



「文学国語」の中の『山月記』：
教科書の傾向と「変身」というモチーフに注目した
授業実践の可能性

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学国語国文学会・札幌 公開日: 2023-11-02 キーワード: 作成者: 片山, ふゆき メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/0002000063

「文学国語」の中の『山月記』

——教科書の傾向と「変身」というモチーフに注目した授業実践の可能性——

片山ふゆき

一、はじめに——問題の所在——

高等学校国語の新設科目「文学国語」が、二〇二三年度いよいよ本格的に始動し、それに伴って、「文学国語」の教科書の採択結果も既に公表されている。なお、この国語科目の再編については、従来の「現代文」が「論理国語」と「文学国語」に分割され、「古典探究」「国語表現」とあわせて選択科目となったことにより、大学入試との関連から実用的な「論理国語」などが優先され、小説が軽視されるといった懸念の声⁽¹⁾が上がっていた。そこで、試しに石狩管内道立高校(全日制)の令和五年度使用教科書の採択結果⁽²⁾を確認すると、「文学国語」の教科書を採択している高校は、三七校中一七校にとどまっている。一方の「論理国語」の採択が三校であることを考えれば、「文学」が国語科の中で占める割合は低下しているといわざるをえない。こうして見ると、高校の国語の授業内で小説に触れる機会は、貴重となってきているかもしれない。

そうした中、『山月記』は「文学国語」の教科書一種(令和三年度検定)すべてに採録されており⁽³⁾、定番教材としての地位を不動のものとしている。ただ一方で、国語教材としての『山月記』は、特に教材観や、その指導のあり方に関してこれまで様々な議論を呼び、批判もされてきた作品でもあった。さらに、話を国語科の中の文学教育にまで広げて見れば、高等学校における国語科目の再編が示すように、国語科における文学教育の必要性は自明のものではなくなり、その是非を巡って近年はますます盛んに議論がなされている。そして、こうした今日の文学教育に対する批判は、『山月記』などの定番教材の指導に対する批判と不可分の関係にあるといえるのだ。

このような国語教育の歴史を背景に、教材『山月記』の学習指導をめぐって、今日に至るまで様々な試み、取り組みがなされてきた。それでは、新設科目である「文学国語」においては、『山月記』はどのような教材として認識され、また、どのような魅力が見出されているのだろうか。

本稿では、「文学国語」教科書における『山月記』の教材としての位置づけを、いわゆる「学習の手引き」該当部分や付属教材に注目し、それを平成二八年度検定「現代文B」と比較することで、その傾向について分析する。また、その上で、筆者の高等専門学校での授業実践における経験を踏まえつつ、これからの『山月記』の授業の一つの可能性について検討したい。

二、教材としての『山月記』

中島敦の短編小説『山月記』の初出は、一九四二年二月、雑誌『文学界』に総題『古譚』として、同じく短編『文字禍』とともに掲載された。だが、

国語教材としての『山月記』は、『古譚』から切り離され、他の短編は簡単に紹介されることはあっても、一連の作品としてあわせて読まれる形式がとられることはなかった。その方針は、「文学国語」の新教科書にも継承されている。

国語教科書に『山月記』が初めて採録されたのは一九五一年である。先行研究も指摘するところであるが、その五年後の一九五六年に行われた増淵恒吉氏の『山月記』の授業実践報告には、すでに近年の教科書の「学習の手引き」に見られるような指導のポイントや教材観が確認できる⁽⁴⁾。

増淵氏は、まず小説の構成として七段落に分けた上で、各段落について「筋、人物のうごき、人物の考え等の上で、主要となる叙述」を抜き出し、そこから討議を重ねて「主題や主題の展開のしかた」について、学習を深めるという指導法を報告している。その中で、「おれ」と「自分」の使い分けへの注目、李徴の詩に対する袁徴の評価に見られる「欠けるところ」の原因究明、「月」の叙述の効果、李徴の告白の要点としての「臆病な自尊心と、尊大な羞恥心」への注目など、後の「学習の手引き」に頻出する観点が示されるのだ。また、増淵氏は作品の主題として、『山月記』を「おくびような自尊心を飼い太らせた結果、詩人になりそこなつてとらになつた男の話」としてまとめているが、このような教材観は、山名順子氏によると二〇一〇年代の授業実践においても色濃く影響を及ぼしている⁽⁵⁾。

さらに注目されるのは、『山月記』の典拠とされる『人虎伝』との比較が、授業の構成の中に組み込まれていることである。増淵氏は、授業報告の中で、李徴と袁徴との出会いの場面や、妻子を袁徴に頼むくだり、別れの場面における虎の泣き声の形容について生徒に考えさせる際に、『人虎伝』との比較を行うことを提唱する。中でも、妻子についてのくだりでは、比較

によつて「主題を考える際のたすけにする」と述べている。この点について、佐野幹氏は、『人虎伝』との比較には、「生徒の読みは排除され、『人虎伝』に書かれていないことが、中島の意図や作品の主題だとして、『人間性の欠如』『愛の欠如』と関係つけて教え込む授業」となる危険性があることを指摘しつつ、増淵氏の授業で行われていた、討議を中心とした主体的活動であるはずの「課題学習」が、結局は「主体的立場」(読者の立場)を考慮していない活動であったとする⁽⁶⁾。この場合、『人虎伝』との比較は、授業内において『山月記』の主題を教師が生徒に、あくまで教え諭するための材料として機能しているといえよう。そして、増淵氏の授業報告に見られる観点や方法は、先述の通り継承され、さらには指導書を通して固定化されていく。

佐野氏によると、一九六〇年度版学習指導要領適応期以降の指導書において、「主題や作者の意図に収斂される基本的な読解指導形式」が形成されたようである⁽⁷⁾。その詳細について、氏は、『山月記』の読解指導を構成する条件として、「①『山月記』を悲劇の物語としていること(前提)」、「②主題や作者の意図が設定されていること(目的)」、「③『李徴の心理・性格』と『虎になった理由』の問いがあること(手続き)」、「④『人虎伝』との比較」がなされていること(手続き)」、「⑥『狼疾記』の引用(手続き)」の六項目を挙げる。なお、③の問いは、主題や作者の意図に導くために設定されたものであり、④の『人虎伝』との比較は、典拠に書かれていないことから作者の意図に到達させることを企図し、⑥の中島敦の自伝的小説『狼疾記』の引用も、「作者⇨李徴」という読みを後押しする資料として使用されたものを指す。加えて、このような指導書を用いた授業の中で、「苦心して読解を終えた学習者の先に待つて」いたのは、「好き勝手(協調性に欠け

