

論文

文学テキストの逸脱に焦点を当てた読解指導

橘 高 眞一郎

〔抄 録〕

文学テキストが英語教育の現場から、実質上排除されて久しいが、それは文法訳読方式の英語授業が英文和訳だけで事足りるとし、文学テキストが内在しているコミュニケーション能力養成の可能性を無視した結果であり、文学テキストはその犠牲になったに過ぎない。近年、再び英語授業に文学テキストを復活させようとする気運が高まってきたが、それはもはや英文和訳をするだけの文法訳読方式ではなく、異文化理解や場面や状況に応じた登場人物の心の動き読み取り（「心の理論」）、それらについて（できれば英語で）議論したり、レポートを書いて発表するコミュニケーション活動中心の授業形態を取らざるを得ない。本稿では、文学テキストの持つ文学性が逸脱、すなわち、形式的あるいは内容的な前景化や異化によって作り出されており、そのような部分を選び出して発問（推論発問、評価発問）することにより、文学テキストの持つコミュニケーション能力養成の可能性を引き出すことが出来ることを論じ、その授業モデルを提案している。

キーワード 文学テキスト、前景化、異化、推論発問、評価発問

1. はじめに

日本の英語教育では、英語によるコミュニケーション能力養成というと短絡的に英会話と結びつける傾向が強いが、時代や国境、現実と空想の境を超えた、より普遍的なコミュニケーション能力養成、すなわち文学テキストを通したコミュニケーション能力養成があることも忘れてはならない。Janice Bland が以下に述べているように、文学テキストは、文章を文法的に正確に読み、単語の持つ連想的意味を理解するボトムアップの読みと同時に、場面・状況を考慮して相手の心を読む「心の理論」(Theory of Mind: ToM)、言い換えれば推論する能力、を養成することで批評や共感の能力も養成し、自然なコミュニケーション能力養成に貢献でき

る可能性がある。

Experimental evidence has recently established the advantages of narrative for the development of Theory of Mind (ToM), which refers to the understanding that others have beliefs, thoughts and feelings that are different from one's own (Kidd and Castano 2013). In order to support ToM, teachers should encourage students to empathize with characters rather than identification with them. Nikolajeva refers to the 'identification fallacy', which can lead to an uncritical alignment with a fictional character, and delay the development of ToM and empathy: 'To be a successful mind-reader, you need to be detached from the mind you are reading' (2014; 86). This argument is highly important if language education is to support the development of critical literacy and empathy. (Bland. 2018: 9)

また文学テキストは '...literary texts offer contextualized access to stretches of authentic discourse that sensitize learners to grammatical relations and the semantic associations of words.(Hoey. 2005)' (Bland. 2018: 7) であり、'...deep reading means inferential and deductive reasoning, analogical skills, critical analysis, reflection and insight.' (Bland. 2018: 7) という効果も指摘されている。さらに Kate Nation は、文学テキストがコミュニケーション能力を向上させるための語彙習得にも大きな効果を上げることについて言及している。

[Reading] provides many different contexts, episodes and experiences which , over time, sum to a rich and nuanced database about a word, its connections to other words and its lexical history within an individual's experience. (Nation. 2017: 2)

文学テキストの利用は英語教材のオーセンティシティ (authenticity) という問題にも関係する。嶋田は実践的なコミュニケーション能力養成の観点から次のように述べている。

オーセンティシティの高い教材、すなわちオーセンティックな教材は、学習者の自信や動機づけに繋がるという考え方が多くの研究者、教育関係者の中に広く浸透しており、M. McCarthy はその著 *Discourse Analysis for language teachers* (1991) で、実生活におけるシミュレーションをして、オーセンティックな言語構造や語彙を学ぶ必要がある、という主張をしている。同様に、オーセンティックな教材を推奨する他の研究者も、教科書で取り上げられている会話文が自然な言語データと乖離した人工的なものであるため、教科書の言語は母語話者の自然な発話を反映されたものにするべきである、という主張をす

ることが多い。

(嶋田, 2019: 94)

だが、どのようにすれば文学テキストをそのような目的に適う英語教材として利用できるのだろうか。本稿では、文学テキストの持つ文学性の基盤である逸脱 (deviation)、すなわち、異化 (defamiliarization) と前景化 (foregrounding) に注目して、何故そのような操作が行われているのかを問う発問 (questioning) を行うことにより、英語学習者の異文化理解や「心の理論」を促進し、コミュニケーション能力養成に貢献できる可能性があることを論じる。

2. 規範と逸脱

Wales は言語の詩的機能 (poetic function) が文学性 (literariness) を生成する手段として、前景化、異化、反復 (並列法) を挙げている。

...the characteristic poetic function consists in foregrounding and estranging language and meaning consciously against the background of nonliterary language, by devices of deviation and also repetition or parallelism. (Wales, 20012)

Wales は前景化 (foregrounding) と異化 (上記引用の‘estranging language and meaning’は‘defamiliarization’の言い換え) を逸脱 (deviation) にまとめて、反復を逸脱に加えていないが、筆者は前景化、異化、反復をまとめて逸脱として扱い、反復は前景化に含めるのが適切であると考え。同じ語句や表現が何度も繰り返される反復は、規範からの意図的な逸脱と考えて当然だからである (詳細は後述)。

中村は、Roman Jakobson が日常言語の規範から逸脱し言語表現そのものを前景化する機能を「詩的機能」と称したことを踏まえて、「日常言語からの逸脱=異化・前景化=詩的機能=文学性」と指摘している。

