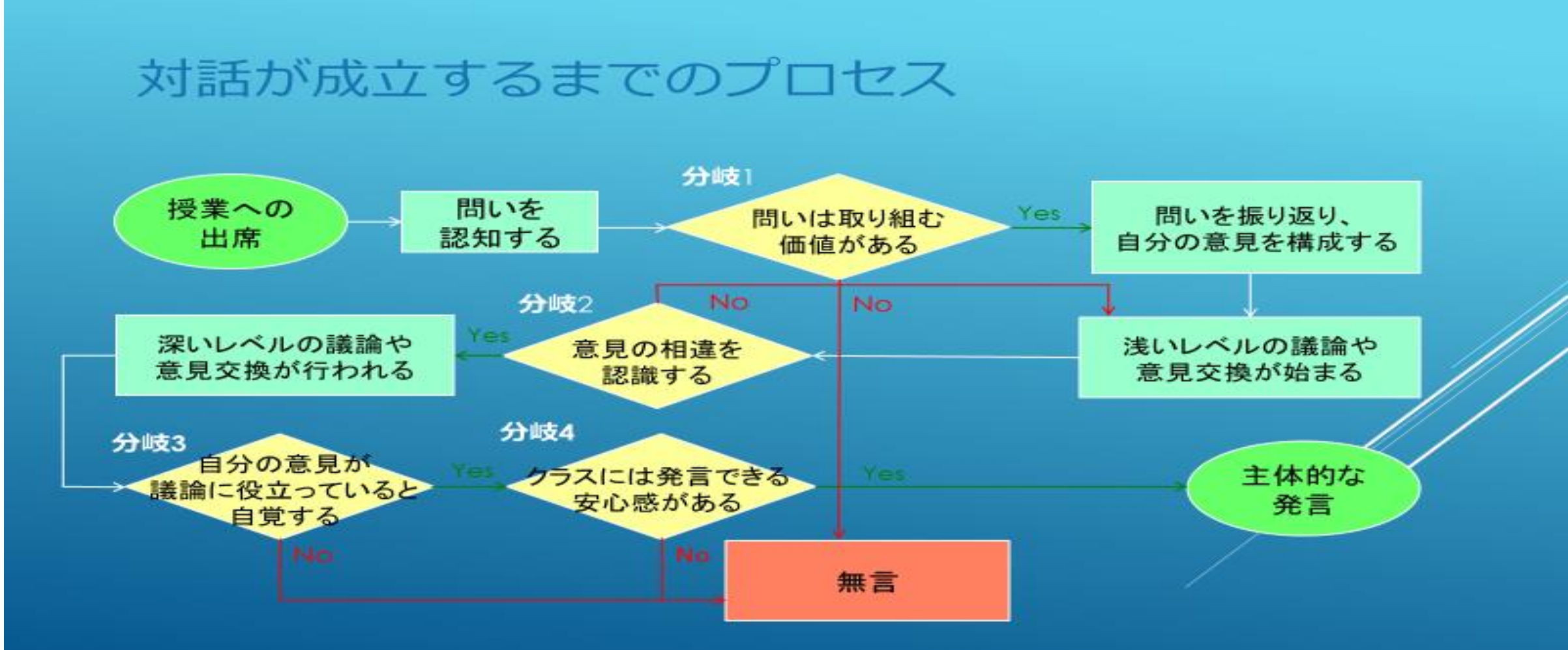




探究のプロセスの構築 ー 漢文 典故で深める対話と探究学習 ー

探究のプロセスとして対話を仕掛ける



本質的な問いかけに端を発する = 「哲学資源」としての漢文

江戸後期の教育システム：素読 → 講釈 → 会読

会読とは？

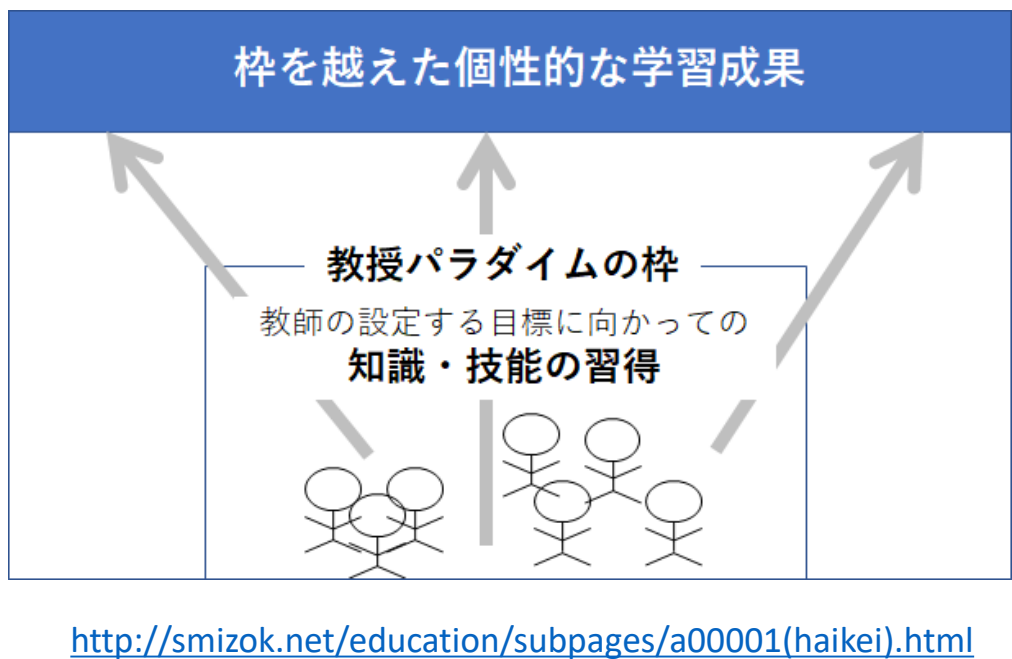
素読を終了し、意味を理解した同程度の学力をもつ生徒たちが、一室に集って、所定の經典の、**所定の章句**をもとに、互いに**課題**を出し合い、それについて**意見を聞かせる**集団研究をする共同学習

現代においても
漢文の問いかけに気づき
共有した学習者達とともに
対話を中心に学ぶこと
には妥当性がある

学習者が、漢字の意味を調べ
教員の示唆によって典拠に気づき
理解を深めていく学習過程で
「教員への共鳴者」ではなく、
「読みのねじれ」が形成する問題領域の共有者

新しい授業づくりとは

教授パラダイムから学習パラダイムへの転換



[http://smizok.net/education/subpages/a00001\(haikei\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00001(haikei).html)

教授パラダイムの特徴
