

小説教材の読みにおける〈作者側の読者〉と 〈物語読者〉の対話・葛藤(1)

— ラビノヴィッツとスミス共著『読者に権限をもたらず』における読者概念の検討 —

山元隆春
(2002年9月30日受理)

Dialogical Relationships between “the Authorial Reader” and “the Narrative Reader” in Reading of Fiction (I)
: Considering Rabinowitz & Smith’s *Authorizing Readers* as a Pedagogical Theory for Teaching of Fictions

Takaharu Yamamoto

In this Paper, Peter Rabinowitz and Michael Smith’s *Authorizing Readers* (1997) was considered as a fundamental work for teaching of fictional texts. Rabinowitz and Smith emphasized the dialogical relationships between “the authorial reader” and “the narrative reader” in reading acts of a practical reader. Rabinowitz argued that if readers failed to playing either “the authorial reader” or “the narrative reader”, they would take any misreadings such that what he called “Quixotic” or “Emma-Bovary” or “Blimberism.” On the other hand, Smith argued if readers wouldn’t play as “the narrative reader” but as “the authorial reader,” they couldn’t get the point of the story, and couldn’t respect not only characters and narrator but also the author of the story. Rabinowitz also emphasized the rhetoric of fragile texts, and suggested that we teachers of fictions must resist what he called “the Doctorine of the Macho Text,” and consider the fragilities of fictional texts for comprehending any other reader’s comprehension. In conclusion, some suggestions for reconstructioning teaching and learning of fictions were suggested as follows; 1) For respect to the author, we must recognize the effectiveness of “the authorial reader” concept in reading act. ; 2) For respect to the narrators and the fictional characters, we must develop literary reading process founded by the triadic relations with practical reader, “the authorial reader” and “the narrative reader”; 3) For respect any other peer-readers, we should develop teaching practices holding perspectives to fragilities of fictional texts.

Key words: reader, authorial reader, narrative reader, narratology, teaching of literature

キーワード：読者，作者側の読者，物語読者，読みの理論，文学教育

0. はじめに

高木まさき(2002)は「文章の向こうに一つの意味的焦点のあることを前提とし、そこに至ることに重要な意味を見出し」てきたところに、我が国近代以降の「読むこと」の教育理論の特徴を見ている。高木の論ずるように、わが国の場合、「読むこと」の教育に関する諸理論は、この「意味的焦点」に至ることに「重要な意味」を見出すか否かということは重要な論点である。また、「主題」をどのように考えるか、「作者」及び「作者の意図」をどのように扱うか、という問題が読むことの教育の重要な焦点となることを改めて提起する。それは、「読む」という営みの過程で学習者がいったい何

と対峙して読者となっていくのかということと深く関与している問題でもある。

本稿では、読者反応理論や物語論の現代における展開を踏まえ、〈作者側の読者〉及び〈物語読者〉という二つの重要な読者概念を提起しながら小説の読書行為を扱った、ピーター・ラビノヴィッツとマイケル・スミス共著『読者に権限をもたらず』(Rabinowitz & Smith, 1997)を手がかりとして、上記の問題を検討する。『読者に権限をもたらず』は、物語論者としての著作(Rabinowitz, 1987)があり、カレッジの教養課程の文学教師であるラビノヴィッツと、元高校国語科教師で文学教育実践の著作を持ち(Smith, 1991)現在は大学において国語科の教員養成及び教師教育に携わってい

るスミス(この点で、ともに高等学校から大学教養課程レベルでの文学教育に携わる教師である。)が、交互に互いの論文に対する返答を記すかたちで論文を書き、検討を重ねた成果である。

『読者に権限をもたらず』は次の8章から成る。

- 第1章 読むときに私たちのいる場所(ラビノヴィッツ)
- 第2章 作者側の読みと教えることの倫理学と(スミス)
- 第3章 読むときに読者たちが行うこと／書くときに作者たちが行うこと(ラビノヴィッツ)
- 第4章 規則によって戯れる(スミス)
- 第5章 「千回繰り返しても似てはこない」：教室のための再読(ラビノヴィッツ)
- 第6章 バランスをとる行為(スミス)
- 第7章 多文化文学と個人的経験の教育学と(スミス)
- 第8章 「送り手を裏切ること」：フラジャイルなテキストの修辞学と倫理学(ラビノヴィッツ)

著者の一人であるスミスによると、この書には次の二つの意味があるという。

- ①読者に力をもたらし、教師の解釈を受動的にうけいれるということから解放すること。
- ②作者と知的な意味で関わりあうために必要な慣習的知識を読者が発達させていく手助けをすること。作者に対して、また彼らの生み出した登場人物に対して敬意を払うからこそ、そうした関わり合いが可能になるということを示すこと。

この二つの点が上記の8編の論考に徹底した問題意識である。この問題意識に基づいて二人が営んだ対話のなかで、どのようなことが解明されたのであろうか。(本文中『読者に権限をもたらず』からの引用はく>で括った。また引用に付した(AR, p.x)はその頁数をあらわす。)

1. 〈作者側の読者〉と〈物語の読者〉と実際の読者

ラビノヴィッツは様々な虚構テキストの多様な読者に関する概念についての説明を行い、〈作者側の読者(authorial audience)〉という読者概念を設定した。ラビノヴィッツの言うところから従うと、〈作者側の読者〉とは、作者が最善の判断をして小説をデザインするために想定する仮想の読者である。ラビノヴィッツは「知的に読むためには、少なくとも読んでいる間はという条件付きで、私たちが作者側の読者の様々な特徴を共有するようになるべきだ」と主張し、「ある程度それができなければ、私たちの読みの経験は程度の差こそあれ深刻な欠陥を抱えることになる」と考え、次のように言う。

〈作者側の読者と実際の読者との間のギャップがよい読みと本当に民主主義的な環境との両方のための

バリアとなり、実際の読者と作者側の読者との間のギャップが完璧に橋を架けることのできないものではあっても、そのギャップをできる限り縮めていく試みは、私たちの読むテキストと私たちがそれを話し合う教室にかかっているのである。ここが私たちの論点なのだ。〉(AR, p.6)

当然のことながら、〈作者側の読者〉と〈実際の読者〉との間には何らかのギャップがあるだろう。その〈ギャップ〉を生かして私たちはどのように授業を構成していけばよいか。ラビノヴィッツらの取り組みはこの点を問う。

