熊本大学教育学部紀要
第64号, 17－28, 2015

古典作品の教材化における重複の諸相

―中学３年・高校「国語総合」教科書所収「おくのほそ道（「平泉」）」を例に―

仁野平　智明

Aspects of overlap in the teaching materials of a classic work :

The example of *Oku no Hosomichi*

Tomoaki Ninohira

(Received by October 1,2015)

はじめに

現行の学習指導要領において新たに設けられた「伝統的な言語文化に関する事項」の指導は，国語教科書においていかに解釈され，企図されているのか．本論は，その一端を明らかにするため，高校「国語総合」教科書（平成 24 年文部科学省検定済）に採録されている古典教材を中心に，各教科書の教材化の様相を検討するとともに，中学３年の教科書における同一教材との比較を通じて，高校「国語総合」に求められる古典作品の教材化について考察することを目的とする．なお，教材の選定にあたっては，比較対象の重複性を重視し，中・高教科書間の重複が最も多い「おくのほそ道」を対象とした．

小学校・中学校・高等学校を通じて，教科書に古典の教材として採録された作品の一部に重複が見られることは，内藤一志によって既に指摘されている(1)．中学３年教科書５社５種，高校「国語総合」教科書９社 23 種のうち，「おくのほそ道」は中学では５社５種全て，高校では９社 20 種に，「冒頭」「那須野」「白河の関」「平泉」「立石寺」「最上川」「大垣」の７場面が採録されているが，なかでも「冒頭」は中・高計 25 種全て，「平泉」は高校の１社１種を除き，中学５種，高校 19 種の計 24 種にわたっている．ただし，「冒頭」に関しては，採録箇所が「庵の柱に掛け置く」までの最短の場合（中学５種，高校４種，計９種）と，「見送るなるべし」までの場合（中学０種，高校 13 種，計 13 種），「わりなけれ」までの最長の場合（中学０種，高校３種，計３種）に分かれ，教材としての内容に異同が生じるため，「夢の跡」までを採録する中学の１種を除き，23 種が「光堂」までを同一に採録する「平泉」の場面をもって，本論の考察の対象とする．

〈表１〉「平泉」を採録する中学３年・「国語総合」教科書における「おくのほそ道」全採録場面

	冒頭	那須野	白河	平泉	立石寺	大垣
中①	○「掛け置く」			○		
中②	○「掛け置く」			○		
中③	○「掛け置く」			○※	○	
中④	○「掛け置く」			○		
中⑤	○「掛け置く」			○		
高 A1	○「なるべし」			○	○	○
高 A2	○「なるべし」			○	○	○
高 B1	○「なるべし」	○		○	○	
高 B2	○「なるべし」			○	○	
高 C1	○「なるべし」			○	○	
高 C2	○「なるべし」			○	○	
高 C3	○「掛け置く」			○	○	
高 D1	○「なるべし」			○		
高 D2	○「なるべし」			○		
高 E1	○「なるべし」			○	○	
高 E2	○「なるべし」			○	○	
高 F1	○「掛け置く」		○	○	○	
高 F2	○「掛け置く」		○	○	○	
高 G1	○「わりなけれ」			○	○	
高 G2	○「わりなけれ」			○	○	
高 G3	○「わりなけれ」			○		
高 G4	○「なるべし」			○		
高 H1	○「なるべし」	○		○		
高 H2	○「なるべし」			○		

※中③のみ採録箇所は「夢の跡」まで

なお，比較の便宜上，「平泉」を採録する各教科書に，中学の５種は中①・中②・中③・中④・中⑤，高校の 19 種は高Ａ１・高Ａ２・高Ｂ１・高Ｂ２・高Ｃ１・高Ｃ２・高Ｃ３・高Ｄ１・高Ｄ２・高Ｅ１・高Ｅ２・高Ｆ１・高Ｆ２・高Ｇ１・高Ｇ２・高Ｇ３・高Ｇ４・高Ｈ１・高Ｈ２と仮に符号を付すこととする．高校のＡ～Ｈの区別は教科書の出版元を，数字は同一出版元の異種であることを意味している．これらの符号を用いて，高校の１社１種（「冒頭（「掛け置く」まで）」「白河の関」「最上川」「大垣」を採録）を除く，「平泉」採録の中学・高校計 24 種に関する「おくのほそ道」の全採録場面を〈表１〉として示した．

１．中・高学習指導要領および同解説の示す古典の指導と教材化

『高等学校学習指導要領解説　国語編』（以下，『高・解説』）は，「伝統的な言語文化」および古典の教材化について，複数の箇所にわたり言及している．まず，「国語総合」では，学習指導要領が「２　内容」の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕における「ア　伝統的な言語文化に関する事項」について「(ア)　言語文化の特質や我が国の文化と外国の文化との関係について気付き，伝統的な言語文化への興味・関心を広げること．」と述べるのを受けて，『高・解説』では，「「伝統的な言語文化への興味・関心を広げる」ためには，古文と漢文だけでなく，古典に関連する近代以降の文章や，伝統芸能，年中行事など，多様な方面からアプローチすることが大切である．」と説く．また，同じく「ア」の「(イ)　文語のきまり，訓読のきまりなどを理解すること．」については，「「文語のきまり」には，文語文法のほか歴史的仮名遣いなども含まれる．特に現代語と異なる古文特有のきまりに重点を置いて，仮名遣いや活用の違い，主な助詞・助動詞などの意味・用法，係り結び，敬語の用法の大体などについて指導し，古文を読むことの学習に役立つようにする．」と説く．ただし，文法の学習については，学習指導要領が「３　内容の取扱い」の「⑹」の「イ　古典の教材については，表記を工夫し，注釈，傍注，解説，現代語訳などを適切に用い」と述べるのを受けて，『高・解説』は，「古典の教材としての古文と漢文を理解しやすくし，親しみやすくするには，学習に際して読みにくい漢字や熟語に読み仮名を付けたり，難解な部分には，注釈，傍注，解説，現代語訳などを適切に用いたりする配慮が必要となる．」と説き，また，「古典を読み味わうためには，古典を理解するための基礎的・基本的な知識及び技法を身に付けていなければならないことは言うまでもない．しかし，従来その指導を重視し過ぎるあまり，多くの古典嫌いを生んできたことも否めない．そこで，指導においては，古典の原文のみを取り上げるのではなく教材にも工夫を凝らしながら，古人のものの見方，感じ方，考え方に触れ，それを広げたり深めたりする授業を実践し，まず，古典を学ぶ意義を認識させ，古典に対する興味・関心を広げ，古典を読む意欲を高めることを重視する必要がある．そして，そのような指導を通して，古典を理解するための基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けさせていくことが大切である．」とも述べている．このような記述から導ける教材化のポイントは，古典作品を支える伝統文化や，古典作品から派生した別テクストへと視野を広げ，言語要素など知識の習得に関する指導に偏ることなく，「古人のものの見方，感じ方，考え方に触れ」られるような「工夫を凝らし」た教材の開発であるといえる．

