

## 英文学作品の読み（Ⅰ）

鉄 村 春 生\*

(昭和63年10月31日受理)

### How to Read and Teach a British Novel (Ⅰ)

Haruo TETSUMURA

(Received October 31, 1988)

#### 1. はじめに [1] 目的

大学の学部レベルで、ことに教員養成学部において、教室内での小説の読みはどうあれ  
ばよいのか。テーマ、性格描写、イメージリー、雰囲気、視点などの小説の様相(aspects)  
や技法(craft)に注意を払えばよいのであろうか。文学批評の方法論の展開にまですま  
なければ文学作品の授業と呼べないのであろうか。あるいは、訳読主義を全うして学生  
の学力向上を志向すればよしとできるのであろうか。あるいはまた、異文化の世界逍遙をも  
つてこと足れりとするのか。課題は初歩的かつ未解決で山積している。

英語の大学用教科書を瞥見すると、本文あとの註が註釈者の腕の見せどころとなって、  
たんなる語意についての辞書からの転記に始まって文化的・社会的背景の解説、応用問題  
の設置、難解な箇所について諸説の紹介、鑑賞の手引きにいたるまで百花繚乱である。だ  
がやはり、小説の教材はなにが書いてあるかを知るための訓詁訳読スタイルが主流である  
ようだ。なんといっても、文意を把握・理解する力の養成が外国語学習の主眼となってい  
るからであろう。しかし、教科書が授業形態の水先案内を務めるのでなく、まず初めに教  
師の理論があり、ついで実践があることはいうまでもない。

大学における教育実践は理論および方法の両面から検討され、教師は研究と教育活動の  
追求のなかから自己展開に努めるかたわら、教室において学生の「自主的な学習の態勢づ  
くりを視野に入れ」<sup>(1)</sup>なければならぬ。大学は教師と学生で構成する学問の場であり、教  
師にとって学問とは研究と教育であり、学生にとって学問は学習と研究であるからだ。そ  
の際、大学教育は基本的性格を教師の努力による学問の進展によって決まるということを  
考えておくことが肝心である。学問の一般的性向に照らして、教師は学生が創造的に思考  
し、能動的に研究・学習することを獲得させる必要がある。思考の幅が平面的であるとか  
単一思考であるとか指摘されがちな現今の学生にとって重要なことは、主体的な思考と判  
断、自律的な学習を習慣化する場として授業・実践を位置づけることである。

このような大学教育の指標に沿う形で、英文学作品の授業構成が明らかにされねばなら

---

\*長崎大学教育学部英語科教室

ない。

教員養成学部英語科の枠と文学プロパーの分野との二つの領域にまたがって文学作品の読み方を絞って考えるのは困難である。文学者・作家・文芸評論家の養成を目的にしないだけに、英語科は文学論や批評論に授業を支配させることはない。支配させようとさせまいと、そのような文学の区分けを試みる立場にむかって、文学とはそもそもなにであるのかという問いが当然詰問の調子で投げかけられるであろう。そこで、英語科における文学作品の授業は言語教育を目標にしているのだと前もって結論をもちだすことで、本論文はアリストテレスの『詩学』から説き起こす、例の文学の一般概念・理論を再説しないことをここで明らかにしておこう。文学とはなにかを講義形式のなかから伝えることがない代りに、これが文学であると文学作品に具体的に指摘したり分離して提示しにくい量こそ文学であるという認識にたつて、文学とはなにかを正面から質さず、作品の個々を読むプロセスのなかから体得させようとするものである。したがって、演習形式で取り組む作品量の増加をはかりながら、作品をどのように読めば中学校・高等学校の教員養成に資することになるのかをパースペクティブに考えることが本論文の主旨になる。

本論文は英文学作品の読み方の理論篇は無論のこと、実践記録<sup>2)</sup>となることもないが、以下にあげる授業の擬態のポイントが読み方実践のインデックスになるかもしれない。

- 文学作品を読むプロセスを便宜上三段階に分けた。第1が解読、第2が解釈、最後が鑑賞・批評である。授業の現実にはこの区分けは混在しているが、本論文は第2の解釈を中心に考察した。理由は、英文学作品の読みは英語科教育法を包括しないからである。
- 文学作品の読みは作品研究法・分析法・評価法の理論を当面の対象から外しているが、作品論の基本的な方法としてテキスト理論を間接に取り入れ、読みの場を創造の営みに発展するようになっている。
- 文学作品が内在させている読み手に与える感動を最大限に享受できるように、隠れた意味を掘りだす着眼点・角度など技能教科的な側面も考慮した。
- 授業の始点に解読の方法があつてしかるべきであろうし、終点には鑑賞——レポート提出——が想定されるが、授業の一駒一駒で読みを正確かつ精密にするための最終目標にすすむために、それらのノーハウは無視した。
- 読者・受容論的な読みを導入した結果、教室のなかで教師はどのように機能すればよいのか、その点を文学の曖昧性と想像力から考察した。

## [ 2 ] 学習指導要領の観点から

文学作品を教材にした授業は教員養成学部の英語科の教育目標によっていかなる存在価値を照らしだされるのか。それは学習指導要領との関連で考え始めるのが妥当であろう。

文学作品による教育<sup>3)</sup>という視点から小学校・中学校・高等学校における教育をとりあげるとき、目標として児童・生徒の人格形成、思考力や感受性の涵養などをあげることができる。そして、その目標にむかって文学作品を教材として扱うとなると、教員養成系の専攻課程では国語科と英語科とに限られる。ところが学習指導要領は、国語科の分野では文章の「読解」「鑑賞」「読書力」など領域を細分化して表現力と理解力を育てるという言語教育の立場を重視するとともに、思考力や想像力を培うことを意図している。さらに、人

間性陶冶に係わる文学教育の力を評価している。それにたいして英語科の分野では、国語科とは全く異なる内容・方法を示していて、例えば文学教育の要素は英語教員養成の機能に組み入れられていない。そのギャップに看破しなければならないことは、英語の理解や表現力の他に、文学教材に求められる英語科における教育実践が、学生に英語圏の人たちの生活・習慣・文化を理解させそして教える力を学生に習得させることなのだ、ということになる。