「教員から学生へ」
「知識は教員から伝達されるもの」
学習パラダイムの特徴
「学習は学生中心」
「学習を生み出すこと」
「知識は構成され、創造され、獲得されるもの」

しかし、両者は、二項対立の関係にあるものではない。
学習パラダイムにおいては、教授パラダイムの枠（生徒達が
共通して習得・到達すべき最低限の知識・資質能力）を
越えた個性的な学習成果が求められる。
教授パラダイムの枠に到達するとは、教師の正解を学生が
探すことに他ならない。
「**学習パラダイム**」は、**その枠を越えることを意味し、方策としてアクティブラーニングを想定している。**

I 探究のプロセスとして対話を仕掛ける

仮説：他者と対話し、思索を深め、知的発見、認識的な更新を重ねていく主体に仕立てていく授業づくりが、自らの生を社会に開き、“公共性”、“公共圏”の形成に参与していく主体を育てていく。

仕掛け1 分岐2「意見の相違」を意識的に作り出すことにある。

- ①学習者を、漢文（白文）と出会わせる。
→日常語とは異質の外国語としてのアプローチ＝一字一字について辞書を引く。書き下す。現代語訳する。
- ②『論語』川上の嘆の包咸の注、朱熹の注を参照させる。
→共通の文を巡って発話している二者の対話的関係を参照させながら、これらと学習者との対話関係を生み出すことを目指す。
→「逝者」＝時間の推移の捉え方の違いから、人間観へと、問いは深まっていく。