さらに，ここで注目すべきは，学習指導要領が「３　内容の取扱い」の「⑸」で，「内容の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕については，次の事項に配慮するものとする．」として，「ア　中学校の指導の上に立って，内容のＡ，Ｂ及びＣの指導の中で深めること．」と述べるのを受けて，『高・解説』が，「〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕は，今回の改訂で新たに置かれ，小学校及び中学校を通して一貫して指導している．この事項については，中学校の指導の上に立って継続的に指導を行い，話すこと・聞くこと，書くこと及び読むことの具体的な活動を通して，その深化と発展を図る必要がある．特に，伝統的な言語文化については，これを学ぶ意義を認識させることが大切である．」と述べている点である．すなわち，高校「国語総合」の学習内容は，中学における指導内容の十全な把握の上に構築され，かつ，Ａ・Ｂ・Ｃの全領域にわたり指導を深めるという指針が明示されたのである．

そこで，『中学校学習指導要領解説　国語編』（以下，『中・解説』）における「伝統的な言語文化」に関する記述を整理すると，まず，中学１年では，学習指導要領の「ア　伝統的な言語文化に関する事項」「(ア)　文語のきまりや訓読の仕方を知り，古文や漢文を音読して，古典特有のリズムを味わいながら，古典の世界に触れること．」について，『中・解説』は，「第１学年では，小学校における古典の学習を踏まえ，古文や漢文を音読するために必要な「文語のきまりや訓読の仕方」について指導する．」と説き，また，「「古典特有のリズムを味わ」うためには，古典の文章を繰り返し音読して，その独特のリズムに気付かせることが重要である．」とし，「生徒自らが特有のリズムに気付くことを重視し，五音，七音の繰り返しなどの特徴について理解を深めるようにする．」と説く．また，同じく「ア」の「(イ)　古典には様々な種類の作品があることを知ること．」については，「古典には様々な作品があること，その作品群は一般的に幾つかの種類に分類されることを指導する．「様々な種類」としては，和歌，俳諧，物語，随筆，漢文，漢詩などを挙げることができる．また，能，狂言，歌舞伎，古典落語などの古典芸能も含まれる．」としている．すなわち，中学１年での古典の学習要件には，基礎的な文法事項の他に，音読によるリズムの体感と，古典作品のジャンルへの啓発が含まれている．

中学２年では，学習指導要領の「ア　伝統的な言語文化に関する事項」「(ア)　作品の特徴を生かして朗読するなどして，古典の世界を楽しむこと．」について，『中・解説』は，「古典の世界を楽しむためには，生徒が古典の

世界に積極的にかかわれるように工夫することが大切であり，作品の特徴を生かして朗読することは効果的な学習である．朗読するに当たっては，現代語訳や語注などを手掛かりにして作品の内容を理解するとともに，そこに描かれている情景や登場人物の心情などを想像しながら読むように留意する．また，第１学年で音読を通して古典特有のリズムを味わう学習をしてきたことが生かされるようにする．朗読の仕方を工夫したり他の人の朗読を聞いたりすることで，作品について新たな発見をしたり興味・関心を深めたりすることがある．このような発見や興味・関心を適切に取り上げ，生徒が古典を一層楽しいものと思えるようにすることが重要である．」と説く．また，同じく「ア」の「(イ)　古典に表れたものの見方や考え方に触れ，登場人物や作者の思いなどを想像すること．」については，「例えば，古典の易しい現代語訳や古典について解説した文章を用いたり，関連する本や文章等を紹介したり，音声や映像メディアを活用したりするなど指導上の様々な工夫が考えられる．「古典に表れたものの見方や考え方」の中には，長い年月を隔ててもなお現代と共通するものもあれば，現代とは大きく異なるものもある．それに気が付くことが古典を学習する大きな楽しみであり意義である．」とし，「登場人物や作者の思いを豊かに想像することを通して，文章を貫くものの見方や考え方に触れることもある．教材とする文章の特徴を生かしながら指導を工夫することが大切である．」としている．すなわち，中学２年での古典の学習要件として，古典を楽しむことが目標に掲げられ，その方策としての朗読には，作品の内容理解に加え，情景や心情を想像する営みが欠かせないことと，効果的な朗読のためには，現代語訳や解説文，音声や映像メディアなど，多岐にわたる「指導上の様々な工夫」が求められること，また，学習を通して「古典に表れたものの見方や考え方」を知ることも，古典の楽しみとして示されている．

中学３年に関して，『中・解説』は，学習指導要領の「ア　伝統的な言語文化に関する事項」「(ア)　歴史的背景などに注意して古典を読み，その世界に親しむこと．」について，「古典の作品には，その背景となる歴史的な状況が存在する．それを踏まえた上で古典を読むことで，作品の世界をより深く，広く理解することが可能になる．また，作者の当時の立場や置かれていた状況等を知ることを通して，作品の世界をより実感的にとらえることもできる．「歴史的背景」については，作品の理解に役立つ事柄を精選して取り上げるようにする．作品の歴史的背景などを扱うのは，教材として取り上げた古典への興味・関心を高めたり，内容の理解を助けたりするためであることに留意する必要がある．」と説く．また，同じく「ア」の「(イ)　古典の一説を引用するなどして，古典に関する簡単な文章を書くこと．」については，「「古典の一説を引用するなど」した「古典に関する簡単な文章」としては，例えば，古典の一節を引用した感想文や手紙，作品を紹介する文章などが考えられる．このような書く活動を通して，生徒が自分の考えを述べる文脈の中に古典の世界を取り入れるようにすることが重要である．そのことが，古典としての古文や漢文により一層親しむ態度を育てるとともに，我が国の伝統や文化についての関心を深め，これを継承・発展させようとする態度の育成にもつながる．」とも述べている．すなわち，中学３年での古典の学習要件は，歴史的背景に基づく作者の立場や状況を踏まえ，「書く活動」によって自らの文脈に古典の世界を取り込み，伝統や文化の「継承・発展」への態度を育成するという，古典への積極的な関わりをもって，より能動性を増している．

