

「読むこと」に先立って「教えること」 に抗って——石井直人さんへ

山元 隆春

何年か前に、宮川健郎・石井直人・藤田のぼる編『だれかを好きになった日に読む本』（偕成社 一九九〇年）のなかの川島誠の「電話がなっている」を読んだ。この作品はそれが扱っている「子どもの性」という問題を超えて、「児童文学」という「制度」に無自覚な読者であった私に呼びかけた。もちろん「性」を描いた文学を私があるときにはじめて読んだというわけではない。つまりそれは私の抱いていた「児童文学」観が強く揺さぶられた瞬間でもあった。

それはショックというよりもむしろ嫌悪感と言った方がよかったのかもしれない。だが、それは「電話がなっている」という対象に対する嫌悪感ではなくて、それを読んで衝撃を受けた自分に対する嫌悪感であったと言ったほうがよい（これが川島のストラテジーなのかもしれないが）。児童文学のアンソロジーを読んで、そのような感情を抱かざるを得なかった自分に対する嫌悪、である。この嫌悪を

私にもたらしたのは、自らが知らずのうちに身にまもっていた「制度」に他ならない。

このことは私の「児童文学」観の問題だけに限られたことではない。世の中のあらゆるものごとに対して、自分を持つている先入見というものがあって、「知る」ということはそのような先入見に対する「裏切り」を繰り返すことであると云えるのではないだろうか。もしそのような自らの先入見に対する「裏切り」を行う機会がないとするならば、それはものごとの見方についての「制度」をふかぶかと身にまもっているということに他ならない。

以下の文章は、「児童文学」についての私のささやかな体験と考えに根ざしている。これは、「児童文学」の批評・研究に取り組む石井直人さんから受け取った「国語教育」についてのこまやかな質問に対する、私なりの回答である。石井さんの問いに答えるということは、私自身がこれまで

取り組んで「国語教育」の研究を問い直し、「児童文学」とのかかわりをみつめる経験でもあった。

問1 「教室で「児童文学を教える」のは可能でしょうか。たくさん児童文学作品が教材化され、その教材で国語の授業が行われているようですが……。」

答1 「児童文学」は「教える」という「制度」Ⅱ「システム」から自由なのか。このような問いは、答えの明瞭な問いなのかもしれない。なぜなら「教える」という「制度」から自由な存在などありえないからである。私たちは自らの生を歩み始めたときから、既にそして常に「教える」ための「制度」に従属している。問題になるのは、その「制度」に従属している側から問いかけ、揺さぶりをかけていくということである。

「制度」という概念を中心にして、「文学」はそこからの解放をめざし、「教育」はそこへの従属を強制する、という私たちの立論が為されようとしたこともあったが、もはやそのようなことを本気で信じている作家も批評家もいなくなる。確かに、「文学」は表現（生産）の現場を抱えていて、慣習的なものからの飛躍を求めることを創作のためのエネルギーに転化するものであると言えるのかもしれない。しかし、「文学」が言語表現によるものであるかぎり、その営みは慣習的なものであることを免れるものでは

ない。「文学」は制度や慣習から切り離されたものだから人の心をひきつけるのではなくて、むしろ慣習的な要素を色濃く宿し、それを内部から覆す力を持ちえたときにこそ人の心をひきつけることがある。

児童文学と国語教育とのあいだに共通して横たわっている「読むという実践」は、右に述べたことをもう少し日常的な実践にひきつける。少し長くなるが次に引くミシェル・ド・セルトーの見解はこの共通の基盤のはらむ問題を言い当てている。

「作品のなかに隠された「宝」、意味の詰まった宝庫というこのようなフィクションは、あきらかに読者の生産性ではなく、社会制度にもとづいてつくりあげられたものであり、この社会制度が読者とテキストとの関係を多元決定しているのである。読者はある力関係（主人と奴隸とか、生産者と消費者とか）によって言わば打印され、その力関係の道具にされているのである。（中略Ⅱ山元）したがって、読むという実践の実態をおおい隠しているのは社会的なヒエラルキーなのだ。昨日までは教会が聖職者と「信者」のあいだに社会的分割を設け、聖書を読者から独立した《字義》なる高みにとどめておいた。が実は、この字義はものとみなされ、注釈家によって監禁されていたのである。テキストの自律性なるものはある制度のなかの社会的文化的関係の再生産の結果だったのであり、その制度の係員たち

