

東北學院大學論集

CIV

English Language

&

Literature

March 2020

東北學院大學學術研究会

Essays and Studies
in
English Language & Literature

No. 104

March 2020

東北学院大学学術研究会

表紙の題字は

元本学教授・文学部長 小林 淳男 先生

目 次

論文

1. 『青い目がほしい』(1970)における声の現象——ピコーラの声はクローディアには聞こえない……遠藤 健一 (1)
2. オハイオ大学におけるアカデミックライティング指導——授業とライティングセンターによる支援
……………吉村富美子 (51)

2019 年度文学部英文学科公開講義

「脇役で読む英米文学」Proceedings

1. 脇役で読む『十二夜』——マルヴォーリオ, フェステ, アントーニオ……………福士 航 (85)
2. ピコーラの声はクローディアには聞こえない——Toni Morrison の *The Bluest Eye* (1970) における声の現象
……………遠藤 健一 (93)
3. エリス, ユージェニデス, 朝井——現代「脇役」小説と「物語」の行方……………井出 達郎 (99)
4. 脇役で読む『蠅の王』——鳥は少年たちだけのものか?
……………小林 亜希 (107)

執筆 者 紹 介 (執筆順)

- | | |
|---------|-----------------|
| 遠 藤 健 一 | 本学文学部教授 |
| 吉 村 富美子 | 本学文学部教授 |
| 福 士 航 | 本学文学部教授 |
| 井 出 達 郎 | 本学文学部准教授 |
| 小 林 亜 希 | 山形県立米沢女子短期大学准教授 |

『青い目がほしい』（1970）における声の現象¹

——ピコーラの声はクローディアには聞こえない

遠藤 健一

I think she likes me, but how can I tell, what will I do if she hates me?

(Toni Morrison, *Remember: The Journey to School Integration*, 2004.)

目 次

- 1 はじめに
- 2 声の範疇
- 3 『青い目がほしい』の構成と主なグラフィック上の特徴
- 4 『青い目がほしい』の声の現象
 - 4.1 パラテキスト「ディックとジェイン」の声
 - 4.2 クローディアの声
 - 4.2.1 導入部の語り手クローディアの声
 - 4.2.2 シャーリー・テンブルをめぐる語り手＝登場人物クローディアの声
 - 4.2.3 結論部の語り手クローディアの声
 - 4.3 ピコーラの声
 - 4.3.1 クローディアの語りにおけるピコーラの声
 - 4.3.2 三人称の語りにおけるピコーラの声
 - 4.4 あらためて、パラテキスト「ディックとジェイン」の声
- 5 おわりに代えて、あるいは、二つのパラテキスト

1 本稿での *The Bluest Eye* からの引用は 2007 年版により、すべて拙訳で示す。Afterward に限って 1999 年版による。なお、参考文献中の二次資料からの引用については、邦訳のあるものについては邦訳で示し、それ以外は拙訳で示す。

1 はじめに

黙読が前提されてもいる近代種の物語である小説というジャンルにあって、視覚的な効果を狙ったグラフィック上の工夫が聴覚的な効果として読者に届けられることもあるのではないか。トニ・モリスン (Toni Morrison 1931-2019) の最初の長編小説『青い目がほしい』(*The Bluest Eye* 1970) のパラテキスト²の一つである小学校国語(英語)読本「ディックとジェイン (“Dick and Jane”)」を模したエピグラフのグラフィック上の工夫は、テキスト本体とどのように関係するのだろうか。テキスト本体における語り手=登場人物クローディアによる一人称の語りといわゆる全知の語り手による三人称の語りの双方から、ピコーラの声はどのように聞こえてくるのだろうか。「主人公」ピコーラと「脇役」クローディアの声に特に留意しながら、この小説を読み直してみたい。そして、ピコーラとクローディアが「ディックとジェイン」をそれぞれの教室でどのように音読していたかについても想像をめぐらしてみたい。

2 声の範疇

小説に聞こえる声は、大別すれば、語り手と登場人物の声の2種類に限

2 ここでの「パラテキスト (paratext)」とは Genette 1987 による。ジュネットの分類によれば、エピグラフと呼び得る「ディックとジェイン」や作者トニ・モリスンが付した「あとがき」(1993年以降版)や「まえがき」(2007年以降版)などはパラテキストのうち書物内的存在である「ペリテキスト (peritext)」に、書評や作者のインタヴュー記事などはパラテキストのうち書物外的存在である「エピテキスト (epitext)」に区別できる。ジュネット自身の構造主義的ないわゆる「古典的物語論」とそれに接続する「パラテキスト論」との関係性、アメリカ・ニュークリティシズムの「インテンショナル・ファラシー」、フランス構造主義以降のロラン・バルトの「作者の死」やミシュエル・フーコーの「作者の機能」における一連の「作者」の扱い方との関係性を含め、ジュネットの「パラテキスト」論におけるテキスト解釈と「作者」の関係の新たな可能性については、Sedlmeier 2018 を参照。

られる。ここでは、ジュネット (Genette 1972: 196-217; 1983: 53-60), プリンズ (Prince 1982: 54-5), リーチ&ショート (Leech & Short 2007 [1981]: 255-89), フルダーク (Fludernik 2003), ショート (Short 2007) を参考に、遠藤 2017; 2018 で提案した次の7種類を認める。

- (1) 語り手によるメタ物語的解説: その下位区分として、「物語言説 (discourse)」レベルを対象にする場合と「物語内容 (story)」レベルを対象にする場合とに分けられる³。語り手の単声。
- (2) 語り手による叙述: その下位区分として、物語内容内の存在である登場人物、背景を対象にする場合と事象を対象にする場合とに分けられる。後者にあつて、当該事象が登場人物による発話/思考行為の場合も含まれる。語り手の単声。
- (3) 物語化された言説: 登場人物の発話/思考行為 (伝達部) とその内容 (被伝達部) を語り手が自らの声で要約する。語り手の単声。
- (4) 間接言説 (話法/思考): 登場人物の発話/思考行為 (伝達部) とその内容 (被伝達部) を語り手が自らの声で再現的に報告する。語り手の単声。
- (5) 自由間接言説 (話法/思考): 登場人物の発話/思考の内容 (被伝達部) だけを語り手が自らの声で登場人物の声を重ねるかたちで報告する。語り手と登場人物の二声の被り (の効果)。
- (6) 直接言説 (話法/思考): 登場人物の発話/思考行為 (伝達部) を語り

3 「物語内容/物語言説 (story/discourse)」という物語論に一般的な二元モデルにあつて、物語内容とはすでに起こつたと想定される事象連鎖とそれに関与する登場人物、状況、背景などをいう。一方、物語言説とは、語り手による物語内容の報告つまり物語テキストそれ自体を指す。従つて、前者は後者の常に原因でありながら後者を通してしか再構成化されることはない。両者の関係に生起する「物語の二重論理 (double logic of narrative)」を含め、物語内容と物語言説の関係については、Culler 1981; 1982; Chatman 1978; 1990; Prince 2003 [1987]; O'Neil 1994; 遠藤 1996などを参照。

手が自らの声で報告し、その内容(被伝達部)を登場人物の声を模倣するかたちで報告する。語り手の単声+登場人物の単声(の効果)。

- (7) 自由直接言説(話法/思考): 登場人物の発話/思考の内容(被伝達部)だけを語り手が登場人物の声を模倣するかたちで報告する。登場人物の単声(の効果)。

(遠藤 2017: 11-2; 遠藤 2018: 64 一部改訂)

(1)は語り手による「解説(commentary)」,(2)は語り手による「描写(description)」や事象報告を主とする「叙述(narration)」と呼ばれてきた事態をカバーする。(1)及び(2)は慣習的な用語の「地の文」に相当する。(3)~(7)は、登場人物の発話や思考(心の中の声と言い換えてもよい)が語り手によっていかに報告されているかを扱う。この問題系の歴史は古く、プラトンやアリストテレスにまで遡ることができる「ミメシス/ディエゲシス(mimesis/diegesis: Fr. mimesis/diégésis)」と呼ばれている問題系である⁴。近代以前にあって物語の受容様式のほとんどが聴覚によるものであることを想起するなら、この問題系には聴覚による受容が前提されていると言ってよい。物語の近代種である小説の場合、聴覚による受容に代わって黙読という視覚による受容様式が支配的になる。いわゆる「近代読者」の誕生という事態である⁵。(5)の自由間接言説の組織的な活用が顕著

4 Genette 1972: 187-217; 1983: 52-67 を参照。簡便な説明としては Prince 2003 [1987]: 206 を参照。プリンスによれば、語り手の介在性の度合いは(3)~(7)に従って低くなるとされる。結局、物語論におけるミメシスとディエゲシスの問題系は、英米の小説理論における「示すこと/語ること(showing/telling)」の問題系をカバーする。しかし、ミメシスとディエゲシスの問題系のメリットの一つは、口承文芸としての古代叙事詩から伝統的な話芸(例えば、講談や落語なども)に及ぶ物語りの声と近現代小説の声の問題を同じ枠組みで扱えることにあるように思われる。

5 音読から黙読への漸次的な変化については Saenger 1997 に詳しい。しかし、18 世紀英国における書物、特に草創期の近代小説の受容には音読での集団的な受容という社会的・文化的な暫時的な現象が見出される。これについては Williams 2017 を参照。

になるのが近代小説、例えば、ジェイン・オースティン (Jane Austen 1775-1817) の小説であるのも理由のないことではない。自由間接言説の声の効果に関わるパスカル (Pascal 1977) などのいう「二声仮説 (dual voice hypothesis)」つまり、語り手の声と登場人物の声の被りの効果は、黙読によってこそ得られる効果と言うべきだろう⁶。(6)・(7)における「登場人物の単声 (の効果)」もまた黙読によって得られる効果に他ならない。

本論との関わりで特に強調しておきたいのは、小説では、日常の言語生活では聞こえない他者の思考、心の中の声⁶が、小説の読者には登場人物の声として聞こえるが、小説の他の登場人物たちには互いに聞こえることはないというコードの存在である。

3 『青い目がほしい』の構成とグラフィック上の特徴

『青い目がほしい』の構成と主なグラフィック上の特徴は以下の通りである。グラフィック上の工夫について言えば、ローマン体とイタリック体という字体と左端揃えと両端揃えの行揃えの組み合わせによって、都合、4種類が使い分けられている。

- (1) エピグラフとしてのパラテキスト、小学校国語読本「ディックとジェイン」はテキスト本体から区別されて冒頭部に配置されている。(a) ローマン体の印字と両端揃え、(b) 冒頭の1文字以外の大文字が小文字化され、句読点が削除され、単語間のスペースが維持されて印字、

6 自由間接言説の効果をめぐっては、語り手と登場人物の声がともに聞こえるとする「二声仮説」の他に、語り手の声は聞こえず登場人物の声だけが聞こえるとする Banfield 1982 の「発話者不在文 (speakerless sentence)」という立場がある。詳しくは、Fludernik 1993 及び平塚 2017 などを参照。遠藤 2012; 2017; 2018 は基本的に二声仮説の立場を支持するが、文脈によっては登場人物の声の前景化と語り手の声の背景化という現象のヴァリエーションの一つとして発話者不在文の立場も、あくまでも効果の一つとして、許容できるとしている。

『青い目がほしい』(1970)における声の現象

さらに、(c) 冒頭の1文字以外の大文字が小文字化され、単語間のスペースも削除され、連続する文字列だけの印字の都合3つが示されている。

- (2) テキスト本体の導入部は、語り手クローディアによる一人称の語りで、印字はイタリック体で両端揃え。
- (3) テキスト本体は秋・冬・春・夏の4部から構成され、各部の前半部は語り手=登場人物クローディアによる一人称の語りで、印字はローマン体で左端揃え。後半部は全知の語り手による三人称の語りで、それぞれの挿話の見出しとしてパラテキスト(c)の大文字化された一部(そのヴァリエーションを含む)が配置され、印字はローマン体で両端揃え。但し、春の部の後半部で全知の語り手によって引用されるポーリーン自身の一人称の自由直接思考(内的独白)の印字はイタリック体で左端揃え。夏の部の後半部で全知の語り手によって引用される精神に異常をきたしたピコーラと想像上の友人(あるいは、もう一人の自分)との対話形式の自由直接思考の内、ピコーラの思考はローマン体、友人の思考はイタリック体で、いずれも両端揃え。
- (4) テキスト本体の結論部は、語り手クローディアによる一人称の語りで、印字はローマン体で両端揃え。
- (5) 1993年版で初めて作者トニ・モリスンの「あとがき」が付加され、2007年以降の版では大幅に削除され「まえがき」として再配置されているパラテキストは、印字はローマン体で両端揃え。

4 『青い目がほしい』の声の現象

4.1 パラテキスト「ディックとジェイン」の声

(a)

Here is the house. It is green and white. It has a red door. It is very pretty. Here is the family. Mother, Father, Dick, and Jane live in the green-and-white house. They are very happy. See Jane. She has a red dress. She wants to play. Who will play with Jane? See the cat. It goes meow-meow. Come and play. Come play with Jane. The kitten will not play. See Mother. Mother is very nice. Mother, will you play with Jane? Mother laughs. Laugh, Mother, laugh. See Father. He is big and strong. Father, will you play with Jane? Father is smiling. Smile, Father, smile. See the dog. Bowwow goes the dog. Do you want to play Jane? See the dog run. Run, dog, dog, run. Look, look. Here comes a friend. The friend will play with Jane. They will play a good game. Play, Jane, play. (3)

いえがあります。みどりと白のいえです。赤いドアがついています。とてもきれいです。かぞくがいます。おかあさんとおとうさんとディックとジェインがこのみどりと白のいえにすんでいます。みんなとてもしあわせです。ジェインを見なさい。ジェインは赤いふくをきています。ジェインはあそびたがっています。だれとジェインはあそぶでしょうか？ネコを見なさい。ネコはニャーニャーとなきます。きてあそびなさい。きてジェインとあそびなさい。小ねこはあそびません。おかあさんを見なさい。おかあさんはとてもすてきです。おかあさん、ジェインとあそびますか？おかあさんはわらっています。わらいなさい、おかあさん、わらいなさい。おとうさんをみなさい。おとうさんは大きくてつよいです。おとうさん、ジェインとあそびますか？おとうさんはわらっています。わらいなさい、おとうさん、わらいなさい。犬をみなさい。犬はワンワンとほえます。ジェインとあそびたいですか？犬がはしるのをみなさい。はしれ、犬、犬、はしれ。みなさい、みなさい。おともだちがやってきます。おともだちはジェインとあそぶでしょう。二人はおもしろいゲームをします。あそびなさい、ジェイン、あそびなさい⁷。

7 小学校初年次用の国語読本を模していると考えられるので、拙訳中の使用漢字も文部科学省学習指導要領「生きる力」別表学年別漢字配当表（第1学年）に限定してみた。

(b)

Here is the house it is green and white it has a red door it is very pretty here is the family mother father dick and jane live in the green-and-white house they are very happy see jane she has a red dress she wants to play who will play with jane [...]. (4)

(c)

Here is the house it is green and white it has a red door it is very pretty here is the family mother father dick and jane live in the green and white house they are very happy see jane she has a red dress she wants to play who will play with jane [...]. (4)

小学校国語読本「デイクとジェイン」では、いわゆる想像の共同体である国民国家アメリカ合衆国の「国民」のモデル家庭として、白人中流階級の家庭が想定されている⁸。さらに、(a)～(c)のグラフィック上の差異に基づくそれぞれのヴァリエーションについては、『青い目がほしい』に登場する典型的な三家庭のライフ・スタイル、すなわち、(a)ピコーラの母親が家事を放棄し、理想の使用人を実践している裕福な白人家庭フィッシャー家、(b)貧しくても情愛に結ばれたクローディアとフリーダ姉妹の黒人家庭マックティア家、(c)最下層に沈むピコーラの黒人家庭ブリードラヴ家のライフ・スタイルをそれぞれ表象していると解釈されることが多い⁹。こうした解釈は「デイクとジェイン」をエピグラフとして、ジュネットに倣って言い換えれば、パラテキストのうちの書物内的存在である

8 Chall & Squire 1991: 122 によれば、“Dick and Jane”シリーズとは、William S. Gray が Scott Foresman と共に著した小学校国語(英語)読本の *The New Basic Readers* の略称であり、1929年の初版以来改訂を重ねたという。1930年から1970年の間に出版された小学校国語読本のなかで最も影響力があり、2億人以上の米国人がこの教科書で学んだという調査結果がある。ほぼ同時期の国語読本には、Mabel O'Donnell による *The Alice and Jerry Books* もあるが、主流は“Dick and Jane”シリーズだったという。なお、19世紀から20世紀にかけての国語読本の資料の所在に関する現状調査報告については、O'Brien 2004 が参考になる。

9 こうした解釈の嚆矢となったのが Klotman 1979 である。参看できた主要な『青い目がほしい』論も、それぞれに留保をつけながら、基本的にこの解釈を継承しているように思われる。特に、Rigney 1991; Kuenz 1993; Malmgren 2000; Heinert 2009; 諏訪部 2013 などを参照。

ペリテキストとしての読み方と言えるだろう。事実、(c)の一部のヴァリエーションは、テキスト本体の全知の語り手による三人称の語りに先立って、ピコーラとピコーラの家族について語られる内容を予知するかたちで配置もされているからである。つまり、エピグラフ同様、章や節の題名というペリテキストとして使用されてもいるということである。

この「デイクとジェイン」を白人と非白人の子供たちが「統合学校(integrated school)」の教室で一緒に音読している様子を想像することもできるのではないか¹⁰。そうした中で、ピコーラ、クローディアの声がそれぞれどのように聞こえていたかを想像してみることもできるのではないか。ピコーラの音読は彼女の耳にどのように聞こえていたか、そして、クローディアの場合は、声の声として届いていたのか、あるいは、声が音として、場合によっては、雑音として届いていたのか、それぞれの意識への現前の仕方はどうであったのか。このような解釈を試みる場合、「デイクとジェイン」はエピグラフとしてのパラテキストというよりはむしろテキスト本体の一部として、もっと言えば、物語内容の一部として、物語世界内に響く声ないしは音として読むことになるだろう。これについては、クローディアとピコーラの声を検討した後に、あらためて考える。

10 冬の部の前半部、クローディアの語りにおける「ムラート(混血)の夢の子供(a high-yellow dream child)」(62)、転校生モーリーン・ピールの挿話に示唆されている(「白人の女の子たちは学習のパートナーに彼女が割り当てられても舌打ちはしなかった(white girls didn't suck their teeth when she was assigned to be their work partners.)」(65)ように、ピコーラ、クローディアの小学校はいわゆる「統合学校」と考えられる。アメリカ合衆国中西部北東端カナダ国境に位置するオハイオ州ロレインの1940年前後の公立学校の中には、1954年のブラウン対教育委員会裁判の連邦最高裁判決に先んじて統合学校として人種の別なく教育が行われていた学校もあり、実際、トニ・モリスン自身が統合学校で学んだ。例えば Lister 2009: 1-2 を参照。なお、「学校統合への道のり(*The Journey to School Integration*)」というサブタイトルのついた子供向けに書かれたモリスン自身によるノン・フィクション(Morrison 2004)には、人種分離教育から人種統合教育への道程における記憶されるべき多数の教育現場の写真が収められている。

4.2 クローディアの声

証人としての語り手=登場人物¹¹ クローディアの声は、語り手の声と登場人物の声とに、一応、区別できる。導入部と結論部は語り手クローディアの声であるが、秋・冬・春・夏の4部のそれぞれ前半部の語り手=登場人物クローディアによる回想の語りにはあっては、語り手の声と登場人物の声の区別がつく場合とその区別が曖昧な場合とがある。

4.2.1 導入部の語り手クローディアの声

導入部は、1999年版を除けば、1970年の初版以降すべての版で、秋の部の前に配置されている。印字はイタリック体で両端揃えの行揃えであることは既に触れた。秋・冬・春・夏の4部構成としてこの小説を読む場合、この導入部は、一応、小説全体の導入と見做すことができる。以下の(a)~(c)を中心に検討する。

(a)

Quiet as it's kept, there were no marigolds in the fall 1941. We thought, at the time, that it was because Pecola was having her father's baby that the marigolds did not grow. A little examination and much less melancholy would have proved to us that our seeds were not the only ones that did not sprout; nobody's did. Not

11 「証人としての語り手」については、例えば、Herman Melvilleの*Moby Dick* (1851)のIshmael、F. Scott Fitzgeraldの*The Great Gatsby* (1925)のNick Carrawayなどを想起されたい。いずれも生き残りの語り手として主人公の死に至る経緯が直接見聞したこととして語られる。近代小説の語りの歴史における「証人としての語り手」の最初期の例としては、Aphra Behnの*Oroonoko* (1688)をあげることができる。その前半部は語り手が見聞したわけではないので伝聞として語られる。『青い目がほしい』の語りの特徴のひとつは、見聞したことについては「証人としての語り手」クローディアによって一人称で語られるが、見聞しない情報については彼女による伝聞としてではなく、全知の語り手による三人称の語りによって行われている点にある。三人称の語りでは、ピコーラの内面ばかりか、例えば、ポーリーンの内面が内的独白つまり自由直接思考で、ソープヘッド・チャーチの内面が神様宛の書簡つまり直接言説中の「直接書記」(Short 2007)で示されてもいる。なお、ショートによる「直接言説(話法/書記/思考)」については、遠藤 2017: 6も併せて参照されたい。

even the gardens fronting the lake showed marigolds that year. [...] if we planted the seeds, and said the right words over them, they would blossom, and everything would be all right. (5; 下線引用者)

秘密にしていたけれど、1941年の秋にマリゴールドは咲かなかった。当時、マリゴールドが咲かなかったのはピコーラが父親の赤ん坊を孕んだからだと考えていた。あまり感傷的にならずに考えてさえいれば、芽を出さなかったのは私たちの種だけでなかったことが分かっただろうに。誰がまいた種も芽を出さなかったのだ。あの年、湖に面したあの庭でさえマリゴールドは見られなかったのだ。[…], 私たちが種をまいて、ぴったりの呪文をかけさえすれば、花が咲いて、すべてうまくいくだろうと思った。

(b)

For years I thought my sister was right; it was my fault. I had planted them too far down in the earth. It never occurred to either of us that the earth itself might have been unyielding. We had dropped our seeds in our own plot of black dirt. Our innocence and faith of the hope were no more productive than his lust or despair. What is clear now is that of all of that hope, fear, lust, love, and grief, nothing remains but Pecola and unyielding earth. Cholly Breedlove is dead; our innocence too. The seeds shriveled and died; her baby too. (5-6; 下線引用者)

何年もの間、姉が正しいとばかり私は思っていた。あれは私の失敗で、あまりにも地中深くに埋めすぎたせいだとばかり思っていた。土地そのものが不毛だったかもしれないということには、私も姉も思いつかなかった。私たちは我が家の狭い庭の黒い汚泥に種をまいた。あの希望に対する私たちの無邪気な確信が何も産み出すことがなかったのと同じように、チョリーの欲情であれ絶望であれ、何も産み出すことはなかった。今、明らかなのは、あの希望と恐怖と愛情と悲嘆のすべてのうちで、残ったのは、ピコーラと不毛な土地だけだったということだ。チョリー・ブリードラヴは死んだ。私たちの無邪気さもなくなった。種は萎びて死んだ。ピコーラの赤ん坊もまた。

(c)

There is really nothing more to say—except why. But since why is difficult to handle, one must take refuge in how. (6; 下線引用者)

言うべきことは実際もうない、「なぜか」を除けば。しかし、「なぜか」は扱うのが難しいので「いかに」へと逃げ込まざるを得ない。

引用 (a)~(c) で、語り手クローディアの今いる時空間が明らかにされて

いるわけではないので、登場人物クローディアとの時空間的な距離がはっきりしているわけではない¹²。しかし、1941年秋前後、その後の数年間、そして、相当の年数を経ての語りの現在とおおよそ3つの時空間を区別できる。導入部の語り手クローディアの声は、メタ物語的解説と叙述という2種類の声のみで、登場人物クローディアを含む登場人物たちの声の再現的な報告はない。叙述から再構成される一連の事象はおおよそ次のようなことである。(1) ピコーラが父親の子を孕み、(2) その無事を、クローディアとフリーダの幼い姉妹はマリゴールドの開花に託す。しかし、(3) 出産予定の1941年秋、マリゴールドは咲かず、ピコーラの子供も死ぬ。(4) その責任は、一時期、マリゴールドの種を深く埋めすぎたクローディアにあると、その罪責感が姉妹間で共有される。(5) マリゴールドが咲かなかったのはクローディアではなく「不毛な土地」のせいであり、ピコーラの不幸の「なぜか」は別にあるという認識を得るのは、一定の年数を経てからのことである。ここでは、マリゴールドは字義的な意味とともに比喩的な意味も帯びている。マリゴールドは「狭い庭の黒い汚泥」ばかりか「湖に面したあの庭」でも咲かなかったというクローディアの認識には特に留意しておきたい。「湖に面したあの庭」とは、ピコーラの母親ポーリーンが働いている裕福な白人家庭フィッシャー家の庭であり、隣接する公園には黒人は立ち入ることすらできない。「マリゴールドの種」はチョリーのスベルマ、「マリゴールド」はピコーラの子供、「黒い汚泥」はピコーラの身体、「不毛な土地」はオハイオ州ロレインという共同体の喩義の可能性が仄見える。そして、ピコーラの不幸は、あるいは、チョリーを含めて不幸

