

カウンターテキストを生み出すために ——『日はまた昇る』に対抗する方法

高野泰志

1. 文学教育の現状

ここ20年ばかりの間、アメリカでは教育方法に関するシンポジウムやティーチングガイドの出版などが相次ぎ、文学教育に対する関心が非常に高まっている。それ以前は、あるいは現在においても同様のことが言えるかもしれないが、一般に大学では教育は研究よりもレベルの低い活動であると見なされていた。そのことを指摘して大きな波紋を呼んだのが、ジェイン・トムキンズ (Jane Tompkins) の有名な論文、“Pedagogy of the Distressed”であり、その後同論文の掲載された *College English* 誌上で激しい議論が巻き起こった。この論文でトムキンズは「我々はそもそもの最初から教育を研究の主題とすることを見下し、教員養成大学をあざけるよう洗脳されているのだ、少なくとも私はそう洗脳されてきた」(655)と述べているが、この状況は現在の日本の大学を取り巻く状況とさほどかけ離れていないだろう。

大学教員にとって授業や論文指導などの教育活動は、よくて研究に次ぐ二次的なもの、悪い場合には研究者の自由を制限する雑務として捉えられている傾向がある。授業コマ数の分担の少ない大学が研究者にとってはよい大学と見なされ、しばしばコマ数の多い少ないが自慢や愚痴のタネとなるのはよく見られる光景である。それは研究者の業績が論文の数ではかられ、教育活動が評価の対象とならないことが大きく影響している。このように教育が軽視されているために、大学に就職が決まった新米研究者が教育方法に対する訓練を受けることはなく、自分が受けてきた教育の模倣や我流のやり方で教育活動を始め、続けていくことになる。こういった状況は1990年当時のアメリカの大学においても同様であった。トムキンズは挑発的な言い回しでこの状況を強く批判している。「教育は私にとって、まさにセックスのようなものだ。つまり口にすることも関心を向けることもまったく許されないが、その時が来たらうまくできて当然であると考えられる行為なのだ」(655)。

この論文でトムキンズは従来当然のように無反省に行われてきた教育方法

に疑問を呈している。

...I had finally realized that what I was actually concerned with and focused on most of the time were three things: a) to show the students how smart I was, b) to show them how knowledgeable I was, and c) to show them how well-prepared I was for class. I had been putting on a performance whose true goal was not to help the students learn but to perform before them in such a way that they would have a good opinion of me. I think that this essentially, and more than anything else, is what we teach our students: how to perform within an institutional academic setting in such a way that they will be thought highly of by their colleagues and instructors. (654)

上の引用で指摘されているように、これまで伝統的な大学教員は学生の学びの手助けをすることよりもむしろ、学生にとって自分がどれほど賢くて、どれほど知識があり、どれほど準備をして授業にのぞんでいるかを示すことに終始し、その結果、教育効果と無関係に教師の負担ばかりを増やしてしまっている。トムキンズはこのような教育方法を全面的に刷新することを主張し、従来のように教師が一方的に学生に知識を授け与えるやり方ではなく、学生に多くの責任を与え、学生主導で授業を進めることの利点を訴えている。

この論文はその後、大きな議論を巻き起こす。トムキンズの主張する学生主体の教育方法の是非が盛んに論じられたのである¹。この論争が起こった結果、アメリカでは教育論に対する関心が大きく高まった。エレイン・ショワルター (Elaine Showalter) は文学教育に関する著書 *Teaching Literature* で、さまざまな教師によって提案された代表的な授業法を大きく4つに分類し、理論的に整理している。

Subject-centered theories: “Sometimes called the ‘transmission’ theory of teaching, this approach is primarily about transferring knowledge from the teacher to the student. Its main focus is content — what is taught. To some degree, all courses are subject- and content-centered, and teachers are expected to be knowledgeable about their fields” (28).

Teacher-centered theories: “Idots stresses the instructor’s speaking and acting abilities, along with his intellectual ones. Some teachers have the confidence and charisma to use the classroom as the venue for a one-man or one-woman show” (32).

