

ISSN 0917-3692

国語教育論叢

福田景道先生 退職記念号

第 27 号

2020 年

島根大学教育学部国文学会

国語教育論叢

第二十七号

二〇二〇年

福田景道先生
退職記念号

島根大学教育学部国文学会

福田景道先生退職記念



福田景道先生近影

献呈の辞

福田景道先生には、令和二年三月末日をもって、定年を迎えられる。先生は平成二十四年度から令和元年度まで、長く島根大学教育学部国文学会の会長をつとめられた。ここに記念号を献呈し、これまでのご教導に対する心からの感謝の念を表したい。

先生は、岡山県津山市でお生まれになり、東北大学文学部、同大学院文学研究科で学ばれ、秋田短期大学にお勤めの後、昭和六十二年十月に島根大学教育学部に着任された。それから三十二年余りの長きにわたり、教育・研究に尽力され、多くの人材を育成してこられた。

先生のご専門は、日本文学、特に『栄花物語』『大鏡』『増鏡』などに代表される歴史物語作品群を中心とした、古代中世の歴史文学の研究である。門外漢の小生にはその学術的意義に言及する資格はないが、先生が繁忙な業務の間にも、孜孜として歴史文学の研究に勤しまれたことは、本号に収録された著作目録が、それを雄弁に物語っている。学術論文のうち、『大鏡』を論じた最初の論文から『増鏡』および『梅松論』を論じた最新の論文に至るまで、一貫した構想にもとづく揺るぎのないご研究の姿勢がうかがわれる。

これらの日本文学研究と同時に注目されるのは、日本古典文学教育にかかわるご業績である。平成二十年代以降、新たに登場してくるこれらの論考は、先生のご研究を特色づけるものであり、昨年の八月に開催された国文学会研究発表会におけるご講演の演題「文学研究と大学教育―国文学教育の三十年―」からも、文学研究と文学教育とをご自身のお仕事の二つの柱として位置づけておられたことが察せられよう。

一方、管理運営の面では、講座主任（コース代表）として、長年にわたって国語教育研究室、言語文化教育講座国語教育コースの運営に当たられた。とくに国語教育コースと英語教育コースとの二つのコースで構成される新たな講座として、平成十六年度からスタートした言語文化教育講座の意義を明らかにするために、国語・英語の両コースおよび附属学校の教員による共同研究を計画・推進された。その成果は「言語コミュニケーション教育の研究と開発」（『島根大学教育学部紀要 第四十四巻別冊』平成二十三年）および「体系的言語教育における広域型研究と実践―教科内容研究と授業デザイン―」（『島根大学教育学部紀要 第四十八巻別冊』平成二十七年）の二つの別冊特集号として刊行されている。

さらに学部の研究・評価プロジェクト、研究・国際交流室 研究・評価部門の部門長として、学部全体の研究の推進にもその手腕を発揮された。とりわけ教科専門領域を横断する教科内容学にかかわる研究の推進に尽力されたことは、特筆に値する。

思えば、先生が講座主任（コース代表）の任に当たられたご在職中の後半期は、平成十六年度の国立大学法人化施行と相前後して、数次にわたる学部・大学院の改組など、現在も続く改革の嵐に突入した時期であった。その荒波の中にあつて、先生は研究室の舵取りをされ、研究者・教育者として自らが如何にあるべきか、学生や社会に対して何をなすべきかを真摯に問い、その実現のために努力を重ねてこられたのである。

先生は接する人に対して常に、少しはにかみを含んだ温和なまなざしを向けられ、何事にも公平・公正に対処された。先生のご退職は寂しく、心細さを禁じ得ないが、国語教育研究室と国文学会を守り発展させていくことこそ、これまでのご教導に対するご恩返しに他なるまい。

先生が無事にご定年を迎えられたことを、あらためてお慶びするとともに、これからのご健勝を心からお祈り申し上げます次第である。

令和二年二月三日

福田 哲之

II

国語教育論叢 福田景道先生退職記念号 目次

福田景道先生近影

献 辞

福田景道先生略歴

福田景道先生研究業績

国語科教育と教育専門 ―「国語科内容構成」授業の行方―……………福田 景道…九

日野啓三『東京タワーが救いだつた』論 ―「リアリティー」の転換―……………山根 繁樹…二一

「卵」と「玉子」 ―同訓異字についての試論―……………山村 仁朗…三三

安岡章太郎「陰気な愉しみ」論 ―社会との距離……………田中 俊男…四五

万葉集における類歌と複合動詞形成 ―動詞「過ぐ」を中心に―……………百留 康晴…五九

「情報処理」を取り入れた説明文の授業 ―増井光子『動物の体と気候』―……………岡 卓志…七三

「教材研究の手びき」(中学校古文教材)を用いた教育実習事前指導

―中学校実習(国語科)における古文教材研究のために―……………田中 耕司…九一

III

教育実習生の事後的省察を支援する方法についての考察

―事後指導における協同的な活動の批判的検討を通して―

富安 慎吾 …… 一〇七

『漢書』芸文志所載『蒼頡伝』考

福田 哲之 …… 一二三

鉄砲伝来紀功碑文の成立

湯浅 邦弘 …… 一三九

重野安繹と中井木菟麻呂 ―『黄裳斎日記』を中心に―

竹田 健二 …… 一五七

説明的文章の読解指導における「論理」に関する学力像の更新

―中学校・高校段階を中心に―

間瀬 茂夫 …… (1)

編集後記

一八六

福田景道 略 歴

- 一九五四(昭和二九)年 岡山県津山市に生まれる
- 一九七八(昭和五三)年 東北大学文学部国文学科卒業
- 一九八〇(昭和五五)年 東北大学大学院文学研究科博士課程前期課程修了
- 一九八三(昭和五八)年 東北大学大学院文学研究科博士課程後期課程退学
- 一九八三(昭和五八)年 秋田短期大学講師
- 一九八七(昭和六二)年 秋田短期大学助教授
- 一九八七(昭和六二)年 島根大学教育学部助教授
- 一九九九(平成一一)年 島根大学教育学部教授
- 二〇二〇(令和一二)年 島根大学教育学部 定年退職

福田景道 研究業績

I 学術論文

- 1 『大鏡』「大臣列伝」における栄華の実現―外戚関係と子孫繁栄―
『日本文芸論叢』(東北大学国文学会) 第1号 昭和57年3月
- 2 『増鏡』の世界―「皇位継承」の意義をめぐって―
『日本文芸論叢』(東北大学国文学会) 第2号 昭和58年3月

- 3 『大鏡』における藤原忠平の栄華
『日本文芸論稿』（東北大学文芸談話会）第12・13合併号
昭和58年7月
- 4 『大鏡』「大臣列伝」の考察―冬嗣流藤原氏「正系」決定過程をめぐって―
『論叢』（秋田短期大学）第35号
昭和60年3月
- 5 『大鏡』「太政大臣道長（上）」後半部の性格
『論叢』（秋田短期大学）第37号
昭和61年3月
- 6 『水鏡』構想論序説―政治史的側面と『大鏡』の継承―
『論叢』（秋田短期大学）第38号
昭和61年11月
- 7 『大鏡』構想の二重性をめぐって
『文藝研究』（日本文芸研究会）第116集
昭和62年9月
- 8 『栄花物語』・『大鏡』における登場人物の系譜（二）―歴史物語生成論の前提として―
『論叢』（秋田短期大学）第40号
昭和62年11月
- 9 『大鏡』の構想と皇位継承過程―「正統」の確定と顕在化―
『島大国文』（島大国文会）第17号
昭和63年11月
- 10 『大鏡』の編年史的側面―『栄花物語』の克服と追認―
『島根大学教育学部紀要』人文・社会科学第22巻第2号
昭和63年12月
- 11 『今鏡』に描かれる藤原道長の栄華―残映としての『大鏡』―
『島大国文』（島大国文会）第18号
平成元年11月
- 12 『大鏡』における藤原道長の理想性・序説―栄華の相対的評価をめぐって―
『島根大学教育学部紀要』人文・社会科学第23巻第2号
平成元年12月
- 13 古典教材としての『大鏡』の特異性
『教科教育研究論集』（島根大学教育学部）第4集
平成2年3月
- 14 『増鏡』における過去と現在―「先例」の機能について―
『島根大学教育学部紀要』人文・社会科学第24巻第2号
平成2年12月
- 15 『増鏡』にみられる宮廷貴族諸流の盛衰―外戚から近臣へ―
『国語教育論叢』（島根大学教育学部国文学会）第1号
平成3年9月
- 16 『増鏡』の基調―二家系対照と明暗循環の構図―
『文藝研究』（日本文芸研究会）第128集
平成3年9月
- 17 歴史物語の系譜と『増鏡』―継承性と自律性の観点から―
『島大国文』（島大国文会）第20号
平成3年12月
- 18 『増鏡』と両統問題
『島根大学教育学部紀要』人文・社会科学 第25巻
平成3年12月
- 19 『増鏡』と隠岐
『山陰地域研究』（島根大学山陰地域研究総合センター）第8号
平成4年3月
- 20 『増鏡』の予言記事をめぐって
『島根大学教育学部紀要』人文・社会科学 第26巻
平成4年12月
- 21 『増鏡』の非政治的記事について―皇位継承史的性格の考察―
『島大国文』（島大国文会）第21号
平成5年3月
- 22 歴史物語の範囲と系列（上）
『島根大学教育学部紀要』人文・社会科学 第27巻第1号
平成5年12月
- 23 『増鏡』の構想に関する一考察―同趣事象の反復と明暗反転―
『菊田茂男教授退官記念 日本文芸の潮流』（おうふう刊）
平成6年1月
- 24 『秋津島物語』の輪郭―「歴史物語の範囲と系列」補説―
『国語教育論叢』（島根大学教育学部国文学会）第4号
平成6年2月
- 25 歴史物語の範囲と系列（下）
『島根大学教育学部紀要』人文・社会科学 第27巻第2号
平成6年3月
- 26 歴史物語としての『梅松論』
『島根大学教育学部紀要』人文・社会科学 第28巻
平成6年12月

- 27 『梅松論』の基幹構想―「將軍」と「正統」―
『島大國文』（島大國文会）第23号
平成7年2月
- 28 歴史物語の「大臣」（上）
『島根大学教育学部紀要』人文・社会科学 第30卷
平成8年12月
- 29 大鏡研究史
『大鏡』（歴史物語講座第3卷）（風間書房）
平成9年2月
- 30 歴史物語と「先坊」―「大鏡」「今鏡」「増鏡」を中心として―
『島大國文』（島大國文会）第25号
平成9年2月
- 31 中世歴史物語と摂政関白―『五代帝王物語』と『増鏡』を中心として―
『国語教育論叢』（島根大学教育学部国文学会）第6号
平成9年3月
- 32 中世における歴史叙述と通史教育
『日本文学』（日本文学協会）第46巻第7号
平成9年7月
- 33 水鏡の思想
『水鏡』（歴史物語講座第5巻）（風間書房）
平成9年8月
- 34 歴史物語の「大臣」（中）
『島根大学教育学部紀要』人文・社会科学 第31卷
平成9年12月
- 35 『太平記』と歴史物語
『太平記の成立』軍記文学研究叢書第8巻（汲古書院）
平成10年3月
- 36 不老長寿の意義と物語の世界―竹取の翁と夏山繁樹―
『福祉文化』（島根大学教育学部福祉文化研究会）第1号
平成13年3月
- 37 長寿と幸福―「大鏡」世界の栄華をめぐって―
『福祉文化』（島根大学教育学部福祉文化研究会）第2号
平成15年2月
- 38 幸福な結末―御伽草子と王朝物語―
『福祉文化』（島根大学教育学部福祉文化研究会）第3号
平成16年3月
- 39 『梅松論』の皇位継承史構想―後堀河院・後嵯峨院・光厳院の正統性―
『国語教育論叢』（島根大学教育学部国文学会）第14号
平成17年3月
- 40 天理本『梅松論』の歴史構想―正確性と精密性の追求―
『島大國文』（島大國文会）第32号
平成20年3月
- 41 虫めづる姫君の異能性
『島根大学社会福祉論集』第2号
平成20年3月
- 42 世代間コミュニケーションと歴史教育―歴史物語『梅松論』の継承と変容―
『島根大学教育学部紀要』第42巻別冊
平成21年2月
- 43 歴史物語の語り手設定の継承と展開
『島根大学社会福祉論集』第3号
平成22年3月
- 44 言語コミュニケーションと日本古典文学史教育
『島根大学教育学部紀要』第44巻別冊
平成23年2月
- 45 『月のゆくへ』の輪郭―粹物語形式の継承と変容―
『島大國文』（島大國文会）第33号
平成23年3月
- 46 散佚歴史物語『弥世継』の研究
『島根大学教育学部紀要』第45巻
平成23年12月
- 47 日本古典文学教育と教科内容学
『島根大学教育学部紀要』第45巻別冊
平成24年2月
- 48 近世歴史物語としての『月のゆくへ』―宮廷貴族の補任記事をめぐって―
『国語教育論叢』（島根大学教育学部国文学会）第21号
平成24年3月
- 49 『池の藻屑』研究序説―歴史物語の系列化と粹物語構想―
『島大國文』（島大國文会）第34号
平成26年1月
- 50 古典文学教材としての『竹取物語』―教科内容学からの授業デザイン―
『島根大学教育学部紀要』第48巻別冊
平成27年2月

- 51 歴史物語の基軸としての「世継三作」―「先坊」の設定とその継承をめぐって―
『王朝歴史物語史の構想と展望』（新典社）
平成27年3月
- 52 『池の藻屑』の皇位継承史構図―編年史的側面と「世継」―
『島大國文』（島大國文会）第35号
平成27年3月
- 53 歴史物語における不即位東宮―「先坊（前坊）」再考―
『島根大学教育学部紀要』第49巻
平成27年12月
- 54 『増鏡』と『梅松論』の歴史性と文芸性―「横さま」と「横シマ」の皇位継承をめぐって―
『歴史叙述と文学』（国文学研究資料館共同研究報告書）
平成29年3月

Ⅱ その他

- 1 〔書評〕西沢正二『増鏡』研究序説
『文藝研究』（日本文芸研究会）第104集
昭和58年9月
- 2 『増鏡』における隠岐
『隠岐流人に関する研究』（平成2年度科学研究費補助金（一般研究B）研究成果報告書）
平成3年3月
- 3 〔書評〕加納重文著『歴史物語の思想』
『古代文化』（財団法人古代学協会）第46巻第2号
平成6年2月
- 4 歴史物語の系譜に関する研究
（平成4・5年度科学研究費補助金（一般研究C）研究成果報告書）
平成6年3月
- 5 大鏡研究文献目録（共著）
『大鏡』（歴史物語講座第3巻）（風間書房）
平成9年2月
- 6 歴史物語と物語文学の相関に関する研究
（平成6～8年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果報告書）
平成9年3月
- 7 今鏡研究文献目録（共著）
『今鏡』（歴史物語講座第4巻）（風間書房）
平成9年4月
- 8 栄花物語研究文献目録（共著）
『栄花物語』（歴史物語講座第2巻）（風間書房）
平成9年5月
- 9 水鏡研究文献目録（共著）
『水鏡』（歴史物語講座第5巻）（風間書房）
平成9年8月
- 10 増鏡研究文献目録（共著）
『増鏡』（歴史物語講座第6巻）（風間書房）
平成9年11月
- 11 大鏡
『日本古典文学研究史大事典』（勉誠社）
平成9年11月
- 12 今鏡
『日本古典文学研究史大事典』（勉誠社）
平成9年11月
- 13 増鏡
『日本古典文学研究史大事典』（勉誠社）
平成9年11月
- 14 歴史物語研究文献目録（共著）
『総論編』（歴史物語講座第1巻）（風間書房）
平成10年3月
- 15 〈中世〉歴史文学
『文学・語学』（全国大学国語国文学会）（第16号）
平成10年9月
- 16 増鏡（共著）
『歴史物語（栄花物語・大鏡・今鏡・水鏡・増鏡）』CD-ROM（岩波書店）
平成15年3月
- 17 〔書評〕勝倉壽一著『大鏡の史的空間』
『文藝研究』（日本文芸研究会）第162集
平成18年9月
- 18 『基幹研究「王朝文学の流布と継承」』（共著）
（国文学研究資料館研究成果報告書）
平成23年3月

- 19 言語コミュニケーション教育の研究と開発プロジェクトの活動
『島根大学教育学部紀要』第44巻別冊 平成23年2月
- 20 「教科内容構成研究」授業の現状と課題（共著）
『島根大学教育学部紀要』第45巻別冊 平成24年2月
- 21 幻の「弥世継」をさがす―世継物語（歴史物語）の継続と変転―
『古典籍研究ガイドダンス―王朝文学をよむために』（笠間書院） 平成24年6月
- 22 体系的言語教育における広領域型研究と実践プロジェクトの活動
『島根大学教育学部紀要』第48巻別冊 平成27年2月
- 23 教員養成系学部における国語教育と英語教育の研究連係―広領域型言語文化教育研究の針路―
『島根大学教育学部紀要』第48巻別冊 平成27年2月
- 24 緒言／研究概要
『歴史叙述と文学』（国文学研究資料館共同研究報告書） 平成29年3月
- 25 〔書評〕雲岡梓著『荒木田麗女の研究』
『國語と國文學』（東京大学国語国文学会）第95巻第10号 平成30年10月

国語科教育と教育専門

―「国語科内容構成」授業の行方―

福田景道

はじめに

教員養成大学・学部における教科専門科目のあり方に、文学部や理学部などの一般学部とは異なり、教員養成という目的に適合する独自性が求められるようになってからかなりの時日が経過した^(注1)。教科専門の「自己転換」が求められることもあり^(注2)、同科目担当として、対応を保留できる段階ではなくなったように思われる。

教科専門科目とは、教育職員免許方施行規則の「教科に関する科目」に合致し、国語科（中学校）では、国語学・国文学・漢文学・書道がこれに該当する。つまり、国語学（日本語学）や国文学（日本文学）は、文学部などの「一般学部」にも存在している同名称科

目と同一の教育内容であるべきではなく、教員養成系学部の目的に相応しいものでなければならぬ、という当然の要求が改めてなされているとも言えるであろう。高度で純粋な学問的見識がそのまま教員の資質に置き換えられるはずはないからである。純粋な学問としての教科専門科目と教職科目や教育実践領域とを結び付ける役割は教科教育学が担うべきとも言えるが、それだけで両者間の断裂が埋められるとは見なされてはいない^(注3)。この断絶も教科専門に教員養成への適合が求められる所以になる^(注4)。

こうして、教科教育と教科専門との間隙を埋めるものとして教科専門科目担当教員の役割がますます重視されることになるが^(注5)、専門的研究がそのまま教科教育の基礎的研究になるわけではないところから発す

る看過できない課題が指摘されている^(注6)。言うまでもなく、国語学や国文学の純粋な研究がそのまま国語科教育の基礎や内実に直結しないのである。

右のような状況に対応して、教科としての国語科の特徴に注目して、教員養成系大学・学部における国語科の教科専門科目の課題とあり方についての私見と若干の見通しを提示したい^(注7)。

I 国語科の特殊性

まず、教科としての国語科の特性として、以下の五点に注目する。

- ① 高等学校までの教科の枠組みと大学の専門科目との不一致
- ② 学習指導要領と教職員免許法との不整合
- ③ 他教科との顕著な関連性
- ④ 教科内容の広領域性
- ⑤ 教科を統括する学問領域の不在

この五点は必ずしも国語科のみの特徴ではないが、教員養成系大学・学部の国語科専門授業遂行に際しては、軽視できない課題になると思われる。以下に、順次略説する。

II 国語科教材・学習指導要領と教科専門科目

国語科の特性の第一に挙げられるのは、①初等・中等教育と高等教育の不一致である。現行教科書における国語科の教材は、説明的文章と文学的文章、現代文と古典（古文・漢文）のように大別でき、詩歌、物語、小説、評論、説明文などに細分化される。そのほかに、国語表現、作文、コミュニケーションなどの教材群も確認できる。ところが、これらに対応する大学の専門科目は、教育職員免許法に基づいて国語学・国文学・漢文学・書道に四分類されていて^(注8)、教材との関係性や連続性が判然とは認められない。たとえば、高等学校の古文は、国語学と国文学に分岐するし、説明文や国語表現に対応する科目は大学には存在しないのである^(注9)。翻訳文学も大学の教科専門科目に居所はない。高校を卒業して大学の教育学部で国語科教員を目指す者が、これまでの国語科の過半が消失したと感じるようなことはないであろうか。

この高校と大学との間に生じる顕著な「不一致」「断裂」が第一の特性であり、第二の特性「②学習指導要領と教職員免許法との不整合」はそれに連動して顕現する。小学校から高等学校までの教材は学習指導要領に依拠するからである。

平成二九年告示の『学習指導要領』では、中学校「国語」の目標が次のように規定されている^(注10)。

られるものではないが、学習指導要領と教員免許法の間には整合しない部分が少なからず存在することは否定できないであろう^(注11)。これが第二の特性である。

III 国語科の両面性

国語、社会、数学（算数）、理科、外国語（英語）が主要五教科と総称され^(注12)、それ以外の音楽や体育などが実技教科・技能教科の名称でまとめられることがある。しかし、言うまでもなく、技能教科に非技能的部分は少なくないし、英語や国語には技能の実技的側面が顕著に認められる。特に、学習指導要領に基づく国語科の内容は、中学校の場合「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」にまとめられているが、「知識」以外は技能・実技に深く関与する。情報の扱い方、話すこと、聞くこと、書くことなどの具体的事項の多くは技能・実技そのものである。

このように、学習指導要領に基づく「国語科」は技能性・実用性の高い教科である^(注13)。一方、教育職員免許法に基づく「国語科」の多く（国語学・国文学・漢文学）は非技能的、非実用的で、学問的探究性への傾斜が認められる。小学校・高校の国語科の授業は実践力養成型であり、大学以上の国語の教科専門授業は真理の探究型であるとも言える。

以上のように、国語科の「教科内容」には大学の教

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

この目標を受けて、教育内容は、言葉の特徴や使い方、話や文章に含まれている情報の扱い方、我が国の言語文化に関する事項、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことに大別されている^(注14)。

これに対して、免許法に基づいて設定されている教科に関する科目には、「話や文章に含まれている情報の扱い方」「話すこと・聞くこと」「書くこと」の要素はほとんど含まれていない。わずかに「国語学」の付帯事項に「音声言語及び文章表現に関するものを含む」と記されるにすぎない。「言葉の特徴や使い方」の「使い方」の部分に直接関与する部分も少ない。

そうすると、教科に関する科目に全面的に対応するのは、「我が国の言語文化に関する事項」や「読むこと」などに限定される。無論、このように単純に関係づけ

科専門授業の範囲外の内容が非常に多く含まれることが再確認できる。教科としての国語科は、学習指導要領に基づく技能的・実用的側面と、教職員免許法に導かれる学術的・理論的な側面との両面から成り立つと言える(②)。そして、この二面性は、高等学校までの国語科と大学での国語科との齟齬(①)に相関しているのである。この現実に対応しなければ教科専門の授業は「自己転換」できないであろう。

その場合、大学の教科専門教員が、国語科の教科内容に関する素養を身につけていない現実も軽視することはできない。たとえば、国語科の教科専門教員の大部分は、高校卒業以降「話すこと・聞くこと」「書くこと」の学修をした経験はないという現実がある。大学の国語科教員養成に関与する教科専門教員には、卓越したコミュニケーション能力や文章表現力を保有する者が少なからず含まれ、その能力を擁して優れた教育が実践されていることを疑うものではない。しかし、その能力や実践力は個人個人の資質や研鑽によるものであって、国語学や国文学の担当教員であることは関係しない。彼らは研究者や理解者であっても制作者や創造者ではないのが通常なのである。多くの大学教員が自身の専門領域の範囲外についての基礎的素養をもたないことを前提にしなければならぬ。

国語科担当教員の自己研鑽として、自ら「ことばの修練」を積むことが推奨される事例(注15)や生徒と共にいる(注16)。これが国語科第三の特徴「他教科との顕著な関連性」である(③)。国語科はその中に全教科が含まれ得るほどに広大なのである(注20)。

さらに、この広がりには、教科の枠を超える。学習指導要領にも、教材を取り上げる観点として、人生、人間性、社会、自然、文化、国際理解などへの配慮が求められている(注21)。この教育全体を覆うような広さが第四の特徴である(④)。ここでは、その広さの中から国語科と「人間形成」との関わりに注目してみる。国語科における指導上の特色の一つとして「児童・生徒の人間形成が同時に伴う指導」が挙げられる(注22)。さまざまな立場があるにしても、国語科教育が「人間形成」に参画することは否定できない。教科専門の立場からは「教材内容を重視し、その内容的、精神的な感化価値による人間形成(注23)」との関わり方、文学的教材の享受によって感得される「内容的価値による精神陶冶(注26)」が問題になる。これは、精神陶冶や人間形成に関する指導(将来の指導者への指導)が教科専門教員に可能であるか、という問題を意味する。

通常の教科専門教員が教員養成や教育学についての専門性をもたないことを前提にすれば、人間形成について教導できる根拠は、年齢差に基づく経験知の差に尽きるのではないか。仮に、児童・生徒に対して、国語科教材を用いて精神陶冶や人間的成長を促すとすれば、社会人が通常保有していると思われる能力や素

学ぶことが強調される事例(注16)は多くあれども、大学の国語学や国文学を学び直すことに関心が向けられることは皆無に等しい(注17)。教職大学院でも教科専門科目に存在感はない。学習指導要領の実践的国語力育成のために、教科専門が貢献できる余地はほとんどないのである。

なお、国語科の二面性は、明治期以降、「読み方・書き方・綴り方」などの表現能力を育成する側面と思想・教養などの「智徳」を啓発する側面とが国語科の目標として併存していたことに通じる(注18)。このような二面性を克服する方法が示される例はあるが(注19)、表現力(話すことや書くこと)の保有が前提にされているので、教科専門の大学教員の任には結びつかない。

IV 広領域性

国語科が、全教科の基礎になると言われることは珍しくない。教科書教材が国語によって形成され、基本的に言語表現を介して授業が成立する限りは避けられない現象である。全教科の中に国語科が含まれていると言えるかもしれない。しかし、それにとどまらない。他教科の内容が国語科教材内にも重複して表出され、複数教科・科目との連関や融合が認められることも珍しくはない(注20)。特に、説明文教材と理科や社会科学との関係については、それ自体が一つの課題になって

養・常識が有効に機能するであろう。児童・生徒が未だ獲得していない精神性や人間力を、社会人である教師は常識的に保有していて、それをもって国語科教育による人間形成が成し遂げられる可能性はある。小学生や中学生の倍以上の人生経験が無意味であるはずはない。高校生にも有効であるかもしれない。しかし、大学生や大学院生を相手にすると、年齢差の意味は激減するであろう。学生との間に有意な経験知の差があるとは限らないであろう。学生の人間性や人格の形成に多大な影響を与え、優秀な教師を育成している教科専門教員が数多くいることを疑うのではない。すべての国語科の教科専門教員には期待できないことを確認しておきたい。

国語科の広領域性は、人権教育、平和教育、外国文学教育、国際理解、言語表現などにも及ぶ。教科専門が有効に関与している事例が少なくないであろうが、大多数の教科専門教員には委ねられないことは人間形成の事情と異ならない。

V 国語科内容学と「言語文化」

―「親学問」をめぐる―

国語科の特徴の第五は、教科を統括できる学問領域が存在しない点である。この「親学問」不在の問題は「教科内容学」樹立に関係する。

教科内容学では、教員養成大学・学部の教科専門の役割として、個別学問や諸科学の研究をもとに、教員養成のための「教科内容」創出を目指している^(注27)。

その中で、親学問は各教科の教科内容学が成立する必要条件になる。各教科には、その教科の元となる親学問があり、その親学問に基づいて各教科は認識論的に定義され、学としての体系性や教科内容構成などが導き出されるといふ考え方である^(注28)。

国語科の場合、教育職員免許法に基づく国語学・国文学・漢文学・書道を包括できる学問分野があればそのまま親学問になり、なければ四者の共通性に注目して親学問を案出することになる。これが成就できないことを「親学問不在」問題と見なしたのである。

ところで、教科の下に科目が分岐する理科や社会科学においても事情は異ならない。むしろ全教科に通有する問題かもしれない。ただし、理科には「自然」「自然現象」などの統括の根拠があり、社会科学にも「社会」「社会的現象」などによる統括の可能性がある。

同様に考えれば、国語科においても「言語」や「言語文化」による統一が考えられる。しかし、「言語」は国語学の対象であつても、国文学や漢文学の対象ではなく、媒介に過ぎない。この点で、国語科の「言語」は、理科の「自然」や社会科学の「社会」と同様ではないのである（「言語文化」については後述する）。

また、理科が「自然科学」で、社会科学が「社会科学」

効な方法と言わざるを得ない。

なお、国語科内容学をめぐる一連の研究の初期に、すでに「言語学・日本語学、日本文学・漢文学、書写書道など」が「言語文化諸領域」として一括されている例がある^(注29)。国語科の親学問として「言語文化」学が想定されるのかもしれない。

「言語文化」によって国語科を統合する方向性は、垣内松三に端を発する。国語学・国文学・国語問題・国語教育のすべてを「国民言語文化」として統一する考えが示されが^(注30)、この段階では漢文や書写は視野に入っていない。西尾実が文芸、哲学、科学等の言語を契機とした専門文化を「言語文化」と称した際には国語科のすべてが含まれる。ただし、これは広義の言語生活に属する一特殊領域に位置付けられたので^(注31)、この見地からの親学問は、国語学・言語学になる。また、「言語文化」と言語生活や人間形成との関係性が重視されていて、教科専門の域外にあるものとも考えられる^(注32)。

現在でも、「言語文化」はさまざまに理解されているが、「言語」の方に重心があり、国語科の統合には適さないと言わざるを得ない。また、「文化」の語義もあまりにも広い。無定義に近かった「言語文化」を「言語（日本語）の介在が考えられる現代日本の生活様式全般」と仮定する見解もある^(注33)。日常の言語生活も言語文化に入るのである。いずれにしても「文化」の

で包括できるとすれば、国語科は「人文科学」や「人間科学」で統合できるかもしれない。しかしながら、人文科学には自然科学と社会科学に属さないという以上の意味が見いだせず、範囲が広すぎるので、下位領域を規定するのは困難であると見るのが穏当であろう。また、人間科学にも曖昧さがあり、言語研究や文学研究の対象が「人間」ではないことをもって統括の根拠にはなり得ない。

さて、学習指導要領における国語科の中枢に言語活動や言語技能が位置付けられる点からは、言語学・国語学を親学問にする可能性は無視できない。

カール・ビューラーの言語の四分類図式（『言語理論』一九三四年）に依拠して、国語科の対象が「言語活動」「言語作品」などに整理され^(注29)、「ことばの四相」に発展して国語科内容学の体系化の根拠にされる場合がある^(注30)。言語活動、言語作品、言語規則、言語行為の四相を十全に発達させることが国語科の教育内容の柱になるという考え方が示される（①②の克服）。その教科内容が国語学を中心に国文学が部分的に加味された形で説明されているように、国語学（言語学）が親学問として機能していることが認められる。系統的に研究成果と教育実践とが関連づけられつつある国語学のスタイルを国文学、漢文学、書写・書道の分野に広げていくのが今後の課題とされるが、未だにその成果は見られない。現時点では、国語学のみには有

範囲が広すぎて、国語の領域には収まらないであろう^(注36)。

VI 国語科内容学の行方

学習指導要領と乖離する傾向のある教科専門授業とその研究領域は、国語科の広領域性にも十分には対応できない。対応する方途として国語科内容学、国語科内容構成の形成が考えられるが、親学問の不在などの特徴が障壁となる。そこで、五つの特徴に留意しつつ国語科の教科としての統合方法に論及してみる。

教科専門科目によって国語科の一括を試みるにあたって、国語科の広領域性に配慮して「親学問」候補を次の六段階を仮設してみた。

- (1) 国語学（＋国文学＋漢文学＋書道）
- (2) 国語学＋国文学（＋漢文学＋書道）
- (3) 国語学＋国文学＋漢文学（＋書道）
- (4) 国語学＋国文学＋漢文学＋書道
- (5) 国語学＋国文学＋漢文学＋書道＋その他
- (6) 国語学＋国文学＋漢文学＋書道＋その他＋全教科の基礎学

このうち、(1)の場合、国語学が親学問で他の（内三分野が「子学問」または「隣接学問」を意味する。(2)～(4)は、この順番に統合の試みがなされているが、成功例を見いだすことはできなかった。(5)・(6)につい

ては統合の見込みは最少であろう。「その他」は、説明文・文章表現・話す・聞くなどの教科専門に適合しない部分と他教科との連携部分を意味する。

(1) の場合は、国語学以外の分野の参入が困難になり、教科専門教員の大部分が関与できなくなる難題が解決できない。(2) については、国語学と国文学の境界が不明であった半世紀前なら検討の余地があったであろうが、現時点では極めて難しいと言わざるを得ない。言語学と文学を親学問とするとしても両者の異質性を無視できるものではない。(4) (6) に基づいて、最も広領域な漢文学を親学問にすることも理論的には考えられるが、現実的ではない。

以上、いずれも実現には多くの時間と労力を要しなければならず、非現実的であることを再確認しておく。親学問による国語科の統一が不可能であるとすると、改善の策として各分野別の内容学（教科内容構成）を発想すべきかと思われる。例えば、各教科内容学と並んで「国語科内容学」を仮設するが、これは名辞のみのもの、あるいは国語科教育学担当として、その下部に国語学・国文学・漢文学・書道（書写）の内容学が配されるという構図である（図参照）。

教科内容学

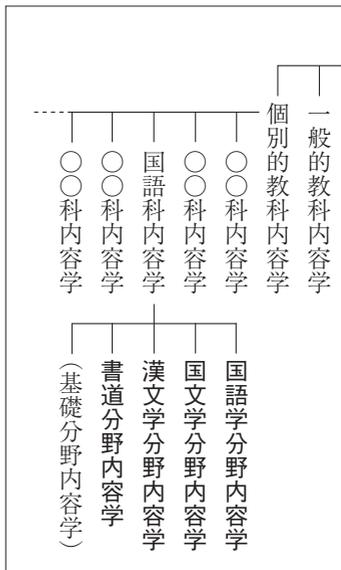


図 国語科内容学構想図

国語科における特徴は、それぞれに歴史的経緯によって生み出されたものであり、無意味なものではない。長い年月が経過するうちに、当事者たちの努力と見識によって、矛盾を緩和するだけでなく、教育的に有効な運用がなされていると思われる。国語科の特徴には利点も認められるのである。これからの教科専門教員は、その営為の蓄積を尊重しつつ、新時代に適応し、貢献しなければならぬ。そのためには、まずは現状の精確な把握からであると自戒する。

〔注〕

(1) 「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」（国立の教員養成系大学学部の在り方に

関する懇談会報告書、平成一三年一月二二日、文部科学省高等教育局専門教育課）など。

(2) 増井三夫「教職課程の学びをどう統合するか」〔SYNAPSE〕第一四号、平成二四年二月）八頁。

(3) 安彦忠彦・日下部龍太「教科専門と教職専門をつなぐ新教科教育学の構想」（神奈川大学心理・教育研究論集）第三五号、平成二六年三月）、安彦忠彦「カリキュラム論から見た教員養成教科内容学研究の構想」（『日本教科内容学会誌』第五巻第一号、平成三二年三月）など。

(4) 教師（及び教師を目指す者）が教科の基盤となる学問を純粹に極める営為自体を否定的に捉えることはできないし、その営為が教師としての資質獲得を阻害すると断ずることもできないであろう。純粹学問のために費やす時間や労力が、教員としての実践力養成のための時間や労力を奪い取る可能性が軽視できないと言ひ得るのみである。おそらくは、教科専門のあり方を考える前に、大学教育や教員養成についての本質的な理解が必要になると思われるが、本稿の範囲外とせざるを得ない。

(5) 西園芳信・増井三夫「教員養成のための教科内容学（教科専門）研究の視点と方法」（『日本教育大学協会研究年報』第二八集、平成二二年）、西園芳信「これからの教科教育のあり方を考える―教科内容学の視点から―」（『日本教科教育学会

誌』第三七巻第四号、平成二七年三月）など。

(6) 樋口聡「教科『内容学』の図式的展望」（『広島大学教育学部紀要』第二部、第三六号、昭和六二年一二月）参照。

(7) 本稿は、日本教科内容学会第五回研究大会（平成三〇年七月一日、椋山女学院大学教育学部）のプロジェクト研究報告原稿「教員養成における教科内容学研究―『国語科内容構成』科目の開発―」を加筆修正増補したものである。同学会員の大多数が国語科以外を専門とするので、国語科についての常識的な説明が含まれる。

(8) 「教育職員免許法施行規則」では、中学校国語の「教科に関する科目」は、国語学（音声言語及び文章表現に関するものを含む）、国文学（国文学史を含む）、漢文学、書道（書写を中心とする。）であり、高等学校国語の場合はこれから書道が除かれる。

(9) 小学校・中学校の「書写」は、免許法上の「書道（書写を中心とする。）」に対応し、大学の科目にはほぼ一致していると言える。一方、高等学校の「書道」は美術科に属しているため、大学との不一致が認められる。

(10) 『中学校学習指導要領』（平成二九年三月告示）第二章 各教科 第一節 国語 第一目標（二九頁）

(11) 第二章 各教科 第一節 国語 第二内内容（二九

（三七頁）

- (12) 中学校の事例のみを取り上げたが、小学校・高校においても事情に大差はない。中学校国語の目標中の「社会生活」や「言語感覚を豊にし」などが小学校では「日常生活」や「言語感覚を養い」などに置き換えられるだけで、骨子のほとんどが共通する。また、この骨子のほとんどは高校にも受け継がれている。
- (13) 高校では、社会科が地理歴史と公民に分かれて「主要六教科」になる。
- (14) 「国語科は技能教科である」という説示は珍しくない。渋谷孝「説明文と社会科・理科」（日本国語教育学会編『国語教育総合事典』平成二三年一月、朝倉書店刊）など。
- (15) 野地潤家「新しい国語科教育」（同他編『新版中学校高等学校国語科教育法』平成二三年、おうふう刊）一七頁など。
- (16) 田近洵一「国語教育と国語教師」（同他編『中学校・高等学校国語科教育法研究』平成二五年、東洋館出版社刊）など。
- (17) 倉澤栄吉の「国語教師の評価項目」（同著『国語教育の問題』昭和二六年、世界社刊）にも教科専門が介在する余地はない。
- (18) 安藤修平「国語科の成立」（日本国語教育学会編『国語教育総合事典』平成二三年一月、朝倉書店刊）、田近洵一「国語教育の目標」（同著『国語教育総合事典』平成二三年、朝倉書店刊）など。
- (19) 田近洵一「国語教育の目標」（同著『国語教育総合事典』平成二三年、朝倉書店刊）など。
- (20) 寺井正憲「国語科と他教科」（『国語教育辞典』平成一三年、朝倉書店刊）など参照。
- (21) 小田迪夫「説明文と理科」（日本国語教育学会編『国語教育総合事典』平成二三年、朝倉書店刊）、渋谷孝「説明文と社会科」（同）など。
- (22) 類似した傾向は、社会科、家庭科などの他教科にも認められるであろう。しかし、国語においてそれが特に顕在化しているのではないかと思われる。
- (23) たとえば、『中学校学習指導要領』（平成二九年三月告示）第二章各教科 第一節国語 第三指導計画の作成と内容の取扱い 3(2)に「教材は、次のような観点に配慮して取り上げること」として、「人生について考えを深め、豊かな人間性を養い、たくましく生きる意志を育てるのに役立つこと」「人間、社会、自然などについての考えを深めるのに役立つこと」「広い視野から国際理解を深め、日本人としての自覚をもち、国際協力の

精神を養うのに役立つこと」などが列記されている（三九頁）。

的の大学改革推進受託事業、平成二三年九月、上越教育大学刊）六〇頁。

- (24) 藤原宏「国語科教育」（日本国語教育学会編『国語教育総合事典』平成二三年、朝倉書店刊）。
- (25) 飛田多喜雄「人間形成としての国語教育」（『国語教育総合事典』(24)に同じ）。
- (26) (25)に同じ。
- (27) 西園芳信「研究の課題と方法」（同他編『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学』研究』平成二一年、風間書房刊）三三四頁。
- (28) 西園芳信前掲文（27）、新井知生「『教科内容学』研究の成果と課題―教員養成カリキュラムにおける教科専門の授業の在り方を中心に―」（『島根大学教育学部紀要』第四九巻、平成二七年一二月）など参照。
- (29) 輿水実著『国語科教育学入門』（明治図書新書20、昭和四三年、明治図書刊）五六・五七頁。
- (30) 余郷裕次・村井万里子「国語科の教科内容構成の原理と枠組み」（『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』平成二一年、風間書房刊）など。
- (31) 村井万里子・野村眞木夫・渡部洋一郎・堀江祐爾・原卓志・茂木俊伸『『国語科内容学』構成案』（『教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究』平成二二―二三年度文部科学省先導

- (32) 垣内松三「国民言語文化の統一性」（『垣内松三著作集』第四巻、昭和五二年、光村図書刊。初出『形象論序説』昭和一三年、不老閣書房刊）。
- (33) 西尾実著『国語教育学の構想』（昭和四三年、筑摩書房刊）一二四頁。
- (34) 白田悦子「『言語文化』を核とした国語科学習指導の研究」（『信大国語教育』第二一号、平成二三年一月）参照。
- (35) 湯浅茂雄「辞書と言語文化―国語辞典の利用に関するアンケート調査から」（『國文學解釈と教材の研究』第四一卷第一号、平成八年九月）。
- (36) 昭和三九年に東京外国語大学に置かれた「アジア・アフリカ言語文化研究所」は、「言語学・文化人類学・地域研究分野の共同利用・共同研究拠点」であり、「基本的に言語学、文化人類学、歴史学、地域研究の各分野の研究者から構成されている」ので、この「言語文化」は「国語科」を統合するものではない。（『アジア・アフリカ言語文化研究所の現状と課題―二〇一七年度年次報告書』平成三一年三月。二、七頁）参照。

日野啓三『東京タワーが救いだつた』論 —「リアリティー」の転換—

山根繁樹

はじめに

一九八〇年代の日野啓三は、「幻視的都市小説」⁽¹⁾と呼ばれる作品を書き続けた。その後、一九九〇年の腎臓癌摘出手術を経て、闘病体験を踏まえた作品群を書いていく。八〇年代の終わりを短篇集『どこでもないどこか』⁽²⁾で閉じることになった日野は、九〇年の手術後最初の「作品」となった『東京タワーが救いだつた』⁽³⁾(以下『東京タワー』と略記)に次のように書いた。

自分自身の本も、入院直前にエスタワイア誌の連載が『モノリス』と改題して刊行され、退院後に刊行になった短篇集『どこでもないどこか』のゲラ刷りが入院直前に来ていたのだが、いつものようにすすんで読む気がしなかった。何かこの窮

状に自分を追いこんだ不十分な自分の考えに改めて直面するのを恐れる気持だ。(略)

また『どこでもないどこか』も、いまの自分のような状態にある読者の心を開き元気づける本当の力が、ほとんどないように思われ、とても気落ちした。

それに対して池澤夏樹の新しいエッセイ集『インパラは転ばない』や、再読した川村二郎の『日本廻国記—宮巡歴』の、世界に対する基本的な態度のしなやかな温かさが深く快かった。世界に対して優しく全体的であること(悪性細胞も含めて)を、詩的というのだなと思ひ、もし無事手術を終えて生きのびられたら、自分もそのような文章を書きたい、ととても素直にそう思った。

「ここには、腎臓癌発覚後に感じたという』どこでもないどこか」に対する不満、あるいは失望が表明されている。一方で、池澤夏樹や川村二郎のいわゆる「エッセイ」に惹かれたと語る。自作や実在の他作家作品に言及する『東京タワー』は、初出時「文四季評―90冬」という標題のもとに「東京タワーが救いだっただ」と続き、「腎臓ガン手術からの生還」という副題もつけられていた。そして、『東京タワー』を含め、手術後の文章を集めて刊行された『断崖の年』の「あとがき」には、次のように書かれてもいる。

だから、退院後一年ほどの間に書いたこれらの文章は、意外に楽しく書いたのである。二枚ほど書いては、長椅子に一時も二時間も横にならねばならない状態だったにもかかわらず。

体験記風でも、短篇小説風でも、エッセイ風でも、そんなことは気にもならなかった。ただ世に闘病記と言われる悲愴な調子だけは、滲み出てほしくなかった。

ここで日野は、『断崖の年』所収作品を「これらの文章」と呼び、「〇〇風」と挙げたジャンルを意識しない旨を述べている。

確かに、『東京タワー』は、「体験記」とも「エッセイ」ともいえる「文章」であろう。だが、どちらかといえば「短篇小説」と読める『牧師館』⁽⁵⁾などとともに『断崖の年』に収められた、手術後最初の「文章」

一 「時計」の時間

『東京タワー』の冒頭は、アフリカについての言及から始まる。

アフリカがきっかけだった。
春の終るころ、急にアフリカに行きたいと、ほとんと発作的に思い出した。

《きっかけ》とは、癌発見の《きっかけ》である。その意味で『東京タワー』は、『私』の癌にまつわる事象について語ることを宣言して始まっているといってもよい。そして、最後までアフリカに触れている。

黙って感じる、と自分に言った。黒石の山ウサギも妙に乾いた目つきで私を見つめている。その目を見つめ、また東京タワーの光の塔を眺め、アフリカの生命力にひかれて始まったこの一連の体験が、奇しくもアフリカのウサギで終ろうとしていることの、奇妙な偶然について考えたのだった。

《山ウサギ》とは、病気のせいでアフリカに行けなくなった《私》のために友人が持ってきてくれた、アフリカ産の《小さな石の彫刻》である。アフリカを《きっかけ》として始まった《この一連の体験》が《終わろうとしている》のだが、『東京タワー』において、『この一連の体験』は、まさに《一連の》時間のもとに語られる。それが乱れることはない。というよりは《一連の体験》の《体験》としての異様さが、語るうえで

としての『東京タワー』を、いかに受け止めるべきなのか。それは、分類すべきジャンルは何かという疑問ではない。ジャンルということでは、『断崖の年』は第三回伊藤整文学賞の「小説」部門の受賞作となっており、『日野啓三自選エッセイ集魂の光景』⁽⁶⁾に掲載された「主要著作リスト」でも「短篇集」とされている。一方、この『自選エッセイ集』には、『断崖の年』所収作品『断崖にゆらめく白い掌の群』⁽⁷⁾も採られているのである。つまり、日野も含めた文学関係者からしてすでに、『断崖の年』所収作品を「エッセイ」とみるか「小説」とみるかで揺れていたことがわかる。日野のジャンル意識自体に問うべき点もある。だが、ここではまず、腎臓癌手術という経験を契機として、自作小説に対する不満、失望とともに、何がどのように語られたのかを確認すべきではないか。それは、これ以降頻出する闘病体験をもつ語り手による作品が、八〇年代以前の作品といかに繋がるのか、あるいは繋がらないのかを考えるうえでも重要である。そこで、小稿では、『東京タワー』の言葉がどのような特質を持ち、何をどのように捉えているかを明らかにすることを目指す。それは、一九九〇年代日野作品における「リアリティー」を問うことになるはずである。

の《一連の》時間という「軸」を必要としているのだともいえる。《体験》の異様さとそれによって得られた認識を語るために、それらが生じる経緯を説得的に示すためには、読む者が受け容れやすい《一連の》時間にしたがって語ることが必要だったのではないかということがある。

また、『体験』の異様さそのものを示すためにも、『一連の』時間にしたがう語りが必要とされる。手術前後の麻酔や鎮痛剤による、時間感覚の混濁といった事態も、『一連の』時間にしたがった語りの中でこそ明確になる。《体験》の異様さを際立たせるうえでも、さらには、『体験』の異様さそのものとして狂った時間感覚を示すためにも、『一連の』時間にしたがう語りが必要なのである。

具体的にしよう。経過順に語られる中でも、『私』の《体験》として最初に異様な事態となるのは、造影剤を使った検査時の麻酔の効果によるものである。

妙な麻酔だった。視野全体が夕暮のように黄色く薄暗い。看護婦と検査技師が傍にいないことはわかり、声も聞こえるのだが、顔が見えない。薄暗い視野の中で、手術室の壁の時計の針だけは実によくわかった。

この後検査自体は無事終わるが、動脈に造影剤を注入したこと、一晩身動きの取れない状態になる。そして、その眠れぬ夜にも、遅々として進まない時計

の時間を意識している。

手術本番時の麻酔は当然、完全に意識を途切れさせるものだが、集中治療室で意識が戻ったとき、またもや時計が意識される。

離れ離れに別の患者達も幾人かいる気配だが見えない。看護婦たちの動きも感じられるが顔はよく見えない。以前に血管造影検査のときと同じように、壁にかかった丸形の大型電気時計の数字と針の位置だけが、実にはつきりと見えた。

知覚と意識の主な領域はほとんど活動を停止していながら、時計だけが明瞭に見えたのがなぜかよくわからない。時計すなわち人々と共通の公共の時間という存在およびそれへの感覚は、私の意識の最低部にも強く働き続けているらしい。

時計を認知した最初の反応は安心感だった。位置不明の暗黒と虚無の果てを漂っているのではなく、午前一時過ぎという客観的実在と共にあることの現実感である。

ここで時計が常に意識されるように、展開は時系列にしたがって記述される。手術後の朦朧とした意識状態においては、時計で示される時間、他者とともに在る《客観的》世界に在ること自体が安心を与えてもいる。「時計」の時間があることが、『東京タワー』の世界の基本に置かれているといえよう。

とは言えない。闇々たる無限の暗黒空間の前方からも、さまざまな形が次々と切れ目なくとび出してきては顔面にぶつかりそうになって左右に流れてゆく。しかもそれらのイメージの出現と動きは信じ難い高速である。一瞬の途切れもない。

ここで《私》自身、《それらのイメージが実は私の意識の内部から来ていることを、明瞭に意識しながら》見ている。そして、目を閉じると、《製作しようと思ったこともない》にもかかわらず、《色も映像もナレーションもすこぶるあいまい》な《自分自身の自己ビデオ》が現れる。結局、次のような状態に置かれるのである。

この場合、開閉する目がこの顔の肉眼なのか、意識の内部の目のようなものか、判然とはしないが、私の意識に関する限り、目を閉こうが閉じようが、くそおもしろくもない無意味なイメージの原型みたいなものと、物語の原型みたいなものと、どちらからも逃げられない、という事実から逃げられない。

