

古文の授業の作り方

古田 尚行

1 はじめに

授業者は常に学習者と教材とを結びつけていくことが求めらる。学習者には「○○力をつけてほしい」、「○○ができるようになってほしい」、「○○のような問題を考えてほしい」といつも願っている。そして、それを達成するために教材が選択され、教室では読まれるはずである。しかし、現実には教科書に載っている教材を年度初めのシラバスに従ってこなしていく。仮にその教材が差し出している問題を取り出し、学習者と上手く結びつけていくことができたとしても、学習者と教材との関係は教材が先行しているために、学習者に本来つけてほしい力が後付けになってしまうことは、多くの授業者が感じるところであろう。単発的な授業では「良い授業だし、面白いと思ったけど、系統性は？ 評価は？」という疑問が必ず生じる。近年では学習者の学びの拡充がより叫ばれているが、学習者の学びを支援していくことには何ら異存はなく、できる限り教科横断型で、且つ長期的な計画の下に学習者を育成していくことは

必要である。

しかし、一方で古文教材の持つ力や扱い方が十分に議論されているとは思わない。従来の古文の授業を改善することによって、より学びの場を生み出すことができると思う。

本報告・実践ではこうした問題意識を出発点とし、古文教材を扱う上で十分に注意すべきことや扱い方の具体を報告する。

2 古文の世界への構え

中高生に古文を教える時に、いつも違和感がある。たとえば、次の3点である。

- ① 古文をそもそも読めるのか―古代音の問題
 - ② 古文をそのまま読んでいいのか―編集（表記等）の問題
 - ③ 歴史的所産としての濁音符、半濁音符、句読点等
- ①については、歴史的仮名遣いを現代仮名遣いに直す作業が挙げ

られる。語頭以外のハ行はワ行に置き換えたり、「あう」は「オー」と読んだりする。しかし、一口に古文といっても時代によって音も変化している。『枕草子』冒頭の「春はあけぼの」も、「ファルウワアケボノ」であるし、アクセントの位置も異なる。^{*1} 古代音の実態はまだ明らかではない点も数多く残されている。しかし、古典世界の言語環境がどのようなものであったのかに配慮していくことは、とても重要なことだ。そのことを踏まえずに、安易に古文の言葉の美しさを強調していくことは本当に古文と出会わせているのかという疑問が残る。

②については、教科書に載っている古文がそのままの形で学習者に示されているわけではなく、編集がなされているということである。たとえば、本来カタカナで表記されていた『今昔物語集』も『方丈記』も、教科書では平仮名漢字交じり文として学習者は出会う。^{*2} このことは現代の学習者からすると過去に多様な表現、文体があつたことが覆い隠されてしまう危険性がある。変体仮名も同様である。近代以前の多元的な日本語が「国語」として整備、再構築されていく問題にもつながっていくであろう。

③については、現在私たちが当たり前に用いている濁音符や半濁音符、句読点が定着していく歴史を知る上で重要だということである。^{*3} 長い時間をかけて古文の世界の人々が創意工夫をして現代の正書法を整えていったことは、古文と現代とのつながりをまずは内容ではなく言語的な側面から迫っていくことも必要であろう。

これらの点は、些細なことだと感じる人もいるかもしれない。しかし、古文は私たちにとってはやはり未知であるし、そう簡単にア

クセスができるものではない。^{*1} こうした立場から古文の授業作りをしていくことは、あまり議論がなされているとはいえないが、留意したい点である。

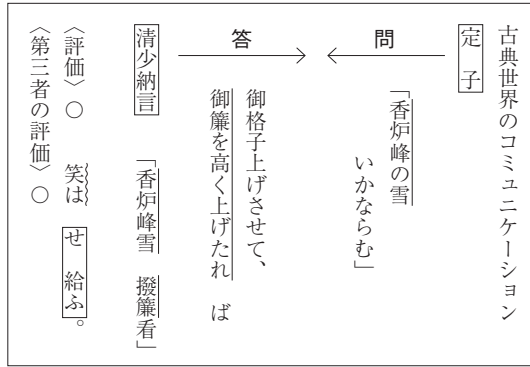
3 研究の成果から

文学研究や語学研究の成果が、古文学習にどれほど貢献しているのか正直疑わしい。これは研究者の意識の問題である。^{*2} そして、数少ない誠実な研究者の声を聞かない現場の責任も多分にあるように思う。^{*3} これは深刻な問題であるが、ここでは私がこれまで参考にしてきた研究の成果とその授業への応用の具体を示していく。

