



「ものの見方・感じ方・考え方」を育む漢詩の授業

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 公開日: 2025-03-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 寺西, 創 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.32150/0002000467 |

「ものの見方・感じ方・考え方」を育む漢詩の授業

寺西 創

キーワード：漢詩、言語文化、第三の書く、散文化、傍注資料

一、問題の所在

なぜ古典を学ぶのかという問に対して、「ものの見方、感じ方、考え方」を学ぶためという一つの答えを準備することができる。

例えば、規工川（一九九一）は、「生徒が古典の原文の読みに慣れ、古文の持つ響きを体感的に読み取り、そこに流れているもの見方や考え方を理解することができることが究極の目標であろう（傍線部は稿者による p. 一一）と述べているし、渡辺（一九九八）は、「古典を読み、古典に表現された人間の心（もの見方・感じ方・考え方）を今日のそれと比較することによって、人間の普遍的な心をとらえるとともに、時代状況によつて変わる人間の心をとらえることもできる（傍線部は稿者による p. 三三七）。」と述べている。

ここでいう「もの見方、感じ方、考え方」とは、『高等学校学習指導要領（平成三十年告示）解説 国語編（以下、『解説』）によれば、

作品や文章に表れているもの見方、感じ方、考え方を捉える

とは、書き手や語り手の言葉、登場人物の言動などを通して、対象がどのような視点、観点、立場によって、どのような感性、感情をもって、どのような認識や解釈の仕方よつて捉えられているかについて把握することを指している（p. 一二八）。

と記述されている。この文言を元に考えるならば、「見方|| 視点、観点、立場」「感じ方|| 感性、感情」「考え方|| 認識、解釈」と措定することができる。

池田（一九五五）が「古典は人間性の創造者（p. 七七）」と述べた点を踏まえれば、古典に表れている「もの見方、感じ方、考え方」を学ぶことは、時代も背景も異なる他者の視点や感性、解釈等を通して、自らの人間性を作り出すことだといえる。

では、「もの見方、感じ方、考え方」はどのようにして育むことができるか。本稿では、この問題点を元に授業を構想し、実践し、その知見を述べていく。

二、「第三の書く」という方法

どのような授業をすれば、「もの見方、感じ方、考え方」を学ぶことができるであろうか。このことについて世羅(二〇二三)は、

読み手である学習者が、言語表現を手がかりにして、時代背景や風俗・習慣なども踏まえながら、想像力を働かせて、内容をイメージ豊かに読みとることができるように指導することが大切である。登場人物(あるいは、作者)の生き方やもの見方・感じ方・考え方に対して、共感を覚えたり、意外に感じたり、疑問を抱いたりするといった、学習者と古典との対話を図ることができるよう仕向けたい(p. 五一)。

としており、ここから授業の在り方を考えることができる。すなわち、言語表現を手がかりとしつつ、想像力を働かせながら、内容をイメージ豊かに読み取る授業である。

ここで着目したいのが、青木幹男の「第三の書く」である。青木(一九八六)によれば「第三の書く」とは、書写を第一の書く、作文を第二の書くとしたときに、そこにあてはまらないあらゆる書くことの指導をひとつにまとめた総称である(p. 一一―一三)。そのため、書写でも作文でもないが、授業で取り入れられている多様な「書くこと」の学習活動がある。例えば、視写、書きまとめ、書替えなどである。なお、本来であれば「書き換え」と表現すべきであるが、本稿では原著の表記を尊重する。以下、青木(一九八六)における学習活動は全て原著の通りである。

これら学習活動のうち、今回取り上げたいのは「書替え」である。

「書替え」について、最も端的な説明が以下の箇所である。

「書替え」というのは、子どもたちめいめいが、教材を読み、その理解や想像によつて、教材文を書き替えてみる学習活動です(傍線部は稿者による p. 一二五)。

また、その効果として、

書替えをすることによつて、読みを確かにし、読みを深めていきます。各自独自の想像を付加して、書替えの文章を豊かなものにしていきます(傍線部は稿者による p. 一二五)。

と述べている。これらの点から考えると、「書替え」は言語表現を元にしつつ、想像力を働かせる学習方略である。そのため、古典における「もの見方、感じ方、考え方」を育むためには、「書替え」を用いるのが効果的であるという仮説を立てられる。

以上より本稿では、「書替え」を用いることによつて古典作品に表れる「もの見方、感じ方、考え方」を育むという手法を採用のめりたい。そこで次節では、どのような教材を用いるのが良いかという点について述べていく。

三、「書替え」するための教材とは

「書替え」するための教材は、どのように「書替えるか」という点からアプローチが可能である。青木(一九八六)は、教材ごとの「書替え」を以下のように捉えている(p. 一二五)。