戦後5回め、12年ぶりに教育課程審議会が「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）」を提出した。<sup>4)</sup>21世紀にむかって国際社会に生きる日本人の育成をふまえたもので、教育課程の基準の改善に関して基本方針が四つあげられたが、その基本方針に沿った中学校の外国語における改善・充実は「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」のコミュニケーション能力の育成にむかっている。このコミュニケーションの育成は高等学校の外国語においても強調されている。

今回のこの答申が新学習指導要領や教科書にいかように反映され採用されるのか予想のかぎりではないが、外国語教育の改善・充実の重要な基本方針がコミュニケーション能力の育成と国際理解の基礎を培うことを重視している事実は注目に値する。このことは、この急速な国際化の時期にあってはことのほか外国語教育の重要な柱として認識されなければならない。そういった評価のなかで文学作品の読みの授業も大学で行なう必要がある。文学作品の読みをとおしての国際理解の成立ということにしても、教材の正確な読みと理解という地味な作業をとおして外国人の生活や文化の理解や把握を英語学や英語科教育など他の学科目との総合的な関係と結びつけて考えていかなければならない。

学習指導要領が高等学校の外国語教育に掲げた外国語の「理解」「能力」「関心」、外国人の文化等の「理解」という目標にむかって、それを実践する教師を養成する大学の英語科はそれぞれ独自の目的と方法を設定しているはずである。本英語専攻課程は次年度から、「実際の運用能力に加え、言葉と異文化への関心をたかめるような言語教育を実践できる中・高等学校教員の養成」を目標とする目的を設定した。そのために「多読、作文、会話の系統的な指導に力を注ぐとともに、英米の文学作品や言葉の特質を固有の文化・歴史との関係の中で分析、鑑賞する講義・演習」を実施し、また「英米の新しい教授理論を実演・検討し、よりよい英語教育のあり方を追求」することにした。

この意図達成の方向で英文学の作品を読む演習をとらえるとき、英語という特定の言語の性質や機能の理解、文化や思考におけるイギリス的特性、ひいては日本語や日本人の文化や思想の再考などの効果が明らかになると同時に、そこから言語教育の効果をも鮮明にすることが期待できることになる。イギリスの文化や歴史がたんなる知識としてのみ注入されることがあってはならず、あくまでも言語との体験的な交渉によって取り込まなければならない。もっとも、「言葉の特質を固有の文化・歴史との関係の中で分析・鑑賞する」仕事は英文の正しい把握を前提にして営まれ、学生の英語力に左右される面が大きいだけに、注意を要する。学生も教師も汗と恥のなかから英語を読む力をつけていくしかない日常の現実をふり返るまでもなく、英語を正確に理解することが基本であることは論をまたない。「分析・鑑賞」を可能にする英語力がそのまま読解力である場合がほとんどである。

日本語の文学教材を使う国語科においては、個人的な読書経験や読書量は別にして、小学校の早い時期から児童の発達段階に応じて読み方を指導するようである。そのために、

「人物の性格や場面の様子を想像しながら読むこと」[小二2内容B理解(1)のウ]のように読み方の基本的な心構えに始まって、「表現に即して、場面やその情景を思い描くこと」[小四2内容B理解(1)のオ]にすすみ、5年生では「人物の気持や場面の情景が描かれている箇所について味わって読むこと」[小五2内容B理解(1)のカ]となって鑑賞の手ほどきを受けるようになってきている。英語科に在籍する学生も、小学校時代から文章を正しく読んで文学作品を豊かに味わう学習をとおして読みのコツはいささか会得しているはずである。しかし、それを英語の文学作品の読みに自然発生的に応用することはかならずしも容易ではないようだ。障害の底辺で、英語が習得途上の言語であるために習熟度が浅いこととか、英語のシンタックスが日本語による思考方法と合致しにくいことなどが考え合わされる。いずれにせよ、英文学の作品の読みにには日本語の文学作品の読み方と直接交流しにくいところがある。そうであればこそ、そこにこそ英文学の作品の読みに言語教育を成立させ、異文化を理解する鍵となる言語の特異性があるものと考えらるべきであろう。

#### 註

- (1) 『大学における教育実践』2巻「大学教育の工夫と方法」175ページ。
- (2) 本論文は、筆者が筆者自身のためにたてた最近の文学理論の消化という目標と、英文学の授業担当者としての教室内での演習・実践との関係に照明を当てることを狙って始めた。しかしながら、前者の目標は後者の実践にたいして内部告発的なエネルギーをもつ理論にまで届きえなかったし、後者もそれ自体の独立的な価値を主張できるところまで熟さなかった。ただ、教育学部における英文学の作品演習が文学理論や批評原理をタブー視したとしても、英文学作品の演習的読みは教師の側では文学理論を近くに引き寄せておかねばならないという認識は手に入れた。
- (3) 文学作品といっても、いくつかの文学上のジャンルがあるうえに、表現レベルでも分れる。それらすべてをとおしての教育を意味するが、本論文では主に英文学の小説を教材にした教育を指して使う。
- (4) このパラグラフは『中等教育資料2月臨時増刊』を参考にした。

## 2. 文学作品の読みと言語教育

言語教育の内容を辞書の表現を借りて総合すれば、言語知識・言語能力・言語技術の習得を中心に行う教育ということになる。言語の知識・能力・技術の習得は言語要素の文字・発音・語句・文法などをとおして行なうという言語教育の分類の仕方もあれば、読む・書く・聞く・話すの四技能習得の教育によって果たすことができるという言語教育の考え方もある。それでは、文学作品の読みは言語教育の目標のなかでいかなる性格をもつのか。

文学は高度な言語文化であり、文学作品は言語を媒介とする芸術作品であるために、自ずと文学作品を読む活動は言語教育であるというストレートな考え方が認められるが、それからいえば、言語を教材に使用するのであるから、英文学の作品演習の授業も言語教育の実践ということになる。

