

## Faulkner の “A Justice”

### — 演習教材としての有効性 —

星野勝利\*

(平成7年12月8日受理)

Katsutoshi HOSHINO

“A Justice” by Faulkner : Availability as a Seminar Text

#### はじめに

アメリカの作家ウィリアム・フォークナー (William Faulkner, 1897-1962) に、「裁き」 (“A Justice,” *These Thirteen*, 1931) と題された短篇小説がある。アメリカ南部ミシシッピ州の架空の町、ヨクナパトーフア郡ジェファソンを舞台とするものである。本文約20ページほどの短い作品であるが、その梗概はおよそ次のとおりである。(語りはコンブソン家の子供として登場するクエンティン。)

十九世紀前半、アメリカの南部。ミシシッピ州ジェファソンで農園を営むコンブソン家では、毎週土曜日の午後、農園に出かける。そこには奴隷小屋があり、奴隷たちが住んでいる。さる土曜日、おじいさんと一緒にそこに出かけた孫のクエンティンは、大好きな奴隷サム・ファーザーズの大工仕事を眺めながら、サムの話聞く。この日クエンティンが聞いた話は、サムの名前をめぐるものであった。

サムによると、もともとサムの名前は「父ふたり」 (Had-Two-Fathers) というものであったという。これにはわけがある。サムが、ハーマン・バスケット (サムの父の知り合い) から聞いたところでは、それは次のようなものであった。

サムの父はインディアンであった。遊び仲間のハーマンとイケモチュッベも、同じくインディアンであった。3人のうち、部族の長と縁続きであるイケモチュッベは、目つきの怪しさのため、部族の長からも警戒されるような子供であった。イケモチュッベはある日、ニューオーリンズへと姿を消す。長年消息を絶った後、ある日突然奴隷10人を連れて帰ってきた彼は、日を経ずして、部族の長となる。その裏には陰謀の気配が漂い、それまでの族長は奇妙な死に方をし、その弟は継承権を辞退していた。しかし、かつての友であるサムの父やハーマンは、イケモチュッベに正面から対応することはでき

---

\* 岩手大学教育学部英語科

ない。イケモチュッペが連れ帰った奴隷のうち、女奴隷を欲しがってそれを手に入れたサム之父は、なおさらである。

一方、妻を取られた奴隷は、奴隷という立場上、サム之父やイケモチュッペにもものを言える立場にはない。しかし彼は、敢えてその不満をイケモチュッペに伝え、それを受けてイケモチュッペは、サム之父とハーマンに「裁き」を課す。「裁き」とは、川から生木を切り運び、奴隷小屋の回りに柵をつくるという苦役であった。ある日その奴隷は、ようやくでき上がったその柵越しに、妻（奴隷女）の生んだ子を、イケモチュッペに掲げて見せる。皮膚の色をよく見てくれというその奴隷に対し、イケモチュッペのいったことばが、「父ふたり」というものであった。

これが、この日クエンティンが、サムから聞いた話であった。話を聞いたクエンティンは、再び馬車に乗り、おじいさん、弟、妹とともに、夕陽の中、家路につく。

このような内容を持つフォークナーの作品を、「英米文学演習」のテキストとして使用してみた<sup>1)</sup>。この作品は、フォークナーの作品の中ではそれほど話題にされるものではない。よく話題にされるのは、長篇では『響きと怒り』(*The Sound and the Fury*, 1929) や『アブサロム、アブサロム!』(*Absalom, Absalom!*, 1936)、中篇では「熊」(*"The Bear,"* 1942)、短篇では「エミリーへの薔薇」(*"A Rose for Emily,"* 1931) や「あの夕日」(*"That Evening Sun,"* 1931) などである。これらの作品はいずれも、特殊なテーマやその普遍性、斬新な手法、的確な描写、修辞性豊かな文体、内容の歴史性、社会性など、文学作品としての優れた特性を確かに備えたものである<sup>2)</sup>。

しかし教材として見た場合、とりわけ大学の「文学演習」のそれとして見た場合、これら優れた作品群が、すなわちテキストとしても優れたものであるということには、必ずしもならない。たとえば原文を丹念に読むことを柱とするような「演習」の場合であれば、『アブサロム、アブサロム!』は、一つの学期で読み切るには量的にみても限度を越えていると思われるし、英文そのものも、大学2、3年次の学生には、概して難解過ぎると思われる<sup>3)</sup>。

このようなことは何もフォークナーの作品に限らない。ある特定の作品について「演習」を行う場合、常についてまわる問題である。もちろん『アブサロム、アブサロム!』の場合と逆のケースもありうる。たとえばヘミングウェイの作品を読む場合、テキストで数ページしかない短篇「殺し屋」(*"The Killers"*) や「インディアン・キャンプ」(*"The Indian Camp"*) であれば、どれほど丹念に読むとしても、おそらく量的に少な過ぎるであろうし、またその英文は、英語の読み取りの訓練(*discipline*)という視点から見れば、少し易し過ぎることにもなるだろう<sup>4)</sup>。

では、フォークナーの短篇「裁き」の場合はどうか。とりわけ、発表と討論(ディスカッション)を柱とする「文学演習」(半期完結)の教材(作品)として使用するとすれば、はたしてどうか。この点を中心に、以下、「英米文学演習Ⅱ」(平成7年度前期)の授業経過とその結果等について、覚え書き的なものとして報告してみたい。

