

場面を想像する古文の読解

—『伊勢物語』「東下り」—

国語科 島山 俊

1. はじめに

ある年、教育実習生が『伊勢物語』「東下り」を担当した。「行き行きて、駿河の国に至りぬ。宇津の山に至りて、わが入らむとする道はいと暗う細きに、つた・かへでは茂り、もの心細く、すずろなるめを見ることと思ふに、修行者会ひたり。」の部分の最後を「ある男が修行者に会った。」と現代語訳し、そのまま授業が終了した。授業後の反省会の際、教科書¹⁾の脚注に「修行者会ひたり 仏道修行に諸国を巡り歩く人が、男に出会った。」とあることを指摘し、授業時の現代語訳とは異なっていることを指摘した。実習生は、どうして「ある男が」と「男」が主格になるかについて、合理的に説明することができなかったが、実習生も生徒も「男が修行者に出会った。」という現代語訳をまったく疑問に感じておらず、自然に受け止めていたことが気になり、調べることにした。

9種類の教科書を調べたところ、3種類の教科書には該当部分に注または問いがついており、残りの教科書には特に注等はない。注等の内容は次表の通りである。

頁数	番号	注 等	教科書名	検定年月日
68	9	「修行者」と「会ひたり」の文章構造上の関係は何か。	精選国語総合古典編 教育出版	平成24年3月5日検定済
50	6	訳 修行者が(男に)出会った。	探究国語総合編 桐原書店	平成24年3月5日検定済
34	11	仏道修行に諸国を巡り歩く人が、男に出会った。	精選国語総合古典編 筑摩書房*	平成24年3月5日検定済

* 本校使用教科書

2種は「修行者が」と訳している。また、問いの形の1種も係り受けに注意を促す問いであるので、ここの文脈がわかりにくいと判断していると考えられる。

言及はなかったものの、他の調査教科書は次の通りである。

『高等学校 国語総合 古典編〔改訂版〕』三省堂 2016(平成28)年3月10日検定済

『国語総合 古典編』数研出版 平成24年3月5日検定済

『高等学校 改訂版 新訂 国語総合 古典編』第一学習社 2016(平成28)年3月10日検定済

『国語総合 古典編』大修館 平成24年3月5日検定済

『国語総合 古典編』東京書籍 2016(平成28)年3月10日検定済

2. 諸本の調査

次に各種古典注釈書で該当部分の現代語訳と注釈を確認する。

注²⁾ 修行者がばったり来あわせた。 訳 修行者が現れて出会ったのだった。

注³⁾ 『修行者あひたり』は、修行者が（こちらに）来合せた。

訳⁴⁾ 修行者に出逢った

3種のうち、2種は「修行者が」とはっきり現代語訳しており、1種は「修行者に」と訳している。「が」も「に」もどちらの解釈も可能ということであろうか。しかし、原文がどちらでもよいとして書かれたとは考えにくい。

他の注釈本⁵⁾にも当たってみよう。

訳 「修行者が出くわした。」

解説 「これを『修行者の僧に出あった』（全釈）と解する注と「修行者が（男の一行に）会った、という文脈である。」（新版）と解する注との両解が、今日もなお行われている。

○古文では主格の「が」を略すことは多いが、「に」は略さない（新版）と解する注との両解が、今日もなお行われている。

○古文では主格の「が」を略すことは多いが、「に」は略さないのが普通である。そうするとこは、「修行者が男たちに出あった」の意になるはずであるが、突然に主語を転換するのは、文脈に無理が生じ、調子がこわれると思う。そこでここは「吉沢新講」のように、「修行者」を提示語とみて、「修行者、その修行者に男たちが出あった」、つまり「修行者に出あった」の意に解しておく（「新解」も同じ）。こういう例は、古事記に「白猪逢干山辺」（中巻）とある。（全釈）

『伊勢物語全評釈 古注釈十一種集成』に引かれている 古注釈 では

【古意】⁶⁾ 且此物さびしき所にて修行者にあひたるなど、おもひやりよく作りたりとあるばかりで、他の古注釈には「修行者」が誰かとか、「すずろ」の語義に対する言及はあっても、この文脈をどう捉えるかについての言及はない。

