

国語教材をとらえ直す

筑波大学附属駒場中学校・高等学校 国語科

石川祐爾・鹽谷 健・鈴木信好
須藤 敬・関口隆一・平田知之
福田 孝

国語教材をとらえ直す

筑波大学附属駒場中学校・高等学校 国語科

石川祐爾・鹽谷 健・鈴木信好
須藤 敬・関口隆一・平田知之
福田 孝

本校国語科では、新学習指導要領の実施をふまえて、平成12年度より3年計画で、「国語教材をとらえ直す」のテーマで、伝統的な国語科の指導法の検討・実践を行っている。

この研究は、従来の教材の取り扱い方を様々な角度からとらえ直すことを目的としており、伝統的な教材やその取り扱いについての検討や、まったく新しい作品を教材として開発することなどを行っている。

今回は、実践の途中経過を示すものとして、平成12・13年度の教育研究会で、テーマに即して行われた公開授業について報告する。

キーワード：故郷・源氏物語・枕草子・大鏡

1. 研究テーマについて

平成14年度より始まった中学の新学習指導要領、及び15年度より学年進行で始まる高校の新学習指導要領の実施に伴うカリキュラムの再編により、国語の時間数は従来よりもさらに減少することになった。また、それに伴う教材の見直しと精選が求められているのも周知の通りである。

そこで、本校ではこの機会に、従来授業で扱われてきた伝統的・定番的な教材の価値や、その取り扱い方・指導法についての見直しを研究テーマに掲げ、検討・実践を行うこととした。

その一部は、毎年行われている本校の教育研究会の公開授業という形で披露し、外部からの参加者による意見や助言講師からの指導を受けて、検討の参考にしている。

昨年度の論集では、新しい教材の開発に関わる内容を述べたが、伝統的な教材に関する内容については、論集に載せるものとしては初めてであり、まだ3年計画の実施途中であるところから、過去2年間の研究授業についてまとめたものを掲載するものである。

次章以降の内容について、各授業が行われた年度・授業者・教材名・対象学年を以下に挙げる。

2. 12年度・関口隆一・『故郷』・中学3年

3. 12年度・平田知之・『源氏物語』・高校3年

4. 13年度・福田 孝・『枕草子』・中学3年

5. 13年度・須藤 敬・『大鏡』・高校2年

2. 平成12年度 『故郷』の授業実践

【日時】2000年11月17日（金） 第2校時

【授業者】 関口 隆一

【授業クラス】 中学校3年A組 男子四十名

【研究テーマ】 国語教材をとらえ直す

【教材】 魯迅作 竹内好訳 「故郷」（本文は学校図書 中学校国語3）

【目標】

- 登場人物の姿や心理とその変化を読みとらせ、作品の背景にある社会状況をとらえさせると共に、人間のあり方について考えを深めさせる。
- 小説作品の生み出される時代や社会背景を考えさせ、異なる文化に対するまなざしを養わせる。

〔教材設定の理由〕

新しい指導要領の実施を目前に控えた今、一方で国語科の伝統的な指導手法や教材をとらえ直すことも大切である。そこで、今回は中学最上級学年の文学的教材として定評のある魯迅の「故郷」を取り上げ、その取り扱い方を再度考えてみたい。

「故郷」が他の文学教材と異なるのは、背景となる歴史的状況が読解の上でしばしば重視されること、そしてそれは、やはり歴史的状況と関わりの深い「黒い雨」(井伏鱒二)の場合のように生徒がある程度の知識を持っていることを前提とはしにくいこと、が挙げられる。そのため、知識を持った教師が読解の方向付けに力を発揮することが多いものと思われる。各社の教科書を見ても、背景となる情報を生徒に意識させるかどうかの扱いは微妙に異なっているようである。

「故郷」は結構の整った短編小説として良くできたものだが、主人公の置かれた状況や村の変貌の理由などが表現の上にはっきり出てこないため、読解に難しさがある。そのため近代中国の歴史、あるいは魯迅自身の経歴を参照枠として読ませる必要が出てくるのだが、それは一方でこの小説の世界を生徒自身の生活からかけ離れたものと認識させることにもつながりかねない。しかし逆に人物の心理などを単純化して生徒が共感の在処を探るとすれば、それもまた正確な読みから離れていく危険につながる。

今回は、基本的には生徒の自由な読みを尊重しつつ小説の外にある情報も紹介し、その上で改めて生徒が自分で納得できる読みを探るように持っていきたい。

〔授業展開〕 全8時間

- 第一時 教科書本文を各自黙読、初発の感想を書く。
- 第二時 本文の内容を確認しつつ、段落分けを行う。
- 第三時 「わたし」の帰郷と、母との会話までの部分の読解。
- 第四時 少年時代の閩土を回想する部分の読解。
- 第五時 楊おばさんと再会する部分の読解。
- 第六時 (本時) 閩土との再会と離郷の部分の読解。
- 第七時 「わたし」の感慨の部分の読解。
- 第八時 まとめ。

〔本時の計画〕

〔目標〕

- 一 再会した閩土及び「わたし」の心情を理解する。
- 二 閩土の変貌の背景について理解する。

〔学習指導過程〕

導入

- * 前時の復習をする。
- ・ 前々回及び前回の場面を思い出させる。(子供時代の閩土と、現在の楊おばさんについて確認させる。)
- * 閩土と再会する場面を音読する。

