

# 自発的な疑問から始まる探究学習

——「かぐや姫の昇天」に見える助動詞「なり」の解釈をめぐって——

松井真希子

## 1 はじめに

高度経済成長期、科学・技術の向上に対応できる技術者の養成が求められ、1962年に初めて国立高等専門学校が設立された<sup>(1)</sup>。高専は中学校の卒業生を受け入れ、5年間の一貫教育を行う高等教育機関である<sup>(2)</sup>。設立の背景から想像される通り、高専では早い段階から実験や実習を重視した専門教育を行い、卒業時には大学とほぼ同程度の専門的な知識、技術が身につけられる。このように高専教育と言えばその専門教育が注目を集めるのであるが、高専においても低学年では教養科目が授業の中心に据えられている。では、高専での教育課程はどのように編成されるのか。

周知の通り、高等学校では学習指導要領に基づいて教育課程を編成し、同要領に示された内容を十分に習得させることが求められる<sup>(3)</sup>。他方、高専については、高等専門学校設置基準「第四章 教育課程」第十七条に「当該高等専門学校及び学科の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を自ら開設し、体系的に教育課程を編成するものとする」<sup>(4)</sup>とある。下線部にあるように、高専では独自に授業科目や教育課程を開設、編成することができるのである。

このように、高専では学習指導要領に縛られることなく授業内容を組み立てることができるのであるが、その実、人文系科目では高等学校の検定教科書を用いて、高等学校と同等の授業が行われることが多い<sup>(5)</sup>。ここで、稿者が所属する奈良工業高等専門学校<sup>(6)</sup>における令和3年度の国語科のカリキュラムを紹介したい。

第1学年…国語Ⅰ：必修科目・3単位・履修単位<sup>(7)</sup>・通年（現代文）＋半期<sup>(8)</sup>（古典）

第2学年…国語Ⅱ：必修科目・3単位・履修単位・通年（現代文）＋半期（古典）

第3学年…国語Ⅲ：必修科目・2単位・履修単位・通年（現代文のみ）

第4学年…国語表現法：必修科目・2単位・学修単位・半期

第5学年…日本文化学：選択必修科目・2単位・学修単位・半期

このうち、第1学年から第3学年までは、検定教科書を用いて授業を行っている。授業時間が限られているため授業で扱える教材数に限りがあるものの、第1学年と第2学年と

では現代文、古文、漢文を一通り授業で扱っている。

本稿では稿者が令和 3 年度に担当した第 2 学年の、古典の授業を契機として展開された教育実践を報告したい。

## 2 授業の概要と実践に至るまでの経緯

実践報告の前に、本実践のきっかけとなった授業の概要を述べる。

### (1) 科目

国語Ⅱ（古典）

### (2) 対象

奈良高専 第 2 学年全学科<sup>(9)</sup>

### (3) 教材

『竹取物語』『かぐや姫の昇天』（『新編古典 B 改訂版』大修館書店、2017 年）

この教材は、高等学校で採用されている検定教科書「古典 B」全 20 種のうち、11 種の教科書に掲載されている<sup>(10)</sup>。作品そのものの知名度の高さもあり、授業で扱われる機会の多い教材ではないだろうか。

稿者の担当した授業では、単語の意味の確認、文法事項の解説、本文の読解を行った。文法事項の解説では特に、体言および活用語の連体形に接続する助動詞「なり」に注意させた。その理由は、いわゆる「断定」（～だ。～である。）を意味する用法と、「存在」（～にある。）を意味する用法とが、ともに本文中に見られるためである。それぞれの用例は以下の通りである<sup>(11)</sup>。

#### 「断定」の用例

衣着せつる人は、心異になるなりといふ。

あわてぬさまなり。

#### 「存在」の用例

壺なる御葉奉れ。

この「断定」と「存在」との意味の区別そのものについて、学生たちから質問や疑問などはなかった。その一方で、電子制御工学科に在籍する学生から次のような質問が出た。

「心異になるなりといふ」の「なり」は「伝聞・推定」の意味ではないのか。

授業で用いていた大修館書店刊行の指導資料によると、この部分の「なり」は連体形接

続である「断定の助動詞」とされる。しかしこの学生は終止形接続の「伝聞・推定の助動詞」として解釈できる可能性を指摘したのである<sup>(12)</sup>。

確かに本文を見たとき、文法的には二つの解釈が可能である。

う行四段活用動詞「なる」の連体形+断定の助動詞「なり」の終止形

う行四段活用動詞「なる」の終止形+伝聞・推定の助動詞「なり」の終止形

一体どちらの解釈がふさわしいのか。その場では質問を受けた教員にも、この疑問を解消することができなかった。

学生から出た素朴な疑問こそ、その学生の知的好奇心の発露であり、その解決に向けて教師は力添えをするべきではないのか<sup>(13)</sup>。本校の学生たちは高専に通っているだけに自分自身が「理系」であるという自負を強く抱いている。このような学生たちだからこそ、人文的な学問、すなわち、「過去の原作者あるいは原著者が認識したり理解したことを、時間や空間を隔てた現在の解釈者が認識したり理解したりしようと努める<sup>(14)</sup>」ことを通して、知の世界の広さに対する驚きや、自ら答えを導き出す喜びに触れる機会が必要ではないか。

