

国語教科書における夏目漱石「こころ」の教材史

— 学習の手引きの分析を中心に —

瀬良 寧々

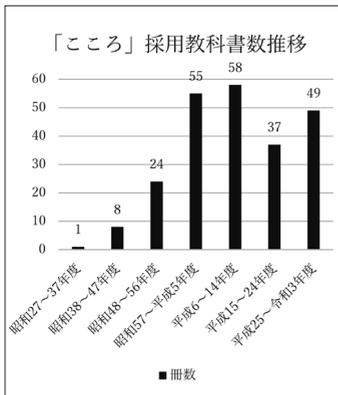
一 はじめに

夏目漱石の「こころ」は長年、高等学校現代文の教科書に採用されている定番教材である。教材観としては、人間の心について触れる部分が多くあり、読み応えがある一方で、工藤（一九七九）（注一）によれば「『こころ』は人間の美醜を描いたものではない。むしろ人間の醜悪な一面を抉ってみせたもの（後略）」である。このような「こころ」にどのような教材的価値が見出されてきたのか、本稿では、この教材でどのような学習活動が設定されてきたのかということについて、歴史的な観点から教科書の教材の最後に掲載された学習課題（以下学習の手引き）の分析（注二）を通して明らかにする。

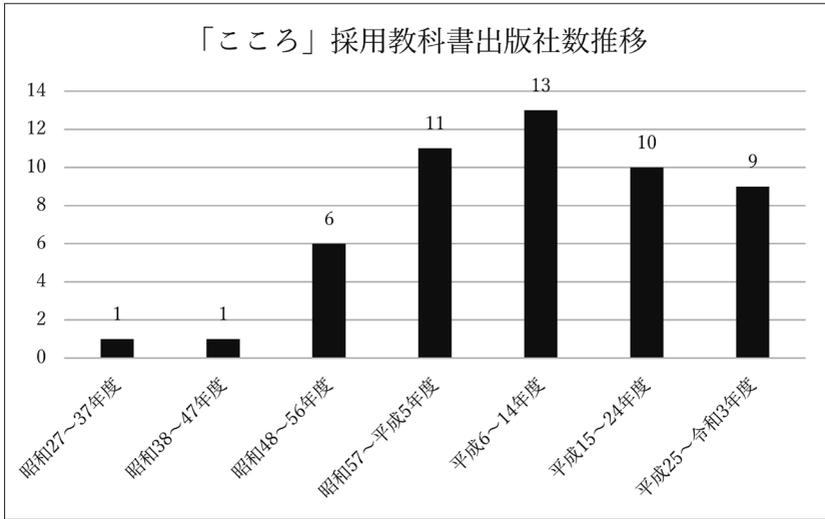
二、国語教科書における夏目漱石「こころ」の教材史

二・一 「こころ」の教科書採用状況について

「こころ」を採用した教科書数と出版社数の推移は以下の通りである。



グラフ1



グラフ 2

グラフ1は「こころ」が採用された教科書の実数を表したものである。X軸は学習指導要領改訂ごとに対応した教科書の使用期間区分を、Y軸は当該期間の教科書の冊数を表している。グラフ2は「こころ」を高等学校現代文分野の教科書に採用した出版社数の推移である。X軸はグラフ1と同じで、Y軸は出版社数を表している。グラフ1を見ると平成六～十四年度が採用数のピークとなり、以後数が減っている。一方、グラフ2を見ると平成六～十四年度をピークに出版社数も減少している。また、文部科学省教科書目録を見ても教科書の出版社数は減少している。以上のことから「こころ」を採用している教科書が減少したのではなく、教科書を出版する会社数が減少したことで教科書数も減少して見えるということである。グラフ1の平成十五～二十四年度では数の減少が大きく目立つがこの期間は、グラフ2より出版社数が減少したことに加え、教科書の改訂が少ないことと、同じ出版社で名前の異なる教科書を出版している数が少ないため数の減少が大きく目立つ。また、平成二十五～令和三年度で数を持ち直している点については、同じ出版社から異なる題の教科書が複数出版されたほか、改訂版も多いことなどが原因として考えられる。

「こころ」を最初に採用した教科書は、『高等国語二』（清水書院一九五六）である。次に『現代国語二』

(筑摩書房一九六四)に採用されて以降次第に増加し、現在ではほとんどの現代文Bの教科書で「こころ」が採用されている。「こころ」が採用される以前は同著者の「三四郎」の採用が多かった。阿武(二〇〇八)(注三)によれば、「こころ」と「三四郎」の採用数が交差したタイミングは昭和三十八〜四十七年度と昭和四十八〜五十六年度の間である。昭和三十八〜四十七年度の「こころ」採用数が八に対し、「三四郎」は十三で、昭和四十八〜五十六年度の「こころ」の採用数が二十四に対し、「三四郎」は六である。その後「三四郎」は平成十五〜二十四年度になると採用がなくなった。なぜ「三四郎」に代わって「こころ」が採用されるようになったかについては、後述する。