## 1. 目標

「演習」とは、何か。手元の辞書で「演習」の項を引くと、「①物事に習熟するために練習を行うこと。また、その練習。けいこ。②軍隊・艦隊などが実戦の状況を想定して行う訓練。③ ⇒ゼミナール。」(『広辞苑』)とある。ここで関連するのは、もちろん「ゼミナール」である。「ゼミナール」をひくと、「大学の教育方法の一。教授などの指導の下に学生が集まって研究し、発表・討論などを行うもの。演習。セミナー。」(同前)とある。したがって「演習」とは、すなわち「ゼミナール」、**「ゼミナール」とは、すなわち「セミナー」、**「セミナー」とは、すなわち「教授などの指導の下に学生が集まって研究し、発表・討論などを行うもの」である。ごく当たり前の定義である。しかし、当たり前のこの「演習(ゼミナール・セミナー)」は、はたしてどう行われるのが望ましいものなのか。

答はおそらく多様だろう。分野やテーマによって異なるであろうし、授業者(担当者)の考えやあるいは受講生の数によっても変わりうるだろう。身近なものとして、たとえば「英米文学演習」を考えて見ても、条件によって、多様なヴァリエーションが思い浮かぶ。何をテーマとするか、個別的なことか、一般的なことか、テキストは、受講生は、動機や背景は、等々の条件である。これらの条件によって、「演習」の内容と方法は、様々に変化する可能性がある。

当該科(岩手大学教育学部英語科)では、現在「英米文学演習」の科目を3科目(I, II, III)開講している。そのうち「英米文学演習II」では、「英米文学」のうち、主として「米文学」について学ぶこととしている。学ぶ内容は、特に規定されてはいない。「米文学」に主として関わることであれば、どのようなテーマ、どのようなテキスト、どのような方法も、許容範囲内である。この条件のもと、平成7年度前期に開講された授業では、フォークナーの文学、とりわけその短篇「裁き」について学ぶことにした。

一人の作家を対象として「演習」を行う場合、方法はいくつか考えられる。その作家の全体像を学ぶことが主眼であれば、その作家の経歴、作品、特徴、評価、社会との関係、文学史的位置付け等について、受講者が分担して調べ、報告し、討論するという方法も考えられる。作品を学ぶことが主眼であれば、受講者一人一人が、それぞれ一つの作品を読み、それについて報告し、討論するという方法も考えられる。作品の逐語的読解に重点を置くのであれば、特定の作品を、一節ごと、あるいは一文ごとに、討論を交えつつ小刻みに読んでいく、という方法も考えられる。

当該授業では、一人の作家(フォークナー)の一つの作品(「裁き」)を対象として選んだ。理由は、大別して二つある。一つは、「演習」の授業として、「討論」の面にできるだけ重きを置きたいということである。実際の「演習」では、経験的に見て、これがなかなかむずかしい。あるテーマについて、誰かが報告し、その報告を基にして、全員で討論するとしても、活発な討論まではなかなか発展しない。一般に受講生の発言が少なく、しばしば発表者(報告者)と授業者(教師)だけの一対一の対話となってしまう、他の受講者は、それをただ聞いているだけ、ということになりがちなのである。これはこれで一つの方法といえるのかもしれない。しかし、真の「演習」とはいえないのではないかと、い

うことである。

討論（ディスカッション）が発展しない背景には、テーマの適切さの問題や、討論に対する受講者の慣れの問題、あるいは話すことの得手不得手の問題もあると思われる。しかし、同時に、発表者以外の受講者の予備的学習の不足が要因となる場合もあると思われる。たとえば、ある作品について演習する場合、その内容が事前にある程度理解されていないと、なかなか討論までは進展しない。内容そのものがある程度了解されていない場合、討論は、了解している人たちだけのものとなりやすいのである。英語の作品が対象である場合、特にこうなりやすいと思われる。内容学習のためには時間をかけた予習が必要とされるが、担当の時以外は、この時間がしばしば確保されないと思われるのである。これを避けるためには、受講者全員が、毎週それほど無理なく予習ができるテキスト、かつ話題を見つけやすいようなテキストでなければならない。そのためには、読むだけでも時間のかかる長篇ではなく、短篇が適切ではないか、ということである。

二つ目の理由は、この授業は「文学演習」の授業ではあるが、「文学」だけではなく、「英語」そのものも学びたいということである。フォークナーを「演習」する場合、その文学一般について調べ、報告し、話し合うことは、もちろん重要である。和文の研究書や翻訳書を読むことも重要である。しかし、これで終わってしまったら、「英語科」の演習としては物足りない。英語の教師を目指すのであれば、なおさらそうである。「文学」についてどれほど雄弁であっても、土台となるべき英語そのものの読みが不十分では、不満である。ところが現実には、このような例が少なくない。これを避けるために、ある程度難解な英文で書かれた作品をテキストとして選び、それを読むことによって、討論の活性化と英語の読解力の向上を同時に図りたいということである。

「裁き」（“A Justice”）を演習テキストとして選んだ理由は、以上の通りである。これと関連して、授業の目標を次のようなものとした。

1. 次の二つのことについて、毎時間、発表（報告）と討論を行う。
  - (A) “A Justice”について
  - (B) Faulkner について
2. (A), (B) それぞれについて、受講者は最低一回発表する。
3. (A) については、分担部分の和訳を必ず求める。
4. (B) については、ハンドアウトの提出を求める。
5. 毎時間 (A) を2名、(B) を1名の割合で、分担する。
6. 一つの発表・討論は、約25分を目安とする。
7. 発表後の討論は、発表者が主体となって進める。
8. 討論への積極的な参加を全員に求める。