実際、文学作品を教室のなかで読むことが言語教育になるということは否定できないが、文学作品を読む目的が言語の教育にないことも否めない。例えば、英語科における言語教育が英語の理解と運用能力を正確かつ豊かに蓄積することにならなければ、文学作品の読みをとおしての言語教育は成立しがたい。そういった英語科における言語教育との密接な関連で文学作品の読みが問われなければならない、ということだ。たんにその範囲にとど

ならず、文学作品の読みが記憶や知識、技術そのものを越えて、思考力や創造力の育成という大学教育の主たる目的にも適うようにならなければいけない。文学作品が言語を媒介とする芸術であるかぎり、その読みはたんなる言語技術教育に終ることなく、媒介である言語の特性に着目して思考力や創造力の養成を展望に入れることが当然重要であるからだ。

外向と内向の両側面からとらえると、言語はコミュニケーションの手段と思考の手段との二つの働きに大別できる。後者の機能の面での言語の教育、ことに日常・実用の言語から峻別された文学言語と称される言語の特性をとおしての言語教育がなされると、思考力・認識力の開発が表面化するが、まずこの角度からの教育を考慮する必要がある。その文学表現の特性とは言葉の多義的な広がりと屈折であり、その広がりや屈折が読み手のイメージによる想像力を要することは、文学表現が象徴的表現ともいわれることを引き合いにだして援用させるまでもあるまい。この種の言葉を言語教育と本質的に結びつけていくには、言葉の内包を実践的に学習する以外には考えにくい。

すでに言及した、そもそも文学は教室のなかで教えることが可能であるのかという古典的な問いをここでもう一度もちだして、それにたいして、教材を教えるのではなく教材で教えるのだという教育学上の考え方を借用して、授業の実践面から答えれば、つぎのようにならうか。

文学の授業は文学作品を教材にして成立するという条件のもとで、(1) 文学作品について教える、(2) 文学作品で教える、(3) 文学を教える、の三段階の実践が見通せる。

「文学作品について教える」は、文学作品を読むに当って作家の伝記的事実や社会的状況、作品の歴史上の位置や評価、その他の学問的情報を教えることである。これは文学にとって周縁的でしかないにしても、個々の文学作品の理解を深めるのに不可欠だ。そればかりでなく、作家の実人生・人間性・思想や作家を取りまく社会・時代のアクチュアルなものが一つの典型としてその国の生活・風俗・文化・社会についての知識をあたえ、関心を起こさせることになる。

「文学作品で教える」においては、文学が猥雑に陥ることのないように教師の側が言語文化や言語芸術観をしっかり確立しておくことが前提になる。さもないと、その教育がたんなる筋の紹介や把握に終ったり、徳目教育に向ったり、教条主義に走ったりしがちになるからだ。「文学作品で教える」という考え方は、文学作品の読みにおける人生論的効用という価値面から切ると、読み手に人生・人間・生死・社会・世界などについて思索させるという断面を現わしてくる。作品は作家が生きている現象——肉体に係わるものであれ精神に係わるものであれ——との緊張関係から創りだした言語の所産であるから、言葉の表現をとおして作家の緊張した精神と肉体をかかえこんでいる虚構の緊張に相当する現実を読み手の内部に再現する。ここに感動を生む源がある。読み手は情緒面でうける読みによる感動を体験することもある。だからといって、文学作品は読み手に感動をあたえることを目的とするものではないのであって、ましてや文学作品の読みの対象が作家の生き方や人生観であってはならない。ただ本来、文学はその作品の読み手の感動に全くオープンであるというだけのことだ。一方、読み手の感動を強める要因として、読者・受容論的な解釈が考えられる。すなわち、文学作品の読みとは読み手が自分を読む創造的行為なのだ、という例の考え方である。この創造的行為という解釈は感動を強めるという考え方を保証するし、現実においても感動を強めるはずである。そればかりか、この創造的な活動は読み

手の感受性、想像力、認識力の養成にも大きく関与する。

文学作品で教えて感動が読み手に生ずれば、「文学を教える」ことが教室のなかで純潔に果たされていることを意味している。単純ないい方だが、「文学を教える」ことは感動を讀み手が体験することなのだ。

「文学を教える」とはどういうことなのかと改めて問えば、文学作品がなぜ具体的に文学であるのかを教えることだ、と答えることになろう。文学性、文学的表現性、言語の芸術性を理解させようとする、と換言してもよい。文学は読み手が言葉の働らきに興味・関心を抱くことから存在しはじめるとすれば、言葉が到達した芸術的・形象的表現の姿に直接関係できる時、読み手は文学に届いたといえないだろうか。そこにはすでに言語教育がもっとも重大に成立している。

再度視点を感動にもどしていえば、「文学を教える」ことは、「文学作品で教える」際の感動とは別な理由から読み手に感動を起こさせることに繋がっていく。読み手は別の文学的方法によって得る、作家や作中人物の人生観や世界観への反発・共感の形で経験する感動とは異質な感動を体験することが予想される。それが成就するためには、言葉の多義的な広がりや屈折がアクチュアルなもの蔭に造りあげた人生の意味や不可解なものとの発見的取組み、諷刺・比喩などのレトリック表現の正確な把握や理解が必要条件になってくる。読み手は、文学作品の読みに固有の文学的操作のルールを学び、感動を起こさせる諸因子となる表現技術や言語操作の発見コードに習熟しなければならない。

こうして読み手に感動を起こすボタンの所在を意識化させると、教師はさらに、近い将来の職業のために読み手に主観的な感動を客体化できる力を養う機会を心掛けねばならない。この機会はレポートの形で考えるのが一般である。読み手の言語能力に潜在している部分を顕在化させる刺激である。レポートの中味に期待するものは文学作品の鑑賞とか批評とかいう表現が指すものであるが、現実には、文学作品の鑑賞や批評、あるいは作品研究といった一種の美名を幻想だと教える類が多い。それは、文学鑑賞や文学批評は本来多量の実践的な読みと読み方の厳しい訓練のはるか彼方にそびえるものだという事実の証人になっている。