Student-centered theories: “Active learning is another name for the theory of teaching that emphasizes the student rather than the teacher. ... if students are not learning, no matter how brilliantly we perform or indoctrinate, we are not teaching. In order to be effective teachers we have to think about how students learn and how to help them learn” (35–36).

Eclectic theories: “But probably the most widespread theory of teaching literature is having no theory at all, and trying to make use of whatever will do the job.... The eclectic approach is probably the one most of us actually use in the classroom. ...the eclectic teacher is ready to go with the flow, to use whatever is needed” (37–38).

ひとつ目の「主題中心的」なアプローチは従来から普通に行われてきた方法に近く、教師から学生へと知識が伝えられ、その伝えられる内容が重視される方法である。ふたつ目は「教師中心的」なアプローチで、これは教師の技術やパフォーマンスを大きく重視する方法である。3つ目は「学生中心的」なアプローチで、トムキンズが前述の論文で主張していたのもこのカテゴリーに入る。教えることよりも学生の学ぶことを中心とする方法論である。他のどの手段を執るにせよ、多少なりともこの「学生中心的」視点を持たないで授業することは大きな問題であろう²。4つ目の「折衷的」なアプローチはこれら3つを合わせたものであり、当然のことながら実際の授業の多くはこの方式を執ることになる。これら4つの理論を念頭に置くと、ピーター・ヘイズ (Peter Hayes) の *Teaching Hemingway's The Sun Also Rises* の多くの論文が「主題中心的」な方法から「学生中心的」な方法へと重心を移しながらも、その両者でバランスを取ることを考えているのがよく分かる。

これはほんの一部にすぎないが、このようにここ10数年の間にアメリカの大学では教育方法に関してさまざまな理論化が試みられてきた。それに対して日本でははっきりと理論的に教育を考えるという試みはなされてこなかった。かつて『英語青年』の2002年11月号と12月号で「英文学の教え方」と題する特集が組まれたことがあった。11月号では数人の研究者が自分の授業方法について論文を書き、12月号では多数の大学教員へのアンケート調査の結果が集約されている。そのアンケートの方はいくつかのトピックに関する短い文章の集まりであり、さまざまな実践例の紹介として意義があるのだろうが、11月号の論文はどれも明確な理論づけがなされていないために、12月号のアンケートと大差なく、個別の実践例の域を出ていない³。

近年日本でもアメリカでの教育理論の流行に引きずられて、シンポジウムや

雑誌の特集など、さまざまな形で文学教育が論じられるようになったが、理論的に教育にアプローチしようという試みが十分になされてきたとは言えない。そういった基礎づけがなされていない状況で、本特集のようなテーマを論じる土壌が果たしてできていると言えるのだろうか。むしろこのような理論的基礎を持たない事例紹介はトムキンズのいう伝統的な大学教員よろしく学生の学びの手助けをするよりは自分がどれほど素晴らしい授業をしているかを見せつけたがっているだけのようにはすら見えてくる。

本稿は教育の理論的基礎などという大きなテーマを論ずる余裕はないし、筆者にその能力もない。まずは先ほど述べたようなアメリカで発展してきた理論を前提にし、文学教育がどうあるべきかという理念、テキストの選定に関わる政治的問題、先の4つのモデルを日本の教室に適用するにはどういう修正が必要であるか、という点に絞って考えてみたい。

2. 文学教育とは何か

ロバート・スコールズ (Robert Scholes) は *Textual Power* で、文学教育の意義に関して以下のように主張している。

At any rate, the needs of our students are clear enough, and it should also be clear that our traditional role as exegetes of the sacred text of literature will not answer to these needs, but perhaps this point can stand some elaboration. In an age of manipulation, when our students are in dire need of critical strength to resist the continuing assaults of all the media, the worst thing we can do is to foster in them an attitude of reverence before texts. The reverential attitude, a legacy of romantic aestheticism, is the one most natural in literary interpretation as we have practiced it. It is the attitude of the exegete before the sacred text; whereas, what is needed is a judicious attitude: scrupulous to understand, alert to probe for blind spots and hidden agendas, and finally, critical, questioning, skeptical. (16)