このような観点から、この問題の解決を目的として当該クラスから協力希望者を募り、チームを結成した。

### 3 実践内容

当該クラスから協力希望者を募ったところ、8名の学生が活動に参加することになった。「なり」問題解決チーム」として、2021年12月に、授業外の時間に活動した。活動内容については、(図1)の通り流れを示した。

「学」とあるのが学生たちの作業内容、「教」とあるのが稿者である教員の作業内容を示す。本来であれば、問題を解決するための方法についても学生たちに考えさせるべきであるが、今回の実践では「理系」を自負する学生たちに人文系の基本的な手順を踏ませることを目的としたため、教員の方から作業の大まかな流れを提示した。

#### 活動(1) 文献収集と分類

本活動で最初に取り組んだのは、訳本や注釈の収集である。『竹取物語』という著名な作品であるだけに、多くの訳本が出版されている。その中から比較的入手しやすいもの、同一の訳者が複数の訳本を出版している場合は比較的新しいものを教員がリストアップした。学生たちは各自利用できる図書館のホームページで所蔵されているものを確認し、文献貸借の担当を決定した。求めていた文献が貸し出し中であることもあったが、その際学生たちは機転を利かせて文献貸借の予約をしたり、学生同士連携して他の学生に貸借を依

頼したりするなどした。また、リストにない文献を自ら探し出して借りてくる学生もいた。

文献貸借の次に取り組んだのは、それぞれの解釈の分類である。学生たちは各自借りてきた訳注を読み、各文献における当該箇所の解釈を「a 断定」「b 伝聞・推定」「c 判別不能」に分類した。このように分担しながら貸借および分類作業を進め、結果として「a 断定」に分類される文献 6 冊、「b 伝聞・推定」に分類される文献 9 冊、「c 判別不能」に分類される文献 1 冊の、計 16 冊の文献を収集することができた。

ここで特徴的な注釈を挙げておきたい。

地上の人間とは違った心を持つようになるのだ、の意。この「なり」は断定の助動詞。

(野口元大『竹取物語』新潮社・新潮日本古典集成、1979 年)

この天の羽衣を着せられた人は、地上の人間とは違う心になるとか言う。すなわち、人間の心を失うとかいうことである。「なり」は伝聞の助動詞。

(雨海博洋『竹取物語』旺文社・全訳古典撰集、1994 年)

以上の注釈から、専門家の間でも当該箇所の解釈が定まっていなかったことがうかがえる。だからこそ学生たちは各自で答えを見出さなければならないということになる。

## 活動(2) 文献の読み込みと自身の立場の決定

次に取り組んだのは学生たち自身の立場の決定である。学生たちは収集した全ての文献のコピーを読みながら、「断定」で解釈すべきか「伝聞・推定」で解釈すべきか、各自の立場を考えた。その際にはワークシートを用いて「なぜその立場を取るのか」、その根拠も考えるように促した(図2)。

この作業にあたり、1 名の学生が自主的にウェブ上の古語辞典を用いて「なるなり」の語義を調べていた。辞典の記述は以下の通りである。

な・なり

(断定の助動詞「なり」の終止形に伝聞推定の助動詞「なり」が付いて撥音便化した「なんなり」の、撥音「ん」を表記しない形) 主として他人のことばかり推定する意を表わす。(「コトバンク」精選版日本国語大辞典<sup>(15)</sup>)

結論から言えば、この解釈はここで問題となっている部分には当てはまらない。該当箇所は「動詞「なる」＋助動詞「なり」という構造であり、学生の閲覧した「断定の助動詞「なり」＋伝聞・推定の助動詞「なり」という構造とは全く別物だからである。

この学生の他にも、「心異になるなり」の「に」に注目した学生もいた。学生は手元に

ある文法書などを駆使して、この「に」が「格助詞の「に」」であると考えた<sup>(16)</sup>。格助詞の「に」は連体形に接続する。そこから、当該箇所の「なる」を連体形だと判断した。しかしながらこの判断も誤りである。まずこの箇所の「に」は形容動詞「異なり」の連用形「異に」の活用語尾であって、「異／に」のように二つの単語に分解することはできない。仮に格助詞であったとしても「連体形に接続する」というのは「活用語の連体形＋格助詞「に」」の形を指すのであり、「に」の後に続く語の活用形を規定するものではない。

