

# 私の国語教育論

劇作家、評論家

山崎正和

(やまざき まさかず)

聞き手・山下直(文教大学准教授)

■国語教育の根底にあるのは名文の暗誦である  
——まず、印象深かった国語の授業についてお聞かせください。

私が小学校に入学したのは昭和一六年、第二次大戦が始まった年です。そのころはまだ小学校でした。二年生になると国民学校になって、卒業する六年生のころはまた小学校になった。そういう、日本の教育自体がいろいろ変動する時代に国語の授業を受けたわけですが、やはり、戦前の小学校教育、あるいは戦争直後の中学校教育が、私にとっては印象深いですね。じゃあ一体、どういう勉強をしたかというところ、基本的には近代の立派な文章を読んで、暗誦しました。例えば、徳富蘆花とか国木田独步とかの、主に風景を叙したような文章をよく暗誦しました。つまり、文章とはどういうものか、あるいは言葉とは

どういうものかというのを、先人の名文を通して、まずは頭ごなしに覚えたということですね。

この年になってもまだ印象に残っている名文の一部で、蘆花だか独歩だか忘れましたが、武蔵野の風景を描くなかで、「武蔵野の雨は馬背を分かっ」と書いてあるんです。武蔵野の雨というのは、どうも局地的に降って、ほんのわずかな距離でこっちは晴れていてこっちは雨が降っている。そういう風景を長々と説明するのではなくて、一頭の馬の背中を分かっという表現をしている。これは子ども心に非常に印象に残って、いまだに覚えています。事柄というものは、こういうふうと言葉を選んで組み合わせると、極めて簡潔に、しかも独創的に描けるものだということが、まだ一〇歳になるかならないかの子どもの心に染み込んだ。ですから、近代の名文の暗誦が、私の国語教育観の根底にあるわけですね。

■感情表現よりも物を描写させることが大切  
福沢諭吉について語りつがれている話ですが、福沢は思ったことか感じたことを書くよりは、物を描写しろと教えたそうです。彼が例に挙げたのは、当時、言ってみれば文明の最先端であった、人力車です。明治の初めですから、人力車を見たことのない人は、まだ日本人の中にいました。そういう時代に、言えるようなことに限られているうえ、変な記号を使って笑顔が描いてあったり、なんだか悲しそうなお顔があったり。それでは、非常に荒っぽい気持ちしか表現できませんよね。

たくさん言葉を知っていれば、他人と正確に感情を共有できるわけです。その訓練をするためには、自分の気持ちではなくて、まずお互いに見たらわかる物を描写してみせる。そうすると、いやでも第三者にわかる言葉を習得できますよね。

■文学ではなく豊かな国語を教えるべきである  
第二に、これは本質論ですが、人間は感じたことを言葉にするのではないんです。言葉があったて、言葉によって感じるんです。つまり、言葉がなければ、そもそも感じというものが浮かんでこない。例えば「夕暮れ」と「黄昏」とでは違うんですね。朝の早い時間、「朝まだき」と「かわたれ時」。これも違う。じゃあ、どう違うんだと言うと、概念では定義できない。名文の中でたくさんさんの用例を読んで、ああ、あの気分かと理解しなければ、言葉の理解にならない。逆に言えば感情の細分化というか、感情の厳密な分類、命名というものは、実は言葉が先にあってできるんです。ですから、最初は理解に苦しむかもしれないけれども、子どもたちにはたくさん名文を



山崎正和(やまざき まさかず) 一九三四(昭和九)―。劇作家、評論家。京都府生まれ。主な著書『鵬外 闘う家長』『柔かい個人主義の誕生』など。

学生に人力車をよく観察して、それを見たこともない人にもわかるように描写せよと教えた。私は、これも非常に立派な教えだと思っんです。

とかく戦後の国語教育は感じたことを書くとか、あるいは自分が思ったことを書く、表現するという方向に重点が置かれていくと聞きます。私はどうも、それは順番が逆であるような気がします。なぜなら、自分の思い、あるいは考えを書くということは、言葉を用いるために使うということなんです。しかし、そもそも言葉というものは、自分のためにあるものではないと考えます。社会のため、あるいは相手のためにあるものだ。相手に自分をわかってもらおう、あるいは、自分の考えや印象を他人と共有する、これが言葉というものの本質だと思っんです。

仮に、自分が満足するために音声を使ったらどうなるか。一番最初に出てくるのは、オノマトペです。例えば、「今日、私の気分はグニャツとしていた」と言ったとしますね。愉快ではないな、元気ではないなと、何となくはわかりますよ。しかし、それ以上はわからないわけです。これでは、他者との、あるいは社会との気持ちの共有というものはあり得ない。現に若い人のいわゆる若者用語というのが、事柄をさちちと描写するのではなくて、思いを述べる方に流れている。それも、スマートフォンの一四〇字で

読ませて、教師がその意味を教えて、慣れさせることとす。

語源というのは、案外面白いですよ。子どもに教えたなら、きつと喜ぶと思う。黄昏というのは、語源は「タソ、カレ」。あの人は誰だというんです。「誰ぞ、彼」ですね。それが「黄昏」になった。「彼は誰（かわたれ）」は同じことで「彼は誰」なんです。つまり、薄暗いからよく顔を見ても見えない。だから、あいつは誰だというのが、「彼は誰」という言葉になった。「黄昏」と同じです。もつと言うと、「黄昏」は夕方には使いませんが、「彼は誰時」は薄暗い夜も薄暗い朝も両方に使える。そういうことを教えたなら、生徒はきつと喜ぶと思うんですよ。たとえすぐに理解できなくても、言葉がたくさんあって、いろいろな異なる事柄に対応しているんだと知ること。私は、これが国語教育というもののすべてだと言ってもいいかと思うんです。

もちろん、高等学校教育の後期になれば、国語の時間に文学を教えることも悪くはないと思います。しかし、文学、つまり文芸評論家が書くようなことを高校生に教えるのは、実はちよつと、時間の無駄だという気がします。というのは、今までお話ししたような例は、どんな将来を選ぶ子どもにとつても必要な国語教育です。しかし、文芸評論なんていう

ものは、それを専門にする人だけに役に立つものです。だから、理科系に行くにしても、あるいは企業の事務職に就くにしても必要な国語というのは、文学じゃないんですよ。それ以前の国語がずいぶん豊かなんだから、それを十分に教えるべきだ。しかも、一般の国語の先生にとつても、実はそのほうが楽だと思ふ。文学の解釈、理解というようなことは、本当に千差万別で客観性がないんですから。

■「水の東西」は評論ではなく随筆  
私自身の文章が、国語の教科書によく載るんですね。それで、出版社からこれをこう教えていますという先生の手引き書を送っていた。すると、中にはびつくりするような解説があるんですよ。例えば私の書くものには、私が満州育ちということが強く影響していると書いてあるんだけど、そう考える理由の説明はないんですね。そんなことを子どもに教えてどうなるのか。さらに、もつと私が困っていることがあるんです。私の「水の東西」という文章があります。

——国語総合の教科書のほとんどに出ています。

ところがですね、どの教科書もあれを評論の部類に入れていらつしやる。これは全く間違いです。あれは随筆なんです。評論というのはやはり結論が正

確さを旨としていて論争可能な文章でなければならぬ。ということ、例えばある主張をする場合、筆者は自分で例外を見つけて、その例外がなぜ出てきたかということも説明して、あるいは予測される反論にもあらかじめ答える、これだけの準備をするのが評論なんです。随筆はそうではない。思いつきの面白さ、その感想の面白さ。結論が仮に間違っている面白ければそれでいい、これが随筆なんです。

「水の東西」という文章は、もし私があれば日本文明論、あるいは日本文化論として書くとしたら、いっばい隙があるんです。あれはもともと、『産経新聞』の夕刊の文化欄に連載したものの一つですから、いわば娯楽読み物なんです。それはそれで子どもに教えていいと思いますが、しかし、これは随筆だよと言って教えないと、将来、子どもが間違えます。だけど、どの出版社にお願いしても直してくださらない。ある出版社に聞いたんですが、一冊の教科書に評論が何本、随筆が何本と、こういうバランスに配慮しているらしいですね。それで、私の随筆部門に移すとそのバランスが崩れるから評論扱いのままにさせてほしいというんです。あれはどう考えても随筆なのに、困ったものです。

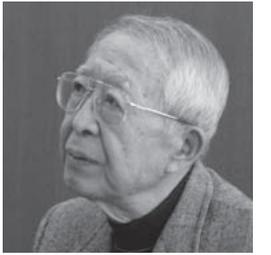
## ■教材としての「水の東西」の意義

——大変耳の痛いご指摘です。やはり評論とは何かという目で見れば、「水の東西」が随筆だというのは、その通りだと思えます。ただ、大体、高校に入った最初ぐらいに扱うんですが、論理的な展開とか思考とかというものを意識づけたときに「水の東西」を読んでいくと、頭の中で読み手が追っついていくのとほとんど同じ感じで文章が流れていって、論理というものが体感できるというか、非常にわかりやすい教材だと思っているんです。

それは本来、私が厳密な意味での評論書きから出発しているからだと思いますね。ですから仮に随筆を書いて、本当に柔らかな随筆にならないんですよ。それが結局、評論として受け取られる結果になつているのかと思うと、忸怩たるものがあります。——随筆は着眼が面白ければという話がありました。その着眼が、なるほどと腑に落ちる。ちよつと面白いというよりもはるかにレベルの高いところでスツと入ってくるんです。だから、おつしやるようなきちんとした結論というのはないのかもしれないんですが、基本的にものを考えていくときの着眼とか切り口とかの見本として、「水の東西」はとても扱いやすい教材材なんです。

そう言われると、少なくとも、大修館に関しては、区分を変えてくれとは言いにくなつてきたね(笑)。それはさておき、文学教育というのは、もしやるなら随筆と評論の違いまで議論するような、そこま





でやらなきゃいけないわけですよ。そんなことは高校の目的ではない、大学へ入ってからでいいんだ、というふうに割り切るならば、さつき申し上げたような正しい日本語というか、伝統的な日本語というものをしっかり教えておくことです。

——今、文科省でも国語教育をいろいろ模索していて、指導の例を作るんです。その中で、「水の東西」を読むのではなくて、書くことのお手本に使うことも紹介されています。

それは光栄ですね。「水の東西」のことはともかく、一般論として、書く力をつけるためには、名文を書き写すとか暗誦するとかいうことが意外に効果があるんです。でも今、これは一番嫌われているようです。なぜかという点、暗誦というのは頭ごなし、強制というイメージと結びつくから先生も嫌がる。生徒はもつと嫌がる。しかし実はそうではないんですね。英語を暗記するように、国語だってそういう段階があつていいんじゃないかと思うんです。

■言葉は変わるからこそ国語教育は一貫性が必要です。私は、国語教育というものについては保守主義者です。言葉は放っておくと、どんどん変わっていくものだ。そのことを否定はしませんが。保守主義者といつても、変わることを自体を否定はしません。

ですから、学校教育の国語というのは、基本的になるべく保守的でなければなりません。だからと言って、小学生に古文を教えろとか、そんな極端なことは言いません。近代の名文でいいから、名文の中に表れている表現、用法、用例を教えていくべきです。

■言語は社会のためにあるからこそ教育できる 私の言葉の哲学は先に申し上げたように、言語というものは自分のためにあるものではなくて、社会のためにあるものだという事。だから、国家が義務教育で教えることが許されるんですよ。

もつと言えば、一対一の相手とのコミュニケーションというものは、まだ言葉としては不十分なんです。一対一の関係というのは、言葉がなくても意思疎通ができるからです。例えば、腹が立った。黙って殴る。もう十分通じますよね。また、家族の間であれば、ほんのちよつとしたしぐさでも、ああ、今日は機嫌が悪いなどと通じるわけです。ですから、本当に言葉が必要なのは第三者が予想されることです。このことを私は鼎話構造と言っています。

言葉というものの本質は第三者が立ち聞きできるメディアである。そういうふうには私は定義している。言語というのは、ある特別のコミュニケーションで、第三者を含む広い社会というものが前提にあるわけ

例えば、「とても」というのは、本来は、私の小学校時代までは否定形にしか使ってはならないと言われていた。「とてもできない」「とても及ばない」というようにね。ところが今は、単なる強調の言葉に使われるようになって、「とても美しい」とか、「とても楽しい」とか言いますよね。言葉というのは、そうやって変わっていくものです。だから、逆に学校では、世代を超えた一貫性というか、変わらない国語、歴史的な伝統というものを教えておくべきです。極端なことを言えば、もしも伝統を完全に忘れてしまつと、日本人同士でも違う世代と意思疎通ができなくなる。

「情けは人のためならず」を、今の子の多くは逆に理解しているというんですよ。もとは、情けを人にかけて、やがてお返しに来るから、人のためならずだ、自分のためだという意味だった。ところが今は、人に情けをかけるとそいつが甘つたれになつてためにならないから、人のためならずだ。だから、もつと相手に薄情にしなさいという言葉になつたんですよ。これはおかしい。もはやそう使つても構わないけれども、昔はそうではなかったということは知っておかなきゃいけない。でないと、じいさんが「情けは人のためならず」と言つと、孫がいじめっ子になる可能性がある。

です。例えば私が手紙を書いて、それが相手に届くということ、本質的には第三者に読まれても構わないという態度で書いているわけです。実際には第三者に読まれちゃ困ることもありますが、言葉としては第三者に通じる言葉で書いている。その証拠に、作家の書簡集なんつても残つていっているわけです。

言語というのはそういう鼎話構造を持つのが本質だから、その訓練をしなきゃいけない。ちなみに、感性や情緒を育む教育について言えば、直接にはそんなものはありません。感性や情緒などというものは自ら開拓していくものであつて、それを教育で教えられるものじゃない。しかし、人間は言葉で感じるもので、感じることで自分の根底に言葉があるんだから、言葉とその用例、ニュアンスをしっかりと教えるおかげで、感情は自ずから細やかになっていきます。

今、その点で非常に心配なのは、日常で単語の数が減り出していることです。なんでも「かわいい」でしょう。やはり、今の国語教育を全面的に変えろとは言わないけども、徐々に文字じゃなくて本当の国語教育に重点を移していくべきです。見知らぬ人になつたと伝わる言葉を身につけてほしい。それを学校で教えてほしいんです。

(二〇一四年一月七日収録)

●聞き手  
山下直（やました なおし）  
文科大学准教授。大修館国語教科書編集委員。二〇〇〇、二〇一四年文部科学省教科書調査官。



# 「大学入試」のみの改革ではなく

しまだ やすゆき  
島田康行

筑波大学人文社会系教授

## 1 入試問題「国語」を見る観点

次に掲げるのは、平成二七年度大学入試センター試験の直後に公表された、大手予備校による問題分析の一部である\*1。

### 出題内容【国語】

現代文では、評論で受験生にとって古めかしく感じられる文章が出題された昨年に比べ、今回は現代のメディア状況における知のあり方を論じる文章からの出題であった。古文では、物語が出題されるのは3年連続だが、昨年の「源氏物語」のような有名作品ではなかった。漢文では、基礎的な文法事項を問う問題が2問あるのは目を引くが、本文に返り点の省略箇所がなく解きやすくなっていた。

もう一つ掲げる。こちらはある県の県立高校入試

どの程度だったか」に重点が置かれている点で共通する。

一方、そのテストで「どのような言葉の力が測られたのか」については大きな関心が払われていないように見える。こうした記述は「国語」の試験問題について言及するときの一つの典型であるように思う。

たとえば、「今年の現代文では、目的に応じて文章の形態や文体を工夫して書く力が重点的に問われた」とか、「表現の仕方を評価する力を問う問題が特徴的だった」とか、そこで測られた言葉の力を真っ先に取り上げるような解説の例は多くない。

多肢選択式の大学入試センター試験で測られるのは「読むこと」に関する力にほぼ限られるわけだが、そこで「読むこと」に関してどのような力が測られたのかということに意識が向けられなければ、この試験では「国語」で育むべき力のうち「読むこと」に関する力しか測られていないのだ、という明白な事実への意識もまた薄くなるばかりである。

## 2 育む力、測られる力

従来の「読むこと」を中心とした入試は、高校ま

の翌日に、新聞の地方版に掲載された問題分析の一部である。

国語 説明文から出題 ○八年度以来

例年どおり、全体的に基本問題が中心だった。大問二は二〇〇八年度以来、説明文から出題されており、それまでの論説文よりも内容をとらえやすい。昨年久しぶりに漢文が出題された大問三は古文に戻った。大問四は一昨年が詩、昨年は短歌、今年は俳句に関する文章へと変化している。どの大問も取り上げられた文章が読みやすく、丁寧に読み進めていけば解答できる問題となっている。平均点は昨年と同程度か、やや上がるだろう。

どちらの解説も「どのようなジャンルの、どのような内容の文章から出題されたか、文章の難易度はこの教育課程が育成を目指す「国語」の力を偏ることなく評価する入試へと変わらねばならない。それを一つの入試で万遍なく測るというのではない。「読むこと」と並んで、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の力を測る試験もまた、主要な入試として充実させなければならないことだ。そのいずれもが大学で求められる言葉の力にほかならないのだから。

そしてそのような入試の変化は、高校「国語」の授業改善にも資するものになるはずだ。

かつて筆者は島田(三〇三)で次のように述べた\*2。

これからの大学入試で測られねばならない「国語」の力は、決して特別な訓練や準備を要するものではなく、「国語」の教育課程に明確に位置づけられ、日ごろの学習活動の中で育成されるべき力である。入試を実施する側に求められるのは、それを偏りなく測る方法である。その方法の模索は、何よりも教育課程の理念が教室で実現されるために不可欠なのである。

(一八三ページ)

昨年末の中教審答申(平成二六年一二月二二日)



は「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」と題されている。このタイトルに掲げられた「一体的改革」の意味は重い。今後の大学入試改革がどのように具体化されていくのか、注意深く見守る必要はもちろんあるが、高校においてはこれを「国語」の授業改善の契機として捉えていくことが望まれる。

近年の入試改革に向けた動きを見渡す前に、まずそのことを強調しておきたい。

### 3 高大接続改革が目指すところ

中教審答申は高大接続改革の目標を次のように掲げている。

「高大接続」の改革は、「大学入試」のみの改革ではない。その目標は、「大学入試」の改革を一部に含むものではあるが、高等学校教育と大学教育において、十分な知識・技能、十分な思考力・判断力・表現力、及び主体性を持って多様な人々と協働する力の育成を最大限に行う場と方法の実現をもたらしことにある。

高校・大学教育と大学入試の「一体的改革」が、繰り返し提言されてきたことが見て取れよう。

### 4 学習指導要領との整合性

さらにその前年の「大学改革実行プラン」（平成二四年六月五日 文部科学大臣決定）には、新しい大学入試のあり方について、「思考力・判断力・知識の活用等（クリティカル・シンキング等）を問う新たな共通テストの開発」が提案されていた。答申の公表以来、「合教科・科目」「CBT」などのチームがひとり歩きを始めつつあるが、新しい共通テストがどのような形になるのかは、未だ茫漠としている。

ここでは「大学改革実行プラン」に見える「クリティカル・シンキング」の文字に注目しておこう。クリティカル・シンキング、すなわち批判的思考の力は大学で学ぶためには欠かせないものであり、大学教育の質の改善を考える上でも重視されるべきものの一つであろう。

