

文学体験に関する理論的検討

ルソーによる「解釈から証言へ」の移行に着目して

キーワード：文学教育、虚偽・欺瞞、参加・同化・対象化、目撃証人

0、はじめに

本稿の目的は、子どもの文学体験について、ルソーによる「解釈から証言へ」の着想から考察し、その見地から文学体験を発達の・段階的に見直すことにある。文学作品という出来事に対して、読者が当事者として向き合うとはどういうことなのか、ルソーの提示した概念枠をもとに理論的に説明し、それをさらに、教材に向き合う学習者の側面から考察することを試みるものである。そのために、本稿ではまずルソーの概念枠をもとに追究したフィッシャーの概念を取り上げ、さらにはマルジェルの考察を追究することで、読者のあり様について理論的に考察する。そうして明らかにされた見地から授業実践を見直し検証するために、「一つの花」を教材とした実践報告を検討する。

またその際に、文学が、読者によって体験され再編される活動を「物語り」体験と呼び、文学教育を貫く学習目標、および学習活動としての物語りのあり様と重要性を提示する。

1、問題の所在

住田勝他(2001)では、物語世界へのスタンスについて、登場人物に同化する体験を持つ以前に、「作品世界にその世界の構成員として「その身体のまま、素朴に参入する(p.57)」という「最も素朴な形での参加(p.57)」があることを指摘している。その上で、「〈素朴な参加〉(住む)→〈人物への同化〉(なる)→〈全局的な視野の獲得〉(見る)の大まかな3段階の発達モデル(p.58)」を想定し、量的分析を行っている。本稿が目指すのは、この住田らにおける「住む」のような参加概念の理論的検討であり、かつ、「見る」のような対象化体験の再検討である。ただし、再検討ではあるが、その重要性については共有するままに、新たな対象化のあり様を探るとするのが本稿の目指すところである。

では本稿が、世界あるいは自身を全局的・メタ的に捉え直す対象化体験だけでなく、それ以外の道を

福山市立大学教育学部 准教授 森 美智代

探ろうとするのはなぜか。それは、教育現場において安易に対象化を進めることが、以下のような学習者を育む温床となっているのではないか、という反省からである。すなわち、当事者意識の希薄な、また、出来事を形式的・表面的にのみ捉えて評価を下すような学習者である。第三者的な立場や客観的な視点の獲得は、物事を判断する上で重要なことである。しかし、軽重こそあれ、自身が関わる出来事に対して他人事であるかのように捉え、外在的な基準において評価を下すような学習者ばかりを育てるわけにはいかない。そうではなく、私たち教師は、出来事に対して、当事者として向き合うことのできる学習者を育てていきたいと願っているのである。

語られた世界に当事者として参入し、「「物語る身体」と「テクスト」との関係の変転(p.57)」において発達していく文学教育とはいかなるものであるのか。本稿が重視するのは、物語る主体としての読者・学習者という視点と、語る主体の欺瞞性という問題へのアプローチである。

語り手の虚偽・欺瞞に対し、読者である学習者自身も語り手として世界に参与しながら、対象化とは別の仕方ではいかに参入し得るのか、本稿の問題意識はここにある。

結論から言えば、これまでの文学教育における語り手への(再)重視を、解釈者としての読者への偏向という面から見直し、新たな概念として、証言者としての読者のあり様を提出する。(解釈する力の育成を否定するものではない。)

2、目撃者としての読者

語り手の虚偽・欺瞞を超えることの必要性は、これまでの研究の中でも盛んに言及されてきた。例えば田中実(2012)は「〈語り手〉は語っていることを対象化し、そこに潜む虚偽・欺瞞を自身で超えなければならないのです(p.336)」と述べ、語り手の超越の有無を作品やその作品の読みへの評価へと直結させている。遡れば、西郷文芸学等を中心に、登

場人物への同化ではなく、語り手に焦点化することで、登場人物を異なる視点からとらえ直すという実践も行われてきた(注1)。両者は、読者論の台頭を挟み、テキストという概念をどう捉えるかで大きく異なる主張を持つが、語り手への着目・重視という点で共通している。

これに対し、本稿では、そうした語り手に対する、読者の関わり方を問題にしたい。すなわち、以下に述べるような読者の側にある問題の提出である。

それは、読者が作中の登場人物や語り手に不用意に同化してしまうという問題(低年齢期の同化体験は脇に置くとして)であり、それを私たち教師が問題化してこなかったことへの問い直しである。テキストに対して学習者をどのように向き合わせるのか、あるいは、出来事に対して当事者として向き合うというのはどういうことなのかを考える上で、読者による不用意な共感、同一化してしまう感情を今一度問い直す必要があると考える。