「こころ」が採用されるようになったもう一つの理由としては、文学的価値が認められるようになってきたからということも考えられる。仲(二〇〇七)(注四)によれば、「こころ」の研究は大正初期から始まり、徐々に増加し、昭和四十年代に作品論として花が開くということである。以上のことから「こころ」についての研究論文が増加し始めたことが、「こころ」が採用され始めた理由の一つとして考えられる。この点に関しては今回の調査対象としていないため、今後の課題としたい。

二.二 教科書の学習課題の内容及び集計結果

「こころ」を採用している高等学校現代文分野の教科書で調査することができた一二四冊について学習の手引きにあたる部分に設定されている課題を後述の六つの分野に分けて集計した。調査内容は資料編に記載している。

二.三 課題の分析

本稿では、多く見られた課題について、グラフ化をして詳しく考察する。グラフの中には昭和二十七〜三十七年度のデータ記載がないものがある。この期間に「こころ」が採用された教科書は『高等国語二』(清水書院一九五六)の一冊のみである。高山(二〇二〇)(注五)によれば、『高等国語二』では「上 先生と私」の四〜七章が採録されており、それ以降に「こころ」を採用した教科書と採録場面が異なっている。そのため、課題の内容によっては比較対象から除いた。

『現代国語二』(筑摩書房一九六三)で、「下 先生と遺書」から採録され、これ以降現在まで「下 先生と遺書」の四八章を中心にした採録が続いている。

①登場人物の人間像についての課題

この分類に関しては、「私」「K」「人間関係」の三

つに分類をした。

「私」についての課題で一番数が多いのは「心情・心理について」の課題で六十四問である。

(例) 教育出版『国語二』(一九八三)

二「私」の心理の推移をまとめてみよう

第一学習社『高等学校現代文』(一九八三)

一「お嬢さん」をめぐる、「わたし」の「K」に対する気持ちはどのように変化していくか、順を追ってまとめてみよう。

次に「K」についての課題で一番数が多いのは「考え方や性格について」で五十四問である。

(例) 三省堂『明解国語二』(一九九五)

一 Kの人がらや考え方がどのようなものであったか、あら筋と本文とから、まとめてみよう。

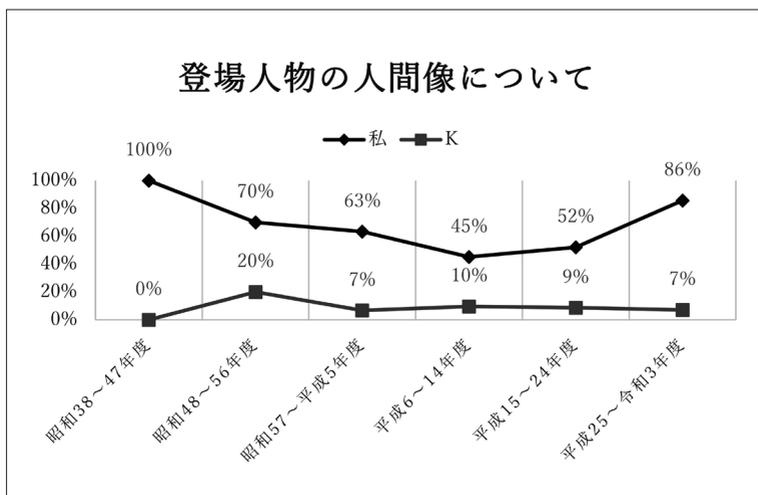
明治書院『基本国語二』(一九八三)

一「K」はどのような人柄の人物として描かれているか、まとめてみよう。

次に「人間関係」についての課題で一番数が多いのは「お嬢さんとKの関係について」で九問である。

(例) 数研出版『新編現代文B』(二〇一八)

一 本文の始まりにおいて、「私(≡先生)」とKと



グラフ3

お嬢さんとは、どのような関係であったか。【「下先生と遺書」の教科書本文までのあらすじ】や本文の表現を指摘しながらまとめてみよう。

グラフ3は登場人物の人間像についての課題の対象人物を「私」と「K」に分けて分析し、X軸の分類で調査することができた「こころ」採用教科書数をもとにした割合を表したものである。Y軸は心情心理に関する課題が全体の課題を占める割合を、X軸は学習指導要領改訂ごとの教科書の使用期間区分（以下同）を表している。割合の出し方はグラフ3以降、同じである。まず、「私」と「K」では「私」の方が多し。「こころ」の「下 先生と遺書」は「私（先生）」の一人称視点で物語が進められるため、心情についての記述も「私」に関するものが多い。そのことから「私」に関する心情心理について問う課題が多いのだと考える。

心情心理については昭和三十五年十月施行の高等学校学習指導要領より言及がみられる。

ク 作品中の人物の性格、心理、思想、また、作者の想像力やものの見方、感じ方、考え方などを読み取り、それらについて意見をもつこと。

〈読むこと（一）〉

このことから心情心理についての課題が昭和三十五年版学習指導要領に対応した昭和三十八年度使用版の教科書より設定され始めたと考えられる。そして、現在まで多少の増減はあるものの、心情心理に関する課題は変わらず設定され続け、近年また増加している。なお、

