

語り手設定の意義を問う実践

——魯迅『故郷』において——

A Practice that Questions the Significance of Narrator Setting: In Lu Xun's "Hometown"

北村凌（和歌山市立伏虎義務教育学校）※1

※1 和歌山市立伏虎義務教育学校 わかやま子ども学総合研究センター特別研究会員

これまでの『故郷』の先行研究を踏まえ、「語り手」を見方として取り上げ、語り手の異なる文章を比較することを通して語り手の設定の意義を問うことで学習者は登場人物相互のすれ違いを読むことができるのではないかと考え、実践を行った。学習者は視点人物が「私」だからこそ語られていることに着目することで、登場人物相互のすれ違いを読むことができていた一方で、語られていないことや語れないことに着目することの必要性も見えてきた。

キーワード：『故郷』、語り手、第三項理論、文学、中高接続

1 『故郷』がどう読まれてきたか

すべての教科書に掲載され、定番教材として長年扱われている『故郷』。学習者のほとんどは初読において「難しい」と口にする教材であるが、学習者が中学校で出会う文学教材として最後を飾ることも多い。学習者にとって難解と言える教材であるが、長年教科書に掲載され続けるのはそれほど教材としての魅力が高いからであろう。『故郷』はこれまでどのように理解され、どのような実践がなされてきたのか。以下に先行研究を取り上げ、これまで『故郷』がどう読まれてきたのかをまとめていく。

1.1 『故郷』は希望を読むべき教材か

これまでに行われてきた『故郷』の実践の多くが「希望」を扱ってきた。その実状はすでに佐藤(1989)、吉原(2010)が取り上げ、問題点を指摘している。佐藤(1989)は、『故郷』を、希望を含む末尾の説明や「私」の心境・語を人生論的に重視する読み方は小説の読み方としてズレていると述べ、吉原(2010)は、教室において『故郷』が希望の文学として扱われるのは教師の願いが強い影響力をもつから

であり、『故郷』を希望の文学として読むことは文学研究者の読み（「青春の夢の完全な崩壊」「民衆との隔絶」「『食人』社会の民衆の内なる悲惨」「希望の論理の破産」）とは異なるものであるとして警鐘を鳴らしていた。

しかし、その状況は現在もあまり変わっていない。丹藤(2014)において、学習者が『故郷』に希望を読む傾向を捉え、指導者の意識に関わらず、語りの構造に強く反応することによって、「ルントウ」のようにならないために希望をもって頑張ろうという読みが誘発されていると述べ、学習者が希望について目をつけることは自然な読みであるとし、そのうえで、希望については、「『故郷』は〈絶望〉の深さにおいて読まれなければならない」ず、「〈希望〉を見出しがたい現代こそ、『故郷』は読まれなければならないのではないか」と述べ、希望を読むことをむしろ積極的に認めている。

また、愛甲(2018)においても、進路選択が迫り、今後の生き方への不安が胸をよぎる中学三年生の学習者にとって、自分の希望を意識して大切に思うようになる契機になるのが『故郷』を読む価値の一つだと述べ、『故郷』を希望と結び付けて読むことの重要性を指摘している。

このように、依然として『故郷』を扱う際に希望を読む

実践は多い。これは、『故郷』の内容や実践時期から単元目標として「考えの形成」が取り上げられることが多く、希望を扱うことで学習者が考えを形成しやすくなるという側面も相まってのことではないかと考える。

これまでの稿者の『故郷』実践の経験からも、「レントウ」が「私」を「旦那様…!」と呼んだ場面を取り上げ、身分差の辛さに言及したうえで結末の「希望」に着目し、同じ希望をもって行動する人が増えることを願い、また自分もそのような人間の一人としてよりよい社会を作っていくというまとめを書く生徒が多かったように感じている。丹藤(2014)が述べるように、学習者が「私」の語りに反応したからこそ誘発された意見といえるかもしれないが、多くの生徒が希望に集中して意見を形成している状態は、反応のしやすい部分にだけ反応する学習者が多いこと、言い換えれば、その部分以外に反応する術をもたない学習者が多いのではないかと不安を感じる部分もあった。同時に、学習者が希望に触れ、考えを形成してさえいれば、学習者が『故郷』をある程度読めたように感じられるため、指導者としてその状態に安心を得てしまっていたのではないかと反省している。また、そのような気持ちが学習者にも伝播し、希望にさえ触れておけば『故郷』を読んだことになるだろうと高をくくっているように見える学習者が存在するようにも感じていた。