以上、「文学作品について教える」、「文学作品で教える」、「文学を教える」について考察したが、文学作品の読み方スキル論に傾斜しかけたことは否定できない。教室のなかで文学作品を読むことは、ことに教員養成学部の授業で読めば、いきおいそういう性質にならざるをえないところがある。だからといって、文学理論や小説技法、批評論の講義が代役を勤めることなど到底できはしない。あくまでも読み手が文学作品を言語事実として表現の細部まで理解し、言語のさまざまな機能・側面・本質にアプローチする努力を怠ることなく、正しい言語観を身につけるために文学作品の読みを実行していきつづけるしかない。そのプロセスそのものこそ、文学作品を教材にして達成される言語教育の原点がある。

### 3. 文学作品の読みにおける主観的コードと客観的コード

この章の本題に入る前に、文学作品の最近の読みの意味について言及しておく。

演劇は脚本・俳優・舞台・観客から構成され、そのうちのどの一つが欠けても崩壊するが、文学作品の読みは作家と作品と読者からなり、読み方はその三方向からのアプローチを包含する構造になっている。三つのアプローチのうち、まずコード・作家はその社会的・

時代的背景から作品の創作動機や意図の周縁部を選択・抽出して、作品の内的諸情況を手探りしていくことを可能にする。つぎに、コード・作品はそこに表現されたもの一切を手掛りにしてテーマなどを探り当てさせる世界になる。最後のコード・読者は文学作品を享受する人である。相互に補完的な力で読みを成立させているこの三者の密接な関係も、最近の文学研究の傾向がその性質を変えたようだ。すなわち、文学作品が作家との関係からよりも読者との関係から論じられることが重要になってきた。そしてこの新しい読みの理論は、読みにおける読者の役割を大きくクローズ・アップし、代りに作家を、読者志向の文学受容のステージから退場させた。したがって、そのステージ上で読者が作家と親しく出会ったり、主体間で烈しい鏝迫り合いを演ずることはもはやなくなった。真剣勝負の緊張関係は消失していった。

作家・作品・読者の関係についての従来の概念を打破した読者・受容論は作家の意図を重視することなく、作品ですらも読み手の読みによってはじめて意味が発見される「テキスト」に衣更えをさせた。文学作品は客観的に存在するのではなく、読み手の読みによってはじめて生まれるということになる。この間の経緯についてW. イーザーは、「作品は、テキストと読者との間の潜在的な位置を占めるため、この両者が相互作用を起こした結果、初めて作品の顕在化がなされる。」<sup>[1]</sup>とも、「テキストは、読者が遂行する意味構成を経て初めて完成するわけで、そのためにテキストは、まず生み出されるに値するものの手引きの機能をもつが、テキスト自体は、このように生み出されるものそのものではありえない。」<sup>[2]</sup>とも説明している。

しかしながら、一旦作家の手を離れると独立した世界を主張し、完結性をもって読者にたいして誇り高かった文学作品がその王座からずり落ちはじめるのは、格別に読者・受容論の出現を待つまでもなかった。1920年代にニュー・クリティックスと呼ばれる批評の一派が現われて一世を風靡した。彼らが文学作品の批評に際して否定した三点——1. 作品を作家の時代環境から説明すること、2. 作品を作家の伝記的事実や心理から説明すること、3. 作品を時代の記録として扱うこと——はすでに読み手志向の批評の線を引いており、われわれは読者・受容論と方法論上さして大きな異同はないことに気づく。これは情緒的な印象批評などの伝統的な方法にプレーキの役目を果たしたし、さらに分析批評が出現するにおよんで、表現に密着した精細な読みを旨にして、伝記的・歴史的資料の研究や直観的・演繹的な解釈を弾劾した。そして読者・受容論の抬頭を機にして、文学作品は「意味生成の場」のテキストとして生まれ変わったのだ。

文学作品の読者・受容論的な読みは授業においてどのような位置に据えることができるであろうか。ニュー・クリティシズムは方法のうえで知的な性格が強かったせいも、大学教育の授業にまで侵入を果たせなかったようであるが、読み手は文学作品のためにあるのだという受け止め方ではなく、読み手のために文学作品はあるのだという読者・受容論の考え方は授業のなかに取りこめる部分があるようだ。教員養成系の学部の英語科においても、文学作品の読みは読者・受容論による変容を許してもよいのであろうか。即断は控えるとして、いましばらく教室で活用できる読者・受容論における文学作品の読みの効用について考えてみよう。

読み手にとって、文学作品はいったい何であるのか。普通、読み手は文学作品を読むことによって自分のなかに世界を想像し、その世界を自分の現実として所有する。といえ

簡明に過ぎて漏れ落ちた部分が気になるであろうか。読み手は文学作品を読む刻一刻に、自己を否定したり肯定したり、あるいは超えたりしながら、己れの存在感を経験する。あるときは昂揚し、あるときはカタルシスを経験し、ときにはヒロインと激情を共有することに読み手であることを味わう。これは教室の内外を問わず読みの通常の現象である。感動を焦点にしていえば、想像力は読み手にしたがうし、読みの主体的運動は読み手側にあるわけであるから、格別に読者・受容論を大上段に振りかぶって旧来の読み方を切り棄ててしまうことはないのである。旧来の読み方にも読者・受容論的な読み方を自然発生的に考えさせる要素はあるのだ。

ともかく、読み手の創造的介入が始まったとき文学作品という価値の世界が現われるというふうに読者・受容論は読み手側の創造的活動性を主張するが、作家の側から読みはどのようにとらえられているのか。つぎの大江健三郎の言葉も読者・受容論の読みの立場を明らかにしている。「小説の実質とは、言葉によってそこに構成された、想像力的なものを読み手に呼びおこす仕掛けである」<sup>(9)</sup>。この文章には、作家の方が読み手に「仕掛け」を読みとる生産的活動を求めるところに意味がある。「仕掛け」とは、読みに向って読み手に創造的・生産的に参加させるための作家の故意である。作家が作品を書くことを創作活動と呼んでも、かつて読み手の読みの行為を作家の力に相当する生産活動であると見なすことは一般的でなかった。しかし、作家の「仕掛け」は読み手に「想像力的なもの」を喚起するのであって、説明的なものの機能に向って働くのではないのであるから、読み手は当然、作品中に言葉で形象された世界を、言葉を手掛りに自分の内側に造っていくことになる。文学作品は言葉を媒介にしているのであるから、テレビのように受動的に受動する姿勢とは対照的に、言葉を手掛りにして読み手は想像的世界の創造に能動的にならなければならない。