また別の注釈本⁷⁾では注に

修行者あひたり 修行者（修行のために各地を行脚する僧）が、こちらに来あわせた、の意。

とある。「修行者が」説が主流で、我々にとっては自然に感じられる「修行者に」説は少数派である。問題はその理由がほとんど書かれておらず、どうしてそう解釈すべきなのか、拠り所がないことである。竹岡氏の本に言及があるのみである。

ところが、この部分に関しては、古文を国語学の観点から独自の解釈を行っている小松英雄氏の著作⁸⁾にも言及がある。少し長くなるが、引用しておく。

修行者会ひたり 「す行者あひたり」に「(す行者)に出逢った」と傍記した注

釈書（渡辺実）に比べれば、「修行者がぼったり来あわせた」（秋山虔）や「修行者が現れた」（永井和子）などのほうが原文の表現に相対的に忠実です。なぜなら、ここは〈修行者が〉であって〈修行者に〉としたのでは、ことばづかいに無神経すぎるからです。

「八つ橋」の挿話のなかに「かきつばたいとおもしろく咲きたり」という表現があり、筆者は、それを歴史的現在という用語を借りて説明しました。注釈書も、たいてい、「咲いている」と訳していますが、同じくタリなのに、こちららは「出会った」、「ぼったり来あわせた」、「現れた」などと過去形で訳しています。大切な古典文法はどうなったのでしょうか。「我が入らむとする」恐ろしい山道を見て愕然とし、何の因果でこんな目に遭うのだろうと悲しんでいたところ、ふと人の気配を感じて現実に戻ったら、修行者が目の前にいる、というのが、「～と思ふに、修行者会ひたり」という表現です。

この文脈なら、「修行者会ひたり」という表現は、「をとこ」がだれであるかを見分けて修行者が近づいてきたことを表しています。懐かしげに、ニコニコした表情を浮かべていたことでしょう。ただし、この段階では、この修行者は自分を知っているらしい、ということしか「をとこ」にはわかりません。

文脈から切り離して「修行者あひたり」という表現の文法的解釈なるものを考えたのでは、この臨場的表現の効果を読み取ることができません。臨場的表現の効果とは、たとえば、〈後ろで急ブレーキの音がしたので、あわてて振り返ったら、若い女性が運転席で青ざめている〉というような表現です。（下線部は筆者による）

まだ説明は続くが、このような説明がなされている。ここにはなぜ「が」なのかという説明がある。私が特に注目したいのは、場面を想像すること（小松氏は「臨場的表現」としている）によってたどり着く読みもあることである。

3. 私の授業

さて、私は本校着任前に埼玉県の県立高校で三十年間に及ぶ教員生活を送っていた。そのうちの二十年強が、誤解を恐れずに言えば、偏差値で40前後のいわゆる「教育困難校」と呼ばれる学校である。そこでの古文の授業は「古文を音読し、現代語訳を提示する」ことに終始する。高校三年間、古典文法にまったく触れないこともある。もっとも担当教員によって差があることも多い。私はそのような学校で「場面を想像すること」を重視して古文の授業を行ってきた。高校の教育現場に関しては次のような考え方がある。「⑧日本は高校受験によるトラッキングで政策的に学校間のSES（筆者注記：社会的背景）格差を国際平均にまで押し上げている。（筆者注記：中学までは格差が小さい）結果的に、学校SESと生徒学力の関連が最も強い社会の一つになっている。（中略）⑩校長観察による『教師は学業成績を重視している』の割合が日本は国際的に突出して低い。教師が学業成績を重視していない高校は低ランク・低SES

