

## 中学校国語教科書における「定番教材」の比較研究 —〈語り〉と「メッセージ性」の共通点・系統性に着目して—

小林 厚志

### 1. はじめに

国語教科書には複数の出版社によって長年にわたって採録され続けている「定番教材（安定教材）」と呼ばれる教材がある。中学校教科書においては『少年の日の思い出』、『走れメロス』、『故郷』の3作品がそれにあたる。これらの3作品が多く教科書に採録され続けている理由は、各作品とも著者が有名であることや、文量が適度であることなど複数挙げることができるだろう。長年採録され続けていること自体がその要因になっているとも考えられる。しかしそれらは教科書を制作する側からの視点であり、その教科書を用いて学習する側からの視点ではない。それでは教科書を「読む」側にとって「定番教材」とはどのような教材なのであろうか。本研究の目的は「定番教材」3作品を対象にした分析や解釈によってその共通点と系統性を見出し、それらを活用した学習方法を提案することである。

### 2. 研究の概要

本研究では中学校国語教科書の中から『少年の日の思い出』、『走れメロス』、『故郷』の3作品を「定番教材」として取り上げ、作品の〈語り〉と、教材としての「メッセージ性」の二つの観点から考察した。〈語り〉分析においては松本（1997）が示した分析方法を各作品に当てはめ、物語の外側から共通の枠組みを用いて分析を行った<sup>1</sup>。また「メッセージ性」の考察では各作品が中学生の読者にどのような「メッセージ」を与えるかを想定し、先行研究をもとに物語を内側から解釈した。本研究では主にこれら二つの観点から、中学校国語教科書における「定番教材」の共通点と系統性、またそれらが学習者にもたらす影響を考察し、それらの結果をもとに「定番

<sup>1</sup> 松本修（1997）「文学教材の〈語り〉の分析について」（『上越教育大学研究紀要 第17巻 第1号』上越教育大学, pp.147-159）

教材」の特徴を有効に活用できる学習方法の提案を行った。以上が本研究の概要である。

### 3. 研究の実際

#### 3-1. 「定番教材」の定義と採録状況

定番教材とは複数の出版社で長年にわたって採録され続けている教材であるが、その定義は曖昧であるため、本研究では平成 17 年の検定を通過した中学校国語教科書の中から、8 割以上の出版社において採録されている文学教材を「定番教材」として定義する。よって中学校の場合は光村図書、教育出版、三省堂、東京書籍、学校図書の 5 社の中から 4 社以上に掲載されているものを「定番教材」とする。なお本研究における「文学教材」には古典、詩、短歌、俳句は含まないものとする。

上記の観点で中学校国語教科書を調査した結果、以下の作品が「定番教材」に該当した。

『少年の日の思い出』（1 学年） 4 社—光村図書、教育出版、東京書籍、学校図書

『走れメロス』（2 学年） 全社

『故郷』（3 学年） 全社

『少年の日の思い出』、『走れメロス』、『故郷』の 3 作品はいずれも 50 年以上にわたって教科書に採録され続けており、どの作品も「複数の出版社で長年にわたって採録され続けている教材」と呼ぶに相応しいものである<sup>2</sup>。したがって本研究では上記の 3 作品を中学校における「定番教材」として位置付ける。

#### 3-2. 「定番教材」の〈語り〉

##### (1). 「語り手の人格化」という共通点

「定番教材」における〈語り〉を、松本（1997）が提示した枠組みを用いて分析した<sup>3</sup>。松本が〈語り〉分析において示した枠組みは以下の 3 点である。

<sup>2</sup> 各作品の教科書初掲載は『少年の日の思い出』が 1947 年、『走れメロス』が 1955 年、『故郷』が 1953 年である。

<sup>3</sup> 前掲松本, p.147

- ①「語り手」は物語の局内にいるか。
- ②「語り手」は人格性を持つか。
- ③「語り手」は誰に寄り添っているか。

上記の枠組みを用いて「定番教材」における〈語り〉を分析した結果、以下に示す表1のようになった。なお表の①②③は〈語り〉分析において用いた三つの観点である。

【表1 「定番教材」3作品の〈語り〉分析結果】

学年	作品名	①	②	③	語られ方
1	少年の日の思い出	局内→局外 ※1	人格性あり	語り手→客 ※2	入れ子構造
2	走れメロス	局外	人格性あり	メロス	三人称限定
3	故郷	局内	人格性あり	語り手	一人称

