

# 「交流理論」は学習者に何をもたらすか

—「批評的読み」の基礎としての「審美的読み」—

山元隆春

(2008年10月2日受理)

What does “Transactional Theory” Achieve for Students?  
— “Aesthetic Reading” as the basis of “Critical Reading” —

Takaharu Yamamoto

**Abstract:** In this paper, through examining the “Transactional Theory” by Louise M. Rosenblatt, I explored about the relationships the “critical reading” and the “aesthetic reading” in reading education. Any suggestions for teaching reading were pointed out as follows; (1) the “aesthetic reading” is not only for involvement-engagement in literary texts but also for making “reading engagement” in every texts and for making active readers. (2) Since the aesthetic reading is the basis of student’s abilities for doing critical reading, we should elucidate their “aesthetic” stance at the first time of reading any texts in our reading classrooms. (3) To reciprocate between the aesthetic stance and the efferent (or analytical) stance would be important as the basis of any reading activities.

Key words: aesthetic reading, critical reading, Rosenblatt, transactional theory, reading engagement

キーワード：審美的読み、批評的読み、ローゼンブラット、交流理論、読むことへの関与

## 1 「導出的読み」と「審美的読み」

ルイーザ・ローゼンブラットの「交流理論」は、1938年に初版が刊行された『探究としての文学』(Rosenblatt, 1938, 1995)以来、長い時間をかけて彼女が構築してきた読みの理論である。この理論については、つとに波多野(1966, 1975)による紹介が為され、英米文学の「読みの理論」研究の文脈で富山(1985)、鈴木(1987)による考察が為された。教育学・国語教育学の研究においても、山元(1991, 2005)や神戸(2001)、青柳(2002)、寺田(2004)によって既に詳しい考察が為されている。アメリカをはじめとした英語圏の文学教育の理論と実践において、ローゼンブラットの「交流理論」は『探究としての文学』刊行後半世紀を経てなお、強い影響力を持っていると言っ

てよい(Beach, 山元訳, 1999)。

ローゼンブラットは「読むこと」を、読者とテキストと状況との三者の「交流(transaction)」であるとしている。ヴォルフガング・イーザーの読書行為論が読者とテキストという二者の相互作用(interaction)の過程として読書過程を分析している(Iser, 轡田訳, 1982)のに対して、ローゼンブラットは「状況」ないし「環境」の及ぼす影響を考慮に入れつつ「読むこと」を捉えている(Rosenblatt, 1938, 1978, 1982, 1989, 1995, 2003)。

ローゼンブラットは「読むという出来事(event)のはじまりの段階で、もっとも重要な選択が行われなければならない。それを私のことばで言えば、読者の姿勢いわば優勢な心の構え(mental set)の選択である。」とした上で、その「優勢な心の構え」に二種類のものがあると言う。「導出的(efferent)なもの」と「審美的(aesthetic)」なものである。

「導出的」な要素も「審美的」な要素も、読むという営みにおいては重要な要素であり、そのいずれかをのみ重んじればそれでよいというわけではない。両者のバランスによって読みは変わる。ローゼンブラットは「読むこと」が「導出的」な極と「審美的」な極との二極にはさまれた「連続体」であるとしている。この「連続体」についてローゼンブラットは次のように述べている。

どのような言語活動にも公的（辞書的、分析的、抽象的）な構成要素と私的（経験的、感情的、連想的）な構成要素との双方がそなわっている。各々の構成要素が選択的関心の範囲（SCOPE OF ATTENTION）にどれほどの比率で配置されるかということによって、スタンスは決定される。導出的なスタンス（EFFERENT STANCE）は主に意味の公的な局面（PUBLIC ASPECTS OF SENSE）を用いる。審美的スタンス（AESTHETIC STANCE）は比較的多くの経験的で私的な局面（PRIVATE ASPECTS OF SENSE）を含む。

（Rosenblatt, 1989, p.161）

「スタンス（STANCE）」とは先述の語で言えば「心の構え（mental set）」にあたる。読者の心的姿勢をあらわしたものであると言ってよい。ローゼンブラットの言に従うと「導出的」なスタンスにおいては「意味」の「公的（辞書的、分析的、抽象的）な局面が優勢となり、「審美的」なスタンスにおいては「意味」の「私的（経験的、感情的、連想的）」な局面が優勢になる。

このように、ローゼンブラットの「交流理論」はテキストと読者とがある状況のもとで「交流」して「文学作品（a literary work）」（ローゼンブラットはこれを「詩（a poem）」とも呼ぶが、同義である）を現象させる模様を説明する。そして、ローゼンブラットが言うようなかたちで「文学作品」が現象するために必須なのが「審美的」な要素なのである。

「審美的」な要素は「経験的」で「感情的」で「連想的」なものであり、「意味」の「私的（プライベート）」な局面であるとされていた。この点を強調しすぎると、「交流理論」に導かれる読みはいたって個人的な（パーソナルな）ものであるという印象を生む。「意味」の「私的」な局面を容認してしまえば、読者間の合意形成をどのように説明できるのか。読者側が生み出す「私的」な意味を過度に強調してしまうと、読者が作者とは異なる文化に所属する場合（古典の読みや多文化文学の読みの場合）には、その読者のこしらえる「私的」な「意味」づけには限界があるのではないか。そういった批判が生じる。また、読者の自由を認めているよう

