

主体的な古文学習

新 治 功

一、古文指導の二つの問題

国語科教育の実践に携わって三年が経つ。ここ二年ほどは、古典―乙を担当している。平素の授業を反省して、古文指導の二つの根本問題を、まず考えておきたい。

(一) 読みの学習

学習とは、教材の価値を発見し、獲得することである。ゆえに、教材としていかなる文章を選択するかは、最も重要な問題である。価値を持つ文章とは、個性的な統一された表現の世界を形成している文章を言う。単なることばの羅列でしかない文章や、華美な語彙を駆使しているが、個性的な統一された表現世界を持たぬ文章は、教材としては不適當である。古典として現代に生き続けている文章には、価値を持たぬ文章はないわけであるが、より高次の価値を持つ、より優れた統一性を持つ個性的な文章を教材としなければならぬ。

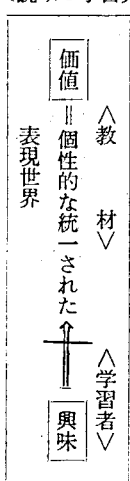
教材を選ぶ観点の一つは、個性的な統一された表現世界を持つかどうかにあるのだが、いま一つ、読み手である学習者の側からの観点も持たねばならない。教材となる文章は、学習者が読むのである。したがって、その文章が価値を持つとともに、学習者が興味を

持つ文章でなければならぬ。読み手が興味を持たなければ、学習は受動的になり、文章の価値を獲得しきれないおそれがある。興味・関心が持てる文章であってこそ、生徒は、読む意欲を持ち、読みを継続する意志を持つのである。

あるいは、学習者が興味を持つように教材を構成する必要がある。たとえば、補助教材を導入して生徒が興味を持つように教材を組み立てるのである。

読み手が、興味を持って価値を持った文章を読む。個性的な統一された表現世界を発見し、獲得する。それが、読みの学習である。以上の要旨を図示すると次のようになる。

(読み)の学習



(二) 主体的な読み

教材の持つ価値を獲得することが学習であるが、学習者を真に読みの主体とならせることは、なかなか容易でない。読み手が意欲を持って、生き生きと、能動的に学習するという主体的な読みを行わせることは易しくはない。ともすれば意欲を失い、受動的な読み手

となつてしまいがちである。その原因は、教材にある場合もある。

すなわち、教材が、高次の価値を持つてゐること、学習者の興味をひくこと、という二つの要求を満たしていない場合である。しかし、いかに教材が優れたものであつても、それだけで読み手が意欲を持つて主体的に読むということは考えられない。能動的な、主体的な読み手とならせるための方法を考えなくてはならない。生徒が主体的に活動する場を、どこに、どのようにして設けるかという工夫が必要である。

ところで、教材の価値を獲得するという読みの学習の過程を、大きく整理すると次のような段階が考えられる。

1 基礎的な作業

音読する。文章を書き写す。語句の意味用法を明らかにするなど。

予習の段階で行うことや、授業の初めの段階で行う作業である。いわば、読みのかまえをつくる段階である。

2 個人の読み

感想を持つ。疑問点をあげる。主題を仮設するなど。

他との交渉をもたぬ、個人の中での作品との出会いである。読みの始まりの段階である。

3 集団の読み

人物の性格・心理を明らかにする。構成を調べる。主題を追求するなど。

集団で文章の価値を発見する段階である。読みの深まりの段階といえる。

4 個性的な読み

感想を出し合い、話し合う。感想文、評論文を書くなど。

集団の中で見いだされた教材の価値を、個人で評価し、定着させる段階。これは、読みの完成の段階である。

以上の四段階の様々な場面に、読む・書く・話す・聞く、という四つの言語活動が行われる。そして、それらが互いにからみあつた、生徒自身の活動の場が設けられなければならない。主体的な読みを行わせるためには、生徒自身の活動の場を設けることが必要である。