〈作者側の読者〉は、とくに〈作者の意図〉と混同されるおそれのある概念であるため、ラビノヴィッツは、これが個人の内面の心理を扱う概念ではなく、むしろ〈公共の場で可能な社会实践〉を示す概念であることを強調している。あるいは、個別のテキストの属性である〈伏在する読者(内包された読者)〉とも異なるとしている。

さらに彼はもう一つの次元の読者を取り上げる。〈物語読者(narrative audience)〉である。読むことは、実際の読者が〈作者側の読者〉と〈物語読者〉の両方の次元を経験することだとするのが、彼らの考え方の中心である。

〈フィクションは必ずしも(おそらく決して)〈現実〉の鏡ではないのだ。しかし、フィクションは常に特別な種類のダブル・ゲームをしている。そして、それはその外で世界との複雑な関係を伴っている。たとえば、プロスペル・メリメの小品『カルメン』は、旅する考古学者の回顧録のようにも見えるが、一方で収監された殺人者の人生を物語るものでもある。こうした二重性を概念化する一つの道は、小説が通常ノンフィクションの若干の形式(しばしば伝記または回顧録)のイミテーションであるため、ナレーター(劇化されるかどうかに関係なく)は著者のイミテーションであると認めることである。そして、実際の著者が常に仮説の作者側の読者のために書くのと同じように、ナレーターは常に私が物語の読者と呼ぶ模造読者のために書くのだ。フィクションを読むために、我々が作者側の読者と一緒にならなければならないだけでなく(作者側の読者は、自ら読む内容を創造された人工物として認識し、またそれゆえ登場人物たちを構築物として扱う。ジェームズ・フェラン(Phelan, 1989)が統合的次元と呼ぶものを強調しながら。)物語読者のメンバーであるふりをする(物語読者は、自ら読む内容を歴史と捉え、登場人物を現実のものとして扱う。すなわちフェランが模倣の次元と呼ぶものを強調する。)。『黙示録3174年』の物語読者は大規模な核戦争が実際に起きると信じているが、『センスとセンシビリティ』の

場合、マリアンヌ・ダッシュウッドという名の女性が本当に存在しており、注意を払う価値のある人だと、その物語読者が信じている度合いは低い。

虚構作品の経験は、このように常に少なくとも二重である。我々は作品を純粋に現にあるものとしても、またこれからありうるものとしても扱うことはできない。が、実際のところこのような競合する(そして互いに相容れない)パースペクティブを自らの意識のうちに同時に保持しなければならないのである。〉(AR, pp.21-22)

実際の読者とも〈作者側の読者〉(統合的次元)とも異なる第三の読者としての〈物語読者〉(模倣的次元)を私たちは、ことにフィクションの読みにおいて演じることになる。ここに生ずる二重性が虚構作品の読みの大きな特徴である。こうした二重性が失われたとき、それは少なくともフィクションを読むという体験ではなくなってしまうとラビノヴィッツらは言うのである。

2. 三つの〈誤読〉—〈作者側の読者〉と〈物語読者〉の不均衡—

実際の読者が〈作者側の読者〉と〈物語の読者〉とをどのようなバランスで意識しているのか、ということによって読みは様々なヴァリエーションを持つのであるが、ラビノヴィッツはそのすべてを容認しているのではない。彼は三つの〈誤読〉を批判的に取り上げている。それぞれ有名な作品の中心人物に例をとった、〈ドンキホーテ的誤読〉〈エンマ・ボヴァリー的誤読〉〈プリンバー主義的誤読〉の三つである(AR, pp.25-27)。

第一の〈ドンキホーテ的誤読〉とは、〈作者の権威を受け入れることを原則的に拒む〉読みのことである。すなわち、セルバンテス作品の作中人物ドンキホーテのように、基本的には自分自身のもの以外の興味・関心を示そうとしない読みである。このような読みの場合自分自身以外には出会えなくなるのが常であり、そうなるとテキストを読むことによって読者の側に変化がもたらされる可能性は著しく減少する。〈ドンキホーテ的誤読〉において、読者の読みは〈モノログ〉であり、〈読者自身が既に有している概念〉の範囲内での読みにとどまる。そうになってしまうと、テキストに含意された寓意を把握することができず、諷刺を諷刺として捉えられないという事態が生じる。

第二の〈エンマ・ボヴァリー的誤読〉とは〈自らが芸術作品を読んでいることを忘れてしまい、物語読者の立場を過度に強調する〉読みのことである。先にも述べたように、〈物語読者〉とは作中の語り手や登場人物に対応したレベルの読者のことである。〈物語読者〉になること

がなければ、私たちはそもそもそのテキストの世界に入り込むことはできないし、登場人物に寄り添っていくことはできない。しかし、特定の人物に肩入れしすぎたり、語り手の語りを頭から信用して読み進めているだけではそのテキストの意味を十分に構築することができなくなってしまう。フローベールの『ボヴァリー夫人』を読んで、エンマに同情を寄せ、そして憧れを抱いてしまうような読みをする読者は、ややもすると〈登場人物やプロットに過度に捕らわれて、その背後にある芸術的な原動力がわからない〉ということになってしまいかねない。そしてそのような読者は、たとえば新聞記事やニュース報道を頭から信じ込んでしまうようなスタンスを採用していると言ってもよいであろう。

第三の〈プリンバー主義〉的な誤読とは、上に述べた二つの誤読とは対照的に、〈テキストを人間生活との模倣的相互作用を持たない記号の構築物として扱いつつながら、物語読者の重要性を過小評価〉する立場で読むことである。プリンバーはディケンズの『ドンビー父子』(田村洋子訳、2000)の登場人物であり、〈詩人の空想や賢者の教訓のあらゆるものが、単語と文法の集積なのであり、この世界にその他の意味はない〉という信念を抱いた教師である。これは、テキストを記号の構築物とみなす立場でもあり、ややもすると物語内容の持つ人生的・政治的意味をないがしろにして、物語言説がそのテキスト内で担う働きにのみ焦点を当てるようないきかたである。

これらの〈誤読〉はいずれも〈作者側の読者〉と〈物語の読者〉との二重性に対する配慮を欠いたときに生ずるものである。実際の自己を捨てることなく二重の読者の役割を果たすことが、上述の三つの誤読に陥ることなく、確実に読むための条件である。ラビノヴィッツが特別のことをここで言おうとしているとは思わない。

