

早稲田大学大学院教育学研究科

博士学位審査論文

日中共同国語科教材の教材化と指導法に関する研究

2015

丁 秋 娜

目次

はじめに	1
序章	
第1節 研究の背景	2
第2節 研究の動機と目的	4
第3節 研究の対象と方法	6
第4節 研究の概要	7
第1章 日中国語科教科書の特徴及び共通国語科教材	
第1節 日中における国語科教育課程の変遷	10
1 日本における「読むこと」に関わる指導事項の変遷	10
2 中国における「読むこと」に関わる指導事項の変遷	18
3 教材編集方針の日中比較	25
第2節 日中の国語科教科書における内容価値	28
1 中国の語文教科書に関する考察	28
1-1 人民教育出版社版教科書の旧版と現行版に関する考察	29
1-2 地方版教科書と人民教育出版社版教科書に関する考察	35
1-3 中国の語文教科書の特徴	39
2 日中の国語科教科書における「記叙文」教材のテーマの比較	40
2-1 小学校における「記叙文」教材のテーマの比較	41
2-2 中学校における「記叙文」教材のテーマの比較	45
2-3 日中両国の「記叙文」教材テーマの特徴	47
第3節 日中に共通した国語科教材	49
1 共通教材に対する調査	49
1-1 調査の目的と概要	49
1-2 日中共通現代文教材に対する調査と考察	50
1-3 日中共通漢詩・漢文教材に対する調査と考察	53
2 日中における共通教材の教材化の比較	55
2-1 「藤野先生」(魯迅)	55
2-2 「おーい、でてこーい」(星新一)	63
2-3 「ベニスの商人」(シェークスピア)	66
3 日中における教材価値の捉え方の相違	70

第2章 共通現代文教材の検討——魯迅の「故郷」を中心に

第1節 日中における魯迅の受容及びその作品の位置づけ	73
1 魯迅文学の持つ特性と意義	73
2 中国の語文教科書における魯迅の作品	75
3 日本の国語科教科書における魯迅の作品	81
4 アンケート調査から見た現代中国の中学生・高校生の魯迅観	84
5 これからの魯迅文学の指導の課題	86
第2節 「故郷」の教材研究	87
1 国語科教科書に使用されている訳文の問題点	88
1-1 竹内新訳の問題点を探る	89
1-2 翻訳文学教材の扱いに関する問題	98
1-3 教材文として使われる竹内の訳文の扱い方	99
2 「故郷」の解釈における日中比較	101
2-1 「私」という人物をどう見るか	101
2-2 「わら灰事件」の「真犯人」	107
2-3 文末の「希望」と「道」の理解	116
2-4 主題の解釈	120
3 国語科教科書における「故郷」の位置づけと教材価値	131
3-1 日本の教科書における「故郷」の位置づけと教材価値	131
3-1-1 2014年度使用の教科書における「故郷」の位置づけ	131
3-1-2 教育出版の教科書における「故郷」の位置づけの変遷	132
3-1-3 日本における「故郷」の教材価値	134
3-2 中国の教科書における「故郷」採録の位置づけと教材価値	136
3-2-1 「故郷」が語文教科書に登場した当初	136
3-2-2 現行の各教科書における「故郷」の収録状況	137
3-3 日中の国語科教科書における「故郷」の教材価値	140
第3節 「故郷」の授業実践	143
1 日本における「故郷」の学習指導	144
1-1 光村図書と東京書籍の教師用指導書における学習指導案	144
1-2 民間教育団体による「故郷」の授業実践	147
1-2-1 文芸教育研究協議会(文芸研)	147
1-2-2 科学的「読み」の授業研究会(読み研)	149
1-2-3 教育科学研究会国語部会(教科研)	152
1-2-4 授業実践に対する考察	154
2 中国における「故郷」の学習指導	155
2-1 江蘇教育出版社の教師用指導書における学習指導案	155

2-2	錢夢龍の授業実践	158
2-3	于漪の授業実践	164
2-4	中国における「故郷」の実践に対する考察	166
3	実践事例から見た日中の読みの傾向	168
3-1	日中における授業の実際と考察	169
3-2	日中における生徒の読みの傾向と考察	177
第4節	アンケート調査から見る日中両国の生徒の読みの傾向	179
1	調査の概要と結果の分析	179
2	調査の結果から見た日中の生徒の読みの反応	185
3	受容背景の相違に対する考察	186
3-1	文化心理学から	186
3-2	教育心理学から	187
3-3	日中の道徳教育から	188
3-4	日中の国語教育の理念から	188
3-5	日中の国語科教科書における作品本位と作家本位の視点から	189

第3章 共通漢詩教材の検討——漢詩「春望」・「静夜思」を中心に

第1節	漢文教育（文言文教学）の意義と目的	192
1	日本における漢文教育の意義と目的	192
2	中国における文言文教学の意義と目的	193
第2節	教育課程における漢文教育（文言文教学）	194
1	日本の学習指導要領における漢文教育	194
2	中国の課程標準における文言文教学	197
第3節	中国における文言文教学の実態考察	199
1	語文教科書における文言文教材の採録状況	199
2	文言文教学の指導実践例——上海の高校の場合	205
第4節	漢詩教材 I ——杜甫の「春望」	207
1	「春望」の教材研究	207
1-1	「春望」の教材化	207
1-2	「春望」の作品理解	208
2	「春望」の学習指導	209
2-1	日中の教育課程における中学校の漢文教育（文言文教学）	209
2-2	「春望」の学習指導の日中比較	211
2-2-1	日本における「春望」の学習指導	211
2-2-2	中国における「春望」の学習指導	212
2-2-3	学習指導の日中比較	213

第5節 漢詩教材Ⅱ——李白の「静夜思」	214
1 ジャンルと創作	215
2 日本と中国に通行している詩の本文の相違	217
3 日中における詩の解釈の相違—「床」の意味をめぐって	219
4 「静夜思」から見る井戸と月の民俗イメージ	223
第6節 新しい実践の提案——小中高の連携を考える「静夜思」の指導	226
1 提案の背景と目的	226
2 日中の教育課程から見る両国の漢文教育（文言文教学）の系統性	227
3 「静夜思」を小中高一貫教材としての可能性	229
4 中国における「静夜思」の指導	230
5 「静夜思」を使う小中高の漢文授業の提案	232

第4章 国語教育の新しい可能性

第1節 日中の国語教育の特徴	236
1 日中の教科書に反映される内容価値の相違	236
2 学習者の読みの反応と学習指導との関わり	237
3 学習指導における課題	240
第2節 日中の国語教育への提言	242
1 日本の国語教育への提言—朗読・音読・暗唱の提唱と「朝の朗読」の導入	242
2 中国の語文教育への提言—初発の感想と読後の感想の導入	245

終章

第1節 研究の総括	247
第2節 研究の成果	257
第3節 今後の解題と展望	258

おわりに・・ 260

巻末資料・・ 262

〔資料1〕日中共通現代文教材一覧表

〔資料2〕日本における「故郷」（魯迅）の採録状況

〔資料3〕中国における「故郷」（魯迅）の採録状況

〔資料4〕日中共通漢詩・漢文教材一覧表（日本）

〔資料5〕日中共通漢詩・漢文教材一覧表（中国）

〔資料6〕出版社一覧

主要参考文献一覧・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 278

はじめに

日本に留学する前に、私は中国の大学で日本語教師を務めていた。私が担当したのは4年間も日本語を勉強しつつあり、卒業後日本・日本語に関わる仕事に携わろうとする日本語科の大学生であった。高度な日本語能力の育成を目指しながら、日本の伝統・歴史・文化などあらゆる面の知見の獲得が学生にとって必要であると思われる。これらの能力・知識を学生に習得させるには、教師としては高い言語学の知識だけでなく、言語教授法、さらには日本の文化・歴史・社会などといった広範な知識に精通する必要がある。そこで、博士後期課程の専門・専攻を決める際に、語彙・文法を深く追究する日本語教育ではなく、日本語にも日本の文化や伝統にも広く関わることができる国語教育を専攻にすることにした。

国語科教科書をひもとくと、児童・生徒がどのように言葉を習得していくか、その過程がよく見える。また、教材には文化や社会に関わる内容が多くあり、愛・思いやり・尊重・勇気などといった人間性を反映するものも多い。国語科教科書を通じて、日本人はどのようなものを読んで育つのかを考察することができる。

私は日本と中国が共通して国語科教科書に取り上げた教材の教材化と指導法を、研究のテーマに掲げることにした。最初に、日本の中学校の教科書に魯迅の小説「故郷」が採録されていることを知った時、大変驚いて不思議に思った。なぜかと言うと、それは自らが受けてきた中国の教科書にも採録されていたからである。その後、日本の教科書に中国と共通した教材が数多くあることに気づいた。日本でも中国でも広く知られている魯迅の「藤野先生」やシェークスピアの「ベニスの商人」などといった現代文教材、及び李白の「静夜思」や杜甫の「春望」を代表とした漢詩教材が挙げられる。しかし、同じ教材を使ったとは言え、教材の解釈と分析、指導の方法については、日中両国の間には似通ったところもあるが、異なった点も明らかである。それぞれの国で異なった指導を受けてきた日中の生徒は、同じ教材に対してどのように受容しているかという問題に関心を持つようになった。これは私の研究の原点・出発点である。そこで、「故郷」という共通教材を用いて日中両国の生徒の読みを比較するアンケート調査を行うことにした。その結果を整理・分析し、両国の生徒の読みの傾向を明らかにした。その傾向は両国の学習指導とは一致するだけでなく、日中それぞれの教科書教材の内容、共通教材の採録意図や教材化とも一致した傾向が見られた。これで私の研究の方向性がかなり具体的になった。

留学のため日本に来た当初は、日本語教師として個人の素質の向上を目指していたが、今はその予想を超えて、国語教育は児童・生徒の成長にどのような役目を担っているかを真剣に考えるようになった。研究は未熟で、極めて浅いものではあるが、今後の研究の起点にしていく決意を込めてこの論文の作成に取り組んだことになる。それは私にとって、自らが受けてきた中国の国語教育を広い視野から見つめ直すことであり、また日本の国語教育の深化・発展をわずかながらでも目指したいという意志を表明することでもあった。

序章

第1節 研究の背景

中国の語文教育（日本の国語教育に相当する）は、1949年の建国以後、1950年代のソ連に学ぶ期間、1960年代に「大躍進」運動¹による政治のための教育期間、1970年代の「文化大革命」による教育の停滞・後退の期間があった。1980年代後半から、教科書を多様化する改革が進められ、国定制教科書の時代から検定制へと移行している。1990年代に入って、国民全体の素質を向上させるのを目指し、児童・生徒の個々の個性を尊重する「応試教育」（受験勉強）から「素質教育」²への教育観の転換期間を経て、2000年に入って、課程改革が進められ、主体的・合作的・探究的学習が強調されている。語文教育は時代の変遷とともに発展してきた。

中国では、「教師教授、生徒暗記」式の伝統的な指導法が千年の歴史をもって行われてきた。1920年代に、ドイツやアメリカからの西洋の教育理論が導入され、中国の語文教育に一定の影響を与えたが、1950年代に入って、ソ連の教育理論が主流となり、教師の「教えること」を強調するソ連型の教育に傾倒し、系統主義・能力主義・技能主義的な学習指導理論と実践方法がそれ以後の語文教育に大きな影響を与えた。一方、中国では教科書の国定制は40年あまりも続けられ、教科書の管理・研究は決められた機構で行われていた。政治とも深く関わっている関係で、語文教育における教材論と指導法などは単一化・固定化したことが問題視されている。特に、思想・道徳教育の強調と読み書き技能への偏向がしばしば指摘されている。2000年から始まった課程改革は児童・生徒一人ひとりの個性や能力に応じた指導を重視し、主体性を伸ばす教育を提唱している。

経済協力開発機構（OECD）が65カ国と地域の15歳の生徒47万人を対象に実施した「2009年度第4回国際学習到達度調査（PISA）」には、上海は中国大陸で初めて参加した。2010年12月にテストの結果が発表された。上海の生徒が読解力・数学的応用力・科学的応用力の全科目で圧倒的な点差で1位を記録した。特に、上海は全分野を通して成績上位の生徒が多いだけでなく、下位が最も少なく、上位と下位の差が小さいのが特徴である。つまり、生徒同士や学校間の成績差が小さく、上海全体の学力を反映したものと見てよい。地域単位で参加したため、中国の教育全体を反映するものとは言えないが、課程改革の効果が表れたとは言えよう。

¹ 1958年夏に始まった、毛沢東思想に基づく中国の急進的な社会主義建設運動。「大いに意気込み、常に高い目標を掲げ、より多く、より早く、より良く、より経済的に社会主義の建設を進める」という「社会主義建設の総路線」が提唱された。

² 「素質教育」とは従来の受験のための知育偏重の教育を反省し、創造性や実践能力など子どもの様々な資質を全面的に伸ばそうとする教育のことで、90年代半から提唱され、初等中等教育改革の方向性を示す考え方である。

それとともに、2009年に国際教育到達度評価学会（IEA）³が世界21カ国に対して実施した調査によると、中国の子どもは計算能力が世界一であったが、想像力は最下位で、創造力は後ろから5番目という結果が出た。「私は好奇心や想像力を持っている」と答えた生徒の割合はわずか4.7%で、「想像力や創造力を身につけたい」と答えた割合も14.9%にとどまっている。この結果を受け、教育学者熊丙奇は「生徒の知識素養が世界一で誇るに値するか」⁴に、以下のように指摘している。なお、本論文では、特別に記すことがなければ、中国語の引用の日本語訳は筆者によるものである。

我が国の生徒たちのPISA調査で示した堅実な基礎知識と学習能力は否定できない。だが、このテストは知識教育の成果、言い換えれば応試教育の成果を反映したものに過ぎない。（中略）知識教育を除き、生徒の個性の育成、人格の教育、創造力の教育などは、ほかの国に比べて大きく立ち遅れている。なお、個性、人格や独立した思考力は学習者が真の人材に育ち、将来卓越した成績を収めるための根本となる。

知育偏重の教育を受けてきた中国の児童・生徒は、読解力や計算力などに代表される学力が優れていることはすでにPISAとIEAテストの結果によって明らかになった。だが、その反面、児童生徒の創造力や想像力などの実践能力の欠如も明瞭になっている。元武漢大学学長劉道玉は「伝統的な教育観念は子供から想像する力を奪っている。中国の教育改革は、子供の好奇心を育てることから始めるべきだ」⁵という示唆を示した。

一方日本の場合、戦前の国語教育は、教科書中心主義・経典主義であり、一語一句を丁寧に読み取り全文の主題と構造を明らかにしようとする解釈主義の傾向があった。戦後の日本の教育は、アメリカの経験主義の影響を受け、学校は伝統的な教科の教育にとらわれることなく、児童・生徒の興味や要望に応じて学習の展開を図り、その主体性を重視し、多様な活動や経験を与えようとするものになってきた。

2000年に初めて実施されたPISA調査における日本の結果を見ると、全参加国32カ国中、数学リテラシー、科学リテラシーと読解力リテラシーがそれぞれ1位、2位と8位の好成績である。2003年と2006年の調査結果では、各分野における日本の順位は下がったが、2009年の調査では前回（2006年）平均点498点で15位だった「読解力」が520点に上昇し、8位に上昇した。低下傾向に歯止めがかかり、2000年調査と同水準まで回復した。「数学」と「科学」もほぼ前回同様に上位に維持することができた。このような結果を受けて、高木義明文部科学大臣は、「各リテラシーとも前回調査から下位層が減少し上位層が増加してお

³ 国際教育到達度評価学会 IEA(The International Association for the Evaluation of Educational Achievement)はオランダのアムステルダムに本部を置く国際学術研究団体である。1960年に設立され、参加国・地域の教育研究機関より構成されており、日本は国立教育政策研究所が日本代表の立場で1961年から加盟している。

⁴ 『教書育人・教師新概念』ハルビン師範大学、2011年第3期。

⁵ 『長江日報』（湖北省武漢市）、2010. 8。

り、読解力を中心に我が国の生徒の学力は改善傾向にあると考えます」⁶というコメントをした。日本の学校教育は世界において高い水準に維持されていることが言える。

一方で、高本文部科学大臣は、日本の生徒の読解力は、必要な情報を見つけ出し取り出すことは得意だが、それらの関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすることがやや苦手であるという興味深い指摘もした。すなわち、情報間の関係性を確実に理解して解釈するとともに、自らの知識や経験と結び付けたりできるようにすることは今後の課題となっている。国語教育に限って言えば、教材に依拠してより深い読みをし、そして、知識や技能の習得とともに思考力・表現力などの育成を重視しなければならないことを示唆していると思われる。

日本と中国の国語教育はそれぞれの特徴を持っていると同時に、多くの課題も抱えている。自国の教育をもう一度見直し、課題の解決に真剣に取り組むとともに、外国の教育を知り、その国の経験を借りて自国の教育に活用することも重要であると思われる。

本研究は、日本と中国における共通国語科教材の教材化及び指導法の比較研究を行うものである。日本と中国を比較する理由は、主体的学習を重んじる日本の教育理念は、いまだ知育偏重の中国とは異なるため、相互に学習できる要素が多くあると思うからである。また、日本と中国は、同じ漢字圏の国であり、歴史・文化の面では昔から盛んな交流が行われており、多くのものを共有してきた。国語教育においても、制度や目標や指導法などにおいて共通した面が多く見られる。このような土台があれば、互いの教育経験が自国に活用される際、効果的な国語教育を実現することができると考えられる。

第2節 研究の動機と目的

日本と中国の間で互いに比較対照の対象として学びあうことは、少ないながら行われている。中国の場合は、『語文学習』⁷を例に取り上げると、1979年に語文教育家于漪が「外国文学作品の指導を重視すべき—日本の国語科教材を見て考える」という文において、日本の国語教科書における漢詩漢文の掲載を紹介したのが最初であった。その後、魯宝元の「日本の中学国語教育」(1980)や栞竹民の「日本の国立公立大学の入学試験における国語科の出題の分析」(1984)、及び趙北柯の「戦後日本における国語教育の学習指導要領の改訂について」(1984)など、日本の国語教育をさまざまな角度から紹介する文章が掲載されている。外国の教育事情を紹介する文章には日本はその大半を占めている。ここから、中国は外国の教育に目を向け始めた改革開放の初期から、日本の国語教育に強い関心を持っていたことがわかる。

そして2007年9月に、国家教育部(日本の文部科学省に相当する)が主催し、国内外の160名余りの学者が調査に協力し執筆した『母語教材研究』(全10巻)が出版された。この

⁶ 文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1299985.htm(2012. 11. 23に閲覧)

⁷ 『語文学習』、上海師範大学『語文学習』編集部、上海教育出版社。

シリーズは中国の百年以来の国語科教材及び40余りの国の国語科教科書を研究の対象としている。その中には、日本の国語教育に関する内容は、教科書の検定制と成立過程及び学習指導要領の解説に重点が置かれ、具体的な教材については説明はなされていない。

一方日本の場合には、中国の語文教育を対象にした研究として、まず南本義一の『中国の国語教育』（溪水社、1995年12月）が挙げられる。80年代の中国語文教育を、国語教科書・読むことの教育・書くことの教育・指導の実際などに分けて詳しく考察したものである。藤井省三は『魯迅「故郷」の読書史』（創文社、1997.11）において、中国の教科書で魯迅の「故郷」が中華民国以来の政治との関わりの中で、どのように解釈されてきたかを丹念にたどった。それ以外、足立悦男や中村龍一など中国の語文教育、とりわけ魯迅について研究をされてきた学者の論文が散見できる。中国の古典教育に関しては、青木五郎が『漢文教室』で「中国における古典教材と教材研究」⁸の連載をしており、日本でも教えられている漢詩・漢文の中国での教材化及び教材研究を紹介した。

以上述べてきたように、日本と中国は、互いの国語教育について一定の研究はしたものの、その研究の多くは理論的・断片的なものにとどまり、系統的で深層的な交流とは言えない。本研究では、日中両国の比較研究を通じて、お互いの特徴や課題を明確にし、両国の今後の国語教育の発展に資する要素を抽出したい。

日本の国語科教科書には、中国と共通して取り上げた教材が多くある。調べてみると、日中両国は同一教材に対して、扱う学年が違ったり、教科書に載せる本文が異なったり、教材解釈も教え方も違うことがわかる。その発見により、筆者は日本と中国の教材分析と学習指導の相違に興味を持ち始めた。さらに考察してみると、日本と中国の教材分析と学習指導には根強い慣性があり、そこから一定の傾向が見えるように感じた。特に、「故郷」（魯迅）を読んだ日中両国の生徒を対象に実施したアンケート調査の結果では、日本と中国の生徒はそれぞれ異なった読みの反応を示している。そのような反応の相違は、両国の学習指導や教材の選定と解釈の相違と一致した傾向が見られ、相互に裏付け合っている。

以上の考察を受けて、本研究は次の2点を目的とする。

1点目は、同一教材に対して、日本と中国で行われる学習指導を考察し、それぞれの特徴と相違を明らかにする。それを踏まえて、優れた指導法をお互いの国に活用される可能性を検討する。これは、授業の方法（教師の指導法）・内容（生徒の能力）に関する研究と言えよう。

2点目は、「故郷」（魯迅）の学習指導を受けた両国の中学生が示した異なった読みの反応を生み出す社会・文化的原因を究明する。この点は、もちろん、それぞれの国の学習指導の特徴による結果ではあるが、両国の国語科教科書に収録された教材のテーマ・主題に対する考察、及び共通教材の主題の捉え方からも同じ傾向が見られる。国語科教科書には、それぞれの国における期待される人間像が反映されている。日中両国は国語教育には、一定の人間教育・道徳教育の傾向が見える。なお、両国の教育は、内容においても方法にお

⁸ 『漢文教室』（大修館書店）第157、158、160、162、164号に掲載。

いても大きくかけ離れたものと認識されてきた。1点目に対して、2点目の目的は、授業の思想・内容価値の研究と言える。

第3節 研究の対象と方法

そこで、本研究は、日本と中国の国語科教科書における共通教材及びその教材化と指導法に焦点を当てることにする。その理由は以下の3点に集約することができる。

第1に日本でも中国でも、国語教育においては、授業は教科書によって進められ、教科書中心の学習が行われている。教科書から着手することは、その国の国語教育を研究するための的確で有効な道だと思われる。教材編集や選定の視点などを比較・分析することにより、日中両国の国語教育の基本的な特徴を全体的に把握することができる。

第2に日中における2015年現在使用されている教科書において、漢詩文を除けば、共通して採択する教材は数が少ない。だが、通時的に見れば、両国の教科書に多くの共通教材が存在したことが事実である。そして、日本では教材として使われなくなった多くの作品が今でも中国の教科書に取り上げられている。共通教材が日本の教科書から徐々に消えていくのに対して、中国の教科書に長く採られている現象により、両国の社会・文化的要素の働きが窺える。

そして第3には、研究の対象を同一教材に設定することにより、教材化や指導法に関する比較研究を推進しやすくなり、研究の結論がわかりやすい利点がある。

本研究は、以下の方法によって進められる。

①日中の国語教育課程と国語科教科書の分析と比較。

日本の国語科学習指導要領と中国の「語文教学大綱」と「語文課程標準」（「大綱」も「課程標準」も日本の学習指導要領に相当する）を取り上げて、それぞれの変遷をたどりながら、日中における国語教育の性質・目的を明らかにし、教材編集及び学習指導の目標と内容をも考察する。続いて、日中それぞれの代表的な教科書の考察を通して、教材選定の視点と教材化の観点などを具体的に比較・考察する。

②日中国語共通教材の調査と考察。

日本の教科書については、昭和24(1949)年からの中学校の国語科教科書を中心とする。調査に当たっては教科書センター附属教科書図書館所蔵のものを中心とした。中国の場合は、人民教育出版社の語文教科書を主として、同時に、中国全土で広く使われている江蘇教育出版社・北京師範大学出版社の2社の教科書も考察の対象に取り上げる。これらの教科書において、どの教材を共通して使っているのか、あるいは使ったのかを調べ、日中両国が共通して教材に取り上げた原因を追及するとともに、教材化した場合の異同も具体的に考察する。

③共通した小説教材と漢詩教材についての具体的な考察。

共通教材の様子を把握してから、次は代表的な教材を選び、その教材化と指導実践を考察する。具体的には、教材として使われてきた歴史、教材の理解及び学習指導の実態など

を、日中比較の角度から分析・検討する。また、「故郷」(魯迅)の学習指導を受けた日中の生徒を対象にアンケート調査を実施し、作品に対する理解や、登場人物に対する評価などから、両国の生徒の読みの特徴を明らかにする。

④日中比較を通じた国語教育の新しい可能性についての提言。

以上の考察・比較を踏まえた上で、両国の国語教育における特徴と課題をまとめ、これからの改善のための実践的な提言を試みる。

第4節 研究の概要

本研究は序章、序論(第1章:日中国語科教科書の特徴及び共通教材)、本論1(第2章:日中共通小説教材)、本論2(第3章:日中共通漢詩教材)、結論(第4章:国語教育の新しい可能性)、終章からなっている。以下、論文の構成と概要について述べる。

序章では、研究の動機と目的、対象と方法及び論文の概要について論じる。この章において、研究の背景として日中国語教育の現状と、日中両国における共通国語科教材の研究に焦点を当てる理由と、研究の目的と方法について論述する。日本と中国の国語教育はそれぞれの長所と短所がある。日中比較研究を通じて、両国の国語教育に資する要素を抽出し、教育の質の向上を図りたいことが研究の動機であるし、目的とも言える。研究の対象は共通国語科教材に設定する。同一教材に対して、どのように解釈し教材化するのか、学習指導がどのように展開されるかを分析・比較することにより、日中における国語教育の相違を明らかにしたい。本研究には二つの側面がある。第一に授業の方法・技能の研究として、学習指導のあり方を検討し、互いの国に活かせる有効な指導法を提言する。第二に、授業の思想・内容価値の研究として、教材の選定と解釈及び生徒の読みの反応から、日中の教科書における教材の内容価値の相違及び思想教育の内容と方法の相違を捉える。

第1章においては、日中両国の国語教科書及び共通国語科教材について比較・考察を行う。この章では、両国の国語教科書をめぐって、教育課程における制度・現状と課題などを整理・分析し、両国の国語科教科書の全体的な特徴について論じたあと、日本と中国が共通して使用する教材を取り上げ、具体的に両国の国語教育の異同点を考えていく。この章の内容は三つの部分に分けることができる。一つ目は、研究の基盤として、戦後の両国の教育課程の変遷をたどりながら、両国の国語教育の性質と目的、「読むこと」の指導の目標と内容及び教材編集の方針を確認する。日本の場合は、昭和22(1947)年版⁹から平成20(2008)年版までの中学校学習指導要領における国語に関する内容、中国の場合は、1950年版から2001年版までの中学校の「語文教学大綱」と2011年版「義務教育語文課程標準」における中学校に関する内容を取り上げることとする。二つ目は、両国の国語教科書の全体の特徴と傾向を把握するため、日中両国における中学校の代表的な国語科教科書を取り上げ、教材のテーマ・内容について比較・考察を行う。日本の場合は、光村図書『国語』(小

⁹ 本論文では、日本の年号について、学習指導要領の場合、「年号(西暦)年」の形で表示される。それ以外の場合は、西暦で統一する。

学校 12 冊、中学校 3 冊)、中国の場合は、人民教育出版社『語文』(小学校 12 冊、中学校 6 冊)を対象とする。この考察を通して、日中両国の教科書の内容価値・人間形成的価値の傾向を明らかにする。三つ目は、共通国語科教材の調査を行う。本研究における共通教材とは、日本においても中国においても国語科教科書に採択されたことのある教材を指す。つまり、2015 年現在使用されている日本と中国の教科書に共通して使われている教材はもちろん、使った時期が違っても両方の国語科教科書に取り上げられたことがある教材も含まれる。共通教材から多くのメッセージが読み取れる。まず、共通教材が数多く存在していることから、日中両国は教材選定において、ある程度共通した観点を持っていることがわかる。それから、共通して使われた教材は、日本の教科書から続々と消えていった現象も興味深い。一方、共通教材の採択意図や主題の解釈などの視点に即し、同じ教材に対する日中両国の扱い方の異同を分析・比較することもできる。

第 2 章においては、共通教材における現代文教材の教材化と学習指導について比較・考察する。両国が共通して採択した現代文教材には、中国のものと欧米作家のもの、それからわずかながら日本のものもあり、手元に集まった資料によれば十何編もある。この章では、魯迅の「故郷」に重点を置いて検討する。魯迅はほかの作家と比べると、中国の語文教科書に収録される作品の数をもっとも多い。日本の国語科教科書においても、中国の近代文学を代表する唯一の作家である。魯迅は日中両国の文学界と国語教育に大きな影響を与えている。「故郷」に対する考察は教材研究と授業実践との二つに分けて行う。まず、教材研究の検討では、日本の国語教科書に掲載されている竹内好の訳文について、ほかの代表的な邦訳と対照して、その問題点を指摘する。続いて、四つの視点に即して、「故郷」の解釈における日中比較を行う。その次、日本と中国の各教科書における「故郷」の所属単元と採択意図を共時的・通時的に調べ、日中における「故郷」の採択意図と教材価値を考察する。こうした教材研究の比較を踏まえた上で、両国の学習指導の実践を分析・考察していく。まず、両国における代表的な学習指導を取り上げ、それぞれの特徴と不足点を比較・分析する。日本の場合は、光村図書と東京書籍の教師用指導書における学習指導案と、代表的な民間教育団体による授業実践を三つ取り上げることにする。中国の場合は、江蘇教育出版社の学習指導案と、著名語文教育家于漪・錢夢龍による二つの学習指導案を取り上げる。こうして、授業の大まかな流れと特徴を把握してから、日中における代表的な実践事例をそれぞれ一つ取り上げ、日中の生徒における読みの違いは教育現場でどのように生み出されたかを具体的に考察する。以上の考察を踏まえて、日中における学習指導の具体的なあり方を明らかにしてそれぞれの特徴をまとめる。そしてさらに、異なった指導を受けた両国の生徒たちの読みの実態を把握するため、アンケート調査を実施し、その結果について比較・分析する。

第 3 章においては、日中共通国語科教材における漢詩教材の教材化と学習指導について比較・考察する。ここでは、杜甫の「春望」と李白の「静夜思」を中心に論述する。その

前に、学習指導要領と課程標準に触れつつ、日本の漢文教育と中国の文言文教学¹⁰の目的と意義を比較・考察し、今日における漢文教育の必要性を明らかにしておく。ここで、中国の文言文教学については、まず、語文教科書における文言文教材の採録状況を分析し、次に実践例として、筆者が見学した上海の高校で行われた漢文授業の様子を紹介し、考察を加えたい。続いて、「春望」と「静夜思」を取り上げ、日本と中国でどのように解釈し教材化するのかを考察し、両国における詩の解釈と内容価値の捉え方の相違を明らかにする。その次、教師用指導書における学習指導案及び現場における指導実践例を比較・検討し、漢文教育における両国の学習指導の特徴を考察する。最後には、日本の漢文教育における小中高の連携を図り、「静夜思」を取り上げ、小中高の一貫教材として、具体的な授業の構想を行う。「静夜思」を扱う学年は日本では高校で、中国では小学1年という大きな差はあるが、この詩は幅広い年齢層の読者に受け入れられると見てよかろう。そして、日本と中国では「静夜思」の本文が異なっており、詩の解釈にも多岐にわたる字がある。この詩をめぐって、さまざまな検討が展開できる。

第4章においては、日中比較を通して、明らかになった問題点をどのように克服するかについて日本と中国の国語教育に提言する。そしてさらに、考察の結果を活かし、効果的な指導法を提案したい。ここにおいても、学習指導の考察を通して見えてきた日中国語教育の優れた指導法と、日中の国語教育の根底にある歴史・文化・社会的要素や教材の内容価値など思想・道徳面と、という二つの部分に分けて論述する。この章では、日中両国は、国語教育を通して、生徒たちはどのような読みの力が身についたか、また、より高次の読みの力を育てるためにはどのような指導が有効であるかを論じていく。

終章においては、これまでの研究を総括するとともに、今後の展望について論じる。

¹⁰ 中国では、文語調で書かれた詩・文章を「文言詩」「文言文」と言い、古典教育を「文言文教学」と言う。本論文では、この呼び方に従うこととする。

第1章 日中国語科教科書の特徴及び共通国語科教材

第1節 日中における国語科教育課程の変遷

教育課程は、教育目標や内容の在り方、内容を具体化する指導事項の在り方、学校の教育上の経営の在り方など、いくつかの要素によって構成されている。その諸要素の中で、学習指導要領は、教育課程の構成の中心的な機能を持っていると思われる。従って、本節においては、戦後の日本の学習指導要領と建国後の中国の「語文教学大綱」と「語文課程標準」（日本の学習指導要領に当たる）の変遷を辿り、それぞれの時代における「読むこと」に関連する内容の移り変わりに焦点を当てて、日中両国の国語教育の特徴と相違を明らかにする。

1 日本における「読むこと」に関わる指導事項の変遷

文部科学省は、2008年3月に新しい小・中学校の学習指導要領を、2009年3月に高等学校の学習指導要領を告示した。昭和22（1947）年に試案が示されて以降、およそ10年ごとに見直しが行われ、改訂が行われてきた。今回の学習指導要領は、8回目の全面改訂によるものである。中学校にかかわる学習指導要領の変遷は、以下のとおりである。

- | | |
|--------------|--------------------|
| ①昭和22(1947)年 | (試案)学習指導要領 |
| ②昭和26(1951)年 | (改訂版)中学校高等学校学習指導要領 |
| ③昭和33(1958)年 | 中学校学習指導要領 |
| ④昭和44(1969)年 | 中学校学習指導要領 |
| ⑤昭和52(1977)年 | 中学校学習指導要領 |
| ⑥平成元(1989)年 | 中学校学習指導要領 |
| ⑦平成10(1998)年 | 中学校学習指導要領 |
| ⑧平成20(2008)年 | 中学校学習指導要領 |

このうち、①は戦後改革された学校教育における国語課程の基準を示すために試案として出されたものである(②も同じ位置づけである)。③以降は、国の教育課程の基準を示すものとして、「法的拘束性」が付与され、文部省告示として出されたものである。以下、「読むこと」に関連するものの考察を中心に、その変遷を見ていく。

① 昭和22(1947)年版の学習指導要領

昭和22(1947)年3月に教育基本法、学校教育法が公布され、学校教育は根本的な変革がなされ、教育課程にも大きな改革がなされた。このように新しい教育への環境が整っていく中、文部省は3月に「学習指導要領一般編(試案)」を公表し、12月に「国語編」を公表した。「児童・生徒に対して、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えることである」という指導目標に示されているように、昭和22年版の学習指導要領は、アメリカにおける実用性を強調する国語教育観の影響を受け、広い実際の社会

生活に役立つ国語の力を身につけることを目指している。「日常生活の言葉から離れないように指導する」ことの大切さを提唱し、生徒の実際の言語活動の 19 の場面を挙げ、実生活における様々な場面に即した言語活動の指導の重要性を唱える。

なお、「読むこと」に関しては、「第四節 読みかた」の中に「一般目標」が示されているが、「第六節 文学」において、各学年別の学習指導が述べられている。その主な内容と学年における配当はおおよそ以下の〔表 1〕の通りである。それぞれの学年の指導内容は「○」で表示する。以下同じである。

〔表 1〕昭和 22(1947)年版学習指導要領における「読むこと」

項目	学年	中 1	中 2	中 3
読書への興味		○	○	○
読む技術を身につけること		○	○	○
あらゆる形態の文学に触れること			○	○
鑑賞・批判			○	○
主な古典を学ぶこと				○
文体・修辭に注意すること				○

それまでの文学の学習においては、現代より古典を主にし、ごくわずかの現代の作品を分析的に扱ったために、生徒は現代作品に興味を持って読むことができなかった。それ以降の文学指導は、「現代のものを主にし、ごくわずかの古典を加える」という方針から大きな変化が見られた。「読書への興味」「読む技術を身につける」項目が 1 年から 3 年まで系統的に設定されていることから、読書指導が重視・強調されていることがわかる。

②昭和 26(1951)年版の学習指導要領

昭和 26 年版は昭和 22 年試案版の使用状況を調査した結果に基づき、教育の目標や方法を具体化・明確化した改訂版である。国語科の指導は、昭和 22(1947)年版の五つの項目から、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の 4 領域へと変化し、系統学習が重んじられるようになってきた。また学習指導の目標は、「国語を正しく効果的に使っていく習慣と態度を養い、技術と能力をみがくこと」とし、22 年版試案の目標を受け継ぎ、さらに「鑑賞力と知識と理解を増し、理想を高めていく」ことを目指している。国語科の指導は、言語の習慣・態度・技術・能力・鑑賞・知識・理解の一面に偏らず、常にその全体の調和を心がけ、国民の言語生活を改善し、言語文化の向上を図るという方針を明確にした。

「読むこと」における「各学年の具体的目標」は、昭和 22 年版を基にさらに詳しく設定し、各学年においておおよそ 16 の目標が示されている。学年段階における配列は、主に以下の表に示した通りである。

〔表 2〕昭和 26(1951)年版学習指導要領における「読むこと」

項目	学年	中 1	中 2	中 3
筋・内容をつかむこと		○	○	○

読むことに興味を持つこと	○	○	
辞書や読書案内を利用すること	○	○	○
批判的に読むこと		○	
説明文の読取り		○	
文学作品の鑑賞		○	
社会的な記事に関心を持つこと			○
古典に関心を持つこと			○
生活を豊かにするにふさわしい読書の態度を身につけること			○

「筋・内容をつかむ」指導が全学年にわたって設定されており、文章の内容を正しく理解する能力を基本技能として、生徒たちに身につけさせたいという指導者側の意図が窺える。それを踏まえて、1年には「読むことに興味を持つ」と辞書などの利用に重点を置き、読書意欲の向上と基本技能の習得を図ろうとしている。2年には「批判的に読む」と「説明文の読取り」と「文学作品の鑑賞」との三つの指導が示され、また、3年には、「社会的な記事に関心を持つ」などの指導が設定されており、指導事項の難易度が徐々に高まり、生徒の視野を作品そのものから社会へと広げさせるように配置している。このような配置の系統は、それ以降の学習指導要領における「読むこと」の指導事項の設定の基礎となり、受け継がれている。一方、「脚本や台本を興味深く読む」「感想や随筆などを読むことに興味を持つ」「好きな作品の内容を詳しく読む」「余暇を楽しみ読書にも使うような態度や習慣を養う」「学級文庫などで喜んで読書する」などのような指導事項には、「関心」「興味」「好きな作品」という言葉が繰り返し使われていることから、生徒による独自の楽しい読書体験が重視されていることがわかる。

③昭和 33 (1958)年版の学習指導要領

前に述べたとおり、学習指導要領は昭和 33 年版より、「試案」としての性格から脱却し、国の教育課程の基準を示す「法的拘束性」を持つようになった。中学校国語科の目標は4項からなり、第1項は総括的に「生活に必要な国語の能力を高め、思考力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図る」とあり、第4項は「ことばのはたらきを理解させて、国語に対する関心や自覚を深め、国語を尊重する態度や習慣を養う」とあり、国語に対する関心や自覚、国語を尊重する態度が挙げられる。このときの改訂は、アメリカの経験主義の学力観を見直し、日本は独立国家としての自覚をもち、個性豊かな文化を築き上げ、国際社会に信頼され尊重される日本人の育成を目指して行われたと言える。

また、この年度版の学習指導要領には、文章ジャンルの指導がなされている点も特徴として見られる。各学年における「読むこと」に関わる主要な指導内容は、およそ以下の通りである。

[表 3] 昭和 33 (1958)年版学習指導要領における「読むこと」

項目	学年	中 1	中 2	中 3
内容理解(主題・要点・段落・語句)		○	○	

文学作品に親しみ、楽しんで読む態度	○		
情景や人間の心情の箇所を読み味わうこと	○		
辞書や参考書を使用すること	○	○	○
説明文の読取り		○	○
文学作品の鑑賞		○	○
ものの見方や考え方を深めること		○	○
批判的に読むこと			○
人生や社会問題について考えること			○
作者の意図を読み取ること			○
文体に注意すること			○

1年には文章の「内容理解」と基本的な読書技能・態度の養成、2年には説明文の学習、文学作品の鑑賞と批判的に文章を読む態度の育成、3年には教材から社会・人生へと目を向け、ものの見方や考え方を深めるように、指導事項が生徒の発達段階に合わせて系統的に設定されている。その中には、「情景や人間の心情の箇所を読み味わう」ことから、登場人物の心情の読取りが重視されているところに日本の国語教育の特徴が見られる。一方、「批判的に読む」「ものの見方や考え方を深める」「人生や社会問題について考える」などの事項の設定から、生徒の考える力の育成と主体的な読みが重視されていることもわかる。

④昭和44(1969)年版の学習指導要領

昭和33年の改訂後、国民生活の向上、文化の発展、国際的地位の向上に伴い、教育内容の一層の向上を図り、時代の要請に応えなければならない。さらに、児童・生徒の発達段階や個性、能力に即しての指導の大切さが認識されるようになった。各学年における「読むこと」の指導に関する内容は、およそ以下の通りである。

[表4]昭和33(1958)年版学習指導要領における「読むこと」

項目	学年	中1	中2	中3
内容理解(主題・要旨・構成・思想・語句)		○	○	○
説明文の読取り		○	○	○
情景や心情の箇所を読み味わうこと		○		
朗読すること		○	○	○
ものの見方や考え方を深めること			○	○
自分の考えを持つこと				○
作者の意図を考えること				○

この表を見ると、「情景や心情の箇所を読み味わう」「ものの見方や考え方を深める」「自分の考えを持つ」などのような生徒の言語感覚を磨きながら、主体的に読み深めていくという指導事項の比重が、従来よりさらに高くなったことがわかる。このような指導内容は、「考えを深め、心情を豊かにする」という昭和44年版学習指導要領の教育目標に合致している。一方、「文章の内容を理解して、

相手にわかるように朗読する」という「朗読」に関わる項目が指導事項に加えられたところにも大きな変化が見られた。「朗読」の文章理解・意味伝達の機能が認識され重視されていることがわかる。

⑤昭和 52 (1977)年版の学習指導要領

昭和52年版の学習指導要領の最大の特徴は、国語科の構造を「聞くこと・話すこと」「読むこと」「書くこと」の3領域から、「表現」と「理解」の2領域と「言語事項」の1事項とに設定したことである。目標は、それまでの各学習指導要領に見える、総括的目標の下に具体的にかつ細分化するようなことはなく、「国語を正確に理解し表現する能力を高めるとともに、国語に対する認識を深め、言語感覚を豊かにし、国語を尊重する態度を育てる」と簡潔に示されている。一方、第1学年の目標では「自分の考えを大切に」することや第2学年の目標において「ものの見方や考え方を広くし、豊かに表現する能力を身につけさせる」などといった文言に表されているように、教育課程の基準の改善は、自ら考え正しく判断できる、人間性豊かな児童生徒の育成を重視していることにある。学年ごとの指導内容については、およそ以下の通りである。

[表 5] 昭和 52 (1977)年版学習指導要領における「読むこと」

項目	学年	中 1	中 2	中 3
内容理解(主題・要旨・構成・思想・語句)		○	○	○
朗読すること		○	○	○
ものの見方や考え方を理解し、自分の見方や考え方を広くすること			○	
人生や社会問題について考えること				○
文章表現と文体の特徴に注意すること				○

指導内容は簡潔になったが、「内容理解」に関わる指導項目が大きく増やされている。例えば、1年の指導事項の中に、「話や文章の要点と事柄をとらえ、必要に応じて要約すること」「語句の意味を文脈の中で正しくとらえること」「文章を読み通し、表現に即して主題や要旨をとらえること」「文章全体の組立てや筋道をとらえること」「場面、経過、論理の展開などに注意して読むこと」など、具体的な事項が設定されており、精細な読み取りによる技能指導の強化が窺える。

⑥平成元(1989)年版の学習指導要領

昭和52年の改訂後、科学技術の進歩と経済の発展は物質の豊かさをもたらすとともに、情報化、国際化、価値の多様化、核家族化など、社会の各方面に大きな変化をもたらしてきた。学校教育においては、今までの教育方法を反省し、国際化への対応、情報化への対応が改善の視点として注目されている。

平成元年版の学習指導要領においては、その目標には、「国語を正確に理解し表現する能力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め、国語を尊重する態度を育てる」とあり、言語の教育としての立場を一層明確にした。昭和 52 年版と比較す

れば、基本的にそのまま受け継いだものではあるが、指導の目標に、「思考力や想像力を養う」という文言が加わったところに大きな特徴が見られた。各学年における読むことに関する事項は、およそ以下の通りである。

〔表 6〕平成元(1989)年版学習指導要領における「読むこと」

項目	学年	中 1	中 2	中 3
内容理解(主題・要旨・構成・思想・語句)		○	○	○
自分の見方や考え方をもち、深めること		○	○	○
情景や心情の箇所を読み味わうこと		○		
人生や社会問題について考えること				○
文章表現と文体の特徴に注意すること				○

指導項目には、「思考力」と「想像力」という言葉が直接に出ていないが、「話や文章に表れているものの見方や考え方を理解し、自分の見方や考え方を確かめること」(1 年)や、「自分の見方や考え方を広くすること」「自然や人物の描写などに注意して文章を読み味わい、自分の感想をまとめること」(2 年)や、「まとめた感想や意見をもつこと」(3 年)などの事項から、生徒の思考力や想像力の育成に力点が置かれていることがわかる。この点は、日本の国語教育の大きな特徴として見られる。

一方で、音読・朗読に関する指導内容は、「読むこと」に関わる指導事項から削除されたところも注目に値すると思われる。その代わりに、古典の指導について、「音読などを通して文章の内容や優れた表現を味わうことができるようにする」とあり、古典学習における音読の重要性に初めて言及した。

⑦平成 10 (1998)年版の学習指導要領

平成 8 年の中央教育審議会の「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の第 1 次答申は、日本の教育について、「ゆとり」の中で「生きる力」を育むこと重視することを提言した。そして、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性を持つことが重要な要素として挙げられた。平成 10 年版の学習指導要領では、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め、国語を尊重する態度を育てる」ことを指導の目標として掲げられ、旧版の目標を受け継ぎながら、「伝え合う力を高める」ことを新たに加えた。「伝え合う力」は、「生きる力」を養うための必要な能力とされている。

なお、指導内容の構成は、「表現」「理解」の 2 領域から、「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の 3 領域に回復し、それに「言語事項」を加えた構成となっている。「読むこと」に関する指導事項の各学年の配列は以下のようにまとめられる。

〔表 7〕平成 10 (1998)年版学習指導要領における「読むこと」

項目	学年	中 1	中 2～中 3
内容理解(語句・内容の要約・主題・要旨・構成)		○	

ものの見方や考え方を理解し、自分の物の見方や考え方を広 くすること	○	
様々な種類の文章から必要な情報を集めること	○	○
語句の効果的な使い方の習得		○
書き手の論理の展開の仕方を的確にとらえること		○
文章表現と文体の特徴に注意すること		○
人間、社会、自然などについて考え、自分の意見を持つこと		○

この表では、「様々な種類の文章から必要な情報を集める」「書き手の論理の展開の仕方を的確にとらえること」という二つの事項が新たに加わったところに大きな特徴が見られた。国際化・情報化が進む現在の世界において、様々な種類の情報源から必要な情報を的確に読み取る能力、また、自分の意見・主張をわかりやすく他人に伝える能力がますます必要とされてくる。以上の二つの事項の新設は、国際化・情報化社会への対応と見られる。

⑧平成 20 (2008)年版の学習指導要領

2015 年現在行われている平成 20 (2008) 年版の学習指導要領は、言語の教育の立場を維持しつつ、人間関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら言葉で「伝え合う力」を高めることを目指している。その中で、とりわけ大きく注目されているのが「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の新設である。平成 10 年版の「言語事項」の代わりに設けられ、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」により、小学校 1 年生から中学校 3 年生まで、系統的に古典学習が求められるようになった。今度の改訂は、古典教育の大きな転換点と言えよう。学年ごとの「読むこと」に関する指導事項は以下のようにまとめられるが、平成 10 年版のものと比べると、特に大きな変化は見られない。

[表 8]平成 20 (2008)年版学習指導要領における「読むこと」

項目	学年		
	中 1	中 2	中 3
内容理解(語句の意味・要旨・人物描写・場面展開)	○	○	○
ものの見方や考え方を捉え、自分の物の見方や考え方を広 くすること	○		
様々な種類の文章から必要な情報を集めること	○	○	
抽象的な概念、心情を表す語句の理解		○	
文章に表れているものの見方や考え方について自分の考え を持つこと		○	
文章の論理の展開の仕方の習得			○
人間、社会、自然などについて考え、自分の意見を持つこと			○

以上、年代順に沿って、日本の学習指導要領の変遷を整理し、「読むこと」に関わる事項を中心に考察・分析を行った。全体的に見れば、学習指導要領が改訂されるごとに、「読むこと」に関わる

指導内容の項目数が減っていく傾向が見られる。昭和26年版では平均16項が挙げられているのに対して、平成20年版ではわずか5項である。その内容を見れば、昭和26年版は、社会生活における具体的な場面を取り上げたり、類似性の高い項目を並べたりしていることから、各項目の精選・整理が十分に行われたとは言えない。それに対して、平成20年版は、生活場面や具体的な指導を避け、一般性・普遍性を持つ指導の要点のみを示しているのである。

また、「読むこと」の指導目標の達成難易度については、改訂するごとに高まっていくように設置されている。例えば、平成元年版の2年生の指導として、「文章の中心の部分と付加的な部分とを区別して、論理的な構成や展開を的確にとらえ、内容の理解に役立てる」ことが挙げられている。平成10年版になると、この事項は1年生の指導内容になっている。もう1例を挙げると、「話や文章の内容に含まれているものの見方や考え方について考え、自分の見方や考え方を広くする」という指導事項について、昭和52年版と平成元年版では2年生に対する指導として挙げられているが、平成10年版と20年版では1年生に対する指導事項となった。また、同要領の中においても、ハードルが徐々に高まるように、系統的に配列しているという特徴も見られる。例えば、平成10年版では、1年生に対して、「様々な種類の文章から必要な情報を集めるための読み方を身につける」という指導は、2年生になると、「目的をもって様々な文章を読み、必要な情報を集めて自分の表現に役立てる」へと変化した。

上記の考察を総じて見れば、日本の学習指導要領における「読むこと」に関わる指導事項の配列の特徴は以下の5点にまとめられる。

①1年には、主に文章の内容理解、要旨、構成、語句の意味など読みの基本的な技能の習得、2年には、説明的文章の読解や自らの考えを持たせること、3年には、教材から社会・人生へと視野を広げさせるように、各学年の主要な指導事項は、生徒の発達段階に合わせて系統的に配列している。

②「余暇を楽しみ読書にも使うような態度や習慣を養う」(1年、昭和26年版)→「楽しみのための読書の能力を伸ばす」(2年、昭和26年版)→「生活を豊かにするにふさわしい読書の態度を身につける」(3年、昭和26年版)や、「文学作品などに親しみ、また、楽しんで読書しようとする態度を身につけること」(2年、昭和33年版)などのような指導事項から、生徒の読書の意欲・興味・関心の喚起に着目し、生涯にわたる読書習慣を身につけることが重視されている。

③文章に表れているものの見方や考え方を理解し、「自分の見方や考え方を持つ」ことや、作品に対して「自分の感想を持つ」ことや、文章を「批判的に読む」ことなどのように、生徒の考える力と主体的な読みを養うところに日本の国語教育の大きな特徴が見られる。

④昭和33年版、昭和44年版と平成元年版に、「人間の心情の箇所を読み味わうこと」という指導事項が取り上げられている。想像力を働かせて登場人物の心情を読み取る指導は日本の国語教育の歴史において長く行われてきたことがわかる。

⑤「朗読する」事項は昭和44年版と昭和52年版の学習指導要領に取り上げられたが、その後の学習指導要領からは消えている。中国では従来から重要な学習法とされてきた音読・朗読活動は、日本では十分に重視されていないことが推測できる。

2 中国における「読むこと」に関わる指導事項の変遷

「語文教学大綱」は、1950年の「編集大意」を初めとして、1949年の建国から2001年までの約50年の間に、7回にわたり発せられてきた。次の表に改訂の経緯をまとめて示す。

〔表9〕建国後初級中学における教学大綱一覧表

年度	中国の状況	課程名称	大綱の正式名称
1950年	建国初期	語文	編集大意
1956年	ソ連化時期	漢語	初級中学漢語教学大綱(草案 ¹¹)
		文学	初級中学文学教学大綱(草案)
1963年	自己探索時期	語文	全日制中学語文教学大綱(草案)
1978年	改革開放初期	語文	全日制十年制中学語文教学大綱(試行草案) ※1980年に修訂が行われた
1986年	回復調整時期	語文	全日制中学語文教学大綱 ※1990年に修訂が行われた
1995年	正常化時期	語文	九年義務教育全日制初級中学語文教学大綱(試用)
2000年	同上	語文	九年義務教育全日制初級中学語文教学大綱(試用改訂版)

これら大綱の改訂は以下のような二つの時期に分けて考えることができる。

①混乱を收拾し、秩序を回復する時期(1950年～1986年)

1950年の「編集大意」は正式の大綱ではなく、教科書編集責任者であった葉聖陶が、初級中学(日本の中学校に当たる)・高級中学(日本の高等学校に当たる)の語文教科書の使用について作成した「使用説明書」のようなものである。1956年に、語文科は「漢語」と「文学」に分けられ、それぞれの教学大綱が作成された。1950年から1956年までの6年間は、ソ連の教育経験を全面的に学び、社会主義カリキュラムを作る時期である。しかし、1957年から中ソ関係が凍結され、中国は独自の社会主義教育体制を模索し始めた。1963年大綱は教材選定について「文質兼美」¹²という基準を打ち出し、「積極的な思想内容と優れた芸術形式を備え、生徒が学ぶ典範になる」ことを求めている。また、指導法については、伝統的な方法に復帰し、繰り返し読むことと書くことを通して上達させるように要求した。後の大綱にかなり大きな影響を与えている。ここでは取り上げないが、1978年大綱は形式・内容ともに1963年版とほとんど変わっていない。しかし、1963年大綱と1978年大綱との間に文化大革命が挟まれているため、この時期は大綱そのものが機能していなかった。

②教育改革を深化させる時期(1986年～2000年)

1986年大綱では、「難易度を下げ、生徒の負担を軽減し、要求を明確化する」という「減負」の主旨が掲げられている。この大綱では、190編の基本教材が定められているが、それ以外の教材は

¹¹ 「教学大綱」には「草案」や「試用」といった言葉が添えられているのが普通である。効力において違いはない。

¹² 教材は表現も内容も優れていること。

各省、自治区、直轄市が地域の実情に合わせて選定することとなっている。こうして、その後の教科書の使用は「一綱多本」（一つの大綱に基づいて複数の教科書が編集される）という状況になり、中国の語文教育に画期的な変化をもたらした。また、2000 年大綱は、さらに大きな進歩を遂げた。指導の要求をさらに具体化し、数値目標まで明記している。例えば、初級中学まで 3500 字の漢字を覚え、黙読の速度は 1 分間に最低 500 字、課外読み物は年間最低 80 万字のものを読まなければならないなどといった数値目標で学習の量を明確に規定している。そして、「暗唱を勧める古詩文リスト」と「課外読み物のリスト」も公されている。

以上のような経緯がある中で、1999 年に中国教育部により「基礎教育課程改革綱要(試行)」が施行され、小学校・初級中学・高級中学を対象にした 15カ年計画の基礎教育課程改革が始まった。中国では、受験競争が過熱したため、その弊害が次第に目立つようになってきた。そこで、試験に対応した「応試教育」から、本人の素質を伸ばすための「素質教育」に転換しようという教育の方針が変わった。2001 年 7 月に「全日制義務教育語文課程標準(実験稿)」（小学校・初級中学）、2003 年 3 月に「普通高中語文課程標準(実験稿)」（高級中学)が実行され、これまでの「語文教学大綱」の代わりに語文教育の性質と地位、課程目標、過程内容及び各学年の課程内容の編成などを詳しく規定する。なお、現在小中学校で使用されている課程標準は、2011 年に公布されたものである。

以下、中国の「語文教育大綱」と「語文課程標準」における「読むこと」に関わるものに焦点を当て、時代に沿って、語文教育課程の概観及び「読むこと」の扱い方の変遷を辿りたい。

①1956 年版の「初級中学文学教学大綱」

1956 年には、「初級中学漢語教学大綱(草案)」と「初級中学文学教学大綱(草案)」との二つの「語文教学大綱」が発布された。ここでは、「読むこと」に関わる指導事項を考察するため、後者を研究の対象に取り上げることとする。まず、指導の目標と言えば、「生徒たちに中国語の基本的な科学知識を教え、中国語を理解し運用する能力を高めることは、初級中学における語文教学の重要な任務である。(中略) 語文教学とともに、愛国主義思想教育を行い、生徒たちの民族自尊心と愛国主義熱情を養わなければならない」と記されている。語文教育は、言葉・文学に関する知識の伝授と思想・道徳教育との二つの側面を持ち合わせていることを明らかに示している。「文学教学大綱」は、「初級中学における文学教学の任務」、「教学内容と教材の編纂」、「初級中学における文学教学法」といった三つの部分から構成されている。「文学教学法」には、学年ごとに分けて、中学における文学教材の指導方法が示されている。主な指導事項は以下のようにまとめられる。

[表 10]1956 年版「初級中学文学教学大綱」における「読むこと」

項目	学年	中 1～中 3
語彙の習得		○
朗読・黙読		○
粗筋をまとめること		○
内容を復唱すること		○

問題を提起すること	○
暗唱	○
古代詩文の朗読・暗唱と理解	○

これらの項目には、「朗読・黙読」「復唱」「暗唱」「古代詩文の朗読・暗唱」といった朗読や暗唱に関わるものがほとんどである。大綱の中には、各項目を設定した目的が示されている。例えば、「朗読・黙読」の目的は、「生徒が自ら文章の内容を理解し、語彙を増やすこと」にあり、朗読は、「正確にかつ表情豊かに話す能力」の育成に有効である。また、「暗唱」については、「記憶を強化し、文章理解を深め、話す力と書く力を高める」ことが目的である。

一方、この大綱では、一つの大きな特徴として、「内容を復唱」する能力が特に重んじられていることが挙げられる。教材内容を自分の言葉で述べたり、他人に教えたりするという「復唱」能力は、理解能力の一つとして重要視されているのである。

②1963年版の「語文教学大綱」

1963年版の大綱では、語文教育の目標として、「現代語文における読む能力と書く能力を養わせ、初歩的な文言文(古典)を読む能力を育てる」とあり、古典の学習の重要性を示唆している。大綱は、「語文の重要性と語文教学の目的」、「教学要求」、「教学内容」、「教材選択の標準」、「教学内容の配置」、「教学中の注意点」、「各学年の教学要求と内容」の七つの項目からなっている。「各学年の教学要求と内容」に示された内容をまとめると、以下の通りである。

〔表 11〕1963年版「初級中学語文教学大綱」における「読むこと」

項目	学年	中1	中2	中3
識字・習字・語彙の習得		○	○	○
文章構成の理解と習得		○	○	○
朗読・暗唱		○	○	○
古代詩文の朗読・暗唱と易しい文章の読取り		○	○	○
記叙能力（記叙の要素及び記叙と観察の関係）		○	○	○
説明能力（要点と説明の方法）			○	○
論証能力（立論・反論・論証の方法）				○

この表を見れば、「読むこと」指導の重点は、漢字・語彙・文法などのような言語技能の指導に置かれていることがわかる。また、朗読・暗唱が読む能力を高めるための主要な技能として扱われ、重んじられていることが目立っている。「教学中の注意点」の中には、朗読・暗唱の効果について、次のように説明している。

語文の学習においては、多読（ここでは、たくさん音読するの意味。筆者注）が有効な方法である。「読書百遍 意自ずから通ず」ということわざがあるように、多読は文章の理解を助ける。暗唱するように指定された文章は必ず確実に覚えなければならぬ

い。こうすれば、作文を書く時の言葉遣いの上達も期待できる。

一方、1年には「記叙文」、2年には「説明文」、3年には「議論文」¹³というように、各学年における重点的に扱う文章のジャンルに明確に示していることにも注目が値する。語文教科書では、同じジャンルの教材を一つの単元にまとめて提示するのが一般的である。また、作文を指導する際にも、ジャンルに分けて訓練する方法が効果的とされている。

③1978年版の「初級中学語文教学大綱」

1978年版の大綱は、1963年版大綱の15年後、文化大革命という特殊な時期を経て作られたものである。この大綱の付録には、各学年における「読むこと」「書くこと」の指導目標と教材の目録が掲載されている。「読むこと」に関わる内容はおよそ以下の通りである。

〔表 12〕1978年版「初級中学語文教学大綱」における「読むこと」

項目	学年	中 1	中 2	中 3
識字・習字・語彙の習得		○	○	○
文章構成の理解と習得		○	○	○
朗読・暗唱		○	○	○
古代詩文の朗読・暗唱と易しい文章の読取り		○	○	○
記叙能力（記叙の要素及び記叙と観察の関係）		○	○	○
説明能力（要点と説明の方法）			○	○
論証能力（記叙文における抒情と議論の活用）				○

記叙能力・説明能力・論証能力に関わる内容をさらに詳しく規定している。それ以外の指導事項は、1963年版のものとはほぼ一致している。

④1986年版の「初級語文教学大綱」

語文教育の「目標」に、「中国の語文教学は必ずマルクス主義の立場と観点到に立脚し、生徒に教材と必要な語文知識を教え、厳格な読み・書きの訓練を行わなければならない」とあり、語文教育を行う際には、「生徒の視野を広げ、生徒に思想教育を受けさせ、常に社会主義的覚悟を高め、無産階級の意識を強め、無産階級世界観を樹立させる」と記されている。教師は、生徒たちに語文の知識を教えるとともに、思想・政治の教育も常に行っていたことがわかる。

それまでの語文教育の指導は、主に文章理解と作文との二大領域に展開されてきたため、1978年までの各大綱には、「話すこと・聞くこと」に関するものは取り上げられなかった。1986年度版の大

¹³ 中国の語文教育では、「記叙文」「説明文」「議論文」を三つの常用文体（ジャンル）とされている。「記叙文」とは、記述と描写を主な表現手法とし、叙事・記人・写景・状物を扱う文体である。「説明文」とは、説明を主な表現手法とし、事物を紹介し、事理を解説することを通じて、知識の伝授を目的とする文体である。「議論文」とは、議論を主な表現手法とし、作者が自分の思想・主張を伝える文体である。

綱では、語文教育における「基本能力」を、「閲読能力(読むこと)」、「写作能力(書くこと)」、「聴説能力(話すこと・聞くこと)」の三つに分類しているところに大きな変化が見られた。学年ごとの「閲読能力」に関わる指導事項の配列は、およそ以下の通りである。

〔表 13〕1986 年版「初級語文教学大綱」における「読むこと」

項目	学年	中 1	中 2	中 3
識字・習字・語彙の習得		○	○	○
朗読・黙読・速読・暗唱		○	○	○
古代詩文の朗読・暗唱と易しい文章の読取り		○	○	○
記叙文（文章の内容理解・記叙の特徴）		○	○	○
説明文（対象物の特徴・説明の順序と方法・言葉の正確性）			○	○
議論文（文章の観点、論証の方法の理解・言葉の厳密性）				○

表を見てわかるように、記叙文、説明文、議論文に関わるそれぞれの指導事項は、1978 年のものと比べて、具体化され、系統化されている特徴が見られる。また、各項目における具体的な指導内容については、1986 年版の大綱では、「能力」という言葉が初めて使用されるようになった。語文の知識や技能の習得という従来目標から、生徒一人ひとりに学習能力の育成へと学習指導の重点が移される傾向が見られる。

⑤2000 年版の「初級中学語文教学大綱」

2000 年版の大綱では、「指導の過程において、生徒が祖国の言語文字を熱愛し、中華民族の優秀な伝統文化を愛する感情を育て、社会主義思想道徳と愛国主義精神を育成し、高尚な審美観と一定な審美能力を養わせ、健康な個性を発展させ、健全な人格を形成させる」という指導の目標が掲げられている。今までの教育目標には、「マルクス主義」や「無産階級」や「共産主義的道徳品質」のような表現が多く見られるが、2000 年版ではそういった言葉は見られなくなり、代わりに「審美観」や「愛国主義」という言葉が多く使われるようになった。この大綱に準拠して行われた当時の語文教育は、政治との関わりは薄くなったが、生徒に対する思想・道徳教育という側面は色濃く残っていることが推測できる。

2000 年版の大綱は、「教学内容」は、「閲読(読むこと)」、「写作(書くこと)」、「口語交際(話すこと・聞くこと)」、「語文常識」、「課文」、「課外活動」といった六つの部分から構成されている。語文の学習指導を、「読むこと」、「書くこと」「話すこと・聞くこと」といった 3 大領域に分けるという分類は、1986 年版の大綱と一致している。一方で、「話すこと・聞くこと」については、「聴説能力」から「口語交際」へと変更したことから見ると、生徒たちのコミュニケーション力を養うことに指導の重点が移行する動きが窺える。

〔表 14〕2000 年版「初級中学語文教学大綱」における「読むこと」

項目	学年	中 1～中 3
----	----	---------

識字（3500字の常用漢字の習得）	○
朗読・黙読・速読	○
内容理解（要点・要旨・作者の思想と感情・文脈における言葉の意味）	○
作品に対し自らの見解と疑問を持つこと	○
叙述・描写・説明・議論の効果の理解	○
文学作品の鑑賞	○
古代詩文の朗読・暗唱と易しい文章の読取り	○

この表に新たに加わった事項が二つある。まず、一つ目は、「作品に対し自らの見解と疑問を持つこと」である。1956年の大綱にある「問題提起」という指導事項が再び提出されることから見れば、生徒の思考力と表現力の育成が重視されてくる傾向が見られる。もう一つは、「文学作品の鑑賞」である。「文学作品の鑑賞を通して、作品の中の形象を感受し、美しくてすばらしい表現を読み味わう」という事項の設定から、生徒の文学的感動・感想を大事にしたいという指導者側の態度が窺える。

⑥2011年版の「義務教育語文課程標準」

2011年の「語文課程標準」は、2001年版の改訂版である。語文教育の目標について、「総目標」には全部で10項目が記載されている。その第一に据えているのは、「愛国主義感情と社会主義道徳を育て、積極的な人生态度と正確な価値観を樹立させ、文化品位と審美観を高める」という目標である。語文教育における思想・道徳教育の重要性は従来と変わらないことがわかる。

一方、小学(6年)・中学(3年)の9年一貫教育カリキュラムの実施が課程標準の大きな特徴である。また、義務教育の9年間は、第一学段(1-2年)、第二学段(3-4年)、第三学段(5-6年)、第四学段(7-9年)の四つの学段に分けられている。各学段の目標は「識字と写字」「閲読(読むこと)」「作文」「口語交際(話すこと・聞くこと)」「総合性学習」の五大領域に分けられている。中学の各学年における「読むこと」に関わる指導事項は、およそ以下の通りである。

〔表15〕2011年版「義務教育語文課程標準」における「読むこと」

項目	学年	中1～中3
識字（3500字の常用漢字の習得）・習字		○
朗読・黙読・速読		○
内容理解（文脈・要約・重要語彙）		○
自らの見解を持ちながら学び合うこと		○
叙述・描写・説明・議論の効果を理解すること		○
写実と虚構作品を見分け、作品のジャンルを理解すること		○
文学作品に対する主体的な鑑賞		○
説明文・議論文・新聞記事による情報収集と要点の読取り		○
易しい文言文の読取り		○

表に示したように、説明文・議論文・新聞記事など様々なジャンルの文章から必要な情報を集め、文章の要点を正確に読み取ることに関わる項目の増加が大きな特徴として捉えられる。日本の学習指導要領と同様に、情報化・グローバル化の進む時代の要請に応えるためにこの項目が設定されたと思われる。また、「叙述・描写・説明・議論の効果を理解すること」と「写実と虚構作品を見分け、作品のジャンルを理解すること」という 2 項目の設定から、中国の語文教育における作品のジャンルを重視する姿勢が読み取れる。それから、「文学作品に対する主体的な鑑賞」という項目から、生徒の主体的な読みを尊重し、鑑賞能力を高めようとする工夫が見られる。

以上、「読むこと」に関わる指導事項を中心に、中国の大綱と課程標準の変遷を考察した。中国の大綱における指導事項は、日本の学習指導要領と比べると、項目の数が少なく、簡素な構成となっているが、課程標準においては、生徒の個性・時代の要請などが加えられ、統合的・多様な機能を持つところに特徴が見られる。日本の学習指導要領との比較・対照の意味で、中国の大綱・課程標準における「読むこと」には、次の 5 点の特徴がまとめられる。

①大綱においても課程標準においても、政治や道徳に関わる内容が多く見られる。中国の語文教育は思想教育の色合いが強い。

②生徒の読み書き技能の育成は、語文教育の基本的な任務として、一貫して重要視されてきた。漢字の習得や、語句の理解、文章内容と思想の正確な読取りなどの指導が着実に行われている。生徒に主体的な読みをさせることより、まずどれほど新しい字句とすばらしい表現を覚えたか、文章の内容・思想を正しく読み取れたかという客観性の高い指導事項に関心が寄せられる。これは語文教育のもっとも大きな特徴とも言える。

③作品の文体・ジャンルを重視する教育の伝統がある。語文教科書の配列を見ればわかるように、記叙文・説明文・議論文などのように、ジャンル分けで教材を提示する教科書の方が大多数を占める。指導しやすい点と、作文を書かせる際の手本となる点がジャンル重視指導の長所だと考えられる。

④音読・朗読・暗唱を伝統的教育法として行われており、その学習効果が広く認められている。しかし、教材内容の理解と暗記、作者の考え・心情の読み取りが重要視される一方、生徒の主体的な読み・感動は軽く扱われることも懸念される。なお、2000 年版の大綱と課程標準では、「作品に対し自らの見解と疑問を持つ」「文学作品に対する主体的な鑑賞」などのような内容が示されており、生徒の主体的な読みを重視するような指導者側の姿勢の変化も捉える。

⑤文言文の指導を一貫して重要視してきた。指導の内容は主に、朗読、暗唱と易しい文章の内容理解からなっている。

3 教材編集方針の日中比較

日中両国の国語科教科書及び共通教材を調査し考察するにあたって、まずそれぞれの国では、教材の編集はどのような観点・理念に基づいて行われているかを考察する必要があると思われる。次は、日本の学習指導要領と中国の大綱・課程標準における教材編集の方針を比較・分析する。

3-1 日本の学習指導要領における教材編集方針の変遷

昭和 22(1949)年版から昭和 33(1958)年版までの学習指導要領には、教材の選定には特に言及していない。昭和 44(1969)年以降の学習指導要領における教材編集の内容を以下の表にまとめてみた。

〔表 16〕 昭和 44(1969)年以降の学習指導要領における教材編集

昭和 44 (1969) 年	思考力を伸ばす、心情を豊かにする、表現力を養う、文化や風土を理解する、国語の特質について理解するなどの観点として、生徒の発達段階に応じて選ぶようにする。 古典の教材としては、古典に関心をもたせるように書いた文章、短くて易しい文語文や格言・故事成語、及び基本的な古典を適宜用いる。
昭和 52 (1977) 年	生徒の発達段階に応じて適切に選ぶ。 古典の教材としては、古典に関心をもたせるように書いた文章、短くて易しい文語文や格言・故事成語・親しみやすい古典の文章。
平成元 (1989) 年	①国語を尊重する態度を育てる、②思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにする、③創造的精神を養う、④科学的、論理的な見方や考え方を養う、⑤人生について考えを深め、豊かな人間性を養う、⑥人間、社会、自然などについての考えを深める、⑦文化と伝統に対する関心や理解を深める、⑧日本人としての自覚をもち、国際協調の精神を養う。 一方、古典の教材については、古典に関心を持たせるように書いた文章、易しい文語文や格言・故事成語・親しみやすい古典の文章。
平成 10 (1998) 年	上記の②に「伝え合う力」が加わった以外には、平成元年版と同じ。
平成 20 (2008) 年	平成 10 年版と同じ。

昭和 44(1969)年版と 52(1977)年版には総括的な方針が記されているが、具体的な内容は示されていない。平成元(1989)年版以降の学習指導要領では、教材選定の基準は箇条書きで明記されている。どれも8項目に分けて提示しており、内容もほぼ定着している。日本の教材は、生徒の想像力・創造力の育成、個性豊かな発想を重視している。同時に、人生・社会・伝統などについて自ら考える力の育成につながるように配慮されている。一方、⑧「日本人としての自覚をもち」という教材編集の観点が示されている。日本の国語の学習指導要領では、中国のように「愛国心」「愛国主義」という言葉を明確に使うことはないが、「日本人としての自覚」という文言から、一種の

「愛国教育」が行われている実態が窺える。

なお、古典の学習については、昭和 22 年の学習指導要領を境目にし、それまでの国語教育では古典の学習に偏っていたが、それ以降は「現代のものを主にし、ごくわずかの古典を加える」という方針の変更に従い、現代作品の学習に重点を置くようになっている。教科書における古典教材はその収録数が減っただけではなく、教材の内容としては、「古典に関心をもたせる」「親しみやすい」「短くて易しい」という言葉で表れたように、おもしろく、わかりやすい教材が求められ、古典学習の難易度が下がったことがわかる。

3-2 中国の大綱・課程標準における教材編集方針の変遷

中国の大綱・課程標準における教材編集に関わる内容に基づき、筆者が整理し、翻訳したものを以下の表にまとめて提示する。

〔表 17〕 中国の大綱・課程標準における教材編集

学年 大綱・標準	1 年	2 年	3 年
1956 年 版大綱	事柄・人物・風景を描写した作品を重点的に取り上げる。思想・内容別に単元分けする。	登場人物の心理を深くまで描写した作品を加える。歴代の広く知られた文学作品を取り上げ、作家と作品の年代順に沿って提示する。	主に詩歌・小説・戯曲・散文 ¹⁴ を採録する。作品のジャンルによって単元を編成する。
1963 年 版大綱	古今中外を問わず、あらゆるジャンルの優秀な作品を教材に取り上げる。教材は散文を主にし、具体的には物語、寓言、伝記、旅行記、説明文、議論文などを含む。散文は、教材全体の 80%を占める。その中で、議論文は 20%を占め、学年従ってさらに増やす。文言文教材は 40%を占め、学年に従って増やす。外国の文学作品は 10%を占める。 教材は積極的な思想内容と美しい芸術形式を持ち合わせた、「文質兼美」の模範文でなければならない。選ばれた作品は、広く知られており、評価が定まっているものである。思想内容に関しては、生徒に愛国主義と国際主義の教育を行い、社会主義と共産主義の教育を行い（中略）語文教育では、思想・政治の		

¹⁴ 周慶元の『語文教育研究概論』（湖南人民出版社、2005、8）によると、散文とは、押韻や句法にとらわれずに書かれた作品を指す。広義と狭義の区別があり、語文教育における散文は狭義のものを指す。主には次のようなジャンルの文章が含まれる。①事柄・人物・風景の描写を主とする記叙文、②抒情を主とする抒情文、③作者は具体的な事柄・事物を通じて、自分の意見を主張する議論文（各種の雑文も含める）。

	<p>教育と語文知識の学習とは切っても切れない関係にある。</p> <p>古人の作品については、思想内容の面では、「まず、（作品の）人民に対する態度、歴史上進歩的な意味を持っているか否かを考察し、それに従ってその作品に対する態度を考える」¹⁵と記されている。</p>
1978年 版大綱	<p>教材の選択は、「政治的標準を第一位に置き、芸術的標準を第二位に置く」、「政治と芸術の統一、内容と形式の統一、革命的な政治内容と完璧な芸術形式の統一」という毛沢東の教導に従う。</p> <p>選ばれた作品は思想内容も言語文字も優れたもので、教材として使用するのにふさわしいものでなければならない。</p>
1986年 版大綱	<p>文質兼美、教材にふさわしい模範的な文章を選ぶ。</p>
1995年 版大綱	<p>教材は典範性を持ち、文質兼美のものである。様々な題材・ジャンル・作風を扱い、文化的内包と時代の息吹きを持ち合わせる。</p> <p>教材は、我が国の現代作品を主にし、古代の作品と外国の作品をも適宜採録する。精読教材と略読教材¹⁶とはそれぞれ50%を占め、古代の詩歌や文章は教材全体の30%前後を占める。一学年に扱う教材は最低60編とする。</p>
2000年 版大綱	<p>同上。</p>
2011年 版課程 標準	<p>①教材は時代の特徴と現代的意識を体現するものである。人間と自然に関心を持ち、多様な文化を理解し尊重することは、生徒たちの正確な世界観・人生観・価値観の樹立に役立つ、②中華民族の優秀な文化の継承と発揚に力を尽し、生徒の民族自尊心と愛国心を高める、③生徒の心身の発達段階に応じて、彼らの学習に対する興味と創造力を育てる、④教材文は典範性を持ち、文章表現も内容も優れたものを選ぶ。題材、ジャンル、風格を豊かにし、難易度が適切で生徒の学習に適合するものを選ぶ、⑤教材の学習を通して、語文学習の方法を身につけさせる。語文知識、教材の注釈と練習問題については、量を減らし質を重視し、啓発性に富んだものを用意する、⑥教材内容の配置は煩雑化を避け、簡潔性を重んじて重点を強調し、全体の調和性を重視すること、⑦様々な形で教材を提示し、パターン化を避ける、⑧教材は開放性と柔軟性を持ち合わせるものである。基本的なカリキュラムを確保した上、地方、学校及び教員に開発・選択の空間を与え、生徒に選択と発展の余地を与え、一人ひとりの学習と発展のニーズに応える、⑨メディア機器の使用を重視する。</p>

15 毛沢東「在延安文芸座談会上的講話」『毛沢東選集』第三卷、人民出版社、1952年。

16 字面の通り、「精読教材」とは一字一句に注意して細かく指導する教材である。それに対して、「略読教材」とは、要点のみ、または必要と思われる箇所のみを指導する教材である。中国の語文教育では、精読教材一教材につき2～3時間扱い、略読教材一教材につき1時間扱いが標準である。

この表を見れば、中国の大綱・課程標準における教材編集に関わる規定は、日本と比べると、細かく分類され、解説もさらに詳しくなされていることがわかる。日本との比較を念頭に置き、中国の教材編集には以下に示すようないくつかの特徴が見られる。

①様々な題材・ジャンル・作風の作品を教材に取り上げ、生徒になるべく多くの作品を読ませたいという教師側の意図が窺える。

②1995年と2000年の大綱には、「一学年に扱う教材は最低60編以上とする」とある。一冊の教科書に収録された教材の数が多い。それらの教材を精読教材と略読教材とに分けて指導することにより、効率よく教材を扱うことが可能である。

③教材選定の標準は「文質兼美」の模範文であり、しかも、「広く知られたもので、評価が定まっている」ことも求められる。評価の定まった作品を教科書に取り上げ、授業の際は決まった読み方でその教材を指導することが考えられる。そうすると、生徒たちは主体的に読むことが実現しにくくなり、彼らの読みが教訓的・画一的なものになる可能性も大いにある。

④教材にふさわしい作品は表現も思想も優れたものとされているが、後者の方が、第一に考えられる。中国では、作品の思想と内容が重視されている。

⑤作品の思想に関わる内容には、「愛国主義」や「進歩的」や「政治教育」などの言葉が頻繁に出ている。中国の語文教育は、政治との関わりが強く、道徳的・教訓的なイメージが強いという特徴が捉えられる。なお、2011年の課程標準では、それらの言葉の使用が少なくなり、その代わりに、「人間と自然に関心をもち」「学習に対する興味と創造力」などといった生徒の人間性・主体性に注目する傾向も見られる。

⑥古代の詩文は、教材全体においてかなり大きな割合を占めている。例えば、1963年の大綱では40%、1995年の大綱では30%と規定している。中国の語文教育では、古典学習に対する重視が一貫したものとして認識できる。

第2節 日中の国語科教科書における内容価値

前節では、主に「読むこと」と教材編集の観点から日本と中国の中学の教育課程を考察した。本節では、日中両国の中学の国語科教科書を具体的に取り上げ、教科書の構成や教材の内容などについて考察を行い、両国の国語教育の共通点と相違点及びそれぞれの特徴を明らかにしたい。

1 中国の語文教科書に関する考察

中国の語文教科書は1949年建国から2001年まで、「語文教学大綱」に基づいて作成されており、2001年から「語文課程標準」に準拠して編集されている。現在、課外読み物や練習問題集など副教材が多く使われている中、教科書は相変わらず中心的な位置を占めている。中国では従来、小学校・初級中学・高級中学の教科書は、人民教育出版社による全国共通の国語教科書しかな

かった。しかし、各地域の多様な需要や、生徒の多様な学力に対応するため、1986年大綱の実施とともに、1980年代後半から、教科書を多様化する改革が進められ、国定制教科書時代から検定制へと移行している。教材検定の機関として、1986年に「全国小中学教材検定委員会」が設置された。こうして、従来一体化した編集機関と検定機関がようやく二つに分けることができた。現在では、語文教材の改革は各方面から模索と実践が始まり、各機関または個人が「語文課程標準」に準じて、執筆・編集した教科書が検定委員会の審査を経て、各学校で使用されている。ただし、人民教育出版社は引続き教科書の編纂を行っている。

2015年現在、人民教育出版社が出版した全国通用教科書が全土大部分の小中学校で使用されているほか、「課程標準」に基づいて各地の教育出版社や師範大学が出版した教科書も使われている。ここで注目すべき点は、検定委員会の検定を通過した地方版教科書は、その地方の学校のみでなく、全国どこでも使用することができるという点である。例えば、江蘇教育出版社版の教科書は江蘇省のほか、山東省、山西省、浙江省などの地域の小中学校でも使われている。逆に山東省では、山東教育出版社版のほか、人民教育出版社版、江蘇教育出版社版など複数の教材が使用されている。つまり、各小中学校と地域は教科書を選んで使うことができる。

中国の学期は2学期制で、1学期は2月～7月、2学期は9月～1月である。初級中学の語文教科書は、各学年上下2冊に分冊されており、計6冊となっている。代表的な人民教育出版社の教科書で見ると、判型はいずれもB6判横書きで、教材本文の場合1頁約560字、頁数は約260頁平均となっている。色のついた絵や写真は教科書の最初の部分にまとめて載せられ、教材に出てきた挿絵は白黒のものである。そして、活字が小さく、情報量が多い。日本の教科書はA4判の大きいサイズで、色鮮やかで字も大きい。それと比べると、中国の語文教科書はかなり素朴な印象である。

次は、人民教育出版社版の旧版（1986年大綱版）と現行版（2011年課程標準版）を取り上げ、通時的に分析・比較する。その後、地方版の語文教科書を取り上げ、人民教育出版社版教科書との共時的な比較を行うこととする。

1-1 人民教育出版社版教科書の旧版と現行版に関する考察

ここでは、1986年版「全日制中学語文教学大綱」に基づいて作成した『初級中学課本 語文』第3冊（中学2年上、人民教育出版社）と、2013年「全日制義務教育語文課程標準」に基づいて作られた『語文』（8年上¹⁷、人民教育出版社）の教材を考察の対象とする。

1-1-1 1986年大綱版語文教科書に関する考察

1986年大綱版の教科書について、「目録」は次の表の通りである。

〔表18〕『初級中学課本 語文』第3冊（中学2年上、人民教育出版社）

17 課程標準に準じて編集された教材は、義務教育9年一貫性を導入したことにより、もともと「中学2年上」といった教科書名は「8年上」へと変わった。本論文では、その名称に従うこととする。

単元	教材名	ジャンル	著者	出典または創作時期
1. 記叙文	1. 小さな出来事	小説	魯迅	『吶喊』1919
	2. 七本のマッチ	小説	王願堅	1958
	※3. ※自分のすべてを献げて	随筆	(教科書編纂者による書き下ろし)	
2. 記叙文	4. 後ろ姿	随筆	朱自清	『朱自清散文全集』1925
	5. 茶花ノ賦	随筆	楊朔	『楊朔散文選集』1961
	※6. 糸つむぎ機について	随筆	呉伯簫	1961
3. 記叙文 (重点 単元)	7. 故郷	小説	魯迅	『吶喊』1921
	8. 灼熱の太陽と暴雨の中で	小説	老舍	『駱駝祥子』1935
	※9. 制総督外人に会う	小説	李宝嘉	『官場現形記』
4. 説明文	10. 中国の石拱橋	説明文	茅以昇	「人民日報」1962
	11. 蘇州の園林	説明文	葉聖陶	『百科知識』1979
	※12. 蚕は死ぬまで糸を吐く	説明文	(教科書編纂者による書き下ろし)	
5. 説明文	13. 宇宙に何があるか	説明文	鄭文光	1957
	14. 食べ物はどこから来るか	説明文	朱相遠	「人民日報」1959
	※15. 不思議なレーザー光線	説明文	(教科書編纂者による書き下ろし)	
6. 記叙文	16. 牽牛と織女	伝承	(教科書編纂者による書き下ろし)	
	※17. 孟姜女	伝承	(教科書編纂者による書き下ろし)	
	18. 連続三級昇進する	落語	劉宝瑞	1956
7. 議論文	19. 重荷をおろして機械を働かせよ	議論文	毛沢東	『毛沢東著作選読』1944
	※20. 批評と自己批評	議論文	毛沢東	『毛沢東選集』1945
8. 現代 詩歌	21. 周総理、あなたはどこに	現代詩	柯岩	「人民日報」1979
	22. シレジアの職工	現代詩	ハイネ (ドイツ)	1844
9. 文言文	23. 愚公移山(『列子』)／24. 童区寄伝 柳宗元／25. 李愬雪夜八蔡州 司馬光／26. 大鉄錘伝 魏禧／27. 冯婉貞／28. 短文二篇：陋室銘 劉禹錫／愛蓮説 周敦頤／29. 図画 蔡元培／30. 詩詞八首：木蘭詩／※望天門山 李白／※十一月四日風雨大作 陸遊／※石灰吟 于謙／※送杜少府之任蜀州 王勃／※春夜喜雨 杜甫／※憶江南 白居易／※漁歌子 張志和			

(無印は精読教材、※印は略読教材)

1986年の教科書は、ジャンル別に単元を編成しており、すべての教材を記叙文、説明文、

議論文¹⁸、詩歌及び文言文という五つのジャンルに分けている。教師用指導書では、次のように解説されている。「教学の要求に従って、本冊には 30 編の教材が入り、記叙文 17 編、説明文 7 編、議論文 3 編、詩歌 3 編から成っている。そのうち現代文 22 編、文体と表現の特色に従って 8 単元の編成となっており、文言文 8 編は、浅深の程度及び文体・制作年代によって、集中して編成している」。教材には、精読教材と略読教材が区別されている。ここで取り上げられた 2 年上の教科書では、30 編の教材の中、精読教材は 23 編で、教材全体のおよそ 78% の割合を占めている。精読教材は一教材につき 2～3 時間かけるのに対して、略読教材は 1 時間扱いになっている、または宿題として自宅で読み、授業では取り上げなくてもよいとされている。また、教材の創作時期を見れば、古い作品が数多く採られたことが目立つ。作品は作られて相当長い時間を経ち、評価の定まったものだけを教科書に収録するという編纂者たちの慎重な姿が窺える。

ジャンル別で教材の構成を見てみると、まず、記叙文は第一、二、三、六単元の 4 単元である。第一単元に収められた 2 編の小説、魯迅の「小さな出来事」（車夫の行動に感動して、己の醜さや恥じを感じた）と王願堅の「七本のマッチ」（長征の途中、瀕死の若い「紅軍」（中国人民解放軍の前身）の戦士は命をかけて守ってきた七本のマッチを戦友に捧げた）は思想教育・道徳教育に関わる内容である。大綱の編集要求に従って教科書の冒頭に思想教育単元が置かれている。第二単元は著名作家の随筆作品である。第三単元は重点単元と指定され、魯迅の「故郷」をはじめ、いずれも有名な長編小説や小説集から抜粋したものである。第六単元は民話などによって作られた民間伝承である。

説明文は第四単元の「建築」と第五単元の「科学」である。「建築」単元に取り上げられた作品は中国古代の建築や庭園に関する内容で、生徒たちに多様な知識に触れさせ、視野を広げるほか、昔の人々の知恵と創造力の素晴らしさを認識させ、祖国の文化を誇りに思わせることを意図している。議論文は第七単元で、採録された 2 編の作品はともに毛沢東の作品である。政治家だけでなく、文学者と詩人でもある毛沢東は文才に優れていて、その上、積極的な人生観と強い論理性はその作品の特徴である。中学・高校の教科書に毛沢東の作品が数多く収録されている。第八単元の現代詩歌単元に収録された「シレジアの職工」はドイツ詩人のハイネの詩である。批評精神に裏打ちされた作品で、シレジアの窮乏した織物工が起こした蜂起を題材にした時事詩である。最後に、文言文単元には、全部で 8 編の教材が取り上げられている。そのうち、7 編の文言文教材はすべて精読教材であるのに対して、「詩詞八首」の中、略読教材に扱われているのは 7 首もあり、中学校での古典学習は詩より文章に傾いていることがわかる。

こうしてみると、1986 年大綱に準じて作成されたこの教科書は、文章のジャンルが豊富で、教材も精選されているので、質の高い教科書と言える。1980 年代の中国では課外読み物が少なかったため、生徒にとって語文教科書は視野を広げ知識を得るための有りがたい存在であった。また、「文質兼美」の要求に従って厳選された教材には「故郷」「後ろ姿」「中

¹⁸ 注 13 を参照。

国の石拱橋」などのような定番教材も誕生させ、その後の教科書編集に大きな影響を与えている。

しかし一方、生徒の生活や経験に基づいた教材が不足していることも指摘できる。それに対して、「七本のマッチ」や「シレジアの職工」のような政党・社会体制に関わる作品、毛沢東の書いた議論文や周恩来総理を偲ぶ現代詩など、国のリーダーに関連する教材は数多く収録されている。意図的にイデオロギー教育を行っていることが明らかである。これらの作品は内容から思想まで理解しにくくて、中学生用の教材として適合するかどうか疑問に思われる。

1-1-2 現行の課程標準版語文教科書に対する考察

次に、2011年課程標準版教科書の内容構成の特徴を考察する。まず、その主な構成を紹介しておきたい。全体的に一番大きな特徴は、すべての単元が「読書」と「総合性学習・作文・口語コミュニケーション」の二つの部分に分けられている点である。「課程標準」においては、「識字と写字（字を書くこと）」・「読書」（読むこと）・「作文」（書くこと）・「口語コミュニケーション（聞くことと話すこと）」・「総合性学習（語文を運用する総合能力）」の五技能から生徒の語文能力を評価するシステムが導入されている。教科書においては、「識字と写字」と「読書」は「読書」によって達成され、「総合性学習・作文・口語コミュニケーション」は各単元の「読書」の教材の後に一つの特集の形で提示されている。まず、各単元の「読書」教材は以下の表〔19〕のようになっている。

表〔19〕『義務教育課程標準実験教科書 語文』（8年上、人民教育出版社、2007）

単元	教材名	ジャンル	著者	出典
1. 戦争	1. 記事二則：百万の人民解放軍が長江を渡った／我が軍は中原の南陽を解放した	記事	毛沢東	「人民日報」1949 ／「東北日報」1948
	2. 蘆花蕩	小説	孫犁	『孫犁文集』1981
	※3. 蠟燭	記事	シーモノフ (旧ソ連)	『読書と鑑賞』
	※4. 英仏連合軍が中国へ遠征することについてバトラー上尉への手紙	文通	ユゴー (フランス)	『ユゴー文集』
	※5. 親愛なるお父さんとお母さん	随筆	聶華苓	「人民日報」1989
2. 愛	6. 阿長と『山海経』	随筆	魯迅	『朝花夕拾』
	7. 後ろ姿	随筆	朱自清	『朱自清散文全集』1925
	※8. 階段	小説	李森祥	『階段』1992
	9. 老王	随筆	楊絳	『楊絳散文』1994

	10. 飛脚	随筆	余秋雨	『文化苦旅』1994
3. 建築 園林	11. 中国の石拱橋	説明文	茅以昇	「人民日報」1962
	※12. 橋の美	随筆	呉冠中	『呉冠中人生小品』2001
	13. 蘇州の園林	説明文	葉聖陶	『百科知識』1979
	14. 故宮博物館	説明文	黄传揚	『地理知識』1979
	※15. 「屏風」について	随筆	陳從周	『陳從周散文』1999
4. 科学 世界	16. 大自然の言葉	説明文	竺可楨	『科学大衆』1963
	17. 不思議なクローン	説明文	談家楨	『中学科技』1996
	18. 短文二編：あらゆるところに恐竜がいる／押し潰された砂	説明文	アシモフ (アメリカ)	『新疆域』1999
	※19. 生物侵入者	説明文	梅涛	
	20. あなたは必ず聞こえる	随筆	桂文亜	『少年文芸』1996
5. 文言文	21. 桃花源記 陶淵明／22. 短文二篇 ¹⁹ ／※23. 核舟記 魏学洵／※24. 大道之行也 (『礼記・礼運』)／25. 杜甫詩三首：望岳・春望・石壕吏			
6. 自然 山水	26. 三峡 酈道元／27. 短文二篇 ²⁰ ／28. 観潮 周密／29. 湖心亭看雪 張岱／30. 詩四首 ²¹			
課外暗誦する古詩文：長歌行 (『漢樂府』)、黄鶴楼 (崔顥)、送友人 (李白) 等 10 首				
名著の薦め： 1. 『朝花夕拾』(魯迅)：懐かしい思い出と理性的批判 2. 『駱駝祥子』(老舍)：昔の北京の人力車夫の悲しい物語 3. 『鋼鉄はいかに鍛えられたか』(オストロフスキー、ロシア)：理想主義の旗と人生の教科書				

この一冊は6単元で、精読教材が16編、略読教材が14編、全部で30編の教材が入っている。6単元は、それぞれ「戦争」、「愛」、「建築」、「科学」、「古詩文」、「自然山水」の主題で構成されている。主題によって構成されている同時に、ジャンルの近い教材を一つの単元に入れる工夫もされている。つまり、「戦争」と「愛」にはすべて記叙文で、随筆や小説が多い。「建築」と「科学」には説明文がほとんどで、「古詩文」と「自然山水」は文言文単元である。

具体的に教材の内容を見ていくと、第一単元は戦争と歴史を題材とした作品である。こ

¹⁹ 短文二篇：陋室銘 劉禹錫／愛蓮説 周敦頤。

²⁰ 短文二篇：答謝中書書 陶弘景／記承天寺夜遊 蘇軾。

²¹ 詩四首：帰園田居 陶淵明／使至塞上 王維／渡荊門送別 李白／登岳陽楼 陳与義。

の単元の構成について、人民教育出版社編『課堂教學設計と案例』（8年上）では、次のように解説されている。

本単元に収められた教材はすべて戦争に関する作品である。（略）叙事性を特徴とした作品である。ジャンルとしては、記事・小説・文通などがあり、戦争の勝利を記述したものもあり、その残酷さを指摘したものもある。作者の中には作戦を指揮した偉人もいれば、作家もいる。中国の作品もあり、外国の作品もある。「課程標準」の要求に符合し、生徒の学習に適する。