展開

- * 「わたし」と閩土の心情を確認する。
- ・ 初発の感想を読みながら、再会の場面のイメージをつかむ。(プリントを配布する。)
- ・ 閩土の外見から読みとれることを確認する。
- ・ 対面時の二人の態度を、口ごもる様子から理解させる。
- * 母の閩土に対する扱いを読みとる。
- ・ 母が閩土にかける言葉から、両家のつきあいのあり方を理解させる。(階級的な上下関係だが、家族的な接し方であることに注意させるとともに、「わたし」と父の世代との違いを意識させる。)
- * 水生の描かれ方を確認する。
- ・ 子供の時の閩土との相違点を指摘させる。
- * 閩土の現在の境遇について確認する。
- ・ 閩土の外見や彼の話、母との会話から、彼の零落した状態を生み出したものを理解させる。(閩土だけに当てはまることではなく、他の人物や当時の社会全体の問題であることに注意させる。)
- * 閩土の人間性を読みとる。
- ・ 「でくのぼう」の意味を確認させる。(少年時の閩土の様子と比較させる。)
- ・ 梶と皿の事件を読み、犯人について考えさせる。(閩土の人物像を考える際に影響があることを指摘する。)
- ・ プリントを読み、解釈が様々にあることを指摘する。(プリントを配布する。)

整理

- * 本時のまとめ
- * 次回の予告
- ・ 次回読解をする場面を指示する。

〔指導準備〕

- * 配布プリント
- ・ 初発の感想からの抜き書き
- ・ 中国での「故郷」解釈にふれた文章の一部(『魯迅

「故郷」の読書史』藤井省三著 創文社刊 より)
[参考文献]

- ・各社の中学校三年国語教科書
(東書・学図・三省堂教出・光村)
- ・『阿Q正伝・狂人日記』魯迅
(岩波書店 1981年)
- ・『魯迅「故郷」の読書史』藤井省三
(創文社 1997年)
- ・『エッセイの贈り物1』岩波書店編集部編
(岩波書店 1999年)

(今回の試みについての検討)

研究テーマは、新学習指導要領の実施を控えて、時間数の減少や社会状況の変化を受けた生徒のあり方の変質と、それに伴う教材の見直しや精選が求められる状況の中で、今までしばしば取り上げられてきた、いわば伝統的な教材の価値を改めて問い直すことを目的として、設定されたものである。

中学校での文学的教材として、3年生の読む小説の中でもとりわけ長い期間教材化されてきた歴史を持つ魯迅の「故郷」は、この研究テーマの元に取り上げるべき教材として、最もふさわしいものの一つであろうと考えられる。

ところで、「故郷」は戦後、特に日中国交回復後には中学校教材として定番の地位を保ち続けているが、これは日本だけでなく、中国でも同じように教科書に長く採用し続けられていることが、参考文献に挙げた藤井省三氏によって述べられている。また、その作品の読解についても、常に同じ解釈が示されるということではなく、時代状況の変化によってゆらぎがあることが示されている。これは、社会が文学作品を受け入れていく中で起きる、当然の事態であり、とすれば、日本でこの作品を扱っていく際にも、必ずしも唯一の正解に向かって理解を収斂させていくことが自明ではないことを示唆するものであろう。

さらに、「故郷」が中学3年の教室で取り扱われる場合、その歴史的・地理的な状況が生徒の現在から隔たっているために、教師が作品外の知識——作者に関するものであれ、歴史状況を説明するものであれ——を、生徒に何らかの形で示すことによって、理解を助ける、言い換えれば、教員の持つ知識を与えることで生徒の読みを主導する形を取りやすいテキストであると言える。生徒の「分かる」感じを作り上げるためには、作品外の何かが必要とされ、それによって作品が「分かった」と感じる、そのような受容の形が「故郷」には

つきまとうように思われる。もし「分かる」ために必要とされるものを生徒自身に調べさせたとしても、基本的な読みの形は変わらない。

しかし、作品を読んでいくときに突き当たる「分からなさ」とは、自分の置かれている文化状況とは異なる世界の存在を知らせるものでもある。それを、単に読解の未熟さとして取り扱い、あるいは知識の不足と考えることは、必ずしも良策ではないと思われる。今回の実践では、椀と皿の盗難事件に対する中国での読まれ方——恐らく日本の多くの教室での捉え方とは異なる——を示し、単なる生徒相互での読みの違いとは異なるレベルの読みの相対化につなげることを意図した。

「故郷」は、そのような試みを可能にさせるという点で、現代においても興味深い教材であると考えられる。

3. 平成12年度 『源氏物語』の授業実践

※本章は、『月刊国語教育研究』に発表したものを加筆訂正したものである。

以下は、第27回教育研究会で行った公開授業をもとにした文章である。

《 日 時 》 2000年11月22日(金)
《 授業クラス 》 本校高等学校3年 選択
《 授業者 》 本校国語科 平田知之
《 テーマ 》 「国語教材をとらえ直す」(古文)
《 教材 》 『源氏物語』—浮舟—
(底本は、『小学館 日本古典文学全集』)

一 二つの反省

日本国語教育学会発行『月刊国語教育研究』で、「新しい視点からの古典教育」という特集が組まれたことがある。このような特集が組まれる背景には、生徒の深刻な古典離れと、旧態依然たる古典の授業への反省がある。生徒は、なぜ、あのような古いものを読まなければいけないのか、という疑問を常に抱えている。私は毎年の授業開きで、日本語の達人になるためには、積年の読みに耐えてきた、よい日本語に触れることが第一だと教え聞かせてきた。だが、毎時十数行程度の文章を読んだところで、日本語の実力が高まる実感を得られるはずもなく、授業者のこちらが一見すると日本語の達人には見えないことも相俟って、生徒は古典