12 一人称の語り、物語論的に言えば「等質物語世界的語り (homodiegetic narrative)」における「語り手の<私> (narrator-I)」と「登場人物の<私> (character-I)」の実存的な関係性を含む時空間的な距離の問題系については、遠藤 2017: 51-67を参照。

な一連の事象の「なぜか」は「不毛な土地」に関わりがあることも示唆される。しかし、だからと言って、クローディアの罪責感は軽減されたわけではなく、別個の罪責感へと変化しているように見える。(b)の「私たちの無邪気さもなくなった」(*our innocence [is dead] too*)は、もはや無邪気な子供ではなくなったという意味の他にクローディアの新たな罪責感の自覚をも示唆しているように聞こえる。この「私たち」が姉フリーダとクローディアを指示していることは言うまでもない。典型的なメタ物語的解説である引用(c)は、自らの語り自体への言及であるため、物語言説レベルを対象にしたメタ物語的解説に区分できる。そして、これからクローディアが語ることになるピコーラの物語は、ピコーラの不幸の「なぜか」ではなく一連の経緯である「いかに」にならざるを得ない。「いかに」が語り終えられた後の結論部で、ピコーラの不幸の「なぜか」は明らかにされるのか。そして、クローディアの罪責感はどのようなかたちに変化するのか。

4.2.2 シャーリー・テンプルをめぐる語り手＝登場人物クローディアの声

クローディアによる秋、冬、春、夏の部のそれぞれ前半部の一人称の語りはローマン体の印字で左端揃えの行揃えであることは既に触れた。その語りは、語り手＝登場人物クローディアによる回想の語りであり、その多くは9歳の登場人物クローディアの立場からのものである¹³。しかし、語

13 O’Niell 1994: 113-143 及び Nieragden 2002 の焦点化モデルを一部改変した遠藤 2017: 19-51; 2018: 65-6 の焦点化モデルに倣えば、一次的な「語り手による外的焦点化」に埋め込まれた二次的な「登場人物による内的焦点化」が支配的な語りで見做することができる。本稿では、声の現象に限定して分析するために特に必要な場合を除いては「焦点化」の範疇には言及しない。Genette 1972; 1983 以降の物語論の成果として「声」と「焦点化」の弁別をあげることができる。物語論以前の伝統的な小説論でいう「一人称の視点 (the first person point of view)」といった概念では、その精妙な語りを分節することは難しい。つまり、登場人物クローディアの視点からの登場人物クローディアの声として分析する限り、成人の語り手クローディアの

り手クローディアが語りの現在からメタ物語的解説を加える場合も少なくない。

1940年秋、ピコーラがクローディア、フリーダ姉妹のマックティア家に数日間預けられることになったのは、父親チョリーによる借家の自宅への放火による。その数日間に起こった主な出来事は、シャーリー・テンプルをめぐるピコーラ及びフリーダとクローディアとの意見の対立、シャーリー・テンプルのマグカップが好きでそのマグカップでピコーラが3クォートものミルクを飲んだこと、そして、ピコーラの初潮であるが、ここでは、シャーリー・テンプルをめぐる出来事を例に語り手＝登場人物クローディアの声を検討する。

Frieda brought her four graham crackers on a saucer and some milk in a blue-and-white Shirley Temple cup. She was a long time with the milk, and gazed fondly at the silhouette of Shirley Temple's dimpled face. Frieda and she had a loving conversation about how cute Shirley Temple was. I couldn't join them in their adoration because I hated Shirley. Not because she was cute, but because she danced with Bojangles, who was my friend, my uncle, my daddy, and who ought to have been soft-shoeing it and chuckling with me. Instead he was enjoying, sharing, giving a lovely dance thing with one of those little white girls whose socks never slid down under their heels. So I said, "I like Jane Withers." (19; 下線引用者)

フリーダは、受け皿にのせた4枚のグラハムクラッカーと青と白のシャーリー・テンプルのカップに入ったミルクをピコーラのために持ってきた。ピコーラはミルクに時間をかけ、そしてうれしそうにシャーリー・テンプルの笑くほのある顔のシルエットを眺めた。フリーダとピコーラはシャーリー・テンプルがどんなに可愛いかを楽しそうに話し合った。私は二人の賛美には加わらなかった、シャーリーが嫌いだったからだ。嫌いなのは、シャーリーが可愛いからではなく、ポウジャングلزと一緒に踊っていたからだ。ポウジャングلزはワタシの友だち、ワタシのおじさん、ワタシの父さんであり、タップダンスと一緒に踊って悦に入るのは私のはずだっ

声と登場人物クローディアの声の微妙な関係性は記述できないように思われる。本稿の5節で再び触れる。

『青い目がほしい』(1970)における声の現象

たからだ。それなのに、ボウジャングルズは、かかとまでずり落ちないソックスを履いているあの白人の女の子たちの一人と楽しみ、喜びを分かち合い、愉快にダンスなんて踊っていた。そういうわけで私は「ジェイン・ウィザーズが好き」と言ったのだ。

稀代の映画スター、シャーリー・テンプル(1928-2014)は、1940年当時、12歳の名子役として活躍していた。11歳のピコーラと10歳のフリーダがシャーリー・テンプルの可愛さを「賛美」しているのに対して、9歳のクローディアはその仲間に加わることを拒む。その理由は、ボウジャングルズと一緒にシャーリー・テンプルがタップダンスを踊っているからだという¹⁴。下線部を除く上の引用は、語り手クローディアによる叙述、ただし9歳の登場人物クローディアの立場からのものであり、ことばにもその反映が見られる¹⁵。しかし、下線部は語り手による叙述というよりはむしろ物語内容レベルを対象にした語り手によるメタ物語的解説と一応は言える。つまり、登場人物クローディアがシャーリー・テンプルを嫌う理由を語り手クローディアが語り手として説明していると読めるからである。しかし、これしも登場人物クローディアの立場からのものと読むこともできる。つまり、当該物語世界内で、ピコーラとフリーダに対して、シャーリー・テンプルに対する自らの態度を表明するために一定の時間をかけてクローディアが思いをめぐらせ、遂に「私はジェイン・ウィッターズが好き」と

14 ボウジャングルズとはアフリカ系アメリカ人のタップ・ダンサー Bill “Bojangles” Robinson (1878-1949) のことであり、シャーリー・テンプルと共演した映画には以下の4作品がある。*The Little Colonel* (1935), *The Littlest Rebel* (1935), *Rebecca of Sunnybrook Farm* (1938), *Just Around the Corner* (1938)。(‘Bill “Bojangles” Robinson,’ *New World Encyclopedia*).

15 登場人物の立場に立っての語り手の叙述つまり「登場人物による内的焦点化」が生起している叙述における、登場人物の声の反映化については、Fludernik 1993: 332-33などを参照。因みに、「登場人物による内的焦点化」が生起していると判断できる根拠の一つは「うれしそうに (fondly)」という副詞の使用にある。そのような判断の主体はその場に居合わせた登場人物クローディアと考えられるからである。

発話したとも読めるからである。「そういうわけで (So)」という副詞は、この場合、語り手クローディアの語りの時間的経過を表示するばかりか、登場人物クローディアの内省の時間的経過をも表示することになる。このように読めば、下線部は登場人物クローディアの心の中のことばとして、もっと言えば、登場人物の心の中の声の自由間接思考的な再現として解釈できるだろう。そうすれば、「かかとまでずり落ちないソックス」という表現は、9歳の黒人の少女の経験上、白人の少女の属性の一つとして日頃からクローディアには認識されていたことを示すことになるだろう¹⁶、「ワタシの友だち」、「ワタシのおじさん」、「ワタシの父さん」という表現そのものがそのようなクローディアの言語使用域に帰属していた語彙であることを示すことになるだろう。少なくとも、ここでの「ワタシ」が9歳のクローディアであることに解釈の余地はない。

あらためて、登場人物クローディアの内省の論理を整理しておきたい。可愛い白人の女の子の表象であるシャーリー・テンプルを嫌いなのは、クローディアが「ワタシの友だち」、「ワタシのおじさん」、「ワタシの父さん」として慕っている黒人タップ・ダンサー、ボウジャングルズと一緒にシャーリーが映画の中で踊っていたからである。1935年と1938年にそれぞれ公開された4編の映画のいずれかをクローディアが観てのことになる。7歳と10歳のシャーリー・テンプル、57歳と60歳のボウジャングルズを観てシャーリー・テンプルを嫌いになったクローディアは、シャーリー・テンプルを貶めるために思いついたのがジェイン・ウィザーズ(1926-)で

16 冬の部の一人称の語り手による、ムラートの少女モーリーン・ピールのずり落ちない「ニーハイソックス (knee socks)」(62-63)や同じく冬の部の全知の語り手による裕福なムラートの女ジェラルディンの立場から描写されているピコーラの「歩いているうちに踵までずり落ちたソックスの片割れ (one of which [i.e. the solid socks] had been walked down into the heel of the shoe)」(91)なども想起されたい。

ある。クローディアの念頭にあったのは、6歳のシャーリー・テンブルの主演映画『輝く瞳 (*Bright Eyes*)』(1934)であることは間違いない。8歳のジェイン・ウィザーズは、ヒロイン、シャーリーを虐める敵役として出演していた。タップダンサーとして成功した黒人ボウジャングルズ、青い目の可愛い白人子役シャーリー・テンブル、そして、その敵役の白人子役ジェイン・ウィザーズ。9歳のクローディアの内省の論理は、姉フリーダとピコーラのシャーリー・テンブル賛美への異議申し立てとして、ジェイン・ウィザーズを好んでのことではなく、シャーリー・テンブルを貶めるためにだけ「ジェイン・ウィザーズが好き」と声に出したことになる¹⁷。

語り手クローディアが語りの現在からメタ物語的解説を加えるもう一つの例が上の引用に後続する。

Younger than both Frieda and Pecola, I had not yet arrived at the turning point in the development of my psyche which would allow me to love her. What I felt at that time was unsullied hatred. But before that I had felt a stranger, more frightening thing than hatred for all the Shirley Temples of the world. (19; 下線引用者)

私はフリーダとピコーラよりも幼かったので、シャーリー・テンブルを愛することを自ら許容するほど精神的な成長の転換期に未だ至ってはいなかったのである。あの時私が感じたのは純粋な憎悪だった。しかし、それより以前には、この世界のすべてのシャーリー・テンブルたちに対する憎悪というよりはむしろ奇妙なものと恐ろしいことを覚えていたのである。

ここには、もはや、登場人物クローディアの声の反映は見られない。典型的な物語内容レベルを対象にした語り手によるメタ物語的解説に移行し

17 他に、『青い目がほしい』における映画作品への言及については、冬の部のクローディアの語りにおけるモーリーン・ピールによる *Imitation of Life* (1934) のムラートの9歳の少女の名前“Peola”を“Pecola”と間違えてピコーラに尋ねる場面「ピコーラ、それって『模倣の人生』の女の子の名前じゃなかった？ (“Pecola? Wasn't that the name of the girl in *Imitation of Life*?”)」(69)がある。ムラートの出自を隠して、つまり黒人の母親の存在を隠して白人として生きようとした“Peola”と“Pecola”の固有な置換自体が重要な論点になり得るが、ここでは指摘するにとどめる。

ている。語り手クローディアは「ジェイン・ウィザーズが好き」と声に出すに至った9歳のクローディアの内省の理由を説明すると同時に、自らの「精神的な成長」を俯瞰している。しかし、それにとどまらず、それ以前の「奇妙なもっと恐ろしいこと (a stranger, more frightening thing)」についての語りの導入という物語言説レベルを対象にしたメタ物語的解説の機能をも果たしている。導入されたその事象とは、以前のクリスマスに贈られた「青い目の、黄色い髪の、ピンク色の肌の (a blue-eyed, yellow-haired, pink-skinned)」(20) ベビードールにまつわるものである。贈られたベビードールを前にして、幼いクローディアはなぜ世界中がこぞって青い目のベビードールをもてはやすのかが分からず、その秘密を暴くためにベビードールをばらばらに解体する。それと同時に、小さな白人の女の子たちに向かう暴力への衝動が自分の中に蠢いていることにも気づく。以下の引用は、自らの過去の暴力への衝動とその後についての語り手クローディアによるメタ物語的解説の一部である。

When I learned how repulsive this disinterested violence was, that it was repulsive because it was disinterested, my shame floundered about for refuge. The best hiding place was love. Thus the conversion from pristine sadism to fabricated hatred, to fraudulent love. It was a small step to Shirley Temple. I learned much later to worship her, just as I learned to delight in cleanliness, knowing, even as I learned, that the change was adjustment without improvement. (23; 下線引用者)

この虚心の暴力がいかに禍々しいかを、そして虚心であるが故に禍々しいのだということを学んだ時、恥ずかしさのあまり私は逃げ場を求めてあがいた。一番の隠れ家が愛だった。つまり、剥き出しのサディズムからかたちを変えた憎悪へ、紛い物の愛への転向。これはシャーリー・テンプルへの小さな一歩となった。随分と後になって、私はシャーリー・テンプルを崇敬することを学んだ、清潔さが喜ばしいことなのだというのを学んだ丁度その頃に。そして、そう学んだ時ですら、この変化は向上なき適応なのだとことを私は知っていた。

『青い目がほしい』(1970)における声の現象

この物語内容レベルを対象にしたメタ物語的解説には、クローディアがシャーリー・テンプル崇敬への道程が示されている。ベビードール解体に伴って初めて気づいた、自らの内にある白人の小さな女の子たちへの暴力の衝動、そして、その暴力が「禍々しい (repulsive)」のは「虚心である (disinterested)」が故に、つまり、他意のない暴力のための暴力、生なかたちの暴力である「剥き出しの (pristine) サディズム」であるが故に「禍々しい」ことに思い当たり、そのような暴力への衝動を回避するために意図的に編み出された術策が「愛」ということになる。しかし、それは「かたちを変えた (fabricated) 憎悪」に他ならず「紛い物の (fraudulent) 愛」にならざるを得ない。このような術策の発見の挙句、一定の時間的経過の後に、すなわち「清潔さ」が好ましいことに気づいた時分に、クローディアはシャーリー・テンプルを「崇敬することを学んだ」。それは、10歳のフリーダと11歳のピコーラのシャーリー・テンプルへの「賛美」とは明らかに異なる。むしろ、クローディアのシャーリー・テンプル崇敬の学びは、「青い目の、黄色い髪の、ピンク色の肌の」美を絶対視する共同体のコードの在り方に敵対しながらも、そのようなコードに自らを馴致化させるための術策の獲得と言えるだろう。「向上なき適応 (adjustment without improvement)」とは、当該共同体の中で生きていくためには不同意ながらも許容せざるを得ない術策の獲得であることをクローディアが自認していたことを示すだろう。そして、語り手クローディアの表白に使用されている一連の語彙とその論理に韜晦気味の気配があるのも否定できない。とはいえ、生な暴力への衝動を抑圧するための方法の獲得という観点からすれば、当該共同体のコードというよりはむしろより普遍的な倫理的なコードへの適応は、確かに、クローディアの「成長」と言える事態ではある。

語り手=登場人物クローディアによる回想の語りの最終局面である夏の

部においても、シャーリー・テンプルへの言及が見られる。12歳になったピコーラが父親チョリーの子供を孕んだことをクローディアが知るの
は、共同体の噂話、この場合、黒人の女たちの声によってである。噂話は
「ミス・ジョンソン」以外は名前の与えられていない女たちの会話、つまり、
発話者を異にする複数の女たちの発話の断片がクローディアとフリーダに
よって「整理・再現された」(188)一連の直接話法によって示されている。
その最後の部分だけを引用する。

“Well, it probably won’t live. They say the way her mama beat her she lucky
to be alive herself.”

“She be lucky if it don’t live. Bound to be the ugliest thing walking.”

“Can’t help but be. Ought to be a law : two ugly people doubling up like that
to make more ugly. Be better off in the ground.”

“Well, I wouldn’t worry none. It be a miracle if it live.” (189-90; 下線引用者)

「まあ、多分、赤ん坊は生きられないよ。みんな言ってるさ、母親が娘を
あんなにぶっ叩いているんだもの、娘だけでも生きられたらラッキーって
もんだよ」

「赤ん坊が死ねば、あの娘はラッキーさ。歩けるものの中で一番醜いも
のになる運命にあるんだからさ」

「そうなるに決まってるさ。決まりがあるはずだからね。二人の醜い人間
からなら醜さも倍になるってね、もうこれ以上ないくらいの醜さになるっ
てことだ。墓穴の方がまだましなものよ」

「まあ、私は全然心配してないよ。もし赤ん坊が生きられたら、それは奇跡っ
てもんだ」

醜いチョリーを父に醜いピコーラを母にしたまだ生まれぬ赤ん坊に待望さ
れている死。その死をむしろ「ラッキー」とする共同体の論理。9歳のク
ローディアは、「もし赤ん坊が生きられたら、それは奇跡ってもんだ」と
いうミス・ジョンソンの発話に対抗するかたちで、ピコーラの赤ん坊を想
像することになる。

I thought about the baby that everybody wanted dead, and saw it very clearly.

『青い目がほしい』(1970)における声の現象

It was in a dark, wet place, its head covered with great O's of wool, the black face holding, like nickels, two clean black eyes, the flared nose, kissing-thick lips, and the living, breathing silk of black skin. No synthetic yellow bangs suspended over marble-blue eyes, no pinched nose and bowline mouth. More strongly than my fondness for Pecola, I felt a need for someone to want the black baby to live—just to counteract the universal love of white baby dolls, Shirley Temples, and Maureen Peals. (190; 下線引用者)

だれもが死を望んでいる赤ん坊のことを私は思った、そして、その赤ん坊がとてもはっきりと私には見えた。赤ん坊は暗い湿った場所にいた、大きいOの字のちぢれ毛におおわれた頭、黒い顔には、ニッケル硬貨みたいな2個の澄んだ黒い目、膨らんだ鼻、キスをしようとしている厚い唇、そして、息づくシルクのような黒い皮膚をして。大理石の輝きのような青い目の上にかかっている合成繊維でできた黄色い前髪も、摘み上げられた鼻も、弓形の口もない。ピコーラが大好きという私の気持ちよりも強く、私はこの黒い赤ん坊に生きて欲しいと思う人が必要なのだと思った—白いベビードールたちへの、シャーリー・テンプルたちへの、モーリーン・ピールたちへの世界中の愛にただ対抗するために。

まず「暗い湿った場所」とは女の一人が言う「墓穴 (in the ground)」を承けてのものだろう。9歳の登場人物クローディアの想像の時間的な経過を示す統語論的な線条性によって黒い赤ん坊の全体像が明示化されていく¹⁸。頭部全体から目、鼻、口へと視覚的に、そして「息づくシルクのような黒い皮膚」と視覚的・触覚的に。そして、比較されているのは、クローディアが解体し確認した白いベビードールの青い目、合成繊維の黄色い髪、鼻、口といった物質的な細部である。女の一人が言う倍化される「醜さ」に対抗し得る美の認識の兆し、あるいは、「青い目の、黄色い髪の、ピンク色の肌の」美の細部に対抗し得る新たな美の認識の兆し¹⁹。世界中がこ

18 注13を参照。ここにも内的焦点化が生起している。つまり、9歳のクローディアが焦点化の主体つまり「焦点化子」、ピコーラのまだ生まれていない赤ん坊が焦点化の対象つまり「被焦点化子」とする登場人物による内的焦点化、もとより、成人の語り手クローディアによる外的焦点化に埋め込まれた二次的焦点化ということになる。

19 例えば、秋の部の三人称の語りで、既に私たち読者は、「彼女(ピコーラ)は自分の

ぞって美しいと見做すベビー doll, シャーリー・テンプルたち, モーリーン・ピールたちに対抗し得る新たな美の認識を9歳のクローディアが獲得するかに思われる。そして, 自らが「黒い赤ん坊に生きて欲しいと思う人」になるために, クローディアはフリーダに次のような提案をする。

“Let’s ask Him to let Pecola’s baby live and promise to be good for a whole month.”

“O.K. But we better give up something so He’ll know we really mean it this time.”

“Give up what? We ain’t got nothing. Nothing but the seed money, two dollars.”

“We could give that. Or, you know what? We could give up the bicycle. Bury the money and [...] plant the seeds.” (191-92)

「ピコラの赤ちゃんが生きて生まれて1ヶ月は元気でいられるように, 神様に頼もうよ」

「オーケー。でも, 私たちが本気だってことを神様に分かってもらえるように, 何か捧げなきゃいけないよ」

「捧げるって何を? 私たちは何も持ってないよ。種のお金の2ドルだけだよ」

「それを捧げればいいんだよ。じゃなきゃ, 何を? 自転車を諦めればいいんだから。お金を埋めて, [...] 種をまくんだ」

登場人物クローディアとフリーダの声が伝達部を欠いた一連の直接話法つまり対話によって再現されている。ミス・ジョンソンの言う, 起こるはずのない「奇跡」を起こすために, クローディアとフリーダはマリゴールドの種を売っては買うつもりだった自転車を諦め, 貯めた2ドルをピコラの家のそばに埋め, マリゴールドの種を自宅の庭にまいては「奇跡」に賭けることにする。

シャーリー・テンプルをめぐる語り手=登場人物クローディアの声につ

美しさを決して知ろうとはしなかった (she would never know her beauty) (46-47) という語り手からの情報を得てもいる。つまり, 差別の共同体における美の基準とは別の基準のあることの示唆としてこの一節を解釈できるだろう。

いて概観してきた。確認し得た声は、メタ物語的解説を構成する「語り手クローディアの声」、登場人物クローディアの立場からの叙述に顕れる「登場人物クローディアの声を反映した語り手の声」あるいは自由間接思考的な二つの声の被り、直接話法によって再現される「登場人物クローディアの声」の三つである。それぞれの声から私たち読者が確認し得たことは、「青い目の、黄色い髪の、ピンク色の肌の」ベビードール、あるいは、シャーリー・テンプル的な美に関わる共同体の美の基準に対するクローディアの態度の変化に他ならない。9歳の登場人物クローディアの声から聞こえてくるのは、シャーリー・テンプル的な美に対する憎悪であり、それに対抗し得る美の可能性への期待である。しかし、成人の語り手クローディアの声から聞こえてくるのは、シャーリー・テンプル的な美を不本意ながらも受容せざるを得ない「向上なき適応」についての表白の韜晦気味の声であり、そこにはもはや対抗し得る美の認識の期待はない。

導入部で語り手クローディアによって表明されたピコーラの一連の不幸の経緯である「いかに」について、シャーリー・テンプル絡みの事象に限定してみた。語り終えたクローディアはあらためてどのように自らの語りを総括することになるのか。導入部で投げかけられた二つの問い、ピコーラの不幸の「なぜか」は明らかにされたのか、そして、クローディアの罪責感はどのようなかたちに変化したのか。結論部における語り手クローディアの声を通して確認したい。

4.2.3 結論部における語り手クローディアの声

結論部がローマン体の印字で両端揃えの行揃えであることは既に触れた。結論部については(a)～(d)を中心に検討する。

(a)

So it was.

