

## 「文学国語」の可能性（二） — 創作としての アダプテーション 翻案

✧大橋崇行（成蹊大学）

### 1 探究学習と国語教育

2021（令和3）年度から中学校で、2022（令和4）年度から高等学校で実施されている新学習指導要領においては、学習者である生徒自身が課題を設定し、その解決に向けて情報を収集・整理・分析したり、周囲の生徒たちと協働したりしていくという探究学習が求められている。国語科においても、このことは例外ではない。旧課程において二年次以降に学習をしていた「古典A」「古典B」が「古典探究」として新設されたことはもちろん、旧課程の「総合的な学習の時間」が新課程において「総合的な探究の時間」となったことで、この中で国語に関わる内容が扱われることも想定されている。

一方で問題となるのは、こうした探究学習における国語の位置づけである。近年、文部科学省の指針を受けて、探究学習の授業実践を扱った多くの書籍が出版されている。たとえば、ネットワーク編集委員会の「授業づくりネットワーク」シリーズにおける取り組みや【注1】、廣瀬志保を中心にまとめられた実践例【注2】、環境探究学研究会による探究学習の取り組み【注3】、あるいは月刊誌『先端教育』2021年3月号（第17号）の特集「未来を拓く探究能力の開発 教育・指導・現場の変格」での議論などであろう。しかし、これらにおいて示されているのは、企業におけるイノベーションについて考えさせるものやSDGsに関わる諸問題、自然科学の領域に関わる学びをゴールとして位置づけた取り組みなどである。たしかに新指導要領は学びと将来の職業との接続という側面を強く持つことが特徴であり、また、たとえばSDGsで求められている人権やジェンダーの枠組みについて、対話的な学びを通じて学習者に身につけさせていくことも可能だと思われる。しかし、こうした探究学習の実践例においては、プレゼンテーションや論文作成などがその過程にあるものの、多くのばあい国語に関わる学びはあくまで探究学習におけるプロセスの一つという位置づけにすぎないものとなっている。したがって、これらが国語において求められる能力の養成にどこまで寄与できるかについては少なからず留保が必要である。

こうした状況の中で、国語における探究に関わる取り組みの一つの成果として挙げられるのは、浜本純逸、幸田国広らが、事業実践史を踏まえながら国語での学びにより結びつく実践例を示しているものであろう。【注4】しかしやはり環境問題や人権問題、地域の問題といった課題について、国語での学びをその過程に位置づけるという学習がその多くを占めている。また、酒井雅子は「読むこと」を中心とした探究学習のモデルを示すという意味で重要な提起を行っているものの【注5】「読むこと」については従来の国語教育における積み重ねが十分にあることや、そもそも新学習指導要領が「話し合いや論述などの「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の領域の学習が十分に行われていない」（中教審答申、2016年12月）とされ、従来の国語教育が「読むこと」を中心に据えてきたことに対する批判的な立場から作られた枠組みを持っているという問題がある。「読むこと」の学習が国語において重要であることは言を俟たないが、現在の学習指導要領の枠組みとこうした探究のあり方がどこまで接続しうるかについては検

討の余地があるだろう。

一方で論文として公開されている国語における探究に関わる成果に目を向けると、野中潤による ICT 教育への接続を検討したものや【注 6】、古賀洋一が学校図書館との連携について構想したもの【注 7】、浅見和寿による古典探究においてマンガを用いて学習者の興味・関心を惹こうとしたものなど【注 8】、さまざまな試みが見られる。また、特に山田和人を中心としたコテキリの会で示されている多くの実践は、探究学習において古典文学を扱う際にも大きな手がかりとなる【注 9】。

しかし、こうした探究学習をめぐるさまざまな議論や実践報告でむしろ浮き彫りになっているのは、特に新学習指導要領において重要視されている「書くこと」の指導そのものを中心に据えた探究の授業を作ることの難しさや、「読むこと」と「書くこと」「話すこと・聞くこと」をどのように有機的に結びつけ、国語において求められる学習を関連付けながら授業を構想していくのかという問題である。

