

## 「学びナビ」が導く 主体的・対話的で深い学び —『走れメロス』—



愛知教育大学教授 たんだう ひろふみ  
丹藤 博文

『伝え合う言葉 中学国語』2年の『走れメロス』の「学びナビ」では、「変化する語り—語り手の位置—」をテーマに取り上げ、語り手の視点が変化することを扱っています。

例 【三人称視点】「メロスは激怒した。」 (P248 L1)

↓

【一人称視点】「私は、これほど努力したのだ。」

↓

(P257 L13)

【三人称視点】「メロスは黒い風のように走った。」

(P260 L1)

このような語り手の視点の移動に着目することは、作品の読みにどのようにかわるのでしょうか。

教室における『走れメロス』の読まれ方は、大きく次の三つに分けられます。①友情、②信実、③メロスの自己変革です。一方で、生徒の読みは、素直に感動する、批判的な反応を示すという二つのタイプに大別されるのではないのでしょうか。『走れメロス』の読みが賛否両論に分かれるのは、何も中学生ばかりではありません。「人間の信頼と友情の美しさ、圧政への反抗が簡潔な力強い文体で表現されていて、中期の明るい健康的な面を代表する短編である」(奥野健男)、「『走れメロス』はもうやめてほしい」(小谷野敦)など、文学研究においても、その評価は大きく分かれています。同じ作品なのに、正反対な評価がなされるということについて考えてみましょう。

本文末に、「(古伝説と、シルレルの詩から。)」(P264L12)とあるように、『走れメロス』は太宰の創作ではなく、翻案ともいえるでしょう。では、そのタネ本は何かというと、『新編シラー詩抄』(小栗孝則訳、改造社、1937)所収の『人質 譚詩』だとされています(「シルレル」はドイツの詩人「シラー」のこと)。教育出版の指導書には、この『人質 譚詩』を掲載している

ので、ぜひ、授業で比べ読みをしてみてください。異なっている箇所をいくつも指摘することができます。例えば、山賊たちに襲われる場面で、『走れメロス』では、メロスは「気の毒だが正義のためだ！」(P257L2)と言います。しかし、『人質 譚詩』では「不憫だが、友達のためだ！」となっています。つまり、太宰はメロスの走る理由を「友情」から「正義」へと変えたのです。さらに、太宰のメロスは「まにあう、まにあわぬは問題でないのだ。」(P262L2)とまで言い、「信実」も疑問となってしまいます。また、メロスが走るのには、人質としたセリヌンティウスを処刑させないため以外の理由などないはずなのに、「もっと恐ろしく大きいもののために走っているのだ。」(P262L3)とも言っています。紙幅の都合上、詳しく論じることはできませんが(丹藤博文『文学教育の転回』[教育出版、2014]参照)、結論のみ述べるなら、『走れメロス』に感動する読者は、『走れメロス』に原型としての『人質 譚詩』という物語を読んでいるのであり、批判的な読者は小説としての語り方に反応しているのではないかと私は考えています。つまり、物語としては、「友情」「信実」「自己変革」を読み取ることが可能ですが、小説としては、走る理由が変化していたり、途中で諦めようとしたことも「悪い夢」としてあっさり反故にしたりと矛盾や齟齬が見られます。そしてこの矛盾や齟齬を生み出しているのも「語り」なのです。

だからこそ、語り手が、メロスをどう語ろうとしているかに目を向けることは『走れメロス』を読むうえで、きわめて重要です。物語と小説の、両方の地平から『走れメロス』の語り方に着目することは、作品を批評的に読み深めることにつながります。「学びナビ」は、生徒が自分の読みを相対化し、批評的な読みへと深めていけるように、すなわち主体的・対話的で深い学びへと導こうとしているのです。