これが患者一般にとつての普遍的な体験でないことは、《私》にも明らかである。別の患者からは全く別の体験を聞かされたことも記され、これが《私の場合》に限定的事であることも明確に示されている。だが、《私》にとつてこの《体験》は、《一存在論的意識体験となった》と感ぜられている。それは、次のよう

二 《身体》の意志／法則

だが、時計の時間が与えるのは、《安心感》だけではない。《客観的》と思われるような時間の中にいることが、閉塞感を生み出しもする。

ベッドに横になったまま、ただ過ぎるのを待つだけの時計的時間。その恐怖の客観性。健康で動きまわれるときは、何かの行動に熱中して時計の時間から逃げられるけれど、病気の最大の苦しみのひとつは、少なくとも私にとって時計的時間だった。

しかし、このような《時計的時間》を意識できることと自体が、手術による身体的苦痛をほとんど感じさせない、麻酔と鎮痛剤のおかげでもあった。そのため《私》は、《切口の直接の痛みのためよりもむしろ時間を早く経過させる（ないし時計の時間から逃れる）ために》、《痛み止め》を打ってもらうのである。そして、その薬によってもたらされるのが、《一連の体験》の一つの核になっているといえる。

切口の痛みはもちろん身体が存在そのものまで見事に消えた。だが意識は消えなかったどころか、いきなりジェットコースターが発車したような猛烈な惑乱現象が始まったのである。意識の内側からあらゆる形の幻覚が湧き出してきては意識の中をとびまわり始めたのだ。意識の内奥からだけ

な《結論》をもたらす。

結論から言うと、私たちが世界とともに在るということ、私たちが現実を生きているということ、が、いかに頼りないものか、ということだ。心理的、感情的な意味ではなく、知覚的、認識論的な意味において。

私たちは自分たちの見たい世界を見るのだ。そして私たちが何を見たいのかを決めるのは私たち自身ではない。私自身の意志ではない。

薬によつて得られた《体験》は、誰にも同じようなものとして現れるのではない。《私》は、《私の場合》に限定された《体験》をした。しかし、その《体験》の個性が、《私たち》についての認識をもたらす。

では、《何を見たいのかを決める》《私自身の意志ではない》ものとは何か。《私》は、薬が切れかけた状態について、《自分自身の身体という気がしない》といい、《いわば身体一般》といった後、次のように語る。

身体そのものの意識というのに近いが、霊とか精神とか心というような身体と別の実体的なものがあるのではなく、ほんやりした身体のほんやりした作用そのものことである。しかもその作用そのものが妙に自律的で、意識的である。勝手に何か企み考えて意志しているようなのだ。彼自身の意志によってか、もっと普遍的な法則によってかわからないが、少なくともこの私の意志によって

動いてはいない。

つまり、意識的な《私》の意志ではなく、《妙に自律的で、意識的》な《身体》のぼんやりした作用》が、《何を見たいのかを決める》のだ。それは、《自分の意識内容も現実感覚も自分の自由にならない、という絶望感と恐怖》を《私》に与えることになる。このような《体験》が奇妙であることは、《私》自身も意識している。だが、《私》には、これが《実は稀有の根源的体験》かもしれない」という思いも拭いがたくある。その思いが、次なる《体験》を《書きとめておきたい》という気持ちに繋がっている。

三 窓の外の風景

集中治療室から個室に戻った当初は《幻覚に苦しめられたマゲロ》のような《私》だったが、三日目の午後には上半身を少しずつ起こせるようになり、初めて窓の外を見る。

そうして初めて窓の外の風景——東京タワーを中心とする都心部の一角の風景を、再びこの目で眺めたとき、何とうれしかったことだろう。地獄から地上へ、あの世からこの世へ、幻覚荒れ狂う狂った世界から事物の落ち着いたまともな現実へ、ついに私は戻った、私は生き返った、と。実際涙ぐんだのではなかったかと思う。

ここで《私》は、自身の《冷静さ》について語る。もちろんゾンビ状態での冷静さである。痛み止めの注射は実際にはもう止めていたが、その残存効果のようなものがなかったとはいえない。だがこの数日間の私の状態は明らかに健康でも正常でもないとして、では病的で異常でしかなかったか。できるだけ正確に、できるだけ柔軟に、つまりできるだけリアルに言いたい。第一にそれは病的な苦しい状態だった。不安で苦しかった。だがこれが人間の根源的な状態ではなかったのか、という思いもまた深かった。そしてこの二つの思いは相反することであっても排斥し合うことではなかった。とても苦しかったが、こんなことだったのか、という透きとおる認識があった。

入院し、手術を経て《幻覚》を見た後、《まともな現実》に戻ったと安心した《私》が、再び《幻覚》と自覚しながら、やはり人間は《見たい世界を見る》のだと思う。そのとき、必ずしも《まともな現実》にいととはいえない《病的な苦しい状態》が、《人間の根源的な状態》なのではないかと認識している。《まとも》ではないので《苦しい》が、それが《根源的》だとしたら、《まとも》が仮構ということになるか。だが、《正常でない》ことが《異常》を指すのではないとしたら、《まとも》こそが仮構なのだ主張することも正確ではないだろう。

手術後《幻覚荒れ狂う狂った世界》にいた《私》は、《まともな現実》に戻ったと意識している。だが、夜に同じ風景を見ていると異変が起こる。

ところがどういふ具合か私自身は全くわからない。私の意識の内側で、何かがかすかに、本当にごくかすかにちらと動いた、あるいははするりとずれたような感覚を覚えると同時に、まず左側の四角い建物のまわりの手すりの上に、すすつと人影のようなものが現れたと思うと、忽ち十人二十人と並んで手すりに腰かけて談笑し始めたのである。

隣の建物の屋上に現れ、手すりに腰掛ける《人影》を、《私》も《幻覚》だ、とはすぐに気づいた」といって、そして、それらの人々は、《私》の《記憶のうんと深いところに潜んでいる男たち》であった。それは、《忘れていた誰かの記憶のほんの一部が意識の奥の方でひくくと動く》と同時に、《その人物らしき姿が一人前の態度で》現れ、手すりに腰掛けるのである。だから《私》は、これらを《異形のものつまりゴースト》とはいいきれないという。

彼らがそこにあいまいな容姿で現れたということと、私自身の記憶の一部が偶然に震えたということとが、別のこととは思えなかった。むしろそれは同じことなのだ、と大変冷静に私は思ったのである。

この後《私》は、先の《人影》を、《イメージがそのまま意味であり意味もそのままイメージであるような》原イメージ＝言葉、とでも呼ぶべき精妙さわまる作用》によるものとしている。そのように《作用》が《根源的》であるならば、《人影》のような《幻覚》と思われるものは世界に遍在することになりはしないか。《私》は次のようにいう。

まずとにかく窓ガラスの向こう二十メートル先の屋上に、いきなりゴースト＝人間の列が現れ、その妙な連中をぼんやり眺めているうちに、すと直感的にそう思ってしまったのだ。世界はゴーストに溢れている、と。あるいはゴーストを無限に産み出すものが人間だ、と。

とても《まとも》とはいえないが、それは《異常》な状態ではなく、それこそが《根源的》なのだという《認識》は、このように生まれた。

ただし、この《認識》が必ずしも《私》を救うわけではない。《私》は、繰り返し夜空から迫ってくる《猛獣の顔》を見たり、ビルの標識灯の赤い灯がどうして《漢字》に見えたりする。それは、《イメージが自由》に（本当にあきれるほど自由にだ）外に出てゆくことなのだと思う。そして、必ずしも快いわけではない《認識》の《恐し》さを、次のようにまとめている。多分、痛み止めモルヒネ系剤は、数日間、私の意識の古層を異常に活性化しにちがいない。東

京タワーの輝く都心部の夜空を、ほとんどありとあらゆる物象たちが跳梁するのを、私は見続けた。実にぎやかで、実におぞましく、かなり滑稽で、壮厳でもある光景だった。

だがそれらすべてが幻覚であることも、意識の一部で知ってもいるのである。古代の人たちもそうだったのだと思う。世界が、現実が実はいかにいかがわしいものであるかということ。このことは恐い。どんな奇怪な魔物の像よりも、その像が自分の無意識が生み出す像でしかないことの直感の方が恐い。

世界や現実の《いかがわし》さは、《自分の無意識が生み出す像でしかない》ことにある。それは、《身体のほんやりした作用》にも通じ、意識的な《私》の意志を離れていながら、《私》に現前する。そして、ここでの《私》は、そのことをはっきりと意識せざるを得ず、《私》ならざる《自分の無意識》から逃れられないことを《恐い》というのである。

そのような《恐い》さを感じる《私》だからこそ、《東京タワー》に《救》われるのだといえるだろう。

四 《東京タワー》という《救い》

世界や現実が、《自分の無意識が生み出す像でしかない》としたら、《私》は、何によって自身を支え

ばよいか。昼間のそれは、他者の存在である。

昼間は他人との関係がある。医師との、看護婦との、家族との、見舞いに来てくれ、電話をかけてくれた友人たちとの、幻覚ではない客観的な関係というものがある。

他者との《関係》によって、世界や現実には、《私》とは異なる焦点がもたらされる。他者は、世界や現実に存在しながら、《私》が本来的に理解できない他者を備えて現れ、《私》を照らし出す。そこに、《自分の無意識が生み出したのではない》、《客観的な関係》が生まれる。そのような《関係》は、確かに、《私》が《自分の無意識が生み出す像》の中にいるかのような《恐い》さから、《私》を救うであろう。

だが、昼間と違い、《私》は一人きりで眠れない夜を過ごさねばならない。そして、夜になると《幻覚》が現れる。そのとき《私》を《救》ったのが、《東京タワー》であった。

東京タワーだけが終始東京タワーだったのだ。東京タワーだけが確かなもの、本物だった。私の意識のゆらぎが呼び出した幻覚ではなく、万人にとってあの通りの東京タワーであることを、常に私に信じさせ続けた。

下の病棟の屋上を徘徊するゴーストたちに目を奪われ、窓まで迫ってくる大クマの顔に息をつめながらも、視線を夜景の中央に戻すと、東京タワー

が変らぬ威厳と静けさをもって輝いている。

ここで《東京タワー》は、《変らぬ》もの、《確かなもの、本物》としてある。それは、《万人にとってあの通りの東京タワーである》という、《私》に《客観性》を感じさせるものとしてあったということである。だから、《私》は、その《客観的なもの》を支えとして、《幻覚》あふれる世界を耐えたのである。

あそこにだけ確かなもの、客観的なものがある。あそこにひとつでも確かなものがある限り、この世界はぎりぎり最終的に魔的幻覚の遊戯場ではないのだ、と思いつけることができたのだ。

(略) 東京タワーはただ、東京の塔、であって、企業の金もうけの道具ではない、と私は思いこんでいた。見える限りの東京のすべての建物が、物体が、金もうけのための直接間接の手段である中で、東京タワーだけが純粹に無償の存在だ、と私は信じ続けたのである。

実際がどうかにかかわらず、《存在するためにだけ存在し》ていると信じられた《東京タワー》が、《私》を《救》うのであった。それは、世界や現実が《無意識が生み出す像でしかない》という《恐い》さに対し、世界や現実の《客観的な》《確か》さを保証することで、《私》を支えたのだといえよう。そして、《私》は、《このいかがわしい世界の中に、確かなものを確保しようとした人たち》について思いを馳せ、次のように語る。

逆に多くの時代の多くの場所に、人間たちが聖なる塔をつくり、あるいは聳え立つ自然物を神聖視してきたということは、いかに不確かな幻像に悩まされてきたか、みずからの意志に反して思いもかけぬおぞましい像が空間を埋めつくしてきたか、ということを書きするものであるかもしれない。

ここで《私》は、《私》に起こった個別的な《体験》を語りつつ、そこに人間にとって《根源的》で普遍的な世界との関わりを見いだそうとする。あるいは《体験》から得られた認識を、個別的かつ普遍的な事柄として語ろうとしている。《東京タワー》が《救い》だったことは、《私》個人の《体験》を超えることとして語られているといえよう。

おわりに

作品の最後の文章はすでに引用した。ここで、その直前部分を見てみよう。

弱ってベッドに横になって、私はほんやりその遠いアフリカの無名の芸術的職人が長い時間をかけて彫ったにちがいない石の山ウサギを、よく掌で握っていた。外の夜はもう荒れていなかった。だが次第に、その石のウサギのひんやりする触覚から掌にじかにしみこんでくるふしぎな触覚は、

夜空をとび交う幻の猛獣たちの荒々しい力と、また東京タワーの静かな威厳と、通じていることを少しづつ感じとっていった。この世界には、そして生命の全歴史を通じて、荒々しくも高貴で、妖しくもしんと静まり返ったあるものが、生き流れていることを想像していったのである。それをたとえばリアリティーとか、現実の精髓とか呼ぶのだろうか、というような考えも、傷んだ頭にちらついたが、それを簡単に言ってはならないのだ、とも強く思った。

《黙って感じる》と続いていく部分だが、ここでは、《石ウサギ》の《感触》と、《幻覚》の《荒々しい力》、《東京タワーの静かな威厳》が《通じている》と感じられ、そこに《あるものが、生き流れていること》が想像されている。それらのものは、《私》自身にとってそれぞれ意味合いの異なるものだが、あえていえば、それぞれ、《私》に世界との関わりを実感させるべく現れたものだといえようか。

そして、そこに《リアリティー》とか、現実の精髓》と呼ばれるものの源泉があると予感されながら、《簡単に言ってはならない》とされる。「間違っているから」ではない。《リアリティー》や《現実の精髓》といった、いわば「使い古された」言葉で呼び慣らしてしまふことを戒めているのである。だからこそ、《黙って感じ》る必要があるのだ。それらの言葉で呼ばれる可

能性もあるような《あるもの》を感じた《一連の体験》、それこそが『東京タワー』を織り成す言葉が語ろうとしていることなのである。

ここで、癌発見直前に書かれた『どこでもないどこか』を振り返ってみよう。そこには、目の前の日常的な現実には違和感を抱き、「廢墟」のような場所に惹かれながら、日常的な現実においては「どこでもない」が、可能性として「どこか」にあるはずの世界を見いだそうとする登場人物たちがいた。一方、『東京タワー』には、《まともな現実》としての日常を求めながら、人間が見いだす世界や現実の《根源的な》《いかがわしさ》に襲われる《私》がいる。その変化に、日野啓三という実在した作家の体験が反映されていることは疑いない。日野自身、そう読まれることを求めていたかもしれない。しかし、日常的な現実には違和感を抱く人物たちが、ある意味で日野の分身でもあったであろうように、癌の摘出手術にまつわる出来事を《奇しくもアフリカのウサギで終わろう》としている《一連の体験》とまとめる《私》が、手術から長く続いた闘病生活を生きた日野啓三その人そのもののだといえきれない。あるいは、《私》が日野のすべてであるとは思えない。つまり、『東京タワーが救いだした』は、日野が《リアリティー》について、あるいは世界と人間の関わりについて、新たな可能性を見いだそうとする《私》を創出した作品といえるのではないか。そう

であるとすれば、そこには、自身と世界、人間と世界について思考し想像する、一九八〇年代以前から一貫した日野の姿勢を見ることができるのである。

注

(1) たとえば、安藤優一は「日野啓三論―『夢の島』にみる戦後―」（『日本文学文化』一二号、二〇一二年二月）において次のように述べる。

一九八〇年代の「幻視的都市小説」の系譜は、人間関係ではなく都市という場所や空間を主軸に展開された点で注目される。もちろん、〈幻視的〉ではあっても必ずしも〈都市小説〉とはいえない『砂丘が動くように』（一九八六年四月、中央公論社）のような作品もいくつかある。

(2) 一九九〇年九月、福武書店。『どこでもないどこか』については、拙稿「日野啓三『どこでもないどこか』論―一九八〇年代の終わり―」（島根県立大学松江キャンパス研究紀要第五八号、二〇一九年三月）をご参照いただければ幸甚である。

(3) 「中央公論文芸特集」一九九〇年冬季号。引用は、『断崖の年』（注4）に拠る。

(4) 一九九二年二月、中央公論社。

(5) 「文学界」一九九一年二月。

(6) 一九九八年一二月、集英社。

(7) 「中央公論文芸特集」一九九一年夏季号。初出時および『断崖の年』収録時のタイトルは「断崖の白い掌の群」。なお、初出時には「創作」欄に掲載されている。

（島根県立大学短期大学教授）

「卵」と「玉子」

—同訓異字についての試論—

山村 仁朗

一 はじめに

「たまご」の漢字表記「卵」と「玉子」の使い分けについて、笹原宏之氏は次のことを指摘する。¹

- ・料理に使われる食材としての「たまご」の漢字表記には、「玉子」が用いられる傾向がある。
- ・しかし、使い分けには個人差がある。
- ・その個人差は本来の形が変わったか否か、火が通っているか否か、味が付いているか否かなどが基準となる。²

笹原氏は試しに出汁で煮た玉ねぎを卵でからめ、ご飯の上のせた「たまご丼」についてインターネット

で検索すると、「玉子丼」が八二〇〇〇件、「卵丼」が三七〇〇〇件であり、前者が優勢であったという。調理が進むほど「玉子」がしつくりくるようで、特に寿司ネタなど和風の加工品でその傾向が強いように述べられる。

また、「トカゲのタマゴ」を検索すると、「トカゲの卵」一一八〇〇件に対して、「トカゲの玉子」は五件しかヒットしなかったという。

次に、塩田雄大・山下洋子両氏は二〇一三年三月に行った「日本語のゆれ調査」の結果を基に、現代語の「たまごやき」の漢字表記について次のように述べる。(日本全国の二十歳以上の男女二二四一人が回答)³

・「玉子焼き」と書く派が64%、「卵焼き」と書く

派が33%である。

- ・ 相対的に見て、男性に「玉子焼き」派が多い。
- （「玉子」72%、「卵」26%、男性五七一人中）
- ・ 相対的に見て、女性に「卵焼き」派が多い。
- （「玉子」58%、「卵」40%、女性六七〇人中）
- ・ 年齢別の特徴は見られない。
- ・ 地域別では関西にやや「玉子焼き」派が多い。

塩田・山下氏のアンケート調査を受けて、張明氏はウェブ上での使用実態を調査した。その結果、次のことを指摘する。⁴

- ・ ウェブ上では「卵焼き」が多い。
- ・ 相対的に見て、女性に「卵焼き」が多い。
- ・ 関東では「卵焼き」が相対的に多い。
- ・ 中部では「玉子焼き」が相対的に多い。
- ・ ほかの食材と一緒に使う料理名には、「卵焼き」が多い。（例：ほうれん草の卵焼き）

以上、三つの研究より、現代語の「卵」「玉子」の漢字表記の使い分けの実状について、おおよそそのことが把握できる。

まず、笹原氏の指摘から次のことが言える。食材以外の「たまご」については「卵」の字を用いるということである。「医者のおたまご」の場合も、まだ一人前

に対する子の意で用いたものである。

- ② とくに殻のあるものについてはカヒゴ（カヒは殻の意で、貝と同源の語）という語形が見られ、平安中期の『和名抄』や末期の『類聚名義抄』では「卵」にカヒゴの訓が見られる。鶏卵についてはトリノコという語もあった。

- ③ タマゴの語が出現するのは室町期で、キリシタンが南蛮料理を伝えたことにより、卵を食用にするようになったところである。『日葡辞書』（一六〇三年）には卵の解説として、京都ではカイゴと言うとあるので、当時タマゴは方言あるいは俗語の形であったと思われる。ちなみに、同時代の節用集類にはカヒゴの形しか見られない。近世に入り広く用いられた語であろう。

以下、信太氏の説を検討する形で論を進める。

二・二 上代・中古

上代に「たまご」という語は存在しない。しかし、「卵」という漢字は既に存在する。

『萬葉集』に「生卵」という表記を持つ歌がある。

霍公鳥を詠む一首

うぐひすの 卵の中に（生卵乃中尔） ほととぎす
ひとり生れて 汝が父に 似ては鳴かず 汝

になる前ということ、生物としての「たまご」の比喩である。そのため、「医者のお卵」が妥当であろう。

次も笹原氏の指摘からであるが、食物としての調理の過程が進むほどに「玉子」の表記が多くなるようである。裏を返せば、食材としては「卵」が多く使用されるということである。

「たまご焼き」の表記について、塩野・山下両氏と張氏との調査結果は異なるがそれだけ表記にゆれが生じているということであろう。

以上が現代語の実状である。それでは、「卵」と「玉子」の使い分けを歴史的に見た場合、どのような変遷を辿ってきたのであろうか。本稿はそのことについて検討する。

併せて、同訓異字の関係について考察する。

二 「たまご」の語誌

二・一 信太知子氏の説

信太知子氏は名詞「たまご」の語源について、次のように述べている。⁵

- ① その形が球形であることからタマ（玉）のコ（子）といったもの。古くは『古事記』の歌謡に見られるように、コだけで卵の意であったが、これは親

が母に似ては鳴かず 卵の花の 咲きたる野辺ゆ
飛び翔り 来鳴きとよもし 橘の花を居散らし
ひねもすに 鳴けど聞き良し 略はせむ 遠くな
行きそ 我がやどの 花橘に 住み渡れ鳥
（萬葉集 卷9・一七五五 雑歌）

ホトトギスの鳴き声は美しく、朝から晩まで一日中聞いていても聞き飽きない。そのホトトギスに、遠くに行かず我が庭の橘に住みついてずっと鳴き続けてくれと呼びかけた歌である。

この歌の最初の部分に「生卵」の例がある。「うぐひすの卵の中にほととぎすひとり生れて汝が父に似ては鳴かず汝が母に似ては鳴かず」とはホトトギスが持つ托卵性のことである。

この「生卵」の表記を『新編日本古典文学全集』や『新日本古典文学大系』は「カヒゴ」と訓んでいる。西本願寺本がこの箇所を「カヒゴ」と訓んでおり、現代の注釈書もそれに従っているのである。

うぐひすの
卵の中に
生卵乃中尔

（西本願寺本『萬葉集』）

この箇所を「カヒゴ」と訓むとして、『萬葉集』の中で「カヒゴ」と訓むのはこの一例のみである。他に上代の例として、『日本靈異記』のものがある。

肥後国八代群豊服の郷の人、豊服広公の妻懐妊みて、宝龜の二年辛亥の冬の十一月十五日の寅の時に、一つの肉団を産み生しき。其の姿①卵の如し（其姿如卵）。夫妻謂ひて祥に非じとして、筥に入れて山の石の中に蔵め置く。七日逕て往きて見れば、肉団の②殻開きて（肉団殻開）、女子生めり。（『日本靈異記』下 第十九）

肥後国八代郡豊服郷人 豊服広公之妻懐妊 宝龜二年辛亥冬十一月十五日寅時 産生一肉団 其姿如卵 夫妻謂為非祥 入筥以蔵置之山石中 逕七日而往見之 肉団殻開 生女子焉

肥後国の豊服広公の妻が懐妊し、生んだのが「卵」のようであったという。また、その卵をよくないものと思ひ、夫婦は山の中に隠して、七日後に行つてみると、「殻」が開いて女兒が生まれて来たという。

この「卵」「殻」を共に『日本古典文学大系』『新編日本古典文学全集』では「カヒゴ」と訓んでいる。

①「卵」を「カヒゴ」と訓むことについて、『大系』は『和名類聚抄』の訓を根拠にしていると頭注にある。

乳類や魚類のものではない。そのことは『倭名類聚抄』の「鳥胎」という説明とともに、同じく『倭名類聚抄』において「卵」が「羽族類」に属していることから明らかである。羽族とは鳥名および「嘴・翼・尾」などの鳥類に関する漢字を集めた族である。「カヒゴ」の「ゴ」が子を表すのであれば、「カヒゴ」とは鳥の胎児を表すのである。

現代において、「卵」は主に食べ物の称として用いられることが多く、第一に食べ物と考える。しかし、『萬葉集』一七五五歌の例に明らかなように「カヒゴ」とは生物として鳥の胎児を意味する語である。

次に、その鳥の胎は母体の中に存在するのではない。その点で哺乳類と異なる。母体の外に硬い殻に覆われた姿で存在する。すなわち、「卵」の外形上の特徴として、殻に覆われているということがある。それが「カヒ」である。「カヒゴ」の「カヒ」とは貝と同源の語であり、それらは硬い殻・硬いものを意味したのである。

伊勢の海女の朝菜夕菜に潜くといふ鮑の貝の（鮑貝之）片思にして

（萬葉集 卷11・二七九八）

家づとに貝を拾ふと（可比乎比里布等）冲辺より寄せ来る波に衣手濡れぬ

（萬葉集 卷15・三七〇九）

また、「卵」とは鳥の卵のことであるから、本文の妻が生んだ「肉団」は胞衣を被って生まれたのかと推測している。

②「殻」を「カヒゴ」と訓むことについて、『大系』は訓釈および『字鏡集』の訓によると頭注にある。また、『類聚名義抄』『色葉字類抄』が「殻」に「カヒ」の訓を当てていることによるといふ。

なお、『日本靈異記』の和訓は上代語の特性をもつと考え、①②の訓は上代語のものとする。⁶ その『日本靈異記』頭注が①「卵」の訓の根拠として挙げる中古資料『倭名類聚抄』の「卵」の項は次のように記す。

卵

陸詞切韻云卵音嬾和名鳥胎也
野王案音孚俗云卵化也

（二十卷本 倭名類聚抄 卷十八・二）

「卵」は「加比古（カヒゴ）」と訓むという。また、語義は「鳥胎」であるという。

これらの例から「カヒゴ」について、いくつかのことが考えられる。

まず、「カヒゴ」とは鳥の胎ということである。哺

つまり、「カヒゴ」とは硬い殻に入った子（カイ+ゴ）という意味なのである。

話が少し逸れるが、そのように考えると、現代語の「貝殻」は同様の意味の漢字を重ねた合成語ということになる。

先に中古の例として『倭名類聚抄』のものを挙げたが、『源氏物語』や八代集などの和文資料には「カイゴ」の例は見られない。

中古の例としては『今昔物語集』のものがある。

今昔、陸奥国二住ケル男、年来鷹ノ子ヲ下シテ、要ニスル人ニ与ヘテ、其ノ直ヲ得テ世ヲ渡リケリ。鷹ノ巢ヲ食タル所ヲ見置テ、年来下ケルニ、母鷹此ノ事ヲ思ヒ侘ビケルニ有ケム、本ノ所ニ巢ヲ不食ズシテ、人ノ可通ベキ用モ無キ所ヲ求メテ、巢ヲ食ヒテ卵ヲ生ミツ。巖ノ屏風ヲ立タル様ナル崎ニ、下大海ノ底キモ不知らぬ荒磯ニテ有リ。其レニ遙ニ下テ生タル木ノ大海ニ差覆ヒタル末ニ生テケリ。実ニ人可寄付キ様無所ナルベシ。

（卷16 陸奥国鷹取男、依観音助存命語第六）

長年、鷹の子を売って生計を立てていた男がいた。そのことを侘しく思った母鷹は人が寄り付かない場所に巢を作って（食ヒテ）卵を生んだという。この例は、

今まで見てきた例と同様、鳥の胎児を意味している。

今昔、天竺ノ（ ）国ニ大王有リ。般沙羅王ト云フ。其ノ后、五百ノ卵ヲ産メリ。大王此レヲ見テ、奇異ノ思ヲ成ス。后モ自ラ恥テ小キ箱ニ入レテ、使ヲ以テ恒伽河ニ流シツ。

(巻5 般沙羅王五百卵、初知父母語第六)

インドの般沙羅王の后が五百の卵を産んだ。そのことを后は恥ずかしく思い、小さな箱に入れて流したという。この例では人の産んだ子を卵と表している。しかし、続く部分にこれらの卵の中から男の子が出てきたとあることからわかるように、后は子を産んだのではなく、鳥のように卵を産んだのである。

日来ヲ経ル程ニ、此ノ五百ノ卵ヨリ各一人ノ男子出タリ。

従って、ここでの「卵・カヒゴ」も鳥の胎児と同様、殻に入った子という意味で用いられている。

今昔、和泉ノ国ノ和泉ノ郡、下ノ痛脚村ニ、一人ノ男有ケリ。心邪見シテ、因果ヲ不知ズ。常ニ鳥ノ卵ヲ求テ、焼キ食ヲ以テ業トス。
(巻20 和泉国人、焼食鳥卵得現報語第三十)

・「卵」は「カヒゴ」と訓む。

・「カヒゴ」は「カイ+ゴ」と分析でき、殻に入った子と分析される。

・「タマゴ」という語は存在しない。

・「玉子」という漢字表記は存在しない。

二・三 中世

中世、室町末になると「たまご」という語が現れる。『邦訳日葡辞書』に次のようにある。

Tamago タマゴ (玉子) 卵 上 (Cami) では
Caigo (卵) と言う。(邦訳日葡辞書)

「上 (Cami)」とは身分の上下の位相差か、あるいは中央・地方の方言差のことであろう⁷⁾。ここでは方言差と考えておく。その「上」ではタマゴのことを「カイゴ」というとある。『邦訳日葡辞書』の「カイゴ」の項には次のようにある。

Caigo カイゴ (卵・蚕) 鶏の卵、または、鳥の卵。
また (蚕) 下 (Ximo) では、蚕のことである。(邦訳日葡辞書)

『邦訳日葡辞書』は、「タマゴ」と「カイゴ」の違いを、意味ではなく「上・下」という用いる層の違い

和泉の国に心が邪険で、因果ということを知らない男がいた。その男は鳥の卵を焼いて食べていた。男が食べるのであるから、ここでの「卵」は食用としてのそれを表していると言える。しかし、この男は鳥の卵を殺生したことによって、遂には死んでしまい地獄に落ちる報いを受ける。つまり、この時代において卵はあくまでも食物ではなく生物(鳥の胎児)であったのである。「卵」は食物としての卵を表す語でない。

古代において、卵を食べる習慣がなかったということが言われるが、この譚の最後の部分にもそのことが窺える。

人皆此ヲ聞テ、「殺生ノ罪ニ依テ、現ニ地獄ノ報ノ示也」トゾ云ケル。然レバ、人此ヲ見聞テ、邪見ヲ止メ因果ヲ信ジテ、不可殺生ズ。
「卵ヲ焼煮ル者ハ、必ズ灰地獄ニ墮」ト云ハ実也ケリ」トゾ人云ケルトナム語り伝タリトヤ。

食物としての卵を「卵・カヒゴ」として表現しているのは、そのことを表す語がないからである。卵を食べないのであるから、それを表す語が存在しないのは当然である。

上代・中古についてまとめておく。
・「卵」は生物としての鳥の子を意味する。

として説明する。意味の差でないことは、例えば同書「Cayeri, ru, etta」の項に明らかである。

例 Caigo, I, tamagoga cayerita.
(卵または玉子が孵った)
(邦訳日葡辞書 Cayeri, ru, etta の項)

ここでは、鳥の卵の孵化のことが挙げられている。同じく室町期の料理本『料理物語』では「タマゴ」ばかりが用いられている。

玉子酒 たまござけり 玉子をあげひや酒をすこしつゝ、入よくときて塩をすこし入かんをして出候也
たまご一つにさけをりべに三盃入よし
玉子素麺 たまごぢぢめん たまごをあけよくかさあはせ白ざたうをせんじ其中へ卵のからにてすくひはそくおとし候なり取あげよくさましてよし

この書では「玉子」という漢字表記が用いられ、「たまご」とルビを振ってある。「カイゴ」は用いられない。

また、この書では「タマゴ」を表すのに漢字表記「玉

子」と平仮名表記「たまご」が用いられている。料理名としては漢字表記を用いているが、材料名として表す場合は漢字表記と平仮名表記の両方が用いられている。両表記の使い分けについては今後検討していく必要がある。

いささか短絡的ではあるが、これらの例を繋ぎあわせると次のように考えられる。

『邦訳日葡辞書』の「上・下」の差は地域差を表し、「下」とは地方、特に長崎を指している。その長崎に西洋文化が伝わった。同時に料理や調理法も伝わった。その際、今まで日本で食べていなかった卵を用いる料理も紹介され、そのことを鳥の子を意味する「カイゴ」と区別して、「タマゴ」と呼ぶようになった。

つまり、「玉子・タマゴ」とは食物名として成立したものであり、生物名としての「卵・カイゴ」とは明確な区別が存在するのである。

卵 ・ カヒゴ ・ 生物名
玉子 ・ タマゴ ・ 食物名

二・四 近世・近代

近世になると、「卵・カヒゴ」と「玉子・タマゴ」の違い分けが早くも崩れ始める。卵は生物としてよりも、食物として取り扱うことが一般的になったようであり、近世資料には「たまご」の例が多くみられるようになる。

近世後期資料『浮世風呂』に次のような例がある。

唐人もはなはだ杜撰が多いなど、いふ傍から、モシ丹漢さま鶏卵を食たいと申します。いかゞ致しませうといはれて、ア、ア、なる程、エ、鶏卵はよろしくない。しかしたべたいと思はゞ、あひる卵を少しが能い、など、てにはのやうな事をいふ男どもだ。歎しい事だてナ。ハツハツハツ

(浮世風呂)

漢学者のことを話題にして、茶化している場面である。ここで「鶏卵」「あひる卵」という語を用いているが、いずれも食物として捉えられている。その場で「卵」の漢字を用いるようになっていく。さらに、最初の例については「鶏卵」に「たまご」というルビが当ててある。

このように、近世では「カヒゴ」よりも「タマゴ」が優位になり始める。食用としての卵の表記に漢字「卵」が用いられるようになり、「たまご」の漢字としても「卵」が用いられるようになる。

近代になると、ますます「たまご」が優位になり、食物か生物かに関係なく「たまご」が用いられるようになる。ヘボン著『和英語林集成』では次のように説明する。

TAMAGO タマゴ 卵 n. An egg.

- wo unu, to lay an egg.
- no shironi, the white of an egg.
- no kimi, the yolk of an egg.
- no kara,egg-shell

(和英語林集成 第三版)

(1) 上代～中世

	呼称	漢字表記
生物名	かひ <small>(い)</small>	卵
食物名	たま <small>(い)</small>	玉子

※「たまご＝玉子」は中世に出現する。

(2) 近世・近代

	呼称	漢字表記
生物名	たま <small>(い)</small>	卵
食物名	たま <small>(い)</small>	玉子

※生物名にも「たまご」を用いる。また、「卵」を「たまご」と読み始める。

この変遷の中で現代の使い分けの状況を改めて整理する。

まず、近世・近代に一般的に用いられなくなった生物名「カイゴ」は現代でも用いない。「タマゴ」を用いる。しかし、「カイゴ」の漢字表記「卵」は消滅せず、「タマゴ」の漢字表記となって生き残った。現代では、生物名「タマゴ」を表す際の表記となっている。

漢字「卵」は生物名だけでなく、「玉子」の領域である食物名にも侵食している。特に食材名としては「卵」よりも優勢である。さらに、料理名へも勢力を

「たまごの白み」「たまごの黄身」のように、食物名として用いられる一方で、「たまごを生む」のように生物名としても「たまご」を用いる。なお、『和英語林集成』に「カイゴ」は項として挙がっていない。

近世・近代を通して、「たまご」が一般的となった。中世と同じように記すと、次のようになる。

卵 ・ たまご ・ 生物名／食物名
玉子 ・ たまご ・ 食物名

三 変遷の整理

以上の変遷を表にまとめると次のようになる。

拡大しており、例えば「たまご焼き」の場合は「玉子」と「卵」はせめぎ合っている。

(1)(2)に倣って、現代の状況を示すと(3)になる。

(3) 現代

生物名		呼称	漢字表記
食物名	食材名		
料理名	たまご	← 卵	玉子

蛇足ではあるが、この流れの中で今後の展開を予測すると、「卵」がさらに使用範囲を拡大し、やがて「玉子」が用いられなくなることになるか。

四 仮説と柳田国男の論

前節の整理から、いくつかの仮説を導くことができる。例えば、「カイゴ」と「タマゴ」の語の変遷に関係して、次のことを導き出せる。

(i) ある対象に対する新しい語(タマゴ)が生じると、古い方の語(カイゴ)は消滅する。

クチナハはクチナブサの四音節化であつて、たゞ複合のみが新たな言語藝術の意匠であつた。之を構成して居るクチも古語なる如く、ナブサはもと有毒蛇のヘビ・ハブに對立して、人に好意をもつ蛇類の古名であつた。クチナハは単に其組立の意匠が俗であつた故に、雅言としては久しく承認せられず、従つて又文筆にも採用せられることが稀であつた。ヘビがその本来の領分から外に出て、ナブサの代り迄を勤めるやうになつたのも、原因は一つは爰に在つた。即ちクチナハは進んで毒蛇のヘビに取つて代らうとして却つて撃退せられ、もとのナブサの本營までも失はうとして居るのである。

「卵」と「玉子」は漢字の使い分けの問題であり、「ヘビ」と「クチナハ」は語彙の問題である。そのため、直ちに同列に扱うことはできない。

しかし、訓を失つた「卵」は「玉子」の範囲を侵食する。同様に「クチナハ」に取つて代わられようとした「ヘビ」は「クチナハ」を撃退する。劣勢に立ったものが却つて、勢力を盛り返すという点で共通する。

日本語やその表記には劣勢なものが優勢に転じるという性質があるのかもしれない。

また、「卵」と「玉子」の漢字表記の変遷に関係して次のことが導き出せる。

(ii) ある漢字(卵)について、本来の訓(カイゴ)がなくなり、別の訓(タマゴ)の漢字となる場合、もとの漢字(玉子)の範囲を侵食し、勢力を強める。

これらの仮説が正しいかは他の例を用いて検証する必要がある。

(i) に関して言えば、「あか」に対する「赤」「紅」「朱」「あし」に対する「足」「脚」の表記について考察を試みることにあたる。

本稿は仮説を挙げるに留める。検証は今後の課題である。

最後に、(ii)に関連して柳田国男の論を挙げておく。柳田国男「青大将の起原」では、蛇を意味する「クチナハ」は使用地域が「ヘビ」よりも遙かに広いにもかかわらず、方言としてやがて消えようとしている原因について考察する。「ヘビ」は「ハブ」と同源の語であること、「クチ」は「人が此動物を忌み憎んだ悪称」であり、「ナワ」は「ナブサ」という蛇を表す語であつたことなどの分析ののち、次のように結論する。⁹

- 1 笹原宏之『訓読みのはなし』(二〇〇八年 光文社) 但し、用いたのは角川ソフィア文庫版(二〇一四年)
- 2 個人差の基準については「殻がついているか否か」ということもあるように思う。
- 3 塩田雄大・山下洋子「卵焼き」より「玉子焼き」——日本語のゆれに関する調査(二〇一三年三月)から①——(NHK放送文化研究所編『放送研究と調査』二〇一三年九月号)
- 4 張明「ウェブ検索による漢字表記のゆれに関する調査——「卵焼き」と「玉子焼き」を中心に——」(学習院大学日本語日本文学』十三 二〇一七年)
- 5 山口佳紀編『暮らしのことは 新語源辞典』(講談社 二〇〇八年)
- 6 『日本語学研究事典』(執筆者 吉田金彦)
- 7 地域差の「上」について、『日葡辞書』では「Camigata」(上方)として挙げている。
- 8 『邦訳日葡辞書』[Ximo (下)]の項に「下の部分また、これらの島々、すなわち、西国」とあり、その注に以下のようにある。

下の島々の意、本書が長崎での編集であることとを反映した説明。

⁹ (注は編訳者：土井忠生・森田武・長南実)『定本柳田国男 第十九集』(筑摩書房 一九六九年)

初出は『方言』二巻四号（一九三二年 原題「なぶさ考」）

（島根県立大学短期大学部講師）

安岡章太郎「陰気な愉しみ」論——社会との距離

田中俊男

一 はじめに

安岡章太郎が昭和二八年四月に発表した「陰気な愉しみ」には、公的な扶助を受ける元戦病兵の不可思議な心情と行動が描かれている。先行論で中心になるのは、この不可思議さの解説である。服部達⁽¹⁾は、「裏返しにされたストイシズム」「何かをしようとする自己とそれを挫折させようとする自己とのもつれあい」といった二重構造を見出し、以後端的に「自虐的ユーモア」⁽²⁾、「疚しさ」⁽³⁾、「にせもの意識」⁽⁴⁾などと評され、さらにメタ視点から「卑屈、屈辱、劣等感、羞恥」といった概念は、いずれも（私）が世界にマイナスの関わりを創るために意図的に選びとられた位置⁽⁵⁾と総括されてきた。いずれも安岡の主人公の特殊な資質に

着目したものである。本論の試みもまた、結果的に安岡の主人公「私」の個人的な資質を浮き彫りにすることになるのだが、先行論と差別化するために次のような方法論を採る。

第一に、個人と対峙するはずの社会が、この作品の中で取り上げられ／取り上げられずにいる様を検証する。安岡がなぜそれを描き／描かなかったかを問うことから、第二第三の方法論に接続する。

第二に、「自虐的ユーモア」「疚しさ」「卑屈」「劣等感」といった解説からはみ出す観点を、同時期のややマイナーな作品を援用することで見出す。

第三に、安岡初期作品に共通する構造を見出す。

二 社会に関する先行論

第一の点については、先行研究を概観しておこう。社会という語で「陰気な愉しみ」を論じる先行論は少数派である。

高橋昌夫⁶⁾は、「母親のいる（家庭）」と「仲間が群れる（社会）」を対比した上で、「陰気な愉しみ」には「主人公と（社会）」との関係が、安岡氏にしてはめずらしい、肉感と情念がどろどろに融け合った重い文章で、象徴的に描かれている」とする。そして、「私」がウインドー越しに眺めるソーセイジやハムの描写に、「人並みの生活、すなわち（社会）」が、食欲をそそる「生命力」にあふれたハムやソーセイジとして示される」と述べる。

また磯田光一⁷⁾は、申請書を提出する「私」と補助金額を決める役人のやり取りに注目する。この場面は「凡庸な社会批評家には到底及びもつかない鋭さで、日本官僚制の一端をうかがひ上げらせて」おり、「安岡の小説の面白さの一つは、庶民的感性に支えられたイメージの積み上げによって、ほとんど無意識のうちになされた社会批評にある」と述べる。

二人の論者の言う社会の意味は同一ではない。高橋は、家庭の外側で人々が生命を維持し、欲望を満たすために営んでいく場と行為を「人並みの生活、すなわち（社会）」と呼ぶ。磯田は「日本官僚制」の末端部

を含めた国家的機構など、人々が作り上げる大きな仕組みを社会と見なす。戦争体験を描き、歴史や文明批評へと進んでいく安岡の後の歩みと、「陰気な愉しみ」に至るまでの数作の初期小説及び同時代評価の対照を考えるならば、たとえ週及的な視点が含まれていたとしても、ここに社会が見出されていることには一定の意義があると思われる。

これらの大枠の社会に対して、同時代の限定的かつ具体的な状況に迫ろうとしたのが杉本和弘⁸⁾の論である。杉本は「陰気な愉しみ」の舞台に選ばれた戦後の横浜に焦点を当て、「敗戦後の日本の状況を先鋭的に示す横浜という（場）」をテクストに取り込むことによって、歴史的、社会的コンテクストと深く関わっている「作品」と評価する。この論は、敗戦後の都市という社会を読むテクストとして「陰気な愉しみ」を再発見したと言える。

本稿も杉本同様、「歴史的、社会的コンテクスト」を参照する。ただしそこで論じるのは都市ではない。加藤典洋⁹⁾の「『陰気な愉しみ』は社会に組みこまれた戦傷者の憂鬱を描く」という弁を借りて言えば、「戦傷者の憂鬱」を「組みこ」んでしまう社会である。後述するように、当然安岡の視野に入っていたであろう社会状況がある。しかし背景としても登場人物としても十分小説的な題材になり得たにもかかわらず、安岡は取捨選択を行っている。「戦傷者の憂鬱」に関わるあ

る種の社会が捨象されているのである。

三 原型としての「靴みがき」

同時代の戦傷者をめぐる社会像にたどり着くためには、「陰気な愉しみ」の成立事情を明らかにする必要がある。その際無視できないのは、「陰気な愉しみ」の原型とされる「靴みがき」という未公表作品（原稿が残されていないので、内容の詳細は後の安岡の証言から推測せざるを得ない）である。二作品の執筆時期はいつか。鳥井邦朗編¹⁰⁾の「年譜」は、「陰気な愉しみ」の執筆を昭和二年としているが、安岡には次の証言がある。二通り参照しよう。まず『戦後文学放浪記』¹¹⁾である。昭和五年の「一月から二月へかけて、「靴みがき」というのを書いた」とある。

これは「ジングルベル」にくらべてマトマリがなかった。私の中には、まだ超現実的な怪奇趣味が残っており、町へ出て街頭の靴みがきの婆さんに靴をみがかせているうちに、海から上ってきた大蛸に自分がスッポリ呑みこまれてしまうというようなことを書いてみたのだが、現実的な部分と幻想的な部分とは、どうしても文体が一致せず、何度も書き直しているうちに、私は自分の言葉が曇ってくるのを感じたので中断した。何年かたって、その前半を「陰

気な愉しみ」の中に、またその後半を「秘密」という題で、それぞれ書き直して発表した。が、いずれも中途半端の感は免れない。（傍線引用者）

昭和二五年初頭執筆の「靴みがき」から「陰気な愉しみ」（発表二八年四月）と「秘密」（発表三〇年一月）が分化したという証言である。「何年かたって」とあるので、「陰気な愉しみ」執筆は昭和二五年から少し間を置いた二七年から二八年初め頃と考えるのが妥当である。

ただし安岡の証言には疑問の点もある。「前半」が「陰気な愉しみ」、「後半」が「秘密」という部分である。もう一つの証言『僕の昭和史II』¹²⁾には、難渋した「この蛸の話」（「靴みがき」という題は出てこないのだが、内容から「靴みがき」と同一と判断する）の冒頭が、「その夜、僕はカチドキ橋のあたりで、ひどくとりとめもないほど巨大な動物のために、一人の男が殺される場面に遭遇した」と引用されている。この冒頭は、「秘密」の冒頭と、「カチドキ」がカタカナ表記か漢字表記かの違いだけで一致する。一方「陰気な愉しみ」にはそもそもこの「巨大な動物」＝大蛸は登場せず、殺人も起らない。つまり「前半」が「陰気な愉しみ」、「後半」が「秘密」とは言えない。

以上二つの証言と「陰気な愉しみ」「秘密」の内容を合わせて考えた時、判明する要点は以下の通りであ

る。

1. 昭和二五年執筆の「靴みがき」に対し、その派生作品である「陰気な愉しみ」の執筆は昭和二七年から二八年初めにかけてである。両作品の製作時期にはズレがある。

2. 「靴みがき」には街頭の婆さんに靴をみがかせる場面があり、大蛸が登場する。「陰気な愉しみ」には前者が、「秘密」には後者が存在する。「秘密」では売笑婦を靴みがきと勘違いする。

3. 「靴みがき」には「現実的な部分と幻想的な部分」があるが、「陰気な愉しみ」は「現実的な部分」を多く、「秘密」は「幻想的な部分」を多く受け継いでいる。

4. 「陰気な愉しみ」「秘密」の両方に「災害給与係」から金を余分にもらうという役所との関わり場面、そして街にあふれる商品から疎外される場面がある。これらがそもそも「靴みがき」に存在していたかどうかは不明である。

安岡が同時代の社会状況とどう関わりとうとしたかという本章の観点から考えると、4が特に問題となる。今不明とした点について推測し、結論を出しておく。『戦後文学放浪記』『僕の昭和史II』には、先に引用した以外にも「靴みがき」について詳しい記述がある。それらの記述の中には、4に挙げた二つの場面を想像させるヒントは存在しない。このことは、そもそも「靴みがき」に二つの場面が存在しなかった可能性

・ 昭和二〇年一月 GHQから恩給の停止・制限措置要求。

・ 昭和二二年二月 「恩給法ノ特例ニ関スル件」公布。これにより一部の例外を除き、軍人恩給が停止・制限。軍人及びその遺族に対する増加恩給、傷病年金又は扶助料の支給が停止・制限。

・ 昭和二六年三月 恩給法一部改正で増加恩給が五〜六倍に。

・ 昭和二六年一〇月 「戦傷病者及び戦没者遺族との処遇に関する打合せ会の設置に関する件」を閣議決定。日本の主権回復が近い情勢になったことが背景。

・ 昭和二七年三月 法案が国会に提出。

・ 昭和二七年四月 日本の主権回復。「戦傷病者戦没者遺族等援護法」成立、公布。四月一日に遡って適用。

GHQの指令により停止・制限されてきた戦傷病者や遺族に関する補償が、講和条約調印の時期が近づいたことにより議論の俎上に登り、主権回復とほぼ同時に実施されるようになったのである。

対応する「私」のありようを確認しておこう。「私」は「月に一度」、「神奈川県の県庁所在地である横浜の役所に、金をもらひに行く」。それは「私」が、「七年

を示唆する¹⁴⁾。このうち、前者の役所との関わりの方に限定して考えてみるならば、主題の重要性について次のような移行があったと推察できる。

「靴みがき」を書いた昭和二五年の「一月から二月へかけて」は役所と関わる公的扶助のくだりは安岡にとつて重要な主題ではなく、「陰気な愉しみ」が書かれたであろう二七年から二八年初頭にかけてはそれが重要な主題となりえたことである。これは何を意味するのか。この時期に何かが起こっていたのである。

四 戦傷病者の援護問題と白衣募金への批判

「陰気な愉しみ」が役所との関わりを描くのは、そもそも「私」を戦傷病者にした設定に起因する。「私」は働けず、役所に通って補償金を受け取り糊口を凌いでいる。実はこうした問題が活発に議論され、新聞紙上を賑わすのが昭和二六年から二七年にかけて、すなわち「靴みがき」執筆以後の期間なのである。安岡が公的な援助を受ける戦傷病者を小説の題材として取り上げた理由として、このような時代的背景を見ておかなければならない。

ではこの問題はどのような進展を見せたのだろうか。「戦傷病者戦没者遺族等援護法 制定前夜」¹⁵⁾から年表風にまとめる。

前に軍隊で背中にうけた傷が元で病気になる、いままほ労働にたへられない身体だといふので、金をあたへられるのである」。受け取る金額は月に二千元で、役所の「災害給与係」からである。物語後半は「一月もはりに近い」特定の日を描くが、作者自身が昭和一九年に入隊し、同年胸部疾患で入院、二〇年三月に内地送還されたという経歴、「七年前に軍隊で背中にうけた傷」という作中の表現、そして発表時が二八年春であることなどを合わせて考えると、この一日の現時は二六〜二七年頃と推定できる¹⁶⁾。ちょうど戦傷病者戦没者遺族らへの援護の気運が盛り上がりつつあった時期に当たる。ただし次の点は断っておかなければならない。「災害給与係」の窓口で毎月申請書を書き査定を受ける「私」は、「戦傷病者戦没者遺族等援護法」の適用を受ける人物ではない。「調査 傷痍軍人援護の実情」¹⁷⁾によると、「非戦争原因による不具者の場合には、厚生年金保険法の障害年金制度及び労働者災害補償保険法が適用される」とあるので、こちらの方である。

