

愛知文教大学

教育研究

第7号

2016

愛知文教大学 教職課程研究センター

目 次

学校文法における「仮定法」指導の再検討

勝股 行雄 1

大学教職科目「道德教育論」における学生の深い学びの成立について

中島 淑子 11

Critical Pedagogy in Japan and South Korea ELT: Surveying key issues and application
(日本と韓国の英語教育へのクリティカルペダゴジーの導入：その主要課題の研究)

Philip S. Riccobono 21

夏目漱石『夢十夜』 「第一夜」における<自己>

佐藤 良太 27

生徒指導における教師 - 生徒間の信頼という概念の検討

竹中 烈 37

代名詞の理解における指導順序の重要性 GDM と教科書を比べて

松浦 克己 45

多角的・多面的に深く考えたり、議論したりする道德教育の充実

－「主体的・対話的で深い学び」に導く道德教育のカリキュラム－

水野 正朗 53

古文解釈法 ー装束を読むという視点からー

畠山 大二郎 二(74)

学校教育における漢文訓読「返り点の運用ルール」試案をめぐって

西口 智也 一(84)

学校文法における「仮定法」指導の再検討

勝股 行雄

はじめに一問題の所在

現行高校英語学習指導要領は文法を「コミュニケーションを支えるもの」と位置づけて、必履修科目「コミュニケーション英語Ⅰ」で指導要領に列記した文法事項すべてを扱うよう指示している。前指導要領のもとでは高校2年次で学習していたものも1年次での取扱いとなり、より一層効率的かつコミュニケーションに資する文法指導が求められている。さて高校で扱う文法項目(学校文法)で生徒が最も苦手する項目は仮定法ではないかと思われる。かなりの時間を割いて指導され学習するにもかかわらず、その理解がきわめて不十分だと言わざるを得ない状況を筆者は幾度となく経験している。その具体例として仮定法を学習して1年以上経過したある高校3年クラス¹⁾での調査をあげる。

If I had a little more time, I could solve this math problem.

この文を正確に把握して、適切な日本語訳を示せた者はきわめて少数であった。「もし私にもう少し時間があつたら、その数学の問題を解くことができた」という解答が最も多かった。曖昧さの残るこの訳文について「では実際に問題を解いたのかどうなのか」とさらに尋ねるとほとんどの生徒は「解いた」と答えた。つまり、彼らは帰結節の *could solve* を過去時でかつ動作は遂行されたと思っており、これが現時で動作は行われていない「解けるのになあ」と述べているとは捉えていない。彼らの誤解の最大の原因は、事実を述べる直説法と違い、想念を表現する仮定法では文法形式としての動詞過去形 *Past Tense* と一般的な意味での「過去時」*Past Time* は一致しないという点への理解が欠けていることである。この「過去形は常に過去を記述する」という思い込みは、客観的事実と心の中に思い描くこととの峻別というコミュニケーションにはきわめて大切な点の習熟を妨げるのである。実は彼らが1年次に仮定法指導を受けた直後の定期考査では仮定法に関わる設問の正答率は決して低くない。しかし、その後に見られる定着度の悪さは、従前の仮定法指導に再検討が必要なことを強く示すものであろう。そしてその鍵を握るのは「事実でないこと」を語る際に「なぜ」動詞の時制を変えるのか、それについて生徒の納得が得られる指導ができるか否かである。

調査した高校生の中にはこう語る者もいた。「こんな難しい仮定法など日常生活で使われるのだろうか。」これに対する答えは教科書、参考書には示されておらず、またこれまでの文法指導の中でも言及されることはおそらくなかったと考えられる。だが生徒の学習への動機づけという視点からも使用場面とレベルを明らかにするのは必要であろう。

この「仮定法」に対応する英語文法用語は、日本の英文法書では全て *Subjunctive Mood* と記されている。しかし、筆者がこれまでティームティーチングを行ってきた ALT の多くはこの用語自体を知らない。さらに学校文法の「仮定法」を *Subjunctive Mood* と呼ぶ者は皆無であった。英語で書かれた文法書に *Subjunctive Mood* の項はあるが、そこでは「要求、主張、必要性」を示す *that* 節の中で用いられるものが主として論じられており²⁾、たとえばフランス語文法 *subjunctif* の訳語「接続法」の方がふさわしいと筆者には感じられる。一方、日本で「仮定法」と呼ばれているものは *Conditional* という名で扱われおり、明らかな乖離が生じている³⁾。現状の文法指導で仮定法理解に困難を感じる学習者が多い中、母語話者の文法記述に学ぶところがあるのではないだろうか。

1. 従来の仮定法指導にかかる問題点

これまで行われてきた検定教科書、参考書に基づく仮定法指導の問題点を概観する。

① 検定教科書にみる仮定法導入説明

仮定法過去：現在の事実に反する出来事を仮定する表現

「If+S+動詞の過去形~, S()+would [could/might/should]+動詞の原形」が最も普通の形です。

If there were no such workers, the price of those strawberries would be higher.

Prominence コミュニケーション英語 I (p.101)

筆者が調査した検定教科書のすべてが、この基本パターンを掲げている。しかしなぜIf節の過去形動詞が現在時に関わるのか、また帰結節でなぜ過去形法助動詞が用いられるかについての説明は全くなされていない。もし、このパターン提示あと、単語代入などのパターンプラクティスを生徒に課したとすれば、単なる言語操作訓練で終わってしまい、仮定法についての真の理解は得られず、この表現の運用もできぬままに終わるのではないか。

② 学習参考書の仮定法導入説明

直説法と仮定法を相対峙させる形での提示が数多く見られる。

① If he has time, he will help us. (直説法)

② If he had time, he would help us. (仮定法)

直説法：事実や実際に起こる可能性があることを述べる

仮定法：事実と違うこと、実際には起こり得ないことを述べる チャート式新々総合英語 (p.272)

「起こりうる可能性」の有無という点に着目させることで、単にパターンを示すだけより説得力は増している。しかし以下の問題がやはり残る。

- ア) なぜIf節の中の過去形動詞が反事実、仮定を表現するのか。
- イ) 帰結節でなぜ過去形法助動詞が用いられるか。
- ウ) ①②とも「時間があれば彼は手伝うだろう」というほぼ同じ日本語を当てることも十分可能であり、和訳に頼る性癖のある学習者は混乱しやすい。

③ 「書き換え」問題

Rewrite the following sentence.

As he is shy, he cannot talk to her.

⇒If he () shy, he () () to her. Element コミュ英 I (p.96)

教科書によくある問題形式だが、この2文の場合、同じ事象を記述したものではあるが、その発話態度は大きく異なっている。むしろ現実には2文を次のように並べて語る方がより自然ではなかろうか。

He is so shy that he cannot talk to her. If he weren't so shy, he could talk to her.

「彼」のあり様を客観的に語ったあと、「彼」への心情をIf節とwouldを使って感情豊かに述べるのは十分にありうることで、これを「(同じ意味に)書き換えよ」という指示は、話し手の感情、心的態度を全く無視することになり、実際の言語運用を阻害するものになりうるのではないだろうか。

さらに次のような極めて不適切なものも見られる。

「仮定法過去の文になるように、下線部の語句を適当な形に直しなさい。」

(a) If I am you, I don't give up so easily.

(b) What will you do if you are a boy[girl]? Big Dipper コミュ英 I I (p.131)

(a)(b)ともに原文は不自然で、まず実際には使われることのない文である4)。(a)のIf節内の“I am you”は人間は他人になりかわることはできないゆえ虚偽である。それを“am”で断定的に陳述するのはどうしても抵抗を感じる。また“give up”という動作動詞を現在形で使えば、習慣、習性を伝えることになり、“I don't give up so easily.”は「私は常にそう簡単にあきらめたりはしない」という意味で相手に伝わるだろう。この文は、“Whatever I do, I don't give up so easily.”などの副詞的語句と

共起してこそ意味をなすものと言える。出題者の期待する解答は“If I were you, I wouldn’t give up so easily.”であるが、不自然な原文を与えて仮定法に書き換えさせることに果たしてどんな効果があるのだろうか。“If I were you, I would～”は相手にアドバイスや警告を与える際に有用な慣用表現であり、そうした状況を与えて練習してこそ意味がある。さらに注意すべきは、原文(a)は「僕が君なら、そう簡単にはあきらめない」という逐語的和訳が可能なことである。もし、このような日本語訳に頼った学習するとすれば、想念を語る仮定法の理解と習熟は到底不可能になるであろう。(b)は、“What would you do if you were a boy?”と書き換えさせようとしているが、「(女の)君が男だったら」という典型的な仮定条件であるだけに、ここでこそ「If S+過去形動詞」の理解訓練を適切に図るべきである。直接法の“If you are a boy,”が自然に響く場面とは、たとえば健康診断などで“If you are a boy, come this way. If you are a girl, go that way.”「男子はこちらに来なさい。女子は向こうへ」という男女の場合分けで使う時などであろう。したがって、仮定法の“If you were a boy”とは使用場面、話者の心的態度など全く異なるものである。これを「書き換え」させるのは現実のコミュニケーションを全く無視したものと言わざるをえない。

④ If節の中の would / could をどう指導するか

「仮定法」の基本パターンとして

If+S'+過去形動詞～, S+would+原形動詞

が示されて、練習を重ねた後、次のようなIf節の中にwouldが現れる文に遭遇すると少なからぬ学習者は戸惑いを覚える。

If you would give me a helping hand, I would be really pleased.

また、couldが現れる場合も同様である。

If I could play the piano, I would enjoy music more.

高校生の中にはこのようなIf節中のwould / couldと帰結節のwould / couldとの区別がつけられない者が相当数いる。特に帰結節のwould / couldの意味用法を理解できていない生徒は確実に混乱する。その結果、次のような誤文を作り出すことがある。

*If I would have five million yen, I buy a big car.

これについて、よい指導法はないだろうか。

2. 指導改善のための確認事項

④ なぜ時制を過去方向にずらすのか

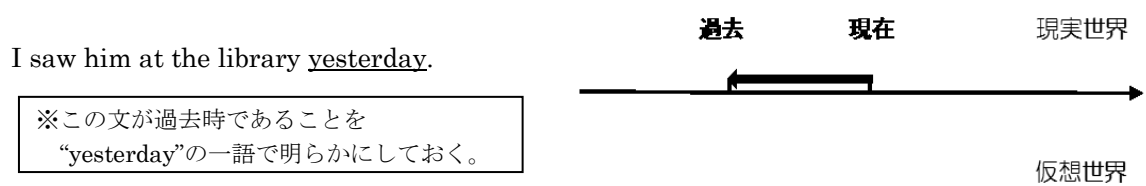
現在時の仮想を過去形で表現するのは、「基準から遠ざける」という過去形の持つ効果を活かしたものである。これは多くの文法書で述べられていることである⁵⁾が、検定教科書には全くみられない。仮定法の理解のためには「なぜ過去形を使うのか」という問いに答えなければならない。そこで筆者がこれまで実践してきた方法を提示する。まず行うべきは「過去形を使うと現実的、直接的感覚が薄れる」のを生徒に実感させることである。その際、母語日本語の例を使うのが効果的である。たとえば、

「お名前は何ですか」と「お名前は何だったでしょうか」

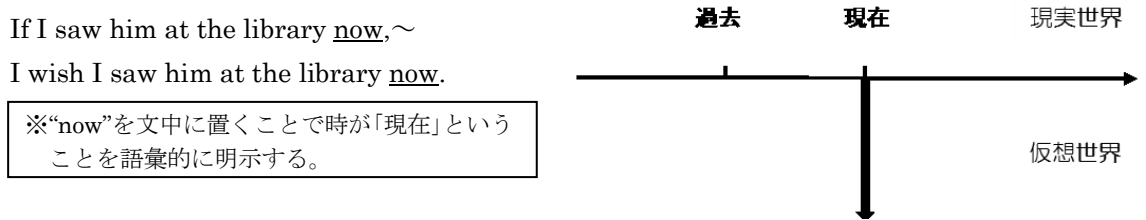
どの生徒も後者がより丁寧だと感じるはずである。そこで英語の2文を提示する。

“What is your name, please?” と “What was your name, please?”

母語からの類推で後者がより丁寧、つまり直接的な感じがしない、と生徒に感じさせるのはさほど難しくはない。続いて現実世界と仮想世界という概念を導入する。ここでは図表6)を用いた指導を紹介する。まず、過去の事実を記述した次の文は、水平の時間軸上に「現在から遠ざかろうとする」過去形の持つ力が水平方向に働く。それを次のように矢印で示す。



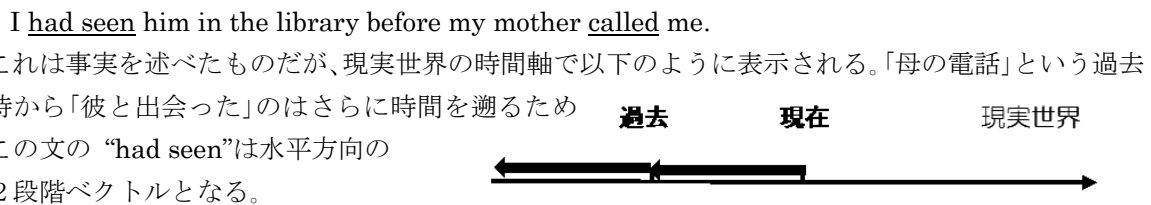
さらに、この過去形動詞を持つ文の先頭に条件節を導く If、あるいは願望の名詞節を導く I wish を前置すると現実世界と相対する仮想世界が構築される。しかし、そこでの過去形動詞は、時は現在のまま仮想世界を表現することになる。図表化して矢印の向きを以下のように変える。



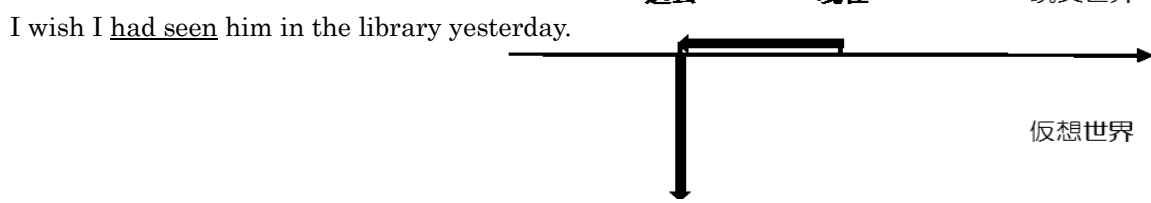
つまり過去形動詞の持つ「現在から遠ざかる力」をベクトル(矢印)で示せば、ベクトルが 90 度転回して時は「現在」のまま仮想世界に入ってゆくというとらえ方である。こうして If+過去形 / I wish + 過去形を用いることで、「(現実にはありえないが)今仮に図書館で彼と会ったなら／会えたらなあ」という仮定、非現実を表現できる、と説明するのである。

なお、If 節には結論を述べる帰結節が後続するが、I wish には結論部分が述べられないため、形はより単純である。仮定法の基本となる「時は現在でありながら仮想世界へ導く過去形」という概念に慣れさせるにはこの単純な **I wish + 仮定節** から入るのがよいのではないかと筆者は考える。

この図表を用いた仮定法過去完了についての指導も提示する。まず、次の文を示す。



一方、“I didn't see him in the library yesterday.”という事実を踏まえて、
「会っていたらよかった。」と表現する時は、まず、時間軸上で yesterday という過去時へベクトルを向ける。さらに現実世界の「会っていない」という事実から仮想世界の「会っていたら」とするために 2 つ目のベクトルを 90 度転回させ下方向、つまり仮想世界方向へ向ける。2 段階ベクトルなので、had seen と過去完了形を使って表現すると説明する。



⑨ なぜ帰結節で法助動詞を使うか—英語圏文法書に学ぶ

次に帰結節の指導について考えてみたい。多くの辞書が if の項の最初にあげている例文は、if 節を受ける帰結節で法助動詞を用いるものである。例を示す。

If you are tired, we will go straight home. (リーダーズ英和辞典)

If this is the case, then we must help him at once. (ジーニアス英和辞典)

しかし、学習者の中には法助動詞を使わずに次のような文を作る者がいる。

If it is fine tomorrow, we go on a picnic.

これはぎこちなさの残る文であろう。go という動作動詞が現在時制で用いられているため習慣的動作と受け取られかねない。これは「明日晴れば、ピクニックに行く」という日本語に影響されたものかもしれないが、法助動詞の使用に不慣れなことを示している。そもそも天候にはしばしば不確定要素がつきまとうため、話者の意思(volition)ないし予言・予測(prediction)という心的態度を表す“will”を以下のように入れて表現するのが自然である。

If it is fine tomorrow, we will go on a picnic.

一方、現実には目の前で雨が降っており、ピクニックには行けない。しかし「ピクニックに行けたらよいのに」という仮定、反事実に伴う心情を表現するために過去形動詞とともにIf節を受ける帰結節では、法助動詞も過去形にして would を用いる。これは仮定法導入段階でよく行われる説明である。

If it were fine now, we would go on a picnic.

この直説法 vs 仮定法という二項対立に関して筆者には次のような経験がある。ある時、他の教師作成の「父が許してくれたら、東京の大学に行くのですが。」という和文英訳の考査問題について筆者が “If my father gives me the permission, I will go to a university in Tokyo.” と “If my father gave me the permission, I would go to a university in Tokyo.” の両方ともを正解にしたところ、同僚から反発の声が上がった。出題者は「が」が文末にあるから仮定法だと主張したのである。それに対し筆者はこう答えた。仮定法を使うか否かは「父親の許可」が出る可能性を話者がどうとらえるかで決まる、つまり可能性が低いと考えれば仮定法になるし、高ければ will を使う。しかし、この日本文にはコンテキストがない以上、それはわからないのではないかと。この件が物語るように、日本人は英語の仮定法を直接法と鋭く対立するものととらえがちで、しかも、その一方、日本語はこの二者をほぼ同じ文で表現することが可能である。それが混乱を引き起し、仮定法を学習しづらくする原因にもなっているのではないだろうか。

この点について、英語圏文法書の記述は大きな示唆を与えてくれる。そこでは If に導かれる節を Conditional Clause と呼び、直説法から仮定法までを Zero Conditional から Third Conditional まで連続体(continuum)として扱っている。

Zero Conditional	If you heat ice, it melts.
First Conditional	If you take this medicine, you will soon feel better.
Second Conditional	If I were a millionaire, I would buy some land and a beautiful house.
Third Conditional	If he had driven more carefully, he wouldn't have been injured.

Zero Conditional は、不変の真理などのように 100%真実であるため、法助動詞は現れない。一方、確率的に実現可能性の高い事象には First Conditional、低いものは Second Conditional を使う。しかし、それは完全に切り分けられるものではなく、話者の心的態度次第である。概念図は次のようになる。



現在形がどこかの時点で過去形に変わる、それと連動して will も would に変わる、そして言葉の響きが断定的、確信をもったものから非断定的、自信のなさ、様々な感情のこもったものに変わる。話者が

どの程度の可能性を感じるかで、**First Conditional** と **Second Conditional** の間を時に揺れ動くのである。だからこそ **If** 節と法助動詞で豊かな感情を表現できることを生徒に示すべきではないだろうか。

◎ 仮定法の使用域はどうか—英国教科用図書に学ぶ

多くの高校生は仮定法が高校で扱う文法項目であり、しかも理解困難な事項だという受け止めから、仮定法は大人が使うもの、日常会話では難しすぎて使わないものと考えてしまっているようである。また学習指導要領の文法項目配列にも全体の後から2番目、分詞構文の前に掲げていることから、教師側もたとえば準動詞や関係詞などより習得が困難であり、母語話者でも使いこなせるようになるのは言語発達の後期ではないかと思ってしまうがちである。実際はどうであろうか。そこで筆者は、イギリスの幼稚園(nursery school)や小学校(primary school)で教科書として広く使われている **Oxford University Press** の **Oxford Reading Tree** を調査した。これは **Stage 1** から **Stage 15** までに分かれ、**Stage 1** は2歳児程度で言葉を発し始めた幼児用、最上級の **Stage 15** は小学校高学年程度となっている。その中で仮定表現に関わるものが初出するのは **Stage 5** の次のような文である。

(破天荒な祖母が新車を購入したのを見て孫が) "What would Mum say?" 8)

この **would** を持つ文は日本の学校文法では「もし母さんが知ったら、なんて言うだろうか」と言外に仮定を含んだ仮定法の文と扱われるものである。同じ **Stage 5** に次の文が現れる。

"I wish Dad was here." (父親の不在を残念がる少年の発言) 9)

願望表現 **I wish** の後の仮定節には **were** でなく **was** が使われており典型的な口語文である。この **Stage 5** は小学校に入学する前後の5歳から6歳用である。登場する各文は5語程度と短く、単文がほとんどで、一見、日本の中学1年の教科書のようなものである。このステージでは完了形、関係詞などはまだ現れていない。つまり仮定法はそうした項目に先だって学習され、使用されるということである。夢や願望、不安や戸惑いは子供、大人に関わらず日常生活ではごくありふれたものである。それを語るための表現として、**I wish**+過去形動詞や仮定法に関わる **would / could** は母語話者にとって幼年時代から慣れ親しみ、日常生活に欠かせないものなのは必然と言える。

ちなみにピーターセン(2013)は仮定法が中学校指導要領に入っていないため、ある検定教科書に不適切な文があると指摘している。「自動販売機の是非」という話題でのディベートで、「販売機を廃止して節電をすべき」という意見への反論が、直接法での発言 "**But we can't save a lot of electricity.**" となっている箇所である。販売機廃止は非現実ゆえ "**Even if we abolished vending machines, we wouldn't save very much electricity.**" とせねばならぬところなのに、これでは「我々は常に節電をできぬ人間なのだ」と、ちぐはぐな応答になっているというのである(pp.90-93)。つまり、知的なコミュニケーションの場も仮定法なしでは立ち行かないのである。こうしたあらゆる使用レベルでの仮定法の必要性、有用性を生徒に伝え、仮定法を用いるコミュニケーション活動もそれを反映したものに工夫すべきであろう。

⑩ would / could について

⑩で見たとおり **would / could** は仮定法帰結節の述部に用いられ、仮定法の要ととらえることができる。しかも、上述したように母語話者は言語発達の初期段階でこの **would / could** を単独で使いこなしており、コミュニケーションの根幹に位置づけられよう。仮定法が学習項目に入っていない日本の中学校でも生徒は **would like** **to** 不定詞の形で単独の **would** を学習しており、**want** **to** 不定詞より丁寧な表現として比較的容易に習得している。また **Will you ~? / Can you ~?** よりも **Would you ~? / Could you ~?** の方が丁寧な依頼であること、そしてこの **would** も **could** も過去時を示してはいないというのも多くの中学生はよく理解している。したがって高校での仮定法学習の際、この既習の **would / could** をうまく利用すべきではないだろうか。つまりその語彙的意味に注意を向けさせるの

である。Quirk.et.al.(1985)は、would はそれ自体に仮定的な色彩を帯びている述べている。また would を用いることで様々な想念が表現できることから「叙法標識」Mood Marker と呼んでいる(p.234)。could も would に準ずるものである。

これに関して、多くの学習参考書には、次のような記述が見られる。

An honest man wouldn't do such a thing.

この文は主語が仮定を表している。以下のように If 節を使った書き換えができる。

If he were an honest man, he wouldn't do such a thing.

ビジョン・クエスト (p.280)

つまり「If 節の省略された仮定法である」、という説明がなされているが、後追的に If 節を補うより、would の語彙的意味の柱は「仮定」だという点 10)に注目させた方がわかりやすい指導になるのではないか。さらに、そこからたとえば、

It would be better to tell her the truth.

は It is better to tell her the truth.あるいは It will be better to tell her the truth.と比べて断定的な音调が消えて柔らかな響きになることを示すことができる。こうすることで Would you ~?/ Could you ~?は丁寧、遠慮といったものを相手に伝えることになり、依頼、許可、提案などの場面で多用される、と統一感を持った指導ができるであろう。ピーターセンは“I could meet a friend in New York.”を日本の多くの学習者が「会うことができた」と理解する、日本人は仮定法が苦手だ、と述べているが(pp.85-86)、本稿冒頭で述べた高校生もそうであった。このように「could は can の『過去形』だから時は過去」という先入観はやはり実に根強い。解決策として would/could については「過去形」という用語を避け、たとえば「非断定形」「丁寧形」というような言葉を生徒に示すのも効果があると考えられる。

㊦ パラフレーズ処理を使った条件節・仮定節中の would / could の指導

仮定表現部分に would / could が現れるのは、願望を示す I wish の後がまず目につくところである。そこでまず I wish 文での指導を検討してみたい。単純過去形動詞を後ろに従えたものを示す。

(a) I wish I had a lot more money.

(b) I wish I knew her phone number.

(a) は I don't have much money. (b) は I don't know her phone number. という事実を踏まえ、その現実を変更したいという願望であることを明らかにする。これと対峙させて次の文を掲げる

(c) I wish I could speak French.

ここでこの could speak は「話す能力」を意味していることに着目させる。つまり願望しているのは (a)(b) のような事実の変更というより、フランス語会話能力獲得であることに気づかせる。そこで次のように言い換えを示す。

(c)' I wish I had the ability to speak French.

この単純過去形を用いたパラフレーズにより、(c)' と (a)(b) の間に一貫性を見出すことができる。

(d) I wish he would come to my birthday party.

この would come は「喜んで来てくれること」への願望であることに着目させ、パラフレーズを示す。

(d)' I wish he had the willingness to come to my birthday party.

I wish ~ could / I wish ~ would にはそれぞれ「能力の願望」/「意思・意向の願望」など生徒にわかりやすいラベルを提示することが効果的であろう。

これに習熟させることで If 節内に現れた場合も、同様なパラフレーズ処理で理解を促すことができる。

If my cat could talk, I would be very happy.

⇒ If my cat had the ability to talk, I would be very happy.

If you would come with me, I would feel a lot easier.

⇒ If you had the willingness to come with me, I would feel a lot easier.

3. 指導モデルの提案

前章で検討した事項を反映した具体的な指導方法を提案する。流れは以下ようになる。

I wish で「現在時」にかかる仮定法を導入⇒「過去」の仮定⇒I wish から If 節への移行

仮定法理解の大きな壁、つまり、非現実という要素が加わると動詞の形が変わることを 2.④で述べた図とともに、動詞原形(辞書形という言葉を筆者は好んで用いる)に様々な要素が掛け合わされて実際の文で使われることを掛け算になぞらえて示すこととする。

指導モデル 1

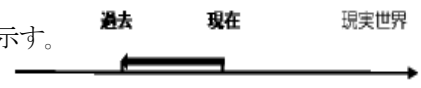
- ① (500 円玉 1 つをポケットに入れて)生徒にいくら持っていると思うか発問し、推測させる。
“How much do you think I have now?”
- ② 色々な額があがったところで、コインを出し、「たったこれだけだ」“That’s all I have now.”
- ③ I have five hundred yen. と板書する。
- ④ 「友人のケンが 50 万持っている」と言いながら、Ken has five hundred thousand yen. を示す。
↑ ‘have’×3 単×現在×現実
- ⑤ 続いて“I have five million yen.” と発言する。生徒の反応を確認しつつ、虚偽の文であることを 500 円玉を見せながら生徒に実感させる。以下のように板書。

I have five million yen. 「うそ」

- ⑥ 願望を表すツールとして I wish を導入、「I wish のあとなら『うそ』をつける、ただし手順が必要、それは have⇒had しかしあくまで時は**現在**」と言いながら、先に「本当の」過去時の文を次のように示す。

I had fifty thousand yen yesterday. その分析を演算と図で示す。

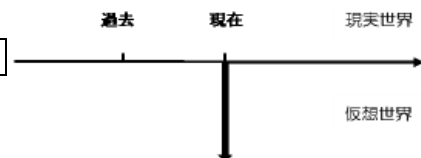
↑ ‘have’×1 単×**過去**×現実



- ⑦ 「非現実にはマイナスを掛け算するのようなもの、だから時間が戻る形になる」と説明を加え、最終的な仮定法文と演算、図を示す。

I wish I had five million yen. 「正当なうそ=願望」

↑ ‘have’×1 単×**現在**×**非現実**

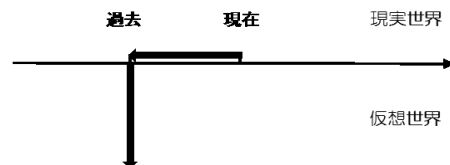


指導モデル 2

- ① “I didn’t play sports when I was in high school.” と高校時代を思い出して悔やむ文を提示する。
- ② 「『過去を変えられるものなら変えたいという願望』はどう表現するか？」と問いかける。
- ③ やはり I wish を用いることを確認して次の文を提示。‘had played’ に注目させる。
- ④ I wish I had played sports when I was in high school. を示し、演算と図を掲げる。

↑ ‘play’×1 単×**過去**×**非現実** ↑ ‘be’×1 単×**過去**×**現実**

※かつて高校生であったのは「事実」、しかし「スポーツをした」は「非事実」、と一つの文の中に両方が出現していることに留意させる。



指導モデル 3

- ① I wish I had five million yen. を再掲。「では、もし 500 万円あったら、」と仮定条件を表現するには I wish を If に置き換えることを示す。
- ② If I had five million yen, 仮定条件の If 節は、結論を示す帰結節と対になる。「では結論となる『夢』が “My dream is to buy a new car.” だとどうなるか。」
- ③ 「If I had five million yen, I buy a new car. では結論がストレートな『現実』となるので、それを和らげて曖昧なものにしておくはならない。」

- ④ 「will はどうか。」次の文を示して If I had five million yen, I **will buy** a new car. はやはり買う確率が高いことに注目させる。「そこで will をさらに和らげたい。」
- ⑤ 「“Will you open the window?”をもっとやわらかに言うとうなるか。“Would you open the window?”に変えよう。Will ⇒ Would で丁寧さ、やわらかさが増す。Would は過去形と言うより、いわば『丁寧形』『非断定形』、それゆえ仮定条件の結論部に使える。」
- ⑥ If I had five million yen, I **would buy** a new car.を板書し、「新しい車を買うのだが……」と未練、残念といった感情が would によって加わることを日本語と対照させながら指摘する。
- ⑦ 前時の I wish I had played sports when I was in high school.を同様に If 節に移す。
If I had played sports when I was in high school, + 結論
- ⑧ 結論は「もっと学校生活を楽しめたのだが……」とする。“enjoy school life more”を用いる。
- ⑨ 「would は『丁寧形』『非断定形』でこれ自体に過去形はない。しかし*would enjoyed とは言えない。どうするか。」enjoy 部分の時を過去にずらすためには have enjoyed とする、と示す。
- ⑩ 以下のように文を完成させる。
If I had played sports when I was in high school, I would have enjoyed school life more.