に見えて、「意味」の「私的」な局面を重んじるあまり、「テキスト」を不問に付してしまい、その結果として、その「テキスト」にしたがった範囲内でしかものを読んだり、発言することができなくなるのではないかと、という批判も生じるだろう。

このような議論は今日の「読むこと」の教育の方向を見きわめる上でも依然として大切な議論である。ローゼンブラットの「審美的読み」と「導出的読み」を両極とする「連続体」として「読み」を捉えるという提案をどのように受け止めるか。「批評的読み」（critical reading：本稿では reading の形容語として critical が用いられる場合「批評的」をあてている。それ以外は「批判的」という訳語をあてた）の力を育む上で、「審美的読み」はどのような働きをするのか。本稿では、現代アメリカにおける「交流理論」解釈の議論を手がかりとしてこの問題を探ることを目的とする。

## 2 「交流理論」の批判的継承—シンシア・ルイスの議論を中心に—

「交流理論」に対する従来の批判においては、それが「審美的読み」を文学の読みの特徴としているために、テキストの個人的な意味づけを強調しすぎていて、批評的な読みをないがしろにしているというものが少なくなかった。

たとえば、シンシア・ルイスは、ローゼンブラットの「交流理論」における「審美的」なものがアメリカの国語教育のなかでどのように受け止められているかということについて考察している。

読者反応理論は様々な形式をとるけれども、新批評とは対照的に、学校での従来の用いられ方は、個人的な反応を通して読者の生活を強調する。読者反応に関するルイズ・ローゼンブラットの仕事は、こうした焦点化を支えるものとして頻繁に引用される。ローゼンブラットは自分の仕事を、イーザーやヤウスの「受容理論」とともに、「読者・プラス・テキスト志向の」理論としていて、単に「読者志向（reader-oriented）」の理論とはしていない。しかし、「個人的な反応」は、読者反応に関心を抱く教師の教室では特権化されており、このような関心は教員養成と教師教育の双方を通じて生み出される。こうした教育的設定のなかで頻繁に生じることは、初等用の教材の読みよりもむしろ、ローゼンブラットの作品を要約した教科書や論文を用いることによって、読者反応理論を骨抜きにしたようなものである。簡便に言えば、ローゼンブラットの導出的なス

タンスは伝統的な読解指導で中心となってきたものであり、審美的スタンスからは個人的なものが連想されることになる。それは、しばしば、読者たちが文学テキストの登場人物たちに共鳴したり、経験的に反応したりするからである。こうした「審美的スタンス」に対する誤読は、教師のための書物の多くに示されているような、反応のための読者志向の主張には明らかである。カロリデスは、ローゼンブラットの審美的スタンス概念が過度に簡素化されていることを批判しながら、「登場人物たちから誰かを思い出す?」「よく知っている状況かな?」といった生徒に対する質問が、ローゼンブラットの理論の持つ複雑さをきちんと理解したものではないと言う。

個人的なものや審美的なものやを合体させてしまうことに問題がある。そうすることで解釈上の可能性や批判に向かう可能性が審美的スタンスから削り取られてしまうからである。(Lewis, 2000)

この引用文の後半でルイスがカロリデス (Karolides, 1997) の論を踏まえて指摘するのは、とりわけ米国の小学校の教育現場でローゼンブラットの「審美的スタンス概念」を適用しようとするときに生じることがらである。つまり、「審美的スタンス」をとると言いながら、子ども自身の生活経験のみによってテキストを理解させようとする営みが多く為されるということがここでは批判的に取り上げられている。「登場人物たちから誰かを思い出す?」「よく知っている状況かな?」という質問に答えようとして子どもは自分の既有経験を語り出すだろうが、それではテキストと「審美的」に交流したことにはならないというのである。「審美的読み」は「個人的」ものではなく、むしろ自己認識や社会認識につながる根であるとルイスは言う。

『ワトソン一家に天使がやってくるとき』(クリストファー・ポール・カーティス、唐沢 則幸訳、くもん出版、1997年) についてのディスカッションを検討した上で、ルイスは「審美的読み」が「批評的読み」と対立するものだという考え方を退けようとする。「意味」の「私的」な局面を扱う「審美的読み」は、『ワトソン一家に天使がやってくるとき』のようなテキストを読む場合には、まず「登場人物とプロット」への「同一化」として作用する。だが、その「同一化」には「限界」があるとルイスは言う。「人種差別経験の外部者」としての「白人読者」たちは、作中に登場するアフリカ系アメリカ人のワトソン一家のひとびとに「同一化」しようとしながらもそうしきれないという限界を抱えることになる、と言い、「このテキストは、読者のアイデンティティへの傾斜を崩しながら、読者

とテキストとのあいだのより直接的で切実な関係というより審美的な関係とみなされるべき方法で、読者の自己意識とテキスト意識を高めるのだ。」(Lewis, 2000) と論じる。

テキストに記された他者の経験(人種差別経験の当事者としての「ワトソン一家」の経験)に「白人読者」は「同化」しきることはできない。それはいわば引き裂かれ体験のようなものであり、単に「同化」することではないとルイスは言う。むしろその引き裂かれ体験こそが「読者の自己認識とテキスト意識を高める」として、読者反応の「社会政治的次元」を強調し、ローゼンブラットの言う「審美的読み」の捉え直しを行うというのがルイスのこの論文の主旨である。

