

漢文授業活性化の試み ——『史記』「荊軻」の実践——

Attempt to Stimulate The Lesson of Classical Chinese -The Practice of “Keika” in “Shiki”-

寺西 創^{※1}

※1 和歌山県立向陽高等学校 わかやま子ども学総合研究センター特別研究会員

本稿は、漢文授業の活性化をめざし（１）意欲的に教材に接近する方法、（２）教材化の方法、（３）指導の方法という三つの観点から授業改善を試みたものである。それぞれの観点から取り組んだ試みによって、最終的に学習者は古典を読む意義を発見することができた。学習者が古典との間に関係が築かれることが重要であり、授業者は漢文を読めばおのずとその価値を感得するという考え方は改める必要があるということを指摘した。

キーワード：古典探究、漢文、『史記』、『キングダム』、漢文授業の活性化

1 はじめに

学習者が意欲的に教材に接近し、味わったり思考したり解釈したりしながら、生涯にわたって古典に親しむ態度を養う。それと同時に、古典を読解できる力を養う。このような授業が、活性化された古典授業だと稿者は考えている。

授業を通して、古典を読む意義や古典の価値を見出すことができれば、学習者の言語生活は豊かなものになるであろう。しかし、多くの古典授業は訓詁注釈による古語の学習、品詞分解による文法の学習、それらを踏まえて現代語訳するという授業のままである。このような授業では、稿者の考える古典授業の活性化には繋がらない。

そこで本稿は、

- （１）学習者が意欲的に教材に接近するにはどうすればよいか。
- （２）古典を味わったり思考したり解釈したりするには、どのような教材を準備すれば良いか。
- （３）古典を味わったり思考したり解釈したりするには、どのような指導をすれば良いか。

という三つの観点から授業改善を試み、その知見を述べるものである。

次節からは、それぞれの課題における改善の方針を見出していくものとする。なお、本稿は稿者の担当している古典探究のものである。

2 授業改善に向けて

前節で述べた三つの観点について、どのようなアプローチをすれば良いか、先行実践をもとに検討していきたい。

2.1 （１）に関する改善策

学習者が意欲的に教材に接近するには、学習者と教材との出会いを創造しなければならない。学習者と教材との出会いを創造する観点の一つが、サブカルチャーを取り上げることである。

サブカルチャーは、前田（2022）が「戦後における古典とは、作家による古典の現代語訳をはじめとする娯楽物、あるいは、サブカルチャーとして展開した」（p.274）と述べるように、現代において古典が人口に膾炙するための一つの手法である。その手法は、映画、ドラマ、漫画、舞台などに分類される。これらで取り上げられた作品をふまえて教材選定をすることで、学習者と教材との出会いを創造

することができる。しかし、その選定が学習者の興味や関心が維持することに繋がるわけではないため、授業展開を工夫するなどの手立てが必要である。

サブカルチャーを利用する以外に、普段の取組から学習者の興味や関心を育む方法もある。渡辺（2018）は、

例えば、補助黒板の利用、国語科通信の発行、学級文庫の利用、授業時の挿話などをとおして、古典に関連する学習者の興味・関心を育成して、出会いを効果的にする（p.308）。

といった取組を行うことを提言している。

本稿では、サブカルチャーを用いることで学習者と教材との出会いを創造するという手法を採る。詳細は後述するが、近年はサブカルチャーを利用する方が、学習者がより意欲的に教材に向かうと考えられるからである。

2.2 （2）に関する改善策

渡辺（1998）は古典授業における教材化について、

授業の活性化¹⁾は教材開発を抜きには考えられない。古典は今日なお読まれるべき価値を持っている。その中から、生徒に感動、発見をもたらす教材、生徒の興味・関心を引く、あるいは、興味・関心を引き出す教材、理解を確かなものにする補助教材、関連教材、理解、興味・関心の拡充を求める発展教材が博く探し求められ、集積され、授業に生かされねばならない（p.59）。

と述べている。生徒の興味・関心はどのようなところにあるかを見定め、それを踏まえた上で補助教材や関連教材が開発されなければならないという示唆である。この興味・関心は主題に基づいて設定される必要がある。主題は普遍的であり、普遍的だからこそ学習者が古典との関わりを結ぶための興味や関心の基礎となりうるからである。そして、古典と関わりを結ぶことによって、初めて教材に価値を見出すことができるようになると考えられるからである。なお、ここでいう主題とは教材を読むときの切り口であり、授業の方向性である。

この主題を分類したのが、加藤宏文である。加藤（1988）は、①「自己」との出会い、②「自然を見つめる」、③「こことことば」、④「愛」、⑤「生と死」、⑥「文明と社会」という六つの主題で授業を展開することを提案している。（p.15）一方、渡辺（2018）は加藤（前掲書）をふまえ、