# 小説『走れメロス』から脚本を書く

—語りと翻案（アダプテーション）の視点から—



愛知教育大学講師

すずき あや  
鈴木 彩

## 1 小説と語り手

『伝え合う言葉 中学国語』2年の『走れメロス』の「学びナビ」では、登場人物から距離をとって語っていた語り手が、メロスの内面を「私は、これほど努力したのだ。」(P257L13)と語ることから、語り手の位置が変化していることを指摘している。語り手は、「活字の文字面に〈幻前〉する、作者とは明確に区別された、虚構的な発話主体」(小森陽一「語り」『読むための理論』[世織書房、1991])と定義される、小説の地の文を発話する(と想定される)主体をさすが、それは小説という表現方法ならではの特色である。

できごとが常に特定の登場人物の視点から語られる、いわゆる“一人称小説”では、その人物が知らないことや感じていないことは語られず、特定の人物の主観を通した物語が読者に示される。それに対して語り手が、登場人物から距離をとって語り、物語世界内に実体としては存在しない小説は“三人称小説”と呼ばれることが多く、『走れメロス』もこの類である。しかしそうした語り手にも語ることと語らないことがある。先述のように、人物の内面にもふれられる『走れメロス』の語り手は、ディオニス王の内面も「どうせ帰ってこないにきまっている。」(P251L15)と語るが、ここではメロスの申し出に対する王の不信感に焦点が当てられ、この申し出をするメロスの内面は語られない。

さらに語り手は、メロスが村にとどまりたいと考える場面では「メロスほどの男にも、やはり未練の情というものはある。」(P254L2)、疲れて動けなくなる場面では「勇者に不似合いなふてくされた根性が、心の隅に巣くった。」(P257L12)と、彼の迷いを指摘しつつもメロスが特別な男／勇者であること

を前提に語る。そして約束を守り帰還したメロスを「勇者は、ひどく赤面した。」(P264L11)と、「勇者」と称して物語を終える。このように語り手は登場人物の評価もし、それは読者の登場人物に対する印象にも影響する。いわゆる“三人称小説”であることは、必ずしも客観的であることを意味しない。どんな小説にも語り手はおり、読者は常にその視点を通した物語を受け取るからである。

## 2 語り手のいない物語

だが物語を描く表現方法の中には、小説のような語り手がないものもある。『伝え合う言葉 中学国語』には、3年間を通じて、広告・漫画・脚本・映像・新聞・ニュースといったさまざまなメディアの表現方法について考える「メディアと表現」という教材が設置されているが、ここでは物語の視覚化に着目した2年生の教材『脚本で動きを説明する』(P86)を例に取り上げる。同教材では宮沢賢治の小説『銀河鉄道の夜』と、それを脚本化した例があげられているが、脚本では小説の語りにある「たしかにあれがみんな星だと、いつか雑誌で読んだのですが、(中略)なんだかどんなこともよくわからないという気持ちがするのです。」(P87上段L10)というジョバンニの内面は記されない。

筆者はこれまで小説から演劇への翻案に関する研究を行ってきたが、小説が演劇になるときの重要な変化の一つは、語りの消失である。もちろん演劇でも内面の独白や、狂言回し・説明役による解説が含まれることはある。しかし小説の読者が、常に語り手の視点を通した物語を受け取るのに対し、演劇の観客は直接、人物のせりふや行動という目に見え、耳に聞こえるものから物語を受け取る。そこでは人

物のせりふは並列され、観客はそれらを等しく耳にして作品を解釈する。

『走れメロス』の少しあとに太宰治が発表した『新ハムレット』(1941)は、「ハム。『君は、いい父を持って仕合せだね。』」と、全編を通して脚本のように登場人物の名前とせりふだけが記される作品であり、地の文はない。同作ではハムレットが叔父のクローディアス王を否定し拒絶するが、クローディアス王は次のように言う。

