

文学の学習における読みの〈深さ〉について

松 本 修

1 問題の所在

教室で文学作品を読むという行為の持つ意味について、山元隆春（2001:3）は次のようにその問題性を指摘している。

〈文学〉は実在するものではない。在るのは、〈文学〉という概念について人々が抱き続けてきた表象である。そのことを問題としない〈文学教育〉は、ある時代のある人々が作りあげた表象としての〈文学〉を温存し、それを抱き続ける人々を再生産する装置でありつづけるだろう。それでよいのか、という問いが文学教材の読みに対しても必要である。読みの対象としてのテキストがなぜ文学教材として必要なのか、それらが人に対して何を為すのかという問いを持ち続けていくことが必要なのである。そのような問いの前で、文学教材は少しも自明なものではない。その自明でないところを解き明かしていくことこそ、文学教材を読むというしごとである。

既にある解釈、既にある批評を受動的に受け容れ、ただそれを追認するだけに終わる文学の授業は、このような問いを空疎化してしまうという形で、問いを回避してしまう。このことの問題性は既に充分批判され、その対極にあるべきものとして読者論が展開されてきた。しかし、読者論は、単純に見ても、「教師はどういう役割を演ずるのか」という点、また、「多様な読みが互いにどのように関わるのか」という点で、それ自体問題を抱えていた。

文学の学習におけるこのような問題は、教室における読みが常に〈深さ〉を志向するということと無関係ではない。

第1に、既にある解釈や批評がある権威性を帯びて教室で教え込まれるという事態は、教室における学習者の読みが〈浅い〉ものとして失速することをおそれ、それを補完するものとして既にある解釈や批評が機能するということを期待するところに発していると考えられる。教師が文学の読みにおいて何かを教えようとすれば、とりあえずそのような権威性に依存しつつ、深い読みに進導することが手取り早い。しかし、このような方法は、現実には学習者の読みを〈深い〉ものとなしえず、受動的な学習に閉塞させることが多かった。教師は〈浅い〉読みを放置すべきか、〈深い〉既成の解釈を教えるかというジレンマにとらわれていた。

第2に、教師が、権威性を帯びた既成の解釈に頼らずに読者論的立場に立つ授業を行う場合においても、教師は、自らの読みを提示すべきか否かという形のジレンマを抱えてしまう。そのジレンマは、教師の読みが学習者の読みに比べて〈深い〉とみなされやすい空間が教室に形成されているというところから来ている。教師の読み自体が権威性を帯びて既成の解釈として機能することを一方ではおそれ、もう一方で学習者の読みが〈浅い〉ままに終わることをおそ

れるところにこのジレンマがある。

第3に、複数の学習者によって形成される多様な読みが、互いに干渉するとき、人間関係などに基づく何らかの権威性が形成され、安易な影響関係が結果されるという事態へのおそれと、個々の読みが互いに何ら影響することなく〈浅い〉自足的な読みのままおわってしまうこと、あるいは逆に、自らの読みが反省されることなく別の解釈に移行してしまうことへのおそれとがジレンマを形成する。

このように、教室における文学の読みをめぐるジレンマは、教室における文学の読みが〈深さ〉を要求するものであるところから発している。松本修（2001c）は、文学の読みの持つ実践的意義を検討し、この〈深さ〉の意味の一端を明らかにするとともに、読者論的な立場に近い地点から、読みの交流の持つ意義について考察した。ここではさらに、第2の問題と第3の問題にみられるジレンマに即しながら、文学の読みが要求する〈深さ〉について検討したい。

2 教師の読みと学習者の読み

鈴木啓子（2001b:81）は、「ごんぎつね」（新美南吉）が多様な読みを喚起するテキストであり、読みの交流の媒材として機能する教材であることを論じた松本修（2001a）を批判する形で、次のようなことを述べている。

『ごんぎつね』をどう読むかは、読者の心性に関わる問題としてあるのであり、読者が自らの読みにこだわり、他者の読みを排除しようとするのも、当然と言えば、当然なのである。自己の依って立つ所をそんなに簡単に譲ってよいはずがないではないか。そして、簡単には譲れないことを議論するからこそ、議論は他者とのコミュニケーションとしての意義を持つのである。

