

生徒創作による文語作文の分析

—古文に対する言語感覚の一端—

国語科 浅田 孝紀

本研究では、生徒のグループによって創作された文語作文を、授業中の観察とあわせて分析し、文語作文という作業が、古文に対する言語感覚によって支えられているという示唆を得た。そして、古文の理解や表現に必要な言語感覚の一端は古文への「慣れ」であり、その実証には客観的なデータによる分析が必要であることを指摘した。

キーワード：古典教育 創作 文語作文 言語感覚 説話

1 本稿の目的

浅田(2000)は本誌前号において「文語作文」に言及し、これを授業に取り入れる際の注意点として、

- ① あくまで作文自体は「遊び」であり、文法的な正確さを求めるようにする。
- ② 文語文を書かせるための体系的な文法学習は行わないようにする。
- ③ 個人で書いて終わりにするのではなく、グループ活動や発表等によって集団の活動にする。

の3点を挙げた。そしてこれを本校校内講座「古典講読」で実践し、その概要を浅田(2001)で紹介した。以下、実践の概要を略記するが、詳細は浅田(2001)を参照のこと。

- ・単元名：「筑坂物語集を作ろう！」
- ・対象：2・3年次生22名（うち男子3名。2年生は女子のみで5名。特別な履修条件はない。）
- ・使用教科書：三省堂『古典講読 日本の説話』（宇治拾遺物語と今昔物語集を中心に説話だけで構成）
- ・時期：2000年11～12月に3回で創作、1月の最初の授業でリハーサルと発表会。（計8時間）
- ・形態：グループ学習（各グループ5～6名）
- ・学習活動：教科書『日本の説話』をある程度読んだ後、後期にグループ活動で現代語の「説話」を作り、それを協力して文語に訳し、発表資料にまとめ、発表会を行う。（生徒は教科書・古語辞典・文法書・国語便覧・図書室の参考図書等を活用し、古語と文化的背景についての情報を集め、その結果を作品に盛り込む。）聞く側は発表についてコメントを書く。
- ・目的：①教科書で説話の文体や語感に慣れ（言語感覚が養われる）、これをさらに磨く意味で、「文語作文」

を行わせる。ただし基本的には「正確な文語作文」を意図するものではない。②古典の中に話し合いや発表を伴う学習を組み込むことで、古典の授業を活性化し、あわせて話し言葉の指導も行う。

本稿では、本実践の生徒の創作による文語文を示し、分析することを目的とする。その意味で、浅田(2001)の補遺でもある。本講座「古典講読」では、従来「国語I」で採ってきた、「古典文法（特に活用表）の記憶を強制しない」という方針を踏襲している。従って、受講生の大半は文法や古語の知識が十全でなく、「全く覚えていない」という状態から履修が始まった生徒も多い。その生徒たちが、グループで協力しながら、それぞれに力作を作り上げている。その作品の検討を通して、特に古文への言語感覚に関する予備的考察を行いたい。¹⁾

ただし、ここまでに繰り返し述べた、「文法的な正確さを求める」「「正確な文語作文」を意図するものではない」という点は、あくまで学習指導において生徒に強要しないという意味であり、すなわち学年末の評定などでは考慮事項にしないという意味である。だが全く古文らしくない説話であれば、高校生にわざわざ創作させる意味はない。たとえば生徒から質問が出れば、より古文らしく表現できるよう応答することになる。本稿では、こうした創作活動の結果を検討するのであり、したがって文法をはじめとする表現面の検討が中心になる。

2 実践以前の使用教材

授業では、これまでに上記教科書に掲載されている『宇治拾遺物語』と『今昔物語集』の説話のみを教材として使用しており、他の教材は一切使用していない。同教科書では『宇治拾遺物語』『今昔物語集』とともに、新

潮社『日本古典集成』に基づいており、扱った教材は以下の八話である。毎回三話程度を、まず音読のち生徒が話の全体を大雑把にとらえ、その後に人物の行動と心理に注意しつつ、解釈と鑑賞を行っていくという授業展開で通しており、すべてじっくり読んである。

