

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——

西 一 夫

1. はじめに

『伊勢物語』第84段は「さらぬ別れ」あるいは「とみの文」と称される章段である。文章は簡潔で物語の展開も分かりやすく、高等学校の古典教材として、次のような採録状況にあることが知られる〔表1〕。現行の「国語総合」が10社20冊使用されている状況からすれば、3社3冊は教材採用数として多いとはいえない。だが、高等学校古典教材として『伊勢物語』は重要な位置付けがなされ^①、「芥川」「東下り」等の採用率が高い章段^②と共に複数の出版社が第84段を採用しているのには、相応の理由が存するはずである。

個々の教材化状況を比較しながら、教材としての位置付けを確認し、『伊勢物語』教材としての学習課題のあり方と教材研究の焦点を見定めたい。

〔表1〕教科書所載一覧

| 出版社名 | 教科書番号 | 教科書名 |
|------|-------|--------|
| 三省堂 | 007 | 新編国語総合 |
| 教育出版 | 008 | 国語総合 |
| 明治図書 | 012 | 精選国語総合 |
| 筑摩書房 | 010 | 古典購読 |

2. 単元設定と学習課題の状況

2-1. 単元設定とその構成

①「国語総合」の場合

3冊の「国語総合」での『伊勢物語』採録状況は以下のようになる。

007・新編国語総合：芥川(6段)・さらぬ別れ(84段)

008・国語総合：芥川(6段)・東下り(9段)・筒井筒(23段)・さらぬ別れ(84段)

012・精選国語総合：芥川(6段)・東下り(9段)・さらぬ別れ(84段)

すでに述べたように当該章段以外の採録章段は、いずれも採録率の高い(すべて50%以上)章段で占められている。これとは対照的に84段は15%(3冊)に過ぎず、「国語総合」での採録教材としては一般的とは言えないだろう。しかも当該章段以外の採録章段は基本的に男女の恋愛を主題とした内容と理解できるものの、当該章段は母子の愛情物語と位置付けられる内容なのである^③。ならば、採録章段の構成として当該章段と他の章段とは相互の関連が認め難いのではないか。

学習活動は個々の章段を読むことにあるゆえ、章段相互の関連については特段注目されることがないように思われる。しかしながら、文学史的位置付けとして『伊勢物語』を解説するばあい、「さらぬ別れ」採録教科書の「出典解説」では、次のような記述がみられる。

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、……。〔007新編国語総合〕

在原業平の歌を中心に成立し、……。男の「みやび」を主題とする、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。[008国語総合]⁶⁴

在原業平の和歌や逸話をもととしており、業平らしき男の一代記のような体裁をとっている。

[012精選国語総合]

臆化した表現ではあるけれども「男」を在原業平と捉える傾向を示している。[008国語総合]が一貫した主人公の存在を明確に否定しているものの、その他の「国語総合」で同様の記述はほとんど見られない⁶⁵。[008国語総合]が作品解説でかような記述をしているのには、教科書編集過程での『伊勢物語』に対する理解が反映しているであろうが、そうした作品理解は単元の採録章段とも関わりを有すると推察される。

『伊勢物語』が数段階の成立過程をなしていることは各教科書の解説でも説かれている。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、片桐洋一氏の成立論⁶⁶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としては4段・9段 [部分]・84段が指摘され、第三次の成立かと推測される部分には23段が含まれるかと推測されている。また片桐氏は第一次・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対照的に第三次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⁶⁷。

のごとく、章段内容が変容していると指摘している。半数以上の「国語総合」に採録されている「筒井筒」(23段)は片桐氏も指摘するように、在原業平を直接の主人公とする章段として読み進めることができない章段の1つである。したがって、[008国語総合][009新国語総合]の出典解説は如上の成立過程を勘案した記述と理解すべきだろう。

