

文化知識教授の教材に関する一考察

—文学テキストと説明文テキストの使用の有機的融合を目指して—

広島大学大学院教育学研究科院生 西原貴之

1. はじめに

異文化理解の重要性が主張される今日、外国語教育において文化的内容を学習者に教授する必要性がますます高まっている。この目的を果たすものとして、近年ではビデオの活用 (e.g., Herron et al. 1999) など、様々なメディアの活用の有効性が指摘されている。これは、外国語教育で利用できる周辺機器の発達に大きく関係していると考えられる。

こういった周辺機器が発達している今日でも、文化知識教授の教材としての文学の有効性を指摘する研究が依然多く見られる (e.g., Brumfit and Carter 1986; Kramersch 1993; Lazar 1996; Littlewood 1986; Mckay 1986)。こういった主張の典型例として、例えば Lazar (1996)がある。

Another advantage of using literary texts in the classroom is that they provide students with access to other cultures. Given the complicated relationship between literary works and the world, perhaps this access is more of a tantalizing glimpse of another culture than a mirror-like documentation of it. (Lazar 1996; p.774)

Lazar (1996)は、文学テキストと世界の複雑な関係ゆえに、瞬時にある文化事象について学習者が理解することは難しいとしながらも、文化知識の獲得という目的に対して文学テキストの有効性を認めている。

一方で、学習者に文化知識を与えるのに文学が効果的であるという考えを否定する研究もある。例えば次の Edmondson (1997)がその典型例として挙げられよう。

It is of course true that in one sense major literary achievements count as cultural documents; but it is ... nonsensical to suggest that literature – maybe treated in a certain way – necessarily gives access to such insight. To put it crudely, if one wishes to discover more about working conditions in England in the 19th century, there may be better sources to consult than the novels of Charles Dickens. (Edmondson 1997; p.47).

Edmondson (1997)は、外国語学習というコンテキストでは、文学テキストよりも説明文テキストを用いた方がよいと考えているようである。

上の2つの引用では、文化知識を学習者に与えるのに有用なのは文学テキストなのか説明文テキストなのかということが問題とされている。ここに示したのはほんの1例であるが、これらの議論をみると、文化知識を学習者に与えるという目的のためには、文学テキストか説明文テキストかどちらか一方のみしか用いてはならないかのような感覚をおぼえてしまう。文化教授という

目的のためにはどちらか一方の利用をあきらめなければならないのであろうか。

文化に関する情報がテキスト内に含まれているという点では、文学テキストも説明文テキストも同じである。しかし、両者ではその含まれ方に違いがある。この点をまず認識しなければならない。文化知識がそれぞれのテキスト内でどのように組み込まれているかは、それぞれのテキスト群の特性に大きく関係していると考えられる。われわれは、まずそれぞれのテキスト群がどのような特性を備えているのかを考察し、その性質の結果、それぞれのテキスト群において文化情報がどのように含まれているのかを考えなければならない。このことがなされてはじめて、学習者に文化知識を与えるという目的に対して、それぞれのテキストがどのように活用できるのかを議論できるのである。このことを考察せずに、表面的な感覚だけで、文化知識を学習者に与えるのには文学テキストがよいのか、説明文テキストがよいのか、二元論的に議論されるのは、あまり実りあるものであるとは言えない。両者はそれぞれ異なった様式で文化情報を含んでおり、外国語教育で有効となる場面も異なると考えられる。われわれは、このことを認識し、両者を有機的に組み合わせ、より効果的な文化教授を目指す必要がある。

本論文は、このことを実現させていくための前段階として、文学テキストと説明文テキストの違いを引き起こしている最も重要な特性の1つである曖昧性（後述）という特徴に注目して、議論をすすめていきたい。そしてこの曖昧性という観点から、文学テキストと説明文テキストそれぞれにおける文化情報の含み方を踏まえ、両者のテキストの有機的融合、つまり学習者による目標言語の文化理解を目指して、両者のテキストをそれぞれ適切に組み合わせながら教授に利用すること、について考察する。本論文の構成は以下の通りである。第2節では、本題に入るに先立ち、外国語教育で扱われている文化知識とはどのようなものであるのかを簡単にまとめる。第3節では、まず文学テキストと説明文テキストの関係について述べる(3.1)。次に二重プリズム構造（後述）を基盤として、テキストの曖昧性について理論的に考察し、文学テキストと説明文テキストではこの特性がどのように異なってくるのかを考える(3.2)。第4節では、第3節の議論をもとに、それぞれのテキストにおける文化の組み込み方、そして教育的示唆を簡単にまとめる。第5節では、ハロウィーンを例として取り上げ、文学テキストと説明文テキストの有機的融合の具体例を示す。第6節は結論である。本研究は、教材論に多少なりとも貢献するものとする。

