

教材として『伊勢物語』を読む ——「芥川」（第6段）の表現分析——

西 一 夫
鎌 倉 大 和

1. はじめに

『伊勢物語』第6段は「芥川」あるいは「鬼一口」^①と称される章段である。構成は物語内容を示す前半と、その背景を史的に説明する後半とからなる。

前半の概要は以下の通りである。長らく恋い慕った女性を密かに盗み出し、鬼が住むあばらな蔵に隠したものの、鬼に一口で食われてしまうという悲惨な結末を迎える。如何ともし難い男は、連れ出す途中での女とのやり取りを思い出しながら後悔の念に苛まれ、悲痛なまでの心情を「白玉か」の歌として詠む。続く後半は前半の内容を現実的な立場で説明する段末注記^②である。

現行の高等学校国語科の必修科目である「国語総合」の9社23冊^③のうち9社20冊^④の教科書が本章段を採録している。このような採録状態を作り出しているのには、「芥川」が周知の章段であるのみならず、さらに2つの要因が考えられる。第1には本文の分量が比較的少ない点、第2には悲劇的な結末を迎えるという物語の展開をあげることができる。これは教材として読みやすく内容も劇的であることから、古典に対する興味・関心を喚起するために有効であるとの判断がなされていると推察される。

教科書に採録されている「芥川」については、文学研究の立場からも問題点が検討されてきた。代表的なものとしては、「芥川」（前半）はどこに存在して「内裏」（後半）との位置関係はどのように整理できるかという議論があげられる。これは章段全体の理解とも関わる問題と言え、現在も議論の収束を見ていない^⑤。かたや教材研究として本章段に検討を加えている論考としては、室城秀之「伊勢物語「芥川」（六段）—教材論として」^⑥がある。ここでは本章段が持つ教材としての問題を明らかにしながら表現の分析を行っているものの、なお詳細な表現の分析や教科書の実態調査と検討が求められている。

如上のごとき本章段に対して、以下のような検討・分析を行うことを本稿の目的とする^⑦。

- 1, 教材としての単元設定・構成を検討
- 2, 教材としての学習課題・手引きを検討
- 3, 本文の表現を分析（散文部と和歌との関連を含む）
- 4, 「伝統的な言語文化」との関連から校種を越えた課題設定の可能性を検討

これらを通して、古典作品としてではなく、古典入門期の古典教材として「芥川」を位置付ける。

2. 単元設定と学習課題の状況

2-1. 単元設定とその構成

「芥川」を採録する「国語総合」20冊での『伊勢物語』採録章段は以下のようになる⁹⁾。

東書301：芥川(6段)・筒井筒(23段)：新大系

東書302：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)：新大系

東書304：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)・梓弓(24段)：新大系

三省堂306：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)・さらぬ別れ(84段)：新編全集

三省堂307：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)：新編全集

三省堂308：芥川(6段)・筒井筒(23段)：(新編全集)⁹⁾

教出309：芥川(6段)・東下り(9段)・さらぬ別れ(84段)：新編全集

教出310：芥川(6段)・さらぬ別れ(84段)：新編全集

大修館312：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)・梓弓(24段)：新編全集

大修館314：芥川(6段)・筒井筒(23段)：新編全集

数研316：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)・梓弓(24段)：新大系

数研317：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)：新大系

明治318：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)：新大系

明治320：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)：新大系

筑摩322：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)・梓弓(24段)：全集

筑摩323：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)・梓弓(24段)：全集

第一325：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)・梓弓(24段)：新大系

第一326：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)：新大系

桐原330：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)・小野の雪(83段)：新編全集

桐原331：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)・小野の雪(83段)：新編全集

すでに述べたように採録率の高い(すべて50%以上)章段を中心に章段が構成されており、それにやや採録の少ない章段(「小野の雪(83段)」,「さらぬ別れ(84段)」)が取り合わせられる傾向もある。しかもすべての教科書が章段順に本文が配列されている。加えて採録率の高い章段はいずれも男女の恋愛を基本的な内容としており、「小野の雪」「さらぬ別れ」は、この傾向から外れることとなる。そうした単元構成の冒頭にあるのが「芥川」なのである。

学習活動は個々の章段を読むことであるから、章段相互の関係についてはあまり留意されないものの、『伊勢物語』を文学史的に捉えようとするばあい、教科書において全125段の構成をどのように把握しているかが影響しよう。

「小野の雪」「さらぬ別れ」を採録する教科書の作品解説は以下のようになる。

[三省堂306] 在原業平と考えられる「男」の一代記のように構成されており、各段は和歌を核として、男女の愛、肉親の情などが描かれている。

[教出309] 原型は、『古今和歌集』成立以前に、在原業平の歌を中心に成立し、天暦年間

(947-957) 以後までに次第に増補されて現在の形になったと思われる。歌を中心にした短い物語を集めて、「昔男」の元服から終焉までの一代記的な構成になっている。

【桐原330】和歌を中心に据え、男女の愛や肉親の情などさまざまな人間模様を描いた短編物語集。(中略)在原業平(九世紀中頃の歌人)の作と見られる歌が多く、全体は、業平を思わせる「男」の一代記風に構成されている。

いずれも在原業平と思われる男性の一代記的な構成をなす点(傍線部)は一致しながらも、波線部のごとき男女の情愛のみならず様々な内容の章段で構成されているとの言及は、上記の2段を加えて構成する際に留意されなくてはならない。かたやこのような章段を含まない教科書の作品解説は、以下のような内容となる。