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、「筒井筒」のごとき章段では説明に破綻を来してしまう。そうした古文作品の複雑な成立に配慮した解説記述が求められる。文学史の学習が充分に行わ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。

3冊の「国語総合」に共通する6段・9段 [部分]・84段は、いずれも平安貴族の一途な愛情物語として読むことが可能である。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ではなく、『伊勢物語』としての教材理解が求められる。

②「古典講読」の場合

選択科目として位置付けられている「古典講読」で当該作品を採録している [010] について、採録章段の状況と学習課題の設定について簡略に見ておきたい。

採録章段は次に示す9段である。

初冠(1段)・月やあらぬ(4段)・盗人(12段)・御手洗川(65段)・狩りの使い(69段)・
渚の院(82段)・小野の雪(83段)・とみの文(84段)・つひにゆく(125段)

これらの諸段を、先掲片桐氏の成立論に従って成立状況を確認するならば、第一次・第二次成立と推定されるのは1・4・69・82 [部分]・83 [部分]・84・125の7段となる。12・65の2段は第三次の成立と推定されている。

また作品解説は『伊勢物語』単元の冒頭に「『伊勢物語』の世界」と題する概説と文学史的的位置付けに1頁が割かれている。その中での主人公の扱いについては、

彼(在原業平)の伝承を核として、その死後ほぼ一世紀にわたってさまざまな話柄が加えられ、主人公の男の一代記のような形に成長したものである。……そうした伝承基盤(歌語り)のうえで、業平の実像から離れながら、理想の主人公が培われたとみられるのである。

のように、成立過程を踏まえながら記述されている。科目としての「古典講読」が有する特色は「特定の文章や作品、文種や形態などについてまとまりのあるものを中心として適切に取り上げ、古典に親しむ態度を育てること」にある。それゆえに「国語総合」「古典」とは異なって採録章段数も多く、『伊勢物語』を深く理解してもらうことから文学史的な解説が掘り下げられていると理解できる。

2-2. 学習課題の設定

①「国語総合」の場合

「国語総合」での当該章段の学習課題を各教科書毎に示せば、次のような状況にある。

- [007新編国語総合] : 1 それぞれの歌に込められた母と子の思いを、まとめてみよう。
2 次の傍線部の敬語 [2箇所] について説明してみよう。

- [008国語総合] : 1 母宮が「とみのこと」と言って、「師走」という月に、男に「老いぬれば」の歌を送った心情を考えてみよう。
2 「世の中に」の歌に込められた男の心情を考えてみよう。
(文法の学習) [省略]

(作品のまとめ) 1 それぞれの段で、地の文はどのような役割を果たしているか、考えてみよう。

- 2 「歌物語」はどのようにしてできたものか、考えてみよう。

- [012精選国語総合] : (研究) 1 「老いぬれば」「世の中に」の二首の歌は、それぞれ、親と子の、相手に対するどのような気持ちを表しているか、話し合ってみよう。

(言葉の学習) 1 次の語の成り立ちを調べてみよう。

当然のことながら母子が詠んだ和歌の解釈に重点が置かれるのだが、[008国語総合]の「学習の手引き」では母子の和歌それぞれを別立ての学習課題として設定し、特に母宮の和歌に込められた心情理解には地の文との関わりに配慮したものとなっている。このような課題設定は『伊勢物

語』全体のまとめの学習として位置付けられている(作品のまとめ)の「1」の学習内容と密接な関連を有する。「歌物語」において物語を展開あるいは集約させて結末へ導いてゆく役割を和歌が担うことからすれば、和歌の理解に学習の力点が置かれているのは首肯される⁹⁸⁾。ただし、散文部分との関係を見放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のと言うまでもない。「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」⁹⁹⁾と述べられているように、和歌の位置付けをなし得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、[008]が散文部の表現と関わらせて母宮の和歌理解を深めようとしているのは有効な課題設定と言えよう。

授業では散文の理解を踏まえて母子それぞれの和歌を解釈しているのであろうから、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によって作品理解の深化につながる。

