

イーターの読者論再考

— 読むことの基礎理論として何を導き出すのか —

鎌田 首治朗

(2013年10月3日受理)

Reconsidering Iser's Reading Theory as a Fundamental Theory of Reading

Shujiro Kamada

Abstract: This study aims to re-examine Iser's influential reading theory (Iser, 1976, 1978; Japanese translation in 1982) on reading and Japanese language classes in primary and secondary education. Criticism of Iser's theory will be taken and considered, and questions asked of the theory will also be clarified. For basic theory of reforming reading and Japanese language classes, limitations and general concepts (reading is reading for yourself) will be derived from Iser's theory, and consideration given to what should be introduced for reading classes in Japan.

Key words: Iser's theory, textual constraints in reading, concept of negation, reflective reading, applications reader-response theories to reading instruction

キーワード: イーターの読者論, 「テキスト」による制限, 「否定」概念, 自分を読むこと, 読むことの授業への生かし方

1. 本稿の目的

ヴォルフガング・イーター（以下、イーター）の読者論¹⁾は、1980年代の中頃に国語科・読むことの授業改革のために導入されようとした文学批評理論である。イーターの読者論をめぐる議論を通して、それまでの読むことの授業で中心あった「主題指導」²⁾は否定される。しかし、読者論に導かれた授業改革の具体像がどうなるのか学校、教師には不明瞭であったため、学校現場の国語科・読むこと指導に混乱が起きる。このことを府川源一郎（2006）は「(読者論は：鎌田)理念として広く賛意をもって受け止められたが、実践のレベルでは十分な方法が開拓されないまま、一人ひ

とりの読み手を大事にするということばが一人歩きしていた」³⁾と述べている。さらに府川（2006）は、1990年代に入ってから「学習活動を前面に押しだし、指導の複線化をはかろうという路線」の中で「子どもを『指導』してはいけない『支援』するのだという議論も大流行し」、「明らかに浅く間違っている読みが修正されないままに授業が進んでいったり、教材文ときちんと向き合わない国語の授業も増えていった」⁴⁾と述べている。府川に従えば、読むことの指導は、「読者論」受容の混乱と「支援」概念応用の混乱との、二重の混乱を被ったことにもなる。

イーターの読者論は、読むこと指導の「理念」に関するパラダイム転換を実現した。しかし、上述のように、その後の学校現場における読むこと指導の混乱をみると、実践としてのパラダイム転換を実現するところまでには至らなかったことがわかる。そうなった原因の一つに、イーターの読者論の難解さがあげられる。

R.C.ホルブ（1986）は、イーターの読者論を、「種々

本論文は、過程博士論候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員より審査を受けた。

審査委員：山元隆春（主任指導教員）、吉田裕久、
田中宏幸、間瀬茂夫

の学問分野から抽出した大量の専門用語を導入⁵⁾しているが、「発話行為理論、現象学、システム理論、実存主義、コミュニケーション理論、詩学などから得られた概念が、中心をなす問題点を確立するために必要とされる理由は、まったく明らかではない。さらに、それらすべての用語がイーザーの望む整然たるシステムにうまく適合するとはとても思えない⁶⁾、「ひと組の用語を説明し終えると、彼（イーザー：鎌田）は次のひと組へと移っていくわけだが、それらふた組のあいだにどういう関係があるのか——あるいは、それらは実際上重なり合うことのないものなのかどうかは、いつでも明白ではない⁷⁾と指摘し、「通常のコンテキストから用語のみを流用し、自らの『超越的モデル』のうちで機能するよう強いることによって、イーザーは、自分自身の用語法のあいまいさという要素を付け加え、彼の理論の理解を必要以上に困難なものとしている⁸⁾と述べている。このような難解さ故に、イーザーの読者論導入の議論当時には、議論の中心がイーザーの読者論の意義や概観紹介、内容理解に向かわざるをえず、実践上の援用、活用にまで議論が広がらなかったといえる。

そのような状況下で、国語教育学におけるイーザーの読者論に対する代表的論考として、上谷順三郎(1997)、山元隆春(2005)が果たした役割には大きなものがある。

上谷(1997)は、イーザーの読者論の理論的解明を行い、イーザーの読者論によって国語科授業の枠組の見直しを意図し、主として国内における「読者論関係の諸文献を共通の地平で論じた⁹⁾」点に大きな学問的業績がある。その「読書行為論モデル¹⁰⁾」は、「テキスト極」「受容極」において相互作用を明確に示し、「レパートリー」「ストラテジー」「視点の移動」「イメージの形成」といったそれぞれの極の重要事項、「前景-背景関係」「主題-地平構造」「空所、否定」といった重要事項を見事におさえている。

山元(2005)は、文学教育基礎論の構築のため、戦後日本における文学教育論を検討し、読者反応理論と称される英語圏での読者論研究をその射程に入れ、イーザーの読者論の解明はもちろんのこと、読者論研究全体の中でのイーザーの研究を相対化して示している。考察した文学批評理論を基に、児童の読書行為の反応分析も含むその膨大な研究には、読むことの重要問題が網羅されている。その中で、イーザーの読者論については、23のまとめと引用を展開する中で総合的に、かつ順を追って整理し、「四つの〈遠近法〉」「受動的綜合体」といった重要点もおさえている。中でも、イーザーの読者論によって「文学作品（虚構作品）を

読むことが読者の自己発見や自己変革の機会を導くという視点もたらされ、読みの過程の意義を確かめることが可能になる¹¹⁾」ことを明確に指摘していることは、特筆すべき成果である。