①宇治拾遺物語

- ・第四 伴大納言のこと
- ・第一七 修行者、百鬼夜行に会ふこと
- ・第二八 榜垂、保昌に会ふこと
- ・第三八 絵仏師良秀、家の焼くるを見て喜ぶこと
- ・第一一 歌詠みて罪を免ること
- ・第一九八 後の千金のこと

②今昔物語集

- ・卷二十四の第五 百済川成、飛驒の工と挑みたること

・卷三十の第九 信濃の国の姨母捨山のこと

また、特に初期の頃は文語文法の復習をある程度行いながら授業を進める必要があり、用言と助動詞のあらましはごく簡単に復習した。接続についても説明はしてあるが、覚えさせてはいない。また、教材文中で、本講座で初めて扱う助動詞が出てくるたびに、教科書末尾の助動詞活用表で意味用法を確認し、印を付けさせておいた。教材が中古末～中世初期の説話ばかりなので、多少の偏りは否めないが、る・らる・す・さす・しむ・ず・き・けり・つ・ぬ・たり・り・む・むず・らむ・べし・めり・まじ・なり（断定）・なり（伝聞推定）・ごとし、以上の助動詞はすべて意味用法を確認している。

3 各班の作品とその検討

各班の「a 作品」、「b 班の構成と短評」、「c 文章の検討」の順で記述する。（作品の表記は原文のまま。）

<第1班>

a 作品

焼豚与ふること

今は昔、唐そばの商いを業となす家ありけり。その名も室田飯店とぞ言ひける。はかばかしき母と、世に並びなき業を持ちしかれども酒にとりつかれし父あり。また、うるはしき三姉妹ゐたり。

三女、かねてより病に伏す。一日、三女いたく病みて死に入る。まさに死なむとする時「うまき焼豚食らいつきたし」と息も絶え絶えに言ひける。

父母、あはれいとほしとぞ思いて言ひける。「我が子がために豚を買ひなむ。」しかれども、父、酒に酔ひて

全ての家の金の入りし袋を肥え溜めに捨ててけり。それがため、長女怒りに狂ひて家より出づ。次女、家庭崩壊を憂へて、己の退学もかへりみず筑坂の豚を盗みに行きけり。

丑の刻になりて、次女、筑坂へ忍び込む。豚をやうやうの思ひにて捕ふるが、学び舎の長に見つかりけり。

「こは何者ぞ。」「唐そば売りに候ふ。」「いかなる者ぞ。」「自称あひどるとなむ言はれ候ふ。」「何せむとて来ける。」「妹のために豚を盗みに参りたり」「さ言ふ家ありと聞くぞ。危ふげに希有のやつかな。」と言ひて「共にまうで来。」とばかり言ひかけて、次女を鶴舎へ率て行きけり。しかるあひだ、次女、皆がら明かす。校長、「げにさることなり。されば事の果てよりも努めし事こそ讃へらるる。」と泣きつつ言ひて、豚のかはりに、にわとりを一羽なん与ふる。

「いみじき人かな」と思ひて帰らむとするに、正門にて長女見つけたり。彼の者、両脇ににわとりを抱きてをり。さらに、両肩にも乗せてけり。「流石、我が姉なり。」その者ども、家に帰りつきぬ。

父母、姉妹の所業に喜びて、母、「これを豚として、この上なひ焼豚そばをつくらん」と言ひ、父、あらん限りの技をもちてこれをつくりなむ。かくて、皆で三女に与えけり。三女、「やや、味、異ならんや。」と言ふ。父、あわてふためき「こ、これは瑞西産なるべし。」とぞ、言ひける。かくて三女、企みの通りにたばかられ、家庭崩壊は免がるる。