したがって直接の該当者ではない。これは事実であるのだが、「私」が一般的な意味での戦傷病者であり、その機運の近傍にいた関係者であることは疑いない。すなわちこの作品は、戦傷病者への援護を手厚くすべきだという議論の高まりと援護法制定を背景として書かれた、アクチュアルな作品と見なせるのである。

実はこの背景にはもう一つの側面がある。戦傷病者の援護が議論され、法律が制定されるのは彼らの置かれた悲惨な立場に同情し、彼らを保護するためである。しかしこのようなパターンリズムには選別と干渉・指導の理論が付随する。その結果生まれたのが一部の戦傷病者、とりわけ白衣募金者への非難である。

当時の新聞や雑誌記事には、戦傷病者一般への同情とその一部である白衣募金者への強い批判が共存している。

まず同情の方を新聞報道から見てみよう。昭和二十八年八月に戦傷病者を対象とする雇用促進協議会が設置され、九、一〇月の二か月が援護運動期間に充てられる。翌二八年には二月に援護協運動が行われ、更生慰安大会などが開かれ⁽¹⁸⁾、愛のバラ募金運動が行われる⁽¹⁹⁾。昭和二十七年一月には日本傷痍軍人会が結成され、その第一回大会が開催される⁽²¹⁾。これらの記事の論調には揶揄的・批判的なものはない。一方雑誌はルポルタージュを掲載することで同情を喚起する。昭和二十六年「婦人公論」掲載の青地辰「傷痍軍人」⁽²²⁾は、両眼失明者（爆弾による傷痍軍人）の戦後の苦勞を取り上げ、経済的援助の必要性を訴える。翌昭和二十七年「中央公論」の田中澄江による「相模原の傷痍軍人達」⁽²³⁾の取材場所は相模原国立病院である。この「ユートピア」から追いつき出されようとする傷痍軍人達の悲惨な状況を描き、国の無策ぶりと冷淡さを憤る。

参加させるかどうか意見が対立した⁽²⁴⁾。また前出の田中澄江のルポは厚生課長へのインタビュも行っており、課長は白衣募金を「惰民を養成するものだと思いません」と切り捨てており、四面楚歌の状況にあったことが分かる。

これら白衣募金者の大規模調査が昭和二十八年一月に実施された。この調査書を検証した植野真澄⁽²⁵⁾は、「調査で明らかにされた募金者の実態とは、傷痍軍人となり恩給を受給しているにも関わらず生計を立てることができず、かといって仕事に就く事が困難な人々であった」とする⁽²⁶⁾。公は「実態」を隠蔽して切り捨てを行おうとし、メディアは市民感情に寄り添いつつその片棒を担いでいる。「惰民」「正業をさらう」といった批判用語が特別なものではなく、さまざまな局面で使用されたであろうことは想像に難くない。

以上をまとめると、昭和二六、二七年の状況として、典型的な選別と排除の論理が働いていることが分かる。戦傷病者への公的援助の議論が進展する中で、援助を受けるばかりで働こうとしない、なおかつある程度外に出て活動していると見なされる人々がクローズアップされ、彼らへの圧力が高まっているのである。白衣募金者は彼らの代表だが、その圧力は周辺にも及んでいたと見てよい。この事態と「陰気な愉しみ」には深い関係性があると言える。なぜなら「私」と安岡章太郎自身もまた、こうした圧力にさらされる側にいるか

これらの同情は法律整備を後押しするとともに、実際の運動に結実した。だがそれと並行して取り上げられるのが白衣募金者への批判である。青地のルポでも「白衣募金の中には、人々の拠金を酒食に濫費するものがあるという噂、二七の傷痍軍人がまじっている、という噂などが、真偽のほどは別として、口から口へ伝えられている」と紹介されている。典型的なのが次の「天声人語」⁽²⁴⁾の記事である。

汽車や電車に乗りこんで一席弁じ、むき出しの義手でコツコツと歩く金属音を聞くと、木枯が心の中を吹き抜けるように不気味でもある▼白衣募金者の中には、ボスがついて全国の祭礼の暦をもつて渡り歩くものもあるそうだ。車中の演説も、哀願することく脅かすごとく職業的なテキ屋の文句みみたいになつてきた▼戦争犠牲者の旅路の果ての姿として気の毒だとは思うが、さりとて好意を感じることができない。正業をさらう彼らは、同じ傷病者の仲間でもつまはじきされてさえる

「同じ傷病者の仲間でもつまはじき」とあるが、これを裏付けるのが「読売新聞」記事⁽²⁵⁾である。先述の通り一八万人の傷痍軍人が日本傷痍軍人会を結成し、昭和二十七年一月一六日に第一回大会を開催したが、その席で「批判的となつている」白衣募金者を会に

らだ。

まず「労働にたへられない」「私」が彼ら（の周辺）と一致することは、先に引用して説明した点から明らかである。次に安岡本人だが、年譜やエッセイ⁽²⁶⁾などから見て取れる履歴は以下の通りである。先に紹介したとおり、昭和一九年に入隊し胸部疾患で入院、二〇年三月に内地送還されている。その後昭和二二年から二三年にかけて東京の進駐軍の接收家で留守番をし、カリエスの悪化により二四年二月に鶴沼で寝たきりとなった。昭和二六年一月にはレナウン研究室の嘱託を引き受け、二七年一〇月に東京で下宿暮らしを始めている。寝たきり状態は二五年中に解消したと推測できるが、一人暮らしできるほど回復するには時間がかかっている。昭和二六、二七年の働かない戦傷病者への重圧を他人事とは思えなかつたはずである。

ここから判明することは二点である。安岡がこの題材を取り上げた背景には社会からの圧力へのおびえがあること、そして、安岡は圧力を直接受ける対象者である白衣募金者を登場させなかつたということである。「陰気な愉しみ」冒頭に描かれる罪悪感、この圧力へのおびえを直接的に反映していると見なせる。問題は白衣募金者の不在、「私」の見る風景の中に彼らが一切登場しない点である。ここには偶然とだけではすまされない理由があると思われる。初期安岡作品の本質に関わるものとして二つの理由を考えてみたい⁽³⁰⁾。

五 凶暴な快楽への志向

「陰気な愉しみ」という標題にあらためて注目しよう。「愉しみ」という語は作中に三度現れる。①「陰気な愉しみ」、②「たのしみ」、③「一日中の愉しみ」である。似た表現としては、④「快感」が二度ある。①「陰気な愉しみ」は、役所の手続きに父母ではなく自分が行く理由を説明する場面で、「屈辱感」「卑屈」「不安」といった語とセットで登場する。②「たのしみ」は外国人の幼児を相手にいたずらを仕掛けようとする場面で、③「一日中の愉しみ」はラストの場面で、千円多くもらったこの一日の悲喜劇を総括する言葉として使われる。これに対し、④「快感」は一度目はハムやソーセージを前に「胃袋が驚き怖れてちぢみ上げる」とことと、二度目は外国人の幼児をおびえさせた場面で「自己嫌悪」と、それぞれ組み合わされている。この合計五度の使用はネガティブな感情を伴う点でほぼ同義であり、他の言葉との組み合わせ方も似ている。だが、注意すべきは④「快感」という語に本来備わった強度である。「陰気な／愉しみ」という組み合わせはあり得るが、「陰気な／快感」は不自然である。「陰気」というアイロニーによる宙づりの仕草を、「快感」はあつけらかんと吹き飛ばしてしまうのである。この点にこだわりたいのは、同時期の他の安岡作品にこの強

て泣き叫ぶ女の子同様、「私」の外部化された分身であり、「私」が「私」を見ることによって「私」の内面にさらに強い感情が喚起させられるのである。同じことが④「快感」を用いて表現される、先に挙げたハムやソーセージ、そして外国人の幼児の場面にも言える。他者の被虐と自身の被虐が通底し、感情を増幅させ、「私」への否定を倍加させるのである。一章の先行論から引用した「自虐的ユーモア」「疚しさ」「卑屈」「劣等感」といった解説はそれ自体正しいのだが、それを超える事態がここでは生じている。「陰気な愉しみ」にはそれが内在している。

ではこれらの行為による強い感情への志向性と、白衣募金者を登場させないことはどのように関係するのだろうか。白衣募金者は外部化された、屈辱にまみれた「私」と同一化されないのだろうか。重要なのは外部化する「私」が女・子ども、あるいは燻製にされた肉という脆弱性を持つ側に属することである。白衣募金者はそもそも脆弱性を持つ側であり、「私」の隣人に違いない。だが社会に流布されるイメージの中の彼らは大人の男であり、自己の身体の脆弱性を利用し、否定を肯定に変えるかのような身振りを行う。すなわち脆弱性を反転させ、生きることのしぶとさの側にく。この点で彼らは「陰気な愉しみ」～「凶暴な快楽」路線とは相容れないのである。

クローズアップされていたはずの白衣募金者の姿は、

度が見られるからである⁽³¹⁾。

「麦藁帽子の唄」(昭和二八年二月)⁽³²⁾を参照する。成績不振の中学生「私」は和尚のところへ預けられる。「非常にイライラして頭がカツと熱くなり、爪でガラス板を搔いてあるやうな心持がして、股ぐらが大きくなる」経験をしばしばする。しかし「それが不快でありながら自分の方からわざと招きよせたくもな」る。そして「たうたう私はある日、この不快なイライラした感情の中に、ある凶暴な快楽を見出す。「私」は赤ん坊を乳母車に乗せ、四歳の女の子を伴って崖に行き、女の子の前でわざと乳母車を崖の方に突き出し、墜落寸前で車を押さえるのである。顔をしかめたり泣き叫んだりする女の子を美しいと思ひ、「私」が繰り返すこの行為が「股ぐらが大きくなる」とことと接続され、「凶暴な快楽」と呼ばれている点は見逃せない。「快感」＝「快楽」と見なせば、ここに現れているのは「陰気な愉しみ」のむき出しにされた素顔である。すなわち「愉しみ」には「快楽」への志向が、「陰気」には「凶暴」への志向が含まれていると考えるべきである。

「陰気な愉しみ」で「私」が役所の女の服を想像の内で脱がそうと懸命になる場面を思い出そう。あれは滑稽さの演出とばかりは言えない。かといって唐突な性欲の表出が重要なわけでもない。そこで行われているのは「私」の分身化である。服をはがされて屈辱を感じるはずの女は、「麦藁帽子の唄」で恐怖におびえ

安岡の小説において隠される。この作品が同時代性を持ちながらある種の同時代性を拒絶している理由の一つはここにある。

六 安岡初期作品の構造

「陰気な愉しみ」には、アメリカ軍に接収された住宅で働く若者を描いた「ガラスの靴」(昭和二六年六月)や「ハウス・ガード」(昭和二八年三月)と共通する構造がある。それは、「私」と関わり、「私」を支える相手が二方向に在るといふ構造である。片方は無為の「私」に経済的な恩恵を与え、監督・チェック・保護するという明確に上の立場にある相手であり、もう片方は世話をしてくれる立場の女である。この問題を考察する上で参照したいのが安岡独特の次の用語である。安岡は「私の文学を語る」⁽³³⁾の中で、吉行淳之介や自分たちは「文学的さわり」「持ち歌」を持っていて、「そういうところから始めた」と述べる。

その持ち歌と、その自分の「さわり」に触れてくるところに一つのストーリーを何とか作りうるという気持が出たときに、そいつを短篇にしちゃうわけです。大体そういうレペルトワール(引用者注)レペルトワールはレパートリーのこと)が三つぐらいあります。

安岡は自らの初期短編に得意のパターンが存在したことを自覚している。「自分の、さわり、に触れてくるところに一つのストーリーを何とか作りうる」ならば、それは構造化・図式化可能な何かのことである。次のような図を考えてみよう。

I アメリカ (GHQ) — II 主人公

III 悦子

チャコ

I 役所 — II 主人公

III 靴みがきの女

右図が「ガラスの靴」(Ⅲは悦子)、「ハウス・ガード」(Ⅲはチャコ)である。先述の通り、両作品の主人公は同じ仕事についている。「ハウス・ガード」によれば、その仕事とは、「半焼けではあるけれど近代設備の整った家に、家賃なしで住み、大きな安楽椅子(足は折れてゐたけれど)にふかぶかと軀をうづめて一日暮す」というものである。しかし彼には監督者がいる。

大体、ハウス・ガードといふのは仕事の内容がカクレンボの遊びと同じである。インスペクターといふ

のがオニで、これがジープに乗ってやつてくる。夜、昼を問はず僕らの油断をみすまして勤務状態をさくろのだが、このときに「見附け」られたが最後だ。どんなにやむを得ない事情でさうなつてあやうと、見られた現場が悪ければ立ちどころにクビになる。

I アメリカは無為に等しい仕事をII主人公に与え、経済的な援助をする。その援助の継続性は彼らの匙加減一つであり、彼らは気まぐれな監督・チェックを行う。子どもを見守るかのような保護者である。Ⅲの悦子・チャコは食事その他、場合によっては恋愛遊戯的なサービスをIIに提供し、安らぎを与える。

左図が「陰気な愉しみ」である。I役所は働かない／働けない、すなわち無為に過ぐすIIに金銭を与える役割を担う。毎月書類を提出させ、生活ぶりや体調を監督・チェックする。与えられる金額は彼らの匙加減一つであり、気まぐれや偶然が作用する。Ⅲの靴みがきの女はII主人公に、「あそこへ行つたら、すぐはれるかもしれない」と思わせる相手であり、「落ち着き場所」となり得る存在である。彼女は靴をきれいにするという、身だしなみを整えてやるサービスを行う⁽⁶⁴⁾。

どちらもⅢは結局主人公の思い込みの世界から外れていき、孤独な主人公が取り残されるといふ点でも同じである。

以上説明した構造が、安岡初期短編の「持ち歌」の

一つであることは間違いない。『安岡章太郎全集』(講談社 昭和四六年一月〜七月)、『安岡章太郎集』(岩波書店 昭和六一年六月〜六三年五月)の作品並び順から判断して、「陰気な愉しみ」は七番目に発表された小説である。「ガラスの靴」が一番、「ハウス・ガード」が六番であり、七番目までの三作がこの構造で理解できることになる。この構造から「一つのストーリーを何とか作りうる」のが安岡章太郎という小説家なのである。⁽⁶⁵⁾この強固な構造は、主人公が二方向からの援助によって守られていることを示す。ここにはやはり白衣募金的な、主人公と拮抗する可能性を持ち、援助されつつ攻撃的／被攻撃的たる存在の入る余地はない。それは守られること自体を脅かしてしまう。社会的な隣人かつ他者である存在が除去される二つ目の理由が、ここにあると考えられる。

七 おわりに

見てきたように、「陰気な愉しみ」の背景には戦傷病者をめぐる苛烈な時代状況と、それを包摂／排除しようとする社会が存在する。しかしながら、安岡のこの作品ではそれらは前景化されず、社会への一定の距離感、仮構された距離感が見取れる。それをもたらしたのは、「自虐的ユーモア」「疚しさ」「卑屈」「劣等感」などを原点としつつ、そこからはみ出しかねない「凶

暴な快楽」への志向、そして自覚的な小説技法とも呼ぶべきパターン化された強固な構造である。「凶暴な快楽」は脱社会的なものであり、またパターン化された構造には、「私」と近い境遇にありつつ社会と対峙するベクトルを持った存在の入る余地はなかったのである。⁽⁶⁶⁾安岡と社会の距離を測定する上で、「陰気な愉しみ」は重要な指標となる作品である。

- (1) 服部達「新世代の作家」(『近代文学』昭和二九年一月)。
- (2) 笠原伸夫「安岡章太郎」(『国文学 解釈と鑑賞』昭和四五年一月)。
- (3) 大杉重男「座談会 第三の新人 21世紀からの照射」(『国文学 解釈と鑑賞』平成一八年二月)。
- (4) 奥野健男「(屈辱)と(怯え)の構造」(『国文学 解釈と教材の研究』昭和五二年八月)。
- (5) 安藤宏「自意識と関係性——「第三の新人」における(恥)の形象」(『国文学 解釈と鑑賞』平成一八年二月)。
- (6) 高橋昌男「(弱者)であること——一人っ子について」(『国文学 解釈と教材の研究』昭和五二年八月)。
- (7) 磯田光一「安岡章太郎論——戦中派の羞恥について——」(『近代文学』昭和三八年一月)。
- (8) 杉本和弘「『陰気な愉しみ』論——戦後横浜の物語

——」（『人文学部研究論集』平成一三年一月）。

(9) 加藤典洋「解説「小市民の眼——安岡章太郎の新しさ」」（『ガラスの靴・悪い仲間』講談社文芸文庫 平成元年八月）。

(10) 『鑑賞日本現代文学 28 安岡章太郎・吉行淳之介』（角川書店 昭和五八年四月）や『群像日本の作家 28 安岡章太郎』（小学館 平成九年十二月）。

(11) 安岡章太郎『戦後文学放浪記』（岩波新書 平成一二年六月）。

(12) 安岡章太郎『僕の昭和史Ⅱ』（講談社 昭和五九年九月）。

(13) 「陰気な愉しみ」にも、ソーセージとハムの場面など幻想的な場面は存在する。

(14) ただしこの二つの場面の物語における比重は同一とは言えない。ストーリーの核となり得るのは前者の、役所との関わりの方であり、安岡が後に「靴みがき」の内容を説明する際にこちらを省くとは考えにくい。したがって、役所との関わりは「靴みがき」には存在しなかった、商品からの疎外は存在したかどうか分からない、と見ておくのが妥当である。

(15) 坂本耕一「戦傷病者戦没者遺族等援護法 制定前夜」（『時の法令』昭和六〇年）。

(16) 前出の杉本論文では昭和二五〜二六年頃とされているが、もう少しずらして考えたい。

(17) 無署名「調査 傷痍軍人援護の実情」（『東洋経済新

報』昭和二六年五月一二日）。

(18) 「朝日新聞」昭和二七年八月一日。

(19) 「朝日新聞」昭和二八年二月四日。

(20) 「読売新聞」昭和二八年二月四日。

(21) 「読売新聞」昭和二七年十一月一日、一七日。

(22) 青地晨「ルポルタージュ 傷痍軍人——戦争犠牲者の実態——」（『婦人公論』昭和二六年一〇月）。

(23) 田中澄江「相模原の傷痍軍人達」（『中央公論 臨時増刊 秋季文芸特集号』昭和二七年一〇月）。

(24) 「朝日新聞」昭和二六年五月二四日。

(25) 「読売新聞」昭和二七年一月一七日。

(26) 結局参加を認めて更生させ、募金姿を街からなくすよう申し合わせが行われたとある。

(27) 植野真澄「白衣募金者」とは誰か——厚生省全国実態調査に見る傷痍軍人の戦後——」（『待兼山論叢 日本学篇』平成一七年一二月）。

(28) さらに植野は、この調査は「調査以前から存在した白衣募金者に対する社会的な不信感を、調査結果という形でより一般化、客観化された認識へと変容させる一つの契機になった」と述べる。

(29) 安岡章太郎「論語に異議あり」（引用は『安岡章太郎随筆集 1』岩波書店 平成四年二月、初出は『文藝春秋』昭和二九年八月）。

(30) 安岡が白衣募金者問題を知らなかった、あるいは彼らに関心がなかった、とは考えにくい。『僕の昭和

史Ⅱ』によれば安岡の鶴沼時代の最寄り駅は小田急

鶴沼海岸の駅であり、そこから藤沢へ出て東海道線に乗り換えて東京方面に向かうと書かれている。作

中の「私」も「K海岸の町から汽車や電車で約一時間、桜木町へつく」と書かれており、東海道線を使用している。「朝日新聞」昭和二七年六月一四日の

記事によると、「車中募金の最もひどいのは都の周辺の電車と東海道線」とあるので、作者も「私」も東海道線車中で、またおそらく桜木町の街頭でも白

衣募金者を見かけているはずである。関心という点では、元々戦時中には安岡自身が白衣の勇士と呼ばれる存在であったことを見逃してはならない。安岡

は「遁走」で白衣の勇士という単語を使って病院生活詳しく描いており、『僕の昭和史Ⅱ』でも終戦直後新宿で白衣の病兵を見かけ、自分もこの間まで

あんな格好だったと感慨を漏らす場面がある。

(31) 奥野健男（前出）に「生涯自分の屈辱の中の行為にいきいきと怯え続けること」（傍点引用者）という指摘がある。

(32) この作品は、「著者が今日までに発表した小説作品から、自ら精選し修訂を加えて新たに編まれた決定版小説集」（『折り込み広告より』）と銘打たれた『安岡章太郎集』（岩波書店 昭和六一年六月〜六三年五月）には掲載されていない。

(33) 安岡章太郎「私の文学を語る」（インタビュー・秋

山駿「三田文学」昭和四三年六月）。

(34) 原型の「靴みがき」で、実は靴みがきではなく売春婦だったという展開になっている点に注意。こちらでもⅢは恋愛遊戯的な役割を持っていたが、それは

消去された。

(35) 初期短編の締めくくり方の「定型性」は指摘されている。たとえば阿部昭の「一種の「幻滅」の効果」「おしまいまで来るや、ふたたび振り出しに連れ戻される」「何ひとつ、本質的には変化するものがない」

〔解説 シンデレラの影』『安岡章太郎全集Ⅲ』（昭和四六年三月 講談社）、小島信夫の「『名人芸』とか「名作落語」というような好意的な評価をもらっていた」「コントふうな（落語式なはこびだが）お

ちをつける名文家」（『安岡章太郎』『安岡章太郎の世界』かのう書房 昭和六〇年一月）。

(36) 後者について補足すれば、主人公の分身という点で悪友ものとの関係性が検証されるべきであり、Ⅲの女達と安岡作品に欠かせない母を比較する作業も必要になると思われる。安岡的な母とはこのⅠとⅢを

兼ね備える。たとえば「僕の少年時代」（昭和三六年一月）や「私説聊斎志異」（昭和四八年九月〜四九年二月）などの自伝的文章で、家から出る主人公に母が作ってくれる弁当は、Ⅲの提供する料理であるだけではなく、Ⅰの与える金に等しい。

*安岡章太郎の小説作品の引用は『安岡章太郎全集 Ⅲ』（講談社 昭和四十六年三月）による。それ以外の引用元は注に示した通り。なお、旧字は新字にあらためた。

（島根大学学術研究院教育学系特任教授）

万葉集における類歌と複合動詞形成―動詞「過ぐ」を中心に―

百留康晴

はじめに

日本語には「持ち上げる」「運び出す」など複数の動詞から成る複合動詞が数多く見られる。同様のものは『万葉集』など上代文献にも存在するが、その動詞間の結合はそれほど緊密ではなかったと考えられている（金田一一九五三・青木博史二〇一三・佐佐木二〇一八・拙論二〇一五）。しかしそうであったとしても中古・中世にも同様の表現が数多く見られ、それ以降も引き続き使用され続けていることを考えればこれらが今日の複合動詞につながっていることに疑いの余地はない。

本論では『万葉集』における動詞「過ぐ」が単独で使用される場合の意味用法および他の動詞に接続する

場合の意味用法を明らかにし、『万葉集』における類歌という新しい視点から複数の動詞を接続する表現の固定化およびカテゴリーとしての成立との関係性を論じる。

一 『万葉集』の「過ぐ」に関する意味記述

『万葉集』における「過ぐ」について青木・橋本（二〇〇一）、多田（二〇一四）に詳細な記述がある。事前に両者の記述を整理し、以下に示す。

- 青木・橋本（二〇〇一）「すぐ（過）」の項（北野達執筆）
- ・万葉集に約一六〇例存在する。
- ・約六〇例はある特定の場所を通過することに用いら

れている。

- ・「過ぐる」所は、作者が特別に関心を寄せる、あるいは寄せなければならぬ所であった。
- ・時の経過を表現する歌は約七〇例ある。そのうち萩・桜・黄葉（もみち）などが「散り過ぐ」ことによつて季節の変化を感じとる趣の歌が二七例、「時」「春」「秋」「冬」などが「過ぐ」ことで同様の趣を表現した歌が一二例ある。
- ・死者に対しても「過ぐ」を用いた。死ぬことを「過ぐ」と表現した例は、一七例みえる。
- ・恋を「過ぐ」と表現した。こうした表現は万葉集に一二例あり、死を「過ぐ」と表現したことが同様に、消えてなくなることが「過ぐ」と表現された。

多田（二〇一四）「すぐ」「過ぐ」の項（大浦誠士執筆）

- ・こちら側の意志にかかわりなく、状況や事態がある定点を越えてどんどんと進行してしまうことが原義である。
- ・空間的な意味合い、時間的な意味合い、状況的な意味合いなど、用法によって様々な意味を表すのが特徴である。
- ・スグ（過ぐ）が原義として持つ進行の情調が明確に読み取れるのは、『古事記』『日本書紀』などの歌謡にしばしば見られる、過ぎて行く地名を列挙する「道行き」の詞章である。

いを明らかにしたい。

二 『万葉集』における「過ぐ」の単独用法

『万葉集』における動詞「過ぐ」は単独で、また他の動詞に接続して、用いられる。青木・橋本（二〇〇一）、多田（二〇一四）から窺える「過ぐ」の用法を《通過》《経過》《消滅》とし、本節ではまず単独で使用される「過ぐ」をもとに意味拡張の方向性および背景を考察する。

用例収集は国立国語研究所（2018）『日本語歴史コーパス』<https://chunagon.nijia.ac.jp/>（2018年10月1日確認）を用いて行った。そしてその底本である小島憲之・木下正俊・東野治之校注・訳『新編日本古典文学全集 万葉集1〜4』小学館を資料とし、また用例の解釈に当たっては伊藤博（二〇〇五）『萬葉集注釈』集英社なども参照した。なお左注にある「過ぐ」、ク語法により体言化した「過ぎまく」「過ぐらく」は考察対象外とした。

収集した「過ぐ」を単独で使用されたもの、他の動詞に前接・後接して使用されたものに分け、その用例数および意味別内訳を表一に示す。なお他の動詞に後接する例には「行きも過ぎぬる」「散りか過ぎなむ」など係助詞が介入したもの、「鳴き過ぎ渡る」「咲き散り過ぐ」など三語から成るものも含む。

- ・『万葉集』で最も多いのは、空間的な意味合いにおいて、特定の場所を通過する意味である。
- ・スグの持つ留めようのない進行の情調がよく現れるのは、時間や季節の推移を表すスグである。
- ・季節の景物である三笠（御笠）の山の黄葉が盛りを過ぎ、時雨にあって散りゆくことをスグと表現するのも、同様にスグの持つ留めようのない進行の情調による。
- ・スグが「思ひ過ぐ」のような形で、恋しい思いが消えてしまうことを意味するのも同様に考えることができる。
- ・人の死をスグと表現するのも、人がこちら側の世界から向う側の世界へと旅立つことを人の力では留めることの出来ない事態の進行と捉えたためである。

これらの記述から『万葉集』における「過ぐ」に空間の移動・時間の推移・対象の消滅を表す用法が存在したことが分る。これら三つの用法は一つの用法から徐々に拡張したと考えられるが、であるとすればどのようなことを接点としてこのような意味の拡張が生じたのか、単独で使用される場合と他の動詞に接続して使用される場合とで意味的な違いがあるのか等明らかでないことがある。本論では単独で使用される場合、他の動詞に接続して使用される場合、を分け、意味拡張の道筋および単独用法・接続用法両者の意味的な違

表一 上代における「過ぐ」の用例数

後接	前接	単独	
12	8	35	通過
2	4	30	経過
26	2	29	消滅
40	14	94	合計

表一から単独で使用される場合、動詞に前接する場合は《通過》《経過》《消滅》の順に「過ぐ」の用例数が多い一方、動詞に後接する場合は《消滅》《通過》《経過》の順に用例数が多く、その傾向が異なっていることが見て取れる。このことから「過ぐ」が他の動詞に後接する際には単独用法・前接用法とは異なる使用上の偏りが発生していると言える。また意味の面では単独用法と接続用法とに本質的な違いは見出せなかった。

次に『万葉集』において単独で使用される「過ぐ」の意味拡張について考察する。青木・橋本（二〇〇一）、多田（二〇一四）から「過ぐ」における意味用法の形成に特定の基準点が不可欠であったことが窺える。用例を分析すると《通過》の意味で使用された「過ぐ」は三五例中三三例が具体的な場所を基準点として言語化している。1の例は基準点を格助詞ヲで示したものの、2の例は無助詞で示したものである。

また3の例は夫が自分のいるところを船で素通りしたことを咎める内容であり、自分のいるところを基準点とするが、それが言語化されていないものである。なお基準点と「過ぐ」の間に他の語句が挟まれる場合もある。

- 1 大和道の吉備の児島を過ぎて行かば筑紫の児島思ほえむかも
卷六 九六七
- 2 百隈の道は来にしをまた更に八十島過ぎて別れか行かむ
卷二〇 四三四九
- 3 我が恋を夫は知れるを行く舟の過ぎて来べしや言も告げなむ
卷一〇 一九九八

《通過》が主体の具体的な移動を伴う意味用法であるのに対し、《経過》は時間の推移という抽象的な変化を表す。《経過》の意味で使用された「過ぐ」は全30例中23例が具体的な期間や「時」「春」「秋」「冬」など漠然とした時期・期間を基準点とし、それが言語化されている。4は七日という具体的な期間を基準点とした例、5は「春」という季節を基準点とした例である。

- 4 近くあらば今二日だみ遠くあらば七日のをちは過ぎぬやも来なむ我が背子ねもころにな恋ひそ
卷一七 四〇一一

ていたことが推測される。このことから『万葉集』の「過ぐ」における《経過》の意味用法は《通過》の意味用法から拡張した蓋然性が高いと考える。

「七日」という期間が基準点となる4の例を見ると「早ければ二日」「遅ければ七日」ではなく「近くあらば今二日」「遠くあらば七日」と距離の概念と時間の概念とを組み合わせて捉えていること、「七日のをちは過ぎぬやも」の「をち」について卷一五第三七二六番歌に「一般に空間的に隔たった場所をさす。ここは時間的に用いて、以降、以後、意味する用法」との注釈があること、から具体的な移動と時間の推移とが当時の認識において不可分に関わっていたことが窺える。他に67の例のように主として花や植物の最も良い時期を基準点として使用されたものもある。6の例は嫁菜の古名「うはぎ」の食べ時が、7の例では秋萩の最も美しく咲く時期が、基準点となる。これらの「過ぐ」を意味用法を《経過》と解したが、日常具体的に把握している花や植物の変化から時間の推移を把握していると考えられる。

- 6 妻もあらば摘みて食べまし沙弥の山野の上のうはぎ過ぎにけらずや
卷二 二二一一
- 7 秋萩は盛り過ぐるをいたづらにかざしに挿さず帰らなむとや
卷八 一五五九

5 春過ぎて夏来るらし白たへの衣干したり天の香具山
卷一 二八

古橋（二〇〇四）（二七二～二七七頁）は以下の歌が冬過ぎて春来るらし朝日さす春日の山に霞たなびく
卷一〇 一八四四

「春来るらし」と推量の形になっているのは、平城京では春を感じられずにいて、春日山に立つ霞によって春が来たことを知ることができたからだとする。そこから奈良時代の人々は季節の到来を時間の変化ではなく空間の移動と捉えていたようであること、当時においては春は山の彼方から山に来、そして里に来ると認識していたことを推測している。

さらに古事記の八千矛神（大国主神）の歌謡に「青山に 日が隠らば ぬばたまの 夜は出でなむ」とあり、「夜が出る」と表現していること、さらに、しだいに朝が近づいてくるさまを、「青山に 鶴は鳴きぬさ野つ鳥 雉はとよむ 庭つ鳥 鶏は鳴く」と鳥の種類によって表現し、山から野へ、野から庭へと朝はやってくるという捉え方の存在を指摘し、当時は一日の時間の変化も場所の移動として感じられていたとした。またこのような捉え方の背後に多神教的発想があることも指摘している。

古橋の指摘からは当時時間の変化が視覚・聴覚を介し、具体的に捉えられた自然の変化を通して捉えられ

以上から当時時間の推移は視覚・聴覚を介し、具体的に捉えられた自身や自然の変化と不可分に捉えられており、『万葉集』の「過ぐ」における《経過》の意味用法は《通過》の意味用法から拡張したと考えられる。《消滅》の意味で使用された「過ぐ」の例として以下の89を示す。

- 8 霜雪もいまだ過ぎぬば思はぬに春日の里に梅の花見つ
卷八 一四三四
- 9 卯の花の過ぎば惜しみかほととぎす雨間も置かずこゆ鳴き渡る
卷八 一四九一

8の例では「霜雪」が消えて無くなることを、9の例では「卯の花」が散って無くなることを「過ぐ」と表現している。これらの例で「過ぐ」が指すことは有から無の境界線を基準点とし、時間の推移とともに生じた対象の状態変化であると考えられる。その意味で「過ぐ」における《消滅》の意味は67の例に示した《経過》の意味の延長線上に位置していると考えられる。

また《消滅》の意味で使用された「過ぐ」には10のように「嘆き」が対象となる例も存在する。類例に相手に対する「思ひ」や「恋ひ」が無くなることを表す例も存在する。自らの心に生じた感情も時を経ていつしか消滅することを当時の人々は体感的に知っており、それを「過ぐ」の持つイメージに重ねて表現していた

と考えられる。

10 鶉なすい這ひもとほり侍へど侍ひ得ねば春鳥のさまよひぬれば嘆きもいまだ過ぎぬに思ひもいまだ尽きねば
卷二 一九九

なお《消滅》の意味で使用された例で最も多いのは人が亡くなることを表す例であり、全24例中14例を占める。そのような例では11の例のように9例が「過ぎにし+人物」という形をとっており、定型化していたことが窺える。他に12のように「命」という対象が言語化された例も見られる。人の死を表す用法では枕詞「もみじ葉の」「行く川の」「露霜の」が「過ぐ」を導くことが多い。このような枕詞の使用からも《消滅》の用法が自然現象に見られる「散る」「行く」「消える」などの具体的変化と関連付けて捉えられていたことが窺える。

11 草刈る荒野にはあれどもみち葉の過ぎにし君の形見とそ来し
卷一 四七
12 国にあらば父取り見まし家にあらば母取り見まし世の中はかくのみならずし犬じもの道に伏してや命過ぎなむ
卷五 八八六

以上見てきたように『万葉集』の「過ぐ」における《通

ることができないことを詠んでいる。

13 船泊ててかし振り立てて廬りせむ名子江の浜辺過ぎかてぬかも
卷七 一九〇
14 もみち葉の過ぎかてぬ児を人妻と見つつやあらむ恋しきものを
卷一〇 二二九七

「過ぎ行く」は用例が九例確認でき、そのうち《通過》の意味で使用されたのは五例、《経過》の意味で使用されたのは四例である。「行く」は「過ぐ」同様空間上の移動や時間軸上の推移を表す用法があり、表す内容が重なることから「過ぐ」も「行く」の表す意味内容と連動し《通過》《経過》両方の意味で使用されたと考える。以下の15は《通過》の意味で使用された用例、16は《経過》の意味で使用された用例である。両方とも単独用法における「過ぐ」と類似した内容が詠まれている。用例を見る限り「過ぐ」の意味用法は単独で使用される1、2、7に示した用例と違いが見られない。

15 大船を漕ぎ我が行けば沖つ波高く立ち来ぬ外のみに見つつ過ぎ行き玉の浦に船を留めて浜辺より浦磯を見つつ
卷一五 三六二七

16 妻恋に鹿鳴く山辺の秋萩は露霜寒み盛り過ぎ行く
卷八 一六〇〇

《過》から《経過》への意味拡張は時間の推移を空間における変化とともに把握するという当時のあり方に起因すると考えられる。また自然物の変化が最終的に行き着く先は消滅である。《消滅》の意味用法は自然物の状態変化の最終点を基準点とすることで《通過》《経過》から拡張したと考える。

三 『万葉集』における「過ぐ」の連接用法

前節に続き本節では他の動詞に連接する「過ぐ」の意味用法について明らかにしていく。『万葉集』において「過ぐ」が他の動詞に前接して形成される動詞表現は「過ぎかつ」「過ぎ行く」のみである。「過ぎかつ」は用例が五例確認でき、「過ぐ」が《通過》の意味で使用されたのは三例、《消滅》の意味で使用されたのは二例である。「かつ」は他の動詞に後接し、可能の意味を表す。しかし打消の意を含む助動詞とともに用いられることが多く、全体の内容は不可能であることを表す。「かつ」がそのような文法的な意味内容を表すため前接する「過ぐ」の意味用法は単独で使用される場合と変わらない。以下に用例を示す。13は《通過》の意味で使用された用例で船を停泊させよう、名子江の浜辺はそのまま通ることとはできないと詠んでいる。14は《消滅》の意味で使用された用例で「過ぐ」は相手に対する気持ちが無くなることを表し、相手を忘れ

一方「過ぐ」が他の動詞に後接して使用される場合七種の動詞が前接している。表二に用例と意味用法ごとの用例数を示した。概ね「過ぐ」の意味用法ごとに前接動詞が分れ、「行き過ぐ」「思ひ過ぐ」「散り過ぐ」といった特定の表現の用例数が多いことが注目される。また《経過》の意味での使用例が少ないことも指摘できる。

表二 動詞に後接する「過ぐ」の用例数(上代)

	通過	経過	消滅
思ひ過ぐ			6
漕ぎ過ぐ	1		
越え過ぐ	1		
咲き散り過ぐ			1
頼み過ぐ		1	
散り過ぎゆく			1
散り過ぐ			17
鳴き過ぎ渡る	1		
行き過ぎかつ	2		
行き過ぎかぬ	3		
行き過ぐ	4	1	1

具体的な意味用法を見るため使用例が多い「行き過ぐ」「思ひ過ぐ」「散り過ぐ」の用例を以下に示す。

17 印南野は行き過ぎぬらし天伝ふ日笠の浦に波立てり見ゆ
卷七 一一七八

18 このころは千年や行きも過ぎぬると我や然思ふ見ま
く欲りかも 卷四 六八六

19 白たへの手本を別れにきびにし家ゆも出でてみどり
子の泣くをも置きて朝霧の凡になりつつ山背の相楽
山の山の際に行き過ぎぬれば 卷三 四八一

20 明日香川川淀去らず立つ霧の思ひ過ぐべき恋にあら
なくに 卷三 三二五
21 我がやどの花橘は散り過ぎて玉に貫くべく実になり
にけり 卷八 一四八九

17 は《通過》の意味で使用された「行き過ぐ」の用
例である。旅をする途中印南野を通過したことを詠ん
でいる。《通過》の意味で使用された「行き過ぐ」の
用例はその殆どが17のように通り過ぎる地点を示した
ものである。18は《経過》の意味で使用された「行き
過ぐ」の用例である。長い間逢えずにいる相手に慕る
思いを問いかける形で詠んでいる。また19は《消滅》
の意味で使用された「行き過ぐ」の用例である。妻の
死んだことを山間に見えなくなったと表現しているの
である。このように「行き過ぐ」の意味用法が《通過》
《経過》《消滅》に渡っているのは「過ぎ行く」同様「行
く」に空間上の移動、時間軸上の推移を表す用法があ
り、「過ぐ」と表す内容が重なるためであると考ええる。

20 は《消滅》の意味で使用された「思ひ過ぐ」の用
例である。天武・持統両天皇の治められた古い飛鳥の

成していたと考えられる。この点については次節で『万
葉集』に見られる類歌との関わりにおいて論じる。

次に用例が一つしか見られない「漕ぎ過ぐ」「越え
過ぐ」「鳴き過ぎ渡る」「頼み過ぐ」について検討する。

22 23 24 は「過ぐ」が《通過》の意味で用いられた「漕
ぎ過ぐ」「越え過ぐ」「鳴き過ぎ渡る」の用例である。
これらの用例では「漕ぐ」「越ゆ」「鳴く」「渡る」「過
ぐ」それぞれが単独で使用される際と変わらぬ意味内
容を表し、独立した事象を表していると思われる。

22 高島の阿渡の湊を漕ぎ過ぎて塩津菅浦今か漕ぐらむ
卷九 一七三四

23 いや遠に国を来離れいや高に山を越え過ぎ葦が散る
難波に來居て 卷二〇 四三九八

24 我が門ゆ鳴き過ぎ渡るほととぎすいやなつかしく聞
けど飽き足らず 卷一九 四一七六

また22に対する25、23に対する26、24に対する27の
ように「漕ぐ」「越ゆ」「鳴く」と「過ぐ」が直接連
接せず、同一歌中で使用された用例も確認できる。

25 荒磯辺につきて漕がさね杏人の涙を過ぐれば恋しく
ありなり 卷九 一六八九

26 上るとたらちしや母が手離れ常知らぬ国の奥かを百
重山越えて過ぎ行きいつしかも都を見むと思ひつつ

都を偲ぶ第三二四番歌の反歌として詠まれた。内容の
中心は四・五句にあり、古い飛鳥の都に対する思慕の
念が消えることはないと言っている。21は同じく《消
滅》の意味で使用された「散り過ぐ」の用例である。
家の庭の橘の花が散ってなくなってしまうたことを表
している。

以上用例を挙げて「行き過ぐ」「思ひ過ぐ」「散り過
ぐ」の意味内容を見た。これらにおける「過ぐ」は単
独で使用される際の意味用法とそれほど変わりはなく、
前接動詞と「過ぐ」の表す意味内容を一連の出来事と
して連続的に表したものと見ることが出来る。また単
独用法では文脈内に含め、言語化しなかつた付随的か
つ背景的な情報を前接動詞として言語化したものと見
ることもできる。

「行き過ぎかつ」「行き過ぎかぬ」は「かつ」「かぬ」
が動詞に後接し、不可能であることを表すため表す内
容の中心は「行き過ぐ」にある。また「咲き散り過ぐ」「散
り過ぎ行く」も「散り過ぐ」を含み、内容の中心は「散
り過ぐ」にあると考えられる。このように考えると『万
葉集』において動詞に「過ぐ」が後接し、形成された
表現の九割は「行き過ぐ」「思ひ過ぐ」「散り過ぐ」と
それらを含むものであると言える。

これらのことから『万葉集』における「過ぐ」が他
の動詞に後接する場合「行く」「散る」「思ふ」という
特定の動詞と集中的に結び付き、類型化した表現を形

語らひ居れど己が身し 卷五 八八六

27 ほととぎす鳴きて過ぎにし岡辺から秋風吹きぬよし
もあらなくに 卷一七 三九四六

つまり「漕ぐ」「越ゆ」「鳴く」と「過ぐ」は同一歌
中でもともに使われ得る語同士であったと言える。「漕
ぎ過ぐ」「越え過ぐ」「鳴き過ぎ渡る」は用例が一つし
か確認できないため現代日本語における複合動詞のよ
うな緊密に結び付いた、社会的に定着した表現ではな
く、動詞間に他の要素を介入させず直接連接させたた
めに臨時的に生じた可能性がある。なお28に示したよ
うに「鳴く」「渡る」も直接連接することがあり、『万
葉集』において二五例使用が確認できる。「鳴き渡る」
は使用例が多いため「鳴き過ぎ渡る」は「鳴き渡る」
に「過ぐ」の意味内容を加えて形成されたと考えたほ
うが良いように思われる。

28 ほととぎす鳴き渡りぬと告ぐれども我聞き継がず花
は過ぎつつ 卷一九 四一九四

最後に《経過》の意味で使用された「頼み過ぐ」に
ついて検討する。29に用例を示したが、この例は結婚
に際して相手の母親の言葉があるのだからそれを頼り
にしたまま時が経過するということがあるのかという
反語的内容で男の立場から詠まれた歌である。動詞に

《経過》の意味で使用された「過ぐ」が後接すること
は「行き過ぐ」を除き他に類例がない。

29 たらちねの母の命の言にあらば年の緒長く頼み過ぎ
むや 卷九 一七七四

30 神奈備の神依り板にする杉の思ひも過ぎず恋の繁きに
むや 卷九 一七七三

31 泊瀬川夕渡り来て我妹子が家の金門に近付きにけり
卷九 一七七五

伊藤博『萬葉集注釈』によれば29の例は30に示した
第一七七三番歌、31に示した第一七七五番歌と三首一
連で同席での宴歌と認められ、恋を主題にしての遊び
であるとされる。29に示した歌は第一七七三番歌の返
歌の形を取るもので結句の「頼め過ぎむや」は前歌の
第四句「思ひも過ぎず」の意を転換しながら承けてい
るとされる。用例を収集した『新編日本古典文学全集
萬葉集』と『萬葉集注釈』とでは29の例を男の立場か
らの歌と解するか、女の立場からの歌と解するか、「頼
み過ぐ」か、「頼め過ぐ」か、という相違がある。し
かしいずれにせよ第一七七三番歌の「思ひも過ぎず」
を承けて「頼み過ぐ」が作られた可能性は高いと考え
られ、他に類例を見ないのも上記の作歌の背景に因る
ものでありと考える。

する。

日本語は長きにわたる中国大陸・朝鮮半島との政治
的・文化的交流の中で漢字・漢語・漢文を受容し、文
字言語を獲得した。沖森の指摘するようにその過程で
動詞を連接する表現を受容した蓋然性は高く、藤井
(二〇一八)をはじめ藤井の一連の論考で具体的に解
明されている。また土居の指摘からは和語体系の側
にも複数の動詞を連接する表現を受容する利点があっ
たということが推測される。今日の複合動詞は西欧の
言語には見られず、日本語・中国語・韓国語という東
アジアの言語によく見られるとされるが、このことも
長きにわたる東アジアにおける文化的交流と無関係で
はない。

前述の通り上代語ではその動詞間の結合は緩やかで
あったと見られている。しかし社会の中で共同で使用
されている以上その場限りで生成され、消えていく類
のものだけでなく、固定的に使用され、人口に膾炙し
たものもあつたであろうと考える。それは用例数や表
す内容の固定化等からも具体的に知ることが出来るで
あるが、そのようなものが軸となり、新たな同種の
表現の生成が認められるならばそれは表現相互の連関
が存在していると言える。そしてそれはその連関を基
に一つのカテゴリーを形成していると考えられ、今日
の複合動詞へとつながる直接の祖と見なし得るのでは
ないだろうか。

四 『万葉集』における類歌と複合動詞

前節で『万葉集』における「過ぐ」が他の動詞に連
接する場合「過ぎ行く」「行き過ぐ」「思ひ過ぐ」「散
り過ぐ」に用例が集中し、これらが万葉歌において類
型的な意味内容を表す表現であったと述べた。『万葉
集』には類歌と呼ばれるものが数多く存在する。最後
に類歌と複合動詞形成との関わりについて論じたい。
なお「過ぎ行く」は藤井(二〇一八)に「漢詩から文
学的な表現として意識的に取り入れられたもの」との
指摘があるため除く。

そもそも複合動詞がどのようにして日本語に生じた
のか。このことについて沖森(一九九〇)は「上代変
体漢文に見える漢語動詞の熟語と全く無関係である
とは思われない」「奈良・平安時代の漢文体が四六駢儷
文の四字句・六字句からなる対句を多用する文体を基
調としていることは、日本語の語調、複合語の構成に
影響を及ぼした蓋然性を想定させるのである」と指摘
している。

また土居(一九五七)は『古事記』の複合動詞に関
して「阿禮が用いたと思われる複合動詞はすべて連続
した身体的動作を表わすものであって、このように動
詞を連ねると動作が眼前で行われつつあるかのように、
所作事劇を見ているかのように感ぜしめる。動詞が三
重四重になると動作がいよいよ具象的になる」と指摘

鈴木(一九九〇)のはしがきに『万葉集』における
類歌に関する記述がある。

たとえば、『万葉集』の歌で考えてみよう。

明日香川川淀去らず立つ霧の思ひ過ぐべき
恋にあらなくに (卷3・三二五 山部赤人)

石上布留の山なる杉群の思ひ過ぐべき君に
あらなくに (卷3・四二二 丹生王)

朝に日に色づく山の白雲の思ひ過ぐべき君
にあらなくに (卷4・六六八 厚見王)

万代に携り居て相見とも思ひ過ぐべき恋に
あらなくに (卷10・二〇二四 人麻呂歌集)

右の四首はすべて、下の句が「思ひ過ぐべき恋
(君)にあらなくに」の語句で共通している。こ
のように相互に語句の類同しあう歌を、通常、類
歌と呼んでいる。『万葉集』にはとりわけ、この
ような類歌の現象が顕著である。また、二句以上
の類同関係にある類歌ほどには積極的でなくとも

「……ふりさけ見つつ……」「……そがいに見つつ
……」「……せむすべ知らに……」「……恋ひわた
るかも」など一句程度の類同歌句がおびただしい。
これは歌人同士の単なる模倣などによるのではなく、
く、いわば歌にとっての一種の決まり文句として、
おのずと選びとられている歌句とみるべきであら
う。

また鈴木(一九九〇)(一一頁)によれば「言葉の

類同する類歌性が、個の表現を導くための表現形式たりにえていた。「言葉としての集団をかかえこむことによつて、かえつてそこに個の表現を实らせる契機が生ずるようになる。そして、この、集団から個へと転換せしめる力が、歌の構成員として作用することになる」とされる。

そこで試みに詠んだ人物や場が異なる『万葉集』の歌から鈴木木の挙げた「思ひ過ぐ」を除き、「行き過ぐ」「散り過ぐ」を含む歌に類同歌句が認められるか調べてみると類同する表現が多く含まれる以下の歌が見つかる。

32 妹が門行き過ぎかねつひさかたの雨も降らぬかそをよしにせむ 卷一 二六八五

33 妹が門行き過ぎかねて草結ぶ風吹き解くなまたかへり見む 卷十二 三〇五六

34 梅の花今咲けるごと散り過ぎず我が家の園にありこせぬかも 卷五 八一六

35 我妹子に棟の花は散り過ぎず今咲けるごとありこせぬかも 卷一〇 一九七三

36 我がやどの花橘は散り過ぎて玉に貫くべく実になりにけり 卷八 一四八九

37 我がやどに咲きし秋萩散り過ぎて実になるまでに君に逢はぬかも 卷一〇 二二八六

参考文献

青木生子・橋本達雄監修(二〇〇一)『万葉ことば事典』

大和書房

青木博史(二〇一三)「複合動詞の歴史的变化」影山

太郎編『複合動詞研究の最先端―謎の解明に向けて―』ひつじ書房

沖森卓也(一九九〇)「古典語の複合動詞」山口明穂

編『別冊国文学三八 古典文法必携』學燈社

金田一春彦(一九五三)「国語アクセント史の研究が

何に役立つか」『金田一博士古稀記念言語民俗論叢』

三省堂(『日本語音韻音調史の研究』吉川弘文館

(二〇〇一)所収)

