

文学反応の交流による〈脱中心化〉と内省

— 大学生による「愛のサーカス」(別役実)の読みを中心に —

山元隆春

“De-Centering” and Reflections by Webbing Student’s Responses to Literature
: Some Considerations of the Freshmen’s Responses to ‘A Circus of Love’(Minoru Betsuyaku)

Takaharu YAMAMOTO

The purpose of this paper is to consider about some factors that necessary to develop lessons of literature for fostering students’ active transactions. Some discourses on the “self-reflections” in the communities of readers were discussed(Iser, Berger and Luckmann, Lotman, and Bakhtin). And the freshmen’s responses to a literary text(‘A Circus of Love’) was analysed. Their responses to a literary text reflect each life experiences. So, in their responses to other student’s responses, not only each identity themes but also their interest to another student’s theme were presented. Students would be decentering their self and make reflections about their self and social relations in this process. I thought it was one of the critical factor for organizing rich learning by literature.

(文学を理解するために必要な約束事)に関する知識を手に入させることが文学の学習指導であるという考え方は根強い。いや、そのことを抜きにしてどのような学習も成り立たないはずである。しかし、(文学を理解するために必要な約束事)をプログラム化して伝達していくことで、文学を読むことができるようになるかという、ことはそれほど単純ではない。というのも、(文学を理解するために必要な約束事)を伝達することで果たされるのは、(文学的知識をそなえた読者)の育成ではあっても、それが必ずしも〈読むことを楽しむ〉読者の育成を意味するわけではないからである。

本稿において問題にしたいのは、文学の学習を成り立たせる条件とは何かということである。テキストを読む、というだけであれば、何も教室で文学作品を扱う必然性はない。学習者に与えるべきブックリストを作成して、それらをただひたすらに読む場所と時間を提供すればそれで済むことであるように思われる。しかし、文学の学習とはそれでは済まされない何か、である。なぜか。それは、文学が生きていこうとする〈私〉を形成することに一つの役割を担うからであり、生きていこうとする〈私〉を一つの関係性のなかで築き上げるための媒介となるものだからである。

1 読むことの理論と〈メタ認知〉

ヴォルフガング・イーザーは邦訳『行為としての読書』における「日本語版序文」の末尾で次のように述べている。

読書過程の解明は、次第に圧迫をうけている出版文化に対する関心と正当化を確保するために、どれほどの寄与を行いうるかであろうか。まずはっきりしているのは、出版文化が守勢に廻るに至った事情があって、初めて作用美学の課題が明らかになってきたということである。視覚メディアが知覚や理解に訴えるところを批判的に解明するには、テキストの〈呼びかけ構造〉をさらに詳しく研究することが望まれるであろう。テキストの〈呼びかけ構造〉は、われわれの認知能力ならびに感性を種々さまざまに組み合わせることを求めるからにはほかならない。視覚メディアばかりか、コマージュリズムに則ったテキストによっても過激な刺戟をうけて、知覚や感性が自動化されていく今日、高度に構造化されたテキストの加工過程を明確化することは、批判的見解に欠くことができない。つまり、読書過程の分析は、われわれが自分自身を読み解くための特定条件を明らかにする。作用美学に基づく解釈が、解釈の基盤とされたり、あるいは解釈にとり入れられて行くさ

さまざまな前提を、つねに反省することを求めるように、読書行為の研究は、自己観察を経て自己解明に至ることを目的としている。このように自己に対する意識を高めていかなければ、文学との出会いによって獲得し、また自己の行動が自動化し規格化する傾向の歯止めとなる批判能力を、読者が内在化することはできない。この研究の正否は今後にゆだねられる。だが現状に対処する必要をまぬかれるわけにはいかないであろう。¹

上に引用した部分の前半は、イーザーが『行為としての読書』のなかで展開するテキストの〈呼びかけ構造〉論についての言及である。『行為としての読書』に関しては、国語教育学の研究においてこれまでも多くの論者が言及してきた。1980年代を中心に展開された議論については既に上谷順三郎によって周到なレビューが為されている²。主としてイーザーの言う〈呼びかけ構造〉や〈空所〉〈否定〉といった概念を国語科文学教材という〈テキスト〉に即して論じるものが少なくないことを、上谷のレビューからは知ることができる。そしてその国語教育学的应用もまた、〈テキスト〉に基礎を置いたものであった。それは、『行為としての読書』そのものが英語散文虚構テキストを中心とした、あくまでも〈テキスト〉中心の読者論であったためでもある。ステイーヴン・マイローは、イーザーの読書行為論が、基本的にはアメリカ新批評の理論的骨格を踏襲したものであり、それがアメリカにおいて広く受容されたというのも、実はアメリカ新批評と同じく〈テキスト〉中心の理論だったからであると論じている³。マイローの指摘はもっともであり、イーザーの『行為としての読書』が国語教育学において好意的に受け入れられたのも、それが〈テキスト〉中心の理論であったからであると言えよう。

しかし、『行為としての読書』自体はそのように捉えられるものではあっても、上に引いた「日本語版序文」(当然のことながら、『行為としての読書』の独語原著及び英語版には見られない)におけるイーザーの発言は、『行為としての読書』本体の議論とは少し異なった方向を向いているように思われる。明らかにここに述べてあることは〈テキスト〉志向の議論ではない。そしてこの「日本語版序文」の特に後半におけるイーザーの記述は、日本における『行為としての読書』受容のなかで、ほとんど言及されてはこなかった。実はこの「序文」の後半に語られている問題こそ、イーザーの理論を文学の学習を考える基礎論として位置づけていく上で、見逃すことのできない重要な問題なのである。一言で言えば、この「序文」の後半に語られている