これらのような重要な成果が生まれる一方で、中村敦雄(1990)が指摘した「わが国では、イーザーの理論の長所についての紹介は多かったのに比べて、短所を確かめるための批判的検討はほとんどなされていない¹²⁾」という傾向は、今日でも基本的に続いている。イーザーの読者論自体がもつ課題、問題点を含めた議論は、現在においても十分なものとはいえず、その読者論の問題点を批判的に吟味・検討しながら、それを発展的に教室実践に生かしていこうと研究することは、国語教育学において未だ残された課題の一つであるといえる。

本稿は、その課題に取り組むことを目的としている。イーザーの読者論に向けられた批判を①「テキスト」による制限問題、②「内包された読者」問題の二つに焦点化して考察し、イーザーの読者論の問題点を明らかにすると共に、その上で国語教育学におけるイーザーの読者論の可能性を論じようとするものである。なお、本稿における引用文中の省略箇所（「略」と記した）、傍点、下線は、特に断らない限り稿者による。

2. イーザーの読者論

まず、稿者がイーザーの読者論をどのようにとらえているのかを述べる。イーザーは、「テキスト」¹³⁾と読者の相互作用によって読書行為が行われるとし、それを「レパートリー」「遠近法」「語り手」「筋の展開」「登場人物」「読者の想像力」「主題-地平」「空所」「否定」といった様々な概念を駆使しながら解明している。読者は、読書行為の中で、自分と「テキスト」との「空所」を自らの内面世界から補充し、意味の結合によって繋げたりして、自分の一貫した解釈を構成しようとする。しかし、時に読者は、「テキスト」に書かれていることと自身が組み立てた解釈との矛盾に気づかされる。「テキスト」によって、読者の解釈の一貫性が「否定」されるのである。しかしながら、この「テキスト」による「否定」によって、ますます読者は、解釈に熱中しなければならなくなる。「テキスト」を読み返し、思考を繰り返し、一貫した解釈の構成に挑戦を繰り返す中で、読者はやがて決定的な「テキスト」と出会う。

このことを少し詳しく説明してみると次のようになる。読者は、一貫した解釈を構成できたつもりが、こ

の「テキスト」によって、何度も自身の解釈に存在する一貫性の綻び、解釈の矛盾に直面させられる。やがて読者は、一貫した解釈を構成できない原因が自らの中にあることに思い至り、自分のものの見方・考え方、感じ方、準拠している価値観、規範、思考の枠組みを変革することによってしか、解釈の一貫性に辿り着けないということを自覚するに至る。それは、一貫した解釈を阻む自らのものの見方・考え方、感じ方等の狭さ、偏り、頑なさ直面し、これらを修正しない限り、一貫した解釈を構成することはできないという結論を、読者が自覚する瞬間、読むことによって読者が自らを変容させる機会の到来ともいえる。これが、読者が一貫して解釈を構成する挑戦を悉く否定する「テキスト」と出合いである。

このイザーの読者論に対してどのような批判が加えられたのか。それを以下に考察していく。

3. イザーの読者論への批判

ここでは、イザーの読者論を批判的に検討した代表的な先行研究として、加藤哲弘（1985）と中村敦雄（1990）を取り上げる。

3.1 G. カイザーとH. リンクによる批判—加藤（1985）

加藤（1985）は、相反する立場から行われたG. カイザーによる批判とH. リンクによる批判を取り上げている。

G. カイザーは、文学作品の意味の自律性を擁護する伝統的な解釈学の立場から、イザーの理論を、読者による作品への「きままな空想」¹⁴⁾を許容してしまうものであると批判している。この批判は、作品には客観的な唯一の正解が埋め込まれ、それを発見することこそが読書行為であるとする旧パラダイム、作品論からの批判であった。

対して、新しいパラダイムからの批判として、H. リンクは、イザーの読者論を「文学作品の意味のくみつくしがたさをテキスト構造へ還元してしまう」¹⁵⁾ものであるとして批判した。これは、イザーの読者論が、読者を支配する権利を「テキスト」に与えているという批判である。この批判において、H. リンクが「イザーがよりどころにしているのは」、「読者をたくみに誘導しながら読者を自分が置かれた状況へと導くことをねらいにした近代文学」¹⁶⁾であり、「本来経験に先行するはずの『内包された読者』が、実は特定の文学テキストがもつ作用特性を一般化したものである」¹⁷⁾ことを指摘している点は注目に値する。H. リンクは、イザーの読者論の二つの問題（①「テキスト」による制限問題、②「内包された読者」問題）を

指摘しているのである。

このような論者のイザー批判をふまえて加藤も、「テキストが作用するためにすべての前提条件を、経験的現実依存せずに提示することなど不可能」¹⁸⁾であると述べ、「イザーの提案した『内包された読者』の概念も、外見上の包括性にもかかわらず、特定の枠組の内部で想定されるものであり、彼の読者像の限界を示すものだとわがざるをえない」¹⁹⁾と、イザーの「内包された読者」概念を批判した。

3.2 フィッシュの批判—中村（1990）

中村敦雄（1990）は、米国の代表的な読者反応理論家であるフィッシュ（Stanley E. Fish, 以下、フィッシュ）によるイザーの読者論への批判を取り上げている。フィッシュの論文名は、『ヴォルフガング・イザーなんてなぜ怖くないのか』（Fish, 1981）という挑発的なものであった。

中村が述べるように、フィッシュとイザーとは、「理論体系に決定的なちがいが」²⁰⁾がある。織田元子（1988）は、「十年の歳月と四百頁にわたる論文を要し」、「最初に自分の批評理論を発表して以来さまざま批判にさらされ」²¹⁾、「最終解答」²²⁾として「『読者』対『テキスト』の二項対立がおかしいので、という結論」²³⁾に到達した人物こそがフィッシュであると述べている。この点を中村も、フィッシュにとつての読書行為は「意味のすべてを読者が補うもの」²⁴⁾で「読者の活動をすべてと考える一元論」²⁵⁾であると述べている。

