

# 教材解釈に内包される学習者像の検討

—「故郷」(魯迅)の場合—

寺 田 守\*

【要 旨】 わが国における「故郷」の教材解釈上の葛藤はそれを現実変革のための「希望」の文学とみなすところに存在する。それは、教科書教材「故郷」が、魯迅の作品というよりも、当時、国民文学論を提唱し、文学教育に大きな影響を与えていた翻訳者竹内好の「作品」として登場したところに由来している。「故郷」の教材解釈の変化は、ただ解釈の深まりを意味するだけでない。それは社会が学習者に投げかける言葉の変化を意味している。「故郷」の表現に注目したところ、「わたし」の故郷「喪失」の物語であると同時に、眠った人間を起こす「呐喊」でもあるという二重の意味性が、「故郷」というテキストの読者を突き動かす力の源となっていることが分かった。

【キーワード】 「故郷」、学習者像、間テキスト性

## 1 問題の所在

教師が授業を構想するという事は、教師の働きかけが成功した時に、学習者の思考に何が起こるのかを予想していくことである。おそらくそれを抜きに授業を構想することはできない。したがって教師は、学習者の読むという行為について、多くのことを知らなければならない。

しかし、学習者を、「すべての学習者は～である」というかたちで記述することは困難である。まして、固定的な働きかけが固定的な結果を導くような規則性を見いだすことは、きわめて困難な仕事である。そのような困難な仕事に取り組みながらも、教師は、毎日の授業実践の中で、教師の意図と学習者の反応との葛藤、対峙、緊張関係を問題化することで、自らの学習者理解を更新しているのだと言える。

このことは読むことの学習のための教材解釈でも重要な視点であるように思われる。教材解釈で問題となるのは読みをめぐる葛藤、対峙、緊張関係である。そのような葛藤関係は一人ひとりの読者と教材との間で生じるとともに、教師の解釈と学習者の解釈との葛藤、学習者同士の対峙、教師や研究者の間の緊張関係といった読者の間の解釈の異なりによって顕在化する。

教材研究はいずれの場合も、教師がどのような解釈を行って学習者に臨むのかを問うており、対学習者意識が働いている点で共通する。たとえ教師や研究者の間の解釈の正しさをめぐる議論であっても、そこで得られた知見が学習者にとっていかなる意味をもつのかという点を抜き

---

平成 16 年 11 月 1 日受理

\*てらだ・まもる 大分大学教育福祉科学部国語科教室

にして教材性を論じることはできない。「子どもたちへの教育」につながるときに、はじめて教材解釈を教師が主体的に行う必然性が生じることとなる。

つまり、教材解釈を更新するということは、そこに内包される学習者像を更新するということである。そして、学習者の読むという行為を推進していくために、教師の教材解釈は重要な役割を担っている。したがって、教材解釈に内包される学習者像を検討することは、学習者の読むという行為に関わる重要な課題である。

## II なぜ「故郷」に注目するのか

本研究では、「故郷」(魯迅)に対する教材解釈を考察の対象とし、そこに内包される学習者像を検討する。「故郷」に注目するのは以下の3点の理由からである。①教材研究数が多く、解釈の比較検討が可能のため、②特定の表現に焦点化して、解釈の相違を検討できるため、③教材解釈の変化が、社会文化的な意味を持っているためである。

「故郷」に注目する第1の理由は、発表された教材研究の数が多く、解釈の比較検討が可能であるためである。1921年雑誌『新青年』(5月号)に発表された「故郷」は、1923年8月魯迅の第一創作集『吶喊』に、「狂人日記」「阿Q正伝」などと共に収録された。日本には、1927年(昭和2年)武者小路実篤編輯の『大調和』(10月号、記者不明)に掲載されて以降、戦前戦後を通じて広く読まれてきた。教科書には、1953年(昭和28年)に1社で掲載されたのを始めとして、日中国交回復の1972年(昭和47年)以降ほぼ全社の教科書に掲載され続けている<sup>(1)</sup>。「故郷」は中学校教科書教材として、長年の歴史をもっているとともに、「トロッコ」「走れメロス」以上に数多く掲載されてきており、教材研究も数多くなされてきた。

「故郷」に注目する第2の理由は、テキストの特定の表現に焦点化して、解釈の相違を検討することが可能であるためである。「故郷」には、最終段落の「希望」の解釈をめぐる葛藤の存在が指摘されている<sup>(2)</sup>。この問題は、なぜ学習者が「故郷」を学ぶのかという教材性に関わっているため、多くの教材研究の中で論じられている。

「故郷」に注目する第3の理由は、「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ためである。「故郷」は、中国においても1923年に検定制の教科書にはじ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<sup>(3)</sup>。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、国家建設を語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。藤井省三は、中国の「故郷」の解釈の歴史を詳細に検討する中で、国民国家を想像し得る知識階級の物語として読まれていた「故郷」が、1920年代末からは社会主義国家の主体として措定された農民の物語として読み替えられていったと指摘する<sup>(4)</sup>。しかも人民共和国が成立し毛沢東時代を迎えると、階級の視点から読書が規制され、「故郷」は、中国において、イメージとして心に描かれた想像の共同体の同一性を支える重要な役割を担ってきたという。

この点で、日本での「故郷」の扱われ方も、中国の場合と類似している。わが国における「故郷」の教材解釈上の葛藤は、それを「希望」の文学とみなすところに由来している。末尾の希望について語られる言葉をもとにして導くそのような解釈が、故郷の「喪失」の物語と捉える学習者の読みと乖離するところに葛藤が存在する。教科書教材「故郷」が、魯迅の作品というよりも、翻訳者竹内好の「作品」として登場したと指摘する足立悦男は、「故郷」が、いわば竹内好の国民文学論の発見した教材であったという<sup>(5)</sup>。同時に、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が、現在の「希望」の文学と解釈する「故郷」観を生み出したと指摘する<sup>(6)</sup>。つまり、「故郷」の教材解釈は、同時代の社会文化の言説の中で生成されるテキストであり、その変化は、ただ解釈の深まりを意味するだけではない。それは、社会が学習者に求める正しさの変化、学習者に投げかける言葉の変化を意味している。

