

職業課程における古典指導

——入門期の二つの方法——

万代勉

1 はじめに

イ 職業課程の特殊性

ロ 実施のねらい

2 設問紙を中心とする指導

イ 第二学年「滋野井子別れ」の実践

ロ 第一学年「平家物語」の指導計画(省略)

3 口語・文語の比較による指導

イ 第一学年「竹取物語」の実践

4 反省

1 はじめに

イ 職業課程の特殊性

赴任当初、国語の授業が甲のみ週三時間しかないことは驚きだった。しかし岡山県内の実態を見ても、古典の補助教材を使用しているのは九校のうち一校だけ(教材、斎藤「古典文学抄」)、文語文法をやっているのは一校だけというありさまで、国語乙を選択可能に組んでいる学校は一枚もない。(工業学校研究協議会国語部会編「古典の取り扱い方」昭33年8月22日)

したがって、教材は、厳密に甲教科書のみである。完成教育を目指す高校教育の中でも、大部分を直接社会に送るといふ特殊性から、「古典を読む技術」より「古典そのものから多くのものを読みとる、その読みとりの内容自体」をたいせつにしたいと思う。

ロ 実施のねらい

時間数の制約を受け、教材の制約を受けると、どうしても一教材に多くの指導事項を、短時間のうちに盛りこもうとする。その結果、講義式・問答式・演習式などいずれの方法をとっても、画一的な断片的な知識の集積にしかない。一「竹取物語」を学習するのではなく、「竹取物語」を使ってなにか別の技術(いつ使うか知らないが……)を習得させようということにしかない。

古典指導、特に入門期においては、思い切って焦点をしばってみるはどうか。それによって、その教材にもっともふさわしい、独特の指導形態が生み出せるのではなからうか。

もう一つ、古典指導でぜひ考えたいことは、古文と現代文の違いを強調するよりも、似ている点を見つけることに中心を置くことである。古典も同じ日本人の、同じ日本語を使った思想・感情の表現であるからには、時代の相違はあっても、連続した変遷を跡づける

ことができよう。そうした、古典は「必ずわかる」という自信がとくに大切なものと思う。

こうした基本的態度を持って今までの通釈作業を分析してみると、この作業が背負っていた雑多な役割りとその欠陥に気づく。内容の理解、品詞分解、構想の理解、さらには口語化それ自体が目的にさえなっていた。

以上のような方法上、理念上の反省から、わたくしは、あらかじめ設問紙を配布して、生徒自身で読み解きながら内容にせまる方法（事件として起伏に富み、生徒の生活感情に密着している、そして口語訳ではとらえられないニュアンス、音調等をもつ作品に）と、口語と文語を比較しつゝ、その類似性を言語面から比較すると共に、読みのくりかえしを併用することによって、実感として古文をとらえるような方法（内容的に生徒の生活感情から離れすぎ、とりあげられないもの、例、竹取物語）をとった。

2 設問紙を中心にする指導

イ 第二学年「滋野井子別れ」の実践

a 本教材の位置づけ

教科書「言語と文学」（秀英出版）は、時代をさかのぼって古典を配している。一年の入門単元を除いては、最初の本格的な古典単元である。したがってここで古典に対する親近感を作るとともに、古典を読む意義を、実感をもってとらえさせようとした。近世は、町人の文学を中心として、享受も創作も異常な拡大をみせるとともに、その中に現われる人間像も、現代人と共通のものがびじょうに多い。単元目標としては、

1 古典を読む態度を学び、自分のものにする。

2 江戸文学の概観をする。

3 江戸の社会や人々の生活ぶり、生活意識などが、作品に具体的に描かれるようすを学ぶ。

4 作品にそった理解をするとともに、疑問の箇所を解決しながら内容を理解・鑑賞する態度を作る。

b 指導観および教材観

教科書に採録されているのは、「丹羽与作待宵小室節」から「道中双六」の部分であるが、懸詞や縁語でわずらわしいばかりで、訴えるところが少ないので、「滋野井子別れ」の段を、脚注をつけてプリンツトし、使用した。封建体制のきびしさを、きびしさの根源から理解できない三吉の、それだけに本能的に純粋な愛情の吐露と、それを拒絶しながら、母性愛の片鱗を見せる滋野井との対決、そこには部分的な理解や原文の生まのままの音声からでも、文学的感動をせまるつよいものがあり、これを核として、結婚と身分、母性愛と義理、作者自身の封建制に対する意識の問題、さらには古典を読む態度の問題まで深め、かつ広げるべき多くの問題を持っている。