物語教材——変身作文

説明文教材——伝達、解説作文

詩歌教材——散文化

伝記教材——本にする その他

これらの中から、狙いに即した形で取り上げるのが良いであろう。したがって、これらのうち「もの見方、感じ方、考え方」をより育みやすいのはどれかという点で考えてみる。

まずは、物語教材か詩歌教材を取り上げるのが良いであろう。青木（一九八六）によれば、

詩歌のようなものは、もちろんですが、散文一般についても、その表現に、大なり、小なりの省略が行われています（p. 九五）

とあり、散文化しつつこれらの省略を補うことによつて「書替え」の内容が充実すると考えられるからである。

中でも、積極的に想像力を働かせる必要があるのは韻文である。

この点について三浦（二〇一六）は、

俳句や短歌を作ろうとしたとき、適切な言いまわしを五音、七音に整える過程で、相当厳しい言葉の選択が迫られることは事実である（p. 一七一）。

と述べており、言葉を選択する際捨象が行われている。このことは、想像を働かせる余地が大きいことを示唆している。

また、詩教材について三浦（二〇一〇）は、詩の教材性の特徴を、「ことばの豊かさ」と「認識の方法の面白さ」という視点でとらえなおせることを指摘している（p. 八八）。特に後者は、「もの見方」と繋

がっている。

ここから詩歌教材を散文化することで、その創作背景への想像を通し、「何に着目したか」「どのように感じたか」「どのように解釈したか」というもの見方、感じ方、考え方を捉えられるであろう。そのため、本稿では韻文を取り上げるものとした。

次に、高等学校における韻文のうち、どれを取り上げるのが良いかという点を述べる。

第二節でも触れたが、世羅（二〇一三）は「作品に表れるもの見方、感じ方、考え方」を学ぶ上で、共感を覚えたり、意外に感じたり、疑問を抱いたりすることの重要性を説いている。

共感を覚えたり、異質性を感じたりすることについては、現在の自分たちとの隔たりが大きければ大きいほど衝撃が大きい。そこで、時代が遡るだけでなく、異国の文学である漢詩を取り上げ、そこに表れる「もの見方、感じ方、考え方」との異同を考えさせる授業を構成するのがよいと考えられる。漢詩に表れる「もの見方、感じ方、考え方」との異同を考えることで、圧倒的他者と出会うきっかけになるであろうことが予想される。

また、漢詩の優れている点として、短歌や俳句、詩に比べて言語的忌避感があまり大きくない点を挙げることができる。漢詩の特徴として、短いながらも定まった型を持つており、語法が苦手であっても内容把握が可能であるという利点があるからである。これは、漢字の特性にも依るところが大きい。というのも、漢字は表意文字であり

漢字そのものに意味がある。そのため、漢字を見ることである程度の内容を把握することが可能だからである。反面、短歌や俳句はひらがなで表記されることばが多く、一目見て内容を把握しにくいというところでもある。

本稿では以上の理由から、「書替え」る教材として漢詩を用いるものとした。しかし、漢詩の授業を行うに当たっては大きな問題点がある。次節ではそのことについて述べたい。

四、漢詩授業の問題点とその克服

漢詩の授業を行うにあたって最も大きな問題点が、訓詁注釈的な授業に陥った結果、特定の作品しか取り上げない点である。このことについて、阿部(二〇一六)は、

漢詩の授業はややもすれば、教員が作者や詩の背景を説明し、その形式と押韻をおさえ、書き下し文、口語訳を確認し、ポイントを解説する、といったパターン化された授業になりがちである(p. 一〇三)。

としており、このことが、毎年同じ漢詩ばかりを取り上げ、一方的な講義調の伝達形式型授業になると思われる。

そこでその問題点を克服するために、学習者自身で漢詩を選択するという方法を用いるものとした。一つの教材で「書替え」を行うと、「同じ」もの見方、感じ方、考え方しか出てこない可能性がある。漢詩に表れる「もの見方、感じ方、考え方」は、より多くの作品

に触れることで可能となるはずである。多くの圧倒的他者と漢詩をを通して向き合うことになるからである。

これを可能にするためには、ある程度まとまった分量の漢詩を読む必要がある。第三節で述べたように、漢詩は他の韻文に比べて内容を想像することは可能である。しかし、全てを完全に理解することはやはり不可能であるため、ある程度まとまった分量のテキストを読めるような準備する必要がある。この問題点を克服するために、世羅(二〇二三)の「傍注資料」に着想を得、学習者に合わせた「傍注資料」を作成するものとした。次節では、この「傍注資料」について述べていきたい。なお、世羅の実践は古文のものである。しかし、言語的忌避感を克服する点、原文に触れさせたいという点については漢文も同様である。したがって本稿では、漢文にも援用できると考え取り入れていくものとする。

