

鎌田 首治朗

1 イーザーの読者論と「正解到達主義批判」

(1) 「正解到達主義批判」が生みだしたもの

1980年代中頃、国語科教育において「読者論」を「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」¹⁾が議論された。その議論の場は、大きく以下の3つである。

- ① 国語科教育に本格的に「読者論」を導入しようとした文献「特集 読者論導入による授業の改革」と「誌上シンポジウム・提案に対する意見」(『教育科学国語教育』1985年9月号, No. 352, 明治図書)。
- ② 第一回国語教育改革会議「文学教材をなぜ国語科授業で扱うか」(『教育科学国語教育』1986年1月臨時増刊, No. 358, 明治図書)における浜本純逸「読者論的読みの授業」の提案と議論。
- ③ 第二回国語教育改革会議「文学教材でつける学力とは何か」(『教育科学国語教育』1988年12月臨時増刊, No. 404, 明治図書)における田近洵一「文学教材でつける学力とは何か——小学校における読者論とは——」の提案と議論。

①において、特集提案者の関口安義は、「読者論導入による授業改革」と題し、「なぜ、読者論か」という小見出しの中で、「ここで言う読者論が、いかなる内実を持つものかは、後の章で述べるので、いまは措く。ただ、このようなタイトル²⁾を要請するものが、国語教育界には目下みなぎっているのである。要は〈読み〉の復権、いや、慎重に言葉を選ばねばならぬ、——〈読み〉を取り戻すことにある」、「戦後四十年、昭和も六十年代に入ったが、日本の社会では受験体制が一段と強化されつつある。……このような情勢下、国語科教育における〈読み〉の指導の退廃が、徐々に進行しているのである。いうならば、国語教育の危機である」と述べ、「〈読み〉の指導の退廃とは何か。その卑近な、具体例を、昭和五十九(一九八四)年九月二十八日に報告書が出た文部省の学力調査(昭和五十六年度小学校達成度調査)のやり方に見ることができる」とし、「正答を一つにしぼる調査方法を〈読み〉のメカニズムを弁えないものとして批判」している³⁾。そして関口の論は、「国の教育に責任を持つはずの文部省の国語担当者までもが、〈正解到達方式〉ともいうべきものに縛られ、振り回されている」ことにより、「学習の到達点としてあらかじめ決められた一つの答えに、学習者を近づけるのが指導だとする考えは、受験戦争の激化とともに教育現場ではかなりの説得力をもって存在する。そうした風潮の下で、教材文の読解の技術だけが優先し、作品の多義的な〈読み〉を許さない管理主義的指導がまかり通っているのだ。子どもの国語嫌いは、こうした中で生まれる。国語教育はまさに危機的状況にあると言っても、決して過言ではなからう」と進む。そこで、「学習者を〈読み〉の主体者として位置づける読者論の導入による文学の授業の改革が、クローズアップされるのである」⁴⁾(下線——鎌田、以下同様)となる。

要約すると、関口は、受験体制の下で退廃した〈正解到達方式〉から〈読みの指導〉を取り戻すために、「読者論」の導入が有効であると述べたことになる。これが、いわゆる「正解到達主義批判」の始まりであった。

しかし、〈読み〉の指導の退廃の具体例に、達成度調査という評価の「正答を一つにしぼる調査方法」をあげていることは不十分である。ここは、指導の具体例をあげなければならないところだ。関

口の論法をひっくり返せば、PISA 型読解力調査の問題を実施していれば、指導も PISA 型読解力を育てる指導になっているという論理になってしまう。

また、「教材文の読解の技術だけが優先し、作品の多義的な〈読み〉を許さない管理主義的指導がまかり通っているのだ」という表現は、あたかも「教材文の読解の技術」を次元の低いもののように述べており、適切とはいえない。鶴田清司は、『技術』に対しては、相変わらず『形式的』とか『枝葉末節』といった偏見を持っている人が少なくない。しかし、国語科の最低限の目標が『すぐれた言葉の使い手になること』であるなら、言語技術教育の観点は不可欠である。」と述べ、『言語技術主義』はよくない。しかし、これ（言語技術のこと——鎌田）をおろそかにして、『心の教育』とか『人間教育』とか『個性の尊重』といった高邁な教育目標を設定するのは不毛である。聞こえはよいが、内容空疎なスローガンになりやすい⁵⁾と述べているが、筆者も同感である。国語科指導に、「読み方」という読解の技術が子どもたちに身に付かないという問題が存在するからだ。本来であれば、国語科授業の中で学んだ読み方を使い、生活の中で自らどんどん読書量を増やしてほしいにもかかわらず、なかなかそうならない現実が、今の国語科指導の問題として存在する。関口が表現するならば、「問題文から正答を導き出す受験テクニックだけを優先し」とするべきではなかったか。

確かに、子どもたちが想像力を働かせ、作品世界に入り、その世界を理解し、体験し、読むことの楽しさを感じ取る学習が十分でなかった（正解到達方式）に対するアンチテーゼとしては、正解到達主義批判とその旗印としての「読者論」導入は一定の意義があった。少なくともそれ以降、「作品の多義的な〈読み〉を許さない管理主義的指導」は少なくなり、自分の読みを絶対なものとして考える教師も少なくなったからだ。しかし、その一方で、自分の読みと多様な読みとを対話、交流させ、自らの読みと読み方を磨く新たな指導は十分に構築されたとはいえなかった。拙論⁶⁾で述べたように、旗印として導入が叫ばれた「読者論」は、教育方法を射程に入れる必要のない文学の理論であり、その「読者論」を、国語科授業という読む能力を育てるために行う異次元の場で、どのように具体化していくのかという肝心の方法論の提示が弱かったためである。確かな次の方法論の提案が弱かったために、「正解到達主義批判」は、「作品の多義的な〈読み〉を許さない管理主義的指導」を打ち破る役目は果たせたものの、「作品の多義的な〈読み〉」だけを認め、放置する「放任的指導」を一部で生み出してしまった。「作品の多義的な〈読み〉」を基に、互いの〈読み〉を対話、交流させ、子どもたちの〈読み〉と読み方を磨く読者論的指導の構築が完成されなかったのだ。そのため、国語科指導に自信を持ってない教師、「読みのアナキー」と国語科教育では呼ぶ、教師の指導なき読みの複数性、放置された読みの複数性、極めて安易に子どもたちの意見を認める複数性を片方では生み出した。

「心情読解の読み取り指導」（「気持ち」を問う発問）は、今日すでに、数多くの批判・攻撃にあい、国語嫌いを生み出す「元凶」のように扱われてもいるのである。しかし、その反面、渋谷孝氏も言うように「心情・情景」をまったく読もうとせず、もっぱら「叙述の事実の確認」にばかり終始する授業も増えているという。⁷⁾

「心情・情景」を問えば、読み手の読みによってさまざまな複数性が出てくる。大人の場合は、そこを対話することでお互いの読みを高め合う可能性が出てくる。しかし、教育の場で指導をするとすれば、大人と同じようにはいかない。指導は、目指す目標が明確で、指導者がその中心となる目標、指導内容を自身で明確に持っていなければ、指導が不安定になるばかりでなく、様々な意見に対して柔軟に、臨機応変に対応することも難しくなる。正解到達主義ではいけないことはわかるが、ではどうすればよいのかについて見通しや確信をもてない教師の心理、いわばそこで思考停止に近い状態におかれた教師たちが思うことは、2つである。1つは、確信を持てる『叙述の事実の確認』にばかり終始すること。もう1つは、触れるとその処理の仕方に困る「心情・情景」には、触れずにおくこと。それらは結局、どちらも「心情・情景」には触れない『叙述の事実の確認』にばかり終始する道である。

渋谷孝は、須貝千里、田中実との対談で、「てふてふが一匹韃靼海峡を渡って行った」という安西冬衛の『春』という詩の授業記録がたくさんあることを指摘した上で、次のように述べている。

例えば、児童が、山のまん中に海があって、その橋が海峡だと思つとか、ヘリコプターとか、

船とかで追いかけていって、蝶が飛んでくるのを見ていると思うとか、私から見たらでたらめでいいかげんな解釈が続出ております。ところが『てふてふが一匹鞋靴海峽を渡って行った』という教材の授業記録を見ると、うん、そういうこともありますよね、そういう考え方もありますねと、児童の思いつきをみな肯定しているわけです。私は、こんなものは授業じゃないと思わしてね、『分析批評と鑑賞指導』(1994 明治図書)⁸⁾という本の中で詳しく批判して、こんな感想が出てくるのは、四年生の児童にこれは教材にならない。こんなものは授業ではないと書いたのですが、完全に黙殺か無視か、今のところ表立った反応はありません。⁹⁾

