

古典学習における

教材反応と鑑賞の深化・拡充

——中学校における万葉集の場合——

その二 指導の実際

阿部 真人

一、はじめに

万葉集の学習指導の研究を、次の三段階に分けて試みた。

- (1) 一読後の教材反応について
- (2) 指導の実際
- (3) 発展学習について

この報告は(2)の「指導の実際」をテーマにしたものであり、(1)の「一読後の教材反応について」は、「国語教育研究」第十六号（広島大学教育学部光葉会）に報告済みである。

二、研究の立場

和歌の鑑賞は本来個性的な直感作業で、直接指導の余地は少ない、とはよく言われている。ところが、それが、「わからない」ということの上に立っているときは、学習効果を大いに期待することができる。学習抵抗となっているものをつきとめ、それを除去することによって、きらいから好きへと転移させうる場合も少なくない。

万葉集の学習指導を試みるにあたって、プリントした二十四首の歌について、生徒たちが好きになれない（よいと思えない）とした理

由を検討したところ、それはおおまかに二つに分けることができた。一つは、「大意がつかめない」ということであり、もう一つは、大意はつかめても、「作者の感動がつかめない」ということであった。前者は、「語句の意味がむずかしい、全体の意味がわからない、情景が目には浮かばない」ということばによって、後者は、「あたりまえのことを言っている、単純・平板である、何に感動しているかわからない」といったことばによって代表されている。こうした教材反応に基づいて、指導のポイントを次のように考えた。

A、大意の把握のために

- ① 漢字
- ② かなづかい
- ③ 語句
- ④ 文脈（くぎれ、主語・述語の関係、修飾・被修飾の関係、

終止形と連体形の区別、助詞のはたらき）特に意味が切れるものV、助詞などの省略

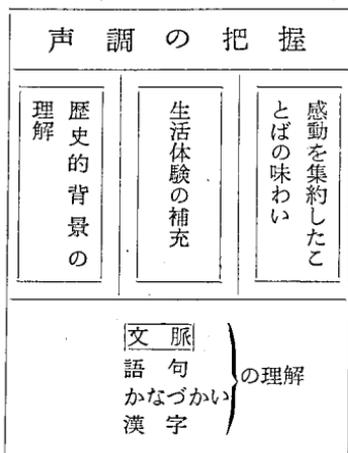
※ 中学校の段階では、むずかしい漢字には読みがなを、歴史的かなづかいには現代かなづかいを、また語句にはできるだ

け注を付記し、その抵抗をのぞいてやることが望ましい。したがって、「大意の把握」のための指導の中心は、「文脈の理解」と考える。

B、作者の感動の発見と追体験のために

- ① 作者の感動を集約したことばの味わい
- ② 学習者の生活体験の補充
- ③ 作者の生きた歴史的背景の理解
- ④ 声調の把握

このうち「声調の把握」は、和歌の音律詩としての性格上、どの歌においても最終的になされなければならないものであり、そのための指導の過程として、Aの①④とBの①③があると考えた。この関係を図示すると、次のようになる。



感動の発見と追体験

大意の把握

なお、これらの一つ一つは、学習の過程においてはせつ然と分離してあるものではなく、いろいろとからみあつて学習されるのが普

通である。さらに、それらはすべて同じウエイトで押えられる性質のものではなく、歌によってそのウエイトのかけ方は当然違ってくる。以下、こういった観点の上に立って試みたいいくつかの実践例を報告したい。対象とした生徒は、広島大学教育学部附属東雲中学校三年生八十七名（男子四十一名女子四十六名）で、指導の時期は、昭和四十二年十月である。

三、指導の実際

それぞれの歌について、次の三段階に分けて報告したい。

- ① 指導の観点
- ② 指導の過程
- ③ 指導結果とその考察

なお、各項の前に記載した歌およびその注釈は、教材として生徒に与えたプリントのままの形である。また、「指導の観点」の項に載せた棒グラフは、学習前後における教材反応の推移をみようとしたものであり、縦軸は人数(%)を示し、横軸の左半分は一読後、右半分は学習後の反応を示す。