ルイスが言うように、「審美的読み」が没社会的な営みに終わるなら、読みは個人的なものに閉じこめられてしまうかもしれない。だが、これもまたルイスが言うように、「審美的読み」が単純に「登場人物とプロット」への「同一化」に向かうものではないと考えてみるなら、これを批評的な読みを行う基盤をもちたらすとすることができるだろう。それは、各自の見方をほしのままにするのとは異なることだ。だが、ルイスの議論をそのまま受けとめると、ローゼンブラットの「交流理論」そのものには批評的読みが位置づけられていないということになってしまう。「審美的読み」と「導出的読み」の「区別」は為されても、それが『ワトソン一家に天使がやってくるとき』を読む「白人読者」の引き裂かれ経験を説明することにはならない。

### 3 ローゼンブラット『読者・テキスト・詩』第3章にみる「審美的読み」と「導出的読み」

では、当のローゼンブラットはどのように述べていたのであろうか。改めて、彼女の著者の一つである『読者・テキスト・詩』(Rosenblatt, 1978) の第3章「審美的読みと導出的読みと」で、「審美的読み」と「導出的読み」を定義した部分を検討してみたい。次の引用の下線部にその定義が示されている。

私たちは再び次の問いを問うことにしよう。こうしたさまざまな種類の読みのなかで読者は何をおこなうのか? と。この問いに現実的な回答が得られるのは、審美的な活動の手助けとなるテキストの様式とはどのようなものなのかと問われる場合だけである。最終的に、私たちは一つの連続体の複雑さを扱うことが可能になるのだろうが、まずは、この二つの種類の読みを明瞭に区別する必要がある。

審美的な読みと審美的でない読みとでは、読者は

かなり異なった活動を遂行する。このような対照的な活動が営まれるのは、基本的に、読みの出来事 (the reading-event) の最中における読者の注意 (attention) の焦点が異なるためである。

審美的でない読みにおいて、読者の注意はまず、読んだ後に残留物として保たれているものに向けられている。その残留物として保たれているものとは、獲得されるべき情報のことであり、ある問題の論理的な解決であり、実行されるべきさまざまな行動である。極端な例を挙げると、子どもが毒性のある液体を飲み込んだ場合に、その母親が必死になってその瓶のラベルを読み、どういう解毒剤を子どもに与えるべきか知ろうとする場合である。そこで彼女が望んでいるのは、できるかぎりすみやかに読んで、自分の実際の目的に生かすための情報を手に入れるということである。彼女が関心を抱いているのは、ことばが指示していることがら、すなわち、指示物やアイデア、指示された行動、なのである。ことばの持つ概念やリズムや音声や連想に対する彼女自身の反応は、この場合何ら重要ではなく、実際のところ、彼女がそういったことを無視すればするほど、効果的に読めるようになるのだ。彼女の注意は、読み終えた後の運用に取り入れられるべきものに集中されていたのである。

この母親のラベル読みの事例ほど強く動機づけられたものではないにしても、同じような性質の読みには、歴史書の読みや料理レシピの読み、新聞記事の読み、代数の方程式の読み、化学式の読み、がある。印刷されたことばやシンボルに反応する時、読者の注意は外側にあるもの、いわば、読んだ後に保持されるべき概念や、吟味されるべきアイデア、実行されるべき行動に方向づけられている。

このタイプの読み、すなわち、そのなかで読者の主要な関心が読んだ後に自らが持ち去るであろうものに置かれる読みを名づけるために、私は「導出的 (efferent)」〔山元注：「遠心的」という訳語も可能。〕という用語を選んだ。ラテン語の efferre に由来する語であり、「持ち去る (carry away)」という意味である。この「導出的」という用語は、「審美的 (aesthetic)」と対して用いられることの多い「道具的 (instrumental)」という用語よりも誤解を招くことがより少ないだろう。道具的という語は道具 (ツール) としての有用性という意味合いを帯びるために、審美的でない読みのようなことがらを表すに適切ではない。数学者が自らの方程式を読んだり、物理学者が自らの公式について思案する場合、彼らは決して実際の目的を抱いているわけではなく、

その注意は自らの読みの後に「持ち去る」べき、さまざまな概念や解決に焦点化されているのである。さらに、あらゆる審美的読みが、後に有益だとか応用できるといった意識を排除したり、そのような意識とは全く正反対のものだと言い切ることも、私にはできないのである。こうした理由から、「導出的」という比較的中立的な用語が、読者の審美的でない活動を比較的曖昧ではないかたちで言い表すことのできる語だと思われるのである。

対照的に、審美的読みにおいては、読者の主要な関心が実際の読みの出来事のあいだで起こることに置かれている。法律テキストの導出的な読者と同じように、たとえば、フロストの「樺の木 (Birches)」の読者はことばの指し示すイメージや概念や主張を解説しなければならぬけれども、彼はまた、この詩のことばやそれらのことばの指示物が彼自身の内部に喚起する連想や感情や態度やアイデアにも注意を払う。自らに「耳を傾け」(“Listening to” himself) ながら、彼はこれらのさまざまな要素を意味のある構造に統合する。審美的な読みにおいて、読者の注意の中心は、特定のテキストとかかわりあうあいだに自分が乗り越えつつあること (what he is living through) へとまっすぐに向けられる。

