慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	「児のそら寝」考：古文導入教材としての適合性を考える
Sub Title	A study of Chigo no Sorane: on its suitability as a teaching material for beginners of Japanese classics
Author	須藤, 敬(Sudo, Takashi)
Publisher	慶應義塾大学藝文学会
Publication year	2008
Jtitle	藝文研究 (The geibun-kenkyu : journal of arts and letters). Vol.95, (2008. 12) ,p.98- 114
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	岩松研吉郎教授高宮利行教授退任記念論文集
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00072643-00950001-0098

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

「児のそら寝」考

―古文導入教材としての適合性を考える―

須藤　敬

『宇治拾遺物語』の「児のそら寝」は、高校「国語総合」の教科書の多くが古文導入教材として採用している作品であるが[1]、本説話がどういう点で古文の入門教材として適切なのか、高校古文学習の教材配列全体を見通した上で説明されたことがあったであろうか。また本説話について研究者による、

○空寝をする稚児の内部に視点を設定し、耳を通して感知される場面の進行と、それに関心を払う稚児の心理と生理を語る。（中略）入門教材などに採用され、説話文学の魅力や特性を示す例ともされるが、実は、説話として典型的なものではない。むしろ、劇性が希薄という点で珍しい部類に属するであろう[2]。

○想像があらたな想像を生んで自縄自縛におちいっていく少年の心理が鮮やかにとらえられている。説話文学は人々の言動を外側からたどるのが一般的であることを思うと、これはすこぶる異色ある掌編というべきであろう[3]。

○児の微妙な心理の揺れをこれほどさりげなく的確にとらえて見せた作は他に例を見ないであろう。すべては児の聴覚と心理を通して語られ、「ひきめき」「ひしひしと」といったざわめきや食べる「音」、僧の声などの音声、聴覚

形象が交響し、それに応じて「えい」と自らの返事でどっと笑い声が響く。すべては笑いに解消され、児は僧の笑いに包み込まれる。児を迎えとる僧の情愛を見逃すことはできないだろう。[4]

等の評言があることを、説話というジャンルの捉え方も含めて、古文教育の現場ではどのように受け止め、教材としての位置付けを考えていけばよいのだろうか。

一

まず全文を掲げる。[5] 高校に入学し、古文の最初の授業でこの作品に接した生徒は何箇所かで戸惑いを見せる。それを傍線部で示した。具体的には後のⅠ～Ⅳで指摘する。各文末の括弧内の数字は、各文を構成する単語数である。

①これも今は昔、比叡の山に児ありけり。[12]

②僧たち、宵のつれづれに、「いざ、掻餅せん」と言ひけるを、この児、心寄せに聞きけり。[18]

③さりとて、し出ださんを待ちて寝ざらんもわろかりなんと思ひて、片方に寄りて、寝たるよしにて、出で来るを待ちけるに、すでにし出だしたるさまにて、ひしめきあひたり。[36]

④この児、定めておどろかさむずらんと、待ちゐたるに、僧の、「物申し候はん。おどろかせ給へ」と言ふを、嬉しとは思へども、ただ一度にいらへんも、待ちけるかともぞ思ふとて、いま一声呼ばれていらへん、と念じて寝たるほどに、「や、な起したてまつりそ。幼き人は寝入り給ひにけり」と言ふ声のしければ、あなわびしと思ひて、今一度起こせかしと、思ひ寝に聞けば、ひしひしと、ただ食ひに食ふ音のしければ、術なくて、無期の後に、「えい」

といらへたりければ、僧たち笑ふこと限りなし。［116］

Ⅰ　四つの文からなっているが、①②文は主述関係が明確で構文的にも難しい箇所はない。しかし③④文では長文となり、特に④文は一文あたりの平均単語数を46語まで押し上げるほどの長さになっている。各動詞の動作主も次々と転換し、生徒はそれを一つ一つ補っていかなければならない。学力低下問題が言われ始めて久しいが、一九八九年と二〇〇一年の小・中学生の学力の比較調査を行ったデータによると、国語では主語・述語関係を捉える力、特に複文においてその力が低下していると言う。[6] そうした実態を踏まえるならば、高校で最初に出会う古文教材に④文のような文章が含まれていることについて、その適否が検討されてもよい。

