

# 英語絵本を用いた言語横断的授業 —ことばへの気づきと解釈する力を育むために—

柁木 貴之 久世 恭子

## 要旨

これまで大学英語教育はコミュニケーション能力の育成に力を注いできたが、近年、重視するに至っているのが、言語横断的な「メタ言語能力」の育成である。メタ言語能力とは言語を意識的に捉え、効果的な運用へとつなげる能力であり、「ことばへの気づき」と言い換えられる概念であるが、先行研究はその育成を目指した実践例をほとんど示してこなかったため、それが具体的にどのようなプロセスで育成されるのか不明瞭な状況にあった。そこで本研究では英語絵本を題材に、英語と日本語を比較することで「ことばへの気づき」を促しつつ、かつそれを「解釈する力」へと結びつける実践を行い、それらが育成されるプロセスについて質的な分析を試みた。その結果、上記の言語横断的実践は「ことばへの気づき」を促し、「解釈する力」を育む上で有効であるという結論が得られた。

**キーワード**：大学英語教育，メタ言語能力，ことばへの気づき，解釈する力，絵本

## 1. 研究の背景

現在、大学英語教育の目的として広く認知されているのは「コミュニケーション能力の育成」であるが、それと同時に重要視されているのが「メタ言語能力の育成」である。岡田伸夫は「大学英語教育と初等・中等教育との連携」(2010)と題する論文の中で、「現在、『小・中・高・大の英語教育の主たる目的は何か』と問われたら、コミュニケーション能力の育成と答える人が大多数であろう。しかし、ことばを観察し、省察する力(メタ言語能力)を育成することも英語教育の重要な目的の1つである」(p. 20)と述べ、その重要性を強調している。岡田は同論文の締めくくりとして、「将来は、国語教育と英語(外国語)教育を言語教育として有機的に統合し、両者をより活性化する方向も考えていかなければならない」(p. 20)と提言し、今後、メタ言語能力を言語横断的に育成する可能性について示唆している。本研究は岡田と同様、大学英語教育ではメタ言語能力育成とコミュニケーション能力育成の両方が重要であるという立場に立つ。以下では、メタ言語能力とコミュニケーション能力に関して、本研究が理論的枠組みとする先行研究

について述べたい。

メタ言語能力について参照するのは、母語教育と外国語教育が連携してメタ言語能力を育むことを目指す大津由紀雄の研究である。大津（2010）はメタ言語能力を「言語を客体化された対象として捉え、その構造と機能についての知識を利用しながら、言語の運用を行う力である」（p. 8）と定義し、それを「ことばへの気づき」と言いかえている。大津の研究は理論的研究と言えるが、言語横断的な実践的研究としては、国語教員と英語教員のチーム・ティーチングについて研究した柁木（2012）を挙げることができる。また、メタ言語能力を文法に特化した「メタ文法能力」の育成を目指して言語横断的な実践を行い、分析した研究としては秋田他（2013）がある。

以上のような先行研究は言語教育に新たな可能性を示すものと言えるが、同時にいくつかの問題を指摘することができる。第一に、実践案を提示した上で分析を行った研究が数例しかないため、具体的にどのようにメタ言語能力を育成するのが不明瞭だと言える。また第二に、報告された実践は一文ないしは説明的文章を題材としたものがほとんどであり、文学的文章を用いた実践は上述の柁木（2012）で報告された一例にとどまっている。文学的文章の特徴の一つは多様な表現が用いられている点であることを考えた場合、文学的文章を教材化して教科横断的な実践を行うことは、メタ言語能力を育成する上で、有効な手段になると考えられる。

一方、コミュニケーション能力について、日本の英語教育では、「曖昧な意味のまま便利な用語として使われる」（久世, 2012, p.78）傾向にあるが、海外の第二言語・外国語教育の知見に目を向けると「解釈する力」と関連づけて論じられることが多い。例えば、Widdowson（1978）は「言語学習の究極の目標は、コミュニケーション能力の習得、つまり、解釈ができるようになることである」（東後・西出訳, p.85）という見解を示しているし、米国の外国語学習のガイドライン *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* では、5つの構成領域の一つ「コミュニケーション」の具体的な目標として「様々な話題について、書かれたものや話されたものを理解し、解釈する。」をあげている。