【東書304】『古今和歌集』の代表的歌人である在原業平を思わせる人物を主人公として、その元服から死までの一代記のような形をとっている。

【数研316】在原業平を思わせる男の一代記風に構成されている。男女の恋愛にまつわる話が多く、みやびの世界が展開されている。

【筑摩322】在原業平とおぼしき「昔男」の一代記という体裁をとっているが、各章段はそれぞれ独立しており、すべての話が和歌を中心に構成されている。

【明治318】全体として在原業平を想起させる「男」の一代記のような体裁を取っている。恋の話や友情の話などそれぞれが和歌を中心に据えた、およそ百二十五段の短編からなる。

【第一325】在原業平を思わせる男を主人公とし、その一代記ふうの体裁をとっている。

【大修館312】在原業平の歌を中心に、約一二五段から成る。業平と思われる男を主人公として、一代記風に構成されている。

代表的な解説を示した中において、具体的な章段の内容に踏み込んでいる記述は【明治318】のみにとどまり、その他は在原業平の一代記的な構成をなしている短編物語であることを述べる(傍線部)にとどまる。なお【筑摩322】の記述(破線部)は章段の独立性を説明していると思われるものの、前後の章段との関連を想定しうる章段もあり⁽¹⁰⁾、一概にすべての章段が独立していると捉えるには注意が必要であろう。さらに主人公についてはいずれも臚化された表現で記述されており、本章段の「男」もかかる傾向から理解することとなる。しかも採録率の高い章段は基本的に男女の恋愛を主題としており、作品全体を特定の人物の生涯に基づきながら構成されているとは明言できないであろうし、明確に否定する記述も認められないのが現状である⁽¹¹⁾。

このような作品理解は、『伊勢物語』の成立とも関連する。『伊勢物語』が複数段階の成立過程をなしていることは【教出309】の作品解説(破線部)でも説かれている。採録章段がどのような成立過程にあるかについては諸説あるけれども、片桐洋一の成立論⁽¹²⁾に拠れば、第一次の成立時にはほぼ存在したであろう章段の中で教材としてあるのは9段[部分]・83段[部分]・84段であり、第三次の成立かと推測される部分には6段・23段・24段が含まれるかと推測されている。また片桐は第一次・第二次の成立部分では純粋な男の恋愛物語として語られているのとは対照的に第三次での成立章段は享受者の(読者の)発想が取り込まれた結果、

主人公をすばらしい男性とする後代の享受者の発想が創作の前提になっていることを示している。つまり、固有名詞としての「業平」が、美男子の代表・色好みの英雄としての普通名詞的な「業平」に変わってゆく姿を、第三次『伊勢物語』になるべく加えられた章段は、すではっきりと示しているのである。⁽¹³⁾

のごとく、章段内容が変容していると指摘するのである。現在の「国語総合」に採録されている本章段を含めて「筒井筒」(23段)、「梓弓」(23段)は片桐も指摘するように、在原業平を直接の主人公として読み進めることが難しい章段と位置付けられる。したがって、各教科書の作品解説において主人公の人物比定が臙化された記述となっているのは、如上のごとき成立過程を勘案したものと理解できる。

在原業平を思わせる「男」の一代記風の展開を示す内容として物語全体を説明しようとするならば、「国語総合」で多く取り上げられている章段では説明に破綻を来してしまう。そうした古典作品が内包する複雑な成立に配慮した記述であることが求められるだろう。文学史に対する学習時間が確保されているとは言い難い現状において、個々の教材の文学史的な位置付けや背景がより一層慎重に扱われてなければならない。

「国語総合」の多くが掲載する6段・9段・24段・23段は、いずれも平安人の一途な愛情物語として読むことができる。かかる観点での単元把握が必要であろうし、章段毎に完結した物語として読むのみならず、『伊勢物語』としての教材理解が求められる。