しかしここで重要なのは、構造や文法上の正否ではなく、学生が意欲を持って自ら古語辞典や文法書を活用し、答えを見出そうとした姿勢である。いわゆる「文系科目」に苦手意識を抱いている学生が問題解決のために自発的に古語辞典や文法書を活用している点にこそ注目すべきであろう。

### 活動(3) チームでの議論

各自の立場を決定しその根拠も考えた状態で、チーム全員での議論の時間を設けた。ここでは「チームメイトの意見に積極的に質問したり、問題点を指摘したりする」ように促した。それは、自身と異なる意見を尊重することにとどまらず、他者と協力しながら積極的に議論を深め、自分自身の意見の矛盾や問題点を自覚し、さらにそれを解決していく過程を経て、より深い理解に到達させるためである<sup>(17)</sup>。

議論にあたり、まず学生それぞれの立場を明確にした。チームは8名の学生で構成していたが、「断定」の立場が4名、「伝聞・推定」の立場が3名、「前提条件による」という立場が1名であった。ここで学生たちの考えた各自の立場を取る根拠をいくつか挙げておく<sup>(18)</sup>。

#### 「断定」とする根拠

- ・かぐや姫からしてみると、天人にはきっぱりといたいのではないか。天人は人の情理をわきまえない人だから。
- ・かぐや姫は前世に月に居て月のことを知っている。そのときに自分が天の羽衣を着るもしくは誰かが着るのを見たのであれば確実な証拠となる。
- ・直前の「しばし待て」という強い言葉から着たくないという強い意志が感じられるために知っていると考える。

#### 「伝聞・推定」とする根拠

- ・実際にそうなると言うための根きよ、証こが十分でないと思ったから。
- ・月の国で身分の高い者（王の娘説）が罪を犯して、地球に送られた。身分の高い者だから殺されずにすんでいる。天の羽衣を使う機会は少いはず。つまり誰かからその存在があることを聞いたことがあると考えられる。「断定」できるつまり存在が確実なら対策（事前に手紙を書くなど）できたはず。

学生たちが本文の描写に基づきながらも、自由な発想で解釈している様子がうかがえる。ただし、ここでは根拠を箇条書きで書かせたこともあって、思いついたことの羅列に終始しているようである。また、『竹取物語』についての知識も曖昧であることがうかがえる。

先述の通り、1名は「前提条件による」という立場を取っていた。この学生の言う「前提条件」とは以下の通りであった。

- ①天人は人の情理を解さないので世間話をしないと考え、消去法による「断定」だと思った。
- ②もし天で天の羽衣がでまわっていなくて、噂程度であれば「伝聞・推定」。

この意見を聞き、議論は教科書に掲載されている箇所を見ているだけでは「断定」とも「伝聞・推定」とも決められないという展開になった。当該箇所の解釈を明らかにするための新たな疑問が浮上したということである。これを契機に学生たちが整理した新たな疑問とは次の通りである。

- ・天の羽衣の効果は天界でどれだけ知られているのか。
- ・天界における天人の心はどのようなものであるのか。
- ・羽衣の効果はどの程度の時間持続するのか。
- ・かぐや姫には天界での過去の記憶が残っているのか。

これらの問題を解決するため、学生たちは「教科書に採用されていない部分も読みたい」と言いながら、自発的に自身の借りてきた文献に手を伸ばし、教科書には掲載されていない箇所に目を通し、気になる部分を積極的に共有し始めた。このようにして、議論は2時間ほどにわたって展開された。



議論の様子

この間、教員である稿者は終始ファシリテーターとして振る舞った。議論の場では、明らかな誤りの指摘や学生たちの参照したウェブサイトの確認、考える際のヒントとなるような資料の提示<sup>(19)</sup>など、教員側からのアプローチは最低限にした。活動(1)で述べた通り、当該箇所の解釈は定まっていなかった。教員が誘導することなく、学生自身に答えを見出させることこそ、本活動の目的だったからである<sup>(20)</sup>。

#### 活動(4) 総括・振り返り

最後に総括として、自身の立場とその根拠を考えてそれを文章にまとめた。(図1)にあるように、事前に作文のための型を示しており、学生たちはこの型を参考にしながら意見をまとめた。

活動(3)で紹介したように、議論の前は「断定」の立場が4名、「伝聞・推定」の立場が3名、中立が1名であった。議論を経た結果、8名全員が「断定」の立場を取るようになった。ここで学生たちの意見文をいくつか紹介したい。

