

新学習指導要領の下での授業実践1

—「想像力」を育てる漢詩・漢文の学習—

岡本 恵子 富永 一登 小川 恒男 佐藤 大志
朝倉 孝之 増田 知子

1. はじめに —「想像力」と漢詩・漢文作品—

「スカイツリーが高いということを言葉で表現するとしたら、君たちならどうするか」と質問し、学生たちの頭を悩ませておいて、次のような話を始める。

王之渙という人はよく分からない。盛唐の人とされるが、現存する詩は僅かに6首、その生涯もあまり詳しくは伝わっていない。しかし、

「登鶴鵲楼（鶴鵲楼に登る）」

白日依山尽 白日 山に依りて尽き
黄河入海流 黄河 海に入りて流る
欲窮千里目 千里の目を窮めんと欲して
更上一层楼 更に上る 一層の楼

という作は『唐詩選』にも収められて人口に膾炙し、彼の名を千載に残している。ところが、この五絶の前半二句にはいくつかの解釈があって、それぞれの句が遠景なのか近景なのか、実景なのか虚構なのか、調べれば調べるほど分からなくなってしまふ。

王之渙よりも少し後に暢当という人がいる。この人もあまりよく分からない人なのだが、次のような詩がある。

「登鶴鵲楼（鶴鵲楼に登る）」

迴臨飛鳥上 迴かに臨む 飛鳥の上
高出世塵間 高く出づ 世塵の間
天勢圍平野 天勢は平野を囲み
河流入斷山 河流は斷山に入る

高い建物に登れば、人は思わず遙か彼方を眺め遣り、眼下に広がる雄大な景色に心奪われる。眺め遣る視線の向こう側にはしばしば故郷があり、恋しい人がいる。このようなモチーフは魏・王粲「登楼賦」（『文選』卷十一）をはじめ六朝詩、唐詩にも繰り返される。暢当の作も後半二句で非常にスケールの大きな眺めを描く。一方、前半二句は「迴臨～上」「高出～間」という巧みな対句表現で鶴鵲楼の高さを描き出している。

そこで、王之渙も鶴鵲楼の高さを描こうとしたのだとして、作品を読み直してみるとどうだろうか。

第2句「黄河入海流」は現に見えている黄河の様子

を誇張したのだするよりも、現実には見えないはずの海に流れ込む黄河の様を描くとする方が、鶴鵲楼の高さを強調することになるだろう。「海」は鶴鵲楼から見て世界の東の果てに位置する。すると、第1句の「山」も世界の西の果てに位置する山だと見ていいのではないだろうか。中国の地勢は西北が高く東南が低い、人々はそのように認識していた。世界の西の果てにある山なら天に接するほど高いので、真昼の太陽さえ沈んでしまうのではないか。世界の西の果てと東の果てとを見晴らすことができるほど鶴鵲楼は高いのである。しかもそれは三層だったとされる鶴鵲楼の第二層からの眺望なのである。更に一層の楼を上って第三層に至ると、いったいどれほどの景色を眺めることができるのだろうか。後半二句が鶴鵲楼の高さを描く上で、極めて機知に富んだ巧みな対句であることが改めてよく分かる。王之渙「登鶴鵲楼」の起句の解釈は一般に行われているように「真昼の太陽が山に寄り添うように沈んでいく」くらいでよい。ただ、その山は鶴鵲楼からは見えるはずのない、世界の西の果てにある。

詩人は自分が表現したいことを表現するために、まだ見えない風景を描くこともあれば、実際には見えない風景を描くこともある。そこには豊かな想像の力が働いており、我々読者は想像の翼を広げる詩人の姿を想像しなければならない。

「王之渙よりも上手くスカイツリーの高さを表現できますか」と訊ねて講義を取り敢えず終える。

なお、今原和正氏「黄河のイメージ—王之渙『登鶴鵲楼』と『涼州詞』をめぐって—」（『芸文研究』87号 2004）が、本稿とはまったく異なる論点から、「山」を伝説上の崑崙山に比定しておられることを明記しておく。（小川恒男）