右の要旨を図示すると次のようになる。

(主体的な読み)	
<読みの過程>	(活動の場)
	(活動)
1 基礎的な作業―読みのかまえ	読む
2 個人の読み―読みの始まり	書く
3 集団の読み―読みの深まり	話す
(価値の発見)	聞く
4 個性的な読み―読みの完成	
(価値の獲得)	

二、伊勢物語の授業

先に述べた古文指導の二つの問題に配慮して、伊勢物語の授業を試みた。それを報告する。なお、この授業は、昭和五十四年十一月二日に我が校(前任校広島大学附属福山高등학교)で開催された研究会において、公開研究授業として行ったものである。

(一) 教材の価値と学習者の興味

伊勢物語第六段を教材として選んだ。正確に言えば、第六段の前半部分、すなわち、書き出しから和歌までを教材とした。後半の部分は削除している。それは、前半と後半の部分とは、文章の性格が異なるからである。前半の部分は、抒情的な物語の世界を造り出しているのに対して、後半は、その物語についての説明、補注の部分となっている。前半の統一された表現世界、物語の世界を十分に味わい、それを獲得することに目標を置いたのである。

書き出しから和歌までの部分は、文章と歌とが一体となった抒情溢れる物語となっている。洗練されたことは、簡潔な表現は、場面の情景と人物の心情とを同時に鮮やかに描き出している。そして、場面を進む登場人物の心情は、物語の展開に伴って漸層的に高まり、最後の歌に集約されて発露する。和歌は心情の結晶となっている。生徒は巧みな表現に誘われ、情景・心情を想像しながら物語の世界に入って行くにちがいない。物語の世界と完全に同化し、登場人物と一体となって、彼らの感情は高まり、和歌において結晶される。これが、この部分の文体であり、価値である。短いので全文紹介しておく。

むかし、をとこありけり。女のえ得まじかりけるを、年を経てよばひわたりけるを、からうじて盗み出でて、いと暗きに来けり。芥川といふ河を率いきければ、草の上におきたりける露を、「かれは何ぞ」となんをとこに問ひける。ゆくさき多く夜もふけにければ、鬼ある所とも知らず、神さへいとみじう鳴り、雨もいたう降りければ、あばらなる蔵に、女をば奥におし入れて、をとこ、弓箭録

を負ひて戸口に居り。はや夜も明けなと思ひつつみたりけるに、鬼はや一口に食ひてけり。「あなや」といひけれど、神鳴るさわぎにえ聞かざりけり。やうやう夜も明けゆくに、見れば率て来し女もなし。足ずりをして泣けどもかひなし。

白玉かなにぞと人の問ひし時露と答へて消えなましものを

劇的な筋の展開、雷鳴に紛れて鬼が女を食うという怪奇性は、学習者に十分興味を抱かせるだろう。

ところで、この教材を学習する前に、生徒は第四段を読んでいる。姿を隠した女を思い、悲しみに沈んでいるある日、女のかつての荒れはてた住まいを訪れ、女との昔の時間を偲ぶという物語である。この段を、第六段へ生徒の興味をつなぐ補助的な教材として位置づけた。第六段の男女は、第四段の男女であるというふうにして読ませた。興味を持って第六段に入り、その個性的な統一された表現世界を獲得する。そういう読みの学習を期待したのである。

(二) 主体的な活動の場

学習者である生徒が、意欲を持って興味を持って教材を読む。そのためには、生徒自身の活動の場を工夫することが必要である。活動の場を得たとき、生徒の学習欲は高まり、真の意味で読みの主体となる。生徒自身の活動の場を、どこに、どのように設けるかを考えなくてはならない。

この教材の文章は、巧みであり美しい。生徒もそれは感じることであろう。その巧みな美しい表現を生徒に把握させることが、この教材に主体的に参加させるいとぐちであると考えた。そこに、ま