五、世羅(二〇二三)の「傍注資料」について

本節と次節では世羅(二〇二三)に基づき、「傍注資料」の在り方について考察していく。以下、示されるページは特に断りの無い限り世羅の前掲書に基づくものである。

五、一、「傍注資料」とはどのようなものか

世羅は、古典授業の創造における実践研究課題の一つに、「B. 言語的障害を取り除くためには、どのような『テキスト』を作成すると

よいか？」を設定しており、参考としたのが中学校における大村はまの「原文の左右に傍注を付けた資料」である(p. 八八)。また、これを「傍注資料」と略称しており、本稿でもこの略称を用いて述べるものとする。

世羅は、大村の「傍注資料」作成の理由として「中学生の学習心理、学習の実態に照らしたとき、従来の注釈の方法では、古典の内容に入る前の段階で、大部分の生徒が古典から離れていくと考えて、中学生のために新しい資料・テキスト作りをしようとしたもの(p. 九二)」「古典の原文と直接出会わせて、原文の持つている調べ、文章のひびきを体感させるとともに、興味・関心などが多様化した中学生の実態に応じるためには、注釈の仕方の工夫された資料が必要であると考え(p. 九四)」「たとい二点を挙げてはいる。

この大村の意図をふまえ、世羅は高等学校における「傍注資料」を以下のねらいを持つて作成したという(p. 一〇九)。

①限られた時間数の中で、かなりの分量の教材を取り上げて、古典を文学として読み味わわせるためには、古典の持つ言語的障害を乗り越えることが必要である。そのために、どのような「傍注資料」を作成すべきか。

②高等学校古典指導の目標の一つには「古典の読解力を育てる」ところがあるので、「傍注資料」の作成にあたっては、指導者が作成する「傍注資料」の中に、どのような形で古典読解力を育てる枠を設けるか、また、指導者が全ての「傍注資料」を作

成するのではなく、学習者自身に「傍注資料」を作製する機会と場をどのように創り出すか。

①は前述の通り稿者の問題意識と重なっており、限られた時間の中で、幾つかある漢詩の中から一つを選ばせるために有効であると考えられる。

②はいわゆる文法的説明をいかに扱うかという点である。ここについては、授業のねらいをどこに置くかによって可変的に扱って良いのではないかと考える。今回の実践のように想像力を育むという点を重視する場合、文法的説明は教材を回避する要因になる恐れがある。それゆえ、②について今回は措くものとする。

では、文法的説明を措いた場合どのような「傍注資料」が作成できるか。そこで、何を傍注として示すかという点について考察したい。

五、二、「傍注資料」に何を示すか

世羅は、大村の「傍注」の付け方の特色を(i)読みを「本文の左側に付けるということ(ii)「本文の右側」に意味を書き、その量が多いということ(iii)優れた子どものためにも耐え得る「傍注資料」を作ろうとして、一語たりといえども、現代語訳するときに落とすまいとする、厳しい姿勢という三点に整理している(pp. 一〇〇・一〇二)。(ii)については、大村が参考にしたという萩原廣道の『源氏物語評釈』と較べてのものである。いずれにせよ、「大村はま自身による、中学生のための「傍注資料」が創造されているといってもよい(p. 一

〇二」と評しているように、この「傍注資料」は独自の試みとして顧みられるべきであろう。

世羅は大村の「傍注資料」を参考に、次の四つの原則に従って、高等学校の古典指導における「傍注資料」を作成したという(p. 一〇九・一一〇)。すなわち、(一)原文にことばを補った方がよい箇所には、原文の右一目に△印を入れ、その右側(二行目)の()の中に片仮名で補うことばを入れる(二)右二行目は、「文脈の中における語句の意味を明らかにする注」(三)右三行目は、「解説・説明を要するもの注」(四)左一行目は「読みと文法的説明の注」である。

また、大村との差異に、補うことばの上の△印を一つにしたこと、助動詞や敬語などの文法事項を追加したことという二点を挙げている(p. 一一一)。

大村及び世羅の「傍注資料」をふまえ、今回使用する稿者なりの「傍注資料」を作成する。そこで、以下の四つの原則に従って作成するものとした。

- ①原文に補った方がよいことばは()の中にひらがなで補う。
- ②読みは左側に付す。
- ③できるだけ自然な現代語訳を右側に付すものとする。そのため、漢詩で書かれた漢字の順番には対応していない。
- ④原文は書き下し文で表す。