そこで本稿では、ジャン・ジャック・ルソー(1755)によって提示された次のようなシーン(一人の囚人の悲痛な姿)を取り上げて考察の手がかりとしたい。登場するのは幼児とその母親、そしてその幼児を襲う野獣と、それを牢屋から見ている囚人である。

……その囚人は、一匹の野獣が一人の幼児をその母の乳房からひったくり、か弱い手足をその恐ろしい歯で食いちぎり、その子のぴくぴく動くはらわたを爪で引き裂いているのを牢屋から眺めているのだ。事件になんら個人的な利害関係をもたないこの目撃者でも、どうして恐ろしい動揺を感じないでいられようか！この光景を見て、気を失ってしまった母親にも、息の絶えかかっている子供にも、なんの救いの手もべられないことに、どうして彼が深い苦悩を覚えないでいられようか！(p.72)

このシーンを取り上げながら、ルソーが強調するのは、「あらゆる反省に先立つ、自然の純粋な衝動であり、これがいかに墮落した習俗でも破壊することのむずかしい自然の憐れみの力(p.78)」である。「いかに墮落した習俗でも破壊することのむずかしい」とはすなわち、もし暴君の座についたらならばいくらでも敵に苦痛を与えるであろう人間でも、劇場ではみな、不運な人の災難を見て同情し、涙を流

す、そんな人間が多く存在しているということを指す。ここで憐れみの力の普遍性を説明しながら、ルソーが皮肉的に述べるのは、当事者性の欠如という問題である。劇場で涙を流す観客からは確かに憐れみの心があることを推定できる。しかし同時に、暴君でも涙を流すそのことから、劇場と現実生活との溝、不運な出来事に対する人々の当事者性の欠如を皮肉的に言及していると言える。

このシーンにおける囚人の苦悩は、自らの生命は安全な位置に居ながらにして抱く苦悩であり、かつ自分からは手出しができない理由(口実)を持った上での苦悩であるという点で、母子の苦痛とは決定的に異なる。ルソーの提示する囚人という概念は、不運な人に対する同一化が究極的には不可能であることを示すだけでなく、同一化したという錯覚が苦悩という感覚の疑いなさによって到来することを示唆している。

ただし、この囚人の苦悩は、自らは「なにもなしえない」ことに起因する苦悩でもある。後でも述べるが、この無力さゆえの苦悩こそが、囚人を目撃者から目撃証人へと変えるものでもある。

一方、このシーンにおける囚人こそが「読者」である、と述べたのがフィリップ・フィッシャー(1987)である。フィッシャーは次のように述べている。

……The compassion of the imprisoned man is a model for that of the reader who cannot leap into the print of his novel to save or prevent anyone and who does not himself stand to lose anything. The mother's grief in the scene is personal and self-interested. The prisoner's, because he loses nothing, is the best evidence of humanity itself (p.106).

(囚人のコンパッション(同情)(注2)は、小説の中に飛び込んで誰かを救ったり守ったりすることができず、かつ何かを失うことのない小説の読者におけるコンパッションのモデルである。この出来事における母親の苦痛は、個別的であり個人の感情である。(一方)囚人は、何も失うものがないがゆえに、ヒューマニティ自体を示すためのよい証拠となる。(訳出:引用者))

母親の苦痛には理由がある。我が子が目の前で殺

されようとしている、さらにその危険は自分にも迫っているのだから当然のことであろう。しかし、囚人は、この母子と「個別的な利害関係をもたない(ルソー)」にもかかわらず、苦悩を抱かずにはいられない。ゆえに、囚人の感情は単なる個人的感情ではなく、ヒューマニティー一般のエビデンスとなる。そして、この囚人の感情を、小説の読者の感情と同じであるとフィッシャーは述べるのである。

小説の読者にとって、作品世界とはいわば、手出しのできない母子と野獣のいる場所であり、小説の読者は、囚人のように牢屋の中から作品世界で起こる出来事を見ている目撃者である。その時、読者には、様々な衝動が引き起こされるであろう。

注意が必要なのは、フィッシャーが読者であると言及しているのは囚人であり、幼児でも母親でもないという点である。読者が登場人物に感情移入する際、憐れな幼児か、その幼児の傍らで幼児の苦痛にシンクロする母親に感情を重ねていくように自覚されるが、母子の感情との同一化は根源的には不可能なことである。この点については後に考察するが、このように読者による不用意な同化感覚は、いわば錯覚にすぎない。作品世界における登場人物としての母子に対し、読者が同化していると感じられるとしても、究極的には想像上での同化であり、作品世界に対し、小説の読者の感情は常に、囚人同様の牢屋の中での感情でしかないのである。