その中で一つの可能性を見出すとすれば、新学習指導要領において新たに設置された「文学国語」が「創作」を視野に入れていることだと思われる【注 10】。拙稿で指摘したとおり、国語における「創作」の学習に関わる言説においては、多くの問題点が散見される【注 11】。たとえば、「文学国語」における「創作」に触れた幸田国広の論において、想定されている「文学」概念が新学習指導要領と接続したことで、文学が歴史的に行ってきた営みから見ればあいにくにきわめて古典的なステレオタイプの枠組みとして矮小化されていることや【注 12】、近年、国語における「創作」についてまとめた論を展開している三藤恭弘による試みが、設定を作ることに主眼を置くウェブ小説やライトノベルの創作方法と親和性が高く、語りや視点、人称のあり方といった小説におけるきわめて基本的な発想が抜け落ちているために、この方法がどの程度まで子どもたちの探究的な学びに結びつけることができるのかについて問題を抱えている点などであろう【注 13】。

本稿ではこうした言説状況、研究状況を踏まえながら、特に「文学国語」における「創作」に基づいた学習の一つの例として掲げられている「古典を題材として小説を書くなど、翻案作品を創作する活動」【注 14】について、大学での授業実践も踏まえながら検討していきたい。このことで、「読むこと」と「書くこと」「話すこと・聞くこと」とを結びつける方法や、他教科の学びをゴールにして国語をその中の従属的な位置に置くのではなく、国語によって養成すべき技能そのものの学習を中心に据えた探究学習のあり方について考えていくこととする。

## 2 「創作」学習の現状

古典的な文学作品を題材とした翻案の学習について考える上で確認しておく必要があるのは、こうした学習がけっして新学習指導要領になってから新たに出てきたものではなく、旧学習指導要領のもとで発行されていた国語教科書の中にも少なからず含まれていたということである。この問題については、すでに木村陽子が旧学習指導要領のもとで発行されていた「国語総合」の教科書について調査を行っており、その中で設定された創作の学習課題について一覧にまとめている【注 15】。これによると、大修館書店が発行している教科書のように創作の課題を設定していなかったという例外はあるものの、『伊勢物語』第二十三段「筒井筒」を現代を舞台にした物語に書き換える学習や（東京書籍『新編国語総合』『精選国語総合』）、『伊勢物語』に収められた和歌をもとに歌物語を創作する学習（第一学習社『国語総合』『新訂国語総合』『標準国語総合』『新編国語総合』）、芥川龍之介「羅生門」の結末部分に続きを書き足す学習課題（三省堂『高等学校国語総合』『精選国語総合』、数研出版『国語総合』『高等学校国語総合』、筑摩書房『国語総合』）などをはじめ、多くの「国語総合」の教科書ですでに二次創作、翻案を学習課題として設定するものが多数を占めていたことがわかる。このばあい、新学習指導要領における「文学国語」における「創作」は、新たに設定されたというよりも、すでに「国語総合」において学習されていた内容の現状追認であったとも言える。

このことを踏まえた上で新学習指導要領のもとで発行された「言語文化」や「文学国語」の教科書を見ていくと、

学習指導要領における「創作」についての言及が「言語文化」ではなく「文学国語」のほうで明記されていることを受ける形で、「言語文化」では『伊勢物語』『芥川』における「男」の心情を口語自由詩にして表現させる課題や、『伊勢物語』『東下り』を現代の日記として記述させる課題（ともに桐原書店『探求 言語文化』）、あるいは芥川龍之介「羅生門」末尾の一文から下人のその後の姿を想像される（筑摩書房『言語文化』、明治書院『精選 言語文化』、数研出版『言語文化』）、短歌を創作させる（数研出版『言語文化』）などの学習課題は設定されているものの、旧課程の「国語総合」に比べて創作の内容が減少している。これに対して「文学国語」では、小説連作を想定したグループでの創作（数研出版『文学国語』）や、ショートショートでの創作（大修館書店『文学国語』）、教材となっている小説の設定を用いた創作や『大和物語』の翻案（三省堂『精選 文学国語』）、あるいは小説創作、書評の執筆、翻案、アンソロジーの制作などを段階的に行ったり（東京書籍『文学国語』）、歌物語における和歌をどのように現代を舞台とした物語に書き換えていくのかについてそのプロセスを詳細に解説しながら生徒に取り組みせたりするなど（第一学習社『文学国語』）、さまざまなアプローチで「創作」の学習が設定されていることがわかる。また、その中で翻案を用いた創作は、多くの教科書で採用されている。

このときに問題となるのは、「翻案」による「創作」の学習を具体的にどのように位置づけ、どのように構築しているのかである。たとえば『言語文化』で扱われる「羅生門」の学習課題は、次のように設定されている。