こうした〈誤読〉に陥らないようにするためにはどうすればよいのだろうか。ラビノヴィッツは〈私たちが虚構テキストとの真面目なコミュニケーションに没頭しようとするなら、作者が創造した物語読者としての役割とともに、作者が期待している作者側の読者としての役割を上首尾に扱うことができない〉と述べ、〈ある作品を確実に読むためには、私たちの実際の自己を捨てることなく、この二重の役割を同時に採用することが必要となる。〉としている(AR, p.28)。確かな読みを進めていくために、〈二重の役割〉をまっとうしなければならない。では、そのために何が必要なのであろう。ラビノヴィッツはそのために作者と読者とのあいだで共有される〈読みの規則〉を確認していく必要性を説いている。

3. 読みの規則—作者側の読者と物語読者の葛藤の基盤—

規則を守ることが社会的行動を円滑に運ばせるように、読むことにおいても、書き手と読み手とのあいだで共有された規則こそが、解釈の妥当性を高めるとラビノヴィッツは言う。その解釈規則を体系的に論じた『読むことに先だって』(Rabinowitz, 1987/1997)と同じく『読者に権限をもたらす』でも〈読みの規則〉における四つのカテゴリーが提案されている。すなわち、注目の規則、意義づけの規則、構成の規則、結合の規則、の四つである。

3.1. 注目の規則について

〈注目の規則〉とは、テキストを読むにあたってここでとばしたり、ざっと目を通すかということや、とくに注意を向けるところはどこかということを決定〉(AR, p.50)するための規則である。たとえば、私たちがテキストの題名に注意を向けることは多い。「白いぼうし」(あまんきみこ)の場合、タイトルの〈白いぼうし〉に私たちは注意を向け、作中のどこに白いぼうしがあるのかに注目することがこのテキストの意味を組み立てる上で大切な働きをする。

3.2. 意義づけの規則について

〈注目の規則〉を適用することによって、テキストの特定の細部に光を当てることができたとすれば、読者はその注目した細部の意味を組み立てることになる。そのような営みを支配するのが〈意義づけの規則〉である。たとえば、小説表現の持つ比喩的・象徴的な意味を押し量り、そこに重みづけや価値づけを行うための規則である。ラビノヴィッツは言う。〈ハーバー・リーの小説における物まね鳥(mockingbird)の意味するところを決定するために私たちは意義づけ規則を用いることになる。実際、物まね鳥の指示するものを決定することは、ヒッチコックがいつも通りにあらわれることとは対照的に、まず何よりも比喩的なものである。同様に、さまざまな意義づけ規則は、雪が象徴的な意味合いを持つと考えた方がいい場合(ヘミングウェイの「キリマンジャロの雪」やジョイスの「死」など)や、雪が単に気象をあらわすだけの場合(チェーホフの「犬を連れた奥さん」で、グーロフが娘に冬になぜ雷が鳴らないのかということの説明する場面)を教えてくれる。また、意義づけの規則は、内的独白や〈自由間接話法〉を用いながら、文章で物語るの誰なのかということを決めることができるようにする。〉(AR, pp.55-56)

ただしこの〈意義づけ規則〉は扱うことが難しく、もしも間違った適用の仕方をしてしまうと、テキスト全体の意味を深刻なまでに歪めることにもなりかねない。俗に

言う〈深読み〉は意義づけ規則の誤用であるとみなすことができるだろう。もちろん、意義づけの規則は、主として部分的な意味の組み立てに適用されるものであり、そのテキストの統合的な次元での意味を組み立てていく活動までも支配するわけではない。テキストの意味構築のためのきっかけを読者が見出すための規則であると言ってよい。

3.3. 構成の規則について

注目、意義づけという二つの規則によって、テキストの意味を組み立てるきっかけをつかんだ読者は、この両規則によって手にした情報をもう少し大きな単位で組み立てようとする。その際に適用されるのが〈構成の規則〉である。〈構成の規則を適用することによって、読者は、読むという行為の間、細部の情報を集めることができる。そして、最初の二組の規則によって生み出した意味内容が程度の差こそあれ、既知のパターンに変換され、次に何が起こるのかという予測を立てられるようになる。〉(AR, p.56)

主としてテキストの読みにおける〈予測〉活動をつかさどるのが〈構成の規則〉であるというわけである。この規則にしたがって、私たちはテキストの細部に注目し、意義づけしながら獲得した情報を組み立て、物語の展開を予測しながら、物語内容を捉えていくわけである。

もちろん、この規則は〈予測〉どおりに読みが進行するためだけにあるわけではない。〈予測〉が裏切られた場合にもこの規則はやはり機能していると言える。その意味で、読みのサスペンスをつかさどる働きを有している。

3.4. 結束の規則について

〈結束の規則〉は〈読み終えた後で、テキスト全体を解釈させる規則〉(AR, p.57)である。ラビノヴィッツは〈作者と彼らが書くときに想定している読者は共通の規範を共有している。その共有された共通の規範によって、テキストのなかに相関的なパターンを共有することができる〉(AR, p.57)と言う。

テキストを読んだ結果として、より大きなテーマをそこから引き出していくことを可能にする規則群が〈結束の規則〉である。作者とともにすることのできる〈共有された共通の規範〉を読者が想定することによって、〈テキストのなかに相関的なパターン〉をみるということが、より大きなテーマをテキストから引き出していくということを可能にする。もし読みの結果としてそのようなことができれば堅固な解釈を生み出していくことにもなるだろうが、しかし、そこには柔軟性を欠いた解釈を生み出してしまいう危険性も潜んでいる。

4. 〈記憶を背景とする読み〉の批判

実際の読者が〈作者側の読者〉と〈物語読者〉との二重

の役割を果たすことを阻害するものとして、ラビノヴィッツは自らが〈記憶を背景とする読み(reading against memory)〉(AR, p.90)と呼ぶ再読を問題視する。これはいわば〈内テキスト性〉(先行テキストではなくて、読者内部の同じテキストに対する以前の読みの記憶を複写したり、それとの矛盾を感じたり、戯れたりする方法)の効果なのだが、そこに大きな落とし穴が待ち受けているというのである。それというのも、ラビノヴィッツは読むことを〈複雑な歩み〉とみなしているからである。そして、〈再読の地図に伴ってこうした混乱の意識が消えてしまうのだ。すなわち、再読者のパースペクティブにもとづくと、挫折経験は、出だしの誤りということでもまとめられてしまう。つまり、読む経験にとって重要なものが単なる誤りに換えられてしまうのだ。それゆえ、生徒の初読のヴァイタリティーが矮小化されてしまう。〉(AR, p.100)と言う。こうしたラビノヴィッツの主張には、児童言語研究会による〈一読総合法〉提唱の動機に近いものを感じざるをえない。

