

確かな学力の育成

—国語基本教材の授業アプローチの方法 『史記』(司馬遷)の場合—

吉田 裕久 山元 隆春 朝倉 孝之 岡本 恵子
黒瀬 直美 新治 功 西原 利典 増田 知子
三根 直美

1. 研究の目的と方法

1) 研究の目的

本研究は、高等学校文学的文章の授業において、どのような読みの学力を育成することができるか、それを授業を通して明らかにすることを目的としている。

第1年次(一昨年度)は、中学校の国語基本教材である『少年の日の思い出』(ヘルマン・ヘッセ)、第2年次(昨年度)は高等学校の国語基本教材である『羅生門』(芥川龍之介)を取り上げ、その読みの深まり(=確かな学力)を目指して授業に取り組み、その成果と課題を報告した。

前者の取り組みからは、「読みの力の定着」のために、

- ①本文に注意深く着目させる工夫をする。
 - ②課題について話し合い、自分の考えを他者に述べ合い、また他者の考えを聞き合う状況をつくる。
 - ③学習の中で、読みの着眼点を積み上げていく。
- 以上の三点が必要であることを指摘した。

これを受けて、後者の取り組みでは、

- ①境界の物語として読む。
- ②認識主体の育成を目指した授業を行う。
- ③グループ学習を活用する。

以上の三つの学習方法を設定した。

そしてこれらを受けて、今年度(本稿)は、高等学校漢文『史記』(司馬遷)の授業に取り組み。『史記』は、言うまでもなく高等学校漢文の代表的(基本的・典型的)教材である。これまで多くの国語・漢文教科書に掲載され、研究・実践報告が積み上げられてきた。

2) 研究の方法

研究の方法は、これまでの取り組みを踏襲し、古典(漢文)ではそれをどのように引き継ぎ、また固有に発達させ得るかということが大事になる。とりわけ漢文学習においては、それをなぜ学ぶのかという漢文学習

の意義も問われている。確かな学力の育成に向けて、どのような漢文学習を構築することができるのか、授業をとおして提案したい。その際、学習者が教材(作品)のどこに魅力を感じるかということは、授業の重要な要素である。印象的な①登場人物、②ことば・表現、③場面を視点にしなが、これらに対する学習前・後の感想を比較するなど、漢文(『史記』)授業の効果的なアプローチについて考えてみたい。(吉田裕久)

2. 『史記』の教材としての今日的価値

新学習指導要領「古典B」では、「古典としての古文と漢文を読む能力を養うとともに、ものの見方、感じ方、考え方を広くし、古典についての理解や関心を深めることによって人生を豊かにする態度を育てる。」ことを目標にしている。

基本教材とされる『史記』は、この目標を考える上で適切な作品であるのか。

高校生からすれば、漢字、訓読、現代語訳…と、ただでさえ漢文には壁が多い。加えて『史記』の長さもそれだけでもまた壁になる。教材として『十八史略』が選ばれるのも、長さが一つの大きな理由である。

『史記』は文学である。緊張感のある文章に冗漫な説明はない。一言一句、ゆるがせにできない硬質な文章は、読む者を否応なくその世界に引き込んでいく。だからこそ、断片的に切り取ることは難しい。なかでも「鴻門之会」「四面楚歌」を含む「項羽本紀」は、項羽を中心に楚漢の興亡を記し、歴史を生きる人間の姿を鮮やかに描き出して、多くの人々に親しまれてきた魅力ある作品だ。しかし、現在、まずはその分量に、また歴史的な懸隔に、困難さを感じる授業者は少なくないのではなからうか。

前近代では、当然のこととして「項羽本紀」全体を、

Hirohisa Yoshida, Takaharu Yamamoto, Takayuki Asakura, Keiko Okamoto, Naomi Kurose, Isao Shinji, Tomoko Masuda, Katunori Nishihara and Naomi Mine: To Cultivate Solid Academic abilities —An Approach to a Japanese Fundamental Material, “Shiji” by Sima qian, in classical Chinese—

