

『源氏物語』冒頭部から行う古典の授業

伊勢 光*

1. はじめに

本論文は私（以下：筆者）が令和2年12月～令和3年1月にかけて、当時の勤務校であった福井工業高等専門学校（以下：福井高専）の2年環境都市工学科の学生40名（男子27名、女子13名）に対して行った授業をもとに成稿したものである。

高等専門学校、いわゆる高専とは中学卒業程度の者を受け入れ、主に工業系の専門教育を行う5年制の高等教育機関である。国語科をはじめとした文系科目は「一般科目教育」という位置づけであり、基本的には学習指導要領の制約を受けず、教員の裁量で自由に教えてよいことになっている。高専は県下の普通高校と比較してトップクラスの偏差値を誇る学校であることが多く、福井高専もその例に漏れなかった。在職中、筆者も学生たちの思考の鋭さに何度も舌を巻いた。

ただし、そうは言っても高校生レベルの学生に専門書を使って授業をすることは実際問題としてハードルが高いものがある。筆者をはじめ多くの文系科目教員は、高等学校で用いられている教科書を使って授業をし、シラバス執筆時には高等学校用学習指導要領を参考にし、いわば高校生に教えるように授業を行っているのが現状である。なおかつ、高専の学生はその多くが工学や化学、情報学などのいわゆる理系の道に生きると強く心に決めている者たちで、ゆえに普通科の高校生以上に文系科目への理解や関心に欠ける学生が少なくなかった（もちろん関心を寄せてくれる学生も一定数いた）。授業への興味をどう喚起するか、どう盛り上げて実のある授業を作り上げるかという点で、普通高校で教えていた時以上に悩んだことも多かった。

本論文では、そうした元・高専教員が悩みや葛藤の中で生み出した試みをひとつ紹介したい。これまでの学習の積み重ねによって基本的な能力や感受性は身につけているはずなのに、なかなか彼ら学生、生徒の興味や理解を引き出せないともがいている教員は、高専に限らず全国にいらっしゃるのだらうと思う。筆者の拙い試みが何かの参考になれば幸いである。

2. 学生の現状と、それを踏まえた指導目標

さて、高専の学生の現状については上で触れた通りであるが、特に大きいのは上級学校を受験する際に古典を使わないということである。多くの学生が卒業後はそのまま就職、あるいは大学に編入学をするが、就職は言うまでもなく、編入学についてもその試験で古典の知識が問われることはない。高専3年次を修了した時点で高校卒業程度と見なされるため、中退して大学を一般受験する者もごく少数いるが、筆者はそうした学生から受験指導を依頼されたことは在職中、一度もなかった。学生たちの未来に（見えやすい形では）古典は全く関わってこないのである。

その意味では無味乾燥な文法指導などをやっても、定期試験が終わればすぐに忘れてしまうという学生も多い。大学入試という古文学習の意欲を上げる外的要因がない中で、どのように彼らの関心を引き付け

* 東海学園大学人文学部

るかということは常に念頭にあった。関心を引き付けるべく近現代の文学、または現代の社会との関連を意識させ、「今とつながる古典」ということを意識して授業を行ってきた。

具体的に言えば、筆者は（今回の授業を行う高専2年生用の）シラバス作成の際に「到達目標」として、ひとつ「日本語によって成り立つ文化の所産と過去の時代の日本語とに関心を持ち、理解できること」というものを設定していた。つまり、言葉によって私たちは文化を継承、発展させてきたということ、また言葉がそうした機能を持ち合わせていることを理解し、関心を持ってもらう、ということだ。さらに、もうひとつ目標として「『日本語』、『和歌』、『知』、『物語』などの様々な分野について興味を深め、視野を広げること」という目標も設定していた。これは古典を古典として完結させて事足りりとするのではなく、古典を踏まえて自らの視野や考えを広げることである。

筆者は古典の指導に当たり、上記ふたつの目標に沿って授業を行っていた⁽¹⁾。特に福井高専では古典の授業が2年生までしかなく（3年生はいわゆる近代以降の文章のみ、4年生は履歴書の書き方など文章指導のみとなる。5年生は「国語」は選択科目となり、選択する者はごく少数にとどまる）、2年次の冬に行う授業が、いわば「古典授業の集大成」となる。これまでの国語の授業（古文に限らず）で学んだものを活かして、その学生なりの成果を得ながら、さらにすぐ次年度にやってくる「読む授業の集大成」に向けて読解力や感受性を養い、読書への姿勢を育てる。慌ただしいが、そのような観点から授業を行ったことも併せて述べておく。

3. ワークシートを使った学習（1） —— 「書き出し」集め

本授業に際しては、まず筆者はワークシートを用意した（別表にて後掲）。

なお、今回の『源氏物語』の授業は90分の5回構成で行った。1時間目にワークシートと『源氏物語』の本文を同時に渡し⁽²⁾、『源氏物語』や成立時（11世紀初頭）の時代背景について簡単な概説をした後で、音読を行う。2時間目で主にワークシートの上部、3時間目では同じく下部に取り組んでもらったうえで、4、5時間目で具体的な本文の訳読、鑑賞、まとめを行うという流れである。

1時間目、本文音読の後にワークシートの説明を行うのだが、特に学生たちに注意を促したのは「書き出し」の重要性である。言うまでもないことだが、物語の冒頭部には書き手（作者）の創意工夫が詰まっている。そのことは学生たちに1年生の『羅生門』の授業で、既に指導済みである。冒頭の数行で読者を物語の世界に一気に引きずり込む芥川の手法は学生たちの脳裏に印象強く刻まれているようで、一言触れると思いだしてくれる学生も多い。