このルソーの取り上げたシーンにおける「自然の憐れみの力」によって、読者は登場人物、あるいは語り手へと無防備に共感、同一化してしまい、その語り自体を疑うような行為には至らないのが通常である。目撃者としての読者は、ただ無力である。憐れみの力は、読者がその出来事を判断したり解釈したりすることを妨げ、解釈者としての読者の営みを剥奪する。そこに、語り手の虚偽・欺瞞があったとしても、それを判断するための余白は存在せず、読者は解釈者としての視点を奪われるのである。

3、読者という証人

以上のように、すぐれた語り手の語りによって、読者は語り手の虚偽・欺瞞に気づくどころか、憐れみの力に飲み込まれてしまう。では、読者はどのようにその出来事、その世界と対峙すればよいのだろうか。読者は、語り手の虚偽・欺瞞をいかに告発し得るのか。この問いに対して、ルソーは驚くべきこ

とに、告発しようとする読者自体を有罪化する。欺瞞という視点からルソーの思想を考察したセルジュ・マルジェル(2007)は次のように説明している。

……私(語り手=引用者注)を犯人に仕立てあげるのは読者の解釈であり、それが、私の行為を嘘つきだと形容するのである。私の嘘は読者の作品であり、私の犯人性は読者の問題であり、私の身元は読者の判断である。読者こそが、事実同士のあいだの、言説と現実のあいだの、書物と人生のあいだの繋がりを、あとから創造するのだ(p. 67-68)。

この引用部分から、以下の3つの重要な指摘を得ることができる。すなわち、「すべてを語ること」を前にした際の虚偽・欺瞞は、語り手側によりむしろ読者側にあるのだとする視点の転換と、読者の解釈が語りとなるところに虚偽・欺瞞が生じるのだという告発、そして、読者の語り(物語り)が、その目撃の瞬間より遅れてテキストと読者との繋がりを創造するのだという視点である。

語り手の語りに着目して解釈を進める点で、田中も西郷文芸学も同様に、語り手の虚偽・欺瞞を告発することになるが、囚人としての読者の営みはそれで終わりにはならない。

ルソーにおいては、虚偽・欺瞞を告発しようとする読者自体が、その告発の過程において、そこに潜む虚偽・欺瞞を告発されることとなる。ここでルソー(マルジェル)が問い直そうとするのは、語り手ではなく、読者が解釈の過程で行う対象化のスタンスである。読者が判断し、解釈するには、読者は語りを「まるでそこに別の本を読みうるかのように(p. 70)」対象化して読むより他に方法はない。しかし、「読者が判断し解釈するかぎり、読者は読みながら作品化するのだから(p. 70)」、当然その読解は偏向し、虚偽のものとして形容される。「間違っ

て解釈したことが誤りなのではなく、解釈したことによって告発される(p. 70)」のである。マルジェルが代弁するルソーは、対象化のスタンスを批判的に問い直し、結果として「読まれるものをもはや読解しないことからなる読解形式(p. 71)」を模索することへと転換していく。それが、読者の証言者への移行という転換である。マルジェルは次のように続けている。

……読解の機能はもはや、作者＝犯人の内的な不均衡を止揚し、解決することではないし、作者＝犯人のアイデンティティの、彼の有罪性の、彼の殺害（解釈者としての読者の象徴的殺人のこと＝引用者注）の喪失を止揚し、解決することでもない。（中略＝引用者）そうではなく、その読解への参加が純粋に証言的なものとなるような読解であり、それは記憶の無限の作業のようなものである。こうして私たちは、読者の解釈から、読者の証言へと移行することになる（p. 71）。

ルソーは、読者が、対象化して判断や解釈を行うことを退け、読者という証人に、最後の可能性を見ようとする。解釈者として語りを吟味し、語り手の虚偽・欺瞞を止揚する方法を捨て、それとは別の仕方で見つめることに探るののである。

読者は、解釈を証言へと移行させなければならない。そのためには、読者は解釈者としての機能を剥奪される必要がある。すなわち、読者が、ただ無力な目撃者として出来事と対峙することが、積極的に意味づけられる必要がある。こうして、解釈者としての営みを剥奪する「自然の憐れみの力」は、読者を不用意な共感、同一化へと導く危ういものでありながらも、読者を証人へと移行するための力として意味づけ直されることとなる。

結論から言えば、読者には、憐れみの力、苦悩する力が必要である。ただしそれは母子に対する同一化、共感の感情としてではない。想像上の同化ではなく、読者自身の苦悩をする力、作中の出来事に対して無力な囚人である読者が、無力にもかかわらず、あるいは、無力であるからこそ、苦悩する力が必要である。それはすなわち、解釈以前の再考である。

読者は、その苦悩によって解釈の営みを剥奪され、かつ、結果としてもたらされる沈黙という行為によって、読者自身の無力さを打ち明けること、証言することになる。マルジェルは次のように述べている。