スコールズはここで、多様なメディアに晒される今日の学生に対して、そういったメディアの伝える情報を盲目的に受け入れてしまわないように、テキストを批判的に読む訓練を施す必要があると述べている。現在、このことは *Textual Power* の書かれた1980年代半ば以上に説得力を持っていると言えるだろう。スコールズがこの本を書いたから20年以上がたっているが、今日インターネットを通じて膨大な情報が簡単に手に入る状況から考えて、テクス

トを批判的に見る見方は、ますます重要になってきている。

しかし、文学を学ぶことの意義に対するこのような考え方に妥当性のあることは間違いないにせよ、多少落ち着いた悪さを覚えることも事実である。文学とは何か別のものを学ぶための手段であるという考え方が主流になってきたこのような社会的風潮に対して、トムキンズは前述の“Pedagogy of the Distressed”で異を唱えている。「教えることと学ぶことは何かのための準備ではなく、それそのものが目的であると考えようになってきた」(656)と、トムキンズはこの論文で改めて「文学教育のための文学教育」を主張しているが、これはスクールズのような意見とは正反対の立場であると言える。確かにスクールズのような考え方をする限り、文学を学ぶこと、教えることの意義は正当化できる。しかし、そもそも文学を学ぶこと、教えることに対してなぜ言い訳めいた正当化が必要なのか。学問とは本来何か別のものに貢献するための手段ではなく、それそのものを追求するひたすらフェティッシュな営為ではなかったのか。

もちろん今日、文学が教えられる場所は文学部に限られているわけではない。本特集の大森論文に書かれているように、文学部英文科自体がごく一部の大学にしか存在しないのである。また英文科の学生ですら、その卒業生の圧倒的多数は文学とは関係のない職種に就職していく現状がある中で、文学研究のための文学研究を訴えるのはあまり現実的ではないのかもしれない。実際にアメリカ文学を教室で教える場合、日本の大学の多くでは、英語を話すための文化的背景であったり、スクールズのというようなメディアリテラシーの訓練であったり、何らかの「言い訳」を必要としているのは周知の通りである。しかし文学教育を「手段」として捉えるのであるならば、最初から英語の背景やメディアを専門的に教えればいいのではないか。それらを教えるのに文学を通して教える必要があるのだろうか。

そもそも本来の大学の意味に立ち返るのならば、大学とは学問をする場所であって、職業訓練学校ではないはずである。あくまでスクールズのような、文学を学ぶことから習得される技能は、副次的に生まれてくる結果であり、これを「目的」として設定してしまうのは、本末転倒である。別の目的のための手段であるという言い訳をした時点で、文学という学問の存在意義そのものを始めから放棄してしまっているのではないだろうか。もちろんスクールズがメディアに対する防衛手段としてのみ文学研究を考えているわけではないが、我々は文学研究者（教師・学生）としてこの目的と手段の関係を倒錯させてしまってはならないのである。

3. 『日はまた昇る』を選ぶことの意味

本特集では最初から『日はまた昇る』というテキストが指定されているので、どのテキストを選ぶべきかという問題はここで扱うべきではないのだろう。しかし、『日はまた昇る』を取り上げるにしても、なぜそれを取り上げるのか、という問題は常に意識しておく必要があるはずである。近年キャノンの見直しが盛んにさげばれ、教室でキャノン作家の作品を扱うこと自体に自意識的になる必要がある。しかしそれ以上に我々が授業で取り扱うテキストの方が文学キャノンを形成し、文学史を構成する基礎になるという点にも注意を払わなければならない。ジョン・ギロリー (John Guillory) はキャノンの形成がそもそもは学校のカリキュラム形成の結果として生じてきたことを歴史的に概観した上で、以下のように論じている。