〈正解到達方式〉打破には成功したが「読者論的指導」の確立が不十分な「正解到達主義批判」は、「なるほど、これが読者論的指導か」「こうすればよいのか」といった展望よりは、「これまでの指導ではいけない」「答えを押しつけてはいけない」といった受けとめを生んだ。その結果、「心情・情景」には触れない『叙述の事実の確認』にばかり終始する「指導」や「児童の思いつきをみな肯定」する指導も生んでしまった。ただ、全てが「正解到達主義批判」のせいではない。そもそもヴォルフガング・イーザーの読者論自体が、簡単に理解できるものではないことも要因としてはあったであろう。そして、読みにおける教師の勉強不足も残念ながら要素としては否定はできない。例えば渋谷孝は、「相対的に文学教材での授業をする時間が減ってくる」中で、「授業者は発問を今まで以上に吟味して行う必要が」あり、「鶴田清司氏が述べておられるような『分析的』発問と『解釈的』発問というのは非常に大切」であるとした上で、「多くの先生が知らないのですね。『解釈』も『分析』も全然チンプンカンプン」と述べ、教師の研究状況の一端を嘆いている¹⁰⁾。

子どもたちの主体的な読みを保障するために必ず教師が指導すべき「正解」は存在する。子どもたちの読み方を育てるためにも、語り手がどこに読者をリードしようとしているのかを捉えるテキストの構造を見抜く力が、教師に求められる。しかし結果的に「正解到達主義批判」以降、正解を指導しない教師、主題を扱わない教師は増えてしまう。子どもたちの発言に対して、何に対しても「うん、うん、なるほど」とうなずく教師が増え、「それはどうかな。どうしてそう思ったの。」「その理由は」と子どもたちに問い返したり、問い質したりする教師は減る。「ことばにできないもの・言語化されないものだからこそ、『気持ち』『心情』ではないのか、それを強引に答えさせるのは不当であり、子どもを当惑させるばかりだ」¹¹⁾といった「攻撃」がなされるたびに、教師は萎縮し、子どもたちの発言、発表を、腫れ物に触るように「みな肯定」する傾向が強まる。

一方、「正解到達主義批判」が導入しようとした「読者論」は、教育の現場にしっかりと受け止められたのであろうか。研究者レベルはともかく、現場における「読者論」の認知度は、決して高くない。「正解到達主義批判」が吹き荒れ、雑誌などでたびたび「読者論」が取り上げられた頃はともかく、現在の多くの教師にとっては、「読者論」は身近なものとはいえない。筆者は、勤務地の国語教育研究会に所属し研究を行っていたが、現場での研究で「読者論」という言葉を耳にしたことはなかった。筆者が初めて「読者論」という言葉を目にしたのは、井上一郎氏が文部科学省の国語教科調査官となり、その著書を紹介された時が初めてであった。兵庫教育大学大学院には、各地で国語教育実践研究に携わってきた現職教員が、筆者と同じく派遣され学んでいたが、大学院の授業で聞くまで「読者論」については知らなかったものが、そこに集っていたものほとんどであった。多くのものが、大学院の演習で、「読者論」を「読書論」と言い間違えたものである。「読者論」の現場への浸透度は、この程度のものである。読みの行為を解明した意義ある重要な文学理論が、十分な導入の形を取られることなく、結果として現場に十分理解されていない現在の状況を、筆者は残念に思う。

では、どうすればよいのか。筆者は以下のように考える。

- ① 「正解到達主義批判」が、読みの複数性を捉えきれない〈正解到達方式〉を乗り越えようとしたことは意義あることだ。求められていることは、「作品の多義的な〈読み〉」を主体的に構成する読者としての成長を、教育はどのような方法で子どもたちに保障すればよいのかについての提案である。
- ② イーザーの読者論については、その理論をまずきちんと理解することが求められている。その上で、拙論で述べたように、「読者論を指導論や授業論といった方法論に直接適用しよう

とするのではなく、子どもたちの読みの学力を考える際の指針として、そして教師のレパートリーを豊かにするものとして活用することが当時も今も課題ではないかと考える。／イーザーは、読むという行為をテキストと読者の機能に分け、またその相互作用として解明したが、イーザーの読者論に刺激を受けるならば、われわれには、読むという学力を下位の要素に分類体系化し、まとめていくことこそが求められて¹²⁾いる。

- ③ ①と②に関連して、教師がどうテキストを読むかという問題は、読みの複数性を捉えきれない〈正解到達方式〉と、恣意的な読みまで放置する「正解到達主義批判」以降の誤りを乗り越える上で大切な問題である。本論は、この課題に筆者なりに応えるものである。

(2) 「イーザーの読者論は『読みのアナキー』を生み出す」——1つの誤りと1つの問題

冒頭にふれた第二回国語教育改革会議¹³⁾、その案内の「趣旨」には、以下のような記述がある。

(4) 文学理論におけるソビエトロシア流のフォルマリズムに対する、ヤウスやイーザーの読者反応理論は新しい文学観として、急速に広がっておりますことは周知の通りであります。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もあります。しかし、読者反応理論には、読みにおけるアナキズムに陥る危険性があります。¹⁴⁾

第二回国語教育改革会議の参加者の一人、井上一郎は、次のように述べている。

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、好き勝手な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〉とでも言えようか。¹⁵⁾

「読者反応理論には、読みにおけるアナキズムに陥る危険性があります」という表現は、かろうじて容認可能である。しかし、イーザーの読者論を〈読者論アナキー説〉、つまり「イーザーの読者論は『読みのアナキー』を生み出す」と捉える意見は、誤りと問題点を持つ。

誤りは、イーザーの読者論は、「読みのアナキー」を生み出す理論ではないのに、それを誤って、生み出すと捉えている点である。

問題点は、「読みのアナキー」の定義が、国語教育学と文学研究とでズレている点である。「読みのアナキー」とは、国語科教育においては、「好き勝手な読み」、つまり子どもたちが勝手に恣意的な読みをする（のは、教師が恣意的な読みを質す指導をしなくなったからであるが）ことを指す。しかし、文学研究においては、必ずしもそういう意味ではない。

(3) 「読みのアナキー」——ロラン・バルトのテキスト論とヴォルフガング・イーザーの読者論

「読みのアナキー」という言葉をよくとりあげる論者に、文学研究と国語教育をつなごうとする田中実がいる。田中は、恣意的な読みや、教師が子どもたちの発言を何に対して何でもそうかそうかと認めることを「読みのアナキー」とは言わない。田中が言う「読みのアナキー」とは、バルトが述べる〈本文〉消去による「還元不可能な複数性」を指している。この点で、田中の「読みのアナキー」が指すものと、国語教育学の「読みのアナキー」が指すものとは違う。田中の使う「読みのアナキー」の意味を見てみよう。

「作品」という概念は、〈本文〉という客観的対象を読者がそれぞれの体験のなかで読んでいくために複数の読みが併存してしまうことを指し、これをバルトは「容認可能な複数性」と呼ぶ。バルトはこの「作品」の〈本文〉が読者によってそれぞれ変わる「容認可能な複数性」という概念から、〈本文〉そのものが消失する「還元不可能な複数性」という概念へ、「構造分析が狂う場」へと転換させたのである。そこにはもはや分析する対象のコンテキストは存在しない。〈本文〉が解体され、消去されれば、普遍への可能性は存在せず、〈本文〉は分析の客観的対象、研究の対象ですらなくなってしまふ。¹⁶⁾

田中によれば、読者が一旦テキストを読んでしまうと、読者がテキスト〈本文〉に戻って読んでいるつもりでも、それはAという読者の主観の中に出来上がったテキストAに戻っているだけだというのが、バルトの論であり、その結果、テキストは、「爆発に、散布に属する」¹⁷⁾ことになる。〈本文〉

への「還元不可能な複数性」は、「読みのアナーキー」を生み出すことになる。「読みのアナーキー」とは、バルトのテキスト論に基づく〈本文〉への「還元不可能な複数性」を意味するのだ。

しかし、田中の使う意味における「読みのアナーキー」を、イーザーの読者論が生み出すことはない。なぜなら、イーザーは、〈本文〉が消去されるとは考えていない。そのことを、同じく、田中の意見から見てみよう。

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)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)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。¹⁸⁾

〈本文〉(田中の意味する「容体としての文学作品の文章」)¹⁹⁾の消去をめぐるイーザーの読者論に対する田中の捉え方と、筆者の捉え方は、全く同じである。筆者も、イーザーの読者論は、〈本文〉を消去しないと考える。イーザーの読者論によれば、知識の断片(レパートリイ)は、ストラテジーによってテキストに配置構成され、読者は、それを自分の持っている〈レパートリイ〉と対比させながら読んでいかねばならない。この点で、〈本文〉は、消去されるどころか、読者の読みをリードする。従って、この点から、イーザーの読者論は、テキスト論の次元ではなく、いわゆる作品論の次元にあるということになる。バルトのテキスト論は、テキスト〈本文〉そのものが消失する「還元不可能な複数性」において、「読みのアナーキー」を生み出す立場を取る。しかし、イーザーの読者論では、テキスト〈本文〉は消去されず、「容認可能な複数性」にとどまる。「イーザーの読者論が『読みにおけるアナーキズム』を生み出す」という表現は、「読みのアナーキー」を生み出すバルトのテキスト論とイーザーの読者論を同等に捉えている。この2つを同等に捉えるということは、〈本文〉が消去されるものとされないものという大きな違いを見落とし、「還元不可能な複数性」と「容認可能な複数性」を同等に捉えるという、明らかな誤りを犯している。