る「人間性の欠如」「切磋琢磨に努めない」等)やっていると、悲惨な目(虎になるという不条理)にあいますよ」という「お説教」であり、それは高度経済成長期の社会が求めた人間の育成の内容と深い因果関係にあったことを佐野氏は指摘する。

当然、こうした道徳教育が含まれた読解指導には批判の声があげられた。例えば、谷沢永一氏は、各種指導書が、李徴の詩に対する「欠けるところ」という哀憐の評言の解釈に、「人間性の欠如」等の答えを設定していることについて、「クラスルームの運営規則じゃあるまいし、「人間性」やら「愛」やら「切磋琢磨」の心得で、「第一流の作品」が成り立つという修身説教は滑稽きわまる」と述べ、指導書の内容を「真の文学鑑賞の道では百害あって一利なし」と強く批判している⁽⁸⁾。

また、小森陽一氏は、『山月記』が本来『古譚』の一篇であったことを重視し、国語教科書および指導書では、作品が持っていた「歴史性」が抜き取られ、「虎になった詩人李徴の内面の問題だけが議論されつづけることになった」として次のように述べる⁽⁹⁾。

おそらく、ここに、戦後の国語教育のイデオロギー上の最大の問題がある。それは、「人間性」なるものを無前提にあらかじめ人間に内在するものと位置づけ、その内実を問うことはせず、そこから逸脱した者を「悪」とする発想である。

多様な読みの可能性が、「詩人李徴」の内面に主題を求め、そこに「正解」を設定して一義的な解釈に押し留めようとする指導書によって排除され、最終的には、「道徳」的な教えに収斂されていく構図がここにはある。

なお、既に多くの指摘があるが、国語の文学教育に見られた、こうした「道徳」的な要素は、他の教材にも見られたことである。幸田国広氏は、

『羅生門』や『走れメロス』などが定番教材となった過程には、「教室での読み方の定型化」があり、それによって「教材としての価値意識」も形成されてきたことを指摘する⁽¹⁰⁾。さらに、その「価値意識」には、「人間形成」という道徳的な価値が含まれ、固定化した学習指導のもとに人物の心情中心に読み取るという授業による文学教育が、徳目主義や道徳教育を抱え込んだものであったとしている。

そのように固定化し、定番化していく文学教材ではあったが、一方で、一九九〇年代には、「語り」に注目した『山月記』の新たな読みが示されていくようになる。蓼沼正美氏は、袁憐という「他者」に向けて語られる李徴の「語り」の変容に着目し、李徴の「語り」が「必ずしも正確に自己を対象化」したのではなく、自分の語る言葉によって「自分が挑発され」、「自己の(悲)劇性」を増幅させるという、「自己劇化」であることを示した⁽¹¹⁾。この論は、李徴の語る物語を客観的な事実として認識し、先述のように、『山月記』の主題の「正解」を、臆病な自尊心を飼い太らせた男の悲劇としてきた解釈に揺さぶりをかけるものとなる。以降、『山月記』研究において「語り」に対する論は次々に現れ、そうした中で「聞き手」である袁憐の役割に注目する論も増えていった⁽¹²⁾。

右のような研究の動向、成果を受けて、教科書における「学習の手引き」の内容にも少しずつではあるものの変化が見える。佐野氏の調査によると、「学習の手引き」に見られる「虎になった原因・理由」に関する設問が、以前は、虎になった原因そのものを問うものであったのに対し、近年では「李徴」がどう認識しているかが問われるようになり、また、袁憐の役割を問う設問が増加したという⁽¹³⁾。さらに、後述する「文学国語」の教科書では、「李徴が虎になってしまった理由を、李徴の語りをふまえて考え、

話し合ってみよう。」(大修館書店『文学国語』(文国704))と、「語り」の語が登場している。同社の『現代文B改訂版上巻』(現B 329)では、「李徴は、自分が虎になってしまったのはなせだと考えているか、まとめてみよう。」とあるのみである。『文学国語』では、「語り」への視点を前景化したといえよう。

他方、「学習の手引き」ひいては『山月記』の教材としての位置づけそのものが変わるのとは、作品の「読み」、解釈の変化によるものだけではない。諸氏指摘するところであるが、国語教育をめぐる状況は、それを取り巻く社会や、社会が求める「能力」あるいは「学力」の変化によって、めまぐるしく移り変わっている。PISA調査と「読解力」の捉え直し、アクティブラーニングの導入と流行、人工知能(AI)の発達が与えた社会的なインパクト、高大接続改革と様々に波紋を呼んだ入試改革…(14)。最近でいうと、生成AIが教育現場に与えた衝撃も計り知れない。

こうした状況を受けて求められるようになった「伝え合う力」を意識した、「話し合ってみよう」といった項目が「現代文B」の「学習の手引き」に頻りに現れてくるようになるなど、『山月記』の教材としてのあり方も時代に合わせてそれなりに変容してきたといえる。そして、近年の国語教育に最も大きな変化を与えることになったのが、国語科目の大幅な再編を含んだ「学習指導要領」の改訂である。

それまでの必修科目「国語総合」(四単位)は「現代の国語」(二単位)と「言語文化」(二単位)となり、選択科目は、以前の「国語表現」(三単位)・「現代文A」(二単位)・「現代文B」(四単位)・「古典A」(二単位)・「古典B」(四単位)から、「論理国語」(四単位)・「文学国語」(四単位)・「国語表現」(四単位)・「古典探究」(四単位)という科目構成となった。

これによって、『山月記』などの「現代文」の教材として扱われていた小説類は「文学国語」の範囲となったのである。では、その「文学国語」の中における『山月記』は、どのような教材となっているのであろうか。

三、「文学国語」における『山月記』

「文学国語」の目標は、次のように設定されている(15)。

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

- (1) 生涯にわたる社会生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に対する理解を深めることができるようにする。
- (2) 深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばすとともに、創造的に考える力を養い、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。
- (3) 言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚を深め言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養う。

『高等学校学習指導要領(平成三〇年告示)解説 国語編』(16)では、文中の「生涯にわたる社会生活」については、「高校生が日常関わる社会に限らず、現実の社会そのものである実社会を中心としながらも、生涯にわたって他者や社会と関わっていく社会生活全般を指す」とし、さらに、「創造的に考える力」は、「他者の考えと自分の考えを吟味したり検討したりすること

を通して、自分で新しい考えや発想を生み出す力」と説く。小説などの「文学」を教材とする科目として、感性・情緒の側面の力の育成に力点が置かれている一方、やはり「社会」⁽¹⁷⁾や「他者」との関わりへの意識が前提として見られる点は、他科目に通じており、また、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、他者との関りの中で多様な解釈、考えに触れ、協働や対話を通じて考えを深めていくことが求められているといえよう。