学習の意義を心底理解しているとは言い難い。新しい学習指導要領は、読みようによっては、さほど古典を学習しなくても高等学校を卒業できそうであるし、古典の本文自体にほとんど触れなくてもよいようにさえ、感じられる。

一方で、旧態依然たる講読授業も、いまだ連綿と続けられている。学習指導要領の古典の扱いが毎回変化する中で、授業方法や教材は、古典乙Ⅰの時代から、あまり変化していない。聞くところによると、新教育課程に合わせた新しい教科書で選ばれた教材は、従前とあまり変化がないようだ。言語事項の扱いなど、教材の扱い方には若干の変化が見られるものの、とにかく新しい教材は現場で受け入れられないらしい。学校現場はとにかく忙しい。教材研究に割ける時間も不足している。今まで扱ったことのない教材に挑戦することなく、読んで訳して古語と文法の解説をして終わる講義形式の授業が、いまだに古典教育の中心を占めているのが実態であろう。

しかし、私は以上のような反省を踏まえた上で、もう一つ別の反省をしている。それは、前述のような古い形式の授業を厭うあまり、形式的な授業改革にばかりに関心が向きすぎたのではないかという懸念だ。私も、ワークシートの開発、漫画やイラストを使った教材、グループ討論、ディベート、読解の結果を絵(巻)や、年表や、「古典新聞」で表現する授業、データベースを用いた指導、ネットワーク(校内LAN)を用いた相互批評、など先達が始めた様々な試み、コンピュータを用いた新しい方法の開発に一通り挑戦してみた。どの試みにおいても、生徒はそれなりに楽しそうであった。だが、どの方法も古典の文章そのものを読む時間を増やすわけではないし、生徒の古典そのものへの関心をそれほど高めているわけでもない。ここに述べた「新しい形式」の授業は、年間の授業計画の中で日常的な授業の形式にはなり得ない。完全週休二日制が実施され、授業時間数が削減される中で、四〇名を越す生徒を効率よく指導するためには、やはり講義形式の授業が常態にならざるを得ないのである。

私の勤務校では、毎年十一月の教育研究会で公開授業が行われる。その時の参観者が必ず漏らすのは「生徒の活動が少ない」という感想である。もしその感想が、生徒の作業時間が少ない、発話回数が少ない、という現象面のみをとらえてのものであるとすれば、生徒の活動の内実が理解されているとはいえない。講義を受けながら沈黙している生徒が、どれだけどのように自分で考えようとしているか、ということには、な

かなか注目されないのである。要は、授業の形式が講義であれ、討論であれ、ただ本文のあらすじや古語や文法の知識をまとめさせるのではなく、一つでも二つでも生徒の身近な問題として考える機会が与えられるかどうか勝負なのだと思う。以下の実践は、昨年度、勤務校の教育研究会で公開した、高校三年生を対象とする古典講読の授業である。

二 二〇〇〇年度・古典講読の年間指導計画

勤務先は一学年四学級の男子校である。一年時に国語Ⅰ4単位、二年時に現代文2単位、古典Ⅰ3単位を履修している。高校三年の古典Ⅱ2単位は選択だが、ほぼ全員が履修する。古典講読2単位は、数学Ⅲとの選択になっており、学年の半数弱の生徒が履修する。文系の意欲の高い生徒から、数学に比べれば苦手でないからという消極的な選択者まで、幅広い学力の生徒が選択している。2単位であるが、教務的な都合上、毎週水曜日に1時間、隔週土曜日に2時間連続、という変則的な時間割のため、土曜日の後半の1時間は生徒の自由発表に充て、一・五単位分を講義に充てることとした。発表では生徒が源氏物語に関わる自由なテーマを選び、教室で香を焚いてみせたり、登場人物の体型を推定してみせたりなど、興味深いものもいくつかあったが、本稿の趣旨からもはずれるので、今回は割愛する。

年間の授業計画は以下の通りである。教材は「源氏物語を扱うこととし、テキストは旧版の全集本をもととして、こちらが編集したものをプリントにして配布した。

回次	日程	巻名	主要登場人物
第0回	4月12日(水)	ガイダンス	
第1回	4月15日(土)	若紫	源氏、藤壺
第2回	4月15日(土)	紅葉賀	源氏、藤壺
第3回	4月19日(水)	花宴	源氏、朧月夜
第4回	4月26日(水)	葵	源氏、紫上
第5回	5月6日(土)	賢木	源氏、藤壺
第6回	5月10日(水)	明石	源氏、明石君
第7回	5月24日(水)	湊標	源氏、紫上
第8回	5月31日(水)	松風	源氏、紫上
第9回	6月3日(土)	朝顔	源氏、朝顔
第10回	6月7日(水)	少女	夕霧、雲居雁
第11回	6月14日(水)	玉鬘	源氏、玉鬘
第12回	6月17日(土)	胡蝶	源氏、玉鬘

