

文学作品の〈対話〉構造とその〈読み〉

—「少年の日の思い出」を例にして—

上 田 祐 二

(鈴峯女子短期大学)

はじめに

読者論の導入によって解放された子どもの〈読み〉を、文学の授業において生かしていこうとすると、多様な〈読み〉というものをどのようにとらえていくのかということが大きな問題となる。仮に、「教材本文から逸脱しないかぎり、どのような〈読み〉も許容される」¹⁾としたところで、そのような〈読み〉を授業の中で取り上げることは、他の〈読み〉を知る／聞くということではかないであろう。むしろ、他者による〈読み〉を、自己の〈読み〉に関わる問題（他者の〈読み〉の妥当性ということではなく）としてとらえさせていくことの可能性が問われる必要がある。

このような問題意識から本稿は、文学の〈読み〉の行為を作品と読者との〈対話〉過程としてとらえる立場から、多様な〈読み〉の生じる根拠とそれらの〈読み〉の関わりを明らかにすること、そして、子どもの多様な〈読み〉が〈対話〉化される（関わりあう）場を組織する手だてについて考察することを目的としている。

1. 〈対話〉としての文学作品の〈読み〉

文学作品の〈読み〉の過程を〈対話〉というとき、それは、作品と読者とが相互に働きかけながら〈意味〉を構成していく営みを指す。ところで、このとき読者が文学作品との〈対話〉を通じて手に入れる〈意味〉とはいったい何なのだろうか。

文学作品の〈読み〉における〈対話〉の内実を明らかにしようとしたW.イザーは、作品の一貫性形成の過程において、作品世界をとらえていく読者の立場が否定されるということを強調する。

否定は、選択された規範の中にだけ空所を生み出すのではなく、読者の立場にも空所を作り出す。すなわち、慣習化している規範の有効性が否定されると、読者は自分では当然と思っていた既存の世界に対して新たな関係に立たされる。この関係は、過去が否定されたと言う意味では確定的であり、現在が未知のものであるという点では不確定である。この未知の現在を確かなものにする、すなわ

ち、空所を補填するには、読者はテキストを真に自己の経験となしうる態度を取らざるをえない。²⁾ イザーにとって文学作品の〈意味〉とは、結局のところ、読者が作品に持ち込んだ価値観やものの見方と対立するような他者のそれとの出会いによる、自己のその問い直しの結果である。それは、自己と他者との弁証法的に統合しうる第3の見方である。³⁾

このような読書観は、文学作品との出会いが、読者の自己発見もしくは自己変容をもたらすという、文学教育における重要な視点を支えるものではある。しかしその一方で、つねに新しい価値観の発見により作品に一貫した〈意味〉を与えることで作品が閉じられるという読書行為の結末への疑念⁴⁾や、イザーの理論は、自己の価値観やものの見方を一時保留し、その変更を期待する読者像を要求しており、そのような期待を前提になされるものの見方の変更は、たいした値打ちのないものであるという批判⁵⁾が指摘されている。

たしかに、どの読者も、そしてどの作品についても、イザーの構想するような〈読み〉の体験—否定されることを期待し、否定しあうものを一貫した〈意味〉として調和させる—をすることは限らない。作品が突きつけてくるものが第3の見方を見出せないような難問であったり、弁証法の図式へと作品を再構成し得ないこともあるだろう。また、生身の主体として読者の行為を考えたならば、時には否定するものに気づくことなく〈読み〉を終えてしまうこともあれば、否定的なものを発見したとしても、その読者が依拠している立場が彼に強く根づいたものであるならば、たとえ否定的なものを発見したとしても、逆にそれを否定して切り捨ててしまうことも考えられる。

イザーの読書行為論は、〈読み〉の結末がどうであれ、異なる価値観やものの見方が交錯する場として、〈語り〉が構造化されていることを示している。しかし、それは〈語り〉の遠近法によって読者が受動的に導かれる場ではなく、読者がさまざまな価値観やものの見方を帯びた〈語り〉の声に能動的に応答し、価値づけることによって形成していく場として考えていく必要がある。すなわち、個々の読者の間で〈読み〉の

