

新学習指導要領の下での授業実践

—伝統的な言語文化の学習における小・中・高の連関について(3)—

朝倉 孝之 吉田 裕久 山元 隆春 有川佐智子
羽島 彩加 三藤 恭弘 岡本 恵子 新治 功
西原 利典 増田 知子 松本小百合 三根 直美

1. はじめに

新学習指導要領も、小学校(平成23年度)、中学校(平成24年度)、高等学校(本年度、平成25年度から年次進行)で、いよいよ本格的な実施段階に入ってきた。新学習指導要領国語で注目された「伝統的な言語文化」も、これで小・中・高そろって実施の幕開けとなる。ますますその連関・系統性が、問われることになる。

そして、この動向と課題とを直接受けた本研究「伝統的な言語文化の学習における小・中・高の連関について」も、最終年度、まとめの段階を迎えた。

本研究は、この間、次のように進めてきた。

まず第1年次の研究は、今回の改訂の趣旨を「中央教育審議会答申」で確認するとともに、「伝統的な言語文化の学習」の実態を把握するため、(1)新学習指導要領、(2)児童・生徒の意識調査(アンケート)、(3)教科書教材を分析・検討・調査することからスタートした。このうち(2)アンケート調査から、次のような興味深い結果が得られた。

小学校では音読など「言語活動学習」の印象が強く、中学校では昔のことを知りうる「理解学習」に意味を見だし、高等学校では「古典世界に生きる人間や書き手に興味を持つ本質的理解」という、古典学習受容に対する発達段階を見いだすことができる。(第1年次の研究より)

小学校で「言語活動」、中学校で「理解学習」、高等学校で「本質的理解」は、それぞれの校種における伝統的な言語文化の学習における連関・系統のキーワードとしてとても興味深く思われた。

こうした第1年次の研究を踏まえて、第2年次では、小・中・高校共通教材の『枕草子』(「春はあけぼの」)を取り上げて授業を試行した(高校は新教育課程が次年

度から実施だったので、割愛した)。この結果、小・中の連関・系統について、次のような知見が得られた。

小学校では、自分たちのものの見方・感じ方を出し合いながら筆者のものの見方・感じ方・考え方に触れ、古典の世界を読み味わって楽しむ。中学校では、表現や内容をとらえて作品世界を深く理解し、さらに今の人のものの見方・感じ方・考え方との比較を通して、その作品が取り上げている問題(人間や社会や自然など)についての認識を広げたり深めたりしていく。(第2年次の研究より)

同じく「古典に親しむ」といっても、小学校と中学校では質が異なることを指摘している。ここは、連関・系統を考えていく上で、キー・ポイントとなる。中学校のレベルが少し高いかとも思われるが、高校の実践を加えることによって、さらに現実に即した提案ができるものと思われる。

さて、これらの研究を受けて第3年次(最終年次、本年度)の本研究は、いよいよ小・中・高校を見通した「伝統的な言語文化」の授業のあり方を求めて、その実践に取り組むことにする。小・中・高校全ての学校群を対象にして、「伝統的な言語文化」の学習の連関・系統を探るべく実践を展開する。授業に用いる教材としては、小・中・高校の教科書に採録されている「竹取物語」を取り上げることにした。

これまでの実践からも分かるように、小・中・高校を通じて、[原文の音読、内容理解、筆者の見方・感じ方・考え方の把握、自分の受けとめ]という共通性(連続性)を持ちつつ、その具体的な授業展開においては、当然、上級学校に行くに従って、質的な高まり・深まり(異質性、非連続性)を見せている。この実態が如何なるものか。伝統的な言語文化の学習における小・中・高校の連

Takayuki Asakura, Hirohisa Yoshida, Takaharu Yamamoto, Sachiko Arikawa, Sayaka Hashima, Yasuhiro Mito, Keiko Okamoto, Isao Shinji, Katsunori Nishihara, Tomoko Masuda, Sayuri Matsumoto, and Naomi Mine: Classes based on the new course of study: On coordination of the curriculum among elementary, junior, and senior high schools in learning traditional linguistic culture (3)

関・系統を明らかにするという初志に戻って、改めてその共通性と異質性、連続性と非連続性について、実践を通して考えてみたい。(吉田裕久)

2. 研究の目的・方法

高校でも新教育課程が実施となった今年度、小・中・高校の教科書に共通して採られている教材として『竹取物語』に注目した。

昨年度の『枕草子』「春はあけぼの」は、高校では参考程度にしか取り上げられていなかったことから高校での実践を割愛し、小・中での比較を中心に論じた。

筆者の感性に踏み込んだ古典作品としての学習が展開された『枕草子』に対して、『竹取物語』は昔話「かぐや姫」として親しまれてきた経緯があり、小学校での扱いは異なっている。また、教科書によって、学習する学年も一様ではない。さらに、完成度の高い作り物語であることから高校での学習にも十分に対応できる作品である。そこで、今年度は小・中・高それぞれの授業実践を通じて、学習の可能性と課題を探ることとした。

(朝倉 孝之・岡本 恵子)

3. 小学校における授業実践

「竹取物語」(光村図書5年)

1 仮説

小学校における伝統的な言語文化に関する指導について学習指導要領(高学年)では、次の2点の内容を指導事項として掲げている。(ア)親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読すること。(イ)古典について解説した文章を読み、昔の人のものの見方や感じ方を知る。これらの目標に迫るため、昨年度は「春はあけぼの」を小学校・中学校の共通教材として取り上げ、小学校では意味のわかる言葉を手がかりに内容について話し合い、筆者のものの見方を自分と比べながら読んでいった。今年度は「竹取物語」を共通教材として取り上げ、物語の特質に着目しながら、以下のような仮説をたてた。

古典文学の語り口の面白さを原文で味わうとともに、物語世界を現代文で読み、作品の優れたつくりを学ぶ学習は、児童に古典文学への親しみを持たせ、昔の人のものの見方や感じ方、あるいは創作力の高さを理解させ、中学校における古典文学への期待感を抱かせるであろう。

