

[国 語]

読みの交流の起点としてのリライト（書き換え学習）

—小説「握手」の実践を通して—

キーワード 読みの交流 起点 リライト(rewrite) 読むことの多様性 視座転換 客観性 再中心化

丸山 義則*

1 研究の目的

文学教育における読解指導が目指すところは何か、精読偏重からの大きな揺り戻しの中、松本修は「文学を読むこと、その読みを交流させること、この二つの活動を推進することそのものが、文学教育の目標である。」^{*1}と述べている。本稿では、文学を読むこと、その読みを交流させることの有効な起点としてリライト(rewrite)^{*2}を提案する。リライトという言葉活動を通じて、学習者一人一人の読み、作品への意味づけが確認でき、同時にそれらの読みが、他の学習者と重なることなく表現されるものと仮定する。実際の学習者のリライト作品から、読みの交流を促す起点たるかを検証する。

2 リライトの機能

2.1 「読むこと」の多様性を導くリライト

物語における発問は、登場人物の心情あるいはその理由・背景を問うものが当然多くなる。しかし、「このときの〇〇は、どのような気持ちだったのでしょうか」という発問では、「喜怒哀楽」にカテゴライズされた大まかな気持ちしか導けないことを授業者自身自覚している。遠藤瑛子は、よい発問の条件として次の3つを挙げている。

- ①一問多答 ②発想の転換を促す ③明確な表現で学習者がすぐにとりかかれる^{*3}

このような条件を包含する学習活動がリライトであると考えられる。藤森裕治は、物語を読む上での中心的な思考として「想像力」を挙げ、それを支える「視座転換」について次のように説明している。

小説を読むことによって特に育むべき言葉の力の一つは、人の心に対する豊かな想像力である。(中略 引用者)人の心に対する想像力を育てる上で、必須というべき思考の一つは視座転換である。視座転換とは、ある事柄に当面した主体が、同じくその事柄に当面している他者の立場に立ってみることである。^{*4}

物語内部における視座転換は、学習者個々に発想の転換を促し、同時に新たな読みのリソースを提示する。また、テキストに依存した客観性を学習者に要求する。そこには、単純にカテゴライズされない多様な読みが、学習者自身の表現で語られる契機が存在する。授業者は、学習者に登場人物の心情を問いながらも、その心情を最も適切に描写しているのは語り手自身であり、学習者がそれを越えることはできないことを知っている。しかし、リライトにおいては、学習者は新たな語り手となって、本来の語り手になぞらえながらも学習者自身の人物描写・心情描写を試みる事が可能となる。

2.2 「読むこと」の客観性・妥当性を支えるリライト

前述の通り、新たな語り手が登場することは、新たな視点が生まれることである。語り手となった学習者がまず考えるのは目の前の人物をどう呼ぶかということ、つまり、人称の交換である。市村浩は、「人称代名詞の交換性」について以下のように指摘している。

* 新潟県立津南中等教育学校

「僕」という人称代名詞は、私を指すだけでなく、交換可能です。相手と「僕ー君」の関係にあるとき、「僕」はわたしですが、見方をかえれば、「君」も本人にとっては「僕」です。⁵

人称代名詞の交換性は、「視点」の交換を具体化する第1歩と言える。市村は、視点の交換性を「〈自己中心性〉を脱して、人の身となる〈脱中心性〉が可能となる」と説明した上、「中心化ー脱中心化ー再中心化という循環があって、初めて自己も他者も物も把握できます。」と指摘している。⁶ リライトは、ある語り手のもとの読みを、他の語り手となって再構成することで、脱中心化を図り、もう一度、自身の読みを編みなおす、再中心化の過程といえる。

物語を読む場合、読者としてある登場人物に相対することから、作中の一人物としてある登場人物に相対することへ移行することで脱中心化が図られ、より物語の世界に寄り添った読みが構成されると考える。同時に、リライトによって自分の認識、読みを文字化することで、自分の読みの再構成につながることを考える。以上のことからリライトは、学習者の読みの客観性・妥当性を支えるものと考えられる。

2.3 「書くこと」の創造性を育むリライト

物語は語り手によって想起され、構成された世界である。野家啓一が指摘するように「想起」は過去の出来事に向けられた眼差しである。⁷ 物語は、ある語り手によって想起された過去の出来事の連なりと言える。同時に、ある語り手は全てを想起することはなく、ある語り手によって語られることのない状況もそこには存在する。物語の場合、語り手によって、語るべき事柄が無意識あるいは意識的に選択され、時系列に沿って再配列・再構成されるからである。