心情心理についての課題は「こころ」だけではなく他の教材にも見られる。

②作品の大きなプロット（Kの自殺）についての課題
この分類に関しても「私」と「K」で分類している。

「私」についての課題で一番数が多いのは「Kからお嬢さんに対する恋を打ちあげられた私」についての九問である。

〔例〕数研出版『現代文B』（二〇一四）

一 「私（＝先生）」のKに対する心情を、次の（一）～（五）に分けて整理してみよう。

（一）Kからお嬢さんへの恋を打ち明けられたとき。

筑摩書房『現代国語二』（二九六四）

四 次の場合の「わたくし」の心理状態について、クラスで話し合うことができるように、確かめておこう。

ロ Kから、はじめて不意に、お嬢さんに対する恋を打ち明けられたお嬢さん。

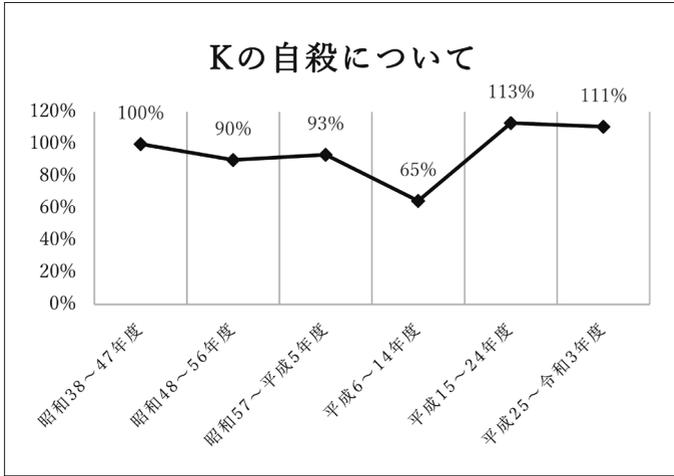
「K」についての課題が一番多いのは「Kの自殺について（遺書の内容を含む）」の一〇七問である。この課題は全体を通して一番多い課題だった。

〔例〕三省堂『高等学校国語二』（二九九九）

四 「K」の自殺の原因について、本文の記述を参考にしなから考えてみよう。

大修館書店『高等学校国語二』(二九八三)

六 自殺に至るまでのKの心の動きを幾つかに分けてまとめてみよう。



グラフ4

グラフ4はKの自殺に関する課題の割合を表したものである。「自殺」というテーマは教育で扱うにしては近年ではデリケートな問題であると考ええる。そのような問題がなぜ『現代国語二』(筑摩一九六三)より採録され始めたのだろうか。学習指導要領の変化を見ると昭和三十一年改訂版学習指導要領は主にことばのはたらきや読解する力、ことばを効果的に使用する力について言及している。対して昭和三十五年版学習指導要領は内容がより具体的になり、新たに「A聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」という項目が設けられている。さらに、読むことについて次の事項が示されている。

ウ 文章を読んで、主題や要旨をつかみ、また、人生や社会の問題について考えを深めること。

Kの自殺は「下 先生と遺書」において大きな要素であり主題ともいえるであろう。そして、自殺という命に関する場面を扱うことで人生の問題、人と人との関係について考えを深めるねらいがあるのではないかと考える。これが、二・一で述べた「三四郎」と「ころ」の移り変わりに関係していると考ええる。「三四郎」と「ころ」の違いは、「ころ」には重荷を背負って生きる人間の姿が描かれている点にあり、これによって「ころ」は重厚な作品として価値を認められたと考えられる。つまり、自殺の場面や重荷を背負って生きる人

物について読むことで人間を深くとらえることが、昭和三十五年版学習指導要領ウの事項にふさわしいと捉えられたと考えられる。そのため、「三四郎」から「こころ」に移り変わった理由の一つとしてこの場面が大きく関係していると考えられる。

そして、昭和四十八年版学習指導要領からは新たに読むことについて次の事項が示された。(以下学習指導要領の傍線は稿者による。)

キ すぐれた文章表現を読み味わい、作品の表現上の特色を理解すること。

この頃になると、「こころ」が読解力を育成するための教育材料であると同時にすぐれた文章表現が使われた価値ある文学作品として扱われ始めたのではないかと考えられる。Kの自殺を人間の命に関する課題として扱うのではなく、文学作品における要素として扱い、「こころ」ならではの課題として設定しているのではないだろうか。平成元年版学習指導要領からは新たに以下の事項について示されている。

ウ 目的や内容に応じた様々な読み方を通して、文章の読解、鑑賞を深め、人間、社会、自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすること。

傍線部が新たに登場した語である。人間、社会につい

ては昭和三十五年版の「A読むこと ウ」で扱われた人生、社会についての事項を再び設定したと言えるだろう。そして平成元年版現代文の一目標で「近代以降の優れた文章や作品を読解し鑑賞する能力を高めるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を深め、進んで表現し読書することによって人生を豊かにする態度を育てる。」という記述がある。このことから、平成元年版学習指導要領ではKの自殺に関する場面を人間の命に関する課題と優れた文学作品としての要素の二つで捉えていると考えられる。

③本文の表現の解釈についての課題

この分類は本文の表現の解釈についての課題である。登場人物の言葉について説明する課題やその言葉を踏まえた登場人物の心情について問う課題が多い。この分類で一番多いのは「覚悟、—覚悟ならないこともない。」についての四十六問である。