異化ないし前景化は…私たちが日常見慣れて自動的な反応を繰り返すようになった事物に対し、逸脱した言語表現等を使うことによって新たな光を投げかけ認識させることであり、それにより読者の注意はメッセージの内容 (what is said) から、むしろメッセージそのもの (how it is said)、つまり言語表現へとむけられることになる。これこそ詩的機能ないし文学性の中心となるものと考えられている。 (中村, 2006: 193)

中村はさらに文学テキストの中の異化と前景化には形式的なものとの内容的なものとの区別があると指摘して、彼自身が調査した文学テキスト (Barrie, J. M. 1967. *Peter Pan.*) の中に「…

表現自体の逸脱、言い換えれば、日常の言い方とは異質な表現が使われている場合と…内容における逸脱とでも言える場合があった」（2006：196）と述べている。内容的な逸脱（異化と前景化）という観点は文学テキストの分析に重要であるので、本稿では、異化と前景化について形式的なもの内容的なもの両方に注意しながら論を進めることにする。

2.1 異化

ロシア・フォルマリズムの中心的存在であった Viktor Shklovsky は、文学性とは扱う対象を異化することによって生じるものと考え、次のように述べている。

The technique of art is to make objects “unfamiliar”, to make forms difficult to increase the difficulty and length of perception because the process of perception is an aesthetic end in itself and must be prolonged. (Shklovsky. 1965: 12)

Shklovsky は‘defamiliarization’とは‘to make objects unfamiliar’と定義しているが、その目的は、認識のプロセスを困難にし、長引かせることで審美的価値を生じさせることにあるとしている。Shklovsky と同様に Miall and Kuiken も文学性の本質は異化であるとしている。

Briefly, literariness is constituted when stylistic or narrative variations defamiliarize conventionally understood referents and prompt reinterpretive transformations of a conventional feeling or concept. (Miall and Kuiken. 1999:123)

異化が文学性を生成するプロセスは、関連性理論を基にした内海の「ずれの解消モデル」で説明できる。彼は、認知機能の障害が「ずれ」を生じ、その「ずれ」を解消しようと努力することで詩的効果（文学性）が生まれると主張している。

…詩的効果は一般的に用いられる認知機能（知覚、カテゴリー化、記憶、注意）がスムーズに作動しない、つまりこれらの認知機構の働きが邪魔・妨害されたときに喚起されるとする説が有力である。 (内海. 2003：158)

内海の「ずれの解消モデル」は以下の通りである。

- (1) 表現技法に基づいて生じる意図的なずれによって、受け手に認知的な負荷（処理労力、心的緊張）が生じる。
- (2) 認知的負荷を軽減するような（部分的にずれを解消するような）豊かで多様な解釈を

得ることによって表現効果が生じる。

(内海. 2007: 407)

関連性理論 (relevance theory) では、詩的效果 (文学性) は認知環境 (cognitive environment) の改善 (文脈効果) によって生じるとして、その3つのプロセス (文脈含意、文脈強化、文脈放棄) を示している。そして文脈効果は情感的な共感を生じるとしている。

Contextual implications are contextual effects: they result from a crucial interaction between new and old information as premises in a synthetic implication. ...there should be two more types of contextual effect. On the one hand, information may provide further evidence for, and therefore strengthen, old assumptions; or it may provide evidence against, and perhaps lead to the abandonment of, old assumptions.

(Sperber and Wilson. 19952: 109)

Utterances with poetic effects can be used precisely to create the sense of apparently affective rather than cognitive mutuality.

(Sperber and Wilson. 19952: 222)

異化の作用は多くの修辞法 (rhetoric) で確認できるが、代表例はメタファー (metaphor) であろう。例えば ‘You are my sunshine.’ というメタファーは、発話者が好意を持っている人を日光に譬えており、人間が物質に異化されている。そのため解釈に処理労力 (ずれの解消のための心的負荷) がかかるが、人間を規範から逸脱した観点から眺めることで文脈効果 (新しい想定²⁾の獲得) が生じる (cf. Sperber and Wilson. 1995²)。文学テキストにおいてメタファーがよく用いられる理由はここにある。

やや周延的ではあるが、対人間コミュニケーションにおけるポライトネス理論 (Politeness Theory) からの逸脱による異化もある。非常に親しい間柄で「フルネーム」を使う例である。親しい間柄であれば「親称」を用いるのが規範であるが、敢えて逸脱して「敬称」を用いることにより、相手に対する非難や怒りなどのマイナスの感情を表現する。文学テキストから例を拾えば、野良猫の大嫌いな母親が、母親に内緒で野良猫を飼っていた息子に対して、“Elmer Elevator,” she said to my father, “if you think I’m going to give that cat a saucer of milk, you are very wrong. ...” (*My Father’s Dragon*. 10-11) と叱責する場面などがある。あるいは仲違いしている級友から辞書を借りるのに ‘I was wondering if you would mind lending me your dictionary.’ と嫌味 (sarcasm) を言う場合などもある。級友などのよく知っている間柄では直接的な言語表現を使うのが規範であるが、わざと迂言的な言語表現を用いることでよそよそしさを表現している。あるいは、乱雑な息子の部屋を見た母親が ‘What a tidy room this is!’ という場面では、本心と反対の事を言う皮肉 (irony) が用いられており、対人間コミュニ