②「古典講読」の場合

「古典講読」での学習課題は2つ設定されている。

- 1 「ひとつ子にさへありければ」は、だれの、どのような心情を述べたものか、考えてみよう。
- 2 「世の中に」とよんだ男の気持ちはどのようなものか、想像してみよう。

「国語総合」と大きく異なるのは、学習課題に文法や語句理解に関わる内容が盛り込まれておらず、あくまで作品の講読を重視した課題設定となっている点である。

個々の課題内容について見れば、「1」の課題は散文部での人物関係の把握と心情理解とを組み合わせ、さらに和歌の解釈へと発展可能な内容となっている。だが、課題としては直後の「いとかなしうしたまひけり」との関係性をどのように捉えて解答すべきかが明確ではない。課題「2」は単に和歌の内容理解にとどまらず、散文部を読み合わせて考える必要があり、「想像してみよう」の促しが学習課題として何を求めようとしているのかが明確ではない。

以上のような状況にある『伊勢物語』84段は、教材としてどのような扱いが可能であるのか、また教材理解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84段「さらぬ別れ」の吟味

3-1. 散文部(地の文)の表現分析

84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[008国語総合]である(教科書の使用テキストは『日本古典文学全集』小学館)。

散文部を分析する際に留意しなければならないのは、母宮が和歌を送るまでの展開における表現である。『伊勢物語』は「男」を主人公とする物語として、章段の多くが構成されている¹⁰⁰⁾。これらの章段の多くが「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

昔、男ありけり。身は賤しながら、母なむ宮なりける。その母、長岡といふ所に住みたまひたり。子は、京に宮仕へしければ、まうづとしけれど、しばしばえまうです。ひとつ子にさへありければ、いと愛しうしたまひけり。さるに、師走ばかりに、とみのこととて、御文あり。驚きて見れば、歌あり。

おいぬれは さらぬわかれの ありといへは いよいよ、みまく ほしききみかな
かの子、いたううち泣きて詠める、
よのなかに さらぬわかれの なくもかな ちよもといのる ひとのこのため

【脚注】

①長岡 京都府長岡京市から向日市あたりの地域。桓武天皇によって、延暦三年(784)平城京から遷都され、延暦十三年平安京に遷都されるまで都が置かれた。

②とみのこと 急な用事。

③さらぬ別れ 避けることのできない別れ。すなわち、死別をいう。

④見まくほしき 「見まほしき」に同じ。会いたい。

⑤なくもがな なければいなあ。

「重要語句」まうづ

して構成されているのに対して、当該章段は同様な語り出しでありながら、第2文に「身は賤しながら、母なむ宮なりける」と母を登場させ、つづく第3文以降は「その母、……」と母中心に語り展開している。しかも「男」の呼称は冒頭のみで以後は「子」「かの子」と称されている。つまり当該章段は、教科書採録章段の多くが男を主人公とする物語であるのとは異なり、母を中心とした母子の物語として構成されている物語なのである。

この物語は、第3文以降量みかけるように、母子の状況や心情を簡潔な表現で示しながら母が和歌を送る場面に向けて進んでゆく。母子の置かれている状況は、母が「長岡といふ所」で生活し、子が「京に宮仕へ」しているという。両者の距離は「馬に乗れば一時間余り、行って行けないことのない距離」⁽¹⁾だという。しかしながら、「しばしばえまうです」の状況なのであり、子は頻繁に訪ねることがなかったのである。

第5文で母子の人間関係に言い及び、母にとって子は「ひとつ子」である事実があきらかになる。「ひとつ子」は、いずれも後代の例になるけれども、次のような例が確認できる。

その北の方、並びなき世の財の王なり。初めより後まで、いささか立ち並ぶ人なくて、ひとつ子にいますがりけり。

(『宇津保物語』「忠こそ」)