問題は、認知科学の言葉で言うと「メタ認知 (metacognition)」に関わる問題である。

この「序文」においては、〈自己発見〉ということがしきりに強調されている。イーザーの理論のなかで〈空所〉論及び〈否定〉論が生きるのも、読むということが〈自己発見〉を導くという見解を彼が持っているからであり、読むという行為が内的な対話を読者に導こうとする考え方をそこに見て取ることができるからなのである。〈読書行為の研究〉が〈自己観察を経て自己解明に至ること〉を〈目的〉とし、〈自己の行動が自動化し規格化する傾向の歯止めとなる批判能力〉を、読者が〈内在化〉することを求めるものであるというイーザーの見解は、一人ひとりの読者の内部にあるものをそのままに温存するのではなく、むしろテキストと相互作用しながら、自らの読みを他の読者の読みのはざまに置き、対象化・相対化することを求めている。

2 文学の学習における〈対話〉

文学の授業においてそのような相互作用を導き、〈対話〉を成り立たせるためには、さまざまな条件が必要となる。たとえば、テキストの〈対話喚起性〉を捉えて、それをきっかけにして教授＝学習を構成していくということは、テキストと学習者との相互作用過程を活性化していくという意味で十分に意味のあることである。

しかし、言うまでもないことだが、〈対話〉が成立するのは学習者の側である。学習者の内部あるいは学習者と学習者の間に成り立つものを、私たちは〈対話〉という名で呼ぶのだ。ここで言う〈対話〉は、実際に二者間で交わされる言葉のやりとりのみを意味しているのではない。個人内においても生じうる何ものか何ものかとのぶつかり合いとそれによってもたらされる(生成される)新しい認識を、〈対話〉という言葉で呼ぼうとしているのである。

ぶつかり合い、というのは闘いという意味ではない。そうではなくて、異なる物が併置されることによって何ごとかが生み出されるありさまを言うのである。学習という営みは、おそらくそのようなぶつかり合いが個人内であるいは個人間で為されることによって進んでいくはずのものである。もちろん、(認識の変革)というふうな強い言葉をここで用いようとは思わないし、自らの現在の水準を超えるものに出会って、それをすぐに自分のものとしていくかたちで学習が進んでいくというふうにも考えてはいない。学習における発達はおそらくそのように単線的・直線的なかたちでは進んでいかないものなのである。

学習における〈対話〉は異なる要素同士のぶつかり合いであるが、ぶつかり合ったときに、常に新たな何かが生まれるというわけではない。たとえば、私自身が未知のものに出会ったときに、当然驚きを感じるのであるが、それを既知の部分とすぐさま結びつけていくとは限らない。むしろ未知のものであればこそ拒絶することすらありうるであろう。未知のものを受容していくまでにはいくばくかの時間が必要である。あるいは、自分以外の者がその未知のものにどのように対処するのかということを見極めてから、自分の内部にその未知のものを取り込もうとするのかもしれない。最終的に未知のものに対処することを決定するのは自分自身であるが、しかしその決定に至るまでのプロセスにおいて、ある一定の時間を過ごすことは間違いない。このようにここで考える学習における〈対話〉は、異質なもの同士の単純なぶつかり合いではなく、むしろ主体の内部で営まれるよりダイナミックな認知のドラマなのである。

そして、主体の内部で〈対話〉がはぐくまれるということは、主体の内部に〈複数性〉が存在するからに他ならない。主体の内部に統合することの困難な〈複数性〉が生じ、それを統合しようとする心の動きが生まれるからこそ、主体の内部は活性化される。

〈読者論〉的言説は、国語教育学においてある一定の市民権を得てきたように思われる。それは、これまでに〈読者論〉を前面に押し出しながら立論し、研究を進めてきた人々の効である。しかし、〈読者論〉的言説が教育や学習の理論のことばとして生きるのは、上に述べたような意味での〈対話〉過程を含み込むものとして、教育と学習を語ることができたときなのである。たとえば、〈読みの多様性を大切にすること〉や〈豊かな読みを育てる〉〈学習者の側に立つ〉といったことばが、〈読者論〉的言説として通用していることは確かだ。が、このようなことばを用いたところで、それはスローガン以上の何ものでもない。

〈読者〉として学習者をほんとうに自立させるためには、読みや解釈が多様であるべきこと、を述べるだけでは不十分であると思われる。なぜなら、〈多様性〉の強調は〈単一性〉〈画一性〉を強いるシステムに対置するからこそ意味があるのであって、〈多様性〉しかない状況で〈多様性〉をいくら強調しても、〈多様性〉そのものの価値があらわれないのである。ある価値観にとらわれていた、ということを確認していく作業の過程のなかで〈読者論〉的言説があらわれるからこそ、それは学習者の学習にとって意味があるのである。そして、その場合、〈読者論〉的言説がもしも権力を持ち得てしまった状況があるとすれば、その言説の権力を

打ち壊す方向での営みを継続させていく必要がある。その意味で、〈総合〉化の時代における読者論的振舞いとは、たとえ〈読者〉論的言説と相反するもののだとしても、まずその〈総合〉化の権力性に異を唱えるということになるのではないだろうか。それではあまりに〈あまのじゃく〉的であると言う誇りをうけることにもなるだろうが、しかし〈あまのじゃく〉的に振る舞うということが〈メタ認知〉の力を手に入れる一つの手段であることも間違いない。〈複数性〉に素直になることが、結局は〈あまのじゃく〉的に振る舞うことなのだ。