## 2. 外国語教育で扱われる文化知識

ここでは本論で用いる文化知識とはどのようなものであるかということを示しておきたい。外国語教育において、目標言語の文化を学習者にどのように指導していくかということとはしばしば議論の対象となってきた(e.g., Adaskou, et al. 1990; Byram 1997; Chastain 1976; Guest 2002; Herron, et al. 1999; Shanahan 1998; 豊住 2000, 2002; 深沢 1993)。目標言語の文化を一枚岩的に扱ってはならないという主張がなされる一方で(e.g., Guest 2002)、学習者に文化知識として教える内容は、目標言語が話されている社会における文化の多様性には目をつむり、比較的典型的なものを扱う傾向があるようである<sup>1</sup>(e.g., Byram 1997; Herron, et al. 1999; 豊住 2000, 2002; 深沢 1993)。

豊住(2002)は、英語教育で扱われる文化知識のリストを示した。以下がそのリストである<sup>2</sup>。

1. 人文科学的内容(地理、歴史、芸術<sup>3</sup>、科学技術など)
2. 文化人類学的内容
  - 1) 伝達様式(意思伝達にかかわる内容)
    - a. 言語伝達(丁寧表現、擬声語・擬態語、単語や表現の内包的意味、会話の進め方、手紙の書き方、電話のかけ方、タブー表現など)

- b. 非言語的伝達 (身振り、表情、視線、対人距離など)
- 2) 生活様式 (日常生活にかかわる内容)
  - a. 日常生活 (衣服、食習慣やテーブルマナー、住居の形態、趣味・娯楽、贈り物、しつけ、祝祭日など)
  - b. 学校生活 (教育制度、授業形態・進め方、学校行事、課外活動・アルバイトなど)
  - c. 社会生活 (隣人との交際、宗教的行事など)
- 3) 思考様式 (価値観や考え方の違い) (豊住 2002; pp.57-8)

このリストに含まれている事項は、基本的には目標言語体系内で比較的安定しているものに焦点が絞られているようである。これらの先行研究に従って、ここでも文化知識という語で目標言語体系内で比較的安定したものを指すことにする。実際、文化知識教授における文学テキストの有効性を考察している先行研究でも、文化知識はここで示したように目標言語内である程度安定したものを指している (e.g., Brumfit and Carter 1986)。

### 3. テキストの曖昧性についての理論的考察

ここでは曖昧性という観点から、文学と説明文という2つのテキストジャンルについて、主に文学理論 (文体論も含む) の観点からまとめる。両者は言語である以上、言語学、言語哲学などの分野に依拠することも当然考えられるが、これらの分野では文学を考察の対象外としたり、例外的な言語形態とみなしてきたという歴史的事実がある。<sup>4</sup> (e.g., Austin 1962; Bloomfield 1933; Chomsky 1965; de Saussure 1916/1972; Frege 1892/2001)。本研究がこれらの分野に依拠しないのはこのような理由による。本節ではまず、曖昧性を議論する準備として、文学テキストと説明文テキストの関係について簡単に述べる (3.1)。次に、曖昧性という性質について、二重プリズム構造という観点からまとめる (3.2)。

#### 3.1 文学テキストと説明文テキストの関係

ここでは、曖昧性について 3.2 で議論する前段階として、文学テキストと説明文テキストの関係について簡単にまとめる。結論から言えば、これら2つのジャンルは1つの連続体上の2極と捉えるべきである。

20世紀には、形式主義的文学理論 (新批評、ロシア・フォルマリズム、フランス文体論など) が文学テキストの独自性を示そうとしてきた。しかし、文学テキストの定義は十分になされなかった (Pilkington 2000)。形式主義的文学理論は、ある特性の有無が任意の要素  $x$  の属すカテゴリーを決めていると考えていた。この試みは Lakoff (1987) が集合論における古典的理論と呼んだもの (p.xiv) に該当する。