『故郷』に希望を読むことを否定するわけではないが、教室がその読みだけに集中してしまうことは『故郷』のもつ教材の魅力を生かしているとは言い難いだろう。

1.2 『故郷』と「第三項」理論

別の実践群として、「第三項」理論に関する実践も多い。田中(2013)において、「第三項」理論を用いて『故郷』が「奇跡の名作」であると論じられて以降、「第三項」理論に着目した実践が行われてきた。代表的な先行実践を以下に取り上げる。

坂本(2014)は、「語り一語られる」関係を読もうとすること、語り手の無意識の下層「多層的意識」を読もうとめざすことをねらい、次の六つの課題を設定した。

- ①『私』の気づかないレントウ・ヤン
- ②登場のときから「私」は「言葉」というものをどのようにとらえ、認識しているか。

- ③「私」はどのような二十年を生きてきたのか
- ④「不思議な場面」は何を意味しているのか。
- ⑤「三十年問題二十年問題」。なぜ「私」は言い間違いをしたのか。
- ⑥「どきっとした」ことの原因やその意味。「希望」。

喜谷(2016)は、「『語っている』『私』によって『語られている』(私)を超えた世界」が、作品には存在していることを明らかにする試みとして、次の四つの課題を設定している。

- ①ヤン(楊)おばさんは何故あんなにも挑戦的なのか。
- ②レントウは何故「私」の旅立ちの日に、シュイション(水生)ではなく「五歳の娘」を連れて来たのか。
- ③わら灰の山に「碗や皿」を埋めた犯人は誰か。
- ④レントウは「私」が言うように「でくのぼう」なのか。

望月(2018)は、「『私』を超えて見える世界」を読むことをねらいとして、次の四つの課題を扱っている。

- ①「私」が故郷をどのように捉えたか。
- ②レントウはなぜ碗や皿を欲しいと言わずに灰の中に隠したのか
- ③レントウが見送りの時にシュイションを連れてこなかったのはなぜか
- ④レントウの偶像崇拜を笑い、自身の希望も手製の偶像だと否定するのになぜ「私」は末尾に希望を語れるのか。

以上を踏まえてわかるように、「第三項」理論を用いた実践は希望以外に触れた発問が多く、語り手の見えない部分を問うことで語り手の見方や認識の仕方を捉えることをねらっており、学習者の新たな読みの創出を意図していることがわかる。文学を通して人間や社会の見方、認識が変容することになれば学習者にとって貴重な読書体験になることは間違いない。

しかし、学習者が「第三項」理論を十分に生かして読むことは難しいのが実情である。渡辺(2017)は、難波(2016)における「往々にして、教師主導の、言い換えれば、教師の語りによって造られた授業になっている」という指摘を踏まえ、「第三項」理論を用いた実践が教師の作品・教材解釈を追体験させようとする授業展開になってしまいがちで

あると述べている。このことは作品・教材解釈の結果ばかりに目が向けられ、深い読み・正しい読みを求めすぎる弊害を露にしているものだといえる。

そして、この課題には、見方・考え方が示されていないことが大きく関係していると考えられる。小林(2020)が「殊に小学校国語教育の現場において、「読むこと」領域では、内容がどれだけ豊かに読み取れたか、「書くこと」「話すこと・聞くこと」領域ではどれだけ立派な文章が書けたか、素晴らしいスピーチができたかという「学習の成果」に教師も子どもも関心が偏る傾向にある」と指摘する状況は未だ変わらず、特に専門性を意識する中学校や高等学校の現場では、教師が専門的な読みができてしまうことがかえって、その傾向を強めているのではないかと稿者は危惧している。語り手の見えない部分を読むことで『故郷』を豊かに読むことができたとしても、その見方・考え方を学習者が獲得していなければ別の教材を豊かに読む力は身に付いたとは言えない。

1.3 『故郷』実践への課題意識

ここまで、教室では『故郷』の希望が読まれることの多いことが指摘されたにも関わらずその状況は変わっていないこと、「第三項」理論を用いた実践は新たな読みを創出するが、その実践は見方・考え方の獲得につながっておらず、読む力の定着の点で課題が残ることを指摘してきた。

そこで、本稿では、以下、渡邊(2017)を参考に、「第三項」理論による読みの目的を登場人物相互の〈すれ違い〉を読むこととし、見方・考え方を取り入れ、登場人物相互の〈すれ違い〉を読むことで学習者に新たな読みが生まれることをねらった実践を報告し、その成果と課題について論じていく。

2 授業構想にあたって

本節では、見方・考え方を取り入れ、登場人物相互の〈すれ違い〉を読むことで学習者に新たな読みが生まれることをねらうには、どのような単元を構成すべきかについて考えを述べる。