Ⅱ　本説話の読解は児の心理描写に焦点を合わせたものとなる。教科書の「学習」でも、

○児が心の中で思った内容が書かれている部分をすべて抜き出し、その心情の変化をたどってみよう。〔教育出版〕
○児が呼ばれてすぐに返事をしなかったのはなぜか、説明してみよう。〔桐原書店〕

等、児の心理を問うものが多い。[7] しかしそれは推量の助動詞「む・むず」を多用することで表現されているものである。さらに「わろかり／な／ん」「定めて…むず／らん」のように他の助動詞とのコンビネーションによって表される心理の強弱や、助詞「もぞ」のニュアンスまで理解しないと、より正確に把握することはできない。導入教材というよりは、助動詞の学習を一通り終えた後、「む」の具体的用法を学ぶのに適した教材、という位置付けができるぐらいである。

Ⅲ　謙譲語＋丁寧語・二重（最高）敬語・謙譲の補助動詞・尊敬の補助動詞が用いられており、僧たちと児との関係を把握するための拠り所にもなっている。教科書の「学習」では、本文末尾に描かれる僧たちの笑いの理由や質を問うものも多いが、[8]それを考察するためにも敬語に触れないわけにはいかない。しかし助動詞と同様、高校の最初の教材としては用いられている敬語のパターンが多すぎる。また敬語の説明をすれば、生徒はすぐに、なぜそれほどに僧たちは児に敬語を用いるのかと質問してくる。それにはどのように対応すればよいのか。

Ⅳ　主客の関係を押さえる上で自動詞と他動詞の識別は欠かせないが、「おどろかさ／むず／らむ」と「おどろか／せ／たまへ」の他動詞と自動詞の違いは、「おどろかさ」と「おどろか」という活用形、及び助動詞「す」における「せ／たまふ」の用法等について学習していない段階の生徒にとってはわかりにくい。特に助動詞「す・さす」の使役と尊敬の識別は、古文学習がかなり進んだ段階であっても生徒にとって難問となりやすい。

以上の言語事項に対する理解があって、教科書の「学習」、

○この話のおもしろさはどのような点にあるか」〔第一学習社・筑摩書房、等〕

という問いに対し論理的な解答が可能になる。

入門教材であるため、多くの教科書が傍訳、あるいは全訳を付してはいる。だが、それらを頼りに読み、古典の面白さがわかればそれでよいのだ、ということであるならば、入門教材の候補となる作品はほかにいくらでも挙げることができる。

二

本説話の読解の難しさは構文や文法面だけにとどまるものではない。何の補足説明もなしに、本説話の舞台となっている空間や、僧と児のあり方について、生徒が具体的なイメージを獲得することは難しい。寺で僧たちに囲まれて暮らしている少年、という情報から現代の高校生が思い浮かべることのできる具体像は「一休さん」程度であり、例えば「牛若丸（遮那王）」といった答えは期待すべくもない。

では児の実際はどのようなものであったのか。まずその容姿について、古典作品の描写では若い女性の描写と大同小異の表現が多く用いられていること[9]、図像においても女と見紛う姿で描かれていることが指摘されている[10]。また「一児二山王」という言葉に象徴される比叡山の信仰と伝承、僧と児との情愛に触れた研究も数多くある[11]。そうしたことを踏まえて、「思ひ寝」という、多くの場合、恋愛感情を表すための表現[12]が用いられていることの面白みも感じ取ることができる。以上のことは本説話に対する、