なお、(A) については、次のことを求めることにした。①分担部分の音読、②分担部分の和訳、③内容・語句・語法等についての説明、④ディスカッション。このうち④については、原則として発表者自身が司会を兼ねることとし、また質問等についても、最終的には発表者自身の責任で処理することとした。理由は、授業者（教師）が結論的なことを述べたり、議論をリードしたりすると、経験的に見て、受講者はしばしば受け身になり、

お説拝聴的になり、結果として、自己解決的姿勢が著しく欠けることになりやすいからである。これを避けるには、授業者（教師）は、できるだけ傍観者に徹すること、むしろ受講者の一人として討論に参加することの方が、より望ましいと思われた。また（B）については、図書館の資料を中心に、各自が自由なテーマで、自由に調べる事とし、授業者からのアドバイスは真に必要な場合に限ることとした。

## 2. 経過

上記目標は、原則としての目標であった。理由は、発表と討論を主体とする授業では、受講生の数が問題になるが、この授業では、申告訂正後でない、受講者の正確な数が確定しないからである。授業が開始される前に受講者の数が確認できれば、計画は立てやすい。テキストの予約購入等も便利である。事前に人数を確定（制限）するためには仮申告の制度があるが、当該科目はこの方法は採ってはいない。ある程度の数の変動は許容範囲とする科目である。

当該授業（「英米文学演習Ⅱ」）は、原則として、前期・後期それぞれ1科目（1コマ）開講される。履修対象は、原則として英語科三年次生である。履修単位は、中学校課程英語科生は必修1単位・選択1単位、小学校課程英語科生は選択2単位である。従って、中学校課程英語科生の場合、必修単位のみ履修するとすれば、前期・後期どちらで履修してもよい。小学校課程英語科生の場合、履修しなくてよい。従って、受講生の数は基本的に変動する可能性があり、授業予定の内容や他の教科・科目との重なり具合によっても変化することがある。これが例年の例である。

申告訂正後の最終的受講希望者は、20名であった<sup>9)</sup>。これは予想よりも多い数である。例年は、10名前後のことが多かったからである。受講生が例年よりも多くなったのは、水曜日7・8校時という時間帯にこの授業が設定されたことが大きな要因であるようである。この時間帯は受講するのに都合がよかったという学生が多かったのである。一学期前の昨年後期の場合、この科目は、金曜日3・4校時に開講されたが、受講生は中学校課程英語科3年次生の6名のみであった。

しかしこのため、当初の予定は変更せざるをえなくなった。当初の予定では、上記（A）、（B）それぞれについて、一人一回ずつ、計二回発表（報告）を求める予定であった。しかしこれは無理となった。予定では、全授業のうち、授業者（教師）主導の導入と総括の回（導入として最初の2～3回、総括として最後の2～3回）を除いて、残りの8～9回分を分担発表および討論の授業とすることを考えていたが、20名の受講者では、この予定を消化することは困難である。

このため、演習の眼目を急速変えることとした。一つの時間内に上記二つのこと（A、B）を行うという当初の予定を変え、主眼を（A）におくこととし、（B）については、今回は平常の授業に含めない事とし、その代わり、フォークナーについての一般的・概論的知識の学習については、授業者自身の講義形式による報告で代替することとした。

このような方針のもと、授業は全部で13回実施された。そのうち最初の2回は、授業方針の伝達と発表分担の割り振り、およびフォークナーについての概論的学習に当てられた<sup>9)</sup>。分担の割り振りは、作品冒頭部と第5パート（作品は五つの区切りで構成されてい

る)の部分を除いて、一人約半ページ程度の分量とした。

冒頭部と第5パートを除外した理由は、この部分だけは、授業者が司会役をして、授業を進行したいと思ったからである。理由は、最初の部分と最後の部分については、できるだけ全員で読み、全員で討論したいと思ったからである。というのも、これまでの経験から見て、発表(報告)・討論形式の授業では、発表や討論の義務がないと、分担者以外は、作品そのものを読んでこないで授業に臨むことがままあり、また討論の場では、傍観者のまま終始し、どうしてもそれに加わらない学生が出るのが予想されたからである。読みはじめの部分と最後の総括的な部分については、少なくともこれを避けるのが望ましいと思われた。

以上のことを前提に、第3回目は、導入部(約半ページ)について全員で精読し、第4回から第10回目までは、発表と討論を分担して行った。11回と12回目は、授業者の司会で、第5パートについて精読と討論を行い、最終回(13回目)には、総括的な議論をし、授業の最後にレポートの課題を提示し、アンケートを実施した。

### 3. 論点等

授業は、発表者(報告者)を毎時間3人、一人の持ち時間を約25分として進行した。発表の分担は比較的順調に消化された。問題になったのは、持ち時間の不足である。各自の分担部分は、約半ページ程度の短い範囲に過ぎなかったが、しかし授業を始めて見ると、討論(ディスカッション)が予想以上に活発となり、司会を兼ねる発表者が、与えられた時間内にそれを処理することがしばしば困難となった。そのため、未解決のまま別の話題へ移行したり、次回までの自分の宿題として処理せざるを得なくなることがしばしば生じた。

この解決のためには、各自の持ち時間を延長することが当然考えられた。しかし、全員発表という当初の予定を優先させることとし、当初の持ち時間案で継続することとした。討論への対応そのものに十分慣れていない発表者が、司会の役目も兼ねる場合、これはある程度予想されることであったが、先送りされた問題は、全員の分担終了後、最後の会でまとめて議論するということにした。しかしながら、ある程度活発な討論が期待できる場合、討論のための十分な時間を確保することはやはり必要であり、そのためには、発表者を少なくするという意味で、受講生の数を制限する必要があると思われた。