ときに「高祖本紀」とも対比しながら、読んでいた。項羽を中心として綺羅星のごとき様々な人物の生き方をそれぞれに読み味わっていたのである。それも一部知識人の教養に止まらず、庶民に至るまで広く生活に溶け込んだ形で共有していたことは、今に残る川柳などの多くの作品から窺うことができる。漢文が身近であった時代に、とりわけ『史記』の、就中「項羽本紀」がそれほどに流布したのは、重層的に描き出された宇宙の中で相互に繋がり、ときに衝突しながら生きた人物のそれぞれの魅力が際立っていることによるのではないか。

しかし、多くの制約がある現代の教育現場で、このような享受の仕方は望むべくもない。

そこで『史記』の教材としての今日的価値を「項羽本紀」について高校生の意識の有様を調査することで、改めて考え直すことにした。

「項羽本紀」は果たして現代の高校生にとっても魅力ある作品なのであろうか。彼らは「項羽本紀」で展開する物語をどのように受けとめるのだろうか。また、登場人物に興味をもつだろうか。持つとしたら誰に興味を持つのだろうか。漢文訓読のリズムや簡潔な表現に魅力を感じるだろうか……。

こうした問いは、文化の骨格のある部分を確かに担ってきた漢文の学習が今後どうあるべきか、という本質的な問いを孕んでいる。

漢文を通じて「ものの見方、感じ方、考え方を広く」し、また「人生を豊かにする態度を育てる」には、作品を通じた思索が不可欠である。多くの壁を前に、ときに、もはや翻訳（現代語訳）無しに読解は難しいという声が無いわけではない。

時代を越えて、人間存在と運命の不思議さを考えさせる。その魅力に現代の高校生たちを出会わせることにやはり大きな意義がある、と考える私たち授業者側の思いは、果たして通じるのだろうか。

本研究ではこうした点を実態調査を通じて問うことにした。

3. 調査方法

1) 方法の概要

対象：広島大学附属高等学校Ⅱ学年

時期：2010年度2学期

使用教科書：第一学習社

「改訂版 高等学校 古典 漢文編」

担当：3組（37名）…岡本恵子

4組（41名）…黒瀬直美

5組（41名）…朝倉孝之

実態を把握するために、特別な学習を組むのではな

く、シラバスに沿ってそれぞれに授業を行った。

なお、教科書は次のように分けられている。

第1章：項羽、大いに怒る

函谷関が沛公によって封鎖され咸陽に入れないうと、曹無傷の密告、范増の言葉に、大いに怒り沛公を撃とうとしている項羽を描いた場面である。

第2章：剣の舞

項伯の取りなしで会見に至る経緯を述べたリード文に続き、対面した沛公と項羽、その項羽に暗殺を黙殺され剣舞にかこつけて沛公を殺したい范増と項莊、防ごうとする項伯、様々な思いが交錯する宴席の場面である。

第3章：樊噲頭髮上指す

沛公の危機を伝える張良の意を受けて樊噲が突入する。その登場のすさまじい形相、迫力ある弁舌に圧倒されたかに見える項羽の姿が描かれる場面である。

第4章：沛公、虎口を脱す

逡巡する沛公に脱出を決意させる樊噲。残った張良の弁明。贈物に対する項羽と范増の対照的な態度と吐き捨てるような范増の言葉、密告者を誅殺する沛公。場所と時が交錯しながら描かれる緊迫した場面である。

この「鴻門之会」から項羽の最期まで、この教科書では13頁に亘って掲載されており、授業で扱うには多い印象は否めない。

採録部分は教科書によって随分違っている。「鴻門之会」を省いて「四面楚歌」「項羽の最期」に絞ったものや、「鴻門之会」の宴席の場面だけを収めるもの、あるいは張良の弁明、ときには樊噲の弁舌を省くものがあるのもこうした分量の多さが理由かもしれない。逆に、「四面楚歌」に続いて漢軍の追撃を受けながら烏江にたどり着くまでも含めて載せている教科書もある。

そこで、生徒たちはどこに惹きつけられるのか、惹きつけられはしないのか、アンケートを通じて考察することで、「鴻門之会」の教材的価値や、教材のあり方を検証することにした。

