

国語科におけるニュークリティシズム受容の再評価 —学習者の情動を授業論に組み込むために—

砂川 誠司* 中村 暢† 時津 啓††

*国語教育講座

Revaluation of Acceptance of New Criticism in Japanese Language Education

- To Incorporate Student's Affects into Lesson Study -

Seiji SUNAGAWA*, Toru NAKAMURA† and Kei TOKITSU††

*Department of Japanese Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

本稿は、国語科におけるニュークリティシズムの受容を再評価し、国語科の授業論として必要不可欠な視点を明示し、その意味を考察するものである。考察を通し、ニュークリティシズムの受容から確立された読者とは、自己批判を軸とした批評を実現する「読者」であり、また、「作品」と表裏一体の関係にある「読者」であることが明らかとなった。また、その「読者」には、I・A・リチャーズが提起した、潜在的な意識から生じる「既得反応」、また、そこから発展的に捉えられる「情動」についての視点が十分に組み込まれてはいないことも明らかとなった。それゆえ、その「読者」は、社会的なリンクを欠くいわば理念的な存在にとどまっている。現実世界を生きる実際の読者は、非理性的なもの、もっといって他者との共鳴・共振による理解をも持ち込む存在である。本研究ではそのような存在を「情動」に突き動かされる存在と捉え、実際の教室における読者のやりとりを考察した。実際の教室のやりとりは、「情動」の視点を持ち合わせることによって、他者との共鳴・共振によって満たされているだけの様相や、間主観的な集団性を希求する政治的欲望が現れる様相として捉えうるものとなる。そういった視点から授業を論じる視点を得ることは、単にテキストとの相互作用というだけではない読者＝学習者の理解の様相を可視化するという意味がある。それはまた、ニュークリティシズムの受容に際しては断ち切られていた社会とのリンクを「読者」に再構築することでもある。本稿では、このように国語科におけるニュークリティシズムの受容の意味を明確にしたが、テキストとの情動的関係や、授業前後の学習者たちの状況との関係など、情動を構成する要因はさらに解明すべき課題である。

Keywords : 国語科教育 情動 ニュークリティシズム

I 研究の目的

国語科において、テキストを読むという行為を授業に組み込む場合、「『作品を作品として読む』という「常識」」（望月善次, 1986; p. 76）をもつこと、さらに「テキストを読み、解釈し、批評するという営みを一つのコミュニケーション行為と見なす」（山元隆春, 2005; p. 142）ことの理論的淵源として、英米における批評理論である「ニュークリティシズム」を挙げることができる。テキストの自律性を主張し、その機能に問題の焦点を当て、客観的な批評方法の確立を

目指した一連の主張が、「分析批評」や「読者反応批評」をかたちづくる礎となったことは、先行研究で指摘されている通りである（杉田知之, 1988; 山元隆春, 2005 など）。以来確立されてきた批評の方法や読者の存在は、テキストを読むという行為を授業に位置づけることに大きな影響をもたらしてきた。ニュークリティシズムへの言及を直接含まなくとも、国語教育における読者についての考察（関口安義, 1986; 田近洵一, 1993; 藤井知弘, 1993; 竹長吉正, 1995; 上谷順三郎, 1997 など）はこの流れと地続きである。

これらの研究における読者の存在は、基本的に物語

†熊本市立隈庄小学校教諭 Teacher, Kumanosho Elementary School, Kumamoto 861-4203, Japan

††広島文化学園大学教授 Professor, Hiroshima Bunka Gakuen University, Hiroshima 731-0136, Japan

論の中に位置づけることのできるいわば理想化された読者のことと考えてよい。そして、これらの研究に導かれる授業においては、教室の中の読者にこの理想へ近づくことが求められる。このこと自体は目標の達成という点では是非の及ぶところではない。しかし、その読者とは、研究の過程で構成的に導き出された理性的認識主体とでもいえるものである。現実世界を生きる実際の読者は、非理性的なもの、もっといって他者との共鳴・共振による理解をも持ち込む存在である（伊藤守, 2013）。本研究ではそのような存在を「情動」に突き動かされる存在と捉える。「情動」とは、他者との共鳴・共振によって満たされるものであり、「「間主観的」な集団性を希求する政治的欲望（遠藤不比人, 2017; p. 7）」とも言われるものである。

教室における読者＝学習者は、仲間や教師との関係、あるいはもっとひろい意味での社会認識の内面化され、自動化されたものとの関係のなかで、読みを遂行する存在である。それゆえ、教室の読者を単に目標達成に向けて教師の意図通りに活動する（理想に向けて単線的に近づく）存在としてではなく、「情動」に突き動かされ、授業の目的や指導の意図とは異なる文脈からの資源をも頼りに読みを生成する、いわばひとりの「生きた人間」として捉えることが望まれる。

ニュークリティシズムは、理想の読者を抱え込む思想である。それを受容しつつ確立された読者像は、現在の国語教育のなかに脈々と受け継がれている。テキストの自律性を原理とするその理論はあくまで批評の原理である。それを教育論として改変していく受容のあり方に、生きた人間としての読者を育てようとする考えはどうみられるのか。ニュークリティシズム以降に確立されてきた読者像に再考を迫ることで、「情動」に突き動かされ、意識下の潜在的な認識を動員しながら理解を進める読者＝学習者の存在を組み込んだかたちで授業を論じていく糸口が見えてくるのではないか。本稿の目的は、国語科のニュークリティシズム受容の再評価を通し、国語科の授業論として必要不可欠な視点を明示し、その意味を考察することにある。