まずは、小森潔の『枕草子』への言及と、それを実際の授業展開にどのように活かせるかについて考えてみる。

枕草子の基本構造としての「問」と「答」への考察は既に多くなされてきたが、「問」と「答」という図式をコミュニケーション回路のあり方の問題として捉え直すことは、枕草子というテクストに新たな意味を見出す契機となる。日記的章段においても、「問」と「答」として何が表現されているかのみならず、清少納言と他者とのコミュニケーションがどのように表現されているのかを見ることは、コミュニケーションが行われる〈場〉の問題、登場人物相互の関係性、さらには枕草子の言説の特質等々を考える上でことのはか重要である。^{*4}

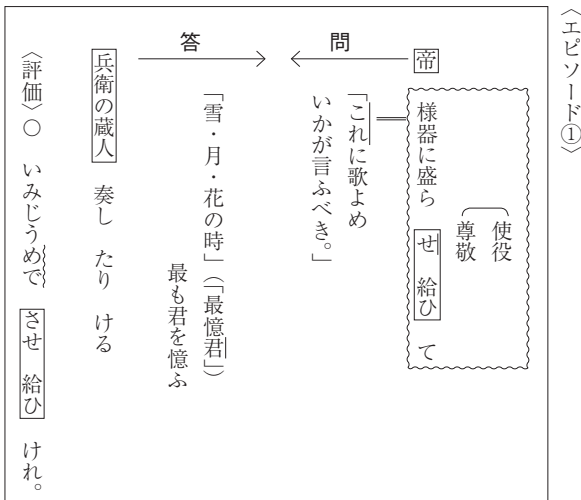
『枕草子』は中学、高校の古典ではよく扱われるものの一つであるが、小森の言うように「問」と「答」という図式を軸として授業を構想することができる。「香炉峰の雪」を例に挙げると、次のような板書が作れる。これはそのまま学習者への発問にもなる。

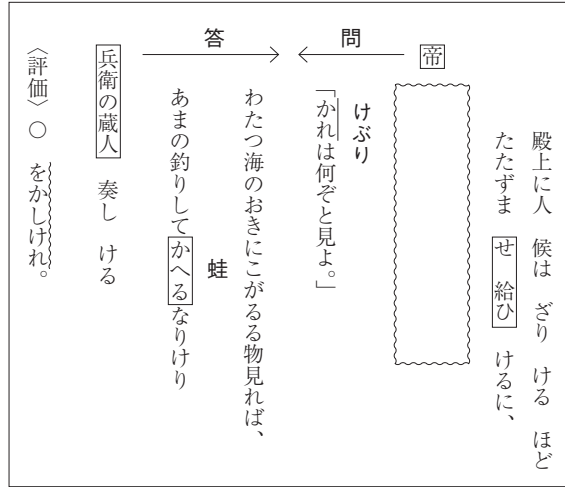


この時に、「問」に対する清少納言の「答」だけでなく、その「答」の評価も書かれている。学習者にはなぜその「答」が良い評価なのかわからない。しかし、定子も清少納言も漢詩という知を共

有しているからこそそのコミュニケーションであること、そして古典のコミュニケーションには何らかの前提となるものがあり、それが現代の前提とも異なっていることに気づかせることが、古典世界への導入となる。

また、村上天皇と兵衛の藏人との過去のやりとりが書かれた「村上の先帝の御時に」にも同じ図式で可能である。





『枕草子』以外にも、「問いかけ」に対する振る舞い方が描かれている古文が数多くあるため、こうした軸を基本的な授業の枠組みとして持つことは汎用性がある。振る舞い方の違和が、学習者には掴みづらいものであることが多いが、そこに古典常識なるものを学習する必然性があると思う*。