※1 語り手は「客」が話し始めるまでは局内、それ以降は局外。

※2 語り手は冒頭部分で語り手自身に寄り添い、「客」が話し出して以降は「客」に寄り添う。

表1からわかるように3作品とも「入れ子構造」、「三人称限定」、「一人称」と語り手や「語られ方」が違ってもかかわらず、どの語り手も「人格性」を持っている。語り手の「人格性」が作品の〈語り〉に与える影響について松本は以下のように論じている<sup>4</sup>。

人格化が強まるということは、「語り手」による物語の統御がより強力になることを意味し、読者はその統御に追随せざるを得なくなる。いわば語りの場が明確になるのである。

「物語の統御がより強力になる」という松本の主張は、物語の〈語り〉が「神」や「全知」といった視点からではなく、語り手の限定された視点から行われているということであると解釈できる。つまり『少年の日の思い出』や『走れメロス』、『故郷』といった「定番教材」の〈語り〉には「神」や「全知」の視点が存在しないのである。

<sup>4</sup> 前掲松本,p.152

「定番教材」の語り手はそれぞれ「人格性」を持っており、それによって各作品とも主人公以外の登場人物の心情がほとんど語られない。ここに「定番教材」の〈語り〉における共通点を見出すことができる。

## (2)．焦点化される主人公の内面

先に述べたように、「定番教材」の3作品はそれぞれ「語られ方」が異なるにもかかわらず、どの作品も主人公以外の登場人物はその心情がわからない。主人公以外の心情が明かされないということであれば、当然焦点化されるのは主人公である。そして〈主人公〉＝〈自己〉、〈主人公以外〉＝〈他者〉という構図の中からは、〈他者〉との「対立」によって〈自己〉と向き合う主人公の姿を見出すことができる。つまり「定番教材」の3作品は共通して主人公の「内省」を描いているのである。

## 3-3. 「定番教材」の「メッセージ性」

### (1)．「内省」という共通点

「定番教材」の3作品から読者は何を感じ取るのであろうか。本研究では中学生の読者が作品から感じ取るであろうと想定される内容を、「メッセージ」、「メッセージ性」という言葉で表した。以下「定番教材」の各作品における「メッセージ性」について述べる。

『少年の日の思い出』において読者は、「僕（客）」の「謝っても許されない」経験から「『苦い真実』とどう向き合うか」という問題提起型の「メッセージ」と向き合うだろう。『走れメロス』においては主人公メロスの姿によって「信実」や「友情」という「メッセージ」に触れ、『故郷』では作品末尾の独白部分から「偶像化された希望のむなしさ」と「『地上の道』のような希望の在り方」という「メッセージ」を読み取ると考えられる。

「定番教材」の3作品はそれぞれ、「苦い真実」に直面したり、「信実」を見出してみたり、『地上の道』のような希望の在り方に思い至ったりと、異なる「メッセージ性」を持っている。しかしそのどれもが教訓めいた「メッセージ」ではなく、読者自身に「内省」を促すような「メッセージ」である。『少年の日の思い出』のように「苦い真実」と直面する主人公の姿や、『走れメロス』のように葛藤の末に「信実」を貫く主人公の姿、さらには『故郷』のように変わり果てた故郷や友人と再会する主人公の姿か

ら、読者は「自分はこの問題にどう向き合うか」という問いを抱くだろう。つまり「定番教材」の「メッセージ性」は読者に対して「内省」を促すものでもあったのである。

## (2)。「内省」の効果

(1)において「定番教材」の3作品は「読者に内省を促す『メッセージ性』」を含んでいると述べた。では中学生が文学作品を読んで「内省」することにはどのような意味があるのだろうか。船津(2009)は「内省」を「人間が自己を振り返ること」とした上で「内省」について以下のように論じている<sup>5</sup>。

内省はそれ自体で存在したり、個人が恣意的に作り出すのではなく、他者との関係において社会的に形成されるものであり、また、内省の展開によって内的世界の変容や新たな生成が生じてくるものである。