中村は、「意味のすべてを読者が補う」立場のフィッシュに対して、イザーの立場は「読者が補う意味内容に対してテキストがあらかじめ何らかの制限を設けているという立場」²⁶⁾であると述べた。イザーの「制限」とは、「イザーの用語で言う所与や確定性といった要素」²⁷⁾であり、フィッシュの批判の中心はそこに向けられていた。フィッシュは、イザーの「二元論を維持している確定性や不確定性、あるいは所与といった意味の区別が根拠に欠ける」²⁸⁾と述べ、批判している。

フィッシュにとっては「知覚それ自体が観念作用の行為であり、世界と接点を持つためには、観念作用が仲介せざるを得ない」²⁹⁾ものであった。つまり、意味は読者の「観念作用」の産物であるとしてとらえるフィッシュにとっては、「イザーの理論における意味の区別は成り立たない」³⁰⁾。なぜなら、「意味のすべてを読者が補う」という一元論の立場に立つフィッシュからすれば、「テキスト」は「所与」のものではなく、読書行為によって初めて現象するものであり、一旦、読者が「テキスト」を読み始めれば、「意味のすべてを読者が補う」ため、イザーのような「確定性」と「不

確定性」という区別は成り立たない。フィッシュにとっては、「意味のすべてを読者が補う」という「読者の『観念作用』」のみが存在し、イージーが読みに設ける「制限」を認めることはない。

ここには、「いわゆる主観主義、客観主義の対立にあっては、読書過程の重要な局面が正当にとらえられない傾向がある。すなわち、考えがテキストと読者のいずれか一方に偏しているために、美学での概念実在論がひき起こす空論の様相を帯びている」³¹⁾と考へ、詩を対象とする判断においても「問題は『詩そのもの』と詩の働きの混同」を論じるよりも、むしろ『働き』とはどのような性質をもっているのかをとらえることにある³²⁾と考へるイージーと、「解釈行為を遂行する前に、既になにかがあるという意味での所与、というカテゴリーなどあり得ない」³³⁾と言い切る一元論のフィッシュとの大きな隔たりが存在する。

ところが、フィッシュも、何でもありの読みを認めていたわけではなく、「テキスト」以外に読者の読みを制限するものがあると言う。それが「解釈共同体」である。これを織田は、「フィッシュは個人的レベルの相対主義・主観主義を文化的レベルの相対主義・主観主義に高めることで、批評的無政府主義の批判をかわずという方策をとったのである」³⁴⁾と述べる。つまりフィッシュは、何が妥当な読みかを「その時々

4. イージーの読者論の問題点についての考察—二つの問題

伝統的な解釈学の立場、作品論という旧パラダイムからの批判を行った G. カイザーは別にしても、H. リンクとフィッシュによるイージーへの批判は、二つの問題に集中している。一つは、イージーの読者論が、自由であるべき読者の解釈に対して「テキスト」による制限を認め、許しているということ（「テキスト」による制限問題）、もう一つは、「内包された読者」問題である。

4.1 「テキスト」による制限問題

一つ目の「テキスト」による制限問題について、多くの文学批評理論家はイージーの味方をしない。

リチャード・ビーチ（1998）は「インガルデン及びイージーの空所補充モデルに関する夥しい数の批判は、さまざまな読者が意味を作り出すということと、一つのテキストが意味を制限するということとの間の矛盾に焦点を当てている」³⁶⁾と述べ、読者論の研究者であるエリザベス・フロインドの議論を紹介し、「彼

女の議論は、読者を教えるテキストと自分なりのテキストを作り上げる読者という一種の自家撞着を指摘したものである」³⁷⁾としている。

T. イーグルトン（1983, 1997）も、「テキストにおける不確定箇所は、それを消去し、安定した意味をもってこれに変えるという作業にわれわれを追い立てるだけだ。（略）読者とはどうやら、テキストを解釈しながらテキストと格闘し、テキストの放埒きまわらない『多様な意味』の可能性を禦しやすいたぐさの中へとやっつきになって押し込める作業に従事しているのだ」³⁸⁾と述べている。

R.C. ホルブ（1986）は、イージーが客観主義と主観主義の問題について「中立的な立場を取ろうと」³⁹⁾し、「一見したところ、読者は、さまざまな形で具体化を行い、また、さまざまな意味を創造してもかまわないように思われる」⁴⁰⁾が、「いくつかの箇所、イージーは、そうした読者の自由を保留しているように見える」⁴¹⁾と述べている。彼によれば、イージーはあるところでは「『主観的』な思い込みを厳格に縮減するよう求め」⁴²⁾ながら、またあるところでは「意味が、読者の領域よりはむしろテキストに属するものであることを示唆」⁴³⁾するなど、「首尾一貫性が欠如している」と批判している⁴⁴⁾。

このように文学批評理論家は、イージーが手放して読者の自由、読書の快楽を認めることはしなかったことを指摘し、それを問題視した。文学批評理論の文脈にあって、イージーの読者論がもつ「テキスト」による制限問題は大きな問題点であり、この問題についての上掲の批判を否定することはできない。

4.2 「内包された読者」概念の問題

4.2.1 イージーの説明

二つ目の問題である「内包された読者」問題において、まず「内包された読者」についてのイージーの主張をみてみよう。

イージー（1982）は「内包された読者」について「文学作品によってひき起こされる作用や受容を解明しようというのであれば、読者の性格とか歴史的な立場に対する一切の予断をもたずに、読者概念を導入しなければならない。そこで、適切な名称として『内包された読者 der implizite Leser; the implied reader』の概念を用いることにしよう。これは文学作品の作用にとって必要なあらゆる前提条件を具象化してみたものである。こうした前提条件は、経験的な外界の現実

