

テクストのフラジリティと文学教育の根拠

山 元 隆 春

はじめに

私たちが教師として文学作品を授業で扱うとき、懸命にテクストの分析と解釈にいそむあまり、その結果としてたどりついた「すぐれた」テクスト解釈を絶対視してしまう傾向はないだろうか。重要なテクストとは、そのテクストを吟味するあいだ、批判的なまなざしで徹底的な分析をおこなうに耐えうるほどタフなものである、という信念や、それに耐ええないフラジイルな（弱い）テクストは劣位に置かれたジャンルに属しており、どのような意味にでも読まれうるかのように読んでも読むに耐えないのだ、という確信を、私たちは国語教育で扱われるテクストに抱いてはいないだろうか。そのようにして、私たちは授業をおこなうという目的のために、テクストのフラジリティ（弱さ）をそこなっている。

あるいは、教室での「話し合い」の末にたどりついた解釈を「共有」された解釈としてすべての学習者に強いてはいないだろうか。読者としての経験を、クラスの成員すべてが「共有」することは可能なのであるか。そして「共有」すべきなのだろうか。むしろ

「共有」を強いることによって、強い読者の読みを特権化し、弱い立場に置かれた読者をますますひきこもらせたり、沈黙させるという事態が生じているように思われる。テクスト解釈の「共有」を求めるということは、一面において生産的であるが、その前提となっているのは、つきつめて言うと、「深さ」があらわれ、読み尽くすことができる価値が存在するというテクスト観なのである。

文学教育の根拠を問うために、私たちはテクストのフラジリティにどのように応じていくのか、という問いを考えていく必要がある。テクストのフラジリティを意識するということが、「見慣れたもの」をはじめで見えるようにテクストを理解しようとする構えを導くことになるからである。文学教育の根拠をそのところにみえてきたいのである。

1 フラジリティという概念について

「フラジリティ」という概念について、まず松岡正剛の「フラジイル」⁽¹⁾をもとに検討したい。松岡の著作は、この概念を集中的にとりあげた数少ない日本語文献の一つである。松岡は「脆くて

壊れやすいのにもかかわらず、その本質的な脆弱性ゆえに、たとえ外部から破損や毀損をうけることがあっても、なかなか壊滅しきらない内的充実」を「フラジャイル」ないし「フラジリティ」と呼ぶ。当然のことながら、「フラジリティ」という語の意味は多様である。次の引用に示されたような多くの日本語をあてはめてみることもできるだろう。これを単に「弱さ」とだけ言うことができないところが、大切なことなのである。

本書で「弱さ」とか「フラジリティ」というときには、そこには多様な意味がふくまれる。

弱さ、弱々しき、薄弱、軟弱、弱小、些少感、瑣末感、細部感、虚弱、病弱、希薄、あいまい感、寂寥、寂漠、薄明、薄暮、はかなさ、さびしさ、わびしさ、華奢、繊細、文弱、温和、やさしさ、優美、みやび、あはれ、優柔不断、当惑、おそれ、憂慮、憂鬱、危惧、躊躇、煩悶、葛藤、矛盾、低迷、たよりなさ、おぼつかなさ、うつろいやすさ、移行感、遷移性、変異、不安定、不完全、断片性、部分性、異質性、異例性、奇形性、珍奇感、意外性、脆弱性、もろさ、きずつきやすさ、受傷性、挫折感、こわれやすさ、あやうさ、危険感、弱気、弱み、いじめやすさ、劣等感、敗北感、貧困、貧弱、劣悪、下等観、賤視感、差別観、汚穢観、弱者、疎外者、愚者、弱点、劣性、弱体、欠如、欠損、欠点、欠陥、不具、毀損、損傷……。

おそらくは辺境性、辺縁感、境界性といったマージナルな感覚もここにはふくまれる。そのほか、ともかくも「弱々しいとおぼしい感覚や考え方」のすべてが本書の対象となる。それらを一言で何とよぶべきかはわからないので、私としては自分がかねて気に入っている言葉

で、とりあえず「フラジャイル」とか「フラジリティ」という言葉を使らんだのだ^②。

さらに松岡によればフラジリティとは「脆弱の歴史というものの本来」なのであり、また「ふりがさした制度の裏側にひそみ、強化のプログラムから放出されてくるもの」でもある。そしてそれは「ルール」ではなく、「文法」でもなく、「関係」はあるが「集合」はなく、「合成でなく、また形成ですらもない」ということになる。さらに、「フラジリティは生成もないが、獲得もない。フラジリティはそこにあるものであり、そこに着目して初めて存在しはじめるもの」であるため、手に入れることのできないものでもある、という^③。それゆえ、「フラジリティは途中にある」ので、描写しつづけることはむずかしい、ということにもなる。

