

古文学習の課題

— 学力評価問題パイロット調査から (中) —

竹村 信治

本稿は、古典教室での学習を通じて学習者がどのような古典の「読み手」として育っているのかについて、「学力評価問題(古文・韻文)パイロット調査の結果をもとに考察を加えたもので、「古文学習の課題—学力評価問題パイロット調査から—(上)」(『論叢 国語教育』9(復刊4)二〇一三年七月)の続稿である。

このたびの「学力評価問題(古文・韻文)」では、

A 『百人一首』在原行平詠

立ち別れいなばの山の峰に生ふるまつとし聞かはいま帰り来む

B 行平歌を本歌とする藤原定家詠

忘れなむまつとな告げそなかなかにいなばの山の峰の秋風

を題材とした。前稿ではAによる設問の解答例を扱った。本稿及び続稿(下)ではBによる設問の解答例を扱う。

作成した「学力評価問題(古文・韻文)」は、いわゆるPISA型読解力にいう²、

○テキスト内部の読解にかかわる、

・情報へのアクセス・取り出し

①情報の取り出し

・統合・解釈

②幅広い一般的な理解の形成

③解釈の展開

○テキスト外部の知識を関係づける読解にかかわる、

・熟考・評価

④テキスト内部の熟考・評価

⑤テキストの形式の熟考・評価

また、ヴァン・ダイクとキンチュのモデルにいう³、

○テキストベース(モデル)

(1)表層構造分析

(2)命題構成

(3)命題統合

(4)マクロ命題(構造)構成

○状況モデル

(5)文脈モデル

(6)エピソード的モデル

○モニタリング(構成したモデルの評価)

(7) 問いの生成

(8) 対話

を念頭におき、以下の「読解」モデルをもとに設問を策定した（詳細は前稿を参照のこと）。

I 理解：叙述に即した内容全体の理解【物語内容の把握】

PISA モデル①—②、ヴァン・ダイクとキンチュウのモデル

(1) — (3) (記号表記典拠、以下同)

II 解釈：構造や意味の解釈【物語言説の検討】

③、(4)

III 鑑賞：テキスト内対話の聞き取り【物語行為の考察】

③、(5) — (6)

IV 応答：テキスト内対話への参加【熟考】

④ — ⑤ 熟考、(7)

V 批評：テキスト内対話のメタ化（↓メタ認知↓自己認識）【評価】

④ — ⑤ 評価、(8)

A 『百人一首』行平歌を材料とした設問ではI II IIIの読解にかかわる学力を問い、パイロット調査の結果から古文学習の課題を析出した。以下では、B 定家詠を用いてIV Vにかかわる問いをも加え、「応答」「批評」におよぶ読解を古文学習で実現する上での課題を探った。

なお、本「学力評価問題（古文・韻文）」は和歌を読解する上での主要スキーマについても設題し、和歌学習の課題や改善、開発への具体的な提案をこころみようとするものである。前稿で取り上げた掛詞・序詞の修辞法、伝統的なテーマ（離別）¹部立²問題領域³の把握

に加えて、ここでは「本歌取り」「題詠」「詠歌主体」「歌ことば」などを扱っている。

四 古文学習者「読解」プロセスの課題 (B)

B (part. 8)