さらに船津の先行研究であるミード(1991)は以下のように述べている<sup>6</sup>。

自我の成長は部分的な不統合から生じる——内省のフォーラムにおいてさまざまな利害関心が現われ、社会的世界が再構築され、最後に、新しい対象に対応する新しい自我が現われてくるようになるのである。

船津は「内省」の展開によって内的世界の変容や新たな生成が引き起こされるとしており、それはミードの言葉を用いれば「自我の成長」である。船津の主張するように「内省」が内的世界の変容を引き起こすものであるならば、それぞれの教材によって「内省」を促された読者の内的世界においても変容が引き起こされると考えられる。それは作品内の主人公の姿をきっかけに読者自身が自己を振り返り、過去や未来と結びつけながら新しい考えに至ることができるものであると換言できよう。『少年の日の思い出』のように「苦い真実」と直面する主人公の姿や、『走れメロス』のように葛藤の末に「信実」を貫く主人公の姿、さらには『故郷』のように変わり果てた故郷や友人と再会する主人公の姿から、読者は「自分はこの問題にどう向き合うか」という問いを抱く。そして読者は問題に対して自身の

<sup>5</sup> 船津衛(2009)「創発的内省理論の展開」, (『放送大学研究年報 第27号』放送大学, pp.63-73), pp.64-65

<sup>6</sup> ミード・G・H(1991) 船津衛・徳川直人編訳『社会的自我』, 恒星社厚生閣, p.14

過去や未来を含めて自己を振り返り、新しい考えに至るのである。

以上の点から、中学校における「定番教材」の3作品には、作品そのものの「メッセージ性」として読者の内面に変化（成長）をもたらす可能性を見出すことができる。

### 3-4. 「定番教材」の系統性

ここまでの内容を含め、複合的な観点から「定番教材」の系統性を以下に示す。

【表2 「主人公の形象」と「メッセージ性」の関連】

学年	作品名	主人公の年齢	結末部	メッセージ	
1	少年の日の思い出	12歳前後	過去	苦い真実	問題の提起
2	走れメロス	20歳前後	現在	信実、友情	↓
3	故郷	40歳前後	未来	希望（「むなしさ」、「地上の道」）	問題の結論

表2から見てとれるように学年が上がるにつれて主人公（男）の年齢が上がっていく。また結末部における読者の視点を考えると、『少年の日の思い出』では客の少年時代という「過去」で終わっていたものが、『走れメロス』ではメロスが赤面するという「現在」で結ばれ、『故郷』では『『地上の道』のような希望の在り方』に思い至ることによって読者の視点を「未来」へと向けて物語が締めくくられる。このように結末部における読者の視点が3作品を通して「過去・現在・未来」と変化していくのである。

さらに作品ごとに「メッセージ性」を見ていくと、『少年の日の思い出』において『『苦い真実』とどう向き合うか』という問題提起がされた後に、走れメロスでは「信実」や「友情」という「希望」が描かれ、『故郷』においては「地上の道」という形で「希望」に対する考えが示される。3作品をつなげて考えた時に、『少年の日の思い出』における『『苦い真実』との直面』を問題提起に位置付けるのであれば、『故郷』において「地上の道」という形で問題の結論が示されていると考えられるのではないだろうか。つまり『『苦い真実』とどう向き合うか』という問題は、「偶像化された希望という幻影を抱くことのむなしさ」と、その中に見えてくる『『地上の道』

のような希望の在り方」という結論に帰結すると考えられるのである。そしてその結論までの過程が3作品に共通する「内省」である。ここに3作品の「メッセージ性」における系統性を見ることができる。

12歳という思春期の入口で「苦い真実」と直面し、20歳前後で「信実」や「友情」を追いかけ、40歳にして次世代に「希望」を託しながら、「偶像化された希望のむなしさ」と『地上の道』という希望の捉え方』に行き着く。それはまるで人生を3年間かけて描いているかのようである。