齋藤希史(二〇一四)『漢字世界の地平』新潮社

佐佐木隆(二〇一八)「上代日本語の動詞の用法―動

詞連接の意味的な分属と反義語の連接―」『学習院

大学文学部研究年報』六五

鈴木日出男(一九九〇)『古代和歌史論』東京大学出

版会

鈴木日出男(一九九九)『古代和歌の世界』ちくま書房

拙論(二〇一五)「古代日本語複合動詞における語彙

性の検討」齋藤倫明・石井正彦編『日本語語彙への

アプローチ―形態・統語・計量・歴史・対照―』おうふう

拙論(二〇一七)「日本語における複合動詞の起源に

ついて」『島根大学教育学部紀要』五一

上記から万葉歌における語句の類同しあう歌に複数の動詞を連接する表現が含まれていることが具体的に確認できる。鈴木木の示す類歌の捉え方に基づけば類歌や類同歌句を構成するものは当時の歌を作る人々にとつてそのまとまりが一体的に認識され、新たな歌を生み出す支えと成り得ていた。万葉集に収められた和歌以外にもそれらをもとに多くの歌が作られたであろうから類歌や類同歌句を構成するものは一つのカテゴリを形成していたと考える。そのため類歌や類同歌句を構成する複数の動詞を連接する表現もやはりそのカテゴリの中に組み込まれていたと考えることが出来るのではないだろうか。

沖森の指摘する漢語・漢文体との関わりに基づいて形成された複数の動詞を連接する表現も漢語・漢文体との関係性において一つのカテゴリとしてまとめ上げられていた可能性があり、有力な複合動詞の起源と考えられる。しかし複合動詞の起源および展開の道筋は幾筋もあったと考えることができ、本論で検討した『万葉集』における類歌・類同歌句の存在も、複合動詞の起源および展開の解明につながる道筋の一つであると考えられる。『万葉集』における複数の動詞を連ねた表現は用例数に差がある。用例数の多寡や意味内容の固定化等を考慮しつつ、類歌や類同歌句を構成するかという視点から上代における動詞間のまとまりを検討していくことを今後の課題としたい。

多田一臣編(二〇一四)『万葉語誌』筑摩書房

土居光知(一九五七)「古事記に於ける詩的形象」『古

事記大成二文學篇』平凡社

藤井俊博(二〇一八)「『万葉集』における連文の翻読

語―「春さりくれば」春されば」の解釈におよぶ―」

『人文学』二〇二一

古橋信孝(二〇〇四)『誤読された万葉集』新潮社

(島根大学学術研究院教育学系教授)

「情報処理」を取り入れた説明文の授業

―増井光子『動物の体と気候』―

岡 卓志

はじめに

高学年の説明文では、意味段落に分け「序論・本論・結論」にまとめていく学習をする。文章を読み、意味・構成を考えていくことができる優れた学習方法である。しかし、授業が単調になりやすく、子どもたちが説明文を敬遠することがある。

近年、情報を的確に処理し、それらを根拠に主張・評価する力が求められている⁽¹⁾。これに対応するためには、今までの学習方法だけでなく「情報処理」を取り入れる工夫が必要である。

そこで、説明文を「資料」としてとらえ、「情報処理」の学習をしながら「序論・本論・結論」にわかる実践を行った。この方法では、説明文を毎回視点を变えて

読むため、学習意欲が少しは高まるのではないかと考えた。

まず、説明文から必要な情報を取り出す学習を行い、次に、取り出した情報をまとめる学習を行った。最後に作文指導へつなげていった。

本稿は、令和元年度奥出雲町内小学校・五年生に行った、増井光子『動物の体と気候』(東京書籍)⁽²⁾の実践である。

一 説明文から必要な情報を取り出す

1 少ない情報から内容を考える

(1) 題名から内容を予想する

題名と筆者のみを示して授業を行った。

【記録A 発言を書いた板書】

動物の体と気候

増井光子

「気候のことが書いてある。」

「気候は天気のこと？」

「動物の体のことが書いてある。」

「増井光子が書いた。」

データが少ないと情報が得られないと思いがちである。しかし、「題名」は説明文の内容を示す大事な情報である。そして、「筆者」も大事な情報である。

今回は【記録A】の情報を見つけた。「題名」から筆者は動物が気象にかかわる人物ではないかと想像できる。

もし、「増井光子」が獣医で動物園長して活躍したことを知っていたら、書かれている内容がもっと想像できる（筆者を知っている子どもはいなかった）。

なお、この学習は書店や図書館で選書をする時に役立つ。

(2) 「序論」・「結論」から「本論」の内容を予想する
次に、「序論」・「結論」のみを提示し、「本論」に書かれていた内容を予想した⁽³⁾。

【資料B 「動物の体と気候」の「序論」】

地球上には、暑くてかわいた砂ばく地帯もあれば、逆に、冬にはマイナス数十度にまで下がり、

雪と氷にとざされてしまう所もある。そのような所にも、いろいろな動物たちが、それぞれの環境に適応しながら生きている。

【資料C 「動物の体と気候」の「結論」】

環境に適応しながら生活を営んでいるのは、これまで挙げたような動物にかぎらない。動物たちの体は、それぞれに、すんでいる場所の気候や風土に合うようにできているのである。それは、自然が長い年月をかけて作りあげてきた、最高のけつさくであるといえるだろう。

【記録D 授業の実際】

C1 「気候のことが書いてある。」

T 「なんで。」

C1 「気候って、天気とか気温のことでしょ。暑いかわいた砂漠とマイナス数十度で寒い。気温のことだから気候。結論には気候って書いてある。」

C2 「動物の体。C1といっしょで、（動物の体のことが）序論にも結論にも書いてあるから。」

C3 「環境に適応しながら。」

T 「え？。なに？」

C3 「これも序論と結論に書いてある。『適応』って『合わせる』ってこと？。」

C4 「でも、はじめは『生きている』だけど、おわりは『生活を営んでいる』になっている。こ

れ同じでいいの？」

以上の発言を踏まえて予想は三つになった。

【記録E 「本論」三つの予想】

①環境に適応しながら生きている（生活を営んでいる）

②動物の体のこと

③気候（天気・気温）のこと

①～③は、「本論」の情報を見つめるための視点として、これからの学習に利用する。（以下、「予想①」あるいは「予想①～③」と示す。）

しかし、もう少し「予想」を見つめるような指導をする必要があった。例えば、【資料C】の「結論」には「これまでに挙げたような動物にかぎらない。」と書かれているので、「たぐさんの動物の例が挙げられている。」「動物の特徴を書いてある。」と予想できたはずである。

文章量が少ないからこそ、言葉・文章に注目して考えさせるべきであったと反省している。

2 予想した内容を確認する

(1) 「予想①～③」を視点にして「本論」を読む

次に、「予想①～③」が「本論」に書いてあるのか

検証をした。ここで、初めて全文を読むことになる。

読み始めると「あ、書いてある。」などの、普段の学習ではあまり聞かれないつぶやきがあった。視点をもって読ませることは有効な手段である。

【記録F 「予想①～③」を視点に

「本論」から見つけたこと】

「予想①」環境に適応しながら生きている

・ ない（「本論」に書いてない）。

「予想②」動物の体のこと

・ 寒い地方にすむホッキョクギツネは、丸くて小さい耳をしている。

・ 耳や手足などの部分は、血管が体の表面近くにあるので、そこから熱をうばわれやすい。

・ 耳が小さいことは、熱がうばわれて体温が下がるのに役立つ。

「予想③」気候（天気・気温）のこと

・ 気温 かわいたさばく（暑い）。

・ 暑い砂漠に住むフェネック。

・ マイナス数十度（寒い）。

・ 寒い地方にすんでいるもののほうが、あたたかい地方にすんでいるものにくらべて、体が丸っこく・・・

・ すぐれた毛皮を身につけているのは、寒い地方の動物だけではない。

「予想② 動物の体」と「予想③ 気候(天気・気温)」については見つけることができた。ここでも、反省がある。本論には、ゾウやニホンシカなどの動物もあげられている。見つけられたのは、ホッキョクギツネやフェネックなどで説明文の前半の情報がほとんどである。「後半の動物は?」「他の動物のことはないですか?」と問う必要があった。

一番注目すべきは、「予想①」の「環境に適應しながら生きていく」を「ない」と答えたことである。このままだと、「予想①」は、「序論」「結論」には記述があるが、「本論」に全く書かれていないことになる。

これはもちろん、子ども(読者)の読む力の問題である。見つけられなかった理由として二つあると考えた。まず、「環境」「適應」などの言葉の意味をしっかりと理解できていないと予想した。

もう一つは、「環境に適應しながら生きていく」という文章がそのままの形で書かれていないことである。つまり、「予想②③」は、わかりやすい言葉の言い換えがなされている。例えば、「予想②」の「動物の体」については、「ホッキョクギツネは、丸くて小さい耳」など見つけられた。「動物の体」とはそのまま書いてはいないが、「ホッキョクギツネ」⇔「動物」、「丸くて小さい耳」⇔「体」のようにわかりやすい言い換えがなされている。

一度さがさせることである。

すると、「『適應』に似たのがあります。『適している』です。」と発言があった。

それが以下の文章である。

【資料H 「動物の体と気候」】

体が大きいのは、熱量の必要な寒地の生活に適しているわけである。

そこで、「予想①」と「本論」から見つけた右の文章を図式的に書いて比べた。

○「予想①」	「本論」から見つけた文章
環境に適應しながら生きていく	体が大きいのは、熱量の必要な寒地の生活に適している
↑ ↓	↑ ↓
適している	適している
生きていく	わけである。

「適している」が「適應」と似ていることや、「気候」にあたる言葉が「寒地」であることをおさえ、内容的にも対応していることも確認した。この文章が、見つけられなかった「予想①」の一部である。

「体が大きいのは」と書いてあるので、「何の動物ですか」と聞いた。すると、直前に書いてある「ニホン

一方で、「予想①」は、よく読まないことわりによく言い換えがなされているのである(このことについては、後述する)。

(2) 予想① 「環境に適應しながら生きていく」を

「本論」からさがす。

「環境に適應しながら生きていく」を見つめるために、指導を二つ行なった。

一つ目は、言葉の意味の再確認。これまで何回も本文を読んできているので、国語辞典をあえて引かず

に文脈から意味を考えさせた。辞典を引いて調べることも大切はあるが、文脈から意味を判断することも大切である。日常の読書に活用できるからである。

【記録G 確認をした言葉の意味 板書】

環境・・・自然にできたもの。そこから、自然・天気・気象・気温。つまり気象などのことにもなる。

適應・・・合わせるということ。

言葉の確認をしたことで、「環境に適應しながら生きていく」という文章の意味が理解できた。

もう一つの指導は、「環境」「適應」をキーワードにして「本論」に似たような言葉・文章がないか、もう

シカ」と答えた。そこで、その記述を読ませた。

【資料J 「動物の体と気候」よりニホンシカの記述】

また、寒い地方にすむ動物は、同じ種類の中では、あたたかい地方にすむものにくらべて体格が大きいといわれている。

ニホンシカを例にとってみると、北海道のエゾシカ、本州のホンシユウシカ、四国、九州のキユウシユウシカ、屋久島のヤクシカと、北から南にいくにつれて体格が小さくなっていく。

体温を一定にたもっていくための熱の生産は、筋肉の活動によって行われる。体が大きく、筋肉が発達していればいるほど、熱量の生産が多くなる。体が大きいのは、熱量の必要な寒地の生活に適しているわけである。

見つけた【資料H】はニホンシカについての「まとめの文章」である。ここでの「まとめの文章」とは、説明文で挙げられた例を最後に言い換えたものを示すところだが、このニホンシカの例はよく読まないと「エゾシカ」「ホンシユウシカ」「キユウシユウシカ」「ヤクシカ」の関係がわかりにくい。そして、ニホンシカと「環境に適應しながら生きていく」が、学習者にとってわかりにくい。

そこで、ニホンシカの文章を話し合いながら表にした。文章を読んでわかることを埋めてから、書かれていないが、予想(推論)できるところは括弧書きに

した。

の中に混じっているということ。」

【資料K ニホンカモシカの表と子どもの発言】

エゾシカ	北	寒	大	発達	多	寒さ	適応
ホンシユウシカ	←	(←)	←	(←)	(←)	(←)	(←)
キュウシユウシカ	←	(←)	←	(←)	(←)	(←)	(←)
ヤクシカ	南	(暖)	小	(小)	(少)	(x)	

←まとめて

「動物の体 大きさ・形」

寒さという環境に適している。」

(子どもの発言)

T 「どうやら、ニホンシカは、筋肉が発達している」と体が大きくなって、寒さに強い。体が小さいと暖かいところがいいように読めますね。」

C5 「あ、文章の中に混じっているんだ。そのまま直接「寒さという環境に適している」とは書いてないけど、言い方を変えて混ざっているんだ。」

T 「なに。なに。」

C5 「だから、寒さという環境に適しているって書いてなくて、他の言い方をして、だから、ここではニホンシカのことを言っていて、文章

すると、体が小さいヤクシカは、筋肉が発達しておらず、熱量の生産が低い。したがって、ヤクシカは、体が小さく、筋肉はさほど発達をしていないので寒地の生活には適さない。以上のように、読まなければならぬ。

これを踏まえて、「動物の体格・筋肉は『体の大きさ』のことである。寒さ・暑さのは『気候』のことである。エゾシカのように体が大きいと寒さという環境に適している。」とつなげて読まなければならない。

このように、書いてあることを元に「推測」をしなければならぬ。

(3) 「予想①」と「予想②③」の読み方の違いについての検証

ここで「予想①」と「予想②③」の読み方の違いについて検証をしておく。

C5は、「文章の中に混じっているんだ。」「言い方を変えて混ざっているんだ。」と発言をした。これは、「読むこと」「情報を見つめる」ことに関して大切な指摘である。今後、情報を処理する能力として丁寧な指導をしなければならない「読み方」であると考える。

ここで参考になるのが、難波博孝氏の「コード解釈」「推論解釈」の概念である。

C5の発言は「本論」中に「環境に適応しながら生きていく」というのはニホンシカを例にして説明していることを指摘している。ニホンシカの例はよく読まないで難しいのである。したがって、【記録K】のように表を使った。わかる項目を埋めていき、はっきりとは記述されていないが、文章から推測できることを()で書いた。推測をするために表を使うのは情報処理として有効な手段である。

【記録K】を見るとわかるが、エゾシカについては、「北海道のエゾシカ、・・・北から南に行くにつれて体格が小さくなっていく」から、エゾシカは北いるので、エゾシカは体格が大きいと読み取らなければならない。そして、「体が大きく、筋肉が発達していればいるほど、熱量の生産が多くなる。」と書かれている。ここから、エゾシカの体格は大きいので、筋肉が発達し、熱量が多い。寒地に住むのに適していると推論をしなければならぬ。

他の「ホンシユウシカ」「キュウシユウシカ」「ヤクシカ」については体格がだんだん小さくなることは書かれているが、その他のことは詳細に書かれてはいない。「ヤクシカ」のことを理解するためには、エゾシカよりも推測をしなければならない。表を見ると、ヤクシカは南にすんでいる。したがって、体が小さい。

コード解釈は、PISA調査にいう(情報の取り出し)のことであり、書かれていること、話されていることをそのまま受け取ることである。

一方「推論解釈」とは、PISA調査にいう(解釈)のことである。(以下略)

(前略) (解釈) (推論解釈) の設問に答えるための根拠は、問題文にそのままでは表れていないことを。(中略)

そのヒントは、私が今までくどいほど(解釈)という語を言い換えてきたところにある。それは、「推論」である。つまり、(解釈) (推論解釈) の設問を解くためには「推論」することが必要なのである。では推論とは何か。(中略) 文章理解で言えば「文章に書かれていることをもとにして、書かれていないことを推し量り論じること」となるであろう。(4)

難波氏は、PISAの問題を例にして述べているため、すべてが当てはまるわけではないが、読み方のヒントとなる。(5)

「コード解釈」は、情報を得る際に書かれていることをそのまま抜き出すことである。「予想②」「予想③」の見つけ方が「コード解釈」に近い。「動物の体」とそのまま書かれてはいないが、「ホッキョクギツネ」

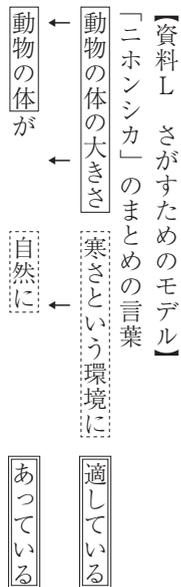
の「丸くて小さい耳」は「動物の体」というようにそのまま書かれているかのようになりやすい。

一方、「予想①」の「環境に適応しながら生きている」は、「推論解釈」に近い。「環境に適応しながら生きている」という文章は本文にそのまま書かれてはいない。ニホンシカでの文章を元に、エゾシカや他の地方のシカのことを類推しなければならぬ。そして、ニホンシカがどのように環境に適応しているのか「類推して解釈」して読み取る必要がある。

「コード解釈」「推論解釈」はともに大事な「情報処理」に必要な学習である。とりわけ、「推論解釈」は難しい（今までの国語科の学習でも行われてはいる）が、授業者は情報を得る方法として意識して授業する必要がある。

（4）モデルを使って他の例をさがす

次に、ニホンシカ以外の動物の体の表現をさがした。さがす手段として、「ニホンシカ」で使われていた言葉を単純化したモデルを示した。



- ・寒い地方↓同じ種類でも体が大きい。
- ・動物園のゾウ 寒いだじょうぶ↓体型が大きい。
- ・動物園のキリンはむずかしい↓体が細い。
- ・寒冷地に住む動物は防寒用の毛皮。

このように「環境に適している動物の体」について見つけることができた。

なお、ここまで教科書を何度もくりかえし読んで、情報を集めている。そして、集めた情報を図式化、表などにする情報処理をしている。視点が変わるため新鮮な目で説明文を読むことができ、意欲的に学習を進めることができたと考えてる。

以上が、情報処理の「情報収集」の学習である。

二 説明文から取り出した情報をまとめる

1 見つけた情報を観点別にまとめる

（1）「動物の体」を観点にまとめる

【記録M】「子どもが見つけた『動物の体が環境に適している』」は、説明文からランダムに集めた情報群にすぎない。これを観点別にまとめていく。ここからは、「情報をまとめる」学習になる。

観点を見つける材料にしたのが「題名」の「動物の体」にした。内容が「動物の体」のことが述べられて

単純化したモデル「動物の体」が自然にあっているを視点に「環境に適応しながら生きている」をさがさせた。

説明文は、読者が読みやすいようにパターン化しているものが多い。特に低学年の説明文はパターン化が顕著である。高学年の説明文も、低学年と比べると複雑ではあるが、パターン化されていることが多い。パターンを見つけて読むのも説明文の指導で有効な手段である。

- 【記録M 他動物の「動物の体」が環境に適している】
- ・フェネックの毛皮は強い太陽熱から身を守る。
 - ・ニホンカモシカは寒いところにつれて体が大きくなる。
 - ・フェネックの毛皮は（密生している）強い太陽から身を守るため。
 - ・寒い地方にいるホッキョクギツネは小さい耳だから熱がうばわれにくい。
 - ・フェネック、大きい耳で、暑い砂ばくで体温が上がりすぎない。
 - ・体が丸っこいのは、寒い地方で生きていくのに大変都合がいい。
 - ・ニホンカモシカの冬毛は直角にはえていて日本の山がく地帯（寒い）にあっている。
 - ・体が大きいのは寒地の生活に適している。熱量の生産が多くなる。

いること、動物に接してきた筆者ということも踏まえてである。【記録M】を分析して「動物の体」の観点は「耳」「丸っこい」「筋肉」「毛皮」となった。実は、「動物の体」を観点にしてまとめると、説明文「動物の体の気候」の段落構成になる。今回は、説明文の構成を学習することが目標となっているため、「動物の体」を観点にした。

- 【記録N 「耳」「丸っこい」「筋肉」「毛皮」の「四つの観点」のまとめ】

- 「耳」
- ・フェネック、大きい耳で、暑い砂ばくで体温が上がりすぎない
 - ・寒い地方にいるホッキョクギツネ小さい耳だから熱がうばわれにくい
- 「丸っこい」
- ・体が丸っこいのは、寒い地方で生きていくのに大変都合がいい
- 動物園 ゾウ 寒い OK↓体型が大きい
- キリンはむずかしい↓体が細い
- 「筋肉」
- ・寒い地方↓同じ種類でも体が大きい
 - ・ニホンカモシカ寒いところ体が大きくなる
- 体が大きいのは寒地の生活に適している熱量の生産が多くなる
- 「毛皮」
- ・寒冷地に住む動物は防寒用の毛皮

・フェネックの毛皮は（密生している）強い太陽から身を守る

このまとめ方は「動物の体」の特徴が、暑さ寒さなどの「気候」にどのように対応しているのかという分け方になる。例えば、毛皮は、「寒さ対策」として、防寒具の役割があり、「暑さ対策」として、太陽の熱を遮断する働きがある、というようにである。

(2) 「気候」を観点にまとめる

ところで、「気候」（暑さ・寒さ）を観点に構成すると【記録N】と全く違う構成になる。それが【資料O】である。

【資料O】 記録Mを「気象」（暑さ・寒さ）を

観点にしたまとめ

【暑さ】

- ・フェネック、大きい耳で、暑い砂ばくで体温が上がりすぎない
- ・フェネックの毛皮は（密生している）強い太陽から身を守る。
- ・動物園 寒い キリンはむずかしい↓体が細い（暑いところ向き）

【寒さ】

- ・手足・耳が短い 寒さ用の毛皮（直角） 体が丸っ

- ・ 寒さ用の毛皮（直角）
- ・ 筋肉が発達

【資料P】でまとめた特徴を他の動物にあてはめてみると、「どの気候に適した動物なのか」を判別することができる。

ペンギンを例にとってみる。ペンギンは、「手足・耳が短い」「体が丸っこい」「寒さ用の毛皮」などが当てはまる。したがって、「寒さに強い」動物と判別できる。

この手法を発展的な学習として他教科にも応用することができる。

2 「耳」「丸っこい」「筋肉」「毛皮」を要約をする

再び、実際に行った授業の流れにしたがって説明をする。【記録N】で「本論」の構成ができあがり、全体の構造化・図式化ができた。

そこで、全体をつかみやすくするために「耳」「丸っこい」「筋肉」「毛皮」の項目ごとに要約を行った。

要旨を書く際に使ったフォーマットは、【資料L】の「動物の体」が「自然に」「あわしている」のパターンである。はじめは一緒に黒板を使って全体で毛皮の要約を行った。

こい 筋肉

- ・動物園 ゾウ 寒い O \searrow ↓体型が大きい
- ・寒冷地に住む動物は防寒用の毛皮
- ・体が大きいのは寒地の生活に適している
- ・熱量の生産が多くなる
- ・寒い地方にいるホッキョクギツネ 小さい耳だから熱がうばわれにくい
- ・体が丸っこいのは、寒い地方で生きていくのに大変都合がいい
- ・寒い地方↓同じ種類でも体が大きい
- ・二ホンカモシカ寒いところで体が大きくなる
- ・体が大きいのは寒地の生活に適している
- ・熱量の生産が多くなる

【気候】を元にまとめると、「暑さに強い動物」「寒さに強い動物」の特徴を示したものができあがる。

実際の授業では【資料O】を示しただけであるが、学習の可能性を示すために、「暑さ強い動物」「寒さに強い動物」の特徴をまとめる。

【資料P】 暑さに強い動物・寒さに弱い動物の特徴

【暑さに強い動物】

- ・体が細長い 手足・耳が長い、耳が大きい
- ・強い太陽から身を守る暑さ用の毛皮（密生）

【寒さに強い動物】

- ・手足・耳が短い 体が丸っこい

【記録Q】 毛皮の要約

寒い地方の毛皮は寒冷地に住む動物の防寒用で、熱い地方の毛皮は強い太陽から動物の体を守り、熱を防ぐのにあっている。

このように、練習をしてから他の動物の要約をノートに書かせた。その後、どの要約がよいか投票で選んだ。投票という単純な方法であるが、若干の留意点に気をつけると文章を選ぶ目が違ってくる。

【資料R】 子どもに示した要約の選抜方法

- ① 要約をノートに書く。
- ② おはじきを三つもつ。
- ③ 自分の机の上にノートとおはじきを一つ置く。
- ④ 友達の机の上の要約を読む。いい要約だと思うものにおはじきを一つ置く。
- ⑤ おはじきが一番多くおいてある要約を板書する。
- ⑥ 全員でもっとよい文章になるように板書した要約を添削する。

①は、自分が考えて書いたことを自分自身が認めるためにおはじきを一つ置く。

②が、投票である。留意点は、選ぶ観点を必ず明示して、観点とあっているものを選ぶように指導することである。たったこれだけの指導であるが、きちんと

読んで適切な要約を選ぶ。今回は、きちんとフォーマットを使っているかというのが留意点である。

多くの要約を読むので、同じ題材でどのように要約をしているのか、学習する機会になる。

⑤は添削である。
添削の具体例として全体で行ったニホンシカの要約の添削前、添削後をあげる。

【資料S 添削前と添削後】
(子どもが選んだ要約・添削前)

体が大きいと、筋肉の活動が発達していて、熱量の生産が多いから寒いところ住む、体が小さいと熱量の生産が少ないから、暑いところに住むのにあっている。
(添削した後の要約)

体が大きいと、筋肉が発達して、熱量の生産が多く、寒いところに住むのにあっている。体が小さいと熱量の生産が少なく、暑いところに住むのにあっている。

添削をする時には、必ず板書する(あるいは、ノートを書画カメラで写す)。学級全員でおこなうのは、文章を添削することを学ばせたいからである。添削の力が飛躍的に伸びるわけではないが、この積み重ねが大切だと考えている。

なお、要約(短作文)の①～⑤の流れは慣れると二十分までできるようになる。

熱を防ぐのにあっている。

結論

環境に適応しながら生活を営んでいるのは、これまで挙げたような動物にかぎらない。動物たちの体は、それぞれに、すんでいる場所の気候や風土に合うようにできているのである。それは、自然が長い年月をかけて作りあげてきた、最高のけっさくであるといえるだろう。

以上のような学習をして最後にまとめを行った。

【記録U 学習のまとめ】

「動物の体と気候」のことをいう。「序論」「結論」

例を挙げる「本論」の役割。

※いきなり「動物の体は気候に適しながら生活している」だけ言ってもだれも納得しない

だから、「本論」で例を挙げる

たくさん例を挙げるとわかる。

聞いた人は納得ができる。

このまとめは、自分の主張を他者に納得をしてもらうためには例を挙げなければならないというこの学習になっっている。

「序論」「結論」と「本論」をまとめた。

【記録T 「序論」「結論」と「本論」それぞれの要旨】
序論

地球上には、暑くてかわいた砂ばく地帯もあれば、逆に、冬にはマイナス数十度にまで下がり、雪と氷にとざされてしまう所もある。そのような所にも、いろいろな動物たちが、それぞれの環境に適応しながら生きている。

本論

「耳」

大きい耳だと暑いさばくで体温が上がりにくい。小さい耳だと寒い地方で熱がうばわれにくい。

「丸っこい」

体が丸っこいのは、寒い地方で生きていくのにあっている。

「筋肉」

体が大きいと、筋肉が発達して、熱量の生産が多く、寒いところに住むのにあっている。体が小さいと熱量の生産が少なく、暑いところに住むのにあっている。

「毛皮」

寒い地方の毛皮は寒冷地に住む動物の防寒用で、暑い地方の毛皮は強い太陽から動物の体を守り、

説明文について、西郷竹彦氏は読み手を納得させる「説得の論法」の学習として、以下のように述べている。

(前略) すぐれた説明文を使って「説得の論法」を学ばせるようにしなくてはなりません。「説得の論法」と言いますが、説得とは決して言いくるめるとか、押しつけるという意味ではなく、相手になるほどと納得するように話を運んでいくことです。説得とは論法がありません。論法とは「論理」と「方法」のことです。この論理と方法を、すぐれた説明文から、教師も子どもも学んでほしいと思います。論法を学ぶことは、作文の構想力を育てることです。説明文の論法を学習することで、文章を組み立てる力が根本から養われるのだと考えてください。⑥。

文章・段落を構成をする学習を通じて、自分の主張を納得してもらうために、例をたくさん挙げるといって「説得の論法」の学習をしているのである。

三 学習した「説得の論法」を使って短作文を書く

西郷氏は、「説明文」と「作文」の関連性について極めて大切な指摘をしている。

そこで、今回学習した「序論・本論・結論」「例を

挙げると主張を納得してもらえらるる」などを活用して短作文の学習を行った。

今回の作文の題材は、町内で行われた小学校陸上大会を素材に短作文を書かせた。子どもたちには手引きを配布した。

【資料V】短作文を書くための手引き

※「序論」「本論」「結論」を意識する。

① 題は内容がどんな話かわかるように工夫する。

② 説明するために例がたくさんあるとわかる。

※作文を書く

① 「序論」「結論」を最初に書く。

② 必ずかしなければ、序論と結論は同じことを言ってもいい。

③ 「本論」

④ 三つ以上のことがらを挙げる。短くてよい。

⑤ 一つのことごとに「例」三つの理由をつける。

⑥ 「だから」など接続詞をつける。

作文があまり得意ではない子どもを一人選んで教師とやりとりをしながら作文をつくっていった。教師と話しながら作文を書くことで、苦手な子どもにも自信をもたせるとともに、手引きの内容をより明確に理解させるためであった。

ないのが、わかりませんよね。なぜか、もう少し教えてくれる。」

C6 「ぼくは、百メートルだと距離が短くてきらい。どっちかという千メートルが長くて楽しい。」

(書いた文章)

○百メートルが楽しくなかった。

きよりが短かったからです。

でも、千メートルは長くて楽しかった。

T 「これ(千メートルが楽しい)、意外でしょ(他の子どもたちはうなづく)。C6さんが、こーやって説明すると、短距離よりも、長い距離がいいということがわかるでしょ。説明をしないと長い距離の方が楽しいとわからないでしょ。」

以上のようなやりとりをしながら、短作文を作った。こうしてできあがった短作文は以下の通りである。

【資料X】児童が書いた短作文

陸上大会

陸上大会がありました。ぼくは楽しくなかったです。

【資料W】教師とのやりとりと作文

T 「はじめとおわりは似たようなことを書いてもいいんです。『動物の体と気候』もよく読んでみると、ちがうけど同じようなことっている。じゃあ、陸上大会はどうだった。」

C6 「陸上大会はあまり楽しくなかった。」

(書いた文章)

「序論」 陸上大会がありました。ぼくは楽しくありませんでした。

「結論」 楽しくありませんでした。

T 「これだけだとなんで楽しくないかわからないのよね。本論に入ります。何が楽しくなかった？。三つ挙げてみてください。」

C6 「開会式が楽しくなかったし、百メートルが楽しくなかった。応えんが楽しくなかった。」

(書いた文章)

「本論」 ○開会式が楽しくなかった。

○百メートルが楽しくなかった。

○応えんが楽しくなかった。

T 「これで、陸上大会が楽しくないのが何となくわかります。でも、百メートルが何で楽しく

まず、開会式が楽しくなかったです。

話ばかりで聞いていたから、早く終わればいいとおもいました。

次に、百メートルが楽しくなかったです。

きよりが短かったからです。でも、千メートルが長くて楽しかったです。

そして、一番楽しくなかったのが応えんです。

先生が「応えんしなさい」とうるさかったからです。応えんがたくさんあつてくたびれました。

だから、陸上大会は楽しくありませんでした。

高学年の作文としては大変短く、内容が薄いものである。しかし、なぜ陸上大会が楽しくないのかを伝えるために「説明の論法」を使った。一種の「論理的な文章」の作文になっていると考える。

今後、これをフォーマットにして、作文や授業の振り返りなどの短作文を書かせることで、力がついていくのではないかと考えている。

おわりに

本学習は「情報処理」を観点に説明文の授業を進めていった。

説明文の情報を観点別にバラバラに集めた、まとめていく方法は帰納的な手法の学習である。観点を元に

まとめたい方法は演繹的な手法であると考えられる。これら一連の学習は、国語科だけでなくその他の教科・領域、社会生活をしていく上で有効な方法だと考えている。

例えば、総合的な学習の時間では、ある観点・視点によって複数の資料を集め、そこから、まとめていく学習をしなければならぬ。その際に必要となる能力だと考える。そして、まとめたことを相手にわかりやすく伝えていく「説得の論法」も必要な力となっていく。国語科の発展的な学習としては、説明文を情報収集の資料としてあつかい、再構成して新たな説明文や物語を作っていく実践を行える⁽⁷⁾。

今後、言葉・文章をあくまで国語科であるからこそ、「説明文教材」だけでなく「物語・文学教材」でも、情報の活用を学習を進めていかなければならないと考える。

〔注〕

(1) PISAで求められている「読解力」は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り込むこと」と、定義されている。そして、読む行為に必要な側面として〈探求・取り出し〉〈テキストの統合・解釈〉〈テキストの熟考・評価〉の

三つが定義されている。詳細は以下参照。
国立教育政策研究所『生きるための知識と技能6 OECD生徒の学習到達度調査(PISA A) 2015年調査国際結果報告書』明石書店 2016・12

(2) 東京書籍『新しい国語5』『動物の体と気候』はP31～P39である。引用も同様。

(3) 「序論」「結論」から、「本論」に書かれている内容を類推する学習方法は、筆者が内地留学中に、島根大学教育学部名誉教授足立悦男先生からご教授いただいた方法である。この場をお借りしてお礼を申し上げる。

(4) 難波博孝「読み取るとは推論することである」『教育学国語教育』明治図書2009・2 P9～P12

(5) 難波氏が例としてあげている問題文は、PISA A調査2000年版の問題「落書き」問題の一部で、ソフィアの意見文である。PISAは、義務教育卒業した十六歳の生徒を対象に行っている。

(6) 『西郷竹彦 文芸・教育全集 第22巻 説明文の授業』恒文社1997・11 P34

(7) 拙稿「日本・中国の説明文の授業 ―『五つの提案』に基づいた指導―」『国語教育論叢 第二十一号』島根大学教育学部国文学会2012・3

〔付記〕

福田景道先生には、内地留学の際、励ましをいただきました。その後の教師生活において、大きな指針となりました。ありがとうございました。

(奥出雲町立横田小学校教諭)

「教材研究の手びき」(中学校古文教材)を用いた教育実習事前指導 —中学校実習(国語科)における古文教材研究のために—

田中耕司

一 はじめに

島根大学教育学部では、三年次後期に「学校教育実習Ⅳ」⁽¹⁾として、教育実習生が附属学校において実習教科の授業に取り組んでいる。国語教育コースの場合、「学校教育実習Ⅳ」においては、各教育実習生が配当された一クラスにおいて、数時間にわたる一単元(二〇一九年度からは原則三時間)を設定し、授業を行うこととなっている。

「学校教育実習Ⅳ」を履修するための事前指導の場としては、三年次前期から「学校教育実践研究Ⅱ」⁽²⁾が設けられている。「学校教育実践研究Ⅱ」の全体構成としては、教科指導以外の部分の事前指導を担う「実習部会担当」の部分と、各教科において「学校教育実

習Ⅳ」で取り組む授業を準備するための「主専攻担当」の部分とに分けられている。本稿では、「主専攻担当」の部分における実践を報告する。したがって、以下に記す「学校教育実践研究Ⅱ」は、全て「主専攻担当」の部分を目指すものである。なお、「実習部会担当」の部分に言及する際には、「学校教育実践研究Ⅱ」(実習部会担当)と記すこととした。

「学校教育実践研究Ⅱ」においては、教材研究と模擬授業、実習のふりかえりなどから内容が構成されており、実質的に教材研究を担う場となっている。国語教育コースの教育実習生は、「学校教育実践研究Ⅱ」において、「学校教育実習Ⅳ」において担当する教材の教材研究を行い、学習指導案を作成した後、附属学校教員の指導を受けることとしている。

「学校教育実習Ⅳ」において担当する教材の決め方は、国語科の場合、現在、個々の教育実習生が、任意に教材を選択するのではなく、学年ごとに扱う教材が決定されている。たとえば、七年生⁽³⁾に配当された教育実習生が四名いた場合、扱う教材が「平家物語」となれば、この四名は全員、「平家物語」の授業に取り組むことになる。

このように配当学年で共通した教材に取り組むことから、授業で扱う分野（たとえば古文）を得意とする教育実習生がいる一方で、その分野を苦手としているが、授業に取り組むことになる教育実習生も現れる。したがって、「学校教育実践研究Ⅱ」における事前指導の際には、それぞれの分野に対する興味や関心、そして教科指導を支える教科専門の習熟度についてもさまざまな者が、国語教育コースの教育実習生の実態として存在する中で、決定した単元の授業の準備を進めていく必要がある。

教科専門の習熟度に関する個人差が存在する中で、教材研究を、全て教育実習生に任せただけの場合、特に教科の内容を研究する際に、教育実習生その時点での習熟度に研究内容が限定されてしまい、指導すべき内容の取りこぼしが生じる可能性がでてくる。また、たとえば、その教材の内容に関心があっても、かつ十分習熟している教育実習生であっても、生徒を意識して、学習を組むという点については、学校における教壇での指導

経験が無いことから、授業で関わることになる生徒を意識しながら考えるという指導が必要となる。

筆者は、毎年、「学校教育実践研究Ⅱ」において、教材研究の指導を行っている。「学校教育実践研究Ⅱ」では、さまざまな実態の教育実習生が、学習指導案というかたちで指導計画を作成した上で、附属学校教員の指導を受けられるようにするため、毎年、「教材研究の手びき」を作成し、使用している。

本稿では、中学校の教育実習において事前指導を担当者、また、教材研究に取り組む教育実習生の一助となることをめざし、「教材研究の手びき」を用いた二〇一九年度の指導とその結果とについて報告する。

二 「教材研究の手びき」の発想と構成

「教材研究の手びき」の発想のとは、大村はまの「学習の手びき」にある。大村は、教室に存在することばの力のさまざまな生徒が、それぞれの力に応じて、自ら学習を進め、力をつけられるように、学習のたびごとに「学習の手びき」を考え、これを用いている⁽⁴⁾。大村とは、指導する対象は異なるが、「学校教育実践研究Ⅱ」で対象としている教育実習生の実態もさまざまであることから、教育実習指導の場においても、大村の「学習の手びき」の考え方を応用し、「教材研究の手びき」として作成し、使用することを考えた。

「教材研究の手びき」の作成に際しては、大村が「学習の手びき」を作るにあたっての、たとえば、次のような考えを参考にしている。

さて、どうやったらこういう手びき、そのことばを思いつくのかと思われるかもしれませんが。学習の手びきはほとんど全部そうですけれども、教師である私自身の学習の時といえますか、研究している時といえますか、自分の読書生活、自分がこの紹介を聞く時の姿、頭の中、そういうものを考えて、私は作っていました。⁽⁵⁾

つまり私自身の学習の生活、大人ですので研究生活といってもいいかもしれませんが、学んでいる生活、読んでいる気持、読書生活、そういう経験が、この手びきの手びきを作らせるのです。自分がその生活をしている時、本の紹介を読んだり聞いたりしている時に、どういうふうにも心を動かしているかということをとらえて、それを手びきにするわけですから、「私の学習経験により」と言ったらいいかと思えます。これは読書でない場合も同じです。⁽⁶⁾

この発想を手がかりに、教育実習生に教材研究をさせる前に、筆者が実習範囲の教材を読み直し、その教

材研究を行って、その観点やその際の思考を取捨選択し、「教材研究の手びき」としてまとめなおすこととした。

二〇一九年度の教育実習生が授業で担当した教科書教材（光村図書出版を使用）は、七年生配当の者が、「蓬萊の玉の枝——竹取物語」から、八年生配当の者が「仁和寺にある法師——徒然草」から、九年生配当の者が「夏草——おくのほそ道」からとなり、共通して古文の教材を取り扱うことになった。

毎年、扱う教材の種類が全く異なる場合、たとえば、漢文や小説などのように異なる場合は、それぞれにあった「教材研究の手びき」を作成している。しかし、二〇一九年度は、三学年共通して古文を扱うことになったため、共通して教材研究ができる部分に限り手びきとして作成することとした。共通して教材研究ができる部分とした理由の一つは、学年を超えて、同じ観点について話し合わせる活動も取り入れることを視野に入れたためである。なお、それぞれの教材の特質にかかわる部分に関しては、その都度、対象となる学年の教育実習生に対し、直接、指導で補足するようにした。

授業を行う上では、まず、生徒に「つきたい力」を明確化することが前提である。しかし、「学校教育実践研究Ⅱ」の開始当初、教育実習生は、「つきたい力」を具体的にイメージできる段階にはいない。また、教

材研究の経験も十分には積まれていないことから、担当する教材を自分が指導するために、具体的に何をすればよいのかがまだ漠然としている状態である。そこで、「教材研究の手びき」においては、教材研究の観点を示し、さらに、その観点の中の項目については教育実習生の思考の自由度をのこしつつ、手びきとして具体化することにより、実際に授業を行うことができるとの教材研究へと導くことをねらった。

- 二〇一九年度の場合、「教材研究の手びき」の構成は、以下に示す四つの観点から作成することとした。
- I. 教材文についての知識・理解
- II. 教師の読み(解釈)
- III. 生徒が持っている知識・技能・思考と指導目標の設定
- IV. 学習指導要領

以上の四つの観点は、次のような考えから構成している。

「I. 教材文についての知識・理解」は、教材についての知識・理解を確認するための手びきである。これまでの学習経験をふりかえる、あるいは、各種の資料を使用することを通して、内容を指導するために必要となる知識・理解を確認するための部分である。

「II. 教師の読み(解釈)」は、教材に対する指導者

の解釈である。教材の内容を指導する場合、教材についての知識・理解の部分をおさえるのみならず、内容の解釈、また、その解釈を行うための筋道を意識化しておくことが必要になる。そのための切り口を示している。

「III. 生徒が持っている知識・技能・思考と指導目標の設定」は、指導する対象、すなわち指導する生徒を意識化する部分である。教育実習生は、教科の指導経験がほとんどないために、指導する対象(生徒)の存在を十分には意識できていない。また、そのことが原因で、一方的な指導、注入主義的な指導を行うことがないようにする必要があるのである。このようなことから、意識するべき点を示している。

「IV. 学習指導要領」は、平成二十九年告示の中学校学習指導要領において、ふまえるべき「内容」と、また、平成二十九年告示の中学校学習指導要領で学習を組む際に、特に意識する点を取り上げた部分である。次に、各観点における項目を示す。

- I. 教材文についての知識・理解
- 一. 表記
- ① 歴史的仮名遣い⇄現代仮名遣い(仮名遣いのきまり)を調べる。
- ② 正しく範読できるかを確認。読み方が不確かな部分を□(四角)で囲む。

③ 新出漢字が使用されている語彙：サイドラインを引く。

二. 語彙

- ① 現代語と語形(かたち)も意味も同じだが、中学生にとつて難しい語彙：○(丸)をつける。
※ほぼ全ての語彙に○がつけられる場合は、○はつけずに、どのように扱うかを考える。
- ② 現在語と語形(かたち)は同じだが意味が異なる語彙：赤でチェックする。
- ③ 現代語と語形(かたち)も意味も異なる語彙：青色でチェックする。

※①～③は、中学生の理解度を規準にして判断する。

- ④ 当時の生活や文化を表す語彙を拾う。
- ⑤ 当時の人々の認識の仕方を示す語彙を拾う。

三. 文法

- ① おさえるべき代表的な文法事項(例 係り結び)
- ② その他、文語文法でおさえない文法事項

四. 韻律

- ① 音声化したときの特徴は何か。
- ② 教師として韻律の特徴を音声化して伝えられるか。

五. 表現上の技法

① 叙述されている文章に使用されている技法は何で、どの箇所で見られるか。
また、読み手にとってそれはどのような効果があるのか。

六. 挿絵・写真・図

- ① 挿絵・写真・図を言語化し、正しく解釈できるか。

七. 注や解説

- ① 中学生にとって意味がとらえにくい語彙、わかりづらい説明はないか。

八. 歴史的背景

- ① どのような作者か。
- ② 文学史上の位置づけ
- ③ 成立にかかわる歴史的事実(書かれた当時の社会的背景、政治、文化、生活など)
- ④ 現代と異なる思想、価値観とそれが表れている箇所
- ⑤ 現代と共通する思想、価値観とそれが表れている箇所

II. 教師の読み(解釈)

一. 登場人物の整理

- ① どのような人物が登場して、何をして、その結果どのようなになるのか。

二. 場面・状況の整理

- ① どのような場面、状況か。

三. 登場人物の心理とその変化

- ① 登場人物の心理とその変化（根拠を基にして）

四. 自分の解釈と根拠

- ① 自分はこの教材をどのように読み、解釈したか。（根拠を基にして）

五. 他の解釈と根拠

- ① 他に妥当と思われる解釈はないか。（あれば、その根拠も示す。）

六. 教材の価値

- ① この教材のおもしろさはどこにあるのか。
- ② この教材の価値はどの部分にあるのか。
- ③ この教材を学ぶ意味はどこにあると考えられるか。

Ⅲ. 生徒が持っている知識・技能・思考と指導目標の設定

一. 既習事項

- ① 本単元に入る前に、生徒は古典について、いつ、どのような教材で、何を学んできたのか。

二. 生活経験・読書経験

- ① これまでの生活経験、読書経験との関連づけが行える箇所があるとすれば、どこか。

三. 系統性

- ① これまで学んできた内容とこれから学ぶ内容とを比較し、これから学ぶ内容（新しい知識、技能）によって、どの部分を加える、分化させる、発展させることができるか。

四. 技能

- ① 生徒が得ている技能のうち、この単元で使わせた技能は何か。

五. 思考

- ① これまでのどのような思考を行わせてきたのか。それを踏まえ、これから行わせたい思考はどのようなものか。
- ② 生徒の解釈が分かれそうな箇所、読み誤りが生じやすそうな箇所はどこか。
またなぜそのようなことになると考えられるのか。
- ③ この単元で生徒に考えてほしいことはどのようなことで、それをどのような筋道で考えさせるか。

六. 気づき

- ① この単元で生徒に気づいてほしいことは何で、それをどのような筋道で気づかせるか。

Ⅳ. 学習指導要領

- ① 学習指導要領の各学年の「内容」で踏まえる箇所はどの部分か。

- ② 「単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るよう」にすること。その際、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、言葉の特徴や使い方を理解し、自分の思いや考えを深める学習の充実を図ること。」⁽⁷⁾をどのように実現するか。

以上、IからIVまでの観点と項目とを、A3一枚の用紙の表面のみに印刷し、見開きながら教材研究が進められるようにした。

三. 指導の対象と方法

二〇一九年度の「学校教育実践研究Ⅱ」において指導の対象となった教育実習生は、七年生配当が三名、八年生配当が四名、九年生配当が三名の計十名であった。

「学校教育実践研究Ⅱ」の指導時間のうち、教材研究に関わる指導時間は、二〇一九年度は第一回から第六回の六回分であった。教材研究の指導にあたっては、通常、一回分を大学における授業時間の一コマ分に割り当て、指導を実施する。しかし、十名全員が揃うことが可能な金曜五コマ目（十六時五十分から十八時三十分まで）は、あらかじめ「学校教育実践研究Ⅱ（実習部会担当）」の時間として設定されており、二〇一九年度は、これが終了するまで十名が同じ時間に、連続して100分間の指導を受けられる時間が設定できなかった。このため、第一回と第二回に関しては、100分を二分割し、50分ずつの指導を金曜の五コマ目以外の時間で行うことにした。

教材研究の指導にかかわる二〇一九年度の指導の日程、指導時間は次に示す通りである。

- | | | |
|----------------|----|------|
| 第一回（五月七日（火）） | …… | 50分 |
| 第二回（五月十四日（火）） | …… | 50分 |
| 第三回（六月十一日（火）） | …… | 50分 |
| 第四回（六月十八日（火）） | …… | 50分 |
| 第五回（六月二十八日（金）） | …… | 100分 |
| 第六回（七月五日（金）） | …… | 100分 |
| 第七回（七月十九日（金）） | …… | 100分 |
| 第八回（七月二十六日（金）） | …… | 100分 |

※第七回以降は、学習指導案の作成、模擬授業、実習のふりかえりとなっている。

うち、第一回と第二回に関しては、各教育実習生が、まずその時点でもてる力で考えることをねらって、「教材研究の手びき」を用いずに、教材研究を行った。第三回から第六回に関しては、「教材研究の手びき」を配布し、これを用いて教材研究を進めることとした。「教材研究の手びき」の使用にあたっては、どれからはじめてもよいこと、一つひとつ行う必要はないこと、使い方は任せることを指示した。なお、使い方を任せる指示を行ったのは、二年次までの学習により、指導の対象としている教育実習生には「教材研究の手びき」を活用する力が養われていると判断したためである。

指導の方法としては、各回、同じ教材を扱う教育実習生でグループを組み、話し合いをもとに教材研究を進めることとした。なお、話し合いは、教材研究を進めるための手立てとして用いるため、どこで、どのように話し合うかについては基本的に各グループに任せられた。また、必要に応じて、筆者が指導者としての指導を行っている。したがって、話し合いの過程や結果として、また、指導の結果として、話し合い以外の活動も行われている。(たとえば、必要に応じて資料を調べる活動など)

てることとした。

なお、記述内容に関して不明な点がある場合は、回答を記述した教育実習生にその内容を確認し、補い、解釈の精度を上げるよう努めた。

五 「教材研究の手びき」を用いた指導の結果

以下それぞれの質問項目についての回答を示す。なお、結果及び考察を通して、解釈し項目立てた部分には、頭に○印を付している。

(一) 質問項目①の回答

○考えるべき観点を得るため

- ・「No.1」教材研究をするときの観点を知ることができた。それらをもとに、自分の教材を見ることのできた。(八年生配当 Fさん)
- ・「No.2」何を考えるか、要素を出すために使った。(九年生配当 Hさん)

○生徒の知識や理解を意識するため

- ・「No.3」古文で難しい部分は教科書上で大体現代語訳されていたが、現代語訳された言葉であつても中学生にとっては難しいと思われるものもあり(たとえば「先導者」、そのようなことを洗い出