私は、かぐや姫の昇天における「なり」を断定の助動詞とする方が適当だと考える。まず一つ目の根拠として、かぐや姫の立場で考えると天人は、人の情理をわきまえない心が異の人間なので、きっぱりと自らの思いを伝えたいと思われる。したがって伝聞・推定より断定の解釈の方が良いと考えられる。

また、二つ目の根拠として、羽衣は天人が飛行する時に必ず着用するものであるが、ドナルド・キーン氏の現代語訳にある they say という記述は、日本語では一般常識という意味を持つため、天の羽衣を着用すると心が異になるということは天人界で広く知れ渡っているということになり、伝聞よりも断定が適当と考える。

第一の下線部からはこの学生が、かぐや姫の心情や置かれている状況を踏まえて解釈していることがわかる。第二の下線部からはドナルド・キーン氏の英訳<sup>(21)</sup>を参考にその語調から判断していることがわかる。本文の文脈だけでなく参考文献をも踏まえて客観的に判断しようとする姿勢がうかがえる。

私は、ここでの「なり」を、断定の助動詞の「なり」だと考える。

理由のとして、物語の中の描写、表現を二つ挙げる。

一つ目は「羽衣を着ると心がこの世のものではなくなる」という表現だ。この表現の意味を考察する。「この世のものではなくなる」ということは、この世の心を持った人(天界、人間界を問わず)が羽衣を着てみないと、この事実は立証できない。つまりは、過去に着たひとがいて、なおかつその事実をかぐや姫が知っている必要がある。物語の背景として、かぐや姫は流刑で地球に来たという話がある。刑に処罰される身分(超特権階級ではない)である、かぐや姫が知っていることを加味すると、一部もしくはすべての階級で一般的な事実として知れ渡っていた可能性が高いと考える。

二つ目としては、「しばし待て。」の描写である。伝聞の「なり」だとすると、ただ聞いただけの話でここまでの反応をするだろうか、いや、しないだろう。ここでの描写は、かぐや姫が「この世のものではなくなる」ことを明確に知識として持っていた描写と考えるのが妥当ではないだろうか。

以上の二点から私は、断定の助動詞「なり」だと結論づけた。

授業ではかぐや姫が流刑に遭った部分を扱っていない。第一の下線部に書かれている内容は、学生自身が訳本を読んで知ったことである。ある一部の文法事項の意味を解釈するために本文全体の文脈を捉え、広い視野をもって解釈しようとしている様子がうかがえる。第二の下線部からは、やはりかぐや姫の口調とその背後にある心情を根拠として「断定」と判断していることがわかる。

活動(3)で紹介した解釈の根拠は箇条書きで書かれており、アイディアの羅列にとどまっていたが、最後に提出された意見文では自身の主張とその根拠を、接続詞を用いながら丁寧に説明しようとしている。議論を通して理解を深め、それを文章として表現しようとしたことで、さらに自身の意見を吟味し整理していったのであろう。

次に、本活動の振り返りとして書かれた感想をいくつか紹介する。

授業中に先生が文法として断定だというように教わったが、意味を考えると、この文の流れでは「なり」は伝聞としても読み取れるのではないかと質問したのが始まりだった。

自分の質問に対してみんなが議論し自分の意見と異なる人もいたが、議論しているうちにみんなの意見がまとまっていく様子が面白かった。

今回の作業は減多にすることがない経験だったので参加してよかったと感じた。

これは、授業中に「伝聞・推定」ではないかと質問した学生の感想である。自分がふと抱いた疑問に複数の学生たちも共感し、各々解釈を考え、意見をぶつけ合うことを通して思考が整理されていくのを実感し、そこに面白みを抱いたようである。

私はこの議論を通して、「伝聞・推定」から「断定」に解釈を変更した。自分の意見に対して、ほかの人の価値観で「断定」の解釈の意見を聞くことで自分の意見が間違っているまたは、正しくないと考え直した。また、議論の中で新たな疑問点や発見があり、一人で考えることと違う意見を持つ人たちと考えることの大きな違いが分かった。今回の議論や作業を通して、話し合うことの大切さや面白さを深く知ることができた。また、古典に苦手意識があった自分が今回の作業で、苦手意識が少なくなった。よって今回は参加してとても良い経験になった。

この感想からは、議論を進める中で自分と異なる意見に触れ、それを足がかりとして自身の理解を深化させていることがわかる。他者の意見の尊重にとどまらず、話し合いによってより深い理解に到達する経験をしたことがうかがえる。



私はこの活動を通して、他人の意見と取り込むことの重要性について学んだ。自分一人では気付くことができなかったことがたくさんあった。なので、自分の中の考えをより深めることができた。