2.1 取り入れる見方・考え方

田淵(2024)は「第三項」理論に則った授業構想では「語り手」が重要視されていると述べている。登場人物相互の〈すれ違い〉を読むためにも、学習者が語り手を意識することは必要である。語り手を意識し、語り手の見える部分と見えない部分を捉えること、また、語っていることで語られていること、語っていないことや語れないことによって語られていることを読むことで、語り手の見方や認識がわかってくる。

さらに、佐藤(1998)における『故郷』の特質として、「私」が作品世界の迫真性・存在感を保証するための表現の視点としての役割をもつことが挙げられているという指摘からも、『故郷』において語り手を見方として取り上げることに意味があると言ってよいだろう。もっと言えば、なぜ語り手が「私」であるのかを考えることにも意義があると考えられる。「私」が語り手だからこそ「ルントウ」や「ヤンおばさん」の苦しさがよりリアルに感じられる効果があると言えるからだ。

また、語り手が「私」であることは、単にルントウやヤンおばさんの内面が見えないだけでなく、「私」がルントウやヤンおばさんの変化をどう見て、どう捉えているのかを読むことができるということでもある。つまり、「私」が語り手だからこそ、民衆の苦しさを理解しながらも無自覚に見下している姿勢も浮かび上がってくるのである。ルントウと心を通わせたいと願う一方で、ルントウに対する無自覚の差別意識が感じられる。そのような状態を魯迅が意識的に描いたのかどうかはわからないが、そのように読むことで形成される意見もあるだろう。

とはいえ、学習者に「私」が語り手であることでどのようなことが読み取れるかと直接問うだけではなかなか考えることはできないことが予想できる。そのため、本実践では語り手を比較する方法をとる。これまでに語り手を扱った授業に、語り手を変えてリライトさせる方法が用いられることはあった。しかし、これまでのこのような実践では、別の視点から物語を捉えること、つまり、リライトすること自体が目的であった。今回はリライトをすること自体を目的とせず、別の語り手にリライトされた文章と本来の文章を比較することを通して、語り手の設定によって見えるものが変わることを実感させる。語り手の違う作品を比較することで、その語り手だからこそ語られることを取り出すことができ、その語り手であるからこそ読み取れること

が見えてくると考える。

また、別の語り手に変えた文章を読ませることは別の人物からの視点を意識させることになる。そうすれば、学習者は他の人物の見えているものや考えを自然と意識させられるため、人物相互の〈すれ違い〉を捉えることにもつながっていくことが予想される。

まとめると、本実践では語り手を見方として示し、語り手を比較するという考え方をを用いることで、登場人物相互の〈すれ違い〉を読む単元を構想するということになる。

2.2 単元の構成

前節の内容を踏まえ、以下の単元を構想した。

- 第1時 鲁迅を知り、初読の感想を記入する。
- 第2時 設定を確認する。 センテンスカードを並び替え、人物相関図を作成する。
- 第3時 人物の言動を捉える。
- 第4時 ルントウ・ヤンおばさんのものの見方・考え方を批評する。
- 第5時 「私」の変化について考える。
- 第6時 語り手が「私」であることの効果を考える。
- 第7時 『故郷』を読んできて抱いた疑問を踏まえ、自分の考えを書く。

「私」が語り手であることでどのようなことが読めるのかを扱うのは単元の後半の第6時が良いと考えた。それは、物語が難解であり、構造と内容の把握を前半で入念に行う必要があること、精査・解釈を行っていくなかで「私」に対するルントウの思いを考えると同時にルントウの「私」に対する思いを考えることをきっかけに、ルントウを語り手にしたらどんな作品になるのかを考えることにつながれることが理由である。

なお、語り手をルントウに変えた作品へのリライトは単元の時間数を考慮し、学習者に書かせるのではなく、生成AIを活用して稿者が作成したものを使用することにした。

3 授業の実際

本節では、実際に実践を行った際の様子を報告していく。特に、人物相互の〈すれ違い〉を読むことに関わったと判断する部分を取り上げて報告する。

3.1 第1時

第1時の導入において、鲁迅の情報を学習者に紹介した。そして、鲁迅は作者であり、語り手の「私」と同一人物ではないことについて確認した。「私」が迅ちゃんと呼ばれることを取り上げ、漢字が共通していることから鲁迅と「私」を同一視する学習者が出てくることを防ぐためである。鲁迅と「私」を同一視して読んでいた場合、単元の後半でなぜ「私」が語り手なのかを考える際、鲁迅が自分のことを語っているのだから当然のことであると考えてしまう可能性がある。後半の学習でなぜこのような「私」を語り手として設定したのかをスムーズに考え始められるようにするためにも、今回の実践では「私」はあくまでも鲁迅が設定した語り手であることを第1時で確認しておいた。