主題を以下の五つの枠組みで設定している。（p.306）

- ①社会（生活、戦い、身分制度、権力、状況）
- ②人間Ⅰ —— 関係（愛、恋、友情、離別、家族等）
- ③人間Ⅱ —— 生き方（運命、生と死、男性論、女性論、人物論、ものの見方）
- ④自然（災害、季節、雪月花、動物等）
- ⑤文化（学び、ことば、思想、歴史等）

渡辺（2018）のこの枠組みは、加藤（1988）をより詳細にしたものであるといえる。本稿でもこの主題の枠組みに基づき授業を構成するものとする。

以上より、渡辺（2018）の提案する主題の枠組みに基づいて、古典の価値を見出せるような教材化を行う。

2.3 （3）に関する改善

学習者が古典を味わったり思考したり解釈するための指導として、学習者が主体となる状況を創造する必要がある。なぜなら、味わったり思考したり解釈するには、教材に自ら世金する必要があるからである。そのためには、指導方法と指導過程が工夫されねばならない。学習者が主体となるタイミングは、指導方法と指導過程の中で設定されるからである。そこで、指導方法と指導過程に分けて述べていきたい。

2.3.1 指導方法について

学習者が主体となる指導方法として、「書くこと」を用いることが挙げられる。このことについて加藤（1988）は、「「理解」こそが、「表現」の意欲をかき立て、「表現」こそが、また「理解」を点検し、価値学習を高めていく。」（p.6）と述べている。これは、表現を目指す過程で理解が必要となり、表現することで理解の不足している箇所を振り返るという、学習者主体の行為を示していると考えられる。

「書くこと」は「話すこと」と比較して即時性が低いいため、学習者は自身のペースで考えをまとめられる。したがって今回は、「書くこと」によって表現させるものとした。

「書くこと」の具体的な方法として伊東（1992）は、作品理解を深め、自己の人生観を豊かにする喜び・楽しみを持つために、以下の方法を用いたという。

内容をまとめる（要約法）、自己の感想・意見をのべる

(感想法)、友人の要約や感想・意見を知って寸評する(寸評法)、登場人物を紹介する(人物紹介法)、続きを創作する(創作法)、筆者に手紙を書く(手紙法)、等を試みた(p.24)。

いずれの方法も、「書くこと」の学習活動を通じて表現に繋げるものである。本稿でも、学習者を主体とし、作品理解を深めるため、「書くこと」によって表現に繋げるという手法を採る。どのような手法を用いるかについては、教材の特性をふまえたうえで考えるものとする。

2.3.2 指導過程について

指導過程について渡辺(2018)は、「基本→応用→発展のように、段階的に構造化する」(p.309)ことを述べている。これは、学習者が主体として学ぶタイミングを創り出すためである。例えば、一斉に基本事項を学習したのち個別で内容理解が深まる学習を行うなどの展開が考えられる。このとき、班活動などを取り入れるなど学習形態を変えることによって、学習者が主体となるタイミングを創り出すことも考えられる。

それゆえ学習者が主体の学習になるよう、個別学習や班別学習を取り入れる機会を設けたい。また、学習課題も基本→応用→発展となるよう段階的に設定することとしたい。

2.4 授業改善の指針として

本節をまとめると、授業改善の方法として以下の指針が挙げられる。

- (1) 学習者が意欲的に教材に接近するために、映画や漫画などのサブカルチャーで取り上げられている作品を用いて、古典と学習者との出会いを創造する。
 - (2) 学習者が古典作品を価値づけられるよう、主題に基づいて教材化する。また、その主題への理解を深めるために関連教材を準備する。
 - (3) 学習者を主体とするため、「書くこと」を取り入れたり、個別学習や班別学習を取り入れたりする。また、基本→応用→発展と段階的になるよう学習課題を設定する。
- 本単元は、これらの指針をもとに授業を構成していくものとする。

3 授業構成の実際

本節からは、前節で挙げた指針をもとに教材を選定し、授業の構成についても述べていく。

3.1 (1) について

教材は、2024 年度に流行していた原泰久氏の漫画、『キングダム』関連のものを取り上げる。『キングダム』は中国を初めて統一した秦が舞台である。後の始皇帝である嬴政と、その部下である李信を主役として物語が展開する。この『キングダム』は、2006 年から掲載されているにもかかわらず、現在も映画化されるなど、その人気は健在である。

担当クラスにおいても『キングダム』を見ている学習者が複数存在したことから²⁾、高校生にとって興味・関心を持つ内容であることが示唆される。そのため、今回の授業で関連のものを取り上げるのは学習者と古典との出会いを創造する上で相応しいといえる。

そこで本稿では、『キングダム』が導入として活用できるよう、漢文を取り上げる。また、教科書内で『キングダム』と直接関係している『史記』を教材として取り上げる。

3.2 (2) について

『史記』を教材化するにあたって、『史記』の価値を見出せるような主題を設定する。そのためには、『史記』の特徴を踏まえる必要がある。貝塚(1963)の以下の記述に着目する。