このあとの「下人」の行方と行動を想像して、続編のあらすじを二〇〇字以内で書いてみよう。【注16】

末尾の一文から想像される下人のその後の姿を、文章にまとめてみよう。【注17】

ここでの学習課題は、筑摩書房の教科書では「あらすじ」を作るものと指定されており、明治書院の教科書でも「文章にまとめてみよう」とあることから、同様の内容が想定されている。あらすじ（プロット）を考えるというのは、たしかに小説創作における最初の段階としてよく行われている指導であり、西田谷洋が指摘するとおり特に小学校の教科書においてしばしば見られる学習課題である【注18】。しかし、このような学習については、大きな問題がある。

たとえば小説の創作術についての入門書は一般書として無数に出版されているが、その中で円山夢久が「誰が」「何を」する話なのかをもとにプロットを立てることを示しており【注19】、沖方丁が「種書き」「筋書き」からプロットへとまとめていく過程を紹介しているほか【注20】、専門学校の小説創作講座で多く講師をしている榎本秋は、多くの小説作法入門で「プロット」の書き方を具体的に記述している【注21】。これらの書籍を見ていくと明らかのように、プロットを立てて人物設定を作るという発想がそもそも現代のエンタメ小説、特にライトノベルにおいて企画書ベースで制作が行われる際に行われているステップである。これに対して、「言語文化」や「文学国語」に掲載されている小説教材は芥川龍之介「羅生門」や夏目漱石「夢十夜」「こころ」、中島敦「山月記」といった近代の定番教材や、現代文学では、近年では湊かなえや原田マハといったエンタメ小説寄りの作家による小説が採用されることはあるものの、多くは村上春樹、川上弘美、角田光代、山田詠美、川上未映子、小川洋子といったいわゆる純文学の作家たちによる小説であり、そもそもこうしたエンタメ小説の書き方とは創作の発想が少なからず異なっている。このばあい、「読むこと」の学習とこのようにプロットを作るという「書くこと」の課題とが接続していない可能性が高い。

また、先の引用で明治書院の教科書に「末尾の一文から」とあるが、教科書では通常、初出である大正4年11月の『帝国文学』に掲載されたときの「下人は、既に、雨を冒して、京都の町へ強盗を働きに急ぎつゝあつた。」や、大正6年5月に阿蘭陀書房から刊行された単行本『羅生門』に収められたときの「下人は、既に、雨を冒して、京都の町へ強盗を働きに急いでゐた。」ではなく、大正7年7月に春陽堂から出された『鼻』（新興文芸叢書第八編）の「下人の行方は、誰も知らない。」という本文が採用されるのが一般的である。国語の学習課題を設定したり作

問したりするばあいには、作者がここで何を意図して書き換えたのかという根拠を示すことができない課題を設定することは不可能であるため、ここでは下人と老婆との対話の内容を踏まえた上で「想像」させるという課題になっており、したがって通常であれば、盗賊になったあとの下人の姿をどのように考えるかということになる。しかし、「誰も知らない。」という一文にこだわるのであれば、むしろ盗賊にならなかった未来も「想像」できるはずであり、結局は学習者が自由に下人のその後を思い描けば、それで課題に取り組んだことになってしまう。このばあい、たとえばそこで提出された課題を評価するというとき、学習者の興味・関心、書いたものを学習者どうして共有したばあいの学習態度に焦点を絞るなど学習者の「主体的に学習に取り組む態度」についてが重視されることとなり、「知識・技能」「思考・判断・表現」といった観点別評価の視点をどこまで取り入れることがどこまで可能なのか、はたしてそれが教員の側の単なる主観的判断に陥る可能性はないのかなど、適切な評価という点に大きな疑問が残る。

こうした問題について前掲の西田谷洋による論では、特に小学校における短編の創作が物語文法論的に構成されている問題について、大塚英志によるもののほか【注22】、ロバート・マッキーによるアメリカ映画のシナリオ作法書【注23】との関係を批判的に検討しているが【注24】、特に中等教育においてはこのような物語文法論に基づく創作だけで学習を完結するのではなく、小説表現の具体的な書き方にまで学習を深め、そこでの知識や技能、思考、判断をどのように養成していくかを考えることが必要であろう。このことで初めて、小説読解と「書くこと」としての「創作」の関係性を構築することができるものと思われる。