この世には「良き嘘」もあるなり。

b 班の構成と短評

第1班は3年生で、女子のみ6名の班である。自分たちを家族に見立てて人物設定をし（この役割で、発表時にラジオドラマ風の朗読を行った）、舞台として本校を登場させ、聞く側も身近に感じるような話を作った。班員がみな仲の良い友人同士で、授業に対する関心も高い生徒たちであった。そのため、創作の当初から楽しそうに取り組んでおり、終始笑いの絶えなかった班であり、生き生きとした作品が出来上がった。

c 文章の検討

①文法

第1班は、文法面でかなり古文らしさを追究している。助動詞としては、る・らる・き・けり・つ・ぬ・たり・む（ん）・べし・なり（断定）の10種を積極的に使用し、特に助動詞の複合した形式である「てけり」や「なむ」などもうまく使用している。「なむ」の簡単な識別法について授業で触れたが、それを活かして「死なむ」と

「買ひなむ」「つくりなむ」の双方を用いている点などは、高度な創作であるといえる。「異ならんや。」という、漢文訓読調の慣用表現も、疑問の終助詞「や」を正しく伴って表現されている。1か所、「持ちしかれども」という表現は、「き」の已然形「しか」を用いて「持ちしかども」とすべきところであるが、「しかれども」という慣用表現の干渉があったものと思われる。

係り結びについては、特に必要のないところに用いていたり、逆に話の結末付近で用いないなどのアンバランスはあるが、「室田飯店とぞ言ひける。」「一羽なん与ふる。」などの表現は正しいものであり、また、「何せむとて来ける。」という疑問副詞の係り結びが正しく書けている点は注目すべきである。この疑問副詞の係り結びについては、授業では特別な指導はしていないが、過去に学んだ教材で接した経験を記憶している生徒がいたものと思われる。その一方、「とぞ思ひて言ひける。」のような、表記上のミスが伴われているものもあった。

用言の活用については、動詞等の接続と深く関係する。だが、接続を調べて語形を決定していくよりも、感覚的に接続させていたのが実態である。つまり、古文に対する言語感覚ないし「慣れ」が文語作文の原動力になったと言える。この点は各班とも共通で、接続についての特別な質問は受けなかった。「この上なひ焼豚そば」「家庭崩壊は免る。」などの活用語尾に関する誤りはあるが、全体的にはそれまでの学習経験が生きていると思われる。

助詞については、特段の工夫は見られない。むしろ、「焼豚与ふること」における「を」の脱落や、「うまき焼豚食らいつきたし」における「に」の脱落など、助詞の省略を意識しすぎたと思われる誤りが目立った。

②語彙

第1班は古語辞典と国語便覧の他、学習参考書の古文単語集を併用していた。そのため、語彙面でも工夫を行っている。「はかばかし」「いたく」「あはれ」「いとほし」「皆がら」などは、多少用法に強引なところもあるが、積極的に用いている語であると言える。

③説話の特徴と本文の利用

特に第1班については、教科書で学んだ教材文の直接的な利用が行われている。まず、

「こは何者ぞ。」「唐そば売りに候ふ。」「いかなる者ぞ。」「自称あひどるとなむ言はれ候ふ。」

「何せむとて来ける。」

と、このあと、

「さ言ふ家ありと聞くぞ。危ふげに希有のやつかな。」

と言ひて「共にまうで来。」とばかり言ひかけて、の2か所は、『宇治拾遺物語』の「第二八 着垂、保昌に会ふこと」の中にある会話文のパロディである。また、「げにさることなり。」という会話文も、『今昔物語集』の「卷二十四の第五 百濟川成、飛驒の工と挑みたること」の中にある言葉である。また、「しかるあひだ」や「いみじき～かな。」も、教科書で数回出てきた表現である。こうした表現の利用が、出来上がった作品の面白味に貢献しているとともに、班員がみなこういう表現の模倣を楽しんでおり、実際に楽しそうに作業を行っていた。

「今は昔」で始まり、語り手の一言で結ぶパターンも、説話教材をよく踏襲していると言える。

<第2班>

a 作品

ドラえもん

今は昔、22世紀の街にドラえもんといふ、猫型からくり人形ありけり。ドラ焼きを好みて、耳なき猫なり。丸きこと限りなし。

ある時、せわし君曰はく、
「我のつらきは、のび太ありけるが故なり。」
ドラえもんは、せわし君がため、先祖なる、のび太の未来を変えむとし、20世紀に住む、のび太の所へ、時空移動機にて行きけり。