### III 検討の対象

学習者像を検討するために教材末尾の部分をめぐる解釈を典型的に分類する。「故郷」についての研究論文を調査の対象として291の研究論文の存在を確認した。文献目録<sup>(7)</sup>を基にしつつ、目録に掲載されなかった文献や目録の範囲に含まれない近年の文献を調査した。人手できた143の研究論文を検討の対象とする。なお、刊行年については、1958年から2003年までのものを見た。

### IV 「故郷」の教材解釈上の葛藤

「故郷」には、次の末尾の部分をめぐる、教材解釈上の葛藤が三点存在する。

希望という考えが浮かんだので、わたしはどきどきとした。確か閩土が香炉と燭台を所望した時、わたしは相変わらずの偶像崇拜だな、いつになったら忘れるつもりかと、心ひそかに彼のことを笑ったものだが、今わたしの言う希望も、やはり手製の偶像に過ぎぬのではないか。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。

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、金色の丸い月が懸かっている。思うに希望とは、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。(学校図書『中学校国語3』より)

第一に、足立悦男は、これまでの教材解釈がこの末尾の部分の一節を大きくクローズアップすることで、「故郷」を現実変革の「希望」の文学と評価してきた点に、問題を指摘している<sup>(8)</sup>。これが問題となるのは、魯迅の研究家と文学教育の実践家との間の解釈に、ズレが生じるためであるという。末尾の部分の「希望」に対して、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」な解釈をしており、文学と教育との間の矛盾する関係が認められ、これまでの「故郷」教材論があまりにも「楽観的」にすぎたことが、「故郷」の教材としての魅力を失わせることになったという。

また第二に、末尾の「希望」を「悲観的」に解釈するにせよ、あるいは、「楽観的」に解釈するにせよ、もう一つの葛藤が生じることとなる。それは教師の読みと学習者の読みとの乖離である。宮本睦士は、学習者の一読後の感想をとりあげて、次のように指導の難しさを指摘している。

《この作品は、まだ子供であるホンルとシュイシヨンの純真な気持ちと、わたしとルント

ウが大人になり隔絶してしまった姿がよく対比されていると思う。中略。この作品を読んでいくとわかりにくいところがたくさんある。いきなり豆腐屋の人がでてきたりしたが、最もわからないところは、「故郷」という題と作品の主題がどうかみあっているのかということだ。抽象的でわかりにくい」(男子)

これは一読後の感想である。一線部のようにすばらしい捉え方をしているのにもかかわらず、難しいとしたところに焦点をあてすぎ、また、指導者である私自身が難しい(構成、主題、歴史的背景など)という意識からか、妙に構えて指導をしていた。そのため理解させようという気持ちが強く、教師主導(教師の予定した答え、読みに導く発問をしたりなど)ですすめ、最後は理屈っぽくおさえた指導であった。文学作品でありながら、説明的になっていたような気がしてならない。<sup>(9)</sup>

宮本が典型として指摘しているように、多くの学習者は「わたし」と関土との隔絶に注目し、解釈を展開する。ここからは、教材を、いわば「わたし」の故郷「喪失」の物語として理解しようとする学習者のありようを捉えることができる。このような理解に対する末尾の部分の異質さが、上述の男子のような、「抽象的でわかりにくい」という感想を生み出すのだといえる。

さらに第三に、末尾の部分の解釈を行う上で「故郷」の教材性をどのように考えるのか、という問題がある。「故郷」の教材性を再考させる契機となった岩田道雄や宇佐美寛による「わたし」批判は末尾の部分の解釈にも大きな影響を与えた<sup>(10)</sup>。とくに宇佐美の「わたし」の自己認識に対する批判は、「故郷」の教材性を論じるうえで、避けることのできない問題を提出した。

「わたし」は、ルントウを認識しようとするれば、ルントウにそのような言動をとらせた社会的条件を認識しなければならない。そのような社会的条件の中で自分が何者であり、今まで何をしてきたのか、したがって自分は何を言う資格があるのかを認識しなければならない。他者認識・自己認識・社会認識は一体の認識構造をなしているのである。

ところが、この「わたし」の認識構造は、さっぱり明らかでない。このままでは、「わたし」は、感傷的な「ぼんぼん」、無責任な「青白きインテリ」にすぎない。「わたし」には、「希望」を語る資格など無い。社会の現実をどう把握し、その中で自分が何をなし得るかをまず明らかにするべきなのである。<中略=寺田>

歩く人がいなくても、みんなが歩く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。つまり、「人びとは賛成してくれないが、自分の主張の方が正しい。また人びとのためになる。」と言えることである。歩く人が多くなる場合でも、「最初の一步は自分が印する。だからこの道を歩いてくれ。」という気概が要る。そういう自己(self)を持たずに人びとに期待するのは、無責任である。<sup>(11)</sup>

宇佐美は、「わたし」には自己認識が欠如しているので「希望」を語る資格がない、という。この指摘以降、「故郷」の教材性を考える上で、「わたし」の自己認識という問題をはずすことができなくなったように思われる。このことは、末尾の「希望」について語られる部分を解釈することとも、深く関わっている。

以上のように、末尾の部分をめぐるには、大きく三つの葛藤が存在する。第一に、魯迅研究家と文学教育の実践家との解釈のズレ、第二に、教師の解釈と学習者の解釈とのズレ、第三に、

「故郷」、とりわけ末尾の部分解釈する価値があるのか、という教材性に関わる疑問である。これらの葛藤は、「故郷」の教材性をどのように見だし、学習者の読みとどのように向き合っていくのかという問題を提出している。

## V 教材解釈に内包された学習者像

ここでは、末尾の部分をめぐる葛藤に対して、教材解釈がどのように乗り越えようとしてきたのかについて五つの方向性を考察する。とくに、教材解釈に内包された学習者像を検討することで、それぞれの解釈を比較したい。ここで、とくに五つの論文を取り上げるのは、これらに示された解釈がいずれも無視することのできない重要性を有しているためである。