がそこになにを読むべきかを決定したのだ。制度が崩壊してゆくにつれ、制度が隠していたテキストと読者とのあいだの相互関係があらわになってゆく。あたかも制度が身をひいたおかげで、読書によってうまれる「エクリチュール」のはてしない複数性がみえてくるように。読者の創造性は、それをおさえつけていた制度が縮小してゆくにつれて増大してゆく。宗教改革以来あらわれていたこのようなプロセスは、すでに十七世紀に牧師たちの懸念的になっていった。今日、テキストを教師や生産者たちの手ににぎらせて読者からきりはなしているのは、学校や新聞やテレビといった社会政治的機構である。けれども、こうした新たな正統派のしつらえた舞台装置の背後には、(昔もすでにそうだったように)、こっそりと潜んでいるのだ。私生活や「教師」の気づかぬところで、めいめい好き勝手なものを大事にしている読者(またはテレビ視聴者)たちの沈黙の活動が。それらは侵襲的でアイロニーに富んだ詩的な活動なのである。(セルトー 山田登世子訳『日常の実践のポイエティック』国文社 一九八七年 三三六―三三八頁)

セルトーの言う意味での「侵襲的でアイロニーに富んだ詩的な活動」を行う身振りを読者にどのように求めていくのかということが、児童文学と国語教育の日常的な実践に共通して求められた課題であると言うことができる。ともに、子どもの「読むことの実践」を「詩的な活動」として

いくためにつとめなければならぬ領域だからである。「読むこと」の日常の実践は、セルトーの言う「沈黙の活動」が根絶やしにされたときに止んでしまうものであるうし、そうやってしまえば児童文学もリテラシーも死に絶えてしまいかねないのである。

問2 「国語教育」の目的は何ですか。

答2 「国語教育」は政治的価値の領域と無縁ではありえない(イ・ヨンスク『国語』という思想 岩波書店 一九九六年など参照)。少なくともこの点で「国語教育」は「制度」的であるという捉え方は成立する。「国語教育」は「国語教育研究」や「国語教育実践」というそれぞれの内部で自律し、完結する何かではないからである。必ず、「国語教育」の営みは社会の何かに影響を及ぼす。極端な例を挙げると、もしも明日から学校で一切「漢字」を教え・学ぶ必要性がないということになれば、子どもは「漢字テスト」を受けなくてもよくなるという喜びを覚えるのかもしれないが、その子どもが成長して大人になったときの社会は、リテラシーという見地から見れば、確実に今あるこの社会とは質の異なる社会になるはずだ。国語政策・言語政策はこの点で「国語教育」とは密接な関係があるし、だからこそ「国語教育」は政治的価値の領域に關与せざるをえなくなる。それでは「国語教育」は審美的価値の領域に關与しうる

のか。右のようなことを述べてしまうと、「国語教育」がすべて政治的価値の領域に収斂する問題をしか扱っていないのではないか、という疑問も生まれる。が、個々の教師のパフォーマンスとそれに応じた学習者のパフォーマンスやその相互交渉から成り立つ「国語の授業」を対象にして考察を加えるとき、その「授業」に内在する審美的価値をまったくないがしろにしていけないわけでもない。たとえば、斎藤喜博の「山の子ども」の読みの授業に対する介入の記録などには、一種の審美的価値が宿っていると思われる仕方がない。授業実践を一つの作品とみなし、授業記録を一つの作品とみなしていこうとする場合、あるいは子どもを生み出した作品に焦点化していく場合（無着成恭編『山びこ学校』（百合出版）などを読む場合などを想定してみるといい）に、それらが持つ審美的価値を強く実感せざるを得

ない。

ただ「国語教育」の場合このような審美的価値の背後には必ず政治的な価値が控えており、この両者が常に複雑に入り組んでいるため、それらを分離して取り出すことはきわめてむずかしいといわざるをえない。