### 3 「翻案」される古典

以上のような問題を確認した上で、それでは「文学国語」における「翻案」としての「創作」による学習をどのように形作っていくことが可能なのかについて検討したい。

まず、一言で古典文学を翻案するといっても、さまざまな方法が考えられる。芥川龍之介「羅生門」の続きを書かせるほかにも、古典的な物語の人物を用いてサイドストーリーを書くことや、古典的な物語を現代の小説としてリライトする方法、舞台や設定を現代などに置き換えて書く方法、あるいは物語の中に含まれる要素を分析してそこから新しい物語を創作する方法などである。

その上で「文学国語」の教科書で、こうした学習課題が実際にどのように設定されているのかを確認すると、たとえば東京書籍『文学国語』では次のように記されている。

まずは翻案する作品を選び、丁寧に読み直してみよう。心理描写や自然描写、服装の描写など、初読の際には気づかなかったポイントに書き手が心を配っていることに気がつくかもしれない。作品の舞台や「オチ」といった目につきやすい部分だけではなく、そうした細かなポイントに着目することによって、新しい物語が生まれる可能性が見えてくる【注25】。

先述のとおり、東京書籍の教科書では「小説を創作する」「書評を書く」「共同で詩を創作する」「翻案作品を創作する」「小説の人称を書き換える」などさまざまな言語活動を单元ごとに設定しており、この内容だけを以て小説の書き方を学んでいるわけではないが、引用のような解説の上で学習課題は「これまでに学んだ古典作品から一つ選び、翻案作品を創作しよう」とされている。したがって、「心理描写」「自然描写」といった「描写」の観点や、「服装」「作品の舞台」などの時代設定、「オチ」などの物語の構造に注目させ、それらを学習者に読み取らせようとしていることがわかる。

一方で、古典作品からの翻案についてより具体的に記述しているのは、桐原書店『探究 文学国語』と、第一学習社『文学国語』である。桐原書店の教科書では上田秋成『雨月物語』『夢応の鯉魚』の翻案を例示しながら、「題

材とする古典作品を選び、現代語訳なども参考にしながら内容を読み取る」「古典作品から読み取ったことをもとに、新しい作品のテーマを決める」というテーマ小説の構造を示し、「誰からの視点で書くのかを決め」たり、登場人物の設定、プロット作りといった、物語文法論に近い枠組みで翻案の学習を想定している【注26】。これに対して第一学習社の教科書では、『伊勢物語』『筒井筒』に収められている和歌を翻案した小説を例示しながら、物語を「いつ」「どこで」「誰が」「何を」といった「5W1H」の要素に分割して分析させたり、一人称の小説を三人称に書き換えさせたり、あるいは「描写」の効果について考えさせたりなど、小説の要素それぞれを具体的に考えさせるという活動を設定した上で、学習者がそれらに実際に取り組んでみるという具体的な表現に踏み込んでいく内容となっている【注27】。また、古典的な文学作品の「翻案」ではないが、「詩歌から発想を広げ、小説を書こう」という翻案の学習課題を設定している筑摩書房の『文学国語』では、「あらすじを考えるとときには、「5W1H (when いつ/where どこで/who だれが/why なぜ/what 何をして/how どのようにしたのか)」の観点で情報を整理してみるとよい。」【注28】としている。

このように設定された「翻案」による学習を見てみると、各教科書において、「描写」と人物による「視点」、そして「5W1H」で小説を分析させるという三つの観点から、「読むこと」と「書くこと」とを接続させようとしていることがわかる。また、翻案の方法としては、基本的には物語の中に含まれる要素を分析してそこから新しい物語を創作するという課題として作られている。

ここで一つ問題となるのは、このばあいに行われる創作が、ほとんどのばあい現代を舞台にした物語に書き換えられてしまう点であろう。歴史的な題材を扱ったコンテンツの時代考証のあり方については大石学を中心とした時代考証学会がさまざまな研究を進めており、時代考証の具体的な方法が示されている【注29】。こうした事例を参照すれば、翻案元となるテキストだけでなくさまざまな史料を参照して時代考証を行い、描く時代の文化や服装、風習などをめぐる設定を作りながら小説を作ることができ、「読むこと」「書くこと」だけでなく、「選んだ題材に応じて情報を収集、整理して、表現したいことを明確にする」【注30】という学習に沿った課題を設定することもできたはずだ。また、特に「総合的な探究の時間」の観点で言えば、「他教科等及び総合的な探究の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付け」【注31】ていくために、歴史的な史料の読解による「情報の収集・整理・分析、まとめ・表現」という形で学びを構築していくこともできる。その意味において「翻案」における学習課題の設定は、「共感」や「ものの見方、感じ方、考え方」といった学習指導要領における狭隘な「文学」観から「文学国語」の学習をより深めていくための糸口となる。