○仕えている年少者に対しての丁重すぎる僧たちの言葉遣いと対応ぶりの理由は何か。少年が貴族の子弟であったためとする見方もあるが、それでは次話の場合、（農村出の少年への丁寧な言葉遣い）の説明はできない。『徒然草』第五四段「御室にいみじき児の」にうかがわれる稚児愛的な状況を想定してみるべきではないだろうか[13]。

○寺院における稚児は、女人禁制の生活のために、同性愛の対象にもすえられがちであった。（中略）ことさらに児に対する僧侶の愛欲にまで及んでいないが、おのずから児をめぐる周囲の愛情をうかがうことができる[14]。

○美童の場合は男色の対象として特別視される習慣もある。[15]

等の指摘を確認するということでもある。ただ、そうした背景を有する説話だということは、本説話の教材としての適否を論じる際の論拠とはなりにくい。現在、保健体育科や家庭科の授業でどれほど「性」を扱っているかということ、公民科の授業で性同一性障害についてレポートをしている生徒がいるといったこと、ボーイズ・ラブというジャンルの小説やコミックの浸透、様々なタイプのトランス・ジェンダーのマスコミへの登場、等の現状を踏まえれば、古文の授業で「性」に関わる事柄は取り上げようがないということはない。[16] どのような作品であっても様々な背景を有しており、研究成果の蓄積もある。教材として扱う際に議論されなければならないことは、学習段階や学習目標に応じ、授業者がそれらをどこまで自覚的に取捨選択するのかということなのである。例えば本説話について、

主人公を稚児とする話は、中世の作品に多く、その大部分は、稚児をめぐる同性愛的雰囲気を描いたものである。この話も、僧たちの丁重な言葉遣いにその雰囲気を多少は感ずべきなのかもしれないが、そのように読みたくない話である。（中略）稚児の置かれた環境としての中世寺院への考察も必要となろうが、単純に主人公の心理を追うだけでも、この話は十分面白く読めよう。[17]

という読み方もあるであろうし、眼前の生徒の実情に照らし合わせれば、そうした読み方が適切だという判断があってもかまわない。ただ、古文入門期の教材とする場合、

（児の）心情を描くのに、作者は「し出ださんを待ちて寝ざらんもわろかりなん」と推量の助動詞を多用しているが、実に効果的である。[18]

という文法上の課題をいかに回避して授業を組み立てることができるのか、ということが考えられなければならないのである。

三

では文法事項に踏み込まず、児の心理のあり方を生徒につかませるためには、どのような方法があるであろうか。まず「うれし・わびし」といった心情を表す語彙を押さえることが考えられる。教科書は教材ごとに、いわゆる重要古語を別掲にしており、心情を表す語彙もそこに含まれてはいる。しかしそうした古語の辞書的意味を確認するだけでは、表面的な意味をなぞって終わってしまうことになるだろう。授業で作品を読むという行為には、何らかの分析的作業や作品の構造的把握が要求される。では児の内面を直接描写した表現だけによるのではなく、「人々の言動を外側からたどる」[19]表現を押えることで児の内面を浮かび上がらせることはできるであろうか。そこで注目されるのが小峯和明氏の「ひしめく」という語に関わる御論である。

氏は「ひしめく」について、中世の作品に多くの用例を見出せること、また説話集の中では『宇治拾遺物語』に最も多くの用例があり、『今昔物語集』には一例もないことから、中世という時代を象徴する言葉の一つとされ、

大勢でがやがや何かやっている状態、集団でごったがえしている様を表すことばとして、頻繁に使われるようになったといいうる。集団の動きへの視線としての意味を持つ。

と指摘されている。例えば『宇治拾遺物語』第一三〇話「蔵人得業、猿沢の池の龍の事」の中で、得業恵印がいたずらで立てた札によって集まった群集とは、

主人公の恵印からすれば、まったく理解しがたい〈他者〉にほかならないものであり、

そのような群集の熱狂的な動きをとらえたのが「ひしめく」だ。恵印とは切断された、顔もはっきりしない無名の群衆にあえて名称を与えたものにほかなるまい。

とされる。[20] また他の作品の用例においても、「自己と切断された〈他者〉にまつわる表現」として用いられ、「外部の得体の知れない動きや音の表象として機能」しており、「児のそら寝」の「ひしめきあひたり」についても、