ディスカッションは、予想していたよりも活発なものとなった。発表に対する質問・意見等がかなりの受講生から出され、討論中の話題についても、自分の考えを積極的に述べる受講生が少なくなかった。しかし、受講者全員がつねに活発に討論に参加したというわけではない。参加への呼びかけが授業者(教師)から繰り返しなされたにもかかわらず、発言というかたちでは、最後までほとんど参加しない受講生がある程度いたことは事実である。しかし、総体的に見て、討論への参加状況は予想以上のものであり、時間不足になったのも、一つはこのためであった。

活発化した理由として、受講者個々の資質的要因を考えることもできる。すなわち、たまたまこの授業では活発な受講生が多かった、ということである。しかし、同時に、テキストにその要因を求めることも可能であると思われる。すなわち、作品「裁き」の持つ内

容のおよび文体的特徴等である。この可能性はかなり大であると思われるが、その理由は、ディスカッションの内容から判断してである。

「裁き」で語られる世界は、奴隷制当時のアメリカ、特に南部の世界である。この世界は、受講生には、一般に馴染みのない世界である。またこれを語るフォークナーの文章は、概して読みやすい部類のものではない。暗示的表現、修辭的表現、屈折した表現等が多く、読者としては、かなりの程度意識を集中して読まないで、表面的意味を読み取ること自体、容易でないことの多いものである。そのような意味で作品「裁き」は、内容的（アメリカ南部・奴隷制等）にも、形式的（文体・語彙・構造等）にも、討論（ディスカッション）を誘発しやすい要素を内在させた作品であると思われる。

授業の中で、問題となり、議論となった主なものは、次のようなものである。

- ①テキストに “he would fill his pipe—he made them himself, out of creek clay with a reed stem”(p.4)とあるが、ここで言及されている「パイプ」は、どのようなパイプなのか。“creek clay” と “reed stem” の関係はどうか。
- ②サムは、“I remember how I never saw but one white man until I was a boy big as you are; a whiskey trader that came every summer to the Plantation”(p.4)というが、これはどのような意味（内容）か。文の構造はどうなっているのか。
- ③サムは、“It was the Man himself that named me”(p.4)というが、この “the Man” とは、誰のことか。また、なぜ大文字化されているのか。
- ④サムと「わたし」（語り手）の次の対話の部分で、サムの語りの中に出てくる人物たちとサムの関係は、どうなっているのか。サムはどのような人か。

“The Man?” I said.

“He owned the Plantation, the Negroes, my mammy too. He owned all the land that I knew of until I was grown. He was a Chickasaw chief. He sold my mammy to your greatgrandpappy. He said I didn’t have to go unless I wanted to, because I was a warrior too then. He was the one who named me Had-Two-Fathers.” (p.4)

- ⑤ “The Man” は、“He was a Chickasaw chief” (p.4) とされている。“Chickasaw” とは、インディアンの部族の名前だが、アメリカ南部にインディアンはいたのか。どのようなインディアンか。また、インディアンとニグロ（奴隷）の関係は、どのようなものだったのか。また、サムは、なぜニグロと一緒に住み、ニグロから “Uncle Blue-Gum”(p.4)と呼ばれているのか。
- ⑥ 「ドゥーム」(Doom)が連れてきた子犬(puppy)は、なぜ死んだのか。また彼が犬に与えた “a bullet of bread and a pinch of the salt” (p.5)とは、何のことか。
- ⑦ ドゥームは、ハーマン(Herman)に対して、“My ghost is still walking”(p.8) という。これはどのような意味か。
- ⑧ 「おとうさん」 (“pappy”)は、なぜドゥームを直視しないのか。また、ドゥームと対話する時の「おとうさん」が、ドゥームを「見なかった」 (“did not look at Doom”) と、三度も繰り返して語られている。これには何か意味があるのか。
- ⑨ “He said the black man’s eyes looked red in the dark pit, like the eyes of a

fox”(p.16)という文の中の“pit”は、何のことか。「闘鶏場」のことか、それとも「目の窪み」のことか。

⑩闘鶏で勝てば妻を取り返せるはずのクロウフォード (Crow-ford : “pappy”に妻を奪われた黒人奴隷)が、pappyの鶏を闘鶏で負かしたはずなのに、それを無視するpappyに何もいわず、相手の死んだ鶏を踏みつけるだけ (p.16)なのは、なぜか。この部分は、どのように読み取ればよいのか。

⑪クロウフォードが、ドゥームに対して、“You are the Man. You are to see justice done....Do I get justice?”と訊いたのに対し、ドゥームは、“I don't see that justice can darken him any”(p.17)と答える。この場合“justice”とは、どのような意味か。また、作品の題目 (“A Justice”)と、どのように関わるのか。

英文テキストの読み取りを伴う授業の中で、最も話題になりやすいのは、英語の読み取りそのものをめぐるものである。英語のテキストが素材となる場合、その内容が正確に把握できなければ、それ以上のことは何も始まらないので、これは当然である。望ましいことでもある。このような場合、一般に、特定の単語の意味や、文の文法的構造が話題になることが多い。“pit”という言葉をめぐる⑨の場合や、“how” “but” “until” “as”の関係がわかりにくい②の場合などは、このような例である。これら以外にも、話題とされ、議論となった箇所は数多くあるが、フォークナーの作品の中では比較的読みやすい部類に属すると思われる「裁き」の場合にも、これは顕著な傾向であった。

もちろん、単語自体の意味や文の文法的構造に限らず、文脈の中での単語の意味(含意)や比喩的表現の意味(アレゴリー・メタファー・シミリイ等)が問題になることもある。①、③、⑦などは、このような類のものといえる。特に⑦の場合には、“My ghost is still walking”という言葉の意味が、大きな問題となった。この問題は、辞書による調査や、様々な意見が出された討論を通して、納得行く解決にたどり着かず、最終的にはnative speakerにまで助言を求めることとなった。