2. 「想像力」考

「想像力」を「養い」「伸ばす」というときの「想像力」とは、どのような力を言うのであろうか。2009年

12月に示された『高等学校学習指導要領解説 国語編』(以下、『解説』)では、「想像力」を「物事を心に思い浮かべたり、押し量ったり、予測したりする能力」(第1章第2節「国語科の目標」)とし、更に「想像力を伸ばす」とは、「実際には見たり経験したりしていない事柄などを頭の中に思い描く段階から更に進んで、様々な資料を基に、これから起こるであろうことやどのように行動すればよいのかということを読み描くなど、将来の状況やあるべき姿を予測したり、見通しをもって行動したりすることの能力までを含めて身に付けることである。」(同上)とする。ここで注意すべきは、『解説』は「想像力」に二つの段階を設けている点である。

そもそも「想像力」及び「想像」ということばは、二つの意味(出自)があるように辞書に記述されることがある。例えば、『岩波哲学・思想辞典』(岩波書店1988)の「想像力」の項は、次のように始まる。

想像力〔英〕imagination 西洋の哲学思想を日本に輸入した一人、西周は、J. ヘーブンの *Mental Philosophy* [1857] を『心理学』〔上・下巻、1875-79〕として刊行したが、その際〈imagination〉の訳語については「従来有ル所ニ従フ」として〈想像〉の語を当てた。ただし、その語は漢籍などで「旧故ヲ思ヒテ、以テ想像ス」〔楚辞〕などに使われ、心中にある何かを「思いやる」ことなどを意味していたようである。それが西周によって、人間の創意によるものも含めて、何ものかの〈像〉(ラテン語の *imago*) の表象やその能力を意味するようになった。このように「想像(力)」の意味を区別することは、明治期の辞書に既に見え(『明治のことば辞典』東京堂出版1986)、「想像(力)」ということばは、明治期に *imagination* の訳語として「想像」が用いられたことによって、それ以前の意味と、西洋思想に基づく *imagination* の意味との、二つの意味があると認識されるようになったようである。

『解説』の「想像力」も、例えば『広辞苑』第六版の「想像」の項に「①〔韓非子解老篇〕実際に経験していないことを、こうでないかとおしはかること。」「② (*imagination*) 現在の知覚にはない物事を心に浮かべること。」とあり、この①の漢籍出自の意味は、『解説』が「想像力を伸ばす」前段階として想定する段階(「実際には見たり経験したりしていない事柄などを頭の中に思い描く段階」)に近い。また『解説』が高等学校での学習の前段階とする想像力の一側面(「物事の微妙なところまで感じ取る心情的な側面」)は、「おもいやる」ということばの意味するところ(①思いをはせる。はるかに思う。②おしはかる。推量する。③人の身をおしはかって、同情する。『広辞苑』第6版)に近い。現在では、辞書の多くがこの意味区別を明確に記さないように、我々は普通、「想像(力)」に二つの

意味(出自)があることを明確に意識しないが、『解説』では、二つの「想像(力)」を段階的にとらえ、それを小学校及び中学校で「養い」、高等学校で「伸ばす」としているようである。

では、そのような「想像力」を漢詩・漢文ではどのように「養い」「伸ばす」ことが可能であろうか。ここでは、この問題を考える端緒として、「想像」の出典とされる、次の『韓非子』解老篇の一節について考えてみたい。

人は生象を見ること^{まれ}希なり。而して死象の骨を得、其の図を案じて以て其の生を想ふなり。故に諸人の意想する所以の者は皆^{ゆえん}之を象と謂ふなり。今道は^{いま}聞見するを得べからずと雖も、聖人は其の見功を執りて以て其の形を^{げんこう}処見す。故に曰く「無状の状、無物の象」と。

解老篇とは『老子』の本文を解釈したものであり、ここは『老子』第十四章(「無状之状、無物之象」はその一部)を解釈する。姿かたちのないものかたちや、それをかたどるとはどういうことか。それを、『韓非子』は「象」を例として解釈する。中国の人が生きた象を見ることは稀である。そこで死んだ象の骨を見て、その図絵を考え、その生きた姿を想像する。このように人々が思い描くものを「象」というのだと『韓非子』は言う。