ここまで考えた上で、田中実⁴の主張する、〈プロット〉を越えた〈メタプロット〉を探っていく読みを、学習の文脈のなかに導き入れることは可能になるのではないだろうか。田中の場合、〈メタプロット〉を求める読みは、読むことに伴うはずの〈複数性〉を容易には認めない。先程述べた論理を使えば、田中の論は、〈複数性〉〈多様性〉を容認する趨勢に対置されることで力を持つことになる。もちろん田中の論が〈画一性〉を志向しているというのではなく、葛藤や緊張関係を潜り抜けて、テキストの〈メタプロット〉に至るすじみちの重要性を指摘しているわけである。このように考えてみると、〈多様性〉を引き出すことを中心とするか否かという議論にはさして意味がないように思われてくる。〈複数性〉や〈多様性〉が見られるというのは、文学の読みとしてはむしろ自然なことなのであり、問題なのはその〈複数性〉なり〈多様性〉なりがいかなる緊張関係と葛藤を踏まえて成り立っているのか、という点である。田中の議論はその点を衝いているという点で重要なのである。そして、田中の議論では〈プロット〉と〈メタプロット〉とのあいだを〈揺れ動く〉ということがきわめて重要なポイントであるように思われる。その点を抜きにして〈メタプロット〉の重要性を声高に叫んでみたところで、それは〈メタプロット〉という圧力を特権化することにつながりかねない。

3 読みにおける〈対話〉と〈内省〉

では、文学を読むことの学習において、私たちは何を求めていけばよいのであろうか。いわゆる〈文学の科学〉としての構造主義的文学理論や新批評的フォルマリズムをふまえた指導論やカリキュラム論はこれまでもいくたびか提唱されてきた。それは、印象主義的な文学教育や解釈学的国語教育における文学の読み方指導へのアンチテーゼとして一定の役割を果たしてきたし、文学教育の枠組みを形成する上でそれらが果たしてきた意義を無視することはできない。

しかし、〈文学の科学〉を文学教育の内容にしていくことは、いわば〈子どもの側にないもの〉を提供していく方向での指導を構想していくことになる。〈批評〉行為を営むことのできる存在として学習者を育てていく上で〈文学の科学〉は不可欠である。〈新批評〉が1940年代を中心としてアメリカの大学での文学教育に一定の役割を果たしたのもそのためであろう。しかし、初等・中等教育段階での文学教育はもう少し別の方向性を採る必要がある。すなわち、ロバート・スコールズがいう〈読み〉〈解釈〉〈批評〉⁵のうち、初等・中等教育段階で重要なのは〈批評〉よりもむしろ〈読み〉と〈解釈〉なのである。最終的には、〈テキストに対抗するテキスト〉を創り出す〈対抗的な読み〉をすることができる読者として学習者を育てていかななくてはならないことはもちろんのことであるが、しかし一足飛びにそのような読者を育てていくことはできない。むしろ〈テキストの中のテキスト〉を創り出す読み(スコールズの言う〈読み〉)、あるいは〈テキストについてのテキスト〉を創り出す読み(スコールズの言う〈解釈〉)を通して、学習者のなかにどのような表象が成り立ち、それがどのように書き換えられるのかということの実相を捉えていく必要がある。

〈読み〉と〈解釈〉において、学習者の内部でどのようなことが生じるのか、そしてそれが彼らの外部の状況とどのようにかわりを持ちながら進められていくのか、ということ私たちは考えていかなければならないのだ。〈文学の科学〉が教えるのは、多くの場合、〈文学〉という他者が何であるのかという問題であって、必ずしもそれを読む自分自身が何であるかということは教えてくれない。そして、文学を読むという営みを通して少しでも〈私〉が何であるのかということが明らかにならなければ、文学という他者とめぐりあい、文学を媒介として教師や友人という他者と意見を交わしたという営みは〈私〉のものにならない。

バーガーとルックマンは、次のように言う。

私が自分自身のことを〈より多く知っている〉といっても、このためには内省行為といったものが必要になる。こうした知識は直接私に与えられているわけではないからだ。ところが、対面状況にあっては他者はそうしたものとして現に呈示されている。それゆえ、〈他者がなんであるか〉は次々に私にとって明らかになっていく。こうした他者への近づきやすさは持続的なものであると同時に、内省以前の〈プレフレクティブ〉なものである。ところが他方、〈私がなんであるか〉は、こうした形で近づきうるものではない。それを理解可能なものにするには、私は

いったん立ち止まり、自分の経験の不断の自然性を停止し、私の視点を意識的に自分自身に向け直す必要がある。しかもそればかりではない。自分自身についてのそうした内省は、普通は他者が私に対して示す態度によって引き起こされるものなのだ。それは、典型的には、他の態度に対する〈鏡像〉反応なのである。⁶

バーガーとルックマンの言う〈内省〉という営みによって、明らかになるのは〈私〉そのものが何であるのかということである。文学を読むという営みが私たちにとって重要なのは、まさにそれを読むという行為が〈私〉の内部を明るみに出し、〈私〉とは何であるのかということ私自身に教えてくれるからである。本稿の冒頭に引用した文章の後半でイーザーが述べていた〈自己の行動が自動化し規格化する傾向の歯止めとなる批判能力〉の内在化は、まさにバーガーとルックマンの言う〈内省〉の能力と密接に関わっている。イーザーの言う〈批判能力〉は、バーガーとルックマンの言う〈他の態度に対する〈鏡像〉反応〉抜きには成り立たないものだからである。

4 「愛のサーカス」というテキスト

別役実の「愛のサーカス」⁷というテキストは、ある〈港町〉にあらわれた〈象〉と〈小さな象使いの少年〉を中心として展開する物語である。

〈ふ頭事務所のウルじいさん〉〈ネコとエントツ〉亭のクメばあさん〈一等電信技師のタテ氏〉〈牧師館のスミ奥さま〉〈花屋のおかみさんのネイ〉〈はしけ頭のツマじいさん〉はじめ〈街の人々〉は、いずこから来たとも知れない〈象〉と〈少年〉のしぐさや行動に〈感動〉を覚え、その両者に愛情を覚えていく。〈少年〉は決して語らないため、〈象〉と〈少年〉の正体はいつか明らかにならないのであるが、それでも港街の人びとの〈象〉と〈少年〉との両者に対する愛情は募るばかりであり、〈少年のために優しくしてやりたいという街の人々の気持ちが、しだいに広がって、街全体が和やかになってゆくよう〉であった。

