

〈記憶〉を伝え、受けつぎ、 共有する営みとしての文学教育

山 元 隆 春

1 「ザ・ギバー」における〈記憶〉

ロイス・ローリーの『ザ・ギバー』——記憶を伝える者——⁽¹⁾は、近未来の理想社会を舞台とした小説である。この理想社会はいくつかの〈コミュニティ〉に分かれ、人々は各々の〈コミュニティ〉において暮らし続ける。ここでは悪や欲望、苦痛や悩みなどがすべて取り払われ、生老病死がすべて管理されている。〈配偶者組み合わせ〉、〈初年児名づけ〉（出産は〈出産母〉という役割の者の仕事であり、各家族は〈出産母〉の産んだ〈初年児〉と呼ばれる新生児を受け取る）、〈家族決定〉、〈職業任命〉、そして〈ヘリリス〉（ある年齢に達したり、コミュニティにとって用のない存在になったとき、この社会から「いざこ」と呼ばれるところへ追放されること）、といったすべてが〈長老会〉によって決定される。〈家族〉というものが〈長老会〉の意思によってコントロールされている社会が「ザ・ギバー」の舞台であり、人類の〈記憶〉を持たないことと引き換えに、人びとは悪・欲望・苦痛・悩みから自由である。

この社会の人びとは〈十二歳〉になったときに、〈長老会〉によって〈職業任命〉を受けることになる。物語の中心人物ジョーナスは〈職業任命〉の儀式で、〈記憶を受けつぐ者〉に任命される。〈記憶を受けつぐ者〉とは、この社会でただ一人の〈記憶を伝える者〉(The Giver)から、直接に人類の〈記憶〉を受けつぐ存在である。最初はそれがどのような任務かわからないジョーナスであるが、〈記憶を伝える者〉と出会い、彼から〈記憶〉を少しずつ受けつぐにつれて、この社会においてただ一人の者が〈記憶〉を受けついで次の世代へと伝えることになった事情を知る。が、そのことを知るに従って、人びとが〈記憶〉を持たないでいることの負の意味に気づいていく。そして〈記憶を伝える者〉とともにある決意をする……というふうに物語は続く。

いかなる読者であっても、読書の過程でジョーナスになることはできる。彼の苦悩はエリートの苦悩ではなく、誰しもが感じなければならぬ苦悩だからである。彼の内面の葛藤をよそにしてこの物語を読み進めることはできない。ジョーナスを見舞った状況に参加

しつつ、彼を取り巻く状況を対象化し、彼に同化したり、彼を对象化したりしていくうちに、読者の心に芽生えるのは、テキストの世界のなかのことであり、むしろテキストを読むこちら側の問題である。自分が〈記憶を受けつぐ者〉になつたらどうするか。あるいは自分のなから人類の〈記憶〉と呼ばれるものが一切失われてしまったらどういふことになるのか。社会を構成する者皆で〈記憶〉を共有することになる意味があるのか。そのような問いをこのテキストの読者は読みの過程のなかで呼び起こすことになる。

2 〈記憶〉を受けつぐ行為としての文学の学習

文学教育とはジョーナスのように〈記憶〉を受けつぎ、共有する者を育てていく営みではないだろうかということが本稿における問題意識の中心である。文学作品が人類の〈記憶〉を宿す媒体だからである。

もちろん、文化の記憶媒体は文学だけに限らない。ここで、文化の記憶媒体として文学のみを特権化しようと言うのではないのである。ただ、子どもにとつてもっと身近な文化の記憶媒体の一つに書物があり、そのなかでも文学は特殊な位置を占めると言つてよいだろう。私たちが求めていくことは、文化の記憶媒体としての文学を通じて学びをつくっていくことなのである。

読者とテキストとの相互作用の過程すなわち、文学と読者との出会い・ぶつかり合いが文学を読むということのすべての基礎となる経験である。テキストにはじめて出合い、ぶつかり合ったときに、私たちの胸に湧き起こった〈おもしろさ〉と〈わからなさ〉こそ

が、すべての起点となるのだ。二一世紀になるから（この号が刊行される年は、二〇世紀の最後の年であるが）、文学教育が完全に変貌するといふふうには考えることができない。むしろ、文学を教え・学ぶということが将来を生きる子どもにどのように機能するのか、しないのか、ということ論じていかななくてはならない。先に掲げた「ザ・ギバー」の主題に即して言えば、それが〈記憶〉をいかに伝え、受けつぎ、共有するのか、という問題である。

