

古典の学習構造(その一)

——受容と再生についての序説——

水田潤

1

古典の学習構造には、国語的側面と文学的側面とがある。もとよりこれは、古典にかぎったことではなく、文学の学習領域のすべてに普遍的な意味をもっている。しかし、われわれが、古典の学習構造をとりあげようとするとき、これは自明のこととして見すごすわけにはいかない。古典の学習構造を、現実的に見究めようとするとき、学習者も国語科教師も、古典のもつ言語的抵抗を無視するわけにはいかない。中学校での古典学習に対する高等学校からの要求も、この点に集約される。これは、不当なことにはちがいないが、問題の所在だけは明らかに示していよう。

ところで、文部省の「学習指導要領」では、古典の学習構造に関して次のように規定する。

民俗や祖先の生活に取材した文章……古典をわかりやすく書きかえた文章……(第一学年)

古典に関心をもたせるように書いた文章……格言、故事や成語、短くてやさしい文語文など……(第二学年)

現代語訳や注釈などをつけたり書き下したりして理解しやすくした古典などを用いることを考慮し、なお、わが国のことばや文学について考えさせる文章にも触れさせることを考慮する。(第三学年)

(A)(B)(C)(D)(E)の記号は水田注)

中学校での古典学習は、いわば周知的なものに始まり、入門的な領域にとどまることになる。昭和三十四年版「中学校国語指導書」では、中学校での古典学習の目標を、「わが国のことばや文字についても考えさせ、古典に親しみ、その内容をくみとり、祖先の思考や心情をうかがい知る」としているが、これは、「学習指導要領」の提示の範囲で理解すべきであろう。

ここらみに、現行の中学校国語教科書の古典単元の一例を示す。(上より第一学年、第二学年、第三学年)(詩歌、故事、成語などについては省略)

〔三省堂〕(金田一本)

昔の物語
・あおい祭り〔今昔
・ひよどり越え〔平
・つれづれ草〔徒然
古典に親しもう
古典の味わい

物語) (神田秀夫)

⑧ 虫めずる姫君

〔堤中納言物語〕

(木俣修) ⑧

家物語) ⑨・ちご

のかいもちひするに

そらねしたること

〔宇治拾遺物語〕 ⑩

昔の劇

・能と狂言 (小山弘志) ①

・羽衣 (世阿弥) ②

きつねづか〔狂言〕 ③

〔開隆堂〕

読書の生活

・谷へ落ちた国守

〔今昔物語〕 ④

※ 右のほかに同一

単元内に、本の

読み方 (清水幾太郎) ⑤

・図書館へ

行って・中学生

の読書生活 (山岡寛章) などがある。

古典に親しむ

・日本の古典文学

(風巻景次郎) ⑥

・児のかいもちひするにそらねしたること

〔宇治拾遺物語〕

昔の笑話 (醒睡笑) ⑦

⑧

古典文学

・日本文学の歴史

(風巻景次郎) ⑧

・にくきもの〔枕草子〕 ⑨

・那須与一

〔平家物語〕 ⑩

ねこまた〔徒然草〕 ⑪

(A)(B)(C)……の記号は、「学習指導要領」の引用文中に付した事項に相当)

右の二社の例によっても明らかのように、全学年を通じ国語科のうちで古典学習に当てられる単元は、三ないしは四単元(一学年一ないしは二単元)にすぎない。単元構成・教材・提出状況は各社によって異なるが、これは、かつての旧制中学時代(五年制)の第一学年~第三学年のそれとは比較すべくもない。しかも、ともか

古典の学習構造(その一)

くも古典が原典として提出されるのは原則的には第三学年であり、これもかつてのように、また、高等学校におけるそれらのように、直接に原典の読解を目的とするのではなくて、古典に親しむ程度でしかない。「中学生になれば、興味ある古典や外国の文学作品などを読んで教養を高めていく」(昭和二十六年版「学習指導要領」)などの指示にも明らかのように、古典は「読むこと」の学習活動の中では、古典として特別の比重をかけられてはいない。昭和三十三年版の「学習指導要領」では、「読み物は、文学作品に片寄らないで、広く各種のものにわたるようにする。なお、古典については、基本的なものに適宜触れさせ、古典に対する関心をもたせるように留意する」とあるが、このことをはっきりと示している。