もし語り手が入れ替わるならば、想起する対象、想起する範囲、その程度が異なるため、そこには新たな物語が生まれる。物語のリライトにおける語り手の交代は、新たな物語を生み出す。学習者によって選ばれた語り手が何を想起するか、何を語るかは学習者の意図に委ねられ、学習者の「読み」に支えられたものとなる。想起され、語られた物語世界は、学習者自身の「読み」が反映され、物語という形で創造的にかつ具体的に表現されたものに他ならない。

3 実践の概要 「握手」(光村図書 3年)

以下に紹介する実践は、平成24年5月に「握手」の授業後、発展課題として取り組んだリライトである。発問と答えという授業の枠組みの中で分断されがちな登場人物の心情をもう一度確認するために書かせたものである。場面は、「わたし」と「ルロイ修道士」の駅での別れの場面である。語り手を「わたし」から「ルロイ修道士」とすることだけを条件として学習者に提示した。

2次	第7時	①指定された部分を語り手を代えて学習プリントにリライトする。 ・リライト中に気がついたことをプリント裏面にメモする。
	第8時	①5人のグループ内でリライト作品を輪読する。 ・他の学習者の作品にコメント(よいところ・アドバイス)を付箋に書きプリント裏面に貼る。 ・新たに気づいたことやそれまでの自分の読みから変わったことをメモする。 ②付箋のコメントを参考にしながら、リライト作品を書き直す。 *時間内に終わらない場合、家庭での学習 ・リライトを通して、気づいたことやそれまでの自分の読みから変わったことをプリント裏面に整理する。
	第9時	①リライト作品を紹介し、同時に気づきや読みの変化を共有する。

以下はテキストとリライト作品である。下線は、学習者の読みが反映したリライト部分として付した。本来の語り手「わたし」から「ルロイ修道士」に置き換えてリライトした場合、当然、想起の主体となった「ルロイ修道士」の眼差しで、物語の世界を編み直すことが求められる。リライト作品は、読み手であった学習者の創造的な読みでもある。同時に、その創造性を支えるのは、リライト以前のテキストの読みとなり、「わたし」の語りを手がかりとして、ルロイ修道士の語りを構成していることが分かる。

上野駅の中央改札口の前で、思い切ってきた。
「ルロイ先生、死ぬのは怖くありませんか。わたしは怖くてしかたがありませんが。」
かつて、わたしたちがいたずらを見つけたときにしたように、ルロイ修道士は少し赤くなって頭をかいた。
「天国へ行くのですから、そう怖くはありませんよ。」
「天国か。本当に天国がありますか。」

「あると信じるほうが楽しいでしょうが。死ねば、何もなただむやみに寂しいところへ行くとするよりも、にぎやかな天国へ行くとするほうがよほど楽しい。そのために、この何十年間、神様を信じてきたのです。」

わかりましたと答える代わりに、わたしは右の親指を立て、それからルロイ修道士の手をとって、しっかりと握った。それでも足りずに、腕を上下に激しく振った。

「痛いですよ。」

ルロイ修道士は顔をしかめてみせた。

A：上野駅の中央改札口で、今まで黙っていた彼が口を開きました。

「ルロイ先生、死ぬのは怖くありませんか。わたしは怖くてしかたがありませんが。」

いつわたしが病氣だとばれてしまったのでしょうか。わたしは少し困って、頭をかきました。

「天国へ行くのですから、そう怖くはありませんよ。」

「天国か。本当に天国がありますか。」

そう質問してくる彼の目、天使園にいるころと何ら変わらない答えを求める少年の目でした。

「あると信じるほうが楽しいでしょうが。死ねば何もなただむやみに寂しいところへいくとするよりも、にぎやかな天国へ行くとするほうがよほど楽しい。そのためにこの何十年間、神様を信じてきたのです。」

そう答えると、彼は何も言わずに右の親指を立て、わたしの手を握りました。それでも足りなかったらしく、初めて会ったときに私が彼にしたように腕を上下に激しく振りました。本当はその握手がどんな言葉よりうれしかったのですが、