このような、考えてみれば厄介な概念でしかない「フラジリティ」になぜこだわるかという点、「自分の境界部分をできるかぎり感じやすい状態にしておくということ」^④が文学教育においても重要だと考えるからである。「うすばかげらふのような危機感」とも「はかなさ」とも言える^⑤この「フラジリティ」という概念は、文学教育を通じて私たちにできることを考えていくために大切な概念であると考える。

2 テクストのフラジリティ

「フラジリティ」「フラジャイル」という概念に着目し、これを松岡よりももう少し小説の読みの問題にひきつけて問題化したのが、ピーター・ラビノヴィッツである^⑥。ラビノヴィッツは、小説

の修辭的パッシング (Rhetorical passing)、すなわち小谷真理の訳語を借りれば、修辭的「なりすまし」⁽⁷⁾の問題を扱っている。作者が修辭的に「なりすまし」ているのだから、小説の読みは一筋縄では捉えきれない。それは当然といえば当然のことなのだが、特にそのことが修辭の問題をクローズアップしたときにあらわれる。ニーラ・ラーセンの「パッシング (Passing)」⁽⁸⁾という小説を取り上げたラビノヴィッツの考察は次のように展開される。

嘘をついたりはったりを食わせるためには、話者が真実を知っていて、聞き手はそれを知らないという条件が必要となる。気のないほめ言葉でけなすためには、話者も聞き手ともにだまされてはいないということが条件である。しかし、修辭的パッシングは一人の話者が二人の聞き手が必要とするのだ。一人は無知の聞き手であり、もう一人は真実を知つていながらそれについて沈黙を保つたままの聞き手である。この奇態な要求こそが——作品が何を為しつづめるのか承知している者たちがかもしもその作品が修辭的目的を達成しているとするなら、それについての言及を繰り返す必要があるという要求こそが——ラーセンの小説やその他の修辭的パッシングの物語を、より広いカテゴリーに含まれる、つまり私がここで「フレンジャイルな」テキストと呼んでいるものにしてるのである。「フレンジャイルな」テキストとは、その行為遂行の達成のために、そのテキストについてもっともよく知っている存在が共謀して沈黙することを必要とするテキストなのである。(中略 山元)

おそらく、ある特定の批評的立場はテキストのフレンジリテイによって喚起されるはずの倫理的諸問題を巧妙に回避している。ステューヴン・マイロー (Mailoux, 1985) が「読者寄りの理想主義 (Readerly

idealism)」(あらゆるテキストの事実が読者の解釈手順から切り離すことができないと信じている理論家たち)と呼んだものの極端な支持者たちは、その理論に肩入れしていくことで、問題にすべきことを問題でなくしてしまうのだ。あらゆる文学的アーティファクトはきつとどれもみなフレンジャイルなものなのだ。おそらく、この問題は、マイローの言う、テキストはそれ自体で存在しているとする「テキスト・リアリズム」の強固な支持者たちにとっても同じことなのである。というのも、読者がテキストを台無しにするのだと信じることは、何らかのかたちでアフエクティヴ・フアラシーを承認することになるからである。しかし、本書のたいていの読者たちも、こうした都合のよい葛藤—自由の両極の間どこかに安易に位置を占めようとするのではないかと私はいぶかっている。そのような読者にこそ、ここで展開する私の主張を差し向けたい⁽⁹⁾。

ラビノヴィッツによれば、すべての「文学的アーティファクト」すなわち人為的に創造されたテキストはフレンジリテイをそなえている、ということになる⁽¹⁰⁾。たとえば、右の引用文中の「テキスト・リアリズム」とは、テキスト本文が目前に存在するという立場なのであるが、その立場に立つて、たとえば読者の恣意的な解釈がテキストを台無しにすると述べることは、既にそれだけで、「テキスト・リアリズム」と対極に立つはずの「アフエクティヴ・フアラシー (感情的誤謬)」を認めてしまったことになる、と彼は言う。たとえば、「本文を逸脱しないかぎり、どのような読みも許される」という言い方にはこの種の矛盾がはらまれている。逆にマイロー⁽¹¹⁾に依拠しながら彼が「読者寄りの理想主義」と呼ぶものも、「テキスト・リアリズム」と同根である。なぜなら「読者寄りの理

想主義」においては「あらゆるテキストの事実が読者の解釈手順から切り離すことはできない」とされるだけに、各々の「読者」に「テキストの事実」がゆだねられるということになってしまい、当該読者が自らの考えた「テキストの事実」を唯一絶対のものとしてしまつて、テキストのフラジリティを視野の外に追い払い、そこなつてしまふ危険はつねに伴うものだからである。