### 引用①

その時、「わたし」に「希望」が新しく見えてきた。もともと地上になかった「道」に彷彿として見えてきたのだ。「希望」、すなわち「新しい社会」は、「歩く人が多くなれば」、つまり、新しい社会を願望する人がふえていった時に、初めて「道になる」——そう思った。

古い社会の中で人間らしさを失い、「デク」になり、「荒さむ」しか知らない故郷の人々を「後れた人」として捨て去るのでなく、この人たちとも手を結んで「新しい社会」に気づかせて、その実現に力を発揮させていく——民衆との連帯、それこそが、「新しい社会」実現の道になるのだ。

それは、「わたし」の、今の発見的判断であった。それを「道になるのだ」の「のだ」という文法現象が表現している。〈中略＝寺田〉

民衆の後進性を嘆き悲しみはしても、心のどこかではひそかに軽蔑し、しかたないものとあきらめる心のあった知識人の「わたし」にとって、後れた民衆とも連帯していくことの重要性の発見は、まさに「認識」の転換であった。「わたし」のこれからの「思考」を新しい局面に導いていくだろうと思われる重大なできごとともいえる。<sup>(12)</sup>

### 引用②

「知識人」という階層の、「眺める人」という性格がよく出ている場面かと思う。「希望」を語るときにも、「わたし」はただ「希望」を眺めているだけなのである。「希望」を語りながら、「希望」を信じることができない。「わたし」とはそういう人物なのであった。「知識人」という階層の、どうしようもない部分が描かれた場面なんだと思う。知識とか思想とか、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。とともに、そのことが「知識人」という階層の強さでもあった。その矛盾した関係に、生徒たちの関心を集中させてみる必要がある。「知識人」という階層に対しての、いろんなアングルからの検討である。そういう実践はまだ試みられていないようである。<sup>(13)</sup>

### 引用③

前節において「故郷」の場合、少年時代のルントウと現在のルントウのギャップにこそ作品価値があることを述べた。〈中略＝寺田〉以上のことから、終末の「私」の独白部分を詳細に指導（例えば「金色の月・道・希望」の意味を話し合わせる指導等）しようと努力すれ

ばするほど生徒には抽象的で退屈な「観念」の授業になってしまうことが分かる。まさに百害あって一利なしである。〈中略＝寺田〉授業ではそのような「まずいところ」(＝終末の「私」の独白場面)は取り上げない方がいい。生徒たちには「おいしいところ」(＝昔のルントウの描写)だけを味わわせればいいのである。<sup>(14)</sup>

#### 引用④

以上を年を追ってまとめると、(1)旧社会を正すには子供達を解放せねばならない。(2)淋しさを救うために行動しよう。(3)前途は暗く、遠いが恐れるな。恐れない者の前に途は開ける。勇気を以って行け。(4)道はない、心して行け。(5)いばらを伐りひらき、踏み歩いてできたのが道だ。(6)車夫の正直が、勇気と希望を増してくれた。(7)小さな音でも、覚醒させようとするれば、寂寞を感じている人にははっきりと響くものだ。(8)チリコフよりも深刻な風景描写(ことに『故郷』の書き出しの風景を比較してみる)(9)「絶望の虚妄なるは希望に相等しい」と要約できる。結末部の解釈はこの一連の流れをふまえてこそ正しく理解されるはずである。

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、勇気をもって前途をきりひら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。<sup>(15)</sup>

#### 引用⑤

むしろ読者が〈閩土〉の行為を、もっともっと積極的にとらえるべきではないか。〈閩土〉よ、おまえは、そういうささいなものを、こっそり盗みとるというかたちではなくて、おまえの息子を含めて、革命の道へ立ち上がるべきだと。そして、そんなものを盗まなくてもいいような社会制度、堂々と自分の労働によって、そういうものを生み出す、獲得することの可能な道をめざせと。そういう道こそが、これからの道ではないのかと。

これこそが、最後に示されている道なのです。だれかが歩けば道になると言うでしょう。これは、歩かざるをえない、歩いていこうとということが前提になっているのです。あの〈閩土〉が、一方では〈旦那さま〉とへりくだっているが、一方では、その旦那さまの持ち物をこっそりと盗むということをやってしまうというのは、それはもう、一步革命の道に向かって歩き出しているわけです。一步步き出しているというのは、今度は、盗みという行為ではなくて、政権そのものを奪取するところまで、二歩、三歩と歩いていこうとということです。

そうして、多くの人がみんなその道を歩いていく。それがいつも革命への道になっていくのです。<sup>(16)</sup>

引用①～⑤の解釈が内包する学習者像を整理したものが表1である。表1は、(1)それぞれの解釈がどこに焦点化することで末尾の部分を読んでいるのか、(2)末尾の部分をめぐる葛藤をどのように乗り越えようとしているのか、(3)そのような解釈を行うことで学習者に求められているものは何か、という3点で比較している。以下の部分で、引用①～⑤の解釈を、順番に検討していく。

表 1 「故郷」の教材解釈に内包された学習者像

	焦点	葛藤を乗り越える方法	学習者像
引用①	「希望」「地上の道」といったキーワードに焦点化	末尾で「わたし」の認識が転換していると読むことで乗り越える	末尾のキーワードの内実に思いをめぐらす
引用②	語り手の「わたし」に焦点化	矛盾にみちた「近代の知識人」を批判的に発見することで向き合う	関土のまなざしから見えた「わたし」について考える
引用③	なし	問題の多い末尾を授業で扱わないことによって葛藤を回避する	解釈の根拠を末尾に求めず、昔の関土の人物描写を中心に読む
引用④	書き手の魯迅に焦点化	「わたし」＝魯迅と捉えることで、立ち上がってくる諸テキストとの関係から、末尾の意味を導く	「故郷」と教師が提示したテキストとを比較することで末尾を読む
引用⑤	関土に焦点化	道を歩く主体を「わたし」ではなく、関土と捉えることで、末尾の「道」を意味づける	「故郷」を関土の物語として読む