2) アンケート

「鴻門之会」の授業の前後に以下の項目でアンケートを行い、分析した。

◇学習以前

- ① 印象に残った人物は誰ですか。理由もあわせて書いてください。
- ② 印象に残った言葉やおもしろいと思った表現はありますか。理由もあわせて書いてください。
- ③ どの場面がおもしろかったですか。理由もあわせて書いてください。
- ④ 感想を自由に書いてください。
- ⑤ この話について何か知っていることがありますか。また、それは何によって知りましたか。

◇学習後

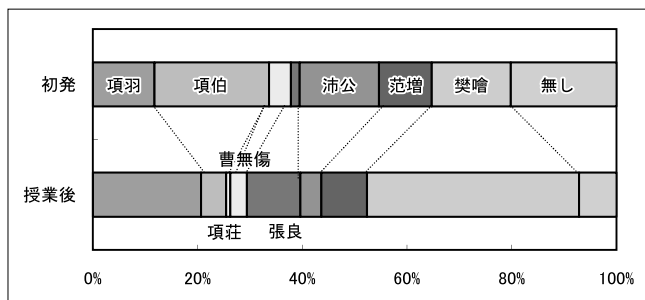
- ① 印象に残った人物は誰ですか。理由もあわせて書いてください。
- ② 印象に残った言葉やおもしろいと思った表現はありますか。理由もあわせて書いてください。
- ③ どの場面がおもしろかったですか。理由もあわせて書いてください。
- ④ 「四面楚歌」「時不利」～「項王の最期」まで読んで、「鴻門之会」の感想は変わりましたか。または変わりませんでしたか。具体的に記してください。

		以身翼蔽沛公	4	12	1	3
3	樊噲	臣請，入与之同命	3	3	3	3
		地の文 樊噲頭髮上指，目眦尽裂	10	10	20	20
	項王	壯士	3	3	3	3
	樊噲	臣死且不避。卮酒安足辭	3		7	
殺人如不能拳，刑人如恐不勝		1		1		
(樊噲の弁舌全体)		1	5	4	12	
4	樊噲	大行不顧細謹，大禮不辭小讓	3		7	
		人方為刀俎，我為魚肉。何辭為	6	9	7	14
	范增	唉，豎子，不足與謀。	3	3	19	19
	地の文	立誅殺曹無傷。	0	0	2	2

※・2名以上指摘のあったものを挙げる。以下同じ。
 ・「前」「後」は、学習の前後を指している。
 ・それぞれの点線の右にある数字は合計である。ただし、表に掲載していない2に満たない場合も数に加えている。

4. アンケート結果

1) 印象に残った人物 (アンケート①より)



最初項伯を挙げた生徒は22% (26名) にのぼったが、学習後はその65% (17名) が樊噲に変わった。逆に最初15% (18名) であった樊噲は、全体の42% (51名) になった。

また、張良はわずか2名であったが、学習後は12名と樊噲・項羽に継ぐ3番目になった。項羽については、四面楚歌以後の場面が印象的だとする生徒が少なからず含まれることを考慮すると、「鴻門之会」では、樊噲に次ぐと考えてもよからう。

つまり、生徒たちが興味・関心を抱く人物は、読み進めるにつれてその生き方を考えられるだけの描写がある人物、ということになるだろう。

勇猛とばかり見えた樊噲が項羽を弁舌で圧倒する、あるいは静かに沛公に随っていた張良の機敏な判断や敵陣に一人残って弁明する豪胆さに驚き、鴻門では優柔不断に見えた項羽が烏江で下した決断と行動に深く思いを致すようになった生徒が多かった。

2) 印象に残った言葉や表現 (アンケート②より)

章	発言者	表現	前	後
1	地の文	行	2	1
		項羽大怒	3	6
	范增	為竜虎，成五彩 急撃，勿失	5	3
2	地の文	(座席の説明)	3	0
		抜劍起舞	2	0

