

愛知文教大学

# 教育研究

第8号

2017

愛知文教大学 教職課程研究センター



# 目 次

ICT 教育におけるバランス問題とその一解決手法としての L-learning の提案

小林 正樹 1

高等学校日本史学習における翻訳教科書の活用 ―情報端末導入への期待―

稲垣 知子 11

現代教育における康有為教育思想の伝承

馬 燕  
王 昕 21

Practicality Check: Utilizing the Eclectic Approach Versus Analysis of  
Various Approaches to ELT

Philip S. Riccobono 31

-----  
(~36)

高等学校国語科の漢文学習における押韻と平仄を活用した漢詩指導の可能性

西口 智也 二三(46)

ICT を活用した絵巻物による古文指導法 ―古文に親しませるために―

高橋 良久  
畠山 大二郎 一(68)



## ICT 教育におけるバランス問題と その一解決手法としての L-learning の提案

小林 正樹

### 1. はじめに

大学等での授業における教授手法について、これまで様々な試行錯誤が繰り返されている。e-learning、アクティブ・ラーニング、反転授業等、次々に試されているものの、これと言った抜本的な授業改善の解決策が見いだせないまま現在に至っている。とくに大人数の授業においては、上記のような授業を実施することすらかなり難しく、受講生（以下、学生で統一する）数に左右されないという汎用性を保証出来ない。これが従来提示されてきた教授方法の問題点である。稿者はこの原因が、これまで行われてきたような、学生が一方的に知識を供与されるタイプの授業と、ICT を活用したオンデマンド授業に代表される e-learning との、その誤想およびバランスの欠如にあると推測している。そこで生の授業でしか得られない「教員の活きた話」「最新の情報」「人間味」という長所と、ICT の利点である「正確性・機密性・スピードを持った大量のデータ処理」の長所を組み合わせ、学生が自発的に授業へ加わる L-learning を提案する。L-learning の L は LIVE の頭文字である。音楽 LIVE などは観客が自ら意思を持って参加するものである。授業も同様の概念で学生が自主的に参加する日常的イベントであると位置づけ、ICT を利用しつつも学生と教員とのコミュニケーションを取る、双方向の授業づくりを提案する。

### 2. ICT 教育の試行錯誤とバランス

ICT 教育は現在、様々な学校で行われている。本問題は大学の授業に限ったことでは無い。しかしながら初等教育の場においては、児童・生徒の学力の差があまりなく、また 1 クラスにおける人数も限られていることから、授業方法の違いが、教育効果をそれほど左右しない。ところが大学の授業ではその人数が数人から何百人と幅があり、それをひとつの枠組みで捉えて説明することは難しい。そこで本稿では大学を中心に記することとする。

2016 年 7 月、文部科学省は「2020 年代に向けた教育の情報化に関する懇談会」の最終まとめを提示している（参考文献[10]）。その中に、2020 年代の教育情報化の目指すものとして、「次世代に求められる情報活用能力の育成」「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善や個の学習ニーズに対応した「次世代の学校・地域」の創生」が提言されている。具体的な指針として「授業・学習面での ICT の活用」で、「教科等における ICT を活用した学習活動を特定するのではなく、教員自身が授業内容や子供の姿に応じて自在に ICT を活用しながら授業設計を行えるようにしておくこと」、「ICT の苦手な教員も無理なく活用でき、教員自身が創意工夫により自在に ICT を活用できるための豊富な事例を示していくこと」、「各地域において ICT を効果的に活用した実践例等を提示」すること等が示されているが、これらは成功した実践例を集め、それをもとにモデルの構築を行っていくというものである。またチームティーチングにより共同で行う事や、小学校・中学校・高等学校の場合には機器を公務にも利用することなどの指針が盛り込まれ

ているが、コンピュータ機器を用いて、大きなディスプレイを教室に置くことが ICT につながるのであろうか。その点は甚だ疑問である。

20 歳代のキャリア向けに作成されている brave-answer のウェブサイト(参考文献[14])に、ICT 教育のメリットとデメリットが掲載されている。それによると、ICT 教育のメリットは、「わかりやすい授業」「効率化」「楽しく学べる」「デジタル機器に慣れる」であり、デメリットは「機器の不具合」「VDT 症候群」「地域格差」であるとしている。VDT 症候群とは、パソコンやスマートフォンの画面を見過ぎることにより、目だけでなく身体全般や精神的にも影響が出る症状のことである。これらを踏まえた上で授業にうまく利用するには、同サイトでは「ICT を使うことで、インターネットに聞けばわかることはインターネットに任せて、より効率的に情報を活用した創造的なスキルを養うことに焦点を当てることができる」とまとめている。この考え方で注視すべき点は、「ICT が導入されていても、教育の内容自体は従来と変わらないという現実がある」、「ICT を活用することで、情報活用能力を育て、効率的な学習を行うという新しい教育が望まれます。」という点について明示していることである。教育内容に関しては、基本的に変わっていない。そこに ICT を導入してきたために、教育現場では混乱が生じ、一部の自発的な教員のみが試行錯誤を繰り返してきた。前述のように成功事例を集めることも大切であるが、論者は失敗事例を収集し、何が問題であったのかという点をまとめる方が、その方法のブラッシュアップには効果的であると感じている。というのも、良いと思われた事例はたまたま成功した場合もあり、具体的にどの行動が成功につながったかを把握するのが難しい半面、失敗した場合にはその多くの場合には、何がその失敗につながったかの原因について把握することがたやすいからである。一般的に失敗は公表されることが少なく、その原因を本人だけでなく多くの人が繰り返してしまうことが多い。そのため全体的に進歩することが難しく、それに気づいた、もしくは偶発的に回避した一部の者が成功しているに過ぎないのかもしれない。チームティーチングを行うにあたって、この情報が共有されないのは大変残念であり、教育方法の進化にとっては妨げにもなっているであろう。文部科学省による「教育の情報化について一現状と課題―」(参考文献[8])にも触れられているが、2015 年の中央教育審議会答申においても、「ICT を活用した新たな学びを実現するための教育実践の開発」として、「アクティブ・ラーニングの視点に立った学習プロセスにおける ICT の効果的活用」および「遠隔による合同授業での教育水準の維持向上」が挙げられた。このようにいっそう、大人数での授業手法が問題となってくるのである。

大学の授業における IT 化については、拙稿『ICT・IoT 時代の大学教育に関する意思決定方向からの考察』(小林、2016、参考文献[6])において論じている。そこでは授業コンテンツの問題、Microsoft PowerPoint を用いて授業を行うことの問題、インターネット上の教育サービスの問題、授業のオンデマンド化の問題、IT 自体の評価の問題等を挙げたが、その評価は 1 回ごとの「授業」という単位で捉えるよりも、その集合体である「クラス」で評価した方が良いのでは無いかという提案を行った(図 2・1: 前出論文より再掲)。

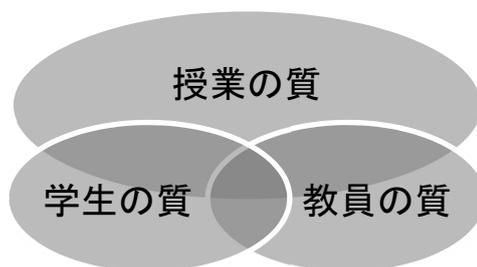


図 2・1 「クラスの質」の解釈

同論では、さらに IT 化から ICT 化、IoT 化の問題についても触れている。IT 化を行うことがまるで正義であるかのように「善である」という風潮を産み出し、一斉に IT 化に向けて邁進、その先入観がマイナスを産み出していることを論じた。これでは ICT 化や IoT 化自体が目標となってしまう、本来の教育の目的を見失ってしまうこととなる。また授業においてコミュニケーション能力の向上ばかりが重視され、教員のコンテンツ作成に関する手間の増加や、デジタルデバイドの拡散といった問題も起こっている。前稿ではこれらを「教育分野の IT 化によって、従来までのクラスは IT を軸に再編されて来たというのみに過ぎない」と結論づけた。それらの試行錯誤によって、最も窮屈を強いられているのは教育の現場である。そこでこれらの問題をあらためて図示すると、以下のように表現することが出来る。

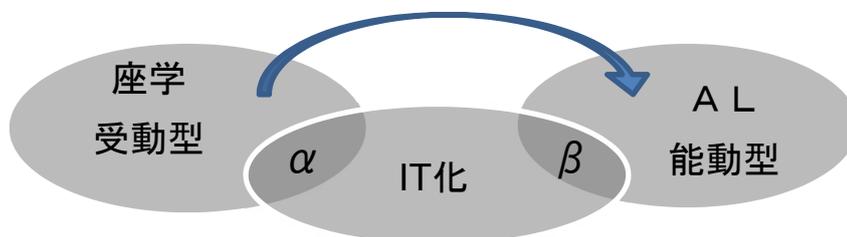


図 2・2 教育の IT 化における現状

受動型の座学形式の授業から、学生が自ら活動を行うアクティブ・ラーニング (AL) 型の転換が行われていると同時に、そこに IT という情報技術を取り入れることにより、そのシフトをスムーズに行わせようという考えである。しかしながら現状では、ここには大きな問題、即ち、新たな授業形態への着地点との乖離が存在する。座学の IT 化、たとえば授業コンテンツをインターネット上に置く手法や、課題の提出をインターネットで行うなどと言った方法、これが上図の α の部分にあたる。またアクティブ・ラーニングにおける IT 化、たとえば授業のビデオ撮影による分析や、インターネットを利用して共同調査を行うと言った例、これが上図の β の部分にあたる。この α と β は同じ IT 化という言葉でまとめられているものの、IT 自体の定義を、広義のものすなわちコンピュータ関連のツールを用いることが出来れば、それが IT 化であると錯覚しているところにも問題があろう。しかし本来の目的は IT 化を行うことでは無く、IT を用いることによっ

て、受動型の授業と能動型授業との乖離の幅を小さくすることであり、そこに IT を用いた新たな授業形態の着地点が存在するはずである。あくまで IT はそのツールであるにもかかわらず、IT を用いることでそれが達成できたと誤認しているにすぎない。したがって上図で言えば、 $\alpha$  と  $\beta$  が重なり合う部分を作ることが必要であり、それが本来の IT 化を進めた上での新しい授業形態であると言える。繰り返しになるが、IT という技術はあくまでこれらを助けるためのツールである。IT を用いることだけで新たな教育が為されているという錯覚を招いている点が悔やまれるのである。

ではなぜそのような錯覚が是正されないままなのであろうか。これは授業形態の方針の持ち方にあると推察できる。これまで座学が中心であった大学の授業に対して改革が叫ばれるようになり、アクティブ・ラーニングがその解決策として提言された。そのため、その成果が未だ長期的に分析されてその利点、問題点等が明らかになっていないにもかかわらず、多くの教員達が無批判に、あるいは無思慮に教育方法として採用したからである。前述の IT と同様、救世主であるかのように登場した手法を多くの教員がそのまま採用し、IT の場合と同様に中身のコンテンツが無いままに「アクティブ・ラーニング」という旗を掲げて実施しているために、本来可能であったはずのアクティブ・ラーニングの成果を十分に残せなかったことは、現状を見れば明らかである。さらにそれを IT 化するという方向が示されたために、こちらも、十分な吟味がなされないまま迷走している感が否めない。この状況は教員達が、出口の見えない暗闇の授業手法を、「良い方法がありますよ」という噂話だけに惑わされてその方向に一気に押し寄せている状況に過ぎない。原因は受動型の授業と能動型の授業の乖離にあるのであるから、そのバランスをうまく取ることによって、解決できる面が多いと考える。

しかし話は簡単では無く、今や IT だけではなく、そこにコミュニケーションの要素を加えた方法、すなわち ICT の時代へと突入している。コミュニケーションを導入するだけでなく、それを IT の力を借りて行おうとする方法である。この概念を図示すると、以下のようなになる。

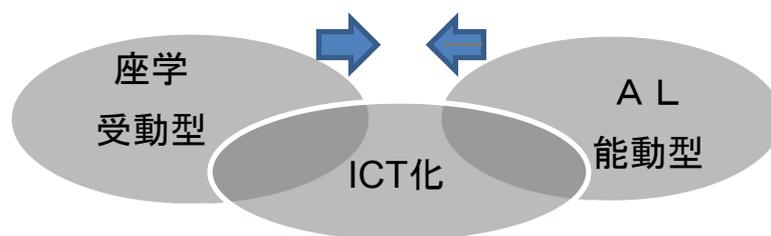


図 2・3 教育の ICT 化

上図は IT の場合 (図 2・2) よりも、座学と AL とを近づけて記している。このように ICT を用いることにより、その 2 つの乖離するものの幅を狭めようとしている。本来、授業という一つの場に教員と学生が構成員として存在しているものの、その乖離は大きいものであった。これは昔ながらの、教員は上位の存在、学生は黙って受講する受け身の存在、という考えが根強かったためであり、それが今でも残っている感は否め

ない。この考えが間違っているという考えに対して否定はしないが、これらは概念論になるために、今回は議論の対象とはしない。しかし教員と学生との間でコミュニケーションが必要なことは確かである。たとえば授業中に学生が理解できないことがあった場合、もしくは教員が誤った情報を与えた場合などには、その場ですぐに質問をしたり訂正したりすることの方が、クラス全体として授業を良い方向に修正することが出来よう。問題は、授業内におけるコミュニケーションを、なぜ IT を介して行わねばならないかという点である。実際に教員という人間と学生という人間が面前に接しているにもかかわらず、その間に IT という障壁を作ってまで対面させる必要があるのかという問題である。この点に対して論者は理解ができない。せっかくの対面授業の場を設定しているにもかかわらず、その間に IT を入れることによって対面を遠ざけてしまっている状況である。しかし IT は、前述のアクティブ・ラーニングの短所を補完することが出来る一面も存在する。アクティブ・ラーニング等の新しい授業形態は、少人数の授業ではその実行が容易であるが、受講生が大人数時の授業では実施が極めて難しい。コンピュータというのは単純作業に向いており、この利点を活かせば、教員と学生とのコミュニケーション、これを 1 対 1で行うことの難しい大人数授業時において、それを補完する役割として IT を導入すると、まさにその特性でもって IT が ICT となり、問題点を解決することが出来る。すなわち授業内で 1 対 1 の場を作り出すことを ICT に代理させ、その補完を教員が行うという手法である。目指す授業形態の方向性を図示すれば、次のようになるだろう。

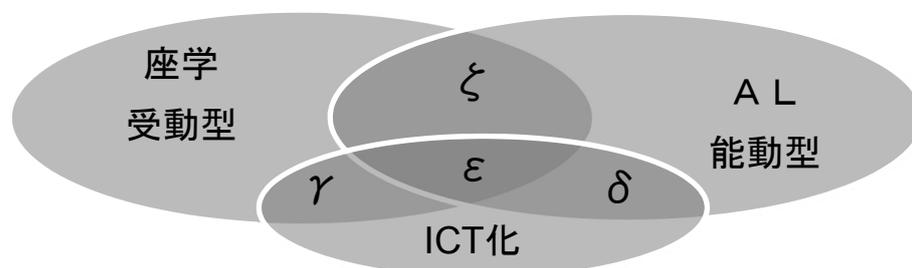


図 2・4 理想とする ICT を用いた教育

上のベン図において、座学とアクティブ・ラーニングを ICT によって行う授業、すなわち図の  $\gamma$  や  $\delta$  の集合部分が理想とされているのが、現在の教育の方針である。しかしながら本来、目指すべき姿はそこではない。ICT 化を目標としすぎるあまり、本来の目的である座学と AL の融合である、部分集合  $\varepsilon$  や  $\zeta$  の部分を見落としている。本当に目指す部分は、 $\varepsilon$  と  $\zeta$  の和集合である。全体として  $\varepsilon$  の部分集合を目指すのが最高の形であるが、この部分は 3 つの集合の交わり、すなわち積集合であり、実施が困難であることは言うまでもない。そこで座学と ICT の積集合からアクティブ・ラーニングの部分を除いた  $\gamma$  の部分や、AL と ICT の積集合から座学の部分を除いた  $\delta$  の部分を中心に、実際の授業が行われて来、また目指されて来ている。ところが本来の目標は、座学の授業でアクティブ・ラーニングを行うものであるから、座学とアクティブ・ラーニングの積集合である、 $\varepsilon$  と  $\zeta$  の部分との和集合でなければならない。すなわち、

これまで目標とされている教育（集合 P とおく）：

$$P = \varepsilon = \{x | x \in \text{座学} \wedge x \in AL \wedge x \in ICT\}$$

目指されている現状（集合 Q とおく）：

$$Q = \gamma + \delta \\ = \{x | (x \in \text{座学} \wedge x \in ICT) \vee (x \in AL \wedge x \in ICT) \setminus (x \in \text{座学} \wedge x \in AL \wedge x \in ICT)\}$$

本来の目指す姿（集合 R とおく）：

$$R = \varepsilon + \zeta = \{x | x \in \text{座学} \wedge x \in AL\}$$

と表現することが出来る。これは ICT 化ありきで ICT を行うことが主体となっている弊害であり、本来の目的に戻す必要がある。そのためには、これまで見過ごされてきた上図の  $\zeta$  の部分を機能させるべく、その手法を考える必要がある。その際に大切なのは、座学すなわち受動型授業と AL すなわち能動型授業のバランスであり、学生が受動型ばかりであってもいけないし、能動型ばかりであってもいけないという点である。これは ICT が導入されていても同様である。現状、図の  $\gamma$  と  $\delta$  で文字通り完全に乖離している。これでは統一した汎用的な教育手法の確立が難しいことは、数学的にも明らかである。 $\varepsilon$  および  $\zeta$  の和集合の部分で授業を行ってこそ、その真価が発揮出来よう。バランスが崩れ、ICT がメインになってきてしまっている現在、その修正を行うことが必要である。

### 3. 一解決手法としての L-learning

では上記の課題を解決するため、どのようにすればよいであろうか。問題点は、ICT を取り入れたことによって ICT ありきの授業になってしまったことであり、受動型授業と能動型授業のバランスであった。前稿で指摘したとおり、いま行われている授業の多くは、これまで行われてきた授業を IT や ICT でもって改めて置き換えただけのものであり、根本的な授業の改善、問題点の解決には至っておらず、教員や学生の手間をいわずらに増やしているだけに過ぎない。また能動型授業の多くは、大人数授業という条件下で運用することが難しく、学生が自発的に授業への参加を行う一般的な方法が求められている。そこで授業という枠を超え、大人数でもうまく運用されている例を見れば、コンサートや音楽 LIVE（ライブ、以下 LIVE とする）がある。たとえばあるアーティストが LIVE を行う場合、数十人単位のものもあれば、数千人、数万人、また屋外の大きなフェスティバルになると数十万人規模の LIVE も存在する。観客はこれらのサービスを楽しむために予約、チケット確保、支払いという手順を踏み、自主的に参加し、イベントを楽しみ、満足を得て帰宅する。ところが大学の授業では、受験勉強を行い努力して大学に入学し、授業料を支払っているものの、積極的に大学に通学して授業に参加し、知識や教養を身につけて満足を得ている学生が、どれほど存在するであろうか。現状ではむしろ、単位取得のために学生自身は、最低限の努力で済ませようとしている感も否めない。したがって学生が参加意欲、当事者意識を持ち能動的に授業に参加するためには、授業自体をいわば LIVE 化するという発想が必要ではないかと考えた。こ

の手法を L-learning と名付ける。そしてある授業において、2年間の試行を行った。

授業を LIVE 化するにあたり、まずは音楽 LIVE が行われている状況と大学の授業とを比較しつつ考察する。アーティストやプロモーター、所属事務所はツアーや公演を企画し、集客を行う。これは大学で言うところの学生募集の広報、カリキュラム作成、入試等であり、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッションポリシーに相当する。次に LIVE の内容は、授業の内容であろう。これはシラバスによって示され、学生は必修科目でない限りは、シラバスを参考にしつつ履修する授業を選択する。続いて LIVE のチケットを買わなければならない。人気アーティストであれば、そのチケットを購入するのも苦労をする。大学では履修登録にあたる。科目によっては事前登録や抽選があり、また時間割の都合等で、目的の授業を履修できない場合もある。LIVE でチケットが入手できれば、続いてその LIVE に参加をすればよい。大学で言う授業への参加、出席である。一般的な大学では 90 分の授業が 15 回で構成されている。最後の集大成が定期試験で、その結果が成績となり、単位修得の可否が決定される。LIVE においてはこの部分がないが、また当該アーティストの LIVE に行きたい、等がそれに当たる。授業においても、学期末のアンケート等がそれに当たるであろう。このように、LIVE と授業は似通っている点が多い。しかし LIVE に参加するかのように学生が授業に自主的に積極的に参加している事例は、少ないであろう。実習であったり毎回の授業が相当に楽しかったりと、何か特別な理由のある授業については、そうかもしれない。しかし残念なことにほとんどの授業は、学生は単位取得、また出席確保のためだけに授業に出ていると考えられる場合が多く、結果、私語やスマートフォンの操作、遅刻やいわゆる内職、睡眠と、実質的には授業に参加をしていないと言ったことになってしまう。これではせっかく授業料を払って大学の授業を受けに来ているのに意図することが実践できてないばかりか、時間の無駄でもある。そこで、授業を LIVE に近づける手法を考えた。授業を LIVE にたとえれば、教員はアーティストである。学生が自主的に授業に参加し、自ら積極的に発言し、教員はそれに応える。その相乗効果により、教員と学生のコミュニケーションが実現する双方向型の授業が出来るのではないか。そのために以下の手法をとった。

