

演題 「古典教育の改善の観点」

東京都立日比谷高等学校 保戸塚 朗

●はじめに

皆さんこんにちは。今、ご紹介にあずかりました日比谷高等学校の保戸塚と申します。こんな立派な垂れ幕がかかっていると思わなかったものですから、非常にドキドキしております。珍しい名前だと思うんですけども、私、練馬区——練馬大根の練馬区ですけども——その出身で、私の家のそばには「保戸塚」というのはたくさんあるんです。ですから、私の地元の名前だと思います。大きな本家がありまして、その本家からいろいろ分家しているらしく、私の子供が小学校の時に、地元の小学校に通っていたんですけども、一学年三クラスの小学校でしたが、その三クラスの中に、三人「保戸塚」というのがやっぱりいたんですね。男の子二人、女の子一人だったんですけども、その中でうちの息子が言うには、「父さん、うちだけアパート持ってないんだけど…」。ですから、たぶん地主の家系だったんじゃないかと思えます。

今日のご縁があってこちらの方に声をかけていただきました。こういう機会があると、自分の勉強にもなりますので、なるべく引き受けるようにして、こういうふうにやってきましたけれども、引き受けることを決めた後に、事務局の武富先生がわざわざ日比谷高校の方にお越しくださって、今年の春に出た「研究紀要」を見せて下さいました。そのあまりの厚さと立派さに、「引き受けて良かったのかなぁ」と、その時本当に思ったものです。

私は、今日、休暇で来ているのですが、週十七コマ授業を持っています。教務部ですので、教務部会を入れれば週十八コマですね。その他に当然部活もやっていますから、放課後は部活をやったりですね、土・日は練習につきあったり引率したりとか、そういうことで、皆さんと同じように高等学校の教諭としてやってる者ですので、今日も「講演」というふうになってますけれども、実践報告をさせていただいて、その中で、もし皆さんの方で「自分はこういうことをやっている」とか、ご意見がありましたらぜひ発表していただいて、この場で、皆さんといっしょに勉強できればいいんじゃないかと思って参りました。どうぞよろしく願いいたします。

ただ、日比谷に勤務しまして今年で七年目になります。ご存じの通り、日比谷は非常に学習意欲の高い生徒達が集まっておりますので、そういう意味では皆さんが目の前にしている生徒さんとはちょっと違う、今、保戸塚がしゃべっていることは、日比谷では通じるかも知れないけれど、自分が目の前にしている生徒達にはなぁ…という部分があるかも知れませんが、そういうことも踏まえてですね、後でいろいろご意見を言っていただければという風に思います。

●教材研究とは

自分の経験などを振り返ってみますと、大変な学校にいたときの方が授業に関してはいろいろ工夫をしたなぁというのをしみじみ思うんですね。やっぱり大変な生徒達だから、

何とか授業の方を向いてもらいたい、つまんなそうな顔をしないでちょっとこっち向いてくれよ、なんとか頷いてほしいとか、笑ってほしいとか、そういう気持ちが生まれるものですから、大変な学校にいたときは、いろいろ工夫したんですね。で、それが、今日これから私がお話をしたい「教材研究」ということなんじゃないかというふうに思うんです。つまり、一応は古典の話ですので、古典の話をいたしますけれども、例えば古典の教材研究という、まず自分で読んでみて、現代語訳を作って、品詞に分けて、文法事項はこうで、作者がこうで、文学史的にはこうなんだ・・・、そういうことを教材研究で当然やらなくてはならないから、やると思うんです。しかし、そこで終わって、そのまま教室に行ってしまうということも往々にしてあるんじゃないかというふうに思うんですね。教科書も、「学習の手引き」ぐらいは見るけれども、自分でちゃんと文法がわかって訳が分かれば、もうそのまま教室に行く、行ってもいいなという、そういうような感じですね、教材研究を終わらせてしまうような場合もあるんじゃないかと思うんです。しかし、古典の教材研究もやっぱり現代文と同じで、その先のところに教材研究があるのではないか、そういうふうに思うんですね。目の前にいる生徒達とこれからやろうとしている教材との接点を見つけ、その接点を何とか分かりやすくおもしろく生徒に伝えたい、その工夫をすることが教材研究なのではないか、そういうふうに思います。当たり前のことを言ってるんですけども、しかし、古典の自分の実践を振り返ってみると、その当たり前のことが日常の中でなかなかできていなかったんじゃないか、そういう反省をする部分があるんですね。そういうふうに考えてみますと、「先生それはちょっと楽観的過ぎますよ」と言われるかもしれませんが、日比谷であろうがどんな学校であろうが、やっぱり今言ったようなことを教材研究と考えれば、教材研究の根本にあるものは、どんな学校であろうと同じではないか、というふうに思います。つまり、繰り返しますけれども、それぞれの教材のおもしろさをまず発見し、それと目の前の生徒達の接点は何なのか、そこを考えて、じゃあその接点をどう結びつけたらおもしろく授業が成り立っていくのだろうか、それを一つ一つの教材について丁寧にやること、それが私は教材研究だと思いますし、それがまあ、指導過程の研究ということになるのではないか、というふうに思います。

ちょっと余談になるんですけども、最近文庫本で、昔の参考書がよく出ていますよね。高田瑞穂先生の『新釈 現代文』がちくま学芸文庫から出て、その後、小西甚一先生の『古文の読解』という、『古文研究法』の方はまだ残っているんですけども、それをもうちょっと易しくした『古文の読解』というのが、同じくちくま学芸文庫から出ました。で、先日ですね、講談社の学術文庫から、加地伸行先生という方の『漢文法基礎』というのが出たんですね。加地先生は論語とかそういうのの入門書とか新書などを書いていらっしゃる先生ですけども、その先生が若かりし頃、関西の先生ですから大阪でいろんな学校の、定時制や私立高校も含めいろんな学校の講師をされていたようなんですけども、その時に自分のやった指導法を、「Z会」ってありますよね、あの通信添削の「Z会」の旬報に載せて、それを一冊の本にまとめたっというものなんですよ。それがかなり前に発売されて品切れになっていたものが、講談社の学術文庫という形で再版された。で、私も買ってみましたけれども、ちょっと難しいですね。かなり難しめの本で、高校生に読ませるにはちょっと難しいかなという感じ・・・。我々教員が読んでもですね、「ああ、そうなんだ」と思

うようなところがたくさんあるような本ですけども、その中で加地先生が、「出来の良い生徒と出来が悪い生徒に対する説明の仕方は同じでいい」と書かれているんです。生徒にとってハードルの高い漢文の先生の言葉です。漢文について長らくいろんなところで教えられ、最終的には大学に行かれた先生ですけども、その先生が、「出来の良い生徒と出来が悪い生徒に対する説明の仕方は同じでいい」こう述べられてるんですね。今私が話している文脈とは違う文脈ですけども、やっぱりこう、授業の本質はどんな学校であっても同じなんだということをその言葉は言ってるんじゃないか。そういうふうに私は感じております。