そのように意欲を掻き立てたうえで、「授業「前」課題1」として「なるべく多くの古典物語の書き出しを調べ、書き抜きなさい」というテーマを用意した。1時間目は、それで終わりである。これまでの物語（小説）学習で学んだことを思い出すこと、本文を正確に音読することが1時間目の目標となるが、この時間、あえて『源氏物語』の文学史的意義には触れずにおいた。「紫式部という女流作家による平安中期の作品である」程度のごく簡単な概説にとどめた（同時代の作として『枕草子』や『紫式部日記』等があるということ、摂関政治のただなかで生まれたという時代背景は発問を交えながら説明する）。例年は「作り物語」というジャンルも同時に説明して授業を進めることも多いが、今回の授業に関しては、ジャンルは触れずに課題に取り組んでもらった。調べ方は図書館に行って調査するのが理想だが、インターネット等を駆使して調べてもよいと指示を出しておいた。

そして2時間目は、アクティブラーニング中心の授業である。

「授業「中」課題1」として、宿題として調べてもらってきている「書き出し」を他学生と共有するという作業を行った。これが殊の外盛り上がった。喜んで「書き出し」集めに奔走する学生の姿を、教室のいたるところで見かけることができた。

巡回時にも思ったことだが、ワークシートを読み返して改めて感じたのは、まずは多くの学生が『竹取物語』や『伊勢物語』などを出してくれたことである。これらの作品は1年生で扱っていたものであった。既に教科書で学習した古文作品を思い出し、その総決算として『源氏物語』の学習に着手するという狙いは、この課題によって達成できたものと考えている。

と同時に、熱心な調査の結果『うつほ物語』や『夜の寝覚』、『狭衣物語』などといった、ややマイナーな物語の名前を挙げてくれた学生も一定数いた。学生の話し合いの中からは「それはどんな物語だ」という声も聞こえてきた。自分の調査の網に引っかかってこなかった新たな作品名に、関心を持ったのだろう。未知の作品への好奇心を芽生えさせることができたと感じている。しかし、本授業ではそれらの作品の内容や文学的意義に十分に触れる時間がなかったのが悔やまれる。学生の中から出てきた作品に関しては全て、次の時間までにこちらで調査し、学生に紹介するなどの配慮が必要であったと思う。

そして、ワークシートで(日記文学も可)としていたことから、『土佐日記』や『和泉式部日記』といった、いわゆる「女流日記文学」作品を挙げてくれた学生もいた⁽³⁾。これら日記文学作品の「書き出し」を発表させることが、実は今回の調べ学習で一番と言っていい大きな意図であった。いわば「日記」とは何か、「事実」(ノンフィクション)とは何かという問題意識である。

一般に、現代の私たちにとって「日記」とは、その日に起こったことをできるだけありのまま書く記録のことである。しかし、平安朝の「女流日記文学」はそうではない。学生たちも学習済みの『土佐日記』がまさにそうで、書き手(言うまでもなく、作者貫之は男である)は自己を女であると演出して、土佐から京都までの55日間の船旅をいわば「再構築」しているのだ。つまり「日記文学」の書き手は自らの人生をまた違った視点から振り返り、語り直す。そのことで自分の生を見つめ直すとともに、外部へ開こうとするのである。そうすることで事実は単なる自分ひとりの出来事を超えて、普遍性を持つ「文学」へと変わる。あるいはフィクションを交えることで、自己のノンフィクション(例えば『土佐日記』であれば亡娘哀傷という事実)がより純化するということもあるだろう。「女」として自らを三人称で語る『蜻蛉日記』や『和泉式部日記』にも同様のことが言える。

とするならば、これらの作品は夏目漱石の『道草』⁽⁴⁾や、芥川龍之介の『或阿呆の一生』、太宰治の『人間失格』などと近接してくるのではないか。残念ながら、こうした近代小説の金字塔と言える作品群をひとつひとつ丁寧に扱うことは時間の関係でできなかったが、授業では近代文学とのかかわりから「方法としての日記」ということに触れた。現代もなおこのような手法の作品は少なくないはずで、日本文学全般という長期的な視野で見た場合に、古典文学は現代とつながっているのだということは実感してもらえたと感じている。と同時に「自己の日常を純化し、出来事の本質を明瞭にするためにフィクションを交える」という手法についても、この際に説明ができた。この手法で作文を書かせることで、例えば「言語文化」における「思考力、判断力、表現力等」の「A 書くこと」「イ 自分の体験や思いが効果的に伝わるよう、文章の種類、構成、展開や、文体、描写、語句などの表現の仕方を工夫すること」のような指導にもつながったはずだが、そこまで手が回らなかったのは残念であった。

ところで、この「日記文学」の特質については非常に鋭いコメントも散見された。ワークシート内に「授業「中」課題3」として、「(前略)考えたことを自由に書きなさい」という欄を用意し、「書き出し」を集めて並べ替え終わった学生に書かせたところ、

「日記は、内容がすぐに始まる感じになっている」(T・Kさん)

「日記は、その時代の世の中に対すること、特徴が書かれている」(M・Mさん)

「物語は、〇〇けりなど過去形が使われていることが多い。それに対して土佐日記は〇〇するといった現在形が使われている」(Y・Sさん)