(例) 筑摩書房『国語二』(二九九九五)

二 次の点についてどう考えるか、根拠になるような部分をあげて、話し合ってみよう。

ウ 「覚悟、—覚悟ならないこともない。」というKの言葉をめぐって、「私」の考えはどう変化するか。

三 次の点について説明せよ。

二 「覚悟、―覚悟ならないこともない。」という「K」の言葉を、「私」はどのような意味に理解したのか。また、「K」はどのような意味で使ったと考えられるか。

筑摩書房『国語二』（一九九五）

二 次の点についてどう考えるか、根拠になるような部分をあげて、話し合ってみよう。

ウ 「覚悟、―覚悟ならないこともない。」というKの言葉をめぐって、「私」の考えはどう変化するか。

グラフ5は本文の表現の解釈についての課題の割合を表したものである。詳細は以下の通りである。

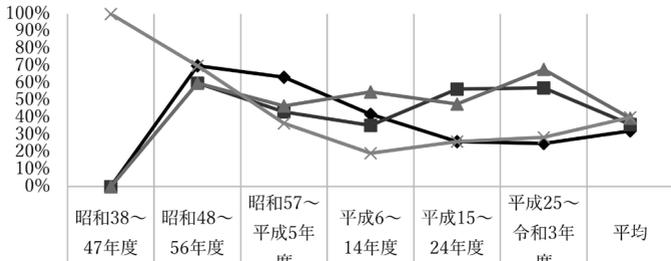
もう取り返しが：四八章 私「もう取り返しがつかないという黒い光が、私の未来を貫いて、一瞬間に私の前に横たわる全生涯をもものすごく照らしました。」

精神的に：四一章 私「精神的に向上心のないものはばかだ」

覚悟：四二章 K「覚悟、―覚悟ならないこともない」

本文の表現の解釈についての課題

◆ もう取り返しが ■ 精神的に ▲ 覚悟 × おれは策略



◆ もう取り返しが	0%	70%	63%	42%	26%	25%	32%
■ 精神的に	0%	60%	43%	35%	57%	57%	36%
▲ 覚悟	0%	60%	47%	55%	48%	68%	40%
× おれは策略	100%	70%	37%	19%	26%	29%	40%

グラフ5

おれは策略：四八章 私「おれは策略で勝つても人間としては負けたのだ」

この四場面は数が特に多い。この課題は登場人物のセリフから心情を読み取るもので①で取り上げた課題と方法的にはほとんど変化のないものである。しかし、①と大きく異なる点は、具体的な本文の記述から登場人物の心情を読み取るという点である。

この課題に関しては平均を見ると設定数にほとんど違いはない。各出版社の教科書の特徴がこの課題の設定の違いによって表れているのだと考えられる。この四場面の設定が多い理由としては表現が他の作品には見られない特徴的なものであるという点にあるのではないだろうか。

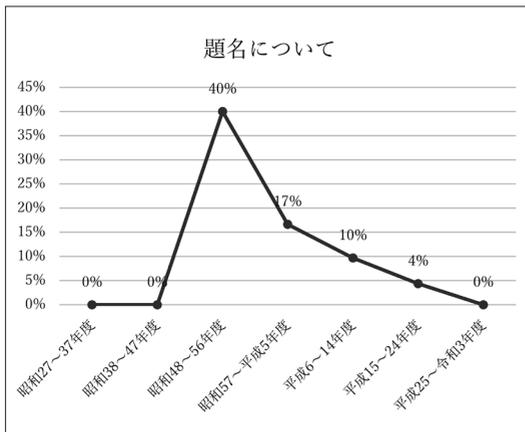
グラフ5で取り上げた四つのセリフをみてもわかるように「こころ」には簡単には考えつかないような表現が多く登場する。これが昭和四十八年版学習指導要領でいうところの「すぐれた文章表現」にあてはまるのではないだろうか。これらの課題は「こころ」ならではの課題と言えるだろう。つまり「こころ」の教材価値のひとつとして、際立ったセリフ表現があげられるのではないかと考える

④本文の表現効果に関する課題

この分類は表現内容ではなく、比喻表現など表現効果についての課題である。一番多かったのは「比喻表現について」の課題で七問である。

(例) 教育出版『国語二』(一九八三)

一 この小説には、「私は彼の魔法棒のために一度に化石されたようなものです。」などの比喻表現が多くみられる。ほかに比喻表現が用いられている箇所を抜き出して、その効果について考えてみよう。



グラフ6

第一学習社『高等学校改訂現代国語三』（一九八二）

三 比喩表現を使って、「私」の心境を説明した箇所を抜き出し、どのような心理を言おうとしているのか、考えておこう。

グラフ6は「こころ」という題名についての課題の割合を表したものである。グラフ6を見てもわかるように題名について問う課題は減少し、平成二十五年〜令和三年度使用教科書では、稿者が確認した限りでは設定がなかった。割合的に一番設定の多かった昭和四十八〜五十六年度使用教科書が対応している昭和四十八年版学習指導要領に対して、設定が無くなった平成二十五〜令和三年度使用教科書が対応している平成二十一年版学習指導要領を見比べると、指導事項から「主題」という語が無くなっていることがわかる。昭和四十八年版学習指導要領では以下の事項が示されている。