c 指導計画のあらまし

時間	目 標	指導方法および過程
1	1 朗読を聞くことよって得た素朴な感動を定着させる。	1 文の調子に気をつけて、ゆっくり読誦する。
2	1 意味のわからないところを見させる。 2 第一次の感動の根源をもう一度確かめさせる。	2 感想を各自のプリントへ書きこませる。 1 各自で意味のわからないところ、特に感動を覚えたところをメモ的に書き出させる。

<p>2</p> <p>1 前段階でわからなかったところを、小設問によってはっきりさせる。</p> <p>2 全体の中での部分の役割りをはっきりさせ、構想を明らかにする。</p>	<p>1 プリントの発問を中心に順次通訳してゆく。</p> <p>2 終わりの方は次の討議への準備とする。</p>
<p>3</p> <p>1 討議を通じて、自己の意見を確かめ他と比較させる。</p> <p>2 封建制下の愛情表現の姿を見、自分たちの立場を比較させる。</p> <p>3 作者近松の封建制に対する意識をさくらせる。</p>	<p>1 討議 滋野井子別れに現われた愛情表現について、司会者を立てて行なう。</p>

d 実施のあらましとその反省

(1) 範読の段階の理解

- ① 一回の範読ではほとんど意味がとれない。
- ② 一回の範読で意味のとれない理由として、よみがなをつけるのに没頭していること、人物の相互関係、異名(三吉、馬方、自然生など)、指示語の指す意味内容、会話の話し手などが理解できにくい点をあげることができる。

(2) 感動の定着と深化

① 範読のあとの書きこみ(学習プリント問) —— 以下略して問い——とする) はほとんどない。感動した部分の書きこみは、感情の直接的表現である哀願や愁訴の部分にわずかにひかれている。

② だいたい理解できただろうと思われる生徒についても、素朴な

感動のままの表現はめったに見当たらない。後日回収した記録用紙をみても、さらにそうとう読みをくり返して書きこんだらしいあとが歴然としている。いま、その一部を載せる。(二年 H 組)

- ・可愛想な感じ。昔の御家に対する忠義がいかにつよかったことか。
- ・子別れの感じが悲しいまでも現わされている。月並みのすじであるが、作者の巧妙の筆で聞くだけでもグツとくる。人形じょうりうりで見たら……
- ・二人の気持ちはたいへんかわいそうである。(以上比較的素朴なもの)

- ・奉公に出ている母と、馬子である子との間の愛情の問題が書いてあるが、母は主人への恩と子への愛にはさまれて悩んでいるが、結局主人への義理の方が強いようである。自分もあるのだから三吉をあとで何らか考慮すべきだ。
- ・現代の小説と違って、ストラと音楽のように口調のよいものである。主な人物は滋野井と三吉の二人。母子でありながら思うようにふるまえない苦しい母の気持ちと、なぜ母らしくやさしくしてくれないのかと、子供として甘えたいという子供心がありありと文章に出ている。(こう概から感想に向かっているもの)

- ・武士の世の厳しさを、三吉と滋野井の境遇の変化で語り、今も昔も変わらずぬ母子の愛情を物語っている。
- ・三吉の母である滋野井の、子に対する母性愛と、母を慕う三吉とのあまりにも悲痛な別れである。
- ・主人に対する忠義と、親子の情の板ばさみとなってこの悲劇は

生じ、母は時代の流れ、世間体に屈している。(概念化された感想)

・悲しい物語、いかに親子といいながら、あくまでにもしくとも。昔の武士の世の生活が自分よりも人様と忠義をます思い。

これでよいのか親子の仲。

しかし、これらはいくまでも作品にいくついてもいい一部の子供のものだった。

(3) 疑問箇所の処理

④わかった部分とわからない部分を識別することはたいへんむずかしい。たずねると「なんにもわかりません。」と反応し、つぎに「訳してくれないと。」と注文をつける。

⑤古語辞典を持っている生徒は組に二、三人で、個人作業はさせられない。脚注を傍注にかえる必要を感じる。

⑥小設問の誘導を、さらに研究する必要がある。

(4) 小設問について (後掲「学習プリント」52頁参照)