……おのれの読解を、いまや物語の意味ではなく、供犠の完成に仕立てあげることによって、すなわち、この奉納を前にしてしまうと、もはや読者は読解の作者ではありえなくなり、告白された言説に作者＝犯人を割りあてることも、

言い逃れした事実を告発することもできないということを打ち明けることによって、読者は自分自身に対してつぎのように証言することになるだろう。潔白さの記憶の喪に、打ち明けとして参加してきたところだ、と（p. 74）。

ルソーのいう「読まれるものをもはや読解しないことからなる読解形式」とは、マルジェルによれば、読者による解釈ではなく証言である。語りを対象化するスタンスを遠ざけ、無力さのうちに苦悩することにより、読者としての営みを剥奪された自身を晒すことである。そして証言とは、読者が自分自身に対して、自身の無力さを打ち明けることである。読者が、語り手の告白を真実のものとして位置づけ、判断し解釈することを永久に退ける儀式に語り手と共に参加したことを、自身に証言するのである。こうして、読者は語り手と共に「すべてを語る」という出来事に立ち会うと同時に、語り手とのパラレルな関係性のうちに参入することになる。

こうした語り（物語り）への参入のスタンスを、従来の概念に照らして位置づけるとしたら、物語世界への「参加」に該当するといえよう。従来の参加の概念は、一般的に初期の発達段階における、物語世界に「住む」体験であった（注3）。しかし本稿が論じるのは、後期の発達段階における参加概念である。物語世界への参加体験が初期の発達段階に終了するのではなく、後期においても段階的に促される必要があるならば、本稿では、後に考察する目撃証人という読者像を、目指すべき学習者像を見出すための視点として提出したい。

4、物語世界への参入

では、国語教育において、「参加者のスタンス（住田ら）」はどのように論じられてきたのか、改めて参加概念と同化概念についての考察を行いたい。

まず、参加概念について、先に挙げた住田らは守屋慶子（1994）を援用しつつ次のように述べている。

……それはたとえば、ごっこ遊びに新しく参加するとき、子どもたちはその身体のまま、生身の体で、遊び状況が織りなす物語に参入してくる。守屋の言うように、現前している物語に対して、2人称的に関与をはじめるのである（p. 57）。

ここで住田らが想定する学習者は就学前の子ども、あるいは小学校低学年の子どもであるが、この段階における「住む」という文学体験を、「その身体のまま、素朴に参入する (p. 57)」というテキストへのスタンスとして説明している。さらに住田らでは、そのようにして参加する学習者を「「語る身体」の持ち主」と形容しており、住田 (2005) においては、その具体的な姿を描き出している。

また、難波博孝 (2007) は参加概念について、「読者が現実世界を離れ、「語りの世界」に入っていくことです (p. 26)」と述べ、「といっても、読者が本当に「語りの世界」に入るのではありません。頭のイメージの中で、ちょうど自分の分身が「語りの世界」に入っていくのです (p. 26)」と説明している。難波においては、「生身の体で」ではなく、「自分の分身が」物語世界へと参入するのだとしているのが特徴的である。この「自分の分身」というのは、一見、本物の自分とは違う仮の自己のように見えるが、この「自分の分身」は偽物の自己ではない。難波 (2000) には、個人を一個の自己とみなす近代自我論へのアンチテーゼと、自己内における複数の読みを保証することの必要性が論じられている。このことから、「自分の分身」というのは仮の自己ではなく、「本物」の、いわば斬りつけられたら痛みを感じる自分であるということが出来る。それゆえ、難波 (2007) は、参加のための条件として、現実世界にいる読者が、その世界から離れる必要があることを指摘している。

両者の違いは、それぞれの問題意識の違いに起因しており、前者は同化体験に偏重しがちな従来の参加概念への、後者はテキストと学習者 (あるいは虚構世界と現実世界) の結びつけ難さへの問題意識が、生身か分身かの違いとして現出しているといえる。しかし、物語世界への参加概念としては共通しており、語りの展開に寄り沿い、さまざまな感情を我が事として抱きながら、語りの場に臨席することを参加と捉えているといえよう。

一方で同化は、作品世界の登場人物に対して自己を同一化し、その人物の身になって同じような感情を抱き、同じような体験をすることをいう。登場人物への同情や共感が高まるほどに、読者と登場人物とは、未分離のものとして、同一化されていくといえよう。そして、その際の読者にとっては、先述の