ケーションにおける協調の原理 (Cooperative Principle) からの逸脱が生じている。文学テキストに限らず、異化は我々の日常生活に充満している (文学テキストでは形式的な異化によって含意を示す例が圧倒的に多い)。

2.2 前景化

文学テキストには前景 (foreground) と背景 (background) がある (心理学では前者を図 (figure)、後者 (ground) を地と呼ぶ)。文学テキストの作者は前景化 (foregrounding) することによって意識の焦点を示す。Mick Short は詩における前景化を絵画における前景化になぞらえて次のように述べている。

Art critics usually distinguish the foreground of a painting from the background. The foreground is that part of a painting which is in the center and towards the bottom of the canvas. Note that the item which occur in the foreground of a painting will usually appear large in relation to the rest of the objects in the picture because of perceptual 'rules' of perspective and so on, and will normally be thought of as constituting the subject matter of the painting. ...Of course the background of the picture also contributes to the whole. Nothing in a art of work is insignificant. But the matter in the foreground is more important than the rest. It is often said of poetry that even if you change something small as a comma you can change the meaning of a poem as a whole. But even so, some elements remain more important than others, and the foregrounded part can be regarded as the more important of all. (Short. 1996: 11-12)

文学テキストの中で前景化された部分は、'Foregrounded features are the parts of the text which the author, consciously or unconsciously, is signaling as crucial to our understanding of what he has written.' (Short. 1996: 36) なのである。

メタファーと並んで修辞法の双璧であるメトニミー (metonymy) は、文学テキストの中ではメタファーほどには目立たない存在であるが、暗示・象徴・伏線といった文章技巧はメトニミーによる前景化の結果である。例えば 'She writes in a beautiful hand.' という文では「筆跡」を作り出す「手」が前景化され、彼女の技巧に際立ち (saliency) を与えるための象徴として用いられている。前の事態の前景化により後の事態を暗示したり、原因の前景化により結果の伏線 (foreshadow) とするなどもメトニミー的推論である。

先に反復を前景化の範疇に入れると述べたが、次の用例を見れば何が反復によって前景化されているかが簡単に理解できる。

- (1) He climbed and he climbed and he climbed and as he climbed he sang a little song to himself. (Winnie-the-Pooh. 6)
- (2) …, he came to an open place in the middle of the forest and in the middle of this place was a large oak-tree, … (Winnie-the-Pooh. 5)
- (3) Boys will be boys. (proverb)

(1) はもっとも単純な並列法 (parallelism) であるが主人公がどンドン木の上に登っていく様子が ‘he climbed’ という文を4回も反復することで前景化されている (文法や語彙が逸脱している訳ではない)。なお、ここでの例は首句反復 (anaphora) とも呼ばれる。

(2) は交差配列法 (chiasmus) であるが反復の一種である。語順を変えて ‘in the middle of the forest’ という語句が2回反復され前景化されている (文法や語彙が逸脱している訳ではない)。

(3) は同語反復 (tautology) で ‘boys’ が2回反復され、「男の子」の属性が前景化されている (文法や語彙が逸脱している訳ではない)。

このように反復は類似の語彙や文構造を反復し強調するだけで、文法や語彙の逸脱を伴わない点で異化とは異なるため、前景化の範疇に入れるのが妥当である。

2.3 規範の相対性

異化と前景化は規範 (norm) からの逸脱であり、それが読者の注意を喚起し文学性を生み出すのだが、規範は既成 (旧情報) と置き換えてもいい。文学テキストにおける規範は逸脱に対して常に相対的であり、何が規範になり逸脱が生じているのかには十分に留意する必要がある。

Strictly, norm is a statistical concept, referring to what is statistically average. Deviation refers to the divergence in frequency from the norm. But whatever its area of application, norm quickly becomes a ‘loaded’ concept, acquiring the connotations of ‘standard’ or ‘normality’, or ‘typicality’ opposed to ‘non-standard’ or ‘abnormality’ or ‘untypicality’. Outside language we are aware, for example, that each society has its own norms of social behavior, or its own images of such norms, and violations of those norms are considered antisocial, abnormal and potentially reprehensible. …Yet a consideration of even social behavior shows an important fact about the concept of norm, namely that is not absolute, but relative. (Short. 1996: 273-274)

内容的な逸脱の判断は、文学テキストの背景にある伝統や文化によって異なる。Wales は

‘Many poets (e.g. Wordsworth, T. S. Eliot) therefore set their work against the background of the poetic tradition.’ (Wales, 20012: 39) と述べているが、韻文に限らず散文の文学テキストにおいても、読解指導の際に、学習者に何が背景にあるのかを常に考えさせることは重要である。従って異化や前景化に着目した発問は、文学テキストごとの背景にある異文化理解を促す可能性がある。

ところで、文学テキストを学習教材として用いるためには、どのような事項を予め検討しておく必要があるだろうか。西原は以下のような10項目のチェックリストを作成している。

…ここでは初歩的な文学的言語表現で、英語文学作品で頻繁に使用され、かつテキスト内で重要な働きをすることが多いものに絞ってチェックリストを提案する。教師は、教材研究をする際にこのチェックリストを念頭におきながら教材を分析することで、その教材に含まれている文学的言語表現を抽出することが可能である。ただし、チェックリストに含まれる文学的言語表現は文学作品だけでしか見られないというわけではない。…ただし、それらが最も典型的に使用されるのは文学作品においてである。以下がそのチェックリストである。