まず ICT を利用する利点は、学生の出席・リプライ等の「正確性・機密性を持った大量のデータ処理」である。出席に関しては、大学のポータルシステム等に備え付けの出席管理システムを利用する。これはたとえば教員が指定する暗証番号を学生が各自のスマートフォン等から入力することにより、その時間中に出席した学生だけを出席と見なすことが出来る。稿者はこの出席と、それに付随する単問回答として、毎回の授業における学生自身の理解度を 0~9 で入力させ、それを次回の授業の開始時に円グラフで開示した。同時に自由記述欄のコメントをスクリーンで映し、そのコメントへの反応やリプライを行い、大人数においても双方向授業を行った。いっぽう、授業コンテンツ自体としては、放送大学や Moodle、MOOK 等、有料・無料のデジタルコンテンツが豊富になってきている。これらのコンテンツは、相応な資金と人員を投入して作成されており、水準以上の内容を持っているため、この種の教材を活用するのも一つの方法であろう。しかし、教員が「生」、すなわち LIVE で授業をする利点は、そこでしか得られない「教員の活きた話」や「最新の情報」「教員の熱意」、またコンテンツとして「残せない話」等が

ある。これらはひとえに「人間性」であり、ICT のデジタル性に対するアナログ性と定義することが出来る。現代の学生たちは、物心つく頃からデジタルに慣れ親しんでおり、デジタル性に対しては意外性を感じない。逆にアナログな部分がなければ決して「楽しい」と思わないのではないか。そこがまさに LIVE であり、たとえば笑い話は自らがその場を共有して初めて楽しいと思うのであって、後で話だけ聞いても、その楽しさを十全に経験することはできない。稿者の主張する LIVE 授業とは、この点に着目したものであり、そのための方策を探るものである。授業ではこの部分を大切にしたい。具体的には授業の最後に、コメントシートを用いた。コメントシートは学修補助用 A4 サイズの厚紙シートであり、1 枚の紙の両面に学生からのコメント欄、教員からのコメント欄が各 15 回分ずつ記載できるように準備している。これを教員は初回の授業時に配付し、学生は毎回その紙にその日に感じたことや疑問、コメント等を手書きで記入し提出する。教員は次回までにコメントシートを閲覧し、学生全員にコメント・スタンプ・シール等を施し、次回の授業開始時に返却する。これにより、出席管理サイトの自由記述欄とダブルで双方向コミュニケーションを計った。質問が多かった点や、わかりにくかった指摘が多かった箇所については、授業の最初に時間を割いて復習をし、説明を行っている。なおコメントシートは毎回自筆で書くために、他人による代筆が出来ない点は、出席管理サイトの出席を補完しているだけでなく、機器の不調等の場合における、予備的な役割も果たすことが可能である。

しかしこれだけでは、双方向授業が授業の最初と最後だけに偏ってしまうため、授業時間の中間あたりで最低 1 回、学生を指名して答えさせるイベントを発生させる。これは LIVE でエプロンステージを利用したり、アーティストが舞台から客席に降り、客席の通路等を回ったりして観客と触れ合い、LIVE を一体化させるテクニックに似ている。授業における中だるみの時間帯を有効活用し、クラスを活性化させるために、ある 1 列を決定し、その列の一番前から後ろにマイクを回して答えさせる方法をとっている。その列を決定するに当たっては、スマートフォンのアプリケーションソフトを利用している。そしてただ答えさせるだけではなく、それなりに回答をした学生には、飴やシールなどちょっとした景品を渡すようにしている。この工夫で、学習意欲の低調な学生が「わかりません」という答えをすることがほとんど無くなったばかりか、寝ている学生は隣の学生が起こし、周囲の友人とも相談して景品をゲットするようにスマートフォンなどでヒントを探すようになった。また指名されなかった学生に対しては、当該の列が終わった後にそれ以外の回答を募集し、良い答えであれば同じく景品を渡すチャンスも与えている。ただこれは多大なる時間を取ってしまうため、授業の進行に余裕がある場合に限っている。その他、黒板を消す間や、問題を考えさせている時間には、時事的な話題を取り上げたりと、飽きやすい体質であると言われる今日の学生に対して、どんどんと学習の動機を与えていく「仕掛け」をこまめに加えている。

この試行をある授業において 2 年にわたって行い、LIVE 授業を取り入れる前と後でデータを採取し、その結果を分析した。教育効果の指標として、次の 3 点を評価基準とした。まず 1 点目は学生の授業への出席率である。出席回数については 15 回中、平均が 12.31 回から 13.05 回と増加しており、t 検定において P 値が 0.01 であることから、統

計的にも有意な差があると捉えられ、全体的に出席が伸びたと言える。2 点目としては最終成績である。受講者全員の平均点は 67.18 点から 62.95 点へと減少、合格者の平均点は 77.58 点から 75.46 点へ、また授業への合格率は 81.3%から 72.6%へと減少した。これは 2 年目の定期試験の問題数が多かったため、および受講生が 171 人から 463 人へと 2.7 倍に増加したためと考察するが、合格者のみの平均点は約 2 点の変化であり、さほど変化していない。3 点目として授業評価の結果である。授業の最終回に出席確認サイトにおいて独自に質問項目を追加し、1~5 の五段階評価によってデータを収集した。結果、平均点が 4.31 点から 4.43 点への上昇が見られたものの、p 値が 0.07 となり統計的には有意ではなかった。五段階で「1」「2」をつけた学生の割合はほとんど変化がないものの、「3」の評価が 15.00%から 8.33%と激減し、その部分が評価「4」(30.00%→31.67%)、評価「5」(52.14%→57.38%) と、中間層が上位にシフトしたと捉えることが出来、ある一定の成果が認められたと考えることが出来た。なお本試行の結果については、あらためて別論文において詳述する。

#### 4. 今後へ向けて

今回は受動型の座学と能動型のアクティブ・ラーニングの授業をミックスして創り上げる授業のありかたを、ベン図によってその位置づけを明確にした。その結果、ICT を取り入れることによって、本来必要である受動型と能動型のミックス部分ではなく、ICT と受動型授業、また ICT と能動型授業の部分が、決して交わることのない部分でそれぞれバラバラに進められていることが判った。したがって今後、ICT を用いる教育を続行して目指していく形態は、ICT を利用することによって、座学とアクティブ・ラーニングをどのようなバランスで取り入れていくことが最も効率的な授業を構成するか、という事を決めることであろう。すなわちこれは授業における、受動型と能動型のバランスの割合を決定する意思決定問題と捉えることが出来る。その手法としての ICT の取り入れ、あくまでこれは ICT の利用であり、「ICT を用いる教育」が前面に出ることによって本来の教育方針を忘れて、ICT がメインとなり救世主かのように取り違えてはならない。大切であるのは座学とアクティブ・ラーニングのバランスの決定である。その補助的役割として、どのように ICT が利用できるかと言うことを再認識し、授業改善を行っていかなければ、せっかくの情報技術を現実の授業へうまく取り入れることに失敗してしまうことが大いに危惧される。これは文部科学省が推進している「個別学習」と「共働学習」(参考文献[12])においても同様であろう。

最後に、今後の具体的な方針である。現在 ICT を利用して、教員側から学生側へのアプローチは多々行われている。しかし学生側から教員、また授業全体へのアプローチがうまく為されているとは感じない。提案する L-learning の手法により、そのバランスの帰着点をうまく探ることが出来、さらにそれに相応するアプリケーションソフトの開発が必要であろう。人は五感で物事を感じる。視覚・聴覚だけでなく、触覚・嗅覚・味覚を情報技術で補完して授業に取り入れることにより、五感を出来る限り活用し感性を研ぎ澄ませた授業の試行も考えている。今後も様々なアイデアを出し試行を重ねて継続し、改良を加えていきたい。最終的にアプリケーションソフトにより、汎用性を持たせたも

のの完成形を目指したい。

小論を為すにあたり、龍谷大学経営学部、稿者の授業を受講している学生の皆さんの協力を得ました。また龍谷大学経営学部、西岡久充准教授には本試行にご協力を賜りました。記して深謝申し上げます。

## 5. 参考文献

- [1]. 小林正樹：『ネットコミュニケーションを図った授業時間外教育の試行』，日本社会情報学会第 20 回全国大会発表，2005.
- [2]. 小林正樹：『ソーシャルネットワークワーキングサイトを用いた受講生管理』，日本社会情報学会 第 21 回全国大会 発表，2006.
- [3]. 小林正樹：『情報教育におけるクラス編成への取り組み』，愛知文教大学教育研究，第 3 巻，2012.
- [4]. 小林正樹：『情報リテラシ教育の変化と今後一クラス分類による学生の満足度とスキルアップの考察ー』，愛知文教大学比較文化研究，第 12 号，2012.
- [5]. 小林正樹：『高等学校教育への「意思決定」授業の導入』，愛知文教大学教育研究，第 5 巻，2015.
- [6]. 小林正樹：『ICT・IoT 時代の大学教育に関する意思決定方向からの考察』，愛知文教大学教育研究，第 6 巻，2016.
- [7]. 小林正樹：『大人数授業時の学生自発型 L I V E 授業の試行と分析』，私立大学情報教育協会 平成 29 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会 発表，2017.
- [8]. 文部科学省：『教育の情報化について一現状と課題一』  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afielddfile/2016/04/08/1069516\\_03\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afielddfile/2016/04/08/1069516_03_1.pdf)
- [9]. 文部科学省：『教育の情報化の動向一中期学習指導要領下の情報教育と教科指導における ICT 活用ー』  
[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000477739.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000477739.pdf)
- [10]. 文部科学省：『「2020 年代に向けた教育の情報化に関する懇談会」最終まとめ』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/07/\\_\\_icsFiles/afielddfile/2016/07/29/1375100\\_01\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/07/__icsFiles/afielddfile/2016/07/29/1375100_01_1_1.pdf)
- [11]. 文部科学省：『教育の情報化加速化プラン～ICT を活用した「次世代の学校・地域」の創生～』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/07/\\_\\_icsFiles/afielddfile/2016/07/29/1375100\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/07/__icsFiles/afielddfile/2016/07/29/1375100_02_1.pdf)
- [12]. 文部科学省：『平成 28 年度文部科学白書（第 11 章：ICT の活用の推進）』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpab201701/1389013\\_018.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/1389013_018.pdf)
- [13]. 総務省：『教育 ICT ガイドブック』  
[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000492552.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000492552.pdf)
- [14]. BRAVE ANSWER ウェブサイト（2017 年 7 月 13 日の記事）  
<https://brave-answer.jp/16317/>（2018 年 1 月 14 日現在）

## 高等学校日本史学習における翻訳歴史教科書の活用 —情報端末導入への期待—

稲垣 知子

### 1. はじめに

近年、高等学校地理歴史科学習指導要領及び解説では、日本史において、近現代史の学習が重視されるようになってるとともに、様々な資料を活用して生徒自身に考えさせることが求められるようになった<sup>(1)</sup>。その一方、近現代史の学習については、日本史 A・B とも「指導計画の作成と指導上の配慮事項」の中で、「客観的かつ公正な資料に基づいて、事実の正確な理解に導くようにするとともに、多面的・多角的に考察し公正に判断する能力を育成する」ことが求められている<sup>(2)</sup>。そして、「多様な資料を用い、異なった考え方を紹介することによって、(中略)生徒自身が歴史的諸事象の背景や意味を様々な立場から考察することができる歴史的思考力を養うようにすることが重要」とされている<sup>(3)</sup>。このため、教員には何を資料とするかや、生徒自身が疑問や課題に気付くよう、いかに資料を整理して生徒に与えるかといった教材面での工夫が重要になってきた。

しかしながら、日本史 A の目標とされているような生徒自身が「諸資料に基づき」、「現代の諸課題に着目して考察」できるための資料教材をみつけ、これらの指導を行うことはなかなか難しいのではないだろうか。

事実、筆者が過去に教員免許更新講習の講師を担当した際、現場の教員に対し、「諸資料に基づいて社会的事象を多面的・多角的に考察できる力をつけさせるための学習として、①どのような実践をしているか、②実践に当たって困難と感じている点、③上記授業を実践するため、どのようなサポートがあるとよいと思われるか」について、記述してもらったところ、②実践に当たって困難と感じている点として、時間的に1つの事象について、深く掘り下げることができないという意見がある一方、適切な資料がない、社会科教材を整えてほしいとの意見や、昔のことを学ぶという所にとどまりがちで、現代にまでつなげられないとの意見がみられ、これらの指導を行う上で、現場の教員たちが教材面で困難を感じている実態が明らかになった。

ところで、筆者はこれまで本学での日本史に関する講義、及び他大学の社会科・地歴科の指導法の講義の中で、我が国の歴史教育や歴史教科書の特徴を理解させるため、各国の翻訳歴史教科書を資料として用いた講義を行ってきた。この試みの中には、近年、学習指導要領で求められている①資料を活用し、②生徒自身に考えさせること、③多面的・多角的に考察する能力を育成すること、④現代の諸課題と近現代の歴史との関係を重視して考察させるようにするためのヒントがあるように思われた。

そこで、本稿では、これらの目的を達成するための教材として、各国の翻訳歴史教科書の利用を提案するとともに、その利用例を紹介する。

### 2. 翻訳教科書とその活用例

#### (1) 帝国書院『全訳世界の歴史教科書シリーズ』

筆者が講義で取り上げている翻訳歴史教科書は、1980～1983年に帝国書院から出版

された『全訳世界の歴史教科書シリーズ』で<sup>(4)</sup>、おおよそ1970年代前後の冷戦時代の教科書が使用されている。このシリーズでは、イギリス・フランス・ドイツなどヨーロッパの国だけではなく、中国・インド・ナイジェリア・トルコなどアジア諸国を含め、15カ国の教科書が取り上げられている。

講義では、このうち、アメリカ・ソ連・イギリス・韓国・中国の5カ国と、このシリーズにはないが、比較のため、日本の高等学校日本史教科書で最も採択率の高いとされる山川出版社『詳説日本史』の同じ時代の教科書を取り上げている<sup>(5)</sup>。

近年、世界各国の自国史教科書の日本語訳が出版されているにもかかわらず<sup>(6)</sup>、ここで30年以上前の『全訳世界の歴史教科書シリーズ』の教科書を取り上げる理由は、①世界各国の同時代の教科書を15カ国も同時に取り上げていること、②冷戦時代の教科書であり、各国がどのような立ち位置でどのような歴史認識でいたかを知ることができる資料であること、③冷戦時代の両体制を代表するアメリカとソ連の教科書が含まれていること、④取り上げる5カ国の教科書は、中等教育で使用された教科書で統一されていることである。

なお、比較に当たっては、①教育制度や教科書制度、②自国史と世界史をどう組み合わせで教えているか、③初等教育・中等教育など発達段階に応じて、どのように歴史を教えているか、④時代区分をどのようにしているか、⑤各国が重視している時代なども考慮する必要があり、講義ではそれについても解説しているが、本稿では、紙数の関係上、それについては省略する。

## (2) 取り上げた歴史事象と教科書記述

取り上げる歴史事象は、時代を近現代に絞ってもたくさん考えられるが、紙面の制約もあるので、ここでは、A 第二次世界大戦で日本が降伏を決めた原因と B アメリカによる日本への原爆投下、C 原爆投下による被害者数を取り上げた。

### A 第二次世界大戦で日本が降伏を決めた原因に関する各国教科書の記述とその認識

【資料1】は、日本の教科書の記述である。なお、傍線は筆者が付したもので、原爆投下に関する記事である。

#### 【資料1】日本の教科書の記述

戦勝から降伏へ …(略)… イタリアの降伏について、1945年5月、日本がたよりにしていたドイツも無条件降伏し、日本は孤立した。軍部は本土決戦をきめていたが、鈴木内閣はソ連を仲介とする和平工作をすすめていた。しかし2月、クリミア半島ヤルタにおけるアメリカ・イギリス・ソ連3国の首脳会議（ヤルタ会談）で、ソ連は対日参戦をすでに密約しており<sup>①</sup>、3国は7月のポツダム会談で対日政策を決定し、これをアメリカ・イギリス・中国の3国の名で日本の戦後処理方針と日本軍隊の無条件降伏を勧告するポツダム宣言として発表した。

日本政府が対応に苦しんでいるあいだに、8月6日アメリカが広島に、ついで9日長崎に原子爆弾を投下し、また8月8日、ソ連はまだ有効期限内にあった日ソ中立条約を無視して宣戦し、満州・朝鮮に侵入した。ついに、政府と軍首脳部の会議は、天皇の裁断によりポツダム宣言の受諾を決定した。8月15日、天皇のラジオ放

送で戦闘は停止され、9月2日東京湾内のアメリカの軍艦ミズーリ号上で、日本政府および軍代表が降伏文書に署名し、約4年にわたった太平洋戦争は終了した。

なお、教科書には、このほか原爆について、原爆ドームを含む広島の爆心地の惨状に関する写真が掲載され、そのキャプションとして次の説明がある。「**広島**の爆心地の惨状市の中央部にある産業奨励館（のちの原爆ドーム）の上空に投下され、約20万以上の市民の生命がうばわれ、また多くの人々が原爆後遺症で苦しめられている。ついで被爆した長崎でも、死者7万人余と推定されている。」

さらに資料として、ポツダム宣言の一、六、八、九、十三条の条文の日本語訳と七、十、十一、十二条の要旨が掲載されている<sup>(7)</sup>。

これによれば、日本の教科書では、第二次世界大戦で日本が降伏を決めた原因として、①アメリカの原爆投下と、②日ソ中立条約を破棄してのソ連の対日参戦の2つを上げている。

次に、【資料2】はアメリカの教科書の記述である。

#### 【資料2】アメリカの教科書

**最終計画** 6月連合軍の指揮官たちは、日本を敗北させるための最後の案を練った。彼らは日本に対し、すぐに降伏しなければ「徹底的な即刻破壊」に直面することになると警告した。日本は公的にこの警告を無視した。

そこで大統領は日本に対し、新兵器の使用を決定した。合衆国の科学者グループは数年にわたり、ひそかに原子爆弾の開発に取り組んでいた。それはかつて発明されたこともない最も強力な武器であった。爆弾は1945年7月16日、ニューメキシコ州アラモゴルドで実験された。

8月6日、1機のB-29「スーパーフォートレス」爆撃機が、日本の都市、広島に原爆を投下した。爆発は2万トンTNTの威力をもち、市内の建造物の80%を全壊した。残された建物もまた大きな損傷を受けていた。しかし最悪のことは、7~8万の住民が殺害されたことであった。それ以上に多くの人々が火傷を負い、傷ついた。そして何千もの人々が原爆症という新たな病気の犠牲者となった。それは人体の細胞や細胞組織に損傷を与えた。この病の後遺症は長年におよんだ。

**V.J.=デー** 3日後、第二弾目の原爆が長崎市に投下された。そこで日本政府は降伏を決定した。太平洋における戦争終結の文書は、1945年9月2日、東京湾上にあった戦艦ミズーリ号上で調印された。第二次世界大戦はここに終わったのである<sup>(8)</sup>。

アメリカの教科書では、まず最初に原爆投下の自国の正当性が書かれ、続いて原爆開発の過程、広島への原爆投下とその被害、次に第二弾が長崎に投下されたという事実と、その時点で降伏が決定されたことが書かれている。アメリカの場合、原爆投下が日本の降伏の原因とは直接的には書いてないが、事実経過として2つの原爆が投下された後、すぐ、降伏を決定したと書いてあるので、原爆が日本の降伏の原因と主張しているように思われる。一方、ソ連の参戦の事実については全く触れられていない。また、先の日本の教科書では、ポツダム宣言発表から原爆投下までを「日本政府が対応に苦しんでい

るあいだに」と捉えているのに対し、アメリカの教科書では「公的にこの警告を無視した」と捉えている点、原爆を投下した側、された側の認識の違いがうかがえ興味深い。

【資料 3】はソ連の教科書の記述である。

### 【資料 3】ソ連の教科書

**日本帝国主義—ソ連国民の敵** …(略)… 敵対的な行動とソ連領にたえず武力侵入の脅威を与えることによって、日本は、1941年4月に締結されたソ連邦との中立条約を実質的に踏みにじっていた。このことを考慮し、ソ連政府は1945年春に、日本側の責任により中立条約はその効力を失っている、と声明した。しかし、この警告も、軍国主義者に道理をわきまさせすることはできず、彼らは侵略的な方針をとり続けた。

7月末、アメリカ合衆国・イギリス・中国の政府は、日本に降伏の最後通告を行ったが、日本はそれを拒否した。…(略)…

### **極東におけるソ連邦の参戦** …(略)…

1945年8月5日、ソ連邦は帝国主義日本に対して宣戦布告した。ソ連国民の任務は、第二次世界大戦の終結を早め、わが国の極東に対する日本軍国主義者の攻撃のたえざる脅威を取り除き、かつて日本によって奪い取られた南サハリンとクリール諸島を祖国に取りもどし、連合国と協力して、日本によって占領された国々から日本の侵略者を追い出し、アジアの諸民族が日本帝国主義の圧制から解放されるのを助ける、ということにあった。このためには、関東軍と南サハリン・クリール諸島の日本軍を粉砕しなければならなかった。