支度ができて食べ始める周囲の高揚した雰囲気が「ひしめく」一語に凝縮され、僧らの「ひしひしと、ただくひにくふ音」とも響きあっていよう。自らはそこに参加しえない絶望感、疎外された児の位置と心理を逆照射する実に効果的な表現。

と捉えられている。[21]

こうした指摘に導かれ『宇治拾遺物語』の他の用例として、第三話「鬼に瘤取らるる事」、第一三三話「そら入水したる僧の事」の「ひしめく」を見ると、いずれも「ひしめく」集団を描くことで、それとは一線を画そうとする、あるいは画さざるを得ない個（孤）が際立たされていることに気付く。「児のそら寝」においても、その構図を認めることができるのではないか。そして個(孤)が集団との境を越えようとすることは大変な決意を伴うものであった。例えば、「鬼に瘤取らるる事」の話において、「山の中に、ただ一人ゐた」翁が、「百人ばかり、ひしめき集」った鬼が舞うのを見て、「あはれ、走り出て舞はばや」と思い、実際に飛び出してしまったのは、「物の憑きたりけるにや、また然るべく神仏の思はせ給ひけるにや」と語られるほどの行為であった。また「そら入水したる僧の事」では、桂川に入水する聖を見るため人々が「ひしめき合」って集まったのだが、その期待を裏切った結果、聖は「頭打ち破られ」てしまったことが語られている。集団と個（孤）との危うい緊張関係が崩れた場合の一つの方向性を示す話となっている。

これらの事例は児の場合においては、「『えい』といらへ」ることが、どれほどの葛藤の末のことであったかを示唆するものであろう。「ひしめく」は重要古語として取立てて扱われることはないが、語誌に注意を払えば、こうした語にも用いられる必然性と機能があるということを授業では扱える。併せて、文学において個（孤）がどのような方法で表

現されているのかということの一例を示しておくことは、現代文で近現代の小説を読む際にも、一つの観点として応用できよう。しかしそれも先に述べた文法事項の学習に基づいた読みが一方でなされていることによって、相互補完的に理解が深まるものであることは言うまでもない。

四

本稿は本説話が教材として不適格だということを述べたいのではない。作品をきちんと読むためには、テキストが用いている言葉を丁寧に扱い、その個々の機能について生徒に関心を持たせることが大切であるという立場から、教材配列上の適合性を考えようとしているものである。

そこで、やはり『宇治拾遺物語』から古文導入教材として採用されてことの多い「検非違使忠明」[22]を取り上げ、「児の空寝」との比較、点検をしてみたい。「児の空寝」と同様の形で全文を挙げる。

①これも今は昔、忠明といふ検非違使ありけり。〔9〕

②それが若かりけるとき、清水の橋のたもとにて、京童部といさかひをしけり。〔17〕

③京童部、手ごとに刀を抜きて、忠明を立ちこめて、殺さんとしければ、忠明も太刀を抜きて、御堂ざまに上るに、御堂の東のつまにも、あまた立ちて向かひあひたれば、内へ逃げて、蔀のもとを脇に挟みて、前の谷へ踊り落つ。〔57〕

④蔀、風にしぶかれて、谷の底に、鳥のゐるやうに、やおら落ちにければ、それより逃げて去にけり。〔25〕

⑤京童部ども、谷を見おろして、あさましがりて、立ちなみて見けれども、すべきやうもなくて、やみにけりとなん。

〔23〕

これを「児の空寝」と比べると、

Ⅰ　一文あたりの平均単語数が26語で、構文的にも複雑なものがなく、動作主を補わなければならない箇所も少ない。

Ⅱ　内容を理解する上で、ことさらに注意しなければならない付属語がない。

Ⅲ　敬語がない。

等のことから、書かれている事柄を理解するという点では平易な文章と言える。その上、用言の最初の学習となる動詞については、九種類の活用のうち七種類（四段・上一段・上二段・下二段・サ変・ナ変・ラ変）の用例が出揃っている。