このように，中学では，１年次の「古典の世界に触れる」ことから，２年次の「古典の世界を楽しむ」を経て，３年次の「古典の世界に親しむ」へと段階的に構成され，各ステップでの学習の手段も，「音読」「朗読」「多様なメディアの活用」「書く活動」などと具体的に示されているのに比べ，「国語総合」では，「古典に関連する近代以降の文章や，伝統芸能，年中行事など，多様な方面からアプローチする」と言及されているものの，それらの「工夫を凝らし」た教材化のための実際の方策や学習活動については，中学の場合ほどに具体性をもった形では示されていないといえる．

２．中・高教科書における教材としての「おくのほそ道（「平泉」）」

前段で整理した中・高の学習指導要領による「伝統的な言語文化」および古典教材に関する指針を踏まえ，とりわけ，先に掲示した「３　内容の取扱い」の「(5)」の「ア　中学校の指導の上に立って，内容のＡ，Ｂ及びＣの指導の中で深めること．」を受けて，「国語総合」教科書における古典作品の教材化がいかに行われているかを検証するため，「おくのほそ道」の「平泉」の場面について，教材化に際して付された(1)学習課題，(2)語注の２点を対象とし，中学３年の同一教材との比較を含めて分析する．

(1)学習課題

〈表２〉中学３年・「国語総合」教科書における「平泉」の教材化に伴う学習課題の領域分布

	A	B	C	C音読・朗読・暗唱	C内容理解	言語要素
中①		▲	○	○(朗)	○	○
中②	○		○	○(音)	○	○
中③	○	○	○	○(朗)	○	○
中④	※	○	○	○(音)	○	
中⑤	○	○	○	○(朗)	○	
高A1		▲	○	※(音)	○	
高A2		▲	○	※(音)	○	
高B1	○	▲	○	※(音)	○	○
高B2	○	▲	○	※(音)	○	○
高C1	※	▲	○		○	○
高C2	※	▲	○		○	○
高C3	※	▲	○		○	○
高D1		▲	○		○	
高D2		▲	○		○	
高E1		▲	○		○	○
高E2	※	▲	○		○	○
高F1		▲	○		○	
高F2		▲	○		○	
高G1			○		○	
高G2			○		○	
高G3			○		○	
高G4			○		○	
高H1		▲	○	○(音)	○	
高H2		▲	○	○(音)	○	
高参考	※		○		○	

「はじめに」で示した，「おくのほそ道」の「平泉」の場面が教材化された中学３年５種，「国語総合」19種の教科書について，中①～中⑤，高Ａ1～高Ｈ2の表記を用いて，各教材に付された学習課題（脚問・学習課題）を，〔領域Ａ　話すこと・聞くこと〕〔領域Ｂ　書くこと〕〔領域Ｃ　音読・朗読〕〔領域Ｃ　内容理解〕〔言語要素〕の５項目に分類し，各要素の教材における有無を〈表２〉に示した．なお，学習課題に各要素が含まれる場合は「○」，含まれない場合は空白，要素として近似する場合は「▲」，同じ要素が「おくのほそ道」の別場面にある場合は「※」で表わすものとする．また，「平泉」の場面を含まない１種についても，「高参考」として行の最後に同一項目について記載した．

各項目に関する学習課題は，１種に複数付される場合があり，さらに「国語総合」教科書については，出版元が同一である場合，他種であっても教材に付された学習課題は同一であることが多い．また，学習課題の付し方については，「国語総合」では，２種を除く17種が各場面に対して本文の後に付され，ほぼその場面にまつわる内容であり，残りの２種も，形式上は３つの場面の後に学習課題が付されているものの，個別の場面に関する学習課題であるのに対し，中学３年の全５種が「おくのほそ道」の最後に一括して学習課題を並べる形式であり，「平泉」のみならず，掲載作品全体についての質問も含まれるが，その場合，「平泉」の場面も対象とした学習課題とみなし，例として数えた．なお，学習課題の例数は，同一内容のものが複数にわたる場合も，のべ数として全て計上している．

以下，各要素における教材化の実態について，実際の学習課題を引用しつつ詳説する．

〔領域Ａ　話すこと・聞くこと〕

中３では５種中３種が領域Ａの要素を含む学習課題を各１例ずつ付しているのに対し，「国語総合」では19種中２例にしか見られない．各学習課題は，以下のとおりである．

《『国語総合』》

・作者が「涙を落とし」たのはなぜだろうか．「夏草や…」の句を参考にして話し合ってみよう．【２例】

なお，「平泉」の場面以外で，「おくのほそ道」の別場面に付された領域Ａに関する学習課題は，「国語総合」の教材に４例ある（〈表２〉の「※」）が，それは以下のとおりである．

・「草の戸も」と「行く春や」の句には，作者のどのような気持ちが表現されているのか，話し合ってみよう．【２例】

・「草の戸も」の句には，作者のどのような気持ちが表現されているのか，話し合ってみよう．【１例】

・「閑かさや」の句の「岩にしみ入る」の部分は，「岩にしみつく」「岩にしみ込む」といった推敲を経たと考えられている．この三つの表現は，それぞれどのような印象を与えるか，話し合ってみよう．【１例】

加えて，「おくのほそ道」を教材化しているが，「平泉」の場面を含まないため，考察対象としない１種１例（〈表２〉の「※」）に見られた領域Ａに関する学習課題を，参考として以下に挙げる．

・「五月雨を」の句の初案は，「集めて涼し」であった．「集めて早し」との印象の違いについて話し合ってみよう．【１例】

《中学３年》（課題は全て１例ずつ）

・「おくのほそ道」では，文章と句が組み合わされている．それがどのような効果をもたらしているかを考え，話し合ってみよう．

・「旅立ち」「平泉」「立石寺」のそれぞれに描かれた情景と芭蕉の心情について想像し，どのような感想をもったか，話し合おう．

・芭蕉はどのような思いを抱いて旅をしているのだろうか．根拠をあげて話し合おう．

なお，「平泉」の場面以外で，「おくのほそ道」の別場面に付された領域Aに関する学習課題は，中学３年の教材に１例ある（〈表２〉の「※」）が，それは以下のとおりである．

・「旅立ち」について次のことを読み取って，発表し合おう．①どのような伝統文化の中に自分を位置づけているか．②旅に出たいという気持ちがどのように表現されているか．【１例】

「国語総合」では領域Aの学習課題は２例のみにしか見られず，別場面の類似例を含めても 20 種中７例であり，これらをもって「国語総合」の「おくのほそ道」の教材化における傾向性を示すものとみなすことはできないが，少なくともこの７例に共通するのは，作品中の句に焦点を当てて，句の解釈から作者の心情を想像したり，句の印象を捉えたりするというような部分的な内容理解に関するアプローチである．一方，中３の「平泉」に関する学習課題３例に共通するのは，「おくのほそ道」として教科書に掲載された作品全体に対しての視野を持ち，作品の形式上の効果や，作者の心情について話し合うという，作者と作品の関係性を総合的に捉えようとするアプローチである．このことは，類似例である冒頭部分に関する学習課題においても共通している．「国語総合」の残りの 13 種に領域Aに関する学習課題がないという事実も含めて，「国語総合」では，「おくのほそ道」の教材化に際し，領域Aの要素を満たす取り組みへの意識は希薄であるといえるだろう．

