

教育と研究が連動する万葉歌教材

—授業実践を通して—

吉村 誠・瀬戸口 悠*¹

The teaching materials of "Manyoushu" between the education and study

YOSHIMURA Makoto, SETOGUCHI Haruka*¹

(Received August 3, 2017)

キーワード：古典教材、万葉集、教育実践

はじめに

最近「おかしいぞ！国語教科書」（梶川信行編 2016.11 笠間書院）が刊行された。教科書教材の万葉歌が研究と乖離して旧態依然とした解釈のもとで教材化が行われていることを批判した書である。万葉集に限定されているが、広く文学教育の基本として、文学作品を出来るかぎり深く理解し、そこから主体者がどのように、どの方向に考えを伸ばしていくかというのが文学鑑賞の概念であるとするならば、現研究段階で古いとされている概念で教育を行うことは、鑑賞への入り口でつまづいているし、文学を味わう以前の問題となる。

しかしこれを教育に還元していくとなるとことは簡単ではない。どれだけ研究成果が深化したとしても、第三者がそれを提示することは単なる受け売りに過ぎない。いわゆる教養教育中心主義となり旧態依然とした記憶学習に陥る。国語教育の全体的な目標から来る古典教育のあり方にもかかわることであるが、従来の反省の上から学習者が対象と積極的に関わることによって国語力を育成するということが学力観のあり方として昨今指摘されている。しかしこの学力観は教養教育を否定するものではない。最近のゆとり教育の行き過ぎから必要最低限の知識教育は必要である。教養中心教育によって学習者が古典に対する関心をなくし、また生活実感とのつながりを見いだせなくなれば、古典教育の存在価値そのものが危ぶまれる結果となるので、学習者の積極的関わりが強調されるのである。

ただ文学教材の場合は、どのように教材化を行い実践するかは文学そのものの概念や扱い方とも関連して、従来様々な議論がある。近年、鈴木愛理が国語教育における文学教材の指導法をまとめているが（「国語教育における文学の居場所—言葉の芸術としてとらえる教育の可能性」2016.12ひつじ書房）、古典教育の場合は、古典文化や歴史を踏まえないと理解出来ないものが多く、現代の生活実感と無関係に受け取られる所から学習者の関心を引き出せないでいる場合が多い。また古語であるので、学習者に文意を理解させる必要から、一般的な文法学習を中心とした単純な古文読解を行うことが多く、そうした中でいわゆる古典嫌いを作り出す結果となっている。しかし教材や方法によっては、こうした問題を避けながら、生徒が主体的に学習するのに適したものもある。

そこで、本稿では万葉集教材を中心として、このような問題を意識しながら、教材の性格を分析し、どのような教材が学習者主体の教育に適合したまま、研究水準の理解力が得られるか、また学習効果があるかを、具体的な現場実践を踏まえた中で古典学習のあり方を探ってみたい。

1. テキスト論としての教材の可能性

ロラン・バルトやミッシェル・フーコーに代表されるテキスト論は近代文学研究において一世を風靡した。

*1 周南市立熊毛中学校

様々な議論はあるが、テキスト論とは簡単に言えばテキストにまつわる外在的な要素である作者、時代性などを排除して、テキスト自体に内在する要素を捉える方法である。そこには作者も不在であるし、批評も当たらない。

もちろん古典文学研究においては驚愕に値するものであったが、一方で新鮮なものとして受け止められた。近年では「国語と国文学」が特集を組んでいるし（『国語と国文学』93巻11号 2016・11）、研究方法においてテキスト論を中心とした万葉論が多々見られる。また最近では批判もあるが神野志隆光の『万葉集をどう読むか一歌の「発見」と漢字世界一』（2013東京大学出版会）は、万葉集を書かれたテキストとして出発し、従来の文学史的見地や歴史、作者を含む外面からのアプローチを排除した理論が構築されているものとして新しい試みであると言える。