2 教材の分析および授業の計画

教材文「竹取物語」は日本最古の物語と言われるが、現代でも「かぐや姫」の題名などで大変親しまれている古典文学の一つである。作者は不明とされるが、物語は

読む者の興味を惹きつける内容となっており、当時の時代背景を反映しつつ、現代の読者をも飽きさせないものとなっている。中心人物を誰ととらえるかによって、味わい方も変わってくるが、題名や最初から最後まで関わる人物という観点から「竹取の翁」であると考えた。ただし、児童の中には「かぐや姫が主人公」というような印象やとらえもあると思われる。この物語で描かれる出来事を誰を中心にしてとらえるかによって、物語から受け取る主想は大きく違ってくることになる。

今回の授業研究では、まずは作品冒頭部分を原文(現代仮名遣い)で読み、そのリズム感、語り口の面白さを味わわせたい。児童は幼い頃に読んだ「かぐや姫」の物語を想起し、原文と重ね合わせて読むであろう。そして、大筋の記憶や前後の文脈などから、一文ごとの大体の意味を推測し、今の日本語と1200年前の日本語の違い、あるいは逆に思った程ではないその違わなさを感じ取らせたい。その後、原文の語り口への親しみを深めるため、部分的な言葉を入れ替え、冒頭部分の書き換えを楽しませたい。第2次の段階では、現代の物語のつくりを読み取る時に使う「設定」や「困った出来事—解決のこころみ」といったスキーマで物語の構造を読み深め、その奥の深さに迫りたい。

3 授業の実際

(1) 学習目標

- ① 古典の物語の語り口の面白さを味わいながら音読する。
- ② 「竹取物語」の大体の内容を楽しみながら読み、優れたつくりを学び、その効果や昔の人のものの見方、感じ方について考える。
- ③ 古典文学に興味・関心を持つ。

(2) 学習計画(全3時間)

- 第1次 「竹取物語」の冒頭部分を原文のまま読み、その大体の意味を考え、原文の書き換えを行う。(1時間)
- 第2次 「竹取物語」の現代文版(2000字程度)を読み、話の内容を楽しみながら、物語の優れたつくりを学ぶ。(2時間)

(3) 学習の展開

第1次は、「竹取物語」の原文を教師とともに音読し、まずはそのリズムや古語に慣れ、語り口の面白さに気付かせていった。音読は一文ごとの教師の範読の後、後追いで読ませたり、自分たちだけで斉読したり、意味を考える活動の間に挟む形で部分的に読ませたりし、読む機会をたくさん持った。

文章の意味を考える活動では、古語特有の助詞や助動詞にはあまり深入りせず、「まじりて」「よろず」「あやしがり」など現代でも耳にするが、意味の変わっている

ような言葉を前後の文脈などから推測させて訳を楽しみつつ、1200年の時の流れとその間の言葉の変遷を実感させた。さらに本時の終盤で冒頭6文を書き換える活動を行い、原文（現代仮名遣い）の語り口に親しませていった。書き換えはワークシートを用いて、（ ）を使って部分創作させた。（下記参照）

（ ）取物語

今は昔、（ ）取の翁というものありけり。野山にまじりて、（ ）を取りつつ、よろずのことに使いけり。名をば、（ ）のみやつことなんいいける。その（ ）の中に、もと光る（ ）なん一筋ありける。あやしがりて、寄りてみるに、（ ）の中光りたり。それを見れば、三寸ばかりなる人、いと（ ）しゅうていたり。

第2次では、「竹取物語」の現代文版を読み、日頃の物語の学習でも使っている「設定」や「困った出来事―解決のころみ」というスキーマを使ってそのつくりを検討してみた。竹取の翁にふりかかる「困った出来事（じけん）」としてどのようなことが起こり、そのことを乗り越えるために「解決のころみ」として翁はどのようなことをしたのか、という観点で物語を読み深めていった。

4 考察

第1次における「竹取物語」の原文の音読では、そのリズム感の良さや、もともと「かぐや姫」という物語に対し持っている親しみもあってか、楽しそうに音読を行っていた。1200年前の「日本最古の物語」というエピソードも興味をそそる要因になったようである。音読の仕方に変化をつけたり、意味を考える時に機会をとらえ一文単位でも繰り返し読ませたりしたことは、古文に親しませるのに有効であったと思われる。

文章の意味を考える活動も多く児童が積極的に手をあげ、楽しそうに推測していた。意味のわからない言葉や現代とは使い方が違うような言葉は、前後の文脈などから推測して訳を試み、楽しみながら学習することができた。授業後、児童に「1200年前の日本語は思ったよりも違いましたか？ それとも思った程違いませんでしたか？」と質問してみると「思った程は違わなかった。」「意外とわかる。」との反応が多かった。このように母語をメタ化できたり、言語が時間とともに変化するものだということを実感できたりするのも「古典」学習の教育的意義であろう。

この後、本時後半でおこなった冒頭書き換え学習にも児童は興味をもって取り組んでいた。日本最古の物語ということを考え、品のない書き換えにならないよう事前に注意をし、隣同士で話し合っただけで考えさせたが、感想の中にも「書きかえが楽しかった」という感想が多く見られた。また、最後の「いと（ ）しゅうていたり」のところは形容詞以外のものを入れようとして上手

く当てはまっていなかったペアもあった。もう少し時間があれば、言葉の決まりに関することを学ぶ機会にもなったと思われる。

第2次では、現代文による2000字程度の「竹取物語」を読み、物語の「設定」や「エピソード（困った出来事―解決のころみ）」を読み取った。普段の学習でもこのスキーマで物語を読み深めていくことも多く、児童はスムーズに読み取っていった。

「困った出来事」の一つ目は「かぐや姫のもとに多くの人が結婚の申し込みに来たが、かぐや姫は少しも喜ばなかったということが、おじいさんを困らせた。」のであると読み取り、そのことに関する翁の「解決のころみ」は「身分の高い5人の貴公子のうちから選んだらどうか、とアドバイスしたこと」だと掴んだ。また、後半の「困った出来事」は「かぐや姫が、自分が月の都の者であり、月に帰らなければならない、とおじいさんたちに告げたこと。」であり、そのことに対する翁の「解決のころみ」として「帝に、かぐや姫を帰さないですむようお願いした。」ということだと読み取っていった。

