寒江ノ雪^ニ。——獨^リ釣^ル寒江ノ雪^ニ。
採^ル菊^ヲ東籬ノ下^ニ。——採^ル菊^ヲ東籬ノ下^ニ。(三七

四頁)

塚田勝郎(二〇〇五)の指摘にもあるように、このような多くの漢文訓読の不統一が高校生の学習上での混乱を引き起こし

ている側面もある。(四八頁)しかし、こうした「ゆれ」がカノン化を回避するために利用できるのではないだろうか。

この大竹の分類のままでは、指導していく際に複雑な面があることは否めない。そこで、さらにこの分類は三つに大別でき、また、その三つの区分とは別に、「ゆれ」てはいけない場合も想定できるのではないかと考えた。以下に述べていく。

① 読む順番のゆれ

坂口三樹(二〇〇五)は、「中国語と日本語の文法構造・機能の差異が、訓読にどのような形で顕現するかを考えてみたい。」(四五頁)と述べ、次のように例をあげる。

例を杜甫(七二二七七〇)の「旅夜書懷(旅夜懐ひを書す)」の第三・四句、「星垂平野闊、月湧大江流」に取ろう。自己をとりまいて広がる夜景を雄大な筆致で描いたこの対句の訓読は、「星垂れて平野闊く、月湧きて大江流る」の他にも「星は平野に垂れて闊く、月は大江に湧きて流る」や「星は平野の闊きに垂れ、月は大江の流るるに湧く」と読む説もある。(四五頁)

このように解釈によって、訓読の順番が変化する。

② 接続・送り仮名のゆれ

加藤敏(二〇〇五)は、いくつか訓読の多様さを示す例をあげたうえで、次のように述べる。

こうした漢語や訓読に対する認識を前提として、はじめてテキストは新たに読まれてゆく。例えば、杜甫「春望」の首聯「国破山河在、城春草木深」の「国破」と「山河在」、

「城春」と「草木深」をそれぞれ逆接の関係としてとらえ、「国破るれども山河在り、城春なれども草木深し」と訓読してみるとどうであろうか。ことに第二句については、春は訪れたものの、草木が深く生い茂るばかりで人の姿もない、荒廃した長安の様子を描いたとする解釈が容易に可能となるのではあるまいか。(四三頁)

このように、訓読の「ゆれ」を利用し、どのように言葉をつなぐ(接続する)かで順接や逆接といった様々な解釈ができる可能性がある。

また、先に引用した後藤秋正(二〇一五)で取り上げたように、杜甫「春望」の領聯の「濺」「驚」の主語(主体)をどのように考えるかで、訓読に「ゆれ」が想定できる。代表的な読み方を見れば、例えば「時に感じては花にも涙を濺ぎ、別れを恨んでは鳥にも心を驚かす」と読む場合や、あるいは「時に感じて花は涙を濺ぎ、別れを恨んで鳥は心を驚かす」と読むような違いがある。

このように、言葉をつないでいくための送り仮名が「ゆれ」を発生させることがある。

③ 訓(意味)のゆれ

漢字本来の訓(意味)は多様であり、派生語が多く存在することは、寺門日出男(二〇〇五)でも指摘されている。具体的に見てみよう。

貝塚茂樹注(二〇〇二)の『論語』第一「学而篇」冒頭の句を見てみる。

子曰わく、学んで時に習う、亦説ばしからずや。有朋、遠きより方び来たる、亦樂しからずや。人知らずして慍らず、亦君子ならずや。(八頁)

「学んで時に習う」の箇所について、貝塚は次のような注を付している。

従来は、注釈家はみな「時に習う」と読み、定まった適当な時期に、先生から習った本を復習するという意味にとってきた。しかし、孔子時代の古典の教科書の『詩経』『書経』などでは、「時れ邁く」というように、「時」は具体的な意味をもたない、助字として用いられていた。この場合も同様で、「時」は「これ」とか「ここに」とか読んで、「そのあとで」などと訳すのは私の新説である。(九頁)

このように貝塚が、「時」の解釈について新たな読み方の可能性を指摘しているように、訓(意味)にも「ゆれ」が発生する。

④ ゆれてはいけない場合

ここまで漢文における「ゆれ」に関して見てきたが、最後に「ゆれ」てはいけない場合についても確認する必要がある。

まず、語の意味に関しては、「ゆれ」が制限される。具体的に見てみよう。

例えば、「大」という語を「ネコ」と読むことはない。あるいは、現在日本人が名詞としか用いない漢字「東」や「春」などを、漢文では動詞としても用いる。だからといって、全ての漢字にこのようなことがあてはまるわけではない。品詞を勝手