しかし、これら2つのジャンルは独立したものではない。このことをより明確に理解するには、Zadeh (1965) のファジー集合理論が有用である。古典的理論では、ある要素  $x$  があるカテゴリー  $A$  の成員であるとき、 $F_A(x)$  の値は1であり、 $A$  の成員ではないときの値は0であった。つまり、 $F_A(x)$  は1と0という値しかとらない2値関数であった。しかし、美しい女性とか、すばらしい映画といった集合においては、ある要素  $x$  が集合  $A$  の成員であるかどうかは度合いの問題となってくる。そこで Zadeh (1965) のファジー集合理論においては  $F_A(x)$  の値の取りうる範囲は  $0 \leq F_A(x) \leq 1$  となり、1に近いほどそのカテゴリーにおける成員性が高く、反対に0に近づけばその成員性は低くなると考えられた。

ここで Zadeh (1965)の考えをもとに文学というテキストジャンルについて考えてみると、文学テキストという集合にはより文学的なもの (e.g., 韻文) からあまり文学的でないもの (e.g., ルポルタージュ) が含まれていることになる。そしてあまり文学的でないものはしばしば説明文物的なものとして扱われる。同様に説明文テキストと呼ばれるものにも、文学的なもの (e.g., 広告) が含まれていることになる。このことから、文学テキストと説明文テキストを1つの連続体の2極と考えるべきであると言えよう。文学テキストというジャンルをファジーな集合とみなして定義しようという試みには例えば Groeben and Schreier (1998)や Steen (1999)などがある。いくつかの古典的な文学理論の研究においても、所定のテキストが文学かどうかは、ある要素の有無ではなく、ある要素がどれほど優勢かによって決定されるとする主張がある (e.g., Jakobson 1935/1986, 1960; Todorov 1981)。

以上のように、文学テキストと説明文テキストは同一連続体上の2極と捉えなければならない。3.2では、この2極の違いを生み出す1つの必要条件的な特性である曖昧性についてまとめる。

### 3.2 二重プリズム構造から観た曖昧性

曖昧性は文学理論だけでなく、言語学でも考察の対象となっている。しかし、両者ではその概念が意味するものが多少異なる。そこでまず、言語学における曖昧性についてまとめておく。

言語学においては、曖昧性は同一の語、句、そして文が2つ以上の意味を有する言語現象を指す。語彙レベルでは多義語 (例えば“bank”) が挙げられる。統語レベルでは文法的曖昧性 (例えば“Flying planes can be dangerous.”) が挙げられよう。生成文法 (標準理論) は、文法的曖昧性に関して、文の基底に2つの異なる深層構造を仮定し、変形規則が適用された結果、表層構造の形が同じになった結果のものと考えた。そして、意味の違いは、それら2つの異なる深層構造がそれぞれ別に論理形式に入力された結果生じていると考えた。

一方、文学理論で使われる曖昧性は多少異なる (see e.g., Empson 1930/1966)。言語学で扱われる曖昧性は、その意味の候補が比較的限定されている。しかし、文学研究の中で使われてきた曖昧性は、意味に無限の可能性があることを指す。これを分かりやすく明示したものに中尾 (2003)の二重プリズム構造がある。これは、もともとは Chaucer の言語を分析するために作られたものであるが、この構造は文学という現象一般に当てはまるものであり、文学の外国語教育における有効性の議論に対しても、その考察に大きな助けとなる。図1がその二重プリズム構造である。このモデルにおいて、Aは作者が表現しようとしている現象である。Bは作者によるその現象の切り取りである。Cは作者によって生み出された表現である。Dはその表現の読者による読み取りである。そして、Eの円は読者によって想定された現象、言い換えれば読者によるCの解釈に相当する。Eのところでは3つの円しか示されていないが、実際に可能な解釈がいくつあるかを数え上げることはできない。作者による現象の切り取り (つまりB) は第1プリズム、読者の読