司馬遷の頭のなかに「天道是か非か」という疑いがおこってきて、この問題を深刻に考えざるをえなくなったのはむしろ当然であった。運命とはいかなるものか、善人がかならずしも栄えず、悪人がかならずしも亡びない現実の運命を肯定すべきか否定すべきかという問題に頭をぶつけたのであった。そしてこれが、司馬遷の歴史哲学の中心問題となり、この問いにたいする解答の形で、史記百三十巻の大著述が展開することになったのである(p.44)。

まずは、この「天道是か非か」という観点が『史記』の特徴だといえる。また、大島(1984)の以下の記述も参考にできる。

非道に倒れた高潔の士、正義の士は永久に救われないものであろうか。理想と現実との矛盾した世の中において、これら高潔正義の士の伝記をつくり、後世に伝えることこそ、歴史家の務めではなかろうか。司馬遷は、このようにして歴史家としての使命を自覚し、列伝を作ったのである (p.171)。

前者の「天道は是非か」という歴史哲学と、後者のそれを反映させた列伝の特性を参考にすれば、生き方という主題によって学習を統合することができるであろう。両者とも、その人物の善悪にかかわらず、生を顕彰する精神が見られるからである。教材への観点を設定することで学習者は、『史記』に登場する人びとの生き方について、味わったり思考したり、解釈したりすることができるはずである。

対象となる題材として、本稿では荊軻の列伝を取り上げる。荊軻は嬴政を暗殺しようとした刺客である。荊軻自身は嬴政に対する怨みなどはなく、義侠心から刺客になったといわれる³⁾。結果、荊軻は目的を達成できずに嬴政に殺害されるという生き方を見せる。

この内容に触れたとき学習者は、死を覚悟した人間の凄まじい生の輝きや抗いがたい運命を受けながらも前進する命の強さを感じるであろう。そして、生が無常であるという価値観に触れ、自らの生き方を考えるきっかけになるにちがいない。

この学習の中で学習者は、荊軻の生き方を感じ得ると同時に司馬遷が荊軻を取り上げた意図を考えるであろう。そこで、「司馬遷は荊軻を通じて何を伝えようとしたのか (以下、基本発問)」という発問を設定する。

現代に生きる我々にとって、過去が記された古典、それも他国の古典である漢文は果たして関係のないものであろうか。漢文そのものに、何らかの価値があるからこそ現代まで読み継がれてきたはずである。しかし、漢文の価値について考えるきっかけは、学習者の興味・関心の俎上に漢文が乗ったときにしか生み出されない。授業の中だからこそ、作品の価値を考えられるのではないか。ただ単に、漢文を読ませていれば価値を感じ得るという考え方は改めるべきであり、漢文を授業で用いる以上、漢文を読むことの意義を考えさせる授業でなければならないのではないか。

このような考えのもと、荊軻の列伝を個別具体の事象として捉え、『史記』全体を読むことの価値まで昇華したいと考えた。そこで、「現代の我々が『史記』を読む理由は何か

(以下、発展発問)」という発問を設定した。作品の価値について、授業をとおして考えることができれば、それが「漢文を読んでみよう」という意欲に繋がり、古典に親しむ態度に繋がっていくと考えられる。

次に、関連教材について述べていく。渡辺 (1998) によれば関連教材は、①発見をもたらすもの、②テーマ追究のためのもの、③指導過程・指導段階に応じたもの、④様々な言語活動を喚起するもの、⑤学習者自身の開発するもの、⑥学習の成果としてのものという六つに整理できている (pp.274-276)。

そこで、基本発問を達成するための関連教材の開発が必要となる。基本発問を達成するための情報として、司馬遷自身が、『史記』を記述した理由や背景が必要である。そこで、「太史公自序」を用いる。「太史公自序」は、『史記』の最後に位置する司馬遷の自序である。ここでは、青木 (2014) を用い、書き下し文と現代語訳を関連資料として準備した。また、基本発問を達成するためには『史記』にはどのような特徴や価値があり、後世の研究者がどのような視点で読み解き、どう価値づけてきたかを知る必要がある。そこで、以下の文章を抽出し、B4 上下二段にワープロ打ちしたものを関連教材として準備した。

- (i) 青木 (2014) より「太史公自序」(pp.107-108, pp.120-121, pp.216-217)。
- (ii) 貝塚 (1963) より (p.44, p.62, p.65)。
- (iii) 大島 (1986) より (p.169, p.171, p.174)
- (iv) 鶴間 (1994) より (p.21)。
- (v) 藤田 (2023) より (pp.303-304, pp.307-309)。

これらの資料は、基本発問を考える際に発見をもたらす視点となり得る。そのため、渡辺 (1998) の①発見をもたらすものとしての働きが期待できる。それと同時に、発展発問を追究するための手がかりともなり得るため、②テーマ追究のためのものとしての働きも期待できる。