ラビノヴィッツの真意はこの二つのイズムを排除すべきだということにはなく、むしろテキストの読みと解釈において「愛用されながらめつたに明確に表現されることのない理論的原則」としての「マツチヨのテキスト説」を露呈させ、それに挑むところにある。「マツチヨのテキスト説」と彼が言う「原則」には次の二つのかたちがあると言ふ⁴³。

1 重要なテキストとは、そのテキストを吟味するあいだに、批判的なまなざしで徹底的な分析を行うに耐えうるほどタフなものである、という信念

2 フラジヤイルであるときみなされるテキスト群は劣位に置かれたジャンルに属しており、おそらくどのようなやり方でのような意味にでも読まれるものだ、という確信

たとえば「読者論」にしたがつた研究や批評であるというだけで、このような「信念」や「確信」と無縁であると言い切ることはいできない。私たちは常にこのような「信念」や「確信」を自明のこととして疑いもなく保持しつづけているのではないだろうか。「徹底的な分析」に耐えうるテキストこそ重要性が高いとか、あるやり方で読まれる価値のあるテキストこそが優位のジャンルに属しているのだ、といった「信念」や「確信」は、考えてみればテキストの

分析をおこなう私がそう思い込んでいるだけのことなのかもしれない。たとえば、ある種のテキストを「読めば終わりだね」とみなしてしまふとき、私はそれが「徹底的な分析」には耐えられないと判断しているのであろうし、また「それは本物の文学ではないね」とある種のテキストを切り捨ててしまうこともできる。ラビノヴィッツはさらに言う。

批評家としてそして教師として、私たちはテキストを減多切りにする対象とみなしてはならないだろう。最低限、「パッシング」の実例が私たちに教えるのは、ある種の理論的立場がある種のテキストにはそぐわないという可能性もあることを考慮に入れるということである。

これは、そのような理論的立場がテキストの機能を明るみに出さないからではなくて、むしろ明るみに出すからこそであり、明るみに出すことで、致命的なダメージをもたらすからなのである⁴⁴。

田中実が繰り返して指摘している⁴⁵ことであるが、前田愛の「舞姫」論⁴⁶が「舞姫」という小説を読むことになりえているのかという疑問は、まさに「ある種の理論的立場がある種のテキストにはそぐわないという可能性」を指摘したものであると言えるだろう。前田のように「舞姫」に描かれた都市空間を読むということは、もちろん「舞姫」というテキストの詳細な読解抜きには成り立たないものである。が、少なくとも「舞姫」というテキストの一貫性を切り崩すというかたちで成り立つはずの読みであることも確かだ。それは「舞姫」というテキストのフラジリティをそこなつてしまふ読みなのである。ただ、それでは、修辭的パッシングの醸す、テキストのフラジリティを感じ取るということと、ナンデモアリのアナキーな読みとの区別がつかなくなるかもしれない。が、ラビノ

ヴィッツは解釈の無政府状態を手放しに容認しているのではない。

概して、国語科の「読むこと」の授業は、学習者の読みの能力を伸ばすということを目指して営まれるものである。そのようにして子どもの発達を促していくということが教授活動の役割であるということは国語科教育においては自明のことであると言える。だが、ラビノヴィッツは右に示したような考え方に立って、この自明な問題にも問いを投げかける。彼は自らが暗黙のうちに支持していた「生徒たちが読む間に何を行うのか」ということについてもっと自意識をもって、自覚していくように教えることが常にそして必ずよいことであるという信念⁹⁸や、「生徒たちを程度の差こそあれ等価で代替可能なモノとして考えている限り」「できる限りたくさんの知識を与えれば与えるほど状況はよいものとなるという合理的な立場」、あるいは、「だまされやすい読者を明敏な読者へと変えていくこと」が教師としての私たちの仕事であるという考え、を疑うのだ。ラビノヴィッツは言う⁹⁹。

いかなるテキストもすべての読者と同じ立場にするわけではない。すなわち、ある生徒に小説の鍵を与えることによって、私たちは同じクラスの他の生徒が抱いたに違いない価値をその小説から消し去ってしまうかもしれない。もしもそのような鍵を与えることが閉じこもった生徒の助けになる場合があるとすれば、それは彼女が自分の状況について発言するか名づけることもしないで、それについて語るための手助けになるような秘密のメタフォアを与えらるということだけでなく、そのような鍵によって彼女自身の状況についての承認が得られたり、あるいは彼女が自らの秘密を守り続けてもよいという同意を他の

読者から得ることのできる場合である。

たとえば、小説「バツシング」の二人の作者側の読者の関係はつりあった関係ではない。とくに、明敏な作者側の読者はある意味でだまされやすい読者をながしろにすることで利益を得ている（あるいは、少なくともある種の楽しみを手に入れている）。こうした教授方略は、だまされやすいカモを作ることによって、ある生徒たちばかりを特権化し、仲間内の倫理的に問題のある現象を作り出すという危険を冒すことになる。現代の文化的雰囲気においてさらに問題になるのは、こうした教授方略が、ひきこもりがちな生徒たちをさらにひきこもらせ、そこまででなくとも、表明されたことについて違ったふうに見えるための機会を消してしまう危険があるということであろう。