いない」⁴⁵⁾と述べている。

つまり、「内包された読者」は、「現実の読者」ではなく、イーザーが読書行為を解明するために必要とした概念上の読者ということになる。「内包された読者」を設定する目的は、「文学作品によってひき起こされる作用や受容を解明」することにあり、「現実の読者との同定」は、その目的外である。そして、「文学作品によってひき起こされる作用や受容を解明」するために「内包された読者」には、大きな力が与えられた。それが、「内包された読者」は「文学作品の作用にとって必要なあらゆる前提条件を具象化」している概念であるという設定である。それを恣意的に行うことはできないため、「内包された読者」は「テキストに組み込まれている」。これらによって、「内包された読者」は「経験的な外界の現実

4.2.2 「内包された読者」は成立するのか

——読むこととは自分を読むこと

「内包された読者の概念は超越論的なモデルであり、これをもとにして、虚構テキストの作用構造一般の記述が可能となる」⁴⁷⁾とイーザーは述べた。しかしながら、「内包された読者」概念は、そのイーザーの意図に反し、多くの議論的となってしまふ。R.C.ホルブ(1986)は、そのことを「テキストと読者のあいだの相互作用を叙述するために、イーザーは、他の理論家たちから借用ないしは流用したいくつかの概念を導入している。その中でもっとも論議的となったのは、おそらく『内包された読者』であろう」⁴⁸⁾と述べているほどである。

R.C.ホルブ(1986)は、「内包された読者が純粹にテキスト上の存在にすぎないとするならば、それは、呼びかけ構造(Appellstruktur)の同意語であることになるだろうし、それをあえて『読者』と呼ぶことは、まったくの見当はずれではないにしても、ほとんど無意味に等しい」。「内包された読者は、精妙さの過剰よりはむしろ厳格さの欠如の証左である」⁴⁹⁾と述べている。その上でR.C.ホルブは、「内包された読者」が「この本(ヴォルフガング・イーザー(1982):鎌田)の残りの部分ではほとんど言及されることがない」⁵⁰⁾こと、「そのかわり、イーザーは、内包された読者が包含すると想定されていた二つの極である、テキストと読書の過程そのものの探究へと向かってゆく」⁵¹⁾こと

を指摘した。その指摘通り、イーザー(1982)の「I」の「B 作用美学理論のための予備考察」において登場した「内包された読者」について、その後イーザーが目立った言及をすることはなかった。R.C.ホルブの述べるように、「内包された読者」と「呼びかけ構造」のうち、イーザーは、「呼びかけ構造」に言及の力点をおいたのである。

すでに、「3.1」でH.リンクと加藤(1985)の「内包された読者」問題に対する批判を紹介したが、彼らは、「内包された読者」が「超越論的」ではないということ述べている。加えて、フィッシュ(1981)も、イーザーの「内包された読者」を検討する上で「イーザーが説明のために準備した構成要素——確定性ないしはテキストの断片、不確定性ないしは空所、読者の『移動する視点』による冒険——は、こうした要素を必要とする解釈方法が生み出したものである」。「空所はテキストの中に備えられておらず、ある種の解釈方法の結果として表れる」⁵²⁾と指摘している(p.7)。フィッシュが述べるように、イーザーの読書行為の過程が、「ある種の解釈方法の結果」でしかないのであれば、その過程に存在する「内包された読者」も「ある種の解釈方法の結果」の一部ということになる。そして中村(1990)も、イーザーによるフィールディングの小説『トム・ジョーンズ』の解釈例をフィッシュが批判し、「イーザーの理論が説明する読書行為の過程が、『ある種の解釈方法の結果』でしかないことを論証した」⁵³⁾と述べている。

これら一連の批判は、「内包された読者」が「特定の文学テキストがもつ作用特性を一般化したもの」であり、「外見上の包括性にもかかわらず、特定の枠組の内部で想定されるもの」で、「『ある種の解釈方法の結果』でしかないこと」、「すべての前提条件を、経験的現実に依存せず提示することなど不可能」であることを指摘している。

このような状況は、あらゆる読みの制約や問題を超越できるはずの構成概念「内包された読者」にとっては、致命的ともいえる事態であった。もしイーザーが、様々な問題を越えた「超越論的なモデル」を「内包された読者」として設定できたのであれば、何人も「内包された読者」概念に疑義や批判を唱えることはなかったであろう。しかし、文学批評理論家による疑義や批判を「超越」できなければならないはずの「内包された読者」は、実際には多くの疑義や批判にさらされたのである。

このように大きな議論となった原因には、「内包された読者」が「文学作品の作用にとって必要なあらゆる前提条件を具象化」したというイーザーの設定があ

げられる。この設定は、読むことの本質に触れてしまうからである。

イーザーは、「読者の性格」「歴史的な立場」「予断」といった個別性を避け「内包された読者」概念を必要とした。しかし、そのことは、「内包された読者」概念を導入しないことには、読みの本質には個別性が現れ、「性格」のような読者の主観性、内面世界が現れることをも示している。個別性、主観性から考えれば、読みは相対的な存在であり、絶対的な存在ではない。読みには唯一の正解はなく、そこに存在するのは「より豊かか、より深いか」という問いへの個々の読者による飽くなき挑戦、追究である。従って、読みは、読者の成長と共に上書きされていくものでもある。文学批評における論争も、相対的により意味のある、より豊かで深い読みを生み出そうとする営みともいえる。そういう読みの世界においては、「文学作品の作用にとって必要なあらゆる前提条件」が何かということ自体が、論者、読者が依拠する立場によって様々にとらえられるきわめて幅広いものになる。にもかかわらず、イーザーは、それをいとも簡単に「具象化してみた」と述べる。それが容易く「具象化」できるようなものであるならば、読み自体も容易く絶対的な存在、一つの正解へと向かうものになってしまいかねない。それを文学批評理論が認めることはない。