それでは、「児童文学」は審美的価値の領域にかかわるのみなのだろうか。政治的価値の領域にはかかわらないのだろうか。確かに児童文学作品に内在する価値に焦点を合わせていく場合、それは審美的価値を内包するものであるように思われる。しかし、後で引用するジャック・ザイプスが『おとぎ話の社会史』（鈴木晶・木村慧子訳 新曜社 二〇〇一年）や『おとぎ話が神話になるとき』（吉田純子・阿部美春訳 紀伊国屋書店 一九九九年）のなかで克明に解き明かしているように、「おとぎ話」も「児童文学」も、けっして政治的価

値と無縁ではなく、むしろ作品を生み出すと言う行為自体がきわめて政治的な意図を含み、社会や制度との関係を強く意識した行為だということができないのではないだろうか。先にも述べたように、「教える」という「制度」に児童文学は無縁なのではなく、国語教育と同じく、「教える」という「制度」のなにかに負担しつづけてきたのであり、その意味では政治的価値の領域のできごとなのである。

問3 「文学教育」の目的は何ですか。

答3 私自身は大学院生の頃から「文学教育」の理論と実践を研究対象としてきた。しかし、その取り組みは従来の理論と実践に対してどちらかといえばポジティブに接するものであった。批判的なかたちで過去の「文学教育」の理論と実践を裁断しながら、それに対する代案を提出するというかたちでの研究ではなく、むしろ過去の取り組みのなかで評価することのできる部分を掘り上げてそれを理論的に意味づけていく方法を探った。それだけに、いやそれだからこそ、確かにこれまでの「文学教育」を規定してきたものや、「文学教育」という「制度」を温存してきた諸方について深く掘り下げることができずにいた。

「読者論」「読者反応理論」に注目したのも、これまでのわが国の「文学教育」を支えてきたかと思われる原理を掘り下げてみようとしたからであった。が、今考えてみると、

むしろ「文学教育」という制度づくりのために、「読者」という概念がどのようにゆがめられ用いられてきたのか、というふうな切り口で考察を進めることもできたはずである。「教育」という限り、ある方向で「読者」を育てていくということを免れることはできないし、それが常に悪いことであるとも言えない。

たとえば、「国語教育」も「文学教育」も「国語」や「文学」という「制度」を温存し、再生産していくために一つの役割を果たしてきた。が、それと同時にその「制度」を利用して、「国語」を理解し表現する能力を持つ者や「文学」を理解しそれを生産する能力を持つ者をはぐくんできたのである。「国語」や「文学」という「制度」への批判的見解は、まずその「制度」内部でコンピタンス(能力)を獲得した者たちによって行われていることを確かめておかななくてはならない。それゆえにこそ、従来の「制度」がその内側から揺さぶりをかけられたり、旧「制度」にとってかわるはずの新「制度」が生ずるのだ。

児童文学が消え去ってしまう日。それは、「児童」と銘打つ必要がなくなってしまう日でもある。これを、子どもが文学を必要としなくなった日、という意味にもとることができる。極端な話、子どもが文学を必要としなくなったとき、なおも生み出される児童文学作品はあるのだろうか。児童文学も国語教育も、人生の早い時期に必要とされる

ものである。そういう意味で、いくつもの共通点がある。ともに子どもに必要なものであり、成長に役立つものであり、大人が媒介者とならなければならぬものである。では、児童文学は「教育」の道具なのだろうか。

この問いを発することによって児童文学は「近代性」から脱却することができるようになったのではないか。「わかりきった何か」を伝達する道具としての児童文学は思想の乗り物に過ぎない。確かに思想の乗り物としての側面を大いに強調することもできるだろう。しかし、その児童文学には思想の乗り物としての存在であることを拒絶することができる。

ゾール・シャヴィットは「赤頭巾ちゃん」のペローとグリムの再話を取り上げながら、次のようなことを述べている (Shavit, Zorah. *Poetics of Children's literature*, Georgia University Press, 1986)。

ペローの時代には近代的な意味での教育制度という概念は存在しなかった。これに対して、グリムの時代には教育制度は存在しないどころか、子どもの精神形成に欠くことのできないものだと考えられていた。だからグリムの物語には母親から子へと伝えられる「教え」が生きている。同じ物語であっても、その語り口が異なると別の物語になる。同じストーリーを持っていても、作り手側が受容する側に何を伝えようとするかによって、ずいぶん異なる結