一方で、「翻案」において「描写」や「視点」、「5W1H」について考えさせることは、「書くこと」での学習を「話すこと・聞くこと」に接続させたり、あるいはもう一度「読むこと」に引き付けて「書くこと」と「読むこと」との往還的な学びによる学習の深化を作り出すことに寄与するように思われる。

その中で、特に物語における「視点」と「語り」のあり方という側面について具体的に考えてみよう。このときに参考になるのが、佐々原正樹による研究である。佐々原は、現実を「物語る」ことによって構成される」(33頁)ものとして捉え、小学校の発達段階ごとに自己を語り直し、対話することを通じて、新たな自己像を認知するという理論モデルを提示している【注32】。自己物語を語ることと、創作として小説を語ることとの関係や、語り直しの際に行われる過去の自己の読み取りをどのように学習者に行わせるかについてはより詳細に検討する必要があるものの、読解と語り、「読むこと」と「書くこと」「話すこと・聞くこと」とを接続させようとする試みには大きな意義があるように思われる。

一方で、こうした「語り」のあり方を「創作」としての「翻案」に結びつけるのであれば、出来事をどのように「語り」として構造化していくのかという問題となる。「文学国語」の教科書において採用されている学習課題としては、小説の「人称」に関わるものがそれに当たる。

私はその人を常に先生と呼んでいた。(夏目漱石「こころ」)

この小説では、「私」という一人称の語り手によって、「先生」とよばれる人物の姿が描かれていく。このとき、語り手である「私」の内面や考え、見たり聞いたりすることなどを微細に描くことはできるが、「先生」などそれ以外の人物の内面にまで直接踏み込むことはできない。【注 33】

東京書籍の『文学国語』に示された「小説の人称を書き換える」では、一人称の語り手を、それ以外の作中人物に内的焦点化ができない一方で、語り手の内面を微細に描くことができるものとして位置づけている。これに対して三人称小説を全知視点と作中人物の一人に限定された視点とにわけた上で、周囲の状況を「客観的に説明」することが可能になると解説している。同様の内容は、他の教科書でも見られる。

語り手の人称は主として二つある。「私」「僕」などが主語となる一人称と、人名や「彼」「彼女」などが主語となる三人称だ。一人称小説は、語り手自身が見聞きしたこととして語る形式なので、読者は、語り手の実感や認識に沿って読むことになる。三人称小説は出来事を俯瞰できる立場の語り手が語る形式なので、読者は作中人物の内面や、未来や過去の事件など、作中人物たちが知り得ない情報を得ることができる。【注 34】

筑摩書房の教科書では、「主語」の問題のほか、単純に内面を描くというだけでなく、「語り手の実感や認識」、あるいは「作中人物たちが知り得ない情報」というところまで人称の問題に踏み込んでいる。このほか、第一学習社の『文学国語』で「物語の世界で起きた出来事の見え方が変わってくる」【注 35】とあるように、出来事と視覚や認知の問題に触れたものなどもある。

しかし、こうした人称の問題を創作でどこまで理解することができるかについては、実践においては学習者にとって困難を伴っている。次節ではこの問題を、実践例をもとに考えていきたい。

## 4 物語における語りと視点

本節で扱う実践例は、明治大学情報コミュニケーション学部で2022年度、2023年度に非常勤講師として担当した「メディア教育論」、及び東京女子大学現代文化学部で2023年度に非常勤講師として担当した「創作と批評Ⅰ」において行ったものである。「メディア教育論」は、小説創作を体験的に学ぶことを通じて、表現メディアがどのようなものであるのかについて総体的に理解することをめざすとともに、履修者が執筆した小説をお互いに読み合うことを通じて、小説を読解、分析し、それらを教育的な観点から批評的、対話的に検討することをめざしている。一回100分、全14回で実施しており、「企画書、プロットの作り方」「文章のジャンルと文体」「小説における視点、語り、描写」「小説と人称」「物語の構成」といった小説の書き方や具体的な表現のあり方、考え方について講義を行い、それと並行して学生にはそれぞれの授業内容に関わる課題に取り組みさせた上で、書評、小説作品を書く実践的な学びや、最終的に提出された小説作品を相互に読み合っ、ディスカッションを行うという内容である。また、一回90分、全15回で実施した「創作と批評Ⅰ」は創作のほうに重点を置いていることから、より具体的な小説表現について扱っている。