問題 藤原定家は、ある歌会で「秋の旅」の題を与えられて、次の歌を詠んでいます。
忘れなむ まつとな告げそ なかなかい いなばの山の峰
の秋風

○ 題材解説

* 出典 新古今和歌集・巻第十・羈旅歌・九六八番・詞書「撰政太政大臣家歌合に秋旅といふことを」藤原定家朝臣

正治二年良経家十題廿番撰歌合（散逸）・歌題「秋旅」

定家卿百番自歌合・雑・八六番左（勝）

拾遺愚草・下・雑・旅・二六八〇番（新編国歌大観番号）・詞書「同

（正治）二年二月同家（左大臣家）歌合、秋旅」

* 岩波新日本古典文学大系『新古今和歌集』訳 忘れてしまおう。

あのひとがわたしの帰りを待っている、なまじ告げないでおくれ。松（待つ）で有名な因幡の山の峰の秋風だからといって。

* 古注 拾遺愚草抄出聞書D類三四八番⁴（本歌「立別」歌掲出、略）
本歌に問答してよめり。再会も定なきに、中く⁵にまつと云詞（異

文「事は」「こと」しらせそと也。

*語釈 忘れなむ…「なむ」の「む」について、本居宣長『美濃の家づと』(三の巻)も含めて諸注ひとしく「む」を意思にとつて「いつそのこと、故郷のことは忘れてしまおう」とする。また、岩波新大系『新古今和歌集』脚注には「希望の助詞とも解しうる」と記す。その場合「都の人よ、私のことを忘れておくれ」となるが、いずれも採らない。ここでは推量と見て「きつと(すっかり)忘れてしまっただろう」とし、その読みの方向付けを設問中の解説で行った(後掲)。古注には「本歌に問答してよめり」とある。つまり、本歌との対話関係にあるのが定家詠だという。本詠「まつとな告げそ」の発話主体は本歌「まつとし聞かは」の主体である。となれば、定家は、かつての自詠(本歌)と「問答」(対話)する行平を発話の主体とし、離京時に不安の中で「待つ」の声を期待した行平が着任後には「忘れなむ」との疑念を増幅させて望郷の思いとの間で宙づりになるとの想を得て、そうした主体の情意を軸に歌題「秋旅」の本意を題詠(シミュレーション世界)で掘り深めたということになる。「む」推量義説の選択はこれによる。まつとな告げそ…本歌の「まつとし聞かは」を踏まえる。「告げる」は、発話主体が秋風に託して都人に「告げる」のではなく、秋風(松風)が本歌通りの「待つ」の語を都人の思いとして発話主体に「告げる」こと。それを、「忘れなむ」と思うが故に「なかなか」と感じて「な……そ」で禁止する構図。

「中々には、なまじひになり、二の句の上へうつつして心得べし」

(『美濃の家づと』三の巻)。ただし、第三句に措かれることで、副詞的用法とは別に、独立した一語として「なかなか」の情意を表象する。

いなばの山…これも本歌を踏まえる。題詠である本詠において、詠出の場は行平着任後(往なば)の「因幡国」の地、との仮構設定を支え、標示する措辞。

峰の秋風…「峰」は本歌「峰に生ふるまつ(松・待つ)」を踏まえる。したがって「風」は「待つ」の言葉を幻聴させる松風。しかもそれは「あき(秋・飽き)風、という工夫。岩波新大系『新古今和歌集』脚注には、「風の便り」を暗示。だが実は「あき風」である点が妙味。」とある。これも「忘れなむ」の「む」を推量とする読み方を支えよう。なお、「秋風」は「歌ことば」であつて、和歌世界では秋の景物であるとともに、①人恋しの情を誘うもの、②心変わりへの不安をかきたてるもの、との形象性をなす(第5問例歌、参照)。定家詠では、「忘れなむ」が②と、「まつとな告げそ」が①と響き合う。そして、賦活される二つの形象性の交錯する事態が「なかなか」で標示される。そうすることで、定家は歌題「秋旅」(問題領域)の本意を両者交錯の情意として一首に表象し、歌会の場への応答(呼びかけ)としたわけである。

*試訳 (まつとし聞かは今帰り来む)など歌ったが、都人はもう私のことなどきつと忘れてしまっただろう。(だから)なまなかに私の帰りを待っているなどと告げないでおくれ、因幡の山の峰の松を響かせて吹き抜ける秋風よ。「あき風」なのだから。

○ 設問解説および解答例分析

B 定家詠の初問 4 は、Ver. 4 では以下の設問とした。

4 Ver. 4 ③ 解釈の展開・④ テキストの内容の熟考、(3) 命題統合・

(4) マクロ命題構成・(5) 文脈モデルの形成

藤原定家は、この歌を踏まえて次の歌を詠んでいます。

(歌、略)

初句にある「なむ」は完了(強意)の助動詞「ぬ」に推量の助動詞「む」を加えたもの。また、第二句の「な告げそ」は結句「峰の秋風」への呼びかけです。「秋の旅」を題として詠んだものだというのですが、となると、この歌は、誰の、どこでの思いを詠んだものとなりますか。

a の b での思い

* 解答 a 在原行平

b 因幡国

* 問題の種類 求答形式問題

* 読解プロセスの低位尺度

③ 解釈の展開

設問内解説の情報に基づく、テキスト情報の統合、加工、焦点化【習熟度レベル 3】

④ テキストの内容の熟考

設問内解説の情報「藤原定家は、この歌を踏まえて次の歌を詠んでいます。」に基づく本歌とテキストとの関連づけ、それによる状況モデル「発話主体・場」の構成【習熟度レベル 2】