この二つの読者のスタンスのあいだのこの区別、すなわち読者が自らの注意を焦点化させる二つの方向性があるということが、暗に示すのは、同じテキストを導出的にも審美的にも読むことができるという認識である。わかりやすい例を取り上げてみよう。数学者は自分のシンボルの導出的で抽象的な操作から、自らの注意の中心を、自らの解法の「優雅さ」に向けたとき、それを審美的に味わう。また、私たちは「ギリシャの壺のオード」(ジョン・キーツ) というテキストから引き出された質の高い試練 (qualitative living-through) に注意を向ける一方で、この詩の構文についての導出的な分析に注意を移すことがあるかもしれない。(Rosenblatt, 1978, pp.23-25, 山元による試訳であり、下線は山元が付した。)

『読者・テキスト・詩』におけるローゼンブラットの考察において、「審美的」と「導出的」という二つのスタンスは、いずれも一人の読者の内部にあらわれるものであり (同じ章のなかでローゼンブラットは、それが「レディネス」のようなものであるとも言っている。)、読者の「注意」の向け方に左右されるものだとされている。いわゆる「選択的注意 (selective attention)」(ウイリアム・ジェームズ) によって選択されるものであるため、「同じテキストを導出的にも審美的にも読むことができるという認識」を生み出す

ものだとされている。ここで重要なのは、ローゼンブラットがこの二つのスタンスを「区別」するためにこの論を提出しているわけではない、ということだ。

次に引用するのは、『読者・テキスト・詩』第3章の結末部分であるが、「審美的」と「導出的」との関係が具体的な例をまじえながら、いっそう細やかに説明されている。

純粋な情動としての芸術というわら人形を攻め落とそうとする、依然としてきわめて影響力の強い「客観的」批評家たちのレディネスは、導出的なものとの審美的なものとのあいだに私のみた区別が、指示的ないし認知的な言語使用と、感情的ないし情緒的な言語使用との区別とほぼ同じだという誤解をすることもかもしれない。それを私は拒む。なぜなら、もっとも純粋に指示的な言語使用と思われるものですら、そのことに絶えずつきまとう感情のマトリックスの直中で進行していて、そこでは審美的なものではない、導出的なスタンスが意識の周縁におしやられている。さらに重要なのは次のことである。芸術を喚起しつつある読者はさまざまな言語シンボルの感情的なインパクトにのみ焦点を合わせているのではなく、そうしたシンボルの認知的な意味 (cognitive import) にも向き合わなければならず、しばしば、そうした認知的意味が意識の他の次元の核となる。とくに、こうした理由で、審美的でないものと審美的なものとのあいだの区別は、情緒的な要素や認知的な要素の有無に左右されるのではなく、読者の注意の主要な方向付けや焦点になっているかどうかということにかかっているのである。

(Rosenblatt, 1978, pp.45, 山元による試訳)

この段落において述べられているのは、「導出的」／「審美的」の関係性を「指示的ないし認知的な言語使用」／「感情的ないし情緒的な言語使用」との「区別」になぞらえて理解しようとする者への反論である。ローゼンブラットはそのような把握を「誤解」だとも言い切っている。彼女の関心はこの段落末尾にあるような「読者の注意の主要な方向付けや焦点」の如何に向けられている。つまり「読み」の間に「導出的」な要素と「審美的」な要素は、どちらかが意識の中心になり、その時にもう一方は意識の周縁に追いやられる関係にあるというのだ（これが「選択的関心」ということであろう）。そのあらわれはあくまでも「読者の注意の主要な方向付けや焦点」に左右されるため、ローゼンブラットの見方を採れば、芸術作品だから情緒の意味が中心になるという言い方はできない。

ローゼンブラットはこれに続く段落で、次のようなわかりやすい例を挙げている。

・ヒットラーのさまざまな文章は読者のあいだに強い嫌悪の情を喚起するけれども、その際の読みは導出的な読みのはずであり、それなのに、その文章は読者を暴力的な行為に駆り立て、引き込んでいく。

・レイチェル・カーソンの『沈黙の春』の読みは、検証可能なエコロジカルな知識を読者が探っていくという意味で主に認知的なものとなるだろうが、だからといってその読みのプロセスで、さまざまな言葉とその指示物によって生み出された感情的な要素に関する意識が疎かになるわけではない。

ヒットラーの例は、「導出的読み」によって読者の行為が冷静な思慮深いものになるところか、「暴力的な行為」が生み出されたという例証として挙げられている。『沈黙の春』の例もまた、同様に、認知的で導出的な読みを引き出すものだが、それが多くの読者たちに受け入れられ、大きな社会的影響を及ぼしたのは、このテキストによって感情的ないし審美的な読みが生み出されたことの例証として掲げられている。

また、シェイクスピアやマラルメやジョージ・ムーアらの詩は「極端な審美的スタンスを要求する」とされる可能性が高いが、その場合であってもそれぞれの詩に「認知的な要素」が存在することを否定することはできないと述べた上で、彼女は次のように言う。

審美的なスタンスは私たちがどうしても従わざるをえないもの (mandatory) だ。なぜなら、実際のところ、読者が認知的な諸要素を構造化するためには、経験された意味に対する最初の注意を通過しなくてはならず、他の道はないからである。(中略＝山元) 読者の審美的活動のしるしは、これらの要素のいずれかにもみ反応するというのではなくて、むしろ、認知的なものや情動的なものを綯い交ぜにすること、もう少し正確に言うなら、それらの諸要素を同じ一つの生き延びた経験 (a lived-through experience) の諸側面と捉えて、その経験に特別な意味と質を与えているかどうかによるのだ。