20世紀に着きてみると、そこにてのび太、苛まるる。
それ、のび太たることに気付たり。ドラえもん、童ベどもに近づきて、のび太を助けたく思ひて『空氣鉄砲』なる道具を差し出しけり。さて2人、初めて会いたり。
ドラえもんの道具にて助けられたるのび太、

「汝は誰ぞ。」

と、問うに、

「我、ドラえもん。」

と、答ふると、のび太曰はく、

「助けなむと頼みたることなし、帰れ。」

と、言ひければ、ドラえもん、のび太がもとへ不思議なる箱を置きて、22世紀に帰りけり。

のび太、ドラえもんが帰りにける後も苛まれけり。ドラえもんを追ひ返したこと悔みたり。しかれどもドラえもん帰り來たららず。さて、のび太、ドラえもんが置きて帰りたる箱を開きたり。その中に入りたる汁を余さず飲みてけり。しかれば、のび太の姿変りて、強くなりけり。その姿スーパーサイヤ人のごとし。さて強くなりけるのび太、自ら22世紀に行きけり。しかれども、のび太、

ドラえもんを見つけられず。しかれどものび太とドラえもん、愛の力で逢ひにけり。さて2人、20世紀に帰りし後、仲良く暮らしけるとなむ語り伝へたるとや
——必ずつひに愛勝つなり!!

b 班の構成と短評

第2班は3年生で、男子3名・女子3名の班である。漫画「ドラえもん」の登場の話を文語化した。ただし内容は原作を端折っただけと言ってもよく、「説話を作る」という点で独自性に欠けていた。発表時に紙芝居風の絵を併用したが、その絵もすべて原作の引き写しであった。この班は、男子2名と女子1名が授業に対し消極的で、さらに残りの男子1名が集団に対し融和的でなかった。この点は、結果としての作品の出来に影響したと言える。ただしこの班には大学の一般受験に古典を使う生徒がいたため、訳出に際してはある程度の工夫も見られた。

c 文章の検討

①文法

使用されている助動詞は、る・らる・き・けり・つ・ぬ・たり・ごとし、の8種で、他班より少ない。そのうち、「つ」「ぬ」は、「にけり」「てけり」の形式で用いられており、単独ではない。しかし、「にけり」「てけり」は、教科書教材の中で何度も出てきた表現であり、それだけ慣れていて使い易かったものと思われる。助動詞自体に関しては、特に目立つ誤りはない。

係り結びは使われていない。唯一、「となむ語り伝へたるとや」があるが、これは『今昔物語集』の結びの型の踏襲であり、係り結びは意識されていないと思われる。

用言の活用については、全体的には大きな問題はないが、「変えむ」「会いたり」「問うに」といった誤りがやや目立つ。第1班と同様、自分たちの古文に対する言語感覚を用いて活用させていたものと思われるが、現代仮名遣いのままになってしまっているのが残念である。一方、「我のつらきは、のび太ありけるが故なり。」に2か所見られる「連体形+助詞」の用法は、ごく普通の表現だが、教科書教材の中には見本になる表現が少なく、自分たちで工夫した箇所と思われる。

助詞については「汝は誰ぞ」の終助詞「そ」と、「助けなむ」の終助詞「なむ」が目立つが、前者は筆者が授業中の質問に対し、中学校の教科書にある『平家物語』「敦盛最期」の中の表現を引き、それを使うとよいと説明したものである。後者は、やはり質問をされたが、授業のノートや文法書で付属語を探すよう促し、表現自体は教えなかつたもので、うまく工夫されることとなった。