3.3 (3) について

指導方法は、先行実践と同様に何らかの形で書かせるものとした。特に、発展発問を小論文として機能させたいと考えた。今回の授業全体を貫く活動として、最も相応しいと考えられるからである。

小論文であれば、主張や理由、理由を導く具体例が必要

である。本単元は、荊軻の列伝を個別具体的な事象として捉え、『史記』を読む意義まで昇華させるものである。したがって、荊軻を具体例として捉えたうえで、『史記』を読む意義に対する回答が主張として機能することが期待できる。このような観点から、基本発問と発展発問を踏まえて記述できる小論文が適切であろうと考えた。

指導過程は、2.4で触れたように、基本→応用→発展という流れで構成した。荊軻の生き方をふまえた上で『史記』を読む意義に繋げようとしたのは3.2で述べたところである。ここで、より多くの「生き方」に接することで、学習者にとっての『史記』を読む意義が確かなものになると考えた。そこで、「列伝をもうひとり調べ、司馬遷が何を伝えようとしたかを考える（以下、応用発問）」という発問を設定した。

このとき、基本発問で使った関連資料を用いることによって、『史記』を多角的に検討することができるであろう。また、小論文においては二つの列伝が具体例として機能してくるはずである。したがって関連資料は、渡辺（1998）の③指導段階に応じたものとしての働きが期待できる。

以上、第2節で言及した指針を用いて『史記』の授業改善を試みた。授業は、以下の流れで行うこととなった。

【導入】

第一時：『史記』について確認する。

動画を使用し⁴⁾「荊軻」の列伝の全容を把握する。

【基本】

第二時：「傍注資料」⁵⁾を用い、「風蕭蕭として易水寒し」を読解する（班別学習）。

第三時：「傍注資料」の答え合わせとともに、重要句法、語法を確認する。

第四時：基本発問に取り組む（個別学習）。

【応用】

第五時：応用発問に取り組む（班別学習）。

【発展】

第六時：発展発問に取り組む（個別学習）。

第七時：前時の続きに取り組む。本単元の振り返りを行う。

また、授業の流れを踏まえた上で、本単元の評価規準を以下の通り設定した。

〔知識及び技能〕（2）我が国の言語文化に関する事項

エ 先人のものの見方、感じ方、考え方に親しみ、自分のものの見方、感じ方、考え方を豊かにする読書の意義

と効用について理解を深めている。

〔思考力・判断力・表現力〕

エ 作品の成立した背景や他の作品などとの関係を踏まえながら古典などを読み、その内容の解釈を深めたり、作品の価値について考察したりしている。

〔主体的に学習に取り組む態度〕

上の「知識・技能」の内容を獲得したり、「思考・判断・表現」を身につけたりすることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。

なお、使用した教科書は大修館書店の『精選 古典探究』である。

4 授業の実際

本節からは、授業の実際を述べていく。同時に学習者の記述も取り上げていく。その際、漢字等の明らかな誤植以外は、全てそのまま提示している。

4.1 導入

学習者と教材との出会いを創造するために、『キングダム』と嬴政について稿者がコメントした。このとき、『キングダム』の漫画もしくは映画を見たことのある者に挙手させた。その結果、クラスの半数ほどが挙手をした。そこで、嬴政が暗殺されかけたという事実を伝え、それらの事績は『史記』によって伝わっているということを確認した。

4.1 基本

教科書を用い荊軻の本文を読解するとともに、基本発問に取り組む段階である。「傍注資料」を用い、文法事項の確認ができるよう配慮した。ここでは班別学習を取り入れることによって、学習者主体の取組をさせた。最後に稿者が、使役や二重否定といった文法事項を重点的に解説した。ここまでの内容を踏まえ、基本発問に取り組ませた。

基本発問は、「司馬遷は荊軻を通じて我々に何を伝えようとしたのか」である。この発問に対する回答として、関連資料を用いつつ200字以内で記述させた。その際書き方として、段落は三つで構成すること、段落の最初是一字落とすこと、関連資料と本文を引用して書くこと、常体

で書くことの4点を指示した。

以下、学習者の記述を示す。ここでは、司馬遷が何を伝えようとしたかという問いに対して、学習者なりの主張ができていくかという点と、荊軻の生き方について言及できているかという点に着目する。前者は荊軻という個別具体の事象についての価値づけであり、後者は荊軻の生き方を感得している箇所だと考えられるからである。そこで、学習者の記述の中で、主張には傍線を、荊軻の生き方に該当すると考えられる箇所には波線を附すものとする。同時に関連教材から引用してきた箇所に二重傍線を附す。これは、主張に影響を与えているかを判断するためである。

(学習者 T)