「痛いですよ」

と、わたしはわざと顔をしかめてみせた。 *下線部引用者

4 リライトにおける学習者の気づき

4.1 何を、どう語るべきかという問題

学習者の気づきの中には「教科書に沿って書いたため内容がシンプルで面白くなかった。」というように自分のリライトを振り返るものがいた。この学習者の場合、視点を変えた描写にとどめ、テキストに忠実に第一段階のリライトを仕上げた。前出の学習者Aのようにテキストにはない地の文を加えることを極力控えている。しかし、記述や描写が細部に及ぶことがよいことかどうかは検討の余地を残す。

ここで問題としたいのは、第一に、語り手の交代によって語ることでできることとできないことがあるということである。語り手は自身の表情やしぐさに言及しにくいことは当然予想される。

同時に、「ルロイ修道士の気持ちをどう表すか」「気持ちを表すときの言葉が難しい」といった気づきをメモしている。「わたし」によって語られていたルロイ修道士の表情などの間接的な心情描写を、語り手となったルロイ修道士にどう語らせるか、あるいは語らせないか、思考している。また、地の文での「ルロイ修道士」の語りの文体を敬体にするか常体にするかで悩んでいた学習者がいた。語り手の文体についても検証が必要である。

4.2 登場人物をどう呼ぶかという問題

前述の通り、語り手として、何をどう語るべきかは学習者一人一人の課題となる。その中で、学習者が最初に考えることは「人称」の問題である。語り手を「わたし」から「ルロイ修道士」にした段階で、語り手である「ルロイ修道士」に「わたし」をどう呼ばせるかという問題である。本教材の場合は、会話文中ではテキスト中にすでにある「あなた」という人称を選択できる。しかし、地の文ではいくつかの選択肢が存在し、その人称の選択が、当然人物間の親疎を表現することとなる。学習者Aは「彼」と人称を選択している。

数名であったが「あなた」「君」という選択もあり、両者を比較することで「物語」における人称のもつ多様な機能が学習者間でも確認できるものと考えられる。

4.3 多様な読み・新たな読みの存在

「同じ授業を受けていても、みんな違った感じ方をしていることに少し驚いた」「ルロイ修道士の心情の描写がそれぞれ違って面白かった」という気づきが見られた。授業では最大公約数のように学習者の意見が集約されるが、リライトにおいては学習者一人一人の読みがそのまま描写され、存在する。また、「二人（引用者注 「わたし」と「ルロイ修道士」）の気持ちが通じ合っているように感じた」という気づきを書く学習者がおり、登場人物間の心情に視野を広げるものがいた。授業者として、心情が登場人物内に留まるのではなく、その関係性の中でとらえる視点が必要であ

ることを改めて確認できた。

5 リライト作品に表れる読みの多様性

5.1 描写の密度

語り手は、常に濃淡と速度を伴って語る。

語りのリズムはきわめて変わりやすい。それは、そこに盛りこまれる細部の多寡、描写の要素連続の広がり、語り手による解説の介入に左右される。逆に、要約や省略によって事件の継起は速くなる。^{*8}

読み手ないし聞き手は細部の記載のおかげで意味を構築できるということを忘れまい。それは場所や事物や人物の、もっと総合的にいえば諸々の状況の再現（回想あるいは想像）に必要な効果の創出に寄与する。^{*9}

物語は速さを伴う。速さは、描写の粗密、描写の濃淡によって変わり、密度が増せばゆるやかとなる。同時に、読み手あるいは聞き手の状況の再現に寄与する。「リライト」の際、語り手となった学習者は物語の速度を、その描写の密度を決定する立場となる。描写が細やかになり、密度を増すということは、語り手自身の想起が細部にいたるということであり、聞き手あるいは読み手の状況の再現も同様に細部にいたるということである。語り手の想起と聞き手あるいは読み手の再現の差異は小さくなる。