⑦aからgまでは、本文にそって通釈のかわりをするもので、比較的わかりやすかった。特にa・bのような問(問い3③④)はこの戯曲の場を具体的なイメージにのぼらせると同時に、「ぎょうにすべって歩かれぬ」とか「大名の家よりも、こっちの内が結構でござる」などのことばでは、三吉の心意地におおいに共鳴したらしかった。

⑧eの「こは慮外な」といったときの母の気持ちについて、滋野井が自分の子であることを意識したかどうかで意見がわかれたが、理解には到達した。

⑨h・kなどは本文から離れて、次の段階の討議への準備をしたた

めに、きわめて少なく、結局押しつけになった。

⑩以上のような実状から、今後の小設問作成のめやすとしては次のような点が考えられよう。

i 設問を段階化すること。設問を①通釈のかわりをして内容をひと通り理解させるもの②さらに叙述を追求し、ニュアンスをつかむもの。③登場人物の性格・心理等を追求しながら、全体的な構

想・主題の追求を志向するもののように。

ii 指導者自身の読みとりの過程を自省し、その道筋にそった小設問を作ることがたいせつである。これは、感動の深化の方法上の問題にも、一つの解決を与えるのではなからうか。

(5) 討議の段階について

全体に討議は、時間の延長を余儀なくされたH組のばあいを除いて、不毛であった。H組の討議の要点を列挙すれば、

i 滋野井の立場に対する共鳴と批判

ii 滋野井、三吉をめぐる悲劇の原因

iii 封建的なものに対する批判―今も残る恋愛に対する制約など―

iv 近松の創作意識とその批判

v 古典を読む態度―批判的と没入的―

(6) その他の残された課題

①基礎的な理解を共通なものとするための方法。

②くりかえし読むばあいの観念の段階化と興味づけ。

③文語文法の盲信に対する指導

④口語訳の盲信に対する指導

a 生徒はなにを得たか(アンケート)

a 古文を読む目的の理解

・昔の風俗・生活・文化・考え方を知り、知識を高め、かつ良い面はどしどし実際生活に取り入れ役立てる。

・古文を読むことにより、古典の趣をかもし出してゆく。

・古文を通じて時代を知り、現代の生活にも通ずるものをくみ取って教養を高める。

・国語の交遷を知り、読解力を増す。

・近代文学を理解する基礎を養う。

・現代文と古文の違いを比較する。

・書物の内容を知り楽しむ。

・知恵を得る。

・大体古典を読む真の意味を理解している。

b 時代の理解（近松の生きた時代はどういう時代だったと思うか。）

・典型的な封建時代で平和な世とは言えぬ。

・義理が何よりも強大で、親子の愛情よりも、主君の忠義の方が大切であると考えられていた。

・幕府の制度がよく行き届き平和な時代。

・武士中心で町民はしいたげられていた時代。

・庶民文学の発達期。

・少しの事件にも大騒ぎをするような時代。

・近松の戯曲を読む態度。

・二つの態度に分かれる。

・批判的態度でなく、時代に合わせて、同情的な気持ちで。

・ただ物語として読むだけでよい。

・悲しい気持ちで読む。

・主観的というよりも、むしろ客観的に読み、時代を充分探求する。

・時代感覚の相違（生活様式、主従関係）を充分考慮に入れて読む。

・当時の封建時代の様子を理解し、今日と比較して読む。

・その時代のその人物になって読んでみ、もう一度現代の客観的立場に立って読んでみる。

・もし自分が濳野井、あるいはこの登場人物の誰かであるならば、どういう態度をとるだろうか。

・作品の形象へすなおに入り込んで行く読み方と、批判的に読む読み方と二通りの理解があり、さらにそれを止揚したものとして、7番目の事柄があるのは、古典の読みに対する心構えが相当確かなものになってきたことを示すものと思う。