司馬遷は私たちに、人間のもつ強い心を教えようとしたと考える。なぜなら、荊軻は始皇帝に立ち向かったからである。

荊軻は、「壮士一たび去りて復た還らず。」と言っており、死を覚悟しながらも戦うという荊軻の強さが感じられる。また、司馬遷は個人の伝記をつくる際、成功者か否かに関わらず優れた人物を対象としたとあるので、暗殺に失敗した荊軻ではあるが、その心の強さを伝えようとしたのではないだろうか。

以上より、司馬遷は人間のもつ強い心を私たちに伝えようとしていたと考える。

この学習者は、司馬遷が伝えようとしていたことと、荊軻の生き方のどちらにも言及している。したがって、この学習者は荊軻の列伝を学習者なりに価値づけ、それと同時に、荊軻の生き方を感得していると判断できる。

また、この学習者の主張は大島（1986）を参考にして創り出されたものである。『史記』が成功者だけを顕彰するために書かれたものではないからこそ、心の強さに焦点をあてたと考えられるからである。

学習者の全員が、このように『史記』の価値付けをし、荊軻の生き方を感得していた。また、学習者全員の主張が関連資料を踏まえて書かれていたことも確認できた。

これらのことから、主題に基づいて教材化することで教材を読み解く視点に繋がったこと、関連教材を準備することで教材を価値づける参考に繋がったことが分かる。

4.2 応用

基本発問を踏まえ、応用発問に取り組む段階である。応用発問は「列伝をもうひとり調べ、司馬遷が何を伝えようとしたか」である。この発問は基本発問を踏まえてのものであり、荊軻以外の人物の生き方に触れるためのものである。荊軻と同様、列伝の人物を価値付け、感得することをねらいとする。

しかし、『史記』の列伝は多数あり、学習者は人物の選定に迷うであろう。そこで、『キングダム』の漫画や映画を見たことがある学習者が半数ほどいたことから、その学習者の知識を共有できるよう、班別学習を取り入れた。

以下、学習者の記述を示す。ここでも基本発問と同様に、司馬遷がその列伝で何を伝えようとしたかという問いに対する学習者なりの主張（傍線）と、その列伝の人物の生き方（波線）に言及できているかに着目する。同時に、関連教材が生かされた箇所（二重傍線）にも着目する。

(学習者 T)

司馬遷は殺されかけた范雎が、番兵や友人の鄭安平などに助けてもらい、偽名を使い、逃れられたことから、世渡りの術を私たちに教えようとしていたと思う。

この学習者は司馬遷の伝えようとしたことへの言及ができており、かつ、取り上げた列伝の人物の生き方に言及している。それゆえ、この学習者は列伝の人物を学習者なりに価値付け、感得しようとしている。しかし、この記述は関連教材が生かされていないことも確認できる。本時における学習者の記述を概観すると、主張のみを書いていた学習者が殆どであった。反面、列伝の人物の生き方や関連資料の引用をしていた者は殆どいなかった。

これは、基本発問での手順を改めて確認しなかった稿者の落ち度である。基本発問で手順や授業の意図を伝達できたという慢心があり、改めて指示することを怠った点は大いに反省する必要がある。

4.3 発展

ここでは、小論文を書かせる段階である。発展発問は、「現代の我々が『史記』を読む理由、意味は何か」である。小論文の形になるよう、段落は四つ以上で構成すること、段落の最初は一字落しとすること、文末は常体で書くこと、原稿用紙の使い方に従うことという4点を指定した。

また、それぞれの段落には構成として、第一段落には主張と理由を、第二段落には根拠を、第三段落には荊軻の例を、第四段落にはもうひとりの列伝の例を、第五段落には結論としてもう一度主張を書くように指示している。ただし、根拠は第一段落に組み込んで良い旨を伝えている。

以下からは、学習者の記述を提示する。ここでは、『史記』を読む意義に言及できているか、それぞれの列伝の生き方を自らの生き方に生かそうとしているかという二つの点に着目する。前者は、本単元の根幹を成す部分である。3.2で述べたように、漢文には読む意義があるからこそこれまで読み継がれてきたはずである。したがって、その意義を自分なりに発見できているかが重要となる。

後者は生き方という主題によって教材化していることから、主題への理解が深められるかという点に繋がる。このとき、作中の人物の生き方をふまえて参考になったことや学んだこと、自分ならどうするかといった観点、すなわち普遍性が書けていれば、生き方への理解が深められたと考えられる。これらの観点は、自ら進んで古典と関係を結ばなければ発生しないからである。

これらのことをふまえ、『史記』を読む意義に言及している箇所に傍線を、「生き方」への理解を深めている箇所に波線を附す。

(学習者 T)

私が考える、現代を生きる我々にとって『史記』を読む理由とは、人としての生き方を学ぶためだと思う。なぜなら、私が「荊軻」や「范雎」を通してこれから生きる上で大事なことに気づけたからである。