#### 4. 研究の成果

本節では本研究の経緯を辿りながらその成果を述べる。

本研究ではまず「定番教材」を定義し、松本(1997)が提示した〈語り〉分析の枠組みを用いて各作品の〈語り〉を分析した<sup>7</sup>。その結果から「定番教材」は各作品ともその「語られ方」が異なるにもかかわらず、語り手が「人格性」を持っているという点においては共通していることがわかった。このことから「定番教材」の〈語り〉においては、「語られる範囲が主人公の視点に限定されている」という共通点を見出すことができた。

続いて各作品から読者が感じ取ると想定される「メッセージ性」に焦点を当て、各作品を考察した。その結果、各作品とも共通して主人公が「内省」する姿を描いており、それは同時に「読者に内省を促す『メッセージ性』」にもなっていることがわかった。

さらに本研究では「主人公の形象」や「メッセージ性」等に関連させ、複数の観点から「定番教材」の系統性を検討した。ここでは主人公の年齢や各作品の「メッセージ性」などから、人生を描いたかのような系統性を見出すことができた。

また本稿では言及できなかったが、前述したような系統性を活用して「定番教材」が持つ「読者に内省を促す効果」をさらに高めることを目的に、「定番教材」の系統性を活用した学習方法を検討した。ここでは『少年の日の思い出』を第3学年において読み直すことで、学習者が「定番教材」の系統性を無意識的な部分で理解し、「内省」の深化を期待できる学習方法を提案することができた。

---

<sup>7</sup> 前掲松本,p.147

以上が本研究の経緯とその成果である。

## 5. 今後の課題

本研究において今後の課題を2点挙げるができる。

課題の1点目は各作品の「メッセージ性」の考察において、実際に中学生の読者の声を取り入れる必要性である。本研究においては「メッセージ性」について、各作品が中学生の読者にどのような「メッセージ」を与えるかを想定し、先行研究をもとに考察した。しかしそれらは実際に読者が感じる内容を含んでいないため、「想定」の域を脱しない。したがって「メッセージ性」の考察には実際に読者の声を取り入れられなければならない。

課題の2点目は第3章において提案した学習方法の実践である。本研究では学習方法の提案に留まっているが、実際にどの程度の成果を挙げられるのか実証されなければならない。またその際は学習者の「内省」の有無や程度を把握する評価方法を検討する必要がある。

以上が本研究の課題である。このような実践を通して、本研究で提案した学習方法のように、学習者の内面的成長の可能性を文学教材に求める必要があるのだと考える。

## 引用・参考文献一覧

- 綾目広治 (2001) 「幼いチョウ収集家の〈逸脱〉」(田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 中学校編1年』教育出版,pp.202-216)
- 菅野圭昭 (1998) 「太宰治『走れメロス』の表現と教材性」, (『親和國文 第38号』神戸親和女子大学国語国文学会,pp.165-184)
- 石原千秋 (2005) 『国語教科書の思想』,筑摩書房
- 伊藤氏貴 (2002) 『告白の文学 森鷗外から三島由紀夫まで』,鳥影社
- 井上明芳・前嶋深雪 (2006) 「太宰治『走れメロス』の授業論の試み——構造の理解によってはじまる授業——」, (『解釈 5・6月号』解釈学会,pp.20-26)
- 岩田英作 (2005) 『『走れメロス』論——小さな勇者——』, (『国語教育論叢 第14号』島根大学教育学部国文学会,pp.47-55)
- 大澤茂男 (1999) 「教材『少年の日の思い出』論」, (『大阪青山短期大学 研究紀要 第25号』大阪青山短期大学,pp.57-63)