第13回	6月28日(水)	蛭	源氏、玉鬘
第14回	7月1日(土)	野分	源氏、夕霧
第15回	9月2日(土)	藤裏葉	源氏、明石君
第16回	9月6日(水)	若菜上	柏木、女三宮
第17回	9月13日(水)	若菜下	源氏、柏木
第18回	9月16日(土)	柏木	柏木、夕霧
第19回	9月30日(土)	夕霧	夕霧、落葉宮
第20回	10月4日(水)	御法	源氏、紫上
第21回	10月7日(土)	橋姫	薫、八宮
第22回	10月11日(水)	橋姫	薫
第23回	10月18日(水)	椎本	八宮、大君、 中君
第24回	10月21日(土)	総角	薫、大君
第25回	10月25日(水)	早蕨	薫、中君
第26回	11月1日(水)		(承前)
第27回	11月15日(水)	浮舟	薫、浮舟
第28回	11月17日(金)	浮舟	匂宮、浮舟
第29回	11月29日(水)	蜻蛉	薫、匂宮
第30回	12月2日(土)	手習	浮舟
第31回	12月6日(水)	夢浮橋	薫、浮舟

教材の選定は以下の方針で行った。

- ① 源氏物語の全体が見通せるように配列すること
- ② 登場人物の関係が分かる場面を選択すること
- ③ 一回の教材は十五～二十行程度とし、毎回読み切りとすること

教材が細切れであることに対して、巻を絞って深く読むべきだという批判があるかも知れない。しかし、時間割の都合上、間が二週間あいてしまうことがあるという物理的な事情や、源氏物語の因縁が反復される複雑な人間関係を理解するには、全体を見通す必要があることを考え、昨年は右のような構成とした。もっとも授業自体は毎時ぶつ切りで行われているわけではなく、相互の挿話の連関を図っている。宇治十帖を扱った終盤の十一回は、大君・中君・浮舟という三人の女性が、因縁に翻弄されながら、どのように主体的に生きようとし、挫折していったかを読みとることを授業の中心に据えた。次項に述べる授業例もその一環である。勤務校で「古典講読」を受け持ったのは二回目であるが、玉鬘系の物語の扱いなど、まだ編成上考慮の余地は多いと考えている。

三 浮舟巻「橘の小島のさきにちぎる心」(第28時)の指導

本稿で紹介する授業は、浮舟巻で、匂宮が再び宇治

を訪れ、浮舟を舟に乗せ、自分が用意した対岸の家へ連れてゆく場面である。宇治川の舟上での二人の歌の贈答が中心で、絵を想像しながら読むだけでも美しい場面であるが、今回は、浮舟が薫や匂宮に翻弄される身体を自分のものとして取り戻そうとするきっかけとなる場面として、また行く末の挫折を暗示する重要な場面として、読むことを試みた。

授業は全文を音読した後、以下のような手順で進めた。

1 匂宮が浮舟を連れ出すに至る過程の確認

発問1 ①行目「おはせむとありつれど」とあるが、誰がどこに「おはす」のか

発問2 ①行目「かかる雪には」どうだ、というのか

発問3 ②行目「あさましろ、あはれ」とは誰のどのような心情か

発問4 ⑤行目「もて紛らはしける」とあるが、誰が誰に対して何をどのように紛らわしたのか

発問5 ⑨行目「なかなかべければ」とあるが、どうすることか「なかなか」どうであるのか

発問6 ⑫行目「用意してさぶらふ」とあるが、誰がどこにどのような用意をしたのか

2 浮舟の主体的な行動がこれまで語られてこなかったことの指摘

発問7 ⑭行目「いかでか」なども言ひあへせたまはず、かき抱きて出でたまひぬ」とあるが、「抱く」という語で想起される場面をこれまで学習した中から挙げよ。

生徒は、第16回で扱った、柏木が女三の宮の御簾を巻き上げた猫を抱きしめる場面などを指摘した。ここで、源氏物語における「抱く」という語の用例を紹介した。橋本ゆかりによれば(注)、全四十三例の抱かれる対象のうち、十三が浮舟に集中している。残りの三十例のうち、幼児や子供が二十二例で、ついで成人女性四例、死体三例、猫一例なのである。しかも成人女性の用例は、すべて女が男に略奪される場面である。源氏物語では、抱かれる対象はすべて受身であって、大人が意志を持って思いを表す場面はないのである。以上をグラフなどを用いて説明した後、浮舟も他の「抱かれる」対象となる女達同様、自分の意志とは無関係に、匂宮に船上へ連れ出されていくことを確認した。

3 舟上で浮舟の心情が語られ始めることの指摘

発問8 ⑩行目 浮舟はどういうことを「心ぼそく」
思っているのか

発問9 ⑩行目「らうたしと思す」とあるが、誰が
誰のどのような様子をどのように感じているのか
今まで見ることはできなかった舟に乗り、今まで
離れたことのない此岸から離れ「はかなげなるもの」
に乗る浮舟の心情と、自分を頼りにして寄り添う浮舟
をかわいく思う宮との認識のずれを、まず確認した
(注)。さらに、

発問10 ⑰～⑱行目の本文で、ことばの用い方の上
で前時に学習した本文と違うのはどのようなこと
か

という発問で、ここで浮舟に尊敬語が使われているこ
とを指摘させ、その意味するところを考えさせた。
浮舟の心理はこの場面以降ともに描かれるようにな
り(注)、薫との関係の中で見られていた「形代の君」
では、なくなろうとする。

発問11 ⑳行目 浮舟にとって「明け暮れ見出す小
さき舟に乗」ることは、どのような意味を持つ
のか。

句宮にさらわれて乗った宇治の小舟であるが、「遥か
ならむ岸にしも漕ぎ離れ」ることは、人間関係で自分
をがんじがらめにする此岸から離脱することをも意味
する。もし、この解釈が成り立つとすれば、「乗り給ふ」
という表現は、浮舟が人との関係の中にのみ存在する
自分から離れて、主体的に尊厳を持って独立した身体
を獲得しようとしていることを表していると読める。

