

「英語教育における文学」の研究の方向性の提案 交流モデルの観点から

西原貴之（広島大学大学院教育学研究科（院生））

キーワード：「英語教育における文学」の研究，文学性，交流モデル

1. はじめに

「英語教育における文学」の研究（英語教育の中での文学の役割や意義などについて論じた研究一般を指している）は、英語圏で文学としての地位を得ているテキストを教室内に持ち込むこと（多くの場合は改作というプロセスを経る）に集中してきた。このことは、文学教材（英語教育で取り扱われる機会が減ってきているのは周知のことである）を英語教育に何とか取り入れようとしてきた「英語教育における文学」の研究にとっては当然のことであろう。しかし、教室内に持ちこまれた文学教材が文学として機能しているのか、あるいは教師は文学教材を文学として扱っているのかといったことはあまり考察されていない。文学教材を用いても、教室内でそれが文学として機能しなければ文学教材を取り上げる意味は半減してしまう。したがって、「英語教育における文学」の研究は、文学教材を文学として教室内で機能させるにはどのようにすればよいのかということを考える必要がある。このためには、テキストが文学として機能するとはどういうことかを考えなければならない。この問いは、文学を文学たらしめる特性、つまり文学性（literariness）の探求であるが、「英語教育における文学」の研究は文学性の議論をほとんど行っていない。文学性という概念を規定することを嫌う研究者もいるが、教室内で文学教材を文学として機能させる手立てを考察するためには、この概念の規定は不可欠である。

そこで本発表は、文学性という概念を中心に据えた上で、教室内で文学教材を文学として機能させるために「英語教育における文学」の研究は今後どのような事柄を考える必要があるのか、その方向性を提案することを目的とする。文学性はもっぱら文学理論で研究されてきた概念であり、これまで様々な解答が提案されている。そこで第2節では、文学性の正体として文学理論が示してきた解答を整理し、本発表は交流モデルに基づくということを述べる。第3節では交流モデルについてまとめ、第4節で交流モデルを中心に据えた上での「英語教育における文学」の研究の方今後の向性を提案する。第5節は結論である。

2. 文学性の諸相

表1は、文学性が帰されてきたもの、及びその問題点として指摘されている事柄を一覧にしたものである。A～Eは、文学理論の伝統的な考え方であり、これらの問題点を受けて提案されたのがFの交流モデル（Transaction Model）である。本発表も、A～Eの問題点を踏まえた上で、Fの立場に立つ（FもEの立場から表1に示した問題点が指摘されるが、それはEが文学性をすべてイデオロギーに帰すがゆえの批判である）。Fにおける文学的読解（literary reading）とは、自動的な言語処理が妨げられることで読者が驚きを感じた後（Mukarovsky, 1932/1964; Shklovsky, 1917/1965）、その非自動化を意味あるものとして捉え（Miall & Kuiken, 1994）、弱い暗意に多くアクセスしながら解釈を試みることで（e.g., Pilkington, 2000; Sperber & Wilson, 1995）、テキストの意味理解を深める情報処理法である。交流モデルでは、文学性を文学的読解が読者にもたらす経験ととらえている（Hunt & Vipond, 1985）。

3. 交流モデル

交流モデルは Rosenblatt (1978) によってその枠組みが示されたもので、Hunt and Vipond (1985) により発展させられた。このモデルでは、文学的読解はテキスト、読者の特性、読みの状況という3つの変数の交流によって選択されると考えられている。また、交流モデルは、文学的読解のみならず、すべての情報処理法の適用を説明するためのモデルである。したが

表 1. 文学理論の中で文学性が帰されてきたもの及びその問題点一覧

	文学性の正体	問題点
A	言語的技巧	テキストの表層構造自体は全く変わっていないにもかかわらず、従来文学作品として産出されていないテキストが後に文学作品として受容されるという現象 (found poetry) をうまく説明することができない。
B	言語記号の性質	仮に言語記号が本質的に文学的であったとしても、なぜあるテキストは文学となり、他のテキストはならないのかということの説明することができない。
C	慣習 (コード)	研究者は慣習の記述を試みてきたが、その記述が恣意的であったり、記述された慣習がいつ機能するのかが分からない。
D	読者	なぜ所定のテキストが多く読者により文学とみなされるのか、またそのようなテキストと文学とはみなされないテキストとの違いは何かを説明できない。
E	歴史・イデオロギー	すべてが文学となり、われわれが日頃経験している文学/非文学という違いを説明することができない。
F	文学的読解によって読者にもたらされる経験	歴史やイデオロギーといったものの考察が手薄である。

