

「言語文化」への認識を深める

—漱石「こころ」の授業における「言語活動」を通して—
For Deep Recognition to "Language Culture"
— Through "Language Activity" in the Class of Soseki "Kokoro" —

国語科 浅田孝紀

<要旨>

新学習指導要領では「言語活動」の充実と「言語文化」に関する指導の重視が打ち出されている。小稿では、この観点から「現代文」における「こころ」(夏目漱石)の授業で開発した実践を報告する。「こころ」の授業の一部で、言語文化の変化に関わる6つの課題をグループで1つずつ担当し、調査・研究と発表を行うものである。言語文化への理解の深まりについては一定の成果を得たと考えるが、時間的制約を克服してより充実させたい。

<キーワード> 言語活動 言語文化 「こころ」 グループ活動

0 はじめに

現行(平成11年版)の高等学校学習指導要領において、国語科では「言語活動」の例が示され、次期(平成21年版)の学習指導要領では、これがより具体的なものにされた。また、「国語総合」においては現行の〔言語事項〕が〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕に改められた。総じて、「言語活動の充実」と「言語文化に関する指導の重視」である。

筆者は、基本的にこの方向性については賛意を持つ者であり、小稿もこの方向性の実現のために工夫したことの一部を報告することを目的とする。ただし、上記の2点が、法令の一形式としての告示である学習指導要領において、すなわち法的拘束力をもって提示されていることに関しては、若干の疑問もある。ここでは、まずその点に関する筆者の問題意識を示した上で、しかる後に実践報告に移る構成を採る。実践報告は、高校2年生の現代文のいわゆる定番教材である「こころ」(夏目漱石)を用いた授業における、「言語文化」に関するグループ学習活動についてのものである。

1 「言語活動」について

法令においては、しばしば用語が定義づけなしに用いられ、結果、法解釈の必要が生じる場合がある。「言語文化」も「言語活動」も、現状では文部科学省の公式な定義づけがなされているとは言い難く、いわば社会通念に近い形での感覚的な用い方になっている点は否めない。少なくとも、国語教育学上の学説がどこまで検討され反映されたのかは疑問である。

「言語活動」については、次の湊吉正(1987)が基本文献である。湊(1987)は、言語の全体を一つの未分化的全体としてとらえた場合の相に「言語」という名を与え、

次に、われわれが言語をまず感覚的、知覚的にとらえてそこからあらゆる言語把握、言語研究へと至るような言語の相、すなわち「言語活動」が立てられる。言語活動の具体的形態としては、「話す」「聞く」「書く」「読む」の一般的言語活動に属する四形態と「内的言語活動」を合わせた五形態があげられることになる。

と述べている。そして「言語活動」を、「特定の主体が、社会生活・精神生活の場の中で言語記号を操作・使用すること」と説明する。さらに「言語記号」を「個人としての言語活動の主体が身につけた言語の体系的なもの、すなわち『個人言語体系』の中に蓄積されているもの」とし、その個人を特定の言語共同体を構成する一員として位置づけた上で、

その言語共同体が全体として共有している言語の体系的なもの、すなわち「社会言語体系」において、「言語体系」はその十全な典型的な形態を自己実現させることになる。

とする。そしてソシュールの用語の小林英夫訳に関し、

ソシュールの「ランゲージ」(langage—小林英夫訳「言語活動」)は、この「言語」に相当し、ソシュールの「ラング」(langue—小林英夫訳「言語」)は、この「社会言語体系」に相当し、ソシュールの「パロール」(parole—小林英夫訳「言」)は、この「言語活動」に相当するとみられる。(F. de

Saussure, *Cours*, pp.23-39. 小林英夫訳『一般言語学講義』一九一三四頁)

と補足している。小林訳を踏まえながら今日的に明快な訳語を提示しており、筆者もこれに基づいて考えている。すなわち、「言語活動」は「話す・聞く・書く・読む・内的言語活動」の五形態として考え、学習指導要領に示されているのはその具体相の例であるととらえている。

しかし学習指導要領には、「例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。」と書かれており、「ものとする」というのは努力義務として法的に拘束するという意味である。そしてこの言語活動例では、目に見える活動形態が要求されている。それならば、これは「言語活動」ではなく、「学習活動」あるいは「言語的学習活動」などと称すべきではないか。学習指導要領には、小林訳も湊論も反映されているとは言い難い。これでは、先人の研究成果は無駄にされかねない。

しかも、教師の話をひたすら「聞く」とか、内的言語活動に没頭する沈思黙考という状態が想定されていない。むしろ、そういった活動は否定されている。¹⁾ たしかに、最近の児童生徒は集中して話を聞く力が落ちていくし、沈思黙考で学習が成立する状態は、どんな学校でも少なくなっている。しかし筆者は、だからといって全ての高等学校に「言語活動」を法令によって義務化するのは、たとえそれが「例」であっても好ましいことではないと考える。読み浸る、聞き浸る、考えあぐねる、といった学習者の姿にこそ、本来の学習の成立が見られるわけであり、活動していればよいというものではない。