以上、指導モデルは仮定法説明の骨子を示すのみにとどめたが、実際の指導では、これに続き、様々なアクティビティを配置して、仮定法を用いたコミュニケーションを生徒に行わせることになる。

むすび

本論では、旧来の仮定法指導の問題点を精査し、新たな指導モデルを提示した。肝要なのは言語使用(Production)につながるような文法事項提示(Presentation)を工夫することである。そのためにも学習者が抱く疑問、つまり仮定法については「なぜ過去形を使うか、would / could を用いるか」に確実に答えなくてはならない。それにより「腑に落ちる」(英語では I got it.であろうか)瞬間を生徒は経験するだろう。その経験なしには生徒がいかにか時間をかけて Practice しても Production に行き着かぬのは、英語指導の様々な場面で見られるものである。

最後に文法指導における日本語の使用について触れたい。2008 年末に提示され「英語の授業は英語で行う」という文言が議論を呼んだ現行学習指導要領であるが、その後文科省から出された「解説」では「必要に応じて、日本語を交えて授業を行うことも考えられる」と但し書きがつけられた。多くの教師はこれは「文法の説明」についてであると理解したかもしれないが、文法用語を多用し、例文日本語訳に時間を割く旧来の指導を意味するものではない。言語間距離が大きく隔たった英語の学習では、安易な日本語訳の使用が習得の妨げになる例は数多い。仮定法がその一つであるのは本論でも述べたところである。それゆえ日本語訳を示す際には英語との差異に十分配慮しなければならない。しかし、同じ言語である以上、類似した部分もある。過去を指示する動詞形が「やわらかさ」「丁寧さ」を醸し出すのはその典型である。すでに母語能力を十分に備えた高校生にとって、日英両語の相違と類似に目を向けさせることは知的好奇心に訴えるものにもなるだろう。よりよい学校文法構築のためにも日本語英語比較対照研究の知見を活かすのが望まれるところである。

【注】

- 1) 愛知県西三河地区の県立普通科高校、学力は中レベル(全国規模模試の偏差値は 45 程度)。
- 2) たとえば, Quirk et.al. (pp.155-157), Sinclair (p.325), Leech&Startvik(p.144)など。
- 3) なぜこのような乖離が生じたかについて言及した先行研究は確認できなかった。一方 Subjunctive Mood をどう訳すかについては、中野(p.83)が触れており、「仮定法」の用語は学習指導要領で使われたことが定着のきっかけだとしている。なお安藤(pp.363-364)は「仮定法」という呼称を避け、「叙想法」を用いている。

- 4) 約4億語を収蔵しているオンラインコーパスの COCA(CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH)を検索しても “If I am you,”は全く見当たらない。
- 5) たとえば、今井(pp.137-139)。安藤はこの効果を「遠景化」*distancing* と呼んでいる(p.324)。筆者が調査した高校生用学習参考書8種中では、4種がこれについて触れていた。いずれも2000年代に入ってからのものであり、1990年代以降、研究の進んだ認知文法の知見を取り入れたものだろう。
- 6) この図は大津(p.164)から着想を得たものである。
- 7) たとえば、Leech(p.187), Sinclair(pp.349-350)。
- 8) Oxford Reading Tree, *The Great Race*, p.7
- 9) Oxford Reading Tree, *A Monster Mistake*, p.11
- 10) レキシカル・アプローチの先駆者、Willis も同様な意見を述べている(p.19)。

【参考文献】

- Hunt, R. (1993), *Oxford Reading Tree, Stage 5, The Great Race, A Monster Mistake*; Oxford University Press: Oxford
- Leech, G. (1989), *An A-Z of English Grammar & Usage*, Thomas Nelson: Edinburgh
- Leech, G & Svartvik, J. (1994), *A Communicative Grammar of English*, Longman: London
- Quirk, R. et al. (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman: London
- Sinclair, J., ed. (1990) *Collins COBUILD English Grammar*, HarperCollins: London
- Willis, D. (1990), *The Lexical Syllabus*, HarperCollins: London
- 安藤貞雄 (2005) 『現代英文法講義』 開拓社
- 今井隆夫 (2010) 『イメージで捉える感覚英文法』 開拓社
- 大津栄一郎 (1993) 『英語の感覚(上)』 岩波書店
- 中野清治 (2016) 『英語仮定法を洗い直す』 開拓社
- マーク・ピーターセン (2013) 『実践 日本人の英語』 岩波書店

<検定教科書>

Big Dipper Communication English I	石川慎一郎 他	数研出版
Crown Communication English I	霜崎 實 他	三省堂
Element Communication English I	卯城祐司 他	啓林館
Polestar Communication English I	松阪ヒロシ 他	数研出版
Prominent Communication English I	田辺正美 他	東京書籍
Big Dipper English Expression I	南出康世 他	数研出版
Departure English Expression I	山岡憲史 他	大修館
Polestar English Expression I	T.D.Minton 他	数研出版
Vision Quest English Expression I	野村恵造 他	啓林館

<学習参考書>

総解英文法	(1973)	高梨健吉 著	美誠社
高校生の英語	(1988)	芹沢 栄 著	有精堂
ロイヤル英文法	(1988)	宮川幸久 他著	旺文社
クラウン総合英語	(2008)	霜崎 實 編著	三省堂
総合英語 Forest	(2009)	石黒昭博 監修	桐原書店
総合英語 be update	(2011)	鈴木希明 編著	いっぴな書店
チャート式新々総合英語	(2013)	高橋潔、根岸雅史 編	数研出版
ビジョン・クエスト総合英語	(2013)	野村恵造 監修	啓林館

大学教職科目「道德教育論」における学生の深い学びの成立について

中島 淑子

1 問題と目的

1.1 教職科目の課題

教師を育てる教育は、大学の教員養成教育を通して行われる。この教員養成教育において、教職に関する様々な知識を習得させ、それらの知識を基盤として、様々な状況に応じて生徒を指導する力を育てなければならない。これらの中でも、教授の方法を習得させることは、重要であるが、困難なことである。それは、言葉による伝達だけでは不十分であり、学生自らが困難に向かって努力すること、経験を重ねることにより習得できる。

教員養成教育は創り上げられている教育ではなく、自らが機能を開発し、成長させていく中で創り上げていく教育である（黒崎他，2016）。

1.2 主体的・対話的で深い学び

自らが機能を開発し、成長させていく中で創り上げていく教育は、授業形式による学習だけではなく、学生が主体的に取り組む学習が必要である。現在、アクティブラーニングが大学を始め、小学校、中学校、高等学校において取り込まれている。

中央教育審議会の答申（2012）には、「アクティブラーニングとは、学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る学習であり、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等によっても取り入れられる。」とある。

一方、松下（2015）は、アクティブラーニングが、「活動に焦点を合わせた指導」に振れているとして、学習の深さにも焦点を合わせることから、ディープ・アクティブラーニングという言葉を用いている。松下は、「ディープ・アクティブラーニングとは、学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」と述べている（2015）。

他者と関わる学習について宮坂（1970）は、斎藤喜博の島小における実践を例にして、「教師の発問から個々の子どもたちは、既存の経験的なあるいは、科学的な知識にみちびかれながら、対象を分析した結果として答えを発表する。それらは、個々の子どもの既存の知識の違いと教材の多様性により、複数の答えとなる。複数の答えの全体は、個々の子どもたちにとって、自分の思考の枠をはみ出した新しい情報である。ここに集団思考の本質的な意味がある。さらに次の段階で、この複数の答えとか考えとかを出発点にして、対立を作りながら、子どもたちを新しい知識の発見にみちびくのである」と述べている。

既存の経験的なあるいは科学的な知識にみちびかれながら対象を分析し、個々の学生の既存の知識の違いを出発点にして、対立を作りながら、学生は新しい知識の発見となることができる。

1.3 学習意欲について

ディープ・アクティブラーニングは、学生が他者と関わることである。それには、個々の学生の問題意識と共に、学習集団の構成員全員の問題意識が重要である。

齋藤は(1968)は、「共通の困難に向かって教師と子どもとが集中し、相互の力を出し合って困難を突破したとき、初めてそこに発見が生まれ、想像が生まれてくるからである」と述べている。共通の困難とは、学習集団の構成員全員が問題意識を共有することである。

鹿毛(2013)は、学習意欲と関連するキーワードとして、「価値と目的」、「希望と見通し」、「没頭と努力」をあげている。「価値と目的」は、解決すべき問題に価値があり、その問題の解決を目的とすることである。「希望と見通し」は、未来への展望とも密接に関連している。鹿毛は、「教師になりたい」という「希望」や「教師になる」という「見通し」をもっているから、当面する学習に意欲的に取り組むことができると述べている。「没頭」は、その学習に集中して取り組むことができるかどうかであり、「努力」は、目的の実現に向けた「やり遂げよう」とする意志である。鹿毛は、これらの学習意欲を個人内要因として述べているが、学習集団の学習意欲の集団内要因としても考えられる。

1.4 教職「道德教育論」の課題

小学校においては2018年度から、中学校においては2019年度から、道德が教科となる。

道德教育の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道德性を養うため、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道德的な判断、心情、実践意欲と態度を育てる」とある(文部科学省, 2015)。この道德の授業を指導することができる知識と技術、感性を育てることが、教職科目「道德教育論」の課題である。

「道德教育論」の学習において、自らが機能を開発し、成長する中で創り上げていく教育を実現させなければならない。

1.5 研究の目的

大学の教職科目「道德教育論」において、学生が他者と関わりながら、これまでの知識や経験と結びつける追求学習の過程と、その追求学習を支える要件を明らかにする。

2 対象と方法

2.1. 分析対象

追求学習の過程と、その追求学習を支える要件を明らかにするために、「道德教育論」の授業の逐語記録を作成して分析を行う。なお、逐語記録の学生の氏名は、仮名である。

第1の分析は、2016年12月2日に、模擬授業を行った記録である。学生は、これまで3回の模擬授業を経験してきた。今回の模擬授業では、北町が教師役となり、他の7人の学生が生徒役となった。模擬授業の後半において、教師役である北町が、適切な発問ができずに立ち往生してしまったため、生徒役の学生と共に、より適切な発問を考えた。

第2の分析は、2017年1月20日に行われた、「道德教育論」の最終の授業である。3人から4人のグループで、「道德教育の意義」「道德教育の弊害」「道德教育の未来」について話し合った。また、2016年9月22日の、第1回の「道德教育論」において、「道德教育の意義」について話し合った結果との比較を行う。

2.2. 分析方法

逐語記録にもとづく授業分析の手法を用いる。授業を構成している諸要因の関連、学習者の思考過程、教師の意思決定など授業の諸現象の背後にある規則や意味を、逐語記録に基づいて明らかにすることをめざす研究アプローチである(的場 2013)。重松鷹泰が提唱して以来(重松

1961), 様々な研究者によってその手法の開発が進められている(例えば八田 1962, 日比・的場ほか 1991, 柴田 1999 など)。

3 分析結果 1 (2016 年 12 月 2 日に実施された授業 A)

3.1. 模擬授業の概要

表 1 第 10 回「道德教育論」の概要(2016/12/2 実施)

段階	教師役(北町)の動き	生徒役(7名)の発言
模擬授業	1 北町「お母さんと子どもの約束事とか何か、みなさんした事とか、ありますか。」(逐語記録A 発言番号4)	前村「弟に優しくする。」(逐語記録A 発言番号5)、 加東「遅くまで出歩かない。」(A-8)、 木原「洗濯物はちゃんと出す。」(A-10)
	2 資料「少しだけなら」を範読する。 北町「1番の質問があるので、書いてください。」(A-12)	資料の内容を知り、ワークシートに感じたこと、思ったことを記入する。
	3 北町「近くの人と、二人ぐらいになって、グループになって、・・・」(A-18)	木原「最後は守れてよかったと思う。」(A-25) 高田「の後、お母さんに言ったか、言わなかったのか」(A-31)
	4 北町「じゃあ、左のグループからお願いします。」(A-43)	木原「えっと、時間が経った時に、なんだかんだ言って、サイトを閉じたのは、偉いと思った。」(A-57)
	5 北町「思ったこととか、何か分からないことがあれば、あの、言ってくれると嬉しいな。」(A-67)	数名「特に。」(学生数名笑う) (A-76・77) 高田「大丈夫です。はい。(間をおく)何の話ですか。」(A-81)
T「このところの発問(北町 A-67)を考えよか。ね、ここ困ったでしょう。北町先生は。」(A-135) (担当教師の指示)		

松田, 加東, 高田, 木原, 外山, 古澤, 前村の7人の学生が生徒になり, 北町が教師役となって模擬授業を行った。用いた読み物資料は, 文部科学省による小学校中学年を対象とした「小学校道徳 読み物資料集」に掲載されている「少しだけなら」である。母親との約束を破り, インターネットです住所等を入力するサイトに接続をしようとした小学生の話である。母親との約束で, パソコンを使う時間をタイマーでセットしていたため, タイマーが鳴ったことによりよくないことに気づき, パソコンの電源を切ることができたという内容である。

北町は, 事前にワークシートを用意した。1「『少しだけなら』を聞いて自分が感じたこと, 思ったこと」, 2「グループででた意見」, 3「最後に改めて思ったこと, 感じたこと, わからなかったこと」の3項目を記入する内容である。

表1・表2のように, 模擬授業では, 第1に導入として, 生徒の経験を引き出した。「で, みなさんや私も含めて, お母さんと子どもの約束事とか何か, みなさんした事とか, ありますか。例えば, 朝, 自分で早く起きてねとか, えー, 宿題を寝る前に終わらせてなとか, そう行った決まりごととかありますか? うーん, じゃあ, 答えづらいと思うので, 前村くんから, はい。」

(表1: 逐語記録A 発言番号4)。生徒役からは, 前村(A-5), 加東(A-8), 木原(A-10)が, 自分の経験を発表した。第2に, 北町が「少しだけなら」を音読し, ワークシートの1「『少しだけなら』を聞いて自分が感じたこと, 思ったこと」を記入させた。第3に, 隣同士の2人で話し合わせ, 第4に, 数名に発表させた。授業者は, グループの話し合いの発表後において, 個人の発言を取り上げて話し合いを深めることはなかった。

第5に, 北町が感想を述べ, 「じゃあ, あらためて, 黒板に書いてあることを読んでみて, なんかが自分が思ったこととか, 何か分からないことがあれば, あの, 言ってくれると嬉しいな。」(A-67)と, 発言を促した。沈黙(A-68)が続いたため, 北村は, 幼かった頃の自分の経験を話した(A-69)。その後, 松田が発言した(A-79)が, 内容に踏み込んだ意見ではなかった。次に, 高田が指名されたが, 「大丈夫です。はい。(間をおく)何の話ですか。」(A-81)と質問をした。松田を含め, 高田らは, 北町の発問(A-67)の意味が理解できていなかった。

表 2 模擬授業の概要・逐語記録 A (最初の部分・最後の部分)

発言番号	発言者	発言内容	時間(分)
4	北町	で、みなさんや私も含めて、お母さんと子どもの約束事とか何か、みなさんした事とか、ありますか。例えば、朝、自分で早く起きてねとか、えー、宿題を寝る前に終わらせてなとか、そう行った決まりごととかありますか？うーん、じゃあ、答えづらいと思うので、前村くんから、はい。	4
5	前村	(しばらく沈黙) 弟にやさしくするとか。	
6	北町	弟にやさしくする。(板書する)	
7	北町	他の人は。じゃあ加東さん。	5
8	加東	遅くまで、出歩いていないとか。	
9	北町	遅くまで、出歩かない。(板書する) 他には。木原。	
10	木原	洗濯物は、ちゃんと自分で出す。	
		(略)	
67	北町	じゃあ、あらためて、黒板に書いてあることを読んでみて、なんか自分が思ったこととか、何か分からないことがあれば、あの、言ってくれと嬉しいな。	36
68	数名	(笑い声) (ため息) (20秒沈黙)	
69	北町	先生もね、いつも学校の帰り道に、美味しい赤い木の実、ぶどう、ぶどうっぽい木の実があって、それを帰って食べるのが楽しみだったんだけど、いつの日か、おばあちゃんにそれを見つけてしまって、「何、人様のものを食べて」って。	
70	数名	人のうち。(笑う)	39
		(略)	
79	松田	やっぱり、いつも約束を守ってないので、まあ、ちゃんと頑張って、約束を守ろうと思いました。ハハハハハ。そうだね、受けましたね。まじで、小中学校戻った感じがした、今ので。約束の2文字が頭にない人なんで。	40
80	北町	できるようになりたいと(松田の意見を板書する)。他には、高田さん。あ、何か書いている？	
81	高田	大丈夫です。はい。(間をおく) 何の話ですか。(学生たち、笑う)	41

3.2 発問を考える学習

模擬授業後、指導者(筆者)は、学生たちが北町(A-67)の発問が理解できなかったことを確認し、より適切な発問を考えさせた。図1は学生の発言の分析である。

3.2.1 高田(182)と加東(187)の発言の分析

高田(図1:A-182)は、「あつし君と同じ立場だったら」と述べた。この発問の背景には、小中高等学校における国語科の学習の影響が考えられる。国語の物語文の単元では、「主人公の気持ちを考える」という学習が行われている。「主人公の気持ちを考える」とは、「母親との約束を破り、パソコンで不適切なサイトに接続をする」という主人公と同じ行為を、自分が行なった場合を想像して考えることである。

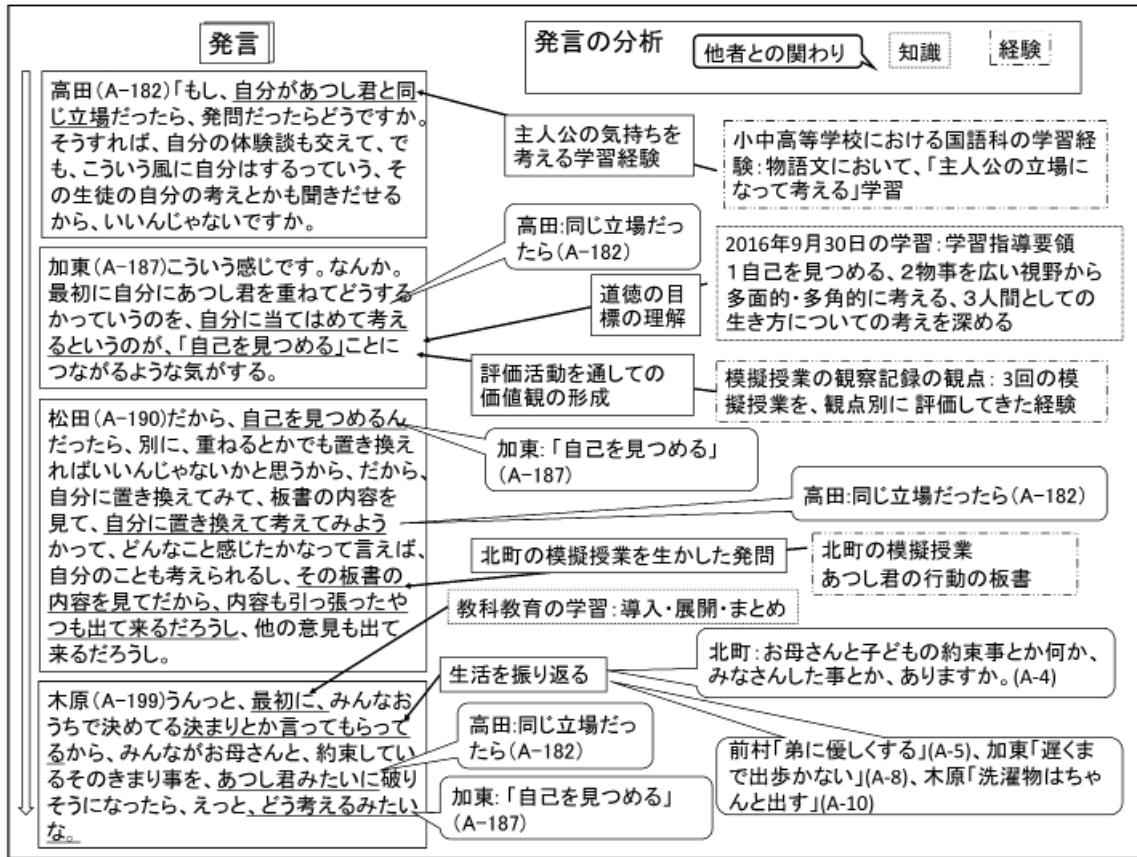


図 1 学生の発言の分析

次に、加東(図1:A-187)は、「自分に当てはめて考える」ことが、「『自己を見つめる』ことにつながる」とした。「自分に当てはめて考える」が、主人公のようにサイトにつなぐことを当てはめることなのか、約束を破りそうになった個々によって異なる経験を当てはめることなのかは、明らかではない。しかし、加東は、「自分に当てはめて考える」学習には、「自己を見つめる」学習が行われると考えた。

「自己を見つめる」という言葉を、なぜ加東が発言したかの要因は2つ考えられる。第1に、2016年9月30日に行われた「学習指導要領 一部改正(文部科学省, 2015)」の道德の目標の学習である。「学習指導要領 一部改正(文部科学省, 2015)」の道德の目標は、「1.4 教職「道德教育論」の課題」において記述されている。

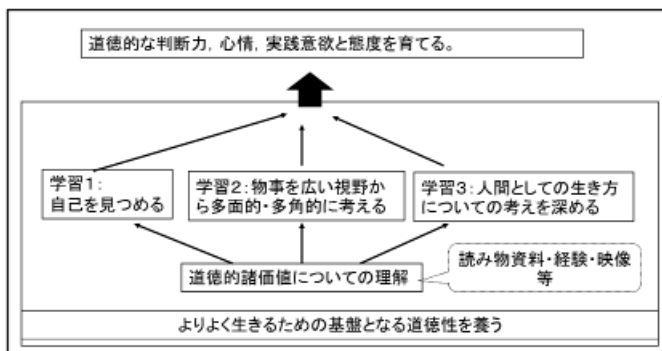


図 2 道德目標の構造化(文部科学省, 2015)

授業では、「目標は何であるか」、「具体的な学習方法は何か」を見つけさせ、構造化する学習をつた(図2)。その結果、「1: 自己を見つめる」、「2: 物事を広い視野から多面的・多角的に考える」、「3: 人間としての生き方について

の考えを深める」という3種類が、学習内容となった。「自己を見つめる」について学習した。

第2に、模擬授業の観察記録シートを作成したが、その学習シートに、5種類の観察視点を掲載し、5段階で評価を行わせたことである。5種類の観点は、「1：学習者は、資料の理解を通して、道徳的価値の初歩的な理解を図ることができたか」、「2：学習者は、授業を通して自己を見つめることができたか」、「3：学習者は、授業を通して、広い視野から多面的・多角的に考えることができたか」、「4：学習者は、授業を通して人間としての生き方について考えを深めることができたか」、「5：学習者は、授業を通して道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度をもつことができたか、または将来的にもつことができるか」である。学生は、これまで3回の模擬授業に参加しており、「2：学習者は、授業を通して自己を見つめることができたか」の観点で評価してきた。

この2点が、加東(A-187)の「自己を見つめる」という発言の要因として考えられる。

3.2.2 松田(190)の発言

松田(図1：A-190)は、まず「だから、自己を見つめるんだったら」と発言し、加東(187)の発言を承認した。そして、「その板書の内容を見てだから、内容も引っ張ったやつも出て来る」と述べ、模擬授業の板書内容の利用を提案した。模擬授業を終えたばかりで、あつしの行動について、二人グループで話し合った内容が板書されたままであった。発表されたそれらの意見が利用できるような発問がよいとした。

3.2.3 木原(A-199)の発言

木原は、「うんっと、最初に、みんなおうちで決めてる決まりとか、言ってもらってるから、みんながお母さんと、約束しているそのきまり事を、あつし君みたいに破りそうになったら、えっと、どう考えるみたいな。」(図1：A-199)と、発言した。北町は、模擬授業の導入時に、「お母さんと子どもの約束事とか何か、みなさんした事とか、ありますか。」(表2：A-4)と聞いた。この発問から、前村、加東、木原らが家庭での約束事を発表した。

木原は、導入の課題と、最後のまとめの課題が関連させるとよいとした。これは、教科教育の指導において学習した、授業展開の「導入・展開・まとめ」を取り入れたと考えられる。

木原は「自己を見つめる」という言葉を使っていないが、授業の最初に発表した約束について、振り返る活動を提案した。これは、「自己を見つめる」活動である。

3.2.4 まとめ

図1のように、4人の学生が、学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつける深い学びが成立した。では、このような深い学びはどのような要件で私立するかを、「4 分析2」で、明らかにする。

4 分析2 (2017年1月20日に実施された授業B)

2017年1月20日の授業では、道徳教育のまとめとして、「道徳教育の意義」、「道徳教育の弊害」、「道徳教育のあるべき姿」についてグループで話し合った。

4.1 「道徳教育の意義」についての松田、加東、木原グループの話し合い

松田、加東、木原の3人のグループの「道徳教育の意義」についての話し合いである(表3)。木原「己を知るって書きゃあ。知らねえよ。道徳ってわかんないよ。」(表3：B-42)と述べた。道徳教育の意義を「己を知る」とした。

また、加東は、「立ち止まって、自分を客観視するみたいな。そういう機会。」(表3:B-44)と述べた。「自分を客観視」とは、「自分を見つめること」に、「物事を広い視野から多面的・多角的に考える」という視点が加わったものである。

松田「・・・さっきの、自分を客観視できるっていうのは、めっちゃいいと思う。」(B-57)と述べ、「己を知る」、「自己を見つめる」、「自分を客観視できる」を道德教育の意義とした。

表3 道德の意義についてのグループの話し合い・逐語記録B

発言番号	発言者	発言内容	時間(分)
41	松田	良さね、ちょっと見えないんだけど	
42	木原	<u>己を知るって書きゃあ</u> 。知らねえよ。道德ってわかんないよ。	
43	松田	良さか、良さは、うーん。良さ。	
44	加東	<u>立ち止まって、自分を客観視するみたいな。そういう機会。</u>	7
45	木原	うーん。	
46	加東	そういう機会。	
47	松田	うーん。あるね。今、善悪の判断をと言おうとしたんだけどさ、	
48	加東	そこを、どうつなげるか。	
49	松田	うん、なにをもってそうするのかというのが、今一じゃん。	
50	木原	うーん。	
51	松田	この前の、あれあったじゃん、あれ、バスの中で、赤ちゃんめっちゃ泣いた。	
52	木原	ありました。	
53	松田	あれも、 <u>善悪の判断が、100パーセントできるわけじゃないじゃん</u> 。	
54	木原	そうですね。	
55	松田	だから、あの、途中で下ろせば、バスの運行がちゃんと行くから、その他全員の乗客に、あの善になるわけじゃん。	
56	木原	そうですね。	
57	松田	でも、赤ちゃんのことを考えたら、悪になるわけじゃん。っていう、何をもって、 <u>善悪とするのかっていう定義づけが難しいから</u> 、ってなると、やっぱ、俺反対だわってなっちゃうんだけど。さっきの、 <u>自分を客観視できるっていうのは、めっちゃいいと思う</u> 。	8

松田が、「この前の、あれあったじゃん、あれ、バスの中で、赤ちゃんめっちゃ泣いた。」(B-51)、「だから、あの、途中で下ろせば、バスの運行がちゃんと行くから、その他全員の乗客に、あの善になるわけじゃん。」(B-55)、「でも、赤ちゃんのことを考えたら、悪になるわけじゃん。っていう、何をもって、善悪とするのかっていう定義づけが難しいからってなると、やっぱ俺反対だわってなっちゃうんだけど。」(B-57)と発言した。

この赤ちゃんが泣いた話とは、2016年10月28日に行った、指導者(中島)の模擬授業の資料、「バスと赤ちゃん」(出典:暁教育図書 中学生の道德1「自分を見つめる」)である。松田は、「バスと赤ちゃん」の話から、「善悪の判断が、100パーセントできるわけじゃないじゃん。」(B-53)、「何をもって、善悪とするのかっていう定義づけが難しい」(B-57)と発言し、道

徳的価値は、普遍的な価値ではないと考えた。そこで、唯一考えられる、道德教育の普遍的な意義として「自分を客観視できること」とした。

また、松田は、「うん。でも、何が一番やって、やるのが一番やだけど。道德は。しんどい。」(B-29・記載なし)、「しんどい。まず、正解がないというのが、一番しんどい。」(B-31・記載なし)と述べ、道德教育を正解のない学習として、指導が困難であると述べた。