3 〈社会・文化的な力〉と〈主観性〉と

リチャード・ビーチは「教師のための読者反応理論入門」^④のなかで、英米を中心とした〈読者反応理論〉の五つのパースペクティヴとそれに従う文学教育及び文学反応の研究を概観している。すなわち①テキスト志向の反応理論、②経験志向の反応理論、③心理学的（認知的）反応理論、④社会的反応理論、⑤文化研究的反応理論、の五つである。

興味深いことに、ビーチは各々の理論的パースペクティヴの一定の役割と有効性を評価した上で、各々についていずれも〈限界〉があるとしている。

五つのタイプの〈読者反応理論〉についてビーチの指摘する限界のなかには、いくつかの共通する要素がある。とくにそのなかで注目しなければならぬ要素は、〈社会的・文化的影響とイデオロギイの側面の考察〉と〈主観性の問題の扱い〉である。

反応に及ぼす〈社会的・文化的な影響〉と〈イデオロギイ〉の側面を扱い得るのは、〈文化研究的〉な読者反応理論のみであるとビーチは言う。読者の〈経験〉に焦点化する理論は〈個性的で審美

的な反応」を重んじているために社会的・文化的な諸力の反応形成に及ぼす働きを説明できないし、また、テクスト中心の理論はテクスト側に焦点を当てるために自ずと読者の反応に影響を及ぼす「ヘイデオロギー」の問題を捨象してしまうことになる。「社会的反応理論」は一見したところ、「社会・文化的な影響」と「ヘイデオロギー」の影響を上首尾に説明するように見えるが、これも「ある社会共同体」内部でのことに限定されてしまい、その共同体を超えたところで働く「文化的」態度や価値がその共同体での反応行為にどのように影響を及ぼしているのかという点をうまく説明することができない、というのである。「文化研究的反応理論」もまた、予め決定されたスタンスを読者に求めるために、たとえば「経験志向」の理論ではこまやかに捉えることが可能であった、反応の個人的・審美的過程に光を当てることが難しくなる。

このように言うと、決定的な理論など、どこにもないように思われるが、ビーチ自身の結論は、一つのパススペクティヴを探ることによってすべての読者反応を解明することはできないということにある。つまり、社会的・文化的な「力」に自覚的であることと、文学に没頭することとは理論上のパススペクティヴこそ異なるものかもしれないが、一人の読者のなかにその両者を併存させることは、困難ではあっても可能であるし、それどころか五つのパススペクティヴのすべてを知り、反応を生み出すにあたって複眼的な思考ができるようになることが、教師には必要だとビーチは言うのである。

多様な読者反応理論のなかで反応行為における「主観性」がどのように扱われているのかという点についてのビーチの考察も興味深

い。「テクスト志向」の理論と「文化研究的理論」は、いずれも意味形成における主観的経験や個々人の反応の多様性には無頓着であると言える。逆に「経験志向」及び「心理学的」諸理論は「個人の主観性」を重んじる立場に立つ。それゆえ、主観的経験にむしろこだわるのである。「社会的」理論はその中間に立ち、個人と社会とのつながりのなかでの「主観」の理論を探っていく（それゆえ、ビーチは「主観性」という観点から「社会的」理論の限界を指摘してはいないのである）。

反応が何らかの「ヘイデオロギー」と無縁でないように、「主観性」から完全に切り離された読者反応というものもまたあり得ない。確立された「個人の主体」というものが既に創られたものであるとする立場に立つポストモダンの見地から言えば、確かに主観的経験そのものがうたがわしいということになるだろう。が、文学とメディアの読みを進めていくなかで、最終的に帰着するのはやはり個人の内部のどこかということになるのではないだろうか。そのことを抜きにしては「学習」の成果を確認する場所がなくなってしまう。

たとえば、確立された個人の主体が既に創られたものにすぎず、「個人の主観性」というものは神話の一つにすぎないとする立場があるとして、その立場を採用するのは「集団」ではなく「個人」なのである。このパラドクスをたとえば「文化研究的理論」はどのように解くのであろうか。ビーチが「文化研究的理論」に感じ取った限界はそのところにあるように思われるし、私自身もまた「主観性」の否定はそうにきわめて困難なものであると考えるのである。のみならず、「主観性」を離れてはいかなる文学の読みも帰着