最初「亜父」の読み方をおもしろがったり、「一生覬肩」のような未知の語を挙げていたのが授業後は無くなった、というのは当然といえば当然かも知れない。だが、言葉の壁は越えられることを示してはいよう。

まず目につくのは、樊噲に関わる表現の多さで、「頭髮上指，目眦尽裂」は最初から10名と多かったが、学習後は20名と倍増した。樊噲の登場には13名から23名に、弁舌は5名から12名に増え、合わせると4割弱の38名にのぼった。

また、次のようなケースが多く見られた。

最初「行」を「ゆくゆくと読むのがおもしろい」と書いていた生徒が、後では范增の心情を考えて「唉，豎子」を挙げていた。また、「皆為竜虎成五彩」を「五色の彩を成すのがすごそう」と挙げた生徒は、後では「壯士」を挙げて「初めと後とでは同じ人のことを同じように言っているのに意味が変わっている」と指摘している。

読後の指摘で多いのは、象徴的な表現や、発言を挙げる生徒が増えたことである。また、それらはたしかに印象的である。現代語訳では決して出てこない、鮮やかな表現に、生徒たちは反応するようになった。

漢文を読む意義の一つに漢文訓読のリズムや簡潔な表現、漢字一字一字の持つ力などがあるとすると、彼らはそれに気づいたと行うことができるのではないだろうか。

3) 印象に残った場面 (アンケート③より)

章	場面	言動	前	後
1		項伯とりなす (リード文)	2	0
		沛公の謝罪	3	6
2	宴席	項羽と沛公が飲む	3	1
		座り方	2	0
		項羽が范增に応じない	1	2
		劍舞	37	43

3	樊噲と項羽	樊噲の登場	14	16	19	20
		拔劍，切而啗之	1		3	
		樊噲の弁舌	0	3	11	15
4	沛公の脱出	脱出を躊躇する	1		2	
		沛公の脱出	2	3	3	5
	沛公脱出後	張良の弁明	1		4	
		贈り物への反応の違い	0		10	
		范増の言葉（唉，豎子）	0		4	
		曹無傷を殺す	2	6	0	18
全部	全部	全部	1		3	
		おもしろくない	1		0	
		無答・分からない	23		8	
鴻門之会以外	虞美人との別れ		0		2	
			0		4	

最初37名と圧倒的に多かった剣舞の場面については、学習後も人気があり最多ではあったが23名と14名の減少である。逆に最初誰も挙げなかった樊噲の弁舌が11名となり、張良が奉じた贈り物への反応がゼロから10名になった。

次のようなケースがある。

最初項羽が肉を与える場面を挙げて「樊噲の食欲」とコメントしていた生徒が、後では贈り物に対する項羽と范増との対照的な反応を挙げて、これは「四面楚歌につながる場面」と指摘した。また、最初同じ肉の場面を「項王はけっこう気前がいいなあと思った」という生徒が、後では「樊噲の登場で鴻門之会の状況は大きく変わってくるし、樊噲が項羽を圧倒してしまうところがおもしろい」と述べている。理解が深まるにつれ場面への関心と、登場人物への関心とは相関関係をもって変化していったことがわかる。

このように、最初は派手な場面の一部を挙げたり、なんとなく書いたという様子の生徒が少なくなかったが、学習後は、書く分量も増え、理由も明確になっていた。

場面が大きな分岐点となっていたり、登場人物の心情の大きな変化に気づいたりしたときに、学習の手応えを感じ取ったようである。それとともに、潔いとか格好いいというような反応から、その人生を考えるように変化していった。

時間毎に範囲を決めた展開であったが、この問いに答えるために全体を振り返った生徒たちのこうした反応は、図らずも、こうした振り返りの時間の大切さを示す結果となったと言えよう。

またこれらの反応は、作品自体が生徒を惹きつけるだけの内容・表現を持っているということをも示していると言えるだろう。

4) 予備知識（前アンケート⑤より）と学習後の感想の変化（後アンケート④より）

事前アンケートの⑤については、回答が無いが「知

らない」と記述した者もほとんどであった。

「三国志」との関係で名前だけは知っているとした生徒が5名、歴史の学習マンガで2名、横山光輝『史記』が2名、司馬遼太郎の作品で名前だけ知っているというのが1名という寂しさであった。