「古典の日記は今の自分とは異なる自分を物語などの形で日記に現わしている」(T・K君)

などのコメントがあった。

『竹取物語』や『伊勢物語』といった平安中期以前の物語の書き出しと比較したからか、日記文学の鮮やかな書き出しが目をついたのだろう。「今は昔」で始まる、いわば昔話を中心であった当時の物語に対して、日記文学の意識は作者の生きる「現代」にじかに向きあっている。まさにM・Mさんの指摘した通りであり、それは近現代の文学と軌を一にするものであった。またY・Sさんの、物語が「けり」を多用した、過去を舞台とするジャンルであるのに対して、日記文学は現在形（なり、など）が使われているという、使用されている語彙から日記文学の持つ現代性を指摘したコメントも非常に鋭いもので、これは授業者（筆者）の想定を超えていた。さらにはT・K君の指摘も非常に重要で、「古典の日記」は「物語」なのである。これらのコメントから、日記文学が現代文学とつながること、また日記文学の持つ奥深さに気づかせることができたのではないかと感じている。

それと同時にこの授業で眼目とするのは、ワークシートの順番は前後するが「授業「中」課題2」として用意した、「集めた書き出し（最初の数語でよい）を作品名と共に成立順に並べなさい」である。この課題には物語の書き出しの変遷から何か見えてくるものがあるのではないかと狙いがあった。特に、今回学習する『源氏物語』の文学史的意義が具体的に理解させられるのではないかと考えた。つまり、『竹取物語』や『伊勢物語』の書き出しと『源氏物語』の書き出しは決定的に違う。そこに目を向けさせられたら、と思ったのだ。

そうした意図がある「授業「中」課題2」を踏まえて書かれた「授業「中」課題3」には、以下のようなものがあった。

「物語の書き出しは「今は昔」など書かれているものが多いが、「源氏物語」は違う」（K・M君）
「源氏物語以降は、「今は昔」「昔～」などの書き出しを使うことが減っている」（W・Gさん）
「時代が進むにつれて、書き出しの一文が長くなっているように感じた」（K・Aさん）

K・M君、あるいはW・Gさんのような気づきに至った学生は他にも複数人おり、まずは授業者の狙い通りの理解へつなげられたことが見て取れた。

つまり「今は昔」と、もっぱら昔のことを語っていた物語がそうではなくなった、その嚆矢が『源氏物語』だということである。どう違うかまでは彼も説明しきれていないが、それは今後の授業で触れていけばよく、まずはこの理解で十分である。欲を言えば『源氏物語』は、書き出しから言えば既存の物語よりもむしろ日記文学の方と親和性が高く、とすれば『源氏物語』は日記文学から多くを学んでいるのではないかと、ということまで気づいてもらえればさらに良かったのだが、さすがに難しかっただろうか。はっきりとした形でコメントに残してくれる学生はいなかった。

その一方、授業者の想定を超えていたのはK・Aさんのコメントである。彼女は『夜の寝覚』や『堤中納言物語』といった平安後期の物語を数多く調査の俎上にあげてくれていた。そこから考察された結果としての「一文が長くなっている」というコメントは非常に興味深い。つまり、平安後期に書かれた物語は『源氏物語』の冒頭部50字をゆうに超える書き出しに込められた思いを継承し、さらに彫琢をくわえて、自らの作品を書き出しているわけだが⁶⁾、そのことにK・Aさんは気づき、関心を持ったのであった。物語文学史、というものにも一定の関心を持たせることができた課題設定だったと感じている。

こちらから一方的に説明するばかりではなく上記の課題をこなし、それぞれ自らの考えを深める。その過程から、古典と近現代作品とのつながり、かつは『源氏物語』の文学史的意義について気づいてもらおうという目標で、2時間目は終えた。提出されたワークシートを見る限り、ほとんどの学生がその目標を達成してくれていたと思われる。

最後に次の時間（3時間目）にこれまで俎上に載せてきた「書き出し」をいよいよ深読みする旨を伝え

て、課題を提示した。それがワークシート下部「ワークシート②」の「授業「前」課題1」「授業「前」課題2」である。

これらに関しては、章を改めて次に論述していきたいと思う。

4. ワークシートを使った学習 (2)

——「書き出し」から問題意識を持つ

さて「ワークシート②」では、まず「授業「前」課題1」として『源氏物語』の冒頭部をあげて、学生たちに訳を考えさせた。これまでの2年間の古文学習の成果を出してほしい（例えば「ぬ」や「けり」という助動詞の知識確認）という狙いととも、自分の頭で訳を考えるという営みの中で、どうしてこうなっているのだろう、という「問い」「疑問」が生まれることを期待したのである。

その「問い」「疑問」を言語化してもらったのが、「授業「前」課題2」である。「単語をあげつつ」とあえて書いたのは、すぐ隣に原文が載っていることでもあり、本文に即して議論ができるようになってほしいという思いからである。「問い」に対して、まずは自問自答し、それから解答を欲する姿勢で授業に臨む。そうすることで授業をより真剣な態度で受けられるのではないかと考えたのだ。そして、答えを自分なりに見いだせたところで、思ったことや感じたことを書いて、いわば「自らの発見を文字化」してもらおう。「発見する前には持てていなかった、何か新たな視点、考え方が持てている」というのが3時間目の目標である。学生が発見した「何か」は一人ひとり異なるはずだから、別々のものを身につけることを「目標」とするのはためらいもあった。が、学生たちのこれまでの性状から、現代との比較は欠かさないだろうという見立てはできていた。現行指導要領「古典探究」の「思考力、判断力、表現力等」における「A 読むこと」の「キ 関心をもった事柄に関連する様々な古典の作品や文章などを基に、自分のものの見方、感じ方、考え方を深めること」という事項とも合致しており、この方向性で進めていくこととした。