〔領域Ｂ　書くこと〕

中３では５種中４種が領域Bの要素を含む学習課題を計６例付しているのに対し，「国語総合」では 19 種中 15 種に領域Bの要素を含むとみなされる学習課題が各１例ずつ，計 15 例ある．それらの学習課題は，「まとめる」もしくは「説明する」と指示されるのみで，中３の場合のように「書く」と明記されていないため，近似する例として分類し，〈表２〉に「▲」として表示した．同じことが中３の「述べる」と指示する１例にも当てはまる．各学習課題は，以下のとおりである．

《「国語総合」》

・作者は，どのようなものが滅び，どのようなものが残っていると述べているか，具体的にまとめよう．【２例】
・作者は，どのようなものが変化し，どのようなものが変わらずに残っていると述べているか，具体的にまとめてみよう【２例】．
・本文中にある三つの句について，情景や作者の心情がよくわかるように，その句意をまとめてみよう．【３例】
・三つの句には，それぞれ作者のどのような気持ちが表されているか，まとめなさい．【２例】
・「五月雨の…」にこめられた作者の思いを，本章全体をふまえて説明してみよう．【２例】
・「時の移るまで涙を落とし」たのはなぜか，説明してみよう．【２例】
・「しばらく」という表現からわかる芭蕉の考えを説明せよ．【２例】

《中学３年》（課題は全て１例ずつ）

・本文中には，四つの俳句が出てくる．自分の心に響く俳句を一句選び，どのように心に響いたのかを述べてみよう．
・芭蕉の旅に対する思いと，今日の一般的な旅行についての考え方との違いを文章にまとめよう．
・印象に残った俳句を引用して，その内容を紹介する文章を書こう．
・わずか十七音で成り立つ俳句は，想像力をはたらかせてこそ味わいが深まります．想像したことを文章に書きましょう．〇生徒作品例　夏草や兵どもが夢の跡　藤原氏の人々がかけた夢と命をしのぶものは今はなく，夏の草が青々と茂っている．自然の生命力とは対極にある，滅んだ者たちのはかなさを芭蕉は強く感じたのだと思った．
・気に入った芭蕉の句を選び，その句を引用しながら，芭蕉に一文程度で手紙を書こう．
・芭蕉のよんだ三つの句から一つを選び，鑑賞文を三百字程度で書こう．

「国語総合」では，「おくのほそ道」の全掲載場面において「書く」と明確に指示する学習課題がないため，「まとめ」るために書いたり，書くことで「説明する」など，領域Bを可能性として含む学習課題を類似例として挙げるよりほかないのに対し，中学３年では，１例を除き，「文章」「手紙」「鑑賞文」という「書くこと」の形式まで指定している．これらの学習課題は，学習指導要領の「ア　伝統的な言語文化に関する事項」の「(イ)　古典の一説を引用するなどして，古典に関する簡単な文章を書くこと．」と，『中・解説』の「「古典の一説を引用するなど」した「古典に関する簡単な文章」としては，例えば，古典の一節を引用した感想文や手紙，作品を紹介する文章などが考えられる．このような書く活動を通して，生徒が自分の考えを述べる文脈の中に古典の世界を取り入れるようにすることが重要である．」という指針を明確に反映したものといえる．また，学習課題の内容に関

しても，「国語総合」では，本文の記述に即して作者の心情を捉える内容理解にまつわるものであるのに対し，中学３年では，学習者が自分自身との関わりにおいて，作品や作者を捉えることを促すものであり，これらの学習課題もまた，同じく学習指導要領の「ア」の「(イ)」についての『中・解説』の「このような書く活動を通して，生徒が自分の考えを述べる文脈の中に古典の世界を取り入れるようにすることが重要である.」という指針に基づいている.

〔領域Ｃ　音読・朗読・暗唱〕

高等学校学習指導要領の「国語総合」「３　内容の取扱い」の「⑷内容のＣに関する指導については，次の事項に配慮するものとする.」には，「イ　文章を読み深めるため，音読，朗読，暗唱などを取り入れること.」の一文があり，「音読，朗読，暗唱」は中学に引き続き重要視されている．これについて，『高・解説』では，「この言語活動については，活動そのものが目的となることがないよう，「文章を読み深めるため」ということに留意する必要がある.」としたうえで，「音読」「朗読」「暗唱」について，「「音読」とは，声を出して文章を読むことをいい，文章の内容や表現を理解し伝えることに重点がある．音読によって，文章特有のリズムに気付かせることも大切である．特に古文，漢文及び近代以降の詩歌などでは，音読することによって文章の調子に気付くことも多い．何回も繰り返し音読してそのリズムに慣れるよう指導することが大切である．「朗読」とは，文章の思想や感情を十分に理解した上で，聞く人がよりよく理解できるよう表現性を高めて読むことである．文章の読みが深いものであればあるほど，優れた朗読が可能となる．また，朗読することによって，読みが深まることも多い．「暗唱」とは文章を読んで記憶した上で声に出すことである．文章を記憶することで，読みが深まることは多い．また，暗唱を行うことでより感情豊かに表現することが可能となる.」と説く．重ねて，小学校と中学校の学習指導要領における音読・朗読・暗唱に関する内容として，小学校３年・４年の音読・暗唱，５年・６年の音読，中学１年の音読，中学２年の朗読を参考として挙げている.

このような指針が示されているのに対し，実際の「国語総合」教科書では，「平泉」の場面に関しては「音読」の学習課題が 19 種中２種各１例，計２例のみで，「おくのほそ道」の全掲載場面においても，冒頭部分の音読を指示した４種各１例，計４例があるのみである．それに対して，中学３年では，音読が２種各１例，計２例，朗読が３種各１例，計３例で，全５種に何らかの声に出す言語活動が含まれている．各学習課題は，以下のとおりである.