原則の意図はそれぞれ以下の通りである。

- ①は言語類型論に基づく。形態としてみたとき、中国語は孤立語

であり、日本語は膠着語に分類される。③とも関連するが、自然な日本語訳にするためには助詞を補う必要があると考えたためである。

②は大村及び世羅に基づく。大村が左側に読みを付した理由について、世羅は大村(一九八三)の以下の箇所を引用している(p. 一〇〇)。

右に読みがなをつけるくせがついておりますから、右のほうへはサツと読みの目がいきやすいけれども、左のほうへは目がいきにくいと思うのです。もし右に読みが書いてありますと、それを読んでしまう。それを追って読むようになりまして、原文をそのまま読んでほしいということにならないのです。

学習者のくせを生かした取組であり、踏まえるべき内容だと考えられる。ただし、稿者の場合は全ての漢字にふりがなを付した。その方が、スムーズに読めると考えたからである。

③は語順の異なりに基づく。まとまった漢文を読んだ経験がないという実態をふまえ、極力慣れ親しんだ日本語で把握できるようにしたいと考えた。また、できる限り自然な現代語訳を心がけた。

④は漢文授業の特性に基づく。古文の場合、語順の入れ替えなどが無いため、原文の横にそのまま傍注を付すことができる。しかし、漢文の場合は原文を書き下し文に直すという段階が必要である。原文そのものに触れさせるべきという考えもあるが、学習段階を踏まえ書き下し文に傍注を付すのが良いと判断した。

静夜思

李白

| | | | | | |
|--------------|-------|-----|-----|-----|-----|
| 疑うことは うたが | 疑ふらくは | 是れ | (が) | 地上の | 霜かと |
| 頭を | 挙げて | 山月を | 望み | | |
| 頭を | 低れて | 故郷を | 思ひ | | |

(図一) 稿者の作成した「傍注資料」

以上を踏まえたうえで稿者は、右のような「傍注資料」を作成した(図一)。結果的に、かなり単純な「傍注資料」になった。ただし、これが完成形というわけではなく、単元ごとのねらいによって、加除修正を加える必要がある。

次節からは、この「傍注資料」を用いて稿者が行った授業の実際を述べていきたい。

六、授業の実際

本節では実際の授業の様子を述べていく。授業は令和六年一月に行ったものである。科目は一学年の「言語文化」である。

「言語文化」を取り上げた理由として、『解説』の以下の記述に依

拠できる。

我が国の言語文化として重要な位置を占めている古典や近代以降の文章を読み、それぞれの時代や社会の姿、その中で言語文化を生み出した人々のものの見方、感じ方、考え方に触れることを通して、生徒が我が国の言語文化の特質を理解すること

を求めている(傍線部は稿者による p. 一一八)。

これは、科目の目標という面からの適切性である。一方、学習段階という面からの適切性を以下のように考えることができる。

渡辺(二〇一六)は入門期における古文指導について、以下のように指摘をしている。

この時期に既成の価値観を押しついたり、ママ、文法・古語・修辭技巧等の言語技能学習に力を入れることは、かえって古典を遠いものにしかねない(p. 一六九)。

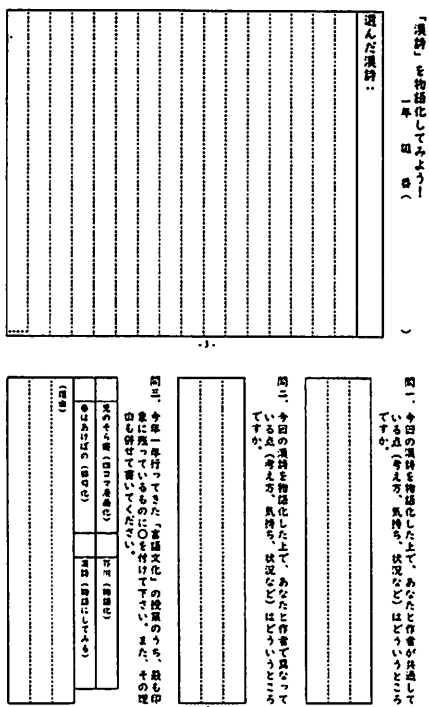
渡辺のこの指摘は古文のものであるが、漢文においても首肯できるものである。「ものの見方、感じ方、考え方」に触れ、共通性や異質性を考えることは、価値観の押しつけにならない学習活動だといってよい。また、文法や修辭技巧といった、言語技能学習にもならない。したがって、漢詩に表れる「ものの見方、感じ方、考え方」に触れるために散文化をするという学習活動は、入門期に位置づけられるべきであり、「言語文化」で行うのが適切だと判断できる。