父君、身にあまる官爵をみたまふにつけても、ひとつ子にしあれば、ゆゆうのみおほさる。

(『松浦宮物語』⁽²⁾)

前者は「北の方」が「並びなき世の財の王」であること理由として「ひとつ子」があげられている。後者では、父君の息子が優れた才能を発揮して官位を授かってゆく姿をご覧になりながら、「ひとつ子」であるがゆえに大切でもあり、大変なことだと思っているのである。いずれも「ひとつ子」であることが肯定的に扱われていると解釈できる。かたや当該章段の「ひとつ子」は掲出例と意味は同じながらも、「ひとつ子にさへ」と「さへ」が用いられている点に留意すべきだろ

う。前文との関わりからすれば、「しばしば」訪ねることが適わない上に、「ひとつ子」であったというのである。それゆえ、母宮の心情を「いと愛しう」と語らしめているのは、母宮の子を思う心情の高まりを読み手に効果的に伝えているといえるのではあるまいか。『伊勢物語』で用いられている同様な「かなし」の例としては、

「かせふけは……」と詠みけるを聞きて、かぎりなくかなしと思ひて、河内へもいかずなりにけり。(23段「筒井筒」)

「あつさゆみ……」と言ひけれど、男かへりにけり。女いとかなしくして、……(24段「梓弓」)などをあげうる。いずれも散文部で用いられている例であり、相手が和歌を詠んでそれに心打たれて相手を「かなし」と思い至る場面である。当該章段で母宮が子をいとおしく、慈愛の心で捉えようとするのは、遠く離れた場所ではないものの、たった一人の子どもと容易に会うことが適わない親の切実な心情によるものと理解できるだろう。このような心情に至る過程には、母子の居住地の隔たり、職掌による隔たり、さらに「ひとつ子」という親子関係を語ることによって、漸層的に心情を高揚させていく工夫が凝らされていると考えられる。この順序であるからこそ、母が子を思う心情としての「かなし」が効果を発揮しているのである。

これ以降、和歌を詠むまでの二つの文は基本的に「……あり。……あり。……詠める」のごとく、現在時制でもって語られている。これは「けり」を用いた過去時制で語られているのとは異なる表現の質と捉えなくてはならないだろう。このような文末表現の変化は第6文の冒頭に接続詞「さるに」が据えられていることと連動しているのであろう。接続詞「さるに」は、それまでの内容から展開させる働きを持っている。古語辞典では「しかるに。ところが」⁽⁴³⁾などの訳文を示すのが一般のようであり、例文も当該章段が採用されている傾向にある。だが、このような意味で解釈しようとするならば、直前までの内容に対して何が逆接になっているのかが明確ではない。このような疑問に答えるために、当該章段を用例として掲出する辞典の中には「①そのうちに。すると。②逆接を表す。ところが」⁽⁴⁴⁾と項目を分けて①の用例として84段を掲げている。現代語訳をするためであれば十分な措置であろうけれども、①で示される用例がいずれも当該章段である点は、なお問題を残しているといえる。

短い章段でありながら、文章表現の転換点に据えられている接続詞の用法が明瞭に説かれているとは言い難いのが現状のようである。このような中で、当該章段の用法について言及する注釈書・古語辞典に、次のような記述がみられるのは注意を要する。

それなのに。ところが。しかるに。『雨月物語』蛇性の姪 要説 次の例 [84段] は、「さるほどに」という伝本があり、その方がわかりやすい。

(『例解古語辞典 [第三版]』三省堂、平成4 [1992]年11月)⁽⁴⁵⁾

通説は、接続詞として、ところが、と訳すが、<さる(間)にの意>とみる。ところが、なら、「さるを」の方が普通。[現代語訳：そうしているうちに、十二月ごろ、……]

(『伊勢物語』森野宗明氏校注 現代語訳、講談社文庫、昭和47[1972]年8月)ともに現行の本文では前文までの内容を受ける接続詞としては問題があると捉えており、前者は