また、竹取物語の魅力にも気づけた。一つの古典文学についてここまで深く掘り下げた経験がなかったため、ここまで古典文学が面白く、掘り下げれば掘り下げるほど疑問点や、気になることが増えて、それについて自分の中で納得できるとまた読みたくなった。また、昔の人々の文化や思想についても触れることができたので、現代文学とは違う面白さがあると思った。

この感想からは、古典を通して知的好奇心が刺激され、思考を深化していく楽しさを実感していることがわかる。文献を前にして「掘り下げれば掘り下げるほど疑問点や、気になることが増え」というあり方は、古文庫そのものに対する学究的精神の萌芽であると言えるのではないだろうか<sup>(22)</sup>。

#### 4 活動の意義と課題

平成 29 年度に改訂された高等学校学習指導要領によれば、国語科の内容は〔知識および技能〕と〔思考力・判断力・表現力等〕から成り、後者の内容では「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の三領域の構成が維持されている<sup>(23)</sup>。本活動では、活動(2)が「読むこと」、活動(3)が「話すこと・聞くこと」、活動(4)が「書くこと」の養成に資するものであったと言えよう<sup>(24)</sup>。

本活動で特に注目したいことは、学生たちが「苦手である」と自認している古文について、自らの意志で学び、理解しようとする姿勢を見せていた点である。問題の箇所を深く理解しようとする中で、学生たちは指示も強制もされずに自ら辞書や文法書を参照し、訳注を開いて教科書に掲載されていない部分をも読み込もうとしたのであった。このような主体的に学びに向かう姿勢こそが、新たな学習指導要領で目指している姿と言えるのではないだろうか<sup>(25)</sup>。

ただし、本活動の前提には学生からの自発的な質問があり、この質問があったからこそ本活動は成立したのであった。今後は学生たちの知的好奇心をいかに刺激し<sup>(26)</sup>、その好奇心をいかに「疑問」として発信させ<sup>(27)</sup>、価値ある「疑問」を教師がいかに汲み取っていくかが課題となる。また、一度だけの活動では育成できる力に限界がある。継続的に学生のたちの資質や能力を養うための教育課程の編成も課題である。

すでに述べた通り、高専では学習指導要領にとらわれる必要がなかった。高専だからこその国語力向上に結びつく学習活動を、これからも模索していきたい。

教 ① 『竹取物語』の訳本をリストアップする。

※論文、教科書の解釈も（作業⑤までに）。

※「借りた学生の氏名、文献の書誌情報、作業③での分類」を記入する用紙作成。

----- ~12/6

学 ② 作業①でリストアップされた文献を図書館で借りる。一分担決める。

学 ③ 作業②で借りた文献の該当箇所を読み、「a 断定で解釈」「b 伝聞・推定で解釈」「c 判別不能」に分類する。

※作業①で作成した用紙に必要事項を記入する（作業④で文献と一緒に提出）。

教 ④ 作業②の文献を回収（該当箇所をコピーして学生に配布。12/14?）。

----- ~12/13

学 ⑤ 作業④で整理した訳注を読み、自分の解釈を考える。一集まって議論（日所要相談、できれば12/13の週で）。

※通説の確認。

※適宜論文や各社教科書の解釈を参考に。

※自分の解釈について「なぜそう考えるのか」、「主張を裏付けるために何が必要なのか」、議論を通して固めていく（周囲の人は適宜ツッコミを入れてあげる。それに答えていく過程で考えが固まっていく。）

学 ⑥ 自分の解釈を、根拠を二つ以上示しながら文章にまとめる（ワードデータを提出、字数不問）。

【例1】 この箇所は一般に○○と解釈されてきた。私も○○と解釈するのがふさわしいと考える。なぜなら……。

【例2】 この箇所は一般に○○と解釈されてきた。しかし私は△△と解釈する方がよいと考える。なぜなら～～。

※何回か書き直してもらっても構わないので、できるだけ早く提出する。

学 ⑦ 一連の作業を通して、感じたことや学んだことをまとめる（ワードデータを提出、字数不問）。

----- ~12/24

（図1）作業流れ

『竹取物語』かぐや姫の昇天 ワークシート (12/20 に持って来ること！)

二年S科 番氏名( )

【本文】  
衣着せつる人は、心異になるなりといふ。

【問題】 傍縁部の「なり」の文法的意味は、「断定」なのか「伝聞・推定」なのか

(参考) う行四段活用動詞「なる」連体形+断定の助動詞「なり」終止形

自分の意見

意見の根拠

新たな問題点・疑問点

最終的な自分の意見

意見の根拠

クラスメイトとの議論 ※議論した内容や指摘された点などを適宜メモすること

この用紙を使って作業⑥と作業⑦を進めてください。  
作業⑥・⑦の最終締め切り 十二月二十四日（金）

(図2) ワークシート

## 謝辞

「なり」について最初に質問をした学生は、奈良工業高等専門学校・電子制御工学科第二学年（2021 年度）に在籍している速水鴻さんであった。その後、「なり」問題解決チームに参加した学生は速水さんに加えて、同クラスの伊丹悠人さん、鎌田蒼斗さん、亀井優利さん、永田大実さん、西村崇一郎さん、萩永優太さん、南大地さんである。この場を借りて深く謝意を表します。