果が生じてしまうのではないか。また、その際に物語の受け手をいかなるものとみなすのかということによって、かなり大きな質の異なりがテキストに生じるのである。

ペロー版のおとぎ話とグリム版のおとぎ話については、ジャック・ザイプスに詳細な分析がある (前掲『おとぎ話の社会史』、あるいは廉岡糸子・横川寿美子・吉田純子訳『赤頭巾ちゃん』を抜けて『阿吽社 一九九〇年』)。ザイプスは右にシャヴィットが述べていることと同じ問題意識から、西欧社会における「文明化の過程」(この概念自体は社会学者ノルベルト・エリヤスの概念である)の一翼を担うものとして、「文学のおとぎ話」の果たした役割を解き明かしているのである。

「十七世紀末にフランスで文学のおとぎ話が生まれたことが、十九世紀にヨーロッパやアメリカでおとぎ話が栄えた源である」といってよいだろう。より専門的にいえば、私が論じているのは、はじめは上流階級を対象とし、しだいに低社会層に広がっていった文学遺産についてであり、私の関心の的は、おとぎ話が、文明化の過程で行儀作法の模範的基準を設定するために子どもに向かって書かれるようになったということである。「どのような目的でおとぎ話を書いたにせよ、どの作家も、十七世紀と十八世紀の道德観や行儀作法についての制度化された言説に加わるために、おとぎ話を用いたのだった。」(鈴木晶・木村慧子訳『おとぎ話の社会史』)

ザイプスが問題にしているのは、十七世紀あたりからの「文明化の過程」における「文学的おとぎ話」の役割である。だが、現代の児童文学がエリアスやザイプスらの言う「文明化の過程」から切り離されたものであるかというところ、けっしてそうではないだろう。児童文学が多くの購読者を持つためには、学校や家庭から無縁であるわけにはいかならずである。そうなれば、書き手側の意図にかかわらず、児童文学を生産し流通させるというその営みが、すでに人間の「文明化の過程」に関与する営みとなるのである。もちろん、「教育」は一つの制度として、それ以前に「文明化の過程」のある特別の部分強調することになる。

おそらく、現代の児童文学作品を用いて「礼儀作法」を子どもにしつけようとする意識をもった大人はほとんどいないのかもしれない。そこところが、ペローやグリムの童話の果たした役割と異なるところである。「文学的おとぎ話」と違って、現代児童文学は子どもをしつけたり、明確な「規範」をかたちづくったりするという役割を担ってはいる。だが、「礼儀作法」こそ教えることはなくとも、私たちはやはり児童文学を通して何かを「教え」ようとしているのではないだろうか。もちろんそれはかたちのあるものばかりではなく、思想のようなものであったり、生きるための身ごなしであったりするだろう。「生き延びよ」というメッセージを伝えるにしても、それは何かを「教え」

ていることに他ならない。

問4 「国語教科書のはたした役割は何ですか。」

答4 ある意味で、国語教育は文学のカノン（正典）形成に大きな役割を果たしてきた。その象徴が国語教科書である。教科書というものを一つの媒体としながら、特に初等国語科教育は児童文学と分かちがたく結びついてきたのである。

国語教育は児童文学のある部分をクローズアップし、それを反復することによって、児童文学についてのイメージを繰り返して生産し続けてきたと言えるのではないだろうか。それは必ずしも児童文学にとってプラスには働かないイメージであったのかもしれない。

たとえば「ごんぎつね」は、新美南吉の生み出した散文作品の総体から言えば、ごく初期の小品であり、なおかつ『赤い鳥』に発表された本文には鈴木三重吉の手が少なからず入っていたにもかかわらず、おそらく南吉の生み出したテクストのなかでもっとも「有名」なテクストである。おそらく、現行の小学校国語教科書（そして二〇〇二年度春から使用される国語教科書においても）の教材としてはもっとも思の長いものの一つである。