そして、この「解釈する力」は、第二言語・外国語教育における文学作品利用の意義としてたびたび取り上げられてきた（Hall, 2005）。必ずしも一つきりの決まった答えを持たない文学的な作品の特性が学習者の解釈を促すことを示す先行研究の例には、目標言語でのディスカッションを分析したもの（e.g. Boyd & Maloof, 2000; Kim, 2004）の他に、学習者の第一言語を使用した授業の研究（e.g. Scott & Huntington, 2007）もあり、言語横断的という点でも本研究への示唆に富んでいる。しかしながら、この分野において上記の他には教室という自然の環境の中での学習者の反応などを示す実証的なデータは少なく、その蓄積が急務とされている。

## 2. 研究の目的と方法

本研究の主な目的は、絵本という文学的なテキストを用いた言語横断的な実践を質的に記述し、その教材や活動がどのようにメタ言語能力や解釈する力を育むか、また、その2つの能力がどう関連するかについて、学習者の評価も考慮に入れながら、分析し、考察することである。

方法としては、まず、本論の執筆者である授業者と観察者がこれまで使用した教材を土台に、本授業のための指導案・ワークシート・アンケートを作成した。2週にわたる授業当日には、授業者は指導案に従って授業を行い、観察者はフィールドノート・ICレコーダー・デジタルカメラを用いて授業観察を行った。また、観察者は授業中の個人・ペア活動で授業者が個別に対応することが必要とされる場面ではティーチング・アシスタントとして授業者を補佐した。授業後には、共同で、ワークシート・アンケート・フィールドノート・ICレコーダーの録音を分析し、記述した。

## 3. 実践の概要

### 3.1 対象

本実践の対象者は、首都圏私立大学の理学療法学科1年生2クラス合計41名（履修登録者数、男性21名、女性20名、出席者36名）である。講座名は教養教育科目「英語I B」（必修）で、2013年1月8日および15日に行われた第14回と第15回の授業を研究対象とした。受講生は高校での学習内容の理解が十分ではない学生が多くを占め、英語への苦手意識がきわめて強い。アンケートを取ると、大学でも英語をやらなければならないことに不満を感じている者が相当数含まれていることがわかる。そこで毎年、授業者の担当する英語授業では「英語と日本語を比較することで、英語力だけでなく、日本語力も高める」ことを年間目標に掲げている。本実践はこの年間目標を達成する上で、最後の2時間に位置づけられる。

### 3.2 教材

授業では基本的に英語学習者用の英字新聞から時事的な文章を選んで教材としているが、半期に一度、文学的文章を用いている。今回、2011年度に引き続き教材に選んだのは、これまで30以上の言語に翻訳されて来た作品 *The Giving Tree* (Shel Silverstein, 1964、本田錦一郎訳『おおきな木』、1976) である。その第一の理由はストーリーにある。*The Giving Tree* は一本の木が一人の少年に実を与え、枝を与え、幹を与え、最後には切り株になってしまう話であり、内容は至ってシンプルだと言える。しかしながら、ボーガン(2009)が示すように、この物語は様々な解釈が可能であり、その解釈作業は大学生の知性にも見合ったものと言える。一方、第二の理由は新訳の刊行である。この絵本は2010年9月に村上春樹訳が出されたことで、本田訳の表現や解釈を相対化することが可能に

なった。この点を生かし、原文を読んだ後に日本語訳の読み比べを行うことで、主に日本語と英語の文法や語彙の違いに関して気づきを促したいと考えた。

### 3.3 指導目標

本授業では、以下の3点を指導目標に定めた。

- ①一年間の授業で学習した英語・日本語の文法知識を踏まえ、原文の日本語訳を行う。
- ②原文を参照しながら2つの日本語訳を読み比べることで、英語・日本語の特徴について意識化を図る。
- ③2つの日本語訳に顕著な違いが表われる箇所を手掛かりに、物語の全体について解釈を行い、英語・日本語で表現する。