語り、描写の密度が高まるということは、ある学習者固有の「読み」の所在を表し、同時に「読み」の深まりとの相関を表すと考える。

次の場面は、前述と同じく「握手」における最後の握手の場面である。3名の学習者のリライトを引用するが、描写の濃密、濃淡が明確に確認できる。

それからルロイ修道士の手をとって、しっかりと握った。それで足りずに、腕を上下に激しく振った。
B：それから彼は、私の手をとって強く握り腕を上下に振った。
C：そして、私がずっと昔に彼にしたような握手を、今度は私にしてくれた。おそらく昔の握手と同じ意味で。その懐かしい握手はとても温かく私をなんだか元気づけてくれた気がした。
D：私はあと何回教え子達にこのセリフを言えるのだろうか。そんなことを考えていると彼が私の手を握った。私はあと何回教え子達と握手することが出来るだろう。彼には怖くないといったが、やはり死ぬのは寂しい。彼ら教え子と別れたくない。怖い……、怖い……。そんな気持ちを察したかのように彼は腕を上下に激しく振った。

リライトの際、ルロイ修道士を語り手としたとき、学習者は、その内面を描写することが可能となる。しかし、学習者Bは単に握手という行為について、視点を変えて描写するにとどまっている。学習者Cは、語り手であるルロイ修道士に、かつての自分自身が教え子と交わした握手を想起させ、自分自身への励ましのメッセージとして受け取らせている。学習者Dは、ルロイ修道士を「修道士」「先生」としてとらえながらも、天国の有無を問いかける教え子と同様に死を恐れる一人間であることを告白させている。

教え子である「わたし」を語り手にした物語世界では、提示されにくい「読み」、「人物像」を読者に示している。結果、この別れの場面での握手を、迫る死への怯えという内面に踏み込みながら描写することとなり、描写の密度が増すこととなる。

他の学習者の読みとの相違が、この部分の描写の密度に表れる。学習者D自身、この部分のリライトについて次のような気づきを書き記している。

私としてはルロイ修道士も人間で内心死を恐れていると思っていたが、人の作品の中では、死を恐れていない完璧なルロイ修道士が多かったので驚いた。

5.2 語り手としての「発話」の単位

語り手が交代するという事は、すべての発話を聞く立場であり、その発話を再現する立場に立つことである。その

結果、次のようなリライトが行われる。

「天国か。本当に天国がありますか。」
E：彼は、「天国か。」とつぶやき、また聞いてきた。「本当に天国がありますか。」

話すことは、聞くことから逃れることは出来ない。私たちが話していることは、同時に他者が聞いていることであり、話しながら、自分自身の言葉を聞いている。

本体のテキストの語り手であった「わたし」は、自分の発した言葉「天国か。本当に天国はありますか。」を連なった発話としている。ルロイ修道士を語り手とした場合、ルロイ修道士は、聞き手としてのこの発話を想起、再現することになる。この学習者は、「天国か。」と「本当に天国はありますか。」と二つの発話に分けて、記述している。

前者の発話は、自分自身に向けられたものであり、後者の発話は語り手であるルロイ修道士に向けられたものである。バフチンがいう宛名性 (addressivity) への眼差しが感じられる。学習者Dは、このことを強く意識し、発話を二つに分けたものと考えられる。

5.3 語り手自身の顔、表情

鷺田清一は、「わたし」の顔について次のように言及している。

わたしは、その「わたし」の顔をじかに見たことがない。鏡という媒体をとおしてしか、つまり映像としてしか見ることはないのである。鏡がないときは、わたしは表情を見つめている他人のその表情を鏡として自分の顔を想像する。^{*10}

一人称の語り手である「わたし」も、自分の顔をのぞき見ることはできない。自分の表情を知る術はほとんどない。他の登場人物の反応から推し量ることが可能となるだけである。リライトによって視点が変わった際に、表情によって描写された心情を別の形で描写する必要が生じる。

「ルロイ先生、死ぬのは怖くありませんか。わたしは怖くてしかたがありませんが。」 かつて、わたしたちがいたずらを見つかったときにしたように、ルロイ修道士は少し赤くなって頭をかいた。*下線部引用者
F：「ルロイ先生、死ぬのは怖くありませんか。わたしは怖くてしかたがありませんが。」 私は、やはり気づいていたかと思った。私は、自分の顔が熱くなるのを感じながら、頭をかいた。
G：「ルロイ先生、死ぬのは怖くありませんか。わたしは怖くてしかたがありませんが。」 いつ、私が病気だとばれたのか。私は少し困って頭をかいた。
H：「ルロイ先生、死ぬのは怖くありませんか。わたしは怖くてしかたがありませんが。」 あまりにも不意な質問だった。そして、教え子が大人になっていたことを意識しなかった自分を恥じた。教え子には、私がもうすぐ死ぬということが薄々分かっていたらしいのだ。参ったなと思いながら、私は答えた。