その中で「小説と人称」の回では、芥川龍之介「南京の基督」を教材としているが、特に「南京の基督」を三人称から一人称に直すように課題を出した際、明治大学の授業できわめて多く見られたのが、学生による次のような書き換えである。

(原文) 芥川龍之介「南京の基督」

所が彼是一月ばかり前から、この敬虔な私窩子は不幸にも、悪性の楊梅瘡を病む体になつた。これを聞いた朋輩の陳山茶は、痛みを止めるのに好いと云つて、鴉片酒を飲む事を教へてくれた。その後又やはり朋輩の毛迎春は、彼女自身が服用した汞藍丸や迦路米の残りを、親切にもわざわざ持つて来てくれた。が、金花の病はどうしたものか、客をとらずに引き籠つてゐても、一向快方には向はなかつた。【注 36】

(学生による回答)

所が彼是一月ばかり前から、私は不幸にも、悪性の楊梅瘡を病む体になつた。これを聞いた朋輩の陳山茶は、痛みを止めるのに好いと云つて、鴉片酒を飲む事を教へてくれた。その後又やはり朋輩の毛迎春は、彼女自身が服用した汞藍丸や迦路米の残りを、親切にもわざわざ持つて来てくれた。が、私の病はどうしたものか、客をとらずに引き籠つてゐても、一向快方には向はなかつた。

(ともに、傍線は論者による)

一読すれば明らかなように、学習者による回答は、傍線部の「この敬虔な私窩子は」を「私は」に、「金花の病」を「私の病」というように主語の人称を一人称から三人称に改めただけのものである。すなわち、人称という問題がたとえば英語の「I」と「He」「She」「It」との違いといった語のレベルでしか認識されておらず、そもそも小説の人称が変わることで語りの構造や情報の提示の仕方、語り手の認知構造が異なっているということが、大学生の学修段階でも十分に理解できていないということになる。これは一人の学生に見られた回答ではなく、複数の学生に同様の傾向が見られたものである。

しかし実際には、語りの構造が変わるのであれば語彙でのレベルの書き換えや、単純に心情を詳細に描けば一人称小説になるわけではない。出来事や周囲の登場人物に対する語り手の認知のあり方や、語り手が持っている知識・情報と現実との関係など、物語の語られ方が総体的に変わってくるはずであろう。

こうした問題点を踏まえて、学生には次のような修正例を提示し、その上でどういう発想でこうした書き換えが行われているのかを考えさせた。

(修正案)

体が熱い。体が重くて、寝返りを打つだけでも面倒だ。今日もお客をとることは難しいだろうか。

こんな状態が、もう一か月も続いている。蓄えがあるわけでもないから、このままでは生活をしていくことさえも危うい。そろそろなんとかしなければいけないと思いながら、私はじっと手を見た。ちょうど小豆くらいのおおきさのできものができている。痛くもかゆくもないから、かえって気持ちわるい。

この間は山茶が来て、体が痛いんだったらこれを飲んだらと、なんだか怪しい水をすすめてきた。薬なのか何なのかはわからないけれど、鴉片酒というらしい。なんだかふんわりと甘い匂いがして、飲めばたしかに痛みは止まる。でも、前にそのあとは気分が悪くなって仕事にならなかつた。どうせ働けないのなら、飲んでも仕方がない。迎春は、黒くて丸いもうちょっと薬っぽいものをいくつか持つてきてくれたけれど、あれは本当に全然効かなかつた。あの子は性格は良いんだけど、こういうときには本当に役に立たない。

「南京の基督」は、敬虔なクリスチャンで娼婦として生活をしてえる金花が「楊梅瘡」すなわち梅毒に感染したことで生活に窮し、イエス・キリストに「生き写し」の「外国人」を客にとる。その直後に症状が治まったことで、「無頼な混血児を耶蘇基督だと思」い、自身がキリストによって病から救われたという認識に至る。一方で客のほうは、「悪性な梅毒」に感染し、発狂してしまうという物語である。