ヴィゴツキーは、人間のあらゆる活動を「再現活動」と「創造活動」の二種類に区分し、「再現活動」とは、「すでに存在したもの、あるいは存在しているものの多かれ少なかれ正確な繰り返し」であるとし、「創造活動」とは、「以前の経験の要素から新しい状態や新しい行動を組み合わせ、創造的に加工し、創り出すことにある」とする。そしてこのような「創造活動」の基礎にある心理過程を、ヴィゴツキーは「想像」とか「空想」と呼ぶという(中村和夫『ヴィゴツキーに学ぶ こどもの想像と人格の発達』福村出版2010)。目の前にある「死象之骨」をもとに、現実に存在する(しかし実際には見たことはない)「生象」に思いをはせる『韓非子』の言う「想像(像)」は、「再現活動」に近いであろう。そして、従前の漢詩・漢文の学習において重視されてきた訓詁中心の授業もまた「再現活動」に近いと言えよう。

「想像力」を「養い」「伸ばす」というとき、それは既に存在する事象や人物の心情をできる限り正確に再現しようとする「再現活動」とともに、それに加えて、既に存在する事象や過去の経験に拠りつつ、「新しい状態や新しい行動を組み合わせ、創造的に加工すること」によって、不可知の事象を想定したり、予測したりする能力を「養い」「伸ばす」必要がある。『韓非子』は、「生象」の比喩の後、聖人は、見聞きすることはできない「道」を、それが現れた跡(はたらき)をとらえて、現実のかたちとして示すのだと言う。「生象」

は、実在する再現可能な存在だが、「無状之状、無物之象」とされる「道」を、そのきざしとして現れたかたちやはたらきに基づきながら、現実の具体的なかたちとして示そうとする聖人の行為は、「再現活動」だけでなく、「創造活動」に近い「想像力」も必要とされるであろう。(佐藤大志)

3. 研究の目的・方法

中学校国語の「思考力や想像力を養い」と同じく高等学校の新学習指導要領でも、目標に「思考力や想像力を伸ばし」と「想像力」が加わった。

一方で、小・中学校「国語」並びにこのたび共通必修科目となった「国語総合」は、〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕に見られるように古典重視に楯を切り、それを承けて漢文教材が小学校の教科書にも登場し、中・高教科書でもその多くで増加した。

無論この二つを直接結びつけることが期待されているわけではない。古典学習の目標としては、古典に親しむ態度の育成、伝統的な言語文化の理解、興味・関心が主眼である。

しかし、心情的な側面と論理的な側面を併せ持つ漢詩・漢文は、実は「想像力」を養い、伸ばすにふさわしい教材なのである。漢文教材の持つ普遍性、漢字の持つイメージ喚起力等の特性は、子どもたちの世界を広げる上で効果的であるに違いない。

しかしそれは、訓詁注釈中心の学習に止まっただけでは望むべくもない。そこで、本研究では、「想像力」の観点から漢詩・漢文教材を見直し、学習方法を模索することにした。

本年度はまず、1.2で既に述べた通り「想像力」について考察を加え、以下、思想、漢詩、史伝のそれぞれについて具体化の観点とその可能性を探ることにした。

4. 「想像力」から見る漢詩・漢文教材

1) 思想の場合—莊子—

一般に考えや感情を表現するときに、人間は特定の象徴の体系によることが多い。赤・黄・青の信号のように単純なものもあれば、言語のように複雑なものもある。象徴の体系では、特定のものや現象(象徴)が他のもうひとつのものや現象または概念と対応する。文学や思想は、言語という象徴の体系による表現である。この表現は他者と通じ合いを期待するものである。他者と通じ合うために必要な能力の一つが想像力である。学習指導要領解説に、「想像力を伸ばす」とは、「実際には見たり経験したりしていない事柄などを頭の中に思い描く段階から更に進んで、様々な資料を基に、これから起こるであろうことやどのように行動すればよいのかということを読み描くなど、将来の状況やあるべき姿を予測したり、見通しをもって行動したりすることの能力までを含めて身に付けることであ

る。」とある。「実際には見たり経験したりしていない事柄など」というのは、他者の経験である。つまり、想像力を伸ばすというのは、他者の経験を自己の中に取り入れることから始まるということである。

自己の経験の固有性は交換できるのかについて、莊子と恵子の論争がある。「知魚楽」(『莊子』秋水)で知られるこの論争は、生徒に想像力とは何かを考えさせ、さらに想像力を養うのに適した教材である。