4.2 「道德教育の意義」についての全グループの意見

全グループの「道德教育の意義」についての話し合いの結果である(表4)。「自己を見つめる」と同じような意見であった。

一方、2016年9月23日の最初の授業において、「道德教育の意義」を話し合った結果(表5)は、「大人になるための価値観や考え方を学ぶ」といった、道德的価値観を普遍的な知識としてとらえ、それらを習得することが道德教育の意義であるとした意見が多かった。

最初の授業では、「道德」は、「何らかの道德的価値」をもたせることであるという認識出会ったが、最終の授業では、道德は、答えのない学習であり、「自己を見つめる」ことに道德教育の意義があるとなった。

4.3 模擬授業を通して育成された「自己を見つめる」

学生は、どのようにして道德教育を「自己を見つめる」学習として認識したのだろうか。

毎回の授業では、「道德的価値の詳細」、「道德的価値を理解するための適切な道德資料」、「自分の経験からの道德資料作り」、「道德的価値の理解のための発問」、「モラルジレンマによる指導計画」、「指導案の作成」等の指導を行

表 4 道德教育の意義 (第 15 回)

「道德教育論」第15回 2017/1/20	
知識	
思考	思考を高める
視点	他人
	他人
	自分
他人	人のことを考えられるようになる 他の人の立場を考えることができる
自分	己を知る 自分の意見だけではなく、他人の意見を聞いて自分の考え方のバリエーションをアップする。 自分の客観視

表 5 道德教育の意義 (第 1 回)

「道德教育論」第1回 2016/9/23	
知識	信頼と人間関係を学ぶ教育 大人になるための価値観や考え方を学ぶ。そして気づく。
	道德とは、人の心理や思考について学ぶ教科 善と悪について教える
	社会のルールを知る。 家庭での教育(しつけ)の補足として、大人になってもやくにたつ知識を学ぶ。そしてちゃんとした大人になる。
思考	物事の善悪について考える
	複数ある答えの中で、自分の意見を確立する練習
	感情を育てる 人間としての生活に深く関わる。 徳の道と書くので、善い行いの積み重ねで心を豊かにする授業
視点	他人
	自分
他人	「自」だけではなく「他」を通してみることができる 「自」の発想から「他」の中にある「自」という深みをもてる。

やない。模擬授業を踏まえてだよね。」(B-25・記載なし)と、発言した。「模擬授業の後なら、半分が賛成する」として、模擬授業を受けたことにより道德教育に対する価値が向上すると認識している。

では、模擬授業の成果とは何であったのだろうか。模擬授業において、北町は、「お母さんと子どもの約束事とか何か、みなさんした事とか、ありますか。」(表2:A-4)と尋ねると、前村「弟にやさしくする」(A-5)、加東「遅くまで出歩かないとか」(A-8)、木原「洗濯物は、ちゃんと自分で出す」(A-10)と、自分自身の経験を話した。また、模擬授業の終盤で意見を求められた松田は、「やっぱり、いつも約束を守ってないので、まあ、ちゃんと頑張って、約束を守ろうと思いました。ハハハハハ。そうだね、受けましたね。まじで、小中学校戻った感じがした。今ので。約束の2文字が頭にない人なんで。」(A-79)と、自分が小中学校に戻って考えていたと述べた。

模擬授業は、教師役となった学生の教授力の向上を目的としていると一般的には考えられている。しかし、生徒となって模擬授業を受けることを通して、資料の主人公の気持ちに添いながら、自己を見つめる学習が行われたと考えられる。道徳の模擬授業を通して、自己を振り返る時間が与えられたことから、「自己を見つめる」「自分を客観視する」ことに価値を見出し、「道徳教育の意義」として認識することができるようになったと考えられる。

5 考察と今後の課題

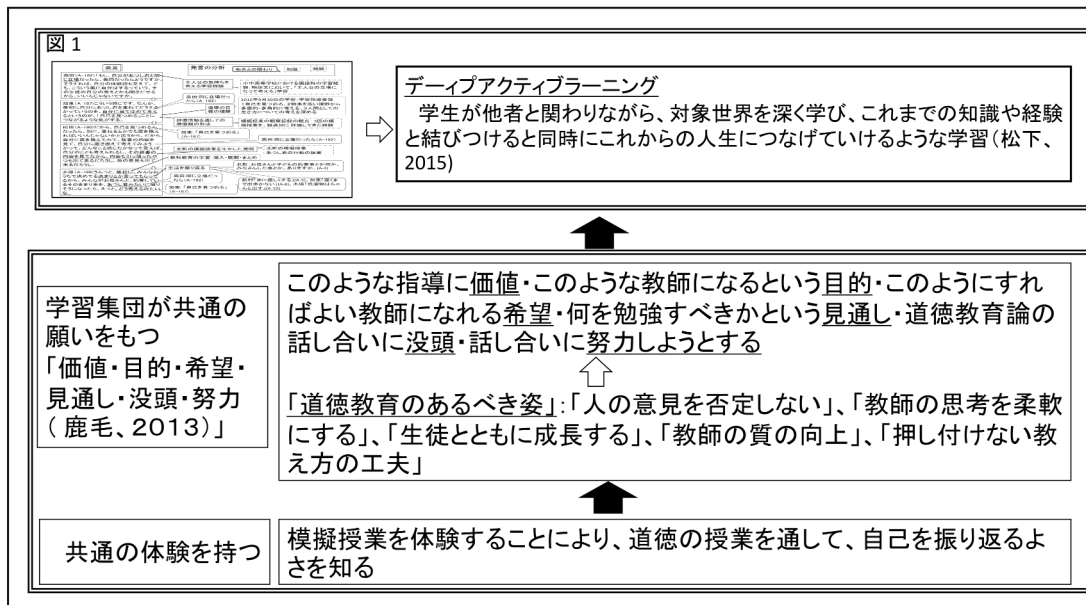


図3 学習集団の深い学びの成立

図1で示したように、高田の発言をもとに、加東から、松田、木原へと続き、学生は、他者との関わりながら、そこに、知識と経験を加えて、学習が深まり、アクティブラーニング・ディープアクティブラーニングが成立した。しかし、個人の思考は複雑であり、多くの要因が隠されている。全てを解明することは、不可能である。

では、このアクティブラーニング・ディープアクティブラーニングの追及の姿を支えている要因は何であろうか(図3)。それは、学生個人が問題意識をもち、学習集団の構成員全員が問題意識を共有していることである。問題意識を共有するためには、学習集団として、共通の体験を重ねてきたことにあると考えられる。

「道徳教育論」においては、模擬授業であると考えられる。道徳の模擬授業を通して、自己を振り返る時間が与えられたことから、「自己を見つめる」ことに価値を見出し、道徳教育のよさ

を感じることができた。共通の体験を重ねた学習集団は、問題意識を共有し、共通の願いをもつことができる。

共通の願いをもった学習集団により、問題の追及が可能となる。学生によって問題のとらえ方に違いがあると、関わり合うことができず、深い学びは成立しない。斎藤(1968)が述べているように、「共通の困難」から、「困難の突破」が可能となるのである。

最終授業において「道德教育のあるべき姿」について話し合った結果、「人の意見を否定しない」、「教師の思考を柔軟にする」、「生徒と共に成長する」、「教師の質の向上」、「押し付けない教え方の工夫」という発言があった。これは、このような指導に「価値」があると考え、そのような教師になりたいという「目的」をもつことができた。そして、このようにすれば、よい教師になれるという「希望」をもち、今後何を学習すべきかという明確な「見通し」がもてた。よい教師になるために、「道德教育論」の話し合いに「没頭」することができ、よりよい考えにたどり着くために学習集団の全員で「努力」を重ねることができた。

「共通の困難」とは、よりよい教授の方法を習得するという困難である。学習集団の構成員が「共通の困難」をもち「価値と目的」、「希望と見通し」、「没頭と努力」により、「学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」である深い学びが成立し「困難の突破」が可能となった。

今後の課題としては、グループ学習や一斉学習において、逐語記録等を用いて、人と人との関わりの様子を、一層明らかにすることである。

文献

- 鹿毛雅治 (2013) 「学習意欲の理論-動機づけの教育心理学」, 金子書房
- 黒崎東洋郎他 (2016) 院生の授業力をはぐくむ課題発見・課題解決学習の省察,
日本教育大学協会研究年報, 第34集
- 斎藤喜博 (1968) 「教師の実践とは何か」国土社
- 重松鷹泰 (1961) 『授業分析の方法』明治図書.
- 柴田好章 (1999) 「話し合いを中心とする授業の分析手法の開発と適用 -語の出現頻度による授業の分節構造の特徴化-」 『日本教育工学会論文誌』第23巻第1号
- 八田昭平 (1962) 「授業における目標の設定とその実現 -授業分析試論 (2) -」
『名古屋大学教育学部紀要』第9巻
- 日比裕・的場正美ほか (1991) 「中間項の設定による授業諸要因の顕在化と関連構造の抽出」
『名古屋大学教育学部紀要-教育学科-』第38巻
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニング-大学授業を進化させるために-」 勁草書房
- 的場正美 (2013) 「第1章 授業分析の方法と課題」 的場正美・柴田好章編
『授業研究と授業の創造』 溪水社
- 宮坂義彦 (1970) 「1 理論編 発問の概念と発問分析の概念」,
斎藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦 編「教授学研究」 国土社
- 文部科学省 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 文部科学省 (2015) 「中学校学習指導要領 一部改正」

Critical Pedagogy in Japan and South Korea ELT: Surveying key issues and application

Philip S. Riccobono

1. Introduction

For nearly five decades scholars have raised key arguments in critical pedagogy (CP) on issues of language, power, ethics, justice, identity, post/modernity. Arguments have arisen from those in favor of CP in teaching language along with criticisms against them. This paper will examine some of those arguments as well as provide my position on employing CP for teaching English in Japan and South Korea as I have taught English language in both countries.

2. Theoretical Background: Critical Pedagogy by definition

One of Freire's (1970) contributions was a discussion about critical consciousness, conscientizacao, a consciousness beyond understanding which leads to action. Freire gets credited with creating the philosophy and social movement known as CP; one of his most notable votaries, Giroux (2010), has described it as an "educational movement, guided by passion and principle, to help students develop consciousness of freedom, recognize authoritarian tendencies, and connect knowledge to power and the ability to take constructive action" (The Chronicle of Higher Education).

Another critical pedagogue Ira Shor (2012) defines CP as: "Habits of thought, reading, writing, and speaking which go beneath surface meaning, first impressions, dominant myths, official pronouncements, traditional clichés, received wisdom, and mere opinions, to understand the deep meaning, root causes, social context, ideology, and personal consequences of any action, event, object, process, organization, experience, text, subject matter, policy, mass media, or discourse" (p.129).

3. Discussion on using CP in ELT

As a former high school/middle school Social Studies teacher in the US and also a History MA holder, I felt intrigued by CP objectives and discourse from the day Dr. Ki wan Sung introduced the approach to me. I welcomed parts of CP methodology, realizing its power to engage English language learners into communicative learning and critical thinking (CT), which shares similar trepidations with CP (Burbules and Berk, 1999).

Both CT and CP encourage language learners to think more deeply by according to Burbules and Berk (1999) examining the root of issues while seeking justice and even emancipation; something which lacks more in countries I have professional ties to such as Japan and South Korea. My focus deals mostly with examining root issues and students doing that by way of robust discussions in English language classes. Both South Korea and Japan university

students have struggled with this and CP studies have focused on recognizing this and improving it (Young Kyoung Kim & Ki Wan Sung, 2010; Love, 2012; Senior, 1997; Riccobono, 2015). Moreover, Paul and Binker (1990) felt people need to express themselves more analytically and critically.

The aforementioned researchers concur with Freire who greatly endorses students' ability to think critically about their education situation; this way of thinking allows them to recognize connections between their individual problems and experiences and the social contexts in which they are embedded (Purmensky, 2009). Despite the notion of trying to have students try CP, a Western pedagogy, educators need to take into account what Nguyen, Elliott, Terlouw & Pilot (2009) deduced that when applying Western pedagogical methodology such as group discussion without sensitive cultural awareness to the Korean context, challenges may ensue as this study focuses on the relationship between a current crop of Korean university EFL students and their Confucian heritage, deeply embedded in the fabric of the culture.

Educators need to remember the teaching methods and activities associated with CP- debate, discussion, challenging authority- may not align with English learners' culture (in Japan or South Korea). Nonetheless, from the last quarter of the twentieth century onward, Korea has adapted more Western education practices (Nguyen, Terlouw, & Pilot, 2006).

Moreover, the practice of active learning, an approach in-line with CP, has received particular attention among educational decision makers and has been encouraged by one education ministry in Asia. This approach deters reticence and promotes the tenets of CP:

In learning English, it is important to develop the mindset to use English actively without being afraid of making mistakes. It is important to conduct language activities where students can actively share their ideas and feelings with each other through speaking and writing at junior high and high schools. This viewpoint suggests a shift toward CP in terms and increasing opportunities for students to be exposed to English (MEXT, Reform Item 2, 2014).

Therefore, before educators institute CP in Asia where the approach may seem unfamiliar, training needs attention. In a dialogue with McLaren (1998), the educationalist Kris Gutierrez gives example of how he worked with schoolteachers in his intention of developing critical pedagogy.

...Simultaneously, we, along with other educators and classroom teachers are developing a theory and a language to help us describe and critique the process we observe in schools that affect both teachers and students. For example, in a qualitative study with nineteen novice teachers last year, I gathered empirical data that substantiated what I already knew from my experience as a classroom teacher and my continued experience with teachers. When teachers are treated as intellectuals, are provided occasions for reflective and informed practice, and are assisted in developing informed ways of "knowing and doing teaching," they begin to

understand the political, social and cognitive consequences of schooling. They develop new understanding of how classroom culture is constructed, of how certain contexts for learning deny or increase access to particular forms of literacy, and new understanding of the importance of developing agency and new frames of reference for both students and teachers. These teachers are not intimidated by research and theory; instead, they coconstruct the discourse of theory and practice. In this way, we are attempting to conduct research that has multiple agendas, that is, research that has academic, social, and political consequences (p.166-167).

Academics have received CP with mixed feelings throughout the ELT profession. While CT and CP have related said goals, CP differs as its based on the Marx (1845) principle of changing the world as we know it upon analysis or long-held ill-refuted beliefs, whereas CT does not call for such a measure. This paper opines that CT serves as more of a bystander whereas CP is more hands-on, grass roots and likely more impacting.

As mentioned, CP has a vision that opens up the possibility of engaging educators and their pupils/students in developing ability, aimed at transforming society. While having these visions for action, critical pedagogy is criticized for various reasons. One of the major criticisms is that it is mainly focusing on a macro level system critic than engaging in an action at a micro level in a classroom reality (Abraham in McArthur, 2010). Another point considered as a weakness, is that it is more engaged in critic than creating a "substantive vision" (Giroux in Breunig, 2005). Critics also express that critical pedagogy more than criticizing the existing system, for not "having model towards which schools aspire". It is also criticized for being "...excessively abstract and too far removed from everyday life of school" (Breunig, 2005, p.110).

I consider macro level system critics as essential and that it needs to continue.

On the other end of the spectrum some critics who pinpoint CP as a field, must attempt to make its concepts and analysis easily accessible to pupils/students, teachers and other scholars. I feel through constant research and analysis it has the capability to facilitate the ground for making itself implementable in process.

Finally, one facet of CP as evident in McLaren, Martin, Farahmandpur, & Jaramillo (2004) deals with ignoring virtues of dominant culture. In this respect, CP disregards the values implicit within social structures and hones in on its shortcomings. For example, in its criticism of American Imperialism, critical pedagogy ignores the virtues of America. They miss the fact that America's foreign intervention has liberated people and stopped genocide, even if it has also killed civilians and created totalitarian governments.

4. Conclusion

Currently my research in CP includes a project entitled “Discussions Across Asia” (DAA). DAA, a cross-cultural asynchronous online study, engages ELLs from a university in South Korea and one in Japan through a private Facebook group (Riccobono, Park & McIver, 2017). In keeping with the spirit of CP, the group discussed topics, which warrant modification (centered around power, ethics and justice): changing English education in Japan and Korea to terrorism. The project had success as students from both South Korea and Asia concurred that education on the plight of the terrorists and their enemies needs attention as well as both ISIS and its enemies understanding more about each other may facilitate improved relations amongst both sides. Perhaps, lofty but critical attention to power, ethics and justice prevailed in the true spirit of CP. CP has the potential to develop this skill and to transform the educator, the learner, the classroom and the society at large (Yacob, 2014).

References

- Breunig, M. (2005). Turning Experiential Education and Critical Pedagogy Theory into Praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106-122.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*, 45-65.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. (2010). Lessons from Paulo Freire. *The Chronicle of Higher Education*, 57(9), B15-B16.
- Love, M. C. (2012). Changing habits through a pedagogy of engagement. In Kiwan Sung & R. Pederson (Eds.), *Critical ELT Practices in Asia* (pp. 85-109). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McLaren, P., Martin, G., Farahmandpur, R., & Jaramillo, N. (2004). Teaching in and against the empire: Critical pedagogy as revolutionary praxis. *Teacher Education Quarterly*, 131-153.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2014). Japan Report on the Future Improvement and Enhancement of English Education (Outline): Five Recommendations on the English Education Reform Plan Responding to the Rapid Globalization. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/english/topics/1356541.htm>

Nguyen, P. M., Elliott, J. G., Terlouw, C., & Pilot, A. (2009). Neocolonialism in education: Cooperative learning in an Asian context. *Comparative Education*, 45(1), 109-130.

Nguyen, P. M., Terlouw, C., & Pilot, A. (2006). Culturally appropriate pedagogy: The case of group learning in a Confucian Heritage *Culture context*. *Intercultural Education*, 17 (1), 1-19.

Paul, R. W., & Binker, A. J. A. (1990). Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world. *Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Rohnert Park, CA 94928*.

Purmensky, K. L. (2009). Service-learning for diverse communities: Critical pedagogy and mentoring English language learners. *IAP*.

Senior, R. (1997). Transforming language classes into bonded groups. *ELT Journal*, 51 (1), 3-11.

Shor, I. (2012). Empowering education: Critical teaching for social change. University of Chicago Press.

Kim, Young Kyoung, & Sung, Ki Wan (2010). College EFL learners and instructors' perceptions of English and English teaching and learning: *A case study*. *English Teaching*, 22 (1), 121-150.

Riccobono, P. S. (2015). Group leader election: Korean EFL university students' attitudes and rationales. *Journal of the Korea English Education Society*, 14(3), 29-47.

Riccobono, P.S., Park S.Y., & McIver, P. (2017). *Discussions Across Asia: An Asynchronous Study*. Manuscript in preparation.

Yacob Abraham, G. (2014). *Critical Pedagogy, Origin, Vision, Action & Consequences*. KAPET, 10(1), 90-99.

夏目漱石『夢十夜』 「第一夜」における〈自己〉

佐藤 良太

はじめに

夏目漱石『夢十夜』は明治四十一年（1908）年七月二十五日から八月五日まで、東京大阪両『朝日新聞』に、十回にわたって連載された小品である（『大阪朝日新聞』の連載開始は七月二十六日）。

漱石文学において〈夢〉を表現の一方法として前景化させた作品は多くない。職業作家となる前の『吾輩は猫である』（明治三十八〔1905〕年）や『坊っちゃん』（明治三十九〔1906〕年）、前期三部作の『三四郎』（明治四十一年〔1908〕年）、『それから』（明治四十二年〔1909〕年）、『門』（明治四十三年〔1910〕年）、晩年の『行人』（大正元〔1912〕年）、『こころ』（大正三〔1914〕年）、『道草』（大正四〔1915〕年）等、漱石作品の多くは〈現実〉を題材とし、そこに人間の我執の問題や知識人の苦悩を描いてきた。今日、高等学校の国語科においても管見する限りで『国語総合（教育出版）』『国語表現（京都書房）』『探求国語総合（桐原書店）』『現代文A（三省堂）』『高等学校国語総合現代文編（三省堂）』『高等学校国語総合（第一学習社）』『高等学校新訂国語総合現代文編（第一学習社）』『高等学校標準国語総合（第一学習社）』『国語総合現代文編（大修館書店）』『新編国語総合（大修館書店）』『精選国語総合（筑摩書房）』等に採録され、その多くは「第一夜」を掲載している。しかし「第一夜」解釈において時間や空間を超えた“再会”の物語としての理解と受容が一般化しているようである。冒頭「こんな夢を見た」の「夢」を文字通り睡眠中の幻覚や幻像といった意味でのみ捉え、願望や希望という文脈での読解は見当たらない。特に、小品掉尾「百年はもう来ていたんだな」に注目しながら、以下「この時始めて気がついた」の意味を等閑に附している。「第一夜」において、冒頭の「夢」と末尾「気がついた」の意味は、作品解釈としても、漱石文芸の理解の上でも極めて大きいと言わなければならない。

ともあれ今日まで国語教育の領野においても人口に膾炙している『夢十夜』であるが、作家としての漱石が『夢十夜』に関して残している言葉は少ない。例えば以下のようなものである（注1）。

- ・今日の能樂堂例により不參に候。明日御令兄宅の御催し面白さうに候。ことによれば拜聴に罷り可出候。小生夢十夜と題して夢をいくつもかいて見様と存候。第一夜は今日大阪へ送り候。短きものに候。

「夢」に仮託した作品を構想し、「第一夜」に関しては既に原稿を送っていることが窺える一文である。この「第一夜」については、明治三十八・九年頃の断片に「夢」と題した次のようなものがある。（注2）

- ・一 女が高い所から珠をなげる。男が下に居て之を受け取る。男はある時間内に此珠を手に入れなければならない。又此珠を手で受けとめなければならない。此刹那の心のうち。
- ・二 女が死んで仕舞ふと云ふ。男がとめる。男が歸つて仕舞ふといふ。女がとめる。次に女が又死ぬと云ふ。男が死んで見ろといふ。女が石を袂へ入れたり何か色々な事をする。男が烟草をふかし出す。此兩人の心の攻守の勢の變化する處。

漱石の実際に見た「夢」とおぼしき一文であり、「第一夜」の世界とも重なる部分がある。

- ・こんな夢を見た。腕組をして枕元に坐っていると、仰向に寝た女が静かな声でもう死にますと云う。（中略）これでも死ぬのかと思った。それで、ねんごろに枕の傍へ口を付けて、死ぬんじゃなかるうね、大丈夫だろうね、とまた聞き返した。
- ・しばらくして、女がまたこう云った。「死んだら、埋めて下さい。大きな真珠貝で穴を掘って。そうして天から落ちて来る星の破片を墓標に置いて下さい。そうして墓の傍に待っていて下さい。また逢いに来ますから」（中略）「百年待っていて下さい」と思切った声で云った。

「女」の「死ぬ」という言葉に対して、「自分」が女の死をとどめるような心の動きを見せている。加えて、断片に見える「女が高い所から珠を投げる」「男はある時間内に此珠を手に入れなければならない」には、「第一夜」において、女の死後「天」や「遠い空」から送られる女の意志と重なり、「女」の意志を確認する時間として「百年」という「ある時間」が措定されている。断片にある「珠」に仮託された女の意志を「受け止め」なければならないという男の気持ちと、「第一夜」における「女」のいうことを守り「百年」待つ「自分」の心情が相似形をなしている。「第一夜」と、この断片を重ねた時に重要なのは、「この刹那の心のうち」である。「心」とは「意識」であり、「我」や「自分」と不即不離のものである。してみると、「第一夜」をしてこの断片との関わりで論ぜられるならば、作家漱石における〈自己〉を省察する必要があるだろう。

こうした実体的な作家漱石との関わりの中で『夢十夜』全体の評価として『朝日新聞記者 夏目漱石』には次のようにある（注3）。

- ・明治四十一年七月二十五日から八月五日まで、十回にわたって「朝日新聞」に連載された。
〈第一夜〉から〈第十夜〉までそれぞれ独立したごく短い、特異な小品から成り立っており、そのロマンチックで、幻想的な詩的な作風において「濠虚集」「草枕」の作品系譜の上に位置される作品である。（中略）この作品は「吾輩は猫である」の猫のように辛辣でリアリスティックな目をもった、時代の中に生き時代とかかわっていた漱石が、まったく外界から遮断された「夢」というかたちを借りて、内側から見た自己の生を描こうとしたものである。

〈夢〉という方法に仮託して、「内側から見た自己の生を描こうとしたもの」とあるが、この評言でいうところの「自己の生」とは、とりもなおさず〈漱石自身の生〉ということになるだろう。ではなぜ、〈夢〉という方法が選ばれたのであろうか。夢幻の空間を描出するものも、個々の言葉にほかならない。言葉は空間の境界を作り、空間を限定することによって、感覚を喚起するものである。あるイメージ・観念を媒介するものとして、なぜその表現でなければならないのか。文字によって言表された世界が問うもの。平面の宇宙に秩序化された世界の法則・関係性を統御し整理するものとは何か。本論では、『夢十夜』「第一夜」における言語表現に着目し、「天」という言葉をなかだちとしながら、漱石文芸の底流をなす〈自己〉認識について作家論的視座から論ずるものである。前掲『朝日新聞記者 夏目漱石』には次のようにもある。

- ・ここに記された夢が、作者が実際に見た夢かどうか分らないが、（中略）〈第二夜〉には明治二十七年の参禅の体験が、〈第七夜〉には留学の際の船旅の経験がそれぞれ反映しているだろう

う。だがこのような個人的体験と同時に作品全体を一貫して流れているのは、古来の民承譚などにも通ずる日本人の感覚的な郷愁といったようなものであり、そこに「現実のすぐ隣りにある夢や幻想の与える怖ろしさ、一種の人間存在の原罪的な不安」（伊藤整）が描き出されているのである。たしかに漱石はこの作品によって、自己の意識の深所によどむ暗い罪悪感や不安な精神にはっきりした現実感を与えたのである。

「自己の意識の深所によどむ暗い罪悪感」や「不安な精神」に「はっきりした現実感」を与えたとは、極めて示唆に富んだ評言といわねばならない。つまり『夢十夜』が漱石の「暗い罪悪感」や「不安な精神」を明示したものであるとするならば、その逆もまた然りということだからにほかならない。すなわち『夢十夜』は、漱石の希求する〈理想〉、または肯定的な〈願望〉をも一方で表出した作品ということになるろう。

1. 「第一夜」—問題の所在

『夢十夜』「第一夜」は、これまで「死」や「時間」「転生」といった観点から多く論じられてきている。そうした中で注目したいのは、『夢十夜』「第一夜」において「天」「天道」「大きな赤い日」「星の破片」「月の光」「暁の星」等、〈空〉や〈天〉に属するものが多く登場している点である。橋川俊樹氏は次のように指摘する（注4）。

- ・第一夜の夢の世界には、空、いいかえれば天、あるいは天空に属するものが大きな役割を果たしている。墓標として置かれるのは「星の破片」、角のとれた丸い隕石であり、女を埋めるために使われる大きな真珠貝の裏には必ず「月の光」が差している。苔の上に座って待っている男の上を「大きな赤い日」が出ては落ちていく。この夢の世界には、天に「月」「日」「星」、地には死んだ女の寝ていた座敷、苔のある庭、そして墓標しか存在しない。周縁にありそうな外界というべきものは何ひとつ存在しない。

「第一夜」という閉じられた世界を特徴づける形象として、「天」に属するものに注目している。また「第一夜」の「女」と「男」に関して、次のように解釈する。

- ・「百年」待てば女と再会できる、これだけが男の希望であり、目的となる。他には何もない。他者もなければ、外界もない。女の言葉が先にあって、「日」の運行という現実には絶対的な事実すらその後追いをするという構造があるとするならば、第一夜の世界は女の世界である。少なくとも、この世界の半分を担う〈天〉は女とともにあると言っていいだろう。おそらく、女は死んでのち〈天〉の世界に移るのであり、「星の破片」の墓標は、【女—天】の世界と【男—地】の世界を結ぶ架け橋にあたるだろう。

橋川氏の指摘で重要なのは、「第一夜」において「天」の形象が大きな役割を担っているということと、男の「希望」「目的」は、女に再会する以外「他には何もない」ということである。「男」の「希望」と「天」にまつわるものが、「第一夜」において極めて重要であることを強調している。してみると、「第一夜」における「天」と、その「天」に属するものは、辞書的な意味での「天」と一線を画すべき言葉といえるのではないだろうか。ここでは、漱石の作家的文脈に徴しながら、

「第一夜」における「天」を定位してみたい。漱石と〈天〉を論ずる際、「則天去私」の言葉を措いては考えられない。周知のとおり「則天去私」は漱石最晩年の心境を表した言葉とされる。だが漱石の造語ともされるこの言葉の示す所については詳らかではない。今日においては、大正五年十一月頃の揮毫とされる書幅と、同時期に漱石宅を訪れた弟子たちの言葉が伝えられるのみである。ひとまず漱石芸芸における〈天〉は、漱石最晩年の境地を表したとされる「則天去私」から遡行するかたちで、作品や作家の言説に開かれているとあってよい。

「則天去私」の書幅については、新潮社の『大正六年文章日記』『十二名家文章座右銘』に掲載される予定で揮毫したものとされるが、その無署名解説には次のようにある（注5）。