ように、多くの場合、ルソーのシーンにおける母子への同化として自覚され、体験される。語りの場に臨席する読者は、何の手立てもなく囚人としての自己を自覚化するのは容易でない。結果、読者は母子の苦痛に同化し、その苦痛を自身の苦痛として錯覚してしまうといえる。しかし、読者自身の自覚がどうであれ、やはり読者は囚人であり、作中の子どもや母親とは異なる。母子の苦痛を眼前にして読者は苦悩を覚えるが、その苦悩は母子とは別の苦悩である。すなわち、読者自身は安全な場所に身を置きながら、かつ、助けたくても何もし得ないことが自他共に承認済の苦悩なのである。

この点について難波 (2007) は、同化体験を「いつもの自分ではない自分 (自分の分身) が (p. 27)」登場人物と同じような感情を抱き、同じように悲しみ喜ぶことであると述べている。難波は、物語体験において「いつもの自分ではない自分」が読者自身によって発見され、そうすることで自己の多様な側面が自覚、認識されていくことに、同化体験の価値を見出しているといえる。

この難波の同化概念において、本稿が注目したいのは、参加概念と同様に指摘されている、現実世界の読者と物語世界の読者の結びつけ難さ、隔たりの問題である。「いつもの自分ではない」とは、一方では、ルソーが皮肉的に示したように、不運な人の災難を見て同情し涙を流す観客が、劇場の外では暴君的性質を持った人間であるという隔たりの指摘でもある。例えば、物語世界における「自分の分身」が善良な人間へ改心したとしても、そのことがそのまま現実世界における読者自体を改心させたとはならない。

現実世界の読者と物語世界の読者における隔たりの問題は、登場人物への同化だけの問題ではない、語り手への同化についても同様である。読者が物語世界の語り手に同化し、その語り手が物語世界で自身の語りを対象化し、そこに潜む虚偽・欺瞞を自身で超えるならば、読者にとって語り手への同化体験は自らの語りを省察するためのきっかけとなることもあるだろう。しかし、物語世界と読者の現実世界とはやはり隔たりがあり、語り手への同化 (あるいは寄り添いながらの) 体験としての感情や考え方の変容が、そのまま現実世界の読者の変容ということにはならない。ましてや物語世界において語り手が自身の作中の語りを対象化できているというだけ

では、その作品が読者にとってどのように価値があるのかを何一つ言及できないのである。

5、目撃証人とは

国語教育の領域においては、テキストと学習者とをいかに結びつけるか、興味関心の低い学習者にどうしたら読んでもらえるかということに苦心してきた経緯がある。ゆえに、物語世界と読者の現実世界との隔たり、虚構世界と現実世界との分離が問題となる。この虚構と現実との分離について、ルソーが、虚構と現実を不可分のものとして位置づけていることをマルジェルは以下のように明示している。

証人としての読者は、語り手に立ち会い、語り手の告白を真実のものと位置づけ、虚偽・欺瞞を免罪する。免罪者の役割を果たすことになる。そして読者は、自分がそうした役割を果たしたことを自分自身に打ち明けることになる。そうするしかなかった、と自身に証言するのである。この、読者の証言において生み出されるフィクションは、「〔虚構と現実の〕分離から出発して定義されることはありえない (p. 140)」というのがルソーの主張である。

では、虚構と現実とが不可分となる体験を、どのようなものとしてイメージすることができるだろうか。岡真理 (2000) は、ルソーのシーンにおける囚人の、無力さゆえの苦痛に着目し、それが誰のものでもない、囚人 (= 読者) 自身の苦痛であることを次のように論じている。

……出来事は、witness としての私において分有される。出来事に対してなにごともしえないう私の苦痛は、ほかならぬ私自身のものである。このとき、出来事の暴力性は、他者の苦痛によって担保されることなく、私自身のこの圧倒的な非力さ、この固有の苦痛において語られるのではないか (p. 229)。

岡は、囚人自身の苦悩を「ほかならぬ私 (囚人) 自身のもの」と述べる。それだけでなく、囚人に witness、目撃証人という名称を与え、物語る主体としての役割を明確に付与している。目撃証人としての読者は、単に苦痛を回避するために物語るのではない。目撃証人としての読者は、自身の固有の苦痛においてそれを語ることになる。

ここに、目撃証人としての読者が、自身の苦痛を

語るとき、その語りは虚構でありながら現実のものとなる契機を見出すことができる。そして、語りにおける虚偽・欺瞞は、読者の証言者としての語りの中に、あるいは証言者となる過程において、体験的に引き受けられていくのである。重要なのは、語りの虚偽・欺瞞が、語り手のものではなく、読者のものとして引き受けられるという点である。苦痛が和らぎ、出来事に対する対象化が可能となった際、読者は解釈者としての営みを取り戻すことになる。そのとき判断、解釈されるべき対象は、語り手である以上に、読者自身である。読者の証言には、自身が免罪者としての役割を果たしたこと、自分が無力であったこと、それゆえの苦痛があったこと、等々の、証言者としての告白が、言語にあるいは非言語のうちに包含されることになるだろう。