莊子与恵子遊於濠梁上。莊子曰儵魚出遊從容。是魚樂也。恵子曰子非魚。安知魚之樂。莊子曰子非我。安知我不知魚之樂。恵子曰我非子。固不知子矣。子固非魚也。子之不知魚之樂全矣。莊子曰請循基本。子曰女安知魚樂云者既已知吾知之而問我。我知之濠上也。

莊子と恵子が濠水のほとりに遊んでいた。
莊子が言う。「儵魚(はや)が出でて遊び從容としているが、これは魚の楽しみである。」
恵子が言う。「きみは魚ではないのに、どうして魚の楽しみがわかるのか。」
莊子が言う。「きみはわたしでないのに、どうしてわたしが魚の楽しみがわからないとわかるのか。」
恵子が言う。「わたしはきみでないから、もとよりきみのことはわからない。きみももとより魚でないのだから、きみが魚の楽しみがわからないというのは、そのとおりである。」
莊子が言う。「もとに戻ってみよう。きみが『きみは魚の楽しみがわからない』というのは、すでにきみがわたしの心を察して、わたしが魚の楽しみを知っていることを知り、わたしに問いかけたのである。(とすれば、わたしが魚の楽しみを察したとしても不思議ではあるまい。)わたしは濠水のほとりで魚の楽しみがわかったのだ。」

ここに示された恵子の論理は、明快である。それは「他者の経験は知ることはできない。」というものである。知りうるのは自己の経験だけである。そのような恵子の論理に対して、はじめ莊子は同じ論理を以て答える。「子非我。安知我不知魚之樂。」である。莊子は恵子の論理を反復することによって、「他者の経験は知ることはできない。」という恵子の論理を破ろうとしたのである。それは反復可能なものはすでに他者に共有されるという論理である。それに対して恵子は、「我非子。固不知子矣。子固非魚也。子之不知魚之樂全矣。」とさらなる反復を以て答えたのである。ここで恵子は莊子を「他者の経験は知ることはできない。」という恵子の論理を受け入れた者として措定したのである。

恵子の論理は、はじめ「人間である莊子に魚の楽しみ(経験)はわからない」であったが、この反復され

た言葉の論理は、同じ人間であっても他者の経験の固有性は私的なものであり、自己以外にはわからないものになっている。つまり、恵子にとっての経験とはつまりところ個人の孤立した心的現象として認識されている。ところが、この二人の会話でもわかるように、「魚の楽しみ」をめぐる経験は二人の間で共有された時間の出来事である。経験は他者と共有し、開かれたものであることを荘子の最後の言葉は示している。

「我知之濠上也。」というとき、荘子は経験の共有が具体的な状況の中で成立することを言っている。それは一般的に成立するか否かは問題にしていない。「魚の楽しみ」がわかったのは、この濠水のほとりであり、今経験しているこの瞬間である。このように考えたとき、「循基本」と言った荘子の言葉の意味がわかる。それは、「他者の経験は知ることはできない」という恵子自身が、他者の心を察することによって「子非魚。安知魚之楽。」という言葉が発していたことを指摘するものだからである。

想像力の根底にあるものは、他者の心を察する能力である。それは他者の経験を理解し、受け入れることから始まる。他者の心を察することを「濠上に知る」という。(朝倉孝之)

2) 漢詩の場合—唐詩—

散文に達意の要となる言葉があるように、詩にも同様の言葉がある。漢字は表意文字であるから、要の漢字といってよいかも知れない。

短い定型の中に凝縮された心情を想像し味わうときに必要なのは、自分勝手なイマジネーションではない。漢字一字一字の意味をおさえ、働きと関係を考えることである。自分で調べて知った、あるいはそれまで身につけてきた言葉の力を駆使して論理的構成を読み解くことのできる思考力に裏打ちされてはじめて想像力は意味を持つのだ。

たとえば、定番教材に杜甫の「絶句」詩がある。

江碧鳥逾白	江 碧にして	鳥 逾 白く
山青花欲然	山 青くして	花 然えんと欲す
今春看又過	今春 看 又 過ぐ	
何日是帰年	何れの日か	是れ 帰年ならん

二首連作の第二首であるが、教科書には単独で採られている。五言絶句。「然」「年」で韻を踏む。わずか20字で描かれた世界は生き生きと美しいだけにいっそう切ない。それをどこから読み取らせるか。