・「則天去私」

天に則り私を去ると訓む。天は自然である、自然に従うて、私、即ち小主観小技巧を去れといふ意で、文章はあくまで自然なれ、天真流路なれ、といふ意である。

漱石自身の解説とは断定されていないながらも、後年松岡譲（注6）や、久米正雄（注7）等によって伝えられる漱石の言葉と比較しても、大意として段差はない。その意味するところの輪郭は、ほぼ了解しうる。「天」と「自然」が等号で結ばれ、その「自然」に随順して「私」即ち「小主観小技巧」を去るという、文章に関する標語として説明されている。「則天去私」の意味するところは、松岡譲の言葉にもみえる。一字一句漱石そのままの言とはいえないながらも、先の「無署名解説」とあわせ、その意味するところを補完していよう。

- ・漸く自分も此頃一つのさういつた境地に来た。『則天去私』と自分ではよんで居るのだが、他の人がもつと外の言葉で言ひ現はしても居るだらう。つまり普通自分自分といふ所謂小我の私を去つて、もつと大きな謂はば普遍的な大我の命ずるまゝに自分をまかせるといつたやうな事なんだが、さう言葉で言つてしまつたんでは盡くせない気がする。（中略）つまり観る方からいへば、すべてが一視同仁だ。差別無差別といふやうな事になるんだらうね。

（〈木曜会〉大正五年十一月九日）

また松岡と同席した久米正雄は「則天去私」について次のような言葉を残している。

- ・「私」のない芸術、個を全うすることによつて、全に達すると云ふ人生観、禪で所謂禪定、三昧の境地。先生の言葉は断片的であつたが、云はうとしているものだけは臆ろげ乍ら解つた。（中略）先生の人生観が所謂禅味を帯びてゐる事は自分も認める。然し今日の言葉で禪の世界観と異なる所以も幾分か解つたやうな気がする。

『私』のない芸術、個を全うすることによつて、全に達すると云ふ人生観」を禅的な禪定・三昧の境地と接続させつつも、禪と区別して理解しているのが分かつた。「則天去私」の解釈をめぐる、「大我」や「禪」といった悟達の境域としての宗教的解釈がある一方で、作家漱石の芸術的な到達点としてみる見方にもふれておきたい。漱石の高弟である小宮豊隆は次のような評言を残している。（注8）。

- ・漱石が、それに仕へる事を無上の喜びとした、より高いイデーとは何であるか。—それは言ふまでもなく、漱石の所謂「則天去私」の世界である。天に則つて私を去る世界である。換言すれば、漱石が、人間の心の奥深く巢喰つてゐるエゴイズムを摘出して、人人に反省の機会を与へ、それによつて自然な、自由な、朗らかな、道理のみが支配する世界へ、人人を連れ込もうとする事である。

漱石が到達した境地を「より高いイデー」とし、その「イデー」に仕へることを「無上の喜び」であつたとする。「より高いイデー」と「則天去私」を接続し、その言葉の意味する境域を「自然な、自由な、朗らかな、道理のみが支配する世界」として提示している。また「則天去私」を日本の通時的な芸術思潮の中で捉え、漱石における〈天〉の体系的把握を企図した岡崎義恵『漱石と則天去私』（注9）では、

- ・（松岡譲「宗教的問答」の示唆する方向に従つて考へて行くと）漱石の則天去私が、かなり意志的・智的なもので、情的要素の乏しいものであることに心づく。思うに漱石は情的世界は道徳的なものと考へ、道徳世界が私と我とに満ちて到底救い難いものであることを痛感し、この悪しき本能に満ちた、いはば煩惱熾盛の世界を「それに順つて自在にコントロール」する為に、大乘仏教にちかいやうな宗教的境地を求めたのであらうが、そのコントロールする力としての「天」は血で血を洗ふやうな情的なものであつては効果がないと思ひ、意志的・智的なものを掴んだのではなからうか。

岡崎氏は、「則天去私」をして、「意志的・智的なもの」で「大乘仏教に近いやうな宗教的境地」と解釈する。氏の論は後の則天去私論の基盤をつくつたともいえる大部なものであるが、則天去私の解釈については、儒仏等多く東洋思想との関わりに紙幅を割いている。「則天去私」における宗教的解釈、芸術的方法論とその理解と受容をみてきたが、漱石作品における〈天〉は、どのようなかたちで表現されているのであろうか。『夢十夜』「第一夜」の「天」の意味を定位するものとして次に提示したい。

2. 漱石作品の〈天〉

明治三十八（1905）年の『吾輩は猫である』から大正五（1916）年の『明暗』まで、漱石三十二作品の中で、「天」の用例は106例を数える。またその関連語として「天意」「天命」「天恵」「天祐」「天賚」が76例確認できる。「則天去私」の文脈で漱石作品から「天」やその他関連するところの語を精密に検証したのは前掲岡崎義恵であるが、氏は漱石作品の「天」をして次のように概括する（注9）。

- ・漱石の生涯の作品における「天」の用例は、実に多様であり、根本的には超越的な人生の支配者、運命を司る者という意味が主となっているから、儒教の天に近いようである。「私」の方は大体自己の利害だけを考へて、他を忘れるエゴイズムという風に使われている。

「超越的な人生の支配者」「運命を司る者」という意味で「儒教の天に近い」との見方を示しながら、その用例が一樣でないことを強調する。また「私」は利己的な「エゴイズム」の意味で用い

られているとする。『吾輩は猫である』（明治三十八〔1905〕年）には次のようにある。

- ・（夫婦愛についての談義）「僕も寒月君に賛成する。僕の考では人間が絶対の域に入るには、只二つの道がある許りで、其二つの道とは藝術と戀だ。夫婦の愛は其一つを代表するものだから、人間は是非結婚をして、此幸福を完ふしなければ天意に背く譯だと思ふんだ。一がどうでせう先生」と東風君は相變らず眞面目で迷亭君の方へ向き直った。「御名論だ。僕杯は到底絶対の境に這入れさうもない」（十一）

苦沙弥宅で「越智東風」と「迷亭」の談話の一節であるが、男女の抱合と「絶対の域」「絶対の境」について論じたものである。「絶対の域」に入るに、「藝術と戀」という二つの「道」があるとし、男女の抱合である「結婚」において「天意」が介在している点に注意したい。加えて『夢十夜』「第一夜」との関わりの中で、男と女、日や月の運行が陰陽一元という意味で重要である。以下『それから』（明治四十二〔1909〕年）、『門』（明治四十三〔1910〕年）、『行人』大正三〔1912〕年）、『ころも』（大正三〔1914〕年）、『道草』（大正四〔1915〕年）、『明暗』（大正五〔1916〕年）においては次のようにある。

- ・（長井家の財産）明治の初年に横濱へ移住奨励のため、政府が移住者に土地を與へた事がある。其時たゞ貰った地面の御蔭で、今は非常な金満家になつたものがある。けれども是は寧ろ天の與へた偶然である。此自己にのみ幸福なる偶然を、人爲的に且政略的に、暖室を造つて、拵え上げたんだらうと代助は鑑定してゐた。（『それから』・八）
- ・彼は又反對にに三千代と永遠の隔離を想像して見た。其時は天意に従ふ代りに、自己の意志に殉ずる人にならなければ濟まなかつた。彼は其手段として、父や嫂から勧められてゐた結婚に思ひ至つた。さうして、此結婚を肯ふ事が、凡ての關係を新にするものと考へた。（『それから』・十三）
- ・（御米の辻占）御米は其時眞面目な心を有つて、易者の前に坐つて、自分が將來子を生むべき、又子を育てるべき運命を天から與へられるだらうかを確めた。（中略）「貴方には子供は出來ません」「貴方は人に對して濟まない事をした覺がある。其罪が崇つてゐるから、子供は決して育たない」（『門』・十三）
- ・（參禅後、坂井家訪問の帰り）彼の頭を掠めんとした雨雲は、辛うじて、頭に觸れずに過ぎたらしかつた。けれども、是に似た不安は是から先何度でも、色々な程度に於て、繰り返さなければ濟まない様な虫の知らせが何處かにあつた。それを繰り返させるのは天の事であつた。それを逃げて回るのは宗助の事であつた。（『門』・二十二）
- ・父は其男を斯荒つぽく叙述して置いて、其男と其家の召使とがある關係に陥つた因果を極單簡に物語つた。「元來其奴は本當の坊ちやんだから、情事なんて洒落た經驗は丸で夫迄知らなかつたのださうだ。當人も亦婦人に慕はれるなんて粹事は自分の様なものに到底有り得べからざる奇蹟と思つてゐたのださうだ。所が其奇蹟が突然天から降つて來たので大變驚いた

んですね」

(『行人』 歸つてから 十三)

- ・(先生宅での会話)「子供でもあると好いんですがね」と奥さんは私の方を向いて云つた。(中略)「一人貰つて遣らうか」と先生が云つた。「貰つ子ぢや、ねえあなた」と奥さんは又私の方を向いた。「子供は何時迄経つたつて出来つこないよ」と先生が云つた。奥さんは黙つてゐた。「何故です」と私が代りに聞いた時先生は「天罰だからさ」と云つて高く笑つた。

(『こころ』上 先生と私・八)

- ・(健三の思索)「芭蕉に實が結ると翌年から其幹は枯れて仕舞ふ。竹も同じ事である。動物のうちには子を生む爲に生きてゐるのか、死ぬ爲に子を生むのか解らないものが幾何でもある。人間も緩漫ながらそれに準じた法則に矢張支配されてゐる。母は一旦自分の所有するあらゆるものを犠牲にして、其生を守護しなければなるまい。彼女が天からさういふ命令を受けて此世に出たとするならば、其報酬として子供を獨占するのは當り前だ。故意といふよりも自然の現象だ」

(『道草』・九十三)

- ・結婚後半年以上を経過した今のお延の津田に對する考へは變つてゐた。けれども繼子の彼に對する考へは豪も變らなかつた。彼女は飽く迄もお延を信じてゐた。お延も今更前言を取り消すやうな女ではなかつた。何處迄も先見の明によつて、天の幸福を享ける事の出來た少數の果報者として、繼子の前に自分を標榜してゐた。

(『明暗』・六十六)

漱石作品の〈天〉の文脈をたどれば、それぞれの作品の中で〈自己〉を圍繞する不可視であるが極めて意志的な存在として機能しているのが分かる。岡崎氏の「則天去私」でいうところの「情的要素の乏しい」「意志的・智的」な存在としての解釈とも重なる部分で、ある種の超越的な眼差しとしてある。特に、男女の関係の中で「男」と「女」の運命をマニピュレート(操作)し得る存在として介在している点に注意したい。それは、敵対的なものではなく、人為・合理性の外側ではたらく超越的な意志としての〈天〉である。前段で論じた「則天去私」の解釈との連続性で、漱石的な〈天〉を定位するならば、漱石の〈天〉は、儒教や仏教に回収される〈天〉というよりは、小我としての〈自己〉を包摂する超越的な意志として漱石文学の中で機能しているといつてよいだろう。日月星辰の運行、森羅万象の生成化育は、〈自己〉をも含む造化の一部で、そうした宇宙的な意志に包摂されているという感覚・認識が、漱石の作品において〈天〉という言葉で表わされているところのものである。してみると『夢十夜』「第一夜」は、漱石的〈自己〉の〈理想(アイデア)〉が、〈夢〉に仮託して表出していると考えられるのである。

3. 漱石的〈理想〉としての「第一夜」

- ・「死んだら、埋めて下さい。大きな真珠貝で穴を掘って。そうして天から落ちて来る星の破片を墓標に置いて下さい。そうして墓の傍に待っていて下さい。また逢いに来ますから」自分は、いつ逢いに来るかねと聞いた。「日が出るでしょう。それから日が沈むでしょう。それからまた出るでしょう、そうしてまた沈むでしょう。一赤い日が東から西へ、東から西へと落ちて行くうちに、一あなた、待っていられますか」自分は黙って首肯した。女は静かな調子を一段張り上げて、「百年待っていて下さい」と思ひ切った声で云つた。

「第一夜」の「女」は自己の「死」に際し、「百年」後の再会を自身の言葉で伝える。そして、その言葉通りに「自分」はその時を待つ。「第一夜」における「赤い日」「月の光」「星の破片」は、永い時間を示す言葉であると同時に、「女」との約束を担保する符牒でもある。加えて、「第一夜」において、「女」の言葉が直接話法で書かれ、「自分」の言葉は心内語を含めて間接話法で地の文に埋め込まれ、直接話法は作品掉尾「百年はもう来ていたんだな」という「気づき」のみである。「第一夜」をして「女の言葉が先んじる世界」というのは、前掲橋川氏の指摘であったが、それだけではあるまい。つまり「自分」の言葉を後景に附すことによって、末尾の「気づき」を強調する作品的な方法であったのではないだろうか。寂滅と再生、生と死は、作品において連続性をもって描かれている。すなわち「第一夜」において「生」と「死」は断絶ではなく、一体のものということである。『夢十夜』の「第一夜」において生死を超越した世界を描いた背景に、漱石的な死生観とでもいふべきものが底流にあるだろう。『夢十夜』と同時期に漱石の表したものとして次の資料を挙げたい。少し長いが重要な部分であるので引用する。(注10)

- ・所謂生死の現象は夢の様なものである。生きて居たとて夢である。死んだとて夢である。生死とも夢である以上は生死界中に起る問題は如何いかに重要な問題でも如何に痛切な問題でも夢の様な問題で、夢の様な問題以上には登らぬ訳である。従って生死界中であって最も意味の深い、最も第一義なる問題は悉く其光輝を失ってくる。殺されても怖くなくなる。金を貰っても難有くなくなる。辱められても恥とは思わなくなる。と云うものは凡て是等の現象界の奥に自己の本体はあって、此流俗と浮沈するのは徹底に浮沈するのではない。しばらく冗談半分に浮沈して居るのである。いくら猛烈に怒っても、いくらひいひい泣いても、怒りが行き留りではない、涙が突き当りではない。奥にちゃんと立ち退き場がある。いざとなれば此立退場へいつでも帰られる。しかも此立退場は不増である。不減である。いくら天下様の御威光でも手のつけ様のない安全な立退場である。此立退場を有って居る人の喜怒哀楽と、有たない人の喜怒哀楽とは人から見たら一様かも知れないが之を起す人之を受ける人から云うと莫大な相違がある。従って流俗で云う第一義の問題も此見地に住する人から云うと第二義以下に墮ちて仕舞う。従がって我等から云ってセツパ詰った問題も此人等から云うと余裕のある問題になる。所謂いわゆる禅味と云うものを解釈した人があるかないか知らないが、禅坊主の趣味だから禅味と云うのだろう。そうして禅坊主の悟りと云うものが彼等の云う通りのものであったなら余の解釈に間違はなかろうと思う。して見ると禅味と云う事は暗に余裕のある文学と云う意味に一致する。そうしてその余裕は生死以上に第一義を置くから出てくる。

「余裕派」と称される漱石の小説論とでもいふべき内容で、「余裕のある文学」について論じたものである。ここでは、禅的な悟りの境地を媒介させつつ、「人生観」と「小説」の関係に漱石流の見解を示している。ここで漱石は「所謂生死の現象は夢の様なものである」とし、生と死を一つの「現象」でしかないとする。その上で「自己の本体」は「現象界の奥」に存在し、現象界での喜怒哀楽など取るに足らないものであるとする。そして「現象界」に拘泥しない「禅味」があるとなれば、その「禅味」とは「生死以上に第一義を置く」からであるとしている。この文章の書かれた明治四十（1907）年、漱石は東京朝日新聞社に入社し、職業作家としての一步を踏み出し

た年であった。『夢十夜』が書かれる前年、このような死生観と〈自己〉認識を小説の方法論として有していたとすれば、「第一夜」の死と生の連続性は、単なる「転生」よりも重い意味をもってくだらう。すなわち自他未分化の生の本体を捉えていたというからに他ならない。その意味において次の断片に注目してみたい。(注11)

- ・ 日を積んで月となし。月を重ねて年となし。年を疊んで墓となすとも／何が故に神を信ぜざる。／己を信ずるが故に神を信ぜず／盡大千世界のうち自己より尊きものなし／われは生を享く。生を享くとはわが意志の發展を意味する以外に何等の價値なきものなり…

「日」や「月」を重ねて「年」を経て、その終局に「墓」となすとも、重要なのは「己」であるとする。「盡大千世界のうち自己より尊きものなし」とは、具象・抽象を包含した世界にあっても「自己」ほど尊きものはないとする。また同時期の断片に次のようなものがある。

- ・ 主客論。主客は一なり。但便宜の爲めに之を分つ。物に於テ色ト形ヲ分ツガ如ク。文ニ於テ想ト形トヲ分ツガ如ク。物ト心ト分ツガ如シ。物ト心トハ本來分ツベキ物ニアラズ。何人モ之ヲ分チ得ルナシ。天地山川日月星辰悉ク是自己なり。但コノ自己ノ存在ヲ明瞭ナラシムル爲メ、又自己ノ存在ヲ容易ナラシメン爲メニ之ヲ主客ノニニ分ツニ過ギズ。分カチタル後ハ自己ヲ離レテ萬物存在スルニ至ル。
- ・ 天地ノ事ハ皆夢幻ノ如シ只一事ノ柄乎トシテ争フベカラザル者アリ、自己ノ存在是ナリ。萬物ハ影ノ如シ、影ノ消エル時、影ノ死スルキ猶儼然トシテ實在スル者ハ自己ナリ。自己程慥カナル者ナシ。故ニ自己程貴キ者ナシ。

「主各論」と題し、「自己」「万物」といった「主客」は本来的に「分ツベキ物ニアラズ」とする。「主客」は「自己」という存在を「明瞭ナラシムル爲メ」「自己ノ存在ヲ容易ナラシメン爲メ」の「便宜」であるとしている。最も重要なのは「天地山川日月星辰悉ク是自己なり」という一文である。人為による主客分化を取り払えば、そこには「自己」や「万物」を包含した大なる「自己」(大我)が顕れるとしているのである。つまり「便宜」という人為を排した先に在る本来的なものが「自然」であり、それはとりもなおさず本来的な「自己」への回帰であった。「便宜」を排除した先にみえる大なる〈自己〉に「気づく」ことこそ重要なのである。「第一夜」においては次のようにある。

- ・ 自分が百合から顔を離す拍子に思わず、遠い空を見たら、暁の星がたった一つ瞬いていた。
「百年はもう来ていたんだな」とこの時始めて気がついた。

この一節のみ唯一「自分」の言表として直接話法で書かれる作品的な意味は、「第一夜」を構成する言葉たちそれぞれが、大きな〈自己〉そのものであったことに「始めて気がついた」ということであり、それはとりもなおさず〈自己〉と〈自然〉の合一をめざした「則天去私」の萌芽であったのである。

4. まとめにかえて

- ・自我を肯定して出発した漱石には、救いはやはり自我の中に、絶対として存在しなければならなかつた。自我の中に、平安と天賚が生じなければならなかつたのである。(注12)

『夢十夜』における問題として、ロマンチックな「夢」に仮託して描かれた「自己の生」は、「第一夜」において漱石的な〈理想〉の体現として論じてきた。『夢十夜』は漱石の「暗い罪悪感」や、深層にわだかまる「不安な精神」といった所謂「暗い漱石」といった部分だけでなく、作家漱石の小説における「理想」や「願望」をも表現した作品だったのである。その意味において「第一夜」の「女」と「自分」だけの世界で、周囲を圍繞する「天」「空」に属するものの形象は、自他を峻別しない「天」のまなざしとして機能している。漱石作品における「天」は、在来の宗教に回収されない超越的な存在であることは「則天去私」から遡行するかたちで既に述べた。「自己」を包摂し、「自己」たらしめる大きな「自己」を觀じ、普遍的な大我と自己を調和させ、近代的自我の行き着く孤独や不安を昇華せしめる所に、「則天去私」のもつ近代的意味が存在する。「第一夜」において、「自己」と存在を包み育む「大きな自己」の相関を解釈として提示することは、現代の国語教育においても自己と他者という文脈において重要であろう。フロイトの言葉を用いるならば「自我(ego)」が「超自我(super ego)」を媒介させながら、「無意識の願望や理想(id)」に生死を超越して到達するということになるだろうか。こうした「自己」発見・「気づき」のプロセスこそ〈夢〉の方法に仮託された「第一夜」の“アイデア”であったのである。ともあれ「則天去私」は、「大我」「見性」などの言葉を經由させながらも、近代的自我の発展的解消を企図した全く新たなマニフェストであった。「則天去私」は在来の宗教的境地と近接しつつも、自己の主體的意味を全的に肯定しつつ、「天」という超越的自我と調和する漱石における全く新たな自我の解釈であり、自我に接近する方法論にほかならない。『夢十夜』「第一夜」は、運命的な二人の“再会”の物語としてだけでなく、自己と他者、生と死、百年という時間と、日月星辰の運行する空間といった現象の理を越え、「女」の言葉を信じ「百年」後に顕現する自他を峻別しない新たな〈自己〉に「気づく」物語であるといえよう。

注記

- 注1 高浜虚子宛書簡(明治41年7月1日)
- 注2 漱石断片「夢」(明治38・9年頃)
- 注3 『朝日新聞記者 夏目漱石』(平成6年7月 立風書房)
- 注4 橋川俊樹『夢十夜』第一夜を読む(『共立 国際文化』1997年3月)
- 注5 『大正六年文章日記』所収「十二名家文章座右銘」無署名解説(大正5年11月21日刊)
- 注6 松岡譲「漱石山房の一夜一宗教的問答一」(『現代仏教』昭和9年1月号)
- 注7 久米正雄『人間雑話』288頁(大正11年10月 金星堂)
- 注8 小宮豊隆『漱石の藝術』(昭和17年)
- 注9 岡崎義恵「則天去私に関する疑問」(『文芸研究』第54集 昭和41年2月)
- 注10 高浜虚子『鶏頭』序(明治40年11月)
- 注11 漱石断片 (明治38・9年)
- 注12 熊坂敦子「則天去私」(『國文學 解釋と鑑賞』昭和31年12月号)

生徒指導における教師-生徒間の信頼という概念の検討

竹中 烈

1. 問題の所在

教師と生徒との信頼関係の構築は、学習指導や生徒指導といった学校教育活動全体に渡って重要な視点となり、教師-生徒関係は、親子関係や友人関係とも異なる固有の関係性である教育的関係として位置づけられる。つまり、教師は、親子関係（「重要な他者」）の代替物、もしくは適切な第三者関係（「一般化された他者」）としてうまく機能し、子どもの自我を充足し、あるべき自己実現に向けていくことが求められている。このような子どもの自己肯定感の育成やアイデンティティ形成の観点への着目は、近年の教育の文脈における子ども理解において顕著であり、発達心理学の愛着形成理論を源流とした心理・医療専門性に基づいた精神医学的かつ臨床心理的アプローチの隆盛につながっている。

ただ、そういったアプローチの土台には、教師-生徒間の関係性において、「カウンセリングマインド」に基づいた「ラポール」（日常場面での言葉を用いるならば「信頼」）が十分に構築されている必要があることは言うまでもなく、文部科学省（2010）の『生徒指導提要』でも、「児童生徒理解そのものが教育的関係の成立を左右する（中略）しかも生徒指導においては愛と信頼に基づく教育的関係が成立していなければその成果を上げることはできません」（p40）と明記されている。しかし、「愛と信頼に基づく教育的関係」という概念の定義は実に不明瞭で、その内実は各教師の人間性や各教育現場のローカルな文脈に依存しているのが実際のところである。⁽¹⁾

本稿では、生徒指導の場面において教師-生徒間で構築される信頼という概念に着目し、多角的に検討を加えるものである。ただし、教師-生徒間で構築される信頼という概念に着目する際、実際にどのような信頼関係が構築されているかという実体的検討とどのような信頼関係が理念的に志向されているかという教育理念論的検討とは区別されるべきであろう。本稿は2章で信頼の諸理論をジンメル、ゴフマン、ギデンズ、ルーマンを基に総括し、3章で教育雑誌『月刊生徒指導』を用いて、学校教育現場において、信頼という概念がどのような文脈で理念的に示されているかについて分析を行う。4章では、教師-生徒関係の在り方の変容を基にこれからの学校教育でもとめられる信頼関係について総括的に考察を行う。つまり、本稿は生徒指導の場面における教師-生徒間の信頼という概念に教育理念論的検討を加え、これからの学校教育における生徒指導の充実に貢献することを目的にしたものである。

2. 信頼とは何か

本章では、ジンメル、ゴフマン、ギデンズ、ルーマンによる信頼の諸理論をなぞりながら、信頼の本質的構造について示唆を得たい。これまでに信頼研究には学際的な研究蓄積が存在し、社会心理学の立ち位置から実証的に考察した山岸（1998）の研究などもあるが、あくまでも信頼という概念の教育理念論的検討が目的であることから本稿では社会学理論に限定した検討を行う。

2. 1. ジンメルにみる互酬性の原則

ジンメル（1994）は、社会における貨幣交換に着目し、その相互作用の中に「信頼」概念を見いだしている。貨幣交換は、貨幣を発行する政府への信頼及び貨幣の価値に対する信頼や自分が信頼する貨幣のルールに従って不特定の他者がもれなく交換を行ってくれるであろうという信頼があって初めて成立する。さらに、この「交換」をより広義にとらえたものが「互酬性」と呼ばれている社会の統合形式である。交換は、システム内の分散した任意の二点間の等価の動きを示しているのに対し、「互酬性」は、対称的に配置された二者間の相互依存関係を示しており、必ずしも厳密な等価性は期待されていない。

市場経済ではなく、日常の相互作用場面においては、「交換」よりも「互酬性」が人間関係の基本原則となる。しかし、「互酬性」という原則において等価性が期待されていないことは、不均衡で偏った相互依存関係が成り立つということではなく、お互いに期待する報酬（メリット）の獲得形式に差異があることを意味する。例えば、該当の行為に対する互酬が、返礼を通して即時的に充足される「即時的報酬」、即時的には充足されないものの、一定程度の時間を経て返礼が行われる「遅れてくる報酬」、二者関係では互酬性は成立しないが、当事者がその行為を通して第三者から何らかの報酬を受け取ることで成り立つ「第三者から得られる報酬」等が考えられよう。こういった互酬体系のバランスが崩れると、両者の関係性は滞るのであり、期待する互酬体系が機能することを見越した行為の源泉となるのが、まさに「信頼」であるといえる。⁽²⁾

またジンメルは、「秘密の保持」の機能についても言及している。「たがいについての知識は関係を積極的に条件づけるが（中略）また同じように一定の無知をも前提とし、きわめて変化することもちろんであるが、ある程度の相互の隠蔽をも前提とする（中略）いかにしばしば虚言が関係を破壊するにせよ、——関係が存在する限りは、虚言はやはり関係の状態の統合的な要素なのである」（p358）とあり、ここでの「虚言」とはありのままの自己を他者のまなざしから隠蔽し、偽ることであり、「秘密」と同義であろう。「秘密の保持」とは、他者からの関心に基づく他者からの同質化の契機を戦略的に消失させ、差異を強調することが信頼を積み重ねる相互作用関係における求心力になるというアンヴィバレンスな営みといえる。さらに、こういった「秘密」を集団内で保持（もしくは漏洩）することは、準拠集団の凝縮性を高め、他者との「境界設定」を明確にさせ、相互作用関係において信頼関係の存在を浮き上がらせる機能を持つといえる。

2. 2. ゴフマンのスティグマ論

前節でジンメルの「秘密の保持」について言及したが、ゴフマン（2001）も「スティグマ」という観点から自己呈示における「印象の演出」について考察している。ゴフマンの特筆すべき点は、演劇論的アプローチから、他者からのまなざしに応答する自己のあり方をアイデンティティのレベルで捉えたことである。「スティグマ」について、「未知の人が、我々の面前にいる間に、彼に適合的と思われるカテゴリー所属の他の人々と異なっていることを示す属性、それも望ましくない種類の属性をもっていることが立証されることもあり得る。（中略）この種の属性がスティグマなのである」（P15）とゴフマンは定義しており、「スティグマは、社会的機能という効果を有している。少数者集団にスティグマを帰属させることは、これらの少数者集団を種だねの競争の行われる通路から遠ざけるという機能を有している」（P233）とあるように、スティグマを付与された者と常人とを差異化する機能をもつとする。スティグマを付与された者は、そのスティグマがもつ役割期待に沿って、自己のアイデンティティを形成するという側面があり、スティグマを付与された者を拒絶する社会の文化に劣位に位置づけられることによって、逆説的にその社会と緊密

に結び付けられるといえる。

このように考えれば、ゴフマンのスティグマ論は、自己と他者を結びつける信頼を合わせ鏡で写しだし、他者（社会）からの期待やまなざしが、他者（社会）と自己の距離の取り方を規定し、再帰的に自己と他者との相互の結びつきを強固にする機能を持つことを示唆するものとなる。生徒指導の文脈では、問題行動を起こす児童や生徒に逸脱的なスティグマが付与されることによって、排他的な関係性が規定されることが考えられる一方で、肯定的な児童・生徒理解が包摂的な関係性を規定することも示唆しており、信頼関係において理解の枠組みが重要な役割を果たすことが考えられる。

2. 3. ギデンズやルーマンの信頼論

ギデンズ(1990)は、ジンメル(1950)の信頼論を土台としながら、信頼を人に対する信頼と抽象的システムに対する信頼とを区別している。ギデンズは、後期近代化された社会の特質として、後者の抽象的システムへの信頼の重要性の比重が飛躍的に増し、ローカライズされない未来志向的な認識が形成されると指摘している。ギデンズの重要概念である「再帰的近代化」された自己は、抽象的システムへの信頼によって形成された自己認識によって「存在論的安心」や「基本的信頼」という様式で再帰的に獲得されるものとしている。つまり、ギデンズの信頼論は、人間と社会の関係性をポジティブに捉え、主体のアイデンティティ形成と再帰的自己モニタリングによって、信頼がリカレントに形成されると指摘するものである。