だが、ここであらためて気付いたのは、「解決のころみ」が成功しないで物語は終わりを迎える、という結末の有様である。そのような終わり方について「なぜ作者は解決させないで物語を終わらせたのだろうか？」と質問してみた。すると「ハッピーエンドで終わらせると、美しくない。」といった意見や「愛する人を失うとこんなに悲しいんだよということをわからせようとして。」というような意見が発表された。

以上のように本単元の学習によって、児童は日本最古の物語である「竹取物語」の奥深さをあらためて認識し、1200年も前、このような優れた作品が我が国に生み出されたことにあらためて驚いていた。

学習後のふりかえりアンケートによれば、

①古典の学習に興味をもちましたか？

←「興味をもった」67名（77名中）

②中学で古典学習をさらに深めていくことは楽しみですか？

←「楽しみ」65名（同）

この結果から古典学習の入り口として、かなり良い反応が得られたと言えそうである。

小学校・中学校・高等学校と似たような教材を使用し、どのような系統性や結節性をもってそれぞれが古典学習に臨めばよいのかということに関して、小学校ではやはり「親しみ」や「興味・関心」が鍵を握ると思われた。今回、そのために「原文の語り口に親しむため、声に出して読む」「わからないことばは意味を推測する」「原文を書き換えて古語を楽しんでみる」「現代訳の作品を現在自分たちが使用している物語スキーマで分析してみる」などの方略で臨んでみた。それに対し、児童が「昔

のことばの響きをととても面白いと感じました。」とか、「物語の終わる時も解決させず、終わらせるのもおもしろいということがわかりました。」「解説してみると、今の物語と同じくらいおもしろく、千年以上前でもこんなおもしろい話があるんだと読んでいて楽しむことができました。」等、指導のねらいにそった反応を見せてくれた。今回のアプローチが概ね有効であったことを示してくれた反応として考えている。 (三藤 恭弘)

4. 中学校での学習

「物語の始まりー竹取物語ー」

(教育出版『伝え合う言葉 中学国語1』)

「姫の物語? 翁の物語?ー竹取物語ー」

(学校図書『中学校国語1』)

古文を原文(歴史的仮名遣い)で味わい、古典世界に出会う。多様なアプローチで古典への興味関心を抱き、自ら古典の扉を開く意欲を持つ。

1 授業の前にー『竹取物語』との出会いー

小学校ではほとんどの教科書が現代仮名遣いで収めており、中学1年の教科書では、歴史的仮名遣いを用い、全文の現代語訳が付されている。学年が上がるにつれ訳が漸次減じて、高校では、原文に脚注が施されるのが一般的で、形式的には中学校と高校の教科書は連続していると言える。

内容的には、小学校ではほとんど冒頭部分のみである。中学校では冒頭部分の後に短く抜き出した他の部分を並べて説明でつないでおり、高等学校では、まとまりをもった一定の長さで冒頭部分と後半からの部分のある程度長めの一定のまとまりを持った分量で抜き出している。

これをふまえて中学校教材の特徴は以下の点である。

- ① 歴史的仮名遣いが用いられ、部分的に横にカタカナで読みが示されている。
- ② 原文の下か横に現代語訳がある。
- ③ 部分的な引用をあらずじでつないで全体のストーリーが分かるように構成されている。
- ④ 教科書会社によって単元設定主題を異にする。

何より小学校との繋がりを意識しつつ高校への興味付けになるような中学校での学習を組むために、まずは生徒の実態を調べることにした。対象は広島大学附属中学校1年B組(男子18名、女子20名)である。

伝承された物語という作品の性格上、生徒の出会い方は多様である。まず、昔話「かぐや姫」との出会いを問うたところ、回答は右頁図1・2のようであった。

つまり、約半数は小学校で『竹取物語』と出会ったのであって、昔話の「かぐや姫」に出会っていたわけではない。媒体も、担任が用意した「音読ファイル」や副教

材という若干名を除く全員が「教科書」であった。

残りの約半数が幼少期に絵本やアニメで昔話に出会っており、祖母の語りというのはただ1名であった。一方で、数年前まで少なからず存在した「かぐや姫」も『竹取物語』も全く知らないという生徒はいなくなっていた。

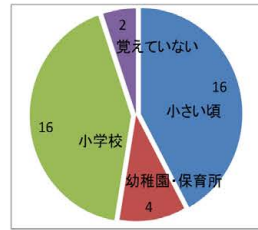


図1 「かぐや姫」との出会いはいづれ頃か?

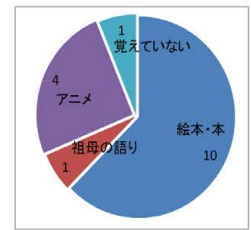


図2 「小さい頃」と答えた人は、どうやって?

つぎに、古典『竹取物語』との出会いを学習指導要領に即してみると、第1・2学年では「昔話」として、第3・4学年では「物語」、第5・6学年では「親しみやすい古文」として出会うことが考えられる。今回の調査では以下のものであった。

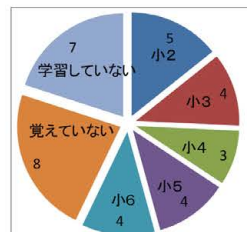


図3 小学校でいつ学習したか。

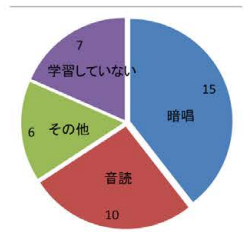


図4 どのような学習をしたか。

実際に多様な学年での履修が見られたが、内容からみるとほとんどが冒頭部分の音読ないし暗唱で、視写をした、物語を読んだ、影絵の鑑賞をしたという者がそれぞれ1名ずつであった。それをふまえてか、中学校での学習への期待として、

- ・話全体を知りたい。
- ・古典の仮名遣い、古語、文法を知りたい。
- ・昔の人の生活や考え方を知りたい。

が多く挙げられていた。

2 授業の実践

(1) 学習目標

- ① 文語の決まりを知り、古文特有のリズムを味わいながら古典の世界に触れる。
- ② 登場人物の言動を通して、当時の生活やものの考え方に触れ、心情を想像する。
- ③ 古典が現代に受け継がれていることを実感するとともに、その意味を考える。