4 和歌の応答を通した心情の理解

発問12 21行目 句宮はどうして「されたる常磐城
の影」に目を付けて歌を詠んだのか。

この設問を通して、橘の常緑樹としてのかわらぬ愛
情のイメージ、「五月待つ」の歌に詠まれた、昔の人の
イメージ、「さきに契る」とはどうことかを考えさせ、

発問13 25行目 浮舟の返歌は、薫に対するそれ
「絶え間のみ世にはあやふき宇治橋を朽ちせぬも
のと猶たのめとや=前時で紹介)とどのように異
なるか

によって、浮舟が薫でなく句宮を主体的に選び取っ
ていること、そして、そのような選択の後「ゆくへ知ら
れぬ」で暗示される浮舟の末路、さらに、そのような
浮舟の心情を深く考えず「をかしくのみ何ごともおぼ
しなす」句宮の心情のずれを考えさせ、次回以降の、
入水する浮舟の挿話に話をつなげた。

四 終わりに

古典講読の一年間を通じて扱った大きなテーマは、
「自分の主体的な身体というものは存在し得るか」と
いうことである。今回の事例では「抱く」という単語
を切り口に浮舟が自分の身体を取り戻そうとして挫折
して行く過程を辿ろうと試みた。自分の将来を主体的
に選択してゆかねばならない時期にさしかかっている
高校三年の生徒にとって、今回のテーマは、決して古
い物語の中だけでの問題ではない。勿論、今回のよう
な講義形式の教師主導の授業は、ややもすると生徒を
ある決まった読みに閉じこめてしまう恐れがあること
は忘れてはならない。しかし、担当した生徒諸君は、
十分な批判力を身につけている年齢であったし、一つ
の読み方としては十分楽しんでくれたようである。こ
のような切り口は、古典教育を復権させる、新しい視
点にはなり得ないだろうか。

注1 橋本ゆかり「抗う浮舟物語」(『源氏研究』
19974月)

注2 井上真弓「橘の小島のさきにちぎる心は」
(『国文学20007月』)

注3 武原弘『源氏物語論』(1972)

4. 平成13年度 『枕草子』の授業実践

中学3年 古文『枕草子』

【日時】 2001年11月30日(金) 第2校時

【授業者】 福田 孝

【授業クラス】 中学3年C組 男子41名

【教材】 『枕草子』(本文は新潮日本古典集成版
を適宜改めて使用)

【教材設定の理由】

主として和語で書かれた作品として存在するのは平
安時代の女流文学作品であり、そのなかでも中学生に
比較的親しみやすく取りつきやすい章段を含む作品と
して『枕草子』がある。従来から中学の国語教科書で
扱われてきたとおりである。今回はその『枕草子』を、
本文を和語で書かれた文章としてわかち書きで示すこ
とや幾つかの章段を並置して扱って読むことなどを通
して、それを教室で読む意義を改めて考え直したい。
また二学期の授業ではこの『枕草子』の授業までに、
三大随筆とまとめ称されている他の二作品『方丈記』

と『徒然草』とを、それぞれ六時間、四時間（実施時間数）をかけて読んでいる。（後掲プリントの・・・が実際に使ったプリントを縮小したものである）。これらを踏まえながら随筆と呼ばれている作品の特質も考えることもわずかではあるが試みてみたい。

【授業展開】 全五時間

第一時 一七四段「村上の先帝の御時に、雪のいみじう降りたりけるを」を読み、内容を理解し、兵衛の蔵人のなした機知を理解する。

第二時 二八〇段「雪のいと高う降りたるを、例ならず御格子まありて」を読み、内容を理解し、兵衛の蔵人同様に清少納言がなした機知を理解するとともに、一七四段・二八〇段の機知の下地として人々に共通知識が存在したことを理解する。

第三時 一二四段「九月ばかり、夜一夜降り明かしたる雨の」・二〇六段「五月ばかりなどに、山里に歩く、いとをかし」を読み、内容を理解し、作者独特の感性を理解し、一七四段・二八〇段といった章段との差違を理解する。

第四時 第一段「春は、あけぼの。やうやう白くなりゆく山ぎは」を読み、全体が四季についての言及・構成になっていることを理解し、「…は〜。」という言い方を理解したうえで前半の内容と表現の特色をを理解する。

第五時（本時） 第一段「春は、あけぼの。やうやう白くなりゆく山ぎは」後半を読み、内容と表現の特色を既習の章段とくらべることで理解するとともに、随筆作品の特性を理解する。

【指導の目標】

- 一 古典に触れて昔の人の考え方などを読み取り、わが国の伝統文化について理解する。
- 二 『枕草子』のいくつかの章段を合わせ読むことで『枕草子』の特色を知り随筆作品とはどのようなものかを理解する。
- 三 句読点を用いずわかち書きを用いてひら仮名を主体として記された古文の本文を通して和語を主体として記された文章を知る。

【本時の計画】

A. 目標

- 一 第一段「春は、あけぼの。やうやう白くなりゆく山ぎは」後半を読んで、内容を理解する。

二 既習の章段とくらべることで『枕草子』第一段の特色を知る。

三 「書くこと」の意味を考えることで随筆作品の特色を知る。

B. 展開

・本文朗読

前時の復習をし、プリント四の本文を音読する。

・前時に読んだプリント四の前半の内容を思い出させ、その前半と比較しながら後半を読み進めることを確認する。（前時の終わりに、あらかじめ自宅で音読し、予習しておくよう指示する。複数の生徒を指名する。）