「生徒たちが読む間に何を行うのか」ということについてもっと自意識をもって、自覚していくように教えること」を私たちもまた生徒たちに強いてはいないだろうか。それが「よいこと」であると教えてきたのではないか。それは「生徒たち」が「等価で代替的なモノ」であるということが前提とされているかぎりにおいては重要な考え方であるのかもしれない。「生徒たち」はテキストについて等しく「だまされやすい読者」なのであるから、「できる限りたくさんの知識」をもたらしすことによって、「明敏な読者」に変えていくことがよいことなのだ、という確信を私たちもまた抱きがちなのであるが、よく考えてみればそれは何ら根拠のないことなのである。のみならず、ある生徒たちには圧力を与えていくことにもなりかねない。

「読みの理論」に従って文学教育実践を営んでいこうとするとき、その「理論」がテキストのフラジリティを台無しにしてしまうようなことはないか、ということを考えていかななくてはならない。いかなる理論に依拠するのであれ、分析のための「装置」を行使するということは、多かれ少なかれテキストのフラジリティをそこなっていくことになる。フラジヤイルなテキストのフラジリティをそこなうことは、テキストの意味を「明敏な作者側の読者」の側から決定してしまうことであり、テキストの詳細な分析には絶えずこの危険が付きまとうのである。フラジリティを完全にそこなってしまうからこそ読み続けることができるのだ、ということをお私達は考えていかななくてはならない。

国語教育で用いられるテキスト（教科書教材だけでなく、自主教材も、子どもの記した感想文も含めて）は多かれ少なかれフラジヤイルなものである。だからこそ、私たちはフラジヤイルなものをそのままにしておくとはしない。何らかのかたちで意味の確定を求めてしまうのである。確定を求めずに、テキストを扱うことが可能であるなら、それがテキストのフラジリティをそこなわずにテキストを受け止めていく道なのである。推理小説なら読者は「結末」を期待するし、事件が解決し犯人がわかったということである程度の満足を得ることができよう。もしそれで終わりというのであれば、何も再び細部を吟味する必要はない。

小説の学習は、そのような細部の吟味の学習でもある。むしろ細部にこだわることによってテキストの意味の確定性がゆらぐということに関心を持つ読者を求めて、私たちは小説の学習を進めるわけだし、文学教育を営んできたのではなかったのであろうか。永遠に

確定することのかわなわぬ「意味」を追い求めてきたのではなかったか。

「作者側の読者」になることは大切なことだが、「作者側の読者」は唯一の確定された存在ではない。明敏な者もいれば、素朴な者もいるだろう。意味の確定性を信じて、テキストのフラジリティをそこなう方向でのテキスト解釈においては、「明敏な作者側の読者」しかめざされないことになる。「行為としての読書」における「リーザー的読者は明らかにこの「明敏な作者側の読者」である。ロレンス・スターンの「トリストラム・シャンディ」⁹³を、リーザーの「内包された読者」のように読む読者は、少なくとも尋常のありふれた読者ではない。受容理論を中等教育段階までの国語教育に適用しようとする、すぐさま生じる問題がこの問題である。下手をすると、解釈の自由を標榜しながら、かなり許容範囲の狭い読みの授業をかたちづくってしまう危険性がある。テキストのフラジリティをそこなうかたちでの読者論的な読みが、そこでは営まれてしまうのだ。あるいは、「内包された読者」や「明敏な作者側の読者」の読みばかりを肯定することによって、読者の解釈の自由を尊重するどころか、むしろ逆に多くの読者の解釈を押し下したり否定したりすることにもつながりかねない。

3 テキストのフラジリティと文学教育の根拠

「マツチヨのテキスト説」に対するラビノヴィッツの批判は、私たちが国語の教室で営む文学の授業についての前提を問うものである。分析批評も読者論も、「マツチヨのテキスト説」から抜け出せたとはいえないのではなかろうか。国語教育のすべてが「マツ

「チヨのテキスト説」を脱する道を見出したとはまだ言えない。テキストのフラジリティをそこなうことは「意味」の確定をするということとはほぼ同義である。しかし、「素朴な読者」が「明敏な作者側の読者」になるということで、テキストの意味が確定するような場合とそうでない場合があるだろう。