平成一七年（二三年）にかけて、国立教育政策研究所は「特定の課題に関する調査」と称する大規模テストを継続的に行っていた。具体的には、平成一七

これに続く「高大接続改革実行プラン」（平成二七年一月一六日 文部科学大臣決定）においても、答申の内容を踏まえ、三者の一体的改革を重視した案が示されている。

高校教育と大学教育とがひと筋の道として連なり、ひとつの到達点を目指そうとするとき、両者の間に横たわる大学入試は、その連なりを妨げるものであってはならない。新しい大学入試は、むしろそこを通る者に加速を促す仕掛けとして機能することが望まれる。この答申はそのような立場の表明と受け取っておきたい。

近年の入試改革をめぐる論議の中で、こうした流れは一貫していると見てよい。答申前年の「教育振興基本計画」（平成二五年六月一四日 閣議決定）にはすでに次のような記述があった。

高等学校と大学との接続については、高等学校段階の教育の質の確保、大学教育段階の教育水準等の評価や大学進学希望者の能力適性の判定について、大学入試の一点に求められていた実態を改め、点からプロセスによる質保証システムを構築する。

年に「国語」の漢字と長文記述に関する調査が行われて以来、毎年一つの教科について特定の課題を取り上げた調査が実施されてきた。ただ、平成二三年の調査は従来と異なり、教科の枠を超えて、「論理的な思考」と題して実施された。「国語」力に基づいて批判的な思考力を問うような問題も出題されている。

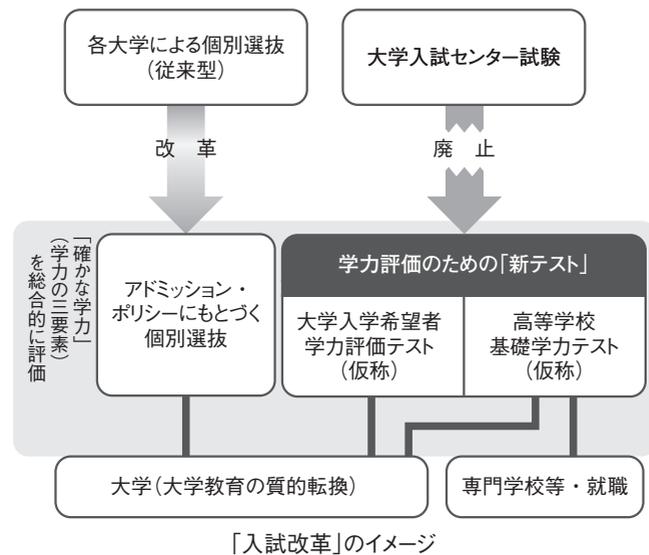
学習指導要領「国語総合」の指導事項にも「相互評価」「反論」「引用」など、批判的思考につながる具体的な要素がいくつも含まれている。学習指導要領中、「国語」で育成すべき力としてどのようなものが位置づけられているか、入試改革の文脈に照らしながら改めて確認してみることも重要であろう。

#### 【注】

- \*1 河合塾・二〇一五大学入試センター試験総合コメント  
<http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/center/15/index2.html> (10/14/17)
- \*2 島田康行「『書ける』大学生に育てる——AO入試現場からの提言」大修館書店、2011



|         | 学力評価のための新たなテスト（「新テスト」）  |   |
|---------|---|---|
| 名称(案)   | 大学入学希望者学力評価テスト（仮称）  | 高等学校基礎学力テスト（仮称）   |
| ねらい     | ・学習の到達度を把握し、学力を客観的に提示できるようにする。<br>・「思考力・判断力・表現力」を中心に評価。   | ・大学教育を受けるために必要な能力を把握する。<br>・「知識・技能」を中心に評価。  |
| 対象者     | ・大学入学希望者  | ・高校生  |
| 実施方法    | ・年に複数回実施。<br>・CBT方式（ <b>キーワード5</b> ）を検討。<br>・「1点刻み」の評価から脱し、段階別表示による成績提供を行う。                                       | ・在学中に複数回受験可能。<br>・CBT方式（ <b>キーワード5</b> ）を検討。<br>・段階別表示による成績提供を行うとともに、各自の正答率等も併せて表示する。                           |
| 特徴・その他  | ・教科・科目の枠を超えた学力を評価するため、「合教科・科目」「総合型」( <b>キーワード3</b> )の問題も組み合わせて出題する。将来は「合教科・科目」「総合型」のみとする。<br>・多岐選択方式だけでなく、記述式を導入。 | ・実施当初は「国語総合」「数学Ⅰ」「コミュニケーション英語Ⅰ」など必修科目を想定。<br>・進学時への活用は、調査書にその結果を記入するなど、あくまで参考資料の一部として用いる。<br>・多岐選択方式が原則、記述式を導入。 |
| 導入予定    | ・平成32年度(平成33年度大学入学希望者)からの実施を目指す。  | ・平成31年度(2019年)からの実施を目指す。  |
| 作問のイメージ | ・PISA型の問題を想定。   | ・「全国学力・学習状況調査」のA問題・B問題の高校教育レベルを想定。  |



# 一目でわかる！入試改革

中教審答申のポイント

中教審答申、「高大接続システム改革会議」の配布資料、文部科学省のHP等を参考に、「入試改革」の概要をまとめた。  
編集協力：小沢貴雄（文化庁）  
文責：編集部

## ■答申の概要

平成二六年二月二三日、中央教育審議会（安西祐一郎座長）は、「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学選抜の一体的改革について」を答申した。これには、「すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために」という副題がついている。

これからの時代に社会に出て、子供たちが、十分な知識と技能を身に付け、十分な思考力・判断力・表現力を磨き、主体性を持って多様な人々と協働することを通して、喜びと糧を得ていくことができるようにすること。

目標としてこのような文言が掲げられ、その達成のために、「高大接続」（高校と大学の接続）の改革

も必要であるとしている。その改革には、現在の大学入試センター試験を廃止し、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」と「高等学校基礎学力テスト（仮称）」という、新たな二つのテストを導入することが含まれる。改革を貫く理念として、「学力の三要素」から構成される「確かな学力」（**キーワード1**）を着実に身につけることを掲げている。

また、各大学が個別に行う入学者選抜（個別選抜）についても改革を求めている。入学者の評価方法・選抜方法として、各大学がそれぞれの特長をふまえた入学者受け入れ方針（アドミッション・ポリシー）（**キーワード2**）を策定することを義務づけ、それにしたがって選抜を行うこととしている。

そして、この高大接続改革と歩調を合わせて、課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法である、アクティブ・ラーニング（**キーワード4**）の充実を図ることとしている。

この答申を受け、今年一月一六日には文部科学大臣決定として「高大接続改革実行プラン」が示され、高大接続システム改革会議（**キーワード6**）が発足した。今後はこの会議を中心に、ワーキンググループなども設けられ、具体的な内容が議論されていく。



参考資料1 入試改革キーワード

**キーワード2**  
アドミッション・ポリシー  
admission policy

入学受け入れ方針。各大学や学部が、それぞれの教育理念・特色をふまえて、教育内容や学生に求める能力・適性についてまとめたもの。入学者の選抜方法や入試問題の出題内容に反映される。また、受験者が主体的に大学を選択するための参考ともなる。今回の答申では、大学に対しこの策定を義務づけ、それをもとに個別選抜を行うよう推進するとしている。

アドミッション・ポリシーに加えて、ディプロマ・ポリシー（学位授与の方針）とカリキュラム・ポリシー（教育課程の編成・実施の方針）の三つのポリシーを策定することを、法的に義務づけるという。

**キーワード3**  
「合教科・科目型」「総合型」

既存の複数教科・科目を組み合わせたテストを指す。「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」に取り入れられる予定で、将来的に、このテストはすべて「合教科・科目型」「総合型」とするという。

「思考力・判断力・表現力」を適切に評価するためには、個々の教科・科目の範囲にとどまらず、教科横断的・総合的な問題を出題することが必要となるとの見地から、検討されている。

この詳細については、本誌 p.18 「『思考力・判断力・表現力』を問う入試」（吉村幸）も参照されたい。

**キーワード5**  
CBT方式

Computer Based Testing の略。コンピューターを利用した試験の総称。採点のコストなどを削減できるというメリットがあり、各種の資格試験などではすでに導入されている。二つの「新テスト」においていずれも導入を検討中。

**キーワード6**  
高大接続システム会議

「新テスト」・「評価」、および「個別選抜の改革」について議論する、「高大接続改革プラン」の中核を担う会議。下部組織に「新テストワーキンググループ」をもち、新テストの内容や開催方法、具体的な方策について検討・整理する。

**キーワード1**  
確かな学力  
＝学力の三要素

**主体性・多様性・協働性**  
主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度。

**思考力・判断力・表現力**  
知識・技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な能力。

**知識・技能**  
思考・判断・表現の基盤となる基礎的・基本的な学力。

|                | 27年度 (2015)       | 28年度 (2016)                                       | 29年度 (2017)                  | 30年度 (2018)       | 31年度 (2019)       | 32年度 (2020)          |
|----------------|-------------------|---|------------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|
| 実施内容           | 専門家会議における検討       | 「新テストの実施方針」の検討                                    | 具体的内容の検討<br>策定・公表<br>プレテスト実施 | 具体的内容の検討<br>策定・公表 | 高等学校基礎学力テスト(仮称)導入 | 大学入学希望者学力評価テスト(仮称)導入 |
| 実施主体           | 実施主体の機能や在り方について検討 | 実施主体の設置に必要な法令改正等                                  | 実施主体設立・運営                    |                   |                   |                      |
| 各大学の個別選抜改革     | 法改正               | 三つのポリシー(アドミッション・ポリシー、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー)の義務づけ |                              |                   |                   |                      |
| アドミッションポリシー明確化 | ガイドラインの作成・提供      | 各大学におけるアドミッション・ポリシーの明確化                           |                              |                   |                   |                      |

高大接続改革の工程表

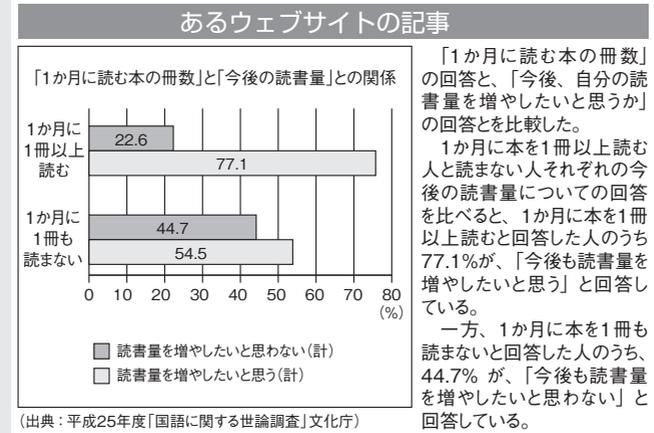
■改革の工程表——センター試験は五年後に廃止  
 上は、高大接続改革の工程表の概略である。「新テスト」は、「高等学校基礎学力テスト」（仮称）が平成三一年度から、「大学入学希望者学力評価テスト」（仮称）は平成三二年度から導入の予定となっている。このとおりに進めば、センター試験は三一年度が最後となり、三三年度（三三年度大学入学希望者）からは新しい制度に移行することになる。  
 これに向けて、専門家会議による検討が重ねられ、「新テスト」のプレテスト実施なども予定されている。「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」では、教科・科目の枠を超えた「合教科・科目型」「総合型」（キーワード）の問題を組み合わせて出題予定。将来は、「合教科・科目型」「総合型」のみによる評価を目指している。また、現在の「大学入試センター」に代わる実施主体の設置、大学個別選抜の改革のためのアドミッション・ポリシーの明確化、その義務づけのための法改正なども予定されている。  
 次ページ以降は参考資料として、この一連の「改革」を理解するためのキーワード集、答申の内容や資料類から推測される「新テスト」の問題のイメージ、諸外国の大学選抜共通試験の概要を示す。



参考資料2 予想される問題例

「高大接続システム会議」の資料によれば、「全国学力・学習状況調査」のA問題・B問題の高校教育レベルを想定しているとされる。

「高等学校基礎学力テスト」(仮称)のイメージ



【多岐選択式】 ウェブサイトの記事を読んで、書き方の特徴、読み取ることのできる情報を説明したものと最も適切なものを以下より選びなさい。(選択肢省略)

【記述式】 ウェブサイトの記事を読んで、書き方の特徴、読み取ることのできる情報を説明しなさい。

「大学入学希望者学力評価テスト」(仮称)のイメージ

【設問例1】 問題文について、作者は結末の部分にどのような工夫をしているか、また、その部分がどのような効果を上げているかについて、あなたが読んだことのある別の作品と比較しながら200字以内で説明しなさい。(問題文省略)

【設問例2】 先に掲載した一貫して構造化された二つの散文を読み、それぞれの意見の観点を踏まえ、後に提示している資料の中であなたが適切だと思うものを活用し、次の(A)(B)の課題を完成させなさい。(二つの散文及び資料は割愛。)

(A) 地域のフォーラムにおいて、「我々は過保護に育てられたのか？」というトピックで話す場合、あなたの考えを表現するスピーチを書きなさい。

(B) あなたのスピーチについて、新聞の編集者から批判があったとして、その批判を想定しながら、新聞の編集者に対して手紙を書きなさい。

「高大接続システム会議」資料によれば、PISAの試験問題のような内容を想定していると思われる。【設問例1】は、国際バカロレアとPISA型の融合、【設問例2】は21世紀型スキルとPISA型の融合というイメージで作問した。作問にあたっては、田口雅子「国際バカロレア」(松柏社、2003)、P.グリフィン(他編)「二宅なほみ監訳」(2013)「P.スキル」(北大路書房、2014)を参考にさせていただいた。

参考資料3 各国の共通試験

「高大接続システム会議」資料として配布された「各国の大学入学選抜に係る共通試験」をもとに作成した。「備考」欄は編集部による。

| 国名   | 共通試験     | 試験回数・時期                        | 解答方法                  | 設定科目   | 備考   |
|------|----------|--------------------------------|-----------------------|--|--|
| ドイツ  | アビトゥーア試験 | 1回。<br>2～4月(記述式)<br>3～6月(口述式)  | 記述式<br>+口述式           | 3領域(言語・文学・芸術/社会科学/数学・自然科学・技術)から5科目または4科目を選択。うち1科目は口述試験。                | 大学に入学するための資格試験。ギムナジウム最後の2年間の成績とアビトゥーアの結果を合せて算出される点数によって合格が決まり、その点数の範囲で大学を自由に選べる。   |
| フランス | バカロリア試験  | 1回。<br>6月(9月に振替試験を実施)          | 記述式<br>+口述式           | 「普通」及び「技術」は予備試験と本試験で必修10科目程度と自由選択2科目。「職業」は必修7科目と自由選択1科目。               | 大学に入学するための資格試験。合格すれば、原則として自由に進学する大学を選べる。3種類あり、志望する職業によって試験内容も異なる。「国際バカロリア」とは直接関係はない。   |
| イギリス | GCE Aレベル | 1回。<br>5～6月                    | 記述式                   | 通常、3科目程度を選択  | General Certificate of Educationの略。外部の非営利法人である試験機関が、教育雇用者のガイドラインに沿って実施・運営する。各大学は、それらの入学要件として、3科目程度の合格を定めることが多い。成績はAスター、A、B、C、D、E、不合格、の7段階表示。 |
| アメリカ | SAT      | 7回。<br>10, 11, 12, 1, 3, 5, 6月 | マークシート式<br>+記述式       | 3領域(言語能力/ライティング/数学能力) + 5分野(英語/歴史・社会学/数学/自然科学/外国語(リーディング、リスニング)) 20種類。 | SATはScholastic Assessment Test、ACTはThe American College Testing Programの略。それぞれ別の機関が実施する共通テストで、アメリカの大学はこのいずれかのテストの点数の提出を義務づけることが多い。           |
|      | ACT      | 6回。<br>9, 10, 12, 2, 4, 6月     | マークシート式<br>+記述式       | 4領域(英語/数学/読解/サイエンス)  | SATはScholastic Assessment Test、ACTはThe American College Testing Programの略。それぞれ別の機関が実施する共通テストで、アメリカの大学はこのいずれかのテストの点数の提出を義務づけることが多い。           |
| 韓国   | 大学修学能力試験 | 1回。11月                         | マークシート式<br>+数学の一部に記述式 | 7領域(国語、数学、英語、社会探究、科学探究、職業探究、第二外国語/漢文) 46科目                             | 日本のセンター試験に似た共通試験。この試験結果と内申書と各大学による二次試験の結果で合格が決まる。  |
| 日本   | センター試験   | 1回。1月(1回試験)                    | マークシート式               | 6教科29科目  |  |



# 「思考力・判断力・表現力」を問う入試

教科の枠を超えて

よしむら おさむ  
吉村 宰

長崎大学 大学教育イノベーションセンター 教授

## ■「合教科・科目型」「総合型」の入試問題

平成二十六年の「高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革」についての中教審答申において、具体的な大学入試改革案が明らかになった。

新しい入試制度では、従来のセンター試験を廃止し、主として学力の「知識・技能」の側面を「高等学校基礎学力テスト（仮称）」で評価し、大学入学者には「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」を課し、「知識・技能」及び「思考力・判断力・表現力」を評価する。そしてその方法としてあげられている入試問題のタイプが、「合教科・科目型」「総合型」である。

確かな学力の三要素のうち「知識・技能」の育成ももちろん重要ではあるが、「思考力・判断力・表現力」の育成の現状は十分なものとは言えない。それは大学入試が「知識・技能」偏重であり、「思

考力・判断力・表現力」が十分に評価されていないからである。したがって、大学入試において「思考力・判断力・表現力」をしつかりと評価することで、高校教育での「思考力・判断力・表現力」の育成を促進しよう、そしてその成果を大学教育につなげようというのが改革の狙いである。

「合教科・科目型」「総合型」の入試問題とは何か。これを理解するにあたって大事なものは、「思考力・判断力・表現力」を評価するために教科・科目を合わせた、その枠を取り払うのだということである。もっぱら「知識・技能」を評価するような問題は、合教科・科目であってもそれは今回の改革が目指す入試問題の姿ではない。

共通テストは実施上の制約も多く、試験問題が具体的にどのようなものになるのか現段階では予想できないが、基本的に多肢選択の問題形式が考えられ

ている。例えば、文章を読み、そこに隠れている前提を見つける、論理展開のおかしさを指摘する、与えられた情報から結論を導く、不足している情報を指摘する、といった問題が一案として示されたりしている。記述式問題の導入も検討されているが、実施上の問題から早期の導入は難しい。

## ■「思考力・判断力・表現力」が重視される背景

平成十三年、OECDは、知識基盤社会を生きて行く中で鍵となる力を「キー・コンピテンシー」としてまとめた。キー・コンピテンシーは、(1)他者と双方向的に関わるために言語や情報技術を用いる力、(2)多様性のある集団の中で他者と関わる力、(3)自分の人生に責任を持ち、多様な社会的文脈に自分を位置づけ、自律的に行動する力、の大きく三つのカテゴリーに分類される。中でも(1)は「確かな学力」と強く関連するカテゴリーであり、その中身は、①ことば、シンボル（例えば数学）、テキスト、②知識や情報、③テクノロジー、のそれぞれを他者との双方向的な関わりの中でうまく使う能力である。