3.2 第3時

第3時は、人物の言動を捉えることを目的とし、魅力的な人物ランキングを作成させた。学習者はそれぞれの人物の言動を踏まえ、どの登場人物が最も魅力的であるかを判断していた。

その中で、「私」は金持ちだから魅力的であるという発言が出されたとき、「私」は本当に金持ちと言ってよいのかと全体に問い返した。「私」自身の認識と周囲の認識のズレに気づかせるためである。学習者は「私」は自分では金持ちだと思っていないこと、周囲の人間からすれば「私」は十分金持ちであると言ってよいこと、「私」と周囲の人間で金持ちの基準が異なることを理解したようだった。登場人物相互の〈すれ違い〉を意識させる契機となった。

3.3 第5時

前時のルントウとヤンおばさんの変化を扱った流れを汲み、第5時では「私」の変化について考えるところから始めた。「私」は変化したのか、どんな部分が変化したのか、いつ変化したのかを考えさせた。根本的に「私」はあまり変わっておらず、成長していないという意見もあったが、変化があったと考える学習者からは、昔よりは金銭的な余裕がなくなっているという意見、ルントウに対する見方や故郷に対する印象が落ちてしまったという意見などが出さ

れた。

「私」の変化をきっかけに、レントウへの見方がガラッと変わってしまったのはどこかを確認し、「旦那様…!」と呼ばれる場面に注目させた。役割演技をはさみ、レントウの思いと「私」の思いをそれぞれ考えさせ、もう少しレントウの思いを考えていくという予告で次時につなげて授業を終えた。

3.4 第6時

前時の学習内容を確認し、レントウが語り手であれば、どのような物語になるかを学習者に予想させた。ペアで話し合わせた後、生成AIを使って作成したレントウが語り手の物語を配布して読ませた。長いものだ理解することが難しくなってしまうため、「私」との再会場面を中心に、A4用紙1枚に収まる長さのものを用意した。語り手が「私」であることでどのようなことが読めるのかを考える観点を得るために、語り手が「私」とレントウの物語で変わってしまうことをはじめに確認した。

学習者から出された様々な意見を踏まえ、「私」が語り手だからこそ語られている内容に目をつけて考えていくことを促し、観点として「私」から見たレントウ・ヤンおばさんが登場する意義・希望とは何か・私はどうな人かの四つを稿者が選び出した。つまり、「私」が語り手だからこそ語られているレントウはあくまでも「私」から見たレントウでしかないこと、「私」が語り手だからこそヤンおばさんが登場し、「私」にコンパスと呼ばれること、「私」が語り手だからこそ語られる希望はレントウの抱く希望とは異なること、語り手が「私」だからこそ見えてくる「私」があることなどを考えることによって、「私」が語り手であることで読めることが見えてくるのではないかと考えた。

選び出した観点を一つずつホワイトボードに書き、その内容が語られていることによってわかることは何かについて、自由に自分の考えた意見を書き込める状態にした。書き込んだ意見にはさらに質問や付け足しを書くようにさせ、対話だけでなく、ホワイトボード上でも意見交換ができるような環境をつくった。複数ある観点に対して、授業者も学習者もそれぞれの意見を把握しやすくするための手立てとして今回はホワイトボードを取り入れた。