II 国語科におけるニュークリティシズム受容

1 自己批判を軸とした批評を実現する読者

国語科におけるニュークリティシズムの受容としては、井関義久（1972）の著作が特に有名である。井関論とニュークリティシズムとの関係については中野登志美（2011）が簡潔に整理しているが、基本的にはニュークリティシズムにおける批評の方法を教材解釈の方法として受容し、授業方法論として発展させていったものと考えてよい。「分析批評」という名で流通し、「教育技術の法則化運動」に連なるこの方法論における「読者」の想定は、井関義久（1984）が説明するモデルがわかりやすい。このモデルについて井関自身が

「情報伝送の基本モデルの一つに倣った」（p. 41）と述べるとおり、シャノンとウィーバーの情報通信モデルをもとに考えられたものである。特徴的なのは、読者の側に「読み手」「受け手」「送り手」「書き手」の4つが示されており、「受け手」の解釈から感動が生じ、批評へと繋がれていく道すじである。「読者として受け手の段階でじっと止まってられないまでに衝撃を受けた作品に巡り合うことができても、感動した、おもしろかったと叫んでいるだけでは印象批評の域を出ない」（井関, 1984; p. 44）と解説されるように、情報伝達モデルに批評を書く主体としての読者を組み込み、伝達の適切性を教育の対象として描き出したものである。この描き出し方に、ニュークリティシズムを教育論として捉える根拠がある。というのも、井関はこのすぐ後に、ブルックスとウォレン（1938）の『詩の理解』に言及しつつ、印象批評を退ける根拠としているのである。彼らの主張に依拠した教育によって、批評は適切なかたちをとることができるというわけである。

異なる社会文化的背景のなかで構築された理論を別の文化のうちで受け入れ、適用するには、対象となる理論がねらいとするところを理解することがその理論のもつ意味や射程を見失わないために大切であるが、『詩の理解』に関しては、「他陣営と文学研究の覇権を競おうとするアグレリアンたち」が「対コミニスト批評家の戦略として」、「作品の外部の歴史や伝記や倫理を排する」（越智博美, 2001; pp. 50-51.）というブルックスらのねらいがある。特定の集団との交流と同時に特定の社会的認識ないし政治的行為を促す意図があることは、批評する主体の「情動」のあり方について示唆的なものを含んでいる。まさにニュークリティシズムは「「間主観的」な集団性を希求する政治的欲望」によって推進されていると考えられるのである。

川崎寿彦（1964）が「ニュークリティックスと呼ばれる人たちが、じつは、もっと古風で、保守的で、（中略一稿者）反動的な批評家であったという事実は、なにをさておいてもまず理解されなければならない（p. 7）」と述べ、彼らの「危機意識」を論じている点も上述のことと密接に関わり合う。彼の「ニュークリティシズムは技術である前に意識であった（p. 37）」という発言は、そうした「危機意識」のもとに生まれる批評、つまり社会批評、文化批評として存在できない限り、ニュークリティシズムは運動体として無意味な活動であるということを示している。あるいは、佐伯彰一（1958）が、左派の批評と新批評との間の相関性について論じるあたりに、その運動性が「情動」的なつながりによって起きていることをみることができる。

少なくとも、「新批評」派の側にとって、左派

の文学理論という対極の存在が強い刺激として、一強い反撥を引き起こさずにはすまぬ対立物として働いていたということは、ほぼ明らかです。左派が「手段」としての文学、「階級闘争のための武器」としての文学という主張を押し出してくるにつれて、「新批評」派は文学をいわば「目的」それ自体として守りぬこうという態度を固めてまいります。外的な規準にとらわれぬ「作品」としての文学という点にアクセントをおいて、文学の自律性を外からの圧力に対して防衛しようという意図を明確に打ち出してゆくのです。(中略) 相手が「政治的」、「社会的」になってく(ママ)に比例して、彼らは「文学的」、また「審美的」に傾いていったのです。つまり、「新批評」派にとって、左派文学理論は欠くべからざる触媒の役割を果たした、といえましょう(佐伯, 1958; pp. 113-114)

ニュークリティシズムは「反動的な批評」であり、その反動的な姿勢は、他を「触媒」とした互いの共振・共鳴、すなわち「情動」を軸として生み出され、発展したものと捉えられる。井関のモデルが情報伝達モデルを援用した一種の「伝達論」であることは、こうした背景に照らして考えるとき、重要な意味をもつ。教育論としてニュークリティシズムを援用していくということは、批評の前提となる「意識」を、読者＝学習者側に認めていくか、教師が学習者側の「意識」を開発していくことであろう。井関は、分析以前の読者の「意識」としての「書く気」について言及しているが、それは「絶えず自己を見つめる姿勢」から生じると考えられている(井関, 1984; p. 18)。批評は、社会や文化に対する意識のうちに生まれるのではなく、自己に対する意識のうちに生まれるということである。これが、国語科におけるニュークリティシズム受容のひとつのあり方である。教育論としての改変に際し、ニュークリティシズムが本来持っていた社会とのリンクは断ち切られているようにさえ見える。もちろん、「絶えず自己を見つめる姿勢」が社会とのつながりのうちにある自己を見出すことは十分ありえるし、実際そうになっていたことも推測される。しかし、それは「情動」につき動かされ表現されるという種類の批評ではない。むしろ徹底的な自己批判を軸とした批評である。それゆえ、「分析批評」は自己の高まりによって導かれた批評こそが他者に伝達されるべきであるとする規範性を強くもつことになる。