A little black girl yearns for the blue eyes of a little white girl, and the horror at the heart of yearning is exceeded only by the evil of fulfillment. (204; 下線引用者)

そういうことだったのだ。

小さな黒人の少女が小さな白人の少女の青い目に憧れる。この憧憬の核心部にあるおぞましさを凌ぐのはその成就の罪深さをおいて他にない。

(b)

We tried to see her without looking at her, and never, never went near. Not because she was absurd, or repulsive, or because we were frightened, but because we had failed her. Our flowers never grew. I was convinced that Frieda was right, that I had planted them too deeply. How could I have been so sloven? So we avoided Pecola Breedlove—forever. (204-5; 下線引用者)

視界にピコーラが入ってきて私たちがピコーラを見ようとして見ることはなかった。決して、決して、近づくことはなかった。ピコーラが愚かしいからでも、ピコーラが忌まわしいからでも、ピコーラが恐ろしいからでもなく、私たちがピコーラを救えなかったからだ。私たちの花は咲かなかった。私はフリーダが正しいと確信した、私があまりにも深く種を植えすぎたためだ。私は、なぜ、そんなに雑な植え方をしたのだろうか？そういうことで、私たちはピコーラ・ブリードラヴを避けた—いつまでも。

(c)

We were so beautiful when we stood astride her ugliness. Her simplicity decorated us, her guilt sanctified us, her pain made us glow with health, her awkwardness made us think we had a sense of humor. Her inarticulateness made us believe we were eloquent. Her poverty kept us generous. Even her waking dreams we used—to silence our own nightmares. And she let us, and thereby deserves our contempt. We honed our egos on her, padded our characters with her frailty, and yawned in the fantasy of our strength. (205; 下線引用者)

ピコーラの醜さに跨いで立った時、私たちはとても美しくなった。ピコーラの地味さ加減が私たちを飾り立て、ピコーラの罪が私たちを浄め、ピコーラの痛みが私たちを健康に輝かせ、ピコーラの不器用さが私たちにはユーモア感覚があると思わせた。ピコーラが口をきけなかったことが私たちに口が達者だと思い込ませた。ピコーラの貧しさが私たちを気前よくさせ

『青い目がほしい』(1970)における声の現象

た。ピコーラの白日夢さえ私たちは利用した—私たちの悪夢を黙らせるために。そして、ピコーラは私たちを許し、そういうことでピコーラは私たちの侮蔑の対象に相応しいという訳なのだ。私たちは私たちそれぞれのエゴをピコーラで磨きをかけ、ピコーラの脆さで私たちの人となり膨らませ、私たちの力を妄想し、欠伸した。

(d)

And now when I see her searching the garbage—for what? The thing we assassinated? I talk about how I did *not* plant the seeds too deeply, how it was the fault of the earth, the land, of our town. I even think now that the land of the entire country was hostile to marigolds that year. (206; 下線引用者)

そして今、ピコーラがゴミをあさっているの目にする時—何を探しているのだろうか。私たちが謀って殺したものだろうか。あまり深くに私が種を植えた訳ではなく、あれはこの土地の過ち、私たちの町の過ちであった経緯について、私は話してきた。私は今、あの年、この国中の土地がマリゴールドに敵対していたとさえ思っている。

(a)における「そういうことだったのだ」以下には、証人としての語り手クローディアが一連の証言を語り終えたとともに、登場人物クローディアには知る由もない全知の語り手によるピコーラとピコーラの家族の物語を承けて、青い目を欲しがり、そしてそれが「成就した」ピコーラの一連の悲劇的な事象連鎖についてのクローディアの最終的な認識が示される。

(b)における語り手クローディアによって想起されている「私たち」とは、フリーダとクローディア姉妹に限定されている。マリゴールドの比喻は、導入部においては、幼い姉妹の罪責感の一時的な軽減、つまり、ピコーラの一連の悲劇的な事象はオハイオ州ロレインという共同体たる「不毛な土地」によるものだという姉妹の認識をも意味していた。しかし、結論部において、この比喻の意味作用は微妙な変化をみせる。それは、「私たち」姉妹の罪責感の変化に関わるものである。「ピコーラを救えなかった」という理由に基づくピコーラという存在の無視と回避、そして、この無視と回避は、回想の語りを終えた今でも、なお続いている。救おうとはしたけ

れども救えず、結局、ピコーラという存在自体を無視し続ける他なく、自らもピコーラの悲劇的な一連の事象をもたらした共同体の一員たることを改めて自覚した上での新たな罪責感の表白。(c)・(d)に至って、クローディアの罪責感、あるいは、共同体の一員としての罪責感の認識はより具体的に示される。ここでの「私たち」はもはやフリーダとクローディアの姉妹だけではなく、オハイオ州ロレインという共同体の構成員、とりわけ、黒人の女性構成員にと拡充されている。人種、階級、性差の差別の構造の最深部に沈むピコーラこそが、ピコーラに隣接する黒人の女たちにとって自らの優越感を辛うじて担保し得る不可避の存在であったということである。(c)では、黒人の女たちによって共有されていたピコーラの「醜さ」から「貧しさ」に至る一連の属性が彼女らを慰撫し、挙句、増長させていることを、クローディア自身が認めている。黒人の女たちは、侮蔑の対象としてピコーラを選択し、ピコーラがそのような役回りを果たし、「それぞれのエゴをピコーラで磨き」、ピコーラの「脆さ」で、あるはずのない力のあるものとして思い上がり、「欠伸」すらする。つまり、黒人の女たちは、ピコーラをより脆弱な他者として差異化し、共同体の外縁部に追いやり、自らの安心を得た、そして、そのような共同体の一員としての罪責感をクローディアが吐露している。しかし、このような吐露自体がクローディアを他の黒人の女たちから差異化しているのも事実である。なぜなら、少なくともクローディアはその罪責感を自覚し、苦悩さえているように見えるからだ。(d)は語り終わりの部分であるが、成人の語り手クローディアによって成人のピコーラの現在が描写されている。字義通りに共同体の外縁部である「町外れ (the edge of town)」(205)に追いやられているピコーラがゴミをあさっている。「何を探しているのだろうか」という自問に対してクローディアは「私たちが謀って殺したものだろうか」と

自答する。殺されたものとは、ピコーラの赤ん坊であり、さらには、ピコーラ自身のあるべき本来の生の謂だとすれば、ピコーラが探しているのは、ピコーラの身に起きた謂れない不幸の「なぜか」、共同体が共謀してピコーラをスケープゴートとしたのは「なぜか」ということになる。もとより、この「なぜか」の探索がピコーラによるものではなく、クロードディアによるピコーラへの心理的な投射であることは想像に難くない。「なぜか」を探しているのはピコーラではなくクロードディア自身なのである。ピコーラの不幸の「なぜか」をクロードディアは、未だ、探し続けているということになる。しかし、成人のクロードディアによって目撃された成人のピコーラがなお探し続けているものとは何か。それはクロードディアによって投射されたものとは、勿論、異なる。私たちは、それをピコーラの声から直接聞かなければならない。

さて、導入部での二つの問いに対する答えは得られたのではないか。ピコーラの不幸の「いかに」についての、9歳の「私」の立場に立っての証人としての語り手クロードディアの回想の語りは、過去の自分と現在の自分との対話でもあったわけだが、結局、ピコーラの不幸の「なぜか」にまで届くことはなかった。そして、ピコーラを救えなかったという当初のクロードディアの罪責感、加害者としての罪責感へと変化した。語りの現在にあって、過去と現在を往還してみても、クロードディアは「あまりにも、あまりにも、あまりにも遅すぎる (it's much, much, much too late.)」(206)と後悔し、慨嘆しては佇む他ないのである。ピコーラをスケープゴートとして自らの安心を得ている共同体の他の女たちとは異なり、加害者意識を抱き、後悔し、慨嘆するクロードディアの声だけが残響し、小説は終わる。

グラフィック上の工夫の効果についても、最後に触れておきたい。導入部と結論部の両端揃えの行揃えは、成人の語り手クロードディアの声の表徴

であり、語り手=登場人物クローディアが過去と現在とを往還する回想の語りにおける左端揃えの行揃えは、9歳のクローディアの声と成人のクローディアの声との混交の表徴と言えるだろう。導入部だけに採用されているイタリック体の印字は、回想の語りを試みるにあたっての覚悟、自らの存在を投企しようとしているクローディアの態度の表徴ではないか、不安を帯びてもいる覚悟の声の表徴であるように思われる。

4.3 ピコーラの声

ピコーラの声は聞こえない。前節で引用もした語り手クローディアの表白「ピコーラが口をきけなかったことが私たちに口が達者だと思い込ませた (Her inarticulateness made us believe we were eloquent.)」(205) がピコーラの声についてのすべてであるように思われる。“inarticulateness”とは、発音自体の不明瞭さを意味する一方、心の中の思いを声として発することのできないことも意味する。ピコーラの声の特徴はこの二点に尽きる。本節では、クローディアによる一人称の語りと全知の語り手による三人称の語りにおけるピコーラの声の聞こえ方をそれぞれ概観する。

4.3.1 クローディアの語りにおけるピコーラの声

クローディアによる一人称の語りにおけるピコーラの声の再現は直接話法による。稀に、発話行為を叙述として報告する場合もあるが、その場合、発話の行為のみについての報告であり、発話の内容についての情報が提示されることはない。既に引用もしたシャーリー・テンプレルの賛美をめぐって、「フリーダとピコーラはシャーリー・テンプレルがどんなに可愛いかを楽しそうに話し合った (Frieda and she had a loving conversation about how cute Shirley Temple was.)」(19) がその典型例である。

語り手クロードアによって報告されるピコーラの声は限られている。登場人物クロードアは常に姉フリーダと共にピコーラの声を聞く。秋の部のピコーラの初潮の夜の三人の語らいの場面、冬の部の下校時のモーリーン・ピールとピコーラの言い争いの場面、春の部のピコーラを尋ねて姉妹がフィッシャー家を訪れる場面の、実は、三つの場面に過ぎない。夏の部では、すでに父親の子供を孕んでいるピコーラについてクロードアが知るのは共同体の女たちの噂話によってである。ここでは、ピコーラの初潮の夜の三人の語らいの場面を取り上げてみよう。

After a long while she spoke very softly. “Is it true that I can have a baby now?”

“Sure,” said Frieda drowsily. “Sure you can.”

“But…how?” Her voice was hollow with wonder.

“Oh,” said Frieda, “somebody has to love you.”

“Oh.”

[…].

Then Pecola asked a question that had never entered my mind. “How do you do that? I mean, how do you get somebody to love you?” But Frieda was asleep. And I didn’t know. (32; 下線引用者)

しばらくしてから彼女 [ピコーラ] はとても優しく言った。「私が赤ちゃんを産めるって本当？」

「もちろんよ」とフリーダは眠そうに言った「もちろん産めるわよ」

「でも … どうやって？」ピコーラの声は不思議そうに虚ろに響いた。

「ああ」フリーダは言った「誰かがあんたを愛さなければならぬの」

「ああ」

[…].

それからピコーラは私に思いがけない質問をした。「どうやってそれをするの？つまり、どうやって誰かに愛してもらえばいいの？」しかし、フリーダは寝ていた。そして、私には分からなかった。

ピコーラの声の聞こえ方について考える場合、物語内容レベルと物語言語レベルとに分けて考える必要がある。一人称の語り手であるクロードア

ディアについては、9歳の登場人物クローディアとそれを報告する語り手クローディアにとっての聞こえ方、そして、私たち読者にとっての聞こえ方と、都合、三つに分けて考えることができる。ピコーラが初潮を迎えた当日の夜、ピコーラを挟んでフリーダとクローディア姉妹の三人は同じベッドに寝ている、多分、クローディアは壁側に、フリーダは外側に(16)。初潮のことを知らず「私、死ぬの？(Am I going to die?)」というピコーラの問いに、フリーダが「ぜんぜん。死なないよ。ただ、あんたが赤ちゃんを産めるってことなの(Noooo. It just means you can have a baby!)」(28)というやり取りを想起してのピコーラの発話が引用の冒頭部である。姉フリーダとピコーラとのやり取りを聞いていたクローディアは、寝落ちしたフリーダに代わって、「どうやって誰かに愛してもらえばいいの？」というピコーラの問いを受けることになる。もとより、9歳のクローディアには答えられるはずもない。登場人物クローディアは、このピコーラの声には戸惑いを覚える他ない。しかし、私たち読者は、物語内容つまり物語世界内での11歳と9歳の少女のやり取りが、物語言説レベルで別の意味作用を起動させていることに気づく。私たち読者は、初潮を迎えて間もなくピコーラが父親チョリーの子供を孕むことを既に知らされているからである。ここには、いわゆる劇的アイロニーに類似する意味作用が作動している。つまり、主人公ピコーラは自分の身に起こることを知らぬままに発話しているものの、その発話自体に、物語テキスト全体に及ぶアイロニックな意味が付加されるからである。物語内容レベルのいたいけな少女ピコーラの声の背後に、物語言説レベルの悲劇的な結末を暗示する語り手の声の微かに聞こえるような聞こえ方、これが私たち読者にとってのピコーラの声の聞こえ方ではないか。そして、ピコーラの声の報告するにあたり、語り手クローディアもまたピコーラに待ち構えている結末を思わ

ずにいられない, 特に, 4.2 で確認した通り, 語り手=登場人物クローディアによる過去と現在とを往還する回想の語りには, なおのことそうならざるを得ない。

4.3.2 三人称の語りにおけるピコーラの声

ピコーラの「口のきけなさ (inarticulateness)」の典型例として, ピコーラが靴底に3セントを忍ばせ, メリー・ジェイン・キャンディを買いに行くヤコボウスキーの店の場面を取り上げることができる。52歳の白人移民ヤコボウスキーの目の中に黒人に対する侮蔑の念を読み取るピコーラ。全知の語り手による自由間接思考「この嫌悪感は彼女 [私] に, 彼女 [私] が黒人だということに対してのものに違いない [とピコーラは思った] (The distaste must be for her, her blackness.)」(48)によって, ピコーラの心の中の声は報告される。二人のやり取りで, ヤコボウスキーに聞こえるピコーラの声は, メアリー・ジェインを指しての「これ (Them)」(48) だけであり, 声というよりもむしろそれはため息に近いとされている。それに対して, ヤコボウスキーは「なんだって, お前は喋れないのか (Christ. Kantcha talk)」(49) と吐き捨てる。

ピコーラの心の中の声はほぼ自由間接思考か自由直接思考によって報告される。自由間接思考の場合, 通常, 語り手の声の残響があるが, 自由直接思考の場合, 登場人物の心の中の声だけが聞こえる。ピコーラの青い目への渴望と成就の過程は最終的には自由直接思考によって表示される。ここでは, その過程の初発と終端に限って見ておくことにする。

(a) It had occurred to Pecola some time ago that if her eyes, those eyes that held the pictures, and knew the sights — if those eyes of hers were different, that is to say, beautiful, she herself would be different. (b) Her teeth were good, and at least her nose was not big and flat like some of those who were

thought so cute. (c) If she looked different, beautiful, maybe Cholly would be different, and Mrs. Breedlove too. (d) Maybe they'd say, "Why, look at pretty-eyed Pecola. We mustn't do bad things in front of those pretty eyes." (46; 下線引用者)

(a) もしも彼女の目が、いろいろな映像をとらえ、いろいろな光景を経験したその目が—もしも彼女のその目が違っていれば、つまり、美しければ、彼女自身も違っていただろう、という考えがピコーラのこころにしばらく前に浮かんでいた。(b) 彼女 [私] の歯はきれいだし、それに、彼女 [私] の鼻は、かわいいと思われている人たちの鼻と一緒に大きくて平べったくもない。(c) もしも、彼女 [私] が違って見えれば、美しければ、多分、チョリーも違うだろうし、ミセス・ブリードラヴだって。(d) 多分、彼らは「まあ、きれいな目をしたピコーラをごらんなさい。あんなきれいな目を前にして私たちは悪いことなんてしてはだめですね」と言うだろう。

家庭での両親の喧嘩と暴力，教室内での教師と同級生による侮蔑と無視，家庭にも学校にも居場所のないピコーラ。引用は，そのようなピコーラの「空想」が語られている。(a) は，語り手による叙述とも言えるが，ピコーラの空想の行為とその内容とがともに語られていることから，間接思考と見做すことができる。「もしも彼女の目が，いろいろな映像をとらえ，いろいろな光景を経験したその目が—もしも彼女のその目が違っていれば，つまり，美しければ」という if 節内部の言い換えと繰り返しは，空想の主体ピコーラの思考の実際を反映しているようにも聞こえ，一部，自由間接思想的な効果をあげている。(b) は，間接思考の伝達部に相当する部分が省略されていることから自由間接思考への全面的な移行と見做すことができる。ここでは，教師や同級生たちによる無視と軽蔑が自分の醜さにあると考えるピコーラが「長い時間，醜さの秘密を見つけ出そうとして鏡の中の自分を見続ける (Long hours she sat looking in the mirror, trying to discover the secret of the ugliness)」(45) という叙述に呼応する。ここでの「かわいいと思われている人たちの鼻と一緒に大きくて平べったくもない」とい

う美意識の基準は白人のそれであることには、是非、留意しておきたい²⁰。鏡の中の自分の造作を仔細に検討しての発見をあらためて反芻するピコーラの心の中の声²⁰が自由間接思考で示され、語り手の声に登場人物ピコーラの心の中の声²⁰が被る、あるいは、前景化する。(c)は(b)をそのまま引き継ぎ、ピコーラの空想は、両親の不和の原因が自分の醜さにあるという前提にまで及び、(d)の「単純でも、直截でもない言語事象 (this linguistic event is neither simple, nor straightforward)」(Simpson 2007: 40)を導く。私たちの声の範疇からすれば、引用符号で括られた声は、チョリーとミセス・ブリードラヴの直接話法で示された発話、ただし、ピコーラの心の中の声を示す語り手による自由間接思考に埋め込まれた二重の言語現象ということになるだろう。つまり、ここに響く両親の声「まあ、きれいな目をしたピコーラをごらんさい。あんなきれいな目を前にして私たちは悪いことなんてしてだめですね」がピコーラの心の中に響く両親の想像の声であることは言うまでもない。そして、以下の小学校国語読本「アリスとジェリー」を模した一節が、語り手によるメタ物語的解説や叙述を一切経ずに導入される。

Pretty eyes. Pretty blue eyes. Big blue pretty eyes.

Run, Jip, run. Jip runs. Alice runs. Alice has blue eyes. Jerry has blue eyes.

Jerry runs. Alice runs. They run

with their blue eyes.

Four blue eyes. Four pretty

blue eyes. Blue-sky eyes. Blue-like Mrs. Forrest's

blue blouse eyes. Morning-glory-blue-eyes.

20 注19を参照。差別の共同体における美の基準に従うピコーラ。私たち読者は、それとは別の美の基準のあることを、秋の部の全知の語り手による三人称の語り(46-7)で知るとともに、夏の部のクローディアの一人称の語りで、その美がどのようなものかまで具体的に示唆されることになる(190)。しかし、ピコーラは自分の美しさを含む別の美の基準があることに気づくことはない。

『青い目がほしい』(1970)における声の現象

Alice-and-Jerry-blue-storybook-eyes. (46; 下線引用者)

きれいな目。きれいな青い目。大きくて青いきれいな目。

走れ, ジップ, 走れ。ジップは走る, アリスは走る。アリスは青い目をして
ている。ジェリーは青い目をしている。

ジェリーは走る。アリスは走る。二人は走る

青い目をして走る。

四つの青い目。四つのきれいな

青い目。青空の目。ミセス・フォレストの

青いブラウスのような青い目。朝顔の青い目。

アリスとジェリーの青いお話の本の目。

これは、パラテキストの小学校国語読本「ディックとジェイン」とは異なるもう一つの読本である「アリスとジェリー」を枠組みにしたピコーラの空想の所産、つまり、ピコーラの心の中の声が自由直接思考で表示されていると考えることができる。因みに、イタリック体がこのような解釈の論拠の一つをなすと言っても良い。注8で既に触れたが、1930年代以降1970年代にかけて、アメリカ合衆国で使用されていた小学校国語読本の主流は「ディックとジェイン」シリーズであり、それに次ぐのが「アリスとジェリー」シリーズであった。パラテキスト「ディックとジェイン」が教室内のピコーラに、あるいは、クローディアにどのように聞こえたかについては次節で扱うが、ここでは、なぜ、ピコーラの空想の世界の国語読本が「ディックとジェイン」ではなく「アリスとジェリー」でなければならなかったのかについて、多少、考えてみたい。

この読本を模した一節を、ピコーラが創作し、心の中で独り「朗読する」(あるいは、囁きさえたかもしれない)に至ったのは、家庭ばかりか学校にも自分の居場所のないピコーラにとっては是非もない振る舞いだった。パラテキスト「ディックとジェイン」が教室内で使用されていた教科書であるとすれば、二重の意味で、そこにピコーラの居場所はない。既に

4.1 で触れたように、「ディックとジェイン」に描かれている世界は、国民国家アメリカ合衆国の「国民」のモデル家庭としての白人中流階級の家庭であり、黒人最下層階級のピコーラに居場所はない。さらに、「二人用の机に一人だけで座っている学級でたった一人の子供 (She was the only member of her class who sat alone at a double desk.)」(45) であるピコーラにとって、「ディックとジェイン」を音読する教室の中にも居場所はない。シンプソンは、後続する語り手による叙述「毎晩、必ずピコーラは青い目を下さいと祈った (Each night, without fail, she prayed for blue eyes.)」(46) から、ピコーラの「祈り」と解釈している (Simpson: 40)。しかし、祈りではあっても、祈りの実現によって得られるはずの世界、ピコーラの空想の世界そのものと考えることができるのではないか。ピコーラの空想による「アリスとジェリー」にはピコーラ自身の居場所も確保されるかもしれない。アリスもジェリーもその目は青い。そして、下線部の「アリスとジェリーの青いお話の本の目」は、この「青いお話の本」である読本に登場する人々の目が青いという他に、読本自体にも目があって、その目もまた青いという読みも、不可解ながらも避けがたい。ピコーラが教室内で自分の居場所を見つけ、さらに、読本自体の中にも居場所を見つけるのは、ピコーラの現実の世界の読本「ディックとジェイン」ではなく、もう一つの読本である自らも青い目を獲得し得るかもしれないピコーラの空想の世界の読本「アリスとジェリー」でなければならない。ここでは、学校ばかりか家庭での居場所もまた確保できるかもしれない。なぜなら、青いきれいな目のピコーラの前では両親も「悪いことなんてしてはだめ」(46) なのだから²¹。

21 小学校国語読本「アリスとジェリー」を模したピコーラの自由直接思考について参看できた先行研究に Simpson 2007 及び Heinert 2009 がある。しかし、なぜ「アリ

しかし、1年間に及ぶ空想の小学校国語読本の孤独な音読あるいは黙読という祈りによってしても、ピコーラは青い目を獲得することができない。得られるのはソープヘッド・チャーチによる「奇跡」(46; 182)を待つ他ない。父親チョリーの子供を孕み、学校にも行けず、ソープヘッド・チャーチによる老犬を贅とする欺瞞の「奇跡」によってもたらされる青い目。青い目を獲得したという狂気の、もはや空想ではなく妄想の世界に生きるピコーラの心の中の声が、つまり、ピコーラの友人としてのもう一人の自分との対話が、自由直接思考で表示される。この対話に登場する固有名は、ソープヘッド・チャーチ以外は、家族と白人の同級生の名前であり、「半分白い少女 (a half-white girl)」(197) モーリーン・ピールの名前はあっても、おそらく唯一の友人であった黒人のクローディアとフリーダのマックティア家の姉妹の名前はあらずもない。家族にしても、もはや、父親チョリーも兄サミーも出奔し、青い目を獲得したピコーラに母親ミセス・ブリードラヴは目を逸らし続けている(195)。ローマン体はピコーラ、イタリック体は友人であるもう一人のピコーラの発話。

(a)

Prettier than Alice-and-Jerry Storybook eyes?

Oh, yes. Much prettier than Alice-and-Jerry Storybook eyes.

And prettier than Joanna's?

Oh, yes. And bluer too.

スとジェリー」なのかについてまで議論は及んでいない。特に、後者であって、「ディックとジェイン」も「アリスとジェリー」も共にこれらの読本に影響を与えた McGuffey Reader と見做し、異なる読本という認識がない(28-29; 33)。前者については、異なる読本という認識はありながらも「アリスとジェリー」を「ディックとジェイン」のヴァリエーションとしてしか扱わず、家庭内での居場所のなさについてのみピコーラの青い目の希求の動機を求め、教室内での孤独については関連づけていない(40-41)。なぜピコーラの「祈り」が読本の形式でなければなかったのかについては、私の解釈の妥当性はおくとしても、考えられるべきではないか。もとより、膨大なトニ・モリスン研究にあつて、既に、この点を考慮した論考があるのかもしれない。

『青い目がほしい』(1970)における声の現象

Bluer than Michelena's?

Yes. (201-202; 下線引用者)

アリスとジェリーのお話の本の目よりもかわいい?

ええ、そうよ。アリスとジェリーのお話の本の目よりもずっときれい。

ジョアンナのよりもかわいい?

ええ、そうよ。それにずっと青い。

ミシエルナのよりも青い?

ええ

(b)

Please. If there is somebody with bluer eyes than mine, then maybe there is somebody with the bluest eyes. The bluest eyes in the whole world.

That's just too bad, isn't it?

Please help me look.

No.

But suppose my eyes aren't blue enough?

Blue enough for what?

Blue enough for [...] I don't know. Blue enough for something. Blue enough [...] for you!

I'm not going to play with you anymore. (203; 下線引用者)

お願い、わたしより青い目をしている人がいるなら、いちばん青い目をしている人がいるかもしれないよ。世界中でいちばんの青い目。

それは大変ね?

お願い、見るのを手伝って。

いやよ

わたしの目が十分青くないとしたら

なんのために十分青くなきゃいけないの?

十分青くなくちゃ、[...] 分からない。なんかのために十分青い。十分青い [...] そうあんたのために!