2-2. 学習課題の設定

本章段の学習課題⁽¹⁴⁾を各教科書毎に示して分類を施せば、次のようになる。

[東書301]：1 本文の下に示した絵に描かれているそれぞれの部分は、本文のどの場面か。

2 次の二つの記事から、この女はどのような人物であると考えられるか。

1 女のえ得まじかりけるを 2 「かれは何ぞ。」

3 「白玉か…」の歌に込められた男の心情はどのようなものか。

[東書302]⁽¹⁵⁾：1 女はどのような身分の人物か。また、それはどのような記述から分かるか。

2 「白玉か…」の歌に込められた男の心情は、どのようなものか。

[三省堂306]：2 女はどのような人として描かれているか、またそれはどのような表現からわかるか、まとめてみよう。

3 「白玉か…」の歌について、①会話の部分を抜き出してみよう。②表現上の工夫を指摘してみよう。③歌にこめられた男の心情を説明してみよう。

[三省堂307]：2 女はどのような人として描かれているか、またそれはどのような表現からわかるか、まとめてみよう。

3 「白玉か…」の歌について、歌にこめられた男の心情を説明してみよう。

[三省堂308]：1 男はなぜ女を盗み出したのか、考えてみよう。また、そのときの女の気持ちについても考えよう。

3 「白玉か…」の歌には、男のどのような気持ちがこめられているのか、話し合

おう。

[教出309]⁽¹⁶⁾：1 女は、どのような人として描かれているか。また、それは、どのようなところからわかるか。

2 「白玉か」の歌にこめられた男の心情を考えてみよう。

[大修館312]⁽¹⁷⁾：1 絵のそれぞれの場面は、本文のどの部分に当たるのか、考えてみよう。

2 「かれは何ぞ。」という言葉から、女は今までのような暮らしをしていたと考えられるか、話し合ってみよう。

3 「消えなましものを」には、男のどのような思いが込められているか、考えてみよう。

[数研316]：1 第一段落について、物語の展開に即しながら男の行動と心情を整理してみよう。

2 「白玉か…」の歌について、(中略)歌に込められた男の心情を説明してみよう。⁽¹⁸⁾

3 第二段落で語られている事の顛末を説明してみよう。

4 第二段落は後人の付け加えた注記であると言われているが、この部分があることの意味について話し合ってみよう。

[数研317]：1 物語の展開に即して男の行動を整理してみよう。

2 次の場面における男の心情を説明してみよう。

①女を盗み出したとき②女が「かれは何ぞ」と聞いたとき③女を「あばらなる蔵」に入れ、戸口で夜明けを待っていたとき④夜が明けて女がいないのに気づいたとき

3 「数研316」の「2」と同一内容

4 この話には続きがある。どのような話か読んでみよう。⁽¹⁹⁾

[明治318]⁽²⁰⁾：1 男が女の問いかけに答えなかったのはなぜか、男の状況をもとに考えてみよう。

2 「かれは何ぞ。」とあるが、この言葉から女はどのような身分であるか、考えてみよう。

3 「白玉か」の歌には、男のどのような心情が込められているか、説明してみよう。

[筑摩322]⁽²¹⁾：1 この話のあらすじを、「男」の行動を中心にまとめなさい。

2 「女」はどのような身分の人か、根拠をあげて説明しなさい。

3 「白玉か」の歌に込められた「男」の思いはどのようなものか、考えなさい。

[第一325]⁽²²⁾：1 「草の上に置きたりける露」について、次のことを考えてみよう。

①女は男に何と尋ねたのだろうか、男の歌と照らし合わせて考えてみよう。

②このことから、女はどのような素性の人だったと思われるか、話し合ってみよう。

2 「かれは何ぞ。」という女の問いに対する男の返事が書かれていないことについて、次のことを考えてみよう。

①男はそのときなぜ返事をしなかったのだろうか、考えてみよう。

②男は翌朝、女の姿がないことに気づいたとき、どのように思ったのだろうか、歌を手がかりにして考えてみよう。

[桐原330]⁽²³⁾：1「かれは何ぞ。」から、「女」はどのような身分の人物であるとわかるか、説明してみよう。

2「白玉か…」の歌の中から、会話の部分を抜き出し、それぞれ誰の言葉か、考えてみよう。

これらの学習課題は大きく二つの要素からなる。

1. 女性の身分や暮らしぶりを、表現に即して理解する課題（二重線）

2. 「白玉か…」の歌から男の心情等を読み取る課題（波線）

いずれも「歌物語」としての教材の特徴を把握するための課題設定であると理解できる。その他には「伊勢物語絵巻」と物語本文との関係を捉える課題（破線）、物語の展開に即して男の心情を整理したり、男が女を盗み出した理由やその時の女の気持ちを考えたりする課題がある。いずれも物語全体の構成や内容を把握する学習活動と位置づけられるだろう。また、後半部分を掲載する教科書では、その部分との関係を考えさせるなどの工夫が見られる。

いずれにしても「歌物語」の教材において、学習課題の中心が和歌の理解に置かれているのである。このような傾向となるのには、「歌物語」の和歌が物語を展開させたり集約させたりして結末へ導いてゆく役割を担っているという特徴があるからであろう⁽²⁴⁾。ただし、散文部との関係を無視して和歌は成り立ち得ないのであり、散文部の理解が和歌の理解を深めることにつながるは言うまでもない。「最も大事なところに歌があるわけで、歌がなければ、原則としてその物語は成り立たない」⁽²⁵⁾との指摘があるように、和歌を位置付けるのは物語の散文部なのである。このような捉え方からすれば、[東書301][大修館312]等が絵巻を活用して散文部の表現理解を促したり、[数研316][数研317][筑摩322]等が物語全体の内容把握を学習課題に据えているのは、「歌物語」の学習を促進するために有効と言えるだろう。

授業では散文部の理解を踏まえて男の和歌を解釈しているのであるから、解釈を深めるために外せない表現はどの部分であるのか、といった表現理解の焦点化が学習課題に盛り込まれること⁽²⁶⁾によって作品理解の深化⁽²⁷⁾につながる。

以上のような状態にある『伊勢物語』第6段は、教材としてどのような扱いが可能であるのか、また教材研究の上で注意すべきはいかなる表現であるのかを、本文に即して具体的に考察してゆきたい。

3. 第6段「芥川」の吟味

3-1. 散文部の表現分析

第6段を教科書採録本文(脚注を含む)によって示す。ただし、和歌はすべて平仮名清音表記とする。使用教科書は[大修館312]である。

昔、男ありけり。女のえ得まじかりけるを、年を経て①よばひわたりたりけるを、からうじて盗み出でて、いと暗きに来けり。芥川といふ川を率て行きければ、草の上に置きたりける露を、「かれは何ぞ。」となむ男に問ひける。

ゆく先多く、夜も更けにければ、鬼ある所とも知らで、神さへいといみじう鳴り、雨もいたう降りければ、②あばらなる倉に、女をば奥に押し入れて、男、弓・③胡籥を負ひて戸口にをり、「はや夜も明けなむ。」と思ひつつあたりけるに、鬼はや一口に食ひてけり。「あなや。」と言ひけれど、神鳴る騒ぎに、え聞かざりけり。やうやう夜も明けゆくに、見れば率て来し女もなし。④足づりをして泣けどもかひなし。