1. 文学作品というジャンル独特の言い回しや文章構成はないか
2. 集中的に反復されている音や語句、言語パターン、文章パターンはないか、またそのパターンが途中で変化していないか
3. 非文法的な表現や日常生活であまり使用しないような表現、語句の組み合わせ、情報提示の仕方、文章構成などはないか
4. 比喩が使用されていないか
5. 直接話法と間接話法以外の方法で登場人物の発話（または思考）が示されている箇所はないか
(筆者注：描出話法を指していると思われる)
6. 形容詞など直接的な表現以外で、登場人物や語り手の気持ちが感じられる表現はないか
7. 言葉の意味または解釈が2通り以上取れる箇所はないか
8. 推論などにより、明示されていない情報を読者自身で補うことが必要な箇所はないか
9. 状況描写がなされていないか、その描写に登場人物の心情や物語内でこれから起きる出来事が反映されていないか
10. 作品内の主たる出来事や結末がそれより前の段階であらかじめ伏線として暗示されていないか
(西原, 2012: 251-252)

西原のチェックリストには、内容的な逸脱に加えて、形式的な逸脱として描出話法（話法の逸

脱)、曖昧性(語彙や構文の逸脱)、レジスター(言語使用域の逸脱)、暗示・象徴・伏線(間接性、すなわち、明瞭性からの逸脱)なども含まれ、非常に優れた教材としての文学テキストのチェックリストになっている。本稿でも、文学テキストを選択する際には、西原によるチェックリストを利用することにする。

3. 発問の種類

異化にせよ前景化にせよ、文学テキストの中で規範から逸脱した形式や内容に直面すると、読者は関連性理論でいう伝達原理(発話において、受信者が最大限の関連性を持てるように発信者は伝達している、という前提を受信者は持つ)と認知原理(発話は、受信者が小さな処理労力で大きな文脈効果を達成できるようになっている)によって無意識のうちにその部分を理解しようとする(cf. Sperber and Wilson. 19952)。つまり無意識のうちにその部分に注目する。これは Paul Grice が協調の原理 (Cooperative Principle)において、会話は参加者がお互いに会話を成立させようと協力し合うことを前提としているのだから、参加者の一方が、遵守されるのが当然であるべき会話の4つの公理(maxim) — 「質(quality)、量(quantity)、関連性(relevance)、様態(manner) — のいずれかを「露骨な無視」(flout)、「無意識の違反」(violation)、「完全な拒否」(opting out) の形で破った場合には何らかの含意(implicature)があると解釈される(cf. Grice. 1991)と述べているのと同じである。逸脱に反応するのは人間の習性と言ってもいい。従って、文学テキストの異化や前景化が見られる部分をもとに発問することが読解指導に有効であると考え方には、理論的に十分な根拠がある。またそうすることで極めて自然なコミュニケーション活動が期待できる。

では、異化や前景化に焦点を当てた発問はどのようにすれば効果的になるのだろうか。まず発問にどのような種類がありどのような機能を持っているのかを確認する。

Morgan and Saxton は発問を(1) Eliciting information—On the line (2) Shaping understanding—Between the lines(3) Pressing for reflection—Beyond the lines の3つのカテゴリーに分類して (cf. Morgan and Saxton. 20062: 46-54)、次のように説明している。

Category A—*Questions that elicit information*: These questions draw out what is already known in terms of both information and experience and establish the appropriate procedures for the conduct of the work.

Category B—*Questions that shape understanding*: These questions help teachers and students fill in what lies between the facts and sort out, express, and elaborate how they are thinking and feeling about the material.

Category C—*Questions that press for reflection*: These questions demand intellectual

and emotional commitment by challenging the individual to think critically and creatively. (Morgan and Saxton. 2006²: 45)

彼らの分類は、Nutall (1996²: 20-21) が示している 4 つの意味のうち、概ね「カテゴリー A」が ‘Conceptual meaning: the meaning a word can have on its own’ と ‘Propositional meaning: the meaning a sentence can have on its own’ に、「カテゴリー B」が ‘Contextual meaning: the meaning a sentence can have only when in text’ に、「カテゴリー C」が ‘Pragmatic meaning: the meaning a sentence has only as part of the interaction between writer and reader’ に該当する。「カテゴリー A」→「カテゴリー B」→「カテゴリー C」の順に読みが深くなっていき、発問も意味の深まりに対応できるものになっている。

田中は「…読解のプロセスには「情報の取り出し(retrieving information)」、「テキストの解釈 (interpreting texts)」、「熟考・評価 (reflection and evaluation)」の 3 つの要素が含まれる…」(田中. 2011 : 14) と述べ、それらの要素を次のように 3 種類の発問に配当している。

3 種類の発問

- (1) 「情報の取り出し」→文章に直接書かれている内容を問う事実発問 (fact-finding questions)
- (2) 「テキストの解釈」→文章の情報を踏まえて直接書かれていない内容を問う推論発問 (inferential questions)
- (3) 「熟考・評価」→文章の内容についての学習者自身の考えを問う評価発問 (evaluative-questions) (田中 (2011 : 10-22) をもとに筆者が作成)

その上で、推論 (inference) を「橋渡し推論」と「精緻化推論」の 2 つに分け、推論発問は「精緻化推論」であるとし、推論発問をする際の 4 つの原則を示している (cf. 田中. 2011 : 16-17)。