さて、先の「村上の先帝の御時に」であるが、これは実際に村上

天皇が兵衛の藏人を試したのでという説がある。これを踏まえて、次のような問いを学習者に与えることができる*。

- 1, 蛙はどこにいたのか? ↓わからない
- 2, 自然に火櫃に入ったのか? ↓わからない
- 3, この場には誰がいるのか? ↓帝と兵衛の藏人
- 4, 帝は蛙だと知っていたのか? ↓わからない
- 5, エピソード①ではなぜ帝は問いかけをしたのか?
↓兵衛の藏人を試すため
- 6, エピソード①と②は同じ章段に含まれているが、それを踏まえると、エピソード②はどんな話になりそうか?
↓兵衛の藏人を試す
- 7, それでは、帝は②ではどうやって試したのか?
↓もしかして、蛙を自分で・・・?
- 8, ①の帝なら、②でもやりそうかどうか、どうだろう?

このように研究の世界でも読みが異なる場合は、積極的に授業に取り入れてもよい*。

以上は文学研究の成果を踏まえた授業構想であるが、日本語学の成果も授業を作る上で重要な示唆があるように思う。

以前、授業で『唐物語』の「らうたき姿にめでて(王昭君のかわいらしい姿に心惹かれて)」の訳出を求めた時、学習者は「(王昭君の)かわいらしい姿を誉めて」と答えた。これは「めで(めづ)」を学習者が他動詞として理解した誤りである。自動詞、他動詞の問

題もあるが、学習者の格助詞に対する意識不足も一因である。

一般に「に・へ・と・より・から・にて・して」などの格助詞は省略されない。^{*11}この例では、「に」は「を」に交換されない。

また、有名な『伊勢物語』の「東下り」の「修行者会ひたり」も、「修行者に出逢った」ではなく、「修行者が（偶然自分たちと）出くわした」と理解するのが普通である。^{*12}

こうした例は枚挙に暇はないが、学習者たちが言葉の原理や法則に従って適切に読むことは基本的な古文読解能力として重要である。もちろん、これらの成果を全て学ぶゆとりはないだろうし、これまでの授業で嘘を教えたことも稿者にも経験がある。大切なのは、こうした議論にまずは耳を傾けていくことだろう。それしかない。^{*13}

4 重ね読み、それまでの教材とのつながり

中学校教材にも高校教材にもよく採録されているのが『徒然草』であるが、それらの教科書教材には微妙なつながりがあるように思う。

①「仁和寺にある法師」

↓好奇心・疑問を打ち消す信仰心（＝神へ参るこそ本意なれ）

②「名を聞くより」

↓心の作用の不思議さ

③「猫また」

↓「心すべきこと」を裏切る連歌熟（欲＝心）、勘違い

④「高名の木登り」

↓心の隙を「心ず」る人

他の多くの章段にも言えることであるが、教科書に採られている教材には心をめぐる話がほとんどである。失敗譚が多いが、他の章段の内容を踏まえると、失敗した人物を笑っているというよりは、人はそうした存在であると考えているようにも思える。

したがって、「ある者、子を法師になして」などは、「されば」以降の教訓めいたまどめがあるが、こうした心弱き人、つまり「されば」を実践できない人間の存在について考えているのではないかと思うと、単に教訓というよりはその裏側にある問題を捉えることができるのではないか。こうした解釈は、他の章段を読むことによつて誘発される。重ね読みの効果はここにある。

また、『伊勢物語』の「初冠」を踏まえた『源氏物語』の「若紫」の垣間見の場面は、『伊勢物語』の色好みを受け継ぎ、批評していく『源氏物語』という影響関係を考えると、「若紫」よりも前に「初冠」を授業で扱った方がよいわけである。このようなことに意識を向けることは、テキストが単一の作者によつて書かれた作品という固定したものではなく、前時代、同時代にある様々なテキストを踏まえ、対話されたこととして気づかせる契機となる。