●古典の授業の現状

それではいよいよ本論の方に入っていきたいと思うのですが、今、教材研究というと、品詞分解とか、現代語訳とか、そういうことが中心になるということで、述べましたけれども、それと関連して述べておきたいんですが、先ほどご紹介いただきましたように、縁があってですね、大学で国語科教育法という講義を持っています。これは、大学の三年生——来年教育実習に向かう学生ですね——その学生に、教材研究のやり方とか、あるいは学習指導案の書き方ですね、そういったものを教える講義なんですけれども、今は後期ということで、ちょうど50分間の模擬授業をやらせているところなんです。先週担当したグループが、『平家物語』の有名な「木曾の最期」のところの模擬授業をやったんです。勿論長い教材ですから、最初に全体の授業計画を立てさせて、その何時間目かだけ、一時間分を模擬授業でやらせるんですけども、その時は五時間で「木曾の最期」を読むという計画を立てたんですね。かなり無謀だなと思うんですよ、我々としては。しかし、その学生達が言うには、とにかく読んでおもしろいわけだから、そこを中心に据えてスピード感のある授業をやってみたい、だから五時間でやる授業案を工夫したんだ、そういうことだったんです。当然のことながらいちいち訳なんてできませんので、そのグループは現代語訳のプリントを作って、その現代語訳のプリントを参考にさせながら、模擬授業では、義仲が死んでしまって兼平が死ぬ、一番最後のところをやったんですけども、そこで義仲と兼平の乳母子としての結びつきみたいなところを読み取らせるという授業をやったんですね。

ところが、今申しましたように現代語訳を使ったんです。勿論、最初に導入があって、音便とか敬語とかやって、その後みんな音読をし、その後、現代語訳を読んで内容を掴み、人物像を考えようという、流れでやったんですけども、そしたらその後のディスカッションの中で、フロアで聴いていた学生がですね、「現代語訳を配ってしまうと、もうそれでいいや、っていう生徒がでてきてしまうから、授業の途中で現代語を配るっていうのはどうだろうか」とかですね、「全体の現代語訳を配っていたけれども、全体の現代語訳を配る必要があったのか」とかですね、その、現代語訳を配ったというところにすごく議論が集中したんです。

で、最後になって、当然私がコメントを言わなければいけないので、「先生、現代語訳のことについてはどう思われますか」という質問をされたんですけども、私は「現代語訳は積極的に使うべきである」というふうに言いました。と同時にもう一つ、「現代語訳を配って、そしたらそれでやる気をなくすような授業をやっていることがおかしいんじゃないか」とも言いました。

ないか」ということを言ったんですね。その授業を見ていた多くの学生達は、現代語訳が配られたら授業が終わりだというふうに思っているわけなんですけど、そういう授業をすることが、そもそもおかしいんじゃないかということを書いたかったんですね。

この学生達はこれから教員になる学生達ですから、この講義では、そういう学生たちに向けて熱く理想を語るというのも当然のことながらあるんですね。ですから熱く理想を語ったという一面もあるんですけども、もう一つは、学生達は自分が高校時代に受けてきた授業をイメージしながら模擬授業をするわけなんです。そうすると、そういう学生達の姿を見ると、やっぱり現代語訳の授業をその学生達は受けて大学に入ってきてるんだなということ、しみじみと感じずにはいられないんです。当然のことながら大学入試には現代語訳が出る。私が勤めているのは明治大学なんですけれども、明治に入るためには当然のことながら難しい問題を解かなくちゃいけないわけだから、現代語訳の授業がなければ受かるはずがない、だから学生達がそういう発想になるのは分かるんですけども、しかし、じゃあその授業がおもしろかったのかどうか…。

それから、学生達に模擬授業をやらせると、学生達は古典文法の知識が抜け落ちちゃってるんですね。だから、あれだけ文法を教えられ訳をやっているにもかかわらず、そして自分はその授業を本当に楽しいと思っていたのかと聞いたら、「う～ん…」という学生達が多いにもかかわらず、いざ模擬授業をしてみると、そういう授業を再び自分たちでやってしまうところに問題があるというふうに思うんですね。ですから繰り返しますけれども、大学入試がありますから、現代語訳を避けては通れないし、当然のことながら正確な現代語訳が作れなければ正確な鑑賞もできないのですから、それは重要な問題としてあるわけなんですけれども、それだけが授業であるということが、一番大きな問題になっている。「いや、それだけじゃない」という先生方も、授業のほとんどが現代語訳で、最後に「学習の手引き」に関するような内容や鑑賞を付け加えてるのではないか。そういうような授業が、未だに多いのではないか。自分の反省も含め、それから目の前に大学で模擬授業をする学生達を見るにつけ、そういう感想を持たざるを得ない部分があるんです。

●現代語訳を活用した『古事記』の授業の例

私自身、現代語訳を使った授業をやったことがありますので、それについて、〈資料〉の五頁めです。

「現代語訳はどれくらい使ったらいいのかわかるか?」「現代語訳の活用はしてみたいんだけど、具体的にはどうしたらいいんだろうか?」ということをお悩みの先生がけっこういるように思うんですけども、これはあの、極端な例ですが、古文の入門の段階——一年生の段階です——この段階で『古事記』をやるといいます。ふつう『古事記』はやりませんね、一年生では。三年生でもやらない。それはなぜかということ、『古事記』はやっぱり奈良時代の文法に従ってますから、なかなか難しいし、私たちも慣れていないというのがあるんですけども、じゃあなんでやったのかということ、それは逆に現代語訳を使ったから、ということなんです。

千葉大学に三浦佑之(みうらすけゆき)先生という方がいらして、二〇〇二年に口語訳の『古事記』という本を出された。プリントを〈資料〉につけましたので——授業で使ったプリントですけども——一二頁のところなんですけど、ちょっと読みます。

ヤマタノヲロチ。「さて、遠ざけられ、追われたスサノオは、出雲の国の肥の川のほとり、名は鳥髪という所に降りて来たのじゃった。この時、箸がその川を流れて下って来たのじゃった。それでその箸を見たスサノオはすぐに、人がこの川の上に住んでいるはずじゃと思うて、流れをさかのぼって訪ね求めて行くとの、老いた男と老いた女の二人がおって、若い娘を中に挟んで泣いておったのじゃ。」・・・とこんな感じの訳文なんですね。