さらに、そうした目標を踏まえ、「書くこと」「読むこと」の指導事項としては、それぞれ次のものが示されている。

「書くこと」

ア 文学的な文章を書くために、選んだ題材に応じて情報を収集、整理して、表現したいことを明確にすること。

イ 読み手の関心が得られるよう、文章の構成や展開を工夫すること。

ウ 文体の特徴や修辞の働きなどを考慮して、読み手を引き付ける独創的な文章になるよう工夫すること。

エ 文章の構成や展開、表現の仕方などについて、伝えたいことや感じてもらいたいことが伝わるように書かれているかなどを吟味して、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。

「読むこと」

ア 文章の種類を踏まえて、内容や構成、展開、描写の仕方などを的確に捉えること。

イ 語り手の視点や場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈すること。

ウ 他の作品と比較するなどして、文体の特徴や効果について考察す

ること。

エ 文章の構成や展開、表現の仕方を踏まえ、解釈の多様性について考察すること。

オ 作品に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉えるとともに、作品が成立した背景や他の作品などとの関係を踏まえ、作品の解釈を深めること。

カ 作品の内容や解釈を踏まえ、人間、社会、自然などに対するものの見方、感じ方、考え方を深めること。

キ 設定した題材に関連する複数の作品などを基に、自分のものの見方、感じ方、考え方を深めること。

ここからわかるように、「書くこと」では自ら文学的な文章を書き、それを他者に批評されることを通して「言語文化」への理解を深めることが企図されており、「読むこと」では、「語り手」や構成、表現等から作品自身を分析することともに、作品成立時の背景などの情報の整理や、ジャンルを超えた作品の比較、さらには他者との対話の中で「解釈の多様性」に触れることで、考えを深めていくことが意識されている。

では、この改訂を受けて、教科書はどのように変化したのであろうか。先にも述べた通り、『山月記』は新設科目「文学国語」教科書（令和三年度検定）すべてに採録されている。そこで、前段階に当たる「現代文B」（平成二八年度検定）における『山月記』掲載部、特にその「学習の手引き」相当箇所とそれらを比較することで、各社の「文学国語」教科書の傾向、特徴について探っていききたい。

まず、大きな変更があったといえるのが、三省堂『新文学国語』（文国703）、大修館書店『文学国語』（文国704）、『新編文学国語』（文国705）、数研出版

『文学国語』(文国706)、第一学習社『高等学校文学国語』(文国709)、『高等学校標準文学国語』(文国710)、桐原書店『探求文学国語』(文国711)。

具体的に見ていく。三省堂『新文学国語』では、本文掲載の後、「学習の手引き」に相当するものとして「羅針盤 協働的な学びのために」という項目が設定されており、そこでは、「一読後に疑問に思ったこと、理解しづらかったことをメモし、そのことについてグループで交流しよう。」として、話し合いを前提とした課題が提示されている。その課題の内容自体は、「虎」になる前の李徴はどのような人物として描かれているか。読み取ったことを、まとめてみよう。」などで、同社の『高等学校現代文B改訂版』(現B323)等と大きな違いはない⁽¹⁸⁾。大幅な変更が見られたのは、課題の後に加えられた「探究―考えを深める」の項目である。「探究教材」として三浦しをん「石ならぬ中島敦」を載せつつ、「次の書評「石ならぬ中島敦」をあわせて読んで、「書評」の役割について考え、意見交換をしよう。また、他の作品の書評を読み、気がついたことを紹介し合おう。」という発展的課題を設定している。この活動は、同社の『高等学校現代文B改訂版』『精選現代文B改訂版』(現B324)、『明解現代文B改訂版』(現B325)には見られなかったものである⁽¹⁹⁾。

つづいて、大修館書店『文学国語』では、前述の通り、「学習のポイント」において「語り」への視点の前景化という変更点がある他、「ことばと表現」の項目で、「李徴の声が答えて言う。」の表現上の特色を問うものと、本文上の李徴の詞に関連させて「人間が抱くある感情を想定し、ほかの存在(動物や昆虫)に結びつけて、お互いに紹介し合ってみよう。」という課題を追加している。が、最も大きな変更箇所といえるのが、「学習のポイント」後に「探究 翻案が広げる世界」として、『人虎伝』ならびに森見登美彦によ

る『山月記』の本文の一部が引用、掲載され、かつ、それにまつわるものとして、翻案作品について調べ、読み比べた後に発表するという課題が加えられたことであろう。引用された『人虎伝』の本文は、李徴が袁修に詩の伝録を頼むくだり。いわゆる「欠けるところ」に該当する箇所であり、そこでは『山月記』との比べ読みが推奨されている。一方、森見登美彦の『山月記』の引用は冒頭部分である。これらは、『現代文B改訂版上巻』(現B329)、『精選現代文B新訂版』(現B331)、『新編現代文B改訂版』(現B332)には見られなかった。同じく大修館書店の『新編文学国語』でも、「文学の窓3 生まれ変わる文学」として、『人虎伝』、『山月記』、森見登美彦『山月記』、さらには柳広司『虎と月』を、それぞれ順に冒頭文を載せている。両教科書ともに、「翻案」に焦点を当てた内容への改編である。

数研出版『文学国語』も、同社の『改訂版現代文B』(現B333)、『新編現代文B』(現B334)には見られなかった「探究の扉―比べ読み」という項目が設けられ、『人虎伝』の本文が掲載されている点が大きな変更箇所である。他作品との関係づけという点では、『改訂版現代文B』でも「ズームアップ」というコーナーに、関連作品としてカフカの『変身』が紹介され、「変身」をキーワードにした読みが提示されていたが、『文学国語』では典拠『人虎伝』との比較に重点を置いた内容となっており、引用部分も、『山月記』との全体を通しての比較が意識され、一部中略を挟みつつも、一通り掲載されている。

他にも、『人虎伝』の本文掲載を加えた教科書としては、桐原書店『探求文学国語』が挙げられる。「学習の手引き」に「活動」という項目を設け、そこでは「古典作品の翻案」というテーマを詳しく取り上げている。活動の内容自体は、「今まで読んできた古典作品の中から一つ選び、作者が「山

月記』に用いた翻案の手法を参考にしながら、現代の作品として書き直してみよう。」というものであり、その後「語り」についてのコラムを挟みつつ、「比較で深める 翻案」として、『人虎伝』本文を引用した上で、「学習の手引き」に近い、具体的な課題が、「深める手がかり」として提示されている。課題の内容としては、『人虎伝』中の李徴の発言を示して、「李徴のどのような思いが見て取れるか。句形にも注意しながら、説明してみよう。」とする、『人虎伝』の読解に関わるものから、「①李徴の性格」などのように、項目ごとに『山月記』と比較し、「中島敦の翻案によって、『人虎伝』に描かれた李徴の人物像はどのように変化したか、話し合ってみよう。」という活動に繋げていくものがある⁽²⁰⁾。