ソ連邦が対日参戦をする直前の8月6日の朝、アメリカ軍の飛行士は、大統領H.トルーマンの命令に従って、広島に原子爆弾を投下した。市は雲のような煙と放射能灰におおわれた。数秒間のうちに広島は破壊された。いたるところに黒こげの死体が横たわっていた。8月9日、アメリカ軍は第2の原子爆弾を港湾都市の長崎に投下した。これらの都市に対する爆弾投下の結果、約50万人の人びとが死亡したり、不具になった。

日本の都市に対する原子爆弾の投下は、軍事的な必要によってなされたものではなかった。この野蛮な行為によって、アメリカ政府は、何よりもまずソ連邦を驚かせ、ついで、核の脅威によって世界支配を成し遂げようと望んだのである。すでに、1945年4月に、H.トルーマンはこう述べている。「もし、これ（原子爆弾）が爆発してくれれば、われわれは、あのロシアの連中に対する棍棒をもつことになるのだ、と私は思う。」

二つの原子爆弾は、戦争の結末に決定的な影響を与えることはできなかつたし、それらは日本の軍国主義者たちに戦闘をやめさせることもできなかつた。

**帝国主義日本の降伏** 8月9日の明け方、ソ連軍は、バイカル湖東岸地方からウラジヴォストークとクリール諸島に至る5,000kmにわたる戦線で、関東軍を攻撃した。モンゴル人民共和国も参戦した。中国人民解放軍も日本の侵略者に対する戦闘を活発化した。

帝国主義日本に対するソ連邦の戦争は、大祖国戦争の不可分の一部であり、その

継続であり、完了であった。

赤軍が攻撃に移ったことは、日本の支配層と軍部を絶望のどん底に突き落とした。8月9日の大本営会議で日本の首相はこう述べている。「今朝のソ連の参戦によって、わが状況は最終的に打開不可能のものとなり、これ以上戦争を続けることも不可能となった」と。

このように、極東の侵略者に対する勝利をおさめるにあたって、決定的な役割を果たしたのは、まさにソ連邦の国民であった。

中国・朝鮮・その他の国の国民は、ソ連邦の対日参戦を熱烈に歓迎した。東南アジアでは、民族解放運動がさらに広範に展開していった。・・・(略)・・・

8月19日から日本人は、降伏・投降し始めた。月末までに、赤軍は、敵の武装解除を完了し、4,000万人の人口をもつ中国東北地区・北朝鮮を開放し、かつて日本によって奪い取られた古来からのロシアの領土である南サハリンとクリール諸島を祖国に取りもどした。・・・(略)・・・(9)

ソ連の教科書では、初めの「日本帝国主義—ソ連国民の敵」の部分で、ソ連側は日ソ中立条約を無視したわけではないこと、さらに日本はポツダム宣言を拒否していたことを示し、ソ連参戦の正当性に触れている。次に、「極東におけるソ連邦の参戦」の部分には、ソ連の参戦とそれに先立ってアメリカによる原爆投下の記述があり、続いて、原爆の投下は軍事的必要性からではなく、アメリカのソ連に対する牽制であったことが、アメリカ大統領トルーマンの言葉を引用しながら記述されている。そして、その後、原爆は日本降伏の主たる原因ではないと明確に記述されている。さらに、最後の「帝国主義日本の降伏」の部分には、日本の降伏の原因はソ連の参戦にあることを、当時の日本の首相の言葉を引用しながら記述している。

このように、ソ連の教科書では、アメリカの原爆投下の事実は紹介しているものの、それが日本の降伏原因ではなく、ソ連の参戦が原因であるとしている。

【資料4】はイギリスの教科書の記述である。

#### 【資料4】イギリスの教科書

**第二次世界大戦，1939～1945** ・・・(略)・・・ 日本は、8月にアメリカが広島と長崎に最初の原子爆弾を落とす時まで、もう3か月もちこたえた。原爆で10万人以上の人が死んだ。そしておびただしく数えきれない人びとが、熱と炎と放射線のおそろべき爆発のなかで傷跡を残され、不具にされた。日本人は、ほとんど直ちに降伏したのである(8月14日)。・・・(略)・・・(10)

イギリスも、アメリカと同様、アメリカが広島と長崎に原爆を落とした後、ほとんど直ちに降伏したとしており、日本の降伏の主要な原因は2発の原爆にあると解しているように思われる。その一方、ソ連の参戦については書かれていない。

【資料5】は韓国の教科書の記述である。

#### 【資料5】韓国の教科書

**光復軍の国内進入作戦** …(略)…

しかし連合軍が日本に原子爆弾を投下したのち、1945年8月15日に日本が無条件降服をしたために、光復軍はその年の9月に予定していた国内進入を実現しないまま光復を迎えることになった<sup>(11)</sup>。

**民族の光復** …(略)…

世界制覇をねらって、いわゆる大東亜共栄圏の建設という妄想をいだいて、侵略戦争をしかけた日本は、1943年9月にイタリアが連合軍に降服し、1945年5月にドイツもまた降服すると、急に戦力が衰弱した。

特にその年の8月はじめ、日本は2か所で世界最初の原子爆弾の攻撃を受けると、戦意を失ってしまった。同時期にソ連が日本に宣戦布告をして参戦すると、日本は連合国側に無条件降服した。

光復を迎えた韓民族は、太極旗（テグッキ）をふりかざし、愛国歌を歌いながら、これがそのまま完全独立につながるものとかたく信じた<sup>(12)</sup>。

韓国の教科書では、日本が敗戦を決めた理由について、2カ所に、それも別々の章に記述されている。まず、初めの部分には、日本が原爆を落とされたのち無条件降伏したという事実が紹介されている。しかし、日本が降伏を決める原因という形で説明がなされているわけではなく、光復軍という朝鮮人の日本への抵抗勢力が日本に占領されている本国へ解放戦争をしかけようとしていたのに、それができないまま大戦が終わったことへの無念さが書かれている。次に、「民族の光復」の部分では、日本のポツダム宣言受諾により、日本の植民地支配から解放されたことが記述され、その後、日本が連合国に降伏するまでの経過が書かれている。そして、この事により、韓国が独立国家になれるのではないかと期待していたことが記述されている。

ここでは、日本の敗戦の原因について、①アメリカの原爆投下と②ソ連の参戦の2つについて触れられ、日本の教科書とほぼ同様の捉え方がなされているが、日本の降伏原因自体に関心が置かれているわけではなく、日本の降伏によって自国が日本から解放されたこと、独立が期待できることに関心が置かれている。

【資料6】は中国の教科書の記述である。

**【資料6】中国の教科書**

**抗日戦争の勝利** …(略)… [1945年：引用者補足] 8月8日、ソ連は日本に対し宣戦布告し、翌日、ソ連赤軍はわが国の東北の日本侵略軍を攻撃した。同時にソ連艦隊はサハリン南部と朝鮮および遼東半島などの海岸に進攻した。半月たらずでソ連赤軍は、日本帝国主義の関東軍100万人を消滅させた。

8月9日、中国共産党は声明を発表した。声明は、ソ連が日本に宣戦布告してから抗日戦争は最終段階に入ったが、中国共産党は中国人民のあらゆる抗日勢力に対し、全国規模の大いなる反攻を行い、ソ連やその他の同盟国と密接に協力し合って戦うと宣言した。二日目、朱徳総司令官は進軍命令を発し、各解放区の人民は反攻の大進軍を展開した。

そのころ国民党頑固派は、アメリカ帝国主義の支持のもとで、力を蓄えて、新た

な内戦を引き起こす準備をし、機をうかがって人民の勝利の果実を奪おうとしていた。国民党頑固派は「中央政府」の名を騙り、解放区の軍隊には「その地に駐屯して防備し、命令を待て」と命じ、人民軍が日本に対して反抗することを許さず、人民に対し頑強に抵抗するよう日本・傀儡軍に示唆した。人民軍は失地を回復する責任を認識し、国民党頑固派の「命令」を拒絶し、断固として日本・傀儡軍に対し進攻を展開し、投降を拒絶する日本・傀儡軍を殲滅した。冀熱遼解放区の人民軍は、北寧路に沿って東北に向け進軍し、ソ連赤軍とともに東北を解放した。華北・華中・華南各解放区の人民軍は、みな敵に対し積極的に進攻した。わずか2か月の間に、人民軍は197の都市を解放した。

中国人民軍の猛烈な反攻とソ連赤軍の進軍によって、8月14日、日本帝国主義は無条件降伏を迫られ、9月2日、正式に降伏文書に調印した。かくして中国人民は共産党の指導のもと、8年の久しきをへて、苦しい抗戦に勝利したのであった<sup>(13)</sup>。

中国の教科書には、①アメリカの原爆投下に関する記述はない。最後のまとめの部分だけみると、「中国人民軍の猛烈な反攻とソ連赤軍の進軍によって、8月14日、日本帝国主義は無条件降伏を迫られ、9月2日、正式に降伏文書に調印した」とあり、一見すると、日本が降伏を受け入れた原因は、②ソ連の参戦と中国の猛烈な反攻がきっかけと読める書き方になっている。しかし、中国の教科書では、「8月14日、日本帝国主義は無条件降伏を迫られ」と記述され、(中国にいた)日本軍はまだ降伏していないと捉えている。即ち、ここで、中国が降伏させたのは、8月14日以降中国領内にいた日本軍のことであり、中国の侵攻が太平洋戦争で日本を降伏させた原因とは記述していない点、注意が必要である。

以上、第二次世界大戦で日本が降伏を決めた原因について、各国の教科書の記述内容をみてきたが、ここには、①原爆を投下した側、された側、第三者による違い、②同じ第三者的立場であっても、大戦中植民地化されていた国とそうでない国、③大戦後の冷戦構造下での立場などにより、記述内容に大きな差があることが分かった。

【表1】は、それを整理し示したものである。これによれば、日本が降伏を決めた理由として、日本の教科書では、①アメリカの原爆投下と②ソ連の参戦を上げているが、それらの事実が紹介されていない国があることが分かる。①アメリカの原爆投下については、中国の教科書で、②ソ連の参戦については、アメリカとイギリスの教科書で全く触れられていない。即ち、アメリカ・イギリスは、日本が降伏を決めた原因をアメリカの原爆投下と捉え、ソ連の参戦の事実を記述しないのに対し、ソ連と中国は、日本の降伏の原因をアメリカの原爆投下ではなく、ソ連の参戦にあると捉えており、大戦後の冷戦構造下での立場によって記述内容に大きな差があることが分かる。このように、各国の翻訳教科書を用いた比較は、冷戦構造下の各国の立場を具体的に知る事ができるものと思われる。

## B アメリカによる日本への原爆投下の記述と各国教科書の認識

次に、アメリカの原爆投下の記述に関する各国教科書の認識についてみる。

まず、中国では原爆投下に関する記事が全くない。韓国では原爆投下の事実を「しかし連合軍が日本に原子爆弾を投下したのち」、「特にその年の8月はじめ、日本は2か所

で世界最初の原子爆弾の攻撃を受けると、戦意を失ってしまった」とそれぞれ1行ほどですませている。一方、日本は被爆当事国でありながら、「8月6日アメリカが広島に、ついで9日長崎に原子爆弾を投下し」とあるのみで、韓国とほとんど変わらないくらい短い記述になっている。

これに対し、原爆を落としたアメリカは原爆投下の正当性から被害の大きさまで、字数をかけて丁寧に記述している。冷戦構造下、アメリカと対立していたソ連の場合は、原爆投下への批判や被害の大きさも含め、かなりの字数を割いて記述している。また、イギリスは被害の大きさを中心に説明している。

因みに、各国の教科書本文における原爆の記述の文字数は、日本30字、アメリカ365字、ソ連441字、イギリス142字、韓国70字、中国なしである。どれを標準とみるかはわからないが、原爆被災国の日本の原爆に関する記述の少なさには驚かされる。

### C 原爆投下の被害者数に関する各国教科書の記述とその認識

【表2】は、【資料1～6】に基づき、原爆被害者の人数に関する記述を整理し示したものである。なお、ここでは教科書にでてくる数値を対象とし、「多くの人々」など抽象的な表現は除外した。表から、日本の教科書では、広島での死者が約20万人以上、また、長崎での死者は7万人余とされている。アメリカの教科書では、広島について、7～8万人の住民が殺害されたこと、何千もの人々が原爆症という新たな病気の犠牲者となったことについて記述はあるが、長崎についての記述はない。ソ連の教科書では、広島・長崎の死者と不具者の数として約50万人と記述されている。イギリスは、原爆で10万人以上の人びとが死んだとしている。おそらくこれは広島・長崎を含めてということであろう。一方、原爆投下の記事を記載していない中国はもちろんだが、韓国の教科書にも被害者数について記述はない。

【表1】第二次世界大戦で日本が降伏を決めた原因

国名	日本が降伏を決めた原因	
	アメリカの原爆投下	ソ連の参戦
日本	○	○
アメリカ	○	×
ソ連	△	○
イギリス	○	×
韓国	○	○
中国	×	○

備考：△は記述はあるが、原因とはしていないもの

井上光貞・笠原一男・児玉幸多ほか7名『詳説日本史(改訂版)』山川出版社、1978年、『全訳世界の歴史教科書シリーズ』全33巻、帝国書院、1980～1983年により作成。

【表2】原爆の被害者数

国名	原爆の被害者の記述
日本	[広島で]約20万以上の市民の生命がうばわれ[た] ついで被爆した長崎でも、死者7万人余と推定されている
アメリカ	[広島で]7～8万人の住民が殺害されたそして何千もの人々が原爆症という新たな病気の犠牲者となった
ソ連	[広島と長崎で]約50万人の人びとが死亡したり、不具になった
イギリス	原爆で10万人以上の人びとが死んだ
韓国	記述なし
中国	記述なし

備考：[ ]は引用者補足

井上光貞・笠原一男・児玉幸多ほか7名『詳説日本史(改訂版)』山川出版社、1978年、『全訳世界の歴史教科書シリーズ』全33巻、帝国書院、1980～1983年により作成。

このように、原爆の被害者の数も国によって異なっている。この数字の違いは、どの時点の死者を取っているか、あるいは死者と不具者との人数を合わせているかなどの違いのようで、数字を改竄したわけではなさそうであるが、数字の大きさによって読み手に与える印象が変わってくることは確かと思われる。その意味で、原爆投下国であるアメリカが少なく、被爆国である日本と当時の冷戦構造下でアメリカの対立国であったソ連で多く書かれていることは注目される。

以上、第二次世界大戦で日本が降伏を決めた原因とアメリカの原爆投下、及びその被害者数に関して、日本と各国が自国史教科書でどのように記述しているかをみてきた。

ここで紹介してきた歴史事象はシンプルな事象であるが、このように翻訳教科書を資料に各国の記述内容の違いをみることで、生徒自身が大戦後の冷戦構造化での立場などを具体的に知ったり、現代、なぜ文化摩擦が起こっているのかを考えたりすることができるように思われる。

### 3. むすびにかえて～翻訳教科書を活用した授業の実施と情報端末導入への期待～

本稿では、近年、高等学校学習指導要領で求められている、①資料を活用し、②生徒自身に考えさせること、③多面的・多角的に考察する能力を育成すること、④現代の諸課題と近現代の歴史との関係を重視して考察させることができるような教材の1つとして、各国の翻訳歴史教科書を利用することを提案するとともに、その利用例として、第二次世界大戦の際、日本が降伏を決めた原因と原爆投下について、日本と5ヵ国（アメリカ・ソ連・イギリス・韓国・中国）の翻訳教科書の記述を比較し紹介してきた。

ここで紹介した事象だけみても、①原爆を投下した側、された側、第三者による違い、②同じ第三者の立場であっても、大戦中植民地化されていた国とそうでない国、③大戦後の冷戦構造下での立場などにより、記述内容に大きな差があることが分かった。

各国の翻訳歴史教科書を資料として利用することは、自国の歴史教科書しかみたことがない生徒たちにとって、新鮮に感じられるとともに、各国では必ずしも日本と同じ認識で教えられているわけではない事実や相手側の見方を知ること、生徒たちが、現代、なぜ近現代史に関して様々な摩擦が起こっているのかを具体的に考える機会となるように思われる。

一方、複数の翻訳教科書を用い、読み比べるといった授業を行う場合、配布する資料が非常に多くなるという問題がある。というのも、歴史事象の説明は、前後の文脈を通して行われており、その文脈を無視して部分的に抜き出すわけにはいかないからである。また、複雑なテーマを取り上げれば取り上げるほど多くの資料が必要となる。さらに、ある歴史事象について他国ではどう書かれているかを生徒自身に探させ、比較させる場合には、生徒の人数分、複数の翻訳教科書が必要となる。このため、各国の翻訳教科書が教材として有効であるにもかかわらず、実施することが難しいという側面があった。

しかし、近年、政府の方針として、情報教育の重要性とともに、ICT環境に関する条件整備の必要性が指摘され、2020年には情報端末の「1人1台体制」が目指されているという。この情報端末（タブレット）を使用すれば、従来、実施が難しかった翻訳教科書を使った比較学習も可能になるのではないだろうか。それを期待したい。

註

- (1) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』教育出版、2010年、3頁、6～7頁。
- (2) 文部科学省・前掲『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』61頁、80頁。
- (3) 文部科学省・前掲『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』61頁、81頁。
- (4) 『全訳世界の歴史教科書シリーズ』全33巻、帝国書院、1980～1983年。
- (5) 井上光貞・笠原一男・児玉幸多ほか7名『詳説日本史（改訂版）』山川出版社、1978年。
- (6) 日本語訳された各国の自国史教科書のシリーズとして、明石書店から出版されている『世界の教科書シリーズ』（1998年～）、ほるぷ出版から出版された『世界の教科書—歴史』全28巻（1981～1985年）がある。前者は、2018年1月現在、韓国・中国・ドイツ・ポーランド・インドネシアを始めとする23カ国が、後者は、トルコ・中国・エジプトなど13カ国の自国史教科書が翻訳出版されている。
- (7) 井上・笠原・児玉・前掲『詳説日本史（改訂版）』319頁、320～321頁。
- (8) ヘンリーF.グラフ著・有賀貞・平野孝・青木怜子訳『全訳世界の歴史教科書シリーズ25 アメリカ』II、帝国書院、1982年、263頁。
- (9) ペ=イ=ポチョームキンほか3名著・倉持俊一ほか4名訳『全訳世界の歴史教科書シリーズ22 ソヴィエト連邦』IV、帝国書院、1981年、138～142頁。
- (10) R.J.クーツ著・今井宏・河村貞枝訳『全訳世界の歴史教科書シリーズ4 イギリス』IV、帝国書院、1981年、287頁、291～292頁。
- (11) 国史編纂委員会1種図書研究開発委員会編・井上秀夫・鄭早苗訳『全訳世界の歴史教科書シリーズ31 韓国』帝国書院、1983年、220～221頁。
- (12) 国史編纂委員会1種図書研究開発委員会・前掲『全訳世界の歴史教科書シリーズ31 韓国』228頁。
- (13) 人民教育出版社歴史編輯室編・小島晋治訳『全訳世界の歴史教科書シリーズ30 中国』II、帝国書院、1983年、255～256頁。

## 現代教育における康有為教育思想の伝承

The inheritance of Kang Youwei's educational thoughts in modern education

馬燕 王昕

### 要旨

近代中国教育史上、康有為の教育思想は重要な地位を占め、中国伝統教育の継承と発展ばかりでなく、彼が西洋の真理を学ぼうとする重要な構成要素ともなっている。康有為は創造的に德育、智育、体育の全面発展という近代教育綱領を唱道し、遠くはドイツに学び、近くは日本の方式を取り入れ、西洋資本主義教育制度の中国への導入の扉を開いた。彼は自ら教鞭をとり、教材を編纂、新式学堂を創設して、新しい道を切り開き、中国近代教育思想体系の創立に偉大な功績を残した。康有為の教育思想は、彼自身が主張した維新変法を通じて中国を改造する主要な手段でもあり、彼の「教育救国」思想の展開と実践でもあり、また、中国現代教育への伝承に欠かせない重要なファクターでもある。

キーワード 教育思想 現代教育 伝承 教育救国

### 一. 師範家：長興学舎から万木草堂まで

康有為の教育思想は根源が深く、影響も大きなものであった。南海の康氏一族は教育事業を起し、代々この職務に関わってきた。祖父の康賛修は、かつて広東省欽州学正や連州訓導を歴任して、鄭朱の教えを忠実に守り、嶺南の伝統教育師範家として世間の人々に「連州公」と崇められた。幼い時期から、少年康有為は常に祖父のそばで読書、読経をし、祖父は少年康有為を丹精込めて教え、厳格かつ封建的な伝統教育を授けていた。「三綱五常」を中核的な内容とした封建的な倫理道徳は、幼少期の康有為の心の中に深く刻み込まれた。