学習者Fは、語り手自身が認識できる「ほてり」という形で、語り手である「私」の恥ずかしさ・気まずさを表現している。学習者G・H共に、表情を困る・参るといった直接的な心情表現に置き換えていることが分かる。当然、「顔を赤くしながら」という形で描写する学習者もいた。

他者の視点となり、一人称の語り手となったとき、学習者は、どこまで描写できるか、どこからか描写できないものの境界を意識しなければならない。この境界を、学習者相互で検討させることも重要な課題である。

6 リライトの射程するもの

6.1 読みの交流の起点となる学習者一人一人の読み

リライトは、新たな想起、新たな物語を産出し、再中心化という形で新たな認識をもたらす。つまり、あるテキストに関わる私たちのさまざまな認識を、文字として固定化し、自分の言葉として可視化できる状態にすることになる。大切なことは、「自分の言葉」による認識が図れることである。固有の読みがそこに表れるということである。

例えば、普段の教室では「かつて、わたしたちがいたずらを見つかったときにしたように、ルロイ修道士は少し赤くなって頭をかいた。」の表現から、ルロイ修道士の心情を学習者に尋ねた場合、「ばつの悪さ」「照れくささ」「恥ずかしさ」といった形で、心情が説明されてしまう、あるいは、教師によって集約されてしまう。これらの言葉は、確かに学

習者全体と共有される言葉であるが、学習者個々人の認識もしくはその認識の過程がより具体的に表れたものであるかと言えば、疑問が残る。前述の学習者F、Hのリライトからも分かるが、リライトは学習者のテキストに対する認識を学習者自身に寄り添う形で表現できる手段であると考え。もしくは、テキストの認識の過程あるいは度合いが表現されるものと言ってよい。

本稿では、リライトによって学習者一人一人の読みが多様な形で産出されることを明らかにしてきた。このことは、読みのリソースの開拓、あるいは読むことに対する学習者の視野の広がりと言ってもよい。リライトによる語りの内容はもちろんであるが、語りの濃淡、人称の選択、発話の単位、文体などに学習者一人一人の読みが反映することは明らかであり、同時にその読みそのものもテキストに基づく客観性・妥当性に支えられたものとなる。

リライトは、読みの交流の起点として機能すると同時に、読みの成立過程に大きく寄与する学習活動であると考え。

6.2 今後の課題

リライトは、読み書き関連指導として、読解力と創作を含めた書く力を高める具体的な言語活動である。同時に、リライトのみで終始するのではなく、リライトによって明らかになった学習者一人一人の読みの差異が「読みの交流」の起点として機能する。

今後の課題としては、学習者一人一人の読みの差異がどのような形でリライトに現れるか、本稿の検証に加えてさらに検証を重ねていく必要がある。また、その差異が読みの交流として有効な起点となるか、その上で、どのような交流を仕組むことができるか、より実践的な検証が必要となる。

また、文学作品のリライトという言語活動について、創作に結びつけるものか、あくまで学習者の読みを具体化させるものか、それぞれの方向性に基づく指導の在り方・可能性を探っていきたい。

引用文献

- *1 松本修『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社 2006年 pp.19-20
- *2 府側源一郎・高木まさき 長編の会編著『認識力を育てる「書き換え」学習』東洋館出版社 2004年 p.1
- *3 遠藤瑛子「実践例を入れて発問を考える」『月刊国語教育研究』No.489 日本国語教育学会 2013年 p.35
- *4 全国大学国語教育学会編『新たな時代を拓く 中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書株式会社 2010年 p.93
- *5 市川浩『精神としての身体』講談社学術文庫 1992年
- *6 同上
- *7 野家啓一『物語の哲学』岩波現代文庫 2005年 p.159
- *8 ジャン＝ミシェル・アダン 末松壽／佐藤正年訳『物語論』2004年 白泉社 p.62
- *9 同上 pp.63-64
- *10 鷺田清一『〈想像〉のレッスン』NTT出版株式会社 2005年 p.230

参考文献

- 文部科学省『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社 文部科学省 2008年
『月間国語教育研究 特集 読解力を育てる読み書き関連学習』No.433 日本国語教育学会編 2008年