（1）文脈の理解に重点をおいた指導例

（よ）は好きに、（は）は少しは好きだ（少しはよ）としたもの、（は）は好きになれない（よと思えない）としたものをあらわす。

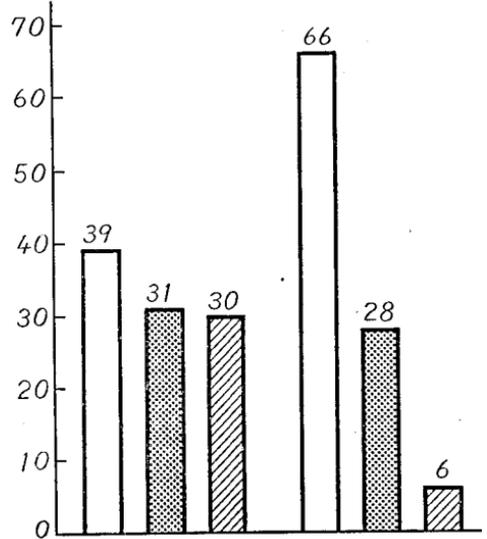
(1) 文脈の理解に重点をおいた指導例

うり食めば 子ども思はゆ くり食めば ましてしのばゆ
 つくより 来たりしものぞ まなかひに もとなかりて 安
 眠し寝さぬ

山上 憶良

・うり食めば うりを食べると。・ましてしのばゆいっそう気にかかる。・いづくより来たりしものぞどこから来たものなのか。・まなかひ 目と目の間。目の前。・もとなしきりに。むやみに。・かかりて ちらついて。・安眠し寝さぬ 安眠させないことよ。「し」は強めの助詞。△巻五一八〇▽

①指導の観点



この歌に対する一読後の生徒反応は、グラフからうかがえるように、「ひじょうに好きだ(ひじょうによい)」とする者と「好きになれない(よいと思えない)」とする者とがほぼ同数であった。「ひじょうに好きだ(ひじょうによい)」とする者は、親の愛情がにじみでている、くり返し表現法が作者の思いをひきたてる、調子がよい、といったことをその理由としてあげているが、「好きになれない(よいと思えない)」とする者は、そのほとんどが、歌が長いということをおげている。長いために、とっつきにくい、意味がとりにくい、まどろっこしい、というのである。

こうした教材に対する生徒反応に基づいて、この歌を指導するに

あたったの重点を、文脈を押えて、ともかくも歌の大意をつかませることにおいた。その上に立って朗読をくり返させ、その声調に親しませようと試みた。作者の生活環境の想像も、鑑賞にふくらみを持たせる意図で取り上げた。

②指導の過程(二十五分)

| 学習活動 | 指導上の留意点 |
|-------------------------|---|
| 一、一読後の調査結果を知る。 | 一、生徒反応の差が著しいことを知らせ、関心をもたせる。 |
| 二、教師の朗読を聞く。 | 二、くぎりに注意させる。 |
| 三、朗読練習をする。 | 三、遅進児に指名して読ませ、確かめをする。 |
| 四、語句・文脈を理解する。 | 四、プリントの注をもとに、教師中心で行なう。特に、「子ども」の実体および「いづくより来たりしものぞ」の主語をおさえる。 |
| 五、歌を作った時の作者の境遇について想像する。 | 五、プリントの作者らんを参照させる。生徒個々のイメージをたいせつにさせ、自由に想像させる。 |
| 六、朗読練習↓発表 | 六、くぎれを徹底させる。 ・くり返しの表現効果を出すようにくふうさせる。 |