⑤しらたまか なにそとひとの とひしとき つゆとこたへて ⑥きえなましものを

【脚注】

①よばひわたりけるを 求婚しつづけてきたが。

②あばらなる倉 荒れはててすき間だらけの倉。

③胡籥 矢を入れて背負う道具。

④足づり 足を地面にすりつけたり踏みつけたりして身もだえすること。また、転んだまま足をすり合わせて嘆くこととする説もある。

⑤しらたま 真珠。

⑥きえなましものを 消えてしまえばよかったのに。

散文部を分析する際に留意しなければならないのは、第一段落の物語展開の表現であろう。後半の段末注記と称される部分を採録しなければ、「白玉か」の和歌をもって物語は閉じられることになり、歌物語の本来的な機能を和歌が担っている点が明確になる。そのため和歌を詠むに至る経緯を散文部がどのように叙述しているかが重要になるのである。『伊勢物語』は「男」を主人公とする物語として構成されている⁽²⁸⁾。これらの章段の多くが当該章段と同じく「昔、男ありけり」の一文で語り出され、その後も男を主人公とする物語として構成されている。つまり主人公の男を中心に物語は展開していく。物語では唐突に主人公が「女のえ得まじかりける」状態を解決するために、「年を経てよばひわたりける」ことから、「からうじて盗み」出すことに成功したことを一気に語っている。しかも主人公が女を盗み出す苦勞は、この一文において「え得まじかり」（現在までの状況）、「年を經」「よばひわたる」（時間的な経過）、「からうじて」（盗み出しの苦勞）と表現を効果的に重ねることで示されている。これほどまでして手に入れたかった女がどのような容姿であったかは記されておらず、読者の想像にゆだねられる部分となる。そうした女に対する叙述は、

「かれは何ぞ。」となむ男に問ひける。

「あなや。」と言ひけれど、

の二箇所にとどまる。いずれも発話を伴って女は描かれているものの、その具体像は叙述されていない。しかも、主人公と共に逃げる女の発言内容（かれは何ぞ）は、草の上の露が何であるかを男に問うものの、男は答えることなく二人の問答は成立せず物語は進行している。このように第一文と第二文とで、物語の基本的な設定は完了していると言えるだろう。

なお、文法的な表現の効果については、物語中で唯一用いられている係り結びについて留意すべきではないか。言うまでもなく、係り結びが用いられている部分が、「歌物語」としての要とも言うべき女の発話と関わる部分だからである。「歌物語」に用いられる係助詞「なむ」について

は、阪倉篤義が次のように指摘する事象は重要であろう。

歌から筋書を創作する場合はもちろん、もと無関係な歌と筋書とを綜合する場合、本来歌を伴う筋書を利用する場合、のいずれを通じても、この事は言い得るであろう。「なむ」の係り結びを含む文によって聞き手に特に印象づけるべく語られる事がらなどは、正にその解説における中心的な事がらとして用意された部分であった。⁽²⁹⁾

この章段において「露」は重要な素材であり、キラキラと光る「露」を女が「何ぞ」と男に問うている展開は、終末の和歌へと集約するために、殊更特別に扱われていたこととなる⁽³⁰⁾。

この部分までで男が終末に詠む和歌の素材も準備されているのである。男が女を愛おしく思う心情の発露として和歌が位置付けられていることからすれば、その愛おしさと悲劇性とを際立たせるために、第二段落の「ゆく先多く」以下の展開があると考えられる。

以下の文構造については、竹岡正夫『伊勢物語全評釈』（右文書院、昭和62〔1987〕年）が図示して「漸層法ともいべき述べ方で、次第次第にムードをかきたてて行く」と説くように、いずれも「押し入れて」にかかる要素と理解できる。この一文の後半部分の男の行動描写である「弓・胡籥やなぐひを負ひて戸口にをり」で文を終止するか否かで解釈が分かっている。現行の教科書が出典とする本文（全集、新大系、新編全集）ではいずれも読点で解釈している。これに対して教科書では以下のような状態にある。

読点：東書（新大系）・三省堂（全集）・教出（新編全集）・大修館（新編全集）・明治（新大系）・筑摩（全集）

句点：数研（新大系）・第一（新大系）・桐原（新編全集）

同一の本文を使用しながら、教科書の編集段階で校訂がなされているのである。読点・句点いずれにしても解釈に際して文法上の問題は生じないのであるが、本章段の表現をどのように理解するかという観点からは、読点であるべきかと考える。

「をり（居り）」はラ行変格活用動詞で連用形と終止形とが同型であることから、この部分で文を終止させるか、連用中止と解して更に文が続くと理解するかで解釈が分かれる。直前にも「…鳴り、…降りければ」と連用中止が用いられており、ここで連用中止しても不自然さは認められないだろう。しかも章段全体の構成から見た場合、この「をり」を連用中止（連用形）で解釈することで、以下のような構造との理解が可能になる。

昔、男ありけり。女のえ得まじかりけるを、年を経てよばひわたりたりけるを、からうじて盗み出でて、いと暗きに来けり。芥川といふ川を率て行きければ、草の上に置きたりける
つゆ露を、「かれは何ぞ。」となむ男に問ひける。