康有為は「読書して役人になる」ことを信奉する封建的な大家族に生まれた。彼は見聞が広く、記憶力が優れ、一度目を通せばすぐ暗誦でき、「十一歳の時に文章が書け、十二歳の時に『伝記』の閲覧ができた（十一歳能文，十二歳伝記）」と自慢している。また、周囲の人々からも神童と見なされていた。しかし、昔から神童の多くは孤独である。康有為は『大学』、『中庸』、『論語』及び朱子が注釈した『孝経』を熟読したが、生まれながら八股制芸を好まず、広範囲の書物を自由奔放に読み漁り、起伏・変化に富んだ詩文を書くことが好きであった。特に経説、史乗、考据関連の本を閲読することが非常に好んだ。したがって、十四歳の時から家長たちに促されて童試<sup>[1]</sup>に参加するにはしたが、文章の内容が題目と合っておらず、また古い紋切り型の八股文体が得意ではなかったため、この「神童」も度々試験に落第することになった。

科挙への道程で何度も挫折させられた康有為は、次第に次のような考えを持つようになっていった。即ちこのように文盲が蔓延っている国に於いて「救亡図存」を図りたいなら、最も重要なことは知識や意識のある人材の育成であるということに悟ったのである。彼は「国民が愚なるが故に、人材が乏しいのだ。別に新たな国を創るだけの人材でなければ、国を救うには不十分であることが分かったので、初めて粵城に帰り講義することに決めた（以国民之愚，而人才之乏也。非別制造新国之才，不足以救国，乃决归讲学于粤城）」<sup>[2]</sup>。彼は教育に従事することこそが政治維新活動及び中華振興の手段であると考え、「天下の事を任せ、中国の新たな世界を開こうとするならば、早急に教育するよりほかない（欲任天下之事，开中国之新世界，莫亟于教育。）」<sup>[3]</sup>と固

く信じていた。

1890年(清光緒十六年)の春、康有為一家は広州に転居した。弟子の陳千秋と梁啓超の協力もあり、長興里邱氏書屋(現在の広州市中山四路長興里3号)を借り、正式に学堂を創設して、長興学舎と名付けた。当時広東の優秀な人材と言われていた韓文舉、梁朝傑、曹泰、王覺任、麦孟華、陳和澤、林奎などの青年たちが相次いで入学して、長興学舎の第一期生となった。

長興里は広州にある小さな横丁である。滑らかな細長い板石を敷いた路面、通りに沿って巧みに配置された家屋、邱氏書屋がこの横丁の中深くに隠れている。ここは以前広東の邱姓家族の読書人が広州に科挙受験しに来る時に仮住まいとし、読書した処である。清の中期、嘉慶年間に建てられ、前後三進の大邸宅である。周りは高い塀に囲まれ、家屋が広く、荘厳な雰囲気を持っている。正門の上一枚の青い石板が嵌められ、上に「邱氏書屋」と大きく彫り刻まれている。石段を上ると正堂がある。堂屋の中には4本の赤色の丸柱が屋根を支えている。大広間は広々として明るく、正に康有為が元気を奮い起こして講義するに理想的な教室である。この年、康有為は満三十四歳になり、元気に溢れていて、自信満々であった。彼は中肉中背で、壮健であった。顔色が薄黒く、額が広く、上唇には揃えた髭を蓄え、眉宇の間に丈夫ぶりが現れている。歩く時には勇ましい武人風で、師表的な気概が見られた。彼は黎明に起床し、シルクのガウンを着て、居住の場である雲衢書屋から長興学舎まで歩いて行き、一心不乱に、「学生の皆さんと日夜について学業を究め、大いに求仁の義を呼び起こし、中国や海外の古典、中国を救う方法に関する講義した(与诸子日夕讲业, 大发求仁之义, 而讲中外之故, 救中国之法)<sup>[4]</sup>」という。康有為は毎日講義する時には、講堂の高处に座り、教科書、教案を使用することなく、驚くべき記憶力に頼り、古代の例を挙げて現代の問題の論証を行ったり、伝説を称賛引用したり、物事の起源、発展、結果を探求したりして、中国と海外の事情を学生たちに完全に理解させ、講義を始めたかと思うと、すぐに半日経ってしまったという。彼は博覧強記かつ雄弁で、大海が波を立てているように、黄河が激しい勢いで流れるように、滔滔と自説を述べ立てた。誠に人を教え導いて倦うむことがない、まさに一代宗師と称するに足りる人物であったと言えよう。

康有為の下に学問を探求しに来る人が増加し続けたため、彼の講義する場所は何度も移転した。1893(清光緒十九)年、広府学宮仰高祠(現在の広州市工人文化宮)に移転した。当時の入学者の人数は100人に達し、陳千秋と梁啓超を「学長」(責任者)に当てた。入り口には扁額を一枚飾り、上に「万木草堂」という四字を大書した。1897(清光緒二十三年)年の夏、万木草堂は全盛期を迎え、「当時は学問しようとする者が大いに集まったため、昼・夜講義することになった(时学者大集, 乃昼夜会讲。)<sup>[5]</sup>」と、康有為は当時の盛況について欣然として描写している。康有為は困難を乗り越え、それ以前の士大夫とは異なる変法維新の人材を育成していった。万木草堂は世間の人々に、中国資産階級初級レベルの新型学校が広州でスタートしたことを告げたと言ってよいであろう。

1891年の長興学舎創設から、戊戌変法時期となる1898年に万木草堂が清政府によって閉鎖されるまで、康有為は広州で約八年間学校を開設していたことになる。この八年間の中には、康有為が受験のために上京したり、或いは他の土地に旅行や講義しに行くために、何度か広州を離れることもあったが、これらの理由によって万木草堂の学生たちへの授業は一度も休むことはなかった。学生たちも欠席せず、依然として規則通りに学校生活を送り、勉学を続けていた。康有為はよそへ出かける前には、毎回学生たちに課題を残しただけでなく、閲覧書籍まで指定して、戻ると宿題の確認や個別談話などの方法を使って指導を行っていた。学生たちも康有為不在の期間

に集まって議論をしたり、各自が学習中の収穫を演述したり、相互討論をしたりして、朝から晩まで倦まずたゆまず学習をし続けていた。康有為のこのような、学生たちの相互学習力と独立思考力を育成し、さらに学生たちの学習に対する情熱を呼び起こそうという教育指導法は、現在注目されている「アクティブ・ラーニング」学習・指導法とよく似ている。万木草堂学生であった張伯楨は「先生はあちらこちらに講義をしに行き、外遊の日も多く、草堂にいる日は少なかったが、質問答疑などはその都度書簡を通じて行われていた。(先生四方讲学，出游之日多，在草堂之日少，析疑答问，时以书札往来。)<sup>[6]</sup>」と追憶している。康有為が帰って来ると、またいつものように朝から晩まで講述があり、放言高論したりして、聞く者全員、感動しない者がいなかった。

康有為は自ら創設した学堂では、総監督(校長)であると同時に、総教授(教員)でもあった。彼の教授内容は新鮮であり、教授態度も誠意があり、さらに教授方法も理論と実際とを結びつけたものであった。彼は毎回席に着いて講義する前に、必ず鼓を三回打たせた。学生たちはこの鼓声を聞くと四隣からどっと学堂になだれ込んで来る。受講者の人数はいつも百或いは二百名を超え、空いている座席がなくなり、満員であった。康有為はこの状況に非常に満足して、いっそう自由奔放になり、笑いを交えながらますます興に乗り、あたかも誰も見ていないかのような、自然な表情で講演していたという。梁啓超は、「其の授業は、順を追って上手に教え導き、至誠を尽くし、孔子が所謂人を教え導いて倦むことがないかのようである。其の講演は、海の潮のように、獅子吼のように、学ぶ者の智慧の震動を与え、驚くほど感動させ、聞く者にとっては生涯忘れられないものとなった。また、何度も繰り返して説明することによって、受講者の理解が深まり、楽しく道理を整理することができ、心から承服するようにさせた。(其授業也，循循善诱，至诚恳恳，孔子所谓诲人不倦者焉。其讲演也，如大海潮，如狮子吼，善能振荡学者之脑气，使之悚息感动，终历不能忘，又常反复说明，使听者涣然冰释，怡然理顺，心悦而诚服。)<sup>[7]</sup>」と追憶している。もう一人の学生張伯楨は、「先生は広くいろいろな書籍を総合して読み、諸子百家を貫き、中国と西洋文化の交流に精通し、新旧の特長を参考にしていた。私は入学してからいつも記録を取り、長い間(の記録が)積み重なって帙になった。時には復習して、先生の講義を回想した。先生の講義をひどい雨降りの中の夜明けの日差しのように感じていた。(先生博综群籍，贯穿百氏，通中西之邮，参新旧之长。余从学之余，辄为笔录，积久成帙，时而温习，回念师门，犹不胜时雨晞阳之感。)<sup>[8]</sup>」と感無量で書いている。康有為の学術上の遠見卓識と熱心に教える教育精神は、学生たちに忘れ難い印象を残したようだ。

万木草堂の教育革新事業の影響は、中国国内で日に日に拡大して行くと同時に、何人かの外国人志士にも支持され援助されていった。日本の兵庫県美方郡出身の野田橋次は、若い頃東京専門学校で勉強していたが、康有為の主張に同調し、万木草堂の教員として招聘され、同時に康有為に師事して学問を研究していた。戊戌政変の際、彼は万木草堂の数十名の学生の香港への逃亡を護送しただけでなく、康有為の日本への亡命にも援助の手を差し伸べた。これは決して忘れてはいけない歴史的な事実である。

康有為の一生には大規模な講義時期が三回あったと考えられる。一回目は広州の万木草堂に於けるもの、二回目は桂林広仁学堂に於けるもの、三回目は上海天游学院に於けるものであった。1923(民国十二年)、康有為が済南と青島で孔教会を創設する際に、現地の有力地主や退職官吏と曲阜大学の創設準備について検討したが、山東の軍閥に排斥されたため、計画は滞り、そのまま棚上げになってしまった。曲阜大学の創設する構想は実現できなかったが、その経験は後の上海での天游学院創設の際に生かされ、その思考の基礎を築いた。1926(民国十五年)、康有為は

上海愚園路 194 号にて万木草堂式の小型学堂の天游学院を創設した。康有為は自ら院長兼講義主担当を務め、龍澤厚に教務長兼経学の講義、況周頤に詩曲の講義、阮鑑光に日本語の講義、羅安に英語の講義を任せた。また、専門的な学問を教える教授を数人招聘し、相当に学問のある青年たちを集めた。講演に討論を加える教授法により、学生だけでなく教員も一緒に向上できるように画策した。現存の活字版「天游学院案内（天游学院简章）<sup>[9]</sup>」を見てみれば、康有為の学堂の運営目的と内容を伺い知ることができる。康有為はこの案内の中で「本学院は最も高度な学術研究院であり、天地人物の理論道理を研究して、天下国家と身心に奉仕することを主な目的とする（本院为学术最高深之研究院，以研究天地人物之理，为天下国家身心之用为宗旨。）」という標榜を打ち出している。カリキュラムの設置を見ると、中国の伝統的経学、儒学と史学、英文、フランス語、ドイツ語、日本語などの科目が設置されていることから、ある程度の中国及び西洋の教育をまとめようとしていたことが分かる。受験生に関しては、康有為は特に台湾の日本統治に反抗する愛国志士の林奄方と陳鼓徴を評価して抜擢という配慮を見せている。康有為は彼らに旅費を送金して、密航によって台湾から脱出できるよう援助しただけでなく、二人を自分の家に住ませ、偽名を作って登録させた。また、気前よくこの二人の台湾人学生の学費を免除すると同時に、彼らに生活費まで提供して、愛国一家という広い心で彼らを保護していた。天游学院は学生人数が少なかったこともあり、康有為が逝去した後すぐ廃校となり、学生たちの在学期間は、合計一年未満という短い期間ではあったが、ここに学んだ学生たちはその後あらゆる方面で祖国に貢献していくことになる。

## 二. 教育考察：「遠くはドイツに学び、近くは日本の方式を取り入れることによって、学制を定める。」

中国の近代史において、馮桂芬、王韜、鄭観応など著名な思想家が科挙制度を変え、学校を興し、洋学を学ぶという教育主張を掲げた。康有為の教育に対する貢献は系統的に西洋で有効的だと確認されていた大学、中学校、小学校の学制を中国に紹介し、中国は直ちにこの新式教育制度を取り入れ、普及すべきだと主張したことにある。彼が戊戌の年に書いた多くの文章と上奏文の中には、西洋教育制度の導入に関する箴言や率直な論述が満ち溢れ、自分自身の教育思想を鮮明に表明し、オープンな性格を持たせ、その上で近代中国資本主義教育制度の確立のための理論基礎を定めていることが分かる。

西洋教育制度の考察を通じて、康有為は教育制度が人材育成の鍵になると認識した。欧米や日本が非常な速さで勃興してきた原因は、すべて教育重視と国民に智慧を授け、自分の国の状況に相応しい教育制度を制定したことにある。彼はそれらの国々の児童が六歳、七歳になると全員が学校に入学していることを自分の目で見た。入学しない者がいればその親が責任を追及されるという義務教育制度のため、どこにでも小学校があり、国語の読み書きができる比率が七十パーセントに達していた。そのような教育先進国の中でも、アメリカの学校の経費は八千万までにのぼり、イギリスの大学生の人数も一万余り居たのである。特に新進国であるドイツと日本は、教育重視と知識普及を国勢の駆動力と見なし、優れた教育システムを設けている。この二つの国の教育制度は中国が学ぶに値する。康有為は「今の各国の教育は、ドイツほど深いものはなく、国民の立場からもまたドイツ式教育に賛成する。日本とは同文の近隣であるため、日本の教育方針を選択してもよい。遠くはドイツに学び、近くは日本の方式を取り入れることによって、学制を定めて欲しい。（今各国之学，莫精于德，国民之义，亦倡于德，日本同文比邻，亦可采择。请远法德

国、近采日本、以定学制。)<sup>[10]</sup>とはっきりと主張した。

康有為はドイツ式教育普及システムの導入を提案して、欧米に追随して学び、教育事業の発展に全力で尽くすことを決意した。彼は中国ではちょうど明時代に当たる時期に、欧州が先駆けて近代教育の殿堂建設を完成して、全国民教育普及の智慧の扉を開き、貴族の教育を受ける特権及び文化を独占するという制度を廃止したと考え、さらにドイツの約百年の教育発展及びその学制の構造を「過去の百年間に、文学が盛んに行われ、プロシア先王であるヴィルヘルム 1 世はフランス政治理論家のウォルター氏を師として招聘し、サンサーシ宮殿に住ませ、彼に就いて習っていた。また、スイスのペロスキー氏を招聘して、国民学を創った。郷には皆小学校を建立させ、全国の七歳以上の国民に必ず入学することを命じ、文学、歴史、算数、輿地、地理と歌樂を教え、八年間で卒業させた。入学しない者がいれば、其の父母を嚴罰に処した。県立中学校には、十四歳にして入学させ、科目数を増やして教え、特に深い学問を持つ者に各国の文章の教授を兼任させ、必ず応用的な科目を設けた。初等科は二年間、高等科も二年間の学期が設けられた。初等二年の者は、必ず中学校を卒業しなければならない。入学してからは専門学者のもとに入り、教える聞くことになる。専門とは、農、商、鉱、林、機器、工程、操縦などである。凡そ一事一芸に秀でた者には、皆学問あり、専門家となっている。中学校専門学校の卒業者は全てに皆大学に入学することができる。授業科目は経学、哲学、音律学、医学など四科目である。そのようにして各国は、プロシアの国民学を手本と見なし、これを手本とするのである。(近百年間、文学大兴、普之先王大非特力、館法名士窩多于其生苏诗宫而师之、聘柏罗斯其于瑞士、而创国民学、令乡皆立小学、限举国之民、自七岁以上必入之、教以文史、算数、輿地、地理、歌乐、八年而卒業、其不入学、罰其父母。县立中学、十四岁而入、增教诸科尤深者兼各国文、务为应用之学。其初等科二年、高等科二年。初等二年者、中学必应卒業者也。自是而入专门学者听之。专门者、凡农商矿林机器工程驾驶、凡人间一事一艺者、皆有学、皆为专门也。凡中学专门学卒業者、皆可入大学、其教凡经学、哲学、律学、医学四科。自是各国、以普之国民学为师、皆效法焉。)<sup>[11]</sup>と詳しく紹介した。

これでわかるように、教育の普及は国家にとっては、物質技術に関しても、文化精神教養に関しても、これらを基礎としている強大な軍事力の形成に関しても、極めて重要な決定要素である。康有為はこの事をはっきり認識した。

中でも、日本の教育制度を参考することに関しては、康有為の思考は更に周到で緻密であった。彼は日本では小学校の普及と、初等教育の重視が、国民教育の中にしっかりと根付き、その制度が機能を発揮していると考え、「日本は国民に六歳で必ず入学させ、男女共教で取り残された者が一人もなかった。今に至って既に三十年が過ぎ、人材は日増し多くなり、著述の数も森の木ほどある。農、工、商、兵はすべて教育を受けているので、耕植業、製造業、運送業が日に日に洗練されて行き、国が急に強くなれた原因はここにあるのだ(日本汲汲于限民六岁入学、男女并教无一人之遗、至今三十年、人才蒸蒸、著述如林。农工商兵皆已有学、故耕植、制造、转运之业、日益精新、骤强之故由此哉!)<sup>[12]</sup>と述べている。

康有為は『日本変政考』に「日本が急速に強くなった理由は教育事業を興したことにある。その方法は、学制の設定、近代的な学校の設立、書籍の翻訳、海外への留学、学会の創設である。この五つの方法はいずれも国民に知識を与えるためのものである。五つとも必要不可欠である。(日本之骤强、由兴学之极盛。其道有学制、有书器、有译书、有游学、有学会、五者皆以智其民者也、五者缺一不可)<sup>[13]</sup>と、具体的に日本の教育に倣う内容を提出した。この五つの内容はすべ

て明治維新政府の教育内容から取り入れたものである。日本は明治維新の後、欧米教育モデルを追い求め、非常に短い期間に智民強国の効果を収めた。康有為は日本の教育モデルに習い、中国の愚かで後れた局面を変えようと力を込めて主張した。彼は「西洋の強さは人材によるものである。人材は学校から出る。日本人は変法する際に、これを重視して、外国から専門教員を数十人招聘した。小学校は五万校以上あり、他の学校はすべて五大州の事を兼ねて教えている。また、留学生を大いに派遣して、帰国後に登用する。数年のうちにこのような効果を手に入れている。

(泰西之強、由于人才、人才出于学校、日人变法、注意于是。大聘外国专门教习至数十人、小学有五万余所、其余各学、皆兼教五洲之事。又大派游学之士、归而用之、数年之间、成效如此。)<sup>[14]</sup>と羨望していた。この文書からわかるように、康有為は日本の教育の成功経験を手本としようとする際に、中国の伝統的な優秀文化と西洋の先進文化、書物による知識と科学実験、学校教育と社会教育とをそれぞれ結合して、自分の教育思想に開放的、実測的、普及的な特色を追加させ、中華民族全民の素質向上のための智慧が満ち溢れる教育の道を計画した。康有為は「たった三つの島の地域だけで、吾が国の十一倍もあり、また大学堂は七区域にあり、それは首都部に限られたものではない。国で論じれば、大学堂は七十区域あるべきなのだ。例え七十区域なくでも、上海、広東など天下輻輳な所には、学者養成のための大学堂を設立すべきである。日本の小学校の教科書は大変詳細であり、官立学校、公立学校の費用は千万に至り、それらは官庁から補助を出している。小学生の人数は五十万余りいる。その中には幼稚園、寺子屋、聾啞学校などは含まれていない。その学費は我が国を遥かに超えている。(以区区三岛地、当吾国十一、而大学堂七区、盖不以京城限也。若以吾国而论、则大学堂应有七十区矣。纵无七十区、而上海、广东等天下辐凑之所、亦应立为大学堂、以教学者。其小学教科书至精详矣、其官学公学所费至千万、乃至官给补助、小学者亦五十余万、而幼稚园、蒙学、盲哑学尚不在内、其学费过我多矣。)<sup>[15]</sup>と述べている。

康有為は日本の教育効果が顕著である原因は全国を重視することにあると明確に指し示した。彼は特に日本の女子教育の成功と発達について、「日本の変法もまた女子学生を重視し、女学生は二百万余りまでに、女教員は千人余りまでに至った。女学校も千校以上あり、其の教授法は西洋と大体似通っている。それは国民の多愚寡智を心配するからである。故に教育は広まり、男女関係なく皆が学ぶことができるようになった。(日本变法、亦重女学、女生徒至二百余万。女教习至千余员、女学校至千余所、其教法与西国略同。盖恐其民之多愚而寡智、故广为教育、使男女皆有所用。)<sup>[16]</sup>と賞賛した。康有為は人道主義者である。彼はずっと中国、世界の女性の不幸な境遇に同情し、智慧なら、女子は男子にひけをとらないだけでなく、人類への貢献さえも男子を超えているのに、男子は力の強さで女子を社会の最下層に押し込み、彼女たちの教育を受ける権利を剥奪してきたことは不公平だと考えていた。康有為は自分の娘に知識を教えるだけでなく、外国語も学ばせた。彼は戊戌年間に、「女学提唱」を声を大にして呼びかけ、中国二億の女性の教育を受ける権利の獲得のために努力した。まさに近代中国という世界の中で、女子教育を提唱する先鋒者となった。康有為が主張した男女平等思想の影響を受け、中国各地で不裹足会、天足会、女学会が組織され、さらに上海では務本女学塾や経正女学などの女学校も誕生した。康有為は近代中国に西洋教育制度を導入した理論家というだけでなく、自ら西洋教育制度の実践を普及しようと、先頭を走っていたのである。