筆者は、浅田(2008)において、時に工夫した講義を行うことを通して、話を聞く力を養うことの重要性を述べた。こうした「話す・聞く・書く・読む・内的言語活動」の五形態を基盤としてこそその「言語活動」だという認識がなければ、見た目だけの活動に墮してしまう危険性すらある。小稿では具体的な目に見える「言語活動」の実践を報告するのではあるが、その前提として、先に述べた「言語活動」の理論的な内実を捉えておくべきであるという筆者の立場を明確にしておきたい。すなわち、小稿で用いる「言語活動」という語は、学習指導要領の用語にあえて準拠したものだということである。

2 「言語文化」について

「言語文化」という語も、その定義には諸説あるものである。ここではまず、平成21年版の『高等学校学習指導要領解説国語編』「国語科の目標」より引用する。

「言語文化」とは、我が国の歴史の中で創造され、

継承されてきた文化的に高い価値をもつ言語そのもの、つまり文化としての言語、また、それらを実際の生活で使用することで形成されてきた文化的な言語生活、さらには、上代から現代までの各時代にわたって、表現、受容されてきた多様な言語芸術や芸能などを幅広く指している。従前、言語文化については高等学校の目標のみで示していた。今回の改訂では、小学校及び中学校において〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕を設け、「伝統的な言語文化」についての理解を深めるようにしている。これを踏まえ、言語文化に対して広くかつ深い関心をもつことが、高等学校における目標となる。

「言語文化に関する指導の重視」という方針を立てる中で、「言語文化」の指すものの幅がかなり広いことが示されている。これは妥当である。筆者もかつて「言語文化」の概念を整理し、広義の言語文化と狭義の言語文化に分け、いずれも文化価値の認定がなされていることを前提とすると述べた。そして、その上で、「言語文化教育」という面を提示した。すなわち、「言語教育」の全体はいくつかの面(たとえば「言語体系教育」とか「言語技術教育」といった面)から捉えることが可能であり、そこに「言語文化教育」という面を加えた上で、「すべての言語教育は言語文化教育である」という視座を設定することを提唱した。日本語の言語文化は、平仮名・片仮名のレベルから古典文学など難度の高いものまで、教育上の文化的価値を認定されたものが教材化されているのであり、古典文学などの一見必要不可欠ではないと見なされがちなものも、この視座を設定することによって、「広義の言語文化と狭義の言語文化」といった二項対立的な把握にとどまらず、その全体を同一のレベルで見ることができる。浅田(2000)より引用する。

各素材が学校で扱われる言語文化全体の中でいかなる位置を占めているかを考えることによって、その学習量や程度を決定していく一つの指標となりうるのである。これは、初等教育段階から高等教育段階までを統一的に捉え、その全体の中で教育内容を決定していくための重要な視座であると考えられる。

生活言語から古典文学に至るまで、どの段階でいかなる文化的価値を教材ないし学習材と捉えるかを考えることが重要である。

このような視座の設定によって、どのような教材をいつの段階でどの程度の質・量で提供するのが適切かを長いスパンで見通すことがしやすくなり、特に遺産性の強い古典や文学の、不当な軽視や過度な重視を避けること

ができる。あるいは、「評論はこう扱う」「古典はこう扱う」といった固定化した単純な発想ではなく、あらゆる教材において言語文化の面（言語体系、言語技術等も同様）を見出すことに寄与できるのである。

3 「こころ」の言語文化的側面に着目する

周知の通り、夏目漱石の「こころ」は、高校2年生の現代文の定番教材として、各社の教科書に定着している。そしてその扱いは、主として「下 先生と遺書」からある程度のもどまった部分（多くは、Kがお嬢さんへの恋を「先生」に告白したあたりから、Kが自殺したあたりまで）を摘出し、その前後のあらすじも加えて、「先生」の心情の変化やKの自殺に至る経緯などを、表現に注目しながら読解し考察していく学習が想定されている。言語事項の学習も当然伴われるが、この教材の「文学教材」としての性格上、言語面よりも内容面に強く傾斜した指導が行われることが多いと言ってよいであろう。

その一方、「こころ」の言語文化の面に焦点を当てた実践は、管見の限り報告されていない。もちろん、たとえば町田守弘（1986）をはじめ、「こころ」の表現面にも注目させる実践は多い。しかし、「こころ」に対し言語文化と見て光を当てた実践は見当たらない。そこで今回は、この面を重視したグループ研究の実践を構想した。

特に本実践で言う「言語文化の面」とは、主に通時的な意味での言語の変化、およびその歴史的背景に重きを置いている。今回の学習指導要領改訂で言語文化の重視が打ち出されて以来、小・中学校の場合は、古典指導の重視や、生活文化の中での言葉に注目させる授業が多く試行されている。これに対し高等学校では、そもそも古典が科目として存在するため、どちらかといえば、現代文分野で古典や文化を題材とする評論や随想を扱うという類の、やや安易な方向へ行きやすい。そしてその背景には、教師側にも生徒側にも、「現代文」対「古典」という二項対立的なとらえ方が根強いということがある。

特に教師側は、自然主義以後の小説に対しては古典のような言語抵抗を感じずに読める力があるため、「こころ」で用いられている表現にさほど違和感を感じない。現代文の教材本文に対しては、それが「舞姫」などの明治文語文でもない限り「伝統的な言語文化」は意識しないことが多いであろう。