要の漢字は「看」である。江戸時代以来の伝統的な訓に従って今「みすみす」と読んだが、「みるみる」「まのあたりに」と読んでも意味上の違いはない。いずれにせよ「看」に作者の思いは凝縮されている。

季節は春の盛りを迎えて生命の輝きに満ちている。だが、それを見つめる作者は孤独である。すべてを包含して推移する季節の巡りは、帰郷できぬままの作者を、なすすべもなく押し流していく。

まず起句と承句の対句から春の美しさを読み取らせたい。ここでは次のような対比構造が見える。

江の碧（澄んだ水の深緑）と対比して鳥の白さが際立ち、同様に山の青（新緑）と対比して花々は燃えんばかりに紅である。また、長い江や高い山のそれぞれの広がりに対して点在する鳥や花。さらに、江と山の有りよう、その碧と青の対比と、鳥の白と花の紅も対比されている。このように、作者をとりまく自然は美しく構成されている。

ここで転句の働きを意識させたい。美しい自然描写は一転して作者の心情へと移る。「又」字に注目させると、美しい春をむなしく見送るのは今年初めてではないと分かる。

結句の、いったいつになったら帰郷を果たせる年がやってくるのだろうか、から異郷にある作者の境遇に思いをはせることができよう。

そのとき作者はどのような思いで「看」ているのかを考えさせたい。

目前の春がどれほど美しくとも故郷の春ではない。美しくれば美しいほど故郷の春が懐かしく、また過ぎていくのが惜しまれるが、それは同時にまたも年を重ねる自身の異郷での歳月をも象徴しているのだ。このとき、生徒たちも作者杜甫の境遇に興味を持つ。

このように、起承転結の構成の中で情景と作者を結ぶのが「看」なのである。したがってこの「看」を読解の軸に据えればよい。

次に、王維「送元二使安西」詩を挙げる。この詩も従来より定番教材であったが、新指導要領の下、小学校教科書にも採られるようになった。

渭城朝雨浥輕塵	渭城の朝雨 輕塵を浥す
客舍青青柳色新	客舎 青青 柳色新たなり
勸君更尽一杯酒	君に勸む 更に尽くせ一杯の酒
西出陽関無故人	西のかた陽関を出づれば 故人 無からん

七言絶句。塵, 新, 人で韻を踏む。ここでの要は「更尽」の二字である。

起・承句で描かれる情景は旅の無事を祈る思いを映したかのように美しい。黄土地帯の埃っぽさが朝の小雨でしっとりと落ち着き、旅館の壁まで青々と見えるほどみずみずしい柳の美しさ。ここでは「浥」「新」の意味を押さえさせたい。また、別離に当たって柳を詠む理由は考える手がかりになる。

地名も大切にしたい。西域との境界である陽関とそのさらに西にある安西都護府は異民族との最前線、ま

た、長安の西にあって見送り別れの場としての渭城を確認することで、送られる元二と送る王維の關係が明らかになり、「故人」の語が生きる。

そのとき凝縮された思いは転句にある。送別の宴も終わり、いよいよ出発に当たってなお名残惜しさが「更尽一杯酒」にこめられる。

杜牧「山行」詩も同様である。

遠上寒山石径斜	遠く寒山に上れば石径斜めなり
白雲生処有人家	白雲生ずる処 人家有り
停車坐愛楓林晚	車を停めて坐るに愛す楓林の晩
霜葉紅於二月花	霜葉は二月の花よりも紅なり

「坐愛」に込められた思いを読み取らせたい。心にしみるような楓の夕暮れに、ただわけもなく心が引きつけられる作者の思いである。

動から静へ、遠景から近景へ、「白雲」の超俗、寒色と暖色の対比、つかの間の残照、それらを起承転結という定型の中で押さえ、その要として「坐愛」を据えるのである。

以上のように、漢字の意味はそれぞれ調べることができ、定型である漢詩の中でどのように働いているかを考えることができる。ゆえに生徒自身が読み解き、想像することができるのである。(岡本恵子)