ここで、共通性だけでなく、異質性にも目を向けるのは、米田(二〇一八)の、

現代と異なる何かを学ぶことも「伝統的な言語文化」に親しむ視点である。それはやはり「伝統的な言語文化」でしか学べない何かである。現代と同じであれば、何も「伝統的な言語文化」で学ぶ必要はない(p. 二五七)。

という指摘に基づく。この指摘は教材作成の意義にも繋がっている。「傍注資料」を作成した理由は、できるだけ原文に触れるという体験をさせたいからであり、共通性だけ考えるならば「傍注資料」は不要で、現代語訳だけを配布すれば良いからである。

ここまでの考えを踏まえ、ワークシートを作成した。それが以下のものである(図二)。



(図二)使用したワークシート

このワークシートを用いて行った授業を次節からは述べていく。

六、一、授業の流れについて

漢詩を散文化した上で異同について考えさせる学習活動を最後に設定する。そこまでの流れは、「散文化した作品と異同を考える↑漢詩の散文化↑漢詩の選択(傍注資料の使用)↑例を指導↑漢詩の知識」といったものである。

また、実際に漢詩を作らせるという学習活動も取り入れたい。その理由として、漢詩の知識を定着させるため、漢詩の作成を通して背景に物語があるということや、視点があるということを意識させるためという二点をふまえてのことである。

そこで、以下の流れで授業を構成した。

- 第一時：「漢詩」に関する知識を確認する
- 第二時：漢詩を実際に作成する
- 第三時：教材から一つ選び、例として取り組む
- 第四時：「傍注資料」を使い文章を選定する
- 第五時：漢詩を散文化する
- 第六時：散文化した文章を元に異同について考える。

本稿ではこのうち、第五時と第六時を中心に取り上げる。作品に表れるものの方、感じ方、考え方は、第五時の散文化する際に考えるからである。また、第六時の異同を考える際に、漢詩に表れるものの方、感じ方、考え方を、自身のそれと比較して自然と捉えらるると考えられるからである。なお、使用した教科書は大修館書店の

『言語文化』である。

また、本時の評価規準は以下の通り設定できる(表一)。

(表一) 本単元の評価規準

| 【知】 | 【思】 | 【主】 |
|---|--|---|
| (2) 我が国の言語文化に関する事項 ウ 古典の世界に親しむために、古典を読むために必要なきまりや訓読のきまり、古典特有の表現などについて理解することができる。 | B 読むこと イ 作品や文章に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉え、内容を解釈することができる。 | 古典の世界に親しむために、古典を読むために必要なきまりを理解し、作品内に表れるものの見方、感じ方、考え方を捉えようとしている。 |

六、二、第五時まで

まず第一時では、漢詩の形式と押韻を中心に漢詩の基本的な知識を学習した。このことを踏まえ、第二時は漢詩を実際に作成した。その際にまずは題材となるエピソードを考えるよう指示している。ただし、漢文における創作活動は初めてのことであり、⑦押韻を使うこと④五言絶句もしくは七言絶句で作成すること⑤返り点(レ点か

一二点を)を使うこと⑥文法は気にしなくて良いことの四点のみをルールとして設定した。次に学習者の作成した漢詩例を示す(図三)。

題名 「冬の猫」

冬、寒、日、家、中、猫、成
 猫、冬、支、度、多、毛、量
 触、多、量、毛、拔、飛、量
 毛、収、集、丸、猫、完、了

(図三) 学習者の漢詩例

これは、学習者Fの作成した漢詩である。この漢詩は「冬になって寒くなると家の猫の毛量がとても増える。ブラッシングをする とた くさんの毛がぬけて、まるでもう一匹の猫ができたようになってとて もかわいい。」というエピソードを参考に作成したものである。

漢字の使い方に少々強引な点もあるが、指示した⑦④のルールを全て踏まえた漢詩である。

この取組の後、第三時に李白の「静夜思」の解説を行った。形式や押韻、対句といった漢詩のきまりを示し、最後に「故郷を思う」の箇所を取り上げ、「故郷の誰を思っているか想像してみよう」と発問し、文の省略を想像するという行為を全体で行った。

第四時は、作成した「傍注資料」を元に印象に残った作品や共感

できる作品を選ばせた。なお、作品は江雪(柳宗元)、山行(杜牧)、贈汪倫(李白)、送元二使安西(王維)、過故人莊(孟浩然)、涼州詞(王翰)、月夜(杜甫)の七つである。

次節では、第五時と第六時で、実際に学習者が漢詩を散文化したものを提示していく。

六、三、第五時と第六時

漢詩を散文化し、共通点と相違点を記述する時間である。ここでは、数人の学習者の回答を取り上げる。ただし、明らかな誤植と思われる箇所以外は、全て学習者のワークシートそのまま提示する。