ラビノヴィッツは〈記憶を背景とする読みを特権化することによって、生徒たちが示す現在よりもよい読みがどのようにすればできるようになるか彼らに教える能力を、私たちはなくしてしまう〉(AR, pp.100-101)と言い、私たちが読むことについて語ろうとしながら、実は〈再読〉について語ってしまうところに落とし穴があると言う。彼のことにしたがうと、〈再読者によって生み出された地図は、プロセスとしての読みというよりも生産物としての読みに似たものと理解することができる〉(AR, p.101)と言えよう。このことが、〈複雑な歩み〉であるはずの生徒の読書能力を、〈再読者〉としての教師の読みや解釈を模倣する能力にするというのである。読むことの授業が〈読みの規則〉の予定調和的な適用になってしまわないためにも、ラビノヴィッツの言う〈記憶を背景とする読み〉への批判を心に留めておく必要がある。

5. 〈作者側の読者〉と〈物語読者〉の二重性が導く変換作用

5.1. 〈信頼できない語り手〉の意識化

ラビノヴィッツの対話者であるマイケル・スミスは〈作者側の読者〉と〈物語読者〉の二重性を国語の授業でどのように生かそうとしているのか。彼は物語の〈信頼できない語り手〉に焦点化した実践に取り組んできた。たとえば次のような文章から読者としての私たちはどのような意味を構成することができるだろう。

もちろん、ぼくはびっくりした。誰だってそうだろう。何のわけもなく彼女が私を置いていなくなった。

あんなやつと一緒にいるために。そのことを考えると苦しい。そしてそのことを考える。いつも。それほど彼女が好きだったんだ。三回、四回、五回と一日に電話する。花だって週に二度も、だ。一回のデートの後にこれだけ全部やるんだ。これ以上を求める女性がいるかい？そして僕は今車の中で彼女の家の前にいる。見つめて。待って。少しでも彼女の姿を捉えたくて。でも、彼女は彼と一緒に。それが彼女さ。それを考えることが僕をひどく苦しめる。(AR, p.76)

実はこの短い物語はスミス自身によるものだが、〈苦しんでいて、女性の家を見つめている不安定な語り手〉を創造するためにスミスが工夫をしているということを読むためには、〈作者側の読み〉が必要であるとスミスは言う。

理由もなく語り手のもとを女性が去ったという語り手の見方を作者は共有しているのだろうか？答えは明らかに否であろう。苦しんでいて、女性の家を見つめている、不安定な語り手を創造するために私は工夫をした。彼が取り憑かれていることを表現するために、デートのあとに彼が彼女に花をあげたり何度も電話するということを含めてみた。このため、私の短い物語は、不当な扱いを受けた男の物語というだけでなく、ハラスメントを受けている女性の物語でもある。(AR, p.76)

〈信頼できない語り手〉についての単元のはじまりで、スミスはこうした物語を生徒たちに投げかけてみるのだが、不幸なことに彼の生徒たちは、スミス自身が望む再構築をしようとはしないことを明らかにした(Smith, 1991)。だからこそ、〈生徒たちが信頼できない語り手という概念や、経験のある読者が信頼できない語り手を認め、自分たちの判断を再構成するために用いる方略〉についての手ほどきを受けたとすれば、彼らはこうした方略を物語の読みに適用する構えを持つ(AR, p.78)つようになると主張する。

スミスの指導のステップは次のようなものであった。

1. 生徒たちがある特定の種類の文学と有意義に交流するために必要な、そのジャンルに固有の方略を分析する。
2. そうした方略の重要性を生徒たちが知ることができるような手ほどきをする。
3. いくつかの有意義な目標に対してそれらの方略を適用するための、方向づけされた実践を生徒たちに行わせる。
4. 生徒たちがそれらの方略を独力で適用できるようにする。

こうした語り手の問題をはじめとした〈そのジャンルに固有の方略〉に焦点化した学習を行うと、生徒の反応はどのように変わるといえるのであろう。

次のA・B二つの文章は「嘘つき」という小説に対する同一生徒の思考発話プロトコルだが、Aは指導前、Bは指導後のものである。

A このお話はどんな地獄についての話なの？この説教師というか牧師の家族の人は誰もが、まるで、いまいまして、地獄に行きそうなどんでもない罪人みたいに思える。うーん、っと、ごめんなさい、このお話はよく意味がとれないの。だいたいこの人たちは罪深くて、忌まわしい罪人だわ。私には彼らが錯乱しているように思われるの。(AR, p.80)

B どうしてこんな牧師の息子なんて高級な肩書きなのかしら、そしてそれがどうしたのかしら？だって、他の人たちと同じで普通の人なのに。他の人と比べてえらいところなんてないわ。まるでみんな彼が(牧師が)悪いみたいに見えるわ。彼はこの家族全体にとって厳格な独裁者みたい。でも、これって、世の中にいっぱいあるそんな家族の一つなんだと思うし、これに似たお話は他にもあるんじゃないかな、ずっと昔にも、それに今だって、現代版だってあるはずだし、きっとこのお話はそんなことをあらわしているのよ、あなただってよく知っていることでしょうけど、敬虔な家族ならばばらにはなってしまうものよ。うーん、そうね、何かシニカルなお話…かなあ。(AR, p.80)

Aはまず、物語の出来事に対する語り手や登場人物の解釈を鵜呑みにしている。それゆえ、Bでは言及されているこのテキストのシニカルな側面を捉え損なっているのである。つまり、Aは忠実な〈物語読者〉としてこのテキストに接していたがために、このテキストが一つの発話行為として果たしているはずの役割や、そのことによって生じる含意を捉え損なっているのである。

これに対してBに見られるこの生徒の批評は、この物語の語り手の判断から自由になっている。そのため、語り手の働きかけを超えて、このテキストを構成した作者が自らに投げかけている問題を考えることができるようになっていくわけである。これを物語の様々な方略について生徒たちに気づかせるようなスミスの指導を受けた効果のあらわれとみなすことができる。