②語彙

「いじめる」の古語訳を質問されて、筆者が「苛む」を教えたが、これ以外に古語らしい言葉は全く使われていない。古語を使うこと自体は強く要求していなかつたが、もう少し調べてほしいところであった。なお、「ロボット」を「からくり人形」と訳したり、「タイムマシン」を「時空移動機」と訳す工夫もしている。

③説話の特徴と本文の利用

「今は昔」にはじまり、「となむ語り伝へたるとや」で終わる説話のパターンは踏襲されている。しかもそのあとに語り手の一言を入れることまで行っている。これ以外は、すべて原作を縮めた内容であり、教科書の文章の直接的な利用等も、特には行っていない。

<第3班>

a 作品

俊造ときつね

今は昔、あるところに俊造といふ男ありけり。この男いといたく仕事に励む男なり。さるべき年になり、妻得てしがなと思ふ。されど、家いみじう貧しかりけり。

今日も、わづかばかり採れたる大根を持ちて市へ行かむとす。ときしもあれ、悲しげなる声すなり。見れば、弱々しききつねありけり。

「いかにやいかに。」

と、問へば、

「飢ゑて死なんとす。大根総てめぐみたまへ。」

と、言ひけり。

いと大切な大根なり。俊造思い煩ひけり。

(いかがせむ。さりとも総てはうし。されどうしろめたし。)

「さてしもあらねば、与へむ。」

心よき俊造、総ての大根をなむ与へてける。

「ありがたし。この御恩忘るまじ。」

と、きつね言ふと時同じくして大根と共にぞ消える。

「きつねにたばかられけるや」

と俊造あやしき心もちにて帰りけり。

またのあした、俊造畑に行きて見ればきらきらと光るものありけり。近づきて見れば黄金の大根こそ生えたりけれ。俊造おどろきけり。されば今年の年貢に持ちていけり。殿いとおどろきたりけり。

「この男こそ、娘の夫にすべき人なり。」

かくて俊造、姫とあひにけり。

めでたしめでたし。

b 班の構成と短評

第3班も3年生で、女子のみ5名の班である。飢えた狐に大根を与えて救った貧しい男が、狐の恩により黄金の大根を手に入れるという、一種の因果応報譚を作成した。長さは短かったが日本の昔話らしい趣があり、千代紙で作成した美しい挿し絵もつけた。この班員たちは比較的古典が苦手で、特に文法的な知識は、4月当初ほとんど抜け落ちていた。その生徒たちが、大変説話らしい作品を作ったことには感心させられた。

c 文章の検討

①文法

使用されている助動詞は、「る・む（ん）・ず・けり・つ・ぬ・たり・まじ・なり（断定）・なり（伝聞推定）の10種だが、2班と同様、「つ」は「てけり」、「ぬ」は「にけり」の形で用いられており、単独ではない。

「貧しかりけり」「おどろきたりけり」といった、複合させた用い方もあり、古文に慣れてきている（古文に対する言語感覚が養われてきている）ことが窺える

係り結びについては、「大根をなむ与へてける。」と「大根と共にぞ消える。」の2か所だが、後者の「消える」は「消ゆる」の誤りである。一方前者は、「てけり」の「けり」を正しく活用させており、助動詞が複合されても誤りを生じていない。

用言の活用については、大きな問題はない。「消える」と「思い煩ひ」は誤りだが、その一方で、ワ行動詞

「飢う」の連用形や、助動詞「なり」に接続するサ変動詞「す」の終止形、さらには「いみじう」という音便形の使用や、「悲しげなる」という形容詞の形容動詞化された形など、古文らしい語形が正しく用いられている。

助詞については、「てしがな」の使用に注目すべきである。これは班員の、「嫁がほしい」とは古文でどう言うかという質問に対し、筆者が「妻をもらいたい」と言い換えた上で、「～したい」の意味に当たる付属語を探すよう促したものである。しかし「得てしがな」という訳に至ったのは班員の発想であり、教科書教材にも真似のできる部分はなかった。