点を持たないものになってしまふのではないかと考えるのだ。(主観性)をないがしろにしてしまうことは、「ザ・ギバー」の理想社会のように全体の幸福のための(画一化)を選び取ることになる。むしろ問題は個人の外部の何と対峙しながら(主観性)が形成されるのかということである。その(主観性)が形成される過程で、どのような探究行為がなされるのかということを私たちは探究していかなくてはならない。

5 「ザ・ギバー」に対する米国の高校生の反応

コイとウィルソンの「読書反応ログ」^①には、冒頭に取り上げた「ザ・ギバー」に対する三人の高校生の反応が記されている。各々の生徒の反応の後ろに付した記述は、教師であるコイらが生徒の反応に対してとった姿勢を表している(○印が生徒の反応であり、◎は教師であるコイらの言葉である)。

①ステイシー(女子)の反応

○彼らの言うリリスとは何のためのものなのだろうか? ある年齢に達したとき、年輩の人々はリリスされる。これは、忘れ去られたり、家で死んだりするよりもいいことであると思う。ここでは、みんな同じ服装だ。ここでは夢で見たことをすべて話す義務があるから、誰もがそれぞれの見た夢について話し合うことができるのだ。誰もがつねに見られている、ということになる。眠っているとき以外は、逃げる場所はどこにもない。

◎彼女がログ(読書記録)に書き込んだことは、ずっとこのような調子で続く。たとえば、「リリス」ということがどんな意味を

持つのか、というおもしろい問いを思いついたときにも、彼女はじっくりと考えるために立ち止まろうとはしないのだ。思いつくアイデアは表層的なものであつて、けつしてそれが深く考え抜かれることはない。彼女に対しては、立ち止まり、問いを持ち、仮定的に考え、予測をし、なぜ登場人物たちがそのようなことをするのか自問してみるように促さなければならなかつた。

②ジェイソン(男子)の反応

○二頁目に書かれていることから、ここがとても強く統制された場所であると指摘することができるだろう。とても多くの儀式や規則が見られる。しかし、ジョーナスの家族は、とても愛し合つていて、互いを気遣つている。これは矛盾したことのように思われる。自分の家族がこうした状況におかれたとしたら、ジョーナスの家族のような甘美さや明るさを持つことは難しいと思う。ほかのお父さんなら何かについて考えたことや、誰しもが彼と議論したということや、私たちにみんな話そうとするのかどうか、考えてみた。私たちは自分の意見を家族の前で表現しようとする。この話に描かれているような生き方を受け入れることなどぼくにはできない。

○このコミュニティーがそれほど完全なものとは思われなくなつた。というのも、彼らが一族に一人の男の子と一人の女の子しか持つことを許さないからだ。子どもというものは、両親が減らしたり、親に割り当てられるようなものなのだろうか?

○ぼくの読みは正しかった。この家族はリリイを「受け取つた」。出産母たちは自分の子供をそのまま手元に置くことができな

のだ。残酷なことだと思う。そして、選択の自由は人々の手から奪われているのだ。

◎ジェイソンは自分のログにおいて、しばしばこの物語が自分自身にとって明瞭なものとなるように、物語の一部を語りなおしている。疑問点を口にしながら、彼は自分の疑問に対する答えを探っている。時折、彼は自分自身の経験について語るのだが、それはテキストを参照することによって喚起されたものである。彼は自らの意見を開陳しているし、彼のログは物語のなかの主要な出来事やアイデアに関して次第に彼が理解したことを記録するものである。書き言葉によるサジェスチョンを与えることを通じて、私はさらに彼の思考が深化するように試みることができたし、より深いところでこの小説が喚起しているテーマや問題のいくつかを彼が考えることができるようにすることができた。

③アマンダ（女子）の反応

○暗い、暗い。冒頭のいくつかの章はとても暗い感じがする。この小説のトーンはどこかでみたことある何かを思い出させてくれる——それが何かははっきりと思いつけないが、どこかで感じたことのある抑圧された雰囲気があるのだ。何かが失われている。それは何か？ たぶん、リアルな感情なのだ。彼らはあまりにも善良すぎて本物らしく思えない。