(3) 命題統合

設問内解説の情報に基づく第二句と結句との統合、それによる一首文脈の整序

(4) マクロ命題(構造)構成

「忘れなむ」「まつとな告げそ」の発話主体の統合による一首意味表象の形成

(5) 文脈モデルの形成

設問内解説情報「藤原定家は、この歌を踏まえて次の歌を詠んでいます。」に基づく、本歌とテキストとを関連づけた文脈モデルの形成、それによる状況モデル「発話主体・場」の構成

文脈モデルによる状況モデルの構成功を問う問題。和歌詠作において、特に題詠の場合、歌人は「発話主体」「場」「出来事」を、つまりは状況を仮構する。仮構するのは、それが歌題(問題領域)をめぐる思考(本意追究)のフィールドとしてあるからだ。発話主体(行平)を、場(因幡国)を、出来事(赴任⇨都人との別れ)を(定家詠は本歌を借りて)仮構し、そのフィールドで思考を展開させつつ「世界」(生活世界⇨人間・社会・自然⇨歌題「秋旅」との対話を重ねる言語的な営み。これは和歌詠に限らず、いずれのテキストにおいても認められることである。この言語的営為(物語行為)を読み、応答、批評すること。〆読むこと〆と考へ、そのプロセスを「読解」モデルとして構想し、各段階の習熟度を評価する、それを古文の韻文領域で試みたのが本「学力評価問題(古文・韻文)」だった。この、物語内容(I「理解」)物語言説(II「解釈」)の了解の上に立って物語行為をこそ問題化する「読解」モデルにおいては、特にIII「鑑賞」IV、「応

答〕、V「批評」では、仮構された「思考のフィールド」の共有が基盤をなす。共有に向けて推論をもつて構成されなければならないのが状況モデル。本設問ではそうした意義をになう状況モデルの構成力を問うた。

定家詠の場合、推論の過程は本歌を組み込んだ文脈モデルの形成を軸とした、次のようなこととなろう。

イ「忘れなむ」「な告げそ」に焦点化したマクロ命題構成 ↓両者は同一主体の発話

ロ「峰の秋風」に「な告げそ」と呼びかけるとの命題統合 ↓詠作の場合は「峰」の修飾句「因幡の山」のある地

ハ 解説「定家詠は本歌を踏まえている」 ↓「まつとな告げそ」は本歌「まつとし聞かば」を承ける ↓「まつとな告げそ」の

発話の主体は、本歌「まつとし聞かば」の発話主体
ニ 解説「定家詠は本歌を踏まえている」 ↓「因幡の山の峰」は

本歌の「因幡の山の峰」 ↓「峰の秋風」に「な告げそ」と呼びかける詠作の場合は、本歌発話主体の赴任地

ホ ハ 定家詠の発話主体は本歌の発話主体 ↓在原行平
ヘ ニ 場は本歌という赴任地（往なば） ↓因幡国

ト 解説「定家詠は「秋旅」を題として詠んだもの」 ↓定家の因幡国での思いを詠じたものではない ↓発話主体も詠作地も仮構されたもの

チ ト 仮構された「思考のフィールド」での歌詠 ↓本歌の設定を借りた歌題「秋旅」（問題領域）の本意追究

リ チ 本歌の設定を借りた「秋旅」の本意追究 ↓定家は、本

歌のテーマ（離別）を共有して対話（問答）し、その情意を「秋旅」の叙情として掘り下げ、応答した（歌会の場に呼びかけたもの）（その情意の内実については語釈「峰の秋風」項参照。設問は第5・6問）

設問中の解説はこの推論展開の導きの糸として用意したものであった。被験者は大学三年生一〇名。①は八名が「藤原定家」と解答、

「男」「因幡にいる人」が各一。②は「因幡の山」が六名、「旅先」が三、「旅の途中」が一だった。テキストベースの読解（イロ）からの状況モデル構成にとどまり、本歌を組み込んだ文脈モデルの形成をもつて状況モデルを推論するには及ばなかったことが分かる（詠歌主体にかかわる「男」「因幡にいる人」の解答は「設問中に正解が記されるはずがない」といったことから「藤原定家」を回避したもの。そこから「在原行平」に展開できなかったところに本歌が視野に入らぬ推論過程があらわである。設問冒頭解説（「この歌を踏まえて」）は導きの糸とならなかったのである。