## ■「生きる力」から「学士力」への接続

文部科学省は、キー・コンピテンシーがまとめられると同時に並行的に、平成十四年度学習指導要領で「生きる力」の育成を理念として打ち出した。「生きる力」とは知識基盤社会を生きるための力だと理解するとよい。

現行学習指導要領では、「生きる力」を構成する「確かな学力」の重要な三要素を、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力、③学習意欲、として明示している。

今、大学は「学士力」を身につけた大学生を世に出すことが求められている。「学士力」とは、①知識理解、②総合的な学習経験と創造的思考、③汎用的技能（ジェネリック・スキルと言われることも多い）、④態度、志向性、の四要素で構成される、いわば「生きる力」の大学版である。

③の汎用的技能は、読み書きそろばん、批判的思考、問題発見・解決、論理的思考・表現、コミュニケーション、情報テクノロジーの利用、数量的スキル等、どのような分野・領域にでも必要となる汎用的な基礎的な技能のことである。この中に「確か



な学力」の要素の一つ「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力」が含まれていることはご覧の通り説明するまでもない。「生きる力」の育成は「学士力」の育成へとつながるのである。

■「批判的・論理的思考力テスト(総合問題)」

中教審答申は、各大学に個別試験で「思考力・判断力・表現力」「意欲・経験・多様性」を多面的・多元的に評価することを求めている。

長崎大学では、答申までの議論を踏まえ、平成二十七年に新設された多文化社会学部的一般選抜前期日程の個別試験で、「思考力・判断力・表現力」を問う入試問題として「批判的・論理的思考力テスト(総合問題)」を実施した。

多文化社会学部は、大学での学びには、

(1)ある文章を読み、「表面的な意図」



批判的・論理的思考力テストが求めること

と「暗黙の意図」をつかむ。

(2)ある文章から、その作者が依拠する根拠を疑う。またその作者にとつての前提を探り出し、それが成立する条件を問う。

(3)一見すると無関係な事項の間に関連を見出す。

(4)考えうる限り多様な立場を設定して、それぞれの立場から主張や反論を試みる。

(5)「YES or NO式」の一義的な結論ではなく、答えのない問題に対する、自らの立場からの最適解を提示する。

というような能力が必要であると考ええる。このような大学での学びのための基礎的な力をもっているかどうかを確認するためのものが「批判的・論理的思考力テスト」である。例えば、次は平成二十六年度入試問題の問いの一部である。

●問1・資料①・②を踏まえて、資料③『最後の授業』の主人公「ぼく」を取り巻く言語環境はどのようなものであったか説明しなさい。

●問4・資料①・②、資料④・⑤・⑥を踏まえ

報をどう扱うことができるのかを問うのがこのテストの設計上の重要なポイントである。

「大学入試が変わらない限り高校教育は変わらない」という言葉をよく聞く。その通りであり、これからは高校教育は大学入試の影響を大きく受けるだろう。このこと自体は悪いことではない。他大学の個別入試問題、また共通試験の「合教科・科目型」「総合型」問題も「批判的・論理的思考力テスト」と同様の考えで作られるようになれば、受験対策がそのまま「生きる力」の育成につながるはずである。答申の理念通りに大学が入試改革を実行するかどうかに、これからの高等学校教育の行く末がかかっている。

て、資料③『最後の授業』のアメル先生は、「国家と言語」の関係について、および教師としての自らの役割についてどのような考えを持っているか、さらに現代欧州の言語政策の理念からするとそれをどのように解釈できるのか説明しなさい。

●問5・資料⑦が取り上げている日本の「方言札」について、問4までの「国家と言語」に関する考察結果と関連付けて論じなさい。

このテストでは、文章、グラフ、地図、表などを読み解いて、そこから論を展開することを要求され、解答には、(1)国語の授業で身に付ける読解力、思考力、文章力、(2)地歴・公民の授業で身に付ける歴史の流れ・因果関係、(3)地理的イメージ力、(4)現代社会の仕組みや他者に対する倫理といった人文社会系の力と知識、さらには(5)数学や理科の学習を通して養われる数理的に物事を判断する力、論理的に推論する力、が必要となる。右の問いでは、まずアメル先生が言語侵略者であることに気づき、そこから考えを進めることが求められる。

知識の有無ではなく、知識・技能や与えられた情

(注) 資料は、①「フランス語圏における少数民族の文化変容と統合形態に関する比較的研究」、②「フランスにおける地域言語の推移と現状」、『アルサス文化論』、「ことばと国家」から作成、

③「月曜物語」、④国際共同調査「国への帰属意識について」集計結果、⑤「欧州諸国の言語法」、⑥欧州少数地域言語憲章の署名・批准状況、⑦「近代沖繩における方言札の出現」であった。

なお、大学HPには、サンプル問題と評価の観点、解答例を公開している。

<http://www.hssnagsakf-u.ac.jp/exam/datar.html>



# 戦後大学入試改革の基底

「試験」観の変遷

九州大学基幹教育院人文社会科学部准教授

木村拓也きむらたくや

1 大学入試改革の何が問題の「本質」なのか  
「理想」と「現実」は違う。大学入試改革もそれと同じである。仮に理想の改革があったとして、それを現実にする測定方法や制度が整備できなければ、所詮絵に描いた餅に過ぎない。実は、大学入試改革は取り得る方法の種類が有限であり、その組み合わせの数しか、改革案がそもそも有り得ない。大学入試改革は、この有限の組み合わせの中で循環しているという歴史観がびったり当てはまる。以下、大規模統一試験を中心に、各々のテストでどういった能力を測ってきたのかといった試験観の歴史的変遷について述べてみたい。

## 2 進学適性検査（昭和22年～昭和29年）

昭和二二年度から昭和二九年度まで進学適性検査が行われた。この大規模統一試験はGHQの指導のもと、日本版のSATとして、生まれや家柄に拠らない大学教育の進学者選抜を目指すべく、米国に倣

って知能検査を大学入試に持ち込んだ。受験勉強の必要なく、生まれ持った素質、「未来のパフォーマンスを予測する」テストとして受験生に宣伝され、戦争中思うように勉強ができなかった受験生に受け入れられていく。この時の大学入試制度は、受験生の未来のパフォーマンスを予測する「進学適性検査」成績と、過去のパフォーマンスを指し示した「高校調査書」成績と、現在のパフォーマンスである本番の「学力検査」成績を、等しく評価するという試験観であった。

実際には、進学適性検査を学力検査と同じ割合で入試の最終得点に加算する大学はほとんどなく、調査書成績が組み入れられた形跡もなかった。また、当初、知能を測るとされたが、一般的な知能の他に、文理の適性を測るという要素も加えられ、合科目型テストの要素が含まれることになった。

その後も、測定目的を、文理の適性よりも、大学の修学に耐えうる知的能力を測ることに変更するな

ど、毎年、問題の形式が変更され、作題の面でも迷走した。その結果、受験生の平均点が毎年乱高下するなど、試験としての品質管理ができず、悪問奇問の誹りを受けることになった。また、知能検査特有の練習効果を指摘され、当初の謳い文句とは裏腹に「受験勉強しなければ得点をとれない」テストになったことで二重負担の誹りを受け、結局、進学適性検査は頓挫してしまう。

## 3 能研テスト（昭和38年～昭和43年）

進学適性検査は、国立教育研究所を中心に運営された試験であったが、米国のETSを模し、本格的なテスト機関（能力開発研究所）を設立して、学力到達度と進学適性・職業適性を測る目的のテストを実施したのが、能研テストである。昭和三二年から昭和三七年まで行われた高等学校の全国学力調査の後継として行われたという経緯から、高校二年生の学力把握も実施目的に含められた。その意味で、二年生と三年生の「年度をまたいだ複数回受験」（今年の中教審答申で想定されているのは「年度内複数回受験」）を内包する制度であるなど、非常に先駆的な試みが多い。マークシートが導入されたのも、昭和三九年に実施された能研テストからである。ま

た、能研進学適性テストは、素点ではなく、標準化された基準集団に基づいた能力推定値に換算されるなど、標準化テストを持ち込んだ最初のテストであった。その実施の裏では、現在のCBTにつながる項目反応理論による研究開発が行われた。

この時代、高校調査書の利用は、昭和四二年に導入された推薦入試を除いて議論の俎上にのぼっておらず、未来と現在のパフォーマンスを測定するという試験観に終始している。マンパワー政策と浪人問題を多分に含んでいたため、理系人材への適正な進路選択を促すこと、あらかじめ大学進学と就職の適性を示すことで、事前に適切な進路選択を促し、過熱する受験競争に歯止めをかけようとする政策的意図が込められていた。しかし、国立大学での成績利用が一校に留まったりするなど、先駆的な試みにもかかわらず、受験者が伸び悩み、昭和四三年度を最後に能研テストは廃止される。

## 4 共通第一次学力試験（昭和54年～平成元年）と大学入試センター試験（平成2年～現在）

能研テストまでは、過去（高校調査書成績）、現在（学力検査）、未来（適性検査）のパフォーマン



スを測定するという試験観から抜け出していない。昭和四六年の中教審答申では次のように謳われた。

- (1) 高等学校の学習成果を公正に表示する調査書を  
選抜の基礎資料とすること
- (2) 広域的な共通テストを開発し、高等学校間の評  
価水準の格差を補正するための方法として利用  
すること

(3) 大学側が必要とする場合には、進学しようとする専門分野において、特に重視される特定の能力についてテストを行い、または論文テストや面接を行ってそれらの結果を総合的な判定に加えること（中教審、一九七二）

特に、(3)はその後の臨時教育審議会答申や現在に繋がる。また、(1)(2)については、歴史的には、当初、高校調査書成績における学校間格差を埋めるために構想されたのが共通第一次学力試験であり、そうした構想を進める中で、学校間格差を埋めるよりも、一発勝負の共通テストで高校時代に培った基礎的能力を測ることに目的を変えて設計された経緯があることは、現在、あまり言及されることがない。

高校時代に培った現時点での基礎的能力を測るという意味では、今回の中教審答申にある「高等学校基礎学力テスト（仮称）」や「大学入学希望者学力

では、現在・未来のパフォーマンスを測定する試験観が存在した。その間、傍流として、過去のパフォーマンスを測る試験観のもとに推薦入試（昭和四二年度開始）は存在し続けてきたが、共通第一次学力試験の導入時に、過去のパフォーマンスを測るという発想は学校間格差の問題から否定された。こうして、現在のパフォーマンス、つまり、入学試験の成績を重視する試験観となったのが、現在の大学入学者選抜制度である。

共通一次試験は五教科の総合学力を前提とした試験観、センター試験はアラカルト方式で少数科目であっても大学入学希望者の学力測定が可能であるとする試験観であるが、いずれも、現在のパフォーマンスを測定するという試験観が基底にある。

AO入試の導入もそうであるが、そうした学力重視の大学入学者選抜に対するアンチテーゼとして、その後の大学入試改革は構想されており、今回の大学入試改革も、その意味で、目新しい改革構想ではない。唯一指摘できるとすれば、学力の三要素（知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性・多様性・協働性」）を測定することを明確にしたことである。測定内容を変更するという意味で言えば、それが現実的な測定手段をもったときにはじめて、

評価テスト（仮称）」で謳われていることとさほど変わらない。もし、変わったとすれば、高校・大学の大衆化によって、高校・大学進学者の規模が大きくなり、高校での「基礎」、大学入学者に求められる「基礎」の意味合いが変わってきたことであろう。

共通第一次学力試験は国立大学のみが開かれた統一試験であったが、その後、国公立大学のいずれの入試でも自由に受験できる「共通テスト」が構想され、それまでの五教科五科目受験必須から、一科目からの受験も認めるアラカルト方式の大学入試センター試験に変更されていく（臨教審、一九八五）。

この臨教審答申では、すでに、「偏差値偏重の受験競争の弊害を是正するために、各大学はそれぞれ自由にして個性的な入学者選抜を行うよう入試改革に取り組むことを要請する」と謳われている。各大学に「多元的な評価尺度」の作成を求め、アドミッシヨンポリシーに応じた選抜を求めている点で、今回の入試改革は、臨教審答申以来の「未完の入試改革」であると言っても差し支えない。

### 5 今後の入試改革に試験観の変更は可能か？

進学適性検査での、過去・現在・未来のパフォーマンスを測ろうとした試験観に始まり、能研テスト

その改革の意義が見いだせることになるのだろうか。

ただ、「合教科・科目型」「総合型」の提案、統一試験における記述式、CBTの導入の検討、実施時期や年複数回受験の検討、成績の段階表示、英語における四技能の測定、「小論文、面接、集団討論、プレゼンテーション、調査書、活動報告書、大学入学希望理由書や学修計画書、資格・検定試験などの成績、各種大会等での活動や表彰の記録、その他受験者のこれまでの努力を証明する資料など」の「多元的な評価尺度」による選抜が今回の中教審答申で提案されているが、その多くが歴史の中で検討され、実施が見送られてきたか、頓挫したものである。CBTも、事前に試験問題にパラメーターが付与され、個人の能力値が推定されるという意味でいわゆる標準化されたテストの一種である。

要するに、入試改革には限られた手数しかない。問題の本質は、それらの施策が何の「目的」で導入されるのかであり、その目的と測定手段がきちんと対応する形で存在しうるかである。そうでなければ、歴史で否定され続けてきたものを何度も浮かび上がらせることになってしまう。大学入学者選抜改革には、社会的に多大なコストがかかる。その意味で、改革の実施には、慎重に次ぐ慎重さを求めたい。



# 大学入試改革は教育現場に何をもたらすのか

くらもとなおき  
倉元直樹

東北大学高度教養教育・学生支援機構

## 1 大学入試改革の捉え方

二〇一四（平成26）年末に出された中教審高大接続特別部会の答申（以後、「中教審答申」と略記）は衝撃的だった。従来の考え方や慣行を根本から覆す、革命的な内容だったからである。日々の懸案事項に追われる学校現場ではまだ実感が湧かないだろうが、発表された工程表では5年後の二〇二〇（平成32）年には大学入試センター試験が廃止となり、新制度の目玉とも言える「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の導入が定められている。「高等学校基礎学力テスト（仮称）」はその一年前からの導入ということなので、改革は目前に迫っている。

改革の理念は美しい。「将来に向かって夢を描き、その実現に向けて努力している少年少女一人ひとりが……幸福な人生を送れるようにすること……」掲げられた目標に異を唱える者はいないだろう。

六（平成18）年度からセンター試験にリスニングが導入された背景には「指導方法の改善やモティベーションや学習意欲」に与える影響への期待があった。

個別大学の良質な入試問題は大学からのメッセージと受け取られる。素材文が伴う国語では当然だが、事情は他教科でも同じだ。門外漢には無味乾燥に見える数学でも、生徒を指導する教員は入試問題を通じて出題者の発した暗黙のメッセージから大学の社会的使命まで読み取ろうとする。そこまでの解釈が妥当か否かは別にして「大学が取りたい学生……を最も体現しているのが入試問題である」という姿勢は大学側にも共通する。良質の出題を前提とすれば、現在の制度が一概に「画一的な一斉試験で正答に関する知識の再生を一点刻みに」問う制度だとの認識は誤解だ。「確かな学力」の三要素のうち、二つまでは現在の一般入試でもカバーできる可能性がある。

入試の突破を目的とした学習が「受験勉強」と呼ばれる。センター試験をはじめとする入試問題は受験勉強にとつて最も重要な教材である。当然、そこには限界がある。いかに工夫を凝らしても受験テクニックを完全に排除するのは難しい。しかし、それでも何とかして受験に教育的意義を込めてきたのが

それでは問題はどこにあるのか。それは提案されている制度、選抜方法の具体的な中身にある。理念と制度のつながりが理解しがたく、かつ、新しい制度の実現性も見えないことが現場に立つ人間の不安を掻き立てる。本質を捉えるには答申のロジックをなぞっても意味がない。改革は教育現場に何をもたらすのか。必死に想像力を働かせるしかない。

## 2 高校教育に対する大学入試の影響力

高校教育に大学入試が及ぼす影響は高校教員には自明である。マイナス面が強調されることが多いが、実際には正負両面ある。国語では作文教育が好例だ。「書くこと」に関する指導事項が学習指導要領に位置づけられる一方、配当時間内でこなすのは難しい。補うのは推薦入試、AO入試で課せられる小論文、志望理由書の対策指導である。英語の場合、二〇〇

日本の大学入試制度であり、進学指導体制であった。

## 3 高大接続一体改革の狙いと山積する課題

大学入試問題を教材とする伝統的な受験勉強を解体する。中教審の狙いはまさしくそこにあると読める。一発勝負の入試はなくなり、希望すれば何度でもCBTによるテストが受けられる。しかも、これまでにない「思考力・判断力・表現力」を評価する出題内容だという。個別大学の入試からは従来のような学力試験が消える。各大学のアドミッション・ポリシーに基づき、小論文、面接、集団討論、活動報告書、資格試験等の成績、各種大会等の活動記録等を用いて「主体性・多様性・協働性」を評価する選抜が行われるという。実現すれば夢のような話だが、現実には問題が山積している。実施負担や受験費用の問題、公平性の確保等、どれ一つ取っても制度上の致命的欠陥となりうる大問題ばかりだが、ここでは受験準備の観点に焦点を絞って見てみよう。

CBTは同じ問題の反復出題が前提だ。問題が公開されれば過去問を暗記して答えだけを覚えるようになる。非公開ならば入試問題から教材機能が失われる。問題の秘匿を貫けるかも疑問だ。現在の国立



大学の個別試験のような時間をかけて解く記述式の出題は無理だ。構造的に単発のクイズ形式のような出題になるだろう。国語で言えば長文読解問題はCBTには馴染まない。複数回の実施はどうかだろう。年中受験に追われる高校生活にならないだろうか。受験料は？ 家庭の経済力の勝負にならないだろうか。「合教科・科目型」「総合型」で「思考力・判断力・表現力」を評価する問題とはどのようなものか。かつて筆者が行った研究では、逆に「知識・技能」しか評価できない出題になりかねないことが判明した。現在よりも無意味な、暗記に偏った受験勉強を促進しかねない。個別試験で奨励されている面接、書類審査等の選抜方法は手間がかかり、公平性の担保も難しい。推薦入試やAO入試が批判されてきたのも制度の狙いと実際の評価や対策がかけ離れているためだ。

答申の前提には小中学校の教育改革は成功との認識がある。全国学力・学習状況調査に導入された「活用」問題は、反復演習等では解けない実生活に役立つ力を評価しているとされる。結果、小中学校では「三要素」を踏まえた教育が定着しつつあるとの認識だ。それが正しければ、中学校の卒業生を迎え入

ば、受験日程のステップの一つに位置づけてもらう。第一志望の受験生を育てる仕掛けもあるが、ここでは触れない。選抜方法は一般入試とは異なるが「二要素」を測る一般入試への備えを前提として選抜方法に「三要素」が整う仕組みだ。粒ぞろいの受験生が集まれば面接に凝らなくともよい。大規模なAO入試を成功裏に維持できている秘訣はそこにある。