に変更することや増やすことはできない。漢字には多様な意味があることは先に指摘した通りではあるが、このように際限なく様々に(自分勝手に)読むことは許されない。生徒には辞書の見方を指導するなどしていい加減に読まないように留意する必要があるだろう。

さらに、漢文法に拠らない読み方はできない。複数の読み方が可能な漢文もあるが、あくまでも漢文法に拠った上で様々な読みを追求しなければならぬ。規則に則った上での多様な読みをすることに意味がある。きちんと読むための根拠を持つように指導する必要があるだろう。

(3) まとめ

漢文のカノン化に抗うためには、漢文の読みの多様な解釈に導くことが大切である。そのための方法論を探るため、(1)では二つの実践を見てきた。

朝倉孝之(二〇〇九)の実践は、生徒の視点を変えることで『論語』の内容を解釈し評価するという方法であった。岡本恵子(二〇一〇b)は、発問によって生徒の意識をゆさぶり、生徒一人一人が多様な解釈をするように促した。このような、特定の視点に注目させる指導や発問を工夫することによって、教室における漢文のカノン化に抗おうとする漢文指導の有効性について確認した。

漢文の多様な解釈にいきつくためにいくつかの方法があることが分かったが、(2)ではさらに訓読の「ゆれ」に注目した。

本稿では、大竹修一（一九七二）の分類をさらに整理し、訓読の「ゆれ」が、①読む順番のゆれ、②接続・送り仮名のゆれ、③訓のゆれという三つに整理され、さらに④として、漢文の訓読が「ゆれ」てはいけない場合を確認した。

四 訓読の「ゆれ」を踏まえた実践案

前節で確認した訓読の「ゆれ」に着目し、漢文教育を構想すること、教室における漢文のカノン化に抗うことができるのではないだろうか。実践案を示す。

単元名 王翰「涼州詞」（『国語総合 古典編』東京書籍・

平成二四年検定）

単元目標 1 漢文訓読のリズムに慣れる。

2 基本的な返り点や句法を理解する。

3 様々な訓読の方法があることを知り、様々な解釈の可能性があることに気付く。

単元計画

第一時	<ul style="list-style-type: none"> ・ 唐代の詩の知識や背景を理解する。 ・ 訓読の基本的な句法、漢詩の決まりを整理する。 ・ 書き下し文を繰り返し音読し、漢文訓読のリズムに慣れる。
第二時	<ul style="list-style-type: none"> ・ 詩全体の意味を大まかに理解する。 ・ 三句目の「君」はどのような意味かを調べる。 ・ 定説ではどのような意味なのかを知る。

第三時

・ 三句目「莫」は、教科書以外の読み方はないのか調べ、「莫し（なし）」と訓読した場合、どのような意味になるのか考える。

・ 「君」を妻、「莫」を「なし」と読んだ場合、詩全体が、どのように読めるのかを検討する。

・ 様々な読み方が存在することを理解する。

涼州詞

葡萄美酒夜光杯

醉臥沙場君莫笑

（『国語総合 古典編』東京書籍一四一頁）

欲飲琵琶馬上催

古來征戰幾人回

本実践は、訓読の「ゆれ」を利用しながら、様々な解釈の可能性があることを示し、どのように読んだらよいのだろうかと生徒に常に考えさせる立場を身につけさせることを重視し構想した。漢文の訓読は必ずしも一つではなく、したがって解釈も一様ではないと理解してもらいたい。それによって、教室での漢文のカノン化に抗えるのではない。

王翰の「涼州詞」は、王翰が兵士の視点で詠んだ詩である。一般的に転句と結句は、「酔っぱらって沙漠に寝転ぶぶざまな姿をあなた（詩の読者）、笑ってはいけない。なぜなら、古來何人が帰ることができたのかわからないような地にいる私はいつ果てるともわからぬ身なのだから」という解釈が一般的であらう。

転句の「君」は、おそらく現在でも使われている「あなた（人をよぶ敬称）」といった一般的な解釈の意味で解する生徒が多いと思われる。しかし、「君」には「あなた」以外にも、「主人のこと」、「配偶者のこと」を指すなど、様々な意味がある。生徒に「君」の意味が「ゆれ」ていることを意識させる。