読み手志向のこの読み方を、授業のなかでの文学作品の読みという観点と創造性を育てる教育という観点からどのように実施することが可能なのだろうか。その場合、作家と読み手とテキストの三項に考え方を置くことができよう。ただし、作家は読み手に、テキストを生み出すことによって新しい意味発見・再構成の場を提供する項ということで、読み手が主役となる授業に直接係わるのが少ないので考える必要はあるまい。そこで、残る読み手とテキストについて順に考察してゆくことにする。

読み手側について読みという創造的な営みを見れば、その営みを遂行するエネルギーは読み手の語学力・思考力・想像力という表現をとることになる。なかでも想像力は創造活動の大きな力となって働く。文学作品においては、論理的・観念的な文章ではイメージは結びにくく、もっぱら思考力中心の読み方になるが、形象的な表現の理解はなによりも想像力を要求し、読み手は色や形などの組合せによって視覚的に想像しなければならない。想像力は読み手が個々にもっているさまざまな能力を推進力にして、表現されている意味を読解する労働という密林を分け進むことになる。己れのなかで能力が意味を照合する作業が読みなのだともいえる。その能力とはたんに想像力ばかりでなく、語学力や思考力の他に読み手個々の生活感情、感受性、問題意識、知識など個人の総体を指している。ここには、読みは個人の総体としての量や質によって決定される部分がきわめて大きいのだという考え方が示唆されている。

個人の総体という表現は個人の体験の総体といい直した方が正確である。R. エスカルピ

は文学的な読みを「投影的な読み」と称して、「読者の人格全体を巻き込む体験」<sup>(4)</sup>であるとさえいつている。「人格全体」とは、倫理的な面も含めて物理学や神話などの知識・情報すべてを包括する経験の直接的・間接的なものを広く指していると解釈してよかろう。文学的な読みを「読者の人格全体を巻き込む体験」であるといい、さらにエスカルピがその「投影的な読み」にたいして「客観的な読み」を区別して使うとき、読みは読み手の個々の体験の量と質にしたがって量や質の点で可変的ではないのかという懸念はもはや疑いようがなくなってくる。つまり、読みは文学作品を創造の対象として始まりながら、創造という点で文学作品が読み手の体験の総体を模倣するということになるのだ。読み手の創造的主体性を評価する読者・受容論の読みは、読みにおける個人差を尊ぶ方法を支持するのである。しかしながら、読みの個人差に眼を閉じることが教室内の教師の務めなのであるのか。

この問いは、読み手志向の読みは読み手の個人差に応じてテキストの意味を変化させるが、その意味の多様に教師は眼を閉じなければならないのか、あるいは、その種の読みにたいして作家や作品の傍証的読みはいつも完全統治権を譲りっぱなしでよいのか、という問いにいい直すことができる。

読み手中心の読みが到着するテキストの意味解釈における多様性は、そのアナロジーを文学・音楽・美術の世界に容易に求めることができる。シェイクスピアの作品は17世紀以降現在まであらゆる時代の、あらゆる国の、あらゆる人々の批評に耐えてきた。つねに新しい意味を表わしつつ生きてきたことを考えると、その批評史はまさに発見の歴史といえる。シェイクスピアにかぎらず、広く芸術はその享受者の趣向にしたがって冷淡や歓迎の栄枯盛衰の跡を残している。政治・社会・人間性への痛烈な諷刺であった『ガリバー旅行記』が家庭で児童のよい仲間になっているのも一例である。

上記の一節は、新しく読みがなされるたびごとに作品が新しく創られるという考え方において読み手中心の読み方に酷似している。ここで最後に、読みの創造的活動は読み手の主体によって成立するという美しい文句の前に授業は屈服しなければならないのかという反語的な問いを発さざるをえない。もし読みが読み手の体験の総体を賭けた主体的な読みということであるのなら、読みはむしろ保守的であるべきだ、と判断しているからである。

読み手の「生産性」を主張するイーザーも、テキストが読み手に働きかけて生じるものは「テキストが構造化している行動条件を充足する行為」であって、けっして「白昼夢」ではないと断言するように、<sup>(5)</sup>読み手の創造性をかぎりなく認めることはなく、最終的な自治権は作品にあたえている事実を改めて指摘しておこう。

文学作品が形象的表現や構想をとおして読み手と対決するとき、そのインパクトが読み手に応じてきわめて多様になることはたしかであるが、だから読みが主観的であってよしとする根拠にはならない。読み手は自分の読み方とテキストの関係にたいしてクラシカルな注意を払うべきである。

ここで読み手につづいて、テキストについて考察する。

さきにエスカルピの文学的な読みとして「投影的な読み」にたいして「客観的な読み」をあげたが、両読みの関係は可変的であって対立項に固定してはならないものの、前者では主導権が読み手側にあり、後者は主導権をテキストにおいている点で、両者は境界線をもっている。つまり、テキストは読み手を触発する「仕掛け」を内部構造としているが、それ

は読み手が新しい意味世界を創りあげる行為に客観をもたせるためである、という考え方である。

語学力・思考力・想像力を読みにおける読み手側にあるコードと見なすならば、テキストは読み手のために読みのコードをいくつか呈示する。ここでいうコードは文学を構成するうえでの約束ごとで、一般にリタラリー・コードと呼ばれるものに相当する指標である。もともと読みは主観色の濃くなる行為であって、客観に近づけるためにはあくまでもテキストに客観的な手掛りを求めざるをえない。読みにおける恣意性を極力排除し、読み手の想像力の働きを実証的なものにするための指標であって、それをいくつかあげてみる。