③ 指導結果とその考察

学習後の生徒反応においては、前記のグラフのように、「好きになれない(よいと思えない)」とする者が激減している。長いということに抵抗を感じていた者が、それを取り除かれたことによるものと思われる。また、それにもなう親しみの増大は、「ひじょうに好きだ(ひじょうによい)」とする者の増加につながっているように思う。学習後の調査では、長歌のよさ、リズムのよさを強調したものがめだった。

(2) 作者の感動を集約したことばの味わいに重点をおいた指導例

わが宿のいささ群竹吹く風のかそけきこの夕かも
むらたけ
ゆうべ
 いささ群竹 わずかばかりのむらがつてはえている
 竹。かそけき かすかな。夕かも 夕方であることよ。「かも」は詠嘆の助詞。△巻一九一四二九一▽

おともりやかも
 大伴家持

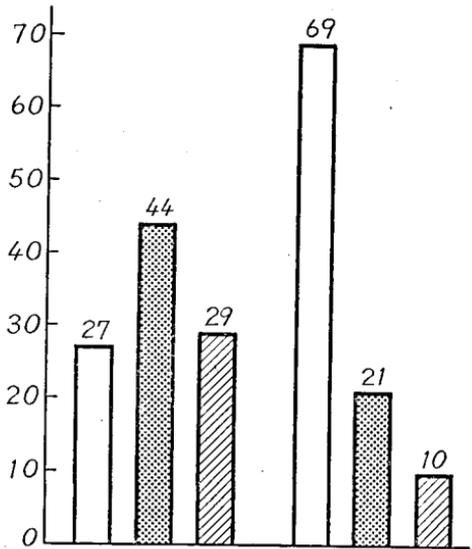
① 指導の観点 (生徒反応下図)

親しみがもてない理由は、

- ・ 何に感動しているのかわからない。
- ・ 一本調子でもりあがりがない。

といった感想に代表される。そこで、「かそけき」という作者の感動を集約したことばに着眼させることを中心として、この歌のもつ声調への切りこみをねらった。方法としては「重ね読み」をとった。

② 指導の過程 (二十二分)



| 学習活動 | 指導上の留意点 |
|-------------|---------------------------------|
| 一、自由読みをする。 | 一、イメージを頭に描かせることをねらう。 |
| 二、朗読の練習をする。 | 二、休止の箇所をはっきりさせる。 |
| 三、口語訳をする。 | 三、「いささ群竹」「かそけき」「夕かも」などの語を理解させる。 |
| 四、同一作者の | 四、全体の感じ・作者の姿勢・表 |

下欄の既習

教材二首と

比べて、共

通点・相違

点を話し合

う。

五、教師の補説

を聞く。

六、朗読の練習

↓発表

現法などをおさえる。

・春の野にかすみたなびきうら悲

しこの夕かげにうぐひす鳴くも

・うらうらに照れる春日にひばり

上がり心悲しもひとりし思へば

五、短歌の声調について説明し、

朗読を重んじるように話す。

⑧ 指導結果とその考察

家持の他の二首の歌と比べての話し合いは、問題の提出のしかたが少々大きすぎるかとも心配したが、教師が生徒に教えられたようなポーズを示したことも手伝ってか、実に活発で真剣であった。結果は、次のようにまとまった。

ものさびしい。

相違点

・清く、さわやかに澄んだ感じ。

(「かそけき」から。)

・作者が自然の中にとけこんでいる。(他の二首は、自然と作者の心情が対立的。)

・おちついた感じ。(ぐっとひきこまれる感じ。)

・「悲しい」というようなことは使わずに、その気持ち

をだしている。

・くぎれがない。(細くひとつづきに歌っている。)

・「の」の重なりがリズムを作っている。

・耳にだけ訴えている。竹は見えないというイメージも

成り立つ。(「かそけき」が印象的なことから。)