一方で、ルーマン (1990) は、信頼を「最も広い意味では、自分が抱いている諸々（他者あるいは社会へ）の期待をあてにすること」(p1)とした上で、他者に対する「人格的信頼」と社会システムに対する「一般的信頼」に区別し、両者に共通する機能を「複雑性の縮減」⁽³⁾と指摘している。人は自己の行為に対する不確実性だけでなく、それに応答する他者の行為の不確実性も含めた「二重の不確実性」(ダブルコンティンジェンシー)の中での営みが求められ、そういった状況下では「自分の振舞をとおして状況に関わり、信頼が裏切られる可能性に自らを曝さねばならない」という「リスクを賭した前払い」(p77)が必要となる。この考え方は、ジンメルの互酬性の原則と重なるものであり、「そもそも信頼は〔他人によって〕請求されうるものではない。信頼は、あくまで贈られ・受容される。従って信頼関係は〔規準的な〕要請によってではなく、あくまで前払いによって設定される(中略)自分自身の信頼があってはじめて、信頼が裏切られないであろう、ということを経験として定式化する可能性が生じるのであり、それによってはじめて他者を自分のほうへ引きつけることができるのである」(p79-80)と、信頼が裏切られるという社会生活におけるリスクを念頭に置いており、それを回避するためのシステムとして信頼を捉えている点が特徴的であり、ギデンズとの相違点でもあろう。

2. 4. 信頼の諸理論をふまえて

本章では、ジンメル、ゴフマン、ギデンズ、ルーマンによる信頼の諸理論のレビューを行った。これらの信頼の諸理論は、社会統合システムとしての「信頼」の機能に焦点が当てられており、個人間の相互作用はあくまでもその機能を構成する部分的なものとして取り扱われている。しかし、学校教育活動における生徒指導を考えた時、『生徒指導提要』でも「集団指導を通して個を育成し、個の成長が集団を発展させるという相互作用により、児童生徒の力を最大限に伸ばすことができるという指導原理」(p14)が強調されるように、社会（集団）と個人との関係は再帰的なもの

のであり、その焦点は一点に定まるものではない。よって、ここで確認された諸理論の要素から個人間の信頼関係を読み解くこともできよう。相互作用の根本原則である「互酬性」、相互作用において他者を理解する上での「秘密」や枠組としての「スティグマ」、「複雑性」から生じるリスクを縮減し、「存在論的安心」や「基本的信頼」に充ちた自己を獲得可能にする信頼の機能などは、教師-生徒間の信頼概念を考察していく上で非常に示唆深いものである。

3. 教育雑誌に見る信頼の言説空間

では、学校教育活動の生徒指導場面における信頼という概念はどのように運用されているのか。個別具体的な事例を扱うのではなく、教育雑誌の内容分析を行うことで、現在の学校教育における一般的な捉え方について考察したい。

3. 1. 『月刊生徒指導』の位置づけ

『月刊生徒指導』とは学事出版が取り扱う定期刊行物で、「生徒指導部の仕事を具体的にサポート」というキャッチコピーで1971年4月に第1号が発行されている。日本最大級の雑誌オンライン書店である「Fujisan.co.jp」の読者レビューでは、「生徒指導を筆頭に、教育における今日的な課題を大学教授やカウンセラー、現場の教師など様々な視点で見つめられた文章から、課題を深めていくことができます。視野を広げることができ、教育現場での対応にも役に立ちます」や「生徒指導担当の先生には必携です」といった教職員からの書き込みがされており、現場志向の「最新情報や実践事例」が紹介される雑誌内容が現場の教職員から一定の支持を得ていることがうかがえる。

このように、生徒指導場面において、教職員が雑誌記事内容を実際に参照及び活用している点をふまえれば、該当雑誌における「信頼」に関する言説を検討することは、実際の教育現場での信頼という概念がどのようなものとして理念的に指定されているかを垣間見ることになると考えられる。そこで本章では、『月刊生徒指導』の1996年4月号から2016年12月号までを対象とし、各号に掲載されている記事の見出しタイトルにおいて「信頼」という言葉がどのように用いられているかについて見ていく。

3. 2. 雑誌内における「信頼」の取り扱い方

対象期間内に該当雑誌で掲載された記事の総数は4157件であった。今回は「信頼」という語句だけでなく、参照カテゴリーとして「理解」という語句も分析のインデックスに用いる。『生徒指導提要』では児童生徒理解や共感的理解が「愛と信頼」に基づく行為であると強調されるように、「理解」という語句も現在の生徒指導を象徴するキーワードである。⁽⁴⁾

対象期間内の全掲載記事のなかで「信頼」という語句が記事の見出しに含まれていたものが総計93件、「理解」という語句が記事の見出しに含まれていたものが総計83件であった。対象期間を「1996年4月号～2006年12月号」「2007年1月号～2016年12月号」に分割し、記事の見出しにおける該当語句の出現頻度を比較したものが表1である。この10年のスパンは学習指導要領改訂や『生徒指導提要』の発刊によって生じた学校教育やその取り巻く環境の変化を見据えたものとなっている。

「1996-2006」から「2007-2016」への変化において、「信頼」は1.9%から2.7%に、「理解」は

1.7%から2.4%へと、その割合は共に増加しており、生徒指導において「信頼」や「理解」というものが強く意識されるようになってきている。精神医学者のフロイト（1977）が「強調は、欠乏の表れ」と述べているように、度々その事柄が語られるということは、その事柄があるべき状態に達していないという認識が存在するからであり、現在の学校教育が「信頼」や「理解」の在り様をうまくつかみ切れておらず、問題として認識していることがうかがえる。

表1. 該当語句の出現頻度

年度	見出し総数	信頼	理解
2007-2016	1611	2.7%(44)	2.4%(40)
1996-2006	2546	1.9%(49)	1.7%(43)

※丸括弧内は実数:件

では、記事の見出しで扱われている「信頼」や「理解」は「誰を」対象にした言葉として用いられているのか、それぞれ「信頼」や「理解」が向けられる対象をカテゴリーごとに分類をし、その割合を時系列で比較した。表2は「信頼」の対象を、「子ども」「保護者」「地域・学校」「その他」カテゴリーに分類し、その割合を示した。表3は「理解」の対象を、「子ども」「保護者」「いじめ・発達障害」、学校組織マネジメントにおける教員同士の「連携・相互理解」「その他」カテゴリーに分類し、その割合を示した。加えて、Pearson のカイ二乗検定を実施した結果、表2は0.1%水準で、表3は0.5%水準で有意であることが確認できた。

表2. 「信頼」の対象

年度	子ども	保護者	地域・学校	その他
2007-2016	50.0%(22)	43.2%(19)	2.3%(1)	2.4%(2)
1996-2006	8.2%(4)	87.8%(43)	4.1%(2)	0%(0)

※丸括弧内は実数:件

p<0.001

表3. 「理解」の対象

年度	子ども	保護者	いじめ・発達障害	連携・相互理解	その他
2007-2016	47.5%(19)	10.0%(4)	10.0%(4)	20.0%(8)	12.5%(5)
1996-2006	58.1%(25)	4.7%(2)	30.2%(13)	23.2%(1)	4.7%(2)

※丸括弧内は実数:件

p<0.005

それぞれの表の数値から読み取れることは何か。「信頼」を扱った表2では、「1996-2006」から「2007-2016」への変化において、「子ども」カテゴリーの値が8.2%から50.0%と6倍近い増加を見せている一方、「保護者」や「地域・学校」カテゴリーの値は87.8%から43.2%、4.1%から2.3%と約2分の1に減少している。「信頼」という概念においては、「子ども」という対象がより鮮明に「問題」として意識されていることがわかる。一方で、「理解」を扱った表3では、「1996-2006」から「2007-2016」への変化において、「子ども」「保護者」カテゴリー共に、表2のような傾向はみられない。むしろ「子ども」カテゴリーでは58.1%から47.5%と10%以上の減少が、「保護者」カテゴリーでは4.7%から10.0%と約2倍の増加が確認できる。

「信頼」と「理解」といった語句において、「いじめ・発達障害」といった子どもの特性の理解や学校組織マネジメントにおける教員同士の「連携・相互理解」といった表2にはないカテゴリーにより数値が分散していることも一因としては考えられるが、このような傾向の差異が生じるのはなぜか。それぞれの見出しの内容に立ち戻った時、「理解」は「子どもたちの心理・病理を理解」（2007年1月号）や「“個性の理解” “感情の理解”」（2010年1月号）といった文脈で用いられており、「理解」という言葉には一方的かつ診断的な意味合いが付与されている。一方で「信頼」は、「信頼関係づくりとコミュニケーション」（2002年11月号）や「信頼される教師」（2010年10月号）といった文脈で用いられており、「信頼」という言葉は流動的で相互の主体性があることで初めて成り立つエモーショナルな関係性であるという意味合いが付与されている。

また、近年のモンスターペアレントという存在への注目にみられるような学校と保護者との関係性の問題が意識されるにつれ、従来の保護者との信頼関係づくりに加えて、学校教育現場の論理とは異なる論理を主張する保護者の意図や行為を「理解」する必要性が高まっていることや、既存の一方的な児童生徒理解を超えて、教師-生徒関係を新たに捉えなおしたうえでの緊密な関係性づくりが求められるようになってきていることが一因となっているのではないだろうか。

4. これからの学校教育でもとめられる信頼関係とは

4. 1. 教師—生徒関係の変容

麻生（1980）は、教師-生徒関係では、「情緒的側面で、おたがいの自我をひらきあって一つの感情的態度」（p196）からなる接近関係と「子どもをその各々の業績（＝学力）によって評価したり区別したりする役割」（p198）からなる評価者としての疎隔関係のふたつがみられると指摘している。教師と子どもとの「信頼」に関心の重点が置かれている背景に教師-生徒関係の変容を見据えるならば、その変容とはどのようなものか。山田（2004）は、マンガ作品を通して「熱血」といわれる理想的教師像の一属性が次第に求められなくなり、人間主義の限界も相まって「教師は身を引いて演出家としての役割に徹しなければなら」（p262）なくなったと述べている。また、稲垣（2012）は、現在のアカデミックコミュニティでは、師弟関係の原型である人間的かつ直接的な交流が影を潜め、直接的ではあるが没人格的な交流を主とする「ツール」教師と「ツール」学生が増えてきていると指摘する。

どちらの指摘も教師-生徒関係における教師の尊厳がかつてより薄れてきていることを示しており、これまでの関係の取り方がうまく機能しなくなっていることが推測される。また、近年の団塊の世代の大量退職に伴う新規採用者数の増加から教員集団の年齢構成が若年化しつつある傾向も重ね合わせれば、生徒を絶対的な人間力で導いていくといった関係性も色あせてきている。麻生（1980）が「わが国の場合、教師と生徒との擬似家族的なくわれわれ関係>が強いために、教師と生徒との<他者関係>が、ドライにつくられない」（p199）と述べているものの、教師への尊厳が弱まり、人間主義の行き詰まりが自覚され始めた現代における教師-生徒関係は、<われわれ関係>と<他者関係>との間を相手や状況に合わせて巧みに行き来することが求められる。そういった関係性の中で築かれる信頼関係は、従来のものとは異なるものであり、その方法論は現在の学校教育において強く求められるものであろう。

4. 2. まとめ

これからの学校教育、特に生徒指導の場面において、教師-生徒関係の変容もふまえれば、教師は生徒との信頼関係をより巧みに築いていく必要があるし、今後、信頼関係を築くべき対象としての子どもの存在はますます強調されてくるだろう。しかし、教師に絶対的な人間性を求める人間主義にも限界が見え始めている中で、信頼を理念的に捉え、実践していくスタンスが必要不可欠であり、そのための本稿における信頼の社会学諸理論の検討であったと位置づけられる。

奥村（1998）は、他者とわかりあうことの難しさについて、理解の過剰が生む暴力性をふまえて、わからないことをわからないままに置いておくことの重要性について述べている。

「わかりあわない」と「いっしょにいられない」、「社会」がつかれない、という技法は、私たちの「社会」の可能性を大きく限定する（中略）「理解」できない他者と「社会」をつくる場面はあり、そのとき「理解」に囚われることは、私たちを「共存」できなくさせてしまう。私たちは「理解」を断ち切り、それ以外の「共存」のための技法を開発し始めなければならない（p250）

ゴフマンがスティグマ論で、関係性における負の側面を指摘したように、我々は他者のある一定の枠組みで理解しようとし、信頼関係を取り結ぼうとする。しかし、現代の学校教育における生徒指導場面では、既存の教師-生徒関係の役割関係で機能していた子どもを理解するための枠組みが融解しており、この枠組みを再構築することから信頼関係は築かれていくと考える。そういった時に、ルーマンが「リスクを賭した前払い」（p77）と形容した関係性の端緒を開く役割を担うのは教師であり、まさに教育的愛情に基づく行為である。仮に対象である生徒との信頼関係における直接的な互酬性がなかなか成立しなかったとしても、教師は、自身の専門性や職業規範の遂行に「第三者からの報酬」を見だし、継続的に関与していくことが求められる。また、子どもの特性や状況において、最善とされる関係のあり方も異なることを意識し、柔軟な関わりをもつことも肝要であろう。総じて、健全な信頼関係の構築は、子どもたち自己肯定感の醸成に必要な不可欠であり、生徒指導、ひいては学校教育活動を円滑に行っていくための資本でもあるが、その熱意から派生する強迫的な理解へのこだわりは、逆説的に教師-生徒間の信頼関係を揺るがす可能性を孕んでいる。生徒指導の充実が強調される現在であるからこそ、子どもの主体性や意思をふまえた余白を持った関わりが必要である。

<註>

- (1) 『生徒指導提要』の中で、「衣服が汚れているなど、通常と異なる様子の児童生徒に対しては、即座に本人と話す必要があります」（p19）や『「廊下を歩くときはゆっくり歩く」、「児童生徒とすれ違うときは、目を合わせる、声をかける、笑顔を見せる」などを心がけることや、「廊下で児童生徒に声をかけられたら、足を止める、身体を逆向きにしないで話を聴く」、「職員室などで仕事に声をかけられたら、ペンを置く、キーボードから手を離す」などは、児童生徒との信頼関係を築く上で大切なこと』（p20）といった具体的な行動規範の記述はあるが、信頼関係がそもそもどのようなものかについての記述は見当たらない。
- (2) ギデンズ（1995）は「自己投入の積み重ね」によって、（共依存）関係が深化していくと述べている。
- (3) ルーマン（1990）は「複雑性」について、リスクの観点だけではなく、「世界は開かれて〔未決で〕あり、また、その世界内において意味〔を理解しつつ在ること〕と自己で在る

ことは同一のことであるが、こうしたことが可能なのは、ひとえに〔システム一般にはなかった〕全く新たな種類の複雑性の次元のおかげである。すなわち他者が〔自分とは別の〕自我であるということ、自分が体験（知覚し）理解するという、複雑性の新たな次元である〕(p8) というように自己アイデンティティ形成の観点からも捉えている。

- (4) 『生徒指導提要』では、児童生徒理解には「多角的・多面的な理解」が求められ、その対象の例として、「性格的な特徴」や「交友関係の把握」、「家庭環境の理解」等が挙げられている。

<参考文献>

- アンソニー・ギデンズ, 松尾精文・小幡正敏訳, 1990, 『近代とはいかなる時代か?』而立書房。
——, 松尾精文・松川昭子訳, 1995, 『親密性の変容』而立書房。
麻生誠, 1980, 「教育集団(学校社会)の人間関係」, 南博編, 『日本人の人間関係辞典』講談社。
アーヴィング・ゴフマン, 石黒毅訳, 2001, 『スティグマの社会学 烙印を押されたアイデンティティ』せりか書房。
ゲオルク・ジンメル, 居安正訳, 1994, 『社会学』(上)(下), 白水社。
稲垣恭子, 2011, 「アカデミック・コミュニティのゆくえ」, 稲垣恭子編『教育文化を学ぶ人のために』世界思想社。
三上剛史, 2009, 「信頼論の構造と変容: ジンメル、ギデンズ、ルーマン: リスクと信頼と監視」『神戸大学大学院国際文化学研究科紀要』31号, pp1-23。
文部科学省編, 2010, 『生徒指導提要』教育図書株式会社。
ニクラス・ルーマン, 大庭健・正村俊之訳, 1990, 『信頼 社会的な複雑性の縮減メカニズム』勁草書房。
奥村隆, 1998, 『他者という技法 コミュニケーションの社会学』日本評論社。
山田浩之, 2004, 『マンガが語る教師像 教育社会学が読み解く熱血のゆくえ』昭和堂。
山岸俊夫, 1998, 『信頼の構造—こころと社会の進化ゲーム』東京大学出版会。
ジグムント・フロイト, 高橋義孝・下坂孝三訳, 1977, 『精神分析入門』(上)(下), 新潮文庫。

<参照 URL>

Fujisan.co.jp: <http://www.fujisan.co.jp/product/755/review/> (2017/2/10) .

<参照資料>

『月刊生徒指導』学事出版、1996年4月号～2016年12月号。

代名詞の理解における指導順序の重要性 GDM と教科書を比べて

松浦 克己

はじめに

文部科学省が打ち出した「英語で授業を」という方針は、誤解を含め賛否両論あるが、英語と日本語を一対一対応させた指導は英語の正しい理解につながらないことはほとんどの人が認めている。言語はその民族の歴史や文化とともに作り上げられてきたものであり、その民族の文化そのものであるのに、それを無視してその表面的な部分だけを置き換えることが無理であるのは当然である。特にその文化や世界観ともっとも密接に関連している前置詞や代名詞などの機能語や基本的な動詞について、日本語に単純に置き換えて理解させる指導は、その言葉の間違った理解につながるもののほうが多い。

1. ルートセンスからの指導

前置詞 **on** を「上に」という日本語で理解させれば、**My bag is on the table.** は対応できるが、**That picture is on the board.** ましてや **on the ceiling** にいたっては「???」となってしまう。「上に」という日本語に頼っていると **over the table** と言うべき場面で **on the table** としてしまう。こういったことに対して、「**on** は接触を表す」といったような説明する方法もある。この説明は単語の意味としては正しいものであるが、授業としては一方的な知識伝達に陥りやすく、学習者が受け身になりがちで、昨今求められている「アクティブ・ラーニング」とはなりづらい。日本語に直すことや説明をすることをせずに指導する方法として **Graded Direct Method** (以下 **GDM**) が、特に入門期において有効である。

(1) 前置詞では

GDM ではひとつひとつの語を「ルートセンス」から教えるのが原則であり、この技法はその民族の文化や世界観そのものとも言える前置詞や代名詞、基本的な動詞の指導においてとても有効である。言葉は具体的な意味から少しずつ抽象的な意味へと広がりメタファーとして使われるようになる。そのひとつひとつを日本語に置き換えていくと、一見まったく違った意味のように思えるが、そのルートセンスからたどっていけば自然な広がりであることが分かる。前置詞 **off** は私たちの日常生活のなかでカタカナ語としていろいろ使われている。30%オフ、シーズンオフ、オフサイド、オフホワイト、スイッチのオン・オフ、スポーツのプレイオフ、オフロードバイクなどなど。**off** のルートセンスは、**My hand is on the table.** の状態から手をすつとテーブルから離して **My hand is off the table.** 壁に貼ってある絵 **The picture is on the wall.** が風で飛ばされて **It is off the wall. Now it is on the floor.** こんな場面が **off** のルートセンスである。ここから上記のいろいろな「オフ」を考えればみな同じ意味であることが分かる。定価から30%離れている(日本語では7掛け、見方が違う)、スイッチは理科で習った配線図を描けば一目瞭然、白から少しだけ離れた色で白ではない、レギュラーシーズンが終わり少し経って(離れて)行われるプレイオフ・・・どれもルートセンスから考えていけば同じ意味である。

筆者が中学1年生を教えていた時の **off** の導入の授業でこんな生徒がいた。私が両手を教卓においた様子を生徒が **Your hands are on the table.** と発言、次にその手をすつと離して **Your**

hands are off the table. 今度は黒板に片手をつけて Your hand is on the board. 離して Your hand is off the table. 黒板に貼ってある写真を That picture is on the board. マグネットをはずして It is off the board. It is on the floor. と元気よく発言していた。いちばん前の席のいつも元気よく反応する男子生徒が、その時は口を開けず何かほかごとを考えているような感じでした。「おかしいな、どうしたんだろう」と思いながら授業を進めていたら、しばらくして表情がぱっと変わり、すっきりした感じになって小さな声で「そうか、だからスイッチでオフと言うんだ」とつぶやいた。日本語訳や説明をしなくても、いやしなかったからこそ、この生徒は目の前の場面からルートセンスを理解して、次の関心はもう目の前の授業のことではなく（いい意味で）身のまわりのスイッチのオン・オフへと移り、自分でルートセンスからの流れをつかんだのである。アクティブ・ラーニングが言われるずっと前の出来事であるが、彼はまさしく主体的で、対話的で（声を発してはいないが本質的に）そして深い学びをしていた。

中学校の教科書で 20% off の意味が off の初出というものもあった。その文の理解は値下げで対応できるが、それではその後の学びは何も起こらないのは明らかである。一見遠回りに思えてもルートセンスをていねいに指導することが、その後のいろいろな学びにつながり、効率的な学習になるといえる。

(2) 基本的な動詞では

中学校で学習する動詞でもっとも日本語訳が多いのが take である。教科書によっては10以上（日本語訳では）の意味になり、「時間がかかる」「連れていく」「取る」「買う」「写真を撮る」「服を脱ぐ」「乗り物に乗る」など、それぞれ出てくるたびに「いろいろな意味がある単語だからがんばって覚えなさい」という指導がよくおこなわれている。take のルートセンスは、on the table の状態の箱を、on the board の状態の絵を、on the wall の状態のカレンダーを、off の状態にする動作である。

この動作をもとに考えれば、レジで代金を払う前の動作はまさしく I'll take it. その場面を日本語にすれば「これを買おう」となるが、take のルートセンスを理解する前に「take = 買う」と教えられれば、家に帰ってきてお母さんに I took this pencil at . . . とするのが不自然とは考えられないのは当然である。黒板に貼ってある写真を取る動作が take であることから、黒板を目の前に広がっている風景として考えれば、その一部を取り込むカメラの機能を take で表すのも同じ動作であることは容易に理解できる。カメラという今までになかった機械が発明され、当然のことながらその機能は新しいことなのでそれを表す言葉はその時点では存在していない。そこでその機能を表現する方法はふたつある。ひとつは新しい言葉を作って対応させる。もうひとつは、身のまわりの言葉で本質的に同じである意味の言葉をそれにあてる。どちらが有効で多く使われているかは明らかで、写真の take もこの後者の例である。

「時間がかかる」take も黒板から写真を取る動作がきちんと理解されていれば、黒板にタイムラインとして矢印を左から右に描いて、そこに昨日の出来事の時刻を入れながら話していく。8時半に家を出て、9時半に名古屋駅に着いたことを確認して、その矢印上で1時間分を取り出す動作をしながら、It took one hour from my house to Nagoya Station by car yesterday. と例えば、生徒は黒板から写真などを取る took と時間の took を容易にそして自然につなげて理解することができる。

2. 世界観を表す代名詞

英語学習の入門期における大切な学習事項のひとつに代名詞（人称代名詞と指示代名詞）があげられる。それは代名詞ぬきでは英語を理解できないことと、代名詞の使い方はその民族の世界観と大きく関係しているため、単純に日本語に置き換えるだけでは真の理解にならないからである。人称代名詞 I you he she it その複数形 we you they と指示代名詞 this that とその複数形 these those について、英語と日本語の違いを考えていく。

(1) 日本語は人とモノ

日本語ではまず人間（person）とモノ（thing）のあいだに明確な境界線を引く。その結果、人を指すときは「こちらは、この人は」と言い、モノを指すときは「これは」と区別をする。人間は自分と相手、そしてその他の人間は男性と女性の区別をつける。言語によっては自分や相手も男性・女性の区別をつけるものもある。日本語では「私」と「僕」というよう使い分けもあるが、絶対的なものではない。つまり英語の人称代名詞で言うと、I/you/he/she のグループと it のグループにまず二分する。そしてこれら I/you/he/she のあいだでは文を作る上での区別はない。「私は先生です」という文の『私は』をあなたは・彼は・私の妹はとかえても、文の他の部分はそのままでよい。英文法の1人称、2人称、3人称という区分けとは根本的に異なる。

(2) 英語は自分と相手とそれ以外

このような日本語に対して英語は、まず話し手の I とその相手の you を確立させることから始まり、それ以外の世界中のものを he と she と it で分ける。この he/she/it は文を作る上ではまったく同じ扱いである。BE 動詞の文では同じ is を使い、一般動詞の現在形の文では runs/has のように I/you の時と異なる形をとる。he/she の複数形も it の複数形も同じ they を使う。人間を指すときも This is Ken. 物を指すときも This is my book. と同じ This/That を用いる。つまり I/you のグループと he/she/it のグループにまず分け、次に I am/You are のように I と you の間に境界線が引かれる。しかし一般動詞の現在形では同じ形を使うことから、I/you のあいだの境界線と he/she/it のあいだの境界線は同じではない。このように世界観が大きく違っている2つの言語を、表面的な訳による1対1対応させるだけでは真の理解にはつながらない。

(3) 「これ・あれ・それ」と this / that

指示代名詞 this/that も日本語の「これ・あれ・それ」とは考え方が違うので、指導する際に注意が必要である。英語は話者の近いものには this を使い、離れているものには that を使うという単純な2分法の論理である。それに対して日本語は話者の近いものには「これ」を使うのは同じであるが、離れているものには「あれ」と「それ」を使い分ける。その基準は相手の this にたいして「それ」を、that にたいしては「あれ」というように使い分けている。英語が自分の遠近だけで使い分けるのに対して、日本語は自分の遠近と相手の遠近を組み合わせで「これ／あれ／それ」を使い分けている。安易に this は「これ」that は「あれ」という指導では学習者を混乱させるだけであり、that の「それ」を it と誤解して覚える結果に陥りやすい。

以上のことをどうやって指導すればいいかが次の問題となる。中学1年の4月の授業でこのよ

うな英語と日本語の違いを説明すれば、正しい理解や使い方ができるようになると考える人はいないであろう。このような代名詞をどうやって教えたらいいかは、前置詞や基本的な動詞で述べてきたように、日本語に置き換えないで意味を理解させることと、それぞれの語の教える順序が大切になってくる。GDM の教え方が大きな参考になるので、それを次に述べる。

3. GDM で教える代名詞

時間	新出語	学習する文 丸数字は指導する順序
1	I You He She It They	① I You ② He She ③ It ④ They
2	is am are here there	① It is here / there. ② He / She is here / there. ③ I am here. You are here / there. ④ They are here / there.
3	We You (pl.)	① We are here. ② You are here / there.
4	Review と確認テスト	
5	This That my your his her	① This / That is Ken. He is here / there. ② This / That is my / your hand. ③ This is her / his book. It is here.
6	a	① That is a door. It is there.