さらに、『探求文学国語』はつづけて、「活動のプロセス2 書く 古典作品を翻案する」というページを設け、「今まで読んできた古典作品の中から一つを選び、現代の作品として書き直してみよう。」という、『山月記』自体を離れた、発展的課題を示し、創作実践としての翻案の手引き書のよきな具体的な説明を掲載している。これは、新指導要領の「書くこと」における言語活動例「ウ 古典を題材として小説を書くなど、翻案作品を創作する活動」を受けたものであろう⁽²¹⁾。

本文は挙げないまでも、『人虎伝』との比較についての細かな指示が加えられたのが、明治書院『精選文学国語』(文国707)、第一学習社『高等学校文学国語』、『高等学校標準文学国語』である。明治書院『精選文学国語』では、「言語活動」において、『人虎伝』が紹介され、その書き下しや現代語訳を読んで「(1) 李徴の性格」「(2) 李徴が虎になった理由」について比較するよう促す。また、第一学習社『高等学校文学国語』、『高等学校標準文学国語』もまた、『人虎伝』の本文を自ら調べ、そこから両作品の比較

に関する課題を示している。課題の具体的な内容は、

- 1 どのような内容が書かれているか、要点をまとめよう。
- 2 李徴の人物像に注目して、『人虎伝』と『山月記』の違いをまとめ、それぞれの主題の違いを明らかにしよう。

3 『山月記』では、どのような要素を加えて話を膨らませているか、文章にまとめて発表し合おう。

というもので、比較によって「主題の違い」を考察する活動を含む。

なお、第一学習社の変更点は『山月記』自体の読解のための「学習の手引き」にも見られており、李徴の即席の詩を「自分なりの表現で現代語に書き直」すといった、同社の『高等学校改訂版現代文B』(現B339)『高等学校改訂版標準現代文B』(現B340)には見られない課題が新たに登場している。佐野氏によると、文中の李徴の漢詩を書き下すという「学習の手引き」は、一九五一年までは五〇%、その後も一九九三年までは一部には見られたようだが⁽²²⁾、今回の改訂は、そうした漢文訓読の指導というよりも、「言語文化」に見られるような古典と近現代文を架橋する意図があるとも感じられる。

以上、大きな変更が確認される箇所を中心に、「文学国語」の教科書について見てきた。作品読解に関わる「学習の手引き」(もしくはそれに相当する項目)の各課題については、あまり大きな変更がないものが多かった一方で、顕著であったのは、その後に「書評」や『人虎伝』との「比較」、あるいは「翻案」に関わる活動が大幅に付け加えられたものが複数あったことである。「翻案」に関する活動は、『山月記』を契機として発展させた創作実践といえるものであり、他方、「比較」は、『人虎伝』と『山月記』の比較を通して、『山月記』の作品読解に繋げていくものが主流であった。こ

これらの要素は、先に見た「文学国語」の指導事項や、それに伴って「翻案作品を創作する」(書くことウ)、「書評を書く」(読むことア)といった活動が明記された言語活動例を踏まえ、それらを反映させるべく組み込まれたものと理解できる。『人虎伝』との比較自体は以前より指導書で示されていたものであるが、それを教科書に本文引用とともに掲載することで、その活動を前景化させた形である。また、前述の「解釈の多様性」については、課題の随所に「話し合ってみよう」や「発表してみよう」という、対話を基本とした項目を設けることで対応させている。

こうした改編の傾向、特徴からは、学習指導要領の大幅な改訂を受けての、各社の苦心の跡が窺える。ただ、注意しておきたいのは、前節でも触れたように、『人虎伝』と比較し、そこから『山月記』の主題の読み取りに繋げていく取り組みは、増淵恒吉氏による授業実践報告にも見られたということである。そして、その指導の目的は、あくまで『人虎伝』との違いを根拠として『山月記』の主題を確定させ、生徒に提示することにある、生徒の多様な「読み」の可能性をむしろ排除するものであった。佐野氏も指摘するように、『人虎伝』との比較は、その後も、作者の意図を導き出す根拠として指導書上でも扱われ、「人間性や協調性の欠如によって虎になった詩人李徴の悲劇」といった道徳的な「読み」を、『山月記』の主題の「正解」として定着させるのに一役買ってきたのだ。

本節で確認した「文学国語」教科書における『人虎伝』との比較も、例えば、大修館書店『文学国語』では、引用箇所を詩の伝録と袁彦の感想という、いわゆる「欠けるところ」の問題につながる箇所に限るなど恣意的な面も見られ、旧来の指導の延長線上にあることを思わせる。もちろん、典拠は、作品分析には重要な手掛かりであって、それとの比較は作品の特

色を探る上でも有効な観点であり、それ自体が否定されるものではないと考える。授業の場においても、授業者の工夫、努力によって、こうした教科書を手掛かりにしつつも伝達型の正解到達型授業に終始しない活動へと広げていくことは可能だろう。が、それはすなわち、「話し合ってみよう」とはいいつつも、結局は定型化した「読み」を正解とし、それに到達することを目指す授業に帰着する可能性を抱え込んでいることも、同時に意味するのである。

四、「変身」というモチーフに注目した授業実践

前節では、「文学国語」の各種教科書における『山月記』掲載部の傾向を確認した。そこでは、「翻案」「比較」といった学習指導要領を意識した要素が付加され、また「話し合い」や「発表」を推奨することで「他者との関り」「対話」という面が押し出されていた。しかし、一方で、比較の対象を『人虎伝』に絞り、かつ、比較するポイントを提示することは従来の指導書にも見られたことであり、定型化した「読み」への正解到達型授業を支える根拠として機能してきた側面がある。本節は、そうした問題を受け、多様な「読み」の可能性を排除せず、多様な解釈に触れながら読者すなわち生徒が主体的に読み、考えを深めることを企図した活動を、筆者の授業実践における経験を踏まえつつ提案したい。

さて、『人虎伝』との比較という活動が孕んでいる問題は前述の通りであるが、他作品との比較という点でいえば、注目したいものがある。それは、三省堂『精選文学国語』(文国702)および筑摩書房『文学国語』(文国708)に見られる、「この作品と同じように、変身を題材とした『変身譚』を探し、その内容をノートにまとめてみよう。」(筑摩書房『文学国語』)といった、