《**「国語総合」**》

〔音読〕

- **本文中から数字を用いた熟語を指摘し，音読によってその効果を味わってみよう.【２例】**
- **（冒頭部分「月日は〜見送るなるべし」について）前段と後段との文章の調子の違いに注意しながら，音読しよう.【２例】**
- **（冒頭部分「月日は〜見送るなるべし」について）本文を音読して，対句的な表現を抜き出してみよう.【２例】**

《**中学３年**》（課題は全て１例ずつ）

〔音読〕

- **優れた表現や文体の特徴に注意して音読してみよう．たすけ　対句的な表現や漢文調の言い回しに着目しよう.**
- **音読　原文の理解に基づいて芭蕉が見た風景を想像し，繰り返し音読して，文章を味わおう.**

〔朗読〕

- **「１」「２」に出てくる俳句と地の文を朗読しよう.**（筆者注　「１」は冒頭部分「月日は〜掛け置く」，「２」は「平泉」の場面を指す.）
- **文章の持つリズムを味わいながら，朗読しよう.**
- **歴史的仮名遣いに注意して，『おくのほそ道』の文章をノートに書き写し，朗読してみよう.**

「国語総合」では，「平泉」の場面には音読の学習課題が２例あるのみのため，冒頭部分の音読に関する４例を参照として挙げた.「数字を用いた熟語」は，「平泉」の場面では，「三代」から「五月雨」まで 12 個あり，特徴的ともいえるが，あくまで用語のレベルにとどまり，「文章の内容や表現を理解」するために本質的に関わるとまではいえない．また，参照した冒頭部分の音読における「調子の違い」や「対句的な表現」への着目は，中学３年の音読や朗読の例と近似している．しかし，学習指導要領の『高・解説』では，音読については「文章の内容や表現を理解し伝えることに重点がある.」とし，朗読については「文章の思想や感情を十分に理解したうえで，聞く人がよりよく理解できるよう表現性を高めて読むことである.」と説くように，音読，朗読ともに，聞き手

の存在を意識したうえで，自らの理解を聞き手に伝えることを目的とするものとして定義されている．それに対し，『中・解説』では，中学１年での音読については「生徒自らが特有のリズムに気付くことを重視」し，中学２年での朗読について「朗読の仕方を工夫したり他の人の朗読を聞いたりすることで，作品について新たな発見をしたり興味・関心を深め」るものとして定義されている．すなわち，中学１年・２年での学習者自身の内省的な学びの契機としての音読・朗読と，「国語総合」での自らの理解を他者に伝えるための音読・朗読は，その質が異なるにもかかわらず，４種の音読にはそれが反映されていない．「おくのほそ道」の教材化に際して，20 種中 14 種に「音読，朗読，暗唱」のいずれについても指示がないことも含め，「国語総合」では，領域Ａの場合と同じく，領域Ｃの「音読，朗読，暗唱」の要素を満たす取り組みへの意識が希薄であるといえるだろう．

〔領域Ｃ　内容理解〕

「国語総合」では 19 種 64 例，中学３年では５種８例，「平泉」の場面を教材化した全種にわたり，内容理解に関わる学習課題が設けられている．なお，内容理解に関わる学習課題には，領域Ａ・Ｂとして挙げたものも含まれる．各学習課題を内容別に再構成し，一部の実例とともに以下に示す．

《**「国語総合」**》

作者（芭蕉・曾良）の心情について，句や文章を参考に考えるもの【39 例】

〈句〉「夏草や」「五月雨の」「卯の花に」〈文章〉「まづ高館に登れば」「笠うち敷きて」「時の移るまで涙を落としはべりぬ」「しばらく千歳の記念とはなれり」

〈例〉「夏草や…」，「五月雨の…」の二つの句は，作者のどのような思いを表しているか．句と，文章に書かれている内容や表現とを関連させて考えよう．

〈例〉「…涙を落としはべりぬ．」とあるが，作者は何に感動して涙を落としたのか，考えてみよう．

作者（芭蕉）の考えを述べた部分を指摘するもの【４例】

〈例〉作者は，どのようなものが滅び，どのようなものが残っていると述べているか，具体的にまとめよう．

句と散文の関係について考えるもの【４例】

〈例〉「夏草や」と「五月雨の」の句は，景を述べた散文のあとに記されている．句と散文の関係について考えてみよう．

※上記分類外の学習課題

・「一睡のうち」は中国の「黄粱一炊の夢」の故事に基づいている．この故事について調べ，「三代の栄耀一睡のうちにして，」という書き出しの効果について，考えてみよう．【４例】

・「さても，義臣すぐつてこの城にこもり（　　），功名（　　）一時の（　　）草むらとなる．」は，俳文独特の表現になっている．（　　）の部分に省略されている内容を補って，口語訳してみよう．【３例】

・次の文は，俳文独特の表現になっている．（　　）の部分に省略されている内容を補って，口語訳してみよう．１まづ高館に登れば，北上川（　　），南部より流るる大河なり．【１例】（筆者注　２は「義臣すぐつて」の課題と同一）

・（筆者注　「一睡のうち」の語注の後に）以下の部分で，対比されている表現をあげてみよう．【３例】

・高館からの眺めを順を追って箇条書きにしてみよう．【２例】

・「平泉懐古」の章の文体にはどのような特徴があるか，考えてみよう．【２例】

・「夏草や…」と「卯の花に…」の二句を鑑賞し，その相違点と共通点を挙げてみよう．【２例】

《**中学３年**》（課題は全て１例ずつ）

作者（芭蕉・曾良）の心情について，句や文章を参考に考えるもの【５例】

〈例〉「２」の部分（筆者注　「平泉」の場面のこと）を読み，脚注の歴史的背景などを参考にしながら，芭蕉が高館や光堂で何を見，何を感じたのかを考えてみよう．

〈例〉「２」（筆者注　「平泉」の場面のこと）の「夏草や」「卯の花に」「五月雨の」の句も，地の文とともに読むことで，芭蕉が平泉の地で抱いた思いを想像できる．

〈例〉平泉で芭蕉が詠んだ二句「夏草や…」「五月雨の…」には，それぞれどんな気持ちが込められているだろうか．地の文と関連させながら考えてみよう．

〈例〉「旅立ち」「平泉」「立石寺」のそれぞれに描かれた情景と芭蕉の心情について想像し，どのような感想をもったか，話し合おう．

〈例〉芭蕉はどのような思いを抱いて旅をしているのだろうか．根拠をあげて話し合おう．

句と散文の関係について考えるもの【１例】

〈例〉「おくのほそ道」では，文章と句が組み合わされている．それがどのような効果をもたらしているかを考え，話し合ってみよう．【１例】

※上記分類外の学習課題

・「平泉」について次の点を考えよう．①文章の展開を大きく次のように捉えて，それぞれに見出しをつけるとすれば，どのようなものがよいか．前半　・その一　・その二　後半【１例】