1986年大綱版の教科書と同様に、思想教育・道徳教育に関わる作品を第一単元に置き、中国の語文教育において、教材の思想性がいかに大事にされているかがわかる。第二単元は小説単元である。『課堂教學設計と案例』は、次のように説明している。「本単元の教材は「愛」をテーマにした叙事性が高い作品である。普段無視されてきた小人物、特に弱者を取り上げ、その人たちの貧しい生活と優しい心に注目させる」。いずれも名作家の作品ではあるが、魯迅の「阿長と『山海経』」や朱自清の「後ろ姿」などのようないわば「伝統的教材」のほかに、楊絳の「老王」や余秋雨の「飛脚」などのような現代作品も取り上げられている。新鋭作家の作品は「伝統的教材」と比べると、口語に近い平易な言葉を使い、作者の考え・思想・感情をストレートに表現しているため、文章は読みやすい。第三と第四単元の説明文については、旧版の教材と比べたら、特に大きな変化は感じられず、従来の路線を踏襲している印象である。ただ、「不思議なクローン」や「生物侵入者」など科学に関する作品から時代の息吹が感じられる。第五と第六単元はともに古典単元であるが、それぞれに特徴がある。『課堂教學設計と案例』には、第五単元について、「本単元に採択された教材は、すべて昔から詠まれ続けてきた名作である。内容が優れたもので、そこに表れた作者の思想にも鮮明な時代の特徴が見られる。古代の社会状況と作者の思想傾向を理解する手助けになると同時に、今日の社会を認識し、自らの情操を陶冶するにもいい参考になる。」と述べられている。古典作品は、文言文の学習教材として使われるとともに、古人の考え・感情・思想を理解する手掛かりとしての役割も求められている。第六単元は自然の風物を詠う名作の集成で、これらの作品を学習することによって、生徒たちが自然に関心を持つことが望まれる。古詩と古文合わせて10編のうち、古文の方が8編もあるということから、中学生にかなり高度な古典読解力が求められており、1986年大綱版教科書と同じ傾向が見られる。

一方、各単元の学習が終わった後、「総合性学習・作文・口語コミュニケーション」というコラムが設定されている。それは、作文・話し合い・ディベート・資料調査・発表などの活動を通して、本単元のテーマをより深く理解させると同時に、生徒たちの聞く・話す・読む・書く力を総合的に養うことをねらいとするものである。旧版の教科書は1986年版大綱に準拠して編成されたものであるのに対して、2015年現在使われている教科書は2011年

版課程標準に基づいて作られたものである。課程標準の基本にある考え方は、「応試教育」から「素質教育」への転換である。つまり、試験に対応した教育から、本人の素質を伸ばすための教育に転換しようという考えである。「総合性学習・作文・口語コミュニケーション」の活動は、試験とは直接に関連しない聞く・話す力の育成を中心に、生徒自らの調査と発表を通して、主体的な学習を実現させようとしている。

1-1-3 旧版と現行版語文教科書に関する考察

以上は、旧版（1986年大綱版語文教科書）と現行版（2011年課程標準版語文教科書）をそれぞれ考察し、分析してみた。旧版の教科書と比較すると、現行の課程標準版語文教科書の構成と内容には以下のような特徴が見られる。

①単元の組み立て方について、大綱版の教科書はジャンルを中心に構成されているに対して、現行版は、主題とジャンルの両方を合わせる単元構成となっている。

②時事・政治・社会制度に関わる教材を「戦争」という主題単元にまとめて提示する。教科書の最初の単元に位置付けられることから、教材の思想性を重視し、語文の教室をイデオロギー教育の場として活用していることがわかる。

③現行版教科書は生徒の話す・聞く・書く能力と総合的学習する能力の育成を重視している。すべての単元には「総合性学習・作文・口語コミュニケーション」のコラムが設けられている。今までの読む能力だけを重視した教育方針を反省し、その内容は、調べる、話す、書く、発表する、討論するといった、広い意味での語文能力に関する課題が数多く用意されている。課程標準版の教科書は、生徒の主体性を重視し、学習方法を身につかせて、自ら学び自ら考える力の育成を図ろうと工夫することがわかる。

④教科書の最後には、「読書の薦め」が載せられている。薦められたのはすべて長編小説である。部分掲載の形で教材を採用することが多いため、その全文を課外読み物として読ませる。教材作品に対する理解を深めると同時に、読書の量を増やし、視野を広げる効果が期待できる。

⑤作品のジャンル・風格が多様になった。生徒の実生活と興味を配慮して、内容も現代風のものが多くなっている。一方、現代作品は内容が平易になり、学習の難易度が下がった傾向が出ている。例えば、大綱版では2年上の教材として使われた「故郷」（魯迅）は、現行版では9年上、つまり中学3年生の教材に移っている。

⑥古文教材が増える傾向にある。今回取り上げた中学2年上の教科書を見ると、大綱版は30教材のうち8教材が古文であるのに対して、現行版は30編の教材のうち10教材もある。古典学習のハードルが上がっており、古典教育がさらに重視されていることがわかる。

1-2 地方版教科書と人民教育出版社版教科書に関する考察

続いて、地方教科書について、江蘇教育出版社版のものを対象に取り上げる。2001年7月に「義務教育語文課程標準」が頒布され、同年内に新しい「課程標準」に準じて編纂さ

れた 3 種類の教科書は検定委員会の審査を通過した。江蘇教育出版社版はそのうちの一つである²²。教材開発の歴史が長い上、全国的に広く使用されていることから、分析の対象とした。まず、同じく 8 年上の教科書の構成を次の表に紹介しておこう。

〔表 20〕『義務教育課程標準実験教科書 語文』（8 年上、江蘇教育出版社、2008）

単元	教材名	ジャンル	著者（出典）
1. 長征組歌	1. 七律 長征	現代詩	毛沢東
	2. 長征組歌二首 ²³	歌詞	蕭華
	3. 老山界	随筆	陸定一
	4. 草	小説	王願堅
	5. 『長征』（抜粋）	脚本	王朝柱
	6 詩人毛沢東	現代詩	任先青
2. 愛国心	7. ナツメの種	随筆	蕭乾
	8. 最後の授業	小説	ドーデ（フランス）
	9. 祖国を懐かしむ	記事	劉智慶
	10. 晏子使楚	文言文	『晏子春秋・雑下』
	11. 古詩四首 ²⁴	古詩	
	12. 革命烈士詩二首 ²⁵	現代詩	『革命烈士詩抄』
3. 家族愛	13. 後ろ姿	随筆	朱自清
	14. 甘い土	小説	黄飛
	15. 人琴俱亡	物語	『世説新語』 劉義慶
	16. 私の母	随筆	鄒韬奮
	17. 親の心	小説	川端康成（日本）
	18. 古詩三首 ²⁶	古詩	
4. 自然山水	19. 小石潭記	文言文	柳宗元
	20. 記承天寺夜遊	文言文	蘇軾
	21. 阿里山紀行	紀行	吳功正
	22. 青いヴェニス	紀行	馬信徳
	23. 古詩三首 ²⁷	古詩	
5. 人間と自然	24. 蘇州の園林	説明文	葉聖陶

²² 江蘇教育出版社版のほかは、人民教育出版社版と語文出版社版があった。

²³ 長征組歌二首：赤水を四回渡った／雪山と草原を渡る。

²⁴ 古詩四首：春望 杜甫／泊秦淮 杜牧／十一月四日風雨大作 陸遊／過零丁洋 文天祥。

²⁵ 革命烈士詩二首：把牢底坐穿 何敬平。

²⁶ 古詩三首：送杜少府之任蜀州 王勃／夜雨寄北 李商隱／己亥雜詩 龔自珍。

²⁷ 古詩三首：望岳 杜甫／錢塘湖春行 白居易／登飛來峰 王安石。

環境	25. 都会に生きる動物たち	随筆	舒乙
	26. 静かな小道の悲劇	随筆	季羨林
	27. 明日はベランダを閉ざさない	随筆	杜衛東
	28. 治水必親躬	文言文	錢泳
6. 科学技術	29. 幼いころから科学を愛するべき	説明文	蘇歩青
	30. 宇宙の中で暮らす	説明文	ジェリー・M・リニンガー (アメリカ)
	31. 不思議なクローン	説明文	談家楨
	32. 遺伝子組み換え花をあげよう	説明文	小祥
	33. (自由教材)		
	34. 古詩三首 ²⁸	古詩	

人民教育出版社版はすべての教材を「精読」と「略読」に分けてあるのに対して、江蘇教育出版社版では、授業の実際において、教師自らそれを決めてあげることができ、弾力的な活用が可能となっている。そして、いくつかの単元にはあえて空欄を残しており、教師と生徒は自ら作品を選んで読む仕組みになっている。教材の弾力性と開放性を備えたこのような単元の構成は教材編成に革新をもたらしている。

また、人民教育出版社版は主にジャンル単元の形を取っているのに対して、江蘇教育出版社版は、作品の主題によって単元を編成する仕組みとなっている。この「主題単元」の構成について、江蘇教育出版社版教材の編集長洪宗礼は次のように述べている。

これまでの教材の編集は、「学科本位」「教師中心」の教育理念に基づいて行われてきた。その結果、教材には語文知識の系統性だけが求められ、教材内容は煩雑で古臭くて、人文精神が薄れていた。(略)「主題単元」によって、「読む・聞く・書く・話す」ことと、総合活動と特定テーマをすべて最適化し、総合的視点から語文教育の学習効果を求めることができる。²⁹

人民教育出版社版の教科書は、主に作品のジャンルに沿って単元を編成してきた。教師は、同じジャンルの複数の作品を授業に取り上げると、その指導の方法がパターン化し、生徒にとって乾燥無味な授業になってしまう恐れがある。そして、伝統的な語文教育と例えば、知識の伝授と読み・書く技能の向上に重点が置かれ、教師の一方的な解説が授業の中心となり、生徒による作品の主体的な読みが実現しにくい。そのような現状を踏まえて、江蘇教育出版社は、生徒たちに興味・関心を持たせるため、教材内容を一新し、多様な活動が取り入れられる主題別単元を編成したのである。

単元ごとに教材を分析してみると、まず、第一単元と第二単元はそれぞれ「長征組歌」

²⁸ 古詩三首:雁門太守行 李賀/別雲間 夏完淳/論詩 趙翼。

²⁹ 新思考網ホームページ <http://www.cersp.com> (2009年9月10日閲覧)。

と「愛国心」という主題で、この2単元に収録されている教材はほとんど戦争や人民解放軍に関わる内容である。共産党の功績を称え、愛国心を養うための単元という色合いが強い。なお、教材の形式から見れば、現代詩、脚本、小説、回想録など様々なジャンルが揃っており、さらに外国の作品（「最後の授業」と古詩・古文（「晏子使楚」「古詩四首」）も入っている。生徒の興味・関心を喚起するため、教材の選択に工夫が凝らしていることがわかる。第三単元は「家族愛」というテーマで、わが子に対する親の愛情を題材とした作品がほとんどである。この単元に、川端康成の作品が掲載されていることが注目される。第四単元「自然山水」は紀行文単元である。続けて第五単元「人と環境」は定番教材の「蘇州の園林」のほか、すべて新しい作品である。人民教育出版社版は有名な建築や園林を描写する説明文が多いのに対して、江蘇版教科書は人間の過度な開発による環境危機を題材に取り上げる反省的な作品が多い。最後に第六単元「科学技術」は、「空欄教材」が入っており、教師の指定した作品または生徒が読みたい作品を扱ってよいとされている。

しかし、江蘇教育出版社版の教科書では、多様な主題単元が設定されている一方で、単元と単元との間に明確なつながりを持たれていないため、教材全体は系統性・一体性を欠くことも指摘できる。教科書の編纂者側は一定の考え・意図を持って単元を編成したが、その工夫は現場の教師と生徒に伝わってなければ、教材使用の際には混乱を招きかねない。そのため、江蘇教育出版社版の教科書は「人文性偏重、工具性不足」という批判もされている。

以上、江蘇教育出版社版の教科書を考察した。人民教育出版社版教科書と比べて、その共通点をいくつか指摘できる。

①生徒は学習の主体であり、自主的な学習を行わせようとする姿勢が見られる。中国の語文教育は文章を読み取る受け身の生徒を育ててきたが、現行の教科書では、調査・発表・討論の比重が増える傾向が顕著になってくる。従来のように教師の説明をそのまま受け入れさせるのではなく、生徒間で意見交換を行わせることによって、自分たちの力で問題を解決する習慣を身につけさせる。

②開放性と弾力性を備えている教材の構成。人民教育出版社版は各単元の教材は精読教材と略読教材とを使い分ける。江蘇版ではそれが特定されず、教師と生徒が選べる自由度がさらに高い。

③二つの教科書は単元名を重複したものが多く見られる。例えば、戦争、愛国教育、自然、科学技術などの単元がそうである。さらに、共通して掲載されている教材も多い。魯迅の作品や葉聖陶の「蘇州の園林」、朱自清の「後ろ姿」などが挙げられる。

同時に、いくつかの共通した問題点も見えてきた。まとめて以下のように示す。

①生徒の主体性と自主性に対する重視は現行の教科書に共通した大きな特徴と見られるが、その主体的な読みを妨げるような掲載の仕方を取っている場合もある。例えば、「老王」のリード文には、「われわれのまわりには老王みたいな貧しくて身分の低い人がたくさんいる。彼らは社会に重視されていないにもかかわらず、素朴で優しい心を持っている。あな

たはその優しさに気づいたのでしょうか」とあるように、もともとこの作品を読んでから考えるはずの主題は最初から提示されている。

②生徒たちの総合的語文運用能力の向上を図って設定された「総合性学習」活動は、話す、書く、調べる、発表する、討論するといった広い意味での「言語活動」が盛り込まれているが、明確な教学目标が定まっていないため、実際に教育現場ではその活動の展開は難しいという苦情が出ている。資料を調べるためインターネットや図書館の使用は不可欠のものであるが、農村の学校では無理である。何よりも、「受験競争」の中で悪戦苦闘している生徒たちにとって、試験とは直接に繋がらないコミュニケーション活動に熱心に取り組む余裕はないのである。

③教材内容は「都市本位」の傾向が顕著で、農村をテーマとなった教材は現代作品の中ではほとんど見当たらない。農業大国の中国では、とても不自然な現象である。またこれと同じように、多くの民族を含む国でありながら、少数民族に関する作品は教材に収められていない。

④翻訳作品は必ず掲載されているが、欧米の作家の作品が中心である。隣国の日本の作品は数編しかなく、韓国の作品は収録されていない。

地方版教科書には、江蘇版教科書の以外にも数多くのものが使われている。各地域の経済、教育水準、風俗習慣などに合わせて地方版教科書を開発することは中国が広くて国情が複雑という現状に対応している。しかし、問題点も少なくない。例えば、経済発展が進んでいる広東省では、広東教育出版社版教科書には「経済」と「ニュース」の単元が設けられており、経済やニュースなどに関わるものを取り上げられている。表現はともかくして、内容は即時性が強く、教材として長く使えないという明らかな欠点を持っている。その他の教科書には、表現の優れない歌謡曲の歌詞や流行の通俗小説まで採用されている。地方版教科書の発行にはより厳しく審査する必要があると指摘されている。

1-3 中国の語文教科書の特徴

検定制の導入によってさまざまな教科書が登場し、その分析は複雑な作業になってきたが、広大で多様な環境の下にある中国の語文教育の様子を捉えるには、基本的な資料として教科書の研究は不可欠である。以上は、中国の初級中学の語文教科書について、人民教育出版社の旧版と現行の課程標準版、地方が発行した教材には江蘇教育出版社版という3種の教科書を考察したが、それを通して、中国の教科書に関するいくつかの特徴が見えてきた。

①生徒たちが基本的な教材の学習を通して基礎的な語文能力を身につけることを大前提とし、従来の読む・書くことを中心にした教育方針を反省して、聞く・話す力を育成することを大きな課題として、生徒のコミュニケーション力の向上を図っている。これを実施し、その成果を出していくまでにはまだ時間がかかるようではあるが、教科書ではそれに相応する教材内容をすでに用意している。また、生徒の主体性は尊重されるようになりつ

つある。

②半年間で平均で30教材以上を取り上げる中国の語文教科書は、教材の数が多いという問題に対して、すべての教材を精読教材と略読教材に分けて、精読教材をしっかりと指導し、略読教材には指導時間を短縮させるか、または課外読み物として扱う措置をとる。この方法によって、授業は効率よく進めることができる。

③語文教育には道徳教育・イデオロギー教育の色合いが強い。建国後の各大綱を見ると、「社会主義」「愛国主義」「民族精神」などに関わる内容は、常に教育目標の最初の部分に掲げられている。教材には戦争や愛国に関わる内容が多い。

以上、中国の語文教科書に対する調査・考察と分析を試みたが、次は、日本の国語教科書との比較考察を展開し、日中両国の国語教育に対する考え方とあり方の基本的な相違、及びそれぞれの特色を明らかにしたい。

2 日中の国語科教科書における「記叙文」³⁰教材のテーマの比較

児童・生徒は家庭、学校と社会環境の影響を受けて、人生・社会についていろいろ考えるようになる。言うまでもなく、その中に学校の教科書、特に国語科教材は子どもたちに大きな影響を及ぼしている。なお、国語科教科書の理念・価値観は国家の意識形態、社会的観念、民族の伝統文化などの要素に左右される。また、これらの要素は固定したのではなく、時代の移り変わりによって変化していくのである。

本項においては、日本と中国の小・中学校における国語教科書をそれぞれ1セット取り上げ、その題材やテーマについて比較・考察を行う。日本の場合は、光村図書『国語』（小学校／2005／12冊、中学校／2002／3冊）、中国の場合は、人民教育出版社『語文』（小学校／2008／12冊、中学校／2004／6冊）を対象とする。この二つの出版社の教科書を対象とした理由は、それぞれの国で最も広く使われていることにある。

なお、考察の対象となる教材は教科書に載っているすべての作品ではなく、「記叙文」に限定されている。校種によって取り上げられたものが違ってくるが、具体的には以下のよう示す。

【小学校の場合】

文学的文章教材の中から、人物形象が鮮明で一定のストーリーがあるもの。

【中学校の場合】

古典・漢詩・漢文を除き、童話・寓話・神話・伝記・叙景文・散文・小説・歴史物語など様々なジャンルを含む、主題が鮮明であるもの。

比較の方法としては、複数のテーマを設定し、日本と中国の教材の中でそのテーマに当てはまる教材の数を数え、教材全体に占める比率に換算する。各テーマの比率は、それぞれの国の教科書において、そのテーマの重視度が示される。なお、作品のテーマは両国の教師用指導書を参照して決められる。

³⁰ 注13を参照。

2-1 小学校における「記叙文」教材のテーマの比較

〔表 21〕 日中の小学校教科書における「記叙文」のテーマ

作品のテーマ	日本（光村図書）			中国（人民教育出版社）		
	合計	比率（％）	順位	合計	比率（％）	順位
思いやり・やさしさ	6	30.0	1	48	23.6	1
友情	5	25.0	2	3	1.5	14
生命・生きること	3	15.0	3	4	2.0	11
希望・勇気・成長・自立	3	15.0	3	21	10.3	4
他人との協力・連携	1	5.0	5	7	3.4	8
家族愛	1	5.0	5	10	5.0	7
正直・信実	1	5.0	5	5	2.5	10
愛国心・故郷愛	0	0	0	32	15.8	2
勤勉・努力・向上心	0	0	0	24	11.9	3
奉仕心	0	0	0	20	10.0	4
知恵・探究心	0	0	0	17	8.4	6
反戦・平和・国際親善	0	0	0	7	3.4	8
謙虚・信用	0	0	0	4	2.0	11
国家指導者のエピソード	0	0	0	4	2.0	11
感謝と報恩	0	0	0	1	0.5	15
合計	20			203		

まず、作品の掲載数においては、中国の教科書の方が圧倒的に多い。日本の小学校教科書の場合、文学作品と言っても主題が不鮮明でストーリー性に欠ける教材があるため、そのような作品を除き、20 作を考察の対象とする。それに対して、中国の小学校教科書は、12 冊で全教材数 353 作があり、今回の考察対象に取り上げられた教材はその中の 58% を占めている。小学校段階で日中両国の子どもの学習する教材に著しい数の差がある。

次は、主要なテーマと人物像について考察したい。

2-1-1 「思いやり・やさしさ」

ここでいう「思いやり・やさしさ」というテーマは、「友情」・「家族愛」・「愛国・故郷愛」を除いた人や動物や自然を思いやる心を指す。日常生活におけるさまざまな人の話を素材として、人・動物・自然に対する関心と愛を描いた教材が、日本でも中国でも全教材の中で 1 位を占めており、もっとも関心の深いテーマと言える。

【日本の場合】

思いやり・やさしさをテーマとした作品は意識的に全学年に配当されているという特徴が見える。「聞き耳ずきん」（3 年上）では、子どもたちにいじめられている子ぎつねを助け

たおじいさん、「白いぼうし」(4年上)では、白いぼうしに入れられたちょうを偶然助けたが、ちょうを失った男の子を思いやって、代わりに夏みかんを入れたタクシーの運転手である松井さん、「ごんぎつね」(4年下)の中の一生懸命に人間と交流を求めている小さなきつねごん、そして「わらぐつの中の神様」(5年下)に描かれているおみつさんと大工さんなどの人物像はいずれもやさしく、思いやる心をもった人ばかりである。

【中国の場合】

「平くんの積み木」(1年上)では、平くんは積み木で建てた四つの部屋を家族全員に一人一部屋与え、残り一部屋は住む所のない人に住ませたい。また、将来はもっとたくさん部屋を建ててみんなに住んでもらおうと願っている。子どもの純粋でやさしい思いやりを心温かく感じられる。

「父と鳥」(2年上)や「燕のための特別列車」(3年下)では、親子の対話を通して、鳥に深い愛情を持った父や、突如の寒流で瀕死する何万羽の燕を特別列車で暖かい国に送る欧州政府の動物愛護の形象が浮び上がっている。

「貧しい人たち」(6年上)は、一生懸命に働いても貧しい生活を余儀なくされた漁師夫婦は5人の子どもを育てているにもかかわらず、両親を失った子どもを育てようと決心した。この作品では、親切で優しく、困った人を助ける人物像が作り上げられた。

日本も中国も「思いやり・やさしさ」が1位ではあるが、日中を比較してみると気になる点がいくつかある。

①日本の場合の「思いやり・やさしさ」は、相手に気づかれないようにさりげなくしてあげることが多い。「白いぼうし」の中の松井さんはこっそりとみかんを帽子の中に入れた。「ごんぎつね」では、自分のしたいたずらを後悔したごんは、こっそりと山の中で取れた栗やキノコを兵十の家に届ける。それに対して、中国の場合は、自分の好意を相手に伝え、言葉で交流する場面がよく描かれる。「将心比心(相手の身になって考える)」(4年下)では、後ろに来るおばあさんのために、ドアを押さえていた女性は、「私の母はあなたと同じ年頃です。私のように、だれかが母のためにドアを押さえてくれると嬉しいです」と言った。文章の最後に、「我々は日常生活の中で、いつも相手の身になって考えることができれば、お年寄りをさらに尊重できるし、子どもをさらに大事にできる。人々の間にさらに寛容と理解が多くなるだろう」という結びの言葉がある。つまり、中国の場合の「思いやり・やさしさ」は、日本よりストレートなもので、感謝する側も感謝される側もそれぞれの気持ちを明確に相手に伝える。日本では、「以心伝心」を大切にするため、言葉で気持ちを伝えるより、常に相手の気持ちを推測したりする。この点では、日中両国が大きく異なっていると思われる。

②中国では、手伝ったり助けたりすることを楽しんでいる描写が多い。日本の場合は、恩返しや償いをするために、黙々と相手のためにいろいろしてあげることが多いのに対して、中国の場合は、困った人を助けること自体を楽しむことが多い。「風の子」(2年上)で

は、擬人化された風の子は、風車を回したり、船を前進させたりして、人々に感謝されると、「ものすごく嬉しい」と思うようになった。「与えることが楽しいこと」(4年上)は、兄から高級車をもらった「私」は、体の不自由の弟を持つ男の子に出会った。その兄弟を車に乗せて、「将来、僕も君にこんなすばらしい車を贈るよ」と男の子が弟に希望を与えた。思わず「私」も涙ぐんで感動し、「与えることが楽しいことだ」と実感した話である。

2-1-2 「生命・生きること」

【日本の場合】

生きることについて考えさせようとする3作品の教材の中、戦争と平和を題材とした作品は「ちいちゃんのかげおくり」と「一つの花」の2作品もあり、意識的にこれらの作品を取り入れたところに日本の教材の特徴が見られる。この2教材ともに、戦争下、温かい愛情に包まれた家族に焦点を当てて、親子・夫婦の戦争による離散の悲哀と絶望を描いた悲しい話である。暗く悲しげな死を前面にさらけ出す場面が多い。学習の手引きには、「涙がこみ上げてくるような気持ちになった人もあるでしょう」「しみじみとした感動を味わって」「人物の気持ちになって」などといった文言が示されており、あらかじめ一定の読みの方向性を与えていることがわかる。これらの教材を通して、戦争の悲惨・残酷・非人間性を理解させ、人の幸せや命を奪う戦争について考えさせようとする編集者側の意図が明らかである。

【中国の場合】

4年下の教科書に、「生命を熱愛する」という単元があり、命の大切さ、生きることの価値を訴える4編の作品が採録されている。「春に触る」において、生き生きとした春の息吹を感じた盲目の女の子が、蝶々を手のひらに止まらせ、生気を感じ取る。目の代わりに豊かで繊細な感性・感覚を持つ女の子を通じて、生命・生きることの喜びと価値が訴えられる。「生命 生命」という随筆では、「私」の手のひらから逃げた蛾、壁の角に落とされたが黙々と懸命に芽生えする種、力強く鼓動する自分の心臓という3種類のものに対する描写を通して、命の強さ・大切さを唱える。

一方、中国の教科書にも、戦争を題材にした作品が収録されている。同じ4年下の教科書に、「戦争と平和」という単元が設定されており、戦争については、「鶯の歌声」「小英雄雨来」の2編がある。いずれも聡明で勇敢な小英雄の形象が描かれている。5年上の教科書に採録された「狼牙山五壮士」においても、5人の勇敢な兵士が敵との壮烈な戦いの場面が描かれ、愛国心・犠牲精神を持ち合わせた民族の英雄として形象化されている。

以上、日中両国における「生命・生きること」というテーマの教材を分析し、それぞれの国の「命」と戦争に対する意識が窺える。日本の場合は、命の大切さ・尊さについての描写は正面からではなく、戦争によって奪われた人々の幸せや命に対する描写を通じて表現される。それに対して、中国の場合は、動植物や人間の強い生命力がクローズアップされ、命の美しさ・尊さと生きることの喜びが生き生きと伝わってくる。

一方、戦争題材の教材に関しては、日本では、戦争の暗い面を強く押し出し、その犠牲になる悲しみと恐ろしさを子どもに押しつける。また、社会の在り方より個人や家族の気持ち・状況のほうに注目してしまい、社会的な視点が欠如していることも指摘できよう。

それに対して中国では、戦争によって引き起こされた悲惨・残酷・非人間性を主題にした作品が少なく、聡明勇敢で犠牲的・愛国的精神を持つ英雄の形象が人々の心に深く染み込んでいる。すなわち、生命や戦争など生死に関わる問題に対して、中国では楽観的・前向きな態度を示す作品が多いのに対して、日本では被害者の立場から暗く悲しげな死を全面にさらけ出す場面が多く描かれ、悲観的な人生の態度が示されている。

2-1-3 「愛国心・故郷愛」

「愛国心・故郷愛」をテーマとした教材は今回の研究対象となる光村図書の小学校の教科書には採録されていない。一方、中国の人民教育出版社版の教科書においては、各教材の中で二番目に多く収録されている。祖国を愛する、故郷を愛するという理念は中国でどれほど重要視されているかがわかる。この点は中国の語文教科書の大きな特徴として見られる。

このテーマに集められた作品は、大きく分けて以下の三つに分類できる。

①愛国・故郷を愛する気持ちを直接に訴える作品は詩や散文というジャンルに多く見られる。「見に行きたい」（1年上）は、山奥に住んでいる少年が首都の北京に憧れ、ぜひ見に行きたいという話である。「中華少年」（6年上）は現代詩で、中国の雄大で美しい山河、悠久な伝統文化、独特な民族風習などを描き、最後に少年は祖国に対する愛と祖国を守る決心を吐露した。

②物語を通して愛国・故郷を愛するテーマを表現する作品。「私たちの民族小学校」（3年上）では、各民族の子どもが集まる小学校で、みんなで幸せに勉強したり、遊んだりしている様子が描かれている。「円明園の壊滅」（5年上）では、略奪破壊される前の円明園のすばらしさを表現し、英仏軍への怒りと告発が描写されている。また、「詹天佑」（6年上）や「十六年前の思い出」（6年下）などの教材では、中国最初の鉄道技術者である詹天佑があらゆる困難を乗り越えて難工事を成功させたことや、革命家・烈士である李大釗の「革命が必ず成功する」という信念の描写を通して、愛国の主題が語られる。

③中国各地域、特に首都の北京や、未だ返還されていない台湾、すでに返還された香港・マカオ、新疆やチベットなどの辺境の風俗・習慣・風景を紹介し、それらの地域は中国の一部であることを強調している。

一方、「故郷愛」を表現した作品には、中国各地の風景・風習を紹介する文章のほか、「梅花の魂」「木犀の花の雨」「小橋・流水・家」などのような故郷への思いが込められた抒情的で美しい随筆風の作品も多く見られる。

2-1-4 「奉仕心」

「奉仕心」に関する教材は日本の教科書にはないが、中国の小学校の教科書には20編あり、4位を占めている。社会や他人に尽くす奉仕の精神をテーマにした教材が多く取り入れられることは、「愛国心・故郷愛」と同様に、中国の語文教科書のもう一つの特徴として見られる。その教材には、建国のために犠牲となった英雄をはじめ、国家指導者、普通の労働者、さらに子どもまで、社会・国家・他人のために、自己犠牲的な愛の精神を持つ主人公の人物像が描かれている。

「雪の子」(1年上)は、「雪の子」と呼ばれる雪だるまが、火事に遭難したうさぎを救出するため、自分が火に焼けて溶けてしまい、雲になった話である。「雪の子」は、自分の命を捨てて友達を助ける形象である。「落花生」(5年上)は、作者が小さい頃家族と落花生を食べた時の会話を題材にした随筆である。落花生は見た目は地味ではあるが、安くておいしい、油も搾れるので、人間にとっては大いに価値のあるものである。父の話聞いた子どもたちは、平凡で黙々とではあるが、社会の役に立てる一員としての喜びを感じた。また、「白いどろの木」(5年下)では、豊かな都会を離れて、家族を連れて開発地で働く父の姿が、辺境地方に特有の、どろの木の厳寒を耐えるまっすぐした姿と交錯して描かれている。さらに、「千年の夢は今日で叶った」(6年下)では、中国の有人宇宙飛行を実現させるため、黙々と努力し自分のすべてを奉仕した人々の献身が語られている。これらの教材において、個人の利益や安全よりも、国家・社会・他人を優先させる人物像が作り上げられている。

2-2 中学校における「記叙文」教材のテーマの比較

〔表22〕 日中の中学校教科書における「記叙文」のテーマ

作品のテーマ	日本(光村図書)			中国(人民教育出版社)		
	合計	比率(%)	順位	合計	比率(%)	順位
豊かな感受性と想像力	6	23.0	1	15	14.6	1
生命・生きること	5	19.2	2	7	6.8	5
思いやり・優しさ	3	11.5	3	6	5.8	8
世界に目を向ける	3	11.5	3	1	0.9	15
正直・信実	2	7.7	5	1	0.9	15
希望・勇気・成長・自立	2	7.7	5	7	6.8	5
民俗風習・民間芸術・建築・社会・歴史	2	7.7	5	14	13.6	2
家族愛	1	3.8	8	7	6.8	5
友情	1	3.8	8	3	3.0	12
自然・環境保護	1	3.8	8	5	4.9	10
愛国心・民族愛	0	0	0	11	10.7	3
勤勉・努力・向上心	0	0	0	11	10.7	3

風刺・批判	0	0	0	6	5.8	8
奉仕心	0	0	0	4	3.9	11
人生について考える	0	0	0	3	2.9	12
国際親善	0	0	0	2	1.9	14
合計	26			103		

中学校の国語教科書を分析する場合、古典や漢文を除き、全作品における主題が鮮明であるものを分析の対象とする。分析の項目は小学校よりさらに細かく設定されている。

また、小学校教材の比較を通して、日中両国の教科書教材のそれぞれの特徴について大体の傾向が見えてくると考える。以下、中学校の比較については、主に両国の教材の相違に焦点を当てて考察していきたい。

2-2-1 「豊かな感受性と想像力」

この項目に収められた作品は現代詩やエッセイ・随筆が多い。日本の作品では、「ある日ある時」や「春よ、来い」、「春に」、「世界は一冊の本」などのような穏やかで温和な雰囲気のものが多く見られる。

それに対して、中国の場合は、「雷電頌」（8年下）にある「雷が鳴り、稲妻が光る。風が鳴り響く。咆哮、爆発、力の崩壊」や、プロリタリア革命の到来を予言した詩として知られているソ連の作家ゴーリキーの「ウミツバメ」（8年下）にある「嵐だ。間もなく嵐が来るぞ！」「嵐が全ての怒りをさらけ出すように！」のように、激しい感情を表すため強烈な表現が使われている。また、「山の向こうに」（7年上）という詩は、海を見たことのない少年が、山の向こうにきっと海があると信じてきた。山を越えても山が広げた、このような失敗を繰り返しても、いつかきっと海が見えると信じる。少年の形象を借りて、詩人の強い意志を表している。さらに、毛沢東による長征詩詞の「沁園春・雪」には、「俱往矣、数風流人物、還看今朝」という詩句があり、現代の優れた人物と比べて、秦皇（秦の始皇帝）、漢武（漢の武帝）、唐宗（唐の太宗）、宋祖（宋の太祖）、「一代の天驕」と呼ばれる成吉思汗（ジンギスカン）も大したものではないと言い張って、国家指導者ならではの気宇壮大な表現である。これらの詩を生徒たちに読ませるのは、目の前の小さな困難を恐れず、常に広い視野で物事を見て、心を広く持つ度量のある人に育てようとする意図が推測できる。

2-2-2 「民俗風習・民間芸術・建築・社会・歴史」

この項目の中に、日本の教科書の場合は、C57 180号蒸気機関車の保存から復活までを取材した「物語が走る」（2年）と「江戸の人々と浮世絵」（2年）との2教材が入っている。ともに社会・歴史の範疇に属している。

一方、中国の場合は、これらの教材数は取り上げられた教材の13.6%を占めており、堂々と2位となっている。その内容を見ると、「民俗文化」という主題に関わる内容が多数収録されている特徴がある。例えば、「安塞の腰鼓」（7年下）は、黄土高原に特有の文明と文化

を題材にした。「端午節のアヒルの卵」(8年下)では、端午節にアヒルの卵を食べる作者の故郷における独特の風習を紹介している。また「雲南の歌会」(8年下)には、雲南省の少数民族の祭り歌会の盛況が描かれている。このような民俗的・社会的なテーマを積極的に教材に取り入れることによって、生徒たちに民俗文化に関心を持たせ民族自尊心を養うことにつながると思われる。

2-2-3 「愛国心・民族愛」「奉仕心」

この二つをテーマとした教材は、日本の中学校の教科書には見当たらないが、中国の教科書では多数収録され、それぞれ3位と11位を占めている。小学校の教材を分析した結果にも同じ傾向が見られる。

2-2-4 「風刺・批判」

この項目の作品については、日本の教科書では見当たらず、中国の教科書では6作品が掲載されている。「心の声」(9年上)は、完璧な公開授業を目指した若手教師が、朗読の優れた生徒だけを指名し、朗読が得意ではない「ぼく」をみんなの前で読ませてくれなかったという話である。若い教師の不誠実さを批判している。魯迅の「孔乙己」(9年下)は、封建教育の科挙制度と人々の孔乙己に対する無関心な態度を批判している。

また、社会批判の作品においては、正面による描写以外に、風刺という手法も多く使われている。風刺とは、人物、組織、国家などの愚かしさを暴きだし嘲弄する、文章・絵画・劇・映像などさまざまな文化的領域で使われる表現技法である。風刺には、多少ユーモアが含まれているが、「笑えない」要素によって読者に考えさせ、読みを深くする効果がある。「範進中挙」(8年下)には、科挙試験で落第を繰り返してきた範進は、諦めずに受験を続けた結果、見事に「挙人」の資格に合格した。人々が祝いに来ると、範進はあまりの狂喜で発狂したという話が記されている。封建社会の科挙制度に束縛された文人たちの抑圧と苦しみを描かれている。また、ロシアの小説「カメレオン」(9年下)では、相手の身分の変化によって、急変する警察の態度を描くことによって、身分の上下が厳然と定められた当時の官僚的社会の暗黒と悲哀を風刺的に描いている。

人物や社会を批判することを主題とした作品を多く取り入れたのは、これらの教材に描かれた物事を反面教材として読むことを通して、生徒たちに正しい価値観・世界観を持たせる意図がある。そして、一人ひとりの生活は社会の制度・あり方から大きな影響を受けることに気づかせ、社会の在り方を考えさせる狙いもあると思われる。

2-3 日中両国の「記叙文」教材テーマの特徴

以上、日本と中国における小中学校の教科書教材のテーマについて、日本では光村図書、中国では人民教育出版社版の教科書を対象にして比較・考察を行った。教材の選定と学年配当には、両国の教科書編纂者の教科書観(体系性と系統性)が反映されるだけでなく、

それぞれの国の価値観やイデオロギーも表している。また、教科書教材の学習を通して、児童・生徒の人格形成を図り、その国の主流となる価値観・世界観を受け入れさせようとしている点は、両国に共通していると言える。

一方、以上の考察を通して、日中両国の教科書教材にはそれぞれの特徴・傾向があることも明らかになった。まとめてみると、次のようになる。

日本の教科書には、激しい表現がなく、穏やかで甘く感傷的な表現が多く使われており、暗い場面や悲劇に終わる物語が多い。また、「スイミー」や「やまなし」を代表とする、幻想的・空想的なものが多い点も特徴的である。子どもを気分的に想像の世界に引きずり込み、情緒的な雰囲気浸らせるものが多い。一方、主題があいまいで、作者の意図が捉えにくい教材もある。例えば、「ごんぎつね」では、きつねに親切にされた男が、それに気がつかずにきつねを射殺してしまった。悲しくて理不尽な話ではあるが、作品の主旨がわかりにくい。それから、日本の教材に「婉曲表現」が特徴的で、特に「思いやり・やさしさ」をテーマとした教材では、相手に気づかれず、さりげなく、黙々と相手を支えたり、助けたりする行動が読み手の心を打つ。このような教材は、児童・生徒の想像力・空想力を鍛え、登場人物の気持ちを読み取る力を育てることに役に立つと思われる。全体的には、社会・国の在り方より、個人の心情・考え・境遇に焦点を当てて描写する傾向が見える。

それに対して、中国の教科書には、内容が積極的・楽観的で、場面が明るくて、人物形象も主題もはっきりしたものがほとんどである。日本の「婉曲表現」に対して、中国の場合はストレート表現が多い。相手を思いやって、やさしくした場合、さらに言葉を添えて自分の考え・好意を相手に伝える。また、力強い表現、場合によって誇張表現も多く見られる。さらに、「勤勉・努力・向上心」と「批判・風刺」をテーマとした教材の数が多く、教科書においては一定の道德基準が設定され、それを基に登場人物や社会現象に対して評価・批判を行う。これらの作品の学習は、児童・生徒たちの物事を理性的に・客観的に見る力の育成につながると思われる。

一方、「愛国心・民族愛」「奉仕心」をテーマとした作品が多く採録されていることから、中国の教科書は、常に社会・国の在り方を考察する傾向が見られる。これは中国の教科書でもっとも特徴的な点だと思われる。個人の利益よりも国・国民の利益を大切にすべきだという、社会主義国家である中国ならではのイデオロギーの宣伝とも言える。そして、社会制度・国のあり方に関わる作品も多数収録されている。その中には、社会の下級ランクに扱われる小人物、例えば、魯迅の「故郷」における閩土と楊おばさん、老舎の「駱駝祥子」における人力車夫の祥子を代表とする人物の苦しい生活を描写する作品がもっとも多い。また、台湾の詩人である余光中による「郷愁」という詩では、台湾が大陸と断交した時代に、台湾に移住した人々は故郷である大陸に帰れない心の苦痛・寂寞・無力感が描かれている。これらの作品は、個人の命・運命は国家・社会・民族の大環境とは密接につながっている現実を反映している。個々の登場人物の生き方・人間性を評価する場合、その人の生きる社会の状況も視野に入れて考えることの必要性が訴えられる。

第3節 日中に共通した国語科教材

1 共通教材に対する調査

1-1 調査の目的と概要

国語教科書は時代を反映する。それぞれの時代の歴史的・社会的状況、及びその中に生きている人々の思想状況を反映している。教科書の歴史を見ると、過去のことを知り、また今日を見ることが出来る。日本の国語科教科書を読むにあたり、中国との共通教材があることに気づいた。共通教材について調べると、過去には多くの教材を共有していたが、現在はその数が減少傾向にあることがわかった。共通教材の研究を通じて、両国の国語教育における共通した教材観・価値観を捉えることができる。また、同一教材に対して、両国はそれぞれどのように教材化し指導しているか、その違いを分析・比較することもできる。

本研究では、まず日本と中国の国語科教科書を時代順に調べ、共通教材を取り上げて、日本と中国に共通した教材観・教育理念を捉える。次に、共通教材が減少した原因を探り、その背後にある社会的風潮・価値観の変化を考える。この研究を通して、本節において明らかにしたい点は以下の3点である。

- ①共通教材の特徴を捉え、日本と中国に共通した教材観・教育理念を捉える。
- ②共通教材が減少した原因を探り、その背後にある社会的風潮・価値観の変化を考える。
- ③同一教材に対して、作品の主旨や作者の意図について、日本と中国は同じように読み取っているかを考察する。

本研究の調査対象について、日本の場合は中学校の教科書を中心とする。主要な教科書のデータは、『中学校国語教科書内容索引 昭和24(1949)年度版～昭和61(1986)年度版』（教科書研究センター、1986.3）、及び吉田裕久の『中学校国語教科書教材目録 昭和59(1984)年度版～平成18(2006)年度版』（広島大学教育学部国語教育学研究室、2007）によるものである。この2冊の文献をもとに、昭和24(1949)年～平成18(2006)年の間のすべての中学校の国語科教材を、出版社とともに把握することができる。2006年以降の教科書の調査は、筆者が行った。なお、比較・分析の必要に応じて、現行(2014年度使用)の高等学校の教科書をも参考にした。

一方中国の場合は、時代の変遷によって同一教材の使用学年には定めがなく、ばらつきが目立つ。従って、中学の語文教科書に限定して調査すると、その教材の収録状況を全面に考察することが難しい。そこで、人民教育出版社の教科書を中心に1956年、1963年、1978年、1980年、1986年、1991年、2004年、2008年及び現行の2013年の小・中・高の語文教科書を調べることにした。それに加えて、人民教育出版社に次ぎ中国全土で広く使われている江蘇教育出版社と北京師範大学出版社の2015年現行版の小・中・高の教科書をも調査の対象とした。詳しい共通教材の掲載状況は下記の五つの表に分けて巻末資料に添付して示すこととする。

- 〔資料1〕 日中共通現代文教材一覧表
- 〔資料2〕 日本における「故郷」(魯迅)の採録状況
- 〔資料3〕 中国における「故郷」(魯迅)の採録状況
- 〔資料4〕 日中共通漢詩・漢文教材一覧表(日本)
- 〔資料5〕 日中共通漢詩・漢文教材一覧表(中国)
- 〔資料6〕 出版社一覧

1-2 日中共通現代文教材に対する調査と考察

戦後(中国では、1949年に新中国の成立後)、日中両国の中学校国語科教科書において共通の教材となった現代文作品を以下に挙げる。なお、年代については、日本の場合は作品が採録されている教科書の使用開始年を示しているが、中国の場合は出版年となっている。また、中国の教科書では、教材名も書名記号も中国語のままです。

神話

- 「西遊記」：日本書籍(1954中)
- 《孫悟空三打白骨精》：人教(1978中・1980中)、蘇教(2006中)、《猴王出世》：人教(2004小～現行)、《猪八戒喫西瓜》：人教(2004小)、《美猴王》：北師大(2010小)

魯迅の作品

- 「小さなできごと」：大修館(1958中)、日本書籍(1959中・1962中・1966中)
 - 《一件小事》：人教(1950中・1956中・1963中・1978中・1980中・1986中)
- 「藤野先生」：日本書院(1959中・1962中)、教育出版(1966中・1996高・2000高・2005高)、筑摩書房(1965高・1968高・1972高・1989高・1995高・2008高・2014高)、大日本図書(1965高・1967高・1971高)、東京書籍(1990高・1993高・1999高・2004高・2014高)
 - 《藤野先生》：人教(1956中・1963中・1978中・1980中・1986中・2008中・2013中)、蘇教(2008中)
- 「故郷」：教育出版(1953中・1956中・1958中・1962中・1969中・1972中・1975中・1978中・1981中・1984中・1990中～現行)、学校図書(1966中・1972中～現行)、光村図書(1966中～現行)、三省堂(1969中～現行)、東京書籍(1955高・1959高・1972中～現行)、開隆堂(1959中・1962中)、大阪書籍(1962中・1966中)、筑摩書房(1966中・1969中)、日本書籍(1975中・1978中)、実教出版(1977高)、大原出版(1960高)
 - 《故郷》：人教(1950中・1956中・1963中・1978中・1980中・1986中・1991中・2004中・2008中・2013中)、蘇教(2008中)
 - 《少年閩土》人教(2004小・2008小・2010小)

日本人作家の作品

- 「おーい、でてこーい」(星新一)：学校図書(1981中・1987中・1990中)
 - 《喂,出来》：人教(2008中・2013中)

第三国の作品（翻訳作品）

- 「カメレオン」（チェーホフ）：東京書籍（1975中～2005中）
 《変色龍》：人教（1963中・1978中・1980中・1986中・2008中・2013中）、蘇教（2008中）
- 「ベニスの商人」（シェークスピア）：中教出版（1952小）、富山房（1951中）、秀英出版（1952中）、開隆堂（1962中）、学校図書（1966中・1969中）、教育出版（1972中・1975中）、大修館（1962中）、教育図書（1953中）
 《威尼斯の商人》：人教（1978高・1980高・2008中・2013中）、蘇教（2008中）
- 「最後のひと葉」（オー・ヘンリ）：日本書籍（1954中・1959中・1965小・1968小）、学校図書（1960中）、教育出版（1978中・1981中・1984中・1987中）、日本書院（1958中）、三省堂（1969中）
 《最後一片葉子》：北師大（2009中）
- 「老人と海」（ヘミングウェイ）：大阪書籍（1969中）
 《老人と海》：人教（2004高・2010高）、蘇教（2004中）
- 「はだかの王様」（アンデルセン）：東京書籍（1953中）、秀英出版（1949中・1951中・1952中）
 《皇帝的新装》：人教（1963小・1980中・1986中・2008中・2013中）、蘇教（2008中）、北師大（2009中）
- 「最後の授業」（ドーデー）：二葉（1956小・1961小、1953中）、教育出版（1961小・1968小・1977小、1953中・1956中・1958中・1962中）、大阪書籍（1957小・1965小）、日本書籍（1983小）、大日本図書（1961小・1965小、1962中）、中教出版（1961小）、光村図書（1971小・1974小・1977小・1980小・1983小、1952中・1955中・1956中・1959中）、学校図書（1961小・1965小・1971小・1974小・1977小・1952中）、実教出版（1954中・1956中）、三省堂（1966中）、愛育社（1955中）、大修館（1955中・1962中）、日本書院（1962中）、筑摩書房（1966中）
 《最後一課》：人教（1956中・1963中・1978中・1980中・1986中・2008中・2013中）、蘇教（2008中）、北師大（2009中）
- 「トムのへいぬり」（マーク・トゥウェン）：日本書籍（1977小）、三省堂（1957中・1959中・1962中）
 《湯姆・索亜歴険記》：人教（2008小・2010小）、蘇教（2008中）
- 「ジュールおじ」（モーパッサン）：学校図書（1969中・1971中・1975中）、三省堂（1966中・1969中）
 《我的叔叔于勒》：人教（1963中・1978中・1980中・1986中・2008中・2013中）、蘇教（2008中）、北師大（2009中）
- 「月光の曲」（著者不明）：大阪書籍（1953小）、学校図書（1952小）、秀英出版（1949中・1951中）

- 《月光曲》：人教（2004小・2008小・2010小）、北師大（2010小）
- 「ロビンソン・クルーソー」（ダニエル・デフォー）：中教出版（1961小）、信州教育出版（1961小・1965小・1968小）
- 《魯濱遜漂流記》：人教（2004小・2008小・2010中）、蘇教（2011小）

日本と中国は一衣帯水の隣国で、文化が同源であると言われている。しかし、外国文学教材が多数採録されてきたにもかかわらず、日中両国の国語教科書には互いの国の作品が採録されてきた数は少ない。人民教育出版社現行（2013年）の中学の教科書を例に挙げると、外国の文学作品34編のうち、仏（8）、英（8）、露（7）、米（6）の4か国の物がほとんどであり、作者も作品もかなり固定化している。日本人作家の作品については、1997年に、栗良平の「一杯のかけそば」が人民教育出版社の高校の教科書に採録されたのが初めてであり、その後少しずつ増えている。現行の小中の教科書には、川端康成「親の心」、椋鳩十「金色の足あと」、新美南吉「去年の木」、星新一「おーい、でてこーい」と「アフター・サービス」、合わせて5編の作品が採録されている。一方、日本の中学の教科書にある中国の現代文学と言え、ほぼすべてが魯迅の作品である。「小さなできごと」、「藤野先生」と「故郷」の3作が挙げられる。もし、高校の教科書に視野を広げれば、共通教材における魯迅作品の数がさらに増えることになる。例えば、「孔乙己」、「阿Q正伝」「風」「風波」などの作品が、過去に日本の高校の教科書と中国の中学の教科書に採録されていた。中高の教科書を合わせて見ると、魯迅の主要な作品が取り上げられていることがわかる。これらの作品の中において、「故郷」と「藤野先生」は日中両国の現行の教科書にも採録されており、教材としての安定感が絶大である。

共通教材を概観してみると、ほぼ日本と中国以外の第三国の文学作品であることがわかる。それらの作品には次の3点の特徴が認められる。

- 1、高名な作家による有名な作品がほとんどである。世界の名著を生徒たちに読ませたいという教科書編纂者側の意図が共通している。
- 2、主題が明確で、人物形象が生き生きとしている。「カメレオン」（チェーホフ）の中の、犬の飼い主の身分に合わせて、ころころと態度を変える警察署長、「最後の一葉」（オー・ヘンリ）に、重病にかかり生きる気力を失った少女のために、壁に一枚の葉をかいた老画家、「老人と海」（ヘミングウェイ）や「ロビンソン・クルーソー」（ダニエル・デフォー）にある過酷な自然と闘う勇敢な主人公、「はだかの王様」（アンデルセン）にある裸のままパレートに臨んだ愚かな王様など、いずれも生徒たちに深い印象を残した人物である。これらの作品の学習を通して、生徒たちは興味深いストーリーや典型的な人物形象に惹きつけられ、国語に対する興味・関心が喚起される。
- 3、教養的・道徳的な観点による教材選択の傾向が強い。2に挙げられた作品の学習は、勇気、善と悪、誠実と虚偽などの概念の形成を促し、生徒たちの道徳的経験を豊かにし、人間教育の色合いが強いと思われる。

一方、共通教材の使用年度を見ると、ほとんどの教材は日本の現行の教科書には採録されていないが、中国ではなお現行の教科書に取り上げられていることがわかる。つまり、日本では早い時期に教科書から姿を消してしまった作品が、中国ではそのまま使用し続けられているという傾向も顕著に見える。例を挙げると、モーパッサンの「ジュールおじ」は、日本では学校図書の教材として1977年まで使用されたのが最後であるのに対し中国では、現行2013年の人民教育出版社教科書にも採録されている。ドーデーの「最後の授業」は、光村図書と日本書籍の小学校の教科書に1985年まで掲載されたのが最後であるが、中国では、2013年の人民教育出版社教科書にも取り上げられている。また、「ベニスの商人」（シェークスピア）も同様に、日本では、教育出版の教科書において1977年までの掲載であったが、中国では、現行の教科書にも採録されている。

その原因としては、次のようなものが考えられる。まず、中国の教科書に収録された教材の数が多という点が挙げられる。本章の第2節において、教材のテーマに関する日中比較では、中国の教科書における「記叙文」教材の収録数について、小学校の場合は日本の10倍以上であり、中学の場合でも4倍近くあるということがわかった。中国の教科書に採録されている教材の数は日本の数倍であるということを考えると、教材のジャンル・時代の幅が日本より広いというのもごく自然なことと言える。次に、同じく本章第2節で、人民教育出版社版教科書の教材のリストが示されているように、現代の作品より、年代の古い作品のほうが教科書に多く取り上げられているのである。中国の教科書編纂者は伝統・歴史のある教材を重んじており、新しい教材の開発に慎重な態度を見せている。

なお、これらの作品が中国の語文教科書に長く採られてきた根本的な原因は、その学習指導の目標にあるのではないかと考える。現行2013年の人民教育出版社の教師用指導書によると、「ジュールおじ」の主題は、「人と人との間の赤裸々な金銭関係を反映し、資本主義社会の金銭至上主義を批判している」であり、「ベニスの商人」は「資本主義の早期における商業資本家と高利貸しとの間の対立を反映し、資本主義社会における金銭・法律・宗教などに対する作者の態度を表している」ものと読み取られている。これらの作品の学習を通して、資本主義制度の罪悪、及びその制度のゆえに人々の冷酷・貪欲・拝金主義のイメージが作り上げられ、生徒に対してイデオロギー教育が行われている。これは社会主義国家である中国ならではの独特な教材観と言えよう。同時に、教材の思想性・道徳性を重視するという語文教育の特徴も捉えられる。

1-3 日中共通漢詩・漢文教材に対する調査と考察

巻末資料に添付される〔資料4〕「日中共通漢詩・漢文教材一覧表（日本）」は、作者、教材名と教科書が示されており、数字は教科書が改訂される度に、その作品が採録された回数を記録したものである。採録の教科書と回数を提示するとともに、各教科書での採録を合計した回数とその教材の使用頻度を示している。また、〔資料5〕「日中共通漢詩・漢文教材一覧表（中国）」は、共通漢詩文教材が中国における採録状況を表したものである。

〔資料4〕で示したように、共通教材の日本の中学教科書に収録された回数と言えば、上位を占めているのは、杜甫の「春望」(84回)と「絶句」(47回)、李白の「黄鶴楼送孟浩然之広陵」(44回)と「静夜思」(44回)という4作である。この4作は中国の教科書でも多く採られてきたものではないが、長年の間、教材として読まれてきたものには違いない。日本においても中国においても、杜甫と李白が人々に馴染まれている詩人だということがわかる。

一方、中国の教科書における漢詩・漢文の収録は、同一教材の使用学年にばらつきがあることもかなり目立つ。同じ出版社の教科書において、小学校と中学校両方の教材として使われた詩がある。しかし、時代の変遷によって、同一教材の使用学年が高学年から低学年へと下がっていく傾向が見られる。王之涣の「登鶴鵲楼」を例に挙げると、最初は中学1年の教材として人民教育出版社教科書に採られたが、その後、小学5年下、小学2年上、小学1年下の漢詩教材として使用されてきた。また、実際に教科書を見ればわかるように、取り上げられた漢詩・漢文の数も年々増えている。こうして見ると、中国では、古典の学習がますます重視され、学習のハードルも上がっていることが明らかである。それに対して日本では、同一教材の使用学年はある程度決まっているとも言える。例えば、杜甫の「春望」は教科書に採録されて以来、中学3年生の教材という位置づけがほぼ定まっている。韓非子の「矛盾」は各教科書において漢文入門の教材として、中学1年の教科書に取り上げられている。

ところで、筆者の中国人としての視点で見ると、共通教材の数は思ったほど多くないことと、中国でよく知られている作品が日本の教科書に取り上げられていないことが気になる。考えられる原因として、まず、日本では中学校の教科書のみを対象にしたため、高等学校も視野に入れると共通教材がさらに増えると思われる。そして、中国ではよく子どもに唐詩を暗唱させるため、入学前にすでに何首も覚えている子が多い。特に子どもたちに馴染み深い詩と言えば、張継の「楓橋夜泊」や李紳の「悯農」などが挙げられる。これらの詩を改めて教材として子どもたちに読ませる必要がないと思われ、近年の教科書から除外されたことが考えられる。

そもそも日本では、『唐詩選』(明・李攀龍)を重んずる伝統があるのに対して、中国では『唐詩三百首』(清・蘅塘退士)を重んずるという習慣の違いがある。『唐詩選』は、全7巻で、128家の456首の詩を収めている。初・盛唐詩を重点的に採用しているため、盛唐の詩人である杜甫・李白・王維などの詩が多く取り上げられる一方、中・晩唐の詩は軽視されており、その詩の選び方は偏っている。例えば、李白の詩は33首、杜甫の詩は51首であるのに対して、韓愈の詩は1首、白居易の詩も、杜牧の詩も欠く。日本では、『唐詩選』が学校教材の定番となっている。一方、『唐詩三百首』は清の蘅塘退士の選したもので、310首を収め、概数で三百首と言う。初・盛・中・晩唐の著名な詩をほぼあまねく網羅しており、唐代の詩史・詩風を概観するのにふさわしい配置となっている。そして、詩体から見れば、五七言の絶句・律詩を多く選んでいることも特徴の一つである。ゆえに中国では初

等・中等教育で盛んに使用されている。

このような底本の違いのため、日本と中国の教科書において共通して採録されている漢詩がさほど多くないこともごく自然なことと思える。また、中国人として馴染み深い漢詩が日本の教科書に採用されていないことも納得できる。

2 日中における共通教材の教材化の比較

以上は主に中学校という校種に対して、日中両国の国語科教科書において、共通の教材となった作品を調査し、現代文と漢詩・漢文との2領域に分けて、それぞれの特徴を比較・分析してみた。次は、共通した現代文教材から具体的な作品を取り上げて、教材解釈、採録意図、主題などの面から、同一教材に対する教材化の日中比較を行いたい。

2-1 「藤野先生」(魯迅)

2015年現在、日中両国の現行の国語科教科書に共通して取り上げられている現代文教材は、魯迅の「故郷」と「藤野先生」との2作だけである。「藤野先生」は1926年に発表され、後に魯迅の自伝的回想記『朝花夕拾』³¹に収録された作品である。この作品は、単なる一教材としての価値を超え、日中両国人民の友好の証とも見られている。

まず、〔資料1〕「日中共通現代文教材一覧表」に参照して日中両国の教科書における「藤野先生」の採録状況を見てみよう。日本では、1959年に日本書院の中学の教科書に初めて採録され、1960年代には多くの教科書に取り上げられていた。その後、途中で外れたことはあったが、1990年代に復活し、現在は複数の教科書に採録されている。中国では、1956年に人民教育出版社の語文教科書に採録され、以後、教科書の改訂が重ねられても、中学の「定番」教材としての地位は確立されている。

次に、日本と中国で、この教材はそれぞれどのように解釈され、指導されているかを比較・分析する。研究の対象に取り上げた教科書及び教師用指導書は、日本の場合は、三省堂版高校『現代文』(2008年)と東京書籍版高校『現代文』(2009年)であり、中国の場合は、人民教育出版社版中学2年『語文』(2013年)である。

2-1-1 「物は稀なるを以て貴しとなす」についての理解

「物は稀なるを以て貴しとなす」という象徴的な言葉の後に、北京の白菜と福建の蘆薈の例が紹介され、「私も仙台でこれとおなじ優待を受け、…」と続く。魯迅は自分が仙台で優待を受けた理由は仙台での留学生が「稀」であったからと考えた。魯迅はなぜこのように思ったかについて、東京書籍は、「機知に富んだ巧みな文章表現」であると、魯迅独特のユーモアとして見ている。それに対して、三省堂は、北京の白菜や福建のアロエのそれぞれが、別名で呼ばれていることに注目し、「私」の受けた優待は「私」という個人の人格を

³¹ 『朝花夕拾』は、もとの名は『旧事重提』(昔のことを再び持ち出す)であり、魯迅は自分の少年時代を回顧して書いた10篇の作品を収めている。

見た上での優待ではなかったと主張している。つまり、仙台の人々が、「敗戦国」の「清国」からやってきた貧しい学生さん、という紋切り型の発想の枠内に「私」を当てはめている。「私」は仙台の人々に感謝をしつつも、それは「清国留学生」に対する一種の「同情」に過ぎないと感じている。このような考えを踏まえ、魯迅は自分をアイデンティティーを持たない「物」にたとえたのである。魯迅の心理を深く分析していると言える。

一方、中国の場合は、人民教育出版社の教師用指導書には、「(魯迅の受けた優待は) 日本人民の善良と友好を反映している。しかし、作者は本当の尊重と友好を感じたのではなく、「稀なる」ものであるがゆえに「貴し」とされるにすぎないと思っている。ここでは弱国の国民の辛酸、同時に作者の強い民族的自尊心が表している」という解釈が示されている。

日本も中国も、作者の内心まで読み込んでいる点は同じである。しかし、日本の場合は、仙台の人々の「同情」によって、「私」のプライドが傷ついたという心理の読み取りに重点を置いている。それに対して、中国の場合は、魯迅の個人的な感情を超えて、彼の「民族的自尊心」にも触れている。個人の行動・感情に注目するよりも、民族・国家という大きな枠組みの中で考察する点に、中国人の考え方の特徴が見られる。

2-1-2 「たまに私を困らせることもあった」という「纏足」³²問題

魯迅は、藤野先生から中国女性の「纏足」の状態に関する説明を求められて大変困惑した。「私」がなぜ困ったかについては、日中両国の答えも異なっている。まず、日本の場合、「私」は、「纏足」について、藤野先生が納得するほどには詳しく知らなかったため、返答に窮して困惑してしまったという。同時に、「私」を困らせるほどに質問をする藤野先生の姿には、学問に対する妥協のない研究姿勢の一端を見ることができる。以上をまとめると、作者魯迅が「纏足」の話題を持ち出したのは、「私」の知識不足、及び藤野先生の学問的探求心を表現することが目的だと考えられる。

このような意見に対して、2013年の人民教育出版社の教師用指導書には二通りの解釈が提示されている。一つは、作者魯迅が纏足について詳しく知らなかったため、藤野先生に答えられなくて困っていたという解釈である。魯迅の困惑は、藤野先生の科学を尊重し、調査を重視する精神を引き立てる。この解釈は日本と一致している。もう一つは、魯迅は女性を迫害するような旧中国の弊害を心から憎んでいたことを表しているという解釈である。後者について、教師用指導書には詳しい説明が述べられている。魯迅の友人許寿裳の語ったところによれば、魯迅が医学を選んだのは、父親の病を治すため以外に、もう一つの理由があったという。それは中国女性の足を救い、天足（自然の足）に回復させようという願いである。その後、魯迅は人体を解剖し、畸形化した筋肉と骨は元通りに回復でき

³² 女兒の足に布を堅く巻き付け、大きくならないようにするという、かつて中国で女性に対して行われていた風習である。纏足の女性はうまく歩けないことから、女性に苦痛と不自由を強いる一方、女性美の一条件として独特の性的イメージと結びついてきた。宋代から一般的に普及したが、清末に徐々に衰え、新中国成立後に根絶した。

ないことを認識してあきらめた。つまり、魯迅は知見が不足していたため藤野先生の質問に答えられなかったのではなく、纏足の話に及ぶと、話が弾まなかったのである。この二つの解釈にはともに合理性はあるが、後者のほうがより原文の意味にふさわしいと教師用指導書に記されている。

日本では、「纏足」について聞かれた「私」が「纏足」に関する知識不足のため、返答に窮したと受け止めている。そして、この事件は藤野先生の探求精神・姿勢を強調するものと解されている。それに対して、中国の場合は、日本と同じ見方もある一方、魯迅は、纏足を強いられた女性に同情し、自国の旧弊な風習を恥じて話す気持ちが進まなかったという解釈がより多くの支持を得ている。中国では、常に伝統・民族という視点で魯迅の作品を理解し、魯迅の考え・心情を読み取るという点で日本とは異なっている。

2-1-3 「幻灯事件」の真偽

2年生に進級した魯迅は、細菌学の授業で戦争報道のニュースを幻灯で見る機会があった。ロシア軍のスパイとして日本軍に捕らえられた中国人が銃殺される時、同胞である中国人が喝采して見物していた。その情景と中国人の反応を見て、中国人を救うのは医学による治療ではなく文学による精神の改造だと考えるようになった。この「幻灯事件」は、『『呐喊』自序』にも記されている。従って、魯迅の実体験として見るのが一般的である。しかし、日本では、この事件の真実性に疑問をもつ学者は少なくない。片山智行は、魯迅の伝記研究を踏まえて、「事実そのものでなかった可能性が強い」³³と述べている。また、東北大学魯迅プロジェクトは、魯迅の授業ノートの解説・研究によって、「幻灯事件」は「実際の事件とはやや異なっている」と指摘している³⁴。さらに、筑摩書房版の1995年の教師用指導書には、「幻灯事件」や藤野先生が親切にノートを添削してくれたことが「虚構であるのは間違いあるまい」と記されている。

竹内好は、「そこには文学的修飾はあるにちがいないが、追憶という形でとらえられた事実はそのとおりだったろう」³⁵と言い、「幻灯事件」の真実性を肯定している。が、それに続き、竹内は次のようなことも述べている。

これ（「幻灯事件」をきっかけに、魯迅は医学を廃して文学に志望を変えたこと、筆者注）は魯迅自身の解釈である。ここにあらわれている文学観、つまり精神の改造に役立つものという文学観は、私をふくめてふつう日本人には、古くさい、また甘いものに受けとられるだろう。

³³ 片山智行『魯迅』中央公論新社、1996. 2。

³⁴ 渡辺襄「評注『藤野先生』」『藤野先生と魯迅—惜別百年』「藤野先生と魯迅」刊行委員会編、東北大学出版会 2007. 4。

³⁵ 竹内好『竹内好全集』第三巻、筑摩書房、1981. 3。

「幻灯事件」が原因に、魯迅は医学から文学へと志望を変更したことに、竹内は疑念を抱いている。つまり、竹内は「幻灯事件」の信憑性を認めつつも、魯迅の「棄医従文」とは直接につながるかということには懐疑的である。魯迅の文学・思想は決して「甘い」ものではないので、彼は志望変更にはもっと深い理由があるではないかということを暗示している。

竹内好の疑問に対して、人民教育出版社の2013年の教師用指導書には次のような見解が示されている。

映画（ここでは幻灯を指す、丁注）から受けた刺激は、むしろ、魯迅の「棄医従文」とは直接の関連性はあるが、偶然な要素として受け止めてはいけない。当時の社会状況を分析すれば、魯迅の思想の転換にはもっと深刻な社会的原因があると思われる。つまり、当時の革命風潮が魯迅を押し進めたのである。

魯迅は、以前から文学への転向を考えており、幻灯事件が引き金になっているのである。魯迅の医学から文学への進路転換は決して竹内好の言ったような「甘い」決定ではなく、慎重に考えた上での大きな決断に違いない。ただ、魯迅は退学を決断するまでの経緯について語らないのは、おそらく竹内好の言った「文学的修飾」の要因があると推測できる。すなわち、退学しようとする意志が以前から芽生えていたことを明らかにしてしまえば、幻灯の場面は退学を決意した唯一の理由ではなくなり、そこで受けた衝撃も相対化されてぼやけたものになる。「幻灯事件」における衝撃の大きさは、魯迅の思想の核心に関わる重要事であったため、弱めることが許せないのである。

日本では、「幻灯事件」の実在性について検証を重ねてきたことは、日本の研究者・文学者の真実を探求する慎重な姿勢を表している。中国では、「幻灯事件」を魯迅の思想発展上の大きな転換点として知られており、確固とした事実として捉えてきた。語文の授業では、この事件が魯迅にどんな影響を与えたか、当時の社会状況がどのように反映されているかなどといったことに、検討の重点が置かれている。

2-1-4 作品のジャンル

以上述べてきたように、「藤野先生」は回想記であるが、「幻灯事件」を含め、書かれている内容と事実とは異なる箇所が存在する可能性はある。実際、この作品は、1902年ごろの作者の体験をもとに、1926年になって書かれたものである。辛亥革命（1911）を含む、この約20年間の期間は長い。その点について魯迅自身は『朝花夕拾』「小引」の中で、それぞれの作品に書かれている内容はいずれも「記憶から抜き出したもので、事実と多少違うかもしれないが、ともかく今の私の記憶ではこうなっている」と語っている。この話に基づき、中国では「回想的散文」、つまり事実に基づく自伝として理解される傾向が強いが、日本では、どこまでが事実か明らかにしないままでは伝記研究として成立させることが難

しいという見方が強く、早くから自伝的な作風で書かれた小説として取り扱われている。つまり、日本の教科書では、「藤野先生」を小説として位置づけてきたと言える。「藤野先生」はリアリティを持たせ、魯迅の過去を回想し研究することを目的とした文章ではなく、彼自身の経験をもとに、主張や思想を反映した小説という扱いである。

日中両国が「藤野先生」という作品のジャンルについて異なった見解を持っていることは、教科書・教師用指導書に使う言葉から見て一目瞭然である。日本の場合は、この作品は最初に日本の国語科教科書に採録されたのが、日本書院の1959年の『国語』である。「おとなりの国」という単元に収録されており、単元の目標には「外国の小説を味わう」「部分の読みを深め、小説的な表現を正しく理解する」という内容が記されている。また、現行の教科書に目を向けると、三省堂も東京書籍も「藤野先生」を「小説」単元に収めている。「小説」というジャンルに決まった以上、教科書も教師用指導書もすべてそれに従って編集される。例えば、東京書籍の教師用指導書には、「登場人物である『私』と作者である魯迅とは別物であるという、小説読解の基本的なアプローチについては、押さえておきたい」と、作者本人の人生とは区別する読み方を要求している。そして、「学習の手引き」・「課題」では、作者魯迅の登場した箇所には、すべて小説のきまりに準じて「私」という表現を使っている。さらに、「藤野先生」を収録した『朝花夕拾』は、「自伝的散文集」・「回想記的散文」とされるのが一般的であるが、筑摩書房の教科書『現代文』では、教材本文の後に作者を紹介するコラムに、「自伝的小説集」としている。つまり、「藤野先生」だけでなく、『朝花夕拾』に収録されたすべての作品を小説と扱っている。

日本では、「藤野先生」は小説として読まれているが、主人公「私」の経歴・思想と作者魯迅とはほぼ同じという点についてどのように対応しているだろう。また、作品の社会背景などを説明する際に、魯迅の生きた時代の様子にも触れなければいけないと思われる。これらの問題について、東京書籍の教師用指導書では次のように対処している。

「藤野先生」は、魯迅の自伝的回想である。(中略) この作品は伝記として取り扱うことも可能なのだが、ここでは、基本的に小説として取り扱う。もちろん、明治30年代の中国人留学生である「私」の置かれた状況を理解するためには、「私」を作者の魯迅と重ねなければならぬところがある。(中略) しかし、それはあくまでこの作品本文を理解するために魯迅研究の成果を使うということである。

小説として読むに当たり、登場人物を作者本人と単純に同一視して読むことは、むしろ、望ましい読み方ではない。とは言え、この作品を読む場合、ある程度「私」を作者魯迅と重ねなければ、作品の内容・主旨を理解することは難しい。実践の場ではその度合いをどのように把握しているか、また、「小説」にこだわる必要性はどこにあるか、疑問に思うところである。

2-1-5 教材採録の意図

三省堂の2008年『現代文』教師用指導書の「採録のねらい」には、次のように記されている。

今回の教材化に当たっては、作者魯迅にまつわる伝記的情報をあえて読解にかかわらせず、(中略)北京に住み執筆活動を行っている「私」が、日露戦争のさなかに日本に留学していた時のことを記した物語として、歴史的背景や同時代的状況の中におきなおして、「藤野先生」を讀んでいく、ということである。

「藤野先生」は、魯迅の「自伝的作品」としての性格を色濃く表しているため、「国境を越えた師弟愛」を強調する美談あるいは教訓話として捉えられる傾向が強い。三省堂は、あえて「藤野先生」を事実が踏まえられた作品としてではなく、「物語」、または小説として捉えている。つまり、魯迅本人に関わる実在的な要素を排除し、当時の社会・歴史背景だけを借りて、その状況の下で生きていた「私」の留学経験を語った架空な話として読ませようとしている。

次に、東京書籍の2009年『現代文』教師用指導書に記されている採録意図を見ると、以下のようである。

国際化時代に生きる学習者が、この小説を読むことは、自らの視野を広げていくうえでのよい契機となるであろう。また、この教材にふれることによって、近代日中関係史やアジア諸民族に対する日本人の差別意識について関心を持ち、読書領域の幅が広がれば、この教材の学習は成功したと言える。

東京書籍は、三省堂と同様に、「藤野先生」を小説として扱っているが、作者魯迅及び当時の社会的背景への理解を深めることに指導の重点を置き、生徒たちの正しい世界観・歴史観の育成を目的に含めている。

なお、ここで指摘したいのは、「私」と藤野先生との間の真摯な感情に触れておらず、「近代日中関係史やアジア諸民族に対する日本人の差別意識について関心を持つ」たせることを教材のねらいに設定していることである。つまり、現代日本において、「中国人」に対するこのような紋切型の認識は、「藤野先生」に描かれた約百年前の日本社会と変わらない。そこで、この作品の学習を通して、「私」が日本に留学した当時、「弱国の国民」であるという理由で受けた屈辱を生徒たちに体得させ、現代日本人の中国人に対する偏見・差別を意識させることを目標の一つに設定している。三省堂や筑摩書房の教師用指導書にも、これと似たような学習目標が記述されている。要するに、「藤野先生」の読解の方向性は、①藤野先生と「私」との国境を越えた師弟の愛、②日本人の中国人に対する民族主義的・国家主義的な偏見を批判するの2点が定着していると言えよう。

一方中国の場合、人民教育出版社の教科書では、「藤野先生」は名人・名家の伝記作品という単元に収められている。教師用指導書には、「藤野先生」の学習意義は次のように示されている。

「藤野先生」は定番教材である。魯迅は 20 世紀の初めに日本に留学した時の思い出を題材としてこの作品を書いた。藤野先生との付き合いを中心に、藤野先生の高尚な人格を賞賛し、作者の愛国精神を表現している。この教材を通じて、生徒たちは叙事性文章の書き方を学習できるだけでなく、愛国精神の育成にもつながる。

生徒たちに作者の「愛国精神」を学習させるというねらいが明確に打ち出されている。日本の教科書や教師用指導書には、作者の愛国心に関わる記述は見当たらない。「個人対個人の信頼感」（日本書院 1959）や「師弟愛を中軸に据える」（筑摩 1995）など、魯迅と藤野先生との間の愛に読解の主眼を置くのが一般的である。ちなみに、人民教育出版社の教師用指導書では、この作品の主題について、以下のように述べられている。

魯迅は愛国の抱負と志向を持っている、藤野先生はこのような愛国心を尊敬し力を貸そうとした。「中国を愛する、中国のため」という考え・感情は魯迅と藤野先生との間の愛情を結びつく絆であり、作品に内在する伏線でもある。全篇の基本的内容は作者と藤野先生との間の師弟の愛を描き、藤野先生の偉大な人格を表現したものであるが、作品全体を貫くのは愛国主義である、具体的には作者の愛国主義、及びそれに対する藤野先生の尊重である。（中略）この点は主題思想を理解する鍵である。

作者の愛国心を作品の基調と背景とし、作品を貫いたものである。藤野先生は作者の愛国心を尊重し、弱国の中国からやってきた留学生に差別意識を持たず、熱心に指導を行った。こうして、藤野先生の高尚な形象はより読者の心を打つことができ、作品に奥深さをもたらしているというのである。このように、日中の採録の理由を比較すると、日本では「個人対個人」（魯迅と藤野先生）、中国では常に「個人対祖国」（魯迅と中国）という読みの図式が確立していることがわかる。

なお、日本の教師用指導書に見られる日本人の民族的偏見・差別意識に関わる内容は、中国の教科書や指導書では、特に問題として取り上げられていない。その理由は、おそらく魯迅の独特なユーモアとリアルな表現にあるのではないかと考えられる。一例をあげると、「鼻の穴だけ出しておくことにした。…蚊も食いつきようがないので、やっとうっくり眠れた」。いくつかの屈折と差別を経ながらも、魯迅はこのようなユーモアを通して、藤野先生との出会いを肯定的に捉え、前向きの態度を示している。読者は魯迅のユーモアに感化され、偏見・差別にとらわれずに読み進めることができるのだと思われる。

以上、共通教材である魯迅の「藤野先生」を取り上げ、採択意図、作品のジャンル、主題及び文中のいくつかの表現・事件について比較・考察を行った。日本における「藤野先生」の読解は、作品内容と魯迅本人の経歴との照合・論証を重ねて、自伝的要素が強いが、虚構を交えた文学作品と見るべきだという態度である。また、主題としては、魯迅と藤野先生との間の深い師弟の愛の読み取りを柱としている。それに対して中国では、作者の魯迅が自ら「記憶から抜き出したもので、(中略)ともかく今の私の記憶ではこうなっている」(『朝花夕拾』「小引」)と語っているので、作者の説明に従ってこの作品を自伝的回想記として扱ってきた。このように、日本と中国とはこの作品のジャンルについて異なった見解を持っているのは、実は日中両国の根本的な教育理念の相違によるものではないかと考える。すなわち、日本の国語教育では、テキスト論・作品論が主流であるのに対して、中国では、いつも作家論が優位に立っている³⁶。中国で一貫した教育を受けてきた筆者の意見としては、やはり「藤野先生」を写実伝記として扱うべきだと考える。作者は文集の序文に創作の経緯を書いたにもかかわらず、根気強く証拠を見つけて作品内容の真実性を否定するというやり方は、作者を尊重するようには思えない。「藤野先生」を長年教材として使ってきた事実と、作品の内容及び作者に対して不信感を抱いている態度とは、矛盾しているようにも思われる。

一方、魯迅と言えば、彼の生きた時代の代弁者と見なされ、彼の考え・信念・感情を個人的なものとして受け止めず、国・時代・政治のレベルまでに引き上げて読んでいく傾向がある。中国における魯迅作品に対する「政治的な読み」は、上に挙げられた「纏足」や「幻灯事件」に対する理解だけでなく、細部の描写からも作者の愛国心・革命精神を読み取っている。例えば、作品の中では明の遺民朱舜水が水戸で客死したことに言及した箇所がある。当時の中国青年は、彼を満清王朝に対抗した英雄として見ていた。魯迅が朱舜水に言及したのは、当時の清朝を打倒しようとする反清革命運動を応援する魯迅の愛国心を体現したものと読まれている。また、魯迅は東京から仙台へ行く途中に「日暮里」という駅を通過した。駒田信二は、「日暮里駅は、魯迅がはじめて仙台へ行った翌年の明治38年4月に開設された。(中略)真実を表現するために虚構を用いるのが小説である」³⁷と述べている。つまり、魯迅が「日暮里駅」を通過して仙台に行ったという描写がフィクションなのである。駒田はこの事実を根拠にして、「『藤野先生』は単なる回想記でもなく、自伝の一節でもなく、『自伝的な小説』なのである」と指摘した。それに対して、中国の語文の教室では、彼がその駅名を記したのは、当時の中国はすでに「日が暮れ」と暗示したかっからと解釈するのが一般的である。この作品について、日本では、「個人対個人の信頼感」を語る物語として読まれているのに対して、中国では、「国家・社会制度の中に生きる個人」という意識が強く、作者魯迅の考え・感情を通じて、彼を取り巻いた当時の社会・世界の情勢に目を向けて考察するのである。

³⁶ この観点については、第2章第4節の3で詳しく検討する。

³⁷ 駒田信二『『藤野先生』における真実』、『ユリイカ』、青土社、1976.4。

2-2 「おーい、でてこーい」(星新一)

星新一のショートショート作品「おーい、でてこーい」は、1981年から1983年までは中学3年生の精読教材として、1987年から1993年までは中学2年の「読書室」の本教材³⁸として、学校図書の国語教科書に採録されていた。中国では、2004年より人民教育出版社の語文教科書に取り上げられ、現在でも中学2年生の教材として使われている。日本と中国の国語科教科書には互いの国の作品の掲載が少ない。その中で、星新一の「おーい、でてこーい」は日中共同教材における唯一の日本人の作品である。日本と中国ではこの作品をどのように教材化しているかを考察・比較することは、それぞれの国の国語教育を知るたことができ、有意義なことだと考える。

主には作品の主題及び採録の意図という二つの面から、この作品に対する日中両国の受容の相違を比較・分析したい。また、中国の教師用指導書に記されている教材研究を手掛かりにし、中国の語文教育の特徴を見出したい。

2-2-1 作品の主題と採録意図

学校図書の『中学校国語3 学習指導資料』(1981)では、「学習の手引き」の「この小説で、作者は何を書こうとしたのかを話し合おう」という課題について、解答例は、「現代社会問題・公害問題を風刺したものであり、現代の恐怖を語り、警告するものである」となっている。この点に関して「主題」の項では、次のように述べられている³⁹。

この作品では、物質的に恵まれすぎるほど恵まれていながら、何かしら満たされない不満をもち、他の幸福、とかとのバランスを省みず、現代人は、常に自分の欲するままにその欲求を満足させようとしてとどまるどころを知らない。また、現代社会では、無責任に発言し、無責任に自己の利益のみを追求し続けている人間が多い。

この作品の無気味な恐怖は、ただ単に宇宙空間のからくりではなく、そうした社会現象を踏まえた、その人間内部に広がる巨大な穴と、広大な宇宙の恐怖感が重なり合うところから生まれるものである。そして、この穴の意味するものは何であるのかと、現代社会の恐怖を風刺しながら、同時に、本当にこれでいいのだろうかと警告している作品である。

以上の内容から、この作品は公害問題という題材を借りて、本当は現代社会に対する痛烈な風刺に重点が置かれていることがわかる。作品の主題は、環境汚染のひどさ・環境保

³⁸ 「読書室」は、本教材1編(全文掲載)と紹介作品3編からなっている。本教材は、他の単元の学習と同様に、授業として扱えるように配慮される。しかし、その扱いは、教師主導型ではなく、生徒自らが問題点を発見し、考えるという授業形態を取る。

³⁹ 本論文では、引用文中の下線は、引用者によるものである。

護の必要性を訴えることより、人間内部の「欲求」という「穴」を反省させるものだということは明らかである。

「おーい、でてこーい」は井伏鱒二の「黒い雨」とともに「状況と人間」という単元に収められている。「黒い雨」では、日記という形式によって、原爆のもたらした悲惨な状況が描かれている。戦争による非人間性を深く考えさせる作品である。一方、「おーい、でてこーい」は、「空想的な世界に物語を展開し、現代社会の深刻な公害問題を扱い、現代人を風刺的に描いている」と解釈され、「この二つの作品を通して、よりよく人間的に生きるために、現代の切実な問題を、人間の生き方とかかわらせて考えさせたい」としている。作品に扱われた公害問題は主題ではなく、「黒い雨」の中の原爆と同様に、文明の発達、生活の便利さばかりを追求する現代人への批判・警告であることがわかる。

また、『学習指導資料』（1981）には、この作品を収録した「状況と人間」という単元の設定した理由について、次のように記されている。

人間はさまざまな状況と関わりながら生きている。人間が主体的に生きようとすれば、その行動は阻まれることが多い。中学も上級生になると、自己と身の回りの現実のあり方との間に矛盾を感じている生徒も多くなる。こうした時期に、なお自己を見失わずに生きていくためには、人間と状況との関わりを冷静に見つめる目を養うことが大切である。それが本単元設定の理由である。

もうすぐ中学三年生になる生徒には、「自己と身の回りの現実のあり方との間に矛盾を感じ」ることを想定し、この単元の教材の学習を通じて、彼らの「人間と状況との関わりを冷静に見つめる目を養う」ことを狙いとしている。前述した「藤野先生」の教師用指導書にも同じ視点が提示されているが、教材の内容と学習者の実生活とを直接に結びつける点が日本の国語教育の興味深い現象である。生徒と教材の間に何らかの関連性を見つけ出し、生徒に教材の内容に親近感を持たせる教材編纂者の意図が窺える。

一方中国では、「おーい、でてこーい」は現行（2013）の人民教育出版社の中学 2 年の教科書に、「人と自然環境」という環境問題を取り上げた単元に収められている。教科書における「単元への導入」では、生徒に自然環境の保護を呼びかける内容が記されている。

自然に関心を持ち、自然を保護するのは我々一人ひとりの責任である。本単元に採録されている作品では、人々の環境に対する思考と心配がさまざまな形で表現されている。本単元の作品の学習は、内容を理解し、科学的文芸作品の特徴を把握するとともに、環境保護に対する意識を高めることも目的である。

人民教育出版社の『教師教学用書』（2008）には、「このSF小説は、環境汚染を題材にし、（中略）作者が言いたいのは、環境汚染を無視し、目先の快適さだけを求めるなら

ば、やがては自分自身を滅ぼすことになる、ということである。自然が破壊されるなら、必ず自然が復讐する。復讐は破壊と同時に発生することではないが、いずれは来るものである」とあり、この小説の主題は「自然保護」であることを明示している。

ところで、採録意図については、『教師教学用書』にははっきりと示されていない。そこで、この教師用指導書に挙げられた「学習指導案 A」と「学習指導案 B」の2種類の学習指導案を手がかりにして、この教材の採録意図を探りたい。まず、「学習指導案 A」における指導の目標は次の3点である。

- ①小説の内容を知り、主旨を理解できる。
- ②小説の内容をさまざまな角度から理解し、考え方を広げさせる。
- ③SF小説の特徴を把握し、想像力を養う。

次に、「学習指導案 B」の指導目標は次の通りである。

- ①小説の内容を知り、主旨を理解できる。
- ②現実と想像の関わりを理解できる。
- ③環境保護に対する意識を高め、科学を愛する精神を培う。

まとめてみると、「学習指導案 A」は、SF小説の学習を通して、想像の世界に興味・関心を持たせ、生徒たちに想像力をつけさせることに重点が置かれている。「学習指導案 B」は、生徒たちに環境保護を重視するように呼びかけることを主要の目標としている。つまり、この小説を採択した意図は、環境保護の主旨及びSF小説特有の豊かな想像力を生徒たちに体感させたい、という2点にあるということが明らかになった。

2-2-2 中国における「おーい、でてこーい」の受容

人民教育出版社の『教師教学用書』（2008）における「問題研究」に、「作者はなぜあんなに巨大な穴を想像したか。この小説を通して何がわかったか」という課題が提示されている。それに続いて、この問題に対する解説も示されている。以下の5点に要約できる。

- ①公害問題に積極的に取り組まなければ、人間はいずれ滅びる運命にある。
- ②「次々と生産することばかりに熱心で、あとしまつに頭を使うのはだれもがいやがっていた」のは確かである。しかし、公害を解決するのは困難なことであるが、回避することはできない。公害を放置するわけにはいかない。
- ③原子力発電会社は原子炉のカスを穴に捨てることについて、村民たちは最初は心配したが、利益をもらえることで納得した。人々はもっと冷静にあと先をよく考えてから決断すべきだったのである。
- ④人々は快適な生活を送るために、不要になったすべてのものを後始末を考えずに、穴に捨てたのである。環境を保護するには長い目で見ることがある。目先の快適さだけを求め、将来のことを考えないといけない。
- ⑤作品のタイトルに深い哲理が込められている。世の中にすべての物事には因果関係がある。小さな汚染を放っておくと、最終的には厳しい公害問題になるのである。つまり、

小さな間違いをすぐに直さない大きな事故につながる。逆に言えば、正しいことにはやり続けることが大切である。

上記の 5 点は、いずれも教科書編纂者の提示した答えである。①②④は環境保護の大事さ、公害問題に取り組むことの必要性を唱えており、この作品に基づいた一般的な観点と言えよう。しかし、③「人々はもっと冷静にあと先をよく考えてから決断すべきだったのである」と⑤「小さな間違いをすぐに直さない大きな事故につながる」「正しいことにはやり続けることが大切である」とは、明らかに教材の内容とは距離があり、この SF 作品を教訓的・道徳的に読むこととなっている。中国では、教師用指導書に記述されている内容は教育現場では重要な参考となる。ここからは、中国の語文教育は、思想・道徳教育を交えて行う傾向が見られる。

星新一の原作が発表された 1958 年、高度成長時代の日本がそうであったように、この作品は環境問題に悩む今日の中国にとって、非常に時宜にかなった作品である。また、中国の伝統的な教育法では、読み書き技能の学習に重きを置いているため、このような教育を受けてきた児童・生徒は想像力の低下が懸念されている⁴⁰。星新一のショートショートは、作品が短くて内容がわかりやすい、そして意外な結末という三つの特色を持っており、生徒の学習意欲を喚起すると同時に、想像力を育てるためにも恰好の教材となる。この二つの意味では、星新一の SF 小説を教科書に取り上げたことの意味が大きいと言えよう。

以上は主にこの小説の採録意図と主題をめぐって、日中両国の扱い方を比較・考察してみた。結果として、日本では、この小説を使って生徒に対する道徳教育を行うのに対して、中国では、環境保護の大切さを教える作品として読んでいることがわかった。それと同時に、人民教育出版社の『教師教学用书』（2008）に示されている「問題研究」に対する分析を通して、中国では、教訓的・道徳的にこの作品を解釈する傾向もあることがわかる。しかし、日中両国で行われた道徳教育は異なっている。日本の場合は、現代社会に生きる人々の欲求不満を批判し、社会人としての責任を強調している。つまり、重点は人々の素養の向上、正しい人間性の育成にある。しかし、中国の場合は、人々の内心に対する深い考察はせず、まず社会問題としての公害問題に注目し、次に一般的な人生論を取り上げるのである。日中両国の国語教育における道徳教育・思想教育の相違を垣間見ることができ

2-3 「ベニスの商人」(シェイクスピア)

「ベニスの商人」はイギリスの劇作家シェイクスピアが、16 世紀末に書いた喜劇である。この作品が初めて教科書に登場したのは富山房の 1951 年の『新生国語読本』であり、1977

⁴⁰ 2009 年に国際教育到達度評価学会(IEA)が世界 21 カ国に対して実施した調査によると、中国の子どもは計算能力が世界一であったが、想像力は最下位で、創造力は後ろから 5 番目という結果であった。

年に教育出版の『標準中学国語』に掲載されたのが最後である。ほぼ40年前の教材ではあるが、教材として使われた歴史は30年近くもあり、短いものと言えない。すべての教材は、この劇の山場となる第4幕第1場「ベニスの法廷」を載せている。そして、はじめにリード文をつけるのがふつうである。第4幕へくるまでのあらすじが簡単に紹介されており、本文を読み進めるためには重要な部分である。アントーニオーがなぜ裁かれるか、パサーニオーがなぜアントーニオーのために尽くすか、ポーシャがなぜ出てくるか、それらのいきさつが書かれている。これを抜きにしては、本文の内容を理解することができない。

2-3-1 教材の採録意図

大修館書店の教科書（1961）では、この劇を「海外の文学」単元に収めている。その教師用指導書には、単元設定の理由を以下のように示されている。

①各国の優れた文学作品に触れさせ、読解力にさらに確かにするとともに、自己の向上のために選んで読み、考えながら読書する基本的な態度をここで完成させたい。

②外国文学の詩・小説・戯曲など、できる限りそれらを原作に近い形で生徒に親しませ、その神髄に触れさせることが重要である。

③文学作品における作者の意図が、表現の上にどのように生かされているかを知るためには、日本文学の作品を選んで比較鑑賞している学習も大切である。

また、学校図書教師用指導書（1968）では、採録の意図を次のように説明している。

この教材では、第一に文学教材として読解作業が考えられる。特にシャイロックに象徴される悪や、アントーニオーとパサーニオーとの友情など、中学生の思考過程に好適な材料が盛り込まれており、主題の把握や、ものの見方・考え方を深めさせたい。第二には言語教材としての話し方の学習が考えられる。読解作業から発展して、役割を決めて話し合い、発音・発声についてもここでしっかり押さえたい。またこの作業を通じて、せりふの風格も十分理解させたい。

大修館書店の教師用指導書における単元設定の理由と合わせて考えると、この作品の採録意図とは、①読解力を育成し、登場人物の性格をどのように描いているのかを理解させる、②外国人作家の言語の特色を体感させる、③外国文学に目を向けさせ、ものの見方・考え方を深めさせる、の3点にまとめることができる。

中国の場合、人民教育出版社の教科書（2013）では、「ベニスの商人」は単元「戯曲と映画」に収められている。この作品の採録意図については、教師用指導書（2008）には次のように示されている。

「ベニスの商人」は偉大な劇作家シェイクスピアの代表作の一つで、戯曲史上においても重要な作品である。この劇に描かれた複雑な利害関係と鮮明な人物形象には、人

文主義の色合いが濃厚である。仁愛と残忍、友情と恨み、復讐と報いに満ちたストーリーの展開は誇張・対比・サスペンス・逆転などの技法によってうまく表現されている。また、演劇の言葉は個性的で生き生きとし、登場人物の性格をはっきりとかき分けている。わたしたちは、芸術の典範と見られるこの著作を通じて、演劇の巨匠であるシェイクスピアの文学才能を味わうことができる。

つまり、劇の展開、人物形象、脚本のことば、この劇に表現されている人文主義の価値観など、すべての要素が学習の好材料であるので、この作品を教材に採り入れたのである。「ベニスの商人」の教材価値に対する認識は、日本と中国とはほぼ一致していると言える。

2-3-2 作品の主題

学校図書、教育出版と大修館書店は、この戯曲の主題について、それぞれ以下のようにまとめている。

- ・ 悪虐非道なシャイロックのために、命を失おうとした夫の友人を救うべく、奇智をめぐらしたポーシャが、男に姿を変え、法廷に立ち、弁舌さわやかにシャイロックを葬る。正義の強さ・美しさを表現している。

学校図書『中学校国語 2』1968『教授用参考書』

- ・ 主人公をだれにみるか、だれに視点を当てるかによって作品のおもしろさもずいぶん変わってくる。(中略) ここでは、シャイロックを中心になるべきであろう。シャイロックとほかの人物とのかかわり方に目を向けて読むことが妥当であると思われる。シャイロックの自己矛盾に目を向けたい。

教育出版『標準中学国語 2』1971『教師用指導書』

- ・ 「ベニスの商人」は、シェイクスピア中期の有名な喜劇で、アントーニオとパッサーニオの友情を主題とし、シャイロックの貪欲な中にも、人間味のある性格や法廷の場のポーシャの機知などがよく描かれている。

大修館書店『新中学国語 3』1961『教授用指導書』

日本の場合、この作品の主題について、学校図書・教育出版・大修館書店の3社は、それぞれ異なった視点から、「正義の強さ・美しさ」、「シャイロックの自己矛盾」、「アントーニオとパッサーニオの友情」という三つの観点を打ち出している。登場人物に焦点を当て、その人の行動、性格、相互関係及び心理の分析に重きが置かれていることが明らかである。次に中国の人民教育出版社『語文』(2008)の教師用指導書における主題に関わる箇所を見てみる。

この戯曲は仁愛・友情・(男女の)愛情を謳歌し、それと同時に早期資本主義における商業資本家と高利貸しとの間の対立をも反映し、資本主義社会における金銭・法律・宗教などに対する作者の態度を表している。残虐性・拝金主義・利己主義の性格をも

っているシャイロックの悪人像を作り上げ典型化している。

この作品の主題に関する記述には、「資本主義」「金銭」「拜金主義」「利己主義」などの言葉が出ている。中国では、登場人物に注目しながらも、さらに作品の現実意義と社会意義を重点的に読み取っている。日本における登場人物を中心にする読み方とは、明らかな違いが存在する。