他の「変身」をモチーフとした作品を調べ、まとめる、あるいは発表する活動である。筑摩書房については、この課題は『精選現代文B改訂版』(現B 337)、『現代文B改訂版』(現B 338)にも見られたもので、「変身」をキーワードに他作品を調べ、『山月記』と読み比べて理解を深めるといふ、作品読解後を想定した発展的課題となっている。

対して、筆者はこれを、実際に『山月記』を授業で読み進める前に行うことで、生徒(読者)が主体的に作品を読み解くという活動に繋がられると考えている。その意図を説明するために、ここで筆者自身の授業実践での経験を報告したい。

平成二四年度から二六年度、二八年度から令和元年度にかけて、筆者は勤務先の工業高等専門学校において、二年生を対象とした必修科目「国語」「国語Ⅱ」⁽²³⁾を担当した。ここでは、全六回(九〇分授業)ほどで⁽²⁴⁾、『山月記』を教材とした授業を行っていたが、その初回で実施したのが、右記のような、「変身」というモチーフやそれを用いた作品の分析という活動である。

詳細を次に述べる。まず、授業者である筆者は、プリントおよび板書を用いて、「変身」の辞書的定義を確認した後、「変身」のモチーフが現れる作品を紹介した。そこで取り上げた作品は左記の通り。

- ・ギリシア神話
- ・『かえるの王さま』(グリム童話)
- ・『美女と野獣』(ボーモン夫人)
- ・『美女と野獣』(ディズニー映画)
- ・『変身』(カフカ)

一口に「変身」といっても、その内容は多種多様である。本人が望んでも

の、懲罰、運命の不条理……。誰が、どのような目的によって変身するのか、という点に着目すると、作品ごとの多様なあり方が見えて来る。

中でも重点的に説明したのが、二つの『美女と野獣』の違いである。ルブランズ・ド・ボーモン夫人による『美女と野獣』(一七五八年)は、ディズニー映画(一九九一年)の原作ともいわれる作品であるが、両作品における野獣の「変身」の理由は大きく異なる⁽²⁵⁾。ボーモン夫人の『美女と野獣』の野獣は、善良な内面を持った王子であり、野獣に変身させられた理由は、意地悪な仙女の呪いということになっている。この作品で変化が見られるのは美女(ベル)側であり、恐ろしい外見の奥の善良さに気づいたことで、彼女はしあわせな結婚を手にすることができるのだ。一方のディズニー映画では、王子は粗暴で傲慢な性格として描かれる。その傲慢さに対する罰として王子は魔法使いに野獣に変身させられてしまう。そして、聡明なベルと出会い、試練を乗り越えることで、王子はベルの愛と元の姿を手に入れるという、野獣の成長ストーリーともなっているのである。

以上の点から、誰が、どのような目的で「変身」するのかという観点は、「変身」をモチーフとした作品を読み解く上で重要であることを確認した。その上で、授業ではつづいて、学生自身が「変身」をモチーフとした作品を分析するという活動を行った。学生には次のような設問が載ったプリントを配布している。

- ↳ 「変身」のモチーフが登場する作品を考えよう
- ・ 具体的な作品名
- ・ 右の作品における変身の理由・目的・効果
- (理由・目的)

(物語展開上の効果・成果)

取り上げる作品としては、ジャンルやメディアは問わず、漫画、アニメ、ドラマのみならず、ゲーム等も可とした⁽²⁶⁾。活動の流れとしては、まず配布されたプリントに沿って、一人一人が考察した後、グループに分かれ発表し合う。そして、グループ内で相互評価した後、最終的には、グループ内で最も興味深く面白い発表した者を一名選び、全体の前で発表する、というもの。

学生が挙げた作品は実に様々であったが、やはり多かったのが「ウルトラマンシリーズ」や「仮面ライダーシリーズ」、「プリキュアシリーズ」に代表される変身ヒーロー・ヒロインものや、『ドラゴンボール』などの戦闘場面を主とした少年漫画であった。そうした作品にあっても変身の目的は、本人の鍛錬によって変身に至るもの、望まない形で強制的に変身させられるもの、変身は単に姿を隠すためだけのもの……といったように多様である。

また、分析・考察の観点も一様ではない⁽²⁷⁾。変身によって戦うヒーローものであっても、単に「強くなって敵と戦い、倒すため」といったストーリーをなぞる形での回答から、「普段は気弱で普通な主人公が、ヒーローになることでギャップが生まれ、そのギャップが一般の視聴者に勇気や夢を与える」といった視聴者に与える効果について言及したもの、「変身」という要素が入ることによって、その正体が周囲にばれそうになる、あるいはうまく変身できないなどのトラブルが発生することもあり、ストーリーに幅を持たせる、「変身することによって戦闘シーンであることや、ヒーローが強くなったことを可視化する効果」、「変身する過程や姿を見せることで、各キャラクターの個性を強調するため」など、「変身」をモチーフとする作品上の意義を明らかにしようとしたもの、さらには、「変身し、戦う姿を視聴者にかっこ良く印象付け、子ども達に憧れを抱かせることで、

玩具など関連商品の売り上げに繋げる」といった、作品の社会的背景に目を向け、企業側のマーケティング戦略に触れるものもあった。

そして、こうした分析・考察を発表によって共有をした後に、授業では『山月記』の内容に入り、朗読CDを用いて全体を一通り読んで、そこから初読時の感想レポートを書くという活動に移る。

このような時間を教材に入る前に設けたねらいは二つある。一つは、学生の教材に対する苦手意識を払拭するということだ。というのも、工業高専の性質上、もともと国語に苦手意識を持った学生が多く、難解な語が並ぶ『山月記』にすぐさま入っては、その苦手意識を増幅させることが懸念された。その半面、アニメやゲームに対する関心は高く、それら作品の分析については意欲的に取り組む学生は比較的多かったという事情がある。

そして、二つ目のねらいとしては、身近な作品を分析、さらにはクラスで共有し、その観点を意識しつつ、そうした作品達と比較する目を養うことで、『山月記』に対する学生の主体的な「読み」を導き出すということである。実際、学生の初読の感想レポートを見ると、一定の効果はあったように思う。

レポートには、次のような問いを設定した。

- ① 『山月記』のあらすじ
- ② 李徴はなぜ虎になったのだと思うか。
- ③ この作品に対する印象・意見・感想

①は、要約するという行為を通して、描写の細部まで意識しつつ、展開を整理し理解することを目標とした設問である。つづく②の設問であるが、これは、前節で確認したような、虎になった理由を「おくびような自尊心を飼い太らせた結果」⁽²⁸⁾と断定する、かつての問いを復活させたつもり