〈少年〉と〈象〉が港街に流れ着いて〈十一日目のある日〉、〈四頭立ての大きな黒い箱馬車〉が街にあらわれる。〈赤ら顔の太った紳士〉があらわれ、自分が〈金星サーカス一座の団長〉であると名乗り、〈興行〉の〈料金〉をもらいにきたと港街の人びとに告げる。〈サーカス〉など見てはいないと言う街の人びとに対して、〈団長〉は次のように言う。

「皆さんは、あの子を見ました。そして、感動しまし

た。もちろん、あの子は綱渡りはしなかったでしょう。空中ブランコもしなかったでしょう。逆立ちすらしませんでした。あの子がやったのは、ふだん皆さんがやっておられるように、寝て、起きて、食事をして、お散歩をして、空を見て、海を見ただけです。しかし、皆さん。皆さんはそれを見て、感動したはずですよ。そうですよ、皆さん。これが私たちの愛のサーカスなんです。愛のサーカスです。その感動は、これまでごらんになったどのサーカスのそれより、大きかったはずなのです。さあ、いいですね、それではフィナーレです。」

そして、〈団長〉の合図で黒い箱馬車から〈少年の母親らしい若い美しい婦人〉が現れる。すると〈少年〉の顔に〈これまで人々が見たどれよりも大きな喜びが、はなやかに広がって〉、〈少年〉と〈母親〉は〈しっかりと抱き合〉い、〈集まった人々はおもわず涙を流し、〈声をあげ〉、それが〈大歓声〉になり、〈拍手〉になる。〈団長〉は人々から〈見物料〉をせしめ、少年と象を箱馬車に手荒く押し込み、逃げられないように外から大きなかぎをかけ、そのままいずこへともなく走り去っていった。

「愛のサーカス」はこのような物語である。このテキストの読者は、〈団長〉が登場するまで、おそらく街の人々と一緒になって、〈象〉と〈少年〉のことをいぶかしく思いながらも、街の人々が両者に愛情をそそぐ様をそれほどおかしと思うこともなく読み進めることであろう。そしていったいなぜこれが〈愛のサーカス〉なのだろうかという疑問を抱くかもしれない。勘のいい読者であれば、〈団長〉が登場したあたりで、このテキストの仕掛けに気づくのかもしれない。すべての読者にテキストの仕掛けが了解されるのは、先程も引用した〈団長〉の次の言葉を読んだときである。

「皆さんは、あの子を見ました。そして、感動しました。もちろん、あの子は綱渡りはしなかったでしょう。空中ブランコもしなかったでしょう。逆立ちすらしませんでした。あの子がやったのは、ふだん皆さんがやっておられるように、寝て、起きて、食事をして、お散歩をして、空を見て、海を見ただけです。しかし、皆さん。皆さんはそれを見て、感動したはずですよ。そうですよ、皆さん。これが私たちの愛のサーカスなんです。愛のサーカスです。その感動は、これまでごらんになったどのサーカスのそれより、大きかったはずなのです。さあ、いいですね、それではフィナーレです。」

〈団長〉が呼びかける〈皆さん〉のなかには、港街の人々ばかりでなく、このテキストを読む読者も含まれるだろう。つまり、街の人々が〈少年〉に愛情を注ぐ、その様子に何らおかしと思うこともなかった読者も〈皆さん〉のなかに含まれることになり、〈団長〉

のことで、疑問を抱くことのなかった自らを振り返ることになる。

5 「愛のサーカス」を読むプロセス

それでは、このテキストの読者の読みの過程をどのように説明することができるのであろうか。ユーリ・ロトマンの議論を手がかりとして、考えてみたい。ロトマンはテキストに〈三重の意味〉があると言う。

テキストは、三重の意味を担っている。すなわち、第一次的な一般言語的意味、それから、テキストの連辞論的再組織化ならびに第一次的諸単位の並=対立によって生じる二次の意味、もっとも一般的なもののから極度に個人的なものをふくむ様々なレベルのテキスト外的諸連想を通報のなかに引き入れ、自体の構成的図式にしたがって組織化することによって生じる第三次の意味である。⁸

ロトマンの言う〈第一次的な一般言語的意味〉とは、「愛のサーカス」で用いられている種々の語彙及び文法などが持つ一般的な意味である。そして、物語の展開に従って読者が蓄積していくテキストの意味は〈二次の意味〉であるということになる。上記の〈あらすじ〉をとらえることができるのであれば、この〈二次の意味〉を捉えることができたということができよう。しかし、〈団長〉が登場したところで、読者の心に浮かび上がってきたものには、この〈二次の意味〉に収まらないものも含まれる。これがロトマンの言う〈第三次の意味〉である。「愛のサーカス」はその話を読みとってそれで終わり、というかたちのテキストではない。少なくとも〈団長〉が登場する前と後とでは、テキストに対する読者の構えそのものが大きく変わることになる。これは、それまで読み進めてきた自らの読みが〈団長〉の登場によって大きく揺さぶられるからであるし、〈団長〉の言動によって自らが抱いていた〈愛〉に対する考え方も揺さぶられることになるからである。また、〈団長〉の仕掛けた〈愛のサーカス〉に含まれる寓意を考える際には、テレビや映画において〈愛〉をテーマにしたものについての視聴体験を引き出すことにもつながるだろう。

ロトマンの言う〈三重の意味〉のうち、〈一次の意味〉と〈二次の意味〉とのあいだには大きな違いはないと思われるが、〈二次の意味〉と〈第三次の意味〉とのあいだには大きな懸隔があるように思われる。そして、この懸隔こそが、「愛のサーカス」のようなテキストのばあいには重要なのである。

この懸隔はどこからあらわれるか。ロトマンの考えをもう少したどってみよう。ロトマンは、コミュニケーションのチャンネルとして二つの系を想定している。すなわち、〈私-彼〉の系と〈私-私〉の系である。