また、一連の批判は、「内包された読者」がイーザーの想定のように、「経験に先行」して「経験的現実」を超越できているわけでも、「文学作品の作用にとって必要なあらゆる前提条件を具象化」できているわけでもないことを指摘しようとしている。そこに存在するものは、イーザーが「超越論的なモデル」とした構成概念「内包された読者」が、現実のイーザーの作品解釈の枠内にしか存在できないという指摘である。イーザーが「経験的な基盤に立っている」読者像との峻別を行い「内包された読者」を設定したと述べているにもかかわらず、「内包された読者」は、解釈を行うイーザー自身の枠内にあり、「経験的現実」の中にあることになる。すなわち、イーザーが「テキストに組み込」んで設定し、イーザーの解釈の中で発動するしかない「内包された読者」は、設定者のイーザーの解釈とその主観を「超越」することはできない。

「内包された読者」概念やイーザーの展開する読書行為論に対する一連の批判は、改めて解釈というものがテキストと各読者との「経験的現実」によって展開され、その解釈における読者の「性格」や「歴史的な立場」を含めた内面世界が現象する行為であることを示している。実は、このことについて、イーザー自身は極めて自覚的である。そのことは、以下の引用から

わかる。

読書過程の分析は、われわれが自分自身を読み解くための特定条件を明らかにする。作用美学に基づく解釈が、解釈の基盤とされたり、あるいは解釈にとり入れられて行くさまざまな前提を、つねに反省することを求めるように、読書行為の研究は、自己観察を経て自己解明に至ることを目的としている。⁵⁴⁾

「読書過程の分析」に精緻に取り組んだイーザーが、その行為が「われわれが自分自身を読み解くための特定条件を明らかにする」ことであると述べていることの意味は重い。そのためには、「解釈の基盤とされたり、あるいは解釈にとり入れられて行くさまざまな前提を、つねに反省することを求め」られるわけであるが、この反省は、特別な誰かに向けられている言葉ではなく、一人一人の読者に対して、イーザーが発している言葉であると受け止めたい。

イーザーよりも以前に、明治、大正、昭和を生き、国語教育に多大な影響を与えた芦田恵之助は、「読み方は自己を読むものである」⁵⁵⁾と述べた。イーザーの言葉を裏づけるように、大橋洋一(1995)は、「読書行為とは、究極的には自分自身を読むこと(傍点：大橋)にほかならないという結論に到達しそうです」。「作品とは読者が自分自身に出会う場所(傍点：大橋)にほかなりません。読書行為とは、読者が自分自身をたえず読んでいくプロセスなのです」⁵⁶⁾と述べている。また、田中実・須貝千里(2005)で、田中は「読む行為というようなのは私自身を読んでいるわけですから、その究極は自分の宿命に向かって進んでいく」⁵⁷⁾と述べている。

上に検討してきたイーザーの論に対する一連の批判的な議論にもとづく、イーザーの「内包された読者」概念そのものを容認することは難しい。しかし、そこでの議論は、イーザーの引用箇所を示された読むことの本質を際立たせる。読むことは「自己観察を経て自己解明に至る」、すなわち、読むことは自分を読むことへと向かう。イーザーが述べるように「解釈の基盤とされたり、あるいは解釈にとり入れられて行くさまざまな前提を」読者である我々は「つねに反省」し、読書行為を通して「自己観察を経て自己解明に至る」道を歩むべきなのである。

5. イーザーの読者論がもつ可能性の考察

イーザーの読者論がもつ二つの問題(①「テキスト」による制限問題、②「内包された読者」問題)に対す

る、文学批評理論研究者たちからの批判を否定することはできない。しかし、イーザーの読者論を教育に援用する場合には、これらの問題点自体が、新たな地平を拓く可能性をもっている。文学批評理論におけるイーザーの読者論がもつ限界が、必ずしも教育の文脈においても限界になるとは限らない。そこでは、教育における文脈からの考察が必要である。そのことによって、新たに意味づけられるイーザーの読者論の有効性も生まれる。何より、ある理論を批判するだけでなく、それに対する修正案、理念理想を指し示せる案といったものがなければ、よりよい教育の実現は望めない。そのことを銘肝し、「読むことの基礎理論として何を導き出すのか」という考察を行う必要がある。

5.1 イーザーの規範意識―

「テキスト」による制限を生み出したもの

そもそも、何故イーザーの読者論は、「テキスト」による読者の制限問題を孕んだのか。その理由の一つに、イーザーの規範意識の強さが考えられる。

R.C.ホルブ(1986)は、イーザーの理論は「文学の学生と教師の多くが真実だと信じたがる類いの言述に満ちている」と述べ、「イーザーは、啓蒙主義以後の文学を啓蒙主義の鑄型にはめこむことにより、モダニズムを、学会のリベラルな伝統により合致する体制的な道徳観にそまらせているのだ」と述べている⁵⁸⁾。

イーザーは、文学と読者に、彼の期待する規範的な内容と読みを求めているようである。そして、そのことを文学批評理論家は、看過できずに問題視する。

T.イーグルトン(1983, 1997)は「言語の豊潤な揺らぎに心を奪われ、言葉そのものの表層に、限りない喜びを見いだす読者にとって、首尾一貫した体系を構築し、テキストの諸要素を支配的に拘束して読書主体たる純一な自己を支えようとする目的論的営為から生まれる喜びなど眼中にない。そのような読者が知っているのはただ、作品の絡みもつれ合った網の目を通して自己がこなごなにくだけ、散逸するというマゾヒスティックなスリル感だけだ」⁵⁹⁾と述べ、イーザーの「リベラル・ヒューマニズムの限界」⁶⁰⁾を指摘している。