一方、生徒側にとっても「古典」と「現代文」は別物という意識が強い。平安時代を基準にした古典文法と古語を学習している生徒にとって、これは無理からぬことである。しかしながら、生徒と教師の間には、感じ方の

開きがある。「こころ」のような現在の文体にかなり近い作品であっても、用いられている語義や言い回しに違和感を覚える生徒は、本校のような比較的入学の難しい学校においても、かなりいるのである。たとえば、生徒に書かせた初発の感想には、次のようなものが散見された。生徒の感想文から抄出する。

最近の作家と違う独特な言い回しは、これまでにないくらい自分を混乱させた。(A・S)

古い作品だけあって現代の大衆文学に読みなれている僕はすらすら読むことができず、途中でかなり立ち止まってしまう事が何度もあった。(Y・R)

まず私がこころを読んで思ったのが、難しい言葉が多く話し口調も独特で読みづらいはずなのに、意外と物語がすっと頭に入ってきたということでした。(I・M)

言葉遣いとか語句が難しくて読むのが少し大変だったが、先生が罪の意識を背負ったまま生きていたことが切なくて印象に残った。(K・S)

これは対象にした4クラスのうちの1クラスの感想からの抄出であるが、各クラスとも同様の感想がいくつも入っている。「言葉が難しくて大変だった。」という類もあれば、「言葉は難しいけどわかりやすかった。」という類もある。一方で、「古い作品なのに意外なほど読みやすかった。」という類もあるが、いずれにしても「こころ」の言葉に対し何らかの印象なり違和感なりを持った生徒が多いことがわかる。これは、たとえば芥川の「羅生門」などでも同様の感想が出てくることがあり、総じて近代文学が、高校生にとって「古文」的に感じられるようになりつつあることを示している。

それならば、近代、特に明治・大正の文学作品を扱う際は、内容のみならず言葉にも着目する学習活動が考えられて良い。「現代文」対「古典」ではなく、「古典から現代文への流れ」の中に近代文学を位置づけて、両者をつなぐ時期としてとらえれば、古文よりは言語抵抗の少ない状態の中で言語の通時の変化を認識することができる。これこそが、近代の小説教材を用いて「伝統的な言語文化」について考えさせることの利点であろう。そう考えて、本実践を構想したのである。

4 実践の概要

「こころ」は全12時間、2年生4クラスで実施した。時期は平成22年度2学期後半のほぼ全部であるが、途中に修学旅行(本校では「学習旅行」と称することが多い)を挟むため後半だけでは若干時間が足りず、中間考査の

前に4時間程度行い、残りを考査後に行うという、やや変則的な予定となった。また、本実践の中には生徒がグループ研究の内容を発表する時間が1時間設定されている。²⁾ここではまず、生徒に配付したプリントの内容を掲げる。

2年E～H組現代文(浅田)

夏目漱石「こころ」について

これから2学期の終わりまで、漱石の「こころ」を扱っていきます。扱い方としては、大雑把に次の予定を考えています。

<全12回>

①初めの4回

オリエンテーションと教科書所収以前の部分、および教科書135ページまでの内容。

②途中の4回(テスト返し含む)

内容を一度中断し、6つのグループに分かれて割り当てられた課題に関し調査・検討し、発表する。言語面・文化面に重きを置く。

③終わりの4回

教科書136ページ以降の内容および全体のまとめ

<②で扱う内容>

1班：出版文化史の中での「こころ」

「出版される」という面に関連して、人々がどのような形でこの作品を享受してきたかを、実際の例を示しながらまとめる。

2班：訓読みの特徴

この時代の漢字には、今とはかなり違った読みが当てられている。これを、「こころ」全編を対象に、できれば他の作家の作品とも比較して、その特徴を考える。

3班：外来語の表記

明治期において、外来語や外国人の名前には、漢字を当てはめる努力がなされていた。「こころ」においてはそれがどうなっていて、現代にどの程度継承されているかを、実際に明治期に書かれたものも含めながら調べてみる。

4班：仮名遣いの特徴

単に「歴史的仮名遣い」で書かれていた、ということではなく、その仮名遣いには古文とも戦後の現代文とも異なる揺れがある。その実態を考えて

みる。

5班：語彙使用の現代との相違

語句には、国語辞典には載っていても、今ではあまり使われていない意味用法が存在する。それをできるだけピックアップし、どのような意味で使われているか考察する。

6班：「坊っちゃん」と「こころ」の文体の違い

同じ漱石でも作品によって文体が異なる。今回はわかりやすい例として、彼の初期作品である「坊っちゃん」と比較し、どのような違いが文体の差異を作っているかを具体的にとらえてみたい。

これ以前に、文庫本等の『こころ』を1冊、全文読んでおくことを指示している。前節で抄出した生徒の感想文は、それを讀んだ上での初発感想の一部である。もちろんここには、先のような言葉に関する感想以上に、内容に関する感想の方が多く書かれている。本来ならばその内容面の探究に関しても目新しい実践を行い、それを報告すべきであるが、今回はこの実践が始まる直前までが6週間にわたる教育実習期間で落ち着かず、また、全12回のうち概ね上記の①が終わったところで中間考査になり、②が終わると修学旅行になり、③が終わると期末考査になる、という予定であったため、少し落ち着いて授業に臨ませる場面も必要と考えた。そこで、①と③は「発問-応答」型の講義式授業を中心に行い、②のみグループ研究として調査・研究と発表を行わせた。