もっとも抽象的なレベルで文化モデルの構築という目的に取り組んで見ると、二つのタイプのコミュニケーション・チャンネルの区別が可能になることがわかる。これまで使われてきた古典的モデルによって記述されるのは、そのうち一つでしかない。このためには、まず、通報（メッセージ）伝達の二つの可能な方向を区別しなければならない。もっとも典型的なケースとは、〈私-彼〉的方向であり、ここでは、「私」がその伝達主体、情報所有者であり、「彼」はその対象、受け手である。この場合、「私」にはコミュニケーション行為以前になんらかの通報が知られているのに対して、「彼」には知られていない、と仮定される。

我々になじみの文化においてこのタイプの諸コミュニケーションが支配的であるためには、〈私-私〉の方向と図式化しうる、コミュニケーション（通報？-訳者）伝達におけるもう一つの方向が覆い隠されてしまっている。（中略-山元）

〈私-彼〉的コミュニケーション体系はある一定量の伝達を保証するのにすぎないのに対し、〈私-私〉的チャンネルにおいてはその質的変形が生じ、それがこの同じ「私」の改造をもたらす。前者においては送り手は別の人間である受け手に通報を伝達し、彼自身はこの行為の過程において不変である。後者においては送り手は自分自身に伝達を行うことにより、自分の本質を内面的に改造する。というのは、個人の本質は社会的に有意な諸コードの個人的組み合わせと解釈することが可能であり、この組み合わせはこのコミュニケーション行為の過程において変化するからである。⁹

〈読む〉という行為においては、少なくとも、この〈私-彼〉系のコミュニケーションと〈私-私〉系のコミュニケーションが交錯する。「愛のサーカス」を読むことによってもたらされるのは、〈一定量の伝達を保証する〉かたちのコミュニケーションだけではない。むしろ、「愛のサーカス」の作者のもくろみは、その〈一定量の伝達〉をもとにしなが、それを超えて、〈自分自身に伝達を行うことにより、自分の本質を内面的に改造する〉ことを読者に求めることにあるのではないだろうか。〈少年〉の行動に〈感動〉を覚えた街の人々の言動を、読者は人ごとと済ますわけにいかなくなっ

たからであり、〈団長〉が登場し、彼が〈愛のサーカス〉の意味を暴露したことによって、読者は自らの〈愛〉についての考えを〈内省〉せざるをえなくなるからである。

このとき、ロトマンの言う〈私-彼〉的体系と〈私-私〉的体系とが一人の読者のなかでリンクするのであり、それゆえに彼は読むことのなかで矛盾・葛藤に出会い、思考を刺激されることになるのだ。もちろん、「愛のサーカス」というテキストに唯一の結論はない。あるのは、物語の結末だけである。しかし、「愛のサーカス」の結末は読者を再び物語の発端に後戻りさせる。

6 「愛のサーカス」の読みの交流 —大学1年生の場合—

この「愛のサーカス」を大学1年生に読んでもらい、その感想を記してもらった。彼らにとって、「愛のサーカス」を読んだことは初めての経験であり、それだけにこのテキストの展開にそなわる意外性にうたれたようであった。筆者が担当した「教養ゼミ」（1999年度前期）の3回分を「愛のサーカス」の読みとその感想の交流にあてたのであるが、そこでは、太田正夫の〈十人十色を生かす文学教育〉の方法¹⁰にならって、初読の際に記した感想に番号をつけそれをプリントにして2回目に受講者全員に配布し、〈感想プリント〉をもとに3人ほどのグループで話しあってもらったのち、いくつかの感想を選んでそれらに対する「感想の感想」を記してもらった。3回目には、〈感想の感想〉をプリントして再び受講者全員に配布し、それを読んでもらい、初読のときから3回目に至るまで、各人が記した感想及び〈感想の感想〉をまとめたプリントを読みながら、各々の考えたことを発表してもらった。

方法そのものはそれほど複雑なことではない。そしてこれが独自の方法であるというつもりもない（現に、方法そのものは太田正夫の実践を参考にしたものである）。しかし、ここで考えてみたいことは、このような「感想の交流」を書きことばと話しことばの二つのチャンネルで行ったことによって、少なくとも、受講者の〈読み〉に対する姿勢がわずかではあるが変わったということである。いわゆる〈正しさ〉を求める方向の読みがあるとすれば、この「教養ゼミ」で試みた方法はそれとは正反対の方向に向かう読みである。集団での読みをこの方向に進めたいということはあえて考えずに、学生たちが選択し、書きつづる方向に任せたのである。いわばここに行われた感想の交流は、書き言葉を中心としたものではあるが、学生たちが自己組織的に作り上げたものであると言えるだろう。読むことを繰り返

すなかで、学生たちが何ごとかを学んでいった模様が、彼らの示した感想集にはあらわれている。

「愛のサーカス」を読んだ後、学生たちに書いてもらった第一次の感想を「愛のサーカス」感想集としてプリントにまとめ、それを次の時間に配布した。感想集を読みながら、2-3人で意見交換をし後、感想集に印刷した各々の感想に対する感想をまとめてもらい、これも回収し、「感想の感想」集としてまとめて、次の時間に配布した。意見交換をしてもらったのち、全員に「感想の感想」集を読んで考えたことを発表してもらった。

以下では、学生たちの第一次感想とそれに対する第二次感想(感想の感想)をもとにして、「愛のサーカス」の読みを交流させることでどのようなことが生じたかということを考察し、文学学習の契機について検討したい。(以下、各事例のA-Dが「愛のサーカス」に対する第一次感想、A1、A2等の符号を付して第一次感想の下に記したものが第二次感想である。)