異なる本文「さるほどに」による解釈の可能性を示唆し、後者では78段に見られる「さるは」の検討結果⁽⁶⁾をも踏まえながら現行本文のままて文意の通る解釈を示している。

いずれにしても従来の逆接の接続詞では解釈が落ち着かず、何らかの工夫が求められている箇所である。本文として「さるは」以外の表現を採用する教科書はないけれども、教材研究として本文解釈の可能性は深められなくてはならないだろう。解釈に問題を有するものの、「さるは」を契機として、物語は現時点での出来事として語られる事実には変わりはない。

和歌を導く散文部の分析では、「さるは」に続いて「とみのこと」として子にもたらされる母からの手紙を受け取る時期が「師走ばかり」と明示されている点が重要である。文脈の上では「師走ばかりに」がなくても文意は通る。そうしたなかで、母からの手紙を受け取る時期を殊更明示しているのには意味があり、すでに「十二月は、年齢を満で数えない頃には、また一つ年を取る正月を目前にした時期」⁽⁷⁾と指摘されているように、現在の年齢の数え方とは異なることを確認しなくてはならない。単に一年の終わりを意味しているだけではなく、正月を迎えることは年齢を重ねることに他ならない。それだけに「師走」は自らの年齢を重ねなくてはならない正月を目前にした時期として受けとられていた。現在では年齢の数え方は満年齢を基本としているため、師走が醸す切迫感や正月の特別な意識は薄れつつあるけれども、なお数え年での年齢把握は現実生活にも生きているといえる⁽⁸⁾。かような生徒の日常生活に関わる知識の確認・習得も古典の表現を通しておこなうことは可能だろう。

以上のように、子である男が驚いて手紙を見たのは、「とみのこと」のみならず「師走」という時期であることが見逃されてはならない。「さるに」で始まる短い二つの文は、これまでの過去の出来事として語られてきた内容を受けて、子の視点に読者の視点を重ね合わせつつ、受け取った手紙の中を確認している驚きの心情が読者自らのことのように感じられるように巧まれているのである。このような効果は現在のこととして描き出されている点にもあると考えられ、前半とは対照的に臨場感ある散文部の展開によって母宮の和歌へ引き継がれる。

3-2. 和歌の表現分析

散文部に導かれる母宮の和歌は、自らの老いを自覚しつつ、離れて暮らし「しばしば」なし得ない子との再会を願う。母宮が感じ取っている「さらぬ別れ」の存在は、老いを重ねる毎に認識されるのは自然なことであろう。その心情をさらに募らせているのは、年を重ねる新年を間近にした「師走」という時期の設定である。

「古いぬれば」「さらぬ別れのありといへば」の条件節は、前者が「ぬ」を用いていることによって、自らすでに老いを実感している状態⁽⁹⁾であり、後者は「ありといへば」と間接的な表現にとどまり、実際に体験されていない事柄を表現している。母宮が実感している「古い」と、それによって近い将来もたらされるであろう「さらぬ別れ」とには表現上の温度差が設けられていることになる。そうした二つの条件節によって導かれるのは「みまほしききみかな」と再会を願う母宮の気持ちである。しかも「いよいよ」と副詞を添えることにより、実感されている「古い」に加えて近づきつつある「さらぬ別れ」の現実を思い、母宮は子との再会を一層強く願うのであ

る。実感されている「古い」に拍車をかけるのが「師走」なのであり、その実感によって「さらぬ別れ」の近さを感じ取っているのであろう。

このような切迫した母宮の心情を和歌に込めているのであるが、上三句に条件節が二つあり、和歌としての流麗さにかけるのではないか。しかも下二句の連語「まくほし」も結びつきは緩やかであり、

うちかへし みまくほしき ふるさとの やまとなてしこ いろやかはれる

(後撰和歌集、恋四、よみひとしらず、797)