そのような目標を掲げて迎えた3時間目、まずはグループワークとして「授業「中」課題1」に取り組んでもらった。級友との交流、成果交換である。前の時間でも感じたが、やはり学生はグループワークが好きなようだ。「問い」「疑問点」を見つけながら読書をするということを普段あまりしていないためか、うまく自分の中で疑問を発見できずにいた学生もいたが、彼らも交流の中で級友の「疑問点」に共感したり、あるいは一緒に考えようとしていたりしていた（ワークシートを見ると、「授業「前」課題2」は書けていない学生も複数見受けられたが、「授業「中」課題1」は皆しっかり記入がされている）。ただ、これはクラス仲の良い学級だったからかもしれない、学習意欲の低い学習者や交流の苦手な学習者が多い場合は、さらなる工夫も必要だろう。幸いこのクラスでは、巡回をしながら多くの「問い」に接することができた。

グループワークを通して学生たちに一通り「問い」「疑問」を抱いてもらったところで、「授業「前」課題1」の口語訳共有を行った。

口語訳については、これまでの古文の授業で学習したこともあり、多くの学生がおおむね正確な訳を作っていた。ワークシートには本文を文節で区切って載せた。今回、特段指示は出さなかったが、あらかじめ、品詞を調べて対応関係を考えながら訳をしてくるようになっておけば、理解度が測れると同時に品詞分解の必要性を実感させられたかもしれない。自主的に品詞を調べながら取り組んだ学生は一部にとどまっていた。

口語訳の共有をしたのちに、巡回時にチェックしておいた「疑問」に適宜寄せていくかたちで、本文の読解、鑑賞を進めていった。学生たちの疑問にフィードバックしていく、ある種の対話形式での授業を試みたわけである。

まず、取り上げた疑問は次のようなものである。

「「いづれの～か」とあるが、なぜ疑問形なのか」(A・Nさん)

「「いづれの～か」とあるが、なぜ時代が分からないのか？」(M・K君)

「「いづれの～か」は、いつか？」(K・Y君)

「「いづれの～か」とあるが、何故あいまいな表現にしたのか」(R・Nさん)

疑問の持ち方に微妙な違いがあるが大勢の学生が、冒頭部の「いづれの～か」という語り出しに疑問を抱いたようであった。

これは非常に鋭い感覚である。授業中も、そのように学生たちの鼓舞から始めた。『源氏物語』がおそらく相当腐心した冒頭部だと思われるし、吉海直人の言い方を借りれば「当時の享受者はこれを聞いて非常に驚き、かつ何かしら不安に思った」⁽⁶⁾に違いないものなのである。

つまり、これまで「今は昔」で始まる(=昔のことを語る)のがお約束であった物語の文法を打ち壊し、「今」と地続きの世界を語ろうとする「新しい方法」なのであった。疑問形にされ、あいまいな表現にされることで、それは「昔」のことではない、今の現実の話なのだという印象を読み手に与える。

なお、授業では怪談を例に出した。怪談は「友達の友達が体験した話なんだけど——」などと、その出所があいまいにぼかされるのが常である。語り手の直接の友達ならツテの辿りようがあるが、友達の友達となれば辿るのは難しくなる。そのぎりぎりのあわいにあるのが「いづれの御時にか」なのである。いわばこれは「リアリティを生み出す」新たな冒頭表現であり、当時の読者は胸の高鳴りを感じたはずである。そのことを学生たちと共有した。

また、これも吉海氏の指摘するところではあるが、この「一種の〈謎解き〉の興味も付与されている」⁽⁷⁾だろう。時代が分からなければ知りたくなる。描かれている舞台はいつなのか。それを考えながら先を読んでいく楽しみが、この冒頭表現によってもたらされている。M・K君の「なぜ時代が分からないのか？」という問いに対して「時代を考えさせながら読ませたいのではないか」という仮説をこちらからは提示した。なお、「授業「中」課題2」のなかでA・Nさんが「はっきりとした時代を示してしまうと、読み手側が想像する時代の文化や状況を消してしまうと考えたのではないか」という仮説を示してくれており、これは授業者の説明と非常に近く、援用させてもらった⁽⁸⁾。

あいまいにすることでリアリティを出し、かつ読者の先を読む意欲を高めさせるという『源氏物語』の戦略。これを学生たちの疑問から説明することができたのは非常に意義深かったと考える。

次に触れたのが、次の疑問である。

「さぶらひたまひ(原文ママ)とあるが、当時の身分はどのようになっていたか」(T・K君)

「「さぶらひたまひ」とあるが、何故敬語を重複して使っているのか？」(A・Nさん)

現代文法では「さぶらひたまひ」などのように近接して敬語が使われることは少なく、それは当時の身分制度と絡んで現代の学生には理解に苦しむ個所だと推測される。

これらの疑問に関しては「二方面への敬意」という文法表現を、文法書で確認しながら説明した。文法書には書き手から動作をする人、そして動作を受ける人への同時の配慮がなされている図解が掲載されている。図で見ると分かりやすいので、文法書を参照してもらった。