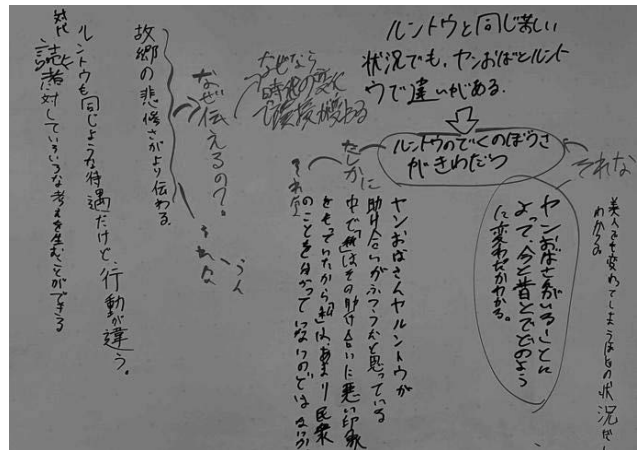


図1 実際のホワイトボードの一部①

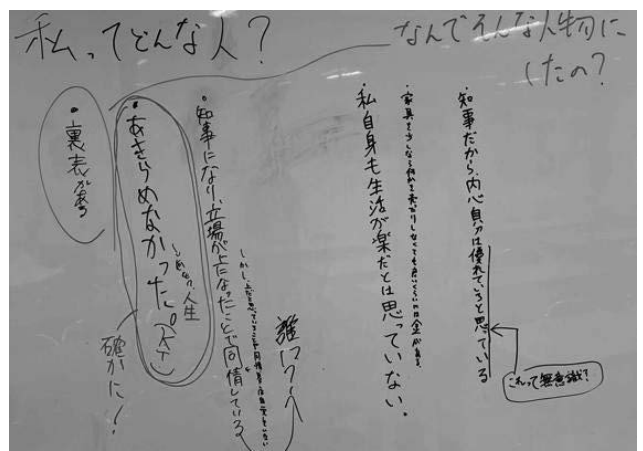


図2 実際のホワイトボードの一部②

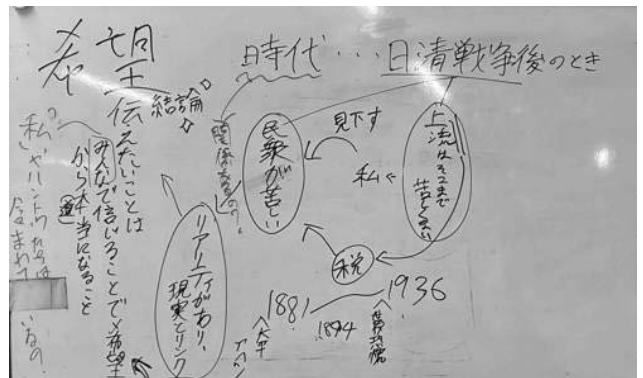


図3 実際のホワイトボードの一部③

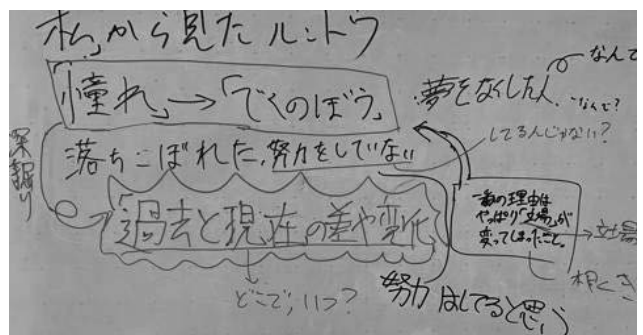


図4 実際のホワイトボードの一部④

ヤンおばさんを取り上げている図1のホワイトボードでは、「ヤンおばさんやレントウが助け合いがふつうだと思っている中で『私』はその助け合いに悪い印象をもっていたから『私』はあまり民衆のことを分かっていないのではないか」という記述がある。この学習者の考えを直接聞いたわけではないが、昔ヤンおばさんが抱っこしてくれたり、言い方に問題はあがるが余裕があるはずだから物をくれと発言したりするところから、ヤンおばさんが助け合うことを当然のように考えていることを読み取れないことはない。また、レントウは苦しい状況でも自分のところでとれた青豆の干したものを「私」に手渡している。その一方で、「私」がヤンおばさんの境遇を思うことはなく、レントウにも自分で飯を炒めて食べさせるところがあり、民衆の苦しさに寄り添おうとする様子は見られない。このようなやり取りは当時においてごく一般的なものだったことと考えられるが、苦しい状況でも手土産を渡すレントウともてなしを行わない「私」の姿から、助け合うということへの考えの違いを捉えたのではないだろうかといえる。

「私ってどんな人？」について取り上げている図2のホワイトボードでは、「知事になり、立場が上になったことで同情している」「しかし、上だと思っていることや同情・見下しは自覚がない」という記述や「知事だから内心自分は優れていると思っている」「これって無意識？」といった記述があり、無意識や無自覚といった言葉がキーワードとしてよく登場している。「私」の言動から周囲に対する無自覚の見下しや同情を読み取った学習者が多かったことがうかがえる。

希望を取り上げた図3のホワイトボードでは、「民衆が苦しい」に対して「上流はそこまで苦しくない」状況で「私」は民衆を見下しているということが図で表されている。また、このような状況は当時の社会背景と一致する部分があり、だからこそそのような社会を変えていく希望をもつことを訴える作品になっているのではないかとまとめられている。右側に「希望が書かれていることで民衆の苦しさが強調される」とあるが、これは先述の内容を踏まえると「民衆の苦しさを強調するために希望が書かれている」と読むべきだと考える。