ではない。先の活動でも注目した「変身の理由」を問うことで、他の「変身」モチーフの作品との比較を促し、そこから『山月記』の「語り」の特徴に着目させるねらいがある。蓼沼氏をはじめ、先行研究で盛んに指摘されてきたように、『山月記』の「変身の理由」、ひいては「変身」そのものも、李徴の「語り」の中でのみ語られ、展開されていく。とはいえ、「自己劇化」⁽²⁹⁾という「読み」に至ることを到達点として設定したものではなく、あくまで、そうした「語り」の特色に対する気づきを期待した。そのため、問いを「李徴はなぜ虎になったのか」ではなく、「思うか」として、あくまで読者である自分自身の考え(読み)を記述するものであることを示した。③は、あまり指定せず、その他の気づきや違和感など、初読時点での学生自身の「読み」を書くことを求めたものである。

感想レポートは授業時間内で実施し、机間支援によって適宜アドバイスをしつつ、取り組み中での様子も見守った。その様子を見る限りでは、②の設問に困惑し、解答に悩む学生が多かったように思う。取り組み中の学生の声を聞くと、困惑の理由は、『山月記』の言葉が難解であるということももちろんあるが、それ以上に、やはり「変身の理由」が、三人称の視点から客観的な事実として書かれていないという点に気づいたことに起因していたようであった。また、「変身」にまつわる描写を含め、『山月記』のほとんどを李徴自身の語りが占めていることへの驚きの声も見られ、この驚き、気づきは③の記述からも窺えた。こうした気づきは、まさにこの活動のねらいとしていたところでもある。

さらに、そのような中でも特に注目されたのは、ほんの一部ではあるものの、「李徴は本当に虎に変身したのか」という疑問を持った学生もいたことだ。この疑問は、李徴が袁倅および読者に対し、「人語を操る虎」として

の姿を現すことがないことから来ている。

李徴が虎の姿を見せるのは二場面に限られる。一つは、人食い虎の噂を聞きつつも、先を急ぎ、夜が明ける前に宿を出た袁倅一行に、虎が襲い掛かるうとする箇所。もう一つは、末部において、丘の上に上り振り返った袁倅のために、虎が姿を現し、「二声三声咆哮」⁽³⁰⁾するくだりである。このいずれの場面も虎はその姿を見せつつ、李徴の声で語るわけではない。それを指摘して渥美孝子氏は、『山月記』において、虎という身体は、他の眼に映じた外形として提示されているというよりは、変身という、生のプロセスを変形させる力として提示されているのであって、虎という存在の位相を内的抽象的レベルにおいて生成させるために、視覚の意図的な遮断が行われている」と述べている⁽³¹⁾。

では、なぜ読者は、李徴が虎に「変身した」と思い、その前提でこの作品を見るのか。それは袁倅がそのように判断し、かつ李徴がその前提で語るからだといえる。先の場面でいえば、一つ目は、虎が隠れた叢から李徴の声と思われる人間の声が聞こえたところから、また、二つ目は、別の際に李徴が約束した通りに虎が姿を見せたことから、虎は李徴であると袁倅は認識する。そして、当の李徴もまた、いかにも虎に変身した人間らしく、その葛藤を語るのである。読者はそうした「語り」に促されて李徴が虎に「変身した」と理解していく。

だが、それはあくまで状況からきた「推測」にすぎないともいえよう。学生の感想レポートでは、「人語を操る虎」を誰も見たわけではないことに注目し、そこから虎に変身したと思いついている李徴の妄言の可能性があらうことも示されていた。『山月記』の「語り」に注目した論の中には、こうした、目の前の虎が李徴ではない可能性を孕みつつも、虎に変身した男の

物語のように読めるという「語り」の構造に関するものも見られるが⁽³²⁾、学生の指摘もまた、『山月記』の「語り」の特徴を鋭く突いたものといえる。

このような「読み」を支えているのは、「変身」をモチーフとした作品との比較であろう。先に挙げたような変身ヒーローやヒロインが描かれる映像作品は、多くの場合、その変身後の姿を視聴者に見せることに重きを置いている。学生の分析にもあったように、普段の「普通の人間」の様とはギャップのある姿は、視聴者を魅了するものとなる。さらには、その変身の過程すなわち変身シーンも克明に見せ、いかにその人物が変わっていくかを明示することも多い。つまり、それらの作品における「変身」は、視聴者にとっては客観的な事実として存在し、また、その人物が「変身した」ということも自明なことである。

こうした「変身」のありように対して、『山月記』における「変身」は、「変身の目的」から「変身の実態」そのものまで不確定な要素に溢れている。学生自身に馴染みがある作品と比較することで、『山月記』の「語り」、そしてそこで語られる「変身」の特異性は浮かび上がってくるのだ。それゆえに、『山月記』が描く「変身」は、読者である学生を困惑させ、右記のような疑問を抱かせたといえよう。

以上のことから、「変身」をモチーフとした作品の分析という活動を、『山月記』の内容理解に入る前に設定することは、『山月記』の「語り」に対する気づきに繋げる上で、一定の効果があると考ええる。

ただ、感想レポートの設問については、改善すべき点があったように思われる。虎への変身自体への疑問は、正直なところ②の設問の想定を超えたものであって、③の自由記述の中で示されていたものである。②における学生の記述で多く見られたのは、「臆病な自尊心と、尊大な羞恥心」⁽³³⁾

のため、というものや、「飢え凍えようとする妻子のことよりも、己の乏しい詩業の方を気にかけて」いたための罰、といったもの。先述の困惑のままに、わからない、としたもの、その他には、人との関りが嫌いな李徴が自ら望んで虎になった、とするものもあった。これらの解答は、②の設問に対する答えを探すべく、李徴の「語り」を学生が丹念に読み込んだからこそのものである。しかしながら、②は、『山月記』の「語り」への気づきのきっかけとして機能していたとは考えられるものの、その問い自体は、「語り」の特色を学生自身が分析、考察するものにはなっていない。また、「思う」としたことで、この設問が読者の考え(読み)の記述を求めるものであるという出題の意図を示したつもりではあったが、やはり、そこには必ず「一つの正解」があり、そこに到達しなければならぬといった学生の先入観を払拭しきれない面があった。改めて考えれば、②のような問いよりも、「先の活動で分析した「変身」モチーフの作品と比較して、『山月記』の「変身」の特徴を記せ」といった、作品比較という観点を明確に示した内容の方が、「語り」への気づきをより促し、かつ様々な「読み」を引き出すうえで有効であったかもしれない。

ともあれ、『山月記』の導入に、「変身」というモチーフに注目して、その観点から、学生(生徒)が身近なものとして親しんでいる作品を分析する時間を設定することは、次にその作品との比較を手掛かりに、学生(生徒)が主体的に『山月記』を読むという活動に繋がりがやすいと考ええる。