フォークナー特有の文体や語りの方が、問題となることもある。③や⑥は、フォークナーにしばしば見られる特徴、すなわち明示的表現よりも暗示的、象徴的、寓意的表現へと傾斜する表現法、すなわちフォークナー的語り(表現)の構造と関わるものである。また④の場合も、人間の世界を、通時的、かつ家族系譜学的にとらえようとする傾向がきわめて強いフォークナー的な視点に関わるものである。

他方、⑤や⑧や⑩は、インディアンの文化や習慣に関わるものである。すなわち、インディアンといえば、一般にアメリカ西部のイメージと連結されやすいが、現実には南部にもかつて数多くのインディアンが住んでいたこと、白人や黒人(奴隷)はその世界に後から侵入してきた存在であること、インディアンは身分の上の人を直視しない慣習があるとされること<sup>7)</sup>、奴隷を抱えるインディアンがいても不思議でないこと等に関わるものである。これらはいずれも、正しく理解するためには、アメリカ南部社会が歴史的に抱える問題に対する十分な知識が必要とされるものである。

なお、「裁き」においては、語り手が南部の農園の子ども(すなわち白人のクエンティン)であるため、物語の軸として、白人対黒人(奴隷)という、二項対立的構図を安易に連想してしまうことが多いようであった。すなわちこの作品では、白人対黒人ではなく、

インディアン対黒人（奴隷）の関係こそが重要であるということに気付くのが、困難なようであった。そのため、奴隷はあくまで奴隷であり、所有者（ないしはその仲間）に対しては、正面から自由にものを言えるような立場にはないという、支配と被支配の関係、それと関連した心理的葛藤の問題等も、なかなか理解しにくいようであった。

最後の例として挙げた⑩の問題は、作品の主題そのものに関わるものである。その意味では、作品総括のためにも、格好のテーマとなるはずであった。しかし、実際の討論では、「裁き」とは何か、ドゥームの課した「裁き」の妥当性はどうか、奴隷制との関係はどうか等については、予想したほど進展することはなかった。ほかの話題に比べ、これらの問題は、論じるには抽象度が高く、討論しにくい問題であったのかもしれない。

以上が、討論となった話題の主なものである。当初の予定通り、討論の際には、授業者（教師）は、なるべく考えを述べないようにした。また発表者にも、「先生はどう思いますか」ということを、聞かないように求めた。その結果、問題点が解決できない場合は、主として報告者の宿題とし、次週の冒頭で短時間それについて話し合う事とした。それでもなおかつ答が出ない場合は、それはそれでよいこととし、敢えて一つの解は求めないことにした。ただし、それでもなおかつ議論したい場合には、最後の回で再度議論することとした。

このため、最後の回の前の週に、最終回で討論したいテーマを考えてくることを課題として求め、次の週に、その提出を求めた。最終回は、授業者の司会で、それらについて討論をしたが、提出された討論希望のテーマは、次のようなものであった。

- (1) “My ghost is still walking” の意味について…………… 8 名
- (2) 子犬 (puppy) の死について…………… 5 名
- (3) 登場人物の関係について…………… 4 名
- (4) 作品の主題について…………… 2 名
- (5) “Doom” の人物像について…………… 1 名
- (6) “pit” の意味について…………… 1 名
- (7) 父 (pappy) が “Doom” の目を見ないことについて… 1 名

(二つ書いた者 2 名)

授業者の予想では、(4) や (5)、あるいは、ここにはないが、作者の文体についての討論希望が多いのではないかと思われた。しかし、受講生の関心は、そのようなことにはないようであった。それよりも、英文の読み取りそのものに多くの関心が向けられた。これは、意外であった。

なお、(1) の文 (“My ghost is still walking”) は、このことばの話し手であるインディアン固有の表現法を反映した表現であると思われる。しかし受講者は、発表者も含め、そこまでなかなか関心が向かず、表面的な辞書的（規範的）意味に振り回されてしまっているようであった。また、(2) は、毒を使って子犬を殺したこと、それが後の権力奪取の手法とも連なることを暗示するものである。しかし、語りの中ではそれが暗示的にしか述べられていないため、その暗示性が正確に把握できず、そのため討論では明確な結論が出ず、結果的に、もやもやとしたものが最後まで残ったようであった。いずれの場

合も、英語を読む場合、表面的な意味を超えたもう一つの意味（比喩的・深層的な意味）を読みとることが、容易ではないことを感じさせる反応であった。しかし、文学作品を読む場合、このような読みが実はきわめて重要であることは、論をまたない。

#### 4. 課題とアンケート

およそ以上のような経過で授業は終了した。授業の評価は、授業中の発表・討論と課題レポートを、総合的に判断して行うこととした。レポートとして二つの課題を課した。一つはフォークナーの世界に関する短い英文を和訳すること<sup>9)</sup>、もう一つは次のようなものであった。

課題2. “A Justice”について一つの論題を考え、それについて論じなさい。その際、原作からの引用をできるだけ含むようにしなさい。参考書等からの引用を含みたい場合は、含めてもよい。ただしその場合、出典を明示しなさい。

論題の例：主題について／作品構造について／人間関係について／語りの方  
法について／アメリカ南部について／英語の特徴について／Doomの人物像について／“that”  
の用法について／性差別について、etc.