もう、わたし、あんたと遊ばない。

青い目を獲得したピコーラの唯一の気がかりは、自分よりも青い目をした人がいるかどうかに尽きる。(a)は、「アリスとジェリー」の空想の世界の青い目との比較であり、現実の世界の白人の青い目の同級生のジョアンナとミシエルナとの比較である。ピコーラの青い目への渴望と成就の過程

の初発と終端で繰り返される「アリスとジェリー」の小学校国語読本。青い目をした「アリスとジェリー」の世界の住人の一人としての青い目から、そこでも「いちばん青い目」でなければならないピコーラの欲望。現実の世界の同級生のジョアンナとミシェルナとの比較はここを含めて三度にわたって繰り返される(197; 202)。(b)において、「アリスとジェリー」の空想の世界から、現実の世界の教室から教室の外の「この辺り(around here)」(202)へ、そして「世界中でいちばんの青い目」へのピコーラの欲望と恐怖が示される。唯一の友人であるもう一人の私は、ピコーラが「いちばんの青い目」を獲得するまでピコーラの元を去る(203)。そして、夏の部は終わる。それに接続して配置されている結論部、ゴミをあさっている成人のピコーラを目撃しての成人の語り手クローディアの自問自答、「何を探しているのだろうか」、「私たちが謀って殺したものだろうか」(206)について、私たちは、ピコーラの身に起きた謂れのない不幸の「なぜか」、共同体が共謀してピコーラをスケープゴートとしたのは「なぜか」と読み、成人のクローディアによる成人のピコーラへの自らの心理的な投射の可能性を指摘した。しかし、ピコーラが探し続けているものは「世界中でいちばんの青い目」でなければならない。そして、それは見つかるはずもない。ピコーラの友人であるもう一人の私がピコーラの元に戻る見込みもない。やはり、結論部においてさえ、クローディアにはピコーラの声は聞こえていない。

4.4 あらためて、パラテキスト「ディックとジェイン」の声

パラテキスト小学校国語読本「ディックとジェイン」をピコーラが、クローディアが、それぞれどのように教室内で音読し、そして、それをどのように聞いていたかについて、想像をめぐらしてみたい。注10で既に触

れたが、1930年代後半から40年代のアメリカ合衆国中西部北東端カナダ国境のオハイオ州ロレインの公立学校において、『青い目がほしい』の物語テキスト内情報からも示唆されているように、ピコーラやクロードアの通っていた公立小学校では、人種分離教育を連邦最高裁が違憲とした1954年のブラウン対教育委員会訴訟の判決に先立って、白人と黒人が同一の教室で学んでいたと考えられる。さらに、小学校低学年の国語読本の教室内指導の傾向として音読重視であった可能性もきわめて高い²²。音読教育の実際については、教師の音読を模範としてのクラス全員でのコーラル・リーディング²³、順次交代してのラウンドロビン・リーディング、さらに児童一人ひとりのインディヴィデュアル・リーディングなどがある。

まず、ピコーラから。パラテキスト「ディックとジェイン」は小学校初年次用の読本の内容を模している。ピコーラの就学时、1930年代半ばの

22 アメリカ合衆国の小学校国語教育における音読重視の教室内指導の歴史については、Johnston 1939: 297-302; Chall & Squire 1991: 132; Calfee & Heibert 1991: 295; Eldredge & Reutzel & Hollingsworth 1996: 201-225を参照。オハイオ州もその調査対象に入っている、小学2年対象の英語音読(oral reading)の教室内指導の実態調査をしたEldredge & Reutzel & Hollingsworth 1996: 203によれば、アメリカ合衆国の小学校英語教育における音読の教室内指導の歴史には、一時期、変化が見られたという。19世紀までは専ら音読重視であり黙読(silent reading)はそもそも存在しなかった。1880年前後に音読と黙読の比較が進み、1915年から25年にかけて、音読よりも黙読がむしろ重視された一時期があるが、1940年代後半には音読が再評価され音読と黙読のバランスは逆転し、1960年代にはむしろ音読重視が確立したという。

23 Johnston 1939は、アメリカ合衆国南東部ノースカロライナ州シャーロット市の小学校の1930年代の音読教育の実践、特にchoral readingの効果について次のような報告をしている。「choral readingは民主的な教室運営を進めるのに役立つ。[...]子供たちは共に考え、共に感じ、一人ひとりの成功、全員の成功、グループ全体の成功のために共にはたらくことを学ぶ」(297)。1930年代のノースカロライナ州のこの小学校の場合、人種分離教育が行われており、この報告の場合、児童全員がいわゆる白人である。しかし、choral reading効果についてのこのような証言は、オハイオ州の統合学校としての公立小学校の場合を想像する時、教室内指導における非白人に対する無形の暴力に加えて、ピコーラの教室内での圧倒的な孤絶感を想像せざるを得ない。

ピコーラの家庭は、既に、オハイオ州ロレインのブロードウェイと35丁目東南角(33)の「店舗として建てられたビルのだだっ広い一階 (a spacious first floor of a building that had been built as a store)」(126)に引っ越しており、母親「ミセス・ブリードラヴ」は裕福なフィッシャー家に「常雇いの仕事 (a permanent job)」(127)を見つけ、豊かなフィッシャー家での経験を自分の家には持ち込まぬと心に決め、家事を放棄し、ピコーラの醜さゆえの「成長への恐怖、他人への恐怖、生きることへの恐怖を娘に叩き込む (into her daughter she beat a fear of growing up, fear of other people, fear of life)」(128) 嫉という名の暴力だけを継続していた。「母親が家において、父親は休暇を享受し、兄がいて、妹がいて、犬がいて、猫がいて、郊外の一戸建ての白人中流家庭」の一日の光景、これが、アメリカ合衆国の標準的な「国民」の家庭の営みとして、パラテキスト「ディックとジェイン」のヴァリエーション (a) には描かれている (Klotman 123)。家族構成や身辺にいる猫だけは同じでも、ピコーラにとって、それは無縁の世界である。クロトマンの言うようにピコーラの家庭、「チョリー・ブリードラヴとポーリーン・ブリードラヴの混沌の世界」(Klotman 124) がヴァリエーション (c) に描かれているとして、ピコーラが学校で「ディックとジェイン」を音読した場合、ピコーラの心に浮かんだ光景とはどのようなものだったろうか。おそらく、唯一ピコーラが経験している白人家庭であるフィッシャー家のものだったと思われる。母親ミセス・ブリードラヴをポーリーと呼ぶ「ピンクの服を着た、黄色い髪の小さな女の子 (the little pink-and-yellow girl)」(105) のいる家。「口のきけない」ピコーラの教室内で音読経験とは、自分の家の荒廃を背景に自分とは全く無縁のフィッシャー家の光景を心に浮かべながら、コーラル・リーディングの場合には声に出せず、せいぜい呟いただけかもしれない。ラウンドロビン・リー

ディングやインディヴィデュアル・リーディングでは教師から当てられるはずもない。「教師たちは決してピコーラを一瞥しようとせず、全員答えなければならない時に限って当てた (They (i.e. teachers) tried never to glance at her (i.e. Pecola), and called on her only when everyone was required to respond)」(65-66) のだから。ピコーラの声拒む教師と同級生らの声にそれでも同調しようとして眩いたかもしれないピコーラの声は、声というよりはむしろ音。しかし、同調はかなわず、だからこそ「アリスとジェリー」の世界を創出せざるを得なかった。パラテキスト「ディックとジェイン」のヴァリエーション (c) から (b) を経由しての (a) への移行は、従って、ピコーラの現実からの逃走の軌跡を、そして、青い目のシャーリー・テンブル的なものへの憧憬から空想への軌跡を視覚化しているとも読めるのではないか。しかし、その欲望は、ヴァリエーション (a) を超出し、「アリスとジェリー」の世界を空想し、挙句、「世界中でいちばんの青い目」への妄想にと自閉した。

次にクローディアの場合はどうか。1930年代後半、就学時前後のクローディアについてはクローディア自身の証言がある。それは、端的にシャーリー・テンブル的なものへの憎悪であり、「青い目の、黄色い髪の、ピンク色の肌の人形」(20)の解体を通しての生身のシャーリー・テンブルたちに向かう「剥き出しのサディズム」(23)を抱懐してのものであったはずだ。クローディアは、臆することなく教室内で、いずれの音読スタイルであれ、大きい声で参加したに違いない。しかし、クローディアの耳に届く声は自分の声も含めて、声から音に、場合によっては雑音として届いたのではないか。ピコーラにとってのフィッシャー家は就学時前後のクローディアには分からなかったはずだ。パラテキスト「ディックとジェイン」のヴァリエーション (a) は、クローディアにとっては、シャーリー・

テンブル主演の映画の中の白人家庭のライフ・スタイル, 例えば、『輝く瞳』のスマイス家だったかもしれない。しかし, そのようなシャーリー・テンブルのいる光景自体がクローディアにとっては憎悪の対象だったはずだ。記号表現の記号内容の意識への現前という記号学の響みに倣えば, シャーリー・テンブル的なる記号表現のことごとくは, 混沌とした憎悪という記号内容としてクローディアの意識に現前する他なかった。パラテキスト「ディックとジェイン」のヴァリエーション (a) は, 文法的機能の奪われた声というよりはむしろ音, あるいは, 雑音を表象するヴァリエーション (c) となって, クローディアの意識に現前したように思われる。

しかし, クローディアは, やがて, シャーリー・テンブル的なる美を不本意ながらも受容する。「向上なき適応」(23) として述懐されるクローディアの「成長」の過程とは, 結局, 人種, 階級, 性差の差別の共同体としてのアメリカ社会に馴致化していく過程に他ならず, 9歳のクローディアが把握しかけた差別の共同体の美意識に対抗し得る黒人に固有の美意識の可能性ももはや失われた。繰り返すが, 「大理石の輝きのような青い目」, 「黄色い前髪」, 「摘まみ上げられた鼻」, 「弓形の口」に対抗し得る「黒い顔」, 「ニッケル硬貨みたいな2個の澄んだ黒い目」, 「膨らんだ鼻」, 「キスをしようとしている厚い唇」, 「シルクのような黒い皮膚」(190) はピコーラの子供の死とともに消えた。9歳のクローディアにとって, ピコーラはフリーダとともに「私たち」の一人であった。大人のクローディアにとって, ピコーラはもはや「私たち」の一人ではない。大人のクローディアにとっての「私たち」はピコーラを他者とする黒人の大人の女たちにと変化した。しかし, クローディア自身が差別の加害者として, 「私たち」のなかで, 独り, 苦悩しているように見える。差別の「いかに」は語り得てもその「なぜか」を探し続けているクローディア。加えて, ピコーラの赤ん坊と共に

失われた黒人に固有の美意識の可能性もクローディアは無意識裡に探し続けているのかもしれない。これが、私たちのクローディアの声の分析から導き出した答えである。従って、パラテキスト「ディックとジェイン」のヴァリエーション(c)から(b)を経由しての(a)への移行は、差別の共同体としてのアメリカ社会に馴致化していく、あるいは、馴致化していかざるを得ないクローディアの「成長」の軌跡を視覚化したものとも読めるのではないか。しかし、(a)を前に、なお、苦悩し、佇むクローディア。

そして、ピコーラの妄想への自閉の軌跡とクローディアの差別の共同体への馴致化の軌跡とが交わることはない。

4 おわりに代えて、あるいは、二つのパラテキスト

物語論における「声」の範疇に依拠しながら、『青い目がほしい』における声の現象をクローディアとピコーラの声に限って記述してきた。就中、教室でのピコーラとクローディアによる小学校国語読本「ディックとジェイン」の音読に関する前節の議論については批判される向きもあるかもしれない。教室での音読などクローディアによる一人称の語りよっても全知の語り手による三人称の語りによっても語られていないからである。つまり、物語言説あるいは物語テキスト本体に直接現れていないにもかかわらず、なぜ仮定に基づく想像など試みるのかといった批判は十分に成立し得る批判である。この小説テキストの場合、小学校国語読本「ディックとジェイン」はパラテキストとしてテキスト本体の内外の関(スイユ)の部分に現象している。この限りにおいて、そのような批判はなお妥当性を有する。しかし、ピコーラによる、空想としての類似の小学校国語読本「アリスとジェリー」の孤独な祈りあるいは朗読が物語内容の一部として語り手によって報告され、物語テキスト本体である物語言説に

直接現れていることを考慮する時、仮定に基づく私たちの読みの試みもそれなりの妥当性を有するようになる。

最後に、『青い目がほしい』の別の二つのパラテキストに言及して拙論を閉じたい。一つは、ジュネットの言う書物内的パラテキストつまりペリテキストに相当するトニ・モリスンによる「あとがき」と「まえがき」、もう一つは、書物外的パラテキストつまりエピテキストにあたる2016年3月2日、ハーヴァード大学で行われたノートン連続講義の第一講「奴隷制度のロマンス化 (Romancing Slavery)」に関するものである。

まずは「あとがき」から。初版から20余年経過後にテキスト本体に併置された「あとがき」(1993年以降版)は、10数年経過後にその内容の一部が削除され、「まえがき」(2007年以降版)として再配置された。「あとがき」から削除された部分は、専ら、語りの技巧に関するもので、その過半は語り手クローディアによる「導入部」の声の「分析」に充てられていた。トニ・モリスンは「導入部」を次のように分析した。

[...] the sayer, the one who knows, is a child speaking, mimicking the adult black woman on the porch or in the backyard. The opening phrase is an effort to be grown-up about this shocking information. The point of view of a child alters the priority an adult would assign the information. (Morrison 1999: 170)

[...] 話をしている人は、つまり、知っている人は、ポーチや裏庭での大人の黒人の女の声を真似て喋っている子供なのだ。衝撃的な情報について大人たらんと努めているのが冒頭の表現になる。子供の視点が、大人なら割り振るはずの情報の順番を変えている。

導入部の「声」も「視点」も9歳の登場人物クローディアのものであり、子供のクローディアが大人の黒人の女の声を真似ており、語られる諸事象の順番も子供のクローディアの視点ならではのものとする分析は、既に示した私たちの分析と大きな懸隔がある。物語論の声の範疇に依拠した私た

ちの分析では、導入部は全て成人の語り手クローディアによるメタ物語的解説と叙述から構成されていると見做した。例えば、ピコーラの不幸の「なぜか」は扱うのが難しいので「いかに」へと逃げ込まざるを得ない(6)という掉尾の物語言説を対象とした語り手によるメタ物語的解説などは、そのような分析の有力な論拠の一つになる。さらに、「情報の順番」について言えば、「1941年秋前後」、「その後の数年間」、そして「相当の年数を経ての語りの現在」とおおよそ三つの時空間を区別し、ピコーラの不幸に対するクローディアの罪責感のそれぞれの変化として記述した。つまり、マリゴールドが咲かなかったことに対する当初の罪責感、ピコーラの不幸の原因が「不毛な土地」に関係しているのではという新たな認識の獲得、そして、語りの現在における「無邪気さ (innocence)」の喪失を別種の罪責感への変化として捉え、モリスンの言う「子供の視点」ならではの「情報の順番」などではなく、大人の語り手クローディアによる意図的な「情報の順番」として読んだのである。「冒頭の表現」の「秘密にしていたけれど、1941年の秋にマリゴールドは咲かなかった (*Quiet as it's kept, there were no marigolds in the fall 1941*)」(5)は、トニ・モリスンの「子供の視点」という言い分を尊重するにしても、声は子供の声を真似た大人の語り手のクローディアのものではないか。しかも、採用されているイタリック体の印字を、私たちは、これから語り手=登場人物として過去の自分と向き合う「不安を帯びてもいる覚悟の声」の表徴として読んだのである。ついでに言えば、私たちのクローディアの回想の語りの分析から明らかになったことは、子供が大人の声を真似ているのではなく、むしろ大人が子供の声を真似ているという事態であった。ペリテキストにおける作者による自作の解説だからといってそのまま尊重するわけにいかないこともある。次に、「奴隷制度のロマンス化」について。クローディア・マックティ

アを作者トニ・モリスンのペルソナとする見方がある²⁴。「まえがき」でも維持された執筆の動機に関する作者の証言もこのような見方を促した。小学校に入学したてのクローイ (Chloe)²⁵ は、白人のような「青い目がほしい」と願っている黒人の同級生に出会う。小学1年生のクローイは、青い目を獲得した友人の姿を想像し、嫌悪感を覚え、憤りさえ覚えたという。トニ・モリスンは次のように言う。

The Bluest Eye was my effort to say something about that; to say something about why she had not, or possibly ever would have, the experience of what she possessed and also why she prayed for so radical an alteration. (Morrison 2007: xi)

『青い目がほしい』は、そのことについてなにかを言おうとした私の努力の結果なのだ。つまり、なぜ、彼女は自分が持っているものを実際分ることなく、おそらくその後も分からないままに、とても過激な変化を求めて折ったのかについて、なにかを言おうとした努力の結果が『青い目がほしい』なのである。

この証言の他に、クローディアとトニ・モリスンの伝記的背景の類似性もある。1940年当時、クローイ・ワッフオードはクローディアと同様、9歳でありオハイオ州ロレインに住んでいた。『青い目がほしい』の出版年である1970年にトニ・モリスンは39歳であり、語り手としてのクローディアも当然39歳になる。加えて、もう一つのパラテキスト「奴隷制度の口

24 「作者のペルソナである成人のクローディア」(Klotman1979: 124)とする立場から、三人称の語りの全知の語り手も実は「作者のペルソナ」であるクローディアと見做す立場 (Malmgren 2000) までである。因みに、マルグレンはシュタンツェルの物語論に依拠し、一人称の語りの部分を「登場人物に反映する物語り状況 (figural narrative situation)」, 三人称の語りの部分を「局外の語り手による物語り状況 (authorial narrative situation)」としている。なお、ジュネットとシュタンツェルの物語論の基本的な異同については、遠藤 2004 を参照。

25 Toni Morrison の本名は Chloe Ardelia Wofford。12歳でカトリックに入信後、洗礼名の Anthony を加え、以後、Chloe Anthony Wofford を使用。Toni は Washington D.C. の Howard University の学部生の頃から使用していたニックネーム。1958年 Harold Morrison と結婚し Toni Morrison に。1964年に離婚後も Toni Morrison を使用。例えば、Fox 2019などを参照。

マンズ化」がある。この講義をトニ・モリソンは母方の曾祖母ミリセント・マックティア (Millicent MacTeer) の思い出から始めている²⁶。1932年か33年に母方の曾祖母がロレインの自宅を訪れ、孫娘に当たるクロイーの母親に向かって放った一言、「この子たち、異物が混入しているね (Your children have been tampered with)」(31)。遊んでいた1・2歳のクロイーと1歳年長の姉ロイスを指しての「漆黒の肌の持ち主」(31)である曾祖母のこのことばが「人種」に関わる他者性についてのトニ・モリソンの最初の経験だったという。クロイーとクロディアの類似性もさることながら、クロディア・マックティアの姓のマックティアがこの母方の曾祖母の姓に由来していることは、トニ・モリソンの最幼児期の記憶に繋げてみて興味深い。

しかし、クロディア・マックティアの声をそのままクロイー・ワッフォード、トニ・モリソンの声とするわけには、勿論、いかない。なぜなら、最終的に交響することのないクロディアの声とピコーラの声とともに想像し、創造したのはトニ・モリソンなのだから。「ピコーラの声はクロディアには聞こえない」。トニ・モリソンの声はそうのように聞こえてくる。

参 考 文 献

一次資料

Morrison, Toni. *The Bluest Eye*. New York: Vintage, 1970; 1999; 2007.

二次資料

Banfield, Ann. *Unspeakable Sentences : Narration and Representation in the Language*

26 母方の曾祖母については、これまでもインタビューなどのエピテクストで何度か言及されてきた。例えば、Taylor-Guthrie 1994 所収の複数のインタビューなどを参照。

- of Fiction*. London: Routledge, 1982.
- . “No-Narrator Theory.” In *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. Eds. David Herman, Manfred Jahn, Marie-Laure Ryan. London: Routledge, 386-387, 2005.
- Calfee, Robert and Elfreida Hiebert. “Classroom Assessment of Reading.” In *Handbook of Reading Research II*. Eds. Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal, P. David Pearson. Mahwah, New Jersey: La Wrence Erlbaum Associates, 281-309, 1991.
- Chall, Jerome S., James R. Squire. “The Publishing Industry and Textbooks.” In *Handbook of Reading Research II*. Eds. Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal, P. David Pearson. Mahwah, New Jersey: La Wrence Erlbaum Associates, 120-146, 1991.
- Chatman, Seymour. *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. London: Cornell University Press, 1978.
- . *Coming to Terms: The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell University Press, 1990. [田中秀人訳『小説と映画の修辞学』水声社]
- Culler, Jonathan. *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. Ithaca: Cornell University Press, 1981.
- . *On Deconstruction: Theory and After Structuralism*. Ithaca: Cornell University Press, 1982. [富山太佳夫・折島正司訳『新版ディコンストラクションⅠ・Ⅱ』岩波書店]
- Eldredge, J., D. Lloyd, D. Lay Renzel, and P.M. Hollingsworth. “Comparing the Effectiveness of Two Oral Reading Practices: Round-Robin Reading and the Shared Book Experience.” *Journal Literacy Research*. 29-2 (1996): 201-225. Web. 9 Aug. 2019.
- Fludernik, Monika. *The Fictions of Language and the Language of Fiction: The Linguistic Representation of Speech and Consciousness*. London & New York: Routledge, 1993.
- . “Metanarrative and Metafictional Commentary: From Metadiscursivity to Metanarration and Metafiction,” *Poetica* 35, (2003): 1-39.
- . *An Introduction to Narratology*. London & New York: Routledge, 2009.
- Fox, Malgalit. “Toni Morrison, Towering Novelist of Black Experience, Dies at 88.” *The New York Times*. 6 Aug. 2019. Web. 9 Aug. 2019.
- Genette, Gérard. “Discours du récit, essai de méthode”, in *Figures III*. Paris: Editions du Seuil, 1972. [花輪光・和泉涼一訳『物語のディスコース—方法論の試み』水声社]
- . *Nouveau Discours du récit*. Paris: Editions du Seuil, 1983. [和泉涼一・神郡悦子訳『物語の詩学』水声社]
- . *Seuille*. Paris: Le Seuil, 1987. [*Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Trans. Jane E. Lewin. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.]

- Heinert, Jennifer Lee Jordan. *Narrative Conventions and Race in the Novels of Toni Morrison*. New York: Routledge, 2009.
- Johnston, Fannie B. "Choral Reading in the Elementary School." *The Elementary English Review* 16-8 (1939): 297-302. Web. 9 Aug. 2019.
- Klotman, Phyllis R. "Dick-and-Jane and Shirley Temple Sensibility in *The Bluest Eye*." *Black American Literature Forum*. 13-4 (1979): 123-125. Web. 30 Nov. 2018.
- Kuenz, Jane. "The Bluest Eye: Notes on History, Community, and Black Female Subjectivity." *African American Review* 27-3 (1993): 421-431.
- Leech, Geoffrey and Mick Short. *Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. London: Longman, 1981. Second Edition: 2007. [筧寿雄監修 石川慎一郎・瀬良晴子・廣野由美子訳『小説の文体—英米小説への言語学的アプローチ』研究社]
- Lindberg, Linnea. "How Narrative Devices Convey the Theme of Love in Toni Morrison's *The Bluest Eye*." Karastad Universitet (2015): 1-16. Web. 30 Nov. 2018.
- Lister, Rachel. *Reading Toni Morrison*. Santa Barbara: Greenwood Press, 2009.
- Malmgren, Carl D. "Texts, Primers, and Voices in Toni Morrison's *The Bluest Eye*." *Critique: Studies of Contemporary Fiction*, 41-3 (2000): 251-262.
- Morrison, Toni. *Remember: The Journey to School Integration*, Boston: Houghton Mifflin Co., 2004.
- . *The Origin of Others: The Charles Eliot Norton Lectures*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2017. [荒このみ訳『他者の起源—ノーベル賞作家のハーバード連続講演録』集英社]
- New World Encyclopedia contributors. "Bill "Bojangles" Robinson." *New World Encyclopedia*, 12 Jan 2019, 20: 40 UTC. 4. Web. 7 Mar 2019.
- Nieragden, Göran. "Focalization and Narration: Theoretical and Terminological Refinements." *Poetics Today* 23: 4 (2002): 685-697.
- O'Brien, Nancy. "Finding, Saving, and Relocating Dick, Jane, Alice, Janet and John: Historical and Archival Collections in Education." *Education Libraries* 27: 2 (2004): 19-22. Web. 9 Aug. 2019.
- O'Neill, Patrick. *Fictions of Discourse: Reading Narrative Theory*. Toronto: University of Toronto Press, 1994. [遠藤健一監訳・小野寺進・高橋了治訳『言説のフィクション—ポストモダンのナラトロジー』松柏社]
- Pascal, Roy. *The Dual Voice: Free Indirect Speech and Its Functioning in the 19th Century European Novel*. Manchester: Manchester University Press, 1977.
- Prince, Gerald. *Narratology: The Form and Functioning of Narrative*. Berlin: Mouton, 1982. [遠藤健一訳『物語論の位相—物語の形式と機能』松柏社]
- . *A Dictionary of Narratology*. Revised Edition. University of Nebraska Press, 2003. [遠藤健一訳『改定物語論辞典』松柏社]
- Rigney, Barbara Hill. *The Voices of Toni Morrison*. Columbus: Ohio University Press, 1991. Web. 30 Jan. 2019.

『青い目がほしい』(1970)における声の現象

- Saenger, Paul. *Space Between Words: The Origins of Silent Reading*. Stanford: Stanford University Press, 1997.
- Sedlmeier, Florian. "The Paratext and Literary Narration: Authorship, Institutions, Historiographies." *Narrative* 26: 1 (2018): 63-80.
- Short, Mick. "Speech Presentation, the Novel and the Press." In *The Taming of the Text*. Ed. Willie van Peer. London: Routledge, 1988. 61-81.
- _____. "Thought and Presentation Twenty-five Years On." *Style* 41.2 (2007): 227-243.
- Simpson, Ritashona. *Black Looks and Black Acts: The Language of Toni Morrison in The Bluest Eye and Beloved*. New York: Peter Lang, 2007.
- Taylor-Guthrie, Danille. Ed. *Conversation with Toni Morrison*. Jackson: University Press of Mississippi, 1994.
- Walker, Melissa. *Down from The Mountaintop: Black Women's Novels in the Wake of the Civil Rights Movement, 1966-1989*. New Haven: Yale University Press, 1991.
- Wall, Cheryl A. "Place and Memory in Toni Morrison's Fiction." In *Toni Morrison: Memory and Meaning*. Eds. Adrienne Lanier Seward, Justine Tally. Jackson: University Press of Mississippi, 53-65, 2014.
- Williams, Abigail. *The Social Life of Books: Reading Together in the Eighteenth-Century Home*. New Haven: Yale University Press, 2017.
- 諏訪部浩一. 「トニ・モリソンと「物語の力」—『青い目がほしい』を中心に」平石貴樹・後藤和彦・諏訪部浩一編『アメリカ文学のアーリーナーロマンス・大衆・文学史』松柏社, 325-354, 2013.
- 平塚徹. 「自由間接話法とは何か」平塚徹編『自由間接話法とは何か—文学と言語学のクロスロード』ひつじ書房, 1-48, 2017.
- 遠藤健一. 「物語論の臨界—視点・焦点化・フィルター」三谷邦明編『近代小説の<語り>と<言説>』有精堂出版, 1996. 239-280.
- _____. 「オニールの焦点化論の可能性」パトリック・オニール『言説のフィクション—ポストモダンのナラトロジー』松柏社, 2001. 253-262.
- _____. 「等質物語世界的語りのタイポロジー—等質物語世界的小説のナラトロジーのために (1)」『東北学院大学論集—英語英文学』第92号(2004): 15-66.
- _____. 「<語り手のわたし>の自負と偏見」『日本ジョンソン協会年報』第36号(2012): 1-5.
- _____. 「等質物語世界的語りのタイポロジー—等質物語世界的小説のナラトロジーのために (2)」『東北学院大学論集—英語英文学』第101号(2017): 1-77. <https://www.tohoku-gakuin.ac.jp/research/journal/bk2017/pdf/no01_02.pdf>
- _____. 「二声仮説, 内的焦点化, 語りの生成史, モダニズム—「現われの小説美学」の物語論的射程」『ナラティヴ・メディア研究』第7号(2018): 61-85.