ところで、このような同一テキストや前後するテキストだけではなく、時には現代文領域や直接の影響のないテキストとの関係の内に授業を構想することも可能性としてある。

たとえば、『平家物語』の「忠度の都落ち」では俊成と忠度との和歌を巡る物語である。これをもう少し抽象度を高めると、「だれかがだれかに何かを託し、それを受け取る物語」である。このような物語は中高の教材にしばしば見られる。

中学教材の「少年の日の思い出」は、「彼」(客)が過去の出来事を「私」(主人)に語り、その「私」が語り直す物語であるし、高校教材の「こころ」も、「先生」が「私」に語り、「先生の遺書」を含めて語り直す物語である。また、『山月記』も「李徴」が「袁俊」に詩を託し、それを受け取る物語である。「こうした物語をこれまで読んだことがなかったか」、「どうして託したのか／受け取ったのか」という問いが有効だろう。

逆に、中学教材の「握手」では容易には受け取らない物語(指言葉による拒否)として読めるし、「木曾最期」でも同様である。

いずれにせよ、古文を古文だけの世界で完結させるのではなく、古今東西の他のテキストとのゆるやかなつながりを授業者が設定して差し出していくことは授業の作り方として有効であろう。

5 おわりに

ティーチングからラーニングへの流れはこれからますます重要になってくる。誤解を恐れずに言えば、このことは「教材を」教えることから「教材で」教えることの比重が増していくことにもつながっていくと思う。今さら「教材を」、「教材で」という問題を掘り起こすことに意味はないかもしれないし、実際には「教材を／で」

という揺らぎの中で私たち授業者は授業を行っているはずである。ただ、安易に学習者と教材とを結びつけていくことはやめた方がいい。特に古典テキストは近代のテキスト以上に危うい言説が多分に含まれている。そのことに留意した上で、教材の可能性をできる限り引き出し、学習者と古典の世界とを出会わせ、対話させていくような授業を行っていきたいと思う。

(付記)

本稿は2016年8月12日に行われた第57回国語教育学会、第2日研究協議「中学校・高等学校国語科における古文の授業」で「古文の授業への切り込み方」と題して発表したものを修正、加筆したものである。紙幅の都合上省略したところも多くある。

当日の質疑応答では様々な発見があった。その場では上手く説明できなかったことも多く、逐一返答したいこともあるが割愛する。いずれ稿をあらためて、いただいた問題は考えてまどめたいと思う。

当日参加の方々、並びに学会運営に携わったの方々、また発表後に貴重なご意見をくださった方々に感謝申し上げます。

注

*1 森博達「復元音で読む古典」(『日本語学2015年8月号 特集昔の人はどのように話したか―復元音の世界―』第34巻第10号、明治書院、2015年)。

*2 林史典「第7章文字・書記」(『改訂版日本語要説』ひつじ書

房、2009年、202頁)。

「万葉仮名から進化した平仮名と片仮名は、書記の面でもそれぞれ独特の様式を発達させた。書記法は、文字の機能や字体とも密接に関連している。

片仮名や返り点・ヲコト点などの記号によって書き入れられた読み方に従い、その漢文を日本語の語順に書き改めると、漢文中の語句は漢字で、日本語の活用語尾・助詞・助動詞などは仮名で表した一種の漢字片仮名文ができる。片仮名を小書きした(片仮名宣命体)を含むこのような様式は、漢文の訓読から発生して9世紀には仏家で行われるようになり、『今昔物語集』『打聞集』『法華百座聞書抄』『江談抄』のような仏教説話や聞書などに広く用いられるようになった。

*3 湯浅茂雄「バビブペポの「。」(半濁音符)の記号はいつできたの?」(『日本語あれこれ事典』明治書院、2004年、213頁)。

「半濁音の使用が一般化するのには、江戸後期であり、それまでは、半濁音符が使用されることは稀であった。無表記のままか、記号で表記されても、「。」の他に、「。」、「。」、「。」などもあった。したがって、半濁音符「。」の一般化までの空白が問題となる。近年、この点に関して、江戸時代の唐音資料を調査した沼本克明により、新しい道筋が示された。すなわち、唐音資料の音写法に関わる記号に「。」があり、この記号は、唐音を注記するために、半濁音だけでなく、その他、注意すべき音に付されたが、日本語側資料への浸透過程で、半濁音と「さ