論題として挙げられた例は、あくまでも例である。レポートのテーマは、これら以外のどのようなものでもよいとした。実際に出されたレポートの論題は、次のようなものとなった。（なお、指示したにもかかわらず、論題を明示しないものが二つあった。内容は、いずれも作家案内、および作品案内的なものであった。）

Doomの人物像について……………	8名
アメリカ南部について……………	2名
pappy（父）のキャラクターについて……………	2名
フォークナーの作品における“A Justice”の位置づけ……………	1名
黒人女性について……………	1名
アメリカ南部における黒人奴隷について……………	1名
奴隷制度と混血児について……………	1名
puppy（子犬）の死について……………	1名
Doom, pappy, Herman Basket 三人それぞれの人柄と かかわり方について……………	1名
〔論題なし〕……………	2名

授業中の討論の中心は、英語の語句や文脈の読み取り、あるいは奴隷制やアメリカ南部という作品背景に関するものが多かった。それに引き換え、レポートのテーマとして圧倒的に多かったのは、「裁き」の中の登場人物の一人、陰謀を用いて権力を奪取するインディアン長のドゥームについてのものであった。奴隷制やアメリカ南部の問題に中心的な関心をよせたものも、約5名いた。しかし、レポートのテーマとして書く場合、受講者の

主たる関心は、作中人物の人物像にあるようであった。

レポートとして書くべきテーマとしては、人物像のようなものの方が書きやすいということがあるのかもしれない。しかし、英語の表現や語法にかかわるもの、文体論的なもの、あるいは語り手や視点の問題など、作品構造にかかわるものなどが皆無であったのは、意外であった。他方、黒人女性の生のありかたについてフェミニズムの視点から論じたものが1名いたことは、注目された。

なお、授業の最後に、授業に関する無記名の簡単なアンケートを実施した。用意した項目は10項目であったが、結果はつぎの通りであった。(提出者19名)

1. 授業以前に、フォークナーという作家は知っていましたか。
  - はい……………5名
  - いいえ………14名
2. 授業以前に、フォークナーの作品を何か読んだことがありましたか。
  - はい……………0名
  - いいえ………19名
3. 受講開始後に、フォークナーの本は何かよみましたか。
  - はい……………0名
  - いいえ………19名
4. 授業以前に、アメリカの作家としてどんな人を知っていましたか。自由に、何人でも挙げて下さい。
 

ヘミングウェイ……………6名	サリンジャー……………1名
一人も浮かばない……………5名	J・マキナー……………1名
マーク・トウェイン……………4名	スティーブン・キング………1名
ミッチェル……………3名	ダニエル・キース……………1名
シドニィ・シェルダン………3名	フィッツジェラルド………1名
オー・ヘンリー……………1名	メルヴィル……………1名
グリシャム……………1名	
5. アメリカ文学作品として、翻訳等で実際に読んだものがあれば、いくつでも挙げて下さい。
 

よんだことがない……………8名	『ゲームの達人』……………1名
『老人と海』……………2名	『最後の一片』……………1名
『赤毛のアン』シリーズ………1名	『スタンド・バイ・ミー』……………1名
『海流の中の島々』……………1名	『ハックルベリ・フィンの冒険』……………1名
『風とともに去りぬ』……………1名	『フラワー・フォー・アルジャーノン』…1名
『グレイト・ギャツビー』…1名	『ブライト・ライツ・ビッグ・シティ』…1名
『血族』……………1名	『ライ麦畑でつかまえて』……………1名
6. “A Justice” という作品は、おもしろいと思いますか。
  - たいへん……………3名
  - まあ……………9名
  - ふつう……………4名

あまり……………3名

ぜんぜん……………0名

7. 文学演習のテキストとしては、よいと思いますか。

たいへん……………8名

まあ……………6名

ふつう……………5名

あまり……………0名

ぜんぜん……………0名

8. 文学演習のテキストは、どのようなものがよいと思いますか。

量(長さ)

ずっと長いもの……………0名

もう少し長いもの……………1名

この程度のもの……………14名

もっと短いもの……………3名

難易度

もっと難しいもの……………0名

もう少し難しいもの……………1名

この程度のもの……………16名

もっとやさしいもの……………2名

ジャンル

小説……………19名

詩……………0名

演劇……………3名

その他……………0名

9. 発表・討論方式で文学演習を行う場合、望ましいとおもうものは。

受講者数(5人単位で)

30人……………1名

20人……………7名

15人……………5名

10人……………5名

5人……………1名

発表者の持ち時間(10分単位で)

90分……………1名

60分……………1名

40分……………1名

30分……………12名

20分……………4名

10. 現在履修している科目の数(英語関係とそうでないもの)はいくつですか。

履修科目合計

16科目……………2名

15科目……………1名

13科目……………5名

12科目……………3名

11科目……………1名

10科目……………2名

9科目……………5名

英語関係履修科目数

13科目……………1名

10科目……………1名

9科目……………2名

8科目……………2名

7科目……………10名

6科目……………1名

アンケートでまずわかることは、受講生(英語科所属の3年次生中心)のアメリカ文学への関心は、それほど高くない(むしろかなり低い)ということである。フォークナーについては、知らない学生がほとんどであるし、他の作家あるいは作品についても、それほど知られたり、読まれたりはしていない。アメリカの作家の名前がまったく浮かばないも

のが5名いること、またアメリカの作家の作品で読んだものが一つも浮かばないものが8名いることは、その証左と思われる。

読まれている作品にしても、いわゆる古典的な、純文学系のものは、少ない。目につくのは、現在流行のもの、特に、手軽に読めそうなエンターテインメント的なもの（『ゲームの達人』『フラワー・フォー・アルジャーノン』『スタンド・バイ・ミー』など）である。もちろん、これはこれで、文学の一つの楽しみ方であり、読み方である。恐怖小説やSFものなどが広く読まれ、また、ポストモダンの流れの中で、サイバーパンクやアヴァン・ポップものなどが話題とされる現今の時代風潮を考えるならば、受講生一般のこのような読書傾向は、ある程度予想されることである<sup>9)</sup>。