偏差が生まれるのは、作品が遠近法というストラテジーによって次々に読者に示すものを、各々の読者が積極的に価値づけていくか否かということに関わっているのである。語られたものに対して、読者が自己の態度を表明することではじめて、それは、読者にとって主題化されうるものとなる。

このような読者の能動的な理解は、M. バフチンの〈対話〉観に表れている。

他人の発話を理解するということは、その発話に対して一定の方向決定をするということ、それに対して然るべき脈絡の中で、然るべき位置を見出し出してやるということを意味します。理解すべき発話のひとつひとつの言葉の上に、私たちは自らの一連の答える言葉を、いわば積み重ねるわけです。答える言葉が多くなればなるほど、また、それらが重要なものであればあるほど、理解はより深いものとなり、より本質的なものとなります。

このようにして、発話の個々の析出しうる意味要素と、発話の全体とが、別の能動的に応答しようとする脈絡の中に移し入れられるのです。あらゆる理解が、対話性をもっているものです。発話と理解とは、対話における一方の言葉とそれに対する他方の応答と同じ関係にあります。理解は、相手の言葉に対し、対抗の言葉とでもいうべきものを探し出そうとするものです。⁶⁾

こうした理解のあり方は、互いに異なるコンテクストに立つ者の間で〈対話〉が成立するというコミュニケーション観から引き出されるものである。このようなく〈対話〉として文学作品の〈読み〉をとらえるならば、読者が、作品の声に対して、自己の〈読みのコンテクスト〉から応答のことばを生み出していくこと、それが〈読み〉ということになる。すなわち、文学作品の〈読み〉における〈対話〉とは、それに参加する読者と彼に呼びかけてくる者たちが個々に持ち込む、異なるコンテクストの相互作用なのである。

さらにバフチンは、文学作品それ自体も〈対話〉的なものであると主張している。文学作品は、「言語の社会的多様性とその基盤の上に成長する個人のことばの多様性によって」、「自分のすべてのテーマを、描写され、表現される自分の対象的意味の世界のすべてを管弦楽化」⁷⁾されたものである。このように、多種多様なことばの〈対話〉的結合として文学作品の構造をとらえるとき、イザーの言うような弁証法的な図式からこぼれおちてしまう声に着目することができる。

文学作品の〈読み〉の多様性は、たんに空所となっている第3の見方の多様性として片付けられるものではない。むしろ、J. クリステヴァが「どのようなテキストも

さまざまな引用のモザイクとして形成され、テキストはすべて、もうひとつの別なテキストの吸収と変形にほかならない」⁸⁾と言うように、〈相互テキスト性 (intertextuality)〉にもとづく〈読み〉の多様性を考慮しなければならないであろう。〈相互テキスト性〉は文学テキストの構造をさまざまなテキストの〈対話〉的な関係としてとらえるものであり、したがって、読者は、作品に引用されたインターテキストに反応することによって持ちこんでくるテキスト(先行するさまざまなテキストだけでなく読者というテキストも含まれると私は考えている)をコンテクストとして、作品の〈意味〉をとらえることが可能となる。そしてそれは、内包された他のインターテキストによって読みかえられ得るという可能性をあわせもった〈意味〉なのである。

私は、ここに読者＝自己のテキストが読みかえられ、変容して行く可能性を見ることができると考えている。すなわち、いったんは一貫した〈意味〉をとらえたと思われた読者の〈読み〉は、読み返すたびごとに聞こえてくる新しい声によって引き出される、自己の異なるコンテクストから生じる〈読み〉、さらには異なるコンテクストを持ちこんでくる他の読者の〈読み〉との〈対話〉のなかで、読者＝自己のテキストを見つめ、書きかえていく契機が生まれるのである。

II. 文学作品の〈対話〉構造とその〈読み〉

これまでの考察にもとづきながら、作品の〈対話〉構造に、読者がどのような応答をすることによって、どのような〈読み〉を形作っていくのかということを、「少年の日の思い出」(ヘルマン・ヘッセ)を例にあげて考えてみたい。