ただし、主観と客観との関係においては、イーザーの読者論は、バルトのテキスト論と共通の要素を持ってはいる。イーザーの読者論によれば、テキストは、語り手、筋の展開、登場人物、読者の想像力の4つによって読みの遠近法を形づくり、読者は、空所、否定によって刺激を受け、ますますテキストにのめり込み、何とか自分の中で、テキストから一貫性のある意味を形成しようとする。このようにイーザーの読者論は、読むという行為をテキストと読者の相互作用として捉えている。テキストと読者は、相互に影響を与え合う緊張関係にある。拙論において筆者は、「イーザーの読者論の特徴は、この章立てにあるように、読書行為をテキストと読者との相互作用、コミュニケーションの視点で解明しようとしている点にある」と述べた。しかし、「相互作用」、「コミュニケーションの視点」、「テキストは読者をリードする」と述べても、実際にテキスト自体が、読者の質問に答えるわけではない。空白、空所、否定といったところを、予覚、推論で一貫性のある意味を構成しようとする読者は、〈本文〉にリードされながらも、自分自身の中にあるテキストと問答しているのである。読者の質問に答えているのは、読者の中に発生しているテキストであり、読者の質問に答えているのは、読者自身といってもよい読者のテキストである。従って、イーザーの読者論は、「読者が一旦テキストを読んでしまうと、読者がテキスト〈本文〉に戻って読んでいるつもりでも、それはAという読者の主観の中に出来上がったテキストAに戻っている」という、バルトのいう「還元不可能な複数性」を孕んでいる。この点においては、イーザーの読者論は、テキスト論の範疇を持つ。イーザーの読者論における主観と客観の問題である。孕んでいる「還元不可能な複数性」が、「還元不可能な複数性」として現れるのか、「容認可能な複数性」になるのかは、読者の質に負うところが実際にはある。ただ、テキストと読者との関係においては、イーザーの読者論は、以下のような仕掛けがある。「自分自身の中にあるテキストと問答している」といいながら、その自分自身の内面に生じたテキストは、〈本文〉を消去しないイーザーの読者論においては、テキスト本体のリードを受けている。そこには、読者の読みがテキスト〈本文〉との相互作用によって進むという、テキスト〈本文〉と読者との緊張関係がある。空所や否定は、読者の客体として存在する文字列の集合体を見なければ発見、確認できず、空所を自らの文脈で補填できたか、否定を自らの意味構成で乗り越えることができたかは、最終的にはどこかでテキスト〈本文〉に戻って確認しなければ、読者は安心できない。そのため、テクス

トが物質の断片とテキストに固定して完全に分かれるということはない。読者の主観にあるテキストと客観にある物質の断片、空所や否定をもつ読者の客体として存在する文字列の集合体とは、常に表層と深層といった層を成す。二つの層は、分かれることなく連続的に、相互に往き来し、作用し合う。それは、表層、深層という上下層の形をとる時もあれば、対話のように読者が主観の中のテキストだけでなく、客体として存在する文字列の集合体としてのテキストと解釈をやりとりする場合もある。さらに、そこに、イーザーのいう「否定性」がその相互の緊張関係を強める。

イーザーが『行為としての読書 美的作用の理論』²⁰⁾において、最後の章の最後の節で「本書の結論に代えたいと思う」²¹⁾と述べて、その機能を考察したのが「否定性」である。イーザーの読者論は、「否定性」ということばで、テキストは読者にとって永遠に読み切れない存在として位置づける。「空所」や「否定」は、この「否定性」が根本にあって展開するものといえる。「否定性」は、「虚構テキストの基底構造 (Infrastruktur) をなす」ものであり、「テキストを構成する空白形式を作り出す」ものである²²⁾。

このようにして、イーザーの読者論においては、バルトの論のようにテキストが「爆発」や「散布」に属したりはしない。その意味において、イーザーの読者論は、田中の使用する意味での「読みのアーキエー」ではないと結論づけられる。

2 テキストについて

(1) テキストは不均質である

テキストは濃淡を持って不均質に織りなされている、これが筆者のテキスト観だ。濃淡を持って不均質に織りなされているということは、子どもたちの読みには、揃えるべきところと、子どもたち一人一人が読者として自分の読みを構成するところとがあるということだ。一見対極に位置するように見える〈正解到達方式〉と「正解到達主義批判」は、共にこのテキストの濃淡を考えず、テキストを均質に塗ろうとしている点で同じである。〈正解到達方式〉は正解という色で、「正解到達主義批判」は一人一人の読みという色で。「読みの複数性を捉えきれない〈正解到達方式〉と、恣意的な読みまで放置する『正解到達主義批判』以降の誤りを乗り越える」ためには、教師がこのテキストの濃淡を読み分け、子どもたちが正確に理解すべきところと、主体的な読者として自らの読みを構成するため自分で読むべきところ、その読みが恣意的な読みにならないための根拠や理由を単元の中で構成し、他者と交流できる単元設計が求められている。

例えば、「ごんぎつね」の次の一節を取り上げて述べてみよう。

ごんは、お念仏がすむまで、いどのそばにしゃがんでいました。

ここで、「お念仏」「すむ」「いど」「そば」「しゃがんでいました」は、認知心理学でいう「単語再認」(テキストの文字列が自らの心内辞書〔長期記憶の一部に蓄えられた単語パターン〕と一致するかをチェックすること。), 「読者論」でいうところの「レポトリイ」である。しかし、「お念仏」のイメージや実感、また念仏の長さをどのように実感、想像するかは、「お念仏」を唱えた体験のある子とない子で異なる。同じ体験をしていても、その時その場での個人の心の動きで、受け止める箇所も異なる。まさに「読者論」でいうところの「背景 (読者のレポトリイ)」によって決まり、読者によって読みの幅が生まれる。ただ、この場合の読みの幅の程度は、読者によってすべてが決定されるものというより、教師の指導のあり方で、どこに落ち着くのが変わる程度のものである。しかし、「お念仏がすむ」まで待っているごんの気持ちに至っては、読者によって、大きく読みに幅が出る。ここは、まさに、「自分で読むべきところ」である。ごんがお念仏の終わるまで待っているのは、ごんの兵十への好意なのかどうか。ごんの兵十への好意であると捉えた読者は、それをどの程度の好

意ととるのか、それは読者の「背景」(単元の学習に入ってからからの読みを含む読者の「レポトリイ」)によって変わる。

ことばは、まず、その断片的な意味を正確に理解することが求められる(認知心理学でいう「単語再認」「言語的、文法的処理」、イーザーの読者論でいうテキストの「レポトリイ」)。次には、そのことばが置かれた文脈の中での意味を理解し、解釈することが求められる。読者は、書かれてあることと書かれていないこととを理解し、「空所」を埋め、「否定」を乗り越え、一貫した意味を構成する(認知心理学でいう「テキスト・モデリング」「メタ認知的モニタリング」)²³⁾。読者には、正確に読むべきところを基にしながらも、読みが進むに連れ、個々の持っているレポトリイの違いにより、読みの内容に差異が生まれる。

教育の場においては、読みの差異が生じるポイントのうち、教師によるテキスト分析の結果、一貫した意味の構成という点からと、単元目標の達成という点からみて重大なポイントで読みの交流を行う。他者との交流を通して、子どもたちの読みは、同質の読みだけの世界よりも、深まりと広がりを見せていく。その中で、自らの読みを更新する子、他者と読みを共有する子が生まれる。テキストにある濃淡から、個々の読みの広がりや読みの複数性が生まれ、それらを子どもたちなりに人格をかけて真剣に交流することを通して、個々の読みの深まりと広がり、他者との思いの共有が生まれ、子どもたちの読む力は刺激され、伸びていく。

子どもたちの国語科学習にとって、どこを正確に読むべきか、どこが一貫した意味を構成する上で、他者と交流するポイントになるかという判断は、指導者である教師のテキスト分析次第である。つまり、子どもたちの読む能力が高まるためには、教師がそのテキストの濃淡をよむことができるかどうかということが重要となる。教師がどうテキスト分析をおこなうかにかかっていると見える。その時の教師の読みは、文学批評家や文学研究者がテキストを読むという次元のものとは似て非なるところがある。似て非なる点とは、教師は、あくまでも子どもたちのことばの力を育てるため、そのための単元計画作成のために読むということにある。「読むこと」領域についていえば、読む能力(筆者の捉えでは「正確に読む能力」、「一貫した理解を構成する能力」、「自分の読みを他者と交流する能力」、そして「読書力」)を高めるために、国語科授業で作品を教材として使えるよう、そのテキストのポイントを教師は読むことになる。

筆者は、子どもたちの読む能力は、「一貫した理解を構成する能力」を高めるために「正確に読む能力」、「自分の読みを他者と交流する能力」が求められ、それらには相互に作用し合う循環関係があると捉えている。そして「読む能力」は、「読書力」の高まりによってそのレベルが決まってくると考えている。教師は、テキストのどこが「正確に読む能力」に関わるのか、どこでどのように「自分の読みを他者と交流する能力」を高めればよいのかといったことを計画しなければならないが、それは、取り上げるテキストによって育てる一貫した理解の構成が、どんな内容を持つものかという、いわばゴールが見えないことには、見えてこない。このテキストで育てることができる「一貫した理解を構成する能力」の内実を明らかにして初めて、どこでどのように「自分の読みを他者と交流する能力」を高めればよいのかがわかり、そのための根拠や理由となる箇所やそこにつながる文脈を「正確に読む能力」として捉えることができる。すなわちそれは、表層のプロットの必然性を生み出すもの、田中実のことばを借用すれば、メタプロット²⁴⁾を読み取る読みと等しいのだ。