「二要素」の水準が一般入試と同等ならば、進学後の大学生活に思いを馳せてきた第一志望の学生が入学後に伸びるのは必然である。さらにAOで不合格でも一般入試に挑戦すればよい。事実、百名をはるかに超える「再チャレンジ組」が毎年一般入試を突破してくる。東北大のAO入試が現在の一般入試制度の仕組みに支えられている以上、その基盤が失われる事態には衝撃と戸惑いを隠せない。

#### 5 来たるべき入試改革を前にして

国立大学は改革の方向性には賛同しつつも「良質な問題を供給し続けるための体制整備」を求めたが、それを押し切ったの答申となった。私立大学も答申発表後に各大学の「教育の独自性の確保」を求める声明を出した。高校の先生方には多くの大学が望ん

れる高校の先生方こそが新入生の「確かな学力」の定着を肌で実感しているはずだ。如何だろうか？

#### 4 東北大学型AO入試と入試改革

現在、東北大学は募集人員の約18%をAO入試に割いている。国立大学としては突出した規模である。中教審答申のベースは、首相官邸による教育改革実行会議の第四次提言である。提言のまとめの時期に入試改革のモデルケースとして委員による視察が行われ、東北大学のAO入試は「人物本位」の選抜と報道された。確かに五百名近い入学者を受け入れるために千名を超える受験生に面接を行っているのは事実だが、決定的な事実誤認がある。それは東北大学のAO入試が一般入試の利点を最大限に活用した仕組みであることが理解されていないことだ。

受験生から見た場合、東北大学型AO入試の最大の特徴は不合格の際のリスク管理にある。合格レベルの受験生は例外なく募集人員の8割を占める一般入試前期日程試験の準備の傍らAO入試に挑んでくる。AO入試は東北大学第一志望の受験生の特別枠だが、取り立てて特別な資質を求めているわけではない。普通に勉強に励む中、第一志望が固いのなら

だ改革ではなかったことを理解してほしい。

最悪のシナリオは現在の制度が壊れて修復不可能になる一方で、子どもたちの力を育てる新しい仕組みが構築できないことである。五年という猶予期間は短い、その間に全ての課題をクリアする画期的な知恵が現れるだろうか。それを切望しつつ、今は固唾を飲んで今後の展開を見守るしかない。

#### 【注】

- \*1 島田康行『書ける』大学生に育てる——AO入試現場からの提言』大修館書店、三〇三。東北大学高等教育開発推進センター編『書く力』を伸ばす——高大接続における取組みと課題』東北大学出版会、三〇四。
- \*2 文部科学省『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』二〇〇六。
- \*3 東北大学高等教育開発推進センター編『高大接続関係のパラダイム転換と再構築』東北大学出版会、二〇一。
- \*4 「主体性・多様性・協働性」思考力・判断力・表現力等「知識・技能」が確かな学力の三要素。本誌15頁「キワード」も参照。
- \*5 コンピュータによる出題、回答を行うテスト形式。
- \*6 教育再生実行会議『高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）』二〇一三。
- \*7 『朝日新聞』、三〇三年二月二日朝刊。
- \*8 一般社団法人国立大学協会『今後の国立大学の改革の方向性について』三〇四年六月三日、中央教育審議会高大接続特別部会（第18回）資料1。
- \*9 一般社団法人日本私立大学連盟『高等学校教育、大学教育及び大学入学者選抜の今後のあり方について』三〇五年一月六日。

# デジタル教科書とは何か

かとう なおき  
加藤 直樹

東京学芸大学准教授。コンピュータの使い易さを向上させる研究や、教育の情報化、特に授業での情報技術の活用の研究に取り組んでいる。

デジタル教科書をご存知でしょうか。デジタル教科書は、指導者用と学習者用の二つに大きく分けられ、簡単に言えば教科書をコンピュータで見られるようにしたものです。教科書という言葉がついていますが、現状、小中学生に無償で配布される（無償措置法の対象となる）教科書ではありません。教材という位置付けになります。

指導者用デジタル教科書は四年ほど前から販売されており、文科省による調査結果では平成二六年三月時点で、全国の公立学校（小中高）における普及率は三七・四％となっています。既に使ったことのある先生もいるのではないのでしょうか。

指導者用デジタル教科書の最も基本的なこの指導者用に対して、児童生徒が持つコンピュータで利用するためのものが学習者用デジタル教科書です。高校用のもは既に発売している出版社もあり、先進的な自治体や学校で利用が進められています。一方、小中学校用のものは、児童生徒が一人一台の端末を持つことなどを目標として盛り込んだ新成長戦略が閣議決定された平成二二年度頃から導入への流れが始まり、様々な実証研究が行われてきました。文科省は、教科書コンテンツの記述形式や学習記録の保存内容の統一など、デジタル教材の標準化への道を検討し始めています。そしてこの春、小学校教科書の改訂に合わせて多くの出版社から一斉に発売されました。出版社は様々な効果を想定しながらデジタル教科書の機能を設計しています。ただ、実際の授業の中でどのような使い方をし、どのような効果が生まれるのかは、これから現場の先生が使って行く中で明らかになっていくものだと思います。

使い方は教科書の大映しです。そんなこと？と思われるかもしれませんが、児童生徒の視線を前に集中させ、説明している教科書紙面を直接指し示しながら、そして書き込みながら説明できる効果は容易に理解していただけるでしょう。今までそのような指導方法を取りたいときには、教科書を拡大コピーして黒板に貼り付けなければならなかったと思います。

児童生徒に一斉読みさせるときも、大映ししたのを見させることで、顔を上げた姿勢で声をしっかり出させることができ、また読んでいる位置を示すこともできます。大写した教科書紙面に書き込みができることを利用すると、児童生徒の考えを可

れたことの一つとして、子どもたちが教科書に線を引く活動で、書いたり消したりを繰り返していたことが挙げられます。紙の教科書への書き込みでは鉛筆でさえ消すと汚くなりますし、ましてこのような活動で用いるマーカーペンは一度引いたら消すことはできません。デジタル教科書であれば何度でも消して書き直すことができ、自分の考えを視覚化して客観視しながら、試行錯誤を繰り返すことができます。とても小さなことではありますが、実践から確認された利点だと思います。

様々な情報を簡単に結びつけられることもデジタル化の利点の一つです。紙の教科書に載せられる素材には限りがありますが、デジタル教科書であれば、その量をはるかに増やすことができます。国語でも、文に描かれている場所、書かれた背景や歌枕などの資料が付加されていれば学習の助けになるはずですが、指導者向けとしては、単語の意味や助動詞の活用形などが簡単に見られると、助かるのではないのでしょうか。

ただ、学習者用デジタル教科書の歴史は始まったばかりで、機能も使い勝手もまだ視覚化して皆で共有することが容易になりません。たとえば「作者の考えが書かれている部分はどこですか」という質問に対して児童生徒が答えたとところに線を引いていくことで、既に発表された答えを確認できることはもちろん、複数の考えを比較することもでき、他の児童生徒と議論したりして、学習をより深められるでしょう。

デジタル教科書を用いた国語の授業で意外と使われているのが朗読機能です。国語のデジタル教科書には声優さんによる朗読音声が進み込まれています。もちろん先生がその場で読んで聴かせることも大切ですが、抑揚や間の取り方など、プロならではの朗読を聴かせる利点も大きいと思います。

まだまだです。右記のようなコンテンツの充実も今後期待したいところです。また、児童生徒が教科書をどのように使っているかを考慮することも重要な点です。教科書上の素材を使ったノート作りなどは、デジタル化によって容易になり、幅の広がる活動の一つですが、そのための機能が十分には整っていません。さらに、先生独自のコンテンツを追加できる機能が欲しいところですが、webページへのリンクやファイル添付等の機能はありますが、デジタル教科書と同じように扱える独自のページを加えることはできません。先生方は自作のプリントを作成して授業で活用されていると思います。そのようなプリントもデジタル教科書と一体化して扱えるとうれしいはずですが、国語にはICT活用が効果的な題材がたくさんあるように思います。そして情報教育の基本には国語力があります。国語科の先生にはぜひデジタル教科書を活用して、その効果的な使い方を編み出して欲しいと思います。そして、出版社にはそこから得られた知見を元にしたデジタル教科書の改良を進めていただきたいと思っています。



Q 『である』ことと『する』こと」に  
関心をもたせるには？

「『である』ことと『する』こと」（丸山真男）はかなり昔に発表された評論（出典である『日本の思想』が発行されたのは一九六一年、元の講演は一九五八年）ですが、これを現代の高校生に、現代の問題として関心を抱かせる授業の進め方を教えてください。

大阪府・45才男性

A 三宅義藏

千葉県立千葉高等学校教諭

確かに「『である』ことと『する』こと」が世に出たのはかなり昔のことですね。でも、そこで示された問題は、現代においても根強く残っています。少なからぬ評論文は、「時」が、その内容を占びさせますが、この教材は、「時」が、その問題の重要性を証明していると言つてよいと思います。

授業においては、やはり、まず「『である』こと」、「『する』こと」という表現やその切り口の見事さを味わわせるのが基本でしょうね。我々教員は何度もこの評論文に触れているので感度が鈍くなっています。が、初めてこの評論文を目にする生徒にとっては、この表現と切り口は斬新で、我々の想像以上におもしろがります。ただ、最初から順々に読み進めていくという方法では生徒がついてこない、という場合もあるかと思えます。そのような場合

は、生徒の身近な問題を發表させることから始めるのも良いでしょう。最初に「非近代」「過近代」の概念を説明し、身近な具体例を挙げさせます。生徒からは、「部活動で、実力がないのに、先輩であるという理由で威張っている」とか、「良いテレビ番組なのに、視聴率が低い」という理由で打ち切りになった」などという例が出されるでしょう。

すると生徒たちは当然、そのような状態になっているのはなぜか、そこにどのような社会的背景があるのか、という疑問を持ち、答えを知りたい、という思いを抱きます。それを待つて、その解答のヒントとして本教材を読ませるのです。

そうすると、生徒たちは、この評論文の分析力の鋭さに舌を巻き、疑問が氷解していく喜びを味わいつつ、この評論文で示されていることが、現代、および将来に根強く残る重要な問題であることをしっかりと認識し、強い関心を抱くでしょう。

このコーナーでは、国語科にまつわる疑問・質問に、大修館の教科書編集委員が親身にお答えしていきます。ご質問は小社「国語教室Q&A係」まで。

# 読んでできた本、 読んでほしい本 ⑦

なかしま まゆみ  
中島 真由美

佐賀県立伊万里商業高等学校

## ■小説で楽しむ中国古典

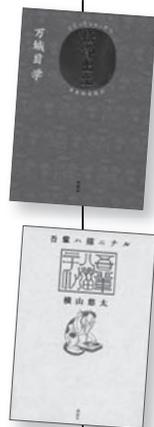
万城目学まきめ氏はある時期から気になる作家ではあった。新作が出るたびに学校図書館には入れていたのだが、ドラマ化、映画化されたものをちよつと見ただけで、自分では読むことはなかった。

ところが昨年、万城目学の『悟浄出立』が出るや否や早速手に取って読んでみた。驚いた。万城目氏の中国文学に対する造詣の深さ、無駄がなく格調の高い文章、短編小説としての完成度の高さ。万城目氏のフアンの方々にとっては失礼千万だが、ここまで実力のある作家だとは知らなかった。

表題になっている『悟浄出立』は、中島の『悟浄出世』『悟浄歎異』から着想を得たものである。長い間観察者・傍観者であ

り続けた自分を嫌悪していた沙悟浄であったが、孫悟空や猪八戒の生き方を目の当たりにし、ついには自分の望むままに生きようと決意をする。中島敦が描かなかつた、新しい沙悟浄の姿に出会える一冊である。

本の帯に「古典への愛とリスペクト」が爆発、歴史に埋もれた『永遠の脇役』たちに光を当てる」とある通り、「趙雲西航」「虞姫寂靜」「法家孤憤」「父司馬遷」といった連作が収められている。特に、「虞姫寂靜」は「核下の戦い」前後の話。「父司馬遷」は腐刑を受けた後の司馬遷の後日談が描かれており、『史記』を授業で扱うときに大いに参考になると思う。中心となる五つの物語の中に、また違う物語が入れこまれていて、小説として十分に楽しめるのだが、魅力はそれだけではない。私は度々出てくる「竹



簡」についての描写に感心させられた。紙のなかつた時代に「竹簡」に支配される人間の姿が興味深かつた。

横山悠太氏の『吾輩ハ猫ニナル』も、読了後思わず唸ってしまうくらいにおもしろかつた。日本の高校を卒業後、中国に留学し、その後も北京に在住されている横山氏が、中国人でも読める日本語の小説を読みたいと友人に頼まれ、初めて書かれた小説である。日本人の父と中国人の母の間に生まれた青年が、ビザの更新をしに日本へ行く、という話だが、その文章が日本語と中国語を混交した、今まで見たこともない文章なのである。外来語はほとんど中国語に変換されるのだが、その変換の仕方が絶妙なのだ。

まさしく中国は「文字の国」である。

本コーナーでは、毎回、全国のさまざまな先生方よりオススメの本をご紹介します。

# 高校生にホンモノの文学を！

文学の目利き三人が古今東西の珠玉の小説を紹介する『小説への誘い』——日本と世界の名作120』が刊行された。これを機に、著者三人に高校生にすすみたい文学作品について語り合っていたいだいた。

**小池昌代** 詩人・作家

**芳川泰久** 早稲田大学文学学術院教授

**中村邦生** 大東文化大学文学部教授・作家



一生に一度は読みたい古今東西の名作120を厳選、16のテーマごとにその魅力あふれる作品世界へのご案内。  
A 5判・274頁  
本体2,400円＋税

## ■作者から見た試験問題

**中村**◆今年のセンター試験で、小池さんの作品(「石を愛でる人」)が出題されました。試験に登場する頻度が高い小池さんですが、ご自分の作品が出題されることをどのように感じていますか。

**小池**◆たくさんの高校生たちに読んでもらえたことは素直にうれしいのです

けれども、少し複雑な心境ではあります。というのは、書くほうとしては、作品は多義的であれば、十人いたら十人違うことを感じてほしいと思っっているわけです。自分が書いたときに思っていたのとは違う、意外な感想をもってもらえるのが一番うれしいんです。たくさんの意味が響けばいいなと思っ

一つの答えに絞っていかなければいけない試験問題を作成するのは、非常に難しいことではないかと思えます。実は、以前に自分の作品の試験問題を解いたとき、選択肢全部が正解に思えて一つに選べなかったことがありました。それ以来、自分の作品の問題は解かないようにしています。

それから、文学作品の問題を解くと

きには、その人の精神年齢がすごく関係すると思っています。その点、あの小説の問題に関しては、早熟的な気分を理解できる女の子は、すんなり感情移入ができて解きやすかったのかもしれない。反面、心理的に熟しきっていない理系の男子などにとっては、わかりづらかったのではないのでしょうか。

**芳川**◆私自身が奥手の理系男子だったので、身につまされますね。確かに心理的な成熟度は、国語の問題を解く際に大いに関係あるなと思ひ当たります。

**小池**◆国語ならではの難しさというものがありますよね。作家としては、試験問題であることを度外視して、文章



**小池昌代**(こいけ まさよ)  
1959年東京生まれ。詩人・作家。主要著作：『もっとも官能的な部屋』『コルカタ』『こぼ汁』など。

を読むこと自体を楽しんでもらいたいというのが本音です。国語の問題というのは、その文章を楽しんだ者の勝ちなんじゃないかとも思うのです。「ここが面白いな」とか、「この人ってこんなことを感じるんだ」とか、心を揺らしながら読んでほしい。そしておまけに、ちよつと問題でも解いてみるか、と。こういうのが一番いいなと思います。もちろん現実には、そうはいかないでしょうけれども。読解術ばかりになつてしまうと、文学にはどうしても漏れてしまう要素がたくさんある。授業でもなるべく豊かな多義的な読み方を目指してほしいと思うんです。

## ■文学へのアプローチ

**芳川**◆日頃文学や小説の書き方などを大学で教えている者としては、読解術の弊害も感じます。高校まではやはり文学に国語という形で出会うのだと思っ

んですね。ところが、大学に入って文学そのものに出会ったときに、読解術だけでいいかというところではない。さっきおっしゃったように、十人読む人がいれば十人なりの読み方があるというような豊かさを提供するのが文学なのに、国語の読み方を鍛えられた人間は、正解を求める傾向があるんです。それで、身につけた国語術を一度横に置いて、「もつと率直に作品に触れなさい」ということを、かなり口酸っぱく言わないといけない。高校の先生方も、作品の面白さを教えるということ、試験問題への対処のしかたを教えるということの矛盾で悩まれているのではと思うのです。

**中村**◆試験問題であっても、読み終わったら何かを感じて、すぐにでも原典を読みたいと思ってくれる、それが理想的なんですよ。ところが作られた試験問題は、正解を一つに決めなければいけません。皮肉にも決めたとしたんに難問になるわけです。それで、「強調語があればその選択肢は外せ」消去法



### 中村邦生のオススメ!

『ハuckleberry・フィン冒険』  
マーク・トウェイン  
「五感の刺激に満ちている。  
視覚も嗅覚も味覚もすべて  
刺激される話」

で選択肢を絞る」とか、受験技術を教えることになる。それが本物の国語力なのか疑問です。でも逆に、その程度のことは克服するように教育したらいいのではないかと、とも思うのです。たしかに、受験生は成熟の差があつて、やはり認識力で先に大人になっている子が受験に強い。そのために、二十歳ぐらいになってすぐ成長する子が、認識能力が間に合わなくて受験で落ちることも多々ある。だから、なるべくそういうハンデがつかないように、最低限のテクニクは教え込んだほうがいい。こういう制度だから、もう割り切つてやるしかない、と。そして、成長の差がある子たちは、どこかの段階で救つてあげなきゃいけない。例えば、過去問を五年分も解けばいい。  
芳川◆まさにそうです。自分の高校時代も、たくさん読むことでわかつてきました。やはり言葉に触れるという体験が重要です。奥手だったことも、いろいろ読むことで、自然に変わった気がしますね。

中村◆やはり量を読ませることは大事ですね。若い世代を見ていると、読みのスタミナが足りない、子は伸びません。長さを厭わず、集中して読めるということが必要です。読みのスタミナを鍛えるためには、受験問題は良素材だと思えますよ。試験問題をたくさんやらせて、その上で、生徒が興味をもった文章について、原典を紹介したり、同じ作者の他の作品を紹介したりするといい。試験問題を入り口にしながら読書案内をすると、文学への興味や理解も深まるんじゃないでしょうか。

### ■高校生に読んでほしい二冊

中村◆『小説への誘い』にも「この小説をまだ読んでいない人は幸せである」と書いたんですが、高校生が小説の面白さに出会うためには、『ハuckleberry・フィン冒険』がおすすめです。主人公の少年は孤児ですが、とにかくスタイルが良らかで、うそや変装で大人をだます才知にも長けてい



中村邦生(なかむらくにお)  
1946年東京生まれ。大東文化  
大学文学部教授・作家。主要  
著作:『転落譚』『風の情報、そ  
れぞれの』など。

る。そういう子がどうやってサバイバルしていくかは、今の子にとっては新鮮だと思えます。非常に荒々しいエネルギーに満ちた小説で、そうした荒々しさがとても痛快に描かれています。また、この小説は、五感の刺激に満ちている。視覚も嗅覚も味覚もすべて刺激される話というのは、無条件に傑作だと思います。例えば、夜のミシシッピー川を船で行く場面なんて、すばらしい。緩やかな移動感覚と自然の中に生きるハックの生命の鼓動が響き渡る話です。大江健三郎がこれを読んで小説家を志したという、有名なエピソードもありますね。