題名との〈対話〉

読者が最初に目にする「少年の日の思い出」という題名は、読者に「思い出」の内実をとらえることへと〈読み〉を方向づける。読者のうちに生じるのは、「この物語は少年の日のある思い出に関する物語である」という期待と、それに共起する誰のどんな思い出であるかということへの疑問である。この疑問は、それが解決するまで、読者の物語への興味を方向づけ、思い出の内容に対する応答を求める力がある。

〈読みのコンテクスト〉による価値づけ

この〈読み〉の方向づけの結果、読者は冒頭の部分において、友人とわたしとの、幼年時代のとらえ方に〈読み〉の興味を置くことになる。それを知ることによって、思い出がどのような性質のものであるかを知ることができるからである。そして、物語を読み進めるうち、両者の

とらえ方に相違を見出だすようになる。わたしにとって幼年時代の思い出は、「いろいろの習慣や楽しみごと」であり、それゆえ「僕はまた、ちょう集めをやっている」というように、幼年時代と同じ思いを呼び起こそうとしている。同様に友人も「ちょうを見るくらい、幼年時代の思い出を強くそえられるものはない」のだが、彼にとって幼年時代は「熱情的な収集家だったものだ。」と回想されるにとどまるものでしかなく、「もう、結構。」と、思い出が呼び起こす感覚を自ら閉ざしてしまう。

このような、作品が呼びかけてくる価値を帯びた声を聞くと、その声の主体がどのような人物であるのか、そして他の人物の声とどういった関係があるのかということを読者は応答していくことになる。すなわち、読者自身の思い出を＜読みのコンテキスト＞として、思い出に対する2人の見方を評価していくのである。その結果、読者が、友人の「残念ながら自分でその思い出をけがしてしまった。」ということばを聞くと、わたしと友人とにとっての思い出が＜楽しいもの／汚れたもの＞という対立する見方からなっていることを発見するが、読者自身の思い出がどのようなものであるかによって、＜楽しいもの＞、＜汚れたもの＞のいずれかの根拠が、読者の中で疑問として残ることになる。

語り手の＜対話＞する声

回想部分の語りは、語り手である物語世界における現在の（大人の）僕＝友人によって価値づけられた思い出の物語である。たとえば、「ほかのことはすっかりすっばかしてしま」うほど、ちょう集めという「遊戯のとりこ」になったことを、少年の僕として振り返りながら、一方で、その＜遊戯＞に込められた「なんともいえない、むさぼるような、うっとりした感じ」を「子どもだけが感じることのできる」気持ちであり、その思いは「その後、そう度々感じたことはなかった」と価値づけるのである。

このような語りの構造は、読者に＜子ども／大人＞の対立として物語をとらえる道を示している。しかし、これまでに抱いた疑問に集中する読者は、語り手＝僕が、少年＝僕と＜対話＞的な関係を持ちながら語り始めることによって、むしろ、わたしと友人との＜楽しいもの／汚れたもの＞という関係を、僕の語りに内在する対立へと移していくであろう。というのも、その＜遊戯＞の描写の熱情的な語り口が、＜楽しいもの＞を志向できない友人の姿を強調するからである。

登場人物の＜対話＞する声

僕と同じくちょうの収集をしているエーミールは、僕にとってその収集の喜びを共有できる相手ではない

ことを、読者はエーミールが僕の「珍しい、青いコムラサキ」を価値づける声の中に見出だすであろう。エーミールの態度は、まるで「専門家」のようで、コムラサキを「二十ペニヒぐらいの現金の値打ちはある、と値ぶみし」たうえ、その獲物の「もっともな欠陥を発見し」、「こっぴどい批判」を浴びせる。このように、エーミールのちょう収集の価値は、そうした欠陥を「たいしたものとは考えない」僕のちょうへの思いとは相異なる価値観に立つものであることを、僕の価値を帯びたことばから読者は聞き取っていく。そうして、僕のちょう収集の喜びは、珍しいものであるかどうかに関わらず、美しいちょうをとらえる喜びなのであること、それに対してエーミールは、その美しさを保つ設備や技術を持たないという事情をまったく問題としないで、保存されたちょうの値打ちのみを厳格に、客観的に価値づけていることを知るのである。