5.2. 『アラバマ物語』実践の反省的検討

上に述べた同一生徒の指導前後の変化は〈語り手〉が常に信頼しうるものではないことを意識させ、〈物語読者〉の立場に加えて〈作者側の読者〉としても読むということを生徒たちに経験させたことの成果であると言える。もちろんそれは作者の用いる技法を認識し、記憶することとは別の営みである。スミスは言う。

教科書は、第一人称視点、第三人称限定視点、全知ないし第三人称視点といったものに関する定義を提供し、〈この物語の視点は何ですか？〉といった問いを投げかけることで、視点を一般的に扱っている。このアプローチはきわめて還元的なものであるように思われる。語り手が用いる代名詞を認識するのは容易なこと

である。しかし、作者と語り手との間の関係を理解することは込み入った仕事となる。(AR, p.81)

スミスはこのような考えに立って、自分自身がかつて高等学校で行ったハーバー・リーの『アラバマ物語』という小説(注)を教材とした実践を内省する。これは、『アラバマ物語』の読解指導というよりも、あらかじめ〈南部精神〉〈家族〉〈成長〉〈アウトサイダー(よそ者)〉という四つのテーマについて、テーマにかかわる小説を読んだり、歌を聞いたりしながら、生徒たちに話し合わせた上で、この小説について小グループでの討議を中心に読み取ったことを考察させていくというかたちで行われた。話し合いの最後に次のような問いを生徒たちに投げかけ、話し合わせたという(AR, pp.106-107)。

1. ものまね鳥から連想される人物は誰だろう？その人物たちをものまね鳥と結びつける根拠を説明せよ。
2. リーはなぜこの小説を二つの部分にわけたのか？
3. トムには何が起こったのか？それはなぜか？この子たちは最後にはブーをどのように感じるようになったのか？最終的にブーに起こったことと、トムに起こったこととの違いはどのようなものか？
4. ジェムとスカウトはこの街の他の人々とは違う。どう違うのか？何がその違いの原因になっているのか？
5. 282頁でスカウトは〈ジェムも私も大きくなったが、たぶん代数以外に私たちが学ぶことはもう無かった。〉と言う。この子たちはどのように成長したのか？
6. アティカスは〈子どもだけが泣きをみているようだね。〉と言ったが、彼はどのような意味でそんなことを述べたのだろうか？ハーバー・リーはジェムとスカウトが悪く変わると考えているだろうか？自分の答えを述べなさい。

スカウト(偵察者)とは敵の前で活動する人のことである。ジェムはジェレミーを短くした呼び名であり、ジェレミア(エレミア)の異称である。『聖書』でジェレミア(エレミア)は予言者だ。ハーバー・リーはどのようにしてこのような名前を選んだだろうか？

そしてこのような単元が終了したとき〈生徒たちはこの小説に関してより素晴らしい鑑賞を持つようになったと思われ〉たとスミスはまとめている。

『アラバマ物語』を核としながら、この小説で扱われている〈南部精神〉〈家族〉〈成長〉〈アウトサイダー(よそ者)〉といったテーマについてより深く考察させる実践であり、かといってテーマ主義に墮することなく、『アラバマ物語』の〈作者〉の工夫やものの見方についての考察を進めさせる指導であると考えることができる。が、この単元をスミスは不十分だとする。

私の指導は、生徒たちが何かを得るように支援するものだった。その何かとはテキストの結束性のあ

る解釈であり、それは彼らが自分では手に入れようとしなかったものだった。さらに、私たちが一緒になって準備作業を行ったために、生徒たちはそうした解釈の構築に参加していた。ある意味で、私が重要だとみなす四つのテーマによって物語や詩及び歌を読み、討議することを通して、私たちは小説を読むための間テクスツの格子(intertextural grid)を作り上げていたのである。(AR, p.107)

スミスは、四つのテーマの枠組みによる読みや討議を強調しすぎたことを反省的に考察している。さらに、その四つのテーマを作者ハーバー・リーがどのように扱いながら『アラバマ物語』を書いたのかということに強調しすぎたために、生徒各自がこの小説の登場人物とどのような関係を切り結んだのかということ、つまり〈物語読者〉としての読みをまっとうさせることが十分でなかったところに、この実践の不十分さを見ている。

先に集約した、『読者に権限をもたらす』第1章でラビノヴィッツが展開していた議論を踏まえながら、スミスは自身が記憶を背景とする読みを特権化するなかで、登場人物との関係以上に作者との関係の特権化していたということを、ピーターは悟らせてくれた〉としている。教材研究を進める中で、繰り返し『アラバマ物語』を読みながら、いつしかスミス自身が〈記憶を背景とする読み〉(これをスミスは小説の教授=学習においてむしろ必要な読みだと考えている)を行いながら、〈作者側の読み〉ばかりを強調しすぎて、個々の登場人物の役割の検討がおろそかになったことを問題にしている。

その上で、この小説における脇役の一人ドレフュス・レイモンドについて考察を深める必要があったと指摘する。

レイモンドは、『アラバマ物語』の舞台となったメイコームの町で黒人の住民たちの間に暮らしていた唯一の白人であった。そして有色の女性とのあいだに混血の子どもをもうけた男性でもある。レイモンドは〈街のよっぱらい〉として知られた存在であったが、この小説のクライマックスとも言えるビル・ロビンソン(黒人で、白人の少女をレイプしたという濡れ衣を着せられて裁判にかけられた人物。後に収監中自殺する。)の裁判の場面で、レイモンドは、ロビンソンに対する反対尋問の横柄さに動転した中心人物スカウトと弟のディルを法廷の外に連れ出す。そこで、レイモンドが常時持ち歩いて飲み、〈酔っ払い〉と言われる原因となっていた瓶の中の飲み物が実はコーラであったことを知る。どうして酔っ払いのふりをしているのか、とスカウトとディルの姉弟がレイモンドに尋ねると、彼は次のように答えた。

「うむ——おまえさんがききたいのは、なぜそんなふりをしているのかってことじゃろ、そう、しご

く簡単だ。私の生きかたが気に入らない連中がいるんだ。気に入らないたって、こっちは少しもかまわない、勝手にしろといたいね。そう、気に入らなくてけっこう、痛くもかゆくもないさ、だがね、そうつっぱねてしまったら、おしまいなんだ。わかるかい？」

