

読むという出来事を誘う力

——〈誤読〉の豊かさについて——

山 元 隆 春

一 読みの困難さ

〈誤読〉が積極的な意味を帯びるのは、それが既存の価値観を揺さぶる時である。たとえば、「間違っているが、面白い」と感じさせる読みや解釈は、それが示された時、その読みを受け止める者の認識の死角に働きかけるがゆえに「面白い」のである。それが、「間違っている」という印象を忘れさせるほどに強いものである場合、〈誤読〉は新たな発見への糸口となる。「正しさ」という極に向かうものでないからこそ、〈誤読〉は作品の価値に関する問いかけを生み出すのである。私たちが揺さぶられたり、面白く感じる読みや解釈は、「正しさ」から逸脱しようとする〈出来事〉としての読みのうちに生じる。

I・A・リチャーズは、『実践批評』⁽¹⁾のなかで、ケンブリッジ大学の自らの学生たちが詩に対して示した反応に基づいて、「詩の読みにおける十の困難さ」を分析し、そのような〈困難さ〉が、詩の〈正しい〉読みへの接近を阻んでいるとしている。リチャーズの言う〈十の困難さ〉とは、①平易な意味を読み取る困難さ②韻律

(meter) と音律 (rhythm) の取り違い③比喩的言語の誤解④不適切な個人的感想⑤ありふれた反応^{リスポンズ}への依存⑥感傷的な感情反応⑦自己規制された反応⑧抑圧的な宗教的教義⑨技術的なものへの思い入れ⑩批評的偏見、といったものである。

このような〈困難さ〉を克服していくことは、独創性や柔軟性やとらわれのなさ、視野の広さ、といったものを身につけていくことを意味する。しかし、このように一見独創的で柔軟な精神活動を促しているように思われるリチャーズの考えの背後に、読みの〈正しさ〉を求める心の動きがある、ということはある確かなことである。つまり、リチャーズが『実践批評』のなかで示した〈十の困難さ〉は〈正しい〉読みからの逸脱の諸変奏であると言えることができる。そのため、リチャーズの言う〈困難さ〉を克服しようとする努力はそれとして貴重なものであるとしても、多くの場合教師の抱いている読みの〈正しさ〉を論証していくようなスタイルの授業を生み出してしまいかねない。

子どもの読みの過程を探る場合にも、この〈十の困難さ〉が一つの手がかりをもたらずものであることは間違いないことである。

しかし、それはけつして子どもの読みが成長しつつあることまで視野に入れたものとはなりえない。むしろリチャーズの言う「困難さ」を讀みの豊穡さを導く条件として捉え直すことが重要である。詩を読むという経験は彼の言う「困難さ」を潜り抜けることの内にあるからである。「間違っているが、面白い」と言われる読みは、何らかのかたちで、リチャーズの言う「困難さ」のいずれかに抵触している筈である。しかし、その一方でまた、強さ・したたかさを具えたものでもある筈だ。

二 もうひとつのテキストの力

ミカエル・リファテールによれば、読むという行為は最低限次の二つの段階を踏むことになるという。すなわち、テキストに〈明示されているもの〉の順序に従って読み進める段階と、そういった順序に従って読みとおした結果自らの内部に生じたものを踏まえつつ、〈明示されているもの〉の順序に逆らって読む段階である。リファテールは、この二つの段階にわたる読者の意味形成過程を次のように説き明かしている。

「記号論的な過程は、実際には読者の心に生じ、それは第二の読みの結果としてある。もしも私たちが詩の記号論を理解しようとするれば、〈読みの二つのレベルないし段階〉を区別しなければならぬ。というのも、意義シグニフィカンスに到達する前に、読者は模倣イミテーションを乗り越えなければならぬからである。詩の解説は、テキストの始まりからおしまいへ、頁の上から下へと進む第一の読みの段階からスタートし、統語的な展開を追うことになる。この第一の〈発見的読み〉はまた、最初に解釈が行われる場所でもある。それは、この読みのあいだにこそ