このような受容のしかたが悪いというつもりは全くない。むしろ、自己の読みを真摯に問いただす姿勢は、認識を深めていく上で重要なことであるし、ニュークリティシズムの批評家もそのような姿勢をもってテキストに対峙していたはずである。ここではただ、他者への反動や共感などの情動的要素が、批評の伝達とい

うことにあって、もっと慎重に考慮されることの必要性が示唆されるということである。

2 「作品」と表裏一体の関係にある「読者」個人

国語科におけるニュークリティシズムへの言及は「分析批評」関係の論のみではない。「読者論」についての理論的検討を行っているものにも、いくつかその事例が存在する。たとえば、竹長吉正(1995)による次のような「読者論」の系譜の整理にも、ニュークリティシズムへの言及が含まれる。

読者論とは、正確には読者受容理論と言いまして、イギリスのI・A・リチャーズの『文芸批評の原理』(一九二四年)あたりから出発したもので、それがアメリカで「分析批評」(ニュークリティシズム)を生み、日本に入ってくるという経過をたどっています。日本では、リチャーズの考えを受けついで外山滋比古が『修辭的残像』(一九六一年)『近代読者論』(一九六四年)を書き、川崎寿彦が『分析批評入門』(一九六七年)を書きました。日本では読者論のそういう第一波(昭和四十年代)があり、その後、昭和四十年代後半からロラン・バルトやW・イーザーの考え方が紹介され読者論の第二派(昭和六十年代)をむかえることになります。

読者論の第一波時代は、教材研究理論としてのみ、その有効性が考えられる、という状態でした。それが、第二派の時代になると、学習者の立場を重視した指導理論—授業理論—としても有効性を認めようということになったといえます。(竹長吉正, 1995; pp. 21-22)

「分析批評」においては教材解釈の方法としてニュークリティシズムを受容し、授業方法論として発展させていった経緯があることはすでに述べたが、ここでは、「読者論」の源流にI・A・リチャーズの論とニュークリティシズムを位置づけ、それらを「学習者の立場を重視した指導理論—授業理論—」へ連なる流れのものとして捉えている。「読者」による作品を意味づける行為そのものを授業論に組み込み、読みの授業をより読者＝学習者の主体的なものとして立ち上がらせていこうとすることがこうした論の主たる目的である。リチャーズをニュークリティシズムの批評家に含めるか否かには諸説あり、論者によって分類が異なるが、本稿では竹長の整理を国語科における通説と捉え、リチャーズ論の受容を検討することによってニュークリティシズムの捉え方を検討したい。

「読者論」における「読者」について検討するために、その理論的支柱として言及すべきはI・A・リチャーズではなく、H. R. ヤウスやW. イーザーだという指摘もあるかもしれない。実際、「読者論」の多くは『挑発としての文学史』、『行為としての読書』の

考察を下敷きにしている（上谷順三郎，1997）。それゆえ、「読者論」に関係するいくつかの主張においてリチャーズに言及するものは多くはないが、ここでは岡崎寿一郎（1982）による、『挑発としての文学史』が「リチャーズが『文芸批評の原理』において提出した作品と読者との間における伝達の問題（コミュニケーション論）を援用し、文学史の問題にと発展的に継承したものであると（p. 84）」との判断に基づき、以下にリチャーズの論を中心としてその受容を検討する。

国語科において、リチャーズの論を考察したものとしては望月善次（1978）の論考が挙げられる。望月の論考は竹長（1995）のいう読者論の「第一波」と「第二波」のちょうど中間の時期にあたるものである。それゆえ、ニュークリティシズムを単なる「教材研究理論」として受容するものではなく、また、単に読みを遂行する「読者」の存在をクローズアップすべきという理念を説明するために引き合いに出されるものでもない。その論は、「学習者の立場」（「読者」）を「作者」や「作品」ということと同じレベルで教授理論に統合することを目的とするものである。望月はニュークリティシズムが「作品の自立」を主張してきた歴史的背景とその意義に触れつつ、「私としては更に実は、ニュー・クリティックのとっていた立場は、読者的視点に近いものであったことをつけ加えねばならぬ（p. 66）」として、リチャーズの功績を引き合いに出す。それは、「読者（的視点）の確立を I・A・リチャーズは目ざしたのであり、彼は、その決定的な基盤を築き得た（p. 64）」というものである。そして、「芸術としての有機体としての作品を作者から切り離す為には、作品的視点の自立のみでは、困難なのであって、どうしても、読者的視点が必要であった（p. 66）」とまとめる。つまり、「作品」と「読者」は表裏一体の関係にあるという指摘であり、両者を切り分けて論じることは読みの一側面しか議論していないということを改めて指摘したのであった。

こうした言及のしかたにリチャーズ自身の問題意識や社会的文脈が取り上げられていないのは、作者、作品、読者の統合の必要性を説くことが主眼であるためだと考えられる。むしろ、こうした統合の必要性を説かなければならない状況にある当時の研究のあり方が、リチャーズの取り上げ方を方向づけているといってもよいかもしれない。望月の論は、読者側からの読みについて研究を重ねる必要性が指摘されていた状況において、それを単に読者に固有のものとして考えることへの危険を指摘するものである。ここに、国語科におけるニュークリティシズムの受容のあり方のもうひとつの側面が存在する。それは、これまでの研究の延長線上に「読者」を置き、歴史的連続性のもとに研究を進める態度のひとつとして、ニュークリティシズムの