ディルと私は、「いいえ」といった。

「わしはね、やっこさんたちに、気のすむタネをやっているわけさ、ね。ああそういうわけかとなつとくすればそれで奴さんたち、気がすむだろうじゃないか。わしがたまに町へでてきたときにだ、わしが足をふらつかせてこの袋から飲んでいれば、ドレフュス・レイモンドの奴ウスキーにのまれてやがる、それで、あの男は自分をどうにもできない、だもんだからあんな生きかたをしているだな、とみんな納得するだろうじゃないか、ね」

「それは正直じゃないわ、レイモンドさん、今までより、もっと自分をわるくみせるなんて——」

「そう、正直じゃない。でもね、世間は、いちおうそれで安心するんだな。ないしょだけどね、フィンチさんの嬢ちゃん、わしはのんべえってほうじゃないですよ、だがね、わしが自分で好きこのんでこんな暮しかたをしてるってことは、それが世間の人間にゃ、まるっきりわからないんだな」(p.203:菊池重三郎訳 p.283)

スカウトが彼に、自分たちに本当のことを話してくれたわけを尋ねると、彼は次のように説明する。

「それは、おまえさんたちがこどもで、だからわかるとおもったからなんだよ…それに、その子が知っていることをきいたからさ…その子の気持にはまだ俗世界のアカがしみついていない。」(p.203:菊池重三郎訳 p.284)

この発言を、スミスはこの小説に対する自らの〈解釈の鍵〉になるものだとしている。というのも、レイモンドの発言には子どもは本来善だとする考え方を読み取ることができるからであり、それを作者リーが〈読者に信じさせたかったこと〉の反映であるとスミスが捉えていたためである。この〈子どもは本来善である〉ということを中心に、スミスはこの単元で探究課題として掲げた四つのテーマに即して話し合ったことをまとめていくことになった。

だが、この実践を振り返っている現在において、スミスはアメリカ社会で現に存在するアフリカ系アメリカ人への差別問題(ある高校でアフリカ系アメリカ人の生徒だけ特別に一人での卒業式をし、白人生徒のためには別に卒業式を行った事例)を引き合いに出しながら、〈私には、ドレフュス・レイモンドがその程度でどうして満足しているのかわからない〉と言う。〈裕福な一族の出〉であったレイモンドにはもう少しできることがあったはずであり、レイモンドに限らずもう

少し多くの人々が意見を自由に述べることができたら、〈おそらくトム・ロビンソンは犠牲にならずにすんだ〉としている(AR, p.109)。

だがスミスの『アラバマ物語』実践にはそのような問題を話し合う機会がなかったのであり、この点が彼の大きな反省点になっている。その上で、スミスは〈私たちがそのようなことを語り合わなかったのは、私がドレフス・レイモンドを、私が関心を払わなければならない一人の人間として、あるいは異議を唱えてもよい一人の人間としてというよりも、作者のハーバー・リーが一つの考え方を展開するために用いたツールとして扱っていたためである〉と言う。教師であるスミス自身が〈作者側の読者〉を演じようとしすぎて、かえって〈物語読者〉として一人一人の人物に反応することがおろそかになったわけである。

確かに、スミスが言うように、〈物語読者〉となることを忘れて小説を論じるということは、登場人物が作者の考えを具体化するためのツールのようなものであると考えることにつながる。それは、はじめにテーマや作者の考えについての認識があって、それを読みに適用するようなトップダウンの読みになってしまう危険性があるだろう。〈結束規則〉を適用しつつ、なんらかの結束性をテキストに求めるような読みには常にそのような危険が伴う。そして、そのような読みを進めた場合、読者の心に変容は生じないかもしれない。小説テキストの変換作用がそこでは発動せず、既存の枠組みを小説に適用することすら行われるかもしれない。ドレフス・レイモンドという小説中の脇役について考えることを強調しつつここでスミスが展開している議論は、そのことを教えてくれる。〈作者側の読者〉になることの過度の強調は、小説教材の導く変換作用のある部分を損なってしまうということ。

5.3. 作者側の読みと多文化文学

とはいえ、一方で、スミスは〈作者側の読者〉という概念を意識することが、多文化文学といわれるものを扱う場合に大きな役割を果たすと言う。エイミ・タンの『ジョイ・ラック・クラブ』(1989: 小沢瑞穂訳, 1990)に収められた「神童の挫折(Two Kinds)」と題された物語を扱った話し合いが、スミスの開いた国語教師のためのワークショップで展開された。

マイケル：読んでいるあいだ、私は本来の仕事(stuff)や従順さということについてあれこれ思いなやみました、なんというか…。中国人の娘であるということは様々な文化を横断していないために従順な娘であるということの意味するから、この物語のなかの葛藤はあまりよくないということなのでしょうか？

S：自分の子どもたちがどのように振る舞うかとい

うことに興味あります。父親のことを思い出しましたが、叩かれたことなんてほんのわずかです。テーブルに座っていたとき—(スミス注：話者の両親が)二人とも教師だったので—、(話者の故郷で)昼食をとり家に帰ったときにです。みんな家に帰って昼食をとっていたのです。高校に通っているのなら、午後からまた学校に帰ります。もし食べたくないなら、食べたくないと言ったでしょうが、そのとき父が私のことをにらみつけたので、食べたでしょう。口答えなんかしませんでした、父にも先生にも。私の子どもたちもここで生まれてここで育っていますが、ずいぶん違います。もっとオープンで、頑固です。いいですか、彼らは私に文句を言いますし、ほんとに全然違うんです。ほんとに、ほんとに文化が違うんです。私は自分の文化からいくらかの価値観を学んだのですが、できないかもしれない私には…
R：父が私に一瞥をくれたときには何もできませんでした。母には口答えできました。だから、母が父に私が家出をしたいと望んでいることを教えてくれたのです。
K：あなたの言うことが正直なところなんだろうと思います。時間の問題ですね。私は今でも自分の母親や父親に口答えなんてけっしてできやしないと思います。そして、それは私が殊勝な子だったからなどではなくて、ただ母親のことを尊敬しているからなんです。そしてもし私が彼女と違った意見を持っているとするなら、私は自分の意見をいわないでおきます。というのも、彼女がそれをよく似たものだととらえるからですし、そうですね、とても個人的なこととしてとらえるからです。だから、私はそうした意見の違いを争おうとは思いませんし、どんなかたちでも彼女には逆らいたくないのです。彼らは今でも私にとっては〈母ちゃん〉と〈父ちゃん〉であり、彼らに口答えなんてしないんです。自分の娘については、さっき彼女が言ったように、まったく別ですね。(AR, pp.131-132)

