

文学教育の基礎的研究

——Stanley E. Fishの読者論を中心に——

山元隆春
(広島大学大学院)

(一)

文学の授業においては、文学教材が学習者（読者）にどのような影響を与え、学習者（読者）のうちに何を育てていくかということが重要な問題となる。この問題を考える上で重要な示唆を与えるものが読者論である。本稿では、現在アメリカにおいて文学理論に関する注目すべき発言を繰り広げている Stanley E. Fish の読者論をとり上げて検討し、それが文学教育の基礎論に何をもちたらずかをとらえていきたい。

(二)

Fish は、西独にあって H. R. Jauss や W. Iser が受容美学理論を唱え始めたのとはほぼ同時期（1960年代末）^(注1)、アメリカ合衆国においてミルトンを始めとするルネサンス期の詩の研究を、つとに読者論的な視点から進めていた。そこでの Fish の関心は、詩の構造そのものよりも、読者が詩から受け取るものは何かということの方に置かれていたのである。

Fish の読者論は、大きくふたつの段階に分けることができる。ひとつは、1970年に発表された「読者のなかの文学」という論文のなかで述べられたものである。この読者論は基本的^(注2)に「精通した読者（the informed reader）」という概念をもとにして、その読者が文学作品を読み進めていくなかでどういった経験をし、いかなる反応をしていくかを記述していくとするもので、Fish はこれを「感情的文体論（Affective Stylistics）」と名づけている。ふたつめのものは、1976年に発表された「Variorumの解釈」のなかで主張された。そこでは、集団のなかでの読みの理論^(注3)が展開されている。Fish の用語を用いれば、この理論を「解釈の共同体（interpretive community）」論と呼ぶことができる。

以下、このふたつの論を検討していくことで Fish の読者論の展開をたどってみたい。

(三)

「読者のなかの文学」の自註によれば（①PP. 21-2）、^(注4)「感情的文体論」は読者の経験を分析していく

文体論だということになる。この文体論の方法について、Fish は次のように説明する。

「(1)この方法はこの作品が何についてのものかという問いに答えようとしないうち、そういった問いを発しようとしないうち、(2)この方法は形式的な特徴の分析を産むのではなく、ことばと読者とがお互い同時に目的を達する際の、絶えず発達していく読者の反応の分析を産み出す。(3)そしてこの方法は、それ自体ひとつのものとして存在する作品の構造とは間接的にかつ対照的な（『聖地巡礼』のばあいのように）関係にある反応のしくみを記述していくことになろう。」（①P. 42）

ここには、「感情的文体論」が作品の構造に対応しながら発達していく反応の分析に向かうもの、ということが明確にされている。すなわち、この「感情的文体論」において、Fish は反応の分析を行うために独自に「精通した読者」という概念を設け、この読者が示す反応を記述していくとする。

「精通した読者とは、(1)テキストを成り立たせている言語を話す能力のある者であり、(2)語彙体系、語の連結可能性、イディオム、専門用語あるいはその他についての知識（すなわち、生産者と理解者の双方にとっての経験）を含む成人が解釈の作業に必要な意味論的知識」を持っている者であり、(3)文学的ディスコースの属性を内化している読者としてじゅうぶんな体験をするものである。」（①P. 48）

この引用に見られるように、「精通した読者」とは、学習者がそうなることを望まれているような優秀な読者として、理想の条件を備えたものである。文学教育のなかで読者の問題を考えるばあいに、Fish の指摘する「精通した読者」の必要条件は重要な示唆を与える。すなわち、ここでは文学作品の読者の備えるべき能力として、①言語運用力・②意味論的知識・③文学的能力、の3つが指摘されている。これらのうち、とくに③は文学の読者固有の能力であり、文学教育はこの能力を育成していくことを目指すべきものである。そして、その際にも①②の能力はじゅうぶんに押さえておかなければならない。

Fish はさらに、読者が自らの考えを制禦しようと

いうことをも「精通した読者」の条件としている。言いかえれば、読者が自分の考えについて自覚的になり、それによって自分の突飛な意見をできるかぎり押えようようになるということである。そうすることによってはじめて、読者は自分の経験を正確に報告することができる、Fish は考えているのである。このことが、次のような「感情的文体論」の教育的意義についての発言を導く。

