

# 「山月記」の教材研究とその指導

## 三 浦 和 尚

### 一 教材としての「山月記」

「山月記」(中島敦)は、一九五〇(昭和二五)年、高校二年の教科書(三省堂)に採録されて以来、一年・三年の教科書に採録されたこともあるが、今日高校二年生の教材として定着し、夏目漱石の「こころ」とともに、高校二年生の定番教材となつていると言える。ちなみに、一九九二年度使用の『国語II』の教科書では、二十三種中十六種に「山月記」は採録されている。

中島敦の作品で言えば、他に、「牛人」「司馬遷」「名人伝」「弟子」「悟浄歎異」「わが西遊記」などがあるが、採録数、また現場の支持で言えば、「山月記」は群を抜いている。

『文学教材の実践研究目録』(浜本純逸他、溪水社)三冊によれば、合計十九の実践が記録されており、これは高等学校の実践としては多いものである。本第四十回学会においても、宮本浩治氏(広島大学大学院)、片桐啓恵氏(長崎市立長崎高校)、雲山由美子氏(滋賀県立甲西高校)らの発表に、「山月記」は何らかの形で取り入れられており、現在までの実践を細かに拾えば、相当の実践の積み上げがあるものと思われる。

個人的なことを言わせていただければ、私自身の教員生活の中で、「山月記」は「舞姫」と並んで実践の多い作品である。実践報告もしており(拙著『高等学校国語科学習指導研究―小説教材の取り扱いを中心に―』溪水社、一九九二)、それだけに愛着が深く、思い入れも強い。同じような思いで、共感的に作品を見ておられる方も多いことであろう。

### 二 「山月記」学習指導上の諸問題

多くの実践がなされてきた「山月記」だけに、実践上さまざまな問題が提起されてきているという側面もある。

ひとつは、その表現にかかわる問題である。

言うまでもなく「山月記」は、その表現において漢文訓読調を特徴としている。それが作品の魅力となつていことは事実であるが、同時に、今日の高校生にとってはとつきにくい文章であるという指摘もある。心地よい漢文訓読の調べを聞き味わうことはできても、語句自体の難しさの抵抗から、内容理解については困難を伴う。

それは、高校生を取り巻く文化の変化、漢文(古典)学習の弱まりなど、一朝一夕の問題ではないと思われるが、いずれにしても、音読をどうするのか、文体・表現を味わう学習をどう展開しうるのかなど、具体的な問題となってきた。学習者の実態から、「山月記」はもう教材としては難しすぎるという現場の声を聞くことも少なくない。

もうひとつは、内容的な問題である。

表現の持つ難しさに比べ、内容的には、読ませさえすれば生徒たちは食いついてくる、その意味ではいまだによい教材だという意見も聞かれる。少なくとも、人間が虎になるといふ劇的な展開は、生徒を必ず引きつける力をもっていると言える。

しかし同時に、作品のあちこちにちりばめられる警句とも言える表現から、生徒たちの受け止め方が意外に多様であるという側面もある。読者として受け止めるテーマが多様であるとするならば、それは学習指導上「おもしろさ」を引き出す要素となるのか、あるいは「扱いにくさ」として機能してしまうのか、指導方法上の工夫が必要などころであろう。

その延長線上に、作品が投げかける問題を、生徒の内面とどう切り結んでいくのかという問題もある。自分自身を深く掘り下げようとする姿勢に欠けがちな生徒たち、国語科学習を知識のレベルで割り切りがちな生徒たちの心を開き、揺さぶるにはどうしたらよいか。作品に力があるだけに、実践者としてはそういう願いを全面に打ち出したくなるが、生徒たちを「山月記」の読者として成立させることは、そう簡単なことではない。

さらに、指導上の問題としては、作品の原話である中国古典「人虎伝」をどう扱うかの問題もある。作品と原話との関係で言えば、「羅生門」(『今昔物語集』)よりも「走れメロス」(シルレル「人質」)に近い構造を持っているが、「人虎伝」を扱うことでどのように「山月記」の読みが深まるのかという点について、必ずしも実践的に決着がついているとは言えないと思われる。

以上、「山月記」の実践上の問題のうち、主だったものをいくつか挙げてみた。「山月記」の実践研究は、こういった問題を視野に入れつつ、学習者の実態を反映させてなされていくべきものだと思える。

### 三 「提案」をどう受け止めるか

#### (一) それぞれの提案内容について

「山月記」の授業に関するいくつかの提言(松友一雄氏、広島大学附属中・高校)、「読みを開く」「山月記」の授業(高橋哲朗氏、宮崎県立宮崎西高校)、「山月記」の教材研究とその指導(「山月記」を読む生徒の位置について)(竹盛浩二氏、広島大学附属福山中・高校)、三提案はともに明確な問題意識に裏打ちされた、重厚なものであった。

高橋氏の提案は、基本的には教材研究であり、それに実践的な実践が添えられたものであると受け止められる。

高橋氏は、「読みを開く」授業の指導過程を、  
1次 自らのテキストを作る。

2次 読みを交流し、差異を明確にする。

3次 戦略的読みを経験する。

4次 読みの内省をはかる。

とモデル化し、最終的には生徒の「自己認識の変革」に至りたいと考えておられる。しかしそれは、高橋氏が考えられる「文学の読み」の一般的な指導方法であり、「山月記」の具体的な問題としては、「山月記」に対する現場教師の意識がとらえられ、初発の感想の分析などから、「山月記」を生徒たちはどう読むのかが具体的に示されていると考えられる。