この話し合いの大きな特徴は、話し合い参加者の一人一人の発言が各自の〈個人的な経験〉に向かっているということである。最初にマイケル・スミス自身が「神童の挫折」という物語に描かれている、中国人(物語に記載されていることから広東省出身であることがわかる)の母親とアメリカで育ったその娘との間の葛藤を取り上げながら、異文化間の葛藤という話題に話し合いの方向性をとろうとしたにもかかわらず、各参加者はいずれも親子関係についての〈個人的な経験〉を吐露することに終始している。

なぜこうなったか。スミスはこの話し合いをする前に教師たちに「神童の挫折」をあらかじめ読んで、書くように求めたことが、話し合いにおいて〈個人的な経験〉

を過度に強調することになった原因であると考えている。

私たちに、自分たちがグループのメンバーたちに対してそうした反応を書くように求めたことが、個人的な経験を共有することを重んじることになるという認識が不足していたのである。プロスト(1992a)は、こうした自由記述の反応が読者たちに〈自分自身の読みをレスpektする〉ことを促し、そうした経験を〈自分自身の感情や思考を明確にあらわし、吟味する〉ための方法として用いることを促すのだ、と述べている。さらに、こうした反応は教師たちに共有すべき類型をもたらすことになった。それゆえ、作文は、グループのメンバーの間での相互作用を促すというよりも、教師たちが自分に先立つ発言と関連性のない拡散的な発言を展開する促しになったように思われる。(AR, p.133)

上の引用においても言及されているロバート・プロストの読者反応中心の教授法(Probst,1992)に対する批判を、ラビノヴィッツとスミスは展開しているのであるが、その核心は読者反応を重んじることにそのものに対する批判というよりも、むしろ上に述べた話し合いにおける〈自分に先立つ発言と関連性のない拡散的な発言〉を導いてしまうことへの警鐘を鳴らすことにあった。

「神童の挫折」についてのセッションのような話し合いをするのなら、何も多文化文学と言われるテキストを扱う必要はないのである。〈個人的な経験〉を出し合うだけであれば、それは〈セラピーのためのセッション〉のようなものになるはずであり、決して多文化の文学についての興味関心がはぐくまれるわけではないし、他の文化について考えるということにつながらない。スミスはさらに、〈個人的な経験を共有することは大切なことなのかもしれないが、〈他者について私たちの学ぶことが、私たちに作者側の読みを遂行しそれを批判するという共通のプロジェクトを達成させたときにこそ、他者について学ぶことの価値は高くなる〉とし、読者各自の〈個人的な経験〉の表出を強調しすぎるのが、〈私たちとは異なる他者の人生に想像の上で参加していく可能性〉を縮減してしまうという代償を払うことになる、と言う。

そして、プロストの提唱する〈生徒たちに自分たちの反応を念入りに検討するように促したり、彼らの反応を尊重したりすることによって、文学教育をより人間味のあるものにしようとする〉ような〈個人的な経験の教育学〉の強調が、〈生徒たちが読んで得ることを均質化したり、逆に、生徒たちとはかなり異なった人生を歩む登場人物に直面しなければならぬ時に生徒たちの内に生ずるに違いない不快な経験を和らげてしまう〉(AR, p.134)と言う。

〈個人的な経験〉はどこまで行っても〈共有〉されることは

ないだろう。逆に、〈作者側の読みを遂行しそれを批判するという共通のプロジェクト〉であれば、読者が自らの〈個人的な経験〉に直接には触れないかたちであっても、他の読者と〈共通〉の地盤に立つことができるはずである。

ラビノヴィッツとスミスは、そのような読者中心・経験志向の教授法の持つ問題点を、新批評(分析批評)的な教授法に立ち戻るのではないかたちで克服する道を探った。彼らの代案は〈書くことを読者が個人的連想を探究するための一方法としてでなく、読者が物語読者を演じているときの登場人物たちとの関わり方を記録する方法として用いること〉である。

スミスはアリス・ウォーカーの「日用品(Everyday Use)」(1973)という短編小説をもとに、先の「神童の挫折」と同じように教師たちとのワークショップにおいて話し合いを行った。話し合いに先立って、話し合いに参加する教師たちに「日用品」という短編小説を読んでもらうわけだが、「神童の挫折」の場合とは違って、参加者各自に、〈重要だと思った部分を確認したり、その部分で主要な三人の登場人物から学んだことを説明しながら、「日用品」に出てくる三人の登場人物についてわかったことを記録するように求めた〉のである。「神童の挫折」に関する話し合いとはかなり異なった雰囲気の話合いが展開されることになる。

M: そうだね…彼女は自分の文化を本当はあまりよく理解していなかったのじゃないかねえ。というのも、アリス・ウォーカーがその多くの作品のなかでいつも繰り返すのが、あなたの文化の一番のこの上ない理解はあなたの母親から始まるということだから。あなたが自分の母親に対してそのようなレスpektを払わなければ、自分の文化を理解したり、あるいは自分の文化を理解しようとする行為ですら、どのように可能になるのでしょうか？筋の通らないことになってしまいますね。

P: そう、あらゆる種類の作品に尊厳を認めることのできる地点にまずはいくべきだと思います。それは言うに易いことですが、実際にそうしなければならなくなったら、あなたがそうあるべきだということをしてくれない母親を理解するにはずいぶんいろんなことが必要になります。たぶん、誰か他の人がしていることではだめなのです…あなたが、過去を理解することができるように成長すべきなのですね…もし絵は描かれているけれどもその外側はあまりよく描き込まれていないということに気づいたとしても、母親の他の面を理解するためにほんの少しあなた自身が深くなっていくべきなのです。

D: そうしたことを取り上げるのは、何のためなのですか。私は正しい言葉を使ってはいませんが、だ

いたいみんな使うものでしょう。いいですか。私は
 けっして自分の母親のようにはなりたくないですが、
 だんだん年をとってくとああやっぱり自分が母親
 の二の舞なんだなあと思います。いいですか。私の
 口から出てくる言葉は母親が言っていたこととそっ
 くりなんです。たぶん、ここにいらっしやる男性の
 皆さんも自分の父親と同じことを言っているんだと
 思います。きっと他の人たちもそうなんだろうなあ
 と思います。そのことがあなたとこの物語の関係や
 あなたと生活との関係に大きな意味を持つと思いま
 す。ディーと私の間には一つの緊張関係があるのだ
 す。それはたぶん、物語を超えた緊張関係だと思い
 ます。人は自分の文化の外側に歩み出す時に成長す
 るものです…彼らは二つの道を歩むことになるや、自
 分自身をわかろうとしはじめるのです。(AR, p.135)