この表は筆者が公立中学校で GDM を活用して教えていた時の 1 年生 4 月の最初の 6 時間の指導内容である。

1 時間目では、I と You を基軸に世界の中でそれ以外の人を He と She に、モノを It で分けることに気づく。次に自分と相手以外は複数になると They となることを知り、日本語とは違って 1 と 2 以上を分ける必要（複数の概念）があることを学ぶ。

2・3 時間目では、まず It の存在場所を表す基本として遠近の観点から It is here / there. と言えるようになる。次に He / She も同じ観点で He / She is here / there. と言えることを学ぶ。もちろん日本語訳や説明で理解するのではなく、Direct で目の前の実際の場面を見て発言していくなかで、自分で気づいていく。He / She / It にたいして I や You の時は am や are という is と違う単語、しかし意味は同じ単語を使っていくことを知る。次に複数になると We も You も They も同じ扱いをすればいいことを知り、実際のことを何度も言っていく過程で、それぞれの頭の中で文法の人称の表ではなく I You He She It We You They の関係をマッピングしていく。2 の (2) で述べた英語の世界観に基づいて人称代名詞を理解していく。ポイントは He She It が図 1 のようにグルーピングされることである。

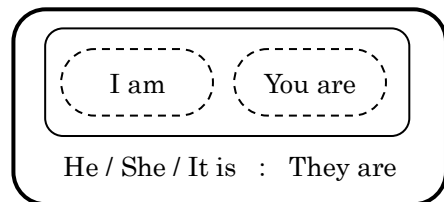


図 1

このグルーピングがしっかりと定着してから、ケンもマイクも He is there. となり区別できないので、手を指し示しながら That is Ken. He is there. That is Taro. He is there. と言えば、区別できることを学ぶ。here の場面では This is Yoko. She is here. と This を使うことを知り、here / there の基準と同じように This / That を使い分けて言えるようになる。モノを説明する

ときも This is my book. It is here. That is her book. It is there. とそれまでに理解したことをもとにその物を表す単語が分かれば何でも言えることを学んでいく。

このようにまず He / She / It のグループがしっかりとマッピングされてから、その He / She / It をより詳しく分けて言いたいときに This / That を使って説明するという順序で学んでいくと、This / That / It を「これ・あれ・それ」という日本語に対応させる誤った理解をすることはなくなる。この GDM の指導順序は非常に巧妙に設計されており、日本語訳や説明を用いることなく英語の世界観に基づく代名詞の使い方が理解でき、BE 動詞の使い分けも定着するたいへん有効な教授法である。1)

4. 教科書の指導順序

現在中学校の検定教科書は東京書籍:NEW HORIZON (NH)、三省堂:NEW CROWN (NC)、開隆堂:SUNSHINE (SU)、光村図書:COLUMBUS (CO)、教育出版:ONE WORLD (OW)、学校図書:TOTAL ENGLISH (TE)の6種類が出ている。それぞれの教科書における指導順序を示す。

・NEW HORIZON

I am / You are / Are you ? / This is That is / Is this Is that ? / it is /
She is He is / 一般動詞1・2人称

・NEW CROWN

I am / You are / Are you ? / This is That is / Is this Is that ? / it is /
She is He is / 一般動詞1・2人称

・SUNSHINE

I am / You are / Are you ? / 一般動詞1・2人称 / This is That is / Is this
Is that ? / it is / She is He is

・COLUMBUS

I am / You are / Are you ? / This is That is / She is He is / Is she ? /
What's this? It is / 一般動詞1・2人称

・ONE WORLD

I am / You are / Are you ? / This is That is / Is this Is that ? / it is /
What's this? It is / 一般動詞1・2人称 / She is He is

・TOTAL ENGLISH

一般動詞1・2人称 / 一般動詞1・2人称疑問文 / I am / Are you ? / This is
That is / She is He is / Is this Is that ? it is

(1) 2つのパターンの特徴

どの教科書も、人称代名詞1・2人称 (I・You) ⇒指示代名詞 (This・That) ⇒人称代名詞3人称 (He・She・It) という順序で指導する。しかしNH、NC、SU、OWの4教科書とCO、TEの2種類とでは、3人称 (He・She・It) の順序が異なっている。

・NH、NC、SU、OW・・・ This ・That ⇒ It ⇒ He ・She

・CO、TE・・・・・・ This ・That ⇒ He ・She ⇒ It

この違いは見落とされがちだが非常に大きく重要である。『 This ・That ⇒ It ⇒ He ・She 』

で教える教科書として NH で内容を詳しく見ていく。まず **This is / That is my pen.** を学習し、次のパートでは **Is this / that ……?** の疑問文が出され、その答として **Yes, it is. No, it is not. It is ……** を学習する。だいたい 3, 4 時間使ってこの 2 つのパートを学習する。モノに関するやりとりばかりで、ちょうど日本語の人とモノを分ける世界観に合致する。その後 **This is Alex. He is my friend.** などの文で、**This / That** で人を示し、**He / She** でその人のより詳しい情報を伝えていくことを学習する。このような順で指導されると学習者は **This / That / It** のグループ、すなわちモノのグループと **He / She** の人のグループに分けて整理していくことになる。さらに「これ・あれ・それ」といった日本語訳をもとに理解させていく授業形態であれば、**This / That / It** のグループがより確固としたまとまりになってしまうのは容易に推測される。

一方『**This ・ That ⇒ He ・ She ⇒ It**』の例として CO を見てみる。CO では **This / That** の文として **This is Aya. That's Taku.** というようにモノを指し示す文からではなく、人を指し示す文から教える。そして **That's Ms. Ogawa. She's our math teacher.** というように **He / She** を使ってより詳しい情報を付け加えていく。この **This / That ⇒ He / She** のような学習を 3, 4 時間したあと、**What's this? It's your school badge.** といった文で、モノについての話題についても学習する。この順で学習すれば、**This / That / It** をひとつのグループとして考えることは非常に少なくなる。そして人でもモノでも **This / That** でまず話題を提示し、それからその中身に応じて **He / She / It** を使ってより詳しい情報を伝えていくという概念が作られやすいと思われる。

もう一つの問題として『**This ・ That ⇒ It ⇒ He ・ She**』の教科書では **Is this / that ?** の疑問文とその答の文が学習課題の中心となり、**This / That** を 2 回目には **It** に換えるという誤った理解をしやすきことがあげられる。NH の基本文の横に書かれている説明に『疑問文では、**is** が **this** や **that** の前に出る。答の文では **it** を使う』とあり、**This / That** が 2 回目になると **it** を使うと読み取られがちである。そしてモノの **This / That / It** のグループと人の **He / She** グループという分け方が入門期にしっかりと作られてしまうのではないだろうか。

(2)正しい理解のために

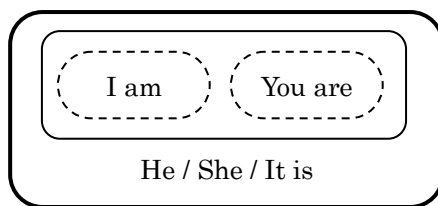


図 1

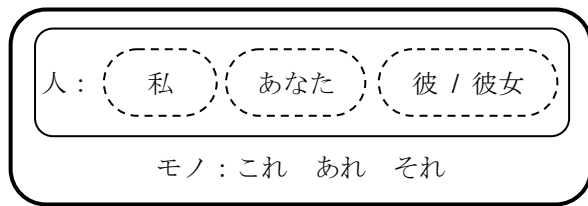


図 2

図 1 は英語の人称代名詞の世界観を表している。これに対して図 2 は日本語におけるものである。『**This ・ That ⇒ It ⇒ He ・ She**』の順で教える教科書で、図 2 のような世界観の日本語を使って英語を理解していくと、4 (1) で述べたように下の図 3 のような理解となってしまう。

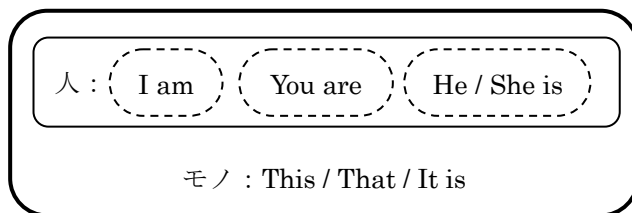


図 3

学習者がこのような間違っただけの理解に陥らないようにしなければならない。もちろん指示代名詞がどうのこの、人称代名詞は・・・といった文法用語を使った説明がその解決策にはならないことは誰もが賛成するところである。もっとも自然に英語の感覚を理解させる方法は GDM で指導することである。小牧市内では教科書に入る前に 3 章で述べた GDM の学習内容を指導する中学校もいくつかある。

NH、NC、SU、OW などの教科書では、This / That の疑問文に入る前に、This / That はモノだけでなく人にも同じように使うことを理解させる。例えば、友達どうして That is Ken. He is from ... Elementary School. といった活動をさせる。そしてモノを聞く疑問文ばかりでなく、Is that Aya? といった人を聞く疑問文も一緒に扱っていく。このように教科書の順序そのままではなく、少し変えるだけで大きな効果が期待できる。

5. おわりに

「教科書を教える」のではなく「教科書で教える」とは言い古された言葉であるが、英語学習の入門期においては特にこのことに留意して指導しなければならない。そのためにはいろいろな教授法を学んだり、使っている教科書だけでなく他の教科書を読んだりといった研修を教師はつねに心がけなければならない。平成 20 年度に改訂された現行学習指導要領の英語解説書 56 ページに次のように書かれている。

「文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、コミュニケーションを実際に行う言語活動と効果的に関連付けて指導することが重要であることを今回の改訂で新たに示したものである。したがって、文法事項を指導する際には、その意味や機能を十分に理解させた上で、それまでに学んだ語彙や文法事項と関連を図り、言語活動の中で自分の考えや気持ち、事実などを伝え合うことに生かすことが大切である。」

また 57 ページには、「限られた学習時間を有効に活用するため、文法事項の指導に当たっては、文法用語の解説や用法の区別などに深入りしないように留意するとともに、実際に活用できるようにすることを目指すことが重要である。」

この方針に沿うように教科書もいろいろ改善されてきてはいるが、まだまだ不十分な部分が多く見られる。日本語を介さずに英語を理解させるという点については大きく遅れており、一例として I am……. を最初に教えるページに「……です」という訳を 5 種類の教科書で使っていることがあげられる。このような状況において教科書をどう使っていくか（教科書で教える）という観点から教師の役割の重要性がますます増してきていると言わざるを得ない。

<注>

- 1) GDM を活用した公立中学校での実践例は、『GDM 英語教育研究会研究紀要 (Year Book) 第 64 号』(2012)「GDM と教科書のマッチングー動詞の扱い方ー」、『GDM 英語教育研究会研究紀要 (Year Book) 第 67 号』(2015)「教科書の苦手と GDM の得意ー関係代名詞の指導からー」で詳しく述べている。

多面的・多角的に深く考えたり、議論したりする道德教育の充実 －「主体的・対話的で深い学び」に導く道德科のカリキュラム－

水野 正朗

1. 本研究の目的

2015年3月の学習指導要領の一部改正により、2018年4月から小・中学校の「道德の時間」は、「特別の教科 道德」（道德科）となる。これは、多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こそが道德教育で養うべき基本的資質であるとの認識に立脚し、これまでの道德教育を、「考える道德」「議論する道德」へと転換を図るものであった。さらに、2016年12月に次期学習指導要領改定に関する答申が、2017年2月には次期学習指導要領（案）が出され、道德教育においても「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められ、道德的価値を自分事として理解し、多面的・多角的に深く考えたり、議論したりする道德教育が推進されることが明らかになった。「考え、議論する道德」の指導に今後どう取り組むか、その教育目標を達成するためのカリキュラムはどのような編成するのが望ましいのか、これらの課題の検討は、教職を志す大学生にとっても他人事ではない。教職課程における「道德教育の指導法」のあり方は、この観点で再検討されなければならない。

本研究の目的は、①「特別の教科 道德」および次期学習指導要領（案）における道德教育のあり方を整理し、②「考える道德」「議論する道德」を実現する方策を検討することを通し、道德本来の教育目標を達成するための教育課程編成の方向性について考察することである。

2. 「特別の教科 道德」と次期学習指導要領

そもそも「道德の時間」を「特別の教科 道德」と変える狙いは、どこにあったのだろうか。

今回の改正は、いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものとする観点からの内容の改善、問題解決的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫を図ることなどを示したものである。このことにより、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道德教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こそ道德教育で養うべき基本的資質である」との答申を踏まえ、発達の段階に応じ、答えが一つではない道德的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道德」、「議論する道德」へと転換を図るものである。（「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編」2015年、2頁 ※下線は筆者が付した。以下同様。）

以上のように、多様な価値観・答えが一つではない道德的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合うようにするための指導方法の工夫を図るによって、道德の授業を「考える道德」「議論する道德」へと転換することが、道德の教科化の狙いとなっている。

3. 道德教育の教育課程編成と目標および内容

(1) 道德教育の展開と目標

2015年3月一部改正された小学校、中学校及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下、「一部改正学習指導要領」と表記）ならびに2017年2月に公表された次期学習指導要領（案）

(以下「次期学習指導要領(案)」と表記)において、学校の教育活動全体を通して行う道德に関することは、「第1章 総則」に、「特別の教科 道德」に関することは「第3章」に示されている。一部改正学習指導要領のうち、小学校学習指導要領「第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針」における道德教育に関わる記述は以下の通りである。中学校学習指導要領では「児童」が「生徒」になる。さらに次期学習指導要領(案)では、「留意しなければならない」が「留意すること」になったように文末表現が一部変更されたが、記述内容に大きな変更はなかった。

2 学校における道德教育は、特別の教科である道德(以下「道德科」という。)を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道德科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。(第1章第1の2の前段)

道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を養うことを目標とする。(第1章第1の2の中段)

道德教育を進めるに当たっては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意しなければならない。

(第1章第1の2の後段)

このように総則の一部改正では、「特別の教科である道德」を「道德科」と略記する旨を示すとともに、道德教育の目標について、「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を養うこと」と簡潔に示している。また、道德教育を進めるに当たって、上記のような諸要件を満たして「未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することになるように特に留意」することとされている。

(2)「特別の教科 道德」の目標

改正学習指導要領および次期学習指導要領(案)は、道德科の目標を次のように示している。

第1章総則の第1の2に示す道德教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道德性を養うため、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を(広い視野から)多面的・多角的に考え、自己の(人間としての)生き方についての考えを深める学習を通して、道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。(括弧内は中学校学習指導要領における表記)(一部改正学習指導要領総則「第3章 特別の教科 道德 第1目標」)

「特別の教科 道德」の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道德性を養う」である。学校の教育活動全体を通じて行う道德教育の目標も「よりよく生きるための基盤となる道德性を養う」

である。文言を同一にすることで、道德教育全般と道德科は、同じ目標を目指すものであることを分かりやすく示している。

(3) 「特別の教科 道德」の内容

目標の次に、道德科の内容について確認しよう。一部改正学習指導要領は、「道德科を要として学校の教育活動全体を通じて行う道德教育の内容は、第3章特別の教科道德の第2に示す内容とする」との規定を総則に示し、第2に示す内容が道德科を要とした道德教育の内容であることを明示した。また、小学校から中学校までの内容の体系性を高めるとともに、構成やねらいを分かりやすく示して指導の効果を上げるなどの観点から、内容項目を理解する手掛かりとして「善悪の判断、自律、自由と責任」などの言葉を付記した。さらに、道德教育の目標を達成するために指導すべき内容項目をAからDの観点で分類整理し、内容の全体構成及び相互の関連性と発展性を明確にしている。小学校では内容項目を2学年ごとの学年段階に分けて記述しているが、中学校においては全学年共通になっている。次期学習指導要領（案）においても、内容項目に特に変更はなかった。内容項目の構成を概観するため、その見出し語を表1にまとめた。

表1 道德科の内容項目

小学校 道德科の内容項目
A 主として自分自身に関すること 1 [善悪の判断、自律、自由と責任] 2 [正直、誠実] 3 [節度、節制] 4 [個性の伸長] 5 [希望と勇気、努力と強い意志] 6 [真理の探究]
B 主として人との関わりに関すること 7 [親切、思いやり] 8 [感謝] 9 [礼儀] 10 [友情、信頼] 11 [相互理解、寛容]
C 主として集団や社会との関わりに関すること 12 [規則の尊重] 13 [公正、公平、社会正義] 14 [勤労、公共の精神] 15 [家族愛、家庭生活の充実] 16 [よりよい学校生活、集団生活の充実] 17 [伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度] 18 [国際理解、国際親善]
D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること 19 [生命の尊さ] 20 [自然愛護] 21 [感動、畏敬の念] 22 [よりよく生きる喜び]
中学校 道德科の内容項目
A 主として自分自身に関すること 1 [自主、自律、自由と責任] 2 [節度、節制] 3 [向上心、個性の伸長] 4 [希望と勇気、克己と強い意志] 5 [真理の探究、創造]
B 主として人との関わりに関すること 6 [思いやり、感謝] 7 [礼儀] 8 [友情、信頼] 9 [相互理解、寛容]
C 主として集団や社会との関わりに関すること 10 [遵法精神、公德心] 11 [公正、公平、社会正義] 12 [社会参画、公共の精神] 13 [勤労]] 14 [家族愛、家庭生活の充実] 15 [よりよい学校生活、集団生活の充実] 16 [郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度] 17 [我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度] 18 [国際理解、国際貢献]

D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

19 [生命の尊さ] 20 [自然愛護] 21 [感動、畏敬の念] 22 [よりよく生きる喜び]

4. 中教審答申（2016年）から次期学習指導要領に至る道德教育の方向性

では、実際の指導方針はどのように変わるのだろうか。「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等の改善及び必要な方策等について（答申）」（中教審第197号、以下、「2016年答申」と表記）を手がかりにして、今後の道德教育の方向性を検討する。

(1) 現行学習指導要領の成果と課題を踏まえた道德教育の在り方

「2016年答申」では、小・中学校学習指導要領等の一部改正（2015年3月）によって、道德の時間を「特別の教科」化したことと理由と意義を次のように整理した。

○ これからの時代においては、社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人間としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を模索し続けるために必要な資質・能力を備えることが求められている。子供たちのこうした資質・能力を育成するために、道德教育はますます重要になっていると考えられる。

（小・中学校学習指導要領等の一部改正と「考え、議論する道德」への転換）

○ 道德教育については、平成27年3月に、学校教育法施行規則及び小・中学校の学習指導要領の一部改正が行われ、従来の「道德の時間」が「特別の教科 道德」（以下「道德科」という。）として新たに位置付けられた。

○ 戦後我が国の道德教育は、学校の教育活動全体を通じて行うという方針の下に進められてきた。小・中学校に関しては、各学年週1単位時間の「道德の時間」が、昭和33年告示の学習指導要領において設置され、学校における道德教育の「要」としての役割を果たしてきた。

しかし、これまでの間、学校や児童生徒の実態などに基づき充実した指導を重ね、確固たる成果を上げている学校がある一方で、例えば、歴史的経緯に影響され、いまだに道德教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科に比べて軽んじられていること、発達の段階を踏まえた内容や指導方法となっていなかったり、主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏った形式的な指導が行われていたりする例があることなど、多くの課題が指摘されてきた。

○ このような状況を踏まえて行われた「特別の教科」化は、多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こそ道德教育で養うべき基本的資質であるという認識に立ち、発達の段階に応じ、答えが一つではない道德的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道德」へと転換を図るものである。小学校で平成30年度から、中学校で31年度から全面実施されることに向けて、全国の一つ一つの学校において、「考え、議論する道德」への質的転換が、着実に進むようにすることが必要である。（2016年答申、219頁）

ここに見られるように「2016年答申」は、小学校、中学校において、道德の「特別の教科」化

をうけて、全国の一つ一つの学校において、「考え、議論する道德」への質的転換が、着実に進むようにする方針を明確にしている。

高等学校については、これまで道德の時間を設けず、学校教育全体で道德教育を行うこととしてきた。この方針は今後も変わらないが、「先んじて行われた小・中学校における学習指導要領等の一部改正の趣旨や、高等学校の公民科における「公共」の新設など今般の学習指導要領全体の改訂の方向性を踏まえ、高等学校の道德教育の充実について検討する必要がある」（2016年答申、220頁）とされた。

(2) 道德教育と資質・能力の三つの柱との関係

○ また、小・中・高等学校のいずれにおいても、各教科等において、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」を育成することは、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を育てることに深く関わっている。

○ こうしたことを踏まえると、道德教育と資質・能力の三つの柱との関係については、道德教育・道德科の学習の過程に着目して、道德性を養う学習を支える重要な要素である「道徳的諸価値の理解と自分自身に固有の選択基準・判断基準の形成」、「人間としての在り方生き方についての考え」及び道德教育・道德科で育成することを目指す資質・能力である「人間としてよりよく生きる基盤となる道德性」の三つが、各教科等で育成することを目指す資質・能力の三つの柱にそれぞれ対応するものとして整理することができる。ただし、前述のような道德教育の意義、特質から、これらの要素を分節して観点別に評価を行うことはなじまないことに留意する必要がある。

（2016年答申、221頁）

(3) 道德科における「見方・考え方」と「深い学び」

○ 各教科の特質に応じた「見方・考え方」は、それぞれの教科等の学びの「深まり」の鍵となるものである。生きて働く知識・技能を習得したり、思考力・判断力・表現力を豊かなものとしたり、社会や世界にどのように関わるかの視座を形成したりするために重要なものである。すなわち、資質・能力の三つの柱全てに深く関わる、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核を成すものであり、教科等の教育と社会をつなぐものである。

○ 「考え、議論する道德」を目指す今回の小・中学校学習指導要領の改訂の趣旨に照らして考えると、道德科における「深い学び」の鍵となる「見方・考え方」は、今回の改訂で目標に示されている、「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで（広い視野から）多面的・多角的に捉え、自己の（人間としての）生き方について考えること」であると言える。（2016年答申、221頁）

(4) 資質・能力を育成する学びの過程（教育課程）についての考え方

○ 先に述べたように、小・中学校の道德科において資質・能力を育成する学習過程は、道德科の目標に示された「道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、様々な物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習」である。

○ 道徳的諸価値の理解を図るには、児童生徒一人一人が道徳的価値の理解を自分との関わりで捉えることが重要である。「道徳的諸価値の理解を基に」とは、道徳的諸価値の理解を深めることが

自分自身の生き方について考えることにつながっていくということだけでなく、自分自身の生き方について考えたり、体験的な学習を通して実感を伴って理解したり、道德的問題について多面的・多角的に捉えその解決に向けて自分で考えたり他者と話し合ったりすることを通じて道德的諸価値の理解が深まっていくことも含まれている。(2016年答申、221頁)

○ このため、特定の道德的価値を絶対的なものとして指導したり、本来実感を伴って理解すべき道德的価値のよさや大切さを観念的に理解させたりする学習に終始することのないように配慮することが大切である。児童生徒の発達の段階等を踏まえ、例えば、社会のルールやマナー、人としてしてはならないことなどについてしっかりと身に付けさせることは必要不可欠であるが、これらの指導の真の目的は、ルールやマナー等を単に身に付けさせることではなく、そのことを通して道德性を養うことである。

○ 学校における道德教育は、道德科を要として学校の教育活動全体を通じて行うこととなっており、道德科は、⑦道德教育としては取り扱う機会が十分でない内容項目に関する指導を補うこと、④児童生徒や学校の実態等を踏まえて指導をより一層深めること、⑨内容項目の相互の関係を捉え直したり発展させたりすることに留意して指導する必要がある。

○ 高等学校における道德教育は、前述のとおり、人間としての在り方生き方に関する教育の中で、小・中学校における道德科の学習等を通じた道德的諸価値の理解を基にしながら、自分自身に固有の選択基準・判断基準を形成していく。これらは様々な体験や思索の機会を通して自らの考えを深めることにより形成されてくるものであるため、人間としての在り方生き方に関する教育においては、教員の一方的な押しつけや先哲の思想の紹介にとどまることのないよう留意し、生徒が自ら考え、自覚を深める学習とすることが重要である。(2016年答申、222頁)

(5) 「主体的・対話的で深い学び」の実現

○ 道德教育においては、他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を育むため、答えが一つではない道德的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道德」を実現することが、「主体的・対話的で深い学び」を実現することになると考えられる。

(「主体的な学び」の視点)

・ 「主体的な学び」の視点からは、児童生徒が問題意識を持ち、自己を見つめ、道德的価値を自分自身との関わりで捉え、自己の生き方について考える学習とすることや、各教科で学んだこと、体験したことから道德的価値に関して考えたことや感じたことを統合させ、自ら道德性を養う中で、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるよう工夫することが求められる。このため、主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話し合いや、読み物教材の登場人物の心情理解のみに終始する指導、望ましいと思われることを言わせたり書かせたりすることに終始する指導などに陥らないよう留意することが必要である。

(「対話的な学び」の視点)

・ 「対話的な学び」の視点からは、子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えたり、自分と異なる意見と向かい合い議論すること等を通じ、自分自身の道德的価値の理解を深めたり広げたりすることが求められる。

(「深い学び」の視点)

・「深い学び」の視点からは、道德的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方について考える学習を通して、様々な場面、状況において、道德的価値を実現するための問題状況を把握し、適切な行為を主体的に選択し、実践できるような資質・能力を育てる学習とすることが求められる。(2016年答申、224-225頁)

5. 今後の道德教育における指導上の留意点

ここまでの検討を踏まえて、今後の道德教育の指導のあり方と、特に留意すべき主な点を以下に整理する。

①学校における道德教育は、道德科を要として学校の教育活動全体を通じて行う。

②道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を養うことを目標とする。

③特別の教科道德（道德科）は、「よりよく生きるための基盤となる道德性を養うため、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習を通して、道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ことを目標とする。

④多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こそ道德教育で養うべき基本的資質であるという認識に立ち、発達の段階に応じ、答えが一つではない道德的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道德」へと転換を図る。

⑤道德教育が育む資質・能力は、「道德的諸価値の理解と自分自身に固有の選択基準・判断基準の形成」、「人間としての在り方生き方についての考え」、「人間としてよりよく生きる基盤となる道德性」である。ただし、道德教育の意義、特質から、これらの要素を分節して観点別に評価を行うことはなじまないことに留意する必要がある。

⑦道德的諸価値の理解を図るには、児童生徒一人一人が道德的価値の理解を自分との関わりで捉えることが重要である。道德的問題について多面的・多角的に捉えその解決に向けて自分で考えたり他者と話し合ったりすることを通じて道德的諸価値の理解が深まっていくことも含まれている。特定の道德的価値を絶対的なものとして指導したり、本来実感を伴って理解すべき道德的価値のよさや大切さを観念的に理解させたりする学習に終始することのないように配慮することが大切である。

⑧人間としての在り方生き方に関する教育においては、教員の一方的な押しつけや先哲の思想の紹介にとどまることのないよう留意し、生徒が自ら考え、自覚を深める学習としなければならない。

⑨道德科における具体的な学習プロセスは限りなく存在し得るものである。「主体的・対話的で深い学び」の実現においては、様々な工夫や留意点を三つの視点に分けることが目的ではなく、これらの視点を手掛かりに、教員一人一人が、子供たちの発達の段階や発達の特長、指導内容などに応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら工夫して実践できるようにすることが重要である。

以上①から⑨は相互関連している。有機的な関連の中で道德教育は行われることになる。

6. これからの道德教育における指導～上田薫の教育哲学を参考に～

答えが一つではない道德的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道德」、「議論する道德」へと転換を図るためには、道德科の内容項目（表1参照）に挙げられたような道德的な諸価値の一つひとつを絶対的なものとして指導したり、本来実感を伴って理解すべき道德的価値のよさや大切さを観念的に理解させたりする学習に終始してはならない。

「～べし」と教師の側から一方的に決めつける徳目主義的な道德指導から脱却して、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習（主体的・対話的で深い学び）によって、人間としてよりよく生きる基盤となる道德性を育む指導に転換することが求められている。このような道德の指導の実現において、大切なことは何であろうか。

戦後まもなくの時期から「動的相对主義」を提唱し、子ども一人ひとりの多様な思考を集団思考のなかで生かす授業論を展開した教育哲学者に上田薫がいる。上田（1993）は、これからの道德教育の根幹をなすものとして「一貫性の重要さ」「知識と道德の結合」「多元的な世界の道德」を提起している。

(1) 一貫性の重要さ

上田（1993）は、「わたくしは人が道德的であるということの根幹を、自己統一すなわち一貫性に求めたい。断片的にはどれほど好ましい言行があろうとも、首尾整わなければ信頼することはできないからである。（中略）道德は当為ではなく可能を前提に考えられなくてはならない。（中略）高邁な理想を目ざすことは差し支えないが、今はどこまでどういうふうにできればよいのか、具体的なねらいを明らかにすることが肝要」（177頁）であり、「自分のすべてをぶつけて生々しい問題解決をするとき」（178頁）にこそ、道德は十分な働きをすると述べている。

上田が、「“当為ではなく可能を”基底とした道德でなければならない」（178頁）ことを強調する意図は何か。それは道德的な諸価値・道德的行為は、最後まで自分は責任を持てるかという判断や後始末までも含むものであるという厳しい認識であろう。現実から遊離した“たてまえ論”や情緒的な“感情論”に流されてはならない。「～でなければならない」という道德的価値が優先され、最後まで責任がもてるかどうかの見通しや、経過中の判断の是非、そして最後まで首尾一貫した行動ができたかどうかの事後評価等があいまいのままであるなら、得手勝手が起こるだろうし、表側のきれいごとで終わらせるような無責任な風潮も生まれている。

(2) 知識と道德の結合

上田（1993）は、「教師はしばしば子どもたちの創造性を伸ばしたいと言う。（中略）しかし、子どもたちが実際に自主的に考え行動し、これまでやってきたことを変革すると、まさにしばしば教師からお目玉をいただくことになるのである。そんなことを期待したのではないと叱られてしまうのである。（中略）人間がほんとうに創造的になろうとすれば、未開の地に踏み込むことであるから（中略）教師にとって不都合なことも、いや応なしに出てくることになる。もし教師がそれを不当だ、気に入らぬというならば、最初から創造性を期待しなければよかったのである。言うなりになる子どもで満足していればよかったのである」（172-173頁）と指摘する。その上で「道德による創造という意味は、創造が道德以外のなにものかによって産み出されるべきだ

ということではなく、望ましい道德が確立された世界でしか創造は成り立たぬということなのである。もっとはっきり言えば、心情や習慣にだけおぼさろうとするような道德では、創造は不可能であるということである」(179-180頁)と言う。道德は漠然とした情緒的な反応に基盤を置くのではなく、知識と結合した知的な性格をもたなければならないものであり、かくあらねばならぬという“当為”ではなく、首尾一貫してそれがなし得るかかどうかという“可能を”基底とした厳しいものでなければならない。途中で投げ出さず、始末がつくまで真摯に取り組んでいこうという誠実な姿勢が必要不可欠であり、そうである以上、創造性は、道德と知的な洞察力、理解力との結合なくしては成立しえないという提言であると理解することができる。

このような道德教育の捉え方は、2016年の中教審答申のなかの「特定の道德的価値を絶対的なものとして指導したり、本来実感を伴って理解すべき道德的価値のよさや大切さを観念的に理解させたりする学習に終始することのないように配慮することが大切である。(中略)人間としての在り方生き方に関する教育においては、教員の一方的な押しつけや先哲の思想の紹介にとどまることのないよう留意し、生徒が自ら考え、自覚を深める学習とすることが重要である」(2016年答申 222頁)という次期学習指導要領の方向性と合致するとともに、それを実践レベルで補強するものであると言えよう。

(3) 多元的な世界の道德

上田(1993)は、道德教育が学校教育の全面に有形無形に関連して広がっていくことが大切であり、「あたかも一時間一徳目であるかのように、既定の中身をつぎつぎと子どもに注入する形式的指導を、一刻も早くやめなくてはならない」(180頁)と、道德教育の現状を憂える。そして、「道德の問題には、価値観がかかわる。一定の価値観だけを認め、注入しようとするのは、いかなる方向を目指そうと徳目主義をまぬかれぬ。教師はむやみにみずからの結論へ引きずるべきではないのである。多元的な世界の緊迫をこそ、教師はつねに求めていくべきなのである」(181頁)、「多元的であることは、一元的であることよりはるかにきびしい。多元とはただ羅列のなかであって、ほしいままにしていることではないからである。多元はつねに一元を目ざしつつ、新しい多元を生みだしていくということにおいて創造的であることができる。(中略)多元的な生きかたに徹してこそ、人は真に創造的になることができる。価値多元の世界の道德は、なによりも創造へ直結するものでなくてはならない」(182頁)とした。