②で扱う内容について、以下にそのねらいを述べる。

「こころ」は大正3(1914)年に書かれた作品である。時代区分で言えば大正であるが、明治天皇の崩御が明治45(1912)年で、まだそこから2年しか経っていないこと、および作品の扱っている時期がほとんど明治期であること、さらには漱石の事蹟などを考え合わせると、言文一致運動がほぼ完成段階になった明治末期の作品とほぼ同様の位置づけが可能である。すなわち、「こころ」を研究することにより、明治末期から大正初期にかけての言語的状况を見ることになり、これが「伝統的な言語文化」を考察する上で有益だと考えたのである。

先に①の2時間目の中で、明治・大正の文学史(小説)の流れを、言文一致運動と自然主義を中心に、大雑把に説明した。これはその後のグループ研究を進める上での最低限の知識になる。

1班は、「出版文化史の中での『こころ』」とした。この班だけは、「こころ」がどのように人々に享受されてきたかをたどる、いわゆる調べ学習である。ただし、「こ

ころ」以降に絞るのではなく、それ以前にそもそも出版というものがどのように行われてきたかを近世から調べ、出版文化（これも言語文化の一環であると筆者は考えている）がいかに広まり、その中で「こころ」がどのように位置づけられるかを考察させ、他班の内容の理解にも寄与するものにしようという意図で設定している。

2班と3班は「表記」がテーマである。両班ともほぼ同様の課題だが、2班は主に和語、3班は外来語に絞って、その読み（あるいは漢字の当て方）の特徴を考察させた。和魂漢才から和魂洋才へ変わったとされる明治期においても、漢字・漢文の知識・教養は重視されており、現在では仮名書きが普通である言葉も、かなりの部分が漢字で書かれていたし、外国の人名・地名、ならびに外来語には、漢字を当てはめる努力がなされていた。ただしこれは文章によって一律ではなく、個人の試行錯誤の面も強かった。その状況を調べることにより、漢字を中心とする表記の変化に着目させようとした課題である。これに関しては、正字（旧字体）で書かれているものを読む必要がある。また、漱石の別作品や、他作家の作品と比較しなければ特徴を見出しにくい。こうした作業を行わせる意図も含め設定した。

4班は、一見「仮名遣い」がテーマだが、実は「文法」も含まれている。単に歴史的仮名遣いを見るのではなく、変体仮名への着目から文法と仮名遣いの関連に目を向けさせようとして設定したものである。特にここではヤ行の「エ」（変体仮名では「ヱ」）が問題となる。新聞小説として連載されていた時、「こころ」には変体仮名「ヱ」が使われていた。特に動詞に関しては、この「ヱ」は使われているのに、ア行の「エ」は使われていない。つまり現在ア行動詞とされているものは、当時の文法ではヤ行扱いで、文語文法に支配されていた。ただし、変体仮名「ヱ」は時折ハ行の「ヘ」になるべき箇所にも出てくるといった特徴があり、そこに仮名遣いの揺れが見られる。そこに着目させようとして設定した。

5班は「語彙」がテーマである。生徒は古文を学習する中で、いわゆる古今異義語に触れている。そしてそれを、「古文と現代文では意味が違う語」ととらえている。しかし、この語義の変化は不断に起きているものであることを実感させておきたい。そこで、この班には「こころ」および漱石の他作品（主として初期の「我が輩は猫である」「坊っちゃん」など）との比較も含め、今でも使われている語が、作品の文脈の中ではどのような意味になっているかを検討させた。この班には、課題の特質により、話し合う以上にひたすら読む作業が要求される。

グループ研究でも読み浸りや沈黙思考があり得るという考えも筆者にはあり、設定した。

6班は「文体」がテーマである。この班については「坊っちゃん」との比較に絞った。話し言葉中心の作品である「坊っちゃん」と、書き言葉中心である「こころ」を、その特徴的な要素の数量的な比較を通して、実証的に研究させる意図である。たとえば、形容詞の連用形に接続助詞「て」がついた「～くて」という表現は、促音便が入ると「～くって」になるが、後者は口語的な表現であり、「坊っちゃん」が「こころ」より口語的であるなら、これが多くの割合で出現するはずである。こうした文体への着目は作品の内容と一体の重要な要素であり、そこに目を向けることに意義があると考えて設定した。

なお、グループ研究にあたっては、4時間のうち3時間を図書室での調査・研究、最後の1時間を各班5分以内の発表として、B4で1枚の発表資料を作らせた。また、語句の検索をはじめ図書室にない情報を得やすくするため、各班に1台ずつノートパソコンを貸与し、そのデスクトップ上にはインターネット上からダウンロードした「こころ」本文のHTMLファイル2種類（ルビ付き新字・現代仮名遣いと、ルビなし正字・歴史的仮名遣い）を置いておき、さらにパソコン自体も本校の無線LANに接続させておき、検索の用に供した。さらに、検索結果や作成したデータなどを保存できるよう、本校のネットワークにある共有サーバ（Apple Share Server）に各クラス・各班のフォルダを作成しておき、適宜利用できるようにしておいた。