### 3.4 授業の展開

2回の授業の活動内容には、CDリスニング、日本語訳、既に出版されている2つの日本語訳の読み比べ、物語全体の解釈に関わる活動（意見と理由の日本語による記述・ディスカッション・英作文）があり、それぞれ指導案に従って個人・ペア・クラス全体の活動形態が取られた。受講生にはワークシートが配布され（資料1）、活動の多くはワークシートの設問に答えてから発表し合うという形で授業が進められた。授業展開を Table 3.1, Table 3.2 に示す（2クラスとも同じ授業展開になるよう心がけた）。

授業者は、2011年度にも *The Giving Tree* を教材として同様の授業を行っているが、今年度は活動内容や手順を決めるにあたって観察者と話し合い、より目的にかなった有効な実践を行うことができるように前年度の指導案からいくつかの点を変更した。変更するにあたって心がけた点は、主に、1) 学生が英語に接する時間と量を増やす、2) 発表やディスカッションの場を多く設けて他の学生の訳や意見を聞くことにより、ことばへの気づきや解釈する力を促す、3) 意見文を書くための問いはわかりやすいものとし、自分の考えを持つためのヒントとなるような資料を配布する、の3点である。

Table 3.1 第1回（1月8日）の授業展開

活動の展開	活動内容	前年度からの主な変更点
00' 導入	授業目的・教材の説明。 ペアを作り、絵本を配布。 訳の担当箇所（場面1から5）割り当て。	
10' CD リスニング	作者自身の朗読によるCDを聞く。	英語のリスニングと物語全体の把握のため、今年度追加。

18' 【ペア活動】 日本語訳	ペアごとに担当箇所の日本語訳を行う。(教師は辞書を使うことを促したり文法を教えたりして訳の手助けをする。) 訳をする上で苦労した原文の表現を記入。	
65' 発表	日本語訳と苦労した原文の表現を発表。	今年度追加。
80' 【個人活動】 二つの訳の読み比べ	二つの訳(本田訳と村上訳)を教師が配布し、まず自分の担当箇所から比較を始める。	
89' まとめ	絵本回収。次回の予定を確認。	

Table 3.2 第2回(1月15日)の授業展開

活動の展開	活動内容	前年度からの主な変更点
00' 導入	事務連絡(試験の説明など)。授業目的の説明。絵本の配布。	
10' 【個人活動】 二つの訳の読み比べ	前回授業に引き続き、訳の読み比べ。担当箇所が終わった学生はそれ以外の部分も読んで比較。	
33' 発表	読み比べて気づいた点について発表。	今年度追加。
40' 【個人活動】 意見を書く	参考資料を配布し、教師が説明。「木は幸せだったと思いますか」という問いについて意見とその理由を書く。	参考資料は今年度追加。昨年度の問いは「『無償の愛』の物語だという点に賛成ですか? 反対ですか?」
60' ディスカッション	教師の進行でそれぞれが意見を述べる。教師は“but not really”への注目を促し、ディスカッション後にも決定的な答えは与えない。学生は、その後でディスカッションを通して考えたことを書く。	ディスカッションとディスカッションを通して考えたことを書く活動を共に追加。
75' 【個人活動】 英作文	短い英文で自分の意見をまとめる。活動が困難な学生に対しては教師が手助け。	今年度追加。
87' まとめ	絵本回収。諸連絡。	

## 4. 実践の結果

### 4.1 ペアの日本語訳

授業では物語全体を少年の成長に合わせて5つの場面(少年・青年・中年・老年・晩年)に分け、そのうちの一つについてペアで日本語訳を行ってもらった。以下では多く

の学生が意識していた事柄を3点挙げる。

- ①原文で木は she/her となっているが、これは「彼女」と訳すか「木」と訳すか。
- ②原文の主語が人称代名詞である場合、どのくらい訳すべきか。
- ③日本語の文末表現をどのように用いるか。