ゆく先多く、夜も更けにければ、鬼ある所とも知らで、神さへいといみじう鳴り、雨もいたう降りければ、あばらなる倉に、女をば奥に押し入れて、男、弓・胡籥やなぐひを負ひて戸口にをり、「はや夜も明けなむ。」と思ひつつるたりけるに、鬼はや一口に食ひてけり。「あなや。」と言ひけれど、神鳴る騒ぎに、え聞かざりけり。

物語の夜の出来事がすべて「けり」叙述で記述されることになる。このように過去の出来事とし

て語られる事により、夜が明けて現実を目の当たりにする主人公が和歌を詠む場面では、次に示すように一転して現在時制によって記述されている。

やうやう夜も明けゆくに、見れば率て来し女もなし。足ずりをして泣けどもかひなし。
加えて、「見れば率て来し女」と女を盗み出した事柄は過去の助動詞でも「き」が用いられ、経験に基づく出来事であることを印象的に記述しているのである。昨夜の事柄を「けり」叙述で記述しながら、夜明けの現実を目の当たりにしてる現在を過去時制で表現していない点は、終末部分を現在起きている出来事として享受することができるように記述が整理されていると理解できるのではないかと⁽³¹⁾。これが意図されたものであれば、文章構造の周到性が認められよう⁽³²⁾。

このように本文を捉えた場合、本章段の散文部は大きく3段落からなると理解できる。つまり、①「昔、男ありけり」からの3文⁽³³⁾は「発端」、②「ゆく先多く」からの2文は「悲劇の出来事」、③「やうやう」からの2文は「終焉」のようにおおよそ2文毎に内容のまとまりがあると理解できる。①②は過去時制、③は現在時制となり、③で現在時制となることで、読み手の眼前で物語が進行しているかのごとく表現されていると解することができるのである。

以上のように、時制に着目して表現分析をすることにより、物語の構成を捉え直すことが可能となる。また、夜が明けた後で和歌を詠む終末が現在時制であることは、臨場感ある散文によって、男の如何ともし難い悲しみを簡潔な短文で重ねて述べ、物語の発端で女が示した「露」をめぐる和歌へと集約されていく。

3-2. 和歌の表現分析

散文部に導かれる男の和歌では、逃げ出す途上における女の問い（かれは何ぞ）を取り上げ、女を喪失した絶望を結句「消えなましものを」との嘆きで表現している。主人公の絶望感とは和歌において、いかように表現されているのかを、女との関係を示す「露」との関わりを中心に考察する。

初句の「白玉」は真珠であり、「露」と取り合わされる例歌として、

秋の野に 置く白露は 玉なれや 貫きかくる 蜘蛛の糸筋

（古今集・秋上・225、文屋朝康）

草の糸に 抜く白玉と 見えつるは 秋の結べる 露にぞありける

（後撰集・秋上・270、藤原守文）

白玉の 秋の木の葉に やどれると 見ゆるは露の 謀るなりけり

（後撰集・秋中・311、詠み人知らず）

等が勅撰集では時代的に古いものとなる。いずれも露を白玉に見立てた表現であり、三首目では露の擬人化がおこなわれている。いずれにしても「白玉」と「露」との関連の深さが知られる。また男が女の問いに対して「露」と答えて消えてしまいたかった、と悲痛な悲しみを歌に表現している「露」は、男女間の出来事を述べる場面においては、以下のような傾向を持っていることが指摘⁽³⁴⁾されている。

①後朝の暁の別れを嘆く帰路に置く情趣的な景物

秋の野に 笹分けし朝の袖よりも 逢はで寝る夜ぞ ひぢまさりける

(古今集・恋三・622, 在原業平)

道芝の露におきゐる 人により 我が手枕の袖も乾かず (和泉式部日記)

②前者①と関連して涙を連想させる存在

我のみは 立ちも帰らぬ 暁に わきても置ける 袖の露かな

(後撰集・雑一・1094, 右衛門)

③はかないものの表象

露をなど あだなるものと 思ひけむ 我が身も草も 置かぬばかりを

(古今集・哀傷・860, 藤原惟幹)

置くとみる ほどぞ悲しき ともすれば 風に乱るる 萩の上露 (源氏物語・御法)

いずれもが男女の別れを表象する存在として「露」が用いられている。ならば、女の「かれは何ぞ」あるいは和歌の表現をも参照すれば「あれは何なの、真珠なのかしら」等の問いに男が素直に「露」と答えていたならば、それは先行する和歌からすれば、即座にふたりの別れを意味することとなるのである。だが、このような答えを回避できたのは、他でもなくふたりの関係にあったと思われる。つまり三部構成と捉えた①「発端」では女を苦勞して連れ出した一種の達成感、それに続く②「悲劇の出来事」では「ゆく先多く、夜も更けにければ」のように、男に「露」と答えさせる余裕を与えていない。それゆえ、物語の結末に据えられた和歌の「露と答へて消えなましものを」と女を失った悲しみの感情を女の問いに対する答えである「露」と簡潔に男が答えることによって、ふたりの関係はたちどころに「消ゆ」るものであったことは、十分に理解される。加えて、「白玉」「露」「消ゆ」は縁語の関係を作り、女の身近に存在したであろう「白玉」、女が男に問うた「露」、その答えによって導かれる「消ゆ」という結末と、語彙の掲出が物語の展開とほぼ対応していると読み取れることも可能であろう。