四 指導についての評価と分析方法

「教材研究の手びき」を用いた指導について評価し、検討を行うために、次の二つの項目(①、②)について、今回の指導の対象とした十名の教育実習生に対し、調査を行った。なお、調査は質問紙を用い、自由記述による回答を求めることとした。

質問項目①

・「教材研究の手びき」を、あなたはどのように使いましたか。

質問項目②

・教材研究の進め方について、「教材研究の手びき」を配布しなかったときの教材研究と、「教材研究の手びき」を配布してからの教材研究とを比較し、あなたが思ったことを記してください。

調査用紙を配布した十名全員から調査についての同意が得られ、回収をすることができた。

分析にあたっては、自由記述による回答を、記述内容の関連ごとに区分し、類似内容ごとにまとめ、その解釈を項目立てして示すこととした。なお、類似した内容が複数認められない場合、一例での回答であっても、結果と考察の読みやすさを考慮し、解釈し項目立

せたのでよかった。(八年生配当 Eさん)

○自分の状態を確認するため

- ・「No.4」自分には何ができて、何ができていないのかをチェックする指針にしていた。(七年生配当 Bさん)

・「No.5」授業の作成にあたって、使える知識を確認する際に大いに役立った。(八年生配当 Eさん)

○考えを深め、焦点化するため

- ・「No.6」教材研究を進める際に、「教材研究の手びき」の一つひとつを用いて考えた。一つひとつの項目に対して答えることで、教材の何を生徒に教えなければいけないのかを考えた。(八年生配当 Gさん)

○教材研究を順序だてるため

- ・「No.7」項目に沿って教材研究をした。(七年生配当 Bさん)

○取捨選択するため

- ・「No.8」「教材研究の手びき」の項目のうち、自分の大まかな授業計画から外れているものは最初から除外し、必要な項目についてのみ深めていった。授業計画としては、担当していた「竹取物語」が、

中学校に入って最初の古典ということで、意味内容よりも読み方などを重視した。また、物語そのものの情報もきちんと整理しておかなければいけないと思った。(七年生配当 C さん)

○目的を明確化するため

・[No.9] 授業の目的、めあてを明確化するため。(七年生配当 A さん)

○情報の共有をするため

・[No.10] まず調べる必要があること、共有すべき必要があることに丸をつけ、その項目について教材研究をしていった。はじめは、作者について、文学史上の位置づけ、歴史的事実など、「おくのほそ道」という作品がどのようなかを調べた。その後、内容をみていったので、九年生担当同士で基本的な情報を共有してから授業について考えていったのでよかった。手びぎに丸をした項目はノートに書き、思いついた意見をノートに書いていき、教材研究を行った。(九年生配当 I さん)

○共通課題の設定をするため

・[No.11] 項目に沿って教材研究を進め、次の教材研究の時間までにどの項目について考えておくかを実習生内で決めていた。そのため、教材研究を

円滑に行うことができた。(九年生配当 J さん)

○話し合いの順序の根拠とするため(話し合いを順序だてるため)

・[No.12] 同じ学年配当の実習生同士で、教材研究について話し合いをする際、手びぎの流れに沿って行った。(八年生配当 D さん)

(二)質問項目⑥の回答

○教材研究の指針を示す効果

・[No.13] めやすが立って教材研究がやりやすくなった。(七年生配当 B さん)

・[No.14] 手びぎが配られる前は、漠然とした、抽象的な内容についてしか考えることができなかった。手びぎがあることで、項目を取捨選択して、自分なりの授業の方向性を定めることができた。(七年生配当 C さん)

・[No.15] 教材研究は何からとりかかったらいいかわからなかった。手びぎをもらってから、何をさらに深めたり、調べたりしなければならぬのかわかった。(八年生配当 G さん)

・[No.16] 私が中学生のときに、「おくのほそ道」を習っていなかったため、いきなり教材研究をしろ

といわれても、何からしていけばいいのかわからなかったと思う。手びぎがあったおかげで、基本的な情報から順に得ていくことができたと思う。手びぎが配られる前は、作者の情報だけを調べて、作品自体の位置づけなどは調べていなかった。そして、教材研究に対し、どうしたらいいのかという不安もあったが、手びぎのおかげで不安になり過ぎることなく、教材研究をすることができた。そのため、手びぎがあつて良かったと思う。(九年生配当 I さん)

○研究の視点が広がる効果

・[No.17] 何から取り組めばよいかかわからなかったが、手びぎによって細かく観点を分けて教材研究に取り組むことができた。(九年生配当 J さん)

○研究の視点が広がる効果

・[No.18] 手びぎを用いることで、それ以前よりも研究の視点が広がった。(八年生配当 F さん)

○教材研究の進行度を確認する効果

・[No.19] 手びぎには、観点が細かく示されているため、どの観点から教材研究をしたかをチェックすることで、進行度を適宜確認できた。(九年生配当 J さん)

○教材研究の見通しをもつ効果

・[No.20] 項目だてられており、全体を見通せたので、研究を行う順を考えやすくなった。(八年生配当 E さん)

○話し合いを焦点化させる効果

・[No.21] 手びぎの使用前は、「何を話し合えばいいのか?」といった不案内な状態だったが、手びぎの使用後は、「とりあえず、項目について話そう。」となった。(九年生配当 H さん)

○役割を終えた手びぎ

・[No.23] 「学校教育実践研究Ⅱ」では使用していたが、「学校教育実習Ⅳ」の実習が始まってからは、授業を行う先生方の授業への工夫が手びぎになるので、紙の方はあまりつかわなかった。(八年生配当 D さん)

○実習期間中の効果

・[No.24] 教材研究の方法は自分なりにはわかっていくつもりだったため、「学校教育実践研究Ⅱ」では、まず自分なりに教材研究を進めました。教

材研究の手びきは、「学校教育実践研究Ⅱ」のなかでというよりも、「学校教育実習Ⅳ」の実習期間に、計画していた自分の授業を直す必要が出てきたときに役立ちました。授業を見直し、つくり直すにあたって、手びきの視点を使わせていただきました。(七年生配当 Aさん)

六 考察

結果について、次の(一)から(三)のように考察した。なお、(一)と(二)については、立てた項目をもとに考察を行った。

(一) 「教材研究の手びき」をどのように使用したのか(質問項目②)について

質問項目②の回答は、大きく、各個人の教材研究における「教材研究の手びき」の使われ方について記述された内容と、グループでの話し合いにおける「教材研究の手びき」使用方法について記述された内容に分けることができる。と考える。

はじめに、各個人の教材研究における「教材研究の手びき」の使われ方に関する項目について検討する。

「○考えるべき観点を得るため」にかかわる記述(No.1)「No.2」が示すように、教材研究を行うにあたり、何をすればよいのかというヒントとして、また、

教材研究の切り口として活用されたことがうかがえる。さらに、「○生徒の知識や理解を意識するため」(No.3)にかかわる記述から、教える相手、すなわち生徒を意識するためきっかけとしても働いたこともわかる。

また、「○自分の状態を確認するため」にかかわる記述(No.4)「No.5」が示すように、自分自身を省みるためにも使用されたようである。これを一歩進めて、「○考えを深め、焦点化するため」にかかわる記述(No.6)が示すように、「教材研究の手びき」の各項目と自身との対話を通して、教える内容を深め、焦点化するための役割も果たしたことも示唆される。

教材研究の進め方に関わるものとしては、「○教材研究を順序だてるため」にかかわる記述(No.7)のように、項目が示す順番に教材研究を進めた者もいるが、「○取捨選択するため」にかかわる記述(No.8)のように、自分が教えることに関して必要な部分を最初に判断する際の手がかりとした者もいる。それぞれの教育実習生の教材研究の進め方に応じて、「教材研究の手びき」が使われていることがうかがえる。また、「○目的を明確化するため」(No.9)にかかわる記述が示すように、「教材研究の手びき」を用いながら目的を明確化させた者もいた。授業の立案にあたっては、はじめに授業の目的を設定し、そこから教材研究を進める方法もあるが、教材研究をしながら目的を定

めていく方法もあると考える。「No.9」の記述は、そのような進め方をした者にとつての活用方法を示すものである。

次に、グループでの話し合いにおける「教材研究の手びき」の使用方法に関わる項目について検討する。

「○情報の共有をするため」(○共通課題の設定をするため)「○話し合いの順序の根拠とするため(話し合いを順序だてるため)」にかかわる記述(それぞれ「No.10」「No.11」「No.12」に対応)のように、話し合いをもとにした学習を進めるにあたって、グループで活用されたことを示唆する記述がされている。この三つの記述は、話し合いを建設的に行うために使用したことを示すものであると考える。「No.10」「No.11」「No.12」を記述した者はそれぞれ異なり、かつ、「No.10」「No.11」と「No.12」とは、異なる学年配当の者による記述であったことを考えると、グループで話し合いが行われているという点から、実際には、これらの記述をした以外の者にも、このような「教材研究の手びき」の使われ方がされたと見てよいであろう。

以上、質問項目②についての回答は、記述内容から区分はできるものの、全て教材研究のプロセスに通じるものである。各回答から、教育実習生がさまざまな切り口から、今回の「教材研究の手びき」を有効に使用していたことが推察できる。

(二) 「教材研究の手びき」の有無による比較(質問項目⑥)について

質問項目⑥については、主に、教材研究の効果に関する記述がされていたことから、その内容について検討する。

回答を検討すると、「○教材研究の指針を示す効果」にかかわる複数の記述(No.13)「No.14」「No.15」「No.16」「No.17」があった。個人差はあるものの、教材研究を開始した当初は、教材研究について、何をどの程度、また、どのような順序で行うかについて、各教育実習生の中で確実なものとなつてはいなかったことであろう。「一 教材研究の手びきの発想と構成」で述べた「担当する教材を自分が指導するために、具体的に何をすればよいのがまだ漠然としている状態」をこれらの記述は支持するものであるといえる。これらの記述を、「○研究の視点が広がる効果」にかかわる記述(No.18)とあわせて考えると、「教材研究の手びき」がなければ、各自の学習経験にのみ基づいた教材研究や指導計画の立案となった可能性があると判断できる。

「○教材研究の進捗を確認する効果」にかかわる記述(No.19)や「○教材研究の見直しをもつ効果」にかかわる記述(No.20)からは、全体を俯瞰し、現在の自分の立ち位置を示す効果があったことが示唆される。また、「○話し合いを焦点化させる効果」にか

かわる記述（「No.21」「No.22」）のように、話し合いの糸口とする効果もあつたようである。これらをあわせて考えると、どの点から考えるかについては、各個人によって異なるため、話し合う際に、どの点から話し合うか、ということにおいて、「教材研究の手びき」が話し合いの見取り図としての役割を果たしたのではないかと推察できる。

「○役割を終えた手びき」（「No.23」）と「○実習期間中の効果」（「No.24」）とは対をなすものであると考える。「教材研究の手びき」は、「学校教育実践研究Ⅱ」（主専攻担当分）の中で活用され、「学校教育実習Ⅳ」で指導を受けるための橋渡しとするものであるため、「No.23」の記述に示されるように、教育実習生の足がかりとしての役割を終える時がある。その一方で、「No.24」の記述のように、実習校で指導を受ける際に、その効果が実感された場合もある。個人差だけでなく、個人の時々の状況に応じ、手びきものであつたことがうかがえる。

（三）回答全体を通して

質問項目④、質問項目⑤の各回答を通して、「教材研究の手びき」を用いながら、教育実習生が主体的に教材研究を進めていることが判断できる。たとえば「No.11」の記述のように、「学校教育実践研究Ⅱ」としては課題を設定していないにもかかわらず、自ら共通

課題を設定し、事前にその課題に取り組んだ上で、「学校教育実践研究Ⅱ」に臨んだとする回答も見られた。また、全ての回答は、「教材研究の手びき」の活用方法と効果とが多様であることを示している。同時に、この多様さは、教育実習生がそれぞれの観点において、自由に思考したことをうかがわせるものである。このような点からも、教育実習生の主体性を妨げることなく、まさしく「手びき」となつたことがうかがえる。

以上、「教材研究の手びき」が、教育実習生にとって活用され、効果的に働いたと判断することができた。その一方で、指導者としての指導中の関わりや観察から、「教材研究の手びき」について今後も引き続き検討を要するところがあると考えている。たとえば、「どの程度まで踏み込んだ記述をするか」という点からいえば、「六、挿絵・写真・図」には、より教科書の活用を目を向けさせるため、「注目すべきところに注目させられるか。」「本文と食い違ふところはないか。」等のより具体的な記述が必要だったのではないかと、また、「教材研究の手びき」で用いる言葉の選択に関しても、たとえば、「二、場面状況の整理」では、今回、「場面・状況」の中に「時」の意味を包括させ、実習生自身が気づきながら教材研究を進めることをねらつたが、明確に時間の観点を明記しておいたほうが、取り組みやすい教育実習生もいたのではないかとといった点も省みられた。

最後に、今回の「教材研究の手びき」は、条件の異なる別の教育実習生に用いても、今回の対象と同様に、効果的に働くとは限らないと考える⁸⁾。毎年筆者も、条件の違いを踏まえつつ、「教材研究の手びき」の内容に関して、努めて変更を加えるようにしている。次年度以降も、教育実習生に対するより質の高い指導をめざして、その年々の教育実習生の実態を踏まえ、また、これまでの指導の反省を踏まえながら、「教材研究の手びき」を作成し、これを用いた指導に取り組んでいきたい。

註

（1）（2）対象の学生が入学年度の『履修の手引 平成29年度2017』（島根大学教育学部）（六六頁）における関連の記述を以下に記す。

学校教育実践研究Ⅱ

学校教育実習Ⅲ・Ⅳのコア授業科目として事前・事後指導を行います。主専攻に対応する校種・教科の授業実践に焦点化し、学習者理解を基本とした授業分析、教材研究と教材制作のトレーニング、学習指導案作成と模擬授業を行います。また事後指導では、自らの実習を深化・発展させるためのふりかえりを行います。

学校教育実習Ⅲ

主専攻に対応した観察実習主体の教育実習です。附属学校教員による授業を観察し、授業を「教師と学習者のコミュニケーションの総体」として把握し、学校教育実習Ⅳに必要な授業実践力の基盤を培います。

学校教育実習Ⅳ

主専攻に対応した教壇実習主体の教育実習です。教科指導をはじめ、学習集団の形成や学級経営に係る実践的トレーニングを行い、教職へのより深い理解と基礎的な実践力の育成を図ります。

（3）二〇一九年度より、島根大学教育学部附属中学校は、島根大学教育学部附属義務教育学校（後期課程）となった。本文中の七年生、八年生、九年生は、それぞれ中学校一年生、二年生、三年生にあたる。

（4）「学習の手びき」について大村が記述した箇所は複数あるが、個人差に応じるといふ点に関していえば、たとえば、次のような箇所に端的に示されている。

つまり、はじめからできている子には、手びきはいらなかったのです。ですので、教室の実際には、そういうことがあまり考えられていません。わかってしまつて手びきのいらぬ子もそうでな

い子も、本来、必要に応じて別々に与えられるべき細かい手びきを、全員で一緒に端から正答のようなものを作っていくこととなります。そのような手びきの扱いは、むだなことです。全然いらなかった人、どれとどれがいる人、どれだけがいる人といった区別なしに、一題残さず扱うとしたら、まことに重複の多い、くだい、むだな学習になってしまう。(大村はま『新編 教室をいきいきと2』ちくま学芸文庫 一九九四年 筑摩書房 一九一頁)

- (5) 大村はま『新編 教室をいきいきと2』 ちくま学芸文庫 一九九四年 筑摩書房 二五五頁
- (6) 大村はま『新編 教室をいきいきと2』 ちくま学芸文庫 一九九四年 筑摩書房 二五六頁
- (7) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)』(平成30年 東山書房) 三七頁
- (8) 大村はま『学習の手びき』の使用について次のように述べている。

「学習の手びき」ですけれども、「手びき」には、いろんながありまして、それこそ、まったく型がないのです。そして、いくつか作ってあって、それぞれの場合に合ったのを使うのかと違ってくださる方があるようですが、それは全く違い

ます。そのたびに新しく作るのです。同じような学習でも子どもが違いますし、第一指導者自身も多少でも成長もしましょう。時間やその他事情も同じでないのです。それで、同じのが使えないのです。そういうわけで、一つの手びきを二度使ったことは、一度もありません。(大村はま『教室に魅力を』一九八八年 国土社 一六七頁)

「教材研究の手びき」は、大村の「学習の手びき」に着想を得ていることから、この考え方を大切にしたいと考えている。

(島根大学学術研究院教育学系准教授)

教育実習生の事後的省察を支援する方法についての考察

―事後指導における協同的な活動の批判的検討を通して―

富安 慎 吾

1 研究の目的と方法

藤原顕(2011)は、教師教育における「省察論的転回(reflective turn)」について、「教師教育の焦点を、理論や技術の習得から実践を巡る省察へと転回させる」ものであると指摘している(p.100)。近年の教育実習に関する先行研究を見ても、カンファレンスを組み込んだリフレクション・プログラムの開発を行う馬野範雄他(2015)や、教育実習を経験した学生のリフレクションする力の実態を検討した川口諒他(2011)など、省察(リフレクション)をキーワードとするものが少なくない。その背景には、技術的合理性を求められる「技術的熟達者」から「省察的実践家」へと教師という専門職を捉える視点を変化させることを促すことになっ

たDonald A.Schon(1983)の議論や、リアリストイック・アプローチを提起したFred Korthagen(ed.)(2001)の議論の影響を見ることが出来る。

この中で、Korthagenは「グループ学習は省察を促進するうえで不可欠」であると述べ、「協働的省察」の重要性を指摘している(p.152)。一方、村井潤(2015)は、Korthagenの議論を承けた上で、特に体育科を中心とした日本の研究の状況について、「教育実習において実習生同士がどのような集団的な学習活動を行っているのか、また、その指導方法についての研究は管見の限り見られない」と指摘している(p.251)。この点については国語科についても同様である。省察的実践家への道のりにある教育実習において、その協同的な活動の中での省察を支援するための理論・方法につ

いて検討する必要がある。

そこで、本研究では、実習生同士の協同的な活動のうち、特に教育実習を終えて大学に戻ってきてから行う事後指導における活動に注目し、そこでの事後的省察をどのように支援できるかを検討することを目的とする。事後指導に注目するのは、そこで行われる事後的省察が、教育実習生が自身のフレームを省察する上で重要な役割を果たすと考えられるためである(詳しくは後述する)。

検討は次の方法によって行う。

- ① 事後的省察について理論的に検討する。
- ② ①に基づいて事後的省察を支援する方法を検討するための観点を設定する。
- ③ 既存の教育実習の事後指導における学習活動について、②に基づいて批判的に検討することによって、設定した観点が機能するかを検証する。

2 事後的省察についての理論的な検討

事後的省察については、理論的にどのようなようにとらえることができるか。ここでは、①省察のタイミング、②省察の対象と内実、の二点から検討する。

2の1 省察のタイミング

まず、省察にはどのようなタイミングが考えられるか。村井尚子(2015a)は、ヴァン＝マーネンによる省

察のタイミングについての分類を次のように示している。

ヴァン＝マーネンは時間性からみた反省性(Reflectivity)について次の四つに分類して論じる。

- ① 予期的な省察(引用者略)
- ② mindfulness(心が常に状況のうちにあり続ける)(引用者略)
- ③ 活動的あるいは相互行為的省察(引用者略)
- ④ 事後的省察(引用者略)

このようにヴァン＝マーネンは行為と省察との関係を時間性の観点から、①の行為の前に行われる省察と②および③の行為の中での省察、④の行為の後の省察の3つに大別している。(p.176)

ヴァン＝マーネンの示した四つのタイミングのうち、教育実習の事後指導における省察は「④事後的省察」にあたる。では、この事後的省察にはどのような意義があると考えられるのか。

四つのタイミングのうち、②③は、Schönを参照する議論では、「行為の中の省察(reflection-in-action)」としてその重要性が指摘されてきた。しかし、村井は「行為の中の省察」を重視しすぎることは、「実践の自然な流れを損なう」ものとして批判的に捉えている。

教室で授業を行っている最中に自分が「なぜ、そして何をやっているのか」を常に意識し、その「行為のねらい」や「方法」のオルタナティブについて

考察することは、新任教師や教育実習生のみならず、経験を経た教師にとっても容易なことではなく、教師に過剰な意識を求め、実践の自然な流れを損なう帰結をもたらすと考えられる。(p.178)

同様の主張は、Fred Korthagen(ed.)(2001)においても、「あまり意識的でない状態で種々雑多な何百もの決断を下しながら教師は授業を進めているのである」、省察することはほんの数回しかない、と私たちは考えるのです」(p.230)と指摘される。

これに対し、④の事後的省察の意義は、村井尚子(2015b)において次のように指摘されている。

この行為が、本当に子どもの未来を見据えた時に善いものであったと言えるか、他にもっと適切なオルタナティブがあったのではないか、それは行為の後になってから振り返られるべきものである。

子どもが目の前からいなくなった放課後、あるいは帰宅後に、その日の出来事を振り返り、行為についてリフレクションをしたり、同僚や友人と共にリフレクションを重ねることで、自らの行為の前提となつている子ども観や教育観について現象学的な態度で捉え直し、熟慮することによって、次に同じような状況にであった際に、よりタクト豊かに(子どもへの善に向けて瞬時の判断を行ないつつ)行為できる教師へと成長していく。(p.185)

事後的省察は、実践のさなかには十分に省察できな

いことながらを省察するタイミングであり、次の実践における判断に向けて行われるものである。

2の2 省察の対象と内実

それでは、この事後的省察においては、何が省察の対象となっているのだろうか。

これを考えるときに参考になるのが、久保研二・木原成一郎(2013)である。久保らは、教師教育におけるリフレクション概念についてSchönの議論を通して検討する中で、Schönの述べるリフレクション＝省察が、主に「行為の中のリフレクション」(行為の中の省察)を対象として「行為についてのリフレクション」(行為の中のリフレクションを事後的に言葉にしたり、行為の中のリフレクションをしなかった出来事を言葉にしたり、その言葉にしたものを振り返ったりするリフレクション＝事後的省察)を行うことを重視するものであることを確認している(p.91)。また、省察の対象について、「自己の実践」だけではなく、「他者の実践」や「理論」を含めた三種を対象とすることを提案している(p.92)。

では、これら三種を対象とした省察はその内実として何を省察すると考えられるだろうか。この点については、再び村井尚子(2015a)を参照することができる。村井はヴァン＝マーネンが示す省察の四つの水準を示している。

(1) 一部は慣習化され、また一部はルーチン化され、

また一部は直観的、前反省的、あるいは準反省的な合理性に基づく日常的な思考と行為―我々の日常生活のうちには組み込まれた常識的な考察と行為の水準。

(2) 偶発的かつ限定的な仕方で行われる日常生活における実践的な諸経験への省察―自分の経験を言葉に置き換えたり、自分の行為に説明を加えたりする。出来事について順を追って話したり、ストーリーを語ったり、経験則や実践的な原則、するべきこととしてはいけないことといった、限定的な洞察を定式化したりする。

(3) より体系的かつ継続的な仕方での自分自身や他者の経験への省察―日常的な行為への理論的な理解や批判的洞察を深めることを目指す。省察の対象である現象にさらに意味を付与するために既存の理論が使用される。

(4) 自分たちが理論化の形式を省察するその仕方への省察―知識の本性、つまり知識が行為においていかに機能するか、自分たちの実践的な行為を能動的に理解する際にいかに知識が適用可能かといったことについて、我々はより自己反省的に把握できるようになる。教育者にとつては、より思慮深く、反省的に行為するためだけでなく、反省的な経験や我々が用いている知識の型の本性と意義を理解するためにも重要となる。(pp.180-181)

村井はこのうち(3)および(4)を繰り返すことを

「メタレヴェルの省察」と呼び、これらが「教育的タクト」＝「身体に身についた知」(p.180)を身につけるために「大きな意味を持つ」と指摘する。

現象学的な観点からみれば、我々は自然的態度のうちには日常を過ごしており、既存の理論によって子どもや状況を見る見方からはなかなか離れることが出来ない。言い換えれば、我々が子どもにとってこうすることが善であると考える行為をしているその行為のうちには、ある種の理論に裏打ちされた我々自身の前判断、前理解が含まれているのである。そこで、子どもとともにある生活世界の具体的な状況において我々が行なった行為、我々の判断に、どのような価値づけが内在しているのか、その自明化した前判断、前理解を括弧に入れる現象学的な態度で省察(現象学の用語でいえば現象学的反省)を行なうことで、その状況を子どもがどのように経験しているのかが明るみに出され、我々自身の価値に対する態度、思考枠組みが見直されることになる。(p.181)

メタレヴェルの省察は、「現象にさらに意味を付与するために既存の理論」を使う(3)の水準の省察と、「既存の理論」＝「我々自身の価値に対する態度、思考枠組み」自体を見直す(4)の水準とを繰り返していることである(p.181)。

ここで村井が述べている「既存の理論」＝「価値に対する態度、思考枠組み」については、細川太輔(2013)

がKorthagenを参照しながら「フレーム」と呼ぶものと同様であると考えられる。細川は、Korthagenが実践知として述べる「ゲシュタルト」「スキーム」「理論」を整理し、これを総称して「フレーム」と呼んだ。「フレーム」について細川は次のように述べ、省察の過程でそれを見つめ直す意義を指摘している。

フレームは教師の児童観・教師観・教育観といった教育的な知識だけでなく、教師が今まで生きてきた人生観・生活観、または信念(beliefs)などによって包括的に構成されている。教師のフレームを行為から明確にし、それを見つめ直すことにより、深めていく。その深めたフレームでまた実践を見つめ直してみる。このサイクルによって根本的な変容を長期的にとらえることができると考えている。(p.24)

先に見たように、「自己の実践」や「他者の実践」以外に「理論」を省察の対象としうるもの(することが必要だと考えられるもの)、最も深い深度の省察、メタレヴェルの省察)ではフレームを見つめ直すことが必要だからだと考えられる。藤原顕(2018)は、教師が既存の「規範・処方理論」を用いようとする場合には、「そうした理論をそのまま機械的に自らの実践に当てはめていくわけではなく、「自身の実践知」(＝フレーム)に基づいて、「外在的な資源としての理論を解釈しながら、自らの状況に合うようにそれを利用していく」(p.57)ことを指摘している。外部の理論(「理

論」の借用・専有の過程の中でフレームが変容していくことを指摘するものである。

さらに、渡辺貴裕(2013)は、「実践の中の理論」(＝フレーム)の変容は、「実際の教室ですでに取り組まれた実践事例をもとに、その解釈を深めるという形」で行うだけでは難しい場合があることを指摘し、仮想的な実践の場において省察を行うことの可能性を述べている(p.74)。「自己の実践」や「他者の実践」は実際に学習者を前にした実践のみに限定されるものではないと考えることができる。

以上の検討から、事後的省察は、A「その最も深い深度ではフレームの見直しを目指すもの」であり、そのために、B「自己の実践」(他者の実践)「理論」を対象とすること」を確認することができた。

3 事後的省察を支援するための観点の設定

それでは、その支援のための方法はどのように考えることができるだろうか。

事後的省察が、「自己の実践」のみならず「他者の実践」や「理論」を対象としうる以上、省察は協同的な活動としても行われる必要がある。久保・木原(2013)は、「自己の実践」以外に対する省察は「起こりにくい」ということを指摘した上で、それでもそれを起こすためには、(1)省察を起こさせるような「課題提示が重

要になってくる」とともに、(2)「他者との対話を行い、他者の意見を聞くことで自分が意識していなかった課題に関する気づきや疑問が生まれてきて、学習への姿勢を変えていくことにつながる」(p.93)と指摘している。この点については、先に見たとおり、Fred Korthagen(ed.) (2001)も「他の実習生たちと経験を共有することで、それらの経験を構造化しやすくなると同時に、経験に関する他人の分析と自分自身の分析を比較することで、経験のとらえ方を新しく発見できる」と述べている(p.152)。教育実習の事後指導において協同的な活動を必要とするのも、ここに根拠を見ることができるといえる。

ここで考える必要があるのは次の二点である。

- ① 省察を起こさせるような活動の課題提示はどのようなものが有効か。
- ② 「他者との対話を行い、他者の意見を聞く」ような学習活動はどのように組織できるか。

3の1 課題提示という観点

山口恒夫(2008)は、Schönの議論を参照しながら、「問題状況」から「問題の設定」を行うことができるようになることが省察的実践家としての発達において必要であることを指摘する。

それは、「問題の解決」とは明確に区別された「問題の設定」であり、そのプロセスに焦点を当てることによってこそ「省察的実践」の意味が浮かび上が

るという思想である。それは、「現実世界の実践では、問題ははじめから実践家に所与として示されているわけではない」とか、「現実世界の実践的問題は実践家に対して明確な構造物として現前しているわけではない」という表現で表されている。(p.2)

ここでは、「問題の設定」とは、「ある志向のもとに対象を「名づけ(name)」「枠組みをあたえる(frame)」過程に他ならなく」とされる(p.5)。この山口の議論を引き受けた藤原顕(2011)では、このことが具体的な省察場面をもとに例示されている。

このような議論を参照したとき、事後的省察を生起させるような課題提示は、実習生に「問題状況」から「問題の設定」を行わせるようなものである必要があることになる。

3の2 学習活動という観点

それでは、「問題状況」から「問題の設定」を行わせるような学習活動において、他者との協同的な活動はどのように組織できるだろうか。ここでも山口(2008)の指摘を参考にしてみよう。

他の実習生との議論によって「別様の可能性」を知る。これらの段階で重要と思われるのは、適切なスーパービジョンと学生相互の省察の共有と他者の異なった視点に出会うことである。(p.7)

ここでは、他者との共同的事後的省察によって、「別様の可能性」に接し、そのことによって省察が起

ることが期待されている。このとき、「別様の可能性」を知ることを含む活動として山口が示しているのが看護教育の領域で行われてきた「プロセスレコード」という取り組みである。この取り組みでは、教育場面で起こった児童生徒の言動について、実習生が感じたり考えたりしたことや言動、分析・考察を記述することでエピソードを語り、それを元に他者と経験を共有したり、自分の傾向性を知ったりすることがねらわれている。

この議論については、藤原(2011)が、教育場面で起こった出来事について事後的に記述(叙述)することを「物語化」として着目していることに注目してみたい。藤原は次のように述べる。

このような「叙述」は、実践経験の中から、行為の中の省察に焦点を合わせて、それを物語化することである。この場合、物語化とは、行為の中の省察において経験された種々の出来事を振り返って描写し、それらを意味付け関連付けていくことを意味する。こうした行為の中の省察における問題の設定とそれへの対応といった経験の物語化は、行為の中の省察がどのように行われたのかを理解可能にしている点で、重要な試みだと見なせる。(pp.108-109)

このような「物語化」に着目した議論には島田希(2009)など、「ナラティブ」に関する方法論を巡る研究が見られる。

教師たちは自らの知識をたびたび逸話や物語といったナラティブ・モードによって表現し、交換する。(p.14)

島田の指摘するように、ナラティブ・モードによる「物語化」は教師の熟達において、その省察を支える重要な行為である。

これらを元にとすると、事後的省察のための学習活動は、問題状況から問題の設定をめぐる物語を他者とともに語る学習活動として構想することができる。

整理すると、以上で設定した観点は次のようになる。

まず、事後的省察は次のような性質を持つ必要がある。

A その最も深い深度ではフレームの見直しを目指すものであり、

B (自己の実践) (他者の実践) (理論) を対象とする

こと

そして、この性質を備えた学習活動は次のように組織することが有効であると考えられた。

C 課題提示として、教育実習における問題状況から問題設定を行うことを促し、

D 学習活動として、他者とともに教育実習におけるエピソードを語る物語化を行うことを促すこと

観点BCDは、観点Aの達成のために必要なものとなる。以下では、この四つの観点をもとに、既存の事後指導における活動を批判的に検討し、これらの観点が分析の観点として機能するかを検証する。

4 批判的考察による検証

4の1 事後指導の概要

批判的考察の対象とする教育実習の事後指導の概要は次の通りである。実施者は稿者である。

実施…2015年11月20日(小学校実習四週間お

よび中学校実習一週間を終えた後)

対象…A大学教育学部三年生一八名(いずれも小学校において国語科の授業を三人一組で行った者。配当クラスは一年～四年、六年に分散している)方法…事前課題として次のことを課した。

- ①「国語の授業を行って考えたこと」として、「国語科授業デザインパターン」(後述)から三点を選んで、ふりかえりのレポートを書くこと。
- ②「国語科授業デザインパターン」について、それぞれの「問題がわかるか」「解決がわかるか」「重要だと思うか」「1…わかる/重要だと思わない」の七件から選択し、回答すること。
- ③「国語科授業デザインパターン」から、「よく行った(行おうとした)もの」「難しい(やり方がわからない)もの」をそれぞれ二点ずつ選択し、回答すること。

当日の活動では②③の回答と配当クラスを元にグループ分けを行い、「同じ配当クラスの実習生が同じ

グループにならない」「行ったパターンの傾向が異なる者同士が同じグループになる」ようにした。ひとつのグループは三人～四人で構成し、活動は次のように行った。

- ① あらためて「国語科授業デザインパターン」に目を通し、特に話題にしたいことを考える。
- ② 一回目の話し合いを行う(二〇分)
- ③ グループを変え、二回目の話し合いを行う(二五分)
- ④ 話し合いを踏まえてふりかえりレポートを改稿する。話し合いは、特に結論を求めるものとはせず、それぞれの考えたことについて意見交換することを課した。また、二回目の話し合いでは、一回目の話し合いとはまったく異なるメンバーのグループになるようにした(同じ配当クラスの実習生は同じグループにならないようにした)。

この活動では省察を支援するメディアとして「国語科授業デザインパターン」を用いている。これは国語科授業デザインの方略の一部を記述したものであり、実習生に外部の〈理論〉を提示する役割を担うとともに、〈自己の実践〉を物語るための言葉を提示するものになっている。方略の記述には、パターンランゲージという方法を用いており、授業デザインの方略記述の先行例としては、Pedagogical Patterns Editorial Board(2012)が代表的である。事後指導で使用したものは一六のパターン(個々の方略のことをパターンと

呼ぶ)で構成されており、その全体は表一のようになっている。

表一 国語科授業デザインパターン一覧

01 ねがいの羅針盤	09 ゆさぶりのしかけ
02 活動の意味の検討	10 個と全体の往還
03 存在感のあるめあて	11 言葉つなぎ
04 渴望感のある導入	12 学習可能性の探索
05 オーナーシップ意識	13 遍在する教材
06 発見のデザイン	14 目にみえる道しるべ
07 ふりかえりエンジン	15 言葉の水量調節
08 思考を生む問い	16 思考の交通整理

【渴望感のある導入】や【存在感のあるめあて】などの言葉は方略(パターン)のタイトルである。パターンランゲージでは方略にタイトルをつけることにより、出来事を物語る際にそのタイトルを語彙として使うことができるようになっていく。個々のパターンは、次頁の図のように、ねらいたい学習の姿を考えたときに、その背景を原因として起こる「問題」を「解決」する構造を取っている。

省察のメディアとして用いたパターンランゲージは、問題発見・問題解決の構造を取っている。そのため、教育実習における問題状況からの問題設定を促し

たと考えられる(観点C)。また、活動は異学年異学級を担当した実習生ともに行なったことから、〈他者の実践〉のエピソードについても省察する機会になっており、加えて、教育実習の文脈とは異なるものとして、パターンランゲージが示す〈理論〉と出会う機会でもあった(観点B・D)。

それでは、これらのしかけは、フレームの見直しを目指すこと(観点A)については支援しえたのだろうか。

4の2 事後指導の実際

ここでは、実習生阿土(仮名)に着目し、阿土が活動の中でどのような省察を行っていたかを明らかにすること。ここで、活動が実際にどのように機能したかについての批判的検討を行うことができるはずである。検討には、阿土が参加した二回の話し合いを文字に起こしたものと、阿土のふりかえりレポートを用いる。

阿土は教育実習では六年生を担当し、教材「鳥獣戯画」を読む」を用いた単元に取り組んだ。事前課題においては、特によく行った(行おうとした)ものとして【渴望感のある導入】と【言葉の水量調節】を、特にこれは難しい(やり方がわからない)ものとして【ゆさぶりのしかけ】と【学習可能性の探索】を選んでいた。

話し合いの中では、特に【渴望感のある導入】とそれにつながる【存在感のあるめあて】が話題となった。阿土が属するグループがどのように議論を行ったかを見てみたい。

4の2の1 一回目の話し合い

阿土は活動の冒頭において次のように自分の省察を示した。
 (阿土:C)次に、特によくやろうとしたパターンの

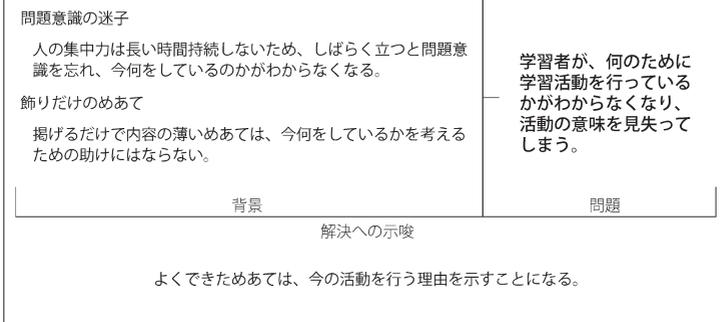
【渴望感のある導入】ってというのは、えっと、これは、せ、【存在感のあるめあて】につながるかなと思うんですけど、実習が始まる前は、めあてさえ立てれば授業の方向性がうまくいくんじゃないかなと思っ

03

学びの意味を感じられる授業にしたい

存在感のあるめあて

単元計画を考えるときに／授業を実施するときに



そこで **めあてを学習の意味や価値を示すものとして位置づけ、学習活動に取り組むための基準点にする。** 解決

たとえば

- ・めあての設定に十分な時間をつかい、なぜそのめあてに取り組むのかを考えるようにする。
- ・活動の途中や終わったあとにもう一度めあてをふりかえる時間を持ち、今の状況について考えるようにする。
- ・めあてをただ復唱させるのではなく、自分の言葉で言い換えさせたり、時には途中で書き換え更新させたりして、学習者自身のめあてになるようにする。

すると **めあてを元にして、学習者自身が何のための活動かを考えたり、教師が活動の意味を説明したりすることができるようになる。** 結果

【ふりかえりエンジン】で授業を動かしていくためにも存在感のあるめあてにすることは重要。【発見のデザイン】をうまく生かすことを目指してめあてを決めるようにしたい。単元全体で大きな【思考を生む問い】を設定して、それをめあてにする手もあるだろう。
 めあてを達成する過程を【目に見える道しるべ】として記すことも、学習者の理解につながる。議論を伴うときには、【思考の交通整理】も行っていこう。

でも、そうではなくて、【渴望感のある導入】で、子どもたちがやりたいなと思って思ったことが、そのままめあてとして出てきて、だからこそ【存在感のあるめあて】になるんだなっていうことを学びました。えっと、特によく行おうとしたっていうのもあるんですけど、同時に反省点でもあるかなと思います。(107は発言番号。以下同じ)
 阿土はここで【渴望感のある導入】と【存在感のあるめあ

て」とつながるといふことを述べており、「めあてさえ立てれば」うまくいくと思っていた考え方が、「子どもたちがやりたい」という気持ちとつながるめあてとして出てこなければならぬ、という考え方へと変化したことをエピソードとして語っている。このエピソードを聞いたのは、実習生B(二年生配当)と実習生C(一年生配当)である。

阿土は「俺、全然でさくって、この【渴望感のある導入】が(C:あー)。あの、めあてを出すための(C:うん)説明の時間みたいな」(155)と述べ、「めあてを出す」ことをその時間の導入の問題として(説明の時間)の問題として語っている。これに対し、実習生Cは次のように自分のエピソードを語った。

(C:うん)自分たちのときに意識していたのが、あの、つながりがあるとき、二時間目とか、単元の二時間目とか三時間目に関しては、その前の単元で、もう、次に取り扱いたいと思ってる、何か、導入を、もう、先に考えておいて、その、そこに、子どもたちが(阿土:あー)それを知りたいって、最後に、その、2時間目にそういう導入をしたかったら(阿土:うん)、1時間目の最後に、例えば、「キツネの子って、何で汚したくなかったんだらう、ズボン」とか(阿土:あー)というのを最後に考えて、ちよっと尻切れとんぼみたいな感じにして、次の時間の導入で、何か、「この間、(こういう話で止まっていたけど)っ

て、「きょう、どうする?」みたいな(阿土:ふーん)。そしたら、案外、いやいや、それ何か知りたい、「私、家、帰って、分かったよ、それ」って出てくるから、「じゃ、それ、調べようか」みたいな感じで(阿土:へー)していたな。

阿土はこのCのエピソードを聞いて、「つながる終わり方(C:うん)。あ、そうなんだ」(157)と発言している。これは、阿土が「めあてを出す」ことを導入の問題として捉えていたのに対し、Cが前時の終わり方として語ったことによって、終わりの問題として改めて発見し、「名づけ(name)」たものと見ることが出来る。阿土は、「全然違う。何か、もう、六年生は(C:うん)一回終わらしてっていうか、一回振り返って、しつかり(C:うんうん、うんうん)、じゃあ、次は違う授業だよって感じだった」(159)と語り、その違いを明確に言語化した。このことは、実習生Bによって「わざとではないんだけど」前時で「活動が途中で終わって」こと、次時に「子どもたちが勝手に」「期待するような反応」をしていた、というエピソードが語られることで、より強化される(165)。

一回目の話し合いにおいて、阿土はめあてを終わり方と結びつけてとらえる見方を発見したと考えられる。これは【存在感のあるめあて】や【渴望感のある導入】に記述されていた内容ではない。つまり、(他者の実践)として語られたことが、(自己の実践)とのちが

いとして省察されたことによる発見である。一回目の話し合いでは、ある程度フレームの更新に至る省察が起こっていたと言える。

4の2の2 二回目の話し合い

二回目の話し合いでは阿土は実習生D（三年生配当）・実習生E（四年生配当）とグループを組んだ。実習生Dは自身の実践の中で、単元全体の目的とそこに至るまでの学習活動に関する動機づけがうまくいかず、学習者の目的意識がつかないなかつたことを語っている。阿土はこれに対しては、次のように述べ、賛同した。

（阿土56）確かに、まあ、【渴望感のある導入】ができんとさあ、授業もうまく展開せんよね。（E：うん、思う）。先生が、「これ、やってよ」って言う始まり方でもいいと思うんだけど、子どもたちが、何でやらんといけんのんかとか、まあ、確かに、これ、できていないけん、やらんといけんなんて思わせんといけんかたなつて思う。

この点については実習生Eが自分のエピソードを語ることで補強し、実習生Dも同意した。しかし、このあとの展開においては、阿土とD・Eとの違いが見られるようになる。阿土は、実習の指導教員の言葉を引用しながら次のように述べている。

（阿土58）【渴望感のある導入】で言われたのは（E：うん）、先生が（E：うん）熱を持って行けみたいな、

自己のフレームを見直すメタレヴェルの省察に至る契機があったと考えられる。

しかし、この後阿土は「中学年とはちょっとちがうね、そこは」（277）と述べており、問題は実習生のフレームの違いというよりも、学年（発達段階）の違いとして回収されている。この点において、この話し合いはフレームの見直しまでには至っていないと考えられる。このことは、阿土がワークのあとに書いたレポートにもうかがうことができる。

この違いが生まれていると考える場面について特に議論しあったのが「渴望感のある導入」だ。高学年は導入で課題提起をする際、子どもたちの中から課題を見つけるよりも教師の見つけた課題を子どもたちにとっても同じように課題であると思わせることを重要視していた。つまり、課題自体は教師から受け取ったものであるかもしれないが、自分自身の課題として積極的に取り組むのが高学年だという考えだった。中学年ではその導入で、子どもたち自身から引き出すことが授業のやる気につながるという導入で課題をみんなと一緒にやって見つけることが授業を展開するうえでのカギだった。低学年では、やる気自体はあるのでそれを上手く導いていくように教師がするのが導入の役割だった。対話ワークを通して、それぞれの学年での必要感が違っていた。この違いを突き詰めると学年間の違

いを持つて（E：うんうん）（D：うん）。「これ、すごくない、すごくない、すごくない？」って言い続けて、確かにそうだって思わして、考えようとなつたら、それはもう渴望感のあるめあてをせ、設定できそうだなつて思つて（D：うん）（E：あーあー）、先生にはアドバイスを受けた。

これに対し、D・Eは相槌を打つてはいるものの納得はいかなかったようで、Eは「私のイメージだと（阿土：うん）、高学年は結構、なんかさ、『きょう（阿土：あ、そうか）、何々やります』で通じる気がするんだけど（D：うん）、何か、まだ中学年はそれが難しいかなみたいな」（268）と述べた。Dも「やっぱ、何か、反応が違うんよ（阿土：あー）、何か、『やって』って言ったときと、やりたいんだなつていうときの子ども生き生き感が違うとか（阿土：うん）」（272）と補足し、教師が説得的にねらいを説明することについて疑問を投げかけている。阿土はこれを受け、自身の授業について、「やりたいっていうよりは、やつとつたほうがいいかもしれないみたいなテンションにさせるのを目指した導入だったなつて思う、今振り返ると」（275）と省察している。

ここで顕在化したのは、教師が説得的に活動のねらいを設定するべきと考える阿土と、そうではないD・Eとの、教育実習の中で構成されたフレームの違いであると考えられる。ここには阿土が事後的省察として

いが見えてくると感じた。今回は時間が少なく満足のいくまでの議論は出来なかつたが、現場に出たときに少しずつ目を向けていたい。

阿土も述べる通り、二回目の話し合いは一五分であり、時間の不足によって深まりが足りなかつたこともフレームの見直しに至らなかつた原因のひとつであると考えられる。

このことは、この事後指導における活動自体の課題設定・活動設定が、フレームの見直しを志向するものにはなっていないことを示しているとも考えられる。参加者同士のフレームの「違い」が顕在化したあとに、どのように対話を進めることが有効であるかについては、活動の支援者（スーパーバイザー）からのサジェストや、活動設計面での支援が必要であると考えられた。以上のように、対象とした事後指導についての成果と課題を検討することができた。設定した観点ABC Dによる批判的検討は、活動の妥当性を問う上で機能したと言える。

5 結語

以上、教育実習の事後指導において事後的省察を支援する方法について検討してきた。本研究では、（自己の実践）（他者の実践）（理論）を対象としてフレームを見直す行為として事後的省察を捉えたが、理論

的な検討にはなお残された課題も多い。たとえば、Fred Korthagen (ed.) (2001) は実践知である「小文字の理論」と学問知である「大文字の理論」について、それらを身につける段階についての考察を行っている (p.156)。このことを考えると、事後的省察にもいくつかのフェーズを設け、その視点から活動を構想することも必要である。

また、今回批判的に検討した事後指導は、主に教育方法を省察するものになっており、国語科としての教科内容に関する省察にはなっていないかった。そのため、国語科に関する教育実習における省察を支援する方法の検証としてはいまだ十分ではない。事後的に教科内容を省察するものとしては、澤本和子監修(2011)による「教材再研究」などの先行研究を精査する必要がある。

【参考文献一覧】

馬野範雄他(2015)「省察する教師」を養成する教育実習の開発」『大阪教育大学紀要 第IV部門』64、59-67。
川口諒他(2017)「教育実習の経験の有無が学生の「リフレクション」に及ぼす影響に関する事例研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』96、203-212。
久保研二・木原成一郎(2013)「教師教育におけるリフレクション概念の検討」『広島大学大学院教育学学

究科紀要 第一部 学習開発関連領域』62、89-98。
島田希(2009)「教師の学習と成長に関する研究動向と課題」『教育実践研究』10、11-20。

澤本和子監修(2011)『教材再研究』東洋館出版社
藤原顕(2011)「教師教育の省察論的転回」『児童教育学を創る』児島書店、99-115。

藤原顕(2018)「省察概念を軸とした国語科教育における理論」全国大学国語教育学会編『国語科教育における理論と実践の統合』東洋館出版社、55-60。

細川大輔(2013)『国語科教師の学び合いによる実践的力量形成の研究』ひつじ書房

村井潤(2015)「小学校教育実習の授業協議会における実習生の発言内容に関する事例研究」『体育学研究』60-1、249-265。

村井尚子(2015a)「教師教育における「省察」の意義の再検討」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』5、175-183。

村井尚子(2015b)「エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習へのリフレクション」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』5、185-194。

山口恒夫(2008)「問題ははじめから与えられているわけではなく」『教員養成学研究』4、75-79。

渡辺貴裕(2018)「仮想的な実践を通しての「実践の中の理論」の変容」全国大学国語教育学会編『国語科教育における理論と実践の統合』東洋館出版社、74-80。

Donald A.Schön(1983) The Reflective Practitioner. Basic Books. 柳沢昌一・三輪健二監訳(2007)『省察の実践とは何か』鳳書房

Fred Korthagen (ed.) (2001) LINKING PRACTICE AND THEORY. Lawrence Erlbaum Associates. 武田信子監訳(2010)『教師教育学』学文社

Pedagogical Patterns Editorial Board(2012) Pedagogical Patterns. Joseph Bergin Software Tools

(島根大学学術研究院教育学系准教授)

『漢書』芸文志所載『蒼頡伝』考

福田哲之

序言

筆者は先に水泉子漢簡七言本『蒼頡篇』（以下水泉子本と略記）について検討を加え、その中で水泉子本を『漢書』芸文志（以下『漢志』と略記）所載の『蒼頡伝』に比定する仮説を提起した^{（注1）}。『漢志』所載の『蒼頡伝』については、すでに目録学の観点から先学よって議論されてきており、作者についてもいくつかの説が出されている。しかし前稿においては、水泉子本の検討が中心であったため、紙幅の関係から、それらについて論及することができなかった。そこで本稿では、あらためてこの問題を取り上げ考察を加えてみたい。

一、『漢志』の書目とその排列

本章では以下の論述の前提として、『蒼頡伝』を含む『漢志』六芸略、小学の書目の全体構造を確認しておく。はじめに書目および小序を引用する^{（注2）}。便宜上、書名に丸数字の通し番号、小序の各段落にローマ数字の通し番号を付した。