解説が機能しなかった理由にはいくつかのことが考えられるが、根幹にあるのはおそらく作家作品論に足場をおく和歌学習の慣習、すなわち一首の発話主体（詠歌主体）を実体的な詠作者と同一視する根強い古典教室の慣習である。それが設問冒頭解説「踏まえて」を利用程度のことと読ませたのもあろう。こうした慣習は表現のすべてを実体的な作者に還元することで作者が仮構する「思考のフィールド」、そこでの知的営為への視界を曇らせ、私たちの「鑑賞」「応答」「批評」を物語言説の賛嘆、物語内容への共感（同化）と違和（異化）、すなわち「感想」に局限させてしまう。そして、仮構

された「思考のフィールド」での言語的営為（「問い深い問題領域をめぐるテキスト内対話」の追体験としての「鑑賞」、テキスト内対話への参与と自らの知識や経験を持ち込んで主体的創造的な「応答」、問題領域をめぐるテキストの呼びかけ（応答）とそれを支えた言語的営為の相対化、さらには相対化する自己のメタ化にも及ぶ「批評」、それらすべての対話的なテキスト「読解」の場を封じてしまう。つまりは本「学力評価問題（古文・韻文）」が前提としている「読解」モデルの途を閉ざす。したがってこの慣習は読解力の育成のためにも見直されなければならない。もちろんそれは古文学習だけの課題ではないが、古文テキストを真に読書の対象とし（それが「親しむ」姿だろう）、ともすれば音律の身体化、情趣的共感（暗黙知の形成、でければ知識習得、教養形成に帰着しがちな古典教室を思考（「世界」との対話）の場へと開展させようとするならば、古文学習の課題でもありうる。この課題の解決への途はさまざまあるが、和歌学習での「詠歌主体」の発見はその捷徑。本設問（含、vol. 5, 8）を解説する授業場面などで素性法師の女性仮託歌（百人一首「今来む」と詠など）を紹介すれば、慣習は容易に揺らぎ、学習者の眼は自ずから仮構される「思考のフィールド」、そこでの言語的営為に向かうはずである。その一般化が多様な言語事象をもって果たされれば、読解スキーマの質は大きく更新されることであろう。

さて、そうしたことも織り込みつつの設題が第4問vol. 4だった。結果は慣習の壁の厚さをあらためて確認させることとなった。原因は想定した推論プロセスのイロからハ以下への展開がなかったこと、すなわち文脈モデルが本歌を組み込む形で形成されなかった

ことにあった。解説が導きの糸として機能しなかったわけだが、ではどのような解説であれば本歌を組み込んだ文脈モデルの形成、ひいては仮構された状況モデルの構成を助けるのだろうか。それを探るべく改訂を施したのが vol. 5 である。「踏まえて」の具体を傍線部の文言で説明し、新たな導きの糸を加えた。

4 vol. 5 (同前)

藤原定家は、この歌を踏まえて次の歌を詠んでいます。

(歌、略)

初句にある「なむ」は完了（強意）の助動詞「ぬ」に推量の助動詞「む」を加えたもの。また、第二句の「まつ」は『百人一首』行平歌の「まつ」とし聞かば」からの引用で、「な告げそ」は結句にある「峰の秋風」への呼びかけです。「秋の旅」を題として詠んだものだといいますが、となると、この歌は、旅人である誰の、どこでの思いを詠んだものとなりますか。

① の ② の ③ の ④ の ⑤ の ⑥ の ⑦ の ⑧ の ⑨ の ⑩ の ⑪ の ⑫ の ⑬ の ⑭ の ⑮ の ⑯ の ⑰ の ⑱ の ⑲ の ⑳ の ㉑ の ㉒ の ㉓ の ㉔ の ㉕ の ㉖ の ㉗ の ㉘ の ㉙ の ㉚ の ㉛ の ㉜ の ㉝ の ㉞ の ㉟ の ㊱ の ㊲ の ㊳ の ㊴ の ㊵ の ㊶ の ㊷ の ㊸ の ㊹ の ㊺ の