メタプロットを読み取るためには、まず、作家、作者の区別を明らかにする必要がある。

「作者の意図と読者と」の中で、椋鳩十は次のように述べている。

研究授業があったあとなど、私はよく、先生方から、お手紙をもらう。

「あの作品について、作品のねらい、その意図について、解釈が、二つに分かれて、どちらにも軍配を上げることができず困っています。結局、作者は、どういう意図のもとに書かれたか、作者自身からお答えいただいて、それによって、決着をつけようと存じます。ご明示、お願いします。」

と、いった意味の文面が、よく、舞いこんでくる。

どうも、こういう場合、私は弱って、頭を悩ますのである。

もちろん、あるねらいを持たずに、ものが書けるわけではない。作者には、それぞれのねらいがちゃんとあるのである。²⁵⁾

人の心の大きさ、深さ、立場、というものによって、解釈は、多角形の姿をとるようである。鑑賞するといひ、作者の意図を探るといひ、それは、活字の林に、各人、独自の小道をつくり、どのような、たどり方をするかに、意義があるのである。

鑑賞とは、自らの手で、発見するよろこびである。何ものにも、さまたげられない、自由の翼をひろげて、活字の林に獲物を、つかみとるよろこびである。

こんなことを考える私は、まことに、不親切であるが、「あなたの、作品の意図は」という質問に対しては、できるだけお答えしないようにしているのである。²⁶⁾

ここには、教師の読みの現実が端的に現れている。教師といえども、作家と作者の区別もないままに、作品を論じていることが少なくない。例えば教師が、「書き手に迫る」といった場合、その書き手は、生身の作家を指すのか、その作品の中だけに存在する作者を指すのであろうか。人によっては、その違いを意識したこと自体がないかもしれない。作家と作者の区別、つまり作家と内包された作者(implied author)との区別、作家と語り手との区別についての理解がないと、「筆者は、何を考えていたのかな」といった発問は、今でもなされる可能性がある。その答えは、実際には読者それぞれの読みの中にあるので、複数性を伴う。いろいろな意見の処理に困った教師は、主題は生みの親の作家の思いから、といった発想につながっていく。椋に質問をした教師がまさにそうであり、この教師は、作家と作者の区別について考えたり、学んだりする機会がなかっただけで、極めて真面目な教師といえる。「このところは、作家に聞かないとわからないよね。」という声は、国語科の教材研究、授業の指導案検討をしている時に、よく耳にする声でもある。

そもそも日本では、言説分析の存在や方法に触れないまま、大学を卒業していく者が数多い。本来であれば、高校においては、少なくとも小説の特徴として、

①小説は、虚構である。

②小説は、作家が語っているのではなく、語り手が語っている。

程度のことは教えられるべきである。しかし、現実はそのようではない。高校生が、大学生が、果ては教師が、作家と作者の区別もないままに、作品を論じていることが少なくない。

作家と作者の区別、つまり作家と内包された作者(implied author)との区別、作家と語り手との区別を考えていくということは、作品の構造を掴むということにもつながっていく。メタプロットを読み取る読みである。特に、語り手を射程に入れることは、主題ではなく、田中の言葉を借用すれば、〈作品の意志〉²⁷⁾、つまり語り手が読者をどこに導こうとしているのかという作品の構造を捉えることが可能になる。イーザーの読者論によれば、テキストは読者をリードする。物語論によれば、そのリードは、語り手によって行われる。語り手が読者をどこにリードしようとしているかを見抜くことは、プロットという表層の粗筋を読み取るレベルで終わらない、その背後にある作品の構造、プロットの内的必然性を示すメタプロットを読み取ることになる。

(2) テキストの構造を考えるために——物語論の問題

椋鳩十は、「作品の中の私」²⁸⁾で、読者から「あなたは、……犬に、どうして、あんな、ひどいことをするのですか。わたしは、あなたが、きらい。」「作者は、あんな少年時代から、狩人と一緒に冒険したのですか。よく、お父さんや、お母さんが許しましたね。うそをいわずに、教えてください。私の家では、屋根の上にも、のぼらせてくれません。」といった幼い読者からの手紙を紹介し、次のように述べている。

これに似た、たぐいの手紙は、案外に多いのである。

このような手紙のくるのは、作品の中に、「私」という人物を登場させた時である。

幼い人たちにとっては、無理もないことである。²⁹⁾

しかし、これは「幼い人たち」だけに限ったことではなかった。椋鳩十は、「地方の新聞に、日高

山伏という変わった人物を主人公にした、ケチンボウ話を、七、八十篇連載した」ところ、若い新聞記者が訪ねてきて、次のように言っていると述べている。

「こんな話を書く、椋という人は、きっと、まれにみるケチンボウだと思うが、どんな顔をした人か一度会ってみたいという手紙が、新聞社あてに、よく舞いこんできますよ。」

と、笑いながら話してくれたことがあった。

作中の人物を、作者とを、ごっちゃにしてしまうという傾向は大人たちにもあるようだ。³⁰⁾
続けて椋は、次のように述べる。

大人といえ、作品の中に、私という人物を登場させた時には、

「作者は、その後、あの動物と、どのような関係をたどったか、子どもたちが、たいそう知りがっています。お知らせいただければ幸いです。」

と、いったような手紙を先生方からいただくこともある。³¹⁾

作家椋鳩十がこの世に自らの作品を創造し、読者にその作品を提供した時点から、作家ではなく、作品が読者の読みを生み出している。作品の中に出てくる私は、作家椋鳩十ではなく、作品をプロデュースしている「内包された作者」、「語り手」である。このことを椋鳩十は次のように述べている。

作品の中の私は、今、こうして、机に向かって、ペンを走らせている現実の私とは、私の場合、少し、ちがうのである。³²⁾

幼い読者だけでなく、新聞社に投書をした読者、教育を行う教師達が、そろって現実の作家と混同した「私」を「語り手」と呼ぶ。椋の話の中に出てくる読者たちは、そのことを知らなかった。知らない上で、「内包された作者」のプロデュースにリードされ、つまり、語り手の語りにリードされ、自分の読みを構成した。だからこそ、読者たちは、現実の作家椋鳩十と作品固有の「語り手」、「内包された作者」とを混同した。読者達に、「語り手」や「内包された作者」という概念はなかったのだ。椋鳩十が「私の場合」とあえて他の作家と自身とを分別しているところや、「現実の私と、血のつながりにありながら、現実の私とは、少しばかり、距離をもったところにある私。／物語にでてくる、私というのは、何と説明したらよいか、こういった、まことに、おかしな存在の私なのである。」³³⁾と述べているところを見ると、椋の中においても、「語り手」、「内包された作者」の概念は、はっきりとした確立を見ていないのかもしれない。

こういう問題をふまえ、作品の言説を分析する理論としては、文学理論においては、物語論がある。ジェラルド・ジュネットが体系化した物語論は、言説分析のコードとして「(とりわけ小説の) テキスト分析を行うあらゆる研究者に共通の概念基盤を提供」³⁴⁾している。ラマーン・セルデンは、ジュネットの業績に関し、「一つだけ例を出すと、『ムード』(叙法——鎌田)と『ヴォイス』(態——鎌田)の区別は『視点』というなじみの概念から生ずる問題をきれいに処理してくれる」、「ジュネットの『物語の前線』(1966)という試論はさっぱり改善されない語りの問題全体にわたる展望を与えるもの」³⁵⁾だと述べている。中でも、『『ナラティブ』(物語)とディスコース(談話)』の対立を「ジュネットは『主体』の色づけを欠いた純粋な語りなど存在しないことを示して、この対立を解消してしまう」³⁶⁾と述べている点は見えておきたい。物語(レシ)を物語内容(イストワール)、物語言説(レシ)、語り(ナラション)に分け、それまでの「物語論が物語内容の探求に力を注いだのに対し、ジュネットは三つのレベルのうちの物語言説の分析に的を絞る」³⁷⁾。「こうして、ある意味では領域を狭められた、しかし、彼以前に誰もそこまで到達しえなかった物語言説中心の物語論が発動する」³⁸⁾のだ。

ただ、このジュネットの物語論を実際のテキスト分析、特に教師が教材分析で用いるのは、難題である。例えばテリー・イーグルトンは、『文学とは何か』³⁹⁾の中で2ページに渡ってジュネットの代表的著作『物語のディスコース』から、(物語言説)、(物語内容)、(物語行為)、「順序」、「持続」、「頻度」、「叙法」、「距離」、「パースペクティブ」、「焦点化ゼロ」、「内的焦点化」、「外的焦点化」、「態」、「物語行為の時間」、「物語られている時間」、「異質的物語世界的」、「等質的物語世界的」、「自己物語世界的」といった用語と関係について概略を説明した後、「いま述べてきたことは、ジュネットの分類のごく一部にすぎない」⁴⁰⁾と述べている。物語言説に領域を絞り、科学的に説明しようとするジュネットの論は、言説に近づき、ひとつひとつを焦点を絞って論じる精緻なものである。その分、実際のテ