内容においては、「児のそら寝」に描かれている程の心理描写はないが、「蔀、風にしぶかれて、谷の底に、鳥のゐるやうに、やおら落ちにければ」は、読み手の想像力を刺激する「劇性[23]」のある表現であろうし、また『今昔物語集』では、

「観音助ケ給ヘ」ト申シケレバ、「偏ニ此レ其ノ故也」トナム思ヒケル[24]

と、観音の利益による奇跡譚として語られていることを紹介することで、その時代精神や背景と比較しつつ、観音の利

益については触れない『宇治拾遺物語』の語り手の姿勢や本説話に対する捉え方を考えることもできる。それは古文導入時の授業としては十分に深化したものになるのではないだろうか。さらには「京童部」が説話文学において果たしている役割[25]に触れることも、古典世界におけるテキスト以前の有りようの一端を知ることができ、後に取り上げることになる様々な古典の読解上、有益な視点を提供することになろう。

「児のそら寝」と「検非違使忠明」を入門教材として並べるのならば、「検非違使忠明」→「児のそら寝」の方が、構文や文法面において「易→難」であるし、「〈出来事の叙述〉を読み取る→〈内面の描写〉を読み取る」という学習階梯を設定することもできよう。

この両者の比較はあくまで一例である。本稿で述べたいのは、多くの作品について、教材として扱う際の難易度を語彙や語誌、構文・語法、文法事項等の各領域について、それぞれ段階化、明確化していくための基礎的な作業がもっとなされてもよいのではないのか。その上で内容面において、どういうテーマを設定することができるのか[26]、併せて考えられるべきではないのかということである。

五

最後に、古文学習と古文教材をめぐる議論の中から二つのテーマについて触れたい。

一つは生徒の古文離れ、古文嫌いの元凶として指弾されている文法学習についてである。文法学習を「訓詁注釈的授業」と名づけて批判する古文教育論は枚挙に遑がない。しかしその多くは辞書で古語の意味を調べ、文法事項を確認し、口語訳を作るという作業の繰り返しを指して言っているようなのだが、そうであるならばその命名は適切ではない。訓

詁注釈とは謎解き的性格を有した知的興奮を伴う作業である。例えば理科において仮説を組み立てつつ、実験による検証や試行錯誤を繰り返し、科学的真実に近づくことときわめて似た性格を有する作業であることは、数百年にわたる先人たちの注釈の歴史や現代の研究者の論考を見れば明らかなことある。[27]

確かに「高校の古文学習は、古典文法の暗記と、それに基づく現代語訳の作業とが、事実上、すべてであるという」[28]ことであるならば問題であろう。しかし国語における読解とは日本語という言語の特質を理解した上でなされたものでなくてはならないはずである。「文法学習はつまらない」と生徒が言うのは、学習の方法がつまらないからである。そのことから授業者に求められるのは、文法を排除した学習方法ではなく、文法の学習の工夫ではないのか。

一例を挙げれば、教室での古文読解の基本的作業とされている助詞の補充ということだけでも、問題を様々に掘り下げることができる。「児のそら寝」の教科書の口語訳では、①文の「児」と「ありけり」の間や、②文の「僧たち」や「この児」の直後に助詞「が」、または「は」を補っているが、それは、助詞を補うということ自体をも含めて自明のことなのか。一方、④文の「幼き人は」では「は」が添えられているのはなぜなのか。あるいは「犬君が逃がしつる」（『源氏物語』「若紫」）と「が」が添えられている古文があることをどう考えるのか。[29] また助詞を補うにしても、仮に「も・こそ」や「さへ・のみ」を補うと、どのような内容に話が変わってしまうのか。逆に補いようのない助詞はどういう種類の助詞なのか。さらには太宰治の『走れメロス』の冒頭、「メロスは激怒した」、井伏鱒二の『山椒魚』の冒頭、「山椒魚は悲しんだ」に引き付けて、近代文学の物語の手法と比較しつつ説明するといった方法もあろう。[30] 以上のような問題を投げかけ、「が」や「は」の違い[31]を考えることは、日本語における論理的な思考力や表現力を養うことにも役立つはずである。