したがって、われわれが、かつての旧制中学校での国文学的教養の範囲で、たとえば、高等学校の新入生で「平家物語」や「徒然草」の第一節が読めない生徒があることを、中学校での古典教育の不備として責めることは許されない。前掲の三省堂本、開隆堂本の二例によっても明らかのように、中学校で触れられる古典は、日本文学の古典のごく一部にすぎず、各社間にも異なる。しかも、その提示範囲もその一部にかぎられている。たとえば、「平家物語」について見るなら、次のようになっている。

第一学年	第二学年	第三学年
〔大日本図書〕(麻生本)	扇の的	
〔学校図書〕	⑧	
〔教育出版〕	坂落とし	
	⑧	

氏えびらをたたいてどよめきけり。(日本書院②)

(D) 与一目をふさいで、「南無八幡大菩薩、別してはわが国の神明……陸には源氏えびらをたたいてどよめきけり。(三省堂③)

(E) 与一かぶらを取ってつがい、よつ引いてひょうと放つ……陸には源氏えびらをたたいてどよめきけり。(大日本図書②)

しかも、これらは、第二学年ではあくまでも〈参考文〉として提示されているにすぎない。日本書院本、光村図書本(いずれも第二学年)では、それぞれ単元末の「学習の手びき」で、次のように指示しているが、中学校第二学年における原典指導の程度を示したものと注意したい。

・口語訳を頭に置いて、次に載せてある原文を朗読してみよう。

(日本書院)

・「那須与一」について、次のことを学習しよう。

(1) 何度もくり返して朗読する。(2) 注を参考にしながら解釈する。(3) できたら口語に直してみる。(光村図書)

この学年では、朗読が原典処理の第一義となる。注を参考にした解釈とは言っても、これは付帯的事項にすぎない。もとより厳密には、原典の意味、内容の理解をまっはじめて完成されるわけではあるが、ここでは、「短くてやさしい文語文」に読みなれる程度のもので解してよい。

古典の学習の目標は、いうまでもなく、その文学的享受にある。「中学校国語指導書」の記述にしたがえば、「わが国のことばについて考えさせる」国語的側面は、「その内容をくみとり、祖先の思考や心情をうかがい知る」文学的側面にいたるための手段でなければ

ばならない。しかし、中学校生徒の学力の実態では、原典の注釈、読解を通しての内容把握は容易ではない。現代語、現代語訳対照がその手段となるが、われわれは、ここであえて国文学的良識による原典主義をふりかざす必要はない。古典を古文と同義に考え、古文の断片的な注釈作業を古典の解釈と思ひ語ってはならない。原典の内容享受のための通路としての通釈作業が、かえって古典への通路をとざすことにならぬような配慮が必要になる。

2

古典の学習もふくめて、これまでの国語教育では、つねに書かれたことがらを理解する立場だけが重要視されてきた。この立場に立てば、たとえば解釈は理解技能の第一手段としてみなされた。「解釈学とは、書かれた思想を、その人が考えたと同様に把握するところの技術学」というヴォルフのことは、これを端的に示している。しかし、解釈とは、シュライエルマッヘルも言うように、たんなる理解技能としての域をこえた一つの価値そのものでなければならぬ。古典の学習構造について言えば、たんなる古文の注釈・読解や、古典の世界の理解だけではなく、それを受けとめるがわの生徒の主體的な価値の創造そのものの意義に、目を向けなければならぬ。問題意識の喚起をめぐる戦後の文学教育論のつみかさねは、このことについて、われわれに多くの実りをもたらした。たとえば、一九五二年度、日本文学協会大会における西尾実、荒木繁両氏の論争(「日本文学の伝統と創造」岩波書店)で、西尾、荒木両氏は次のように主張する。