それだけに場面についての質問では、最初約4分の1が「無答」「わからない」と回答し、「おもしろくない」も1名いた。生徒にとっては自力で読み解くのはやはり容易ではない作品なのだろう。しかし、学習後は「おもしろくない」はなくなり、「わからない」は1名と激減した。その1名も、おもしろいのにはわからないことを残念がって、学習の必要性に目覚めたと書いていたことには手応えを感じている。

後のアンケート④を見れば、生徒自身約9割が何らかの変化を自覚している。事前アンケートを見せないで行った事後のアンケートであるから、これは生徒の実感を表した数字であると言える。

実際、前後のアンケートの各項目について個々に突き合わせて見ると、ほとんどの生徒の回答に変化が見られ、その集計結果にも明らかな変化が表れている。

以上の結果から見ると、基礎知識が無いから学習が困難とは言えまい。知らない世界の扉を開くことで学習意欲を引き出せる、それだけの内容を持った作品であり、その面白さに気づかせるような授業が必要なのだと改めて実感させられた。

5) アンケートから導かれること

このように考えてくると、授業に当たって押さえておきたいのは以下の点である。

- ①断片的な場面を扱うのではなく、ときには現代文で繋ぐなどの工夫をして、全体像の見える構成にする。
- ②生徒を惹きつける表現を含む部分は、原文のまま読ませる。
- ③訓読・書き下し文についてはたしかに身につけたほうが理解が深まる。だが、技能の習得が目的化しないよう配慮しつつ、長くて魅力的な作品に取り組むことで、結果的に習得できるように工夫する。
- ④生徒自身が全体を振り返る場面を作ることで、理解を深め、学習の手応えと意欲を引き出すようにする。

5. 授業アプローチの方法例

いわゆる定番教材だけに、実践例は枚挙に暇が無い。そこで、本校での授業実践から一部紹介する。

1) 項羽の敗因を探らせる—張良の釈明場面—

沛公と張良との緊密さに対し、項羽の范増との疎外感を読み取らせる学習。

・張良のたくみな釈明と范増の憤慨のさまを表現から読み取らせる。

・司馬遷の執筆動機に踏み込み、文学的興味を引き出す。(鈴木敏雄 1983年 国語科研究授業39)

2) 歴史を生きる人物たちの姿—樊噲の弁舌場面—
樊噲と項羽のやりとりを、樊噲に焦点を当てた学習。

・樊噲の人物像を一語で指摘させる。

・「壯士」の具体的な内容を捉えさせる。

(田中俊弥 1988年 国語科研究授業91)

3) 漢字に注目して想像豊かに読み解く。

—宴席の場面—

漢字一字一字を大切にし、具体的な場の状況、人物を描き出す司馬遷の筆の凄みに気づかせる学習。

・動詞に注目して樊噲の姿を鮮明に思い浮かべる。

・「跽」→「壯士」に注目して、項羽の心情を読み取る。

(朝倉孝之 1992 国語科研究授業142)

4) 人生の「もし」を考える

—鴻門之会から項羽の最期まで—

杜牧「題烏江亭」詩、蘇軾「范增論」、横山光輝「項羽と劉邦」を用い、「もし」から読み深める学習。

・「笑」の意味と、行動の必然性について考えさせる。

・参考資料を生かしつつ話し合いをさせる。

(岡本恵子 1998年 研究大会公開授業)

5) 言語活動を取り入れた漢文学習の実践—四面楚歌

脚本作りや演出等の役割を分担してオーディオドラマを作ることを学習動機として位置づける学習。

(西原利典 2001年 研究大会公開授業)

6) 心情をすくい取ることば—四面楚歌の場面—

心情語(喜怒哀楽)を集めた「マップ」を用いて心情を掘り下げる学習。

・「大驚」での項羽の心情を表すことばを選び、理由を説明することで読みを深め合う。

(岡本恵子 2006年 研究大会公開授業)