議論を受容するというものである。したがって、この方向性において、ニュークリティシズムの議論、なかでもリチャーズの議論はとくに「読者」への関心が強く表れたものとして引き合いに出される。この点においては、本稿における問題意識とほぼ同じ地平にニュークリティシズムを捉える視点があるともいえる。

ただし、ここで注意すべきなのは、こうした指摘があったにも関わらず、以後の国語科では「ロラン・バルトや W・イーザーの考え方が紹介され読者論の第二派をむかえる」という流れで研究が進められていくという点である。そのためか、読者論に関係する論において、リチャーズの論、あるいはニュークリティシズムへの関心はほぼ失われてしまう。例えば、上谷順三郎（1995）は「読者論」の「現代批評理論における位置づけ」として「作者」、「作品」、「読者」の三者間における文学的コミュニケーションの中での「読者」に焦点を当てる読者論である（p. 174）」と紹介し、続けて「作者の意図を再構成することをめざす作者中心の立場（解釈学等）や、文章表現の客観的な分析を第一に考える作品中心の立場（新批評等）に対する第三の立場すなわち読者の読書行為の解明を図る読者中心の立場（現象学等）である（p. 174）」と説明している。ここにニュークリティシズム（新批評）への関心が「読者論」にはほぼ失われているとみてよいだろう。

このような「読者論」における読者像は、次のような「読者論」の要点のまとめにおいて、鮮明に語られることとなる。

- ・ 作品は読み手に読書反応を引き起こす一種の装置＝仕掛けであること。
- ・ 作品の教材としての価値は、学習者である読み手にどんな反応を生じさせるかという機能に求められること。
- ・ 作品の文体をくぐることによって、作品と読み手との間に生まれる相互作用そのものに教育的意味があること。
- ・ 個人の読みと他者の読みとの交流に積極的な意味があること。
- ・ 読みは最終的には、個人のものとして定位されること。

（田近洵一・浜本純逸・府川源一郎，1995；p. 2）

「読者」が「作品」と不即不離な関係にあることが十分引き継がれていると見ることもできるが、他者の読みとの交流に意味を見出しつつ、個人のものとして読みが定位されるという点に関しては、これまでに検討してきたニュークリティシズムの受容からではない別の理論が導入されていることが推測される。特に個人のものとして読みが定位されるという点については、ニュークリティシズムがもつ批評する主体の「情動」のあり方とは逆方向のものとも捉えられるだろう。い

ずれにしても、ニュークリティシズムの受容は「作品」と表裏一体の関係にある「読者」像を浮かび上がらせたということに留まるものであるといえる。

3 国語科のニュークリティシズム受容のまとめ

ここまで、「分析批評」、「読者論」の議論におけるニュークリティシズムの受容のあり方について検討を行ってきた。ニュークリティシズムを受容しつつ明確にされた読者＝学習者とは、ひとつに自己批判を軸とした批評を実現する「読者」であり、またもうひとつに「作品」と表裏一体の関係にある「読者」である。いずれの議論においても、ニュークリティシズムが持ちあわせていた社会とのリンクが強調されることはない。これらのことから、ニュークリティシズムが持ち合わせていた「情動」的な要素は、国語科の学習に際しては無視してよいものであるという捉え方も考えられるだろう。ところが、ニュークリティシズムが持っていた「情動」的要素は、読みを個人のものとして定位しようとするとは逆に、集団性を希求するものである。もちろん、個々の学習者が自らの読みを精緻にすることが目指されること自体を否定することはできない。が、そのプロセスにおける集団性の希求そのものをも排してしまうことは、学習者の読みを矮小化して捉えることになってしまいかねない。はじめにも述べたが、教室における読者＝学習者は、仲間や教師との関係、あるいはもっとひろい意味での社会認識の内面化され、自動化されたものとの関係のなかで、読みを遂行する存在なのである。

本稿では、学習者のそのような側面を取り上げ授業を論じるヒントは、むしろ「読者（的視点）の（中略）決定的な基盤を築き得た」とされる I. A. リチャーズの著作に立ち戻って検討することではないかと仮説を立て、次に、リチャーズの想定する「読者」の一旦を明らかにすることで、ニュークリティシズムを再評価していきたい。

Ⅲ ニュークリティシズムの再評価

1 他者との影響関係から生まれる読み

川崎寿彦（1964）によれば、I・A・リチャーズの問題意識は次のように説明される。

一口でいえばそれは、文学をして文明に参加せしめようとする切実な期待である。リチャーズは『文学批評の諸原理』第三版の序に、「この本が人類社会の未来の選択に対する一つの貢献とみなされる」ことを望んでいる。この期待こそ最初からこの本の動機になっているものだ。彼はそのなかできびしい心理主義的立場をとり、われわれの日常経験と芸術（ことに文学）との関係を追求した。彼は芸術的判断の基準の確立一すなわち、こんにちわれわれが知る意味での