(1) 事例1

A. 最後の方を読むまでは私も優しい気持ちになれるような話だったのに、最後に急に寂しくなった。サーカスの団長の言葉が許せなかった。確かに人の心を強く感動させるものは純真な魂かもしれない。しかしそれを利用する非人道的やり方はひどいと思う。この話は人間の善悪の両極端を描いていて、実際のところ人間の悪の部分というのはこんなものではとどまらないのかもしれない。ただ悪がそれだけあるということは善もそれ以上に存在する可能性はあるのだから 港の人々のような清い心がもっと増えればいいのになあと思った。あらためて考えてみると、人間の心は複雑で不思議なものだ。

A1 悪がそれだけ～可能性はあるという部分が、こんな考え方があったのかとほのぼのとした気持ちになった。

A2 Aでは“善意の両極端”とある。団長=悪で、港の人々=善。果たしてそうだろうか。善と悪なんて、本当はもっと複雑で区別のつかないものではないかと思う。

Aの中心は〈人間の善悪の両極端〉を描いたのが「愛のサーカス」というテキストだとする見解である。そして〈人間の心〉の〈複雑〉を捉えようとする。多少表層的な書き方であることは否定できないが、この感想に対してA1及びA2のような意見が出された。これもAの全体に対するものであるとはいいがたいが、こ

の両者がAに対する対照的な意見を示しているところに目を向けてみたい。A1はAの示す〈人間の心〉へのいわば性善説的な考え方に対する共感を示したものであるのに対して、A2は〈善悪〉の二分法で〈人間の心〉を捉えることはできないのではないかという疑問に発したものであると考えられる。もっとも、A2は〈人間の心は複雑で不思議なものだ〉という末尾の一文には言及していない。

3時間目に口頭で述べてもらった感想のなかでは、このA2がAに対して示した意見について、言及した学生が3名いた。〈善悪〉という観点からこのような感想のやりとりが行われていることに関心を示した上で、ある学生は〈港の人〉が必ずしも〈善〉だとは言い切れないのではないかという意見を述べた。Aが言うように〈港の人〉が必ずしも〈清い心〉を持っているとは言い切れない、という見解である。

こうした感想の展開のなかで重要なのは、「愛のサーカス」に登場する〈少年〉〈港街の人々〉〈団長〉といった人物の見方を媒介とした意見交換が行われていたということである。Aが言う〈人間の心は複雑で不思議なものだ〉という所感を、2時間目・3時間目に出された見解が深めるかたちになっている。Aにおいては、焦点の当てられていなかったことがらに、この感想をめぐる感想は光を当てることになっている。Aの学生はこうした意見を読み、あるいは聴くことによって、自らの意見を補完するだけでなく、自らの関心の中心にあったことがらを脱中心化したに違いない。おそらく、Aの筆者もまた、書き言葉であるいは口頭で述べられた自らの感想についての感想を聴くことによって、自らがはじめ「愛のサーカス」に抱いていた感想を考え直す(反省する)ことができたに違いないのである。

(2) 事例2

B. 少年と象には何か不思議な魅力があって、物語の中ごろまでは、街の人達といつまでも暮らすのだろうと思っていたが、最後に紳士がでてきたのでおどろいた。紳士は“愛のサーカス”と言っていたし、街の人にも感動していたけれども、少年は商売道具として扱われているし、幸せではないと思う。街の人にも少年の身の上を勝手に想像し、同情していただけのような気もする。もしそうだとしたら、“愛”というより“あわれみのサーカス”の方が妥当なのではないかと思う。

B1 Bの人の感想の中に「街の人にも少年の身の上を勝手に想像し」と書かれているが、まさにその通りだと思う。そして、Hの文章(山元注:第一次感想集にあった他の学生の感想)に、「人々が愛に飢えている」とあ

るが、それもまさにその通りだと思う。街の人たちは、愛に飢えていたために、少年と象をおかずにしたのだ。
B2 Bの「あわれみのサーカス」という言葉を考えたのはすごい。けれど、題名が「あわれみのサーカス」だったとしたら少し先入観を持ちすぎてしまうのではないだろうか。

B3 Bの文章で、多くの文が団長のやり方についてや愛ということについて考えさせられたという文が多かった中で、「街の人も少年の身の上を勝手に想像し、同情していただく」「愛のサーカスというより“あわれみのサーカス”」といった、違った所に焦点をあてているのが面白く、考えさせられる内容だった。

Bに対するB1の意見は、先のAに対する意見のなかで問題になったように、〈街の人〉の〈感動〉の内実に迫ろうとするものである。下線部を施した部分に明らかかなようにBは〈街の人〉が〈愛〉に飢えていたために、いわば少年と象をその飢えを癒すための材料にしたのだという見解を示している。

B2とB3はBのなかに見られる〈あわれみのサーカス〉というネーミングに興味を示している。そしてB3はそればかりでなく、B1と同じようにBが〈街の人〉の内部に抱える問題に焦点を当てている点を評価している。

先のAに対する諸感想と同様に、このBを中心とした感想のやりとりにおいては、〈港街の人々〉の人物像がより深められていることがわかる。しかもB1～B3の三人は、いずれもBの記した言葉や他の感想にあらわれた言葉を引用しながら、それらを肯定的に評価しつつ、自らのテキストに対する意味づけを述べているのである。

(3) 事例3

C. この物語は、サーカス団の団長が出てくるころまではただの童話にすぎない。団長の登場によって、内容の重い話になってくるのである。団長は、街の人々の間に生まれた感動をお金に換算してしまうという「悪者」的立場として描かれている。それは、人間の醜い部分の象徴であるようにも見える。しかし、私は少なくとも団長の言っていることは正しいと思うのだ。街の人々は少年の登場によって確かに感動を味わった。そしてフィナーレでは、団長の仕組んだことと知っていながらも涙を流すのである。街の人々はどう思っただろうか。「感動させてもらったのだからお金を払ってもいいや」と考えたのではないだろうか。結局、団長の思うつぼである。団長が最後に言う、「何も知らない

何もできない少年の純粋な魂」が、売り物になってしまったという事実を見せつけられた瞬間、この物語のテーマはとても大きなものになる。そういう意味で、団長は私たちへの警告をしってくれる人物と言えるだろう。