王 「(中略)君が他人から言われて手痛いように、他人だって君にずけずけ言われて、どんなに手痛いか、君はそんな事は思ってもみないのですからね。」

ハム 「(中略)僕はいつでも、せっぱつまって、くろしまぎれに言ってるのです。ずけずけなんて言った覚えは、ありません。」

王 「だから、それが君だけでは無いと言うのです。わたしたちだって、いつでも、せっぱつまって言っているのです。精一ぱいで生きているのです。(後略)」

(引用は『新ハムレット』[新潮文庫、1974])

二人のせりふは等価に並列され、どちらかに寄り添う語り手はいない。そしてクローディアス王の言葉はハムレットの視野の狭さをも指摘し、彼の考えや態度が絶対的に正しいわけではないことを示唆する。

### 3 翻案が開く深い読みと表現の可能性

定番教材の『走れメロス』も、語り手のいる小説から、語り手のいない脚本に書きかえることで、語り手があることの効果と、語り手がない場合の表現の可能性について考えることができるのではないだろうか。生徒が作品を書きかえる実践はこれまでも行われてきたが、近年、翻案(アダプテーション)をめぐる研究の知見を国語教育にも生かして、生徒による創作を原作と同等のものと捉えて両者を比較し、表現の違いとそれが生み出す効果の違いを考えることが提案されている。

近年の翻案研究は、作り替えられた作品を、二次

的なもの・原作に対して下位のものとは捉えず、また原作に忠実かどうかで評価しないという姿勢を基本とする。リンダ・ハッチオンは『アダプテーションの理論』(晃洋書房、2012)で「アダプテーションは反復であるが、複製をしない反復だ。」と述べ、原作への近さや忠実さは判断や分析の焦点ではないとした。つまり変化を当然とみなし、原作と作り替えられた作品を同等のものと捉えて考察していく姿勢である。

東京学芸大学教育実践推進本部による『非言語教材を用いた国語教育を活性化するための実践的研究: アダプテーション教育の構築に向けて』の報告書I(2021.3)において、伊藤かおりは、こうした知見を踏まえれば、学習者が作成した教材の翻案と教材を同等に比較し、学習者が「先行する教材Aに対してどのような違いを生み出したのか、そのような表現の工夫を選んだのはなぜかという問いを立て」ることができるとしている。

『走れメロス』を脚本に書き直すときも、そこには必ず、表現方法の違いからくる差異が生まれる。例えば、メロスの妹や花婿は、「頬を赤らめ」る、「てれ」るなどの様子は語られるが具体的なせりふはなく、セリヌンティウスも末尾以外はほとんど話す場面がない。だが脚本になると、彼らの姿を観客が見ることが想定され、場合によってはせりふを書き足したほうが自然な表現になるかもしれない。またメロスや王の内面は独白という形で表現することも可能だろうが、すべてを独白で表現するのがよいか、一部に限るほうがよいかは創作者により判断が分かれるだろう。さらには語り手がメロスを評して述べた「勇者」性を脚本という形で表現する方法はあるか、それをする必要はあるのかもポイントとなりうる。

それらを考えながら生徒が行った書きかえには、人物の様子や内面・人物への評価などの描写に変化がみられるはずであり、たとえ原作からなるべく変更しないよう書きかえたとしても、形式が異なれば、そこから受ける印象は原作とは異なってくる。そして各自の創作と原作の印象はどう違い、その違いはなぜ生じるのか、互いの作品を読み合いつつ、原作と等価に比べながら考えることで、表現と内容の関係を考える授業の可能性が開かれるだろう。

## 学問と授業の接点

### —教材研究から導く授業アイデア—

今号ご登場のお二人に、定番教材を題材に、学問としての教材研究と、学校現場での授業の接点について伺いました！



丹藤先生 = T / 鈴木先生 = S / 編集部 = 編 ※敬称略

編：そもそも教材研究とは何でしょうか？

T：教材としての価値を引き出すことだと思います。教師も一人の読者として、価値＝心を動かす力を明らかにすること。それぞれの教材固有の価値があって、安易な最適解というのはないですね。