ともすれば、週一回の道德の授業で、一教材一徳目(道德科の内容項目のうちのどれか一つ)を扱うという指導になりがちな「道德の時間」の現状がある。しかし、道德科の目標は、前述したように「様々な事象を、道德的諸価値の理解を基に自己との関わりで(広い視野から)多面的・多角的に捉え、自己の(人間としての)生き方について考えること」である。

長谷(2016)は、道德科の内容項目の指導上の留意点について、「一つの内容項目が単独で機能することはない。例えば、『友情、信頼』であれば『公正、公平、社会正義』や『親切、思いやり』『相互理解、寛容』などといった内容項目とも密接に関連している。内容項目の相互の関連を十分に考慮し、年間指導計画を工夫することが求められる。また、発展性を考慮することも大切である。それぞれの学年に示された内容項目について、その後の学年にどのように発展するかの見通しをもった指導や計画づくりが必要である。さらには、学校や地域、子どもの実態等を考慮して道德教育の目標、そして重点的な目標を設定し、学校における道德教育において重点的な指導を展開することも、学校の道德教育を充実させるためには大切なことである」(57頁)と述べ

ている。「一つの内容項目が単独で機能することはない」のは、われわれが生きるこの世界は多元的な価値観の世界であり、一人の人間のなかにある道德的諸価値もまた矛盾をはらみながらも自己を統一しようと働くものだからである。したがって、最初から一つのもの見方、一つの道德的価値観だけに限定して型にはまった議論に終始するようでは、「考える道德」「議論する道德」にはなりえないことは明らかである。これからの道德教育では、教師が一方的むやみにみずからの結論へ引きずることのないように留意するべきであり、教室での議論は、対話を通して多面的・多角的に自己の生き方について考える機会になっているかどうかという観点で評価されるべきである。道德の内容項目の一つを取り上げて、それを道德授業の狙いにすることは当然あり得るが、その内容項目がさまざまな価値観、多様なもの見方・考え方と関連づくことで議論が発展し、学習者それぞれの認識がより深まる可能性が広がることを考慮に入れたい。学習者が、多元的な道德価値に触れて、からみずからの生き方を主体的に問うことになるような、対話を軸にした授業づくりとカリキュラム・マネジメントが、道德教育には求められるのである。

7. 道德教材の扱い方と内容項目の関連性～「カーテンの向こう」を例に～

(1) 道德資料「カーテンの向こう」のあらすじ

道德資料としてよく知られる「カーテンの向こう」(教育出版『中学道德 ころ つないで3』などに所収)のあらすじは次の通りである。「舞台はイスラエル。治る見込みもないと見なされる重症患者達がベッドを並べて横たわっている病室内の患者同士のやりとりが描かれる。患者達は自分で起き上がることもできず、看護師も医師も見舞客も来ない、変化のない辛い日々を送っている。そんな生活の中での唯一の楽しみは、病室の閉ざされた窓に一番近いヤコブが、カーテンのほんの小さなすき間から外の様子を眺め、それを語ってくれることであった。ヤコブの話は他の患者達の生きる希望にさえなっていた。しかし、ヤコブしか外の世界を見られないことに対する不満を抱く「私」は、自分が窓際のそのベッドに移るためにヤコブの死を願うようになる。ついにヤコブは息を引き取り「私」はカーテンの外の景色を見ることが出来ることになった。しかし、目にしたカーテンの向こうの景色は、なんと冷たいレンガの壁であった。ヤコブは同室の重傷患者に対して作り話をしていたのである。」

(2) 「カーテンの向こう」に包含される道德的価値

この資料をつかった道德授業では、ヤコブが同室の患者に対して死ぬまで作り話をし続けたのはどうしてかという点が生徒たちの議論の中心になると予想される。「考え、議論する道德」を目指す時、生徒たちはこの道德資料から何を学ぶのだろうか。

教育出版が出している教師用指導資料では、ねらいを「ヤコブの真の生き方に気づき、人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて生きようとする意欲を育てる」とする。これは現行の学習指導要領【3-(3) 生きる喜び】に対応するもので、改正された「特別の教科 道德」では、[よりよく生きる喜び]「人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し、人間として生きることの喜びを見いだすこと。」に対応する。

日本各地の教育センター等には多くの指導案が登録され公開されている。「カーテンの向こう」を教材にした学習指導案を集めて検討した。ある道德指導案では、主題は「他人を思いやる心 2-(2) 人間愛・思いやり」であるとし、「ヤコブの嘘の話に患者たちは生きる希望や夢を抱いたわけだから、ヤコブの思いやりの深さや、わたしや病室の人間の弱さ醜さに気づかせたい。そこか

ら、人に対して思いやりの心をもって関わることの大切さをかんがえさせたい」としていた。このように「思いやり」を挙げた指導案は多くあった。また、別の道德指導案では、【友情、信頼】をねらいとし、「人間の生き方を考えあうことで、友情や信頼、人間としていきることの自覚を深める」としている。検討とした指導案は、取り上げる内容項目（道德的価値）に多少の違いはあっても、どれもがヤコブの行動を賞賛し、その行動・心情から学ぼうという趣旨になっていた。

しかし、ヤコブの気持ちを多面的に捉え、生徒それぞれが自分のこととして議論するなら、「死の床にあっても同室の患者のために尽くす、聖人ヤコブ」といった捉え方は一面的であることに生徒たちは気づくのではないか。たとえば、「ヤコブはつくり話をすることで、他の患者を励ますというよりも、むしろ自分自身を元気づけていた」「ヤコブはつくり話をすることで他の患者より心理的に優越した立場を得ていた」など、ヤコブは聖人ではなく弱い人であったという意見も自然に出てくる。そして、ヤコブの弱さ、ある種の醜さの可能性を感じ取るの方がむしろ人の心を深く理解することにつながると考えられる。

(3) これからの道德教育のための教育課程編成の方向性

一定の道德的価値だけを認め、むやみにその結論へ議論を引きずるような道德の授業は、それがどんなによい方向を目指すものであっても、道德教育の目標である「よりよく生きるための基盤となる道德性を養う」ことは達成できない。この懸念は、学習指導要領解説や2016年中教審答申において繰り返し強調されているところである。われわれが生きる世界は多元的な世界である。多元的な世界で多角的な価値観と出会い、それらと対話するなかで、時に共感し、時に反発することも起きる。自分と異なる価値観をもつ他者との多角的な対話のプロセスによって視野が広がり、人として生きることを理解と自覚は深まる。

したがって、複雑に相互関連する多元的な世界のなかにあって、さまざまな矛盾や相克を抱えながらも、知性ある人間としての一貫した生き方を模索しつづける人間性を育てるための教育課程編成と道德教育のあり方の工夫が、これからの道德教育には求められる。

引用文献

- ・中央教育審議会（2016）『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等の改善及び必要な方策等について（答申）』中教審第197号。
- ・長谷 徹（2016）「道德科の内容項目の概要」赤堀博行監修・萩原武雄・荒木徳也・生越詔二・浪岡輝男・長谷 徹・後藤 忠編著『これからの道德教育と「道德科」の展望』東洋館出版社。
- ・文部科学省（2015）『小学校学習指導要領解説 総則編（抄）』。
- ・文部科学省（2015）『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』。
- ・文部科学省（2015）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』。
- ・上田薫（1993）『道德教育論』黎明書房。

装束表現は、単なる華やかさやファッションを書き並べただけではなく、それぞれの衣服が持つイメージによって、文字では書き表せない心情を表現しているのである。服飾は古今東西を問わず幅広い情報を包含するため、古文読解とともに広く文化を問う直すことにもなる。現行の学習指導要領には、改訂によって「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が記載され、その実践的対応にも関心が集まっている。装束を古文教育の場に取り入れることは、日本の伝統的文化について学ぶ機会となるだろう。

古典教育の場に装束を積極的に取り入れることの提案と、装束に関する古文読解の例を挙げた。ファッションという表象文化の視点を通して古典を読むことにより、学習者が自己について多角的に考える契機となるのではないだろうか。

¹ 古田雅憲氏「若紫」授業化の構想と挿絵を援用する古典学習の試み」(西南学院大学人間科学論集)第8巻第1号、二〇一二年八月)、坂東智子氏「教養教育における古典授業の開発(1)―7枚の源氏絵で読む源氏物語―(「語文と教育」第二十八号、二〇一四年八月)、窪田祐樹氏「物語絵から読む『伊勢物語』―教材としての可能性―(「教育デザイン研究」第七号、二〇一六年一月)など。

² この問題に関しては、立石和弘氏「女にて見奉らまほし」考―光源氏の容姿と両性具有性―(「國學院雑誌」第二巻第二十二号、一九九一年二月)の論考がある。

³ 拙論『源氏物語』の「柳の織物」―「若菜下」巻における明石の君の装束表現を中心として―(『平安朝の文学と装束』新典社、二〇一六年二月)。

⁴ 注2および、『源氏物語』の「細長」―玉鬘の装束表現を中心として―、「平安文学の『織物』―『狭衣物語』を中心として―(『平安朝の文学と装束』新典社、二〇一六年二月)。

例えば、黒もそれに該当する。現実の世界に黒を好む人は多いであろうし、黒い服は誰でも一枚は持っているだろう。けれども、テレビやアニメ、漫画といった表現世界において、黒が悪の象徴となることがある。黒という色には多種のイメージがあり、悪というイメージは一側面ではないが、「黒幕」や「腹黒い」といった言葉にもその象徴性が現れている。こうしたことを教育の場で触れるだけでも、色の持つイメージについて問う機会にもなるのではないだろうか。

明石の君の装束表現における「薄物」、「裳」、「柳」は、「ことさら卑下」する、遠慮するような姿、あるいはマイナスイメージの服装をしていたということになる。

これほどまで明石の君が卑下、遠慮をしていたのは、彼女の出自に原因があった。明石の君の父親は播磨の受領で、「明石の入道」と呼ばれる人物である。六条院に住む光源氏の妻の中では、最も身分が低い。それに対して、女樂に集まっていた他の女君がたの出自を確認すると、紫の上は式部卿宮の娘であり、女三の宮は上皇朱雀院の娘であり、明石の姫君は、明石の君の娘だが、紫の上のもとに引き取られて養育され、帝のお后になる人物である。明石の君が「卑下」するのは当然のことだと納得できる。

ところが、明石の君の装束表現をもう一度みると、先程取り上げなかった装束に「織物」、「細長」、「小桂」がある。筆者は以前、「織物」、「細長」、「小桂」についてそれぞれ考察をしたことがある⁴。その際、「織物」は高級視されていた上級の素材であり、「細長」(図5)は特定の人物に着用例のある比較的高貴な装束であり、「小桂」(図6)は女主人格の女性が着用するような装束であるという結論に至った。「薄物」、「裳」、「柳」というマイナスイメージに対して、「織物」、「細長」、「小桂」には、高貴で上質、上品な装いという全く対照的なイメージが付与されている。一人の装束表現の中に、正反対の矛盾した装束が混ざり合っているのである。この複雑な矛盾をどう考えるのがよいのだろうか。答えは一つではないだろうが、一つの解釈として、明石の君の矜持と解することはできないだろうか。

一見、卑下、遠慮に徹する女性、明石の君ではあったが、彼女なりの思いを胸中に秘めていたのである。しかし、全面的に高貴な装束で着飾っては、他の女君がたに目を付けられてしまう。それでなくても「めざまし」(「薄雲」二一四三九頁、「玉鬘」三一一三六頁など)と紫の上の神経を刺激してきた明石の君である。あえてマイナスイメージを混ぜた装束を身にまといながらも、自らの自尊心、矜持を保つ。そして、装束全体を裳という卑下で覆ってゆく。これが明石の君のやり方であり、非常に巧妙な自己主張であったのだと考えられる。

三 おわりに



図6：小桂姿
丈の短い上着が小桂



図5：細長姿
上着が細長で衿がない



図4：裳唐衣姿
背後に引き摺っているものが裳

衣服の形状は、物語の文脈にも影響を及ぼしているのであって、決して看過してよい問題ではないだろう。そして、装束の持つそれぞれの意味を知ることにより豊かな読みが実現するだろう。雨夜の品定めにおける光源氏の装束でいえば、「直衣」は優位性を示し、「白き御衣」ものなよやかなるは柔らかで肌を滑る衣および着用者の美質を表し、「紐などもうち捨てて」という行為は、くつろいだ姿勢と性の揺らぎを誘発する。それらは総合的に「女にて見たてまつらまほし」という感覚を導き出す。雨夜の品定めにおける光源氏の装束表現は、表象文化と文字とが見事に絡み合いながら織り出されたものであった。

三、古文読解と装束の関わり② — 明石の君の装束 —

続いて、装束が有効的に機能していると思われる場面をもう一つ取り上げたい。同じく『源氏物語』「若菜下」巻の女楽の場面である。この場面は、春に光源氏の邸宅である六条院に住まう女君が参集して合奏を行うというものである。それぞれの女君が妍を競って装束をまとう場面である。紫の上は和琴、明石の姫君は箏の琴、女三の宮は琴の琴、明石の君は琵琶をそれぞれ担当する。その中で、明石の君の装束表現に注目したい。

柳の織物の細長、萌黄にやあらむ、小桂着て、薄物の裳のはかなげなるひきかけて、ことさら卑下したれど、けはひ、思ひなしも心にくく侮らあなづはしからず。
 (「若菜下」四—一九三頁)

明石の君は、柳襲がさねの織物の細長に、萌黄色と思しき小桂を着て、夏物の裳で軽やかなのを腰にひきかけるといふ姿をしている。特に遠慮しているが、その雰囲気は彼女だからと思うせいもあって上品であなどれない様子であるという。一読すると明石の君の慎み深さがよく表れた装束表現と理解されそうだが、はたしてそういった解釈でよいのだろうか。

まず、「萌黄」から触れたい。萌黄は色の一つでライトグリーンのような色相をさすが、これは後述の「柳」と同系色であり、特に問題はないだろう。

続いて、「薄物」である。薄物とは生地の種類のこと、文字通り薄い生地を意味する。前述した直衣の穀織と同様で非常に透けている生地であって、夏の生地を意味する。しかし、この女楽の場面の季節は春である。衣更えについては前述した通りで、冬の始め(陰暦一〇月一日)に冬服、夏の始め(陰暦四月一日)に夏服にするため、春はまだ冬服のほずである。明石の君の装束は、季節に合っていないかつたことになる。季節にそぐわない服装をするということは、当時恥すべきことであり、人の失笑を買うことであった。まして、この場面は高貴な女君が集まる場面である。日常よりもさらに緊張って衣服を整えるはずである。つねに自らを律し続けてきた明石の君の人物造型とは不一致の不可解な描写である。

次の「裳」(図4)という装束には、遠慮や貴人の前でへりくだる気持が表され、六条院の他の女君たちへの意思表示と解釈できる。「柳」は、柳襲と呼ばれる白と薄緑色の組み合わせをさし、柳の葉の色合いを表現したものである。平安時代当時、ごく普通に用いられた襲色目の一つであるが、『源氏物語』内の「柳」は、大半が劣者や敗者に分類されるような人物が着用している。現実と物語世界とで扱い方が異なるというのは、『源氏物語』に限ったことではなく、現代でもしばしば見かけることがある。

と光源氏の装束として描かれ、光源氏が夕霧を訓戒する場面では、

〔須磨〕二—二〇一頁

大臣は、薄き御直衣、白き御衣の唐めきたるが、紋けざやかに艶々と透きたるを奉りて、なほ尽きせずあてになまめかしうおはします。宰相殿は、すこし色深き御直衣に、丁子染ちやうじぞめの焦がるるまで染める、白き綾のなつかしきを着たまへる、ことさらめきて艶に見ゆ。〔藤裏葉〕三—四四四頁〕と光源氏とその子夕霧とを比較して描く。

いずれも夏から秋にかけての場面であることが共通している。装束の衣更えは四月一日と一〇月一日の二回であるため、夏（陰暦四月から六月）と秋（陰暦七月から九月）は夏服となる。夏の直衣は二藍（色）三重襷（文様）穀織（織）の生地を用いるのが一般的で、『源氏物語』でも、この約束事に準じているようである。二藍は、藍と紅をかけた染色で、年齢や身分に応じて両者の比率を加減する。若年には紅を強くかけ、年齢および官位が上がるにつれ藍を強くしてゆく、紫から青紫にかけての色相である。それ以降は、ほとんど藍だけで染色し、縹色はなだと呼ぶならわしである。穀織は、紗の一種で、よく透ける夏の生地である。夏の直衣の下に白い衣服を重ねた格好を具体的に考えると、紫の装束の下から白い装束が透けて見えているような状態となる。現代の感覚であつても、これは涼しげで艶っぽい。現在街行く人々の和服でも、盛夏に濃い色の紗に白の襦袢を重ねることはよく行われていて、見る人の目を涼やかにしている。

『源氏物語』では、直衣の下に白い衣を重ねる姿が幾度も贊美の文脈で描かれていた。「須磨」巻の用例では、引用文最後に「古里の女恋しき人々の、心みな慰みにけり」とあるように、見る者の心をも慰める姿にこの服装が用いられているが、それは「女にて見たてまつらまほし」と同等の表現と解することもできよう。

そして、「紐などもうち捨てて」の表現にも触れたい。この場面の「紐」は直衣の首もとの紐をさす。直衣をはじめとする男性貴族装束の上着は、そのほとんどが詰め襟状になっている。盤領（あげくび／ばんりょう）の襟は、受緒うけおという輪に蜻蛉とんぼを差し込み留める形式（ダツフルコートの留め具に近い）で、大陸の服飾形式を取り入れたものである。この盤領は、中国等を経由し東端の日本で装束として今に残り、一方、西に伝播していったものが「洋服」として今世界中に広まっている。ジャケットやワイシャツはこの盤領、つまり詰め襟を折り返したものである。装束と洋服は決して無関係なものではないのである。古から伝承されてきた装束を知ることとは、現代の衣服を知ることとは他ならず、古典を学ぶことの意義は、こうした点にも認められると思うのである。

話を「紐」に戻して、「紐などもうち捨てて」という行為について考える。これはすなわち開襟のことであり、くつろいだ姿勢を示す〔図1〕。ネクタイを緩める行為ともいうべきであろうが、それほど品を欠いたものではなかったろうと想像したい。盤領型の襟の形は、男性装束特有のものであるから、「紐などもうち捨てて」というのは、男性性を低下させることと解することはできないだろうか。直衣の下に着重ねている「御衣ども」の襟の形は、現代の和服の襟と同じ形（これを垂領（たりにくび／すいりょう）と呼ぶ）をしており、男女共同であった。直衣の盤領が開かれ、中から垂領の襟が現れる。このことが「女にて見たてまつらまほし」という男たちの視線を呼び寄せることになったと解せるのである。

があり、現代におけるクールビズ・ウォームビズと同じような現象といえる。一方、直衣はあくまで平服であったため、直衣を勤務服とし内裏で着用するには勅許がなければならなかった。必然的に直衣で参内できたのは、上級貴族の中でも聴許のあった者に限られる。つまり、一七歳の光源氏が内裏で直衣を着用していたことの記述は、彼の優位性を明確に表すものであった。しかも光源氏はこの時「近衛中将」であった。近衛中将は従四位下の官位相当であり、位階だけをみれば、決して上級貴族とはいえない。彼が「公卿（三位以上および参議）」に昇進するのは、一八歳の「紅葉賀」巻であり、さらに当時の常識では三位と四位の間に大きな階級の差があった。こうした事情を踏まえて考えると、「帯木」巻の直衣には、取り分け優遇された光源氏の地位が示されていることになる。

次に直衣の下の「白き御衣」のなよやかなるに¹について触れたい。「御衣」とは、中着や下着の総称「衣」に敬意が付いた語で、形状としては「桂」²（図2）や「相」³（図3）、あるいは「単」⁴（相とほぼ同形状で単仕立て）を想像すればよいであろう。「なよやか」とは、生地が糊がとれ、張りがなくなった状態をさす。平安文学の中で、着慣れて柔らかくなった装束を身にまとう姿は、贅美の文脈において語られることが多い。次の用例はその一例である。

白き^{あはせ}袷、薄色^{うすいろ}のなよやかなるを重ねて、はなやかならぬ姿いとらうたげにあえかなる心地して、そこととりたててすぐれたることもなければ、細やかにたをたをして、ものうち言ひたるけはひあな心苦しと、ただらうたく見ゆ。
（夕顔——一五七頁）

仲秋のころ、光源氏は夕顔の女の宿に泊まる。その時、光源氏の目に映った夕顔の姿である。なよよとした柔らかな装束の表現が、夕顔の有り様そのものの表出となっている。ここでは、夕顔の「なよやかなる」衣が、「たをたをし」た姿態と重なり、光源氏に「ただらうたく」、ひたすらにいじらしく思わせている。

また、直衣の下に白い衣を重ねる姿は、『源氏物語』の中で繰り返し描かれている。
光源氏が須磨で憂愁の日々を過^{あはせ}ごす場面では、

白き綾のなよやかなる、紫苑色^{むらさき}などたてまつりて、こまやかなる御直衣、帯しどけなくうち乱れたまへる御さまにて、「釈迦牟尼^{さか}仏弟子^{ぶつでし}」と名のりてゆるるかに誦^よみたまへる、また世に知らず聞こゆ。沖より舟どものうたひののしりて漕ぎ行くなども聞こゆ。ほのかに、ただ小さき鳥の浮かべると見やらるるも心細げなるに、雁の連ねて鳴く声楫の音にまがへるを、うちながめたまひて、涙のこぼるるをかき払ひたまへる御手つき黒き御数珠^{かずすず}に映えたまへるは、古里の女恋しき人々の、心みな慰みにけり。



図1：夏の冠直衣

（『阿字義』（平安時代末期・藤田美術館蔵）

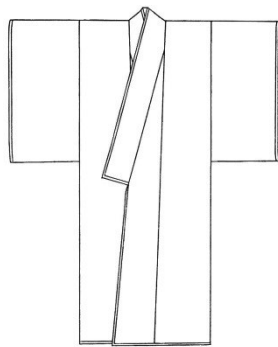


図2：桂の平面図

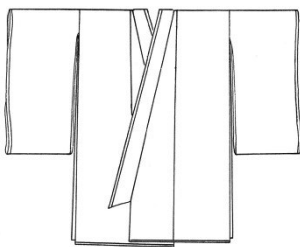


図3：相の平面図

そもそも『源氏物語』では、まず装束によって人物造型がなされることについて、述べている。

着たまへる物どもをさへ言ひたつるも、もの言ひさがなきやうなれど、昔物語にも、人の御装束をこそは、まづ言ひためれ。

(新編日本古典文学全集「末摘花」一—二九三頁)

現在の小説でも、最初に舞台設定や人物説明が行われる。そうした人物造型を服装で行うのだという。装束によって人物のキャラクター付けを積極的に行っているのであり、装束表現はただの物質を羅列した文脈ということではないのである。

本稿では、装束が古典文学作品の読解に関わってくる例を以下に二例ほど挙げる。

二. 古文読解と装束の関わり① —光源氏の装束—

『源氏物語』の中で初めて光源氏の装束が具体的に描かれるのは、「帚木」巻、雨夜の品定め場面である。

式部を見やれば、わが姉妹どものよろしき聞こえあるを思ひてのたまふにやとや心得らむ、ものも言はず。いでや、上の品と思ふにだにかたげなる世を、と君は思すべし。白き御衣どものなよかなるに、直衣ばかりをしどけなく着なしたまひて、紐などもうち捨てて添ひ臥したまへる、御

灯影いとめでたく、女にて見たてまつらまほし。この御ためには上が上を選び出でて、なほあくまじく見えたまふ。(一—六一頁)

連日の五月雨に降り込められ、光源氏は宮中に長居していた。宮中の御物忌と重なって、宵のころには人影も少なくなっていた。普段よりもくつろいだ雰囲気の中、頭中将が光源氏の持つている懸想文を見たがり、話は女性の品評へと移ってゆく。折しも御物忌に籠もろうとする左馬頭と藤式部丞が話に加わり、男たちの議論は盛り上がりを見せる。男たちの話を、光源氏は上の空で聞いている。その格好は、白い中着を数枚重ねた上に、直衣という上着を着重ねるというものであった。火影に照らされた光源氏の姿が「女にて見たてまつらまほし」と表現される印象的な場面である。

この「女にて見たてまつらまほし」の解釈には、「他の男たちが、光源氏を女性として見申し上げたい」とする説と「他の男たちが女性の身となつて、光源氏を見申し上げたい」とする説の二つに分かれている。「なよやか」「しどけなく」「添ひ臥したまへる」「御火影」など、柔和な姿態美が描かれているため、光源氏の両性具有の美を表現していると解したいが、いずれにせよ光源氏には性を超越した美質が備わっていたことを示すのである。また、男性の理想的な美質と女性の理想的な美質とが同じようなところにあったという当時の美意識を知る手がかりにもなるだろう。昨今のフェミニンな男子が好まれる風潮とどこか相通ずる点があるように思うので、現代の読者にとって共感の得やすい感覚であろう。

この光源氏の格好は美質だけを表現するものだけではない。装束表現には、当然であるがためにわざわざ文字化されない情報が含まれている。男性貴族の服装は、ほとんど自由がなく規則によって定められていた。一目にして着用者の身分や立場が判別できるようにになっていたのである。雨夜の品定めで光源氏は「直衣」を着用していた。この時の光源氏の姿に近いと思われるものを《図1》に示した。この直衣は簡単にいうと貴族の日常着であるが、この場面の舞台は内裏である。当時、参内には「束帯」が基本的な格好であった。束帯はいわば正装、礼装といった格好であり、院政期ごろまで貴族の一般的な勤務服でもあった。院政期以降は束帯から「衣冠」が一般的な勤務服となる。服飾史においては時代とともに服装が簡略化する原則

古文解釈法

—装束を読むという視点から—

畠山 大二郎

一. はじめに

従来から多くの指摘があるように、古典の授業はつまらない場合が多い。国語の授業自体が、古文を退屈なものにし、古典嫌いを生み出しているのであれば、実に皮肉なことである。古典の授業が敬遠されがちになる要因はさまざまにあるだろう。文法暗記を主とした詰め込み型に陥り、受験対策のための読解に終始するなど、古典教育現場においては古典から学び得ることが限られてしまう傾向が強い。しかし、本来古典は多面的な学びを実践することが可能な科目であると考えている。「古典」の意義やその教育のあり方について、現在もなお論じ続けられてきているように、古典は暗記だけで終わらせてしまうには惜しいほど学習者の知識を深め、見識を広げることのできる科目である。そのためには古典の魅力を伝える工夫が必要である。そうした工夫の提案として、本稿では装束を取り上げる。装束は視覚に訴える表象文化として学習者の興味をひきやすく、ファッションという学習者の関心事にも結び付きやすいからである。

装束は古典文学の中に頻出し、『紫式部日記』のように装束の意味を理解しないと読解できない作品さえある。それにも関わらず、装束研究は他の文化研究に比べてはるかに遅れている。歴史学や文学では、公家社会の生活に関する決まり事を扱ってきた有職故実の研究に依拠してきたところが大きい。ところが、有職故実の内実を吟味してみると、意外に中世以降新しく改変した部分が多い。有職故実は藤原道長の撰関期（平安時代中期）の貴族社会を規範とし、道長が行ったやり方を最も大事としてきた。公家社会の運営も、細部にわたる先例を研究し、踏襲と墨守によって行われてきたかのように思えるのだが、時代の流れによる変化を柔軟に受け入れていたようである。現代の皇室においてさえも、新しい故実をしばしば目にする。研究者でもなければ、皇室で行われる古式ゆかしげな儀式を、平安時代から継承されてきたものだと思ってしまう人もいるだろう。そうした点を考えると、時代に合わせて変遷してきた有職故実に頼って平安時代に書かれた古典を読むとするのは、正確なことではない。まして、有職故実では、虚構である『源氏物語』の記述を先例と捉えている感がある。文学でも、装束から作品の読みを深めようとする研究はさして盛んではなく、装束表現の精緻な読みに関しては看過されてきた経緯があり、教育研究ではなおさら装束を読む意味は認められていない。

古文教育に表象文化を取り入れる試みは、もう少し積極的になされてもよいだろう。これまで絵画資料を古文教材として用いる論考はいくつかあったが、装束を利用した古文教育ということを提案したい。

文学作品に服飾が描かれるのには、意味がある。特に近代代において服飾は社会的立場の標識として機能していた。現代においても服装が着用者のアイデンティティーを表現することは述べるまでもないことである。平安文学に描かれる装束にはそれぞれ何らかの表現意図が認められる。中でも『源氏物語』は、その点が巧みである。

【資料2】

「国語総合」現行教科書一覧表 (二〇一二年 文部科学省検定済)