(2) 学習計画(全5時間)

- 第1時 これまでの古典体験を振り返り『竹取物語』について交流する。
- 第2時 冒頭部分を中心に歴史的仮名遣いを整理し、繰り返し音読して、古文のリズムに慣れる。

第3時 冒頭部分を中心に、当時の生活や文化を知る。
第4・5時 補助資料を用いながら、教科書の各部分を読み、全体の概略を知るとともに、それぞれに描かれた登場人物の心情を考える。

(3) 学習の展開

第1時では、視聴覚教材を用いながら、これまでの古典体験の交流を図った。

まず、「かぐや姫」を知っているかと問いかけ、周囲と自由に話をさせた後、数名にその内容を発表させた。次に、現在上映中の「かぐや姫の物語」(高畑勲監督・スタジオジブリ)のプロローグDVD前半を見せ、続いて、おとぎ歌「かぐやひめ」を聞かせて、これまでの昔話体験、古典体験を交流させた。

その後、NHKの「nhk for school『竹取物語』」を視聴して、知ったこと、気づいたこと、疑問に思ったことを各自メモし、発表の中から柱を立てつつ整理した。「かぐや姫」と『竹取物語』の比較に及ぶと、『竹取物語』をちゃんと読みたい、読まないと比較しにくいという意見が出たり、それぞれが知っている「かぐや姫」の物語には異同があることや、古典が現代でも様々な形で生かされていることに話が及んだ。

第2時では、まず電子黒板に冒頭部分の原文(歴史的仮名遣いによる)を映し、音読させた。すらすら読む生徒が多いので、どうしてそう読めるか、本当にそう書いてあるのか問いかけた。そのとき大方の生徒が仮名遣いの違いに気づいたので、その気づきを電子黒板の原文に書き込ませ、決まりを推測させた。その後、電子黒板に次の段落を映し、読みと決まりを再度考えさせた後、教科書(教育出版)を用いて歴史的仮名遣いの決まりを整理した。最後に、電子黒板を使いながら色々な言葉を用いてクイズ形式で応用練習を行った。

生徒から、昔の人はどんな言葉をどんな風に喋っていたのだろうか、書き言葉と話し言葉は違っていたのだろうか等の疑問が出て来たので、昔の言葉遊びや伝承なぞかけを紹介し、興味を促した。

第3時は、冒頭部分について発問をしながら生徒に問い直しを行った。たとえば、

- ・ T「現代では見ない言葉はあるか？」→ S「けり」→ T「全く見ないか？」→ S「けりをつける」がある。
…辞書も使いながら意味を押さえるとともに、古語にも活用があることに気づかせた。
- ・ T『竹取の翁』と『さぬきの造』と呼び方が二つあるのはどうしてか？→ S『さぬき』って何？「『さぬき』うどん！」「『造』って？」「社会でやった！」「(別の教科書を示して) こっちは『さかき』だ！」「どう違うのか？」「どっちが正しいのだろうか」
…辞書や資料集(『最新国語資料集』明治図書)で補い

ながら、小学校での学習を振り返り、身分等当時の社会についての知識を共有し、かぐや姫との出会いによって翁の人生が変わったことを理解した。また、これが、翁の人生を簡潔にまとめた紹介になっているとの構成上の気づきも出た。そのとき「今は昔」と「むかしむかし」の類似性も指摘していた。異同の話題から昔は筆写していたことは出たが、印刷の歴史に及ばなかったのは、江戸時代を含めた一連の享受の歴史を実感させる上で残念であった。

- ・ T「竹を『よろづのこと』に使うというのは具体的にはどういうことか？翁の生活はどのようなものであったか？→「食器」「水鉄砲」…発表させるがあまり広がりがないので、順次電子黒板上に伏せてある竹の多様な用途の写真を開いていき、出ないものは示しながら確認した。その上で、T「昔の人は何で生計を立てていた人が多かったか？」→ S「農業」…「竹取」の暮らしを具体的に想像させ、翁の当初の境遇を考えさせた。
- ・ T『三寸ばかり』とは具体的にどれほどか？
…手元に物差しの無い時代であることから、「一寸法師」や「おやゆび姫」を想起しながら目測り手測りを体験させた。
- ・ T『いとうつくしうてあたり』とあるが、どんな女の子だったのか？→ S「かわいい」「小さい」→ T「どうして『美しい』と言わないのか？」→ S「意味が合わないから」「現代語訳がそうになっているから」→ T「他にもこのような言葉があるか？」→ S「あたり」「まじりて」
…現代とは違う意味や語感、現代には無い言葉があることを知り、古語辞典や『現代語から古語を引く辞典』(三省堂)を紹介した。

第4・5時では、両方の教科書を物語の展開に従って読解しながら、発見を共有し、全体のストーリーをつかませた上で、今回の学習での気づきを発表させた。

最初は、電子黒板に原文を順次映し出し、生徒同士で相談しながら音読に取り組みせ、生徒自身に書き込ませながら歴史的仮名遣いの決まりを確認した後で、繰り返し音読させ、大体的内容を把握させた。最後の方になると、生徒は慣れて、初見でも声を揃えて音読できるようになった。

次に、電子黒板に絵巻を映し出し、どの場面の絵であるか考えさせ、説明させながら原文と照合すると同時に、質問や気づきを交流させた。中には原文とのズレがあるものもあったので、それについては描かれた時代や作者について簡単に触れ、物語の伝承への興味につなげた。

その後、それぞれの部分毎に教科書を用いて改めて読解し、登場人物の心情や状況を考えさせた。その際、現代語訳は注意すべき箇所に触れるにとどめ、資料集や辞

典を参照させた。また、「髪上げ」「裳」のように現代には無いものについては、電子黒板に「童髪」などとあわせて写真を映し、当時の習俗への理解も深められるよう配慮した。