つまり古老が語りかけるという形で三浦先生が訳されたものなんですね。で、私、この本を読んでとってもおもしろいと思ったので、だから授業でやってみようと思ったという、目の前の生徒云々じゃなくて、この『古事記』の訳があまりにおもしろかったというそれだけの理由で、授業を計画しました。で、その当時の学校が定時制の学校だったので、「じゃあもう思い切って、この現代語でやっちゃおうじゃないか」ということでやったものです。＜資料＞の五頁のところ、平成十七年と書いてありますけれど、日本国語教育学会で発表した時の資料を載せさせて頂いたんですけれども、その時の発表者が私で、助言者の方が必要になるのですが、その助言者に三浦先生をお願いして、私、全然三浦先生とは面識も何もなかったんですけれども、三浦先生が大学でホームページをお持ちですから、そこにメールをして、「かくかくしかじかで、こういう実践の報告をしたい。つきましては、これこれの日に助言者として来ていただけませんか」というふうに、まったく面識もないのですけれど、メールを出したらですね、「ぜひ行きましょう」というふうに引き受けてくださってですね、三浦先生の研究室を訪ねて行って、三浦先生と親しくお話をさせていただいて、それで、当日も来ていただいてご助言をいただいた、といういい思い出でもあるんです。

＜資料＞の五頁の最初、「この指導案について」というところなんですけど、この指導案のポイントは、第一に、『古事記』を入門期に扱うことによって、古典の想像力豊かな世界に触れさせること。第二に、現代語訳を活用することによって、言語的な抵抗感なく鑑賞することができること。第三に、原文に立ち返ることによって、古典の全体の美しさに触れることの三点です。いわゆる古文的部分としては、一番最後に、本文を音読させるということだけやったんです。内容を口語訳で充分理解させた後、本文は読むだけという形でやったんです。具体的にはちょっと七頁をご覧になっていただけますでしょうか。

いちおうどんなことをやったのかということ七頁、指導過程ということで載せてあります。全部で四時間やったんですけれども、一時間目にですね、コノハナサクヤビメという登場人物の登場するところ、B四版のちょうど一枚ぐらいの長さなんですけれども、その現代語訳を配り、それを音読させ、そして、「登場人物をあげてごらん」とか、「どうい話だった？」という質問を重ねて理解させる。この話は皆さんご存じかも知れませんが、スサノヲが地上でコノハナサクヤビメに会って「結婚してくれ」というと、サクヤビメが「父が許さないとだめだ」と言って父のオオヤマツミに相談する。オオヤマツミは認めるんだけど、お姉ちゃんのイワナガヒメというのと、二人一緒にスサノヲに贈るんですね。ところがイワナガヒメというのは、名前から分かるように岩のような容顔の方で、スサノヲはすっかり恐れをなして、コノハナサクヤビメだけを自分の手元に残し、イワナガヒメの方を実家に帰してしまったという、そういう話なんですね。そしたら娘を返されたお父さんが怒って、「なんであなたに二人の娘を奉ったのか。コノハナサクヤビメは

美しいだろう。一方イワナガヒメは永遠の生命である。その永遠の生命をあなたは私に返されたのだから、あなたの寿命は短くなるであろう」という、そういう話なんです。

で、これはですね、定時制の生徒達に読ませても、「何だ、先生、これは人間の寿命の話だろう」というのは気付くんですね。そうするとこれは神話の話なんだけれども、神話の背景にはそういう何か思想が隠されているんだ、じゃあその隠されたものを読み取ろうじゃないかというふうにして、ヤマタノヲロチの方の話に行くわけです。で、二時間目がヤマタノヲロチです。まあさっき一部プリントを紹介したんですけれども、その倍ぐらいの長さになります、ヤマタノヲロチの方は。で、同じく現代語訳を読ませ、話の内容を整理する。そうすると、その中にヤマタノヲロチの形象を述べた部分がありますから、そこを使ってヤマタノヲロチのイラストを描かせる。何とか少しでも興味をもってもらおうと思って、こういうこともやるわけです。で、イラストを描かせるまでが二時間目。

そして、三時間目にそのイラストの講評をしながらですね、じゃあ、コノハナノサクヤビメの話というのは人間の寿命の起源の話であったけれども、ヤマタノヲロチの背景には、いったいどんな秘密が隠されているんだろうか、それを考えてみよう、ということをするわけなんです。そうするとですね、それについては<資料>の一〇頁ぐらい、一〇頁の最後の「板書例」というやつなんですけれども、ヤマタノヲロチに食べられそうになっている女の子はクシナダヒメというんですけれども、それは語源的に分解すると、そこに書いてある通り、神秘的な稲田の女神という、そういう名前に読み取れる。そうすると、この女の子は田んぼを象徴しているんじゃないだろうか。で、その娘がヤマタノヲロチに食べられそうだと言って泣いているお父さんとお母さんは、アシナヅチ・テナヅチというんだけど、「ナヅ」というのは「ナゼル」だから、これは娘を大切に育てている人という意味じゃないか。で、娘は田んぼなんだから、田んぼを大切に育てている人達を表しているんじゃないか。で、次の頁にいきます。ヤマタノヲロチですけれども、「ヲロチ」というのは教科書では蛇という字があてられちゃうんですけれども、「ヲロチ」ですから、尾っぽの霊力という意味で、「蛇」という意味ではないんですね。そうすると「ヤマタ」というんですから、八つの何か力のあるものということで、これは本文を読んでいくと、山の間を流れている川を象徴しているんじゃないかということが、まあそういうことを導きながら発問していくわけなんですけれど、川が田んぼを食べちゃうというのは何なんだろうか。そして、そのヤマタノヲロチを、酒を飲ませてやっつける、つまり武力でやっつけるのではなくて、頭を使ってヤマタノヲロチを退治する、その背景に何が読み取れるんだろうか。

そうして最後の四時間目に、生徒達にこの神話の背景にあるものをまとめさせるということをやったんですね。生徒たちは、この神話の背景に、人間と自然との対決。その自然との対決を知恵で征服した人間の姿が描かれているのではないか。えー、こううまくはまとめませんよ。まとめませんけれども、それに近い答えを出してきてくれる。こういうことをやってみたんです。

で、最後にそういうのをふまえた上で<資料>の一三頁のところに、何でもいいですけども、教科書がありますので、その教科書の本文を読む。本当に音読するだけ。で、その過程で「わめう糸を」の「ぬ」の字とか、「糸」の字とか、そういう歴史的仮名遣いを勉強した、そういうものなんです。しかし、内容がしっかり理解できていますので、音読をしても、かなり上手に音読をしますし、音読をすると、一番最初、「故」という字は

「かれ」と読みますよね。そういう、その、『古事記』独特のリズムというものがあるんだということに、生徒たちは気づいてくれたんじゃないか。そんなふうに思うんですけども、そんなことを、現代語の活用ということで挙げてみました。