＜対話＞するテキスト①

このような、異なる価値づけがはっきりと表れるのは、エーミールのとらえたクジャクヤママユをめぐる事件においてである。クジャクヤママユは、僕にとって「熱烈に欲しがっていたもの」であるが、それは、そのちょうの「非常に不思議な思いがけぬ外観を呈する」「大きな光るはん点」に魅せられたがためであった。それゆえ、エーミールがそのちょうをとらえたことを聞くと、「すっかり興奮してしまって、それが見られる時の来るのが待ちきれなくな」るのである。この「せめて例のちょうを見たい」という思いは、展翅板に留められているクジャクヤママユの「あの有名なはん点」が見られなかったため「紙きれを取りのけたいという誘惑」へと変わっていく。そうして、ついに「四つの大きな不思議なはん点が、挿絵のよりはずっと美しく、ずっとすばらしく、僕を見つめた」ように思えたとき、「手に入れたいという、逆らいがたい欲望」につき動かされて、そのちょうを手に入れてしまう。

また、クジャクヤママユを盗むに至る僕の行為の描写の＜熱情＞的な語り口は、僕のちょうの美しさを所有するさいの＜歓喜と欲望＞を想起させるものであろう。2つのテキストの類似性を発見することによって、読者は、それらに共通する＜読みのコンテキスト＞からこの場面を読もうとする。そうして、僕の行動を決定づける価値の基盤は、＜美（の所有）への欲望＞にあることを発見するのである。このことは、クジャクヤママユを元に返すためにエーミールの部屋に戻ったときに「盗みをしたという気持ちより、自分がつぶしてしまった、美しい、珍しいちょうを見ているほうが、僕の心を苦しめた」というように、美しいちょうが破

壊されたさまを見るとき、確かめられる。

しかし、同時に僕は、それとは異なる価値観からこの事件をとらえていることをも読者は気づくであろう。すなわち、クジャクヤママユを手に入れたことを、盗みという下劣な行為と価値づける僕の、「おそろしい不安に襲われて」、「冷たい気持ちにふるえながら」、「このちょうをもっていることはできない、もっているはならない、元に戻して、できるなら、何事もなかったようにしておかなければならない」という＜道徳＞を悟る姿を知るのである。

ここで得た読者の＜読みのコンテキスト＞は、エーミールが僕になす行為にも適用される。彼は「激したり、僕をどなりつけたりなどはしないで」、「冷淡に構え」、「ただ軽蔑的に見つめ」るが、その彼の視線は、僕を「そんなやつ」だと盗みをするような悪漢として軽蔑するのみならず、「今日また、君がちょうをどんなに取りあつかっているかということを見ることができたさ」というように、ちょうの収集の軽蔑にまで及ぶのである。さらに、それに対して、「あいつ」という呼称で嫌悪し、「のどぶえに飛びかかるところだった」僕の行為は、エーミールの＜厳格な正義＞への「どうにもしようがない」抵抗であり、両者の価値観の溝を際立たせるものでしかない。

このように読者が読み進めていくにつれて、＜わたし／友人＞、＜子どもの僕／大人の僕＞、＜子どもの僕／エーミール＞、＜子どもの僕の内的葛藤＞、を巡るそれぞれのテキストは、相同的なものとして一つの対立の場を集められる。

＜わたし／友人＞
＜子どもの僕／大人の僕＞
＜子どもの僕／エーミール＞
＜子どもの僕の内的葛藤＞
美への欲望／道徳

＜対話＞による＜読みのコンテキスト＞の変容

こうして読者は、冒頭から抱いていた疑問が、たんに盗みを働いたからという答えでは満たされない状況に追い込まれる。それどころか、＜思い出＞が、＜楽しいもの／汚れたもの＞であるのはなぜか、というより、そもそもその＜思い出＞が＜楽しいもの／汚れたもの＞として確定できるのかということが問題視されてくるのである。なぜなら、＜思い出＞を＜楽しいもの＞と受け取る、言い換えれば、＜美への欲望＞を好意的に評価する読者にとって、それが持つ危険性・悲劇性に直面しているのであるし、他方、＜道徳＞の側に立つ読者は、それがすくい取れないものの価値に直面しているからである。いずれにせよこのようにして