この方法は従来歴史的コンテキストの中で縛られていた古典の「読み」を解放したものとも言える。どのようなコードを発見したとしても、それは作品成立時の真実をついたものでもなく、「読み」の側の批評や価値付けでしかない。また文学作品の「読み」とは何かという問題もある。近代文学作品では陶冶されている理論であろうが、作者に迫ろうとしたところで、様々な読みを許されている文学作品においては無意味である。従って逆説的意味で「作者の死」や批評を否定するテキスト論的な「読み」に意味が出ていると言ってもよい。

教育においても様々な議論はあるが、テキストと学習者が直面することによって「読み」の力をつけさせることが重要な方法の一つである（『＜国語教育＞とテキスト論』鈴木泰恵他2017ひつじ書房）。文学教材においては近現代のものについては背後を意識することなく扱えるものが多い。しかし古典分野はその性格上、語注や背後の歴史性に依拠しなければ理解出来ないものが多く、「読み」にはある程度の予備知識が必要となる。従ってテキストの外面を意識することなく直接読み手が対峙出来る教材がより適切なものとなる。

1-1 研究と教育現場に開きのある教材

そうした意味で、以下の柿本人麻呂歌はテキスト論的に見るとそのままでは理解出来ないものであり、教科書教材として永久教材とも言えるものであるが、「古い」読みの伝統を残しているだけで教材として扱われており、現在の研究結果と教育現場との間に開きがある。

東野炎立所見而反見為者月西渡（巻1・48）

この歌は現在、

ヒムガシノノニカギロヒノタツミエテカヘリミスレバツキカタブキヌ

と訓まれているものである。

教育現場ではこの歌を雄大な自然の中で東の曙光と西に沈む月を配した叙景歌であるとして扱われており、梶川信行が批判する一昔前の解釈が行われている（前掲書）。しかしこれをテキスト論的に読むと、三句目の「所見」と四句目の「見為」に注意を払わなければならないが、一昔前の読みに戻るわけで、教育現場で行われている「読み」でもよいことになる。

しかし研究段階でのテキスト論的な処理にしても、この歌にはそれ以前の問題が多々あり、単純に理解することは出来ない。

敢えて原文を出したのは、従来

アツマノノケフリノタテルトコロミテカヒリミスレハツキカタフキヌ（『寛永版本』）

と訓まれていたものを契沖『代匠記（精撰本）』が現在の訓に改めたもので、それが現行の訓となっているからである。

訓の相違はすでにテキストの限界を超えている。この原文をどのように訓むかはすでに外在する要因を参考にしながら現代的解釈を行っているからである。教科書掲載の本文は、その「読み」の初発において契沖の解釈が入っている。

さらに「けぶり」を「がきろひ」と訓み変えた中で、それぞれの意味をくみ取る必要がある。記号としての言葉を考えた場合、意味の付加が必要であり、テキストそのものの持つ内容をそのまま取り出すことは不可能であるからである。

この原文を現行の訓み方で定位したとしても「かぎろひ」におけるとらえ方は「陽炎」、「曙光」「野火」など様々な解釈が生じていて議論がある。テキスト論的に見るとこうした諸説は全て容認されるが、歴史性や意味論的解釈を加える古代文学研究の従来する方法として行うならば、複数の語句解釈のままでは放置出来

ない。加えて「見る」のとらえ方が障害となる。詳しくは別論文で述べるが、現代語の「見る」とは異なり、「魂振りの」意義を「見る」の中に入れて捉える必要があるからである。要するに「見る」は現代語の「見る」とは異なり、国見的表现の中で対象を言祝ぎ祝福する意味を持った語である。略述するとこの歌は、東から明るく立ち上る「かきろひ」を祝福し、意志的に振り返り見ることによって西に沈み行く「月」への惜別の情が含まれているという「読み」をすべき歌であるということになる。

そしてさらにこの歌は単独で成り立っておらず、一連の題詞にくぐられた長歌や「短歌」としてある四首のコンテクストで読み取らなければならない問題をはらんでいる。『万葉集』の題詞は往々にして必ずしもその真実性を伝えておらず、我々はそれもテキストとして読み取って行く必要があるが、この歌の場合、題詞と歌に表出している言葉の複合的意味から少なくとも草壁皇子の子である軽皇子が「安羈野」に狩りに行ったという「事実」を前提として読み取らなければならない。そこに歌に外在する要素を含めた形で解釈を成立させている。