2 種類の推論

- (1) 文と文の意味的な結束性を保つための推論「橋渡し推論」(bridging inference) : 「歯は痛みなく抜かれた。歯医者は新しい方法を使った。」→歯を抜いたのは歯医者だ。—全ての情報が明示されている。
- (2) 文章に明示されていない情報を補う推論「精緻化推論」(elaborative inference) : 「歯は痛みなく抜かれた。患者は新しい方法が好きだった。」→歯を抜いたのは歯医者だ。—非明示的な情報を補う。(田中 (2011 : 16-17) をもとに筆者が作成)

4つの発問の原則

- (1) 明確性 (clarity) の原則：問いを明確にする (明確な発問とは答えが Yes/No 形式、Either/or 形式、Wh-形式のいずれであるのかが学習者に明確にわかること)。
- (2) 意見差 (opinion-gap) の原則：異なる意見を引き出す (発問は異なる複数の意見が期待できるものでなければならない)。
- (3) 論拠 (evidence) の原則：証拠を探させる (発問は推論の証拠を探することができるものでなければならない)。
- (4) 挑戦性 (challenging) の原則：挑戦的な問いをする (発問は手応えのある挑戦的な問いでなければならない)。(田中 (2011:24-25) をもとに筆者が作成)

これらの原則を踏まえて推論発問を行うことがコミュニケーション能力を養成する上で重要であるが、文学テキストの場合は評価発問ももちろん必要である。佐竹が指摘しているように「物語文などであれば、文章の主題や主人公の気持ち、また主人公の振る舞いについての考えを問うような推論発問や評価発問を行うことが有効」(佐竹, 2019:245) と考えられるからである。

4. 文学テキストでの発問例

ここでは、実際の文学テキストを取り上げて、形式的あるいは内容的な逸脱 (異化や前景化) に焦点を当てた推論発問や評価発問の例を示す。コミュニケーション能力養成を目的とする英語授業において、これらの問いに答えることが、学習者の積極的な授業参加、すなわちアクティブ・ラーニングに繋がることが期待される。なお引用文中の筆者による下線部は推論発問の論拠となる部分である。

授業は3～4人のグループ・ワークで実施し、一般的な読解指導の手順である Pre-Reading、While-Reading、Post-Reading の3段構成 (表1) とする。

この授業モデルでは文法・表現チェックを最後に配置している。田中は推論発問に答えるために学習者は何度も教材を読み返さなくてはならず (教材回帰の原則)、その作業が学習者による言語形式の違いと意味内容の違いの気づき (noticing) を引き起こし文法習得が促進されるとしているが (cf. 田中, 2011:175)、筆者の授業経験からはそれに該当しない場合も多いと予想される。そこで授業の最後に重要な文法や表現を再確認することで誤りの化石化 (fossilization) を防止することにする。なお、推論発問の効果について、田中は (1) 読みへの意欲向上と深い読みの促進 (2) テキスト情報の記憶 (3) 事実情報の理解 (4) 文法への気づき (5) 共同学習の促進、の5項目すべてについて効果が見られたと報告している (田中, 2011:146-147)。

表 1

Teaching Procedure (with Literary Text)
< warm-up >
small talk → motivation
• Pre-Reading
(1) 内容説明 (oral introduction) → 学習者のスキーマ (schema) を呼び起こし、内容の予測をしやすいようにする。
• While-Reading
(2) 黙読 (skimming) → 学習者に各自の予測の確認をさせる。
(3) 発問 → 形式的・内容的逸脱に注目した推論発問・評価発問を行う。
事実発問 (scanning) → 教材の理解度を確認する (適宜)。
推論発問 (deep reading) → 本文を繰り返し読ませることで十分なインプット (input) を確保し、気づきを促す。
評価発問 (critical reading) → 学習者自身の意見をまとめさせ、アウトプット (output) に繋げる。
(4) 議論 (discussion) → 学習者間の相互交渉 (interaction) を行わせる。
• Post-Reading
(5) 文法・表現チェック → 言語形式と意味の再確認をする。
< assignment >
report in English within 100 words → assessment

以下に文学テキストを用いた発問の例を示す。略号は、DV が逸脱の種類、IQ が推論発問、EQ が評価発問である。事実発問は学習者の英文理解度を確認するに過ぎないので省略する。推論発問は、授業中に学習者に論拠を述べさせる必要があるため正確な言語使用を要求できるが、評価発問ではその必要がなく、流暢さ (fluency) は確保できても正確さ (accuracy) は確保できない。そこで授業後に100語程度で発表した内容をまとめた英文レポートを課題に出すことでその欠点を補い、最終的にはそれを評価に利用することにする。文学テキストの順序は、筆者の判断により challenging 度の低いものから高いものにしてある。一応、形式的な逸脱と内容的逸脱に分けてあるが、どんな文学テキストでも両者は不可分に混在しており、ここでこの区分は筆者による便宜上の区分に過ぎない。

4.1 形式的逸脱による発問

反復法（語句レベル）、並列法（節レベル）、倒置法、メタファー、誇張法、迂言的表現法、省略法などの修辞法によって学習者に通常の表現と違う違和感（ずれ）を感じさせるもの。

(1) Peter and Wendy (2)

For a week or two after Wendy came it was doubtful whether they would be able to keep her, as she was another mouth to feed. Mr. Darling was frightfully proud of her, but he was very honorable, and he sat on the edge of Mrs. Darling's bed, holding her hand and calculating expenses, while she looked at him imploringly. She wanted to risk it, come what might, but that was not his way; his way was with a pencil and a piece of paper, and if she confused him with suggestions he had to begin at the beginning again.