d 近松戯曲を読む価値

・文語の研究に役立つ。

・江戸時代の封建制度の程度を知る。

・義理や忠義や人情のからみ合った生活のむずかしさ。

・現在の生活と比較することにより、現在の生活を反省し、かつ江戸時代の文化を見いだして、そのよい所を学ぶ。

・人生の幸福が富によるものだけでないことを知らせてくれる。

・人間が人間として生きる生き方を教えてくれる。

・われわれが住んでいる境遇のありがたさをしみじみと感じさせる。

次のような順序で考えて行こう。

- 1 朗読を聞いて感じたままの感想を次の余白へ書こう。
- 2 各自で黙読(注 辞書などを使って)してわからないところや感銘を受けたところを次の余白へ書き込もう。
- 3 つぎの各設問を本文を読みながら考えよう。

①三吉はいつもどんなところに住んでいたのか。②それで、大名の家へ初めてあがってどう思ったのか。③遊野井はどう言って三吉をほめたのか。④「見れば見る程よい子じゃに……」と言った時には、遊野井は三吉についてどう思っていたのか。⑤「アア、こは慮外な」といったときには、三吉が自分の子だということを知っていたのか。

⑥与之助の言葉によれば、与作はなぜ馬追いなどになったのか。⑦その後与之助はどんな苦勞を重ねたと言っているのか。⑧三吉の望みは一口に言って何か。⑨なぜ遊野井は三吉に母の名のりをしなかったのか。⑩母が三吉を説得するために説明した与作のおちぶれるまでのありさまは与之助が語っていたのとどうちがうか。⑪「今では子でも母でもない」といったわけは。⑫「あかぬ離別」はなぜしたのか。それは夫婦愛と義理とどちらを重んじたことになるか。

⑬「乳兄弟」ということについて、母と子の考え方はどう違うか。⑭結局、遊野井の悲しみはどこにあるのか。

⑯母の子を思う情の最も美しく表現されているところをあげなさい。

4 この物語は封建社会で起こらざるを得なかった悲劇を描いています。それを愛情の問題にしばって批判的に自分自分の考えをまとめてみよう。

ロ 第一学年「平家物語」の指導計画

(1) 計画のねらいとあらまし

昭和三十四年度に、二年生に小設問法による実践をし、結局前項に反省の点をのべたように、途中で挫折してしまつた。その苦い反省を生かす意味で、「平家物語——足ざり」(好学社、一年、古典の世界)——古典導入單元——の計画をたてた。

「足ざり」は、人間が孤独——結局は死——に追いやられようとするときに示す、もつとも本能的な、それだけにもつとも純粋な人間の姿に、理屈ぬきで感動することができると思ふ。この新鮮な古典をなんとかなまのままで、生徒の側から説きとらせたい、と思ふ。

① 計画は前とはほぼ同じなので、主な留意点のみ列挙するに止める。

② 注釈を充実し、系図、前後の話、部分的口語訳、歴史的背景、主・補語などを明記し、基礎学習の徹底をはかる。

③ 説みをくり返し、簡説、音説、指名読み、斉説、完成読みと段階化する。

④ 平曲を録音によって聞かせる。

⑤ 小設問を段階化し、心理追求を系統的にする。

⑥ 討議の方向づけを概念的なものから、具体的な本文に即したものにす。

3 口語・文語の比較による指導

イ 第一学年「竹取物語」の実践

a 教材観および指導観

④ 中学校卒業時における文語に対する知識、親しみはゼロに近い。旧かなづかいによる五十音図の書ける生徒はひとりもない。

⑤ こうした現状では、指導書の求めている文法のあらましをつかませるといふことは、至難のわざに近い。当面の目標は、前述の通り、古文も日本語であり類似した点の方が多く、またその相違もきわめて規則正しく、人間の考え方には変革はないことを実感をもってとらえさせることである。