オハイオ大学におけるアカデミック
ライティング指導
——授業とライティングセンターによる支援

吉 村 富美子

abstract

The purpose of this paper is to report on how academic writing is scaffolded by and in ELIP Academic & Global Program (ELIP) writing classes, ELIP writing labs, and writing centers at Ohio University. The educational philosophy of ELIP is based on a genre approach (e.g., Hyland, 2004a, Swales, 1990, Swales & Feak, 2012), specifically on findings from ESP and academic literacies studies, and the philosophy is effectively implemented in the writing classes and the writing labs. In addition, writing centers in the library also try to foster independent academic writers by scaffolding (e.g., Harris, 1988). In this paper, what was observed in ELIP writing classes, ELIP writing labs, and the writing centers in the library is first reported, then how the ELIP writing classes, classes in different disciplines, and writing labs or writing centers, individually and collaboratively, help students acquire academic writing skills is analyzed, and finally, how the findings could be applied to academic writing instructions in Japanese universities is discussed.

はじめに

この論文の目的は、アメリカ中西部にあるオハイオ大学¹におけるライティング指導について視察した結果を報告し、その視察結果を日本の大学教育に応用する可能性を探ることにある。今回の視察は、言語学科の中にある「学術的・国際的英語運用力向上プログラム」(ELIP Academic & Global Communication Program) (以下、「ELIP」と称する)におけるライティングの授業とライティングラボがどのように、個々にまたは連携して、学生のライティング力育成に貢献しているのかという観点から視察を行った。これに加えて、図書館にあるライティングセンターについても視察を行った。この視察を申し込んだのは、筆者がELIPの教育哲学²とライティングセンターの根底にある哲学³に共感したためである。その哲学とは、ライティング指導やライティングセンターにおける支援の目的は個々の学生が自立した書き手となるためだという考え方である。この論文では、まず、視察したELIPのライティング授業とライティングラボ、図書館のライティングセンターの概要を紹介し、各組織が個々に、または連携しながら

-
- 1 オハイオ大学 (Ohio University) は、1804年創立の州立総合大学で、2018年度の学生数は、34,871人(学部生28,632人、大学院生5,256人、医学部生983人)である。(Ohio University, 2018)。
 - 2 この教育哲学とは、英語圏の英文ライティングの教育哲学として最も一般的なジャンルアプローチ(a genre approach)の考え方に基づく(e.g., Hyland, 2004a; Swales, 1990; Swales & Feak, 2012)。
 - 3 ライティングセンターとは、自立した書き手の育成を目標として、主に大学などの高等教育機関に設置される施設である。その名称、形態、提供するサービス、組織の中の位置づけ等に相違はあるが、次の共通した特徴を持つ。: (1) チューターとの相談は、1対1で行われる。(2) チューターは、先生ではなくコーチや協力者の役割を果たす。(3) 相談においては、各学生が支援を必要としている点を中心に話し合う。(4) 書き方を学ぶために必要なので、試行錯誤は奨励される。(5) ライティングセンターでは、さまざまな授業で課題として出された文章を取り扱う。(6) ライティングセンターは、ライティング力のレベルに関わらずすべての学生を受け入れる。(Harris, 1988)

ら、大学全体として学生のライティング力育成にどのように関わっているのかを分析し、オハイオ大学の事例から学んだ知見を日本の大学におけるライティング教育にどのように応用できるかを検討したい。

英文ライティング授業とライティングセンターの視察について

2019年3月18日から4月26日までオハイオ大学のELIPと4つのライティングセンター（ELIP Undergraduate Writing Lab [ELIP UWL], ELIP Graduate Writing Lab [ELIP GWL], Student Writing Center [SWC], Graduate Writing and Research Center [GWRC]）を視察させていただいた。この時期は、大学後期の後半の時期に当たる。ELIPは2008年に留学生を含めた全学生の英語力向上のためにBikowski教授によって設立された。大学学部生と大学院生の専門教科の英語理解と発表を補助するための授業提供と、ELIP Writing Labs, ELIP Pronunciation & Presentation Labsにおける学生チューターによる学術英語の学習支援を行っている。また、図書館には大学学部生用のSWCと大学院生用のGWRCの2つのライティングセンターがあり、学生チューターによるライティング支援が行われている。今回は、事前に各組織や組織長にメールで視察を申し込み、許可を得た。視察実施前には、各組織のディレクターやコーディネーターの方々とお会いして、直接各組織の運営方法や実態についての話を伺った。

視察内容

今回の視察内容は、ELIPのライティング授業と、ELIP UWL, ELIP GWLにおけるチューターセッションの様子、大学図書館にあるSWC, GWRCにおけるチューターセッションの様子である。

ELIPの授業の中では、ENG1610 Freshman Composition : Writing and

Rhetoric という学部生用授業 1 つと、ELIP 5140 Academic writing in graduate studies, ELIP5160 Writing for research, ELIP 5160 Writing for research : Science Hybrid という 3 つの大学院生用の授業を全部で 12 コマ見せていただいた。

ELIP はライティングラボと呼ばれる独自のライティングセンター⁴をもっており、学部生用のラボは月曜日から金曜日までの 17 時から 20 時まで、大学院生用のラボは月曜日から木曜日まで 6 時から 9 時までで、大学院生や学部生のチューターたちが、学生のライティング課題全般の相談にのる。

これに加えて、図書館には「大学の学習支援センター」(Academic Achievement Center [AAC]) という数学、理科、文章の書き方、学習法等、学生の様々な教科の学習を支援するセンターがあり、SWC はその中に位置する。月曜日から木曜日までは 9 時から 18 時まで、金曜日は 9 時から 16 時まで学生の相談にのっている。GWRC は別の場所にあり、主に大学院生の論文、補助金申請、学部生の卒業論文など長い文章執筆を支援している。大学院生用のスケジュールはネット上に各チューターに都合の良い時間が提示してあり、相談者はその中で 30 分、60 分、90 分、120 分の中から自分に必要な長さを選べる。大学院生用のライティングセンターを学部生用と別に設けている大学は、全米でも珍しいという。

ELIP のライティングラボと図書館のライティングセンターは別々の組織で別々に運営されているが、その役割に大きな違いはなく、留学生を含めたすべての学生のライティング支援に当たっている。また、どちらも直

4 ELIP と図書館は、それぞれライティングラボ、ライティングセンターと名称を別にしてはいるが、どちらも一般的に「ライティングセンター」として知られる施設である。

接会って相談する方法 (face-to-face) とネット上のシステムを使った相談 (online) を行っており、予約のためのシステムには共通のオンラインシステムを用いている。

今回は、ELIP UWL 6つと ELIP GWL2つの合計3つの支援の様子 (420分) と、図書館の SWC2つ、GWRC4つの5つ (330分) の支援の様子を視察させていただいた。その内2つの支援 (SWC と GWRC における支援) は、ネット上のシステムを使って行われていた。

視察結果

ELIP の教育方針

ELIP では、学生が大学という共同体や学生が将来専攻する研究分野の一員としてやっていけるようになるための能力、言語力、考え方を学ぶ補助をしている。授業は、「特定の目的のための英語」(English for Specific Purposes [ESP])⁵ や「さまざまな研究分野における学術英語の読み書き」(Academic literacies)⁶ の研究結果とこれまで留学生を含めたさまざまな学生を指導した経験を応用して行われている。各授業の定員は10名程度とされており、多くても20名以下に抑えられている。さらに、Lee教授を中心として授業担当者が授業研究を行い、その研究結果を授業運営や教員の能力向上 (FD) に生かすという取り組みも行われている。大学で使われ

5 特定の目的のための英語 (English for Specific Purposes) とは、第二言語や外国語としての英語教育の一つで、学習者のニーズにあわせた授業を提供する授業方法のことを言う (Hutchinson & Waters, 1987)。これまでは、研究のための英語 (English for Academic Purposes [EAP]) の研究が多くなされてきた (e.g., Swales, 1990; Swales & Feak, 2012)。

6 「様々な研究分野における学術英語の読み書き」(Academic literacies) の研究とは、様々な研究分野で要求される学術英語の読み書きに関する研究を指す (Lillis & Scott, 2007)。

る英語は、学術英語（Academic English）⁷とよばれ、一般的な英語と異なり、独特の文章形式をとり、英語表現にも専門用語、名詞化表現、複雑な文構造等が用いられ、引用のルールを守って書かなければならない等、学生にとっては読むのも書くのも難しい。そこで、英語が母語だろうが第二言語だろうが、学術英語を身につけるには補助（scaffolding）⁸が必要だという考えがこのプログラムの根底にある。

授業計画を立てる際に最初に行うのは学生のニーズ分析で、各学生の異なるニーズに応えるような授業提供と補助の仕組みを作っている。学習は「特定の社会文化的文脈で起きる社会プロセス」ととらえられ、「人は行動することによって学ぶ」（learning by doing）と考える（ELIP's teaching philosophy, n.d.）。そこで、学生が伝えたい意味を交渉する環境を作るために、授業では共同作業やプロジェクトを多用している。学生が自分の研究分野の知識を自ら積極的に構築するように、自分の研究分野の文章のジャンル分析（genre analysis）⁹を学生に行わせ、その結果を授業中に発表させるという活動を行っている。このように、ELIPでは、学習者の視点から教育をとらえ、将来研究分野に積極的に貢献できるメンバーになるための知識、能力、道具を学生が身につけるのを補助することを使命としている。

ELIPの哲学の記述の中には、学生にどのようなフィードバックを与え

7 学術英語（Academic English）とは、大学の教科書や研究書、研究論文で用いられる英語のことで、長い語彙、語彙密度の高さ、名詞化表現、従属節や受動態の多用など文的複雑さを特徴とする英語のことである（Gillett, 2019）。

8 ジャンルアプローチの学習の考え方では、学習者は他者の補助（scaffolding）を内在化させながら徐々に自立に向かうと考える。指導者は、最初は積極的に介入（intervention）や補助を行うが、徐々にその介入や補助を減らしていきながら自立を促す（e.g., Rose & Martin, 2012）。

9 ジャンル分析（genre analysis）とは、研究分野によって異なる文章の特徴を分析することを指す（e.g., Swales, 1990）。ここでは、学生に課題として自分の研究分野の文章の言語やレトリックの特徴を分析させることを言っている。

るかについての方針が以下のように詳細に記載されている (ELIP's teaching philosophy, n.d.)。このフィードバックの方針からも、ジャンルアプローチの自立のための補助という考え方がうかがえる。

1. 学生一人ひとりのニーズにあわせる。
2. ほめることと建設的な批判の両方のコメントを与える。
3. 意味が伝わっている限り、文法的なことより内容、文章構造、主張の明確さを優先したコメントを与える。
4. より深く考えてもらい学生に自立してもらうために、質問をして思考を促す。訂正が必要な部分には命令形を使う。
5. 文法間違いは、全部ではなく授業の目的、学生のニーズ、課題に基づき選択的に扱う。
6. レポートの中の文法間違いは、「間接的なフィードバック」(indirect feedback)¹⁰を与える。学生が自分で訂正できない場合は「直接的なフィードバック」(direct feedback)を最初の2, 3回だけ与える。
7. 学生たちには採点基準 (rubric) を与えて、提出前に自分の文章について検討してもらう。
8. 文章の良い点と改定が必要な2, 3点についてかいつまんだ教員のコメントも与える。
9. 点数を与えた学生の英文は、授業中に扱ったり、学生にリバイズや校正をさせたり、オフィスアワーや個人面接で話し合う。

10 間接的なフィードバック (indirect feedback) とは、学習者の誤りを直接訂正する (direct feedback) のではなく、下線を引いて誤りと知らせて自分で訂正させるとか、誤りを記号 (例えば、文法間違いは GM, 語彙選択の間違いは WC 等) で知らせて学習者に自分で訂正させるというフィードバックの与え方を指す (Ferris, 2011)。

ELIP の授業

ELIP の中では各授業のシラバスは、Blackboard という共有のオンラインシステム上に保管されていて、教員はお互いのシラバスを見ることができる。各シラバスの構成は担当教員全員にほぼ共通で、教員の情報、教員へのアクセス方法、オフィスアワー、授業の目的と内容、参考文献、出席と課題についての注意事項、不正行為に対する方針、成績評価の方法、各課題についての詳細な説明、ELIP ライティングラボについての情報、毎回の授業と課題のスケジュール等が A4 用紙 7~9 ページにわたって詳細に記載されている。Blackboard の中では、課題の配布や回収も行っていて、学生はほぼ毎回何らかの形の課題をここから受け取ったり、ここに送らなければならない。授業は、シラバスに沿って行われるが、教員が説明を行い、その後学んだ内容を応用するためのタスクをペアやグループで行い、そこから学んだ内容について自分の言葉でまとめさせるというスタイルで、インプットとアウトプットが常に両輪となっていた。また、膨大な量のライティングの課題が、日々の小さな課題や学期全体を使って完成させるべき大きな課題として出され、学生はこれらの課題をこなすのにかなりの量の家庭学習を強いられていた。大きな課題については、シラバス上で、タイトル決定、アウトライン、草案、完成原稿と締め切りを分けて学生のライティングプロセスを教員がガイドし、個人面接で各学生の課題の進行状況を確認し、さらに ELIP writing Labs の積極的な利用を呼びかけていた。点数は、ルーブリック (rubric)¹¹ を使って出すそうだと。

11 ルーブリック (rubric) とは、評価規準と評価基準をマトリクス形式で示したものである。スピーキング力やライティング力の測定等、パフォーマンス評価に用いられる。

ELIP 学部生用授業

ENG1610 : Freshman Composition: Writing and Rhetoric

アメリカのほとんどの大学では、Freshman composition あるいは、1st year composition と呼ばれる大学1年生用のライティングの授業が必修となっている。学生たちは、この授業の中で、読み手や書く目的の分析法、文献を読む時のノートのとり方、文献研究の方法、盗用を避ける方法、学術英語の書き方等を学ぶ。大学1年生はまだ大学の学習を始めたばかりで、各学生の研究分野でどのような知識や言語形式を使うことが求められるかの「ジャンル期待」(genre expectations)¹²がわからない。そこで、視察した授業 ENG1610 では food studies という一般的なテーマを設定して読み書き指導を行っていた。盗用を防ぐために、このテーマは毎年変えているそうだ。16名の学生が受講しており、視察初日はさまざまな文章の統合の仕方について学んでいた。授業では、課題を出し、学生に考えさせた後、ペアで意見交換を行い、答えを自分の言葉で説明するというスタイルである。学生は、授業で説明した文章の統合の仕方を、すぐ自分のレポートを書くために使う。このように、説明と実践が両輪となって全体としてレポートの書き方が身につく仕組みになっていた。成績は、大きな課題と日々の課題の合計点でつく。この授業では前半は4冊以上の文献を引用しながら書く論証文 (A4用紙4ページ)、後半は6冊以上の文献を引用しながら書くリサーチペーパー (A4用紙8ページ) という大きな課題が2つあり、授業中には学習した内容が実際スキルとして身につけているか確認のため

12 ジャンル (genre) という用語は、文章のジャンルという狭い意味と、特定の文章が用いられる共同体 (discourse community) 全体を指す広い意味で用いられる。ここでは、ジャンルは後者の意味で用いられ、ジャンル期待 (genre expectation) とは、大学における各研究分野がその構成員に求める知識やスキルのことをさす (Hyland, 2004b)。

オハイオ大学におけるアカデミックライティング指導

の4回のライティングテストがある。これに加えて、ほぼ毎日宿題として出された読解課題を文章としてまとめるという課題が出されていた。授業計画中には、教員との個人面接が2~3回予定されており、ELIP UWLでの相談が5回義務付けられていて、これも成績の一部となっていた。下の表は、成績中の各課題の割合を示している (ELIP, 2018)。

Argumentative Paper	= 25 % (5% outline, self-evaluation sheet and sources, 10% draft, 10% final)
In-Class Writings (4)	= 20 %
Research Paper	= 37 % (5% outline, self-evaluation sheet and sources, 15% draft, 15% final, 2% presentation)
Journals and Homework	= 15 %
ELIP Undergraduate Writing Lab Attendance	= 3 % (You need to have at least 5 visits ; otherwise, you do not get any points)

93-100% = A

90-92% = A-

88-89% = B+

83-87% = B

80-82% = B-

78-79% = C+

73-77% = C

70-72% = C-

68-69% = D+

63-67% = D

60-62% = D-

59% or below = F

ELIP 大学院生用授業

ELIP5140 Academic writing in Graduate studies

この授業は、大学院生に論文の書き方を教える授業だが、要約、批評、文献研究の書き方、引用の方法、学術英語の書き方、校正の仕方など、ELIP5160 より一般的で言語的な内容を扱っている。さまざまな研究分野の6名の学生が履修していた。視察させてもらった時は情報の統合のしかたや伝達動詞の使い方、スタンスの伝え方等を扱っていたが、説明後にこれらの項目が各学生の研究分野の論文において実際どのように使われているかを確認させていた (ジャンル分析)。毎時間、予習として出された読

解課題についてディスカッションを行ったり、その日に扱う内容の説明をした後グループでタスクを行ったりしながら、論文の書き方について学べるように授業が組み立てられていた。小さい課題と大きな課題の合計点が成績になる仕組みで、各学生の研究分野の学術論文と本を読んでまとめと批評を書く課題（論文が2～3ページ、本が4～5ページ）、5つ以上の学術論文のまとめとコメントを書く課題、レポートのアウトラインと参考文献表を書く課題等の小さい課題を一つずつこなしながら、最終的には、7つ以上の学術論文を引用しながら7ページ以上の文献研究レポートを書くという大きな課題ができるように授業が組み立てられていた。途中、教員との個人面接が3回予定されていて、教員が学生の個々の問題点について確認を行っていた。

ELIP5160 Writing for research

この授業では、すでに研究課題をもっている大学院生のために論文の書き方、引用の仕方、研究発表や奨学金申請のための要旨の書き方等を教えている。11名が受講していた。毎時間学生には事前に読解課題が課され、授業では教員の説明の後に練習問題や課題を通して学術文章の書き方について発見させるタスクをペアやグループで行っていた。授業で学んだ点については、各学生に自分の研究分野の文章がどうなっているかのジャンル分析をさせていた。成績は、各課題の合計点である。具体的な割合は、日々の宿題20%、読んだ論文のリストとまとめ15%、教員とのグループ面接10%、レポートのアウトラインと参考文献表10%、レポートの最終原稿45%である。毎日の宿題は、Blackboardというオンラインシステム上に提出する。学生は、レポートのアウトライン、研究計画、奨学金の申請書、論文批評など自分の研究分野独自のジャンルを考慮して書くように促され

る。読んだ論文のリストとまとめは、自分のレポートに使う予定の学術論文を15以上探して読み、マニュアルに沿ってリストを書き、それに簡単なまとめとどのように自分の論文に役に立つのかのコメントをつけなければならない。グループ面接が2回授業以外の時間に設定され、学生は同じグループの学生の途中原稿について先生を交えて検討する。授業の前半の終わりに論文のアウトラインと参考文献表を書いて提出し、授業の最後に10以上の文献リストのついた15ページのレポートを提出させる。研究補助金の書き方については、実際にオハイオ大学で補助金を扱っている担当者に申請書の書き方を説明してもらい、本物の補助金申請書を書かせて応募させる。以上のように、この授業は各学生が各研究分野で書くべき文章や論文執筆をライティングという側面から支える授業だった。

ELIP 5160 Writing for Research : Science Hybrid

この授業は、理系の大学院生のために学術英語のライティングの書き方を教えるクラスで、物理学、栄養学、地理学、心理学、公衆衛生学等、8つの研究分野の13名の大学院の学生が履修していた。視察初日の内容は、論文の編集と校正の仕方についてだった。授業前に短い英文を読みビデオを見る課題が出されていて、授業では教員が重要ポイントを確認した後、理解した内容を応用するためにサンプルの英文をグループで校正するという作業を行わせていた。教員は、自分が論文を書いたり、引用のルールを使ったりしてきた経験をもとに、学生の個別の質問に答えていた。引用の方法も研究分野によって異なるため、ライティングの教員はガイドラインを示すが、各分野のアドバイザーの指示に従うことが重要である等、実際的なアドバイスを与えていた。視察二日目は、論文用要旨と学会発表用要旨の書き方について、その社会的目的と基本的なムーブ (Moves) の説明

を行い、その後研究分野の近い学生のグループを作らせて、実際の学会発表用要旨6つを使ってムーブ分析¹³をさせていた。学生たちは、お互いに意見を言い合いながら、基本的なムーブが含まれているかや自分が査読委員なら何点つけるか等を話し合い、グループごとに発表していた。ELIP5160は、すでに研究課題をもち論文や学会発表をかかえている大学院生のための授業なので、学生の期末プロジェクトは各学生のニーズを考慮したプロジェクトが出されていた。つまり、学生は自分の研究分野の論文をこの授業で学んだ知識やスキルを取り入れながら書くのである。大学院生は長い論文を書くので、教員は各学生に詳細なフィードバックを書くのに何時間もかけるという。この作業はたいへんではあるが、教員自身の勉強にもなるそうだ。

以上のように、ELIPのライティングの授業は、学生が現在あるいは将来書けなければいけない学術レポートや論文の書き方についての基礎的な知識を身につけ練習を行う機会となっていたが、大学院生の授業では、研究分野による書き方の相違を踏まえて、学生自らに自分の研究分野の書き方の特徴を意識させるためのジャンル分析やムーブ分析を行わせるという試みが行われていた。どの授業も、リサーチの仕方や文章の書き方の説明

13 ムーブ分析 (move analysis) とは、ESP 研究で広く用いられている分析方法で、テキストの展開において特定の機能を果たすテキストの構成要素のまとまりを分析することである。例えば、研究論文の序論は、その研究領域の主要な研究を紹介しながら研究の重要性を説明する部分 (establishing a territory)、その研究領域において研究が不十分な部分を指摘する部分 (establishing a niche)、自分の研究がその不十分な点を補い研究分野に貢献することを示す部分 (occupying the niche) の3つのムーブで一般的に構成される。これを CARS モデル (Create A Research Space [CARS] model) (Swales, 1990) と呼ぶが、特定の研究分野の論文の序論とこの一般的な序論のムーブを比べることによって、その論文や研究分野の序論の書き方の特徴を知ることができる。

と実践を統合した綿密な授業計画，膨大な量の読み書き課題の実践，個人面接での課題の進行状況の確認，教員からの詳細なフィードバック，ライティングラボとの連携によって，個々の学生がしっかりと学術英語のライティングスキルを身につけることができる仕組みになっていた。

ELIP Writing Labs

ELIP は，授業に加えて，学生の個々のライティングの問題点に対処するためのライティングラボをもっている。学部生用と大学生用は別になっていて，チューターは，毎年新年度が始まる前年度に公募を行い，応募してきた学生の中から適当な学生を選考している。応募資格は，文章の読み書き能力，文章を分析的に読み適切な指導を行う力，さまざまな学生と協働することに興味のある学生で，オハイオ大学の学部生か大学院生であれば学部学科は問わないようだ。応募する際は，履歴書と推薦状2つ，自分が書いたレポートを提出し，書類選考の後面接が行われ採用か否かが決定される。面接では，サンプルの文章を読んでもらって，それに対するフィードバックを書いてもらう。文法的なことだけでなく「よい文章」を構成するさまざまな側面（意味の明確さ，文章構成の論理性，表現の適切さ，機械的スキル等）からフィードバックを書くのが望ましい。選考に当たってもっとも重視するのは，応募者のコミュニケーション能力で，それがあれば多少言語力が不足していても，チューターの仕事をしたり，ライティングについて勉強したり，教員が提供するワークショップを受講したりする中で，チューターに必要な知識やスキルは身につくのだという。自分のチューターの時間に相談者が来ない場合は，他のチューターの相談の様子を見に行ったり，ネット上に置かれているライティングについての資料を勉強させる。また，さまざまな研究分野からチューターを募集するので，

各研究分野の文章をチューターに持ってきてもらって、その文章の特徴についてムーブ分析を行わせて、各研究分野の文章の特徴を勉強させるのだという。特に強調しているのが、相談者にフィードバックを与える際に、内容や文章全体の構成のような全体的なポイントから、表現や文法のような小さいポイントへとコメントを与えることだそうだ（“global to local” approach）。また、チューターは、相談者の文章を編集してあげるのではなく、大学時代を通して必要となる編集や校正の仕方を相談者が学ぶ手助けをしてあげたり、対話によって相談者が表現を選ぶ手伝いをするべきだという心構えも重視していた。今年度の ELIP にはコーディネーターの下に UWL には、副コーディネーターとチューター 4 名がいて、ELIP GWL には、副コーディネーターとチューター 6 名がいた。チューターは、英語のネイティブの学生も留学生もいた。

