

<特集:台湾で考える日本文学教育>

## 〈文学〉と文学のあいだ

——東海大学における文学教育の試み<sup>1</sup>

蕭幸君

### 0. はじめに——文学教育を考えるための前準備として

文学教育を何のために、どのように行うか。

ウラジーミル・ナボコフの『ヨーロッパ文学講義』<sup>2</sup>を繙くと、そこには数えきれないほどナボコフ自身による文学テキストの解説が施されている。作家や作品の違いによって、その分析の重点の置き方は多岐にわたり、社会背景、文化状況、主題、文体、翻訳までもが含まれる。分析の対象としてはジェーン・オースティンをはじめ、ディケンズ、フローベール、スティーブソン、ブルースト、カフカ、ジョイスなどの作品が選ばれ、これらのテキストを自在に横断するナボコフの姿がいたるところに見いだせる。『ロリータ』の著者として知られる高名な小説家だけあって、ナボコフが諸作をどのように読むか、ということを知るだけでも十分楽しめるものだが、気になるのは、ナボコフが文学教育に携わる立場に立ったときの、彼の思考そのものである。この文学講義は1950年代にコーネル大学で講じた内容が中心で、台湾でも翻訳出版されている。その巻頭には優秀な読者とはなにか、ということについて書かれた文章が収められ、そこでナボコフは優秀な読者とは芸術家の感性と科学者の精密さを備え持つ者だと説いている。そのエッセイを読んだ限り、彼がコーネル大学で施した文学教育の目的は、優秀な読者を育てることにあつたよう思われる。作品の細部や構造を分析する読者の姿を、ナボコフ自身が実例を挙げ、デモンストレートしてみせてくれる。それがナボコフが採った文学教育の方法である。

少し時代を下って、1978-1979年度と1979-1980年度の、コレージュ・ド・フランスでのロラン・バルトの講義録『小説の準備』を読むと、そこにはナボコフとははっきりとした目的の違いがあ

1 本稿は2010年台湾東海大学日本語文学系が主催した学術シンポジウムで発表した内容を新たに加筆し、修正したものである。

2 日本では『ヨーロッパ文学講義』というタイトルで出版されている。筆者が引用の参照をしたのは台湾で出版されたもので、中文の原文タイトルは:《文學講稿》(申慧輝等譯, 聯經出版, 2009)である。

るのに気づく。バルトの学術的な思考は概念のうねりとなって織り込まれ、「書く意志」への追究が粘り強く感じられるが、こうした錯綜したバルトの講義内容と比べ、非常に簡潔なナタリー・レジェによる序には、しかしとても興味深いことが書かれている。

(略)1977年1月7日の就任講義で予告され、毎回の講義によって模範が示されたコレージュ・ド・フランスでのロラン・バルトの教育プログラムが、ここに裏返しの形で読み取れよう。つまり、なにも学ばないこと——学んだことを忘れること、とさえバルトは言っている——、そしてあまりにも長いあいだ不在だった魂が各人の内に再来し回帰する、あの長い作業を始めること。「それ〔=自己〕は、自己の内部で語り、一般性に対し、科学に対して、自分の叫びを聞かせたいと欲する内なるものです」。

(『小説の準備』序、vi、傍点原文)

この序に記されているのは、講義のなかでバルトがテキストの構造を解体しながら、そこで試みたさまざまな思考に、なんらかの具体的な応答というよりも、なにかその講義のなかで扱われたテキストを借り、講義する側と講義を受ける側が思考することを通して形成された共振の場で造り出されたもの、それがどのような場なのかはいささか想像しがたいが、少なくともナタリー・レジェがミシュレの聴衆がミシュレにかけたことばを引用しそれを表現したように、バルトの講義に見いだせるのは、「あまりにも長いあいだ不在だった魂が各人の内に再来し回帰する、あの長い作業を始めること」、である。もはや講義原稿の各講義ごとにつけられたタイトルに示されたような、テキストの解釈、分析、構造の解体などといった学術的ななにかから離れて、講義する側、書く側、読む側の、相互の間に起きた変化そのものに、バルトの講義の醍醐味があるようみえる。