5 実践の実際

①「初めの4回」について

1時間目はオリエンテーションとして、授業の説明の後、10分程度で『こころ』全編の感想をB6用紙1枚に簡単に書かせた。その後、グループ研究のための6班のグループ分け作業を行った。各グループの人数は、原則7名、多くても8名になるように指示し、生徒たち自身にグループを作らせたが、これは各クラス45名ずつが6つに分かれて研究する際、グループの人数に偏りが出ないようにするねらいと、図書室のテーブルが1台につき8名までしか座れないという、実際の事情による。クラスによって、グループを組んでから課題を配分したところと、課題ごとに希望者が集まるようにしたクラスがあるが、これも生徒たち自身に任せた。

2時間目は、35分程度を近代文学史の流れの説明にあてた。明治初期の状況から言文一致運動の概要、自然

主義の台頭と、漱石・鷗外らいわゆる余裕派・高踏派の登場までを中心にし、その後の志賀直哉ら白樺派や、芥川龍之介ら新思潮派などについても簡単に述べた。ここで重視したのは、文学史の用語の修得ではなく、古文や漢文訓読体がそのまま残っていた明治初期から、坪内逍遙以来の言文一致体の試行錯誤、そして自然主義や漱石に至って現在の文体にかなり近くなってきたという、文体変化の流れについて理解し、グループ研究を行う上でのレディネスを形成しておくことにある。その後、教科書（三省堂『高等学校現代文[改訂版]』2007年3月検定済。この教科書には、「下 先生と遺書」の「四〇」から「四九」までの本文が掲載され、途中省略はない。）で本文以前のあらすじを確認し、「四〇」の第一段落（「ある日私は久しぶりに学校の図書館に……一種変な心持ちがしました。」）までを読み進めて終了した。以下、時折生徒に持参させている文庫本等の『こころ』を用いて、適宜注目すべき表現を参照させながら進めている。

3時間目は、その次の段落から「四二」の第三段落の終わり（「……狼がすきを見て羊ののど笛へ食らいつくように。」）まで。4時間目は、「四四」の第二段落の終わり（「……どうしても『今だ。』と思う好都合が出てきてくれないのです。私はいらいらしました。」）までで終了した。そのため、中間考査は「四三」までを範囲とすることとなった。

なお、ここまでの4クラスの進度は、クラスにより若干の前後は出たが、ほぼ同じペースで進んだ。方法は前述の通り「発問－応答」型の講義式授業であり、その内容は特筆すべきものではないので、ここでは措く。

②「途中の4回」について

ここが本実践の中心部分であり、5時間目から8時間目にあたる。うち、7時間目までが図書室でのグループ研究、8時間目が発表ということになる。

グループ研究にあたっては、(1)B4で1枚の資料を作成し、それを用いながら各班5分程度の発表をすること、(2)図書室の資料やパソコンは自由に用いて良いこと、(3)自分たちなりに方向性を決めてから調査に当たるべきであること、の3点を述べてから活動に当たさせた。また、本校国語科に所蔵している『こころ』『吾輩は猫である』『三四郎』の初版復刻本や、「坊っちゃん」の『ホトトギス』初出本文³⁾、『夏目漱石集一心（近代文学初出復刻）』⁴⁾も用い、これらをグループ研究中の資料として活用させた。机間巡視をしながら各班に助言を行ったが、その助言や発表の内容については後述する。

③「終わりの4回」について

9時間目は4時間目の続きから始まり、「四六」の終わり（「……卑怯な私はついに自分で自分をKに説明するのが嫌になったのです。」）まで。10時間目は「四七」のはじめから「四八」第四段落の終わり（「……そうして私のがたがた震えだしたのです。」）まで。11時間目はその続きから「四九」の最後（「……しかしその顔には驚きと恐れが、彫りつけられたように、固く筋肉をつかんでいました。」）までである。

最後の12時間目には、作中に出てくる「襖」の象徴性について考えさせた後、Kの自殺の原因について意見を出させた。さらに、複数の他社教科書から「その後のあらすじ」を切り貼りしたプリントや、やはり他社教科書や副教材にある「こころ」についての評論を読ませた上で、先生が自殺を決意した理由について考えておくよう指示し、授業を終えた。なお、Kの自殺の原因と、先生が自殺を決意した理由については、「こころ」本文やそれら資料などに基づいて自分の考えをまとめておくよう指示した。それらは予告した上で、期末考査に自分の見解を述べる論述問題として出題した。

④グループ研究・発表の内容について

「途中の4回」におけるグループ研究の進行および発表内容について述べる。4クラスとも、各班に対して課した課題や行った助言はほぼ同じである。

<1班：出版文化史の中での「こころ」>

この班には、「こころ」をはじめとする文学作品が、人々にどのように享受されてきたのかを調べ、まとめさせた。単に「こころ」が出版された経緯を調べるのではなく、そもそも「出版」がどのように始まり、現在はどのように通時的に考察し、その中での「こころ」の位置づけを考えるよう指示した。