* 解答 * 問題の種類 * 読解プロセスの下位尺度 同前

調査対象は高校生（一年生二〇名、二年生三名。ともに二月実施）。結果は、①を行平とする解答四四、②も「因幡」一九、「因幡国」一六を得た。なかに「都から遠く離れた因幡国」（四）「赴任先の因幡国」（二）があり、他に「赴任先」も一例あった。

この結果は推論プロセスのハニホへに進んだ者が一定程度あったことを示している。「本歌取り」を指示しない場合であっても、具体

的な引用関係を説明すれば本歌取りの概念内容を理解し、それを用いて本歌を組み込んだ文脈モデルを形成し、状況モデルを構成しようということである。深い概念理解は具体を必要とする⁸⁾。こうした解釈体験の機会をとらえて術語を与えれば、概念は使用可能な読解スキーマとなるのであろう。Vol. 4では「三大歌集の歌風比較」などで「本歌取り」の術語を学んでいるはずの大学生が、その既有知識を賦活、適用しえなかった。これも古文学習の課題である。

ただし、正答率はなお低い。また、「行平—因幡(国)」の完答は二一(15%)に留まる。文脈モデルの不完全さ。多くは「思考のフィールド」を共有していない。また、二一の完答者もそのほとんどが第5・6問(Vol. 5)では状況モデルを踏まえた解答となっていない。設問解説にしたがって「行平—因幡(国)」とはしたもののその意義には思い及ばず、実作者定家との関係にも状況モデルの仮構性にも思い至らず、結果、推論プロセスのトの手前で停滞してしまっただといったところだろう。設問解説「秋の旅」を題として詠んだものだというのですが⁹⁾が機能しなかったわけだが、「題詠」概念を持たなくとも、定家が「行平の因幡(国)での思い」を詠じたというだけで物語論スキーマが働きそうなものだ。そうならなかったのは近現代文学習での「語りの構造(仕組み)」理解が不十分だったか、汎用性の確認によって学習の転移への展望が開かれていなかったかのいずれかであろう。もちろん、作家作品論に足場をおく和歌学習の慣習がここでもなお強く作用したのもあろうが、それを乗り越えるためにも、近現代文学習と古文学習との架橋が必要だ。そのためには授業者が近現代文と古文とを(さらにはテキストと呼びうるすべて

の表象を)「思考のフィールド」における人の言語的営為を伝えるもの、そのアーカイブズと捉え返す構えがなくてはならない¹⁰⁾。それが整えば架橋のアイデアはさまざまに生まれてくるはずである。

もつとも、この架橋は「語りの構造」がそうであったように、あるいは「自我」や「主体」をめぐる問題領域がそうであるように、おそらくは近現代文学習からのアプローチには多くを期待できない(授業者も学習者も近現代の世界で自足してしまうから)。ならば、古文学習がそれを引き受けるほかはない。古文テキストを人の言語的営為のアーカイブズと捉え返して分析し、それを近現代テキストに架橋し、近現代の言語行為を、さらには学習者自身の言語行為をメタ批評する機会とすること。大きな課題だが、こうした構想に孕まれる教室の知的営みこそが古文学習の意義を彼らに了解させるのではないだろうか。

とまれ、当面の課題である「語りの構造」への理解は「題詠」の学習が有効だろう。そこで、文脈モデル形成が不完全な、また完答してもトの手前に停滞する本「学力評価問題(古文・韻文)」の被験者に向けてさらなる改訂版を用意し、その効果を確かめることとした。こうした被験者の実態は古文教室の学習者の実態でもあろうから、授業場面を想定して問答形式とした(梅子を授業者に見立てれば教師主導の問答)。その最終版が以下のVol. 8である。

4 Vol. 8 (a)①情報の取り出し、(2)命題構成、bc同前)

藤原定家は、ある歌会で「秋の旅」の題を与えられて、次の歌を詠んでいます。

忘れなむ まつとな告げそ なかなかい いなばの山の峰
の秋風

この歌についても、信郎君と梅子さんが次のような会話を交わしました。

信郎君 この歌、『百人一首』の行平の歌と、よく似てる。

梅子さん そうだね。「いなばの山の峰」が一緒。「まつとな告げそ」の「まつ」も、行平の歌の「まつとし聞かば」を

意識しているのかなあ。

信郎君 これって、本歌取り？ じゃ、「秋風」は、本歌の行平

の歌にもあった「因幡の山の峰」を吹き抜ける風のことだね。その風に「まつとな告げそ」って言ってるわけだ。でも、風にそんなこと言うって、意味不明！
因幡の峰の木々を吹き抜ける風の音が、そう言ってるように聞こえるとか……。