さらにミラン・クンデラの『カーテン』をめくると、そこにはクンデラの読者に向けた、クンデラ自身が読者の立場に身を置いた考えが披露されている。小説をめぐる歴史、記憶、そして忘却の関係性について、クンデラならではの見解をかいま見ることができる。大江健三郎の『人間の羊』を例に引き、この作品に登場した兵士たちの国籍が指し示されていないことを、「政治

的な側面が淡い薄暗がりに覆われ、光は小説家の関心を惹く主要な謎、すなわち実存の謎に集束される」<sup>3</sup>と見、続いて彼は躊躇することなくこのように言い放った。

というのも、〈歴史〉それ自体はその様々な運行、戦争、革命や反革命、国民的な屈辱をふくめて、描き、暴き、解釈すべき対象として小説家の関心を惹かないからだ。小説家は歴史家たちの下僕ではない。小説家が〈歴史〉に魅惑されることがあるとすれば、それは〈歴史〉が投光器のようなものとなって、人間の実存のまわりを回り、人間の实存に、平穏な時代にあって〈歴史〉が不動であるときには現実化せず、眼に見えずに未知のままとどまっている、人間の实存の予期せぬ可能性に光を投げかけるからなのだ。

(『カーテン 7部構成の小説論』、84頁)

一度でもクンデラの小説を読んだことのある読者なら、亡命作家として知られるクンデラがなぜ政治や〈歴史〉にこだわるのかは予想されよう。チェコの政治状況に翻弄されながらも粘り強くそれに抗い、フランスに亡命し、現在では広く読まれる小説家のひとりとなっている。物書きは政治や歴史の手先に決してなつてはならないことを誰よりも痛感する彼が、小説の思考を擁護するのも首肯できないことではない。

このように、対象、目的、扱う素材などは三者三様だが、優秀な読者の育成、長いあいだ不在だった魂の再来を期すること、あるいは思考する小説の精神に近づくことは、どれももちろん重要である。だが、なぜここで三人の文学論を挙げるのか。そもそも異色な文学論だという評価をもたらしているナボコフの文学講義であるが、異色といわれる所以はナボコフの「独断と偏見」による作品分析に由来しているようである。だが、私がここでナボコフを取りあげたのはなによりも彼自身の著作『ロリータ』が出版されるまで、周囲に「異端」扱いをされていたといういきさつがあったからである。社会規範から逸脱したものと見なされ、拒否されてきたナボコフが教壇に立ったときに彼が挙げた「優秀な読者」という目的にこそ、重視したいのである。

なるほどナボコフの文学講義から60年経ったいまでも、文学の授業には美学的な享受や物語を構築する楽しさがある。だがもし文学というものがそもそも社会からの逸脱、疎外などといった現存体制から除外、あるいは排斥されるものを「記憶」する場所であるとするれば、その集積物である文学作品を解体し、再構築する「読み」の行為を行う読者が「優秀」であるかどうか

3 ミラン・クンデラ著、西永良成訳『カーテン 7部構成の小説論』集英社、2005年、84頁。

かが作品のゆくえを決める鍵となるのはいうまでもないことである。ナボコフの時代でなく、いまもし「優秀」な読者になるとしたら、それは果たしてどのような読者像を想像すればよいのか。ナボコフの文学講義は、それを考えるよいきっかけを作ってくれることは確かなのである。ナボコフが提起した「優秀」な読者の必要性について考えるにあたって、さまざまな思考を牽引してくれたのはバルトの講義である。実際、バルトのこの著作に提示されたさまざまな分析方法ではなく、それらの分析のプロセス、そして全編の構成において重ねられた思考の数々にこそ、私は惹かれたのである。そこで扱われる作品は分析対象であるにも関わらず、分析者——この場合はこれらの講義プランをたてたバルト自身、そして受講者たちを指すが——の思考に劇的ななにかが引き起こされている気がしてならないからである。作品を注意深く読んでいくことによって、ただ作品自体を消費／再生産するという行為にとどまらず、読む者自身にもそこで再度、これまで蓄積されてきた知識や考えなどを再編成する、作品を読むとは、そういったダイナミックな現場であると、新たに気づかせてくれたのである。これがナタリー・レジェの言う「魂の再来」であるかどうかは直ちに言いがたいが、だが、これはバルトの『小説の準備』から得た示唆の一つである。