さて、その時、教師はどうあるべきなのか。（中略）教師が自らの読みの幅を広げておくこと、教師が客観的な立場に立つことは必ずしもイコールではない、と私は思う。教師はリングの外のレフリーであってはならない。教師もまた一読者としてリングの内にいるべきである。そして学習者が差し出してくる読みのパンチを生身で受け止めるべきなのではないか。もちろん周到な準備は大切だが、細部への断片的な理解をいくら貯め込んでも、ライブとしての授業で柔軟に対応できるとは思えない。教師は様々な読みを文献や授業の体験から学び、それを自らの身体に吸収して、ひとつの統一的な読みを自らの内に育み、学習者と対等にぶつかり合わねばならない。

鈴木（2001a）に対して松本（2001b:82:84）では、次のように述べた。

教師は授業という具体的な状況において、複数の学習者と自己自身とを見つめるなかで既に引き裂かれている。

鈴木氏が言うように、「テキストのどこを前景化するかによって、読みはどちらにでも傾きうる」。だからまさに、「（読みの根拠を）文化制度の内に生きる『私』という主体と『本

文』との関係に問うことが、他者としての文学に出会うこと」となる。小学校の教室における学習者においても、教師においてもこのことは全く変わらない。そしてそれは、読みの交流という学習活動のなかでさらに動的なものとして現れる。そこでは問いつつある自己同士がぶつかり合い、まさに他者との関係を通じて、問うことそのものが問い直されていくからだ。

ここですでに答えているように、「読みの多様性」はゼロ地点でも何でもなく、むしろ授業においては、きびしい闘ぎ合いの中でのコミュニケーションを促す要因となる。教師は単なるレフェリーなりきれないことは事実として認めなければならないが、教師が自らの読みを教室において提示するとき、それは既に「学習者と対等」の立場を捨てることになってしまう可能性が高いことを考えなければならない。むしろ教師は、読みの多様性の中で、自己の読みを契機としつつも、自らの読みをその中で相対化する方向性を持たねばならないであろう。そうでなければ、読みの優位性が教室の中の人間関係の力学に支配されることになるからである。教師の読みもまた一つの読みであるからこそ、教室の中で安易に提示されてはならない。しかしまた、読みの多様性は、闘ぎ合うことなく放置されればまさに互いの読みを〈浅い〉ままに放置する要因になる可能性はあるのであり、教師はそのような学習の停滞に対してどのような形でドライブをかければよいのか、考えなければならない。そういう意味で教師は引き裂かれている。

難波博孝(2001:121)は、「白いぼうし」(あまんきみこ)について、自らが「死の影」を読み取ってしまうこと、何人かの教師、学習者が同じような読みを抱いていることの事例について述べた上で、次のようなことを言っている。

教師も自分の「作品としての読み」を出せばいいというおめでたいことを言う人がいるかもしれない。しかし、良心的な教師は、それが、授業を・学習者をどのような混乱に導くかを知っている。例えば、河野氏の授業で、教師が自分の「作品としての読み」である、「喪失の不安感」を提示したらどうなるだろう。例えば、私が小学校の担任だとして、小学校の学習者に向かって、「私にとっての松井さんの物語」を述べたらどうなるだろう。学習者との関係が深いほど、教師の解釈は、学習者の「代表化されない心」に響き、学習者は混乱するだろう。その混乱を、教師は収拾できるだろうか。

難波は、個人の中にも複数の読みが存在することを認め、読みの交流が学習者の中に複数の読みを現働化させるという精神的な試練をもたらすものであることを述べた上で、教師が「作品としての読み」を抑圧しながら「教材としての読み」を行ったとしても、そのような試練が学習者や教師にプラスの結果をもたらすとは限らないというふうに「文学の授業への違和感」を表明する。しかし、そのような「試練」を「犠牲」というような形で極大化することもまた、議論の単純化である。読みの学習において組織される交流によって、学習者が、授業者が、どのような影響を受けるかはわからない。しかしそれが、自己を見つめる学習活動であることは間違いない。難波の危惧は、文学テキスト自体の教育機能を大きく見積もるところから生まれている。文学の読み、あるいはその交流によってもたらされる「試練」は本質的ではあるが、