校に集中している。」⁹⁾ 高校は学力差が激しい。そのうえ、その学力差は生徒自身のせいであるとは限らない。この引用部分は、そのような分析を詳細なデータから行った結論部分である。ここに書かれているような低学力の生徒と私自身が日々の教育活動で接していた。しかし、いくら低学力や意欲がないからといって、高校で生徒を教育することを放棄するわけにはいかない。国語という教科の中では言語抵抗の強い古典の授業をどのような生徒にも興味を持って取り組んでもらいたいという考えから、いつしか場面を想像して読むことを考えるようになった。現代文の分野でも小説教材などはどのような高校でも多様な読みが可能である。それを古典の分野でも応用してみようと考えたのである。そのような授業プランのもと、「東下り」は定番教材のひとつであった。小松氏の著作を読み、その経験がよみがえってきた。まさに、そこで行っていたのが小松氏の説明に似ているのである。その授業の実際について説明してみよう。

まず、本文に「わが入らむとする道はいと暗う細きに、」とある。つまり主人公一行は恐らく明るい日の光の下におり、その先に木々が茂った中に消えていく細い道が見えるのである。この道で間違っていないのか、本当にこの道とも言えないところを進んでいくのかと不安になろう。「つた、かえでは茂り、もの心ぼそく、すずろなるめを見ることと思ふに、」と続く本文がそれを裏付ける。このあたりは生徒に想像させると適切な意見が出てくる。その次の本文が「修行者あひたり。」である。ここはわざと保留にしておく。次文は「『かかる道は、いかでかいまする』と言ふを見れば、」であるが、ここがポイントである。もう一度状況を振りかえらせて考えさせると、向こうからやって来る修行者の姿は道の闇の中で見えないが、声は聞こえてくるという状況が説明できる。相手（修行者）は暗がりにおいて、主人公一行は明るいところにいるのだから、修行者からは主人公一行がよく見え、一行が誰であることを認識したうえで、修行者は「かかる道は、いかでかいまする」と主人公一行に声をかけてくるのである。いっぽう、主人公一行からは修行者の姿を直接見ることはまだできない（暗がりの中にいるのだから）。そして、修行者が歩み進め、明るいところへ出て来て始めて、主人公一行も声だけ聞こえていたその声の主が誰であるかわかり（修行者の顔を認識し）、「見し人なりけり。」と納得できるのである。「ああ、あなたでしたか」という感じであろうか。生徒とやり取りしながら、場面をしっかりと想像していくとこのようにこの部分を解釈する授業が可能であり、そこではあくまでも修行者が歩み寄ってくる場面が想像でき、「修行者が主人公一行に会った」という表現となるほうが自然であることがわかる。そのような経験から私はどの学校でもこの場面は、「場面を想像して読解する」授業を行ってきた。そこで、授業後の反省会で、この話をしただけ場面を再現してみせたところ、実習生たちは、この部分を「修行者が男の一行に会った」とする解釈をまったく考えてもいなかったとでもいうような予想もしていなかった反応を示したのである。この考え方が当たっているかどうかはわからない。今回、改めていろいろ調べていく中でこのことについて説明がほとんど無いことに不安

になった。しかし、小松氏の説明は私の考え方に近いと感じられ力づけられたのである。古文を理解する際、文法を下敷きにして考えていくことは大切なことであろう。しかし、文法では解決できない問題もある。自分がその場に居合わせたらどうなるかと想像して古文を読み進めることを大切にしていれば、そのような時にもうろたえずにすむ。場面を想像して読む授業の強みである。文法に頼り切るのはない古文の読解のあり方を考えるのに最適な場面であると考えている。

4. その他の箇所を読解

「東下り」について、細かいところも含めて、私が場面を想像しながら授業を進めていく際にポイントとして取り上げている箇所を列挙する。

- ・その沢にかきつばたいとおもしろく咲きたり。

この部分を生徒に現代語訳させると「かきつばたがおもしろく咲いていた」と訳す。「たり」の訳に気を取られるのだろうが、視点を変えて、「では『おもしろく咲いていた』というのはどのような状況か」と、確認するとうまく答えられない。