そのバルトの講義から30年が過ぎ、学問における作品の構造分析はいまだに重要な作業として待ち構えてはいるが、しかし、テキスト化されたバルトの講義が魂の再来をもたらすことができるのかは定かではない。仮にそれができるとすれば、不在だった魂は望まれる形で再臨するのか。いま、それを実現するにはどのようなことが必要か。2005年に出版されたクンデラの『カーテン』は、私の模索を、ある程度固める方向へと導いてくれたのである。国を追われ、著作が発禁され、フランスに亡命し、その数年後にフランス語で大著を次から次へと世に送り込んだクンデラの、文学についての考察は多く示唆するものがあった。殊に柄谷行人が『差異としての場所』収録の「検閲・日本・文学」<sup>4</sup>のなかで触れている状況——「近代国家」が形成されて以降、文学は権力と対抗する手段であると同時に、思想統御の手段としても利用されてきた経緯——を考え合わせると、クンデラが『小説の精神』あるいは『カーテン』で擁護した小説の思考、監視されない小説のあり方は確かに羨望を誘うものがある。だがどのような目的にも利用されず、コントロールされない自由な文学の姿をいったい、どのようにしたら目にすることができるのか。ダンテの「神の死」から遠くはなれて、やがて「作者の死」までもが宣告され、

4 柄谷行人『差異としての場所』99-124頁、講談社、1996。

書き手を「創造主」の座から引きずりおろし、そして作品を彼／彼女らから剥奪して、読む者が、快樂のあまり、自ら「創造主」に成り代わる錯覚のなかで、自惚れる陶酔から脱出できないでいま、テキストを恣意的に「読み解く」作業はなによりも殺戮の行為に近い。これは、かつて読む者の心を改造し、その人生を欲しいままに支配してきたテキストの、末路なのかもしれない。もしテキストは解体される運命を辿らなければならないというのであれば、残された問題は、きっとどのように解体するかにあるのではなく、何のためにそれをするのか、である。自らが「異端」の存在であるナボコフが文学論を講じ、文学が逸脱した存在であることを自身で示し、バルトが読む／分析するという行為は、作品と読者との間におけるダイナミックな生成空間であることを提示し、クンデラがそうしたダイナミックな生成空間を体現しつつ、小説はなにもものにも利用されるようなものになってはならないと主張し、小説の精神の尊さを説いたところを読むに至って、これまで模索してきた文学の存在意味、あるいは文学教育のあるべき姿が、これで私のなかで形になってきたように思う。

## 1. 文学教育に携わる者としての、私自身の学び直し

いま、何のために文学教育を行うか。

台湾東海大学日本語文学系における文学教育を考えると、どのようなことが必要で、そしてどのように行うのか。台湾の高等教育機関における日本文学教育を考えると、まず私自身の文学体験から始めなければならない。なぜなら、教える立場に立っている現在でも、私は一学習者であり、かつての学習体験をふりかえりながら現在の状況と照らし合わせつつ、教えることとはなにかを考えるからである。文学とはなにか。日本文学を学ぶとはなにか。一外国人として日本文学を学ぶとはなにか。日本文学を研究するとはなにか。日本文学を台湾で教えるとはなにか。これらの問いは徐々に学習の段階が変化するに従い、わたしを追いかけてきた。