ア 主題や要旨を的確にとらえ、それについて自分の考えを深めること。（現代国語 B読むこと）
と）一方、平成二十一年版学習指導要領では以下の事項が示されている。

ア 文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確にとらえ、その論理性を評価すること。（現代文 B 二内容（一））

主題についての言及が無くなっており、これが題名につ

いての課題の設定が無くなった一つの要因ではないかと考える。しかし、題名について考えるいわゆる「題名読み」はほかの教材でもよく使われる読み方であるため、現場で教師によっては「こころ」の題名読みを行うこともあるだろうと考える。

⑤時代背景、作者、文学史的課題について

この分類は作者や明治時代についてなど文学史的な課題についてである。一番多かったのは「漱石の作品、明治時代について」で、十六問である。

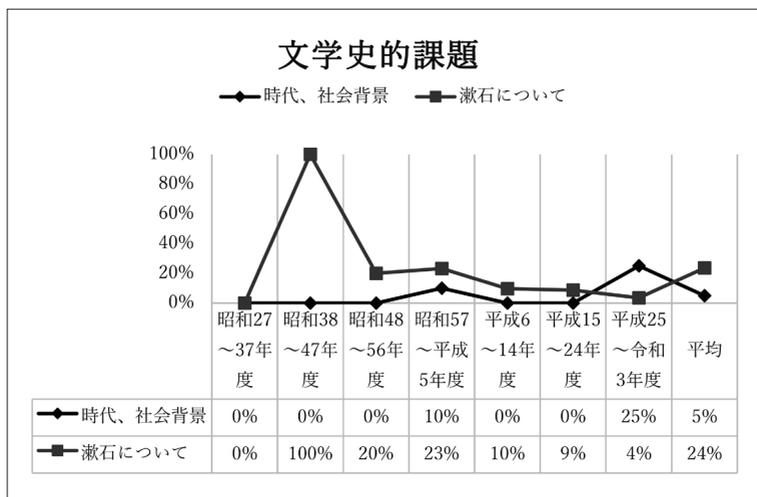
〔例〕筑摩書房『現代国語二』（一九六四）

五 作者夏目漱石について、簡単な年譜を作り、その文学の特質についても研究してみよう。できれば、「こころ」の全部を通読してみよう。

数研出版『現代文B』（二〇一四）

二 この作品の舞台であり、夏目漱石自身も生きた「明治」とは、どのような時代だったと考えられるか。話し合ってみよう。

グラフ7は、作品の時代、社会背景や作者についての課題の割合を表したものである。昭和三十八〜四十七年度使用教科書から作品の内容を直接問う課題だけではなく、夏目漱石、時代背景、作品のねらいについてなど文学史的な課題が出題され始めた。また、このグラ



グラフ7

フに示したものの以外には「ころ」以外の夏目漱石の作品を読むという課題や、他の作品（例えば島崎藤村「桜の実は熟する時」）との比較をするといった課題が設定されていた。「ころ」の本文中には「明治の精神に殉死するつもりだ。」という記述がある。そこから学習の手引きでは明治という時代背景や作者について探求する課題に導いている。夏目漱石の年譜作成や文学的特質として探求を行う課題であると考えることができる。同じ明治時代を描いた森鷗外の「舞姫」では、『現代文B』（数研出版二〇一四）の学習の手引きによると、「明治二十年前後の日本はどのような社会状況にあったかを調べてみよう。また、そうした社会状況は豊太郎の生き方にとどのような影響を与えたか。自分の意見をまとめて発表してみよう。」という時代背景についての課題はあるものの、森鷗外についての年譜をつくるといったような作者自身に関わる課題は掲載されておらず、これらの課題は「ころ」ならではの課題であるということが考えられる。他の作家・作品の場合、さらに差異が顕著で、例えば、中島敦の「山月記」、芥川龍之介の「羅生門」では、そうした作品成立に関わる史的な課題は設定されていない。「ころ」ならではの課題である理由としては、「ころ」の本文中には明治天皇の崩御と乃木大将の殉死についての記述があり、明治の価値観を大きく反

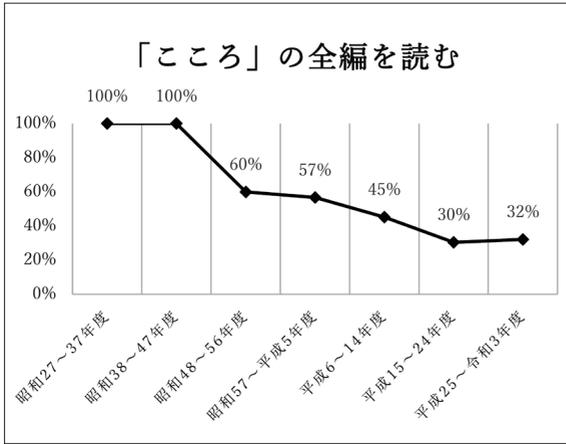
映させたような作品であるということが考えられる。

⑥全文の読書について

この分類は「こころ」の内容を把握するための課題である。一番多かったのは「こころ」の全編を読む課題で三十四問である。

(例) 教育出版『最新国語二』(一九八九)