実際にはむしろささやかなものであろう。教師の読みと学習者の読みとが、その〈深さ〉において大きな落差を持っている場合、確かに教師の読みの提示が混乱をもたらすことは予測できる。むしろ落差の少ない学習者の読み同士の交流を行い、小さな混乱を生じさせながら少しずつ個々の学習者なりの〈深さ〉に到達していけるよう、交流を組織化することで、その大きな混乱を回避することはできないのだろうか。そしてまた、大きな混乱を受け止めることのできる状況があると信じられれば、あえて大きな混乱を作り出すことは許されないのだろうか。鈴木と難波とは、ともに文学の力に信を置きながら、学習者の持つ力・教師の持つ力への不信と信頼とをどのような側面に対して抱くのかという点において、その授業観を分けているように思える。そうした状況は、現実にはまさに状況によって異なるのであって、文学の授業一般を律するものであると考えなければいいのではないか。

3 学習者間の読みの交流

幾田伸司（2001）は、松本（1999）の行った授業を契機として、学習者間の解釈が排他的に対立する場合、かえってその交流が〈浅い〉ものにとどまるということを指摘している。

松本の授業は、宮澤賢治「報告」をテキストとして、対立する解釈を引き出し、読みの交流を目論んだものであった。授業では、中学一年生の学習者からは二様の解釈を十分な形で引き出すことはできず、既にある解釈を提示する格好になった。参考資料としたのは、齋藤文一（1998）と篠原資明（1996）の解釈であり、松本（1999:108）では、解釈A・Bのようにまとめている。

報告

宮澤賢治

さつき火事だとさわぎましたのは虹でございました
もう一時間もつづいてりんと張って居ります

解釈

A 人々ないし作者が、『火事だ』と騒いだ。それは虹であったと改めて誰かに報告している。

B にわか雨を降らせて火事を消そうとしているかのように騒いだのが虹で、その虹が火事を消したような顔をして、颯爽と張っている。

幾田は、A・B二つの解釈が互いに排他的であることを指摘した上で、次のように述べている。（431）

……対立する解釈の排他性は、個々の読みの段階においては問題とするにあたらない。個人は自分の解釈に即して読みを進めているからである。しかし、「解釈の対立」をめぐる授業を構成する際には、このことはいくらかの問題をはらんでくる。対立する解釈がとも

に提示されたとき、読者はある時点においていずれかの解釈に立たざるをえない。言い換えれば、異なる解釈を知ること、自己の解釈を相対化することはできても、自己の解釈に変容を起こすことはできないのではないだろうか。

「報告」に即せば、「虹のこと」を報告したと解釈する読者が「虹がさわいだ」という解釈に出会ったとき、なるほどと思い、自己とは異なる読みを進めることはできる。だが、それ以上、当初の自己の解釈との葛藤を生み出すことは期待しにくいのではないか。

そして実際に幾田が大学生を対象として行った調査では、77 名中 73 名が A の解釈をしていたのに対し、そのうち 8 割が提示された B の解釈を「面白い」と感じたという。こうした反応を示した学生が、独力ではできない思考を発動させたことを、「対立する解釈を知ることが生む効果」とした上で、より解釈のコストが高い B の解釈に「乗り換えた」というようにその反応を考察している。

この授業において、松本（1999:108）では、「このような解釈の分岐が学習者の中にも起こる可能性があり、そうした解釈の相違を踏まえて読みの交流を起こすことができる題材であると思われる。大きな変容はないかもしれないが、そうした交流による読みの深まりを期待したい。」と述べられており、読みの変容、読みの深まりが交流の結果として意図されていた。授業者にも無意識のうちに、コストの高い B の解釈への変容が、読みの深まりを意味するという見通しがあったかもしれない。