「私」から見たレントウを取り上げた図4のホワイトボードでは、「憧れ」から「でくのぼう」になってしまったのはレントウが努力をしなかったからだという記述に対し、

努力はしているという反論が書き込まれている。「私」が語ることでできない部分に目をつけ、レントウがどのような生活を送ってきたのかを考える視点として重要である。レントウ自身が捉えているレントウと「私」が捉えているレントウの違いを考えられる重要な視点である。ただし、努力をしてきたかどうかだけを考えており、「私」がレントウをどう見ているかと合わせて考えられていないところが残念である。

本時における2名の振り返りを紹介する。

【学習者の振り返り①】

レントウを語り手として書かれた文を読むと、全体的に下から行ったり、昔のようにはできないなど「私」と同じような気持ちだった。ヤンおばさんがいなくなると、レントウ自身の苦しさが主となって「故郷」のような民衆全体の苦しさが伝わりにくくなっていると感じた。「私」を語り手にしたことで、身分の差とそれぞれの苦しい部分を感じ取れると思いました。

【学習者の振り返り②】

「私」の性格を少し悪くしておくことで親近感やリアリティを出すことができ考えやすいなと思いました。ヤンおばさんもすごい美人で自信のある人でも変わるほど、深刻な状況であることを示すために出てくるのかなと思いました。レントウが語り手の場合、レントウがどれだけ苦労したのかや苦しさがよくわかるけど、「私」はそのことにあまり気付いていないので、他人の気持ちや生きてきた経験は言わなければ分からないんだなと思いました。

学習者の振り返り①から、ヤンおばさんが存在することによって民衆全体が苦しんでいることが伝わってくると読んでいることが分かる。語り手が「私」であることの効果を考えることを通して、ヤンおばさんが登場する効果について考えることができている。加えて、「身分の差とそれぞれの苦しい部分を感じ取れる」と書いていることから、語り手が「私」であることの効果を感じていると判断できる。レントウが語り手であればレントウの苦しさを語り手が語ることができない。しかし、立場が上である「私」は苦しい思いをしているレントウを語るができると同時に、読み手は語り方から「私」自身の苦しみを読み取ることができる。

「私」が語り手だからこそ読み取ることのできる登場人物それぞれの苦しさを感じ取ったことが表された振り返りである。

学習者の振り返り②においても、「私」が語り手であることの効果を読んだことが感じ取れる。それは「『私』はそのことにあまり気付いていないので、他人の気持ちや生きてきた経験は言わなければ分からないんだな」と思いました」に表れている。「私」がルントウの苦勞や苦しさに気付いていないことは「私」が語り手でなければ捉えることはできない。その後が「他人の気持ちや生きてきた経験は言わなければ分からないんだな」というまとめはやや短絡的に感じられるが、語り手を比較し、「私」が語り手であることの意義を考えたからこそ生まれた読みであり、登場人物相互の〈すれ違い〉に気付くことができていると判断できる振り返りである。

3.5 第7時

前時までの学習を踏まえ、『故郷』を読んできて抱いた疑問を踏まえ、自分の考えを書く活動に取り組ませた。『故郷』を読んで抱いた疑問であればどのようなテーマにしても良いとしたが、現在の社会や自分の今後の生き方と結びつけて書くことを示唆した。以下に、2名の文章を紹介する。

【学習者のまとめ①】

私は「故郷」という作品を読んで、自分の認識と他人からの認識の違いについて考えた。

『故郷』では「私」から見た「私」と、ヤンおばさんやルントウから見た「私」の認識に違いが生まれている。「私」は「私」のことを裕福だと思っていないが、ヤンおばさんやルントウから見た「私」は裕福だ。

故郷では「私」の生活とヤンおばさん、ルントウの生活とで明らかな違いが生まれており、現状が全く違うのだから認識の違いが生まれるのは仕方ないと言える。

しかし、立場が異なるとして、認識の違いが出るのは別に必然的ではない。勿論、その立場にならないと分からないこともあるだろうが、立場が異なれど周りとの認識はある程度合わせることはできる。

まず、立場の異なる人たちで認識を合わせるには、どちらかが自分を客観的に見る、相手の視点に立つ必要がある

だろう。それに対し「私」はそもそもの話、自分と違う立場の人がいることに気づいていなかったのではないだろうか。

「私」は故郷から20年離れている間、同じような立場の人が周りにいて、それが当たり前だと錯覚したのだと考える。「類は友を呼ぶ」という言葉の通り、同じような立場や考えを持っている人が集まるのが世の常だ。

毎日同じ場所で生活して、同じような毎日を送って、それが「当たり前」にならない人はごく少数だろう。自分は自分のことを客観的に見れている、と思っても「客観的」の範囲が小さかったら？自分の思う「当たり前」が世界がただの一部であったなら？