まずは①の木の訳し方についてだが、この物語は、**Once there was a tree...and she loved a little boy.**という一文から始まる。ここから木は女性として表現されていることがわかる。以降、すべての場面において she/her という表現が繰り返されているため、ほとんどの学生は木が女性として表現されていることに気づいていた。そこで浮上する問題はそれを「彼女」と訳すべきかどうかというものである。「彼女」とすると絵本らしさがそなわれてしまうため、ペアによってはこの点について意見を交換していた。学生の訳を参照すると、「彼女」という訳を選択したペアが多かったが、あるペアにその箇所について問うと、多少不自然な訳ではあるが、「木」としてしまっただけは作者の語の選択意図が伝わらなくなってしまうのであえて「彼女」とした、ということであった。

つづいて②の人称代名詞についてだが、たとえば原文には、“**I want a wife and I want children, and so I need a house. Can you give me a house?**”という少年のセリフがある。この箇所ポイントになるのは3度繰り返されている I の処理で、すべて「ぼく」や「私」と訳してしまうと不自然な日本語になってしまう。この点については前回の実践において、ほとんどのペアがすべての I を訳出していたため、2012年度では初回授業のテーマとして主語を扱い、その後も折に触れて日本語と英語の違いについて考えさせた。この箇所のあるペアは、「妻も欲しいし、子供も欲しい。だから家が必要なんだ。僕に家をくれない？」と訳した。これは I の訳をすべて省略することで自然な日本語にしている。一方、別のペアは、「私は奥さんが欲しい、そして子どもが欲しい、だから家が必要なんだ」と訳した。幾分かのぎこちなさは残るが、それまでの授業内容を念頭に置いて、I の訳を最小限にとどめたことがうかがえる。

最後に③の文末表現についてだが、②で挙げた少年の問いかけに対して木は、“**The forest is my house, but you may cut off my branches and build a house. Then you will be happy.**”と答える。この箇所のあるペアは、「森が私の家だよ。けど、私の枝を切って、家を建てたらどうかな？そうすれば、あなたは幸せになれるよね」と訳した。ここで着目されるのは、「～よ」「～かな」「～ね」といった文末表現である。日本語では人物の性格や発話のニュアンス、人物の関係性等を示す上で文末表現が大きな役割を果たす。上のペアは断定をさける文末表現を用いることで、やさしい言葉遣いになっている。別のペアはこの箇所の訳を「～です」「～ですか?」「～ですね」とした結果、少年と木の関係性はよそよそしいものになってしまった。そのようなペアにはその訳を音読させることで不自然さを認識させ、より自然な日本語になるよう再考を促した。

また、①で she/her を「木」と訳すことを選択した者の中には、木のセリフの末尾を

「～だわ」「～なのよ」といった言い方にすることで、木が女性であることを表現しようとしたペアがあった。このペアについて着目されるのは、自分たちの訳に違和感を覚え、書き直しを検討していた点である。その理由を問うと、「～だわ」「～なのよ」という言い方はアニメなどでない限り、実際の会話で用いられることは少ないからということであった。上記のような性別に対するステレオタイプに依存した言葉遣いは金水（2003）が「役割語」と呼ぶもので、前の学期に雑談に近い形で簡単に触れたことはあったが、具体的なテキストを扱う中でこのような指摘が出るのは予想外のことであった。それまでの授業内容を背景とした「ことばへの気づき」の一例と言える。

#### 4.2 日本語訳の読み比べ

ペアで日本語訳を行ってもらった後、本田錦一郎訳と村上春樹訳を併記したプリントを配布した。その上で、2つの日本語訳を比較して気付いたことを用紙に記入してもらった。以下では、その中から物語全体に関わる指摘を3点挙げる。