●古典の指導で何が問題か

私が教員になった頃は、いわゆる「現代文」「古典」という科目が「国語Ⅰ」「国語Ⅱ」という総合国語になった時代です。その昭和五十七年に、当時の文部省の方からですね、『高等学校国語指導資料 古典の学習指導 国語Ⅰ・国語Ⅱを中心として』という冊子が出ているんですけども、この冊子の中にですね、現代文と古典が一緒になったから、そういう中で古典教育はこれからどういう方向を目指すべきか、イラスト化であるとか、現代語訳の活用であるとか、脚本化であるとか、あるいは登場人物に手紙を書くとかですね、そういういろいろな実践例が出ています。私もずいぶんこの本で勉強させてもらいましたけれども、そういうことで、みなさんも何とか生徒たちを古典の授業に目を向けさせたいということいろいろ努力をされているんじゃないか、そう思うんですけども、では、<資料>の一枚目をご覧ください。

どんな工夫がされているのか、いろいろなところで発表されているんですけども、これは、先月ですね、二〇一〇年の十月、日本国語教育学会から出ている『月刊国語教育研究』に発表された一つの実践報告なんです。で、実践のねらいを読むと、「古典の授業に、語釈、文法の説明、口語訳はつきものであるが、これらに和歌の解釈や登場人物、作者の心情などの理解が加わって終わりとなる授業展開が意外に多くはないだろうか」とあります。いまだに、今まで私が述べてきたような問題意識が古典教育の中にあるんですね。そして「古典も一種の語学学習と割り切れれば、文解釈に似た展開にもなるであろう。しかし、古典好きの生徒ならともかく、毎時間この繰り返しでは、古典が無味乾燥なものとなり、生徒も飽きてくるのではないだろうか。だから古文の学習の一環として、表現と結びつけた授業の展開を考え、実施した。」具体的にということ、下の段、二番の一、「東下りの指導」ということで、その中で「折句」を作らせる。こういう指導をしたのだという報告があるわけです。

こういう報告はたくさんあってですね、例えば左側の上、生徒の作品例もちゃんと出していただいている、最初の歌だと「ハ」「ナ」「ミ」「ズ」「キ」ということばを使った、「春の花 名を知らずとも みな止まる 過ぎし色こそ 清らなるかな」と、なかなか立派な作品が発表されてるんですけども、どうでしょうか、こういうのが、現在でも指導の例として出てくるんですけども、この指導が悪いということではないんですけども、私はすごく気になる部分があるんですね。どこが一番気になるのかというと、一頁の二番、指導の具体例、「伊勢物語 東下り 折句の創作の場合」と書いてあるんですけども、その次、「『東下り』の指導過程」と書いてあって、「第一時から第四時＝口語訳、文法敵説明、心情理解などの授業」と書いてある。一時間目から四時間目の指導過程・内容がこれだけしか書いてないんですね。勿論このレポートをされた方は、「折句」を作るところを言いたいから、一時間目から四時間目はこう書かざるを得ない。紙幅の関係からいってもそうでしょう。しかし、一時間目から四時間目にどういう読解がなされたのか、ということが分からなければ、この「折句」を作ったという指導にどういう意味があって、

どういう力が生徒についたのかということが、我々に評価できるでしょうか。なかなか評価しにくいんじゃないだろうかというふうに思うんですね。

で、あの、なんか悪い例としてこの論を挙げて申し訳ないなというふうに思うんですけども、概してですね、古典はつまらないから表現活動をやってみましたというレポートには、こういうレポートが多いんです。その「表現活動を行いました」という部分がどうしてもメインになるから、そこが中心になるんだけど、その前の段階として何をやらせていたのかということが分からなければ、全体としてその実践がどうだったのかということ判断できるのかどうか。私はできないんじゃないか、むしろ前の四時間が重要だからこそ、この「折句」を作るということが生きるんじゃないか、というふうに思うんですけども、如何でしょうか。そういう部分がないと、結局絵を描かせたり、あるいは「折句」を作らせても、単発的なイベントに終わってしまう。あるいは、時間だけがかかって事後の添削が大変だったけれども、本当に生徒が古典好きになってくれたんだろうかと心配になる。むしろ私なんかやったらですね、「先生、面倒くさいからやめてくれよ」と言われそうで、逆に古典嫌いを作りそうな気がしてしょうがないんですけども…。もしそうじゃないとすれば、その前の段階によっぽうまい動機付けがなされているからこそ、こういう実践はうまくいくんじゃないかと思うんですけども、その部分がどのレポートを読んでもですね、なかなかつかみにくいという現状があるんですね。

そういうことを考えていくと、私は表現との連携ということが、一つ古典の授業を活性化するうえで重要な意味を持つと思うのですけれども、その根本には、まずその作品のおもしろさをしっかりと我々が理解し、先ほども言今したけれども、生徒との接点を見つけながら、そのおもしろさを伝えるという、まずしっかりとした読解指導がなければだめなんじゃないか。そこを大切にす姿勢をもう一度確認しなくちゃならないんじゃないかなというふうに私は思うんですね。毎日平凡な授業の繰り返しだけど、毎時間何かおもしろいことがある、訳と鑑賞ばかりだけど、「あっ！こういうことだったんだ」、そういう発見が毎日ある、そういう授業のほうが、単発的にイベントがなされる授業よりも、我々も実践を続けやすいし、生徒にとってもプラスになるのではないだろうか、というふうに考えるわけです。

さっきの『古事記』の例なんですけれども、その授業をやった学年に、一年間終わって、印象に残った教材はあったかというアンケートを最後にとったんですね。そしたら、その『古事記』の授業を挙げてくれる生徒がたくさんいたんですけども、それはイラスト化の部分じゃないんです。神話の意味を考えた部分が印象に残ったというふうに言ってるんです。イラストを考えたのも、そのヤマタノヲロチの姿を具体的に考えさせるという指導の過程として位置づけられる活動であったと思うんだけど、そこはやっぱりメインじゃない。そこから、神話の奥にそういう意味づけがなされていた、そういうことを知ったのが楽しかったというのが、生徒の感想だったんですね。

そういうことも踏まえて、例えばさっきの「折句」のレポートに戻ればですね、やっぱり「折句」を作るに至るまでの授業の展開、それがあって、で、その次に「折句」を作ったら、いかに「折句」を作ることが大変か、逆にどんなにその「かきつばた」の歌にテクニックが詰まっているのかということが分かって生徒達が納得した、とか、そういうことであれば、その実践の意味も生まれてくるんじゃないかなというふうに思うんです。む

しろ「折句」を作るよりは、＜資料＞の一番最後の頁なんですけど、学習院大学の永井和子先生の校注の『伊勢物語』があるんですけども、そこに「かきつばた」の訳が、こういう訳が載っているんです。「かきつばた」で「折句」ですから、訳の方もちゃんと「折句」風にしてあるんですね。僕は生徒に「折句」を作らせるよりは、この訳を作らせた方がよっぽど楽しいんじゃないかなというふうに思うんですけども如何でしょうか。これはあの、永井和子先生の『伊勢物語』（笠間書院）の中に出て来ます。