No	本稿の略称	発行者	教科書番号	教科書名
1	東書A	東京書籍	301	新編 国語総合
2	東書B	東京書籍	302	精選 国語総合
3	東書C	東京書籍	304	国語総合 古典編
4	三省堂A	三省堂	306	高等学校 国語総合 古典編
5	三省堂B	三省堂	307	精選 国語総合
6	三省堂C	三省堂	308	明解 国語総合
7	教出A	教育出版	309	国語総合
8	教出B	教育出版	310	新編 国語総合 言葉の世界へ
9	大修館A	大修館書店	312	国語総合 古典編
10	大修館B	大修館書店	313	精選 国語総合
11	大修館C	大修館書店	314	新編 国語総合
12	数研A	数研出版	316	国語総合 古典編
13	数研B	数研出版	317	高等学校 国語総合
14	明治A	明治書院	318	高等学校 国語総合
15	明治B	明治書院	320	精選 国語総合 古典編
16	筑摩A	筑摩書房	322	精選 国語総合 古典編
17	筑摩B	筑摩書房	323	国語総合
18	第一A	第一学習社	325	高等学校 新訂 国語総合 古典編
19	第一B	第一学習社	326	高等学校 国語総合
20	第一C	第一学習社	327	高等学校 標準 国語総合
21	第一D	第一学習社	328	高等学校 新編 国語総合
22	桐原A	桐原書店	330	探求国語総合 古典編
23	桐原B	桐原書店	331	国語総合
24	(漢文未掲載)	東京書籍	303	国語総合 現代文編
25	(漢文未掲載)	三省堂	305	高等学校 国語総合 現代文編
26	(漢文未掲載)	大修館書店	311	国語総合 現代文編
27	(漢文未掲載)	数研出版	315	国語総合 現代文編
28	(漢文未掲載)	明治書院	319	精選 国語総合 現代文編
29	(漢文未掲載)	筑摩書房	321	精選 国語総合 現代文編
30	(漢文未掲載)	第一学習社	324	高等学校 新訂 国語総合 現代文編
31	(漢文未掲載)	桐原書店	329	探求国語総合 現代文・表現編

・連読符号（ハイフン・堅点）とは、返読した字から二字以上続けて直読していく場合に、それらの字間に短い縦線のかたちで施す符号。基本的に、返り点のみで読み順を示せる箇所には使用しない。

* $\begin{matrix} \boxed{2} \\ \boxed{1} \end{matrix} \begin{matrix} \boxed{3} \\ \boxed{1} \end{matrix}$ * $\begin{matrix} \boxed{3} \\ \boxed{2} \end{matrix} \begin{matrix} \boxed{4} \\ \boxed{5} \end{matrix} \begin{matrix} \boxed{1} \\ \boxed{2} \end{matrix}$

・置き字とは、訓読の都合上、音読しない文字。ただし、返読時には、一字分として数える。

* 温レ故**而**知レ新。 $\begin{matrix} \boxed{2} \\ \boxed{1} \end{matrix} \begin{matrix} \boxed{1} \\ \boxed{3} \end{matrix} \begin{matrix} \boxed{5} \\ \boxed{4} \end{matrix}$ * 苛政猛**於**虎**也**。 $\begin{matrix} \boxed{1} \\ \boxed{2} \end{matrix} \begin{matrix} \boxed{5} \\ \boxed{3} \end{matrix} \begin{matrix} \boxed{4} \\ \boxed{6} \end{matrix}$

・再読文字とは、訓読の都合上、二回に分けて読む文字。一回目は返り点にかかわらず直読し、二回目は返り点に従って返読する。

* 過**猶**レ不レ及。 $\begin{matrix} \boxed{1} \\ \boxed{2} \end{matrix} \begin{matrix} \boxed{5} \\ \boxed{4} \end{matrix} \begin{matrix} \boxed{4} \\ \boxed{3} \end{matrix}$ * 及レ時**当**ニ勉励一。 $\begin{matrix} \boxed{2} \\ \boxed{1} \end{matrix} \begin{matrix} \boxed{3} \\ \boxed{6} \end{matrix} \begin{matrix} \boxed{4} \\ \boxed{5} \end{matrix}$

B 返り点の運用ルール「ヨム（読む）」

（返り点や連読符号の指示に従って、訓読する場合）

※各項目の漢数字は優先順位を表す

- 一、直 読…返り点や連読符号が施されていない場合は、上から下に一字ずつ順に直読する。
- 二、レ 点…レ点を確認したら、その字を保留。続く下の一字を読んでから、返読する。
- 三、順序点…順序点を確認したら、その字を保留。起点（一点など）の施された字から、終点（二点など）の施された字まで順に返読する。
- 四、連読符号…連読符号で繋がった文字列は、返り点にしたがって一番上の字を返読した後、一字ずつ順に直読する。

C 返り点の運用ルール「ウツ（打つ）」

（訓読の順に従って、返り点や連読符号を施す場合）

※各項目の漢数字は優先順位を表す

- 一、直 読…上から下へ直読する場合は、返り点を施さない。
- 二、レ 点…一字分だけ返読する場合、上の字の左下にレ点を施す。
- 三、順序点…二字以上隔てて、返読する場合、順序点を用い、下の字に起点（一点など）、上の字に終点（二点など）を順に施す。
- 四、連読符号…返読した字から、続く下の字へ連続して直読していく場合は、それぞれの字間に連読符号を施す。

以上

【資料1】

漢文訓読「返り点の運用ルール」

(二〇一七年二月 試案)

A 漢文訓読の基本 ※「返り点の運用ルール」の前提となる知識

・漢文訓読では、原則として、一字ずつ上から順に読む。これを「直読」という。左下に返り点が施された字については、指示に従って後から戻って読む。これを「返読」という。

* ① ② (直読) * ②レ① (返読)

・返り点とは、上から下へと直読できない場合、漢字の左下に施し、返読させる符号で、レ点と順序点とに大別される。

* ②レ① (レ点) * ③②①②① (順序点)

・レ点とは、施された字のすぐ下の字から、一字分だけ返読させる返り点。なお、各順序点の始点とのみ、「一レ」「上レ」などのかたちで、同時に使用できる。

* ③レ②レ① (レ点) * ④②①③②② (一レ点) * ⑥②③②①②②⑤④ (上レ点)

・順序点とは、一点や上点など、始点の施された字から、場合によっては中継点の施された字を経て、同種の終点の施された字まで、それぞれ二分以上、返読させる返り点の総称。前の終点と後の始点が重なった場合には、中継点を設けて処理する。なお、順序点には数種類あり、原則として、「二二(三…)点」「上(中)下点」「甲乙(丙…)点」「天地(人)点」の順に、内から外へ入れ子状に使用していく。

* ③②①② (一二二点) * ⑤②①④①・②③② ↓ ⑤③①④②③ (※中継点を使用)

* ⑤②③②①②④① (上下点) * ⑦②⑤②③②①②④①⑥① (甲乙点)

採用が第一学年から年次進行ではじまり、三年後の二〇二〇年度には、アクティブ・ラーニングの導入が目玉となっている新・高等学校指導要領（二〇一七年三月改訂予定）に基づいた国語科教科「現代の国語」「言語文化」「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探求」（全て仮称）が年次進行ではじまる予定であり、さらには、同じく二〇二〇年度からは、大学入試センター試験に代わるものとして「大学入学希望者学力評価テスト」の実施も予定されており、高等学校の現場ではもちろん大学での漢文教育の様相は大きく変わっていくことが予想される。

ただ、高等学校や大学での漢文授業がどのような内容・形態に変わっていくと、小原行広氏の次の言葉は不変であろう。

やはり「入門期」において、どのようなアプローチをするのかが大きい。入門の段階において、生徒が「漢文は難しくない」「漢文がわかる」という意識を持つことが、その後の漢文の学習に大きな影響を与えるからである。（小原行広「高等学校における漢文教育について」発表箇所）

シンポジウム「漢字漢文教育の現状と今後の課題」（新しい漢字漢文教育 第六三号・二〇一六年一月）

本稿で提示した「返り点の運用ルール」（試案）が、学校教育の現場での漢文指導に少しでも役立ち、漢文学習「入門期」の学生たちに「漢文は難しくない」「漢文がわかる」と意識してもらったための一助となっていれば幸いである。

【注】

1. 本稿では、最終ページ掲載の「国語総合」現行教科書一覧表に基づき、それら二十三種の教科書を「出版社の略称+アルファベット」のかたちで表すことにする。例えば、東京書籍刊『新編 国語総合』であれば、「東書△」と表記する。なお、同じ出版社で記載内容が共通する場合は、「出版社の略称」のみで表記し、アルファベットは省略する。
2. レ点の位置について。古田島洋介氏は前掲の論著『これならわかる返り点―入門から応用まで―』（新典社刊・二〇〇九年一月）の中で、いわゆる「レ点は、雁点（かりがねてん）に由来する」という歴史的な理由からだけでなく、「レ点は下の字の左上に付けるもの、と心得ておく」と都合がよい」（同書）と、運用上の理由からも「レ点の位置は左上である」とみなすべきだと論じている。しかし、その「都合のよさ」に関しては「レ点と他の返り点とが同居したときに、二つの返り点を記す順序に迷いが生じない」（同書）と述べるに止まっており、本稿の「返り点の運用ルール」では、ルールの簡素化を優先し、採用しない。
3. 官報「漢文教授二関スル調査報告」では、学校教育の場ではほとんど用いられなくなった一二点の用例が記載されている。詳しくは【注6】を参照。
4. 島野達雄・湯城吉信「漢文訓読の数学的構造について」（大阪府立工業高等専門学校学校研究紀要 第四一巻・二〇〇七年七月）
5. 返り点をその機能から二つに大別する発想は、古田島洋介氏の著書『これならわかる返り点―入門から応用まで―』（新典社刊・二〇〇九年一月）の中でも、「小返り（レ点とその機能）」と大返り（順序点とその機能）」というかたちで提唱されている。
6. 官報「漢文教授二関スル調査報告」の「返点法」第三項では、「一二三等ノ符號ハ二字以上ヲ隔テテ顛讀スル場合ニ用フ」という記述に続き、「但連續セル熟語ヲ直讀スル場合ニモ用フ」と記されており、「欲三取三捨之。」（Ⅱ之を取捨せんと欲す。※著者補）や「欲四取三捨斟酌之。」（Ⅱ之を取捨斟酌せんと欲す。※著者補）などの用例が掲載されている。

- ・返り点のついていない漢字は先頭から順に読む。
- ・返り点のついていない漢字はあとで読む。
- の三つになるだろう。

島野達雄・湯城吉信「漢文訓読の数学的構造について」(大阪府立工業高等専門学校研究紀要 第四一巻・二〇〇七年七月)

これら三つの原則は、返り点と連続記号を数学的な「語順を指示する符号」(同論考)と見なし、「返り点や連結記号がついている漢文の文法構造」(同論考)を数式化して解析する両氏の試みから提示されたものである。返り点と連続記号のきまりとしては大変示唆的な内容であり、次に示す本稿「返り点の運用ルール」の試案を作成する上で参考にした。

・返り点の運用ルール「ヨム(読む)」(返り点や連続記号の指示に従って、訓読する場合) ※各項目の漢数字は優先順位を表す

- 一、直読：返り点や連続記号が施されていないならば、上から下に一字ずつ順に直読する。
- 二、レ点：レ点を確認したら、その字を保留。続く下の一字を読んでから、返読する。
- 三、順序点：順序点を確認したら、その字を保留。起点(一点など)の施された字から、終点(二点など)の施された字まで順に返読する。
- 四、連続符号：連続符号で繋がった文字列は、返り点にしたがって一番上の字を返読した後に、一字ずつ順に直読する。

・返り点の運用ルール「ウツ(打つ)」(訓読の順に従って、返り点や連続記号を施す場合) ※各項目の漢数字は優先順位を表す

- 一、直読：上から下へ直読する場合は、返り点を施さない。
- 二、レ点：一字分だけ返読する場合、上の字の左下にレ点を施す。
- 三、順序点：二字以上隔てて、返読する場合、順序点を用い、下の字に起点(一点など)、上の字に終点(二点など)を順に施す。
- 四、連続符号：返読した字から、続く下の字へ連続して直読していく場合は、それぞれの字間に連続符号を施す。

この「返り点の運用ルール」の試案の特長は、ルールの項目に「直読↓レ点↓順序点↓連続記号」という優先順位を付けたことと、返り点などの符号に従って正しく訓読するためのルール「ヨム(読む)」と、訓読に合わせて正しい符号を施すためのルール「ウツ(打つ)」とに分けて作成したことにある。前者によって同ルールの項目数を削減し、後者によって項目ごとの説明を簡素化することで、実際に学習者がはじめて訓読の基礎を学ぶ際にわかりやすく、復習する際にも内容を思い出しやすくなるように工夫した。

十 小結

本稿では、高等学校・大学の教育現場での漢文教育の初期段階において問題になりがちな、返り点などを用いた訓読法の学習を効率化するための手立ての一つとなるように、できる限り簡潔なかたちでの「返り点の運用ルール」の作成を試みた。一覧しやすいうように配慮し、【資料1】として本稿末に掲載した。

ところで、来年二〇一七年四月には、二〇一五年三月に一部改正された高等学校学習指導要領に基づく検定を経た「国語総合」の新たな教科書の

豎点・ハイフンについて。古田島洋介氏はそれらを「連続符号」と呼び、次のように述べている。

かつての漢文の書物を「読む」ときは、連続符号（ハイフン）が省かれているかもしれないので、気をつけねばならない。けれども、今や自分で返り点を「打つ」かぎり、熟語切断防止符号としての連続符号は、省略することなく、必ず付けなければいけない。ただし、単に連語を示すための連続符号は省いてもかまわない。（五四頁）

古田島洋介『これならわかる返り点―入門から応用まで―』（新典社刊・二〇〇九年一月）

実際、官報「漢文教授二関スル調査報告」には、これら豎点・ハイフンについての項目や説明はなく、その用例も掲載されていない。しかし、現行教科書「国語総合」では、「東書」を除く八社で、「二字の熟語に返って読む場合は、二字の間に『―』を入れ、その左側に返り点を記す」「第一」や、「二字以上の熟語に返って読む場合、二字を結ぶ符号『―』が付けられ、返り点は、その左側に付けられる」「筑摩」というような説明がされている。ただし、「東書」も漢文の本文には他八社と同じく次の用法が用いられており、事実上、九社全てで豎点・ハイフンが採用されていることがわかる。

*
②
③
①

こうした用例の他に、「大修館」では、さらに「二字以上の熟語に日本語の訓を当てて読む場合にも『―』を用いる」という説明が加えられており、「今日之事如『何。』」「大修館A・B」や、「夫子之道、忠恕而『已矣』」「大修館C」といった用例も採用されている。しかし、古田島氏が「単に連語を示すための連続符号は省いてもかまわない」と述べているように、本稿で提示する運用ルールでは、「二字以上の熟語に日本語の訓を当てて読む場合に『―』を用いる」という用法は例外として扱うこととし、豎点・ハイフンについては、「返読した字から二字以上続けて直読していく場合に、それらの字間に短い縦線のかたちで施す符号」と定義することにする。【注6】

なお、豎点・ハイフンの名称について。現行教科書「国語総合」では、「豎点」「数研」、「ハイフン」「明治」、「タテ点・ハイフン」「三省堂A・B」と記されているのみである。そこで本稿では、返り点ではないことを明確にするために、「豎点」という名称は避け、古田島氏が提唱する「連続符号」という名称を使用することにする。

九 返り点の運用ルールの試案

訓読の原則として、島野達雄・湯城吉信の両氏は次のように述べている。

返り点や連結符号（いわゆる豎点やハイフンのこと。本稿では「連続符号」と称する。※著者注）がついている漢文を訓読する原則は、
・連結符号で結ばれた二字以上の漢字は一字とみなす。

テテ顛読スル場合ニ用フ」という同構造の返り点であるのだから、時期を分けて別々に学ぶよりも、一度に合わせて理解してしまう方が効率的であり、後に復習が必要になった場合も自習が容易となるであろう。

島野達雄・湯城吉信の両氏は、これら一二点・上下点・甲乙点・天地人点を総称して「順序点」と呼んでいる。【注4】そこで、本稿の「返り点の運用ルール」でも、これらレ点以外の返り点を「順序点」と称し、次のように定義することにする。

順序点とは、一点や上点など、始点の施された字から、場合によっては中継点の施された字を経て、同種の終点の施された字まで、それぞれ二字分以上、返読させる返り点の総称。前の終点と後の始点が重なった場合には、中継点を設けて処理する。なお、順序点には数種類あり、原則として、「二一(三…)点」「上(中)下点」「甲乙(丙…)点」「天地(人)点」の順に、内から外へ入れ子状に使用していく。

結果として、本稿の「返り点の運用ルール」の試案では、「返り点」の種類は「レ点」と「順序点」の二つに集約されたことになる。【注5】

七 一レ・上レ点について

一レ・上レ点など、レ点を他の返り点(本稿では、レ点以外の返り点を「順序点」と総称する)と同時に使用する場合について。官報「漢文教授ニ関スル調査報告」では、項目として立てられておらず、用例の中に「一レ」「上レ」「甲レ」などの返り点が施されているのみで、用法に関する説明は一切ない。それに対して、現行教科書「国語総合」では、全九社で項目が立てられ、それぞれ「レ点」と「一・二点や上・下点とが複合する場合に用いる」「東書」や、「レ点と一点・上点が組み合わせる場合は、「一レ」「上レ」を用いる」「教出A」といった説明がされている。

* $\boxed{4}$ $\boxed{2}$ $\boxed{1}$ $\boxed{3}$ レ $\boxed{2}$ (一レ点) * $\boxed{6}$ 下 $\boxed{3}$ $\boxed{2}$ $\boxed{1}$ $\boxed{5}$ 上レ $\boxed{4}$ (上レ点)

こうした現状について、三宅崇広氏は次のように述べている。

「一レ」点・「一」ともに、教科書や参考書の類の説明が返り点を複雑なものとして生徒・受験生を迷わせているのです。とくに、『一レ点』：一とレを併用した形」のような解説はよくないと思います。「一レ」は、直前に返るためにまず「レ」を使い、次にそこから二字以上前に返るために改めて「一・二」をつけたまでのものにすぎません。決して「一とレを併用した形」ではありません。「一レ点」など実在しないのです。少なくとも「一レ(いちれ)点」という呼称は無くした方が、返り点はわかりやすくなります。

三宅崇広「返り点の問題点」について」(新しい漢字漢文教育 第六一号・二〇一五年一月)

本稿でも、この三宅氏の提言に賛同し、「返り点の運用ルール」では「一レ点」や「上レ点」といった名称を用い、項目を立てたりはせず、レ点の説明の中で「各順序点の始点とのみ、『一レ』や『上レ』」などのかたちで、同時に使用できる」と記述するだけに止める。

八 豎点・ハイフンについて

レ点について。官報「漢文教授ニ関スル調査報告」では、「レノ符号ハ一字ツツ顛読する場合ニ用フ」と説明されている。そして、表現は異なるが、現行教科書「国語総合」でも、「連続する二字について、前後の順番を入れ替えて読む」「筑摩」や、「下の一字から、すぐ上の一字に返って読む符号」「桐原」などのように説明されている。

***2**レ**1** (レ点) ***3**レ**2**レ**1** (レ点)

そこで、本稿の「返り点の運用ルール」では、レ点を「施された字のすぐ下の字から、一字分だけ返読させる返り点」と定義することにする。

六 一二点(上下点・甲乙点・天地人点)について

一二点について。官報「漢文教授ニ関スル調査報告」では、「一二三等の符号ハ二字以上ヲ隔テテ顛読スル場合ニ用フ」と説明されている。また、現行教科書「国語総合」でも、「二字以上を隔てて上の字に返って読むことを示す」「明治」や、「一の付いた字から二字以上を隔てて、二三と上に返って読む符号」「桐原」のように説明されている。【注3】

***3**二**1**二**2**一 (一二点) ***5**三**1**四**2**三**1** (一二三点)

上下点について。官報「漢文教授ニ関スル調査報告」では、「上下又上中下ノ符号ハ前二種ノ符号(レ点と一二点 ※著者注)ヲ用ヒタル以外更ニ顛読スル場合ニ用フ」と説明されているだけなのに対して、現行教科書「国語総合」では、「一二点を含む句を挟んで、上点から下点に返って読むことを示す。上・中・下の場合もある」「明治」や、「一、二点の部分の間に入れて、上中下と上に返って読む符号」「桐原」のように、一二点の施された箇所を間に挟み込み、入れ子状になるケースに用いることが明記されている。

***5**下**3**二**1**二**4**上 (上下点)

さらに甲乙点と天地点について。官報「漢文教授ニ関スル調査報告」では、やはり「甲乙丙丁等ノ符号ハ前三種(レ点と一二点と上下点 ※著者注)ノ符号を用ヒタル以外更ニ顛読する場合に用フ」「天地又天地人ノ符号ハ前四種(レ点と一二点と上下点と甲乙点 ※著者注)ノ符号を用ヒタル以外更ニ顛読する場合に用フ」というように、それらを使用する順序を示すだけで、入れ子状に用いることに関しての記載はない。なお、現行教科書「国語総合」では、「甲乙丙…天地人 更に、複雑な返り方の場合に、まれに用いられる」「東書B・C」と、「甲乙丙・天地人 更に複雑な場合は、甲乙丙点や天地人点などを用いる」「教出A」の二社三種で、用法の説明なしに紹介されているだけである。

***7**乙**5**下**3**二**1**二**4**上**6**甲 (甲乙点) ***9**地**7**乙**5**下**3**二**1**二**4**上**6**甲**7**乙**8**天 (天地点)

しかし、これら一二点・上下点・甲乙点・天地人点は、官報「漢文教授ニ関スル調査報告」のそれぞれの説明からもわかるように、「二字以上ヲ隔

る。「訓読法」は新しく示されていないので、現在でも貴重な拠りどころになっている。(四五六頁)

江連隆編集・執筆『漢詩・漢文解釈講座 別巻「訓読百科」』(昌平社刊・一九九五年四月)

こうした事情は現在も変わっていない。具体的には、高等学校国語科の「国語総合」「国語表現」「現代文A」「現代文B」「古典A」「古典B」のうち、返り点など漢文訓読の基本についての書かれているのは、主に「国語総合」の教科書である。「国語総合」の現行教科書として九社から計三十一種が発行されており、漢文教材が掲載されているのは、そのうちの九社二十三種である。(本稿末の【資料2】「国語総合」現行教科書一覧表を参照。)

そこで本稿では、前述の官報「漢文教授二関スル調査報告」と、「国語総合」の現行教科書九社二十三種中に記載された漢文訓読の基本の説明内容を踏まえて、「返り点の運用ルール」の試案を作成することにする。【注1】

三 漢字を読む順序について

漢文の訓読では、漢字を読む順序が日本語と同じ場合には、上から下に向かって一字ずつ順に読むのが原則である。そして、日本語と語順が異なる場合にのみ、返り点の指示にしたがって下から上の字に返って読むことになる。前述の官報「漢文教授二関スル調査報告」では、前者の読み方のことは「直読」、後者の読み方のことは「顛読」と記されている。しかし、現行教科書「国語総合」には、それらの読み方を意味する名称は各社とも記載されていない。

そこで、本稿の「返り点の運用ルール」では、前者についてはそのまま「直読」と称し、後者については、わかりやすく「返読」と称することにする。

*1 (直読)

2

*2レ1 (返読)

四 返り点の位置について

返り点について。官報「漢文教授二関スル調査報告」の中では、「返点ハ顛読ヲ容易ナラシムル為ニ施スモノトス」と説明されている。そして、現行教科書「国語総合」では、各社とも「日本語の語順に合わせるために用いる、下から上へ返って読む符号」「第一」というような説明となっており、内容的な違いはない。

返り点の位置についても、現行教科書「国語総合」全九社のうち七社では、文字の「左下」もしくは「左横下」と明記されており、残り二社の「教出」と「大修館」でも、「左下」の明記はないが、漢文本文の返り点を挟んだ改行箇所レ点が前行末の字の左下に置かれていることから、事実上、全社で返り点の位置が「左下」と見なされていることがわかる。また、官報「漢文教授二関スル調査報告」でも、位置の明記はないが、「句読法以下諸則適用ノ例」に挙げられている例文の返り点を挟んだ改行箇所に、レ点や一点が前行末の字の左下に置かれている。

以上の調査状況から、本稿の「返り点の運用ルール」の試案では、返り点の位置を文字の「左下」と定めることにする。【注2】

五 レ点について

学校教育における漢文訓読「返り点の運用ルール」試案をめぐって

西口 智也

一 問題の所在

筆者はこれまで高等学校や大学での授業を通じて約二十年間、漢文指導をしてきた。その中で毎年のように、返り点のきまりなど漢文の基本的な訓読法をどのように教えるかについて悩んできた。

高等学校の教育現場では、単独で「漢文」の授業が設置されているケースは少なく、期間を限定して「国語」や「古文」の授業の中で漢文指導をしている学校がほとんどである。そのため、例えば、授業でしばらくぶりに漢文指導をする際、返り点など基本的な訓読法を忘れてしまっている生徒たちが少なからずおり、ただでさえ割り当ての少ない漢文の貴重な指導時間をその復習にあてざるを得ない状況に陥りがちである。

大学の教育現場でも、高等学校の場合と同様、例えば、前期の授業で基本的な訓読法を指導しても、長期休暇を経た後期の授業時には、返り点の使い方があやふやとなった受講生たちのための復習に時間を費やしてしまうことになりがちである。そもそも、高校生の時にしっかりと訓読の基本を習得してきた受講生たちにとっては、大学の授業で再び基本的な訓読法を指導されること自体が退屈で、それが学期はじめごとに繰り返されるのは苦痛に近いことであろう。

このように、返り点などの符号に従って正しく訓読したり、訓読に合わせて正しい符号を施したりするための学習や指導が容易でない理由の一つとして、古田島洋介氏は次のように述べている。

いろいろな参考書や問題集も、それぞれ工夫を凝らして返り点を解説しているのですが、「このような場合には、こう返り点をつけよ」という類の指示を並べていることが多く、返り点全体がどのような体系を成しているのか、今一つわかりづらいものが少なくありません。(八頁)

古田島洋介『これならわかる返り点―入門から応用まで―』(新典社刊・二〇〇九年一月)

古田島が指摘しているように、高等学校の国語教科書をはじめ、漢文の各種参考書や問題集では、訓読の基本に関する説明はおおむね個々の返り点などの符号の解説にとどまっておき、実際にそれらの符号をトータルに組み合わせて用いるための体系的な運用ルールについての言及はほとんどない。そのため学習者は、はじめて学ぶ際、教授者から「習うより慣れよ」式にそれらのトータルな使い方をいくつもの用例を挙げて一つ一つ説明してもらいことになり、後に使い方がわからなくなると自分で学習し直そうと思ってもなかなかうまくいかないのである。

そこで本稿では、こうした問題を改善するために、はじめての訓読の基本的な学習とその復習を容易にする工夫として、返り点などの符号をトータルに組み合わせて用いるための体系的な規則集である「返り点の運用ルール」の試案を作成し、提示してみたい。

二 現行の訓読法について

本稿「返り点の運用ルール」の試案のベースとなる現行の訓読法は、高等学校国語科の教科書で採用されている訓読法であり、それについて江連隆氏は次のように述べている。

明治四十五年(一九一二年)三月二十九日付「官報」第八六三〇号に、文部省の次の報告(「漢文教授二関スル調査報告」※著者注)が掲載された。内容は「句読法、返点法、添仮名法、読方」の四項目から成っている。以後、漢文教科書は多くこれに従い、戦前まで続いた。(中略)これに代わ

編集方針

以前からいわれているように、大学の教職課程では、時代・社会の変化に応じて求められる教員養成における「流行」の部分と、変化にもかかわらず揺るがしてはならない「不易」の部分の両方を意識して、不断の研究に勤しまなければならない。そこで、本誌は、関係する研究論文を掲載するものである。原則的に、

- ・毎年度一回発行する。
- ・掲載するのは、依頼論文であり、査読ありとする。
- ・編集・発行者は、愛知文教大学 教職課程研究センターとする。

以上、本誌をもって、愛知文教大学教職課程の一層の充実に資することを期する。

ISSN 2185 - 0615
ISBN 978-4-86431-596-8
C3037

愛知文教大学 教育研究 第7号

Aichi Bunkyo University

Educational Research, No.7

2017年3月31日発行

編 集

愛知文教大学 教職課程研究センター

〒485-8555 小牧市大草字年上坂5969-3

電話 0568-78-2211

FAX 0568-78-2240

代表者 富田健弘

発行所

一粒書房 〒475-0837 愛知県半田市有楽町7-148-1

電話 0569-21-2130

AICHI BUNKYO UNIVERSITY
EDUCATIONAL RESEARCH

No. 7

2016

CONTENTS

How to Address the Conditional in the Framework of Pedagogical Grammar	KATSUMATA, Yukio	1
The establishment of students' in-depth learning in Moral Education	NAKASHIMA, Yoshiko	11
Critical Pedagogy in Japan and South Korea ELT: Surveying key issues and application	Philip S.Riccobono	21
"Yumejyuya" Natsume Soseki —〈 self 〉 in "the first night" —	SATO, Ryota	27
A Study of “Trust” in Student Counseling	TAKENAKA, Takeshi	37
What sort of order is needed to give learners clear knowledge of English pronouns? - In comparison between GDM and the authorized School Textbooks -	MATSUURA, Katsumi	45
A Study of Moral Education for Deep Thinking and Discussion from Multi-Faceted Aspects and Diverse Angles: Curriculum of Moral Course Leading to 'Independent-Minded, Collaborative and Deep Learning'	MIZUNO, Masao	53
<hr/>		
Classical Japanese interpretation method -Viewpoint to read fashion-	HATAKEYAMA, Daijiroh	— (74)
A study on the rules of Kanbun-kundoku's return marks in school education	NISHIGUCHI, Tomoya	— (84)