このような諸点を考える時、異訓が存在することから始まって、外在の諸要素を踏まえる必要のある歌は、テキストの生成の意義自身が疑問となり、単なるテキスト論的「読み」だけでは様々な疑問を生じる結果となる。

教科書教材として掲げられている同様な歌は、額田王関連歌、有間皇子歌など歴史性を強くもつものや防人歌など背景に依存するものなどがある。

1-2 研究と教育現場の解釈にあまり開きのない教材

しかし、次の教材はどうであろうか。

うらうらに てるるはるひに ひばりあがり ころかなしも ひとりしおもへば
宇良々々爾 照流春日尔 比婆理安我里 情悲毛 比登里志於母倍婆 (巻19・4292)

「登」の字は仙覚本系は「等」とあり、親本、別本系により「登」に改められているものであるが、訓については従来異同はない。作者は大伴家持とされており、題詞には「(天平勝宝5年2月)廿五日作歌」とあり、家持自身が付けたか、編纂したものとも見ても、原資料の正確さを残しているものと見ることが出来、先ほどの人麻呂歌と異なり、意識的に検証する必要のないものである。

しかしここで従来研究者を悩ませてきたことは、前半部の明るい春景と後半部の沈んだ心情である。この歌の研究史は前掲寄稿論文(「明快な『読み』のない歌—大伴家持『春愁歌』—前掲『おかしいぞ!国語教科書』梶川信行編 2016.11笠間書院)で述べたが、歴史を参考にして、位の上がらない家持が政局を悲観した心情であるとか、左注の中国文学との関わりから、聖武親政を希求している家持が邪臣である藤原仲麻呂を排除したい願望を示したものであるとか、中国詩学における「春悲」を主題とした文学的創作であるとか様々な意見が提出されている。

しかしどれ一つとして正鵠を得ているとは言えず、この歌内容については永遠の謎である。この歌に示される「孤独」は近代的な評価に耐えられる主題を抱えており、近代になって評価されたものであった。しかし一方で『万葉集』の歌という古代的な読みの必要性和対立を起こしており、それだけに明快なとらえ方のない歌となっている。

研究史の中ではまず疑問とされるのはこの歌の前半と後半の明暗の落差である。しかしいずれの論もこの歌に内包されるテキスト性を無意識にとらえようとしている。その結果テキスト的生成が行われていると言えるであろう。ここには作者家持の来歴や影を気にすることなく理解しようという力が働いている。

この歌には左注が付けられているが、厳密に言うとならぬと歌とは齟齬がある。

春日遅々鶴鷓正啼 悽惻之意非歌難撥耳 仍作此歌式展締緒 (下略)

エクリチュールの相違が介在していると言える。最初の八文字は契沖『代匠記(初稿本)』の指摘にあるように『詩経』の詩に複数みることが出来る。そして後半は詩論書である『文心雕龍』に見られるものである。従って左注は歌の外面に位置しており、関係付けるには慎重さを要する。歌のテキスト性と左注のテキスト性は必ずしも一致していないからである。

とすると歌のテキストに生成するものをとらえなければならない。そこで、前半部の「うらうらに照れる春日にひばり上がり(便宜上、漢字仮名交じり文で掲げた。以下も同じ。表記は諸注釈書の漢字仮名交じり文を参考にしながら、筆者の判断に拠る。)」が示す情景と「心悲も独りし思えば」の情感のとらえ方が浮かび上がる。このことは背後にある作者と切り離して考えることを許容しており、外在する要素に拘束され

ることではない。従って読み手である我々と対峙することが重要な作業となる。特に後半部は作者の心情を考えるという畏にはまりやすく、そこに研究の行き詰まりがある。むしろここから読者がどのように受け止めるかということの方が重要である。