2-3-3 学習のねらい

この作品の学習のねらいについて、日本と中国の教師用指導書では、それぞれ次のような内容が記されている。

【日本】

①大修館書店『新中学国語 3』1961 『教授用指導書』

- ・外国文学の翻訳作品を鑑賞し、感想を持つ。
- ・作品の主題をとらえ、人生や社会の問題を批判的に考えていく態度を身につける。
- ・作者の意図がどのように表現の上に生かされているかを読み取る。
- ・劇作品の朗読や上演のくふうをする。

②学校図書『中学校国語 2』1968 『教授用参考書』

- ・登場人物の心理を想像しながら読んで、主題を正しくつかみ、ものの見方や考え方を深める。
- ・西洋古典劇としての性格や内容のおもしろさを理解する。
- ・発声や発音に注意しながら、戯曲を朗読し合う。

③教育出版『標準中学国語 2』1971 『教師用指導書』

- ・脚本を興味深く読ませる。
- ・全体の構成や最高潮の部分を考えながら、主題を的確に把握させる。
- ・登場人物の性格や情景を読み取らせる。

【中国】

人民教育出版社『語文』2008年教師用指導書

- ・戯曲文学の常識を知り、脚本を鑑賞する基本的方法を身につける。
- ・あらすじを整理し、主題を正しくつかむ。登場人物のせりふを通じて性格を読み取る。
- ・作品に描かれた人物や社会の問題を批判的に考える。
- ・朗読や上演をくふうする。

学習のねらいの内容に関しては、日本と中国とはほぼ一致している。この作品の学習は、①演劇文学の基礎知識を身につけること、②作品の主題、あらすじ及び登場人物の性格を正確な読み取ること、③戯曲の特徴を生かし、朗読や上演の工夫、という3点を中心に展開させていくのが一般的であった。しかし、具体的な指導の要点を見れば、日本の場合では、「感想を持つ」「想像しながら」「おもしろさ・興味深く」「批判的に考えていく態度」

などといった言葉がよく使用されており、生徒たちが自分なりに作品を読んでいけるように指導することが強調されている。それに対して、中国の場合は、「態度」の育成より、「人物や社会の問題を批判的に考える」というように考えた内容や考える力を養うことに重点が置かれていると思われる。

2-3-4 指導上の留意点について

ここでは、中国の人民教育出版社版教科書の教師用指導書に示されている指導上の留意点を取り上げ、この作品が中国でどのように扱われているかを考察する。この教材を指導する際の難しい点を次のように説明している。

この作品を学ぶ難点の一つとして、シャイロックの人間像の把握が挙げられる。人間の持っているずるさ・残忍さ・食欲・利己心などが誇張されてシャイロックという人物に盛り込まれている。その悪人像は典型化されている。しかし一方、シャイロックとアントーニオとの対立には、複雑な社会根源がある。シャイロックはユダヤ人で、「異邦人」と見られ差別を受けてきた。彼の異常なほど強い復讐心を民族差別問題と関連させて見たほうが妥当である。この意味では、シャイロックは同情すべき人物でもある。生徒にはこのような複雑な社会矛盾を理解させるのが難しいので、簡潔に説明してよい。

2点目の留意点は、この劇を指導する際の重要なポイントとなっている。シャイロックを単なる悪人として扱うと、この人物の一側面しか把握していないのである。中国の教師用指導書では、シャイロックの食欲・残忍さと強い復讐心を形成させた社会的根源を理解することを指導の重点と見ている。ここでは、登場人物を社会的に読むという中国の語文教育の傾向が出ている。

以上は「ベニスの商人」を研究の対象にし、採録の意図・主題・学習のねらい・指導上の留意点という四つの面から、この教材のに対する日本と中国の扱い方の異同を比較した。日本では、登場人物の心情・行動・考えに焦点を当てて指導するのに対して、中国では、その人物を取り巻いた社会に目を向け、その人物の行動・考えの社会的根源を考察する傾向がある。そして、中国の語文教育では、このような「社会的に読もう」という指導は、そのまま国家の制度に結びつき、資本主義をいつも批判の対象に取り上げる。日中両国の国語教育では、ともに道徳・思想教育を行っているが、日本では「人間教育」が中心で、中国ではイデオロギー教育を重点的に行われていることがわかる。

3 日中における教材価値の捉え方の相違

本節では、日本と中国の中学の国語教科書において共通して採録された教材を調査し

て考察を加えた。共通教材とは、現代文教材と漢詩・漢文教材の二領域に分けることができる。まず、日中共通現代文教材を調査すると、日中両国の教科書にはそれぞれの国の作品の掲載が少ないことがわかった。日本と中国の国語教育は、互いの国の文学作品に対する関心が薄いと言わざるを得ない。共通した現代文教材には第三国の作品がほとんどである。しかし、それらの作品は日本の教科書から続々と消えていったのに対して、中国ではいまだ教材として使われている。中国では、なぜこれらの外国教材を採録し続けてきたかという問題について、その大きな理由は、これらの作品は資本主義国家の暗黒面を反映していることにあるのではないかと考える。中国の語文教育では、教材に反映された社会的な問題を授業に取り上げる傾向が強いと筆者は思う。

一方、共通した漢詩・漢文教材の考察を通して明らかになったのは、日本と中国の教科書において共通教材となった作品は少なからず存在している。この点から日本と中国は漢詩・漢文に対してある程度の共通した認識を持っていることがわかる。しかし、日本では主に『唐詩選』から教材を選ぶのに対して、中国では『唐詩三百首』を教材の底本とするという違いがある。これが故に、日中それぞれの国でよく知られている漢詩が互いの国では教科書に取り上げられない場合もある。また、同一漢詩・漢文教材の扱い学年を比較してみると、中国では時代の変遷に伴って低学年に下がっていく傾向にあるが、日本では戦後からその学年がほぼ定着している。ここから、中国では古典学習の難易度が高くなった実態が浮かび上がった。それに対して、日本の漢詩・漢文教材は、作者も作品もかなり固定している。生徒たちの「漢文離れ」が叫ばれている現在、どのようにして彼らの興味・関心を引き出すかが大きな課題となっている。漢詩・漢文教材の定番化に着目し、新しい教材を取り入れるか、または既存の教材に新たな解釈を試みるという方法が考えられる。この点については、本論文の第3章で詳しく検討することとする。

その次には、日中共通教材の中から、中国、日本と第三国の作品を一編ずつ取り上げ、教材解釈の日中比較を行った。その結果、魯迅の「藤野先生」の場合、日本では主に「私」と藤野先生との間の愛に重点を置いて指導するのに対して、中国では、作者魯迅の愛国心を主な主題として捉えていることがわかる。星新一の「おーい、でてこーい」の場合、日本では人々の貪欲・無責任に焦点を当てて、人物の内心の動きに注目するのに対して、中国では教訓的・普遍的な道德教育につながる指導が行われている。また、シェイクスピアの「ベニスの商人」では、日本の学習指導は登場人物の性格・行動・心情、及び友情・愛情という人物関係を読み取らせるのに対して、中国では、登場人物に対する分析を通して、資本主義経済体制の問題点をあばき出すことを指導のねらいの一つとしている。すなわち、日本では、登場人物に関する考察を指導の中心に据えるが、中国では、人物の性格・行動から社会の在り方を考察する傾向が顕著に見える。このような日中の教材観の相違が明らかになった以上、共通教材における第三国作品の扱いに対して、日本では、翻訳教材という点を除けば、一般的な教材との扱い方とは同じである。そうすると、時代の変遷に伴って古い作品を削除し、新しい外国の教材を採録するのが理にかなった現象だと思われる。

しかし、中国では、「ベニスの商人」や「ジュールおじ」や「カメレオン」などのような作品は、資本主義制度を批判するための好教材であるので長年採録し続けてきたのである。

本節では、主に作品の教材化に焦点を当てて、日中の国語科教科書の教材理念の比較を試みた。次章からは、共通現代文教材と漢詩・漢文教材より、具体的な作品を取り上げて、教材化と指導法との両方から日中国語教育を分析・比較したい。

第2章 共通現代文教材の検討

—魯迅の「故郷」を中心に—

第1節 日中における魯迅の受容及びその作品の位置づけ

1 魯迅文学の持つ特性と意義

普通に魯迅の文学作品と言えば、小説集『呐喊』と『彷徨』との2部と、神話・伝説・歴史などが集められた文集『故事新編』、散文詩集『野草』と回想記『朝花夕拾』の5部が数えられている。そのほか、魯迅は外国の文学作品の翻訳に励み、『域外小説集』など数多くの翻訳作品を残した。そして、『熱風』を初めとして、生前に刊行された16集の評論集には、彼自身が「雑感」あるいは「雑文」と称する鋭い社会・文化批評を込めた文章が収録されている。丸川哲史は、魯迅及びその文学について次のように述べている。

魯迅は文学者と定義されたとしても、彼の存在は中国において、一般的通念でいうところの文学者というカテゴリーを遥かに超えている。(中略)つまり、中国のある特有の時代が、彼をして、文学者以上の仕事をさせねばならない状況下においた、という理解も成り立つ。⁴¹

この指摘には2点の注目すべき点がある。まず、魯迅は文学者であること。また、彼は「文学者以上の仕事」をしていたことである。丸川は後者について次のように説明している。

晩年十年間の魯迅は、(中略)中国知識人に向けた雑文をもっぱら生産する仕事に邁進していた。雑文とは、日本で言えば「文化批評」とでもいうべきものであろうか、既成の文学の作品性には囚われない論争の強い言論活動を選択していた。晩年の魯迅は、(中略)やはり思想家として行動していたと言える。

魯迅を「文学者」としてだけでなく、「思想家」としても評価している。この点を理解するには、魯迅の文学に辿りついた道について言及する必要がある。魯迅は1904年に、医学の留学生として日本へ渡ったが、後に文学に志した。「藤野先生」には、彼の志望を変えた、いわゆる有名な「幻灯事件」⁴²が描かれている。魯迅は、同胞の殺されるのを見物している多くの中国人の醜態を目にして、「弱国の国民は、どんなに体が頑強であっても役に立たな

⁴¹ 丸川哲史『魯迅と毛沢東』、以文社、2010.6。

⁴² 主人公「私」が授業で見せられた幻灯のことである。日本軍に処刑される中国人を、同じ中国人の同胞がぼんやりと見物したことである。詳しくは第1章第3節2-1で述べられている。

い。肉体の健康よりもっと大切なものがある。それは精神の改造だ⁴³ と思い、文学への転向を決めた。幻灯に映し出された屈辱的な中国的現実の実態によって、魯迅は医学を諦め、同胞の「精神を改造する」ために「文芸」を選んだのである。これは魯迅自身の解釈である。この事件の信憑性を疑う学者が多くいるが、魯迅の作品世界を通して魯迅の思想を読み取ろうとすれば、この幻灯の場面はきわめて重要な意義を持っている。

つまり、魯迅は文学者であるが、自らの政治思想を具体化するために文学を用いた、独特な意味における文学者であると言える。魯迅文学を語る際は、その文学における政治性・社会性を離れては正確に考えることはできない。魯迅の生きた時代はまさに激動の時代であった。清の末期から辛亥革命を経て中華民国⁴⁴が作られたが、軍閥と列強の進出によって形ばかりの国になってしまった。魯迅の文学は、そのような時代状況を背景にして創り出されたものである。「狂人日記」や「阿 Q 正伝」などの代表作をはじめ、彼の作品には中国社会の病態をあぶり出し、中国人の国民性に鋭く切り込んだものが多い。しかも、魯迅は自分を暗黒の外に立つ輝かしい英雄としてではなく、暗黒の中にいる一人として、同じ運命に置かれた人々と一緒に、新鮮な空気と光明を獲得せよと大声で叫んだわけである。暗黒の中に身を置きながら暗黒を訴え続ける、これは魯迅文学の最大な特徴である。

魯迅の亡くなる 4 年前の 1932 年 11 月 24 日に、北平大学女子文理学院において、「革命文学と遵命文学」を題にした講演では、芸術のための芸術を唱えた郭沫若・郁達夫などにも、小品文を唱えた周作人・林語堂等にも反対し、「人生のための文学」を唱えた。これは最初から国民の精神の改造に役立つとして文学の道を選んだ彼の一貫した姿勢である。魯迅は、『南腔北調集』の中に、「私はなぜ小説を書くか」について、「私の小説の材料は、多くの病態社会の不幸な人々のなかからとった。それは病苦を摘出して、治療の必要を知らせることにあった」と述べている。魯迅の文学は、社会批判・国民性批判として評価された。

山本健吉は、「中国の新しい文学が、革命への要望の高まりの中に誕生し、発展したのに対して、日本の新しい文学が、革命への要望の挫折の中に誕生し、闘いの放棄の中に安定の場所を見出したという違いが、極東の二つの国の近代文学の根本的相違を結果するのである」⁴⁵と指摘し、日本の知識人たちは民衆から遊離する方向に位置したのに対して、「魯迅は民衆と密着した地点に位置することができたこと、言い換えれば、革命へのエネルギーを民衆の中からすみだすことができたことに在るだろう」と述べている。そして、魯迅文学の社会性・民衆性が、「日本の文学者たちにもっとも乏しい要素」だと言っている。

魯迅作品に現れた社会性・民衆性を授業実践にどのように反映するかと言うと、石垣義昭は「故郷」の授業に当たって、「魯迅の闘いの結晶としての作品は現在の文化との異質性

⁴³ ここの翻訳は竹内好（『魯迅文集 1 呐喊自序』筑摩書房、1976. 10）によるものである。

⁴⁴ 1912 年、辛亥革命により孫文が清朝を倒し建国した共和国。孫文を臨時大統領として南京に政府が樹立されたが、袁世凱が政権を奪って政府を北京に移した。

⁴⁵ 山本健吉「魯迅の作品」『魯迅案内』岩波書店、1956. 10。以下同じ。

の故に一層現在の子供たちを照らし出す力になるのではあるまいか。私は授業の目標を魯迅の作品の持つ硬質なものと出会いに置きたいと思った」という示唆を示している⁴⁶。小野牧夫は、ここで言う「硬質なもの」を「民衆のもつ人間の弱点を環境の中に形成されたものとして批判的に明らかにし、また理想をさし示そうとするという社会性」と解釈し、魯迅作品のこの性格は、「日本近代文学に乏しいものであり、読み手が胸をうたれ気づかされる点である。ここにこそ、この作品の意義の中心的な点がある」と述べた⁴⁷。日本の近代文学が、西洋的近代の摂取に集中した結果、アジアから遠ざけてしまうことになった。魯迅の作品が日本の教科書の中に長生きしてきた事実は、彼の作品には時代を超えて読まれていく価値があることを十分に証明している。

2 中国の語文教科書における魯迅作品

魯迅は、中国の文学界においても語文教育界においても重要な位置を占めている。彼の作品は1921年から中学校の国語教科書に収録されて以来、2015年現在においても数多く取り上げられている。温立三の統計⁴⁸によると、合計123編の魯迅作品が中小学校の語文教科書に採録されたことがある。その中で、文芸作品（小説・詩歌・随筆・雑文などを含む）が95編、翻訳作品が24編、学術論文が4編ある。一人の作家の作品をこれほど集中的に取り扱うことは中国だけでなく、世界中でも魯迅だけであろう。魯迅文学の語文教材として使われてきた歴史を、以下の五つの段階に分けて見ることができる。わかりやすく表示するため、各段階における代表的な中・高の語文教科書を取り上げ、それぞれの魯迅作品の掲載状況を比較してみたい。

〔表23〕人民教育出版社版語文教科書における魯迅作品の掲載状況

教科書 作品（日本語訳）		国文 百八 課	1956	1982	1997	2001	2013
			年版	年版	年版	年版	年版
初級 中学	風箏	風	○			○	
	秋夜	秋夜	○				
	孔乙己	孔乙己	○	○	○	○	○
	鴨的喜劇	あひるの喜劇	○				
	社戲	宮芝居		○	○	○	○
	一件の小事	小さなできごと		○	○		
	従百草園到三味	百草園より		○	○	○	○

⁴⁶ 石垣義昭『講座 中学校国語科教育の理論と実践 第4巻』増淵恒吉・小海永二・田近洵一編、有精堂、1981.2。

⁴⁷ 小野牧夫『故郷』（魯迅）の教材研究』『大東文化大学紀要』第28号、大東文化大学、1990.3。

⁴⁸ 温立三「八十年中学魯迅作品選編史略」、『語文学習』2006.11、上海教育出版社、『語文学習』編集部。

	書屋	三味書屋まで							
	故郷	故郷		○	○	○	○	○	
	論雷峰塔的倒掉	雷峰塔の倒壊について		○	○				
	風波	風波		○					
	聰明人和 傻子和奴才	聰明な人と 馬鹿と奴隷		○					
	為了忘却的記念*	忘却のための記念		○					
	藤野先生	藤野先生		○	○	○	○	○	
	祝福	祝福		○					
	“友邦驚詫”論	“友邦呆れる”論			○				
	阿長与『山海経』	阿長と『山海経』				○	○	○	
	雪	雪					○	○	
	中国人失掉自信 力了嗎	中国人は自信力を失 ったか				○	○	○	
	合計		4	11	8	7	9	8	
高級 中学	紀念劉和珍君	劉和珍君を記念して				○	○	○	○
	菓	菓				○	○		
	祝福	祝福				○	○	○	○
	拿来主義	“持ってくる”主義				○	○	○	○
	為了忘却的記念	忘却のための記念				○	○		
	“喪家的” “資 本家的乏走狗”	“家をなくした” “資 本家の貧弱な走狗”				○			
	阿Q正伝	阿Q正伝（抜粋）				○	○		
	狂人日記	狂人日記				○			
	《呐喊》自序	『呐喊』自序				○	○		
	論“費厄澆頼” 應該緩行	「フェアプレー」急ぐ べからず					○		
	文学和出汗	文学と出汗					○		
	中国人失掉自信 力了嗎	中国人は自信力を 失ったか					○		
	合計		未統計	未統計	9	10	3	3	

①20世紀20年代初め～1949年（中華民国）—自由に読まれた時代

20世紀20年代初めのころ、魯迅が文学創作を始め2、3年も経たないうち、当時刊行されていた各種の語文教科書では、すでに彼の作品を収録し始めた。最初に魯迅の作品を収録した教科書は、20年代の初めに北京の孔徳学校が刊行した『初中国文選読』である。こ

の教科書には、「故郷」「風波」「アヒルの喜劇」「宮芝居」などの作品が収められている。そのほか、1924年に葉紹鈞が主編した初級中学の語文教科書『国語』、30年代に傅東華が主編した『復興初級中学国文教科書』、夏丏尊・葉紹鈞が合同で編集した『国文百八課』などの教科書にも、相当な数の魯迅作品を取り上げている。民国初期の教科書には、教材本文だけを載せていたが、その後、解題・教材説明・練習問題など少しずつ項目が増えてきた。それにしても、すべてごく簡単な提示にとどまっている。例えば、文化供応出版社の『新編初中精読文選 語体文』には、「故郷」の解題について、「作者は久しぶりに帰郷したが、故郷の風景も人々もすっかり変わってしまったのだ。幼馴染の旧友は、置かれた境地も意識も自分とは遥かに距離があり、なんと悲しい隔たりであろう。次の世代の人々が永遠に一気になることを願っており、しかもこの希望への道は歩くことで実現できるのだ」（日本語訳は筆者による）と記されている。魯迅の作品は、教科書に収録されてから次第に一般民衆に読まれるようになったが、その当時には「魯迅観」というものはまだ成立していなかったため、人々は自らの考え・解釈によって魯迅の作品を読んでいた時期である。

一方、20世紀40年代の中後期に、共産党解放区では、党のイデオロギーを反映する語文教科書が編集されていた。つねに国家危機・民族危機に直面した中国では、魯迅の封建制度や国民党政府に対して容赦なく放つ言葉の鋭さ・激しさが、国民の心を支えるものとなり、共産党のイデオロギーの宣伝にもなっている。胡喬木の主編した『中等国文』が最も広く使われていた教材であり、その中には魯迅の作品が数多く採られている。解放区の中学語文教科書に魯迅の作品を多数取り上げた原因は、毛沢東の強力な持ちあげにあったことは、魯迅にかかわる論文や著書によく言及されている。日中戦争開戦直後の1937年10月、延安では魯迅逝去一周年を記念する集会が開かれた際、毛沢東は「魯迅の中国における価値は、わたしの考えでは、中国の第一等の聖人と見なさなければならない」⁴⁹と講演した。その後の1940年に、毛沢東は「新民主主義の政治と新民主主義の文化」をテーマとした講演において、魯迅を「中国文化革命の主将」、「三家」（偉大な文学家、偉大な思想家、偉大な革命家）、「五つの最」（最も認識が正確、最も勇敢、最も決然としている、最も忠実、最も熱情をもっている）と評し、「魯迅の方向が、中華民族の新文化の方向である」と最高の賛辞を送った。毛沢東の発言によって、新中国の文壇の第一人として、魯迅の地位が確立したと言える。

②1949年～1966年（建国から文化大革命が始まるまで）—政治に利用された時代

1949年に新中国が誕生し、語文教科書は社会主義のイデオロギー宣伝の任務を背負うようになった。1950年に人民教育出版社が出版した『初級中学語文課本』の「編集大意」には、以下の内容が記されている。

どの教科にも政治思想教育の任務を背負っている。この任務は、語文科の場合、特に重

49 『毛沢東選集』第2巻、人民出版社、1993.12。

要である。語文科を通して政治思想教育の任務を果たすには、(中略) ときには一編の論争文、一編の小説、一首の詩、一つの歴史物語、あるいは一つの自然科学の物語を通して表すこともできる。(中略) こうして初めて、語文教学を通して政治思想教育の任務を果たすことができ、また、生徒たちを深く感化し、切実に効果を発揮することも期待できる。

「編集大意」は、語文教育の第一目的を政治教育に限定したばかりでなく、教材選定の範囲や基準をも規定した。魯迅の作品は、封建制度への蔑み、知識人のエゴイズムと軟弱さへの批判、国民の奴隷根性への批判に満ちている。それは新しい体制のイデオロギーと一致したもので、政治教育に適している。魯迅の文章はほとんどが封建制度や封建社会を批判しているもので、それらの作品が大量に教科書に取り上げられたことには、古い政権を批判し、現行の社会主義体制の合理性を唱える編集者側の意図が窺える。例えば、人民教育出版社版が出版した1955年版の教科書の教師用指導書には、小説「宮芝居」の指導について、以下のような内容が記されている。

この作品を指導する際、教師は次のようなことを伝えるべきである。今日の学生たちは、彼らの全面的な発展を支える教育を受けており、豊かな生活を送っている。もはや作者のようにこっそりと遊びに行くことはない。今の幸せな生活を大切に、しっかりと勉強しよう。

今と昔との生活を比較し、今日に生きていることの幸せさを認識せよという教訓的な話である。また、雑文「われわれはもう騙されない」の指導目標について、教師用指導書には次の内容が示されている。

この作品を指導する目的は、帝国主義の人民を騙し社会主義国家を中傷する罪深い陰謀と反動的本質を明らかにすることを通して、社会主義制度の優越性を生徒たちに認識させ、帝国主義への憎しみを深めさせることにある。

社会主義のイデオロギー宣伝に合わせて魯迅の作品を解釈したことが明らかである。一方、1956年に建国後初めての語文大綱が発布された。「説明」という項の中に、魯迅作品に関わる内容は次のようである。

魯迅の作品は、教学大綱に規定された現代文学作品において最大の分量を占めること。(中略) 教学大綱は次のように規定する。初級中学の学生は中学1年から魯迅の作品を学習し、以降毎年増えていく。魯迅の作品、例えば「孔乙己」「故郷」「我々はもう騙されない」「忘却のための記念」など、半封建半植民地社会に生きた人々の生活及び五・四

運動以来共産党のリードした革命を反映し、人々が革命の勝利に対する熱烈な希望と確固とした信念を表現し、封建主義・帝国主義が人民に対する迫害に反対し、革命人民を謳歌し、人民の戦闘の情熱を鼓舞する。

この大綱は中学の語文教科書に魯迅の作品を大量に採録する依拠となっている。なお、この時期の教科書に収められた魯迅の作品は、その後の半世紀以上の中学魯迅作品の基礎を定めたと言える。現在の中学生・高校生が読んでいる魯迅の作品は、ほとんどがこの時期に採録したものである。

③1966年～1976年（文化大革命時期）一歪んだ読みが続いた時代

文化大革命は教育界にとっても、大きな試練であった。全国共通の教科書は廃除され、そのかわりに各地では多種多様な教科書を編集し始めた。左翼思想の一点張りで、中学の語文教育は思想教育となり、語文の授業は政治の授業となった。文革初期の2、3年には、魯迅の作品は追放されていた。1969年になると、文学作品が少し解禁され、魯迅に限って、雑文2編が登場し、1970年に解禁の作品が増え、1972年以降には魯迅文学であればほぼ全面解禁となった。他の作家の作品が禁止されている中、魯迅の作品が唯一、語文教材となっており、魯迅はさらに神格化されるようになった。

④1977年～90年代初め（改革・開放時代）一再び政治読解に戻った時代

80年代に入ると、語文教育界における魯迅作品の読解は、文化大革命時期のような極端に左翼的な読解を反省したものの、新しい読みの方向は未だ明瞭になっていない。事実上、この時期の魯迅作品の解釈は、50～60年代の政治的な読解に戻っているとも言える。

この改革・開放時代には、文革で禁止された教材が再び教科書に登場するようになった。魯迅の場合、「阿長と『山海経』」「“持つてくる”主義」などのような新しい作品も取り上げられている。これらの作品は内容も表現も優れており、2015年現在にも多くの語文教科書に収録されている。

表〔23〕に示したように、1982年版の中・高の語文教科書では、初級中学では8編、高級中学では9編、合計17編の魯迅の作品が収録されている。初級中学の8編では、評論文は『墳』と『二心集』に収録された「雷峰塔の倒壊について」と「“友邦呆れる”論」の2編だけである。それ以外はすべて『朝花夕拾』『野草』『呐喊』に収録されたものであり、魯迅の作品においてはわかりやすい部類に入るものである。例えば、1年の教材に「百草園より三味書屋まで」と「宮芝居」があり、この2作品は作者の幼少時の回想であり、生徒たちの共感を呼び起こしやすいものである。このような教材の配置は、生徒の発達段階を考慮した適切なものだと言える。

次に高級中学の収録作品を見ると、小説と評論文の収録数はほぼ同じようになり、雑感・雑文の学習に重点が置かれたことがわかる。魯迅の批評家・思想家・教育者としての側面

は雑感・雑文の中でもっとも鋭く表現されており、魯迅作品の中でもっとも特徴的で興味深いジャンルと言える。雑感・雑文を高校で重点的に扱うことは、魯迅作品特有の風刺とユーモア、比喩と推理に富んだ表現を味わわせようと同時に、彼の反抗精神・批判精神も学習させたいという教材編纂者側の意図が推測される。

⑤90年代中後期～現在—多様な読みが進められている時代

90年代中後期から、それまでの公的見解によって縛られていた魯迅観が解き放たれることになった。「革命の聖人」としての魯迅を否定し、彼の人間性・真の思想性に注目するようになり、魯迅の読み方が多様化されるようになっていく。こういった魯迅像の転換が、文化的領域における脱政治化の傾向を象徴しており、中国の文化界の進歩と言える。

また、魯迅に対する世間の関心が高まるにつれて、どの作品が教科書に採録すべきかをめぐる論争はいつも話題を呼んでいる。特に近年には、教科書における魯迅作品の入れ替わりが激しくなっている。中国の教育課程の基準は、2000年までには、教学大綱に準拠して行われていたが、2001年から課程標準が策定され、教学大綱の代わりに、教科書の編纂や教え方などを規定することになった。このような教育政策の変動に合わせて、教科書も大綱版から課程標準版へと変わり、教材の数量、内容及び指導の方法など様々な面において大きな変化が起こっている。

例えば、1997年版の教科書には、初級中学では7編、高級中学では10編、合計17編の魯迅の作品が収められている。1982年版と比べれば、中・高それぞれの教材の数にはわずかな変化が見られるが、収録の総数が一致している。これは、1982年版と1997年版の教科書が同じ大綱に準拠して編集されたからである。

一方、2001年から課程標準が実施され、中学の教科書には大きな変更はないが、高校の場合は、『必修』を基本として、『中国小説の鑑賞』『外国小説の鑑賞』『中国古代詩歌散文の鑑賞』『先秦諸子選読』など十数種類の選択教材と合わせて履修するシステムとなった。このように、高校の語文教科書はそれまでの一種類から複数の教科書を使うようになり、一冊の教材収録数も大綱版教科書『語文』の28編から、課程標準版『必修』の12編へと減ったのである。そして、教材総数の減少につれて、高校の教科書に収録された魯迅の作品も半分以上減ったことになった。

表〔23〕に示したように、2001年版の初級中学の教科書には9編の魯迅の作品が掲載されており、「阿長と『山海経』」のほかすべての作品が1980年版に採択されたものである。教材として使われる魯迅の作品はほぼ定着していると言えよう。また、すべての教材は小説と随筆であり、議論文⁵⁰が一切取り上げられていないことから、教材の難易度が下がっていることも明らかである。高級中学の3編も1980年版に収録されたものである。現行の教科書では、魯迅作品を1997年版の10編から現在の3編へと大幅な削減が行われた。

⁵⁰ 議論文というジャンルは、議論を主な表現手法とし、作者が自分の思想・主張を伝える文体である。魯迅の雑感・雑文の多くはこの類に属する。

上に見てきた教科書における魯迅の作品は、すべて魯迅自身が創作した作品を指している。一方、魯迅をモデルとして作られた作品が教科書に取り上げられたことも少なくない。魯迅の子である周海嬰の書いた回想録「記憶の中の父」(上海教育出版社、中2)、弟の周建人の娘周擘の「私の伯父魯迅先生」(人民教育出版社、小6)、魯迅は青年たちを期待し応援したことが描かれた「一面」(人民教育出版社、小6)などの例が挙げられる。

以上、魯迅作品の教科書に収録されてきた過程を概観してみた。最初に民国時代の教科書に採られた頃は、「魯迅文学」といった固定した観念がなく、自由に読まれることができた。これは、魯迅は当時、文壇の「新人」であった原因もあるが、民国時代の国語・国文教員の文学的素養の豊かさとも深く関わっていると思われる。彼らは、もっぱら教材に頼らず、作品を的確に解釈する学識を持っていた。その後、新中国が成立し、魯迅作品に対する読解がすっかり政治的に傾くようになり、文化大革命後の80～90年代の初め頃に至っても、政治的に読解する図式から抜けられなかったのである。ようやく、90年代の後半から、魯迅の作品を多角度から解釈するようになり、多様な読みが進められるわけである。

魯迅は特殊な時代の経験者として、旧中国社会の非人間性を鋭い筆で暴露している。彼は暗い作品を子どもたちに読ませないことを主張した。孫伏園⁵¹は「魯迅先生について」⁵²という文に、魯迅は、「中国では書籍、特に子ども向けの本が非常に不足している。それにしても、私の『呐喊』を登場させることはまずない」と言い、『呐喊』が中小学校の教材として使用されることに反対したと述べた。しかし、中国において魯迅の作品は、特に毛沢東が深く傾倒し、賞賛してきたことは周知の通りである。彼の作品が語文教科書において、必須の教材と成り得た大きな要因は、国家・政治と強い結びつきがあるという点にあることも否定できない。逝去からもうすぐ80年も経つが、彼の作品がまだ教科書に掲載され、子どもたちに盛んに読まれていることは、作品の発表当時、魯迅自身もまったく予期していなかった結果であろう。

中国の作家の中で、その作品が語文教科書に採られた量から見れば、魯迅の作品が断然に最も多いのである。しかも、近代文明が芽生えた民国時代から教科書に掲載され始めたので、彼の作品は教材として使用された歴史も長い。魯迅及びその作品は語文教育において重大な意義を持つことは言うまでもない。魯迅作品の教科書に収録されてきた歴史は中国の語文教科書の縮図であり、その教材史を通時的に分析することにより、近代中国における語文教育の発展の一端を窺うことができる。

3 日本の国語科教科書における魯迅の作品

これまで、中国の語文教育において、魯迅文学がどのように受容されてきたかを概観し

⁵¹ 孫伏園(1894～1966)は、浙江省紹興市に生まれた。民国初期における著名な学者、随筆家、新聞の文芸・学術欄の編集者。

⁵² 孫伏園「魯迅先生について」『京報副刊』1924. 1. 12。

てみた。次には、魯迅文学は日本ではどのように受け入れられてきたかを確認してみたい。

日本人にとっての中国文学は、漢詩と漢文のイメージが強い。それらに対して、中国の現代文学には、日本の読者を獲得した作品が極めて少ないのが現状である。山田敬三は、このような極端な事態をもたらした原因について、明治以来ひたすら西欧化を目指した「脱亜入欧」という日本人の志向と深い関わりがあると指摘した⁵³。こうした状況の下で、唯一の例外は魯迅であったと言えよう。藤井省三は、その著書『魯迅事典』（三省堂、2002.4）に、「外国文学としての魯迅は、日本において大変ポピュラーな存在である。魯迅が外国の文学者でありながら、日本において国民文学的扱いを受ける」と評価している。1909年に魯迅が最初に日本のジャーナリズムで紹介され、その後、彼の作品が少しずつ日本語に翻訳され、彼の名は徐々に日本人に知られるようになったのである。ここで特筆すべきは、魯迅が逝去した翌年の1937年に、改造社より『大魯迅全集』全7巻が刊行され、魯迅文学が日本で流布することにおいて重要な役割を果たした。そして、「竹内魯迅」を始め、丸山昇、伊藤虎丸といった思想家・研究者の魯迅研究が優れた成果を残し、中国の研究者・教育者にまで頻繁に参考されている。

一方、戦後日本の中学校・高等学校の国語教科書には、漢詩と漢文以外に収載された中国の文学作品が多くない。しかも、その収載されたもののほとんどが魯迅の作品である。戦後、国語教科書に採録されてきた魯迅作品を以下に挙げる。年号は作品所収教科書使用開始年を示している。

【中学校】

- 1、「あひるの喜劇」：中等学校教科書（1956）
- 2、「小さなできごと」：大修館（1958）、日本書籍（1959・1962・1966）、三省堂（1966）
- 3、「天才と土」：日本書院（1959）
- 4、「藤野先生」：日本書院（1959・1962）、教育出版（1966）
- 5、「故郷」：教育出版（1953～現行）、光村図書（1966～現行）、東京書籍（1972～現行）、学校図書（1966・1972～現行）、三省堂（1969～現行）、開隆堂（1959・1962）、大阪書籍（1962・1966）、筑摩書房（1966・1969）、日本書籍（1975・1978）

【高等学校】

- 1、「故郷」：東京書籍（1955・1959）、大原出版（1960）、実教出版（1977）
- 2、「孔乙己」：三省堂（1955・1958）、績文堂出版（1958）、筑摩書房（1975・1978・1981）
- 3、「支那小説史」：修文館（1955）
- 4、「阿Q正伝」：教育図書（1956）、三省堂（1986・1989・1992）
- 5、「小さなできごと」：三省堂（1956）、教育図書（1959）、桐原書店（2008）
- 6、「非攻」：中央図書（1957）

⁵³ 山田敬三「『故郷』の持つ教材の特性と意義」『実践国語研究別冊 魯迅『故郷』の教材研究と全授業記録』全国国語教育実践研究会、1986。

- 7、「風波」：筑摩書房（1959）
- 8、「北京から北京へ」：中央図書（1960）
- 9、「藤野先生」：筑摩書房（1965・1968・1972・1983・1986・1989・1995・2000・2007）、東京書籍（1967・1990・1993・1999・2004・2008）、教育出版（1995・2000・2005）、三省堂（2000・2004）
- 10、「みつばらの針」：旺文社（1974・1977・1980）
- 11、「ノラは家出してからどうなったか」：三省堂（1982・1985・1989）
- 12、「希望」：三省堂（1981）
- 13、「送増田渉君帰国」：旺文社（1983・1986・1989）
- 14、「凧」：三省堂（1989）
- 15、「剣を鍛える話」：三省堂（1992）
- 16、「『呐喊』自序」：教育出版（2005）

概観してみると、中学の教科書では小説を中心に、高校の教科書では、小説・演説・雑感・雑文など各ジャンルの作品をバランスよく採録しており、魯迅の主な作品が取り上げられていることがわかる。現在でも教科書に採録されている魯迅の作品とえば、「故郷」と「藤野先生」の安定感は絶大である。特に「故郷」が1956年教育出版社に採用されて以来、66年に光村図書、69年に三省堂と筑摩書房、そして日中国交回復の72年には学校図書と東京書籍の教科書に採用され、「安定教材」と称される道が生まれ、今日にまで至っているのである。教材としての歴史は半世紀以上もある。そして、2015年現在は中学の国語科教科書5社とも「故郷」を採録している⁵⁴。すなわち、この40年来ほぼすべての日本の中学生が「故郷」を中学の教科書で読んできはずである。また、「藤野先生」は多くの高校で「現代国語」の教材として使用されている。魯迅の藤野先生に対する深い信頼と敬慕は、日本の読者にとっては心地よい響きを持っているし、中国の読者も藤野先生を尊敬し、日本人のまじめさを見習い、感化される一面を持つ。この作品は文学の領域を超えて、日中交流史上の一つの美談としての価値もあると思われる。

しかし、その他の教材に関しては、収録した出版社が少ない上、掲載もほぼ短期間で終わっている。魯迅と言えれば必ずと言っていいほど挙げられる「阿Q正伝」はわずか2社にしか取り上げられず、「狂人日記」にいたってはそもそも取り上げられたことがない。その原因は、背景となる中国の知識をある程度身につけなければ作品を理解できないことにあるだろう。魯迅の文章には、単純に感情に訴えるものが少なく、当時の中国の社会状況と絡んでおり、思想・信念・社会に関わるものが多い。これらの要素を織り交ぜた作品に対して、日本人は共感しにくいことも想像できる。「故郷」や「藤野先生」についても例外ではないので、教育現場では、これらの作品を日本人はどのように読んでいるのか、その受

⁵⁴ 三省堂の平成24（2012）年の教科書では、「故郷」は別冊・資料編の教材として採録されている。

容は中国人とどう違うか、非常に興味深いものである。

一方で、中国では安定教材として使用されてきた、魯迅の幼少時代の生活ぶりを描写した「百草園より三味書屋へ」「宮芝居」「阿長と『山海経』」などの作品は、日本の教科書には一度も取り上げられたことがない。これらの作品は魯迅が牧歌的な少年時代を懐かしむ思い出であり、学習者の興味を引き起こせる内容だけでなく、成人した魯迅の思想の成立・変化にも繋がっている。日本の教科書に収録された魯迅の作品の数は少ないとは言えないが、少年時代の生活を描く作品が欠いているので、これらの作品の教材化を考えてみてもよいのではないかと思われる。

4 アンケート調査から見た現代中国の中学生・高校生の魯迅観

魯迅の作品は教材としての歴史は長いが、現代の中学生・高校生は魯迅文学が好きだろうか。どの作品に人気があるか。生徒たちは魯迅をどのように見ているか。これらの問題に答えるため、山東省泰安市における4校の中学校・高校で460名の生徒を対象に、アンケート調査が行われた⁵⁵。設問は以下の三つである。

①あなたが語文教科書で読んだ魯迅の作品を挙げてください。理由とともに好きか嫌いかも教えてください。

②授業以外で読んだ魯迅の作品を挙げてください。

③簡潔な話で魯迅を評価してください。

ここでは、問題①の調査結果に焦点を当て、調査結果の一部を引用して分析・考察を加えたい。なお、中国では現在、人民教育出版社の出版した教科書は全国範囲で使用されているが、各省においても各自の編纂をしている。調査対象にあたる4校はどの出版社の教科書を使っていたのか、この調査には特に説明していない。また、調査年度はこの文章の発表された2004年よりも前と想定され、当時の教材と現行の教材とは、提示の仕方には若干の違いがあると考えられる。

まず、表〔24〕の通り、調査を受けた180名の中学生が教材として読んだ魯迅の作品をまとめてみた。

表〔24〕 中学生が語文教科書で読んだ魯迅の作品

順番	人数 作品	好き嫌い			
		好き	あまり好き ではない	好きでは ない	嫌い
1	阿長と『山海経』 (小説)	152	22	3	1
2	百草園より三味書屋まで (小説)	151	21	1	1
3	孔乙己 (小説)	151	16	2	1

⁵⁵ 田瑞雲・高素英「中学生閱讀魯迅作品情況的調查与思考」『語文學習』、上海教育出版社、2004.5。

4	宮芝居	(小説)	136	33	6	2
5	故郷	(小説)	120	30	11	2
6	中国人は自信力を失ったのか	(雑文)	109	37	14	4
7	藤野先生	(随筆)	103	16	10	2

この調査は、生徒たちは読んだ作品を挙げ、その作品に対する好き嫌いも記入するように設定している。表3の示ストーリー、回答者180名の中、「好き」と答えた生徒はどの作品においても100名を超えている。この結果から、中学校の教科書に収録されている魯迅の作品はわりと生徒たちに好かれていると言えよう。その作品の中には、日本人にも馴染み深い「孔乙己」「故郷」「藤野先生」は入ってはいるが、好きな順位は「孔乙己」は上位の3位以外、「故郷」と「藤野先生」はそれぞれ5位と7位の下位を占めている。

次には、高校生280名が読んだ魯迅の作品を見てみよう。

表〔25〕 高校生が語文教科書で読んだ魯迅作品

順番	人数		好き嫌い			
			好き	あまり好きではない	好きではない	嫌い
1	阿Q正伝	(小説)	231	20	3	1
2	祝福	(小説)	167	54	9	0
3	薬	(小説)	127	68	14	3
4	劉和珍君を記念して	(雑文)	98	65	16	1
5	忘却のための記念	(雑文)	78	55	9	2
6	「持ってくる」主義	(雑文)	70	61	17	2
7	灯下漫筆	(雑文)	37	24	8	0

上位にランクされた3編の作品はすべて小説であるのに対して、下位の4編は雑文である。そして、「好き」と答えた生徒の数を見ると、上位の3編の小説はいずれも100人を超えているのに対して、下位の雑文は100以下であるということがわかる。生徒たちはジャンルによって魯迅作品への好き嫌いを決める傾向が見られる。

中学校・高等学校両方の調査結果を対比してみると、中学生の調査結果では、「好き」と答えた人数の最上位は152人で、最下位の103人との間にそれほど差は大きくないが、高校生になると、最上位の231人と最下位の37人との間200人近くの差が存在している。本来は、教材にそれぞれの魅力があり、生徒たちはそれに魅了され、作品に興味を持つのである。教材は生徒たちに好かれる人数や割合には多少差はあるものの、ある一定の範囲内にあるはずである。「灯下漫筆」は280名の生徒の中37名の生徒にしか好かれていないという結果であれば、その教材としての存在価値を考え直すべきではないかと思う。

調査の問題では、さらに生徒たちに好き嫌いの理由も聞いた。

中学生は魯迅の作品が好きな理由としては、「描写が生き生きして、表現がおもしろい」、「天真爛漫さがあふれている」、「登場人物に個性があり、ストーリーがおもしろい」が一

番多く寄せられている。そのほか、「作者の真摯な気持ちが伝わる」、「ユーモアで哲学性がある」、「鋭い批判に考えさせられる内容」などの理由もある。

以上の内容から見れば、魯迅作品を読む中学生にとって、彼らの興味・関心を引き付けるのは生き生きとした表現、おもしろいストーリーとイメージ豊かな登場人物であることがわかる。教材に対する調査にも、中学生と高校生は、ストーリー性がある作品に対する愛着は雑文や論争文より高いという結果を示している。

なお、中学校・高等学校の指導実践では、魯迅作品の学習は、「戦闘性」と「革命的思想」の読み取りに重点が置かれており、おもしろいストーリー、輝いた人物形象、暖かい人間性には軽く触れるだけで済んだ場合が多い。このようなパターン化した指導は、現代の中学生・高校生が望んでいる魯迅文学とはまったく相反するものなので、結果として、生徒たちの「魯迅離れ」を加速してしまうことになる。

魯迅は、愛、希望、平和を主題とした作品を子どもに読ませたいと願っていた。調査の結果に示したように、魯迅が子どもたちに読ませたいものは、生徒たちの読みたいものと一致している。実際には、罵倒する語など激しい言葉が多く使われた雑文や小説「薬」のような雰囲気暗くて重苦しい作品は、現行の教科書からすでに姿を消し去った。教科書の中の魯迅作品は、時代性・政治性の強い雑文・雑感の収録が減り、幼少時代の思い出や、恩師・友人に対する敬慕や信頼を描く人情味のある作品は残っている。

全体的に言えば、教科書における魯迅の作品は減少していく傾向にある。この現象は大きな議論を巻き起こしている。新聞の記事やインターネットの書き込みでは、「魯迅大撤退」「教材大換血」がキーワードとなり、魯迅作品の削減に対して賛否両論に分かれている。

一方、教科書にある魯迅の作品が減っているとは言えるものの、小学には1編、中学には8編、高校には3編で、合わせて13編の収録数は、ほかの文学者の作品数と比べると圧倒的に多い。相変わらず「第一聖人」の位置を占めていると言える。

5 これからの魯迅文学の指導の課題

2015年現在、日本の国語科教科書には、中学校の場合は5社とも「故郷」を採録しており、高等学校の場合は三省堂と東京書籍の2社が「藤野先生」を取り上げている。中国と日本の中学生・高校生は共通教材として魯迅の作品を学習している。その学習には共通した次の3点が困難なところだと考えられる。

1、作品の時代背景が理解しにくい。

日本の生徒にとっては、馴染まない外国の事情に加えて、時代的にもかなりの隔りがある。中国の生徒にとっても百年近く前の話なので、魯迅の生きていた辛亥革命期の中国と、現代中国とは文化風土も社会制度も全く違うものである。

2、言葉遣い・表現がわかりにくい。

1910年代に行われた白話運動の結果、白話文が近代文学の文体となったのだ。魯迅はその運動の実践者ではあったが、彼の文章には文言の要素は少なからず残している。そして、

現代言語学の立場から見ると、その言葉遣いや文法には間違っただと云える箇所も少なくない。それに対して、日本人生徒たちが読む邦訳作品には、原作にある文言やわかりにくい表現はなくなったが、一般的な文学作品と比べると、表現が硬くて意味がわかりにくい箇所がある。

3、作品の主題の捉え方が多様化になってきた。

つまり、作品を通して魯迅は何を伝えたいか。魯迅作品の主題の捉え方が多様化になっている。現代の中学生・高校生は与えられる教育よりも自分の頭で考える教育を望んでおり、「既成の魯迅」「与えられた魯迅」の強化は生徒たちの反感を招くことになってしまう。

第2節 「故郷」の教材研究

第1節では、魯迅文学は日本と中国でどのように受容されてきたか、及び日中両国の国語教科書における魯迅文学の位置づけについて論述した。本節から魯迅の小説「故郷」を取り上げ、この小説は日本と中国でどのように教材化し指導されているかを考察する。

「故郷」は1953年に教育出版社の中学校3年生用の教材として国語教科書に収録されてから、中学校国語科の定番教材として扱われており、半世紀以上の国語教材の歴史がある。2014年現在でも、すべての中学校国語教科書（学校図書・東京書籍・教育出版・光村図書・三省堂の5社）に掲載されている。しかも5社がそろって竹内好の訳文（『魯迅文集』筑摩書房、1976年10月）を採用している。

また「故郷」は中国においても、1923年に語文教科書『初中国文選読』に掲載されたのはじめとして、それ以降「伝統教材」として、中学校の国語教室で読み継がれてきた。現在では、ほとんどの教科書会社の教科書に採用されている。

「故郷」は教材としての採用率が高いことは、教材価値が広く認められていることにほかならない。竹内好は翻訳者の立場から「故郷」の教材としての価値を次のように評価している。

日本人にわかりやすい、ということがその最大の理由である。社会状態や思考習性のちがいが露骨に出ていないから、多くの人々が抵抗を感じないで作品の世界にはいることができる。適度の抒情性と物語性があるから、その世界を親しみやすく受けとることが可能である。難解な魯迅哲学は、おわり近くの数行だけで、あとはどこも難解なところがない。まず教材として、もってこいだらう。⁵⁶

竹内の指摘には多くの人々が共感を覚えるであろう。しかし、ここで言う「わかりやすさ」は竹内と同時代の人にとっては共感できるものと思われるが、現在の中学生にとってはどうなるだろう。「故郷」は、中学の教科書における定番教材の一つではあるが、教育現場で

⁵⁶ 竹内好「『故郷』の訳者として」『竹内好全集』第2巻、筑摩書房、1981. 1。

は、かなり扱いにくい教材の一つとも言える。中国の当時の社会状況や風土慣習が現在の中学生にとってまったく未知の世界であり、主人公「私」とはどのような人物なのかはつきりしない。また、作品末尾の「希望」や「道」に関する言葉をどのように理解するかなど、この作品の指導にはいくつかの難関が存在している。

本節では、まず、教科書に掲載されている竹内好による翻訳の問題点を検討する。次に、日中比較という視点で、「私」という人物をどう読むかという問題から始めて、末尾の「希望」と「道」についての部分を検討する。さらに、日本では懸案となった碗や皿の「盗み事件」の「真犯人」についての追究を通して、「故郷」の主題を探りたい。以上のような比較・分析を踏まえ、現代の中学生たちに「故郷」を学習させる意義を考え、教室ではどのような読みが求められるかを検討したい。

1 国語科教科書に使用されている訳文の問題点

「故郷」を日中共通の国語科教材として、教材の訳文を原文と対照させて読んでいくと、訳文に疑問を感じる箇所がある。訳文の表現と読者の理解の間には密接な関係があり、もしも教材の訳文に誤訳や不適切な訳があると、学習者の内容理解にも影響する。そこで本論文では、訳文の問題点を整理することによって、国語科の翻訳文教材に関する問題提起を試みたい。

「故郷」の翻訳の問題に関わる先行研究の中で、まず、竹内好の新訳⁵⁷に中学校国語教科書の問題として疑問点をあげたのが、安藤操の論文『『故郷』(魯迅)の翻訳』(『教育国語』61号、むぎ書房、1980.6)である。この論文の中で安藤操は以下のように述べる。

新訳の方が、口語ふうでわかりやすいのであるが、いくつかの点では、旧訳のほうが内容をきちっと伝えてくれているのではないか。

安藤はこのような疑問を提出し、七つの問題点について、ほかの多くの翻訳と比較検討した上で、意見を述べたのである。これに対して中国人の岑治は『『故郷』の翻訳をめぐる私の私見』と題する論文(『教育国語』66号、むぎ書房、1981.9)を発表し、安藤操の提起した7つの問題点に対する考察を述べた。また、2003年5月の全国大学国語教育学会の104回大会で、寺崎賢一は『『故郷』の主題からみた翻訳の問題点』と題して、竹内訳では主題を決定づける一番肝心なところの訳が不適切であるという主旨の発表を行った。そして、田中美也子は、「竹内『故郷』が形成した閩土観—『私は口がきけなかった』か『私(也)も口がきけなかった』か」(『月刊国語教育研究』2000.8)という論文において、なぜ竹内は「私も」と訳せるところを「私は」としたのかということ、それは竹内訳における閩土観

⁵⁷ 新訳とは、『魯迅文集』(筑摩書房、1967.10)所収のものを指し、現行の教科書の文はこの新訳を使っている。それに対して、旧訳とは、1978年の改訂前に『魯迅作品集』(筑摩書房、1953.5)に掲載されていたものを指す。

はあまりにも「デクノボー」的扱いを受けてきて、それに対して、多分に「私」の側に感情移入し過ぎたのではないかということ論じている。

以上のような先行研究に指摘された問題点は、主として日本人の視点から見られたものである。本論文では筆者の母国語が中国語であるという立場から、先行研究の中でまだ触れられていない疑問点を提起し、それに対する私見を述べてみたい。

1-1 竹内新訳の問題点を探る

「故郷」の翻訳は、1927年に最初に日本に現れてから⁵⁸、佐藤春夫、竹内好、増田渉、高橋和巳、松枝茂夫、丸山昇らによる10通り以上の訳がある。本論文では、特に問題となる箇所について、代表的な訳を選んで挙げる。取り上げた箇所の中で、日本語訳文の問題点を主に文末表現と語彙選択の2点に集約して述べることにする。

なお紹介の方法としては、項目に即してまず教科書教材となった竹内の新訳(●印で示す)、続けて魯迅の中国語の原文(◆印で示す)、そして代表的な翻訳(①、②…で示す)を掲げた上で、中国語の原文に関する語句の解説と、翻訳に関する解説をまとめる、という形式にした。

1-1-1 文末表現の問題

(1) 「胸にこみあげた」か「こみ上げてくる」か

●覚えぬ寂寥の感が胸にこみあげた。(竹内好の新訳、現行の教科書の訳文、以下同じ)

◆我的心禁不住悲涼起来了。(中国語の原文、魯迅『呐喊』人民文学出版社、2005.6、以下同じ)

- ① 自分の心には壓へ切れないうら悲しさがこみ上げて来た。(佐藤春夫訳、『中央公論』47巻1号、中央公論社、1932.1)
- ② わたしはうら悲しき心の動きが抑へ切れなくなつた。(井上紅梅訳、『魯迅全集』改造社、1932.11)
- ③ 心中おぼえず寂寥の感がこみあげてくるのであった。(竹内好の旧訳、『魯迅作品集』筑摩書房、1953.5)
- ④ 私の心は悲しく、うそ寒くなってくるのを禁じ得なかつた。(増田渉訳、『阿Q正伝』角川文庫、1961.4)
- ⑤ とどめえずして私の心に悲哀が起る。(高橋和巳訳、『世界の文学 47 魯迅』中央公論社、1967.6)
- ⑥ 私の胸に思わずさびしさがこみあげてきた。(松枝茂夫訳、『阿Q正伝・狂人日記 他六編』旺文社、1974.1)

⁵⁸ 「故郷」が翻訳として日本に紹介されたのは、出版されてから6年後の1927年である。武者小路実篤編輯の『大調和』1927年10月「亜細亜文化研究号」に掲載されており、訳者は不明である。

- ⑦ わたしは心の中にいたましさのこみあがってくるのをどうしようもなかった。(駒田信二訳、『魯迅作品集』講談社、1979. 3)
- ⑧ 私は寂しさがこみあげてくるのをどうしようもなかった。(丸山昇訳、『魯迅全集 二』学習研究社、1984. 11)
- ⑨ 僕は心の内の悲しみに耐えねばならなかった。(藤井省三訳、『故郷／阿Q正伝』光文社、2009. 4)

[中国語の原文に関する単語メモ、以下「単語メモ」とする]

悲涼 悲しみを催させるような寂しさ。(『中日辞典』小学館、以下同じ)

起来 動詞と形容詞の後に置き、動作の開始とともにその動作がそのまま持続することを表す。「～てくる・～てきた」の意。

了 語気助詞。文末や文中のポーズを置くところに用い、状況の変化や新しい事態が発生したことを確認する。

辞典の解釈によれば、「悲涼」とは、「寂しさ」と「悲しみ」との両方の意味を持ち合わせている。しかし、各訳は「寂しさ」と「悲しみ」のどちらかに偏っている。その中で、竹内新訳で使われている「寂寥」は、「寂しさ」に重点が置かれているが、思わず悲しくなった感情も伝わってくるので、中国語原語のイメージに近いと思われる。「起来」と「了」は「補語」と称し、形容詞「悲涼」の後に置かれ、状態が発展したり、程度が深化したりすることを表している。「悲涼起来了」を直訳すると、「うら悲しくなってきた」(下線は筆者、以下同じ)となる。竹内旧訳「寂寥の感がこみ上げてくる」の「くる」があったほうが「私」の心境をよく表していることで、より適切だと思われる。なお、各訳の文末表現を見てもわかるように、竹内新訳を除く、すべて「～てくる・～てきた」としている。

1-1-2 語彙選択の問題

(2) 「つやのいい丸顔」か「紫色の丸顔」か(中国語特有の表現)

(3) 「毛織の帽子」か(固有名詞)

●つやのいい丸顔で、小さな毛織りの帽子をかぶり…

◆紫色的圓臉，頭戴一頂小氈帽。

- ① 紅い色の丸い頬をして、頭には小さなフェルトの帽子を冠つて……(佐藤訳)
- ② 紫色の丸顔！頭に小さな漉羅紗帽をかぶり……(井上訳)
- ③ 紫がかった丸い顔をして、頭には小さな毛の帽子をかぶり……(竹内訳・旧訳)
- ④ 紫色のまる顔で、頭に小さなフェルト帽をかぶり……(増田訳)
- ⑤ 赤銅色の円顔で、小さな毛の帽子をかぶり……(高橋訳)
- ⑥ 赤銅色のまるい顔、小さな毛織りの帽子をかぶり……(松枝訳)
- ⑦ 紫色の円い顔をしていて、頭には小さい毛の縁なし帽子をかぶり……(駒田訳)
- ⑧ よく日に焼けた丸顔で、小さい毛の帽子をかぶり……(丸山訳)
- ⑩ 日焼けした丸顔で、頭に小さな毛織りの帽子をかぶり……(藤井訳)

「紫色的圓臉」は中国語特有の表現である。「紫色」という言葉をそのまま使った直訳は日本人にはわかりにくい。「体の調子がよくない」または「死んでいる」人の顔色ではないかという誤解を招き、不吉なニュアンスを伴う形容詞である。しかし、中国人の考えでは、「紫色の丸顔」をしている男の子は元気でかわいいと思われる。海辺に育った閩土はよく日焼けしていたため、肌の色が都市の子ほど白くなくて、赤銅色っぽく見えたのである。また、作品内で季節は冬であったので、血色が寒さのせいでさつまいも色をした顔色に見えるのも自然なことである。「紫色的圓臉」の表現は少年閩土の田舎出身と寒い冬という季節感を同時に表している。新訳では、日本人が誤解を招かないように、「紫色」を意識して「つやのいい」に変えた。口語調で分かりやすくはあるが、原文にある「紫色」の顔色が訳されていないので、描写が足りないと思われる。

ほかの訳では、佐藤春夫は「紅い色の丸い顔」と訳して、原作のイメージと異なる。高橋訳と松枝訳の「赤銅色」は大人にも子供にも使う顔色なので、閩土の可愛らしさがうまく表されない。丸山訳と藤井訳では、「よく日に焼けた丸顔」「日焼けした丸顔」となっているが、このような訳し方は、原文の「紫色」を訳出していないので、妥当な訳とは言えない。こうして比べれば、旧訳の「紫がかった丸い顔」がもっとも原作のイメージに近いと思われる。あるいは、意識して「さつまいものように赤く丸い顔」にしても妥当だと思う。

続けて、「毛織の帽子」の原文は「氈帽」である。丸山は「毛の帽子」と訳し、『『氈帽』は羊毛をフェルト状にしてつくった帽子で、防寒、雨よけとして、浙江省紹興市一帯の農民・漁民が愛用し、現在でも残っているそうである」と注釈を付けている。日本にはこのような帽子がないため、各訳では「フェルト帽」や「毛の縁なし帽子」など、いろいろな訳語が出ている。竹内の新訳には「毛織りの帽子」となり、わかりやすい訳ではあるが、特色のある帽子という印象を読者に与えることはできない。

ちなみに、「小氈帽」の「小」はサイズの大小を指すだけでなく、「大氈帽」と「小氈帽」は縁の捲き方も異なる。一概に「小さい」「小さな」というふうに訳したのは妥当ではない。したがって、こうした用語の翻訳には具体的な調査が必要になる。丸山訳のように周到な注をつけたほうが適切であろう。

(4) 「城内へ来て」か「町へ来てから」か (中国語特有の表現)

●城内へ来ていろいろ珍しいものを見たと言って…

◆說是上城之后，見了許多沒有見過的東西。

- ① 町へ来てさまざまなものを見た話をして…… (佐藤訳)
- ② まだ見たことのないいろいろの物を街へ来て初めて見たとの話だった。(井上訳)
- ③ 城内へ来ていろいろ珍しいものを見たと言って…… (竹内訳・旧訳)
- ④ 城下まちにきて、いままで見たこともない沢山のものを見たといった…… (増田訳)
- ⑤ 町へ来てから、見たことなかったものものをたくさん見たと言った…… (高橋訳)

- ⑥ 城内にきて、いままで見たことのなかったものをたくさん見た、と……（松枝訳）
- ⑦ 町へ来てから、これまで見たことのなかった物をたくさん見たといった……（駒田訳）
- ⑧ 城内に来てから、いままで見たことのないものをたくさん見たと言っていた。（丸山訳）
- ⑨ 城内まちに来て初めて見たものがたくさんあると……（藤井訳）

[単語メモ]

城 「城壁で囲まれた区域」や「都市をとりまく城壁」を指す。

竹内好の新訳も旧訳も「城内」という単語を使っているが、「城」は中国語と日本語では意味が異なる。すなわち、中国における城は、全周を城壁に囲まれていた都市や村などの居住地を指すことが多い。そのため中国語では都市のことを「城市」という。一方、日本では、昔は、「城を中心とする町」という意味で捉えたこともあるが、現在では構造物そのものを指すのが一般的である。この日本における「城」は中国語では「城堡」と称する。このような文化的背景が異なっているため、原文の「城内」をそのまま表記すると誤解される可能性がある。

なお、この問題点に関して、教科書では「注」をつけるという対応が取られている。これはむしろ一つの適切な方法である。しかし、注がたくさんあることで読みにくくなることを考えると、やはり増田訳と藤井訳のように「城下」「城内」の上にルビをつけたり、あるいは意識したりして「町へ来てから」にしたほうが適切であろう。

(5) 「つつ立ったまま」か「立ちどまった」か（動詞の選択）

●彼は突っ立ったままだった。喜びと寂しさの色が顔に現れた。

◆他站住了，臉上現出歡喜和淒涼的神情。

- ① 彼は立つたままでみた。顔には歡ばしさに雜つて打解けない表情があつた。（佐藤訳）
- ② 彼はのそりと立つてみた。顔の上には喜びと淋しさを現はし……（井上訳）
- ③ 彼は立ちどまった。顔に、喜びと、寂しさの表情があらわれた。（竹内訳・旧訳）
- ④ 彼は突立ったままである。顔にはうれしさとかなしみの気持ちをうかべて……（増田訳）
- ⑤ 彼はつつ立っており、顔には喜びとさびしさがあらわれていた。（高橋訳）
- ⑥ 彼は立ちどまって、顔に喜びとさびしさの気持ちをあらわした。（松枝訳）
- ⑦ 彼は立ちどまった。顔にはうれしさとさびしさの色があらわれた。（駒田訳）
- ⑧ 彼は立ちどまった。喜びと寂しさの表情が顔に浮かんだ。（丸山訳）
- ⑨ 立ちつくす彼の顔には、喜びと寂しさの色が入り交じり……（藤井訳）

[単語メモ]

站 立つ。

住 結果補語であり、停止または阻止を表す。

了 一部の動詞の後について動作の結果を表す。

「站住」という原文の言葉に対して、竹内新訳、増田訳と高橋訳では「つつ立つ」とな

っており、佐藤訳、井上訳と藤井訳もそれに近い表現を選んでいる。ほかの訳文では「立ちどまった」と訳している。

「站住」は中国語で「あるところにずっととどまる」及び「立ち止まる」という 2 つの意味があるが、原文を読むとわかるように、ここは明らかに後者の意味を指す。前後の内容を関連させてイメージしてみると、「私」はお茶を飲みながらくつろいでいるときに、閩土が表から入ってきたことに気づき、迎えようとして立ち上がった。すると、部屋の中に入ろうとした閩土は不意に「私」を見かけて、驚いて「立ちどまった」と考えるのがもっとも自然であろう。ここでは、瞬間動詞「立ち止まる」のほうがふさわしいが、竹内新訳では継続動詞の「つつ立つ」を使った。竹内は中国語が堪能で、「站住了」の意味を間違えてとらえたことは考えにくい、訳文を変更した理由はおそらく、「つつ立ったまま」のほうが閩土の複雑な気持ちをよく表していると考えられるのではないかと推測される。しかし、原文の内容に忠実に再現することを考えれば、やはり「立ちどまった」のほうがふさわしい。

(6) 「はっと胸をつかれた」か「惘然」か (形容詞の選択)

●わたしも、わたしの母も、はっと胸を突かれた。

◆我和母親也都有些惘然。

- ① 母と私とはそれに氣をとられて…… (佐藤訳)
- ② わたしどもは薄ら睡くなって来た。(井上訳)
- ③ 私も、母も、やや惘然となった。(竹内訳・旧訳)
- ④ 私と母とは何となくうら悲しい気持ちであった…… (増田訳)
- ⑤ 私と母もいささかうら悲しくなり…… (高橋訳)
- ⑥ 私も母も、これにはいささかあつけにとられた。(松枝訳)
- ⑦ わたしも母もいささかものがなしくなり…… (駒田訳)
- ⑧ 私も母もいくらかしゅんとした。(丸山訳)
- ⑨ 僕と母とはしばし茫然として…… (藤井訳)

[単語メモ]

惘然 何かを失った様子；がっかりしたさま、満足しないさま。

「惘然」という言葉は中国語には「形容詞」と言う。中国の中学校の国語教科書では難読漢字として、注釈がつけられている。漢語には「惘然若失」の成語があるように、「惘然」は心に何かを失って、失意した様子である。人物の心情を表す形容詞は複雑な意味を持っており、日本語になりにくい表現である。

各訳を比較してみると、①「氣をとられる」、②「薄ら睡くなって来た」と⑥「いささかあつけにとられた」は意味が違う。④⑤⑦は「悲しい」の感情だけを強調している。⑧「しゅんとした」の語感、元気をなくして、しょげこんでしまうように感じられて、不適切である。また、⑨の「茫然」とは、「ぼんやりとしてとりとめのないさま。つかみどころのないさま。漠然」の意で、「惘然」の「何かを失って様子」「がっかりした様子」を表して

いない。

新訳の「はっと胸をつかれた」というのは、一瞬びっくりした様子をいう。だが、「惘然」の語感は、強烈な感情ではなく、むしろ淡々とした持続的な心情である。各訳で比較的にふさわしいのは、竹内好の旧訳の「悵然」と思われる。『広辞苑』によると、「悵然」は失意や絶望に悲しみ嘆くさま、恨みなげくさま、という意味であり、原文にぴったりとは言えないが、新訳よりその時の心境をよく表したと思われる。

ちなみに、中国では、「惘然」という単語は主題に関わる重要なキーワードとして扱われている。「心に何かを失った様子」とは、いったい何を失ったのか、これは教師からよく提示される質問である。新訳の「はっと胸をつかれた」はまったく違う意味でとらえられ、誤訳とも言えるだろう。

(7) 「気がめいる」か(形容詞の選択)

●気がめいるだけである。

◆使我非常気悶。

- ① 私を悶えさせるのであつた。(佐藤訳)
- ② (なし) (井上訳)
- ③ 気がめいるだけである。(竹内訳・旧訳)
- ④ 私をととてもやり場のない気持ちにしているように思えた。(増田訳)
- ⑤ 私を悶えさせようとするように感じた。(高橋訳)
- ⑥ ひどく気がめいってくるのだった。(松枝訳)
- ⑦ わたしをもだえさせようとしているのを覚えた。(駒田訳)
- ⑧ 私の気をふさがせている。(丸山訳)
- ⑨ ひどく落ち込んでいた。(藤井訳)

[単語メモ]

気悶 息苦しい、息が詰まる；気がむしゃくしゃしている。

「気悶」を「気がめいる」と訳されることが気にかかる。ここも主題に迫る重要なところである。語釈によると、「気悶」の本来の意味は息苦しいということではあるが、抑えつけられていて感情や力などが十分に出せないのが、暗い怒りがこもっているという意味で使われることも多い。ここでは後者の意味だと思われる。

少し前の部分を読むと、「自分の周りに目に見えぬ高い壁があつて、その中に自分だけ取り残された……」という内容があり、「気悶」の原因が明らかに示されている。「目に見えぬ高い壁」に囲まれた一人ぼっちになった「私」心情が推察できる。

「気がめいる」という表現は「私」の寂しくて憂鬱な心情を表したが、やるせない気持ちとやり場のない怒りという心情は表現していない。他の訳では、①⑤⑦では「悶える」、④では「やり場のない」と訳された。いずれもふさわしい。だが、文の統語構造の面から見れば、原文の構造のまま使役形を用いた表現は、日本語としてやや不自然に感じられる。

ここはむしろ使役形を避け、「(私はただひとり、その中に取り残されて、) 悶えるような感じがした」、あるいは「やり場のない気持ちだった」のように、直接に「私」心情を打ち明けたほうが適切だと思う。

(8) 「やけをおこ」すか (形容詞の選択)

●また閨土のように、打ちひしがれて心が麻痺する生活を共にすることも願わない。また他の人のように、やけをおこして野放図に走る生活を共にすることも願わない。

◆也不願意他們都如閨土的辛苦麻木而生活，也不願意他們都如別人的辛苦恹睢而生活。

- ① また皆が閨土のやうな苦しい麻痺した生活をするやうになることをも願はない。またその他の人々のやうな苦しい我儘な生活をすればいいとも願はない。(佐藤訳)
- ② 又彼等の凡てが閨土のやうに辛苦麻痺して生活することを望まない。又凡てが別人のやうに辛苦放埒して生活することを望まない。(井上訳)
- ③ また、閨土のように、苦しみに打ちひしがれる生活へもろともに陥ることも願ってはいない。また、ほかの人々のように、苦しみのためにすすんでゆく生活へもろともに陥ることも願ってはいない。(竹内訳・旧訳)
- ④ また彼等がみな閨土のような苦しいすり切れた生活であることも願わない。またみな他の人のように苦しみと気ままの生活であることも願わないのである。(増田訳)
- ⑤ また彼ら二人が閨土のように苦しみに打ちひしがれて生きてゆくことになって欲しくもない。さらにまたほかの人々のように苦しみすすんで生きてゆくようになって欲しくもない。(高橋訳)
- ⑥ また閨土のように、苦しい麻痺した生活をくりかえさせたくない。またほかの人のように、苦しいすすんだ生活をくりかえさせたくない。(松枝訳)
- ⑦ また彼らが閨土のように、苦しみにしびれながら生きていくようになってもらいたくもない。さらにまた、ほかの人々のように、苦しみのためにすすみながら生きていくようになってもらいたくはない。(駒田訳)
- ⑧ また、みんなが閨土のように苦勞のあまり生気を失って生きるようにはならないで欲しい。また、他の人のように、苦勞のすえ勝手なふるまいをして生きるようにはならないで欲しい。(丸山訳)
- ⑨ 彼らが閨土のように苦しみのあまり無感覺になって生きることも望まず、そして彼らがほかの人のように苦しみのあまりに身勝手に生きることも望まない。(藤井訳)

[単語メモ]

辛苦 苦勞である。骨が折れる。

麻木 無神經である。鈍い。

恹睢 かって気ままに行動していばる。

この部分の翻訳は作品全体においてもっとも訳しにくい部分と言える。しかし、ここで、作者の気持ちが直接に表現されているので、主題を読み取るのに大事な箇所でもある。魯

迅の原文には「如我」「如閨土」「如別人（楊おばさんを指す）」の三つの文が並べられており、「私」「閨土」「楊おばさん」それぞれの生活ぶりを描写するには、ともに「辛苦」という語を使っている。つまり、これらの人たちは生活状態がそれぞれ違うが、当時の社会に生きていくには「苦勞」するという点には共通している。「辛苦」という言葉によって、魯迅の民衆に対する同情が表現されており、作品の主題も浮き彫りになったのである。閨土の場合、原文の「辛苦麻木」は、竹内新訳では「打ちひしがれて心が麻痺する」と訳されている。「打ちひしがれる」は、ひどい打撃・衝撃などで気力や意欲がなくなるという意味である。閨土は、子だくさん、凶作、重い税金、兵隊、匪賊などに苦しめられ、デクノボーみたいな人間になってしまった。彼にとっての「辛苦」はさまざまな衝撃・絶望と言っても過言ではない。この意味では、「打ちひしがれる」との翻訳は、閨土の「苦勞」や「苦しみ」を十分に表しているので、ふさわしい訳文と思われる。

一方、楊おばさんの場合は、原文の「辛苦恣睢」を「やけをおこして野放図に走る」と訳されている。「恣睢」とは、身勝手に振る舞いをすることで、「野放図に走る」の部分に対応している。そうしたら、「辛苦」は「やけをおこす」に相当すると見て良いだろう。閨土に関わる部分の翻訳と同様に、「苦しい」「苦しみ」などのような直訳を避けて、訳者は自身の理解を込めて意識を行った。楊おばさんは若い頃「豆腐西施」（豆腐屋小町）と呼ばれるほどの美人ではあったが、中年になると、頬骨の出たコンパスのような格好をしていたおばさんに変貌した。やけ（「自棄」）とは、思うようにならなくて、なげやりな行動をとることを意味する。楊おばさんは、たくさんの不如意・失望・苦悶を経験したに違いないが、これらの経験が原因に、彼女は欲張りで自分勝手な性格になったことは、魯迅の原文には明確に示してない。ここで、楊おばさんの「辛苦」を「やけをおこし」と意識した竹内の訳し方は、魯迅の本意とは距離があり、ふさわしい訳とは思えない。何よりも、原文「辛苦」の翻訳が欠落したため、魯迅の楊おばさんに対する同情の気持ちが読み取れなくなった。この小説では、魯迅が楊おばさんに明確に同情を示す描写はここ一箇所だけなので、ここの訳が抜けると、生徒たちは魯迅の楊おばさんに対する考え・感情を正しく読み取ることができなくなる。

ところで、竹内新訳以外の訳は、例外なく「苦しい」「苦しみ」「苦勞」などの訳語を使っている。この部分の全体の翻訳を視野に入れて考えると、①佐藤訳、⑥松枝訳と⑨藤井訳はそれぞれ適切な訳語を使っており、構文もすっきりしているのでいい訳だと思われる。なお、③竹内旧訳は、訳文が長くて原文の簡潔さをうまく表現できなかったが、新訳と比べると、魯迅の原文を忠実に翻訳した点は評価できるものである。

その他(意訳された箇所)

(9) 「暮れてゆく」か「かすんだ」か

- わたしといっしょに窓辺にもたれて、暮れてゆく外の景色を眺めていたホンルが、ふと問いかけた。

◆宏兒和我靠着船窗，同看外面模糊的風景，他忽然問道。

- ① 宏兒は私と一緒に船の窓によりかかつて外のぼんやりとした風景を眺めてゐたが、不意に問ふのであつた。(佐藤訳)
- ② わたしは船窓に凭つて外のぼんやりした景色を眺めてゐると、忽ち宏兒が質問を發した。(井上訳)
- ③ 宏兒は、私とともに船の窓辺にもたれて、外のかすんだ風景を眺めていたが、ふと、こう問いかけてきた。(竹内訳・旧訳)
- ④ 宏兒と私とは船の窓によりかかつて、一しよに外の薄くかすむ風景をながめていたが、彼はフトたずねた。(増田訳)
- ⑤ 宏兒と私とは船の窓にもたれ、模糊とした外の風景をいっしよに眺めた。ふと宏兒が尋ねる。(高橋訳)
- ⑥ 宏兒は、私といっしよに船窓によりかかつて、外のぼうっとかすんだ風景を見ていたが、彼はふと、こうたずねた。(松枝訳)
- ⑦ 宏兒はわたしといっしよに船の窓にもたれて、外のぼんやりとかすんだ風景を眺めていたが、ふとたずねた。(駒田訳)
- ⑧ 宏兒と私は船の窓にもたれて、いっしよに外のぼんやりかすんだ風景を眺めていた。ふと、彼がきいた。(丸山訳)
- ⑨ 宏兒は僕といっしよに船窓に寄りかかり、外の暗くなっていく風景を見ていたが、急にこんなことを聞いたのだ。(藤井訳)

[単語メモ]

模糊 ぼんやりしている。はっきりしない。あいまいである。

ここは、「模糊」という語は竹内好の新訳では「暮れてゆく」と訳され、大胆な意識と見えよう。その時はすでに夕方になり、外の景色がぼんやりとかすんだのは、まさに日が「暮れてゆく」からであろう。こういう考え方に基づき、新訳は直接に「暮れてゆく」と訳し、口語調で分かりやすい。竹内新訳と同じような訳し方をしているのは、⑨藤井訳の「外の暗くなっていく」の訳文もある。それ以外の訳(竹内の旧訳を含む)は、「ぼんやりとした」「かすんだ」「模糊とした」というふうには、原文の「模糊」の意味を如実に表現している。

翻訳の作業を扱う際には、訳者自身の生活の経験を重ねて原文の語彙や語感を理解するのは当たり前のことではあるが、原文の内容を忠実に再現するのが原則である。ここでは、原文の「模糊」を「暮れてゆく」「暗くなっていく」と意識した方法が不適切だと思われる。そしてさらに、魯迅が「外の景色」を「模糊」と描いたことは、恐らくそれなりの深い意味が隠されていたのではないだろうか。つまり、外の故郷の風景がぼんやりとかすんでゆくことは、「私」は故郷から次第に遠く離れ、もともとあった故郷についての美しい思い出や希望なども、だんだん消えてゆくことを暗示している。この部分の意識は、作者の感性的な心情・気持ちを客観性の高い時刻の描写に具体化した。読者の想像力を働かせながら小説を読む楽しみが減ってしまったと言えよう。

1-2 翻訳文学教材の扱いに関する問題

教材の内容の多くは、教師の解釈や認識を通して学習者に与えられるものである。しかし、実際に教室で読みの指導を展開する際、国語科の教師は中国語に習熟せず、教科書や教師用指導書のみから情報を得て指導を展開することが多いため、原文の意味の理解にずれが生じる場合もある。この問題に関して、竹内自身が『故郷』の訳者として（『竹内好全集』第2巻、筑摩書房、1981.1）において次のように語っている。

教材として利用される国語科の先生は、たぶん中国語の知識はおもちにならぬだろう。そこで、できるだけ多数の訳文を彼我対照して、それらを参考にしながら自分の解釈をおきめになるのが賢明だと思う。

翻訳作品は、原作者と読者との間に翻訳者の理解と表現があるという点に留意しなければならない。複数の訳文を並べて比較したうえで、学習者からこんなところが違うという感想が生まれれば、指導の目標は達成される。教材内容だけを問題にするのではなく、「どのような表現によって書かれているか」をも問題にする学習が展開されてこそ、読みの力が伸びるのである。

そして、教育出版の教師用指導書における〔教材の研究〕（3年下、1981年）でも、教科書の訳文を読んだ上、他の訳者のものと読み比べることを薦めている。

（竹内好の）新訳は、魯迅の口語による簡潔な表現を生かしてわかりやすく、しかもこなれた日本語表現になっている点で高く評価できるものである。しかし、言うまでもないことだが、翻訳作品は訳者の理解に左右されるところが大きいので、原作を読まないまでも、他の訳者のものと読み比べて、表現内容を的確にとらえておく必要がある。

例えば、疑問が作品のある箇所及ぶと、まず「ここには様々な訳がありますよ」と教師が指摘して、学習者の興味・関心を喚起する。彼らから元の訳文及び改訂の理由について聞かれたら、教師はさらにいくつかの訳を並べて、各訳の違いを彼らに比較して体得させる。そうすれば、授業内容を面白くして、生徒たちの理解を深める助けとなる。

ところで指摘した疑問点をめぐって、中国の語文授業では以下のように扱われている。

例えば、(9)「暮れてゆく」か「かすんだ」かの問題について、原文の「模糊」は「私」の心情をあらわすのに大事なポイントとなる。中国において従来の文学作品では、「借景叙情」⁵⁹という手法を重視してきたので、風景描写は人物の心情を読むのに重要な手がかりとなる。だから、国語教室では、この「外の景色」は心理・心象の風景として理解されるの

⁵⁹ 直接に人物の心を描写するのではなく、自然描写を通して表現すること。

が一般的である。つまり、「ぼんやりとかすんだ」のは川の両側の風景のみでなく、「希望から絶望へ」という「私」の心情の変化もよく表したのである。

また、小説の後半部にも「模糊」という表現がある。つまり、「西瓜畑の銀の首輪の小英雄のおもかげは、もとは鮮明このうえなかつたのが、今では急に**ぼんやり**してしまった」という部分である。ここでキーワードとなる「ぼんやり」に対応した原文はすなわち「模糊」である。「寂寥の感」を抱いて帰郷し、閩土との再会で、鮮明だった小英雄の面影をぼんやりさせるような悲しみを味わいながら、最後にまた希望を抱くようになる「私」の心境変化は、この作品の読みの一つのポイントである。同じ語を2回使うことは、魯迅の作品にはあまり見られないが、ここでは、「模糊」の意味を強調しているのではないかと思われる。

そのほか、「毛織の帽子」「城内」「紫色の丸顔」などに代表されるような独特な表現については、中国現代の中学生には必ずしも馴染みのあるものではない。そこで、授業する際に、教師は文字や口頭の解説を施すほかに、絵や写真や映像などをも見せることを工夫する必要がある。それによって学習者に深い印象を与えるとともに、彼らの興味・関心を喚起するにも役立つであろう。

1-3 教材文として使われる竹内の訳文の扱い方

以上、教科書教材「故郷」の訳語の疑問点についての考察を試みた。外国の文学だから原文と訳文の間の、異文化ゆえの差異は当然ある。または細かい部分だけを云々して、作品全体を通して翻訳文学の評価を定めないと意味がないという意見もあろうが、提出した問題の箇所は原文の意味からかなり離れているため、魯迅が伝えようとすることを生徒たちは正確につかむことはできない。文学作品の翻訳は難しいことではあるが、よりよい翻訳を求める努力はなされるべきである。そして、日本全国の中学生に読ませる定番の教科書教材として、訳文の問題を検討すべきである。

現在、すべての国語科教科書に掲載されている竹内の新訳には問題点があることは上述の比較・分析を通して明らかになった。なお、こういった用語と表現の問題に止まらず、竹内訳の全体を考慮してその問題点を指摘したのは藤井省三である。藤井は、竹内は魯迅文学を戦後日本社会に土着化させるため、次の二つの工夫をしたと述べる⁶⁰。一つ目の工夫は、魯迅の原文と比べて竹内訳が数倍の句点「。」を使って、本来は数行にわたる長文を多くの短文に切断している点である。「。」の多用は漢文訓読のように歯切れよく心地よいが、迷い悩む魯迅の思いを明快な思考に変換することによって、「私」の苦悩煩悶を減殺してしまったのである。もう一つの工夫は大胆な意識である。例えば、原文では「私」は年上の閩土を「閩土哥」と呼び、楊おばさんは「私」を「迅哥児」と呼んでいる。藤井の見方によれば、「哥」は「私」と閩土の年齢差を示すのに対して、「哥児」は楊おばさんと「私」の間の身分差を示しているのである。藤井は原作通りにそれぞれ「閩兄ちゃん」「迅坊っち

60 藤井省三『魯迅—東アジアを生きる文学』岩波新書、2011.3。

ゃん」と訳している。一方、竹内好は「哥」と「哥児」とを区別することなく、「閨ちゃん」「迅ちゃん」と訳しているのである。竹内訳は戦後日本社会に合わせて魯迅文学を土着化したもので、これが原因になって、中学国語教科書が魯迅を国民文学並みに扱うようになったと、藤井は指摘した。

一方、藤井は自分自身の訳について、次のように述べている。

本書では(中略)無理に意識することなく、直訳を心がけました。また従来訳は魯迅の原文を分節化して、二倍から三倍もの句点「。」を使用していますが、本書では基本的に句点は魯迅原文に準じています。⁶¹

藤井は竹内訳を意識して、よりよい翻訳に仕上げたいという気持ちを明らかにした。この話では、竹内訳における意識と句点との多用という問題点も暗示している。

竹内訳を批判した意見はほかにもあるが、まとめて見れば、言葉・用語という表現の問題と、竹内好の魯迅観が訳文に浸透している翻訳思想の問題である。これらの問題を考慮して、安藤操は国語科教科書の訳は新しい訳を掲載するように提唱している⁶²。寺崎賢一は教科書教材を高橋和巳訳のものと交換するように提案した⁶³。

しかし一方、竹内の新訳は旧訳を基にして、竹内氏が十年来の力を注いで仕上げた訳である。丸山昇は著書『魯迅・文学・歴史』(汲古書院、2004.10)で以下のように述べて、新訳を高く評価している。

竹内氏の新訳は、従来訳の中でも最も質の高かった小説の訳。(中略)竹内氏が十年来の力を注いだ新訳は、さすがと思わせるできで、魯迅の日本語訳として、ここ当分定本とも言うべき存在になるだろう。

竹内訳は「故郷」の「定番訳」として見られており、長年教材に使われてきたので、他の訳を使うことになれば、その訳は教師と生徒たちに受容されるまで相当長い時間がかかるだろう。よって、「定番」の教材はやはり「定番」の訳を使ったほうが好ましいと思う。ただし、この訳文に疑問点がいくつかあるということを考えると、専門家に意見を聞き、疑問の箇所を検討する。その上で、その訳を訂正して、訳文をもう一度教材化すべきであ

⁶¹ 魯迅著、藤井省三訳『故郷／阿Q正伝』、「訳者のまえがき」光文社、2009.4。

⁶² 安藤は前記の『『故郷』の翻訳をめぐっての私見』(『教育国語』)の付記で、「(前略)現行の国語教科書の『故郷』訳を考えるならば、各社の編集部は、それぞれにすぐれた訳者をお願いして、新しい訳をこそ掲載すべきではあるまいかと考える」と主張した。

⁶³ 「全国大学国語教育学会(104回大会)研究発表要旨集」で、寺崎は『『故郷』の主題からみた翻訳の問題点』で、次のように提案した。「教科書教材『故郷』の翻訳は(中略)主題を決定づける一番肝心なところの訳が不適切である。よって、教科書教材を高橋和巳訳のものと交換することを提起したい。ただし、高橋の訳は竹内よりも劣る部分もある。その場合は、「注」として竹内の訳も掲載することで対処する」と。

る。訳注を入れる方法も考えられるが、注だらけの文章は「訳文が好ましくないから、注を入れて説明するしかない」という印象を生徒たちに与えてしまう。また、小説の内容と表現の難しさを暗示しているので、生徒たちが読む最初から興味を失ってしまうという問題もある。そこで、「訳者は竹内好である。ただし一部修正がある」と明記して、中国独特の表現には注をつけたうえで、問題のある部分を正しい訳に修正する必要がある、こうして訳文全体を新たな教材とすることを提案したい。

2 「故郷」の解釈における日中の比較

2-1 「私」という人物をどう見るか

2-1-1 日中両国の教科書における教材掲載の仕方

魯迅は、1919年12月、一家を挙げて北京に移住するために、紹興に帰郷した。そのときの体験を素材にして、小説「故郷」は執筆された。「故郷」は自伝的要素が濃い作品ではあるが、事実そのままを書いたものではなく、虚構と潤色が施されていることは周知の通りである。だが、日本では、従来の「故郷」の解釈のほとんどが「私」＝「魯迅」という捉え方の図式であり、特に教育現場では、「私」という人物の言動と心理を捉えようとするとき、作者魯迅の知識で補うことが一般的である。

もともと、教科書における教材掲載の仕方にも「私」＝「魯迅」と捉える傾向があると思われる。平成18(2006)年版の教科書における「故郷」を例に挙げれば、まず、小説の冒頭部分、「二千里の果てから、別れて二十年にもなる故郷へ、わたしは帰った」という文における「二千里の果て」の注釈について、5社中光村図書、東京書籍と三省堂の3社は、「魯迅の故郷は浙江省の紹興だが、彼は当時北京に住んでいた」と記している。つまり、小説の中に出てきた言葉を、直接に作者身の上の事情を使って解釈していることとなる。主人公「私」と作者魯迅とは同一人物だという混乱を招きかねない注釈になる。次に挿絵の問題である。少年閨土とチャー・再会・離郷という3場面はこの小説においてもっとも印象深い場面として、挿絵に取り上げられることが多い。問題は主人公の「私」の描き方にある。例えば、光村図書と東京書籍の教科書には、閨土との再会の挿絵が掲載されている。視点角度は「私」の後頭部の斜め上に設定され、少しだけ「私」の横顔が見える。魯迅の特徴的な角刈風の頭髪、濃密な昔の日本人風のひげが描かれている。魯迅本人をモデルにしたことが一目瞭然である。5社とも、本文の後ろにある作者・訳者を紹介するコラムには、魯迅の肖像が載っている。たとえ魯迅のことを詳しく知らない日本人生徒にも、この肖像に照らし合わせると、挿絵に描かれた人物は魯迅だとすぐわかるはずである。すなわち、日本の教科書は、注釈の内容から挿絵まで、「私」と魯迅とは同一人物だといった間違っただ読みを誘導していると言える。

それに対して、中国の教科書には「故郷」はどのように掲載されているだろう。以下、人民教育出版社の1994年版と現行2013年版を取り上げて比較してみたい。1994年版には、小説のタイトルと本文の間に数行のリード文があり、「魯迅は1919年12月に故郷紹興に帰

り、母親を連れて北京に移り住む。(中略)1921年1月にこの帰郷の体験をもとにこの小説を書いた」という内容である。「故郷」のジャンルは小説であることを明確に示している。挿絵は閨土との再会の1枚だけではあるが、その絵には魯迅とそっくりな「私」が描かれている。一方、2015年現在使用されている教科書には、「故郷」は魯迅の実体験に基づいて書かれたフィクションであることは本文の後の「練習問題」に記されている。再会場面の挿絵には、中年閨土と水生が描かれており、「私」は登場していない。教科書の編纂者は、小説というジャンルの明示及び挿絵における「私」の不在を通して、主人公の「私」と作者魯迅とを直接に関連させる要素を意図的に避けていることが推測できる。

2-1-2 「私」という人物の分析

以上、日本と中国の教科書における「故郷」の掲載の仕方の問題点をまとめてみた。「故郷」は随筆ではなく、小説であることは周知の通りではあるが、日本では、「私」＝「魯迅」という間違った読みを誘発する教材掲載の仕方をとっている。それに対して、中国では、旧版の教科書では魯迅とそっくりした人物を挿絵に登場させたが、現行の教科書では「私」≠「魯迅」という姿勢を貫いている。

そもそも「私」＝魯迅という解釈が生まれた原因が「故郷」の構造・方法にあることは言うまでもない。すなわち、「私」の回想・心境を第一人称の語りによって表現するという作品の構成、作者の実体験をもとにした題材、及び作品の中に出た「迅ちゃん」という呼び名など、これらの諸要素は、容易に魯迅本人を連想させる。張厚感は『初中語文課分析集第三冊』(1984.9)に、「故郷」の自伝的性格について、次のように指摘している。

「私」の身には作者の面影はあるものの、作者自身ではない。もしも「私」が魯迅であると言い張るのであれば、「私」の典型性の意義を貶めることになるだろう。

ここでいう『「私」の典型性の意義』とは、『「私」は完全な虚構の人物ではなく、『私』は実際には魯迅を代表とする進歩的知識分子を反映している』ということを指す。つまり、「私」という人物形象は魯迅をモデルとはしているが、魯迅本人に限っていることではない。なぜかというところ、「私」は当時の知識分子を代表するという典型性を持っているからである。では、なぜ中国では「私」を典型として読まれているのか、藤井氏の解釈によると、「故郷」は「気分の文学」と「事実の文学」として読まれた時期がある⁶⁴。1929年に教科書に注釈が付せられて以来、教科書は「私」＝「魯迅」説を採用し、批評界もほぼそれを前提として論じていた。それは、1920年代には新興知識階級の不安と絶望の心情を語る「気分の文学」の視点から、「私」の苦悶＝魯迅の苦悶の図式で理解していたからである。しかし、毛沢東時代に入り、知識階級と農民との「隔たり」を描く「事実の文学」説が主流となり、「私」はただ魯迅を代表するという読み方を否定する意見が出てきた。作者の帰郷の

⁶⁴ 藤井省三『魯迅「故郷」の読書史』(創文社、1997.11)による。

見聞による個人的な「郷愁」を民族的、さらに国家の大きな物語に引き上げるには、作者魯迅の形象を普遍化・典型化する必要がある。これが今の教科書に「私」＝「魯迅」説を強く否定する大きな要因と言われている。

しかし、中国にはこのような事情があるのに対して、日本には、「故郷」を「事実の文学」として読まなければならない時代的要請がない。そのため、日本における「故郷」の学習指導には、「私」＝「魯迅」説を中国ほど強く否定する姿勢は見えない。むしろ逆に、「私」と魯迅とを同一人物として扱うことによって、生徒たちが主人公の身になって、「私」の言動と心情の変化を読み取らせることが授業の重点となっている。だが、「私」と魯迅とを一概に扱う読みは、『私』の非行動性・消極的傍観者のイメージと結びつき、『故郷』の価値を低める教材観・作品観につながる⁶⁵可能性がある。

よく知られている「故郷」に対する批判として、まず、岩田道雄の「故郷」⁶⁶が挙げられる。岩田は、この作品におけるいくつかの問題点を分析した後、「もう一つの問題は、『私』という人物の消極性です。レントウやヤンおぼさんに対する働きかけのなさです。傍観的、あきらめ的な姿勢です」と「私」の「消極性」を指摘している。

また、岩田以上に「故郷」を否定的に読むのが宇佐美寛である。

この「わたし」には、自己認識が決定的に欠けている。「わたし」は、自分自身を何だと思っているのか。「わたし」は、社会の中のどの部分に存在しているのか。「わたし」は、現実を変えるために今まで何をしてきたのか。それに基づくと、他者に対して何を主張したり期待したりする権利があることになるのか。……このような問いを自己に対して問いかけ明らかにする自己点検の努力をしないで、他者であるレントウその他について語るのは軽薄であり傲慢である。⁶⁷

「私」という人物は、自己反省も努力もせずに、ひたすら他人に対して主張したり期待したりしている。宇佐美は道德の面から、この人物の「軽薄」さと「傲慢」さを強く否定している。また、「希望」をめぐる結びの一節に対しても、次のように批判している。

評判の高い一節である。しかし、いかにも「まどろみかけた」ぼんやりした頭から出そうな粗雑な言葉である。(中略)歩く人がいなくても、みんなが歩くべき道すじを自分は見出すべきなのである。「自分は一人でも歩く」と言えることが必要である。(中略)そういう自己を持たずに人びとに期待するのは、無責任である。

⁶⁵ 佐藤洋一「文学教材解釈への一視点—『故郷』(魯迅)を例に」、『日本文学』巻38—11、1989. 11。

⁶⁶ 岩田道雄「故郷(魯迅作 竹内好訳)」、児童言語研究会編『国語の授業』21号、一光社、1977. 8。

⁶⁷ 宇佐美寛『国語科授業批判』明治図書、1986. 8。

それと同じ批判として、田近洵一は、「魯迅『故郷』における人間追求—反転する人間理解」⁶⁸において、閩土の「旦那さま」という言葉に、「私」は「口がきけな」になったプロットについて、「『私』は、結局は『壁』とのたたかいを放棄し、『悲しむべき』などと言ってただ嘆くばかりになってしまった」と指摘しつつ、「語り手としての『私』の自己相対化の視点の欠如」と述べている。

「故郷」が執筆された1921年前後には、ロシア革命と五・四運動が勃発し、1919年10月に中国国民党、1921年7月に共産党が成立している。このように相次いで革命政党の組織化が始まり、魯迅を代表とする知識階級は微妙な立場に立たされるようになった。「希望とは、もともとあるものとも言えぬし、ないものとも言えない。それは地上の道のようなもの……」という小説の結末部分の言葉は、当時の魯迅の心境を語ったものと言える。以上のような批判は、当時の魯迅の状態から推測すると、ある程度正しいかもしれない。だが、「私」という人物が「軽薄」「傲慢」「無責任」と断定したのは少々言い過ぎだと思われる。増田修は宇佐美の批判に対して、「故郷」をどう読むかを考える上では「問題提起的な指摘」と肯定したが、次のように反論もした。