(Rosenblatt, 1978, pp.46)

ここに述べられている、「審美的活動のしるし」が「認知的なものや情動的なものを綯い交ぜにすること」だという言葉にローゼンブラットの主張の中心がある。だが、このように言いながらも、ローゼンブラットは「審美的スタンス」をとくに文学の読みにおいて基底的ものとして、次のように位置づける。

その詩が何に「ついで」のものかということ、その小説が「述べている」こと、人間的意味、さまざまなことばの「意味」、「この世界のなかで」それらが言及していること、を捉えることは、読者にもたらされた感情的なインパクトから引き離すことので

きない重要な要素であり、審美的な方向付けを与えられている。審美的スタンスという概念は、多くのひとに議論されてきた「統合された感受性 (unified sensibility)」という T. S. エリオットのアイデアと調和するものである。私の理解するところによれば、エリオットはロマン主義における情動の賛美とヴィクトリア朝における「メッセージ」への没頭との両方に、幾たびとなく叛旗をひるがえしたのである。審美的スタンスを採用する読者はテキストによって彼の内部に活性化された諸要素のすべてに関心を払うことができるし、統合的な感受性の基盤となる、思考と感情、及び、認知的なものとの感情的なものが融合したものを膨らませることができる。その結果、彼は『リア王』や『エマ』や『荒地』といったテキストに照応した経験を、自らのうちに構造化するだろう。

この章では、審美的な読みを、審美的でない読みないし導出的な読みと区別することに、とくに関心を寄せて取り組んできた。そのことを通して、文学的芸術作品の性質の理解にきわめて重要なさまざまな概念を開発してきた。「選択的注意」は、審美的なスタンスや導出的なスタンスを採用することを可能にするものであり、細部への特別な興味関心を調節するものである。そして、もっとも重要な概念が「審美的な読み」であり、これは読者が自らの注意をテキストの融合を生き延びる過程に向け直すという営みによって特徴付けられる。以上のようにして、文学的交流の過程における読者のさまざまな活動の複雑さについての、おおよその考察のすじみちは明確になった。(Rosenblatt, 1978, pp.46-47)

このような発言をどのように解釈するかによって、ローゼンブラットの「交流理論」の評価も異なってくるのだろう。ローゼンブラットが「審美的」/「導出的」を「区別」したのは、あくまでも「文学的芸術作品の性質の理解」のためであった。

『読者・テキスト・詩』の第3章で述べられていることを注意深く読んでみると、ローゼンブラットは「審美的」か「導出的」かを「区別」することを重んじた発言をしているわけではなかったことがわかる。つまり、読みが「審美的」なものか「導出的」のものであるか、ということや、ある特定のテキスト群が「審美的」な読みに適しているというふうには言っていない。

むしろ彼女は、どのような読みも「連続体」上のどこかの点にあり、「審美的」な要素と「導出的」な要素を「綯い交ぜ」にしたものであることを示そうとした。ローゼンブラットに従うと、小説が「審美的」な読みに限定されているというふうには断定することなど

到底できないのである。「読むこと」はいずれも「審美的」でありかつ「導出的」なのである。

すなわち、小説を読む読者は、その小説と「審美的」にも「導出的」にも交流するし、評論や説明的文章を読む読者も同じようにその文章と「審美的」にも「導出的」にも交流するというわけである。わかりきったことと言えば、わかりきったことである。しかし、わたくしたちが文章教材の「読むこと」の授業を構想し、実施するとき、説明的文章は「導出的スタンス」をとった読みをする（させる）ことが最善であるという思い込みはないだろうか。小説を読むときには、「審美的」なスタンスを採用するだけでよく、読み浸ることがすべてだ、と思いがちではないだろうか。

ローゼンブラットの「交流理論」が今日でも意義と価値のあるものであるというのは、このあたりのこととかかわっている。文種によって「読み」を限定することは、結局のところそのテキストの「読み」を狭めてしまうことになる。

そうではなくて、「読むこと」の能力を育てていくためには、「審美的」スタンスと「導出的」スタンスを絶え間なく往復することが重要であるとローゼンブラットは言っているのである。「審美的」か「導出的」かが重要なのではなく、そのような往復運動を授業のなかでどのように営ませていくのかということが重要なことなのである。そのように捉えたとき、交流理論は「批評的読み」を基礎付ける理論となる。

この点に注目して論陣を張っているのが、ミンシュイ・カイ (Cai, 2008) である。次節ではカイの主張を取り上げながら、「審美的読み」を重んじていくことが学習者に幅広い認識をもたらす、「批評的読み」の能力を高める上で一つの役割を果たすことを論じる。

#### 4 多文化文学学習の基礎論としての「交流理論」

カイは、多文化文学 (multicultural literature) の学習における「交流理論」の有効性を吟味する論文のなかで次のように述べている。

交流理論が、多文化文学に表現されている複雑な文化的諸問題に取り組むには限界があると信じている学者たちもいる。彼らが交流理論に抱いている大きな問題の一つは、この理論が批判的なスタンスを提供してくれないという点である。たとえば、ルイス (Lewis, 2000) は、ローゼンブラットの審美的反応と導出的反応の連続体のなかに批評的読みを位置づけることが困難であることを明らかにした。また、ウェイドとトンプソンとワトキンス (Wade,