両方の教科書掲載部分と資料集の引用部分を読み終えた後で、『竹取物語』の印象、気づいたこと、考えたことを発表させた。教育出版の教科書の付録(言葉のとびら)には「蓬莱の玉の枝とにせの苦心談」(田辺聖子)があり、「度を失って、肝も潰れそうな」皇子の気持ちを中心に考えた。また、資料集で「かひなし」のような駄洒落ともいえる言葉遊びを発見して驚いていた。

最後に、学校図書教科書の「姫の物語? 翁の物語?」を通読し、考えたことを交流させた。意見を収斂させることは敢えて行わなかったが、古人を単にお話の中の存在としてではなく、現代人と同様に様々な感情を持つ血の通った人間として捉え直した様子がうかがえた。

まとめとして、伝承による昔話は様々な解釈が加わって形を変えて親しまれていること、また、言葉や文法が歴史の中で変貌してきていること、『竹取物語』自体は遠い昔に作者と呼べる人がいて、その人物がある意図のもとに創作したはずのものであることを確認した。

先述の生徒へのアンケートで「知っている昔話」を尋ねたところ、日本に限らず多種多様な話が挙げられていた。そこで、例えば、29名が挙げた「浦島太郎」に関連しては『御伽草子』、10名が挙げた「癩取りじいさん」では『今昔物語集』、そこから「トロッコ」で学習した芥川龍之介に古典を翻案した作品があることを紹介した。また、22名が挙げた「金太郎」では坂田金時(公時)、酒呑童子や「腹掛け」の話に触れ、最多の33名が挙げた「桃太郎」では、桃の破邪の話からイザナギイザナミの話、昔の桃と今の桃、雛祭りへと触れていった。どれも、できるだけ簡潔な話に止め、今後の学習に意識を向けさせるように努めた。

3 考察

意図したのは、小学校とは違う歴史的仮名遣いによる「原文」との出会いを楽しいものにし、知ることの喜びや繰り返し読むことで作品世界の奥行きが広がることを実感させ、中学校2・3年生、さらに高校での古典学習への興味を持たせたい、ということであった。そのためにも最も留意したのは、生徒自身が「気づく」「発見する」場面を作りたいということであった。しかし、いくら教科書を睨んでもなかなかそういう場面は作れない。限られた授業時間では、調べ学習もままならない。

そこで、視聴覚教材を利用したり、電子黒板を用いて生徒自身が学習を可視化できる場を用意したりすることで、できるだけたくさんの発見や学習の楽しみを共有さ

せるよう努めたのである。

十分とはいえないが、生徒が従前にも増してニコニコと活発であったこと、直後の期末テストでは古典分野の成績は十分に満足できるものであったことから、一定の手応えは感じている。

しかし、視聴覚教材の適否、作成とその質、電子黒板のさらなる活用と使いこなす技術等、改善すべき点は多い。教室への電子機器の浸透が進む中で、その活用のあり方、身体性の確保、深い思考場面の創出を念頭に、変化する生徒実態に応じていっそうの改善が絶えず図られなければならないと改めて痛感した実践であった。

蛇足になるが、中学1年生での『竹取物語』はいわば定番教材で、指導要領改訂以前から実践が重ねられてきている。その中で、2009年度の中学1年C組で行った実践にも触れておくことにする。

その年の『竹取物語』は、学校図書の教科書を中心にした。したがって、「見ぬ世の人」である「語り手」の意図に注目し、「対話」すべく考える学習となった。すなわち、学習を次のように計画したのであった。

- 第1次 「言葉の向こうに」を読んで、「見ぬ世の人」を思い浮かべ、古典学習に向けての心構えを持つ。
- 第2次 「姫の物語? 翁の物語? - 竹取物語」を原文部分は範読で説明部分は指名読みで全文通読し、初読の感想、気づきを書き、考えたいテーマを各自設定する。その後、教科書の冒頭部分を読み、挿絵の絵本と比較して違いを考える。
- 第3次 歴史的仮名遣いの決まりを学習し、グループ毎に原文部分の読み方を考え、群読によって確認、その後繰り返し音読練習しながら、どのように工夫して読むべきかを考えて、発表する。
- 第4次 「月の世界」と「地上の世界」を対比し、それをふまえて翁や媼の言動と帝の言動を「天人」の様子と対比する。その上で、述べられている3つの「問い」について考え、『竹取物語』の作者の意図を考察して文章にまとめる。後日それを印刷したものを読み、感想を書く。

文章にまとめる際にI君はこのように書いている。

(原文のまま抜粋)

…(不死の薬について) 老いず、死なない事は良いことのように聞こえるかもしれませんが、しかし、僕はそれが「本当の幸せ」ではないと思います。人間には、誰にでも期限が与えられています。その為、物事に対して一生懸命な態度で向かい合うことができるのです。悩み、物思いがあっても、それを懸命に解決する方向へもっていく事ができるのも人間ならではの事です。その姿は、老いず死なない月の人達よりずっと美しいと思います。なので、不老不死の薬は人間には全く必要ないと思います。…中略…(きたなき所について)僕は、地上の世界

はとても深く、むしろきたなき所は月の世界のほうだと思いません。たしかに、世の中は飢饉や戦争などで乱れていたかもしれませんが、しかし、月の人、月の世界には一つだけ欠けている所があります。それは相手の事を考えたり、感情を表したりするための心です。…中略…月の人には心がないので、当然相手を思いやることもできず、冷淡になってしまいます。なので、地上の世界は清く、月の世界はきたなき所だと言えます。…中略…(本当の幸せについて)人間にとって本当の幸せとは何なのでしょう。僕は、一生懸命に人のために何かをすることだと思います。翁と媼は、かぐや姫を一生懸命我が子のように育て、それを幸せに思っていました。それは、彼女が昇天した時に悲しみ、途方に暮れ、生きる希望を失ってしまったようになったことから分かります。…中略…竹取物語の作者は、人間の本当の幸せを読者(当時の貴族など)に伝えたかったのだと考えました。

拙くはあるが、自分なりに答えを出そうとする姿が伺える。こうした姿勢はほとんどの生徒に見られた。

しかし、これで完結すると、分かった気持ちになってしまう。そこで、改めて文章を読み合い、比較させた。しかし、近い意見が多く、大きく揺さぶるまでには至らなかった。

このときの学習を振り返ると、教科書の提案に沿ってそれなりに考える学習ができたのではないかと一定の評価ができるかもしれない。とはいえ、展開の工夫が不十分なため、古文を使った説明文の学習になったのではないかと、この思いもある。しかし一方で、だからこそ古文による学習はまだまだ多様な可能性があるのだという思いもする。