死を覚悟し戦いに出た荊軻と苦しみから抜け出した范雎がその根拠となる。

荊軻は、始皇帝を倒すことを太子丹に任され、戦いに行くことになった。そこで荊軻は「壮士一たび去りて復還らず」と言った。ここから荊軻の強い覚悟が感じられる。死ぬとわかっていながらも立ち向かう勇氣は、今を生きる私たちにとっても挑戦する大切さを教えてくれていると感じた。

また范雎は、魏の秘密を漏らしたと疑いをかけられ、ひどい罰を与えられた。死ぬと思った范雎は、番人に助け出してもらい、友人である鄭安平に身体を治してもらい、偽名を使って逃げた。范雎は死にかけてもあきらめ

ず逃げようとしたところに強さを感じるし、助けてくれる友人がいること、偽名を使ったことは、友人の大切さ、生きる上での賢さを教えてくれていると思う。

これから、『史記』を読む理由は、私たちが人としての生き方を学ぶためだと考えた。

この学習者は、「生き方を学ぶため」に『史記』を読むという主張をしている。理由は荊軻や范雎を通じて気づいたことがあるからだとしている。荊軻の死ぬと分かっている運命に立ち向かう勇氣と、范雎の何としても生き延びようとする姿勢は一見すると対極に位置するよう見える。しかし、荊軻からは「挑戦する勇氣」を、范雎からは「友人の大切さや生きる上での賢さ」を教えてくれているとし、生き方という観点で共通点を見出しているのがわかる。

『史記』から教わるという内容から、この学習者は『史記』と自らとの間に関係を築こうとしていることが読み取れる。また、「生き方」という観点到『史記』のもつ普遍性を見出しており、ここから『史記』を自らの生き方に生かそうとする姿勢が読み取れる。

(学習者 T)

現代に生きる私たちにとっての「史記」を読む意味は、華々しい功績を残したかどうかに関わらず、素晴らしい生き様を知ることができることである。それによって、私たちは自分が置かれている状況においてどのような行動をすればよいのかについてのヒントを得ることができるからだ。それは列伝に記載されている荊軻と藺相如から読み取ることができる。

荊軻が秦の始皇帝の暗殺を試みたのは、自身の怨みからではなく仁義によるものだった。結果的にその行為は報われなかったが、だからこそ、避けられない運命に立ち向かった荊軻の生き様が私たちの心を打つのである。

藺相如は、荊軻と同様に命を懸けて秦との交渉の場に出向いた人物だ。自身の言葉を信じてくれた趙王や繆賢のため、趙の宝物を守り通し趙の面子も保った。死罪を覚悟した藺相如の勇氣と仁義ある行動は、荊軻とは対照的に報われるものになっている。

「史記」が時を越えて私たちに伝えるのは、高潔な生き様である。人の行為を後世に伝えることで未来に評価を委ねている。それとともに、「史記」は私たちに「自分たちはどう生きるのか」を問うているのである。

この学習者は、「生き様を知る」ために『史記』を読むという主張をしている。理由は、自らが行動する際のヒントとなるからだとしている。荊軻の運命に立ち向かう生き様や、死を覚悟した藺相如の行動に見られる勇気と仁義がそれに該当している。取り上げた二つの列伝は、その行動が報われたかどうかという点で対極に位置している。しかし、「行動する際のヒント」という観点で共通点を見出していることが読み取れる。

最後の「『史記』が我々に問うている」という記述から、『史記』の内容を享受しようとする姿勢が見られる。このことから、この学習者も『史記』と自らとの間に関係を築こうとしていることが読み取れる。また、「行動のヒント」という観点から『史記』の普遍性を見出しており、自らの「生き方」に生かそうとしているのが分かる。

このように学習者のほぼ全員が、『史記』の読む意義を発見し、荊軻を含め列伝の人物から参考にしようしたり、学ぼうしたり、自分ならどうするかといった記述をしたりしていた。これは、生き方という主題をもとに教材化したことによって、思考や記述の視点が定まったためである。したがって、主題に基づいて教材化することは、教材から普遍的な視点を見出すために有効であるといえる。

生き方という主題によって学習を貫くことで『史記』を享受し、その普遍性を自らの生き方に生かそうとしていることが明らかとなった。ここに、『史記』と学習者自らとを関係づけようとする姿勢を確認することができる。この経験の繰り返し学習者にとって古典を身近にし、古典が興味・関心の俎上に乗ることに繋がると考えられる。

5 学習者の振り返りより

ここまでは、稿者からの観点をもとに述べてきた。一方、2.4 で述べた取組について学習者はどのように感じたのであろうか。学習者の振り返りの記述から、それぞれの観点を見てみたい。

5.1 (1) について

漫画や映画などのサブカルチャーで話題となった作品を教材にすることについて、「キングダムに少し関連していて面白かった」(学習者 I)、「キングダムを読んでいるので話

がスッと入ってきた」(学習者 S)、「キングダムの読み応えが増した」(学習者 N)といった記述が見られた。漫画を入り口にしたことによって、学習者の興味・関心が喚起されているのが分かる。