At this point in our social and institutional history, I believe it is crucially important to resist homogenizing canonical works in any way. And the alternative to homogenizing works is to historicize them. The literary canon is itself a considerable part of the matter of history, and that historicity is not really transcended by the immortality of the canonical work. The canon is itself a historical event; it belongs to the history of the school. If there is now a need to rethink and revise what we do with the curriculum of literature, this project will entail not only reading new works, or noncanonical works (both of which it should entail), but also reading in a better way, by which I mean reading works for what they say and do in their place and time, as well as reading the *difference* between those meanings and the meanings which have been imputed to them by virtue of their being canonical works. (Guillory 244)

書かれた「時代と場所」で作品が持っていた意味と、それが読まれる「時代と場所」で持つことになる意味との間には差異があり、ギロリーのいう「歴史化」の定義とはその差異を意識化することである。そうするとキャノンを「歴史化」するためには、たんに時代の問題だけでなく、作品が日本で読まれることをも当然意識しなければならないはずである。従来の日本の文学史はアメリカでの価値観をそのまま受け入れがちであったが、特定の作品が今の日本でなぜ読まれる必要があるのか、という問題は改めてしっかりと考えていくべき問題であろう。

キャンノンを構成する作品群は、決して普遍的な価値を帯びているわけではなく、時代状況に応じて選別されたものであることは今さら言うまでもない。例えばヘミングウェイの20年代の作品は、そういう読み方が妥当であるかどうかは別にして、戦争の後遺症というモチーフを、第一次世界大戦、第二次世界大戦、ヴェトナム戦争というそれぞれの戦後状況の中に組み込み直すことで、その価値を問い直されてきたことは間違いない⁴。そういう歴史の変遷を前提とする限り、今の日本で『日はまた昇る』が教室で読まれなければならない理由は何であろうか。

筆者が九州大学に赴任してから二年間の間に関わった大学院入学試験や編入学試験の面接の際、ロスト・ジェネレーションの文学を研究したいという学生は想像していた以上に多い。どうやら現在の不況に見舞われた日本の状況を、彼らは失われた世代、特に『日はまた昇る』に重ね合わせて読んでいるらしいのである。もしかするとそれは朝日新聞が就職氷河期時代の若者たちを名付けて、ロスト・ジェネレーションと呼んだことが影響しているのかもしれない⁵。実際には第一次世界大戦後の価値観の崩壊と今の日本の状況とは大きく異なっており、少なくとも我々ヘミングウェイ研究者はその差異をしっかりと学生に伝える必要はあるだろう。さもなければ我々の教室での『日はまた昇る』解釈は、我々の見たいものを投影するだけの、非常に危険なものになってしまう（どのような「公正」な解釈であろうと、多かれ少なかれそういう側面を持っていることは間違いないだろう）。

実際これまで日本の英文科ではあまりにもたくさん、作品と距離を取れなくなった卒業論文を生み出してきたはずだ。おそらくどこの英文科でも、作者の（あるいは語り手の）訴えかける価値観をそのまま真に受け、その価値観に引きずられたまま、何ら批判的な立場を取れていない卒業論文は少なくないだろう。スコールズが *Textual Power* で主張しているように、我々は学生の中にテキストへの崇拜を産んでしまってはならない。キャンノンをキャンノンとして盲目的に受け入れるのではなく、ヘミングウェイのテキストに対して批判的に向き合い、向かわせることが必要なのである。

もちろんそれはヘミングウェイの作品にたんに攻撃を加えることとはまったく違う。スコールズは文学批評に向かう過程を3段階に分けて説明している。まず最初が「読むこと」の段階。この段階では読者は徹底的にテキストに服従する。正確な読みを経由せずに作品を論じることは、自分の主観や欲望をテキストに投影しているにすぎない。次が「解釈」の段階である。この段階は、いわば「読むこと」の失敗から生まれる。通常の「読むこと」で理解不能の部分が生じた場合、我々はそれをなんとか理解しようと試みる。そ