なお、1) から3) は高校I年生での実践であったが、教科書の改訂に伴い、4) から6) はII年生での学習となった。

6. アプローチの提案：鴻門之会の劇場的 성격に着目した授業

人間の行動や生き方が言葉によって瞬間的に決定されることがある。それぞれの場面は単に出来事を記したのではなく、密度の高い文体によって、心情・身体の動きが鮮やかに描写されている。文章中の表現を根拠に話し合いをより深めるために、場面における激情的な性格を生かす取り組みを提案する。ここでは、以下二つの場面を取り上げてみる。

場面1 張良が樊噲と会い、状況を告げ、樊噲が衛士を突き倒し、軍門を突破する場面。

「頭髮上指，目眦尽裂」は印象に残った言葉や表現

の1位であるが、それはこの怒りの表情が鮮やかに生徒たちに想像できたためである。感情表現の一つの頂点ではあるが、より深めるためには、張良が危機を察して宴会の場を抜け出し、軍門の外で待つ樊噲に会いに行くところから生徒に身体動作を伴う音読をさせることが考えられる。単なる身振りを伴う音読に終わらないために生徒に考えさせるポイントを記す。(以下同)

ポイント

・どちらが先に口を開いているか。

・短い言葉のやりとりの効果は何か。

・樊噲の行動はどのように表現されているか。

張良・樊噲・衛士の役割を決め、地の文、会話文に相当する動きをする。そうすると先に口を開いたのが樊噲であり、いてもたってもいられない心境でいたことがわかる。また、二人の間で交わされる言葉の短さが緊迫した状況を伝えていることもわかる。さらに、樊噲の動きは、(即帶劍擁盾入軍門。→側其盾以撞衛士仆地。→遂入，披帷西嚮立，→瞋目視項王。)のように動詞を追っていくことで凶暴なまでのスピード感と力強さが具体的に表現されているのがわかる。この動詞を身体表現化させることによって、言葉が単なる記号でないことが実感できる。

場面2 樊噲が宴会の場に突入し、一生彘肩を啗うまでの場面。

ポイント

・話しているのはだれか。

・項羽の行為と心情の推移はどのようなか。

・樊噲の動きと表情はどのようなか。

前場面と同様張良・樊噲・項羽の役割を決め、地の文、会話文に相当する動きをする。そうするとこの場面で先に口を開いたのが剣のつかに手をかけて腰を浮かした項羽であるのがわかる。そして「客何為者」に答えたのが張良であることも生徒は気づく。なぜ、張良が答えたのだろうか。そう、自然に生徒は考えるだろう。大きなポイントである。樊噲の強烈な行為に目が奪われがちであるが、音読を分担し、動詞に着目することで張良・項羽の行為の意味とそのような行為をとった内面を生徒は自ら問うであろう。

以下、樊噲の弁舌の場面、沛公脱出の場面、張良弁明の場面と場面を区切り、役割を分担して身体動作を伴った音読を取り入れることで、行為と心情とのつながりを生徒自身が考える授業が構築できる。生徒の実態に合わせて、助字への注目度を上げてよい。このような「鴻門之会」の構成は劇場的 성격といってもよい。人間と言葉が生きていることを生徒は感じ取るであろう。

7. おわりに

『史記』に対する生徒たちの学習前・学習後の変化において興味深いのは、「③場面」について、当初は「おもしろくない」「わからない」という反応が多かったのに対して、学習後そのような反応がほとんど消えたということである。学習者が教材文に慣れたゆえの反応であると言うこともできる。しかし、「場面」に「慣れる」ということはどういう事態なのであろうか。文章の読みの問題なのだから、知識が増えたというだけはその原因ではないだろう。すなわち、教材文に書かれてある情報を知ることができたけにとどまらず、教材文を含んだストーリーが理解できたり、教材文に書かれてある世界が、補足された情報を関連づけることによって、学習者の内面であきらかになった、ということである。その証拠に「場面」について「わからない」という反応は皆無であった。