出版は近世の古活字本・版本に始まり、開国までそれが続いたが、明治になって活版印刷術やその動力である蒸気機関の発達により大量生産が可能になると、新聞や書籍の拡販という状況が生まれてくる。娯楽の少なかった当時、新聞小説は多くの人々の楽しみであり、漱石は「坊っちゃん」「吾輩は猫である」のヒットにより著名な作家となったことで朝日新聞社に入社し、新聞小説を連載することでさらに著名となっていった。そして「こころ」は岩波書店立ち上げの書籍として上梓される。出版史の中で岩波書店の果たした役割の大きさは言うまでもなく、その初期を支えた作品が「こころ」であった。そして、現在「こころ」は全集や文庫本はもちろん、高校生にとっては教科書に採用される作品となっており、「青

空文庫」等インターネット上のテキスト公開サイトや、電子書籍でも読めるようになっている。

以上のような内容が発表されれば十分であったが、中には「『こころ』の連載により、朝日新聞は発行部数を伸ばすことになった」といった事象を突き止めたクラスもあり、筆者としては予想外の成果が上がった。また、「こころ」の本文中「下 先生と遺書」の「一七」に「頁さえ切っていないのも多少あったのですから」という部分があり、これをわからせるために『吾輩は猫である』の初版復刻本(ページが切られていない形で復刻されている)を貸し、できればそれについても触れるよう促した。

< 2班：訓読みの特徴・3班：外来語の表記 >

この2つの班には、漱石の他作品や、他の同時代作家の作品、さらに可能であれば、明治初期の諸作品との比較を行うよう助言した。比較の対象の選択は班に任せただが、要は漢語ではない語句が、いかに漢字表記から現在の表記に近い形へ変化していったかをとらえさせようとしたものである。また、新聞や単行本などの一般向けの文章の多くには、総ルビが付されることが多かったが、これは義務教育の普及により識字率が上がり、少なくともルビがあれば文章が読める人々が増えていった中で工夫されていった事柄であることにも気づかせた。中で、特にH組の3班は「漢字主行カタカナルビ」という名称を見つけ、その導入について要領よくまとめていた。

< 4班：仮名遣いの特徴 >

これは前述の書籍『夏目漱石集一心(近代文学初出復刻)』によるところが大きい。これは東京朝日新聞に連載されていた「心」の複写本であり、変体仮名のヤ行の「ㇿ」が用いられていたことが明確にわかる。この事実を通して気づかせたかったのは、(1)当時は文語文法に支配されており、口語文法のア行動詞はヤ行動詞であったこと。(2)しかしハ行動詞にも「へ」ではなく「ㇿ」が用いられていることがあり(たとえば「こころ」の作品中でも「拵へ」と「拵ㇿ」が同居している)、表記上の揺れがあること。(3)この字が用いられた朝日新聞の「こころ」は一九〇〇年の小学校令で「国語」科の成立とともに変体仮名が廃止された後、一時的に変体仮名が復活していた時期に連載されており、このことから、現代仮名遣いも含めた近現代の言語現象は、自然な言語変化のみならず、言文一致運動や政府の国語施策・教育政策によって、人為的に変化させられるという特徴があること。以上3点に気づくことができればよしと考えた。各クラスでの発表からも、この点は見て取れた。(資料1参照)

< 5班：語彙使用の現代との相違 >

これは前述の通りで、特に補足すべきことはないが、ここでも比較の視点を導入させた。この班の生徒は、どのクラスでも「こころ」や「坊っちゃん」「三四郎」などを、分担して熟読する姿が見られた。意味の変化した語句の摘出に関しては、「今の君たちの感覚と違う使い方になっていけば、それを抜き出して良い」とした。生徒は、時に大人世代や国語教師の言葉遣いにすら違和感を持つものである。その違和感を基準にして語義の変化を通時的に考えさせた。

< 6班：「坊っちゃん」と「こころ」の文体の違い >

これも前述の通りであるが、数量的な比較を行うに際しては、この班にも他班にも、「言語量を同じにしてその中での出現数か、または全体での出現率を算出し、比較すること」を助言した。言語量を同じにするにしても全体の量を量るにしても、どう基準を立てるかは専門の日本語学研究でも問題になるところであるが、高校生が限られた時間の中で行う研究であるので、単に「文字数」を基準にすることを助言している。特にテキストファイルワープロソフト「Word」に読み込むと、画面下方に文字数が自動的に出てくるので、これを用いさせ、たとえば「くて」と「くって」の比較は、その単位で検索をかけていくつあったかを数え、それを比較させる方法をとらせた。ここまでできて、「坊っちゃん」の話し言葉中心の文体と、「こころ」の書き言葉中心の文体が、数量的に特徴付けられればよしと考えていたが、4クラスともそこにとどまらず、両作品を書いていた当時の情勢や、漱石の精神的な状態、そこから来る作品のテーマを考えて、こうした文体の差が生まれた背景についても考察しており、深まりのある研究になった。(資料2参照)

⑤評価について

概ねすべての班が真面目に課題に取り組んだ。取り組み方に関して点数をつけるなどの数量化は行っていない。期末考査では、「自分の班(他班でも可)で扱った項目について、研究した項目を明記した上で、その項目について具体的に論じなさい。」という問題を出題することを予告し、あらかじめ200字程度で答えを用意しておくよう指示した。採点は、論理性を重視し、誤謬の有無を考慮しながら10点満点で行った。平均点は、8.1点であった。大半の生徒は10点であったが、準備して来なくて書けなかった生徒や論理矛盾のある生徒はほとんど得点できない。ただし考査全体の記述量がかなり多いことを考えると、十分な出来であったと考えている。