のように助詞を挟み込む場合もあることから、下二句の結びつきもやはり緩やかなものといえよう。かくのごとく母宮の和歌が各句で切れているかのような印象をあたえるのは、子の和歌が三句切れであるのと比較することでより際立つ。母宮の和歌に流麗さが欠けていると思われるのは、母宮自身の溢れる思いを短歌形式に何とか盛り込んだがゆえの結果なのではあるまいか。

手紙にしたためられている母宮の和歌を読んで「かの子」は「いたううち泣きて」母宮への思いを和歌に詠む。現行の教科書本文では、子である男は母宮の和歌を受けとって「泣く」という感情表現のみで自身の思いを和歌に託している。だが、塗籠本では「となむありける。これを見て馬にもりあへず参るとて、道すがら思ひける」と作る。両者の本文比較によって、母宮への男の思いを推し量ることも学習課題として設定できよう。

子である男の答えは「さらぬわかれのなくもかな」である。先掲の教科書脚注では「なければいいなあ」と訳しており、内容に問題はないけれども、母宮の和歌に込められている切迫感に較べると「もがな」の願望表現には弱さが感じらる。同様な意見を俵万智が、次のように述べているのが参照される。

まず「なくもがな」という言い方。……願望でとどまっているところが、あきらめのようなものを感じさせてしまうのではないだろうか。

なくなってしまう、という命令形や、なくなるだろうか、いやなくなる、という反語、あるいは反実仮想などのような、強い調子の表現が、他にいくらかでもある。

(俵万智『恋する伊勢物語』筑摩書房、平成4[1992]年5月)

母宮が感じている「さらぬ別れ」への現実感に較べて、若い息子には母宮が感じ取っている緊迫感が現実のものとして受けとめ切れていないのではないか。そうした「さらぬ別れ」に対する受け止め方の相違が和歌表現の差異として表面化しているのであろう。

二首の和歌では母宮の「おいぬれは」は贈歌として息子に贈られているものの、息子の「よのなかに」は母宮に対しての答歌として構想されているのかは定かでない。先掲の塗籠本でも「道すがら思ひける」とのみ記されていることからすれば、独詠歌として理解すべき作品と推測できる。親の長寿を祈念する子の一般的な思いを和歌に詠んだといえよう。

以上のように、短い章段でありながら散文部から母宮の和歌に至る構成には緊密な関係が看取される。その一方で、息子の和歌は、母宮が感じ取っている切迫感を充分に受け切れていないようである。歌物語として84段を捉えるならば、物語は母宮の和歌によって頂点に達している。こ

れは物語の叙述が母宮を中心として進みながら「さるは」の接続詞を挟んで現時点での息子の行為として母宮の手紙を受けとり、実感としての母宮の「古い」と迫り来る「さらぬ別れ」への嘆きが具現されて息子の視点に同化している読者に訴えかけてくるのである。

以上のような表現分析を、教材「さらぬ別れ」に活用するための学習課題などについて、具体的指針を次に示したい。

4. 「さらぬ別れ」の学習課題—科目に応じた設定—

当該章段は、現行の高等学校国語教科書「国語総合」「古典講読」の2種の教科書で採録されている。前者は高等学校1年次での必修修科目として位置付けられており、後者は2・3年次での選択科目としてある。それぞれの科目で古文の扱いは異なる⁽⁹⁾ことからすれば、同一教材でありながらも、学習課題は科目内容に見合った設定がのぞまれるはずである。

「国語総合」では、ある程度古文を読むことに慣れてきた段階での教材と位置付けられ⁽¹⁰⁾、古文学習を通して得られる「我が国の文化や伝統」への関心を深め得る段階といえよう。『伊勢物語』を教材として取り上げる場合、当該章段のみならず和歌解釈が重要な学習項目として掲げられ、実際に学習課題に掲げる教科書が多い。しかしながら、和歌の解釈を深めるのであれば、和歌に至る散文部を丁寧に読み取る必要がある。特に当該章段では散文部の展開が母宮の和歌理解に効果的といえる。すでに確認した表現としては、前半が「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後半では「あり」を用いて現時点での出来事として語りしめるといふ表現効果が確認できよう。