### 三. 教育創新：德育、知育、体育の全面的に発展させる新しい教育綱領の提出

教育目的を明確した後、教育内容の規範化及び学生たちの学習の拠り所として、康有為は自分

がマスターした中外教育史資料に基づき、中外古今の教育の優れた点を融合して、1891（清光緒十七）年に自ら取り決めた『長興学記』を学則とし、「教育綱領」、「学科」、「科外学科」に分け、学生を対象とする学習指導の要綱とするべく、教育大綱を打ち立てる任を担った。「教育綱領」は「道に志し、徳に拠り、仁に依り、その上で游芸・豊かな教養を身につけると言う四つの言葉を綱領とする（志于道、据于徳、依于仁、游于艺、四言为纲）<sup>[17]</sup>」。「四綱」の下には若干の学科を設け、それぞれ「德育」、「智育」、「体育」に属させる。康有為は中国の伝統的な教育思想をそれぞれ德育、智育、体育に帰納したのである。このような德育重視の方針は康有為の創造発明である。康有為は、中国教育史上初めて、学生が德育、智育、体育の三つの面で全面的発展しなければならぬと言う教育思想を明確に提出しただけでなく、身をもって体験し努力実行して、この進歩的な教育思想を実践に移したのである。我々が今日享受している現代的な教育科学体系は、近代教育の先駆者である康有為などの教育的智慧や要素を伝承しているということを認識しなければならない。

德育については、康有為は『長興学記』の中で、学生向けの格物、節操、慎独、養心、習礼、検撰威儀、敦行孝悌、崇尚矜恤、同体肌溺など伝統的な思想、道徳の教育を提出している。康有為が提唱したこのような善言嘉行は、中華民族の優良道徳でもある。

智育については、康有為は『長興学記』の中で学生に義理、経世、考証、辞章、礼、楽、書、図、銃の知識の学びを提出した。所謂「義理之学」というのは、人立の義と天命の理についての学説である。カリキュラムの主な内容は儒家哲学と仏教哲学、及び周秦、宋明各朝の哲学流派を含むだけでなく、西洋哲学思想にも及んだ。所謂「経世之学」というのは、歴代の損益得失を研究して、通変宜民を求める学説である。カリキュラムの主な内容は政治原理想、中国政治沿革得失、政治実際応用と群学（社会学）を含む。イギリス学者のハーバート・スペンサーは西洋の最も優秀な資産階級社会学者の一人であるが、二十世紀の始め、『社会学』が学問として中国に伝来した。当時、社会学はまだ単に一つの新しい学問に過ぎなかった。康有為は社会学を重要な学問と見なし、教育と研究科目に入れ、政治学原理と同等に重視していた。康有為のこのような考え方は当時の社会改革のニーズに適応していたため、学術界では「康有為は『社会学』学科を導入した最初の中国人である（康有为是传入《社会学》学科最早的中国人。）<sup>[18]</sup>」と認めた。「考証之学」というのは、即ち経学、史学、典故についての学説である。カリキュラムの主な内容は中国の経典、中国の歴史、世界の歴史、地理、数学、物理を含む。「辞章之学」というのは、即ち散、駢、銘、賛、詩に関する学問である。カリキュラムの主な内容は中国と外国の言語文字学を含む。康有為は特に銃を提出した。即ち射撃を練習させることを打ち出した。康有為のこのような考え方は世間を驚かせた。

体育については、康有為は『長興学記』の中で、学生に音楽、ダンス、体操及び軍事体操の訓練をさせ、遊歴活動を繰り広げると提出した。彼は特に『文成舞辞』を作成して、学生たちに太鼓を交えた音楽のテンポに伴って、歌いながら踊らせた。救国救民の偉大な任務を担わせるため、康有為はこのような体育運動を通じて、学生たちの体質を鍛え、情熱を呼び起こそうとして実践していたのである。

最後に、康有為は『長興学記』の中で学生に行動の戒条とした「学者四恥」を提出した。其の一は「恥無志」である。大きな志を持っていない、自分の人生志向が明確でない者は恥ずべきである。其の二は「恥徇俗」である。世俗習慣に屈従して、卓立できない者は恥ずべきである。其の三は「恥鄙吝」である。すべての鄙吝者は天性が冷酷である。財をなすに人情を排除する者は

恥すべきである。其の四は「恥懦弱」である。懦弱は平凡な人の行為である。正しい事でも敢然と行えない者は恥すべきである。康有為がそのように思っていた。

中国近代教育がまだ興る以前に、康有為はこの学規の中に、先人が言及していない新しい内容を提出した。梁啓超は「其の教育主旨は、気骨の激励、精神の奮い起こし、智慧を広く求めることにある。長興学舎が創立されるまで、中国は数千年の間学校がなかった。長興学舎の組織の完成度は西洋の万分の一にも達していないが、其の精神は負けていない。形式上からも見れば、音楽から軍隊式体操などの諸科目は、初めての試みである。(其教旨専在激励气节, 发扬精神, 广求智慧。中国数千年无学校, 至长兴学舎, 虽其组织之完备, 万不达泰西之一, 而其精神, 则未多让之。其见于形式上者, 如音乐至兵式体操诸科, 亦皆属创举。)<sup>[19]</sup>」と高く評価した。長興学舎は継往開来、承上啓下の教育の初めての試みであると言えよう。長興学舎では中国の伝統的な書院教育の内容だけでなく、西洋先進的な文化教育の新しい知識の普及も行っていた。

康有為の徳育重視の教育思想は、既に旧式読書人の修業を積んだ個人の道德修養のみに専念する道德規範を超え、国家民族の興亡への関心、救国救民、天下を救済するといった項目などを道德修養の主な価値傾向としていた。康有為は学生に読書、学問の方法について教える際に、志向を高遠にして、救国救民を自分の務めとすることを求めた。学生が目先を世界へ向けさせるため、彼の広仁学堂での教授内容は万木草堂時代より西洋学の占める比率が大きく増加した。康有為は「中国は古と今とが既に貫通しているため、そのことを外国にも知らせるべきである。例えば、人が家を持つと必ず隣近所ができる。その隣近所の家系を尋ねれば、田園に通じる。そうなれば分かりやすくなる。隣近所が誰であるのかも全然知らない状態、それはよいことない。ましてお互いが近くなって、こちらのあらゆる動きを相手は皆知っているが、相手の動きはこちらは全く知らない。このような状況は特に国づくりに際しては、よいことではない。(中国古今既通, 则外国亦宜通知, 譬人之有家, 必有邻舍, 问其家世, 谱系田园, 固宜熟悉, 邻舍某某乃全不知, 可乎? 况乎相迫而来, 我之所为, 彼皆知之; 彼之所为, 我独不闻, 尤非立国练才之道。)<sup>[20]</sup>」と、生き生きとした言葉で述べた。これでわかるように、康有為は中国文化の民族特色を発揚すると同時に、中西が完全に理解できるようすべきだと主張し、西洋の先進的な文化と教育を導入して、我々が使えるように力を注ぎ、「学以致用(学生たちに学んだことを実際に役立てる)」の有効な方法を指し示した。広仁学堂の学生であった廖中翼は、康有為は「時事に言及した時に、中国の積弱の原因と西洋が盛んになる理由、及び変法維新しなければ生存を図れない現状を明確に述べていた。論理が完璧で、見解が深くて広く、多くの受講者が深い感銘を受け、記憶に深く刻み込まれた。(讲及时事时, 则指陈中国积弱之由, 西国兴盛之故, 非变法维新, 不足以图存, 议论精湛, 识解鸿博, 是以听讲者, 多动魄惊心, 印入脑际。)<sup>[21]</sup>」と追憶している。康有為の教育思想と教育実践は中国近代教育史に深遠な影響を与え、後世に豊かな文化遺産を残してくれたことをきちんと認めるべきである。

#### 四. 結言

康有為が畢生の力を西洋の先進的な教育制度の導入と普及に注いだことは、彼が西洋の学問の中に真理を求めようと探究を続けた重要な証左となる。このことから康有為は中国近代史上の偉大な愛国主義者であると同時に、偉大な教育者でもあると評価すべきであろう。

また、康有為の教育思想は理論だけでなく、彼の教授法の中にも貫かれていた。康有為の、学生たちの勉学に対する積極性を喚起させる教授モデルは、我々のような教育の第一線に立って

る教育者に残してくれた貴重な遺産であり、現在の教育改革にとっても依然として重要な現実的な意義を持つものであると思われる。

## 注

- [1] 童試とは、中国明、清時代に、科挙の受験資格である国立学校の学生になるための試験である。
- 童試を受ける者は、その年齢にかかわらず、一律に童生（どうせい）、と呼ばれる。毎年一回、県試・府試・院試の順に3つの試験を受けることになっていた。
- [2] 陸乃翔、陸敦騷『新鐫康南海先生傳』上編、1929年万木草堂刊本、p. 10
- [3] 梁啓超「南海康先生傳」、『飲氷室合集』文集之六、p. 62
- [4] 康有為「康南海自編年譜」、『戊戌変法』叢刊（四）、p. 124
- [5] 同上。p. 137
- [6] 張伯楨「康南海先生講学記・前言」（未刊稿）、広東省社会科学院歴史研究所所蔵。
- [7] 同[3]。p. 64
- [8] 同[6]。
- [9] 蔣貴麟「追憶天游学院」、『出版与研究』1979年4月号、台北成文出版社。
- [10] 康有為「奏請広開学校以養人材折」、『不忍』雑誌第四期、1913、上海広智書局。
- [11] 同[10]
- [12] 康有為『日本変政考』卷五按語。
- [13] 同[12]
- [14] 康有為『日本変政考』卷四按語。
- [15] 同[12]
- [16] 康有為『日本変政考』卷三按語。
- [17] 康有為「長興学記」、『康有為全集』第1集、2007、中国人民大学出版社、p. 500
- [18] 孫本文「康有為和章太炎最早把資産階級社会学傳入中国」、『江海学刊』1962年第4期。
- [19] 同[3]
- [20] 康有為「桂学答問」、『康有為全集』第2集、2007、中国人民大学出版社、p. 62～63
- [21] 廖中翼「康有為第二次来桂講学概況」、『桂林文史資料』第2輯、p. 70

## 参考文献

- [1] 範文瀾『中国近代史』（第9版）上冊、1955、人民出版社。
- [2] 吳玉章等『戊戌変法六十周年紀念論文集』、1958、中華書局。
- [3] 候外盧編『戊戌変法六十周年紀念集』、1958、科学出版社。
- [4] 李澤厚『中国近代思想史論』、1979、人民出版社。
- [5] 陳旭麓『近代史思辨録』、1984、広東人民出版社。
- [6] 胡繩武主編『戊戌維新運動史論集』、1983、湖南人民出版社。
- [7] 錢穆『中国近三百年學術史』、1937、商務印書館。
- [8] 費正清『劍橋中国晚清史 1800-1911』、1985、中国社会科学出版社。
- [9] 木宮泰彦『日中文化交流史』、1980、商務印書館。
- [10] 実藤恵秀『中国人日本留学史』、1983、三聯書店。

- [11] 宮崎寅蔵『三十三年之夢』、1981、花城出版社。
- [12] 康同璧編『万木草堂遺稿』、1978、成文書局。
- [13] 蔣貴麟編『万木草堂遺稿外編』、1978、成文書局。
- [14] 康有為『万木草堂口説』、丁曾（1897年）七月（8月）の写本、復旦大学歴史系所蔵。
- [15] 馬洪林『康有為大傳』、1988、遼寧人民出版社
- [16] 坂出祥伸『康有為—ユートピアの開花—』、1985、集英社。
- [17] 竹内弘行『後期康有為論—亡命・辛亥・復辟・五四—』、1987、同朋舎。
- [18] 胡濱『戊戌変法』、1956、上海新知識出版社。
- [19] 夏曉紅編『追憶康有為』、1997、中国広播電視出版社。
- [20] 方志欽主編『康梁与保皇会』、1997、天津古籍出版社。
- [21] 馬洪林、何康樂編『康有為文化千言』、2008、広州花城出版社。
- [22] 李劍萍『康有為教育思想研究』、1997、遼寧教育出版社。
- [23] 陳旭麓『近代中国社会的新陳代謝』、1992、上海人民出版社。
- [24] 李名方輯『蔣貴麟文存』、2001、香港文化教育出版社。
- [25] 孔祥吉『康有為変法奏議研究』、1988、遼寧教育出版社。
- [26] 鄭柏林『康有為的哲学思想』、1980、中国社会科学出版社。
- [27] С.Л.Тихвинский『中国変法維新運動和康有為』、1962、三聯書店。
- [28] 羅榮邦『康有為傳記和論叢』、1967、アメリカアリゾナ大学出版社。
- [29] 蕭公權『近代中国和新世界—改革家和空想家康有為 1858-1927—』、1975、アメリカワシントン大学出版社。
- [30] 馬洪林『康有為評傳』、2011、南京大学出版社。
- [31] 上海市文物保管委員会編『康有為与保皇会』、1982、上海人民出版社。
- [32] 上海市文物保管委員会編『戊戌変法前後康有為遺稿』、1986、上海人民出版社。
- [33] 馬洪林、盧正言編注『康有為集』全八卷十冊、2007、広東珠海出版社。
- [34] 姜義華、張榮華編校『康有為全集』全十二集、2007、中国人民大学出版社。

## 付記

本稿は、2015～2019年度科学研究費助成金基盤研究（C）「東アジア近代化の地域論的比較思想研究—新出の康有為自筆資料に見る21世紀的課題—」（課題番号 15K02036）の研究成果の一部である。研究の機会を与えてくださった代表者の平野和彦先生と顧問の中村聡先生に厚く御礼申し上げます。

\*本稿の中国語原稿は『愛知文教大学論叢』第20巻に掲載される予定である。

## 共著者

王昕：濰坊護理職業学院 准教授

Practicality Check: Utilizing the Eclectic Approach Versus Analysis of Various Approaches to ELT

Philip S. Riccobono  
Aichi Bunkyo University

1. Introduction

This paper will discuss critiquing the common idea that English language learner (ELL) educators may use the best parts of varying methods- which perhaps possible but not practical; in order to do so an educator will need to have thorough knowledge of all methods, which does not seem realistic for many, especially novices. In addition, this paper will discuss ways in which to utilize a multitude of methods opposed to mixing one with others.

2. Theoretical Background

The eclectic approach (EA) to teaching gained momentum in the 1970s and 1980s as a result of the abundance of teaching methods and the arbitrary results of such methods (Jiang, 2000). The heyday of methods can be considered to have lasted until the late 1980s” (Richards & Renandya, 2002). One of the strongest criticisms of the new methods of the 1970s and 1980s was that they were typically top-down (Xu, 2006) opposite to the now more common bottom up. As one who emphasizes lexicon as a major part of background knowledge, leading to more active learning the top down approach will defeat the purpose of task based learning, for example.

Teachers had to accept the claims or theory underlying the method and apply them in their own practice. Good teaching was regarded as correct use of the method and its prescribed principles and techniques. Roles of teachers and learners as well as the type of activities and teaching techniques to be used in the classroom, were generally prescribed. This does not leave any room for reflection; it seems stringent.

Additional drawbacks utilizing EA exist in English Language Teaching (ELT); a main criticism of the eclecticism is that "it does not offer any guidance on what basis and by what principles aspects of different methods can be selected and combined." (Stern, 1983, p. 512). The difficulties faced by teachers in developing an enlightened eclectic method are apparent. Stern (1992) points out some of them, “The weakness of the eclectic position is that it offers no criteria according to which we can determine which is the best theory, nor does it provide any principles by which to include or exclude features which form part of existing theories or practices. The choice is left to the individual’s intuitive judgment and is, therefore, too broad and too vague to be satisfactory as a theory in its own right” (p.11). As a result, ELTs “find themselves straddling two

methodological worlds: one that is imposed on them, and another that is improvised by them” (Xu, 2006, p. 36).

According to Rivers (1981), a main proponent to EA, the approach allows language teachers "to absorb the best techniques of all the well-known language-teaching methods into their classroom procedures, using them for the purposes for which they are most appropriate"(p. 55). This is necessary and important because teachers "faced with the daily task of helping students to learn a new language cannot afford the luxury of complete dedication to each new method or approach that comes into vogue" (Rivers, 1981, p. 54).

Despite its criticism, EA does exist and even the British Council (BC) concurs it exists in most course books and conceivably one may argue the Council promotes its usage by providing an example of how to implement the approach:

“In the classroom a typical lesson might combine elements from various sources such as Total Physical Approach (TPR) and Task Based Learning (TBL) (the examples); the communicative approach, e.g. in communication gap activities; the lexical approach, e.g. focusing on lexical chunks in reading; and the structural-situational approach, e.g. establishing a clear context for the presentation of new structures. A class starts with an inductive activity with learners identifying the different uses of synonyms of movement using a reading text. They then practice these using TPR. In another class the input is recycled through a task-based lesson, with learners producing the instructions for an exercise manual” (British Council, 2008).

The above example of EA from the BC may seem daunting to some educators or even most educators to implement; the approach seems heavy, bogging down even the most seasoned of teachers. It goes against the notion of keeping it simple or structured. Moreover, the idea of this lesson does not seem suitable for every language level and may need training (for students) in a multitude of approaches that may feasibly fit into allotted class times.

### 3. Discussion

#### 3.1 Four-prong approach to using methods.

At this point, the paper will propose a 4-prong approach to utilizing the many methods out there in more effective ways instead of just trying to mix one with the others:

- Language teachers need to continue with ongoing professional development with the goal of finding suitable methods. Language teachers like medical doctors needs to seek the best methods that work in their practice. “There is a growing concern that teaching be viewed as a profession(similar to medicine or law) with

respect for the role of teachers in developing theory and directing their own professional development through collaborative observation, teacher research and inquiry, and sustained in-service programs, rather than the typical short-term workshop or training program” (Crandall, 2000, p. 38).

- Utilize Action Research (AR) by trying different methods and students’ attitudes toward these activities. (Burns, 2010). For example, approaches implemented in the classroom and the efficacies for students in varying degrees of active learning, including group discussions, mobile learning and raising students’ cognitive curiosity and creativity (Riccobono 2015a; Riccobono, 2015b); these studies exemplify AR.
- Sharing with colleagues- discussion and collaboration: educators learn from each other and their practice and sharing that knowledge (Honigsfeld & Dove, 2012) through trial and error, action research, attending conferences and recently, podcasting. This community allows educators to utilize different approaches and gain an advantage in knowing what may work effectively prior to attempting it.
- Every class and student is different- individualized learning. With the recent emergence of flipped classrooms (Barber, 2015), the notion of individualized learning deserves mention. Although individualized, flipped classrooms do have the potential for students to build learning communities via discussion and collaboration as a result of self-study (Barber, 2015). As a result of individualized learning and preferences to learning, every class has varying dynamics, which leads to language teachers attempting different group approaches to learning to keep all students motivated; learners adapt more favorably to different learning styles.

#### 4. Conclusion

Focusing on learner needs and motivations comes by way of attempting to implement varying ELT approaches. To conclude, it is not prudent or even realistic to utilize all teaching methods. There are so many variables that enter into play in a teaching-learning situation that any experiment designed to elect the most or least effective method compared to another one, could never be conclusive. A possible solution to the problem is the need to be eclectic when choosing a method: to accept the good and positive elements of each methodological trend, and to collect together all that is most suitable given the situation and circumstances of our students. If ELT limit themselves in an absolute way to a particular method, they run the risk of excluding other elements, of concentrating energy on one particular aspect of the language, (spoken or written, vocabulary, grammar etc.) forgetting the other equally important aspects (Xu,

2006). In scenarios that are likely to shape the teaching of second languages in the next decades of the new millennium, Rodgers (2001) presents his idea about “methods synergistics”. In his view, crossbreeding elements from various methods into a common program of instruction seem an appropriate way to find those practices which best support effective learning. Methods and approaches have usually been proposed as idiosyncratic and unique, yet it appears reasonable to combine practices from different approaches where the philosophical foundations are similar. Rodgers (2001) calls such an approach “disciplined eclecticism”.

#### REFERENCES

Barber, W. (2015). Building Community in Flipped Classrooms: A Narrative Exploration of Digital Moments in Online Learning in *Proceedings of the 10th international conference on e-learning 25-26 June, The Bahamas*.

British Council. (2008). Retrieved January 5, 2016, from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/eclectic-approach>

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. London: Routledge.

Crandall, J. J. (2000). Language teacher education. *Annual review of applied linguistics, 20*, 34-55.