「たとえば、いま授業を始めるにあたっていくつかの簡単な文例（「彼は誠実だ。」と「疑いもなく、彼は誠実だ。」）を黒板に書く。そして、生徒たちに「——でどんな経験をするか？」と質問する。生徒たちにとってこのような質問は全く耳慣れないものである。彼らはいつも「——は何を意味するか？」というありきたりの質問に答えているからである。こういった文例に、このような問い（訳注：「——は何を意味するか？」）ではふじゅうぶんである。生徒たちはまもなく、自分たちの教室経験によってこのことを知る。その後、生徒たちは読者の反応を考える価値を理解し始め、ことばを抽出可能な意味の貯蔵庫としてよりも、むしろ経験として考えることができるようになっていく。（略）生徒たちが分析していくうえで、さらに自分たちの反応や主観の多様さを理解していくにつれ、彼らは自分の反応のなかで特有なものをどうやって取り上げたり捨てたりするのかということ学ぶのである。（略）このような方法が作用する領域は内面的なものであり、これらがもたらすことなかでもっとも大きいのは、素材を構成すること（略）ではなく、そのひとの心を変形していくことである。」（①P. 67）

すなわち、Fish は「感情的文体論」が読者の文学体験にかかわるという側面をとらえ、読者にみづからの経験を自覚させる契機を与えるという点をこの論の教育的意義として強調しているわけである。

（四）

「感情的文体論」が読者の読みを個のレベルで記述・分析していくとする理論だったのに対して、「解釈の共同体」論は集団のなかでの文学の読みをとらえていくとして提出された理論である。この理論は次のような問題意識に源を発している。

「次のようなふたつの「読み」の事実を、人はどのように説明するのだろうか。（1）ふたつの「異なった」（この語が括弧で括られているのは、この語の在り方が重要な問題となっているためである）テキストを読む際に、ひとりの読者は同じ行為をする。いわば複数の読者の間での解釈の共通性と、ひとりの読者のなかでの解釈の多様性ととの双方が、解釈から独立して解釈行

為に優先しているなにかの、つまりそういった行為を産み出すなにかの存在を認めているように思われる。私は、こういった共通性と多様性ととの双方がテキストの機能によるというよりも、むしろ解釈のストラテジーの機能によるものと主張することによって、この課題に答えたいと思う。」（①P. 168-9）

ここでとりあげられているのは、「ひとりの読者のなかでの解釈の多様性」の問題と、「複数の読者の間での解釈の共通性」の問題とのふたつである。こういった問題を説明しようとする、テキストの持つ機能に注意を払うだけでは説明のつかない部分が出てくる。そこでFish は、読者の「解釈ストラテジーの機能」に着目してそれを補おうとする。つまり、読者に対するテキストの作用に注目するだけではこのような問題をとらえきれないということに気づいたFish は、読者の読みや解釈のストラテジーとそのストラテジーを支配するものにと注目していったのである。このうち、読者の解釈のストラテジーを支配するのが、Fish の言う「解釈の共同体」なのである。

「解釈の共同体」とはいかなるものか。

「それ自体が読者を独立した動作主にするという意味で問題となっているストラテジーは読者のものではない、と主張することによって、私はこの考察の結末を見越している。むしろ、こういったストラテジーは読者に由来するのではなく、読者の属している解釈の共同体に由来するのである。（略）実際、意味を産み出し、形式的特徴の出現に対して責任を持つのは、テキストや読者よりもむしろ解釈の共同体なのである。」

（①P. 13）

「解釈の共同体という概念が与えられることによって、多少とも合意というものの内実が明らかになってきたのである。同じ共同体の成員は、彼らが共同体のなかで前提とした目的や目標に関するあらゆるものを理解する（また、理解することによって作り上げる）がゆえに、必ず合意をみせるのである。また、これとは逆に、異なった共同体の成員同士は意見を異にするだろう。なぜならば、それぞれの立場が異なっているために、そこにあるものを「純粋に」理解しあえそうもないということは明らかなことなのである。そこで、これが異なった読者（同一の共同体に属している読者であるばあい）の間での解釈の安定性についての説明となるのである。」（①P. 15）