批評一の必要性を、しつように主張するのだが、そのスタミナを支えるのは、彼自身が文明の現状に対して抱く深刻な危機感だった。彼は低級な芸術・文学や、新しく発明された映画、そしてそれらすべての背後にある商業主義が、いかにわれわれの心理的経験や反応の能力を卑俗化し画一化しているかを、鋭く指摘した。（中略）このような時代には（中略）すぐれた文学（ことに詩）こそが、その複雑豊富な言語作用によって、われわれの神経組織を再調整してくれ、そして豊かな人間性を回復してくれるほとんど唯一の手段なのだ。（川崎寿彦，1964；pp. 12-13）

リチャーズの批評論における読者の存在は、「きびしい心理主義的立場をとり、われわれの日常経験と芸術（ことに文学）との関係を追求した」点に見出せるものであり、それこそが、リチャーズ論の核心である。リチャーズは『文芸批評の原理』において、詩の経験を作品という刺激に対する読者反応の流れとして図式化した（リチャーズ，1970；p. 160。原典は1924年）が、そこには「情緒」や「態度」が含まれ、特定の刺激が心のうちに価値的なことがらを反映するさまが表されている。リチャーズはいう。

どんな経験でも、その最も重要な部分は、そこでよび起こされるいくつかの態度である。経験の価値は、そこに含まれるこういった態度の精粗と形式によってきまる。意識的経験の価値は、その経験の強烈さ、その感動、その快感、あるいはその鮮やかさによるのではない。自由に、できるだけ十分に生きようとして、その経験に含まれる衝動を体制化する点に価値がある。（リチャーズ，1970；p. 180）

リチャーズの論は、一見、井関の伝達モデルによく似ているが、リチャーズの論は、テキストを読むうちに生じる「衝動」の「体制化」がどのように起きるかを詳しくするものである。そこでは他者との影響関係は次のように、「前提」として指摘されている。

体制化ということは、たとえば大きな事務所や鉄道が考えるような意識的な計画とか配置とかの問題ではない。われわれが混沌とした状態からもっとよく体制化された状態に移ってゆくのは、だいたいにおいて、われわれには何ひとつわかっていないような移行の仕方で行われるのである。典型的な場合について言えば、それは他の人たちの影響によると考えられる。文学や芸術は、こういう影響の伝播を行うための主要な手段である。高度の文明—つまり自由で多様で無駄のない生活—が、文学や芸術の社会的機能にどの程度依存しているか、それをいまさら主張する必要もあるまい。（リチャーズ，1970；

p. 77)

リチャーズが認めるように、衝動の体制化は「他の人たちの影響」によって行われることが、その典型なのである。だからこそ、読みを方向づける他の理論との関係を排するという極めてストイックな読みの遂行が求められ、テキストを自律したものと捉えるニュークリティシズムの主張に根拠が与えられるのであり、また、文明批判としての批評という文脈に活力が与えられるのである。上記の引用において、「文明」と「文学や芸術の社会的機能」の相関を強く認めている点には、「文学をして文明に参加せしめようとする切実な期待」がよく表れていることがうかがえる。リチャーズにおける「読者」は、社会参加を軸として設定される読者であり、他の読者との関係のうちに読みを構築する存在なのである。しかし、読者が読みを作り上げるとき、それは他者との影響関係ではあるものの、その中身は「何ひとつわかっていない」。リチャーズは、次のようにも言う。

受けるかもしれぬ刺激は、常に可能性としてはたくさんある。が、そのうち現実に効果をあらわすものは、じつはほんの少ししかない。どの刺激をじっさいに受けどの衝動がそのあとにつづいて起るか、それはその人の関心のうちどれが活潑にはたらいているかによってきまる。つまり、いろんな活動全体の組み立て方によってきまってくる。これはまた、満足とか不安とかの状態、たえずくり返し持続する身体的要求の状態によって、かなり大きく条件づけられる。空腹の場合と満腹の場合とでは、料理の匂いという刺激に対する反応の仕方はちがう。船長は、船客が気づかぬほどの風の変化を感じて、帆を調節する。この点で、社会的要求が個人的要求に劣らぬ重要性をもつこともしばしばある。たとえばある人が友だちといっしょに画廊を見てまわっている。友だちの前で派手にふるまいたいと思うときに画から受ける刺激が、ひとりでいるときよりもはるかに強いというようなことは、じっさいにもよくあることである。(リチャーズ, 1970; p. 119)

テキストの読みは単純な刺激と反応というかたちでは現れない。むしろ、「身体的要求」と「社会的要求」が複雑に絡み合い、読み手が「活動全体」を「組み立て」るなかで現れるのである。ここに、読みを個人のものとして定位するような方向性はほとんどない。読みは個人的なものであり、かつ社会的なものである。「社会的要求が個人的要求に劣らぬ」というリチャーズにあって、個人という方向性から読者を捉えることと、社会という方向性から読者を捉えることは、同じ地平でなされるものなのである。すでにみたように、国語科の「読者論」は、このような「読者」像を採用

してはいなかった。その読者は、いくら交流を積極的に行おうとも、最終的にはそうした経験を踏まえ、個人としてテキストに意味づけを施す存在に回収される。他人からの影響を排することよりもむしろ、積極的に他者と交流することを支持することができるのは、そのような結果を目的として設定しているからである。

「友だちの前で派手にふるまいたいと思うときに画から受ける刺激が、ひとりでいるときよりもはるかに強い」という事例は「じっさいにもよくある」ことではあるが、そのような振る舞いは、テキストに真摯に対面していないか、あるいは読みの目的とは無関係の非生産的(理性的)なプロセスと捉え、退けることができるのである。