話し合いのすべてが記されてはいないが、少なくとも
 この三者の発言は、〈登場人物を理解する〉という〈共通
 のプロジェクト〉をし果たすために発されている。その
 ため、発言間のつながりが生み出されているのである。
 そして付随的に各人の〈個人的経験〉が引き出されてもいる。

〈物語読者〉としてテキストに向かい合った経験を記
 述するように求められたことが、話し合いを各人の
 〈個人的経験〉の吐露とその受け止めに終始するの
 なく、実りあるセッションを展開する活動としていく
 ことになったと言ってよい。そしてこのような営みが、
 〈物語読者〉としての経験を、もう少し広い範囲で考え
 抜いてみれば、〈テキスト性〉(オニール, 2001,
 pp.158-164)というレベルでの〈作者側の読者〉として
 の思考につないでいくのである。

【注】

『アラバマ物語』の原題は *To Kill a Mockingbird* で
 あり、直訳すれば〈モッキングバード(ものまね鳥)を殺
 すように〉となる。邦訳は原著が映画化されたときの映
 画のタイトルに合わせて付けられている。マイケル・ス
 ミスの論考のなかではむしろ〈ものまね鳥を殺すように〉
 という原題直訳を意識しておいた方がわかりやすい。

『アラバマ物語』は、アップルビーなどの調査
 (Applebee, 1989)によると、現代においてアメリカ合衆
 国の高等学校でもっともよく教材となる小説の一つであ
 る。邦訳には文献のなかに掲げた菊地重三朗訳がある。
 マイケル・スミスの示した小説の梗概を掲げておきたい。

『アラバマ物語』は1930年代のアラバマ州メイコム
 が舞台となっている。この小説はフィンチ一家が経験し
 た様々なことを中心にしている。アティカス・フィンチ
 は、妻に先立たれた弁護士である。彼の息子はジェム。
 娘はスカウトと言ひ、この娘が小説の語り手である。こ
 の小説は二部構成をとっている。一つは、多くの噂や誹
 謗の対象になっている世捨て人ブー・ラッドリーを、ジェ
 ムとスカウト、そして彼らの友人ディルが彼の家の中か
 ら誘い出そうとする企てを中心としている。もう一つは、
 アティカスがトム・ロビンソンという正直なアフリカ系
 アメリカ人を、彼がボブ・ユーイルという白人一族のボ

スの長女、マライア・ユーイルをレイプしたという不当
 な訴えから弁護することを中心としている。ユーイル一
 族は、アティカスのことばを借りると、「三代にわたっ
 てメイコムの恥」となってきた一族である。裁判の過
 程において、アティカスによるトム・ロビンソンの弁護
 は、トムがマヤイラの誘惑に抵抗し続けたこと、マヤイラ
 は近親相姦の犠牲者であったこと、そしてマヤイラの疵が
 父親の殴打によるものであったこと、を明らかにする。陪
 審員はトム・ロビンソンを有罪とするのだが、白人の証言
 と黒人の証言とが拮抗していたため、通常よりも審議に長
 い時間がかかる。結局、トムは拘留所からの脱走を試みて
 射殺される。ボブ・ユーイルは、アティカスによれば、裁
 判で「信用がボロボロに」(p.221)なり、ジェムとスカウト
 に忍び寄る。ボブ・ユーイルの卑劣な攻撃からジェムとス
 カウトを救ったのは、子どもたちの活動を通してかりそめ
 に生かされてきたと私たちが信じ込まされていた、ブー
 ・ラッドリーだった。スカウトはブーの家まで連れて行き、
 帰ってから父親に「アティカス、あの人ってほんとにいい
 人だわ…」と言う。アティカスの反応が小説を締めくく
 る。「人間ってみんなそうだよ、スカウト、よくわかってみれ
 ばみんないい人なんだ」(p.284, 邦訳 p.399) (AR, p.105)

【文 献】

- オニール, パトリック (1996: 遠藤健一監訳2001)『言説の
 フィクション—ポストモダンのナラトロジー—』, 松柏社。
 高木まさき (2002)「検証—読むこと: 八〇年代, あるい
 は江戸から明治へ」, 『月刊国語教育研究』, 日本国語
 教育学会, 360号, pp.38-39。
 タン, エイミ (1989: 小沢瑞穂訳1990)「神童の挫折」, エイ
 ミ・タン『ジョイ・ラック・クラブ』所収, 角川書店。
 ディケンズ, チャールズ (1907: 田村洋子訳2000)『ドン
 ビー父子』, こびあん書房。
 リー, ハーパー (1962: 菊地重三朗訳1984)『アラバマ物
 語』, 暮らしの手帖社。
 Applebee, Arthur N. (1989) *A study of book-length work
 taught in high school English courses*. Albany, NY:
 Center for the Learning and Teaching of Literature.
 Phelan, James. (1989) *Reading People, Reading Plots:
 Character, Progression and the Interpretation of
 Narration*. The University Chicago Press.
 Probst, Robert. (1992) "Five kinds of literary knowing,"
 in J. Langer (Ed.), *Literature instruction: A focus on
 student response*, National Council of Teachers of
 English, pp.54-77.
 Rabinowitz, Peter J. (1987) *Before Reading: Narrative
 conventions and the politics of interpretation*, Cornell
 University Press.
 Rabinowitz, Peter J. & Smith, Michael W. (1997)
*Authorizing Readers: Resistance and Respect in the
 Teaching of Literature*, NCTE and Teachers Col-
 lege Press.
 Smith, Michael W. (1991) *Understanding Unreliable
 Narrators: Reading between the Lines in the Litera-
 ture Classroom*, NCTE.
 Walker, Alice. (1973/1977) "Everyday Use," in *Stories
 by Alice Walker*, Longman, pp.77-90.

付記 本稿は未完であり、さらに「6 フラジャイルな
 テキストによる読者側の価値葛藤の喚起」及び「7 考察
 のまとめ」を本紀要の次巻に発表し、完結させる予定で
 ある。