文学とはなにか、という問いに関しては、いまだにわたしは答えを得ていない。ただ文学といわれる産物がなにか得体の知れないものでありながら、こちらが求めるものはなにもかもそこから手に入れられるという錯覚をもたらしてくれるものだと感じさせられることもある。私にとって、それは単に知的好奇心を満たしてくれるものとは異なるある種の、理性を飛び越えるよ

うななにかが潜んでいそうな、不思議な感覚を与えてくれるなにかである。それだけではない。文学は、自分とは何者かを映し出してくれる鏡のような存在ともなりうる。二重写しの鏡、こちらとあちらに相互に行き来できる魔法の通路を持つもの、それが文学というものかもしれない。このような意味において、日本語で書かれた文学作品は、「日本」ということばがはじめて意味をなすものになるきっかけを作ってくれたのである。かつての植民地時代の宗主国であり、あるいは「ハーズ一族」(哈日族)の憧れだなどといわれてはいるが、私にとって、小説を読むまでは「日本」はなに一つとして具体的な像を結ぶことのない、ぼんやりとしたことばだった。ところが、文学の作品世界を通して、「日本」がにわかにかに色づき、人物の動き、ものの微かな音、場合によっては匂いさえしてくるというように、それまで考えてもみなかった「日本」が私の目に映しだされたのだ。だが、それでなにかがわかってきたかという、作品のなかの人物たちの行動はあまりにも理解不可能で、謎は深まるばかりである。理解に苦しむものを理解する、この動機が私を支え、日本で文学を勉強するようになったのである。

日本に行き、日本語学科に入り、うろ覚えの日本語をたたき直し、そして「日本文学史」も「日本文学ゼミ」も受けるようになった。まわりの人たちが日本語教授法や比較文学に没頭しているとき、私はただひたすら「日本近代文学」について考えていた。もちろん、このときもまだ「日本文学」という概念を持たずに。私が必死で考えていたことは、「日本近代文学」を知るにはどのようにすればいいのかということである。日本の古典はもちろん、中国、朝鮮、そしてフランス、ロシア、イギリス、スペインなどといった国々の文学作品も読まなければ、日本の近代文学など分かるはずがないというわけの分からない思い込みとでも言える焦りのなかで、私の思慮は浮き沈みをしていた。そして、そうこうしているうちに、いつの間にか自分の専攻が「日本近代文学」になり、卒業してみれば、恥ずかしくも研究者の端くれになっていた。だが、その頃は私は自分の姿を映し出す鏡を見失い、しかもそれを見失ったことすら気付かずにいた。再びそれに気付きはじめたのは、日本の大学で教鞭をとるようになり、一外国人として日本文学を教えるようになったときである。私自身の学び直しはここから始まる。

台湾出身の者が日本の大学で日本人学生を対象に日本の文学を教える。この立場の変化によって、それまでただ個々人の事情で選択した勉強の道にひたすら邁進するという、極めて個人の領域に囲っておけるものであったのがいやおうなく外に向けて開かれていかなければならなくなった。「日本文学」なる概念に対しての疑義はここから生じたのである。教える立場に

立って、初めてそこで自分に求められるもの、そして自分が果たせる役割とは何かについて考えるきっかけができた。それまでのただ無頓着に拾い読みする学習者の立場から、決められた時間になにを振り落とし、なにを拾い上げて教えていくかを選択しなければならない立場になったことで、選択するというある意味では暴力的な行為に加担する自覚をもつようになった。特に講義形式の授業においては、なにを選んで伝え、なにを割愛しなければならないのかが苦渋の選択である。その都度決めた基準によって選んだ作家や作品があるということは、その際、振り落とされた作家や作品がたくさん出てくるということである。その影響で受講者の目を惹くものが異なってくるのはいうまでもない。このような事態はどのようにして避けることができるのか。もし漱石や鴎外、志賀や芥川、川端や三島が重要で日本近代文学を語るのに避けて通れない存在であるとすれば、これらの著名な作家の蔭に埋もれた作家も同時に多数存在するということである。否、むしろ数えきれないほど埋もれた作家や作品があるということなのではないか。授業で取りあげられたものの背後に埋もれたものを同時に見える存在にしていくためにはなにが必要か。授業時間の制限で、日本近代文学を語るのに欠かせない作家のみを取り上げ、あるいはその作家を語るのに代表作のみを取りあげることを行っていたら、振り落とされた作家や作品はどのような時に取り扱われることになるのか。思えば、このような疑念は私自身が博士論文を書くときにすでに浮上したが、明確に問題視しなければならないと思わせてくれたのは、教える立場に立ったあとのことである。このような経緯があったからこそ、東海大学のカリキュラムの中心理念となっている「多元文化交流」に共感したのである。