一方、もう1題「今回のグループ研究全体を通して、

あなたが言語文化について考えたことや理解したことを、解答欄の枠内で述べなさい。」という問いを、予告はせずに4点満点で出題した。前問同様、論理性を重視し、誤謬の有無を考慮しながら採点を行った。こちらは前問の半分程度の記述量であり、平均点は2.8点で、70%にあたる。予告しなかったことと、やはり考査全体の記述量が多かったために、これを敬遠して他の問題を解いているうちに時間切れとなった生徒が少なからず見受けられたが、書いた生徒はみな高得点であり、十分な成果が上がったものと考えている。

後者の問いに関し、以下に生徒の答案を引用する。

私は日本語というのは「古文」と「現代文」に二分することができると考えていた。しかしこのグループ研究を通して、「言語文化は常に変わり続けている」ということと、「明治時代はその過渡期にあったため、そこで言語文化が二分されたように見えるだけだ」ということを理解し、今言われている変な日本語にもいつしか、「あの時はああいう流れだった」という風になるのかも考えた。(T・K)

言語文化というものは、今も昔も変わらないように少しずつ変化してきている、まるで生きているようだなあと思いました。それにもとづき、「最近の若者の言葉の乱れ」を擁護する人々がいますが、私は「こころ」の出版当時～現代の言語文化の変化と、現在の言葉の乱れを同じには考えられません。前者の変化の中には、日本の言語を愛し、尊重していく気持ちが感じられますが、後者はただ省略する、といったものが多いからです。(N・K)

言語文化は時代によって様々な変化があり、とても面白いと思った。また、言語文化を学ぶことはその当時の習慣なども学ぶことになり、より日本に対する理解を深めることができると思う。(Y・N)

私は、日本人として、日本語の美しさを非常に誇りに思い、「こころ」のような近代小説における語い使用は、昔に比べて乏しい言葉で生きる私にとって非常に魅力的であった。しかし、このような言語を現代に復活させるのは不可能なので、近代小説を現代生活に残していくべきだと思う。(H・M)

今回は「言語文化の変化」に重点を置いたため、このような記述が多くなったが、これらを読む限り、実践の目的は概ね達成されたと考えている。

通して、「言語文化」への理解を深める目的で、本実践を開発した。あえて定番教材である「こころ」の授業の中でこの課題に取り組みさせたが、時間的な制約から、十分に研究内容や学級での討議を深めることができたとは言いがたい。「こころ」は、その新聞連載や初版本発刊時の状況からすれば、この課題を設定するには史的位置づけとしてふさわしい作品であるが、一方で長編小説としての読解・鑑賞に多くの時間を割きたい作品でもある。今回の「途中の4回」をもっと充実させた形でいかにして現代文の授業の中に取り入れ、言語文化への生徒の興味関心と理解を深めさせていくか。別単元の開発も含め、今後の課題としたい。

[注]

- 1) 現実に、2009年度の本校の公開教育研究大会で授業を行った2名の教諭の授業は、どちらも教師側の話や発問-応答が主であったが、その場にいた文部科学省の関係者からは酷評され、研究会後にも「一般参加者に『これでいいのだな』と思われたら困るのだ」と言われていた。
- 2) この1時間を、東京学芸大学附属学校合同研究会の国語部会世田谷地区研究会、および東京学芸大学世田谷地区で行っている現職研修講座で授業公開することを前提に進めた。
- 3) 夏目漱石著・青柳達雄解説『坊っちゃん「ホトトギス」初出本文』勉誠社文庫(1981)
- 3) 夏目漱石・玉井敬之・木村功・鳥井正晴『夏目漱石集一心(近代文学初出復刻)』和泉書院(1992)

[参考・引用文献]

- 浅田孝紀(2000)「『言語文化教育』という観点一言語教育における一視座の提唱―」、『月刊国語教育研究』No.338, pp.56-63, 2000.6
- 浅田孝紀(2008)「『講義』の復権―「木曾最期」(『平家物語』)の授業を通して「教養」と「演技」の重要性を見直す―」、『月刊国語教育研究』No.431, pp.44-45, 2008.3
- 町田守弘(1986)「グループ学習による小説の学習指導」, 大平浩哉編著『高等学校国語科新しい授業の工夫20選』, pp.20-25, 大修館書店
- 湊吉正(1987)『国語教育新論』pp.1-9, 明治書院

6 まとめと課題

今回は、学習指導要領に言うところの「言語活動」を

【資料1】 生徒作成資料例（4班）

仮名遣いの特徴

四班
発表資料

夏目漱石の「こころ」は初めて出版された1915年当時のその文庫には今は使われていない変体仮名が使われている。この変体仮名の中で特に「ヤ行エ」にあたる「ㇿ」について取り上げ、「仮名遣いの変遷」と「了行エとヤ行エの関わりの変遷」を見ていきたい。