しかし、「文学演習」を履修する学生の「文学」への関心が、一般にこのようなものであるとすれば、このことは、「文学演習」の授業のあり方に対しても、何らかの意味で反映されなければならないだろう。少なくとも、授業の構築そのものは、このような実態を十分視野に入れた上でなされなければならないだろう。もちろんこのことは、たとえばテキストの選択を、受講生の関心や時代の流れに、そのまま合わせることを意味するものではない。時代の流れ、受講生の関心がどのようなものであれ、伝統的・古典的な「文学」を学ぶことの意味そのものは、簡単に消滅するものではないはずである。しかし、動機付けのための有効性といった視点から眺めるならば、受講生一般のこのような実態を正確に把握しておくことも、やはり必要だろう。これが欠落すれば、授業そのものが、受講生の視点からみて、独善的なものとなる恐れもある。

“A Justice”については、学生は比較的関心を持ったようである。作品として「おもしろい」と答えたものが、数の上ではかなり多くなった。どのようなところがおもしろいかについては、アンケートで尋ねることはしなかった。尋ねるべきであったというのが、事後の感想であるが、推測するに、第一に、内容的に関心を引く要素があったのではないかと思われる。すなわち、アメリカ南部という比較的馴染みのない世界、十九世紀前半という時代、黒人奴隷を抱えたインディアン部族という設定、その世界をひきずる末裔としての老人サム・ファーザーズ、そのサム・ファーザーズの話を目を輝かせてきく白人の子供クエンティン、話の内容に含まれるスリルとサスペンス、そしてグロテスクな世界、すなわち、権力奪取のための毒殺、インディアンによる白人殺害の暴力的世界、黒人女性奴隷をめぐる搾取的世界、等である。

ホラー小説をも想起させるこのような要素が、あるいは受講生の感じた「おもしろさ」の最大の理由ではなかったかと思われる。もちろんこれは推測であり、このような内容よりは、むしろ形式、すなわち作品の構造的特徴や文体的特徴におもしろさを感じたものもいたかもしれない。屈折した語りの構造、複雑な人間関係、緊張感を強いる談話構造、暗示的表現、修辭的文体、などである。しかし、課題レポートの内容から見る限り、学生の関心は、スリルとサスペンスとグロテスクさといった、内容的な側面にあるようである。いずれにしろこの点は、アンケートで正確に尋ねるべき事項であった。

アンケート結果の中で、最も意外であったのは、受講者の数についてである。授業者としては、「演習」の授業、とりわけ「文学演習」の授業は、できれば5～10人位で、読書会的な雰囲気で行えればよい、と思っていた。しかし、この点に関する学生の希望は、20名前後のクラスであった。なぜそうなのかについては、アンケートの項目に含めな

かった。この点も含めるべきであったというのが事後の感想であるが、思うに、発表や討論を主とする授業は、ある程度の人数がいた方が、多様な意見が出て、討論も活性化するというところかもしれない。あるいはまた、ある程度の人数がいた方が、多数の中の一人として、落ち着いて授業に参加出来るということかもしれない。あるいは、もっと素朴に、受講者の数がある程度多い方が、発表回数はそれだけ少なくてすみ、発言も少なくてすみ、ということかもしれない。いずれにしろ、少人数による「文学演習」という形態があまり支持されないのは意外であった。

「英米文学演習」は、3年次生を主として対象とするものである。当該科目の受講生も一人を除きすべて3年次生であった。これらの受講生の平均履修科目数は、約12コマ（11.8コマ）である。すなわち、一日平均2コマ強（2.4コマ）である。毎日違った科目を2～3科目ずつ履修するというこの履修形態が、はたして望ましいかどうかについては、意見がわかれるかもしれない。しかし、これらの科目がすべて「演習」の科目だと仮定すれば、そしてその「演習」が、予習や発表や討論への参加を毎回前提として全員に求めるものとするれば、受講生がそれらすべてを十分に満たすことは容易ではないだろう、ということ予想される。

もちろん、履修科目はすべて英語関係の科目であるわけではないし、また英語関係科目が、すべて「演習」科目であるわけでもない。しかし、授業者としては、テキストの選択や授業の立案、あるいは課題を与えるに際して、受講生のこのような実態を十分認識しておく必要があるだろう。受講者の英語関係科目の履修数は、アンケートでは、週平均7コマであった。「裁き」の経験からみて、この程度の履修数であれば、ある特定の作品、たとえば「裁き」レヴェルのものを、「演習」教材としてかなりの密度で読み、発表し、討論するとしても、テキストとして有効に活用できるのではないと思われる。

## むすび

William Faulkner の“A Justice”という作品を、「英米文学演習」のテキストとして使用してみた。授業の眼目は、このテキストを精密に読むこと、そしてテキストについての発表と討論を、受講生主体で、活発に行うことであった。結果は、以上の通りであった。結果から見ると、作品“A Justice”は、テキストとして不適ということにはならないと思われる。むしろ、かなり適切な部類に属するといえるかもしれない。もちろんこれは、あくまでも当該演習の基本的な目標に照らして、ということである。すなわち、受講者全員の分担発表、全員の予習、それに基づく討論、討論への参加、それらを通してのテキストの精密な読解（クロス・リーディング）<sup>10)</sup>——これらを前提とする「演習」のテキストとして、である。この前提が変わるならば、適切さの度合いも当然変わることになる。