「かそけき」という表現効果が特に心を引かれたようで、全身で

歌っている作者の感動の盛り上がり、清くさわやかな、そして細

く澄んだ声調として、生徒たちの心の中にならり伝わっていったよ

うに思う。

(3) 学習者の生活体験の補充に重点をおいた指導例

うらうらに照れる春日はるひにひばり上がり心悲しもひとりし思えへば
大伴家持おわたもの やかもち

・うらうらに うららかに。・心悲しも なんと

心が悲しいことよ。「も」は詠嘆の助詞。・ひとり

し思へば ひとり、ものを思っている。「し」は

強めの助詞。△巻一九一四二九二▽

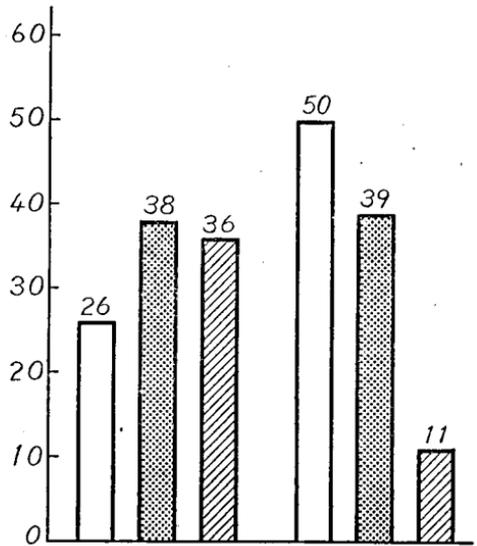
① 指導の観点(生徒反応次頁図)

この歌の学習抵抗となっている最大の要因は、作者の心情が理解できないということであった。生徒たちは、それを次のようなことばで表わしている。

・「うらうらに照れる春日にひばり上がり」と「心悲しも」がどうしても結びつかない。

・春になって悲しく思うなど全く逆で、作者の気持ちが理解できない。

・わかったような、わからないような感じ。



これは、生徒たちにとって、作者のような体験が全くないか、あるいは、生徒たちの体験がそれと異なったものであることからたゞらされたものであろうが、反面、作者の心情を理解し、それに共感を示している者も多い。

・春ならうきうきするのが普通なのに、作者の心は悲しく沈んでいる。孤独な思いがよく表われている。

・自分もなんとなくこんな心境のときがある。

そこで、作者の心情を理解することのできる者の助けを借りて、理解できない生徒の経験を補足・拡充することに重点をおいて、作者の心情への追体験を試みようとした。

② 指導の過程 (二十五分)