'Now don't interrupt,' he would beg of her. 'I have one pound seventeen here, and two and six at the office; I can cut off my coffee at the office, say ten shillings, making two nine and six, with your eighteen and three makes three nine seven, with five naught naught in my cheque-book makes eight nine seven,—who is that moving?—eight nine seven, dot and carry seven—don't speak, my own—and the pound you lent to that man who came to the door—quiet, child—dot and carry child—there, you've done it!—did I say nine nine seven? yes, I said nine nine seven; the question is, can we try it for a year on nine nine seven?'

内容：Wendy が生まれた時の両親の態度の描写。父親の性格がよくわかる場面。

DV: foregrounding: repetition (monetary unit)

IQ: Why did Mr. Darling need a pencil and a piece of paper?

IQ: Which did Mr. Darling prefer, money or his daughter? Why?

EQ: What do you think of him as a father?

(2) Cat in the Rain (130)

She laid the mirror down on the dresser and went over to the window and looked out. It was getting dark.

'I want to pull my hair back tight and smooth and make a big knot at the back that I can feel,' she said. 'I want to have a kitty to sit on my lap and purr when I stroke her.' 'Yeah?' George said from the bed.

'And I want to eat at a table with my own silver and I want candles. And I want it to be spring and I want to brush my hair out in front of a mirror and I want a kitty and I want some new clothes.'

'Oh, shut up and get something to read,' George said.

He was reading again.

内容：無関心な夫に駄々をこね抵抗する若妻の描写。微妙な夫婦関係がよくわかる場面。

DV: foregrounding: parallelism ('I want to')

IQ: Why do you think she kept talking incessantly?

IQ: Why didn't George stop reading while his wife was speaking to him?

IQ: Why do you think she wanted the cat so much?

EQ: What kind of person do you think George is?

(3) The Selfish Giant (87)

It was a lovely scene, only in one corner it was still winter. It was the farthest corner of the garden, and in it was standing a little boy. He was so small that he could not reach up to the branches of the tree, and he was wandering all round it, crying bitterly. The poor tree was still quite covered with frost and snow, and the North Wind was blowing and roaring above it. "Climb up! little boy," said the Tree, and it bent its branches down as low as it could; but the boy was too tiny.

And the Giant's heart melted as he looked out.

"How selfish I have been!" he said; "now I know why the Spring would not come here. I will put that poor little boy on the top of the tree, and then I will knock down the wall, and my garden shall be the children's playground for ever and ever."

He was really very sorry for what he had done.

内容：わがままな大男が改心する劇的な場面。

DV: foregrounding: inversion ('and in itstanding a little boy')

defamiliarization: metaphor ('the Giant's heart melted')

IQ: Whydid the Giant decide to be kind to children?

EQ: What kind of person do you think the Giant is?

(4) Anne of Green Gables (33-34)

"Well, well, there's no need to cry so about it."

"Yes, there is need!" The child raised her head quickly, revealing a tear-stained face and trembling lips. "You would cry, too, if you were an orphan and had come to a place you thought was going to be home and found that they didn't want you because you weren't a boy. Oh, this is the most *tragical* thing that ever happened to me!" Something like a reluctant smile, rather rusty from long disuse, mellowed Marilla's grim expression.

“Well, don’t cry any more. We’re not going to turn you out-of-doors tonight. You’ll have to stay here until we investigate this affair. What’s your name?”

The child hesitated for a moment.

“Will you please call me Cordelia?” she said eagerly.

“Call you Cordelia? Is that your name?”

“No-o-o, it’s not exactly my name, but I would love to be called Cordelia. It’s such a perfectly elegant name.” (italics in the original)

内容：Anne が養子になれないことを知り悲嘆する場面。Anne の性格が垣間見える描写。

DV: defamiliarization: hyperbole (a big word like ‘tragical’)

circumlocution: (‘a reluctant smile, rather rusty from long disuse’)

IQ: Why didn’t the girl tell Marilla her true name?

IQ: Why did Marilla smile?

EQ: How do you feel when your dreams are dashed?

(5) The Garden-Party (210)

There lay a young man, fast asleep—sleeping so soundly, so deeply, that he was far, far away from them both. Oh, so remote, so peaceful. He was dreaming. Never wake him up again. His head was sunk in the pillow, his eyes were closed; they were blind under the closed eyelids. He was given up to his dream. What did garden-parties and baskets and lace frocks matter to him? He was far from all those things. He was wonderful, beautiful. While they were laughing and while the band was playing, this marvel had come to the lane. Happy... happy... All is well, said that sleeping face. This is just as it should be. I am content. But all the same you had to cry, and she couldn’t go out of the room without saying something to him. Laura gave a loud childish sob.

“Forgive my hat,” she said.

And this time she didn’t wait for Em’s sister. She found her way out of the door, down the path, past all those dark people. At the corner of the lane she met Laurie.

He stepped out of the shadow. “Is that you, Laura?”

“Yes.”

“Mother was getting anxious. Was it all right?”

“Yes, quite. Oh, Laurie!”

She took his arm, she pressed up against him.

“I say, you’re not crying, are you?” asked her brother.