のような「解釈」の試みのことを指している。そして3つ目の段階が「批評」の段階である。ここでは読者は自分自身の価値観を作者のそれと差異化し、テキストに対抗する。しかしそれは「読むこと」と「解釈」に基づいた行為でなければならず、そういった前段階を経由せずに攻撃を加えることは、たんなる破壊活動でしかないのである。作者の価値観と読者の価値観を差異化することなく、「読むこと」の段階でとどまることは、たんなる自己投影であり、盲目的服従でしかない。もちろんここでいう批評、あるいは対立というのは、テキストに批判的になることだけを示しているわけではない。作品に賛意を示す場合でも、あくまで読み手と書き手の主観を区別した上で、別個の価値観に基づいて賛意を示すということなのである。スコールズは学生に何よりこの「批評」の段階に到達することを求め、批判的なカウンターテキストを生み出すことを主張しているのである。

ピーター・ヘイズの論文集で、もっとも不満に感じるのはこの点である。各論文はそれなりに興味深い実践例を提供してはいるが、どの論文も最終的にヘミングウェイのテキストがいかに優れているかを学生に認識させることを目標にしているように見えてくる。それはひとつにはアメリカでは学生があらかじめマッチョな男性作家ヘミングウェイに関して先入観を抱いていて、必ずしも好意的でないという状況が原因になっている。しかし、精読を通してヘミングウェイのテクニクのすごさやテキストの豊かさを明らかにすることは、結局のところヘミングウェイという偶像に学生を跪かせているだけなのではないだろうか。むしろそこからもう一段階先に進み、たんなる先入観からの破壊活動的攻撃ではなく、精緻な読みに基づいたテキスト批判へと向かう必要があるのではないのか。『日はまた昇る』をテキストに選ぶ以上、たとえこれがヘミングウェイの長編での最高傑作であると考えていても、我々は『日はまた昇る』に対して批判的でなければならず、学生にもそう求めなければならない。

先ほども述べたようにスコールズはこの点をメディアに対する防衛手段として重要視しているが、そのような「目的」に対する「手段」として重要なのではなく、われわれがテキストに対して批判的・客観的な立場をとることそのものが豊かな批評テキストを産む行為であり「目的」なのである。改めてスコールズの方法論を「手段」ではなく「目的」として活用することを以下で検討してみたい。

4. どう教えるか

これまでテキスト選定の問題と絡めて、作品に批判的になる必要性について述べてきた。そして作品に批判的になることを学ぶのに最適の教育法は作品を精読することであると主張したい。ニュークリティシズムが衰退し、文化批評が流行し出すとともに、文学の教室では徐々にテキストそのものから、文学テキストと文学外のメディアとの関係に焦点が移ってきている。ショワルターの4つの分類で考えると、精読は典型的な「主題中心的」なアプローチであり、先にも述べたように現在では「学生中心的」アプローチに重点が移ってきているのである。このような流行のせいでも日本でも「学生中心的」アプローチを採用する教師が増えつつあるが、日本の大学教育の状況では、トムキンズの主張するような極端な「学生中心的」な授業はなじまないのではないだろうか。それはひとつには日本の大学生がアメリカの学生ほど積極的に発言しないということが原因である。ディスカッションベースの授業は少人数のクラスですら運営がなかなか難しく、人数が増えるごとにますます困難の度合いを増していく。また、それほど読みの訓練を受けていない新入生にいきなり自力で論じさせてもあまり教育効果が高いとも思えない。アメリカの大学においても語学力の低下は深刻な問題であり、だからこそピーター・ヘイズの論集の執筆者たちは試行錯誤の上で、「主題中心的」なアプローチと「学生中心的」なアプローチを折衷しているのだろうが、言語の壁がまだまだ大きい日本の大学ではむしろかなりの部分、「主題中心的」である必要があるだろう。そして「主題中心的」な授業をすることを前提とすると、実は昔ながらの精読がもっとも学生とのインタラクションを要求し、発言を促すことになるのである。

それでは授業の精読部分をスコールズの方法論に従って実践してみたい。「読むこと」から「解釈」、そして最終的に「批評」に向かうにはどうすればよいだろうか。実践例として『日はまた昇る』の冒頭部分を精読してみる。