二つ目は教材選択の方法についてである。古文の教材選択に際し、まず教師自身が面白いと思うことが大切だ、ということが当然のように語られることが多い。しかし渋谷孝氏の、

授業者の文学観と教材選択について、非常に難しい問題が生じやすい。個々の授業者が文学作品についての独自の好みがあるのは当然であるが、しかし国語科の読み方学習指導の教材としての選択において、自分が価値を認めていない作品を教材としての授業はしないという立場を取るならば、それは一つの偏向である。自分の是とする作品だけを授業実践してよい訳ではない。学習者の多様な可能性に応えるべく、文学の世界の多様なジャンルの作品を教材化する必要がある。[32]

という御指摘には充分に注意を払わなくてはならないだろう。この教材を扱うならば、ほかにもこんなに面白い作品がある、ということで教材選定がなされるのであれば、国語教育論は科学にはならない。どの段階（年齢）で、何を、何のために、どの程度まで教えるのかという学習の意義と目標、またそれを実現するための具体的な学習活動の方法の目途を併せ示さない教材論、即ちカリキュラムに対する自覚を欠いた教材論では議論は始まらない。[33]

解釈の手立ては、まずはテキストが用いている言葉そのものから始められなければならない。その当然のことを教室で行うために、テキストに対する充分な検討と、それを踏まえた教材配列ということについて、もっと議論がなされてもよいのではないだろうか。[34]

注

(1) 教育出版・桐原書店・第一学習社・大修館・筑摩書房・東京書籍・明治書院、等。旧指導要領の「国語Ⅰ」においても本説話を古文導入教材とする教科書は多かった。

(2) 三木紀人・浅見和彦氏校注、新日本古典文学大系『宇治拾遺物語』解説（一九九〇）

(3) 三木紀人氏「宇治拾遺物語を読む」（『別冊国文学33　今昔物語集・宇治拾遺物語』・一九八八）

(4) 小峯和明氏「宇治拾遺物語事典『児・童』」（『別冊国文学33　今昔物語集・宇治拾遺物語』・一九八八）

(5) 大島建彦氏校注、日本古典集成『宇治拾遺物語』（一九八五）。以下、『宇治拾遺物語』の引用はすべて同じ。

(6) 苅谷剛彦氏「『学力低下』の実態に迫る」（『論座』二〇〇二・六）

(7) どの部分が児の心中語であるかという点においても解釈の揺れがあることは、高橋良久氏「『児の空寝』の心内部分」（『文学と教育』二〇〇二・六）が指摘されている。

(8) 桐原書店・大修館・東京書籍・明治書院、等。

(9) 田中貴子氏「『稚児』と僧侶の恋愛」（『性愛の中世』・一九九七）

(10) 黒田日出男氏「『女』か『稚児』か」（『姿としぐさの中世史』・一九八六）

(11) 注（9）・（10）の他、阿部泰郎氏「神秘の霊童　児物語と霊山の縁起をめぐりて」（『湯屋の皇后』・一九九八）、土屋恵氏「舞童・天童と持幡童―描かれた中世寺院の童たち―」（『絵巻に中世を読む』・一九九五）、細川涼一氏「中世寺院の稚児と男色―謡曲『経正』『花月』と同性愛」（『逸脱の日本中世―狂気・倒錯・魔の世界』・一九九六）、同氏「平経正―僧侶と稚児男色」（『平家物語の女たち』・一九九八）等。また本郷和人氏『人物を読む　日本中世史』（二〇〇六）は、鎌倉時代の東大寺の学僧、尊勝院宗性が愛童との関わりについて、具体的数値を挙げた誓いを残していることを紹介している。田中貴子氏『検定絶対不合格教科書　古文』（二〇〇七）では「をさなき人」という表現にも男色的雰囲気があることが指摘されている。