ELIP Undergraduate Writing Labs

ELIP の学部生用のラボに相談に来る学生のほとんどは、ELIP の freshman writing の授業を履修している学生である。学部生は 1 学期に 5～6 回（前期 2～3 回、後期 3 回）ラボに行くことが義務付けられている。これは、学部生がまだライティングの重要性に気づかず、義務化しなければ相談に行かないからだろう。ここには、授業のシラバスが設置されていて、チューターは課題の内容をよく確認した上で相談者に対応する。また、相談者の相談記録はファイルに保管され、相談者への指導内容や相談者のライティングの特徴等がチューター間で共有されていた。チューターは、一学期に 2 回以上は授業視察に行くことが義務付けられており、ライティングの授業方針やライティングのとらえ方を理解している。授業担当の教員の補助をするという意味では、授業の TA のような役割を果たしていると言える。

今回の訪問中に、2名のチューターの6つの相談(270分)を視察させてもらった。チューターの一人はアメリカ人の大学4年生、もう一人はウクライナ出身の大学院1年生で、どちらも言語学科の学生だった。相談者の多くが留学生だったが、英語の母語話者もいた。どちらのチューターも、相談者の隣に座り、まず課題内容や条件を確認し、文章を読みながら、不明な点を質問したり、相談者が言いたいことを口頭で説明させたり、自分が文章をどう理解したかを口頭で話したりしながら、文章の意味をより明確にするための表現を提案していた。大学生のチューターが文章にそって話を進めていたのに対し、大学院生のチューターはレトリックという視点で内容を図示しながら読み、情報の欠けている点を指摘したりこれから何をすべきかの行動を相談者に説明していた。チューターの個性によって、すこしずつ指導方法は異なるが、どちらも文章のよい点や今の時点でできている点を話し、励ましながら相談にのっていたのと、意味の明確化を基本として話をしていた点は、共通している。これは、ELIPの授業方針の中のフィードバックの考え方に沿っている。

ELIP Graduate Writing Labs

ELIPの中の大学生用のライティングラボに相談に来る学生は、ELIPの授業の課題だけでなくさまざまな学部学科で出されるレポート課題について相談にやってくる。大学院生ともなると、ライティングの重要性を認識している。そこで、彼らは自分で支援を求めてここにやってくるという。相談者のほとんどは、留学生のようだ。それは、ELIPの授業のシラバスにラボについての情報が記載されているためと、このラボがある Gordy Hall という建物全体が語学学習用の建物だからだろう。今回の訪問で、大学院生用のラボにおける二人のチューターの相談を(150分)視察させて

もらった。1つ目は、国際関係についての授業のレポートについて意味が通るか確認してほしいという留学生の相談で、チューターは相談者の横に座って、相談者の持ちこんだパソコン画面を読みながら意味のわかりにくいところを質問したり、より効果的な表現を選択肢として紹介したり、上手に書けている部分はなぜ良いのかほめたりしながら、相談者がレポートを書くのを支援していた。2つ目も留学生の相談者で、女性とジェンダー研究の課題のレポートについて、言いたいことを効果的に伝えることができないという相談だった。このチューターも、やはり相談者の横に座って、リサーチペーパーの文章構成についての知識を用いて書くべき情報が不足している点を指摘したり、言いかえができなくて原文がそのままコピペさせた部分について相談者に口頭で自分の知っている表現を使って説明するように促しながら言いかえを手伝ったり、意味が通らない部分は質問したり、引用文献が少ない点を指摘し文献の探し方を教えたりしていた。

ELIP UWL が、ELIP のライティングの授業の補助的役割を果たすという意味で、チューターの役割は TA のそれに似ているのに対し、ELIP GWL は、大学院のさまざまな授業で出されるライティング課題の相談にのっているという意味で、図書館の SWC と類似の役割を果たしているという印象を受けた。

図書館のライティングセンター

オハイオ大学にライティングセンターができたのは 1999 年、現在の図書館の中の「大学の授業支援センター」(AAC) の中に移転したのは 2004 年だそう。ライティングセンターのホームページには、「私たちの目標は、学生がよりよい書き手になることを支援することで、ここはレポートを添削してあげる場所ではありません。」と明記されていた。

授業担当の教員の中には、レポートを書くことができない学生にライティングセンターに行くように促す教員もいるが、まだライティングセンターの存在を知らなかったりその役割を理解していない教員もいるため、現在もライティングセンターの役割を理解してもらう努力をしているそうだ。ライティングセンターで受け身的に学生が来るのを待つのではなく、ライティングの課題が多く出る授業に出向いてライティング方法について説明するというも行っているという。ライティングセンターを利用したい学生は、ネット上のフォームを使って申し込む。チューターとの相談は30分か1時間で、最長90分。予約を受け付けるフォームに、どの授業のどんなレポートか、締め切りはいつか、長さは何ページか、相談したい内容は何かを書いてもらう。相談するときは、図書館に来てもいいしネット上のシステムを使ってもよい。ライティング課題の説明文と自分が不安に思っている事柄、課題レポートを送ると、チューターが読んで懸念事項についてのコメントやレポートについてのフィードバックを書いて送ってくれる。時間を指定すれば、ネット上でレポートを開いてチューターとお互いの顔を見ながら音声を使って相談することもできる。

SWCは、毎年チューターとして12～15名を採用する。以前はこの大学の卒業生を使っていたが、今は主に大学生を使っているようだ。SWCのチューターの多くは大学生だが、大学院生もいた。相談の方法について尋ねたところ、学生のほうから自分の問題を相談することもあれば、レポートを読みながらチューターのほうから問題を見つけて指摘することもある。ライティングの内容、文章構成、英語表現、文法等、さまざまな側面について指導を行っている。学生がこのサービスに頼りすぎるのを防ぐために、1週間に3時間までのような利用上限をつけている。それ以上の時間が必要な場合は、そのレポートを課題として出した授業担当者からの依

頼状を書いてもらう。また、態度が悪い等問題のある学生については、予約できないようにシステム上でブロックしているそうである。

実際の相談の様子を見せてもらったが、チューターは学生のライティング課題がどのような課題かを確認し、課題で求められていることを十分理解した上で、書き手を補助するようにしていた。学生のニーズを聞いたり、学生のレポートをみて、質問や話し合いによって学生の問題に自分で気づくように促したり、自信をもつように励ましたり、うまくいかなかった点については自然に軌道修正ができるように質問や会話をしながらガイドしていた。チューターは、書き手が何を伝えたいのかを話しながら聞き出し、その意図を表現するためのオプションを示しながら、学生が書き方を学ぶのを手伝うというスタンスだった。表現や文法についても、それがレポート上で読み手にどのように伝わっているのかを説明し、他の表現や文法を使用するとどのように伝わるのかを説明してあげて、できるだけ書き手が自分で自分の問題に気づく手伝いをしていた。

チューター会議にも1度参加させていただいた。この時は、学部生用のライティングセンターであるSWCに大学院生が相談に来た時に備えたチューターの予習ビデオの内容を話し合いをしていた。学生チューターが司会をし、大学院と学部のチューターに分かれてそれぞれ意見を出す。その後、再度全員が集合して出た意見をまとめるという形式で、担当職員も参加していたが、会議の進行はほとんど学生に任せられていた。

GWRCのチューターは5、6名いるが、Ph.Dを持っている人や論文を仕上げれば学位がもらえる大学院生（All But Dissertation [ABD]）しか採用しないそうだ。相談内容は、学部生の相談は授業の課題として出されたライティングについての相談が多く、大学院生の相談内容は、執筆中の論文の文章構成の方法、英語の正確さの確認、補助金申請書の書き方の相談

等である。相談者は、英語のネイティブと留学生の両方でさまざまな研究分野の論文や文書の相談を持ち込んでいた。文章の構成についての相談には、チューターが読み取った内容を口頭でまとめてあげて相談者にどのように文章をつなげたいかを考えさせたり、英語表現についての相談には何を伝えたいのかを話させることで言いかえを手伝ったりしていた。ネット上での相談（E-conferencing）も一度見せてもらったが、チューターは、相談者の原稿を画面の真ん中において、左上にチューターと相談者の顔の画面を出しながら、主に音声でやりとりをしていた。文字を示す時には、右側にチャット画面を出してチャットによるやりとりもできるそうだ。

チューターの募集は、広告を掲示し、応募者の中から書類選考と面接を行う。応募する場合は、履歴書に自分で書いた10～15ページのレポートを添えて申し込む。採用で、重視されるのは、文章力、コミュニケーション能力、相談者を助けようという意思だという。新年度が始まる前の8月に8時間の研修を一日かけて行い、その後は、9月から12月まで週に1回の研修を行う。一日研修では、最初の4時間はライティングセンターの方針、実施方法、哲学などの説明を行う。後半の4時間は、実際の相談の様子をビデオで見てもらい、サンプルの文章を渡してそれにフィードバックを書いてもらい、それを使って実演してもらい、その後、その指導についてのディスカッションを行うそうだ。その後の週1回の研修では、ライティングセンターに関する文献¹⁴を読んできてチューターの仕事内容についてお互いに話し合いを行う等、チューターという仕事についての理解を

14 オハイオ大学の図書館のライティングセンター（SWC）の研修で用いられていた文献は、以下の2冊である。
Ryan, L., & Zimmerelli, L. (2016). *The Bedford guide for writing tutors* (6th ed.). Boston, MA : Bedford/ St. Martin's.
Murphy, C. & Sharwood, S. (2011). *The St. Martin's sourcebook for writing tutors* (4th ed.). Boston, MA : Bedford/ St. Martin's.

深める機会となっていた。

ELIP においても図書館においても、チューターには賃金が支給されるのだが、どのチューターも仕事自体に意味を見出し、相談者を補助するのを楽しんでいるようだった。今回の訪問で出会ったチューターたちは、対話 (dialogue) と補助 (scaffolding) によって相談者の気づきを促しながら、相談者が自分で自分のライティングの問題を解決するように促していた (Wingate, 2019)。英語やライティングについての知識とスキル、文章を読んで問題を見つけ出す分析的思考力、相談者の意図する意味を会話の中で見つけ出すコミュニケーション能力のすべてにおいて極めて優れていた。ライティングセンターの有効性は、チューターの質にかかっている。この図書館のライティングセンターが以前は学生ではなく卒業生をチューターとして雇用していた背景には、この認識があったのかもしれない。数名のチューターの学生にこの仕事を選んだ理由を聞いたところ、賃金がもらえることに加えて、教えることで自分もライティングについて学べることや、さまざまな人と出会えること等、仕事のやりがいを理由として挙げていた。

大学全体という視点から見たアカデミックライティング力育成の仕組み

一般に、オハイオ大学をはじめアメリカの大学の専門科目の授業では、必ずと言っていいほど膨大な量のライティング課題が出される。しかも、ほぼ毎回出される小さいライティング課題と大きいライティング課題、エッセイ形式のテストのように複数の課題やテストの合計点で成績がつくようになっている。合計点なので、学生は課題をしないわけにはいかない。文章が書けなければ単位はもらえないのだ。このように、各専門科目を履修するにあたって、ライティング力が大きくものを言う。ライティング力

が重視されているからこそ、学生は必死でライティング力を身につけようとする。しかし、大学のレポートや論文を書くことは極めて困難である。難しいのは、留学生にとってだけではない。英語を母語とする学生にとっても、学術英語の読み書きは初めてなので、難しいのだ。そこで、大学は、学生にレポートの書き方を教える授業の提供や、ライティングの相談に依るライティングセンターを設置して、個々の学生の支援にあたっている。

例えば、大学1年生用のライティングの授業は、どの学部学科においても必修科目なので履修しなければならない。この授業の中で、学術英語の書き方、引用方法、引用スキル（直接引用、言い換え、要約）、盗用を回避する工夫などを教えている。これに加えて、必ずしも必修ではないが学部3年生や大学院生用にもライティングの授業が提供されている。これらの授業の中で学生たちは学術文章の書き方について説明を受けるだけでなく、丁寧な指導を受けながらライティングプロセスを実践していく。長いレポートを書くという大きなプロジェクトを課題として出す場合は、その課題を小さな課題に分解し、小さな課題を積み上げることで大きなプロジェクトが完成するように計画を立てる。各課題も、シラバス上に詳細に書き方や課題への取り組み方を記載することで、学生の課題の書き方をガイドする。学期の途中で、2、3回個人面接やグループ面接を設け、個々の学生のレポートの進行状態を確認する。また、点数をルーブリック(rubric)を使って出すことで、より客観的な評価が可能になるだけでなく、学生に自分の文章の特徴を知らせることもできる。大学院ともなると、学会発表をしたり、補助金申請をしたり、論文を書いたりと研究者の一員としてのスキルを身につけなければならない。しかしながら、文章の書き方は研究分野によって異なる。そこで、ELIPの大学院生用のライティングの授業では、一般的な学術英語のライティングの知識やスキルについて

説明したり練習した後は、各学生に自分の研究分野の文章の書き方をジャンル分析させながら、実際その研究分野の研究者が書かなければならない文章の執筆をさせていた。

学生の中には、ここまで指導しても文章を書くことができなかつたり、自分の書いた文章に対して不安感を持っていたり、指導教員から途中原稿への不本意なフィードバックを受ける学生がいる。このような学生のために、大学図書館の中にはライティングセンターが設けられ、ELIP もライティングラボにおける支援を提供している。図書館のSWCは大学の授業支援の一環としてライティング支援を行い、大学院生用のGWRCは研究論文執筆の深い経験を持ったチューターによる支援を提供している。ちなみに、オハイオ大学の図書館には、一般の司書に加えて「各研究分野の研究に詳しい司書」(subject librarians)¹⁵もいて、各研究分野特有の相談に対応する。ELIP UWLはELIPのライティングの授業と緊密に連携しながら大学に入学したばかりの学生のライティング支援を行っていて、ELIP GWLは、大学院の様々な授業のライティング課題の相談にのっている。図書館もELIPラボも、その存在や役割を学生に知らせる努力や工夫をしている。特に、ELIPにおいては、授業のシラバスの中でライティングラボを紹介したり訪問を義務付けたりしているので、学生たちはライティングについて困ったことがあればいつでも相談の機会があることを知らされている。

以上のように、オハイオ大学では、専門科目の授業で出される授業課題

15 「各教科の研究内容に詳しい司書」(subject librarians)とは、各研究分野の研究に詳しく、情報という側面から各研究分野の教員や職員、学生の研究を補助する司書のことで、文献や資料の探し方を指導したり、研究資料の購入を助けたり、展示を手伝ったり、図書館を使った授業課題の作成や実施を補助したりしている。(Ohio University Library, 2019, January 7)

と、ライティングの授業、ライティングセンターが、個々に、そして連携しながら、学生の学術英語のライティング力育成に貢献していた。当初の視察内容には含んでいなかったが、全体として見たときには、各専門分野の授業でライティング課題が出され、それが成績に大きく反映することによって、学生は書く力の重要性を認識する。しかし、この困難を乗り越えるのを助けるためのライティング授業やライティングセンターにおける支援も提供されている。ライティングの授業があるおかげで、専門科目の授業の教員はライティングを教えるために時間を割く必要がなくなる。個々の学生の問題に対応するために時間を割く必要もない。また、ライティング授業の教員は、個人面接やグループ面接などを通して個々の学生のライティングの進行状況を確認しているが、ライティングセンターがあるおかげで、学生指導に時間をとられすぎることがない。相談した学生は、ライティングセンターが個々の学生の問題に対処してくれるので、例えば教員に指摘された点を自分の文章中に適切に反映できているかやその他の自分のライティングにおける問題点等の個々のニーズに合った支援が受けられる。ライティングセンターのチューターのほうも、賃金をもらえることに加えて、個々の学生の相談にのる中でライティングについての理解を深めたり人との関わり方を学ぶことができる等、貴重な体験を得る。

日本のライティング教育への応用の可能性

最後に、今回の視察で学んだ学生のライティング力を育成するための仕組みや試みを日本のライティング教育にいかに応用できるかについて、以下の3つの観点から検討する。一つ目は、学習のとらえ方や授業方法という観点、二つ目は、ライティングのとらえ方という観点、三つ目は、大学内の各組織の連携という観点からである。

一つ目の学習のとらえ方や授業方法という観点からの応用の可能性についてであるが、ELIPのライティングの授業やライティングセンターにおける補助からは、教員の学生との関わり方や具体的な授業の工夫が学べる。まず、教員の学生との関わり方として、教員は学生の自立を補助するために介入や補助を行うのだという認識をもちながら学生と関わるというスタンスを学ぶことができる。このように考えると、授業は単なる知識の伝達ではなく、学生が教員や他の学生と協働しながら学ぶ機会と位置付けることができる。教員の授業計画の立て方、授業の仕方、課題の出し方、フォローアップの仕方、個人面接でのフィードバックの与え方、成績の出し方、授業中の学生同士のペアワークやグループワークの機会等すべてが、学生がそれらを内在化していき将来自立した書き手となるための補助(scaffolding)となる。これは、ジャンルアプローチの学習の考え方の、学習者は他者からさまざまな補助を受けたり他者と関わりあいながら、そこで学んだものを内在化させていき、自立への向かうという考えに基づいている。次に、具体的な授業の工夫についてだが、例えば大きな課題を小さな課題に分けて、大まかなライティングプロセスの各段階で締め切りを設けて出す方法は、学生と教員双方にメリットがある。大学で書く文章は、一度でぱっと書けるものではなく、調べる必要があったり深い思考を必要としたりするので、完成までに手間と時間を要する。人によってライティングプロセスは異なるが、大まかな作業の進め方には共通点もある。必ずしもライティングプロセスは一直線ではないし、何度も試行錯誤のために行きつ戻りつするのだが、トピックを決めて、大まかな構想を立て、とりあえず書いてみて、書いた文章を読み直しながら編集していき、最後には校正をして仕上げるという段階を経る。そこで、このライティングプロセスをきちんと学生に踏ませるためにも、最終原稿だけを提出させるのでは

なく、途中原稿（タイトルの設定、アウトライン、第一原稿、編集した第二原稿等）についても締め切りを設定したり途中原稿にフィードバックを与える等すると、学生にとってはレポート執筆の時間的な目安になるし、教員のほうは学生がライティングの各段階をきちんと踏んで書いていることや教員の期待に沿った文章を書いていることを確認できる。特に日本においては、大学入学前に自分の考えを自分の言葉で書く経験が少なく、ライティングプロセスも学んでいない学生がいるので、完成原稿だけを提出させるのではなく、学生のライティングプロセスをガイドするような授業計画を立てて、途中の作業を小さな課題として設定をして、それらを点数化するとか、途中で個人面接を行う等の介入をしながら、学生たちのライティングプロセスをガイドする必要がある。

二つ目のライティングのとらえ方という観点からの応用の可能性についてであるが、ジャンルアプローチの文章の考え方では、文章は特定の社会的文脈の中に存在し、ジャンルが異なれば文章の形式や特徴が異なるため、文章のジャンル、目的、読み手を考慮して書くことの重要性を強調する。そのため、学生のライティングのニーズ分析を行い、そのニーズに合った指導や補助を提供するべきだと考える。オハイオ大学では、各専門教科の授業の教員もライティング授業の教員も、学生が現在あるいは将来必要なライティングを考慮した課題を出す努力をし、大学の学習には書く力が重要だと認識しているので膨大な量のライティング課題を出す。学生にライティングの重要性を伝えるためには、まず、書くことの重要性をすべての教員が共通認識としてもつことが必要だ。ライティング課題の内容も、学生に本当に必要な文章のジャンルや特徴を考慮したものであれば、学生にその重要性は伝わりやすい。ジャンルごとの文章特徴の相違という点は、研究分野の学習の進行とともに重要性を増す。学部レベルのライティング

では、学生がまだ研究分野の知識が浅いのでどの学生も興味をもちやすいトピックについて書かせる等の工夫が必要だ。大学院レベルでは、学生の研究分野の知識が細かく分かれるのでライティングの指導者が学生の研究分野の文章の特徴になじみがない場合がある。そこで、学生自身にジャンル分析をさせる等の方法をとることができる。筆者は、英文学科で大学院の research writing I, II という授業を担当しているが、同じ英文学科においても英語学分野、英米文学分野、コミュニケーション分野では論文の書き方が大きく異なる。一人の教員がこのすべての分野の書き方に精通することも、すべての分野における論文の書き方を授業中に教えることも困難だ。そこで、教員が一般的な論文の形式や書き方を説明した後で、各学生に自分の研究分野の論文の形式や書き方の特徴を分析させるジャンル分析の機会を与えるという方法は、ぜひ自分の大学院の授業課題に取り入れたと考えている。

三つ目の授業間、あるいは授業とライティングセンター間の連携という観点からの応用の可能性についてだが、学生のライティング力を育成するためには、大学の各組織が別々に機能するのではなく、連携するほうが効率が良い。大学院生ともなれば、各研究分野のジャンルの期待に沿った文章を書かなければならない。そこで、ELIP のライティングの授業では、研究分野によって「よい文章」は異なる特徴をもつという認識のもと、一般的なライティングの知識やスキルを教えた後には必ず自分の研究分野の文章の書き方を分析させていた。日本においても、専門科目の授業とライティングの授業の双方が連携しながら課題の内容を決定したり役割分担をしたりすることで、より効率的なライティング指導ができるのではないだろうか。次に、授業とライティングセンターの連携についてだが、最近では、ライティング力の重要性が見直されてきていて、日本でもライティングセ

ンターを設置する大学が増えている。東北学院大学でもコラトリエにおいて専門の教員がライティングについての個別相談にのっている。しかしながら、せっかくの支援の機会も、学生に届かなければ意味がない。そこで、ライティングに関する個別相談ができる場の存在や役割を、各専門教科の指導教員、ライティング授業の教員、学生に知らせる努力や工夫が欠かさない。また、ライティングの授業が有効であるためには、丁寧な学生補助が必要だ。しかし、それをライティング授業の担当教員が一人で行おうと思えば、教員はそのためにかなりの時間をとられることになる。そこで、コラトリエにおける個別相談の機会を有効活用できたらよいと思う。特に、ELIP UWLのように、授業とライティング支援の場が密接に連携し、授業の方針や内容をきちんと理解したチューターが学生支援を行うことができれば、学生に授業で教えた知識やスキルを定着させることと教員の負担軽減の両方を実現できる。現在のところ、コラトリエにおいてはライティングの専門教員による支援が行われていて学生チューターは使われていないが、将来的には大学院生チューターを使うことができたらよい。東北学院大学には Teaching Assistant (TA) 制度があるので、TA を指導してライティングのチューターとして使う仕組みを作ることができれば、教員側と学生側双方にメリットがあるのではないだろうか。ただし、ライティング支援の仕組みが有効であるためには、チューターの質保証を行うことが重要だ。チューターは、まず自分に文章力がなければならぬことに加えて、相談者の書いた文章を、ライティング課題が求めているものは何か、文章構成はどうであるべきか、書き手が伝えたいことが表現として上手く伝わっているか、文法や語法の間違ひはないか等、様々な観点から分析し、適切に相談者にそれを伝えることができなければならない。また、辛抱強く相談者の問題を一緒に解決してあげようとする態度も求められる。しかし、は

じめからチューターとしてのすべての能力が備わっている学生は少ないと考えられるので、チューターの採用時にどのような資格を求めるのか、またチューターとして採用した後どのような研修の機会を与えるのかを検討しなければならない。チューターが自信をもって学生支援を行うことができるように、そしてやりがいをもってチューターの仕事の続けることができるように、綿密なチューター採用や研修の仕組みを作る必要がある。

結 べ り に

この論文では、オハイオ大学が大学全体としてどのように学生のアカデミックライティング力育成を行っているかについて、ELIPのライティングの授業とライティングセンターにおける支援内容、この二つの組織同志、あるいは各組織と専門科目の授業の連携という観点から私見を述べた。そして、日本の大学教育への応用の可能性について検討した。アメリカでは、どの大学においても書く力をつけさせることを重視している。それは、アメリカの社会全体が、自分の言葉で自分の考えを説明することを重視しているからだろう。アメリカにはNational Writing Projectという国家プロジェクトがあり、小学校から大学まで教育のすべての段階において自分の考えを適切に書く力をつけさせようとしている。そのホームページの冒頭には、「書く力は、コミュニケーション、学習、市民活動に不可欠だ。それは、新しい職場と地球規模経済の通貨とも言うべきものである。書くことで、私たちは考えを伝え、問題を解決し、変化していく世界を理解する。書く力は、未来への架け橋なのである。」とその重要性が強調されている(National Writing Project, 2019)。日本では、自分の考えを自分の言葉で説明するという意味でのライティング力はこれまであまり重要視されてこなかった。しかし、ライティング力は、コミュニケーションや学習に必要な

スキルであるだけでなく、思考を深めるための道具でもあることも研究によっても明らかにされている (Bereiter & Scardamalia, 1987; Geisler, 1994; Hays, 1996)。特に、これから AI 化やグローバル化が進めば、過去の知識をため込んだりパズルのようなテストを解くといったような「下位思考スキル」(Lower Order Thinking Skills [LOTS])¹⁶ は、学生の役に立たなくなるだろう。学生にこれから求められるのは、批判的分析力や問題解決能力、さまざまな情報を分析・統合しながら自分の考えをまとめ論理的に表現する等の「上位思考スキル」(Higher Order Thinking Skills [HOTS])¹⁶ である。ライティングは、これらの能力を育成する機会を与えてくれる。大学生にライティングの重要性を教え、個々の学生にライティング力を育成することは、アメリカだけでなく日本の大学教育にとっても重要な課題である。

謝 辞

今回 ELIP の授業視察計画を作成して下さった ELIP Academic & Global Communication Program のディレクターの Dawn Bikowski 教授、授業を視察させて下さった Kelly Bodwell 教授、Chris Hitchcock 教授、Lara Wallace 教授、Edna Lima 教授、ELIP Writing Labs の説明をして下さった ELIP 副ディレクターの Joseph Lee 教授、コーディネーターの Edna Lima 教授、チューターの Tetiana Tytko 氏、Keragen Corpening 氏、

16 Bloom et al. (1956) によると、情報を知ること、情報を理解すること、学んだことを応用することは「下位思考スキル」(Lower Order Thinking Skills [LOTS]) に、情報を分析すること、情報を統合すること、情報を評価することは「上位思考スキル」(Higher Order Thinking Skills [HOTS]) に分類される。上位思考スキルのほうが、学ぶのは難しいがより有益であると考えられている。2000 年の改良版では、統合力 (integrate) の代わりに創造力 (create) が、上位思考スキルに入っている (Anderson et al., 2000)。

Carla H. Consolini 氏, Nune Grigoryan 氏, 大学図書館のライティングセンターの説明をしてくださった SWC のコーディネーターの Candace Stewart 氏, コーディネーター (代理) の Megan AV Russell 氏, 副コーディネーター兼チューターの Garrett J. Cummins 氏, GWRC のディレクター (代理) の David T. Johnson 氏, チューターの Robert West 氏, Nigel Daniels 氏には, ここに厚くお礼を申し上げます。

References

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2000). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. London: Longman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook: Cognitive domain*. New York: David MacKay Company.
- ELIP. (2018). ELIP 1610 Freshman composition: Writing and rhetoric Spring 2018-2019 syllabus.
- ELIP's teaching philosophy. (n.d.). Ohio University English Language Improvement Program. Retrieved from <https://www.ohio.edu/cas/linguistics/elip/about/teaching.cfm>
- Ferris, D.R. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Geisler, C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise: Reading, writing, and knowing in academic philosophy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gillett, A., (2019, February 4). Academic writing: Features of academic Writing. Using English for academic purposes for students in higher education. Retrieved from <http://www.uefap.com/writing/writfram.htm>
- Harris, M. (1988). SLATE (Support for the Learning and Teaching of English) Statement: The Concept of A Writing Center). The National Council of Teachers of English. Retrieved from <http://writingcenters.org/writing-center-concept-by-muriel-harris/>
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories methods, individual differences, and applications*, (pp.1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

- Associates.
- Hyland, K. (2004a). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2004b). *Disciplinary discourses : Social interactions in academic writing*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes : A learning-centered approach*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research : Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1) 5-32
- National Writing Project. (2019). Retrieved from <https://www.nwp.org/cs/public/print/doc/about.csp>
- Ohio University. (2018). Ohio university office of institutional research : 2018 undergraduate & graduate admissions statistics – Athens campus. Retrieved from <https://www.ohio.edu/institres/student/admstats/AdmStatsAthens2018.pdf>
- Ohio University Library. (2019, January 7). Librarians and archivists support research, teaching, and learning. Retrieved from <https://www.library.ohio.edu/services/for-faculty/support-research-teaching/>
- Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn : Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Bristol, CT : Equinox.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis : English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Swales, J.M., & Feak, C.B. (2012). *Academic writing for graduate students* (3rd ed.). Ann Arbor, MI : The University of Michigan Press.
- Wingate, U. (2019). ‘Can you talk me through your argument?’ : Features of dialogic interaction in academic writing tutorials. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 25-35.