しかし、一方、幾田の調査では、被調査者が大学生であることもあって、解釈の「乗り換え」が本当に安易なものであったかどうかは判然としない。

ある学生は、「自分とは違う読み方を見て、どう思いますか。」という問いに対して、「読み方の相違は読みの深さだと思った。自分の読み方は浅いと感じさせられた。」(433) と答えている。またある学生は「B の読み方だと「りんと張って」の部分が、子どもが何かお手伝いをやり終えて得意になっている姿と虹がだぶってみえて面白いと思った。」(433) と答えている。これは、読み手が、複数の読みを比べたとき、〈深さ〉や「面白さ」に着目していることを示している。特に後者の回答には、「りんと張って」というテキストのセグメントに言及がなされており、詳述されていないが、テキストのどのセグメントを前景化するか、そしてそのセグメントと他のセグメントの関係を一貫して説明する説明が与えられるかどうかの問題になっているように見える。この「報告」では、A の解釈では、文末表現の口調や、二行目の「一時間も」の「も」の語用論的意味、「りんと」という副詞句の意味が一貫性のある形で説明しがたい面がある。そのあたりが具体的に言及されれば、二つの回答にある「面白さ」や〈深さ〉が具体的な様相を見せることになる。

幾田は「文意レベルでの解釈の対立は、自分とは異なるその解釈を受け入れるかどうかだけである。」(431) としているが、注目するテキストのセグメントがどこか、解釈の一貫性はどのように保持されるか、解釈に動員する個人的経験のコンテキストはどのようなものか、などが具体的に提示されるとき、解釈の対立をめぐる交流の中身は、単なる対立や安易な乗り換えとはならないであろう。学習者間のコミュニケーションの持つジレンマは、授業の中での学習過程がいかに有効なものとして生成されていくかという問題に依存しているのであり、原理的

に問題を抱えているのではない。

安易な乗り換えの対極には、「読む人が違えばとらえ方も当然違ってくるのは当たり前なので、別に何とも思わない。」(434)という回答に見る通り、安易な多様性の是認がある。これが文学の読みの本質的機能に反することは、言うまでもない。そして、「安易な乗り換え」も「衝突のない多様性の是認」も、自己を問い直すことを回避する運動であるという点では同じである。文学の授業は、こういう運動をどこかで突き崩そうというところにそのねらいを持っている。このことは、幾田も次のように指摘している。

読者は、個々が背負っている様々な文脈に束縛されて、前提や方略を選び、解釈を行っている。その文脈を問うことが、「じぶんという存在の輪郭」を描き出すことにつながるのではないか。

解釈の根拠を問うことは、読者の解釈の前提を明るみに出す。それを対立させることが、自己と他者を対立させ、解釈した自己を検討することになる。(436)

松本(1999:108)では、次のように述べていた。

文学作品を教材とする学習においては、個々の学習者がテキストと対峙して解釈を作り上げることがまず大切であるが、個々の解釈を交流させることで相互評価・自己評価をひきおこし、自己の解釈を見直し、読みを深めていくことが大切であると考ええる。これは固定的な解釈への閉塞を避けると同時に、衝突のない多様性に委ねてしまう無意味な開放をも避けるものである。

こうした読みの交流を起こすためには、表現の構造と関連させて自らの解釈を説明すると言うことが大切である。この詩においては、文末表現の特徴、主語の把握が重要になる。

教師が自らの権威性によって学習者の読みを攪乱することを避け、学習者同士の読みの交流を促す側に立ったとしても、たちまち別の権威性が発動する危険性がある。学習者同士の人間関係が読みの優位性を支えるというような事態もないではない。しかし、これに対しては、教師は気づき得る限り、それを排除する手だてを講じるしかない。また、読み自体の持つ品質の落差とでも言うべきものが一種の権威性を作ることもある。「報告」の例では、解釈のコストの高さ、その結果としての「面白さ」が、一種の権威性を形作ったと考えられ、学生の反応はそのことを示していると考えられる。その権威性が、解釈の乗り換えを促し、読みの〈深さ〉をもたらしていないとすれば、権威性が取り払われれば良いのであろうか。そうではあるまい。コストの同じような解釈間にあっても、別の学生の回答にあったような「衝突のない多様性」に開かれてしまい、個としての読者は何ら葛藤を抱くことなく、〈浅い〉読みにとどまることは考えられる。むしろ求められるのは、テキストのセグメントや個人的経験など、解釈に動員されているリソースにしつこく言及しながら読みの交流が行われることであろう。それが、あらゆる権威性から自由な形で〈深い〉読みへの接近を可能にする。そのような学習の状況を作り出し、その状況を維持するためには教師の存在が欠かせないし、教師が多様な解釈を理解できるだけの教材の読みを徹底しておくことが必要である。