仕掛け2 分岐3「自分の意見が議論に役立っている」という自己肯定感を醸成する。

- ①各自の意見に根拠を持たせる。
・歴史資料や現代の有識者の論文等を提示する。
- ②対話を反映させるパフォーマンス課題「二つの注（解釈）のどちらを指示するか」によって、個々生徒が、自己の認識の更新、思索の深化を自己評価できる。

II 理論の実践

1 中学校での漢文学習の再検討

- (1) 現状（「知識・技能」の修得を目指す教授パラダイム）
 - ①漢文訓読体の音読
 - ②語句や意味の理解
 - ③漢文教材（ex.『論語』）の言葉を現代の生活に当てはめ、捉え返す。

(2) 新たな授業づくりをめざして
ー主体的・対話的・深い学び、学習パラダイムへの転換を目指してー

- ①『論語』が、探究的な学びを可能にする教材となる理由
 - ・人が生きる上での本質的な問いを持つ。
 - ・2500年前、孔子の言行録としてまとめられた書物で、後世の時代精神を反映した様々な解釈が存在する。→解釈者間の対話をテキストとして、現代の生徒が、その違いを触媒として、テキストとまた生徒同士が対話して、考えを深めていくことができる。
- ②様々な解釈は、「問い」に対する異なる意見であり、対話を促進する。
 - ・漢文は、江戸時代後期には、「会読」という学びの方法を確立していた。

2 試案

- (1) 単元目標の設定
探究のプロセスを対話によって構築する。

(2) 教材選択（Ⅲ 1（2）にもとづく）

子在川上曰、「逝者如斯夫。不舍昼夜。」（『論語』子罕篇）

子川上に在りて曰く「逝く者は斯くのごときか、昼夜を舍かず。」

A 過ぎ去る者は、すべてこの川の水の如くであろうか。昼も夜も、一刻の止むときなく、過ぎ去る。人間の生命も、歴史も、この川の水のように、過ぎ去り、うつろっていく。
(後漢 包咸の注)

B 昼も夜も一刻も停止することのない宇宙の活動は、この川の水によってこそ、示される。それは無限の持続であり、無限の発展である。人間もまたそうした持続、発展の中にいる。
(南宋 朱熹の注)

「逝」という漢字を、前者は「過ぎる」と読み、後者は「進む」と読む。これにより全く反対の解釈が成立することになる。

この二つの解釈は、それぞれにそれらの説の生まれた時代の精神を反映する。解釈者の生きた時代の歴史的な背景や、孔子の生きた時代と人物像、言葉を受けた弟子などについて総合的に勘案させ、生徒自身が論語の⁴²⁹429への⁴³⁰430者として、それぞれの註に対する価値判断を「対話」によって構築する。