これまでも盛んなにされてきた、典拠『人虎伝』との比べ読みは、『山月記』研究においては重要ではある。けれども、漢文の『人虎伝』は、高校生にとっては『山月記』以上に難解な文章であり、それを自分のみで理解し、さらに『山月記』と比較するというのはなかなか困難が伴う。そこで、

教科書や授業者が、現代語訳や分析のポイントなどを提供して、その比較の活動を補助し、要点を絞って解説することになる。ゆえに、読者（学生・生徒）自身の「読み」の可能性を阻み、正解到達型授業に終始する恐れもあるのだ。

一方、今回紹介した「変身」をモチーフとした作品との比較は、学生・生徒自身が選び、自ら分析を行った作品を手掛かりとして『山月記』を批評していく活動であるため、学生・生徒一人一人の気づきというものが期待できる。筆者の前述の実践では実施してはいないものの、後に続く『山月記』の内容理解においては、その「気づき」を、さらにグループやクラスで発表、共有し、そこを起点として議論し、読み進めていく活動を行えば、さらに生徒が考えを深めていくことができるだろう。導入部における、「変身」をモチーフとした作品との比較は、そうした可能性を持った活動だといえよう。

五、おわりに

『高等学校学習指導要領（平成三〇年告示）解説』⁽³⁴⁾は、高等学校における国語科の課題として、平成二八年十二月中央教育審議会答申で示された左記の点を挙げる。

高等学校では、教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向があり、授業改善に取り組む必要がある。また、文章の内容や表現の仕方を評価し目的に応じて適切に活用すること、多様なメディアから読み取ったことを踏まえて自分の考えを根拠に基づいて的確に表現すること、国語の語彙の構造や特徴を理解すること、古典に対する学習意欲が低いことなど

が課題となっている。

ここで授業改善が求められているのは、これまで見てきたような、かつての正解到達型による作品読解を目的とした授業であるといえる。たしかに、正解到達型授業による読解指導は、先述の通り、作品の「読み」を一義的なものに押しとどめ、生徒の多様な解釈の余地を阻む側面がある。さらには、特に文学教育の場においては、そうした一義的で定型化した「読み」が、最終的に道徳的な教えや「お説教」に収斂される傾向にあったことに對する指摘や批判は、前に示したごとく、今日まで数々見られてきた。このような文学教育は、多分にイデオロギー的であるし、また、生徒は受け手として、その「正解」を甘受する他なく、自らの考えを深めるどころか、思考停止に陥る可能性もある。こうした授業が改善されるべきものであることは否定できまい。

では、文学教育は、何を、どのように教えるべきものなのか。近年、文学教育を巡っては様々な言説や議論が見られるが、「文学」を主として扱う新設科目「文学国語」の「性格」について、『解説』⁽³⁵⁾は、以下のように説明する。

共通必修科目である「現代の国語」及び「言語文化」により育成された資質・能力を基盤とし、主として「思考力、判断力、表現力等」の感性・情緒の側面の力を育成する科目として、深く共感したり豊かに想像したりして、書いたり読んだりする資質・能力の育成を重視している。

すなわち、「文学国語」を「感性・情緒の側面の力を育成する科目」と位置づけ、「深く共感したり豊かに想像したり」することを求めているのだ。ならば、生徒が授業を通して「深く共感したり豊かに想像したり」する

には、どのようにしたら良いのか。これこそが文学教育の難しいところである。

「感性・情緒の側面の力を育成する科目」といつても、教師である授業者が一方的に、教材についてどこがどう共感でき、何が豊かに想像できるか教え込み、諭すという授業が仮に行われていたとすれば、それは、先の徳目主義の文学教育と変わらない。『山月記』であれば、李徴の内面の問題のみを焦点化し、それによって生徒に我が身を顧みさせ、多感な年頃である生徒の心の問題と重ね、共感を喚起する、といった定番的指導⁽³⁶⁾も、それが過剰であれば結局「お説教」に終わってしまう。山名順子氏は、教材『山月記』が、「多感」な高等学校の生徒の共感を得ることを前提として用意されている一点に触れた上で、「しかし近年の生徒は、物語の内容や主人公李徴の心情描写に対する共感を覚えない傾向にあると仄聞する」と述べる⁽³⁷⁾。

もちろん、「共感」したり「想像」したりすることは文学を読む上での醍醐味の一つではある。だが、誰もが作品の主人公の心情にそのまま共感するとは限らない。どこに、またどのように「共感」するかは読者に委ねられた部分であって、「共感」の箇所や「共感」の仕方を指定し、万一それを強要するようであれば、もはや文学教育とはいえない。

野矢茂樹氏は、「文学を教材にするときにはいけないこと」というテーマで、次のように述べている⁽³⁸⁾。

国語が作品鑑賞を扱うとしても、その目的は感動を与えることではなく、鑑賞の仕方を教えることにある。そこで扱った作品が生徒たちに感動を与えるという喜ばしい結果を伴ったとしても、それは副産物にすぎない。

文学教育は、「鑑賞の仕方を教える」という野矢氏の右記の意見は、まさにその通りであって、あくまで客観的にかつ論理的に、作品を鑑賞し、批評する目を育成することこそが、文学「教育」の目的だと考えられる。

現在、現代文に相当する内容が「論理国語」と「文学国語」に分かれたことで、文学教育が「論理」と相反するものとして理解されることが危惧されているが⁽³⁹⁾、文学の「鑑賞の仕方を教える」ことは、文学を読み解く「論理」を教えることでもある⁽⁴⁰⁾。「感性・情緒の側面の力を育成する科目」と位置付けられる「文学国語」ではあるものの、「創造的に考え」、自らの考えを構築し、「主体的・対話的で深い学び」を実現させるには、「鑑賞の仕方」すなわち「論理」が必要不可欠なのである。

国語教育の現場では、これまでも既に、そうした「鑑賞の仕方を教える」ための様々な取り組みがなされてきた。とりわけ、定番教材であり続ける『山月記』は、そうした試みが盛んに行われており、教育現場における苦心の歴史がある。そして、「文学国語」においても定番教材となった『山月記』は、「文学教育」とは何かという問いを、これからも問い続けてくる存在となるだろう。