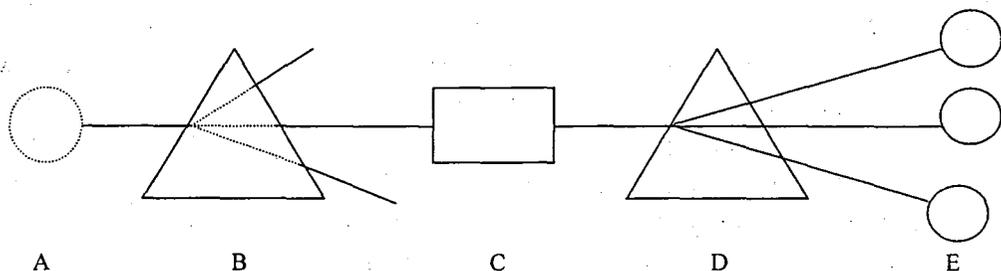


図1. 二重プリズム構造 (中尾 2003: p.22:本論の筆者が一部改変)

み取り（つまり D）は第 2 プリズムと呼ばれている。プリズムというのは、現象にしる表現にしる、それが見る者のレンズを通過する場合、必ずしも直線的ではなく、屈折したり、あるいは乱反射のようなことが起きることを 1 つのメタファーとして表したものである。また、A と B の破線部は読者にとって一義的に決定できないことを意味している。B は作者のものの見方や思想などを反映し、読者は C を読む中で B に直接接触れることとなる。A と B は密接に絡み合っており、読者はこれらを切り離して考えることは難しい。読者は A を特定しようとしても、B にさらされざるをえないのである。また、B における C に連結していない 2 本の線は、作者が A をどう見るかによって他の表現が産出可能であったことを意味している。この線の数も実際に数え上げることは不可能である。曖昧性の生起については、次の引用が明確に説明をしている。

読者が発話者（作者）の読み取り（現象の切り取り）を明確に確定し、かくして一義的に読み取るときは曖昧性はあまり残らない。他方、読者が発話者（作者）の切り取りをこの立場かあの立場かと想像し、二様、三様に読み取ることができるとき、曖昧性は促進される。曖昧性はこのように発話者と読者の二重プリズム構造で説明される。（中尾 2003; pp.22-3; 括弧内は本論の筆者による）

つまり、このモデルにおいては曖昧性は第 1 プリズムと第 2 プリズムの相互作用により生じると考えられている。先ほど説明を行った言語学における曖昧性は、その意味の候補は比較的限定されていた。文学における曖昧性は必ずしもその候補が限定される必要はない。文学における曖昧性はこの点で言語学における曖昧性よりも広い概念である。以上の議論を踏まえ、本論で述べる曖昧性とは、第 1 プリズムと第 2 プリズムの相互作用により、解釈に多様性が現れ、それらがお互いに重なり合うことで意味の重層性を増すこととする。

文学テキストとは、曖昧性が積極的に重要な役割を担う書かれたコミュニケーション（written communication）形態である（see e.g., Simon 1994; van Peer 1991; 中尾 2001a, 2001b, 2003）。読者は同一のテキストを様々な解釈することが許され、むしろ様々な解釈を促すようなテキストの方がよいということがしばしば言われる（e.g., Groeben and Schreier 1998）。

一方、説明文テキストは、曖昧性はなるべく抑圧されて機能している（e.g., Simon 1994; van Peer 1991）。曖昧性があると、そのテキストはむしろ機能しなくなる。例えば、法律文書などでは曖昧性があってはならないし、コンピュータの操作マニュアルでも読者に多様な解釈を許すようであれば、問題を引き起こすこととなる。中尾（2003）による二重プリズム構造と対比すれば説明文テキストは、図 2 のように図示できよう。図 2 において、B と D が三角形から長方形へと変化しているのに注意されたい。説明文テキストは、なるべく A と E が同一のものになるようにつとめる。現象であれ表現であれ、それが見る者のレンズを通過する場合、極力直線的に、つまり A がなるべく E と等しくなるようにつとめられるのである。同様な理由から、図 1 では破線となっていた A と B も直線とした。B は透明たりえようとし、読者に A を特定化させることを促す。