○この人々は実在するのではない。何もかもが穏やかだ。たぶん彼らはみんな麻酔でもかけられているか何かなのだろうか？ 生きているのだろうか？ おそらく、生きていると思ひこまされているロボットなのかもしれない。オーウェルの「一九八四年」みたいで、すべてがコントロールされていて、長老会が監視している。

反逆者たちは興味を惹かれる無法者だ。ジョーナスの家では父親が養育係で、母親が法律係だ。ここで作者は何を言おうとしているのだろうか？ 男達は子供たちの面倒をみることに精を出さなければならぬということなのだろうか？ もしそうであれば、ある時点で人々がリリースされるといふ考えはどうかと思う。むしろ、さらなる教化が必要になるはずだ！

○私が注意を向けたのは、作者がいかなる物理的な記述も与えていないということである。視覚化することはすべて私たちに任されているのだ。コミュニティの人々の姿も究極的には想像力に任されている。おそらく、これは彼らが皆似ているためであろう。また、彼らの振る舞いも似通っている。また後でこの問題については考えよう。

◎アマンダは、物語のいくつかの局面に当惑し、そこでパターンや解答を得るためにノートをとったのである。彼女はこの本がどのように自らの感情を形成したかということや、彼女が既に有していた他の文学的経験をどのように想起させるのかということについて書いている。ここには自らの読みと十全に関わり合う一人の生徒がおり、彼女はさまざま考えを探究するために言葉を用い、さらに話し合うためのいくつもの問題を見出している。彼女がこの小説の単元を通じて、このように没頭しながら書き続けることを、私は希望している。アマンダのような反応を読み聞かせることによって、考え抜かれ、はっきりと表現されたログへの書き込みの特徴のいくつかを他の生徒も理解できるようになる。

ステイシー・ジェイソン・アマンダという三人の高校生の反応

は、いずれも、テキストを読む際のログ（反応記録）記述のサンプルとして提示されたものであるが、『ザ・ギバー』に対して高校生読者が示す反応のいくつかの姿を示している。コイラーによって付されたコメントにも、一つの方向性がある。すなわち、『ザ・ギバー』というテキストと読者との相互作用の過程を、学習者の記述した反応と向かい合うことによって、産みだしていこうとする方向性である。

ステイシイの反応は、確かに「ザ・ギバー」という小説の表層に反応しただけのものであるように思われる。書かれてあることがらに対して、それを拾い出すかたちでしか言及していないためである。それと比較してみると、ジェイソンとアマンダの反応にはかなりの程度へ自己への解釈が混じり込んでいることがわかる。のみならず、小説を読み進むにつれて各々の反応が修正され、自問したことに對する答えを見つけた模様が書き留められている。ジェイソンは自らが抱いた疑問を読み進めるなかで解決しようとし、アマンダは自らのこれまでの読書体験で身につけたものを総動員しながら、作者ローリーの叙述の特徴にまで言い及び、『ザ・ギバー』の〈寓意〉をも深く読み取ろうとし、そのための手がかりを発見している。

テキストの叙述を探究的に読み取り、そこから生まれる自らの反応をテキストの叙述と再び付き合わせていくなかで、ジェイソンとアマンダは確実に自らの解釈を膨らませていったと考えることができるだろう。それはジョーナスが〈記憶〉を受けついでいく様子に似ている。このとき、教師であるコイラーが彼らの反応の仕方に、書き言葉で働きかけを行っていたということは重要である。読書中

の反応を記述する（ログ）を介して、〈記憶を伝える者〉がジョーナスにとつての対話者であったように、教師と生徒とが同じ小説に對する反応を共有しようとしているのである。もちろん、ここで教師は生徒がより深い探究行為を営むことができるように働きかけているのであるが、少なくともその過程で思考しながら読むという営みが可能になったのである。ここには、『ザ・ギバー』というテキストの〈呼びかけ〉に応じながら、そこに刻まれた〈記憶〉を讀者としての教師と生徒が受けつぎ、共有していこうとする営みの端緒が示されている。

6 〈記憶〉の共有のために

大河原忠蔵はかつて次のように述べた。

人間理解から今日性の枠をはずし、それをあらゆる時代の文学作品に對應させるならば、人間は展覧会の画像になり、人間理解そのものが、一種の教養主義に後退してしまう。何を文学遺産としてえらぶか、また、その文学遺産をどういう角度で継承するかという評価の基準がたえず再検討されるとしても、文学遺産の継承と、今日的人間理解の間にはたえず断絶が含まれている。もし両者が互いにかかわるとするならば、何を媒介にして、どうかかわるのかという問題が、文学教育の一つの課題として、とうぜん詳論されなければならない。⁽⁴⁾