## 2. 東海大学日本語文学系のカリキュラムにおける日本文学教育の変遷

周知の通り、東海大学の日本語文学系はここ十年近く、「多元文化交流」に教育の中心理念をシフトしつつ、カリキュラムを全般的に見直し、改革を行ってきた。その改革に伴い、学系で設けられた日本文学教育も大きな変貌を遂げている。特に2002年から四年生の授業に「日本現代文学概論」「日本古典文学」「台湾日語文学」を新たに増設する企画が立てられたのを皮切りに、従来行ってきた日本文学教育のあり方を決定的に変えた。それまでは二年の「日本文学

史概説」、三年の「日本古典文学(一)」「日本近現代文学賞析」、四年の「日本文学史」といった配列に沿った学習の流れであったものが、「台湾日語文学」が加えられたことにより完全にその方向性が一変したと思われる。2003年には、二年の「日本文学史概説」、三年の「日本近現代文学賞析」が維持され、四年に「日本古典表象文化論」「日本近現代表象文化論」「台湾日語文学」というように名称も中身も一新された形で、東海における日本文学教育の本格的な改組がスタートをきった。

もともと国内の大学院への進学、あるいは留学試験のための勉強を目標として掲げた「日本文学史概説」の授業が、2005年になると日本の文化を理解する手がかりとしての文学教育に変化し、同じ年の「日本古典表象文化論」も似た構成で、授業の内実が少したが調整が行われたとみえる。2010年のカリキュラム改革において、二年度にあった「日本文学史概説」がなくなり、新たに「日本文化概論」が置かれることになったことで、授業の中身により幅広い内容を取り入れることができるようになったことが推測される。

私自身が東海大学での日本文学教育と関わるようになったのは、2006年の大学院の設立による教員増員募集の際に採用されたのがきっかけである。東海で教鞭をとった一年目は、学部では「日本文学史概説」、二年目から「台湾日本語文学」、その後教員の入れ替わりにより「日本近現代表象文化論」を持つことになった。大学院では一年目から「台日表象文化交流史」「台日表象文化生成論」を受け持ったが、現在まで、担当科目の調整があるものの、代行授業もカウントすれば、「日本古典表象文化論」を除いてほぼ東海の日本語文学系で開講された文学関係の授業とのかかわりを一度かそれ以上にわたり持つことができた。東海に入ってまだ月日が浅いため、管見の狭さは否めないが、今回はこれらの授業とのかかわりをベースに、東海大学で行われた文学教育の輪廓を概観しつつ、これまで授業で行ってきたことを中心に述べることにする。

### 3. 問いかけから始まる文学教育

さて、「多元文化交流」を中心理念とする学科において、文学教育はどのように展開していくべきか。各授業により多くの視点が出てくるように、私自身が実行していることがいくつかある。ひとつは、受講者に自ら「教科書」を探させることである。これは日本文学の生成・交流過程に

ついでに、ウォーミングアップの作業として、「日本文学史を探せ」という宿題を出した。受講者に2種類以上の「日本文学史」と思われる参考書を見つけ出して、その異同を比較したうえで、各自の考察や意見を提出するよう指示した。学生が探し出してきたものは、「文学史」と銘打った本はもちろん、作品の選集、文学関係の研究書、歴史関係の本などもあった。それらの本を選択した理由、そしてその本の構成や項目について解説させ、さらに比較から得た感想と意見を述べてもらった結果、日本の文学史が実にさまざまな視点で解釈されていることが明白になった。女性文学、テレビドラマの作品、戦後文学、原爆文学、植民地文学、日本語文学、沖縄文学などといった項目が本によっては登場することになり、日本「文学史」の多面性、そして編纂の視点の違いに、受講者が自ら気づくようになった。