S：私は以前に高校で講師をしていたときに、その教材で何を教えられるか、何を学ばせられるかを考えていました。丹藤先生のおっしゃった、教材としての価値を引き出すことも重なると思います。

T：価値というと漠然としています。戦後の文学教育では、ものの見方や考え方、つまり認識力を養うことが重視されてきました。認識力を養うには、子どもがその作品に感動する、内的な体験としての読みが成立することが大事です。教育では子どもたちの発達段階と実態の二つを考慮しなければならぬので、小学生と高校生の授業を同列には扱えないんですけども、まずはそこが大事という点は変わりません。

編：定番教材ならではの教材研究はあるのでしょうか？

S：先行研究や実践例が豊富で、教材としての価値を考える際に参考になるものが多いのは定番教材ならではのですね。ある程度、授業のポイントも定まっていると思います。

T：教材として優れているから定番化するわけですが、作品として優れているから教材として優れているわけではないんですね。『走れメロス』は、最初は道徳教材としても使われていました。いろいろな読みができる作品の力で、今にいたるまで残ってきたんだと思います。長く読まれているのに、読みつくされていない。

S：『走れメロス』の先行研究には、メロスの短絡的な言動への批判や王を悪役としてのみ捉えるべきかという問題提起などがありました。ここから授業に結びつけるとしたら、「王はどのような考えをもっていたのか」を考えてみたり、「セリヌンティウスの立場、王の立場から見た物語」を書いてみたりといったことが考えられると思います。

T：教材を内容主義的にあらずじや人物像を中心に読んでいくと、『走れメロス』＝友情は大切となるわけですが、それなら他の作品でもよいわけです。

編：内容をおさえることももちろん大切ですが、教育出版の教科書では「学びナビ」を教材の前に設置して、「読みの方法」を提示しています。教材をどのように読むと何が学べるのか、という一つの着眼点としてご活用いただければと思います。

それでは次の質問です。学問としての作品研究と授業のための教材研究には、どのような違いがあるのでしょうか？

T：作品研究は、作品がもつ可能性をいろいろな面から引き出すこと、教材研究は、本文に基づいて解釈を定めることだと思います。両者の違いは、「教える」ためのものかどうかという点ではないでしょうか。

S：学問としては、例えば「ジェンダー」の視点を中心に捉え直すことが有効でも、授業で教えるとなると、より基本的な構成や表現から教えるほうが有効な場合もありますよね。私は、子どもたちの発達段階と実態の二つに応じる必要がある点で、教育と学問の違いだと思います。極論すれば、授業によって子どもたち自身の読みが成立すればいいんです。そのためには、作品の何を重視するか、どこによって立つ解釈なのか、教材研究によって、教師自身の読みをもつことが必要だと思います。自身の読みが定まっていなと、子どもたちの読みに対応することができませんから。

編：「定番教材」や「教材研究」への思いは？

T：定番教材は確かに力のある教材ですが、現代の子どもたちに読ませる価値があるのかについては、教科書会社も教師も慎重に考えるべきだと思います。教材開発は子どもたちの実態に合わせて常に行っていかなければならない。私は、作品を読むには感動と批評の両方が大事だと考えていますが、発達段階からいっても、中学2年生ぐらいになると批評的な読みができるようになってくるんです。

S：批評的な視点は大切です。文学作品だけでなく説明的文章でも、述べられている考え方や述べ方が適切かどうかを批評していく、文章を相対化していくことが大事です。教師も批評的な視点をもって教材研究をしていくことは必要ですが、特に若手の先生がたにとつて、一からオリジナリティのある読みをもつのは大変ですよ。定番の教え方の中で、どこか一部分、一つの着眼点から自分なりの見方を取り入れていくことでよいと思います。

編：鈴木先生に取り上げていただいた翻案という言語活動が、まさに設定や視点を変えて考えてみるという批評的な読みにつながっていると感じました。大変興味深いお話がありがとうございました。