②語彙

単語レベルで言えば、「いと」「いたし」「うし」「うしろめたし」「たばかり」「あふ」などの古文特有の語や古今異義語が、随所に用いられており、教科書や辞書を参考にして古文らしくした跡が見て取れる。また、辞書を活用して慣用表現を多く見つけ出し、「ときしもあれ」「いかにやいかに」「さてしもあらねば」などを用いている点も、古文らしい表現を作り出すのに貢献している。なお、「さるべき」は教科書で頻出した表現で

あり、これも有効に取り込んでいる。

③説話の特徴と本文の利用

全体を因果応報譚に仕立てたところが、まず説話らしい点である。これは幼い頃から親しんでいるお伽話のパターンを持ち込んでいることは明らかで、その意味で、授業とは別の説話のパターンを用いていると言える。

（授業では、このような「めでたし」で終わる話は扱っていない。）その他表現面で、直接に教科書教材を利用した特徴的な箇所は見られないが、上記の諸要素により、全体に説話らしい雰囲気を作り出すことに成功している。

<第4班>

a 作品

白雪姫、天竺飯を食ふ、の巻²⁾

今は昔、紀伊の国に白雪といふいとうつくしき姫ありけり。姫、母にいと愛でられ、数多の保険金かけられけり。

しかるに、母死にてけり。ややありて、新たなる母きたり。名をばM子となむ言ひける。その母、紀伊の守なる人の御前にては化け、たばかりけるが、白雪姫をば、むげにあつかひけり。M子、「我いとをかし。」と覚えければ、うつくしき白雪姫をねたましと思ふ。

ある日、M子、白雪姫にいと数多の保険金かけられたるを知れば、白雪姫死にてければ我世に並びなくうるはしき者になり、いと数多の保険金得らると覚えければ殺さむとあらましけり。M子、森に住む二三尺なる人K男に「白雪姫殺せよ」と命を下しけり。M子、白雪姫に、森に住むK男のところへ、つかひせよと言ひけり。K男、初めは殺さむと覚えけれども、やうやうあはれになりゆく。K男、しばらく我が家にかくまはむと覚え、M子に命を下されることを自ら告げ、しばらく我が家に身を置き給へと言ひけり。

白雪姫死にけるといふ話をおほかた聞かざれば、M子、あやしと思ひ、森にうかがひに行きけり。思ひかけず、白雪姫なむ世にありける。怒りけるM子、次は必ず殺さむと思ひ、毒かれいを作りて食はすることしけり。ある日、天竺の者に化けしM子、毒かれいを持ちてK男の家に行きけり。

「や、うつくしき姫。かれいを奉れ。」

「あな、希有の飯かな。」

白雪姫、味うるはしきやうにて毒かれいを食ひてけり。つたなきことにかれいを食ひける白雪姫、亡くなりてけり。

その後、M子、いと数多の保険金得ければ、あやしと

覚えたる紀伊の守なる人、事件の真実をうかがひ、M子にいと熱き鉄の履き物履かせ、追ひけり。めでたしめでたし。

さてその事件をば、それよりなむ紀伊毒かれい事件となむ語り伝へたるとや。

b 班の構成と短評

第4班は2年生女子5名の作品だが、作品の完成度はかなり高い。白雪姫が、彼女にかけられた保険金を狙う継母から、毒りんごではなく毒入りカレーを食べさせられ、犯人である継母は逮捕されるが、白雪姫は生き返らない、というブラックユーモアを持つ話である。実際に起きた事件をモデルにしているので紹介しにくいが、語彙・文法ともよく練られており、挿し絵も精巧で、発表時の聞き手の反応が最も良かったものである。

c 文章の検討

①文法

使用されている助動詞は、「る・らる・す・き・けり・つ・たり・む・ず・なり」(断定)の10種。やはり「つ」は「てけり」の形で用いられており、単独ではない。

「き」(本文中では連体形で「し」)が1か所しかないのに対し、「けり」は24か所も用いられているが、体験回想と非体験回想の区別をしているとは思えない。

係り結びは3か所用いられている。「名をばM子となむ言ひける。」「白雪姫なむ世にありける。」、そして末尾の「それよりなむ紀伊毒かれい事件となむ語り伝へたるとや。」だが、ここは「なむ」が2回ある誤りである。