・「平泉」について次の点を考えよう．②前半には「叢となる．」とあるが，後半では「叢となるべきを，…千歳の記念とはなれり．」とある．叢となったのは何で，叢とならなかったのは何か．【１例】

「内容理解」に関する学習課題の特徴を捉えるためには，その性質に影響を与えている「国語総合」と中学３年の教材化における学習課題設定の構造上の違いを考慮せねばならない．中学３年では，全種において本文テクストに脚問はなく，学習課題は「おくのほそ道」の本文テクストの後に，単元全体に対して設けられているのに対し，「国語総合」では，19 種中 17 種に脚問があり，学習課題は単元全体ではなく，各場面ごとに設けられている．この特徴の違いは，部分理解に傾きがちな「国語総合」と，テクスト全体への課題設定の見られる中学３年との，「内容理解」に関する学習課題の傾向性に関係しているといえる．

例えば，「作者（芭蕉・曾良）の心情について，句や文章を参考に考えるもの」と仮に分類した学習課題例について，「国語総合」では，「しばらく」などの文章中の語を抜き出して問うものが 25 例あるが，中学３年には１例もない．「国語総合」のこのような学習課題のうち，脚問形式は 14 例におよぶ．さらに，「おくのほそ道」の単元全体における「国語総合」19 種の脚問を調査すると，計 44 例（冒頭 15・那須野３・平泉 17・立石寺８・大垣１）のうち，本文テクストの語を抜き出して部分理解を問うものが 39 例ある．この結果から，「国語総合」での「おくのほそ道」の教材化において，部分理解を目的とした脚問形式の学習課題が大半において行われている実態が明らかになった．ところで，このような部分理解の学習課題は，脚問だけに見られるわけではなく，「国語総合」においては，場面末の学習課題にも，脚問と同一箇所を同義において問うものがしばしば見られる．例えば，「なぜ，「涙を落とし」たのか．」という脚問が１例にあるが，この箇所については，「作者が「涙を落とし」たのはなぜだろうか．」「「…涙を落としはべりぬ．」とあるが，作者は何に感動して涙を落としたのか，考えてみよう．」というように，場面末で問う学習課題がほかの 11 種に見られる．同様に，「「しばらく」と言っているのはなぜか．」というような「しばらく」に関する脚問は９種にあるが，これも場面末で扱うものがほかに２種ある．このように，脚問的性質をもった部分理解の学習課題が，「涙」を取り上げた 12 種と「しばらく」を取り上げた 11 種の場面末に見られることは，「国語総合」の「平泉」の場面の教材化において，脚問のみならず「内容理解」に関する学習課題全般に，部分理解にまつわるものが多い傾向を顕著に示している．

〔言語要素〕

中３では言語要素を含む学習課題が５種中３例であるのに対し，「国語総合」では 19 種中７例である．

《『国語総合』》

・次の①，②をそれぞれ単語に分けて，品詞名を確かめてみよう．①涙を落とし侍りぬ．②しばらく千歳の記念とはなれり．【２例】

・次の傍線部の助動詞の用法に注意して，現代語に訳してみよう．①夷を防ぐと見えたり．②時の移るまで涙を落としはべりぬ．③しばらく千歳の記念とはなれり．【３例】

・次の傍線部の助詞の用法を，確認してみよう．⑴夏草や兵どもが夢の跡　⑵すでに頽廃空虚の叢となるべきを　⑶五月雨の降り残してや光堂【２例】

《中学３年》（課題は全て１例ずつ）

・「おくのほそ道」には，「月日は百代の過客にして」と「行きかふ年もまた旅人なり」などのような対句的な表現や，「漂泊の思ひやまず」「江上の破屋」などのような漢語や漢文調の言い回しによる表現が多く見られる．表現のしかたや文体の特徴に注意して作品を読み味わおう．

・対句的な表現や漢文調の言い回しに着目しよう．

・『おくのほそ道』の文章中に見られる対句表現や，芭蕉の句の切れ字や体言止めなどの用法を抜き書きしよう．

言語要素については，中学３年では対句表現や漢語，漢文調の表現への啓発が見られるが，「国語総合」のよう

な助詞・助動詞の用法をテクストの例に従って問う学習課題はない．対句表現や漢語については，「国語総合」では「平泉」の場面にはないが，冒頭の場面について「本文の中から対句表現を抜き出そう．」というような課題が10種に見られ，「立石寺」の場面についても，「漢語の熟語を多く用いた表現効果を考えてみよう．」という課題が２種にある．

「国語総合」の「平泉」の場面について助詞・助動詞の用法を問う課題は，最終的に「現代語に訳す」という形式のものは３例のみで，あとの４例は文法事項を確認させることに終始している．なお，「平泉」以外の場面における言語要素の学習課題の全ては，以下のとおりである．

- **次の傍線部を文法的に説明してみよう．①旅に死せるあり．②三里に灸据うるより，③住めるかたは人に譲り，【２例】**
- **次の傍線部の「ぬ」の違いを説明してみよう．①聞きなれぬ名の　②馬を返しぬ．【１例】**
- **傍線部の助詞について文法的に説明してみよう．⑴灸すうるより，⑵別墅に移るに，⑶光をさまれるものから，【２例】**
- **次の傍線部の「より」について意味の違いを，それぞれ確認してみよう．⑴予も，いづれの年よりか　⑵三里に灸すうるより【２例】**
- **次の傍線の付いた「と」について，それぞれ文法的に確認してみよう．⑴立石寺といふ山寺あり．⑵佳景寂寞として【２例】**
- **「さすがに情け知らぬにはあらず．」の「に」の違いを説明してみよう．【１例】**

「平泉」の場面の７例のみならず，そのほかの10例が全て，助詞・助動詞の用法を問うための例文として本文テクストを用いるにとどまり，本文の解釈に文法事項の確認が還元されるに至っていない．これらは，『高・解説』が，学習指導要領の「第１　国語総合」の「３　内容の取扱い」の「⑹」の「イ」の古典の教材に関する記述について，「古典を理解するための基礎的・基本的な知識及び技能」の「指導を重視し過ぎるあまり，多くの古典嫌いを生んできたこと」に触れ，「古典を学ぶ意義を認識させ，古典に対する興味・関心を広げ，古典を読む意欲を高めることを重視する必要があ」り，「そのような指導を通して，古典を理解するための基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けさせていくことが大切である．」と説くことを踏まえたうえでの学習課題とは言い難いのではないか．すなわち，「おくのほそ道」のテクストが，文法事項の学習のための例文と化し，テクストを「読むこと」に資する文法知識という観点での学習課題になり得ていない点に，『高・解説』の危惧する本末転倒の現象が起きていることになる．現代語訳に生かすための文法事項の確認という１種３例のみの事例のほか，例えば「夏草や兵どもが夢の跡」「五月雨の降り残してや光堂」の，「が」と「の」の助詞の用法を扱うのであれば，「兵どもが」を「兵どもの」に置き換えたり，「五月雨の」を「五月雨が」に置き換えたりした場合，句の印象はどう変わるか，というようなテクストへの還元を目的とした課題の設定も可能である．テクストの任意の部分を抜き出して文法事項の確認に用いるだけでなく，テクストの解釈をより深めるための文法知識の顕在化に役立つ課題という観点が，「国語総合」の教材化においてさらに重視されるべきであろう．