文学批評理論の文脈におけるこの批判は首肯できる。個別で主観的な行為である読むことに、規範意識の名においてであっても、他者である誰かが立ち入れれば、それは個人の読みの主権に対する干渉となる。そもそも、規範意識の枠に収まりきれない毒をもった文学も存在できなくなる。それらをふまえた上で、しかし、教育の文脈では、異なりが生まれることも指摘しておかなければならない。何故なら、教育の文脈においては、子どもたちに「自己がこなごなにくだけ、散

逸するというマゾヒスティックなスリル感」を教育することはないからである。そして、教育の文脈においては、イーザーの規範意識が、逆に子どもたちの自己形成を実現する上で重要な要素へと反転する可能性もあるからである。但し、教育においては、規範意識の中身、その指導法が鋭く問われる。教育が育てるべき規範意識は、子どもたち一人一人の納得、実感、本音になるものでなければならず、面従腹背を子どもたちに刻印することではない。もしそれが、読者に正解を強要したり、規範をただ単に一方的に押しつけたりするものであったならば、その行為は、教育の文脈から外れ、子どもたちはたちまち読むことの楽しさを失うことになってしまう。

5.2 読みのアナキーに陥らないイーザーの読者論

国語教育では、子どもたちが本文を無視し、好き勝手に読むこと、つまり恣意的な読みを「読みのアナキー」と表現する。イーザーの読者論導入を議論した「第二回国語教育改革会議」(明治図書, 1988)の案内「趣旨」には、「ヤウスやイーザーの読者反応理論」⁶¹⁾を「一部には国語科教育における文学教育の読みの方
法として適用しようとする考え方」⁶²⁾があるが「読者反応理論には、読みにおけるアナキーイズムに陥る危険性があります」⁶³⁾と「読みのアナキー」を危惧する表現がある。この会議の参加者の一人であった井上一郎は、「一方、読者論の受容に対して消極的・懐疑的な人の中には、読者による自由な読みを認めることは、好き勝手に読みを認めることであり、授業などでは收拾がつかないとして、あまり有効性を認めたくない人がいる。これは「読者論アナキー説」⁶⁴⁾と述べている。イーザーの読者論を、「読みにおけるアナキーイズム」「読者論アナキー説」として危惧する声が、導入の議論当時に色濃く存在したことがわかる。しかし、これはイーザーの読者論に対する誤解である。なぜなら、イーザーの読者論は、読みのアナキーを生み出さないからである。

例えば、このことを田中(1996)は、「因みに、ヴォルフガング・イーザーの『行為としての読書』(昭和57・3 岩波書店:ママ)の「テキスト論」は『このクラスにテキストはありますか』(平成4・9 みすず書房:ママ)のフィッシュと違って、「本文」の消去にまで到達していない」⁶⁵⁾と述べている。読みのアナキーは、読んだことによって本文が消去され、以降の読みが読者内部においてのみ現象するために起きる。つまり、「テキスト」による制約がないためにアナキーと呼ばれる事態が起きる。読んだ途端に本文が消去されるロラン・バルトの「テキスト」論と異なり、イーザーの読者論においては本文が消去されることは

ない。そのために、読者の読みは「テキスト」による制限を受け、読みのアナキーは生まれにくい。

読むことに正解はない。しかし、誤読は存在する。教室において、本文を無視した子どもたちの恣意的で勝手な読みや、語彙上、文法上、音読等の不十分さから生まれる誤読を、教師がそのまま放置することは認められない。そして、子どもたちが、恣意的で勝手な読みや誤読に気づき、学ぶためには、子どもたちは本文を再読しなければならない。本文が消去されるロラン・バルトの「テキスト」論と異なり、イーザーの読者論は、本文を消去していないからこそ「再読」という行為を考察する手がかりにもなるのである。

5.3 イーザーの「否定」概念から

イーザーの読者論の大きな功績の一つは、読むことが、読者自身のあり方によって規定されることを明らかにしたことにある。「テキスト」にある「空所」を解消するために、読者は一貫した解釈を構成するが、その際に使うものは、読者自身の内面世界である。つまり、読者の世界観、価値観、感性、感覚であり、読者のこれまでの人生における体験、経験である。だからこそ、読者の解釈を「否定」し続ける「テキスト」に出会う幸運に読者が恵まれたときに、自己変革という次元まで読者の思考は深まることになる。

つまり、イーザーの読者論がもつ「否定」概念は、人が成長するために必要不可欠な重要概念になりえる。イーザーの「否定」概念は、読むことの中に、読者が自らを高め成長させる可能性がいかに大きく含まれているのかを示している。

元々、われわれ読者は、「超越論的」に自分の読みを完成させることはできない。かなり上手に解釈を行ったと思っても、時間をおいて見直せば、自分の解釈の綻びに気づいたり、一貫性の質に気になるところが出たりする。イーザーが述べるように、自己の解釈を「否定」するからこそ、我々は、自己の読みをもっと向上させようとする。すぐには対象を読めない、理解できない、解釈できないということを実感するからこそ、謙虚に対象に向かうことができる。自らが構成した解釈を「テキスト」や他者の読みと見比べるからこそ、自己の読みを自己評価でき、「否定」という自己評価をうながす「呼びかけ」にも行き着くことができる。そして、自己の読みを自己によって「否定」するからこそ、少しでも自らの読みを向上させたいと願い、努力する。その積み重ねの先に、自分自身が納得できる自分の読みに少して近づこうと、諦めない努力をし、そのことを通して成長する読者、学習者の誕生がある。