学習活動

一、くぎれをつかみ、朗読の練習をする。

二、口語訳をし、情景を把握する。

三、作者の心情について話し合う。

四、話し合った結果を発表する。

五、作者の境遇についての教師の説明を聞く。

六、朗読の練習をする。

指導上の留意点

一、大休止とともに、小休止の箇所もつかませる。

二、助詞「も」「し」には特に留意する。

・情景と作者の心情との対立を確認する。

三、六人ずつのグループによる。
・次のように発問する。

「どんな時に、こんな気持ちになるか。自分の体験をもとにして、できるだけ具体的に考えてみなさい。余裕があれば、作者自身の境遇・気持ちについて想像してみなさい。」

四、他のグループの発表内容と重複しないように配慮する。

五、生徒たちが理解した心情をもとにして、当時の政治的・社会的諸環境下における作者自身の気持ちを追体験させる。

⑧ 指導結果とその考察

グループでの話し合いはひじょうに活発で、どんな時に作者のよ
うな気持ちになるかについての多くの体験が発表された。その大要
は、次のようであった。

- ・遠足に出かけ、朝、母とけんかしたことについて思い出したと
き。
- ・修学旅行中、家庭が恋しくなったとき。
- ・試験が翌日という、よく晴れた日曜日の朝十時ごろ。
- ・試験の点が悪かったとき。
- ・試合に負けて帰る途中。
- ・信頼していた人に裏切られたとき。
- ・友を失ったとき。 ・失恋したとき。
- ・家族や親友がなくなったとき。
- ・自分のことを他人が認めてくれないとき。
- ・まわりの人からとり残されたとき。
- ・人にけいべつされたとき。
- ・友だちに対する劣等感を強く意識したとき。
- ・過去の悪いできごとを思い出したとき。
- ・心が汚れた自分をみつめ、自分がいやになったとき。
- ・なお、作者自身の気持ちとしては、
- ・妻が死んだとき。 ・母が死んだとき。
- ・老いて、はかない自分の一生を思うとき。
- ・政治が思うようにならないとき。
- ・することがなくて、一日の暮らしに充実感がないとき。
- ・どうすることもできない自分の立場を考えたととき。

というふう想像していた。

いずれにしても、話し合いの結果、この歌によまれたような気持
ちは、大なり小なり全員が体験していることを自覚した結果とな
り、その意味では成功したように思う。「好きになれない（よいと
思えない）」とする者の数が大幅に減少したことも、これを裏づけ
ているように思う。「ひじょうに好きだ（ひじょうによい）」とする
者も倍増しているが、中学生を対象に、こういった傾向の歌への共
感をさらにどこまで高めることが可能か、一つの課題である。

(4) 歴史的背景の理解に重点をおいた指導例

淡海おとあの海夕波ゆふなみちどりな汝が鳴けば心もしのにいにしへ思おもほゆ

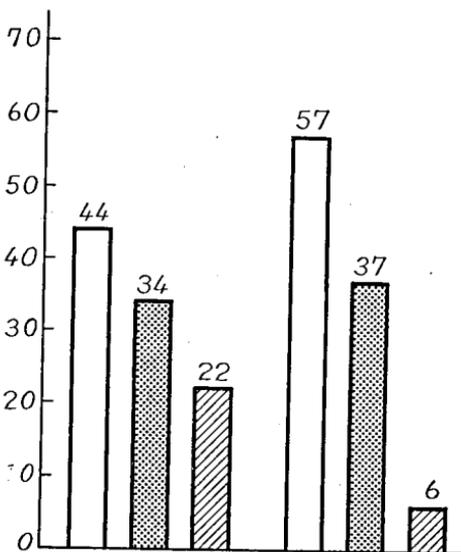
柿本かきのもと 人麻呂ひとまろ

・淡海おとあの海 琵琶湖びわこ。琵琶湖のほとり、今の天津市に、
天智天皇の都、大津の宮があった。・夕波ちどり夕
暮れの波の上を飛ぶちどり。・汝が鳴けば おまえが
鳴くと。・心もしのに 心もうちいおれて。・いにし
へ思ほゆ 昔（今は荒れはてた大津の宮の時代）のこ
とが思われることだ。

《卷三一 二六六》

① 指導の観点（生徒反応次頁図）

この歌は、生徒たちが最初から比較的関心を示した歌であるが、
その受け取り方には多少の違いが見られた。それは、大別すると次
のようになる。



○きれい、ロマンチック、哀愁
○悲しみ、切なさ、荘重

この両者をお互いに対立したものと話し合わせることによ
り、作者の感動をより確かに、より深く把握させることをねらっ
た。話し合いの過程においては、「いにしへ思ほゆ」の歴史的背景
の理解に重点をおこうとした。

③ 指導の過程（二十五分）

| | |
|----------|-----------------|
| 学習活動 | 指導上の留意点 |
| 一、歌のイメージ | 一、発表をもとに、対立点をはっ |

| | |
|---|---|
| ジを描き、ど んな感じがす るかを発表す る。 二、対立点につ いて、それぞ れ、どこから それを感じる か話し合う。 三、教師の考え を聞く。 四、朗読練習↓ 発表 | きりさせる。 きれいな感じ、どきどきする、ロマンチック、哀愁 悲しみ、切なさ、荘重さ 二、表現とともに、歴史的背景 （昔のはなやかな大津の都↓じ んしんの乱↓現在の天津の都跡 と人麻呂の境遇）を押える。 三、私自身の戦争体験や詩人（人 麻呂）のせんざいな感受性から 考えて、後者の立場に立つこと を述べる。 四、自分の鑑賞の立場に立つて、 それが生きるようなくふうをさ せる。 |
|---|---|