梅子さん なるほど。やっぱり行平の歌の「まつとし聞かば」を踏まえて「まつとな告げそ」って言っているんだな。

ところで、初句の「忘れなむ」の「なむ」、例の、識別で習った「な」+「む」だと思うけど、ここの「む」って推量？ 意思？

梅子さん どっちもあり、だね。私は「推量」派。だって、その

方が本歌のような「まつとし聞かば」とならなかった現在の思いを詠んだことになって、より切ないもの。

「秋の旅」の歌だし。

信郎君 じゃ、「忘れなむ」の現代語訳は a っってところ

だね。

二人の解釈にしたがえば、この歌は、誰の、どこでの思いを詠んだものとなりますか。

b の c での思い

じゃ、「忘れなむ」の現代語訳は a っってところだね。

*解答 都の人はもう私のことなどきつと（すっかり）忘れてしまっただろう。

*問題の種類 求答形式問題

*読解プロセスの低位尺度

①情報の取り出し

文法に関する知識（「なむ」を強意・完了の助動詞+推量の助動詞と解した場合の現代語訳【習熟度レベル】）

(2)命題構成

「む」を推量と解した場合における「忘れなむ」の意味命題の構成

二人の解釈にしたがえば、この歌は、誰の、どこでの思いを詠んだものとなりますか。

b の c での思い

*解答 *問題の種類 *読解プロセスの低位尺度 同前

調査は大学生を被験者として行った（二年四九名、三年三六名。実施はいずれも四月当初）。

a は第5・6問への布石としての確認問題だが、正答は二年生で

三七、三年生で二六。動作主体を詠歌主体とした「忘れないだろう」が二年生に一一、三年生にも七あった。打ち消しの訳出は「情報を取り出し」ミスで大学生、しかも中高「国語」教員免許取得希望者にこれほど出るのは衝撃的だが、これはおそらく行平歌の設問解答にもあった「感情の推量的認識」¹¹例。解説末尾の梅子発言「本歌のような「まつとし聞かば」とならなかった現在の思いを詠んだことになって、より切ないもの。」が別方向に効き過ぎて、体験的なエピソードモデル（別れた人を忘れられない私）賦活の状況モデル（都人を忘れられない行平）が構築されてしまったのであろう。そうした解答者の内には、第5問の例歌①「秋風」＝「人恋しの情を誘うもの」を用いた定家詠解釈に「行平の赴任前の地に残して来た人のことが忘れられない、気持ち」と記す場合がある。状況モデルを構成し得たb・c完答者のものだが、「感情の推量的認識」はどこまでも生き続けるようである。残りは「忘れよう」「忘れたいのだろう」の各一例で、梅子の声に耳を貸さない分析対象外回答。

b (fig. 4・5 a)・c (同上 b) の結果は、bを行平とする解答が四九(58%、二年二八、三年二二)、cも「因幡(国)」とするものが四七(「因幡の山(の峰)」等の一六を除く。二年二六、三年二二)で55%を越えた(他に「赴任先」二二)。また、「行平—因幡(国)」の完答は三九(二年二三、三年一六)で、46%に及んだ。その完答者の内の三二名(二年二〇、三年二二)は第5問の、「秋風」の形象性二種に応じた定家詠解釈問題で、①「行平の都を懐かしみ寂しく思う心情。」②「行平の都の人たちはもう自分のことなど忘れてしまっただろうと考え悲しむ心情。」のごとく、状況モデルを活用した解答を記すことができた。