3) 史伝の場合—「鴻門之会」(『史記』)—

史伝を学習するおもしろさは、歴史を動かす力は何であるかといった大きな主題について考える等いろいろあるだろうが、特に『史記』の学習であればその作品の特徴である、人物描写・場面描写を詳しくし、会話を多くして話に臨場感を持たせようとしているという点に注目して、本文の記述や話の展開から登場人物の人物像を想像することにもあるのではないだろうか。

「鴻門之会」を授業で読解した後、項王・沛公の人物像について生徒に自由に書かせると、次に挙げるようなことを書いている。

【項王】

- ・プライドが高いので、少しでもバカにされたりするとすぐ怒る。(逆に持ち上げてやると喜ぶ)
- ・単純。いろいろ計算して動くというよりは、その時の気分などで動く。
- ・感情的。相手の心の内を読もうとしない。
- ・実力はあるが、人を使ったり、協力したりすることを知らず、世渡りが上手でない性質。
- ・戦は得意だが、人をまとめたり国を統治することは苦手。范増のように、敵をよく見抜いて助言してくれる部下がいても、意見を聞き流して、結局沛公を取り逃がしてしまった。また、沛公を取り逃がしても危機感を感じていないなど敵を軽く見るところがある。
- ・自信・自尊心が高く、物事を強引に進めようとする

ところがある。

- ・直情型で、熱しやすく冷めやすい。論をまくし立てられると流される。

【沛公】

- ・能力は項王に劣る。しかし、己の力の低さをよく知っており、人の話をよく聞き、自分のプライドにとらわれない。目的の達成のために器用に立ち回る。
- ・柔軟な性格であると思う。部下の助言を取り入れたり、項王に謝罪するときにはへりくだったり、部下でも裏切り者(曹無傷)を殺したり、多くの点でそれが入れる。
- ・人に慕われ、また人を信じることで、うまく世を渡っていく人物。
- ・項王にすぐに謝ったり上手に脱出したりと臨機応変な感じ。
- ・項王に比べて弱々しいイメージ。部下として守ってあげたいと思わせるタイプ。取って代わろうとする人が出なかったのは奇跡だと思う。

このような人物像は、実際どのような本文の記述や話の展開から出てくるものなのか。授業でおさえてきた話の展開の最初から確認してみたい。

まず、項王については、函谷関に入ることを妨げられたことに対して怒っていたところに、「沛公已破咸陽」という知らせを受けて「大怒」し、更に「沛公欲王関中、使子嬰為相、珍宝尽有之。」という情報を聞いて「大怒」している。「項羽大怒」という表現の繰り返しに、怒りっぽい項王の性格、特にプライドを傷つけられた時に激怒する項王の性格が強調されている。

次に、項伯に言われて沛公が項王の陣へ行って謝罪する時に、この度のことは「小人」が私達の仲違いを計画したものだという弁解の言葉を述べるが、その言葉に対して「此沛公左司馬曹無傷言之。」(あなたの部下の曹無傷が密告したのだ)という不注意な発言をしてしまう。また、宴席で范増が項王に沛公を殺すように合図するが、沛公の弁解を信用して、「項王默然不応」とあるように、沛公を殺す気持ちが全くなくなっており、すぐに人を信じる単純な性格が読みとれる。

さらに、沛公が宴席をうまく抜け出した後、「沛公安在。」と普通に聞いている点やそれに対して張良が「脱身独去、已至軍矣」と答えても、「項王則受璧、置之坐上」とあるように、沛公を逃がしてしまったことがいかに重大なことであるのかわかっていない点に状況判断力の弱さが表れている。

沛公については、沛公自身の言動はあまり記されていない。便所に行ったついでに宴席を抜け出した沛公は、自軍の陣に帰ろうとしたが、項王に辞去の挨拶をしていないことを気にして「為之奈何。」と周りの部下に尋ねている。しかし樊噲の「大行不顧細謹、大礼不辞小讓。如今、人方為刀俎、我為魚肉。何辭為。」という言葉に促され、張良を後に残して処置をさせ、他の