①村上訳は原文を踏まえ、木のセリフを女性的に訳している。

②本田訳は少年が成長するにつれて、木の少年に対する呼び方を変えているが、村上訳は一貫させている。

③And the tree was happy...but not really.の訳が本田訳と村上訳で大きく異なる。

まず①の木のセリフについてだが、4.1で述べたように、多くの学生は日本語訳の過程で木が女性として表現されていることに気づいていた。その結果、この点を本田訳と村上訳ではどのように処理しているかについて注目したものと考えられる。たとえば、I have no money.という木のセリフに着目すると、本田訳は「おかねはないのだよ」、村上訳は「お金はないの」としているが、この点を指摘した解答がいくつか見られた。

次に②の木の少年に対する呼び方についてだが、少年は木のもとを訪れるたびに年齢を重ね、外見が変化していく様子が描かれている。これを踏まえ、本田訳は「そのこ」「おとこ」と外見に合わせ呼び方を変えているが、村上訳は少年が年をとっても「少年」という呼び方で一貫させている。原文では一貫して *the boy* と表現されているので、この点に忠実なのは村上訳であることがわかる。この点を指摘した学生が数人いた。

最後に③の2つの日本語訳の大きな違いについてだが、上の原文を、本田訳は「きはそれでうれしかった…だけどそれはほんとかな」、村上訳は「それで木はしあわせに…なんてなれませんよね」と訳している。本田訳は木が本当に幸せかどうか疑問を投げかける訳になっているが、村上訳は木が幸せであることを否定する訳になっている。これは2つの翻訳の違いがもっとも顕著な箇所と言える。この点を指摘した学生は数人いたが、これは物語全体の解釈に関わる重要な箇所であり、ディスカッションで焦点となった部分なので、次節で詳述することにする。

### 4.3 物語全体の解釈

ワークシートの 4. 「物語の全体について考えよう。」では、意見文を書く・発表し仲間の意見を聞く・考えたことをメモする・英語でまとめるという一連の活動が行われた。この部分は指導案の中で物語全体に関する解釈に関わるものと位置づけられている。

#### 4.3.1 ディスカッション

ディスカッションはまず、各自が「木は幸せだったと思いますか。あなたの意見とその理由を日本語で書いてください。」という問いに答えた後、約 10 分間行われた。それぞれが自分の意見をまとめるのに先立ち、参考資料として本田訳と村上訳の「あとがき」の抜粋が配布され、読む時間が与えられた後で活動に入った。

Table 4.1 が示すように、両クラスともこのディスカッションの展開は大きく 2 つの部分に分けられる。前半は「幸せだった」と思う側とそうは思わない側がそれぞれ意見を発表する部分で、後半は教師がこの物語の解釈のポイントとなる“but not really” に注目するように促し、その上で意見を述べる部分である。

Table 4.1 第 2 回授業におけるディスカッションの事例

グループ 1	グループ 2
<p>&lt;学生 1&gt; <u>木は幸せだったと思います。</u> (1) 幸せはだいすきな相手に対してあたえることで自分も幸せな気持ちになると思ったからです。もちろん、自分にも愛を与えてほしかったという気持ちがあったかもしれませんが、木には she という表現が使われています。She を母親として解釈すると、守ってあげたい、幸せになってほしいという気持ちが強く、少年のためにしてあげることができるなら木は幸せなのだと思います。</p> <p>&lt;教師&gt;なるほど。二文目で「幸せとはどういうことか」という定義をしてくれてますよね。あとは、she...この本文でずっと she というのが使われていたよね。この、村上春樹も指摘しているけれどもね、その she というところから、母親っていうふうに木を連想して、そこから、「母親は与えることができれば幸せ」っていう</p>	<p>&lt;学生 A&gt;<u>幸せだったと思う。</u> (3) 木は、主人公が小さな頃から年をとるまで、いろいろなことがあったけれど、共に過ごしてきてくれたし、役に立つことができたと思うから。本田訳にあったように、「与える」ことを忘れないりんごの木に、言い知れぬ感動があるなら、その感動こそ、「犠牲」ならぬ真の「愛」のもたらすもの (に) ほかならないのである。というように、最後には、切り株になってしまったけれど、しっかり休む場所を与えられたから、私はそれは「与える」ことができたと思うから。</p> <p>&lt;教師&gt;ああ、なるほどね。つまり、与えることができたから、たとえ切り株になったとしても木は幸せだったと、そういう立場だ。</p> <p>&lt;学生 B&gt;<u>木は幸せではなかったと思う。</u> (4) 木は she と書かれていたので女性だということがわかる。なので、木は木だけでも心は人間の</p>