金花が倦怠感や痛みを感じていることから、現代の医療における梅毒についての枠組みで見れば、第一期から第

四期までのうち金花には第二期の症状が表れており、その症状がいったん収まって第三期までの潜伏期間に入るまでを描いていると言える。しかし、もし金花が梅毒の潜伏期間についてのこうした知見を持っていれば、末尾においてキリストによって自身が救われたという認識に至るといふ物語は成立しない。したがって、金花による一人称では「悪性の楊梅瘡を病む体になつた」と語ることは不可能であろう。

一方で、金花には客をとることができないほど症状は強く出ており、陳山茶や毛迎春から鴉片酒、汞藍丸、迦路米をもらっていることから、身体感覚として症状がどのように出ているのかを描きながら、友人たちからもらったものを口にしたときの心境を加筆している。

こうした加筆の過程を、特に東京女子大学の授業では学生たちに話し合いをさせることによって考えさせた。すなわち、書き換えの結果、小説がどのような視点で書かれているのかを「読む」活動によって分析させ、そこでの内容を「話す」「聞く」という活動によって深めた上で、芥川龍之介「羅生門」を一人称に書き換える、夏目漱石「坊っちゃん」を三人称に書き換えるという「書く」課題を設定している。

もちろん大学での実践を高等学校の「文学国語」にそのまま用いることは不可能であり、特にこの課題では梅毒の感染ステージと症状の出方や当時の南京の町並み、その中での売春の状況、鴉片酒、汞藍丸、迦路米といった作中に出てくる文化的物事について、国立国会図書館の「デジタルコレクション」をはじめとしたデータベースを用いながら調べてもらうこととなる。したがって、学生が調査する情報には十分に配慮する必要があり、また高等学校で同じ内容を取り上げるのは難しいかもしれない。一方で、教科書の課題に見られるような作中人物の心情や出来事の「客観」性だけに注目するのでは、小説のきわめて一面的な読解にしかつながらぬ。国語におけるこうした「翻案」の授業でどのように想像力、思考力を養成し、どのように情報を調べさせて、それらを言葉として表現していくかという問題を取り扱うためには、教科書で設定されている学習課題を踏まえた上で、さらにさまざまなアプローチを試みていくことが必要となる。

## 5 おわりに

本稿ではこれまで、高等学校の探究学習において国語がどのように位置づけられているのかを確認した上で、学習指導要領において「文学国語」で想定されている古典的な文学作品の「翻案」としての「創作」について、教科書でどのような学習課題が設定されているか、それらをどのように発展させていくことでより深い学びに結びつけていくことができるのか、どのように「読むこと」と「書くこと」「話すこと・聞くこと」とを接続させることが可能なのかについて考えてきた。

新学習指導要領をめぐっては、「現代の国語」「論理国語」が「実社会」とのつながりや「情報」の取り扱いというところに内容が大きく傾いており、「言語文化」「文学国語」が「共感したり豊かに想像したりする力」【注37】というステレオタイプな情緒主義に陥っている一方で、探究学習という視点は、「現代の国語」「論理国語」と「言語文化」「文学国語」との学習を接続させ、国語で養成する能力を総合的に身につけさせることができるように思われる。

さらに、設定における時代考証について言及したように、探究学習を「創作」として設定し、その中で国語以外の教科に関わる領域について調査し、そこで得られた情報をどのように整理し、分析していくのかという課題に学習者が向き合う可能性を含んでいるだけでなく、それらを表現として言語化し、他の学習者と対話することを通じて国語において養成される能力をより深めていくための契機となるように思われる。

もちろん、本稿で取り上げた以外にも、「創作」の学習をめぐってはさまざまな課題と、それを克服していくことによる学びの可能性があるように思われる。それらの問題については、さらに別稿にて考えていきたい。