小池◆私が挙げたい一冊は宮沢賢治の

### 芳川泰久のオススメ!

『屋根の上のサワン』  
井伏鱒二  
「鬱屈を抱えていると自分  
だけの立場に閉じこもりが  
ち…そういう存在にも他者  
がいることを実感できる」



『銀河鉄道の夜』です。国語教育では、「わかったことや理解したことを書きなさい」ということが多いのではないのでしょうか。でも逆に、ここがわからなかったとか、ここを変えたいと感じたなどといった点を出し合うのも面白い読み方だと思います。そういう意味でお勧めしたい作品がこれです。幼いときに読んでいる人も多いでしょうが、私は子供の頃はどこが面白いんだろうと思っていました。面白いと言う子が多い中で、その面白さがわからないのがコンプレックスでさえありました。それが、大人になって読んだときに世界がいきなりクリアになって、面白さが見えたように感じました。でも、それは何かがわかったから面白くなったということではなく、むしろわからなかったのだらけの小説だなということがわかったのです。ここもあそこも謎だらけでわからない、でもすごく作品に引きつけられた。いわば、その謎に魅せられたんです。そういう不思議な魅力がある作品だと思つたので、高校生に



芳川泰久(よしかわ やすひさ)  
1951年埼玉生まれ。早稲田大  
学文学学術院教授。主要著  
作:『私をブンガクに連れてつ  
て』『接待』など。

なつて読むと、新たな発見があるのではないでしょうか。  
中村◆つまり、何か解答を引き出すための読書じゃなくて、むしろ魅力的な疑問を並べていく楽しさを感じるための読書ですね。

芳川◆私が高校生という世代にこそ読んでもらいたい一冊というのは、井伏鱒二の『屋根の上のサワン』です。この作品には、人が心に鬱積して抱えているような心理という意味での「屈託」という言葉が出てきます。若い世代は、希望があると同時にそれだけではない、言葉にできないような心理的葛藤を抱えていると思うので、この屈託に共感できる人も多いでしょう。また、

「屈託を抱えた人間が、飛ぶ羽をいためたサワンという、自分よりも弱者である鳥と向き合ったときに、他者どう交流するのかが描かれている。さらに、羽が生えてきたサワンが仲間を支えられて渡っていくという結末で、主人公は意外な他者の行動に直面します。鬱屈を抱えていると自分だけの立場に閉じこもりがちだけれども、結局そういう存在にも他者がいるということを実感できると思うのです。

### ■読書を広げるために

中村◆若い人たちにいつも強調するのは、「読書は背伸びをしなさい」ということです。例えば、自分が高校生の頃は、青春ものが大嫌いだっただけです。青春小説、つまり自分と等身大の人物が出てくるのはあまり読む気になりませんでした。私が高校生のとき感銘を受けて読んだのが、川端康成の『山の音』。信吾という中年男が息子の嫁と新宿御苑を歩く微妙な場面も、高校生なりにとてもいいと思つたんです。



### 小池昌代のオススメ!

『銀河鉄道の夜』  
宮沢賢治

「ここもあそこも謎だらけでわからない、でもすごく作品に引きつけられた」



よ。だから、若いときだって老人小説や中年の煩悶の話だってどんどん読みなさい、と言いたい。背伸びをする読書がなぜいいかというと、自分の置かれている環境、家庭、社会、学校などの関係が複雑化していくんです。「中年ってどうか、じゃあうちの親はどうだろう」と相対化してみたり、「いつも黙っているおじいちゃんでも、こんなふうに考えているんだらうか」と想像したりする。それが大事です。例えば、ドストエフスキーの小説のような、分量的にも内容的にも背伸びをする読書をぜひ勧めたい。芳川さんもそういう読書家だったんじゃないですか。

芳川◆いや、奥手でしたからね。でも、今の若い子を見ていて気になるのは、自分の好きなものにはどんどん向かうんだけど、関心がない領域だと全く興味を示さないということ。だから、自分の好きなものの外側に少しでも気になるものを見つけて、別の領域の本を読んでみなさい、と言いたいですね。それまで自分が見ていなかったものを

知ることによって、他人への理解や総合的な思考も複雑化する。単純にいうと人間がより複雑になる。より複雑になったほうが、国語の問題にだってうまく対応ができると思います。もちろん、問題を解くためにというのではなく、人としての可能性を考えても、読書の幅を広げてほしいですね。

中村◆たしかにいつも同じようなものばかり反応、感動する傾向が、誰にでもありますね。だから、それを断ち切ってあげるのも先生の役割ですね。好みを複線的に編集するとか、他者性、他者との遭遇ということ、用意してあげるべきです。

奥付の著者の略歴のところに、住所が出ていたんですよ。

小池◆本当ですか。

芳川◆今だと個人情報保護で大変な問題でしょうけど、それを頼りに家に行つたんです。そこでベルを押しそうかどうしようかとずいぶん迷いました。何度も周囲を回ったり、裏の公園で、和服姿の著者近影を見ながら、「この木の前だな」とか思ったりして、ようやく決心を決めて一回押したら、誰も出てこなかった。まあそれで気が済んだんですかね。

もう一つ、よく覚えているのは、石川達三です。高校一年のときに隣の席になった子が、親の影響からか石川達三の大ファンで、やたら本を持ってきて薦めるんです。その子とは気が合ったから、石川達三がどうかではなくて、その子との関係を維持するために、一通り全部読みました。でも一向に好きにならなかったんです。(笑)

ね。(笑)

中村◆今のお話は、教育の現場にも大いに関係があると思いますよ。読書好きの子がクラスに一人いると、全くクラスが違ってくるんですよ。そういう子を、先生が見つけることも必要ですね。その子に面白い本の話させたりするとい。教師の言うことから影響受けなくても、友人の言うことは聞きますよ。

芳川◆高校生には友人の影響は大きいですよね。

中村◆私にもとんでもない読書家の親友が一人いました。高校入学してすぐの頃にいきなり、「中村君、ニーチェ読んで」と彼に言われたんです。彼は中学のときにはニーチェをどんどん読んでいた。それから対抗意識で、ニーチェを一生懸命読みましたね。すると彼は常に先行して、次はサルトル、次はハイデッガーといくのを、追いかけるように読んでのをよく覚えていきます。だから、クラスにそういう刺激剤になるような読書好きの子を一人作る

ほかの人と同じようなものを読むように誘導されてしまいます。でも、ちょっと古いものを置いてくだけさるだけで、随分その店の本の宇宙が違ってみえて、普段自分の手が届かないようなものに無意識に手を伸ばせるんじゃないでしょうか。そういう環境があれば面白いのにな、と思いますね。

中村◆思考の横断性をもった読書はすごく大事です。教育現場でもいろいろ仕掛けをして、横断的な読書案内を試みていただきたいですね。高校ではこういうのは読ませちゃいけないんですけど、あまり考えないほうがいい。教育的にならないほうが、むしろ教育的だという気がします。

### ■高校時代の読書履歴

芳川◆僕は高校時代、徹底して野坂昭如を読んでいた。当時の「今」が入っていたからでしょうか、夢中になって読みましたね。当時は野坂昭如の家の書生になりたくてしかたなかった。今はありえないけど、昔の本って、

というのは、ものすごく大事なことだと思えますね。

小池◆私は高校時代のクラスに、作家の石田衣良君がいたんです。今になって彼が高校時代にすごく本を読んでいたと聞きますが、当時はその片鱗も見せず、私もまた孤独に読書をしていました。交流があったら、読書が広がったと思います。あの頃は、自分にとってびつたりくる詩を見つけるために詩のアンソロジーを片っ端から読んでいましたね。詩から、短編、哲学へと惹かれていって、アランなどもよく読みました。

中村◆そう、確かに高校の頃は、思想とか芸術論とか、そういうジャンルを読むことも大事ですね。

小池◆抽象的なことを議論しているような本に、すごく興味があったんです。哲学の面白さを発見したのが高校時代だったような気がします。

中村◆なるほど、哲学への関心はすべての基礎かもしれないですね。  
(二〇一五年三月五日大修館書店会議室にて)



WEB国語教室 連載

# 「古典」の授業始め

— 句法に偏らない豊かな授業を目指して

塚田 勝郎  
筑波大学付属高等学校教諭

1 「国語総合」と「古典」の関係  
年度が改まり、学校では新しい学期が始まりました。この連載の第一部では「国語総合」を教材としてきましたが、今回からは「古典A・古典B」の内容を扱います。本講座も、ようやく第二学年に進級できたといえましょう。

ところで、「国語総合」の漢文の授業と「古典A・古典B」のそれとのちがいは、どこにあるでしょうか。簡単にいえば、「国語総合」は入門段階、「古典」は応用・発展段階です。「国語総合」は漢文に親しむことを目標とし、「古典」では自分の力で読み、考え、味わうことに力点が置かれます。

このように述べると、「古典」の授業では、句法に時間を割かなければならない」と早合点される方がいるかもしれません。たしかに句法の指導を抜きにして、漢文教育は

語れません。しかし残念なことに、句法指導の意義や、その範囲、内容、指導法については、議論が尽くされているとは言い難いのが現状です。その結果、句法指導を最優先する授業が行われたり、生徒が「漢文の勉強は、句法がすべて」と即断したりする状況が生まれています。

ここでは、「句法に偏らない豊かな授業を」との立場から、「古典」段階の漢文の授業について考えていきます。

2 二年生「古典」最初の授業——「画竜点睛」の授業展開  
「古典」が応用・発展段階とはいえ、いきなり重厚長大な作品を扱うのは逆効果です。その意味で、「国語総合」と同様に「古典」教科書が故事成語の単元から始まるのは、理由があるのです。今回は「国語総合」入門編にも採られることの多い「画竜点睛」を教材として、二年生「古典」の最初の授業を構想します。

を例年耳にします。語注を抜きにしては読解が成り立たないことを、繰り返し説き、実感させたいものです。

語注には、いくつかのタイプがあることを知らせる必要があるでしょう。この教材には、二つのタイプの語注が付けられています。

【ことばを説明するもの】①「張僧繇」②「呉中」③「武帝」④「金陵」の語注がこれに当たり、登場人物や時代背景に関する重要な情報が載っています。

【現代語訳にそのまま使えるもの】④「崇飾」⑥「点」⑦「点睛」⑧「妄誕」⑨「須臾」⑩「騰去」⑪「見」の語注が該当します。「最近の教科書は語注が多すぎて、教師の説明する余地がない」と批判する向きもあるようですが、筆者は逆の立場です。語注を参照しながら文章のアウトラインを把握することは、漢文読解の重要な手段の一つだからです。また、⑪「見」の「現在も。ここでは、『現』と同じ。」という語注も不可欠です。「見」のこの意味は、漢和辞典を引いてもすぐには見つかりません。この語注は、誤読を防ぐ大事な使命を帯びています。

語注にはこの他にも、句法や出典の解説などがあります。

(3) 題名の「画竜点睛」を訓読する  
授業の最後に行うことも考えられますが、ここではあえて初めの段階に設定しています。前項でも触れたように、

①張僧繇 生没年未詳。南朝梁の画家。  
②吳中 地名。現在の江蘇省蘇州市。  
③武帝 南朝梁の初代皇帝(在位、五〇一—五〇二)。仏教を厚く保護した。  
④崇飾 立派に飾る。  
⑤金陵 梁の都。現在の江蘇省南京市。  
⑥点 描き入れる。  
⑦点睛 ひとみ。  
⑧妄誕 でたらめ。  
⑨須臾 少しの時間。たちまち。  
⑩騰去 躍り上がる。  
⑪見 現在も。ここでは、「現」と同じ。

① 張僧繇、吳中人也。武帝崇飾、佛寺多命。僧繇画之。金陵安樂寺、四白竜、不点睛。每云「点睛即飛去。」人以為妄誕。固請点之。須臾、電破壁、兩竜乗雲騰去。上天。二竜未点睛者、見在。

(歴代名画記)

## (1) 固有名詞に傍線を付す

既に「国語総合」で指導が行われているかもしれませんが、漢文を読む時に、固有名詞とそれ以外を正確に区別することは、読解の出発点です。固有名詞に傍線を付す習慣は、入試や模試で初見の文章を読み進める際に武器になります。「画竜点睛」は短文でストーリーも複雑ではありませんから、傍線は人名だけに限ってもよいでしょう。

## (2) 語注を確認する

語注の確認の習慣づけも忘れてはなりません。センター試験の漢文で語注を参照せず、大失敗したという「悲劇」

正しい読解にはアウトラインの把握が欠かせません。この文章では、「画竜点睛」という題名を訓読することが、アウトラインの把握につながります。

「画竜点睛」の訓読の可能性を示しましょう。

- a 画竜に点睛す
  - b 画竜に睛を点す
  - c 竜を画きて睛を点す
  - d 画きし竜に睛を点す
- a ↓ b ↓ c ↓ d の順に、アウトラインの理解を伴ったよい訓読だと評価できます。作品の題名がいつでも訓読できるとは限りませんが、取り入れたい手法の一つです。

(4) 「睛」と「睛」の字体のちがいに注意する

「古典」の教材には、「国語総合」以上にふだん見慣れない文字が多く登場します。そのせいか、「睛」を「晴」と誤記する生徒が少なからずいます。機会を見て、誤りやすい文字の一覧を示し、注意を喚起したいものです。

〈書き誤りやすい文字〉

|       |     |     |       |
|-------|-----|-----|-------|
| 干・于・千 | 侯・候 | 宣・宜 | 己・已・巳 |
| 戊・戌・戊 | 母・毋 | 遂・逐 | 味・昧   |
| 柿・柿   | 崇・崇 | 未・末 | 悔・悔   |
|       |     |     | 亨・享   |

なかでも「鳴」と「鳴」の混同は後を絶たず、「ああ」を「嗚呼」と書いて平気な生徒は毎年多くいます。文字の

語を一つにそろえて読む必要がある。そのため二つ目の動詞に使役の「しむ」を添えざるを得ない」と補足すると、納得が得られます。

(6) 「以<sup>テ</sup>A為<sup>ス</sup>B」の形に習熟する

この形は、「国語総合」で学習済みであっても、復習を兼ねてもう一度取り上げるべき大事なものです。

|                                  |  |          |                             |
|----------------------------------|--|----------|-----------------------------|
| 以 <sup>テ</sup> A為 <sup>ス</sup> B |  | AをBと考える。 | *Aは評価の対象、BはAに対する評価を表す。      |
| 以 <sup>テ</sup> 為 <sup>ス</sup> B  |  | Bと考える。   |                             |
| 以為 <sup>ス</sup>                  |  | 〜と考える。   | *評価の内容が長い時に用いる。「ト」が残ることに注意。 |

これは一種の慣用句で、参考書等の句法集には出てきません。「請<sup>フ</sup>〜」などとともに、一度は触れておきたいものです。

3 発展的な学習の契機に

漢文の学習に限らず、授業時間内にすべてを伝え、理解させることは不可能です。生徒の自発的な学習を促すべく、発問の形で様々なヒントを与えることも、教師の使命です。発問の一例を示します。

この連載は大修館HP内「WEB国語教室」でも読むことができます。次回は「WEB国語教室」に7月頃アップする予定です。

構成部分の細部にまで目を届かせることは、漢文読解の大きな助けになるだけでなく、社会人として言語生活を営む上で、貴重な財産となるでしょう。

(5) 傍線部Aを使役に読む理由を考える

通常、「使・令・教・遣」などの使役の助字が用いられている場合は、「:」をして「(せ)しむ」の形に訓読します。しかし、この文には使役の助字が見当たりません。では、なぜ使役に読むのか。その説明は、「意味上から使役に読む必要が生じるから」とか、「命」は使役を暗示する動詞だから」と説明されることが多いのですが、筆者の経験では、これらの説明は生徒を納得させるには充分ではありません。そこで、次のように板書して、二つの動詞「命」と「画」の主語を考えさせます。

|  |
|--|
| (武帝)多 <sup>ク</sup> 命 <sup>ヲ</sup> 僧 <sup>ニ</sup> 繇 <sup>ス</sup> 、(僧繇)画 <sup>ク</sup> 之 <sup>ヲ</sup> 。 |
| 武帝が僧繇に命令し、僧繇が竜の絵を描いた。  |
| (武帝)多 <sup>ク</sup> 命 <sup>ヲ</sup> 僧 <sup>ニ</sup> 繇 <sup>ス</sup> 画 <sup>ク</sup> 之 <sup>ヲ</sup> 。      |
| 武帝が僧繇に命令し、竜の絵を描かせた。  |

省略されている主語を補ってこのように整理すると、多くの生徒が一文の中に主語・述語の関係が二組あることに気づきます。「主語の異なる二つの動詞を含む文では、主

- ① 「画竜」の読みは、「ガリヨウ」か「ガリュウ」か？
- ② 「妄誕」の「誕」に「でたらめ」の意味がある理由は？
- ③ 「雷電」の「雷」と「電」の字訓とその語源は？

漢和辞典を引き、漢字に興味を持たせることが目的です。「竜」の字音は「リョウ(リョウ)」が漢音、「リュウ(リュウ)」が呉音だと知るとは、訓読は原則として漢音によることの再確認にもつながります。「誕」は、漢和辞典の解字欄に注目させることがねらいです。「言葉のをばす↓いつわる、のびる↓生まれ育つ」という説明を興味深く読む生徒も多いでしょう。「雷・電」の字訓は、「かみなり」と「いなづま(いなづま)」です。国語辞典も併用して、このように訳した先人の発想に気づかせたいものです。

- ④ 「画竜点睛」を参考に、次の文に訓点を補ってみよう。  
張僧繇、於金陵安樂寺、画四白竜於壁、不点睛。每曰、点之即飛去。人以爲誕。因点其一、須臾雷電破壁、一竜乘雲上天。不点睛者、見在。

④は、一見して難しそうですが、「画竜点睛」の本文を参照すると多くの生徒が正しい読み方にたどり着きます。「白文を読めた」という成成感、生徒にとって大きな励みになるはずですよ。次回以降は、句法指導の様々な側面を取り上げます。

## 小林秀雄の〈批評Ⅱ学問〉論

はまざき ようすけ  
浜崎 洋介

文芸評論家

## ―「国語教育」の在り処

小林秀雄は、その晩年の作品『本居宣長』（昭和五十二年）のなかで、荻生徂徠の古文辞学の方法に絡めて、「言葉」の性格を次のように論じていました。

「例えば、岩に刻まれた意味不明の碑文でも現れたら、誰も「見るともなく、読ともなく、うつらうつらと」詠めるという態度を取らざるを得まい。見えているのは岩の凹凸ではなく、確かに精神の印しだが、印しは判じ難いから、ただその姿を詠めるのである。その姿は向うから私達に問いかけ、私達は、これに答える必要だけを痛感している。これが徂徠の語る放心の経験に外なるまい。（中略）もし、言葉が、生活に至便な道具たるその日常実用の衣を脱して裸になれば、すべての言葉は、私達を取巻くそのような存在として現前するだろう。こちらの