●『伊勢物語』第六段

さて、ずいぶん前置きが長くなり過ぎちゃったんですけども、今『伊勢物語』の「折句」が出てきたんで、『伊勢物語』を使いながら、まあ、じゃあどんなどころにおもしろさを見つけたらいいんだろうか、そんな話をちょっとしてみたいと思って、＜資料＞十四頁から、『伊勢物語』の本文を入れておきました。ちょっと具体的な話になりますので、先生方も、皆さんが目の前にしている生徒さん達や、あるいは自分が授業をなさった時の様子なんかを思い浮かべながら聞いていただければと思います。

第九段に入りたいんですけども、すみませんね、また脱線なんですけれど、たまたま私、今年一年生の古文の授業を持っていて、火曜日に『伊勢物語』の第六段の方をやったんです。『芥川』というやつです。男が女を連れて逃げるんだけど、鬼に一口に食べられちゃうと、これは皆さんも授業でたくさんさってるんじゃないかと思うんですけども、例えば日比谷でやると、文法的には「なむ」というのがあそこには係助詞と「はや夜も明けなむ」の終助詞が出てきますから、「なむ」の話をしたり、それから「にけり」と「てけり」が出てくるので、「にけり」と「てけり」はどう違うのかなんていう、そういう話はしながらやるんですけど、そういうのをしながら話したのは、第一段落のところに出てくるのは、男と女と鬼しかいないんですね。「男」と「女」と「鬼」なんです。ところが、第二段落に入ると、その女が実は二条の後で、鬼にあたる存在がお兄ちゃんのなんとか大臣と、太郎なんかだと出てくるんですね。すると、第一段落を読ませている時は、男と女と鬼だけの本当にメルヘンの世界だったわけです。ところが第二段落を読むと、そこに人名が登場して急に現実に引き戻されるんですね。そういうことを、生徒にこう、うまくもって行って気付かせるんです。で、もう一つ気付かせるポイントがあるんです。第二段落になると敬語が出てくるんですね、敬語が。つまり、メルヘンの世界で男と女が愛し合ってる世界ですと敬語はないんです。ところが現実の世界に戻ると、男には敬語がつかないで、女の方には敬語がつくんですよ。つまり、現実感というものを敬語が支えてるところがよく分かるんですね。

で、そういうことを日比谷で授業をやる時は・・・、ちなみにですね、最近の教科書は第二段落を出してない教科書がいっぱいあるんですね。どうでしょうか、皆さんの使っている教科書は。私はそれは見識がないというふうに思います。「学習の手引き」を見ると、女の人物像を考えさせるというのがあるんですよ。「白玉か何ぞ」というふうに質問したところを根拠に、深窓の令嬢であると答えを期待するんだと思うんですけども、そのためには第二段落があると答えが半分出ちゃうわけですから、第二段落をカットしてるんじゃないかと思うし、あるいは、後の表現活動と結びつけるために第二段落をあえて出さないんじゃないかと思うんですけども、私は第一段落と第二段落があった時に、男と

女が急に名前を持つ存在になり、そこに敬語が登場するということを感じとらせた方がよっぽどおもしろいと思うんですね。

これは何も日比谷だからできる話じゃなくて、大変な学校でも、現代語訳を使ってやれば、現代語訳に片っぽが敬語が出てるということはすぐ分かるわけですよ。また脱線しますが、特に就職なんかする生徒達は、現代語訳の敬語を覚えさせるととてもいい学習になるんですね。定時制にいた時は、「お前ら敬語の勉強をしっかりとって、敬語の現代語訳覚えろ。そしたら就職した時一番役に立つんだから。古文の勉強で一番役に立つんだから」と言って勉強させましたけれども、それはともかくとしてですね、そういう「敬語」と「愛」、男女の身分差のない愛の世界とかね、そういうことは、どんな生徒にも通じるだろうと思うんですけれども、まあそんなことをやったんです。

それから、第六段にはよく奈良絵本のイラストがついてますよね、「芥川」のところ、男が女を背負って逃げているイラストがついてるんですけども、あれはどう考えたっておかしいんですね。だって「弓、やなぐひを負ひて戸口にをり」だから、弓、やなぐひを男は背負ってるんだから、さらに女なんか背負えるわけじゃないわけですよ。で、手を引っ張って歩いて逃げたに決まってるんだけど、どうしてあの絵が描かれたかという、第二段落のところにはちゃんと背負って逃げたと書いてあるんです。だから絵を見せて、「この絵はおかしいのはどこだと思う？」と考えさせて、その答えは実は第二段落にあるんだということを知らせるためにも、やはり第二段落というのは必要なんですね。ですから第二段落のついている教科書、えー教育出版のはついているんですけども、そういう教科書を使っただけだとありがたい、と、つい宣伝をしましたが、余計な話でした。

●『伊勢物語』第九段

第九段なんですけれど、「東下り」というタイトルがついているんですけども、どうでしょうか、皆さんはどんな授業を「東下り」でなさっているのでしょうか。

<資料>に、新大系の本文を挙げたんですけど、なぜ挙げたかという、第七・八段が一頁で見られるからで、ご存じの通り、第七・八段と同じなんです、第九段というのは。だから、学習意欲の高い生徒達には、これを全部、第七・八段も見せてやると、第七段は「昔男ありけり。京にありわびて」、第八段は「京や住み憂かりけむ」。それが、第九段で「身をえうなきものに思ひなして」と、こう変わっていくわけだから、「身をえうなきものに思ひなして」という部分をイメージさせる意味ではですね、第七・八段を一緒にとりあげてやると、非常によく分かると思うんです。同時に第七・八段のところにも違いが出てきますので、便覧などを使って昔の地名を確認させながら、導入を図っていくということも可能だと思います。

で、「東下り」というんですね。つまらないことをいうのを「下らない」と言いますよね。それから、東京に出て来た人のことを「お上りさん」と言いますよね。だから、当時の人は「東下り」と言っただけで、主人公は立派な人だって分かるんですね。立派じゃない人は下れないんですから。だから「東下り」というタイトルを見た段階で、主人公はそれなりの人物であるということは予想されるわけです。そんなところから入ると、生徒達は「ああそうか、下らないってそういうことなんだ」なんてのが分かるわけです。

私がこの第九段をやる時は、最初に「全体をとらえさせる」ということをやります。皆さんもおやりじゃないかと思うんですけど、結局これは旅の話なんですから、旅のスタートから終わりまで、どういう過程を通して、旅が進んだのか、季節はどう変化したのか、その季節は何によって分かるのか。そして地名ですよ。一番目が京で、二番目が三河の国の八橋。そこにかきつばた。で、かきつばたが出てくるから便覧を開かせて、初夏。そして、その次に宇津の山峠があって、富士山があって。で、そこは五月のつごもりだから夏。「つた・かへでは茂り」、「茂り」だからもう夏の様子だ。そして最後の段落にいて、「ゆりかもめ」。便覧で調べさせれば、「冬」。おそらく初冬でしょう。というわけで、最初に全体をとらえさせることによって、旅の全行程をとらえさせる。そうすると生徒達はその後の読み取りがですね、割とこう位置づけ、今どこをやっているんだっていうことを、位置づけしながら、読んでいくことができるんじゃないかなというふうに思います。