Jiang, N. (2000). *Approached to Teaching English as a Second Language: Other Second Language Teaching Methods* [Online Class Notes]. Retrieved from <http://www.auburn.edu/~nunnath/engl6240/othermet.html>

Grauer, S. R. (1989). *Think globally, act locally: A Delphi study of educational leadership through the development of international resources in the local community*. San Diego: University of San Diego Press.

Honigsfeld, A., & Dove, M. G. (2012). *Coteaching and other collaborative practices in the EFL/ESL classroom: Rationale, research, reflections, and recommendations*. IAP.

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

Practicality Check: Utilizing the Eclectic Approach Versus Analysis of Various Approaches to ELT

---

- Riccobono, Philip S. (2015b). Linking Explicit Positive Assessment to Culture: The Case of Student Group-Leaders. *Pragmatics Matters*, (46), 2-8.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodgers, T. S. (2001). Language Teaching Methodology. ERIC Issue Paper.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied Linguistic research*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Xu, J. F. (2006). *The theory and practice of modern foreign language teaching*. Wuhan: Huazhong University of Science and Technology Press.



【資料6】

dēng gāo  
《 登 高 》

dù fǔ  
杜 甫

fēng jí tiān gāo yuán xiào ā i  
風 急 天 高 猿 嘯 哀



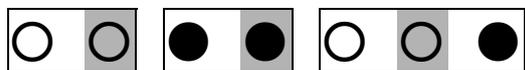
平声 入声 平声 平声 平声 去声 平声 仄

zhǔ qīng shā bái niǎo fēi huí  
渚 清 沙 白 鳥 飛 迴



上声 平声 平声 入声 上声 平声 平声 仄

wú biān luò mù xiāo xiāo xià  
無 邊 落 木 蕭 蕭 下



平声 平声 入声 入声 平声 平声 上声

bù jìn cháng jiāng gǔn gǔn lái  
不 盡 長 江 滾 滾 來



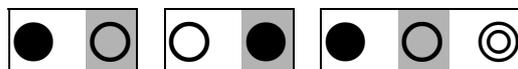
入声 上声 平声 平声 上声 上声 平声 仄

wàn lǐ bēi qiū cháng zuò kè  
萬 里 悲 秋 常 作 客



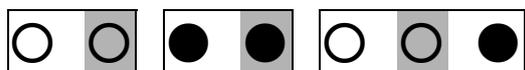
去声 上声 平声 平声 平声 入声 入声

bǎi nián duō bìng dú dēng tái  
百 年 多 病 獨 登 台



入声 平声 平声 去声 入声 平声 平声 仄

jiān nán kǔ hèn fán shuāng bìn  
艱 難 苦 恨 繁 霜 鬢



平声 平声 上声 去声 平声 平声 去声

liáo dǎo xīn tíng zhuó jiǔ bēi  
潦 倒 新 停 濁 酒 杯



入声 上声 平声 平声 上声 上声 平声 仄

【資料5】

chūn wàng  
《 春 望 》

dù fǔ  
杜 甫

guó	pò	shān	hé	zài	chéng	chūn	cǎo	mù	shēn
国	破	山	河	在	城	春	草	木	深
●	●	○	○	●	○	○	●	●	◎
入声	去声	平声	平声	去声	平声	平声	上声	入声	平侵
gǎn	shí	huā	jiàn	lèi	hèn	bié	niǎo	jīng	xīn
感	時	花	濺	淚	恨	別	鳥	驚	心
●	○	○	●	●	●	●	●	○	◎
上声	平声	平声	去声	去声	去声	入声	去声	平声	平侵
fēng	huǒ	lián	sān	yuè	jiā	shū	dī	wàn	jīn
烽	火	連	三	月	家	書	抵	万	金
●	●	○	○	●	○	○	●	●	◎
平声	上声	平声	平声	入声	平声	平声	上声	去声	平侵
bái	tóu	sāo	gèng	duǎn	hún	yù	bù	shēng	zān
白	頭	搔	更	短	渾	欲	不	勝	簪
●	○	○	●	●	○	●	●	○	◎
入声	平声	平声	去声	上声	平声	去声	上声	平声	平侵

【資料4】

liáng zhōu cí  
《 涼 州 詞 》

wáng hàn  
王 翰

pú táo měi jiǔ yè guāng bēi  
葡 萄 美 酒 夜 光 杯



平声 平声 上声 上声 去声 平声 平仄

yù yǐn pí pá mǎ shàng cuī  
欲 飲 琵 琶 馬 上 催



去声 上声 平声 平声 上声 去声 平仄

zuì wò shā chǎng jūn mò xiào  
醉 臥 沙 場 君 莫 笑



去声 去声 平声 平声 平声 入声 去声

gǔ lái zhēng zhàn jǐ rén huí  
古 来 征 戰 幾 人 回



上声 平声 平声 去声 上声 平声 平仄

【資料3】

dēng guān què lóu  
《 登 鶴 鵲 楼 》

wáng zhī huàn  
王 之 涣

bái	rì	yī	shān	jìn	huáng	hé	rù	hǎi	liú
白	日	依	山	尽	黄	河	入	海	流
●	●	○	○	●	○	○	●	●	◎
入声	入声	平声	平声	去声	平声	平声	去声	上声	平尤
yù	qióng	qiān	lǐ	mù	gèng	shàng	yī	céng	lóu
欲	窮	千	里	目	更	上	一	層	楼
●	○	○	●	●	●	●	●	○	◎
去声	平声	平声	上声	入声	去声	去声	入声	平声	平尤

【資料2】

「国語総合」掲載漢詩教材一覧

平成28年(2016年)文部科学省検定済

No	掲載数	作者	詩題	詩の形式	韻目	近体詩のきまり上の問題点	H28「国語総合」の掲載状況
1	20	王維	送元二使安西	七絶	上平十一真	×粘法	東書BC・三省堂AB・教出ABC・大修館ABC・数研ABC・明治AB・第一ABCD・桐原A
2	18	柳宗元	江雪	五絶	入声九屑	▲仄韻	東書ABC・三省堂AB・教出ABC・大修館ABC・数研C・明治AB・筑摩AB・第一AB
3	17	孟浩然	春暁	五絶	上声十七篠	▲仄韻	東書ABC・三省堂AB・教出AC・大修館C・数研C・明治AB・筑摩AB・第一ABCD
4	17	杜甫	春望★	五律	下平十二侵	○	東書BC・三省堂AB・教出ABC・大修館ABC・数研C・明治AB・第一ABCD
5	16	王翰	涼州詞★	七絶	上平十灰	○	東書ABC・三省堂AC・教出ABC・大修館AC・数研ABC・筑摩AB・桐原A
6	16	李白	静夜思	五絶	下平七陽	×粘法	東書C・三省堂AC・教出AB・大修館AC・数研ABC・明治AB・第一ABCD
7	12	白居易	香炉峰下、新卜山居、草堂初成、偶題東壁	七律	上平十四寒	△初句韻踏落し	東書BC・三省堂ABC・教出ABC・大修館AB・第一CD
8	11	王之涣	登鸛駞樓★	五絶	下平十一尤	○	東書B・三省堂A・教出ABC・大修館AB・数研ABC・桐原A
9	9	白居易	八月十五日夜、禁中独直、对月憶元九	七律	下平十二侵	△挟平格	数研AB・明治AB・筑摩AB・第一AB・桐原A
10	7	杜牧	山行	七絶	下平六麻	○	東書A・大修館ABC・数研ABC
11	6	杜牧	江南春	七絶	上平一東	○	三省堂AC・教出AB・第一AB
12	5	李白	黄鶴楼送孟浩然之広陵	七絶	下平十一尤	×二四不同	東書BC・三省堂B・第一AB
13	5	杜甫	月夜	五律	上平十四寒	×粘法	三省堂C・数研AB・第一AB
14	5	高駢	山亭夏日	七絶	下平七陽	○	東書A・明治AB・筑摩AB
15	4	韋応物	秋夜寄丘二十二員外	五絶	下平一先	×二四不同	東書C・大修館C・筑摩AB
16	3	李白	早発白帝城	七絶	上平十五刪	○	教出AC・桐原A
17	3	杜甫	絶句	五絶	下平一先	×下三連の禁	大修館AB・桐原A
18	3	杜甫	登高★	七律	上平十灰	○	三省堂A・数研AB
19	3	張継	楓橋夜泊	七絶	下平一先	○	数研AB・桐原A
20	2	李白	望廬山瀑布	七絶	下平一先	○	東書BC
21	2	李白	春夜洛城聞笛	七絶	下平八庚	○	大修館AB
22	2	杜甫	登岳陽楼	五律	下平十一尤	△挟平格	三省堂B・桐原A
23	2	耿韋	秋日	五絶	上声六語	▲仄韻	明治AB
24	2	杜牧	贈別	七絶	下平八庚	○	筑摩AB
25	2	于武陵	勸酒	五絶	上平四支	○	東書B・三省堂C
26	1	孟浩然	臨洞庭	五律	下平八庚	○	三省堂A
27	1	李白	峨眉山月歌	七絶	下平十一尤	△挟平格	東書A
28	1	李白	贈王倫	七絶	下平八庚	○	東書A
29	1	李白	送友人	五律	下平八庚	○	桐原A
30	1	杜甫	春夜喜雨	五律	下平八庚	○	東書A
31	1	杜甫	旅夜書懷	五律	下平十一尤	○	教出A
32	1	劉廷芝	代悲白頭翁	七古	(換韻)	(古体詩)	大修館A

【資料1】

「国語総合」現行教科書一覧 平成28年（2016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	一 句 の 構 成	押 韻 の 説 明	押 韻 の 確 認	平 仄 の 説 明
1	東書A	東京書籍	332	新編国語総合	×	○	○	○
2	東書B	東京書籍	333	精選国語総合	×	○	○	○
3	東書C	東京書籍	335	国語総合 古典編	×	○	○	○
4	三省堂A	三省堂	337	高等学校国語総合 古典編 改訂版	×	○	×	○
5	三省堂B	三省堂	338	精選国語総合 改訂版	×	○	×	○
6	三省堂C	三省堂	339	明解国語総合 改訂版	○	○	×	×
7	教出A	教育出版	341	精選国語総合 古典編	○	○	○	○
8	教出B	教育出版	342	国語総合	○	○	○	○
9	教出C	教育出版	343	新編国語総合	×	○	×	×
10	大修館A	大修館書	345	国語総合 改訂版 古典編	○	○	×	○
11	大修館B	大修館書	346	精選国語総合 新訂版	○	○	×	○
12	大修館C	大修館書	347	新編国語総合 改訂版	○	○	×	×
13	数研A	数研出版	349	改訂版 国語総合 古典編	○	○	○	×
14	数研B	数研出版	350	改訂版 高等学校 国語総合	○	○	○	×
15	数研C	数研出版	351	新編 国語総合	×	○	×	×
16	明治A	明治書院	353	新精選 国語総合 古典編	○	○	×	○
17	明治B	明治書院	354	新高等学校国語総合	○	○	×	○
18	筑摩A	筑摩書房	356	精選 国語総合 古典編 改訂版	×	○	×	×
19	筑摩B	筑摩書房	357	国語総合 改訂版	×	○	×	×
20	第一-A	第一学習	359	高等学校 改訂版 新訂国語総合 古典編	○	○	○	×
21	第一-B	第一学習	360	高等学校 改訂版 国語総合	○	○	○	×
22	第一-C	第一学習	361	高等学校 改訂版 標準国語総合	○	○	○	×
23	第一-D	第一学習	362	高等学校 改訂版 新編国語総合	○	○	○	×
24	桐原A	桐原書店	364	新 探求国語総合 古典編	×	○	×	○
25	(漢文無し)	東京書籍	334	国語総合 現代文編	—	—	—	—
26	(漢文無し)	三省堂	336	高等学校国語総合 現代文編 改訂版	—	—	—	—
27	(漢文無し)	教育出版	340	精選国語総合 現代文編	—	—	—	—
28	(漢文無し)	大修館書	344	国語総合 改訂版 現代文編	—	—	—	—
29	(漢文無し)	数研出版	348	改訂版 国語総合 現代文編	—	—	—	—
30	(漢文無し)	明治書院	352	新精選国語総合 現代文編	—	—	—	—
31	(漢文無し)	筑摩書房	355	精選 国語総合 現代文編 改訂版	—	—	—	—
32	(漢文無し)	第一学習	358	高等学校 改訂版 新訂国語総合 現代文編	—	—	—	—
33	(漢文無し)	桐原書店	363	新 探求国語総合 現代文・表現編	—	—	—	—

楼」(五言絶句)、【資料4】王翰「凉州词」(七言絶句)、【資料5】杜甫「春望」(五言律诗)、【資料6】杜甫「登高」(七言律诗)である。各教材とも、詩句を横組みで二句ずつ並べ、それぞれの一段目にはピンインを、二段目には白文の詩句を、三段目には平仄の記号(従来の一般的な方式にならない、平音は○、仄音は●、平音の韻字は◎と表記。)を記した。そして、四段目には四声(平声・上声・去声・入声)を記して「入声」を、句末の韻字箇所には韻目を記して押韻を正確に確認できるようにした。そのうえで、各三段目に、各句の「二音・三音」(五言詩)・「二音・二音・三音」(七言詩)というリズム上かつ意味上の構成を「囲い線」で表した。【注3】さらに、平仄のきまりである「二四不同」「二六对」及び二・四・六字目の「転法」「粘法」を確認しやすいように、各該当箇所に「網掛け」を施し、各詩の押韻と平仄の構成を視覚的にわかるように工夫した。

## 六 むすびにかえて

これら【資料3】から【資料6】までの漢詩教材は、ある意味、本誌前号掲載の拙稿(西口二〇一七)で提示した「返り点の運用ルール」(頁八・九)と同様、広く漢文の「学習を効率化するための手立て一つとなるように」(同・頁六)という考えに基づいて作製した一試案である。そればかりでなく、同教材にはピンインを付してあるので、そのまま現代中国語の授業で使用すれば、わずかな時間と労力で、単純な中国語詩の朗読・暗唱の練習から、「唐詩」という中国文学の学習に発展させることも可能ではないかと考えている。次稿では、同教材の改良点の他に、これらを実際に使用した「漢文」と「現代中国語」の各授業の実践に関しても報告したい。

### 【注】

- 1 例えば、拙稿「表紙のことは(杜甫「登高」図)」(愛知文教大学教職センター通信七号・二〇一〇)など。
- 2 同教材には、授業で中国語を話せる教師や生徒が現代中国音(普通話)で範読する場合や、教授用CDやDVD(石川忠久監修・全国漢文教育学会編 二〇一三 DVD『画像と音声で学ぶ 漢詩鑑賞ソフト』他)などで中国語による朗読を放送する場合などで便利のように、発音記号であるピンインを付してある。
- 3 この「二句の構成」については、主に意味上の面から、現行「国語総合」六社十四種に説明が記載されている。【資料1】参照。

### 【参考文献】

- ・ 石川忠久 一九九八 『漢詩を作る』、大修館書店
- ・ 加藤徹 二〇一三 『白文攻略 漢文法ひとり学び』、白水社
- ・ 小嶋明紀子 二〇一〇 「高等学校における漢詩づくりの実践」、新しい漢字漢文教育五一号
- ・ 太刀掛呂山 一九九〇 『だれにでもできる漢詩の作り方』
- ・ 谷口匡 二〇〇六A 「音読から創作へ 京都小学校『ランゲージ』における漢詩の授業」、新しい漢字漢文教育四二号
- ・ 谷口匡 二〇〇六B 「漢詩の授業で音を楽しむ」、国文学会誌三三三三号
- ・ 谷口匡 二〇一四 「小学校における漢詩の音読」、教育実践研究紀要四号
- ・ 田口暢穂 二〇一六 「漢詩を読むということ」、新しい漢字漢文教育六二号
- ・ 塚田勝朗 二〇一四 『新人教師のための漢文指導入門講座』、大修館書店
- ・ 中村佳文 一九九七 「漢詩音読の可能性」、漢文教室一八三三号
- ・ 西口智也 二〇一六 「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」、愛知文教大学教育研究七号
- ・ 松尾善弘 二〇〇〇 「近体詩の平仄式と構句法」、アジアの歴史と文化四号
- ・ 山本史也 二〇一七 『先生のための漢文Q&A102』、右文書院
- ・ 鷺野正明 二〇〇五 『はじめての漢詩創作』、白帝社

形式と内容の両面が重視されますが、高校の漢文の授業では内容が優先されなければなりません。」(塚田二〇一四・頁八六)という方針が一般的と思われる。

事実、小・中・高の教育現場で、押韻や平仄など漢詩の規則を詳しく教える実践授業報告は少なくないが、そうした授業の多くは、生徒自身に「漢詩創作」を体験させることを主目的として、「総合的な学習の時間」などを活用して、計四回くらいに分けて実施されているようである。(谷口二〇〇六A・B、小嶋二〇一〇など。)その他、中国語による「漢詩音読」を試みる授業でも、一句の構成と併せて、押韻と平仄について比較的詳しく説明される傾向が見られる。(中村一九九七、谷口二〇一四など。)

しかし、「押韻の関係で用語が変わることがあるのは、少し慣れればすぐにわかります。有名な李白の詩(「黄鶴樓送孟浩然之広陵」)があります。(中略)同じ土地をさして題には「広陵」と言い、承句には「揚州」と言っています。これは「樓・州・流」と韻を踏むために言い換えたと考えてよいでしょう。」(田口二〇一六・頁一五)そして、「詩や美文について、漢字の平仄(中国語の知識がなくても、漢和辞典で調べることができる)を考慮すると、「なぜわざわざこの単語を、この箇所を使うのか」という理由が、すんなりわかることが多い。」(加藤二〇一三・頁一九)というように、押韻や平仄に関する規則は、詩の内容を理解するのにも役立つのである。

またその際、押韻については、「この(李白「秋浦歌」其十五)「白髮三千丈、縁愁似箇長。不知明鏡裏、何處得秋霜。」の四句からなる五言絶句は、日本漢字音で考えると、丈、長、霜の三字がそれぞれ、ジョウ、チヨウ、ソウで似た響きの音であり、一見押韻しているようである。だが実際に辞書で引いてみると、丈が上声二十二養韻、長・霜が下平声陽韻と分かれ、実は長と霜だけが韻を踏み、丈の字は押韻していないことがはっきりする。」(谷口二〇〇六B・頁六三)というように、中国の韻書ではなく、一般的な日本の辞書(漢和辞典)で韻目を調べられることから、かつて日本人が漢詩を盛んに創作していた歴史も知ることができるであろう。

さらに、平仄については、現代中国語(北京語)では消滅してしまった入声に関して、「現代中国人はその一字一字の判別を辞書に頼るしかないが、面白いことに我われ日本人はその判別を瞬時にやつてのけることができる。日本の漢字音が唐代のそれをほぼそのままに伝えて現在に至っており、特に入声語尾 p・t・k は日本漢字音のルビを振るとき、一フ(p)・ツ(t)・ク(k)・チ(t)・キ(k)で書き表したからである。」(松尾二〇〇〇・頁三)というように、日本語と中国語との歴史的な深いつながりを理解することができる。

とはいえ、「漢詩創作」や「漢詩音読」の授業を実施するのは、限られた授業時間数や教員のスキルの面からも、実際にはなかなか難しいと思われる。そこで、押韻と平仄の学習指導を「国語科」の範疇に絞り、作品の解釈や鑑賞に役立てるとともに、「漢和辞典の活用の歴史」と「漢字の日本音の由来」を学ぶ機会とすることを提案したい。

## 五 押韻と平仄の視覚化教材の作製

前述のような授業を実現するためには、押韻と平仄について時間をかけずにわかりやすく指導できる方法の開発が欠かせない。そこで、試みに原文の音声上の構成を、現代中国語の知識を抜きに、視覚的に理解するための教材を作製した。**【注2】**

なお、同教材を一つでも教室で使ってみただけだと、現行「国語総合」に掲載されている三十一種の近体詩の中から、押韻と平仄のきまり上に問題点が無い作品を、掲載数の多い順に各詩形から一首ずつ選んだ四作品の教材を本稿末に示した。(本稿末**【資料2】**の★印の付された作品。なお、同表中の漢詩用語については、太刀掛一九九〇・石川一九九八・鷺野二〇〇五などを参考にした。)それらは順番に、**【資料3】**王之涣「登鶴鶴

音がある場合は取り除いて母音が揃っているかを検証するという方法が紹介されている。(四社十一種。【資料1】「押韻の確認」参照。)

しかし、高等学校の教育現場では一般的なこうした方法には限界があり、正確には韻書で調べる必要がある。それを指摘しているのは次の一社二種のみである。

「(王翰「涼州詞」の韻字である) 杯(ぱい)・催(さい)・回(かい)の、頭の子音をとった「pi」という音をそろえれば押韻したことになる。こうした押韻は、厳密には当時の発音によって韻を分類した書物(韻書)によって調べなければならぬが、日本語の漢字音は唐代の発音を反映したものが多く、現在の漢字音でも押韻をある程度確かめることができる。」(数研AB)

### 三 教科書中の平仄の説明

「平仄」については、現行「国語総合」九社二十四種のうち半分以上の六社十三種に説明が記載されている。(【資料1】参照。)