ず、生徒自身の活動の場を設けた。生徒自身の感覚、感情の世界に表現を解放する。生徒の感情、感覚で表現の世界を造るのである。すなわち、気に入った箇所、美しい表現を、自分のことばでもってふくらませるのである。描写文としてふくらませたり、登場人物の気持ちを持て、次にグループでそれを読み合い、一つの物語文を完成させるといふ活動の場を設定した。

曰 授業の実際

1 指導計画

第一時―語句の意味、用法を理解させる。第四段との関連を考へさせる。

第二時(本時)―情景を想像し、人物の心情をとらえさせる。

2 本時の指導目標

- (1) 場面の情景を想像し、登場人物の心情をとらえさせる。
- (2) 巧みな表現、文章の美しさを味わわせる。
- (3) 互いに協力して学習を深める態度を養う。

3 指導の展開

時間	指導事項	学習内容・学習活動	備考
2	示 音読	場面の情景を想像しながら、登場人物の心情をとらえることが、学習目標であることを確認する。 生徒一名を指名して音読させる。	板書 音読する生徒

3

表現への着目

気に入った箇所を選ばせ、傍線を引かせる(和歌も含める)。
発表させる(一グループ六または七名)。

近隣の六名または七名を一グループとする。

10

心情の把握

(1) 味わう

選んだ箇所を独白文または描写文にすることを示す。
独白文、描写文の説明をする。
独白文―登場人物が自分の心情を語る文
描写文―情景、人物のようすを詳しく書いた文
紙を配布する。
使用方を説明する。
個人作業
独白文または描写文を書く。

板書

25

(2) 深める

発表の形式を説明する。
1. 本文朗読 2. まとめた作品の発表
グループ作業(-)

1. 独白文または描写文を読み合う。

2.物語の順に並べる。
発表させ、気づきを指摘する。

作品としての統一性

「かれは何ぞ」と問うたとき

の女の心情

グループ作業()

修正・補充をする。

(3)まとめる
朗読、発表させる(二、三のグル

ープ)。指導者がまとめる。

心情の確認

指導者が朗読する。

朗読のテープを聞かせる。

余裕がある場
合に聞かせ

(注)朗読テープ「古典文芸・伊勢物語(朗読檜山文枝)」アポ

ロン社

第一時、第二時の二時間の展開を、一の()で書いた主体的な読み
の図にあてはめて示す。

(活動の場)

(活動)

1基礎的な作業―音読する。語句の意味・用法

(読みのかまえ)を理解する。第四段との関連

を考える。

<読みの過程>

2個人の読み―気に入った箇所を独白文また

(読みの始まり)は描写文にする。

読む 書く 話す 聞く
読む 書く

3集団の読み―各自の文章を持ちより修正・
(読みの深まり) 補充を加えて物語文をつく
る。

4個性的な読み―朗読を聞くことによって文体
(読みの完成) を味わい、個性的な表現世界
を自分の中につくる。

読む 書く 話す 聞く
聞く

4 結果

生徒がつくった物語文の中から、三つを紹介する。

(1) あたりは真暗で、少しひんやりする。川の音もたいして聞こえないが、ただそこに川があることは、わかっている。草はかなり露でぬれている。

ああ、おそろしい。今から私は、どこへ連れて行かれることだろうか。今この時、すべてが暗く漠然として不安だ。すべて夢の中にいるようにもやもやとしている。ああ、あそこに白く、あちこちにひかり輝いているものはなんだろうか。

男は、顔に手をやって、玉のような汗をぬぐった。どこまで進んで行けども、暗黒の世界にさえぎられている。背丈もあるような草が生いしげっている河岸の原を、いかにも人の目からのがれるように急ぎ足で進んでいる。はりつめた気持ちを破るかのように上空でいかづちが閃光を発した。しかし、まだまだ目的地までの道のりは果てしない。再びいかづちが。ああ、どうしたものだろうか、と男は途方にくれはじめていた。