で、今日皆さんのお手元に配った第九段の四行目のところ、殆どの教科書が、四行目の「惑ひ行きけり」のところを段落を変えるんですね。で五つの段落で編集している教科書が殆どですけれども、そうすると、この第一段落、「昔男ありけり。身をえうなきもの思ひなして京にはあらじ、東の方に住むべき国求めにとて行きけり。もとよりともとする人、ひとりふたりして、行きけり。道知れる人もなくて惑ひ行きけり。」の、「けり」「けり」「けり」「けり」なんですね。するとまず、生徒達に、「どうしてこんなに『けりけりけりけり』なんだろうね。『行った行った行った行った行った行った行った行った』・・・ね、本当に行きたかったんだらうか」と聞くと、「うーん、多分行きたくなかったんだらうな。行きたくなかったんだけど、行かざるを得なかった。その言葉が、『けりけりけりけり』に出てくるんじゃないか。」「じゃあその行きたくなかった証拠はどこに出てる？」と聞けば、「身をえうなきものに思ひなして」というところをちゃんと見つけ出してくるわけです。こうして旅立ちのところは行きたくなかったんだけど、身を要なきものに思いなして行ったんだ、そういうのが分かるわけです。そのところが第一段落のポイントですね。

第二段落になれば、当然これはもう「折句」がポイントにならざるを得ない。だから「折句」のところをもう徹底的に教材研究をすることになるだろうと思うんですね。えーっと、この辺は難しいんですけど、「とも」はちなみにお供の「供」というのと、友だちの「友」という説がありますけど、会話の状況から考えれば、これはもう明らかにお供じゃなくて友だちと考えざるを得ないんです。すると、「ともとする人、ひとりふたりして、行きけり。」と書いてあるけど、池田弥三郎先生なんかは、友だち一人につき、馬の口をとる者が一人、荷物を運ぶ者が二人ぐらいいるから、友だち一人について、おつきの人が三人ぐらいいたんじゃないか。だから友とする人は一人、二人なんだけれども、この一団は十人ぐらいいたんじゃないかというふうにおっしゃってますね。そのあたりはどうか分かりませんが、でもホテルやレストランもないことを考えれば、馬に自分だけ乗っているわけじゃないですよ。だから煮炊きの道具などを持った従者が付き従ったというふうを考えられますから、実際は十二、三人で旅をしたのかも知れないということも分かるんですけど、まあそんなことを話しながら「折句」のところに行きます。

業平は「折句」を詠みなさいというふうに要求されるんですが、これは友だちが、やっぱり業平が和歌の実力者だってことを知っていたので、その実力を試したんだらうという

ふうと思うんですね。「お前、こんなつらい旅に俺達一緒に来てるんだから、ちょっとぐらいいい歌でも作ってみろ」という、そういう要求だったんじゃないかというふうに思います。というのも、「折句」で作られた歌というのは、この例が最初なんですね。「折句、折句」と我々は簡単に言ってるんですけど、「折句」ということばが出てくるのが『千載集』が最初で、それ以前には「折句」ということばは、和歌集や他の作品の中には出てこないんです。これと、もう一首しか『古今集』の中には出てこないんですから、「折句」というのは、当時はそんなに広まっているテクニクではないんですね。そういうものを業平に要求することによって、業平の歌のテクニクを友達に試したんだと思うんですね。だから業平は「よし、そんなら」というので、和歌の修辞のテクニクを全部使ってみた。枕詞から始まり、全部使った。だからこんな絢爛豪華な歌ができたんじゃないか。そのことを授業では考えさせます。

そうすると、全部使おうと思うと、枕詞って最初に来ざるを得ないんですよ。しかも、「か」がつく枕詞って、この「唐衣」というのと「神風の」ぐらいしかないんですよ。そうすると、「神風の」で歌は作れないから「唐衣」と始めたんじゃないか。そうしたら、もう衣のイメージで、縁語は衣のイメージにならざるを得ないんじゃないか。そんなことを、今は結論だけ述べましたけれども、発問をしながら便覧を調べさせたりしてですね、生徒達に考えさせていく…というのが、この「折句」の学習のおもしろさなんじゃないかというふうに思います。

同時にですね、この「かきつばた」を便覧で見せると、この花そのものに着物のイメージがあるんじゃないか。このかきつばたという花は、こう、大きな花びらが垂れてますよね。それが、その高貴な女性の袖ですよ、十二単みたいなところの袖のイメージがあるんじゃないか。しかも花の色は紫が普通なわけですから、紫も高貴な色だから、そのかきつばたの花というのは、二条の後というものとイメージとして重なってくる部分もあるんじゃないか、というふうに思われるんですね。そうすると、「三河の国、八橋」というのは、実在するかしないか、もしかしたら、実在しないかも知れない。「宇津の山峠に行きければ」と、そこは「宇津の山峠に」と書いてあるんだけど、八橋のところは、「三河の国、八橋といふ所」と、「といふ所」と書いてあるから、実在しないかも知れないけれども、そういう場所を仮に作って、そこの川辺にかきつばたを咲かせたんだ、というふうに考えることもできるのかも知れない。そんなところまでですね、今の生徒達には迫っていくことができる感じがします。なお、「ほとびにけり」というのも、「ふやけた」となってるんですけども、これは「涙に浸っていた」という訳ができるんじゃないか、というような、説も出ています。

で、私が今、偉そうにお話をしましたけれども、これは<資料>の最後の頁、十八頁のところに挙げたものですが、小松英雄先生…もと筑波大学の先生で、皆さんも発売当時は買われたんじゃないかと思うんですけど、三省堂の『例解古語』というのがあったんですね。『全訳古語』じゃなくて、『例解古語』というのがあったんです。この辞書の主幹をなされた先生です。その先生がですね、いろんな古典について解釈のことに触れてらっしゃるんですけども、その最新刊が、二〇一〇年の八月に出た『伊勢物語の表現を掘り起こす 東下りの起承転結』という本です。今、私が話した話の半分ぐらいはこの本の

中に出てまいりますので、興味のある方は読まれるといいと思いますし、私、小松英雄先生とは何の関係もないんですけど、とにかく一冊でも読んでおもしろいと思った方はハマると思いますので、読んでごらんになることをお勧めします。一番最初の講談社学術文庫の『徒然草抜書』というのは、「つれづれなるままに」というあの序段がまだ十分に解釈されていないんじゃないかというところから始まる本です。で、私が一番おもしろいと思うのは、笠間書院から出ている二つめ、『みそひと文字の抒情詩』という本で、『古今和歌集』の中に登場する代表的な和歌を取り上げて、その解釈が本当にそれでいいんだろうかということを検討された本です。ぜひお暇がありましたら、お読みになるとよろしいんじゃないかと思います。