各種古典注釈書を引いておこう。

注²⁾ 「おもしろし」は、対象のすばらしさに心ひかれる気持を表す。

訳³⁾ その沢に燕子花がたいそう風趣あるさまで咲いていた。

訳⁴⁾ 面白い風情で

問題は「おもしろし」という語であるが、古語辞典¹⁰⁾も引いておこう（用例は省略）。

おもしろし 本来の意味は、「おも（面）」が「しろ（白）し」で、目の前がぱっと明るくなる感じ。古くは、景色や風物について視覚的な美を表す用法（①）が多い。以後、芸能・遊宴などについても、心が明るく楽しい、の意（②）を表すようになる。③は中世末期以降の用法。

①（景色などが）すばらしい。趣がある。

② 興味深い。楽しい。おもしろい。

③ 風変わりである。珍妙である。

新体系のように「おもしろし」という語の語義を解説している方がわかりやすい。古語辞典を引いても同様の説明がでてくる。高校生に訳させても新全集や集成のような訳はでてこない。このような場面でも想像して訳することが大切ではないだろうか。生徒に再度問いかけると「きれいに咲いていた」と訳す。それでよいのではないかと思う。細かいことを言えば、心にしみるように感じたのであろうし、そこには主人公の気持ちも読み取ることができよう。しかし、それは「きれいだ」という後に考えさせればよいのである。古語辞典に「きれいだ」という訳は掲載されていないが、辞典の語の意味として説明には例示されていなくても、文脈に合う訳語を考えていくことも、想像しながら古文を読解することの一手法であると考えている。

- ・富士の山を見れば、五月のつごもりに、雪いと白う降りり。

ここもまず各種古典注釈書を確認しておこう。

訳³⁾ 富士の山を見ると、五月の末ごろだというのに、雪がたいそう白く降り積もっている。

訳⁴⁾ 降り積もっている

生徒に現代語訳させると、ほぼ例外なく「雪はたいへん白く降っている。」と現代語訳する。そこで生徒に質問する。「五月のつごもりとは今で言えば何月ごろ?」「七月かな。」「雪が降っているんだ。」「当時は今より寒かったのではないですか。」「麓から山頂あたりに雪が降っているのが見えるんだ。」「視力 2.0 ですから。」珍妙なやり取りが行われる。そして、最終的に、「そうか、雪が降り積もって、まだ残っているんですね。」という訳にたどりつく。

小松氏はこの部分にも言及している。⁸⁾

「降りり」とは、積もった状態をさしています。「雪、いと白う降りり」とは、積もった雪が真っ白に輝いている状態の形容です。その時期の富士山がそういう状態にあったとは考えられないので、かなり誇張された表現であることは確実です。

先の問答の後だとこのような見解に近づけるし、「誇張された表現であることは確実です。」とまで言わなくても、生徒の地球温暖化説に基づき、雪が残っていたのかもしれないね、とその説明を受け入れる余地が出てくる。さらに、「降る」も辞書を引かせてみると、辞書によっては「降る、降り積もる」という訳語を載せているものもあり、辞書を引くことの重要性を確認させることもできる。

- ・その山は、ここにたとへば、比叡の山を二十ばかり重ねあげたらむほどして、なりは塩尻のやうになむありける。

この部分は多くの注釈書が作者の位置に説明の重きをおいている。

注²⁾ 都の山にたとえてみれば。平安京に住む人に語りかける体。

注³⁾ 「ここ」とは、京の都。作者は京人である。

注⁴⁾ 物語は京都で語られるので「ここ」という。

そして、ここでも小松氏はユニークな説明を展開する。⁸⁾

京から見えるいちばん高い山は比叡山で、標高 848m、京との標高差は 800m です。富士山の標高は 3,776m ですから、比叡山の五倍にも足りません。ヒマラヤの最高峰でさえ十二倍弱に過ぎません。京の人たちにとっての東国は、想像を絶した事象が現実存在したり生じたりする異境の地であって、音に聞く富士の山は、信じがたいほど高い山だったということです。

実際の標高を比べる作業は私も授業で行ったことがある。「4倍ちょっとの違いしかないのに 20倍というのは大げさだね」とコメントしていたのだが、ある時、標高の差だけを問題にしているのだろうかと疑問を抱いた。そして、実際の距離