（意味）^{イニシヤ}が捉えられるためである（中略—山元）。

第二の段階は〈避及的読み〉の段階である。これは、第二の解釈が行われる段階であり、真に〈解釈学的な〉読みの行われる段階である。（中略—山元）最終的に意義を発見するために、読者は模倣の障害を打破しなくてはならない。事実、このような障害は読者の精神の変化にとっては欠くことのできないものである。読者が模倣を受容することによって、文法は、躓きの石としての非文法性が立ち現れるための背景となり、そういう非文法性は、最終的に第二の読みにおいて理解されることになる。最初の読みのレベルで独立して見出される意味を脅かす障害がまた、より高次のシステムにおける意義成立の鍵となる記号現象を導き、そういったより高次のシステムにあつて読者がそのような障害を複雑なネットワークの部分として知覚するということは、いくら強調してもよい。⁽²⁾

リファテールは、〈発見的読み〉において〈意味〉が見出され、その〈意味〉形成を阻害するもの——非文法性——こそ、〈避及的読み〉ないし〈解釈学的読み〉へと読者を向かわせ、読者にとっての〈意義〉を成立させる〈鍵〉になる、と言う。読者がそのテキストの自分にとっての価値（すなわちそれがここで言われている〈意義〉というものである）を生み出していく過程が、〈発見的読み〉から〈解釈学的読み〉へと至る二つの段階を具えるものとしてここでは説明されている。

読者が、テキストにおけるいずれかの部分に自らの関心を向け、読者なりのテキストの読みとりを構築していくなかで、自らにとつての〈謎〉——リファテールの言う「非文法性」にあたる——を見出すレベルが〈発見的読み〉であり、そのような読みを踏まえて、

意義づけなし結合のための方略を駆使しつつ〈発見的読み〉の段階で見出した〈謎〉を追跡し、それに対する自らの答えを解釈し、推論していくのが〈解釈学的読み〉の段階であるということになる。

こうしたリファテールの二段階の読みを想定する理論は、私たちのテキスト解釈の際の心の動きを上首尾に説明しているかのように思われる。しかし、これはあくまでもテキスト構造の解明に力点を置いた理論であつて、テキストに示された価値観を対象化していくものではない。〈発見的読み〉において読者が見出す〈謎〉とは、けつしてその読者にとつて〈他者〉ではなく、むしろ〈自己〉の内部で作られ出された〈謎〉であり、その意味で、〈発見的読み〉から〈解釈学的読み〉に至る読みのプロセスそのものが循環的で自己充足的なものであるとすることができる。リファテール自身は読むという行為をテキストと読者との対話 (dialogues) と捉えているのだが、彼が提唱するこのようなモデルにおいて結局のところ読者はテキストの示す価値観の内部に留まらざるを得なくなる。おそらく、このモデルに従うと、〈誤読〉は排除されることになる。

これに対して、ロバート・スコルズは、〈テキスト研究〉に〈読み〉〈解釈〉〈批評〉の三つの側面を認め、それぞれにおいて読者が産出するテキストの形態の違いを、主として大学での文学教育を念頭に置きながら次のように記している。

「読むこと、解釈、そして批評。われわれがそれによって生み出すテキストの種類によって、これらを定義することもできる。読むこと、ばあいは、われわれはテキストの中のテキストを作り出す。解釈のばあいは、テキストについてのテキストが作りだされ、批評のばあいは、テキストに対立するテキストが作りだされる。文学的テキストの教師

としてのわれわれは、ふたつの主要な責任をもっている。ひとつは、学生たちができるだけ実り多いテキストを作りだせる方法を考えだすこと。テキストの中の、テキストについての、そしてテキストに対立する、これら三つすべての形態のテキストを、口頭であるいは書かれたかたちで、彼らが見ずから作りだせる方法を考えだすことだ。そしてわれわれのもうひとつの責任は、ことばでできたどのテキストをも後光のようにつみこんでいるコードの力を、学生たちに察知させることである。われわれのしごとは、学生たちにかわって「読み」を作りだすことではなくて、彼らが自分の読みを作りだすための道具を与えてやることにある。(中略)山²⁶ われわれのしごとは、すべてのテキストの産出をささえるさまざまなコードを彼らにしめすこと、彼らが自分でテキストを作りだすように勇気づけることである。」⁽³⁾