かつて東京外国語大学の紀要にも触れさせていただいた<sup>5</sup>が、このウォーミングアップの作業をきっかけに、受講者がそれぞれ異なった視点を出すようになった。それだけではなく、書物で読めるような歴史は人の手によって再編されたもので、視点の持ちようではまったく相反する記述を目にすることさえあるということを、受講者が改めて意識するようになった。このようなことを意識することで、文学に接触していく度に、受講者各自の「文学史」が形成され、再編されていく。これはもちろん、学習を積み重ねていけば、誰でも容易に気づくことであるが、いかに早い段階で記述の持つ多様性に気を配るかが、その後の学習に大きな影響を与えることはいうまでもない。

このように、独立した思考、自力で学習資料を探し、調べる習慣を身につけるトレーニングを各授業に導入していくのであるが、受講者の語学力によっては、テキストや資料を読み込む力に差が出てくることもある。また、受講生が取りあげる関心点を常に教師の視点で眺めるだけではなく、院生のTAをおくことで、より多くの視点を介入させることができる。二年生の「日本文学史概説」に対して、代行授業として行った「日本近現代文学賞析」においては、精読を中心目標としておいてきた方針に従い、比較的短い小説をできるかぎり多くの異なる作家の作品からじっくり読むことにした。「日本近現代文学賞析」に関していえば、私自身が担当した年の受講者の多くは、二年次の「日本文学史概説」を取ったことがなく、しかも下半期からの代

5 東京外国語大学『日本研究教育年報 13』「台湾東海大学における日本研究の現状——『日本文学史概説』を中心に」、2009年、102-107頁。

行であるため、ウォーミングアップの作業を行わずに、資料調査やテキスト分析に集中することにした。なかでは、資料調べやテキストを読む際にどうしても意味の分からない箇所がでてくることで煩わしさを感じる受講者もいたが、しかし、テキストを読み、資料調査をすることで視野が広がり、それによって味わった楽しさを覚えた受講生もかなりいた。

四年生の「日本近現代表象文化論」においては、文学テキストに加わり、映像、絵画、CM、ニュース放送などにわたって多彩な素材を扱うことができる授業になっているため、授業の中身の幅が広がるのももちろんだが、従来東海で行ってきた文学教育との決定的な違いはなんといいても「多元的な視点」である。強調するまでもないが、これまで「日本文学史概説」の授業において多元的な視点を取り入れ授業を行おうとしてもなんら支障がなく、多彩な素材を扱い、授業の中身を充実させていくこと自体もできる。しかし、授業名称の変更からも読みとれるように、多くの表象物のなかでとくに文学に特化せずに、表象媒体のなかのひとつとして文学をおくことで、最初から多元的視点で授業をスタートできるだけでなく、授業の目標も台湾と日本の比較を視野に、諸々の表象物によって描き出された日本、あるいは台湾を分析的に捉え、それらの表象媒体になぜそのように日本・台湾を表象したのか、情報の流通とその背後にある文化的・政治的な考察を広げていける可能性を、授業の名称の変更によっても感知することができる。

また、「台湾日語文学」において、これまで主流となる文学史的な文脈においてなかなか取りあげられることのなかった植民地時代の台湾で書かれた作品、とくに日本語教育を受けた世代によって書き上げられた文学作品が「日本文学」としてみても「台湾文学」としてみても歯がゆい存在であるため、なおさらそれを取りあげる場所をつくる必要がある。とくに日本語教育を行う場の一つである東海大学の日本語文学系で、なおかつ「多元文化交流」を中心理念として掲げた場所であるからこそしなければならないことの一つだとおもわれる。これと似た状況として、たとえば、植民地時代に日本人作家によって書かれた一連の作品は日本国内でまともに取りあげられることが少なかった時期があった。いわゆる外地文学や南島文学なども同じことがいえる。さらに広げれば、たとえば日本語文学、越境文学、あるいは亡命文学といわれるような作品のかずかずとどのように向き合い、また位置付けるべきかということを考えることもこの授業の課題のひとつである。