またこの歌の2日前の歌詠とする次の2首が直前に並んでいる。

(天平勝宝5年2月) 廿三日依興作歌二首

はるののに かすみたなびき うらがなし このゆふかげに うぐひすなくも
春野尔 霞多奈咄伎 宇良悲 許能暮影尔 鶯奈久母 (巻19・4290)

わがやどの いささむらたけ ふくかぜの おとのかそけき このゆふべかも
和我屋度能 伊佐左村竹 布久風能 於等能可蘇氣伎 許能由布敝可母 (同d・4291)

中西進はこの一首目と当該歌とが近似していることから、二首の関係を否定しているが、多くの論は連作と見る。どちらであるかは今置くとして、「うらうらに照れる春日」には、「春の野に霞たなびき」の情景が含まれているかもしれない。「うらうらに」は孤語と言われるものであり他例がない。それだけにテキストとしての自由な詠みを許す。

春景も含む視覚対象を言葉によって置きかえられる時、特に韻文の場合はそこに切り取られた言葉の世界がある。何故その言葉にされたのかを考えなければならないが、逆に言えば言葉からの読み取りには様々な多様性を有する世界が広がっている。

また「うら悲し」と「心悲し」は同じ感情であるのか相違するのかも検討しなければならない。「鶯」や「ひばり」も歌詠の場に実在していたのかどうか。テキスト的には背景や場も成立しない。そこには言葉から受け取られる観念の世界を想定するだけである。

このようにこの歌をめぐる言語活動の在り方を考えてみると、この家持歌は、背後に外在する付属物をあまり考える必要がなく、研究のプロセスと学校現場において生徒にこの作品を直接対峙させることとの間にあまり開きがない。それは、教養型学習から離れて、国語力を養うものとしての教材要素を持っているものであることも示している。そこには作者や歴史の影を考えることなく、我々読者と応答すれば十分だからである。

もちろん、研究史の厚い積み重ねは、中国文学における出典や、「春愁」という主題における作者の歌詠方法などを考えだしてきた。教育現場においては、文学生成の場まで踏み込んでもいいかも知れない。教養的ではなく文学の普遍原理を迫体験させることによって文学の本質への認識を会得させることが出来ると見込まれるからである。

一般的に言えば、このような教材が現在の学習指導要領に示される学力観に適合していると言えるであろう。現行教科書にある梶川の言う「パッチワーク」のようなバラバラにされた万葉歌の羅列ではなく、考える力を伸ばし得る万葉歌を選択すればよい。それは古来名歌とされてきたものを気にすることなく、生徒と直接対峙することの出来る歌を選択することである。

そのことは和歌単元全体において古今集以降は実現していると言える。或いは授業において現場の教師たちは無意識に実践しているであろう。平安朝以降の歌は名歌と呼ばれるものであっても何故か作者の影が薄い。紀貫之だからこのような特徴があるとは誰も教えていないであろうし、和泉式部の恋歌であったとしても、その個性を論うことはない。もちろん所収歌集においても万葉集の左注のように細かい説明はなく、わづかに詞書きに必要最低限の情報しか載せていないということに起因しているのかも知れない。しかし何故か万葉歌のみ作者の個性や歴史性にこだわろうとする。万葉歌独特の性格である。

そこで次に授業実践を行った方法について述べて行きたい。

2. 「家持」歌を教材とした授業実践ーワークシートの分析

このことを試みる授業実践は、山口大学教育学部と附属光中学校の連携プロジェクト活動の一環として行う機会を得た。具体的には三年生での50分授業1コマである。三年生は和歌教材が単元として出てくる。そこで和歌教材の授業が終わった後の応用的な授業として行った。上記に掲げた家持歌(巻19・4292)は中学校では東京書籍に教科書教材として載せられているが、附属光中は光村図書を採用しているため、教材が重複することがない。