先に掲げたリファテールのモデルとここでのスコルズの見解との大きな違いは、テキストとの対話によつて読者が生み出すものの質の捉え方にある。すなわち、リファテールのモデルにおいて、〈発見的読み〉から〈解釈学的読み〉に向かう読者は、テキストに示された価値観にぶつかつて自らの価値観を問うのでなく、テキストの〈非文法性〉をきっかけにしながら、テキスト産出の母型という作者の内部にあるべきものに限りなく近づいていくことになる。それに対して、スコルズは〈テキストの中の〉〈テキストについての〉〈テキストに対立する〉各々の形態の新たなテキストを読者が産出することの方を重んじているのであり、これはテキストの母型に回歸しようとするリファテールのモデルとは真つ向から対立する。とりわけ、スコルズの言う〈批評〉の側面が、リファテールのモデルにおいては欠落している。そして、この〈批評〉すなわち

（テキストに対立するテキストを作りだ）すという営みこそが、読みに（他者）を導き入れることになるのである。そのように（対抗的に読む reading against）という営みがなければそもそも（批評）という行為は成立しない。

（誤読）が私たちの読みの行為において積極的な意味を帯びるのは、主にこの（対抗的に読む）という視点を導入した場合である。おそらく、スコールズの言う（テキストについてのテキスト）を作りだすレベルまでは（誤読）というものは排除されることになるかもしれない。間違っているが面白い、という印象を持つような読みは何らかのかたちでテキストを（対抗的に読む）という営みを通して為されているのではないだろうか。

ただ、ここで注意しておかなければならないのは、（対抗的に）読み、（テキストに対立する）テキストを産出する営みとは、単に否定したり拒絶したりすることではない、ということである。

「だが、解釈から批評への移行は、たんに破壊するための否定、テキストが提出する考えや価値の単なる拒絶ではない。それは批評家の主観性を著者の主観性から差異化すること、一次的テキストの力にたいしてもうひとつのテキストの力を主張することである。賛意を表することさえ、批評家と著者の主観性が差異化されているときでなければ、意味をもたない。」⁽⁴⁾

言うなれば（誤読）が意味をもつのは、それが（一次的テキストの力）に対する（もうひとつのテキストの力）を持ち得たときであり、（もうひとつのテキスト）たりうる読みであればこそ、（誤読）と思われるものが教室での読むという出来事^{イベント}を活性化するのである。そうした営みを排除することは、文学の読みを衰退させることにつ

ながる。文学というばかりでなく、ありとあるテキストの読みを瘦せたものにしていくことになりかねない。

三 読むという出来事と（誤読）

——「おにたのぼうし」に対する子どもへの反応をもとにして——

テキストに対する子どもへの反応は、いずれもテキストの本文をもとにして一人一人が作り出した物語である。スコールズの言葉を借りれば、（テキストの中の）（テキストについての）（テキストに対立する）各々の物語が作り出されるのである。それゆえ、この種の物語には決定版はあり得ない。授業において行われるのは、一人一人の物語の交流であり、個々の物語の比較・対照であると言いうことができる。

あまんきみこの「おにたのぼうし」の読者は、（おにた）や（女の子）という人物に対して、共感的立場と第三者的立場の間を行き来しながら、この物語を紡ぎ出した主体の問いに答えていこうとするのである。そのような営みを、果たして子ども読者も営むことができるのか、ということが次の問題となる。