を調べてみた。私の調べたところによると、京都御所から比叡山山頂まではおよそ7.5km、宇津ノ谷峠付近から富士山頂まではおよそ64km。これでも20倍にはならないものの、8.5倍くらいにはなる。しかし、ここで問題にしているのは標高でも、実際の距離でもない。「見え方」が20倍に感じるというのである。富士山は遠くに見えるのに高さは比叡山より高く見える。その感覚を考えるのが場面を想像する力である。さらに考えると、比叡山はなだらかな山稜であり、高さを感じにくい。また、山頂にある延暦寺からは僧侶たちがしばしば京の街中まで出向いてくるため、身近に感じられる山である。いっぽうの富士山は独立峰であり、静岡の海に近いところからは標高そのままに高さを感じる。そして、当時の人々にとって富士山は名高いものの実際に目にする機会はない。このように考えると「心理的距離」というものがあるとなれば、それも加味すると比叡山と富士山の高さの差は相当なものに感じられるだろう。「誇張された表現」の一種であることも確かだろうが、いろいろと想像してみると表現に少し近づけることもある。地理や数学の授業と連携して考えることもできるかもしれない。生徒が興味を持って授業に取り組むようにするための方策はいろいろと考えられるのである。

・渡守、「はや船に乗れ、日も暮れぬ」といふに、

この部分も場面を想像して読める箇所である。「ぬ」の解釈を巡っては文法的な面からもいろいろな言及がなされている。まず、『伊勢物語全評釈』⁵⁾を見てみよう。

「はや」速やかに、さっさと。「くれぬ。」の「ぬ」は、日も暮れてしまう、の意。まだ暮れてはいないのである。

次に同本所収の古注釈を見てみる。

【童子】¹¹⁾ 童子問、「わたし守日も暮れぬ」といふはいまだ暮もせざれども、急ぎて乗らせんとていへるか、実に日もくれぬるならば、しぎの大きさ成ほどの鳥とは見ゆべけれども、はしと足と赤きといへるほどみわけがたかるべし。その上、水のうへに遊びて魚をくふとあれば、かの鳥のはしこそは見ゆべけれども足は水のうちに有べければ見ゆべからず。是等は文の虚とすべきや。答、此文古今集の詞をとりて詞をかへたる故に聞えぬ事おほかるべし。渡し守の物の哀も知らではやく渡らんとて、いまだ暮ざれども「暮ぬ」といへるにても有べし。実にくれぬるにはあらじ。くれんといへるを「ぬ」とかきたがへたるか。真名伊勢物語には、日もくれんといえへるとみえて「日毛将没与」とあれば「ぬ」とは伝写の誤りともすべし。(後略)

【古意】⁶⁾ 古本に「日も将暮」と書たれば「日もくれなん」とよむ也。土左日記に「風も吹きぬべし」と云に同意なり。「くれぬ」といひても意のめぐらぬにては侍らねど、土左日記に「吹きぬべし」と有にて詞全し。「くれぬ」とのみいひては俗語のちかき也。

【新釈】¹²⁾ (前略)「船にのれ」といふは、なめき詞にて、そのかみ、わたし守

は「船にのり給へ、日もくれ侍なん」とぞいひたるべきを、そのいひし詞のふりをたがへて書たるなり。古今集・後撰集の哥の詞書にも見えてひとつの格也。さきなるすぎやうぎの詞はいひたるまゝもかしこまりたるふりにてかきて、「すゞろなるめを見る」といへる詞とあはせて此都人はよき人なるをしらせ、こゝはことさらにかへてかきたるにておもしろし。さて「のりて」と句をきりて「わたらんとするに」とよむべし。のらんとする意にはあらず。舟にはのりてむかひの岸へわたらんとするに、川中にてしかじかの事ありてしかじかの哥よめりと云意也。川中の事ゆゑに「船こぞりてなきにけり」とはいふ也。○「くれなん」真本に「将暮」とかけるによりて古意の説にしたがふ。