2 「既得反応」から逃れられない読者

このようなリチャーズの読みの理論を教育の問題として考えるとき、他の人とのいかなる影響関係が読みを作り上げるのかという点が問題の焦点となるだろう。リチャーズ自身もそのことを課題として追究してきた。リチャーズ(2008)の『実践批評』(原典は1929年)はその追究の痕跡である。『実践批評』には、学生の詩に対する読みがレポート集としてまとめられ、そのレポートにおける詩経験の様相、つまり詩への反応が示され考察されるが、リチャーズが示すのは、「経験に含まれる衝動を体制化」することが非常に困難と思われる多くの事例である。例えばリチャーズは、ルース・ゴードンの詩に対する読みとして学生が「若者の心を「自然」に近づけようと努めている」とレポートに記したこと(大自然を賛美すべきというニュアンスのメッセージに陳腐な道徳観を感じとっていること)に対し、当該の記述は「既得反応」(stock response)より導かれるものであるという。それは、stock response という原語からもわかるように、日常を効率的に生きるうえでの反応パターンの蓄えであり、「眼前の状況に合わすために、いちいち「詠えた」新規の反応を作り出しては、精神力の供給がすぐに切れ、神経疲労も大きすぎ(リチャーズ, 2008; p. 138)」るために利用される半ば自動化された反応である。『文芸批評の原理』においては、「衝動の体制化」が詩(テキスト)経験であるといわれていたが、その「体制化」は、ほぼ「既得反応」によってなされてしまっているのである。レポートに対するリチャーズの評価は、特定の種類の現象に対して自動的に反応してしまう身体のありようを比喩として述べている。「そうしたいと望む(リチャーズ, 2008; p. 139)」ゆえの解釈、つまりそのように衝動を体制化する身体的要求がレポートにはよく現れているということである。

ここに、リチャーズの想定する「読者」像を見ることができよう。それはほぼ無意識的に他者の欲望とつながれた(つまり間主観的な)読みを自動生成す

る「読者」であり、その認識を変更することなどはよほどのことがない限り不可能な「読者」である。このような読みを遂行する読者、つまり「情動」に突き動かされた読者をリチャーズは描いている。多くのレポートが上記のように「既得反応」より導かれるものであるということ、そしてこの「既得反応」こそがやっかいものであるということのリチャーズは度々指摘する。彼の発言をたどっていると、もはやそれは手の施しようがないものようできえあるようにみえる。読者は、「既得反応」から逃れられないのである。もちろん、ここに「間主観的」な集団性を希求する政治的欲望を見ることは妥当ではない。それは、あくまで個人のレポートの分析であるからであり、集団性や政治的欲望をリチャーズが読み込んでいるわけではないからである。それゆえ、リチャーズのいう「既得反応」は、「情動」の現れの一部に留まるものではある。そうではあるものの、読者＝学習者の身体は、意識の潜在的なレベルから、否応なくそうした反応を示してしまうのである。

ここまで、ニュークリティシズムの源流たるリチャーズ論に、情動に突き動かされる読者の存在が想定されていることが明らかになった。リチャーズの想定する読者＝学習者をもつ情動は、国語の授業を論じていくうえでも、無視しがたいものである。以下に、実際の授業の一例を示し、その分析を通して読者＝学習者のもつ情動という視点の意味を授業論に位置づけたい。

3 学習者を捉える情動という視点

ここに取り上げる実践は、A市立B小学校で2014年10月9日に行われた社会科の授業である。本実践は、ことば（食料自給率）の意味の合意形成を図るところから授業が構成されている。国語科においては、合意形成ではなく、さまざまに解釈を出し合うなかで葛藤を経験し、個々に読みを深めることが目的になることもあるが、そのような授業の場合、テキストの性質（文種や修辞等）が読み強く影響するため、リチャーズの示した「他との影響関係」が分析不可能な事態に陥る可能性がある。そのため、ここでは社会科の授業を取り上げる。学習者は、これまでの日常生活や経験、学習したことを想起し、他の学習者と交流しながら理解を進める。このようなことばの意味理解の過程は、当然ながら、国語科におけるテキスト理解に通底する。

授業者から提示された「食料自給率」と書かれたカードから、学習者たちがその意味について自らの考えを表明している最中の記録が表1である（以下の記録におけるTは授業者、Cは学習者、Cに番号がついている学習者は、同じ学習者を指す。また、括弧内は、稿者が補足したものである）。

C1	(「食料自給率」の意味について) えっと、ぼくは、ちょっと違って、自分で食べる分を作る。なんか自分たちが食べるものを自分たちで作るみたいなの。
C	ああ
C2	自給自足
C	ちょっと違います
T	おおなんかいま違う言葉で置き換えたよったぞ。今なんて言った。
C2	自給自足
T	自給自足。あらオシャレなこと知ってる。
C	付けたしです。
C③	っと、C1さんに似ていて、っと自分の、自分で食べるものを自分で賄っているのかなと思いました。
T	賄うってつかう？
C賄う	C4分からん。分からん。
C5	たとえば日本だとしたら、えっと、輸入、輸入してる量があって、日本で作って日本で食べている量だと思います。
C	同じです
C	ちょっと、似てい…ああ
T	いま言ってる意味わかる？うん、うなずかなね。もっとわかっただらにっこり笑わなね。はい。
C6	えっと、僕はなんかみんなが言ったのを少しまとめたような感じなんですけど、
C	Cはい。Cはい。
C6	食料、食べるものを、食べるものを、自分たちで、えっと、自分たちで、持っている数。持っているわけじゃない。自分、自分たちで、作って、持っている数。自給。
C4	持っている？
T	持ってるってどういうこと
C4	どういうこと？