もちろん、アンケートの結果とその分析において浮かび上がったのは「登場人物」に対する生徒たちのアクセスのしやすさである。これは、漢文に限らないことであると思われるが、しかし人物像の造型に腐心した『史記』であればなおさらである。この点、「説話」や「文章」「思想」「詩」ジャンルでのそれぞれの反応と比較してみると、漢文学習における生徒反応の特徴が浮かび上がり、求めるべき「確かな学力」の姿をより明瞭に描き出すことにつながるのではないか。もちろん、古文における物語、近現代の小説それぞれの反応についての比較を試みることができれば、共通性と差異が浮かび上がるに違いない。「登場人物」に焦点を当てた学習が人物に対する学習者の「評価」（価値付け）を引き出すことになったとき、おそらく学習も能動的になるとと思われる。

「②ことばと表現」に関するアンケート結果に目を向けてみる。この問題について「逆に最初誰も挙げなかった樊噲の弁舌の場面が11名となり、張良が奉じた贈物への項羽と范増の対照的な反応の場面が同じくゼロから10名に増えた。樊噲に関わる場面を挙げた生徒は35名で、人物への興味と相関関係を見て取れる」という考察を行った。「樊噲の弁舌」「張良が奉じた贈物への項羽と范増の対照的な反応」への反応が増加したのはなぜか。とくに前者では登場人物の長広舌が示されている。いわば「会話文」である。後者についてもほぼ同様である。いずれも話者としての登場人物の「評価」言となっているのであり、そこにみられる「語り評価 (telling evaluation)」がそれを聞く読者をひきつけずにはおかないのではないか。生徒たちのアンケートへの反応はそのことを物語っている。たとえば、「樊噲の弁舌」を取り上げた生徒の言葉には次

のようなものがあった。「初めと後とでは同じ人のことを同じように言っているのに意味が変わっているから」「度胸というか行動というか、生肉というか、演説というか、すごいと思ったから。」「きちんと対句まで使って断言しているのがおもしろい」。

もちろん、「樊噲」の人物像を造型したのは『史記』作者であり、その「弁舌」を組み立てたのも『史記』作者である。その意味で『史記』の本文は、登場人物の会話も含めて、作者のことばと表現の選択が為されていると言ってよい。そのことを吟味・検討できる力こそ、『史記』を読む「確かな学力」の究極の姿であると言ってよいのかもしれない。しかし、一足飛びにその地点まで行くことのできる高校生徒者は必ずしも多くない。むしろ、「樊噲の弁舌」への反応に明らかになように、「登場人物」の言動に見られる、その人物の「評価」意識に対して反応することが重要であると思われる。その反応が、人物像も含め、『史記』を描いた作者による「ことばと表現」の選択全体に関心を向けることにつながっていくのではないだろうか。

また、「ことばと表現」についての反応において、「張良が奉じた贈物への項羽と范増の対照的な反応」が増加したのも、異なる人物の「会話文」における項羽・范増それぞれの「語りの評価」に目を向け、そこに学習者がおもしろさを覚えたためであろう。それぞれの場面についての、地の文における『史記』作者の「語りの評価」と比較することで、おそらく教材文は読者のうちでより具体的かつ立体的なものとなっていくのではないか。授業のなかでそのような部分への注目が促されたことをこのアンケート結果は物語っていると思われる。

このように考えると、三つの観点から為されたアンケートとその結果の分析を通して見えてくる、『史記』学習における「確かな学力」の核になるのは、教材文の叙述に見られる、叙述そのもの・物語内容・語り、それぞれのレベルでの「評価（価値付け）」に着眼して、それに反応する力であると考えられるのではないか。そして、こうした文章の「評価（価値付け）」構造に対する学習者の反応を引き出すための発問をはじめとした働きかけをどのように組織化していくかということが、残された課題であると言えるだろう。（山元隆春）

参考文献

- 1) 広島大学附属中・高等学校国語科研究紀要第十四号
- 2) 同 第十九号
- 3) 同 第二十四号
- 4) 同 第三十号
- 5) 同 第三十三号
- 6) 同 第三十八号