また、学習者の散文に傍線を付している。これは、配布した「傍注資料」の現代語訳には書かれておらず、学習者が想像力を発揮したと考えられる場所に稿者が付したものである。

学習者K:選んだ漢詩「送元二使安西(王維)」

(散文)

その日は来てしまった。

朝、渭城に降った雨は、軽い塵を湿らせるほどの小雨であったが、旅館の美しい柳を、青青と、まるで君の門出を祝うかのようにいきいきと、鮮やかな色にさせていた。

「まだ、時間はあるじゃないか。」

そう言いつて君の空いたグラスに酒を注ぐこの時間ももうすぐ終わる。

わかっている。

「西の方には友達居ないでしょ?」

君は不服そうな顔をして笑った。

この時間が一番好きだ。

もう少しだけ。私はこの親友のこの町最後の思い出の相手をしてやることにした。

(共通点)

できるだけ別れの時間をのばそうとする気持ち

(相違点)

軽い塵を湿らせるというところは、もしかしたら、中国にはこの言葉で表す情景があるかもしれないが、軽い塵を湿らせてもわからないのでは、と思った。

この学習者は、作者の置かれた情景を再現している。「青青とした柳」が「門出を祝うように」という表現は、漢詩を自分に引き付けたことよって生まれた表現だと考えられるからである。また、場面に合っていると考えられる台詞を補足している。

この学習者は、共通点として心情を、相違点として着眼点を挙げている。第一節で述べたように、心情は感じ方であり、着眼点では見方である。したがって、散文化を通して自身と比較をすることによつ

て、作者の「ものの見方、感じ方、考え方」をとらえていることが分かる。続いて、もう一人の学習者の作品を取り上げる。

学習者S: 選んだ漢詩「過故人莊(孟浩然)」

(散文)

楽しみだ。久しぶりに友人が来るらしい。こんなに暑い時にわざわざ来てもらうのは申し訳ないと思ったが、どうしても…と言う。鶏黍を用意した。精一杯のもてなしのつもりだが、君は喜んでくれるだろうか。

何年も前の姿で記憶の中にいた君は、何も変わっていないかった。安心した。珍しそうに窓の外をまっすぐに眺めている。その先には、広大な畑。村を囲う緑の樹。まだまだ青い山は、村のずっと向こうに斜めに見えている。私にとってはいつも変わらない風景だが、君にとっては新鮮なんだろうなあ、私が魅せた風景であることをうれしく思った。

畑を眺めながら、お酒を飲み、桑や麻の出来を語った。この景色が、私と君を繋いでいるようで、心地よかった。一か月後には、重陽の節句である。その頃にはもう、山は赤く色づいているだろう。君はまた、この家に来たいと言った。今度はこの景色の中を一緒に歩こうか。この景色と彩っているであろう菊を楽しもうか。また、この地で君に会いたい。

(共通点)

久しぶりに会う友達と楽しい時間を過ごしたいという気持ちになるところ。

(相違点)

景色や節句を意識しているところ。普段、そういうものを意識しながら友達と会うことがない。

この学習者は想像力を発揮するだけでなく、友人側の視点に立った散文を作成している。散文化する際に視点を変えるということは、より多角的に本文と向き合うことである。多角的に本文を捉えることによつて、より理解できたのではないかと思量される。また、本文に書かれた重陽の節句というキーワードを元に、現在の気候なども設定している。

共通点として心情を、相違点として発想を挙げている。これらはそれぞれ「感じ方」、「考え方」に該当している。したがって、この学習者も散文化を通して、作品に表れている「ものの見方、感じ方、考え方」を捉えていることが分かる。

以上、学習者二人の散文を取り上げた。上記二人以外にも、全員が異同を考える際に、作品に表れる作者の「ものの見方、感じ方、考え方」を捉えることができていた。参考として、共通点と相違点に

(表二)「ものの見方、
感じ方、考え方」の割合

| | | |
|-----|------|-----|
| 共通点 | 見方 | 21% |
| | 感じ方 | 61% |
| | 考え方 | 18% |
| 相違点 | 見方 | 58% |
| | 感じ方 | 5% |
| | 考え方 | 34% |
| | 分類不可 | 3% |

において、「ものの見方、感じ方、考え方」がどれくらいの割合で捉えられていたかを以下に示す(表二)。

第一節で述べたように、「見方」視点、観点、立場「感じ方」

感性、感情」「考え

方」認識、解釈」と考えた場合の割合である。これを踏まえた上で、次節からは本単元の成果と課題について述べていきたい。

六、四、本単元の成果と課題

まずは成果について述べていく。成果として挙げられるのは、全員が「ものの見方、感じ方、考え方」を捉えていたことである。それは、前節の(表二)からも明らかであろう。ただし、共通点は「感じ方」に、相違点は「見方」「考え方」に大きな偏りが見られた。