引用①は、末尾の部分において、「わたし」の認識が転換したとする板垣昭一の解釈である。板垣は、民衆の後進性をあきらめていた知識人の「わたし」が、「それが道になるのだ」という一節から、「民衆との連帯、それこそが、『新しい社会』の実現の道になるのだ」という「発見的判断」を行っていると言っている。つまり板垣は、「故郷」には、「『貧困、階級的差別のない社会、人間らしく暮らせる社会の実現』そういう理想がこの作品にこめられていることも発見できる」とする1968年の考え<sup>(17)</sup>を踏襲しながら、「わたし」の認識が転換しているという指摘を新たに行うことで<sup>(18)</sup>、末尾の部分をめぐる葛藤を乗り越えようとしているのである。

田近洵一も、「『……それが道になるのだ』と言うのも、むしろそれは己自身に言い聞かせることばと見るべきであろう。みんなで『新しい生活』への希望を持って進もうというようなメッセージを読みとろうとするような読みは絶対に避けなければならない」としながらも、「希望という考えが浮かんだので、わたしはどきっとした」の部分に対して、「これは、自己否定につながる、きびしい自己認識である」と指摘している<sup>(19)</sup>。また寺崎賢一も、「自分の傍観者意識に気づき、当事者意識に目ざめた」という指摘を行っている<sup>(20)</sup>。以上のように引用①のような解釈は、「わたし」の自己認識の転換を認めることで、地上の道の可能性を肯定的に読んでいこうとする。

引用①のような教材解釈は、語り手である「わたし」が、「希望」や「地上の道」に対して、どのような思いをこめているのかを明らかにすることでかたちづくられていく。したがって学習者も、末尾の部分のキーワードが、いかに意味づけられているのかを解明することとなる。つまり「わたし」の語りを通して、上述のキーワードの内実に思いをめぐらすことが、学習者には求められているのである。

引用②は、末尾の部分に、「わたし」の「眺める人」という性格がよく出ているとする足立悦男の解釈である。足立は、「眺める人」であるとともに、「考える人」「見抜く人」「語る人」「悩む人」「悲しむ人」である「知識人」という階層の典型を演じきった人物として、「わたし」を読んでいる。つまり、矛盾にみちた「近代の知識人」を批判的に発見することで、末尾の部分をもぐる葛藤を引き受けようとしているのである。

同様に井関義久も、「『私』こそは、原罪を背負った許されざる者、弱い男、社会の変化についていけない『デクノボー』その人だ。関土も楊おばさんも、社会の変化に対してそれなりに

生きているというのに、『私』は説明型の理屈をこねるだけで、ちっとも変わったところが見られない。」と、「インテリ家長」である「わたし」を批判的に捉えている<sup>(21)</sup>。鶴田清司は、このような「わたし」批判が可能になるのも、「一人称視点」によって人物の認識内容が余すところなく披瀝されるためであり、「共感」だけでなく「批判」もまた読み方としてきちんと位置づけるべきであると指摘する<sup>(22)</sup>。以上のように、引用②のような解釈は、「希望」や「道」ではなく、語り手である「わたし」に焦点をあわせることで、末尾の部分を読もうとする点に特徴がある。

引用②のような教材解釈は、「わたし」の評価が肯定的であるにせよ、否定的であるにせよ、「わたし」を対象化することでかたちづくられていく。したがって学習者も、「わたし」のまなざしから見えた閩土について考えると共に、閩土のまなざしから見えた「わたし」について考えることとなる。このような解釈を推し進めると、中野恵司が「魯迅の視野は、ルントウの現実を冷酷なまでに見つめつつ、また『わたし』をも否定していくところにいたのではないだろうか。」<sup>(23)</sup>と指摘するように、そのような語り手を描いた書き手の視野を問うこととなるだろう。

引用③は、末尾の部分に価値を認めず、『まずいところ』(=終末の「私」の独白場面)は取り上げない方がいいとする井上敬夫の論文である。井上は、末尾の部分が明らかに作品の「傷」であると述べ、「わざわざ作品の「傷」部分を授業で詳細に扱う必要があるのだろうか」と疑問を示している。つまり、問題の多い箇所を授業では扱わないという判断を下すことで、末尾の部分をめぐる葛藤を回避しようとしているのである。

引用③のような判断には、「終末の『私』の独白部分を詳細に指導(例えば『金色の月・道・希望』の意味を話し合わせる指導等)しようとする努力すればするほど生徒には抽象的で退屈な『観念』の授業になってしまう」という問題意識がある。この点に限っては、府川源一郎も、座談会「教材としての『故郷』」の中で、『故郷』の風景について学生に、一番印象深く覚えているのはどこかと聞きますと、『チャーっていうわけのわかんない動物が出てきたよね』とかでひとしきり盛り上がります。この閩土の子ども時代というのは非常に印象に残るらしくて……。だから映像のようにして残っていく部分がありますね。いままで『わたし』という人物について考えてきましたが、『わたし』を考えるとというのはどうしても抽象的な思考になりやすいですよ。『わたし』そのものを考えようっていうことになると。心理を書いていますから。そうするとますます具体的なイメージから離れていって、結局最後の『希望』という徳目みたいなところにいってしまう可能性があります。」と、同様の問題意識を述べている<sup>(24)</sup>。引用③のような解釈は、「故郷」の解釈の根拠を末尾の部分に求めない点に特徴があり、学習者も「昔のルントウ」の人物描写の部分を中心に読んでいくこととなる。

引用④は、末尾の部分が、魯迅の執筆意図の解明、『呐喊』に採録された「小さな出来事」との比較、チリコフの「故郷」との比較といった「一連の流れをふまえてこそ正しく理解される」とする松沢信祐の解釈である。松沢は、末尾の部分で、「魯迅が、『小さな出来事』によって民衆への信頼感をよびさまされ、勇気をもって前途をきりひらいて進もうとする自己確認」の場だと読む。つまり、語り手である「わたし」を作者である魯迅と捉えることで立ち上がってくる諸テキストとの関係によって、末尾の部分の意味を導こうとしているのである。