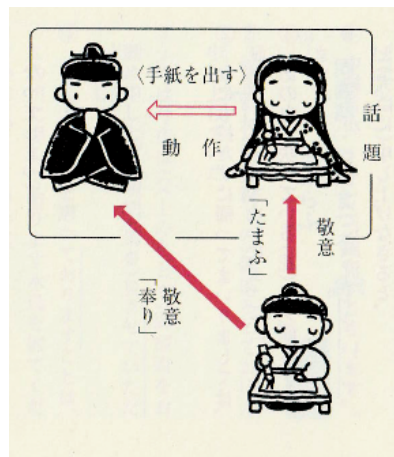


図1 (『体系古典文法』1990 数研出版 122頁より引用)

この箇所から透けて見えるのは物語の語り手の立場の低さである。つまり、物語の語り手は「さぶらひ」で帝に、「たまひ」で女御や更衣たちに、同時に配慮をしているということになる。実在の作者、紫式部が受領階級(=中下級貴族)の娘であったことも説明の助けになるが、物語の語り手は、帝は言うまでもなく女御や更衣よりも下の身分なのだ。そのことがはっきり分かるのがこの「二方面への敬意」の使用なのではないだろうか。

この説明の際、授業では同時代の文学者たちが、もっぱら中下級貴族であったことに触れた。例えば紀貫之がまさに土佐守を務めた受領であったし、道綱母も生まれは受領階級で、その夫(兼家)とは完全に今でいう「格差婚」であった。和泉式部も清少納言も、少し時代が下って孝標女もそうである。なぜ、この時代にいわゆるこの階層の貴族たちが優れた文学を書き出したのか。この答えは即断できるものではないにせよ、隣接の文学作品に触れながら、文学が生まれる場について説明した。

またそれと関連付けて、そのような中下級貴族たちの目や語りによって、高級貴族たちの生きざまが写し取られているという王朝物語の特質についても触れた。一般に身分が高くないと思われがちな「更衣」であっても、実際には中納言、大納言の娘であり、身分階級としては相当上の部類である。その高級貴族の暮らしぶりを中下級貴族が支え、かつは語りとっていく。『源氏物語』が王朝の貴族文学であるゆえんなのだが、そうしたこともT・K君の疑問に寄り添いながら、適宜日本史の知識も絡めて授業を行った。

他にもいくつか気を付けて授業を行った点はあるが、特に注意して取り上げたのが、「いとやむごとなききはにはあらぬがすぐれてときめきたまふ」に関する疑問である。

これは、次の章で詳述する。

5. ワークシートを使った学習(3)

——「いとやむごとなききはにはあらぬが——」に関する疑問と、その解説

特に本時の授業(3時限目)で力を入れて(=山場として)取りあげたのは、以下のような疑問である。

「いとやむごとなき」とあるが、高貴な身分ではないのになぜ「ときめく」を受けていたのか?(H・N君)

「ときめく」とあるが、なぜ身分の高くない者が帝の御寵愛を受けていたのか?(W・Gさん)

この疑問に答える前に、例えば「ときめく」とあるが、具体的にどのようなことを受けていたのか?(S・T君)というような問いに対して答えておかなければならない。

もちろん、上記のW・Gさんのように辞書を引いたうえで「御寵愛を受ける」と解して納得できる学生は手がかからなくてよい。しかし、一方で「御寵愛を受ける」とは具体的にはどういうことなのか、あるいはなぜ「ときめく」が「御寵愛を受ける」ことになるのか、様々なレベルで学生が疑問を持つことは決して責められることではないだろう。むしろ、この疑問は当時の生活、文化、風習、ものの考え方などを考えることができる、鋭い問いのように思われる。

そこで、「御寵愛を受けるというのは帝から愛されること、具体的には帝に性交渉を持っていただくことだ」と説明する（性にまつわる話であり言葉を選ぶのは当然だが、あえて当時の意識を浮き彫りにするべく「持っていただく」という表現を用いる）。この「ときめく」という言葉ほど、当時の男女の置かれた立場の違いを浮き彫りにするものはまず見当たらない。というのも「ときめく」は当時、一般に男性に使われた場合には「時流に乗って栄える」という意味で用いられたが、女性に使われた場合には「(帝から)寵愛を受ける」と訳して当たる場合が多い。男性は自らが機運に乗じて出世するのが栄えることであるのに対し、女性は「帝から寵愛を受ける」、つまり帝に性交渉を「持っていただく」ことが栄えることであると、この言葉は示していると言えるのではないか。帝と性交渉を持ち後嗣を生むことが叶えば、国母と呼ばれて栄誉に満ちた一生を送れるうえ、親兄弟全てが栄華を極められるという世の中である。「当時の女性の幸せは帝の後嗣を生んで国母となることにある」と言っても過言ではあるまい。こうした当時の人々の意識を具体的な単語から説明できる機会が、この『源氏物語』冒頭部にはあるのである。

こう説明すると、(この年度に限らず)学生たちはざわめく。「好きでもない男から愛されて幸せなんて」「女は大変だ」という声が出てくる(授業後に書いてもらうリアクションペーパーなどにも類出する)。それを見越して、「もちろんその通りだが、帝も大変だ」という視野をこちらから提示する。