Laura shook her head. She was.
Laurie put his arm round her shoulder. “Don’t cry,” he said in his warm, loving voice.
“Was it awful?”
“No,” sobbed Laura. “It was simply marvelous. But Laurie—”
She stopped, she looked at her brother.
“Isn’t life,” she stammered, “isn’t life—”
But what life was she couldn’t explain. No matter. He quite understood.
“Isn’t it, darling?” said Laurie.

内容：Laura が死体を目撃する場面。死に直面した時の少女の揺れ動く心の描写。

DV: foregrounding: ellipsis (‘Isn’t life—’)

parallelism(‘Isn’t life—’)

IQ: How did Laura feel when she saw a young man fast asleep?

IQ: Why did the face of the young man seem happy?

IQ: What do you think Laura meant when she said “isn’t life—”?

IQ: What do you think Laurie meant when he said “Isn’t it,?”

EQ: What do you say if you are Laurie?

4.2 内容的逸脱による発問

社会通念 (conventional wisdom) に反することを述べて、学習者に事態認識上の違和感 (ずれ) を感じさせるもの。

(1) The Happy Prince (74)

At last he came to the poor house and looked in. The boy was tossing feverishly on his bed, and the mother had fallen asleep, she was so tired. In he hopped, and laid the great ruby on the table beside the woman’s thimble. Then he flew gently round the bed, fanning the boy’s forehead with his wings.

“How cool I feel,” said the boy, “I must be getting better”; and he sank into a delicious slumber.

Then the Swallow flew back to the Happy Prince, and told him what he had done.

“It is curious,” he remarked, “but I feel quite warm now, although it is so cold.”

“That is because you have done a good action,” said the Prince.

And the little Swallow began to think, and then he fell asleep. Thinking always made him sleepy.

内容：ツバメが王子に頼まれた最初の用事を果した後の場面。ツバメの心の変化の描写。

DV: defamiliarization (the swallow's behavior)

IQ: Why did the swallow feel warm though it was very cold?

EQ: Why do you think thinking always made the swallow sleepy?

(2) A Day's Wait (333)

It would have been natural for him to go to sleep, but when I looked up he was looking at the foot of the bed, looking very strangely.

'Why don't you try to go to sleep? I'll wake you up for the medicine.'

'I'd rather stay awake.'

After a while he said to me, 'You don't have to stay here with me, Papa, if it bothers you.'

'It doesn't bother me.'

'No, I mean you don't have to stay if it's going to bother you.'

I thought perhaps he was a little light-headed and after giving him the prescribed capsule at eleven o'clock I went out for a while.

内容：風邪で発熱した少年が父親を拒む場面。微妙な父子関係の描写。

DV: defamiliarization (the boy's remarks)

foregrounding: repetition ('bother')

IQ: Why did the boy tell his father that he didn't have to stay with him?

IQ: Why did the father say it didn't bother him to stay with him?

EQ: Do you think the boy is in good terms with his father?

5. おわりに

田中は日本の英語教育について次のように述べ、英語授業をアクティブにするためにもっと推論発問が利用されねばならないと主張している。

伝統的な文法訳読式の授業では、教師が文法の説明をした後、生徒は1文ずつ英文を日本語に訳す作業に入ります。そして、逐語訳・逐文訳を積み重ねて全文訳に至ります。この方法には、(1)細かい文法事項にこだわる、全体として何が書いてあるのかを把握できなくなる、(2)言語形式を重視するために、意味(機能)の解釈がおろそかになる、(3)1文1文を同じ重みで順次訳していくので、時間がかかる等の問題点があります。

（田中，2011：24）

では、実際の授業ではどのようなタイプの発問がよく使われているのでしょうか。深澤の研究(2008)は1つの示唆を与えてくれます。この研究では、高等学校の教科書に掲載されている読解発問を5つの範疇に分け（文字通りの理解、再構成・再解釈、推論、評価、個人的反応）、分析しました（図1.2.1）。その結果、教科書で見られる発問は、文字通りの解釈、および、再構成・再解釈を求める事実発問のタイプが大部分を占めており、他のタイプの発問が極めて少ないことが報告されています。（筆者注：図1.2.1は省略）

このことから、私たちが授業の中で確かな読解力を育成していくためには、文字通りの理解を求めるような事実発問だけでなく推論発問を含めた異なるタイプの発問を準備し、バランスよく授業の中で発問を行っていくことが求められていることがわかります。

（田中，2011：15-16）

本稿では、文学テキストを用いて著者からのメッセージが込められていると思われる逸脱した部分に焦点を当てて作成した推論発問・評価発問を行うことにより、英語授業をコミュニケーションにする試みについて論じたが、その中には語用論や文体論の知見を大いに取り入れている。これらの学問領域は永らく周辺的なものと見做されてきたが、近年では英語教育学と連携することで実用的な価値が見出されている。本稿は語用論や文体論と英語教育学の連携の一つの試みでもある。

文学テキストはもちろん文学的である。文学的であるとは文学性があるということである。そして文学性は逸脱（異化・前景化）によって生じるのであり、その部分に作者のメッセージが込められている（そしてそれをどう解釈するかは、読者の判断に委ねられている）。そうであるならば、文学テキストの逸脱した部分に焦点を当てて推論発問や評価発問を行うことにより、作者と読者である学生、学生と教員、学生同士の相互交渉が可能になるのではないか。