たとえば、「素顔同盟」(すやまたけし、「中学国語 伝え合う言葉 3」、教育出版)を読む場合、それはストーリー(物語内容)に駆動されたかたちで営まれる読みと、このテキストをポイント(物語の要点)に駆動されたかたちで現代社会の諷刺として読む読みとのあいだの違いであるように思われる。私たちは「素顔同盟」を社会諷刺として読みなさい、と指示する教師であるだけでよいのか。寓意が読めなければ、それをポイントレスな読みだとして、打ち捨ててもよいのだろうか。むしろ私たちは、テキストのフラジリティをそこなわなければならない、かえってテキストの細部への反応をいざなっていく工夫をしていく必要がある。

その意味で、「素顔同盟」における人物の形象を叙述にもとづいて意味づけてみることは大切である。ここではまずこのテキストにおける「先生」の描かれ方に目を向けてみる。「素顔同盟」の「先生」は、ジャック・デリダのことば⁹⁹を借りていうなら、「本国」の「代理表象」であった。「仮面」の意義を説くところからもそれはうかがい知ることができるだろう。なぜ「仮面」なのかということの理由も推し量ることができるのではないか。「仮面」は彼ら(生徒たち)にとつて「炉Ⅱ中心」たる「本国」の言語すなわち「母語」に他ならない。それは「ぼく」にとつてどこまでも「他者」の言語であつたはずだ。

このように考えると、「素顔同盟」は、他者による「単一言語使用」を諷刺した話であるとみることが可能。「単一言語使用」のはざまに「禁止」された言うことへの接近こそ、「素顔同盟」が求めていこうとしたことではなかったか。すやまたけしのストラテジーは、この話を読んでそのようなことを感じ取り、思考する読者に呼びかけることにあつたはずである。いや、正確には、このような働きかけを知って、読者の日常の見方がどのように変わるか、というところに訴えかけていたのではないだろうか。ところがすやまは「素顔同盟」というテキストの背後に沈黙している。「明敏な作者側の読者」もこのテキストの前には沈黙せざるをえない。なぜなら「諷刺」だと言いつても、このテキストのフラジリティをそこなつてしまうことになるからだ。

他者から強制された単一言語使用が、すなわちここでは、あいかわらず植民地的本質をそなえており、抑制できかつ抑制できないような仕方ですまざまな言語を「一」に還元することを、つまりは均質的なものへのヘゲモニーに還元することを目指す、そんな一つの主権性から強制された単一言語使用が作動するのは、このような基盤に頼ることによつてである。人はそのことをいいたるところで確認することができる——この均質性—ヘゲモニーが、さまざまな壁を消去しテキストを平板に押し潰しつつ、文化の中で作用し続けている、そんな至るところで⁹⁹。

「仮面」の着目は、右にデリダの言う「他者から強制された単一言語使用」のほかのなものでもない。たしかに「素顔同盟」の社会では、多様なものであるはずの「素顔」が禁じられて、「一」なる「仮面」にその人の人格のすべてが還元されようとしているかに

見える。「仮面」社会は「均質性——ヘゲモニー」の社会である。そして「素顔同盟」の教師が教えているのは、「国語」にはかならないのではないか。

すやまたけしがそのようなことを声高に叫んでいる、というのがではない。しかし「仮面」の人々になりすますというそのような姿を彼は描いている。「二」なる「仮面」を拒む少女と少年を描くことによつて、かれは単に「レジスタンス」ということを言おうとしたのではない。そうではなくて、私たちが生れ落ちたときから背負わされている「強制された単一言語使用」のことに、少しでも多くの人が気づくということがすやまの望んだことではなかつたか。「ぼく」の側に立つただけでなく、「ぼく」の側に立たないということ、つまり何の疑問もたず「仮面」をかぶり続けている同級生たちの側に身を置くことによつて、学習者は「ぼく」の抵抗を理解することができるのである。「仮面」＝「国語」を学び、使い続けなければならぬ自分たちのおかれた状況が、実はよく考えてみると不思議なことであるという思いを少しでも多くの中学生が持ったとき、すやまのこの小説を読むことにおおきな意義が生まれる。「仮面」を脱ぎ捨てない人びとは、勇気がないというのではなく、むしろ「仮面」をかぶる日常を疑わなかつたのである。

この「素顔同盟」について、かつて勤務校の授業のなかで受講生に「模擬授業」を試みてもらったことがある¹⁰⁾。

模擬授業の教師役の学生は「素顔同盟」の授業で「めざす読み」を、「授業でとりあげる上でやはり大切なことは、あくまでこの教材を発展教材としての「素顔同盟」として捉えることである。／物語の内容把握は非常に重要なことではある。しかし、それよりも今