しかも和歌の表現を分析する際、この和歌で留意したいのは、散文部ではふたりの関係を一貫して「男」「女」と称してきたのに対して、和歌では女を「人」と称していることである。この点を考える際に有効なのは、次に示す鈴木日出男の考え方である。

『伊勢物語』の各章段の冒頭がほとんど、「昔、をことありけり」の形式で統一されているのも、男と女の間を語ろうとする意図から出ている。これに限らず、物語中とくに男女関係を強調する場面では、あえて社会的な呼称などを用いずに「をとこ」「をんな」とよぶことが多い。社会的な位相や関係を越えて、一個の男、女としての存在を表現しようとする。⁽³⁵⁾本章段でのふたりの関係は「社会的な呼称などを用いず」「社会的な位相や関係を越えて」であろうとする姿勢も読み取れる。その証が男と女の呼称なのであろう。それに対して女を「人」と称することは、「人」を①動物などに対しての人間、②社会的に認められる人格、③社会のなかで自分と相対する第三者、④自分に深い関心をもたれている相手⁽³⁶⁾、と分類して理解するならば、本歌では④の意味と理解すべきであろう。ならば、ここには男女としての関係によってふたりはある

のではなく、観念的であるがゆえに、はるかに隔たった関係として定位しながらも、なお言葉によって関係を持ち続けたいとする男の心情が吐露されているのではないか。「何かと人の間ひしとき」とすでに過去の事象でしか捉えられない女が不在であるという現実を、下二句の「露」の答えと「消えなましものを」とによって男自身も女と共に在ろう（死後の世界であり続けよう）としているのではなかろうか。現実世界での男女関係から、具体性を捨象した世界での関係として捉え直しているのが、呼称の問題として露わになっていると理解できるであろう。

以上のように、短い章段でありながら散文部での男女の行動や発言から男の和歌に至る構成には緊密な関係が見て取れる。歌物語として本章段を捉えるならば、物語は略奪的かつ衝撃的な逃避行のようでありながら、男は女を悲劇的に失ってしまう現実を受け入れられないでいる姿を描き出すことで頂点に達している。このような表現分析を、教材「芥川」に活用するための学習課題等について、次に具体的な指針を示すこととする。

4. 「芥川」の学習課題—校種に応じた課題設定と系統性—

本章段は、高等学校国語科必履修科目「国語総合」において多くの教科書が採録している。この傾向は、学習指導要領が改訂されても大きく変わることはないだろう。しかも高等学校国語科での科目編成が変更となり、必履修科目には「言語文化」、選択科目には「古典探究」が新設⁽³⁷⁾されることから、従来の古典教材の授業実践・教材分析のみでは対応が困難な場面が立ち現れる可能性がある。さらには「伝統的な言語文化」⁽³⁸⁾のさらなる充実が目指され、さまざまな形態での古典学習⁽³⁹⁾が求められている。加えて、中高一貫での教育課程が広がりを見せており、かかる観点からも古典学習の検討が深められる必要がある。高等学校国語科必履修科目「国語総合」での学習課題と中等教育における一貫教育とを見通しての本教材の可能性を示す。

まず「国語総合」では、ある程度古文を原文で読むことができる段階での教材と位置付けられ、古典教材を通して「我が国の文化や伝統」への関心をより深める段階といえよう。また、歌物語である『伊勢物語』を取り上げる場合、和歌解釈が学習項目として掲げられ、教材全体の理解に置いて重要な学習項目であることは、各教科書の学習課題の内容から明らかである。しかしながら、和歌の解釈を深めるためには、和歌に至る物語の展開を、散文表現に即して丁寧把握する必要がある。特に本章段では散文部の構成や表現の把握が男の和歌を理解するために効果的といえる。すでに確認した表現としては、女を連れ出して逃げる夜の場面が「けり」を多用して過去の出来事として物語を展開しているのとは対照的に翌朝の場面に転換した後では「けり」を用いずに現時点の出来事として語らしめるという表現効果が確認できる。また悲劇的な結末の素材として用いられる「露」には、どのような意味が担わされているかを把握することも大切な学習課題として位置付けられ、和歌の理解を深める要素となる。

和歌の理解では、散文部では一貫して「女」の呼称を用いていたのとは異なり「人」の呼称が用いられる意図を考えることを通して、二人の関係がどのように変化しているかを探究させたり、和歌の表現での「露」「白玉」等の素材が持つ表象性の把握を中心にした学習課題が設定できよ

う。このためには表現を遡及して、男と女との関係がどのようなものであるかを把握する必要が生じる。そうすることで和歌の表現理解を通して教材全体の理解へと展開でき、教材の特徴を活かした学習が設定できる。

このような高等学校国語科での学習をなし得るために、中学校で本章段を用いた学習活動の可能性を示しておきたい。教材そのものは印象的な内容であることからして、現代語訳などを活用した提示で可能であろう⁽⁴⁰⁾。その上で学習活動としては、本章段で重要な素材である「露」が持つ意味を調べる学習が想定される（中学校第2学年）。

現代語訳や語注等を手掛かりに作品を読むことを通して、古典に表れたものの見方や考え方を知ること。（第2学年「知識及び技能」(3)イ）

教材を読み深めるための基礎学習として位置付けることによって、重複教材としての活用の可能性が生まれる。また読解して内容を把握するのみならず、古典の教材に表れている見方や考え方を理解することも重要な学習活動なのである。この成果を高等学校の学習で活用し、教材の理解を深めるために役立てることが系統性の重視や螺旋的な学習⁽⁴¹⁾の具体相として示すことができよう。