C1 「Cの感想を読んで」

「この物語は、団長の登場によって、内容の重い話になってくる。」という部分に改めてこの物語における団長の役割というものを確認できたように思う。

確かに、少年と象が幸せに元の場所へ帰ることができる話も、心が温まって良いだろう。しかし、人間の純粋に感動する心を利用して商売をするという何だか寂しくなる現代社会の一面を、物語を通して私達に知らせてくれているのではないだろうか。

C2 Cは、この物語を、外と内の両面から見ているといえる。まあ童話からも多く得るものがあると思うが、団長の登場なしでは、この話は終わらなかつただろう。作者の意図にまで、考えが及んでいるところがすごいと思う。全体的に冷静な意見である。

C3 Cの人は“私達に警告してくる”ということから、感想ではなく論文調で自分の意見がはっきりしているなあとと思った。

C4 Cの人は、団長は人間の醜い部分の象徴であるように思われるというようなことを書いていたけど、私は、団長は良い意味でも悪い意味でも人間味があって、かえってこの物語をただの美しい童話から脱けさせているきっかけになっているように感じる。

〈団長〉の役割を重んじ、その〈警告〉が物語の外部にまで（つまり読者にまで）及ぶとしているところにCの特色がある。の一人物（〈団長〉）の〈呼びかけ〉がテキストの枠を捉えて、それが読者にまで及ぶという仕掛けを考察しているのである。

上に掲げた4つの「感想の感想」はいずれもそのCがこのテキストの仕掛けを読みとっていることに応じたものである（筆者が付した下線を施した部分にそれを読みとることができよう）。たとえばC1の学生は、Cを読むことによって「愛のサーカス」における〈団長の役割〉を確認できたと言い、そればかりでなく、それをきっかけにして〈現代社会の一面〉に関する寓意をこのテキストに読みとろうとしている。C2とC3は、このテキストの構成者の〈意図〉にまで言及しているところにCのすぐれた点を評価しているし、C4は〈団長の役割〉についての考察をCに触発されたかたちで展開している。

はからずも、この一連のやりとりのなかでは、「愛のサーカス」の書き手が意図したことが扱われている。

かなり手の込んだかたちで、このテキストの書き手は、読者が自らと自らをとりまく状況を内省することを求めているように思われる。「愛のサーカス」に登場する〈港町の人々〉の心性が読者たちの心のある部分を映し出す鏡のようなものであることに、少なくともCの筆者とそれに対する感想を記した者たちは気づいていると言えるだろう。いわば、「愛のサーカス」を自己省察の手だてとして用いることができたのである。

(4) 事例4

D. 愛のサーカス通読所感

「愛のサーカス」はなるほど多くの人々を他のどんなサーカスよりも、感動させたかもしれない。「愛のサーカス」によって人々が感じた感動はまぎれもなく本物であっただろう。しかし、自分は、この「愛のサーカス」という名前は変えた方がいいと思う。愛を見せものにし、そうとは知らない人々からたつぷりと見物料をせしめ、後の少年や象の扱いを手荒にするサーカスが果たして愛を語るのものであろうか。金星サーカスが言っていることは全くその通りだと思う。愛のあり方について考えさせられた読み物だった。

D1 Dの愛のサーカス通読所感について

「少年や象の扱いを手荒にするサーカスが果たして愛を語るのだろうか」と考える点は私と意見が似ている。「愛のあり方」はいろいろあると思うが、愛は決して売る物ではないし買う物でもない。だから、街の人がお金を払った時点で、そこに愛はないと思った。Dの人は読み物自体を非難している。作品自体を冷静に受けとめていると思った。

Dに対するD1の感想は、基本的にDに自らと同じものを読みとっている。(私と意見が似ている)という言葉がそれを証すのであるが、このようなかたちで同一の意見への賛意を示すことは、決して同じことの繰り返しではない。むしろ賛意を示しながら、D1の学生は自分自身の「愛のサーカス」に対する読みをも膨らませていったと考えられる。ちなみに、このD1の学生は第一次感想で次のように記している。

「愛のサーカス」という題名にあるように街の人々の愛を見たような気がした。が、最後に「少年と象を箱馬車に手荒く追いこみ、逃げられないように外からかぎをがちゃんとかけると」とある。これを見た街の人は、そこに愛を感じたのだろうか疑問に思った。そして、もしかしたら、この少年と象は「金星サーカス」から逃げ出して、それを取り繕うために団長はこんなことを言ったのかもしれないと思っ

た。

〈街の人々〉が愛を感じ取ったのかどうか、ということについて疑問を呈しているという点では、DとD1は確かに意見が一致している。自らの意見と似たものでありながら、それをより精緻なかたちで言葉にしたものであったからこそ、D1の学生はDの感想を選び、それについてのコメントを記していこうと考えたのであると推察することができる。実はこのような理解が、目立たないことながらも解釈の共有のために重要なことなのではないだろうか。

7. 他者との対話と自己の脱中心化 —文学学習の契機—

以上のような学生の感想の交流のなかには、個人と個人の間でおこなわれる読みの実態の一端があらわれていると思われる。もちろん、彼(彼女)らが実際に口頭で言葉を交わし、対話したというわけではない。しかし、書き言葉によって、一人で読むときは異なったかたちでの意見の交換をすることが可能になったわけであるし、そればかりでなく、感想を重ねながら学生たちは「愛のサーカス」というテキストについての解釈を各自で膨らませていったと考えられる。解釈する自己をわずかではあるが拡張することができたのではないだろうか。それは、ある意味で自らとは異質の読み方をする存在を受け入れようとした過程であるとも考えられるし、自らと似通った意見に同調することを通してその解釈を補い、膨らませていった過程であるとも考えることができるだろう。