6、語り手への同化から目撃証人へ

国語教育における参加・同化概念の検討に加え、もう一つ、語り手による自身の作中語りを対象化について考察する必要がある。ここでは、語り手の対象化とは具体的にはどのようなものなのか考察した上で、そこから、目撃証人という概念の具体化を試みたい。そのために、田中実・須貝千里編 (2012) をもとに、語り手による自身の作中の語りを対象化を具体的に考察し、さらに『文芸研の授業』における実践事例を新たに分析し直すことで、目撃証人という概念を具体的に検証する。

まず田中 (2012) は次のように述べている。

……〈語り手〉は語っていることを対象化し、そこに潜む虚偽・欺瞞を自身で超えなければならぬのです。これまでのお話、物語文学ではなく、その話・物語を「主体と客体の相関」における世界認識の真偽のなかで問い直すのです。すなわち、〈近代小説〉は三人称客観描写という形式を雛形にし、〈向こう〉という《他者》、観測できないブラック・ホールを浮上させ、この難題^{アポリア}を超えんとするのです (p. 336)。

読者は、語り手に着目して読むことによって、その作品を登場人物への同化とは異なる視点から読み解くことが可能となるだろう。この田中ら編においては、語りの「虚偽・欺瞞を自身で超える」点に重

きを置いた作品分析がなされている。

例えば、助川幸逸郎（2012）による「一つの花」の分析においては、冒頭部分で登場人物である父親に寄り添って語る語り手を「信用できない存在」とした上で、食欲が満たされることのない幼いゆみ子を不憫だと述べる語り手が問題視される。そして、ゆみ子の父親について「コスモスの花によって満たされた娘を見て、みずからのあやまちを悟ったに違いない（p. 103）」と考察されている。

この作品分析をもとに、読者の変容の可能性について考察してみたい。

まず、語り手に近い登場人物である父親の視点に寄りそうことによって、読者は、食欲よりも一つの花が重要であること、すなわち「いちばん大切なもの」は何か（「人間の渴きを癒すものが何か（p. 103）」）を父親になりきって体験することになるだろう。一方、語り手の視点に寄りそうことによって、読者は「一つだけちょうだい」という言葉が、「ゆみ子のはっきり覚えた、最初の言葉でした」という語りそのものが虚偽・欺瞞であることに気づいていくプロセスを、語り手と共に体験していくことになる。このように、語り手への着目によって、読者は語りそのものの虚偽・欺瞞を見出し、語りそのものをメタ的な視点から捉え直すことが可能となる。

以上のような、語り手の変容に着目した作品分析は、登場人物への感傷的な同化とは異なる学び、すなわち対象化による学びの可能性を提示する。したがって、このような語り手の変容に着目した作品分析をもとに、今後も様々に考察を重ねていく必要があるといえる。しかし、読者（学習者）は、どうしたらそうした語り手の視点に寄りそうことができるのだろうか。視点に寄りそって体験していくという、いわば登場人物や語り手への同化体験は、ただ「読む」だけで生起し得るのか。なにより、これらが同化であると論じ得るならば、この同化が不用意な共感、同一化でないか、今一度問い直す必要がある。

一方、出来事に対して、読者（学習者）が、当事者として向き合うにはどうしたらよいのか。物語世界と現実世界との隔たりをどう解決すればよいのか（注4）。目撃証人としての読者という視点から事例検討を試みたい。

本稿が提示する論点は、藤原鈴子（2003）の「一つの花」の実践研究における、以下のような記述をどう捉えるのかである。（学習者：鮎香の発言の後、

改行の後、教師の解説が続いている。）

鮎香 この場にいたら、私は、ゆみ子がコスモスの花をもらって喜んで、しかもさっきまで泣いていたゆみ子が、足をばたつかせるほど喜んでいいるから、私は、ゆみ子を見て、食べ物しか欲しがらなかったゆみ子が、花をもらって喜んでから、意外だなあとと思ったし、やっと泣きやんだから、よかったですと思いました。

「お父さんはよかったです。」という発言もありますが、しだいに「私は（自分は）よかったです。」という発言に変わってきています。子どもたちは、目撃者として体験できるようになっていきます（p. 68）。

藤原の言う「目撃者体験」は、「話者の語りによって、《外の目》で意味づけていくこと（p. 68）」であることを鑑みると、本来ならこの記述もこれまでの助川と同様、自身を対象化した語り手への同化（寄りそい）体験による虚偽・欺瞞の発見を促すものとして解釈するべきところである。しかし本稿では、藤原が以下のように述べている部分に注目して、あえて両者は異なるとした上での解釈を試みたい。