また「師走」という時節を当時の人たちがどのように理解していたのかも大切な学習課題として位置付けられ、母宮の和歌理解を深める要素となし得る。和歌の理解では、母宮の和歌に中心を据えて下二句「いよいよみまほしききみかな」の解釈を学習課題に設定できよう。このためには表現を逆行して、母宮がそのように思う契機となっている状況の一つ一つ確認していくことによって表現理解が深められる。

「古典講読」では「国語総合」での学習課題をより深化させることで課題の設定が可能となる。『伊勢物語』の多くの章段を採録していることから、書き出し表現とその後の展開について注意を喚起し、誰を主人公とする物語であるのかを確認することができよう。また「国語総合」で掲げた「けり」を多用する前半と「あり」を多用する後半との分岐点が接続詞「さるは」であることに留意させ、この語の意味が物語の展開に整合しているかを検討させるのである。その際、異本の「さるほど」と教科書本文とを比較させることも大切だろう。同様なことは子の和歌を導く表現と塗籠本との差異についてもいえる。

さらに「古典講読」では母子の和歌表現について比較しながら、それぞれの表現の特異性を理解させたい。具体的には、母宮の下二句「いよいよみまほしききみかな」と息子の上三句「よのなかにさらぬわかれのなくもかな」の副詞「いよいよ」と終助詞「もかな」に注目した表現の比較である。指導要領に説かれている「生涯にわたって古典に親しむ」ために、年を重ねるととも

に母宮の心情理解を深められるような学習課題が求められているのである。そのためには丁寧な表現分析による教材理解と学習者を想定した学習課題の設定が必要となる。

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の1つである。物語教材の中軸として扱われ、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、繰り返すように、物語中の和歌を理解するためには散文部の理解が大切なのである。当該章段のように簡潔な章段に複数の和歌が存するばあいなどは、散文部の分析に和歌の理解を深める要素を見出すことができよう⁽²²⁾。

「さらぬ別れ」は、古文入門期から生涯学習を視野に入れた学習まで、柔軟に対応できる要素を内包している教材といえる。それゆえ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いえ、段階に応じた学習が可能だともいえる。しかも和歌解釈に傾注するのではなく、散文部の深い理解を求めている作品なのである。

個々の章段を教材として捉えて表現を分析することは、多くの注釈書がおこなっている作業と異なる点が多い。そこには作品を教材として見る観点が求められているからである。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⁽²³⁾。その意味でも「国語総合」と「古典講読」に採録されている当該章段は、それぞれの科目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。

「国語総合」「古典」「古典講読」には『伊勢物語』から多くの章段が採録され、単元が構成されている。これらの採録章段を巨視的な観点で捉え、高等学校古文教材としての『伊勢物語』の現状を見定める必要が今後求められる⁽²⁴⁾。

注

- (1) 小稿「『伊勢物語』教材研究—第9段「東下り」の和歌解釈を中心として—」（「人文科教育研究」第33号，平成18[2006]年8月，人文科教育学会）参照。
- (2) 現行の「国語総合」が採録している『伊勢物語』の章段で採録率が高いのは、以下の3章段である。芥川(第6段)13冊 [65%]・東下り(第9段)15冊 [75%]・筒井筒(第23段)11冊 [55%]（詳細は注1引用小稿参照）。
- (3) 当該章段に対して「親子の切なる情を描いた段。惟喬親王段群の中にあって、「宮仕へ」の関係で連鎖している」（『新編日本古典文学全集』小学館，平成6[1994]年12月）との指摘は、その一つである。
- (4) 同じ教育出版[009新国語総合]の出典解説も同様な記述となっている。ただし、採録教材は「月やあらぬ」(4段)、「東下り」(9段)の二段で当該章段は採録されていない。
- (5) 「さらぬ別れ」を採録していない「国語総合」での出典解説で主人公の扱いについて業平との関係を否定的に記述している出版社は旺文社[018国語総合]の「……業平にかかわりの