って、交流モデルにおいて、文学的読解は様々にある内の 1 つの情報処理法と位置づけられている。以下、それぞれの変数および交流について説明する。

(1) テキスト

テキスト内には、逸脱や反復といった様々な有標的 (marked) 言語表現が含まれており、読者はこういった言語表現に触れることで文学的読解の適用が促される。一般に、こういった有標的言語表現を多く含んでいる文学作品 (特に詩) が文学的読解の選択を促す傾向が強い。逆に、学術論文などでは文学的読解は選択されにくい (ただし、他の変数との関連で選択されることもある。詳しくは後述)。なお、テキストの有標的言語表現に文学性のすべてを帰さないのは、前節で触れた A の立場の問題点を踏まえているためである。

(2) 読者の特性

ここで述べる読者の特性には、文学経験や言語知識はもちろんのこと、一般知識、読みに対する知識など様々な構成概念が含まれる。読者が備えているこのような特性は読みの際に必ずアクセスされるものであり、これらの知識の豊かさ (広さと深さ) は読者の実際の読みに影響を与える。一例を挙げると、文学経験が多い読者であれば、その分様々なテキストに対して文学的読解を適用しようと試み、文学経験が少なければ文学的読解を適用するテキストは限られるということが示されている (Hanauer, 1995)。

(3) 読みの状況

読みの状況とは、読者が所定の状況において、そのテキストを用いて何をしようとしているのかということである (この変数には歴史やイデオロギーといったわれわれにはコントロールすることができないものも含まれているが、本発表ではこういったものに既に取り巻かれている、コントロール可能な具体的状況のみを扱う)。読者は様々な状況の中でテキストを読むことになるが、その際に読者が持つ読みの目的は彼 (女) らの実際の読みに影響を与えることになる。事実、この変数が読者によるテキストの読みに影響を与えるということは先行研究で示されている (e.g., Zwaan, 1993)。読みの状況には、文学的読解を引き起こしやすい条件 (寓意を求めるといった読みの状況など) もあれば、引き起こしにくい条件 (何らかの知識を得ようとして読む状況など) もある。

(4) 3変数の交流

以上、各変数について個別に述べてきた。最後に、3変数の交流について述べておかなければならない。文学的読解が選択されるかどうかは、各変数が所定の読みにおいてどのように設定されるかということではなく、変数間の交流で決まる。例えば、テキストとしてある詩が選択されても、読者が文学経験が少なく、読みの状況が音節数を数えるというものであれば、文学的読解は選択されにくくなる。また、テキストが説明文であっても、読者が文学経験豊富であり、テキストの背後にある寓意の抽出を目的として読むのであれば、文学的読解が選択されやすくなる。このように文学的読解は変数間の交流の結果選択されるものであり、その情報処理法が選択されると読者は文学性を経験することになるのである。

4. 交流モデルから考えた、「英語教育における文学」の研究の今後の方向性

「英語教育における文学」の研究は、文学性の問題（交流モデル）を中心に据えて、教室内で文学教材が文学として機能するようにするためにはどうすればよいのかということの研究していかなければならない。このためには、各変数において、文学的読解が選択されやすい条件あるいは選択されることが望ましい条件を考えていく必要がある。そして、例えばそれらの変数間の交流の結果学習者は文学的読解を選択できているのか、といったこと（つまり変数の交流）を考察しなければならない。そこで、ここではそれぞれの変数と交流について今後の研究の方向性を提案してみたい。

(1) テキスト

これまでの「英語教育における文学」の研究の大半は、この変数に関する研究と解釈できよう。しかし、これまでの研究は、改作などのプロセスを通して、英語圏で文学としての価値を持っているテキストを教室内に持ち込むことに集中してきた感がある。そして、原作のよさを残すことに主眼を置いた改作方法が研究されてきた。このこと自体は悪いことではない。ただ、学習者に文学教材として与えられるテキストが文学として機能するものかどうかという点からほとんど考察されていないというのは問題である。学習者に文学教材を与える際に最も重視しなければならないことは、テキストが原作とどれだけ似ているのかということではなく、そのテキストで学習者に文学的読解を促すことができるのかどうかである。