クスト分析に活用するには、使い手にかなりの力量を求めることとなる。

また、「S・リモン＝キーナンなどのジュネットに対する批判のひとつに、作中人物についての議論を欠くというものがあるが」⁴¹⁾、これについて和泉涼一は、「ジュネットも言うように、作中人物が読み手に対してどういう効果を及ぼすかという問題や、作中人物がどのような役割を果たしどのように類型化されるかといった問題は、『本質的には物語言説にも語りにも無関係』(1983, p. 107)⁴²⁾なのであって、もっぱら物語世界に依存し、物語内容によって決定されるのである」⁴³⁾と述べている。「物語言説の自立を主張し、物語言説の精緻な分析に的をしぼった人物に対して、ないものねだりをしている」⁴⁴⁾と述べられているように、ジュネットの「物語論」は、「作中人物についての議論を欠く」とも、スコールズ、カラー、ファイヨル、リモンなどの各評家から「最大級に近い賞賛が寄せられた」⁴⁵⁾完結性をもつものである。しかし、「作中人物」が「読み手に対してどういう効果を及ぼすかという問題」、「どのような役割を果たしているか」といった問題が、「無関係」になるとするならば、教師の教材分析は完結できなくなる。子どもたちにとって、とりわけ小学生の読者にとっては、「作中人物」は、テキストとの遠近法を形づくる上で欠かせない要素になるからだ。「作中人物」を抜いたまま、読者としての子どもたちの読みを想像することはできない。「作中人物」が分析外に置かれるとすれば、教師は、和泉の述べる「物語世界」、「物語内容」を分析し、文脈を大きく補足しなければならないことになる。

(3) テキストの構造を考えるために——自由間接話法の問題

『「出口」論争「冬景色」論争を再考する』⁴⁶⁾の中で中村哲也は、「長年の国語科教育のとりくみにもかわらず、相変わらず、この『心情・情景』等の読み・読解指導は、困難な課題のひとつであり続けている」⁴⁷⁾とし、「気持ちや心情は、『情景』に埋め込まれていることが多いのであり、なによりも『情景』(知覚の代行化)を読み解くことから、心情に迫る道を開く必要があるように思う」と述べ、「情景を読み取ること、それは、〈自由間接話法〉における〈知覚の代行化〉を把握することによって、一層、深まっていく」⁴⁸⁾として、自由間接話法の重要性を強調した。この情景描写にかかわる自由間接話法の問題は、語り手が直接統括する地の文における問題である。中村によれば、自由間接話法によって、情景は読み取ることができ、子どもたちの心情に迫る道が開かれることになる。果たしてそうなのであろうか。

表 1

間接話法	語り手 (伝聞)
体験 (自由間接) 話法	曖昧、または分からない
自由直接話法	↑ ↓
直接話法	実は登場人物
	明らかに登場人物

まず、自由間接話法とは何かについて考えてみよう。筆者の捉えは、以下の通りである。

ジェラルド・プリンスは、「自由間接話法 (free indirect speech)」とは、「自由間接言説 (free indirect discourse)、とりわけ登場人物の思考ではなく発話を再現する自由間接言説」⁴⁹⁾としたが、現在、自由間接話法を指す場合には、「登場人物の思考ではなく発話」という限定をつけず、思考と発話の両方を指すことが多い。どちらにせよ、「ドイツ語で体験話法 (Erlebte Rede)、フランス語で自由間接話法 (Style indirect libre)、英語で描出話法 (Represented Speech) あるいは自由間接話法 (Free indirect Speech) と呼ばれているこの言語現象は」⁵⁰⁾、作者が、作品に読者を誘い、物語の世界に同化させ、何らかの体験をさせるために、意図的に、または結果的に、使用している表現形態である。そのために、語り手の思考や発話なのか登場人物のものなのかが曖昧なのである。曖昧であるからこそ、読者は、それがあたかも自らの思考、発話の世界であるかのごとく作品に入っていくことができる。表 1 に示したように、直接話法は、明らかに登場人物の発話であり、間接話法は、明らかに語り手が伝聞したものであり、自由直接話法は、実は登場人物の発話であり、自由間接話法

は、語り手のものか登場人物のものが、曖昧なものであるというのが筆者の捉え方である。

さて、中村哲也の自由間接話法についての捉え方に対し、松本修⁵¹⁾は、自由間接話法の定義は、以下の2つに分かれることを述べた。

自由間接話法は、体験話法 *erlebte Rede*、描出話法 *represented speech* などとも呼ばれ、欧米文学において用いられる手法として検討の対象とされてきたものであり、統語上の特徴をある程度明確に持ってあらわれる欧米の言語の場合と日本語の場合とでは事情がことなる。このことが、この概念の定義を曖昧なものにし、表現の具体的検討における判断に揺れを生じさせている。この自由間接話法はたとえば次のように定義される。

テキストの任意の人物の発話や思考の表現を、「と」などによる明示的な印象の標識を欠いておこなう、しかも、自由直接話法（内的独白）ともことなる表現類型（これを A とする——鎌田）

直接話法や間接話法によらず、作中人物＝登場人物のことばを、語り手のことばの相互干渉作用により再現（represent）〔代現・代行・代弁〕する手法であり、話し手の（声）（語り口）・知覚と登場人物の（声）（語り口）・知覚がこれによって融合され、過去時制や三人称を使いながらも、臨場感のある、登場人物の生き生きとした知覚現在を表現する方法である。（これを B とする——鎌田）

B の定義は、中村による自由間接話法の定義を指す⁵²⁾。その上で松本は、次のように述べる。

この二つの定義にすでに見られるように、人物の発話や思考に限定する考え方と、知覚まで含める考え方があり、後者のように幅広く把握した場合、当然その範疇に含まれる表現は広がることになる。後者の立場では、自由間接言説 *free indirect discourse* という用語を積極的に用いる傾向も日本ではみられる。自由間接話法にあたる箇所として中村があげた「ごんぎつね」の表現は、この後者の立場からとられている。こうした認定が、具体的にどのような検討を経てなされているかということ再検討する必要がある。

この指摘をした上で、松本は、「6. 結語」の中で以下のように述べた。

すでに見たように自由間接話法の認定が読み手の解釈に依存するものである以上、中村の主張する、情景概念検討の重要性や文学テキストの表現構造の重要性の認識は共有した上で、自由間接話法という範疇の拡大およびその一人歩きの危険性を指摘しなければならない。

松本のこの指摘は、「自由間接話法の認定が読み手の解釈に依存するもの」であるという点、「自由間接話法という範疇の拡大およびその一人歩きの危険性を指摘」している点を指摘しているところが重要である。

松本修が「また、保坂宗重・鈴木康志（1993）に見るように、独・仏・英米文学の研究からナラトロジーにかかわる領域（自由間接話法を指す——鎌田）としての視点論などが導入研究されて、言語学における研究も行われるようになった。」⁵³⁾と紹介した保坂宗重・鈴木康志⁵⁴⁾は、次のように述べている。（ ）は原文のまま。

また体験話法（自由間接話法のこと——鎌田）には二つのタイプがあることを知ることも重要である。つまり、その文法形態ならびにシグナルから確実に体験話法（作中人物の思考・発言）であることが明らかなるものと、どちらにも解釈が可能である場合である。……そこには作中人物の肉声、感情に近いものから、語り手の地の文に近いものがあり、その識別、読み取りには文法的形態の理解と作品の内容的な理解の両方が必要になる。そしてこれをどう読み取るかは作品の解釈、翻訳に大きな影響を与えることになるといえよう。⁵⁵⁾

「作中人物の肉声」に近く、自由直接話法とした方がよいもの⁵⁶⁾から、「（作中人物の——鎌田）感情」に近いもの、「語り手の地の文に近いもの」まで、「その識別、読み取り」に「文法的形態の理解と作品の内容的な理解の両方が必要」となるのが、自由間接話法である。中村が、「気持ちや心情は、『情景』に埋め込まれていることが多いのであり、なによりも『情景』（知覚の代行化）を読み解くことから、心情に迫る道を開く必要があるように思う」と述べたことについては、賛同できる。しかし、自由間接話法が、「作品の内容的な理解」をしてくれるのではなく、むしろ、その一文が、自

由間接話法なのかどうかを吟味するために、読者の読みが求められるというのが実際であると考え。

同じく、保坂宗重・鈴木康志は、体験話法（自由間接話法のこと）成立の要件として挙げた4つの要件のうち、2番目について次のように述べている。

そのためには、登場人物の思考・発言のパートの人称・時称が語り手の視点からの人称・時称に転換され、語り手のパートの地の文に同化していること。ただし、欧米語にあっては時称が転換されていない場合もある。日本語においては、時称の転換はふつう行われぬ。⁵⁷⁾

一読しても、その微妙な表現に気が付かれるであろう。「人称・時称」の「転換」が「要件」であるのに、「欧米語にあっては時称が転換されていない場合も」あり、「日本語においては、時称の転換はふつう行われぬ」のであるから、本来ならこれは要件とはいえない。表現の微妙さ、矛盾は、自由間接話法の認定がいかに文脈に依存しているかということを示している。