そのような人物だからストレートに「私」がだめな人間であるとしたり、「故郷」が失敗作であると判断したりするのは性急すぎるし、文学作品の読みとしても疑問と思わざるをえない。(中略)結局、宇佐美は自ら作品の内部に入ることせず、外部から観念的に人物形象を読んでいるにすぎない。⁶⁹

増田は、宇佐美の発言は当時の中国の社会背景や魯迅の心境を十分に把握していないままの発言だと指摘した。一方、田近の批判に対して、田中実「『私』の思考そのものが極限的であるとともに、それを『私』は作品内読者に向けて語っている」と反論し、以下のように述べている。

一人称の実体的「語り手」の「私」は少年と大人の閩土の距離のはなはだしき、その圧倒的な距離が現実としてたちふさがっていることをことばに発することができない、その出来事を語っているのである。「私」に関して何らかの行動を起こしていないことへの自己批判のなさを読む考えがあるが、行動を起こしてどうにかなる世界では全くない。⁷⁰

田中は、「私」を「語り手」に位置づけ、「私」の役割は事実そのものを読者に伝えるこ

⁶⁸ 田近洵一「魯迅『故郷』における人間追求—反転する人間理解」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、2001. 6。

⁶⁹ 増田修「魯迅『故郷』をどう読むか—教材化の一視点」『国学院大学教育額研究室紀要』36、国学院大学文学部教職課程研究室、2001、102頁。

⁷⁰ 田中実「〈語り〉の領域—魯迅作『故郷』の読みを例にして」『月刊国語教育研究』2003. 1。

とにあると主張している。田近は「私」の「自己相対化の視点の欠如」に批判を加えたが、田中は、「私」は現実の厳しさに大きなショックを受けたので、口がきけなくなったと解釈した。また、「私」の行動のなさについては、そのような情勢の中、「私」がどんな行動を取っても結果は変わらないことを指摘し、「私」の「非行動性」に理解を示している。

一方、足立悦男は増田と宇佐美両氏の批判を踏まえて、「私」を「眺める人」と設定している。「知識とか思想とかが、すぐに行動に結びつくものでなかったところに、『知識人』という階層の弱さがあった」⁷¹と指摘し、次のようなことを述べている。

「わたし」は、「眺める人」であるとともに、「考える人」である。考えることで、状況を「見抜く人」でもある。また、希望を「語る人」でありながら、希望を信じきれない人でもある。そしてまた、「悩む人」であり、「悲しむ人」でもある。(中略)生徒たちにとって謎の多い人物となる。謎の多い人物を理解するには、想像力の助けが必要とする。そこが「故郷」の文学教材としての面白さだと思う。「故郷」再評価のポイントは、そういった矛盾にみちた「近代の知識人」を、生徒たちに批判的に「発見」させていくことにあると思われる。

「私」を代表とする「矛盾にみちた近代の知識人」の言動・心情の変化を、生徒たちに批判的に読ませることに、教材の新しい価値があると示唆している。

魯迅の白話小説は全部で25編あるが、そのうち、第一人称の「私」の観察と感受を通して作られた作品は13編ある。その中では、「故郷」「酒楼にて」「孤独者」「祝福」の4編は、「私」を「都会からの帰郷者」と設定している。都会から農村に帰った知識人の「私」の目を通して、故郷で見聞した出来事を素材として小説を作り上げたのである。魯迅がそれらの小説で作り上げた「私」の人物像は、彼本人とある程度重なっており、小説に取り上げられた問題も魯迅を悩ませた問題だと考えられる。陳昌帥は「魯迅の小説における『私』について」に、「『都会からの帰郷者』というシリーズ小説における『私』は、単なる叙事者という役割を超えて、作者の価値観と人生観を表している」⁷²と指摘している。4編の小説のうち、特に「故郷」の「自伝作」という性格が広く認められている。余栄虎は、「断定的に言えるのは、文中の『私』と作者魯迅の『価値』傾向が一致していることだ」⁷³と言い、作者の心境・考えは小説の中に反映されていることを指摘した。なお、帰郷者の幻滅・絶望という「故郷」のテーマは、魯迅の他の短編にも繰り返されている。

2-1-3 指導上の留意点

⁷¹ 足立悦男『『故郷』(魯迅)をめぐる問題史』教育調査研究所『研究紀要』45、1992.12。

⁷² 陳昌帥「談魯迅小説中的“私”」、『現代語文(文学研究版)』、曲阜師範大学、2006.5。

⁷³ 余栄虎『『故郷』与郷土文学中還郷心情的現代變遷』、北京博物館主催『魯迅研究月刊』、2007年第1期。

自伝作の色合いが強い小説「故郷」をどう読むかという問題について、魯迅の弟周作人は「搬家」（「引っ越し」）に、次のように述べている。

「故郷」は小説である以上、その中にどれほど事実が書かれても、読者は小説として読むべきであろう。われわれはその中から事実を見出し、著者は（これらの事実を）小説の素材としてどのように使用したかを見ることができる。⁷⁴

「故郷」を小説として読むことが前提である。それと同時に、作品における事実と虚構の部分を見分けることによって、作者はいかに事実に基づいて小説を創作したかを観察することができるという示唆である。

中国の教育現場では、「私」と魯迅との関係についてどのように扱っているか、2015年現行の人民教育出版社の教師用参考書には、次のような説明が書かれている。

小説にある「私」には作者の面影はあるが、作者本人ではない。「私」は異郷に生活していたが、故郷に対してずっと美しい記憶を持っていた。帰郷して故郷の衰微し寂寞とした現実を見て、深く悲しんで失望した。しかし、内心には、故郷の美しい未来に対する憧れがある。（中略）「私」は新生活を追求し、心に希望を抱いた知識人の形象である。

中国では、多くの語文教科書には、「故郷」は「私」が帰郷した際の見聞と体験を筋として書かれた小説だと明記されている。教育現場では、「私」の言動や心理を分析して、そこから作者の心情の変化や未来に対する信念などを読み取らせるという指導は必ず行われる。具体的には、作者は「私」という人物を通して何を言いたいのか、どのような社会現実が反映されているか、これらの点が指導の重点となっている。魯迅がこの小説に語った「希望」及び批判された「私」の「消極性」は、魯迅自身だけのことではなく、その時代の知識人に共通した問題である。中国の語文教育は、作品の現実性・社会性に注目して読む傾向がある。

一方、日本の場合は、東京書籍 2012年版の教師用指導書では、「指導上の留意点」に主人公「私」と作者の区別について、以下のように記されている。

小説である以上、素材を想像力によって膨らませ、加工することで虚構として組み立てたものであり、単純に主人公＝作者自身というわけではない。「故郷」の主人公は、作中の言葉によれば「私」あるいは「ジュンちゃん」であって「魯迅」その人ではないことに留意したい。

⁷⁴ 周作人「搬家」、『魯迅小説里的人物』、北京十月文芸出版社、2013。8。

以上の内容から見れば、「故郷」は小説であり、主人公「私」と作者魯迅とを区別して読むべきだ、という教科書編纂者側の態度は、はっきりとしたものである。また、具体的に指導する際には、「時代背景の知識は必須ではないが、生徒の興味関心を喚起し、理解を深めるうえで有益と考えられる場合には、当時の社会状況を簡潔に説明するのによい」という方法が薦められている。日中両国の教科書編纂者は、「故郷」の学習指導について、小説というジャンルを前提に、主人公と作者との関連性と区別を意識し読んでいく点には一致している。一方で、日本の「学習の手引き」の設問や教師用指導書の学習指導案には、「自分の意見をまとめよう」「感想を書いてみよう」「『私』はどのような気持ちだったか考える」などのような課題・指導が多く見られる。日本では、生徒の主体的な読みを支える指導の工夫が行われていることがわかる。

2-2 「わら灰事件」の「真犯人」

「故郷」の解釈・受容については、日本と中国の読者の間には、ズレが生じた場合が少なくない。このような読解のズレは、日本人と中国人とのものの見方・考え方の違いによるものであるとともに、それぞれの国で読まれる作品の形態にも大きく関係していると思われる。つまり、中国人は原文を読むのに対して、ほとんどの日本人は邦訳、主には中学校の国語科教科書に掲載される翻訳教材を通してこの小説を読むのである。「故郷」は、数ある翻訳の中で竹内好訳に多くを負ってきたが、その翻訳・訳語の問題点に関して、多くの先行論考がある。安藤操は、『故郷』（魯迅）の翻訳⁷⁵において、現在国語教材として使われている竹内新訳⁷⁶に対して、七つの問題点を指摘した。堀誠は「魯迅『故郷』ノート一訳語と読解の検証」⁷⁷と「魯迅『故郷』ノート一〈高牆〉と〈厚障壁〉の訳語」⁷⁸において、竹内訳における〈高い塀（高牆）〉〈厚い壁（厚障壁）〉〈高い壁（高牆）〉という三つの訳語とその原文に着眼し、竹内訳の問題点を指摘した。つまり、魯迅の原作に順番に出てくる〈高牆〉〈厚障壁〉〈高牆〉という三つの言葉において、〈高牆〉が呼応対照の形で使用されることによって、この作品を理解するキーワードとなっている。しかし、竹内訳では別々の訳語で訳出されている。そこで、竹内訳だけを読んだ日本人の読者には、〈高牆〉という言葉の重複によって表現された「私」の隔絶感・孤独感を読み取ることができなくなったのである。また、筆者は本章第2節の1「現行の教科書に使用されている訳文の問題点」において、原文と訳文とを対比させ、文末表現や語彙選択などについて竹内訳の問題点を考察した。

ここでは、碗や皿が隠された「わら灰」事件を中心に、日中両国間の読みの違いならび

75 『教育国語』61号、むぎ書房、1980.6。

76 新訳とは、『魯迅文集』（筑摩書房、1976.10）所収のものを指し、現行の教科書の文はこの新訳を使っている。それに対して、旧訳とは改訂前に『魯迅作品集』（筑摩書房、1953.5）に掲載されていたものを指す。

77 『中国文学研究』第25期、早稲田大学中国文学会、1999.12。

78 『中国文学研究』第26期、早稲田大学中国文学会、2000.12。

に竹内訳の問題点に着眼し、外国作品の読解と翻訳に関わる問題を提起したい。

2-2-1 日中における「真犯人」の特定

「私」の母に不用品を好きなように持って帰れと言われた閩土は、わら灰がほしいと言った。そのわら灰から碗や皿が隠されているのが見つかり、楊おぼさんの証言によって、閩土が埋めておいたのに違いないという結論になった。が、それはあくまでも楊おぼさんの推理であって真相はわからない。「真犯人」が特定できないこの事件は、「故郷」にある難問の一つとなっている。

この問題をめぐって、日中の研究者及び両国の国語科教科書の態度・意見が大きく異なっている。中国では、あれは醜い小市民性をもつ楊おぼさんが閩土を陥れようとして仕組んだわなである、といった安定した解釈が存在している。これが一般的な理解とされ、多少の疑念や異論はありつつも、楊おぼさん＝「犯人」説は今の主流である。それに対して日本の場合、大方の研究者の意見では、やはり閩土の仕業と考える方が妥当であるとされている。例えば、尾崎文昭は次のように指摘している。

日本では、楊二嫂の仕業だという説は聞いたことがない。評定の結果という母親の言葉に従い、閩土の行為と見るのが普通だろう。⁷⁹

「私」は母から閩土が犯人に違いないとの結論を聞かされた。「私」には「真犯人」を詮索するつもりはなく、母から聞かされた話をそのまま受け入れた。これが日本での一般的な見方であろう。次は、いくつかの論文を引用して、具体的に閩土＝「犯人」説の根拠を見てみよう。田中実は次のように説明している。

閩土の卑しい人となりを示して必須、欠くべからざる重大な一節である、と考えるかぎり、架空の少年閩土と現実の大人の閩土の甚だしい距離はあいまいになってしまう。「故郷」を愛読する読者は恐らく大人の閩土にも好意的になって「卑しい」などと言えば反感を感じるだろう。だが、「私」がそう捉えているから中国の現実が浮かび上がってくるのであり、それによって初めて末尾の「希望」の問題も深みを増してくるのである。⁸⁰

記憶の中の閩土は活発で物知りだったのに対して、中年閩土は貧しくて卑屈になっただけでなく、碗や皿をわら灰に隠してこっそりと持ち去ろうとした。このように描写しなければ、旧社会の罪悪をさらけ出すことができないし、「希望」の切実さを表現することも

⁷⁹ 尾崎文昭『『故郷』の二重性と『希望』の二重性—『故郷』を読む』、『颯風』21巻、1988. 12。

⁸⁰ 田中実「虚妄の希望・虚妄の絶望」、田中実・須貝千里編集『文学の力×教材の力』中学校編3年、教育出版、2001. 6。

できないというのだ。作品の現実性に着目し、田近洵一も次のように述べている。

それはわざわざ「議論の末、……という結論になった。」とあるところから、文脈上、閨土がやったと考えるのが無理のないところで、(中略)と読むからだ。そこに、「子だくさん、凶作、……」に苦しめられている閨土の現実、閨土の変容があると考えるのである。⁸¹

田中の言った内容とほぼ重なっている。こうして見ると、日本における閨土＝「犯人」説の根拠は2点あると考えられる。まず1点目は、「私」の母の言葉によれば、母も閨土が埋めたと思っているという点である。母の言葉は信憑性が高く、疑う余地がない。そしてもう1点目は、「犯人」を閨土に特定することによって、少年閨土と中年閨土の対照を明らかにし、主題を浮き彫りにする効果が得られる。

一方、中国ではこの事件がどういうふうに見られているかという点、藤井省三の著書『魯迅「故郷」の読書史—近代中国の文学空間』(創文社、1997. 11)に詳しい。この本に紹介された代表的な意見をいくつか引用しておきたい。

引用①

楊二嫂は閨土がわら灰の中に十数個の碗や皿を隠したと言〔うが〕……この間接的叙述の一節は楊二嫂の性格描写を補っているに過ぎないのだが、これにより現実感をも増している。もし「いったい閨土が埋めたのか」「結局埋めたのは誰か」と追求するならば、それは末梢的なことである。

(李霽野「談『故郷』里的幾個問題—答一位教師」、『語文學習』、1959. 8)

引用②

閨土がしたことではなく、楊二嫂が謀ったことであり、それはおもに純朴にして誠実な閨土がこのようなことをするはずもなく、その次に「私」ははっきりと閨土に「自分で好きなものを選ばせたらいい」と語っているからである。楊二嫂はひどくブローカー臭い小市民で、(中略)行間から我々は「私」の楊二嫂に対する態度が、終始嘲笑と風刺に満ちていることが分かるのだ。

(箭鳴「也談『故郷』的幾個問題—和李霽野同志商榷」、『語言文学』(内モンゴル師範学院)第3期、1960. 5)

引用③

どうして楊二嫂が閨土に無実の罪を着せたというのか。(中略)作者が創造した(中略)少年英雄の姿は、寡黙篤実で(中略)前後の変化は大きいとはいえ、その人品についていえば、完全に統一されているのだ。無理にこの罪名を閨土の頭にかぶせると、

⁸¹ 田近洵一「魯迅『故郷』における人間追求—反転する人間理解」、田中実・須貝千里編集『文学の力×教材の力』中学校3年、教育出版、2001. 6。

この作品の芸術的完結さあるいは思想の深刻さが破壊されてしまうに違いない。

(何善周「故郷(魯迅)」、『文章選講』、遼寧人民出版社、1995.4)

以上の引用をまとめると、閩土が埋めたのではないことを証明する根拠として、次の3点が考えられる。1点目は、「私」の母が閩土の好きなように選ばせようとまで言っているのだから、彼には隠す必要はない。2点目は、全体の文脈からして閩土は朴実な性格であり、泥棒みたいな行動をするはずがない。そして3点目は、楊おぼさんは「ブローカー臭い小市民」と決めつけており、「私」の楊おぼさんに対する態度が「終始嘲笑と風刺に満ちている」から、作者は「犯人」が楊おぼさんであることを十分に暗示している。

嚴家炎は、「真犯人」を詮索するにあたって、小説の時代・テキストの表現に立脚することの重要性を強調している。不用品を好きなように持って帰れと言われた閩土は、香炉と燭台を選んだ。この描写は、運命と対抗する勇気を失い、デクノ坊になった中年閩土の精神状態を十分に表現している。嚴家炎は中国農民の純朴な性格と魯迅が楊おぼさんに対する嘲笑と風刺との態度を考慮し、「真犯人」は閩土ではなく、楊おぼさんだという見解を示している⁸²。この意見は、先に引用した50年代から60年代にかけての代表的な見方とほぼ一致している。

「わら灰事件」をめぐる、日中研究者の意見を整理してみると、注目すべき点に気づいた。すなわち、日本の研究者は、テキストを重視し、作品に書かれた事実と認定された事柄に基づいて作品を理解する。それに対して、中国の研究者の作品分析には、二つの特徴がある。一つは、閩土＝農民＝被圧迫階級＝純朴な性格で盗むはずはない、楊おぼさん＝自営業者＝小ブルジョアジー＝犯人といった図式で、作品を階級論に従って読解する傾向がある。もう一つは、作者の態度・感情を敏感に捉え、作品を分析する重要な手立てとすることである。

2-2-2 竹内好の訳文の問題点

筆者も碗や皿を隠したのは楊おぼさんだと考える。理由は上記3点に加え、母の話の言葉遣いと語気を吟味すると、母も楊おぼさんの仕業だと思っているからである。

次は、魯迅の中国語の原文と教科書教材となった竹内の訳文を掲げた上で、中国語の原文に関する語句の解説を通じて、原文の伝えたいメッセージと竹内の訳文を比較・分析したい。なお、提示の仕方は本節で前述した竹内訳の問題点に対する検討の形に準ずることとする。

【中国語の原文】

○母親説，那豆腐西施的楊二嫂，自從我家收拾行李以來，本是每日必到的，前天伊在灰堆里，掏出十多個碗碟來，議論之後，便定説是閩土埋着的，他可以在運灰的時候，一起搬

⁸² 嚴家炎「区域視角と魯迅研究—『故郷』に対する解釈の相違について」、『魯迅研究月刊』2003.8。

回家里去；楊二嫂發見了這件事，自己很以為功，便拿了那狗氣殺，飛也似的跑了，伊装着這麼高低的小脚，竟跑得這樣快。（魯迅『吶喊』人民文學出版社、2005. 6）

【竹内好の訳文】

- 母はこう語った。例の豆腐屋小町の楊お婆さんは、わたしの家で片づけが始まってから、毎日必ずやってきたが、おととい、灰の山からわんや皿を十個あまり掘り出した。あれこれ議論の末、それは閨土が埋めておいたにちがいない、灰を運ぶとき、いっしょに持ち帰れるから、という結論になった。楊お婆さんは、この発見を手柄顔に、「犬じらし」をつかんで飛ぶように走り去った。纏足用の底の高い靴で、よくも思うほど速かったそうだ。（現行の教科書の訳文、竹内好『魯迅文集』第一巻 筑摩書房 1976. 10）

【中国語の単語メモ】

伊：彼女。彼。あの人。“彼女”は五四新文化運動以後〔她〕を用いるようになった。

（『中日辞典』小学館、以下同じ）

便：事柄が発生したあとすぐに後ろの事柄が発生することを表す。

定説：“一口咬定”の意。いちずに言い切る。どこまでも言い張る。断言する。

亏：（反語的に皮肉って）…のおかげを被る。…のくせに。よくもまあ…。

教科書の訳文は、「あれこれ議論の末、それは閨土が埋めておいた…という結論になった」となっている。この訳文では、閨土が埋めたということは、楊お婆さんがそう言っただけではなく、みんなで議論して出された結果だと読み取れる。そして、その結論は「私」が母から聞いたことであり、事実である可能性が高い。この文は、日本における閨土＝「犯人」説の主な根拠とされている。しかし、魯迅の原文では、「伊」（楊お婆さん）を主語とした文は、「一起搬回家里去」（竹内訳では、「…という結論になった」）にまで続いている。中国語の原文では、閨土が隠したという話は、みんなで議論して出された結果ではなく、あくまでも楊お婆さん一人の意見に過ぎないという事実が語られている。この一段落の文章には、特に「便」と「定」の二文字が巧妙に使われている。「便」とは二つの動作が連続して起こることを表し、ここでは楊お婆さんは考えもせず、すぐに閨土が埋めたと言ったことを表現している。そして「定」とは、根拠がなくても決めつけるという意味で、もともとけなし卑しめるニュアンスを持つ語である。魯迅は意図的に「定」を使うことにより、楊お婆さんが閨土を中傷したことを十分に暗示している。「わら灰」事件の「真犯人」を検討する際、この「定」という字は大きなポイントとなり、作者の態度を明確に反映していると思われる。

さらに、「伊装着這麼高低的小脚，竟跑得這樣快（纏足用の底の高い靴で、よくも思うほど速かったそうだ）」の文は、楊お婆さんが嘘が露呈しないうちにその場から逃げたかっただけの様子を描いている。「亏」という字には皮肉が込められ、楊お婆さんの醜態を風刺している。こうして魯迅の原文を丁寧に分析すると、碗や皿の隠し事件は、結局、楊お婆さんの一人芝居に終始したことが明らかである。

比較・参考のため、この箇所の他の邦訳を以下に列挙する。

- ① あの豆腐屋小町の楊小母さんは、…言ひ争つてみた後に、これは閨土が埋めて置いたものに相違ない…と言って…。(佐藤訳)
- ② あの豆腐西施は…論判の挙句、これは屹度閨土が埋めておいたに違ひない、…などと言って…。(井上訳)
- ③ 例の豆腐屋小町の楊お婆さんは、…碗や皿を十あまりも掘り出した。ああだこうだと議論の末、結局、それは閨土が埋めておいたのだ、…ということに落ち着いた。(竹内訳・旧訳)
- ④ あの豆腐屋小町の楊二嫂は、…十幾つもの茶碗や皿を掘り出した。議論の末に、これは閨土が埋めておいたもので、…ということに話は落ちついたと。(増田訳)
- ⑤ あの豆腐屋小町の楊二嫂は、…碗や皿を十数個ほり出した。議論の末、これは閨土が埋めておいたのだ…という結論になった。(高橋訳)
- ⑥ あの豆腐屋小町の楊お婆さんは、…お碗やら皿を十いくつか見つけた。あれこれ議論した結果、それは閨土がうめておいたもので、…ということにおちついた。(松枝訳)
- ⑦ あの豆腐美人の楊二嫂は、…十個あまりの碗や皿を掘り出した。議論の末、それは閨土が埋めておいたもので、…ということになった。(駒田訳)
- ⑧ あの豆腐屋小町の楊二嫂は、…茶碗だの皿だのを十あまりも掘り出した。あれこれ取り沙汰したあげく、閨土が埋めておいたのだ、…という結論になった。(丸山訳)
- ⑨ 例の豆腐西施の楊お婆さんは、…十数個ものお碗や皿を掘り出し、議論の末、これは閨土が埋めたもので、…という結論に達したという。(藤井訳)

上記の九つの訳文において、中国語原文の通りに、閨土が埋めたと言ったのは楊お婆さんだという訳文、つまり「楊お婆さんが…言」うと訳しているのは、①佐藤訳と②井上訳との2例だけである。他の訳は「…ということに落ち着いた」「…という結論になった」「…ということになった」などとなっている。①②の訳は「故郷」の初期の邦訳で、その後ほぼ20年間が経って、竹内好の旧訳が出てきて、その訳を境にそれ以降の訳はすべて閨土を「犯人」と見なした訳し方である。竹内の訳は評価が高かったため、その後の邦訳はそれを視野に入れたとも考えられる。が、それはともかくとして、要は竹内の旧訳を初め、ほとんどの邦訳は原文にある「便」と「定」との重要な2文字を訳しそびれてしまい、その結果、閨土が碗や皿を隠した「犯人」という読みを誘導してしまうことになったのである。

この部分だけでなく、魯迅はその後の文に、閨土の生活ぶりを表現するには「辛苦麻木」(中国語原文)、楊お婆さんの生活は「辛苦恣睢」(中国語原文)という言葉を使っている。教科書の訳文において、この二つの言葉に対応した翻訳は、それぞれ「閨土のように、打ちひしがれて心が麻痺する生活」と「他の人のように、やけをおこして野方図に走る生活」となっている。『中日大辞典』(愛知大学、大修館書店)によると、「麻木」とは、「しびれる、無感覚になる」の意で、それに対して「恣睢」とは、「放縦である、思いのままである」という意味である。この二つの表現から、閨土と楊お婆さんに対する作者の態度が明らかに違うことがわかる。中年閨土は生活に苦しめられ、「でくの坊」になってしまうが、作者が閨土に対する批判は「心が麻痺する」という程度にとどまっている。閨土の誠実な人品

は一貫したものだと考えられる。それに対して、物欲のままに生きる楊おぼさんの普段の行動を考えれば、閩土を陥れても不思議なことではない。

以上、作品の語句・表現に関して考察してみたが、一方、登場人物の生活環境・人間関係も視野に入れて考えなければならない。ここで気になるのは、若い頃から故郷を離れた「私」とは違って、母はそれまでにずっと故郷に生活していた点である。つまり、「私」は二十年ぶりに帰郷して、故郷の人々の変化に驚いたが、母は故郷の人たちの生活ぶり・性格・品行をよく知っているはずである。楊おぼさんは昔、「筋向かいの豆腐屋」の「豆腐西施」（豆腐屋小町）で、母とは近所付き合いの関係と言える。閩土は、もともと家の小作人でもあり、「閩土ね、あれが、いつも家へ来るたびに、おまえのうわさをしては、しきりに会いたがっていましたよ」という母の話から、母とはしばしば会っていたことがわかる。そんな閩土に対して、母は「おまえたち、昔は兄弟の仲じゃないか。昔のように、迅ちゃん、でいいんだよ」と「嬉しそうに」言い、また、昼飯をまだ食べていない閩土に、自分で台所へ行ってご飯を炒めて食べるように勧めた。閩土に接する母の態度は、閩土の誠実な人柄を反映していると言えよう。

日本では、「私」は母の言葉に従って、閩土を「犯人」と考えるのが一般的なようである。だが、魯迅の原文を読んでわかるように、そもそも母は閩土を「犯人」として考えるという前提が成立しないのである。これは日本の読者による間違った読みではなく、訳文からの問題であると主張したい。

2-2-3 日中の教師用指導書における「わら灰事件」の対応

一方、教育の現場では、この事件に対してどのように対応しているのだろうか。まず、中国の語文教科書の場合、結論から言えば、楊おぼさん中傷説を貫いてきたと言える。人民教育出版社の教科書を例にして、1987年の『教学参考書』（第3冊）には以下のように説明されている。

閩土が盗んだという楊おぼさんの主張には、生徒に異なった意見もありうるだろう。疑点は残るが、重点ではないから、教師がこう説明しておけばいい。つまり全体の文脈からして閩土は誠実で温厚な性格であり、盗みなどするはずがない。その上、「私」の母が閩土の好きなように選ばせようと言っているのだから、彼には盗む必要もないのである。ここはやはり彼女が閩土に無実の罪を着せたと説明しておくのがよい。

1995年の『教学参考書』（第4冊）の「教材研究」には、「楊おぼさんは閩土を中傷し、閩土を陥れた」とあり、「関連資料」として紹介された『『故郷』における人物と創作の特色』では、楊おぼさんが「犬じらしを手に入れるため、何の根拠もなく閩土を陥れた」という観点を明確に示している。中国の教科書では、事実として「犯人」＝楊おぼさん説が根強く取られていることがわかる。

一方、「犯人」＝閩土説が主流である日本では、教育の実践にもそのような傾向が見え

る。前述したように、教科書に使われる竹内の訳文では「便」と「定」がうまく訳しえていなかったため、「私」の母の言葉を根拠として、閨土＝「犯人」説が事実であるように語られている。三省堂平成9(1997)年版教科書の教師用指導書では、次のような発問が提示されている。

「私」と「私」の母は、灰の山から出てきたわんや皿を埋めておいたのは、閨土にちがいない、としていますが、本当でしょうか。賛成か・反対かを決め、根拠を述べてみましょう。

魯迅の原文では、「私」と母は閨土が「犯人」と思っていることは書かれていない。楊おばさんが灰の山から碗や皿を見つけて、それは閨土が埋めたと言い張っている。母はその場の楊おばさんの言動を「私」に伝えただけである。この質問は、「私」も母も閨土が「犯人」だと思っているように語っているため、生徒たちの読みを大きく誘導することになる。このような問い方を受けて、日本の生徒は閨土が犯人である可能性が高いという先入観を持ってこの事件を考えるようになり、楊おばさんが「犯人」であることは考えにくくなると思われる。

次には、教師用指導書における解説を見てみよう。教育出版が「故郷」を教科書に採録し始めたのは1953年であり、各教科書出版社の中で、一番最初に「故郷」を取り入れた教科書になる。関連する教育出版の教師用指導書を調べてみると、例えば、1962年の指導書では、「故郷」の「教材解説」には、「地主である自分に小作人はペコペコする。そのくせ、かげでこっそり盗みをする。それが子どものとき無邪気にいっしょに遊んだ人間と同じ人間だろうか」と記されている。言うまでもなく、「小作人」は閨土のことを指す。閨土が「かげでこっそり盗みをする」と明確に示されている。また、1972年の教師用指導書には、閨土の厳しい生活を語る時、「その律儀な閨土が、わら灰のなかに、碗や皿をかくして家へ運ぼうとしたのである。彼は長年、生活に苦しめられて、卑屈にもこうした行為なしには暮らして行けなかったのであろう。彼は楊おばさんのように、人の見ている前で、手袋や犬じらしを奪っていくということができないのだ」と述べられている。閨土が埋めたことと断定した上、彼は性格上、楊おばさんのように人前で堂々とものを持ち去ることができなく、厳しい現実に追い詰められて「盗み」に近い行動を取ってしまったと、その行動の心理的要因も分析した。このような教科書編纂者側の見解は、閨土に同情を表すというより、彼の碗や皿を埋めたことの可能性、ならびにそれを疑う見方の合理性を裏付けるための解釈だと言えよう。

また、現行の2012年版教科書では、「わら灰事件」について、楊おばさん、母、「私」はそれぞれ誰が犯人だと考えていたか、という質問が設けられている。質問自体は生徒を誘導するような語り方はしていない。だが、同書の教師用指導書には、次のような記述がある。

「母」も「閨土が埋めておいたにちがいない」という結論にいたったことがわかる。「私」はその結論に口をはさんではないが、「母」に議論を申し立てていないことから、閨土が犯人だという結論を受け入れているように思われる。

さらに、その後「解説」には、「この作品は、やはり閩土が持っていったというふうに思わせるように書かれていると考える」と、閩土＝「犯人」説を明確に打ち出している。

図書館などに蔵される教科書や資料書の欠落などによって、現在のところ、教育出版の教科書で実物を確認できたのは1962年以降のものだけである。だが、以上に見てきた教師用指導書の解説などから推測すると、教育出版は一貫して閩土＝「犯人」説を主張してきたと見てよからう。

筆者は、2007年と2008年に3回にわたって、「故郷」の既習者である日本の中学3年生149名と中国の中学2年生113名を対象にアンケート調査を実施した⁸³。その中に、「灰の中から出てきた碗や皿は、『閩土が埋めておいたに違いない』と楊おばさんが言っていますが、あなたは誰が埋めたと思いますか」という質問に対して、日本の場合、54%の生徒が「閩土」、34%の生徒が「楊おばさん」、23%が「その他の人」と答えている。閩土を犯人だと判断をした生徒の数は半分以上を占めていることから、「閩土＝犯人説」はいまだ日本の国語教室で通用していると思われる。

それに対して、中国の場合は、「楊おばさん」と答えた生徒が92%を占めており、従来と変わらない読み方でこの小説を読んでいることがわかる。

「わら灰事件」は、授業の時に、生徒たちに議論させて授業を盛り上げるただの小事件ではなく、主題の解釈につながる重要な問題と見なされるべきである。藤井省三は『魯迅「故郷」の読書史』において、この事件について詳しく論じている。その内容を要約すれば、建国後の中国では、楊おばさんの小市民的階級性が批判的になり、発見者の彼女こそ真犯人だとの解釈が優位にある。多義的な解釈を導くはずの文学テキストが、上からの過度の政治イデオロギーの押し付けにより、ついに読書行為そのものも政治的色彩を強く持つようになったという。田中美也子は、「(この事件は)日本と中国の閩土観の違いを示し、「中国と日本とでの『故郷』の読まれ方の違いを端的に示した一件である」と指摘した⁸⁴。楊おばさん＝「犯人」説が主流である中国では、これはイデオロギーの問題であり、政治的意図があると主張している。指摘の通り、中国では楊おばさん＝「犯人」説が優位にあるが、すなわちこれは政治的な読解とは言い切れない。中国では、作者の意図・態度を大事にし、特に作品の主題を考える際にはそれが重要な参考とする読みの傾向がある。「故郷」の場合、少年閩土に対する温かい友情、中年閩土に対する同情、それに対して楊おばさんに対する風刺・嘲笑といった作者の態度は、読者もそのまま受け入れた。一方、日本では閩土＝「犯人」説が多く支持されることは、日本生徒の主体的な読み、豊かな発想力につながってはいるが、教科書に載っている竹内の訳文の不適切さとも大きく関係している。管見によればこのことについては、今までの研究では指摘されたことはない。翻訳作品を扱う際、原文との比較・参照が大事である。少なくとも、いくつかの訳文を照り合わせて読む必要はあるだろう。

⁸³ 日本の調査は2007年12月に東京都中野区立第三中学校、2008年2月に学習院中等科で行い、中国の調査は2007年7月に江蘇省如皋市江安中学と瀋陽市第二十四中学校で行った。調査の詳細は本章の第4節「アンケート調査から見る日中両国生徒の読みの比較」を参照。

⁸⁴ 田中美也子「竹内『故郷』が形成した閩土観—『私は口がきけなかった』か『私も(也)口がきけなかった』か」、『月刊国語教育研究』、2000.8。

2-3 文末の「希望」と「道」の理解

「故郷」の結末部分では、「希望」と「道」が語られる前に、海辺の光景の中に閩土が存在していないという問題がある。教室の実践では、この「まどろみかけたわたしの目に、海辺の広い緑の砂地が浮かんでくる。その上の紺碧の空には、金色の丸い月がかかっている」の部分について、美しい故郷のイメージであるのでこれを希望の象徴としてみるのが一般的な解釈とされ、閩土消失のマイナスイメージはさほど強調されていないようだ。⁸⁵

このような教室での扱われ方に対して、研究者たちはこの部分をどのように受け止めているだろうか。増田渉は、「魯迅は月と子どもが好きらしい、彼の文学にはこの二つのものがよく出てくる。(中略)月光と少年—(中略)彼は民族の将来を見つめた。そしてそこに穢れなき少年を描き出すことによって彼は救われ、あるいは救われることを願った」⁸⁶と言い、月と少年は「故郷」だけでなく、魯迅文学の中でも一貫して象徴的な意味を持っていると指摘している。藤井省三は、ここでの少年閩土の消失について、「希望に関する考察を無理なく登場させるための構成の妙であった」と指摘し、次のように述べている。

魯迅の「故郷」とは、幻想の風景＝私の美しい故郷・甘味な理想郷から少年＝希望が消失し、あとに寒々とした現実が照らし出されていく過程を描いた作品と考えられよう。それはとりもなおさず「狂人日記」以後、いや『新生』の企画以来、構築されてきた魯迅の希望の論理、人類主義の破産をみずから宣するものであったのだ。⁸⁷

つまり、少年閩土の消失は、作者魯迅自身の失望・絶望を暗示しているのだ。菱岡憲司は、『故郷』の象徴的情景における閩土の消滅の意味は、やはり無垢な少年に託した希望の消滅ととらえるのが適当であろう⁸⁸と述べ、閩土の消滅は希望の消滅を意味すると指摘している。

これらの見解を踏まえて、村上呂理は、『閩土』の不在＝＜無＞は、『希望』の＜無＞と響き合う語りになっている。(中略)＜月＞の風景の二重映しのプロットが、『閩土』と『希望』の二重の＜無＞を響き合わせていることにこそ、『故郷』の＜ことばの仕組み＞の核心を見出すことができる⁸⁹という示唆を示した。

上に述べてきたように、日本の学者たちは最後の月の場面に対して、少年閩土の消失を

⁸⁵ 「故郷」授業研究プロジェクト＝群馬実践国語研究会『「故郷」—全授業の展開と研究』、『実践国語研究 別冊』明治図書、1986. 7。

⁸⁶ 増田渉『魯迅の印象』、角川書店、1970. 12。

⁸⁷ 藤井省三『魯迅—「故郷」の風景』平凡社、1986. 10。

⁸⁸ 菱岡憲司「教材『故郷』(魯迅)の授業構想—『宙づり』の『私』への注目」『国語科研究論集』49、福岡教育大学国語国文学会、2008. 1。

⁸⁹ 村上呂里『「故郷」(魯迅)における二重映しの＜月＞の風景と＜無＞の思想』、田中実・須貝千里編集『文学が教育にできること—『読むこと』の秘鑰』、教育出版、2012. 4。

作者の仕掛けた大きなポイントとして受け止めていることがわかる。

さて、中国の魯迅研究者は、この場面をどのように読むだろう。王富仁は、次のような見解を示した。

魯迅の「故郷」には三つの“故郷”——記憶の中の故郷・現実の故郷・理想の故郷——が描かれている。(中略)この理想な故郷こそ、「私」のもっとも真実な理想であり、「私」の生活感受・社会感受から生まれたものである。⁹⁰

閩土の消失には言及しなかったが、美しい月夜の光景は「私」の理想な故郷を象徴していると言っている。最後の月の場面を「私」の生活実態と結びつき、プラスの意味で捉えることがわかる。

そのほか、例えば温新成は、「この場面は、記憶の中にある故郷の『不思議な画面』と同じように美しく感動的であるが、一つだけ違うのは、この場面は幼時の場面と比べると、ぼんやりとした色合いがあるのだ。それは、一種の非現実な感覚を引き出した」⁹¹と解釈している。

日本の学者たちの見解と比較すれば、中国の魯迅研究者は、最後の月と海辺の光景について、少年閩土の消失というメッセージをさほど重視しておらず、むしろこの場面の美しさ・象徴的な意味に注目していることがわかる。日本の学者は、魯迅の「希望」が託されたと思われる少年閩土の消失を重点的に分析しているのに対して、中国の学者は作品全体の構成に視野を広げ、この場面の意味を考察しているのである。同じ場面に対して、日中両国の研究者は異なるところに注目している点が興味深いものである。

次に、「故郷」の主題の解釈にも大きく関わる「希望」と「道」の部分を検討しよう。足立悦男は、「故郷」の評価をめぐって、魯迅の研究者と文学教育の実践家との間に大きなズレが存在していることを指摘し、「魯迅研究者は『悲観的』な解釈をし、文学教育の実践家は『楽観的』な解釈をしている」⁹²と示唆している。吉原英夫は「『故郷』(魯迅)は<希望の文学>か」⁹³にも同じことを指摘した。しかし、例外もあると思われる。例えば松沢信祐は「『故郷』(魯迅) 妄論」で次のように述べている。

結論的にいうと、「故郷」の結末部分は、暗い絶望的な認識にとらわれがちであった魯

⁹⁰ 王富仁「精神“故郷”的失落——魯迅『故郷』賞析」、『新講台：学者教授講析新版中学語文名篇』、中央編訳出版社、2001. 8。

⁹¹ 温新成「絶望中的希望——魯迅『故郷』的情感主題」

<http://yuwen.chazidian.com/xiangxi-120480/>、2014年11月1日閲覧。

⁹² 足立悦男「『故郷』(魯迅)をめぐると問題史」教育調査研究所編『研究紀要 第45号 中学校国語教科書における文学教材の史的研究』1992。

⁹³ 吉原英夫「『故郷』(魯迅)は<希望の文学>か」『北海道教育大学紀要』第47巻第2号、1997. 2。

迅が、「小さな出来事」によって民衆への信頼感をよびさまされ、勇気を持って前途を切り開いて進もうとする自己確認の作品であったのではないかと思うのである。⁹⁴

松沢は「故郷」を暗くて絶望的な状況を描く作品として捉えるのではなく、「勇気をもって前途を切り開いて進もう」と「故郷」の主題を積極的に解釈している。また、田口守は、「胸中のレントウを失いながらも、遠くに希望につながるものを見出した象徴的表現と(中略)解したい」⁹⁵と言い、結末部を「希望につながる」と「楽観的」に解釈している。

一方、「故郷」を「悲観的」にも「楽観的」にも捉えないで、独自の見解を示した学者もいる。増田修は閩土消失の問題について、次のように考えている。

その次の場面で閩土が登場しないとすると一今度は、閩土の子水生が出現することになるのではないかと想像することも可能なように思うが、その期待ははずされていしまう。(中略)ここの場は、いわばゼロの状態になってしまったと考えたほうがよいだろう。(中略)どのような苦難の中にあっても絶望せず、どのような安楽の中にあっても弛緩しない精神と主体、これのみが地上の道を造り出す原動力になる一少なくとも、このような主張が込められていると読まねばならないのではないだろうか。⁹⁶

最後の場面に、もし閩土の子である水生が現れれば、前途に対する作者の希望と勇気が読み取れるが、結局、少年閩土も水生も登場していない。このように、希望を象徴する少年が不在のまま、月に照らされた砂地という単純な風景描写に対して、楽観的・悲観的ではなく、ゼロの状態になって読むべきだと、増田は主張している。これは、まさに「希望とは、あるものとも言えぬし、ないものとも言えない」という魯迅の考えと一致しているのである。

一方、中国の魯迅研究者はどのように理解しているのだろうか。いくつかの引用を見ていきたい。

引用①

紺碧の空には、金色の丸い月がかかっている。月は作者の心の中にある希望の道を照らしているようだ。もともと地上には道はない。歩く人が多くなれば、それが道になるのだ、と。

沈振焜「哀人間之隔膜、探人生之新路」、『中国現代文学采英』、湖北教育出版社、1988

⁹⁴ 松沢信祐『『故郷』(魯迅)妄論』田近洵一・足立悦男編『小説教材の作品論的研究』教育出版、1983. 5。

⁹⁵ 田口守「魯迅『故郷』の教材かをめぐって」『茨城大学教育学部紀要』34、1985. 3。

⁹⁶ 増田修「魯迅『故郷』をどう読むか—教材化の一視点」『国学院大学教育額研究室紀要』36、国学院大学文学部教職課程研究室、2001. 1。

引用②

「歩く人が多くなれば、それが道になるのだ」というのは、実はひとまず自らを慰め、同時に他人をも慰める「望みのない希望」である。この「望みのない希望」は「故郷」の主体的な情緒である。そして、魯迅先生の一生を貫いたものでもある。しかし、われわれは、その原因でこの思想と芸術の偉人を低く見ることはなく、逆に、「暗黒と虚無だけが実在する、それに対して絶望的抗戦をする」という精神から、彼の確固とした人格の力量と悲壮な心境を深く体感できる。

靖輝「精神的故園在何方—魯迅小説『故郷』意蘊新探」『名作鑑賞』1998年第3期

引用③

この「不思議な画面」が「ぼんやり」としたものになって、再びはっきりと現れたことには、特別な意義がある。(中略)それは彼岸の世界に高く掲げられており、「理想」(希望)の象徴として此岸の世界を明るく照らしている。それによって、人々は現実に対して不満が生じ、そして現実を変革する情熱と努力を生み出したのである。(中略)このような認識があつてから、「私」の最後の「離郷」は、単純な絶望ではなく、絶望によって得られた新しい勇気、新しい探検活動(歩くこと)をも意味している。あるいは、世界と自我という「二重絶望」に対する抵抗とも言える。「希望」が「絶望」の中から生まれ直したのである。

銭理群『『故郷』: 心霊の詩』、銭理群・孫紹振・王富仁著『解説語文』、福建人民出版社、

2010. 4

引用④

「迅ちゃん」は悲観的ではない。彼は詩情豊かな語句と色鮮やかな画面を通して、美しい願望を描いている。これはまさに「もともと地上には道はない。歩く人が多くなれば、それが道になる」のである。小説の末尾では、このような哲学的な話をもって、作者は自分の信念を表明している。作者は結末部の叙情と議論を通して、自分の世代の「隔たり」を否定し、若い世代に未来を託している。「故郷」の主題はここにある。

陳根生「談『故郷』の主題—學習茅盾評論的心得」2014年11月1日閲覧

<http://www.xinyuwen.com/Article/jiaocan/jsjc/49784.html>

こうして見ると、現代中国の魯迅研究者の多くは、「故郷」を「希望の文学」として読んでいることがわかる。その中、引用⑤の王富仁は、増田修と同様に「故郷」は「希望の文学」でも「絶望の文学」でもないと主張している。一方、引用②では、魯迅の名言「暗黒と虚無だけが実在する、それに対して絶望的抗戦をする」に言及した。魯迅の思想と彼の作品を理解するには、その「絶望的抗戦」という精神が大きなポイントとなっている。この意味では、引用②の「望みのない希望」と引用③の「『希望』が『絶望』の中から生まれ直した」という解釈は妥当だと言える。

全体的に見れば、「故郷」の評価をめぐって、中国の魯迅研究者が「希望の文学」として

読み、比較的楽観的な解釈をしていることがわかる。教育実践には、例えば「その充実で激昂とした感情、哲理に富んだ啓発、人々の団結と抗争を呼びかける熱烈な情緒は生々しく伝わってきた」⁹⁷というような、楽観的過ぎる読みも見られるが、研究者たちの解釈にはそのような過激なものがなく、理性的で謹慎な発言の姿勢が窺える。

2-4 主題の解釈

主題指導に関しては日本では様々な批判があつて、平成 20 (2008) 年・平成 21 (2009) 年の小・中・高の学習指導要領にも「主題読み」に関わる内容は特に記されていない。しかし、従来の学習指導要領には、主題指導を授業実践の重要な一環として位置づけたものもある。例えば、昭和 34 (1959) 年の中学校学習指導要領には、「主題も要旨も、作者がその文章に書き表そうとした根本の考え方をいうもので、主題は文学作品について、要旨は説明的な文章について用いている」とある。また、昭和 52 (1977) 年の小学校学習指導要領においては、「主題や要旨を確実に理解しながら、自分の感想や意見をまとめること」としている。指導内容として学習指導要領に掲げられていた以上、主題指導は、教育現場では盛んに行われていたに違いない。それでは、現在では作品の主題が重視されなくなった原因はどこにあるだろう。

そもそも、主題とはいかなるものであろうか。相馬信男・吉川数は、著書『読解指導過程の比較と実践』（黎明書店、1970.7）において、民間教育団体の主題についての考え方を以下のようにまとめている。

- ・主題は一般化・概念化できる……………教科研・文芸研
- ・主題は読み手により個人差がある……………教科研・児言研
- ・主題をつかむことは大事だ……………教科研
- ・主題よりも感動を大事に……………児言研・文教研
- ・主題だけでなく思想や典型を読みとる……………文芸研

また、浜本純逸は、従来の「素材+価値」という構成の主題を「用言型主題」と言い、これに対して、「素材」のみの主題を「体言型主題」と名づけた。「用言型主題」は作品や登場人物に対して考察・評価を行い、現場では主題指導を硬直化させる恐れがあるため、浜本は、後者の「体言型主題」、つまり作品に描かれた事柄（出来事）を主題とするような主題指導を提唱している⁹⁸。近年における各社の教師用指導書を見ると、「体言型主題」が増えていることは確かである。

一方、中国の場合は、主題（「中心思想」という）を捉えることを重視してきた。現行の 2011 年版課程標準には、主題には触れていないが、1992 年と 2000 年の小学校と中学校の大綱では、「教学の目的と要求」に、「主要内容を理解し、中心思想を捉える」「思想感情を体得する」という記述がある。また、文学作品を扱った実践では、中心思想を捉えること

⁹⁷ 馬培文「浅談『故郷』的抒情線索」、華南師範大学文學院『語文月刊』、1985.7。

⁹⁸ 浜本純逸『文学を学ぶ 文学で学ぶ』東洋館出版社、1996.8。

は授業の重要な一環として位置づけられている。

日本も中国も、長い間主題指導を行ってきた。次は、日中両国は、「故郷」の主題解釈について、どのような変遷を辿ってきたかを見ていくこととする。

2-4-1 中国の語文教科書における「故郷」の主題解釈の変遷

第1章第2節では、中国には従来、人民教育出版社が出版した全国共通の語文教科書1種類しかなかったが、現在は人民教育出版社をはじめ、民間の出版社による複数の教科書が使用されていることを述べた。ここで、中国における「故郷」主題の考察は、人民教育出版社が出版した教科書を主な研究の対象とする。

まず、新中国が成立する前、中華民国(1912~1949)⁹⁹の教育事情に触れておく必要がある。その時代には、各団体や個人が教科書を編集し出版することができ、全国統一の教科書は存在しなかった。上海の文化供应社の出版した『新編初中精読文選 語体文』(出版年月不詳)では、「故郷」の解題について、「作者は長い間離れていた故郷に帰り、故郷の人々の激しい移り変わりを経験した。幼い馴染みの旧友と自分とは、境遇も意識も遥かに離れ、悲しむべき壁が二人の間にできたのである。次の世代の子どもたちが一つの心でいたいことを願うが、この希望は歩くことによって実現できる」という内容が示されている。魯迅研究家王富は、「魯迅の作品は、その当時には特に権威性も持っていなかったため、それに対する評価と解釈は、読者が自分なりの標準によって自然とできあがったものである。言い換えれば、その中には強制的な要素が少なかったため、魯迅作品がさまざまな標準に準じて多様な価値を呈していたと言える」¹⁰⁰と指摘し、民国時期における魯迅作品の読解は「率直で人間味のあるもの」だと評価している。

建国(1949年)後最初の人民教育出版社版教科書『語文』(1951年2月)では、「故郷」の篇末で作品の主題について次のように解説している。

魯迅と閏土とは少年時代には仲間同士であったが、のちに階級の断絶により二人は隔絶された。このような「隔絶」は不合理な社会制度が作り出したものである。この作品は、魯迅のこのような「隔絶」に対する悲哀と、自分が所属する階級に対する悲哀とを表現するとともに、彼の不合理な社会制度に対する不満と反抗をも描き出したのである。(中略)魯迅は水生と宏児との二人には、「新しい人生が開かれるべきだ、私たちが経験したことのない人生が」と希望している。新中国はすでに成立し、土地改革が進行し、新民主主義の社会が建設中である。魯迅の言葉を中国の現状と結び付けて考えよう。

⁹⁹ 1912年、辛亥革命により孫文が清朝を倒して建国した共和国。1949年中国共産党の中華人民共和国が成立するまで続いた。

¹⁰⁰ 王富仁『中国魯迅研究の歴史と現状』、福建教育出版社、2006.9。

作品の主題は、「私」と閩土との間の「隔絶」に対する「悲哀」と、作者の社会制度に対する不満と反抗との2点が挙げられている。「故郷」が『新青年』に発表された1921年、この「隔たり説」に関して、茅盾(沈雁冰)は自身が編集長を務めた雑誌『小説月報』に、以下のように述べている。

ここ三ヶ月の作品の中で、もっとも感心したのは魯迅の「故郷」である。(中略)私はこの「故郷」の中心思想は人と人の間の無理解・隔たりであると考え。このような無理解ができあがった原因は、歴史上持ち越されてきた階級観念である。(中略)著者の本意は人はもともと心通じ合っているのだが、後に隔てられてしまうという根本的な観点である¹⁰¹。

1951年版の教科書における「自分が所属する階級に対する悲哀」と「不合理な社会制度に対する不満と反抗」という解釈は、茅盾の述べた「隔たり」と「階級観念」に共通している。よって1951年版の教科書における主題解釈は、茅盾の「隔たり説」を受け継いで発展させたものだと考えられる。

後に新中国における最初の教科書改革が行われ、語文教科書を『文学』と『漢語』の2部に分け、1954年に編集が始まり、56年に全国で使用されるようになった。「故郷」は1956年版の『文学』に収録されている。主題について、教師用指導書には次のように提示している。

作品は半封建半植民地の旧中国の農民が幾重もの搾取の下で日ごとに貧困化する苦しい現実を反映し、作者の不合理な社会制度に対する憎悪と抗議、新しい生活への渴望と新しい生活が必ず訪れるという信念を表わしている。

こうして、1951年版に見られる作者魯迅の「悲哀」という文言が消え、作品の主題は「苦しい現実の反映」「社会制度への憎悪と抗議」「新しい生活への渴望と信念」の3点に集約されている。それに続いて、次のような内容も示されている。

彼(閩土)は自分の生活体験から生活が苦痛になった原因を認識した。彼は寡黙であるが、首を振る仕草によって現実生活に対する不満を表している。閩土のような農民は、内心には怒りと反抗の炎が隠され、いつか爆発するに違いない。

小説「故郷」を暴力革命の宣戦書として捉え、小説の中で表した作者の寂寥と苦悩がすべて抹消された。このような政治的読解は、魯迅作品特有の風格と文化的価値をなくし、乾燥無味なドグマに変身させたと言っても過言ではないだろう。

¹⁰¹ 茅盾「四、五、六月の創作」『小説月報』1921年第8期。

1956年版教科書における3点セットの主題のまとめ方は、その後の長い年月に、文言を変えつつ使用されていた。1978年版『語文』には、「故郷」の題名に付した脚注に次のような説明が示されている。

この小説は「私」が帰郷した際の見聞と体験を筋として、閩土の20余年後の変化を通じて、辛亥革命後10年間の中国農村の衰退、寂寞、日ごとに没落していく悲惨な光景を描き、広範な農民の生活が日増しに貧困化していった社会的根源を暴露し、作者の旧社会を改造し新しい生活を作りたいという願いを強く表現している。

作品の主題について、「憎悪と抗議」という強烈な言葉は消えたが、「現実の反映」「社会制度」「渴望と信念」の3点はそのまま残っている。この説明は注釈として、当然、教科書に掲載されて本文とともに生徒たちに提示されるものである。教材の主題は本来、生徒たちが学習を通して考えるものであるが、ここでは、注釈の形で明確に提示されている。生徒にはもはや作品の主題を考える必要はない。このような主題掲載の仕方は、生徒たちの読みに「画一化」、「道徳的」と「教訓的」な傾向をもたらす可能性があると考えられる。

魯迅研究者韓立群は、「故郷」の主題について次のように指摘している。

私たちは、「故郷」の主題は閩土一家3代は同じ生活を繰り返した事実を通して、半封建半植民地の貧しい農民の共同な運命を明らかにし、封建的精神の束縛こそ農民が奴隷の運命から抜けられない主観的な原因と明確に指摘し、作者の労働人民に対する深い同情と農民の奴隷としての運命を変えたい強い願望を表していることだと考える。¹⁰²

少年閩土は若い水生と同じように、無邪気で活発な少年であったが、大人になった閩土は貧しい生活に苦しめられ、「でくの坊」みたいな中年男になった。昔「私」の家で「短工」をやっていた閩土の父親と同じ運命をたどることになった。農民の苦しい生活が代々に伝わり、彼らは奴隷のように生きていたのである。そして何よりも大事なものは、中年閩土は封建的思想の影響を深く受けたため、精神的にも大きな変化が生じたのである。少年閩土の首につるされた「銀の首輪」や中年閩土の持ち帰った「香炉と燭台」など、すべてが精神的束縛の表れである。閩土を代表とする農民たちの心理・精神の面から小説のテーマを考えるという視点は、社会制度に対する批判が主流であったその時代においては、とても独創性に富んだ指摘だったと言える。

このような流れの中で、1989年に、李海林は「中学魯迅作品教学存在問題」¹⁰³を発表し、これまでの「故郷」の主題解釈の不適切さを指摘した。

¹⁰² 韓立群「関于『故郷』的主题及其他」『魯迅作品教学初探』天津人民出版社、1979. 4。

¹⁰³ 李海林「中学魯迅作品教学存在問題」『中学語文教学』1989. 10。

長い間、われわれは「故郷」を支配階級が労働人民に対する政治的抑圧と経済の搾取を描いた小説、労働人民の苦しい物質生活と政治生活を反映する小説として読んできた。そして、労働人民の子どもはいかに聡明で勇敢であるかを表現する作品、さらに、素朴な民主主義思想を持っている「私」の労働人民に対する敬慕と同情を表す作品として「故郷」の主題を解釈してきた。これらの解釈は当時の魯迅の思想状態には符合せず、作品の描いた現実とも一致していない。

すなわち、それまでの教科書と学習指導は総じて「上から与えられた教育」であったと言えよう。李海林は魯迅研究界の新しい動向を学習し、主題について新たな見解を示した。

現在の学术界では「魯迅自体に帰れ」が提唱されている。この観点に対して、われわれ中学の魯迅作品の教学も深刻な反省をしなければならぬ。(中略)「故郷」の主題は封建社会の階級観念に対する批判である。

李海林は、「中学における魯迅作品の指導は階級闘争、政治分析と思想教育を過度に強調し、その結果、作者魯迅と作品のテキストから離れ、結局、語文教育の本来の目的からも離れてしまったことになった」とも述べた。そこで、「魯迅自体に帰れ」、すなわち、魯迅の「人間性」に注目するように提唱している。彼は「故郷」の主題を「封建社会の階級観念」の1点にまとめていることについて、まだ不十分でさらに検討する必要があるが、語文教育において、「魯迅自体に帰れ」の必要性を提唱することには大きな意義があると思われる。

眩新年は『『故郷』解説』において、「閩土は当時の中国社会の農民代表として描かれているが、作者の現実批判の目的を過度に強調してはいけない」と主張し、次のように述べている。

小説は社会批判と言うよりも、人間性の幻滅に対する作者の悲哀の情緒の描写、または記憶の中の世界と現実の世界との分裂についての描写と言ったほうがよかろう。人間味がなくなり、人々は交流を通して理解し合うことができなくなったのだ。¹⁰⁴

すなわち、「故郷」を社会批判の小説として読むのではなく、「人間性の幻滅」に対して作者の「悲哀」を描写する作品として読むべきだという主張である。このように「人間性」に注目した解釈は、ほかにもある。例えば、唐榮昆は、「私は、『故郷』の主題は人と人の間の『誠』と『愛』を表現することであると考える」¹⁰⁵と述べている。魯迅は日本留学時期、

¹⁰⁴ 眩新年『『故郷』解説』、高遠東等編著『走進魯迅世界・小説卷』北京工業大学出版社、1995。

¹⁰⁵ 「談『故郷』中的母親」『中学魯迅作品助読』、文化芸術出版社、1990。4。

親友の許寿裳と中国の国民性の欠陥とその病根などについて議論を交わしたことがある。その結論は、「中国民族にもっとも欠けているのは『誠』と『愛』である。言い換えれば、恥知らずな詐欺と猜疑との癖がある」¹⁰⁶である。その後、許との手紙のやり取りの中にも、いかに愚かな国民性を治療して救うかについて、それもまた「誠」と「愛」を教え込むほかならないと言っている。葉継奮は唐榮昆の解釈に対して、『故郷』の読解史上における実質的な転換点だと言える。この観点は基本的に魯迅の真意と合致している¹⁰⁷と評価している。

続けて1994年に改訂された教科書における「故郷」をみると、本文の前に「予習の注意」という説明が置いてあることが特徴的である。ここにも主題である例の3点セットを提示した後、次のような内容が述べられている。

この小説を読むときには、「変」の一字に注意しなくてはならない。故郷の人物にどのような変化が生じたか、故郷の環境にどのような変化が生じたか、「私」の心理にどのような変化が生じたか、考えてみよう。作者はどのようにこの変化を表わしているか、また、これらの変化から何が読み取れるか、考えてみよう。

ようやく、「私」の心理の変化が主題と関わって考えられるようになったのである。建国後、ひたすら政治の面から主題を考えてきたが、1994年版教科書から「私」の心情の変化にも注目するようになったのだ。こうして、それまでの政治面による硬直で画一的な「故郷」の読みは、少しずつ柔軟化され、多様な解釈が生まれることが可能になる。

そして、現行の教科書の『教師教学用書』(2008.3)には、「主題について諸説ある、主には以下の三つある」とあり、次のような観点が示されている。

①「故郷」は中国人の精神の反映である。

子どもの純真・活力が後に成人の麻痺・愚鈍へと変わったことは、中国の一般民衆の生命と活力がどのようにしてつぶされたのを表わしている。人々の変化の原因を考えさせ、より深く主題を理解させよう。

②中国の封建社会における愚昧・落後・貧困の輪廻。

閩土親子と楊おばさんたちは、この輪廻にある。彼らの子孫も、また彼らと同じ道をたどり、生きるために必死に頑張らなくてはならない。中国の長い封建時代には、先祖代々は出口のない暗闇の中にいたように、このようにして生きてきたのである。

③純粋な人間関係を願う。

当時の階級社会における尊卑秩序を打破し、地主階級と農民階級の格差を超えた新しい人間関係を築きたい。

生徒たちは一つの考えにこだわらないように、複数の意見を提示している。そして、精

¹⁰⁶ 許寿裳『亡友魯迅印象記』、上海文化出版社、2006.7。

¹⁰⁷ 葉継奮『対話的難度—当代教育与魯迅接受研究』人民文学出版社2007.6。

神・制度・人間関係という三つの視点から主題を考察し、全面的、客観的にこの作品を考
えてほしい、というような主題の提示が語文教育の大きな前進と言えよう。

2-4-2 日本における主題解釈の変遷

三省堂と光村図書の2社の教科書を取り上げて、教師用指導書における主題に関する記
述の変遷を見ていくこととする。

【三省堂】

三省堂は1969年から「故郷」を教科書に掲載し始めた。

① 1969年、1972年、1975年 2年「社会と人間」

故郷に別れを告げるために、二十何年ぶりに帰ってきた。「私」の心に感ずるのは寂寞
のみ。少年時代に持っていた美しいイメージは消失している。(中略) あすの世代に人間
的な真の結びつきを願うのみ。その願望にさえ、「私」の懐疑はつきまとうのであるが。

② 1978年、1981年、1984年 2年「人間と社会」

(前略) この子たちには苦しい道を歩ませてはならないと思いつつも、未来へ希望をつ
なぐことも空しいことではないかという疑念がふときざす。だが、「私」は希望という
ものは、道のようなもので、そういう願いを持つ人が多くなれば、やがて大きな意味を
持つようになるのだと思うのであった。

③ 1987年 3年下 読書室

(前略) 自分が心の中に抱く「希望」も、それが自分ひとりの心の中だけにしかなけれ
ば、単なる慰めしかないが、広く受け入れられていけば大きな力を持ち得ると、改めて
感じている「私」の心情が、この作品の主題である。

④ 1990年 3年「未来へはばたく」

③と同じ。

⑤ 1997年 3年下 「人間の真実」

・ 閨士や村の人々の卑屈でずる賢い言動に対する悲しみ。

・ 閨士や村の人々に変貌をもたらしたものに対する怒り。

閨士や楊おばさんたちを変貌させたものは、過酷で厳しい社会体制に他ならない。
虚偽に満ちた現実を直視し、自らの行き方を反省するとともに、社会の変革を求め
ていくしかない。

・ 未来に展望される新しい生活に対する願い・希望。

⑥ 2002年、2006年 3年下 「明日へ」

二十年ぶりに帰った故郷に見られる、暗く絶望的な現実を、人々の自覚と連帯によって
打開し、人々が人間らしく生きられるように、「新しい生活」を実現させたいという願
い。

⑦ 2012年 3年 『学びを広げる』『読書の森』

⑥と同じ。

三省堂は、1987年に「故郷」を教科書から外し、読書教材として扱った。また、2012年版の教科書においても、「故郷」は本編に取り入れず、『学びを広げる』という読書教材集に収録されている。中学校の5社の教科書会社では、「故郷」を教科書から外すことを繰り返したのは三省堂のみである。

教師用指導書における主題に関わる内容は、1969年、1972年と1975年版には、「その願望にさえ、「私」の懐疑はつきまとうのである」と記され、作者の「希望」に対する懐疑を表している。それから、1978年、1981年、1984年の教師用指導書には、「未来へ希望をつなぐことも空しいことではないかという疑念がふときぎす」とあり、「希望」に対して作者は懐疑的な態度を取っていると解釈している。続けて、1987年と1990年は、「自分が心の中に抱く『希望』も、それが自分ひとりの心の中だけにしかなければ、単なる慰めしかない」と述べられ、この「希望」は「慰め」にとどまり、実現できない可能性を示唆している。「故郷」は消極的・悲観的な文学としての色合いを示している。

続けて1997年の教師用指導書には、主題が3点にまとめられ、箇条書きの形で明確に提示している。その中には、「希望」に対する消極的な記述がなくなり、「未来に展望される新しい生活に対する願い・希望」のみになっている。そして、2002年以降の指導書には、『新しい生活』を実現させたいという願い」という文に落ち着いている。つまり、三省堂の教科書における「希望」に対する考えは、1997年を境として、それまでには新しい生活に対して、「懐疑」「疑念」「慰め」などといった消極的・悲観的な読み方をしてきたが、1997年以降は「願い」「希望」などのような言葉を使い、この作品を積極的・楽観的に評価するようになったのである。

本章第2節2-3『希望』と『道』の理解では、足立悦男と吉原英夫は、「故郷」の解釈について、「魯迅研究家は『悲観的』な解釈をし、文学教育の実践家は『楽観的』な解釈をしている」と指摘した。近年の教科書にはそのような読みの傾向が見られる。しかし、三省堂の教科書は、1997年までには主に「悲観的な文学」として解釈されていたのである。一概に教室での「故郷」は「希望の文学」とは言えないだろう。

【光村図書】

光村図書は「故郷」を掲載し始めたのは1966年である。主題の変遷を見てみよう。

① 1966年、1969年 3年下 「自然や人生を見つめて」

二十年ぶりで故郷へ帰った作者の心境。

失われたものの寂しさの中から、これから成長する幼い者たちのうえに新しい生活がくるように願う。作者のこうした心境を中心に中国の民衆生活を描くことによって新しい夜明けへの希望がしみじみと、しかも力強く訴えられている。

② 1972年、1975年 3年上 「文学と人生」

作者自身の経験した曲折の多い人生の一断面を、人間愛・祖国愛の温かい目で、率直にそのまま描き出したのである。(中略) 作者の悩みとする社会問題や、作者の強く望

んでいる新しい生き方について、作者ともに考えてみよう。

- ③ 1978年 3年上 「文学の鑑賞」

②と同じ。

- ④ 1981年、1984年 3年下 「文学と人生」

どうにも救いようのない故郷の人々、すなわち、当時の中国の現実を描くことを通して、それを否定し、変革を求め、人々の新しい生活を築かねばならないとする作者の願いが、「私」の心境と重なり合って描かれ、訴えられている作品ともいえよう。

※1984年の『理解教材の分析と解釈』（教師用指導書）には、「この小説の主題は、一言で言えば、『一人の人間の絶望から希望へと心境の変化』である」とある。

- ⑤ 1990年 3年上 「状況の中で」

④と同じ。

- ⑥ 1993年 3年上 「状況に生きる」

「希望」は再生への一歩であり、新たなより本質的な故郷の発見でもある。ただし、それらの「希望」や「再生」や「発見」は、相同であるにもかかわらず、つながる回路を持たず、ばらばらに切り離されたままの状況への、より深い焦燥と寂寞を「私」にもたらすものとなる。

- ⑦ 1997年 3年上 「状況に生きる」

④と同じ。

※『理解教材の分析と解釈』（教師用指導書）には、「『私』は故郷の旧知の人々と、心を通じ合うことができないまでに隔たってしまったことを痛感する。しかし、そんな現実を直視しながらも、甥の宏児と閩土の子ども水生とが心が通わせる姿に、彼らにだけは、(中略)新しい生活を持たせたいと、切に願う。そして、歩く人が多くなって道ができたように、多くの人が新しい生活を希望することによって、未来が開けてくるのであるという思いを強く抱く」とある。

- ⑧ 2002年、2006年 3年／ヒ 「状況に生きる」

故郷の現実に絶望し、故郷を離れようとする「私」であったが、甥の宏児と閩土の子ども水生が心を通わせていることに胸を突かれる。彼らが、自分たちと違う「新しい生活」をするという「希望」を思い浮かべた「私」は、しかし、その希望も偶像崇拜と変わらないのではないかと考えしまう。

だが、絶望のうちにまどろみかけた「私」の目に、思い出の砂地が浮かぶ。そこには金色の丸い月が懸かっていた。そのとき「私」の心に、希望に向かう道へ踏み出す人が一人ずつ増えていけば、その希望も現実する、という思いが浮かぶ。それは現実の故郷を知ってしまった「私」が、絶望を乗り越えて獲得した思想であった。

- ⑨ 2012年 3年上 「状況を読む」

⑧と同じ。

主題を考察する前に、まず1966年から1978年までの指導書における「作者」という言

葉に注目してほしい。「故郷」は魯迅が自身の経験に基づいて創作した小説であり、作者の魯迅と「私」とは同一人物ではないことは一般的に認められている。「二十年ぶりで故郷へ帰った作者の心境」や「作者の悩みとする社会問題や、作者の強く望んでいる新しい生き方について、作者ともに考えてみよう」から、作者魯迅と主人公「私」とを混同して扱ったことが明らかである。ようやく 1981 年版になると、「作者の願いが、『私』の心境と重なり合って描かれ、訴えられている」があり、「作者」と「私」とは異なった人物であることを明示している。それ以降の指導書は、すべて「私」に焦点を当てるようになった。

光村図書の教科書は、「故郷」を初めて教材として使った 1966 年に、作品の主題について、「作者のこうした心境を中心に中国の民衆生活を描くことによって新しい夜明けへの希望がしみじみと、しかも力強く訴えられている」と示し、その後も「希望」について積極的に楽観的に解釈する態度を貫いてきた。この主題に対する解釈に続き、「魯迅の主題は常に国民性の改造であり、その文学の基調は中国人民への愛情である。この作品でも作者の温かい目が感じられる」という解説があり、「故郷」ないし魯迅のすべての作品に対して、前向きに考える姿勢を示している。なお、周知の通り、魯迅は国や国民に対して深い愛情を蔵しながらも、当時の社会状況や民衆の奴隷根性に対しては、いつも厳しく批判し、冷たく突き放したのである。魯迅は中国の民衆を救いたいという「熱い」願いを持っていても、この小説からはその「温かい目」が感じられないのだ。また、「温かい目」とともに、「力強く訴えられる」や「思いを強く抱く」などの表現が使われ、「希望の文学」として読ませたいという教科書編纂者側の意図が窺える。

一方、平成 14 (2002) 年以降の指導書では、主題のまとめ方が定着している。そして、「力強く」「強く」という言葉を避けて、比較的客観的で落ち着いた表現を使用している。

2-4-3 主題解釈をめぐる日中の比較

中国における主題解釈の変化について、寺田守(2005)「教材解釈に内包される学習者像の検討—『故郷』(魯迅)の場合」には、次のような指摘が述べられている。

「故郷」の教材解釈の変化が、社会文化的な意味を持っている。「故郷」は、中国においても 1923 年に検定制の教科書に始めて掲載されて以降、現在の国定教科書に至るまで継続して掲載されている。これは、「故郷」が優れた文学作品であることを示しているというよりも、国家建設をかたるイデオロギー小説として扱われてきたことを示している。¹⁰⁸

建国後の中国における「故郷」の解釈は、主に帝国主義・封建主義が貧困の社会的根源と魯迅の徹底した反帝反封建的革命精神の体得の 2 点に集約している。1980 年代、1990 年

¹⁰⁸ 寺田守(2005)「教材解釈に内包される学習者像の検討—『故郷』(魯迅)の場合」『大分大学教育福祉科学部研究紀要』27(1)、2005. 4。

代になると、韓立群や李海林などの魯迅研究者は、それまでの政治的な読解を排して、魯迅自体に戻り、作品のテキストに即して「故郷」を読み直そうと呼びかけた。その後、教室における「故郷」の読解は政治的な一面にこだわらず、「私」の心情の変化、閨土や楊おばさんの外見と言動の描写、登場人物同士の関係など、様々な角度から「故郷」の主題を考えるようになった。中国の教科書における「故郷」の主題は時代や政治の状況を如実に反映している。政治的・教訓的・画一的な読みから、テキストと登場人物の心理の分析を重視するという読み方の変化は、中国の語文教育の進歩と言える。

一方、日本における「故郷」の扱われ方は中国とは対照的である。日本の魯迅研究者たちは、「故郷」を魯迅のその他の作品と関連させ、また魯迅の生涯と生きた時代を踏まえてさまざまな角度から論じているが、それにもかかわらず、教室では大体一定の読みが確立されている。ここで挙げた三省堂と光村図書の教科書における「故郷」の主題の変遷を見れば、ほとんどが「私」の「新しい生活」への願い、あるいは「私」の心情の変化に焦点を当てているのがわかる。また、他社の主題のまとめ方を見ると、例えば平成9（1997）年の東京書籍の教師用指導書には「二十年ぶりに帰った故郷で、人々の間にある厚い壁に苦しみ、それを打破しなければならないと思うにいたる心境を描いたもの」とあり、また、平成24（2012）年版には「社会の厳しい現実の中で人々の人間性がすり減ってしまったことへの失望から、新しい生活への希望が見出される」とあり、どれも「私」の「失望」と「希望」との心情の変化を最大のテーマとして見なされている。このような「心情読み」的な主題の考え方は日本の特色だと言える。「故郷」は日本で長年の「定番教材」として扱われてきたことは、このような一定の読みが確立されたこととは無関係ではないと思われる。

田近洵一は、「この小説は、ひと言で言うと、帰郷によって『私』の意識が寂寥感から希望の内省へと展開した話である」¹⁰⁹と述べており、国語科教科書と同じ意見で、「私」の心情の変化が「故郷」の主題と見なしている。また、藤井省三は、「故郷」をめぐる座談会で、次のような興味深い指摘をしている。

対比というかたちで非常に不安定な世界を作っていくというのが「故郷」の特徴と言いますか、魯迅の工夫—オリジナリティーなんです。その場合に彼がおそらく参考にしたのは、同時代日本の志賀直哉とあるいは佐藤春夫らの、言わば心理・心境を描く作品でした。（略）不安や希望と絶望のせめぎ合いですとか、そういった不安定な心理を描くということ（略）、それを読者もやはりそういう「宙づり」化された心理を共感して読むという作風が日本で盛んに試みられており、その影響が中国にも及んでいたわけです。¹¹⁰

¹⁰⁹ 田近洵一「魯迅『故郷』における人間追求—反転する人間理解」2001.6。

¹¹⁰ 足立悦男・須貝千里・藤井省三・府川源一郎「〈座談会〉教材としての『故郷』、『日本文学』42、1994.8。

岩田氏や宇佐美氏が否定的にとらえた不安定な「私」を、魯迅が意図して描き出していたこと、そして読者にもその「宙づり」の心理状態への共感を期待していたと述べている。魯迅は当時の日本における心理・心境を描く作品に影響を受け、「故郷」では、「私」の不安や希望や絶望など複雑で不安定な心理を描き、読者を魅了したのだ。すなわち、「故郷」には、いわゆる「心境小説」的解釈が強く反映されている。この種類の小説を読むには、人物の気持ちを捉えることを作品の読みの第一義とするのが一般的である。そうすると、「故郷」を読む場合、作中の「私」の考え・心情・行為が作品を理解するための糸口となり、「私」の心境を辿っていけば、自然と作品を理解できるのだ。換言すれば、作者魯迅は、理想化された代弁者「私」を造り出し、この人物を通して魯迅の社会・国民性に対する批判・感想を読み取るのは目的ではなく、これらの要素はかえって「私」の心境・心情を捉えるための素材となっている。すなわち、作者（「私」）の心境を読み取らせることが指導の中心となる。

こういう読み方を「故郷」に当てはめれば、当然、授業実践では、主人公「私」に焦点を当てて、この人物の心境・心情を辿り、思想・考え（道や希望に関する感想）にこだわる指導が重点的に行われる。結果として、「故郷」の指導は叙情的ものになってしまうのである。

しかし、魯迅はリアリストであり、彼の作品におけるリアリズムは日本の心境小説のリアリズムとはまったく異質な構造を持っているのである。魯迅は、『南腔北調集』の「私はなぜ小説を書くか」に、「私の小説の材料は、多くの病態社会の不幸な人々のなかから取った。病苦を摘出して、治療の必要を知らせる」と述べている。「故郷」について言えば、閩土も楊おばさんも特定した人物として描かれたのではなく、中国の民衆を代表する典型として捉えて読まれるべきである。「私」の心情の変化だけを重視する読み方は、この小説の主題を正確につかむことはできない。

それに対して、中国の場合は、「私」の心情の変化を徐々に重視されるようになってきたが、それよりも国民性や社会制度などに視野を広げ、作品の現実的・社会的意義を重視するという主題のまとめ方は昔から一貫している。このような教材観・指導法は、生徒のものの方の見方・感じ方・考え方を硬直させ、教訓的・画一的な読みを生み出す危険はあるが、客観的な立場に立って、作品を全面的に考察できる特色も否定できない。

3 国語科教科書における「故郷」の位置づけと教材価値

3-1 日本の教科書における「故郷」の位置づけと教材価値

3-1-1 2014年度使用の教科書における「故郷」の位置づけ

現行5社の教科書(2012年版)における「故郷」の属する単元名と指導のねらいを示せば、次の通りである。

- 三省堂(3年)……「読書の森へ」(資料編)

- ・生き方や社会のあり方について、自分の考えを深める。
- 光村図書(3年)……「状況を読む」
 - ・作品を通して人間や社会との関わりについて考え、自分の意見を持つ。
 - ・情景や人物描写する語句や表現に着目し、登場人物の心情や作者の意図を読み取る。
- 教育出版(3年)……「読むこと 考え方」
 - ・主人公にとっての「故郷」の意味を考え、それに対する考えを持つ。
 - ・効果的なせりふや人物描写に注意しながら読む。
- 学校図書(3年)……「世代を超えて」
 - ・未来への希望・願いを読み取る。
 - ・登場人物の変化の意味するものを理解する。
- 東京書籍(3年)……「読む 文学二」
 - ・場面の展開と人間関係の変化を捉え、作品を読み深める。
 - ・作品を読んで、社会の中で生きる人間について考え、自分の意見を持つ。

各社の指導のねらいにおいて、共通して言えるのは、「社会とのかかわり合いの中における人間の姿をとらえさせ、人間・人生というものについて考えさせる」ことをねらいとしていることである。同時に、「情景や人物描写する語句や表現に着目」するや、「効果的なせりふや人物描写に注意」するなど示されるように、「故郷」の文学性も指導の重点の一つである。

3-1-2 教育出版の教科書における「故郷」の位置づけの変遷

教育出版における「故郷」の取り扱いに焦点を当てて、教材採録の目的と教材の位置づけを考察する。教育出版を取り上げた理由は、1953 から「故郷」を採録し始め、すべての教科書出版社の中で、「故郷」を最も早く教科書に取り上げたことにある。以下、教育出版における「故郷」の収録を、出版年、所属単元名と単元設定の理由から見ていく。

① 1956年、1958年、1962年、1969年 3年 「世界の読み物」

単元設定の理由を要約すれば、次の2点にまとめられる。

- ・外国の優れた文学に親しむこと。
- ・生徒の読解力を引き上げるため、世界の名作を原作またはそれに近い形で読ませること。

〔考察〕最初に「故郷」が教科書に採用されたのは、「世界の読み物」という単元名で、翻訳作品として「外国の優れた文学に親しむ」ことを国語学習の目的として取り上げられたのである。「故郷」の教科書掲載の意図は、世界の優れた読み物を中学生に読ませたいことと、名作の原作を読ませて読解力を高めることにある。最初に「故郷」が教科書に採用された理由の一端は理解できたように思う。

② 1972年、1975年 3年 「心情を豊かに」

「単元設定の趣旨」には次のような内容がある。

卒業を半年後にひかえて、義務教育の充実期にはいった生徒たちは急激に自我意識に目覚め、自然や人生・社会についての関心も高くなり、思索も深まってくる段階にある。本単元では、こうした生徒の実態に即して、一、二年での学習を基盤とし、人生・社会をさらに深く見つめ思索する豊かな人間性を育成する。

〔考察〕この単元には、魯迅の「故郷」と生徒作品 2 編が収録されており、つまり、単元設定の理由は「故郷」を採択した理由と見てもよいだろう。「故郷」収録の目的は、それまでの文学鑑賞のためから、人生について考えるためへと変わったことがわかる。「故郷」を学習する中 3 の生徒の発達段階に応じて、この作品は「社会と人間とのかかわり」について考えさせる点も意義深い。ここで、「豊かな人間性を育成する」という目的が明確に示されていることが興味深い。「故郷」を学習する意義を「社会・人生とのかかわり」から捉える視点は、それ以降の指導書に受け継がれている。

③ 1978 年、1981 年、1984 年、1987 年 3 年 「人間としての立場」

単元設定の趣旨として、「この単元は、人間としての立場に立って書かれた詩や小説を読み、確かな自己形成のために人間性への理解を深めることと、文学的なものの見方や考え方を学ぶことを意図して」いるということが示されている。

〔考察〕こうして、「故郷」の学習意義と目標と言えば、「社会・人間性への理解」と「文学を学ぶ」との 2 点が定番の表現となっている。それ以後、「故郷」の採録単元名に変更はあるが、採録の目的はほぼ変わっていない。具体的に示せば、以下の通りである。

④ 1990 年 3 年 「人間の生き方」
1993 年 3 年 「表現の力」
1996 年 3 年 「希望」
2002 年 3 年 「読むこと 文学」
2006 年 3 年 「よむこと 考え方」
2012 年 3 年 「読むこと 考え方」

〔考察〕1990 年から 2002 年までの単元設定の趣旨では、「登場人物の人間像・生き方を理解」することを通して、「人間観を確かなものにする」という目標が示されている。この目標の設定から、日本の国語教育は、道徳教育の一面を担い、教材の思想性・人間形成的価値を重要視していることがわかる。

以上を要約すると、教育出版の教科書における「故郷」は、最初は世界の優れた文学を生徒たちに読ませたい、いわゆる「世界に目を開く」という目的で採録され始めたのである。ところで、昭和 47(1972)年以降「故郷」を学習させる意図は、元来の文学鑑賞の目的に加えて、人生・社会に対する理解にも重点が置かれるようになったのである。

比較・対照のため、光村図書 of 国語教科書における「故郷」採択の歴史も示しておく。出版年と単元名を示せば、次の通りである。

出版年	単元名	出版年	単元名
1966	自然や人生を見つめて	1991	状況の中で
1972	文学と人生	1994	状況に生きる
1978	文学の鑑賞	2012	状況を読む
1980	文学と人生		

光村図書の教科書では、「故郷」を採録し始めた1966年からすでに、社会と人間の関係、人間像、人生のあり方を考えさせられる教材として評価している。それ以降は、「文学」と「人生」との両方を学ばせる教材として使用されてきたのである。

3-1-3 日本における「故郷」の教材価値

先述したように、日本の教科書における「故郷」の教材価値は、次の2点にまとめられる。

- ① 文学鑑賞・読解力の向上。
- ② 人間と社会とのかかわり、社会・人間性への理解。

特に②「社会・人間性への理解」について、学習者が中学3年生という特定の学年に注目した教科書が多い。例えば、「特に中学三年の中盤ともなれば、文学作品を読みながら、個人と社会との関係にまで視野を広げていくことが望まれる」（東京書籍、2012）や「3年生も後半にさしかかり、将来への希望に胸を膨らませているこの時期に、『社会と人間とのかかわり』について考えさせることは意味深いこと」（三省堂、1996）などがその例である。それでは、「中学3年」との時期の特徴はどこにあるかについて、光村図書の1991年の教師用指導書における「単元設定の趣旨」には、次のように示されている。

この時期の生徒たちは、自我意識の発達に伴い、自分の置かれた状況に対して次第に真剣に目を向けるようになっていく。このような時期に、極限状況下の人間がいかにか考え行動したか、その優れた形象に触れ、人間の生きる姿の真実について考えを深めることは、必ず生徒自身の行き方や人間・社会に対する認識の向上に役立つであろう。

この作品において、生徒は主人公の「私」の立場になり、「私」の悩み・迷いに共感しつつ、最後は希望を持って、前進の道をみんなで歩いて作ろうと精神を高揚させて読み進めていく。これは編集者たちの求めた理想的な読みの効果であろう。その他の会社の教科書にも大体同じ趣旨の内容が述べられている。ここで「共感」というものについて、中村龍一は「故郷」の教材分析において、次のように指摘している。

現代の中学生たちは「閨土」よりも「私」に近い生活を強いられている。
 (前略)空さえも四角い枠にはめ込まれている「私」の生活は、なんと現代の中学生の生活のありように似ていることだろう。きっと「私」もそうであったであろう序列制

度の中で、子どもたちは「おちこぼれ」にならないように必死に自分を鞭打って、我が身をすり減らし、身も心もボロボロにしているのだ。(中略)「閨土のように打ちひしがれて心が麻痺する生活」をしている中学生や「やけをおこして野放図に走る生活」をする中学生たちを、私たち教師は登校拒否生徒や非行性と呼んできたのではないだろうか。(中略)「希望をいえば、子どもたちと私たち教師も新しい生活をもたなくてはならない。私たちの経験しなかった新しい生活を。」¹¹¹

生徒の置かれている状況を目にして、中村は教師の責任と良心を感じさせることに着目した。しかし、ここでは、「私」と中学に共通性を見出しているところに注目しておきたい。「故郷」からこのような問題意識が導き出されるだろうか。言い換えれば、「故郷」の解釈として、現代の中学生の現状と結びつくのが妥当であろうか、疑問を感じる箇所である。また、菱岡憲司は、「教材『故郷』(魯迅)の授業構想—『宙づり』の『私』への注目」において、結論をすぐに出さない、悩んでいる「私」は「宙づり」状態であると言い、こうした「私」を一面的な批判をしないで、肯定的に「私」を捉えたいと主張している。具体的には、次のような意見である。

積極性に乏しく、未来への確信を持たずに希望と絶望の間で決断を下しかねている「私」の姿というのは、情報過多により選択肢の数は増えたものの、その中から主体的に一つの道を選ぶことにためらいを感じ、それでも高校受験という現実が目の前に迫ってきている中学三年生にとっては、批判よりも共感を呼び起こすことが可能であると考えるからである。¹¹²

読み手の生徒たちは、視点人物である「私」の見方・考え方に単純に同化してしまい、さらに作者魯迅のその時の思想・生き方へと直結させてしまうことは、この作品を正しく解釈したとは言えるだろう。しかしここで一番問題となるのは、やはり、現代に生きる生徒と当時の魯迅とは、経験や社会環境においてあまりにも異なっている点である。小説中の「私」に即して生徒の現実を見るような安易な学習指導は妥当ではないと思われる。

南本義一は、岩田道雄の実践事例¹¹³を取り上げて、指導を受けた生徒たちの書いた感想文では、「ともに『故郷』の世界(主題)を、自己の置かれている状況—厳しい受験態勢の中で、仲間・人間を疎外されている状況—と引き比べている」という現象に対して、以下のように考察を加えた。

¹¹¹ 中村龍一『文芸研・教材研究ハンドブック 中学校4 魯迅／竹内好訳＝故郷』、明治図書、1993. 1。

¹¹² 菱岡憲司「教材『故郷』(魯迅)の授業構想—『宙づり』の『私』への注目」『福岡教育大学国語科研究論集』49、福岡教育大学国語国文学会、2008. 1。

¹¹³ 岩田道雄「『故郷』(中学3年)」『国語教育・中学の文学』あゆみ出版、1976. 4。

作品の世界(主題)がいつも直接「自分たちの問題」と結びつくとは限らない。(中略)
「故郷」の世界を日本の現在の受験態勢下の生徒の状況と結びつけることには、明らかに無理がある。結びつくと考えるのは誤解である。¹¹⁴

南本は、「故郷」の学習指導において、作品に描いた描かれた世界を現代日本の生徒の状況と安易に結びつけるような読み方に反対している。生徒たちの現実世界と作品の世界、どちらも厳しいとは言っても、受験の圧力と死活にかかわる生存とは、次元が違う問題なのである。作品の主題を一般化して、登場人物に同化して捉えるという読み方は重要であるが、「故郷」の場合は、自己の世界にひきつけて、自己の問題として捉えるという学習指導は、かえって作品の理解を妨げてしまうのである。

3-2 中国の語文教科書における「故郷」の位置づけと教材価値

「故郷」が中国の語文教科書に収録されてきた歴史は、藤井省三の著書『魯迅「故郷」の読書史』に詳しい。本項では、最初に「故郷」が教科書に収録された意図をさぐり、続いて、2015年現在使われている教科書の中に「故郷」が取り入れられた意図と位置づけを重点的に検討したい。

3-2-1 「故郷」が教科書に登場した当初

1919年五四運動の前後、文言文を廃して白話文を採用するという白話文運動が展開され、言文一致を目指し新しい白話文の形が模索された¹¹⁵。辛亥革命後の1920年、教育部は「中学校令施行規則」を公布し、「言文一致」の精神を体現するため、「国文」の学科名を廃止し、「国語」科と改めた。五四新文学の白話作品が大量に国語科教科書に採録されている。「故郷」は1921年に発表されたが、1923年7月にすでに『中学国語文読本』（秦同培編選、上海世界書局）に収録されている。その「編集大意」においては、この『読本』は当時の社会における白話文教材の不足に応じて編集されたものであるとし、「内容の面では、生徒たちはその斬新な内容から知識が得られる」とし、「教材の目的は、生徒たちに自立の大切さ、そして将来の発展の方向を認識させる」ことであり、「形式の面では、文学に対する興味・関心を引き出す」ことだと記載されている。

そして同年の8月に、「故郷」は『新学制国語教科書』（葉紹鈞・顧頡剛等編著、商務印書館）の第5冊に収められる。その「編集大意」には、「本書の編集は、真の見解・真の感

¹¹⁴ 南本義一「国語科教材取り扱い方の探究—魯迅『故郷』の実践事例をふまえて」『研究集録』52、岡山大学、1979。

¹¹⁵ 白話とは唐代に生まれ、宋元明清を通じて確立されてきた口語に接近した書き言葉のことをいう。白話によって書かれた文学は白話文学といわれる。これに対立する古典的な書き言葉は文言と呼ばれる。

情・真の芸術を持ち合わせ、現代的精神に反せず、同時に生徒たちに受け入れやすいものを標準とする」とある。また、1924年8月に、『新中学教科書初級国語読本』（沈星一編著、中華書局）の第1冊に収録され、「編集大意」には、「本書における教材の選び方は、次の2点を重視している。一、内容は現実生活に基づいたもの。二、文章の表現は芸術的価値あるもの。（中略）第1冊に収録されたのはすべて現代人の書いた平明な作品で、小学校で学習した内容との接続を考慮した」とある。

以上、最初に「故郷」を収録した教科書の「編集大意」の概要を紹介した。最も早く「故郷」を取り入れた『中学国語本読本』の「編集大意」では、「白話文教材の不足に応じ」るためだと明確に記している。「故郷」が時代の要請に応じて、その役割を担って教科書に登場したことは明白になった。それ以外、「故郷」は「内容の面」「教材の目的」「形式の面」の3つの角度から見ても教材としてふさわしい作品と判断された。その後「故郷」を収録した『新学制国語教科書』と『新中学教科書初級国語読本』でもほぼ同じ意見が述べられている。葉継奮は「魯迅作品が中小学校の教材となった原因」について、次のように述べている。

五四運動は民族的啓蒙運動であり、人の解放を旨とする。旧道徳に反対し新道徳を提唱する、文言文に反対し白話文を提唱する、などが新文化運動の主要な内容となる。魯迅は時代の発展に順応して、その傑出とした芸術創作をもって、現代文化の発展の道を導いて推進した。¹¹⁶

「故郷」は、「新道徳」と「白話文」とを提唱する新文化運動の二つの流れに順応して書かれた小説として、中学校の教材として使われ始めたことを明らかにした。すなわち、「故郷」は現実生活に基づいたもので、生徒たちに「自立の大切さ」と「将来の発展の方向」をわからせる点と、文章表現が優れた点の2点によって、教科書に収められたのである。これは1920年代の観点ではあったが、この2点はそれぞれ作品の「内容・思想」と「文学性」による評価であり、今日の「故郷」の教材価値に対する評価に共通している。

3-2-2 現行の各教科書における「故郷」の収録状況

さて、2015年現在の中国では、「故郷」はどのような意図で収録されているのだろうか。まず収められた単元名を各社の教科書からさぐってみたい。現在では、人民教育出版社をはじめ、各地方の出版社の語文教科書は、主題によって単元を組むのが主流となっている。教科書の歴史上、20世紀の20年代、30年代にも「主題単元」で教材を組んだことあるが、その時は社会問題によってテーマを設定したのに対して、現在では、生徒たちの生活経験・発達段階の特徴によってテーマを考えるようになった。2015年現在使用されている教科書の出版社よりいくつかを例に挙げて、「故郷」を扱う学年、単元名を示せば、以下の通りで

¹¹⁶ 葉継奮『対話的難度—当代教育与魯迅接受研究』人民文学出版社、2007.6。

ある。

〔表 25〕 2015 年現行の語文教科書における「故郷」の採録状況

出版社	学年	単元	その他の教材
人民教育出版社	3 年上	「少年の生活」	「孤独な旅」「ジュールおじ」「心の声」
江蘇教育出版社	3 年上	読書の方法Ⅱ：吟味・感悟・鑑賞	「ジュールおじ」「烈日と暴雨の中で」
語文出版社	3 年下	小説芸術	「男の子」「百合」など
上海教育出版社	2 年上	魯迅に近づこう	「たこ」「孔乙己」「雷峰塔の倒壊について」「詩二首」「記憶の中の父」「ある人」
河北教育出版社	2 年下	ふるさと	「最後の授業」「済南の冬」「私はこの土地を愛している」など
山東教育出版社	2 年下	青春の思い出	「孤独な旅」「ジュールおじ」「心の声」など

上に例示された教科書出版社の中、作品の文体・ジャンルによって単元を組んだ教科書は語文出版社だけである。「故郷」は「小説」の単元に収められている。また、江蘇教育出版社の教科書の単元の構成は、基本的には作品のテーマによって決められているが、「故郷」が扱われた 3 年上の教材だけは読書の方法という特殊な単元の組み方を取っている。「3 年上」の教材は全部で 6 単元からなっており、1～3 単元は「読書の方法」を紹介するシリーズである。「故郷」はフランス作家モーパッサンの名作「ジュールおじ」とともに、そのⅡ「吟味・感悟・鑑賞」に組み入れられている。

単元名を見れば、「主題単元」のほうが多いことがわかる。「故郷」は、それぞれの出版社の教科書で「少年の生活」、「魯迅に近づこう」、「ふるさと」、「青春の思い出」という単元に収められている。その中に、河北教育出版社版教科書における「ふるさと」という単元には魯迅の「故郷」のほか、フランスの作家ドーズの「最後の授業」、中国の有名な作家老舎の随筆「済南の冬」や詩人艾青の現代詩「私はこの土地を愛している」などのような生まれ育った故郷、さらには祖国の土地に対する愛情を訴えるさまざまなジャンルの作品も一緒に組み入れられている。また、上海教育出版社の教科書には、「魯迅に近づこう」という単元の下に、魯迅の小説「たこ」「孔乙己」、議論文「雷峰塔の倒壊について」、また魯迅の息子周海嬰の「記憶の中の父」と詩人蔵克家の現代詩「ある人」が収められている。魯迅の作品を主にして、同時にさまざまな人の視点から見た魯迅像を教材に取り上げて、全面的かつ客観的に魯迅を紹介する単元である。魯迅にまつわる作品を一つの単元として設定されることはほかの教科書にもある。こうしてみると、中国の語文教育において、魯迅とその作品がいかに重要な位置を占めていることがわかる。一方、「故郷」はなぜ、「少年の生活」（人民教育出版社）と「青春の思い出」（山東教育出版社）という単元に取り入れられるかと言えば、人民教育出版社の教師用指導書における「単元説明」には、次のような説明が書かれている。