Robert Cohn was once middleweight boxing champion of Princeton. Do
not think that I am very much impressed by that as a boxing title, but it
meant a lot to Cohn. He cared nothing for boxing, in fact he disliked it, but
he learned it painfully and thoroughly to counteract the feeling of inferior-
ity and shyness he had felt on being treated as a Jew at Princeton. There
was a certain inner comfort in knowing he could knock down anybody
who was snooty to him, although, being very shy and a thoroughly nice

1
2
3
4
5
6
7

boy, he never fought except in the gym. He was Spider Kelly's star pupil. Spider Kelly taught all his young gentlemen to box like featherweights, no matter whether they weighed one hundred and five or two hundred and five pounds. But it seemed to fit Cohn. He was really very fast. He was so good that Spider promptly overmatched him and got his nose permanently flattened. This increased Cohn's distaste for boxing, but it gave him a certain satisfaction of some strange sort, and it certainly improved his nose. In his last year at Princeton he read too much and took to wearing spectacles. I never met any one of his class who remembered him. They did not even remember that he was middleweight boxing champion. (SAR 11)

8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18

まずこのパラグラフを読んだときのもっともナイーブな反応は、ジェイク・バーンズ (Jake Barnes) の発言をそのまま真に受けて、ロバート・コーン (Robert Cohn) の人物像をジェイクのいうとおりに作り上げてしまうことである。何度もこの作品を読んでいる研究者ならいざ知らず、読みの訓練を受けていない、初めて作品に接する学生は、案外アンリライアブルな語り手のいうことを真に受けてしまいがちである。

まずはそういうナイーブな状態を脱し、「読むこと」を試みる。作者を取り巻く歴史的、文化的状況や物語の約束事など、スコールズのいうコードにしたがってこのパラグラフを読み解いていく。まずはプリンストンという名門大学の名前が持つ意味 (ヘミングウェイが大学に行かなかったという伝記的事実と絡めて)、アメリカにおいてユダヤ人であることの意味、ボクシングの持つ文化的意味などを当然しっかりと押さえる必要があるだろう。次にひっかかるのは上から 8 行目に唐突に現れるスパイダー・ケリー (Spider Kelly) という人物の名前である。何の注釈もなくこの名前が現れることから、我々読者は当然のようにスパイダー・ケリーなる人物を知っていることを前提とされている。スパイダー・ケリーは実在した人物であるが、インブライドリーダーはボクシングの有名選手でコーチでもあるこの人物をよく知っていなければならないと規定されているのである。しかしこれは理想的読者である条件を示しているというよりは、そういう読者を要求しているジェイクという人物像をむしろ鮮明に描き出している。つまりジェイクは間接的に自分がボクシングについて詳しい人間であると主張しているのである。そして生徒の個性を見ようとしない教育法に対して批判をしてみたり、ボクサーを皮肉を込めて「紳士」と読んでみたり、一見不必要な脱線の中にはジェイクの自意

識が強く表れている。

「読むこと」が失敗し、「解釈」が要求されるのが、3行目から始まる第3文である。“He cared nothing for boxing, in fact he disliked it”までは問題ない。コーンがジェイクに「自分はボクシングが大して好きではない、むしろ嫌いなくらいだ」と伝えたのだということは十分考えられる。しかしその次の“but he learned it painfully and thoroughly to counteract the feeling of inferiority and shyness he had felt on being treated as a Jew at Princeton”はどうだろうか。ユダヤ人であることの劣等感に触れた繊細な問題を、コーンがこのようにジェイクに伝えたとは考えられない。プリンストンにいたことのないジェイクが、なぜボクシングを始めたコーンの動機について、ここまで深く踏み込んで書けるのか。この段階で読者は、ジェイクの発言に対して疑いを持たなければならない。続く文章も同様である。気に入らない連中をぶちのめせるのだと考えて密かに悦に入っている様子など、本来であれば第三者であるジェイクには知り得ないはずの内面描写がなされているのである。またあらかじめ最後まで作品を読んでいれば⁶、続く8行目で“he never fought except in the gym”という一節が、後に裏切られることになるのにも気づくだろう。