たとえば、「おにたのぼうし」の結末近くにある次のような場面の読みについて考えてみたい。⁽⁵⁾

こおりがとけたように、急におにたがいなくなりました。あとには、あの麦わらぼうしだけが、ぼつんとこのこっぺにあります。

「へんねえ。」

女の子は、立ち上がって、あちこちさがしました。そして、

「このほうし、わすれたわ。」

それを、ひよいと持ち上げました。

「まあ、黒い豆！まだあつたかい……。」

お母さんが目をさまさないように、女の子は、そっと、豆をまきま
した。

「福はあ内。おにはあ外。」

麦わらぼうしから、黒い豆をまきながら、女の子は、

「さっきの子は、きつと神様だわ。そうよ、神様よ……。」
と考えました。

「だから、お母さんだつて、もうすぐよくなるわ。」

ばら ばら ばら ばら

とてもしずかな豆まきでした。

この結末の部分を読む時、読者は〈女の子〉の幸福に安堵すると同時に、その幸福が〈おにた〉の悲しみの上に成り立つものであることを意識することになる。〈女の子〉に対する批判的な思いさえ頭をもたげてくるかもしれない。とりわけ女の子の手になっている〈黒い豆〉が実は〈おにた〉に他ならないことを了解している読者であれば、この結末は酷いものに映るであろう。〈女の子〉を救った〈おにた〉は、〈女の子〉の幸せを祈りながら〈黒い豆〉に変じていき、さらに当の〈女の子〉の手で家の外へと撒かれることになるのだから。ここには甘い感傷の入り込む余地など微塵もないように思われる。しかし、私たちは〈女の子〉をのみ批判して事足り

とするわけにはいかない。むしろ、この結末はそれまで〈女の子〉に同情的であった読者に対して問いかけるものであると言えるだろう。〈女の子〉の姿は、私たちの姿でもある。〈節分〉という行事の中で、〈おに〉を悪者と決めつける、そして、自分たちのことを救ってくれるのは〈神様〉であると無条件に決めつける、私たちの身勝手さに問いかけが行われている。

それでもなお、この物語の語り主体は、〈女の子〉のことを責めることなく語りを終えている。囚らずも〈おにた〉を深く悲しませてしまったとして、誰もこの〈女の子〉のことを責めることはできない、と言うかのように。「おにたのほうし」が悲しいとすれば、それは生まれてきたものすべてが引き受けなければならない類の悲しみを、この物語が私たちに投げかけているからである。清水真砂子の言葉を借りて言えば、そうした悲しみは〈人間存在の心もとなさ〉⁽⁶⁾から生じてくるものなのではないだろうか。

「おにたのほうし」が小学校国語教科書に登場した当時、「国語の授業」誌上での座談会で次のような発言が為された。

滝井 女の子がとても健気で、おにたもそれを上回るほど健気なんですけど、私自身は報われることを期待しない密かな善行であるとはいえ、やはり末路が哀れだなあ、悲しい存在だなあと思ったんですね。子どもはどう読むのかなと思って、そばにいる一年や、二年の子に読ませて、「おにたはとうなっちゃったのかな」と聞いたら、「鬼の国へかえって遊んでるんだよ。」とさりげなく言う(笑い)。そういうふうにとくましく読める子は健全かなあと思ったり、そこをどういふふうにもっていくのか、授業を拝見したいなという気持ちになりますね。

この哀しさが、あまさんの作品を子どもに読ませたときに気にな

る点なんです。現実には子どもたちの受けとめ方はどうなんでしょう。(7)

右に滝井徳子が述べているのは中学生の反応についてである。こうした反応は、「おにたのほうし」の全体に対して示されたものであると考えられるが、少なくともおにたが黒い豆に身を変えて、女の子の手で撒かれることの悲劇性については言及していないようである。むしろそのようにして女の子から撒かれた後に、おにたは「鬼の国へかえって遊んでいる」というおおらかな考え方を示している。このような中学生の反応は、「おにたのほうし」に対する誤読だと果たして言えるのであろうか。