だが現実問題として、学生の学力や学習意欲等の原因によって、十分な相互交渉が実現できない可能性もある上、文学テキストを使用しているからといって、毎回このような授業モデルが成り立つわけでもない。文学テキストを規範タイプと逸脱タイプに分けて、前者では内容確認のための事実発問と論拠に基づいた論理の一貫性 (coherence) を問う推論発問を中心に、後者は形式的小および内容的な逸脱に焦点を当てた意見差の出る推論発問と挑戦性のある評価発問を中心とした授業（図1）を行う必要があるだろう。

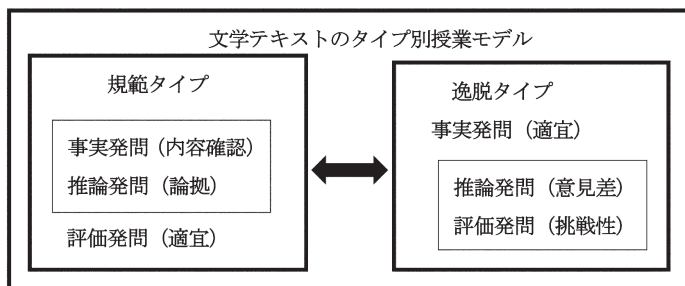


図 1

円滑かつ効果的な授業のために、更にもどのような工夫をすればよいのかについては今後の課題としたい。まだ解決しなければならない問題点は多くあると思われるが、英語授業を改善する一つの方策として、本稿で提案したような、文学テキストを用いてコミュニケーション能力養成を目指す授業モデルを実施することには大いに価値があると思う。

〔引用文献〕

内海 彰. 2003. 「認知言語学や関連性理論は文学の認知研究に貢献できるか？」小方 孝 (編) 『認知システムとしての文学—ワークショップの記録』日本認知科学学会テクニカルレポート 46. 150-158.

----- . 2007. 「認知修辞学における比喩の認知過程の解明」楠見 孝 (編) 『メタファー研究の最前線』ひつじ書房. 403-420.

佐竹直喜. 2019. 「リーディングの指導と評価」久保田 章・林 伸明 (編) 『授業力アップのための英語教育学の基礎知識』開拓社. 234-247.

嶋田和成. 2019. 「英語科の教材」久保田 章・林 伸明 (編) 『授業力アップのための英語教育学の基礎知識』開拓社. 82-100.

田中武夫. 2011. 「推論発問のすすめ」田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 (編) 『推論発問を取り入れたリーディング指導：深い読みを促す英語授業』三省堂. 10-22.

中村愛人. 2006. 『英語教材としての児童文学の有用性』広島大学大学院教育学研究科紀要. 2. 55. 193-196.

西原貴之. 2012. 『Hare-in-the-Moon から英語教育への贈り物？—教材 “The Hare’s Gift” における文学的言語表現とそれらの付属教材での扱われ方についての検討』Language Education & Technology. 49. The Japan Association for Language Education & Technology. 245-274.

Bland, J. 2018. ‘Introduction: The Challenge of Literature’ in Janice Bland (ed.) *Using Literature in English Language Education: Challenging reading for 8-18 year olds*. London: Bloomsbury Academic. 1-22.

Grice, P. 1991. *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Miall, D. and Kuiken, D. 1999. ‘What is Literariness? Three Components of Literary Reading’. *Discourse Processes*. 28. 2. 121-125.

Morgan, N. and Saxton, J. 2006². *Asking Better Questions*. Markham: Pembroke Publishers.

Nation, K. 2017. ‘Nurturing Lexical Legacy: Reading experience is crucial for the development of word reading skill.’ *Science of Learning*. 2. 3. 1-4.

Nutall, C. 1996². [1982]. *Teaching Reading Skills in a foreign Language*. Oxford: Macmillan Heinemann.

Shklovsky, V. 1965. Art As Technique. in Lee T. Lemon and Marion J. Reis. (ed. and trans.)

- Russian Formalist Criticism: Four Essays*. Nebraska: University of Nebraska Press. 3-57.
- Short, M. 1996. *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. London: Longman.
- Sperber, D. and Wilson, D. 19952. [1986]. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Wales, K. 2001². [1990]. *A Dictionary of Stylistics*. London: Pearson Education.

〔使用テキスト〕

- Barrie, J. M. 2018. [1911]. *Peter and Wendy*. Orinda: Sea Wolf Press.
- Gannett, R. S. 2014. [1948]. *My Father's Dragon*. New York: Dover Publications.
- Hemingway, E. 1987. 'A Day's Wait'. In *The Complete Short Stories of Earnest Hemingway*. New York: Scribner. 332-334.
- . 1987. 'Cat in the Rain'. In *The Complete Short Stories of Earnest Hemingway*. New York: Scribner. 127-131
- Mansfield, K. 2006. 'The Garden-party'. In *The Collected Stories of Katherine Mansfield*. London: Wordsworth Editions. 1197-210.
- Milen, A. A. 1992. [1926]. *Winnie-the-Pooh*. New York: Penguin books.
- Montgomery, L. M. 2014. [1908]. *Anne of Green Gables*. Oxford: Oxford University Press.
- Oscar, W. 2010. 'The Happy Prince'. In *The Complete Short Stories*. Oxford: Oxford University Press. 71-78.
- . 2010. 'The Selfish Giant'. In *The Complete Short Stories*. Oxford: Oxford University Press. 85-88.

（きったか しんいちろう 英米学科）

2019年9月3日受理