- 大西誠一郎・武上薫（1971）『現代青年の心理 改訂版』,黎明書房
- 小森陽一（1988）『文体としての物語』,筑摩書房
- 近藤章（1981）「ヘッセ『少年の日の思い出』」,（『講座中学校国語科教育の理論と実践 文学的文章Ⅰ』有精堂出版,pp.60-71）
- 近藤周吾（2002）『『走れメロス』の〈話型学〉——典拠・教科書・解釈——（後）』,（『日本近代文学会北海道支部会報 5』日本近代文学会北海道支部事務局,pp.1-24）
- シュブランガー・E（1973）原田茂訳『青年の心理』,協同出版,（原著 1963）
- 高塚雅（2006）『『走れメロス』論——〈内的独白〉の考察——』,（『中京國文学 第 25 号』,中京大学國文学会,pp.65-73）
- 田口守（1985）「魯迅『故郷』の教材化をめぐる」,（『茨城大学教育学部紀要（教育科学）第 34 号』茨城大学教育学部,pp.315-328）
- 竹内常一（2001a）「所感交換 語りの構造のとらえ方をめぐって」,（田中実・須貝千里 前掲 pp.235-237）
- 竹内常一（2001b）「罪は許されないのか」,（田中実・須貝千里 前掲 pp.217-231）
- 田近洵一（2001）「魯迅『故郷』における人間追及——反転する人間理解」,（田中実・須貝千里編 前掲 pp.25-45,）
- 田中実（1993）「〈メタ・プロット〉へ——『走れメロス』——」,（『都留文科大学研究紀要 第 38 集』都留文科大学,pp.146-168（55-77））
- 田中実（2001）「虚妄の希望・虚妄の絶望——『故郷』の〈ことばの仕組み〉」,（田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 中学校編 3 年』教育出版,pp.8-24）
- 千田洋幸（2004）「欲望と他者——『少年の日の思い出』への視点——」,（『学芸国語国文学 第 36 号』東京学芸大学国語国文学会,pp.16-24）
- 戸松泉（1996）「〈走る〉ことの意味——太宰治『走れメロス』を読む——」,（『相模女子大学紀要 59A』相模女子大学研究委員,pp.73-86）
- 成田康子（1995）「魯迅（竹内好訳）『故郷』の考察」,（『弘前大学近代文学研究誌 第 4 号』近代文学研究会,pp.16-26）
- 船津衛（2009）「創発的内省理論の展開」,（『放送大学研究年報 第 27 号』放送大学,pp.63-73）
- 増田修（2001）「魯迅『故郷』をどう読むか——教材化の一視点——」,（『國

學院大學教育學研究室紀要 第 36 号』國學院大學教育學研究室,pp.99-111)

松本修 (1997)「文学教材の〈語り〉の分析について」(『上越教育大学研究紀要 第 17 卷 第 1 号』上越教育大学,pp.147-159)

松本修 (2006)『文学の読みと交流のナラトロジー』,東洋館出版社

丸尾常喜 (2005)「走的人多了, 也便成了路——魯迅「故郷」末尾の一文について」,(『東方 第 288 号』東方書店,pp.10-15)

ミード・G・H (1991) 船津衛・徳川直人編訳『社会的自我』,恒星社厚生閣

藤田純 (2001)「『少年の日の思い出』について」,(『國學院大學教育學研究室紀要 第 36 号』國學院大學教育學研究室,pp.112-122)

### 辞書・事典

下中邦彦編 (1981)『新版 心理学事典』,平凡社

### 教科書・指導書

学校図書株式会社 (2006)『中学校国語 1』,学校図書

学校図書株式会社 (2006)『中学校国語 2』,学校図書

学校図書株式会社 (2006)『中学校国語 3』,学校図書

株式会社 三省堂 (2002)『現代の国語 2』,三省堂

株式会社 三省堂 (2006)『現代の国語 1』,三省堂

株式会社 三省堂 (2006)『現代の国語 2』,三省堂

株式会社 三省堂 (2006)『現代の国語・3』,三省堂

教育出版株式会社 (2006)『伝え合う言葉 中学国語 1』,教育出版

教育出版株式会社 (2006)『伝え合う言葉 中学国語 2』,教育出版

教育出版株式会社 (2006)『伝え合う言葉 中学国語 3』,教育出版

東京書籍株式会社 (2006)『新編 新しい国語 1』,東京書籍

東京書籍株式会社 (2006)『新編 新しい国語 2』,東京書籍

東京書籍株式会社 (2006)『新編 新しい国語 3』,東京書籍

光村図書出版株式会社 (2006)『国語 1』,光村図書出版

光村図書出版株式会社 (2006)『国語 2』,光村図書出版

光村図書出版株式会社 (2006)『国語 3』,光村図書出版

光村図書出版株式会社（2006）『中学校国語学習指導書 2 下』,光村図書  
出版

（こばやし あつし 松本市立清水中学校）