## 参考文献

この度の活動で学生たちが収集した文献は以下の通りである。

阪倉篤義、大津有一『竹取物語 伊勢物語』（岩波版ほるぷ図書館文庫、1975 年）

上坂信男『竹取物語 全訳注』（講談社・講談社学術文庫、1978 年）

野口元大『竹取物語』（新潮社・新潮日本古典集成、1979 年）

田辺聖子、井上靖『竹取物語・伊勢物語』（学習研究社・現代語訳日本の古典 4、1980 年）

片桐洋一、福井貞助、松村誠一『竹取物語 伊勢物語 土佐日記』（小学館・完訳日本の古典 10、1983 年）

高橋亨『竹取物語 大和物語』（ほるぷ出版・日本の文学古典編 5、1986 年）

田辺聖子『竹取物語 伊勢物語』（修正射・集英社文庫、1987 年）

白井吉見、中谷孝雄『竹取物語 伊勢物語 堤中納言物語』（筑摩書房・筑摩文庫、1992 年）

雨海博洋『竹取物語』（旺文社・全訳古典撰集、1994 年）

片桐洋一、福井貞助、高橋正治、清水好子『竹取物語・伊勢物語・大和物語・平中物語』（小学館・新編日本古典文学全集 12、1994 年）

堀内秀晃、秋山虔『竹取物語 伊勢物語』（岩波書店・新日本古典文学大系、1997 年）

川端康成『現代語訳 竹取物語』（新潮社・新潮文庫、1998 年）

川端康成、ドナルド・キーン『対訳 竹取物語』（講談社、1998 年）

吉岡曠『竹取物語・伊勢物語』（學燈社、2005 年）

川端康成『現代語訳 竹取物語』（河出書房・河出文庫、2013 年）

森見登美彦、川上弘美、中島京子、堀江敏幸、江國香織『竹取物語 伊勢物語 堤中納言物語 土佐日記 更級日記』（河出書房・日本文学全集、2016 年）

## 注

(1) 以下、本稿では「高等専門学校」のことを「高専」とする。

(2) 商船系の本科は 5 年半である。なお、高専は高等教育機関であるため、在籍者のことを「学生」と呼ぶ。

- (3) 学校教育法施行規則「第六章 高等学校、第一節 設備、編制、学科及び教育課程」第八十四条に「高等学校の教育課程については、この章に定めるもののほか、教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する高等学校学習指導要領によるものとする」とある。学習指導要領そのものに法的拘束力はないが、この第八十四条の記述から、学習指導要領は法規命令の性格を持つものとして捉えられている。なお、このことについては『学校の法律がこれ 1冊でわかる 教育法規便覧 平成 30 年版』（学陽書房、2018 年）「Ⅲ 教育課程に関する法規、3 学習指導要領」（p.152）を参考。
- (4) 以下、引用内の下線は稿者による。
- (5) 高専 web シラバス (<https://syllabus.kosen-k.go.jp/Pages/PublicSchools>) に掲載されている各高専のシラバスを参考（2021 年 9 月参照）。
- (6) 奈良高専は、機械工学科、電気工学科、電子制御工学科、情報工学科、物質化学工学科の五学科から成る。専門学科の教員は主に自身の所属する学科の授業を担当するが、いわゆる教養科目を担当する一般教科の教員は学科を跨いで授業を担当する。稿者は一般教科の所属である。
- (7) 1 ～ 3 年に見える履修単位では、教室での授業時間が 30 単位時間あることで 1 単位が認められる。一方、4 ～ 5 年に見える学修単位では、教室での授業時間と家庭等での自学自習時間とが計 45 時間あることで 1 単位が認められる。奈良高専の場合は、授業時間 15 時間に自学自習時間 30 時間を加えることで、1 単位と認めている。これは、授業形態や指導方法に多様性を持たせることを目的として、2005 年 9 月に導入されたものである。なお、履修単位と学修単位については、高等専門学校設置基準「第四章 教育課程」第十七条、第 3 項と第 4 項を参考。
- (8) 高専は前期・後期の二期制である。古典の授業は各学科の授業数や時間割に応じて前期または後期に実施される。
- (9) 令和 3 年度においては、機械工学科、電気工学科、物質化学工学科は前期に、電子制御工学科、情報工学科は後期に古典の授業を開講した。なお、授業で扱った教材や内容は、前期・後期ともに同じものである。
- (10) 奈良高専では「古典 B」の教科書を用いていることから、本稿では「古典 B」のみを調査の対象とした。この教材を掲載している教科書会社およびその教科書は、三省堂（『高等学校 古典 B 古文編・漢文編改訂版』、『精選古典 B 改訂版』）、第一学習社（『高等学校 改訂版 古典 B 古文編・漢文編』、『高等学校 改訂版 古典 B』、『高等学校 改訂版 標準古典 B』）、大修館書店（『古典 B 改訂版 古文編・漢文編』、『精選古典 B 改訂版』、『新編古典 B 改訂版』）、筑摩書房（『古典 B 古文編・漢文編 改訂版』）、明治書院（『新精選古典 B 古文編・漢文編』、『新高等学校古典 B』）の 5 社（計 11 種）である。なお、『竹取物語』「かぐや姫の昇天」が掲載されている検定教科書「古典 B」の調査については、国立教育政策研究所教育図書館の参考文献に協力を仰いだ。ここに厚く謝意を表したい。