③ 指導結果とその考察

全体の感じとしては、ロマンチックな感じがするか、悲しみに満
ちた感じがするかで論議がふつとうした。その割合は、前者が六十
%、後者が四十%で、それぞれ個々の表現に基づいて、自己の描く
独自のイメージを開陳し合った。

話し合いは、結局対立したままでききづまったが、「いにしへ思
ほゆ」のイメージを、当時の歴史的背景を中心に押えていったとこ
ろ、後者が七十二%とその鑑賞に質的転換が見られた。最後まで前
者の立場を捨てなかった生徒には、直接あるいは間接に見聞きした

現在の琵琶湖の優雅なイメージが、強烈に作用しているようであった。

四、おわりに

以上、「大意を把握する」ための、あるいは「作者の感動の発見と追体験」のための指導例をポイントごとに報告し、その指導の観点の妥当性について検討してきた。それは、生徒の第一印象をたいせつにし、親しみを感じている点や学習抵抗となっている点をはっきりとみさだめることから出発しようとしたものであった。そして最終的には、いずれの場合においても朗読を重視することをしあげとして考えた。和歌の生命である声調を心ゆくまで味わわせるためには、それが舌端に心地よく感じるまで、徹底的に朗唱を重ねさせることがだいじであると考えたからである。

最後に、古典学習に対する姿勢について一言したい。生徒たちにとって、それは、教えられるものではなく、学ぶものだと思う。古典であるからには、現代の生徒たちにとって、それを学ぶ上での抵抗も多い。教師の助言も一段と必要になってこようが、根本的姿勢としては、やはりそれは、現代文学に対すると同じように扱うべきものではなからうか。

歴史的背景の指導について考えてみたい。鑑賞指導において、歴史的背景をもちだすタイミングはいろいろある。最初に、あるいは途中で、最後に、など考えられるが、わたくしは、それもちだす場合は、原則として、途中以後にしている。「淡海の海夕波ちどり汝が鳴けば心もしのいにしへ思ほゆ」を例にとると「いにしへ思ほゆ」のイメージをはっきりさせるためには、歴史的背景を最初に指導しておくとかくスムーズにいくという体験をもっている。し

かし、そこには前述のようなかっとうは何ら生じない。最初に一定のルールを敷いておくことなく、一読後の生徒個々のイメージの上に立って、表現に即しながらそれをぶつけあっていくところに鑑賞の深化がある。歴史的背景の指導は、その一助として位置づけられるべきだと思ふ。

教師の朗読にしてもそうである。これをもちだすタイミングもいろいろと考えられるが、原則として、最初のほうでは行なわないようにしている。文字・かなづかい・語句・文脈などの抵抗の多い古代和歌の学習指導にあっては、教師の朗読からはいることの必要な場面も当然考えられるが、それによって生徒のイメージを固定化することはこわいことである。鑑賞を深める過程において、生徒に新しい発見をさせるための素材として、あるいは朗読練習における質的高まりを要求する刺激剤として位置づけるのが妥当ではなからうか。

教師の意見の出し方についても同様なことが言える。指導者としての意見をはっきり言うことはたいせつであるが、鑑賞の個別性、自由性ということから考えても、それはけっして押しつけられるべき性質のものではない。

古典の学習指導を進めるにあたっては、古典学習によって何にめざめるかということさえす標ぼうさせつつ、教えられる古典学習ではなく、学ぶ古典学習としての姿勢を堅持させたいと思ふ。

▲本稿は、昭和43年8月11日、広島大学教育学部附属東雲中学校教諭で口頭発表したものである。▼

(広島大学教育学部附属東雲中学校教諭)