こうしてみると、小学校と高校の間にあつて、しかも義務教育の完成期に当たる中学校の古典学習は、もしかしたら最も豊かな可能性を秘めているのかもしれない。(岡本 恵子)

5. 高校での学習

「かぐや姫誕生」

(『竹取物語』筑摩書房『精選 国語総合 古典編』)

「言葉」に注目して古文の「物語」を主体的に読む。

1 授業の前に－生徒の捉えた『竹取物語』－

入門期の次に位置することが多い『竹取物語』を、今回の研究では、古文学習を半年経験した段階で設定した。古文を主体的に読むためのスキル(いわゆる古典文法と語彙及び古典世界のコンテキスト)獲得の基礎的な段階を経て、子どもの頃から親しんでいる「かぐや姫」もしくは『竹取物語』をどのようにとらえ直すかを検証するためである。

まず事前アンケートを行った。対象は高校1年5組38名(男子20名・女子18名)である。

(1)冒頭の一文を書きなさい。

→全ての生徒がほとんど正確に記述することができた。

(2)『竹取物語』とは何か。ポイントを3つ挙げなさい。

→多くの生徒が、次の3点を挙げた。

- ・翁が竹の中から生まれた小さな女の子を見つける。
- ・美しく成長したかぐや姫は貴族や帝から求婚されるが、すべて拒否する。
- ・月へ帰る。

つまり、無意識裏に「小公子伝説」「求婚難題譚」「羽衣伝説」を踏まえたものとなっていることが分かる。

(3)高校での学習に期待することは何ですか。

→大きく二つに別れた。

- ・「文法」に代表される「言葉」
- ・「物語」の背景

後者は、なぜこのようなSFともいえる「物語」が作られたのかを知りたいというものである。ここには単なる知識として知りたいだけでない意識もうかがわれた。

これらの結果から、古典語で記述された『竹取物語』については未知であるという自覚が読み取れた。

2 授業の実際

(1)学習目標

- ① 言葉に表れた人物の心情や心理の描写を読み解く。
- ② 物語としての『竹取物語』を主体的に読む。

(2)学習計画

第1時 授業を構想する。

第2時 前半(今は昔、竹取の翁といふ者ありけり。～いとをさなければ籠に入れて養ふ。)を読む。

第3時 後半(竹取の翁、竹を取るに、～「いかで、このかぐや姫を得てしがな、見てしがな。」と、音に聞き、めでて、惑ふ。)を読む。

(3)学習の展開

第1時では、今までの古典学習を踏まえて、生徒自身に「かぐや姫誕生」を授業として構想させ、意見の交流をさせた。主な意見として、以下の3点があった。

a 助動詞に着目することで、翁の意識と心情が明確になる。

b 言葉遊びの要素がある。

c この児のあり方をどのように考えるか。

第2・3時では、生徒の授業構想・意見を受けて教師が生徒から問いを引き出し、それに教師の新たな問いを重ねることによって共に読み解いていった。

第2時は、主に意見aとbを軸に組み立てた。意見aに関わって、翁の意識が読み取れるのは「われ朝ごと夕ごとに見る竹の中におはするにて知りぬ。子になりたま

ふべき人なめり。」を生徒が挙げた。翁の直接の発言であること。「知りぬ」「～なめり」の表現に書き手は翁の心情を絡めているというのがその理由である。教師からは、この二文から助動詞を抜いたものと比較すると意識の差が明確になると指摘した。具体的には「知る」と「なり」で文を終結させた場合の印象を問うた。次に尊敬語がなぜ使われているのかを考えさせた。さらに「われ朝ごと夕ごと見る竹の中に」いらっしやることで「知りぬ」(わかった)という竹取であるがゆえの邂逅が示されている。続く一文「子になりたまふべき人なめり」は、この時期の生徒でも「べし」(当然)の意味は容易に解釈でき、「なめり」(断定+推定)という翁の心情もじっくりくるものであった。

意見bに関わっては、「子」と「籠」が洒落になっていることや、なぜ「籠」なのかということは脚注もあり、すぐわかるものの、なぜわざわざ洒落にしているのかについては、よくわからない、と考え込んでいた。

「この二つの文のつながりに注目するとわかる」と言うと、気がついたようだった。つまり、竹取でないという意味を持たない洒落なのである。

助動詞と意識・心情を結びつけて読み解くあまり、細部ばかりにとらわれ、文と文の関係やいくつかの文のまとまりが何を表現しようとしているのか、うっかり忘れてることに気がついたようだ。

生徒からの意見を基にここまで授業を進めた後、冒頭「今は昔、竹取の翁といふ者ありけり」を考えさせた。すべての生徒が事前アンケートで既知の一文であったが、ここから読み取れることを挙げさせた。生徒は3点に整理した。

まず、「今は昔、～けり」は「物語」の定型であること。生徒は「昔、男ありけり」(「伊勢物語」)と伝聞過去の助動詞「けり」を引いて説明していた。

次に、「物語」が語るのは「過去」と認識されるものであるということ。そして、「竹取の翁といふ者」が示されているということである。教師からは、「けり」とその後続く「たり」「ぬ」の関係を問うた。「けり」だけに目を奪われては読み落としてしまう語り手の意識があることに留意させた。

この後は、音声(語音)の層、意味の層、提示対象の層を考えさせることで、言葉の芸術としての物語をとらえさせることにした。

具体的には、なぜ声に出して読むことが必要なのかということである。生徒に作らせた授業構想でも多く音読を取り入れていたが、改めて音読とは何かと教師から問うた。そして、生徒には、語音の状態には意味が投影されることを、以下のような構成を示し、実際に音読させることによって考えさせた。

(A)いまはむかし、たけとりのおきなといふものありけり。のやまにまじりてたけをとりつつ、よろづのことにつかひけり。なをば、さかきのみやつことなむいひける。そのたけのなかに、もとひかるたけなむひとすぢありける。