5.4 「内包された読者」問題から

イーザーが構成概念として設定した「内包された読者」を認めることは難しい。しかし、だからこそ「内包された読者」概念は、読むことの本質を示唆している。それが、読むことの個別性、主観性、経験的現実性であり、「自己観察を経て自己解明に至る」道、すなわち、自分を読むことの重要性である。「内包された読者」概念は、改めてイーザーの表現にある「文学作品の作用にとって必要なあらゆる前提条件を具象化」することへの挑戦の重要性を主題化させる。それは、「読むこととは何か」という問いに対する各自の解答ともいえ、それを踏まえた「読む能力とは何か」という問いに対する各自の解答ともいえる。そこには、正解は存在しない。だからこそ、子どもたちの読む能力の向上に貢献できる確かで豊かな深い解答は何かという問題への挑戦は、より一層重要性を増す。稿者であれば、いくつかの観点を設定することで読む能力を分析し、目標化し、総合的に思考するということがその問題に答えることにつながる。その中に、読むこととは自分を読むことであるという観点を反映させたいと考える。

6. 成果と課題－読者論の検討から読者を育てる実践へ－

イーザーの読者論に対する批判を二つの問題に絞って考察し、①イーザーの読者論が、読みのアナキーにはならない再読を保障する読書行為論であること、②イーザーの「内包された読者」概念から、読むことの本質的問題が考察できること、③イーザーの読者論の「否定」概念が、教育においても意義の大きさを明らかにしたこと、の三つを述べてきた。このうち、①については、既に田中実(1996)や山元(2005)⁶⁶⁾の研究がある。③については、イーザーの「否定」概念についての論考が多くある中で、教育的意義を明確に述べた点は、本稿の特徴の一つとなる。そして、②について、「内包された読者」概念について、イーザーの読者論への批判を基に考察をし、読むことの個別性、主観性、経験的現実性をふまえ、「読むことは自分を読むこと」という観点を引き出したことが、本稿の特徴となろう。

子どもたちを一人の読者として育てていくことが、一人の学習者を育てることにつながり、子どもたち一人一人の自己形成につながることを信じて教育に関わるならば、子どもたちの読書力を一層向上させたいと願うし、読書の楽しさを実感できる言語体験を増やし、かけがえのない一冊の本との出会いを実現させたいと願う。そのための授業改善は焦眉の課題であり、それ

は日々真面目に仕事に取り組み続けている全国の教師にとっても切実な願いであるといえよう。教師による発問、指示中心の一斉授業で、作品をいつも場面で区切って読み、子どもたちは、45分間のほとんどを座ったままで教師が与える大量の発問に答える、という授業からの転換が必要である。誤読を放置せず、しかし正解探しではないことを前提に、作品の中心的な「空所」を一貫性のある解釈で読み解く学びを授業の中心におくことが重要である。それは、読むことに責任をもつ主体的な読者としての姿勢を育て、子どもたち一人一人が各自の作品に対する読みを表明し、他者との交流を通してより深い、豊かな読みと出会い、自分の読みから自分を見つめるものでなければならない。そういうプロセスを内包した国語科授業の創造に貢献できる指針を作成しなければならない。そのためには、「これは文学作品の作用にとって必要なあらゆる前提条件を具象化してみたものである」というイーザーの主張が実現不可能であると指摘するだけではなく、「読者に育てるべき読む能力とは何なのか」、「読者がもつべき文学的約束事⁶⁷⁾とは何なのか」という問いを追究していくことが必要である。読むことの教育のために、難問であっても、この問いの解明に挑戦していくことを自身の今後の課題としたい。

【注】

- 1) 本稿では、ヴォルフガング・イーザー (1982) を指す。
- 2) 「主題」という名の教師の読みに子どもたちの読みを収斂させる指導。「正解到達方式」とも呼ばれた。
- 3) 府川源一郎 (2006) p.29
- 4) 府川源一郎 (2006) p.30
- 5), 6) R.C.ホルブ (1986) p.156
- 7), 8) R.C.ホルブ (1986) p.157
- 9) 上谷順三郎 (1997) p.133
- 10) 上谷順三郎 (1997) p.57
- 11) 山元隆春 (2005) p.204
- 12) 中村敦雄 (1990) p.155
- 13) 本稿では、「テキスト」、「作品」、「テクスト」という似た言葉が混在している。テクストという用語は、印字された作品を意味する「テクスト」、作品を読んだ途端に読みは読者の中で現象し、作品と読者は読者の内面世界で一体化する「テクスト」と、各論者によって意味が異なる。本稿では、引用箇所についてはそのままの表記とし、引用外においては各論者の違いを表すため括弧付けとしている。稿者は、テクストを読者が読む前の印字されたもの、読者と相互作用を行う対象としてとらえている。また、イーザーは「作品は読者による具体化をまって、初めてその生命をもつがゆえに、テクスト以上のもの」、「テクストと読者とが収斂する場所に、文学作品が位置している」(イーザー (1982), p.34) と述べ、印字されたものを「テクスト」、「テクスト」と読者の相互作用によって生み出されるものを「文学作品」としてとらえている。このように、印字されたものが、論者によって「テキスト」、「作品」、「テクスト」、読むことによって生み出されるものが「テクスト」、「文学作品」と呼び名が変わることは、読むことの本質から考えて仕方が無いこととはいえ、学校現場が読むことをとらえる上で具体的な障害の一つになっている。
- 14) 加藤哲弘 (1985) p.121
- 15) 加藤哲弘 (1985) p.123
- 16), 17) 加藤哲弘 (1985) p.123
- 18), 19) 加藤哲弘 (1985) p.125
- 20) 中村敦雄 (1990) p.155
- 21), 22) 織田元子 (1988) pp.82
- 23) 織田元子 (1988) pp.83
- 24), 25), 26), 27), 28) 中村敦雄 (1990) p.157
- 29), 30) 中村敦雄 (1990) p.158
- 31) ヴォルフガング・イーザー (1982) p.41
- 32) ヴォルフガング・イーザー (1982) p.43
- 33) Stanley Fish (1981) p.8
以下、Stanley Fish (1981) の引用部分は、中村 (1990) の訳を引用している。
- 34) 織田元子 (1988) p.85
- 35) 織田元子 (1988) p.84
- 36) リチャード・ビーチ (1998) pp.34-35
- 37) リチャード・ビーチ (1998) p.35
- 38) T.イーグルトン (1983, 1997) p.158
- 39), 40), 41), 42), 43), 44) R.C.ホルブ (1986) p.158
- 45) ヴォルフガング・イーザー (1982) p.58
- 46) イーザー (1982) は「リファテールの『超読者 architecteur; superreader』、フィッシュの『精通した読者 informed reader』、ヴォルフの『意図された読者 intendierte Leser』をあげ、「これらのタイプは、それぞれ発見法上の構成概念ではあるが、すべて明らかに経験的な基盤に立っている」と述べている (p.51)。
- 47) ヴォルフガング・イーザー (1982) p.65
- 48) R.C.ホルブ (1986) pp.131-132
- 49) R.C.ホルブ (1986) p.133
- 50), 51) R.C.ホルブ (1986) p.134
- 52) Stanley Fish (1981) p.7