読者は、自己の適用した＜読みのコンテキスト＞の価値を問い直す契機を得ることになる。

＜読みのコンテキスト＞の運用

この2つの価値観にもとづく認識が併存する状況に、他者（母、エーミール）のことが集められる。しかしその状況は、2つの価値認識の併存というよりは、むしろ相反する関係にあることを、僕も読者も知っている。先にコムラサキをエーミールに見せたときに傷つけられた＜喜び＞を想起する読者は、「彼が、僕の言うことをわかってくれないし、おそらく全然信じようともしないだろうということ」を、僕が「前もってはっきり感じてい」ることに同意するであろうし、したがって、母が、＜道徳＞に従って「許してもらうように頼まなければなりません」と言っても「出かける気になれなかった」ことにも納得するであろう。なぜなら、僕の言うことは＜美への欲望＞にもとづく自己の行為の釈明であり、しかしその価値観にエーミールが立つことはないことを、読者は知っているからである。このように読者は、一度形作った関係の図式をここで適用することによって、自己の＜読み＞の方向性を確認するとともに、僕の葛藤する価値観の内実を理解していこうとするのである。

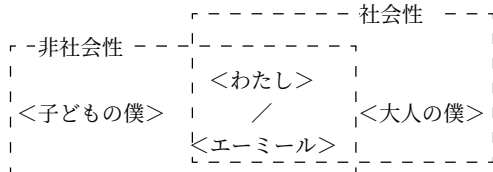
＜対話＞するテキスト②

これまで述べてきた対立の図式は、呼びかけてはいるが読者がそれに応答しなかった声によって、書き替えられる可能性を抱えた上で成り立っているものである。実際、回想世界の2つのテキストの間を往復する中で、そのような異なる＜読みのコンテキスト＞を呼びかける声に気づくことができる。

たとえば、エーミールを「子どもとしては二倍も気味悪い性質だった」、「専門家らしく」、「批評家」と評価する語り手＝大人の僕の声は、子どもの僕のちょう集めへの熱情が「子どもだけが感じることのできる」ものであり、「その後、そう度々感じたことはなかった」ということばと関係づけられることによって、＜僕／エーミール＞を、＜子ども／おとな＞としてとらえる視点を与えている。このような新たな声の発見によって、テキストとその＜意味＞はずらされていく。すなわち、読者は＜社会性＞のコンテキストから作品世界を価値づけていくことが可能になるのである。そうしてたとえば、ちょう集めに熱中して、「ほかのことはすっかりすっぱかしてしま」い、「学校の時間だろうが、お昼御飯だろうが、もう、塔の時計が鳴るのなんか、耳に入らな」い姿に、＜非社会的＞なものを見出だしたり、盗みをしたときの満足感から後悔への変化を＜社会的なものへの目覚め＞と

いうように書き替えていくのである。

このような＜読み＞は、先に相対的に集められた対立の場をも書き替えていくであろう。この場合、＜大人なるもの＞を兼ね備えたエーミールと、＜子どもなるもの＞を兼ね備えたわたしとの質的相違が主題化されることになる。＜子どもの僕の内的葛藤＞の対立関係を＜子ども＞から＜大人＞への移行として解消できなくさせる対立が、新たに生じているのである。



物語の出口における＜対話＞

物語の出口として語られる「ちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった」という、価値づけられていない結末は、読者が発見した対立の図式に対する解答を求めている。したがって、各々の読者がその図式をどうとらえていくかによって、さまざまに価値づけていくことができる。

たとえば、＜道徳＞に絶対的な価値を置く読者は、この行為をたんに＜償い＞と受け取るであろうし、僕とエーミールの価値観を排他的にとらえる読者は、＜美を所有する喜び＞を理解されない僕の悲しみと受け取ることもできるであろう。また、＜社会性＞の＜読みのコンテキスト＞から見る読者は、＜非社会的なもの＞と訣別することによって社会化する僕の姿を見出すであろう。⁹⁾しかしこれらの＜読み＞は、異なる立場からとらえる読者の＜読み＞との間で、批評され合うことになる。このように、物語が閉じるための＜読み＞が、読者の間でのさまざまな＜読み＞を交流し合う＜対話＞の場を切り開いていくのである。