「演習」の活性化のためには、はじめにテキストありき、というわけでもおそくない。授業の活性化のためには、テキスト以外の要素も当然かかわってくるはずである。当該科目の場合も、その例外ではない。受講生の基本的な英語の学力、「文学」への関心の度合い、履修上の制約（必修・選択）の問題、履修年次、授業時間帯、受講者の数等の問題——これらの問題も、活性化と連動する要因となるはずである。どれほど適切なテキスト、

適切なテーマが提供されようと、それ以外の条件も然るべく適切なものとして提供されなければ、授業自体はおそらく十分活発なものとはならない。

「演習」に限らず、授業の活性化のためには、これらの諸問題も当然検討されなければならない。しかしこの点の検討は、本稿の目的ではない。本稿はあくまでも、一個の授業の覚え書き的経過報告である。

#### 注

- 1) テキストは次のものを使用した。William Faulkner, “A Justice,” *The Portable Faulkner*, ed. Malcolm Cowley (Penguin Books, 1977), pp. 3-20.
- 2) フォークナーの世界を「すぐれて特異なるもの」(*sui generis*)とする見方は一般的なものといつてよい。次の概説は、その一例。

“Faulkner, *sui generis*. One of the unquestionably great writers of the twentieth century. The extraordinary range and versatility of his work—the brilliance of his formal experimentation—the very ambition of his novels’ structural designs: these are but the outward aspects of the man’s genius. And that, born in Oxford, Mississippi, Faulkner should have spent virtually all of his writing life in that town, creating an immense body of work out of the soil of an undistinguished rural county in Mississippi, only deepen the wonder of his achievement” (*The Oxford Book of American Short Stories*, ed. Joyce Carol Oates, Oxford University Press, 1992, p. 334).

ちなみにこの本では、フォークナーの代表作として、長篇では『響きと怒り』(*The Sound and the Fury*, 1929), 『死の床に横たわりて』(*As I Lay Dying*, 1930), 『サンクチュアリ』(*Sanctuary*, 1931), 『八月の光』(*Light in August*, 1932), 『アブサロム、アブサロム!』(*Absalom, Absalom!*, 1936), 『村』(*The Hamlet*, 1940), 短篇では「あの夕陽」(“That Evening Sun,” 1931), 「エミリーへの薔薇」(“A Rose for Emily,” 1931), 「斑馬」(“Spotted Horses,” 1940), 「納屋は燃える」(“Barn Burning,” 1939)を挙げている。

- 3) 「フォークナーといえば、名だたる難解な作家だと一般に思いこまれている(中略)一般読者がフォークナーの作品をペーパーバックでどんどん読むなどということは、例外を除いてはまずあり得ないに違いない」(大橋健三郎『私の内なるフォークナー』, 南雲堂, 52頁)。
- 4) ヘミングウェイの作品の分かりやすさ(referential accessibility)と文体の平易さ(syntactical simplicity)は一般的に認められている。ヘミングウェイ自身「高校教育を受けたような人であれば自分の作品は誰にでも読める」(Peter Messent, *Ernest Hemingway*, Macmillan, 1992, p. 14)と記している。
- 5) 20名の内訳は、英語科3年次生19名(中学校課程13名, 小学校課程6名), 同4年次生1名(小学校課程)。うち1名は、申告訂正で履修。
- 6) 関連資料を配布したほか、参考文献として次の3冊を挙げた。福田陸太郎他編『アメリカ文学研究必携』(中教出版, 1979), 岩元巖他訳『アメリカ文学作家作品事典』(本の友社, 1987), 大橋吉之輔『アメリカ文学史入門』(研究社出版, 1987)。
- 7) 「私はラコタ社会における年長者にたいする儀礼すら失っていた。今でこそ、そのしきたりはさほど厳密でなくなったにせよ、昔は年長者の目を見て話すことはたいへん無礼なことだと考え

られていた」(阿部珠理『アメリカ先Z民の精神世界』, 日本放送出版協会, 1994, 37頁)。

- 8) もう一つの課題は、次の英文を和訳しなさいというもの。

"Faulkner's mythical kingdom is a county in northern Mississippi, on the border between the sand hills covered with scrubby pine and the black earth of the river bottoms. Except for the storekeepers, mechanics, and professional men, who live in Jefferson, the county seat, all the inhabitants are farmers or woodsmen. Except for a little lumber, their only commercial product is baled cotton for the Memphis market. A few of them live in big plantation houses, the relics of another age, and more of them in substantial wooden farmhouses; but still more of them are tenants, no better housed than slaves on good plantations before the Civil War. Yoknapatawpha County—"William Faulkner, sole owner and proprietor," as he inscribed on one of the maps he drew—has a population of 15,611 persons scattered over 2400 square miles. It sometimes seems to me that every house or hovel has been described in one of Faulkner's novels and that all the people of the imaginary county, black and white, townsmen, farmers, and housewives, have played their parts in one connected story" (Malcolm Cowley, "Introduction," *The Portable Faulkner*, p. xi).

- 9) 巽孝之・越川芳明編『アヴァン・ポップ』(筑摩書房, 1995) 15-41 頁参照。

- 10) ここでいう「精密な読解」とは、文学作品を自律的に完結した一個の統一体として読み解くという、いわゆるニュー・クリティシズム(New Criticism)的な読みのことではない。むしろそのための基礎作業となるべき読みのことであり、与えられた英文テキストの言説の意味(メッセージ)を、一字一句、ともかくも正確に読み取る、ということである。大橋洋一『新文学入門』(岩波書店, 1995) 72-74 頁参照。