具体的には以下の通り。「漢字を中国音で発音した場合、平声(「ひょうせい」とも読む。平らな調子)の字と仄声(「そくしょう」とも読む。屈折のある調子)の字とに大別される。近体詩は、「平仄」という漢字音の特色を積極的に利用し、それを巧みに配列することによって人工的な音律美を工夫したものである。」(東書ABC)・「一句の響きに音の抑揚(高低)があること。||平仄 平仄は、訓読だけではわかりにくい。」(三省堂AB)・「中国語としての漢字には音の高低によるアクセントがあり、平らで変化のない発音を平声、高低の変化のある発音を仄声という。近体詩では、この平仄の組み合わせによって音楽性を作り出している。しかし、訓読した場合、平仄の調子はわからない。」(教出AB)・「平仄は、漢字一字一字の発音を持つ高低や昇降など音調の配列のしかたで、韻律の美しさにかかわる規則である。訓読の際には意識されない。」(大修館AB)・「中国語には元来、一語一語の発音に声調(音程の高低)があり、平声と仄声に二分される。近体詩では詩の音調を美しく整えるため、この平声と仄声の組み合わせが厳しく規則化された。これを平仄という。」(明治AB)・「漢字には声調があり、「平」は平らな調子、「仄」は傾いている調子。配列によって音の響きの効果を狙う。」(桐原A)

このように、いずれも「漢詩(近体詩)には、平仄と呼ばれる音に関わるきまりがある」という程度の説明に限定されており、いわゆる平仄のパターン(平仄式)について言及しているものはない。

しかし、大修館ABには、同旧版(平成二十四年文部科学省検定済。以下同じ。)には無かった平仄の説明が追加されており、平成二十八年度検定から発行された教出Aにも平仄の説明が記されており、高等学校の漢文授業で平仄について触れる機会は増えつつあるようである。

ちなみに、桐原Aは、旧版では次のように比較的詳しい説明であったのが、現行版では前記のように簡略化されてしまったのは惜しい。

「中国語は一語一語の発音に高低と長短の変化があり、唐代には「平声」と、「上声」「去声」「入声」(この三つをまとめて、「仄声」と呼んでいる)の四つの声調(四声)があった。平声と仄声を合わせて「平仄」という。近体詩では、声調の流れを美しくするために、この平声と仄声の並べ方配慮して厳しく規則化している。(ただし、漢文の訓読では、平仄の区別はわからない。)(桐原A旧版)

### 四 押韻と平仄の学習意義

実際、高等学校国語科の漢文教育では、「漢詩の規則に関するコラムは、どの教科書でも漢詩単元の末尾に置かれているはず。詩を作る時には

## 高等学校国語科の漢文学習における押韻と平仄を活用した漢詩指導の可能性

西口 智也

### 一 はじめに

筆者が大学で漢文の授業を担当するようになってから十数年、高校の漢文授業との違いを最も感じるのは、漢詩の規則である「押韻と平仄」を説明する時である。高校では以前に十年間ほど漢文を教える機会を得たが、その際に「押韻と平仄」について詳しく説明することはなかった。それは、当時から大学入試問題で押韻の韻目や平仄の四声などの知識が直接問われることが皆無だったことと、国語の教科書にもほとんど説明が記載されていないかったことと無関係ではない。

しかし、大学の漢文授業で「押韻と平仄」の面から漢詩（特に近体詩）を解説していくと、その新鮮さに興味を示す学生が少なくないのである。また、現代中国語を学んでいる学生の中には自分から進んで中国語で音読し出す者もいる。そうした学生たちのおきまりのセリフが、「高校生の時にも教えてもらいたかった。」である。

現在、著者が高校で教壇に立つ機会は、高大連携先の各高校でそれぞれ年に一、二回の出張授業くらいではあるが、その極めて限られた時間で「押韻と平仄」の面から漢詩の魅力を伝えられないだろうかと、数年来、そのための教材を試行錯誤してきた。【注1】さらに言えば、もしそのためのよい教授法を開発できれば、高等学校国語科の通常の漢文授業でそれらを詳しく教えることも可能となるのではないかというのも、本稿執筆の密かな動機となっている。

### 二 教科書中の押韻の説明

そこで、現在の高等学校における漢詩の学習内容を確認するため、国語科「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、必修科目の「国語総合」を選び、現行の平成二十八年検定済「国語総合」教科書全九社三十三種のうち、漢文の教材が掲載されている九社二十四種を対象に、漢詩の規則についての調査を実施した。（本稿末【資料1】参照。以下、同資料中の「本稿の略称」を使用。）

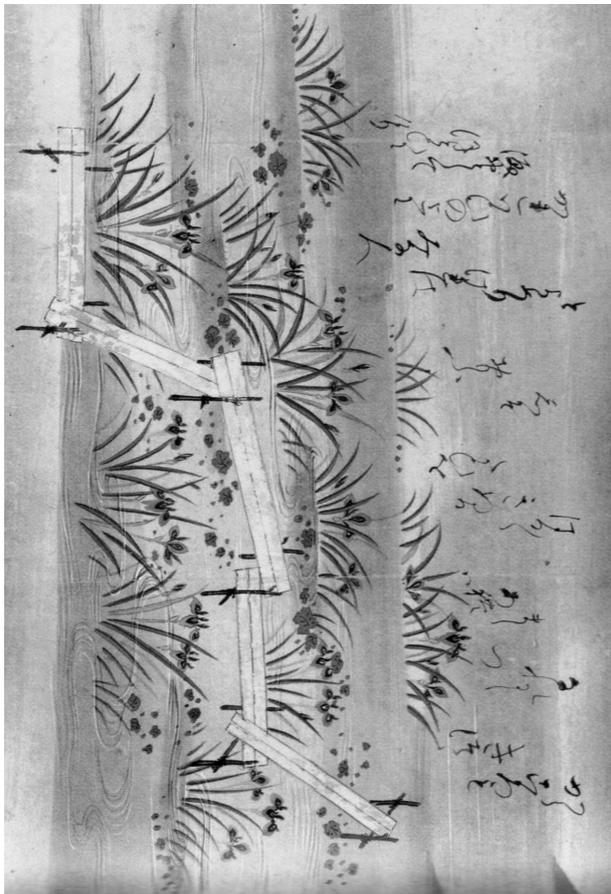
「押韻」については、現行「国語総合」九社二十四種の全てに説明が記載されている。（【資料1】参照。）

具体的には以下の通り。「詩の句末に同じ響きの音（韻）をもつ字を用いて、詩を朗誦するときの響きを美しくすることを押韻または韻を踏むという。」（教出AB）・「漢詩では、句末の音を揃えることによって朗誦したときの響きを美しくする技法が用いられる。この技法を押韻（韻を踏む）という。」（教研AB）・「詩は、本来歌ったり口ずさんだりするものであるから、音声の美しさが重視され、同じ響きを持つ語を句末に置くことが古くから行われた。これを押韻（韻を踏む）という。」（明治AB）・「漢詩は韻文（韻を有する文）なので、古体詩・近体詩にかかわらず、韻をそろえて朗誦する時の響きが美しくなるように工夫した。この技法を押韻という。漢詩では、句末で同じ韻に属する字を使用（脚韻を踏む）して音を整える。」（筑摩A）・「漢字には、それぞれ韻がある。詩では句末の字を同じ韻の字にして、朗誦するときの響きを美しくする。これを押韻という。」（第一ABC）

このように、押韻が、朗誦した場合に「美しくする」ための技法であることは説明されているが、原音である中国語として「どのような響き」になるのかについての言及はなく、単に押韻の有無を確認するための手段として、「日本の漢字音」（ローマ字もしくはカタカナによる表記）に直し、子



図版 9



図版 8

図版 7

ラーシート⑩ 学年 組 氏名

学習目標：『原本伊勢物語絵巻』の絵について考える。

1. 絵巻物の絵は、八種の場面どの時点を描いた絵か。

男が歌を吟む前の場面で、まだ食事としておらず、かまつばたを眺めているところを描いている。

2. 1のように判断した理由

枕紙と家来が作っているところであるし、アグレリアの三人の組練は、かまつばたにかけられていて、ほいている様子ではないから。

3. 「絵巻物」の場面と「古文」の内容との相違点

絵巻物	一行について	一行について	場所について	4. どのように内容と違う絵が描かれているのか。
<ul style="list-style-type: none"> <li>一行の数が十名。(五人達三人と家来七名)</li> <li>五人は馬と後い、家来は徒歩で移動。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>川が「加舞子」ではなく「くさ」。</li> <li>橋が一つある。</li> <li>かまつばたの花名のたろろか。</li> <li>松の木が二本描かれている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一行の数が十名。(五人達三人と家来七名)</li> <li>馬のことは書かれていない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>川は「加舞子」。</li> <li>橋は二つある。</li> <li>かまつばたが距離を測っている。</li> <li>「木の陰」というだけ、歌も種類も書かれていない。</li> </ul>	<p>依頼者の意向や制作者の解釈が取り入れられるから。</p>

古文

ワークシート⑤ 「伊勢物語」(八橋の場面) 学年 組 氏名

学習目標：絵の場面の古文を理解する。

1. 「伊勢物語」について

成立した時代 **平安時代(九〇年代)**

作者 **未詳**

2. 話の内容の整理

(1) いくつかの話か。 **昔**

(2) ある男はどこからどこへ向かったのか。 **京都** から **東國の方** へ向かった。

(3) 旅をしようとした理由は何か。 **自分と兼用の者と知りたげくまだから**

(4) 旅の目的は何か。 **東の国に自分の住む村を見つるこ**

(5) 同伴者は何人か。 **一人か二人**

(6) 順調に進んでいる旅ではないと思われるが、どうしてか。 **道を知っている人がいないから**

(7) 三河の国八橋に一行が立ち寄ったのはどうしてか。 **食事するため**

(8) 八橋で詠んだ歌にはどのような条件があったか。

形式 **「かぶばた」の五文字と物のほしりめに依りて**

内容 **旅としている命の気持ちと旅む**

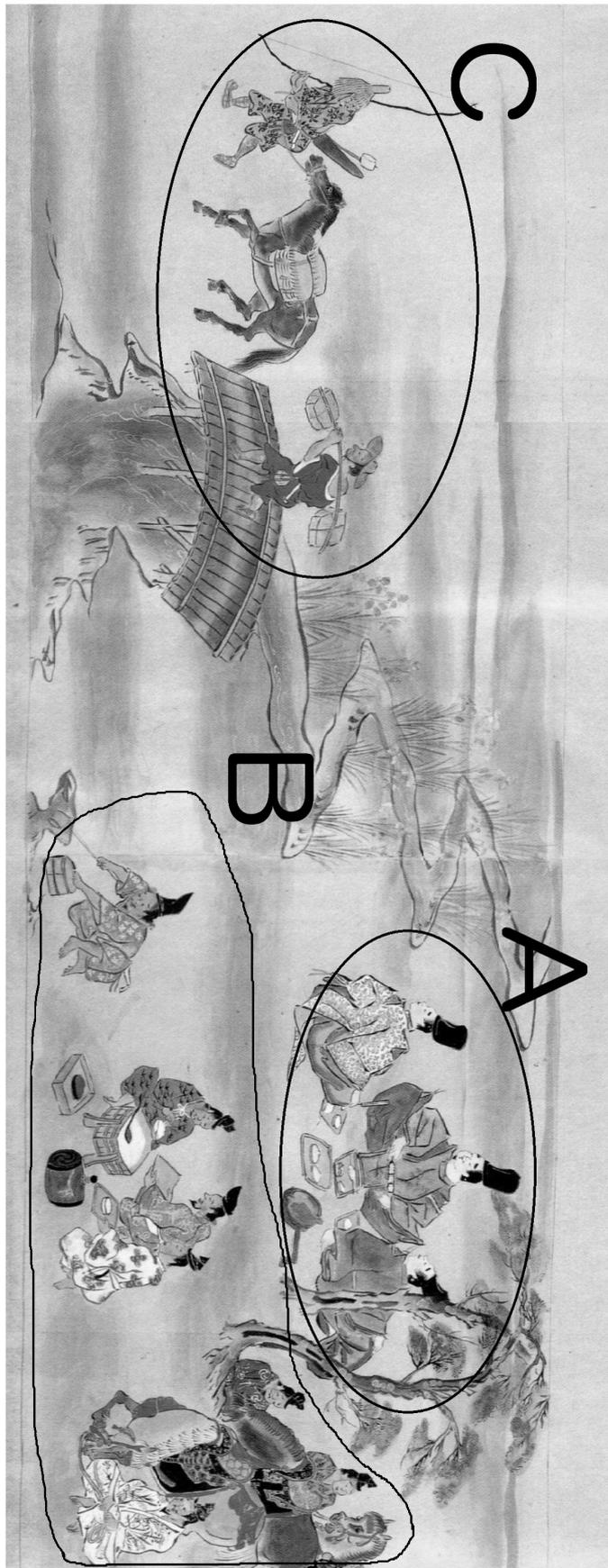
(9) 一行はどのようにして涙を流したのか。 **静に残した者のことと思ひおとしたから**

3. 折句について

折句とは「五文字とほらばらにして各物の頭に括弧記号は

**か**らみるも **き**つなれにし **こ**ましあはは **は**るはるきなる **た**びをし聖持も

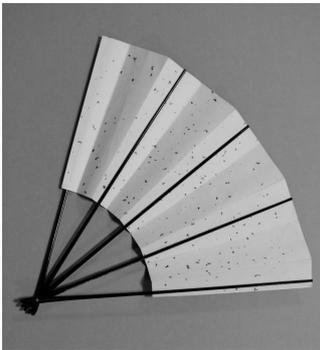
図版 6



図版 3



図版 5



参考：蝙蝠扇



図版 4

図版 2

プリント①

学年 組 氏名

学習目標：絵巻物の絵がについて考える。



1. 「絵巻物」とは
  - ・巻物である。
  - ・話の一場面を終にしていく。
  - ・肩幅くらいに捲けて見る。
  - ・料の上からのすきむじょうに捲かれている。
2. 三ツループの人たちの関係。
  - A ■ 日の主人
  - B ■ Aの家来
  - C ■ たまたま通りかかた人たり
3. 人々がいるのはどのような場所か。
  - ・屋外である。
  - ・町中ではない、郊外か。
  - ・松の木が二本生えている。
  - ・起伏がない平坦な所。
  - ・川が流れている。
  - ・川は「の字」に曲がっている。
  - ・川には橋が一架かっている。
  - ・橋は板と柱で下作ったりの。
  - ・川にはどこどころ植物が生えている。
4. Aの人たちは何をしているのだろうか。
 

食事しようとしている。(食事が出来上がるのと持っている)
5. なぜAの人たちは牛のようなことをしているのだろうか。
 

外での食事と暮らそうと思っだから。

《図版》



図版 1

めであろう。しかし、ICTが活用できる現在にあっては、その点は本稿で示したように解決される。となれば、絵巻物の古文学習への活用が本格的に検討されてもよいのではないだろうか。それは、本稿のように古文学習の補助教材としての活用はもちろんのこと、絵巻物そのものを古文教材とするという検討も含めてのことである。この取り組みは、古文を現代語に訳すことが中心となりがちな古文授業とは違った、新たな授業の創出へとつながるのではないかと思うのである。

## 注

- (1) 絵巻物ではないが、物語絵を用いた授業計画、及び実践は、窪田祐樹（二〇一六）「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7号』）がある。ここでは、物語絵を用いることで、「古典文学作品がどのように読まれ、親しまれてきたのか」という享受史的な授業」が可能であり、その授業は、「古典文学作品を享受史的に見ることで、生徒の古典への興味・関心を引き付けるとともに、一つの作品を様々な視点から読み味わうことができるようになる」というものである。
- (2) ここでは、一番普及していると思われる機器をあげた。この授業では、複数の拡大画像をスムーズに紹介できればよいので、それができる実物投影機や電子黒板などでもかまわないのは言うまでもない。

## 参考文献

窪田祐樹（二〇一六）注(1)

4 (問) 「他の絵巻物の絵に比べてこの絵はどのように感じるか。」

5 数名指名して感想を聞く。

※きれいな、にぎやか、明るい、スッキリしている、絵がうまいというような感想が予想されるが、場合によっては、教師の誘導が必要かも知れない。

6 一通りの感想が得られたら、教師が説明する。

※同じ「伊勢物語絵巻」でも、描き方は一致しておらず、印象も違うものになっている。それは、絵巻物は、制作者の解釈や依頼者の意向が取り入れられる。だから、このように、同じ場面を描いても印象が違ったり、話の内容通りに描かれないのである。「どうして内容と違う絵が描かれているのか。」については、「制作者の解釈や依頼者の意向が取り入れられるから」とする。〔ワークシート③4〕

8 まとめと補足をする。

※この絵巻物の絵は、話の内容を正確に絵面化するよりも、制作者、あるいは、依頼者の好み・意向の方が優先されているのではないだろうか。実は、家来の身なりは、話の設定した時代にはないもの。しかし、こうすることで身分差がはっきりする上に、違う服装も描くことで絵に変化がつけられる。これにもぎやかさの演出に役立っているのではないか。

9 ワークシートを回収する。

## 10 おわりに — まとめにかえて

絵巻物が古文学習に活用できること、そして、それにはICTの使用が有効であることを学習指導の展開例を中心にして示した。実は、中学生、高校生ではなく、大学生を対象として古典文学の魅力を伝えるために編まれた『大学生のための 文学レッスン 古典編』(二〇一〇年 葛尾和宏他三名編 三省堂)には「絵巻をよみ解く」(葛尾和宏)の章があり、『伴大納言絵巻』を用いて、絵巻物そのものを読み解きながら、表現について考えていくという試みが紹介されている。ここでは、「Lesson」として、絵に描かれた人物それぞれに吹き出しをつけ、そこにその人物の心情を書き入れさせるといったものがあるが、これなどは、学習者の理解度や表現力を知るのに有効な課題ではないだろうか。今回の授業においても、まとめとしてこの課題を課すことが考えられる。

日本の伝統文化である絵巻物は、これまで古文学習において用いられることも、ましてや教材として取り上げられることもなかった。それは、第一には、たとえ古文学習に用いるとしても、絵巻物をどのように学習者に示したらよいのか、その提供の難しさがあつた

・ Aグループ三人はかきつばたを見ている。

・ 乾飯を家来が作っている。

・ 泣いている人がいない。

8 (問)「絵巻物の場面で作品内容と違っているのはどういう点か。」「ワークシート③3」

※「一行について」と「場所について」に分けてに答えさせ、板書していく。

「一行について」

・ 一行の人数が違う。

・ Aグループの主人が乗ってきたと思われる馬が描かれている。

「場所について」

・ 川の形状が違う。

・ 橋の数が違う。

・ かきつばたの花がおかしい。

・ 木は松の木だろう。

・ 木は二本描いている。

※「馬」についてどうするかが問題となろう。これは、確かに移動手段として書かれていないが、馬を用いることは不自然ではないとして、馬の存在は内容と相違しているとは考えないこととする。

② 「異本伊勢物語絵巻」の絵の特徴を考える。

1 (問)「どうしてこの絵巻物の絵は内容と違ったように描かれているのか。」

2 数名指名して意見を求める。

※意見が出にくいと思われるが、もし、複数の意見が出ても、この段階でまとめたり、是非を問わない。

3 他の絵巻物と比較しての意見を求めるため、「異本伊勢物語絵巻」の第九段以外の画像をスクリーンに映し、紹介する。

※「異本伊勢物語絵巻」以外の第九段伊勢物語絵巻の画像を紹介していく。『伊勢物語絵巻絵本大成 資料篇』から、以下のものを選んだ。この絵巻物の絵の特徴を「にぎやかさ・明るさ」と捉えさせるために、素朴な感じのものである。

・ 甲子園学院美術資料館本伊勢物語絵巻上 図版8

2 教師が古文を読み上げ、その古文の訳にあたる現代語訳を生徒に答えさせる。

※現代語訳の確認は、クラス全体で音読した古文の区切りで行うのが適切であろう。

3 各自でワークシートの空欄を記入させる。「ワークシート②②」

4 空欄の答え合わせを行う。

※答え合わせの際、補足する事項

・「いつ」は「昔」となるが、これは、何百年も前ではなく、近い過去であること。

・「同伴者」の友は「一人か二人」となる。これは、旅に行った人数がはつきりしないということではなく、主人公の男の身分としては、同伴者が少ないことを表していると説明する。また、「道知れる人もなくて」とあわせて、一行の旅は、不安を抱えた、心細いものであったことを理解させる。

・「かきつばた」は実際の映像で紹介する。

5 「折句」について簡単に説明する。「ワークシート②③」

6 ワークシートを回収する。

### 第三時

① 絵巻物に描かれた場面と作品内容とを検討する。

1 本時の学習目標は、「異本伊勢物語絵巻」の絵について考える」であることを示す。

2 前回作成したワークシートを返却する。

3 前時の学習（本文の内容把握）の確認をする。

※教師があらすじを追いながら適宜確認事項を問いかけ、生徒に答えさせる。

4 本時使用するワークシートを配布する。 **図版7 ワークシート③**

5 「異本伊勢物語絵巻」の第九段の画像を映す。

6 (問)「絵巻物の絵は、八橋の場面などの時点を描いているか。」「ワークシート③①」

※戸惑うようであれば、歌を詠む前か詠んだ後かを問う。

7 (問)「その理由はなにか。」「ワークシート③②」

クニツク」というのが正確のようである。  
19 ワークシートを回収する。

第二時

① 前回の確認

- 1 本時の学習目標は、「絵の場面の古文を理解する」であることを示す。
- 2 「異本伊勢物語絵巻」の画像を見せ、前回、この場面がどのようなものと読み取ったかを確認する。
- 3 5 節で示した古文と現代語訳のプリントを配布する。