続いて、人称の転換についても、保坂宗重・鈴木康志は、以下のように述べている。

ただし、人称の転換という点で、日本語では、前後の文脈と同一の人称代名詞・所有代名詞が用いられる場合、その代名詞が省略され、ゼロ記号化されるので、体験話法と、伝達詞を欠いた自由直接話法の区別がほとんどつかない場合が生じる。⁵⁸⁾

欧米語における自由間接話法の問題に、日本語の問題が輪をかける形となる。そのため自由間接話法かどうかの判定は、より文脈に依存せざるをえなくなる。自由間接話法だけが、「情景」を読み解き、心情に迫る道を開くのではない。「情景」を読み解き、心情に迫る道を開くためにも、この一文が、自由間接話法なのかどうかを吟味するためにも、作品の構造をしっかりと捉えることが求められ、その上で作品のディテールを吟味することが求められている。

(4) テクストの構造を考えるため

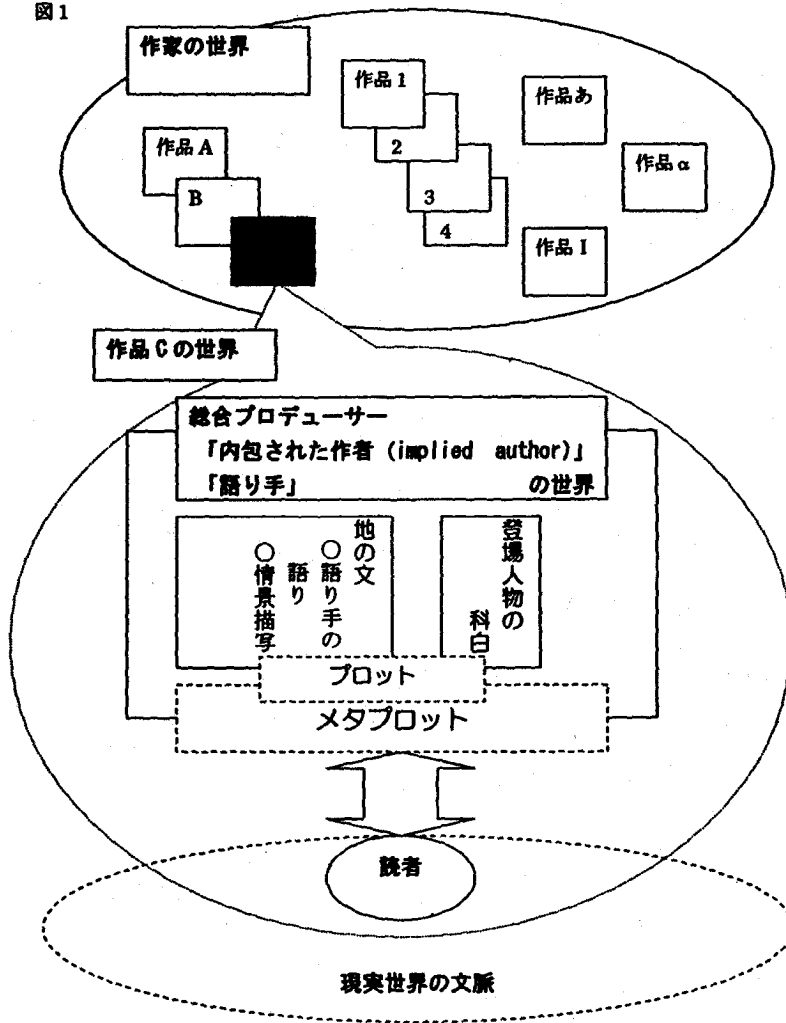
「2-(1)」で、テキストの構造、メタプロットを読み取ることが教師に求められることを論じ、「2-(2), (3)」で、そのために物語論、自由間接話法の特徴やメタプロットを読み取るためにぶつかる問題について論じてきた。では、テキストの構造、メタプロットを教師が教材研究の段階で読み取る読み方は、何なのか。その難問に対する現時点の筆者の答えをまとめたものが、図1である。

生身の作家は、さまざまな作品を書き手として世に誕生させる。それが、図1の「作家の世界」だ。作家の時々に関心、イメージ、テーマによって、同じ作家からさまざまな作品がさまざまな角度から生み出される。そこには共通するもの、統一性のようなものが感じ取れる場合もある。それは、間テクスト性をわかりやすくわれわれに伝える時もある。しかし一方、作家が世に作品を出した時点で、作品は、読者の中で誕生する。作品と読者は相互作用し合い、コミュニケーションを取り、読者の主観の中で作品として読まれる。これが、図1の「作品Cの世界」である。そこには、その作品固有の作者が存在する。「含意された作者」とも言われる W. ブースの概念、「内包された作者 (implied author)」である。「フランス語・英語には作者/作家に対応する言語はなく、両者は同じ意味だが、日本語でははっきりと違っている」⁵⁹⁾と田中は述べる。例えば夏目漱石を例に取ると、作家とは生身の夏目漱石本人を指すが、「吾輩は猫である」の作者は、作品固有の、作家本人とは異なる実在しない作者である。「作者/作家に対応する言語」のない「英語」では、これを「内包された作者 (implied author)」とするが、「対応する言語」を持つ日本では、「implied author」はそのまま「作者」を意味する。つまり、「作者=内包された作者」であることをここで明確にしておく。例えば、「語り手は物語に内在的であって、外在的な現実の具体的な作者とは区別されなければならない」との邦訳が『物語論辞典』（ジェラルド・プリンス著・遠藤健一訳、松柏社、1991.5, p.131）にあるが、ここは、「作者」を「作家」として「外在的な現実の具体的な作家」と表し、「作家」、「作者」の概念の違いを明確にすべき所である。

問題は、「語り手 (narrator)」と「作者 (implied author)」との関係である。一般的に語り手 (narrator) は、「物語を語る者、あるいは語りの機能を代行する言語主体」⁶⁰⁾、「テキスト中に刻印されている語る人」⁶¹⁾とされ、「自らの相手である聞き手 (narratee) と同一の物語世界の水準 (diegetic level) に位置している」⁶²⁾ (太字は原文のまま) とされている。問題となる「語り手 (narrator)」と「作者 (implied

author)」との関係について、『最新文学批評用語辞典』（川口喬一・岡本靖正編，研究社，1998.8）では、この点での記述はない。『物語論辞典』では、「語り手」は、「内包された作者 (implied author) とも区別されなければならない」（太字は原文のまま）と明確に述べ、続けて「後者は、状況・事象を報告することはないが、状況・事象の選択、配分、統合には責任を持つと考えられる。さらに、内包された作者は、語り手のようにテキストの中に刻印されているのではなく、テキスト全体から推定されるのである」と述べている⁶³⁾。

図1



しかし筆者は、これに反対し、「語り手 (narrator)」と「作者 (implied author)」の関係は、概念上の実体を持たない「作者 (implied author)」が、その機能を「語り手 (narrator)」として実行する関係にあるのだとする。この点で、「語り手 (narrator)」と「作者 (implied author)」は、作品をプロデュースする統一概念と実体という側面をそれぞれ現すものと捉えている。『最新文学批評用語辞典』は、「語り手は語りの機能を代行するエージェントではある」(p.53)と述べているが、筆者は、これを次のように表現したい。「語り手」は、「作者 (implied author)」の語りの機能を実行するエージェントであり、「作者 (implied author)」はその「語り手」の意志であると。

『物語論辞典』では、「語り手」が「内包された作者 (implied author)」と「区別されなければならない」理由を次のように述べている。

後者は、状況・事象を報告することはないが、状況・事象の選択、配分、統合には責任を持つと考えられる。さらに、内包された作者は、語り手のようにテキストの中に刻印されているのではなく、テキスト全体から推定されるのである。⁶⁴⁾

しかし、これはただ単に「語り手 (narrator)」と「作者 (implied author)」の関係を機能面から区別しているのに過ぎない。テキストに登場しているか、していないか、語っているか、語っていないかという目に見えやすい機能面での違いから、「語り手 (narrator)」「作者 (implied author)」という存在している2つの言葉を振り分けているに過ぎない。残念なことに、これではテキストの構造は見えてこない。大切なことは、テキストのメタプロットは、どうすれば見えやすくなるかということである。「後者 (「作者 (implied author)」のこと——鎌田) は、状況・事象を報告することはないが、状況・事象の選択、配分、統合には責任を持つと考えられる」と述べてしまえば、「語り手」は「状況・事象の選択、配分、統合には責任を持つたないことになる。「語り手」は読者をリードする役割は持たないことになってしまい、「語り手」の役割は見落とされる。そこから見えてくるのは、地の文を語っているのが「語り手」であるという、テキスト分析にはつながりにくい、一般的に理解されている「語り手」像である。このような過小評価された「語り手」像は、そのまま、「語り手」が読者のある方向へリードしようとしている役割を見逃し、表層にある筋の展開には目をやるが、その深層にある読者をリードするメタプロットの構造を見逃す結果を生み出す。「語り手」は、もっと大きな存在なのだ。