現代の各種古典注釈書では次のようになっている。

注³⁾ 「ぬ」は完了の助動詞で、意味を強め、もう暮れてしまうの意。

訳³⁾ 日が暮れてしまう。

訳⁴⁾ 日も暮れてしまう

ちなみに、本校が使用している文法書¹³⁾では助動詞「ぬ」について文法的意味・現代語訳は次のように記述されている。

1 完了〈……タ・……テシマウ・……テシマッタ〉(以下略)

調べた限りでは、「日も暮れん」という推量の意と取るのが主流のようである。根拠には誤写説まで登場する。しかし、場面を想像すれば「完了」で考えることもできるのではないだろうか。ここではまず次のような質問をする。

「この時、太陽は地平線に対してどの位置にあると思う？図示してみてくれない。」

生徒たちはさまざまな図を描く。

太陽が地平線に近づいているが、まだ地平線にかかっていない。

太陽の下辺が地平線に重なっている。

太陽が半分地平線にかかっている。

不思議なことに地平線に太陽が完全に没している絵を描く生徒は今までほとんどいない。生徒がひと通り描き終わったことを確認した後、私自身の考えを図示する。

太陽の上辺が地平線に重なっている。

つまり、太陽は完全に没している図である。啞然とする生徒も多い。そこで、問いかける。

「この時、どれくらいの明るさだと思う。」

季節にもよると思うが、太陽が没していてもまだまだ明るい。古注にもあるが、「都鳥」を見分けられる程には明るい。古注では嘴と足は見分けられないだろうと書くものの、都鳥までの距離によっては、もしかしたら見分けることさえできるかもしれない。生徒たちはすぐに太陽が没してもまだ明るいという状態は理解する。では、暗くなるまではどれくらいだろうか。そう長くはかからないだろう。すると、今、船を出せば、向こう岸まで行って帰って来られるかもしれないが、1分でも無駄にすると帰れない。渡し守としては帰って来られない時間には船を出さない。すると、ここ

で「はや舟に乗れ、日も暮れぬ。」と急かす訳も分かるのである。そして、この解釈だと「ぬ」を完了と考えても無理はない。「早く船に乗れ、日も沈んでしまった」とすればよい。無理に文法に合わせているのではない。場面を想像してみたら、文法にも合っていたのである。もちろん、もうすぐ日が暮れる状態であっても一向に構わない。しかし、書き間違いだと指摘するほどそれにこだわる必要があるのだろうか。学問的な正確さにばかりこだわらなくてもいいことはあろうというのが、私の正直な実感である。

4点にわたって、「場面を想像する」古文の読み方を、私の過去の授業をもとに再現してみた。文法等をもとにした正確な読解を重視する立場や教え方からすると大いに邪道と感じられるかもしれない。しかし、「私の授業」でも述べたが、どの教室でもできる授業が私の理想である。あまり勉強に興味を持っていない生徒であっても、何か面白さを感じながら授業に参加してほしい。そのきっかけになればよいと考え、古文を読み込むのである。

5. まとめ

前掲の『教育格差』⁹⁾には次のような部分がある。

「学校をコミュニティに開くといった議論もされ始めて久しいが、明確な目標も手段も共有せずに単に地域の人々の補助的参加に留まるのであれば、生徒が得られる便益に学校間格差があるはずだ。社会経済的にどんな地域か（どんな階層の人たちが住んでいるか）によって、学校が使える資源量に格差があると考えられるからである。たとえば、地域によって住民の学歴と職業の構成が異なる以上、職業体験や地元の「名士」による講演会の中身は大きく変わるだろう。これでは近隣の大人たちをロールモデルにすることで、地域SESを子供たちに継承させる刷り込みになってしまう。」

学力が高く、意欲もあり、家庭の支えも十分ある生徒が多い高校ではできることもたくさんある。しかし、そういう状況にはない高校もたくさんある。これが格差であろう。教師である以上、どのような職場でも全力は尽くしたい。そのうえで、格差を縮小することができるならば、それに力を注ぎたいと思うのである。あるところでは可能だけれども、別のところでは不可能であるという教育実践もあろう。それはそれで実態に即しているのだろうし、やむを得ない部分もあるのだろう。逆にどこでも可能な実践もある。個人的にはそのような教育実践を模索していきたいと考えている。「場面を想像する古文の読解」はそこに近づくための「あがき」なのである。もし、志を同じくする方がいれば、多くの教育現場でこれを参考にいろいろな「読み」を試していただき、交流できるとよいと考えている。