具体的には、三谷邦明の以下の指摘を紹介する⁽⁹⁾。

実態はわからないのですが、たとえていえば、皇后とは三日に一度、女御とは十日に一度、身分の低い更衣は年に一度といったように、天皇との性的交わりが当時の帝王学には定まっていたらしいのです。摂関政治体制においては、天皇との性的交わりが多ければ多いほど、次代の天皇＝皇太子を産む確率が高く、それゆえ、后たちの身分は性交渉と深くかかわっていたのです。

「実態は分からない」ものの、おおむねこのような決まりが「帝王学」として帝の行動を厳しく規制していたことは間違いあるまい。つまり帝はどんなに好みでない女性、馬が合わない女性であろうとも、入内してきた皇后(や女御)と頻繁に性交渉を持ち「生む確率」、言い換えれば「国母になれる確率」、「幸せになれる確率」を高めてやらねばならないのだ。逆にどんなに愛しい女性であっても、彼女の身分が低ければ逢うことはままならない。それが摂関政治下の帝の姿であった。いわば、帝の「性」が摂関政治を支えてきたのだ。

上記のような説明をすると、学生たちは平安朝や摂関政治の持つ不条理に気が付く。後宮の女性たちのみならず、帝の「性」をも踏みつけにして成り立つ社会というものは健全とは言い難い。もちろん、ことは貴族社会全体に波及する。人間の「性」や「愛」が時に社会や体制によって踏みつけにされていた平安朝の不条理。その不条理をテーマのひとつに据えたのが『源氏物語』なのではなかったか。そうした視野は、すぐその先に広がっている。上述したW・Gさんの疑問、「「ときめく」とあるが、なぜ身分の高くない者が帝の御寵愛を受けていたのか」も、この流れの中で自然と答えが導き出されてくるだろう。つまり、「身分が高い女でなければ愛してはならないし、愛されてはならない」、そんな不条理を浮き彫りにするための設定なのであった。

帝と更衣はそれぞれ一人の人間として心のままに生きることが許されず、当時の社会制度に押しつぶされたまま悲劇的な結末を迎える。吉海直人の言葉を借りれば「一对願望と後宮制度のせめぎあい」⁽¹⁰⁾が

描かれているわけだ。その「個人と社会のせめぎ合い」を描くための設定として「いとやむごとなききにはあらぬがすぐれてときめきたまふ」の一文はあるのだった。

当初この一文への疑問を抱いた学生たちは、その理由として——W・Gさん自身もそうなのだが——「(筆者注：身分の) 高くない者にすることで、面白い展開になるから。話の展開を増やす筆者の工夫ではないか」(W・Gさん)と「物語構成上の工夫」であるとする者が多かった⁽¹¹⁾。

なるほど「面白い展開」という表現は言い得て妙で、大枠ではその通りであろう。授業ではそうした学生たちの(ある種素朴な)考えをさらに深掘りする。その「面白い展開」を担保するものは何なのか。不条理をえぐり出す物語作者の鋭い視野に支えられた、「個人と社会の相克」なのではなかったか、ということだ⁽¹²⁾。最終的にA・Nさんが書いてくれた「この源氏物語は、身分を越えた関係の物語だということ、冒頭の一文だけでとても強調されているように感じた」という感想は理想的なものである。A・Nさんの言う通り、身分を超越したところの「人間関係」を——さらにはそれが社会の中で潰されていく経過を——「桐壺」巻は語っているのであった。

一方で、「今は幸せなんだと感じた」(M・Uさん)のように、21世紀の現代を(一種安易な形で)肯定する感想も生まれてしまった。確かに平安朝のころと比べれば現代は厳しい身分制度もなく、個人として生きやすい幸せな時代なのかもしれない。だが、21世紀の今もなお「個人と社会の相克」は残っている⁽¹³⁾。平安朝に色濃く見られる男女差別も、21世紀現在、薄まったように見えるが根絶されたわけでは決してない。不条理に気付く敏感な感受性を持ち、不断に社会に訴えていくこと。それこそがより良い社会づくりに必要なことではないか。そのひとつの貴重な例として『源氏物語』があるのだということ、次の4時間目、5時間目で折に触れて解説した。

4限目以降は「冒頭部」というよりも少し本文の内容に入ったところの解説、鑑賞となるので本論文では詳述はしない。ただ、どのようなところが「今とつながる古典」として着目できるところか、次章ではその点にも触れて、本論のまとめとしたい。

6. まとめ ——「今とつながる古典」の観点から

以上、ワークシートを使って行った授業と、学生たちが書いてくれた実際のコメントの一部、そして授業における解説の方向性について述べてきた。

こうした形式の授業に関して、おおむね学生たちからは好評を得た。今回の授業を通して「源氏物語の最初の一文だけでも多くの細かい工夫がされていること」(Y・Tさん)が分かったと述べてくれたり、「考え方や価値観の違いが見えて、とても面白いと思った」(H・Y君)と——冒頭部に着目した——こちらの意図を組んでくれるようなコメントがあたりした。また、ワークシートに考えを書き込み、意見交換するという形式について「普段全くしないので今回はいい経験になったし、気分が良かったです」(G・I君)という意見もあった。

そうしたワークシートでの冒頭部学習をふまえて、4時間目、5時間目には『源氏物語』『桐壺』巻の読解を行ったわけだが、特に「今とつながる古典」という観点から山場としたのが、以下の一文である。

さきの世にも御契りや深かりけむ、世になくきよらなる玉の男御子さへ生まれ給ひぬ。

問題としたいのは、下線部をひいた副助詞「さへ」である。まずは文法書を参照しながら「添加」の意であること、つまり「これまでのことに加えて、今回、こういうことが添加した」という語り口なのだというを確認する。