配布資料及び指導案等は論文末に掲載した。指導上特に注意したことは、ワークシートによる問いかけの

文言である。前半部についての設問1は、「どのような情景だと思うか」ではなく、「どんな雰囲気を感じるか」という文言にしている。これによって単なる対象となる情景にイメージを近づけるのではなく、想像される情景の明暗を感じとらせることとなる。これは自然描写をどのように受け止めるかを試すことに意味を見いだしたものである。指導案の予想される生徒の反応にもあり、情緒語によって言葉による自然描写からどのような語によってそれをまとめるかを目的としたものである。生徒が内容を受け止めてそれを言葉によって組み立て直す力を育てることを意図している。

また、設問2は後半部「心悲し」と歌った理由を問う。ここはテキスト論的に言えば少し変更すべき設問であったかも知れない。「『心悲し』という言葉からどのような気持ちになるかを考えてみよう」と言った方が正確だったであろう。しかしここはどのような状況であるのかを答えさせることに目的があるので、どうしても「作者」が顔を出してしまう部分である。

そうしたことを踏まえながら設問3で「主題」を考えさせる。これは作者の言おうとしたことを考えるのではなく、あくまでこの歌から受け取る事の出来る主題である。読解能力を見ることが出来る。

しかし配布テキストにもあるように左注に示されている内容を参考として提示したことは、純粋に歌に対峙する目的としてははずれているかも知れない。東京書籍や高校用教科書にはこの左注はない。漢文であるので少し難解であるということが理由であろうが、歌本文と左注の内容の齟齬がかえって混乱を招くおそれがある。研究レベルでは必要な左注はそれを提示することによって歌本文を支配することになり、テキスト論的視点からすればかえって自由な理解を阻害することになる。また授業のまとめとしては結論を出していない。むしろ古典教材の場合は、正解がないということを最後のしめくくりとして行った。

以上のような注意点を踏まえながら、実践後のワークシートを分析する。

2-1 設問1「歌の前半部から感じる雰囲気」

設問を個々に捉えていく。同時に授業後の感想文の内容や分量なども参考にする。このことによって生徒の国語力を見ることが出来、どの部分の力が不足しているかを見ることが出来る。また解答時には席の前後左右での相談も認めたので、それがどのように反映されているのかも確認する。論文末に配布したワークシートのフォーマットを掲げる。

まず「歌の前半部から感じる雰囲気」について回答は、次に示すようにいくつかの類型にまとめることが出来る。

- ①穏やかで温かい春の陽気
- ②雲雀が飛び上がる
- ③時間がゆっくり

回答は特に形式を指定しなかったので、箇条書きのもの、文章形式のものなど様々な書き方であったが、圧倒的に多いのは①である。類義語として「春うらら」「のどか」などがある。また少し変わったものとして「温かい緊張感」という回答もあり、もう少し掘り下げた意見を聞きたいところである。また「『うららか』という部分から平和で穏やかな雰囲気」という回答もあり、左注に引用されている出典の一つである『詩経』「出車」の主題を言い当てているかのようである。

②は三句目の情景をとらえたものであるが、情景のみを回答するのが多く、そこから導きだされる雰囲気を言うものは少ない。ただその回答者は必ず①の内容を言っており、「雲雀上がり」の句を忠実に言ったものである。ここは授業時間があれば、この句からどのような雰囲気を感じるかももう少し掘り下げたい部分である。

③については左注の「春日遅々」の説明の影響があるように思える。もちろんこの回答をした生徒たちは個人的に見えれば①の内容も回答している。複数の要素の捉え方の中に入れていく。しかし左注が参考になっているとはいえ、春日の実感の上で答えていると思われる。

その他注意すべき回答として「ずっと待っていた春」というのが数人いる。春を待ち望む気持ちは実感であるとは言え、どのような感覚を経てこの回答になったのか興味ある所である。また特異なものとして、「新しくスタートした感じ」というのがある。新年度という現代的感覚を重ね合わせて「春」そのもののイメージから出てきたものであろう。

座席の前後左右との相談してもよいとしていたので、近隣と同意見のものもあるが、総体的に設問である「雰囲気」を理解して、それなりに連想した春の感覚を表現しているという意味では評価出来る回答であろう。