本単元に収録された教材は少年生活を描いた小説である。ここでいう少年生活とは、一概に「孤独な旅」や「心の声」のような、少年の人物形象を中心としたものではない。「故郷」は故郷の人物の変化を重点的に描く作品であるが、少年閩土を描写する部分は昔から人口に膾炙している部分であり、読者に深い印象を与えている。

生徒たちにとって、少年閩土がもっとも人気のある人物である。少年閩土を描いた部分を重点的に扱い、「故郷」を「少年の生活」の単元に収録したのである。作品全体に着目すれば、編集者側のこの意図はずれているかもしれないが、中学生の発達段階の特徴に合わせて考えると、少年閩土の部分が彼らにとって、もっとも興味深く読んでいけるところだろうと思われる。この意味では、「故郷」を「少年の生活」「青春の思い出」単元に入れる教材の組み合わせ方は「学生本位」の教育理念を体現し、適切な配置と言えよう。

ちなみに、ここ近年の人民教育出版社版の語文教科書では、「故郷」が所属する収録された単元は次のようなものである。

〔表 26〕 人民教育出版社の語文教科書における「故郷」の採録状況

出版年	単元	その他の教材
1982年	記叙文	「烈日と暴雨の中で」(老舎)など
1987年	小説・民話	「牛郎織女」など
1994年	議論文	「雷峰塔の倒壊について」「ある人」(蔵克家)など
2000年	小説	「ジュールおじ」「マギーのプレゼント」(マーク・トゥウェーン)「範進中挙」
2008年	少年の生活	「孤独な旅」「ジュールおじ」「心の声」

表に示されたように、1982年から2000年までの四つのバージョンの教科書は、すべて文体に従って単元を組み立てたものである。「主題単元」はここ数年になって流行ってきた単元の組み立て方ではあるが、従来の教科書の構成は教材の文体・ジャンルを重要視していたのである。人民教育出版社は建国して以来、全国統一の教科書の編集と出版を行っている。人民教育出版社のこのような単元の組み方は、中国の代表的なものとして見てよい。なお、1994年版の教科書には、「故郷」は「雷峰塔の倒壊について」、蔵克家の現代詩「ある人」と他2教材とともに、「議論文」単元に組み入れられているのである。「雷峰塔の倒壊について」は魯迅の書いた「雑文」と呼ばれる短評的評論である。「ある人」は中国の著名な詩人蔵克家が魯迅死を悼むために作った詩であり、魯迅の生涯を評価する意味が含まれるので、この二つの作品が「議論文」単元に収められるのは当たり前のように思える。しかし、なぜ「故郷」が「議論文」に入れられたらう。1994年版教科書の冒頭に「説明」が載っており、「議論文」について次のように記されている。

第二、三冊において重点的に記叙と説明を学習した後、初級中学第四冊では、主に議

論を学習する。人々は生活の中、周りの人と出来事に対して、一定の見方と主張を持っている。(中略)これらの見方と主張を表現したら、それは議論となる。(中略)議論は必ず生活と結び付けなければならない。一方、議論は生活のためにもなる。(中略)議論の目的は、自分の見方と主張を他人や社会に理解してもらい、積極的な影響を与えることにある。

この一冊に取り上げられた議論文は、生活と密接に結びついている。改革を論述したり、理想を論述したり、人生を論述したりして、さまざまな内容が含まれている。これらの議論文を読む時、作者がどのように生活を観察し、認識して理解しているか、そしていかに生活に対する認識を反映しているかをしっかりと読み取るのである。同時に、作品に運用されている議論の方法・技法及び言葉遣いなどを学習する。

生活の中に経験したことを文章に綴ったとき、作者の対人・対事の態度・見方・考えなどを表現する部分は、議論というのである。こうしてみると、「故郷」が「議論文」の部類に入れられる理由は、おそらく結末のところの「私」と閩土と他人の生活ぶりを比較する部分、そして有名な「道」と「希望」を語る部分に作者の人生観・価値観が体现されていることにあると思われる。「故郷」は「叙述文」または「小説」のジャンルに分類されるのが一般的であるが、作品中の議論の部分を取り立てて「議論文」の単元に組み入れる方法は中国の語文教育の特色とも言えよう。一方で、作品全体において、文末の議論の部分はいかに重要視されているかもわかる。

以上、中国における「故郷」が教科書に収録されてきた過程を簡単に振り返った。まとめてみると、「故郷」が教科書に登場した当初は、白話文教材の需要と反帝反封建の進歩的思想の伝播という社会的要請があり、「故郷」はそれらの条件に符合しているため、教科書に取り上げられたのである。その後の何十年の間に、「故郷」が定番教材として使われ続けてきたのは、むしろ、作品そのものに十分な文学的価値があることが必須ではあるが、共産党のイデオロギーと一致していることは重要な原因である。そして、現在の各教科書では、「故郷」はさまざまな単元に組み入れられ、さまざまな角度から解釈され読まれているのである。特に、「議論文」として、作者はいかに自分の考え・主張を表現しているか、その表現の技法と言葉の運用を生徒たちに学習させる発想は、日本における「故郷」の指導には見当たらない。教材の配置は十分に成果が上げられなかった単元も含まれるが、総体として、生徒たちの多角的なものを見方を育成することにつながると言える。

3-3 日中の国語科教科書における「故郷」の教材価値

以上は日本と中国の国語教科書における「故郷」の採用と位置づけを分析・考察した。日本の場合は、もっとも早く「故郷」を取り入れた教育出版の教科書を考察すると、最初は「優れた外国文学を読ませたい」という意図で採用したが、後に「人生・社会とのかかわり」「人間性と社会への理解」の目的が強調されるようになり、現在各会社の教科書では、

「故郷」を「人生」や「社会」の単元に組み入れるのが一般的になっている。教師用指導書においても、生徒たちの現実の生活と結びつけて指導するよう示されている。

「故郷」に描かれたいろいろな人物はただの一人ではなく、中国の民衆の典型として捉えて読まれるべきであり、故郷そのものは当時の中国社会の縮図だと意識されるべきである。光村図書が出版した平成 2(1990)年版教科書の教師用指導書では、「教材提出の意図」には、「故郷」の独特な教材価値について次のように指摘している。

「故郷」は単なる懐旧的な思いだけの内容ではない。故郷を通して社会あるいは国家の在り方が問題にされている。こういう広い視野を持った骨太の作品は日本の文学作品にはほとんど見られない。そういう意味で、「故郷」は世界文学としても貴重な意義を持っていると言えよう。

この作品は単に郷愁なんかを誘う文学作品ではなく、魯迅は社会問題に注目して創作した作品である。ゆえに、「故郷」を学習する際、社会性を語らずには作品の主題を正確に捉えることはできない。足立悦男は「故郷」が教科書に登場し始めた頃の当時の文学・教育の状況を次のように述べている。

戦後の文学教育を指導した一人、西尾実は、早くから「文芸鑑賞は、文芸作品を読むことによって得られる、『人間、いかに生きべきか。』の追求であって……あらゆる人間の生存に意義ある文化活動のひとつである」(『言語教育と文学教育』武蔵野書院 1950. 1) と述べていた。昭和二十年代の後半になると、こうした人間教育に注目した文学教育論が次第に形を成しつつあった。

「故郷」の登場はこのような、当時の文学、教育状況の高揚した機運の中でこそ可能であったと思われる。このようにみえてみると、「故郷」は、いわば竹内好の国民文学論の発見した教材であったと見られる。と同時に、「故郷」は、そういった機運の中で、現実変革のための教材という一面的な価値をつよく付与されてしまったことも否定できない。¹¹⁷

足立の観点によると、昭和 20 年代の後半、日本では文学教育における人間教育を重視する風潮が広まり、「故郷」はこういった情勢の中で教材として選ばれたのである。つまり、日本の教科書における「故郷」の採用は、中国と同様に、時代の要請に順応した要素が強く働いている。それだけでなく、実は訳者の竹内好は、その当時「国民文学論」の提唱者として知られていたのである。竹内の国民文学の提唱は、民族の伝統に根ざした独自の文学作品の創造を訴えるものであり、当時の文学教育論の形成には大きな影響を与えていたのである。よって、彼の翻訳した魯迅の作品は、当然のように、当時の人々から注目され

¹¹⁷ 足立悦男「『故郷』(魯迅)をめぐる問題史」教育調査研究所、1992. 12。

た。このような時代の背景を踏まえて、足立は「魯迅の作品だからというだけでなく、訳者であった竹内好の『作品』として教科書に登場したのではなかったか」¹¹⁸、という意見を持ち出した。高田昭二は、「故郷」は日本では有名で、魯迅の傑作の一つであると評価されているが、それは翻訳者のこの作品に対する偏愛が大きく作用した結果であろう、と指摘している¹¹⁹。総じて言えば、「故郷」が日本で「国民的な教材」として位置づけられることには、訳者竹内好は少なからぬ影響を与えていると言える。

一方、その当時の世界の情勢に目を向けると、「故郷」は昭和 28(1953)年から日本の国語教科書に入り始め、そして昭和 47(1972)年に、各教科書が一斉に「故郷」の採用を始めた。その年には当時の田中角栄首相の訪中があり、日中国交回復があった。中国に対する関心が高まった時期と教科書会社側もあるいは編集者もこれを考慮に入れて「故郷」という作品を採録したのではなかろうか。この意味で日本の中学生が中国を考えると、アジアを考えると「故郷」という作品は非常に重要な意味を持っている。

以上、日本における「故郷」が教科書に採用された時の社会背景を分析した。日本においても中国においても、「故郷」が単純に文学的に優れた作品として選ばれたのではなく、その当時の社会的情勢と深く関わって、デビューした時点から、人間教育・進歩的な思想の伝播という役割を担っていることがわかる。

しかし、2015 年現在「故郷」の各教科書における所属単元を調べると、その多くが「社会・歴史と人間との関係」「人間像」「人生の在り方」を考える教材として位置づけられていることがわかる。教育実践では、「故郷」の世界を生徒たちの生きる現実の世界と直接に結びつけて考えさせる場合が多い。その結果、生徒の読みは作品の内部まで深めていくことができず、個人の主観的な感想で終わってしまう表層的読みにとどまる可能性が大きい。丹藤博文はこのような読みの指導に対して、以下のような興味深い指摘をした。

教師も中学生も、未来へ希望をつなぐことがこの小説の言わんとすることだと受け取っている。受験を目前にした三年生がそう読むことを一概に否定するつもりもない。しかし、それなら、その程度のことなら、「故郷」でなくてもいいだろう。武田鉄矢のドラマ「金八先生」を観たり、アンジェラ・アキの歌「手紙」を合唱したほうがとりあえず元気が出てくるのではないか。¹²⁰

中学生に元気を出させることが目的であるなら、「故郷」のような作品を用いず、現在流行っていたドラマや歌のほうが親しみやすく、効果もでやすいという指摘である。もちろん、丹藤は半ば冗談も混じって言っているが、話の主旨は明確に示されている。つまり、

¹¹⁸ 注 117 に同じ。

¹¹⁹ 高田昭二『魯迅の生涯とその文学』大明堂、1982. 2。

¹²⁰ 丹藤博文「地上の道のようなもの」『国語国文学報』68 集、愛知教育大学国語国文学研究室、2010. 3。

もっと作品に立脚した、中身の濃い指導が望まれる。それでは、どのような指導が有効であるか、南本義一は次のように提案している。

むすびつけの難しい場合、例えば「異なった国の異なった時代の状況」そのままに把握するというのでよいのではないか。むしろ、「異なった国の異なった時代の状況」そのままに理解を深めていってこそ、作品の真実に迫れるという作品もあるのである。そのような場合、自分たちの世界と作品の世界とが、どれほど異質なものであるかということの理解の深まりこそが、かえって作品の真髄への接近を可能にするのである。¹²¹

すなわち、その作品固有の世界を深く見つめ、その特異な世界に驚き、知見を開いていくという読み方があることを教えたい。筆者はこのような主旨の学習指導に賛成である。

一方、中国の教科書の場合は、複数の教材が一つのテーマに従って組み立てられる方法は近年流行ってきたが、それまでは作品のジャンル・文体によって分類されていたのである。戦後の日本の国語科教科書はほぼすべてが「主題単元」という教材の並べ方をしているのに対して、中国の語文教育は作品の文体の特徴を重視する伝統があるのである。なお、現行の各教科書においては、「故郷」はそれぞれの単元に所属しており、同一の教科書の場合でも採録した時期によって、違う単元に組み入れられている。同じ教材であるが、異なる単元に取り上げられて、学習指導の重点もそれぞれ違うように設定されている。多様な視点から教材を読むことは推奨されることであると思われる。

第3節 「故郷」の授業実践

「故郷」は文学作品としての性格から見れば、場面構造、心情描写において表現の優れた部分が多い。同時に、文学作品の枠を越えて、社会・歴史と人間の関係、また、人生のあり方、人間像などを考えさせる教材価値をもつ作品として評価され、様々な教材研究や授業実践が積み重ねられてきた。長期間にわたり採用されてきた定番教材となっているが、実際の授業では、かなり扱いにくい教材の一つと思われる。作品の歴史的背景や社会状況、及び人物像の把握や主題追求の面で困難点が多いことは事実である。

本節では、日中両国における「故郷」の授業実践について考察を行う。目的は二つある。一つ目は、「故郷」に代表される小説教材は、日本と中国ではそれぞれどのように指導されているか、主に教師の指導法に対して考察を行う。授業の一般的な流れ、特徴的な指導法を取り上げて比較・分析する。二つ目は、異なった指導を受けてきた日中両国の生徒は、この小説をどのように理解しているかを比較・検討する。考察は日本と中国に分けて別々に行い、具体的には、まずその国の一般的な学習指導案を取り上げて分析し、次に、日本

¹²¹ 注114に同じ。

では民間教育団体による授業実践、中国では有名な語文教育家による学習指導を考察する。その後、続けて実践事例を通して教育現場での実際の授業の様子を窺うことにする。これで、日中におけるそれぞれの指導法の特徴が浮かび上がる。最後に、アンケート調査結果を紹介し、「故郷」に対する両国生徒の受容の相違を明らかにする。調査結果を踏まえて、生徒の読みの反応と、教師の指導法及び日中における諸般の教育事情との関わりを解明したい。

1 日本における「故郷」の学習指導

1-1 光村図書と東京書籍の教師用指導書における学習指導案

中学の国語科教科書は、光村図書・三省堂・教育出版・学校図書・東京書籍、全部で5種類ある。『内外教育』によると、2012年度の中学校国語科教科書の採択率は、光村図書が63.8%、東京書籍が13.8%、教育出版が12.7%、三省堂が6.5%（分冊との合計）、学校図書が3.1%となっている¹²²。ここでは、全国的に採択占有率の高い2種類の教科書、光村図書と東京書籍の教科書を分析の対象とする。以下、各教科書会社発行の教師用指導書から、「故郷」の学習指導案について概要を引用する。

1-1-1 光村図書の教師用指導書における学習指導案

『国語』3上 教師用指導書 光村図書 2012年 6時間扱い

〔第1時〕

- 1、本文を通読し、概要をワークシートにまとめる。
- 2、初発の気づき、疑問をワークシートに書く。

〔第2時〕

- 1、初発の感想を発表し合い、互いの思いを交流する。
- 2、初発の感想から解決する学習課題を設定し、場面を分ける。

〔第3時〕

- 1、情景描写から、「私」の心情を読み取り、故郷や我が家の様子について、現在と思い出の世界とを比較する。

〔第4時〕

- 1、人物描写をもとにして、楊おぼさんの人物像を読み取る。

〔第5時〕

- 1、閨土の過去と現在の違いや再会場面での互いの心情を読み取る。

〔第6時〕

- 1、離郷時の「私」の心情を読み解くことを通して、「悲しむべき厚い壁」について考える。
- 2、「私」の抱いた「希望」について読み解き、それについて自分なりの考えをもつ。

光村図書の教師用指導書に挙げられた指導の展開例は全6時間で、本文を通読し初発の

¹²² 「2012年度中学校教科書採択状況文科省まとめ」『内外教育』6125号、時事通信社、2011.12。

感想を発表させてから、「私」・楊おばさん・閨土という 3 人の人物像の読み取りを中心に授業を展開させ、最後に作品の主題を検討するという流れである。第 1 時と第 2 時の授業は主に生徒たちの初発の感想についての検討である。一読後の感想や文章を読んで気づいたこと、疑問に思ったことをワークシートに書かせ、後に発表し合い、互いの思いを交流するように授業が展開される。第 3、4、5 時は登場人物について検討し、人物の心情を理解し、人物像を読み取らせる。最後に第 6 時には作品の主題を理解するためのキーワード「悲しむべき厚い壁」と「希望」の意味を考えさせ、作者の伝えようとした思いを捉えさせる。学習の焦点は、第 3 時に「私」の故郷に関する描写の変化と、第 6 時に「私」と閨土との壁と、故郷を離れる「私」の思いにある。第 3 時から第 6 時までの授業内容はそれぞれ有機的につながって、結末部の「私」の希望の読み取りとなることを意識して、構造化されている。

この指導案では、ワークシートの活用が特に重視されている。それを使う長所として、「故郷」のような長い文章の場合、全体を概観できるようにワークシートを教師が用意することによって、生徒が学習の見通しを持てるようになり、学習を焦点化する点が挙げられる。光村図書だけでなく、実際には日本の国語教育現場において、ワークシートの使用が一般化している。これも一つの特徴として見ることができよう。

なお、この学習指導案では、全 6 時間の中、最初の 2 時間が初発の感想の整理と発表に割かれ、生徒自らの読書体験を大事にしたいという編集者側の意図が窺える。ワークシートをもとに自分の考えを発言させ、生徒同士間で意見交換させる方法により、「伝え合う」力の向上を図っている。

1-1-2 東京書籍の教師用指導書における学習指導案

『新しい国語 中 3』 東京書籍 2012 年 5 時間扱い

〔第 1 時〕

- 1、学習目標¹²³を確認し、学習の流れをつかむ。
- 2、全文を通読する。
- 3、登場人物とその関係を把握し、あらすじを確かめる。
- 4、漢字・語句の確認を行う。

〔第 2 時〕

- 1、「読み取る」設問①に取り組み、冒頭の場面から、現在の故郷の雰囲気や「私」の心境を捉える。
- 2、「読み取る」設問②に取り組み、まずは回想場面での「私」とルントーの関係を捉える。

〔第 3 時〕

¹²³ 2 点の学習目標が設定されている。①場面の展開と人間関係の変化を捉え、作品を読み深める、②作品を読んで、社会の中で生きる人間について考え、自分の意見を持つ。

1、前時から引き続いて、「読み取る」設問②に取り組み、ルントーとヤンお婆さんの過去と現在の様子を対比的に捉える。

2、「読み取る」設問③に取り組み、「私」とルントーの思いを捉え、二人の関係の変化について考える。

[第4時]

1、離郷の場面でホンルとシュイション、「私」とルントーの関係について確認する。

2、「読み取る」設問④に取り組み、「私」の考える「希望」や「新しい生活」とはどういうものかを捉える。

[第5時]

1、「考えを深める」設問⑤に取り組み、社会の中で生きる人間の姿について感じたことや考えたことをまとめる。

2、作文を発表する。

授業は、全5時間である。授業の流れは基本的に、「課題」の設問に従って作られている。「課題」の設問は場面ごとに設定されているので、授業は、小説の筋に沿って、いくつかの場面に分けて進められていく。つまり、東京書籍に例示された学習指導案は、作品の通読・語句の確認から、場面ごとに読み取り、最後に主題に迫って読みを深めるといった展開となっている。「故郷」は内容が難しく把握しにくい作品とは思われがちであるが、場面ごとに読んでいくと、文章の道筋ははっきりと見えるのである。そこで、「故郷」の場合、いくつかの場面に分けて一つずつ読み取りを指導することが教科書会社の教師用指導書に共通しており、それが一般的な学習指導過程と言える。

授業の最後には、生徒の「考えを深める」ことをねらい、「社会の中で生きる人間の姿について感じたことや考えたこと」をテーマとして、作文を書かせて発表させる。第1時に、「故郷」を学習する目標に2点が挙げられているが、その中には「社会の中で生きる人間について考え、自分の意見を持つ」という点がある。作文に対する「解説」には、「作品中の登場人物を取り上げて、その人物と社会との関わりを論じる中で、自分自身と社会との関わりについても考えていけるとよい」とある。前節で教科書における「故郷」の採択意図と教材価値について論じたように、日本においても、中国においても、この小説は教科書に採録された当初から、人間教育・進歩的な思想の伝播という役割を担っているのである。しかし、日本の国語教室では、「故郷」に描かれた世界と生徒たちの生きる現実の世界とを直接に結びつけて考える指導が多く見られる。ここで作文を書かせることもおそらく、この指導の延長であろう。せっかく深くまで読んだ作品が、最終的に生徒の主観的・直観的な現実感覚に還元され、矮小化されてしまうことが懸念される。作品中の登場人物を取り上げて、その人物に対する感想、もしくはその人物と当時社会との関わりだけを論じさせればいいのではないかと考える。

以上、光村図書と東京書籍における「故郷」の学習指導案を考察・分析した。「故郷」という作品は、場面の展開がはっきりしており、それぞれの場面においては一人の登場人物を重

点的に描写するという特徴がある。そのため、取り上げられた2つの指導案は、それぞれ「人物描写」と「場面展開」によって授業を構成するが、授業の流れとしては実は同じものとなっている。「故郷」を指導する場合、このような授業の展開は一般化しており、ほぼ定着していると言える。指導の方法では、ワークシートの活用と初発の感想・読後の感想を大切にすることが日本の優れた指導法として挙げられる。特に、初発・読後感想の指導は、生徒一人ひとりの考え・感想を尊重し、主体的な読みを育てることに深く繋がっている。文章を読んだ最初に、自分なりに理解したうえでその内容を解釈し、登場人物に自分なりの感情を持つことは、生徒にとって貴重な読書体験である。それに対して、学習終了後の感想は、教師の指導を受け、友達と話し合いをしてから整理されたもので、自分ひとりの考えや感情を乗り越えて、第三者的な立場から人物や行動を眺め、行動批判や人物評価を行って、読みを深くすることができる。初発の感想を持たせ、読後の感想と比べさせる関連づけの指導の意義を認めることができる。

1-2 民間教育団体による「故郷」の授業実践

戦後民間教育運動は、戦後の教育の発展に大きく寄与してきた。それは、国語教育についても同じである。文芸教育研究協議会、科学的「読み」の授業研究会、教育科学研究会国語部会をはじめ、多くの民間教育団体の実践・研究が、多様に展開されてきた。民間国語教育研究団体においては、国語教育の「科学化」という理念のもとで、指導過程・方法が「〇〇方式」として定式化・定型化される傾向が強い。それによって、「文芸研方式」「読み研方式」「教科研方式」といった指導法が、その団体のシンボルとなって普及した。国語教育の「方式」を作り出すことには大きな意義がある。教材研究や指導方法・過程が客観化・科学化され、授業づくりには「拠り所」があり、授業の構想が容易にできるようになったのである。その方式に従えば、たとえ経験の浅い新任教師がやってもそれなりの授業ができる点が特色になっている。

1-1では光村図書と東京書籍を代表とする教科書出版社による「故郷」の指導を分析したが、これからは、代表的な民間国語教育研究団体の授業理論・方式を紹介したうえで、それぞれの教育理念に基づいた「故郷」の実践を比較・考察したい。

1-2-1 文芸教育研究協議会（文芸研）

西郷竹彦を会長とする文芸研は、子どもたちを「自己、および自己をとりまく状況を、よりよい方向に変革しようとする主体」に育てあげることが教育の目的とし、「望ましい人間観・世界観の育成」を目指している。また、各学年に応じた「認識の方法」の系統指導を提示し、他の教科との関連指導をも図っている。

文芸研の読みの授業方式（文芸研方式と略される）は、いうまでもなく文芸作品の指導を中心に考えられた。その授業について、次のような四段階の指導過程が示されている。

- ①「だんどり」（導入）：作品や作者について説明

- ②「とおしよみ」(展開)：読み聞かせ、難語句の意味調べ、初めの感想、たしかめよみ
(場面ごとに読み取る、共同体験)
- ③「まとめよみ」(典型化・主題化)
- ④「まとめ」(整理)：おわりの感想を書かせる

文芸研の授業展開は、大きく「とおしよみ」と「まとめよみ」の二段階に分けられ、その前後に、「だんどり」と「まとめ」が行われる。教師の指導は「たしかめよみ」を中心に行われ、読み手の文学体験の成立をねらっている。ここでいう文学体験とは、「共同体験」ことを指す。つまり、登場人物の気持ちになって、身になって、人物になりきる「同化体験」をさせる一方、第三者として感想を持つ、人物や世界を外側から眺める「異化体験」を同時させることである。「共同体験」をすることで豊かな文学体験が可能になる。最後に、「まとめよみ」では、「共同体験」をもとに、作品の主題・思想をとらえ、「深い読み」をさせる段階である。

文芸研方式で実践された「故郷」の授業を2種類集まっている。それぞれ1993年と2006年に行われた授業実践であり、時間的には十何年も離れてはいるが、授業の理論や流れはほぼ同じである。ここでは、二つの実践の中、実施された時期が比較的近い授業を紹介する。学習指導案は次の通りである。

※石野訓利『文芸研の授業 12 文芸教材編「故郷」の授業』明治図書 2006. 4

【第1時】「だんどり」「とおしよみ」

- ・作者と時代に関して、魯迅の生い立ちと中国社会の歴史年表のプリントを配布して説明する。社会科の内容とも関わらせて、知っていることを発表させる。
- ・読み聞かせる(難語句は読みながら説明を加える)。
- ・初めの感想を書かせる。

【第2時】一場面の「たしかめよみ」

- ・情景描写を手がかりにして、視点人物「私」の心境や境遇を捉えさせる。

【第3時】二場面の「たしかめよみ」

- ・会話と呼称を手がかりにして、文末表現に注目させる。少年閩土の人物像を捉えさせる。

【第4時】三場面の「たしかめよみ」

- ・前場面との対比・呼称の変化から、楊おぼさんの人物像と彼女に対する「私」の思いを捉えさせる。

【第5時】四場面の「たしかめよみ」

- ・閩土の人物像を対比させて、現在の閩土の人物像を捉えさせる。/「壁」と「溝」
- ・楊おぼさんの変貌とも合わせて、当時社会の矛盾、人々を困窮させる原因を考えさせる。

【第6時】五場面の「たしかめよみ」

- ・閩土の「盗み」をどう意味づけるか。
- ・故郷を喪失していく「私」の思いを捉えさせる。

【第7時】六場面の「たしかめよみ」

- ・情景描写などを手がかりにして、「私」の理想とする社会、「希望」の本質を考えさせる。
- ・「内の目」で、民衆とともに歩くことを意識した「私」の気持ちに寄り添うと同時に、「外の目」で、「私」を異化し、革命の本質を気づかせる。

【第8時】「まとめよみ」—「象徴」のとらえる・「おわりの感想」

- ・「海辺の広い砂地」「紺碧の空」「金色の月」「壁」など作品中に反復されている表現が何を象徴しているか。
- ・作品を読んで、現在自分たちの生活状況と比較することを通して、友達関係、人間関係や社会の在り方、自分の生き方について考えさせ発表させる。
- ・「おわりの感想」を書かせ、「はじめの感想」と比較させる。

授業は全8時間である。作品の背景・難語句の学習・作品の全体読み（だんどり・とおしよみ）から、授業の主体となる場面ごとの「たしかめよみ」をし、「まとめよみ」では「象徴」を捉えることによって主題に迫って、最後に「おわりの感想」を書かせるといった展開である。

「文芸研方式」授業の特徴の一つとして、生徒たちの「人間認識の力」を育てることが挙げられる。学習指導案では、「社会の矛盾、人々を困窮させる原因を考えさせる」、「革命の本質に気づかせる」などの項目から、生徒たちに社会や歴史を認識させ、「社会的に読もう」とい傾向が見られる。それとともに、他の教科との横の関連を図り、「社会科の内容とも関わらせて、知っていることを発表させる」などの方法を通して、生徒たちの正しい世界観・歴史観の育成に取り組んでいる。

また、「同化」と「異化」を体験させることによって、生徒たちの「共同体験」を成立させることも文芸研方式の特徴である。例えば、七場面の「たしかめよみ」では、「内の目」で登場人物の気持ちを感じさせるとともに、「外の目」で当時の中国社会の矛盾を認識させる。作品に対する理解は、読み手の視点の設定によって左右される。「故郷」は第一人称の作品で、語り手の「私」の語りによって得られた主体的読みと当時の社会情勢を視野に入れた客観的読みとの両方から読まなければ、作品を正しく理解できない。したがって、「故郷」を読む場合、文芸研の「共同体験」方式は有効な指導法だと思われる。

1-2-2 科学的「読み」の授業研究会（読み研）

大西忠治が創立した読み研は、「読み研方式」と呼ばれる授業方式を開発し、科学的読みの授業、子供たちの自立した読みの力を育てる国語の授業を提唱している。ここで、「科学的読み」という目標の設定については、大西忠治は『文学作品をどう読ませるか』（「生活指導」1979.1）において、「国語教育の、とくに読みとりの方法の、基準のあてどなさ、たよりなさを、すこしでも、たしかさに近づけたい」と述べている。言い換えれば、文学作品の指導や読み取りなどは、主観・恣意に陥ってしまいがちなので、ある「ものさし」で作品の構成や形象や主題などを科学的に分析することは、教師の技術能力と生徒の読みの力の向上に深く関わるという考えである。

読み研は、小説・物語の指導過程を次のように設定している。

①表層の読み（導入）

②深層の読み：Ⅰ構造よみ、Ⅱ形象よみ、Ⅲ主題よみ

「表層の読み」では、教師の範読、難しい語句の読みと意味の確認、作品と作者の説明などが行われ、作品へ導入する段階である。「深層の読み」では、まず作品の構造を把握し、次に作品の文に沿って形象を読み取り、最後に主題を考えるという手順で授業を展開する。

「構造よみ」とは、漢詩の起承転結の構成をヒントにし、「事件の筋」の分析を中心に、作品の構成を「冒頭部・展開部・山場の部位・終結部」の四部にする方法である。「構造よみ」を踏まえ、「冒頭部」と「展開部」では「形象読み」、「山場の部」と「終結部」では「主題読み」を行う。その中、冒頭部の形象読みは「時・場所・登場人物・事件設定」という四つの読み取りを設定し、それ以降の部分は、「事件の発展・人物の性格・文体の成立」という三つ指標で該当する箇所に線引きをして作品を分析する。

読み研方式による「故郷」の授業実践は、平野孝子の著書に記載されている授業を紹介する。授業の時間数は基本を8時間としている。指導過程の主要部分は以下のようなものである。

※平野孝子『「故郷」の読み方指導』明治図書出版 1993.9

(1) 表層の読み

①範読をする。

②語句の読みと意味—生徒に質問させる。

③教師によるとりたて読み指導ととりたて意味指導。

④資料の提示（「故郷」に関わる写真や資料など）。

その中、②は生徒側から難語句を挙げる。それに対して、③では、教師側が重要と判断する語句を取り上げて全員で読みと意味の確認をする。

(2) 深層の読み

①構造読み

作品を「導入部・展開部・山場の部・終結部」の四部に分けて、「冒頭・発端・山場の始まり・クライマックス・結末・終わり」の各部分はどこからどこまでかと、考えさせ検討させる。最後に構造表を完成させる。

②形象読み

Ⅰ 導入部—背景を読む（時・場所・登場人物・事件設定）

Ⅱ 展開部—少年閨土に関する美しい思い出、変貌する現実の故郷と故郷の人々（楊おぼさん）

③主題読み

Ⅰ 山場の部—「私」と閨土との再会

Ⅱ 終結の部で主題を読む—「希望」の意味

Ⅲ 題名読み—題名から主題を読む、「私」にとって故郷とは何か

読み研方式の授業は、表層の読みから深層の読みへ、深層の読みでは作品の構造の読み

取りから作品形象の捉え、最後に主題をまとめるという明快な流れである。

読み研方式は、大きな特徴が 2 点挙げられる。まず、小説・物語の場合、作品を「導入部・展開部・山場の部・終結部」の 4 部に分けるという「構造読み」の指導である。生徒たちが自力で作品を読む際に、作品の構造を把握する能力が基本である。それだけでなく、「構造読み」は全文のアウトラインの把握に終わるものではなく、「形象読み」「主題読み」にもつながると考えられる。

しかし、漢詩の中によく見られる「起承転結」という構造は、すべての文芸作品に適用するものではない。読み研方式の四部構造は特定の作品にはうまく当てはまるけれども、そうでない作品も多いという問題が生じる。この意味では、「構造読み」は普遍性・汎用性に欠けると言わざるを得ない。また、「導入部・展開部・山場の部・終結部」という四部構成の名称のとおり、現場では「山場の部」（特に「クライマックス」）を重視しすぎ、それ以外の部分（特に「終結部」）を軽く扱う傾向になりやすい。だから、「起承転結」の読み方は現代文を読むのにふさわしいかどうか、慎重に考える必要があると思われる。

もう一つの特徴は、教師の教材研究を授業の立脚点と出発点とし、深い教材分析が求められることである。教師たちの努力の成果を指導の内容から見ると、例えば、「形象読み」と「主題読み」では「事件の発展・人物の性格・文体の成立」の三つの指標に関わる部分をすべて取り上げて詳細な分析を加える。授業では、該当する部分を線引きして詳しい分析を行う。例を挙げると、閨土と再会した「私」が、閨土に「だんな様」と呼ばれ、「身震いしたらしかった」という文について、「事件の発展」「人物の性格」「文体の成立」の三つの角度から次のように分析されている。

「事件の発展」： 自分と閨土の立場が違うことをはっきりとわかった。

「人物の性格」： 閨土の言葉の意外さと、その意味する事柄にショックを受けた；現実の厳しさに驚愕し、寂しさも孤独感と陰悪感もあろうが、その時点ではまだ瞬間的な体の感覚として反応している。

「文体の成立」： 「らしかった」は、まるで他人事のように表現されている；自分で自分のことが分からない。ショックの大きさを表している；自分を冷静に見て分析している、客観視しているとも読める。

詳しい読解は内容の理解、人物の心理・性格の読み取り、生徒の語感の磨きなどには役立つが、一方で、それを行うには膨大な時間数を必要とするようになってくる。深い教材分析の後、何を取り上げるか、何を捨てるかを選び出す作業が、国語の時間数が減少傾向にあるという状況の中、いっそう重要になってくるのだろう。

1-2-3 教育科学研究会・国語部会（教科研）

言語学者奥田靖雄をリーダーとした教科研・国語部会は、「子どもたちを優れた日本語の担

い手にする」ことを目指し、文学作品の読み方指導や、言語教育等の理論的・実践的研究を行っている。特に、奥田靖雄が提起した理論に基づいて、文学作品を読むことは、「ことばを絵と感情におきかえること」と説明し、伝統的な三読法（通読・精読・味読）を批判的に摂取し、科学的な指導過程に発展させた。

教科研の文学作品の指導過程の主要部分は次のようである。

- ①知覚（文章の音声化、事柄と感情、継承の正確な読みとり）
- ②理解（形象の分析と総合による主題・理想の追求）
- ③表現読み（全体の意味、言語の働きを熟知しての総合的な朗読・味読）

教科研方式の授業は、板垣昭一の実践を通して見ていきたい。板垣は奥田靖雄の「ことばを絵と感情に置き換える」という理論を根拠にし、独自の授業法を作り出した。

板垣の名付けた「(生徒の)自力と(教師の)切り込みの組み合わせ型」という授業は、簡単に言うと、作品をいくつかの部分に区切って、それぞれの部分を①、②、③のように表示し、一時間に一部分のペースで授業を進めていく形である。授業化に先立って、作品の構造と一時間の授業の量などを考慮して全文を区切ってから、作品全体の構造や主題などをまとめて「作品分析表」を仕上げるのが教師の授業準備の内容である。

具体的には、授業は、①自力調べ、②教師の音読、③教師の切り込み、④□の部分からわかってきたことのまとめ、の四つの過程からなっている。

①「自力調べ」は、授業対象にする作品の部分において、難しい語彙または意味伝達上重要な役割を担う語句を、授業に先立って家庭学習の形で調べさせる方法である。辞書で単語の語彙的な意味を調べるほか、この単語を使った作品の文を自分の言葉でわかりやすく言い直すことも要求される。

②「教師の音読」は、「範読」とは違い、言い換えをしたり、補説を入れたり、生徒の「自力調べ」に合わせて話し合ったりしながらの、説明ふうな音読である。「自力調べ」の活用と、生徒たちの脳裏に映し出された「絵と感情」をより正確で明晰なものにすることがねらいである。

③「教師の切り込み」とは、授業対象にする作品部分の中から、中核的な役割を担う重要な単語を選んで、その単語の意味・形象を確認することによって、その部分全体の「絵と感情」を深める方法である。

④は一時間の授業が終わってこの時間の授業のまとめを書かせることである。自分の読みを整理し、脳裏の「絵と感情」を再度確認することもできる。

次に、この授業法を使った「故郷」の授業を見ることとする。

※板垣昭一『中学校文学作品「故郷」のよみと授業』えみーる書房 1991.9

【第1時】導入時

- ・魯迅の生い立ち
- ・文学への道
- ・魯迅の文学

【第2時】作品分析表①の部分¹²⁴の読みと授業

- ・自力調べ

うかがう・わびしい・いささかの活気・横たわっていた・寂寥の感 など

- ・教師の音読 (初めの部分を例に挙げる)

厳しい寒さの中を、二千里の果てから——遠く離れた所からですね、別れて二十年にもなる故郷へ——二十年ぶりなんですね。「私」は帰った。「帰った」——過ぎ去りの形で書いてますね。帰ることがもう終わったのかな。もう少し先に行ってみますよ。(略)

- ・教師の切り込み

この時間の「切り込み」箇所は「ああ、これが二十年来、片時も忘れることのなかった故郷であろうか」の「ああ、～であろうか」文型についてである。まず、「ああ」という感動詞はどんな場合に使うかを説明する。次は以下のような展開になる。

i 「ああ」にこもっているのはどんな思いであろうか、グループで話し合わせて発表させる。

ii 故郷の姿を見て寂寥を感じたのではない、引っ越しのせいだと言っている。それについてどう思う？

iii 「私」の本心はどう思うのか。

クラス討議の過程で、教師は要点をまとめて板書をする。

- ・①の部分からわかってきたことをまとめさせる (感想をかかせる)

※第3時～第11時は同じ過程のため省略する。

【第12時】残った形象の読み (人物の分析・まとめ)

- ・今まで読み取ってきた各人物の言動などを一覧表にし、生徒に配布する。
- ・各人物ごとに、その言動から性格を考えてまとめさせる。

【第13時】二次読み (人物分析で見えてきた箇所の読み)

- ・「相変わらずの偶像崇拜……」から「私」には「後れている人への知識人的な軽蔑とかあきらめが前からあった」ことがわかった。作品にそういう例がほかにあれば、挙げてください。
- ・閨土の「卑屈な態度」がわかる文を探してください。
- ・母が「私」の気持ちを配慮してくれる箇所を探してください。

【第14時】主題追求の授業

離郷の途中、「失望」から「希望」を見出す「私」の心を変えたものはなにか、考えさせて討議させる。また、この作品に込められている作者の「願い」はなにかと考えさせる。感想文を書かせる。

¹²⁴ ①の部分は、「厳しい寒さの中を」から「私が今暮らしを立てている異郷の地へ引っ越さねばならない」までである。

【第15～17時】締めくくりの授業

- ・総合読み（部分を班で分担させ、班全員の役割を決めたり、ワンセンテンスずつのリレーにしたりして、全文を朗読させる。）
- ・感想文の記述（最も心打たれたことや人物からわかったことなどの項目を記載する「感想メモ」の用紙を教師が事前に用意し配布する。記述してもらう。）
- ・定着練習（単語の練習と内容読解の練習）

授業は全17時間で、普通6、7時間と比べると長めである。全文は10場面に細分化されているが、部分ごとに分析していく方法は、文芸研の方式と同じである。指導上の特色と言えば、次の二点にまとめることができる。

①生徒の「自力調べ」という形で自学を指導している点が優れている。調べる単語は、教師が指定するものと、生徒が自主的に調べるものの2種類ある。こうして、重要で基礎的な単語と生徒の趣味がある単語との双方を取り上げ、家庭学習の有効性と開放性を持ち合わせている。そして、調べる単語を「絵と感情」に置き換えて表現するには、その単語の置かれている文脈をじっくり読み取らなければならない。こうして、語彙の習得と文章内容の理解を有機的に結びつき、効果的な予習を成立させる。

②作品の語句や文に沿った「教師の読み」は、生徒たちの脳裏の「絵と感情」の生成には大きな手助けとなる。教師の解説しながらの音読を聞くことにより、生徒は作品内容を正しく捉えることができると同時に、作品中の優れた表現を体得することもできる。

ただ、「教師の音読」は逐語的に行われるため、授業の所要時間数が普通の倍以上になってしまう。教育の現場では、授業の効率を追求することも大切だろう。そして何よりも、「故郷」という小説を嫌う生徒にとって、何週間もこの作品を学習しなければいけないことは、苦痛な体験になってしまう。これを機に、国語の授業を敬遠してしまう危惧が懸念される。授業時間を短縮する工夫が必要である。

全体的に言えば、教科研の理論に基づいた板垣の授業は、教師の主導性が強い授業と見えよう。授業は教師の解説、音読、発問、切り込みによって行われており、生徒たちに意見・感想を発表させることが少ない。その読みの方向が一方的になる可能性がある。

1-2-4 授業実践に対する考察

以上、文芸研・読み研・教科研という3つの民間国語教育団体の教育理念を紹介・整理した上、それぞれの教育団体における「故郷」の授業を考察してきた。そもそも、「民間教育」は「官制教育」に対置して使われる名称であり、民間教育の実践・研究と、全国大学国語教育学会などを中心とする大学の国語教育研究が、「乖離」していると言える状況がある。¹²⁵これまでの国語科教育研究において、民間教育団体の実践・研究を取り上げ、その成果や課題を解明したものは少なくない。とは言え、その実践・研究の価値や成果を十分に

¹²⁵ 阿部昇「パネルディスカッション主旨(テーマ:戦後民間教育運動と国語科教育研究)」『全国大学国語教育学会発表要旨集 116』2009.5。

国語科教育研究の枠組みに取り入れてこなかったという側面もある。以上紹介してきた三つの「方式」による「故郷」の授業は、光村図書や東京書籍など教科書出版社が提示した学習指導案と比べると、①初発の感想・読後の感想を書かせる、②小説の筋を追って、場面ごとに読んでいく、との2点に共通している。この2点は日本における「故郷」の授業の一般的な指導法と言えよう。そのほか、民間教育団体にはそれぞれの「方式」にも特徴がある。例えば、文芸研は「共同体験」を提唱し、登場人物になりきる「同化体験」と第三者的な立場による「異化体験」の概念を創出する。読み研は、「構造読み」で作品を読んでいく方法を主張し、すべての文章に適用しなくても、一定の実用性は認められる。教科研は「言葉を絵と感情に置き換える」理論に基づき、読者としての生徒たちの一人ひとりの文学体験を生き生きしたものにし、文学に対する興味・関心を喚起しようとしている。だが、その根底に共通するものが見られる。それは、構造⇒形象⇒主題という授業の根本的な流れで一致していることである。

2 中国における「故郷」の学習指導

魯迅の「故郷」は、中国では1923年に初めて国語の教科書に取り上げられ、2015年現在も、ほぼすべての中学の国語科教科書に収録されており、いわば「伝統教材」(定番教材)となっている。「故郷」は中国で教材として使用された歴史は日本よりも長い。文学表現の面でも、社会・歴史・人間像の表現の面にも優れた教材価値を持つ作品として評価され、さまざまな研究や実践記録などが積み重ねられてきた。

以下、江蘇教育出版社版の教科書のセットになる教師用指導書に掲載されている学習指導案及び、中国の著名な語文教育家・特級教師銭夢龍と于漪両氏の授業実践記録を考察・分析し、「故郷」は中国の語文の授業でどのように取り扱われているかを見ていくこととする。人民教育出版社の教師用指導書には、「故郷」の学習指導案が掲載されていないため、研究の対象に取り上げないこととする。2015年現在、江蘇教育出版社の教科書は人民教育出版社版に次ぎ、中国全土で広く使われている。その学習指導案は広く全国に授業モデルとして通用するよう配慮されており、中国を代表する一般的な指導事例として受け止められる。それに続き、銭夢龍と于漪両氏による独自の見解と教授法を取り入れた学習指導を検討する。こうして、中国の一般的・伝統的な指導法と専門家たちによる独自の工夫を凝らした授業の様子を窺うことができ、現代中国における「故郷」の学習指導を全面的に把握することができると思われる。

なお、中学における語文の授業時数は、1週間に5コマが標準的であり、1コマには45分という配当である。また、1クラスの編成は40から50人程度が一般的である。

2-1 江蘇教育出版社の教師用指導書における学習指導案

江蘇教育出版社の「故郷」の学習指導案は、『語文教学参考書 九年上』(2006.6)所収の内容による。その概略は以下の通りである。

〔指導の目標〕

- 1、人物の分析を通して小説の主題を考える。
- 2、対比の手法を把握する。
- 3、小説に用いられる議論の効果を理解する。

〔配当時間〕3 時間

〔第1時〕

- 1、作品の背景を紹介し、出典を説明する。
- 2、録音を聞いて小説の筋をつかみ、主要な登場人物を確認する。
- 3、小説の第 1 部分(帰郷の場面)を読解する。
(生徒を指名して朗読させたり、斉読させたりしながら、教師が質問したり、解説したりして授業を進める。主に以下の問題について検討する)
 - ①故郷に近づく、「私」の気持ちを考えよう。
 - ②故郷に近づく、「私」が見た故郷の景色はどんなものであったか。その時の「私」の心情はどう変わったか。
 - ③風景描写の働きをまとめよう。
 - ④故郷の風景を目にして、「私」はどう感じているか。作品の中の話を抜き出して答えよう。
 - ⑤「わたしの故郷は、もっとずっとよかった」はどう理解するか。
- 4、小説の第 2 部分(故郷にて)を読解する。
 - ①「私」の記憶の中の故郷はどんなところか。「わたしはやっと美しい故郷を見た思いがした」とあるが、故郷のどこが美しいか。
 - ②風景描写の部分を検討する。
 - ・ どんな画面が描かれているか。
 - ・ 風景描写の役割を考えよう。
 - ③少年閨土について
 - ・ 少年閨土はどのように描かれているか。
 - ・ 少年閨土に関わるどんな出来事が思い出されたか。少年閨土の人物像をまとめよう。
 - ・ 少年閨土の口達者はどのように描かれているか。
 - ・ 小括:故郷の「美しさ」を考えよう。
 - ④第 1 時のまとめと次回の授業への展望。
 - ⑤宿題
 - ・ 少年閨土はどんな少年か。
 - ・ その続きを予習し、楊おばさんと中年閨土の人物像の特徴を考えよう。

〔第2時〕

- 1、予習と復習
 - ①二十年後の故郷の風景はどう変わったか。その変化をどう受け止めるか。
 - ②「私」は故郷でたくさんの人と会ったが、主に二人の人物を描いた。その二人の中、だれが重

点的に描かれているのか。

2、中年閩土について

①閩土はどう変わったか。彼の変化をどう理解すべきか。

- ・外見の変化 ・「私」に対する呼び方の変化
- ・話し方の変化 ・表情の変化

②閩土の変貌をどう受け止めるか。

3、楊おばさんについて

①楊おばさんはどう変わったか。彼女の変貌をどう理解すべきか。

②作者は楊おばさんを描いて何を言いたいのか。

4、故郷の風景と人々の変化を見て、「私」の心情はどのように変わったのか。

5、第2時のまとめと次回の授業への展望。

[第3時]

1、第3部分(離郷の場面)を朗読しながら、次の問題を考えよう。

①故郷を離れる時、「私」の心情はどうなっているか。また、何を考えているか。

②「私」はなぜ「気がめいる」か。「高い壁」の意味を考えよう。

③「私」はなぜ「悲しい」か。「西瓜畑の銀の首輪の小英雄の面影は、もとは鮮明このうえなかったのが、今では急にぼんやりしてしまった」とあるが、「鮮明」と「ぼんやり」とは矛盾しているか。

④「私」は若い世代にどんな希望を託しているか。どんな生活が望ましくないか。

⑤「私」はなぜ若い世代に希望を託すか。

⑥「私」は希望を思うと、なぜ「どきっとした」か。

⑦「今わたしのいう希望も、やはり手製の偶像にすぎぬのではないか。ただ彼の望むものはすぐ手に入り、わたしの望むものは手に入りにくいだけだ」とあるが、どう理解すべきか。

⑧「私」が希望を持って前向きになった気持ちを表現する字句を作品から探し出し、意味を理解しよう。

⑨「私」はどんな性格を持っているか。「私」と作者とは同一人物ではないことを確認しておこう。

2、作品全体を振り返って、以下の問題を考える。

①閩土と楊おばさんの人物形象にはどんな社会的意義があるか。

②作者は閩土と楊おばさんに対して、態度は同じだろうか。

3、作品全体のまとめ

①小説の主題を考えよう。

②風景描写には人物の行動に背景を提供し、作品の主題を引き立てる役割がある。

③人物の外見、話、表情、動作を描写するには、対比の方法を取り入れると、人物の形象をより鮮明にし、主題を強調する効果がある。

4、宿題:この作品の書き方に倣い、「故郷」を題にして、500字程度の作文を書く。

学習指導案は、予習を除いて、全3時間である。日本では8時間前後で扱われるこの作品は、中国では3時間で仕上げるのが一般的である。その理由として、中国語の原文と日本語訳の字数

の差を除き、少年閩土の思い出の部分が、「少年閩土」と題して小学5年の語文教科書に収録されており、生徒たちはすでに学習したことが考えられる。3時間の構成は、第1時に解題、全文の段落分けと、第1部分(帰郷の場面)と第2部分(閩土と楊おばさんと再会の場面)における記憶の中の故郷と少年閩土の思い出の部分を講読し、第2時に小説の中心となる中年閩土と楊おばさんの人物像の読み取りで展開とし、第3時に第3部分(離郷の場面)の講読と主題をまとめて結末とする明快なものである。中国では、このような展開は最も一般的で伝統的な指導の流れと言える。

授業の内容を見てみると、取り扱われる問題・課題がかなり多く、充実で緊張感がある授業という印象を受ける。そのような授業をスムーズに行うため、生徒たちの予習と復習が大事にされている。教師は毎回の授業の初めに予習と復習を行い、授業が終わる時に宿題を与える。生徒の予習と復習は、授業が効率よく行われるための不可欠な作業となっている。また、第1時に「風景描写の役割」を考えさせ、第3時に、作品全体のまとめとして、「風景描写」と「対比」といった表現の仕方の効果を検討した後、「故郷」の文章表現に倣って作文を書かせるという宿題も配置されている。この作品を読解の教材だけでなく、作文指導の学習材としても活用されるのである。日本の授業では、登場人物の考え・心情を重点的に読み取るのに対して、中国では、このような表現技法と文学的効果の関係に対する指導は、むしろ作品と一定の距離を置いて、生徒たちを傍観的・第三者的な立場に立たせる方法と言えよう。作品によってどんな感動・感想が生まれたかということより、作者はどのような手法で読者を感動させたかを客観的に認識させる。そして、第3時のまとめには、「小説の主題を考えよう」という課題が出されているが、中国では、文学作品を学習する場合、その締めくくりとして、主題をまとめる作業が必ず行われる。なお、「故郷」の主題に関しては、すでに本章の第2節に取り上げて詳しく論じた。

なお、指名朗読・斉読といった活動をも授業に盛り込んでいる。生徒たちはこの作品を声に出して読みながら、理解を深めていく。生徒たちの元気な姿、活気の溢れる授業が想像される。

2-2 銭夢龍の授業実践

銭夢龍先生は中国において語文教育の名家であり、語文特級教師でもある。銭夢龍は1981年に浙江省金華市で公開授業で「故郷」を教えた。その授業はたいへん好評で、その実践記録は教育雑誌『語文教学』(1982年第4期)に収録されたのち、教師用指導書や『語文教学評論集』¹²⁶などに採録されている。実践記録は銭夢龍と生徒たちとの会話をそのまま記録したものであるが、ここでは、簡潔にその会話の要点をまとめ考察を行うこととする。

[授業の準備]

公開授業が行われる前に、教師は生徒たちに小説を読み、質問を用意するという予習の指示を出している。しかし、生徒たちは「小説は読んだが、質問はない」と答えたため、先生はどうやって質問を考えるという指導を特別に行った。その結果、生徒たちから合わせて600あまりの質問が寄せられた。銭夢龍の授業はこれらの質問をめぐって展開されていく。

[配当時間]3時間

126 何以聡『語文教学評論集』、学林出版社、1989.7。

〔第1時〕

1 授業への導入

生徒から出された質問を、①作品全般に対する質問、②帰郷の途中の「私」について、③閩土について、④楊おばさんについて、⑤宏児と水生について、⑥離郷途中の「私」について、⑦風景描写について、という七つに分類する。それから、作品の時代背景を確認して、これで予習内容の確認が終わる。

2 ①作品全般に対する質問

ここで生徒たちから様々な質問が出されている。例えば、次のような質問がある。

「わびしい村々が……あちこちに横たわっていた」とあるが、別に「あちこちにある」とも言えるが、作者はどのように「横たわる」という言葉を使うのか。

生徒たちから、「村が散らかっている様子を表している」「村には高い建物がなく、ぼろぼろに朽ち果てた感じ」「寂しい感じを表現するため」などの答えが出て、銭夢龍は、作者魯迅は言葉づかいにとっても注意し、「横たわる」は村の活気のないさまを表現していると簡潔にコメントした。

それ以外にも作品における特殊表現や難読文字の意味の確認が行われた。詳しい分析はせず、要点を絞って検討する。例えば、「你休憩一兩天、去探望親戚本家一回」の「親戚本家」¹²⁷、「但這大約因為年齡的關係、我却并未蒙着一毫感化」の「感化」¹²⁸、「私」と閩土とは「閩土哥」と「迅哥兒」と呼び合っているが¹²⁹、どちらにも「哥」（「兄」の意味）があるので、だれが年上かわからない。また、「故郷」の社会背景として辛亥革命の歴史的意義・価値にも触れ、この作品のジャンルをも検討した。生徒の回答には、「故郷」は小説集『呐喊』に収録されているため、小説であるに違いない。これを踏まえて、主人公「私」と作者魯迅は同一人物ではないことも確認できる。中国の語文授業では、作品の読解に入る前に、必ずそのジャンルを確認するのである。「故郷」の場合、「私」と魯迅本人とはかなり重なっており、閩土という芸術のイメージは「章運水」という実在人物を原型としていることは教科書に記されている。このように、小説における真実の部分と虚構の部分を見分ける力を生徒全員に身につけようとしている。作者の情報や作品のジャンル・素材・背景などといった客観的な事項の把握を重要視している。

3 ②帰郷の途中の「私」について

主に次の2点の問題を取り上げた。1点目は「わたしの故郷は、もつとずっとよかった。その美しさを思い浮かべ、その長所を言葉に表そうとすると、しかし、その影はかき消され、言葉は失われてしまう」とあるが、故郷はいったい美しいか、美しくないか。2点目は、「今度の帰郷は決して楽しいものではない」とはなぜか。この2問をめぐる、先生と生徒は対話をしながら検討を行った。「私」は

127 竹内訳では、「一、二日休んだら、親戚回りをしてね、そのうでたつとしよう」となり、原文の「親戚本家」を「親戚」と訳している。

128 竹内訳では、「たぶん年齢のせいだろうか、わたしはそういうことにさっぱり関心がなかった」と意識されている。

129 竹内訳では、「閩ちゃん」「迅ちゃん」と訳している。

故郷が美しいと思うには閩土の思い出が大きかったが、現実の故郷はわびしくてぼろぼろであった点を確認し、農村の経済が破綻しつつ、農民の生活が日増しに貧しくなっていたことを明らかにした。「私」の心情を考えるには、「質問を考える時、必ずテキスト中の根拠を挙げて自分の意見を述べるのだ。そうすると、答えには裏付けがあり、説得力もある」と先生は指示している。テキストの情報を正しく読み取り、問題解決に活かしていくことの重要性が強調されている。

[第2時]

4 ③閩土について

ここから作品の山場に入るところである。次のような質問が出された。

- ・ 閩土はなぜ「私」に「だんな様」と呼んだか。そして水生にお辞儀をさせたか。
- ・ 「私」は閩土に会って嬉しかったが、言葉が出なかったのはなぜか。
- ・ 閩土はどう変わったか。なぜ少年閩土と中年閩土とが対比して描かれるか。
- ・ 小英雄の面影がぼんやりしてしまったのはなぜか。
- ・ 閩土は香炉と燭台をもらったことから何がわかったか。
- ・ 碗や皿を埋めたのはだれだろうか。
- ・ 閩土が「でくの坊」のように変わり果てた原因は何だろうか。

上記の質問から、碗や皿の「盗み事件」に関する部分を取り上げ、先生と生徒との話し合いを具体的に見てみたい。なお、下線部は筆者によるものである。

生徒 閩土はなぜ碗や皿を灰の中に埋めましたか。

先生 閩土が埋めた？だれがそう言ったのかな？

生徒 (一斉に)楊お婆さんです！

先生 それでは、本当に閩土が埋めたのかな？

生徒 違います！

先生 どうして閩土じゃないとわかるんだい？根拠を挙げて話しましょう。

生徒 楊お婆さんは灰の中から碗や皿を発見したのを大手柄と思って、犬じらしを持って逃げていきました。これが楊お婆さんがうそをついた理由です。

生徒 「私」が埋めたかもしれません。こっそりと閩土に碗や皿をあげたくて。

先生 そういう可能性もあるよね(笑)！

生徒 閩土が埋めたとしたら、楊お婆さんはどうしてわかるんですか。

先生 ここで1つ問題がある。閩土はものを盗んだりするだろうか。

生徒 (一斉に)そんなはずはありません！

先生 どうしてかな？

生徒 お母さんが閩土に品を選ばせたので、閩土は堂々と持って行けばいいので、盗む必要がなかったのです。

先生 その通り！説得力あるね！私たちは問題を解決しようとする時、本の中から根拠を探し出すべきだ。で、いったいだれが埋めたのだろう。

生徒 (一斉に)楊お婆さんです！

先生 どうして？証拠はある？

生徒 だれが埋めたか知りません。

先生 そうだね。だれも知らない。これは「歴史的懸案」である。でも、一つだけ言えるのは、楊おばさんはこれを機会に犬じらしを持っていったのだ。作者はこういうふうを書いて何を言いたいのか。

生徒 楊おばさんはいいつも甘い汁を吸おうとしている。

先生 みんなでこの問題をうまく解決したね。先生はとても嬉しいよ。私は雑誌でこの問題に関する論文を読んだことがあるが、結論は閩土は決して盗むことはしないというのだ。理由は先ほど皆さんの言った通りだ。その考えを論文にまとめて投稿するなら、雑誌で発表できるよ！

生徒（爆笑）

以上の対話の中には、興味深い点がいくつかある。まずは、教師の質問に対して、生徒たちは「一斉に」反応したことが多い点である。上の短い会話には 3 回も出ている。閩土は絶対に盗まないことと、楊おばさんが埋めたのに閩土を陥れたことに全員が「一斉に」答えたのである。ここから、碗や皿の盗み事件に関して、楊おばさんが「犯人」だという意見が共通した認識として教室全体に定着していることがわかる。生徒だけでなく、銭夢龍は雑誌で読んだ論文を借りて、「犯人」は閩土ではないということをさらに強調した。それに、「私」がこっそりと碗や皿を閩土にあげようとして、灰の中に埋めたという意見も出ている。教室全体において、閩土に同情し、楊おばさんを嫌うという生徒たちの態度が明らかである。

つぎに、考察の視点を変えて、銭夢龍の指導方法に注目すると、上に引用した短い授業記録の中で、「根拠」という言葉が 2 回も使われている。教材の内容を忠実に読み取る学習態度を身につけさせたいという先生の意図が窺える。

一方、「一斉に」や「爆笑」などの生徒の反応からわかるように、銭夢龍は、生徒に適度に緊張感を持たせる一方で、よく冗談を言ったりして笑わせたりもするのである。このような緊迫感とユーモアが錯綜する授業は生徒の興味・関心を引き立てて、リラックスした雰囲気の中で問題解決に集中させる効果があると思われる。

5 ④楊おばさんについて

以下の質問を中心に検討が行われた。

- ・ 楊おばさんはいい人なのか、悪い人なのか？楊おばさんに対して作者はどんな態度だろうか。
- ・ 楊おばさんの変化をまとめよう。彼女に大きな変化が生じた原因は何だろうか。
- ・ 当時の中国農村の経済の破産について、閩土を描くことで十分に表現しているが、楊おばさんを描く目的は何か。

最後の質問、つまり楊おばさんを描く意図について、生徒たちからいろいろな答えが出ている。「旧社会の女性問題を反映するため」「当時の社会の複雑性を表すため」「各階級の様子、特に楊おばさんを代表とした小市民の姿を描くため」「各階級の苦しい生活ぶりを描くことで中国農村経済

の破産を表現する」などの答えから、生徒たちは当時の社会制度・事情を視野に入れて、語文の授業にもかかわらず、歴史の知識や階級論などを活用していることがわかる。

〔第3時〕

⑤ 宏児と水生について

作品の最後の主題に関わる部分に移行するため、宏児と水生の問題を取り上げる。中心的な質問は「作者は宏児と水生を描く目的は何だろうか」である。

7 ⑥ 離郷途中の「私」

ここは全文のクライマックスの部分である。次の四つの質問を中心に授業が展開されていく。

- ・ 希望を思うと、「私」は「どきっとした」のはなぜか。
- ・ 希望とはいったい何を指すか。
- ・ 閩土の偶像崇拜とは何か。
- ・ 「それは地上の道のようなものである。もともと地上には道はない。歩く人が多くなれば、それが道になるのだ」の部分は、どう理解すべきか。

さて、「希望」と「道」にかかわる最後の名言の部分をめぐる検討の経過を見てみよう。

先生 閩土は自分だけが幸せに生きていけばいいと思うのに対して、魯迅は次の世代の子どもみんなが幸せに過ごせることを望んでいる。そして、みんなが努力すれば、新しい生活はきっと実現できると信じている。この考えは小説のどの部分に反映しているのか。

生徒 「それは地上の道のようなものである。もともと地上には道はない。歩く人が多くなれば、それが道になるのだ」のところですか。

先生 よく見つけたね。つまり魯迅のどんな思想感情を反映しているのか。

生徒 探求の精神です。

生徒 人が多ければ力も大きいです。

先生 みんなよく答えたね。つまり、道は――

生徒 (一斉に)人が歩くことで作られるのです。

先生 一人で道を作ることができるかい？

生徒 (一斉に)できません。

先生 本の中にはどう書いているのか。

生徒 歩く人が多くなれば、それが道になる。

先生 すなわち、幸せな生活は――

生徒 (一斉に)みんなで作ろう！

先生 魯迅は幸せな生活は自分で作るものだと言っている。この小説の最後の一句には人の心を奮い立たせる力があり、哲理に富んだ警句でもある。作者はみんなが新生活を創造するように呼びかけているのだ。

「故郷」の教材研究では、魯迅の生涯に着目し、「希望」とは何か、「道」とは何を指すか、そして作者が伝えようとしたのは「希望」の気持ちか、「絶望」の気持ちか、これらの問題をめぐって、いつも議論が沸いている。教育現場でも、この最後の部分は深い検討が展開されるところと思われる。

しかし、銭夢龍の授業では、この部分に関する検討は手短かにまとめられた。この「道」に関する名言から、魯迅の「探究の精神」が読み取れ、みんなで努力すれば幸せな生活が作れる、生徒も先生も楽観的な読みをすることが明らかになった。最後に先生は「魯迅は幸せな生活は自分で作るものだ」と信じている」や「作者は新生活を作ろうと呼びかける」と言ってまとめたが、意図的に道德教育を行うことがわかる。

8 ⑦風景描写について

ここで出た質問は二つにまとめられる。①小説の最後に月の下の海辺の風景がまた描かれたが、前にもあったので、なぜ重複したか。②作品の中の季節は冬に設定されているが、作者はどんな心情を表現したいのか。この二つの質問について会話が行われており、文学作品における風景描写は主題を引き立てる効果があり、作文の書き方に役立つ手法として紹介された。前に述べた通り、江蘇教育出版社の学習指導案でも、「故郷」を作文指導の模範文として活用している。中国の語文教育では、優秀な作品を読み、優れた文章の綴り方を学習するという指導が一つの伝統として受け継がれていると言えよう。

銭夢龍の「故郷」の授業は、教師と生徒の間の対話によって展開される。この実践では、教師からの一方的な発問ではなく、生徒からの問いや質問の整理・深化・展開に重点を置き、この一連の活動を通して、生徒の思考活動を活性化させ、最終的に自ら進んで考えたり学習したりする姿勢を養うことをねらいとしている。この方法によって、生徒の表現力が磨かれるだけでなく、教師との間に親しい信頼関係が築かれ、学習内容に対する興味・関心を喚起する効果も期待できる。王榮生・鄭桂華は、語文教育における教師と生徒の関係が、①「教師の解説を生徒が聞く」、②「教師の質問に生徒が答える」、③「生徒が質問し、生徒が答える」の三つのステップを踏んできた、生徒の自ら思考し、学習する能力を養うことの重要性を指摘している¹³⁰。銭夢龍の授業のスタイルは、すでに第3段階の「生徒が質問し、生徒が答える」に進んでいると言える。生徒から提出された数多くの質問は七つのテーマに分けられ、そのテーマの取り扱われる順番はストーリーの展開に従って決められている。また、生徒にとって身近な問題を手始めとして、主題に関わる深い問題へと難易度が徐々に高まるように配慮されている。こうして、教師と生徒の話し合いによって小説の内容を把握することもできるし、主題に対する理解も少しずつ深まっていくのである。

また、銭夢龍は「根拠を挙げて考える」ことを徹底している。主観的な発想、思いついた考えにならないように、たとえ登場人物の心情を考える場合でも、必ずテキストから根拠を挙げて述べなければならない。教材の内容を大事にし、必要な情報を選択して課題解決し、根拠に基づいて説明できる力を育成しようとした先生の意図が推測できる。

一方、語文教育における「文」(知識教育)と「道」(思想教育)との関係について、以上の授業記録から、は質問に対するまとめの中で、道德的教訓的、そして政治に関わる言葉が多く見られる。銭夢龍自身も、「『故郷』教育鼎談」において、「語文科の目的と任務に対し、全面的な認識を持つべきだと思うのです。思想教育を無視することはできません。生徒が思想的感情的に作品の影響を受けたときから、初めて真に言語文字の表現作用を理解できるのです。純粹工具論の誤りは、

130 王榮生・鄭桂華『語文教育研究大系』上海教育出版社、2007.3。

言語文字の工具性を弱めるところにあるのです」¹³¹と発言している。なお、ここでいう思想教育は、教条主義的な政治教育ではなく、教材の特徴に合わせて行われた道徳・思想教育であり、生徒たちの素養・品行を高めることが目的であると、銭夢龍は強調した。

2-3 于漪の授業実践

于漪先生は59年にわたって、中学の語文教育に一筋打ち込んでこられ、中国では広く知られた女性の特級教師である。全国語言学会理事、全国中学語文教学研究会副理事長、上海市教師学研究会会長を歴任した。つぎは于漪の「故郷」の学習指導案の概略を紹介する。

〔指導の目的〕

①旧中国は帝国主義と封建主義の二重の重圧の下、農村は衰微し、農民は日増しに貧困の苦境に追い込まれたことを認識し、新社会への熱愛を深めていく。魯迅の徹底した反帝反封建の革命精神を学習する。

②対照の方法で人物を描くことを学習し、景物描写が主題を表す働きを理解する。

〔配当時間〕4時間

〔指導の過程〕

1 解題¹³²。

①出典の説明。

②社会背景の説明:1840年の鴉片戦争後、中国は半植民地半封建化され、人々は苦しい生活に追い込まれた。1911年の辛亥革命は皇帝の政権を倒したが、代わりに地主階級の軍閥官僚統治と帝国主義の圧迫が始まり、兵・匪・官・紳が横行した。この半植民地半封建的社会制度こそ、苦難の源である。

③創作背景の説明:辛亥革命の不徹底に対して、魯迅は不満で、一度は孤独と苦悶に陥る。しかし十月革命の勝利と五四運動の爆発が彼を大いに鼓舞した。その時彼は北京におり、反帝反封建の文化革命の大旗を掲げ、小説と雑文によって旧社会を解剖し、反動勢力と闘い、学生の愛国運動を支持した。1919年12月、彼は母親を北京に迎えるため故郷の紹興に帰る。故郷の零落した風景、農民の貧困を目撃し、ひどく心を痛めた。一年後にこれを題材に小説「故郷」を創作した。

2 録音を聞きながら小説のあらすじをつかむ。

① 録音を聞きながら、漢字と語彙を学習し、語気・口調に注意する。

② 小説のあらすじをつかんで、さらに次の2点が要求される。

- ・ 小説の内容を1~2文にまとめる。
- ・ 時間・場所の展開に沿ってすじの要点をまとめる。

3 主要な登場人物。

①作品は社会現実に基づいて、典型的な芸術形象を創造する。86節(節=形式段落、筆者注)

¹³¹ 銭夢龍・談彦廷・銭南山『『故郷』教育鼎談』、『語文教学』、1982.4。

¹³² 中国の語文教育では、解題とは作品の題目の理解を中心に、作者・体裁・背景・内容影響などについて解説すること。

から、3種の人物形象を表現する部分を抜き出す。

②少年閩土はどんな人物か。中年閩土はどんな人物か。その変化はどんな社会現実を反映しているか。

[学習指導案に例示された回答]魯迅は少年閩土と中年閩土の対比を通して、彼の経済上・政治上の苦痛だけでなく、精神上的苦痛をも描いている。封建思想は彼に精神的束縛を加え、尊卑の観念は彼の心に深く沁みこんでいる。このような鮮明な対比を通して、封建制度の罪悪を訴え、農民の貧困を反映し、自分の人生を天命に委ね、心が麻痺した生活をしようとした人生には未来がないことを指摘した。

[指導の重点]表現力の強い語句を音読し、体得する。

③楊おばさんはどんな人物か(外貌、言葉、行動、性格)。この人物形象の社会的意義は何か。

- ・ 第39節～52節を読む。
- ・ 「ほお骨の出た、唇の薄い、五十がらみの女」「まるで製図用の脚の細いコンパスそっくり」と、人物の外見をイメージ豊かに描き出している。
- ・ 彼女の言動は口やかましく貪欲な小市民の習性と日増しに貧困化されていく生活を表す。
- ・ 楊おばさんの変化は、彼女は被害者である身分を明らかにするとともに、官僚地主の統治下の農村の破産と故郷の衰微を反映する。
- ・ 「やけを起こしてのほうずに走る」(原文＝“恣睢”)の理解。旧社会において、彼女は懸命に働く一方で、人のものを勝手に持って行ったり、盗んだりして、自分を放任した生活を続ける。暗黒な時代環境と社会制度を鞭撻する。

④「私」はどんな人物か。「私」の思想・感情はどのように変化したか。

- ・ 第1節～5節、78節～88節を読む。
- ・ 「私」は革命知識分子の形象である。「私」の帰郷の心情はどのようなものだったか。「寂寥」という言葉がキーワードとなる。
- ・ 閩土の変貌、「私」との思想的階級的隔たりが「私」の心を痛め、精神的にも大きな衝撃を受けた。「私」は悲哀と憤慨を感じた。
- ・ 楊おばさんの変化に対して、「私」は嫌悪感を持つ。
- ・ 離郷の時「私」の複雑な感情を体得する。「私」は複雑な思想と感情の曲折を経て、现实生活に対する不満と憤慨、農民に対する同情と焦慮を表し、新生活を創造し、理想を実現する決心を表現する。

4 作品の主題

[学習指導案に例示された回答]故郷の風景と閩土に変貌の描写を通して、帝国主義・封建主義の圧迫によって、農村の経済が破産し、農民の生活は日増しに貧困を増していく旧中国の社会状態を明らかにした。魯迅の、旧社会の社会制度に対する憤慨、閩土の精神上的麻痺状態に対する同情と焦慮を表すとともに、新生活を実現する信念と自信、徹底した反帝反封建の革命精神をも示した。

5 宿題

教科書の練習問題以外、「故郷の新しい姿」「私の愛する故郷」「故郷の瑣事」の題の作文を書く。さらに、指導のポイントとして、①教材の録音を聞かせる、②「対比」を使った描き方をしっかり理解させる、③十分に朗読させ、文章の感染力を効かせる、との3点が挙げられている。

于漪の「故郷」の指導は、解題、新出語彙の学習とあらすじの確認をした後、主要な登場人物について分析し、最後に小説の主題をまとめるという流れである。小説の筋に沿って少しずつ読解していくというような一般的な授業の流れではなく、人物の典型に焦点を当てて、その分析を通して生徒たちの主題に対する理解を深めさせるという指導法が特徴的である。このような授業を受けた生徒は、人物のそれぞれの特徴を把握することができ、作者の訴えることにも共感を持って理解できると思われる。

ここでは、学習指導案を要約してその概略を示しているため、于漪の授業のすばらしさを十分に伝えることはできない。中国語原文の指導案には、人物を重点的に扱うと同時に、字句の理解や内容の読解など緻密で行き届いた指導が示されている。特級教師だけあつての授業の腕前と作品に対する優れた知見が見られる。

一方、指導案に示されているように、于漪の指導は道徳教育や政治的解釈の色合いが濃厚である。例えば、授業の最初の解題において、社会背景と創作背景を説明する際に、すでに作品の主題を明確に提示している。登場人物に対しても、その人物が反映する作者の思想や社会問題などに分析の重点を置いている。于漪の授業には、道徳・社会に関わる要素が多く取り入れられていることがわかる。1996年4月15日の『文匯報』¹³³に、于漪と同じく語文特級教師である程紅兵先生との会談が掲載され、于漪は「語文教学においては、工具性と人文性がともに重要であり、両者を有機的に結び付け、双方相まってよりよい効果を収めるべきだ」と、語文教育における「工具性」(コミュニケーション)と「人文性」(文化・思想)の重要性を指摘した。

2-4 中国における「故郷」の実践に対する考察

以上、中国における「故郷」の指導について、江蘇教育出版社の教師用指導書における学習指導案と、語文教育家・特級教師の錢夢龍と于漪両先生の学習指導を分析した。繰り返しになるが、各学習指導を要約すると、それぞれの流れが次のようにまとめられる。

【江蘇教育出版社の指導過程】(3時間)

〔第1時〕

- ・ 社会背景と出典の説明。
- ・ 録音を聞いて小説の筋をつかむ。
- ・ 小説の第1部分(帰郷の場面)の講読。
- ・ 小説の第2部分(故郷にて)の講読。

¹³³ 国内外のニュースや文芸記事に定評のある総合日刊紙。1938年上海で創刊され、現在も主に上海地区で多くの読者を有する。

〔第2時〕

- ・ (第2時への導入)復習・予習。
- ・ 中年閩土について分析する。
- ・ 楊おばさんについて分析する。

〔第3時〕

- ・ 小説の第3部分(離郷の場面)の講読。指名朗読を聞きながら、質問を考える。
- ・ 作品全体に対する質問を考える。
- ・ 「故郷」で習った内容をまとめる。
- ・ 宿題。

【錢夢龍の授業の指導過程】(3時間)

- ・ 生徒に「故郷」を自習させ、質問をノートに書いて提出させる。
- ・ 生徒から出た質問を7つに分類して、1つ1つ生徒と討論していく。
①一般的・基礎的質問、②帰郷途中の「私」について、③閩土について、④楊おばさんについて、⑤宏児と水生について、⑥離郷途中の「私」について、⑦風景描写について
- ・ 全体をまとめる。

【于漪の授業の指導過程】(4時間)

- ・ 解題(出典の説明、社会背景、創作背景などを含む)。
- ・ 録音を聞いて筋をつかむ。
- ・ 人物の典型(閩土、楊おばさん、「私」)を分析する。
- ・ 主題思想をまとめる。
- ・ 宿題

各学習指導の特徴を言えば、江蘇教育出版社は「時代背景—段落分け—段落ずつの講読—主題」という一般的・伝統的な指導法に従っている。それに対して、両先生の学習指導にはそれぞれ独自の特色がある。錢夢龍は生徒に質問を考えさせ、質問解決を中心に授業を行うが、于漪の授業では典型人物の分析に重きが置かれている。両先生の授業の共通点と言えば、次の2点が挙げられる。1点目は、江蘇教育出版社の学習指導案で示されている一般的な指導法に従わず、教材の特徴に合わせて独自の指導の流れを作ること。2点目は、両先生の独創的な指導法は、解題、難読字句の学習やあらすじの把握など作品の基礎的内容に対する理解を踏まえた上で、人物や風景描写を重点的に分析するものである。基本的な語彙・作品内容の習得から人物像の読み取りや作品の社会意義へと、取り扱う課題の難易度が徐々に高まっていくのである。

以上は3種類の学習指導の要点のみを紹介したが、原文を読むと、各指導案に共通する指導の方法の存在に気がつく。具体的に言えば、次の5点が挙げられる。

①予習と復習を大事にしている。予習の内容は、前文の通読、作者と時代背景の調査、新出漢字や単語の学習、段落わけなどがある。その中に、新出単語の習得に重点が置かれ、識字の練習もなされる。授業の最初に予習内容の各項目のチェックを終えて授業に入るのが一般的である。

②授業は朗読から始まる、朗読によって終わると言えるほど、音読・朗読の活動が盛んに行われ

ること。具体的には、教師や生徒の範読、指名音読、斉読、役割音読などさまざまな方式が取り入れられている。また、自分が声に出して読むだけでなく、他人の朗読に耳を傾けさせる活動も積極的に取り組まれている。例えば、江蘇教育出版社と于漪の学習指導案には、導入の部分に録音を聞かせる一環がある。于漪の指導案には、「録音を聞きながら、漢字と語彙を学習し、語気・口調に注意する」と聞く時の要点が記されている。作者の心情やものの考え方を理解するには、理性的に分析する以外、音読や他人の朗読を聞くことを通して感性的に体得することもできる。そして、後者の方法で得た認識は、生徒自身による主体的な認知活動であり、それがもっとも貴重な読書体験だと思われる。音読・朗読を大事にする習慣は中国の語文教育の一つの大きな特徴と言えよう。

③一教材の学習の終わりに、作文を書かせる慣例がある。「教材の書き方に倣う」という条件付きで教材作品と同じジャンルの文章を作らせる宿題が多く見られる。「故郷」の場合は、対比と風景描写を借りて人物の心情を際立たせる手法は特徴的なので、これらの表現技法を倣い、自分の故郷を題材にして作文を書かせるのである。学んだ知識を作文に生かし、生徒の表現力を高めることが目的である。一方、「故郷」のような文学作品を作文の学習材として活用する場合、生徒たちには作品から身を引き、第三者的な立場に立って作品を眺める形で読む必要がある。そうすると、作品による感動・感想が薄れるリスクも伴っている。これは実践上注意すべき点であろう。

④丁寧な識字の訓練と言葉の意味の理解を行うこと。その漢字・語彙の辞書による説明だけでなく、作品における具体的な文脈の中でどう解釈されるかもしっかりと確認させる。そして、生徒が質問に答える時、「根拠を挙げて答える」「文章に書いてある表現を抜き出す」など、教材の内容に基づいた理性的・客観的な回答が望ましい。ここからは、中国の学習指導は教材の内容を忠実に読み取る傾向が見られる。

⑤主題の考察が必ず行われること。中国における主題のまとめ方とは、「～の描写を通して、～社会現象を反映する。作者の～(考え・感情・主張など)を表す」といった構成が一般的である。すなわち、作品を通じて社会の在り方に対する考察、または作者の思想・感情の読み取りが重要視されている。

⑥⑤にも関連しているが、教師たちは指導に際して、辛亥革命発生の経緯や封建制度ゆえの社会的矛盾などの話題を取り上げ、意識的に道德教育・思想教育を行っている。つまり、登場人物はどうなっているかだけに注目するのではなく、その人物のいた集団・社会がどのような影響を与えたかに関心があるのである。登場人物を取り巻いた社会全体の様子を視野に入れて人物、作品を考える点は、中国の語文教育の大きな特徴として見られる。

3 実践事例から見た日中の読みの傾向

以上は、日中両国における「故郷」の代表的な学習指導案を考察・分析して、両国の学習指導におけるそれぞれの特徴をまとめてみた。次は、日本側と中国側の授業実践を取り上げ、「故郷」は教育現場で具体的にどのように扱われるかを見てみたい。考察の目的は主に、日中両国生徒の読みの特徴を比較することにある。学習指導案に対する考察は教師側の指導法の研究であるのに対して、実践事例に対する考察はそれぞれの国なりの指導を受ける生徒の反応の研究である。

中国側の授業は、海南省海口市義龍中学の高級教師王綏輝の「教学実録」¹³⁴によるものであり、日本側は、『文芸研の授業 12 「故郷の授業」』¹³⁵所収の石野訓利氏によるものである。中国では日本のように民間教育団体は発達していない。有名な語文教育家による「～式」指導法はあるが、個人による優れた指導法と評価されるが、広く普及されることはあまりないのである。今回取り上げる王綏輝の授業は解題・背景の紹介、段落分け、段落ずつの講読、主題のまとめという中国伝統的な指導の流れであり、中国一般の授業の様子を代表するといつて良い。一方、日本の場合、文芸研(文学芸術研究協議会)は民間教育団体の一つである。文芸研の授業論では、その学習過程は「とおしよみ」と「まとめよみ」に分け、生徒の「深い読み」を主張する。そして、教育の目的は「自己、および自己をとりまく状況を、よりよい方向に変革しようとする主体を育てること」とし、文芸作品の思想性と社会性を重要視している。文芸研は、授業論においても教材論においても、中国の伝統的な語文教育と共通した点がある。もし文芸研の授業からも日中両国の生徒の読みの相違が見えるなら、ほかの団体による授業を受けた生徒はそれ以上に日本の特徴を体現すると考えられる。

3-1 日中における授業の実際と考察

① 「故郷」という題名について

〔中国の場合〕

T:さて、これから自分の好きな方法でもう一度全文を読んで、その内容を把握しましょう。読みながら考えてもらいたい問題がある。自分の理解によって、「故郷」という題目の前に、修飾語を付け加えて、「～的故郷」の形にしてください。理由も説明してください。

(生徒たちは黙読したり、小さい声で読んだり、読みながらメモを取ったりしている。教師は机間巡視をしながら適宜生徒を指導する)

T:大体読み終わったかな。では、グループに分けて話し合っ、各グループに一名ずつ代表を選んで発表してもらいましょう。

(グループの話し合い 2分)

C:われわれのグループは、「衰微し寂れた故郷」と名づけました。理由は、「冷たい風はヒューヒュー音をたてて」「鉛色の空の下」「わびしい村々」で表した故郷の風景はこういうイメージですから。

C:われわれは、「遠ざけた故郷」という題目がいいという意見です。理由はもの寂しい故郷の風景を見て、記憶の中の美しい故郷は遠ざけてしまったから。

T:今発表した二つのグループは小説の環境描写に着目して修飾語をつけたが、視点を変えて、例えば、故郷の人々、あるいは「私」の気持ちから考えたらどうかな。

C:「迷信的で無感動・無感覚の故郷」という名前をつけました。故郷の人々は封建社会の迷信的な思想を持って、無感覚・無感動になったことは、小説の中にたくさん描かれている。例えば、閩土が選んだ「香炉と燭台一組」が迷信の象徴です。それから、少年閩土の「銀の首輪」と「閩

¹³⁴ 王綏輝『『故郷』課堂教学実録』『黒竜江教育(中学教学案例与研究)』2005.10。

¹³⁵ 石野訓利『文芸研の授業 12 「故郷」の授業』明治図書、2006.4。

土」という名前にも封建的迷信的色彩が強い。

T: 人の精神状態から考えたのね。

C: われわれが考えた言葉は「冷淡的で隔たりのある」故郷です。幼い頃二人はあんなに仲が良かったのに、再会した時は、閩土が恭しい態度で「私」を「だんな様」と呼んで、また水生にお辞儀をさせました。ここから閩土と「私」の関係はすっかり変わったことがわかります。

C: 「私」の心境を考えて、「茫然と感じさせられる故郷」と名づけました。水生と宏児の将来を考えて、彼らの「新生活」はどうか見当がつけないので、「私」は「茫然」と感じています。

T: 風景と人物の要素に着眼して修飾語をつけたよね。

C: 「抑圧され、毒された故郷」です。故郷を変化させてしまったのは、子沢山、税金、兵隊などである。封建社会の古い観念、鋭い社会矛盾が人々の精神を抑圧し毒しました。

T: 「千人の観客がいれば、千人のハムレットがいる」という言葉の通り、同じ人物に対しても、人々はそれぞれの世界観を持って、様々な角度から見ているため、違う人物像が出てきたわけです。皆さんはこの小説をいろんな角度から読んでいます。とてもすばらしい。

[日本の場合]

T: まず、題名ね。初読の時、「故郷」という題名から君たちはどんなイメージを浮かべたかな？

C: 友達がいて、親とか兄弟が住んでいる。懐かしい所。

T: なるほど。君たちにとっては「故郷」といわれても、まだびんと来ないかもしれませんが、何か懐かしい風景や人々がいるところという感じでしょうか。でも、もうすぐ(卒業して)故郷を離れる人もいますので、ちょっと想像してみてくださいね。で、そういう故郷に二十年ぶりに帰るとしたら、どんな気持ちで帰ってくると思うかな？

C: 友達に会うのが楽しみ。親に会えるので嬉しい。

T: 普通はそうだろうね。じゃあ、この「私」はどうか？

C: 「寂寥の感が」こみあげたとあるので、寂しい気持ちで胸がいっぱいになっています。

T: そうですね。普通なら、ある意味わくわくしながら帰ってくる故郷に、この「私」は寂寥の感を感じている。なにか冒頭の一節から、おやっ、と思いますね。

C: 仕掛けになっちゅうがや。

T: そうです。そう読めば仕掛けとして、読者が疑問を持って先を読めるんですね。では、まず一場面から…(以下省略)

検討の対象となる名詞に修飾語をつけさせるのは、中国の語文の授業でよく使われる方法である。修飾語を考えるには、作品の内容と主題をよく理解した上で、適切な言葉を選ばなければならない。理解力と表現力が鍛えられる練習と言える。

具体的にその修飾語を見ると、「衰微し寂れた」「迷信的で無感動・無感覚」「抑圧され毒された」など、第三者的立場での客観性の強い言葉が多い。物語の外的なもの、つまり、登場人物を取り巻いた社会の情勢に注目する読みの傾向が見られる。そして、ほとんどの修飾語が作品の主題を表すキーワードであり、生徒たちは、教材をしっかりと読んで言葉の意味を正確に理解したことがわかる。一方、それらの言葉には作品の中に出たものがほとんどなので、生徒の主体的な考え・表現

上の想像力が見えない。

一方、日本側の授業では、教師が「故郷」という言葉に対するイメージを聞き、生徒たちの持つ故郷のイメージと小説における故郷のイメージとを対比させ、その違いを意識させる。生徒たちの興味・関心を喚起し、主体的な読みを大事にする指導者側の姿勢が窺える。また、教師はテキストにこだわらず、生徒に「気持ち」を問い続けることから、登場人物に寄り添い、その気持ちを読み取らせる日本の学習指導の一つの特徴がわかる。

② 閩土について

〔中国の場合〕

(黒板に表が書かれている。少年閩土と中年閩土を、外貌、動作、会話、「私」に対する態度、生活態度から比較させる。生徒たちに記入させ完成させる。)

T: 閩土の一番大きな変化は何だと思う？

C: 「私」に対する態度だと思います。昔は兄弟の仲でしたが、二十年後に再会したら、「だんな様」と呼んで、「私」に対する態度がすっかり変わりました。

T: 身分が違う二人は、子どもの頃なぜあんなに仲良かったかな？

C: 子どもだから、身分差の意識はありません。上下関係、階級社会なんかも知らないから。

T: なるほど。今の二人の発言は同じ角度、同じ方法を使ったが、皆気づいたかな？

C: 二人とも子どもの性格から分析しました。

C: 子どもの心理から分析しました。

C: 実生活と関連づけて分析しました。

T: そうだね。二人とも児童の心理から原因を考えたのだ。これはつまり実生活と結びつけて作品を理解するという方法です。

T: 閩土が「私」に対する態度が変わった原因は何でしょうか。考えてください。

C: 生活が貧しかったからだだと思います。閩土はあらゆる面に「私」と比べものにならないから、子どもの時のように兄弟と呼び合ったりすることはできない。

C: 封建社会の階級観念、上下関係によったものだと思います。

C: 閩土の一番大きな変化は生活態度だと思います。中年閩土が「私」の母に言われて選んだものは「香炉」と「燭台」でした。現実には失望して、将来に対する希望も失いました。

T: なぜ、「香炉」と「燭台」から閩土の生活態度がわかるの？

C: 閩土は「香炉」と「燭台」を選んだのは、彼の考えは迷信的になって、すべての希望を神様に託しているからです。いくら働いても夢は実現できない、と私は理解している。

T: 先ほど閩土という人物は文章の主題を表現するという意見がありましたね。じゃあ、どんな主題を表したのか？

C: 封建思想、階級観念は人々の精神を抑圧し、毒したという主題を表しました。

〔日本の場合〕

(「少年の頃」と「現在」に分けて、閩土の姿を描写しているところを記入した表を生徒たちに提示し、

比較させ発表させる)

T:今の閩土の描写で、閩土のどんな人間像がわかるか発表してみてください。特に労働者としてのね。

C:手の描写で、「節くれだった、しかもひび割れた、松の幹のような手」となるので農業とか、漁業とか、とにかく労働をし続けている人だと思う。

C:「目も、…周りが赤くはれている」というのは、やっぱり外で働き続けてきた証拠。

T:そうだね。けっして閩土が仕事をさぼり、自ら堕落な生活をしているとは思えませんね。

T:さて、なぜ、あの二場面の神秘の宝庫だった閩土がこんなふうになってしまったのか？特に閩土のセリフに注意して考えください。

C:前にやったけれど、手の描写とか、目の周りが赤くはれているとかで、閩土は働き詰めの生活だとわかります。「凶作、重い税金、兵隊、匪賊、役人、地主」というのは元々あるものだし、閩土が望んだものではないし、したんじゃなくて、こうなってしまう中国の社会が問題なんじゃないかと思えます。

T:うん、中国社会の問題とね。本来国家というのは国民が幸福になるためのもの。

中国側の授業では、「閩土の一番大きな変化は何でしょう」という教師の質問に対して、生徒たちは「私」と生活に対する態度が変わったという答えを出した。そう思う理由には、「生活がとても貧しい」のほか、「封建社会の上下関係、階級観念」、「現実には失望し、神様に希望を託している」や「迷信的になって、心が麻痺している」などのような道徳的・教訓的な答えばかりである。生徒たちは、閩土という人物を通して、彼の生きた時代・社会の様子を考察していることがわかる。

一方、教師の発言に注目すると興味深い発見がある。なぜ幼いころの「私」と閩土が仲良かったかと質問し、二人の生徒はそれぞれ答えた。すると、教師は「なるほど」とうなずいた後、「二人の発言は同じ角度、同じ方法を使った」と生徒の答え方について検討を始める。すなわち、答えの内容だけでなく、論理的思考力・表現の方法をも重要視しているのである。教師は理性的・客観的な立場に立って指導していると言えよう。

日本の場合は、少年閩土と中年閩土の対照図をめぐって、十分な検討が行われた。生徒たちは、豊かな想像力を働かせて、中年閩土の手や目についての描写からその懸命な働きぶりを想像して話し合う。人物の外見を通してその人の気持ち、生活ぶりを読もうとする主体的な読みの特徴が現れる。

③楊おばさんについて

〔中国の場合〕

T:前にもう説明したが、閩土の変化は、封建社会の社会制度と尊卑観念が農民の精神を抑圧し毒したという主題を表現したんですね。閩土だけで主題が十分に表されているが、楊おばさんを描写する意味はどこにあるのでしょうか。

(やや難問となるので、生徒は答えに詰まっている様子)

T:じゃあ、もし楊おばさんの名前の前に修飾語をつけるとしたら、何がいい？若い楊おばさんと中

年の楊おばさんそれぞれにね。

C: 豆腐屋小町楊おばさんとコンパス楊おばさん。

C: きれいな楊おばさんと醜くて欲張りな楊おばさん。

T: 欲張りとは？

C: ものが欲しくて家に、「必ず毎日やってきた」。しかも、たくさんもらえるために、「手口」を使った。
(楊おばさんはどんな「手口」を使ったかについての検討は省略)

T: この「手口」から楊おばさんのどんな性格がわかるかな？

C: 気が強くて、話し方がとげとげしい。

C: 自己中心で、欲張りな性格。

(碗や皿の「盗み」問題についての討論は省略)

T: ここまで分析してきたが、先の問題に戻りますが、閨土の変貌だけで作品の主題が十分に読み取れるのに、なぜ作者は楊おばさんという人物も描いたのでしょうか？

C: 対比の関係になっていると思います。楊おばさんの勝手、欲張りという悪い性格と閨土の誠実で純朴な性格が対照的になっています。

C: 故郷の人々と「私」との隔たりを表現し、封建社会の古い観念は人々の精神を毒して、元々素直だった性格をひねくれた性格に変えました。それが魯迅の言いたいことだと思います。

T: とてもよくまとめました。楊おばさんを描写する意図は三つあります。まず、楊おばさんの勝手な欲張りな性格は閨土の誠実さと対照的な関係になる。それから、人と人の間の隔たりを強調し、封建社会の罪をあばく。この2点は皆さんの発言に触れたよね。そしてもう一つは、小市民階級の貧困化を描くことによって、当時の経済崩壊の「広さ」と「深さ」を表現することができる。

[日本の場合]

T: 楊おばさんという人物は君たちはどんなふう感じたかな？

C: 嫌味な人。どうしようもない嫌なやつ。こんな人間にはなりたくない。(同意見多数続出)

T: いいでしょう。さっき、閨土と「私」の三十年前をやりましたが、この楊おばさんの三十年前はどうかだったのかな？

C: 「豆腐屋小町」。この人のおかげで店が繁盛していた。それほど美人だった。

T: 現在は？

C: 「ほお骨の出た、唇の薄い、五十がらみの女」。「まるで製図用の脚の細いコンパス」。

T: 三十年の間はかなり変貌していますね。さて、二場面で「私」と閨土の関係を見ると、呼称に注目するというのがありましたね。この場面もそれを応用してみてください。呼称から「私」が楊おばさんをどんなふう思っているかわかるかということです。

(班の話し合い 3分)