回の授業で重要なポイントは、内容把握を最小限の確認だけにおさえ、生徒に物語を十分に味わい考えてもらい、その考え自体を生徒どうしそれぞれがつけあわせることである。／新しい考えを生むこと、あるいは固定観念からの脱却を「物語を読むこと」自体ではなく、「物語を読んだ他者との対話」により引き出したのである。／この教材を単なる管理社会、画一主義等に対する諷刺、批判という一面的な読み方だけで終わるのではなく、さらに生徒達自身の力で発展させてやるのだ。／教師はその背中を少し押しやるという役割に徹するべきであろう。」と記している。

次に、授業の記録を掲げる。教師役を一人の男子学生が担い、残りの二名の学生が生徒役を担った。生徒役はアルファベット一文字で示してある。

〔生徒たちが一時間目に書いた「初発の感想」を各自に返却する（模擬授業なので、書かれたと想定されるいくつかのパターンを担当者が印刷し、それを生徒役の学生に配布した。）〕

教師役（男子） 一時間目、二時間目と仮面をつけてきましたが、今日をはじめて仮面を脱ぎます。「といてそれまでつけていた「仮面」を脱ぐ。」

教師役 仮面を脱いで生きていきたい、川の上流で、と「ぼく」は考えているようですが、仮面をかぶるのは本当に悪なんでしょうか？ このことを後で討論します。

〔第七場面を教師が音読する。〕

教師役 皆さんのうちの六〜七割の人が、仮面をつけるのを嫌だと言っています。I君は「本当に思っていること」と「仮面をつける

こと」がちがうという意見ですが、こういうことは現実社会ではないことなのかな？

I (男子) あります。乗り気でないのに、周りがさわいでいるときとか……

教師役 自分の心とはちがうことをやっている、というときね。

S (男子) それは、本当の笑顔ではない。

教師役 みんなはこれから先、受験があるよね。合格者番号が掲示されたとき、合格者の全員が手放して喜べるだろうか。

Y (男子) いつもそうではなくて……

教師役 完全に、仮面が百パーセント悪ではないということだけは心に留めておいてほしいと思います。

教師役 「素顔同盟」の「ぼく」はどうなったのかということについて話し合ってみたいので、机を半円形に並べ替えてください。

教師役 Tさんから順番に、この先ぼくがどうなったか発表してください。

T (女子) 「ぼく」も「素顔同盟」に入った。そこで生活していった……

教師役 先生に向かって話すのではなくて、みんなに聞こえるように話してね。

Y (男子) 素顔になったけど、その不都合を知って、また仮面に戻ったと思います。

K (男子) 彼女と再会して、本音で喜怒哀楽をぶつけあう。恋に落ちるかもしれない……

O (女子) 上流に行つて、個性がないことを疑問に思う。以前よりも個性を大切にして暮らすことになると思う。

(発言者不詳) 上流にいるという素顔同盟という一団はまだおらず、また戻ってくると思う。

K (女子) 仮面をつけることに矛盾を感じていたけど、今回がきっかけになって、そのまま素顔に気づいてから、もとの自分を大切にしていこうと思う。

I (男子) 素顔同盟に適応できず、また戻ってくるだろう。

K (男子) 素顔で暮らしているのではないか。怖くてうつむいたりしながら人と接する。会話や接し方が変わってくる。

M (男子) 五番目の人の感想(教師役が、あらかじめ配布していた感想プリントの感想。ただし、その感想自体は教師役(創作である)にもあるように、素顔のすばらしさを感じて、素顔のままでも生活することになる。素顔のままだが、仮面をつける必要も感じ、大人になっていく。

S (男子) 素顔同盟が、実は喜怒哀楽の仮面を作る工場でもあった。だから、人間関係がいやになって「無表情同盟」をつくることになる。

F (女子) 生まれたときから素顔でコミュニケーションすることに慣れない。

教師役 いろいろ出たね……素顔で暮らすというひとが多かったけど、仮面に戻るといふ人が二人と、あと「無表情同盟」といふ人が一人いたね。

I (男子) 素顔に戻つたら戸惑うのではないか。そのなかで本心をさらけ出して話すところとしたことが起こってしまう。それよりは仮面に戻つたほうがいいのかも。

K (男子) 人とのつきあい、という点で、仮面の下で疑うより

も、感情をぶつけることになる「素顔同盟」を続けていく。

S (男子) 感情を押し殺すことによって、表情の下の感情を押し殺すんだ。

W (女子) 「無表情同盟」は考えすぎだと思えます。だって、普通に素顔でできることだから。

S (男子) いや、それだと味気ないから……

Y (男子) そのプロセスは娯楽のようなもんだね。

F (女子) 素顔でありつづけることはむずかしいのでは？

T (聴取不能)

K (男子) 仮面をつけることに利点がある。素顔のままではできないことがある。

F (女子) 素顔になったら、友達とけんかして「はみ出し」になることだってある。「素顔同盟」があるからといって、この「はく」は「彼女」につれられて川上にいくなんて、軽い男のように思える。