①史籀十五篇 周宣王太史作大篆十五篇、建武時亡六篇矣。

②八體六技

③蒼頡一篇 上七章、秦丞相李斯作。爰歷六章、車府令趙高作。博學七章、太史令胡毋敬作。

④凡將一篇 司馬相如作。

⑤急就一篇 元帝時黃門令史游作。

- ⑥ 元尚一篇 成帝時將作大匠李長作。
 - ⑦ 訓纂一篇 揚雄作。
 - ⑧ 別字十三篇
 - ⑨ 蒼頡傳一篇
 - ⑩ 揚雄蒼頡訓纂一篇
 - ⑪ 杜林蒼頡訓纂一篇
 - ⑫ 杜林蒼頡故一篇
- 凡小學十家、四十五篇。入揚雄・杜林二家三篇。

I 史籀篇者、周時史官教學童書也。與孔氏壁中古文異體。

II 蒼頡七章者、秦丞相李斯所作也。爰歷六章者、車府令趙高所作也。博學七章者、太史令胡毋敬所作也。文字多取史籀篇、而篆體復頗異。所謂秦篆者也。漢興、閭里書師合蒼頡・爰歷・博學三篇、斷六十字以爲一章、凡五十五章、并爲蒼頡篇。

III 武帝時、司馬相如作凡將篇。無復字。元帝時、黃門令史游作急就篇。成帝時、將作大匠李長作元尚篇。皆蒼頡中正字也。凡將則頗有出矣。

IV 至元始中、徵天下通小學者以百數、各令記字於庭中。揚雄取其有用者以作訓纂篇、順續蒼頡、又易蒼頡中重複之字、凡八十九章。臣復續揚雄作十三章、凡一百二章、無復字、六藝羣書所載略備矣。

V 蒼頡多古字、俗師失其讀。宣帝時、徵齊人能正讀者、張敞從受之、傳至外孫之子杜林爲作訓故。并列焉。

これまでの分析から(一)同類の小学書はまとめて排列する、(二)成立時期の早い順に排列する、という二つの排列意図を読み取ることができる。そこであらためて⑨『蒼頡伝』を見ると、まず性質では、書名に「伝」とあることから、注釈類に属することが知られる。この点に関して先学に異論は見えず、書目の排列においても、それに続く⑩『揚雄蒼頡訓纂』、⑪『杜林蒼頡訓纂』、⑫『杜林蒼頡故』とともに注釈類のまとまりとして整合的に理解される。一方、成立時期は、『揚雄蒼頡訓纂』の前に位置することから、揚雄と同時期もしくはそれ以前に設定される。

それでは以上の諸点を踏まえて、『蒼頡伝』の作者に関する先学の見解を見ていこう。

二、揚雄著作説

(一) 謝啓昆の見解

管見によれば『蒼頡伝』の作者については、これまでに二つの説が出されているようである。その一つは、揚雄の作とするもので、謝啓昆『小学考』巻九(文字一)に以下のごとく見える^(注4)。

揚氏雄別字、漢志十三篇、佚。
揚氏雄倉頡傳、漢志一篇、佚。

謝氏はただ結論を記すのみであるが、姚振宗『漢書芸文志条理』^(注5)は謝氏の意図を踏まえた上で、以下

書目に挙げられた小学書のうち、作者名が記されず小序にも言及が見えないものは、②『八体六技』、⑧『別字』、⑨『蒼頡伝』の三書である。それ以外の小学書の作者や成立の経緯等については、小序との対応を踏まえて要約すれば以下のごとくである。

- ① 『史籀篇』……周時の史官の学童教育の書として宣王の太史が作成。(小序I)
- ③ 『蒼頡篇』……収録字の多くを『史籀篇』から取り、秦の李斯・趙高・胡毋(毋)敬が作成。漢代に入って「閭里書師」が合篇・改章。(小序II)
- ④ 『凡將篇』⑤ 『急就篇』⑥ 『元尚篇』……「蒼頡中正字」にもとづき、漢の武帝の時に司馬相如、元帝の時に史游、成帝の時に李長が作成。(小序III)

⑦ 『訓纂篇』……平帝の元始年間に天下の小学に通じた者を徵集して行なわれた未央庭における小学討究の成果を受け、『蒼頡篇』の続篇として揚雄が作成。(小序IV)

⑪ 『杜林蒼頡故』……宣帝の時に齊人より『蒼頡篇』の正説を伝受した張敞の末裔にあたる後漢の杜林が作成。(小序V)

また⑩『揚雄蒼頡訓纂』、⑫『杜林蒼頡訓纂』は小序に直接言及されていないが、⑫『杜林蒼頡故』と同じく、作者名を書名の冒頭に冠する形式をもつことから、同類の小学書であったと見なされる^(注3)。

のような反駁を加えている。

按此兩家書、七略以之殿末、皆不著撰人。漢志因之。而謝氏皆以爲揚雄書。其意蓋以此兩書在揚雄訓纂下、是蒙上省文。然考揚雄之書、志序言之甚明、此兩書不置一詞。明是別家之書。且小學十家、按魏晉六朝人及唐人所見、皆云小學十家、必不致誤。並此兩家方如其數。若實爲揚雄書、則止于八家。此尤顯見者也。

すなわち姚氏は、謝氏は漢志の書目で『別字』『蒼頡伝』が揚雄『訓纂篇』の下にあるため、「蒙上省文」により作者名を省略したと解したとし、以下の二点を挙げて謝氏の説を否定する。

① 『訓纂篇』については志序にも揚雄の作であることが明言されているのに対し、『別字』『蒼頡伝』の両篇に関してはまったく言及が見えない。

② 書目末尾に記す小学家の総数「小学十家」は、『別字』と『蒼頡伝』とをそれぞれ別家として計数したものであり、もしも揚雄の著作であれば「八家」となる。

また林明波『唐以前小学書之分類与考証』^(注6)は、書目における作者名の表記形式から、仮に『蒼頡伝』が揚雄の作であれば「揚雄蒼頡伝」と表記されるはずであるとして謝氏の説を非とし、姚氏を支持する。

按漢志小學類第七書爲「訓纂一篇」、注云「揚雄作」。第八書爲「別字十三篇」・第九書爲「蒼頡傳

一篇」、此二書皆未注撰人。第十書爲「揚雄蒼頡訓纂」・第十一書爲「杜林蒼頡訓纂一篇」・第十二書爲「杜林蒼頡故一篇」。蒼頡傳以後、皆蒼頡篇之訓詁。如此篇果爲揚氏書、則應依杜林書之例、標「揚雄蒼頡傳」。今不然、則謝氏以爲蒙上省文者非、而姚氏得之矣。

このように「別字」および「蒼頡伝」を揚雄の作とする謝氏の見解が成立し難いことは、「漢志」内部の考証によつてすでに明らかである。しかし「別字」を揚雄の著作とする説は、近年においてもなお支持者があり、その影響から「蒼頡伝」の作者を揚雄と見る説も完全に否定されるに至っていない^(注7)。そこで、やや迂遠ながら「蒼頡伝」揚雄著作説の前提となる「別字」揚雄著作説の問題点を確認しておこう。

(二) 錢大昕の見解

『別字』揚雄著作説のもう一つの論拠として留意すべきは、『別字』と『方言』とを同じ著作とする錢大昕『三史拾遺』の見解である^(注8)。

別字十三篇、即揚雄所撰方言十三卷也。本名輜軒使者絶代語釋別國方言。或稱別字、或稱方言、皆省文。

錢氏は「別字」および「方言」の名称は、いづれも本名である「輜軒使者絶代語釈別國方言」の「省文」とする。しかし、本名中には「方言」は見えるもの

「別字」の二字は含まれていない。仮に本名中の「別國」に当てようととしても、國（地域）の別を謂う「別國」と文字の別を謂う「別字」とは、意味合いが異なり、両者を結び付けることは難しい^(注9)。

また錢氏は「十三」という篇（卷）数の合致に注目するが、郭璞以前の『方言』は十五卷であり、旧本と今本とは巻数が異なる。さらに揚雄「方言」が文献上に現れてくるのは、東漢末の応劭以降であり、それ以前に「方言」という書名の存在と作者が揚雄であることを証し得る資料は見いだされない。こうした「方言」にかかわる諸問題について、やや長文にわたるが「四庫全書総目提要」^(注10)を引用しておこう。

方言十三卷 舊本題漢揚雄撰、晉郭璞註。考晉書郭璞傳有註方言之文。而漢書揚雄傳、備列所著之書、不及方言一字。藝文志亦惟小學有雄訓纂一篇、儒家有雄所序三十八篇、注云「太元十九、方言十三、樂四、箴二」、雜賦有雄賦十二篇、皆無方言。東漢一百九十年中、亦無稱雄作方言者。（中略）惟後漢許慎說文解字、多引雄説、而其文皆不見於方言。又慎所注字義、與今方言相同者、不一而足、而皆不標揚雄方言字。知當慎之時、此書尚不名方言、亦尚不以方言爲雄作。故馬・鄭諸儒、未嘗稱述。至東漢之末、應劭始有是説。魏孫炎註爾雅「莫貜・蟪螂・蟀」字、晉杜預註左傳「授師子焉」句、始遞相徵引。沿及東晉、郭璞遂註其書。後儒稱揚雄方

言、蓋由於是。然劭序稱方言九千字、而今本内一萬一千九百餘字、則字數較原本幾溢三千。雄與劉歆往返書、皆稱方言十五卷、郭璞序亦稱三五之篇。而隋志・唐志、乃並載揚雄方言十三卷、與今本同、則卷數較原本缺其二、均爲抵牾不合。考雄答歆書、稱「語言或交錯相反、方復論思、詳悉集之」、「如可寬假延期、必不敢有愛」云云、疑雄本有此未成之書。歆借觀而未得、故七略不載、漢志亦不著錄。後或侯芭之流、收其殘稿、私相傳述。閱時既久、不免於輾轉附益、如徐鉉之增說文、故字多於前。厥後傳其學者、以漢志無方言之名、恐滋疑竇。而小學家有別字十三篇、不著撰人名氏、可以假借影附、證其實出於雄、遂併爲一十三卷、以就其數、故卷減於昔歟。反覆推求、其眞僞皆無顯據。姑從舊本、仍題雄名、亦疑以傳疑之義也。（以下略）

『方言』の作者が揚雄か否かの問題は暫く措くとしても、少なくとも『別字』と『方言』とは、書名も篇（卷）数も異なる別個の書物であり、『別字』の作者を揚雄と見なすべき論拠はどこにも存在しない。それにもかかわらず『別字』揚雄著作説が支持された理由は、「蒙上省文」により「別字」の作者を揚雄とみる謝啓昆説と、揚雄「方言」と「別字」とを同じ著作とみる錢大昕説とが、揚雄を紐帯として循環的に補強し合い、あたかも明確な論拠をもつ定説のごとく誤解されたためと考えられる^(注11)。

『別字』揚雄著作説が誤りであることは、以上の論述から明白であり、それを前提とする『蒼頡伝』揚雄著作説が成立し得ないことについては、もはや贅言を要しないであろう。

三、複数人著作説

『蒼頡伝』の作者に関する説の二つめは、『蒼頡篇』の正説に通じた人物として『漢志』や『説文』叙などに記された齊人・張敞・杜鄴・爰礼・秦近・張吉・張竦・杜林等、複数の人の手に出るとするもので、姚振宗『漢書芸文志条理』に見える。姚氏は先に引いた謝氏の揚雄説を批判した文章に続けて、以下のように自説を展開する^(注12)。

志云「倉頡多古字、俗師失其讀。宣帝時、徵齊人能正讀者、張敞从受之」。説文敘又云「涼州刺史杜業、沛人爰禮、講學大夫秦近亦能言之」、又杜鄴傳「張敞子吉、吉子竦、並長小學。鄴子林、正文字過于鄴・竦」。是宣帝以後能正其讀、言其義、有齊人史失其名・張敞・杜鄴・爰禮・秦近・長吉・竦・杜鄴等、疑此傳出此數人之手、以其非一家之言、故不著撰人。説文写部、平字下引爰禮説、似出此書。

姚氏は『漢志』に見える宣帝の時の『蒼頡篇』正説伝授の記事を「……張敞从受之」までの引用で止めて

いる。しかし、その後文には張敞の末裔の杜林による訓故作成の記事があり（傍線部）、末尾の「并列焉」が書目の「杜林蒼頡故」を指すことについては先学に異論がない。

蒼頡多古字、俗師失其讀。宣帝時、徵齊人能正讀者、張敞從受之。傳至外孫之子杜林爲作訓故。并列焉。

『漢書』杜鄴伝によつて、齊人から張敞を経て杜林に至る『蒼頡篇』正誦伝授の系譜をたどれば、以下のごとくである。

齊人―張敞―張吉張敞の子―杜鄴張敞の外孫―張竦張吉の子―杜林杜鄴の子

先に引いた『漢志』の意図は『杜林蒼頡故』成立の経緯を述べる点にあつたと見られ、家学の大成者としての杜林の位置づけは、『漢書』杜鄴伝の以下の記述からもうかがわれる。

鄴子林、清靜好古、亦有雅材。建武中、歷位列卿、至大司空。其正文字過於鄴・竦。故世言小學者由杜公。

一方、『説文』が引く通人説の中には、杜林説が十七条見えるのに対して、張敞・張吉・杜鄴・張竦の説は一条も見いだされない。こうした状況も、張敞以来の家学は杜林によつて集大成されたことを示唆する。また姚氏が『蒼頡伝』から出たものではないかという『説文』所引の爰礼説^{〔注13〕}は、「平」字の構成要素である「八」が「分かつ」の意であることを説くもので

あつて、それ自体に『蒼頡伝』との関連を示す手がかりが認められるわけではない。

このように姚氏の複数人著作説は、あくまでも便宜的な推測にとどまり、具体的な小学書の存在を想定し得るような論拠は見いだされないのである。

四、『蒼頡伝』の再検討

前章までの検討をとおして、先学の二つの説はいずれも受け容れ難いことを明らかにした。本章ではこれまでの議論を踏まえながら、『蒼頡伝』について再検討を加えてみよう。

はじめに確認しておきたいのは、『蒼頡伝』の成立時期である。『漢志』の書目末尾の注記「入揚雄・杜林二家三篇」によつて、注釈類に属する四篇のうち『揚雄蒼頡訓纂』『杜林蒼頡訓纂』『杜林蒼頡訓纂』の三篇は班固の続入にかかり、劉歆の『七略』には『蒼頡篇』の注釈類として『蒼頡伝』のみが載録されていたことが知られる。『蒼頡篇』は秦の始皇帝期の成立であることから、『蒼頡伝』の成立時期は、秦末から『七略』以前の前漢期に絞られる。

上述のように『漢志』の小序には『蒼頡伝』に関する言及は見えず、手がかりは皆無に近い。ここであらためて注目したいのは、その書名に「伝」と称されていることである。先行研究では、この点について踏み

込んだ検討は加えられていないようであるが、この名義の問題は、『蒼頡伝』の性格を考察する上でほとんど唯一の手がかりとして、重要な意味をもつと考えられる。

ところで、漢初の詩家の注釈書において「故」と「伝」とがそれぞれ別行されていたことは、よく知られたところである。この両者の名義について、馬瑞辰「毛詩詁訓伝名義考」^{〔注14〕}は以下のごとく述べている。

漢藝文志載詩凡六家。有以「故」名者、「魯故」「韓故」「齊后氏故」「孫氏故」是也。有以「傳」名者、「齊后氏傳」「孫氏傳」「韓内傳」「外傳」是也。惟毛詩兼名「詁訓傳」。正義謂「其依爾雅訓故、爲詩立傳」、又引一説謂「其依故昔典訓而爲傳」、其説非也。（中略）史・漢儒林傳、漢藝文志皆言「魯申公爲詩訓故」、而漢書楚元王傳「及魯國先賢傳皆言、申公始爲詩傳」、則知漢志所載「魯故」「魯説」者即「魯傳」也。何休公羊傳注亦言「傳」謂「詁訓」、似「故訓」與「傳」、初無甚異。而漢志既載「齊后氏故」「孫氏故」「韓故」又載「齊后氏傳」「孫氏傳」「韓内外傳」、則「訓故」與「傳」又自不同。（中略）蓋「詁訓」第就經文所言者而詮釋之、「傳」則並經文所未言者而引伸之。此「詁訓」與「傳」之別也。（中略）蓋「詁訓」本爲「故」。言由今通古、皆曰「詁訓」、亦曰「訓詁」、而單詞則爲「詁」、重語則爲「訓詁」。第就其字之義旨而證明之。「訓」

則兼其言之比興而訓導之。此「詁」與「訓」之辨也。毛公傳詩多古文、其釋詩、實兼「詁」「訓」「傳」三體、故名其書爲「詁訓傳」。嘗即「關雎」一詩言之、如「窈窕、幽閒也」、「淑、善。迷、匹也」之類、「詁」之體也。「關雎、和聲也」之類、「訓」之體也。「若夫婦有別、則父子親。父子親、則君臣敬。君臣敬、則朝廷正。朝廷正、則王化成」則「傳」之體也。而餘可類推矣。

馬氏の主旨は、『毛詩故訓伝』の中に混在する「故」「訓」「伝」の三体を指摘し、その名義の由来を明らかにする点にあるが、ここでは傍線を付した「詁訓」と「伝」との相違にかかわる指摘に注目したい。「詁訓は第だ経文の言う所の者に就きて之を詮釈し、伝は則ち経文の未だ言わざる所の者を並べて之を引申す」との馬氏の定義によれば、「詁訓（故）」が本文の文字や語に即してその意味を明らかにするのに対し、「伝」は本文を敷衍してその内容を明らかにするものであり、本文との関係において「故」と「伝」とのあいだには明瞭な相違が存在したことが知られる。

ただし、馬氏が「故訓と伝とは、初め甚だしくは異なること無きに似たり」と述べる点については、漢初に「故」と「伝」とが別行されていたことはすでに『漢志』からも明らかであつて、当初、注釈様式の違いから明瞭に区別されていた「故」と「伝」とが、後に広義の注釈という意味で互用されるようになったと見る

のが妥当であろう。

注釈様式という観点から『蒼頡伝』の性格を考察しようとする際、「伝」と「故」との対応において注目されるのは『杜林蒼頡故』の存在である。本書が『蒼頡篇』の文字や語に即してその意味を明らかにする小学書であったことは、成立の背景や書名から推測されるところであるが、さらにその具体的な内容の一端は、『説文』所引の杜林説からもうかがうことができる。

段玉裁は『説文』所引の杜林説十七条のうち九条を『杜林蒼頡訓纂』『杜林蒼頡故』にかかわる逸文と見なしている。そのうち以下に挙げる「𪛗」「𪛘（𪛘𪛘）」の二条については、漢簡『蒼頡篇』^{〔注15〕}の中に対応する文字や語が見いだされ（傍線部）、段氏の見解の妥当性が裏付けられる。

① 𪛗、𪛘也。从田并聲。杜林曰爲竹筥。楊雄曰爲蒲器。（十二下・田部）^{〔注16〕}

○北大本簡六三「𪛗畚貯箱」

② 𪛘、𪛘也。讀若朝。楊雄說𪛘蟲名、杜林曰爲朝旦、非是。（十三下・𪛘部）^{〔注17〕}

○北大本簡六二「𪛘視𪛘𪛘、𪛘𪛘運糧」、阜陽本C040「𪛘𪛘𪛘𪛘、𪛘𪛘」、水泉子本暫21「𪛘𪛘運糧、載穀行」

①の杜林説は「𪛗」を竹を編んで作った丸いかごの意とし、②の杜林説は「𪛘𪛘」を「朝旦」の意とするものであり、『蒼頡篇』の文字や語に即してその意味

を明らかにする『杜林蒼頡故』の性格を端的に示している。

『蒼頡伝』の成立時期が「伝」と「故」との区別がなお明瞭であった秦末から前漢期であったことを考慮すれば、本文の文字や語に即してその意味を明らかにする「故」に対して、『蒼頡伝』の「伝」とは、本文を敷衍してその内容を明らかにする注釈の謂いであったと推測し得るであろう。

五、『蒼頡伝』と水泉子本

上述した『蒼頡伝』についての推測を具体的に裏付ける資料として注目されるのが、水泉子本である。本章では前稿における水泉子本の検討を踏まえながら、『蒼頡伝』との関連について考察を加えてみたい。なお行論上、前稿の内容と重複する部分のあることをあらかじめ断っておきたい。

水泉子本の特徴としてまず注目されるのは、句式の形態である。『蒼頡篇』が四字句で構成されるのに対し、水泉子本は七字句からなり、各句は『蒼頡篇』本文の四字句とそれを承ける三字句とで構成される。付加された三字句は、前の四字句の文意を敷衍し、簡単な訓釈を加えたような例も見え、『蒼頡篇』本文の意味をさらに完備し明確化させる機能をもつ^{〔注18〕}。

それでは具体例にもとづき、『蒼頡篇』の本文にあ

たる四字句とその下に付加された三字句との関係を見てみよう。以下の水泉子本の引用中、カギ括弧は『蒼頡篇』の本文、網掛けは北大本により復原した文字を示す^{〔注19〕}。

① 08-1「漢兼天下」、盡安寧（暫14）

② 09-3「變大制裁」、好衣服（暫12）

③ 47-4「陳蔡宋衛」、故有王（暫27）

④ 57-5「伊雒涇渭」、流湯湯（暫22）

⑤ 63-4「鬱棣桃李」、人所欲（暫16）

①と②は『蒼頡篇』本文の四字句が陳述式に属する例である。①は「漢天下を兼ね」という本文に対して「尽く安寧」の三字句を加え、原因（四字句）と結果（三字句）という構成により句意の展開をはかっている。②は「変じて制裁を大にす」という本文に対して「好き衣服」の三字句を加え、衣服の仕立てにかかわる句意を明らかにしている。

③～⑤は羅列式に属する例である。③は「陳・蔡・宋・衛」の本文に対して「故と王有り」の三字句を加え、周の封国名であることを示し、④は「伊・雒、涇・渭」の本文に対して「流れ湯湯たり」の三字句を加え、河川名であることを示し、⑤は「鬱・棣、桃・李」の本文に対して「人の欲する所」の三字句を加え、食用の果樹名であることを示している。

このように下の三字句は、『蒼頡篇』本文にあたる上の四字句全体またはその一部を承けて敷衍し、それ

によって句意を明らかにしており、「伝は則ち経文の未だ言わざる所の者を並べて之を引申す」との定義と合致する。

水泉子本の特徴としてもう一つ注目したいのは押韻である。『蒼頡篇』本文の四字句は、一句置きに句末の文字が韻を踏む隔句韻の形式をもつのに対し、四字句の下に付された三字句は毎句末の文字が押韻し、章ごとに韻を換える分章換韻の形式をもつ^{〔注20〕}。水泉子本の分章は『漢志』（本稿第一章引用Ⅱ）が記す閭里書師本の分章と合致しており、七言本は閭里書師本にもとづき、句末に韻を踏む三字句を付加して作成されたことが知られる。

ここで居延漢簡『蒼頡篇』^{〔注21〕}によって閭里書師本の第五章から第六章に該当することが明らかなる北大本08-1～08-02（閭里書師本第五章）・09-3～11-5（閭里書師本第六章第一～十三句）にもとづき、三字句の押韻の実態を見てみよう。引用中、▼は章の冒頭句、□は缺失字、傍点は韻を踏む文字を示す。

▼06-1「戲叢奢掩」^{〔注22〕}、□□□

06-2「顯顯重該」、□□□

06-3「悉起臣僕」、母老丁

06-4「發傳約載」、□□□（暫38）

06-5「趣遽觀壘」、□□□

07-1「行步駕服」、趨使令

- 07-2 「逋逃隱匿」、□□□ (例10・2)
 07-3 「往來眇眇」、心不平。
 08-1 「漢兼天下」、盡安寧。
 08-2 「海内并厠」、□□□ (暫14)
 08-3 「胡無噍類」、□□□
 08-4 「渣醢離異」、母入刑。
 08-5 「戎翟給賈」、賦斂□ (暫15)
 09-1 「百越貢織」、□□□
 09-2 「飭端脩灑」、皋陶生。^(注28)
 ▼09-3 「變大制裁」、好衣服。
 09-4 「男女蕃殖」、□□□ (暫12)
 09-5 「六畜逐字」、□□□
 10-1 「顛軼騎羸」、思美食。
 10-2 「猷夷左右」、行□□ (例15・3)
 10-3 「勢悍驕樞」、□□□
 10-4 「誅罰賢耐」、責未塞。
 10-5 「丹勝誤亂」、有所惑 (暫20)
 11-1 「圍奪侵試」、□□□
 11-2 「胡絡離絕」、□□□
 11-3 「冢椁棺柩」、不復出。
 11-4 「巴蜀荼竹」、□□□ (暫25)
 11-5 「筐篋箴箴」、□□□

06-1から始まる章(第五章)のうち残存する句末字
 06-3「一」・07-1「全」・07-3「平」・08-1「寧」・08-4

「屈原既放」、身斥逐也。
 「遊於江潭」、戲水側也。史云、至於江濱、被髮。
 「行吟澤畔」、踏荆棘也。
 「顏色憔悴」、奸黷黑也。
 「形容枯槁」、癯瘦瘠也。
 「漁父見而問之」、怪屈原也。
 句末の助字「也」を除けば、これらは基本的に水泉子本の形態と合致しており、同じ注釈様式の流れを汲むことが知られる。
 ここで注目されるのは、淮南王劉安が漢の武帝の命を受けて短時間のうちに作成したと伝えられる「離騷傳」^(注28)について、小南一郎氏が『楚辭章句』の中の先に引用したような韻文体の注と類似した形態の作品だったのではないかと述べていることである。^(注29)
 劉安が作成した離騷の著作については、「離騷傳(伝)」とするものと「離騷傳(賦)」とするものとの両種の記述が存在する。小南氏はむしろこうした二つの伝承が併存することを重視し、そのいずれであるかについては断定しておられないが、いずれにしても水泉子本のような韻文体の注釈書を「伝」と称し得た一つの可能性を示唆するものと言えよう。

「刑」・09-2「生」はすべて耕部であるのに対して、次章(第六章)の句末字09-03「服」・10-1「食」・10-4「塞」・10-5「惑」は職部、11-3「出」は職部と通押関係にある物部に属し、分章換韻が確認される。^(注27)
 ここまで水泉子本の句式と押韻の特徴をみてきたが、これらの特徴と「伝」との関連から注目されるのは、『周易』の象伝である。象伝は爻辞の本文を掲げ、その下に注を加える形式をもつ。本文と注とは、一部に例外は見えるものの、それぞれ四字句を基本とし、注の末尾「也」の前の第三字目で韻を踏んでいる。いま具体的に上経・蒙の象伝について、本文にあたる部分をカギ括弧で括り、韻を踏む文字を傍点で示すと以下のごとくである。^(注25)

- (初六) 象曰、「利用刑人」、以正法也。
 (九二) 象曰、「子克家」、剛柔接也。
 (六三) 象曰、「勿用取女」、行不顺也。
 (六四) 象曰、「困蒙之吝」、獨遠實也。
 (六五) 象曰、「童蒙之吉」、順以巽也。
 (上九) 象曰、「利用禦寇」、上下順也。

象伝を含む易の三伝は、漢初あるいはそれ以前にすでに流行していたと見なされており^(注26)、このような韻文体の注の形式が、伝の一つとして遅くとも漢初に行われていたことは、ほぼ確実と見てよいであろう。象伝と類似する形式は、王逸『楚辭章句』にも見いだされる。以下に漁父篇の冒頭部分を同様に引用する。^(注27)

結語

最後に『蒼頡伝』の作者について言及しておきたい。既述のごとく『蒼頡伝』には作者名が記されていない。その原因は作者の問題と緊密に結びついており、先に検討を加えた揚雄著作説では「蒙上省文」をその原因とし、複数人著作説では一家の手に出たものでないことをその原因としていた。それでは水泉子本を『蒼頡伝』に比定する本説において、この問題はどのように解釈されるであろうか。

ここで注目されるのは、水泉子本の作者を閻里書師とする胡平生氏の見解である。胡氏は水泉子本を揚雄『蒼頡訓纂』あるいは杜林『蒼頡訓纂』に比定する張存良氏の見解に対して、「其一、揚雄所撰《訓纂》與《蒼頡》是兩種書、是沒有複字的」「其二、字數不對」「其三、七言本文字多俗詞俚語」の三点からそれを否定し、作者は当時の文壇の大師ではなく、民間で活躍していた閻里書師であり、西漢中後期に相次いで作成された『凡將篇』『急就篇』『元尚篇』などの七言本文字書の影響を受け、閻里書師が『蒼頡篇』の四字句を改変して七字句としたものであろうと結論づける。^(注30)

成立時期について、筆者は胡氏とは見解を異にし、前漢中期と推定しているが^(注31)、作者については筆者も胡氏に同意する。その理由として筆者は、水泉子本の分章が閻里書師本のそれと合致する点を重視し

ている。

閩里書師による『蒼頡篇』の合篇・改章が、漢代における『蒼頡篇』の識字書としての機能向上を目的としたものであったことは想像に難くない。そして、閩里書師本にもとづき四字句の本文の下に三字句を加えて『蒼頡篇』の理解と暗誦の利便をはかった七言本の作成もまた、同じ目的をもつ閩里書師の活動の一環として位置づけられよう。『蒼頡伝』に作者名が記されなかったのは、閩里書師という無名の民間人の手になるがゆえであったと解釈されるのである。

注

- (1) 拙稿「水泉子漢簡七言本『蒼頡篇』考―『説文解字』以前小学書における位置」(『東洋古典学研究』第二十九集)二〇一〇年、第一〜一七頁)、拙稿「水泉子漢簡七言本『蒼頡篇』再考―七言本成立の背景―」(『中国研究集刊』第六十五号)二〇一九年、第一〜二四頁)
- (2) 以下『漢書』芸文志の引用は、武英殿本を影印した『二十五史第一冊』(上海古籍出版社・上海書店、一九八六年)所収の『漢書』(第一六五頁)による。
- (3) この点については、拙著『説文以前小学書の研究』(創文社、二〇〇四年、第三二〇〜三三四頁)参照。

が「後漢書儒林傳、識書非聖人所作、其中多近鄙別字。近鄙者、猶今俗用之字。別字者、本當爲此字而誤爲彼字也。近人謂之白字、乃別音之轉」(『日知錄集積』花山文芸出版社、一九九〇年、第八〇五頁)と述べるごとく、正字に対する異体字の意と理解するのが妥当であろう。

- (10) 『四庫全書総目提要』卷四十、經部四十、小学類一、方言十三卷(『景印文淵閣四庫全書』第一冊、台湾商務印書館、一九八三年、第八二〇〜八二二頁)
- (11) 錢大昕(一七二八―一八〇四)と謝啓昆(一七三七〜一八〇二)は同時代に活躍した人物であるが、錢氏はあくまでも揚雄『方言』と『別字』とを同一の著作とする前提に立ち、『漢志』の「蒙上省文」には言及していない。一方、謝氏は『方言』と『別字』とを別個の著作と見ており、『小学考』卷七、訓詁五の「揚氏雄方言」の条(前掲注4、第九一頁)にも『別字』についての言及はない。こうした状況から推して、両者の説はそれぞれ独自に提起されたものと見なされる。
- (12) 姚振宗『漢書芸文志条理』卷一之下(前掲注5、第五四〜五五頁)
- (13) 『説文解字』五上、亏部に「平、語平舒也。从亏从八。八、分也。爰禮説」とある(『説文解

(4) 謝啓昆『小学考』卷九、文字一(漢語大詞典出版社、一九九七年、第一三一頁)

(5) 姚振宗『漢書芸文志条理』卷一之下(『二十五史補編』第二冊、中華書局、一九五五年、第五四頁)

(6) 林明波『唐以前小学書之分類与考証』(台湾商務印書館、一九七五年、第三一七頁)

(7) 例えば、李零『蘭台萬卷 讀《漢書・藝文志》(修訂版)』(生活・讀書・新知三聯書店、二〇一三年第二版、第六二頁)は、『別字』即『方言』。今本《方言》存十三篇。原書不注、揚雄、是蒙上省略。《蒼頡傳》、上承《別字》、疑亦揚雄書」と述べる。

(8) 錢大昕『三史拾遺』(『考史拾遺』所収、商務印書館、一九五八年、第六五〜六六頁)。ただし、錢氏は『蒼頡伝』については言及していない。鈴木由次郎『漢書芸文志』(明德出版社、中国古典新書、一九六八年、第一一五頁)は、「別字十三篇」の解説において「今存する漢の揚雄の作「方言十三卷」のこと。この本名は「輜軒使者絶代語釈別国方言」。別字といい、方言というのはその略称。方言は揚雄の作ではないという説もある。四庫提要参照」と述べ、ほぼ錢氏の説を踏襲している。

(9) 別字の本義は、顧炎武『日知録』卷十八、別字

字注「上海古籍出版社、一九八一年、第二〇四頁)。なお『説文』に見える爰礼説はこの一条のみである。

(14) 馬瑞辰『毛詩詁訓伝名義考』(『毛詩伝箋通釈』一、『皇清経解統編』第二冊、卷四一六、上海書店出版社、一九八八年、第六一七〜六一八頁)

(15) 以下、漢簡『蒼頡篇』(阜陽本・北大本・水泉子本)の引用は、原則として『北京大学蔵西漢竹書「壹」』(朱鳳瀚編撰、上海古籍出版社、二〇一五年)所収「北大蔵漢簡《蒼頡篇》與其他出土簡本対照表」(第一五三〜一六三頁)にもとづくが、作字の便宜上、通行の字体に従う場合がある。また水泉子本の積文の末尾に付した略号は以下のとおりである。

封二……張存良・呉紘「水泉子漢簡初識」(『文物』二〇〇九年第十期、第八八〜九一頁)
所収「封二・1」〜「封二・10」の十簡の
図版番号

暫……張存良「水泉子漢簡七言本《蒼頡篇》蠡測」(『出土文獻研究』(第九輯)、二〇一〇年一月、第六〇〜七五頁) 暫編号
1〜暫編号45の四十五簡の図版番号

例……張存良「水泉子漢簡七言本《蒼頡篇》蠡測」(前掲)の中に例示された図版未公表の残簡の積文番号

(16) 『説文解字注』(前掲注13、第六三七～六三八頁)

(17) 『説文解字注』(前掲注13、第六八〇頁)

(18) 張存良「水泉子漢簡七言本《蒼頡篇》蠡測」(『出土文獻研究(第九輯)』、二〇一〇年一月、第六五頁)、拙稿「水泉子漢簡七言本《蒼頡篇》考―『説文解字』以前小学書における位置」(前掲注1、第二～三頁)参照。

(19) 水泉子本は全簡の図版・釈文が未公表であり、統一的な編号が付されていないため、以下の引用では、便宜的に各句の冒頭に北大本の簡・句番号を記し、それによって対応する水泉子本の句の所在を示すことにした(例えば「061」は水泉子本の『蒼頡篇』本文の当該句が北大本簡8の第一句に対応することを示す)

(20) 張存良「水泉子漢簡七言本《蒼頡篇》蠡測」(前掲注18、第六五～七〇頁)

(21) 居延漢簡191ACB(『居延漢簡甲乙編』上冊、中華書局、一九八二年、乙図版柒)

(22) 「奢掩」、朱鳳瀚氏原釈は「書插」と釈すが、こゝは *jielie*「北大漢簡《蒼頡篇》釋文商榷」(復旦大學出土文獻与古文字研究中心網站論壇討論区 學術討論、二〇一五年十一月十四日)の釈に従う。

(23) 「生」、張存良「水泉子漢簡七言本《蒼頡篇》蠡測」(前掲注18、第六八頁)は「主」と釈すが、こ

三伝の成立時期について、以下のように推定している。

帛書本《周易》繫伝文、公開後、有一種看法、即帛書本無《象》・《象》・《文言》、從而認為此三伝爲晚出。此説根本不能成立。《象》咸卦辭、見于《荀子・大略》、《象》謙卦文、又見于《韓詩外伝》「夫天道虧盈而益謙……人道惡盈而好謙。」《文言》坤卦文「臣弑君、子弑父、非一旦一夕之故也、其漸久矣」、見于《太史公自序》引、《文言》五常引《象》伝語、又是出于《象》伝之後。據此、此三伝在漢初惑以前已流行。

(27) 引用は、「漢」王逸撰 黄靈庚点校『楚辞要籍叢刊 楚辞章句』(上海古籍出版社、二〇一七年、第一七一～一七三頁)による。

(28) 『漢書』卷四十四、淮南王安伝に「時武帝方好藝文。以安屬爲諸父、辯博善爲文辭、甚之。(中略)初安入朝、獻所作内篇、新出、上愛秘之。使爲離騷傳、且受詔、日食時上」(『漢書』第七冊、中華書局、一九六二年、第二一四五頁)とある。

(29) 小南一郎『楚辞とその注釈者たち』第四章 王逸「楚辞章句」と楚辞文藝の伝承(二〇〇三年、朋友書店、第三四一～三四八頁)

(30) 胡平生「読水泉子漢簡七言本《蒼頡篇》」(張徳芳 孫家洲主編『居延敦煌漢簡出土遺址実地

ここでは程少軒記録整理「水泉子簡《蒼頡篇》討論記録」(復旦大學出土文獻与古文字研究中心網站、二〇一〇年一月十七日)の施謝捷氏の釈に従う。

(24) 殘簡の分析から、水泉子本は各章の末尾に「百五字」という章の文字数を記し、その後は空白にして、次章を別の簡から書き始める形式であったことが知られる(張存良「水泉子漢簡七言本《蒼頡篇》蠡測」前掲注18、第六一～六二頁)。したがって第五章の末尾句にあたる「062」[飭端脩濃]「皋陶生」の後には、章の文字数の表記と空白が存在するはずであるが、文字数の表記はなく、そのまま連続して第六章の第一句・第二句が書写されている。しかし、第五章と第六章との間には換韻が認められることから、本来ここで分章されていたことは明白であり、水泉子本あるいはその親本が誤って章字数の表記を脱し、連続して書写した可能性が高い。

(25) 引用は、『周易正義』卷一、蒙(『十三経注疏 附校勘記 上冊』中華書局、一九八〇年、第八～九頁)による。

(26) 例えば、朱伯崑「帛書本《繫辞》文読後」(『道家文化研究 第三輯』上海古籍出版社、一九九三年、第四二～四三頁)は、象伝を含む

考察論文集』上海古籍出版社、二〇一二年、第一六五～一六八頁)

(31) 拙稿「水泉子漢簡七言本『蒼頡篇』考―『説文解字』以前小学書における位置」(前掲注1、第一二～一五頁)参照。

[附記] 本稿はJSPS 科研費17K02730の助成による研究成果の一部である。

(島根大学学術研究院教育学系教授)

鉄砲伝来紀功碑文の成立

一、西村天囚と鉄砲伝来紀功碑

天文十二年（一五四三）八月二十五日、一艘の大型異国船が種子島の南端門倉岬に漂着した。当地の地頭西村織部丞時貫は岬に急行。異人たちとの接触を試みるも言葉が通じない。そこで、砂浜に杖で漢文を書いたところ、乗員の明国人五峯なる者と筆談が成立、漂着の顛末を知ることとなった。時貫は島主の種子島時堯に急報するとともに、船を時堯の在所の赤尾木（現在の西之表）に曳航することとした。乗員百数十名は赤尾木の慈恩寺宿坊に入り、時堯と面会した。その際、時堯はポルトガル人の携えていた鉄砲を奇として二挺購入した。これが日本史上の大事件「鉄砲伝来」となる。現在、種子島の門倉岬には、これを記念する「鉄

砲伝来紀功碑」が立っ

ている。二メートル四十センチを超える大きな石碑の裏面には、端正な漢文が

刻まれている。大正十年（一九二二）、その撰文にあたったのは、織部丞から十三代後の子孫にあたる西村天囚であった。

西村天囚（一八六五〜一九二四）、名は時彦、字は子駿。大隅国種子島西之表（現在の鹿児島県西之表市）



鉄砲伝来紀功碑

湯浅邦弘

の出身。号は天囚・碩園せきえん。初め郷里の儒者前田豊山まへだほうざんに学び、明治十六年（一八八三）、東京大学古典講習科に官費生として入学。古典講習科の廃止によって中退の後、大阪朝日新聞に入社した。コラム「天声人語」は天囚の命名によるとされる。主著に、博士学位の取得につながった『日本宋学史』がある。天囚は、江戸時代の大阪学問所「懷徳堂」（一七二四〜一八六九）に強く惹かれ、その顕彰と復興を目指した。それは、財団法人懷徳堂記念会の成立、および校舎の再建（重建懷徳堂）として実現した。

がどのような推敲を経て成立したのかが分かる可能性があるであろう。

そこで以下では、門倉岬の石碑に刻まれた碑文、西村天囚の遺文集である『碩園先生文集』所収の碑文、そして種子島で発見された草稿二種を比較することにより、鉄砲伝来紀功碑文の成立を追ってみることにしたい。

二、種子島鉄砲伝来紀功碑に基づく釈読

まず、門倉岬の碑文に基づき、全体を釈読する。筆者はこれまで二度、門倉岬を訪れ、この石碑を目視するとともに、写真撮影して全文を確認している。以下順に、原文、書き下し文、現代語訳、語注を掲げる。原文については、可能な限り碑文に忠実に翻刻し、便宜上、句読点を打つ。空格は□で示す。いずれも直後の語に対する敬意を表したものである。

書き下し文と現代語訳については、漢字を通行字体に改める。原文・書き下し文・現代語訳とも、便宜上五段落に改行する。

（原文）

火器、古稱鐵砲者、今所謂小銃也。其傳來我國在三百八十餘年前。實自我種子島氏始。種子島出左馬頭平行盛朝臣。其子信基公、鎌倉初、封南海十二島、世

ところが近年、種子島の西村家および西之表市の種子島開発総合センター（通称鉄砲館）に天囚関係資料約二千点が残っているとの情報を得、平成二十九年（二〇一七）より現地での資料調査を開始した。その調査の過程で、筆者は、鉄砲館において天囚の自筆草稿を発見した。「五十以後文稿」と題した冊子に何種かの草稿が綴じられている。中でも注目されたのは、鉄砲伝来紀功碑の二種類の草稿であった。

碑文は、石に刻まれることにより、文字通り不朽の命を与えられるのであるが、一方で、その定稿前の過程が知られることは稀である。この草稿により、碑文

治于種子島。因以島氏。十四世孫曰日勝公諱時堯、任彈正忠、叙從五位下、晉左近衛將監。天文十二年癸卯秋八月二十五日丁酉、有一大船漂到西村小浦。西村在島之南端、我遠祖織部君居焉。君諱時貫、有文字、與船客明人五峯者筆語知其爲南蠻商船。乃告日勝公、令輕舸曳船到赤尾木。赤尾木公治所也。

船中有葡萄牙人、手携火器。公觀而奇之以重值購獲其二。織部君亦購之、並就學其術。公又令家臣笹川秀重仿製火藥、八板清定傳鑄造之法。自此鐵砲始傳播海内。事詳于僧文之所作鐵砲記。公之子日恕公諱久時、文祿征韓役屬島津氏、用鐵砲隊有功。爾後鐵砲盛行、弓箭漸廢。至明治維新、兵制一變、我兵皆巧操小銃、素養使然也。方村田銃之創製、亦募工人於種子島。其制雖倣法泰西、然我能自造新式、殆駕而上焉。以致器精兵強、國威益震。豈非以鐵砲之傳久習熟耶。亦可知種子島氏創始之功偉且大矣。

前此、種子島氏儼爲一諸侯、厥後、臣屬島津氏、仍領種子島、禮同公室。維新後還封。至二十七世守時君□特旨列華族授男爵。蓋祖烈之所致云。信基公之孫信眞公有六子、季曰信時君。始賜西村、以爲采邑、因氏。子孫臣事宗家。九世至織部君。自織部君至時彦十三世、世藏其所獲葡萄牙鐵砲。日勝公所獲則當時遺其一於紀州根来杉坊、其一爲家寶。明治丁丑、燬于兵燹。時彦因獻我家所藏、守時君又獻諸官。今陳列游就館者是也。時彦每歸鄉至西村別墅、游御埼而望雲濤無際。其東

則小浦、松青沙白。因想蕃船到此。織部君以杖畫沙而談、遂俾宗家獲瓊寶、以貽後世、而深自耻庸陋不足發揚先德、顧望低徊、久之。頃者、鄉人胥謀樹碑御埼紀用紀厥功、請守時君題碑上。寓書浪華徵時彦文。時彦深感鄉人報本之誠而又樂託不朽也。故不敢辭、謹叙始末、繫以詞曰、

海上三山、其一蜿蜒、我公治焉、垂裕宏遠。控琉引粵、柔撫島蠻、永保爵邑、□王室維翰。西人始至、小浦之濱、來獻匪琛。希世之珍。公曰勿私。命工倣造、傳彼秘奧、廣頒異寶。得之臨敵、賁育不前、得之禦侮、國安疆全。戡亂於内、禁暴於外。繇古訖今、斯器是賴。□皇圖丕闡、國運恢張。推本論功、潛德有光、餘澤靡斬、本支繩繩。勿墜家聲、念祖祇承。貽範可尋、茲表茂績。百世之下、視斯貞石。

大正十年一月 文學博士 西村時彦撰

西之青年會建之

錦戶惣太郎彫刻

（書き下し文）

火器、古は鉄砲と称する者、今の所謂小銃なり。其の我が国に伝来するは三百八十余年前に在り。實に我が種子島氏より始まる。種子島は左馬頭平行盛朝臣あそんより出ず。其の子信基公、鎌倉の初め、南海十二島に封ぜられ、世々種子島を治む。因りて島を以て氏とす。十四世の孫を日勝公諱は時堯と曰い、彈正忠

に任せられ、従五位下に叙せられ、左近衛將監に晋む。天文十二年癸卯秋八月二十五日丁酉、一大船有りて西村小浦に漂到す。西村は島の南端に在り、我が家祖織部君焉に居る。君諱は時貫、文字有り、船客明人五峯なる者と筆語して其の南蛮商船為るを知る。乃ち日勝公に告げ、輕舸をして船を曳き、赤尾木に到らしむ。赤尾木は公の治所なり。

船中に葡萄牙人有り、手に火器を携う。公觀て之を奇とし重値を以て其の二を購獲す。織部君も亦た之を購ひ、並び就きて其の術を学ぶ。公又た家臣笹川秀重をして火薬を仿製せしめ、八板清定をして鑄造の法を伝えしむ。此れ自り鉄砲始めて海内に伝播す。事は僧文之の作る所の鉄砲記に詳し。公の子日恕公諱は久時、文祿征韓の役に島津氏に属し、鉄砲隊を用いて功有り。爾後鉄砲盛行し、弓箭漸く廢す。明治維新に至り、兵制一變し、我が兵皆巧みに小銃を操るは、素養然らしむるなり。村田銃の創製に方り、亦た工人を種子島に募る。其の制、法を泰西に倣うと雖も、然れども我能く自ら新式を造り、殆ど駕して上り、以て器精良強、国威益々震うを致す。豈に以て鉄砲の伝久しく習熟するを以てに非ずや。亦た以て種子島氏創始の功偉にして且つ大なるを知るべし。

此れより前、種子島氏儼として一諸侯為り、厥の後、島津氏に臣属するも、仍お種子島を領し、礼は公室に同じうす。維新後、封を還す。二十七世守時君に至り、

く、私する勿かれ。工に命じて倣い造り、彼の秘奥を伝え、広く異宝を頒かつ。之を得て敵に臨めば、實育も前まず、之を得て侮りを禦げば、国安くして疆全し。乱を内に戡り、暴を外に禁ず。古より今に訖るまで、斯の器に是れ頼る。皇凶不いに闢け、国運恢いに張る。本を推し功を論ずれば、潜徳光有り、余沢斬つ靡く、本支繩繩。家声を墜とす勿く、祖を念い祇んで承けよ。貽範尋ぬべく、茲に茂績を表す。百世の下、斯の貞石を視よ。

(現代語訳)

古に鉄砲と称した火器は、今のいわゆる小銃のことである。それがわが国に伝来したのは、三百八十年余り前であり、実にわが種子島氏に由来する。種子島は左馬頭平行朝より出ている。行朝の子の信基公が鎌倉時代の初めに南海十二島に封ぜられ、代々種子島を治めていた。その島の名にちなんで氏としたのである。その十四世の孫を、日勝公、諱は時堯といい、彈正忠に任ぜられ、従五位下に叙せられ、左近衛將監に進んだ。天文十二年八月二十五日、一艘の大船が西村の小浦に漂着した。西村は種子島の南端にあり、わが先祖織部君がいたところである。織部君、諱は時貫は文字の才があり、乗船していた五峯なる者と漢文で筆談して、その船が南蛮商船であることを知った。そこで日勝公(種子島時堯)に告げ、輕船で曳航して赤尾木(種

特旨により華族に列せられ男爵を授かる。蓋し祖烈の致す所と云う。信基公の孫信真公に六子有り、季を信時君と曰う。始めて西村を賜り、以て采邑と為し、因りて氏とす。子孫宗家に臣事す。九世にして織部君に至る。織部君より時彦に至ること十三世、世々其の獲し所の葡萄牙鉄砲を蔵す。日勝公獲し所は則ち當時其の一を紀州根来の杉の坊に遣り、其の一は家宝と為す。明治丁丑、兵燹に燬かる。時彦因りて我が家の蔵する所を獻じ、守時君又た諸を官に獻ず。今、游就館に陳列する者は是れなり。

時彦帰郷する毎に西村別墅に至り、御崎に遊びて雲濤無際なるを望む。其の東は則ち小浦、松青く沙白し。因りて蕃船の此に到るを想う。織部君杖を以て沙に画きて談じ、遂に宗家をして瓌宝を獲しめ、以て後世に貽すも、而して深く自ら庸陋にして先徳を發揚するに足らざるを恥じ、顧望低回、之を久しうす。頃者、郷人胥謀りて碑を御崎に樹てて用て厥の功を紀し、守時君に請いて碑上に題せんとす。書を浪華に寓せて時彦に文を徵す。時彦深く郷人報本の誠に感じて又た不朽に託するを樂しむなり。故に敢て辞せず、謹しみて始末を叙し、繫くるに詞を以てす。曰く、

海上の三山、其の一蜿蜒、我が公焉を治め、裕を垂るること宏遠なり。琉を控え粵を引き、島蛮を柔撫し、永く爵邑を保ち、王室の維翰たり。西人始めて至る、小浦の浜、來たりて匪琛を獻ず。希世の珍なり。公曰