C: 楊おばさんという名前が「私」にわかってからも、わざわざ「コンパス」という呼称で呼んでいます。これはいいイメージで見えていない証拠だと思います。

T: なぜ、「コンパス」だといいいイメージじゃないの？

C: 人をものとして見ている呼び方。

- C:それに、楊お婆さんは「私」より年上。なのにこんな呼称を使うのは失礼。
- C:女性に対して言っているのに、丸みのない尖ったイメージのものに喩えるのは、やっぱりいいものとして見てない。
- C:針がついてる！痛そうな感じ。
- T:そうねえ。ほんと、女性というのはふくよかでまろやかで、優しい…。(中略)一般的にはそういう感じね。でも、この「コンパス」という呼称はまったく逆のイメージなわけだね。つまり、この呼称を見ると、「私」の楊お婆さんに対する意識がよくわかるんだね。じゃ、なぜ「私」は楊お婆さんをこんなふうに見るんだろうね。
- C:楊お婆さんのセリフや「私」から見える態度は、なんか「私」を見下ろしているというか、バカにしている感じがして、だから「私」もいい感じしない。
- T:やっぱり、相手あってこっちの気持ちが変わる。こっちが変わるから相手もまた変わる。人と人の関係ってそんなところがあるよね。

中国側の授業では、まず教師の発問で、楊お婆さんを作品に登場させる意味が問われる。つまり、人物を具体的に分析する前、作品の主題との関連性を考えさせるのである。続いて、楊お婆さんの性格を検討した後、教師は魯迅が彼女を描いた意図をまとめ、作品の主題をさらに深化させる。中国の文学教材の学習指導は、常に作者の意図や作品の主題を意識させ、それらの指導に重点が置かれていることがわかる。

次に、楊お婆さんに対する日中両国生徒の態度を比較すると、対照的な結果がわかる。中国の場合は、「～的楊お婆さん」というふうに修飾語を入れさせる練習を行い、生徒から「豆腐屋小町」「コンパス」「きれいな」「醜い」などの回答が出た。これらの答えは、すべて教材に書かれている言葉である。中国の生徒は作品の外に立って、人物の外見や行動を客観的如実に読み取る傾向が見られる。それに対して、日本の生徒は、「楊お婆さんはどんな人物」という質問に対して、「嫌みな人。どうしようもないイヤなやつ。こんな人間にはなりたくない」と、直ちに生徒から素直な反応があった。「同意見多数続出」という反応から、賛成する生徒が多くいると思われる。生徒たちの感性的で主体的な読みの傾向がはっきりと示されている。その後、「コンパス」のイメージについて、生徒たちは多様な考え方を示し、授業を盛り上げた。教師は、「私」が楊お婆さんに対する態度を検討させた後、視点を変えて、楊お婆さんが「私」をどう見ているのかと質問した。人物を多角度から扱う教師の指導は、生徒の興味を引き出し、文章に対する理解を深める効果があると思われる。

④「盗み」問題について

[中国の場合]

- T:さて、碗やお皿が盗まれた事件について考えましょう。君たちはだれが理めたと思うかな。
- C:楊お婆さんは自分が泥棒なのに、泥棒を捕まえると叫んでいる。
- C:無実の罪を着せた。
- T:だれに？
- C:閩土に！（一同に）

T:なぜ、楊おばさんが閩土を陥れたと言うの？

C:碗やお皿は閩土が埋めたじゃないから。

T:証拠は？

C:あるよ。「好きなものを選ばせよう」と母が言っているから、もし碗やお皿が欲しがったら、言え
いいじゃない？

T:そうだね。欲しがったら堂々ともらえるから盗む必要はない。これで楊おばさんはうそを言っ
てることが確認できました。

[日本の場合]

T:さて、楊おばさんの「発見」についてちょっと考えてください。ここでは閩土が「私」から盗みを働
くと言う事実が語られます。この問題について、君たちはどう思うかな？

C:いかん！（T 何がいかんの？）盗みはいかん。

C:そうだよ。しかもこれ、あれほどなかのよかった友達だった「私」から盗んでいこうとしてい
るんですね。それも雇い主のね。

C:楊おばさんが自分が物をもらいたいために言ってるんじゃないの？楊おばさんが発見したんだ
し、閩土がやったという証拠がない。

T:そういう読みも出てくるのよね。さて、われわれはこの部分をどう考えればいいんだろうね。

C:そこまでの前振りを考えると、読者としては閩土が「私」から盗みを働くというふうには読みたく
ないと思います。

C:前に先生が、優れた作品には必要にして十分なことしか書かないって言っていましたよね。こ
こは閩土が盗んだのか楊おばさんがうそを言っているのかははっきり書かれてないですよ。そ
れを考えることが必要なのじゃなくて…

T:ふむ。じゃ、何が必要なの？

C:このことを「私」がどう考えたかがわかればいい？必要なのは「私」の認識だと思います。

(中略)

C:あ——っ……。閩土がやったと考えてる！「名残惜しい気はしない」「気が滅入るだけである」
「小英雄の姿が急にぼんやりして」「たまらなく悲しい」と繰り返し言っている。これ、決して淡々と
語っているじゃない。

T:そうだね。この語り手の気持ちを表す表現の反復を盗みという問題と響き合わせて読めば、これ
は「私」が閩土が盗んだのだと考えていると言っているでしょう。(中略)本来帰郷すると言うのは、
懐かしく暖かい故郷に帰るというイメージでしょう。ところが、それはみごとにことごとく打ち壊され
てしまった。そういう故郷の姿にいよいよ別れを告げる。

碗や皿の「盗み」事件に関して、日本でも中国でも話題になっているが、証拠不足のため、皆の
納得のいくような結論が出せなくて「歴史的懸案」となっている。日中両国におけるこの事件に対
する見方として、日本では閩土＝犯人説、中国では楊おばさん＝犯人説、多少の疑念や異論はあ
りつつも、このような通説がある。上に取り上げた日本と中国の授業では、この通説に一致した結果
が出ている。

まず、登場人物に対する判断・評価の基準から見ると、中国の場合は、「好きなように選ばせよう」と母が言っているので、閩土には盗む必要はないという理由で、「閩土が犯人じゃない」という認識で全員が一致した。生徒は作品に書いてある事柄を重視し、それに基づいて客観的な判断を下すという読みの傾向が見られる。それに対して、日本の授業では、この事件をめぐるいろいろと検討が行われたが、最後に決着をつけた意見は、「名残惜しい気はしない」「気が滅入るだけである」「たまらなく悲しい」など、「私」の「気持ち」を表す表現から、「私」が閩土が盗んだと考えているという発言である。つまり、日本の生徒は事柄より、人物の気持ちに注目し、それに基づいて自分の感受性、情緒によって判断・評価する傾向が見られる。

続けて、反応の多様性に関しては、中国の生徒は「閩土が犯人じゃない」という答えで一致しており、読みの集中性・画一性が目立っている。それに対して、日本の生徒は、「犯人」が楊おばさんであるか、閩土であるか、一致した傾向が見られない。また、事実はどうであれ、「私」の認識が一番大事だ、という反応も出てきた。生徒の読みは多様性を呈している。

⑤学習後の感想

[中国の場合](感想を口頭で発表させる)

T:「故郷」という小説を読んで、皆はどんな感想かな？自由に発表してください。

C:僕が一番深く感銘を受けたのは、魯迅の労働者に対する同情です。閩土の不幸を同情すると同時に、彼の心の麻痺に不満を覚える。「哀其不幸、怒其不爭」¹³⁶という感じです。

C:対比の文章作法を習いました。作文を書く時、何をどう書いたらいいかいつも悩んでいます。作文を生き生きと書けるように、これから対比を使ってみたいと思います。

C:小説を読む場合は、単純にストーリーを読むのではなく、人物の形象から作者の感情を読みとるべきです。また優れた表現を覚えて、自分の言葉を豊かにしたいです。

C:私は魯迅先生の旧社会改造・新社会創造への強い願望に感心しています。

[日本の場合](終わりの感想を宿題として書かせた)

C:すごい作品だと思った。初読の時のイメージが再読の場合、ガラッと変わった。中国社会の現状、身分差など本当にひどいことばかりだった。閩土と楊おばさん、時代の流れや清朝衰退により変わり果てていった人たち。本当に悲しい世の中だと思う。

C:初めて読んだ時は、よくわからない話だと思っていました。けれど、授業で読んでいく中で、これは本当にすごい話なんだと思うようになりました。特に、「象徴」というものはすごく意味深いものだと感じ、文章の立った少しの部分で全体のことがわかるというのは、「ああ、こういうことか。」という感動がいっぱいありました。

C:この作品の中にある情景を映し出している言葉がとても美しかったです。海辺の砂地でさえ紺碧の空に金色の丸い月がかかっていることで美しく思えたり、たそがれの中で薄墨色に変わっていくのも私にはプラスな感じに思えました。(中略)全体を通して読んでも、「紺碧の空と金色

¹³⁶ 魯迅の代表作、小説「孔乙己」にある言葉である。「その不幸を哀れみ、その争わざるを怒る」の意味である。

の丸い月」というイメージが強くあり、月は太陽の力で輝いていられる。この中国社会でも、皆が同じ方向に向けばつきのように暗闇でも輝くことができるのではないのでしょうか？人が太陽となり自分たちの理想を月のように輝かせようとしているのではないのでしょうか？私は、そう感じました。

今回取り上げた終わりの感想は、中国側は、生徒たちに即席で発表させたものであるが、日本側の感想は宿題として書かせたものである。字数には差があるが、両国生徒の読みの違いが現れたと思われる。

中国生徒の感想には、「魯迅の労働者への同情」「魯迅の旧社会改造・新社会創造への強い願い」といった作者の気持ち・意図及び作品の主題にかかわる発言が多い。小中高の「語文課程標準」には、「作者の思想・感情を理解させる」という教育方針が明確に示されており、教育現場では作者の意図・作品の主題、特に作品に含まれる道徳思想の読み取りに重点が置かれている。このような学習指導を受けて、生徒の読みは道徳的・教訓的な傾向があるとともに、画一化・パターン化の特徴も顕著である。それ以外の回答を見ると、対比という文章作法の習得や言葉の積み重ねが挙げられ、文学教材の学習指導では言語技能の習得が重要視されていることがわかる。

一方、日本の生徒の感想には、「すごい作品」「悲しい世の中」「感動がいっぱい」などの気持ちを表す言葉が多い。生徒たちは小説を読む際、人物の身になって、共に感情体験をするという主体的・感性的な読みの特徴が明らかになった。また、最後の生徒は風景描写、特に海辺の砂地を見た「月」に関する描写に深く感銘を受け、その感想には、「美しい」「イメージ」などの感性的な言葉が多く使われ、豊かな想像力を働かせて作品を読んでいることがわかる。

3-2 日中における生徒の読みの傾向と考察

以上、日中両国における「故郷」(魯迅)の授業実践を考察し、この作品は、教育現場においてどのように受容されているかを分析した。中国における「故郷」の学習指導は3時間が一般的であるのに対して、日本では7時間前後かかる。今度取り上げた二つの実践は、配当時間がそれぞれ2時間と8時間となっている。日本と比べて、中国側の授業は、2時間という非常に短い時間の中で終えたものとして、質問は十分に検討されない、教師は結論を出すのが早いという不足点が生じてしまうのである。このような要素があるにもかかわらず、両国の授業の実態から、それぞれの国における生徒の読みの特徴を捉えることができる。以下のような結果が得られる。

日本の生徒	情緒的・感動	主体的	社会に生きる人の人間性に注目	多様性
中国の生徒	理性的・教訓	客観的	人間性から社会の在り方に注目	集中性・画一性

日本生徒は、教材に基づき豊かな想像力を膨らませ、感情的・感覚的に登場人物に近づこうとする。人物の内面に踏み込んで、その人の感情・考えを理解し、生徒の感情の状態に基づいて登場人物を認識し評価する。したがって、人物評価は感性的・感情的なものが多く、同時に、多様性も呈している。

それに対して、中国の生徒は、普段よりしっかりした言語技能の指導を受けてきたため、教材の一字一句の意味をしっかりと理解し、内容と主題を確実に読み取る。登場人物と距離を置いて、その人物の境遇・感情を客観的に・理性的に分析する。そのため、中国の生徒の読みには教訓的・道徳的なものが多く、集中性・画一化も目立っている。

また、「故郷」という作品を読む場合、社会背景と作者の思想に触れずには授業を進めることができない。ここで取り上げた二つの実践は、ともに人物と社会との関連性について検討を行った。しかし、個人と社会の関係性の認識に関して、両国の生徒はそれぞれ違う傾向を見せている。日本の生徒は、閩土や楊おばさん一人ひとりの外見・性格・言動に対して想像力を働かせて評価し、当時の社会状況の下で生きている人間の姿を捉えようとする。中国の生徒は、人物に対して評価を求められる時、教材から適切な表現をすぐに見つけ出し、さらに、閩土や楊おばさんの変化を通して社会状況を把握し・社会制度の不合理性を批判する。つまり、日本の生徒は、社会の様子を背景とし、個々の登場人物の境遇に注目し、それに合わせて感情・感動を表す傾向がある。それに対して、中国の生徒は、人物の分析を手がかりとして、それを踏まえてさらに社会全体の在り方に注目し、個人の境遇の社会的原因を探ろうとする。

なお、以上の分析でわかるように、教師の指導の方法と生徒の読みの反応とは表裏一体のものであり、教材に対する生徒の受容は、教師の指導に大きく影響されている。例えば、解題と楊おばさんの人物像について、日本の教師は、「どんなイメージが浮かべたかな」「どんな気持ちかな」「想像してください」というような、生徒のイメージや気持ちに関する質問から始まる。生徒の立場に立ち、生徒の感情・想像を喚起し、主体的な読みを促す。それに対して、中国の教師は分析の対象に修飾語をつけさせ、生徒の理解力・表現力を鍛える。このテストのような練習で、生徒は読み手としての感情・情緒を入れず、作品の主題に関連する抽象的言葉や人物の中心的な性格を表す言葉を選び出して答える。この授業では、生徒の読みは徐々に深まっていく過程が見えず、最初から主題にかかわる深い読みをしているような印象が与えられている。それは授業時間が短いという原因もあるが、予習復習を周到にさせ、難読字句の理解を徹底したからできたこととも言える。

以上の授業実践を行った二人の教師の指導の異同の要点は、以下のようにまとめられる。

[共通点]

①生徒たちの答えを肯定的に捉える。よい答えを出した生徒には「なるほど」「いいね」「すばらしい」と褒めてあげる。うまく答えられなかった生徒にはヒントを与えたり、励ましたりしている。

②生徒たちに文学作品を読む方法を教える。例えば、日本の場合は、「視点を確認する」「裏の意味を読む」、中国の場合は、「実生活と結びながら理解を進める」「習った知識を新しい文章の分析に活用する」など、すべての文学作品の鑑賞に適用する読む方法を教授する。

[相違点]

①中国側の指導は、作品に書いてある内容を重視し、常に主題を意識して、客観的に実証的に読みを進め、事柄読みの傾向が目立つ。日本側の指導は、生徒の実生活と関連づけることを図り、想像力を働かせて作品を読ませる。登場人物と読み手としての生徒の気持ちを確認しつつ読ませ、心情読みの傾向が見られる。

②教師の指導のあり方について、中国では教師としての権威が確立され、教師は音読させたり、発問したり、答えさせたりして、授業の進行を全面的に管理する。しかし、生徒の答えに対する評価は、「なるほど」「その通りだ」と一言で終わらせることが多い。また、生徒に理想的な答えを出させるように誘導する傾向も見られる。それに対して日本の教師は、生徒の考え・感動を大事にし、主体的な読みを重んじる印象が見受けられる。

生徒たちのそれぞれの読みの特徴に合わせて、日本と中国の教師たちはさまざまな工夫を凝らしている。中国の教師はグループ学習やディベートなど、発表・討論の比重を増やすことを通して、生徒の読みの多様性を図ろうとする。それに対して、日本の教師は当時中国の社会状況を授業に織り込むことによって、生徒たちの社会的・客観的な視点を養う努力をしている。

第4節 アンケート調査から見る日中両国の生徒の読みの傾向

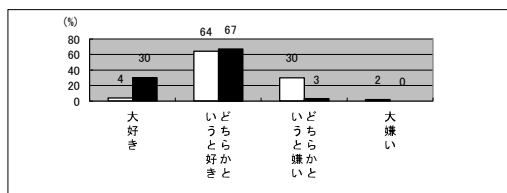
1 調査の概要と結果の分析

以上のような異なる指導を受けた日中の生徒たちは、どのような反応を示し、そこにどのような違いが見えるのか。その実態を把握するために、日本では中学校2校の3年生、計149名の生徒、中国では中学校2校の2年生、計113名の生徒を対象として、アンケート調査を実施した¹³⁷。

調査の項目と結果は以下の通りである。両国の生徒たちの答えから得たデータを一つの図にまとめて比較・検討する。

【1】教材について

問1 魯迅の「故郷」が好きですか、嫌いですか。

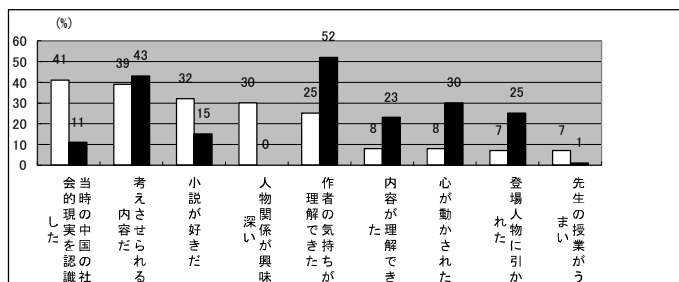


□日本、■中国 以下同じ

この問題については、「大好き」と「どちらかという好き」を「好き」、「大嫌い」と「どちらかという嫌い」を「嫌い」と分類してみると、好きな生徒は、日本では68%、中国では97%という結果が出た。また、「大好き」と答えた生徒は日本では4%であるのに対して、中国では30%という高い割合である。

以上の結果により、魯迅の「故郷」は、調査実施時点において生徒たちに好かれていることが確認できる。そして、この作品への好感度は、日本より中国の生徒の方が高い。

問2 「故郷」が好きな理由を二つ教えてください。



日本の生徒の答えにおいて1位を占める「当時の中国の社会的現実を認識した」は、中国の生徒ではわずか11%である。当時の風土や人情を描く作品は、魯迅のものだけでも「故郷」以

¹³⁷ 日本の調査は2007年12月に東京都中野区立第三中学校、2008年2月に学習院中等科で行い、中国の調査は2007年7月に江蘇省如皋市江安中学と瀋陽市第二十四中学校で行った。

外に、「宮芝居」や「百草園より三味書屋へ」など、語文教科書に数多く取り入れられているので、一般知識として生徒たちは把握しているのである。日本の生徒は、「当時の中国の社会的現実を認識した」(41%)と「人物関係が興味深い」(30%)の2項目で高い選択率を示したのは、「故郷」を通して中国の現実を知ることができて、それが外国文学・翻訳作品としての「故郷」の魅力とも言える。一方、中国の生徒は、「作者の気持ちが理解できた」の回答率は52%であることにより、作者の意図の理解に重点が置かれる中国の文学作品指導の実態が窺える。

問3 この小説のどんな場面が一番印象深いですか。

「一番印象深い場面」に関しては、両方の答えは以下の通りである。

〔日本〕

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| ① 閨土が「だんな様」と呼んだ場面 (34%) | ② 中年閨土と再会した場面 (20%) |
| ③ 楊おばさんの皮肉っぽいしゃべり方 (10%) | ④ 文の最後の希望に関する部分 (8%) |
| ⑤ いつ帰るかと宏児に聞かれた場面 (8%) | 無回答 (14%) |

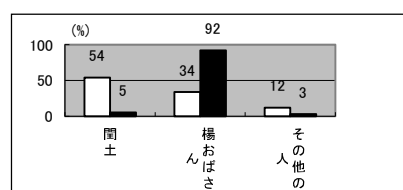
〔中国〕

- | | |
|-------------------------|-----------------------------|
| ① 少年閨土と遊んだ場面 (30%) | ② 楊おばさんが母の手袋を取っていった場面 (18%) |
| ③ 中年閨土と再会した場面 (10%) | ④ 閨土は「だんな様」と呼んだ場面 (10%) |
| ⑤ コンパスみたいな楊おばさんの格好 (6%) | 無回答 (0%) |

この項目では、日本の生徒の無回答率が高くて目立っている。また、「楊おばさん」という人物に対して両方の注目点が異なることも興味深い。日本の生徒は「楊おばさんの皮肉っぽいしゃべり方」が印象深いのに対して、中国の生徒には「楊おばさんが母の手袋を取っていった場面」と「コンパスみたいな格好」が印象に残っている。両国の生徒は登場人物に対して異なった関心を持っている。このような反応から、日本の生徒は人物の言動から性格(皮肉っぽい)を読もうとする傾向が見られ、一方で中国の生徒には人物の服装・格好や言動を如実にかつ詳細に読み取る傾向があると見えよう。

【2】文章内容の理解について

問4 灰の中から出てきた碗や皿は、誰が埋めたと思いますか。



碗や皿を埋めた「犯人」は誰かという問題に関して、日本の国語教室ではほぼ閨土＝犯人説をとっているのに対して、中国では楊おばさん＝犯人説をとっている、という通説がある¹³⁸。これを検証する目的でこの問題を設けた。調査の結果では、

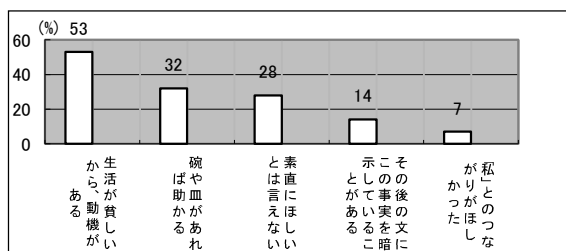
日本の場合、54%の生徒が「閨土」、34%の生徒が「楊おばさん」と答えている。閨土を犯人だと判断をした生徒の数は半分以上を占めていることから、「閨土＝犯人説」ははまだ日本の国語教室で通用していると思われるが、「楊おばさん」と「その他の人」と答えた生徒も多くいたことから、読みの多様性が窺える。

一方、中国の場合は、農民である閨土でなく、「楊おばさん」と答えた生徒が92%であることから、

¹³⁸ 三宝政美は、「教材『故郷』論一日中の比較」(『月刊国語教育 153』1994.5)において、日中両国の国語教室で碗や皿を埋めた「真犯人」をめぐる解釈の違いについて言及している。

「楊おばさん＝犯人説」という従来と変わらない読み方でこの小説を読んでいることがわかる。

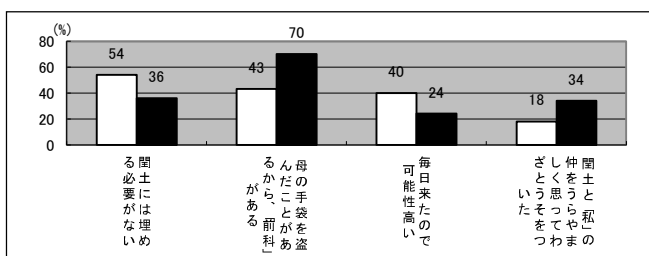
問5 (問4で「閨土」と答えた人) 閨土が埋めたと思う理由を二つ書いてください。



日本は「閨土は生活がとても貧しいから、動機が十分にある」(53%)、「子沢山で、碗や皿があればとても助かる」(32%)と答えた。さらに、「『私』とのつながりがほしかった」(「つながり」は思い出、記念品の意味であろう)という考えを出した生徒も数名いる。つまり、日本の生徒は登場人物の身になって、その人の内面世界に入り込んで、人物の心情・境遇に注目し言動の動機を読もうとする。言い換えれば、「盗む」という「反道徳的行為」よりも、閨土が「貧しい」「かわいそう」「碗や皿があれば助かる」など心情・感動で人物を評価する傾向が見られる。

これに対して、中国の場合はわずか6人(5%)が閨土を「犯人」と思っているが、そのうちの4人が「その後の文は、この事実を暗示している」と答えた。すなわち、「小英雄のおもかげがぼんやりしてしまった」という文句は中年閨土がもはや英雄ではない、泥棒になってしまったと作者が暗示している、と生徒たちは受け止めている。中国の生徒は細かい読みをしてテキストから伝わった情報を重視する事柄読みの傾向が見られる。

問6 楊おばさんが埋めたと思う理由を二つ書いてください。

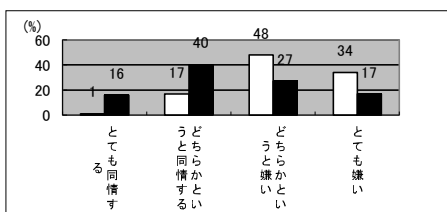


この問いについて、日本の生徒では「『好きなように選ばせよう』と母は言っているので、閨土には埋める必要がない」(54%)という推測的な答えが多くみられる。それに対して、中国の生徒の70%が「母の手袋を盗んだ前科がある」と答えた。

問3で「楊おばさんが母の手袋を取っていった場面」が印象深いと答えた生徒が多数いることと関連して考えると、中国の生徒は一定の道徳の尺度を持って人物を評価することがわかる。

[3]人物像の読み取りについて

問7 中年の楊おばさんをどう思いますか。

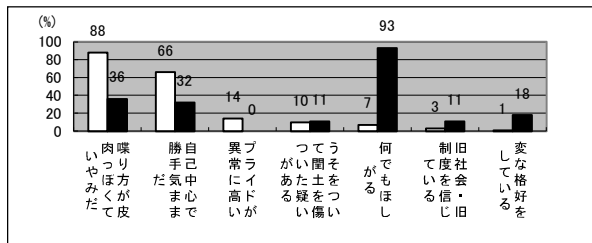


日本は、「同情する」と答えたのは18%、「嫌い」は82%であった。8割強の生徒が嫌いという結果が出た。

一方、中国は、同情すると答えたのは56%、嫌いだと答えたのは44%である。生徒の半分以上が同情する姿勢を見せている。楊おばさんは旧社会・旧制度の悪影響

を受けた人物とされ、中国の教室では批判の対象として扱われてきたが、今回の調査結果では、生徒たちは従来と違った視点で楊おばさんの人物像を捉え直していることがわかった。

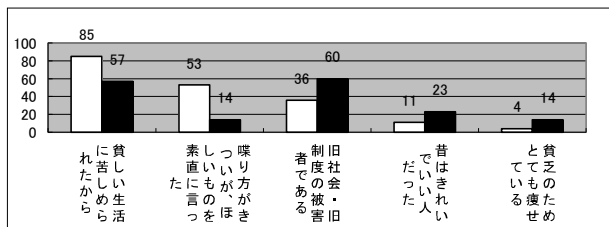
問8 楊おばさんが嫌いな理由を二つ教えてください。



日本は、「喋り方が皮肉っぽくていやみだ」(88%)と「自己中心で勝手気ままだ」(66%)と答えた。生徒たちは読者としてもその「皮肉っぽい」喋り方に不快感を感じる。また、楊おぼさんの言動から性格を推察し、「自己中心で勝手気まま」な人だと判断した。心情を重視して

読み進める傾向が見られる。中国は、93%の生徒が「何でもほしがると答えた。ここからも、生徒たちは道徳的な目で人物を評価することがわかる。また、「変な格好をしている」と答えた生徒は日本は1%に対して、中国は18%であった。中国の生徒は人物の行為や格好など外的なものに注目し、事柄読みの傾向が見られる。

問9 楊おぼさんに同情する理由を二つ教えてください。



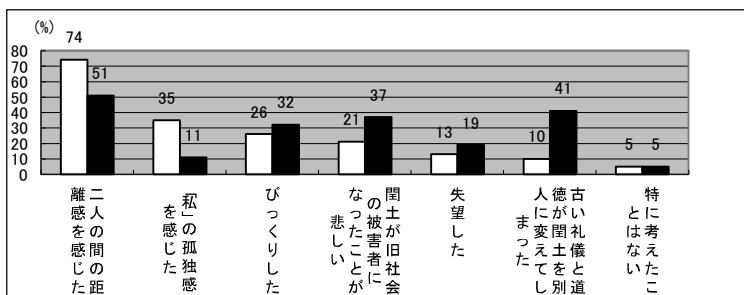
「喋り方がきついが、ほしいものを素直に言った」と答えた日本の生徒は53%であるのに対して、中国の生徒はわずか14%であった。問8で楊おぼさんの喋り方に嫌味を感じた生徒が多いが、ここでは、彼女に

対して、同情を表す生徒も多数いることが明らかになる。この質問から、問8と同じ傾向が見られる。つまり、日本の生徒は楊おぼさんの表の言動からその裏にある動機、性格を読みとりながら、読み手としての嫌いまたは同情・不憫の気持ちを持って読む傾向がある。それに対して、中国の生徒は楊おぼさんの喋り方に注目する回答が少ない。

「旧社会・旧制度の被害者」は、日本の36%に対して、中国では60%であった。中国の生徒は道徳的・教訓的な読みをする傾向が明らかになった。それ以外に、「昔はきれいな人だった」「貧乏のためとても痩せている」など、中国の生徒は人物の外見に注目して人物を評価する読みの傾向が表されている。

【4】心情の読みについて

問10 閨土は「私」を「だんな様！」と呼んだ時、読者としてのあなたはどんな気持ちでしたか。二つ選んでください。



日本の生徒の答えには、「二人の間の距離を感じた」(74%)、「『私』の孤独感を感じた」(35%)、「びっくりした」(26%)などのような回答が多い。登場人物の心情・感情に共感を示す

傾向が窺える。一方、中国の生徒の答えには、「古い礼儀と道徳が閨土を別人に変えてしまった」(41%)、「閨土が旧社会の被害者になったことが悲しい」(37%)などのような回答が多く見られる。読み手として感情・感動はあまり表さずに、人物との間に距離を置いて、道徳的・社会的な目で作

品を分析・解釈する傾向がある。この項目の調査結果によって、日本生徒の気持読みと中国生徒の教訓的・社会的読みの違いが明確に現れたと思われる。

問 11 船に乗って故郷を離れていく時、宏児は「いつ帰ってくるの」と聞きましたが、「私」がどう答えるか想像してください。二つ選んでください。

この項目に対する答えは大きく分けて3つに分類できる。

①帰らない:

「もう帰ってこないかもしれない」・「遊びに来るように水生を誘えばいい」

②帰る:

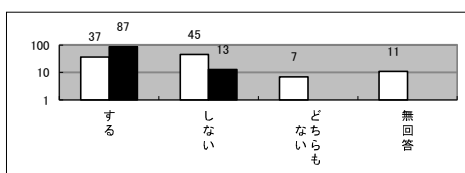
「あなたが大きくなったら会いに帰ればいい」・「しばらくして帰る」

③わからない:「さあ、わからない」

表に示した各答えの数値を計算した結果、日本は、「帰らない」が42%、「帰る」が32%、「わからない」が21%であったのに対して、中国は、「帰らない」が25%、「帰る」が47%、「わからない」が24%となった。日本の生徒では、「帰らない」という答えが一番多いことから、故郷に期待感を失い、故郷の未来を諦め、悲観的な態度を示した生徒のほうが多いと考える。それに対して、中国の生徒では、「帰る」が47%に達していることから、半分近くの生徒が故郷の未来に希望を持っており、楽観的な態度を見せていると言えよう。この結果から、日中両国の生徒の故郷の未来に対する態度が覗える。

【5】主題意識について

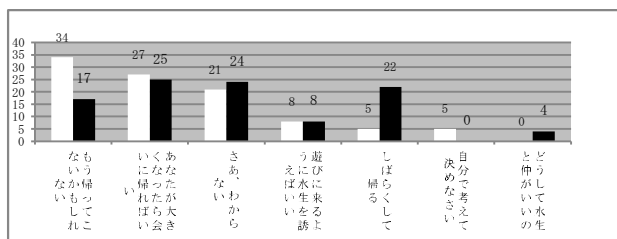
問 12 「古い家はますます遠くなり、故郷の山や水もますます遠くなる。だが名残惜しい気はしない」のことがありますが、「私」は本当に「名残惜しい気はしない」のでしょうか。「私」は故郷に対してどのような気持ちを抱くようになりましたか。



問 11 に引き続き、生徒たちの故郷と未来に対する意識をさらに考察することを意図してこの項目を設けた。具体的に答えを見てみると、日本の場合、37%の生徒が「する」、45%が「しない」、7%が「どちらもない」、また

11%が無回答となった。中国の場合、87%の生徒が「する」、13%が「しない」、「どちらもない」と無回答は1人もいないと、反応の傾向を明確に示した。

すなわち、日本の場合、主人公「私」は故郷に名残惜しい気はしないことから、離郷は故郷との決別を意味すると考えていた生徒のほうが多数を占めている。それに対して、中国の場合、「私」は故郷に名残惜しい気はすると考えた生徒のほうが圧倒的に多い。問 11 と同じ傾向が見られる。



さらに、「する」と「しない」の理由を分析すると、新しい傾向が見られる。まず、「する」と答えた生徒の考えは以下の通りである。

〔日本〕

①現在の故郷は悲しいところになったが、

昔の故郷は懐かしい。

- ②どんなに変わっても故郷だ。簡単には忘れられない。
- ③閩土と初めて出会ったところだ。思い出がたくさんある。

〔中国〕

- ①美しかった故郷を現在のように変えたのは封建制度の罪悪だ(故郷は悪くない)。
- ②現在の故郷は悲しいところになったが、昔の故郷は懐かしい。
- ③故郷の変化を信じられない。ショックを受けた。

日中ともに「現在の故郷は悲しいところになったが、昔の故郷は懐かしい」という点で一致している。大きな相違と言えば、日本の生徒の回答には「悲しい」「忘れられない」「思い出がたくさんある」などという表現が多く見られ、いずれも「私」の立場に立って、「私」の気持ち・心情を読み取ったものである。それに対して、中国生徒の挙げた理由には「封建制度の罪悪」が1位である。すなわち、故郷そのものが悪くなったのではなく、当時の社会制度が故郷の様子を変えてしまったと理解しているのである。中国の生徒は、悲しいとか、懐かしとかのような感性的読みに留まらず、社会全体の情勢を視野に入れ、社会的・道徳的に作品を理解し、深い読みをする傾向が見られる。

次に、「しない」と答えた生徒の考えは以下の通りである。

〔日本〕

- ①風景も人々もすっかり変わってしまったので、もう故郷だと思えない。
- ②故郷に別れを告げて新しい生活をする。(古い故郷に縛られていては未来に進むことができない)
- ③閩土と楊おばさんとの再会でショックを受けた。思い残すこともなくなった。

〔中国〕

- ①故郷はあまりにも変化が大きくて、もう私の知っている故郷ではない。
- ②故郷の現状に失望した。もう未練はない。
- ③故郷の人々の性格が変わったので、親しみか感じられない。

ここでは、日本の生徒の答えの2に注目したい。「古い故郷に縛られていては、未来に進むことができない」と答えた生徒は、故郷にはもう希望がなくて仕方がないが、自分には新しい生活がある、つまり、故郷の未来と自分の未来を完全に切り離して考えていると思われる。言い換えれば、「希望」があるのは、「私」の未来と、宏児と水生の若い世代の子どもだけのように読み取れる。一方、中国の場合、故郷の未来と自分の未来を二つに分けて考えた生徒はいない。周知のように、この作品における「故郷」とは、単なる作者の故郷だけでなく、広く国全体を指すものである。よって、作者はこの小説を通して、「郷愁」のような個人的な感情を表すのではなく、社会制度を批判し、革命を呼び起こそうとするのである。人間は社会の中で生きており、社会全体が混乱状態に陥ると、個人だけが幸せになることは考えにくい。日中両国の生徒は社会と個人との関係について、まったく異なった見方を示している。つまり、日本の生徒は「私」の立場に立って、「私」だけが新しい生活を手に入れればいいと、登場人物の内面に踏み込み、共感体験をしている。それに対して、中国の生徒は人物と一定の距離を置いて、人物を社会の中に入れてその言動を論理的に分析し評価す

るのである。

2 調査の結果から見た日中の生徒の読みの反応

以上のアンケート調査の回答から、日中両国の生徒の読みの傾向は以下の3点に要約できる。

①日本の生徒の感性的・感情的な主体的読みに対して、中国の生徒は理性的・道徳的な客観的読みをする傾向を示している。

碗や皿の「盗み」事件に関して、閩土が埋めたと思う理由として、日本の生徒の答えには、「貧しいから、動機が十分にある」「子沢山で、碗や皿があればとても助かる」というような登場人物に寄り添い、その言動から気持ち・性格・動機などを推測する傾向が見られる。一方、楊おばさんが埋めたと思う理由として、中国の生徒の70%が「(楊おばさんが)母の手袋を盗んだ前科がある」と答えている。作品に書いてある事柄を重視し、それに基づいて一定の道徳基準で人物を判断・評価していることがわかる。また、「だんな様」と呼ばれた時の気持ちの問題では、日本の生徒は「孤独感を感じた」、「びっくりした」という反応が多いのに対して、中国の場合は、「古い礼儀と道徳が閩土を別人に変えてしまった」、「閩土が旧社会の被害者になったことが悲しい」というような教訓的かつ道徳的な判断が多い。

②日本生徒は登場人物の人間性・心情に注目して読むのに対して、中国生徒は社会制度・社会情勢を視野に入れて、人物の性格・言動を考察する傾向がある。

楊おばさんという人物に対する態度について、日本の生徒は「喋り方が皮肉っぽくていやみだ」「喋り方がきついが、ほしいものを素直に言った」と、「嫌い派」と「同情派」との二つに分かれている。楊おばさんの性格(皮肉っぽい、素直)、人間性に注目し、如実に分析している。それに対して、中国の生徒の60%は、「旧社会・旧制度の被害者」と答えた。人物の性格を変えたのは社会制度であると、人物を通して社会の在り方を考察する傾向が見られる。

③上述した2点の特徴があるため、全体的に見れば、日本生徒の読みには多様性があるのに対して、中国生徒の読みは画一性、集中性の特徴を示している。

碗や皿を埋めた「真犯人」の問題で、中国では、92%の生徒が「楊おばさん」と答えた。また、碗や皿は楊おばさんが埋めたと思う理由については、日本の生徒の多様な反応に対して、中国は70%の生徒が「母の手袋を盗んだ前科」という事実注目している。

調査の結果から見れば、日本の生徒は人物の内心の感情・思慮を読もうとする心情読みと、人物に寄り添い、感動・感情を示す感性的読みの傾向があり、登場人物の人間性に多く注目している特徴がある。全体的には読みの多様性を呈している。それに対して、中国の生徒は作品から距離を置いて、第三者的立場で作品の世界を眺め、登場人物の言動を道徳的基準に当てはめて判断する傾向がある。そして、人物の個性より社会の在り方に注目する客観的な読みをする特徴がある。全体的には、画一性・集中性が目立っている。

「希望の文学」という枠組みで捉えられてきた魯迅の「故郷」はそもそも、教室の中で「道徳主義的」「徳目主義的」な授業になりやすい。比較研究のテキストの選定は、ストーリーが単純で明快なもの、生徒にとって感想を持ちやすく、人物に対して評価しやすいものが理想的である。この意味

では「故郷」は最適なテキストとは言えない。それにもかかわらず、今回のアンケート調査の結果では、日中両国の生徒の読みの違いがはっきりと見られた。

3 受容背景の相違に対する考察

本節では日中両国の生徒の読みの相違について、以下の四つの面から考察したい。

3-1 文化心理学から

『文化心理学—理論と実証』¹³⁹に収録された守屋慶子の「自己—他者関係の形成」によると、日本の子どもの「他者」認識には主観性が見られ、推量と情緒的評価が特徴的である。具体的には以下のような点である。

①他者の「本当の気持ち」を求める認識の二重構造。

物語を読ませて書かせた感想には、登場人物の気持ちを推量した内容が多くある。その推量には人物の言動や説明から離れて「本当の気持ち」を求める二重構造が見られる。その推量は主観性が強い上に、多様である。守屋は、このような子どもの特徴を踏まえて、さらに「他者をこのような二重構造の人格として捉える子どもは、すでに自身が二重構造の人格としてあり、自己表現に際しては『本当』の自己を『見せかけ』の自己の背後に閉じ込める」と指摘した。

②他者認識に見られる情緒的傾向。

日本の子どもは物語を読む際、読み手の感情の状態にもとづいて登場人物を評価(認識)する傾向があるという。

こういった日本の子どもの推量的情緒的「他者」認識を形成させた原因を探るため、守屋は子どもの親、特に母親から子への働きかけに注目し、以下のように分析した。

言動からは不明の他人の感情を「本当は怒っている(笑っている、嫌がっている)」などと推量させることで、母親は子どもにみかけとは異なる他者像を形成させている。日本の多くの子どもには、毎日がこのような二重構造型推量の訓練の日々である。こうして子どもはさまざまな場面で、さまざまな他人の視線のもとでひとに笑われないように努める。こうした訓練を通して子どもはとがめ嘲笑う他者である「ひと(世間)」を内面化し、その視線を受ける側として情緒性の強い自己を形成すると考えられる。

このような日本文化のもとに育つ子どもの「他者」認識は、二重構造型推量と情緒的評価に依存した主観性の強いものである。「他者」は二重構造を備えた他者で、「自己」もまた同じ構造を備えたものとして形成される。他者の評価を絶えず気にして自己を見つけ、他者の気持ちを詮索、推量しつつ生活する現代日本の子ども像が浮かび上がっている。守屋の研究によって、日本の子どもの認識における推量・情緒性・主観性の特徴が明らかになった。

¹³⁹ 柏木恵子・北山忍・東洋『文化心理学—理論と実証』東京大学出版会、1997. 11。

3-2 教育心理学から

渡辺雅子は、日本とアメリカの小学校における歴史の授業を比較し、興味深い結果を得られた¹⁴⁰。まず、教師の発問から見ると、アメリカでは原因の特定を求める「なぜ」が多かったのに対して、日本はできごとの展開を問う「どのように」という質問が多かったのである。その次、指導の流れとしては、教師はまずクラス全体にある時代の状況に対する共通の理解を作ることに努め、その状況下の人間の気持ちを推し量り、その上で歴史上の人物がとった行動と気持ちを結び付け、それらの長い連鎖として歴史の流れを捉えていくのである。その際、「もし、こんなことが起こったらどんな気持ちになる？」「そうしたらみんなだったらどうする？」などの質問が頻繁に聞かれたのである。日本の特徴的な教え方とは、過去の出来事を時系列で再構成しながら、できごととできごととのつながりの説明に重点が置かれていたことが明らかになった。また、教師のインタビューによれば、日本の歴史を理解する上で最も大切なのは、「歴史上の人物に起こったことがらを、他人事としてではなく、自分の事としてとらえ、共感する能力」であると教師は捉えている。さらに、歴史の授業で「思考力」「考える力」とは、その時代に生きた人々にどれだけ思いを寄せ、共感して感想を書けるか、ということであった。この歴史上の人物に「共感」してできごとを「理解」する能力は、教科書を丁寧に追いつながらも、実は教科書には記載されていない、気持ちの想像を理解の基本としている。

日本特有の思考表現スタイルは、歴史教育のみでなく、他の教科においても共通する。渡辺は絵を使った作文実験や授業観察を通して、日・米・仏の違いを、具体的に明らかにしている。比較の結果は、日本は「時系列型」（すべての部分を述べる）、アメリカは「時系列型と因果律の使い分け」（不要な部分を切り捨て、局所的な因果関係に注目）、フランスは二つを統合した「俯瞰型」（全体像を描こうとする努力）となる。日本の「時系列型」という子どもの作文の型は日本の国語教育の特徴と一致している。しかも、国語授業の指導法として、物語の場合は、「状況から登場人物の心情を読み取る」、説明文の場合は「難しい語句を調べ、段落ごとに意味を読み取る」といったふうに、その指導法パターン化されていると述べている。

現代に生きている小学生たちを、歴史の状況に置かせ、そのような状況下の人物の考え・気持ちを想像させ、その人物の気持ち・心情を理解し、共感させる指導は、果たして歴史を正確に認識させる方法なのかは疑問である。日本の学校教育は、教科書に登場した人物の気持ち・心情の読み取りに重点が置かれ、学習者の感受・感想を大事にする特徴は教科を超えて共通するものだと言えよう。

3-3 日中の道徳教育から

日中生徒の読みの差異は、それぞれの国の道徳教育のあり方によって生まれたのではないかと、と考えることもできる。王秋華・日嘉佑典は、日中道徳教育の比較研究というテーマにおいて、両国

140 渡辺雅子「歴史教育に見る思考表現スタイルと能力評価—日米小学校の授業比較から」『教育心理学年報』第45集、日本教育心理学会、2006.3。

渡辺雅子「歴史教育に見る理解のスタイル—日米小学校比較から」日本教育社会学会大会発表要旨集録（53）2001.10。

の社会制度及び小学校・中学校の道徳教育用教科書の比較を通して、両国の道徳教育の特徴を次のように指摘している。民主主義・自由主義国家の日本では、国民は思想・価値観を自由に選択することができる。道徳教育は、教育基本法の教育目的の「教育は人格の完成をめざして」という精神に立脚して行うことが重視され、道徳の目標は生徒の個々の主体性を重視することにある。それに対して、中国は社会主義国家として共有財産制をとっていることから、当然のことながら集団主義の意識が強く、集団を離れて個人の成長はないことが強調されている。したがって、個人の立場よりも集団を重視した集団主義の傾向がある。この基本的観点に立つ道徳教育は、人民・国家に奉仕するという社会主義的、集団主義的人間の道徳性の育成を目指している。言い換えれば、日本の個人主義に対して、中国の場合は集団主義的色彩が濃厚である。日本では生徒一人ひとりの「人間としての生き方」に重点が置かれているのに対して、中国の場合はイデオロギーの徳育が行われている。¹⁴¹

また、中国の学校教育は唯物論弁証法的世界観に基づき、主観主義への批判が行われている。合わせて、中国の学校教育の抱える特徴として、「一日為師、終生為父」(一日でも教師になってくれた人に、一生終わるまで、父親のように尊重する)という古語にあるように、儒教思想の影響が強い。学生が教師を絶対的に尊重し、また、教師は尊者、知者として絶対的な権威をもつ主体としての教師生徒関係が中国社会において深い影響力を有している。これらの要素は、中国生徒の読みの画一性・集中性と深く関わっていると考えられる。

3-4 日中の国語教育の理念から

戦後民主主義の教育を貫いてきた日本では、児童・生徒の主体性を尊重する一貫とした教育者の姿勢が窺える。1989年版の『中学校学習指導要領』では、国語教育の目標には「国語を正確に理解し適切に表現する能力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる」という記述があり、生徒たちの個性への配慮が見られる。また、2004年版『中学校学習指導要領』において、1989年版の目標の上に「伝え合う力を高める」と付け加えられたことから、生徒の主体性を尊重する従来の姿勢を確認するだけでなく、自ら学び、学び合うという新しい課題が提示されている。

それに対して、中国では、建国当初より、道徳教育(思想教育)は「五育」(徳育、知育、体育、美育、労育)の最優位に置かれてきた。1990年代の改革・開放後急速な社会変化の中でも、中国政府及び教育部の「徳育」を重視する姿勢が一貫して堅持されている。2001年版の「語文課程標準」の「総目標」は、10項目に分けて記述されているが、冒頭の項目に「語文の学習を通して、愛国主義の感情及び社会主義道徳品性を培い、積極的な人生态度と正確な価値観を育て、文化品位と審美情趣を高める」とある。変化の激しいグローバル社会に入った今日、外国からの情報や価値の

¹⁴¹ 王秋華・比嘉佑典「日中道徳教育の比較研究—小学校の道徳教育を中心に」『東洋大学アジア・アフリカ文化研究所研究年報』第29巻、1995年；王秋華・比嘉佑典「日中道徳教育の比較研究—中学校の道徳教育を中心に」『東洋大学アジア・アフリカ文化研究所研究年報』第31巻、1997年。この2論文を参照した。

流入が激増している社会的環境で、中国の一般民衆、特に若い世代に中華民族の自尊や自信を取り戻し、国際化と伝統文化のバランスを保たせることに留意がされているのである。語文の教科書では、故郷・山水・風土・人情に対する素朴な愛情から民族の伝統、自国の言語・文字に対する愛着心・民族自尊心などのような民族文化に関わる内容が多く見られる。これらの作品を指導する際、祖国や民族に関わる思想面の内容の読み取りが特に重視されている。

3-5 日中の国語科教科書における作品本位と作家本位の視点から

中国の語文教科書の目次を見れば、同一作者の作品が複数取り上げられていることがすぐに気づかれる。人民教育出版社の中学の教科書を例に挙げると、魯迅、朱自清、冰心、巴金、毛沢東などのような有名作家の作品はそれぞれ2編以上教科書に採られている。その中、魯迅の作品がとりわけ多くあり、9編にも達している。日本の教科書には、このような現象はあまり見られない。作家と作品の比重とえば、日本の国語教育は作品研究に重きが置かれており、中国の語文教育は作家研究に重心が置かれている傾向があると言えよう。この仮説を立てれば、「故郷」の読み調査で明らかになった、日本生徒の読みの多様性と中国生徒の画一性・集中性の特徴も理の当然の結果となる。つまり、日本では作品本文の読解が重点的に行なわれており、それを踏まえたうえで、生徒に自分の意見を持つことが求められる。それに対して、中国の場合は、複数の作品が教科書に採られている作家、その文学の特徴及び作家の思想や人生などは、文学の基礎知識として強調されている。すると、生徒はある種の先入観を持って、作家の作品を読むのである。特に魯迅のような「定番作家」の場合、彼の社会に対する批判、国民の悪習への指摘は、すでに生徒の心に深く染み込んでいるのである。それが故に、中国の生徒は「故郷」を読んだ反応として、画一性・単調性の特徴を呈している。

幸田国広は、日本の国語教育において、昭和40年代までには、定番教材「羅生門」が作家研究の基礎を学ぶ教材として位置づけられていたと述べる¹⁴²。昭和40年代になって、三好行雄によって構想された「作品論」が提起され、作家研究から作品論へと、研究のモードが転換した。「作品論」は作家と作品の関係から作品を解釈する立場で、作者の意味をテキスト論のように抹消したわけではないが、重心を作品側に移したことで、作者の絶対性が損なわれたことは確かである。「故郷」の教材提出の意図について、光村図書の教師用指導書(2008)には以下のような内容が記述されている。

「故郷」は、中国近代文学の父とよばれる魯迅の作品である。二十世紀前半の中国が舞台であるから、現代の中学生には理解しにくい部分もあるだろう。だが、自分とは異なった状況の物語を読むということも、文学の読みにおける重要な要素である。(中略)

第三学年では、文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見を持つことが求められている。「故郷」に描かれている人物や時代について十分に読み取らせたうえで、

¹⁴² 幸田国広「トレンドから定番へー『羅生門』教材史研究の空隙」早稲田大学国語教育学会第254回例会発表資料、2013.1.19。

「私」の考えていることに対して、自分なりの意見を持つように指導したい。

「故郷」を魯迅から完全に切り離して自立した研究対象として扱うのではなく、魯迅の人生や思想も視野に入れて作品を読む。「故郷」の歴史的背景や社会状況を正確に把握したうえ、生徒たちに自分なりの意見を持つことが求められる。このような作品論的な指導の方針が、生徒たちの活発で多様な読みが生み出された一因だと考えられる。

一方で、中国では、文学研究界においても語文教育においても、作家本位の傾向が明らかである。例えば、現代文学史の編纂について言えば、「作家論型」色合いが濃厚で、「文学史」「思想史」といった「史」の色合いがきわめて薄い。黄修己は、中国現代文学史の「作家論型」モードは1956年の『中国文学史教学大綱』によって確立されたと言い、「『大綱』は作家を基本単位とした体系を作り上げ、ひとまずこれを『作家論型』と呼んでみよう。すなわち、各時期の作家をそれぞれの地位によって大小の列に並ばせ、順番をつけるのだ」¹⁴³と述べる。こうした見解を踏まえ、高玉は、文学史における「作家論型」は、主流・成就・名作家・名作品を重んじる中国文学の本位観を表している、と指摘している¹⁴⁴。

語文教育は、作家本位か作品本位かという問題に関して文学研究界と同調している。教科書は改訂を重ねても、魯迅を初め、朱自清、氷心、巴金など有名作家の名前は残っており、その作家たちの名作は定番教材として教科書に取り上げられている。とりわけ、魯迅に関しては、彼自身の作品と彼を記念して書かれた作品を一つの単元に集中して学習するという教材提示の形もある。

〔表 27〕 中国の教科書における魯迅にまつわる単元

出版社	学年	単元名	収録作品
上海教育出版社	中2上	魯迅に近づく	「凧」「故郷」「孔乙己」「雷峰塔の倒壊について」「自題小像」・「自嘲」（詩） 「記憶の中の父」（周海嬰） 「有る人」（蔵克家）
人民教育出版社	中2下	（なし）	「故郷」「雷峰塔の倒壊について」 「有る人」（蔵克家）
人民教育出版社	小6上	初めての魯迅	「少年閏七」「私の伯父魯迅先生」「一面」 「有る人」（蔵克家）

上記の3種類の教科書のうち、人民教育出版社の小学校教科書における、単元「初めての魯迅」の説明には次のような内容が示されている。

（前略）魯迅はだれだろう？—「彼は、祥林嫂、閏七、孔乙己及び阿Qなどを代表とする被圧迫者たちの同情者と代弁者であり、いつまでも庶民の立場に立っており、社会の底に生きている小人物のために大声疾呼する庶民作家である」。中国人として、われわれは魯迅を知らなけ

¹⁴³ 黄修己『中国新文学史編纂史』北京大学出版社、1995. 5。

¹⁴⁴ 高玉「中国現代文学史『作家作品中心論』批判」、『人文雑誌』2003年第2期。

ればならない理由がいくらでもある。

ここには国語教育としての視点が見られず、あくまでも魯迅の作家研究・人間研究の教材として位置づけられている。作家は作品を創作する主体である。作家がなければ作品もないという前提があり、「作品論」と「作家論」を混同する形であれば理解できるが、魯迅の場合、作家論が断然と優位に立っているのだ。このように、魯迅の作家像がしっかりと構築されていることによって、生徒たちは魯迅の新しい作品に出合う際、作者の言おうとしたことや主題などは素早く正確に捉えることができる。しかし一方、魯迅の作家像にこだわりすぎて、その思想以外のもの、例えば、言葉の特色、文章表現の工夫などを軽視する恐れも懸念される。

以上、日中両国生徒が同一作品に対して、多様な読みと画一的な読みを示した一つの要因として、日本の国語教育における作品本位、中国の語文教育における作家本位という教育理念の相違を分析した。このような両国間の教育理念の相違に基づき、実際の教育現場では、日本では生徒に自分なりの意見を持つことが望ましいが、中国では、まず作者の意図を読み取る指導が一般的である。言うまでもなく、この点は中国生徒の読みに画一性をもたらした大きな原因となる。

第3章 共通漢詩教材の検討 —漢詩「春望」・「静夜思」を中心に—

第1節 漢文教育（文言文教学）の意義と目的

1 日本における漢文教育の意義と目的

文部科学省の検定を経た国語科の教科書を開いてみて、まず注目されるのは、その冒頭の部分である。各社いずれの教科書も、そのはじめには必ず「漢文とは何か」に始まり、漢文学習の意義・目標・必要性について多くの記述がなされている。高等学校の教科書における漢文教材の記述に関しては、以下のようになっている。

まず、漢文が日本文化に対して果たした役割については、次の2点にしぼって述べられる。

①漢字が伝えられるまで、日本人は固有の文字を持っていなかった。漢字・漢文は、日本の言語文化の原点であり、漢文の学習を通して、漢字・漢語の正しい用法を理解することは、将来の日本語を養い育てるための養分・力になる。

②中国人のものの見方・考え方を理解することは、過去・現在の日本人、日本文化を理解する助けとなり、さらに将来の日本の文化を創造するうえに役立つ。日本人の思想・情操をより豊かなものにする。

そして、漢文はもともと外国語であるけれども、それを訓読したものは、すでに日本語である。漢文は日本の古典として、「国語の一部として学ぶ理由がある」ということになり、漢文を国語の授業で学ぶ理由が説かれる。

以上のような観点に立って、漢文学習の意義・目的について、おおむねの教科書では、大要、次の2点が挙げられる。

①漢字・漢語の正しい意味・用法を知ることの大切さを理解し、言語生活を豊かにするため。

②古代中国人のものの見方・考え方を知り、それとの比較を通して、日本の言語文化をより深く理解するため。

この2点をまとめると、漢文学習の意義・目的として次の二つの柱が挙げられる。一つは、漢文の内容(文化・思想)が日本に多大な影響を与えたことが挙げられる。もう一つは、漢字・漢語が日本語との関連性である。一言で言えば、前者は思想、後者は言語である。漢文学習の意義・目的と言え、必ずこの2点が挙げられることがすでに定着していると言えよう。また、漢文教育に関わる文献・資料を当たってみると、教育実践か研究かを問わず、その必要性・特質は多かれ少なかれ触れるのがよく見受けられる現象である。論拠や記述の方法はそれぞれ異なるが、論点として特に目新しいものが見当たらず、大体は上述の2点が繰り返し説かれているのである。

漢文の学習を始める前に、その意義・目的・必要性などを述べているという現象が見られる。「なぜ漢文を学習しなければならないの」という問題に、「思想」と「言語」との両面における解説は、論理的かつ合理的で、納得のいくものだと思う。それにもかかわらず、教科書や文献などで繰り返し言及されることは、やはり、教師・研究者でも漢文を国語の一部として教えることに違和感を覚え、その必要性について自信をもって明確に回答できないからと思われる。漢文教育の必要性を

論じることは、自らの主張・意見をアピールするためではなく、自分自身を説得しているかのように思われる。一方、生徒の側からすると、そもそも漢字伝来といった話は遠い昔話であって現実感に乏しく、かつまた「文化受容」の観点から語られることが多いため、いかにも古代中国の恩恵を忘れてはならぬという受動的な印象しか持ち得ない。その上、「漢字・漢文は国語の学習にとって欠くことのできないものである」「日本語の発達や、日本人のものの見方・考え方に大きな影響を与えた」といった説得口調の押しつけがましきには、結局、遠い昔の「外来文化」を学習させられるという生徒の漢文嫌いを助長してしまう恐れがある。そしてさらに、近年来漢文を大学の受験科目から外された大学が増えている。この点も漢文教育の後退とは大きく関わっていると思われる。

2 中国における文言文教学の意義と目的

日本で漢詩・漢文と呼ばれるものは中国では「古詩」・「古文」と呼ばれるのが一般的である。そして、語文教育では「文言詩」・「文言文」という正式名称がつけられている。従って、漢文教育は中国では、「文言文教学」と呼ばれている。文言文教学は、語文教育の大切な一環として位置づけられてきた。人民教育出版社の現行教科書（小学校は2010年、中学校は2013年に出版されたもの）を例に挙げると、小学一年より、ピンイン・漢字を教えるとともに、古詩の学習が始まっている。中国では、一学年に上下2冊の教科書があり、小学校段階では併せて12冊もあり、1冊に2～3編の古詩、または古文が載せられている。つまり、中国の小学生は6年間の間に、30編くらいの古詩・古文教材に出会うこととなる。また、中学校に上がると、古詩とともに、古文の学習も本格化になってくる。さらに、高等学校になると、作者の思想や感情を表現する古文の学習を中心に行うことになる。教材全体における文言文教材の占める割合は、小学校では約10%、中学校では約20%、高等学校では約30%～40%まで達している¹⁴⁵。これほど多くの古詩・古文を教科書に収録することは、中国では、文言文の学習がどれほど重視されているかを反映していると言えよう。

しかし、文語調で書かれた古代の詩と文章は、普通の現代中国人が読んでも容易にわかるものではなく、一定の訓練、高度の教育を受けていなければ、正しく理解することはできないのである。古詩・古文は内容・思想から見ると、現代との隔たりがあり、小中学生には理解しにくい部分がある。また、言語・表現から見ても、現代中国語と比較してみると、明らかに異なっている。それにもかかわらず、中国では文言文教学が重んじられてきた、今だ盛んに行われていることが事実である。現代中国で文言文教学を行う目的と意義について、筆者の調べた結果として¹⁴⁶、主に以下の4点に要約することができる。

① 古代から読み続けられてきた優れた作品を学習させ、文明・文化の伝承を意識させる。

② 人文精神を汲み取らせ、情操の陶冶に役立ち、生徒の内面世界を豊かにさせ、思想上の素質を高めさせる。

¹⁴⁵ 周慶元『語文教育研究概論』湖南人民出版社、2005. 8。

¹⁴⁶ 例えば、『中学語文教学法』（銭威・徐越化主編、華東師範大学出版社、2004. 1）、『語文教育研究概論』（周慶元、湖南人民出版社、2005. 8）などの資料では、文言詩文教学の意義と目的について言及している。

③漢字・漢語に対する認識を深化させ、表現を豊かにする。

④文章の構成法や展開、修辞法など学習し、作文に役立たせる。

まず、①と②は「文化・思想」に関する内容である。①には愛国心や民族伝統などを大きく扱っており、日本人には体感できないものであり、日本の漢文教育では重要な要素として捉えることはない。③と④は「言語」に関する内容である。古詩・古文も現代中国語もすべて漢字表記であるため、そこで習得した言葉をそのまま口語や文章に活用できる。また、比喩・対比・誇張などのような独特な修辞法を使うことによって、古詩は中国現代文にはみられない表現の力を内在している。その表現力を引き出す役割も古詩の教材化にはあったと思われる。また、起承転結の構成、議論文の論の展開の仕方など、いずれも言語表現の好教材として使用することができる。こうしてみると、中国で文言文教学を行うことは、必要かつ有意義なことがわかる。

なお、教科書では、古詩・古文を学習する意義・目的・必要性に関しては特筆されることはない。語文教育と言えば、現代中国語で書かれたものと文言で書かれたものとの両方を取り上げて学習することは当たり前のことのように思われる。また、今だ学歴を重視する中国では、いつも過熱化している大学の入試には、文言文に関する出題が国語全体の 30%以上という高い比率を保っている。このような現実的な要素は、現在の中国で文言文教学が重視される重要な一因と考えられる。

第2節 教育課程における漢文教育（文言文教学）

1 日本の学習指導要領における漢文教育

2006年に教育基本法が改正された。これに伴って、2008年に、中央教育審議会答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』（以下、「答申」とする）では、「教育内容に関する主な改善事項」の「伝統や文化に関する教育の充実」について、国語科で古典を主とした伝統文化の取り組みについて、次のように述べられている。

まず国語は、長い歴史の中で形成されてきた我が国の文化の基盤を成すものであり、また、文化そのものである国語の一つ一つの言葉には、我々の先人の情感や感動が集積されており、伝統的な文化を理解・継承し、新しい文化を創造・発展させるためには、国語は欠くことのできないものである。

このような観点から、(中略)国語科では、小学校の低・中学年から、古典などの暗唱により言葉の美しさやリズムを体感させた上で、我が国において長く親しまれている和歌・物語・俳諧、漢詩・漢文などの古典や物語、詩、伝記、民話などの近代以降の作品に触れ、理解を深めることが重要である。

こうして古典教育は、小学校の低学年から系統的に国語科の教育内容として扱われることになったのである。これまでには、小学校の高学年に文語調の教材はあったが、本格的な古典の学習は中学校から始まった。ここに小中高を通じた古典教育の系統性という問題が生じることとなった。校種ごとの内容は、「答申」では次のように示されている。

【小学校】

言語文化としての古典に親しむ態度を育成する指導については、易しい古文や漢詩・漢文について音読や暗唱を重視する。

【中学校】

古典の指導については、言語の歴史や、作品の時代的・文化的背景とも関連付けながら、古典に一層親しむ態度を育成することを重視する。

【高等学校】

「国語総合」では、(中略)我が国の言語文化を享受し継承・発展させる態度の育成を通して、感性や情緒をはぐくむことを重視する。(中略)「古典 A」は、(中略)古典の原文(近代以降の文語調の文章を含む)のみならず、古典についての解説文や小説、随筆なども教材として幅広く取り上げ、古典の世界に親しむ態度をはぐくむ。(中略)「古典 B」は、(中略)古典の原文や、古典についての評論文などを教材として取り上げ、話すこと・聞くこと、書くこと及び読むことの言語活動を通して、系統的に古典に接することができるようにし、古典に対する関心と知識を高め、古典を読む能力を育成する。

このように、小・中・高における古典教育の指針が初めて明確に打ち出され、小学校から高等学校に至るカリキュラムが系統的に示された。日本の漢文教育が衰退しつつある現状の下、小学校においても伝統的な言語文化の学習を重視するこの方針の提出は、その衰退に歯止めをかけるための対策として、大きく期待されている。その中で、小学校と中学校における古典の学習は、古典に親しむ態度を育成することにある。高等学校の場合は、「国語総合」の目標は「言語文化を享受し継承・発展させる態度の育成を通して、感性や情緒をはぐくむこと」にあり、つまり古典に対する「態度」の育成に重点が置かれており、小学校と中学校の指導目標をそのまま受け継いだものと思われる。それから、「古典 A」と「古典 B」はそれぞれ「古典の正解に親しむ態度」と「古典を読む能力」の育成が指導の中心を据える。

次は、学校段階ごとの漢文教育の方針を把握するため、2008年に告示された小学校・中学校の学習指導要領と2009年に告示された高等学校の指導要領において、「伝統的な言語文化に関する事項」における漢文教育に関わる内容を見ていきたい。まず、小学校の学習指導要領には以下のように示されている。

〔第1学年及び第2学年〕

(ア) 昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。

〔第3学年及び第4学年〕

(ア) 易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすること、(イ) 長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り、使うこと。

〔第 5 学年及び第 6 学年〕

(ア) 親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読すること、(イ) 古典について解説した文章を読み、昔の人のものの見方や感じ方を知ること。

まず、低学年では読み聞かせや話し合いで、古典に触れ合う楽しさを実感させる。中学年では、一般的に知られている故事成語に触れさせ、漢詩・漢文に対する興味・関心を喚起する。高学年では、易しい漢文を取り上げ音読し、昔の人の考え・感情を理解させる。小学校段階の漢詩・漢文の学習は、音読などにより、漢詩・漢文の存在を知り、初歩的なイメージを築く導入の扱いであることがわかる。続いて、中学校の学習指導要領における漢文教育は下記の通りである。

〔第 1 学年〕

(ア) 文語のきまりや訓読の仕方を知り、古文や漢文を音読して、古典特有のリズムを味わいながら、古典の世界に触れること、(イ) 古典には様々な種類の作品があることを知ること。

〔第 2 学年〕

(ア) 作品の特徴を生かして朗読するなどして、古典の世界を楽しむこと、(イ) 古典に表れたものの見方や考え方に触れ、登場人物や作者の思いなどを想像すること。

〔第 3 学年〕

(ア) 歴史的背景などに注意して古典を読み、その世界に親しむこと、(イ) 古典の一節を引用するなどして、古典に関する簡単な文章を書くこと。

中学校では、中 1 で「文語の決まりや訓読の仕方」を知ることから、中 2 で「登場人物や作者の思いなどを想像すること」、中 3 で「歴史的背景などに注意して古典を読み、「古典に関する簡単な文書を書く」という段階が上げられている。中学校の漢文教育は、漢文を読むための基礎となる訓読の仕方を知り、漢文の世界に触れて、その面白さを知ることを目指している。ここで注目する点は、音読・朗読が繰り返し言及されることである。小学校と中学校における漢文教育において、大切な学習方法として位置づけられていることがわかる。そして、高等学校学習指導要領では、「国語総合」における「伝統的な言語文化に関する事項」、「古典 A」及び「古典 B」の目標はそれぞれ以下のように示されている。

〔国語総合〕

(ア) 言語文化の特質や我が国の文化と外国の文化との関係について気付き、伝統的な言語文化への興味・関心を広げること、(イ) 文語のきまり、訓読のきまりなどを理解すること。

〔古典 A〕

古典としての古文と漢文、古典に関連する文章を読むことによって、我が国の伝統と文化に対する理解を深め、生涯にわたって古典に親しむ態度を育てる。

〔古典 B〕

古典としての古文と漢文を読む能力を養うとともに、ものの見方、感じ方、考え方を広くし、古典についての理解や関心を深めることによって人生を豊かにする態度を育てる。

高等学校の場合、「国語総合」で「伝統的な言語文化への興味・関心を広げる」とことと「文語のきまり、訓読のきまりなどを理解する」ことが挙げられている。「古典 A」の指導目標は「伝統と文化に対する理解を深め、生涯にわたって古典に親しむ態度を育てる」ことにあり、つまり「文化・態度」に重点が置かれているのである。「古典 B」の目標について、「古文と漢文を読む能力を養う」とことと「人生を豊かにする態度」との 2 点が挙げられたが、「答申」に示されたように、「古典を読む能力」の育成が主な目的となる。「古典 A」と「古典 B」は、共通必修科目である「国語総合」を履修した後の選択科目として位置づけられ、「文化・思想」と「読む能力」との両輪をバランスよく考慮し、機能し合えるよう的確な配慮と思われる。

小・中・高の学習指導要領における漢文教育には、「興味・関心を深める」「親しむ態度を育成する」「人生を豊かにする」という文言が頻繁に使われている。これらの言葉から、児童・生徒に古典と漢文を楽しくて主体的に読ませ、自ら意欲的に読ませたいという編纂者の意図が窺える。

2 中国の課程標準における文言文教学

第 1 章第 1 節で述べたように、中国では 2000 年から基礎教育の課程改革¹⁴⁷がスタートした。その時まで各学科の教育目標、内容、方法、教材編纂などを規定していた「教学大綱」が次第に使われなくなり、その代わりに「課程標準」という新しい教育課程が誕生した。文言文教学の語文教育における位置づけについては、「全日制義務教育語文課程標準(実験稿)」（小学校・中学校）と「普通高中語文課程標準(実験稿)」（高等学校）から伺うことができる。以下にその概要を紹介する。

中国では、1986 年に「義務教育制度」が制定、施行され、全国的な義務教育の実施が始まった。しかし、小学(6年)・中学(3年)の9年一貫教育カリキュラムの実施は2000年の課程標準からである。また、義務教育の9年間は、第一学段(1-2年)、第二学段(3-4年)、第三学段(5-6年)、第四学段(7-9年)の四つの学段に分けられている。各学段の目標は「識字と写字」「閲読(読むこと)」「作文」「口語交際(話すこと・聞くこと)」「総合性学習」の五大領域に分けられており、文言文教学は「閲読」に位置づけられている。

小学校と中学校の「課程標準」の「総目標」では、文言文教学の目標として、「辞書などの助けを借りて平易な文言文を読めること」が明確に示されている。また「段階目標」では、それぞれの学段に相応する目標は以下のようにになっている。

¹⁴⁷ 1999 年に中国教育部(日本の文部科学省に相当)により「基礎教育課程改革綱要(試行)」が發布され、小学校・中学校・高等学校を対象にした基礎課程改革がスタートした。2001 年 7 月に「全日制義務教育語文課程標準(実験稿)」（小学校・中学校）、2003 年 3 月に「普通高中語文課程標準(実験稿)」（高等学校）が発表された。数年間の実験期間を経て、2005 年度からすべての小中学校は新課程に入っており、高等学校の方は 2007 年度から全面に新課程を導入することとなっている。

第一学段(1-2年)

童謡と平易な古詩を朗読させ、豊かな想像力を膨らませる。初歩的な情感体験をさせ、言葉の美しさを感じさせること。

第二学段(3-4年)

優秀詩文を朗読させ、作者の感情を体得させる。優秀詩文を50首暗唱すること。

第三学段(5-6年)

優秀詩文を朗読させ、詩文の声調、リズムなどを通して作品の内容と感情を体得させる。優秀詩文を60首暗唱すること。

第四学段(7-9年)

古代の詩文を朗読させ、その蓄積、体得と運用により、意識的に自らの鑑賞力と審美情趣を高める。注釈や辞書などの助けを借りて平易な文言文を読めること。優秀詩文を80首暗唱すること。

ここに見るように、義務教育段階の文言文指導は、朗読・暗唱活動を主にして行われている。中国では、特に小学生の子どもには、頭で考えさせることより、目と耳で作品を楽しませるほうが興味関心を引き学習意欲を向上させるのに効果的だと認識されている。中学生には朗読・暗唱をさせる上、さらに文言詩文の読解と古典文法の学習が求められる。小学校における朗読や暗唱など感性の体得から、中学校における文法の学習と文章の読解というような能力の育成へと、目標達成の難易度が徐々に高まるように配置されている。

ここで、特に各学段の最後にある「優秀詩文を～首暗唱すること」という数値目標に触れておきたい。中国では、古詩・古文の朗読と暗唱は伝統的・基本的な学習方法として行われてきた。小学校段階における古詩暗唱の数値目標は160首以上であり、中学校段階では80首で、義務教育段階では合計240首以上の古詩・古文の暗唱が義務付けられている。こういった数値目標は教育部が定めたものであり、「課程標準」に公表されている。

高等学校になると、語文の学習は「必修課程」と「選択課程」の二つに分けられている。「普通高中語文課程標準」(日本の高等学校学習指導要領国語編に当たる)、「必修課程」における文言文教学の課程目標を具体的に見てみたい。

注釈と辞書を参考にして、字句の意味と文章の内容を理解し、平易な文言文を読む力を身につける。常用文言実字・虚字・文型の意味と使い方を理解しその知識を整理することにより、新しい詩文を読む際に類推できること。古代詩文を朗読し、一定の量の名作を暗唱すること。中国の古代の優秀作品を学習し、その中に体現する民族精神を体得し、伝統文化に対する認識を積み上げていく。史的な立場から古代文学の内容と価値を理解し、民族の知恵を吸収すること。また現代の観念で作品を評価し、その積極的な意義と否定的・消極的な部分を見分けること。

この目標も、「言語」と「文化・思想」と二つに分けることができる。高校生は、小中学校の学習を通して、基本的な読解力を身につけている。そこで、高校の文言文教学は、言葉・句法及び文章の内容を正しく理解させるだけでなく、作品に表れた作者の思想や感情を的確に読み取らせ、古典素養を高めることに指導の重点を置いている。また、「古代詩文を朗読し、一定の量の名作を暗唱する」ことも求められる。中国では、小・中・高を貫いて、朗読・暗唱は文言文教学の主な学習法として位置づけられている。

次に、「文化・思想」について見ていくと、「民族精神」の体得、「伝統文化」に対する認識、「史的な立場」による理解、「民族の知恵」の吸収など、すべてがレベルの高い要求である。高校生に対してではなく、古典文学を専攻する大学生に求める能力・素養ではないかと思われる。一方、これらの言葉を通じて、中国では古典作品を民族的・歴史的に読むという指導の方針も明らかになった。日本の学習指導要領における漢文教育に関わる内容には、「興味・関心」「親しむ態度」「人生を豊かにする」などといった指導の重点が示されている。中国では、古典作品の学習を通して民族的精神、史的な視点を獲得するのを目標の一つに掲げているのに対して、日本では、学習者の古典に対する愛着及び個人の素養の向上が目的である。こうして両者を比較すると、日中両国の漢文指導の重点の相違が明らかになった。

また、「現代の観念で作品を評価し、その積極的な意義と否定的・消極的な部分を見分ける」ことも興味深い。古典作品には、封建的・迷信的な内容がよく見られる。例えば、因果応報、消極的遁世、貴族階級の作者の労働者に対する軽視などが挙げられる。作品・作者に対する分析を通して、生徒たちの識別能力が養われる。つまり、第三者の立場に立って、客観的な道徳的標準で作者や作品の道徳内容を判断することも、中国の文言文教学の目標である。それに対して、日本における古典の学習は、作家の社会の在り方よりもその人のものの見方・考え方に注目し、生徒自らの人間性を豊かにすることをねらいとしている。

第3節 中国における文言文教学の実態考察

ここまで、日本と中国の漢文教育(文言文教学)について、主に両国の教育課程に焦点を当てて、それぞれの基本的な理念・特質を考察した。ここからは、中国の文言文教学の実際を把握するため、教科書における文言文教材の採録状況及び授業実践を取り上げて分析したい。

1 語文教科書における文言文教材の採録状況

まず、入門期に当たる小学校の語文教科書における古詩・古文の採録状況を見ることとする。これを考察する前に、日本の漢文教育の事情にすこし触れておきたい。2008年の小学校の学習指導要領では、「伝統的な言語文化に関する事項」が新設され、小学校でも伝統的な言語文化についての学習を重視するという方針が打ち出された。その結果、小学校での「古典」の扱いが従前に比べて充実した。今まで中学校の国語教科書に採録されていた古典作品の多くは、小学校の教科書に採録され、学習対象となっている。学習指導要領に従い、低学年で昔話、中学年で俳句・短歌、高学年で古文・漢文というのが一般的な配置である。

また、本質的な漢文学習が始まる中学校の国語科教科書では、三省堂・光村図書・東京書籍・学校図書・教育出版の5社の教科書に掲載されている漢文教材には、ほぼ同じ傾向が見られる。具体的に言うと、中学1年で「矛盾」や「五十歩百歩」といった「故事成語」、2、3年で「漢詩」及び「論語」を学習する。

それでは、日本の漢文入門期の教材が固定化しているのに対して、中国の教科書はどのような状況になっているであろう。中国では、小学校から古詩・古文の学習はすでに本格的に始まっている。人民教育出版社版現行(2010年)の小学校の語文教科書に採録されている文言文教材は以下の通りである。

[表 28] 小学校『語文』(人民教育出版社、2010)に掲載されている文言文教材

学段	学年	教材名	教材数
第一 学段 (1-2年)	1年上	静夜思(李白・唐)／画(王维・唐)	2
	1年下	所見(袁枚・清)／小池(杨万里・宋)／春晓(孟浩然・唐)／村居(高鼎・清)	4
	2年上	贈劉景文(蘇軾・宋)／山行(杜牧・唐)／回鄉偶書(賀知章・唐)／贈汪倫(李白・唐)	4
	2年下	草(白居易・唐)／宿新市徐公店(楊万里・宋)／望廬山瀑布(李白・唐)／絶句(杜甫・唐)	4
第二 学段 (3-4年)	3年上	夜書所見(葉紹翁・宋)／九月九日憶山東兄弟(王維・唐)／望天門山(李白・唐)／飲湖上初晴後雨(蘇軾・宋)	4
	3年下	咏柳(曾巩・宋)／春日(朱熹・宋)／乞巧(林傑・唐)／嫦娥(李商隱・唐)	4
	4年上	題西林壁(蘇軾・宋)／送元二使安西(王維・唐)／遊山西村(陸遊・宋)／黃鶴樓送孟浩然之廣陵(李白・唐)	4
	4年下	独坐敬亭山(李白・唐)／望洞庭湖(劉禹錫・唐)／憶江南(白居易・唐)／四時田園雜興(範成大・宋)／鄉村四月(翁卷・宋)／漁歌子(張志和・唐)	6
第三 学段 (5-6年)	5年上	泊船瓜洲(王安石・宋)／秋思(陸遊・宋)／長相思(李白・唐)	3
	5年下	牧童(呂岩・宋)／清平樂村居(辛棄疾・宋)／船過安仁(楊万里・宋)	3
	6年上	采薇(『詩經』)／春夜喜雨(杜甫・唐)／西江月(辛棄疾・宋)／天淨沙・秋(白朴・元)	4
	6年下	【古詩文暗誦單元】 七步詩(曹植・三国)／芙蓉樓送辛漸(王昌齡・唐)／鳥鳴澗(王維・唐)／聞官軍收河南河北(杜甫・唐)／竹石(鄭燮・清)／江畔独步尋花(杜甫・唐)／己亥雜詩(龔自珍・清)／石灰吟(于謙・明)／浣溪沙(晏殊・宋)／卜算子送鮑浩然之漸東(王觀・	10

	宋)	
合計	52	

小学校では、主に五言・七言絶句を取り扱っており、李白の詩が7編もあり圧倒的に多いということがわかる。〔表28〕に示したように、小学1年の一学期から古詩の学習が始まり、学年が上がるとともに、全体的に見れば、古詩・古文教材の数も増える傾向にある。小学校段階で教科書に収録された古詩・古文の数は合わせて52編に達している。さらに、課程標準では、小学校段階において古詩暗唱の数値目標を160首と規定している。この160首という数値目標には教材も多少含まれるが、両者を合わせると200首近くの古詩に小学生たちは必ず出会うこととなっている。

次に、ジャンル別で小学校段階の古詩・古文教材を表にまとめて提示する。

〔表29〕ジャンル別で見る小学校段階の古詩文

ジャンル	教材名	教材数
古体詩 ¹⁴⁸	采薇(『詩経』)	1
近体詩 ¹⁴⁹	静夜思／画／所見……	43
詞 ¹⁵⁰	憶江南／漁歌子／長相思／西江月／清平樂村居／浣溪沙／卜算子送鮑浩然之漸東	7
曲 ¹⁵¹	天淨沙・秋	1
合計		52

全体的に見れば、「唐詩・宋詞・元曲」という古典文学の三大ジャンルの作品がすべて取り上げられている。小学校段階で古典の基礎知識をしっかりと身につけさせ、中学校・高等学校での古典学習にもつながる。そして、テーマ別で小学校段階の古詩・古文教材をまとめると、次の〔表30〕の通りである。

〔表30〕テーマ別で見る小学校段階の古詩文

テーマ	教材名	教材数
山水・旅	望廬山瀑布／絶句／山行／望天門山／飲湖上初晴後雨／春日／独坐敬亭山／望洞庭／憶江南／漁歌子／鳥鳴澗／天淨沙・秋／浣溪沙	13
田園隠居	小池／春曉／村居／所見／宿新市徐公店／郷村四月／四時田園雜興／船過安仁／牧童／清平樂村居／春夜喜雨／江畔独歩尋花／西江月	13

¹⁴⁸ 近体詩に対する詩形である。句数に制限なく格律も自由な詩形。『中日大辞典』(愛知大学／大修館書店)による。

¹⁴⁹ 六朝時代の詩文を古体というのに対し、唐代以後の、字数・句数・平仄などに決まりのある詩文。律詩や絶句など。『漢字源』(学研)による。

¹⁵⁰ 中国の韻文の一。唐末から宋代にかけて流行。もとは楽曲に合わせて作られた歌詩。1句の長短は不定で俗語を多く使う。填詩・詩余・長短句ともいう。『中日辞典』(講談社)による。

¹⁵¹ 南宋代に興り元・明代に流行した韻文形式の文学。『中日辞典』(講談社)による。

送別・友情	贈汪倫／贈劉景文／送元二使安西／黃鶴樓送孟浩然之廣陵／蓉樓送辛漸／卜算子送鮑浩然之漸東	6
思郷	静夜思／夜書所見／九月九日憶山東兄弟／回郷偶書／泊船瓜洲／秋思	6
詠物	草／咏柳／竹石／石灰吟	4
時事・政治	己亥雜詩／聞官軍収河南河北	2
哲学	題西林壁／遊山西村	2
神話・伝説	乞巧／嫦娥	2
辺塞詩	采薇／長相思	2
諷諭	七步詩	1
その他	画	1
合計	52	

山水・田園の風景を描写した詩が最も多い。これらの詩に描かれた美しい自然の風景、詩人ののんびりした生活状態が子どもたちを魅了し、古詩を読む楽しさを体感させる。小学生たちの古詩・古文に対する興味・関心を喚起するためには、最適な教材だと思われる。次に、友情と思郷をテーマとした詩であり、友情及び故郷や肉親に対する思いとは、人間の基本的な感情・気持ちであり、小学生にも伝わりやすいであろう。それ以外に、人生・社会など様々なテーマも見られる。このような古詩・古文教材の配置は、小学生の発達段階に合わせた適切な配置と思われる。

次に、中学校と高等学校の教科書における文言文教材を考察したい。「文言詩」と「文言文」に分けて、それぞれ[表 31]と[表 32]にまとめて提示する。

[表 31] 中学校の『語文』に採録されている文言文教材

学年	教材	出版年度	文言詩	文言文
七年	七年上	2006	觀滄海(曹操・三国)／西江月(辛棄疾・宋)／次北固山下(王湾・唐)／天淨沙・秋思(馬致遠・元)／錢塘湖春行(白居易・唐)	童趣(沈復・清)／『論語』十則／*山市(蒲松齡・清)／『世説新語』二則(咏雪・陳太丘与友期)／寓言(智子疑隣・塞翁失馬)
	七年下	2004	【古詩文暗誦単元】 春夜洛城聞笛(李白・唐)／竹里館(王維・唐)など計 10 編	傷仲永(王安石・宋)／木蘭詩(張茂倩・北朝)夸父逐日(『山海經』)／兩小兒弃日(『列子』)／*狼(蒲松齡・清)
八年	八年上	2003	詩三首(望岳・春望・石壕吏)(杜甫・唐)／歸園田居(陶淵明・晋)／使至塞上(王維・唐)／渡荆門送別(李白・唐)／遊山西村(陸遊・宋)	桃花源記(陶淵明・晋)／陋室銘(劉禹錫・唐)／愛蓮説(周敦頤・宋)／核舟記(魏学伊・明)／大道之行也(『礼記』)／三峽(酈

				道元・南北朝)／答謝中書書(陶弘景・南朝)／記承天寺夜遊(蘇軾・宋)
	八年下	2003	酬樂天揚州初逢席上見贈(劉禹錫・唐)／赤壁(杜牧・唐)／過零丁洋(文天祥・宋)／水調歌頭(蘇軾・宋)／山坡羊・潼關懷古(張養浩・元)／飲酒(陶淵明・晉)／行路難(李白・唐)／茅屋為秋風所破歌(杜甫・唐)／白雪歌送武判官歸京(岑參・唐)／己亥雜詩(龔自珍・清)	与朱元思書(吳均・南朝)／五柳先生傳(陶淵明・晉)／馬說(韓愈・唐)／送東陽馬生序(宋濂・明)／小石潭記(柳宗元・唐)／岳陽樓記(範仲淹・宋)／醉翁亭記(歐陽修・宋)／滿井遊記(袁宏道・明)
	九年上	2003	望江南(溫庭筠・唐)／江城子・密州出獵(蘇軾・宋)／漁家傲(範仲淹・宋)／破陣子・為陳同甫賦壯詞以寄之(辛棄疾・宋)／武陵春(李清照・宋)	陳涉世家(司馬遷・漢)／唐雎不辱使命(劉向・漢)／隆中對(陳壽・晉)／出師表(諸葛亮・三国)
九年	九年下	2003	关雎 蒹葭(『詩經』)	公輸『墨子』／得道多助、失道寡助(『孟子』)／生于憂患、死于安樂(『孟子』)／魚我所欲也(『孟子』)／惠子相梁(『莊子』)／莊子与惠子游于濠梁(『莊子』)／曹刿論戰(『左傳』)／鄒忌諷齊王納諫(『戰國策』)／愚公移山(『列子』)

注:教材は精読教材と略読教材に分類され、「*」作品は略読教材。以下同様。

〔表 32〕高等学校の『語文』に採録されている文言文教材

学年	教材	教材名		
		出版年月	文言詩	文言文
高一	第一冊	2004		蘭亭集序(王羲之・晋) 赤壁賦(蘇軾・宋)／*山中与裴秀才迪書(王維・唐)／*遊褒禪山記(王安石・宋)
	第二冊	2003	涉江采芙蓉(『古詩十九首』)／短歌行(曹操・三国)／歸園田居(其一)(陶淵明・晋)	氓・采薇(『詩經』)／離騷(屈原・戰国)／孔雀東南飛(漢樂府民歌)／燭之武退秦師(『左傳』)／荆軻刺秦王(『戰国

				策』／鴻門宴(司馬遷・漢)／ *召公諫歷王弭謗(『国語』)
高二	第三冊	2006	蜀道難(李白・唐)／琵琶行(白居易・唐) ／*錦瑟 馬嵬(其二)(李商隱・唐)／秋興 八首(其一)／咏懷古跡(其三)／登高(杜 甫・唐)	寡人之于国也(『孟子』)／薦 学(『荀子』)／*過秦論(賈誼・ 漢)／*師說(韓愈・中唐)／* 六国論(蘇洵・宋)
	第四冊	2004	望海潮・雨霖鈴(柳永・宋)／念奴嬌・赤壁 懷古 定風波(蘇軾・宋)／水龍吟・登建康 賞心亭 永遇樂・京口北固亭懷古(辛棄 疾・宋)／*醉花陰 声声慢(李清照・宋)	廉頗藺相如列伝(司馬遷・漢) ／蘇武伝(班固・漢)／張衡伝 (範曄・南朝)／*李賀小伝(李 商隱・唐)
高三	第五冊	2003		歸去來兮辭(陶淵明・晋)／滕 王閣序(王勃・唐)／*逍遙遊 (莊周・戦国)／*陳情表(李 密・隋)
	第六冊	2004		

中学校の教材は「詩」と「文」をバランスよく取り上げている。全教材 169 編がある中、文言文教材は 46 編あり、28%を占めている。高校になると、全教材 77 編の中、文言文教材は 39 編あり、教材の 50%以上を占めている。これらの数値から文言文教学は中国の語文教育においてどれほど重視されているかが窺える。

人民教育出版社の語文教科書において、小・中・高の文言文教材の特徴をまとめてみると、次の 3 点が指摘できる。

まず、文言詩と文言文の配置について、小学校では文言詩を中心にし、中学校では詩と文との両方を取り入れ、高等学校では文言文に傾く傾向が明らかである。文言詩と文言文の扱いの難易度を考慮し、生徒の発達段階にふさわしい適切な配置だと言える。

次に、同一作者による複数の作品が取り上げられている。例として李白の作品を見ると、小学校では6作品、中学校では4作品が収録されている。杜甫の作品は、小学校では4作品、中学校では5作品、高校では3作品となっている。また、陶淵明の作品は中学校で4作品、高校で3作品が取り上げられている。詩人・作者に対する認識を深め、学習の連続性・積み上げには有効であると認められる。

そして3点目は、文言文教材を社会的・教訓的に読む傾向がある。例えば、陶淵明を代表とした田園詩人の作品を多く取り上げる理由として、その詩の文学的価値が高いことはもちろん、それと同時に江南の好風景は現実社会の暗黒と対照的になるという教訓的内容も授業の中で必ず触れられる点である。「課程標準」の「総目標」では、「語文は最も重要なコミュニケーション手段であり、人類文化の重要な部分である。工具性(コミュニケーション)と人文性(文化・思想)の統一は語文課程の基本特徴である」ことを大きく打ち出している。また「教材編纂の提案」では、表現も思想性も優れていることを教材選定の基準として示している。作品の思想性を重視するという中国の語文

教育の基本的な姿勢が窺える。

2 文言文教学の指導実践例——上海の高校の場合

2006年12月に、早稲田大学教育学部の教員が上海に行って小中高校の語文教育の視察を行った。筆者は通訳として同行した。そこで、復旦大学附属中学(高等学校)で高校2年生の古典授業を参観した。この高校は上海においていわゆる「重点学校」(モデル校)であるため、先生も生徒も一般の高校より若干レベルが高い。

教材は唐宋八大家の一人である柳宗元の散文「始得西山宴游記」(始めて西山を得て宴游する記)であった¹⁵²。全文は以下のとおりである。

自余為戮人，居是州，恒惴栗。其隙也，則施施而行，漫漫而遊。日与其徒上高山，入深林，窮回溪；幽泉怪石，無遠不到。到則披草而坐，傾壺而醉，醉則更相枕以臥，臥而夢。意有所極，夢亦同趣。覺而起，起而歸。以為凡是州之山有異態者，皆我有也，而未始知西山之怪特。

今年九月二十八日，因坐法華西亭，望西山，始指異之。遂命僕人過湘江，緣染溪，斫榛莽，焚茅茷，窮山之高而止。攀援而登，箕踞而遨，則凡數州之土壤，皆在衽席之下。其高下之勢，岷然洼然，若垤若穴，尺寸千里，攢蹙累積，莫得遁隱；縈青繚白，外與天際，四望如一。然後知是山之特出，不與培塿為類。悠悠乎與灑氣俱，而莫得其涯；洋洋乎與造物者遊，而不知其所窮。引觴滿酌，頽然就醉，不知日之入，蒼然暮色，自遠而至，至無所見，而猶不欲歸。心凝形釋，與萬化冥合。然後知吾向之未始遊，遊於是乎始，故為之文以志。是歲元和四年也。

作品に描かれている自然美と作者の気持ちを体得させることは授業の目標となった。教材はB5版3頁で、タイトル・作者名・読みの提示・本文・注釈からなっている。すべて横書きで、簡体字で表記されている。本文の字数は367字であるのに対して注釈は47ヶ所もある。高校生には、文言文を読むため、これほど多くの注釈が必要なのだということがわかった。

以下、授業経過の概略を紹介し、考察を加えたい。

①教師がタイトルと作者名を板書して、今まで習った柳宗元の作品を復習する。作品における暗記を求める部分を全員でそらんじる。

②今まで習った柳宗元の山水作品について復習する。

・山水作品の特徴を「山—幽静、水—清雅、境—空寂、情—哀憫」にまとめて板書した。

・水・山・境・情に関わる名文を回想して答えさせる。教師は適切な解説を加える。

③教材本文への導入をする。

¹⁵² 柳宗元は永州に左遷された十年間に、政治上の不満と挫折の憂いを山水に晴らし、自然美を歌う山水紀行を数多く作った。その中に「永州八記」が一番よく知られている。「始得西山宴游記」はその一篇である。

- ・難読漢字の発音を確認する。
- ・本文教材を斉読させる。
- ・読み間違った字の発音を確認する。

④全文の読解。

- ・重要動詞について意味を確認する。
- ・難しいと思われる文を現代語に訳させる。
- ・作者の生活と精神の状態を反映している文はどれだと教師が発問する。
- ・「西山」の特徴の「怪特」について理解させる。
- ・「怪特」について自分の理解をわかりやすい言葉で発表させる。
- ・第二段落の後半部分を斉読させる。作者の心情を表した「字眼」を探して検討させる。

⑤解題:「始得」の意味について話し合わせる。

⑥全文を斉読させる。

⑦本時の学習内容を確認させ、次時の学習事項を伝える。宿題は詩の意味を理解し暗記すること。

授業の展開は、まず作者や作品に関連する内容の復習から始まり、これから学ぶ教材を朗読させ、作品の背景とテーマの理解、段落ごとに文法や内容や思想の理解、最後に作品理解を深める上で、さらに生徒に朗読させたり、暗唱させたりする、という流れであった。高等学校における文言文の授業の様子を代表する一般的な授業だと受け止めてよいのである。この授業の特徴と言えば、以下のようにまとめられる。

①復習と予習をしっかりと行うこと。授業の始まりにすでに学習した内容を確認し、終わりの際には本時の授業の内容をまとめて、次回の授業に関連する宿題を配る。

②字句の理解、文法の習得を確実に言い、文言文作品を読むための基本的な技能を生徒たちに身につけさせること。特に、作者の心情を表す言葉と作品を理解するためのキーワードが重視されている。授業を始めた際、教師は以前習った柳宗元の作品を四つの言葉にまとめて板書した。その言葉が作品における位置・意味を確認させ、生徒たちに自分の理解を発表させた。また、柳宗元の山水作品によく描かれる「山、水、境、情」について、それぞれの特徴を表す 2 文字の語彙を考えさせた。このように、凝縮されたキャッチフレーズから作品の全貌を推察することができる。

③授業の最初における復習では、今まで習った柳宗元の作品を思い出し、その作品の特徴をまとめること。中国の教科書に同一作者の複数の作品が取り上げられる現象とも関連しているが、作者の生い立ち、思想やその作品の特徴などを語文の基礎知識として覚えさせ、試験の出題範囲に含まれている。こうして、作者に対する印象が確立されることにより、今後その作者の作品に出会う際に、作品の内容も作者の考えも捉えやすくなる利点がある。

④朗読・暗唱が授業に盛んに取り入れられること。古代の詩歌は韻文なので繰り返し声に出して読むことにより、文体のリズムを体感することができる。また中国では、教師が範読して聞かせることが多い。抑揚をつけたり間を空けたりして読むことで、生徒たちの文章理解を助ける。

第4節 漢詩教材Ⅰ——杜甫の「春望」

本節では、日本の学習指導要領と中国の語文課程標準における中学校の漢文教育に関わる内容を踏まえて、日本と中国が共通に教材として採用している作品「春望」(杜甫)を取り上げ、それぞれの国でどのように教材化され、実践されているのかを考察・分析する。