学生たちが各々のことを互いに理解し合えたのであると言い切ることはできない。3時間の授業で、それほど親密な関係に至るというほど、ことは簡単ではない。が、3時間というわずかな時間で、少なくとも20人足らずの集団で、感想を交流させるという営みを展開しただけでも、学生たち各々は一人一人が読者としてのその集団のなかでの自己の位置をおぼろげながら捉えることができたと言えるのではないだろうか。この位置確認が為されなければ〈解釈共同体〉の形成と言ってみたところで、なにごともしまらないのである。読者集団のなかでの自己の位置確認にかかわることであるが、ミハイル・バフチンは次のように言う。

つまり、自己省察〔内観法〕とは自分自身の内的記号を理解するということです。この点で、自己省察は物理的な物質や物理的な過程を観察することとは、はっきり区別されます。われわれは、経験を見ることもこれに触れることもできません。経験〔内的発

話] に対してわれわれができることは、それを理解するということだけです。このことは、自己省察の過程で、われわれが内的記号を、他のすでに理解された記号群のなんらかの脈絡のうちに組み入れるということを意味します。記号は他の記号の助けを借りてはじめて、理解されるものです。(中略—山元) 記号を理解するということは、それが内的記号の場合であれ、外的記号の場合であれ、常に、所与の記号が使用される状況全体と切れることなしにつながりつつ、行われるものだからです。その状況は、自己省察の際にも所与の内的記号に注釈を加え、内的記号を照射する外的経験の事実の総和という形で与えられております。しかもこうした状況は、常に社会的である状況です。¹¹

集団で感想を交流させるということは、バフチンの言う〈他のすでに理解された記号群のなんらかの脈絡のうちに組み入れる〉ということであり、〈内的記号を照射する外的経験の事実の総和〉の直中に自らの感想を置いてみるということなのではないだろうか。(社会的である状況)のなかに自らのごく私的な感想を置いて、それについての他者の意見を並べて読んでみるということだけでも、多くの発見が学生たちのあいだには生じたものと考えられる。

2回目の感想のなかで次のように記した学生もいた。

○みんなそれぞれ「少年」「团长」「商売」「サーカス」といろいろな視点から考えているのでおもしろい。これだけ意見がでるということは「愛のサーカス」は問題作品なのだろうか。それとも読者が意見をもつようにと完璧に計算されてつくした作品なのだろうか。どちらにしろ、自分とは違う意見がこんなにたくさん読めたのは初めてかもしれない。とても興味深かった。

○人間の感想は十人十色であると思った。皆が書いているようにある程度のテーマというか警告みたいなものが書かれてあると思うので、感想の流れは決まってくるけれども、そこから先の思いが違う。「愛のサーカス」に対する学生の感想が深まっていった、ということにはわかに判断することができないし、「愛のサーカス」というテキストがそもそもそのようなことをもくろんだものかどうかということもわかに判断しがたい。深まっていく先に〈正解〉なるものがある、という類のテキストでないということは明らかかなことである。しかし、確実に言えることは、読者としての学生たちの各々が他の友人の意見や感想に触れて、自己の読みの幅を押し広げていったということである。理解しがたいものも含めて、一旦はそれぞれ

の感想を受け止め、そして自己の第一次感想を一度脱中心化するという営みを経たということの意義は決して小さくない。その営みのなかで、各々が自己の内部のことであっても自らが意識していない部分に光を当て、かたちになっていない何かに形を与えていくことができたのではないだろうか。文学の学習における〈理解〉とは、自らの外部の何かを自らの内部に取り込んでいくということだけでなく、上に述べたように、自らの読みを脱中心化し、そのことによって、自らの内部の自分自身では気づいていなかったことを発見していく営みなのである。それは、世界のなかでの自らの居場所を、少しずつ拡張し深化させていく営みに他ならない。テキストの理解が進んでいくということは、同時に自己についての理解も広げられ、深められていくということなのである。

3時間目の終わり近く、一人一人の学生に前2時間に呈示したそれぞれの感想集とそれについての3時間目の少人数での話し合いを通じて印象に残ったことを述べさせてみた。意外なことに、自らが関わった感想について述べた者は一人もいなかった。全員が他者の感想に関心を持っていたのである。〈正しさ〉を志向しなくても、いや、〈正しさ〉を志向しないからこそ、「愛のサーカス」というテキストは、学生各自が自己の居場所を拡張する媒体となりえたのであると考えることができるだろう。中心化—脱中心化—中心化…の繰り返しをなかで、読者の内部にもたらされることを学生たちの感想の交流は教える。文学を通じて学ぶことの重要な契機をそこに見て取ることができる。

注

- 1 イーザー、響田収訳、『行為としての読書』、岩波書店、1982、pp.xii-xiii.
- 2 上谷順三郎、『読者論で国語の授業を見直す』、明治図書、1997.
- 3 Mailloux, Stephen., *Interpretive Conventions*, Cornell U.P., 1982.
- 4 田中実、『小説の力』、大修館書店、1996. 及び『読みの〈アナーキー〉を超えて』、右文書院、1997. など.
- 5 ロバート・スコールズ著、折島正司訳、『テキストの読み方と教え方』、岩波書店、1987.
- 6 バーガー＝ルックマン、山口節男訳、『日常世界の構成—アイデンティティと社会の弁証法—』、新曜社、1977、p. 50.
- 7 中学校国語教科書『新しい国語1』(東京書籍)に、平成2年度版から現在まで採録され続けている。

- 8 ユーリー・ロトマン、磯谷孝訳、『文学と文化記号論』、岩波書店（現代選書23）、1979、pp.118
- 9 ユーリー・ロトマン、磯谷孝訳、前掲書、pp.98-101.
- 10 太田正夫、『想像力と文学教育』、三省堂、1970、など.
- 11 ミハイル・バフチン、北岡誠司訳、『言語と文化の記号論』、ミハイル・バフチン著作集、第4巻、新時代社、1980、pp.77-79.