前野昭人も、『故郷』で『わたし』の前にあらわれる諸人物は、いわば『病態社会の不幸な人々』である。しかし、中国民衆がみんなそうであったわけではない。全く逆の民衆もいたのである。その形象として『呐喊』の中の『小さな出来事』をつづきよみさせたい。この作品を



虚構（創造）しえたことによって、『私の勇気と希望を増してくれる』ことに昇華しているのである。」と指摘しており、「故郷」には描かれていない「希望」を対置させることで、末尾の部分を解釈している<sup>(25)</sup>。また滝井徳子も、末尾の部分を解釈するにあたっては、「語り尽くせぬ思いは『藤野先生』などの作品から補っていくこともできればしたいものである。」と述べている<sup>(26)</sup>。以上のように引用④のような解釈は、テキスト間の関係から意味を導くことで、「希望」や「地上の道」という言葉が何も実体をもっていないことに由来する末尾の部分をめぐる葛藤を乗り越えようとしているのである。

引用④のような教材解釈は、「希望」や「地上の道」といったキーワードの意味を、諸テキストと比較することで、明らかにすることでかたちづくられていく。したがって学習者もテキストを比較することで末尾の部分を読むこととなる。つまり、教師が提示したテキストと「故郷」とを結びつけて解釈することが、学習者には求められているのである。

引用⑤は、閩土の行為を積極的に評価することで、最後に示されている「道」を意味づけようとする西郷竹彦の解釈である。一方ではへりくだっていながら、一方ではこっそり盗むということをやってしまうという閩土の行為を、西郷は、すでに一步「道」に向かって歩きだしていると考え。つまり、「道」を歩いていく主体を「わたし」ではなく、閩土と捉えることで、末尾の部分を読もうとしているのである。

1988年の実践報告で、中村龍一も、「そうしか生きられない道をたくさんの民衆が歩き始めた時、古い秩序は崩壊し、新しい秩序が生まれる」と指摘している<sup>(27)</sup>。そして、このような解釈の結果として、「故郷」の教材性を、「状況が人間をつくり、人間が状況を変えていく。(秩序からはみ出なくては生きていけない民衆がふえれば状況は変革せざるを得ないのだ。）」という認識の内容に求めている。以上のように引用⑤のような解釈は、閩土の行為を積極的に評価することで、末尾の部分をめぐる葛藤を乗り越えようとしている。

引用⑤のような解釈は、閩土に焦点化することで、末尾の部分のキーワードを明らかにするかたちで導かれる。したがって学習者も、「わたし」にではなく、閩土に代表される民衆に「希望」を見いだすこととなる。つまり、「故郷」を閩土の物語として読むことが、学習者には求められるのである。

以上のように、引用①～⑤の教材解釈は、同じ末尾の部分を読みながらも、どこに焦点をあてるのかという点で異なりがみられた。「希望」「地上の道」といった末尾のキーワードに注目する引用①、そのようなキーワードを語っている「わたし」に注目する引用②、末尾をあつかわないとする引用③、書き手である魯迅に注目する引用④、そして閩土に注目し、「故郷」を閩土の物語と読む引用⑤である。これらは、「希望」「地上の道」といった言葉をどのように読むのかという点に葛藤の存在を認め、乗り越えようとする点で共通する。

なかでも末尾の部分で、諸テキストと結びつけることで読もうとする、松沢信祐（引用④）の解釈に注目したい。意味は差異の関係によって明確になるという原則にたてば、『呐喊』中の他のテキストと比較するという方法をとる松沢の解釈は、「故郷」が読者に投げかけている意味を明らかにする上で重要である。『呐喊』だけでなく、チリコフの「故郷」や魯迅の伝記と結びつけることで、「故郷」の解釈の可能性はさらに広がっていく。

ただし、比較の手続きには、慎重な配慮が必要であると思われる。「故郷」における「希望」と、同じ『呐喊』中の「小さな出来事」における「希望」とを、等記号で結んでしまうことは避けなければならない。両者は類似するが、重要なのは、その差異である。もし比較するので

あれば、「小さな出来事」の「希望」との差異の中にこそ、「故郷」における「希望」の他のテキストに置き換えることのできない「意味」があるのだ。そこで、末尾の部分をめぐる葛藤を乗り越える手がかりを、類似するテキスト間の差異に求めたい。

## VI テキストとしての「故郷」が投げかけてくる意味

2001年1月16日～29日にかけて、広島市立幟町中学校3年生（68名）を対象に、「故郷」の授業を行った。その際、10分～15分程度の時間をとって、「故郷」に対する学習者の考えを自由に記述する機会を3回設けた。はじめに、学習者は、授業の第一時に、初読の感想を記述した。2回目は、全員の初読の感想のプリントを読み、いずれか一つに対してコメントを記述した。3回目は、前時のコメントが付加された感想のプリントを読み、さらにいずれか一つに対してコメントを記述した。

図1はそのようにして書かれたコメント群の一房である。7番の学習者MT（女子）の感想から始まる5人の文章から成っている。7番が初読の感想、60番61番が2回目のコメント、102番103番が3回目のコメントである。

初読の感想の中で、7番の学習者は、「長い年月や身分の違いがそう（寺田注：他人行儀に）させてしまったと思うとつらい。」と述べている。これらの解釈は、二人の間の「距離が遠くなってしまった」ことについて考える中で、提出されたものである。二人の再会は、学習者の多くが感想文の中で取り上げており、学習者の関心の集まる場面だった。

この感想文に反応するかたちで、60番のTM（男子）や102番のKM（女子）は、問頭にまなざしを向けている。とくに102番のKMは、「もしかするとルントーでさえ道具をもらうためだけに来た

7 作者とルントーとの距離が遠くなってしまったのが悲しい。子供の頃はあんなに仲良かったのに、今では他人行儀になってしまった。長い年月や身分の違いがそうさせてしまったと思うとつらい。