これは、散文化するにあたって、台詞を補っている学習者がほとんどであったことから首肯できる。台詞は感情の表れだからである。一方、相違点は時代背景や年齢などの反映であると考えられる。相違点には「酒の楽しみ」や「着眼点」といった、実体験と繋がらない点を挙げる学習者が多かったからである。

(表三)漢詩選択の割合

| 作者 | 題名 | 形式 | 割合 |
|-----|--------|------|-----|
| 柳宗元 | 江雪 | 五言絶句 | 30% |
| 杜牧 | 山行 | 七言絶句 | 8% |
| 李白 | 贈汪倫 | 七言絶句 | 11% |
| 王維 | 送元二使安西 | 七言絶句 | 16% |
| 孟浩然 | 過故人莊 | 五言律詩 | 16% |
| 王翰 | 涼州詞 | 七言絶句 | 5% |
| 杜甫 | 月夜 | 五言律詩 | 14% |

このように見てみると、「感じ方」は追体験しやすいために共通点として挙げやすく、「見方」と「考え方」は実体験と結びつかないため相違点として挙げやすいとまとめることができる。したがって、漢詩作者の着眼点の豊かさや、発想の多様さなどに触れることで、「ものの見方、考え方」を広げることが可能になるといえるだろう。

次に、体言止めや一文を短くするといった、表現を工夫するものが多かったことである。これは、稿者の予想外の結果であり、読み手意識の表れなのか、取組の成果は分からない。しかし、このメカニズムを把握することによって、

作文活動の充実に繋がられることが示唆される。

三つ目に、上の(表三)で示しているように、全ての作品が学習者によって取り上げられた点が挙げられる。

これは、「傍注資料」を用いたことによる成果であると考えられる。一般的に学習者は、最も短い作品を選択する傾向がある。ゆえに、柳宗元の「江雪」が最も多く選択されているのは必然である。しか

し、「江雪」を除いた全ての作品が選択されており、ほぼ同じ割合で選択されているのが分かる。「傍注資料」を作成したことにより、内容が把握でき、より自身の感性に合った作品が選択できたことを示唆している。

しかし、一方で課題としてあげられるのは、「傍注資料」があったとしても、学習者の選択が短い作品に集中したことである。学習者の傾向として当然視しなければならぬにも関わらず、対策していなかったことは反省せねばならない。例えば、班にしてそれぞれ担当を決めるなど、選択の必然性を生み出すことなどが対策として考えられる。

次に、「見方」と「考え方」が相違点に多いという点で止まってしまうことである。現代への応用方法を考えさせることで「もの見方、考え方」に対してより深められたのではないか。もう一段階進んだ学習活動を設定する必要があったと考えられる。

最後に、恣意的な解釈が見られた点である。これは、「月夜」に多かった問題点であるが、安史の乱という時代背景を踏まえていないことによつて、もたらされた問題点である。この問題点は「傍注資料」にどこまで掲載するかという点と大きく関わっており、「傍注資料」を作成するにあたって、今後の課題としたい。

本単元の授業を終えて、学習者はどのように感じていたか。最後に学習者の感想を取り上げてみる。

・漢詩を物語化したことがなく、新しいことができたから。物語化する

るには、中身をしっかりと知る必要があるもので、物語化するのがおもしろいと思つた。(学習者I)

・漢詩を物語化するなかで、書き下し文や訓読文を読んで物語の意味を考えていると、文化や生活、時代は違つても、当時の中国人も今の日本人も変わらないんだなと感じた。(学習者K)

・自分の想像録をふくらませることもできるし、その漢詩からたくさんのおもしろいところが見つかるのでおもしろかったです。(学習者J)

散文化する過程を通して、中身をしっかりと知る必要があるという実感、時代や国が違つていても普遍的な一面が存在すること、散文化という過程を通して想像力を働かせつつ読み取るおもしろさなどを感じていることが分かる。特に、学習者Kの感想は評価規準として設定した、「もの見方・感じ方・考え方」を捉えたことによつて出てきたものであると言つてよい。また、他の二人も読み取るうとする姿勢が見られることから、積極的に漢詩を享受しようとしていることが分かる。学習者の感想から、授業内容は概ね好評だったと判断してよい。したがつて、第一節の仮説はある程度成立したと考えて良いであろう。

もちろん、以下のような感想も見られた。

・文章の意味は理解できたが、物語にしてみると難しく、苦勞した(学習者U)

・一番考えるのに苦戦した(学習者K)

・漢詩を物語化したり、俳句を創ったりするのが難しかったけど、やっていて楽しかった。(学習者Y)