思惑でどうにでもなる私達の私物ではないどころか、私達がこれに出会い、これと交渉を結ばねばならぬ独力で生きている一大組織と映ずるであろう。」（『小林秀雄全作品・二七』新潮社、一一六―一一七頁）

これは、既に「言葉」を読めてしまう大人にはなかなか想像しにくい情景かもしれないが、よくよく考えてみれば、私達は皆このようにして「言葉」に馴染んでいったはずなのです。もちろん、そこには父母の助けや、先生の助けがあったでしょう。が、「言葉」が、私達が生まれるより遙か以前から「独力で生きている一大組織」なら、私達は「言葉」を学ぶと言うよりは、言葉に学んできたと言う方が正しいはずなのです。実際、小林秀雄は、「学」の原義が「象り効う」であることを言いながら、「まなび」の

根本が「まねび」であることを強調します。つまり、こちらの思惑ではどうにもならない国語の型に自らの身体を当て嵌ること、あるいはそのリズムを自分の体に染み込ませること、それが学ぶということの意味なのです。それゆえ、学びには、常に「個性教育」などというお為ごかしではなくにもならぬ部分が存在しているとも言えます。

が、これは、子供達に、単に物分りのいい「良い子」であれということではない。むしろ逆で、「まなび」が「まねび」なら、まず、人の語っている「内容」を信じるより前に、その人の「語り口」や「姿勢」を見ろということになる。それどころか、言葉が語っている「内容」を疑った上で、なお、その言葉を「まねび」たいのかどうかということだけが学びには決定的に重要だということにもなります。

ところで、小林秀雄において興味深いのは、この「学び」が、そのまま「批評」に通じていたという事実です。「批評」というと、言葉の「内容」を吟味することだと考える向きもあるかと思いますが、さにあらず。たとえば、日本の近代批評の嚆矢と言われる小林秀雄の「様々なる意匠」（昭和四年）において最も重要視されていたのも、実は、言葉の「意匠」（意味）ではなく、「作者の宿命の主調低音」を聞き取るということでした。それは「岩に刻まれた意味不明の碑文」が「向うから私達に問いかけ」てくる声に耳を傾けるような行為だと言うこともできましょう。

この初期から晩年に至るまでほとんど変わらない確信に

は驚くべきものがありますが、たとえば、「様々なる意匠」（昭和四年）の中で小林は次のように書いていました。

「芸術家達のどんなに純粹な仕事でも、科学者が純粹な水と呼ぶ意味で純粹なものはない。彼等の仕事は常に、種々の色彩、種々の陰翳を擁して豊富である。この豊富性の為に、私は、彼等の作品から思う処を抽象する事が出来る、と言う事は又何物を抽象しても何物かが残るという事だ。この豊富性の裡を彷徨して、私は、その作家の思想を完全に了解したと信ずる、その途端、不思議な角度から、新しい思想の断片が私を見る。見られたが最後、断片はもはや断片ではない、忽ち拡大して、今了解した私の思想を呑んで了うという事が起こる。この彷徨は恰も解析によって己れの姿を捕えようとする彷徨に等しい。こうして私は、私の解析の眩暈の末、傑作の豊富性の底を流れる、作者の宿命の主調低音をきくのである。この時私の騒然たる夢はやみ、私の心が私の言葉を語り始める、この時私は私の批評の可能を悟るのである。」（『小林秀雄全作品・一』新潮社、一三九頁）

初期小林秀雄の言葉というのは、肩に力が入っているせいか時に難渋なのですが、言っていることは至って単純です。国語のテストならいざ知らず、読解というものを極めて行くと、必ず「意味の豊富性」の内へと出てきてしまう

と小林は言うのです。それを文学理論の文脈で言い直せば、意味の「決定不可能性」(デリダ)の問題だと換言することもできましようが、いずれにせよ、作品の(種々の陰影)決定不可能性)のために、小器用な子供による先生(正答)の揚げ足取りということも可能になるのです。

しかし、小林秀雄は、重要なのは「解析」された意味ではなく、その意味の「豊富性の底を流れる、作者の宿命の主調低音をさく」(傍点浜崎)ことだと言います。「宿命」などと言うと大袈裟に聞こえますが、それは要するに、作品が、ほかならぬこの作品として、意味より前に——あるいは意味からはみ出して——私の眼前に統一した形(魅力的な姿)で立ち現れているという事実を指しています。実際、作品の意味を隈なく了解し切ってから作品に出会うという人はいないでしょう。むしろ私達は、よく分からないままに一つの作品に出会い、その形に惚れ込み、その後、ようやく作品の読解を始めるのです。とすれば、Aにも、Bにも、Cにも読める作品を、なぜかAとして読み、かつそれに惚れ込んでしまっているという事実の中には、意味には解消できない私と作品との関係が、つまり私と作品との「宿命」的な絆が暗示されているということになります。

そして、小林秀雄は、作者の「宿命」、あるいは、それを聞き取ってしまった自分自身の「宿命」の自覚の中に、「批評の可能性を悟る」のです。小林は言います、「批評の魔力は、彼が批評するとは自覚する事である事を明瞭に悟つ

なら、それはそのまま「学問」の方法でもあるはずですが。なぜなら、宣長において「学問」とは、「歌や物語の具体的な姿」(もの)に触れて「ああ、はれ(あはれ)と思う心の動きを辿る試み、つまり己を知る道が、そのまま、古典の味読へ、また、それが期せずして徹底的な語釈へと繋がっていく営みとしてあつたからです。だからこそ、小林は(批評)学問)の営みには、「物知り」顔の「研究」ではなく、「愛読」が先んじていなければならないと言っています。

では、そもそも(批評)学問)における「愛読」を可能にしているものとは何なのか。小林秀雄は、それを「つきり」と「国語伝統の流れ」だと言おうでしょう。そして、その「流れ」を支えてきたものが「歌」だと言います。小林宣長によれば、「歌」とは、「ああ、はれ——あはれ」という「生まの感動の声」を「ながむる」ことによって、一つの形へと拵え上げたもの、リズムを整え上げたものでした。なるほど、「歌」(うたふ)も「詠」(ながむる)も、もともと声を長く引いて詞に文をなすという意味らしい。言ってみれば、美しい(長息—なげき)こそが「歌」の起源だというわけです。

だとすれば、(批評)学問)を突き動かし、ある作品の「愛読」を可能にしているものこそ、この「有用性を離れて自立する言葉の表現性を指す」試み、つまり「文学」だと言いうことができましよう。むろん、「内面」(意味)を描いてきた「近代文学」と、小林宣長の言う「文学」とは二

た点に存する。批評の対象が己であると他人であるとは一つの事であつて二つの事でない」と。つまり、「批評」とは、新奇で独創的な意味の読解を提示することではなく、むしろ、その手前で、作品と私が出会い、その出会いの中に己の「宿命」を自覚しようとする行為だということです。事実、私を動かしたこの作品を抜きにして私を語ることはできないでしょうし、また、作品を享受したこの私を抜きにして作品を論じることはできないでしょう。

おそらく、この「批評」の極意さえ腑に落とせば、『本居宣長』における小林の次のような言葉も、決して突飛には聞こえないはずだ。

「学問とは物知りに至る道ではない、己れを知る道であるとは、恐らく宣長のような天才には、殆ど本能的に掴まれていたのである」(前掲、一二七頁)

「この(もの)のあわれの」直感はなく、曖昧な印象でも、その中に溺れていれればすむ感情でもなく、眼前に、明瞭に捕える事が出来る、歌や物語の具体的な姿であり、その意味の読解を迫る、自足した表現の統一性であつた。(前掲、一六二頁)

「宣長の「源氏」による開眼は、研究というよりむしろ愛読によつた」(前掲、一九六頁)

作品と私の「宿命」的な関係を自覚する作業が「批評」

ユアンスが違います。が、改めて言えば、近代文学が描く「内面」にしても、その意味を読み解きたくなるためには、それ以前に、詞の美しい「姿」に私達が動かされている必要があるのです。まずは、直に体で感じてみたい、何度も繰り返ししてみたいと思わせるほどに魅力的な日本語を身に浴びること。いや、それさえ身に浴びることができれば、後は勝手でもかまわないのではないか。少なくとも、私は、そう考えています。

かつて、小林秀雄は「信ずることと知ること」という講義のなかで、「考へる」という原義を次のように注釈していました。それは、意味のない「か」という強調音に「むかふ」(身+交ふ)という言葉が接しているのだと。つまり、「考へる」こと自体が、まず、自らの身をもって相手(言葉)と交わり、付き合うということなのです。それはほとんど、人間の本能的な欲望でしょう。が、だからこそ、その言葉との付き合いを教えられるのは、抽象的な教育理念ではなく、たった一人の肉体を持った教師なのです。

IT教育だ、早期英語教育だ、グローバル人材教育だと、何かとうるさい昨今ですが、おそらく、現場に立っている先生方自身が、その「嘘」を一番よく知っているはずだ。「文学」が進歩しないように、教育もまた進歩しないのだという「常識」に改めて立ち戻る必要があるように思います。

# 「よんでわかる」とは 具体的にどういうことか・古文

うえはら よしあき  
上原 良明

長野県立上田高等学校教諭

古文の授業の目的は、生徒が本文の内容を「わかって」、そのどこかが「おもしろい」と感じて、「一人でもよんでも内容がわかる」ことができるような、方法的知識⇨技能を身に付けさせることである。ではその時に、どのような授業過程が必要で、生徒個々の内面に形成されるべき方法・知識・よむ技能とは、どのようなものなのか。

言い換えると、よむときに生徒自身が「どういうふうになればいいのか。」ということを自覚し、「わかる」ということを、具体的に目標化した、「できる」ことにしていく。すなわち、ある古文の教材に接した時に考えること・調べることの順番を示しておき、こちら側もそれに従って授業をすすめていくということである。

古文の教材の多くは、何らかの「できごと」を書いたも

のである。そこで、「わかる」ことを「いつ、どこで、誰が、誰に、何をしたか。」を答えられる、とするならば、何が  
必要か。

簡単に整理すれば

- 1、よめる。(ことばをきちんとオト化できる。)
- 2、その「文章」の構造⇨「語り手」と「ことがら」の関係进行分类にとらえられる。
- 3、具体的な「場面」⇨「いつ・どこ・誰」を想像できる。
- 4、「できごと」を、時間軸の上の「主語＋述語」の継起的な関係として理解できる。
- 5、その中の「会話」部分において、メッセージ⇨相手に対するはたらきかけ进行分类的に理解できる。

6、「文」という単位で「現代語訳」し、「単語」という単位で意味・形態・機能を理解できる。

発展7、人・人々・社会の動きとしてのできごとにおいて、「なぜ」を考えていくこと。

発展8、「ことば」というものに注目し、ことばの学問と科学的な方法のおもしろさに気づくこと。

それぞれについて、もう少し詳しく説明すると

1、授業ではどうしても時間をとられてしまうが、音読の練習によって、きちんとよめることの重要性は、みな経験的に実感しているであろう。それは、「ことばの記憶」というものが、(ことばとしての)「オト」の記憶だからである。新しく出合った文を、記憶している用例の形/意味と照合して、その新しい文の意味を「類推」するのである。それが「自分一人でもよむ」ことにほかならない。「活用の仕方」も、具体的な用例が頭の中にあつての説明概念である。

「百人一首」の知識、ノートへの本文の書写の有効性も、「ことばはオトとして記憶される」ことの表れである。

2、文章は、ある誰かが、あるまとまりの内容について書いたものである。それを「語り手」と「内容」と言って

おく。「語り手と内容」の関係には2種類ある。

1つは、語り手自身が語られている内容⇨「場面/できごと」の中に登場しているものである。1つは、語り手ができごとの外側に存在しているものである。前者が所謂「日記」、後者が「物語」である。「語り手」「内容」という一般化した用語は、異なる「文章」を比較しながらできごとを考えるのに有効である。近代の出版概念から遡ったような「作者」などでは、「土佐日記」「和泉式部日記」などの理解に援用できない。きちんと定義した用語による文章構造の確認によって、場面の明確な理解につながっておきたい。例えば「大鏡」や「枕草子」には次のような箇所がある。

\*さいいつ頃、雲林院の菩提講に詣でて侍りしかば、(大鏡)

(誰が? 文章の「語り手」である人物「私」が)

\*主殿寮「かうて候ふ。」と言へば、寄りたるに、(枕草子)  
(誰が? 文章の「語り手」である人物「私」が)

また、「物語」3人称文体でも、次のようなことがある。

\*九郎御曹司、水の面を見渡して(人々の心を見んとや思はれけん。)(「いかがせん。」とのたまへば、

( ) の所謂「挿入句」とは、語り手が直接顔を出している部分である。傍線部「けん」は、その「語り手」の「音量」である。聴衆には、見てきたように語っている、目の前の琵琶法師のことばである。

付随的だが、「敬語」の説明、「き／けり」の助動詞の理解などにはこの文章構造の知識・理解は必須である。

この構造は、図示＝視覚化することが有効である。その上で、この図を確かめながら、次に進める。

### 3、具体的な場面「いつ・どこ・誰」の確認。

現代の小説であれば、状況の設定や登場人物についてはよみ進めながら理解していくものである。しかし古文においては、季節・時刻、場所・屋内外、登場人物・その文中での呼称・それぞれの具体的立ち位置・人物どうしの関係など、かなり丁寧に確かめておかないと、とんでもない誤解をしている場合がある。系図のようなものだけでなく、演劇における舞台のようなイメージ作りを行なわせる方が、結果的には早いこともあった。

4、その上で、「誰が何をした」ということを主語の変わる場所に注目しながらよんでいく。必ずしも主語を明示しない「日本語」において重要なのは「接続助詞」と「敬

語」の分類的知識である。

① 接続助詞では、次の2種類の違いが重要である。

○ 続く接続助詞「〜て、〜して、〜で」（と連用中止形）

○ 切れる接続助詞「〜に、〜を、〜ば、〜ほどに、〜間に」

例えば「ちごのそら寝」は非常に分かりやすい。

\* 比叡の山に<sup>○</sup>ありけり。<sup>○</sup>僧たち「いざ、かいまちひせん。」と言ひけるを<sup>○</sup>この<sup>○</sup>見、<sup>○</sup>「わろかりなん。」と思ひて片方に寄りて、寝たるよしにて出で来るを待ちけるに<sup>○</sup>この<sup>○</sup>僧「すでにしいだしたるさまにてひしめき合ひたり。この<sup>○</sup>見『定めて驚かさんずらん。』と待ちゐたるに<sup>○</sup>僧の「驚かせたまへ。」と言ふを<sup>○</sup>この<sup>○</sup>「待ちけるかともぞ思ふ。」とて「呼ばれていらへん」と、念じて寝たるほどに<sup>○</sup>僧「や、な起こしたてまつりそ。」と言ふ声のしければ<sup>○</sup>この<sup>○</sup>「あなわびし。」と思ひて<sup>○</sup>今一度起こせかし。」と思ひ寝に聞けば<sup>○</sup>この<sup>○</sup>「食ふ音のしければ<sup>○</sup>この<sup>○</sup>「すべなくて<sup>○</sup>「えい。」といらへたりければ<sup>○</sup>僧たち笑ふこと限りなし。

② 「敬語法」とは、「話題」の中の人物を、「エライ人」

と「エラクない人」に分け、ある行為・動作が、「エライ人／＼を」の場合と、「エライ人／が」の場合に、それぞれ異なった語彙を用いて行為・動作を表現し、「誰に誰が何をしたのか。」を示すものである。(いわゆる「丁寧」語は別に。)また、「敬語を使わない」(無標性)ことも「エラクない人のこと」という意味を持つわけである。

例えば、「源氏物語」はこの説明に適當である。(須磨)

\* 御前にいと<sup>△</sup>少なにて<sup>▽</sup>うち休み渡れるに<sup>／</sup>、独り目を覚まして枕をそばたてて<sup>▽</sup>四方の嵐を聞き給ふに<sup>／</sup>、波ただこもとに立ちくる心地して<sup>▽</sup>涙落つともおぼえぬに<sup>／</sup>、枕浮くばかりになりけり。琴を少しかき鳴らし給へるが、我ながらいとすごう聞こゆれば<sup>／</sup>、弾きさし給ひて<sup>▽</sup>「恋ひわびてなく音にまがふ浦波は思ふ方より風や吹くらむ。」とうたひ給へるに<sup>／</sup>、<sup>△</sup>人々おどろきてめでたうおぼゆるに<sup>／</sup>、<sup>▽</sup>おぼれであいなう起きるつつ鼻を忍びやかにかみ渡す。

(読解は少し難しいが、明確により進めることができる。)

5、順番に続く、人と人との行為の多くは「会話」である。「要するに相手に何と言っているのか。」と問いかけながらよみ進めるには、「相手にはたらきかけて動かす」ことば

の機能の分類的知識を、ある程度整理して教えておく方が楽である。(言語の本質のことだからだが、今回はごく簡単に。)

① よびかけ (話す相手の特定)      ② 命令・お願い

③ 質問      ④ 答 (1 語文 ↓ 説明文へ) の 4 分類である。

例えば「かいまちひせん。」(勧誘)「驚かせたまへ。」(命令)「な起こしたてまつりそ。」(禁止) 等と。

6、「文」を1つの単位として現代語訳しながら、「単語」という単位での「古語 ↓ 現代語」の関係が見えるようにしていく。

例えば「いざ、かいまちひせん。」を「ぼたもちを作ろう。」と訳してはダメである。「せん。」は、「しよう。」と訳してはじめて「す↓する」という「単語」の関係が見える。「かいまちひ」は単にモノではない。それは「ぼたもちを作つてワイワイ食べる。」行為である。「お茶する」のと同じの「行為 ↓ 表現」が見えることである。

これに、「いらへん。」を「答えよう。」と訳し、「わろかりなん。」を「わるかろう。」と訳して、記憶の中に用例の集合を形成させることができたときに、別の教材で「あれは何と訳した?」という問いにつなげていける。その集合の中から、助動詞の「単語としての性質」が抽象されていくことが「文法」ということばの学問への、唯一の道筋である。

## 四歳になる娘

二〇一三年十一月、「四歳になる娘」という表現がツイッターで話題になりました。「うちの四歳になる娘は人見知りがきつくて…」という文章を英作文にする問題を出したところ、生徒の大半が娘の年齢を「三歳」ととらえていた、とある予備校の先生がツイッターでつぶやいたのです。先生としては当然、「四歳になる娘」の娘の年齢は「四歳」という認識で、解答も「My four-year-old daughter…」だったとのことですが、それに対して、「三歳だと思った」「三歳ではないの？」という反応が多くあり、今度はその反応に対して「え？ 四歳以外ないでしょう」という驚きの声があふいたとのことでした。

三歳だと思った人は、「(次の誕生日で)四歳になる娘」と解したのでしょう。「なる」の基本義は「自然のなりゆきで推移変化して、別の状態が現れる」ということですから、「四歳になる」を「三歳から四歳に変化する」の意と解するのは、理解できません。「明鏡国語辞典」第二版では、「なる」の㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿の

用法を取りあげ、年齢の用例も示しています。

⑨ある数量に達する。「出費は合計して五万円に―」「来年で六〇歳に―」

しかし、「なる」は常に変化の意を表すわけではありませぬ。同じく「なる」の㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿を見ても、(三〇七ページ下段～三〇八ページ上段)