2-2 設問2「『心悲し』の理由」

次の設問である「『心悲し』の理由」をまとめる。これも近隣の席との相談結果とみられるものもあるが、類型が見られる。

- ①鳥は楽しそうにしている。風景は明るい。それなのに自分は独りで悲しい。
- ②美しいこの風景や自分の気持ちを共有したいのに誰もいなくて独りで悲しい。
- ③春になって友達や家族が旅立って独りで悲しい。
- ④悩み事を独りで考える

①が一番多くを占めたが、歌に示された言葉をそのまま読み取って解説したものと言える。そのままの問題があるとは言えないが、設問は「理由」であるので、独自に考えた文学的解釈が望まれる所である。またその想像力を身につけることが、国語の読み取る力をつけさせることにつながるであろう。

②のキーワードは「共有」である。「独り」と対立する概念を独自に読み取っている。「独り」の意味については、研究面においても、万葉集における「独り」は、特定の相手に対する「片割れ意識」や漢詩文の影響とも見られる集団からの「離群」という性格で見られており、同様の「読み」となっていることが知られる。

③④については、「独り」の理由というよりも「悲し」に着目したものである。また生活実感に引きつけた想像であると言える。テキストをどのように読み取るかという観点では評価出来るものである。単独の回答ではあるが、他にも「失恋した」や「一人が嫌い」というものもあり、自分で考えた結果を述べたものもあり、読解としては評価出来るものである。特に「春の悲しさ」は、研究面においても中国文学において、「情詩」との比較から「春悲」や「閨怨」のテーマ性が指摘されており、言い当てているとも言えるものである。

また「自然界と人間界の境」という回答もあり、これは授業の導入において、映画「君の名は」中の万葉集の解説「たそがれ時」や「かはたれ時」の意味を紹介した内容をそのまま答えており、この設問からどのような思考過程を経てここに至ったのかを少し掘り下げたいところであるが、授業における教師の責任を感じる内容である。

これらの回答全体において、①と②③とは落差がある。国語の力をつけさせるという目標においては、①の回答者にはもう少し掘り下げた指導をしたいところである。

2-3 設問3「この歌の主題」

上句の明るい春景と下句の暗い孤独の悲しさを対比して考えたことからこの歌の主題を最後に尋ねる。この部分が設問1と設問2からどのような主題を見出していかかということ、この歌をどのように見るかという最終概念となる。またこの回答は作者は不在でよい。「心情」を考えるのではなく、この歌が指示しているものへの自分なりの回答を見つければよいわけであって、自身が主体的に回答を見つけることによってこの歌の価値が存在するからである。この考えをとるならば、従来研究方面で言われてきた近代性や古代性といった概念を持ち込む必要もなくなる。

それに対する回答は以下の通りである。言葉としては多様であるが、意味的には類似性が見られる。

まず取り上げられるのは、「孤独」である。もちろん設問2の延長として極めて正当的な主題として取り上げられる。素直な回答であると言える。それから発展させて「さみしい気持ち」。この回答も「孤独」からの連想として歌から読み取った回答であると評価出来る。しかしさらにそこから連想的に現代の自分に引き付けた回答もある。それは「身内が散っていく悲しさ」や「別れの春」といった卒業式や人生の節目としての春の悲しさの概念でとらえたものである。これは設問2で前記で③を回答した生徒に多く、自分に引き付けた概念の延長として回答していることが知られる。

「孤独」から別の連想として「人のいる幸せ」「共有」「人とのつながり」という回答もある。これは先ほども述べたように研究上でも「独り」は恋愛における片割れ意識や仲間と離れている「離群」と言われる性格のものであり、生徒たちは万葉集全体の「孤独」を確認していなくてもほとんど直感的にとらえており、歌言葉の中からの連想をさらに深めたものであると言える。またこのことは教師用指導書にある「この歌の主題が春愁、孤愁であることを理解させる」という授業目標を自然に言い当てており、強いてこの概念を教師側から指導する必要がないということも知られる。