やがて、ぼつりぼつりと雨が降ってきたかと思うと、いきなりザーッとしのつくような雨に変わり、雷も激しく鳴り出した。二人は、いちばん近くに見えた建て物に向かって一目散に走った。そこは、ぼろぼろな蔵だった。雨もりが少しはしたが、まあ、どうにか雨にぬれずにすむという所だった。

あの人は、私をここに入れ、命がけで守ってくれている。ここまで一緒に逃げて来た。最後までこの人と運命をともししよう。しかし、雷も鳴り、雨もひどくこの蔵にふきつけている。恐ろしい夜だ。

男が弓を手にとって戸口に出ていって、半時ほど過ぎた。天井は、相変わらず雨漏りがしている。その時、奥の方でコトリと音がし、二匹の螢がゆらゆらと飛び立った。螢は、しばらくじっとしていたが、やがて、女の方へ移動してきた。螢は大豆ほどの大きさになり、ついに燃えさかる小さな炎のようになった。突然、炎が燃えあがった。女はふり向き「あれえ」と言ったが、とどろく雷鳴のために、外の男にはとどかなかった。

ああ、やっと夜が明けて来た。暗く不安なとばりをおろしてきた夜も今あけそめて、光と共に希望がさし込んでくるようだった。さあ、あの人はどうしているだろうか。今からどこか立派な屋敷へ連れて行こう。だが、女はいなかった。男は驚きと悲しみで、足ずりをして泣いたが、もうおそかった。やっとの思いで連れ出してきたのに、いなくなってしまうているとは、いったいどうしてしまったのか。自分は、いったい何をしていったのだ。守ろうとしていたのに、守ることができなかったとは。

あの光るものは何かしら、とあの人が尋ねた時、露ですよと答えて、私もあの露のように消えてしまっていたらよかったのに。あの時、死んでいたら、彼女をなくす、こんな悲しい思いをしなかつただろうに。

蔵の奥には、今女はいず、ほのかに女の香がただよっていた。

(2)

その男は、小さな橋のたもとまで、愛しい女と手に手をとって逃げてきた。「さあ、早くこの河をわたってしまおう」と男は言う。女は、「これも運命なのだわ。私のために数年もの間身をこがし続けてきた彼のためなら」と思いつつ、暗いその橋をわたろうとしている。橋の中ほどで、女は河の中をのぞきこむ。すると、そのわきに、数群の草の上にきらきら光るものが見える。女は不安な心から「あの草の上の光るものはなんでしょう」と聞いてみたけれど、返事はない。もうすぐ消えてしまうあの露と同じように、私たち二人の運命もあわくはかないものだろうか。

その晩の空は、雲におおわれ、星も月もまったく見えなかったが、しばらくして空が光ったかと思うと、ドドドーというすさまじい音。女は、おびえている。雷は鳴り止むこともなく、また、悪いことに大粒の雨が降り出した。風は草をへし倒し、ときおり光る雷にたおれかかる草や木が、そして、その影が不気味にうかびあがる。女はますますおびえた。

男は先を急ぎかけたが、しかたなく、今にもくずれ落ちそうな蔵に入り、女を押し込んだ。そして、自分は、戸口で弓・やなぎいを持って立っていた。しかし、男も女も、そこに鬼が出ることを全

く予期していなかったのだ。

女は、突然現れた恐ろしいものを目のあたりにし、驚がくのあまり、身動きもとれなかった。がらがらと音が落ちてくる。びしびしと地を打つ雨。稲妻が闇夜を裂く。「あなや」と助けを請う女の声も、その怪物にのみ込まれてしまった。

もうそろそろ夜も明けようとするころ、女はどうしたであろうと見ると、影も形もない。女に聞かれた時に返事さえしてやらなかった後悔と、あまりの悲しさに、じだんだんでくやしがあった。だが、今ではどうしようもないことだった。

真珠ですか、何ですか、と彼女が尋ねた時、露だよと答えて、自分も、朝になれば消えてしまふ露のように、あの時に消えてしまふばよかったのに。

(3)