(B)あやしがりて、よりてみるに、つつのなかひかりたり。それをみれば、さんずんばかりなるひと、いといつくしうてあたり。

(C)おきないふやう、「われあさごとゆふごとみるたけのなかにおはするにてしりぬ。こになりぬべきひとなめり。」とててにうちいれて、いへへもちてきぬ。

(D)めのおうなにあづけてやしなはず。うつくしきこと、かぎりなし。いとをさなければ、こにいれてやしなふ。

について以下のように生徒は分析した。

(A)←伝聞過去の助動詞で終わる。

(B)←存続の助動詞「たり」が続く。

(C)←翁の言葉である。翁の言葉は「～知りぬ。～なめり。」で、生徒が念入りに読み込んだ箇所である。

(D)←現在形である。

物語は「過去を語るもの」と漠然と思い込んでいた生徒たちは驚いていた。その後、再度音読させた。当然生徒は(A)～(D)の差異を感じ取っていた。

このように伝聞過去の助動詞「けり」で始まった物語(A)が、(D)の現在形に鮮やかに展開している。生徒たちの持っている文法的な知識で、断片的に分析は可能であるが、それでは物語は読めない。こうした音声(語音)の層へ回帰させて、他の文とのつながりをとらえることではじめていわゆる物語の「語りぐち」である伝聞過去の「けり」が生きてくるのである。

つまり物語の意味を支えている第1の層は、音声なのである。高校生はついつい、意味の層へ一気にいきたがるが、物語にはそれを引き戻す力がある。

こうして一旦音声(語音)を意識させた上で、改めて意味の層に関する問いを考えさせた。生徒の授業構想を実現し、教師の問いを重ねることで物語を読む際の重層性をとらえさせようとした。ここでの意味の層とは、一文の持つ意味は他の文との関係によって形成されることをいう。もちろん語と語の関係も同様である。わたしたちが生活する上で発する言葉(書く言葉も)は、単独では意味をなさない。それが意味をなすのはどういうことなのかを、この場面で考えさせた。具体的には、なぜ(A)から(D)のように展開する描写がなされるのかという問いである。

さきほど生徒は、第1文「今は昔、～けり」は「物語」の定型であり、物語は過去を語るものであるということ整理したが、この問いによって、別の様相を帯びてき

た。つまり、(B)(C)(D)と続く文をながめると、(A)には物語を起動させる役割が持たされており、次に続く文に強い緊張関係をもたらすものではないかという考えに到達した。自分たちの立てた問いの上に、別の問いを重ねることで、物語の意味が変わったことに気づいたのである。

第3時は、主に意見cを軸に組み立てた。その上で提示対象の層を意識させると読みがどう変わるかを検証した。

大きな問いとして生徒から「この児の非現実性と現実性についての描写を読み解く」という着眼点を持った問いがあった。中学校で「この児の不思議な点」については学習したが、女子の成人に関わる儀式(現実性)については、意識されていなかったようである。

『無名冊子』は物語を「そらごと」(仮構)と「あること」(記実)に分けているが、『竹取物語』が「そらごと」であるのは、「かぐや姫」の不思議さ(卓越性)にある。「竹取の翁」は前半部分の言葉からもわかるように、欲望や願望が明示されている現実的な存在である。「この児=かぐや姫」は、どこから来たのかわからない存在で、ただ竹の中に座っているところを竹取に発見されたのである。

この児の不思議な点(卓越性)は、あまりにも人間離れしている。中学の段階では、

- ・三月ばかりで成人した。
- ・容姿は美しいこと類がない。
- ・光に満ちている。
- ・翁の苦しさを癒やす。

を読み取るが、高校では、なぜこのような描写がなされているのかを生徒は問いとした。いろいろ話し合っていたが、「美しすぎる人は流離するのだ」というところへこの段階では逢着した。貴種流離譚である。一足飛びにそこまで行くのはどうかとは思ったが、月の世界で罪を得て、地上へ落とされたという知識を多くの生徒が持っている高校の段階では、さもなりである。

もう一度原文に即して読むことを促すと、三月ばかりで成長したこの児の描写の次に、現実の成人儀式としての「髪上げ」と「裳着」が置かれ、そして「この児のかたちきよらなること世になく、屋の内は暗き所なく光満ちたり」の描写がある。つまり、非現実-現実-非現実の組み合わせで文が構成されていることに生徒は言及した。教師はここから何がわかるかを問うた。生徒はここには書き手の意識的な作為があるという結論に達した。非現実な事柄ばかりでは、読者は納得しないであろう。なぜなら、過去形「けり」で語られる物語は「あったそうだ」という書き手と読み手の暗黙の了解として成立するものだからということになった。

では、物語は書き手と読み手の暗黙の了解がないと成立しないのかとさらに問う。生徒は問題は暗黙の了解の内容だと答えた。確かにそうである。

竹から子どもが生まれるお話としては『竹取物語』の祖型ともみなされた四川省のアバ・チベット族の「斑竹姑娘」があるが、「斑竹姑娘」にはかぐや姫ほどの卓越性はない。かぐや姫には圧倒的な卓越性がある。それは「きよらなり」という語で表現されている。古語辞書をひかせ、どのような人物に対して使われているかを調べさせると、納得していた。用例のはじめはかぐや姫で次は光源氏であった。

では、「きよらなり」という語がなぜ必要だったのかを考えさせた。生徒は日常を超越したかぐや姫の描写の後にはそれに負けない強い語が必要だからと答えた。それも考えられるが、もう一歩進めて卓越性は具体的な現象で描写されているが、それだけではやはり不足なのである。この物語の読み手(享受者)にとって「きよらなり」という語の持つイメージ喚起力は卓越性に不可欠だったのである。

授業の終結として教師からはこの児=かぐや姫の「現実性と現実性の間隙」の存在性を支えているのは「きよらなり」のような読み手の理解可能な言葉にあると考えたことの可能性について述べた。