O (女子) 「はく」は「女の子」にひかれたけど、それはその素顔を見たから。多分彼女が素顔でなければ好きにならなかったんだろう。だから再び仮面には戻らないと思う。

K (女子) 「女の子」がきっかけだけど、でも日ごろから「はくははくでありたい」という深い考えを持っていたのではないか。

M (男子) 性的な欲望でそうなるなんて。

W (女子) 考えすぎだよ。

T (女子) 仮面は人の弱さを隠す。弱さを隠した方が楽だから。

でも、自分の思いで生きた方がいいと思う。弱さに打ち勝とうと努力することが大事だと思う。

教師役 いろいろな意見が出ています。大切なのは、しっかりと自分の意見を持つことですね。

この授業記録は筆者(山元)がその授業の進み行きを観察しながら筆記したものである。いわゆる完全な記録とは言えない。ただ、この記録から読み取れるのは、教師役が授業の「目標」を果たそうとして、生徒役の学生たちに物語の続きを考えさせ、発表させることで、生徒役たち相互が他の生徒の考えを聞きあう状況をつくろうとしたということである。この模擬授業のやりとりのなかで、「素顔同盟」というテキストの解釈に関して決定的な「答え」が導かれているわけではない。むしろこのテキストのフラジリティをそこなわなにかたちで会話を進めた結果が「いろいろな意見」の提示に結びついたと言えるのではないだろうか。

ラビノヴィッツや小谷真理が問題化した「なりすまし」(passing)という問題は、文学的な主題というにとどまらない問題を提起する。教室での生徒たちの反応にも「なりすまし」的な応答がありはしないだろうか。私たちはそれを感じ取りながら授業を進めているだろうか。あるいは、さまざまなメディアに「接続」する私たちの身ごなしは「なりすまし」的なものであることも少なくともい。文学教育という営みは、ことばで何かに「なりすまし」ということを学びながら、そのことが私たちに何をもたらすのかということを考えていく営みなのではないだろうか。ラビノヴィッツが批判的に言う「マッチョのテクスト説」に従うかぎり、「なりすまし」ということは文学の授業において主題になるどころか、むしろ蹴散らされてしまうことになるだろう。

テキストのフラジリティに思いを致すということは、このような問題を考えながら「文学」を教育的営みのなかで扱ふ意義を考えるということにつながるはずである。かくかくしかじかのものである、というふうには言えないもの(言つてはならないもの)がテキストのフラジリティであるが、しかし、それに敏感になるというプロセスこそ、私たちが文学教育として求めていくことではあるまいか。

たとえば、あるテキストがなにごとかを「諷刺」していると述べることは、そのテキストのフラジリティをそこなってしまうことになるのだろうか。そのテキストが「寓話」であると述べるのが、テキストのフラジリティをそこなってしまうことになるのだろうか。こうした問題は、教師が文学作品を教室に持ち込む場合に絶えず考えていかなければならない問題である。たとえば「素顔同盟」を「SF」であるとか、「社会諷刺」であるとかいう捉え方を、あらかじめ読者に与えてしまえば、読者はそのような方向からしかこのテキストをみなさなくなる。あるいは、「素顔同盟」はロイス・ローリーの「ザ・ギバー」(掛川恭子訳、講談社、一九九六年)に良く似ていると言えば、「ザ・ギバー」を読んだことのある読者はそれとの関連を考えながら「素顔同盟」を読んでしまうことになるだろう。

テキストは「はかない」ものであつて、けつして読み尽くされるようなものではない。「体系」というよりも「集合」と呼んだ方がよいモノだからである。フラジャイルなもの、フラジリティをおびたものとしてテキストを捉えるからこそ、文学教育は可能になるはずである。

図らずも、右の模擬授業での学生たちの会話はそのことを教えているのではないだろうか。彼(彼女)らのすべてが「素顔同盟」を「はく」にとつてのハッピーエンドの話と読んでいるわけではない。あるいは、先に示したように「他者によって強制された単一言語使用」をめぐる寓話と読んで納得しているわけでもない。彼(彼女)らはテキストを読み尽くそうとしてはいないし、論ずるに値しないテキストであると決めつけてもいないのである。

おそらくこのようなことを言つても、目標をはっきりさせた方が「わかりやすい」という反論が返つてきそうである。しかし、少なくとも学び手に読むという「葛藤」をひきおこす契機となつているのが、テキストのフラジリティだと言ふことは許されるのではないだろうか。

「正解」があると決めてかかることも、それと正反対に「正解」はないと決めてかかることも、いずれもフラジリティをそこなう営みである。「外国語」もしくは、自らに抵抗するテキストに、読者はどのように反応しようとするのか。「正解」を云々することがもはや封じ込められているのだから、理解を生み出していくほかないはずである。