この時に学生たちに紹介したのが、益田勝実の次の論放である⁽¹⁴⁾。

作者が「さへ」という助詞を用いて光の誕生を物語るのは、光の誕生が、ここでは、親たちの悲しい思い合いの歴史の一つの深まりの契機としてつかまれていることを、あきらかにする。かれの小さな肉体が生まれ出ることを物語るために、親たちの悲恋が描かれたのではなく——帝と更衣の物語が、かれの出生のとたんに決着をつけるのではなく——母更衣が負う人々の恨みをさらに増し、更衣を死にまで追いやる大きな契機の一つとして、光の出生は描かれた。そして、その親たちの貫きとおせなかった愛情の歴史を継ぐものとして、主人公源氏の生涯の物語は始められるのである。

光源氏の誕生はあくまで「親たちの悲しい思い合いの歴史の一つの深まり」にすぎない。益田の指摘はそのことを明示して秀逸である。

だとするならば、ここで描かれているのは、女御や更衣の、さらには帝の「性」や「愛」といったものを踏みつけにしてきた当時の社会体制に対する明確な反対意見ということになる。あくまで「思い合い」「愛情」が重要なのであり、子どもの誕生はその「深まりの契機」にすぎない。『源氏物語』は確かにそう語っている。『源氏物語』にとってみれば、自らの物語の主人公の誕生を語る重要な場面であるはずなのだが、それも「さへ」、具体的に言えば帝と更衣の「思い合い」「悲恋」の「添え物」にすぎないというのだ。個人間の愛情など二の次であったはずの時代に、こうした主張を打ち出した『源氏物語』の先見性はまさに群を抜いている。

益田の論を踏まえてそうしたことを伝えたのち、学生たちに「では、どちらのほうが皆さんにとってじっくりくる考え方だろうか」と問いかける。夫婦と言えばまずは子どもありきで、結婚は「子どもを生むための制度」と捉える考え方か、あるいは夫婦と言えばまずはお互いの「思い合い」が根底にあり、子どもはその結果として添加されてくるものなのだと捉える考え方か。どちらがじっくりくるか、と問うたのである。もちろん、聞いて前者だと答える学生はいなかった。

しかし、と重ねて問いかける。現代もなお、結婚した夫婦に「子どもはまだか」、あるいは「子どもを作って一人前の夫婦だぞ」「子どもがいないなんておかしい」と、はっきり口に出しては言わないまでもそう思いこむ傾向が世間に残ってはいまいか、と。そして、「子どもを持たないカップルは生産性がない」などと公然と口にしてはばからない政治家が今なおいる日本で、『源氏物語』はそんな「今」を見つめ直す一つの契機を与えてくれるのではないか。そう付け加えた。その際に教室を見回したが、何事かを感じ取ってくれた学生も少なくなかったように見えた。「思い合い」「愛情」に比べればそれ以外のものは全て添え物だ、と言え言い過ぎかもしれない。しかし、この場面にはそのような『源氏物語』の思想の一端が現れているということは十分言えるだろう。

このように、学生たちに新たなものの捉え方、価値観を持ってもらう契機として、光源氏誕生場面を山場に据えて4時間目、5時間目と解説をしていった。その5時間の授業を通して最終的に、古典を踏まえて自らの視野や考え方を広げる、あるいは感受性を養うという目標はおおむね達成できたのではないかと考えている⁽¹⁵⁾。

ただ、課題も少なからず残った。最後まで苦手意識をぬぐえなかった学生もわずかながらいたようで、「答えのない国語は、自分の中では苦手科目だと改めて感じました」(Y・Yさん)のようなコメントも見られた。「答えのない」ことの面白さをいかに感じてもらうか、なお考えなくてはならない問題と言えよう。

また、1～3時間目に学生たちに自ら問題意識を持って活動してもらい、4、5時間目ではそれまでの時間で学生たちが感じたこと、考えたことを踏まえながら本文を読み解いていくという流れは作れたものの、4、5時間目はどうしてもこちらからの解説、説明が中心となり、やや詰込み型の学習となってしまっ

たことも悔やまれる。単元の全体を通して学生たちに彼ら自身の思いを抱いてもらう工夫を、よりしていかなければならなかったと思う。

たとえ時間の制約があるとしても、こちらから性急な結論を押し付けない。今後ともこうしたことを念頭に置きながら、「今とつながる古典」の面白さを学生たちと共有していきたいと考えている。