#### 4. 「一対多数」というフォームから離れて

東海大学で行っている文学関連の授業の受講者の多くが常に抱えている悩みは大きくわけて二つある。ひとつは、努力してもテキストが読めないこと、もうひとつは、テキストとどのように向き合えばよいのか分からないことである。この二つの悩みを解消する方法として、授業の行い方を基本的に学生参加型か学生中心型にして、教師や学生に関わらず自分の意見を出しながら、全員で議論するスタイルを採っている。

このような形式はとくに文学関係の授業の初心者にとってはかなりのチャレンジになる。発表は事前の準備にたよることができるため、内容の良し悪しはともかく、受講者は緊張しながらもなんとかプレゼンテーションをやりとげることができる。しかし、議論になると常に意見が求められ、テキスト、発表内容あるいは他人の意見に対してその都度反応しなければならないので、発言に慣れていない受講者にとっては比較的居心地の悪い場所になる。とはいえ、大抵の受講者は授業を受ける回数を重ねていくにつれ、人前でも発言しやすくなり、人によっては考えが浮かぶ度に自ら意見を言うようになった。このようにお互いの考え方に刺激を受け、発想が豊かになっていくばかりでなく、ひとつの記述や事柄に対しても視点の広がりを見せている。辞書を引いて読んでも分からなかった箇所が議論を通して理解できるようになることもあり、また当初自分でテキストを読んだときと異なる考えが出てくるようになることもある。これによって、自分一人で努力して読んでも分からないところが出てきたときの不安がだいぶ解消できると思われる。また、授業終了後にフィードバックカードを提出してもらうようにしているため、授業中に話し切れていないものや、話の流れと違った意見・感想を書いておくこともできるので、受講者が言いづらいと感じることがカードを通じて言えるようになり、話の流れの違いによって考え方が無視されると感じる受講者が減少する。

このように、教師対受講者全員という固定した「一対多数」の形ではなくできるだけ発言者を変え、全員が参加できる雰囲気作りを工夫することで、受講者が全員の意見を取り入れながら、テキストとどのように向き合えるかを学習していける。文学作品を読んではみたが、いったん議論することになると、自分の意見かが分からなくなることや、テキストを読む際に出てきた疑問が果たして調べる価値があるかどうかという、多くの学習者が直面するこの問題がこれですこしずつ解決の糸口を見つけ出せるようになるのではないと思われる。

以上は、私が関わりを持ったことのある学部の文学教育のあり方について触れてきたが、いくつかの試みを行いながらも問題点として残るものもある。たとえば、日本語文学系に籍をおいているからといって、必ずしも日本語の学習に興味を持つとはいえないのと似たように、その理由や原因はさておき、年次に関わらず、文学関係の授業は必ずしも文学に興味を持つ者が受講するとは限らない。そこで 2010 年から、教える側の考えとして、授業毎の目標はもちろん従来通りに毎学期に新たに設けてあるが、私が持つ文学関連の授業では、教師が設定した目標のほかに、受講者側がその授業を受ける学習目標を各自で決められるようにしてみた。学期が始まる最初の授業に学習目標設定のシートを配り、そこには受講者が学期終了後に自己点検できるように、いくつかの質問が設けてある。シートで書かれる回答は成績に反映されることはなく、あくまでも授業を受ける前における学習目標の確認や学期終了後に学習成果を自己確認するためのものである。シートに列挙した学習目標はたとえば、日本語で書かれたテキストを読み込む能力、資料を調査し、自分の考えにそってまとめたうえで発表するといったプレゼンテーションの能力、問題意識を持って議論する能力なども入れており、項目に入っていないものは「その他」の項目に受講者が自由に入れておくこともできるようにしておいた。これによって、文学そのものに興味を持つかどうかに関わらず、できるだけ授業を受ける動機を受講者自身がクリアしていく手助けの方法を考えた。これを実施してまだ二年足らずではあるが、現段階で言えることは、この学習目標の自己設定によって、受講者がその授業を受ける目的を明確化することに効果があったようである。また、受講当初に文学にあまり興味のなかった学生のなかにも一学期の学習を通して、文学に興味を持つようになり、自分で作品を探し出して読むなど、自発的に文学作品に接触するようになった学習者がいた。受講者の学習形態が双方にとってより可視的になったことで、この方法をしばらく続行することにする。