中学校・高等学校での重複教材の扱いについては、学習課題などが十分に整理されておらず、系統化に向けた検討は急務である⁽⁴²⁾。中等教育を通じて古典教材を学ぶ意味を見出す契機となるような学習課題の設定や学習形態の検討が求められている。

5. 小 結

『伊勢物語』は高等学校国語科の古典分野で初めて教科書に登場する古文教材である。物語教材の中核として扱われ、また歌物語であることから和歌の解釈を中心とした学習課題が多くを占める。だが、和歌を理解するためには散文部の十分な理解が前提となる。本章段のように簡潔な内容と終末に和歌が存するばあいなどは、和歌の理解を深める要素が散文部にあるとの理解は容易であろう。

中学校での学習を前提とするならば、ある程度の内容理解は既習事項としてあり、詳細な品詞分解による読解作業を過剰に課す必要のない教材となる。中学校段階での学習成果を受けて、高等学校での学習課題を設定し、学習事項を位置付けるという段階的な学習が可能なのである。しかも高等学校国語科での学習では、和歌の理解に偏るのではなく、そのための散文部の基本的な内容把握が重要な教材と位置付けられる。

古典作品を教材として読む際に有効な脚注・学習課題・小問などを、どのように設定するかを常に考慮しなくてはならない⁽⁴³⁾。その意味でも本章段は、それぞれの学習段階に応じた教材化がなされ、学習課題の設定が行われなくてはならない。古典教材の優れた表現、さらには見方や考え方を学ぶことが古典の重要な位置を占めることは言うまでもない。教材としての価値や、どのような教材化がなされているかを理解した上で生徒の実態に即して学習の課題とすることが肝要である。しかも、多くの生徒が興味・関心を持つ恋愛を主題とする『伊勢物語』の教材化は、今

後さらに中等教育における古典教育を考える上で重要になるだろう。

(平成29 [2017] 年 3 月20日稿)

(平成29 [2017] 年 7 月小暑改稿)

注

- (1) ただし、高等学校「国語総合」において「鬼一口」の章段名を採用する教科書は認められない。
- (2) 「段末注記」に関する議論については、山本登朗「芥川の虚と実—『伊勢物語』第六段の創造—」(短歌誌「磔」260号, 平成20 [2008] 年 6 月)を参照。また「段末注記」の位置付けについては、同「段末注記という方法—伊勢物語と毛詩—」(『伊勢物語の生成と展開』笠間書院, 平成29 [2017] 年)参照。
- (3) 「高等学校用教科書目録(平成28年度使用)」(平成27 [2015] 年 4 月, 文部科学省)による。
- (4) 本章段を採録しない教科書は以下の3冊である。
[大修館313] (精選国語総合), [第一-327] (標準国語総合), [第一-328] (新編国語総合)
- (5) 本章段が内包する問題については、竹村信治「伊勢物語「芥川」小考」(「国語教育研究」48号, 平成19 [2007] 年)において端的に整理されている。
- (6) 前田雅之・小嶋菜温子・田中実・須貝千里編『〈新しい作品論〉へ, 〈新しい教材論〉へ 古典編』(右文書院, 平成15 [2003] 年)所収。
- (7) 本章段の採録において、前半のみと後半までの採録との異なりが見られる。但し、本稿では前半の表現分析を行うことから、採録形態の相違には特に言及しない。
- (8) 各教科書の採録章段の末尾に附した本文の略称は以下ようになる。
新大系：新日本古典文学大系 (岩波書店)
新編全集：新編日本古典文学全集 (小学館)
全集：日本古典文学全集 (小学館)
- (9) 教科書に本文の典拠が明示されていないものの、三省堂の他の2冊がいずれも「新編全集」を用いていることからの推定である。
- (10) 小松英雄『伊勢物語の表現を掘り起こす—《あづまくだり》の起承転結』(笠間書院, 平成22 [2010] 年)参照。
- (11) 小稿「古典教育における『伊勢物語』作品研究—第84段「さらぬ別れ」の表現分析—」(「人文科教育研究」34号, 平成19 [2007] 年)において、主人公の扱いについて触れた箇所では[教出007]の作品解説を取り上げた。そこでは「…歌を中心にした物語によって、元服で始まり終焉で終わる一代記的な構成になっているが、共通した主人公の物語ではない。」との記述があるものの、その他の教科書では類似の記述は認められなかった。その後、現在の教科書[教出309]では「原型は、『古今和歌集』成立以前に、在原業平の歌を中心に成立し、天暦年間(947—957)以後までに次第に増補されて現在の形になったと思われる。歌を中心