b・cを「行平—因幡の山/赴任先/旅先」とした者も加えたとその数はさらに六名増える。また、状況モデルを活用した者のなかには、第5・6問で、内容はともかく、「行平がいくら願っても会えないのは、人の心変わりという避けられないことが理由なので、仕方がないと思っている」(第5問②)、「後者の歌(定家詠—引用者注)は因幡国で都にもどりたいと思っながら中途半端な期待をしたくないという行平の心情が表現されている」(第6問)、「行平が歌を詠んだのは心細い旅立ちの時であり、定家が想定しているのは因幡で独り寂しく待つ行平だとしたら、そのように行平の心も変わってしまうだろう」ということまで表現しているのかなと思いました。(同)のごとく、定家の「思考のフィールド」に踏み込んだものも現れる。「語りの構造(仕組み)」はこうして、(設問で試みたように)「本歌取り」「題詠」の具体をテキストに即して確認することで被験者(学習者)自身によって発見されていく、ということのようだ。これに「語りの構造」の名を与え物語行為論一般へと敷衍すること。やがて学習者はその読解スキーマを手に、テキストを作者の言語的営為のアーカイブスとみなして、それぞれの営為とともにある思考(「世界」との対話)の現場を探り出すだろう。言語的営為への肉迫をとおして出会う「作者」は、伝記や肖像によって知る作者よりも熱く、生々しい¹²。ただ、その肉迫には技とその活用力が必要だ。本「学力評価問題(古文・韻文)」の第5・6問ではその習熟度を問うた。

5 fig. 8 (4) テキスト内部の熟考、(5) 文脈モデルの形成

定家の「忘れなむ」歌の結句にある「秋風」は、和歌の世界では、

①彦星の妻まつ宵の秋風に 我さへあやな 人ぞ恋ひしき

(拾遺和歌集・秋・凡河内躬恒)

牽牛星が妻の織姫星に逢うのを待つ七夕の宵、そこに吹き寄せる秋風のせいで、私までがわけもなく、あの人のことを恋しく思うことよ。

②秋風に山の木の葉のうつろへば 人の心もいかがとぞ思ふ

(古今和歌集 恋四・素性法師)

秋風が吹いて山の木の色が色づき変わるように、人も心移りするので、あの人の本当のお気持ちはどうなのかと不安に思うことです。

の両様に詠まれています。「秋風」の①、②それぞれの詠まれ方にしたがって、定家が「忘れなむ」歌で表現しようとした心情を説明しなさい。

①の秋風の場合

②の秋風の場合

*解答 ①「人ぞ恋ひしき」(↓人恋しの情を誘うもの)を踏まえた心情解説

②「人の心もいかがとぞ思ふ」(↓心変わりへの不安をかきたてるもの)を踏まえた心情解説。

*問題の種類 求答形式問題

*読解プロセスの低位尺度

④テキストの内容の熟考

歌ことは「秋風」の形象性と結びつけた解釈

(5)文脈モデルの形成

歌ことは「秋風」の形象性と結びつけた状況モデル―詠歌主体の心状―の構成

本設問も「思考のフィールド」の共有にかかわる問いだが、ここでは「思考」の具体的内容を取り上げた。すなわち、第4問で扱った「行平―因幡(国)」の状況モデルの仮構のもとで展開された思考、つまりは定家が「秋旅」の歌題(問題領域)で追究し、歌会の場に呼びかけた(応答)本意の理解に関わる問いとして用意したのである。

歌は「歌ことば」で歌われる。「呼びかけ」解説のためにも「歌ことば」への習熟(「技」は欠かせない。それは古来の歌合の場の難陳、判詞や歌論書に明らかだ。そうした和歌ジャンルの「ことば」についての理解(⑤テキストの形式の熟考)自体を直接に問うことも可能だが、ここでは対象学年(高校一年、年度末)に配慮して設問で解説し、その「活用力」だけを課題とした。

二首を示したのは冒頭「題材解説」語釈でも述べたとおり、定家詠がこれらに顕在化する「秋風」の形象性二種をともに組み込んでいるからである。pp. 4・5では負担を考慮して、①②のいずれかを選んで解答する設問とした。しかし、その結果、選んだ「秋風」の形象性に則して一義的に意味表象を形成し、「なかなか」に注意を払わないまま第6問(pp. 4・5。被験者によるテキストとの対話の自由記述)を解答するケースが大多数を占めたので、pp. 8で改訂した。掲げたpp. 8の設問への解答は、「会うことの出来ない妻のことは忘れたいと思うが、秋風が、妻は待っているということ伝えるので、妻がますます恋しくなるといいう心情。」①、「秋風が吹いて、人