作者はきっとルントーの事を親友だと思っていたと思う。それなのに何故、ルントーは身分にこだわっていたのか疑問です。（MT、女子）

60 この人が書いてる事は多分あつてと思う。でも、もしかしたらルントーも何をしゃべったらいいか分からなくて、昔の様に接していいのかと考えたあげく『だんな様』と言ってしまってその瞬間二人の間に壁ができてごちなくなってしまうかもしれないと思ってきた。（TM、男子）

102 ヤンさんだけでなく、もしかするとルントーでさえ道具をもらうためだけに来たのではないかと思う。ルントーは、似前のようにもう仲良くほい。ルントーは自分にとって何だったのだろう。ただ道具をもらうための人間としてしか見てなかったのだろうか。でも、ルントーやヤンさんは悪くないと思う。それは中国の社会のせいだと思う。もしルントーが「あの連中」でもなく、昔みたいに仲良く接してくれたら、ルントーが本当にでくのぼうみたいな人間や深いしわのある手だったとしても、作者はそう書かなかったと思う。もしかしたら、作者がルントーは「あの連中」と同じだと知ってあんなこと書いたのかも。（KM、女子）

61 長い年月が他人行儀にさせたのではなくて、最初から二人の間は、離れていたのだと思った。子供の頃のルントーは、身分を関係なく遊んでいたけれど、大人になれば、そういうことを考えると思う。そういうところでルントーは、かわったけど、ルーシユンは最初から、そのことに気づいていたのかもしれない。（SY、男子）

103 その通りだと思った。もともと離れていたものを子供という立場<sup>だ</sup>から仲よくできていたのだと思う。少なくとも子供の時から身分の差がでているところがあった。例えばp204115・14のルントーが海辺にいる時…のところだ。これが大人だったら、まずかわりがなかっただろう。もしかしたら子供というのはすごいものなのかも。（TS、男子）

図1 学習者の「故郷」に対する解釈

のではないかと考え、「作者」は閨上が「あの連中」と同じだと知って、「でくのぼうみたいな人間」だと書いたのではないかと指摘している。「でくのぼう」という言葉に、「わたし」の評価が含まれていることを見抜いている点で、KMの指摘は重要である。

さらに重要な指摘として61番のSY(男子)の解釈がある。7番の感想を読み、反応するかたちで、SYは、「長い年月が他人行儀にさせたのではなくて、最初から二人の間は、離れていたのだと思った。」と指摘している。隔絶の原因を、閨上ひとりに求めないという点で、この指摘は重要である。

たしかに「わたし」と閨上は心が通い合った。しかしそれは、103番のTS(男子)が指摘するように、子どもという立場だったから仲良くできていたのだ。二人の関係は本質的に子どもの時も大人になっても変化していない。

現在の「わたし」は、生活のために、なじみ深い故郷の家を売り、引っ越さねばならない境遇にある。大人になった閨上は、「苦しみを感じはしても、それを言い表すすべがない」ような状況に追い込まれている。しかし、閨上との関係は、子どもの時から、雇い人のまま変化していないのである。

再会の場面で、閨上が「だんな様!……。」と「制度化されたことば」<sup>(28)</sup>を述べたように、「わたし」や母もまた、昼飯を食べていない閨上に、「自分で台所へ行って、飯をいためて食べるように」と、制度化されたもてなしを行っている。「わたし」もまた社会的役割を演じているのだ。この点で、「わたし」は部外者ではなく、制度に組み込まれた存在である。

以上のような学習者の指摘は、「故郷」を物語る「わたし」が、当事者として社会的役割を演じていることを浮かび上がらせる。だからこそ、閨上の描写にも、評価が伴うこととなる。「故郷」というテキストを、「わたし」の語りを対象化して読む契機が、ここにはある。

同様の問題を、末尾の部分と類似するテキストを比較することによって、検討してみたい。「故郷」の採録された作品集『呐喊』にはこれらの作品を発表することとなった経緯を述べる「自序」が収められている。この中で、小説の執筆を勧められた「自序」の「私」は、執筆を躊躇する心境を、次のような喩えを出して述べている。

「かりにだね、鉄の部屋があるとすよ。窓は一つもないし、こわすことも絶対にできんのだ。なかには熟睡している人間がおおぜいいる。まもなく窒息して、みんな死んでしまうだろう。だが、昏睡状態からそのまま死へ移行するのだから、死ぬ前の悲しみは感じないんだ。いま君が、大声を出して、やや意識のはっきりしている数人のものを起こしたとすると、この不幸な少数のものに、どうせ助かりっこない臨終の苦しみを与えることになるが、それでも君は彼らに済まぬと思わぬかね」

「しかし、数人が起きたとすれば、その鉄の部屋をこわす希望が、絶対にないとは言えんじゃないか」

そうだ。私はむろん、私なりの確信はもっているが、しかし希望ということになれば、これは抹殺はできない。なぜなら、希望は将来にあるものであるから、絶対にないという私の証明をもってして、有りうるといふ彼の説を論破することは不可能だからだ。そこで結局、私は文章を書くことを承諾した。これがすなわち、最初の「狂人日記」という一篇である。その後は、踏み出した以上はもどるわけにいかず、友人たちの依頼があるたびに小説めいた文章を書いて、お茶をにごして来たのが、積み積って十数篇になった。<sup>(29)</sup>

「自序」の「私」は、小説を執筆し、発表することを、鉄の部屋の外から中の人間を、大声を出して起こすことであると表現している。中の人間は、眠ったままであれば悲しみを感じることもない、という。しかし、一度起きたものには、助かりっこない苦しみが待っている。

それでも起こすのか、という葛藤が、「自序」の「私」にはある。これに対して、数人が起きたとすれば、鉄の部屋をこわす希望が絶対にはないとはいえない、という「希望」が、「自序」の「私」に執筆を決意させた。呐喊とは、ときの声、さけび、大声を出すことであり、「自序」の「私」の呐喊が、他ならぬ「故郷」というテキストだということになる。