「私のモデルにおいて意味とは、引き出されるものではなくて、作られるものであり、そして、コード化された形式によって作られるのではなく、形式を産んでいく解釈のストラテジーによって作られたものである。（略）作者は自分の考えていることを、記号の「なか

の」何ものかのためにではなく、作者が読者の内にあるとみなしている何ものかのために、思い切って提出しているのである。「記号」は解釈の共同体の成員によってのみ認識される（あるいは、作られる）からである。その共同体の外側にある人はまた違った種類のストラテジーを展開するだろうし（解釈を押しとどめることはできない）、それゆえに異なった記号群を作り上げていこう。」（①P. 173）

これらの主張を通してFishが言う〈解釈の共同体〉とは、読者と読者との間の実際の間人関係という意味合いよりも、むしろ個々の読みや解釈がそれによって成り立っている前提条件を共有する人々、すなわち文学上のしきたりや方法を共有する人々の集まりという意味合いが強い。〈解釈の共同体〉論では、文学の解釈において合意を導くためには、そのための前提条件（読みの方法、読みの目的・目標等）がその共同体の成員のそれぞれのなかに明らかにされていなければならないということが、強調されている。

（五）

以上検討してきたことを踏まえうえて、Fishの読者論が文学教育基礎論に何をもちたらずかを以下の3点にわたって考えてみた。

（1）〈精通した読者〉概念を用いた〈感情的文体論〉の考え方は、読者の読みの能力としてなにをとらえていくか、という問題にある種の示唆を与えてくれる。すなわち、Fishの〈精通した読者〉の考え方を文学教育に適用して考えてみると、そこでの読みの能力の中核的なものは、自己にとっての意味を読み深めていく能力だということになる。そして、それは教材を対象化して分析したり、ことがらを読解していくことを目標とするものでない、まさに文学を体験させていくものとしての文学教育がめざす固有の能力をひき出すことにつながるだろう。

（2）論文「読者のなかの文学」末尾（①P P. 66-7）の教育方法についての示唆は、文学の授業にあってその展開の核になっていく問いかけの革新をもたらしてくれる。すなわち、「何を意味するか？」という問いかけを、「どんな経験をするか？」という問いかけに変えていくことによって、学習者の内部に自らのテキストを作り上げさせ、学習者に自らの文学体験をみつめていくことが可能になるだろう。

（3）〈解釈の共同体〉論は、読むことの教育における主観-客観論争について新たな視点を与えてくれると同時に、この論争における新たな出発点をもたらす。すなわち、〈解釈の共同体〉の内実はどういうもので、それがどうやって集団のなかの個人の読みに対して機

能するかということを考えることによって、集団の読みと個人の読みとの関連を考える上で検討すべき問題の焦点化が図られるだろう。

また、〈解釈の共同体〉論は、文学の読みにおける意見の一致・不一致を云々する以前に、読んだり解釈するための前提条件を作ること（文学らしい約束ごとが成り立つようにすること）の重要性を示し、読むための集団をあらかじめ耕すことの必要性を示唆するものとしてとらえることもできるだろう。文学の教育は文学らしい読みをしていくための〈解釈の共同体〉を作っていくことである、という点でFishの〈解釈の共同体〉論は重要な視座を与えてくれる。

注

1. Hans Robert Jauss は1967年に、Walfgang Iser は1969年に、それぞれ西独コンスタンツ大学での教授就任講義を皮切りとして、受容（作用）美学理論に関する論考を公にし始めた。彼らコンスタンツ大学の研究者集団は欧州におけるこの方面の研究の震源となっている。両者の著作はすでに豊田収氏（学習院大・独文学）によってわが国にも翻訳・紹介されている（ヤウス『挑発としての文学史』〈1976〉、イーザー『行為としての読書』〈1982〉、共に岩波書店刊）。
2. "Literature in the Reader: Affective Stylistics", New Literary History, 1970, vol2, no1, p. 123-62.
引用文献①P P. 2i-67に再録。
3. "Interpreting the Variorum", Critical Inquiry, 1976, vol2, pp. 465-85.
引用文献①P F. 147-73に再録。

引用文献

- ① Stanley E. Fish, Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, 1980.