まず最初にあげなければならない指標に作家名がある。作家名を手掛りにして、18世紀後半に牧師の娘としてイギリスの片田舎に生まれた、結婚経験のない閨秀作家であるとか、20世紀前半の20年間現代文明を弾劾しながら多くの作品を残した、炭坑夫の息子であった作家であるとか、いくつもの伝記的事実を洗いだすことによって作家の生活やその時代・社会・文化などから作品に照明を当てて読むことができる。

作家名のない作品は例外的であるが、ここに詠み人知らずの詩を一篇——おそらく断片であろう——を引用して、手掛りを作家に求めることができない読みの功罪の一例として教室内での読み手の反応を紹介し、それについて若干の言及をしておこう。

“Western wind, when will thou blow”

Western wind, when will thou blow,  
The small rain down can rain?  
Christ, if my love were in my arms,  
And I in my bed again!

この詩は「大英博物館所蔵の、16世紀初頭のもの」と推定される、ある写本に見える歌。作者不明<sup>(6)</sup>という情報しか提供しない。しかし、当面の問題として作者不詳が必要条件なのであるし、そのうえこの詩を教室で教材として扱う長所に、小説と異なって100分の授業のなかに解説・解釈・鑑賞の作業が十二分に収まる格好の長さということがある。

問題は、抑えがたい望郷の思いを詠ったこの詩の作者は一体どのような境遇にあったのかということである。「ふるさとは遠きにありて思ふもの」の室生犀星は別にして、菅原道真が配所で彼方の故里を偲んだ「東風吹かば匂いおこせよ梅の花あるじなしとて春を忘るな」が思い出されると、その問いの核心にかなり接近したことになる。しかしながら、16世紀初頭のイギリスの国内事情や国際情勢についての知識不足のために、実際にはそれ以上詩人の状況について考察は進まなかった。そこで思いきって、詩人の時代や職業の枠ばかりでなく、イギリス人という条件も取り払ったうえで、詩が生まれた詩人の境遇を自由に学生に想像させ、特定させてみた。以下、その折のさまざまな答えを筆者の分も含めて列挙しておこう。防人、(富山の)薬売り、季節労働者、シベリア抑留者、受刑者、離島赴任などであった。なかには詩のコンテクストから逸脱したものもあるが、ちなみに10名の学生の推す上位五つは①船乗り、②防人、③兵士、④季節労働者、⑤戦いに駆りだされた農夫、であった。この答えの多様は詩人の特定と直結させることは不可能であるとしても、詩人に故郷へのノスタルジーを起こさせているストイックな状態について学生が想像する諸条件を整理したり、詩人の具体的な生活状況のイメージを造るのに効果があったようだ。

詩人が不詳である詩を読んだ結果、二つの事柄が明らかにできた。一つは、想像力が自由奔放に働らき、解釈の幅を広げたこと。他は、読み手の解釈における主体性にたいして教師の機能はどうあるべきか、という問題提起である（後述）。

つぎの指標は文学作品のタイトルである。例えば J. オースティンの『自負と偏見』(*Pride and Prejudice*) (1813) という書題は物語の内容を端的に語っているし、D. H. ロレンスの『息子たちと恋人たち』(*Sons and Lovers*) (1913) の題名は、息子たちに対応する父親あるいは母親の存在が欠けている視点に読み手の疑問を向けるかもしれない。題名だけで読み手の想像力に読みの行為を喚起している。

第三の指標は文学作品の冒頭である。限られた時間のなかで文学作品を読むときの泣きどころは、長篇小説の場合トータルとして接することが難しいことであろう。そうなるといきおい、冒頭は作品のたんなる通過点の一つではなく、これから展開する世界への大切な入り口であると考えられることになる。作品の一部でありながら、一部を越えて虚構の世界を示唆する覗き窓の役目をしているのだ。実際、冒頭が作品全体の主潮を予知させる作品は決して少なくない。書き初めが作品独特の傾向・性質、作家の姿勢や縮図となっている場合は多い。

また、この冒頭の覗き窓効果は予想におけるばかりでなく読後にも力を発揮する。

作品の冒頭といっても、第1パラグラフが400～500語からなるのもあれば、30語足らずのものもある。後者の例を J. オースティンの『自負と偏見』から引いてみよう。

It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife.

あまりにも有名なオープニングである。また、夏目漱石の『我輩は猫である』の冒頭と関連して論じられることもあるようだ。「我輩は」と一人称の気取ったいい方で作品を時代がかった雰囲気から始めた瞬間に、述部が「猫である」と表現の質を急変させる。撞着語法 (oxymoron) ふうの喜劇的效果が生まれている。『自負と偏見』にもおなじ効果がみえる。‘a truth’が‘universally acknowledged’と箔をつけられれば、当然崇高な法則か自然界における絶対的な真理であったり、あるいは語法の点から「偉大な叙事詩」(some great epic work)<sup>(7)</sup>の雰囲気を醸したりすることを期待させる。ところが、一旦は一般普遍の真理とはと大上段にふりかぶっておきながら、それにつづく内容は独身の男と妻の関係といういかにも俗世間的でしかない。これ以上に真理の名に値する真理はないぞと威しをかけておいた拳句が、独身の男性で財産があればみんな妻帯したがっているのだという俗な判断である。このドラマティックな対比の面白さに留意させなければならない。

同時に、この対比に同居している作家の機知と諷刺に注意することが大切であろう。

まず、用語のうえできわめて高い格式をもちだして、それにつづく予期を急激な萎縮によって裏切る作家の変身ぶりに機知をみななければならない。諷刺については、「独身の男性で財産があればみんな妻帯したがっているにちがいない」が真理として主張されるにしては、「一般普遍の真理」というほどの鳴物入りで喧伝する類いではないという判断から、そのような結婚観にたいするやや喜劇性の味つけをした諷刺がある。