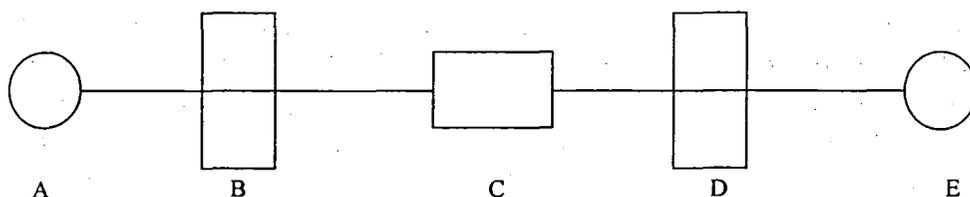


図 2. 説明文テキストの構造

ここで示したように書かれたコミュニケーションには、曖昧性を奨励する形態と避けようとする形態がある。Schmidt (1982)は、文学というコミュニケーション形態の背後には、美学的慣習 (aesthetic convention) と多価的慣習 (polyvalence convention) が機能しているとしている。前者は、例えば文学テキストを理解する際にそれが事実かどうか、実用的であるかどうかということは問わないといった慣習である。後者は、テキストの意味や解釈は多様であるとみなされなければならないという慣習である。文学テキストにおいて曖昧性の生起が問題を引き起こさないのは、これら2つの慣習によると考えることができる。一方説明文テキストにおいては、その背後には事実的慣習 (fact convention) と単価的慣習 (monovalence convention) が機能しているとされている。前者は、例えばテキストの内容が事実かどうか、実用的であるかどうか重要であるといった慣習である。後者は、意味は個人や場合によって揺れが生じてはならず、同一のもでなければならないといった慣習である。説明文テキストで曖昧性が問題を引き起こすのは、これら2つの慣習によると考えることができる。

3.1で示したように、文学テキストと説明文テキストは同一連続体上の2つの極である。両者は書かれたコミュニケーション形態であり、テキスト内に曖昧性が潜在している点では同じであるが、曖昧性の役割に関しては異なっている。曖昧性を明るみに出そうとすれば、そのテキストは文学テキストの色合いが強まり、逆に、その特性を抑制しようとするれば説明文テキストの色合いが強まると考えられる。また、これら2極の中間点には、ルポルタージュや広告などが位置づけられよう。以下では、文学テキストを、曖昧性が積極的に機能している傾向が強いテキストとし、説明文テキストを、その特性が極力抑制されている傾向のあるテキストとして考える。この前提のもとで、次節では、それぞれのテキストにおいて文化情報はどのような形で含まれているのか、それらは文化教授のどのような目的に対して有効となるのか、という点について考える。

#### 4. 文学テキストと説明文テキストにおける文化情報の含まれ方と教育的示唆

前節では曖昧性という特性をまとめ、文学テキストでは曖昧性が積極的に機能し、説明文テキストでは曖昧性の生起は抑制される傾向があることを示した。本節では、このことをもとに、それぞれのテキストで文化情報がどのような様式で含まれているのか、そしてそれは文化知識を学習者に与えるという際にそれぞれどのような目的に対して向いていると言えるのかを論ずる。繰り返しになるが、文化的な要素を含んでいるという点では文学テキストも説明文テキストも同じである。ただし、その含み方に違いがあるということを確認することが重要である。

ある特定の文化内容について記述している説明文テキストは、その記述内容について複数の読者がなるべく同様に理解するように書かれている (図2におけるAとEの関係)。Lazar (1996)の言葉を借りれば、テキストは文化内容を客観的に映し出す鏡であるかのように機能しようとするのである。このことはわれわれの日常生活を考えてみてもわかるであろう。例えば、ハロウィーンについて調べようと思うならば、文化辞典 (e.g., Panati 1989)などを図書館から借りて、ハロウィーンという見出しを探すのではないであろうか。説明文テキストを読めば、読者はある内容について宣言的知識を得ることができよう。図2のBは読者にとって透明たりえようとするため、彼らはハロウィーンについての情報 (図2で言うところのA)を特定化することができるのである。このことから説明文テキストは、ある文化内容の宣言的知識を学習者に与えるという目的に対して向いているものと考えられる。ただし、説明文テキストでは、文化情報は宣言的知識を得るという段階で終わってしまう。その文化がその共同体の中でどのように人と密接に関わり合っているかを実感したり、経験したりすることはあまり期待できない。