Ⅲ. 「少年の日の思い出」の授業

本稿の論点から言えば、文学の＜読み＞の授業において＜対話＞を成立させることの難しさは、学習者がどのような＜読みのコンテキスト＞から作品をとらえるかによって、＜対話＞的に機能するテキスト構造が異なってくるという点に起因している。そのため、学習者の個々の反応が＜対話＞へとつながっていかないのである。このような問題を考慮しながら、以下では、＜対話＞を促す文学の授業を、指導過程として仮説的に示していく。

A ＜読みのコンテキスト＞を引き出す段階

第1時：作品を通読し、感想文を書く。

初読後の感想文は指導者にとっても、学習者にとっ

ても、重要な活動となると思われる。

学習者にとって、読中に彼らが引き出した＜読みのコンテキスト＞を、書くことによって確認することができ、さらに問いを持つことで、新しい＜読み＞のコンテキストを発見しそれと＜対話＞する構えをつくるからである。たとえばいくつかの授業実践に見られる「自分が大事にしていたちょうの収集を、エーミールのクジャクヤママユをだいなしにしたつぐないにしたい」ということで、すぐく自分に厳しく反省している¹⁰⁾といった感想を提出する学習者の場合、エーミールのもつ＜道徳＞と同じ視点から僕を評価し、結末を解釈しようとしていることが分かる。したがって指導者が授業において、＜道徳的コンテキスト＞が揺さぶられる場面にしっかりと直面させることは、彼らにとって＜対話＞的な声との出会いとなる。

このように学習者の感想を通じて指導者は、各々の持ち込む＜読みのコンテキスト＞を把握することができ、指導過程を組み立てる上で、どのような＜対話＞構造に注目させることが、学習者の＜読み＞をゆさぶることになるか、またどこで異なる反応を＜対話＞させるかを知る手がかりとなると思われる。

B ＜読みのコンテキスト＞との出会いの段階

第2時：作品の構造を大まかにとらえる（語り手の転換に注意する）。

第3時：現在の場面での、わたしと友人のちょう集めへの思いの違いを読み取る。

第4時：回想部分の僕を、現在の僕・子どもの僕とから複眼的にとらえる。

第5時：コムラサキ、クジャクヤママユを巡る

第6時 エピソードを、僕とエーミールとを対比しながらとらえる。

第7時：盗みをしたときの僕の心情の移り変わりとらえる。

回想部分は、Ⅱでも述べたように、＜わたし／友人＞、＜子どもの僕／大人の僕＞、＜子どもの僕／エーミール＞、＜子どもの僕の内的葛藤＞といった対立する声が見られる。この段階の＜読み＞では、それらさまざまな作品からの声を積極的に価値づけさせていきたい。この場合、ある対象についての登場人物のとらえ方、かかわり方を反映しているような語り手の評価語句や、行動、心情を表す語句に着目させることは、その活動を活性化させるうえで有効だと思われる。

このようにして、さまざまな＜読みのコンテキスト＞が持ち込まれることになるが、それらを一つに確定していくのではなく、板書などで定着させることによって、学習者が間主観的に活用できる形で明示しておきたい。というのも、＜読みのコンテキスト＞のつ

なぎ方によって、さまざまな＜対話＞が行われる可能性がそこにはあるからである。

C ＜読みのコンテキスト＞の変容・運用の段階

第8時：僕とエーミールとの関係を話し合う。

第9時：a, 結末部分の僕の姿をとらえる。

b, 「わたしは友人の話に対して、どのような感想を述べたか」という設定で、物語の続きを書く。

Bの段階での＜読み＞であつめられた＜読みのコンテキスト＞の関係を考えさせていくことは、学習者が認識できるものをしっかりとらえさせ、認識できないものに直面する契機を与えることにつながると思われる。そして、それらをどう解決するかということが、その授業における＜対話＞の課題となるであろう。