なお、「春望」を取り上げる理由としては、①日本でも中国でも有名な作品であること、②「春望」を扱う学年は、日本では中学3年で(高校の教材にも収録される場合があるが、中学校の方が比較的多い)、中国では中学2年であることから、生徒たちが学習する学年が近いこと、比較しやすいことの2点が挙げられる。

1 「春望」の教材研究

春望	杜甫(唐)
国破山河在	国破れて山河在り
城春草木深	城春にして草木深し
感時花濺淚	時に感じては花にも涙を濺ぎ
恨別鳥驚心	別れを恨みては鳥にも心を驚かす
烽火連三月	烽火三月に連なり
家書抵萬金	家書萬金に抵る
白頭搔更短	白頭搔けば更に短く
渾欲不勝簪	渾べて簪に勝へざらんと欲す

1-1 「春望」の教材化

中国では現在(2015年)、語文教材は数多くあり、それぞれの教材の構成も異なっている¹⁵³。「春望」はすべての出版社の教材に掲載されており、使用学年は8年上(中学2年上)にほぼ定着している。各教材の構成状況によって、文言文作品を独立した古典単元に収録したり、または主題やジャンルによって分類し、現代文と同じ単元に収録していたりする。また、「春望」の場合は、単独で扱われることはあまり見られず、ほかの唐詩と組み合わせで一教材となることが多い。例えば、人民出版社から出版された教科書では「望岳」「春望」「石壕吏」の3首を一課とし、「杜甫詩三首」という題名で、「名作鑑賞」という単元に収められている。杜甫はそれぞれ三つの時期にこの3作品を作ったため、年代順に鑑賞することによって、杜甫の創作スタイルの変化や当時の社会的状況の変遷への生徒たちの理解と認識を深めることにつながると考えられる。一方、江蘇教育出版社の教科書では、「春望」を、陸遊の「十一月四日風雨大作」など他3首とともに、「愛国情懷」(愛国)という

¹⁵³ 従来、小学校・中学校・高等学校の教科書は、人民教育出版社(国家教育部の直属機関)が全国共通の国語教科書を1種類だけ作成していた。しかし、各地域の多様な需要や、生徒の多様な学力に対応するため、1980年代後半から、教科書を多様化する改革が進められた。ただし、人民教育出版社は引続き教科書の編纂を行っている。

単元に収録した。

教材提示の仕方について、人民出版社の教材においては、「杜甫詩三首」という題目の下に、作品の解説が付いている。この3作品を学習する際、年齢の違いによる杜甫の詩風の変化に注意する、という読みのヒントが示されている。「詩史」¹⁵⁴とも呼ばれる杜甫の詩の特徴としては、社会の現状を直視したリアリズム的な詩を作っていたことである。注釈は「春望」(出典、時代背景についての説明)、「城」「簪」と三つである。「検討と練習」では、まずこの3首の詩を暗唱することと、「感時花濺淚 恨別鳥驚心」についての理解と作品中の対句を抜き出すという二つの問題が用意されている。

日本の場合、平成18(2006)年版の中学校国語教材では、「春望」は光村図書以外全社に取り上げられている¹⁵⁵。教材提示の形態はさまざまであるが、「訓読文+書き下し文+脚注+学習の手引き」というパターンが多く見られる。また、必要に応じて、解説や口語訳などを付け加えている場合もある。

中国の教材と比較して、日本の「春望」の教科書教材は次のような特徴が見られる。

①活字が大きくて見やすい。写真、挿絵も鮮明で視覚的インパクトを与えている。

②絶句と律詩という二つの形式を生徒たちに体験させるため、必ず李白の絶句と一緒に掲載されている。

③「春望」になると、必ず松尾芭蕉の『おくのほそ道』に影響を与えたことに言及する。漢詩の学習への動機付けとして、漢詩が日本の文化と伝統とつながりがあることを意識させる。

④「学習の手引き」における暗唱の要求について、中国では教材として収録されている唐詩をすべて暗唱するように求められているが、日本では各自好きな詩を選んで暗唱すればよいと記されている。暗唱に対する要求の厳しさが違うことがわかる。

1-2 「春望」の作品理解

杜甫の「春望」は、時代背景と詩人の心情の読み取りは現代の中学生にとっては難しいと思われるが、詩自体は比較的易しい言葉が用いられ、難しい典故もない。注釈を参考にしながら書き下し文に従って読めば、大まかな内容は読み取れると思われる。内容の深さと表現の平易さをもって、「春望」は日本でも中国でも中学校の定番教材として使われてきた。

しかし、詩に表現された情景や心情をより深く読み取ろうとすると、意外に具体性に欠け、意味がはっきりしない面がある。特に前半は「国、城、山河、草木、時、別、花、鳥」と包括的で抽象的な名詞が並べられており、イメージを持たせやすいが、具体的な意味を追究しようとする、当時の杜甫の心境、彼を取り巻く背景について読み手が理解するプロセスが不可欠である。教員側はこの作品を理解させるために、まず安史の乱についての知見を得て、杜甫が賊軍に捕らえられ長安に軟禁されたという複雑な状況を扱う必要がある。激動の歴史を真正面から捉えたこの作品を中学3年

¹⁵⁴ 「詩史」とは詩による歴史という意味で、杜甫が現実を反映する詩を多数創作したことから、現実詩人と言われ、その詩も歴史の詩と呼ばれている。

¹⁵⁵ 中島和歌子のページ(北海道教育大学教育学部札幌校古典文学研究室 URLは2008年に閲覧)<http://www.sap.hokkyodai.ac.jp/~nakaajima/waka/data/kotenj18.html>。

生に学習させることは、非日常的な戦乱の状況と杜甫の悲しみと憂国の感情を読み取らせることに価値がある。さらに生徒たちの視野を広げて心情を豊かにし、漢文への関心を深めることにもつながっている。

「春望」の作品理解について、日本と中国では大きな相違がないと思われる。ただし、日本では、首聯の「国破山河在、城春草木深」は、戦乱によって荒れ果てた長安の春景色を眺めていた詩人が、はかない人の世と不変の自然とを、対句を用いて見事に詠っており、古今の絶唱とされている。そして松尾芭蕉の『おくのほそ道』にも引用されることにより、きわめて知名度が高い。一方、中国では「国破山河在」という句は有名であるが、頸聯の「烽火連三月、家書抵万金」が手紙や文学作品などによく引用されるため、人口に膾炙するようになった。戦乱に巻き込まれた杜甫の家族を思う感情が十二分に表現されており、人々に深い感銘を与えている。

2 「春望」の学習指導

2-1 日中の教育課程における中学校の漢文教育（文言文教学）

本章の第2節では、日本と中国の現行の学習指導要領・課程標準における漢文教育・文言文教学の指導目標、位置づけや主な学習内容を比較・考察した。「春望」は日本でも中国でも主に中学校の国語科教材として使用されている。そこで、本節では日中両国における「春望」の学習指導を考察するには、まず、両国の中学校の教育課程に示された漢文教育と文言文教学の学習内容をより詳しく確認する必要があると考える。

2-1-1 日本の学習指導要領における中学校の漢文教育

2008年3月に新しい小・中学校学習指導要領が告示された。学習指導要領の改訂により、小学校から古典指導が系統的に導入されており、中学校ではそれを踏まえて、より一層古典に親しみ、古典を読む能力を養っていくことが求められるようになった。

以下、改訂された『中学校学習指導要領』より「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」「ア伝統的な言語文化に関する事項」における古文・漢文指導に関する指導事項を引用する。

〔第1学年〕

- (ア) 文語のきまりや訓読の仕方を知り、古文や漢文を音読して、古典特有のリズムを味わいながら、古典の世界に触れること。
- (イ) 古典には様々な種類の作品があることを知ること。

〔第2学年〕

- (ア) 作品の特徴を生かして朗読するなどして、古典の世界を楽しむこと。
- (イ) 古典に現れたものの見方や考え方に触れ、登場人物や作者の思いなどを想像すること。

〔第3学年〕

- (ア) 歴史的背景などに注意して古典を読み、その世界に親しむこと。
- (イ) 古典の一節を引用するなどして、古典に関する簡単な文章を書くこと。

これらの事項について、『中学校学習指導要領解説——国語編』（文部科学省、2008）によれば以下のように解説されている。すなわち、中学校段階では、訓読の仕方など漢文の学習に必要な基礎的な事項を「教材に即して指導したり、必要があれば取り立てて指導したり」とし、音読などを通して古典特有のリズムを味わわせるとともに、登場人物や作者の心情などを想像できるような指導が求められている。また、「作品の理解に役立つ事柄を精選して取り上げ」、古典を読む際に「歴史的背景」を注意させ、古典への興味・関心を高めることも示されている。さらに、古典の一節を引用して感想文などを書くことを通して、「古典により一層親しむ態度を育てるとともに、伝統や文化についての関心を深め、これを継承・発展させようとする態度の育成にもつながる」とされている。

中学校での漢文指導は、小学校と高校での漢文学習を結ぶ「橋渡し」としての役割を持っている。小学校段階の指導は朗読・音読に重点が置かれており、漢文の持つ独特のリズムや響きを感じ取り、親しみを持つことが重要視されている。従って、中学校の漢文指導においては、小学校段階の指導を踏まえて、朗読を重視しながら、文法・ジャンル・内容・思想・歴史的背景など様々な指導が行われるように求められている。なお、「触れる」「知る」「想像する」などの文言に示されているとおり、それらの指導はあまり深入りせず、高校での学習へつながるように、基本的な事柄にしぼってよいと考えられる。

2-1-2 中国の課程標準における中学校の文言文教学

中国では、小学と中学の9年一貫教育カリキュラムが実施されている。現行の『全日制義務教育語文課程標準』（小・中学校）の「総目標」では、古典教育の目標として、「辞書などの助けを借りて平易な文言文を読めること」が明確に示されている。つまり、義務教育の9年間に、平易な文言文を生徒たちが自力で鑑賞できるようになることが求められている。

続いて、『課程標準』より「第四学段7～9年」（中学1～3年）「閲読」（読むこと）における文言文の指導について、「古代の詩文を朗読し暗唱する。（文言文に関する知識の）蓄積、体得と運用により、意識的に自らの鑑賞力と審美情趣を高める。注釈や辞書などの助けを借りて平易な文言文を読めること。優秀詩文を80篇暗唱すること」とある。内容理解と文章のリズムを味わうことをねらいとし、音読朗読はもちろんのこと、暗唱活動も大いに推奨されている。中学3年間で「優秀詩文を80編暗唱する」という具体的な目標数値が明記されているほか、小学校6年間ではすでに160編の作品を暗唱するように求められている。つまり、義務教育の9年間に合計240編の漢詩文を暗記することが義務付けられている。中国ではいかに暗唱活動に力を入れて取り組んでいるかがわかる。また、「鑑賞力と審美情趣を高める」とは、語句の意味と用法、作品内容の理解、構成などを読み取るだけでなく、表現の優れたところ、作品全体の雰囲気味わえる審美力と、作者の考えや感情、作品の内容と思想について適切に評価できる鑑賞力を育てることを意味する。さらに、「意識的に」自分たちの古典素養を高めることから、生徒たちに高い自覚力が求められていることがわかる。

以上、日本と中国における中学校の漢文教育の指導方針を分析・考察してみた。従来、日本の漢文教育は中等教育に至って初めて導入されるようになる。それに対して、中国の場合は、小

学校から文言文教育を行い、特に暗唱活動が充実しているため、生徒たちは中学校に入学するまでにすでに基礎的な古典知識を身につけている。このように、中学校段階の漢文教育に着目すると、日本と中国の間に大きな差異が見られる。

なお、日本では学習指導要領の改訂に伴い、漢文を扱う指導の開始が小学校段階まで引き下げられた。また、この改訂で、朗読、音読、暗唱などを積極的に取り入れることにより、漢文教育の現状を改善することになると思われる。

2-2 「春望」の学習指導の日中比較

2-1 で述べたように、古典学習の導入時期に関して、日本と中国では大きな相違が存在している。日本では、中学校から古典作品を教材に取り上げるのに対して、中国の場合は、小学校はもちろん、幼稚園から唐詩を丸ごと暗記させたりすることも当たり前ようになってきている。よって、本稿の研究対象である「春望」は、日中両国の中学校の教材に取り上げられているものの、日本の中学生たちにとっては、漢詩の入門教材であり、初めて接する新鮮な文学ジャンルであるのに対して、中国の生徒たちにとっては普通の唐詩教材に過ぎない。また、日本では、同一教材が中学校・高校両方の教科書に載っており、生徒はこの教材に2回出会う可能性がある。東京書籍の中学校と高校の教材書に掲載されているのがその例である。同一教材を繰り返し学習することにより、深く学ぶ効果が期待されるが、中学校段階の漢文指導において、徹底した指導ができなくなることにつながるかもしれない。それに対して中国ではこういった教材上の重複は見られない。

以上二つの事情により、「春望」を授業で扱う際、日中両国の指導に大きな相違が見られる。つまり、日本の授業は、漢字ばかり並んでいる漢詩への生徒たちの抵抗を和らげ、漢詩に親しむ態度を育てることに主眼を置く。それに対して、中国の場合は、「春望」を教材としての価値を最大限に活用し、多様な学習活動を展開する。以上のような指導上の異なる傾向が考えられる。

それぞれの指導の実態は、学習指導案の分析を通してその概要が把握できると考える。そこで、本稿では、比較研究という目的に配慮して、現場の教師たちが参照する『教師用指導書』に例示される学習指導案を取り上げることとする。

2-2-1 日本における「春望」の学習指導

ここでは、東京書籍の『新しい国語 3 教師用指導用書』(授業実践編、1997.3)に示された学習指導案を取り上げて見ていくこととする。「春望」の配当時間は1.5時間である。学習指導案は以下の通りである。

【指導の目標】

- ①「春望」の基本的な形式を知り、書き下し文の音読に慣れる。
- ②「春望」の鑑賞を深めながら、作者の心情や情景を読み取り、古典への理解と親近感をいっそう深める。

【指導の具体例】

- ① 範読の後について音読する。

- ② 脚注を参考に現代語訳し、ノートに記入する。
- ③ 現代語訳を確認しながら、内容や表現についての理解を補う。
- ④ 杜甫について資料集などで調べたり、授業者の説明を聞いたりする。
- ⑤ 漢語的な表現や対句表現、助詞を省いた簡潔な文体など、漢詩(書き下し文)の表現上の特徴に注意して繰り返し音読する。
- ⑥ 作者の思いが表れている表現に注意し、その心情を想像しながら朗読する。何名かが発表を行う。
- ⑦ 作品や杜甫のものの見方・考えからについて感想を書く。

この学習指導案は、書き下し文を中心に据え、注釈を参考にしながら現代語訳し、詩の大意をまとめるといった基本的な事柄にしぼっている。また、積極的に朗読と暗唱をさせることによって漢詩のもつ独特のリズムに慣れさせて、漢詩は見た目よりやさしく、楽しいものとして生徒たちの興味関心を喚起する工夫を凝らしている。さらに、作者の心情やものの見方・考え方について考えさせ、生徒たちの読みを深めることを図っている。また、「春望」が入門期の漢詩であることを配慮し、実際に指導する際、漢詩の表現上の特徴を作品に即して注意させる程度での指導を心がけることが求められる。

2-2-2 中国における「春望」の学習指導

中国の場合は、人民教育出版社の出版した教師用指導書『語文 課堂教学設計と案例』(8年上、2007.3)に掲載されている学習指導案を取り上げる。「春望」の配当時間は1時間である。学習指導案は次のように示されている。

【指導の目標】

- ① 時代背景を理解し、詩の内容を捉える。
- ② 詩人杜甫の憂国憂民の思いや家族を思う気持ちを理解する。

【指導の具体例】

① 導入

時代背景と杜甫について説明する(教材に関わる内容のみ紹介する)。

② 理解と鑑賞

- ・ 注釈や辞書を参考に詩の内容を理解する。
- ・ 理解しがたい箇所を生徒が質問し、全員で話し合う。

③ 内容と表現の探究

- ・ 対比の作法を使った首聯について自分の理解を述べてみよう。
- ・ 「感時花濺淚 恨別鳥驚心」の二句についてあなたの理解を述べてみよう。

④ 朗読

自由朗読、教師の範読、指名朗読、斉読などを行う。

⑤ 読み比べ

杜甫の作った律詩「聞官軍収河南河北」を読んで杜甫の心情を読み取り。「春望」に表れた心

情と比較する。

⑥ 教師のまとめ。

⑦ 宿題

- ・ 「家書抵万金」をテーマにし、短作文を作ってみよう。
- ・ 先生が教わった漢詩鑑賞の方法を使って、好きな漢詩を選んで鑑賞してみよう。

この学習指導案から授業の流れを見ると、時代背景と詩の成り立ちからスタートし、作品内容、詩人の心情を読み取り、表現の優れたところを鑑賞する。続いて、多様な朗読活動を通して作品を暗記し味わう。最後に、検討活動、読み比べと作文を通して読みを深める、といった展開である。「読む、聞く、話す、書く」の四項目に対応して、様々な学習活動が取り入れられている。

現在中国の国語教室では、パワーポイントなどの視聴覚機器を使って授業する教師が多くなってきている。視聴覚機器の導入は、古典の授業に新しい可能性をもたらす。例えば、作品の導入する部分においては、教師が口頭で説明するより、実際の写真や映像を見せることが、より生徒たちの理解を助けることになる。また、音読・朗読の際も、教師の代わりに、CD により詩の範読を聴くとか、BGM を流して詩の雰囲気を作ったりすることは、生徒たちの興味・関心を喚起するとともに、作品理解の手助けにもなる。

「読み比べ」に使われていた「聞官軍収河南河北」という詩は、人民教育出版社の第12冊(小学6年生用)の国語教科書に収録されているため、「春望」と比較して読むことは、それまでに習った内容を復習する意味もある。10年近く続いた「安史の乱」が終わった時に作られたこの詩は、「春望」の「憂」に相反して杜甫の「狂喜」の気持ちを表している。なお、「喜」と「憂」という全く違う気持ちは、実は共に杜甫の「愛国心」を反映している。そこでこの2首の詩を読み比べることによって、生徒たちの理解をより深くする効果が期待できる。

2-2-3 学習指導の日中比較

以上の二つの学習指導案から授業の流れを見れば、この詩の指導法にそれぞれの国の特徴が明らかになる。その共通点と相違点を整理すると、以下のようになる。

〔共通点〕

日中両国は、時代背景と詩の成り立ちからスタートし、注釈などを参考にして内容を理解させ、詩人の心情を読み取らせる、という授業のおおまかな流れが一致している。漢詩は日本人にも中国人にも理解しがたいため、まず意味の読解をしてから詩の鑑賞を行う流れは日本にも中国にも同じである。

また、二つの学習指導案とも音読朗読活動を積極的に取り入れている。特に、日本の場合、音読朗読が少ない現代文の授業に対して、古典の授業では音読に始まり、音読(暗唱)に終わると言ってもよいほど、音読を漢文学習の基本方法として意欲的に授業に取り組んでいる。繰り返し音読させることは、漢字の読みや意味の確認ができ、文章理解の手助けになる。

〔相違点〕

- ①日本の場合、訓読の方法によって書き下し文を中心に指導するのに対して、中国では、原文

のままで読まれている。書き下し文を中心に漢文を学習すると日本語の文章のように読むことが可能になり、入門期の漢文指導にはふさわしいと思われる。

②中学校段階の漢文指導の目標について、日本の場合は、訓読のきまりを知り、漢文の独特のリズムに慣れることを狙いとし、漢文に親しむ態度を育てることに主眼を置いている。それに対して、中国の場合は、教師側の漢詩のおもしろさを生徒たちに伝えようとする様々な工夫が見られる。特に発表・討論の比重が増えた傾向は従来の指導の仕方とは異なるため、注目すべきである。例えば、「感時花濺淚 恨別鳥驚心」という詩句には主語が「私」なのか「花、鳥」なのか、という二つの説がある。教師は回答を与えるのではなく、詩句の解釈について生徒間で意見交換を行わせることによって、自分たちの力で作品をより深く読ませることを強調している。

③中国では詩の暗唱に重点が置かれているのに対して、日本では詩教材は暗唱すべきものという暗黙の了解はないようである。中国では、テストなどを頭に置きながら授業する時は、教師の指導は、音読朗読よりも暗唱が中心になりがちである。それに対して、日本の場合は「暗唱できるまで繰り返し音読しよう」「好きな詩を選び、暗唱してみよう」など、暗唱を朗読の延長線上に位置づけるような学習の課題が多く見られる。

④日本の場合、音読→書き下し文→口語訳→内容探究という従来のパターンがあるように、口語訳は漢文教育において重要な一環として位置づけられている。それに対して中国の教室では、詩を現代語訳させることは少ない。教材本文に詳細な注がついているため、言語上の障壁が少なくなった。詩の大意が把握できれば、特に現代語訳する必要はないと思われる。そして、漢詩は漢字の特徴を最大限に活かし、詩の凝縮性・解釈の不定性にこそ詩の魅力があると認識され、現代語に訳されれば、漢詩の醍醐味を味わうことができなくなるという配慮もあったと思われる。

⑤中国では、唐・宋時代の古詩の充実は、その言語表現に学ぶというねらいもある。古詩には、現代文に見られない表現の力を内包している。比喻・誇張・対比・擬人法など多種多様な修辞法が使われているため、児童・生徒たちに修辞法を学ばせるには好教材となっている。また、優れた表現を学ぶことは祖国の言語文字を愛する心を育てることもつながるとと思われる。

⑥中国では、古典教育を貫いているものは「文道統一」であり、作品中の思想・文化を強調し、児童・生徒たちにその真髄を汲み取らせ、昔のものを今に役立てようと図っている。よって、古典教育には倫理的・思想的・教訓的な内容が配列されており、古典作品を指導するとともに、思想教育も展開されている。古典の学習を通じて、親孝行・兄弟愛・友情・大自然に対する愛・愛国心など儒教倫理や人生訓が教えられている。例えば、『春望』の授業をする際、作者杜甫の「愛国」の気持ちが強調されている。そういった意味では、小学校から漢詩漢文を導入することは、国を愛し、民族を愛する徳性を養うというねらいもあったと思われる。

第5節 漢詩教材Ⅱ——李白の「静夜思」

静夜思 李白（唐）

牀	前	看	月	光	牀前月光を看る
疑	是	地	上	霜	疑ふらくは是れ地上の霜かと
举	頭	望	山	月	頭を挙げて山月を望み
低	頭	思	故	郷	頭を低れて故郷を思ふ

李白の「静夜思」は日本においても中国においても、「望郷の詩」として極めて有名である。朱炯遠の『唐詩三百首訳注評』¹⁵⁶では、「静夜思」は「千古思郷第一詩」と崇められている。素朴に仕上げた民謡風の詩ではあるが、印象が鮮明で、詩人の「故郷を思う」心情が千年もの間人々の心に生き続けてきた。表現の平易さにより、中国では、小学校1年生の国語教科書に採用されている。日本では高等学校の漢文教材として取り上げられることが多いが、いずれも「静夜思」を古典（漢文）学習の入門教材として位置づけている。

本節では、李白の「静夜思」を取り上げ、日本と中国における教材研究や学習指導案の分析・比較を通して、その共通点と相違点を捉えたい。

なお、「静夜思」を取り上げる理由としては、日本においても中国においても人口に膾炙する高名な詩という点のほか、古典学習の定番の入門教材という位置づけが日中に共通している点が挙げられる。

「静夜思」は表現が単純であるため、この詩を深く研究する必要がないと思われがちであるが、ここでは、中国における解釈に視野を広げ、この詩を改めて考えたい。主に以下の二つの課題に分けて検討する。

①日中両国に普及している詩の本文に相違がある。なぜ違うバージョンが出てきたのかを追究する。

②詩の冒頭の「牀」（以下は「床」で統一する）を「寝台」・「ベッド」と解釈するのが一般的であるが、新しい解釈を提案し、検証する。

1 ジャンルと創作

「静夜思」という題名は楽府題の一つである。楽府というジャンルは、一口に言えば民間歌謡である。楽府はもともと、漢の武帝が設立した音楽をつかさどる役所の名前であった。音楽の振興を目指し、各地方の民間歌謡を採集した。後世、そこに収録された詩歌を「楽府」と呼ぶようになった。楽府は民間に流行し、そして音楽に合わせて歌うものであったから、歌詞は単純で短いのがふつうである。しかしその単純で短い中には、『社会性』と『叙事性』とを濃厚に帯びている¹⁵⁷と評されるように、素朴な力強さが楽府の生命である。

唐代における最大の楽府作家である李白は、230首の楽府詩を作ったが、それは彼の詩の全体の約4分の1を占めている。「蜀道難」「烏夜啼」「城南に戦う」などに代表されるよう

¹⁵⁶ 朱炯遠『唐詩三百首訳注評』遼寧古籍出版社、1996.10。

¹⁵⁷ 王瑤「中国詩歌発展講話」江蘇文芸出版社、2008.1。

に、名作が非常に多い。武部利男は『李白』¹⁵⁸に、「樂府の詩形が五言から七言を基調としながら長短句入り混じることを許され、形式の制約が少ないため、李白のあふれ出る発想にうまくマッチするからである」と述べているとおり、樂府は李白のもっとも得意なジャンルと言える。

「静夜思」は、明代の李攀龍が編著者とされている『唐詩選』に収録され、『唐詩選』が日本に伝来するとともに、この詩も日本に伝わってきた。李攀龍は『唐詩選』の序文において「五七言絶句の如きに至りては、実に唐三百年一人のみ。蓋し意を用いざる（不用意）を以て、これを得たり。即ち太白も亦た自らその至る所を知らず」と述べ、絶句において李白は唐代三百年の第一人者であり、その詩は彼自身も自覚しないうちに高度な境地に達したと称賛している。服部南郭は『唐詩選国字解』で、その「不用意」を「自然の妙境」と解説している。明の胡応麟がその著『詩藪』の中で、「太白の五言、『静夜思』『玉階怨』等、古今に絶妙たり」とし、清の宋宗元が『網師園唐詩箋』に、「天趣を得たり」と記している。学者たちは口々に「自然の妙境」「絶妙」「天趣」など、詩歌の創作における最高の賛辞を「静夜思」に用いている。

この詩の特徴について、明の梅鼎祚は『李詩抄』に、「偶然にして之れを得たり」と評している。はたしてそうであろうか。実際には「静夜思」は古詩や前代の樂府から影響を受けて作られたという意見は多数の論文や著書に述べられている。日本の場合、武部利男や森瀬寿三の指摘が挙げられる¹⁵⁹。「静かなる夜にものを思う」というモチーフは、唐代以前の詩作品において数多く用いられている。以下、その例を挙げる。

・明月何皎皎、照我羅床幃。憂愁不能寐、攬衣起徘徊

(明月 何ぞ皎皎たる、我が羅の床幃を照らす。憂愁して寐ぬる能はず、衣を攬りて起ちて徘徊す) (古詩十九首「其十九」、『文選』第29卷)

・昭昭素明月、暉光燭我床。憂人不能寐、耿耿夜何長

(昭昭たる素明の月、暉光 我が床を燭らす。憂人 寐ぬる能はず、耿耿として 夜 何ぞ長き) (魏・曹睿「傷歌行」、『文選』第27卷)

このように、月が何々を照らすというのがよく見られており、「床前看月光」の雰囲気と似通っている。また、「挙頭望山月、低頭思故郷」の2句は次の句と類似している。

・俯視清水波、仰看明月光

(俯しては清水の波を視、仰いでは明月の光を見る)

(魏・曹丕の雑詩、『昭明文選』第29卷)

李白は「俯視」を「低頭」に、「仰看」を「挙頭」に変えたと考えられる。古詩十九首は東漢後期に作られたもので、それまでの五言詩の最高成果と言われている。曹丕と曹睿は六朝の「建安の風骨」¹⁶⁰を代表する詩人である。李白は漢魏と六朝の詩人たちの詩に学ぶと

¹⁵⁸ 武部利男『李白』岩波書店、1958. 10。

¹⁵⁹ 武部利男「『静夜思』について」『吉川博士退休記念中国文学論集』筑摩書房、1968. 3。

¹⁶⁰ 「建安」(196～220年)というのは後漢末の年号であるが、漢から魏にかけての、五言

ころが多い。李白・杜甫によって代表される「盛唐」の詩が、「建安の風骨」の継承であり、その精神の新たな開花であるとする考え方は、今日の文学史の常識になっている。しかし、李白の「古風五十九首 其一」にある「自从建安来 綺麗不足珍」（建安よりこのかた、綺麗にして 珍とするに足らず）という詩句に表しているように、李白は詩論において復古主義者であり、六朝の濃厚な修辞主義傾向には反対で、樂府詩の素朴な詩風に復することを主張していた。

李白は前代の樂府や古詩を学んだが、決して単なる模倣ではない。以上に引いた 3 首の詩は、いずれも一部しか引用していないが、その全詩は「静夜思」に比べて形が長く、表現が深遠で理解しにくい。李白は樂府題を用い、古いモチーフを活用しながらも、本来樂府が持っていた性格を発展させ、独自の詩を作り出している。

2 日本と中国に通行している詩の本文の相違

日本の教科書に取り上げられている「静夜思」と中国の人々が受容してきたテキストとは字句に違いがある。

【日本】 床前看月光、疑是地上霜。举頭望山月、低頭思故郷。

【中国】 床前明月光、疑是地上霜。举頭望明月、低頭思故郷。

中国では、「床前明月光」「举頭望明月」としている。日本は前者の「明」を「看」、後者の「明」を「山」としている。詩の伝統的規範として、「同字の禁」、つまり、絶句の中に同じ字を使ってはならないという規則がある。「静夜思」は「古体絶句」に属して、句法や平仄・韻律は自由であるが、「月」も「頭」も 2 度出てくるので、短詩型の表現としては特異なことである。

どちらが李白の創作した本文なのか、という問題に関しては、森瀬寿三の「李白『静夜思』と李攀龍『唐詩選』一日中間のわずかな違い」¹⁶¹に詳しい考察がある。結論を言うと、日本に伝承されたものが原文であり、現在中国で流布しているものが変更されたものである。明代の李攀龍が『唐詩選』（万暦刊本）を翻刻するに際して、第 1 句を「床前明月光」、第 3 句を「举頭望明月」に改めたと考えられる。その版本が当時の人々に受け入れられ、やがて清朝に入り、蘅塘退士が『唐詩三百首』を編集する際、「床前明月光」「举頭望明月」の文を受け継ぎ、それ以降中国ではほとんどの書物がこのテキストを採用するようになったという。一方、日本では江戸元禄期に服部南郭が『唐詩選』の和刻本を校訂する際、他の版本を参照して原文どおり「床前看月光」「举頭望山月」の文を用いており、これが『唐詩選』の流行とともに日本に普及してきたと森瀬は述べている。

現代中国の人々が親しんでいる「静夜思」はその原型と比べて、「詩」として劣っている

詩形成期の文学時代を、一口に「建安」という。建安年間に詠まれた気概と風格のある詩を指している。これらの詩は、のちに「建安体」と呼ばれ、詩史に一時期を画したと言われている。

¹⁶¹ 『泊園』第 34 号、関西大学東西学術研究所、1995. 9。

かもしれないが、中国では老若男女を問わず誰もが知っている名作である。一方、「明月」が2回出てくることについては諸説がある。例えば、以下のような指摘が挙げられる。

原形とは合わないが、芸術的には確実にこちらのほうが優れている。このように変更すると、詩により含蓄と韻律美をもたらし、より普遍性を与え、広範な読者に好かれ、より容易に受容される。

(郁賢皓主編『李白大辞典』広西教育出版社、1995年版)

「明月」は2回出てくるが、決して重複感がなく、リズムの循環性を表現している。そして、「看」と「望」との重複を回避している。

(傅璇琮主編 葛兆光選注『中国古典詩歌基礎文庫 唐詩卷』浙江文芸出版社、1996.5)

このように、「明月」の重複はこの詩の「傷」として避けられるどころか、この言葉が2回使用されることによってより一層芸術性をもたらしたと見られている。

さらに、中国李白研究会¹⁶²会長である薛天緯氏は、次のように指摘している。

文人の詩の中では、月を「山月」「海月」に分けることが多く見られるが、「明月」は庶民の目から見た月である。(中略)明代の李攀龍は李白の詩の中の「山月」を「明月」に変えたのは、この詩をもっと通俗化するためであろう。

(薛天緯「漫説『静夜思』」『文史知識』、1984年第4期)

月を文人の目から見たものと庶民の目から見たものに分けることが興味深い。李白は楽府を創作する際、前代の詩作に影響を受けながらも、楽府を改造して、自らの個性を盛り込んでいる。例えば、曹丕の雑詩の「俯視清水波 仰看明月光」にある「明月」を「拳頭望山月」の「山月」に変更したのは、李白自身の生活経験と美意識に融合したからである。「山月」は李白のほかの詩にもよく出てくる言葉で、彼の故郷四川省にある「峨眉山月」とつながることが多い。これは文人の目から見た月と言えよう。しかし、「静夜思」は楽府詩に属しているため、その根底には民間に共通している考え・民俗風習に符合しなければいけない性質を有している。中国では、「望郷」の思いを表す詩には、古くから「明月」という言葉が多く使われ、定番になっている。よって、李攀龍は「静夜思」の「山月」を「明月」に復元したのは、実は「月」の民俗イメージに従い、この詩をより通俗化するためである。そして、李攀龍が勝手に改竄したというよりも、この詩が読み続けられたうちにいつの間にか「山月」が「明月」に変わってしまい、李攀龍はその変化を記録しただけと考えたほうが合理的かもしれない。つまり、この詩は作られて千年近くを経つうちに、より口ずさみやすい言葉に置き換わってしまったのである。

¹⁶² 中国李白研究会は1987年11月に設立され、文化部に所属する全国的な学術団体である。

3 日中における詩の解釈の相違—「床」の意味をめぐって

「静夜思」は、日本においても中国においても古典として継承されてきた作品であり、その解釈については、すでにさまざまに検討され、一定の読みが確立されている。しかし、字句の解釈に関しては、多岐にわたる場合がある。本稿では、主に「床」という字を考察したい。

管見の限りでは、日本で出版されている書物では、ほぼすべて「床」を「ベッド」・「寝台」、「床前」を「ベッドのあたり」という解釈に定着している。中国においてもすべての国語教科書では「床」を「ベッド」と解釈している。しかし、『辞海』（中華書局、1999年版）によれば、「床」という字には、次の三つの意味がある。

- ①ベッド・寝台
- ②胡床（腰かけ、「馬扎」ともいう）
- ③井床（井戸囲み）

「静夜思」における「床」の解釈について、中国ではこの3種類の説を主張する人がそれぞれいる。現在では、「ベッド」・「寝台」と解釈するのが主流ではあるが、研究者の間では、「胡床」を主張する人もいて、特に「井床（井戸囲み）」説を唱える論文が多くあり¹⁶³、注目に値する。以下、この3種類の解釈について、それぞれ考察してみたい。

3-1 「ベッド」・「寝台」という解釈

現代中国語における「床」は、単独では「ベッド」という意味のみである。これは、現在中国において「ベッド」説が主流である主な原因だと考えられる。古代でも、「ベッド」が基本的な意味であり、詩の中に出てきた「床」の多くは「ベッド」を指している。例えば、唐代の「ベッド」は「匡床」と呼ばれており、唐詩にはよく登場している。

・願君解羅襦、一醉同匡床

（願はくは君 羅襦を解き、一酔して匡床を同じくせんことを）

（唐・喬知之「倡女行」、『全唐詩』第81巻）

・山人無事秋日長、白昼懵懵眠匡床

（山人 事無く 秋日長し、白昼 懵懵として匡床に眠る）

（唐・劉禹錫「觀棋歌送僂師西遊」、『全唐詩』第356巻）

「匡床」の形は現代のものとやや違う。その名前のとおり、三面もしくは三面半にフレームを使用し、それにテントが張られているベッドである。現在の中国ではほとんど使われなくなったが、南方の農村部ではたまに見られる。『中国語大辞典』（1994年版、角川書店）では、「角型のベッド、＝筐床」と解説され、学校図書版の2006年版教科書『中学校国語3』には、「古い時代の寝台」という説明があり、イラストも付いている。また、吉川

¹⁶³ 論文では、王曉祥「『床前明月光』新解」（『浙江師大学報』1986年第4期）、姜同「李白『静夜思』『床』字新解考釈」（『黄河水利職業技術学院学報』第17巻1期、2005.1）、林更生「唐朝の『床』と『井』」（『科学と文化』福建省科学技術協会、2006.2）などがある。

幸次郎はその著『新唐詩選』に、「床はベッドであるが、中国のベッドは西洋のそれぐらいの大きさ、あるいはそれ以上の大きさで、部屋の中央に位する。人は夜そこでねるばかりではない。昼間の何くれとない時間をも、その上でくつろぎつつすごす」とベッドの大きさ・置かれた位置・機能を指摘している。

3-2 「胡床」という解釈

古代中国では、北方または西域の遊牧民たちは「胡人」と呼ばれ、「胡床」とは彼らが使う折り畳み式の椅子である。主に戸外の行事の席や休息のために用いられていた。「静夜思」にある「床」は「胡床」であるという説は昔からあったが、注目されるようになったのは2008年に文物收藏家馬未都が中央テレビ局の講座「百家講壇」で「家具收藏」シリーズの講義を行った時、「彼（李白）のコンテキストはとても明晰で、動きもはっきりしている。李白は胡床を提げて、庭に座って、明月の下に故郷を思っているのである」¹⁶⁴と発言してからである。その理由について、馬未都は以下のように述べている。

唐代の建築は戸と窓が小さい。そして、扉は板戸で、光は通さない。窓もとても小さいので、月光が室内に差し込むことがほとんど不可能である。とくに、窓に紙や綸子が張られていたら、光が部屋の中にまったく入らないと言ってよい。

これと同様な観点として、清の尚秉和は、唐代における寢室の別称「里間」という言い方の由来を考証する際、「此れ即ち今の正庁の東西里室、俗に曰く里間屋という。古人は其の嚴密が箱に似ているを以って、故に名づく」¹⁶⁵と解釈している。唐代の建築では、特に寢室の窓が少ないうえに狭い。天井部分に設置された窓も非常に小さい。月光が室内に差し込むことは可能としても、「霜」と勘違いされるほど地面が広い一面に月光を浴びることは考えられないわけである。よって、李白は室外にいる可能性が高い。しかも「胡床」に腰かけて、「頭を挙げて」月を見て、また「頭を低れて」故郷を思うということを馬未都が主張している。

馬未都が唱えた「胡床」説は、歴史的民俗的な視点から唐代の建築における窓が狭いという重要な特徴を論証した。しかし、この説は唱えられた当初には大きな反響を呼んだが、その後広く人々に受け入れられなかった。納得されない理由は、寒い秋の夜に、庭に出て、胡床に腰かけて頭を挙げたり下げたりする情景は、どこか違和感があり、読者にはイメージしにくいからであろう。いずれにしても、李白は室内ではなく、室外にいる可能性を明らかにしたことは大きな成果と言えよう。

¹⁶⁴ 馬未都『馬未都説收藏—家具編』中華書局、2007年。講義を行った原稿に基づいて刊行した本である。

¹⁶⁵ 尚秉和『歴代社会風俗事物考』中国書店、2001.1。

3-3 「井床」という解釈

現代中国語において単独では「ベッド」の意味しか持っていない「床」は、「牙床（歯ぐき）」「河床（川床）」「琴床（琴を置く台）」などのような「～床」の形の語彙になる場合、「～を載せる台」という意味をも持っている。「ベッド」は「床」の本義であり、「～を載せる台」の意味は「ベッド」の意味から転じたものと見られる。

さらにこの意味が発展して、「床」を「井戸囲み」という意味で使われたこともある。『古今韻会挙要』¹⁶⁶には、「床」について、「井幹、井桁なり。其の形は四角或いは八角なり」と記載している。「ベッド」と「床」とは形状と機能において、以下のような共通点を持っている。

①ベッドは四周に木の板が組み立てられており、井戸囲みと同じ、人を守る機能がある。

②井戸囲みにろくろを載せることはベッドに人を載せると同じ。

郭茂倩の『樂府詩集』「舞曲歌辞」所収の「淮南王篇」には、「後園 鑿井銀作床 金瓶素綆汲寒漿」（後園 井を鑿ちて銀もて床を作り、金瓶 素綆 寒漿を汲む）という句があり、これは「床」を「井戸囲み」と解釈する最初の文献である。「淮南王篇」以後、「井戸囲み」ときたら、「銀床」または「玉床」という表現が多く使われるようになった。次のような用例が挙げられる。

・玲瓏映玉檻、澄澈瀉銀床

（玲瓏として玉檻に映じ、澄澈として銀床に瀉ぐ）

（唐・蘇味道「咏井」、『全唐詩』第65巻）

・梧桐落金井，一葉飛銀床

（梧桐 金井に落ち、一葉 銀床に飛ぶ）

（唐・李白「贈別舍人弟台卿之江南」、『全唐詩』第171巻）

・好風吹桃花、片片落銀床

（好風 桃花を吹き、片片として銀床に落つ）

（唐・貫休「古意九首」、『全唐詩』第826巻）

・鷄人報曉伝三唱、玉井金床轉轆轤

（鷄人 曉を報じて伝ふること三唱、玉井 金床 轆轤を転ず）

（五代十国・花蕊夫人「宮詞」、『全唐詩』第798巻）

これらの表現について、清の王琦はその著書『李太白全集』では、「古樂府には玉床金井の辞が多く有り、蓋し其の木石の美麗を言い、金玉の価値を云うのみ」と指摘している。井戸囲みの材料として使われた木材や石材は、金銀の価値に値するほど美しいと称賛することから、昔の文人は井戸に対して特別に抒情的な感情を持つことがわかる。

李白の有名な五言古詩「長干行」にも、次のような句がある。

・妾髮初覆額、折花門前劇。郎騎竹馬來、繞床弄青梅

¹⁶⁶ 元代に編纂された韻書の一つ。黄公紹の『古今韻会』（現存せず）に対して、注釈が煩雑であるため、同郷の熊忠が作ったダイジェスト版である。

(妾は髪 初めて額を覆う、花を折つて門前に劇る。郎は竹馬に騎して来たり、床を繞りて青梅を弄す)

ここでいう「床」は井戸囲みを指す。この詩は幼い頃の恋と知らずに恋している童男童女の天心爛漫、純粹無垢の恋を表している。日本の場合、『伊勢物語』の「筒井筒」にはこれと類似した情景が描かれている。

「静夜思」における「床」を「井戸囲み」と解釈する説は最近新しく出たものではなく、約20年前からすでに提唱されている。今まで見た資料では、この説が最も早く唱えられたのは1991年に出版した『唐宋詩詞三百首』¹⁶⁷である。李白の「静夜思」について、「(床は)古義では『井欄』(井戸囲み、引用者注)とも意味する。『韻会』¹⁶⁸では『床』を『井幹』といい、井戸の木欄である。ここでの『床前』は井戸囲みの前を指す」という注釈がついている。それから、『唐宋詩詞精華』(詩卷)¹⁶⁹では、「静夜思」の注釈について、「床は臥床と注されることが多いが、井戸囲みの意味もある」と記されている。また、張天健の『唐詩答疑録』¹⁷⁰には、冒頭に置かれた文章は「李白『静夜思』『床前明月光』の疑い」であり、作者は明確に「井床」説を主張している。これらの解釈・説明はすべて「井床」説を裏付けている。

「井戸囲み」という解釈は従来の「ベッド」説より優れている。この解釈を取ると、詩の情景はより合理的で想像しやすく、作者の「思郷の念」をより深く表現することができる。「合理的」というのは、李白は室内にある「ベッド」の前に「霜」が降ったと「疑う」より、室外にある井戸の前に広がっている一面の銀色の月光を見て、秋という季節を意識して、月光を「霜」と勘違いしたほうが読者に納得されやすいからである。一方、「思郷の念」をより深く表現するとは、「井戸」と「故郷」とは古くから深い関わりを持っているからである。この問題に関して、民俗学者の宣炳善は「古代において『井戸』は故郷の象徴である」と言い、「原始人は、井戸を発明して初めて洪水の頻繁に起こる川や湖から離れることができ、比較的 안전한地域に定住することを可能にした。しかし、古代では井戸を掘ることがとても困難な作業で、人々は井戸のまわりに集まって住む習慣があった。一つの村に一つの井戸しか持っていないのが普通であった」¹⁷¹と指摘している。公共の井戸を掘ると、人が集まり周囲に住居ができるので、市(まち)を「市井」といい、郷村を「郷井」というのである。

中国では、昔から井戸が故郷の象徴と見なされ、重視されている。「背井離郷」(井戸のほとりに人が集まり住んでいる故郷を捨てて、他郷に移りゆくこと)という成語があるように、井戸から離れることは故郷を離れ、あちらこちら放浪することを意味するので、昔

167 金用『唐宋詩詞三百首』(論文集)巴蜀書社(成都)、1990年。

168 『古今韻会举要』のことである。

169 耿建華『唐宋詩詞精訳』(詩卷)黄河出版社(済南)、1996年。

170 張天健『唐詩答疑録』中国文聯出版社(北京)、2004年。

171 宣炳善「李白『静夜思』的民俗学闡釈」一兼論楽府伝播的民俗機制『民間文学論壇』中国人民大学、1998.9。

の人にとっては非常に辛い人生経験である。

宣炳善は、『静夜思』の中の『床』は間違いなく井戸囲みのことである。しかも、井戸の民俗イメージは全詩の核心である」と主張している。

もし「井床」の解釈が成立すれば、この詩の鑑賞に大きな影響をもたらすと思う。まず、「ベッド」が完全に登場しなくなることにより、今までのように、作者（李白）は部屋にいて、ベッドに寝転んでいるまたは座っている姿勢が読み取れなくなる。そのかわりに、寒い秋の夜、李白は眠れなくて外（庭も可能）に出ている。寒々と白く輝いている月光に照らされた井戸のほよりは、まるで霜が降りたように見える。井戸を見て故郷を思い、月を見て家族のことを思うという情景が想像できる。「床」を「ベッド」と理解するなら、李白の姿勢や居場所など、どうしても不自然なところがあるのに対して、「井戸囲み」と解釈すれば、流暢に詠みあげられ、情にも理にもかなった内容になる。

もう一つは、「思郷」の主題を表現する媒介物は「月」だけでなく、「井戸」も同じような、もしくはそれ以上重要な役割を果たすことになる。今までの鑑賞では、月を媒介とした望郷の念という面に重点を置きがちであるが、この作品の根底には、井戸と月という二重の媒介物を通して主題を表現している。李白は井戸と月光とを二重写しに表現している。

4 「静夜思」から見る井戸と月の民俗イメージ

水は生活の上で欠かせないものである。昔のように井戸を掘る技術力が発達しなかった時代には、水を汲み上げる井戸は特に重要視されていた。これがさらに発展して、井戸は「故郷」の象徴と見られるようになったのである。「井戸を以て故郷を思う」というモチーフは多くの詩歌に使われている。例として以下の3首を挙げる。

・ 不見定王城旧処、長懷賈傅井依然

（定王の城の旧処を見ず、長く賈傅の井の依然たるを懷ふ）

（唐・杜甫「清明二首」、『全唐詩』第233巻）

・ 繚繞万家井、往来車馬塵

（繚繞たる万家の井、往来 車馬の塵）

（唐・韋応物「楽府雜曲・鼓吹曲辞・有所思」、『全唐詩』第17巻）

・ 郷井従離別、窮辺触目愁。生人居外地、塞雪下中秋

（郷井 離別により、窮辺 触目愁ふ。生人 外地に居て、塞雪 中秋に下る）

（唐・劉得仁「塞上行作」、『全唐詩』第544巻）

また、「井戸」と「故郷」に関わる詩とえば、陶淵明の「帰園田居五首」が特に有名である。其四には、次のような句がある。

・ 徘徊丘隴間、依依昔人居。井竈有遺処、桑竹残朽株

（徘徊す丘隴の間、依依たり昔人の居。井竈 遺処有り、桑竹 朽株を残す）

詩人の田園生活に対する憧れを表している。陶淵明は字が「元亮」であり、この詩によって、「元亮井」が「生まれ育った土地」・「故郷」の代名詞になった。

この詩を受け継いで、李商隱はその詩「二月二日」に、「万里憶帰元亮井、三年従事垂夫營」(万里 元亮井に帰るを憶ひ、三年従事す 垂夫の營)という句を綴った。この詩を作ったのは、李商隱が故郷から遠く離れたところで官職に就き、間もなく3年経とうとした時期である。陶淵明のように故郷に帰ることを待ち望んでいるが、帰りたくても帰れないという詩人の内心の苦悶を語る内容である。「井戸を以て故郷を思う」という民俗イメージに合致している。

一方、月は詩によく詠われるものであり、特に李白の場合、酒とともに彼の詩において最も好んで歌われるものである。月あるいは月光が李白の心をとらえた原因として、松浦友久は、①月の永遠性・不変性といった性格、②超越性、あるいは不可触性、③月光のもつ感覚的な特色、とくにその透明・清澄な感覚、の3点を指摘している¹⁷²。いずれも文人の目から見た月あるいは月光の特徴といえよう。

しかし、民俗的視点から見れば、植木久行は杜甫の「月夜」をめぐって、次のような指摘がある。

月は古来、あまねく天地を照らすところから、時間・空間を異にする両者を結び付けるものとして歌われ、従って離別の人や昔の人をしのぶ素材として用いられることが多い。¹⁷³

親しい人と遠く離れていても同じ月を見ており、同じ月光に照らされているという思いを表すために月が設置されるのが一般的である。興膳宏は、「月を媒介にして、人や故郷をなつかしむという詠い方が、この『静夜思』にみられますが、そうした詠い方は中国の詩人が伝統的に行っており、李白はそれを受け継いだのですが、しかし、単に受け継ぐだけではなくて、彼独自の鋭い感覚によって、また新鮮な味わいをもたらす作品に仕立てあげているといえると思います」¹⁷⁴と述べている。井戸は故郷を思い出す媒介物として存在するのに対して、月は人を思う素材として歌われたものである。その用例の数量的な多さは言うまでもない。

- ・海上生明月、天涯共此時。情人怨遙夜、竟夕起相思
(海上 明月を生じ、天涯 此の時を共にす。情人 遙夜を怨み、竟夕起ちて相い思ふ)
(唐・張九齡「望月懷遠」、『全唐詩』第48巻)
- ・戍鼓断人行、辺秋一雁声。露從今夜白、月是故郷明
(戍鼓 人行断え、辺秋 一雁の声。露は今夜より白く、月は是れ故郷の明かり)
(唐・杜甫「月夜憶舎弟」、『全唐詩』第225巻)

172 松浦友久『李白—詩と心象』社会思想社、1984. 4。

173 松浦友久編『校注唐詩解釈辞典』、大修館書店、1987. 11。

174 興膳宏「李白と月」『古典中国からの眺め』研文出版、2003. 9。

一方、中国では「嫦娥奔月」¹⁷⁵という神話伝説が有名で広く知れ渡っている。この伝説が誕生してから、月は孤独と寂寥の象徴になり、同時に再会を祈る象徴にもなっている。嫦娥が夫の後羿と別れ、一人で月宮で寂しく暮らすようになった情景を、李商隠は「嫦娥」に、「嫦娥応悔偷靈藥、碧海青天夜夜心」（嫦娥 応に悔ゆるべし 靈藥を偷みしを、碧海青天 夜夜の心）と表現し、嫦娥の孤独をしみじみと物語っている。

李白の詩に頻繁に出てくる月は、まさに李白の内心の孤独を表現していると思われる。再び「静夜思」の創作背景を見れば、李白の生涯について不明な点が多いため、この詩の制作年代を確定することはできないが、李白が27歳前後、湖北省安陸県（現、湖北省安陸市）または金陵小長干（現、江蘇省南京市）で作られたことが推定されている¹⁷⁶。つまり、李白は当時故郷の四川省から遠く離れた場所にいたことは間違いない。また、宇野直人は、李白は長江を下り、希望に満ちて職を探し始めたが、なかなかうまく行かなくて、心身ともにストレスと疲れが溜まってしまい絶望のどん底にいたと推測している¹⁷⁷。

ちなみに、詩人の孤独な心情を表すもう一つの言葉を見過ごしてはならない。それは「霜」である。西村諭は「李白『静夜思』」¹⁷⁸に、以下のような見解を述べている。

こうして見ると、「静夜思」の「霜」もやはり、視覚的な白さ、触覚的な冷たさの二つを想像させることはもちろん、離別の悲哀をそそる題材として欠くべからざるものであると考えなければならない。月光を月光として、孤独を孤独として、それぞれ強調しているのである。李白が月光に重ねてみたものが雪や露などではなく「霜」であったことは、必然だったのであり、それは李白独特のものだ。

「霜」は秋を表す季語として用いられ、李白の詩にはよく用いられる語である。また、一つの媒介として、井戸と月を繋げる役割も果たしている。そして、この詩に設定された時は霜の降るような寒い秋の深夜であることをも暗示している。

井戸のほとりと霜を描写する李白の詩はほかにもある。七言古詩「長相思」には、「長相思、在長安。絡緯秋啼金井闌、微霜淒淒簾色寒」（長相思 長安に在り。絡緯 秋啼く 金井の闌、微霜 淒淒として簾色寒し）とある。ここでいう「絡緯」はクツワムシのことで、「金井」は井戸の美称である。「簾」は竹で編んだむしろのことを指す。詩の意味は、「私の思い続けている人が長安にいる。秋になってクツワムシが井戸のそばで啼いている。うっすらと降った霜は寒さむしく見えて、私が座っているむしろも寒くてわびしい」となる。この詩には、秋・霜・井戸の3要素が揃っており、季節感は「静夜思」と似ているが、た

¹⁷⁵ 「嫦娥奔月」とは、後羿の妻である嫦娥が、後羿が西王母からもらった不老不死の靈藥を独り占めにして、一人で月へ昇り月宮で寂しく暮らすことになったという中秋節の故事である。

¹⁷⁶ 田部井文雄『唐詩三百首詳解』、孫鴻亮『『静夜思』考』、『延安大学学报』(1998年)などの資料による。

¹⁷⁷ 宇野直人 江原正士『李白一巨大なる野放図』平凡社、2009.2。

¹⁷⁸ この論文は田部井文雄編集『漢文教育の諸相』(大修館書店、2005.12)に収録されている。

だ、男女の思いを表現する主題は「静夜思」の「望郷の念」とは異なっている。

「静夜思」は千何百年前に創作された作品で、その長く広い伝承の中で、文字の異同や解釈の異同が生まれてもおかしくない。かつ、詩歌には詩歌ゆえの多様な解釈が許容される。それこそこの詩の魅力と言えよう。

「静夜思」についての従来の研究では、「月」を媒介とした望郷の念という面に重点を置くのが一般的である。日中に普及している詩の本文に相違があり、また李白は前代の詩に影響を受けてこの詩を創作したという指摘もしばしば見ることができる。しかし、この詩の楽府詩としての特徴・性質を見落とし、その文学性だけを検討することは一面的である。本稿では、民俗的視点から、中国における詩の本文の変遷について考察して、李白の使った「山月」が後に「明月」に変更されたことから、一般庶民の「明月」に対する愛着を見ることができることに注目した。さらに、「床」という字の解釈をめぐって、唐代の建築や井戸の民俗イメージなどを勘案して、この詩の「床」は「井戸囲み」と解釈する方が適切という提案を試みた。すると「望郷」のシンボルとして「月」を捉えるというこれまでの解釈に止まらず、「月を以て人を思う」「井戸を以て故郷を思う」という解釈となる。研究者たちの間だけでなく、国語の教育現場にもこのような考え方を取り入れ、今まで当たり前のように教わってきた、また教えてきた「静夜思」を見直す必要があると思う。

第6節 新しい実践の提案——小中高の連携を考える「静夜思」の指導

1 提案の背景と目的

2008年に改訂された小学校の学習指導要領では、第5・6年の国語の授業に音読を重視した漢文の学習を導入し、古典重視の姿勢を鮮明にした。その一方で、中高における漢文教育の教材や指導法の連携が不足していると指摘する声があり、議論を呼んでいる。これから、小学校段階で漢文を扱うことにより、現場の指導は一層混乱になるのではないかと懸念される。そこで、漢文教育の現状を踏まえ、小中高の一貫性を図る漢文指導の在り方を見直す必要がある。

その中で、筆者が特に関心を持っているのは、「静夜思」や「春暁」などの漢詩(主に唐詩)は、中国では小学校低学年から古典として扱っているが、日本では中学校・高等学校で扱っていることである。日本の小学校では扱えないのか。または教材として成り立たないのか。中国では小学校低学年から漢詩の学習が始まるという実態を参考しつつ、これからの日本の漢文教育に資する要素を考えたい。

この節では、まず、日本の学習指導要領における漢文教育に関わる内容を勘案した上、小中高の連携が有効に機能しない原因を探ってみる。同時に、中国の「語文課程標準」における文言文教学の内容を紹介し、中国における小中高の古典学習の系統性を考察する。次に、中国では「静夜思」が小学校でどのように指導されているかを考察し、この詩を小・中・高で扱う可能性を検討する。最後に、「静夜思」という同一教材を使って、日本の小・中・高の漢文指導について提案した

い。

同一教材による小中高の授業実践は、同じ教材を使うことにより、どの学年がどの程度まで指導するかがわかりやすいと考えたからである。日本は中国と違い、漢文を入学試験に出題されることが少ない。そのため、その指導のレベルは学校によってまちまちである。ある程度の全国共通の標準が立てられていると、各学校はそれに準じて指導を行い、漢文教育を有効に展開することができると思う。また、日本の中・高の国語科教科書を対比してみると、重複教材が多いことも気になることである。同一教材が小中高の教科書に同時に取り上げられることもあり得ることである。そこで、同じ教材による小中高の授業を考案することは現実に基づいた考えだと言える。

なお、「静夜思」を取り上げた理由は、この詩は難易度に弾力性があり、扱い方によって小中高すべての校種の教材になれる点にある。その情報を生徒に提供し、その点を生かして扱い方を工夫することによって、生徒の興味・関心を高める効果が期待できる。そして、この詩に関連する日本の詩も中国の詩も相当数存在する、読み比べを通して詩に対する理解を深めることができる。

2 日中の教育課程から見る両国の漢文教育（文言文教学）の系統性

2-1 日本の学習指導要領から見る小・中・高の漢文教育の連携

2008年に告示された小学校の学習指導要領の「第5学年及び第6学年」に「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」があり、「ア 伝統的な言語文化に関する事項」では、「親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読すること」と記されている。ここでは、二つの要点が読み取れる。一つは、小学校で扱う漢文は、その内容が子どもにもわかるような親しみやすいものでなければならない。もう一つは、音読を主な学習活動とすることである。

「解説」では、「中学校第1学年『（ア）文語のきまりや訓読の仕方を知り、古文や漢文を音読して、古典特有のリズムを味わいながら、古典の世界に触れること』へとつながっていくものである」と明記されていることから、小学校と中学校の連携が配慮されていることがわかる。

同じく2008年告示の中学校学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」に、「古典の指導については、古典としての古文や漢文を理解する基礎を養い古典に親しむ態度を育てるとともに、我が国の文化や伝統について関心を深めるようにすること」とある。また、その指導については、「音読などを通して文章の内容や優れた表現を味わうことができるようにし、文語における言葉のきまりについては、細部にわたることなく、教材に即して必要な範囲の指導にとどめること」と示されている。つまり生徒に漢文に対する興味・関心を持たせることを第一目標とし、文法の指導は生徒の習熟度に合わせて、それにふさわしい指導を行うと理解できる。方針が曖昧で不明確なため、どこまでならば適切と言えるのか、これを見極めて指導していかなければならない。中学校における漢文指導は学習指導要領による指示が不明確なため、中学生が持ち合わせている漢文知識がまちまちになり、教育現場の混乱を招く大きな一因と考えられる。

続けて2009年の高等学校の学習指導要領を見てみると、「国語総合」の「内容の取扱い」では、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」について、「中学校の指導の上に立って、内容の

A、B及びCの指導の中で深めること」とある。「中学校の指導の上に立」つということについて、「今回の改定で新たに置かれ、小学校及び中学校を通して一貫して指導している」と解説し、古典指導の小中高の連携の重要性を強調している。

以上、学習指導要領における漢文教育に関する内容を分析した。小中高を一貫して指導するという指導者側の態度が強く出ているが、中学校の指導基準の不明確さに起因して漢文指導の連携の実現が難しいと思われる。校種別にどのレベルまで指導するかを明確に規定することが望まれる。

2-2 中国の「語文課程標準」に見る古典教育の一貫性

中国では、2011年に新しい「課程標準」が告示された。まず、小・中学校義務教育段階の「課程標準」を見てみる。「総目標」では、古典教育の目標として、「辞書などの助けを借りて平易な文言文を読めること」が明確に示されている。また「学段目標」では、それぞれの学段に相応する目標が記載されている。本章の第2節では、それぞれの「学段目標」についてすでに検討したため、ここでは各「学段」の学習内容についての紹介を割愛する。義務教育段階の文言文指導は、朗読・暗唱活動を主にして行われている。中学生には朗読・暗唱をさせるうえ、内容の理解と古典文法の学習が求められる。目標達成の難易度が徐々に高まるように配置されている。

高校の場合、語文学習は「必修課程」と「選択課程」の二つに分けられている。「必修課程」の古典学習については、以下のように記されている。

中国の古代の優秀作品を学習し、その中に体現する民族精神を体得し、伝統文化に対する認識を積み上げていく。史的な立場から古代文学の内容と価値を理解し、民族の知恵を吸収すること。また現代の観念で作品を評価し、その積極的な意義と否定的・消極的な部分を見分けること。

注釈と辞書を参考にして、字句の意味と文章の内容を理解し、平易な文言文を読む力を身につける。常用文言実字・虚字・文型の意味と使い方を理解しその知識を整理することにより、新しい詩文を読む際に類推できること。古代詩文を朗読し、一定の量の名作を暗唱すること。

「常用文言実字¹⁷⁹・虚字¹⁸⁰」は、高校の古典学習をするための必須な文語知識と見なされ、「課程標準」の付録「常用文言詞」に120の実字と15の虚詞が公表されている。一方、高校生は、小中学校の学習を通して、基本的な読解力を身につけている。そこで、高校の古典指導は、原文を読む能力を養うことよりも、作品に表れた思想や文化を批判的に吸収し、古典素養を高めることに重点が置かれている。

中国の課程標準では、小中高の各校種ないし各学段において、どのレベルまで古典を学習させるか、その基準をはっきりと示している。特に注目してほしいのは、義務教育の各学段で暗唱す

¹⁷⁹ 実質的な意味をもつ漢字。名詞・代名詞・動詞・形容詞などがある。

¹⁸⁰ 実質的な意味をもたず、文の組み立てを助ける字。副詞・接続詞・感嘆詞などがある。

べき詩文が数値目標で示されるようになってきていることである。統一した標準が設置されることによつて、各地の学校はその数値を目安として古典教育を展開することができる。2001年の課程標準よりそういった数値目標が設置されるようになり、それまでの教学大綱にはなかったものである。ここからは、暗唱が中国でいかに重視されているのかがわかるとともに、中国では、学習内容を数値化して明確に規定することもわかる。

3 「静夜思」を小中高一貫教材としての可能性

3-1 小学校高学年の漢文教材としての可能性

新学習指導要領では、小学校 5・6 学年に、「親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章」の音読が指導事項に挙げられている。また、「小学校学習指導要領解説 国語編」(平成 20 年)には、「『親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章』とは、児童が、言葉のリズムを実感しながら読めるもの、音読することによって内容を知ることができるような親しみやすい範囲の物を指す」とある。つまり、小学校の漢文教材にあたるものには、音読しやすい点と内容のわかりやすさが求められる。この 2 点においては、「静夜思」は子どもの漢文の入門教材にふさわしいと思われる。具体的には、以下の理由が挙げられる。

①「静夜思」に出ている漢字は、小学校学習指導要領における「学年別漢字配当表」によると、小学校 4 年までにはその大半を習得している。5・6 年生の子どもは即有の知識で内容の大体を想像することができる。

②書き下し文がシンプルなもので、リズムがあり、音読・暗唱に適している。

③詩に描かれている美しい情景をイメージさせ、子どもたちの想像力を鍛える。

④「挙頭」「低頭」のような適度な動作性を表現させ、体で詩を体感することができる。

3-2 中学生・高校生の学習材としての新たな可能性

この詩は 2015 年現在、中高生の学習材として使用されているため、教材として成り立っていることは言うまでもない。しかし、もし小学校でこの詩に触れたことがある場合、中学校・高校での学習内容は従前と同じであってはならない。生徒たちに漢詩文に興味・関心を抱かせるには、新鮮な教材を開発するほか、学んだ作品に新たな読みの可能性を模索することも重要である。「静夜思」は「望郷の詩」として知られているが、実はその解釈にはいくつかの不定説が含まれている。中国における解釈をも視野に入れ、もう一度取り上げて考え直す必要がある。中学校・高校の教室で学習課題として取り上げられる点を以下のようにまとめてみる。

①「静夜思」はすべて李白のオリジナル創作ではなく、楽府や古詩を学んで作ったことが考えられる。

②日本と中国に流布している詩の本文が違う。それはなぜだろう。

【日本】 床前看月光、疑是地上霜。挙頭望山月、低頭思故郷。

【中国】 床前明月光、疑是地上霜。挙頭望明月、低頭思故郷。

③中国の人々が受容してきたテキストには「山月」の代わりに「明月」という言葉が 2 回出てくる。

絶句としては評価されない重複であるが、中国人はそれに対してどう思っているのか。

④「床」の解釈について、次の三つの意味がある。

・ベッド・寝台

・胡床(腰かけ、「馬扎」ともいう)

・井床(井戸囲み)

「ベッド」・「寝台」と解釈するのが主流ではあるが、研究者の間では、「胡床」を主張する人もいて、特に「井床(井戸囲み)」説を唱える論文が多くある。

・「床」をベッドと解釈する場合、中国の昔のベッドは今のと違う。

詩自体に対する考察のほか、この詩の土岐善麿訳と井伏鱒二訳の対照や、「月」に関わる日中両国の有名な詩を読ませ、日本と中国の人々の月に対する意識の比較も行われる。

4 中国における「静夜思」の指導

中国では、小学1年から本格的な古典の学習が始まる。人民教育出版社版1年上の語文教科書には「静夜思」と「画」(高鼎・清)の2首、1年下には「春暁」(孟浩然・唐)、「村居」(高鼎・清)、「所見」(袁枚・清)と「小池」(楊万里・宋)の4首が採録されている。そして、子どもたちは幼稚園からすでに古詩を朗読してそらんじる。「静夜思」は中国では人口に膾炙している作品であり、学齢前の乳児が口ずさむこともめずらしくない。

人民教育出版社の語文教科書はB6判横書きで、ほかの地方版の教科書と比べると小さめである。学年が上がるほど活字が小さく、情報量が多くなる傾向にあるが、低学年の小学生向けの教科書はすべての漢字にピンイン(中国語の表音表記)がつけられており、文字が大きくて読みやすい。そして、色のついた挿絵を載せるのが一般的である。1年上の教科書は、「ピンイン」・「識字(文字が読めること)」・「課文(教材本文)」の3部分に分かれている。「ピンイン」をすべて学習してから、識字と課文の学習をそれぞれ2単元に分け、交互に行う仕組みである。「静夜思」を取り上げて見ると、教材の順番においては第6課で、タイトル・作者に続いて横書き4行の本文が載せられ、その下に新出漢字10文字が大きいサイズで示されている。その次の練習問題には、①この詩を朗読し暗唱しよう、②「目」「耳」「頭」「米」の書き方を覚えよう、③夜空を見上げてみよう。何を見たかをみんなて話し合おう、と三つの課題が設置されている。

それでは、「静夜思」は中国の小学生の授業でどのように取り扱われているのか。その様子を人民教育出版社の『語文一年級上冊 教師教学用書』(2008年4月)から窺うことができる。

まず、『教師教学用書』における教材に対する説明には、「この詩の学習指導の重点は識字、写字(文字が書けること)及び詩の朗読と暗唱である」とある。それに合わせて、「静夜思」の「学習の目標」については、次のような三つの目標が設けられている。

①新出漢字10文字を習い、そのうちの4文字の書き方を覚え、新しい偏旁「攵」を覚える。

②詩に描かれた美しい雰囲気を感じ、中華民族の伝統文化を大切にする態度を養う。

③この詩を朗読し、暗唱する。

「教学建議」(指導のポイント)には、それぞれの目標を達成させるため、具体的な指導活動を例示

している。以下の3点に分けられる。

①識字と写字について

識字について、四つの指導例が挙げられているが、その中に文字の組み合わせ練習が重点的に紹介されている。新出漢字を覚えるため、その文字を使い、もう1文字と組み合わせで新しい語彙にする練習である。例えば、「火」と言えば、光明、月光、日光があり、「拳」とは、挙手、挙重(重量挙げ)などある。子どもたちに自由に発言させ、新出漢字に対する印象を深めるとともに、興味・関心を喚起することにもつながる。

写字の練習には、「頭」(頭)は詩に出ているが、「目」「耳」「米」の3文字はこの詩にはなく、「識字」の単元に出てきた字である。この4文字を挙げられる理由とは、「目」と「耳」は本文に出た「明月」の書き方に似通っており、2本の横棒を平らに書くことが難点と、「頭」(頭)と「米」は最後の1画がそれぞれ「点」と「右払い」で異なることを子どもたちに認識させるためである。

②詩の理解と体感について

四つの提案が示されている。ア)BGMをつけた朗読のテープを聞かせ、詩のリズムを体感させる、イ)グループに分けて詩を朗読し、わからない単語を理解しよう、ウ)自由に朗読させる。この詩を読んでいる時どんな情景が見えたかを話し合おう、エ)詩の雰囲気合う心地よい音楽を流し、簡単な仕草をしながら詩の朗読をさせる。

③朗読と暗唱について

全文を繰り返し朗読し暗唱するほか、「古詩朗読会」の開催も提案される。

そのほか、夜空を観察してみんなと感想を交流する宿題は、子どもの観察力と表現力を鍛えるためだと述べられている。想像力を働かせながら話すと、より内容が充実した発表になることを意識させ、想像力の育成にもつながる。

また、「資料袋」には、詩人李白についての簡単な生い立ち、名詩の鑑賞として「月」に関わる李白のもう1首の詩「古朗月行」、「月」に関わるおもしろいなぞなぞなどが紹介されている。

以上、中国で「静夜思」の教科書での掲載及び指導の目的と方法を紹介した。日本では中学3年生になって学習するこの詩は、中国では小学1年の古典入門教材として使用されている。子どもが小学校に進学する前にすでに漢字や漢詩の学習が始まったことはめずらしくないが、すでに述べたとおり、「静夜思」までには、本格的な学習行為はペンインと一部の識字の学習のみである。そのため、わずか20文字の詩のうち10文字が新出漢字として挙げられている。半分が見たことのない漢字の詩を習うには、子どもたちにとって決して容易なことではないと思われる。そして、古典詩というのも、同じ絶句の「画」に続いて2首目で、まだ馴染みのないジャンルの文学作品である。それは、繰り返し朗読し暗唱することを通して親しませることができる。そして、子どもたちに詩の雰囲気を体感し、作者の望郷の思いを読み取らせることも難しいのである。「故郷」という言葉の意味を理解できる子すら少ないはずである。よって、この詩の学習指導は、漢字の習得と朗読・暗唱に重点が置かれている。詩の内容と詩人の心情の読み取りは、「課程標準」にも示しているように、小学校段階では主に詩文の声調、リズムなどを通して行われる。

そして、中国では、メディア機器を活用する国語の授業が増えている。小学生が対象である古典

の授業では、子どもたちが視覚的に作品を捉えることで、内容理解を容易にし、古典に対する抵抗感を和らげ、興味・関心を引き出す効果が期待できる。

5 「静夜思」を使う小中高の漢文授業の提案

学習指導要領の規定に基づき、漢文指導における小中高 3 段階の学習を、以下のように大まかに分けてみる。

- ①小学校 内容の大体を知り、音読を通して漢詩のリズムに親しむ。
- ②中学校 訓読の仕方を一定の程度まで学習し、朗読や詩のストーリーの展開を楽しむ。
- ③高等学校 文語文法の学習を本格的に行い、作品の内容と作者の気持ちを理解し、日中両国の文化の異同に気づく。

では、同一教材「静夜思」を使って、小中高ではどのような学習指導が展開できるのか。中国での指導を参考に、小学生を対象とした授業の構想を以下のように示す。中学校・高校の授業構想は大まかなものを示すこととする。時間配分は1時間とする。

5-1 小学生の場合

◆授業の対象: 小学 5-6年生

◆授業の目標:

- ①様々な音読の方法を試し、漢文のリズムに慣れ、音読できるようにする。
- ②詩の大体の内容を知り、漢文の世界に興味・関心を持たせる。
- ③新出漢字を習得させる。

◆授業の展開:

- ①詩の情景を再現する絵を子どもたちに見せ、感想を聞く。
- ②白文を見せ、唐詩と李白について簡単に説明する。
- ③白文に返り点や振り仮名・送り仮名をつけ、範読の後、書き下し文を示す。
- ④書き下し文を音読させる。(教師の範読、斉読、群読、各自自由に朗読をさせる)
- ⑤中国語による音読を聞かせる。漢詩のリズムと押韻を体得させる。感想を発表させる。
- ⑥意味のわからない語句を発表させ、説明する。(床、看、疑、霜、山月、故郷)
- ⑦発問 1: 霜と月光の共通点は? 発問 2: なぜ月を見たら故郷を思い出すだろう? 自由に意見を発表させる。
- ⑧宿題: 書き下し文をノートに書き写し、音読する。自分の解釈や感想を簡単にまとめる。

【指導のポイント】

①この指導案は朗読・音読に重点を置いている。訓読という読み方に慣れさせ、その独特なリズムに親しませる。子どもたちに興味・関心を持たせるため、音読の方法を工夫する。授業中に暗唱ができるようにさせると理想的である。

②パワーポイントなどのメディア機器の使用によって、詩の情景は容易にイメージできる。教師の発問を考える際にも参考になる。

③漢文の授業のため、漢字もしっかり習得させたい。新出漢字の意味を確認し、漢字のつながりから詩の内容を想像する。宿題として、訓読の方法と漢字の字形・意味を確認しながら、書き下し文を書かせ、音読させる。

5-2 中学生の場合

◆授業の対象: 中学3年生

◆授業の目標:

- ①繰り返し音読することによって、漢文のリズムをつかませる。
- ②詩の内容を理解させ、詩人の心情を読み取らせる。
- ③詩のきまり(一首の構成、一句の構成、押韻など)について基本的な知識を学習し、漢詩の形式的特徴を理解させる。訓読の方法を身につけさせる。
- ④漢字に秘められた意味を考えさせ、漢字の奥深さに興味を持たせる。

◆授業の展開:

(黒板に白文状態の「静夜思」が書いてある。)

- ①小学校で習ったかどうかを確認する。
- ②白文の状態で詩の意味を考えさせる。自分の言葉でまとめさせる。
- ③絶句の表現上の特徴を簡単に説明する。(起承転結・対句・押韻)。押韻の特徴を理解させるため、中国語による音読を聞かせ、その読みに合わせて斉読させる。
- ④白文に返り点と送り仮名をつけ、書き下し文を読ませる。
- ⑤書き下し文を示して音読させる。(斉読、群読、指名読み)
- ⑥詩の解釈について以下の課題を中心に話し合う。

(1)「牀」について

吉川幸次郎の『新唐詩選』に、「牀はベッドであるが、中国のベッドは西洋のそれぐらいの大きさ、あるいはそれ以上の大きさで、部屋の中央に位する。人は夜そこでねるばかりではない。昼間の何くれとない時間をも、その上でくつろぎつつすごす。」とある。唐代の人たちの生活ぶりを想像させる。

(2)なぜ月光を「霜」と見間違えたのか。「疑是」の意味を考えさせる。

(3)月を見ると故郷を思い出すのはなぜだろう。

⑦土岐善麿訳か井伏鱒二訳を示し、話し合う。

⑧以上の解釈を踏まえ、全体のイメージを整理する。特に詩人の視線の動きに注目させる。

⑨宿題:

(1)自分のことばで詩を解釈する。感想も一緒に書かせる。

(2)読み比べ: 李白の「古郎月公」の解釈を試みる。

【指導のポイント】

新学習指導要領では、中学校の古典指導について、「古典としての古文や漢文を理解する基礎を養い古典に親しむ態度を育てるとともに、我が国の文化や伝統について関心を深めるようにする

こと」とあり、文化や伝統に対する関心を持たせることを重視する。また、その指導については、「音読などを通して文章の内容や優れた表現を味わう」と記され、音読の必要性を強調する。

生徒たちに文化や伝統に興味関心を持たせるため、中国の唐代の「床」の様子や日中両国に受容されてきた詩の字句に違いがあることなど、教師から情報を与える。また、日本人による有名な訳詩(土岐善麿訳と井伏鱒二訳)を提示し、それを参考に自分なりに詩を解釈しまとめる。読むことから書くことにつなげる。最後に、読み比べを行う。漢詩の中に多く詠われる月をより深く理解させるため、李白の「古朗月行」を読ませ、月の特徴を注目させる。中国人の月に対する意識をよく理解することはその後の漢文学習にも役立つ。

一方、漢詩のきまりについての指導は適宜行われてもよいが、訓読法の習得を徹底する必要があると考える。生徒たちは自力で漢詩を鑑賞できるようになるには、この方法を身につけさせることが大事である。

5-3 高校の場合

◆授業の対象: 高校1年生

◆授業の目標:

- ①漢詩のリズムに慣れ、響きの美しさを味わわせる。
- ②漢字の知識を手がかりに詩の意味を考えさせる。故郷を思う詩人の心情を読み取らせる。
- ③漢詩に関する知識を復習し、確認する。

◆授業の展開:

- ①黒板に白文の「静夜思」が書いてある。題目に着目させ、そのイメージについて話し合う。
- ②詩人李白が異郷でこの詩を書いたことを簡単に説明する。訓点を施すことを試みる(漢和辞典使用可)。
- ③書き下し文を示し、音読させる。
- ④詩の解釈について以下の課題について話し合う。
 - (1)教材には「牀」をベッドと解釈しているが、実は中国では「井戸囲」の説もある。この字の解釈によって詩全体のイメージが変わることを確認する。
 - (2)山月と普通の月では、イメージはどう違うか。
 - (3)月を見ると故郷のことを思い出すのはなぜだろう。
 - (4)李白の行動と視線を確認する。
 - (5)後半二句が対句であることを理解させ、「挙」と「低」が反対の動作であることに気付かせる。対句の働きを理解する。
- ⑤以上のポイントを整理し、音読させる。
- ⑥読み比べ: 詩1:「静夜思」に影響を与えたと思われる、『玉台新詠・雑詩』に収録された枚乗の「明月何皎皎」¹⁸¹、詩2: 日本においては、月に望郷の思いを抱く作品には『古今和歌集・巻第

¹⁸¹ 明月何皎皎，照我羅牀幃。憂愁不能寐，攬衣起徘徊。客行雖云樂，不如早旋歸。出戶獨彷徨，愁思當告誰？引領還入房，淚下霑裳衣。

9』冒頭の406番歌である阿部仲麻呂の「あまの原ふりさけ見れば春日なるみかさの山にいでし月かも」が有名である。時間に余裕があれば、授業中で扱う。宿題として鑑賞させて感想を書かせてもよい。

【指導のポイント】

高校生には、小中で学んできたものを踏まえ、文法のきまりや内容の読み取りにさらに深い理解が求められる。まず、白文に訓点を施す練習を通して、漢字の持つ意味をしっかりと確認させる。訓読の方法の復習にもなるし、漢文の原文を読めたという達成感も持たせる。詩の理解と解釈をめぐって、①「床」の三つの意味を提示し、この字の解釈によって詩全体のイメージが変わることを認識させる、②「明月」が2回出てくることで、楽府詩の庶民性及び中国人が月に対するイメージが窺える。これらの問題に答えるには、生徒の想像力と表現力が鍛えられる。最後に、詩を鑑賞する力を養うことをねらい、「静夜思」に影響を与えたと思われる、『玉台新詠・雑詩』に収録された枚乗の「明月何皎皎」と月に望郷の思いを抱く名作『古今和歌集・巻第9』冒頭の406番歌である阿部仲麻呂の「あまの原ふりさけ見れば春日なるみかさの山にいでし月かも」を取り上げ、「静夜思」と読み比べさせる。

一方、詩の音読について、高校生は小中学生と違い、単にすらすら読ませるだけでなく、内容の理解を念頭に置き、気持ちよく音読させる。様々な形で繰り返し音読するなかで、声を出すことに慣れ、生徒自身が次第に心地よく音読できるようになると思われる。

以上、中国の古典教育を参考に、「静夜思」という同一教材を持ち、小中高においてそれぞれどのような漢文教育が展開できるのかを勘案し提案を試みた。日本の漢文教育は、中学校の指導目標を明確に規定していないことは、教育現場の小中高連携が足りない原因の一つではないかと思われる。中国では、課程標準で示しているように、小中高の各校種で、それぞれ何をどう指導するかを比較的是っきりと規定している。また、今回取り上げた小学生を対象とした「静夜思」の学習指導案を見れば、中国では、朗読・暗唱が盛んに行われていることとメディア機器が古典の授業で効果的に活用されていることがわかる。特に、日本の学校では積極的に行われない暗唱活動は、中国では伝統的な学習法と認識され、現在は今までよりも盛んに取り組まれている。

日本と中国の漢文教育は、それぞれの国情を反映した相違はあるものの、共通したものも数多くある。漢文教育が衰退しつつある現代日本では、中国の古典教育に視野を広げ、中国で盛んに行われている実態を考察すると、参考になれる点が多くあると思う。

第4章 国語教育の新しい可能性

第1節 日中の国語教育の特徴

1 日中の教科書に反映される内容価値の相違

日中両国の国語科教材に関する具体的な考察は、主に第1章の2節の「記叙文」¹⁸²教材のテーマの比較と第3節の共通教材に対する調査を通して行われた。「記叙文」教材テーマの比較は、日本と中国の教科書にどのような主題の作品が採録されやすいかを調べるものである。その結果には、両国の教科書の教材観・価値観、さらには主流となる社会的価値観、民族の伝統文化の相違が反映される。それに対して、共通教材の調査を通しては、日中に共通した教材観・教育理念が捉えられる。同時に、同一教材の扱い方からは日中両国における教材の受容の相違が見られる。

1-1 日本の場合

日本の国語科教科書には、内容に幻想的・空想的なものが多く、情緒的な雰囲気を浸らせる教材が多い。「思いやり・やさしさ」をテーマとした作品の採録が最も多い。相手に気づかれないように、さりげなく困った人を助けるのが特徴である。「生命・生きること」のテーマは戦争教材を通して表現される。内容は戦争を勇敢に戦い、国家に尽くした人物を取り上げるのではなく、自ら戦うことなく戦争の犠牲となった被害者的な立場から戦争を批判する弱者の発想がほとんどである。社会・国の在り方より、個人の心情・考え・境遇に焦点を当てて描写する傾向が見える。また、日本の教科書では、児童・生徒と年齢の近い主人公が多く登場している。登場人物の立場に立ってその人物の身になることによって、人物の気持ちを理解し、共感をしながら読み進めることができる。

このような教材は、児童・生徒の感性と想像力を鍛え、他人の気持ちを推察する力を育てることには役立つと思われる。日本の教科書の特徴は、魯迅の「故郷」を使った読みの調査結果にも反映されている。

1-2 中国の場合

日本の教科書とは対照的に、中国の教科書には、児童・生徒の生活から取材したリアリズム作品がほとんどである。また、「思いやり・やさしさ」をテーマとした作品には、人を助けることを楽しんだり、積極的に自分の意見を相手に伝えたりするような描写が多く見られる。また、「生命・生きること」のテーマにも、戦争の場면을正面から取り上げ、勇敢・聡明・楽観的な英雄の形象を作り上げる作品ばかりである。そして、日本の教科書には見当たらない「奉仕心」「愛国心」をテーマとした作品が多数採録されている。広大な国土を持った多民族国家の中国では、統一した安定な国があるからこそ人々が幸せになるという概念が強調されている。作品の読解になると、登場人物の個人的な感情・考え・経験に注目するよりも、社会とのつながりを捉える傾向がある。つまり中国では、児童・生

¹⁸² 中国の語文教育における「記叙文」というジャンルについての説明は、第1章第1節に記されている。注13を参照。

徒に対する人間教育・道徳教育は、イデオロギー教育と同時に行われるのである。

このような教材観の下で、児童・生徒が作品の事柄・主題に注目し、細部の描写や繊細な心情描写を見過ごす恐れがある。また、想像力を膨らませて主体的に読み進め、読書を楽しむことができるかどうか懸念される。

2 学習者の読みの反応と学習指導との関わり

魯迅の「故郷」を用いて行った読みの反応調査から、日中両国の生徒の受容に相違が見られた。同一教材に対して、生徒たちの読みに相違をもたらす原因は、教室での学習指導だけでなく、学習者の個性・生活環境・経験・文章の読解力などの個人差や、生徒たちを取り巻く社会・文化の状況から切り離すことはできないものである。王敏は比較文化の視点から、「日本人は論理や理屈、主義よりも、感性的に考え、気持ちを伝えあっているところがある」と述べ、日中文化の相違について、「日本文化は感性的な要素が強いために受容性に富み、中国文化は儒教に導かれて、理念を大切にす性格をもつ」¹⁸³と指摘している。日中両国の生徒の読みを対象とした比較研究は、当然ながら両国の異なった社会・文化・歴史的な背景と、それによる生徒たちのものの見方・考え方、人生観・価値観の相違にも配慮しなければならない。だが、生徒たちの読みと直接に関わるのはやはりそれぞれの国における学習指導だと考えられる。一つの作品に対して、指導の目標・内容・方法、及び指導の流れ・重点など、教室における学習指導が生徒たちの読みと深く関わっているのである。この点に関しては、第2章の第4節において論述しているが、生徒の読みと教師の指導とは一致した傾向にあり、表裏一体のものであると言える。そこで、ここでは、日中の生徒の読みと両国の学習指導の在り方との関わりに焦点を当てて検討することにする。

2-1 日本の場合

第2章第4節における読みの調査で明らかになったように、日本の生徒の読みは、その大きな特徴として、登場人物に寄り添って、人物の心の動きや気持ちを深いところまで読み取り、行動の裏にある意図・心情を推測し、人物の内面に迫るといった点が挙げられる。そして、登場人物の心情・感受を読み取ろうとするだけでなく、生徒自身も豊かな感性・感情を持ちながら作品を読んでいることがわかる。例えば、小説「故郷」の最後の部分に、「古い家はますます遠くなり、故郷の山や水もますます遠くなる。だが名残惜しい気はしない」という文があるが、「私」は本当に「名残惜しい気はしないか」というアンケートの問題に対して、「する」と答えた日本の生徒の回答には、「悲しい」「忘れられない」「思い出がたくさんある」などという表現が多く見られ、いずれも主人公「私」の立場に立って、「私」の気持ち・心情を推測して読み取ったものである。日本の生徒は、人物の内面に踏み込んで、もし自分がそのような場合に置かれたらどんな心境になり、どんな行動を取るだろうと、人物の心情を気遣い、行動の動機に注目し、それに基づいて自分の感受性・情緒によって人物を判断・評価する。主体的、人物の心情に共感的に傾斜していくという特徴がある。全般的に言えば、日本の生徒の読みには多様性がある。

183 王敏『日本と中国—相互誤解の構造』中公新書、2008.9。

田近洵一が「戦後の国語教育の特質の一つは、実践の根底に学習者論があり、国語の学習を児童・生徒の主体的な行為としてとらえてきたことである」¹⁸⁴と指摘した。現行(2008年)の学習指導要領の目標には、生徒たちの「伝え合う力を高める」と「思考力や想像力を養う」ことが掲げられており、つまり、想像力を働かせることによって生み出される生徒の自由な考えや豊かな想像力の育成が、学習指導の重点だと捉えられている。このように、生徒の主体的な読みを重視し、思考力と想像力の育成を基本的な理念とした学習指導は、生徒たちに想像力を膨らませて、教材の内容をイメージ化しながら、登場人物の身になって、共感体験をすることを求める。

日本における「故郷」の授業実践の考察は、光村図書と東京書籍を代表とする教科書出版社による教師用指導書に掲載されている学習指導案を分析した後、代表的な民間国語教育研究三団体(文芸研・読み研・教科研)の授業理論・方式を紹介した。ワークシートの活用と初発の感想・読後の感想を大切にすることが日本の優れた指導法として挙げられる。文章を読んだ最初に、自分なりに理解したうえでその内容を解釈し、登場人物に自分なりの感情を持つことは、生徒にとって貴重な読書体験である。それに対して、学習終了後の感想は、教師の指導を受け、友達と話し合いをしてから整理されたもので、自分ひとりの考えや感情を乗り越えて、比較的客観的に人物や行動を眺め、行動批判や人物評価を行って、読みを深くすることができる。初発の感想を持たせ、読後の感想と比べさせる関連づけの指導は大切である。ここから、日本の授業は、生徒一人ひとりの考えを尊重し、主体的な読みを育てる特徴が窺える。また、日本の国語教育現場において、ワークシートの使用が一般化している。ワークシートをもとに自分の考えを発言させ、生徒同士で意見交換させる方法により、生徒たちの「伝え合う力」の向上を図っている。これも学習者重視の思想に基づくものだと言える。

一方、日本の文学教材の指導では、一つの教材に十数時間をかけて、生徒たちの思考力や想像力を十分に発揮することによって、作品の世界をじっくり味わわせることが重要視されている。「故郷」を例に挙げると、光村図書と東京書籍の学習指導案ではともに6時間の設定であるが、文芸研と読み研は8時間で、教科研は最長で17時間となっている。時間的にゆとりをもった授業は、教師は作品の主題や人物の行動・意図などについて性急に結論を出す必要はなく、生徒の読みに合わせて、作品の内容理解や人物の心情・考えなどをじっくり考えさせる指導ができる。また、漢文の学習では、同じ教材が中学校と高等学校との両方の教科書に登場するという現象もめずらしくない。こういった教材の重複は、学年が上がることに合わせて指導の内容・重点も異なってくるが、中学校・高等学校の学習を全体的に見れば、一つの教材にかける時間数が多く、詩のイメージ・内容・主旨・人物形象をめぐって様々な角度から理解することができ、主体的な読み手の育成につながると思われる。

2-2 中国の場合

一方、中国の生徒は、事件の発生、展開、結果、及び作品の主題、登場人物の行動などに注目し、比較的客観的な視点を持ち、作品の主題や作者の意図を追究し、最後に教訓的にまとめる

¹⁸⁴ 田近洵一『戦後国語教育問題史』大修館書店、1999.5。

傾向がある。また、登場人物との間に距離を置いて、第三者の立場で、一定の道徳的・社会的な標準に基づいて人物を眺める形で評価を加える。そして、作品に登場した人物にこだわらず、その人物に対する分析を踏まえて社会全体の在り方に注目し、個人の境遇の社会的原因を探ろうとする。叙述した第2章第4節のアンケートの問題で、故郷を後にして名残惜しい気は「する」と答えた中国の生徒の回答には、「美しかった故郷を現在のように変えたのは封建制度だ(故郷は悪くない)」という理由が一位である。生徒は教訓的・道徳的に小説を読み進める傾向があるため、その読みには類型的・画一性の特徴が見られる。

中国における文学教材の学習指導は、基礎・基本とする文字・文章についての知識、聞く・話す・読む・書く四技能の習得、及び思想・道徳教育など、多くの面においてその役割を果たしている。むろん、国語教育は、作者の考え・感情が込められた具体的な作品を媒体として行われるため、作品の内容・主題や作者の心情・意図にまったく触れないままでは行えないのである。日本の場合でも、学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」に、「(前略)道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道徳の第2に示す内容について、国語科の特質に応じて適切な指導をすること」とある。なお、日本と比べると、中国の語文教育における思想・道徳教育の割合は明らかに高い。2011年版の課程標準には、語文という教科の性質について、「工具性と人文性の統一は、語文課程の基本的な特徴である」と示されている。ここで言う「工具性」とは「児童・生徒は祖国の言語と文字を用いて交流・疎通を行う」ことを指し、「人文性」とは「古今中外の優秀な文化を吸収し、思想文化の素養を高め、自らの精神の成長を促進する」ことを意味する。従って、語文教科書における文学教材は、言語・文字を学習する材料であるとともに、思想・道徳教育の素材としても扱われている。教科書の単元構成や学習指導理論では、作品の主題・主な事柄や作者の思想・意図などの読取りに指導の重点が置かれている。このような指導の方針の下に、教育現場では、作品のあらすじ、要点・要旨・主題・中心思想の読取りが主要な指導内容となっている。このような指導を受けてきた中国の生徒は、日本の生徒のように人物の内心・細部の描写に関心を持つというよりも、客観的な視点を持ち、作品全体を視野に入れ、同時に作品の時代背景や作者の生い立ち・思想にも注目し、理性的で道徳的な分析に傾きやすいのである。

中国における「故郷」の授業実践の考察は、江蘇教育出版社版の教師用指導書に掲載されている学習指導案及び、語文教育家である銭夢龍と于漪の授業実践記録を通して行われた。日本では、初発の感想と読後の感想を大切にすることに対して、中国では、予習と復習を重視している。予習の内容は、全文の通読、作者と時代背景の調査、新出漢字や単語の学習、段落わけなど、ほとんど言語技能にかかわるものである。また、復習も字句の習得、描写の優れた箇所の暗誦などが中心となる。さらに、教師は指導に際して、作品の時代背景や社会的矛盾、作者の経歴・性格・社会的地位・作風などの話題を取り上げ、作者の意図・主張を考えさせる傾向がある。このように、生徒は一つの教材に入る前に、作者の意図・考えや作品の内容・特徴などについて、すでに一定の認識を持っているはずである。生徒たちの読みは素早くかつ正しいものであるかもしれないが、教訓的でパターン化になりやすいことも事実である。こうして、中国の生徒の読みには画一化、集中的という特徴が出てきたものと考えられる。

一方、1992年の小学語文の大綱では、「閲読(読むこと)」の指導について、「自学能力」(自力で読書する能力)の育成を目指し、「独立に思考する」、及び「素早い判断力」が強調されている。中国の読みの指導は、字句の習得、内容の理解及び主題の把握に着眼し、日頃から着実に修練を積んでいる。教訓的・パターン化になりやすいとは言え、児童・生徒の課外読書、さらに生涯読書にも役立つと思われる。しかし一方で、中国では、一つの教材の学習指導は、平均で2～3時間で済ませるのが一般的である。このような限られた時間の中で、字句の習得、内容の把握、登場人物の分析、主題のまとめなどを素早く行うことが求められる。そのため、作品の細部や人物の深いところの気持ちまでの読取りができなくなる場合が多い。また、2011年の課程標準においては、「多読書、多積累」(本をたくさん読む、いっぱい積み重ねる)の方針が打ち出され、「言語文字を運用する実践を重視し、その実践から文化及び語文の応用法則を理解する」と、語文学習における多読の重要性が唱えられている。実際に教科書に採択された教材数から見ても、日本と中国との間に甚だしい差が存在している¹⁸⁵。国語の授業時間数には大差がないものの、中国の児童・生徒は日本の子どもより数倍の量の教材を学習しなければならないという現状を考えると、ある程度パターン化された読みの有効性も認めなければならないと思われる。

3 学習指導における課題

以上の考察から、日中両国の文学教材の学習指導における特徴と問題点を明らかになり、それぞれの国における学習指導の課題をも見出すことができたと考える。本項では、「読みの問題点」と「学習指導の改善点」という二項目に分けて、生徒の読みの傾向に合わせて、教師の指導法に改善すべき点を検討する。