周りとの認識の違いを合わせるためには、まず自分の見えている世界がごく一部であることを自覚するのが大切である。

【学習者のまとめ②】

私は故郷を読んで社会身分によって生活がこんなに変わってしまうんだと考えた。一般人のルントウは何を作っても重い税金を取られてしまったり、ヤンおばさんは人のものを奪ったりするほどに生活が苦しい。しかし知事の「私」はおめかけがいたり、8人かきのかごで移動したりとそこまで苦しくない、むしろ裕福と言える生活をしている、本当に不景気の中を生きているのかと感じた。このようなことは現代の日本でもある問題と似ていると考えた。

例えば、一般の人達が不景気や円安などの影響を受ける中で政治家などの人たちはそのような中でもパーティーや会食をし、国民が苦しんでいる中でもかなり豪華な生活を送っている。この他にも増税や最近では減税の裏で増税をするステルス増税などの故郷という重い税金が今の日本にもある。今の日本ではこのような状態なので内閣の支持率が下がったり、特定の政治家に対してあだ名が付けられるなどがあつた。故郷の中であつた人の家に入り込んでものを奪ったりするなどの行動は、闇バイトや強盗などが横行されている現代にとっても似ていると考えた。場所や時代に関係なく不景気や重税に苦しんだりすると民衆は犯罪行為に手を染めてしまいやすくなってしまわないかと感じた。また、そのような中でも上流階級（政治家）は裕福な生活を送り続けたり、重税を課したままにするなどの、国民が苦しんでいるのを救済しようとしなくて多いと

考えた。

この二人のまとめはこれまでの稿者の実践では見られなかったテーマで書かれている。学習者のまとめ①は「私」の自己認識とヤンおばさんやレントウが認識する「私」のズレを捉え、その理由を現状の違いだと結論付けている。また、その理解を自分に結び付け、どのようにすれば自分と他者の認識を合わせることができるのかについて考え、意見をまとめることができている。

学習者のまとめ②では、民衆に比べて比較的裕福な生活を送る「私」は民衆の苦しさを理解できていないと考えたことを、現代の日本社会に当てはめることで共通点を見出し、自分の考えたことをまとめることができている。

二人の文章は、立場や生活によって人物相互の認識がすれ違ってしまっていることを捉えている。「私」が語り手であることの効果を考えることによって、「私」の周囲への認識の仕方を捉え、その認識が周囲からの認識とすれ違ってあることをつかみ取ったのだろう。

4 まとめ

4.1 本実践の成果と課題

まず、本実践の成果について述べる。

1点目は、語り手の比較を取り入れることで、登場人物相互のすれ違いを読むことができたことである。先述した学習者の振り返りやまとめの文章から判断できるように、学習者は語り手を比較して「私」だからこそ語られていることに着目することで、語り手が「私」だからこそどのように読むことができるのか、どのようなことが分かるのかについて考えることができていた。結果として、「私」と周囲の人物のすれ違いを読む学習者が出てきた。語り手を比較し、なぜその語り手である必要があるのかを考えることは学習者に新たな読みを創出する可能性があると感じることができた。

2点目は、学習者が語り手という見方を獲得したことである。「私は主人公が私かレントウなのかで、わたしたち読者の意見や感想、登場人物たちへの印象が変わるんじゃないかと思った」と学習者が単元の振り返りに記述していることから、語り手を変えることで読みが変わることを実感したことがわかる。中学校の学習指導要領では語り手は

扱われていないが、高等学校の学習指導要領では語り手が扱われている。今回の学びを生かして、高等学校の教材でもなぜその語り手が設定されているのかを意識し、語り手の効果を考えて教材を読んでもらうことを願う。

次に、課題について述べる。

1点目は、語り手の効果を考えることが「私」だから語ることができることや「私」が語ることで語ってしまっていることに集中してしまったことである。それは稿者が第6時において「私」だから語れることに着目させたことが原因である。「私」だから語れないことや語っていないことまで考えを広げられるとさらに読みは広がったように思う。例えば、ある学習者は「私」が希望の具体的な内容を語っていないことに目をつけ、「私」自身も希望を抱いているが、その具体については曖昧なのではないかと読んでいた。また、レントウが五歳の女の子を船番にした理由を解釈し、レントウとシュイションへの思いについて意見をまとめた学習者も存在した。このような「私」が語り得ぬ部分に目をつけることを促すことで、他の学習者も教材の捉え方が変わった可能性がある。なぜそう語るのかだけでなく、なぜこう語らないのかと考えたり、語れない部分を類推させたりすることを今後の課題としたい。