さらに、新しい学習指導要領では「主体的な深い学び」が求められている。それに関しては次のような論考¹⁴⁾がある。

これまでの研究においても、ALのような学習方法は、家庭の文化・経済面での

差や子どもの学力レベルの差を敏感に反映してしまうことが明らかにされています。「主体的に学ぶ」ということを期待した教育方法が、学習が進む生徒と時間を空費する生徒との格差を増幅させてしまう可能性は、残念ながら非常に多い。

ですから、一つには、ほとんどの生徒には従来型の学習が依然として必要なのです。教育方法のすべてをALのような授業にするのではなく、従来型の授業を進行させつつ、その中にこれまでにない学習体験を混ぜる方法が望ましい。さきほど「一点豪華主義」と言いましたが、それでよいと思います。

ここには、「従来型の授業」の必要性が述べられている。今回の実践は従来型の授業を行いながら、その合間に投げかける異質の問題として捉えられる。その意味ではここに述べられている従来型の授業に組み込むALとしてふさわしいもののように感じられる。「想像」というレベルでは教師のもっていき方次第では、生徒の差を問題にしないやり方もできるだろう。

また、今回の紀要のもう一つの論考「絵本に題名をつける」あるいは今年の論考「日本語の特質を考える」¹⁵⁾も教材と教材のはざまに生徒の主体的な活動を促す場として考えることもできよう。ただし、教材間の活動とする場合は前後の教材とまったく切り離されていることは問題であり、できれば緩やかにでも関連付けさせながら授業に組み込めるとよい。答えのない問いに取り組みせることはできることもあろうが、答えのない問いを立てることはにわかにはできない。今はまだ教師が問うことが求められている。教師の問いかける答えのない問いに、協働して取り組む実践を重ねていきながら、その後の展開を考えていきたい。

引用文献

- 1) 『精選国語総合古典編 筑摩書房』(平成24年3月5日検定済)
- 2) 『竹取物語 伊勢物語』新 日本古典文学大系17 堀内 秀晃 秋山 虔校注 岩波書店 1997年1月28日 第一刷
- 3) 『竹取物語 伊勢物語 大和物語 平中物語』新編日本古典文学全集 12 片桐 洋一 福井 貞助 高橋 正治 清水 好子校注・訳 小学館 2002年3月1日 第一版第三刷
- 4) 『伊勢物語』新潮日本古典集成 渡辺 実校注 新潮社 昭和51年7月10日 発行
- 5) 『伊勢物語全評釈 古注釈十一種集成』竹岡 正夫 右文書院 昭和六二年四月二〇日 初版
- 6) 『伊勢物語古意』賀茂 真淵 寛政五年刊(注5所収)のこと
- 7) 『伊勢物語評解』鈴木 日出男 筑摩書房 二〇一三年六月十日 初版
- 8) 『伊勢物語の表現を掘り起こす』小松 英雄 笠間書院 2010年8月31日 初版
- 9) 『教育格差一階層・地域・学歴』松岡 亮二 ちくま新書 二〇一九年一月二十日 第六刷

- 10) 『全文全訳 古語辞典』北原 保雄編 小学館 二〇〇四年一月一日 初版
- 11) 『伊勢物語童子問』荷田 春満 天理図書館蔵(注5所収)のこと
- 12) 『伊勢物語新釈』藤井 高尚 文政元年刊(注5所収)のこと
- 13) 『八訂版 体系古典文法』浜本 純逸 監修 黒川 行信 編著 数研出版
2013年11月1日 発行
- 14) 『教育改革のやめ方』広田 照幸 岩波書店 2019年11月25日 第2刷
- 15) 『研究紀要 第64号 2018年度』お茶の水女子大学附属高等学校 所収
お茶の水女子大学附属高等学校HPの研究>研究紀要から全文をご覧になれます