注

(1) 日本文藝家協会「高校・大学接続「国語」改革についての声明」
https://www.bungeika.or.jp/pdf/20190124_1.pdf

(2) 北海道教育委員会「令和五年度(二〇二三年度)に道立高等学校、中等教育学校(後期課程)及び道立特別支援学校(高等部)で使用する教科書一覧」(石狩(全日制))

https://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/fs/8/0/6/2/0/2/3/_/0502

zen.pdf

- (3) 文部科学省ホームページ内「教科書編修趣意書高等学校(令和三年度検定) 文学国語」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/tenji/mext_00031.html
- (4) 増淵恒吉「文学作品における形象の問題―『山月記』の取扱い方について―」(『日本文学』五(一一)一九五六年十一月)
- (5) 山名順子「教室で扱う『山月記』―高等学校における文学教育とトランスフォーマーシヨンの視点から―」(『日本文学』七二(四)二〇一三年四月)
- (6) 佐野幹『山月記』はなぜ国民教材となったのか』大修館書店 二〇一三年
- (7) 佐野氏(6)に同じ。
- (8) 谷沢永一『現代国語』自惚れ鏡」(『電波新聞』一九八一年九月八日)／勝又浩・山内洋編『中島敦『山月記』作品論集』(近代文学作品論集成一〇)クレス出版 二〇〇一年 所収)
- (9) 小森陽一「自己と他者の〈ゆらぎ〉―中島敦の植民地体験」(『ゆらぎ』の日本文学』NHK出版 一九九八年)／勝又浩・山内洋編『中島敦『山月記』作品論集』(近代文学作品論集成一〇)クレス出版 二〇〇一年 所収)
- (10) 幸田国広『国語教育は文学をどう扱ってきたのか』大修館書店 二〇二一年
- (11) 蓼沼正美『山月記』論―自己劇化としての語り』(『国語国文研究』八七 一九九〇年十二月)／勝又浩・山内洋編『中島敦『山月記』作品

論集』(近代文学作品論集成一〇)クレス出版 二〇〇一年 所収)

- (12) 例えば、三谷邦明氏は、「語り手と登場人物の二人の声が聞こえる」「重層的な言説」である自由間接言説を袁蓼に用いることによって、「あたかも読者が袁蓼になったかのとき錯覚を与えている」とし「中島敦『山月記』の虚構構造―言説分析の視点から―」(『日本文学』四五(七)一九九六年七月)、さらに、高木信氏は、読者が「語り手・李徴の語りを表象^{リフレセンテリオン}代行する語り手(甲)とそれと共犯する袁蓼」の「詐術」によって「読み」をリードされ、李徴の語りを「真実の語り」と錯覚する構図を指摘する(「語り／騙り」としての『山月記』―「欠ける所」と漢詩への欲望、あるいは李徴は「変化^{へんかへんげ}」したか?)(『国語教育』とテキスト論』ひつじ書房 二〇〇九年)。
- (13) 佐野氏(6)に同じ。
- (14) 幸田氏(10)に同じ)・紅野謙介『ことばの教育 日本語で読み、書き、考える』青土社 二〇二三年 等参照。
- (15) 『高等学校学習指導要領(平成三〇年告示) 解説 国語編』東洋館出版社
- (16) (15)に同じ。
- (17) 「現代の国語」「論理国語」と異なり、「実社会」を前面に出しているわけではない。
- (18) ただし、『新文学国語』では、李徴の詩に対する袁蓼の見解(欠けるところ)に関わる問いは削除されている。なお、同社の『精選文学国語改訂版』(文国702)では「現代文B」のときと同様に「袁蓼は李徴の詩についてどのように考えているか、話し合ってみよう」という課題が載る。

- (19) なお、同社の『精選文学国語』(文国702)には、同様の項目はない。ただし、作品読解のための「課題A」の他に、探究的課題に相当するものとして、「課題B「山月記」は人間が「虎」に変身する小説である。変身をテーマにした小説には他にどのようなものがあるか、調べて発表してみよう。」という活動が示されている。これも同社の各種「現代文B」の教科書には見られなかったものであり、「文学国語」の内容を受けて加えられたものといえる。
- (20) 同社の『新探求現代文B』(現B 341)は表紙裏に「山月記」関連資料」として『人虎伝』の冒頭部分を掲載し、「考える手がかり」という項目を示して、『探求文学国語』と同様に具体的に『山月記』と比較する課題は示されていた。ただし、最終的な李徴像の変化を問うものや、翻案についての活動はない。
- (21) (15)に同じ。
- (22) 佐野氏(6)に同じ。
- (23) カリキュラムの改編に伴い、平成二八年度入学者から科目名称変更。
- (24) カリキュラム改編前は全9回。
- (25) 両作品の相違点については、有馬哲夫『デイズニーの魔法』(新潮新書 二〇〇三年)に詳しい。
- (26) ジャンルを問わない作品比較による『山月記』の授業実践には、加藤晴奈「比較」で深める文学の解釈 『山月記』実践報告』(『全国大学国語教育学会国語科教育研究・大会研究発表要旨集』一三九 二〇二〇年十月)がある。なお、この実践報告では、『山月記』の内容理解の後に、「月」をテーマに据えて作品比較の活動を行っている。
- (27) 以下は学生の考察の要旨をまとめたもの。そのままの引用ではない。
- (28) 増淵氏(4)に同じ。
- (29) 蓼沼氏(11)に同じ。
- (30) 引用は『中島敦全集I』ちくま文庫 一九九三年。
- (31) 渥美孝子「中島敦「山月記」●外形と内心・語りの構図」(田中実・須貝千里編著『新しい作品論』へ、『新しい教材論』へ)三 右文書院 一九九九年)
- (32) 石井要「虎であるとはどのようなことか」(『日本文学』六七(四) 二〇一八年四月)
- (33) 以下、引用は(30)に同じ。
- (34) (15)に同じ。
- (35) (15)に同じ。
- (36) 桐原書店『探求文学国語』には、「人間は誰でも猛獣使いであり、その猛獣に当たるのが、各人の性情だという。」(略)とあるが、それぞれ自分の場合を顧みて、自分の中の「猛獣」とは何か、考えてみよう。」という設問があるが、これもそうした指導の流れを組む活動といえる。
- (37) 山名氏(5)に同じ。
- (38) 野矢茂樹「国語は何を教えなくてよいのか」(『日本文学』七〇(三) 二〇二一年三月)
- (39) 「提言 高校国語教育の改善に向けて」(令和二年(二〇二〇年)六月三〇日 日本学術会議言語・文学委員会古典文化と言語分科会)
- (40) そうした点を意識した近年の取り組みとしては、論理的思考を『山月記』の作品分析によって育成することを目指す、池田尚子「文学作品で論理的思考力を育てる―「山月記」授業を例に―」(『全国大学国

語教育学会国語科教育研究…大会研究発表要旨集』一三九 二〇二〇年十月）の活動や、また、詠み深める過程にグループでのデイベートと、その内容を踏まえた論証文執筆を設定した、高橋一嘉「教える」から「学ばせる」国語く『山月記』に学ぶく』（『国語論集』一八 二〇二一年三月）などがある。