松友氏の提案は、教材に慣れた教師が「教えたい」という欲望を持つことによつて、生徒たちの「読む」という行為のリアリティを欠落させているのではないかという意識に基づいて、定番教材に対する教師の「とらわれ」を問題にしている。そして、自己の読みを対象化する授業の試みとして、「一語表現の実践」を報告された。

松友氏によれば、初読後の一語の感想とその理由の記述は、自己の読みを吟味し、対象化することができると同時に、学習者が取り組みやすいという利点を持つと言われる。

竹盛氏の提案は、「山月記」に生徒がどのように向き合うのかという問題を提起されたものである。

「山月記」の学習は学習で進むのだが、生徒たちがその学習の中で、作品そのものにどのように向き合うのか、その向き合い方に教師として物足りなさが残るといふ。小松左京の「霧が晴れたとき」の読みと比較しながら、生徒たちの「山月記」の読み（文

学作品との向かい合い方）が教室から離れたところで深まっているのではないかと指摘されている。竹盛氏は、授業において「山月記」を読むときの生徒の位置と、授業後の「山月記」の位置とは、同じように考えてはならないと言われる。

## (二) 教師が何を願っているか

さて、このように三つの提案を並べてみると、期せずして、そこにある種の共通性と体系性が見えてくることに気づかされる。

共通性というのは、表現の仕方こそ違え、三つの提案とも、読者としての生徒がそれぞれ、独自の読みを自身の中に生み出すことを求めているということである。このことは、当然のことであるように見えて、現実の教室実態そのものであるとは必ずしも言えない。

ある高校の研究会で、教員が共同してテスト問題を作るという趣旨の発表があり、国語科の中間テスト問題が資料として提出されたが、そのテストの解答欄の数はおよそ五十であった。五十分のテストで五十の解答をするということは、単純に考えれば、一分間に一題に反応するということである。書くこと自体に要する時間を考えれば、実際の反応時間はもっと短くなるであろう。じっくり考えた結果を求めているとは思えない。ましてや、考える過程を大切にしているとは思えない。

そういう意味では、三つの提案は、生徒たち自身が読みを深め、自身の問題としてとらえるということにやささかのためらいもない。それは文学の読みの本来の姿であり、その点にまっすぐに切

り込まれている点を高く評価すべきであると考えられる。また、「山月記」はそれに耐える作品であることも明らかになった。

しかし、生徒たちの文学の学習の過程を振り返ってみると、小学校においては、「言語の教育」を前面に出した学習指導要領を反映してか、読解能力（技能）の育成を念頭に置いた指導を受けてきた傾向がある。三つの提案に技能の獲得の過程がないのかどうかは、さらに細かく検討する必要があるが、提案者にその意識が薄いことは事実であろう。私はそのことを否定しているつもりはない。ただ、生徒たち（子どもたち）が、どのようなならかな学習過程を経てきているのか、多少の不安と興味を感じているということである。そういう問題を、三つの提案は計らずして提起しているようである。

### (三) 教師は何をすればよいか

次に、体系性というものは、以下のような受け止め方が可能ではないかと考えることによる。

高橋氏の提案は、基本的には教材研究である。松友氏の提案は、「山月記」の学習そのものをどのように工夫するかというものであり、竹盛氏の提案は、いわば、授業中と授業後の問題、言い方を交えれば、授業そのものに「文学の受容」という意味では限界があるのではないかというものである。

つまり、三つの提案は、授業前、授業中、授業後の問題をそれぞれ提起されたものと考えることができる。

高橋提案にある、教師が「山月記」をどう受け止めているのか

は、新しい視点の教材研究であり、そういった作業が学校単位でも行われるとすれば、教師の共同的な教材研究として有効性を持つであろう。また、生徒たちの感想や疑問点の資料は、竹盛氏の資料の生徒の読みとともに、学習者研究としての価値は高い。

松友氏の指摘する「教師のとらわれ」は、実践を重ねるほど教材と生徒が見えてきて、結果として「教えて」しまい、生徒の読みを確立することから遠くなっていくという、ひとつの「警句」として受け止めることができよう。

また、竹盛提案は、教師と生徒と文学の関係そのものを揺さぶる指摘である。授業は授業でしかない。読者として文学と一体化する場としては不適當である。とすれば、授業で教師は何をすればよいか、生徒たちをどの時点で手放し、読者としての成立を見守ればよいか、また一方、教室だからこそできる読みというものをもどくようにとらえたらよいかなど、極めて重要な問題をはらんでいると言える。

三つの提案から、「山月記」の扱いの問題はもとより、文学作品の扱いそのものの問題が抽出されてきたように思われる。それはまた、「山月記」が優れた作品である証拠とも言えるのかもしれない。

### (四) 「協議」から

協議で提示された主な論点は次のとおりである。

・「山月記」の指導上、教師自身が明確な主題意識を持っていないと、テーマが多様に想定されるだけに、扱いにくさが生じる。

・作品そのものの持つ表現の美しさをどのように味わわせることができるか。

・高校生の教材として「山月記」はたして適当なのか。

それぞれがそれぞれの教材観と実践を背負っての発言で、文章で記録する以上の重みを感じさせるのものであり、発言の背景から掘り起こしていけば、大きな論点となるはずのものであった。司会の力不足と時間不足で、論点の提出にとどまったことが残念である。

#### 四 おわりに

三人の提案者は、期せずしていわゆる進学校の勤務であった。そのため、生徒がストリートに学習に向かっていくという前提があったように思われる。ある意味では、正面から本格的な読みの授業が展開されている。

しかし「山月記」は、おのずから生徒自身に自身の読みの自覚化を促す作品である。その意味では当然、課題解決型、単元化などの学習指導が提案される余地はあった。

指導方法の多様性については、今回十分に深めることができなかったことを、最後に指摘しておく。

(愛媛大学教育学部)