ちなみにですね、この先生、けっこうとんでもないことも言ってるんです。次の段落にまいりますけど、宇津の山峠なんですけど、宇津の山峠のところは歌が二つ、「駿河なる宇津の山べの うつつにも 夢にも人に 逢はぬなりけり」というのと、「時知らぬ 山は富士の嶺…」が出てくるんですね。小松先生は今紹介した本の中で、二つ目の歌、「時知らぬ 山は富士の嶺 いつとてか 鹿の子まだらに 雪の降るらむ」、この「鹿の子まだらに雪の降るらむ」というのは、自分の足もとの情景だという解釈をされています。「足もと？何？」って感じですが、足下は泥道だ。泥道に水たまりができています。そこに雪を抱いた富士山が映っている、つまり、茶色の地面に白い水たまりだというわけです。確かに、「五月のつごもりに、雪いと白う降りり」だから、富士山の頭の辺は雪が真っ白になってたんじゃないか。雪が真っ白になってるのに「鹿の子まだら」というのは変だろう、というわけですよ。言われりゃそういう気もするんですけど。だから、その真っ白になった雪が、自分の足もとにいっぱい水たまりがあって、その水たまりに白く映っている。そうすると、水たまりだから地面が茶色、雪が映っているところが白で、それが鹿の子まだらなんだという、そう書いてあるんです。私が言うと全く説得力がないんですけども、あの小松先生の本をお読みになれば多少は説得力があるかも知れませんが、やはり私は全く説得力がないんじゃないかというふうに思ってるんですけど、まあそんなのもあって、なかなか批判的に読んでもおもしろい本ですので、お読みになるといいんじゃないかと思います。

この第三段落は、多分、「行き行きて駿河の国にいたりぬ」の「行き行きて」というところから、当然次の次の段落の「さらに行き行きて」というところと呼応する旅の状況を読み取らせる、気付かせるということが最初ですし、おもしろいのは当然「修行者」ということですよね。で、「修行者会ひたり」のところが、修行者「が」私達に会った、とまあそういうことを教えるんですけど、やっぱり感覚的には不自然ですよ。どう考えたって、「修行者に会った」ととりたいてすよね。だけどそういうふうに教えるわけにいきませんから、修行者が我々に会った、修行者が来合わせたと教えますけど、やっぱり教えながら自分でも「そうなのかな」と思いながらは教えています。

で、その修行者に手紙を託すというところがおもしろいんですよ。「その人の御もとに」で「御」がついているから二条の後だろうと考えられるわけですけど、なんで修行者が二条の後に会えるの？というところがおもしろいわけです。だって、静岡県で友達に会ったんで、「じゃあすいません、雅子妃殿下に手紙届けてよ」と頼めるわけじゃないですよ。だけど修行者にいきなり頼むというのがおもしろいわけです。とすると、修行者というの

はそういう後のいるような空間に入っていけるんでしょうね。仏教者というのは尊敬を受けているんでしょうか。あるいは男じゃないから安心だということもあるんでしょうか。業平の友だちだから、もとは相当な身分なのかも知れない。よく分からないんですけども、そういう二条の後に手紙を届けることができる存在として修行者という者がいる。そんな話もできますし、当然夢の話ですよ。ここでは、相手が自分のことを思ってくれないから相手の夢を見ない、そういう発想が根底にある。一方、小野小町の歌の中には、その反対の現代的な感覚の歌もたくさんあるわけですから、こういうところで小野小町の歌、「思ひつつ 寝ればや人の 見えつらむ 夢と知りせば 覚めざらましを」「覚めざらましを」なんて、文法知らなくたって、日本語に何となく雰囲気分かる人だったら、「夢と知っていたら目覚めないでいたものを」と分かるんですよ、きっと。で、そういうところで「お前ら、分かるじゃん、こんなの文法知らなくたって」と、そういうところが大切なんじゃないかなというふうに思いますけど、今のも余計な話でした。

第四段落は、今の「白い雪」ですね。雪に注目するというのは、日本人にとっては、白馬という名前の山があることから分かるように、雪で農耕の成否を祈ってた、そういう伝統がここから読み取れるんだ、というようなことを生徒に考えさせるということも充分可能だろうというふうに思います。「ここ」が京都だ、というようなこともよく指導の対象になるんじゃないかと思えます。

最後、やっと着いた、「なほ行き行きて」と、辺境にやってくるわけですよ。で、さっき一番最初に、私はあの長編なので、物語の展開を場面ごとに整理したらどうかと話をしたんですけど、一番最初は「橋」ですよ。その次は「峠」で、その次が「山」で、その次は「川」なんです。つまり「境」なんですよ。この第九段というのは、「境界」で歌が詠まれるわけです。境界というのが、一つのこの「東下り」のキーワードになってくるわけです。で、この境界という事に一番気付くのは、この最後のところですよ。「川」、しかも日暮れである。で、ゆりかもめはさっき言ったけど、冬のものだけど、まあ時間的に考えれば初冬のものだろう。そういう、境界として場面が設定されている。

という、すぐ気がつかなくちゃいけないのは『羅生門』です。『羅生門』こそ境界の物語そのものなんですよ。「羅生門(羅城門)」という場所がまず都の中と外の境界である。主人公の男はにきびができています。子供から大人に移る境界の主人公だ。そして日暮れだ、一日の境界。そして、平安の末が時代設定になっている、時代の境界。そして「火桶が欲しい」、秋から冬の季節の境界。というわけで、「羅生門」という境界領域で、四五日前に暇を出され、四五日何も食ってない主人公が、盗人になろうかなるまいか、人間としての境界を迷う状況に追い込まれている、そういう『羅生門』、恐らく『羅生門』は一学期にやるでしょうから、もう一回『羅生門』の復習をさせる、なんていうことも可能になるんじゃないかというふうに思います。

で、最後、都鳥を見れば、まず色があって、足と嘴があって、大きさがあって、で、行動の様子が出てくる。だから、「の」は同格だという説明をするんだけど、その同格の説明は、その鳥を観察したら、「あっ、白い鳥だ!」「あ、でも嘴と足が赤いぞ」。そして、「大きい、これぐらいの大きさ」「何やってんの?」…、つまり、その鳥をしっかりと見つめよ

うとする、その視線の動きがずーっとそのまま描写されていて、その中に同格の「の」が位置づけられているんだということを理解させれば、「同格」という「の」の働きもですね、非常にクリアに分かるんじゃないかというふうに思います。