また、「史記の魅力が知れた。受験が終わったらキングダムや史記に関する本を読みたいと思った」(学習者 Y)、「今回の授業で漢文をもっと読みたいと思うようになりました。漢文の作者が伝えたかったことを考えると、今でも大切にしなければならない考え方が分かって、興味が深まりました」(学習者 S)という記述が見られた。これらの記述は、本単元をとおして育成された興味・関心が、授業を超えて読書することへの興味・関心に繋がったものだと考えられる。

一方、「人物も多く、全然知らないことも多かったので、理解するのがかなり難しかったです」(学習者 M)という感想が示すように、全員が知っているわけではないという点は留意する必要がある。対応策としては、教材について知っている学習者にその良さを語ってもらったり、学級通信などに台詞を記載したりするなど、授業内外で手立てを講じることが考えられる。

学習者の記述を見ると、サブカルチャーで取り上げられている題材に関連させた教材は、古典と学習者との出会いを創造する上で有効だったと結論づけられる。

5.2 (2) について

生き方という主題により教材化したことの評価について、「昔の人との考え方の違い、忠誠心がすごくて驚いた。漢文を読んでかっこいいなと初めて思った」(学習者 H)、「人の理想や信念がぶつかり合って競い合うこの時代が面白いと感じた」(学習者 K)といった記述が見られた。主題によって学習を貫いたことで、その主題を踏まえつつ教材を捉えていることが分かる。4.3 でも述べたが、思考の視点が定まることは、学習者にとってその教材へのアプローチを可能にする取組であるため、非常に有効である。

一方、関連教材について「作品を読むにあたって、その作品が書かれた背景を知ったり、内容を詳しく理解することで、より漢文を読むことを面白く感じられてよかった」(学習者 K)、「参考資料を読んでいると、多分古典・歴史の研究者も理系の研究と同じく発見した時の感動をモチベ

ーションに行われているのだなと思った」(学習者 K) と記述した学習者が見られた。多くの関連教材を準備したことで、前者はものの感じ方が、後者はものの考え方が広がったものと判断できる。関連教材によってもものの見方や感じ方、考え方が広がっていることから、漢文を学ぶことに関する理解が深まっているといえる。しかし、主題に対する理解の深まりに関する記述ではないため、関連教材の作り方に課題が残った。

学習者の記述から、主題によって教材化を行うことは、作品を価値づけるのに有効だったと結論づけられる。また、本節においては、関連教材により主題への理解を深めることはできなかったと結論づけられる。

5.3 (3) について

指導方法に「書くこと」を用いたが、「600 字書くのつらい」(学習者 M)、「文章を書くものが多くてたいへんだった」(学習者 N)、「長い文章を書くのが手間だった」(学習者 T) という記述が見られた。しかし、これらの記述は「書くこと」に対してではなく、字数に関するものであるため、「書くこと」による自己表出は取り入れられることが分かる。しかし、「書くこと」による効果の実感については、学習者の記述から確認できなかった。

次に学習課題を基本→応用→発展と段階的に設定したことについて、直接的な感想は見られなかった。しかし、それぞれの学習課題に関しては、以下の記述が見られた。

まず、応用発問に対する感想として「荊軻はストーリー自体がとても面白く、史記の他の話も自分で選んで読めたのが楽しかった」(学習者 M)、「内容を理解するのは難しかった。けど司馬遷が伝えたいことが列伝によって様々で面白かった」(学習者 T) といった記述がある。次に、発展発問として「教科書を超えて漢文やその人物について探るのが楽しかったです。作者が何を伝えたかったのかではなく、読む意義を考えるのが新鮮でした」(学習者 N)「漢文の読む価値を考えたことがなくて面白かった。漢文だけでなく、文学を読む上で内容に学びがあると考えて読むとずっと国語が面白く感じられるのかなと思った」(学習者 Y)、「物語のメッセージだけでなく、その列伝を書いた意図にまで視点を広げて考えたのが面白かった」(学習者 I) という記述が見られた。段階的に設定したことについての感

想は見られなかったが、それぞれの学習課題が基本発問をふまえたうえで設定されていることにより、興味・関心の維持に繋がったと考えられる。

班別学習については、「グループ活動が多く、皆で話し合えたのでいつもより内容が理解しやすかったです」(学習者 T) という記述も見られた。班別学習などの、生徒が主体となる授業形態を用いることが有効であることが分かる。

最後に、今回の授業をとおして漢文を読む意義に関する認識が、どのように変化したかを示したい。「今回の授業を経て、漢文を読む意義についての認識はどのように変化しましたか」という問いに対して、53%の学習者が「どちらでもよい⇒読んだ方がよい」に、17%の学習者が「読まなくてよい⇒読んだ方がよい」を選択した。

これらの認識の変化から、「漢文を読んだ方がよい」と学習者が思うためには、学習者にとって読む意義があるという意識を持たせることが重要である。したがって、3.2 でも述べたように、漢文を読ませればおのずとその意義や価値を感得するという考え方は改めなければならないであろう。