小説のなかから、主人公の出来事だけしか読まない読み方を主人公主義とかプロット主義と呼んで批判してきたが、それは、……それ以上に〈語り手〉と登場人物の関係を読むことが肝心であると考えているからである。……簡単に言うと、〈語り手〉は、複数の登場人物に成り代わり、登場人物の直接話法を行使するが、その裏には一人の〈語り手〉が息付いていて、これが〈語り手〉と複数人物の登場人物の関係に表出している。したがって、小説を読むにはその他者性を抽出することが必須である。その際、注意したいのは小説によってさまざまな〈語り手〉が違ったかたちで機能していることである。例えば、登場人物と一体化した移動する〈語り手〉登場人物を批評する〈語り手〉、登場人物を抱え込む〈語り手〉などである。また小説によっては、語り、語られる関係を越えて、全体を統括する機能が考えられる場合が少なくない。これらを〈語り手を越えるもの〉と呼んでいる。これは〈語り手〉を対象化し、〈語り〉の向こう側を推測することで開けてくる。こうした読みの作業が小説本来の立体空間として構造化する。⁶⁵⁾

さすがの田中も「〈語り手を越えるもの〉」としているが、それでも、この引用には、「語り手」の仕事の大きさが端的に述べられている。「小説によっては、語り、語られる関係を越えて、全体を統括する機能が考えられる場合が少なくない」といみじくも田中が語っている通りである。「内包された作者」だけが「テキスト全体から推定される」のであろうか。答えは否である。「語り手」もまた、「テキスト全体から推定される」場合があるのだ。そのことは、『物語論辞典』自体が、次のように述べていることから明らかだ。

しかし、この語り手と内包された作者の区別には問題の出る余地がある。例えば、不在の語り手 (absent narrator) や可能な限りの見えない語り手 (covert narrator) を語り手として持つヘミングウェイの「白象に似たる山々」の場合には、その区別は判然としなくなる。⁶⁶⁾ (太字は原文のまま)

なぜ、「不在の語り手 (absent narrator) や可能な限りの見えない語り手 (covert narrator)」が現れるのか、昔からの表現でいえば、なぜ「限られた視点から語る語り手」や「読者に提供する情報がすべて公正であるわけではなく、ときには意図的に、あるいは無意識に偏向・欠落している」⁶⁷⁾ 語り手が現れるのか、それは、その方が、読者をリードしやすく、メタプロットは効果的に構成しやすからである。従って、この「語り手」を過小評価すれば、それは、田中のいう「主人公の出来事だけしか読まない読み方」、「主人公主義とかプロット主義」といったレベルの読みに止まり、メタプロッ

トの読みに高まっていかないのだ。メタプロットは、総合プロデューサーである「作者 (implied author)」、語り手 (narrator) が読者をどこにリードしようとしているのかという観点から読んでいくことで見えやすくなるのだ。

作品は、登場人物の科白と地の文で構成されている。地の文において語り手は、間接話法、自由直接話法、自由間接話法により語る。田中が「(語り手) は、複数の登場人物に成り代わり、登場人物の直接話法を行使する」と述べるところである。このように地の文は、語り手が直接に統括するところである。語り手は、自らが語り手であることを明かすこともあれば、明かさないこともある。現れたり、現れなかったりして、読者の読みを前景化し、リードする。さらに語り手は、「小説によっては、語り、語られる関係を越えて、全体を統括する機能が考えられる」。一見登場人物の直接話法で語られている科白ですら、「その裏には一人の(語り手) が息付いて」いるとも考えられる。まさに、「語り手」は、概念上の存在である「作者 (implied author)」の実体者、実行者として、「作品を前提にし、作中に内在して、全体を統括」⁶⁹⁾する作者と同じ役割を担い、「作品の素材を読者に提供する作者 (作家のこと——鎌田)⁶⁹⁾ の代理人」⁷⁰⁾の代理人であり、「語り手、人物をはじめ一切の価値規範をも想像するテキストの責任者」⁷¹⁾である作者の役割を実行している存在である。イーザーのいうテキストのストラテジーとは、「語り手」によって実行され、「作者 (implied author)」のことを指すと筆者は捉える。読者は、自らの文脈を持って、語り手の展開する世界を読んでいく。イーザーが述べた、読者を読みとの遠近法に導く4つの要素、すなわち語り手・筋の展開・登場人物・読者の想像力のうち、読者の想像力は、見えやすい登場人物、筋の展開に刺激を受けているように一般的には受けとめられている。しかし、実は、テキストの構造を創り出している「語り手」によって刺激を受けている。読者の読みを前景化させているのは、語り手の存在ということになる。教師は、作品を読む場合、テキストの構造を見抜いていかなければならないが、この点で、語り手の姿を射程に入れることが要である。

作家と作品、作品と語り手、語り手と読者の関係を図1のように捉えるならば、「作者の意図」ということばは、作家がテキスト執筆中に、その時何を考えていたのかなどということの意味したりはしない。作家ではなく、「作者 (implied author)」が、作品の責任者として、作品を読者にどう読ませようとしているのかということを目指すのである。この場合の「どう」は、「一定のベクトルをもった力学」⁷²⁾のレベルをまずは指す。次に、テキストのある場面を指す場合もある。「一定のベクトルをもった力学」を換言すると、「語り手」は、読者に何を前景化させ、その読みをどの方向にどうリードしようとしているのか、ということである。この観点を持つことが、メタプロット(「プロットを支え、プロットをプロットたらしめる内的必然性」⁷³⁾のことであり、プロットの持つ因果関係のさらに根源的なものに目を向けている。)という大きなテキストの仕掛けを見つけるための力となる。

例えば、「ごんぎつね」(新美南吉『新編 新しい国語 4年下』東京書籍、17年度版)では、語り手は、ごんの視点からごんによりそいながら、物語の大半を語る。その間にどんなベクトルで語り手は語っているか。「ちよつ、あんないたずらしなけりやよかつた。」→「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」→「ごんは、うなぎのつぐないに、まず一つ、いいことをしたと思いました。」「次の日には、ごんは、山でくりをどっさり拾って、それをかかえて、兵十のうちへ行きました。」→「次の日も、その次の日も、ごんは、くりを拾っては、兵十のうちへ持ってきてやりました。その次の日には、くりばかりでなく、松たけも二、三本、持っていきました」(下線部は、授業の中で取り上げたいところ——鎌田)と、「つぐない」からごんの献身的な一連の行動を語る。そして、ごんが、加助と兵十の後をつけて二人の話を聞こうとするところに進む。「ごんは、お念仏がすむまで、いどのそばにしゃがんでいました」、「兵十のかげぼうしをふみふみ行きました」と、ごんの兵十に対する思いのふくらみを語り手は語り続ける。「『へえ、こいつはつまらないな』、「『おれは、引き合わないなあ』」と思うのに、「その明るる日も、ごんは、くりを持って、兵十のうちへ出かけ」る。しかし、六場面に入るやいなや、語り手は、それまでのごんに寄り添う視点から一気に兵十を視点人物に転換させて語る。「そのとき、兵十は、ふと顔をあげました」と。なぜ、物語の大半をごんに寄り添って語りながら、最後の場面で、一気に兵十に視点を転換させたのか。そこには、ごんの思いのふくらみと、そ

れとは対照的に、一向に思いの変わらぬ兵十とのすれ違いを、読者の読みの中で大きくクローズアップさせるねらいがあった。最後の悲劇を読者の中に必然的に生み出したもの、すなわちメタプロットは、ここにある。語り手は、読者がごんの膨らむ兵十への思いに気付くよう、そして兵十の一向に変わらぬ思いに気付くよう、そこでその両者のギャップを読者が感じられるよう、読者を導こうとした。悲劇の大きさは、その読者の読みの中で形作られるからだ。

大きく構造を捉える時に語り手に着目することが大切であるが、精読の場合も、語り手に着目することは大切である。

松本修は、「山本茂喜 (1995)⁷⁴⁾ は、『ごんぎつね』の視点と語りをめぐって六節の一文(「兵十はかけよってきました。」)をめぐる議論が、『いわゆるニュー・クリティシズム・分析批評における人称視点論、また西郷視点論の問題点を露呈している』ことを指摘していると述べた。⁷⁵⁾

山本は、「いわゆるニュー・クリティシズム・分析批評における人称視点論、また西郷視点論」に「視点と語りとの混同、同一視がある」ことを指摘している。誰が見ているかという問題と誰が語っているかという問題⁷⁶⁾が、「いわゆるニュー・クリティシズム・分析批評における人称視点論、また西郷視点論」では、曖昧にされ、結果として「重層的な視点と語りの構造」を見落としていることを指摘した⁷⁷⁾。その上で、山本は次のように述べた。

近年の、いわゆる物語論の分野においては、ジュネットをはじめ、シュタンツェル、チャットマンらによって、従来の人称視点論の批判に立つ新たな視点論が展開されている。その知見には、この「ごんぎつね」の視点論争に示唆を与える点が多い。そこから従来の国語教育における視点論の欠陥も浮かび上がってくるものと思われる。⁷⁸⁾

山本は、「いわゆる物語論の分野において」展開されている「ジュネットをはじめ、シュタンツェル、チャットマンらに」よる「従来の人称視点論の批判に立つ新たな視点論」が『ごんぎつね』の視点論争に示唆を与え」と述べた。「兵十はかけよってきました。」の一文をめぐって展開された『ごんぎつね』の視点論争は、精読の場合にも、語り手の存在、その語りが重要な問題になることを示している。