反対に、文学テキストではタイトルがハロウィーンとなっても、その行事とはどのような

ものであるのかを読者に説明するということはまれである。文学テキストはその曖昧性ゆえに、読者に多様な解釈を許す(図1のE)。一見、ハロウィーンについて書いてある作品(図1のC)であったとしても、読者によっては、それはもっと抽象的な普遍の真理のようなものを描いているのかもしれないと考えるであろうし、人によっては、そのテキストの語り手は信用ならず、でたらめを描いていると捉えても何ら問題はない。文学は自己言及的テキストであるとよく述べられる(e.g., Culler 1997)ことから分かるように、文学テキストはある文化内容を説明するのではない。文化内容を描くことそれ自体に興味があるのである(図1で言うところのB)。このことを考えると、文学テキストはある文化内容がどのように表現されるのか学習者に体験させるという目的に対して適っていると言える。ただし、ある文化内容について彼らに宣言的な知識を与えるという目的に対してはあまり向いていない。

まとめると、説明文テキストはある文化内容を宣言的知識として与えるという目的に対して向いているテキストであると考えられる。そして、文学テキストは、ある文化内容がどのように表現されるのかを学習者に経験させるという目的に対して向いていると考えられる。ただし、文学テキストにおいては、読者はそのテキストで描かれている文化現象について何らかの形で知っていなければならない。例えば、ハロウィーンについての詩を読もうとするならば、その読者はあらかじめハロウィーンについて知っておく必要があるということである。もしこの知識がなければ、読者にとってその文学テキストが何について書かれているのか理解することは難しいであろう。ここで述べたことを踏まえ、次節では具体的にテキストを引用しながら、この組み合わせの1例を示してみたい。学習者はまず説明文テキストにより、ある文化内容についての宣言的知識を得る。次に、その知識を持った上で、文学テキストを読み、その文化内容がどのように表現されているのかを見ることで、その文化内容がどのように生活の中に染み込んでいるのかを経験することができると考えられる。

## 5. 具体例：ハロウィーンの恐怖

本節では、前節の議論を受け、具体的にテキストを引用しながら、説明文テキストと文学テキストの融合について考えてみたい<sup>5</sup>。なお、本節ではハロウィーンについて扱ったテキストを例として取り上げる。これは豊住(2002)のリストで言うところの2-2)-cに該当する内容である。

説明文テキストに、例えば次のようなものがある。

One story says that, on that day (Halloween), the disembodied spirits of all those who had died throughout the preceding year would come back in search of living bodies to possess for the next year. It was believed to be their only hope for the afterlife. The Celts believed all laws of space and time were suspended during this time, allowing the spirit world to intermingle with the living.

Naturally, the still-living did not want to be possessed. So on the night of October 31, villagers would extinguish the fires in their homes, to make them cold and undesirable. They would then dress up in all manner of ghoulish costumes and noisily parade around the neighborhood, being as destructive as possible in order to frighten away spirits looking for bodies to possess. (Wilson 1995-2002; 下線部は本論の筆者による改変)

上のテキストでは、古い時代からハロウィーンの夜に死者が蘇ると考えられていたということが述べられている。この考え方は現在でも残っており、ハロウィーンの夜には、子供たちは幽霊を恐れたりするようである。学習者は、このテキストを読むことで、ハロウィーンの恐ろしい言い

伝えについての宣言的知識（図2で言うところのA）を得ることができる。

しかしこれだけでは、ハロウィーンに幽霊がやってくるという言い伝えがあるということを知識として得ただけである。例えばこの言い伝えが子供にとっていかに恐ろしいことであるかを、学習者は経験することができない。そこでハロウィーンを描いた文学テキストを学習者に与える。

#### Who has Seen the Witch? (With apologies to C.R.)

Who has seen the Witch?	Who has seen the Witch?
Neither you nor I,	Neither I nor you,
But when the children	But when the dogs
Hide their heads,	Lie low and moan,
The Witch is passing by.     5	The Witch is passing through.     10

(Hubbell 1998; p.11;数字は行数)