- 53) 中村敦雄 (1990) p.158
- 54) ヴォルフガング・イーザー (1982) 序文 pp.xii-xiii
 管見では、この箇所を指摘した研究者は山元隆春である。山元 (2005) において「〈文学を理解するために必要な約束事〉を、プログラム化して伝達していくことで、文学を読むことができるようになるか」というと、ことはそれほど単純ではない」と考える山元は、「読むことの理論と〈メタ認知〉」という問題意識をもち、イーザーの言葉を見逃さなかった。(山元 (2005) pp.621-623)
- 55) 芦田恵之助国語教育全集刊行会 (1987) p.142
- 56) 大橋洋一 (1995) p.99
- 57) 田中実・須貝千里編著 (2005) p.128
- 58) R.C.ホルブ (1986) pp.151-152
- 59) T.イーグルトン (1983, 1997) p.129
- 60) T.イーグルトン (1983, 1997) p.128
- 61) 明治図書 (1988) p.9
- 62), 63) 明治図書 (1988) p.10
- 64) 井上一郎 (1988) p.183
- 65) 田中実 (1996) p.17
- 66) 山元 (2005) は「イーザーは、けっして読者の自由を無制限に容認したわけではない。むしろ、読むという行為はどこまで行ってもテキストに規定される、ということがその〈作用美学〉の中心であった」こと、「〈ナンデモアリ〉の読みを賞揚するのが〈読者反応理論〉だということ」が「誤解である」ことを明確に指摘している。(山元 (2005) pp.688-689)
- 67) 山元 (2005) は、「虚構テキストを読む力を構成する重要な二つの柱を、この二人(フィッシュとカラーのこと：鎌田)の立場が示してくれるからである。すなわち、その柱とは、読者がテキストを体験することと、テキスト構造や語りをめぐる文学的約束事を獲得し、解釈過程を総合しようとする企図を持つことである」(pp.509-510)と述べている。
- 【引用・参考文献】**
- 芦田恵之助国語教育全集刊行会 (1987) 『芦田恵之助国語教育全集 7』 明治図書
- R.C.ホルブ著・鈴木聰訳 (1986) 『「空白」を読む』 勁草書房
- 石原千秋 (2009) 『読者はどこにいるか／書物の中の私たち』 河出書房新社
- 井上一郎 (1988) 「読者論をめぐる断章」『教育科学国語教育 臨時増刊号第404号』 明治図書, pp.182-188
- ヴォルフガング・イーザー著・豊田収訳 (1982) 『行為としての読書／美的作用の理論』 岩波書店
- Wolfgang Iser (1981). Talk like Whales. Diacritics : The Johns Hopkins University Press, Vol. 11, 82-87
- 大橋洋一 (1995) 『新文学入門』 岩波書店
- 織田元子 (1988) 『フェミニズム批評 理論化をめざして』 勁草書房
- 加藤哲弘 (1985) 「W. イーザーの読書理論」『京都大学文学部美学美術史学研究室』 研究紀要, 6』 pp.108-131
- 上谷順三郎 (1997) 『読者論で国語の授業を見直す』 明治図書
- Stanley Fish (1981). Why no one's afraid of Wolfgang Iser. Diacritics : The Johns Hopkins University Press, Vol. 11, 2-13
- 田中実 (1996) 『小説の力——新しい作品論のために』 大修館書店
- 田中実・須貝千里編著 (2005) 『「これからの文学教育」のゆくえ』 右文書院
- T.イーグルトン著・大橋洋一訳 (1983, 1997) 『新版文学とは何か／現代批評理論への招待』 岩波書店
- 中村敦雄 (1990) 「文学教育の基礎理論研究— W. イーザー『行為としての読書』の検討—」『読書科学 第34巻第4号』 pp.155-164)
- 府川源一郎 (2006) 「読者論による読み」『教育科学国語教育 第668号』 明治図書, pp.28-31
- 明治図書 (1988) 『教育科学国語教育 臨時増刊号第404号』
- リチャード・ピーチ著・山元隆春訳 (1998) 『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
- 山元隆春 (2005) 『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』 溪水社