6 むすび

以上が、今回試みた漢文授業活性化の内実である。本稿で得られた知見をまとめると、以下のとおりである。

2.4 の (1) に関して、学習者が意欲的に教材に向き合うためにサブカルチャーを用いて教材選定を行った。また、導入にも生かすなど、興味・関心を喚起した。その結果、古典と学習者との出会いを創造できただけでなく、授業を超えて読書に対する興味・関心を醸成することができた。

2.4 の (2) に関して、学習者が自ら味わったり思考したり解釈したりできるように、教材化に工夫を凝らした。主題によって学習を貫いたことによって思考や記述の観点が目まり、自分と関連づけることができた。また、関連教材を準備することによって、他者のものの見方、感じ方、考え方をふまえ、自らのそれを広げることができたが、主題との繋がりを踏まえた上で作成するという観点に課題が残った。

2.4 の (3) について、学習者が自ら味わったり思考したり解釈できるよう、指導方法と指導過程を工夫した。「書くこと」に関する感想は見られなかったが、学習課題を段階的に設定することによって、学習者の興味・関心が維持で

きることが分かった。同時に、その興味・関心が自らと古典の間に関係を結んだとき、古典の読む意義についての価値観が前向きなものに変わることが明らかとなった。

漢文授業活性化に向けて、今回は触れ得なかったが明らかにすべき点は多くある。その最たるものが、稿者が活性化された授業として第一節で触れた、古典を読解できる力の育成である。古典を読解できる力とは、具体的にはどのような力であるか。この力を措定することは重要である。古典を読解できる力といえば、一般的に単語の力や文法の力などに焦点があてられる傾向がある。しかし、古典を読解できる力はそれだけにとどまらないであろう。例えば、あらすじを把握する力や文と文との関係を正確に捉える力なども古典を読解する力に含まれるであろうし、漢文ならば漢字から意味を想像する力なども含まれるであろう。

また、同じく活性化された授業として第一節で触れた、古典に親しむとはどういった態度かを明確にすることも必要である。それも生涯にわたって古典に親しむとはどういうことかについて具体化が必要であると考えられる。

古典授業活性化に向けて明らかにすべき点は多いが、一つずつ取り組みたいと考えている。

謝辞

本稿作成にあたって、和歌山信愛大学教育学部子ども教育学科小林康宏教授に多大なるご助言を賜った。ここに記して学恩に謝する。

註

- 1) 渡辺 (1998) は活性化された古典授業について、「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っていく授業。この二つを併せもった授業を活性化された授業と考えたい。」と述べている (p.3)。
- 2) これは、四月に『十八史略』「水魚の交はり」の授業で『キングダム』の話題に触れた際、授業後に複数の学習者から話しかけてきたことによって明らかになった。

- 3) 鶴間 (2015) は、「荊軻自身も秦軍の脅威にさらされ、次第に秦への怨念をつのらせていったことが想像できる (p.74)。」として、従来の見解との相違を述べている。
- 4) このとき使用した動画は、YouTube で上げられている鳥人間中国史三昧氏の「【ゆっくり解説】始皇帝滅すべし 中華最大の暗殺者 荊軻【戦国 燕】」である。
- 5) 「傍注資料」という呼称は、世羅 (2023) に基づく (p.88)。なお、本単元で使用した「傍注資料」の詳細については、寺西 (2024) を参照されたい。

参考文献

- 青木五郎 (2014) 『新釈漢文体系 史記 14』 明治書院
 伊東武雄 (1992) 『高校古典教育の考究』 溪水社
 大島利一 (1986) 『司馬遷と『史記』の成立』 清水新書
 貝塚茂樹 (1963) 『史記 古代中国の人びと』 中公新書
 加藤宏文 (1988) 『高等学校 私の国語教室-主題単元学習の構築-』 右文書院
 世羅博昭 (2023) 『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
 鶴間和幸 (1994) 「秦始皇帝諸伝説の成立と真実-泗水周鼎引き上げ失敗伝説と荊軻秦王暗殺未遂伝説-」『茨城大学教養学部紀要』 26 pp.1-26
 鶴間和幸 (2015) 『人間・始皇帝』 岩波新書
 寺西創 (2024) 「「傍注資料」に関する試論-漢文の「傍注資料」をいかに作るか-」『国語探究』 5 pp.39-46
 藤田勝久 (2023) 『史記の再発見』 汲古書院
 前田雅之 (2022) 『古典と日本人「古典的公共圏」の栄光と没落』 光文社新書
 渡辺春美 (1998) 『国語科授業活性化の探究Ⅱ 古典 (古文) 教材を中心に』 溪水社
 渡辺春美 (2018) 『「関係概念」に基づく古典教育の研究-古典教育活性化のための基礎論として-』 溪水社