【注】

- 【1】 ネットワーク編集委員会編『授業づくりネットワーク No.39 探究する教室』（学事出版、2021年）。
- 【2】 中村学監修・廣瀬志保編『高校生のための「探究」学習図鑑』、学事出版、2022年。
- 【3】 環境探究学研究会編『学校教育の未来を切り拓く 探究学習のすべて：P C×Rサイクルによる指導原理と評価法』、合同出版、2022年。
- 【4】 浜本純逸監修・幸田国広編『ことばの授業づくりハンドブック 探究学習 ―授業実践史をふまえて―』、溪水社、2020年。牛山恵「日本語の不思議」、村上呂里「足元の暮らしから迫る「伝統的な言語文化」」などでは、国語での学びを中心に据えた探究学習が示されている。
- 【5】 酒井雅子『国語科授業で実現する「探究」深い問い・対話・批判的思考・創造的思考』、明治図書出版、2023年。
- 【6】 野中潤「国語教師はICTといかに向き合うべきか 探究的な学びとデジタル・トランスフォーメーション」、『早稲田大学国語教育研究』第四三集、2023年3月、28—36頁。
- 【7】 古賀洋一「学校司書との「高次の協働」を通じた教師の学び 探究的な国語科授業の構想に向けて」（全国大学国語教育学会編『国語科教育』第九一集、2022年3月、27—35頁）、「探究的な国語科授業の構想過程における図書館員との「協働」の意義」（『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』第六〇集、2021年、91—100頁）などで、学校図書館を用いた探究学習について積極的に論を重ねている。
- 【8】 浅見和寿「国語の授業づくり(11) 古典探究「読むこと」授業実践案(漢文):「古典」をもっと身近に 漫画『ONE PIECE(ワンピース)』を教材にして」、『日本語学』第四一卷第四号、2022年4月、160—167頁。
- 【9】 コテキリの会における取り組みは、同志社大学古典教材開発研究センターのHP (<https://kotekiri20.wixsite.com/cdemcjl>、2024年2月8日閲覧)で公開されている。
- 【10】 文部科学省「高等学校／学習指導要領(平成三〇年告示)」、[https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf)、2024年2月8日閲覧、41頁。
- 【11】 拙稿「「文学国語」の可能性:「創作」における「読むこと」と「書くこと」の接続」、富山大学国語教育学会編『富山大学国語教育』第四七集、2023年11月、1—12頁。
- 【12】 幸田国広「創造性を培い、批評する力を育てる「文学国語」」、『日本語学』第四二巻第一号、2023年3月、49頁。
- 【13】 三藤による「物語の創作」についての取り組みは、『「物語の創作」学習指導の研究』(溪水社、2022年)にまとめられている。
- 【14】 注【10】に同じ、41頁。
- 【15】 木村陽子「国語教育とアダプテーション 高校「国語総合」教科書の「創作」課題の検証」、『教職課程センター紀要』第三号、2018年、47—54頁。
- 【16】 『言語文化』、筑摩書房、2022年、225頁。
- 【17】 『精選 言語文化』、明治書院、2022年、194頁。
- 【18】 西田谷洋『文学教育の思想』、溪水社、2022年、63—85頁。
- 【19】 円山夢久『「物語」の作り方入門 7つのレッスン』、雷鳥社、2012年。
- 【20】 沖方丁『沖方式 ストーリー創作塾』、2005年、宝島社。
- 【21】 榎本秋による創作講座の内容は、榎本秋編『面白い小説を書くためのプロット徹底講座』(玄光社、2023年)、『この一冊がプロへの道を開く!エンタメ小説の書き方』(DBジャパン、2019年)などにまとめられている。
- 【22】 大塚英志『ストーリーメーカー 創作のための物語論』、アスキーメディアワークス、2008年。
- 【23】 ロバート・マッキー、越前敏弥訳『ストーリー』、フィルムアート社、2018年。ロバート・マッキー、越前敏弥訳『ダイアローグ』、フィルムアート社、2017年。
- 【24】 注【18】に同じ、37—40頁。

- 【25】『文学国語』、東京書籍、2023年、188頁。
- 【26】『探究 文学国語』、桐原書店、2023年、63—64頁。
- 【27】『文学国語』、第一学習社、2023年、320—324頁。
- 【28】『文学国語』、筑摩書房、2023年、218頁。
- 【29】大石学・時代考証学会編『時代劇メディアが語る歴史 表象とリアリズム』（岩田書院、2017年）、大石学・時代考証学会編『戦国時代劇メディアの見方・つくり方』（勉誠社、2022年）など。
- 【30】注【10】に同じ、41頁。
- 【31】注【10】に同じ、475頁。
- 【32】佐々原正樹『「語り直す力」を育てる文学教育の構想 ナラティブを援用して』、溪水社、2017年。
- 【33】注【25】に同じ、223頁。
- 【34】注【28】に同じ、61頁。
- 【35】注【27】に同じ、321頁。
- 【36】引用は、芥川龍之介『夜来の花』、1921年、140頁。
- 【37】注【10】に同じ、41頁。