⑥ 竹取は文章・内容ともにやさしく、生徒は幼児から絵物語として熟知している。このことは、理解をはやめる反面、興味の喪失を招きやすい。したがって、興味を、主として表現面に注ぎ、自新しい文語への興味を持たせるようにしたい。自分たちが父母、祖父母の口から聞いた昔語りを、原文で、とにかく読めるようになったよろこびを、しっかり味わわしたい。

b 指導 目標

1 文語と口語の異同を明らかにし、相違している面より類似している面の方が多いことに気づかせる。

2 敬語が日本語表現の一特徴であることを理解させ、日本人の生活意識を考えさせる。

3 朗読のくり返しを通じて文語になれる。

c 指導のあらまし

1 準備

口語プリント(四枚)徹底的に漢語訳的なもので文語に省略された部分は()で補う。

(例) 春の初めから、かぐや姫(は)、月の趣き深く出ている

(の)を見て、いつもより物思いしているようである。(そ)に(いる)人が「月の顔(を)見る(こと)は、忌むべきこと(です)よ。」と止めたけれど、ややもすれば人の見ないひまには月を見てひどくお泣きになる。

2 指導過程

④ 範読、指名読みをやったのち、教科書と口語訳を比較しつつ、次のような事項を比較する。

(i) かなづかいの相違。「思ふ」「給ふ」を新旧かなづかいで、文語、口語に活用し、文語にとって、旧かなづかいがいかにたいせつかを知らせる。

(ii) 「ゐ」、「い」について、ローマ字でつづって比較し、古典では二つの発音に相違があった時代があったことを知らせ、古代特殊かなづかいにもふれる。

(iii) 文要素の省略

主語を示す「が」「は」、目的を示す「を」「に」、準体言「の」「もの」「こと」、くり返される主語、補語、目的語の省略。

(iv) 助詞の 違 い

下が連体形になる場合の「の」が口語の「が」に当たる。佐渡が鳥、鬼が鳥等から類推される「が」↓「の」の連体修飾を示す助詞もあわせ考える。仮定の「ば」、確定の「ば」。「海行かば」と「海行けば」との対比をする。今のところ接続の相違はいわない。

「な―そ」「え―じ」等呼応する助詞の用法、係り結びの用法――働きを強調し、それは結びの形とは相応じないことを知らせる。男女の違い(外形的に見て)が、職業の違いと直接結びつかない例など。反語の理解は特にむづかしい。「誰か故郷を思はざる」の意味

を考える。

(v) 助動詞の違い

活用の種類等は問題にしないで、口語訳と対比して意味を帰納することにとめる。

「たり」↓「ている」「なり」↓「である」。やや機械的であってもやむをえないと思う。

(vi) 敬語

動詞・助動詞・補助動詞は、口語との対比による。

(vi) 単語の違い

口語と意味の違うもの——おもしろし、あはれなり、いたし、うつくし、ならぶ。

口語と発音の違うもの——七月、御使、築地、内外。

右のような口語と文語の違いを、次のように教科書へ書きこんでいった。よくわかったものに印をつけないでゆくと、だんだん印が減り、自信が出てくる。

(例) 春のはじめより、かぐや姫 Δ月のおもしろういでたる Δを見て、常よりも物 Δ思ひたるさまなり。(そこに)ある人の「月の顔 Δ見る Δは思むこと(である。)」と制しけれどもともすれば、人間には月を見ていみじう泣き給ふ。

◎ 竹取物語の梗概を話す。物語の伝播者としての竹取、竹取にみられる言語遊戯、さまざまな性格を示す貴公子、富士山伝説等。

① 朗読の課題(休み課題——別所集計——)

朗読記録表

回数	月日	開始時分	所要時間分	気づき
3				
2				
1				

3 口語訳の利用状況
 利用した 工業(20) 商業(24)
 利用してない 〃 (13) 〃 (6)
 どのように利用しているか。

自分の解釈を確かめる
 口語と文語の違いを知る
 内容を知る
 語句の解釈
 その他
 4 「天の羽衣」で学んだこと
 5 6 9 18 26

事項	項目	工業科五人中	商業科五人中
新旧かなづかいの違い		二五	二九
「は」「の」などの補い		二五	二七
敬語		一八	二一
「な—そ」の用法		九	一二
反語と係結び		九	一六