こういった細部を見ていくことで、ジェイクがコーンに対して非常に意地悪な見方をしていて、場合によっては悪意を持っているらしいことが徐々に分かってくる。そしてそのことは11～15行目のコーンの鼻について触れた部分でよりいっそう明確になる。鼻の形はユダヤ人の身体表象の典型的な特徴であるが、その鼻がつぶされてしまったことを述べる口ぶりには、はっきりと差別的な悪意が見られる。ジェイクの伝えるコーンの人物像には、したがって大きな問題があるのである。そのことを念頭に置いて第2文“Do not think that I am very much impressed by that as a boxing title”に立ち返ると、あえてこのような発言をしていることから考えて、どうもジェイクは本当はコーンのボクシングタイトルがうらやましいのではないかと思えてくる。「ボクシングに詳しいことを印象づけたいと思いながら、ボクシングチャンピオンであったコーンに対して嫉妬混じりの悪意を抱いている」というのが、このテキストが伝える内容であり、注意深く読むと立ち現れてくる、このパラグラフのテーマなのである。

少なくともここまででもテキストを盲目的に受け入れるのではなく、語り手の言葉に対して疑いの目を向けるという意味では重要な結果をもたらす。では「批評」の段階に入り、テキストの主題・価値観に批判的になるとどういふ側面が現れてくるだろうか。ここでまず書かれた当時、この作品が実話小説と呼ばれるほどに登場人物のモデルがはっきりと存在する小説であると

いうことを思い起こす必要がある。そしてジェイクのモデルは、もちろん作者ヘミングウェイであった。そうするとヘミングウェイは、嫉妬や悪意を持つジェイクを描くことで、少なくとも自分の願望や嫉妬に対してある程度自覚的であったということが推測される。またヘミングウェイの伝記をひもとけば、ヘミングウェイが身体的劣等感を振り払うためにボクシングをしていたことも分かる（そのような情報はもちろん作品を「読む」ためのコードとして教師が提示しておく必要があるだろう）。そのようなヘミングウェイの側面をジェイクも持ち合わせているとするならば、ジェイクが知り得るはずのない、コーンの内面として勝手に描いている内容は、実はジェイク自身の内面の投影である可能性もある。つまり劣等感を克服するために他人を殴り倒せるほど強くなりたいと考えているのはジェイクの方ではないのか。

自分の中の認めたくない側面を人種の他者に投影するやり方は、ヘイドン・ホワイト (Hayden White) が“the technique of ostensive self-definition by negation”と読んだものの典型であり (White 151)、作品の書かれた 1920 年代にはアメリカを含む帝国主義国に非常によく見られた言説である。問題はこのジェイクの差別的自己定義を、ヘミングウェイがどれくらい意識して描いているのか、ということである。その答えは簡単に出せる問題ではないが、教室で学生を交えてディスカッションする上で最適の課題を提供してくれることだろう。少なくとも教室で『日はまた昇る』を読む際には、このようなジェイクのひとつの側面を、自分なりの価値観に立脚した上で批判的に検証させる必要がある。その結果、ヘミングウェイがジェイクと同様の人種差別主義者であると見るのか、あるいはジェイクから距離をおいてそういった人種観を批判的に見ていると考えるのかは、教師の提供することではなく、「批評」的段階に到達した学生が自力で出さなければならない答えなのである。

こういった精読の作業を行うことで、おそらく学生にとって『日はまた昇る』というテキストは、最初にナイーブに受け入れたときはまったく違ったものに見えてくることだろう。そしてその過程で現れてきた問題点を議論することで、豊かな批評テキストを生み出す能力を身につけているはずである。作者の価値観とは一線を画す読者 (学生) 独自の価値観で貫かれたカウンターテキストを生み出すことこそが、文学研究をすることの意義であり、教育成果なのである。我々はいかに魅力的に見えるテキストを扱うにせよ、そのテキストの与えるものを学生に素直に受け入れさせてはならない。そうしてしまえばメディアリテラシーが身につかないという副次的問題だけでなく、学生から優れた批評テキストを生み出す可能性を奪ってしまうことになるのである。