Thompson, and Watkins, 1994) は次のように述べている。「ローゼンブラットの、導出的読みと審美的読みとの区別によって失われるのが、ある読みの状況でその読者が採用するかもしれない、テキストに対する分析的で批判的なアプローチである。」

(Cai, 2008, p.275)

カイはまず、「多文化文学」を読む学習のなかで、ローゼンブラットの「交流理論」が学習者に対して「批判的なスタンス」を提供してくれない、というルイスらの批判を取り上げている。先ほど検討したようにシンシア・ルイスは、ローゼンブラットの「審美的」「導出的」を二極とする読みの「連続体」に「批評的読み」に至る契機が見いだせないとし、「審美的読み」を政治社会的見地から捉え直す必要を説いていた。これに対してカイは、ローゼンブラットの主張の目的が「審美的」と「導出的」とを「区別」することにあつたとは考えていない。その「区別」はあくまでも「交流理論」構築の道程の一つで為されただけであつたと捉える。そして、ルイスらの言う、ローゼンブラットの「交流理論」に対する「批判」が的外れであるとし、次のように論を展開する。

また、私たちが審美的 / 導出的の二項対立を壊して「個人的なもの」と批評的のものと楽しいものとのいっしょくたにする…批評的な参加」を発達させるべきだという提案もなされている (Lewis, 2000, p.258)。この対立を永続させるかわりに、ローゼンブラットがその著作のいくつかで行っているように、審美的スタンスは「社会的政治的構築物としてのテキストを含む」(p.261) べく拡張されなければならない。たとえば、小説『ワトソン一家に天使がやってくる時』(Curtis, 1995) に審美的反応を試してみる。この物語のなかで、ミシガン州フリントに生きる黒人の一家がバーミングハムにあるおばあちゃんの家を訪ねた際に、黒人教会への爆撃を含んだ、南部での人種差別を経験することになる。とくに、白人読者のようなアウトサイダーの読者は、この黒人の一家が日常生活で経験するような経験に同化すべきではないが、黒人差別と人種差別主義に対する黒人たちの抵抗に関する進んだ意識を発達させる必要がある。(中略＝山元)

多文化文学の読みに交流理論を適用するためのよりよい方法を探るなかで、学者たちがこの理論にさまざまな意見を提出するのは無理のないことである。さまざまな意見の交換を通して、私たちは、文学の社会文化的側面についての批評的読みを導くために、この理論をどのように用いるのかということに関する共通見解に至るかもしれない。しかしなが

ら、この理論について検討してみると、その本質とこの理論が提案する二つの反応スタンスに関していくつかの誤解があることがわかる。

(Cai, 2008, p.213)

「読むこと」の授業について発言する場合、学習者に感想を交流させればそれで読みが豊かになるというふうにするときに、私たちは、読みの過程で、「二つのスタンス」が絶えず緊張関係にあることを視野の外に追いやっている。文学作品の読みだから、「導出的読み」は不要であると言って、分析を拒んだとすれば、その「読み」は「浅い」ものに終わってしまう。新聞記事を読むときに「導出的読み」がたいせつだと言って、その記事がなぜ書かれたのかということや、あるいはその記事を読むことで自らのうちに喚起されたものをないがしろにしてしまうことで、その記事が私たちの目に味気ないものに映ってしまうこともあるだろう。

おもしろい記事だと言うときに、わたくしたちはその記事と確実に「審美的」にまじわっているはずなのである。プライベートな印象を述べ合うからこそ、改めてその記事がどのような構造を持ち、どのように言葉の働きを用いているのかということの検討に向かうことができる。「批評的読み」はそのような営みの基礎の上に成り立つものである。

そして、ローゼンブラットが述べているように、テキストの「審美的」な読みを通過した後でなければ、往復運動は始まらないということを確かめながら「読むこと」の学習を創っていく必要がある。そのことが、少なくとも「読むことへの関与」を促すために忘れてはならないことである。

## 5 「交流」から「変換」へ—「批評的読み」を基礎づける「審美的読み」—

カイは、「審美的読み」を絶え間ない自己発見を導く批評的読みの基盤としているが、それは「多文化文学」を教える際にきわめて重要だと言う。なぜか。カイの議論は次のように展開されている。

読者の勘違い、偏った見方、そして思い込みは、多文化文学作品の審美的な読みにおいてもあらわれるのだが、それらは、分析や解釈や批評のための題材とみなされるべきである。そうしたことがらは多文化文学の批評的読みにとっての障害となるのかもしれないが、批評的読みのための出発点となりうることは確かなことなのだ。(Cai, 2008, p.217)

「読者の勘違い、偏った見方、そして思い込み」は多くの「審美的読み」においてあらわれるものだが、

それがあってはじめて「批評的読み」がリアルなものになるという考え方である。この考え方に立つカイにとってローゼンブラットの「審美的読み」は、とくに「多文化文学」の読みを通して「批評的読み」を育てるための出発点として重要な意味を帯びる。