かくや姫の性格	二〇	二四
「天の羽衣」のあらすじ	三八	二二

5 朗読記録とその所感

八月二日提出されたものの中で、二・三を紹介し、概観する。順に、回数、読んだ月・日、所要時間(分)、感想。

1 感想が主として文意に関係しているもの

- 1 6・27 なにもわからない
- 2 9・29 翁の悲しみがいかりにもなっているようだ。
- 3 8・4 たんたんとした筋書きである。
- 4 8・5 おばあさんのぼう然としている様子がわかる。
- 5 8・7 大変誇張している。
- 6 8・8 仏教上の天国とこの天の国とは少し違うようだ。
- 7 8・9 理想の郷として天国が描かれているのかもしれない。
- 8 8・10 かくや姫のやさしさが表わされている。
- 9 8・11 かくや姫はしっかりした性格。
- 10 8・12 造詣が翁だとはわからなかった。
- 11 8・12 天の国はよい所だということをはっきり示している。
- 12 8・13、 天の羽衣はなか／＼べんりなもの。
- 13 8・14 天人がきたなき所といっているが、どこがきたないのだろう。
- 14 8・15 おじいさんは人がよいからわかり切ったうそを

- 16 15 8・15 言ってばれている。
- 17 8・15 天人が降りて来たときはあざやかだったろう。
- 18 8・15 かくや姫にとっては余りにかわいがられるのでそれが重荷にもなっている。
- 19 8・16 かくや姫は小さなことまで気を配っている。
- 20 8・16 天人の静れは、大変きれいなことだったろう。
- 21 8・17 周囲の人の心配がうまく描かれている。
- 22 8・18 天人の力に皆ぼうぜんとしているのがわかる。
- 23 8・19 おばあさんは皆にめだたず泣いているらしい。
- 24 8・21 だいたいうまく説めだした。
- 25 8・23 いいにくいことが多い。
- 26 8・24 むずかしいがなめらかさがある。
- 27 8・30 おとき話のため小さいところまでは書かれていないようだ。
- 28 8・30 全体がたんたんとしている。
- 29 8・30 翁などについて終わりににも言っていないので、終わりが判然としない。

△K組A君

- 1 6・23 読み方がむずかしかった。
- 2 6・25
- 3 6・25
- 4 6・25
- 5 6・25
- 6 6・25
- 7 6・25
- 8 6・25
- 9 6・25
- 10 6・25
- 11 6・25
- 12 6・25
- 13 6・25
- 14 6・25
- 15 6・25
- 16 6・25
- 17 6・25
- 18 6・25
- 19 6・25
- 20 6・25
- 21 6・25
- 22 6・25
- 23 6・25
- 24 6・25
- 25 6・25
- 26 6・25
- 27 6・25
- 28 6・25
- 29 6・25
- 30 6・25

21	8・7	11	なし
22	8・10	17	40秒 なし
23	8・17	12	なし
24	8・19	11	最初は読むのがおっくうだったが、今では手軽に読む。
25	8・20	10	20秒 なし
26	8・21	10	同じことばかりくりかえすので始めの方はちゆうで読めるようになった。
27	8・21	9	スピードについては自信がしたが、正確さにおいては？、
28	8・27	14	大きな声で朗読した。大変すらすらよめだした。
29	8・29	11	なし
30	8・30	11	最後の最後、今までの清書として読んだ。

△K組TさんV

提出されたものの範囲ではだいたいまじめに読んでいる。つぎに気づきを簡単に記しておきたい。

イ、朗読回数では最高32回最低14回

ロ、所要時間では最長四十三分、最短六分。平均十二―三分というところ。いちように読み進むに従って急速にはやくなっているが、成績のよくない生徒ほどその速度がはやい。

ハ、感想では内容についてよりも、読んだときの気分を述べているものが多い。

ニ、八月二日に朗読をさせたところだいたいひじょうによく、一人は完全に暗誦した。

ホ、内容の読みについても、感想の例にもあるようによくとらえており、後半まったく通釈を抜いたところも、だいたいの場合、人物、事件の展開のおとづけがなされた。

4 反 省

記録としてまとめてみて、この記録に現われなかった数多くの心のうずきが残されていることに思いが至る。

残された相当数の生徒があることがまずその第一。責任が生徒の側にあるばあいもあろうが、やはり一人一人をすべて引きあげるのが教育ではなからうか。

第二は、この記録らしきものはたして事実を伝ええたかという疑問。ともすれば現実のこんとんをきれいにしすぎたのだからかという悔いである。こんとんの現実を直視するきびしさをもちたい。そうした実践をすなおに発表できる日を期したい。

昭35・8・2

(笠岡商工高校教諭)