このように、授業内容が難しかったと感じた学習者も散見された。しかし、学習者Yが述べているように、その難しさや感じた苦勞が面白さに繋がっているという部分もある。三浦(二〇一六)はこのことについて、

書き慣れさせることが書く意欲を生み出すという側面を、もう少し信じてみようと思われる(p. 一八五)。

と述べており、本単元の授業の在り方は書く意欲の醸成にも繋がって行くことが示唆される。

七、結語

本実践を通して、韻文を散文化するという授業は学習者が「もの見方、感じ方、考え方」を捉えるために有効であることが指摘できる。また、教材を積極的に読み解こうとする姿勢を持たせることができることから、学習者が教材に自ら働きかけるきっかけにもなり得ることが指摘できる。

一方、「傍注資料」については記載する内容の峻別、及び目的とした点で課題が見受けられる。漢文において書き下し文を用いた傍注資料は、参考となる先行研究が管見の限り見当たらなかった。そのため、不十分な形となってしまった。まだまだ改善の余地があり、どのような「傍注資料」を作成すればよいかという点を今後の課題

として設定しておきたい。

本文を「書替え」という学習活動について、田中(一九九八)は以下のように述べている。

生徒たちは、「古典をリライトする」という課題が与えられたことによって、原作をもう一度深く読み込んでいき、書くべき内容を発見していくのである(p. 一六二)。

「書替え」は原作を深く読み込むことに繋がっているだけでなく、書くべき内容の発見にも繋がっているという指摘である。

大西(一九九一)がかつて、「作文活動において、何を書くか、ということとは、作文主体にとつて常につきあたる困難な問題(p. 一八四)」と述べていたように、書くべき内容の発見は常に課題として学習者に横たわっている。しかし、「書替え」の授業を通して作品の型や背景を想像するという手法を知れば、作文指導の中で生かすこともできる。そのため、作文指導の一環として位置づけることができるであろう。

韻文を散文に「書替え」という学習活動は、「もの見方、感じ方、考え方」を育むと同時に、「書くこと」の学習の一環として位置づけられる。また、大西(一九九一)が「書く」という営みは、文字言語を媒介として、脳裡に浮かぶ想念を外化することである(p. 一四)と述べるように、思考と表現の一体化が望める学習方略でもある。

常に取り入れるというわけにはいかないが、単元のねらいに即しつ

つ、講義調の伝達型授業を改善する方法として積極的に取り入れていきたい学習活動である。

渡辺(一九九八)は、活性化された授業を以下の二つを併せ持った授業であるとしている(p. 三)。

①生徒が意欲的に学習の場に参加し、各自が、いきいきと活動し、発言し、聴き合うという、具体的な学習活動を通して、理解(感動)を深め、表現し、充実感、達成感を持つ授業。

②授業における一連の学習の過程によって、学習者一人ひとりが国語の力を身につけ、自立した学び手として育つて行く授業。

稿者がこういった授業ができるようになるには、まだまだ時間がかかりそうである。しかし、課題とされていることに一つずつ取り組んでいくことで、古典授業の活性化が達成されるということを感じ、これからも授業改善に取り組みたいと考えている。

参考文献

青木幹勇(一九八六)『第三の書く 読むために書く 書くために読む』国土社

阿部正和(二〇一六)『漢詩教材を用いた授業実践』浜本・富安(二〇一六)所収 p. 一〇一・一二四

池田亀鑑(一九五五)『古典の読み方』至文堂(但、本文に引用したのは改題『古典学入門(一九九一)』岩波新書のものである。)

大西道雄(一九九一)『短作文の授業』国土社

大村はま(一九八三)『大村はまの国語教室2』小学館

規工川佑輔(一九九一)『魅力ある古典の指導入門』明治図書

米田猛(二〇一八)『言語文化』の学習指導考究』溪水社

世羅博昭(二〇二三)『高等学校における古典教育の創造的展開』

単元の教材編成と指導法の開拓』溪水社

浜本純逸『監修』富安慎吾『編』(二〇一六)『中学校・高等学校漢

文の学習指導実践史を踏まえて』溪水社

田中宏幸(一九九八)『発見を導く表現指導』右文書院

三浦和尚(二〇〇二)『読む』ことの再構築』三省堂

三浦和尚(二〇一六)『国語教育実践の基底』三省堂

文部科学省(二〇一九)『高等学校学習指導要領(平成三〇年告示)

解説 国語編』東洋館出版社

渡辺春美(一九九八)『国語科授業活性化の研究Ⅱ 古典(古文)教

材を中心に』溪水社

渡辺春美(二〇一六)『古典教育の創造・授業の活性化を求めて』溪

水社

(てらにし)はじめ／和歌山県立向陽高等学校)