むかし、男がいた。その男はある女に好意をいだいていたが、女は箱入り娘で、なかなか連れ出すことができなかった。しかし、ある晩、やっと連れ出すことができた。

おれは、この女のことを何年も思っていて、やっと今夜手に入れることができたんだ。もう絶対手放さないぞ。しかし、なんとなく今夜は、胸さわぎがする夜だ。

二人は暗い闇の中を、女の方が少しひかえめにしずつと男のあとに従いながら歩いていった。二人の歩く川べりには、黄緑色をした丈の低い草が一面にしげっており、その草には、真珠と思わせるような大粒の露がしがみつくようにのっぺっていた。女はその露を不安そうにみつめながら、「あれは何ですか」とすきとおった声で男に問

いかけた。が、男は何も言わずにただ足を進めるだけであつた。

これからの道のりはまだまだずっとあるのに、夜もふけてしまった。おまけに雷も鳴り、雨も激しく降っている。今日は、もう進めないから、あのあばら屋にでも女を入れて夜を過ごそう。ぼくは弓と簾を持って番をしないといけない。それにしても、ひどい雨だ。真つ暗だし、雷も鳴っているので心細いなあ。それに、このあたりのことをよく知らないので不安だ。早く夜が明けてくれたらいいのに。

しかし、その蔵には鬼が住んでいた。自分の住んでいる蔵にうまそうな女がやってきた。弓を持った男がいるが、外にいるようだ。近づいて一息に襲いかかると、女は身動きもできずに一声叫び声をあげてしまった。しまったと思つたが、ひびき渡る雷鳴に外の男には聞こえなかったようだ。うまかった。

東の空が白けてきた。雷の音も聞こえない静かな朝だ。女はどうしているだろう。いない／＼どこへ行つたんだ／やと二人仲よく暮らせると思つたが、それも夢と化してしまった。私はこれから何を望んで生きて行こうか。涙がとめどなく流れ出て、今は止めることができない。しかし、私には泣くことしかできないのだ。泣いたからといって、彼女が帰って来るわけではないのだが。

ああ、自分は、なぜあの時、「それは露ですよ」と答えて、自分もその露のごとく音もなく消え去ってしまったのだから。あのとき、死んでしまつていたら、今こんなにつらい悲しい思いをしなくてもすんだのに。女を死なせることもなかっただろうに。

生徒は、個人の読みにおける、独白文または描写文を書く作業、それに続く、集団の読みにおける、物語文をつくる作業に、興味を示しながら積極的に活動した。自らが選んだ箇所を自らの想像界に解き放ち、時間内で精一杯の文章を書いた。彼らは、そこで、独自の世界を持ち、秘密の世界を持つ喜びを感じているようだった。主体的に活動を行い、自らが読みの主体であることを十分自覚することができた。続くグループでの活動においては、秘密を、独自の世界を公開するという感動を覚え、あるいは、自らの世界を批評の目の前にさらし続けるという緊張に耐えながら、作品を完成して行った。自分の文章を、他の生徒の文章を対象化し、それをもとに物語文をつくるという、創造の喜びを味わうことができた。個人の活動、集団の中での活動は、学習者に興味を持たせ、彼らを読みの手体とならせることができたと言えるだろう。すべての生徒の主体的な活動が、そこには展開されていたと言えるだろう。

だが、真の読みの学習となり得ていたかという点、それには疑問が残る。

当日の研究会では、広島大学の野地潤家先生、浮橋康彦先生、そして、江端義夫先生から、その点について適確な御指摘、御助言をいただいた。次に、それを私なりにまとめておく。

個性的な統一された表現世界、それは、細部の表現が緊密にかみあつて構成された、ゆるぎない世界である。それを獲得させなければならぬ。主体的な活動の場を設定し、生徒に興味を持たせながら学習を進めるといふ姿勢は歓迎できるが、表現の語学的な検討を怠つてはならない。細部の表現の語学的な追求の上に立つて、個性