2019 年度文学部英文学科公開講義

「脇役で読む英米文学」

脇役に焦点を当てて、英米文学を読み直すとどうなるだろうか？ 魅力的な脇役を通じて物語に新たな光が当てられる、脇役の機能を解き明かす、脇役とは何かを問い直すなど、さまざまなアプローチが考えられる。2017 年度公開講座「主役で読む英米文学」の姉妹編として、本公開講座では、多様な読みの面白さを提供した。

2019年度文学部英文学科公開講義

第1講 講師：福士 航（東北学院大学 教授）

演題：脇役で読む『十二夜』

——マルヴォーリオ，フェステ，アントーニオ

第2講 講師：遠藤 健一（東北学院大学 教授）

演題：ピコーラの声はクローディアには聞こえない

Toni Morrison の *The Bluest Eye* (1970) における声の現象

第3講 講師：井出 達郎（東北学院大学 准教授）

演題：エリス，ユージェニデス，朝井

——現代「脇役」小説と「物語」の行方

第4講 講師：小林 亜希（山形県立米沢女子短期大学 准教授）

演題：脇役で読む『蠅の王』

——島は少年たちだけのものか

脇役で読む『十二夜』

——マルヴォーリオ，フェステ，アントーニオ

福 士 航

本講義では、映画『十二夜』（トレヴァー・ナン監督、1996年）を随時参照しながら、脇役に焦点を当てつつ『十二夜』を読み直した。脇役たちの物語をつうじて主役たちの織りなす主筋のテーマがよりくっきりと浮かび上がってくることを論じた。

1. 「恋は狂気」：マルヴォーリオ

『十二夜』の主要登場人物たちは皆、恋をする。ヒューマニズムの精神では、人間の愚かさを笑って許すことが求められるが、恋に落ちた人間ほど愚かな者はない、とこの劇では示しているようだ。しかしマルヴォーリオの恋だけは「悪魔化」され、劇に一抹の苦みをもたらしつつ、他の人物たちの恋を相対化することになる。

1-1

MALVOLIO. 'Tis but fortune ; all is fortune. Maria once told me she did affect me : and I have heard herself come thus near, that, should she fancy, it should be one of my complexion. Besides, she uses me with a more exalted respect than any one else that follows her. What should I think on't?

SIR TOBY. Here's an overweening rogue!

脇役で読む『十二夜』

FABIAN. O, peace! Contemplation makes a rare turkey-cock of him : how he jets under his advanced plumes!

SIR ANDREW. 'Slight, I could so beat the rogue!

SIR TOBY. Peace, I say.

MALVOLIO. To be Count Malvolio!

SIR TOBY. Ah, rogue!

SIR ANDREW. Pistol him, pistol him. (2.5.21-34)

1-2

FESTE. Alas, sir, how fell you besides your five wits?

MALVOLIO. Fool, there was never man so notoriously abused. I am as well in my wits, fool, as thou art.

FESTE. But as well? Then you are mad indeed, If you be no better in your wits than a fool. (4.2.86-90)

2. wise fool : フェステ

oxymoron (同着語法) はシェイクスピアが好んで用いた技法だが、二面性 (あるいは多面性) こそが人間の本质であるというシェイクスピアの洞察の表れではないだろうか。フェステは、ヴァイオラ／シザーリオが置かれた状況や、ヴァイオラの性質を映し出す鏡と言える。

2-1

VIOLA. Save thee, friend, and thy music : dost thou live by thy labour?

FESTE. No, sir, I live by the church.

VIOLA. Art thou a churchman?

脇役で読む『十二夜』

FESTE. No such matter, sir : I do live by the church ; for I do live at my house, and my house doth stand by the church.

VIOLA. So thou mayst say, the king lies by a beggar, if a beggar dwell near him ; or, the church stands by thy tabour, if thy tabour stand by the church.

FESTE You have said, sir. To see this age! A sentence is but a cheveril glove to a good wit : how quickly the wrong side may be turned outward!
(3.1.1-13)

2-2

VIOLA. This fellow is wise enough to play the fool ;

And to do that well craves a kind of wit :

He must observe their mood on whom he jests,

The quality of persons, and the time,

And, like the haggard, cheque at every feather

That comes before his eye. This is a practise

As full of labour as a wise man's art

For folly that he wisely shows is fit ;

But wise men, folly-fall'n, quite taint their wit. (3.1.59-67)

2-3

OLIVIA. Stay :

I prithee, tell me what thou thinkest of me.

VIOLA. That you do think you are not what you are.

OLIVIA. If I think so, I think the same of you.

VIOLA. Then think you right : I am not what I am.

脇役で読む『十二夜』

OLIVIA. I would you were as I would have you be!

VIOLA. Would it be better, madam, than I am?

I wish it might, for now I am your fool. (3.1.133-40)

3. SOGI: アントーニオ

シェイクスピア劇の登場人物たちのなかで、最も明白に男性を愛する性的指向 (sexual orientation) を持つと見られる男性が、この劇のアントーニオである。彼の恋は成就しないが、オリヴィアのシザーリオ／ヴァイオラへの恋、オリヴィアとセバスチャンの結婚など、主役たちの恋に仕込まれたジェンダーや性的指向の攪乱を浮かび上がらせる。

3-1

ANTONIO. If you will not murder me for my love, let me be your servant.

SEBASTIAN. If you will not undo what you have done, that is, kill him whom you have recovered, desire it not. Fare ye well at once : my bosom is full of kindness, and I am yet so near the manners of my mother, that upon the least occasion more mine eyes will tell tales of me. I am bound to the Count Orsino's court : farewell.

Exit

ANTONIO. The gentleness of all the gods go with thee!

I have many enemies in Orsino's court,

Else would I very shortly see thee there.

But, come what may, I do adore thee so,

That danger shall seem sport, and I will go. (2.1.31-43)

脇役で読む『十二夜』

アントーニオ このまま別れるなんて、私を殺すつもりですか、どうか召使いとしてお供させて下さい。

セバスチャン 君は、自分のしたことを無にする、そう、救った者を殺すつもりか。そんなことは言わないでくれ。このまま別れよう。胸がいっぱい、女みたくに涙もろくなっている。あと一言でも何か言われたら、この目が僕の気持ちをばらしてしまいそうだ。とりあえずオーシーノ公爵の邸へ行ってみる。さようなら。(退場)

アントーニオ 神々のご加護がありますよう！ オーシーノの邸には俺の敵が大勢いる。でなきゃ今すぐにでもついていくところだ。だが、どうとでもなれ、俺はあんたに惚れた、危険なんか遊びも同然、行こう。

3-2

ANTONIO. That most ingrateful boy there by your side,

From the rude sea's enraged and foamy mouth

Did I redeem ; a wreck past hope he was :

His life I gave him and did thereto add

My love, without retention or restraint,

All his in dedication ; for his sake

Did I expose myself, pure for his love,

Into the danger of this adverse town ; (5.1.71-78)

いまおそばにいる恩知らずの若者は、猛り狂い泡を吹く荒海の口から私が救い出したのです。

瀕死の状態で、助かる見込みはありませんでしたが、私は命を与え、そのうえ抑えもためらいもせず、愛を捧げ、全身全霊で尽くしてきました。この男のために、

ひたすら彼への愛のために、危険に身をさらし敵地に乗り込んできたのです。

3-3

ORSINO. Dear lad, believe it ;
For they shall yet belie thy happy years,
That say thou art a man : Diana's lip
Is not more smooth and rubious ; thy small pipe
Is as the maiden's organ, shrill and sound,
And all is semblative a woman's part.
I know thy constellation is right apt
For this affair. Some four or five attend him ;
All, if you will ; for I myself am best
When least in company. Prosper well in this,
And thou shalt live as freely as thy lord,
To call his fortunes thine. (1.4.29-40)

公爵 いや、きつとうまくいく。

お前を男だと言う者は、その恵まれた若さを見そびれている。つややかでルビーのように赤いお前の唇は、処女神ダイアナも及ばない。その細かい声は少女の声のように高く澄み切っている。

全てが女役を演じる少年俳優そのものだ。

きつと星の巡り合わせで、この役目ぴったりに生まれついたのだ。

四人か五人、一緒について行ってやれ。何なら皆でもいい。俺は独りきりであるほうが心が安まる。

首尾よく行けば俺の財産はお前のものだ、主人と同じように自由な暮ら

しをさせてやる。

3-4

VIOLA

If nothing lets to make us happy both
But this my masculine usurp'd attire,
Do not embrace me till each circumstance
Of place, time, fortune, do cohere and jump
That I am Viola : which to confirm,
I'll bring you to a captain in this town,
Where lie my maiden weeds ; by whose gentle help
I was preserved to serve this noble count.
All the occurrence of my fortune since
Hath been between this lady and this lord.

SEBASTIAN

[To OLIVIA] So comes it, lady, you have been mistook :
But nature to her bias drew in that.
You would have been contracted to a maid ;
Nor are you therein, by my life, deceived,
You are betroth'd both to a maid and man. (5.1.243-57)

ヴァイオラ 私たち二人の幸福を妨げているのがこの借り物の男の服だけだとしたら、

抱きしめるのは待って。時、所、運命のすべてがびたりと決まり、私がヴァイオラだと

明らかにするまで。それを確かめるためこの街の船長の家へお連れしま

脇役で読む『十二夜』

す。

私の女の服はそこに置いてあるので。その船長さんのお力添えで、私はこちらの公爵にお仕えすることになり、その後、私の身に起こったことはみなこのお嬢様と公爵に関わっています。

セバスチャン（オリヴィアに）それであなたは間違えたんですね。

だが自然は回り道をしてでも正しい結果に導いてくれる。

あなたは、まだ男を知らない女と結婚するところだったが、この命に掛けて、決して騙されたわけではない。まだ女を知らない男と婚約したのだから。

Works Cited

- Shakespeare, William. *Twelfth Night*. The Oxford Shakespeare. Ed. Roger Warren. 1994. Oxford UP, 2008.
『十二夜』 松岡和子訳（ちくま文庫、2006年）

ピコーラの声はクローディアには聞こえない¹

—— Toni Morrison の *The Bluest Eye* (1970)

における声の現象

遠藤 健一

『青い目がほしい』は、秋・冬・春・夏の4部構成で、各部は前半部が証人としての語り手＝登場人物クローディアによる一人称の語り、後半部は全知の語り手による三人称の語りから構成されている。前半部は、脇役クローディアによって、主人公ピコーラとの交友を含め直接見聞いたことが物語られている。後半部は、クローディアには知る由もないピコーラとピコーラの家族に纏わる物語が、ピコーラを含む登場人物たちの「心の中の声」も含めて物語られている。本講義では、(1) クローディアとピコーラの声の分析を試みる一方、(2) 合衆国の公立小学校初年次用の「国語(英語)読本」を模したエピグラフとしてのパラテキスト「ディックとジェーン」と物語テキスト本体との関係について検討する。

(1) クローディアとピコーラの声の現象

物語論の概念装置である「声」の範疇を参照枠として、クローディアの声とピコーラの声に限って分析を試みる。クローディアの回想の語りに

1 本講義を含む『青い目がほしい』の声の現象に関する議論全体については、『東北学院大学論集——英語英文学』第104号(2020)所載の拙論「『青い目がほしい』(1970)における声の現象——ピコーラの声はクローディアには聞こえない」を参照されたい。

ピコーラの声はクローディアには聞こえない

あって、成人の語り手クローディアによる物語言説、物語内容双方のレベルを対象にした「メタ物語的解説」と9歳の登場人物クローディアの声が成人の語り手クローディアの声に被る「自由間接思考」がとりわけ特徴的である。11歳の主人公ピコーラの声について言えば、そもそも口数の少ないピコーラの場合、一人称のクローディアの語りには「直接話法」による再現表象にはほぼ限られるが、三人称の全知の語りになると「自由直接思考」の使用によってより雄弁に心の声が再現表象される。クローディアにはピコーラの心の声が聞こえないことが、このような登場人物の声の再現表象化の仕組みに既に仕込まれてもいる。

クローディアの声の分析から分かることは、クローディア自身のピコーラの一連の悲劇的な出来事に対する罪責感の変化である。人種・階級・性差の差別の共同体の最深部に沈むピコーラをスケープゴートとして己の生をかりうじて確保する黒人の女たち。クローディアは差別されながら差別する黒人の女たちの一員たることを自責し苦悩する。自責し苦悩するという一点で他の黒人の女たちから差異化されてもいるクローディア。この小説の掉尾で、成人のピコーラが町外れでゴミをあさっているのを目撃する成人の語り手クローディアは、ピコーラが探しているものはピコーラの身に起きた謂れない不幸の「原因」ではないかと推測する。しかし、これはクローディアによるピコーラへの心理的投射であり、不条理な差別の「原因」を探しているのはピコーラではなく、むしろクローディア自身であることが明らかになる。

ピコーラの声の分析から分かることは、白人と同じ青い目を希求する孤独なピコーラの祈りの声はその過半を占める。狂気の裡に青い目を獲得してからは、世界でいちばん青い目への欲望にと変化する。しかし、その声はいずれも発話されない心の中の声、既に述べた「自由直接思考」の声で

ピコーラの声はクローディアには聞こえない

一貫している。従って、ゴミをあさるピコーラは、自分の目が世界でいちばん青いことを確認するために、自分の目よりも青い目だけを探していることになる。

謂れなき差別のなぜかを探しているクローディアには、やはり、ピコーラの声は聞こえていない。物語言説レベルにおける二人の声の再現表象化の仕組みばかりか物語内容レベルでも、語り手＝登場人物クローディアにはピコーラの声（心の声）は聞こえていない。

(2) パラテキスト「ディックとジェイン」と物語テキスト本体との関係

小学校国語読本「ディックとジェイン」はテキスト本体から区別されて冒頭部に配置されている。(a) ローマン体の印字と両端揃え、(b) 冒頭の1文字以外の大文字が小文字化され、句読点が削除され、単語間のスペースが維持されて印字、さらに、(c) 冒頭の1文字以外の大文字が小文字化され、単語間のスペースも削除され、連続する文字列だけの印字の都合3つが示されている。「ディックとジェイン」では、いわゆる想像の共同体である国民国家アメリカ合衆国の「国民」のモデル家庭として、白人中流階級の家庭が想定されている。さらに、(a)～(c)のグラフィック上の差異に基づくそれぞれのヴァリエーションについては、『青い目がほしい』に登場する典型的な三家庭のライフ・スタイル、すなわち、(a) ピコーラの母親が家事を放棄し、理想の使用人を実践している裕福な白人家庭フィッシャー家、(b) 貧しくても情愛に結ばれたクローディアとフリーダ姉妹の黒人家庭マックティア家、(c) 最下層に沈むピコーラの黒人家庭ブリードラヴ家のライフ・スタイルをそれぞれ表象していると解釈されてきた。

本講義では、ピコーラ、クローディアが統合学校の教室内で「ディック

ピコーラの声はクローディアには聞こえない

とジェイン」をそれぞれどのように音読していたかを想像することによって、(a)～(c)について、ピコーラ、クローディアのそれぞれの生きざまの軌跡の表象としても読み得るのではないかということ提案する。

ピコーラの場合、ピコーラが学校で「ディックとジェイン」を音読した場合、ピコーラの心に浮かんだ光景とは、唯一ピコーラが経験している白人家庭であるフィッシャー家のものだったと思われる。母親ミセス・ブリードラヴをポーリーと呼ぶ「ピンクの服を着た、黄色い髪の小さな女の子」のいる家。「口のきけない」ピコーラの教室での音読経験とは、自分の家の荒廃を背景に自分とは全く無縁のフィッシャー家の光景を心に浮かべながら、コーラル・リーディングの場合には声に出せず、せいぜい呟いただけかもしれない。ラウンドロビン・リーディングやインディヴィデュアル・リーディングでは教師から当てられるはずもない。「教師たちは決してピコーラを一瞥しようとせず、全員答えなければならない時に限って当てた」のだから。ピコーラの声をも拒む教師と同級生らの声にそれでも同調しようとして呟いたかもしれないピコーラの声は、声というよりはむしろ音。しかし、同調はかなわず、だからこそ青い目を獲得すべく、「ディックとジェイン」ではなく「アリスとジェリー」というもう一つの国語読本の世界を自ら創出せざるを得なかった。パラテキストのヴァリエーション(c)から(b)を経由しての(a)への移行は、従って、ピコーラの現実からの逃走の軌跡を、そして、青い目のシャーリー・テンブル的なものへの憧憬から空想への軌跡を視覚化していると読みことができるのではないか。しかし、その欲望は、ヴァリエーション(a)を超出し、「アリスとジェリー」の世界を空想し、挙句、「世界中でいちばんの青い目」への妄想にと自閉することになる。

次にクローディアの場合はどうか。1930年代後半、就学時前後のクロー

ディアについてはクローディア自身の証言がある。それは、端的にシャーリー・テンブル的なるものへの憎悪であり、「青い目の、黄色い髪の、ピンク色の肌の人形」の解体を通しての生身のシャーリー・テンブルたちに向かう「剥き出しのサディズム」を抱懐してのものであったはずである。クローディアは、臆することなく教室内で、いずれの音読スタイルであれ、大きい声で参加したに違いない。しかし、クローディアの耳に届く声は自分の声も含めて、声から音に、場合によっては雑音として届いたのではないか。ヴァリエーション (a) は、クローディアにとっては、シャーリー・テンブル主演の映画の中の白人家庭のライフ・スタイル、例えば、『輝く瞳 (*Bright Eyes*)』(1934) のスマイス家だったかもしれない。しかし、そのようなシャーリー・テンブルのいる光景自体がクローディアにとっては憎悪の対象だったはずだ。記号表現の記号内容の意識への現前という記号学の顰みに倣えば、シャーリー・テンブル的なる記号表現のことごとくは、混沌とした憎悪という記号内容としてクローディアの意識に現前する他なかった。パラテキスト「ディックとジェイン」のヴァリエーション (a) は、文法的機能の奪われた声というよりはむしろ音、あるいは、雑音を表象するヴァリエーション (c) となって、クローディアの意識に現前したように思われる。従って、パラテキスト「ディックとジェイン」のヴァリエーション (c) から (b) を経由しての (a) への移行は、差別の共同体としてのアメリカ社会に馴致化していく、あるいは、馴致化していかざるを得ないクローディアの「成長」の軌跡を視覚化したものと読めるのではないか。しかし、(a) を前に、なお、苦悩し、佇むクローディア。

そして、ピコーラの妄想への自閉の軌跡とクローディアの差別の共同体への馴致化の軌跡とが交わることはない。ピコーラの声は、やはり、クローディアには聞こることはなかったのである。

エリス，ユージェニデス，朝井

——現代「脇役」小説と「物語」の行方

井出達郎

はじめに

ブレット・イーストン・エリス『ルールズ・オブ・アトラクション』（1987年，以下『ルールズ』），ジェフリー・ユージェニデス『ヘビトンボの季節に自殺した五人姉妹』（1993年，以下『ヘビトンボ』），朝井リョウ『桐島，部活辞めたってよ』（2010年，以下『桐島』）——ポストモダニズム以降から現代にかけてのこれら3つの小説は，「現代『脇役』小説」ともいえるべき構造を共有している。それぞれの作品はすべて，「主人公」となるべきキャラクターが不在であり，そしてその主人公不在の状況が，本来ならば「脇役」となるべきキャラクターたちによって語られていく。では，こうした「主人公不在の状況が脇役だけで語られる」現代「脇役」小説はどのような意味をもっているのか，なぜ現代という時代においてこのような構造の小説が要請されるのか。この問いに対して本講義は，朝井のより現代に近い作品も参照しつつ，「物語化できない生」（大澤真幸）と「物語の強制」（立木康介の言う「露出」）の相克を示すため，という結論を提示した。

1. 「物語」の立ち上げから「物語」の不在へ ——現代「脇役」小説を特徴づけるもの

複数の人物によって語られるという小説の構造自体は現代に特有のものではない。特に、伝統的な「小説」という形式に対して実験的な試みがなされたモダニズム期には、複数の語りからなる小説が数多く生み出された。そうしたモダニズム期の複数の語りからなる小説を特徴づけるのは、否定神学的な仕方による「物語」の立ち上げである。例えばウィリアム・フォークナーの『響きと怒り』では、南北戦争後のアメリカ南部と思われるヨクナパトーフア群ジェファソンという架空の町を舞台に、南部において伝統的であった大農園を中心とした父権制社会の崩壊が、コンプソン一家の3人の息子たちの語りと客観的な語りの計4つの語りを通して提示される。そこでは、中心となる主人公が不在の脇役たちだけの語りである一方で、その背後にある「父権制の崩壊」、言い換えれば、南部という世界における「神的なものの崩壊」、という大きな「物語」が明確に立ち上がってくる。

対して本講義で取り上げる現代「脇役」小説は、特に現在に近づくにつれ、脇役たちの語りからは立ち上がってくるはずの「物語」あるいは「神」といった存在が極めて不明瞭であることによってこそ特徴づけられる。エリスの『ルールズ』は、よく言われるように、ベトナム戦争を経たアメリカにおいて、それまでの世代に幻滅した“Generation X”という世代による物語として読める一方で、エピグラフのティム・オブライエンの作品からの引用が正確に予告しているように、断片からなる語りの集積に対し、そうしたはっきりとした「物語」を読み込もうとすることそれ自体を拒絶する要素が盛り込まれている。ユージェニデスの『ヘビトンボ』は、美しく、ミステリアスであり、周囲の注目を集めていたリスボン家の五人姉

妹が自殺したという出来事をめぐり、「僕ら (we)」という語り手たちが証拠品 (Exhibits) を集めてその真相を探る試みが描かれているが、語りの対象である五人姉妹は、結局のところ田舎町の美人姉妹といった人物以上の意味づけをされることはなく、そこに「神」や「国」といった大きな「物語」を読み込むことはできない。この特徴は現代に一番近い朝井の『桐島』に特に顕著である。「桐島」という一人の高校生がバレーボール部を辞めたという出来事をめぐり、その状況を同じ学校の同級生たちがそれぞれの視線から直接的あるいは間接的に語るこの小説は、「桐島 (きりしま)」が「キリスト」を意味するのではないかという解釈が当時より言われているものの、では具体的にどのような宗教的な意味を帯びているのかを読み取るのは難しい。むしろ、「キリスト」という大きな「物語」を思わせながら、実際には一人の高校生であるというギャップ的な効果の方にこそ意味があるように思われる。