ほかに特筆する問題点として、たとえば、やはり調べてきた資料の内容をそのまま受け取る傾向がまだまだ強く残る点、映像資料の使用、新聞、雑誌などの関連情報の併用までなかなか手が回らない点などがある。これらの困難をいかに乗り越えるかが、今後、工夫するポイントになる。以上、私自身が学部で受け持った文学関連の授業の現状を振り返りつつ、文学教育をどのように行ったかについてまとめてみた。いよいよ、この論考当初の問いに戻らなければならない。

何のために文学教育を行うのか。

## 5. おわりに

仮にある権力体制や規定、あるいはある種の政治的な目的のもとに、日付によって整理される一連の文学現象を〈文学〉だということができるのであれば、その予め設定された枠組みや時間軸に拘束されず、自由に空間と身体に入り込むことによって新たに形成された文学現象を文学だと呼ぶことができるのかもしれない。台湾の一高等教育機関の教室の一角で、ナボコフの文学講義の原稿にあるような、作品を〈おもちゃ〉のように眺めるほどに満を持して文学作品に接する態度は持てない。バルトの講義に「長いあいだ不在だった魂の再来」を感じたナタリー・レジェによって見いだされた可能性、あるいはクンデラ『小説の精神』、『カーテン』のなかで擁護した小説の思考とはそのまま重ならないが、権力に翻弄されることを恐れず、いかなるものの手先にもならず、そうした数々の人間の生を集束した文学のあり方を追究するのであれば、少なくとも、一教室の一角といえども、文学のうちに潜んでいる魂や精神に触れることができるのかもしれない。それが読む者自身に「長いあいだ不在だった魂の再来」をもたらすことができるかどうかは別として。殊に権力の爪痕が多く残された近代の表象物の一つとしての文学、その文学を教育の場で扱うなかで、いかに予め設定された枠組みや時間軸に捕われることなく、作品の数々と向き合っていくか、その選択は教育に携わる者、そして受講者の手に委ねられていることを忘れてはならない。

文学教育は何のために行われるか。すくなくとも「多元文化交流」を教育の中心理念として掲げた東海大学で行われる文学教育においては、作品一つ一つに集積された数々の人間の生のかたちをできる限り、看過せずに考えていくことが重要であるように思われる。書き記されたものが代表作であるかどうか、あるいは有名であるかどうかという価値判断はどこからともなく干渉してくるが、しかし、いかなる些細な作品でも、そこに記録された生に触れることができれば、また読む者の奥底に眠る魂を呼び起こさないとも限らない。文字を媒介とした交感、またその経験を介して開かれる相互理解の道、これはもしかして、東海の日本語文学系で行う文学教育の重要な目的の一つなのかもしれない。

〈文学〉と文学とのあいだ。それをどのように行き来してよいのかまだ模索中ではあるが、少なくとも、これまでさまざまな意図で編成された数々の「文学地図」を手にする受講者がそれを理解する前に、ただそのなかの記述を鵜呑みにする事態をなによりも防いでおきたい。書

物に書かれたものを受け入れるか受け入れないかは、受講者たちがそれぞれの思考を通して、自らの「文学地図」を持つようになってからでも遅くはないように思う。

(しょう こうくん 東海大学日本語文学系)