(○)」「[tsa]」、「せ(○)」「[se]」「そ(○)」「[so]」などの音を表示するために残ったが、後者は一時的な使用に止まり、結果として「。」が半濁音を表示する記号として残ったとするものである。唐音資料から影響による半濁音符の使用例としては『和漢三才図会』(正徳二年=稿者注、1712年)は早期のものである。

このような過程を経て、半濁音符は文政以後、一八三〇—一八四〇頃に一般化の時期を迎える。

*4 このことは各授業者の古典観にもよる。古文と現代とを流通可能なものとして安易に結びつけていくのか、そうではなく古文を「他者」として、つまり容易には理解ができないかもしれないものとして見るのか、あるいは古文にはアプリアリに内在している普遍的な価値があると見なすのかどうか等、様々な立場がある。

*5 竹村信治「研究者が国語教育を考えるとということ——言説の資源」をめぐる」(『レポート笠間』57号、笠間書院、2014年)。

*6 山田敏弘「日本語の教育の必要性 国語教育は言語教育でもあるべきだ」(『全国大学国語教育学会発表要旨集』123、2012年)。

*7 小森潔「枕草子 逸脱のまなざし」(笠間書院、1998年、3頁)。

*8 「古典常識」を踏まえた書籍は多くあるが、多くは断片的な知識に留まっているように思う。その中でも高木和子『平安文

学でわかる恋の法則』(筑摩書房、2011年)は中高の古文教材に通底する古典常識をわかりやすく説明されており、有益である。

*9 稲賀敬二『日記文学と『枕草子』の探究 稲賀敬二コレクション6』(笠間書院、2008年、134頁)。

「ただ、この話には、よく考えるところがある。蛙が焦げていたのは殿上の間に置かれた「火櫃」の中である。『禁秘抄』によると殿上の間の調度に「火櫃二」があり、これは「十月ヨリ三月ニ至ル。四月ニ至リ撤ス」とある。宮中のしきたりはよく守られるから、村上天皇の話の起こった季節は、「火櫃」の撤去されていない寒い時期である。一方、「蛙」は、この季節には冬眠中である。冬眠中の蛙が、何かの拍子に目をさまし、御殿の階を這い上って、殿上の間の火櫃の火中にダイビングして、みごとに焼身自殺に成功する確率は、ゼロに近い。とすれば、この蛙は、自分の意志で火中へ跳躍したのではなく、誰かが人為的に投げこんだことになる。賢王のほまれ高い村上天皇が、そんなことをなさるはずがない。とすると、村上天皇は、先の話の、雪の庭に出て梅の花をお折りになった時、梅の枝に百舌か何かが突きさしていた蛙のミイラに目をおとめになって、これも何かに役立つだろうとお持ち帰りになったのではあるまいか。そして、これを火中に投じて、煙のあがるころを見はからって、兵衛の藏人にその偵察をお命じになった——こう私は空想する。

村上天皇は、先の話でも、今度の蛙の話でも、兵衛の藏人に

その才能を発揮するための場を提供していらっしやることになる。この話は、だから、中宮定子に、人の上に立つものの心掛けを教えるための教材として与えられた話題だった可能性もあるわけである」。

*10 漢文教材ではあるが、『史記』項羽本紀「項王之最期」でも、「顧見漢騎司馬呂馬童。曰、「若非吾故人乎。」馬童面之、指王翳曰、「此項王也。」の「面」の解釈の差が、項羽と呂馬童の人物象や状況を変える。