その他「希望と絶望」「光と影」「明暗」「矛盾」といった回答は、設問1や2の回答結果、歌全体から

受けるイメージを評してのものであり、上記主題の回答とは質を異にするものである。誤りであるとは言えないが、もう一步読みを深くした場合どのような回答になるか興味ある所であり、教師側の働きかけがあるとより鋭い回答が得られるであろう。

また「しっと」という回答もある。回答者の設問1、2を確認するが両者とも前掲の①に属する類型例である。何故この回答になったか本人に質問したい所であるが、研究上では中国詩の「情詩」「閨房詩」との類似点が指摘されており、恋愛における孤独であると見た場合、直感的に言い当てている可能性はある。

また、「はるのたそがれ」「自然界と人間界」という回答もあるが、設問2の回答と同一人物である。設問2と主題の関係において、考えあぐねた結果であると考えられ、国語の表現力への指導が必要な所であろう。

ワークシートの課題を生徒単位に個別に見た場合、個人差はあるものの設問2からの連想で設問3を回答している者が多く、設問2と3のつながりが多く見られる。それが「孤独」を主題とするとした多くの回答結果になっていると思われる。そして設問1の春景を考慮した生徒の多くの主題は、「希望と絶望」などの上記後半部の回答を行っており、歌全体をとらえたいという設問3の回答になっていることが知られる。

これらの点から、背景からくる作者の立場や状況といった情報を知らずに、歌言葉だけから連想される「読み」を行っていて、それは研究上でも多く言われる内容と大差はないという結果が得られる。

このように見てくると、「読み」は深い、浅いという質の問題であり、内容的にどれが正解というわけでもない。ただ深い、浅いの判断は根拠があるわけでもなく、教師の主観にゆだねられる。「深い」読みとは何かをもう少し客観的、理論的に検討する必要はあるが、教師の持っている内容的価値意識に引きずられることなく、評価出来るものであろう。生徒の言葉への理解の深浅や生徒の考えを表出する表現力を教師がどのように判断するかということとはたびたび問題となるが、ここに国語力の指導を持ってくれば、古典学習における予備知識や背景への理解といった外在する内容の興味の度合いによらない古典学習の展開が期待できる。

まとめ

以上のように見てくると、古典学習においても教材の内容が大きな影響を与える。学力観を知識中心でなく、国語力の評価に置くのであれば、現代の生活経験や実感と共通しているものや、背景や歴史性に依存することなく、教材テキストそのものと生徒が対峙出来るものがふさわしいということになる。

その点で万葉集教材も従来の教科書教材は背景に依存しているものが多い。梶川信行は音読教材という視点から「歌」の韻律を重視した教材を提案しているが（前掲書）、梶川の掲げる教材も内容的には背景に依存する教材が多くを占める。学習指導要領の古典教育の目標である我が国の文化や伝統を学ぶという点から見れば研究に保障される作品の背景を強調したい所であるが、一方で古典教材の中に描かれる内容を知識的に認識させるのではなく、「読み」の深まりの中で現代生活や感覚の共通点や相違点を自ら気付かせるという方法でなければならず、基本的には生徒が教材テキストそのものと対峙していくことが重要である。

このように国語力育成という面から見ると、テキスト論的な読みの生成が可能な教材を求めるべきであろう。授業実践では中学生を対象としたが、高校生を対象としても同様であると思われる。

廿五日作歌一首

うらうらに照れる春日にひばり上がり 心悲しも独し思へば （今方葉集 卷二九・四九）

ちち そつうまな な せうちう あら はら のみ より こ

春日遅々として鶺鴒正に啼く。悵悵之意 歌に非ずんば撥ひ難き耳。仍て此の歌

もち ていしよ の

を作り、式て締緒を展ぶ。 （下略）

作歌年時：天平勝宝五年（七五二）二月 五日

作者：大伴家持

うらうらに うららかに。春の日差しが柔らかく照っている様子。

春の日はゆつくりと時間が流れ、雲雀がしきりに鳴いている。しかし痛み悲しむ気持ちは歌でなければ取り除き難い。そこでこの歌を作って鬱陶しい気持ちを解こうとしたのである。