Ⅲ 授業の実際

授業動画はこちら



漢和辞典を引いて日本語訳を試みる（第1次）

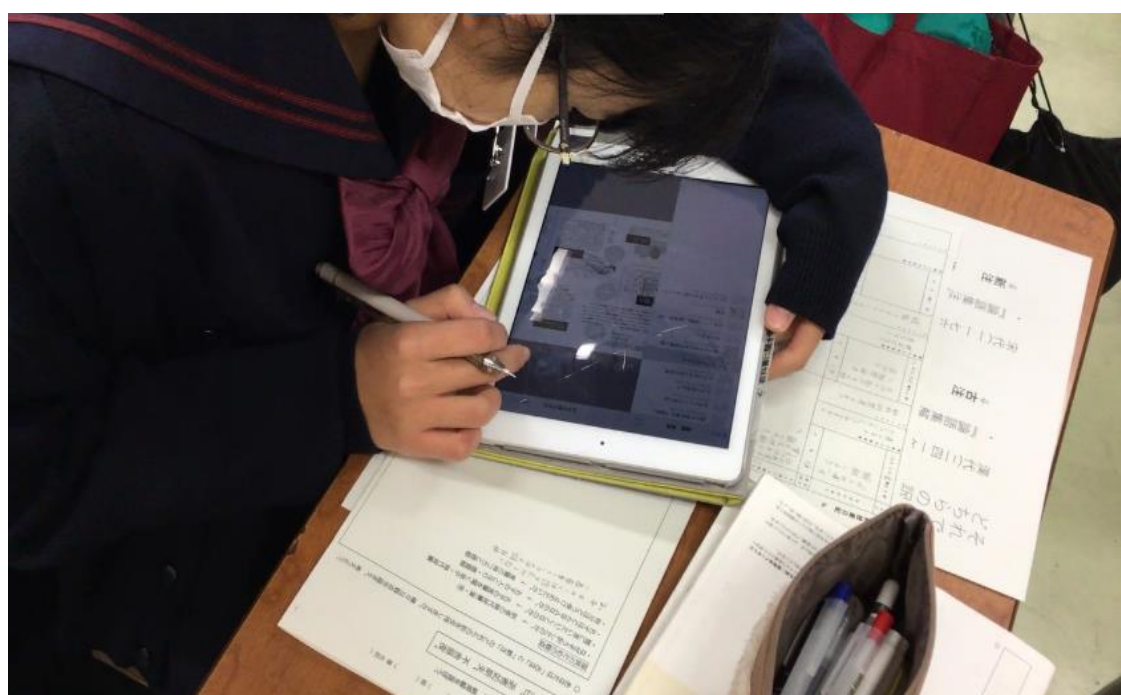


班での交流の様子（第1次）

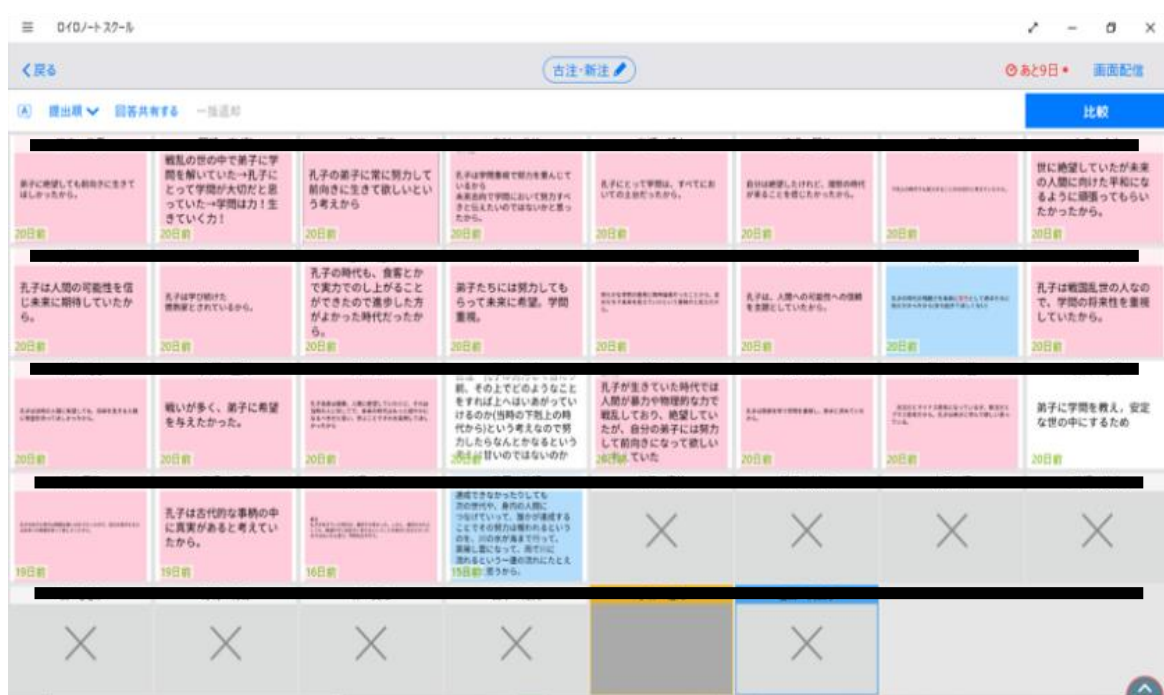
第1次

初めに、「川上の嘆」の白文のみが記載されたワークシートを配布した。同時に『大漢和辞典』など、四つの漢和辞典のコピーも班ごとに配付し、1人1冊、その漢和辞典のコピーを用いて漢字の意味を調べ、白文を日本語訳させていった。「川上の嘆」は十四字の漢字によって構成され、難しい漢字はない。学習者は直前に教科書に掲載された『論語』を学習しているため、概ね妥当な意味を選択していく。一方で、「夫」などの助字に関する知識はないため、途中でヒントとして書き下し文を提示した。その後、班で交流させ、作成した日本語訳を比較させた。班員のそれぞれが別の漢和辞典を所持おり、辞典ごとに漢字の意味の説明は異なっているため、訳にも違いが出る。このような意図的な差異化により、学習者は異なる有力な情報の所有者として、相互を尊重しながら、対等に学びを深めることができる。

班での交流の後、班で1つ、日本語訳を提出させた。本校では1、2年生は1人1台自分のipadを所有しているため、多くの教科ではロイロノート・スクール上で提出物のやりとりをさせている。今回もロイロノートのテキストカードに班としての訳を1つ決めさせ、提出したものの閲覧、他の班のものと比較できるようにして、訳の違いを吟味していった。



ロイロノート上での資料を読む（第2次）



ロイロノートを活用した意見共有（第2次）

第2次