子島北西部、現在の西之表)に到着させた。赤尾木は日勝公の治所である。

船中にポルトガル人がいて、手に火器を携えていた。公はこれを見て珍奇とし、高値でその二つを買求めた。織部君もまたこれを買求め、公とともにポルトガル人からその射撃術を学んだ。公はまた家臣の笹川秀重に火薬を倣い作らせ、八板清定に鉄砲鑄造の法を伝えさせた。ここから鉄砲がはじめて日本国内に伝播したのである。そのことは、僧文之が記した「鉄砲記」に詳しい。公の子の日恕公、諱は久時は文祿年間の征韓の役で島津氏に属し、鉄砲隊を用いて軍功があった。その後、鉄砲は盛んに使用され、弓矢は次第に廢れていった。明治維新に至ると、兵制が一變し、わが国の兵が巧みに小銃を操作できたのは、素養がそうさせたのである。(明治政府が)村田銃を創製するにあたり、また職人を種子島に募った。その製法は、ヨーロッパに倣ったものの、日本の新式を造って、ほとんど凌駕するようになり、兵器は精強で国威は益々振るうに至った。これは鉄砲が古くに伝来し、それに習熟していたからではなからうか。これもまた種子島氏が鉄砲を創始した功績が偉大であることを知るべきである。

これより先、種子島氏は儼然たる一諸侯であり、その後、島津氏に臣従したが、依然として種子島を領有し、礼は公室と同格であった。明治維新後、領地を返還した。二十七世の守時君に至り、特旨によって華族

に列せられ、男爵の位を授かった。祖先の功績がそうさせたのであろう。信基公の孫の信真公に六人の子があり、末の子を信時と言った。はじめて西村を賜って幸領地とし、その地にちなんで氏とした。子孫は代々宗家(種子島氏)に臣従した。九世ののち織部君に至った。織部君から時彦までは十三世、代々そのポルトガル銃を家蔵していた。日勝公が購得した鉄砲は、当時、その内の一つを紀州根来寺の杉の坊に譲り、残りの一つは家宝としたが、明治丁丑(の西南戦争で)、戦火に焼かれてしまった。そこで時彦は家蔵していた鉄砲を献上し、守時君はそれを官に献上した。今、(靖国神社の)遊就館に陳列してあるのがそれである。

時彦は帰省のたびに西村の別荘に赴き、岬を散歩して果てしなき雲と海を眺めた。その東は小浦で、白砂青松。ここに南蛮船が漂着したことに思いを馳せた。織部君は杖で砂浜に文字を書いて筆談し、遂に宗家に宝を獲得させ、後世に残したのであるが、(時彦は)非才のため祖先の徳を発揚することができないのを恥とし、久しく振り返って頭を垂れるだけであった。先頃、郷里の人々が石碑を岬に建ててその功績を記すことを計画し、守時君に石碑の題字を求めた。また大阪に書を寄せて、時彦に撰文を求めた。時彦は郷里の人々が祖先に報いようとする誠の心に深く感動し、また文を不朽の石碑に託するのを喜びとした。よってあえて辞退せず、謹んでその顛末を記し、以下に詞を連ねる。

名に付ける敬称。なお、種子島の西村家には西村天因旧蔵印が多数残されており、その中に、「左馬頭行盛齋」印(陽刻)と「左馬頭行盛之齋」印(陰刻)各一顆がある。



②左近衛將監……左近衛は元近衛府と称された禁中警護に当たる令外官の一つ。そこに、現場指揮官として護衛にあたる將監(判官)数名が置かれた。

③有文字……文字(漢文)の才がある意。後述の草稿A・草稿Bでは、ともにここを「頗解文字」に作る。

④鉄砲記……鉄砲伝来から約六十年後の慶長十一年(一六〇六)、第十六代島主種子島久時が、第十四代島主種子島時堯の功績を顕彰するため、鹿兒島の大龍寺の僧文之玄昌に執筆を依頼した。天因が鉄砲伝来紀功碑文を撰文するに際して、『種子島家譜』とともに参考にした資料の一つであると推測される。現在、その全文を影印し、鮫島宗美氏が書き下し文を加えたものが、西之表市教育委員会種子島開発総合センター編『郷土史料集鉄砲記』(二〇〇一年)という小冊子にまとめられている。

⑤種子島氏創始之功……種子島時堯がポルトガル伝来

海上の三山、その内の一つ(種子島)はうねうねと長く、我が公がここを統治し、広く恩沢を施した。(種子島は)琉球を控え、広東に連なり、島々の蛮人を懐柔し、永く爵邑を保ち、王室の支えとなっていた。ヨーロッパ人が初めて小浦の浜に至り、あの宝を献上した。稀代の珍宝である。公は言われた、これを私してはならないと。そして工人に命じて模倣して造り、その秘奥を伝え、広くこの異宝を分け与えた。これを得て敵に望めば、孟賁・夏育という勇者も前に進むことができず、これを得て侮る敵を防げば、国家は安泰となる。乱を内に鎮め、暴を外に禁ずるのだ。古より今に至るまで、その兵器は頼みとなるものであった。国の版図は大いに開け、国運は大いに伸張する。その大本をたどり、功績を論ずれば、隠れていた徳も光り輝き、先人の恩恵は絶たれることなく、いつまでも連綿と続く。家の名声を落とすことなく、祖先を思い謹んで継承せよ。先祖の遺訓を尋ね、ここにその盛んな業績を顕彰する。百世の後も、この石碑を見よ。

(語注)

①左馬頭平行盛朝臣……平行盛(?)(一一八五)は、平清盛の次男の平基盛の長男。左馬頭は官名。朝廷保有の馬を管理する馬寮(左馬寮・右馬寮)の内、左馬寮の長。朝臣は、もともと天武天皇の時に制定された八色の姓の第二位。のち、五位以上の人の姓

の火繩銃を私せず、家臣の笹川秀重に火薬を倣製させ、八板清定に鑄造法を伝えさせることによって国产化に成功し、火繩銃が日本各地に伝わっていったという功績を指す。

⑥特旨列華族授男爵……種子島氏第二十七代守時が明治三十三年(一九〇〇)、男爵に列せられたことをいう。これには、その前年六月に西村天因が種子島家の功績を記して刊行し、天覧に達した『南島偉功伝』(全一冊、上下巻)の影響があったとされる。同書下巻には、「鉄砲記」の項目があり、その内容や文章の一部が、この碑文にも援用されていることが分かる。また同書の凡例冒頭には、「種子島氏の門地功業、並に高く兼ね隆なりと雖も、志乗未だ備らざるを以て、世に顕揚せず、時彦深く之を悲しみ、浅学不文、叨に自ら揣らす、其事略を叙して、二巻を編成し、南島偉功伝と曰ふ」と記す。本稿で後述する「石碑に込めた天因の思い」に通ずるものがあると言えよう。

⑦紀州根来杉坊……僧文之『鉄砲記』によれば、紀州根来寺の杉ノ坊某公という者が、千里を遠しとせずして鉄砲を求めたので、時堯がそれに感じ入り、「我の欲する所は亦た人の好む所なり。我豈敢て独り己に利して置に韞めて之を蔵せんや」と述べ、一挺を贈ったという。根来衆は鉄砲を駆使した僧兵集団として戦国時代に活動した。

⑧明治丁丑、燬于兵燹……明治十年（一八七七）の西南戦争によって、種子島氏所蔵の鉄砲が焼失したと。同年二月八日、種子島私学校徒は軍艦寧靜に乗船して田ノ脇を出港。鹿児島各地で奮戦した。

⑨今陳列游就館者是也……遊就館は靖国神社の宝物館。天囚は「今」すなわち大正十年（一九二一）の時点で、遊就館に種子島の火縄銃が陳列されていると述べる。これについて、種子島氏の家系と事績を記した『種子島家譜』には、明治二十四年（一八九一）、種子島氏所蔵のポルトガル銃を、島の儒者で天囚の師でもある前田豊山（名は讓蔵）が東京に持参して遊就館に陳列され、それが天覧に達したことが記されており、また、同年五月の土方久元宮内大臣から前田讓蔵宛て書簡に、「天覽済二付及御返附」の旨が記載されている。よって、ポルトガル伝来の火縄銃は、明治二十四年に遊就館に陳列された後、一旦種子島に返却され、その後、天囚がこの碑文を撰文していた頃、再び遊就館に展示されたと推測される。さらに、昭和十八年（一九四三）の遊就館『弓矢鉄砲展覽会出陳目録』の「鉄砲の部」に「葡萄牙人が初めて種子島に齎したる銃の銃身」とあることから、昭和の時代にも展示されたことが分かる。なお現在、この火縄銃は、遊就館ではなく、種子島開発総合センター（鉄砲館）に展示されている。

⑩寓書浪華徵時彦文……天囚は、大正十年（一九二一）

能奪也」（張馮汲鄭伝）などに見える。

⑭西之青年會……「西之」は旧「西之村」。門倉岬のある、現在の種子島南種子町内の地名。

三、『碩園先生文集』所収「鉄砲伝来紀功碑」との比較

天囚が亡くなってから十二年後の昭和十一年（一九三六）、財団法人懷徳堂記念会は『碩園先生遺集』を刊行した。線装本全五冊である。その中の『碩園先生文集』巻二に「鉄砲伝来紀功碑（辛酉一月）」が収められている。干支の「辛酉」は天囚が撰文した大正十年（一九二一）である。

この文集には天囚の最終稿が収録されているはずであるが、門倉岬の碑文とは相違がないのであろうか。念のため、確認する。

結論を先に言えば、門倉岬の碑文とは大きな違いがない。ただ、細かな点ではあるが以下のような相違も認められる。

（第一段落）

・種子島出左馬頭平行盛朝臣……「種子島」を「種子島氏」に作る。
・叙従五位下……「叙」を「敘」に作る。但し、これは新字・旧字の違いであり、これに類する相違

宮内省御用掛に任ぜられ、十月三日、東京五反田大崎の島津邸役宅に転居するが、それ以前は、大阪市北区松ヶ枝町に住んでいた。ここに「浪華」とあるのは、そのためである。なお、天囚は、その前年の大正九年五月、文学博士の学位を授けられている。この碑文の末尾に「文学博士」と記されているのはそのためである。

⑪海上三山、其一蜿蜒……三山とは、鹿児島島の南の種子島・屋久島・口永良部島を指す。西村天囚『南島偉功伝』の「外交」の部に、「種子島は古より、南邊の要衝と稱せらる、……但し当時の多嶺島は屋久恵良部を合併せし者ならん」とある。「蜿蜒」とは、蛇のようにうねうねと長い様。種子島が南北に細長い地形をしていることによる。

⑫控琉引粵……種子島が南西諸島や中国大陸に海上交通で連なることをいう。「琉」は琉球（沖縄）、「粵」は中国南部沿岸の広東地方を指す。なお、後述の草稿Aにはこの「詞」の部分はなく、草稿Bでは朱筆で「控琉引越」と記されている。

⑬賁育……中国古代の勇者の孟賁と夏育。ともに伝説的な強者で、生きている牛の角を引き抜いたとされる。「漢書」翟方進伝の顔師古注に、「賁謂孟賁、育謂夏育、皆古之勇士」とある。また、この二人をまとめた定型的な表現として、同じく『漢書』に、「雖賁育之勇不及陛下」（爰盎鼂錯伝）、「雖自謂賁育弗

は他にもいくつかある。以下では省略する。

・天文十二年癸卯秋八月二十五日丁酉……「八月二十五日」の後の「丁酉」を欠く。

・我遠祖織部君居焉……「我遠祖」を「我家祖」に作る。

（第二段落）

・日勝公所獲則當時遣其一於紀州根来杉坊……「遣」を「遺」に作る。

この内、やや留意したいのは、第三段落の「遣」と「遺」の相違であろう。ここは、日勝公種子島時堯が家宝としていたポルトガル伝来の火縄銃二挺の内一挺を紀州根来寺の杉の坊に譲ったことを言っているの、門倉岬の碑文の通り、「遣」（やる、おくる）の方が良いと思われる。もつとも、「遺」の初義は「のこす」であるが、また「おくる、あたらう」の意もあるので、もしその意味で使っているとしたら大差はない。漢字の字形が近いために『碩園先生文集』は「遣」に作ったと考えられるが、他にも何か原因があるかもしれない。

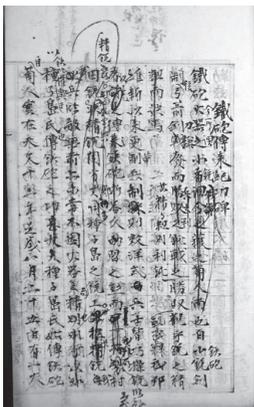
第一段落の相違の内、「種子島」と「種子島氏」とは、文意の上からは「種子島氏」が良いと思われる。種子島氏がもとと平氏から出ていることを述べているからである。石碑はなぜ「種子島」としたのであろうか。ここだけからは分からない。

また、「八月二十五日丁酉」の「丁酉」を『碩園先生文集』の方が欠いている理由、さらには、「我遠祖織部君」を「我家祖織部君」に作っている理由も、こ
こだけでは分からない。これらの点については、ある
いは鉄砲館所収の草稿に何らかの手がかりがあるかも
しれない。そこで次に、二種の草稿を検討してみたい。

四、鉄砲館所蔵「鉄砲伝来紀功碑」草稿の解析

種子島の鉄砲館には、「五十以後文稿」と題する冊
子があり、そこに鉄砲伝来紀功碑の草稿が二種確認さ
れる。冊子のはじめに、袋綴じにされた原稿用紙三丁
と、続いて、同様の三丁とが収められている。いづれ
も先に何かを記した原稿用紙を裏返して再利用してい
る。今これを綴じの順に従って、「草稿A」「草稿B」
と仮称する。

草稿A「鉄砲伝来紀功碑」には、墨筆の見せ消
ちが多くあ
る。その修
正をすべて
反映させ
たとして
も、全体的
に門倉岬の
碑文とはか



草稿A冒頭部

なりの相違
が認められ
る。また、
碑文第五段
落に相当す
る「詞」が
見られない。
そして、最
終葉末尾に
は、推敲の
結果を改め
て書き直し
たと思われ
る漢文二条
が附記されて
いる。



草稿A末尾(右)と草稿B冒頭部

一方、草稿Bは「鉄砲伝来紀功碑記」と題し、朱筆
で多くの書き込みと見せ消ちがあるほか、最終葉には、
原文第五段落に相当する「詞」が朱筆で記されている。
その「詞」は原則四字句の韻文であるためか、すべて
四字句と四字句の間を一字分空格としている。

それでは、草稿AとBはどのような関係にあると言
えるであろうか。その手がかりをまず冒頭部に求めて
みよう。

草稿Aの冒頭は「鐵砲火器之小者、謂今之獲之葡人
而也、自小銃創製、弓箭劍戰廢」と記した後、見せ消

ちで多くの訂正を加え、「鐵砲今所謂小銃也、自鉄砲
創製後、弓箭刀鎗廢」とまとめている。

これに対して、草稿Bは「鐵砲今所謂小銃也、自斯
器盛行後、弓箭刀鎗廢」と書き出し、そこに朱書きで
訂正を加え、「自鐵砲盛行、弓箭刀鎗廢」としている。
この関係を念のため図示してみよう。

草稿A (修正前) 鐵砲火器之小者、謂今之獲之葡人
而也、自小銃創製、弓箭劍戰廢

草稿A (修正後) 鐵砲今所謂小銃也、自鉄砲創製後、
弓箭刀鎗廢

草稿B (修正前) 鐵砲今所謂小銃也、自斯器盛行後、
弓箭刀鎗廢

草稿B (修正後) 自鐵砲盛行、弓箭刀鎗廢

すぐに分かるのは、草稿A (修正後)と草稿B (修
正前)とがほとんど同じであるという点である。ここ
から、まずは草稿Aの修正を反映したものが草稿B (修
正前)ではないかと推測される。すなわち、草稿Aが
第一次草稿、草稿Bがそれを踏まえた第二次草稿であ
ると考えられるのである。このことは、草稿Bにのみ、
碑文第五段落に相当する「詞」が朱書きされているこ

とからも裏付けられよう。草稿Aは初期段階の第一次
草稿であり、まだ「詞」も書かれる前のものであった。
そこに書き込んだ各種修正をとりあえず反映させたの
が草稿Bであり、ここにはようやく「詞」が朱書きさ
れ、さらに多数の修正が加えられていく。

その結果、修正が混交し、自身でも分かりにくくなっ
たのであろう。天囚は、二条について、別途、草稿A
の最終葉の余白に書き直したと考えられる。その場所
を選んだのは、たまたまそこに余白があり、草稿Bに
は余白がまったくなかったからであろう。

冒頭的一条については、「鉄砲今所謂小銃也、其始
傳我國、在距今三百七十餘年前」と書いた上で、そこ
に訂正を加えて、結局、「火器稱鉄砲者、今所謂小銃也、
我國始傳鉄砲在三百七十餘年前」と落ち着かせている。
但し、草稿B (修正後)と草稿A余白 (修正前)に
はかなりの違いが生じているが、この落差はどのよう
に理解されるであろうか。これについては、草稿Bを
今一度確認することで推測できるであろう。

草稿Bをはじめ、「鐵砲今所謂小銃也、自斯器盛行後、
弓箭刀鎗廢」と記されたが、天囚は朱線で「今所謂小
銃也」を消し、「鐵砲」を「自」の後に移すとともに、
「斯器」を削る指示をした。これにより、この冒頭部
は極端に短くなり、「自鐵砲盛行、弓箭刀鎗廢」となっ
た。しかし天囚は、再度確認して、やはり修正前の方
が良かったと思ひ直した。だが、その修正をそこに書

き込むと修正指示が錯綜して、非常に分かりにくくなることを懸念した。そこで、草稿A末尾の余白に、草稿B（修正前）を復活させる形で改めて「鉄砲今所謂小銃也」と記し、そこに、その伝来が「三百七十餘年前」だったことを続けたのではなからうか。

また、「自鐵砲盛行、弓箭刀鎗廢」の二句はこれにより削除されてしまったように見えるが、実は、碑文第二段落の半ばに、「文祿征韓役属島津氏、用鐵砲隊有功。爾後鐵砲盛行、弓箭漸廢」として使われている。すなわちこの二句は完全に削除されたのではなく、場所を移したのである。このように考えると、草稿A↓草稿B↓草稿A末尾余白↓門倉岬碑文の流れが無理なく理解されるであろう。

この流れは、また別の角度からも確認される。それは草稿Aに四箇所、各一行分または半行程度の空白が見られる点である。例えば、草稿A本文の三行目はほぼ空白となっているが、これは、二行目に対する訂正を左の三行目に書いたため、本文を記す余地がなくなったからであろう。他の三箇所も同様である。つまり、草稿Aは、書く側から息つく間もなく訂正を加えていった原稿であると推測される。これに対して、草稿Bにはそうした空白は見られない。一旦全文を墨筆で書いた後に、一息入れてから朱で修正を加えていった原稿であると考えられる。やはり、草稿Aから草稿Bという流れは確実であろう。そして、その草稿Bの

後、弓箭刀鎗廢

← 草稿B（修正後） 自鐵砲盛行、弓箭刀鎗廢

← 草稿A余白（修正前） 鉄砲今所謂小銃也、其始傳我國、在距今三百七十餘年前

← 草稿A余白（修正後） 火器稱鉄砲者、今所謂小銃也、我國始傳鉄砲在三百七十餘年前

←（最終稿）

← 門倉岬碑文 火器古稱鐵砲者、今所謂小銃也。其傳來我國在三百八十餘年前

このような経緯で完成に近づいていったと推測される。ただ、この冒頭部のみでは、やや不安も残るので、もう一箇所、同様の検討を行って、この仮説を検証してみよう。

碑文第四段落の冒頭は、天因が帰郷するたびに門倉岬を訪れ、鉄砲伝来に思いを馳せるという内容であった。門倉岬の碑文では、「時彦每歸郷至西村別墅、游御埼而望雲濤無際。其東則小浦、松青沙白」となっている。これに対して、草稿Aは、「予每至西村別業、

一部が草稿A末尾余白に書き込まれたと考えられる。これこそ、門倉岬の碑文に見られる最終形態に最も近いものなのである。

但し、草稿Aと草稿B（修正後）と草稿A末尾余白の書き込みとはかなりの相違もあることから、草稿A末尾余白の書き込みは、草稿Aを受けて書かれたものという可能性も残るであろう。この点については、そこに記されたもう一条の漢文を後に考察することとし、ここでは仮説としておいて検討を先に進めよう。

また、もう一点留意しなければならないのは、草稿B（修正後）や草稿A末尾余白（修正後）が直ちに門倉岬の碑文となったのではないという点である。碑文との間にはなお若干の相違が認められるからである。従って、これらの修正を踏まえた原稿が少なくとももう一稿あったと推測される。これを「最終稿」と仮称した上で、改めて以上の関係を図示してみよう。

草稿A（修正前） 鐵砲火器之小者、謂今之獲之葡人而也、自小銃創製、弓箭劍戰廢

← 草稿A（修正後） 鐵砲今所謂小銃也、自鉄砲創製後、弓箭刀鎗廢

← 草稿B（修正前） 鐵砲今所謂小銃也、自斯器盛行

游御埼神祠、御埼壁立海上、雲濤無際。其東白砂青松に作った後、若干の書き込みを加えて、「予每帰郷至西村別業、游御埼神祠生、御埼壁立海濤無際。其東白砂青松」としている。

一方、草稿Bは「予每帰郷至西村別業、游御埼祠、御埼壁立海上、雲濤無際。其東則松青沙白」と記した上で、朱筆による若干の書き込み・修正を加え、「時彦每歸郷至西村別業、游御埼祠、御埼壁立海上、雲濤無際。其東則青松白砂」としている。この草稿B（修正後）が、門倉岬の碑文に最も近い。この関係を念のため図示しておく。

草稿A（修正前） 予每至西村別業、游御埼神祠、御埼壁立海上、雲濤無際。其東白砂青松

← 草稿A（修正後） 予每帰郷至西村別業、游御埼神祠生、御埼壁立海濤無際。其東白砂青松

← 草稿B（修正前） 予每歸郷至西村別業、游御埼祠、御埼壁立海上、雲濤無際。其東則松青沙白

← 草稿B（修正後） 時彦每歸郷至西村別業、游御埼祠、御埼壁立海上、雲濤無際。其東則青松白砂

(最終稿)

←

門倉岬碑文
時彦每歸郷至西村別墅、游御埼而望
雲濤無際。其東則小浦、松青沙白

やはり、草稿A(修正後)と草稿B(修正前)が類似していること、そして、草稿B(修正後)と門倉岬の碑文が類似していることが分かるであろう。また、草稿Aと草稿B(修正前)までは自身のことを「予」と称していたものが、草稿B(修正後)と門倉岬の碑文では、「時彦」に改めていることも分かる。よって、ここからも、草稿Aが第一次草稿であり、その修正を反映させたのが草稿Bであると考えられる。

もつとも、草稿A(修正後)と草稿B(修正前)が類似していることから、逆に、草稿Bが先に書かれ、草稿Aがその後に書かれたのではないかの疑問も生じよう。しかし、その可能性はほとんど考えられないであろう。なぜなら、その場合は、草稿B(修正後)が大きく変化して草稿A(修正前)となり、そこに修正が加えられたものが草稿の最終形態になるはずであるが、それは門倉岬の碑文とはかなり異なるものと言わざるを得ず、はじめの草稿からはむしろ後退するという極めて不自然な流れになるからである。またそのように考えると、せつかく草稿Bで書いた「詞」をな

←

草稿A末尾余白(修正前) 種子島氏之先、出于左馬頭

平行盛朝臣

←

草稿A末尾余白(修正後) 種子島之先、左馬頭平行盛

朝臣

ここからも、先に一旦保留としておいた問題が解決するであろう。すなわち、草稿A末尾余白の漢文は、やはり草稿Bを受けて書かれたという点である。もし草稿Aに修正の必要があったのであれば、他の箇所と同じように、該当部分の右または左に見せ消ちで修正を加えればよかつたはずである。ところがこの部分については、草稿Aにはまったく修正の跡がない。とすれば、修正のない草稿Aを、わざわざ草稿A末尾に書き改める必要もない。草稿Bでの修正が錯綜したからこそ、草稿Bを踏まえて、草稿A末尾余白に改めて書いたと考えるのが自然である。やはり、草稿A↓草稿B↓草稿A末尾余白↓門倉岬碑文、という流れは確実であろう。

そしていづれにしても、これらの草稿段階でも、「種子島」と「種子島氏」との揺れがあることが分かる。天囚は、種子島を主語にしようとしたのか、それとも種子島氏のことを書こうとしたのか、自身でもやや揺れていたのである。それが、門倉岬の碑文と『碩園先

ぜ草稿Aで削ってしまったのかという疑問が生じ、それにも答えられなくなる。やはり、草稿Aが第一次草稿、草稿Bが第二次草稿と考えておくのが妥当であろう。

では、先に懸案としておいた諸点について、この草稿から何か手がかりが得られるのであろうか。

まず、第一段落の「種子島」と「種子島氏」について。草稿Aは「種子嶋氏出于太政大臣平清盛之孫左馬頭平行盛朝臣」に作り、修正を加えていない。草稿Bは「種子島氏之先、出于左馬頭平行盛朝臣」とした上で、朱で訂正を加え、「種子島古稱多嶺、鎌倉初封左馬頭平行盛」とする。そして、それを反映させたとと思われる草稿A末尾の余白では、一旦「種子島氏之先、出于左馬頭平行盛朝臣」とした上で、墨筆での見せ消ちで「種子島之先、左馬頭平行盛朝臣」としている。この関係を図示してみよう。

草稿A(修正なし)

種子嶋氏出于太政大臣平清盛之孫左馬頭平行盛朝臣

←

草稿B(修正前) 種子島氏之先、出于左馬頭

平行盛朝臣

←

草稿B(修正後) 種子島古稱多嶺、鎌倉初封

左馬頭平行盛

生文集』との相違になって現れたと推測される。

次に、異国船が漂着した日の干支について、「八月二十五日丁酉」の「丁酉」を『碩園先生文集』の方は欠いていた。この点について、草稿A(修正前)では、はじめこを「八月二十五日、有一大船至種子島之端之西村」としていたが、「島之端」を「島南端」に改めて「八月二十五日、有一大船至種子島南端之西村」とし、草稿Bでは「八月二十五日、有一大船至島之端西村」と記した後、訂正を加え、「八月二十五日、有一大船至西村海岸」としている。ここでも草稿Aを受けて草稿Bがとりあえず書かれ、そこにさらに修正を加えていった状況が明らかになる。そしていづれにしても、二種の草稿には、修正の前後を問わず「丁酉」の二字は見られない。従って、最終段階で「丁酉」が加えられ、門倉岬の碑文にはそれが反映されたものの、『碩園先生文集』用の原稿ではそれが落ちてしまったと推測される。「丁酉」の欠落は偶然かもしれないが、もともとの草稿になかつたことも、何らかの影響があつたのかもしれない。

次に、「我遠祖織部君」を『碩園先生文集』が「我家祖織部君」に作っている点はどうであろうか。草稿Aではこを「西村織部丞時貫君」と記した上に、見せ消ちで「我祖織部丞時貫君」と修正し、草稿Bではこの修正を反映して「我祖織部丞時貫君」と記し、この部分については訂正を加えていない。とすれば、こ

こから門倉岬の碑文完成までの間に手が加えられ、碑文では「我遠祖織部君」となり、『碩園先生文集』では「我家祖織部君」になったものと推測される。このような違いが生じたのは、草稿段階では単に「我祖」だったものが最終段階直前で修正され、表記が揺れたからではなからうか。

さらに、第三段落の「遣」と「遺」の違いについても、草稿を確認してみよう。草稿Aでは、ここを「遣其一於紀州根来杉坊」に作り、草稿Bは「其一遣諸紀州根来杉坊」に作る。従って、門倉岬の碑文は草稿Bを受けて「遣」としたが、『碩園先生文集』は字形が似ていることから、あるいはかつての草稿Aに引きずられたためか「遣」に作ったと推測される。いずれにしても、「贈る」の意で天囚は使っていたのであろう。以上のように、種子島鉄砲館所収の草稿二種は、鉄砲伝来紀功碑文の成立について重要な手がかりを与えてくれるのである。改めて結論を整理すれば次のようになる。

まず草稿Aが第一次草稿として書かれ、そこに墨筆で慌ただしく修正が加えられた。その修正を反映する形で記されたのが草稿Bである。しかし、天囚の修訂作業は続き、その草稿Bにも朱筆で加筆修正が施され、その内、特に二条については、修正結果を踏まえて草稿A末尾の余白に墨書した。一方、草稿Bには、草稿Aではまだ書かれていなかった第五段落相当部の

そこにちように、郷里から碑文建立の計画が知らされ、自身に撰文の依頼があったことを喜びとするのである。天囚にとって、先祖と郷里の功績に報いることができるのは、まさに自身の漢文力によってであったろう。それがようやく発揮できることに感激しているのである。

ちなみに、草稿Aは、ここを「想織部君与大明儒生以杖筆語沙上、以文学之士、獲戰陣之美名……」に作り、見せ消ちで修正して、「想蕃船到此、織部君与舊明儒生以杖筆語沙上、遂獲瓊寶、光後世而自深恥時彦……」とする。これを受けた草稿Bでは、まず「想蕃船到此、織部君筆談沙上、遂獲瓊寶、以光後世、而自深恥譎陋之資、不能發揚先德」と記した後、朱で若干の修正を加えて、「想蕃船到此、織部君筆談沙上、遂獲頼宗家之瓊寶、以光後世、而自深恥譎陋之資、不能發揚先德」としている。これも念のため図示しておく。

草稿A（修正前） 想織部君与大明儒生以杖筆語沙上、
以文学之士、獲戰陣之美名……

← 草稿A（修正後） 想蕃船到此、織部君与舊明儒生以杖
筆語沙上、遂獲瓊寶、光後世而自
深恥時彦……

← 草稿B（修正前） 想蕃船到此、織部君筆談沙上、遂獲

「詞」が朱筆され、これにより一応完成形態に近づいた。また、門倉岬の碑文と『碩園先生文集』所収の碑文とで若干の相違が見られる箇所については、草稿段階でも表記の揺れが認められ、それが影響したと考えられたのである。

五、碑文に込めた天囚の思い

それでは、この八百三十字を超える長大な漢文に、天囚はどのような思いを込めたのであろうか。その思いが表出していると考えられるのは、特に第四段落の「時彦」からであろう。それまでは、歴史を振り返り、経緯を淡々と記していた筆致がここで急変する。天囚自身が門倉岬に立ち、はてしない雲と海を眺めながら鉄砲伝来に思いを馳せるのである。その思いとは具体的にどのようなものか。それを端的に示すのは、「恥」という言葉であろう。

第四段落を振り返ってみよう。天囚は、かつて門倉岬の東側の小浦に異国船が漂着したことを想う。そして、先祖の織部丞時貫の筆談により、火繩銃という宝が種子島にもたらされ、また、種子島時堯がそれを私せず、に国産化したことよって戦国時代から明治時代に至る日本の歴史が切り拓かれたことを振り返る。しかしながら、そのことを、自身の不才のため充分に顕彰できていないことを長く遺憾としていたのである。

← 草稿B（修正後） 想蕃船到此、織部君筆談沙上、遂獲
瓊寶、以光後世、而自深恥譎陋之
資、不能發揚先德

← 草稿A（修正後） 想蕃船到此、織部君筆談沙上、遂獲
頼宗家之瓊寶、以光後世、而自深
恥譎陋之資、不能發揚先德

← （最終稿）

← 門倉岬碑文 因想蕃船到此。織部君以杖畫沙而談、
遂俾宗家獲瓊寶、以貽後世、而深
自耻庸陋不足發揚先德

このような段階を踏んで、徐々に門倉岬の碑文に近づいていったことが分かるであろう。

そして、草稿Aにはもともとなかった「恥」の語が修正によって加えられ、それが草稿Bと門倉岬の碑文に継承されたことも理解される。先祖と郷里の顕彰が充分にできていなかったとの思いは、自身に強くなるしかかっていたのであろう。草稿A・Bに見られる激しい推敲の跡は、天囚が自分自身と厳しく格闘していたことを示している。

天囚は碑文の最後をこう締めくくる。「貽範尋ぬべく、茲に茂績を表す。百世の下、斯の貞石を視よ」と。美文調の「詞」であるから、定型的とも言えようが、

やはり、万感の思いがこの結語に現れたとも考えられる。西村織部丞の子孫という宿命を背負って種子島に生まれた天囚は、この碑文の完成により、先祖と郷里の顕彰という大きな悲願を果たしたのである。

【附記】草稿A・Bの写真掲載については、種子島開発総合センター（鉄砲館）のご許可をいただきました。また、現地で継続して進めている資料調査については、西村貞則氏、西之表市、鉄砲館の各位より、格別のご高配・ご教示を賜っています。ここに厚く御礼申し上げます。

（大阪大学大学院文学研究科教授）

重野安繹と中井木菟麻呂―『黄裳斎日記』を中心に―

竹田健二

はじめに

明治二年（一八六九）に懷徳堂が閉鎖された後、本庄村（現在の大阪市北区）に移り住んだ懷徳堂最後の預人・中井桐園が明治十四年（一八八一）に没すると、桐園の子・中井木菟麻呂が中井家の当主となった。木菟麻呂は懷徳堂に住んでいた時から、懷徳堂最後の教授である外祖父の並河寒泉や桐園に漢学を学んでいたが、明治十一年（一八七八）に正教に入信し、その後日本における正教布教の中心人物であるニコライ主教（後に大主教）に見出されて、明治十五年（一八八二）に家族を伴い上京した。近代化が進む中、懷徳堂の学舎は失われ^{（注1）}、歴代学主を務めた中井家も大阪を離れてしまったことから、江戸時代に大坂の教学を

百四十年余り担った大坂学問所・懷徳堂の存在は、明治も後半に入ると、大阪の人々の記憶から次第に消えていったものと推測される。

ところが、周知の通り明治四十年代に入ると、西村時彦らを中心に大阪人文会・懷徳堂記念会による懷徳堂顕彰運動が勃興し、大きく展開した。これより前、明治二十六年（一八九三）に木菟麻呂が懷徳堂・水哉館の再興を計画したが、失敗に終わっている^{（注2）}。懷徳堂の閉鎖から顕彰運動が勃興するまでの間、この木菟麻呂の計画の他に、特に懷徳堂を高く評価する動きはほとんど知られていない。このため、明治末の懷徳堂顕彰運動の勃興は、あたかも俄に湧き上がったものであるかのように見受けられる^{（注3）}。

しかし、私見では、懷徳堂顕彰運動の勃興前に存在

した懷徳堂を評価する動きとして、明治三十年代に重野安繹（号は成斎）と幸田成友とがそれぞれ木菟麻呂と接触していることに注目すべきである。幸田については、既に前稿で述べたように、『大阪市史』編纂に際して懷徳堂に注目した幸田が、その資料を求めて明治三十五年（一九〇二）以降重ねて木菟麻呂と接触し、その結果中井家所蔵資料の写本が大阪にもたらされた。そしてそれらは、大阪人文会会員の大田源之助を介して西村時彦に伝えられて、西村の『懷徳堂考』上巻執筆に活用された^{注40}。

重野は鹿児島出身で、藩校の造士館と江戸の昌平黌で学び、東京帝国大学教授、また日本で初めての文学博士となった人物である。明治四十一年（一九〇八）六月二十三日、中井家の祖先である甕庵・竹山・蕉園の三人を祭る祭典を大阪で挙行することを企画した木菟麻呂が、重野の自宅を訪問して協力を求めた際、重野は賛同して、大阪朝日新聞に勤める西村を紹介した。その二ヶ月後の同年八月、木菟麻呂が大阪において西村と面談したことが、その後の懷徳堂顕彰運動の勃興、すなわち明治四十三年（一九一〇）一月の大阪人文会における西村の講演等に結び付く起点となったことはよく知られている。木菟麻呂が「追懷遺事三篇」（『懷徳』第二号（懷徳堂同友会、一九二五年）所収）において、明治四十一年（一九〇八）の重野との面談に触れているのも、この時の重野との面談が懷徳堂顕彰運

動勃興において重要であったとの認識があったためであろう。

しかし、実は重野と木菟麻呂とは、それ以前にも接触している。すなわち、明治三十年（一八九七）三月、重野は木菟麻呂を訪問し、中井家所蔵の懷徳堂関係資料を見ているのである。管見の限り、この時の両者の接触について注目した先行研究はないが、懷徳堂文庫・新田文庫資料の一つである木菟麻呂の日記『黄裳斎日記』には、二人の最初の接触についての記述がある^{注50}。

そこで小論では、懷徳堂顕彰運動は如何にして勃興したのかとの問題意識から、『黄裳斎日記』の記述を中心として、明治三十年（一八九七）における重野と木菟麻呂との最初の接触について検討を加える。

一 『黄裳斎日記』の記述

明治三十年（一八九七）に重野が木菟麻呂を訪問したことについて、三月二十七日付の木菟麻呂の日記『黄裳斎日記』に、以下の通り記述されている。

往来 廿七日土雨（中略）○午后重野氏他四名并佐藤司祭ハ預約ノ如ク来ラレタリ頃クシテ二人来レリ（中略）
雑事 本日午后先哲ノ圖書ヲ見シガ為ニ来リシハ

中井家の所蔵する「遺著類法帖類掛軸草稿マクリノ類」を「観覧二供」した。

この時重野が、どのような意図で懷徳堂の「先哲ノ圖書ヲ見」ようとしたのかについては、木菟麻呂は何も触れていない。しかし、この時重野が「幽人先生ノ猿島復讐圖幅ヲ携へ来」たこと^{注51}、また重野に同行した寺田弘が中井履軒の著した雕題類に関する情報について「戦國策ノ雕題本ハ今近藤元粹氏ノ藏スル所トナリ離騷ノ雕題本ハ京都ノ秦某氏之ヲ藏セリ」と語っていることからすると、重野らは特に履軒について興味を持っていたように見受けられる。おそらく重野は、履軒関係資料の実見を主な目的として木菟麻呂を訪問した可能性が高いと推測される。

なお、この時の重野の訪問には、当初木村香雨・熊谷謙吉の二人も同行する予定であった。このことは、五日後の四月一日付『黄裳斎日記』の記述から確認できる。

往来 一日木雨○（中略）午后四時過ヨリ木村香雨氏熊谷謙吉相携ヘテ来レリ（中略）

雑事 本日熊谷氏等ノ来ラレシハ去ル廿七日重野氏等ト共ニ来ルコトヲ得ザリシニヨリテ余ガ佐藤司祭ヲ以テ之ヲ招キシニヨリ木村氏ハ先ヅ竹山先生ノ遺印ヲ見シコトヲ請ヒテ其大印十餘顆ヲ押シ他ハ後日ヲ約シテ帰ラレタリ熊谷氏ハ殊ニ萬

重野安繹日下寛植松彰河田巖寺田弘三浦十郎及姓名ヲ聞キ漏ラシシ人一名并セテ七名ナリ共ニ重野氏ノ率ヒ来リシ人々ナリ河田氏ハ一斎先生ノ外孫ナル由嘗テ中井敬所翁ノ家ニ於テ相見タルコトアリ及佐藤司祭ナリ観覧ニ供セシ者ハ遺著類法帖類掛軸草稿マクリノ類ナリ重野氏ハ幽人先生ノ猿島復讐圖幅ヲ携へ来ラレタリ是丹波ノ人某ガ大坂ニ於テ購ヒシ所ニシテ圖畫并ニ賛頗ル家藏ノ幅ニ類セリ圖中ニ賛ヲ問書セルコトニヨリテ考フレバ是嘗テ華翁先生ニ聞キシ所ノ懷徳書院ニ鑑定ヲ請ヒ来リシ者ナリ今ニシテ之ヲ見ルコトヲ得タルハ頗ル奇遇ノ感アリ函蓋ハ蕉園先生ノ手跡ナリ余之ヲ写サンコトヲ請ヒタレバ重野氏ハ之ヲ置キテ帰ラレタリ席上寺田氏ノ語ル所ニヨレバ戦國策ノ雕題本ハ今近藤元粹氏ノ藏スル所トナリ離騷ノ雕題本ハ京都ノ秦某氏之ヲ藏セリト云フ余之ヲ聞キテ殊ニ楚辭ノ雕題本ヲ得シコトヲ希望セリ秦氏ハ既ニ没シテ今遺屬ノ手ニ帰セシナルベシト云フ六時前帰ラレタリ

（明治三十年三月二十七日付）

この日重野は、懷徳堂の「先哲ノ圖書ヲ見シガ為ニ」、日下寛・植松彰・河田巖・寺田弘・三浦十郎、及び氏名不詳の一名と共に、木菟麻呂を訪問した。そこで木菟麻呂は、彼らと正教会の佐藤司祭とに対して、

年先生ノ紫煙帖及緩歩帖襄陽帖ヲ開キテ感嘆措カザリキ萬年先生ノ名古來洽ク傳ラズ其書亦甚々稀ナリ此ヲ以テ是等ノ遺墨ヲ見ル者ハ何人モ拍手驚嘆セザルコトナシ余此ニ於テ之ヲ公ニシテ萬年先生ノ名ヲ百餘年ノ後ニ播揚センコトヲ切望セリ幸ニ紫煙帖ノ木版ハ大和淡輪氏ニ預キヲカタレバ時ヲ得テ之ヲ取り世ニ公ニスルコトアルベシ

(明治三十年四月一日付)

重野が訪問した五日後、四月一日に木菟麻呂を訪問した木村は、竹山の印を実見して「大印十餘顆ヲ押し他ハ後日ヲ約シテ歸」り、また熊谷は三宅石庵の『紫煙帖』・『緩歩帖』・『襄陽帖』を実見した^(注7)。資料の実見に訪れた者たちの関心は、それぞれに異なっていたことが窺える^(注8)。

この『黄裳齋日記』の記述において注目される点は、木菟麻呂が石庵の遺墨について、石庵の名は世に知られていないが、その遺墨を実見した人は、熊谷がそうであったように「何人モ拍手驚嘆セザルコトナシ」と非常に高く評価する、そこで「余此ニ於テ之ヲ公ニシテ萬年先生ノ名ヲ百餘年ノ後ニ播揚センコトヲ切望」する、と述べている点である。この記述は、木菟麻呂が中井家のみの再興を願っていた訳ではなく、石庵らを含む懷徳堂全体に対する社会的評価の向上を強く望んでいたことを示すと考えられる。

熊谷は石庵の『紫煙帖』・『緩歩帖』・『襄陽帖』を木菟麻呂の自宅で実見したが、そもそも書籍ではない竹山の印について「懷徳堂遺編目録」には記載が無く、また石庵の『紫煙帖』・『緩歩帖』・『襄陽帖』も記載されていない。このため、重野らには「懷徳堂遺編目録」「水哉館遺編目録」以外にも中井家所蔵資料に関する情報源が別にあつたと考えられる^(注9)。

二 重野に対する木菟麻呂の期待

前章で述べたように、三月二十七日の訪問の際、重野は履軒の「猿島復讐圖幅」を持参しており、木菟麻呂がその図の臨写を希望すると、重野は「之ヲ置キテ歸」った。木菟麻呂は四月四日に臨写を終えると、翌五日、図を重野に返却しているのだが、木菟麻呂は『黄裳齋日記』に、そのことについて以下のように記している。

往来 四日日晴○(中略)

雑事 廿七日重野氏ガ携ヘラレタル解子伐袁一幅

其後雙鉤臨寫シテ本日其業ヲ卒ヘタリ共ニ二部ヲ寫セリ其一ハ重野氏ニ呈センガ為ニ之ヲ作レリ

(明治三十年四月四日付)

往来 五日月晴○(中略) 午后大越氏ニ如キ後重

野氏ニ如ク(中略)

ここで留意しておかなければならないのは、木菟麻呂が懷徳堂関係の遺書類を所蔵していることを、重野らがどうやって知ったのか、という点である。このことについて、『黄裳齋日記』には特に記述がなく、重野らが中井家の所蔵する懷徳堂関係資料の存在を知った経緯等は不明である。

私見では、木菟麻呂が明治二十五年(一八九二)十一月に博文館から中井履軒の『百首贅贅』を出版した際、その巻末に付した「懷徳堂遺編目録」と「水哉館遺編目録」とが、中井家所蔵資料の存在を重野らが知る手がかりとなった可能性がある。「懷徳堂遺編目録」は懷徳堂で活躍した三宅石庵・五井蘭洲・中井竹山・中井蕉園・中井碩果の遺著について、また「水哉館遺編目録」は中井履軒の遺著について、いずれも木菟麻呂がまとめたものである。両目録は、明治二十年代半ば以降において、木菟麻呂以外の人が懷徳堂や水哉館に関係する資料について知る上で、極めて貴重な情報源であつたと考えられる。このことは、西村時彦が明治四十三年(一九一〇)二月七日から同月二十七日にかけて、大阪朝日新聞に連載した「懷徳堂研究其一」(最終回に「懷徳堂考上卷」と改題)の中で、「石菴の學問著述」・「菴庵の學術性行」・「蘭洲の著書」の箇所「懷徳堂遺編目録」に言及していることから首肯されよう^(注9)。

もつとも、前述の通り四月一日に木村は竹山の印を、雑事 午后重野氏ニ如キテ解子伐袁幅ヲ返璧セリ重野氏ハ前日ノ遺書展觀ノ事ヲ謝シテ遺稿上梓ノコトヲ勸メラレタリ余ハ是多年ノ希望ナル趣ヲ述ベテ共ニ謀ルベキ事ヲ約セラレタリ遺書上梓ノ事或ハ之ニヨリテ緒ヲ開クヲ得ンカ又萬年先生ノ事ヨリ其門人ニシテ懷徳書院建立ニ力ヲ尽セシ天王寺屋吉右衛門ノ事ニ及ビ氏ハ其著ナル出定後語ヲ示サレタリ^(注10)富永仲基ハ則天王寺屋ノ事ナリ其年代ヲ考フルニ懷徳書院創立ノ後二十年ニアリ其頃仲基ハ佛門ニ歸シテ萬年先生ノ怒ヲ被リタリト云フ此書漢文ヲ以テ佛教ノ事ヲ論ジタリ余始メテ其學識ニ富メル事ヲ知レリ

(明治三十年四月五日付)

ここで先ず注目される点は、重野が木菟麻呂に対して、中井家所蔵の懷徳堂関係遺書の出版を進めた点である。すなわち、木菟麻呂が「猿島復讐圖幅」を重野に返却すると、重野は三月の遺書の実見について礼を述べるとともに、その出版を木菟麻呂に勧めた。これに対して木菟麻呂が、遺書の出版は自らの「多年ノ希望」であるが、自分にはその出版について「共ニ謀ルベキ書肆」がないと答えると、重野は「之ヲ紹介スベキ事ヲ約セラレ」た、というのである。この重野の約束について木菟麻呂は、「遺書上梓ノ事或ハ之ニヨリ

テ緒ヲ開クヲ得ンカ」と記しており、重野の言葉に非常に大きな期待を寄せたことが窺える。

また、木菟麻呂が「猿島復讐圖幅」を重野に返却する際に、臨写した一部を重野に寄贈している点も注目される。そもそも三月に重野が訪問した時に、木菟麻呂が「猿島復讐圖幅」を借り受けたのは、この図とその賛とが「頗ル家藏ノ幅ニ類」し、また「函蓋ハ蕉園先生ノ手跡」であり、「嘗テ華翁先生ニ聞キシ所ノ懷徳書院ニ鑑定ヲ請ヒ来リシ者」が持参したことがあるものと考えられたことから、「今ニシテ之ヲ見ルコトヲ得タルハ頗ル奇遇ノ感」があると、木菟麻呂自身が強い興味を抱いたことによる。従って、木菟麻呂が重野から借用して臨写し、その臨写した図を自ら所蔵しようとしたことは、至極自然であるように思われる。しかし、木菟麻呂は何故重野の図を二部臨写し、一部を重野に贈呈したのであるか。『黄裳齋日記』の記述を見る限り、重野がそうすることを求めたためとは考え難く、臨写した一部を重野に寄贈することは、木菟麻呂の自発的な行為と考えられる。

あくまでも憶測に止まるが、木菟麻呂が臨写した図を重野に贈呈したのは、借用の申し入れに無償で応じてくれた重野に対して謝意を示すためであり、また同時に、そうすることによって重野との関係をより強固にするためだったのではないかと考えられる。

前述の通り、木菟麻呂は明治二十六年（一八九三）

前章で述べたように、明治三十年（一八九七）四月五日に重野は木菟麻呂に、中井家所蔵の懷徳堂関係遺書を出版する出版社を「紹介スベキ事ヲ約」した。この約束を聞いた木菟麻呂は、「多年ノ希望」である遺書の出版、ひいては懷徳堂・水哉館の再興が実現に向けて動き出す可能性があると受け止め、大いに期待を高めるとともに、重野との関係を継続し、できれば一層強くする必要のあることを痛感したと推測される。しかしながら、『黄裳齋日記』には、この後数ヶ月間両者の交流に関する記述がない。出版社の紹介に関して、重野からの具体的な連絡が届くことはなかったと考えられる。

年が改まって明治三十一年（一八九八）二月、木菟麻呂のもとへ、重野の古稀を祝う寿宴への招待が届いた。『黄裳齋日記』には、その招待について以下のよう

雑事（中略）向島ヨリ帰りシ時一封書ノ机上ニア
ルヲ見タリ是三月廿七日ヲ以テ重野博士七
（一字不明）壽讌ヲ紅葉館ニ催ス舉アルニヨリ其発起
人物代三浦安小牧昌業、西徳次郎、墨川良年四氏
ノ名ヲ以テ賛成ヲ求メ来リシナリ余モ甚ダ臨席セ
ンコトヲ欲シ且先ニ菅野氏ノ壽讌ニ贈リタル如キ
顔真卿壽字大幅ヲ贈ランコトヲ望メリ

（明治三十一年二月二十六日付）

に懷徳堂・水哉館の再興を計画したが、計画に賛同して協力する有力者を得ることができずに失敗に終わった。経済力に乏しい木菟麻呂にとって、念願である懷徳堂・水哉館の再興を実現するには、有力者の協力を得ることが不可欠だったのである。木菟麻呂が重野の中井家所蔵資料の実見について、複数の同伴者を引き連れて来ることを含めて快く受け入れているのも、有力者との関係を築くきっかけとなることを期待したためと推測される。木菟麻呂が頼まれもしないのに「解子伐袁幅」を臨写して重野に寄贈したのも、或いはそもそも重野に「解子伐袁幅」の借用を申し出たのも、社会的地位を有する重野との関係を重視したためである可能性が高いように思われる。

なお、木菟麻呂が重野を訪問した際の『黄裳齋日記』の記述の中で、富永仲基の『出定後語』について、木菟麻呂が「余始メテ其學識ニ富メル事ヲ知レリ」と記している点は興味深い。仲基の存在自体は木菟麻呂も知っていたであろうが、その学問や著書『出定後語』等に関しては詳しくは知らなかったのである。このことは、木菟麻呂の懷徳堂に関する理解や関心が、仲基ら懷徳堂の門人までには十分及んではいなかったことを示していると考えられる。