「ごんぎつね」に国語教育の立場としてどうしても教えておかなければならない何かがある、というわけではない。

四年生のこの時期に獲得しなければならない国語能力の問題のすべてが「ごんぎつね」にあらわれている、というわけでもない。図らずも（国定教科書ではないのだが）この作品を日本で学校教育を受ける全員が小学校四年生で学習することになってしまった（なぜ、どのようにそうなったか、という問題については府川源一郎『ごんぎつね』をめぐる謎』教育出版 二〇〇〇年 に詳しく）。

こうしたカノン化は教育の責任だということになるのだろうか。確かに「ごんぎつね」をカノン化したのも、「白いぼうし」（あまんきみこ）をカノン化したのも、これはおもに教科書の責任である。児童文学をカノン化したのは、児童文学制度ではなく、教育制度であるということになる。

ゾアル・シャヴィットはフィリップ・アリエスを踏まえながら、とりわけ十八世紀以降の児童文学受容の問題に触

れて次のように言う。「こうして創造された「子ども期」という新しい概念によって、子どもの本の要請と需要が生じたのである。この第二の子ども概念―教育的な―が、最終的に児童文学をカノン化するための枠組みを提供するのだ。」(Shavit, 1986, p. 7) 果たしてここで言われるような「子ども概念」が、国語教育と児童文学のあいだで創造されてきたのではないのだろうか。そしてそれが国語教科書によるカノンの形成を準備してきたと言うことはできないだろうか。

宮川健郎がつとに指摘しているように（『国語教育と現代児童文学のあいだ』日本書籍 一九九三年）、国語教科書の児童文学には、絵本の教材化が十分にできないことと、長編の教材化がほとんど不可能なこと、という大きな限界がある。だからこそ、国語教育は児童文学のある部分に何がしかの影響

を及ぼしてきたと言うこともできるのではないだろうか。それだけに、私たちは教科書の枠を超えて児童文学を読むという愉しみをもたらす「教育」を求めていく必要がある。教科書を起点とした「読者」の育成こそがゴールなのであって、ある作品をカノン化することが「教育」の目標なのではないからである。

問5 「山元隆春さんは、「読書指導」をセルトリーの「密猟」の比喩とつなげていらっしゃいますが、この比喩の魅力をもう一度語ってください。」

答5 ミシェル・ド・セルトリーの言う「密猟」という読書の比喩は現在でも（現在だからこそ）明らかに魅力的である。セルトリーがこの比喩を用いて表現しようとしたことは、読者の能動性に他ならない。「読者は、作者の地位を占めるわけではないし、作者の立場に立つものでもない。かれはもろもろのテクストをその起源からひきはなすのだ。読者はテクストの断片を組み合わせ、意味作用の果てしない複数性を可能にする断片特有の力によって編成される空間のなかに、気づかれざるものを創造する。このような「読み」の営みは、文芸評論家（読書にかんする研究のなかでつねに特権化されている者たち）だけのもの、すなわち、また新たな聖職者階級だけのものなのであるか、それとも、あらゆる文化の消費にもあてはまるのであろうか。歴

史学や社会学や教育学は、こうした問題にこそ答えるべきであろう。」（セルトリー『日常の実践のポイエティック』三三三頁）

国語教育は「密猟」のための方法をいくつものかたちで子どもたちに手渡そうとする営みだと言ってよいものだろうか。それとも、本来「密猟」の方法であったはずのものを、あからさまに衆人環視のもとで公開してしまう野暮ったい営みであるということになるのだろうか。

おそらく「密猟」は「密猟」であるからこそ、規則に制約されることにはない伸びやかさを手に入れることができるのである。国語教育の方法ではないが、「黙読の時間」(Sustained Silent Reading)のマイディアを「朝の十分間読書運動」というかたちで展開するときに、必ず生じる疑問は「読書は強制されてやるものではないのではないか」というものである。これは、「密猟」を公に認められた狩猟行為にされたときに、当事者が受ける戸惑いに似ていると言いうことができるだろう。

反面「密猟」には当然のことながら危険が伴うものである。とらわれるかもしれない危険と常に隣り合わせなのが「密猟」の危険であると言ってよい。読書という「密猟」に向かおうとする私たちは、読むための既存の「編制」を絶えず組み替え、編み変えていくことになるのだ。