われわれは、人の話を聞いてその話をよく理解する前に、いち早く、われわれ自身の〈問題〉が喚起されることがある。が、それにもまして、文学作品の鑑賞は、その作品を理解し評価するに至らない前に、いち早くわれわれ自身の〈問題意識〉を喚起する場が多い。これは文学作品のもつ文学機能そのものがもたらす必然的な事実である。(西尾実)

文学活動の経験としての、鑑賞による〈問題意識〉を、文学機能のもたらすものとしてとりあげるためには、まず鑑賞者である生徒の鑑賞を、できるだけ純粋な鑑賞にするために、指導者の暗示や影響を極度に避けようとする潔癖さを維持することが、欠くことのできない用意である。(西尾実)

教師による〈問題意識〉のおしつけは警戒されなければならぬが、それは、教師が生徒の〈問題意識〉を喚起するために指導することを否定することではあるまい。……私は、ある場合は、むしろ積極的に教師の方から、問題をなげかけて生徒たちの〈問題意識〉の喚起をうながすべきだと思う。(荒木繁)

これらの提唱は、つねに書かれたことがらの受容や、教師による鑑賞の強制的体制におかれてきた文学教育に新しいいぶきを吹きこんだ。西尾氏のそれは、第一直観の尊重(これは、ときに誤解をまねくことがある)であり、荒木氏は、教師による啓蒙のための指導(強制ではなくて、示唆)を重視する。教師の指導は、具体的には、授業中の発問でもある。発問の機能は、ふつう次のように考えられることができる。

(1) 学習内容を習得するための学習活動を課したり、その学習活

動のための示唆を与えたりするもの。

(2) 学習活動を発展させたり、展開させたりするもの。

(3) 学習活動を豊かにしたり、学習を深めたり、学習の結果を活用したりするもの。

(4) 学習の結果をいっそう確実にし、習慣化するために、練習を課したりするもの。

これは、言いかえれば、学習目標の具体化である。この発問によってとりあげられることは、原則としては、学習によって生徒に身につかせようとする知識、理解、技能、態度など、実質的な学習価値のすべてである。

ところで、この教師の発問の方向、生徒自身の学習の指針としては、教師の発問のほかに、教科書の單元末の設問がある。設問は、「学習の手びき」「学習のたすけ」などとして示されているが、これは、とりもなおさず、学習の教育的価値の確認であり、学習の価値そのものである。古典学習について言えば、古典の可能性発見の一つの接点でもある。解釈(この意味を・たんに字句の解釈だけに限定してはならない)の足がかりでさえある。

それでは、たとえば、前掲の「扇的」には、どのような設問が用意されているか。

[1] 現代語訳で提示の場合

〔筑摩書房〕 2 物語

1、この話は、長く国民に愛されて来た物語ですが、どういふ点が人々の心をひくのでしょうか。

2、この物語の季節はいつでしょうか。また、その季節であるこ

とが、どんな効果をあげていますか。

3、義経の前に呼び出されてから、扇の的を射落とすまでの、与一の気持ちの経過を考えてみましょう。

4、この文章には色を表わすことが多く出ていますが、それを文中から抜き出してみましょう。またそれが、この文章でどういう効果をあげていますか。

〔2〕 現代語訳と原典の一部とを提示の場合

〔大日本図書〕（麻生本） 2 古典にふれて

1、与一が義経の命令を最初に断わったのはなぜですか。

2、扇を射る前に与一が心の中で祈ったのは、どういう効果があったのですか。

3、「沖では、平家が船ばたをたたいて感心した」のをどう思つか、話し合ってみましょう。

4、「扇の的」の文章で、どの部分がすぐれていると思いますか。

〔日本書院〕 2 日本の古典

1、この物語のあらすじを簡単にまとめてみよう。

2、与一の辞退を聞いて判官がおこったのはなぜか。

3、この物語のどの部分がいちばん感動的か。

4、最も美しい表現はどこか。

5、口語訳を頭に置いて、次に載せてある原文を朗読してみよう。

〔光村図書〕 2 古典に触れて

1、「扇の的」について、次のことを調べよう。

(1) どんな時代か。 2 どんな場面か。

(3) 与一の気持ちのよく現われているところはどこか。(4) 情

古典の学習構造(その一)