読者反応にもとづいた教授法は、そうした立脚点のさだかでないところからはじまるのだと言つてよい。それは、テキストのフラジリティをそこなわないかたちでの文学教育をつくっていくことができるかどうか、という問題なのである。「それは深読みである。」「それはくだらないテキストである。」「……といった謂は、いずれもテキストのフラジリティをそこなっていく。テキストのフラジリティをそこなうということは、学びの可能性を奪っていくことにも

なるのではないか。そのことこそ、おそらくも思いを致さなくしてはならないことであると考へる。

- 注(1) 松岡正剛著「フラジャイル——弱さからの出発——」筑摩書房、一九九五年。
- (2) 松岡前掲書、九頁。
- (3) 同前書、六二―六三頁。
- (4) 同前書、三三〇頁。
- (5) 同前書、三七四頁。
- (6) Rabinowitz, Peter. "Betraying the Sender: The Rhetoric and Ethics of Fragile Texts." in Rabinowitz & Smith, *Authorizing Readers: Resistance and Respect in the Teaching of Literature*. National Council of Teachers of English, 1997 pp. 138-153. 以下「R」のラビノウィッツの文章からの引用は、すべて山元の試訳である。
- (7) 小谷真理「なりすまし文学の現在形——パッシング小説とサイバーバンク——」、筒井康隆編「21世紀文学の創造——現代世界への問い」岩波書店、二〇〇一年。
- (8) Larsen, Nella, *Passing*, Penguin, 1929.
- (9) Rabinowitz, *op. cit.*, pp. 145-146.
- (10) Rabinowitz, *Ibid.*
- (11) Mailoux, Stephen, "Rhetorical Hermeneutics," *Critical Inquiry*, 11, pp. 620-641.
- (12) Rabinowitz, *op. cit.*, p. 146.
- (13) Rabinowitz, *Ibid.*
- (14) 田中美「小説の力——新しい作品論のために」(大修館書店、一九九六年)参照。
- (15) 前田愛「BERLIN 1888」前田愛「都市空間のなかの文学」(筑摩書房、一九八二年)所収。
- (16) 次の二つの引用ともに、Rabinowitz, *op. cit.*, pp. 147-149. からの

引用である。

- (17) ヴォルフガング・イーザー著、轡田収訳「行為としての読書——美的作用の理論——」、岩波書店、一九八二年。
- (18) ロレンス・スターン著、朱牟田夏雄訳「トリストラム・シャンデイ」(全三巻)、岩波文庫、一九六九年。
- (19) ジャック・デリダ著、守中高明訳「たった一つの、私のものではない言葉——他者の単一言語使用——」、岩波書店、二〇〇一年、八〇頁。
- (20) アリダ前掲書、七六頁。
- (21) 勤務校における二〇〇〇年度前期の「中等国語科授業研究」(学部三年次生対象)の一回分をあてた。二〇〇〇年七月二日に実施した。受講生は二名で、そのうち男子一名が「教師役」となり、残りの学生が生徒役となった模擬授業であった。

(やまもと・たかはる／広島大学)

今月号掲載の論文要旨

テキストのフラジリティと
文学教育の根拠

山元 隆春

私たちが教師として文学作品を授業で扱うとき、懸命にテキストの解釈にいそしむあまり、その結果としてたどりついた「すぐれた」テキスト解釈を良きものとする傾向はないだろうか。あるいは、教室での「話し合い」の末にたどりついた解釈を「共有」された解釈としてすべての学習者に強いてはいないだろうか。「すぐれた」解釈や解釈の「共有」を導くほどにテキストがタフなものである、ということ为前提として、もしかするとそれがフラジイルな（弱い）ものかもしれないという疑いを持たずにいるのではないだろうか。

文学教育を営もうとして、私たちはテキストのフラジリティ（弱さ）をそこなっている

のかもしれない。文学教育の根拠を問うために、私たちはテキストのフラジリティにどのようなに応じていくのか、という問いを考えていく必要がある。テキストのフラジリティを意識するということが、「見慣れたもの」をはじめて見るようにテキストを理解しようとする構えを導くことになるからである。

Textual Fragility and Literature Education

Takaharu Yamamoto

When you treat a literary text in your class, you may think the interpretation you have made as teacher is the best one. Even when you democratically make your students discuss what the text means, you may sum up their more or less different readings into a single meaning and force it on all of them. But the text is so delicate and fragile that its

meaning can be neither so easily fixed nor unified. If you believe in *the only* way of interpretation or in *the* meaning that can be shared by all readers, then you don't know the fragility of a literary text. When you realize it, you will face the text as if it were something unfamiliar and try hard to read it as it is. Thus in reviewing the role of literature education it is necessary to consider how to deal with such textual fragility in actual class.