これに対して、「故郷」の末尾の部分で「希望」を語っているのは、まどろみかけた「わたし」である。「自序」の「私」は、鉄の部屋の外から、大声を出して起こす存在だった。しかし、「故郷」の語り手の「わたし」は、そのような存在ではない。

むしろ「わたし」は、鉄の部屋の中で、先に目覚めてしまった人間である。悲しみと苦しみを感じ、窒息してまどろみかけた、当事者である。制度化された役割の中で、悲しみ、苦しむ存在であって、大声を出して目覚めさせるような英雄ではない。

末尾の部分で「わたし」は、「希望」を抱くことを、「偶像崇拜」や「地上の道」を歩くことに似ていると表現する。ここから分かるのは「希望」の具体的な性質ではない。「わたし」が、「希望」というものを、個人的な問題としてではなく、公共性を持った宗教や思想や社会の問題として捉えていることが、分かる。

しかし「わたし」の語ることばには、「新しい生活」に対する明るい「希望」も、みんなで社会を変えていこうと連帯を呼びかけるメッセージも込められていない。「希望」の象徴であった、金色の丸い月の情景の中に、すでに閩土の姿はなく、まどろみかけた「わたし」は、悲しみや苦しみを背負って「希望」について思いをめぐらすのがやっつである。この点で、このテキストは、「わたし」の故郷「喪失」の物語である。

しかし、まさにそのような「わたし」を描くことこそが、「故郷」の書き手すなわち「自序」の「私」のねらいだったのではないか。制度化された社会的役割の中で、悲しみ苦しむ当事者のことばで、現実を語らせることが、鉄の部屋の中の人間を目覚めさせる呐喊となることを、書き手は意図していたように思われる。「わたし」の故郷「喪失」の物語であると同時に、鉄の部屋の人間を起こす「呐喊」でもあるという二重の意味性が、「故郷」というテキストの読者を突き動かす力の源となっている。

## VII 研究の成果

教科書教材「故郷」には末尾の部分解釈する上で問題となる3点の葛藤の存在が指摘できた。第一に、魯迅研究家と文学教育の実践家との解釈のズレ、第二に、教師の解釈と学習者の解釈とのズレ、第三に、「故郷」、とりわけ末尾の部分解釈する価値があるのか、という教材性に関わるものである。このような葛藤を乗り越えるために、教師や研究者の教材解釈には、五つの類型的な方向性が示されていた。(1)「希望」「地上の道」といった末尾のキーワードに注目すること、(2)そのようなキーワードを語っている「わたし」に注目すること、(3)末尾をあつかわないこと、(4)書き手である魯迅に注目すること、(5)閩土に注目し、「故郷」を閩土の物語と読むこと、である。これらは、焦点を合わせる<ことば>が異なっており、か

つ学習者に求められる読書行為も異なっている。

ここで考えなければならないのは、なぜこのように多様な読書行為が、末尾の部分に立ち現れるのかという点である。本研究では、「わたし」の故郷「喪失」の物語であると同時に、鉄の部屋の人間を起こす「呐喊」でもあるという二重の意味性が、「故郷」というテキストの読者を突き動かす力の源となっていることを指摘した。読者の間の葛藤、対峙、緊張関係がテキストの<ことば>に起因していることに気づき、同時に読者自身の読むという行為を見つめ返す契機となる点に、学習者が教材「故郷」と向きあう価値が存在する。

## 註

- 1) 安藤修平(1988)「中学校国語教科書文学教材一覧表」, 足立悦男ほか編, 『文学教育基本論文集』, 第4巻, 明治図書
- 2) 足立悦男(1992)「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』, pp.53-61.  
吉原英夫(1997)「故郷(魯迅)は<希望の文学>か—附 「故郷」研究・実践文献目録—」, 『北海道教育大学紀要 第1部C』, 第47巻第2号, pp.177-192.
- 3) 三宝政美(1994)「教材『故郷』論一日中の比較」, 『月刊国語教育』, 5月号, 東京法令出版, pp.74-77.
- 4) 藤井省三(1997)『魯迅「故郷」の読書史』, 創文社, p.238.
- 5) 足立悦男(1992,前掲書) pp.55-56.
- 6) 戦後の文学教育に大きな影響を与えた竹内好は、たとえば1951年に発表した文章の最後に、次のように述べている。

『処女性』を失った日本が、それを失わないアジアのナショナリズムに結びつく道は、おそらく非常に打開が困難だろう。ほとんど不可能に近いくらい困難だろう。真面目に考える人ほど(たとえば丸山真男氏や前記の高見順氏)絶望感が濃いのはその証拠だ。しかし絶望に直面したときに、かえって心の平静が得られる。ただ勇気をもって。勇気をもって現実の底にくぐれ。一つだけの光にたよって、救われることを幻想してはならぬ。創造の根元の暗黒が限なく照らし出されるまで、仕事を休んで安心してはならない。汚れを自分の手で洗わなければならぬ。特効薬はない。一步一步、手さぐりで歩きつづけるより仕方がない。中国の近代文学の建設者たちを見て、絶望に打ちのめされながら、他力にたよらずに、手で土を掘るようにして一步一步進んでいるのである。かれらの達成した結果だけを借りてくる虫のいいくらみは許されない。たといそれで道が開けなかったところで、そのときは民族とともに滅びるだけであって、奴隷(あるいは奴隷の支配者)となって生きながらえるよりは、はるかによいことである。(竹内好(1981),「近代主義と民族の問題」,『竹内好全集』,第7巻,筑摩書房, p.37.【初出,『文学』,1951年】)

竹内は、人間性を回復する努力を通じて、日本の民族の問題を呼び起こそうとする。「近代主義と民族の問題」では、中国の近代文学の建設者(=魯迅)を先達に、「ただ勇気をもって。勇気をもって現実の底にくぐれ。一つだけの光にたよって、救われることを幻想してはならぬ。」と訴えている。このような考え方は、たとえば佐野良が、次のように「故郷」を日本の現実変革のための文学と位置づけ、「人間性奪還へのエネルギーたらしめる」ところに教材性を見いだしていることと、類似している。