小松善之助はこの発言を踏まえつつ、あまんきみことの対談のなかで次のようなやりとりを産み出している。

小松 ちょうど今先生がおっしゃったようなことを、私どもの仲間で中学校の先生をしている滝井さんという方が、子どもに「おにたはどうなったのかなあ」と聞いたのだそうですね。そうしたら、「鬼の国へ帰って遊んでいるんだよ」と男の子どもがさっと答えたというんですね。

あまん 嬉しいですね。

小松 これは明るいですね。

あまん 自分の作品をいろんなふうに言ってもらえるって、本当にありがたいですね。(8)

先の滝井のクラスの生徒の読みを、ここでは小松があまんに紹介しているのであるが、あまん自身は中学生の反応に対して「嬉しい」「本当にありがたい」という表現をしているし、小松も「これは明るいですね。」と価値づけている。両者ともに、この中学生の

反応をけっして誤読であるとは言っていない。むしろこの両者のやりとりは、このような「おにたは 鬼の国へ帰って遊んでいるんだよ。」という中学生の読みが、他の読者の読みと解釈を勇気づけるものたり得ていることを認めたものであると読むことができる。これは、中学生の示した解釈が、「おにたのほうし」に対する（もうひとつのテキスト）を生ぜしめるものたり得たからである。

それでは、実際に小学生は「おにたのほうし」にどのような読みを示すのであろうか。小学生が「おにたのほうし」を読んで示した感想(9)から三つを取り上げて検討してみたい。

まず、「おにたのほうし」に対する次のような反応は、（テキストの中の）テキストを生み出した例の一つとして捉えることができるだろう。

児童A（小学校二年男子）「せつぶんにまこと君がまめまきをして、おにたが物おきこやにいつてつのかくしのためはほうしをかぶってひいらぎのしない家にこっそり入って台所にいったらなんにもなくておにたが赤ごはんと、豆を女の子にあげて女の子におが来たからお母さんのびょうきがわるくなるといって、おにたがどこかへいって、おにたのほうしがおちていて、その中に豆があつて女の子がその豆でずかに豆まきをしたお話だったと思います。」

この児童の反応は「おにたのほうし」の筋をなぞっただけの反応である。テキストに書かれてある事柄を再現しただけであり、テキストの記述内容を反復しただけの内容しか持ち得ていない。が、この児童がテキスト内容の反復というかたちで、自らのテキストを産出したことだけは確かであるし、そのような営みごとが、いわば読むことの根源にあることも確かである。もちろん、小学校二年生の

反応であるということも考慮にいれても、大筋において「おにたのぼうし」の筋を反復したというだけで、この児童が「おにたのぼうし」の価値に巡り会ったと判断することはできない。この児童の内部に生じた出来事をここから伺い知ることができないからである。

しかし、この児童Aのあらすじを中心とした反応は、その行間に、やはりこの子が「おにたのぼうし」というテキストに触れることで生起させた出来事としての読みがあつたのではなからうか。そのような出来事は、書き言葉による反応からは捉えられないのだが、彼の内部に生じた出来事としての読みが少なくとも彼なりの重みづけなり省略なりを加えたあらずの記述を可能にしたのである。

こうした記述のしかたが、四年生になると趣きの変つたものとなる。

児童B（小学校四年女子）「おにたはやさしく力づよくまんづよい。おにたをこわしたのは女の子の豆まきのこと Shock で、いやになつたときにちょうどきえたの（だと——山元補い）思います。おにたはかなしくなりながら女の子の豆まきをみます。もうこんなきもちにはおにたはいやになつたと思います。そしておにたはまたあたらしくどこかでうまれていくと思います。」

おにたのいしをついだおにがいっぱいできてまたきえたりをくりかえしながらでもおにたについての考えかたがその人だけでもかわつたらせいかがありそしてせかいじゅうの人のいけんがかわるおにたのいしをついだそのおにたの心はすべてむだにならないと思います。