⑵語注

「おくのほそ道」の教材化にあたり，「国語総合」・中学３年教科書の全種に語注が付されている．「平泉」の場面の全語注について，注を付した教材を「○」で表示し，かつ，語注の総数を各教科書名の下欄に記載し，中・高各教科書教材における分布を**〈表３〉**に示した．対象とする語は，例えば「三代」か「三代の栄耀」までを含むか，など，語注を付す際に異同が生じる場合についても，同一部分の注釈に該当するものとして数え，その旨を「三代（の栄耀）」のように表わした．また，「国語総合」教科書教材では，同一出版元の語注は全て一致するため，「高Ａ１」「高Ａ２」などの同一出版元異種教科書教材については，「高Ａ」として一括する形で示している．なお，中③については，「平泉」の場面の掲載部分が「夢の跡」までで他の教材よりも短いため，「卯の花に」以降の欄は空白とし，「以下テクストなし」と記した．

「国語総合」19種の語注の平均が約16．０個であるのに対し，中学３年４種の平均は約23．５個であり，「国語総合」の約１．５倍にあたる．また，中学３年では４種全てが，「国語総合」の最大語注数である21個を上回っている．一方で，「国語総合」では，21個の１種を除き，語注は12～19個であり，語注の数については，中学３年教科書教材の方が「国語総合」よりも多く付される傾向にある．

また，語注の内容については，例えば，中・高教材全種が語注を付す「高館」「和泉が城」「国破れて山河あり，城春にして草青みたり」のうち，「高館」について見てみると，中学３年では，「義経の館．」「源義経がいた館．」

〈表３〉「平泉」の場面を採録する中学３年・「国語総合」教科書における語注の分布

	中①	中②	中④	中⑤	高A	高B	高C	高D	高E	高F	高G	高H	中③
	29	21	21	23	19	12	14	17	18	21	14	16	11
平泉					○				○	○		○	○
三代(の栄耀)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
一睡のうち(にして)	○			○	○		○	○	○	○		○	
大門(の跡)	○	○	○	○	○					○		○	○
(一)里(こなたに)	○									○			
秀衡(が跡)	○	○	○	○				○	○	○	○	○	
金鶏山	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○
高館	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
北上川(…大河なり)	○									○			
南部(より)		○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
衣川						○				○			
和泉が城	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
泰衡	○	○	○		○		○		○		○	○	○
衣が関	○	○			○				○	○		○	
南部口	○			○									
夷			○	○									○
さても	○												
義臣(すぐつて)	○	○	○	○				○		○			○
功名一時の草むらとなる	○	○	○	○									
国破れて…草青みたり	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
卯の花	○		○			○					○	○	以下テクストなし
卯の花に…白髪かな		○											
兼房	○		○	○	○	○	○		○	○	○	○	
曾良	○			○	○		○	○	○		○		
かねて耳驚かしたる	○	○		○									
二堂	○	○	○	○	○		○	○		○	○		
経堂								○					
三将(の像)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
光堂					○			○	○			○	
三尊(の仏)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
七宝	○	○	○	○	○			○	○	○			
玉の扉	○		○	○									
金の柱			○										
既に…なるべきを	○	○		○									
四面新たに囲みて(…しのぎ)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
(しばらく)千歳のかたみ(とはなれり)	○		○	○									
降り残してや	○	○											

「義経は没するまでこの館に住んだ.」「源義経の居館の跡. 平泉館の北西の小高い所にある.」「源義経［1159-1189］のいた館（判官館）のあった所といわれている.」と，簡素なものから詳細なものまで多様であり，「国語総合」では，「義経の居館.」「義経がいた館跡.」「源義経の居館があった所.」「秀衡のはからいで，源義経が居所とした所.」「源義経のいた館で，義経はここで自害したとされる.」「源義経の居館跡. 義経は兄頼朝と対立，秀衡の庇護を受けたが，その死後，ここで次男泰衡に滅ぼされた.」「義経の館のあった丘. 義経はここで藤原泰衡（秀衡の次男）に討たれ，自害した.」「源義経〔一一五九－一一八九〕が，藤原泰衡軍に襲撃され，自害した居館.」と，やはり簡素なものから詳細なものまであり，記述の表現も，情報の内容も中学３年の語注と似通っている. この傾向は，「和泉が城」においても同様である. 「国破れて山河あり，城春にして草青みたり」については，中・高の全種が杜甫の詩「春望」を典拠に挙げ，中学３年の語注では，「杜甫の詩「春望」にある「国破れて山河在り／城春にして草木深し」を踏まえている.」のように，漢詩を平仮名交じりの書き下し文で表わし，「国語総合」では，「国破レテ山河在リ」のように，片仮名の送り仮名で表わす場合が 12 種あるのは，学習段階を反映した相違点といえるが，「春望」に典拠があると指摘する点で，中・高の全例が一致している.

また，中学３年のみに見られる「功名一時の叢となる」（４種）「既に頽廃空虚の叢と成べきを」（４種）「暫時千歳の記念とはなれり.」（３種）の語注は，いずれも「功名を求めて戦ったのも一時のはかないことで，今は叢になっている.」「すんでのところで廃墟の草むらとなるはずのところを.」「しばらくの間は，千年の昔の記念を残すことになったのである.」のように，部分的な現代語訳を施し，文章の内容理解を助ける目的で設けられている. このような趣旨による語注は，「国語総合」教科書の「平泉」の場面には，「一睡の中にして」の語注に「ひと眠りの間に見た夢のようにはかなく消えて.」（２種）「はかなく消えてしまいの意.」（２種）「一眠りという僅かな間に，はかなく消えて.」（２種）「一眠りの夢の間.」（２種）と８種に示された以外にはなく，基本的に，「国語総合」教科書の「平泉」の場面に関する語注の性質は，その語の意味や典拠，人物の説明のような辞書的役割を果たす点で共通している. このように，「国語総合」教科書での教材化に際して，現代語訳を補うための語注がほぼ見られない点に，中学３年よりも学習者が習熟し，自らの力で文意を読み取れるという設定がうかがえる.