たとえば先にあげた学習者の例の場合、僕のちょうをとることに対する情熱に直面することによって、彼にとって＜対話＞的な課題を発見することができるであろう。このとき、＜僕がエーミールのちょうをとった＞という行為を学習者自身がどう評価するかと問いかけることで、＜対話＞を開いていくことができると思われる。

しかしこの場合、僕とエーミールのどちらが悪いのかといった点に評価が集まり、＜対話＞が停滞することが予想される。というのも、反省している僕を擁護することは、たんなる情状酌量にすぎないのであって、結局＜道徳＞のコンテキストから学習者が抜け出していないからである。したがって、ときには指導者も一人の読者として＜対話＞に参加していく必要が生じるであろう。あるいは、結末部分をどうとらえるかと問うことは、僕とエーミールとを善悪で評価することを越えて、両者の関係をとらえさせる手がかりになるであろう。

また、指導者が別の＜読みのコンテキスト＞に着目するように仕向けることによって、IIで述べた＜大人／子ども＞といった＜対話＞構造へと学習者の＜読み＞をずらしていくこともできる。この場合、語り手＝大人の僕、エーミールに対する評価のコンテキストから、物語を眺めさせることで、学習者の＜読み＞を書き替えていくことができるのではないと思われる。あるいは、作品では＜空白＞となっている、回想部分の聞き手＝わたしの立場から、回想世界をとらえなおすということも有効であろう。というのも、わたしは＜社会的なもの＞と＜非社会的なもの＞を両立させているからである。つまり、わたしは、僕とエーミールの両者を同時に認めるあるいは批判する視点を持っているからである。このようにして、わたし・友人・エーミールを評価させることは、＜社会性＞というコンテ

クストの価値を問いなおし、「大人である／になるとはどういうことか」ということについて＜対話＞させることへと展開していくことができると思われる。

おわりに

本稿では、文学作品の＜読み＞の多様性を、価値づけという反応から引き出される＜読みのコンテキスト＞の多様性のみに限定して述べてきた。しかし実際の読書行為はより複雑なものであって、したがって、さまざまな読者の反応行為との関わりから、文学作品から読み取る＜意味＞を階層的にとらえていく必要があるだろう。そのことによって、本稿で構想した指導過程も、より明らかな形で示すことができると思われる。その際、この指導過程が、従来の文学の授業の抱えた課題を乗り越え得るかということの検討も、今後の課題となるであろう。

- 1) 関口安義 (1986)『国語教育と読者論』, 明治図書, p.22
- 2) W. イーザー (1976)『行為としての読書—美的作用の理論』(轡田収訳(1982)), 岩波書店, p.371-372
- 3) W. イーザー, 前掲書, p.375
- 4) J. カラー(1982)『ディコンストラクション I』(富山太佳夫他訳(1985)), 岩波書店, p.122-126
- 5) T. イーグルトン(1983)『文学とは何か—現代批評理論への招待』(大橋洋一訳(1985)), 岩波書店, p.124
- 6) M. バフチン(1929)『言語と文化の記号論 (ミハイル・バフチン著作集④)』(北岡誠司訳(1980)), 新時代社, p.226-227
- 7) M. バフチン(1975)『小説の言葉 (ミハイル・バフチン著作集⑤)』(伊東一郎訳(1979)), 新時代社, p.14-15
- 8) J. クリステヴァ(1967)『言葉、対話、小説』原田邦夫訳(1983)『記号の解体学—セメイオチケ I—』, せりか書房, p.61
- 9) 最後の例の場合、この箇所の＜読み＞が物語からの出口として機能していない。というのも＜読み＞の課題になっているのは、僕ではなく＜わたし／エーミール＞の対立だからである。このような＜読みのコンテキスト＞から見ている読者にとっては、たとえば、わたしが、友人の回想をどのようにとらえたかを想像することなどが、物語の出口となるであろう。
- 10) 全国国語教育実践研究会編(1989)「『少年の日の思い出』の教材研究と全授業記録」,『実践国語研究別冊 No.94』, 明治図書