右に、大河原が〈今日的人間理解〉という言葉で表現しようとしたことは、〈問題意識喚起の文学教育〉〈論争の問題を引き受け、後に〈状況認識の文学教育〉論につながっていくことがらである。ここで大河原の言う〈文学遺産の継承〉と〈今日的人間理解〉の間の

〈記憶〉の全体を一心に身に負いながら、それを引き受けることで、〈コミュニティー〉に属する人びとに苦しみや悩みを与えないようにしていた。ジョーナスは〈記憶を引きつぐ者〉に任命されたことよって、〈記憶を伝える者〉の苦しみと痛みを実感することができたのである。しかし、〈記憶〉を共有することが、たとえ人びとの生活に不快さをもたらすものであつたとしても、それが少なくとも生きるために不可欠のことであることにジョーナスは思い至つた。文学という〈智慧〉を伴う〈記憶〉を伝え、受けつぎ、共有していくことを、私たちは求めていかなければならない。

文学を教育の場から追いやつてしまふことは、『ザ・ギバー』において〈長老会〉が人びとの間から〈記憶〉を追放し、たった一人の〈記憶を伝える者〉に託するという営みに似ている。浜田寿美男の言葉を借りると、それは〈生身の生活世界からパースペクティヴを移して、自在にあらたな世界の構成〉⁽⁶⁾を行う力をそこなつていくことになりかねない。〈新たな世界の構成〉を全うするための媒体として、文学はいまなお重要な役割を担い、これからも担い続けるであろう。文学を読むことよって読者の側に成り立つのは〈第二世界〉であるのかもしれないが、その〈第二世界〉が成り立つことで〈第一世界〉としての現実の意味が、読者の内部に立ち上がるのである。

注(1) 掛川恭子訳、講談社、一九九六年（原著刊行年一九九三年）。

(2) リチャード・ピーチ著、山元隆春訳、『教師のための読者反応理論入門——読むことの学習を活性化するために——』、溪水社、一九九九年（原著刊行年一九九三年）。

(3) Kooy, Mary. & Wells, Jan. *Reading Response Logs: Inviting students to explore novels, short stories, plays, poetry and more.* Pembroke, 1996.

(4) 大河原忠蔵「人間理解と文学教材——文学教育観の検討——」、『日本文学』、一九六〇年二月、九卷二号、五一頁。

(5) シーモア・チャトマン著、田中秀人訳、『小説と映画の修辞学』、水声社、一九九八年。

(6) ヴィレム・フルツサー著、村上淳一訳、『テクノコードの誕生——コミュニケーション学序説——』、東京大学出版会、一九九七年、とくに二一八—二六八頁。

(7) 『中学国語2』教育出版所収教材。

(8) J・R・R・トールキン著、猪熊葉子訳、『ファンタジーの世界』、福音館書店、一九七三年。

(9) 浜田寿美男著、『私』とは何か——ことばと身体の出会い——、講談社選書メチエ、一九九九年、四四頁。
(やまもと・たかはる／広島大学)

〈記憶〉を伝え、受けつぎ、共有する営みとしての文学教育

山元隆春

〈記憶〉を共有することが、たとえ人びとの生活に不快さをもたらすものであったとしても、それが少なくとも生きるために不可欠のことであることに『ザ・ギバー』（L・ローリー）の中心人物ジョーナスは思い至った。

子どもにとってもっとも身近な文化の記憶媒体とは書物であり、そのなかでも文学は特殊な位置を占めると言ってもよいだろう。私たちが求めていくことは、文化の記憶媒体としての文学を通じての学びをつくっていくということなのである。文学という〈智慧〉を伝え、受けつぎ、共有していくことを、私たちは求めていかなければならない。

Literature Education for “Memories”

Takaharu Yamamoto

Jonas, the twelve-year old boy in Lois Lowry's *The Giver*, realizes the importance of

retaining and sharing memories among his people, however hard and cruel they are. In preserving memories from generation to generation, one of the most familiar mnemonic devices is literature. In this sense, the role of literature education is very important. The act of teaching literature must be that of inheriting, imparting, and sharing memories through literary works.