『漢詩・漢文解釈講座第8巻 歴史I史記・上』「面之」注(昌平社、1995年、226頁)。

「項羽の方に顔を向ける。項羽を正視する。一説に項羽から顔をそむける。項羽から旧知ではないかと詰問され、思わず顔をそむけた、とするのである。この部分は、従来の注釈でも解釈が割れている。『集解』の「如淳曰、面、不正視也。」というのは後者の意味であり、『考証』の「洪頤煊曰、面、向也、謂向視之」は前者の意味である。なお、中国には古来、反訓とあって、本義と反対の意味に文字を用いることがある。例えば「乱」を「おさむ(治)」、「廢」を「おく(置)」、「逆」を「むかえる(迎)」とする類」。

*11 小田勝『実例詳解古典文法総覧』(和泉書院、2015年、367頁)。

*12 北原保雄『日本語文法セミナー』(大修館書店、2006年)や柳田征司『日本語の歴史2意志・無意志』(武蔵野書院、2011年)などに詳しい。ただし、新潮古典集成『伊勢物語』

では傍訳に「に出逢った」とある。

*13 ただし、研究者の読みが常に正しいということでもないよう
だ。『源氏物語』の「桐壺」の注釈に対して、小田勝は次のよ
うに述べている（『大学での古典文法教育』、福嶋健伸・小西い
ずみ編『日本語学の教え方―教育の意義と実践』くろしお出
版、2016年、51―52頁）。

「おほゆ」は「思ふ＋受身・自発」の意ですから、

(32) 上達部、上人などもあいななく目を側めつつ、いとまばゆき

人の御おほえなり。（源氏物語・桐壺）

は「とても見てはられないほどの」寵愛の受けようである」とい
う意味になります。「御おもひ」ではなく「御おほえ」と表現され
ることによって、上達部、上人の非難が、帝ではなく、寵愛を受け
ている更衣に一方的に向けられているという、更衣の孤立無援さを
読み取りたいと思います。

〈脚注〉

例えば新編日本古典文学全集は「まったく正視にたえぬ」寵愛
ぶりである。」と訳して問題です（同書では後の弘徽殿女御の
故桐壺更衣に対する非難、「亡きあとまで、人の胸あくまじかりけ
る人の御おほえかな」も「亡くなったあとまで、胸の晴れそうも
ない」寵愛だこと」と訳しています）。また(32)のすぐ後にあ

る「かたじけなき御心ばへのたくひなきを頼みにてまじらひ給ふ。」
も「畏れ多い帝のまたなのお情けを頼りにしてお仕えしていらつ
しやる」と「候ひ給ふ」に対する訳を付けていて（原文の「まじら
ひ給ふ」が表しているのは「多くの女御・更衣方にまじって（肩身
の狭い）宮中生活を送っていらつしやる」という意味です）、色々
問題があるようです。やはり、一人一人が古典文の読解力をつける
努力をする必要がある、ということでしょう。

なお、小松英雄のように徹底的に読み尽くすというスタイルを
受け継ぐことも、大切である。『徒然草抜書』（講談社、1990
年）、「古典再入門―土佐日記」を入りぐちにして『笠間書院、
2006年）、『丁寧に読む古典』（笠間書院、2008年）などは、
教材研究をする視点や方法が具体的に書かれている。

他にも、佐々木勇「これからの国語科教育における「伝統的な言
語文化」（『論叢 国語教育学』復刊3、2012年）では、「き」、
「けり」の近年の成果を踏まえ、それぞれが過去の助動詞であるこ
とを否定はしないが、「しかし」、「き」は「目睹過去」、「けり」は
「伝承回想」と教育することは、やめにするのが良い」と述べてい
る。佐々木が引用した井島正博『中古語過去・完了表現の研究』
（ひつじ書房、2011年）の学説が高校生の使用する文法書に反
映されているのは、管見の及ぶ限り、筑摩書房の『詳説古典文法』
のみである。

*14 この実践授業は平成28年度中学校・高等学校教育研究大会
（広島大学附属中・高等学校、平成28年10月15日）で「存在の

証明をめぐって―「忠度の都落ち」『平家物語』―の中で行った。

*15 また、戦争経験や災害体験の語りを受け取る、という現代の問題にもつながっていく。

(広島大学附属中・高等学校)