そしたらもうこんな心をしてきえるおにはないと思います。」

この児童は、おにたが女の子のこぼを聞いて消えた把握してゐる。しかし、そのことを哀しいこととのみ捉えるのではなくて、

むしろ消えたおにたがどこかで再び新たに生まれ変わり、おにた同様のことを繰り返しながら人の心を癒していくという（物語）を紡ぎ出し、それがおにたの遺志を継ぐことだとしているのである。これは、おにたのやさしさなり心なりを「むだ」にしたくないという願いから生み出された（物語）であると言えよう。この児童はこのようなかたちで「おにたのぼうし」についての（もうひとつのテキスト）を生み出した。しかし、この児童はおにたの黒い豆への変身には気づいていないようである。その点において、ここに示されているのは一種の（誤読）であると言えるのかもしれない。しかし、この児童の紡ぎ出した（物語）は一種の豊かさを具えている。

あくまでこの児童はテキストの内部に留まっている。まことに創造的な読みではあるのだが、けつしてテキストの外側に立つて、テキストと対立するもうひとつのテキストを作り出すまでには至っていない。しかし、この児童が自らの内に出て来る出来事としての読みを成り立たせたということは確かである。

六年生の一人は「おにたのぼうし」を外在的な視点から捉えている。

児童C（小学校六年女子）「なんで、おにたは、女の子にも、自分がおにたということ、言わなかったのか、それに女の子だって、ひどいと思います。おにた「女の子」の誤記——山元は、「おにただっていろいろあるんだあ」ということを言ったおにたの気持ち、なぜ考えてあげなかったかが、私には、まだよくわかりません。」

この話は、私は、おにも、わるいおにと、いいおにがいるんだということ、おしえてくれるように思いました。

それと、あまんきみさんは、なぜこんな、おわりかたをしたのか

もわかりません。私だったら、「おにたは、いへ、帰っていきました。」とか、そんな、おわりかたを、するのになあと思いました。」

「おにたのほうし」というテキストに対立するテキストを、この児童は作るうとしてしている。一貫して、人物に対しても、作者に対してもさへ批評的な態度をとっていると言つてよい。この解釈は、明らかに先の二つの反応よりも「おにたのほうし」の世界を対象化したものであると言つことができる。テキストの終わり方についての言及などは、作者の方法そのものを対象にしたものであり、各々の人物に対しても距離を置いていゝる。そこにテキストを（対抗的に読む）ことの芽はたしかにあるのだが、ただ、そのような批評的なスタンスをとりながら、示された内容は必ずしも豊かなものとはなつていない。むしろ、このテキストをどのように受けとめていくのかということに戸惑いを覚えていゝるようである。

この場合、六年生の児童ではあつても、「おにたのほうし」について、児童はまだ自らの主観性を作者の主観性から差異化することが全うできないでいるのではないだろうか。この児童の反応の第三段落にわずかにその傾向は見えるのであるが、作者の主観性から差異化できるまでには至つていないように思われる。

こうした三人の児童の反応は、図らずも、各々がテキストと対話するなかで生起させた出来事を表現する姿に、二年生・四年生・六年生で、それぞれのスタイルがあることを物語つていゝる。また、読みから解釈・批評へと移行する中で読者としての子どもの主観性が確立されていく模様をこれらの反応のなかに読み取ることもできる。

四 〈誤読〉の役割——出来事としての読みを誘う媒体——

読むことが社会的な構成過程であることを重んじる立場に立てば、知識とはテキストを通して伝達されるものではなく、読者がテキストやテキスト外の情報に基づいて生み出したもののことを言う。たとえ個人の読みであつても、それは絶えずある場面 (situation) のなかで為されることになる。ルイズ・ローゼンブラットは、そのような場面のなかで行われる読みをとおして読者の側に生じる事柄を次のように述べていゝる。