・内容把握

(a) まず「秋は ゆふぐれ」の段落の内容を理解する。

・「ゆうひの さして 山のは いと ちかうなりたる」の意を理解させる。

・「からすの…」で「いそぐさへ」の「さへ」にこだわって「雁」と対比させてここでの独特なものの見方を理解させる。

・ここでは二つの場面が展開していて、前者は主として視覚、後者は聴覚が働いていることを理解させる。（「ちかう」が「近く」の音便化であることを指摘する。「はた」の意、「いふべきにあらす」の意を指摘する。）

(b) 次に「冬は つとめて」の段落の内容を理解する。

・「さらでも」の意を理解させようとして、「冬」の段落で何をまず一番冬を感じさせるものとして述べているかを確認させる。「火などいそぎおこして…」の様子を理解させる。「しろきはいがちになりて」がなぜなのかを理解させる。（「さらでも」の意味を理解させて、その指示内容をよく確認する。「もてわたる」の実態を理解させる。）

(c) 第一段全体の内容をまとめて理解し直す。

・視覚・聴覚・触覚といったものを駆使しつつ、場面が描かれていることを理解させる。

(d) 今まで読んできた一七四段・二八〇段といった章段と一二四段・二〇六段といった章段と、第一段はどちらに似ているかを考え、この第一段の特質を理解する。

・お互いの共通知識をもとにしてやりとりをする一七四段・二八〇段といった章段ではなく、清少納言個人の感性が前面に押し出されている一二四

段・二〇六段と似通っていることを理解させる。

(「春」「夏」…とって、普通おもい出すものはなにかを注意させる。必要があれば一七四段に出てきた「雪月花の時」のことも留意させる。)

(e) ものを書くということはどういう行為であるかを考え、『枕草子』という作品が奇妙な作品であることを理解し、随筆と呼ばれている作品の特質を知る。(『枕草子』に似ているのは『方丈記』『徒然草』のどちらであるかにも注意を向けさせる。)

・まとめ

わかち書きで平仮名を多用した本文を提示することで『枕草子』を読んできて、和語で書かれた作品であることを意識させる。

[参考文献]

- 萩谷朴『枕草子』新潮日本古典集成 新潮社
石田穰二『枕草子』角川文庫 角川書店
増田繁夫『枕草子』和泉古典叢書 和泉書院
「わかち書き」
『新訂版 ことばのしるべ』 学校図書)
影印本『塚本枕草子 上下』 笠間書院
影印本『能因本枕草子 上下』 笠間書院

(今回の試みについての検討)

国語の授業時数が減り、中学の国語の授業で古文を読むということはよほど意識して授業者が授業を計画を立てないかぎり、教科書に採られている文章をただ読みなぞるということで終わってしまうだろう。そして、教科書に載っている『竹取物語』の一節や『枕草子』の或一章段を読むだけでは、何のために古典の文章を国語の授業で扱うのかを生徒に対して提示しつつ学習をすることは難しいと思われる。今回の単元学習の試みは『枕草子』の章段のいくつかをまとめた分量読み進めながら、和文で書かれた文章というものを生徒に意識させ、『枕草子』の第一段の特色・『枕草子』という書物の特色を意識させるというものであった。本文を和語で書かれた文章としてわかち書きで示すことは生徒には古文を忌避させることになるのかもしれないが、いつもこのようなやり方であってはいけないと思うが、漢語をもちいず和語のみに近いかたちで書かれていた『枕草子』や『源氏物語』といった作品がどのように表記されていたのかを中学生に紹介することは中学生にとって日本語というものがどのようなものであるのかを意識させるには役立つはずである。

授業で扱う全ての教材本文を今回のようなかたちで

提示するのがよいのか、今回のようにある特定の章段だけを今回のようなかたちで提示するのがよいのか、本文のなかのごく一部を今回のようなかたちで提示するのがよいのか、今回のようなかたちで提示したのに対して漢字仮名交じりの、普通の書き方をしたものを並べかたちで提示するのがよいのか、有効な提示の仕方をもう少し考究してみたいと思う。

また教科書などでも扱われることの多い『枕草子』第一段もこの章段だけ読むのでは見えてこない、この章段の特質を理解するための文脈を教員の側で作ってやることもやはり古文学習の意義を理解させるためにはぜひ必要なことだと思う。第一段だけ読む、あるいは第一段をまず読んでそのほかの章段を読む、というのではない側面が、何段かの章段を読み終えたあとで第一段を読むという授業計画から見えてきたように思われる。第一段を読むために他にどのような章段と番えて読む可能性があるのか、あるいは第一段を外してどのような章段を番えて読むと『枕草子』の特質を生徒にしっかり理解させることになるのかも考究してみたいと思う。

5. 平成13年度 『大鏡』の授業実践

《日 時》 2001年11月30日(金)
《授業クラス》 本校高等学校2年4組 男子41名
《授業者》 本校国語科 須藤 敬
《テーマ》 「国語教材をとらえ直す」(古文)
《教材》 『大鏡』—歴史認識とは何か—
(底本は、『小学館 新編日本古典文学全集34』 橋健二・加藤静子、校注・訳)

《教材設定の理由》

高校の教室で、歴史に取材した物語(歴史物語や軍記物語)を読む意味はどこにあるのか。日本史の授業のように、歴史上の出来事(=史実)を知るためではないはずである。

いかなる歴史上の出来事も、語り、叙述されることで後世に伝えられる。しかしそれは、語り、叙述された瞬間に、語り手・書き手の主観を通したものになり、客観性は失われる。