こういった機知や諷刺の発見は作品全体における作家の視点に展望をあたえるものとしても、また解釈や理解の目のつけどころとしても大事であろう。

最後に用語で問題にできるのは‘must’である。「ちがいない」という推定を行なった主体

は作家であるのか作中人物であるのかという疑問があるが、これは一瞬の未定の状態のあと、つぎのパラグラフが直ちに、財産のある独身男性を待ち望む娘をもつ親の判断であることを明らかにする。「独身の男性で財産があればみんな妻帯したがっているにちがいない」という推定・判断は、‘must’の必然を表わす語意、つまり娘をかならず財産のある男に嫁がせねばならないのだという強迫観念にとらわれた親の願望、背後事情は見えないまま情勢判断に個人的判断を強いている親の愚かな望み、に近づき、すり替ろうとしているのだ。ことの必然的な帰着に俗っぽい思惑を介入させている親の愚かな姿にたいする諷刺を‘must’は暗示しているといえようか。

「真理」が5人の娘を片づけなければならぬベネット夫人の焦慮からでたものであることが判明すると、あとは冒頭の一節が有能な水先案内人となって『自負と偏見』の世界を見せてくれることになる。

第四の指標はこれまでのなかでもっとも肝心な役割りをするコードで、人物(characterization)である。登場人物についての考え方は19世紀のヨーロッパ小説界を母胎にしている歴史があるだけに、読み手の多くは人物の生活や心理の消長に感情移入や自己同化を試みる。ことに自伝的小説や教養小説の読みにおいてその傾向が著しい。

第五の物語性(story and plot)も人物造型とおなじ大切なコードになる。ストーリーは主として人物の存在意義や行動様式との関連で展開するが、とくに推理小説、冒険小説、悲劇的な結末の作品などにおいては緊密でドラマティックである。J. ジョイスに見られるようにプロットを故意に排除した小説もあるが、概して、テーマの提示・展開・クライマックス・結末というプロットの統一は読みの基本的な着眼点である。

視点を第六のコードにしよう。『自負と偏見』の冒頭からの引用が視点を理解するのに好都合であり、また典型的に論じることができる教材であるが、ここではむしろ特殊のケースとしての視点を考察してみよう。この特殊というのは、視点といえば作家の視点を指すのが一般的であるのにたいして、読み手側の読みの視点の謂である。

教材にはD. ガーネットの『狐になった婦人』(*Lady into Fox*) (1923)からの引用を使った。作者ガーネットは現代人の人間関係のなかに鋭く洞察した人の醜悪なエゴイズム・不信心・狡猾さにたいして、狐に変身した妻とその夫との獣対人間という形のなかから「ノー」を叫び、そして人間性の回復を謳おうとする。結婚後間もない一人の婦人がある日突如として狐に変わるという奇想天外な虚構のなかで、ガーネットは現代人の愛が追いつめられた袋小路をいかにすれば打破できるのか、愛は人間において永遠なのだというテーマをいかにして証明するか、それを『狐になった婦人』で模索する。

つぎの引用は、夫のテブリック氏が狐になった妻に人間であった頃の妻の品性や教養をいつまでも保持することを切望しながらも、日々獣性に支配されてゆく妻の姿を見せつけられている時期のものである。そして夫は、妻は姿形を裏切って人間の心をもっているのだという自らの願望を確認しようとして、ある実験をする。それは、一室のなかに一匹の兎と美しい花束とを妻のところに残して、氏が意図的に部屋を去り、その間に狐が兎の肉を喰らうか、花を愛でつづけるかという大胆な賭けである。

He (Mr. Tebrick) stopped away five minutes, timing it by his watch and listening very intently, but never heard the rabbit squeak. Yet when he went in what a horrid shambles was spread before his eyes. Blood on the carpet, blood on the

armchairs and antimacassars, even a little blood spurtled on to the wall, and what was worse, Mrs. Tebrick tearing and growling over a piece of the skin and the legs, for she had eaten up all the rest of it.

テブリック夫人が落花狼藉を働いた部屋の内部の無残について、ここで学生に一つの質問を投げる。「この描写のうち、実験が実験者自らの心に残した傷跡をもっともよく表わしている箇所はどこであろうか」と。するとさまざまな解答が返ってくる。曰く‘Blood’である。曰く‘spurtled on to the wall’であると。さらに‘tearing and growling が獣の実態をリアルに表わしている’、‘over a piece である’、‘(eaten) up である’もでてくる。それぞれの主観に応じて、いずれも正解であるとする。そこで学生にたいして、視点及至発想の転換を提案して、例をもって説明を試みる。‘Blood on ….’の構文は文法的にはかならずしも正確とはいいい難いが、そのことが修羅場の生々しさを伝えることに成功しているし、ひいてはテブリック氏の驚愕、落胆、悲しみなどの感情をもうまく表わせるような仕組みになっていることも理解させる。そして本題の質問に関しては、テブリック氏のこの実験の真意はどこに向かっていたのか、それは妻が狐なのか人間なのかを自らに教えることであったことを思いださせる。一口でいえば、読みの視点を読み手でなく修羅場の目撃者テブリック氏の心に置くことだ。

答えは‘Mrs. Tebrick’ということに落ち着きそうだ。‘Mrs. Tebrick’が‘the vixen’であったならば、想像力の翼は生えてはこない。読み手は作品を外側から客観的にとらえようとする立場に執着しがちである。作中人物の内部にも距離を保って批評しようとする。ときには逆に、作中人物に共感できる位置に自らを置くことも肝心である。

つぎの指標は文化的コンテクストの理解である。文学作品を構成する最小要素の単語を一つとりあげても、国によって文化的質・量を異にしてできあがっているのであるが、最大公約数的な点を除外して、言葉の意味が逆さになるものには十二分な調査と準備が必要である。