このように，語注の総数は中学３年の方が多く，現代語訳的語注の有無などの細かな相違点はあるものの，中・高の記述内容にはほぼ違いがないという検証結果から，学習の段階を考慮すると，「国語総合」よりも，むしろ中

学３年の方が，語注の総合的な内容としては充実する傾向にあることが導かれた．高等学校習指導要領が「第１国語総合」の「３　内容の取扱い」の「⑹」で「イ　古典の教材については，表記を工夫し，注釈，傍注，解説，現代語訳などを適切に用い」と述べ，『高・解説』が，「古典の教材としての古文と漢文を理解しやすくし，親しみやすくするには，学習に際して読みにくい漢字や熟語に読み仮名を付けたり，難解な部分には，注釈，傍注，解説，現代語訳などを適切に用いたりする配慮が必要となる．」と説くのに対し，中学校学習指導要領には，語注に関する明確な指示はない．そのような学習指導要領の指針にもかかわらず，「国語総合」教科書教材の「平泉」の場面において，中学３年のそれと比較すれば，語注の質と量に中・高間の逆転現象が見られる現状について，「国語総合」の学習者にとってのさらなる語注の充実を見直すとともに，翻って中学３年の学習者にとって，現教材に付された語注の内容が，その難易度においてはたして学習段階に応じたものであるといえるのかという観点からも，中・高ともに学習者の理解に即した語注に対する再認識が求められる．

おわりに

「国語総合」教科書における「伝統的な言語文化に関する事項」の指導の現状を分析するため，９社 23 種中 20 種において重複して教材化されている「おくのほそ道」を対象に選び，なかでも 19 種が同一箇所を採録する「平泉」の場面を中心に，同じく重複する中学３年の全５社５種の教材化の様相と比較しつつ，⑴学習課題，⑵語注の２項目について考察した．そのため，まず「１．中・高学習指導要領および同解説の示す古典の指導と教材化」において，学習指導要領に示された「国語総合」における古典作品の教材化のポイントについて，個別の作品理解にとどまらず，その背景にある伝統文化や，作品の継承・発展のあり方へも目を向け，「古人のものの見方，感じ方，考え方に触れ」られるような「工夫を凝らし」た教材の開発が求められていることを分析した．

しかし，「２．中・高教科書における教材としての「おくのほそ道（「平泉」）」」において，実際に「平泉」の場面の教材化について検証すると，学習課題については，中学３年の同一教材に比べ，とりわけ〔領域Ａ　話すこと・聞くこと〕〔領域Ｂ　書くこと〕〔領域Ｃ　音読・朗読〕に関して，学習指導要領の指針に基づく教材化への意識が希薄である教科書が多いことが判明した．また，語注については，数の平均は「国語総合」より中学３年の方が多く，難易度もほぼ変わらなかったことから，中・高間に学習段階上の逆転現象が起きていることが明らかになった．

これらの検証を通して，「おくのほそ道」の「平泉」の場面において，「国語総合」教科書の多くで，中学での指導内容への認識と，領域Ａ・Ｂ・Ｃの各要素への学習課題等の取り組みが不足している点で，学習指導要領の「３　内容の取扱い」の「⑸」で，「内容の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕については，次の事項に配慮するものとする．」として示された「ア　中学校の指導の上に立って，内容のＡ，Ｂ及びＣの指導の中で深めること」への反映が不十分であり，教材化に際して「工夫を凝らし」たとは言い難い実態があらわになった．

平成 20 年１月の中央教育審議会の答申で示された国語科の改善の基本方針では，「国語総合」について，「我が国の言語文化を享受し継承・発展させる態度の育成を通して，感性や情緒をはぐくむことを重視する．」と示され，高等学校学習指導要領では，「国語総合」の目標に「言語文化に対する関心を深め，国語を尊重してその向上を図る態度を育てる．」と掲げている．この場合の「言語文化」について『高・解説』は「我が国の歴史の中で創造され，継承されてきた文化的に高い価値をもつ言語そのもの，つまり文化としての言語，また，それらを実際の生活で使用することで形成されてきた文化的な言語生活，さらには，上代から現代までの各時代にわたって，表現，受容されてきた多様な言語芸術や芸能などを幅広く指している．」と説く．松尾芭蕉が「おくのほそ道」の旅に求めたことこそ，まさにこの「言語文化を享受し継承・発展させる」営みではなかったか．『松尾芭蕉集』の解説[(2)]で，井本農一は次のように述べている．

> この旅行で芭蕉がまず心がけたことは，日本の古来からの文学伝統に心を潜めることである．名所・旧跡・歌枕を丹念に歴訪し，これを批判的に見るのではなく，その持つ古典的世界にすなおに心をゆだねようとしている．いわば伝統への絶対的随順であり，自己否定である．だが芭蕉が丁寧に尋ね歩いた歌枕・旧跡の多くは，長い時間の圧力に抗しかねて，昔の面影を十分には残していなかった．芭蕉は人間の営みのもろさ，人工的なもののはかなさについて嘆かずにはいられなかった．壺碑の一条，平泉・中尊寺の一条（ともに『おくのほそ道』参照）にはそのことが端的に述べられている．古典的世界に沈潜し，能因を思い，西行を慕い，日本の文学や文化を生んだ人々を懐かしみ，その心に触れ合うことを強く望みながら，また一方で伝統と現代について考えながら芭蕉は旅を続けた．

「国語総合」における古典作品の教材化のあり方の一端として，「おくのほそ道」の「平泉」の場面に求められるのは，ひとつの古典作品として，またその作者として芭蕉とその俳文や句に触れるだけでなく，かつて芭蕉もまた，伝統的な言語文化の継承と発展を目指した一人であったことを認識することで，伝統継承の仕組みそのものに思いをはせ，かつ，芭蕉と同じく伝統の鎖を受け取り，引き継ぐ者の一人である自らの立場について，学習者がより顕在的に捉えるためのモデルとしての芭蕉の姿を浮き彫りにするアプローチである．中学３年教科書の「おくのほそ道」冒頭部分には，芭蕉が「どのような伝統文化の中に自分を位置づけているか.」を読み取り，発表し合う学習課題が１例見られたが，むしろ「国語総合」教科書にこそ，そのような視点による教材化が求められるべきであろう．

〈注〉

(1) 内藤一志 「小中高における古典（古文）学習指導の系統性と課題」『月刊国語教育研究』通巻 488 集　平成 24 年 12 月　pp. 4-9
(2) 井本農一 「解説」『松尾芭蕉集　日本古典文学全集 41』小学館　昭和 47 年６月　pp. 11-12