- (11) 本文は授業で用いた『新編古典B 改訂版』（大修館書店、2017年、平成30年用教科書）より引用。
- (12) 前掲、注（10）で示した各社の指導書によると、三省堂、第一学習社、大修館書店、明治書院の4社（10種）は「断定」として解釈しているが、筑摩書房（1種）のみ「伝聞」としている。『筑摩書房版 古典B 改訂版 学習指導の研究 古文編』第一部（一）（2018年）の注解に「心異になるなり 人間の心を失って天上界の人の心になることをいう。「なり」は、伝聞の助動詞。」（p.289）とある。
- (13) 白水始「子どもの欲求や動機づけと好奇心」（『児童心理』No.934、金子書房、2011年7月）に「子どもは……科学者にも答えのわからない問いがたくさんあり、それに向かって、日々協調的な努力をしていることを知って、好きになるのだ。それは、大人が知っている確たる正解を子どもに与えていた教育や社会のあり方に比べ、一見不安定なものに見える。しかし、そのような不安定さを引き受けることによってしか、私たちの社会の知的レベルは引き上げられない。いま知っていることを使って答えを出し、それによって見えてくる次の問いをまた解こうとすること——この問いと答えの連鎖に社会全体で取り組み、そこに子どもを巻き込むことでしか、子どもの知的好奇心は伸ばせないし、また、十全に発揮されないのではないだろうか。」（p.27）とあるのを参考。
- (14) 安酸敏眞『人文学概論 増補改訂版』（知泉書館、2018年）「12 文献学と解釈学」（p.180）より引用。
- (15) <https://kotobank.jp/word/%E3%81%AA%E3%81%AA%E3%82%8A-589228>  
(2021年12月20日参照)。
- (16) なお、稿者の担当している授業では格助詞を取り上げていない。この学生は自力でここに見える「に」を格助詞と考えたのである。
- (17) 早川操、伊藤彰浩『教育と学びの原理 変動する社会と向き合うために』（名古屋大学出版会、2015年）「第3章 学習する力の新しい姿——課題を解決する力とは」（執筆：龍崎忠）に「課題を解決する私たちにとって「反省性」は確かに核となるものである。……反省と他者への応答と敬意（reflection, response, respect）が課題を解決する3R'sである。学習や教授を個に閉ざされるものとして捉える立場からいかに抜けだして、より豊かな学びのあり方を自由に探究できるか、つまり協働性、連帯性、共感性を特質とする学びの可能性を見出すことが、これからの私たちの大きな課題となろう。複雑な社会を勝ち抜き、生き抜くための学びではなく、助け合うための学び、それこそがこれからの時代に必要とされる課題を解決する力と位置づけられるだろう。」（p.49-50）とあるのを参考。
- (18) なお、学生の作文として引用しているものは、全てその第一稿である。提出された文章は適宜教員が添削し、作文能力の向上も図った。
- (19) 奈良高専では全クラスルームにwi-fiとプロジェクターが完備されている。教員がノートパソコンを持参し、その映像を投影しながらインターネット上の情報や論文の検索結果を提示