仮名遣いの変遷

平仮名誕生

同時に変体仮名も生まれる。

平安時代

平仮名誕生

了行エとヤ行エの区別がある。

平安時代中頃

了行エとヤ行エは混同され始める。

戦国時代

了行エとヤ行エがヤ行エにまとまる。

江戸時代中頃

了行エとヤ行エが了行エにまとまる。

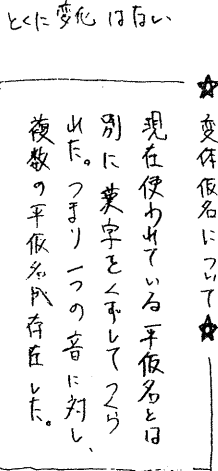
江戸時代後期

明治時代

了行エとヤ行エの区別をなくすために

了行エ エ（衣の草書）

ヤ行エ ㇿ（江の草書）と定められる。



1400 小学校令により変体仮名が廃止される
 1908 二十六の変体仮名が後治まる。
 1915 「こころ」初版
 192 変体仮名完全に廃止される。
 戦後 歴史的仮名遣い消滅

つまり1915年口了行エは歴史的仮名遣いにより「へ」と表記され、同時に変体仮名が一段々と消えていく時期にあたる。そこでこの時期の仮名遣いの混乱を知るために「へ」「ㇿ」が送り仮名に使われている動詞を挙げた。

- ① 答ふ、間違へて(間違ふ)、訴へて(訴ふ)、拵へて(拵ふ)
- ② 見わた(見ゆ)、消たる(消ゆ)、覚たて(覚ゆ)、絶たて(絶ゆ)
- ③ 燃たる(燃ゆ)、吠たて(吠ゆ)、殖たて(殖ゆ)、拵たて(拵ゆ)、控たて(控ふ)、抑たて(抑ふ)、拵たて(拵ふ)、堪たて(堪ふ)

① 正しい歴史的仮名遣いのもと、今も変体仮名が消えていく途中にあるもの。② ③は送り仮名がヤ行で表記されるべき、つまり了行エにあたるものかヤ行エである「ㇿ」で表記されている。
 平仮名が生まれてから明治初期まで使われていた変体仮名が廃止され、平仮名が今使われているものだけに比べて過渡期に「こころ」はあり、その時期に口に見られるような混乱がある、たつである。

『坊っちゃん』と『こころ』の文体の違い

六班

1. 『坊っちゃん』と『こころ』の違い

↑坊っちゃん↓

主人公が社会の不正と対決するという勸善懲惡のストーリーで、ユーモアあふれる作品
↓会話調で口語的な文体

↑こころ↓

人間が誰しも持っているエゴイズムを描いた倫理的な小説で、Kが自殺してしまふという悲劇的な内容
↓文語的
的でかたい文体

↓坊っちゃん↑こころ↑において特に気になった表現をピックアップし、調査してみた

目的

『坊っちゃん』が口語的な文体で、『こころ』が文語的な文体であるというこの違いを具体的な表現から調査する。

方法

口語的な表現で気になるのをさいくつか挙げ、その表現とそれに対応する文語的な表現の教を調べ、『こころ』と『坊っちゃん』で比較。

本教を調べる際は総文字教を統一する。『坊っちゃん』(総文字教: 9232)の方が『こころ』(総文字教: 3197)より総文字教が多いため、『坊っちゃん』に合わせて、『こころ』は中11章までで比較。

また、『こころ』と『坊っちゃん』の文体の違いは、漱石の文学全体を通した作風の違いとしてみるために、『こころ』と近い作品として『道草』についても調査を行う。『道草』の総文字教は2630なので、47章までで比較。

調べたもの

- ① くつて(くつて) / くつて
- ② くっちゃ / くつては
- ③ こっち / こちら
- ④ そりゃ / それ

結果
92352文字中

	坊っちゃん	こころ	道草
くつて	50	15	20
くつて	31	11	2
くち	24	15	8
くつては	10	7	0
こっち	25	0	7
こちら	3	2	5
そりゃ	10	21	8
それは	11	28	18

(個数)

- 会話表現の多さ
↓坊っちゃん ↓道草 ↓こころ
- 文語表現の多さ
↓こころ ↓道草 ↓坊っちゃん

2. どのような違いが文体の差異をつくっているか
◆ 漱石の文学活動(新修 日本文学史 上)

漱石の文学活動	漱石の文学活動	漱石の文学活動	漱石の文学活動
反自然主義(第1期)	写生文から余裕派・低趣味へ	三浦作時代(第2期)	文明批評をこめて近代人の内面を追究
人間のエゴイズムを徹底追究・分析(則天去私の世界)	彼岸過迄	人間のエゴイズム	彼岸過迄
明暗	道草	行人	こころ

↑坊っちゃん↓
・人生を余裕をもて眺めようとする。低回趣味が強い。
・ユーモア・美的世界 ↓ 余裕派

↑それから↓以後↓
・実存的関心
・エゴイズムの問題を中心主題にしたものが多い

↑漱石の後期の作品↓

漱石の後期の作品において、文作りかたさの程度とエゴイズムの追求の程度は一致する。
その程度を比べた関係は上のようになっている。

3. まとめ

文作り違いは作風の違いによるものだと考えられる。内容だけでなく、文体も作品の作風における重要な要素となっているのだと考えられた。