の心も変わってしまい、自分を忘れてしまったのかと、寂しい。」
②などで、ほぼ全員が「歌ことば」を活用した解釈を示した。そこには第4問で完答できなかった者、「忘れなむ」の動作主体を誤読した者も含まれる。和歌学習の場では、学習者自身のもつ語彙イメージを喚起してそれに基づく解釈(テキスト形成)を試みさせる指導をまま見うける。「歌ことば」としての形象性の活用がテキストベースの古文読解に加えて二重の苦行を強いるとの判断からのことだろうが、設問のような形で示せば学習者は十分にそれを活用することができると。この度の結果はそれをよく教えているように思う。学習者の現在を重んじて彼らをテキストから遠ざけてはならない。それは「技」とその「活用力」を習得する機会を奪い、つまりは和歌を知的に(言語共同体のシニフィエを探りつつそれに即して)読み解く体験から遠ざける。そしてなにより、学習者はいつまでもそのよくなシニフィアンで編み上げられたテキストの「思考のフィールド」には近づけない。すなわち、言語的営為と出会えず、熱く生々しい他者との対話の回路も閉ざされる。

(以下、続稿)¹⁴

注
1 広島大学大学院教育学研究科准教授・間瀬茂夫氏を研究代表者とする科学研究費補助金助成研究(基盤研究(B))「中等国語科における生産的な読み手育成のための読解力・授業力診断評価システムの開発」(平成24～26年度)の一環として作成したものの。詳細は前稿参照。

2 『PISA2006年調査・評価の枠組み』(OECD、明石書店)に表示解説される「読解力の5つのプロセス(側面)」(二〇〇六年調査)、『PISA2009年調査・評価の枠組み』(同)「読解力の枠組みと側面の下位尺度との関係」(二〇〇九年調査)による。

3 秋田喜代美「文章理解」(内田伸子編『新・児童心理学講座第6巻・言語機能の発達』所収、金子書房、一九九〇年二月)による。なお、キンチュによるモデル改良理論である「構築―統合モデル」をも適宜参照した(楠見孝編『現代の認知心理学3 思考と言語』(北大路書房、二〇一〇年七月)第4章「言語と思考に関するコネクショニストモデル」(都築啓史)。

4 石川常彦氏校注『拾遺愚草古注 中』(中世の文学、三弥井書店、一九八六年二月)による。

5 この「問答」については、「本歌取りの一方法で、「待とし聞かば」「待とな告げそ」のように、主として文意の関係において両首が応答関係にあるように仕立てたとする方法。」との解釈がある(石川常彦氏校注『拾遺愚草古注 上』拾遺愚草抄出聞書C類注五六二番頭注。中世の文学、三弥井書店、一九八三年三月)。ただし、そうなれば詠歌主体は都人となるので、ここでは採らない。

6 『本居宣長全集』第三卷(筑摩書房、一九六九年一月)。

7 物語行為論においては、書き手が作者(言語行為主体)と語り手(発話主体)(さらには語り手が演ずる「語る主体」といった異なる位相をあわせもっている点について理解しておくことが有効である。なお、前稿(上)「二」学力評価問題(古文・韻文)の「読解モデル」、参照。

8 秋田喜代美氏・藤江康彦氏『授業研究と学習過程』（日本放送出版協会、二〇一〇年3月）第3章1—3「知識の転移と学習」、参

照。

9 小学校教科書でも「語り手」を取り上げているものがあり、たとえば教育出版「ひろがる言葉 小学校国語」五年下冊「自分を中心人物にして物語を書こう」単元には、一人称の語り手に触れて「しかしその場合も、その語り手を、作者が創作しているのです。」の説明がある。なお、岩波ジュニア新書にも作者と語り手の異なりを取り上げる宮川健郎『物語もつと深読み教室』（七三九、二〇一三年三月）があり、中等学校での学習に便宜を提供している。

10 小論「何を読むのか―教科書の古典「文学」―」（『日本文学』平成二六年一月）など、参照。

11 守屋慶子「言語と感情」（内田伸子編『新・児童心理学講座第6巻・言語機能の発達』所収、金子書房、一九九〇年二月）。

12 クロード・レヴィ・ストロース『野生の思考』（大橋保夫氏訳、みすず書房、一九七六年三月）にいう「熱い社会／冷たい社会」による。

13 ただし、高校生を対象とした5では、「秋風が吹いて、恋しい人と思うけれども、その人はもう自分のことを忘れてしまっているだろうから、中途半端に「待つ」など告げてくれるな、という悲しみ、恨みの心情。」（①選択）といった解答も、わずかだがあった。

14 『論叢 国語教育学』10（復刊5）（広島大学国語文化教育学講

座、二〇一四年七月）に掲載予定。

（広島大学）