また、転句の「莫」という文字に注目させ、教科書に従って「なかれ」と読む場合、「なし」と訓読する場合の二通りが存在することを確認し、こうした「ゆれ」を意識させる。仮に、「君」の意味を「妻」、「莫」を「なし」と読んだ場合、転句と結句の解釈は次のように考えることができるのではないだろうか。

酔っぱらって沙漠に寝転ぶぶざまな姿を見れば、普通の人は笑うだろうが、もう帰ることもできないかもしれない状況におかれ自暴自棄になっている私の心情を察してくれらるだろうあなた（妻）は、笑うことはないのだ。

「君」の解釈は先に述べたように、この解釈以外のものも存在するが、一例を示すことによって、漢文の解釈が絶対ではないと意識させることができるのではないかと考えられる。

別の訓読を検討し「ゆれ」に基づいた指導を繰り返すことによって、漢文の解釈を絶対的なものとして一方的に受け入れるのではなく、自ら読んでいこうという姿勢を身に付け、それによって教室における漢文観ないし漢文の解釈のカノン化に抗う

ことができるのではないだろうか。

五 成果と課題

本稿では、カノン理論を踏まえた指摘をつなぎ合わせるとともに、漢文の読みのカノン化に抗う漢文教育理論を構築する方法の一つとして、訓読の「ゆれ」に着目した。さらに、その訓読の「ゆれ」を活用し教室における漢文指導の実践案を示した。

今後の課題を述べる。漢文のカノン化回避の方法として、訓読の「ゆれ」以外に、「比べ読み」など他の方法論も考えられるため、それらの検討を行う。さらに、本稿で示した実践案は実際の授業では行っていないため、この実践案をもとに今後実践を行う。

【引用参考文献】

- 朝倉孝之「他者との対話―『論語』―」『国語科研究紀要』広島大学附属中・高等学校、二〇〇九、四〇号、二一―二六頁
- 安藤信廣「日本語の現在と漢文教育」田部井文雄編『漢文教育の諸相』大修館書店、二〇〇五、三―一八頁
- 大竹修一「訓読法の再検討」鎌田正編『漢文教育の理論と指導』大修館書店、一九七二、三六九―三七六頁
- 岡本恵子「知音」（『呂氏春秋』）から考える―多様な視点の獲得に古典を生かす一つの方法―『国語科研究紀要』広島大学附属中・高等学校、二〇一〇a、四一―四二頁、二〇一〇b、一五三―一五五頁
- 岡本恵子「国語科研究授業317」『国語科研究紀要』広島大

学附属中・高等学校、二〇一〇b、四一号、一五二～一五三頁

貝塚茂樹注「論語」中公文庫、二〇〇二

加藤敏「読むための訓読」田部井文雄編『漢文教育の諸相』大修館書店、二〇〇五、四〇～四三頁

鎌田正「古典としての漢文教育の意義」鎌田正編『漢文教育の理論と指導』大修館書店、一九七二、三～一頁

後藤秋正「杜甫「春望」の領聯について」『中国文化』中国文哲学会、二〇一五、七三号、三九～五一頁

坂口三樹「日本語への認識を開く漢文訓読」田部井文雄編『漢文教育の諸相』大修館書店、二〇〇五、四四～四六頁

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、二〇一一、一四六～一五七頁

田部井文雄「入門」鎌田正編『漢文教育の理論と指導』大修館書店、一九七二、一〇〇～一一〇頁

塚田勝郎「漢文離れと訓読の「ゆれ」」田部井文雄編『漢文教育の諸相』大修館書店、二〇〇五、四七～五〇頁

寺門日出男「国語教育と漢文訓読」田部井文雄編『漢文教育の諸相』大修館書店、二〇〇五、五一～五五頁

富安慎吾「昭和三〇年前期の国語科教育課程における漢文学習の位置づけ——『高等学校学習指導要領国語科編』（昭和31年）改定時の議論に注目して——」『国語科教育』全国大学国語

教育学会、二〇〇七、六二号、一九～二六頁

内藤一志「古典領域における実践研究」全国大学国語教育学会

編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書、二〇一三、二〇九～二一六頁

ハルオ＝シラネ「総説 創造された古典」ハルオ＝シラネ・鈴木登美編『創造された古典』新曜社、一九九九、一三～四五頁

宮本浩治「古典の授業」の中の学習者の位置」『国語科研究紀要』広島大学附属中・高等学校、二〇〇七、三八号、四九～五九

吉川幸次郎「漢文教育吟味」『吉川幸次郎全集』一七、筑摩書房、一九六九、四九五～四九九頁（初出は、「毎日新聞」一九五二年三月）