4 読みの〈深さ〉

以上検討してきたように、読みの〈深さ〉を目指すゆえに、文学教育はジレンマを抱え、その解決策が新たなジレンマをもたらしてきた。しかし、そうしたジレンマは、基本的にはある読みを〈深い〉ものだとする権威がどこかに安易に求められてしまうことから発している。教師も、学習者も、あらかじめ〈深い〉読みなど、個々の読者にとっては存在しないこと、むしろ最終的には個々の読者の内部における読みの〈深まり〉しかないことを確認すべきなのであろう。文学に対する過剰な信頼も違和感も、やはり何らかの形での外付けの権威性を信じているところから発する。読みのプロセスと読みの交流のプロセスを丹念に追いながら、一つ一つの文学の授業における状況を読み取り、果たされていることと果たされていないことを確認し、次の授業をどうするかということを考えていくしかないのではないか。

山元（2001:3）は次のように述べている。

……本当に大切なのは、読みを進める一人ひとりが、読むなかでいかなる〈葛藤〉を感じ取りつつ自らの読みを構築するのか、ということではないのだろうか。読むという行為を通しての〈生産〉とは、そのような〈葛藤〉を乗り越えるかたちでの〈生産〉のことである。

その生産の中で個人個人の読みを導く〈深さ〉の指標を、外在するものに求めるのではなく、読み手の解釈における一貫性の高さや、解釈の生成や変化の過程における言及に見られる言葉の量的拡大や一貫性の強化そのものに求めていけばいい。読みの〈深さ〉もまた、読みの過程、読みの交流の過程そのものにおいてしか見いだされないものであろう。

（まつもと おさむ 上越教育大学）

文献

- 幾田伸司（2001）「短詩型テキストにおける「解釈の対立」についての一考察」『両輪』第 33 号 浜本純逸先生神戸大学御退任記念号 両輪の会 2001.3
- 斎藤文一（1998）「賢治はどのような虹を見ていたか」第八回宮沢賢治学会イーハトーブセンター研究発表会（資料としては、会報掲載の要旨を用いた。この発表は、宮澤賢治の詩の日付に即して、気象の記録の調査から、どのような虹であったかを述べたものである。）
- 篠原資明（1996）『心にひびく短詩の世界』講談社現代新書
- 鈴木啓子（2001a）『『ごんぎつね』の引き裂かれた在りよう一語りの転位を視座として―』田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力小学校編 4 年』教育出版 2001.3
- 鈴木啓子（2001b）「G メン75 ―「読みの多様性」という零地点^{ゼロ}」田中・須貝編前掲
- 松本 修（1999）「詩の解釈における読みの交流」全国大学国語教育学会『国語科教育研究

第 97 回大会研究発表要旨集』 1999.10

松本 修 (2001a) 「読みの交流の媒材としての『ごんぎつね』」 田中・須貝編前掲

松本 修 (2001b) 「読みの相対化と読みの深化」 田中・須貝編前掲

松本 修 (2001c) 「文学の読みとその交流の実践的意義」『国語科教育』第 49 集 全国大学国語教育学会 2001.3

難波博孝 (2001) 「「文学」を教材として授業することへの疑問－『白いぼうし』の場合－」 田中・須貝編前掲

山元隆春 (2001) 「文学教材の読みで何が問題か」『月刊国語教育研究』351 日本国語教育学会 2001.7