注

- (1) これらのふたつの目標は、期せずして現行（令和4年4月～）の学習指導要領において近いものがあると思われる。前者の目標と近接するのは「言語文化」の「知識及び技能」(1)「言葉の特徴や使い方に関する事項」の「ア 言葉には、文化の継承、発展、創造を支える働きがあることを理解すること。」である。また、後者の目標は「古典探究」の「思考力、判断力、表現力等」における「A 読むこと」の「キ 関心をもった事柄に関連する様々な古典の作品や文章などを基に、自分のものの見方、感じ方、考え方を深めること」と非常に近い。だとするならば、筆者が行っていた授業は（高専の多くの一般科目教員がそうだろうが）学習指導要領に沿って行われる普通高校においても応用可能なものと言え、普通高校の教員にも資するものがあると考えられる。
- (2) 福井高専では1、2年生の2年間『国語総合』の教科書を使っていたため、『源氏物語』の本文が載っていない。自分で活字本（『新編日本古典文学全集』に拠った）の本文を打ち込み、それをプリントとして配布した。
- (3) 面白いことに『奥の細道』を挙げてくれる学生も少なからずいた。これまでの通説では『奥の細道』はいわゆる「物語」や「日記文学」として扱うことはなく、したがって『奥の細道』をこの欄に挙げることは不適切である。しかし、なるほど『奥の細道』もある種の虚構を含んだ「フィクション」「物語」だということは、最近の『奥の細道』研究では半ば常識になっている。学生が『奥の細道』の書き出しから物語的な性質に気づいたのだとすれば非常に興味深く、授業者の意図を超えたところで、『奥の細道』の持つ文学性にはたと気づかされた。
- (4) 夏目漱石で言えば『吾輩は猫である』も、まさにこの意味で『土佐日記』的な作品と言えるだろう。「猫」というまた別の視点から、漱石は自分の人生を戯画的に振り返り、語り直しているのである。
- (5) 例えば『狭衣物語』の冒頭は白居易の詩を踏まえて、さらにそこに作品のテーマを織り込んでいくという絢爛な書き出しを持っている。『源氏物語』的世界観を継承しつつ、新たな物語世界を書き出そうとした後期物語の作者たちの想いに、期せずして気づいた学生もいたということである。
- (6) 吉海直人『源氏物語〈桐壺巻〉を読む』（2009 翰林書房）
- (7) 同上
- (8) 実は他にも学生たちはワークシートの中で様々な仮説を提示してくれている。本論文では煩を避けるためすべてを紹介することはしないし、また授業中も一部の紹介にとどまったが、それらの仮説をすべて学生たちと共有し、より蓋然性の高い仮説はどれか話し合わせても面白かったと思う。学生側の読みの機運がまだ熟していないうちに、こちらが思う仮説を押し付ける形になってしまっていたら残念であり、改善の余地があると感じている。
- (9) 三谷邦明「〈方法〉から冒頭場面を読む」（『源氏物語談糸』（1991 有精堂）所収）
- (10) 注（6）書籍に同じ。
- (11) 「身分の高い者が天皇と結ばれても、面白くないから」（R・Nさん）という考え方も同種のものだと思われる。S・T君の「高い身分の人があまり良い人ではなかったのではないか」という考えはまた別の意味で面白く、授業でも少し取り上げた。「身分よりもその人の人柄（性格）を重視する」というある種の現代的な考えが既に『源氏物語』に見受けられるとするならば、『源氏物語』は時空を超

えて近現代の価値観で書かれていることになって興味深い。

- (12) 本来であれば、学生たちに改めて考えを深めて言葉を紡ぎだしてほしかったところであるが、本時は時間の都合もあり、学生たち自身の言葉で説明してもらうことはできなかった。本授業の改善点のひとつである。
- (13) 今回の授業ではないが、「会社や役所に酷使されて過労死したり自死を選んだりする人が毎年何千人といるし、病気になって退職する人はその何倍もいる。そのような人たちにとってこの21世紀は決して生きやすい時代ではない」という例を出したことがある。
- (14) 益田勝実「日知りの裔の物語——『源氏物語』の発端の構造——」（『益田勝実の仕事 2 火山列島の思想』2006 筑摩書房）所収
- (15) 評価方法（定着の判断方法）に関しては、主に定期試験を用いた。例えば今回取り上げた「さへ」について、何が何の「添え物」であるのか、また、ここからどのような考え方、思想が読み取れるかを問うた。回答率（≒正答率）は良く、これまでの定期試験よりも平均点は1～2割高く出た。

【別表 ワークシート】

『源氏物語』「桐壺」ワークシート①
2年 B 科 番 (氏名)

授業「前」課題1 なるべく多くの古典物語(説話)の書き出しを調べ、書き抜きなさい。
(奈良〜江戸の作品。日記文学も可。本文の後に作品名、時代を記載すること)

例) 昔、中納言にて左衛門督かけ給ふ人おはしけり。(『住吉物語』平安中期)

授業「中」課題1 級友が書いてきた書き出し、作品名を聞いて書き抜きなさい。

授業「中」課題2 集めた書き出し(最初の教語でよい)を作品名とともに成立順に並べなさい。

授業「中」課題3 ここから分かったこと、思ったこと、考えたことを自由に書きなさい。

『源氏物語』「桐壺」ワークシート②

授業「前」課題1 冒頭の一文を単語に忠実に訳しなさい。

いづれ／の／御時／に／か／女御／更衣／あまた／さぶらひ／たまひ／ける／中／に／
いと／やむ／ことなき／きは／に／は／あら／ぬ／が／すぐれて／ときめき／たまふ／
あり／けり。

授業「前」課題2 この一文で気になった、疑問に思った個所を単語を挙げて書きなさい。

ヒント……「いづれの／か」「御時」「あまた」「さぶらひたまひ」「ときめく」に注目。
例)「女御、更衣」とあるが、では「后」(中宮)はどうしたのか？

授業「中」課題1 級友の「気になった」「疑問」の箇所を聞き、書きなさい。

授業「中」課題2 これら「疑問」等について、なぜそうなっている(書かれている)か考
えて書きなさい。
例)この天皇には、まだ正式な后が(決まって)いないのではないか。

授業「中」課題3 「疑問」等を考える中で思ったこと、感じたことを自由に書きなさい。