五 「こころ」の全編を読むでみよう。



グラフ8

大修館書店『高等学校国語二 三訂版』(一九八九)

七 この小説を読んで、心に深く残った問題は何か。できれば「こころ」全体を通読して、八百字程度でまとめてみよう。

グラフ8は「こころ」の全編を読む課題の割合を表したものである。高山(二〇一〇)(注五)によれば、『現代国語二』(筑摩一九六三)以降現在まで「下」四〇〇四八章中心の採録が続いているというところである。つまり、教科書に本文のすべては採録されていない。「こころ」を最初に設定した『高等国語二』では「上 先生と私」四〇七章を採録しており昭和二十七〇三十七年度使用教科書から現在まで「こころ」の全編を読むという課題は設定され続けている。

この課題については「こころ」ならではの課題と言えるであろう。「下」の一部を読んだだけでは「こころ」を読んだことにはならない、全文を読むべきである、という考えがそこにあるのではないだろうか。上中下のすべてを通して読むことで、登場人物の人物や関係、遺書という形式で描かれていることなどがわかるのである。しかし、本文全編は長文でありすべてを授業で扱うことは困難である。そのため一部採録という形をとり、課題という形で全編の読書を促しているのである。

また、全編を読む課題は学習指導要領の事項との関係

をみることができる。昭和四十八年版学習指導要領の現代国語の目標では以下のことがあげられている。

(三) 文章を的確に読み取り、深く読み味わう能力を高め、読書の態度と習慣を身につけさせる。

「こころ」の全編を読むことは、「深く読み味わう」と同時に読書の態度と習慣の育成につながる可能性がある課題だと言えよう。平成二十一年版学習指導要領では以下のことがあげられている。

(二) 生徒の読書意欲を喚起し、読書の幅を一層広げ、文字・活字文化に対する理解が深まるようにする。(三内容の取扱い)

「こころ」の一部を扱って、この作品に興味を持たせることができるかどうかの問題である。

そもそも国語の教科書に掲載されている小説教材のほとんどが一部掲載ではなく全編に掲載するものである。

「こころ」は、長文作品であるということから、上中下の下の部分のみを扱うことが多い。したがって、全編の読書についての課題は「こころ」に特徴的な課題である。一部掲載の他の教材の場合、例えば、『現代文B』（数研出版二〇一四）に掲載されている田宮虎彦作「沖繩の手記から」という小説では、学習の手引きに作品の全編を読むという課題は出されていない。

学習指導要領との関連を考えれば、前記のように体系

的な読書を促すための課題であると考えることもできるが、全文の読書を求めることは、「こころ」ならではの課題であるとも考えられる。それは「こころ」が名作として扱われ、特別な価値が認められていることの証左ではないかと考える。それが「こころ」の教材としての定着化につながっているのではないだろうか。

三、おわりに

三、一 「こころ」の教材価値

次の二点について「こころ」ならではの教材価値と考えている。

- ①登場人物の発言が、読む人に新しい認識を喚起するような際立った表現であるという点
- ②「こころ」が特別な価値のある教材として見られているという点

まず、①に関しては、二・三の③で記述した通りである。「こころ」の特徴として、登場人物のセリフが、読む人に新しい認識を喚起するような際立った表現であると評価され、読解教材としての価値が認められるようになったと考えられる。

次に②については、二・三の⑤と⑥の考察を通して、

「こころ」には伝統的言語文化として価値がある教材と認知されていると見ることができるとは、古くから現代までの各時代にわたって、表現し、受容されてきた多様な言語芸術や芸能など」と説明されている。一九五六年に高等学校国語教科書で初めて採用されてから六十五年、半世紀以上もの間定番教材として使用され続けている「こころ」は、今年度から使用される新課程教科書の中で、「言語芸術」の一つと位置付けられることになると思われる。

三二 成果と展望

今後の「こころ」の教材価値として以下のことが考えられる。平成三〇年度告示高等学校学習指導要領の「文学国語」では、三つの目標のうち二つに、「言語文化」についての記述がある。

(一) 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。

(三) 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。

我が国の言語文化とは「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」中略」さらには、古くから現代までの各時代にわたって、表現し、受容されてきた多様な言語芸術や芸能など」と説明されている。一九五六年に高等学校国語教科書で初めて採用されてから六十五年、半世紀以上もの間定番教材として使用され続けている「こころ」は、今年度から使用される新課程教科書の中で、「言語芸術」の一つと位置付けられることになると思われる。

本稿では、「こころ」が採用された高等学校現代文分野の学習の手引きにあたる部分から課題を集計し、傾向を考察したうえで「こころ」の教材価値について考察した。今後の課題としては、「こころ」の文学的研究や授業実践など、先行研究を参考にしながら、「こころ」の教材価値や「こころ」に教材的価値が見られるようになった要因について考察を深めたい。

今回の分析を通して「こころ」という教材にしか見られない学習課題を発見することが出来た。なお、学習指導要領の改訂によって、設定される課題にも変化が見られたことは、教材価値の変化をうかがわせるものである。また、本稿は「こころ」の教材史として分析を進め