部下とともに鴻門を脱出していく。沛公自身の言動についての記述はこれくらいであるが、危険に際してはプライドにこだわらず、部下の意見を素直に聞く面も持っている一方で、張良を残していく点からは人情味の薄さも読みとれるだろう。沛公に関しては、自身の言動から人物像が想像されると言うよりも、多く記述されている部下たちの活躍ぶりから、命を張ってまで沛公を守ろうとする部下たちの姿が思い描かれ、部下からの信頼が厚い沛公の人物像が想像される。

これまで行った授業では、発問により登場人物の行動や心情を確認しながら本文を読みすすめた後に、「鴻門之会」から読みとれる項王と沛公の人物像を書かせてただけで、そのように考えた根拠として記述や話の展開を挙げさせてはいなかった。これから行う授業では、どのような記述や話の展開からそのような人物像を思い描いたかについても書かせてみたいと思う。同時に、授業の中で発問等により取り上げた部分が生徒が登場人物の人物像を想像する根拠になっているかどうか検証し、より想像力を働かせることのできる、記述や話の展開をおさえた授業を考えていきたい。(増田知子)

5. おわりに

なぜ漢詩・漢文が「想像力」の育成に有効なのか。

学校教育の場では、高等学校指導要領解説に見えるように、文章の「形態」を、文学的文章(詩歌、小説、随筆、戯曲など)、論理的文章(説明、論説、評論など)、実用的文章(記録、報告、報道、手紙など)に分ける。

そのときの文学的文章の基本的な性格は描写にある。近現代の文学では物の形や状態、心に感じたことを言葉によって写し表すことを描写と言い、情景描写や心情描写、人物描写などに分ける。より根源的には、描写は言葉が生み出す意味により生まれるイメージを新たに作り出す。その意味は、単独の言葉だけでは成立せず、複数の言葉の繋がりを必要とする。

論理的文章では論理の展開の仕方が中心になり、実用的文章では、目的や意図が優先される。このように「形態」ごとにそれぞれ固有な「表現上の特色」が考えられるとしているのである。

この観点に立つと、学習者は作品の心情的側面と論理的側面が表裏であることに気づきにくい。

また、日本の古典作品についての学習では、伝統的な言語文化への興味・関心と文語のきまりに力点を置いた学習になりがちである上に、古文教材の多くからは論理性を感じにくい。

それに対して漢詩・漢文は、その作品自体に心情的側面と論理的側面を併せ持っている。その上、漢字にはイメージ喚起力等の特性があり、こうした点からも「想像力」を育てる上で有効であると考えられるのである。そこで、「想像力」を養い伸ばせるような学習の見直しと新たな教材発掘を行いたいと考え、研究課題とした。

今年度は、「想像力」について小川、佐藤による考察を行い、朝倉、岡本、増田が具体的な場面での「想像力」について述べた。

具体的な場面としてまず思想を取りあげ、『莊子』について考えた。「知魚楽」(『莊子』秋水)に示される論理は明快であり、同時に主題として想像力の根底にあるものは他者の心を察する能力であるという心理的な側面も含んでいる。想像力を伸ばすとは他者の経験を自己に取り入れることから始まる、ということを経験を学ぶことで実体験できるという新たな教材の可能性を明らかにした。

次は、漢詩である。定型の論理に支えられた心情読解と、漢字一字一字の意味をおさえ働きと関係を考えることで、漢字の持つイメージ喚起力が生かされ、凝縮された心情を想像し、味わうことが可能になる。ポイントになる漢字を軸に心情を蔽う論理の網を理解することが、漢詩の理解に効果的であり、同時に「想像力」の育成につながることを明らかにした。

史伝においても漢字の持つイメージ喚起力等の特性を生かすということはもちろん必要であるが、日々の授業の中では文章の長さが壁となり、話の展開を追うことが中心になりがちで、出来事の意味や登場人物の心情などは表層的な理解に止まるきらいがある。授業の最後に人物像を考えさせることは多いが、生徒が何を根拠にその人物像を構築したのかの検証は十分とはいえない。そこに漢字の持つイメージ喚起力、構成の論理性は生かされているのか。今回はその問題提起を行った。

以上のように、「想像力」をキーワードとして見たとき、漢詩・漢文の世界は、独自の豊かな教材の価値を持つことは明らかである。来年度はこれをふまえて、より具体的な教材の見直しと授業方法の提案を行いたい。