おそらく、客観的な事実・出来事はあったのであろうが、我々は、それをあるがままに認識することはできない。この認識の仕方と叙述の関係、ひいては歴史の作られ方のメカニズムを学ぶことが、歴史物語を学

習する現代的な意味となるのではないだろうか。

以上の観点から、以下のような授業展開を考えてみた。

『大鏡』を中心に読み進めていくが、平行して、同じ歴史的素材が、複数の書物によって、さまざまな語られ方をしているということを見えていく。そうすることで、一つの出来事に対する多面的な見方、さまざまな認識の仕方、後世への伝えられ方の諸相を、生徒に確認させたい。

ひいては、現代における歴史認識、たとえば、近代以降の戦争をめぐるさまざまな認識・議論に関する課題についても、生徒が思い至ることができることを目標としたい。

そのための補助資料として、哲学者、野家啓一氏の歴史認識に関する評論『物語の哲学—柳田國男と歴史の発見』（岩波書店・1996年、刊行）を併せ読むことも試みてみた。

《本時の計画》

- 1 「花山院」の後半部分の読解。
* 安部清明登場の意味。
* 『大鏡』の語る、花山院出家の真相。
- 2 『栄華物語』の語る、花山院出家の話との比較。
- 3 花山院出家話から『十訓抄』が引き出したテーマ
- 4 歴史認識と歴史叙述について。『物語の哲学』を用いて。

《授業展開》 全20時間

〈第1時間〉

- * 歴史認識と歴史叙述について
- * 歴史物語と史書、歴史叙述の方法、「カタリ—語り・騙りとハナス」等
- * 『古事記』と『日本書紀』—ヤマトタケル—
- * 『平家物語』と『方丈記』と『吾妻鏡』

〈第2時間〉

- * 『大鏡』概説
- * 『大鏡』「雲林院の菩提講にて」(1)

〈第3時間〉

- * 『大鏡』「雲林院の菩提講にて」(2)
- * 『物語の哲学』より。「歴史哲学テーゼ1—過去の出来事や事実は客観的に実在するものではなく、想起を通じて解釈学的に再構成されたものである。[歴史の反実在主義]」

〈第4時間〉

- * 『大鏡』「左大臣時平—菅原道真流罪—」(1)

〈第5時間〉

- * 『大鏡』「左大臣時平—菅原道真流罪—」(2)

〈第6時間〉

- * 『大鏡』「左大臣時平—菅原道真流罪—」(3)

〈第7時間〉

- * 『大鏡』「左大臣時平—菅原道真流罪—」(4)
- * 『物語の哲学』より。「歴史哲学テーゼ2—歴史的出来事と歴史叙述は不可分であり、前者は後者の文脈を離れては存在しない。[歴史の現象主義]」

〈第8時間〉

- * 『大鏡』「内大臣道隆—伊周と道長の争い・前払い—」

〈第9時間〉

- * 『大鏡』「内大臣道隆—伊周と道長の争い・御嶽詣で、双六一—」

〈第10時間〉

- * 『今昔物語集』巻28—8「内裏の松原において、鬼、人の形となりて女をくらふこと」

- * 『今昔物語集』巻27—10「仁寿殿の台代の御灯油取りに、物、来たること」

〈第11時間〉

- * 『大鏡』「太政大臣道長—肝試し—」(1)

〈第12時間〉

- * 『大鏡』「太政大臣道長—肝試し—」(2)

〈第13時間〉

- * 『大鏡』「太政大臣道長—伊周との競射—」
- * 『物語の哲学』より。「歴史哲学テーゼ3—歴史叙述は記憶の共同化と構造化を実現する言語的制作にほかならない。[歴史の物語論]」

〈第14時間〉

- * 『枕草子』「宮にはじめてまゐりたる頃—中関白家の人々—」

〈第15時間〉

- * 『栄華物語』巻2「花山たづぬる中納言—花山帝の出家—」(1)

〈第16時間〉

- * 『栄華物語』巻2「花山たづぬる中納言—花山帝の出家—」(2)

〈第17時間〉

- * 『大鏡』「花山院」(1)

〈第18時間(本時)〉

- * 『大鏡』「花山院」(2)
- * 『十訓抄』巻6—10「花山天皇の出家」

*『物語の哲学』より。「歴史哲学テーゼ4—過去は未完結であり、いかなる歴史叙述も改定を免れない。

[歴史の全体論]

〈第19時間〉

*『大鏡』「三条院」(1)

〈第20時間〉

*『大鏡』「三条院」(2)

*『物語の哲学』より。「歴史哲学テーゼ5—時は流れない。それは積み重なる。」

*『物語の哲学』より。「歴史哲学テーゼ6—物語りえないことについては沈黙せねばならない。[歴史の遠行論]

全20時間、約2ヶ月に及ぶ単元設定であるが、ここは公開授業を行った「花山院の出家」の授業について記す。本文は、教科書に採録されることの多い教材なので省略する。

花山院の出家という一つの歴史的出来事を、『大鏡』だけではなく、『栄華物語』『十訓抄』を比較対照して読むことで、あるいは、『栄華物語』『十訓抄』によって、『大鏡』を相対化させることで、『教材設定の理由』で述べた「歴史認識と叙述」の問題を生徒に考えさせる事が、授業の目的である。

花山院の出家について、『大鏡』は、藤原一族の陰謀という内幕を示唆させる叙述になっているが、『栄華物語』は、弘徽殿女御低子の死を悼むゆえの出家と描かれる。『十訓抄』では、巻6「忠直を存すべき事」に取められており、義懐・惟成という近臣のあり方と、それと対比するように道兼のあり方が描かれている。