教師がテキストを読む場合には、テキスト全体の構造を図1のように大きく捉え、語り手の語りのベクトルに目を向け、メタプロットを見つけることと、精読においても、語り手の語りを射程に入れることが、重要なのである。

注

- 1) 「資料1 第2回 国語教育改革会議ご案内」の「趣旨」(『教育科学国語教育』(臨時増刊) No.404, 明治図書, 1988. 12, p. 10)。
- 2) 「このようなタイトル」をここでは「なぜ、読者論か」という小見出しと捉えた。
- 3) 『教育科学国語教育』No.352, 1985. 9, 明治図書, pp. 5-6。
- 4) 前掲注3, pp. 7-8。
- 5) 鶴田清司『国語の基礎学力を育てる——学力保障・言語技術・絶対評価』明治図書, 2003. 12, p. 17。
- 6) 鎌田首治朗「イーターの読者論と国語科教育」, 人間教育研究協議会編『教育フォーラム』37, 金子書房, 2006. 2。
- 7) 中村哲也『「出口」論争「冬景色」論争を再考する』明治図書, 1999. 12, p. 26。
- 8) 渋谷氏が『分析批評と鑑賞指導』(1994 明治図書)としているのは、正しくは『鑑賞指導と分析批評・授業への応用』(明治図書, 1994. 5)である。
- 9) 田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 理論編』教育出版, 2001. 6, p. 117。
- 10) 前掲注9, p. 146。
- 11) 中村哲也『「出口」論争「冬景色」論争を再考する』明治図書, 1999. 12, pp. 25-26。
- 12) 前掲注6, p. 125。
- 13) 『教育科学国語教育』(臨時増刊号) No.404, 明治図書, 1988. 12。
- 14) 前掲注13, pp. 6-7。
- 15) 井上一郎「読者論をめぐる断章」, 前掲注13, p. 183。

- 16) 田中実『小説の力——新しい作品論のために』大修館書店, 1996. 2, pp. 10-11.
- 17) ロラン・バルト著, 花輪光訳「作品からテキストへ」, 『物語の構造分析』みすず書房, 1979. 11, p. 97.
- 18) 前掲注16, p. 17.
- 19) 田中は、〈元の文章〉、〈本文〉、〈原文〉についてその用語の意味を説明している。〈元の文章〉は「バルトの言う『テキスト』と『単なる物質の断片』とに分離する」際の「物質の断片」を意味する。〈本文〉は「読み手に現象した文脈（コンテキスト）」を意味する。〈原文〉は「容体としての文学作品の文章と主体としての〈本文〉との間に第三項として設けた」ものである。（以上、『文学の力×教材の力』pp. 65-66）。筆者の場合、「〈本文〉そのものが消失する「還元不可能な複数性」という概念」における〈本文〉は、〈元の文章〉、〈本文〉、〈原文〉でいえば〈元の文章〉、「容体としての文学作品の文章」として使用している。
- 20) ヴォルフガング・イーザー著, 響田収訳, 岩波書店, 2005. 7.
- 21) 前掲注20, pp. 388-389.
- 22) 前掲注20, pp. 393-395.
- 23) 認知心理学の知見を示す参考文献として, J.T.ブルーアー著, 松田文子・森敏昭監訳『授業が変わる／認知心理学と教育実践が手を結ぶとき』（北大路書房, 1997. 9）を挙げる。「単語再認」「言語的、文法的処理」「テキスト・モデリング」「メタ認知的モニタリング」は、「第6章 読みの指導——大きな構図を見る」による。
- 24) 田中実「〈原文〉という第三項——ブレ〈本文〉を求めて」, 前掲注9, p. 61.
- 25) 椋鳩十「作者の意図と読者と」, 『高話ふうのこと』明治図書, 1971. 5, p. 123.
- 26) 前掲注25, pp. 117-118.
- 27) 前掲注9, p. 58.
- 28) 椋鳩十「作品の中の私」, 前掲注25, p. 116-118.
- 29) 前掲注28, p. 116.
- 30) 前掲注28, p. 117.
- 31) 前掲注28, p. 117.
- 32) 前掲注28, pp. 117-118.
- 33) 前掲注28, p. 118.
- 34) 土田知則・神都悦子・伊藤直哉『現代文学理論 テキスト・読み・世界』新曜社, 1996. 11, p. 50.
- 35) ラマーン・セルデン著, 栗原裕訳『ガイドブック 現代文学理論』大修館書店, 1989. 7, pp. 111-112.
- 36) 前掲注35, p. 113.
- 37) 小林昌夫「文学の科学への夢 バルト, ジュネット, チャットマン」, 岡本靖正・川口喬一・外山滋比古編『現代の批評理論』第1巻〈物語と受容の理論〉研究社, 1988. 9, p. 34.
- 38) 前掲注37, p. 35.
- 39) テリー・イーグルトン著, 大橋洋一訳『文学とは何か』岩波書店, 1985. 10.
- 40) 前掲注39, pp. 164-165.
- 41) 前掲注37, p. 35.
- 42) Gérard Genette, *Nouveau discours du récit*, coll. (Poétique), Seuil, 1983.
- 43) 和泉涼一「ジェラルド・ジュネットの物語論」『茨城キリスト教大学紀要』19, 1985, p. 22.
- 44) 前掲注37, p. 35.
- 45) 前掲注43, p. 13.
- 46) 中村哲也『「出口」論争「冬景色」論争を再考する』明治図書, 1999. 12.
- 47) 前掲注46, p. 25.
- 48) 前掲注46, pp. 26-27.
- 49) ジェラルド・プリンス著, 遠藤健一訳『物語論辞典』松柏社, 1991. 5, p. 73.
- 50) 保坂宗重・鈴木康志『体験話法（自由間接話法）文献一覧——わが国における体験話法研究——』茨城大学教養部, 1993. 3.
- 51) 松本修『「ごんきつね」における自由間接話法』, 『読書科学』42-2, 学会誌刊行センター, 1998, pp. 67-68.
- 52) 松本論文の「注」の中で, Bの定義の所を「(5) 中村哲也 前掲p. 48」としている。「中村哲也 前掲」とは, 中村哲也「国語教材研究の文体論的アプローチ」『国語科教育』第44集（全国大学国語教育学会1997. 3）を指す。
- 53) 松本修「ナラトロジーと国語教育学研究」, 全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と課題』明治図書, 2003. 11, p. 480.

- 54) 前掲注50。
- 55) 前掲注50, pp. 13-14。
- 56) 保坂宗重・鈴木康志は、前掲注50のp. 13で「体験話法と内的モノログ（自由直接話法）の区別の問題がある。しばしば英語関係の『意識の流れ』の中ではこれらが同一に扱われることもあり、貞方（1963）（貞方敏郎「Represented Speech'（描出話法）の諸相」、『上野直蔵博士還暦記念論文集』、南雲堂を指すと思われる。——鎌田）にみられるように同一概念として考えられることがある。」とした上で、「体験話法の特質はその二重性（Dual Voice）であり」、「語り手が後退するモノログには二重性はなく」、自由直接話法と自由間接話法は、「形態からいっても機能からいっても明確に分けなければならない。」としている。自由直接話法と自由間接話法は、その区別自体が問題になるということを示している。
- 57) 前掲注50, p. 25。
- 58) 前掲注50, p. 31。
- 59) 前掲注9, p. 63。
- 60) 川口喬一・岡本靖正編『最新文学批評用語辞典』研究社, 1998. 8, p. 53。
- 61) 前掲注49, p. 130。
- 62) 前掲注49, p. 130。
- 63) 前掲注49, p. 131。
- 64) 前掲注49, p. 131。
- 65) 前掲注9, p. 62。
- 66) 前掲注49, p. 131。
- 67) 前掲注60, p. 53。
- 68) 前掲注9, p. 63。
- 69) 「含意された作者 (implied author)」の項での記述である。「含意された作者 (implied author)」に対して、生身の作家を単に「作者」として使い分けている。筆者は、「作者」を「作家」と表現すべきだと考える。
- 70) 前掲注60, p. 57。
- 71) 前掲注37, p. 205。
- 72) 前掲注9, p. 58。
- 73) 前掲注9, p. 61。
- 74) 山本茂喜『「ごんぎつね」の視点と語り』、筑波大学『人文科教育研究』22, 1995. 8。
- 75) 松本修「ナラトロジーと国語教育学研究」、全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と課題』明治図書, 2003. 11, p. 481。
- 76) これは、ジュネットの業績、「焦点化」の援用である。ジョナサン・カラーは、ジュネットの業績、「焦点化」についてわかりやすく述べている。ヘンリー・ジェイムズの『メイジーの知ったこと』という小説を例に挙げ、小説はいろいろなことを子どもであるメイジーの観点から提示しているが、メイジーが例えばまわりの大人たちの性的関係という次元について十分に理解しているわけではないことをあげ、「ジェラルド・ジュネットのような物語の理論家が開発した用語を使うならば、この場合、ストーリーは彼女を通して焦点化されているのである」（傍点は原文のまま）と述べ、「『誰が話すのか』と『誰が見るのか』は別の問題である」と述べている（ジョナサン・カラー著、荒木映子・富山太佳夫訳『1冊でわかる 文学理論』岩波書店, 2003. 9, p. 132）。
- 77) 前掲注74, p. 32。
- 78) 前掲注74, p. 23。