……つまり、この作品を讀んでいくときには、作品の中に出てくる人物に寄りそって読むというよりも、読者が、ゆみ子たちの言ったり、したりしていることを、その場に居合わせるように、その一部始終を見て行くこととなります。これを**目撃者体験**といいます（p. 22）。

すなわち、ここで為された「目撃者体験」は、語り手への同化体験ではなく、まさに読者が（詳細に言えば「読者の分身」が）出来事の目撃者として物語世界に居るという状況を説明するものである、と解釈することである。それは、語り手に「なる」のではなく、「私」が物語世界に生きることを指す。よって、虚偽や欺瞞に対する矛盾や葛藤を抱えたら、それは、語り手のものを、ではなく、「ほかならぬ私自身のもの」を抱えることになる。そして、目撃証人（＝囚人）としての読者は、目撃者体験を、証人として物語ることになるだろう。その物語りの一端が、「鮎香」の発言であると解釈するこ

とはできないだろうか。

目撃証人としての読者という視点は、現実世界と物語世界との隔たりを解消させはしないが、しかし、抱かれる葛藤や矛盾が「ほかならぬ私自身のものである」という点において歩み寄ることを可能にする。学習者にとって、より切実な問題として立ち現れることを可能にするのである。

そうであるならば、目撃者体験がテキストの対象化であると捉えてきた従来の認識に対して、私たちは今一度見直しを行う必要がある。なぜなら、目撃証人としての読者は、対象化して判断や解釈を行うことを避け、語りの虚偽・欺瞞を自身のものとして引き受けたところにそれを見出そうとするものだからである。

7、「自分の物語」を物語ること

以上のような考察から、本稿では、文学教育の学習目標を考える上での新たな視点として「自分の物語」を物語る体験、「物語り」体験の重要性と、語りの虚偽・欺瞞を自身のものとして引き受けることによる学びの可能性を指摘したい。

「物語り」体験の重要性を論じるにあたり、本稿では、フィッシャーのような感傷的な小説を中心に対象としてきたため、読者が自身の苦痛を語ることに焦点化した「物語り」体験の考察となった。しかし、本稿が標榜する「物語り」体験は、苦悩の告白のみに留まらない。したがって、藤原における「鮎香」のような喜びの体験の方が、より一般的な「物語り」体験として、措定される必要がある。

とはいえ、本稿で考察にしてきた「読まれるものをもはや読解しないことからなる読解形式」は、ルソーの言及を超える表現にはなるが、以下のような学びの可能性を提示する。それは、読者が目撃証人として、自身に起こったことを物語ることによる学びである。読者が、自身の苦痛を回避するために、登場人物や語り手に不用意に共感すること、あるいは、語り手の虚偽・欺瞞を告発することが、読者の虚偽・欺瞞であるならば、「自分自身の苦悩において物語る」という体験の中で、読者の語りの虚偽・欺瞞は白日の下に晒されることになる。もちろん、読者（学習者）には悲劇的な結末の物語から希望ある未来をイメージし、物語る権利がある（注5）。しかし、それを十分に保証した上で、期を待って学習者に自身の虚偽・欺瞞に向き合うチャンスを設え

ることも、教育においては重要なことであろう。

したがって、これからの文学教育においては、学習者（読者）の物語り体験を基軸とした、解釈以前の「憐れむ力」の育成を起点として、自身の語りにおける虚偽・欺瞞と向き合う場の設定に取り組むことが、これまで見落とされてきた重要な一面であると指摘できる。これまで述べてきたように、「憐れむ力」とは登場人物や作中の語り手への不用意な同化だけを指すのではなく、時として（多くの場合）言葉を失いながら、当事者として出来事と対峙する力を言う。それは、物語世界に証人として立ち会い、その世界をありのままに受けとめ、結果、自身の無力さに苦悩する力である。本稿が試みたのは、出来事を前にして沈黙するよりほかにない学習者の理論的考察と、重要性の指摘である。

その上で、その世界での出来事を自身の苦悩のうちに証言するがために、学習者自身が告発の対象となるような場の設定が重要となる。そうした場合は、解釈ではなく、証言が促されるような場でありつつも、学習者が証言による自身への告発と向き合い、乗り越えられるような場である必要がある。

8、まとめ

本稿では、ルソーの言説を中心とした理論研究によって、単元を貫く学習活動としての「物語り」体験の措定が、文学教育の学習目標を実現する上で重要であることを明示した。

そのための基軸としてフィッシャーを取り上げ、目撃証人（＝囚人）としての読者という視点を提起し、それにもとづく事例検討を「一つの花」の授業記録により試みた。

さらに、「物語り」体験の内実を描く過程において、従来の同化、対象化のスタンスを問い直し、新たな参加概念の提出を行った。従来「虚偽・欺瞞を自身で超える」ことは、作品や自身を分析・考察対象として、メタ的な視点から捉え直しを行う対象化の範疇にあると捉えられてきた。しかし、今回の考察により、対象化とは異なる物語体験の中で、虚偽・欺瞞と対峙することができる可能性を見出すことができた。これを本稿では、後期の発達段階で実現すべき新たな参加概念であると捉えた（注6）。