表1. C③の発言と他の学習者の関わり

このやりとりにおいて、「食料自給率」という言葉の意味についてC③の説明は的確である。その発言にある「賄う」という言葉の意味が分かれば、「食料自給率」について理解が促されるはずである。ここでの「賄う」は、「とりはからって必要な用を果たす。ある範囲の物事をとりしきる。(日本国語大辞典)」の意である。古くは『古事記』に用例のみられる言葉であり、感覚的に理解される可能性もある。が、他の語に置きかえにくいこの語について、その意味を明示的に表現することは、小学生である学習者にとってかなり難しいものであろう。そのため、この言葉の意味について検討、共有していくことがここでは望ましい流れである。授業者も、その言葉を取り上げ、授業を進めようとする。

ところが、C③の発言後、C4の発言は3回記録されたが、それはまず「分からん、分からん。」と、C③の発言を理解しようしない発言であった。これは、単純に、「賄う」という言葉の意味が難しいということを表現しているようでもある。しかしC4は、C6

の発言後には、その発言を理解しようとして発言を繰り返しており、その関わり方の差は歴然としていることがわかる。C4はC6に対する発言と同じように、C③に対しても、「どういうこと？」と説明を求めなかったのはなぜだろうか。

授業者によれば、C③は、自分の考えを伝えることに長けた学力の高い学習者であるけれども、周囲の学習者からは十分に受け入れられてはいない存在である。少なくとも、授業者はそのようにC③のことを認識している。つまり、日ごろの人間関係の影響により、C③の発言と他の学習者の発言はうまくつながっていないということである。表1における学級全体の様子としても、C1の発言に周囲の学習者が「ああ」と相槌を打っていたり、C6の発言中に複数の学習者が「はい」と受け入れの言葉を投げかけてその続きを促していたりするように、C③以外の学習者の発言には、必ず誰かしらが反応している。授業者の認識は、確かに表1のやりとりにも現れていることが確認できる。

周囲の反応はC③にとってはあまりにも冷酷なもののようにさえ見える。このような交流型の授業では、学習者たちに他人の発言につながっていくことを肯定的に捉えさせているはずである。実際に、彼らも他人の発言に際し、「はい」と続きを促すことができる程度に発言をつなぐ意識がある。それにも関わらず、C③の発言内容は周囲の学習者につながれないままである。そうであるならば、C③と周囲の学習者とのつながり方は、おそらく本人にとっても、意識的なものではなく無意識的なものであると考えられる。それゆえ、彼らにとってはこのやりとりは冷酷でも何でもなく、むしろ積極的に交流をしているともいえるかもしれない。そうであるならば、C4が、あるいはもっと他の学習者がC③に対し説明を求めることがなかったのは、「賄う」という言葉の意味が難しいという以上に、彼らの無意識的な（既得反応的な＝情動的な）所作の結果といえないだろうか。

T	これは。(実物の唐揚げを見せながら) じゃあこれ食料自給率でいくと、例えばこれが、
C	これが外国から、
T	外国から来ないで、
C	来ないで、
C	自分の国
C③	日本で、
T	うん、はいC③どういうこと、はい。
C③	えっと、外国から、輸入というか、
T	あ、いいね。体の向きそう
C③	輸入せずに、自分の国で、このから揚げがどれくらいとれるかっていうの
C	あーから揚げが採れる
C	から揚げが採れる
T	まあいいんだよ、から揚げが採れるんだよ。そうそう。から揚げが採れるんだ。

表2. C③の発言が他の学習者に理解されない様子

表2でのやりとりにおいてはその特徴が強く表れている。ここでは、C③の発言が連続して行われている。C③の3つの発言は、唐揚げを例にして「食料自給率」を説明したものである。この場面においては、授業者自身が、「どういうこと」と説明を促し、また、「体の向き」を指摘するなど、C③の発言を学級全体に理解させようとする指導の意図が強くみられる。しかし、周囲の学習者からの反応は、「唐揚げが採れる」という発言の揚げ足取りを行うという結果になり、結局C③の発言後も「食料自給率」の意味は理解されず、他の学習者による話し合いが続くこととなる。ここで、「から揚げが採れる」というテキストに、言葉の用法のズレの認識がユーモアを誘ってしまったということは確かにあるものの、そこで交流が終わってしまい、内容を検討する方向に進まなかったことが特徴的である。いや、そもそもC③の発言をユーモアに包んでしまったことこそが、極めて情動的な理解の現れといえるかもしれない。ユーモアはまさに間主観的な集団性を希求するものである。理性的にその発言を捉えようとするれば、C③の小さなミスは取るに足らないこととして、むしろその発言内容が検討される流れになったはずである。が、ここでも、さらにその内容の説明を求める声は上がらない。この事例が特徴的なのは、いくら指導の意図を強く打ち出そうとも、学習者たちの理解のしかたはそれに沿うものになりがたいという点であろう。既得反応は手放すことの不可能に近いものだというようにリチャーズは取り上げていたが、彼らの交流のしかたはまさにそのようなものである。授業における交流の様相は、情動という視点から捉えることで、簡単に変わることはないその性質が浮き彫りとなる（なお、本授業は周囲の学習者のなかでも比較的C③との近い関係をもつ別の学習者を他の学習者との中間に差し挟むかたちで理解を全体に共有することができた。この方法論的な意義の検討については別稿にゆずることとする）。