2点目は、「語り手」について稿者の理解が不十分であることだ。『故郷』は「私」による一人称視点であることを踏まえ、「レントウ」による一人称視点と比較することで本教材が「私」を語り手にしていることの効果を読むことをねらった。しかし、学習者の「主人公が『私』だから客観的に『私』を見れないし、『私』が無意識に考えてることとか主人公の当たり前だと思っている『私』の考えが分からないのも難しい」という振り返りがあるように、主観だからこそ語り手の姿が捉えにくくなってしまっていることもある。

また、第6時を研究授業として公開した際に、協議会で語り手を三人称視点にした文章と比べる方が良かったのではないかという意見も頂戴した。学習のねらいに合わせて適切な方法で語り手を扱わなければ、学習者が何を学んでいるのかわからなくなったりねらいから逸れた学習活動になってしまったりする。一人称視点と三人称視点の違い、また限定視点や全知視点など、視点による効果の違いについて理解を深める必要があると感じさせられた。

4.2 今後の展望

本実践は『故郷』を教材として行った。それは『故郷』の教材の特質が語り手を扱う教材として適切であると判断したこと、また、中学3年生であれば高等学校への接続を見通して語り手を扱うことも可能であると判断したためである。

同じ文学教材として『走れメロス』が中学2年生の教科書に掲載されているが、現在の稿者の考えとしては『走れメロス』において語り手を比較して、メロスが語り手であることの効果を考える意義は薄いと考えている。王やセリヌンティウスの視点でライトさせることによる学びはあるが、なぜ語り手がメロスなのかと問われても、事件を起こした当事者であり、メロスでなければ成り立たない物語であるからという意見にまともになってしまうと思われる。対して、『少年の日の思い出』はなぜ「客」の思い出を「私」が語る構造となっているのか、「私」が「客」に語る構造と何が異なるのかを考えることが想定できるが、中学1年生には難しいと思われる。

語り手を扱う実践の幅を広げ、その可能性をさらに確かめていくためにも、中学校のどの段階でどのような教材でどのように語り手を扱う実践が可能なのか、今後もさらに研究を進め、実践を積み重ねていきたい。

謝辞

本実践は、和歌山信愛大学小林康宏教授に協力者として携わっていただいたものであり、第6時の授業では指導助言を賜った。この場を借りて感謝申し上げます。

参考文献

- 愛甲修子 (2018) 「『故郷』をめぐる三つの提案」『国際中等研究：東京学芸大学附属国際中等教育学校研究紀要』第10号 pp.203-226
- 喜谷暢史 (2016) 「よりよく生きる」ための理論—第三項の授業実践にむけて—『日本文学』第65巻 第12号 pp.49-61
- 喜谷暢史 (2021) 「語られている〈私〉を超えて：魯迅『故郷』」『日本文学』第70巻 第6号 pp.53-

57

- 小林康宏 (2020) 「思考力を育てる国語科授業づくり—小学校との共同研究を通して—」『わかやま子ども学総合研究ジャーナル』No.1 pp.39-48
- 小林康宏 (2024) 『「言葉による見方・考え方」とは何か』明治図書出版
- 坂本まゆみ (2014) 「『故郷』(魯迅)の授業実践—「多層的意識」を読むことの困難—」『日本文学』第63巻 第8号 pp.61-71
- 佐藤洋一 (1989) 「文学教材解釈への一視点—『故郷』(魯迅)を例に—」『日本文学』第38巻 第11号 pp.37-52
- 田中実 (2013) 「奇跡の名作、魯迅『故郷』の力—大森哲学との出会い、多層的意識構造のなかの〈語り手〉—」『日本文学』第62巻 第2号 pp.36-49
- 田淵大貴 (2024) 「文学教育における文学理論の受容に関する考察—第三項理論における「語り」論を中心に—」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』第146回 pp.147-150
- 丹藤博文 (2014) 『文学教育の転回』教育出版
- 難波博孝 (2016) 「第三項理論に依る教育・授業—合言葉はF続き—」『日本文学』第65巻 第3号 pp.15-27
- 望月理子 (2018) 「〈語り手〉を超える読みをめざして—『故郷』の授業実践の考察—」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』第134回 pp.187-190
- 吉原英夫 (2010) 「『故郷』(魯迅)は〈希望の文学か〉—符「故郷」研究・実践文献目録—」『北海道教育大学紀要』第47巻 第2号 pp.177-192
- 渡邊皆仁 (2017) 「第三項理論による文学的文章の教科モデルの提案」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』第133回 pp.59-60