てきたが、「こころ」の教材史はこの作品の受容史の一つでもある。

本稿は令和三年度尾道市立大学日本文学会大会発表資料をもとに加筆修正をしたものである。

- (注一) 『教材として見た場合の「こころ」』工藤茂 「国語展望」五十二 尚学図書 昭和五十四(一九七九)年六月
- (注二) 『読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品一三〇〇〇』、国立教育政策研究所教育図書館ZEBR 戦後教科書をもとに、広島県教育センターで該当の教科書を閲覧し、教育センターで見つけることができた教科書の学習の手引きにあたるページをデータ化した。同じ学習指導要領内での改訂版、二訂版などはデータ化をしなかった。教育センターに配架されていた二〇一八年の教科書が最新のデータになっている。
- (注三) 『読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品一三〇〇〇』 阿武泉監修 日外アソシエーツ株式会社 二〇〇八年四月
- (注四) 『「こころ」研究史』 仲秀和著 和泉書院 二〇〇七年三月三十一日
- (注五) 『文学の授業づくりハンドブック第四巻』 第七章「こころ」(夏目漱石)の授業実践史 高山実佐 涇水社 二〇一〇年五月一日

【資料編】

問いの大まかな内容学習の手引きに掲載されていた問いの合計数問いが初めて確認された年と最後に確認された年

①人物像、性格、心情について

- ・私
- 心情心理について(私) 七十七 一九六四～二〇一八
- 考え方や性格について(私) 四十四 一九五七～二〇一八
- お嬢さんとの結婚を申し込んだ後の私の心情 十一 一九六四～二〇一八
- 私の生き方について一〇 一九七四～二〇〇四
- 「私」の結婚についてKに話をしたと奥さんから聞いた時の私の気持ち 三 二〇〇八～二〇一八
- ・K
- 心情心理について(K) 十一 一九八一～二〇一八
- 考え方や性格について(K) 六十三 一九六四～二〇一八
- Kの側から出来事を見た時私はどのように映るか 一 二〇〇四
- Kの人物像について(私から見た) 二 一九八三～一九八三
- Kの生き方について 八 一九八三～一九九五
- ・人間関係
- 先生と私の関係や関わりについて 一五 一九七四～二〇一八
- Kと私とお嬢さんの関係について 七 一九六四～二〇一八
- この小説の人間関係について 六 一九六四～二〇一八