このテキストには、魔女に怯える子供たちの姿が描かれている。例えば、1行目と6行目の疑問文、2行目と8行目の“Neither you nor I”と“Neither I nor you”という繰り返し、そして5行目と10行目の魔女の存在を示す記述などは、魔女の存在による子供の恐怖を高める役割をしている。また、“I”や“you”が何を指しているのかは不定であるが、このことによりこの作品の語り手、作者さらには読者である学習者もテキスト内に引き込まれ、その恐怖を共有することを促していると考えられる。また、タイトルにある“With apologies to C.R.”は何を意味しているか読者には分からず、テキストのミステリー性を演出している。このテキストは究極的にはどのような現象（図1のA）を描いたテキストなのであろうか。一見、ハロウィーンの恐怖に怯える子供たちについて書かれているようであるが、説明文テキストの場合ほど描かれている現象を明確に特定化することはできない。むしろ、読者はこのテキストにおいて図1のBにさらされている。このテキストを読むことで、説明文テキストで見た、幽霊がやってくるといった考え方が、子供たちにとってどのような恐怖を与えているのか、読者は体験することができる。このようにすれば、学習者は目標言語が話されている文化の文化的事象に関して、事実問題としての知識を得るだけでなく、その事象を実感することができるであろう。

ここでは、ハロウィーンに関するテキストを取り上げ、具体例を示した。場合によっては、教師は説明文テキストを与えずに、ある文化現象について口頭で説明することで済ますことも可能であろう。

#### 6. 結論

本論では、テキストの曖昧性という特性に注目し、従来は対立的に扱われてきた文学テキストと説明文テキストを、学習者による目標言語の文化理解のために組み合わせて活用することを提案した。テキストには様々なジャンルがあり、それぞれの特性を把握した上で、有機的に外国語教育の中で活用していかなければならない。本論は、その1例を示した。メディアが発達し、外国語教育でも様々な機器が利用できるようになってきたが、学習者に文化知識を与えるという目的に対しては、書かれたテキストも依然その利用価値は高いと考えられる。今後は更に例えばテキストと映像をどのように組み合わせていくかということも考察される必要があるであろう。

本論文の限界として、(1)文学テキストと説明文テキストには曖昧性以外にも前景化の問題など多くの重要な特性があるが、それらについては扱っていないということ、(2)文学には、より抽象的なレベルでは、言語に絶するようなことを読者に伝達しようとする機能があり、その点につい

て本論では触れていないこと、などが挙げられる。これらの点からも、今後考察が必要である。今後の課題としたい。

#### 註

- 1 このような典型的な文化現象を扱うという状況がある一方で、Byram (1997)は、学習者が文化の多様性に対処できるようにするために、異文化間コミュニケーション能力モデル (intercultural communicative competence model) に、態度、発見、相互作用の技能といった構成要素を組み込み、これを基盤として外国語教育について論考している。
- 2 このリストにおける人文科学的内容とは、従来の研究 (e.g., Chastain 1976) ではラージCカルチャー (large C culture) の名で呼ばれてきたものに該当し、文化人類学的内容はスモールcカルチャー (small c culture) の名で呼ばれてきたものを発展させたものと考えることができよう。
- 3 このリストで言えば、文学テキストは人文科学的内容に含まれるが、ここで言う文学に関する知識とは、誰が何という作品を書いたかという知識である。
- 4 特に Austin (1962)の文学に対する態度は Derrida (1971/1977a)で問題視され、いわゆるデリダ＝サル論争 (e.g., Benveniste 1966/1971; Derrida 1971/1977a, 1977b; Searle 1977) を巻き起こした。
- 5 ここで取り上げた説明文テキストと文学テキストでは文章レベルに違いがあるが、本論は文化教授という側面に興味があるため、特にその違いは問題としなかった。

#### 引用文献

- Adaskou, K., Britten, D., and Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 44 (1): pp.3-10.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Benveniste, É. (1966/1971). *Problems in general linguistics*. Coral Gales, Fla: University of Miami Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.
- Brumfit, C. and Carter, R. (1986). Literature and education. In Brumfit, C. and Carter, R. (eds.). *Literature and language teaching*. (pp.22-34). Oxford: Oxford University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chastain, K. (1976). *Developing second-language skills: Theory to practice*. (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.
- Culler, J. (1997). *Literary theory: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Derrida, J. (1971/1977a). Signature event context. *Glyph*, 1: pp.172-97.
- Derrida, J. (1977b). Limited inc abc... *Glyph*, 2: pp.162-254.
- de Saussure, F. (1916/1972). *Course in general linguistics*. Chicago: Open Court.
- Edmondson, W. (1997). The role of literature in foreign language learning and teaching: Some valid assumptions and invalid arguments. *AILA Review*, 12: pp.42-55.
- Empson, W. (1930/1966). *Seven types of ambiguity*. New York: New Direction.
- Frege, G. (1892/2001). On sense and nominatum. In Martinich, A. (ed.). *The philosophy of language*. (4th ed.). (pp.199-211). Oxford: Oxford University Press.
- Groeben, N. and Schreier, M. (1998). Descriptive vs. prescriptive aspects of the concept of literature: The example of the polyvalence convention. *Poetics*, 26 (1): pp.55-62.
- Guest, M. (2002). A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, 56 (2): pp.154-61.