景のいきいきと現われているところはどこか。

2、「那須与一」(注、原典)について、次のことを学習しよう。

(1) 何度もくり返して朗読する。(2) 注を参考にしながら解釈する。(3) できたら、口語に直してみる。

〔三省堂〕(土井本) 3 古典の世界

1、この文章を何度も読んでみましょう。また、この文章の調子を生かすように、朗読をくふしてみよう。

2、この文章を読んで、次のことをまとめてみましょう。

(1) いつのことか。(2) どんな場面か。(3) 与一はどのように行動したか。(4) 与一の気持ちはどう動いていったか。(5) 観衆の動きはどうか。

3、「別してわが国の神明」と言つて、生国の神々を祈念したことは、与一のどんな心持ちを表わしているのでしょうか。

4、最も劇的な場面はどこですか。

5、前課の「枕草子」の原文と比べて、この原文には、どんな特色を感じますか。

6、この課前半(注、吉川英治の文章)の文章について、次の語句は、それぞれどんなことを言っているのでしょうか。

(1) 鞍上の人のただなしぬ意志。(2) ほんとの的は、自分の胸の中心にある。(3) 自己への敗北感。

7、この課後半(注、原典)の文章について、(1) 色彩の取り合わせの美しい描き方があるところを、抜き出してみよう。

(2) この文章は歴史的かなづかいで書かれています。「たまへ」を「タマエ」というふうに、発音に近い現代かなづかい

に改めてごらん下さい。その上で、この文章を朗読する練習をしてみましよう。

[3] 原典(注を付したものの)だけを提示の場合

〔開隆堂〕 3 古典文学

- 1、この物語のあら筋をまとめて、話しましょう。
- 2、この文章でいちばん心に残る場面はどこか、話し合いましやう。

3、与一の気持ちのよく表われているところはどこか、この部分を朗読して、感想を発表し合いましやう。

〔東京書籍〕 3 日本の古典

- 1、この物語のあら筋を述べなさい。
- 2、この物語を読んで、次のことを話し合いなさい。
- (1) 扇の的を射落とすまでの与一の気持ち。(2) 源氏と平家との態度。

3、「与一かぶらを取って……」から終わりまでの部分を、口語に書き改めてみなさい。

4、この文章の調子を生かして朗読してみなさい。

5、この物語を読んで感じたことを話し合いましやう。

〔大修館〕 3 古典の世界

1、与一が義経の命を受けてから扇を射落とすまでの心持ちをたどって話し合おう。

2、読後の感想を話し合おう。

3、読み方をくふうして、朗読してみよう。

4、本文の記述にしたがって、この内容を話ししてみよう。

5、与一が扇を射る前後の文章の中で、特にすぐれていると思う点について発表しあおう。

6、源平の争いについて、ほかに知っている話を発表しあおう。

7、「平家物語」のほかの部分を読んでみよう。

右には、たんなる語句や文法的事実についての設問は掲げなかつた。

ところで、これらの設問の中に、はたしてどれだけ生徒の主体的価値の創造にはたらき得るものがあるか。「大修館」2、7など、もとより設問としては主体性の喪失であり、論外であろうが、「筑摩書房」2、4、「大日本図書」2、4、「日本書院」1、4、「光村図書」1、(1)(4)、「三省堂」2(1)(2)、3、4、6(1)(2)(3)、「開隆堂」1、「東京書籍」1、など、書かれたことがらの受容に関するものがその大半をしめている。もとよりこうした次元での理解が、古典学習での基礎的過程であることを認めることにはやぶさかではない。しかし、理解とは、たんに書かれたことがらの分解や知的認識だけをさすのではない。われわれが、古典学習でめざすものは、たんなる知的認識作用としての理解ではなく、より人間形成的、教育作用的な理會でなければならぬ。このことには、中学校、高等学校の別はない。しかし、ここで言う理會とは、ただ古典を心情的に深く味わうだけのことをさしているのではない。また、「祖先の思考や心情をうかがい知る」ことの教育的機能とは、歴史的流れの中の時代のへだたりをこえて、中・高校生たちを古典的世界にひきもどすことではない。読んで理解すると同時に、そのあるものはうけつぎ、そのあるものは、これを克服することではなければならないが、