こうした事例のように、交流する学習者に日常生活における人間関係が情動を突き動かす要因としてはたらくことは、実際の授業においてはよく生じるものと考えられる。そうした学習者＝読者とともに授業が進むということに焦点を当てることは、国語科が作り上げてきたニュークリティシズム以後の読者像に再考を迫るものであろう。リチャーズの既得反応についての指摘は情動そのものではないものの、そのような視点をもつことは、授業における学習者の理解のしかたについて、単にテキストとの相互作用というだけではない読者＝学習者の理解の様相を可視化するという意味があると考えられる。

Ⅳ まとめと今後の課題

ニュークリティシズムの受容から確立された読者とは、自己批判を軸とした批評を実現する「読者」であり、またもうひとつに「作品」と表裏一体の関係にある「読者」である。その「読者」には、I・A・リチャーズが提起した、潜在的な意識から生じる「既得反応」、また、そこから発展的に捉えられる「情動」についての視点が十分に組み込まれてはいない。それゆえ、ニュークリティシズム受容以後の国語科において、「読者」はいまだ「生きた人間」として十分に扱われているわけではない。その「読者」は、社会的なリンクを欠くいわば理念的な存在にとどまっている。

教室の中で子どもたちが紡ぐ読みの様相は、本稿にみた実践例のように、「情動」の視点を持ち合わせることによってよりはっきりした像を結ぶはずである。その様相は、他者との共鳴・共振によって満たされているだけの様相かもしれないし、間主観的な集団性を希求する政治的欲望が現れるものかもしれない。そういった視点から授業を論じる視点を得ることは、単にテキストとの相互作用というだけではない読者＝学習者の理解の様相を可視化するという意味がある。さらには、ニュークリティシズムの受容に際しては断ち切られていた社会とのリンクを「読者」に再構築することであるともいえるのではないだろうか。

本稿では人間関係にのみ着目したが、テキストとの情動的関係や、授業前後の学習者たちの状況との関係など、情動を構成する要因はさらに解明すべき課題である。また、ニュークリティシズムの受容とは異なる方面から国語科において構築されてきた読者像についてもさらなる解明が必要である。

【参考文献】

井関義久『批評の文法—分析批評と文学教育』, 大修館書店, 1972.
井関義久『国語教育の記号論—「批評の学習」による授業改革—』, 明治図書, 1984.
伊藤守『情動の権力—メディアと共振する身体』, せりか書房, 2013.
遠藤不比人『情動とモダニティ 英米文学／精神分析／批評理論』, 彩流社, 2017.
岡崎寿一郎「文芸批評理論の問題—I. A. リチャーズ以前・以後—」『駒沢大学外国語部研究紀要』, 11, 1982, pp. 69-92.
越智博美「「南部」の新批評, 新批評の「南部」」『言語文化』38号, 2001, pp. 49-62.
上谷順三郎「読者論の理論—イーターを中心に—」(田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編『「読者論」に立つ読みの指導』, 東洋館出版社, 1995, pp. 173-188.)
上谷順三郎『読者論で国語の授業を見直す』, 明治図

書, 1997.
川崎寿彦『ニュークリティシズム概論』, 研究社出版, 1964.
佐伯彰一「本質としての新批評」細入藤太郎編『新批評』南雲堂, 1958, pp. 97-131.
杉田知之『分析批評の方法論—文学教材の読みを問う—』, 明治図書, 1988.
関口安義『国語教育と読者論』, 明治図書, 1986.
竹長吉正『読者論による教材研究(小学校編・中学校編)』, 明治図書, 1995.
田近洵一『読み手を育てる』, 明治図書, 1993.
田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編『「読者論」に立つ読みの指導』, 東洋館出版社, 1995
中野登志美「文学教育における批評概念の史的検討—ニュー・クリティシズム・分析批評を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 第60号』, 2011, pp. 125-134.
藤井知弘『読者としての子どもを育てる国語教室—読者論を導入した読みの指導』, 東洋館出版社, 1993.
望月善次「作者・作品・読者の視点の統合化に関する一考察:T・S・エリオットとI・A・リチャーズとを手がかりとして」『人文科教育研究』第5号, 人文科教育学会, 1978, pp. 58-75.
望月善次「「分析批評」の導入は国語科授業に何を提起するか」『教育科学国語教育』No. 372, 明治図書, 1986, pp. 74-77.
山元隆春『文学教育の基礎論の構築』, 溪水社, 2005.
クロード・E・シャノン、ワレン・ウィーバー、植松友彦訳『通信の数学的理論』, 筑摩書房, 2009
I. A. リチャーズ, 岩崎宗治訳『文芸批評の原理』, 八潮出版社, 1970.
I. A. リチャーズ, 坂本公延編訳『実践批評—英語教育と文学的判断力の研究—』, みすず書房, 2008.
Cleanth Brooks, Robert Penn Warren Understanding Poetry, Holt Rinehart and Winston, 1938.