⑥順当に考えると、それに相当する。…に当たる。…だ。

⑦ある要件を満たしたために、一定の罰則が適用される。「痴漢は犯罪に―ります」

⑧他の何ものでもなく、これに違いないことを示す。「この子は次男に―ります」

「四歳になる娘」を「四歳」と解するのは、この⑥⑦の用法です。

右の⑥には、次の解説が続いています。

【語法】⑥は現在の状態を表す。年齢を聞かれて、「来月で六〇歳になります」と答えるのは、来月に達する年齢を表す⑨の用法。現在の年を

「もう六〇歳になります」と答えるのは、⑥⑦の用法。「あなたにどう見えるか知らないが、実は」といったニュアンスを伴う。

このように、「く歳になる」には二つの意味があるのですが、「四歳になる娘」のような、「年齢」+になる+「人を表す語」の場合、⑥⑦の意で解するのがまず一般的でしょう。「うちの四歳になる娘が描いた絵」「二歳になる孫に会いに行く」「十になる姉と五つになる弟が連れ立って…」「八十三になる父は今も元気だ…」など、いずれの例も、現在、その年齢であることを言っています。

そして、「来月くになる」など、「変化が生じる時点」を示す表現がある場合には、⑨の変化の意と解します。例えば、「来月四歳になる娘にひらがなを教える」「今年で六つになる長男と山登りをする」「それが、もうすぐ五十になる男の言うことか」は、「来月」「今年」「もうすぐ」の時点でその年齢に変化する、ということでしょう。

先の予備校の先生が周囲に「四歳になる娘」について確認してみたところ、十代では三歳だと解釈する人が多かった、とのことでした。国語の教科書で取りあげられる小説にもこの類の表現は時々見られますので、教室で確認してみてもどうでしょうか。

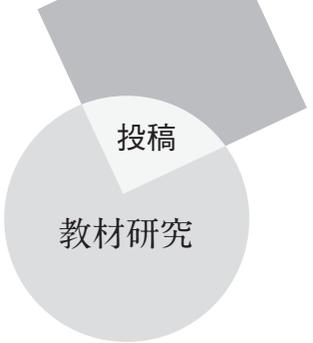
・こんな夢を見た。六つになる子供を負つてる。慥たしかに自分の子である。(夏目漱石・夢十夜)

・すると縁側の日なたで糸を紡いでいた九十になる小十郎の母は、その見えないような目をつけてちよつと小十郎を見て、(宮沢賢治・なめとこ山の熊)

これらは、普通、⑥⑦の意で解するところです。文法的には、⑥でも⑨でも解釈できますが、この場面、わざわざ年齢が変化することを示すのはかなり不自然だということを感じ取ってもらいたいです。

## 矢澤 真人

筑波大学教授 「明鏡国語辞典」編集委員



# クライブ卿興信録 ——『城の崎にて』の「ロード・クライブ」について

ながしま かずひこ  
長嶋 和彦  
栃木県立大田原女子高等学校教諭

志賀直哉『城の崎にて』の冒頭近くに次のような一節がある。

いつかはそうなる。それがいつか？  
——今まではそんなことを思って、その「いつか」を知らず知らず遠い先のことにしていた。しかし今は、それが本当にいつか知れないような気がしてきた。自分は死ぬはずだったのを助かった。何かが自分を殺さなかった、自分にはしなければならぬ仕事があるのだ、——中学で習った「ロード・クライブ」という本に、クライブが思うことによって激励されること書いてあった。実は自分もそういう

ふうに危うかった出来事を感じたか。そんな気もした。

この中に出てくるクライブ<sup>①</sup>とはいかなる人物で、どのような経験をしたのだろうか？『城の崎にて』の記述から想像されるのは、クライブ卿という偉人がいて、どうしたものか絶体絶命の窮地に追い込まれ、九死に一生を得るといふ体験をして、自分の人生において果たすべき使命を感得したのだろうかということである。漠然とは想像することができない。しかし、ではクライブが実際に経験したのはどのような出来事だったのだろうか。

『城の崎にて』の記述から、志賀直哉が

- イヴン詳解』(鴻盟社 明治二年)
  - ③マコーレー氏著 齊藤恒太郎述「克来貌伝註釈」(共益商社 明治三三年)
  - ④麻侯礼原著 新井清彦訳述『具雷武伝釈義』(文港堂 明治二十七年) ※ 国立国会図書館所蔵は下巻のみ
- この①～④の図書に記載されているのは注釈と解説のみで、本文は掲載されていない。②、③の凡例によると、原文はともに明治一二年に東京大学文学部から翻刻・出版されているマコーレー『ロード・クライブ』を典拠としていることが書かれている。そこでもう一度国立国会図書館の蔵書を探してみると、洋書部に、
- ⑥ T. BABINGTON MACAULAY'S



JOHN MALCOLM'S LIFE OF  
LORD CLIVE AN ESSAY (東京大学文学部 明治一二年)  
という本がある。

マコーレーの『ロード・クライブ』は、ジョン・マルコムが『エジンバラ評論新聞』に連載したクライブについての資料と伝記を全三巻として一八三六年にロンドンで刊行したものを伝記作家のマコーレーが簡略化して評伝として『インデボルグ・レビュー』紙に掲載し、一八四〇年『アン・エッセイ・オブ・ロード・クライブ』として刊行されたものであった。それを日本においては明治一二年に東京大学文学部が翻刻して発行した。それが⑤である。その東京大学文学部版『ロード・クライブ』は当時の高校・中学の英語の教科書として採用されることが多く、志賀直哉が学習院中等科で読んだものも、おそらくはこの東京大学文学部が発行した『ロード・クライブ』だったと考えられる。

③の凡例には「原本ハ著者ノ Warren Hastings 伝 Lays of Ancient Rome 等ノ如キ文章ト俱ニ世ニ並ビ称セラレタル傑作

『ロード・クライブ』を読んだのは中学生の時である。志賀直哉は明治一六(一八八三)年の生まれで、学習院中等科に入学したのは明治二八(一八九五)年、一二歳の時であり、学習院中等科を卒業したのは明治三六(一九〇三)年のことである。その間、二回の落第がある。

① "Notes on Macaulay's Lord Clive" Macaulay [原著] Tsunetaro Saito (Kyoyekishosha 1881)

② 関藤成緒編『マコーレー氏評論クラ

ニシテ晩近広ク之ヲ我国公私学校ノ教科書ニ採用スルニ至レリ」とある。これは現在の英語の教科書のように『ロード・クライブ』の一部が抜粋されて教科書の中に採録されているのではなくて、『ロード・クライブ』を全本で英語の教科書として使用したということであろう。当時の中学生・高校生の英語の授業の際に、東京大学文学部から出版されていたマコーレー『ロード・クライブ』を教科書として使用しており、①～④の図書は学生のための参考書、さしずめ今でいう教科書ガイドであったのだろう。その教科書ガイドが数種類出版されていたり、重版されていたりということからは、当時において『ロード・クライブ』が広く教科書として採用されていたことを示している。

さて、⑤は一〇四ページからなっているが、『城の崎にて』に引かれている箇所は、八ページにある。それまでのあらすじは、クライブは名家の生まれであったが生来の乱暴者で、子供の頃には愚連隊を組織し、商店から物品や小銭をせしめなどしていた。いくつかの学

校を渡り歩くことになり、「やくざ少年」という悪名を得ていた。一八歳の時、東インド会社の書記としてインドに渡るようになったが、両親は金持ちになろうが熱病で死のうが知ったことではないと、輸出貨物でもあるかのように無造作に船に乗り込ませた。インドの苛烈な気候と下宿の劣悪な環境、薄給のための貧困、ホームシック、生来の気性から上司と衝突することは一・二度ではなかった。そして該当箇所が続く。本文と日本語訳(訳は筆者)を掲げる。

Twice, while residing in the Writer's Building, he attempted to destroy himself: and twice the pistol which he snapped at his own head failed to go off. This circumstance, it is said, affected him as a similar escape affected Wallenstein. After satisfying himself that the pistol was really well loaded, he burst forth into an exclamation, that surely he was reserved for something great.

首をすげ替えて、見返りに土地と大金とを上納させた。クライブをはじめとする東インド会社とその社員はベンガルの非力な民衆を犠牲にして途方もない富を蓄財する。先に述べたように、マコーレー『ロード・クライブ』は将来の日本を担ってゆくことが期待された知識人の卵というべき旧制中学・高校生に広く読まれている。クライブが体を張って自国のために勢力範囲を拡張、植民地を確保する実行力が、殖産興業・富国強兵の時代にあつて肯定的に受け止められたのであろうか。

内村鑑三『代表的日本人』の中にクライブが登場する。内村は徳川幕府の鎖国政策を擁護して次のように言う。

やさしい父親ならだれでも、自分の子がまだ幼いのに、「文明開化」に浴させるようにして、世の中にはうり出すような目にはあわせないはずです。世界との交通が比較的開けていたインドは、やすやすとヨーロッパの欲望の餌食にされました。インカ帝国とモンテスマの平和な国が、世界からどん

彼は書記官舎にあつた時、二度自殺を図った。そして二度とも銃口を頭突きつけていたピストルは不発に終わった。この出来事は彼を感動させたという。ちょうど同じような状況から免れたヴァレンシュタイン<sup>(2)</sup>が感動したように。ピストルに弾丸がしっかりと充填してあつたのを確かめたあと、彼は感動の声をほとばしらせた。「何か大いなる仕事をなすために、この世に残されたのだ。」

つまり、『城の崎にて』に書かれている「自分は死ぬはずだ」のを助かった」というのは、クライブが二度ピストル自殺を図ったけれども、弾丸が確かに装填されていたにもかかわらず、なぜか二度とも弾丸は発射せず、一命を取り止めたことを言っているのである。不思議な出来事とは言えよう。

このクライブという人は、事務仕事よりは軍事的な才覚に恵まれた人らしい。ロバート・クライブ<sup>(1)</sup>『七五〜七五』はイギリスの軍人、政治家。イングランド・シ

な目にあわされたか、おわかりでしょう。私どもの鎖国が非難されていますが、もし門を開けたなら、大勢のクライブとコルテスが、勝手に押し寄せてくるでしょう。凶器を持った強盗どもは、戸締まりの厳重な家に押し入ろうとした時には同じ非難をするに違いありません。

内村はクライブを「ヨーロッパの欲望」を体現する「凶器を持った強盗」と捉えて蔑視している。『代表的日本人』はもともと英文で、外国人に向けて書かれた評論であるが、明治四一(一九〇八)年に刊行されている。当時の有識者がクライブをどのように評価していたのか、その一端をうかがい知ることができる。

クライブは東インド会社時代における汚職の嫌疑で議会から追及され、最後は自殺することになる。その方法は、同居していた婦人がクライブにペンの修繕を依頼したが、クライブはペンを修繕した後、修繕に使ったナイフのどを掻き切つて自殺したとも、あるいはアヘンを多量に摂取して自

ユロンプシャヤーの名門の家に生まれた。子どもの頃から乱暴者で、学業成績は悪く、学校を転々とした。一八歳の時イギリス東インド会社に最下級の書記として入社し、マドラスに派遣された。その頃のインド南部は、権益を巡ってイギリスとフランスとが激しく対立していた。クライブはすぐに軍役を志願し、少尉として任官する。ボンダイシエリーの戦い、アルコット要塞の占領などの軍功をあげ、一七五三年に帰国した際には大ビットから「天性の将軍」と称えられた。一七五五年、陸軍中佐として再びインドに赴き、フランスと同盟を結んだベンガル太守をブラッシーに破った。この戦いによってベンガルにおけるイギリスの覇権が確立し、クライブは東インド会社のベンガル総督となる。これらの功績によりナイトに叙せられ、国会議員の地位を得た。彼の武勳は輝かしいものである。しかしながら高潔清廉の士という訳ではなかった。兵站大尉になった頃から私腹を肥やし始め、ブラッシーの戦いに勝利した後では、自らが擁立した太守から率先して賄賂を要求して国庫を空にさせ、挙げ句には太守の

殺したともされる。この時にはピストルは使用しなかったようである。

### 【注】

(1) Cliveの表記には「クライブ」と「クライヴ」と二通りあるが、本レポートでは『城の崎にて』の表記に合わせて「クライブ」で統一する。ただし、文献の引用部分についてはその文献の表記に従う。

(2) ヴァレンシュタイン——アルブレヒト・フオン・ヴァレンシュタイン『英三十一(一七五五)一三〇年戦争期のボヘミアの傭兵隊長。シラーの戯曲『ヴァレンシュタイン』にはヴァレンシュタインが窓のアーチのところで眠り込んでしまつて、三階の高さのところから落ちたが、奇跡的に命拾いし、それ以降、自分は神の特別な恩寵をあずかった自由な存在だと思ひ込むということが書かれている。

### 【参考文献】

・『世界伝記大事典』(ほるぶ出版 一九八二)  
・バーバラ・D・メトカーフ トーマス・R・メトカーフ著 河野肇訳『インドの歴史』(創土社 二〇〇三)  
・ビバン・チャンドラ著 粟屋利江訳『近代インドの歴史』(山川出版社 二〇〇一)  
・内村鑑三著 鈴木範久訳『代表的日本人』(岩波文庫 一九五九)

## 『大鏡』における三層の「人々」

伊藤 雅子

筑波大学附属高校非常勤講師

## ■三層の「人々」の存在

『大鏡』は、高校二・三年生の古文の授業でしばしば扱う作品である。藤原北家の男たちの活躍をいきいきと描いたこの歴史物語の中のさまざまなエピソードは、語り手である「大宅世継」や「夏山繁樹」、若侍らの口から紹介される形に設定されていて、いわゆる「枠物語」になっている。教材として『大鏡』を扱う際にも、このことを忘れずに読んでいくと、いろいろなおもしろいことを発見できる。

『大鏡』の作者が設定した、語りの形式を確認しておこう。登場人物としてはまず、一番外側の語り手がいる。この人物が、世継らが次々と話すようすを読者に紹介して

いるわけで、誰ともわからないが一応「私」としておく。彼が万寿二年（一〇二五年）、菩提講の行われる寺で見かけたのが世継と繁樹、そして繁樹の妻である。世継と繁樹は、当時権力の頂にいた藤原道長の栄華がいかんにか築かれたかをテーマに話し始める。言葉をはさむ若侍も途中から加わり、周りには、おもしろい話を聴こうと「私」以外にも聴衆が大勢集まってくる。

というわけで、一つひとつのエピソードは、語り手（主に世継）が語ったものである。その話の一つの枠がはめられる。枠の中の内容は、世継の話を一生懸命聴いている聴衆たち（「私」を含む）に語られる。その語り聴かせている場面全体を、まとまっ

た世界として——『大鏡』という作品として、我々読者が読むわけである。すると、ここには常に次の三層の「人々」が存在することになる。

①世継らの語るエピソードに登場する「人々」

②世継らから話を聴いている「人々」  
右に挙げた①の「人々」は、話に登場する北家の男たちと同時代に生きている。男

たちの言動を目の当たりにして、さまざまな思いを抱く。②の「人々」が集まっているのは、万寿二年（一〇二五年）に設定される。それはまさに道長が「望月の栄華」——なんら欠けることのない栄華の頂点に

いる時点であり、周りにいる人々もみな、

世継と同じように、今現在栄えている道長を知っていることになる。世継の語るエピソードは、彼らにとっての過去の話である。③の「人々」は、平安時代後期の昔から現代に渡る。物語の享受の仕方については、時代の差によるさまざまな違いもあろう。しかし、すべての③の人々に共通して言えるのは、世継の語るエピソードだけでなく、一〇二五年時点の道長、また世継の話を聴きながら彼の栄華をめぐる人々をも、過去のものとしてとらえていることである。

これら①～③の「人々」は、それぞれ置かれてある時代も状況も違う。一つひとつの話から受ける感動もそれぞれ異なる。しかし、なんとそれが一致する時もあるのだ。この小論では、いくつかのエピソードを取りあげ、これら三層の「人々」の位置と視点に注目することで見えてくるおもしろさを探っていこうと思う。なお今回は『道長伝』の中から、「一七五 花山帝の御代、肝だめし」・「一七八 不遇時の道長 伊周との競射」の話を取りあげた。

## ■「一七五 花山帝の御代、肝だめし」の場合

『道長伝』の中でも、肝だめしの話は有名である。気味の悪いかきたれ雨の降る五月の真夜中、花山天皇に命ぜられて肝だめしに出かけた三兄弟の中でただ一人、目的の場所に行つて帰ってきたのは道長であった。この話の中で「人々」①は、その晩殿上の間に宿直をしていた人々であり、彼らは花山天皇とともに、肝だめしの行方を見守る存在として登場する。

さて、肝だめしに出かけてから帰つてくるところの描かれ方が、二人の兄と道長とは大きく違っている。兄たちは、どんなふうに出かけて、どんなこわい目にあつて（あつたと感じて）帰ってきたかが、短いが、明らかに語られる。花山天皇は二人を「御扇をたたきて笑」つて迎え、ではあと一人、道長は「いかがと思し召すほどにぞ」、平気な顔で帰ってくる。「いかにいかに」と迫る花山天皇の興奮もおかまいなしに、道長は平然と自分のやってきたことを語るのである。

「ただにて帰りまゐりては、べらむは、証さぶらふまじきにより、高御座の南面の柱の

もとを削りてさぶらふなり。」——言葉遣いが馬鹿丁寧なこの報告だが、しかし内容とはんでもないことだった。「あなたが『証なきこと』とおっしゃったから、あなたの大事な高御座の、いちはれ目立つ南面の柱を、〈あなたの御刀でね〉ほら、削ってきて差し上げましたよ。」と言っている。よく読めば、この報告は、帝の権威を踏みにじった行為のアピール、帝が文句を言ったからやったのだというこじつけ、刀を借りた時点で思いついていたのですよという告白、をしゃあしゃあと言っているのだ。まことに「あさまし」以外の何ものでもない。

しかしここで注意したいことがある。なぜ、道長の行為だけが、二人の兄のように、帰ってくる前に紹介されないのか、ということだ。彼が出かけてから帰るまでのルート、行動、すべてが、彼が帰ってくるまでわからない。それによって、どんなことが起きるのだろうか。——実は、この仕掛けによって、①②③すべての人々が、同じ立場に置かれることになる。殿上の間で待つ人々も、世継の話を聴く人々も、そして読者の人々も、道長の口から報告を聴くまで、

彼の行動の一切がわからない。聴いてはじめて驚嘆し、あきれ果て、あらためて彼のたどったルート、行動、心理、表情までを頭の中に思い描くのだ。そして再びあきれ、ため息をつく。この、帰ってきた本人の口から真相を語らせるという形をとったことで、大きな驚きと衝撃が三層の人々に同時にたらされることになるのである。

もつとも、③の「人々」、とくに現代の読者にとって、同じ驚きを感じることはたやすいことではない。時代が下れば下るほど、さまざまな常識が失われる。高御座が帝の大事な儀式の際に用いられる御座所(椅子)であったこと、高御座が八角形の台に乗っていること、それぞれの頂点に柱があること、天子は人々に対するとき、必ず南面すること。これらの事項が当たり前のことである①②の「人々」、あるいは平安時代の③の「人々」とは違い、調べてはじめてわかることが多くある。しかし、こんなにも工夫された仕掛けがあるので。古典常識を調べ、学び、その後あらためて考えることで、現代の読者も、①②の「人々」と同じ感動を味わいたいものだ。