今回は特に歌の「読み」を生徒自身が持つことができることを重視して授業を行うように設定する。まず前段の明るい春景を歌の言葉を根拠としながら考えさせ、次に後段の悲哀と孤独の感情を探る学習活動を行う。そして最後にあたたかな春の情景と独り思い悩む作者の心情との関係性から歌の主題は何かを考えさせる。歌の厳密な解釈が存在しないため、生徒たちの持つ近代的感觉を基に解釈を行うことができる。学習の最後に設定している主題の発見では、前半部と後半部の解釈を参考にしながら、本来主題として言われている「春愁」「孤独」と近似した主題を学習者自らが発見し、主体的にこの歌の読み取りを行うことができるようにする。従ってあえて正解は出さず、考えることを留意した学習支援を行うようにする。生徒は歌の前半部の春の情景や歌の後半部にある作者の心情の伝えようとしていることを読み取ることが可能であろうが、その意見の根拠を示しなかなか自分の言葉で表現することが苦手な生徒もいるだろう。そのため、歌に出てくる「ひばり」の音声を再生したり、自分の経験と照らし合わせて考察したりすることで、作者の見ている情景や思っている心情を追体験できるような手立てを行う。

3 指導計画（総時間 1 時間）

第一次 『万葉集』 大伴家持歌の解釈と主題 1 時間（本時 1 / 1）

— 本時案 —

- 1 主 題 大伴家持「春愁歌」の「春景」「孤独」の内容を踏まえて、作者の心情を考える活動を通して、本時で取り上げた歌の主題を考えることができる。
- 2 準 備 テキスト、iPad（テザリングによってインターネット接続）、ワークシート
- 3 学習の展開

	学習活動・学習内容	予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入	1 本時に取り上げる歌の作者や時代を確認する 大伴家持を知っているか、また何を知っているか（補助発問）	○知らない ○知っている ア 奈良時代の人 イ 百人一首に出てくる人 ウ 「君の名は。」に出てきた	・平安中期の写本を実際に見せることで、「万葉集」と言葉で言われただけでは実感の持てない生徒に興味を持たせるようにする
	2 歌に表される春の情景から雰囲気を感じ取る 「うらうらに照れる春日にひばり上がり」からどんな雰囲気を感じ取れるか（中心発問 1）	ア 日が照っていて暖かい イ ひばりの声を聞いて微睡む ウ ゆったりとした雰囲気 エ 春の訪れの喜び	・「うらうら」の意味を説明したり、テキストの左注を参考にさせたりすることで、歌の明るい春景を読み取れるようにする ・歌に出てくる「ひばり」とはどのような鳥かイメージすることができるように iPad で音声を流す
展開	3 作者の心情を読み取る 作者はなぜ「心悲し」と後半部で歌ったのか（中心発問 2）	ア ひばりの明るい声とは対照的な独りの自分に対して孤独を感じたから イ 春の微睡みの中に作者自身ものまれて手持無沙汰になっているから ウ 自分の気持ちを共感してくれる人がいないため暗くなっているから エ 春の陽気の中で恋人がそばにいないため悲しさを感じているから	・歌の前半部との関係を考慮するよう提示することで「心悲し」の理由をより自分たちに引き付けて考えさせる ・理由の根拠として「独り」に注目した生徒になぜ春の風景の中で「独り」だと悲しいのかを考えさせることで、作者の心情を読み取るきっかけとする ・テキストの左注を参考にしながら作者の感じた痛み悲しみを取り除くために歌を詠んでいることに注目させる ・グループ活動行い、他者との意見の交流の中でワークシートに書いた自分の考えを深めさせる
	4 本時の活動を振り返りながらこの歌の主題を考える	ワークシート等で振り返りながら、明るい景色と暗い心情を関連付けた主題をつけるだろう	・歌の前半部と後半部で考えたことを基にし、本時で扱った歌の主題を考えることができたかワークシートから見取る
まとめ			