こうして3作品を対比して浮かび上がることは、歴史認識とは、因果関係をどう捉えるか、ということだとわかる。花山院の出家と言う結果は、どのような原因・理由によってもたらされたのか。その認定は、語り手・叙述者の（あえて言えば）恣意的な判断に基づくのである。また歴史叙述をある方向に導こうする場合、わざとある事柄には触れず、場合によっては、ことさらに特異な素材を持ち出して、因果関係に整合性を付与しようとする場合もあるだろう。たとえば『大鏡』の安部清明譚の存在理由も、そうした観点で捉え直すことができる。

「歴史認識」という心的作用のメカニズムは、古典世界と現代の我々とで、実はほとんど変わってはいない。こうしたことにまで踏み込むことで、現代において、古典を学ぶ新たな意義を見出すことが可能になるのではないだろうか。そのために、単元設定のテーマ

に即した現代の評論を併せ読むことも試みたわけである。

1つの作品に20時間も費やすことの問題は十分承知している。しかし、それは3年間の教材編成をどのように組むかという問題と合わせて考えるべき問題であろう。

古典学習の意義が問われ始めて久しい。また生徒の古文離れも進んでおり、「古人の感じ方・考え方を知る」というような授業目標では対応しきれないのが現状ではないか。そうした状況において、現代における古典を読む意義を、きわめて論理的に構築していく必要を感じる。その一つの方法として、今回のような単元を考えてみたのである。

■第一七四段

村上（せんだい）の先帝の御時に ゆきの いみじう ぶりたりけるを 様器（やうき）に もら
せたまひて むめの はなを さして

「つきの いと あかきに これに うた よめ いかが いふべき」

と 兵衛（ひやうゑ）の藏人（くらうど）に たまはせたりければ

「雪月花のとき」

と 奏したりけるをこそ いみじう めでさせたまひけれ

「うたなど よむは よの つねなり かく をりに あひたることなむ いひ
がたき」

とぞ おほせられける

おなじひとを 御供にて 殿上に ひと さぶらはざりけるほど たたずませ
たまひけるに 火櫃（ひびつ）に けぶりの たちければ

「かれは なにぞ と みよ」

と おほせられければ みて かえりまゐりて

「わたつうみの おきに こがるる もの みれば
あまの つりして かへる なりけり」

と 奏しけるこそ をかしけれ

□の とびいりて やくるなりけり

■第二百八十段

ゆきの いと たかう ふりたるを 例ならず 御格子^{みかうし} まゐりて 炭櫃^{すびつ}に
ひ おこして ものがたりなどして あつまり さぶらふに

「少納言よ 香爐峰^{かうみぼう}のゆき いかならむ」

と おほせらるれば 御格子 あげさせて 御簾^{みすだ}を たかくあげたれば わらは
せたまふ

ひとびとも

「さることは しり うたなどにさへ うたへど おもひこそ よらざりつれ
なほ このみやの ひとには さべき なめり」
と いふ

■第一二四段

九月ばかり 夜ひとよ ふりあかしつる 雨の けさは やみて 朝日 いと
けぎやかに さしいでたるに 前裁せんざいの 露は こぼるばかり ぬれかかりた
るも いとをかし

透垣すいがいの 羅文らんもん・のきの うへ などは かいたる くもの すの こぼれの

こりたるに 雨の かかりたるが しろき 玉を つらぬきたるやうなるこそ
いみじう あはれに をかしけれ

すこし 日 たけぬれば 萩などの いと おもげなるに 露の おつるに
枝 うちうごきて 人も て ふれぬに ふと かみざまへ あがりたるも

「いみじう をかし」と いひたる ことどもの 「人の 心には つゆ をか
しからじ」と おもふこそ また をかしけれ

■第二〇六段

五月ばかりなどに 山里に ありく いとをかし

くさはも 水も いと あをく みえわたりたるに うへは つれなくて 草
おひしげりたるを ながながと たたぎまに 行けば したは えならざりけ
る 水の ふかくは あらねど 人などのあゆむに はしりあがりたる いとを
かし

左右に ある かきに ある ものの 枝などの 車の やかたなどに さし
いるを いそぎて とらへて をらむと するほどに ふと すぎて はづれた
るこそ いとくちをしけれ

よもぎの 車に おしひしがれたりけるが わの まはりたるに ちかう う
ちかかりたるも をかし

■第一段

春は あけぼの やうやう しろく なりゆく 山ぎは すこし あかりて む
らさきだちたる くもの ほそく たなびきたる 夏は よる 月の ころは
さらなり やみも なほ ほたるの おほく とびちがひたる また ただ ひ
とつふたつなど ほのかに うちひかりて ゆくも をかし あめなど ふるも
をかし 秋は ゆふぐれ ゆふひの さして 山のは いと ちかう なりた
るに からのすの ねどころへ 行くとて 三つよつ ふたつ三つなど とびいそ
ぐさへ あはれなり まいて かりなどの つらねたるが いと ちひさく み
ゆるは いと をかし 日 いりはてて かぜの おと むしの ね など は
た いふべきに あらず 冬は つとめて 雪の ふりたるは いふべきにも
あらず 霜の いと しろきも また さらでも いと さむきに 火など い
そぎ おこして すみ もてわたるも いと つきづきし ひるに なりて ぬ
るく ゆるび もていけば 火おけの ひも しろき はいがちに なりて わ
ろし