また、目撃証人としての学習者（読者）の同情、共感、他の人々（登場人物や語り手）への同化ではなく、学習者自身の固有の感情として体験される

ものであることを明らかにした。学習者は物語世界に目撃者として参入し、その証人として物語るのである。その際の語りや、学習者自身の苦痛において語られるとき、その証言のうちに学習者の虚偽・欺瞞が内包されることとなる。ここに新たな学びの可能性があることを指摘した。

最後に、本稿では、感傷的な小説を一例として考察を進めてきた。今後は、さまざまなジャンルの文学的文章教材において、「物語り」体験についてのさらなる考察を深めていく必要がある。さらには、「物語り」体験を学習活動とする授業の構想と、実際の授業にもとづく実証的な研究を進めていく必要がある。

【注】

- 1、藤原鈴子 (2003) など。
- 2、コンパッション (compassion) は日本語で「同情」と訳される言葉であるが、下河辺美知子 (1997) は日本語の同情は「人に行動を促すことはしない」点から、同情と訳すことへの違和感を指摘している (p.193 下)。
- 3、難波博孝ら (2007) において難波は、「参加」によって「語り手」の「語り」を聴く「聴き手」になる」とし、「読者は「聴き手」になってはじめて、その文章にある作者の思いが見えてくる (p.26)」と述べている。では「聴き手」とは何なのかということに本稿の問題意識はある。
- 4、隔たりがあるからこそ、学習活動において有効である (学習者が現実世界から護られる) と考える立場もあるが (私自身もその立場に立つ者ではあるが)、詳細については別の機会に述べたい。
- 5、アリーヌ・ゴアール＝ラデンコヴィック氏は、講演と討論の中で、「特に子どもたちとその第一言語との関係において、子どもたちは物語を創作する権利がある (p.36)」ことを強調している。引用は、森美智代 (2011) 「自己欺瞞の物語にいかに抗うことができるか」細川英雄編『言語教育とアイデンティティ ことばの教育実践とその可能性』春風社。
- 6、難波博孝ら (2007) においては、「私の中の、文学を体験した自分と現実の自分との対話から起こる葛藤」を「典型化」という用語を用いて説明している (p.29)。この「典型化」を促すためにも、新しい参加概念の提出は不可欠であると考えられる。

【引用文献】

- 岡真理 (2000) 『彼女の「正しい」名前とは何か 第三世界フェミニズムの思想』青土社
- 下河辺美知子 (1997) 「苦しんでいるのは誰なのか? コンパッションをめぐるリボルーション」『現代思想』7月号、青土社
- ジャン・ジャック・ルソー (1755) 『人間不平等起源論』引用は本田喜代治・平岡昇訳 (1933) 岩波書店
- 助川幸逸郎 (2012) 「「父」のいない楽土—寓話として『一つの花』を読む」田中実・須貝千里編『文学が教育にできること—「読むこと」の秘鑰—』教育出版
- 住田勝他 (2001) 文学作品を読む能力の発達に関する研究: 〈つづき物語〉の量的分析を中心として」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第49集
- 住田勝 (2005) 「文学的体験と遊び体験をつなぐもの—ごっこ遊びにおける虚構作用の分析を手がかりとして—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第57集
- セルジュ・マルジェル (2007) 『欺瞞について ジャン＝ジャック・ルソー、文学の嘘と政治の虚構』堀千晶訳 (2012)、水声社
- 田中実 (2012) 「ポスト・モダンの〈読み方〉はいかにして拓かれるか—あとがきに代えて—」田中実・須貝千里編『文学が教育にできること—「読むこと」の秘鑰—』教育出版
- 田中実・須貝千里編 (2012) 『文学が教育にできること—「読むこと」の秘鑰—』教育出版
- 難波博孝 (2000) 「モジュール化した言語的自己の、複数の発達」井上尚美編『言語論理教育の探究』東京書籍
- 難波博孝・三原市立三原小学校 (2007) 『文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書
- Philip Fisher. *HARD FACTS Setting and Form in the American Novel*. New York: Oxford University Press, 1987.
- 藤原鈴子 (2003) 『文芸研の授業③文芸教材編「一つの花」の授業』明治図書
- 守屋慶子 (1994) 『子どもとファンタジー 絵本による子どもの「自己」の発見』新曜社