ローゼンブラット (Rosenblatt, 1985) は次のように警告する。「生き延びる経験 (lived-through experience) から目を離し、読みに対して既製の分析システムを導出的に適用しようとする傾向がある」(p.39) と。この傾向は、多文化文学の学習指導にあって、自らの生活が主流の文化を表現している生徒たちが、支配的な文化に傾く偏りや先入観をあらわしていたり、テキストのなかの社会的、文化的、政治的問題を批判的に分析することができない場合に、はっきりとあらわれる。このようなとき、生徒たちのうちに考えの変化や態度の変化をつよく求めようとして、教師は読み「既製の分析システム」を適用し、このテキストが何を「意味している」か、とかテキストに付随する問題は何かということを権威的に説明してしまうかもしれない。私たちは生徒たちに、あるテキストのイデオロギー的な諸前提や文化的な諸前提について問いを持たせようとする。しかしながら、そのような問いは、テキストに対する審美的反応に見られた生徒自身のイデオロギー的な諸前提や文化的な諸前提をもとにして生み出されるべきだ。私たちが審美的な反応から批評的な反応ないし導出的な反応に動くときには、この二つのタイプの反応が無関係なものでも、対極に立つものでもない理解すべきである。

(Cai, 2008, pp.217-218)

ここで言われている「既成の分析システム」とはテキストを論じるにあたって読者の依拠する分析のための「公式」のようなものを指す。だが、「公式」の適用は読者の「審美的読み」にとっては障害となり、ひいては読者の「変換」の障害となりかねない。

カイは、「多文化教育」において「カリキュラムを再構造化し、文化的な諸問題に関する生徒たちの視点を変容させることをめざした」「変換アプローチ」の主導者バンクス (Banks, 平沢訳, 1996) の理論をローゼンブラットの「交流理論」に接続しようとしている。

バンクスの「変換アプローチ」とはどのようなものか。バンクスは「文化的な内容を学校や大学のカリキュラムに統合するため」のアプローチに「貢献アプローチ」「付加アプローチ」「変換アプローチ」「意思決定・社会的行動アプローチ」の四つがあるとする (Banks, 平沢訳, pp.49-51)。最終的に重要なのは実行を伴う「意思決定・社会的行動アプローチ」であるが、バン

クスの整理のなかで鍵となるのは「交換アプローチ」である。彼は「貢献アプローチ」と「付加アプローチ」を採った場合、「文化的な内容」がたとえとりあげられても、それはそのカリキュラムの枠組みを変えることなく「つけ加えられる形」になり、「支配的な文化の規範や価値」を反映したものになってしまうと言う。これら二つのアプローチに比して「変換アプローチ」は「カリキュラムの原理やパラダイム、そして基本的前提を変え、生徒が異なった視点から概念や論点、テーマ、問題を考察することを可能にする」と言い、その重要な目標の一つが「生徒が批判的にものごとを考え、自分自身が導き出した通則や結論を定式化し、記述し、正当化するスキルを身につけるよう教えること」であるとする (Banks, 平沢訳, p.51)。バンクスは一つの例として、「西部開拓」という語を取り上げ、その意味を生徒たちに問いかけ、探究させることで、これが「ヨーロッパ中心なことば」であることを理解させようとする。「西部開拓」という語で説明されている事態を先住民の視点から記述するとすれば、今まで自明と思われていたことがまったく違った様相を呈することに生徒たちを気づかせようとする (Banks, 平沢訳, p.52)。

この「変換アプローチ」における学習者の「変換」の基礎となるのが、学習者のスタンスの移動であり、これを理論的に基礎づけるのがローゼンブラットの「交流理論」である。「西部開拓」の例であれば、まずその場所を「西部」と名付け、それを「開拓」しようとする者の立場に一旦立つことがなければ、先住民の視点に立って新たな発見をすることができない。この場合「ヨーロッパ中心のことば」に対して「審美的」なスタンスに立つことがなければ、先住民の視点を手に入れてそれまでの「西部開拓」ということばに対して抱いていた自らの考えを批判することにはならず、たとえ「ヨーロッパ中心のことば」であることを批判する考えを手に入れたとしても、それはどこかよそめいたものになってしまう。ここのところが「交流理論」の働きである。

もしも「審美的読み」を経なければ、「変換」の手前の「貢献」や「付加」で終わってしまうだろう。「審美的読み」を経るからこそ、読者自身の認識に揺さぶりがかけられ、各自のものの方に対してでも状況に対しても「批評的読み」が可能になるのではないだろうか。

カイが取り上げる「多文化文学」には、スザンヌ・フィッシャー・ステーブル著 (金原瑞人, 築地誠子訳) 『シャバヌー-砂漠の風の娘』(ポプラ社・2004年)、バージニア・グロスマン著/シルヴィア・ロング絵 (ぬく

みちほ訳)『大地のうさぎたち』(パロル舎・1997年), アンソニー・ブラウン著(久山太市訳)『こうえんで…四つのお話』(評論社・2001年), そしてクリストファー・ポール・カーティス著(唐沢則幸訳)『ワトソン一家に天使がやってくる時』(くもん出版・1997年)がある。いずれもわが国で翻訳され, 少なからぬ読者を得ている。カイは, リテラシー教育においてこうした「多文化文学」を用いることをたいせつなこととしているが, 「多文化文学」だからといっていきなり「批評的思考」を働かせるように学習を行うことに疑念を示している。むしろ, こうしたテキストを読むことで子どものうちに生み出される「審美的反応」を「スプリングボード」としていくことによって, 各々の「無関心」「偏り」「先入観」を「内省」し, それを「変換」していくことが可能になると言う。「批評的」な営みに「目的」が生まれるというのである。バンクスの「交換アプローチ」を可能にしていくのが, 「交流理論」による「交流主義的アプローチ」による「多文化文学」の活用であるというわけである。そしてこのことは, 「多文化教育」に限らず, 読むことの教育や文学教育の全般にも通じることではないだろうか。