ない話も増補されながら成立したと推定されている。……全体としては、ある「男」の一代記ともなっている」があげられる。

- (6) 片桐洋一氏『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。
- (7) 『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。
- (8) 『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。
- (9) 注8 参照。
- (10) 注6 引用, 片桐洋一氏先掲書の分類では, 第一次・第二次成立章段の多くがそれに相当する。
- (11) 注7 引用書, 当該章段解説参照。
- (12) 本文の引用は萩谷朴訳注『松浦宮物語』(角川文庫, 昭和50[1975]年4月)に拠る。なお『松浦宮物語』(久保田孝夫・関根賢司・吉海直人編, 翰林書房, 平成8[1996]年3月)の頭注では, 当該章段と『宇津保物語』の「一生にひとりある子なり」(俊蔭)を掲げる。
- (13) 『古語大辞典』(小学館, 昭和58[1983]年12月)
- (14) 『全訳全解古語辞典』(文英堂, 平成16[2004]年10月)
- (15) 引用は第三版に拠る。初版は手元になく明らかにし難いけれども, 第二版(昭和60[1985]年4月4刷)では, 記述方法が異なるけれども, 内容は基本的に変わらない。
- (16) 第78段の「さるは」に対して, 次のような脚注が附されている。「通説は「ところが」と接続詞にみるが, 「さる」が準体用法, さる間に, つまり席の用意をしている間に, の意とみたい。「さるを」とは異なる」
- (17) 『新潮日本古典集成 伊勢物語』(新潮社, 昭和51[1976]年7月) 頭注。
- (18) 「(介護の心39)「数え年」正月は特別な日」(三好春樹氏, 讀賣新聞, 平成18[2006]年12月28日朝刊) 参照。
- (19) 中西宇一氏「発生と完一「ぬ」と「つ」一」(『古代文法論 助動詞篇』, 和泉書院, 平成6[1996]年7月) 参照。
- (20) 「国語総合」では, 教材について「我が国の文化と伝統に対する関心や理解を深め, それらを尊重する態度を育てるのに役立つこと」と述べる。「古典講読」では, 目標に「古典としての古文と漢文を読むことによって, 我が国の文化と伝統に対する関心を深め, 生涯にわたって古典に親しむ態度を育てる」と述べる。
- (21) 注1 引用小稿 [表2] 参照。
- (22) 一方で幾つかの章段を横断的に読むことで個々の章段の理解を深める巨視的な読解方法もある。その1つとして小松英雄氏が第9段「東下り」を中心とする章段を関連づけながらも, 各章段に担わされた意味を浮き彫りにされている(平成19[2007]年4月14日にジュンク堂池

袋店で行われたトークセッション「文法絶対主義から脱却して日本の古典を読む」と題する講演)。

- (23) 棚田真由美氏「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。
- (24) 個々の教材分析と作品全体の巨視的把握とが必要と思われる高等学校古文教材としては『源氏物語』があげられる。近時では, 有馬義貴氏「高校「古典」における『源氏物語』採録箇所 の提案—「桐壺」冒頭と「若菜」垣間見場面との接続—」(「早稲田大学大学院 教育学研究科紀要」別冊第13号—2, 早稲田大学大学院, 平成18[2006]年3月)が採録状況を踏まえた新たな教材案を提案している。

附記 本稿は, 平成19~20年度日本学術振興会科学研究費補助金・基盤研究(C)「国語科教材における日本の基層文化概念の解明と活用」(課題番号19530796 研究代表者: 藤森裕治), その役割分担による研究成果の一部である。