- Herron, C., Cole, S., Corrie, C., and Dubreil, S. (1999). The effectiveness of a video-based curriculum in teaching culture. *The Modern Language Journal*, 83 (4): pp.518-33.
- Hubbell, P. (1998). Who has seen the witch? (With apologies to C.R.) In *Boo!: Halloween poems and limericks*. (p.11). New York: Marshall Cavendish.
- Jakobson, R. (1935/1987). The dominant. In *Language and literature*. (pp.41-6). Cambridge: The Belknap Press.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In Sebeok, T. (ed.). *Style in language*. (pp.350-77). Cambridge: MIT Press.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lazar, G. (1996). Exploring literary texts with the language learner. *TESOL Quarterly*, 30 (4): pp.773-6.
- Littlewood, W. (1986). Literature in the school foreign-language course. In Brumfit, C. and Carter, R. (eds.). *Literature and language teaching*. (pp.177-83). Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S. (1986). Literature in the ESL classroom. In Brumfit, C. and Carter, R. (eds.). *Literature and language teaching*. (pp.191-8). Oxford: Oxford University Press.
- Panati, C. (1989). *Panati's extraordinary origins of everyday things*. New York: Harper & Row.
- Pilkington, A. (2000). *Poetic effects: A relevance theory perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schmidt, S. (1982). *Foundations for the empirical study of literature: The components of a basic theory*. Hamburg: Helmut Buske.
- Searle, J. (1977). Reiterating the difference: A reply to Derrida. *Glyph*, 1: pp.198-208.
- Shanahan, D. (1998). Culture, culture, and "culture" in foreign language teaching. *Foreign Language Annals*, 31 (3): pp.451-8.
- Simon, H.A. (1994). Literary criticism: A cognitive approach. *Stanford Humanities Review*, 4 (1): pp.1-26.
- Steen, G. (1999). Genres of discourse and the definition of literariness. *Discourse Processes*, 28 (2): pp.109-20.
- Todorov, T. (1981). *Introduction to poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- van Peer, W. (1991). But what is literature?: Toward a descriptive definition of literature. In Sell, R. (ed.). *Literary pragmatics*. (pp.127-41). London/New York: Longman.
- Wilson, J. (1995-2002). *History and customs of Halloween*. Available on line at: <http://wilstar.com/holidays/halloween.htm>
- Zadeh, L. (1965). Fuzzy sets. *Information and Control*, 8 (3): pp.338-53.
- 豊住誠. (2000). 「英語教育における文化教授—その基本的概念—」. 青木昭六先生古稀記念論文編集委員会. (編). 『英語教育学論集—青木昭六先生古稀記念論文集』. pp. 67-81. 桐原書店.
- 豊住誠. (2002). 「文化」. 青木昭六. (編). 『新しい英語科教育法—理論と実践のインターフェイス』. pp. 57-8. 現代教育社.
- 中尾佳行. (2001a). 「Chaucer の言語の曖昧性の仕組み: 読者の推論過程とテキスト構成要素間の関係性の度合い—Troilus and Criseyde を例に—」. 中尾佳行、地村彰之. (編). 『菅野正彦教授退官記念 独創と冒険—英語英文学論文集—』. pp.225-59. 英宝社.
- 中尾佳行. (2001b). 「Troilus and Criseyde における談話の ambiguity: 読者から見たテキスト構成要素間の関係性の度合いの考察」. 『英語と英語教育』. 6: pp.47-58.
- 中尾佳行. (2003). 「Chaucer の曖昧性の構造—Troilus and Criseyde 3.12-4 'God loveth...' を中心に—」. 菅野正彦 (編). 『"Ful of Hy Sentence" 英語語彙論集』. (pp.21-33). 英宝社.
- 深沢清治. (1993). 「比較文化の視点から見た教材と指導法」. 『中国地区英語教育学会研究紀要』. 23: pp.281-8.