② 音読できるようにする。

- 1 学習するのは『伊勢物語』という作品の一場面、平安時代に作られたものであることを伝える。
- 2 範読する。
- 3 教師の読みに続いて、クラス全体で音読する。

※切り方は、原則一文単位。ただし、一区切りが長いと声が揃わなくなっていく。したがって、第一段落の二文目「その男、  
∴。」、第二段落二文目「そこを八橋といひけるは、∴。」、第二段落五文目「それを見て、∴。」については、二分劃した方がよいであろう。

- 4 各自、一回、音読で読むよう指示する。
- 5 二人、または、三人一組になり、お互いに音読をしあい、読みの確認をさせる。
- 6 数名に音読させる。

③ 描かれている場面を理解する。

- 1 本時使用するワークシートを配布し、空欄を埋めて完成させることを告げる。そして、ワークシート②1を記入させる。 **図版**

6 ワークシート②

※その際、ワークシートの空欄を埋めるために把握しなければならない事項を確認する。

11 数名指名して理由を聞く。

※理由として「真ん中にいる」ということは生徒からあがると予想される。

12 真ん中の人物が一番身分の高い者で、物語の主人公であると説明する。

※なお、位置関係だけでなく、持っている扇の違い、真ん中の人物が持っているのが「彫骨扇」（えりぼねおうぎ） 図版4、左の人物が持っているのは「蝙蝠扇」（かほりおとうぎ） であり、「彫骨扇」の方が格上であることを補足する。

13 (問) 「人々がいるのはどのような場所か。」〔ワークシート①3〕

14 生徒に答えさせながら板書していく。

※板書例

- ・ 屋外である。
- ・ 二本の松の木のそば。
- ・ 起伏のない平らな所。
- ・ 近くに川が流れている。
- ・ 川は「くの字」に曲がっている。
- ・ 川には一つ橋が架かっている。
- ・ その橋は木でできている。
- ・ 川にはとところどころ植物が生えている。

※戸惑う生徒には、「人物の他に何が描かれているか。」と問うことで発言をさせる。

※生徒は確認されたことをワークシートに記入する。〔ワークシート①3〕

15 (問) 「これはどのような場面だろうか。」〔ワークシート①4〕

16 数名指名して聞く。

※答が出にくいようならば、Bグループの真ん中の人たちに注目させる。

17 主人公たちが食事をしようとしているところだということを確認する。

※補足として、三人の前にあるのは足無しの膳「折敷」（おしき） であり、その横に飲み物を注ぐ「銚子」（ちようし） 図版5があることを説明する。

18 (問) 「なぜ、外で食事をしているのだろうか。」〔ワークシート①5〕

※生徒の発想にまかせる。予想されるのは、「ピクニック」「ハイキング」という意見である。なお、食事が中心であれば「ピ

② 絵巻物の絵がどのような場面かを考える。

(問) 「描き方で共通したことはないか」。これで答が出ない場合は、「作者はどこにいて描いているか」。

1 「異本伊勢物語絵巻」の画像を映し、これは「異本伊勢物語絵巻」の絵であることを告げる。

**図版 1**

2 描かれている人物を三つのグループに分けさせる。「ワークシート①絵」

※着ているものに注目させる。そうすれば、三つの範囲が全員揃いやすいと思う。

3 分け方を確認し、全員同じ分け方に揃える。

4 三つのグループをA・B・Cとする。**図版 3**

5 (問) 「この三つのグループの中で、一番高い身分のグループはどれだと思うか。」

6 どう分けたか、数名指名して聞く。

※おそらくAということまで一致すると思う。

7 (問) 「なぜそう思ったのか、その理由はなにか。」

※生徒があげるであろう理由。

・ 着ているもの、身につけているものがりっぱ。

・ 大きく描かれている。

・ 馬が三頭いるが、これはAの三人が乗っている馬だろう。三人は馬で、他の人は歩きだろう。

・ 何もしていない。すわっている(他の人は働いている)。

※生徒からは指摘されないであろう理由(教師が補足する)

・ Aの人たちは化粧をしている。

8 (問) 「Aの人たちとBの人たちとはどのような関係だろうか。」「ワークシート①2」

※「主人公」と「家来」との答は容易に引き出されると思う。

※Cについては、家来としないで、通りかかった人(地元の人)と見ておく。

9 (問) 「Aの三人の中で、主人公がいるが、どの人物だろうか。」

10 クラス全員に、挙手で答えさせる。

※一つに絞らない。

第三	<p>② 「異本伊勢物語絵巻」の絵の特徴を 考える。</p>	<p>* 同場面を描いた他の絵巻物と比較する。 * 教師の説明を聞く。</p>	<p>* 生徒の感想、意見をできるだけ引き出す。</p>
----	------------------------------------	---	------------------------------

### 9 学習指導の展開例

ここでは、先節の「指導計画」にもとづき、各時間ごとの具体的な学習指導の展開例を提示する。丸囲みの数字の項目は重点目標であり、算用数字の付してあるものは教師の活動である。※の項目は、指導上の注意、補足事項などである。

#### 第一時

① 絵巻物について知る。

1 本時目標は、「絵巻物の絵について考える」であることを示す。

2 本時使用するワークシートを配布する。 **図版2 ワークシート①**

3 いくつかの絵巻物の画像を映しながら絵巻物についての簡単な説明を行い、説明内容を記入させる。「ワークシート①1」

※絵巻物の画像については、あらかじめ編集しておいてもよいが、インターネットの利用の方が便利である。その際、次のサイトのもの説明に適した画像が見られる。

・ 國學院大學図書館デジタルライブラリー（2奈良絵本・絵巻物関係）

・ 慶應義塾大学メディアセンターデジタルコレクション（奈良絵本・絵巻コレクション）

《説明内容》

・ 巻物ということ

・ 物語の場面を絵画にしていること

・ 絵巻物の鑑賞の仕方（肩幅位に拡げることを作り返し見ていくということ）

・ 描き方の特徴（斜め上から覗きこむように描かれていること。吹抜屋台。）

※描き方については、複数の映像を見せて、できれば生徒自身に気づかせたい。



むしろ、プラス要素であると考えられる。というのも、内容の絵画化を検討する学習活動において、このように物語の内容と絵画化に齟齬をきたしていることは、なにより生徒に驚きを与え、この場面を生徒に強く印象づけることになろう。なぜこのようなことが起こるのだろうか、という興味も湧くはずである。これが、内容と絵画が一致しているのであれば、この検討は、一致していることの確認作業になってしまい、こうした効果は期待できない。内容と絵画に描出されたものと齟齬をきたしているのは、この絵巻物のさらなる強みである。

## 7 「異本伊勢物語絵巻」について

使用する「異本伊勢物語絵巻」は、『伊勢物語絵巻絵本大成 研究篇』（平成19年 角川学芸出版）によれば、狩野晴川養信（一七六九—一八四六）をはじめ、長男や弟子たちによる模本絵巻であり、一八三八年に完成されたということである。この絵巻は、「文様や人物の表情を描き分けるなど、細部に至るまで丁寧な描かれる」ており、また、原本にある擦れや破れなども表現しようとした、「原本の状態を忠実に写す制作姿勢をもって作られたもの」と解説されている。なお、「異本伊勢物語絵巻」という名称は、片桐洋一氏による命名であり、現在では、この名称で定着しているとある。図版1

さて、この「異本伊勢物語絵巻」の特徴としては、このように描写の細密性や原本への忠実性であったということであったが、蜘蛛手や八橋がそうであったように話に登場する事物を忠実に絵画に描出しているとは言い難いものであった。そればかりか、ここには、史的に矛盾する物が描かれているのである。『伊勢物語』は『源氏物語』よりも古い作品で、十世紀中頃には現在伝えられている内容に近いものが成立したとされる。ということは、「昔、男ありけり」の「昔」話は、少なくとも十世紀中頃よりは以前ということになる。しかし、この場面には、少なくとも平安時代後期、あるいはそれ以降のものと判断した方がよいと思われるものが描かれているのである。それは、従者にかかわることである。この従者とは、この後、9節で触れることになる描かれた人物たちの中で、Bグループとする人たちである。この人たちは、「直垂」を着て、「侍烏帽子」をかぶっているのであるが、この身なりが話の設定時代に合わないのである。これらは、武家の装束であり、鎌倉時代のものなのである。ただし、こうした点も第三時に行う絵巻物の解説に活かされることになるのである。

## 8 各時間の学習目標・指導計画

各時間の学習目標および指導計画は次のとおりである。

乾飯の上に涙落として、ほとびにけり。

乾飯の上に涙を落として、そのために乾飯はふやけてしまった。

注

※三河の国——現在の愛知県東半分の地域

※八橋——愛知県知立市八橋町あたり。

※蜘蛛手——川の水が、蜘蛛の足ののように、八方に分かれて流れているさま。

※乾飯——炊いた飯を乾燥させた保存食。湯や水でふやかして食べる。

※かきつばた——あやめ科の多年草。水辺に生え、夏に紫・白の花をつける。

※唐衣——「着る」にかかることば。

## 6 指導上の工夫

本授業は、絵巻物の絵画部分から話の内容を想像させることを導入として古文を学習させようというものである。したがって、その話は、絵画化できる要素の多いものが適切であることはいままでもない。その観点から、本授業の教材を『伊勢物語』第九段の「八橋」の場面とした理由については、4節で述べた。また、現代語訳を参照しながらの学習であることから、その現代語訳の提供の仕方についての工夫は、5節で述べた。さらに加えて重要なのは、絵巻物の絵画の描かれ方である。いくら絵画化できる要素が多くても、その場面が何の場面かが想像できないものでは、この授業は成立しない。

『伊勢物語絵巻絵本大成 資料篇』（平成19年 角川学芸出版）には二二点の「伊勢物語絵巻・絵本」が掲載されている。その中で第九段の部分が存在するものが一六点、その中で「八橋」の場面のあるものは一四点である。その一四点の中で、今回は、「異本伊勢物語絵巻」を用いることにした。その理由としては、この「異本伊勢物語絵巻」は描かれている物の数が一番多いこと、そして、何より決定的な理由は、この絵は、この場面で食事をしようとしていることがわかるものだからである。他のものは、何の場面であるかわからないと思われるものである。ただし、この「異本伊勢物語絵巻」は、内容の絵画化の正確さという点では他のものに劣る。つまり、話に登場する事物を正確に描出していないところもあるのである。例えば、描かれている川は蜘蛛手ではなく、また、八橋の場面といわれるにもかかわらず、八橋が描かれていない、というようにである。ただし、この授業の場合、こうした点はマイナスではない。

八橋といひける。

その沢のほとりの木の陰に下りゐて、

乾飯かれいひ食ひけり。

その沢に、かきつばたいとおもしろく咲きたり。

それを見て、ある人の言はく、

「かきつばた、といふ五文字いづもじを句の上うへにすゑて、

旅の心をよめ。」

と言ひければ、よめる。

唐衣かいつもきつつなれにしつましあれば

はるばるきぬる旅をしぞ思ふ

とよめりければ、

皆人、

八橋と呼んだのである。

その沢の付近にある木陰に下りてすわって、

乾飯を食べた。

その沢にかきつばたの花がとても趣ある姿で咲いていた。

それを見て、ある人が言ったことは、

「かきつばた、という五文字を各句のはじめに使って、

旅をしている心情を歌にしてよんでみなさい。」

と言ったので、男はよんだ。

着慣れた唐衣のように慣れ親しんだ妻を都に残したままなので

遠くまでやって来た旅だとしみじみ思う

とよんだので、

その場にいた人は誰もが、

句」のみである。なお、作成にあたっては、新編日本古典文学全集の『伊勢物語』を用いたが、本文も現代語訳も私に改めた箇所がある。

昔、男ありけり。

その男、身を要なきものに思ひなして、

「京にはあらし、

東の方に住むべき国求めに。」

とて、行きけり。

もとより友とする人、一人二人して行きけり。

道知れる人もなくて、惑ひ行きけり。

三河の国八橋といふ所に至りぬ。

そこを八橋といひけるは、

水行く川の蜘蛛手なれば、

橋を八つ渡せるによりてなむ、

昔、ある男がいた。

その男は、自分は無用であると思ひ込んで、

「京都にはいないでおこう、

東国の方に住むことができる国を求めよう。」

と、思つて、出かけていった。

古くからの友人、一人、二人を伴つて出かけていった。

道に詳しい人もいなくて、迷いながら行った。

三河の国の八橋という所に到着した。

そこを八橋と呼ぶのは、

川が八方に流れているので、

橋を八つ架けてあるので、

〔時期〕 五月か六月

〔形態〕 クラス一斉

〔使用 ICT 機器〕 パソコン・プロジェクター・インターネット・スクリーン

#### 4 『伊勢物語』第九段「八橋」の場面の教材化について

『伊勢物語』は、高等学校の古文教材として多く取り上げられるものである。窪田祐樹（二〇一六）によれば、平成二七年度使用の教科書、「国語総合」「古典A」「古典B」全五五種中四八種の教科書が『伊勢物語』のどこかの章段を採録している。しかし、現行の中学校の国語教科書で『伊勢物語』を取り上げるものはない。内容というよりも古文としての難易度に配慮してのことであろう。したがって、これを中学生の教材とするのは不向きなものではないかと思われるかもしれない。しかし、この授業は、古文そのものから内容理解が目的ではなく、あくまで、古文に親しみ、できれば、古文に興味を持つてもらおうというものである。内容理解は現代語訳を用いるため、古文の難易度に配慮は必要ないと判断した。第九段は、場面として、今回扱う「八橋」と「宇津、富士の山」、そして、「隅田川」の三つに分けられる。その中で「八橋」の場面に限ったのは、第一には授業時間数の関係である。三時間では第九段すべてを扱えない。また、この場面の「唐衣」の歌には「折句」といういわゆる言葉遊びがあり、この点も生徒には新鮮であると思われる、この点からも古文に興味を持たせることができるのではないかと考えた。さらに決定的なことは、この「八橋」の場面は、絵に表すことができる事柄、つまり、可視化できる要素が他の二場面に比べ多いことである。さらには、この場面の絵巻物が複数現存することは、何よりこの授業においては好都合なのである。

#### 5 本文と現代語訳について

内容把握には、現代語訳を参考にして学習させる。そのために、古文と現代語訳の提供が必要であるが、本授業では、古文と現代語訳を上下に分けて示すこととした。古文とともに現代語訳を示す形式としては、この他に、古文の横に現代語訳を併記する形式や古文を示した後に現代語訳を示す形式があるかと思う。こうした中で、古文と現代語訳を上下に分けて示す形式にしたのは、なにより、古文と現代語訳のそれぞれを文章としてまとめたものとして生徒に意識させたかったからである。それには、古文の横に現代語訳を併記する形式よりもこの形式がまさると判断したのである。また、古文を示した後に現代語訳を示す形式よりも古文と現代語訳との対応関係が把握しやすいと判断したのである。注については、六つを上げた。「句の上にするて」、つまり、「折句」についての説明は内容確認の時に言うこととする。なお、今回、この教材での学習は、歌の修辭の理解が学習目的ではなので、歌の修辭で紹介するのは、「折

字情報が絵画化されているわけであるから、その場面がどのような場面であるかを想像させ、それを内容理解へと応用していくことは可能なはずである。そうであれば、興味づけが、すでに内容理解に踏み込んでいることになる。そして、何より、目で見て楽しめる絵画を用いるこの方法は、学習者の持つ古文への抵抗感が、古文（文字情報）だけを扱うよりも和らげられると思われる。

また、この授業においては、パソコン、電子黒板機能付きのプロジェクター、またはプロジェクター、および、インターネットの存在が不可欠である(2)。それは、この授業においては、これらの機器の有効性、利便性が発揮できるからである。拡大投影した絵巻物の画像をクラス全員で一斉に見ることができるといえるのは、視覚情報によつての協同的思考や作業が可能になる。加えて、画像の一部が拡大ができたり、画像に直接書き込みができる場合は、資料提示の迅速性や思考過程の視覚化が保証されるわけである。こうしたことは、つまりは、授業の流れに緩急がつけやすく、メリハリのある学習活動を確立できると予想される。そうであればこそ、その結果として、生徒の集中力・持続力の維持が期待できるのである。さらに、生徒に見せる絵巻物は、教師自身が準備するよりもインターネットを利用した方があきらかに簡便に適切なものが収集できる。教師にとっては準備負担の軽減が約束されるわけである。このような理由から、この授業にはICTの活用が不可欠なのである。

### 3 本授業の概要

本授業は、中学三年生を対象として古文に親しむことを目的として行うものである。そのためにも、何より、古文を読む楽しさ面白さを体験させたい。したがって、この段階では、古文を現代語に訳すということは重視せず、また、文法的な事項に触れることもない。内容理解には現代語訳を活用する。なお、対象を三学生としたのは、たとえ現代語訳を併用するとしても一時間に扱う古文の分量から判断して、まったく古文に馴れていない段階では不向きであり、やはり、ある程度、古文に馴れていることが必要と考えてのことである。

学習活動の大きな流れは、絵巻物の絵画部分を見て、どのような場面であるかを想像し、その後、古文に描かれた内容を整理し、再び、絵巻物に戻り、古文の内容をどのように絵画化しているかを確認し、この絵巻物の絵の特徴を考える、というものである。本授業の概要は以下の通りである。

〔目標〕 古文に親しませる

〔対象〕 中学校三年生

〔教材〕 『伊勢物語』第九段「八橋」の場面の古文と現代語訳・「異本伊勢物語絵巻」第九段「八橋」の場面

〔配当時間〕 三時間（一コマ四五分×三）

## ICTを活用した絵巻物による古文指導法

## — 古文に親しませるために —

高橋 良久  
畠山 大二郎

## 1 はじめに

本稿は、古文学習において、古文に親しませることを目的とした授業では、絵巻物を用いた指導法が有効であり、さらに、この実践には、授業の活性化、学習効果の面から、ICTの活用が不可欠であることを示すものである。そして、これはまた、絵巻物を古文学習へ導入することの提案でもある。

## 2 絵巻物の使用とICTの活用について

現行の学習指導要領の解説書『中学校学習指導要領解説 国語編』第2章国語科の目標及び内容第2節国語科の内容2各領域及び「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の内容(4)「伝統的な言語文化に関する事項」の「ア伝統的な言語文化に関する事項」では、以下のように述べられている。

「伝統的な言語文化に関する事項」は、小学校から系統的に設定している。中学校においてはそれをふまえ、一層古典に親しませるとともに、我が国に長く伝わる言語文化について関心を広げたり深めたりすることを重視して指導する。

こうしたことから、中学校のみならず高等学校においての古文の指導法として、それも特に古文に親しませることを目的とした指導としては、音読、暗唱を中心として古文特有のリズムや響きを体感させる工夫や、現代語訳を用いることで古文への抵抗感を少なくする工夫がなされてきた。また、そうした指導の工夫とは別に、生徒が興味を持つと思われる教材の開発もなされてきた。しかし、そうしたこと工夫や開発の中に、どうも絵巻物を用いた例は見あたらぬ。いや、古文に親しませるといふ限られた目的でなく、そもそも、古文指導法として絵巻物を用いたものの報告が探し出せないのである(1)。確かに、絵巻物そのものを古文の教材とするのは無理であるし、また、適切ではない。絵巻物の詞書を古文として学習するには、何よりもまず本文批判の問題がクリアーされなければならないからである。しかし、物語の内容を絵画化した部分は、扱い方によっては、古文に親しませるのには効果的な素材といえるのである。文

## 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 978-4-86431-689-7  
C3037

愛知文教大学 教育研究 第8号

Aichi Bunkyo University

Educational Research, No.7

2018年2月28日発行

編集・発行者

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. 8

2017

---

---

CONTENTS

- A Proposal of the Balance in ICT education called "L-learning"**  
KOBAYASHI, Masaki 1
- Utilization of other Countries History Textbooks in Japanese History Instruction  
at High school**  
INAGAKI, Tomoko 11
- The inheritance of Kang Youwei's educational thoughts in modern education**  
Ma, Yan  
Wang , Xin 21
- Practicality Check: Utilizing the Eclectic Approach Versus Analysis of Various Approaches  
to ELT**  
Philip S.Riccobono 31
- 
- (~36)
- A Teaching Method of KANSHI (Ancient Chinese Poetry) with Rhyming and Tone pattern  
in KANBUN (Ancient Chinese language) class on Japanese high school**  
NISHIGUCHI, Tomoya 二三(46)
- ICT-aided Instructions of Classics —Focusing on Classical Picture Scrolls—**  
TAKAHASHI, Yoshihisa  
HATAKEYAMA, Daijiroh 一(68)