なあ。」と。改めて、現在栄華の頂点にいる道長のすこさに、舌を巻いたことであろう。そして我々③の「人々」はどうか。栄華の実現の直前にいた「人々」と後にいた「人々」を同時にながめ、その心理を思い描き、また、①にいた人々が②の立場に移行して行く時はどんな気持であったろう、と考えたりもする。道隆から道長へと権力が急激に移っていった時の流れの早さを、改めて思うのである。

なお《師輔伝》に載る「九九元方との双六」も、強力な言霊を思わせる話の一つだ。これらの話を聴きながら、「人々」②(聴衆たち)は、言霊の力、強運の力のすこさを北家の男の中に見出したに違いない。

### ■語りを意識するとき

以上、三層の「人々」を意識することで新たな視点を持つことのできるエピソードを取り上げた。他の話も、そのつもりで読んでいくといういろいろな発見があるだろう。我々③の「人々」も、①の「人々」や②の「人々」の思いや感動をのぞき見たい。『大鏡』ならではの楽しい読み方ができそうだ。

### ■二七八不遇時の道長 伊周との競射[の場合]

内大臣となった伊周を囲み、南の院で行われた弓の競射。その場に突然現れた道長は伊周よりも二本多く射あてて、「いま二度延べさせたまへ。」という勝手な提案によって勝負は延長となり、不快な気持ちになった道長は大声で言う。「道長が家より帝后立ちたまふべきものならば、この矢あたれ。」的の真ん中に当ててみせた後、二度目の勝負でも高らかに言う。「撰政・関白すべきものならば、この矢あたれ。」矢は再び的の中心を貫き、真っ青になった中関白は、息子の射るのをやめさせたという、有名な話だ。

さて、この話では、道長が将来のわが身の栄華を口にした時の「人々」の心理について考えてみたい。その際、競射の場面が枠をはめられた世継の語りであることを忘れると、「人々」は競技会に招かれてその場にいる人たちだけに限定され、心理は一重でしかない。ところが、実際には、『大鏡』の世界の中には「人々」②が存在し、「人々」の二重の心理が見えてくる。①の「人々」と②の「人々」とでは、どのようにその心

最後に、敬語に関わることを一つだけ述べておこう。『大鏡』における②「人々」の存在は、エピソードを紹介する世継の話し方を見る時、強く意識される。話を始める時や終えようとする時、語り手はしばしば感想を交えるが、その際に「はべり」や「さぶらふ」といった丁寧語(聞き手尊敬語)を使うことがよくあるからだ。しかし考えてみると、このような話し方は、普通の会話ではあり得ない。丁寧語を使うべき相手を前に話すときには、はじめから最後まで等しく使うわけで、間の所には全く使わないということはずまない。実際に、明らかに語り手同士で話をしていると思われる箇所では、全体に丁寧語が使われる。しかし『大鏡』のエピソード部分では地の文から丁寧語が消し去られ、その文体に乗って読むことで、③の「人々」である我々も場面の中に引き込まれ、あたかもその場にいるような気分になってしまう。そのように、世継は語っているのだから。正確に言えば、作者がそのようにしている。エピソードが始まる際、あるいは終わる際の丁寧語を意識すると、我々は、語り手

理が異なるであろうか。

まずは、①の「人々」から考えてみよう。彼らはこの競技会に招かれた人々であり、時の権力者である道隆やその息子伊周の取り巻き連中だ。道長の宣言、そして的をみごとに射当ててしまう迫力に、伊周と同様おののいたことだろう。しかしよく考えてみると、心配は全く不要である。なぜならこの時、関白である道隆にはむすめの中宮定子がおり、長男の伊周は内大臣となり、次男の隆家も順調に出世しているからだ。何も恐れるものはないはずだ。——いやそれでも、おそらく人々は大きな衝撃を受けた。声高らかに将来のわが身の栄華を予言しながら的の中心を射抜いた道長。その言動は、得体の知れない不安を彼らに抱かせ、警戒させたであろう。

一方②の「人々」はどうか。①との大きな違いは、道長が成し遂げた栄華を、彼ら知っているということである。彼らは思う。「なんと、さすがに道長さまだ、こんな頃から、ご自分の運命がわかっていらつしやつたのだ。」「道長さまのお言葉には、なんとも強き言霊が込められていたのである

が改めて聴衆に向き直るようすを想像してしまう。世継は、人々に語りかける。「みなさんいいですか、次のお話は、こうなのですよ。」「……というわけなのですよ、すばらしいですなあ。老若男女の顔をうなずきつつ眺め回す世継の顔が見え、興に乗った語りが聞こえ、また語り手にひきつけられている群衆の表情が見えてくる。こんなところまで、『大鏡』という作品には巧みな仕掛けが施されているのである。

### 【注】

- \*1 以下、世継らの語った話の一つの枠がはめられているとして筆者は論を進めているが、厳密に言えば『大鏡』の中には二つの枠が存在する。一つは前述のもの、もう一つは、「私」(一番外側の語り手)が伝えている、世継らが聴衆に語り聴かせている場面全体にはめられる枠である。そして「私」の設定を含めたすべてが、作品としての『大鏡』である。
- \*2 各エピソードを示す数字および題名、本文の引用は、『新編日本古典文学全集 大鏡』による。
- \*3 この道長の行為についての詳しい解釈については拙論「生徒と読む『大鏡』」(『国語教室』八〇号 大修館書店、二〇一〇)を参照されたい。
- \*4 一例を挙げる。「一七五 花出帝の御代、肝だめし」の語り始め。「さるべき人は、とうより御心魂のたく、御まもりもこはきなめりとおぼえはべるは。」

### 小説への誘い

小池昌代・芳川泰久・中村邦生 著



A5判・並製・二七四頁  
定価||本体二四〇〇円十税

評者||大井 悟

本書は、古今東西の小説の「名作」から一二〇を厳選し、読み巧者の三人が一作品一見開きというコンパクトな分量で、その魅力や読みどころを説いた本だ。「家族の肖像」「都市をさまよう」「老いつつある日々」などに作品を配置しているのだが、その分類が興味深い。例えば、「動物さまさま」には、萩原朔太郎「猫町」、メルヴィル「白鯨」、多和田葉子「犬婚入り」などが並ぶ。国境や時代を超えた横断的な作品の結びつきが、既読の

作品にも新しい光を当てる。解釈も新鮮だ。「細雪」は「危機の時代にこそ、心にしみる」として、今を生きる私たちの（日常）を問い直す作品として読み直される。「変身」は、変身したザムザ本人よりも周囲の対応を生々しく描いた「介護小説」なのだ、という。知られざる「名作」もある。「犬」の紹介を読めば、これがあの「銀の匙」の中勘助の作品かと衝撃を受けるだろう。高校生に本を紹介する際のガイドとしても重宝するはずだ。

### 喫茶の歴史

岩間眞知子 著



四六判・並製・二九六頁  
定価||本体二〇〇〇円十税

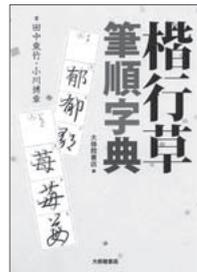
評者||土田悦子

お菓子といたたく緑茶や紅茶、茶席での薄茶や濃茶、またウーロン茶やプーアル茶、各種のペットボトルでお茶は飲まれ続けてきた。日本人にとってお茶のない生活など考えられないのではなからうか。そんなお茶の歴史を、副題に「茶葉同源をさぐる」とあるとおり、お茶がどのような意味で葉であったのか、古代からの中国の医薬書にある茶の記述を精査してたどっている。中国古来の伝説の帝王神農は、毒にあたって茶で解毒し

たと伝えられている。ところが『神農本草経』には茶が別の名称で記され、それによって「解毒した」というような文章もない。著者がその伝承を検証していく過程は、まさになぞとときであり、ミステリーを読むようである。また、日本で最初の茶書ともいわれる栄西の『喫茶養生記』を詳しく紹介し、茶と桑の摂取を勧める特異な養生書であること

### 楷行草 筆順字典

大修館書店 編 田中東竹・小川博章 筆



A5判・並製・三二〇頁  
定価||本体一六〇〇円十税

評者||吉川 歩

毎日生徒たちの前で板書をずる教師の皆さんであれば、うっかり漢字の筆順を間違えて、生徒に指摘されてしまった……というような経験をお持ちではないだろうか。いくら国語教師であっても、常用漢字や人名用漢字すべての筆順を、完璧に覚えているかといえ、なかなかそうはいかないこともある。筆順に自信が持てない漢字に出会った際、私はこれまで漢和辞典で確認していたが、本書が出てからは、筆順に特化された五十音順の字典なので手軽に引きやすくて、机上に置いて重宝している。

本書では、楷書・行書・草書の字例を大きめに掲げ、そこに筆順を赤の数字で示してある。一画ずつ分解して示されているわけではないので、画数の多い漢字では数字を順番に探すのにやや手間取ることもある。とはいえ、視点を大きくずらさずに文字の全体が把握できるので、筆順を確認するにも、お手本として見て文字を書くにも、適しているように思う。今後も活用していきたい一冊だ。

### イギリス教育の未来を拓く小学校

M・スワン/A・ピーコック/S・ハート/M・J・ドラモンド 著  
新井浅浩/藤森裕治/藤森千尋 訳



A5判・並製・二六四頁（予定）  
予定価格||本体二六〇〇円十税

評者||寺庭 清

二〇〇三年にロックザム校に赴任したA・ピーコック校長。彼女は、ケンブリッジ大学で研究されていた「限界なき学び」という理念に基づく学校改革に取り組み、政府機関による学校監査を最低評価から最優秀へと転じさせた。本書は、この改革を、ケンブリッジ大学の研究チームが調査・研究したものである。この「限界なき学び」の基本理念として、本書では、①「共同主体（生徒と教師が共に学ぶ）」②「信頼（個々人の選択を重視する）」、③「すべての人（共同価値ある示唆に満ちた一冊だ。

体のすべての人を尊重する」という三つのキーワードが示されている。シンプルな理念だが、ロックザム校の実践において注目すべきはこの理念がいたるところに浸透していることだ。どのような遊具を設置するかということから、補習を受けるかどうかといったことまで、「信頼」の理念に基づき、常に生徒自身の意見や選択が尊重されている。本書は、このような理念とそれに基づく実践を豊富に紹介しており、日本の読者にとっても、価値ある示唆に満ちた一冊だ。

平成28年度用 大修館書店

国語総合

現代文A

現代文B

古典A

古典B

国語表現

# 付属資料のご案内



好評の  
大修館指導資料！

充実のセット内容

1 指導資料

2 授業展開指導ノート

3 補助資料集

4 問題集

5 論理トレーニング指導ノート

6 付属資料CD-ROM

ii

iv

iv

vi

vii

vii

「国語表現」の  
付属資料は  
viiiページでご案内！





## 2 授業展開指導ノート



- + 授業の進め方が一目でわかる、実践的な指導案を掲載
- + 発問例と解答例で展開し、時間配分の目安も提示

### 古典

教科書本文をそのまま掲載し、語句・文法のポイントなどを明示しました。

伊勢物語  
あづま下り

全2時間

第1時  
●教科書に用いた読みかたを確認する。  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。

第2時  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。

第1時  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。

第2時  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。

現代文・古典ともにデータ(ワード・太郎)をCD-ROMに収録。自由に加工してお使いいただけます。

授業作りの参考となる板書例や発問例を豊富に掲載しています。

羅生門

全2時間

第1時  
●教科書に用いた読みかたを確認する。  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。

第2時  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。

第1時  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。

第2時  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。  
●「あづま」の読みかたを、読みかたを覚えておく。

## 3 補助資料集



- + 教材に関連する文章などを補足する資料集
- + 発展的な学習にも対応

### 古典

丁寧な教材化を施し、語釈・現代語訳を付けました。

伊勢物語  
あづま下り

現代文・古典ともにデータ(ワード・太郎)をCD-ROMに収録。自由に加工してお使いいただけます。

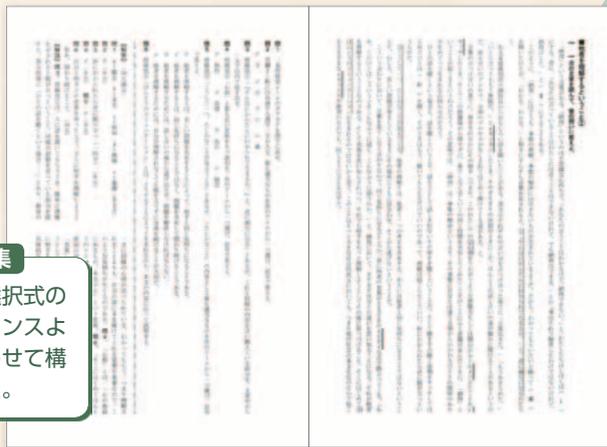
丁寧な教材化を施し、語釈・現代語訳を付けました。

## 4 問題集



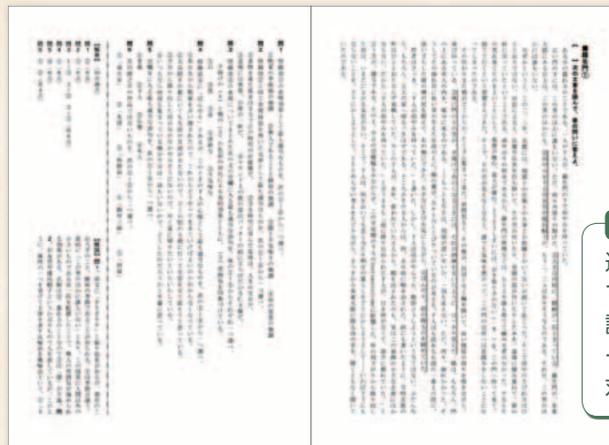
＋小テストから定期考査まで使える三種類！

＋編集して使える、ワード・一太郎のデータをCD-ROMに収録



### 総合問題集

記述式と選択式の問題をバランスよく組み合わせて構成しました。



### 選択式問題集

選択式の問題のみで構成。センター試験などマークシート式の試験にも対応できます。



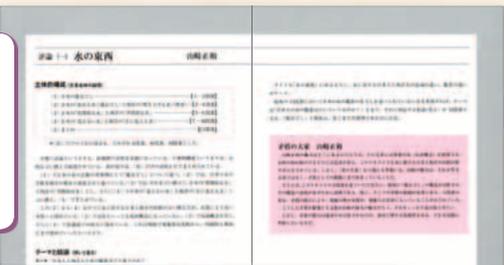
### 基本問題集

漢字や語句、古典の文法・句法などをまとめた、小テストとして使える問題集です。

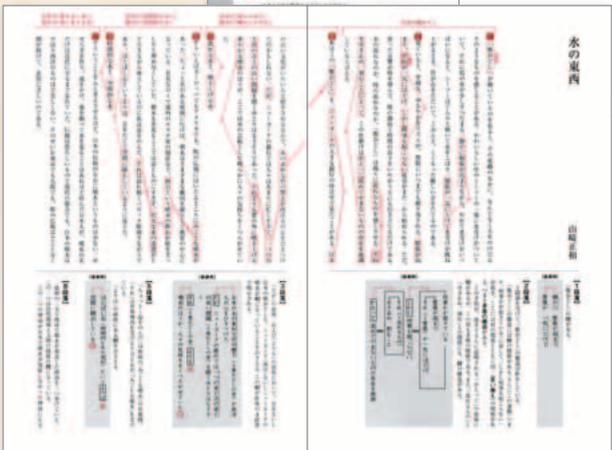
大修館オリジナル

## 5 論理トレーニング指導ノート

＋教材の論理展開を徹底的に解説



論理的読解力を養うためのポイントを図解。教材の理解をいっそう深めるための別冊です。



## 6 付属資料 CD-ROM

＋多様な要望に応える、使いやすい形式のデータを収録！



- ◆教科書原文／現代語訳(古・漢)／品詞分解(古)／  
白文・書き下し文(漢) **ワード** **一太郎**
- …教科書の原文データを自由に加工して利用できます。
- ◆補助資料集 **ワード** **一太郎**
- ③ 補助資料集のデータを収録しています。
- ◆問題集 **ワード** **一太郎**
- ④ 問題集のデータを収録しています。
- ◆教科書PDFファイル **PDF**
- …教科書紙面をPDFファイルで収録しています。
- ◆発問出題例全データ／語句・文法・句法データ **エクセル**
- …発問例を教材ごとに集め、ページ・行番号順に並べました。
- ◆年間指導計画表 **ワード**
- …この教科書を使った年間指導計画の一例です。
- ◆大修館フォント
- …一部の外字を大修館フォントとして収録しました。
- ◆大修館漢文エディタデータプラス
- …漢文のテスト問題作成に便利な、漢文作成ソフトです。

# 「国語表現」 付属資料のご案内

## 指導資料セットの内容

### 1 指導資料 教材解説編

### 2 指導資料 別冊

#### ワークシート・テスト集

- ・教科書ワークシート
- ・教科書小テスト
- ・評価問題
- ・小論文徹底練習シート
- ・実践国語知識小テスト
- ・漢字検定対策小テスト
- ・リスニング小テスト

### 付属資料CD-ROM (2枚組)

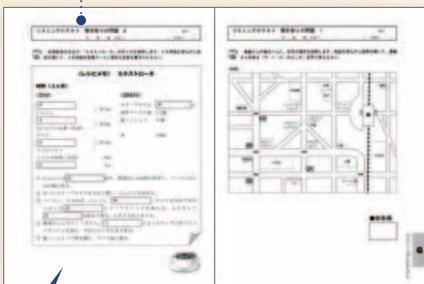
### Disc1 指導用CD-ROM

- ・「指導資料別冊ワークシート・テスト集」所収の教材データ
- ・文章教材テキスト
- ・教科書PDF
- ・『国語表現 基礎練習ノート』データ
- ・年間指導計画例

### Disc2

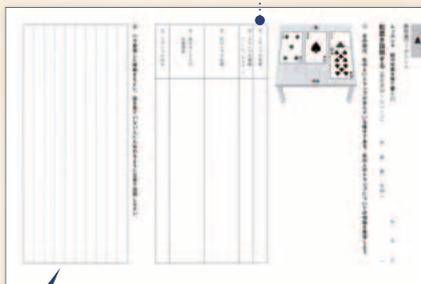
### 音声CD

- ・教科書音声資料
- ・リスニング小テスト



### リスニング小テスト

ラジオDJのナレーション、料理レシピ、道案内等々、多彩なシチュエーションを楽しみながら聞く力を養う画期的教材。授業の導入で生徒の意欲を高めるためにもぴったり。



### 指導資料 別冊 ワークシート・テスト集

教科書準拠のワークシート、評価問題や漢字小テスト、小論文対策のワーク、漢字検定対策のドリルなど、使える補助教材が盛りだくさん。ワード、一太郎、PDFデータ完備。

## 国語表現 基礎練習ノート

(別売・生徒用)

これ一冊で、日々の授業のノート代わり、予習・復習・学習のまとめと総点検ができる。



B5判・2色刷

解答解説付

(定価) 本体600円＋税