にした短い物語を集めて、「昔男」の元服から終焉までの一代記的な構成になっている。」と記述が変化している。これは〔教出310〕においても同様である。

- (12) 片桐洋一『伊勢物語の研究〔研究篇〕』（明治書院，昭和43〔1968〕年）参照。また一般向けの解説として『鑑賞日本古典文学 第5巻 伊勢物語 大和物語』（角川書店，昭和50〔1975〕年）の「総説」がある。
- (13) 『鑑賞日本古典文学 第5巻 伊勢物語 大和物語』（昭和50〔1975〕年，角川書店）の「総説」参照。
- (14) ここでの学習課題は内容の理解に関するもののみを取り上げる。文法事項等は除外した。
- (15) 「東書304」の学習課題も同一内容である。
- (16) 「教出310」の学習課題も同一内容である。
- (17) 「大修館314」の学習課題も同一内容である。
- (18) 中略部分には和歌の助動詞・助詞に注意して現代語訳する課題がある。
- (19) 「数研316」では章段の全体を採録している。「数研317」では前半部分のみを採録しているという、章段の掲載部分が異なることから、かかる課題設定が設けられている。
- (20) 「明治320」の学習課題も同一内容である。
- (21) 「筑摩323」の学習課題も同一内容である。
- (22) 「第一325」の学習課題も同一内容である。
- (23) 「桐原331」の学習課題も同一内容である。
- (24) 『和歌大辞典』（明治書院，昭和61〔1986〕年）の「歌物語」（久保木哲夫氏執筆）解説による。
- (25) 注10参照。
- (26) 「三省堂306」「桐原330」等の学習課題に見られる和歌を分析的に捉える学習作業は、和歌の内容理解に役立つと言えよう。
- (27) 「高等学校学習指導要領（国語科）」には「伝統的な言語文化」の指導事項として「（ア）言語文化の特質や我が国の文化と外国の文化との関係について気付き，伝統的な言語文化への興味・関心を広げること。」とあり，解説では「言語文化の特質」とは，我が国の言語文化の独自の性格やその価値のことであり，微視的には，作品一つ一つに表れた個性と価値，巨視的には作品を集めるとらえた時代全体の特徴，さらには現代につながる我が国の文化全体の独自性のことである。ここでは主に古典を教材とした指導を通して，生徒がそれに気付くことを求めている。」と述べる。かかる観点から見れば，「歌物語」としての個性と価値とを明らかにするために有効であると言えるだろう。
- (28) 注12引用，片桐洋一先掲書の分類では，第一次・第二次成立章段の多くがそれに相当する。
- (29) 阪倉篤義「歌物語の文章―「なむ」の係り結びをめぐって」（『文章と表現』角川書店，昭和50〔1975〕年）参照。
- (30) 「なむ」については，係助詞「なむ」と男の心情表現「はや夜も明けなむ」の終助詞との文法的な相違を説明する学習課題が設けられている。文法的な違いについての理解も本文を解

積する上で重要である。但し、係助詞「なむ」の特徴を把握する課題内容にはなっていない。「なむ」の文法的な理解を設けている教科書は、[東書301][東書304][三省堂306][三省堂306][三省堂307][教出309][数研316][数研317][明治318][明治320][桐原330][桐原331]の5社12冊である。

- (31) 過去の助動詞「き」「けり」の学習については、[筑摩322][筑摩323]においても表現の手引きとして設けられている。但し、全体の章段構成を考える学習課題となり得ていない。また室城秀之「伊勢物語「芥川」(六段)―教材論として」(前田雅之・小嶋菜温子・田中実・須貝千里編『〈新しい作品論〉へ、〈新しい教材論〉へ 古典編』右文書院、平成15 [2003] 年)においても同様の指摘が見られるものの、章段構成を説き及ぼすには至っていない。
- (32) このような「けり」叙述と現在時制との書き分けによる臨場感の演出効果については、小稿「古典教育における『伊勢物語』作品研究―第84段「さらぬ別れ」の表現分析―」(「人文科教育研究」34号、平成19 [2007] 年)においても指摘したことがある。
- (33) 冒頭の1文を『伊勢物語』の定型的内容と理解すれば、物語の散文は実質第2文から理解することができる。
- (34) 以下の整理は、秋山虔編『王朝語辞典』(東京大学出版会、平成12 [2000] 年)の「つゆ・露」(担当：平沢竜介)を参考にした。
- (35) 鈴木日出男「をこと・男」(秋山虔編『王朝語辞典』東京大学出版会、平成12 [2000] 年)参照。
- (36) 分類は、鈴木日出男「ひと・人」(秋山虔編『王朝語辞典』東京大学出版会、平成12 [2000] 年)の記述に拠る。
- (37) 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』(平成28 [2016] 年12月)参照。
- (38) 現行の学習指導要領での呼称に拠る。平成29年3月に示された小学校・中学校の学習指導要領では「我が国の言語文化」に相当する内容である。
- (39) 「伝統的な言語文化」に関する学習の可能性については、教材研究・教材開発の観点から検討を行ったことがある。小稿「「伝統的な言語文化」の学習を広げる教材開発」(「文教大学国文学」第46号、平成29 [2017] 年3月)参照。
- (40) 内容理解の補助資料として、俵万智『恋する伊勢物語』(ちくま文庫、平成7 [1995] 年)の本章段を用いることも可能である。
- (41) 古典学習の系統性や螺旋的な学習などについては、田近洵一・大熊徹・塚田泰彦編『小学校 国語科授業研究(第四版)』(教育出版、平成21 [2009] 年4月)、田近洵一・鳴島甫編著『中学校・高等学校 国語科教育法研究』(東洋館出版社、平成25 [2013] 年3月)所収の小稿を参照願いたい。
- (42) 杉村修一『中学校・高等学校における古典教育の研究―「学び方」としての学校間連携―』(平成16 [2004] 年度信州大学大学院教育学研究科学位論文)参照。

(43) 棚田真由美「作品から教材へ—教材化の問題—」(「月刊国語教育研究」406号, 平成18 [2006]年4月)参照。

附記 本稿は平成28年度信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター公募の「実践研究支援プロジェクト」採択課題「中高連携を視野に入れた伝統的な言語文化関連教材の系統的指導と教材開発」(代表者: 鎌倉大和 [教育学部附属長野中学校]) の研究成果である。