したがって、学習者による文学的読解の選択を促すということを中心に据えた教材開発が必要となるであろう。このためには、文体論 (stylistics) などの知見を参考にしながら、文学作品に典型的に含まれる有標的言語表現を整理しなければならない。もちろん、文学作品に含まれている有標的言語表現は何でも教材に取りこめばよいというものではない。有標的言語表現の中には逸脱など、取り扱いに注意を要するものもある。したがって、どういった種類の有標的言語表現を取り入れるかは、外国語教育的な観点からの判断が不可欠である。

(2) 読者の特性

「英語教育における文学」の研究は、これまでテキストを中心に行われてきたため、読者の特性についてはほとんど研究されていない。しかし、教材が文学として機能するかどうかは読者の特性にも関わることであるため、この変数について研究されていく必要がある。

この変数に関しては、まず文学的読解に関わる個人内の特性を構成概念的に整理することからはじめなければならない。そして、文学教材に対して適切に文学的読解を選択できる学習者は、それができない学習者と比べてどのような特性が発達しているのか、といったことを調べていく必要がある。まとめると、文学的読解に関わる知識体系の整理と、よい第2言語文学読者の特性の記述が必要がある。

(3) 読みの状況

これまでの「英語教育における文学」の研究は、読みの状況についても十分に取扱いできていない。この変数については、文学教材に適した発問の研究ならびにタスクの開発などが必要である。文学教材を与えたとしても、教師の発問が説明文教材と同じようなものであ

れば、所定のテキストは文学として機能しにくくなり、場合によっては学習者に不自然なリーディングを行わせることにもなりかねない。文学作品の理解とはどのような状況で行われるのかを整理し、その上で学習者にどのような発問やタスクを与えればよいのかを研究しなければならない。

(4) 変数の交流

文学性は、3 変数の交流の結果として選択された文学的読解が読者に生起させる経験である。したがって、それぞれの変数間での研究が必要となる。例えば、開発した教材はどのような学習者に対して有効に機能するのか（あるいはしないのか）、開発した教材が文学が不得意な学習者に対しても文学として機能するためにはどのような発問やタスクがよいのか、といった研究課題が考えられよう。要は各変数で文学的読解が選択されやすい（またはしにくい）条件等を個々に考察するのが各変数内での研究であり、ある変数で設定された条件は他の変数で設定された条件とどのように交流するのか、あるいは各変数で設定された条件の交流は読者に文学的読解を選択させているのか、といったことを研究するのが交流における研究となろう。また、どのような学習者に文学教材が有効なのかという研究（適性処遇交互作用の研究）もここに含まれるであろう。

5. 結論

以上、交流モデルにもとづき、文学教材を教室内で文学として機能させるための手立てを考えるための「英語教育における文学」の研究の方向性を提案してきた。本発表では、テキストに関しては有標的言語表現の整理及び外国語教育的な観点からのそれらの精選を、読者の特性に関しては文学的読解に関わる知識体系の整理及び優れた第 2 言語文学読者の特性の記述を、読みの状況に関しては発問やタスクの開発を、交流に関しては設定された条件間での交流の記述や交流が文学的読解を読者に選択させているかどうかなどの検証を提案した。文学教材の様々な役割が主張されているが、文学教材が文学として取り扱われなければ、教室内に取り入れられても文学教材はそういった役割を果たすことができない。文学教材の利点を教室内で活かすためにも、学習者に適切なりーディングを指導するためにも、われわれは教室内で文学教材を文学として機能させるための方法について研究しなければならない。また、文学教材の効果について何か考察する際は、ここで挙げた 3 つの変数とそれらの交流について考えることが必須となる。本発表がそういった研究の一助となれば幸いである。

引用文献

- Hanauer, D. (1995). Literary and poetic text categorization judgements. *Journal of Literary Semantics*, 24, 187-210.
- Hunt, R., & Vipond, D. (1985). Crash-testing a transactional model of literary reading. *Reader: Essays in Reader-Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy*, 14, 23-39.
- Miall, D., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22, 389-407.
- Mukarovsky, J. (1964). Standard language and poetic language. In P. Garvin (Ed. & Trans.), *A Prague school reader on aesthetics, literary structure, and style* (pp.17-30). Washington, DC: Georgetown University Press. (Original work published 1932)
- Pilkington, A. (2000). *Poetic effects: A relevance theory perspective*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale / Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Shklovsky, V. (1965). Art as technique. In L. Lemon & M. Reis (Eds. & Trans.), *Russian formalist criticism: Four essays* (pp.3-24). Lincoln: University of Nebraska Press. (Original work published 1917)
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Zwaan, R. (1993). *Aspects of literary comprehension*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.