お嬢さん、奥さんについて七 一九八三〜二〇一八

私とお嬢さんとの関係七 一九七四〜二〇一八

この作品の人間像について一 一九八一

お嬢さんとKの関係九 一九六四〜二〇一八

②特定の場面の登場人物について

・私

Kの死を発見したときの「私(先生)」について十九 一九六四
〜二〇〇四

私の遺書について十四 一九七四〜二〇一八

奥さんと私のやり取りについて二 一九九九〜一九九九

十一月の雨の降る日に往来でKとお嬢さんとのふたりに出会っ

たとき四 一九六四〜一九九五

Kからお嬢さんに対する恋を打ちあげられた私十七 一九六四

〜二〇一八

奥さんやお嬢さんにはKの想いが伝えられていないと知った時

の私一 二〇〇四

図書館からの帰りにKと話をした時、また自分の部屋に戻った

時五 二〇〇四〜二〇一八

乃木大将が殉死した後二 一九九九〜二〇〇四

房州旅行について(私) 一 一九八一

墓参りについて一 一九五七

「私」の自殺について二 一九七四〜二〇〇四

・K

Kの夜中の行動、襖について八 一九八九〜二〇一八

Kの自殺について(遺書の内容を含む)一一五 一九六四〜

二〇一八

Kの死後のことについて四 二〇一四〜二〇一八

房州旅行について(K)一 一九八一

お嬢さんの結婚を聞いたときのKについて十二 一九八三〜

二〇一八

③本文の記述に基づく課題

「もう取り返しがつかないという黒い〜ものすごく照らしまし
た。」について五十二 一九七四〜二〇一八

「私の目、私の心、私の体、すべて私という名のつくもの〜K
に向かった。」について七 一九八三〜一九九九

「精神的に向上心のない者はばかだ。」について五十九

一九七四〜二〇一八

「覚悟、―覚悟ならないこともない。」について六十七

一九七四〜二〇一八

「もっと早く死ぬべきだのになぜ今まで生きていたのだろ
う。」について十六 一九八九〜二〇一八

「要するに私は正直な道を歩くつもりで、つい足を滑らしたば
か者でした。」五 一九九九〜二〇一四

「私は寂しい人間です。」について七 一九九九〜二〇一八

- 「私の自然」について十四 一九八三～二〇一八
 「運命の冷罵」について四 一九九九～二〇〇四
 「人間を愛しうる人」これが先生であった。」について七
 一九九九～二〇一八
 「明治の精神に殉死するつもりだ」について十三 一九八三～
 二〇一八
 「私は彼自身の手から同じでした。」について四十
 一九九九～二〇一八
 「私は猿楽町から神保町の通りへ出て」について一
 一九九五
 「私はちょうど他流試合でもする人のようにKを注意して見て
 いたのです。」について七 一九九九～二〇一八
 「私はただKが急に生活の方向を転換して、私の利害と衝突す
 るのを恐れたのです。」について七 一九九九～二〇一八
 「私にはKがその刹那に居直り強盗のごとく感ぜられたので
 す。」について十二 一九八一～二〇一八
 「おれは策略で勝つても人間としては負けたのだ。」について
 三十九 一九六四～二〇一八
 「それでも私はついに私を忘れることができませんでした。」
 について十一 一九九九～二〇一八
 「俺はばかだ。」について四 一九八一～二〇一八
 「ことに霜に打たれて青みを失った杉の木立」心持ちがしまし
 た。」について十三 一九八三～二〇一八
- 「そのときの私は違っていました。」について二 二〇〇四～
 二〇一四
 「相手は自分より強いのだ」はじめたのです。」について一
 一九八一
 「彼の平生と異なる点」について一 一九八一
 「Kが理想と現実の間に彷徨して」について五 一九八一～
 一九八三
 「私は突然往来でKに肉薄しました。」について一
 一九九五
 「近頃は熟睡ができるのか」について三 一九八九～二〇一八
 「私の頭は悔恨に揺られてぐらぐらしました。」について一〇
 一九八三～二〇一八
 「その二字が妙な力で私の頭を抑え始めたのです。」について
 三 一九八一～一九九五
 「そうした新しい光で覚悟の二字を眺め返してみた私は、はっ
 と驚きました。」について一〇 一九八三～二〇一八
 「私は、永久に暗い夜が続くのではなからうかという思いに悩
 まされました。」について一〇 一九八三～二〇一八
 「私は黒い影法師のようなKに向かって、何か用かときき返し
 ました。」について一 一九九九
 「かれの口もとをちよっと眺めたとき、……つまり相手は自分
 より強いのだという恐怖の粘りがざざし始めたのです。」につい
 て九 一九七四～一九八九

「私の良心」について一 一九八九

「投げ出すことのできないほど尊い過去」について一
一九八九

「恐ろしい影」について一 一九八九

「やめてくれ」について一 一九九五

「おめでとうございます…結婚はいつですか…何かお祝いをあげたいが、私は金がないからあげることができません。」について一 一九九五

「病院はもういいのか、医者へでも行ったのか」について一
一九九五

「この最後の打撃を、最も落ちついた驚きをもって迎えたらしい」について二 一九八三～一九八九

「私はあくまで…前へ出すにはいられなかったのです。」について二 一九八三～一九八九

「たった一人で寂しくってしかたがなくなつた。」について二
一九八三～一九八九

「わたくしは一般を心得た上で、例外の場合をしっかりと捕まえた。」について二 一九八三～一九八九

④本文の表現技法に関する課題

「ころ」という題名について十三 一九七四～二〇〇四

比喩表現について二十六 一九七四～二〇〇四

話の進め方や表現で優れていると気づいた点一 一九九九

作品の遺書という形式と語りかけの表現三 一九八三～
二〇〇四

欧文直訳体について三 一九八一～一九九五

敬語表現について一 一九七四

この小説に独自の題をつけるとすれば一 一九九九

⑤時代背景、作者、文学史的課題について

時代や社会背景について一〇 一九八三～二〇一八

漱石の作品、明治時代について十六 一九六四～二〇一八

他作家他作品との比較四 一九五七～二〇〇四

漱石の他作品を読む八 一九六四～一九九二

⑥全文の読書について

『ころ』の全編を読む五十五 一九五七～二〇一八

印象に残った場面三〇 一九七四～二〇一八

作品を一読して感想をかく二十八 一九六四～二〇一八

内容を要約、簡条書二〇 一九八一～二〇一八

作品のねらい、特徴二十四 一九六四～二〇一八

この小説を読んで考えさせられた問題について(利己心、友情、人間の心)十三 一九八三～二〇一八

【参考文献】

・文学研究と国語科教育との関係―夏目漱石『ころ』をめ

ぐってー 今井克彦 二〇一九年一月

・戦後教科書 (nier.go.jp) 国立教育政策研究所教育図書館

NIER 戦後教科書

・学習指導要領の一览：学習指導要領のデータベース：国立

教育政策研究所教育情報データベース (nier.go.jp)

高等学校学習指導要領国語科編 昭和三十一年度改訂版

高等学校学習指導要領 昭和三十五年一〇月施行

高等学校学習指導要領 昭和四八年四月施行

高等学校学習指導要領 昭和五七年四月施行

高等学校学習指導要領 平成六年四月施行

高等学校学習指導要領 平成一五年四月施行

高等学校学習指導要領 平成二一年三月告示

高等学校学習指導要領 平成三〇年三月告示

・文部科学省教科書目録

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/mokuroku.htm

htm

—せら・ねね 日本文学科四年生—

『尾道市立大学日本文学論叢』第17号目次（令和3年12月）

語りと文藝

令和二年度卒業論文題目

旭堂南海さん講演「明智光秀」について

藤沢 毅

令和二年度三年生研究発表会発表題目

講演「明智光秀」

旭堂 南海

彙報

創作

フォトグラフィス

中山 美紅

「光さす庭」

谷坂 利香

研究論文

『温故抄』を読む

藤川 功和

坂口安吾「残酷な遊戯」論

原 卓史

— 鬼熊事件との関連について —