註

*本稿は2008年12月20日に開催された日本ヘミングウェイ協会第18回全国大会（於東京女子大学）のシンポジウム「ヘミングウェイを教室で教える——『日はまた昇る』の場合」で行った口頭発表に加筆・修正を施して論文にしたものである。

¹ ほぼ同時期に同様の議論が他の場所でも起こっている。例えばアーネスト・ボイヤー（Ernest L. Boyer）の *Scholarship Reconsidered* は教育にも研究と同じような地位を与えるべきであると主張して大きな波紋を呼んだ。

² 今村楯夫は2008年にカンザスシティで開かれた The 13th Biennial International Hemingway Society Conference の “Hemingway in the International Classroom: Roundtable” と題されたセッションで「学生中心的」授業の実践例について報告している。グループディスカッションを通して文学を学ぶ授業形態はきわめて高度な「学生中心的」授業法の例であると言える。

³ 読者の側もまさしくこれを期待している可能性は高い。先にも述べたように、日本においてはいまだに教育は研究ほど「高級」なものとは見なされていない。したがって読者が教育論を論じた記事に期待するのは自分の授業でも応用可能なテクニックを知ること過ぎない場合が多い。もちろんそのような記事や読者のニーズを全く否定するつもりはないが、表面的なテクニックを覚えて目先だけを変えたところで授業のあり方自体は大きく変化することはないだろう。研究が常に進化し、発展していくように、教育も研究と同程度に重視されればもっとドラスティックに発展していく可能性は十分にあるはずである。

⁴ スーザン・ビーゲル（Susan Beegel）によれば、ヘミングウェイが第一次世界大戦をアンビバレントに描いたために、結果的にその後のふたつの戦争を経験した世代に受け入れられたという。ファシズムに対抗して戦った第二次世界大戦後の世代はヘミングウェイ作品に勇敢なヒーロー像を見だし、厭戦的なベトナム戦争後の世代は戦争に対する冷笑的な態度を読み取ったのである。Beegel 280–81.

⁵ 『朝日新聞』2007年1月1日～12日付け「ロストジェネレーション 25～35歳」において、11回にわたり特集連載されている。

⁶ 長編を授業で扱うことの大きな問題として、作品全体を見通すのが難しいということが挙げられる。半年ないし1年で作品を読み通す場合、あらかじめ結末を話してしまうと順に読み進める楽しみを奪ってしまう可能性がある。結末を隠してしまうと作品の全体像を捉えることができなくなる。ひとつの解決法として翻訳を使うことも考えられる。我々は学生が翻訳を用いること、あるいは翻訳そのものの欠点に対してしばしば過剰反応してしまうが、翻訳の訳文に対して批判的に向き合うことを教えていけば、ひとつの有効な教育法として用いることも可能である。

Works Cited

- Beegel, Susan F. “Conclusion: The Critical Reputation of Ernest Hemingway.” *The Cambridge Companion to Ernest Hemingway*. Ed. Scott Donaldson. NY: Cambridge UP, 1996. 269–99.
- Boyer, Ernest L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- Guillory, John. “Canon.” *Critical Terms for Literary Study*. Ed. Frank Lentricchia and Thomas McLaughlin. 2nd ed. Chicago: U of Chicago P, 1995. 233–49.
- Hayes, Peter, ed. *Teaching Hemingway’s The Sun Also Rises*. Moscow, Idaho: U of Idaho P, 2003.

- Hemingway, Ernest. *The Sun Also Rises*. 1926. NY: Scribner's, 1954.
- Scholes, Robert. *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven: Yale UP, 1985.
- Showalter, Elaine. *Teaching Literature*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2003.
- Tompkins, Jane. "Pedagogy of the Distressed." *College English* 52.6(1990): 653-60.
- White, Hayden. "The Forms of Wildness: Archaeology of an Idea." *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1978. 150-82.
- 「ロストジェネレーション 25～35 歳①～⑩」『朝日新聞』(2007 年 1 月 1 日, 3 日～12 日)
- 「英文学の教え方 (I) (II)」『英語青年』研究社 (2002 年 11 月, 12 月)