「詩とは、読者や聴者の参加によるハブニングであり、出来事である。読者はテキストから詩をひきだすことで、詩を生起させるのである。」⁴⁹

このような考え方に立てば、いかなる読みも〈誤読〉であると決めつけることはできないのかもしれない。ローゼンブラットや小森陽一⁴⁹らが言うように、読むという〈出来事〉^{ミエリト}を通じて私たちはテキストに記された以上の何ごとかを構成していく。そこでは、確かな知識を追いかけることよりも、不確かでありながら自分たちをひきつけ、勇気づける何かを私たちは求めているのである。たとえば、先の項で論じた児童たちの反応には、そこに示された見解の行間に児童の内部に生じた〈出来事〉が垣間見える。文学の授業は教室においてそのような〈出来事〉を生起させるものとなつたとき、最も活気を帯びる。〈誤読〉（と呼ばれるもの）はその際の重要な契機となる。一次的テキストとしての教材の力に対立するもうひとつのテキストの力を具えるものとなり得ているとき、〈誤読〉は教室に読むという〈出来事〉を誘うための力強い媒体となる筈である。

- 注
- (1) Richards, I. A., *Practical Criticism*, RKP, 1929, 1982.
- (2) Riffelterre, Michael, *Semiotics of Poetry*, Indiana University Press, 1978, pp. 5-6.
- (3) ロバート・スコールズ(折島正司訳)『テクストの読み方と教え方』(岩波書店・一九八七年)、四一―四二頁。
Scholes, Robert, *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*, Cornell University Press, 1985, pp. 24-25.
- (4) スコールズ, 前掲書, 六七頁。Scholes, *op. cit.*, pp. 40-41.
- (5) 『新版国語』三下(教育出版・一九九三年六月二〇日発行)三九―四〇頁。
- (6) 清水真砂子, 「あまんきみく論」『国語の授業』, 一光社, 七二号, 一九八六年二月一五日, 四二頁。
- (7) 風間晋平・滝井徳子他, 「座談会」あまんきみこ——作品と評価——, 『国語の授業』, 一光社, 七二号, 一九八六年二月一五日, 一四頁。
- (8) あまんきみこ・小松善之助, 「わたしのファンタジーの世界」『国語の授業』, 一光社, 九四号, 一九八九年十月二五日, 二四頁。
- (9) 一九九五年六月に広島大学附属三原小学校で行った「おにたのほうし」に対する反応調査資料の一部である。小学校二年生から六年生までの児童に, 「おにたのほうし」を読んで, 七つの設問に回答してもらったが, こゝでは「おにたのほうし」全文に対する感想を求めた最終設問に対する回答の一部分しか取り上げていない。
- (10) Rosenblatt, Louise M., "A Way of Happening," *Educational Record*, vol. 43-3, p. 340, 1968.
- (11) 小森陽一・紅野謙介・佐藤学, 「座談」教室の言語経験——「出来事」の誘発へ——, 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『シリーズ学びと文化② 言葉という絆』(東京大学出版会・一九九五年), 二〇九―二一〇頁。

(やまもと・たかはる／広島大学)

読むという出来事を誘う力

山元 隆 春

〈誤読〉が積極的な意味を帯びるのは、それが私たちの既存の価値観を揺さぶる時である。本稿においては、〈誤読〉を単に正しい

読みに対立する概念としてではなく、代案として様々な読みを示す営みを指すものとして捉えた。リチャーズやリファテールの読みの理論を批判的に捉えた上で、主としてスコールズの〈対抗的に読む reading against〉という考え方に依拠しながら、一次的なテキストに対するもうひとつのテキストを読者が産み出し、その営みを通じて読者としての主観性を形成することが、出来事としての読みを誘うことに繋がると論じた。

The Power of Performative Reading: Richness of “Misreading”

Takaharu Yamamoto

“Misreading” functions positively when it undermines our established values. Here I will offer the act of misreading not as opposed to so-called adequate reading but as open to so many interpretations. The reading theories of I. A. Richards and Michael Riffaterre are instructive but they seem to miss the importance of misreading. Whereas what Robert Scholes calls “reading against” is much more useful. So following Scholes’ idea, I will examine how the reader transfigures the original text through his/her misreading and in the very act forms his/her own identity as the subject of reading. While liberating the reader from the author’s authority, such misreading makes the act of reading a performance where each reader experiences his/her own reading as an event.