「PISA 型読解力」と言われるもののなかで, とくに「熟考・評価」にかかわるものが強調され, テキストの批評的な読みが重んじられる。この見地から考えた場合, ローゼンブラットの「交流理論」は一見したところ「PISA 型読解力」とは正反対の読みを推奨するものとみなすこともできる。では, 「交流理論」は「PISA 型読解力」の射程の外にあるのだろうか。そして, 「批評的読み」とは無縁の主張なのであろうか。

たとえば, ブロンゾら(Bronzo et.al, 2007)による英語圏の国々のPISAスコアの検討のなかでは, 「読むことへの関与(reading engagement)」という要素が非常に重要だとされている。まさしく「生きるための知識と技能」を若者にもたらすためには, とくに読解リテラシーに関して言うと「関与(engagement)」をひきだすかどうかという問題が重要だと言う。本稿で論じてきたローゼンブラットの「交流理論」と, ルイスやカイらによる「多文化教育」や「多文化文学」の扱いにおけるその有効性の指摘(とりわけ「審美的読み」が基盤となるという指摘)は「読むことへの関与」を高めるものであると同時に, 「批評的読み」(読みにおける「解釈」「熟考・評価」にあたる)をはぐくんでいく上で重要である。「関与(engagement)」をひきだすために必要なのは「審美的読み」をいざなう実践である。

## 【参考・引用文献】

- 青柳宏(2002)「ルイーズ・ローゼンブラットの文学教育論—「美的経験」から「カリキュラム」へ—」『宇都宮大学教育学部紀要』第52巻第1部, pp.1-15.
- 神戸万知(2001)「ルイーズ・ローゼンブラットの交流理論—審美的読みと導出的読み—」『白百合児童文化』第11号, pp.102-105.
- 鈴木紘治(1987)「交流理論とは何か?—ローゼンブラットの読書論—」大学英語教育学会・文学研究会編『読みの活性化を求めて』弓書房, pp.5-32.
- 寺田守(2002)「読むことの学習に関する基礎理論の研究—ルイーズ・ローゼンブラット『探究としての文学』を中心に—」『教育学研究紀要』第48巻第2部, pp.1-6.
- 富山太佳夫(1985)『方法としての断片』南雲堂, p.102.
- 波多野完治(1966)「マス・コミと読書」日本社会教育学会編『日本の読書運動』国土社, pp.46-69.
- 波多野完治(1975)『波多野完治国語教育著作集』下巻, 明治図書, pp.81-85.
- 山元隆春(1991)「文学の教授・学習に関する基礎理論の検討—ルイーズ・ローゼンブラットの「交流理論」を中心に—」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第6巻, pp.59-77.
- 山元隆春(2005)『文学教育基礎論の構築』溪水社。とくに第2章2節「交流理論と文学教育」pp.206-238.
- Banks, James A. (平沢安政訳)(1996)『多文化教育—新しい時代の学校づくり—』サイマル出版会.
- Beach, Richard (山元隆春訳)(1999)『教師のための読者反応理論入門』溪水社.
- Bronzo, William G., Shiel, Gerry, Keith Topping(2007)“Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries” *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51: 4, 304-315.
- Cai, Mingshui(2008)“Transactional Theory and the Study of Multicultural Literature” *Language Arts*, 85-3, January, pp.212-220.
- Iser, Wolfgang(轡田収訳)(1982)『行為としての読書』岩波書店.
- Karolides, N. J.(1997)“Challenging old habits of mind: Revisiting reader's stance,” *The New Advocate*, 10, pp.162-169. (山元未見)
- Lewis, Cynthia(2000)“Limits of identification: The personal, pleasurable, and critical in reader response,” *Journal of Literacy Research*, June.
- Rosenblatt, Louise M.(1938) *Literature as Explanation*.

- Appleton.
- Rosenblatt, Louise M. (1978) *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of a Literary Work*. Southern Illinois University Press
- Rosenblatt, Louise M. (1982) "The Literary Transaction: Evocation and Response" *Theory into Practice*.
- Rosenblatt, Louise M. (1989) "Reading and Writing: The Transactional Theory" in Mason, Jana M. *Reading and Writing Connections*. Allyn and Bacon.
- Rosenblatt, Louise M. (1995) *Literature as Explanation* (5th ed.). The Modern Language Association.
- Rosenblatt, Louise M. (2003) "Literary Theory" in J.

Flood, D. Lapp, J. R. Squire, & J. M. Jensen (eds.) *Handbook of research on teaching the English language arts*, New York: Macmillan, pp.58-61.

## 【付 記】

本稿は第114回全国大学国語教育学会（於茨城大学、2008年6月1日）の自由研究発表として報告した内容（「『審美的読み』は学習者に何をもたらすかーローゼンブラット「交流理論」の今日的意義ー」）をもとに加筆修正したものである。研究発表の席上では、住田勝氏と望月善次氏に貴重なご質問をいただいた。