的な統一された表現世界を獲得することが、真の読みの学習である。例えば、書き出しから、鬼が女を食うところまでの叙述では、過去の助動詞「けり」を使っているが、最後の、男が女のいないのに気づいて泣く場面では、「見れば率て来し女もなし」、「足ずりをして泣けどもかひなし」というふうな、過去の助動詞「き」を使うが、現在形を用いている。それを読まなければならない。男の激しい感情の現れを、そこに読みとらねばならない。こうした表現の語学的な探究を経て、場面の情況、人物の形象を物語文として適切に表現しなければならぬ。そして、その後、朗読を行うのである。間、スピード、強弱を工夫して、個性的な統一された表現世界を再現するのである。それが、朗読というものだ。

右の三先生の御指摘に、私の授業の欠陥は明らかにされている。個々の生徒が書いた独白文または描写文を、表現に即して検討していくという活動が不十分であり、原文の表現世界を物語文として適切に表現し得なかつたと言えるだろう。一時間のうちに、価値の獲得の過程をできるだけおくりこもうとしたところに、様々な無理が生じたのである。

ではいつたい、私は、どのような授業を構想し、展開すべきであつたらうか。

まず、気に入った箇所を独白文または描写文にするという作業は、前の時間か、家庭作業として行わせるべきであった。時間をかけて練つた文章を書かせる。そして、本授業では、表現の細部にわたつて語学的な追求を行い、場面の情況、人物の形象を読み取る。その過程においては、生徒が書いて来ている独白文、描写文を発表

させ、検討する。こうした後、初めに書いた独白文、描写文を書き直し、それをもとにしてグループで物語文をつくる。もしくは、ただちにグループで物語文をつくる作業に入る。個々の独白文、描写文を手直ししながら物語文を完成する。その後、朗読を生徒自身が行う。こうした授業を展開すべきではなかったか。

生徒が、最初に選んだ箇所は、その作品の最も感動的な部分であり、文体の凝縮された箇所である。それを、授業で、表現に即して語学的に検証し、それを支える裾野の部分にまで検討を加える。裾野の部分から徐々に頂上に向かい、その文体の凝縮された部分に到達するという授業を行うのである。この場合、個人の読みの段階で得た感動を文章に表現するという活動は、重要な意味を持つ。それは、主体的な読み手、読みの主体的な参加者となる出発点だからである。この段階がなければ、おそらく生徒の読みは受動的になるだろう。個々の生徒が得た感動を、表現に即して語学的に検証し、作品の価値を発見し、獲得するという読みを、確実に行わせなければならなかった。個人の読み（感動した部分を、独白文または描写文にする）↓集団の読み（語学的な検証を経て物語文をつくる）↓個性的な読み（朗読をすることによって個性的な表現世界を自分の中につくる）、という展開を行うべきであった。そうして初めて、文学作品の主体的な読みが行われるのである。

三、まとめ

主体的に古文を学習させる前提条件は、教材の選択にある。より高次の価値を持つ、より優れた個性的な表現世界、統一された表現

世界を持つ文章を教材としなければならない。表現の細部にまで、その価値が十分浸透している文章、細部の表現が緊密にからみあい、ゆるぎない表現世界を形成している文章を、教材としなければならない。そして、それは、生徒の興味に訴える文章であらねばならない。興味を持って読み、教材の価値を獲得するという読みの学習の前提条件は、ここにある。

主体的な古文学習を実質的に行わせるためには、生徒自身の活動の場を設定する必要がある。表現活動のない授業は考えられないわけであるが、その活動を、生徒の主体的な表現活動とならせることが肝要である。受動的ではなく、能動的に読みに参加し、話し、意欲を持って書く、そういう主体的な活動を、すべての学習者に行わせなければならない。授業の展開の、さまざまな場面に、主体的な表現活動の場を設ける工夫が大切である。読むことと結びついた主体的な表現活動を、いつ、いかにして行わせるかを考えなければならない。

(広島県立安芸高等学校教諭)