した。

- (20) 田中孝平「研究ノート 学士課程教育プログラムへの探求学習の位置づけ——高等教育における探求学習の諸類型の検討を通して」(『京都大学高等教育研究』25、2019 年)に、探求学習に共通して見られる特色として「・学習は問いや問題によって刺激される ・学習は知識を構築することと新たな理解のプロセスに基づく ・為すことによって学ぶことに関与する ・学生中心のアプローチはファシリテーターとしての教員とともに行われる ・自己主導学習へと移行していく」の五点が挙げられている。また、佐藤浩章『高校教員のための探求学習入門 問いから始める 7つのステップ』(ナカニシヤ出版、2021 年)「第 1 部 2 探求学習の基本知識」において、探求学習が「学習者が問いに答える活動を通して、知識創造を行う学習方法」と定義されたうえで、「教員に求められるのは、効果的で魅力的な探求学習をデザインして、どの生徒であっても知識創造に関与できるようにすることです」(p.9 ～ 10) とあるのを参考。
- (21) 川端康成、ドナルド・キーン『対訳 竹取物語』(講談社、1998 年)の英訳は「They say that once you put on this robe your heart changes, and there are still a few words I must say.」(p.137)である。
- (22) 前田雅之『なぜ古典を勉強するのか——近代を古典で読み解くために』(文学通信、2018 年)「Part.1、2 注釈事始め」に「書物の正しい意味を見だしていこうという行為、これが注釈なのである。……注釈とは、自分の全知識と知的センスを駆使した学問そのものであるが、同時に、きわめて創造的な思想行為でもあったことを忘れてはならない」(p.35) とあるのを参考。また、前掲、注 13 白水始「子どもの欲求や動機づけと好奇心」も参考。
- (23) 『高等学校学習指導要領解説 国語編』(文部科学省、平成 30 年 7 月)「第 1 章、第 4 節国語科の内容」(p.29)による。
- (24) 全国題額国語教育学会編『新たな時代の学びを作る 中学校高等学校国語科教育研究』(東洋館出版社、2019 年)「VI、1. 国語科における探究的な学びの姿」に「探究的な学びの方法は、様々な言語活動である。教材・学習材を理解するだけでなく、課題を追究するために調べたり考えたりすることが重要になる。調べることで、読むこと、書くことの必然性が生まれ、さらに考えを深めるために発表し話し合う様々な言語活動も必然が生まれる。探究的な学びは、考えの形成としてのまとめと表現がゴールになる。調べたり考えたりして、一応の課題解決をしたことを言語化してまとめることが最終段階になり、交流を通して新たな課題発見へとつながる」(p.213) とあるように、探究活動を行うことで総合的な国語科の力の伸張が期待される。
- (25) 前掲、注 (23)『高等学校学習指導要領解説 国語編』「第 2 章、第 6 節 古典探究、2 目標」に「(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、我が国の伝統的な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) 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、古典などを通した先人のものの見方、

感じ方、考え方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、生涯にわたって古典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。」(p.247-248) とある。本活動では特に目標 (2) に適った活動であったと言えよう。

- (26) 知的好奇心と学力との関係に関する研究に、吉武尚美・玉谷直子・村野光則・富士原紀絵・菅原ますみ「授業への好感度と高校生の学力との関連——知的好奇心と自主学習量を媒介として」(お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科『人間文化創成科学論叢』14、2011年)、吉武尚美・松浦素子・菅原ますみ「教科に対する知的好奇心と理解度の因果関係——高大連携プログラムの基礎調査データによる検証」(『高等教育と学生支援 お茶の水女子大学教育機構紀要』4、2014年)がある。後者の研究は教科ごとに知的好奇心と教科の理解度認知の関係を検証したもので、国語については「知的好奇心と理解度認知の間に因果関係が認められなかった。これらの教科はそれ自体に学ぶべき理論や知識体系があることに加えて、他の教科を理解し、表現するための土台を育成する科目でもある。したがって、表現や思考の手段であるという点で、他の教科とは異なる性質を持っていると考えられる。」(p.6) と考察されている。しかし本稿で紹介した活動では、学生の内発的な疑問をきっかけとして、学生自身が主体的に学習に取り組み、結果的に理解を深めようとする様子がうかがえた。国語科における知的好奇心と理解度の関係や、国語科における理解度の向上については今後も検討する必要がある。

- (27) 前掲、注 (20) 佐藤浩章『高校教員のための探求学習入門』では、探究活動を次の7つのステップに分けて説明している。「①テーマ・課題を見つける→②問いをつくる→③目標を立てる→④計画を立てる→⑤問いを探究し答えをつくる→⑥学びを評価する→⑦学びを振り返る」このうちステップ②については、「探求学習とその他の教育方法の大きな違いは、「探究上の問い」の有無にあります。」「問いをつくる能力は、職場においても重要視されています。(中略) 複雑化する世の中においては、知識を豊富に持っていることの価値は低下し、問いを立てる力の価値が高まっている」「問いをつくれないということは民主主義を揺るがす大問題であると認識する必要があります。」(p.34～36) と述べ、「問い」を立てることの重要性を強調している。

(奈良工業高等専門学校・講師)