用言の活用については、この班も大きな問題はない。特別に目立つ語形はないが、第1班とほぼ同じ長さの作品の中に活用の誤りがなく、よく書けている。作業中に接続を入念に調べているような様子もなく、やはり古文に対する言語感覚が功を奏しているようである。

助詞については、目立つのが「をば」の使用であり、3か所で見られる。格助詞「を」を強調する係助詞の「は」が濁った形であるが、他班には見られない特徴である。「をば」は授業では何度か扱っているが、直接的には、本単元に入る直前の教材であった『今昔物語集』「卷三十の第九 信濃の国の姨母捨山のこと」の最終段落冒頭「さて、その山をば、それよりなむ姨母捨山と言ひける。」の影響と思われる。

②語彙

全体的に古語は少な目だが、「いと」「愛づ」「たばかる」「むげに」「をかし」「やうやう」「おほかた」などの語を随所に用いており、古文らしくしようという意図は見える。特に、「計画する」を「あらます」、

「お召し上がり下さい」を「奉れ」と訳すなどは、辞書や前年度の学習経験の活用である。なお、「私はとても美しい。」を「我いとをかし。」と訳しており、誤りだが、これも辞書を活用して工夫した結果である。題では、「インドカレー」を「天竺飯」と工夫して訳している。

③説話の特徴と本文の利用

因果応報譚を逆手に取って、主人公が生き返らない話にしているが、一種の勸善懲惡譚に仕上がっており、その意味では説話のパターンにはかなっている。教科書教材を直接に利用したと思われる表現はないが、会話文の表現の「や、うつくしき姫。」や「あな、希有の飯かな。」に、これまでの学習経験が見て取れる。

4まとめ

以上のように、文語文の創作を通して、生徒がこれまでの学習経験を生かしながら、中でも既習の古文教材を部分的に利用しつつ訳していく様子が見えてきた。各班とも、文法的な規則を意識する以上に、教材文の模倣や感覚的な理解によって訳している面が強いと思われるのは、既に見た通りである。すなわち、古文に対する言語感覚が、理解や表現を支えているということである。

ところで、この「古文に対する言語感覚」は、本実践の中では「古文への慣れ」として表れている。「言語感覚」をそのまま「慣れ」とは言い換えないが、しかし「言語感覚」の一端が「慣れ」という言葉で言い表される能力であることは明らかであろう。そしてこれは、古典の読みの学習場面における学習者の心理の解明にも、その「慣れ」の様子を分析していく必要があるということにつながってくる。

本稿は、文語文の説話を創作するという作業の流れの中で、筆者が生徒に対して行った観察に基づいている。今後は客観的なデータを探って分析を行っていく必要があるのは言うまでもない。従来、「慣れれば読み書きできるのは当たり前」だと言われがちだが、その「当たり前」の様子は学問的には実証されていない。より正確な実証のためには、データに基づく分析が不可欠であり、今回の検討はそのための予備的考察としたい。

<注>

- 1) 「言語感覚」の定義については、浅田(1992)を参照。
- 2) 作中の人物名は実名だったため、イニシャルに変えて掲載。

<参考文献>

- 浅田孝紀(1992)「『言語感覚』の概念に関する一考察」
『人文科教育研究』19号 人文科教育学会 1992・8
pp. 101~110
- 浅田孝紀(2000)「古典教育への近代文語文導入覚え書き
——「古典」に関する発想転換をめぐる四つの提案
——」『筑波大学附属坂戸高等学校研究紀要』第38集
2000.12 筑波大学附属坂戸高等学校 pp. 119~124
- 浅田孝紀(2001)「情報を収集・活用して発表を行う——
高等学校における「言語活動例」」『月刊国語教育』
第21巻第3号(『月刊国語教育2001・5別冊 新しい
国語科をひらく—「言語活動例」と授業改善』) 2001
, 5 東京法令出版 pp. 44 ~49