その継承と克服のあしがかりとなるものが、とりもなおさず、学習者じしんの問題意識でもある。もとより、問題意識は、学習者の発達段階、経験、環境などによっても異なる。これらによって教材の選択、問題意識喚起の方法などの教育的配慮が必要になるが、この教育作用の一つとしての設問、発問が、はたしてこの期待にじゅうぶんにこたえているかどうか。

・ この話は、長く国民に愛されて来た物語ですが、どういう点、が人々の心をひくのでしょうか。〔筑摩書房〕

・ この物語のどの部分がいちばん感動的か。〔日本書院〕

・ この文章でいちばん心に残る場面はどこか、話し合ひましよう。〔開隆堂〕

などについても不安が残る。この種の設問は、「扇的」の場合だけにかぎらず、文学作品にならどれに課してもいちおうは無難であろう。しかし、こうした設問の仕方では、たして「扇的」の中心問題を、生徒たちに、主体的な価値として把握させることができるかどうか。「長く国民に愛されて来た話ですが」という設問の発想にも問題がある。ここには、古典に対する従来の価値観が、なかば強制のかたちで学習者に提示せられている。われわれは、現代がすでに宇宙時代であり、したがってこんにちの青少年たちの志向や、価値の認識態度が、かつてのそれとはかなりの変容を示し、古典に対する価値観もいちじるしい躍進をとげつつある事実を忘れることはできない。もとより、「扇的」の古典教材としての定着には、編集者たちの肯定的評価がよみとれるが、ここに構成された古典的美的世界が、学習者に、編集者と同質に評価され得るという保

証はない。解釈は、解釈主体の創造的な価値の再構成であり、読み手のがわの問題意識の事実が問題になる。いうまでもなく、この場合の古典解釈の主体は、経験の浅い中学校二、三年の生徒である。しかし、だからと言って、これを解説や説得のかたちでおとなの感動の世界にひきこもうとすることはできない。「扇的」の場合にしても、この事件が構成せられた一つの時代の背景や、展開せられる緊迫した情景や、与一の心的葛藤は、たとえ適当な解説や助言が与えられたとしても、決して完全な認識とはなり得ない。いうまでもなく、ここに盛られる感動——ひいては鑑賞の世界におけるそれは、武士社会の倫理や、ヒロイズムやエゴイズムを基調として、それがフモールされたものとして開花した美的世界である。この時代的なズレを、「長く国民に愛されて来た」というだけの理由で、この期の学習者に定着させようとする発想に問題がある。こうした解釈は、卑屈な姿勢での先人への妥協であり、作品の本質の追求を、一つのまやかしのままで放置することになる。

しかし、このことからただちに、わたしはこの篇の古典教材としての不適格性を言おうとするのではない。近代性だけを、古典価値の絶対基準にするなら、古典はすべて非近代性のゆえに葬りさらねばならない。この際、文学史がわれわれに教える前代の価値の克服の教訓が、古典解釈の一つの方向を指示してはいないか。古典学習の教育的機能とは、たんに古典のもつ美的世界の享受にたよるだけではない。その形象もしくは、その形象の背後にひそむ現実認識、現実に対する批判、ヒューマニズム等々が、学習者の問題意識として喚起されなければならないだろう。古典の解釈とは、そうした作