何晏の『論語集解』と皇侃の『論語義疏』、朱熹の『論語集註』の原文を確認しながら、本文を嘆き・憂いの言葉と解釈した古注と、人間は進歩する生物であり、川が学のあるべき姿勢であるとする新注を紹介し、どちらの解釈を自分は支持したいかを考えさせた。その際、考えるための観点として「何晏や朱熹はなぜそのように訳したのか」「この言葉は孔子が誰に言いたいことなのか」「孔子はどんな人なのか」「自分はどう受け止めたか」という4つの問いを提示し、それぞれ「訳者の生きた時代背景(漢～六朝・宋)」「孔子の言葉を聞く弟子や孔子の生きた時代背景」「孔子の人となり・価値観」などを調べられるように、吉川幸次郎や佐藤仁ら著名な中国文学者の著作と、大修刊書店より刊行されている雑誌『漢文教室』、便覧や過去の教科書教材などを参考資料としてPDF化し、ロイロノート上で配布した。また、資料にない情報をインターネットを使って検索させた。

比較するための観点を複数示し、その観点に対して信頼のおける有用な資料も複数提示することで、観点レベルにおいて能動的な探求課題の設定を実現させ、全員に対し学びの質を一定保障させながら、学びの着地点に全員が到達できる、探究プロセスの「情報の収集」と「整理・分析」の活動となることをねらった。

学習者は限られた時間の中で資料を読み、どちらの解釈を支持したいか判断する。それは漢字の「過ぎる」「進む」といった意味の適切さから離れ、孔子の言葉が後世の人間によってどのように求められたのか、つまり言葉や文字の意味はその言葉や文字が発生した時点で決定するものではなく、解釈する人間によって「編集」されること、そして、その「編集」された意味は当時の時代背景や孔子の言葉はこうであってほしいという需要と受容・共感・納得により定着するということを掴むことができたようであった。

個人での活動、グループでの交流後、自分は古注と新注のどちらを支持するのかを、ロイロノートのテキストカードに簡潔に理由を書き、提出させた(青は古注、赤は新注)。ここではどちらが多かったかは問題ではなく、支持する観点として何を重要視したのかに注目して発表を聞くように促した。また、授業時間内に提出できなかった生徒は家庭にて再度資料群を読み、次時までにカードを提出させた。