2. 「物語化できない生」に向けて——呪縛としての「物語」への抵抗

3つの現代「脇役」小説から読み取れるのは、否定神学的な物語の立ち上げではなく、むしろ、「物語」が人間にとってひとつの呪縛となる、ということである。そのことが顕著に読み取れるのが『桐島』の語り手の一人、「宮部実果」による語りである。実果の両親はそれぞれが再婚同士で、実果は父親側の子供、母親側にはカオリという子供がいた。ある日、カオリの入試の日、送っていった父親の車が事故にあり、父親とカオリの二人ともが死んでしまう。カオリを何よりも可愛がっていた母親はその事故で精神に異常をきたしてしまい、実果のことを「カオリ」と呼ぶようになる。実果の視点から語られるその状況は、義理の母親によって、「カオリ」という「物語」を押し付けられてしまった実果の生のあり方、「カオリ」が

主人公の「物語」によって、どこまでも「脇役」を生きざるを得なくなってしまう実果の生のあり方を伝えている。

現代「脇役」小説の3作品は、むしろこのような呪縛としての「物語」に抵抗していることを目指しているといつてよい。まず『ルールズ』は、映画評論家の町山智浩が指摘しているように、それぞれの語り手の「自分の思いが届かない」という心情が繰り返し描かれ、“The Rules of Attraction”（引き寄せの法則）という題名とは裏腹に、作品を通じて一貫して自分の思い描く「物語」からのずれこそが作品を成り立たせている。ユージェニデス『ヘビトンボ』では、語り手の「僕たち」は死者たちの思い出の品々をもとに、なぜ彼女たちが自殺したのかをつきとめようとするものの、結局のところ、そこには解明できない何かが残ってしまう。

現代「脇役」小説が描くこの「物語」に抵抗するものについて、社会学者の大澤真幸がいう「物語化できない生」という概念を参照することができる。「物語」について大澤は、それが目的論的、終末論的な構成をもった時間によって作られるものであり、「価値ある終結（目的）へと関連づけられている出来事の連なり」であると定義づけたうえで、現代社会においては、人生の物語化の不可能性が、非常に広く、多くの人々に共有されているのではないかと指摘する。大澤が具体例として挙げているように、動機が極めて不明瞭な犯罪、幼児虐待、ドメスティック・バイオレンス、自然災害といった出来事は、明確な原因と結果によって整理される「物語」をどこまでも拒み続け、そこには「物語化できない生」だけが残り続ける。そうした「物語化できない生」のひとつを無理やり「物語」にしてしまったのが、『桐島』における「宮部実果」の母親であるといえるだろう。カオリという娘の突然の喪失という「物語化できない生」を拒否し、「カオリと母親」という「物語」を生きることで母親は自分の人生を生きられる

ようになるが、それは実果に「物語化できない生」を生きることを強いる結果になるのである。

物語化できない生とは、原因と結果というはっきりとした出来事の連なりから外れてしまう生であるがゆえに、一見すると否定的なもののように思えるかもしれない。しかし本講義で取り上げる現代「脇役」小説は、伝統的な「物語」を呪縛として描きつつ、その呪縛としての「物語」に対する救済として、物語化できない生を共有することを提示している。それが鮮烈に描かれているのがやはり『桐島』の「宮部実果」である。実果は自分でも気づいていないうちに、自分の携帯電話のお知らせ機能に母親の誕生日をセットしていた。誕生日の当日、実果は母親に花束を買いに花屋に行くが、バースデー・カードに書くべき母親の年齢を自分が知らないことに気づきことで、母親が自分を「実果」としてみてくれていないのと同じように、自分もまた母親のことを見ていなかったことを知る。そして最終的に、実果が母親に押し付けていた「義理の娘である実果を無視した母親」という「物語」の向こう側で、物語化できない生を生きていた母親と会い直すことになる。そこには、現代「脇役」小説が要請される意味、すなわち、安易な「物語」化を拒否しつつ、そこに対峙すべき物語化できない生の共有をみることができるといえる。

3. 「露出せよ、と現代文明は言う」——現代における「物語」の強制

ここで改めて疑問に思えるのは、ではそもそもなぜ伝統的な「物語」からはじきだされる「脇役」の彼らが「物語」の語り手として要請されているのか、ということである。この問いを考えるうえで極めて有力な視点を提供しているのが、立木康介の『露出せよ、と現代文明は言う——「心の闇」の喪失と精神分析』（2013年）である。立木は、インターネット上で

の犯罪予告やメンタルヘルスケアの流行といった現代の傾向を取り上げながら、かつては秘められるべきものであったはずの私的な醜聞や心の傷が、現代においては「露出」を促されるようになった、という重要な変化を指摘している。そしてこの変化は、かつては有名人の専売特許であった「表現」という行為が、ツイッターやブログなどの現代文明のメディアによって可能になったことが大きい、と。立木の議論は、現代「脇役」小説において、「脇役」が「物語」を語ることを強制されるという事態を考えるうえで、極めて示唆に富んでいる。

事実、伝統的な意味で表現行為の担い手となれないはずの存在が露出を強制されているという現代の状況は、現代により近い、朝井の『何者』（2012年）に鮮烈に描かれている。『何者』では、主人公の大学生拓人とその友人たちの就職活動をプロットの軸として、ツイッターというメディアを語りの中に多分に組み込みながら、拓人からみた現実と、それを彼らがどのようにツイッターで報告したのかがわかるようになっている。その内容と構造は、たとえ「主人公」となれない「脇役」であろうとも、誰もが露出を強制される状況をわかりやすく伝えている。

ここで注意すべきは、このもう一つの現代「脇役」小説は、その露出の強制を否定すべきものとして皮肉的に描いているのではないことである。作品が描くのは、その露出の強制の中で、やはり「物語化できない生」が現れているという相克である。主人公の拓人は、周りの知人たちが躍りになって「何者」かになろうとする状況、「何者」でもない人間たちが必死に自分独自の「物語」をつくりだそうとする状況を皮肉な目でみていく。おそらく読者の多くは、「何者」でもない人間がツイッターで自分の「物語」を語っている状況に対し、この「主人公」である拓人の態度に共感していくことだろう。だが作品は、拓人のそうした態度の方こそ問いを投げか

けていく。拓人は、表面的には仲良くしながら SNS の投稿を冷ややかに見ていた知人の理香から、実は拓人が自分をそのようにみていることを知っていたこと、自分でも自分が「何者」でもないとわかっていることを鮮烈に告げられる。そして、拓人が実は「NANIMONO」といういわゆる「裏アカウント」で周囲の人間を分析するようにツイートしている事実とともに、拓人こそが「何者」でもなかったことがあらわになる。作品が最終的に提示するのは、ツイッターというモチーフを通して描かれる「物語」の露出の強制の裏にある、そうした「物語」には決して収まり切れない物語化できない生の方である。

おわりに——現代「脇役」小説が示す「物語」の行方

このように現代「脇役」小説の作品群は、「脇役」という存在が「物語」の露出を強制される状況を反映しつつ、そうした「物語」を拒む、物語化できない生を描き出していく。事実、朝井のより現代に近い作品である『スピードの3』（2014年）や『どうしても生きている』（2019年）では、やはりブログやツイッターというメディアを語りに組み込みながら、「物語」にはなることのない生のあり方、その題名通り、「どうしても生きている」という生のあり方が引き続き描かれている。現代「脇役」小説が示す「物語」の行方とは、そうした「物語化できない生の物語」にほかならない。

脇役で読む『蠅の王』

——島は少年たちだけのものか？

小林 亜 希

1. はじめに

少年たちによる凄惨な殺戮を描いた『蠅の王』(Lord of the Flies, 1954)におけるジェンダーとセクシャリティについて詳細な議論がなされたことは、これまでほとんどなかったと言ってよいだろう。当該テキストが19世紀ヴィクトリア朝の少年向け冒険小説のパロディとして解釈され、第二次世界大戦から冷戦期までの核時代を背景とするディストピア小説として読まれるとき、物語における女性の不在に疑問の余地はなかったからである。ところが、近年『蠅の王』はある種の「男らしさ」(“masculinity”)を体現する物語として受容・消費されているようにも思われる。

2017年に「少女たちだけの島」へと舞台設定を置き換えた『蠅の王』の映画化構想がハリウッドの映画関係者から発表されたが(Fleming 2017)、メディアとSNS上の反応、とりわけロクサーヌ・ゲイ(Roxane Gay)らフェミニストたちの反応は、極めて否定的なものであった(Hatch 2017)。フェミニストたちによる諸々の批判は、端的に言えば「女たちは無人島に行っても(男たちのように)殺し合いをすることはない」というものであり、少年たちの暴力性はいわゆる「毒々しい男らしさ」(“toxic masculinity”)に起因するものであるがゆえに、女性には適応されないという主張である。そもそも『蠅の王』における「男らしさ」、ひいてはそ

脇役で読む『蠅の王』

のジェンダーとセクシャリティについて、私たちはどのように考えればよいのだろうか。本講義では、脇役であるピギー (Piggy) とサイモン (Simon) が死に至るまでの過程を再読することで、少年たちの「男らしさ」がどのように形成されていくかを分析した。以下は、当日配布したハンドアウトからの抜粋である。(引用の下線は引用者によるものである。)

2. 脇役で読む『蠅の王』：サイモンとピギーの死

①エンディングを読む

“It was like that at first,” said Ralph, “before things—” He stopped. “We were together then—” The officer nodded helpfully. “I know. Jolly good show. Like the Coral Island.”

Ralph looked at him dumbly. For a moment he had a fleeting picture of the strange glamour that had once invested the beaches. But the island was scorched up like dead wood—Simon was dead—and Jack had. . . . The tears began to flow and sobs shook him. He gave himself up to them now for the first time on the island; great, shuddering spasms of grief that seemed to wrench his whole body. His voice rose under the black smoke before the burning wreckage of the island; and infected by that emotion, the other little boys began to shake and sob too. And in the middle of them, with filthy body, matted hair, and unwiped nose, Ralph wept for the end of innocence, the darkness of man’s heart, and the fall through the air of the true, wise friend called Piggy.

The officer, surrounded by these noises, was moved and a little embarrassed. He turned away to give them time to pull themselves together; and waited, allowing his eyes to rest on the trim cruiser in the distance. (248)

②サイモンの殺害

“Kill the beast! Cut his throat! Spill his blood! Do him in!”

The sticks fell and the mouth of the new circle crunched and screamed. The beast was on its knees in the center, its arms folded over its face. It was crying out against the abominable noise something about a body on the hill. The beast struggled forward, broke the ring and fell over the steep edge of the rock to the sand by the water. At once the crowd surged after it, poured down the rock, leapt on to the beast, screamed, struck, bit, tore. There were no words, and no movements but the tearing of teeth and claws. (188)

③サイモンの死

Along the shoreward edge of the shallows the advancing clearness was full of strange, moonbeam-bodied creatures with fiery eyes. Here and there a larger pebble clung to its own air and was covered with a coat of pearls. The tide swelled in over the rain-pitted sand and smoothed everything with a layer of silver. Now it touched the first of the stains that seeped from the broken body and the creatures made a moving patch of light as they gathered at the edge. The water rose farther and dressed Simon's coarse hair with brightness. The line of his cheek silvered and the turn of his shoulder became sculptured marble. The strange attendant creatures, with their fiery eyes and trailing vapors, busied themselves round his head. The body lifted a fraction of an inch from the sand and a bubble of air escaped from the mouth with a wet plop. Then it turned gently in the water.

Somewhere over the darkened curve of the world the sun and moon were pulling, and the film of water on the earth planet was held, bulging slightly on

one side while the solid core turned. The great wave of the tide moved farther along the island and the water lifted. Softly, surrounded by a fringe of inquisitive bright creatures, itself a silver shape beneath the steadfast constellations, Simon's dead body moved out toward the open sea. (190)

④サイモン殺害の〈否認〉

"It was an accident," said Piggy stubbornly, "and that's that."

He touched Ralph's bare shoulder and Ralph shuddered at the human contact.

"And look, Ralph"—Piggy glanced round quickly, then leaned close—"don't let on we was in that dance. Not to Samneric."

"But we were! All of us!" Piggy shook his head.

"Not us till last. They never noticed in the dark. Anyway you said I was only on the outside." "So was I," muttered Ralph, "I was on the outside too." Piggy nodded eagerly. "That's right. We was on the outside. We never done nothing, we never seen nothing." (194)

(…)

"Not us till last. They never noticed in the dark. Anyway you said I was only on the outside."

"So was I," muttered Ralph, "I was on the outside too." Piggy nodded eagerly. "That's right. We was on the outside. We never done nothing, we never seen nothing." (194)

⑤ピギーの殺害

The rock struck Piggy a glancing blow from chin to knee; the conch

exploded into a thousand white fragments and ceased to exist. Piggy, saying nothing, with no time for even a grunt, traveled through the air sideways from the rock, turning over as he went. The rock bounded twice and was lost in the forest. Piggy fell forty feet and landed on his back across the square red rock in the sea. His head opened and stuff came out and turned red. Piggy's arms and legs twitched a bit, like a pig's after it has been killed. Then the sea breathed again in a long, slow sigh, the water boiled white and pink over the rock ; and when it went, sucking back again, the body of Piggy was gone.

⑥ピギーと呼ばれた少年

“Then,” went on Piggy, “that boy — I forget —”

“You’re talking too much,” said Jack Merridew. “Shut up, Fatty.”

Laughter arose.

“He’s not Fatty,” cried Ralph, “his real name’s Piggy!”

“Piggy!”

“Piggy!”

“Oh, Piggy!”

A storm of laughter arose and even the tiniest child joined in. For the moment the boys were a closed circuit of sympathy with Piggy outside : he went very pink, bowed his head and cleaned his glasses again. (16)

⑦ピギーと「豚」の同一視

“I don’t agree with all Jack said, but with some. ’Course there isn’t a beast in the forest. How could there be? What would a beast eat?”

“Pig.”

“We eat pig.”

“Piggy!”

“I got the conch!” said Piggy indignantly.” (104)

⑧〈アウトサイダー〉としてのピギー

Ralph turned and smiled involuntarily. Piggy was a bore ; his fat, his ass-mar and his matter-of-fact ideas were dull, but there was always a little pleasure to be got out of pulling his leg, even if one did it by accident.

Piggy saw the smile and misinterpreted it as friendliness. There had grown up tacitly among the biguns the opinion that Piggy was an outsider, not only by accent, which did not matter, but by fat, and ass-mar, and specs, and a certain disinclination for manual labor. (81)

⑨〈男たち〉の共同体からの賞賛と承認

“I hit him,” said Ralph again, “and the spear stuck in a bit.”

He felt the need of witnesses.

(…)

“I hit him all right. The spear stuck in. I wounded him!”

He sunned himself in their new respect and felt that hunting was good after all. (140)

⑩ハンティングにおけるセクシャリティ (a)

A little apart from the rest, sunk in deep maternal bliss, lay the largest sow of the lot. She was black and pink ; and the great bladder of her belly was fringed with a row of piglets that slept or burrowed and squeaked. (166)

⑪ハンティングにおけるセクシャリティ (b)

They surrounded the covert but the sow got away with the sting of another spear in her flank. The trailing butts hindered her and the sharp, cross-cut points were a torment. She blundered into a tree, forcing a spear still deeper ; and after that any of the hunters could follow her easily by the drops of vivid blood. The afternoon wore on, hazy and dreadful with damp heat ; the sow staggered her way ahead of them, bleeding and mad, and the hunters followed, wedded to her in lust, excited by the long chase and the dropped blood. (167)

⑫「男らしさ」(masculinity) と「サディズム」(sadism)

Roger found a lodgment for his point and began to push till he was leaning with his whole weight. The spear moved forward inch by inch and the terrified squealing became a highpitched scream. Then Jack found the throat and the hot blood spouted over his hands. The sow collapsed under them and they were heavy and fulfilled upon her. The butterflies still danced, preoccupied in the center of the clearing.

Roger began to withdraw his spear and boys noticed it for the first time. Robert stabilized the thing in a phrase which was received uproariously.

“Right up her ass!”

“Did you hear?”

“Did you hear what he said?” (168)

⑬自然に対する暴力

The great rock loitered, poised on one toe, decided not to return, moved

through the air, fell, struck, turned over, leapt droning through the air and smashed a deep hole in the canopy of the forest. Echoes and birds flew, white and pink dust floated, the forest further down shook as with the passage of an enraged monster : and then the island was still.

“Wacco!”

“Like a bomb!”

“Whee-aa-oo!” (37)

⑭長い〈傷跡〉

The boy with fair hair lowered himself down the last few feet of rock and began to pick his way toward the lagoon. Though he had taken off his school sweater and trailed it now from one hand, his grey shirt stuck to him and his hair was plastered to his forehead. All round him the long scar smashed into the jungle was a bath of heat. He was clambering heavily among the creepers and broken trunks when a bird, a vision of red and yellow, flashed upwards with a witch-like cry ; and this cry was echoed by another. (1)

⑮ジェンダーの構築と〈排除〉のマトリクス

Indeed, the construction of gender operates through exclusionary means, such that the human is not only produced over and against the inhuman, but through a set of foreclosures, radical erasures, that are, strictly speaking, refused the possibility of cultural articulation. Hence, it is not enough to claim that human subjects are constructed, for the construction of the human is differential operation that produces more and the less “human,” inhuman, the humanly unthinkable. (Butler, *Body that Matter* : 8)

3. まとめに代えて

ラルフをはじめとする少年たちは、ハンティングに参加することによって、男たちの共同体からの賞賛と承認を求めている。この対局にいるのが、ハンティングに参加しないピギー、すなわち、男たちの共同体の外側にいる「アウトサイダー」としてのピギーである。ピギーは島からの救助を優先する合理的なキャラクターであるために、ハンティングによって救助が先送りされることを怖れている。ここでは予め与えられた「男らしさ」が問題になるのではなく、ハンティングによって男たちの共同体が生み出され、その共同体を維持するためにピギーの排除が必要になるのである。

女性不在の島にも拘わらず、ハンティングによって「男性らしさ」と受動的な「女性らしさ」が生み出されるとき、いわゆる「毒々しい男らしさ」とも言うべき暴力的なサディズムが少年たちのあいだに蔓延していく。ピギーが雌豚と同一視されて殺害される一連のプロセスは、結局のところ、ハンティングによって捏造された男たちの共同体から生じた「男性らしさ」の対極にある「女性らしさ」のイメージがピギーに付与され、それを排除する構造によるものである。だとすれば、この少年たちの共同体を維持するためには、絶えず自分たちに都合のよい受動的な「女性らしさ」を再生産し、排除することが要求されるため、ある種のキリスト的性質を有するサイモンの犠牲を以てしても、少年たちによる殺戮を阻止することはできない。以上の構造がある限り、ラルフが次のターゲットになるのも必然だと言えるだろう。18世紀以降の冒険小説にありがちな「野蛮人」として表象される他者が不在であったとしても、「排除のマトリクス」(Butler [2011]: 8) は作動し続ける。『蠅の王』には人種表象も女性表象も描かれないが、あたかも自家中毒のように、自ら排除すべき他者を生み出して

脇役で読む『蠅の王』

いく 20 世紀以降の暴力が寓意的に描かれているように思われるのである。

参 考 文 献

一次資料

- Golding, William. *Lord of the Flies : Educational Edition*. Faber and Faber, 2012[1954].
———. *Lord of the Flies : Penguin Classics Deluxe Edition*. Penguin, 2016. [黒原敏
行訳『蠅の王』早川書房, 2017]

二次資料

- Aldiss, Brian W. *Billion Year Spree : the History of Science Fiction*. Corgi, 1975.
Bloom, Harold. *William Golding's Lord of the Flies*. Chelsea House Publishers, 1999.
Burgess, Anthony. *The Novel Now : a Student's Guide to Contemporary Fiction*. Faber &
Faber, 1967.
Butler, Judith. *Bodies that Matter*. Routledge, 2011.
Carey, John. *The Man Who Wrote "Lord of the Flies"*. Faber and Faber, 2009.
———. *The Connell Guide to William Golding's Lord of the Flies*. Connell Guides, 2018.
Connell, Raewyn. *Masculinities*. Polity, 2005.
Dick, Bernard F. *William Golding*. Twayne, 1967.
Fletcher, Angus. *Allegory : the Theory of a Symbolic Mode*. Reprinted with a preface by
Harold Bloom and a new Afterword by the author, Princeton University Press, 2012
[1964].
GALE, CENGAGE LEARNING. *Study Guide for William Golding's Lord of the Flies*.
GALE STUDY GUIDES, 2017.
Green, Martin. *The Robinson Crusoe Story*. Pennsylvania State University Press, 1990.
Lu, S. 'Femininity in Lord of the Flies'. Research Paper. Fu Jen Catholic Department,
2016. Web.
斎藤兆史. 「二一世紀における英語文学の正典」『Kotoba』37号. 集英社, 2019年.

Web

- Dow, Steve. "Lord of the Flies Review — Confronting the Carnage of Toxic Masculinity." *The Guardian*, Guardian News and Media, 29 July 2019, <https://www.theguardian.com/stage/2019/jul/29/lord-of-the-flies-review-confronting-the-carnage-of-toxic-masculinity>.
Fleming, Mike. "Scott McGehee & David Siegel Plan Female-Centric 'Lord Of The Flies' At Warner Bros." *Deadline*, 30 Aug. 2017, <https://deadline.com/2017/08/lord-of-the-flies-scott-mcgehee-david-siegel-female-cast-warner-bros-william-golding-novel-1202158421/>.
Harmon, Steph. "'Someone Missed the Point': Lord of the Flies 'All Girls' Remake

脇役で読む『蠅の王』

- Spawns Social Media Backlash.” *The Guardian*, Guardian News and Media, 31 Aug. 2017, <https://www.theguardian.com/film/2017/aug/31/lord-of-the-flies-remake-to-star-all-girl-cast>.
- Hatch, Jenavieve. “15 Hilarious Women Respond To The All-Female ‘Lord Of The Flies’ Remake.” *HuffPost*, HuffPost, 31 Aug. 2017, https://www.huffpost.com/entry/15-hilarious-women-respond-to-the-all-female-lord-of-the-flies-remake_n_59a80f16e4b010ca289aa631.
- Shmoop Editorial Team. “Symbolism in Lord of the Flies — Chart.” *Shmoop*, Shmoop University, 11 Nov. 2008, <https://www.shmoop.com/lord-of-the-flies/chart-symbolism.html>.

東北学院大学論集（英語英文学）第 103 号目次
(2019 年 3 月)

論文

1. シャドーイング遂行中の注意の向け方とその効果
..... 中西 弘 (1)

平成 30 (2018) 年度文学部英文学科公開講義

「英語の構造」 Proceedings

1. Existing and Non-existing Accents : The Case of Intervocalic
/t/ in English
..... Kuniya Nasukawa (13)
2. 英語の文法と意味を科学する
..... 豊島 孝之 (23)
3. 英語の構造と言語変化
..... 猪股 謙二 (41)
4. Pronouncing Schwa in Spoken English
..... Phillip Backley (55)

東北学院大学学術研究会

会 長 大西 晴樹

評 議 員 長 平吹 喜彦
編 集 委 員 長

評 議 員

文 学 部 中西 弘 (編集) 法 学 部 佐々木くみ (庶務)

鐸木 道剛 (編集) 内藤 裕貴 (庶務)

永田 英明 (編集) 教養学部 坂本 讓 (編集)

渡辺 通子 (編集) 下館 和巳 (編集)

経済学部 宮本 拓郎 (編集) 佐藤 篤 (編集)

白井 大地 (編集) 平吹 喜彦 (評議員長・編集委員長)

宮地 克典 (編集)

経営学部 村山 貴俊 (会計)

山口 朋泰 (会計)

東北学院大学論集 — 英語英文学 — 第 104 号

2020 年 3 月 12 日 印 刷

(非売品)

2020 年 3 月 15 日 発 行

編集兼発行人 平 吹 喜 彦

印 刷 者 笹 氣 義 幸

印 刷 所 笹 氣 出 版 印 刷 株 式 会 社

発 行 所 東 北 学 院 大 学 学 術 研 究 会

〒 980-8511 仙 台 市 青 葉 区 土 樋 一 丁 目 3 番 1 号
(東北学院大学内)

TOHOKU GAKUIN UNIVERSITY REVIEW
Essays and Studies in English Language and Literature

No. 104

March, 2020

CONTENTS

Article

1. Voice Phenomenon in *The Bluest Eye* (1970) : Picola's Voice cannot be Heard by Claudia Kenichi ENDO (1)
2. How academic writing is scaffolded by and in writing classes and writing centers at Ohio University Fumiko YOSHIMURA (51)

Proceedings of the public lecture 2019 : Reading English and American Literature through Supporting Characters

1. Reading *Twelfth Night* through Supporting Characters' Stories : Malvolio, Feste and Antonio Wataru FUKUSHI (85)
2. Picola's Voice cannot be Heard by Claudia : Voice Phenomenon in *The Bluest Eye* (1970) Kenichi ENDO (93)
3. The Destiny of Stories in the Absence of Protagonists : Contemporary Novels of Supporting Characters by Bret Easton Ellis, Jeffrey Eugenides, and Ryo Asai Tatsuro IDE (99)
4. Supporting Characters in *Lord of the Flies* : Is the Island Only for Boys? Aki KOBAYASHI (107)

The Research Association
Tohoku Gakuin University,
Sendai, Japan