三 重野の寿宴

明治三十一年（一八九八）二月二十六日、重野の古稀を祝う会への招待状を受け取った木菟麻呂は、「甚ダ臨席センコトヲ欲シ」、また「顔真卿壽字大幅ヲ贈」ること計画した。木菟麻呂は、重野との関係がより深まること、直接にはおそらく、出版社を紹介するとの前約を重野に思い起こさせ、その履行を促すことを意図し、重野の寿宴への参加と、記念の書の贈呈を決めたと推測される。

実はこの九日前の二月十八日、懷徳堂の復興を願う木菟麻呂を大いに落胆させる知らせがあった。山階宮見親王の死去である^{（注10）}。山階宮は明治元年（一八六八）の春、閉鎖の危機に瀕していた懷徳堂を突如訪問しており、明治十八年（一八八五）、木菟麻呂は山階宮の古稀の寿宴の際に、明治元年の懷徳堂訪問への感謝と共に懷徳堂再興の希望とを述べる書を山階宮に献上し、「拜調を賜」わっている。この時山階宮は、「予は汝の志を嘉みず、若再興の計畫でもできたならば、何時でも申出でよ、一臂の力を假すといふほどの事はできないだらうけれども、應分の事はして遣す」と木菟麻呂に語ったという^{（注11）}。懷徳堂復興の希望を支える存在であった山階宮の死去は、木菟麻呂に大きな打撃をもたらしたと考えられる。

そうしたところに舞い込んだ重野の寿宴への招待状が、木菟麻呂に山階宮の寿宴を想起させたかどうか

かは分からない。しかし、懷徳堂の再興を実現する上での希望は今や重野との関係を措いて他には無く、また重野の寿宴への出席は、未だ具体的な進展を見ていない遺書の出版を実現させるための絶好の機会であると、木菟麻呂は意識したと推測される。『黄裳齋日記』には、木菟麻呂が重野に贈呈する「壽字大幅」等の作成に力を注いだことについて、以下のように記されている。

雑事（中略）重野博士ヲ壽スル文詩ヲ草セント欲スルニヨリ

（明治三十一年三月十二日付）

雑事 重野氏壽宴ニ寄贈スベキ掛軸并壽章送呈ノ儀ニ付使ヲ重野氏ノ宅ニ遣シテ書ヲ植松氏ニ送リ以テ之ヲ照會セシニ植松氏復書ヲ与ヘテ之ニ答ヘタリ

（明治三十一年三月十九日付）

雑事 本日午後重野博士ニ呈スベキ擬大雅齋突七章ヲ認ム既ニ二葉ヲ書シテ未ダ成ラザリシガ薄暮主教ヨリ便アリテ明朝ヨリ翻訳ノ業ニ就カンコトヲ報ジ来リシニヨリ今夜深更ニ及ビテモ認メ終ラント欲シタレドモ體倦ミタレバ其意ノ如クナル能ハザルヲ察シテ此夜ハ筆ヲ止メテ寝ニツケリ明一日ヲ以テ書シ終ラント預期セシニ今一兩日ノ間ニ至リテ業務ヲ繼續スルニ至リシコト頗ル余ガ心ヲ

痛刺セリ然レドモ之モ亦止ムヲ得ザルナリ

（明治三十一年三月二十四日付）

雑事 擬大雅ヲ書スルニハ本日午後ヲ除キテ他ニ其時日ヲ存セザルニヨリ全ク此半日ヲ費シテ二通ヲ書シ了リ其善キ者ヲ撰ビテ一ヲ我家ニ留ムルコトトナセリ初ハ時ノ足ラザルヲ憂ヒタリト雖幸ニ之ヲ認メ終リシハ喜ブベシ

（明治三十一年三月二十五日付）

雑事 昨日認メタル擬大雅ヲ今朝表具師ニ携ヘユキテ裏ヲ打タンコトヲ命ジタルニ午後既ニ成リ先ニ命ジタリシ壽字幅モ既ニ成リタレバ共ニ之ヲ送り来レリ依リテ書ヲ添ヘテ薄暮之ヲ重野氏ニ贈レリ壽字幅ノ大サハ之ヲ展ベテ三疊ニ滿チタリ擬大雅ハ藤紙聯落ニ横書セシナリ

（明治三十一年三月二十六日付）

木菟麻呂は、ニコライ主教と共に、正教関係の祈祷書類の翻訳に取り組んでいた。その業務の隙間をぬって重野に贈呈する作品を作成することは、かなり困難なことであったに違いない。それでも木菟麻呂は「擬大雅齋突七章」の詩とその書、及び「壽字幅」を完成させて、辛うじて寿宴の前日に重野に贈呈したのである。

木菟麻呂の『黄裳齋日記』には、寿宴当日の模様について、以下のように記されている。

ト遅カリシ為其時ニ後レタリ此席ニハ百餘名列席セリ楼上ナル鶴ノ間及松ノ間ニモ百餘名アルヲ見タリ其他ノ室ニハ往カザレバ知ルヲ得ザレドモ來賓四百ヲ下ラザルベシ或ハ千名内外ナリトモ云フ席上ニハ各室共ニ諸氏ヨリ送ラレタル文詩ノ幅ヲ掲ゲタリ余ノ贈リシ壽字幅ハ鶴ノ間ノ壁間ニアルヲ見タリ八時頃ヨリ諸賓漸次ニ退散シ八時半頃余モ亦館ヲ去レリ此夜席上ニ於テ博士ハ箱入ノ錫製盃一個ヲ贈ラレタリ中ニ丙申元亘（元）ノ詩ヲ記セリ

（明治三十一年三月二十七日付）

雑事 本日ハ預定ノ如ク午後二時ヨリ芝山紅葉館ニ於テ重野博士ノ古稀壽讌ヲ開カル、ニ付同時刻ニ參館セリ同館玄關ニハ壽讌事務員等兩側ニ整列シテ來賓ヲ迎ヘ其次ノ間ニハ同ジク係員机案ヲ陳ネテ壽讌ニ關スル事務ヲ取レリ此所ニ於テ刺ヲ通ジテ會費金貳円五拾錢ヲ出シ開會次第ノ摺物并ニ列席ノ室名符ヲ渡サル余ハ龜ノ間ナリキ次ギテ館後ナル能楽堂ニ導カル此所ニ於テハ席ニ就キテ後一時間餘ニシテ狂言二番アリ二人袴及千鳥ナリ終リテ後重野博士ハ壽讌惣代四名ニ導カレテ舞臺ニ進マレ惣代博士ニ對シテ本日開會ノ旨ヲ口述シ博士ハ諸氏ノ厚意ヲ感謝スル旨ヲ述べ且簡短ニ其蒲柳ノ質ニシテ善ク此壽ヲ保チタルハ全ク平素攝生法ニ注意スルガ故ナレバ此ニ於テ諸氏ニ報ユルガ為聊カ長壽ヲ保タン諸方ヲ勸ムルトノコト又爾後八十才ニ至ルマデニ全世界漫遊ヲ遂ケンコトヲ目的トスルガ故ニ合セテ諸氏ノ助力アランコトヲ請フ旨ヲ述べラレ其レヨリ能楽堂ヲ出デ、本館ニ就ゲハ庭前ナル芝山ニ於テ日比野組ノ少年劍舞數番アリ頗ル雄壮ナリキ其前陸軍軍楽隊間斷ナク奏樂セリ之ヨリ館ノ一室ニ就キテ寄送品ノ陳列シタルヲ見ソレヨリ會場ナル龜ノ間ノ定席ニ就ケリ諸賓既ニ坐ニアリ酒饌既ニ備レリ席定マリシ時博士來リテ惣代壽盃ヲ献ゼシ由ナレドモ余ノ坐ニ就クコ

『黄裳齋日記』の記述によれば、芝山紅葉館を会場に開催された重野の寿宴は実に盛大であり、その参加者数は「四五百ヲ下ラザルベシ或ハ千名内外ナリトモ云フ」ほどであった。紅葉館の能楽堂では狂言が、また庭では少年劍舞が演じられ、陸軍軍楽隊による演奏も絶え間なく行われた。

そうした中で木菟麻呂は、重野に近づくことすらできなかつたようで、『黄裳齋日記』には重野との接触や会話はまったく記述されていない^{（注13）}。先に述べたように、木菟麻呂はおそらく、重野に対して出版社の紹介について聞いただし、もしも進捗がないのであれば、重野に具体的な行動を促すことを期していたと推測される。しかし、木菟麻呂は重野と直接話す機会

を得ることができず、盛大な寿宴に「會費金貳円五拾錢」を支払って参列した、数百名の中の一出席者に終わってしまうこととなった^{注14}。

木菟麻呂の日記『黄裳齋日記』及び『秋霧記』の記述を見る限り、この寿宴以後、中井家所蔵の遺書の出版に関して、重野から木菟麻呂に何らかの情報等もたらされたことは、確認することができない。重野による出版社の紹介はなかった可能性が高く、結局遺書出版の話はこの時実現しなかった。重野は木菟麻呂に対して、遺書を実見した上で出版を勧めたのであるから、中井家所蔵の遺書が有する価値を認めてはいたと考えられるのだが、出版社を「紹介スベキ事ヲ約」したのは、重野にすれば所謂社交辞令の類だったのかもしれない^{注15}。

おわりに

以上述べたように、明治三十年（一八九七）四月、懷徳堂関係遺書の出版をめぐる重野安禪は、中井木菟麻呂に対して出版社の紹介を約束したものの、結局その約束を果たさなかった。前述の通り、木菟麻呂は明治二十五年（一八九二）に中井履軒の『百首贅贅』を出版するなど、家蔵の懷徳堂関係遺書の出版に心を砕いていたが、資産の無い木菟麻呂に出版することができたのは、一部の資料に限られていた。懷徳堂関係

遺書の出版が進展したのは、周知の通り、明治四十四年（一九一）十月に懷徳堂記念会が懷徳堂記念祭の挙行とあわせて行った記念出版による^{注16}。

それでは、明治三十年（一八九七）の春に重野と木菟麻呂とが接触したことは、後の懷徳堂顕彰運動とまったく無関係であったかといえ、そうではなからう。前述の通り、明治四十一年（一九〇八）六月に木菟麻呂が重野を訪問したことをきっかけとして西村時彦と木菟麻呂との面談が実現し、そしてそれが懷徳堂顕彰運動の勃興へと進展することとなった。この明治四十一年（一九〇八）の木菟麻呂と重野との面談は、明治三十年（一八九七）に既に二人が接触していたからこそ実現したと理解すべきである。この時木菟麻呂は、出版社を紹介するとの約束を反故にされたわけだが、懷徳堂の再興を夢見る木菟麻呂が頼ることのできる有力者はそもそも限られており、中井家所蔵資料を実見するために中井家を訪れて直接会った重野は、木菟麻呂にとって貴重な存在であったに違いない。だからこそ明治四十一年（一九〇八）に木菟麻呂は、重野を訪問したものと考えられる。

また、明治三十年（一八九七）に重野が中井家所蔵遺書を実見した際、複数の同行者を伴っていたことは、その後懷徳堂関係遺書が存在に関する情報が複数の経路を経て東京の学術界の関係者に広まるきっかけとなった可能性が考えられる^{注17}。重野と木菟麻呂と

の最初の接触は、直ちに懷徳堂顕彰運動を始動させるには至らなかったが、明治三十年代において懷徳堂を評価した動きの一つであり、後に懷徳堂顕彰運動が勃興する伏線となった出来事と理解すべきであろう。

注

(1) 中井木菟麻呂「己巳残愁録」（『懷徳』第十号、一九三二年）によれば、中井家は懷徳堂閉鎖の際、その土地建物を「油掛町の天満屋善九郎に金參百両にて譲り渡」した。その後懷徳堂の建物は、「多年間、元形のまま、にて空屋となつてゐたが、それから逸見氏の手に渡り、門牆を壊ちて長屋を建て、講堂其他は元形の儘區劃を施して、借屋となつてゐた。其後の消息は聞かなかつたが、何年頃にか全部を取り毀ちて、今の煉瓦造の高屋を見るやうになつた」という。

(2) 木菟麻呂は明治二十六年（一八九三）に『重建懷徳堂意見』と『重建水哉館意見』とを印刷して関係者に配布したが、再建は実現しなかった。北崎豊二「中井木菟麻呂の水哉館再興計画―昭和初年の場合―」（『懷徳』第六十八号、二〇〇〇年）参照。

(3) 懷徳堂顕彰運動の展開した経緯に関して、「懷徳堂復興小史（懷徳堂記念会記事鈔録）」（再刊本『懷徳堂考』（財団法人懷徳堂記念会、大正十四年

（一九二五）十一月発行）所収）には、「懷徳堂學徒離散、弦誦の聲を絶つこと四十年にして、天運循環し來り、復興の氣運は茲に復た開けぬ。而して實に其の端を大阪人文會に發せり。」と述べられているだけで、懷徳堂の閉鎖から大阪人文會の活動までについては触れられていない。また木村英一「今日の懷徳堂記念会」（『懷徳堂の過去と現在』（財団法人懷徳堂記念会、一九七九年）所収）は、懷徳堂の閉鎖から記念会成立を中絶時代と位置付けるが、記念会成立に向けた大阪人文會などの懷徳堂の顕彰の動きが起ったことについて「期せずして懷徳堂に対する追憶が発生した」と述べるのみで、その発生前の中絶時代については触れていない。脇田修・岸田知子『懷徳堂とその人びと』（大阪大学出版会、一九九七年）第五章「近代での復興」も同様である。拙著『市民大学の誕生―大坂学問所懷徳堂の再興―』（大阪大学出版会、二〇一〇年）参照。

(4) 拙稿「懷徳堂纂録」とその成立過程」（『中国研究集刊』第五十八号、二〇一四年）、及び「懷徳堂記録拾遺」と「懷徳堂記録」（『觀光・言語・文学』国際学術研討會論文集）（台湾・国立高雄餐旅大学応用日語系）、二〇一四年、「西村天囚の五井蘭洲研究と『懷徳堂記録』」（『懷徳堂研究』第七号、二〇一六年）、「西村天囚の五井蘭

洲研究と関係資料―『蘭洲遺稿』・『鷄肋篇』・『浪華名家碑文集』について―(『懷徳』第八十五号、二〇一七年) 参照。

(5) 『黄裳斎日記』全十一冊は、明治二十八年(一八九五)一月から明治三十三年(一九〇〇)一月までの木菟麻呂の日記である。木菟麻呂の異母妹・終子の養子であった新田和子氏が昭和五十四年(一九七九)に大阪大学附属図書館に寄贈した、懷徳堂文庫の第一次新田文庫資料の一つである。池田光子『第一次新田文庫暫定目録』(『懷徳堂センター報』二〇〇四、大阪大学大学院文学研究科・文学部懷徳堂センター、二〇〇四年) 参照。

なお、前述の「追懷遺事三篇」において、木菟麻呂は明治三十年の重野との接触に触れていない。(6) 重野の持参した「幽人先生ノ猿島復讐圖幅」と類似しているという中井家所蔵のものは、現在「解子伐袁図」として懷徳堂文庫に収蔵されている。なお、重野は明治二年(一八六九)から明治四年(一八七二)まで、大阪本町に家塾・成達書院を開いている。西村時彦「成斎先生行状資料」(『重野博士史学論文集上巻』(雄山閣、一九三八年) 所収) 参照。

(7) 『紫煙帖』・『緩歩帖』・『襄陽帖』は、いずれも石庵の遺墨を集めたものである。中井家の所蔵する『紫煙帖』は、明和元年(一七六四)に石庵の

子・春楼が刊行したもので、大正五年(一九一六)十月に木菟麻呂は百部復刻している。

(8) 三月二十六日・二十七日付の『黄裳斎日記』によれば、木菟麻呂は重野らによる訪問の前日に「露館ニ如キテ觀覽ニ供スベキ遺書類并ニ竹山先生印匣等ヲ出シ事務所ニ置キテ歸」り、当日の午前中に「車ヲ雇ヒテ露館ニ如キ昨夕事務所ニ預ケ置タル書類ヲ携ヘ歸」っている。重野らが実見を希望した資料を、保管していた場所から自宅へ移動させて準備したのである。

(9) 「懷徳堂遺編目録」の作者について、『懷徳堂考』上巻には「中井成文」(成文は木菟麻呂の号の一つ)であるとの言及はあるが、「中井成文」が誰かは説明されていない。これに対して下巻には、「竹山の著述は、其の孫黄裳の編次せし懷徳堂遺編目録に見えたるが(後略)」と、木菟麻呂を竹山の孫とする誤りはあるものの、説明が加えられている。このことは、『懷徳堂考』の上巻と下巻とは、西村がそれぞれを執筆にあたって用いた資料に大きな違いがあることが関係している。すなわち、「はじめに」で述べた通り、木菟麻呂と西村とは明治四十一年(一九〇八)八月に既に直接会っているのだが、明治四十三年(一九一〇)二月に大阪朝日新聞に連載した「懷徳堂研究其一」つまり『懷徳堂考』上巻の連載執筆に当たっ

て西村は、木菟麻呂に資料の提供を一切求めていない。また東京の木菟麻呂は、そもそもその連載の開始を当初知らなかった。西村は『懷徳堂考』

上巻の連載終了直後の同年二月二十八日、上京して木菟麻呂と二度目の面談を行い、その際に『懷徳堂考』下巻の執筆に用いる資料の提供を依頼した。依頼を受けた木菟麻呂は『懷徳堂水哉館先哲故事』を執筆、この『懷徳堂水哉館先哲故事』を活用して西村は『懷徳堂考』下巻を執筆した。注3 前掲の拙著『市民大学の誕生―大坂学問所懷徳堂の再興―』参照。

(10) 幸田成友は、明治三十五年(一九〇二)十月十六日に木菟麻呂を訪問し、懷徳堂関係資料の実見を行っているが、同日付の木菟麻呂の日記『秋霧記』には、幸田が「阪地ニ在リテ岡本和氏ヨリ仄ニ余ノ事ヲ聞カレ亦其兄ナル露伴氏ヨリ余ノ此地ニ在ルコトヲ聞」いたため、木菟麻呂を訪問したと記されている。木菟麻呂と木菟麻呂の所蔵する懷徳堂関係遺書の情報は、東京に住む幸田露伴にも知られていたことが分かる。露伴はキリスト教関係者から情報を得た可能性が考えられるが、他にも情報が伝わったルートが存在したものと推測される。なお、明治四十四年(一九一〇)九月に幸田成友が自費で五百部出版した『懷徳堂旧記』の序文には、「予少時通語の素読を家兄に承け、

また稍長じて昔々春秋及逸史を読み、大阪に懷徳書院あり、竹山履軒両先生あるを知れり。」とある。

(11) 明治三十一年(一八九八)二月十八日付『黄裳斎日記』には、「時事」として、「山階宮晃親王殿下ハ去一月中旬ノ頃ヨリ御風邪ノ気味ニ渡ラセラレ半井安藤兩國手ノ診ヲ受ケサセラレ御療養中漸次御衰弱ニ趣カセラレシ所御養生相叶ハセラレズ遂ニ昨十七日午前四時四十分ヲ以テ薨去遊バサレタリ御年ハ八十三御病状ハ黄疸ナリト承ル之ニ付三日間歌舞音曲ヲ停止スル命アリ宮中ニテハ五日間喪ヲ服セラル、ト云フ(中略)余ハ此ニ於テ殿下ガ懷徳書院ニ寵臨セサセ給ヒシコト余ガ往年殿下ニ謁シテ優渥ナル言ヲ賜ハリシコト等追懷シテ轉哀悼ノ情ニ堪ヘズ此ニ之ヲ記シテ聊敬悼ノ誠ヲ效ス」と記されている。

(12) 注1 前掲の中井木菟麻呂「己巳殘愁録」参照。

(13) 木菟麻呂の座席は「亀ノ間」に指定されていたが、木菟麻呂は自分の席に着く前に、別室に陳列されていた重野への寄贈品を見ていたため、重野と寿宴の代表者らが「亀ノ間」に来て行われた献杯に間に合わなかった。

(14) この重野の寿宴には西村時彦も出席していたと考えられ、『碩園先生遺集 碩園先生文集 卷二』(財団法人懷徳堂記念会、昭和十一年(一九三六)十月)には、明治三十一年(一八九八)

に西村が受業生の一人として執筆した「成斎重野先生七十寿序」が収められている。西村は明治二十九年（一八九六）秋、大阪朝日新聞から東京朝日新聞の主筆に転じたが、明治三十年（一八九七）十一月から明治三十一年（一八九八）二月まで清国を訪問して張之洞らと面談した。西村は帰国後も東京朝日新聞に勤務したが、後醍醐院良正『西村天囚伝 上巻』（朝日新聞社史編集室、一九六七）によれば、西村の渡清後、池辺三山が東京朝日新聞の主筆となっていたころから、西村には「もはや社説に筆を執る機会もなく、いわば職を奪われた格好になった」。

(15) 後に木菟麻呂は「己巳残愁録」において、明治二十六年（一八九三）に「重建懷徳堂意見」を執筆して懷徳堂再興を企てたことについて「然るべき後援者もなく、方法も極めて拙劣であつた」と述べている。木菟麻呂がその四年後の重野との最初の接触到期待を寄せたのは、そうした反省を踏まえてのことであろう。

(16) 明治四十四年（一九一一）十月に懷徳堂記念会が記念出版した『論語逢原』については、木菟麻呂が翌明治四十五年（一九一二）一月に、同じ紙型を用いて東京の東陽堂から出版している。拙稿「二つの『論語逢原』——懷徳堂記念会と中井木菟麻呂——」（『懷徳』第七十九号、二〇一一年）参照。

(17) 重野に続いて、明治三十五年（一九〇二）には『大阪市史』の編纂にあたつていた幸田成友が木菟麻呂を訪問し、中井家の所蔵する懷徳堂関係資料を実見しているが、今のところ、重野の実見と幸田の実見との間に直接関係があつたことを示す資料は確認できない。しかし、二人の実見には関係があつた可能性が高いと推測される。注10参照。

（島根大学学術研究院教育学系教授）

五 中学校・高校の読むことにおける「論理」の学習指導

(1) 概念の整理

本稿では、次期学習指導要領の国語科においては、「論理」に関してより明確な学習指導が求められるという認識のもと、「論理」に関連する次のような概念について、用語や定義を確認し、相互の関係を整理した。

論理 … 推論 論証

論証

問い … 問題 問題状況

論証 … 部分 全体

主張 … 問題に対する主張 問題状況に対する主張

文章表現… 文章構成 レトリック表現

知識 … 知識 情報

(2) 読みの方法と指導過程

説明的文章教材の分析を行う際に念頭においていたのは、次のような読解指導の指導過程である。

①読みの構えを問う…本文を読む前に、読み手の既有知識を用いて推測を行うことでテキストに関わる力を問う。

②本文を問う…本文に明示的な情報・内容を理解する力を問う。

③テキスト世界を問う…非明示的な内容を推論・解釈し、テキスト世界を理解する力を問う。

④書き手と読み手の関係を問う…テキストにおける表現方法・技法やレトリックなどの効果を分析し、評価する力を問う。

⑤テキスト世界と現実世界の関係を問う…テキスト世界における問題と読み手が存在する現実における問題とを関連させて考える力を問う。

こうした指導過程と、授業を通して学習者に身につけさせたい読み方（読解指導のポイント）の関係を次頁の表に示す。なお、読み方には、文章や筆者を軸とした読みの方法（読み方Ⅰ）と、読み手の既有知識を用いて行う思考を軸とした読み方（読み方Ⅱ）とを設定しているが、授業や学習において両者は相互に関わって成立するものととらえたい。

(3) 結語—「論理」に関する国語学力像の更新—

ここ数年に渡る教育政策が先導する改革により、私たち国語教師は、国語学力に対する考え方（国語学力観）の拡張を余儀なくされた。国語科において育成する国語学力の活用可能性や汎用性を問われたのである。次に課題になるのは、国語学力の具体的な構造や言語生活において活用される姿（国語学力像・モデル）の更新である。そのためには、国語科の各目標と知識や能力との関係を明確にす

る必要がある。そして、そのことをふまえて、国語科授業における学習指導のプロセスを思い描くことである。本稿では、それを試みた。

【表】説明的文章の読解の指導過程と「読み方」との関係

指導過程	読み方Ⅰ：文章・筆者側を軸とした読み方	読み方Ⅱ：読み手側を軸とした読み方
①読みの構えを問う	A 筆者による問題設定と問題状況の明確化	a 読み手による問いの生成
②本文を問う	B 文章構成と要点の把握	b 黙読・音読
③テキスト世界を問う	C 問題設定に対する論証の分析	c 読み手による推論および批判的読み
④書き手と読み手の関係を問う	D レトリック表現の分析	d 効果の評価
⑤テキスト世界と現実世界の関係を問う	E 筆者の主張	e 読み手の考え

参考文献

- 井上尚美（1977）『言語論理教育への道』文化開発社
 鈴木美佐子（2008）『論理的思考の技法Ⅱ』法学書院, p.5
 ステファン・トゥールミン（戸田山和久・福澤一吉訳）（2011）『議論の技法』東京図書
 戸田山和久（2002）『知識の哲学』産業図書, pp.23-27
 難波博孝（2018）『ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業—国語科で論理力を育てる—』明治図書
 プラトン（1966）『テアイテトス』岩波文庫

附記 本稿は、拙稿「「論理」に関する知識と学力観の更新を」（広島大学附属中・高等学校『国語科研究紀要』第50号, 2019年, pp.70-74）で行った提言に、具体的な教材分析および指導過程に関する提言を加え、発展的にまとめ直したものである。

（広島大学大学院教育学研究科教授）

て代行されている「道徳」である。それらから導かれる主張は、「道徳的な判断力が衰えていくことにならないだろうか（いやなる）」である。この論証過程は、トゥールミンの論証モデルでとらえると、次のように要約的に表すことができる。

(根拠1) ⑤映画館や学校では通信妨害電波を発信して、ケータイを実質的に使えなくする方法が広がり始めている。クルマのスピード違反防止に速度制限装置が取り付けられている。

(根拠2) ⑦シャープペンシル、クルマ、エアコン、パソコンのように技術が発達すれば、その分だけ私たちが原初的に持っていた能力が失われていく。

(論拠) ⑧ (道徳も)「これと同じだとすれば」

(結論) 技術が道徳の代行をするうちに、私たちが生来的に持ち、あるいは成長の過程で獲得してきた道徳的な判断力が衰えていくことにならないだろうか。

科学技術による人間の道徳判断の代行が進む社会の危険性を主張するにあたり、事例と主張をつなぐ論拠は「これと同じだとすれば」という十文字の文言で挿入されるのみである。これは、類似性による論証である。

これまでの要旨把握や要約を中心とした授業においては、「これと同じだとすれば」という文言は、文章を要約する学習の際には、ともすれば削除することが推奨されかねないものであろう。しかし、そのような学習指導では、むしろこの文章の論理をとらえさせることの妨げになってしまう。

④読み手による疑問と批判的読み

この文章における筆者の論証が意識されると、読み手は、次のような疑問を持つことができるであろう。

ナイフを使ったり、汗をかいたりといった「原初的に持っていた能力」と「道徳的な判断力」を「同じ」ととらえてよいのだろうか？

このような疑問は、筆者の主張「技術の発展によって道徳が衰える」を直接的に否定したり、「本当にそうか」と真偽を疑ったり、あるいは読み手が筆者とは異なる別の主張を行ったりするものではない。「論拠」に異論を唱えるものであり、批判としての的を射たものと考えられる。一方で、「道徳的な判断力が衰えていく」という人間社会の将来に関わる重要かつ予測の難しい問題について、類似する身近な例を用いて筆者なりに論証を組み立てて主張を述べ、説得的な批評を行っていることを肯定的に評価することもできるであろう。

⑤文章全体の問題状況の把握

筆者は、最終の⑩段落において次のように述べる。

⑩「迂遠なようだが、人々の道徳心を涵養し、どのように判断すべきかを決めていける人間であり続けねば、社会は荒廃してしまうだろう。」

前の段落でも「人々は道徳心を失ったロボット同然の行動しかなくなるかもしれない。」とも述べており、問題設定における「道徳が技術に肩代わりされていくことでよいのだろうか」という問いに対応している。筆者の主張が、技術と道徳の関係への問題提起を主旨としていることは確かであろう。そうすると、この文章を書く際、筆者が自らの疑問を切り取ってきた問題状況はどのようなものか。特定の国や地域における社会の「荒廃」への危惧ということであろうか。

問題状況は、文章全体に関わるものと考えらばどうであろうか。そのように考えると、地球に生きる現代の私たちが置かれた状況について述べている③段落が目にとまる。

③「本来、私たちは、自ら良心と行動によって地球環境を守るよう求められている。地球に優しいと自ら感じたことを自発的に実行し、生活まで変えていこうとする覚悟が重要なのである。道徳と言えば堅苦しいが、人間としての行動の規範のことで、そのような発想(環境倫理というべきかもしれない。)を身につけた人間が増えていくことこそが人類の未来への希望とも言えるだろう。」

もともと筆者の池内氏は、科学者であり、環境問題にも積極的な発言を行っている。冒頭で述べられた愛知万博におけるゴミの事例も、科学技術と環境の関係に関わるものである。そのように考えると、筆者の提示する問題状況とは地球環境の問題まで広がっており、「社会は荒廃してしまうだろう」というのは、特定の社会だけでなく、地球環境の荒廃までを言うのではないかととらえることもできる。こうした思考を経たうえであれば、この文章の問題状況が、特定の社会の荒廃か、あるいは地球環境の荒廃かということは、授業において、読み手である学習者と教師が対話によって決めればよいであろう。

⑥レトリック表現

この文章における「同じだとすれば」という論拠は、「類似」という修辭的な認識によるものである。科学的・学問的な裏付けのあるものではないが、人々に社会的な問題提起をするうえでは、有効な論証の方法である。

また、文章には、キー概念となる技術に対して、タイトルをはじめ「代行」や「肩代わり」といった擬人的な表現を用いることで、本来人間特有のものがモノにとって代わられることの危険性を効果的に表現している。さらに、人間を「ロボット」に喩える比喩との呼応により、表現の効果を相互に高めていると考えられる。

るといわれている。」(⑧段落)

この他にもいくつかあり、文章内の随所に散りばめられた、クジラと他のほ乳類の動物とを比べるような情報は、ヒトの水分摂取方法から、クジラの摂取方法の可能性に関して、読み手に上のような推論を行うことを促す。そして、こうした推論を読み手が行うことで、文章構成として把握された「クジラの飲み水」の明快とも言えるまとまりが、はじめて論証として理解されるのである。

⑤文章全体の問題状況の把握

しかし、この文章を理解するということは、はじめの問い「いったいクジラはどのようにして飲み水を得ているのであろうか」に対する答え「クジラは体内で脂肪を分解して飲み水を得ている」を知ることにとどまるものではない。むしろメッセージとして強く伝わってくるのは、最終⑩段落の「一方でできるだけ水分を失わないようにして暮らしているのである」という末尾の一節である。

つまり、筆者は、解決すべき問題として、はじめの問いを設定しているが、その問いは、水環境を含めた環境資源と、人間を含めた生き物との関係をより大きな問題状況として認識しており、その中の一つの問題として、クジラが水を得る仕組みを取り上げているのである。そのようにとらえると、冒頭①段落にある次のような文章表現が前景化してくる。

「海には水が不足している。」

「しかし、膨大な水によってつくられている海は、人間の飲み水という面からみると、砂漠と同じかそれ以上に水が乏しい環境なのである。」

⑥レトリック表現

また、そもそも「クジラの飲み水」というタイトルも、存在しないもの(クジラの飲み水)によってクジラの水分の取り方を比喩的に表す表現であり、貴重な水資源をふんだんに消費する人間への皮肉を込めたレトリックに富む表現と評価することができる。

(2) 高校評論教材の場合

池内了稿「技術が道徳を代行する時」(東京書籍『国語総合 現代文編』2012年文部科学省検)は、科学が急速に発展する現代において、技術と人間の道徳的判断力との関係について論じた高等学校の入門期に位置する評論教材である。

①文章構成

本教材の文章構成は、次のようにとらえられる。

①～④段落 問題設定

①・②段落 事例と問題設定

③・④段落 問題の意味付け

⑤～⑨段落 根拠と主張

⑤段落 技術が道徳を代行している事例

⑥段落 譲歩

⑦段落 技術の代行で失われる能力の事例

⑧・⑨段落 技術により道徳心が失われる危険性の主張

⑩段落 文章全体のまとめ

中学校の説明的文章教材に比べ、問題設定、根拠と主張のまとまりの中に、事例からの一般化という論展開があり、量的には短くも、論展開としては多少複雑になっている。ただ、要旨を把握したり、大まかな構成をとらえたりすることは、それほど難しい学習課題とはならない。

②筆者による問題設定

筆者による問題の設定は、①段落における筆者の経験的な事実から、②段落において次のように設定される。

②「しかし、ふと疑問に思うこともある。道徳が技術に肩代わりされていくことでよいのだろうか、という疑問である。」

こうした筆者による日常的経験からの疑問は、④段落において、倫理学の専門家の理論によって一般的な問題として意味づけられる。

④「それによって表面的には道徳が機能しているかのような状態が作り出されるのである。(『情報倫理学入門』後藤弘志の論文による。)」

教科書に掲載されている説明的文章は、専門家によって書かれる場合が多く、学習者は、そこで述べられていることはすでにその権威によって裏付けられたものとして受けとめていることが想定されるが、筆者は、特定の領域の他の専門家を引用することで、「認識論的な依存」(戸田山(2002))による「裏付け」を行いながら、論を展開している。

③文章全体の論証構造の把握

技術による道徳の代行が進行することによって生じる問題について主張を行うにあたって、筆者は、まず⑤段落で、現在既に起きている事例(映画館における携帯電話の通信妨害電波、速度制御装置によるクルマのスピード違反防止)を挙げる。そして⑥段落の一文で「けっこうなこと」と譲歩する態度を示しながらも、⑦段落で、技術の発達によって人間の能力が失われた事例(シャープペンシルによるナイフ使用能力、車による走力、エアコンによる発汗、パソコンによる漢字力の衰え)を述べる。そのうえで、両者を結びつける論拠と主張は、⑧段落の冒頭の一文によって、次のように一挙に述べられる。

⑧「これと同じだとすれば、技術が道徳の代行をするうちに、私たちが生来的に持ち、あるいは成長の過程で獲得してきた道徳的な判断力が衰えていくことにならないだろうか。」

「これと同じだとすれば」の「これ」は、⑦段落の技術によって人間の能力が失われた事例を指し、「これと同じ」である対象は、⑥段落までの技術によ

①文章構成

本教材を読解するにあたって、文章構成を把握することは比較的容易である。クジラが海の中で水を得る方法を問題として設定し、第一から第三までの可能性を順次述べ、結論をまとめるという典型的なものとなっているからである。

①・②段落 問題設定

③～⑩段落 問題解決

③～⑤段落 第一海水の可能性

⑥・⑦段落 第二食物の可能性

⑧～⑩段落 第三体内の可能性

⑪段落 結論のまとめ

②筆者による問題設定の把握と読者による疑問

筆者は、この後の説明を導く直接的な問題設定を次のように行っている。

「それでは、いったいクジラはどのようにして飲み水を得ているのであろうか。」(②段落)

この問いに対する筆者による問題解決は、次のように述べられる。

「そうなると残された道はただ一つ、クジラが自ら体内で水をつくるということになる。」(⑧段落)

この結論の出し方には、次のことが暗黙の前提になっている。

(クジラが飲み水を得る方法は、三つの可能性がある。)

この結論の出し方に、読み手は「なぜ可能性が三つに限られるのか？」という疑問を抱く。しかし、こうした疑問を抱いた読み手が、その解決のために、本文中に理由となる明示的な情報を求めても見当たらない。

③説明(部分の論証)

結論である「クジラが体内で水をつくる」ことの説明は、⑧段落において丁寧になされている。クジラの体内での脂肪分解による水分摂取の仕組みは、次のような論証構造を持つ説明として受け取ることができる。

(根拠) ⑧「幸運なことに、クジラの食物には多量の脂肪が含まれているのである。また、クジラの体には、多くの脂肪が蓄えられている。」

(論拠) ⑧「一般に動物が食物を食べ、エネルギーを得るときには、脂肪や炭水化物やタンパク質が分解される。そのとき、水ができるのだ。特に、脂肪が分解されるときには、多くの水が生まれてくる。」

(裏付け) ⑧「砂漠にいるラクダも、こぶに脂肪をため、長時間水を飲まずに暮らしているといわれている。」

(結論) ⑧「クジラはこの水を利用する。」

しかし、クジラが体内で水を得る仕組みは理解できても、文章全体の論証として、なぜ「残された道はただ一つ」なのか、なぜ可能性が三つの方法に限られるかということは理解できずに疑問が残るのである。

④読み手による推論と文章全体の論証構造の把握

そうした疑問を抱きながら、文章全体を見渡すと、水分の摂取ということに関連して、「ヒトの水分の出入り」を表す図(二つの円グラフ)が示されていることに気づく。グラフには、次のような情報が含まれている。

体内へ(円グラフ1)		体外へ(円グラフ2)	
飲み水	47%	排せつ	63%
食物中に含まれる水	39%	呼吸	35%
脂肪やタンパク質な	14%	発汗	2%
どの分解によって			
体内で得られる水			

グラフ中の情報によれば、ヒトの水分の摂取方法は、飲み水、食物中の水分、体内での脂肪・タンパク質等の分解で得られる水の三種類である。このことから、同じほ乳類のクジラの水分摂取方法の可能性が三つであることが推論できるが、その推論は、次のような過程をたどることになる。

(根拠) ヒトの水分の摂取方法は、飲み水、食物中の水分、体内での脂肪・タンパク質等の分解で得られる水の三種類である。

(論拠) ヒトもクジラもほ乳類であり、両者は似ている。

(結論) クジラの水分の摂取方法は、飲み水、食物中の水分、体内での脂肪・タンパク質等の分解で得られる水の三種類の可能性がある。

では、こうした推論を裏付ける情報が、教材本文の中にあるだろうか。教材本文には、次のような情報が存在する。

「しかし、膨大な水によってつくられている海は、人間の飲み水という面からみると、砂漠と同じかそれ以上に水が乏しい環境なのである。」(①段落)

「海にすむほ乳類であるクジラにとって、飲み水をどのようにして得るかということは非常に大きな問題となる。」(②段落)

「つまり、飲み水に関しては陸にすむ哺乳類とほとんど変わらない。」(④段落)

「陸上のほ乳類でも、水場の少ない乾燥地帯にすむアダックスなどは、食物にする植物に含まれている水分に頼って生活している。」(⑥段落)

「砂漠にいるラクダも、こぶに脂肪をため、長時間水を飲まずに暮らしてい

三 論理と知識

(1) 論理・推論・論証

これまで、国語教育の議論の中で、「論理」の定義としてよく引用されるのは、井上（1977）による次のような三分類によるものであった。

- a 形式論理学の諸規則にかなった推論のこと（狭義）
- b 筋道の通った思考、つまりある文章や話が論証の形（前提－結論、また主張－理由という骨組み）を整えていること
- c 分析、総合、抽象、比較関係づけなど、広く直感やイメージによる思考に対して「概念的」思考一般のこと（広義）

国語教育では、これらのいずれに焦点を当てるかに言及することで、一応の議論の整理を行ってきたわけである。この分類で言えば、「情報の扱い方」は、cの側面が強く、各言語活動領域の指導事項に登場する「論理」は、bに相当する。しかし、次期学習指導要領においては、特にbについてより詳細な概念の使い分けを求めていると考えられる。

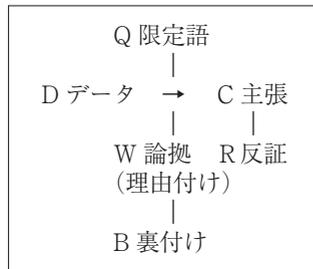
まず、先に見た「現代の国語」における「推論の仕方を理解し使うこと」における「推論」はどのようにとらえるべきであろうか。「推論」と「論証」の関係について、鈴木（2008）は、次のように述べる。

一つまたは複数の理由から一つの主張へ至る過程を「推論」と呼び、この主張と理由をあわせて提示し、両者がきちんとながっていることを示すことを「論証」と言う。

推論は、思考の働きであり、それを音声もしくは文字言語によってひとまとまりの談話や文章として表現したものが論証ということになる。一般的に用いられる「論理」とは、こうした推論と論証の総称ととらえることができるだろう。

(2) ツールミンの論証モデルにおける六つの概念

「論理国語」の指導事項に見られた諸概念はどうか。イギリスの哲学者のステイヴン・ツールミンは、現実的な世界における言語による論証を次の図のようなモデルで表した（ツールミン（2011）を元に作成）。



「データ」は、「主張」の根拠となる事実のことである。「論拠」は、先の指導要領解説にもあったように、データから主張が導き出される理由を提示する。論拠を説明してもまだ相手が納得しないことが予想される場合には、さらにその「裏付け」が必要となる。「反証」とは、主張が成り立つための条件や逆に当てはまらない例外を規定するものである。「限定」は「必ず」「おそらく」な

ど推論の強さを表すものである。

こうしたツールミンの論証モデルにおける六つの概念を見ると、次期高等学校学習指導要領国語科における「論理」に関わる指導事項が、これらの概念を用いて設定されていることは明らかである。「読むこと」などの学習領域においては、先の学習指導要領解説にも見られたように、「文章構成」とは区別し、「論理」についてより明示的に指導する必要があるだろう。

(3) 論証と知識および情報

では、説明的文章の読解において「論理」の学習がなぜ必要か。本来説明的文章を読むことの目的は、知識を得ることであるが、読解指導における知識は、「論理」に関わる学力である論理的思考力や批判的思考力を身につけさせるという目的に対する手段に過ぎないのであろうか。

科学的な知識や合理性のある知識は、プラトン（1966）以来の古典的な定義では「正当化された真なる信念」とされるが、戸田山（2002）によれば、「正当化」をもたらすのは推論のみと考えられている。説明的文章は読み手に新たな知識を提示し納得を得ようとするものである。とするならば、文章を読む際に「論理」を理解することは、筆者による説明や主張について、真偽や妥当性を必ずしも問題にしない「情報」としてではなく、妥当性のある「知識」として受容したり、一方で、それらを新しい「知識」として受け入れてよいかどうかを批判的に吟味したりするために必要な行為ということになる。つまり、説明的文章の読みの学習において「論理」を問うことは、決して論理的思考力を育成するための手段とのみ位置づけられるものではなく、知識の獲得と結びついたものなのである。

実際の談話やテキストにおいては、話者や筆者によって、部分的な論証がいくつか組み合わさって全体の論証が構成される。では、国語科の説明的文章教材において論証はどのように表現されているのか。難波（2018）では、小学校の説明的文章教材を取り上げ、わかりやすく「論理」の説明を行っている。本稿では、中学校および高校の説明的文章教材において、論証がどのように構成されているかを具体的に見ていくことにする。

四 説明的文章教材における論理の分析

(1) 中学校説明的文章教材の場合

ここでは、大隅清治稿「クジラの飲み水」（三省堂、2007年文部科学省検）を取り上げる。クジラの水分の摂取方法について、科学的な説明を行う中学校1年生の入門期に位置する説明的文章教材である。教科書の改訂によって一時不掲載となったが、本文を改訂し、再び掲載されるようになった。本稿では、改訂前の教材本文を取り上げる。

をとらえることで、文章の内容を的確に理解することができる。

翌年に告示された高等学校学習指導要領国語では、授業科目の一つ「国語総合」における「論理」という語は、例えば次のように用いられている（国語総合・A 話すこと・聞くこと）。

ア 話題について様々な角度から検討して自分の考えをもち、根拠を明確にするなど論理の構成や展開を工夫して意見を述べること。

これについて、同解説国語編は、次のように述べている。

「論理」とは、考えの筋道の通し方であり、意見を述べる際の条件の一つを取り上げて示した文言である。自らの考えを相手に伝える場合、一般に、論理的に、分かりやすく、簡潔に、過不足なく、表現を整えてなどといった条件が掲げられる。ここでは、このうち論理という側面を強調している。

「構成」とは、話の組立て（話の骨組み）のことであり、「展開」とは、話の進め方（話の筋道）のことである。内容を明確に示すためには、話の構成や展開がしっかりしていなければならない。

ここには、より詳しい説明がなされており、「論理」と「構成」の区別についても、それぞれ「考えの筋道の通し方」と「話の組立て（話の骨組み）」と定義しており、「論理」を「考え」に、「構成」を「話」（ことば・表現）に対応させていることがうかがわれる。

（2）次期学習指導要領国語科における「論理」の定義

次期学習指導要領の小学校・中学校・高等学校の国語科には、「知識及び技能」とされた学習領域に、「論理」に関わって「情報の扱い方に関する事項」が新しく設定されたが、この他にも「論理」に関連する新しい用語や解説が加わった点に変化が見られる。

中学校国語科では、いくつか登場する「論理」という語のうち、「論理の展開」について次のような定義・説明が解説に加えられている。

論理の展開とは、結論や主張を導くための筋道の通った考えの進め方のことである。例えば、初めに自分の意見を述べ、それを裏付ける事実を示し、自分の意見の正当性を示す書き方、具体的事実から一般化し、自分の意見の正当性へと結び付ける書き方などがある。これらは、論理の展開を考える場合の基本となる組立て方である。このことを基本に据えて論理の展開を考えることが重要である。

現行の高等学校学習指導要領解説における論理の定義「考えの筋道」を踏襲しながら、詳しい説明がなされている。中学校段階でもより明確な「論理」の指導が求められるものと思われる。

高等学校国語科ではどうであろうか。新しい必修科目「現代の国語」では、目標の一つが次のように設定されている。

論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。

このように、科目の目標に「論理的に考える力」を明示したうえで、「情報の扱い方に関する事項」として次のものを掲げている。

ア 主張と論拠など情報と情報との関係について理解すること。

イ 個別の情報と一般化された情報との関係について理解すること。

ウ 推論の仕方を理解し使うこと。

エ 情報の妥当性や信頼性の吟味の仕方について理解を深め使うこと。

これらの中の「主張」や「論拠」「推論」という用語は、解説において、次のように以前より厚みのある説明がなされている。

主張とは、要求や依頼、批判や共感などを自分の意見として述べ、相手を説得したり納得させたりすることをねらいとするものである。読んだり観察したりすることを通して疑問や思い付きが生まれ、それを明らかなものにするために、仮説を立てて検証することが必要な場合もある。仮説とはある現象や出来事の原因や仕組みを推論し、たどり着く最も妥当な説明のことである。

論拠とは、主張がなぜ成り立つかを説明するための根拠と理由付けのことであり、根拠のみならず、主張が妥当な理由付けに支えられていることを示すものである。（後略）

こうした「論理」を構成する要素は、他の授業科目の指導事項においても登場する。選択科目「論理国語」では、「知識及び技能」において、次のようなものが挙げられている（引用は事項のみ）。

イ 論証したり学術的な学習の基礎を学んだりするために必要な語句の量を増し、文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。

エ 文章の種類に基づく効果的な段落の構造や論の形式など、文章の構成や展開の仕方について理解を深めること。

ア 主張とその前提や反証など情報と情報との関係について理解を深めること。

これらの指導事項では、「論証」という概念が明示されるとともに、「前提」や「反証」など、次に示す「論理」の定義やツールミンによる論証モデルに基づくと思われる用語によって記述されており、今後は論証に関するより明示的な指導が求められると考えられる。

説明的文章の読解指導における 「論理」に関する学力像の更新 —中学校・高校段階を中心に—

間瀬茂夫

一 問題設定

国語科教育において「論理」という語は、「文章の論理を理解する」「論理的思考力を育てる」などと表されるように、重要な役割を持つ用語である。それにもかかわらず、「論理」がさまざまな意味で用いられる状況が続いている。

こうした状況にあって、2017年に告示された小学校および中学校の学習指導要領における国語科の「知識・理解」領域には、「情報の扱い方に関する事項」が新しく設定されたが、これは「論理」の学習に関わる事項とされる。また、2018年に告示された高等学校学習指導要領においては、国語科の授業科目として「論理国語」という名を持つ科目が登場した。そして、その指導事項には、従来とは異なる「論理」に関連する用語が用いられている。

こうした「論理」の指導に関する状況の変化をどのように受けとめればよいのか。本稿では、主に中学校と高校の各入門期の説明的文章教材を取り上げ、「読むこと」の学習指導における「論理」の扱いについて提言を行いたい。

二 学習指導要領における「論理」

(1) 現行学習指導要領における「論理」の定義

2008年告示の現行の中学校学習指導要領国語には、第3学年「読むこと」の指導事項として、「論理」という語が次のように登場する。

イ 文章の論理の展開の仕方、場面や登場人物の設定の仕方をとらえ、内容の理解に役立てること。

これについて、解説では、次のように説明しているが、「論理」の定義としては十分ではない。

「文章の論理の展開の仕方」は、主として説明的な文章を想定しているが、文学的な文章も含んでいる。文章の論述の過程には、書き手のもの見方や考えの進め方が表れている。このような書き手の論理の展開についての意図

編集後記

▽福田景道先生は、昭和六十二年（一九八七）十月に秋田短期大学より国文学担当として島根大学にご着任になりました。以来三十二年半もの長きにわたり教育学部・教育学研究科にお勤めになり、その間に優れた研究成果を多数発表され、また数多くの学生の指導に熱心にあたられました。同時に、専攻主任・コース代表等として研究室・学部等の運営に御尽力くださり、幾度か行われた学部改組等に対しましても、実に真摯に取り組まれました。

▽我が島根大学教育学部国文学会におきましても、平成二十三年（二〇二一）より会長をお務めいただきました。長年のご指導に対し深く感謝申し上げますべく、暫時休刊となっておりました本誌を、先生のご退職記念号として編集いたしました。福田景道先生の今後益々のご活躍を心よりお祈り申し上げます。

▽本号の執筆者の皆様には、本号の刊行に格別の御支援を賜りました。重ねて厚く御礼申し上げます。

（竹田 記）

国語教育論叢第二十七号

二〇二〇年二月二十九日 印刷発行

発行者 島根大学教育学部国文学会

（代表 福田 哲之）

事務局 〒690-8504 松江市西川津町一〇六〇

島根大学教育学部言語文化教育講座

Tel. 〇八五二一三三一六一〇〇（代表）

（振替口座 〇一四〇〇一九一五一一七）

印刷所 島根県浜田市相生町三八八九

柏村印刷株式会社