3-1 読みの問題点

3-1-1 日本の場合

日本の2008年の中学校学習指導要領では、「思考力と想像力を養う」ことが国語教育の目標に示されており、学習手引きや教師用指導書では「場面の様子を想像する」「(登場人物の)心境を捉える」「(登場人物の)心の様子を讀み取る」のような学習指導はほぼすべての学年で、あらゆる教材の中に設定されている。人物の表の行動にとどまらず、内心の動き・様子に目を向けさせ、読み手による主体的な読みを通して、豊かで楽しい読みを実現させるという日本の教育理念に基づき、日本の生徒たちは想像力を働かせながら登場人物の気持ちや意図を深く読み取ろうとしている。しかし、一方で、日本の生徒の読みには、感性的・情動的に作品と登場人物を理解し、人物や作品内容に対する判断するにも情緒的な要素が多いという特徴も見られる。このような感性豊かな読みは、生徒たちの自発的で素朴なものの方・考え方として貴重なものではあるが、主観的・情

¹⁸⁵ 詳細は第1章第2節「日中の国語科教科書における教材のテーマの比較」に記述されている。ストーリー性のある文学作品の掲載数から見ると、日本の小学校の教科書ではトータルで20作であるのに対して、中国は203作もある。また、中学校の場合は、日本と中国はそれぞれ40作と119作となっている。

緒的で恣意的な読みになってしまう恐れもあるのではないかとされる。例えば、第2章第4節で述べられた「故郷」についてのアンケート調査では、灰の中から出てきた碗や皿は閩土が埋めた理由として、『私』とのつながりがほしかった」と答えた生徒が数名もいた。閩土の生きていた時代状況をよく理解しているなら、より現実的にその理由を考えるべきであろう。「心情読み」と「想像力」以外に、どのような読みの力が必要であろうか。それは、作品の時代背景・作者の主張・性格など基本的な知識を着実に押さえつつ、感情的・主観的な考えを超えた高次なものが求められる。教師たちは生徒たちの主体性を尊重している態度は肯定されるべきであるが、特に難解な文章の場合、生徒たちの感性的な読みを適宜理性的な読みに導き、作品をより深く読んでいく必要があるのではないかとされる。

3-1-2 中国の場合

中国の文学教材の学習は、「時代背景—段落分け—段落ずつの講読—主題」といった伝統的な指導法が一般的に運用され、生徒たちは客観的な視点でストーリーの展開や文章の構造に注目したり、登場人物を論理的に分析したりする。このような読みは、文章の細部、人物の内心に踏み込まないので、感動・感性は伴わず、機械的な読解・分析に終わるのである。また、生徒一人ひとりの個性的な感受性・ものの見方と考え方が反映されないため、その読みの画一性・集中性という特徴が著しい。例えば、「故郷」のアンケート調査では「封建社会・封建制度の被害者である」「古い道徳に縛られた」など教訓的・道徳的な回答がかなり目立っている。また、文学作品を理性的に分析することによって、文学を読む楽しさ、文学を味わう機会、特に文学の世界と触れることによる感動や喜びなどの体験が奪われてしまう恐れがある。よって、国語の授業で文学作品を用いる目的は一体何であるか、文学作品で育てられる力とは何であるかについて、再考しなくてはならないと思われる。中国の国語教育では、生徒たちの主体性や多様性が積極的に認められつつあるが、現段階では教育の主流は一律的・画一的な指導であるため、生徒たちの個性を活かした授業は少ない。これからの時代、豊かな想像力・想像力の育成が求められることを考慮すると、生徒たちを画一的な読み・教訓的な分析から解放することがますます必要となってくる。

3-2 学習指導の改善点

3-2-1 日本の場合

日本の授業では、児童・生徒が主体的に読みを進め、学習者同士の間にも盛んに交流を行い、教師は児童・生徒の自由な考え・感想に真剣に耳を傾く風景がよく見られる。授業の感想として、「楽しかった」「おもしろかった」といった児童・生徒の気持ちを素直に表したものが多い。教師も学習者も楽しく過ごせるので、これは理想的な授業風景ではないかと思われる。だが、児童・生徒を主体とした学習指導において、教師は児童・生徒の様々な考え・感想に頷くだけではなく、授業を通して語彙力、文章の理解力をしっかりと身につけさせ、確かな読みの力を育てるような指導の工夫がなされなければならない。特に「故郷」の場合、登場人物の心情・考えはどうなっているかを質問するだけではなく、どうしてそうなったかを問い続ける必要もある。その際は、登場人物の気持

ち・考えだけを注目するのではなく、社会に目を向けて考えさせることも大事である。つまり、授業の盛り上がりや学習者の活発な発言だけを求めるのではなく、それぞれの教材の性格・特徴にふさわしい学習指導の目標を立て、目標の達成を意識しながら学習活動を展開していくことが、学習指導における重要な課題だと考えられる。

3-2-2 中国の場合

中国では、学力重視の側面が強調される一方で、その行き過ぎた現象として、教育現場では「正解到達」、つまり生徒たちに理想的な答えを導こうとする指導の傾向が著しい。教師は作品の主題や作者の意図などについて正確だと思われる内容を生徒に押し付ける場合があり、さらに、教科書ではテキストの注釈に作品の主題・作者の思想・意図をはっきりと提示する場合もある。このように、作品に対して先入観を持って読むことは、生徒たちの自由な想像力、主体的な考え・感想、及び文学を読む新鮮感・楽しさを損なってしまうと思われる。結果として、生徒たちの画一的・教訓的な読みが生み出されることは容易に考えられる。そこで、生徒たちの自由な発想と多様な読みをまず認めることからスタートし、彼らの自発的な感想・感受・意見を尊重し、生徒を主体として授業を進めていくことが、中国の語文教育の重大な課題だと考えられる。

また、教材の「文質兼美」を求める中国では、教材の思想性を優先的に考える傾向がある。そして、社会主義国家であるが故に、作品に現れた資本主義的・封建主義的なものに対して、すべて批判の対象に取り上げる。日本の児童・生徒は人物の内心に深い関心を寄せているのに対して、中国では社会がその人物に与えた影響から考える。このため、中国の生徒の読みには道徳的・教訓的という特徴が見られる。そういったパターン化した読みを個性的・多様な読みへと導いていく指導方法の模索も期待されている。

第2節 日中の国語教育への提言

第2章では魯迅の「故郷」を代表とした現代文教材、第3章では李白の「静夜思」と杜甫の「春望」のを代表とした漢詩教材の学習指導の比較・分析した。これらの考察を通して日中両国のそれぞれの指導法の特徴が明らかになった。これを踏まえて、本節においては主に両国の学習指導に対して提言を行いたい。

1 日本の国語教育への提言—朗読・暗唱の提唱と「朝の朗読」の導入

まず、日本の国語教育において、朗読・暗唱はどのように扱われてきたかを見ることとする。戦後の中学校学習指導要領における朗読・暗唱に関わる内容と言えば、昭和 22(1947)年版と昭和 26(1951)年版には、「黙読の指導を主にしなければならない」「音読よりも黙読に力を入れる」とあり、昭和 20 年代アメリカの経験主義教育の導入によって、黙読が重視され、音読・朗読指導は低調であった。昭和 33(1958)年版、昭和 44(1969)年版、昭和 52(1977)年版には、「文章の内容を理解して、相手にわかるように朗読する」や「文章の味わい方を深めるために、作品の特徴を生かして朗読する」などのような内容が示されており、活況を呈するようになった。また、平成元(1989)年版、

平成 10(1998)年版と平成 20(2008)年版には、古典の指導以外には朗読・暗唱に関する特別の言及は見当たらない。古典教育の開始時期が早まったことにより、古典教育における音声言語指導の要請が、今後高まっていくと推測されるが、現代文の指導に朗読・暗唱が軽視される実態が浮かび上がっている。

現行の平成 20(2008)年・平成 21(2009)年の小中高の学習指導要領を概観すると、朗読・暗唱に関する字句が多く含まれている。以下、校種ごとに該当部分を引用する。まず、平成 20(2008)年版小学校学習指導要領〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕における記述を引用する。

〔第 3 学年及び第 4 学年〕

(ア) 易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすること。

〔第 5 学年及び第 6 学年〕

(ア) 親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読すること。

小学校においては、第 3 学年と第 4 学年では、韻文の音読と暗唱、第 5 学年と第 6 学年では古文や漢文、近代以降の文語調の文章の音読が求められる。扱う教材は徐々に難易度が上がっていくように配置されている。次に、2008 年版中学校の学習指導要領における記述を引用する。

〔第 1 学年〕

(ア) 文語のきまりや訓読の仕方を知り、古文や漢文を音読して、古典特有のリズムを味わいながら、古典の世界に触れること。

〔第 2 学年〕

(ア) 作品の特徴を生かして朗読するなどして、古典の世界を楽しむこと。

中学校においては、第 1 学年で音読を通して古典のリズムを味わうこと、第 2 学年で作品の特徴を生かした朗読が求められる。音読から朗読へとこのような字句の変化に注目する値がある。

続いて、2009 年版高等学校学習指導要領における記述を見ていく。「国語総合」の「内容の取扱い」には、「イ 文章を読み深めるため、音読、朗読、暗唱などを取り入れること」とある。また、「古典A」の「内容」には、「ア 古文や漢文の調子などを味わいながら音読、朗読、暗唱をすること」という記述がある。そして、「古典B」の「内容の取扱い」には、「古典を読み深めるため、音読、朗読、暗唱などを取り入れるようにする」とある。

これらを総合すると、小中高すべての古典教育においては、音読・朗読・暗唱が取り入れられることが分かる。なお、どのように音読・朗読・暗唱を展開するかについて、「文章を読み深めるため」や「作品の特徴を生かして朗読する」や「古文や漢文の調子などを味わいながら」といった指示

はあるものの、目的や方法に関しては具体的に示されていない。そして、音読・朗読の重要性を再評価した現代日本では、暗唱に対してはなお慎重な態度を取っている。暗唱は機械的とされて学校では軽視されているのも事実である。

一方、中国の語文教育においては、「声」で読むことに負うところが大きい。「熟読唐詩三百首 不会作詩也会吟」(唐詩を三百首熟読すれば、詩を吟ずるを会せざるも、また吟を会す)という諺や、杜甫の「奉贈韋左丞丈二十二韻」にある名文「讀書破萬卷 下筆如有神」(書を読むこと萬巻を破し、筆を下して神有るが如し)が伝わっているように、中国人は古くから朗読・暗唱活動に積極的に取り組んできた。中国の著名作家巴金が、「本をたくさん音読し、熟読して、口ずさむことができるようになると、少しずつそのすばらしさを体得でき、少しずつ文章の醍醐味を味わえるようになる。(中略)私は私塾で『古文觀止』の暗唱を強いられていたが、今はその時の先生に感謝したい。その二百編ほどの古文は私の正真正銘の啓蒙の先生だと言える」¹⁸⁶と述べており、朗読・暗唱の積み重ねが、自然と文学の創作につながるのである。また、言語学者王力が、二百編ほどの古文を朗読・暗唱すると、感性的な知識が豊かになる。そこで、文章の内容に対する理解も自然と深まるという示唆を示している¹⁸⁷。つまり、朗読・暗唱は語感の形成、文章の理解にも大いに役立つとされている。ここで、改めて朗読・暗唱の意義と効果をまとめると、以下の4点が考えられる。

- ①時間と空間の制限が少なく、いつでも、どこでも行えること。
- ②声を出して読むことにより、体の姿勢・発声の技能・表現力の向上につながる。
- ③暗唱を通して得た知識・修辭・表現は作文時に活用できること。
- ④言語感覚を育む上でも果たす役割は大きく、言葉の持つ美しい響きを感得することができ、言語感覚が磨かれていくこと。

続いて、2011年版の小学校と中学校の課程標準における朗読・暗唱に関する記述を引用して分析したい。「学段目標と内容」には次のように示されている。番号は原典のものとなっている。

第一学段(1-2年)

- 2 普通話(標準語)を学習し、正確で流暢に、感情を込めて教材を朗読すること。
- 5 童謡と平易な古詩を朗読させ、豊かな想像力を膨らませる。初歩的な情感体験をさせ、言葉の美しさを感じさせること。

第二学段(3-4年)

- 1 普通話(標準語)を使って、正確で流暢に、感情を込めて教材を朗読すること。
- 6 優秀詩文を朗読し、感情を体得する。想像力を膨らませて詩文の大意をつかむこと。

第三学段(5-6年)

- 1 普通話(標準語)を使って、正確で流暢に、感情を込めて教材を朗読すること。
- 7 優秀詩文を朗読し、詩文の声調、リズムなどを通して作品の内容と感情を体得する。優秀詩文を60首暗唱すること。

¹⁸⁶ 巴金『写作生活的回顧』湖南人民出版社、1984. 1。

¹⁸⁷ 周慶元『語文教育研究概』湖南人民出版社、2005. 8。

第四学段(7-9年)

- 1 普通話(標準語)を使って、正確で流暢に、感情を込めて教材を朗読すること。
- 9 古代の詩文を朗読し、注釈や辞書などの助けを借りて平易な文言文を読めること。優秀詩文を80首暗唱すること。

義務教育段階では、朗読・暗唱に関する記述は語文教育全般と古代詩文の学習との2点に分かれている。語文教育全般に対しては、「標準語を使って、正確で流暢に、感情を込めて教材を朗読すること」が求められる。古代詩文の学習に対しては、第一学段では「童謡と平易な古詩」、第二学段と第三学段では「優秀詩文」、第四学段では「古代の詩文」の朗読が求められる。学年が上がり、朗読の対象となるものが変化している。特に第四学段では、「平易な文言文を読めること」が求められるため、朗読の対象も「優秀詩文」から一般的な「古代の詩文」へと変わったのである。ここから、文言文教材が難易度が徐々に上がるように配置されていることがわかる。

一方、優秀詩文の暗唱に学年ごとの数値目標が設定される点にも注目したい。そして、課程標準の付録には推薦詩文のリストも掲載されている。中国では朗読・暗唱の実施基準について、学年ごとに具体的な要求を示すとともに、教材の数まで規定している。このように、具体的な基準と目標を示すことにより、教育現場では取り組みやすくなり、朗読・暗唱の効果も上がると思われる。

以上に述べてきたように、日本では音読・朗読の重要性が次第に認識されてきたが、暗唱が有効な学習活動として広く認められていないようである。また、学習指導要領における音読・朗読・暗唱に関わる記述が明確なものではないため、教育現場での実行が困難を伴うことが想像される。一方、中国では、朗読・音読・暗唱は古くから大事な学習方法として位置づけられてきた。課程標準にも学年ごとの基準が明記されている。日中両国の比較を踏まえて、日本では、①暗唱という学習方法を再認識すること、②音読・朗読・暗唱の活動に対して明確な目標・基準を示すこととの2点を提案したい。

ところで、中国では、朗読・暗唱が集中的に活発に行われる場として、「朝の朗読」が薦めたい。日本では、授業前の10分間、児童・生徒と教師の全員が自分の読みたい本を自由に読む読書活動で、静かな「黙読」で一日が始まることは、学習の構えを作る重要な時間になるという。一方、中国では、児童・生徒の朗読・暗唱の時間を保つために、毎朝特別な朗読時間が設けられている。ほとんどの小中高校では、始業前の20～30分間が定例の朗読時間である。自分の好きな文章を自由に朗読することができる。児童・生徒たちは、声高く読み上げることで、頭も体も活性化した状態で授業に向かわせたほうが知識の吸収が早いという認識が中国で共通している。気楽な雰囲気の中で授業知識の復習と課外知識の習得ができるため、学習者の興味・関心を喚起することに大きな役割を果たしている。そこで、日本の「朝の読書」について、「黙読」させるより「音読・朗読・暗唱」をさせてはどうかと提案したい。

2 中国の語文教育への提言—初発の感想と読後の感想の導入

本論文の第2章第3節『故郷』(魯迅)の授業実践において、日本と中国における「故郷」の授

業実践を比較・考察した。その節に取り上げた日本の複数の学習指導案には、初発の感想(はじめの感想)と読後の感想(おわりの感想)を取り入れる指導が多く見られる。ワークシートに書く、または口頭で発表するという2つの形態があるが、筆者は「書く」ことにも大きな意義があると考え、前者の方を考察の対象とする。初発・読後感想を書く意義としては、次の3点が考えられる。

①初発・読後感想を書くことによって、本を読むときに自分の感想を持つという意識がより強く働き、自分の感想をまとめる力が身につく。

②読書の感想、とくに初発の感想が一過性で、それに基づいたさらなる指導が困難であるが、それを記録したことによって、繰り返し推敲したり、比較したりすることができる。

③感想を記録することによって、教材への興味・関心が高まり、次の読書への意欲喚起となる。

初発・読後感想の指導は、生徒一人ひとりの考え・感想を尊重し、主体的な読みを育てることに深く繋がっている。文章を読んだ最初に、自分なりに理解したうえでその内容を解釈し、登場人物に自分なりの感情を持つことは、生徒にとって貴重な読書体験である。それに対して、学習終了後の感想は、教師の指導を受け、友達と話し合いをしてから整理されたもので、自分ひとりの考えや感情を乗り越えて、比較的客観的な立場から人物や行動を眺め、読みを深くすることができる。初発の感想を持たせ、読後の感想と比べさせる関連づけの指導は大切である。

ところで、中国では、読後の感想を書くことが宿題として課せられることはあるが、初発の感想を書かせる指導はほとんど見られない。繰り返しになるが、中国の生徒の読みには、教訓的、道徳的なものが多く、社会的に読もうという傾向も強いいため、全体的には画一化が目立つのである。このような特徴があるため、一教材の学習が終わると、作品の主題をまとめたり、登場人物を評価したりするような読後の感想を書くことに対して、生徒は比較的スムーズに取り組むことができると思われる。一方、初発の感想には、登場人物の心情や性格の読み取り、作品を初めて読んだ後の自分の感想、気持ちなどが主な内容となっている。前述したように、中国の生徒は、想像力を働かせて作品を自由に読み進め、登場人物の心情を読み取ることには得意ではない。よって、初発の感想に抵抗がある生徒が多くいると推測される。また、中国では、繰り返し吟味することによって、作品に対する理解を深めることが評価される。それに対して、初発の感想はまだ幼稚な考えというイメージが避けられない。この2点は、初発の感想が中国の語文教育に取り入れられていない原因として挙げられる。

中国の生徒の読みの現状を踏まえて、これから育てたい読みの力として、豊かな感性と個性を持ち、主体的に読むことのできる能力である。初発・読後感想を書くことは、これらの特質を養うための最適な指導だと考える。そこで、中国の語文教育に取り入れることを提案したい。

以上、日本と中国の国語教育において、互いの国の国語教育に資する学習指導を取り上げて、その指導法が互いの国に活用される可能性を検討した。このような具体的な指導法の提案より、両国の教員が自国の教育理念や指導方法の長所と短所を知り、授業する際に、長所を活かし、短所を避けることを心がけることがより重要である。

終章

第1節 研究の総括

本論文は「日中共通国語科教材の教材化と指導法の研究」をテーマとして、日本と中国の教育課程・教材内容の考察及び共通教材の調査を踏まえた上で、具体的な現代文教材と漢詩教材を取り上げて、日本と中国ではどのように教材化し、指導しているかを比較・分析したものである。本研究で取り上げた校種は主に中学校で、日中両国の国語科教科書の調査結果を踏まえた研究を展開してきた。

本研究は、第1章「日中国語科教科書の特徴及び共通国語科教材」、第2章「共通現代文教材の検討——魯迅の「故郷」を中心に」、第3章「共通漢詩教材の検討——漢詩「春望」・「静夜思」を中心に」、第4章「国語教育の新しい可能性」からなっている。以下、各章の内容について概説する。

第1章においては、日本と中国における中学校の国語科教科書をめぐって、戦後から2015年現在に至るまで、両国の教育課程における「読むこと」の指導目標・内容及び教材編集の方針を整理・分析し、両国の国語科教科書の全体的な特徴を論じたあと、日中共通国語科教材を取り上げ、両国の国語教育の異同点を具体的に指摘した。

第1節では、まず、日本の中学校学習指導要領における「読むこと」について考察した。その結果、1年では、文章の内容理解、語句の意味など読みの基本的な技能の習得を中心とし、2年では、ものの見方や考え方を理解し、自分の考えを持ち、3年では、社会・人生へと視野を広げるように、各学年の主要な指導事項は、生徒の発達段階に合わせて系統的に配列していることがわかった。それから、「楽しみのための読書」「親しんで読書しようとする態度」「自分の見方や考えを持つ」「批判的に読む」などの記述から、生徒の主体的な読みと自ら考える力の育成が重視されていることも明らかになった。また、昭和33(1958)年版の学習指導要領では「人間の心情の箇所を読み味わうこと」という指導事項が取り上げられてから、その後のほぼすべての学習指導要領に見られるようになった。登場人物の心情を捉える指導は早い時期から一般的な指導法として認められていることがわかった。次に、中国の教学大綱と課程標準における「読むこと」に関する内容を見ていくと、①生徒の読み書き技能の習得を重視する、②作文指導に役立つように、教材のジャンルを大事にする、③朗読・暗唱は文言文の指導だけではなく、現代文の指導も含め、広く行われる、④政治や道徳に関わる内容が多いという4点の特徴が認められた。特に、④については、時代の変遷によって、思想・道徳教育の内容も変化していくが、「読むこと」の指導を通して思想教育・道徳教育を行わせることの必要性・重要性が一貫して認められている。この点が日中両国の「読むこと」の最大の相違点と見られる。

一方、教材編集の観点に関しても日中の違いが見られた。日本の教材は、生徒の想像力と個性豊かな発想の育成を重視し、人生・社会・伝統などについて自ら考える力の育成につながるように配慮されている。教材編集と学習指導の重点は生徒の主体性の育成に置かれていることがわかった。それに対して、中国の教材選定には次の2点の特徴が見られる。①「文質兼美」、つまり作品

の表現も内容も優れることが教材選定の標準である。そして、「広く知られたもので、評価が定まっている」教材が求められる。教材選定において名作主義の傾向が強い、②作品の思想に関わる内容には、「愛国主義」「進歩的」「政治教育」などの言葉が頻出している。語文教育の政治的・教訓的なイメージが強い。

なお、教材編集における漢文教育(文言文教学)に関わる内容から、日本では、「古典に関心をもたせる」「親しみやすい」「短くて易しい」という言葉で表されたように、親しみやすくわかりやすい教材が求められることがわかった。それに対して、中国では古詩・古文教材は、教材全体において30%~40%の割合を占めることが要求されている。文言文教学に対する重視が反映されている。

第2節では、日中両国の中学の国語科教科書を具体的に取り上げ、教材の構成や内包された価値観などについて比較考察を行った。

まず、中国の語文教科書を考察の対象に取り上げた。人民教育出版社の出版した1986年大綱に基づいて作成した旧版の教科書と2011年課程標準に基づいて作成した現行版を取り上げ、通時的に分析・比較した。それから、2015年現在使用されている江蘇教育出版社の語文教科書を取り上げ、人民教育出版社版教科書との共時的な比較を行った。いろいろな考察を経て、中国の語文教科書における次の4点の特徴が明らかになった。①単元編成の仕方について、人民教育出版社版は主にジャンル単元であるが、江蘇教育出版社版は主題別で単元を編成している、②時事・政治・社会制度に関わる教材を教科書の最初の単元にまとめて提示する。教材の思想性が重視され、語文の授業でイデオロギー教育が行われていることがわかった、③生徒の実生活に結びついた作品が増えており、作品のジャンル・風格が多様になっている。教材内容が平易になり、学習の難易度が下がった、④外国の文学作品について、欧米の作家の作品が中心であり、隣国の日本の作品は数編だけで、韓国の作品は収録されていない。

続いて、日本と中国における小中学校の教科書教材のテーマについて、日本では光村図書『国語』(小学校/2005/12冊、中学校/2002/3冊)、中国では人民教育出版社『語文』(小学校/2008/12冊、中学校/2004/6冊)を対象として比較・考察を行った。分析の方法としては、「生命・生きること」「友情」などといった複数のテーマを設定し、日本と中国の教材の中でそのテーマに当てはまる教材の教材全体に占める比率を分析・比較する。例えば、「思いやり・さやしさ」というテーマで日小中学校教材の内容を比較すると、興味深い発見があった。日本の教材には、恩返しや償いのために、相手に気づかれないように黙々と手伝う描写が多いのに対して、中国の教材には、困った人を助けること自体を楽しむ描写が多い。そして、自分の好意を相手に伝え、言葉で交流する場面がよく描かれる。つまり、日本では、相手の気持ちを推測し、黙々と人を助ける行動が「思いやり・やさしい」とされるのに対して、中国では、困った人を助けた上で、言葉で自分の心情を吐露したり、相手を慰めたり励ましたりしたほうが「やさしい」と思われる。さらには、人を助けるのは恩返しや償いのためか、あるいは助けること自体を楽しむかという異なった動機から、日本人は人との付き合いに消極的な態度を見せているのに対して、中国人は積極的に社会や他人とのつながりを持ちたいという姿勢が明らかになった。なお、日本と中国の教材テーマにおいて最も大きな相違点は、

中国の教科書には日本の教科書に見当たらない「愛国心」「奉仕心」をテーマとした教材が多数収録されていることである。個人の利益よりも国家・国民の利益を大切にすべきだという、社会主義国である中国ならではのイデオロギーの宣伝と言えよう。

第3節では、戦後の中学校教科書を中心に、日本と中国が共通して教材として使用した教材を調査し、共通教材の特徴を明らかにするとともに、同一教材の教材化の相違点から日中の教材観・価値観が見られた。

まず、日中共通教材の調査を通して、明らかになったことは以下の3点にまとめられる。

①日中両国の国語教科書には互いの国の作品の採録が少なく、共通教材と言えば、ほぼ日本と中国以外の第三国の文学作品であることがわかった。それらの作品には、ほとんどが有名な作家による名作、主題が明確で人物形象が個性的で印象深い、教養的・道徳的という3点の特徴が認められた。

②共通教材における第三国の文学作品について、日本の教科書からほとんど消えていたが、中国ではそのまま使用し続けられていることが明らかになった。これらの作品が中国の語文教科書に長く採られてきた根本的な原因は、資本主義制度の罪悪を訴えるイデオロギー教育にふさわしいことにあるのではないかと考える。教材の思想性・道徳性を重視するという語文教育の特徴が捉えられた。

③共通教材における漢詩・漢文教材の調査を通して、次の2点が明らかになった。まず、中国の漢詩・漢文の採録について、同一教材の使用学年にかなりのばらつきが見える。しかも、その使用学年が高学年から低学年に下がっていく傾向が見られる。中国では、古典学習のハードルが上がっていることがわかった。それに対して日本では、同一教材の使用学年はある程度決まっているとも言える。次に、日本では明代の李攀龍の『唐詩選』を、中国では清代の蘅塘退士『唐詩三百首』を重んずる伝統の違いがある。このような底本の違いによって、教科書に採録された漢詩の相違が認められた。

次に、日中共通教材の中から、中国、日本と第三国の作品を一編ずつ取り上げ、教材解釈の日中比較を行った。その結果、魯迅の「藤野先生」では、日本では主に「私」と藤野先生との間の愛に重点を置いて指導しているのに対して、中国では、作者魯迅の愛国心を主要なテーマとして捉えていることがわかった。星新一の「おーい、でてこーい」では、日本では人々の貪欲に注目し、人物の内心の動きを捉えるのに対して、中国では自然保護というテーマで読まれているが、教訓的な道徳教育につながる指導も行われている。また、シェイクスピアの「ベニスの商人」では、日本の学習指導は登場人物の言動と心情、及び友情・愛情という人物関係の読み取りに指導の重点を置いたのに対して、中国では、登場人物の言動を通して、資本主義制度の罪悪を批判することを指導のねらいの一つとしている。すなわち、日本では、登場人物に関する考察を指導の中心に据えるが、中国では、人物の性格・行動から社会の在り方を考察する傾向が顕著に見える。

第2章においては、共通教材における現代文教材の検討として、魯迅の「故郷」を取り上げた。主に、「故郷」の教材研究と授業実践との二つの大きな枠組みに分けて考察した。以下、本章の主要な内容をまとめる。

第1節では、「故郷」の作者魯迅が日中の文学界及び国語教育界における位置づけ及びその作品の受容について論述した。

まず、戦後の日本の中学校・高等学校の教科書に採録された魯迅の作品を調べた結果、中学校の教科書には5編、高等学校の教科書には16編があり、採録の教材数が多いことを確認できた。中学の教科書では小説を中心に、高校の教科書では、小説・演説・雑感・雑文など各ジャンルの作品をバランスよく採録しており、魯迅の主な作品が取り上げられていることがわかった。

続いて、中国では、魯迅の作品は1921年から中学校の国語教科書に収録されて以来、合計123編の作品が小中学校の語文教科書に採録された。魯迅の作品が教科書に採録されてきた歴史を概観すると、最初に民国時代の教科書に採られた頃は自由に読まれていた。1949年新中国が成立し、魯迅作品の読解が政治的な側面に偏るようになり、文化大革命後の1980～1990年代の初め頃に至っても、政治的に読解する図式から抜けられなかった。1990年代の後半から、ようやく魯迅の作品は多角度から解釈されるようになり、多様な読みが進められるようになった。魯迅の作品は社会主義のイデオロギー宣伝に合わせて解釈されてきたことが明らかになった。

この節を通して次の2点を主張した。1点目は、中国では、語文教育と政治とは密接な関連性があること。教材解釈は政治に大きく影響されている。2点目は、魯迅作品の教科書に採録されてきた歴史は、中国の語文教育の発展史とも言える。魯迅作品の教科書における受容を通じて、語文教育の基本理念・教材観・価値観の変遷が明らかになった。

第2節では、日本と中国における「故郷」の教材研究をめぐって検討した。

まず、筆者の中国人という視点から、教科書に使用されている竹内好の訳文の問題点を指摘し、翻訳教材の扱いについて検討した。次にこの作品の解釈をめぐって、四つの視点を設定して日本と中国における異なった受容を考察した。

①「私」という人物をどう見るかという問題について、「故郷」のジャンルは小説であるという認識は日中に共通しているが、日本の教科書では、「私」＝「魯迅」という間違っただけの読みを誘導するような教材掲載の仕方をとっている。それに対して、2015年現在使われている中国の人民教育出版社の教科書では、従来の教科書よりも「私」≠「魯迅」という姿勢が強まった。日中両国の教科書ではなぜ「私」という人物に対して扱い方が異なっているかと言うと、中国では、「私」が当時の知識分子を代表する典型として見られており、魯迅本人に特定されると、「私」という人物形象の持つ普遍性が損なわれる。一方、日本では「私」と魯迅とを同一視することによって、生徒たちが主人公の身になって「私」の心情の変化を捉えやすくなる、という原因が考えられる。

②「わら灰事件」の「真犯人」では、わら灰の中の碗や皿はだれが埋めたかという問題をめぐって、中国では楊おばさん、日本では閨土が犯人という通説となっているようである。藤井省三は、中国では、過度の政治イデオロギーの押し付けにより、読書行為そのものも政治的色彩を強く持つようになったため、楊おばさんの小市民的階級性が批判的になり、彼女が真犯人だとの解釈が優位にあるのだと述べている¹⁸⁸。この説には一定の合理性はあると思う。しかし、筆者は作者魯迅の態度を明確に反映したと思われる原文における「便」と「定」との2文字が、竹内好の訳文で訳しそび

¹⁸⁸ 藤井省三『魯迅「故郷」の読書史』創文社、1997.11。

れてしまった結果、閩土が碗や皿を隠した「犯人」という読みを誘導してしまうことになったと考える。魯迅の原文には、この 2 文字を使うことによって、作者の態度が明確に示されているため、中国の生徒は楊おばさんが「犯人」であると判断したのである。つまり、日本と中国ではそれぞれ閩土と楊おばさんを「犯人」に特定するのは、竹内好の訳文の不適切さも大きく関係していると主張したい。

③文末の「希望」と「道」の理解について、日本の場合は、足立悦男が「魯迅研究家は『悲観的』な解釈をし、文学教育の実践家は『楽観的』な解釈をしている」¹⁸⁹と指摘したように、魯迅研究の文献・資料や国語科教科書・教師用指導書からそのような傾向が顕著に見えた。それに対して、中国では魯迅研究者から実践現場の教員まで、「希望の文学」として読み、比較的楽観的な解釈をしていることがわかった。

④「故郷」の主題について、建国後の中国における「故郷」の解釈は、主に帝国主義・封建主義が貧困の社会的根源と魯迅の徹底した反帝反封建的革命精神の体得との 2 点に集約している。本章第 1 節に論述した、魯迅の作品は社会主義のイデオロギー教育に使用されているという論点に合致している。1980 年代、1990 年代になると、韓立群や李海林などの魯迅研究者は、政治的な読解を排して魯迅自体に戻り、作品のテキストに即して「故郷」を読み直そうと呼びかけた。このような過渡期を経て、「故郷」の読解は政治的な一面にこだわらず、「私」の心情の変化、閩土や楊おばさんの外見と言動の描写、登場人物同士の関係など、様々な角度から「故郷」の主題を考察するようになった。「故郷」の主題の移り変わりから、社会的価値観や政治の状況の変遷が見える。この点も本章第 1 節に論述した、魯迅作品に対する解釈の変遷が中国の語文教育の歴史を反映しているという論点に一致している。

一方、日本では、教室における「故郷」は一定の読みが確立されている。三省堂と光村図書の教科書における「故郷」の主題の変遷を見れば、ほとんどが「私」の「新しい生活」への願い、あるいは「私」の心情の変化に焦点を当てているのがわかった。そして、「私」の「失望」と「希望」との心情の変化に指導の重点が置かれていることから、登場人物の気持ちの読み取りに力点を置くという日本の国語教育の一つ特徴を捉えることができた。

続いて、日本と中国の各種の教科書における「故郷」の所属単元と採択意図を共時的・通時的に調べ、日中における「故郷」の採択意図と教材価値を考察した。まず日本の場合は、現行(2012 年版)の 5 社の教科書における「故郷」の所属単元と指導のねらいを共時的に調べ、同時に、「故郷」を最も早く教科書に取り上げた教育出版における「故郷」の収録状況を通時的に考察することを通じて、日本の教科書における「故郷」の教材価値として、①文学鑑賞・読解力の向上、②人間と社会とのかかわり、社会・人間性への理解、との 2 点にまとめることができた。特に、その②「社会・人間性への理解」について、各社の教師用指導書から、生徒たちの現実の生活と直接に結びついた指導が一般的に行われることが確認できた。しかし、足立悦男や高田昭二の指摘を踏まえた上で、

¹⁸⁹ 足立悦男『「故郷」(魯迅)をめぐる問題史』教育調査研究所編『研究紀要 第 45 号 中学校国語教科書における文学教材の史的研究』1992。

「故郷」が教科書に採録し始めた時の社会背景も視野に入れつつ考察すると、「故郷」の採録はその当時の社会的情勢と深く関わって、教材となった時点から、人間教育・進歩的な思想の伝播という役割を担っていることが明らかになった。こうして見ると、現代の中学生の現状と結びつくという指導は、「故郷」を教材に取り上げた当初の意図から大きく逸れており、妥当な指導法ではないことがわかった。このような指導を受けた生徒は、その読みを作品の内部まで深めていくことができず、個人の主観的な感想で終わってしまう可能性が大きいことが指摘できた。

一方、中国の場合は、2015年現在使用されている各社の教科書における「故郷」の収録状況及び人民教育出版社の教科書における「故郷」を採録してきた歴史を整理・分析した結果、魯迅にまつわる作品を独立単元として設定される教科書が複数あり、語文教育における魯迅とその作品の重要な位置づけがわかった。また、1994年の人民教育出版社の教科書では「故郷」は「議論文」単元に収められたことにも触れる必要があると思う。「議論文」に取り上げられたことは、作者の人生観・価値観の読み取りが指導の中心になることを意味している。「故郷」の指導における思想教育・イデオロギー教育の面が浮かび上がった。

第3節では、第2節の教材研究を踏まえた上で、両国の学習指導の実践を分析・考察した。

まず、両国における代表的な学習指導を取り上げ、それぞれの指導の優れた点と不足点を比較・分析した。日本の場合は、光村図書と三省堂の教師用指導書における学習指導案と、代表的な民間教育団体による授業実践を三つ取り上げた。中国の場合は、江蘇教育出版社の学習指導案と、著名語文教育家于漪・銭夢龍による2つの学習指導案を取り上げて考察した。このような分析・考察を通じて、両国の教師の指導法の特徴が見られた。日本の場合は、ワークシートの活用と初発の感想・読後の感想を大切にすることが日本の優れた指導法として挙げられる。中国の場合は、授業は朗読から始まり、朗読によって終わると言えるほど、指名朗読・斉読などといった活動が授業に盛り込まれている。それから、主題の考察が必ず行われる点も特徴的である。その際、教師は辛亥革命発生の経緯や封建制度ゆえの社会的矛盾などの話題を取り上げ、意識的に道德教育・思想教育を行っていることもわかった。

次に、日中における代表的な実践事例をそれぞれ1つ取り上げ、日中の生徒における読みの違いは教育現場でどのように生み出されたかを具体的に考察した。その際、①「故郷」という題名、②閏七、③楊おばさん、④「盗み」問題、⑤学習後の感想という五つの視点に即して、日中生徒の受容の相違を考察した。その結果、日本の生徒の読みには①情緒的・感動、②主体的、③社会に生きる人の人間性に注目、④多様性という傾向があるのに対して、中国の生徒の読みには、①理性的・教訓、②客観的、③人間性から社会の在り方に注目、④集中性・画一性という傾向が明らかになった。

第4節では、第3節の考察を通じて明らかになった日中生徒の読みの特徴を、日本と中国で「故郷」を用いて実施したアンケート調査を通して確認した。調査では、作品内容の読み取りや、登場人物に対する判断・評価、人物の心情や場面の想像、及び読者としての生徒の考え・感想について多くの角度から調査問題を設定し、生徒に回答してもらい、結果を集計・整理し、比較・考察した。この調査を通して、日中の生徒の読みに次のような特徴が確認できた。日本の生徒は人物の内心

の感情・思慮を読もうとする心情読みと、人物に寄り添い、感動・感情を示す感性的読みの傾向があり、登場人物の人間性に多く注目している特徴がある。全体的には読みの多様性を呈している。それに対して、中国の生徒は作品から距離を置いて、第三者的立場で作品の世界を眺め、登場人物の言動を道徳的基準に当てはめて判断する傾向がある。そして、人物の個性より社会の在り方に注目する客観的な読みをする特徴がある。全体的には、画一性が目立っている。こうして、第3節で両国の授業記録から見られた生徒たちの読みの傾向と、アンケート調査を通して明らかになった日中生徒の読みの特徴が一致していることが確認できた。

続いて、日中生徒の読みの相違に対して、文化心理学、教育心理学、日中道徳教育、日中国語教育の理念、日中の国語科教科書における作品本位と作家本位、という5つの視点に即して考察を行った。生徒の読みは、教師の指導方法に依るところが大きいことはすでに第3節で論じた通りであるが、そのほか、生徒たちを取り巻いた両国の社会・文化的な要素にも大きく関係していることがわかった。

第3章においては、共通教材における漢詩教材の教材化と学習指導について、李白の「静夜思」と杜甫の「春望」を取り上げた。

第1節と第2節では、学習指導要領と課程標準の記述を踏まえつつ、日本と中国で漢文教育と文言文教学を行う意義と目的について論じた。日本の教科書では、内容・意義・目的から漢文教育の必要性を説く記述がよく見られる。これは中国の教科書に見られない現象である。日本では、漢文教育の必要性が繰り返し唱えられるのは、教科書編纂者の漢文重視という姿勢の反映であるとともに、漢文教育の必要性が問われるという時代的要請としても捉えられる。それに対して、中国の国語科教科書では、教材全体における文言詩文教材の占める割合は、小学校では約10%、中学校では約20%、高等学校では約30%～40%まで達しているのである。¹⁹⁰これらの数値は、中国では文言文の学習がどれほど重視されているかを明確に示している。漢文教育・文言文教学の意義・目的について、①言語、②文化・思想との二つの視点から捉えることには日本と中国が一致しているが、それぞれの内実には相違が存在している。まず「言語」について、日本における漢文教育は、漢字・漢語の理解・習得に役立つと位置づけられる一面がある。それに対して中国では、上述した点のほか、文章の構成法や展開、修辞法など学習し、作文に役立たせる指導もよく行われる。古詩・古文と現代中国語とは漢字表記という点に共通しているため、習った言葉をそのまま作文に活用できる。また、古詩・古文に使用された比喻・対比・誇張などの修辞法や起承転結の文章構成、いずれも作文指導の好教材として使われる。次に、「文化・思想」における日中の相違は、次の学習指導要領と程標準の比較・考察を通じて窺うことができる。

日本の学習指導要領における漢文教育に関する記述には、「興味・関心を深める」「親しむ態度を育成する」「人生を豊かにする」という文言が頻繁に使われている。一方中国の高校課程標準には、「民族精神」の体得、「伝統文化」に対する認識、「史的な立場」による理解、「民族の知恵」の吸収などの言葉が頻出し、文言文教材を民族的・歴史的に読むという指導の方針も明らかになった。中国では、文言文の学習を通して民族的精神、史的な視点を養うことを目標に掲げているのに

190 周慶元『語文教育研究概論』湖南人民出版社、2005、8。

対して、日本では、学習者の古典に対する愛着及び個人の素養の向上が目的である。この点から日中における漢文教育・文言文教学の目的の相違が見られた。

中国の高等学校課程標準において、文言文教学の「文化・思想」について、指導の目標にある「現代の観念で作品を評価し、その積極的な意義と否定的・消極的な部分を見分ける」という記述も興味深い。第三者の立場に立って、客観的な道徳的標準で作者や作品の道徳内容を判断することも、高等学校の文言文教学の目標であることが捉えられた。

一方、日本では、漢文を扱い始める学年を中学校から小学校第5、6学年へと早まったことから、漢文教育の衰退に歯止めをかけるための対策として期待されている。各校種・各学年の学習内容にも系統性が見られる。中国の課程標準には各学年の学習内容・目標が詳しく設定されており、有効な学習活動の実現が可能だと思われる。特に、義務教育段階では、小学校における古詩暗唱の数値目標は160首以上、中学校段階では80首であり、義務教育段階では合計240首以上の古詩・古文の暗唱が義務付けられている。また、高等学校の課程標準にも「古代詩文を朗読し、一定の量の名作を暗唱する」ことが求められる。中国では、小・中・高を貫いて、朗読・暗唱が文言文教学の有効な学習法として位置づけられていることがわかった。

第3節では、中国の文言文教学の実態を把握するため、中国の教科書における漢文教材の掲載状況を分析し、上海の高校で行った漢文授業の概観を紹介し考察を加えた。まず、人民教育出版社の小・中・高の教科書における文言文教材を取り上げて分析・整理して、その特徴を次の3点にまとめた。①文言詩と文言文の配置について、小学校では文言詩を中心にし、中学校では詩と文との両方を取り入れ、高等学校では文言文に傾く傾向が明らかになった、②同一作者による複数の作品が取り上げられている。古詩に関しては李白、杜甫、古文に関しては陶淵明の作品が最も多く収録されている。詩人像・作家像の構築、学習の連続性・積み上げには有効であると思われる、③文言文教材の題材によって、社会的・教訓的に読む傾向がある。例えば、陶淵明を代表とした田園詩人の作品を多く取り上げている理由として、高い文学的価値以外、江南の好風景が現実社会の暗黒と対照的になるという点には必ず触れるのである。

この節では、日本の小学校教科書に漢文教材が導入されたことに関連して、その参考として、中国の小学校教科書における漢文教材の採録状況を詳しく考察した。2010年の人民教育出版社の小学校教科書に採録されている漢詩・漢文教材を、学年・教材名を示したうえで、ジャンル別、テーマ別で分析した。小学校では、人々に愛誦されてきた唐詩が多い。小学生たちにイメージを持たせやすいため、色彩が豊かな作品が多く採録されていることがわかった。ジャンルに関しては、「唐詩・宋词・元曲」という古典文学の三大ジャンルがすべて取り上げられている。中学校・高校での学習につながるように、小学校段階では古典の基礎知識を確実に身につけさせている。

2006年に上海の高校で行われた2年生の文言文の授業を参観した。使用教材は柳宗元の散文「始得西山宴遊記」(始めて西山を得て宴遊する記)であった。その授業の特徴として、次の4点がまとめられた。①復習と予習をしっかりと行うこと。②作品の「字眼」(キーワード)の理解を重点的に行い、確実な字句の理解と文法の習得を通して、文言文作品を読むための基本的な技能を身につけること、③朗読・暗唱が授業に盛んに取り入れられること、④作者柳宗元の思想やその作品の

特徴などを語文の基礎知識として押さえられていること。授業の流れ、教室での教師と生徒の反応から見れば、高等学校における文言文の授業を代表する一般的な授業だと受け止めることができた。

第4節では、日本と中国が共通に教材として採用している作品「春望」(杜甫)を取り上げ、それぞれの国でどのように教材化され、実践されているのかを考察・分析した。

まず、「春望」の教材研究について、教材化と教材解釈との二つの面から考察した。人民教育出版社の中学2年の教科書では杜甫の「望岳」「春望」「石壕吏」を「杜甫詩三首」という題名で、「名作鑑賞」という単元に収められている。中国の語文教育における作品分析は、作者の経験・意図・感情の考察に負うところが多いという特徴が明らかになった。江蘇教育出版社の教科書では、「春望」を、陸遊の「十一月四日風雨大作」など他3首とともに、「愛国情懷」(愛国)という単元に収録した。杜甫の愛国心の読み取りことを主題としたことが分かった。一方、日本の教科書では、漢詩の形式を紹介するため、律詩の「春望」はほかの絶句とともに掲載されるのが一般的である。日本の中学校における漢詩の学習は、中国のものと比べると、基礎的な知識に指導の重点が置かれていることがわかった。なお、教材解釈について、日本と中国では大きな相違が見られなかった。

続いて、日本と中国における「春望」の学習指導を、1997年の東京書籍の教師用指導に例示されている学習指導案と2007年の人民教育出版社の『語文 課堂教學設計と案例』における学習指導案との比較を通じて考察した。分析に入る前に、指導の背景として、両国の古典教育の相違を、①中国では小学校1年から、日本では小学校5、6年からという漢詩の導入期が異なっている、②「春望」は中・高両方の教科書に採録されており、中学校段階では徹底した指導が実現できない、という2点を明らかにした。二つの学習指導案の共通点と相違点を次のようにまとめることができた。まず、共通点と言えば、①作品の背景、字句の理解、内容の解釈、作者の心情の読み取りという授業の流れ、②朗読・音読を授業に取り入れる、という2点が明らかになった。相違点としては主に、①中国では暗唱そのものに重点が置かれているのに対して、日本では「暗唱できるまで繰り返し音読しよう」「好きな詩を選び、暗唱してみよう」など、暗唱を朗読の延長線上に位置づけるような学習の課題が多く見られる、②指導の目標として、日本の場合は、訓読のきまりを知り、漢文の独特のリズムに慣れることを狙いとし、漢文に親しむ態度を育てることに主眼を置いている。それに対して、中国の場合は、発表・討論の活動を通して、詩に対する理解を深めさせようとする工夫が見られた。

第5節と第6節では、李白の「静夜思」を研究の対象とし、日本と中国ではどのように鑑賞されているかを考察した上で、日本でこの詩を小・中・高の一貫教材として使用される可能性を検討した。次に、中国での学習指導を参考にし、「静夜思」という同一教材を使って、日本の小・中・高の漢文指導について提案を試みた。

第5節の教材研究では、主に次の二つの課題に分けて検討した。①日中両国に普及している詩の本文に相違がある。なぜ違う版本が出てきたのか、その原因を追究する、②詩の冒頭の「牀」(床)を「寢台」・「ベッド」と解釈するのが一般的であるが、新しい解釈を提案し検証する。

まず①の日中の版本の相違について、日本では「床前看月光」「挙頭望山月」という詩句が中国



結びつくような教材が多く見られ、主人公の勇敢・聡明・楽観的な性格を描写する作品が数多く採録されている。そして、日本の教科書には見当たらない「奉仕心」「愛国心」をテーマとした作品も多く見られる。

続いて、学習指導と生徒の読みの反応との関わりについて、第2章の第3節と第4節においてすでに論述したように、生徒の読みと教師の指導とは一致した傾向にあり、表裏一体のものである。日中両国の異なった社会・文化・歴史的な背景と、それらによる生徒たちのものの見方・考え方、人生観・価値観の相違が、両国生徒の読みに影響を与えていることが確かではあるが、生徒たちの読みと直接に関わるのはそれぞれの国における学習指導だということがわかった。

日中の学習指導の課題に関しては、「読みの不足点」と「学習指導の改善点」という二項目に分けて、生徒の読みの傾向に合わせて、教師の指導法に改善すべき点をまとめた。日本の生徒の読みには、感性的・心情的に作品と登場人物を理解し、人物や作品内容に対する判断するにも情緒的な要素が多いという特徴も見られる。このような感性豊かな読みは、主観的・情緒的で恣意的な読みに流れてしまう恐れがある。そこで、日本の教師は生徒たちの主体的に読むという姿勢を守りつつ、生徒たちに想像力を働かせて登場人物の気持ち・考えを読み取らせるだけではなく、社会に目を向けて考えさせることも大事である。それに対しては、中国の生徒の読みには、第三者の立場で、登場人物や事件について分析・評価して、作品の論理や作者の思想を追究し、最後に教訓的な主題をまとめるという傾向が見られる。そこで、中国の教師は生徒の学力の向上のため知識を教え込むという考えを捨てて、生徒の自発的な感想・考えを尊重し、生徒を主体とした授業を進めていく重要性を認識すべきである。

第2節 研究の成果

本研究は日中両国の共通国語科教材の教材化と指導法をテーマとして、日本と中国の教科書内容の調査、共通教材の整理と分析、同一教材に対する教材化・指導法の日中比較、日中生徒の読みの特徴など、さまざまな要素を取り入れた。研究の成果として、以下の4点が挙げられる。

① 日本と中国が共通して国語科教科書に採録した教材を調査し考察した。

戦後、日中両国の中学校の国語科教科書を中心に、共通して採録した教材を調査・整理し、現代文と漢詩・漢文との2領域に分けてそれぞれの特徴を明らかにした。日本と中国は過去には多くの教材を共有していたが、現在はその数が減っていることがわかった。共通教材の研究を通して、両国の国語教育における共通した教材観・価値観を捉えることができた。また、日本では早い時期に教科書から姿を消してしまった作品が、中国ではなお教科書に取り上げられている。それらの教材には、イデオロギー教育を行うのにふさわしいものが多いという傾向が見られる。一方、同一教材に対して、両国はそれぞれどのように教材化したかについて、教材解釈、採録意図、主題などの面から比較を行った。

② 日本と中国の教科書教材の内容価値を明らかにした。

主に次の三つの部分に分けて日中教材の内容価値を比較・分析した。一つ目は、日本の学習指導要領と中国の大綱・課程標準における教材編集に関する内容、二つ目は、日中両国の小学

校と中学校における教材テーマの比較、三つ目は中国の教科書に焦点を当てて、通時的・共時的に教科書教材内容の分析・考察を行った。

③日本と中国の指導法の特徴を明らかにした。

共通現代文教材と共通漢文・漢詩教材における日中の学習指導の特徴をそれぞれ考察した。その際、共通現代文教材では魯迅の「故郷」を、共通漢詩・漢文教材では杜甫の「春望」と李白の「静夜思」を取り上げた。現代文の指導法に関しては、日本の場合はワークシートの活用と初発・読後の感想が有効な指導法であり、この二つの学習指導には生徒の主体性が見られる。中国の場合は、盛んに朗読を行うことと必ず主題をまとめることが特徴的である。主題には作者の思想・考えや教訓的なまとめが含まれており、中国の語文教育の一大特徴が見られた。また、漢詩・漢文の指導法に関しては、日中両国は授業の大まかな流れと朗読・音読を取り入れることに共通していることが確認できた。相違点としては、暗唱活動の位置づけと指導内容の難易度にあることも明らかになった。

④日本と中国の生徒の読みの傾向を明らかにした。

日中生徒の読みの特徴は第2章第3節の3「故郷」の授業実践の日中比較から見えてきて、第4節のアンケート調査の結果によって明らかになった。日本生徒は、想像力を働かせて人物の内面に踏み込んで、その人の感情・考えを推測し、評価する。その読みには感性的・感情的なものが多く、同時に、多様性も呈している。それに対して、中国の生徒は、登場人物との間に距離を置き、その人物の境遇・感情を客観的に・理性的に分析する。そのため、中国の生徒の読みには教訓的・道徳的なものも多く、集中性・画一化も目立つ。また、日本の生徒は、社会の様子を背景とし、個々の登場人物の境遇・性格・心情に注目し、それに合わせて感情・感動を表す傾向がある。それに対して、中国の生徒は、人物の分析を手がかりとして、それを踏まえてさらに社会全体の在り方に注目し、個人の境遇の社会的原因を探ろうとする傾向が顕著になった。

第3節 今後の課題と展望

今後の課題として、次の3点を挙げるができる。

①日中共通教材の調査について、日本の教材に当たっては、教科書センター所蔵の資料・文献・教科書・教師用指導書を使用した。戦後日本の中学校の国語科教科書の採録状況を比較的に全面的に把握することができたと思われる。しかし、中国の教材については、資料・文献・教科書を入手しにくい実情があったため、1949年後すべての小中高の語文教科書を調べることができなかった。このため、本論文に示されている共通教材にはまだ補充・改善する必要がある。

②本論文における学習指導の日中比較は、主に教科書会社の出版した教師用指導書に例示された学習指導案に焦点を当てて行った。なお、実際には、日本においても中国においても教師用指導書の学習指導案に目を通さないままで授業に臨む教師が多くいる。各教科書会社の考案した学習指導案は全国で広く使えるような一般的なものと配慮されているが、現場の教師はどのような学習指導案を使用しているかを詳しく考察することを今後の課題とする。

③日中生徒それぞれの読みの特徴は、「故郷」に関するアンケート調査を通じて明らかになった

が、調査結果にさらに説得力を増すために、「故郷」以外に適切な教材を使って生徒の読みを考察したい。

最後に研究における今後の展望として、以下の3点について述べたい。

①国語教育の日中比較をさらに深め、それぞれの国の国語教育に学びつつ、今後の改善を図る。

②課題の②で述べたように、本研究は主に学習指導案を通して日中両国の学習指導を考察したものである。第四章第2節では日中の国語教育に対して提言を試みたが、現場では効果的で実用性のある指導法が多数あると思われる。今後、文献や資料などを通して学習指導に関する知識を獲得するとともに、参観などが可能であれば、その機会をぜひ活用して研究を深めたい。

③日本と中国の国語教育において、教材内容から教師の指導、生徒の読みまで一定の共通点が見られるにもかかわらず、大きく異なっていることは本研究を通して検証された。学力を育てることと楽しく学ぶこと、両者とも国語教育の大きな役割である。共存することが難しいと思われがちではあるが、両者の度合いをうまく把握できれば、相乗効果が得られると思う。児童・生徒の育てたい学力と学習指導のあるべき姿、両者の関係を考えながら、日本と中国の国語教育を見つめていきたい。

おわりに

現時点における研究の成果を、拙い形ではあるが、一本の論文にまとめることができた。論文は、私一人では決してまとめることができなかった。論文をまとめる過程で実に多くの方々からの支えがあり、現在に至っている。

ゼミ・学会・研究会などの場所で多くの先生、先輩、仲間、後輩から貴重な助言・意見をいただいていた。私は論文をまとめることができたのは、皆さんのおかげである。まとめた論文の内容を確認すると、たくさんの方々による訂正・アドバイスの箇所を所々鮮明に思い出すことができる。毎週のゼミで一緒に学んできた同じ研究室の院生の方々に心から感謝したい。特に、いつも温かく見守っていただいた先生方に深く感謝の意を表したい。

まず、指導教授の町田守弘先生に深く感謝している。私は中国で大学・修士課程を終えて、博士後期課程の入学試験を受けるために初めて日本に来て、幸いにも入学を許可された。中国における大学・修士の授業スタイルは日本とは異なったため、最初はゼミという形に慣れなくて悩んでいた。町田先生に

資料はもちろんのこと、魯迅や中国の大学の学報や語文教育に関する学術雑誌も所蔵されている。日本にいながら中国の資料を調べることができたのは幸せなことであった。早稲田大学における長い留学生活を通して、研究の基本的なアプローチ、態度、論文の書き方を学んだこと、研究を行うことの苦勞・意義を再認識させられたことは、かけがえのない財産と言える。留学生活を終えてからも、今までの成果を踏まえて研究を深めるために、早稲田大学との絆を大切にしていきたい。

博士論文の提出はゴールではなく、新たな出発点であると町田先生はいつもおっしゃっている。国語教育はその国の言語を教えるだけではなく、文化・伝統・歴史・社会に深く根付いており、児童・生徒のものの見方・考え方、人生観・価値観などといった人間形成の面とも深くかかわっている。国語教育は奥深いものであり、研究者に幅広い知見が求められる。この意味で、自分の研究は比較研究の入り口に辿りついた程度のものであると自覚している。今まで学んだことを踏まえて、今後、研究者・教師としての道を歩み続けることを願っている。

資料 1: 日中共通現代文教材一覧表

教材名	作者	訳者	学年	単元	使用年度	収録教科書	出版社	備考
西遊記			中3	中国の古典	1954	『国語』総合編	日書	放送台本
孫悟空三打白骨精	吳承恩		中2上		1978	『語文』	人教	
	吳承恩		中2上		1980	『語文』	人教	
猴王出世			小6下	詩文精粹	2006	『語文』	蘇教	原作に基づき現代文に書き直した
	吳承恩		小6下	中国古典名著の旅	2004	『語文』	人教	吳承恩『西遊記』第1回、原作
	吳承恩		小6下	中国古典名著の旅	2008	『語文』	人教	
	吳承恩		小5下	中国古典名著の旅	2010	『語文』	人教	
			小3下	成語と神話	2004	『語文』	人教	原作に基づき作られた現代文の童話
	美猴王	吳承恩	小6下	楽しみ	2010	『語文』	北師大	吳承恩『西遊記』、原作
藤野先生	魯迅	松枝茂夫	中2	となりの国	1959	『国語』	書院	松枝訳『朝花夕拾』による
	"	松枝茂夫	中2	おとなりの国々02	1962	『国語』	書院	
	"	竹内好	中2	回想・伝記	1966	『中学国語』	教出	竹内好『魯迅選集 第二巻 朝花夕拾』による
	"	竹内好	高	翻訳文学	1996	『精選現代文』	教出	
	"	竹内好	高	翻訳文学	2000	『精選現代文』	教出	
	"	竹内好	高	翻訳文学	2005	『精選現代文』	教出	
	"	増田渉	高	青年	1965	『現代国語』	大日本	角川文庫『阿Q正伝』による
	"	"	高	小説	1967	『現代国語』	大日本	
	"	"	高	小説	1971	『現代国語』	大日本	
	"	竹内好	高	文章を書く	1965	『現代国語』	筑摩	
	"	"	高	文章を書く	1968	『現代国語』	筑摩	
	"	"	高	文章を書く	1972	『現代国語』	筑摩	
	"	"	高	近代の成熟	1989	『現代文』	筑摩	
	"	"	高	第2章 ¹	1995	『現代文』	筑摩	
	"	"	高	小説一	2008	『精選現代文』	筑摩	
"	"	高	小説二	2008	『現代文』	筑摩		
"	"	高	小説一	2014	『精選現代文 B』	筑摩		
"	"	高	小説三	2014	『現代文 B』	筑摩		
"	"	高	小説	2003	『高等学校現代文』	三省堂	『魯迅文集 第二巻』(筑摩 1983)による	

	''			高	小説	2008	『高等学校現代文』	三省堂	
	''		高	伝記		1990	『新編現代文』	東書	
	''		高	伝記		1993	『新編現代文』	東書	
	''		高	小説		1999	『精選現代文』	東書	
	''		高	小説2		2004	『精選現代文』	東書	
	''		高	小説2		2009	『精選現代文』	東書	
	''		高	小説3		2014	『精選現代文』	東書	
藤野先生	''		中3上			1953	『語文』	人教	
	''		中3上			1956	『語文』	人教	
	''		中3上			1963	『語文』	人教	
	''		中3上			1978	『語文』	人教	
	''		中3上			1980	『語文』	人教	
	''		中3上			1986	『語文』	人教	
	''		中2下	人生の経験		2008	『語文』	人教	
	''		中2下	人生の経験		2013	『語文』	人教	
	''		中3下	読書の方法(八) ⁱⁱ		2008	『語文』	蘇教	
	小ざなできごと	''		中3下	外国の文学		1958	『新中学国語』	大修館
''		竹内好	中3下	翻訳文学		1959	『国語』総合編	日書	『魯迅全集』による
''		''	中3	翻訳文学		1962	『中学国語』	日書	
''		''	中3	翻訳文学		1966	『中学国語』	日書	
''		''	中1上			1956	『語文』	人教	
''		''	中1下			1963	『語文』	人教	
一件小事	''	''	中2上			1978	『語文』	人教	
	''	''	中2上			1980	『語文』	人教	
	''	''	中2上			1986	『語文』	人教	
	''	''	中2上			1986	『語文』	人教	
カメレオン	チェーホフ	原卓也	中1	小説を味わう		1975	『新しい国語』	東書	
	''	''	中1	小説に親しむ		1978	『新しい国語』	東書	
	''	''	中1	文学を楽しむ		1981	『新しい国語』	東書	

	''		中1	文学を楽しむ	1984	『新しい国語』	東書	
	''		中1	文学を楽しむ	1987	『新しい国語』	東書	
	''		中1	文学を楽しむ	1990	『新しい国語』	東書	
	''		中1	文学に親しむ	1993	『新しい国語』	東書	
	''		中1	文学を楽しむ	1997	『新しい国語』	東書	
	''		中1	主題を考えよう	2002	『新しい国語』	東書	
	''		中2		2010	『新しい国語』	東書	資料編
変色龍	''	汝龍	中3上		1963	『語文』	人教	『チェークスピア小説選』(人民文学出版社、1992)
	''	''	中2下		1978	『語文』	人教	による
	''	''	中2下		1980	『語文』	人教	
	''	''	中3上		1986	『語文』	人教	
	''	''	中3下	いろいろな人	2008	『語文』	人教	
	''	''	中3下	いろいろな人	2013	『語文』	人教	
	''	''	中2下	小説の森	2008	『語文』	蘇教	
ベニスの商人(抜	シェークスピア	(不明)	小5下	ベニスの商人	1952	『国語の本』	中教	あらすじ、脚本
粋)	''	(不明)	中3下	劇と映画	1951	『新生国語読本』	富山房	第4幕第1場を採録
	''	坪内逍遙	中3上	戯曲	1952	『私たちの文学』	秀英	
	''	''	中3	世界の文学	1962	『国語』	開隆堂	
	''	福田恒存	中2	戯曲	1966	『中学校国語』	学図	
	''	''	中2	戯曲	1969	『中学校国語』	学図	
	''	''	中2	文芸を味わう	1972	『標準中学国語』	教出	
	''	''	中2	文芸を味わう	1975	『標準中学国語』	教出	
	''	''	中3	海外の文学	1962	『新中学国語』	大修館	
	''	宮津博	中2下	劇の演出	1953	『中学 標準国語』	教図	
威尼斯的商人(抜	シェークスピア	朱生豪	高2下		1978	『語文』	人教	『シェークスピア全集』第3巻(人民文学出版社、
粋)	''	''	高2上		1980	『語文』	人教	1978年)による。第4幕第1場を採録
	''	''	中3下	劇と映画	2008	『語文』	人教	
	''	''	中3下	劇と映画	2013	『語文』	人教	
	''	''	中3上	比較と思考	2008	『語文』	蘇教	
最後のひと葉	オー・ヘンリ	(不明)	小6下	気持ちを読み取る	1965	『小学国語』	日書	

(最後の一葉)	"	(不明)	小6下	気持ちを読み取る	1968	『小学国語』	日書		
	"	吉田甲子大 郎	中2	読書週間	1954	『国語』総合編	日書		
	"	"	中2	感想文・説明文	1959	『国語』総合編	日書		
	"	"	中2	劇と映画	1960	『国語』	学図	シナリオ	
	"	寺田太郎	中1	放送	1962	『中学国語』	教出	放送劇	
	"	大久保謙夫	中1	人間の生き方	1978	『中学国語』	教出		
	"	"	中1	心を開く	1981	『中学国語』	教出	発展教材	
	"	"	中1	心を開く	1984	『中学国語』	教出		
	"	"	中1	人間の生き方	1987	『中学国語』	教出		
	"	"	中2	思索をふかめる	1958	『国語』中学校用総合	書院		
	"	"	中2	自己を見つめる	1969	『現代の国語』	三省堂		
	最後一片葉子	"	(不明)	中1上	生命の礼賛	2009	『語文』	北師大	『オー・ヘンリ短編小説選』(外国文学出版社、1986)による
	老人と海	ヘミングウェイ	福田恒存	(不明)	(不明)	(不明)	(不明)	大書	
	老人と海	"	海観	高2上	中国と外国の小説	2004	『語文』必修3	人教	
		"	"	高2上	小説	2010	『語文』必修3	人教	
		"	"	中3下	文筆の精華	2004	『語文』	蘇教	
	はだかの王様	アンデルセン	楠山正雄	中1上	劇	1953	『新しい国語』	東書	
"		"	中1下	感想のまとめ方	1949	『私たちの国語』	秀英		
"		"	中1下	感想のまとめ方	1951	『私たちの国語』	秀英		
"		"	中1上	読書の楽しさ	1952	『私たちの文学』	秀英		
"		葉君健	小6下		1963	『語文』	人教		
皇帝的新装	"	"	中1上		1980	『語文』	人教		
	"	"	中1上		1986	『語文』	人教		
	"	"	中1上	幻想世界	2008	『語文』	人教		
	"	"	中1上	幻想世界	2013	『語文』	人教		
	"	"	中1上	性格と知恵	2009	『語文』	北師大		
	"	"	中1上	奇想天外	2008	『語文』	蘇教		
	"	ドーデー	小6下	読書の楽しさ	1956	『新編国語の本』	二葉	少年少女のためにやさしく訳されたもの	

''			小5下	(不明)	1961	『国語』	二葉	
''	桜田佐		小5下	''	1961	『国語』	教出	簡単に書きなおした
''	''		小5上	''	1968	『標準国語』	教出	
''	''		小6下	''	1977	『新版国語』	教出	
''	桜田佐		小6下	''	1983	『小学国語』	日書	
''	''		小6下	''	1961	『小学校国語』	大日本	
''	''		小6下	生きたことば	1965	『小学校国語』	大日本	
''	''		小6上	ことばと生活	1961	『国語』	中教	書きなおした。第三人称
''	''		小6下	物語	1971	『小学新国語』	光村	
''	''		小6下	物語	1974	『小学新国語』	光村	
''	神宮輝夫		小6下	物語	1977	『小学新国語』	光村	心の動きを読み取ろう
''	''		小6下	人物の姿を思い描きながら	1980	『希望』	光村	
''	''		小6下	人物の姿を思い描きながら	1983	『希望』	光村	
''	鈴木三重吉		小5上	(不明)	1961	『小学校国語』	学図	日本語で書きなおした。第三人称
''	''		小5上	''	1965	『小学校国語』	学図	
''	松田譲		小6上	''	1971	『国語』	学図	
''	''		小6上	''	1974	『国語』	学図	
''	''		小6上	''	1977	『国語』	学図	
''	鳥山榛名		中3	文学の鑑賞	1952	『中等言語』	学図	
''	桜田佐		中3上	師のことば	1954	『模範 中学国語』	実教	
''	''		中3上	師のことば	1956	『模範中学国語』改訂	実教	
''	''		中1下	国語への愛	1953	『新国語』総合	二葉	
''	''		中2	読書に親しむ	1962	『私たちの国語』	大日本	
''	''		中2	文学の味わい	1966	『中等国語』	三省堂	
''	''		中3下	世界の読物	1953	『総合 中学国語』	教出	
''	''		中3下	世界の読物	1956	『総合 中学国語』	教出	
''	''		中3	世界の読物	1958	『総合 中学国語』	教出	
''	''		中2	小説	1962	『標準 中学国語』	教出	『月曜物語』による
''	''		中3上	国語の愛護と改良	1955	『中学の国語』	愛育社	
''	''		中2上	文学の楽しみ	1955	『新中学国語』	大修館	

最後一課	''				小説を味わう	1962	『新中学国語』	大修館	
	''	中2		思い出	1952	『中等新国語 文学編』	光村		
	''	中2上		思い出	1955	『中等新国語 文学編』	光村		
	''	中2上		外国の文学とわたしたち	1955	『中等新国語』	光村		
	''	中3上		外国の文学とわたしたち	1956	『中等新国語』	光村		
	''	中1		ことばをみがく	1959	『中等新国語』	光村		
	''	中1		ことばのはたらき	1962	『国語』	書院		
	''	中2		ことばを育てる	1966	『国語』	筑摩		
	''	小5下		(不明)	1957	『小学国語』	大書		
	''	小5下		(不明)	1965	『小学国語』	大書	簡単に書きなおした	
	''	中2		国語への愛着	1962	『新中学国語』	教図研		
	''	中1上			1956	『語文』	人教	いくつかの翻訳を参考にして書きおろした	
	''	中1下			1963	『語文』	人教		
	''	中1下			1978	『語文』	人教		
	''	中1下			1980	『語文』	人教		
	''	中1下			1986	『語文』	人教		
	''	中1下		愛国	2008	『語文』	人教		
	''	中1下		愛国	2013	『語文』	人教		
	''	中1下		慷慨正気	2009	『語文』	北師大		
	''	中2下		愛国心	2008	『語文』	蘇教		
トムへのいぬり	マーク・トゥウェン	石井桃子	物語を読む	1977	『小学国語』	日書	『トム・ソーヤーの冒険』による		
へいをぬるトム・ソーヤ	''	占田甲子太 郎	学校へ行く道	1957	『中学新国語』	三省堂	『世界名作選』による		
汤姆・索亚历险记	''	''	新しい歩み	1959	『中学校新国語』	三省堂			
	''	''	人間の心	1962	『中学校新国語』	三省堂			
	''	小6下	外国の名作	2008	『語文』	人教	あらすじ+一部抜粋		
	''	小6下	外国の名作	2010	『語文』	人教	作者・出典不明		
ジュールおじ	''	''	金色年華	2008	『語文』	蘇教			
	モーパッサン	河盛好蔵	小説	1969	『中学校国語』	学図	『フランス小説選』による		
	''	中3	小説	1971	『中学校国語』	学図	『モーパッサン短編集v』による		

ジュルーおじさん	"	杉捷夫	中3	小説(一)	1975	『中学校国語』	学図	『モーパッサン短編集』による
			中2	感動を深める	1966	『現代の国語』	三省堂	
			中2	感動を深める	1969	『現代の国語』	三省堂	
我的叔叔于勒	"		中3上		1963	『語文』	人教	短編小説集『脂肪の塊』による、訳者不明
			中3上		1978	『語文』	人教	
			中3下		1980	『語文』	人教	
			中3上		1986	『語文』	人教	
			中3上	少年の生活	2008	『語文』	人教	
			中3上	少年の生活	2013	『語文』	人教	
			中3下	悲惨な人生	2009	『語文』	北師大	
			中3上	名作を味わう	2008	『語文』	蘇教	
			(不明)	(不明)	(不明)	(不明)	市ヶ谷	
			オズカー・ワイルド	山田昌司				
巨人的花園	"		小4上	中国と外国の童話	2008	『語文』	人教	
			小4上	中国と外国の童話	2010	『語文』	人教	
月光の曲	"		小6下	かがやく人々	1953	『小学国語』	大書	
			小5下	美を求め人々	1953	『良い子の国語』	大書	
			小5上	本を読もう	1952	『国語』	学図	読書会の形式
			中1下	感想のまとめ方	1949	『私たちの国語』	秀英	
			中1下	感想のまとめ方	1951	『私たちの国語』	秀英	
			小5下	芸術の魅力	2004	『語文』	人教	作者・出典不明
月光曲	"		小6上	芸術の魅力	2008	『語文』	人教	
			小6上	芸術の魅力	2010	『語文』	人教	
			小4上	音楽	2010	『語文』	北師大	
			中3	状況と人間	1981	『中学校国語』	学図	『星新一作品集I』による
「おーい、でてこーい」	"		中2	科学の目	1987	『中学校国語』	学図	読書室
			中2	科学の目	1990	『中学校国語』	学図	
			中2下	人と自然環境	2008	『語文』	人教	『招かれざる客一星新一短編小説選』李有寛
喂, 出来	"	李有寛	中2下	人と自然環境	2013	『語文』	人教	訳、湖南人民出版社、1985年
			小6上	読書	1961	『国語』	中教	概要と書きなおし
ロビンソン・クル	ダニエル・デフ		小5上	(不明)	1961	『国語』	信教	節に分けて簡単に書きなおした
オー	オー		小5上	(不明)	1961	『国語』	信教	

『語文』		人教	中2上	1991	記叙文						
『語文』		人教	中2上	2004	少年の生活						
『語文』		人教	中3上	2008	少年の生活						
『語文』		人教	中3上	2013	少年の生活						
『語文』		蘇教	中3上	2008	名作の鑑賞						
少年閩土		人教	小5上	2004	魯迅との初対面	小説「故郷」の一部抜粋					
		人教	小6上	2008	魯迅との初対面						
		人教	小6上	2010	魯迅との初対面						

資料4：日中共通漢詩・漢文教材一覧表（日本）

詩人	教材名	光村	三省堂	東書	学図	教出	開隆堂	大日本	中教	教図	実教	東陽	愛育社	筑摩	修文館	日書	大修館	秀英	二葉	その他	合計
晝応物	滁州西河										1										1
王維	送元二使安西	2	1		11		2	2		1	2	1	1		1	4	5	2		3	38
	鹿柴	9	1		1	2														3	16
王翰	涼州詞	3																			3
王之涣	登鸛鵲樓				5																5
王昌齡	從軍行					1															1
賈島	尋隱者不遇		1																1		2
崔顥	黃鸝樓	4																			4
張繼	楓橋夜泊	4				5	2	1	1	1	2		1		1			2	1	3	23
陶潛	勸學		5																		5
杜甫	登岳陽樓														1						1
	春夜喜雨						1														1
	春望	2	14	17	11	14			3			1		4	1	7	5			5	84
	絕句	16	5		8	2	2	1		3	2		1			1		2	1	3	47
	兵車行					1															1
杜牧	江南春	2	2	1							2							2			9
	山行		6	2	6	1	2		1	1									4	3	26

漁夫の利をしめる	3	5	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
愚公山を移す		6														6

資料 5：日中共通漢詩・漢文教材一覧表（中国）

詩人	教材名	出版社	学年	出版年度	備考
韋忠物	滁州西澗				
王維	送元二使安西	人教	中 1 上	1986	※暗唱推薦（小）
		人教	小 4 上	2008	※暗唱推薦（小）
		北師大	小 6 下	2010	
	鹿柴				
王翰	涼州詞	北師大	中 2 上	2010	※暗唱推薦（小）
王之涣	登鸛鵲樓	人教	中 1 上	1956	※暗唱推薦（小）
		人教	小 5 下	1963	
		人教	中 1 上	1978	
		人教	小 5 下	1991	
		人教	小 1 下	2004	
		蘇教	小 2 上	2011	
		北師大	小 1 上	2010	
王昌齡	從軍行	人教	中 1 上	1956	
		北師大	中 2 上	2009	
賈島	尋隱者不遇	人教	小 1 下	2004	※暗唱推薦（小）
崔顥	黃鶴樓	人教	中 2 上	2008	※暗唱推薦（中）
		蘇教	中 1 下	2008	
張繼	楓橋夜泊	人教	小 5 上	2004	※暗唱推薦（小）
陶潛	勸學	蘇教	高 1 上	2010	
杜甫	登岳陽樓	人教	中 2 上	2013	
		蘇教	中 1 下	2008	
		北師大	中 3 上	2009	

春夜喜雨	人教	中 2 上	1956	※暗唱推薦 (小)
	人教	中 1 上	1963	
	人教	中 1 下	1986	
	北師大	中 1 下	2009	
	人教	中 1 上	1980	※暗唱推薦 (中)
	人教	中 2 上	2008	
	人教	中 2 上	2013	
	蘇教	中 2 下	2008	
	人教	中 1 上	1956	※暗唱推薦 (小)
	人教	小 4 下	1991	
	人教	小 4 上	2004	
	人教	小 2 下	2008	
	人教	小 2 下	2010	
絕句	蘇教	小 3 下	2011	
	北師大	中 1 下	2009	
	人教	高 1 上	1963	
	人教	中 1 下	1986	※暗唱推薦 (小)
	人教	小 4 下	2004	
	北師大	中 1 下	2009	
	人教	中 1 上	1956	※暗唱推薦 (小)
	人教	小 6 上	1963	
	人教	小 4 上	2004	
	人教	小 2 上	2008	
	人教	小 2 上	2010	
	蘇教	小 3 上	2011	
	北師大	中 1 上	2009	
兵車行 江南春 山行	人教	小 6 上	2004	※暗唱推薦 (小)
	人教	小 6 下	1963	
	孟郊	遊子吟		
	孟浩然	春曉		

李紳	惘農	人教	小1下	2004		
		人教	小1下	2008		
		人教	小1下	2010		
		蘇教	小2下	2011		
		人教	小5上	1963		※暗唱推薦(小)
		人教	小2上	1991		
		人教	小2上	2004		
		蘇教	小1下	2011		
		北師大	小1上	2010		
		人教	小4下	2004		※暗唱推薦(小)
李白	贈汪倫	人教	小2上	2008		
		人教	小2上	2010		
		人教	中2下	1956		※暗唱推薦(小)
		人教	中1上	1963		
		人教	小4下	2004		
		人教	小4上	2008		
		人教	高1下	1956		
		人教	小1上	2004		※暗唱推薦(小)
		人教	小1上	2008		
		人教	小1上	2010		
	黃鶴樓送孟浩然之廣陵	人教	中1上	1956		※暗唱推薦(小)
		人教	小4上	2004		
		人教	小4上	2004		
		北師大	小2下	2010		
		人教	小3下	2004		
		人教	小4下	2008		
		北師大	中2下	2009		
		人教	中1上	1956		※暗唱推薦(小)
		人教	小5下	1963		
		人教	小5下	1991		
	子夜吳歌 靜夜思	人教	小1上	2004		※暗唱推薦(小)
		人教	小1上	2008		
		人教	小1上	2010		
		人教	中1上	1956		※暗唱推薦(小)
		人教	小4上	2004		
		北師大	小2下	2010		
		人教	小3下	2004		
		人教	小4下	2008		
		北師大	中2下	2009		
		人教	中1上	1956		※暗唱推薦(小)
	早發白帝城	人教	小5下	1963		
		人教	小5下	1991		
		人教	小1下	2004		
		人教	小1下	2008		
		北師大	中2下	2009		
		人教	中1上	1956		※暗唱推薦(小)
		人教	小5下	1963		
		人教	小5下	1991		
		人教	小1下	2004		
		人教	小1下	2008		
	獨坐敬亭山	人教	小1下	2010		
		人教	小2下	2011		
		人教	小5上	1963		※暗唱推薦(小)
		人教	小2上	1991		
		人教	小2上	2004		
		蘇教	小1下	2011		
		北師大	小1上	2010		
		人教	小4下	2004		※暗唱推薦(小)
		人教	小4上	2008		
		北師大	中2下	2009		
	望廬山瀑布	人教	中1上	1956		※暗唱推薦(小)
		人教	小5下	1963		
		人教	小5下	1991		
		人教	小1下	2004		
		人教	小1下	2008		
		北師大	中2下	2009		
		人教	中1上	1956		※暗唱推薦(小)
		人教	小5下	1963		
		人教	小5下	1991		
		人教	小1下	2004		

柳宗元	江雪	人教	小4上	2004	※暗唱推薦(小)
		人教	小2下	2008	
		人教	小2下	2010	
		蘇教	小3下	2011	
		北師大	中2上	2009	
韓非	守株	人教	小6上	1963	※暗唱推薦(小)
		人教	小2上	2004	
		蘇教	小4上	2011	
		北師大	中2下	2009	
		人教	小3下	1963	
王肅	矛盾	人教	小3下	2004	※暗唱推薦(小)
		人教	小2下	2008	
		人教	小6下	1991	
		人教	小6下	2004	
		北師大	小6下	2010	
劉向	荀政猛于虎 狐假虎威	人教	中1上	1963	※暗唱推薦(中)
		人教	中1上	1963	
		人教	中1上	1963	
韓愈、賈島	推敲	蘇教	小2下	2011	※暗唱推薦(中)
		人教	小4下	1963	
		蘇教	小5上	2011	
陶淵明	桃花源	人教	中3下	1963	※暗唱推薦(中)
		人教	高1下	1980	
		人教	中3下	1986	
		人教	中2上	2008	
		人教	中2上	2013	
		蘇教	中3上	2008	
		北師大	中3下	2009	
		北師大	中3下	2009	

孔子『論語』	己所不欲	人教	中1上	2008		
	吾日三省我身、学而時習之、由、悔女知之乎	人教	中1上	2013		
坐井觀天 (井の中のカワズ大海を知らず)	温故而知新	人教	中2下	1956		※暗唱推薦 (中)
		人教	中1上	1963		
	学而不思則罔	人教	中1上	2008		
		人教	中1上	2013		
	助長	蘇教	中1上	2008		
		人教	中1上	1956		
		人教	小2上	2008		
		人教	小2上	2010		
		人教	小3上	2004		
		人教	小2下	2008		
伯牙絶弦 (知音)	蘇教	小3下	2011			
	北師大	小1下	2010			
	人教	小6上	2008			
	人教	小6上	2010			
臥薪嘗胆	人教	小3下	1963			
	蘇教	小3上	2011			
鷸蚌相争 (漁夫の利をしめる)	人教	中3下	1963			
	北師大	小6下	2010			
愚公移山 (愚公山を移す)	人教	小5上	1963			
	人教	中2上	1978			
	人教	中2上	1980			

人教	中 2 上	1986	
人教	中 2 下	1991	
蘇教	中 3 下	2008	
北師大	中 1 下	2009	

注：「暗唱推薦」とは、『義務教育語文課程標準』（2011年版）の付録「優秀詩文暗誦推薦目録」を指す。

資料 6：出版社一覧

日書	日本書籍株式会社
東書	東京書籍株式会社
三省堂	三省堂出版株式会社
光村	光村図書出版株式会社
大修館	株式会社大修館
教出	教育出版株式会社
学図	学校図書株式会社
大日本	大日本図書株式会社
書院	株式会社日本書院
中教	中教出版株式会社

教図	教育図書株式会社
実教	実教出版株式会社
開隆堂	開隆堂出版株式会社
二葉	二葉株式会社
秀英	株式会社秀英出版
筑摩	株式会社筑摩書房
愛育社	株式会社愛育社
人教	人民教育出版社
蘇教	江蘇教育出版社
北師大	北京師範大学出版社

ⁱ 成立年代によって単元に分け、「第 2 章」は「大正期」に当たる。

ⁱⁱ 蘇教版の中学 3 年生の語文教科書では、上下 2 冊の教材を合わせて 11 項目の「読書の方法」に分けて提示している。「藤野先生」はその 8「速やかに文章の情報を捉える」に属している。

主要参考文献一覧

注：本研究を進めるに際して、日本の学習指導要領と中国の大綱・課程標準、多くの日中両国の国語教科書及びその教師用指導書を参考にしたが、以下の一覧から割愛し、単行本・雑誌論文に限定した。また、中国語文献に関しては、中国語のタイトルのままで表示する。

【日本語文献】

- ・青木五郎・中井光「日中両国国語共通教材の中国における教材研究の紹介」、『京都教育大学教育研究所所報』第30号、1984.3
- ・青木五郎「日本における漢文教育について一教材を通じてみた中国の文言文教育との比較」、『新しい漢字漢文教育』29、1999.5
- ・足立悦男『「故郷」(魯迅)をめぐる問題史』、教育調査研究所『研究紀要』45、1992.12
- ・足立悦男・郭丹「中国・小学校国語教科書の詩」、『島根大学教育学部附属教育支援センター紀要』第6号、2007.9
- ・菱岡憲司「教材『故郷』(魯迅)の授業構想—『宙づり』の『私』への注目」、『国語科研究論集』49、福岡教育大学国語国文学会、2008.1
- ・有元秀文「PISA調査で、なぜ日本の高校生の読解力は低いのか?」、『日本語学』、2005.6
- ・安藤操『「故郷」(魯迅)の翻訳』、『教育国語』61号、麦書房、1980.6
- ・安藤操『国語教科書批判』、三一書房、1980.7
- ・安藤修平・佐藤英夫「教材研究のための魯迅『故郷』年譜」、『実践国語研究』63、1986.7
- ・石野訓利『「故郷」の授業』、明治図書、2006.4
- ・石原千秋『国語教科書の思想』、ちくま新書、2005.10
- ・板垣昭一『「故郷」のよみと授業』、えみーる書房、1991.9
- ・井上紅梅『魯迅全集』、改造社、1932.11
- ・岩田道雄「故郷(魯迅作 竹内好訳)」、児童言語研究会編『国語の授業』21号、一光社、1977.8
- ・宇佐美寛『国語科授業批判』、明治図書、1986.8
- ・内山精也「上海にて中国古典研究と漢文教育の将来を考える」、『斯文』、斯文会編、2006.3
- ・内山精也「漢詩朗唱の可能性と問題点—漢文教育の視点から」、『声の力と国語教育』、学文社、2007.3
- ・江連隆『漢文教育の理論と実践』、大修館書店、1984.10
- ・奥田靖雄・国分一太郎『国語教育の理論』、1979.11
- ・柏木恵子・北山忍・東洋『文化心理学—理論と実証』、東京大学出版会、1997.11
- ・教科書研究センター『中学校国語教科書内容索引』(昭和24~61)、1986.3
- ・桑原隆編『豊かな言語生活者を育てる—国語の単元開発と実践』、東洋館出版社、2012.2
- ・幸田国広『高等学校国語科の教科書構造—戦後半世紀の展開』、溪水社、2011.9

- ・幸田国広「トレンドから定番へ—『羅生門』教材史研究の空隙」、早稲田大学国語教育学会第 254 回例会発表資料、2013. 1
- ・「故郷」授業研究プロジェクト＝群馬実践国語研究会「『故郷』—全授業の展開と研究」、『実践国語研究 別冊』明治図書、1986. 7
- ・駒田信二『魯迅作品集』、講談社、1979. 3
- ・佐藤春夫「魯迅の『故郷』や『孤獨者』を譯したこと」、『魯迅案内』、岩波書店、1956. 10
- ・佐藤洋一「文学教材解釈への一視点—『故郷』（魯迅）を例に」、『日本文学』巻 38—11、1989. 11
- ・三宝政美「教材『故郷』論一日中の比較」、『月刊国語教育』153、1994. 5
- ・杉本均・李霞「中国と日本の道德教育に見られる児童・生徒主体性—その理念と実践に関わって」、『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 52 号、2006
- ・高田昭二『魯迅の生涯とその文学』、大明堂、1982. 8
- ・高橋俊三『声を届ける—音読・朗読・群読の授業』、三省堂、2008. 4
- ・田口守「魯迅『故郷』の教材かをめぐって」、『茨城大学教育学部紀要』34、1985. 3
- ・竹内好『魯迅作品集』、筑摩書房、1953. 5
- ・竹内好『世界文学大系 62 魯迅 茅盾』、筑摩書房、1958. 7
- ・竹内好『魯迅文集』第一巻、筑摩書房、1976
- ・武部利男「『静夜思』について」、『吉川博士退休記念中国文学論集』、筑摩書房、1968. 3
- ・田近洵一「魯迅『故郷』における人間追求—反転する人間理解」、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、2001. 6
- ・田中美也子「竹内『故郷』が形成した閩土観—『私は口がきけなかった』か『私も(也)口がきけなかった』か」、『月刊国語教育研究』、2000. 8
- ・田部井文雄『漢文教育の諸相—研究と教育の視座から—』、大修館書店、2005. 12
- ・峯治「『故郷』の翻訳をめぐっての私見」、『教育国語』66 号、1981. 9
- ・丁秋娜「翻訳文学教材の問題点を探る—『故郷』（魯迅）の場合」、『解釈』第 53 巻第 5・6 号、解釈学会、2007. 6
- ・丁秋娜「中国における『漢文教育』の特質を探る—日本の漢文教育の改善に向けて」、『学術研究』56 号、早稲田大学教育学部、2008. 2
- ・丁秋娜「日本と中国における『漢文教育』の比較研究—杜甫の『春望』の場合」、『学術研究』57 号、早稲田大学教育学部、2009. 2
- ・丁秋娜「『故郷』（魯迅）における学習指導の日中比較研究」、『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊、2009. 3
- ・丁秋娜「中国の国語教科書の研究—初級中学の場合を中心に」、『早稲田教育評論』第 24 巻第 1 号、早稲田大学教育総合研究所、2010. 3
- ・丁秋娜「李白の『静夜思』をめぐって—中国での本文と解釈を視野に入れて」、『早稲田教育評論』第 26 巻第 1 号、早稲田大学教育総合研究所、2012. 3
- ・丁秋娜「日中における『故郷』（魯迅）の読解と竹内好訳の問題点—『わら灰』事件の『真犯人』を探る」、『早稲田大学国語教育研究』第 34 集、2014. 3

- ・中村龍一『文芸研教材研究ハンドブック 中学校4』、明治図書出版、1993.1
- ・成實朋子「1990年代の中国国語教育研究—1996年「高級中学語文教学大綱」を中心に」、
『学大国文』45号記念文集、大阪教育大学、2002.3
- ・新島淳良『魯迅を読む』、晶文社、1979.2
- ・浜本純逸『文学教育の歩みと理論』、東洋館出版社、2001.3
- ・檜山久雄『魯迅』、三省堂、1970.6
- ・平野孝子『「故郷」の読み方指導』、明治図書、1993.9
- ・藤井省三『魯迅「故郷」の風景』、平凡社、1986.10
- ・藤井省三『魯迅「故郷」の読書史』、創文社、1997.11
- ・藤井省三『魯迅事典』、三省堂、2002.4
- ・「藤野先生と魯迅」刊行委員会編『藤野先生と魯迅—惜別百年』、東北大学出版会、2007.4
- ・星新一『おーい、でてこーい』、講談社、2001年3月
- ・堀誠「魯迅『故郷』点描」、『月刊国語教育』第17巻10号、1997.12
- ・堀誠「魯迅『故郷』ノート—訳語と読解の検証」、『中国文学研究』第25期、1999.12
- ・堀誠編著『漢字・漢語・漢文の教育と指導』、学文社、2011.3
- ・増田修「魯迅『故郷』をどう読むか—教材化の一視点」『国学院大学教育額研究室紀要』
36、国学院大学文学部教職課程研究室、2001
- ・町田守弘「日本の国語教科書について—ドイツ、フランスの教科書から考える」、『国
語の教科書を考える—フランス・ドイツ・日本』、学文社、2001.3
- ・町田守弘『国語教育の戦略』、東洋館出版社、2001.4
- ・町田守弘『国語科授業構想の展開』、三省堂、2003.10
- ・町田守弘編著『明日の授業をどう創るか』、三省堂、2011.7
- ・町田守弘『国語科の教材・授業開発論—魅力ある言語活動のイノベーション』、東洋館出
版社、2009.8
- ・松枝茂夫『阿Q正伝・狂人日記』、旺文社、1974.1
- ・松沢信祐『「故郷」(魯迅) 妄論』、田近洵一・足立悦男編『小説教材の作品論的研究』教
育出版、1983.5
- ・南本義一『中国の国語教育』、溪水社、1995.12
- ・森瀬寿三「李白『静夜思』をめぐって—詩における解釈と校定」、『関西大学文学論集』
第38巻関西大学文学会、1989.3
- ・森瀬寿三「李白『静夜思』その後」、関西大学文学論集、2005.9
- ・山田敬三『「故郷」の位置—子どもの情景から』、『国語の授業』21号、一光社、1997.8
- ・吉田裕久の『中学校国語教科書教材目録』(昭和59～平成18)、広島大学教育学部国語教
育学研究室、1998.4
- ・吉原英夫『「故郷」(魯迅)は<希望の文学>か』、『北海道教育大学紀要(第1部C)』第
47巻第2号、1997.2
- ・吉原英夫「古典教材の充実と漢文教材の見直し」、『月刊国語教育研究』、日本国語教育学

會編、2008. 3

【中國語文獻】

- 王意如主編『在講台上思考語文』、華東師範大學出版社、2009. 6
- 王綏輝「『故鄉』課堂教學實錄」、『黑龍江教育（中學教學案例與研究）』、2005. 10
- 王相文·韓雪屏·王松泉『語文教材研究』、高等教育出版社、2005. 5
- 王松泉·王相文·韓雪屏『語文教學概論』、高等教育出版社、2005. 4
- 王富仁「精神“故鄉”的失落——魯迅『故鄉』賞析」、『新講台：學者教授講析新版中學語文名篇』、中央編譯出版社、2001
- 王富仁『中國魯迅研究的歷史與現狀』、福建教育出版社、2006年
- 溫立三「八十年中學魯迅作品選編史略」、『語文學習』、上海教育出版社、2006. 11
- 韓立群「關於『故鄉』的主題及其他」、『魯迅作品教學初探』、天津人民出版社、1979. 4
- 魏國良『現代語文學』、上海教育出版社、2005. 9
- 嚴家炎『『故鄉』與魯迅小說的現實主義』、『論魯迅的復調小說』、北京大學出版社、2011. 5
- 顧之川「理性審視教材對於魯迅作品的編選」、『語文建設』、2013. 11
- 周慶元『語文教育研究概論』、湖南人民出版社、2005. 8
- 周作人「談『故鄉』」、『魯迅小說における人物』、人民文學出版社、1981年
- 星新一『星新一微型小說選』、陳劍彤譯、北京航空學院出版社、1986
- 靖輝「精神的故園在何方——魯迅小說『故鄉』意蘊新探」『名作鑑賞』1998年第3期
- 宣炳善「李白『靜夜思』的民俗學闡釋—兼論樂府傳播的民俗機制」、『中國古代·近代文學研究』、中國人民大學、1998. 9
- 錢理群『『故鄉』：心靈の詩』、錢理群·孫紹振·王富仁著『解讀語文』、福建人民出版社、2010. 4
- 沈振煜「哀人間之隔膜、探人生之新路」、『中國現代文學采英』、湖北教育出版社、1988
- 陳昌帥「談魯迅小說中的“私”」、『現代語文（文學研究版）』、曲阜師範大學、2006. 5
- 田建德『『故鄉』——主題思想再認識』、『語文教學通訊』、1996. 3
- 馬培文「淺談『故鄉』的抒情線索」、『語文月刊』華南師範大學文學院、1985. 7
- 余榮虎『『故鄉』與鄉土文學中還鄉心情的現代變遷』、北京博物館主編『魯迅研究月刊』、2007年第1期
- 葉繼奮『對話的難度——當代教育與魯迅接受研究』、人民文學出版社、2007. 6
- 李斌「民國時期中學教材中的魯迅作品」、『語文建設』、2013. 8
- 李杏保·顧黃初『中國現代語文教育史』、四川教育出版社、2004. 8
- 李海林「中學魯迅作品教學存在問題」、『中學語文教學』、1989. 10
- 呂愛華『新教材解讀 七年級語文（下）』、陝西師範大學出版社、2005. 12
- 魯迅『吶喊』人民文學出版社、2005. 6