業もふくめたものである。前掲の設問の三例で、編集者が期待する感動の場面がどこにあるかはかならずしも明らかではないが、もしそれが、「南無八幡大菩薩、別してはわが国の神明……」以下の祈念の場面、あるいは、最後の「扇的」への中的の場面と見るなら、この古典物語の学習は、その学習の教育的効果をはたし得たと言ひ得ない。中学校での古典の学習が、周辺の、入門的段階であるとは言つても、それは、たんに文章入門や形式的な古典への導入に終ることを意味しない。それは、よし初歩的であつたとしても、近代文学の学習では期待することのできない一つの認識の方法を学びとらせることでなければならぬ。認識とはかならずしも肯定的認識だけをさすものではない。むしろ古典学習の場合では、さきに述べた文学史的な克服こそ、古典認識の最大の課題となる。「扇的」の場合について言えば、義経と与一との最初の対話の場面、

判官「いかに与一、あの扇のまん中射て、敵に見物せさせよかし」とのたまへば、与一「仕るとも存じ候はず。これを射損ずるものならば、長き御方の御弓矢のきずにて候ふべし。一定仕らうずる仁に仰せつけらるべうもや候らむ」と申しければ、判官大きに怒つて、「今度鎌倉を立て、西国へ向はむずる者どもは、皆義経が下知を背くべからず。それに少しも仔細を存せむ人々は、これよりとうとう鎌倉へ歸らるべし」とぞのたまひける。与一重ねて辭せば、あしかりなむとや思ひけむ、「さ候はゞ、はづれむをば存じ候はず、御誼で候へば、仕つてこそ見候はめ」とて……ところが、この部分は、次のようなかたちでしか設問化されてない。

・ 与一が義経の命令を最初に断つたのはなぜですか。〔大日本図書〕

この設問では、文章の読解以上には問題は発展し得ない。読解の範囲で問題をとくがわだけに生徒を立てているかぎり、この部分の本質的な追求はなりたたない。この部分の追求をおこつた「扇的」の情趣的な鑑賞なら、古典物語の一つのエピソード以上には出ない。「新・平家物語」からの抄出にしても、「味方の目は、余ひとりに集められた。……」以下だけでは、余一の形象は一人の英雄として描かれるにすぎなくなる。「新・平家物語」では、前章「余一の憂鬱」で、吉川英治独自の形象化をこころみているが、いわば、これは吉川英治による「扇的」の再生である。古典学習・古典解釈の教育的機能の究極は、この古典の再生にある。こんにちの学習者の意志が、この義経と与一との対話場面から、むしろこんにちの青少年たちの思考様式との異質性を見出すことができるなら、つまり受容ではなく、異質性の認識という逆の立場から価値転換（再生産）することができるとなら、「扇的」の学習は、古典学習としての教育的価値を、じゅうぶんにはたしたことになる。問題は、作品の、古典の文学史的な克服をはたしたことになる。問題は、作品のもつ教育的機能（肯定面であれ否定面であれ）を、どう生徒の問題意識に結びつけ、啓発するかにある。文学教育の教育的機能は、教室という一つの学級集団の中で、狭く恣意的な、また、たぶんに情性的な作品鑑賞を、同世代の共感としてどのように開発し、止揚していくかにある。このためには、解釈の手段としての共同討議が中

心になるが、この討議への足がかりの一つが、教師の発問であり、教科書の設問である。この意味では、たとえば、

- ・ 義経の前に呼び出されてから、扇の的を射落とすまでの、与一の気持ちの経過を考えてみましょう。〔筑摩書房〕（〔大修館〕1も同様。）

・ 与一の気持ちはどう動いていったか。〔三省堂〕（土井本）などの設問からなら、じゅうぶんではないにしても、話題は発展的に展開させることができよう。適当な示唆によって問題の核心にふれさせることもできよう。もとより、学習者は、中学校二、三年

といういわば未分化な段階である。問題はかならずしも解決される必要はない。問題を疑問のかたちで印象づけることだけで終っても、古典入門としての教育的機能はじゅうぶんにはたせたことになる。与えられた古典を、無批判に賛美し、感動させようとすると、古典学習のゆがみがあり、それがひいては古典への可能性の萌芽をつみとることもなるのである。われわれは、この意味で惰性的な古典鑑賞の安易さを反省するとともに、教科書の設問の与える教育的効果についても、あらためて検討する必要にせまられている。