ここで第一の指標の例に使用した詩のなかの「西風」について例示してみる。

日本人の感覚にとって、風で連想されるものとして先にあげた菅原道真の歌は筆頭にもってくるべきであろう。しかしながら、東風は梅の木に花を開かせる力を秘めているのであるから、春を告げる風であると解しても、それ以上の意味は掘り起こしがたい。『日本大歳時記 春』は、東風について「春になって、冬の気圧配置がくずれると、太平洋上から大陸へ向かって、柔らかく弱い東風または北東風が吹くのを言うので、雨を伴うことが多く、寒気がゆるむため一般には喜ばれるが、海上生活者には時化しげになるとして恐れられている。」と解説している。客観的な自然現象と生活のタイプとは別々に考えなければならぬことを教えているようだ。

これにたいして、「晴れ、ときどき曇り、ところにより雨または曇」という天気予報がもっとも正確な天気予報であるといわれるイギリスでは、東風はどのような文化的コンテクストを背負っているのだろうか。

なによりもC.ディケンズ作『荒涼館』(Bleak House) (1852—53) のジャーディス氏が思いだされる。彼は失望や不愉快な気分を表わすのに、つねに「東風が吹いている」(The wind's in the east.) という。メキシコ湾からくる暖流に西南部を洗われるため、他のヨーロッパ大陸の国々より温和であるイギリスであっても、その文化コンテクストは日本の東

風とは異なる性質をあたえているらしい。

また、J. ゴールズワージーの短篇〈恨み〉(“A Feud”)の最初のパラグラフに、‘Snip had not liked, any more than his master, that thin, spry, red-grey-bearded chap’s experimental ways of farming, his habit of always being an hour, a week, a month earlier than Bowden; had not like his lean, dry activity, his thin legs, his east-wind air.’という一文がある。百年一日のごとく旧套の農耕法を墨守する、土地生えぬきの農夫ボーデンと、東部から移住してきて改良農耕法を実施するスティアとの陰惨な葛藤を描いた小品であるが、この発端はボーデンの愛犬スニップがスティアの脛に噛みつき、スティアが村の掟を楯にその犬を射殺した事件である。それが引き金となって、二人の日頃の鬱憤が弾けとぶ。そういう物語における‘his east-wind air’である。ここでも、スカンジナビアの寒い国から寒流の流れる北海を吹きぬけてくる東風は、骨身に突き刺さるように冷たいために不愉快な風となっている。「情容赦のない、薄情そうな風采」ということになろうか。

これにたいして、西風はどのような性格なのであろうか。詠み人知らずの詩が暗示しているように、冬の西風でも、大西洋上で温められて比較的高い気温と雨をもたらすのである。このことは、〈恨み〉中の「乾いてかさかさの」(dry)はまさに「東風」の縁語であって、慈雨に対峙する。したがって、‘a west-wind heart’は「仏さんのような心」ともなるうか。

名が不詳であるあの詩人の心眼には、目に見えない西風とそれがもたらす雨をとおして、懐しい古里の風景を「恋人」と「ベッド」という具体的な形として望める。そういう力をもつ西風なのである。P. B. シェリーが西風を詠んだ〈西風の賦〉(“Ode to the West Wind”)は、1819年10月の、雨雲がたれこめ烈しく風の吹く日にフィレンツェ近くの林のなかで想をえて書かれたというが、その西風はどのようなのか。地中海地方では、10月半ば過ぎに突如天候が荒れることがあるが、これをもって冬の先触れにするという。その西風は冬という不吉な雰囲気と手を結び、暗く冷たい世界を定着させるが、やがて春ともなれば芽を吹き、生命を萌えださせるエネルギーの可能性を秘めた存在のようだ。古きものを葬る「破壊者」とは新生のために必要なのであろう。だからこそ、シェリーは「冬きたりなば春遠からじ」と歌ってその詩を締め括ったのだ。

春には雨がつきものだと歌ったのはG. チョーサー (Chaucer) であるし、シェリーも同賦のなかで色の晴れやかな春の風は西風の妹であるとしている。西風は春になるとイギリスの人々に恵みの雨をもたらす優しい風なのだ。J. O. ハリウェル (Halliwell) の『俗謡』(Popular Rhymes) (1849)は東風については、‘When the wind is in the east,/’Tis neither good for man nor beast;’; 西風については、‘When the wind is in the west,/Then ’tis at the very best.’と歌っている。<sup>(6)</sup>

こうしてみると、名の知られない詩人があたかもイギリス人の心情を代表するかのようには西風に託した根源には、植物に柔らかく芽を吹かせ、穏やかに恵みの雨をもたらす季節と生命と活力の泉という一種の信仰があるようだ。

以上の七指標の他に、小説の三構成要素で未論考である背景 (setting) に加えて雰囲気 (atmosphere)、モチーフ (motif) についても例示しなければならないし、同義語反復 (tautology)、迂言法 (periphrasis)、冗言法 (pleonasm) などの修辞学上の語法、その他語学分野の音声学 (phonetics)、音素論 (phonemics)、形態論 (morphology)、統語論

(syntax), 語源学(etymology), 筆跡学(graphology)等々がある。あるいは, C.ブルックスとR. P.ウォレンの『小説の理解』(*Understanding Fiction*) (1971) の補遺や用語解説なども学生に臨機応変に紹介しておくとうまくであろう。学生には是非教えられ、学んでほしいものばかりである。

文学作品を教室のなかで読む折のいくつかの実践的な着眼点をあげてみた。しかしながら、これらの指標はあくまでも読み手が発見するまでは存在することはないのであり、作品を構成する最小単位の言葉から有機的統一体である作品全体にいたるまで目を凝らす練習をつづける読み手の努力だけがその指標を読み活用に活用できるのである。活用とは、読み手の主観性にたいして読みの客観性という制約をあたえることである。

## 註

- (1) W. イーザー著 轡田収訳 『行為としての読書』 34ページ。
- (2) 同書 184-185ページ。
- (3) 大江健三郎 『小説の方法』 86ページ。
- (4) R. エスカルピ著 末松壽訳 『文学とコミュニケーション』 64ページ。
- (5) W. イーザー著 前掲書 80ページ。
- (6) 御興員三編注 『新英詩選』より。
- (7) 蛭川久康著訳 『ジェイン・オースティン』 22ページ。
- (8) 出口保夫(代表)編 『イギリスの生活と文化事典』より。