最後、「これなむ都鳥」と、これ私はずっと間違ってますね、さっき紹介した小松英雄先生の本に教えられたんです。「これなむ都鳥」を現代語に直すとどうなると思いますか。私、何気なく「これが都鳥」と訳してたんです。「これが都鳥だ」ぐらいですよ。そしたら小松英雄先生の本にですね、「『これが』の『が』はおかしい」と書いてあるんですね。「これが都鳥」という訳が出てくるとすれば、それが想定される質問は、「どれが都鳥ですか？」で、そういう質問に対しては「これが都鳥です」という答えは出る。しかし、「この鳥は何ですか？」という質問に対する答えは、「これは都鳥だ」、そういう訳をしなくちゃだめだ、そういう言語感覚が鈍った訳をしちゃいかんと、書いてあります。言われてみればなるほどと思いませんか？「これなむ都鳥」を「これが都鳥」と訳していませんでしたか？ 私は二〇一〇年の八月までそう訳していたんですけども、この本を読んでですね、以後、「これは都鳥でしょうが…」というふうに訳を変えようかなというふうに思っています。

●東路の果て

以上、いろいろ長く話してきましたけれども時間になりました。最後に一点だけ、＜資料＞の一六頁のところに、『土佐日記』と『更級日記』の冒頭部分を挙げたんですけども、時間がないので『更級日記』の方だけ。『更級日記』の冒頭は、「東路の道の果てよりも、なほ奥つ方に生ひ出でたる人」と出てきますね。その「東路の道の果て」のところの註を見ると、『古今六帖』に出てくる歌、「東路の 道の果てなる 常陸帯の かごとばかりも あひ見てしがな」が出典じゃないかと書かれてるんですけど、この『更級日記』の作者は、『源氏物語』をもらった時に、一緒に袋に入った『在中将』ももらってるんですよ。そうすると、この「東路の果て」は、『東下り』のその「果て」だったんじゃないかというふうに読み取ることができるのではないかと、いうふうに、私じゃありません、小松先生の本に書いてありました。これも、とても参考になりました。

●授業の根本

というわけで、繰り返しますけど、教材研究をすればするほどおもしろくなる、これは、古典の教材であろうが現代文の教材であろうが全く同じであると思うんですね。その「おもしろい」と自分が思ったことを、まず目の前の生徒達の状況を踏まえ、その生徒達との接点を考えながら、うまく伝える工夫をする。それが、やっぱり古典の授業の根本なのではないかというふうに私は思うんですけども、如何だったでしょうか。

以上、長い間ご静聴ありがとうございました。

●質疑応答

保戸塚先生ありがとうございました。

せっかくの機会ですので、保戸塚先生にご質問等がございましたらお願いいたします。その際、記録の都合上、学校名とお名前を頂戴したいと思いますのでお知らせくださいま

すようお願いいたします。

質問1 最後の方ですね、「これが都鳥だ」という訳についてなんですけれども、「これなむ都鳥」ですので、やはり強調ということで、「これが都鳥だよ」という訳で、渡し守の方としては、「わあ、そんなことも知らないのか、あなたはそんな立派な身なりをしてなさるのに、これが都鳥というものですよ」という、その、都鳥というのが自分の身の回りにいつもいるということが、遠く東の国の渡し守というしがたい職業の方ではありますけれども、それを誇りに思っているというような解釈は如何でしょうか。

私時間なかったので、結論だけ申し上げたのですけれども、当然のことながら「これなむ都鳥」の「なむ」が強めで、ここが強調表現になってるのは、この「なむ」の働きとともに、「これなむ都鳥なる」の「なる」がないといふところなんですよね。「都鳥」というところで言い切っちゃってるのが一番の強調になっている。で、先生のおっしゃるような強調の意味で「が」と訳すのは充分あり得ると私は思います。この本はですね、我々が無意識に「が」というふうにやってるんだけど、それは理論的に考えるとおかしいんじゃないか、分析的に考えると「は」でいかざるを得ないのではないかということを行っているんです。この場面で言いたいのは、この「都鳥」という言葉を強調し、しかも「はや舟に乗れ。日も暮れぬ」ですよ、だから、船頭の方としては、「こんなところでしみじみとしちゃってないで、早く船に乗ってくれよ」とそういうふうには思ってる。その怒りの気持ちがずっと続いている中で、「これなむ都鳥」と出てきているわけですから、そういうことを含めると、先生が今おっしゃったように、「これが都鳥」という訳の方が納得がしやすいということは充分あるわけですね。ただ理論的に考えると、「が」がいきなり出てくるんじゃないで、まずは「は」と考えるべきで、その後、今言ったようにさまざまな強調の要素があって、それが最終的に「が」という訳に結びつくという過程が大切だということです。ちょっと今時間がなかったので、結論だけ申し上げたので、非常に誤解を与えたかもしれないかもしれませんが、「が」が間違っているということではないと思います。

質問2 古典の持つ本質的な魅力のようなものを非常におもしろく生徒と共有する指導法ということで、参考になったんですけど、もっと全体的なことでお伺いしたいんですけども、現代文を学び、古文を学ぶわけですよ。我々は多分、現代の世界と古典の世界というものが、だいぶ違うということをあまり意識しないでやる場合が多いのかも知れないんですけども、古典を学ぶ意義みたいなものも含めて、現代の我々が古典とどう接して、その接することの意味というのがどういうことであるのか、あるいは古典の世界と現代の世界は何がどう違うのかみたいなことを、簡単に結構ですので、今考えていらっしゃることを教えていただければと思います。

ずいぶん難しい質問でいろいろ考え方があると思うのですけれども、一つは我々の文化遺産というものがいろいろあると思うんですよ。奈良で遷都一二〇〇年祭とかね。そういうものはその場に行けばいいわけだし、絵はそれを見ればいいのですけれども、古典に関しては読まない限り、古文の本文を読まない限り受け継ぐことができないということな

んでしょうね。ですから、今の日比谷のレベルの生徒達に対しては、「古典というのはことばによって受け継がれるべき文化遺産であるがゆえに、我々はことばをもってそれを学ばざるを得ないのだ」というように説明しています。あとは、「いや、世の中何があるのか分からないんだから、知らないことは何でも学ぶんだ。古典は知らないだろうから何が何でも勉強しろ」とかですね、いわゆる押しつけ理論で行きますね。知識というのは、結局さまざまに結びついた時にいろんな力が生まれてくるものですよね。高校時代というのは、そういう知らない知識をおせっかいに押しつける時期だと思っています。大学に行ったり就職したりしたら、もう自分の専攻をやるしかないわけですから、高校までがおせっかいを受ける最後の機会です。そのおせっかいの一つとして、もちろんその他に言葉の持つ美しさであるとか、そういうこともいろいろ言えれば言えると思えるんですけども、基本的には勉強というのはおせっかいで、さっき第一分科会に出てたんですけど、そのご担当の先生が、いろいろな栄養をとらなくちゃいけないんだとおっしゃってたんですが、私も全く同感で、いろいろな栄養の一つとして古典がある。さらに、やっぱり文字を読まない限り伝わらない。そういうところを教えていきたいと思います。

(以上)