「日本のおかれている現状は、一見はなやかには見えるが、魯迅の中国と本質的に似通っているはしまいか。軍事基地、それに付随した一種の治外法権、数々の汚職、脱税、麻薬、などなど、そうして、さきへのべたように、生徒たちは徹底した人間疎外の中におかれている。『故郷』の授業の終わった後、一生徒は書いている。「国の差こそあれ、あなたの時代よりずっと進歩したはずの私たちの世の中の方が、なぜか悪くなったような感じさえします」と。／魯迅の『故郷』は、人間を切り離していることに鋭くせまり、それをあばいて見せてくれる。そしてさらに、周

困が幸福にならぬかぎり、個人の幸福はありえないことを強く訴えている。そこには少しの妥協もない。／ こうした彼の文学を正しく指導していけば、生徒たちに強く訴え、生徒たちをして、人間性奪還へのエネルギーたらしめるであろう。(佐野良(1970),「魯迅『故郷』 指導過程」,『文学教育実践講座〔中学校篇〕』,有信堂, pp.159-160.)」

7) 「故郷」文献目録は、以下のものを参照した。

関村亮一・金曜会編(復刻合本)(1988)『文学教材の実践・研究文献目録(一)』, 溪水社  
 浜本純逸, 浜本宏子編(1982)『文学教材の実践・研究文献目録』, 溪水社  
 浜本純逸, 浜本宏子, 藤原康智編(1987)『文学教材の実践・研究文献目録(三)』, 溪水社  
 森田信義編,『国語教育関係雑誌論文等総目録FD版』, 溪水社

8) 足立悦男(1992)前掲論文。なお, 吉原英夫(1997), 前掲論文, も同様の指摘を行っている。

9) 宮本睦士(1988)「故郷(三省堂・教出・学図 三年)読みの深化を求めて」,『教育科学国語教育』, 369号, p.92.

10) 岩田道雄(1977)「故郷(魯迅作 竹内好訳)」,『国語の授業』, 21号, 一光社  
 宇佐美寛(1986)『国語科授業批判』, 明治図書

11) 宇佐美寛(1986), 前掲論文, pp.53-54.

12) 板垣昭一(1991)『「故郷」のよみと授業』, えみーる書房, pp.180-181.

13) 足立悦男(1992)「「故郷」(魯迅)をめぐる問題史」,『中学校国語教科書における文学教材の史的研究』, 教育調査研究所, p.61.

14) 井上敬夫(1997)「「私小説」的なく読み>が「故郷」をダメにしていた」,『現代教育科学』, 486号, 4月号, p.70.

15) 松沢信祐(1983)「『故郷』(魯迅)妄論」,『小説教材の作品論的研究』, 教育出版, pp.95-96.

16) 西郷竹彦, 広島文芸研(1989)「より深いつながりを求めて」,『国語の手帖』, 21号, p.44.

17) 教科研・山形国語部会・ばんどり(1968)「『故郷』の作品分析」,『国語の教育』, 4号, 8月号, p.118.

18) 引用①と同年に発表された次の論文にも同様の指摘がみられる。

板垣昭一(1991)「いまごろ気づいちゃって……『故郷』が、さらにあざやかに映ってきた」,『教育国語』, 第2・3号

19) 田近洵一(2001)「魯迅『故郷』における人間追求」,『文学の力×教材の力 中学校編3年』, 教育出版, pp.37-39.

また次のような指摘も行っている。「それでも「私」は、閩土との間の差別を受け入れてしまった自分を自己告発しようとはしていません。しかし少なくとも「私」はここで、これまでの観念的で感傷的な傍観者の席からは降りたのです。そこに私は、この作品の自己認識、自己覚醒の文学とも言うべき特質があると思っています。」(前掲書, p.51.)

20) 寺崎賢一(1991)「「叙述・描写」を暗号としてとらえる授業」,『教育科学国語教育』, 438号, 2月号, p.83.

21) 井関義久(1993)「故郷を失ったインテリ家長の冬」,『教育科学国語教育』, 481号, 11月号, p.120.

22) 鶴田清司(1995)「話者と視点を分析する技術」,『月刊国語教育』, 12月号, pp.78-79.

23) 中野恵司(1991)「魯迅「故郷」の位置」,『日本文学』, 10月号, pp.68-69.

24) 足立悦男ほか(1993)「座談会 教材としての「故郷」」,『日本文学』, 8月号, p.22.

25) 前野昭人(1987)「新たなる読書指導の在り方」,『教育科学国語教育』, 375号, 3月号, p.70.

(引用部分の原著『国語科授業選書④授業でどう考えさせたか』, 明治図書, 1976年, p.43-48.)

26) 滝井徳子(1987)「文学を生き生きと読み合える主体を育てる」,『教育科学国語教育』, 383号, 8月号, p.91.

27) 中村龍一(1988)「中・高国語科でどんな力を育てるか 「故郷」(魯迅)」,『国語の手帖』, 18号, pp.130-131.

28) 田近洵一(2001)「魯迅『故郷』における人間追求」,『文学の力×教材の力 中学校編3年』,

教育出版, p.34.

29) 鲁迅(1964)竹内好訳, 『白岸』, 『呐喊』, 岩波書店, p.12.

## Some Considerations on the Conceived Learner Figure in Teacher's Interpretations

TERADA Mamoru

### Abstract

The conflict in subject interpretation of "KOKYO" in our country exists in a point to consider literature of "hope" of the actual reform. The textbook subject "KOKYO" was on the market as a work of translator Yoshimi Takeuchi more than the work of Luxun. In other words, a change in the subject interpretation of "KOKYO" doesn't only mean a change in the correctness of the interpretation. That means a change in the discourse which society throws to the learner. There is a source of the power of "KOKYO" in the double meaning to be "the shout" for which to wake up the human being who slept at the same time though it is the story that "I" of the narrator do home "the loss", too.

**【Key Words】** "KOKYO", conceived learners, intertextuality