3 考察

「物語」はそれを物語る者があって、存在するものである。国語の授業での「物語」は書かれたものを対象に「読む」ことになるが、狭義の「物語」(古文)に触れる前に、生徒たちは様々な「物語」を経験している。その経験の上に高校の『竹取物語』を読むとしたら、あなたはどうのような授業を考えますかというのが、今回の授業での生徒への課題だった。実際の授業では、生徒(他者)が考えた「問い」に他の生徒がその妥当性を問いながら答え、教師が他の視点から新たな問いを重ねるという構造をとった。具体的には音声の層、意味の層、提示対象の層を設定して、生徒の考えた問いを教師は再構築した。

高校の古典学習は、意味の層と提示対象の層を問うことが多いが、そのつながりを支えているのは音声(語音)の層である。その上で意味の層、提示対象の層を考えていくと面白い授業ができる。

また、生徒の立場で言えば小学校・中学校の学習を経て、高校の学習でこのような観点で自ら問いを立てることにより、主体的に読むことが可能となる。

それは、小・中・高の古典学習のつながりを豊かにするであろう。(朝倉 孝之)

3. 成果と課題

「伝統的な言語文化」の学習における小学校・中学校・

高等学校の連関をどのように考えていけばよいか。「1. はじめに」でも触れたように、新学習指導要領の本格的な実施段階に入ってきた現在、これは大きな課題である。また、これも「1. はじめに」で指摘されているように、連関を考えていくためには、それぞれの学校種における「伝統的な言語文化」指導の「共通性と異質性」「連続性と非連続性」を探っていく必要がある。

授業で扱われる文章を読もうとする時に、その文章に書かれてあることをどうにかしてわかりたいと思うのはごく自然な欲求であろう。それは、「解釈」を求めようとする欲求であり、意味を求めようとする欲求であると言えることができる。目の前にある文章がいったい何をあらわしている何のために書かれたのか、あるいは他の文章とどういうつながりがあり、どこが異なるのかということを知ろうとする欲求（解釈への欲求）である。

もちろん、私たちは何も「解釈」だけを求めて文章を読むわけではない。その文章を、形式と内容の両面にわたって味わうような読み方をする場合も少なくない。たとえば、古文の場合にはさまざまな様式での音読を味わうことも、授業における読み方の重要な姿である。あるいは、いずれかの場面を劇化して、描かれた状況を具体的に描き出していくことに喜びを覚えることもある。明らかに読者の欲求のなかには、このように作品と交わるなかで喜びを味わおうとする欲求がある。

さらに、中学生や高校生の場合、古文や漢文のなかに自分たちの生活と似通った要素を見出すことも少なくないはずだ。『源氏物語』「桐壺」の巻での、桐壺更衣が亡くなった後の、そのこと自体を嘆き悲しむ桐壺帝や桐壺更衣の母親の姿、まるで何ごともなかったかのように管弦の楽しみにふける弘徽殿の女御の姿それぞれの人物を評価するように求めてみると、高校生も読者として自分の人生における人間関係や経験を引き合いに出しながら意見を述べるができる。「生活（人生）」を「作品」に持ち込んだり、「作品」から得られたことを「生活（人生）」に持ち込んでいこうとする欲求が読者にはあるからである。それはいわば、「個人化」の欲求である。

とくに古文や漢文を指導する場合には、この三つの欲求（解釈への、喜びを味わう、個人化の）が絶えずかわりあうようにしていく必要がある。前項で扱われている「音声」「意味」「提示対象」という三つの「層」は、読みの対象としての作品側の属性に依存するところが大きい。それぞれの「層」に生徒たちがどのようにかかわっていくのか、あるいは教師がどのようにかかわらせていくのかということを考えるにあたっては、上述の読みに関する「欲求」の問題と関連づけていくことができるかもしれない。

本稿の小学校実践においては、「物語スキーマ」を活用した『竹取物語』現代文版の読みが試みられていた。子どもたちの感想をみると、彼らが『竹取物語』と交わって楽しんだということがよくわかる。この取り組みは、まさしく、子どもたちの読むことの喜びを味わおうとする欲求を引き出すものであった。このような働きかけが、その後の中学校・高等学校における「伝統的な言語文化」学習の基盤をつくる。

中学校については、生徒たちが「気づく」「発見する」場面を設けるねらいの学習が提案されている。電子黒板や資料集等の教具も併せ用いながら、「かぐや姫」と「竹取物語」との共通点と相違点に目を向けた教科書本文の読みに限られることのない授業が展開された。「物語」の創造されたり受容・改変されたりする過程に生徒たちの興味関心は及んだ。こうした授業を通して育まれた学習者の姿の一つが、2009年度の生徒であったI君の、『竹取物語』を自分の人生観に引きつけ、重ねて、考えた文章に示されていると考える。この文章が筋の通ったものと感じられるのは、筆者自身の考えに基づきながら、作品を分析し、意味づけようとしているからであり、自分が既にもっていた知識や経験と作品世界に描かれていることを関連づけていたからである。つまり、「個人化」の欲求による作品との交わりだけでなく、「解釈」の欲求による作品との交わりを経て、生徒の作品に対する感想は深まるのである。中学校の実践においては、小学校の場合よりもずっと古文の作品世界に入り込み、考えながら交わりあう読みが成立していたと考えられる。

高等学校の実践報告において、「助動詞」を中心に言葉の細部に注目しながら、読みを進めていくことができたのは、その営みが多分に学習者の「解釈への欲求」を満たすものであったからだと考えられる。「解釈への欲求」は単一の作品の分析にとどまらない。高等学校の最後のところで報告されているように、アバ・チベット族の民話と比較したり、「きよらなり」という評価語に注目させることで、文脈や状況をふまえた関連づけを行って、より深い解釈がいざなわれた時に、読者は目の前の『竹取物語』という作品に一層の興味を覚えることであろう。

「伝統的な言語文化」の指導をどのようなものとして捉えるのかということは、「伝統的な言語文化」としての古文・漢文の作品と子どもとの交わり方を考えていくことでもある。本稿で報告したそれぞれの実践は、そのような古文と児童・生徒の交わりを、児童・生徒の読むことに向かう「欲求」を巧みに引き出しながら可能にするものであった。その引き出し方をさらに追究することによって、「伝統的な言語文化」指導の連続性・系統性を見極めることができるだろう。（山元隆春）