(12) 「君をのみ思ひ寝に寝し夢なればわが心から見つるなりけり」（『古今集』・恋二・608）、「思ひ寝の夢になぐさむ恋なれば逢はねど暮れの空ぞ待たるる」（『千載集』・恋四・898）等。

(13) 小林保治・増古和子氏校注、新編日本古典全集『宇治拾遺物語』（一九九六）

(14) 注（5）に同じ。
(15) 注（2）に同じ。
(16) 教科書に男色のことを注として記述した場合、教科書検定に通るかどうかということはまた別の問題である。
(17)・(18) 三木紀人氏「宇治拾遺物語」（『研究資料日本古典文学③説話文学』（一九八四）
(19) 注3の三木紀人氏の言葉。
(20) 小峯和明氏『説話の森　天狗・盗賊・異形の道化』（一九九一）
(21) 小峯和明氏「ひしめくもの」（『宇治拾遺物語の表現時空』・一九九九）
(22) 桐原書店・大修館・東京書籍・明治書院、等。東京書籍は『今昔物語集』から本文を採る。
(23) 注（2）の三木紀人氏の言葉。
(24) 新日本古典文学大系『今昔物語集四』（一九九四）
(25) 小峯和明氏『中世説話の世界を読む』（一九九八）
(26) 教材ごとのテーマ設定という点については、拙稿「教材『絵仏師良秀』考」（『月刊国語教育』二〇〇七・九）で一例を示した。
(27) 拙稿「学校現場で―次世代の平家物語―」（『国文学』二〇〇二・一〇）
(28) 小松英雄氏『古典和歌読解』（二〇〇二）
(29) 古文における「は」と「が」、また助詞を補うか否か等については、山口明穂氏『日本語の論理　言葉に表れる思想』（二〇〇四）等、多くの論考がある。
(30) 小説の冒頭で主人公を「は」で提示するという小説手法を取り上げ授業を組み立てていく実践として、『走れメロス』については、宮腰賢氏「文法指導はなぜ必要か」（『月刊国語教育』二〇〇二・七）、伊坂淳一氏「文法指導の課題」（『月刊国語教育』二〇〇七・十一）、『山椒魚』については、林四郎氏「文法と語彙に着眼した教材研究―『山椒魚』」（『実践国語研究』一九八〇・一）等がある。
(31) 教科書では、②文「この児」の後に「は」を補うものが大半だが、「が」を補っているものもある。また④文の末尾「僧たち笑ふこと限りなし」の口語訳も、
　Ⅰ僧たちが笑うことはこのうえもない。〔教育出版・筑摩書房〕

僧たちが笑うことははなはだしい。〔東京書籍〕
Ⅱ僧たちの笑うことは止めどなかった。〔明治書院〕
Ⅲ僧たちは笑いがとまらなかった。〔桐原書店〕
僧たちは笑うことが際限ないことだった。〔第一学習社〕

と三タイプに分けられるように、さまざまである。なお筆者は以上の口語訳をすべて板書した後、Ⅲの脇に、「象は鼻が長い」を書き添えたことがあるが、その際、生徒達の議論は止まらなかった。

(32)「文学教育論への挽歌—読解指導の復権—」(『日本文学』一九九九・八)
(33)拙稿「古典への入り口は易く、奥行きは深く—御伽草子『浦島太郎』の実践—」(『教育科学　国語教育』二〇〇八・八)
(34)文法指導の段階化と教材の関係を考える基礎作業として、石塚修氏「入門期における文法教育学習材について」(『日本語教科教育文法の改善に関する基礎的研究　日本の文法教育Ⅲ』二〇〇五・三)がある。