<p>ようなロジックに持って行ってますね。</p> <p>&lt;学生 2&gt; <u>幸せではない。</u> (2) 木は少年のことが大好きだったから、自分の身を削ってまで少年につくしてあげたのに、少年のしていることは、木のことを考えずに自分の幸せのためだけにしていると感じた。そして、木はずっと変わらずに少年のことが大好きだったのに、少年は歳をとるにつれて、木への愛情がうすれていっていると思った。その結果、やっぱり木は幸せではなかったと思う。(中略)</p>	<p>ものと同じだと考えるべきだと思う。人は与えるだけでは幸せにはなれない。少なからず見返りを求める。しかし、もしかしたら、木は母親の感情になっていたのかもしれない。そうなるのと、見返りなんていらぬという風になり、全てを奉げることができるが、結果的に母親ではないので幸せにはなれないと思う。</p> <p>(中略)</p>
<p>&lt;教師&gt; 幸せだったとしたら、<u>but not really</u> という表現が本文に含まれているのはなぜだ？ 幸せだったら、ずっと、<u>The tree was happy... The tree was happy...</u> で、<u>was happy</u> で最後まで貫かれていけばよかったんじゃない？ あえて、ここで、筆者が <u>but not really</u>、本田訳を借りるならば「だけど、それはほんとかな？」、村上訳に従うのならば「幸せにはなれませんよね」という <u>but not really</u> が本文に含まれているのはどう解釈する？ (5)</p>	
<p>&lt;学生 3&gt;木は、少年に幸せになってほしいという気持ちもあったけど、<u>自分にも愛を表現してほしかったというのが大切だと思うから。</u> (6)</p> <p>&lt;教師&gt;自分にも、ものを奪っていくだけじゃなくて、愛を与えてほしいという気持ちが木にもあった。</p> <p>&lt;学生 3&gt;だから、自分を犠牲にしているだけじゃなくて、少年に木が与えている愛を...</p> <p>&lt;教師&gt;なるほどね。木は、与えるだけではなくて何か与えられるってことも必要としていた？ じゃ、幸せになるためには、与えるだけじゃなくて与えられるってことも必要だと考える？ そういうこと？ なるほどね。「幸せ派」の人、どう考える？ <u>but not really</u> の意味は？ 与えるだけで木は幸せになれたと思う？</p> <p>&lt;学生 4&gt;木は、少年がたまに来るだけでうれしい、かな。<u>それは、与えられている、っていう...</u> (8)</p> <p>&lt;教師&gt;あー、もう最初の時点で実は与えられ</p>	<p>&lt;学生 C&gt;木は、少年の役に立って満足しているけれども、<u>木は木で自分の人生を楽しみたかった。</u> (7)</p> <p>&lt;教師&gt;自分の人生を楽しみたかった。つまり、今、話題になっていた、与えるとか与えられるとかという枠組みでいくと、与えられるという要素もないと幸せにはなれないっていう、そういうことか？</p> <p>&lt;学生 C&gt;そういうこと。</p> <p>&lt;教師&gt;そういうこと？ C の立場はどうだったっけ。</p> <p>&lt;学生 C&gt;私は、「幸せではない」</p> <p>&lt;教師&gt;なら一貫しているなあ。なるほどね。じゃ、ちょっと、<u>but not really</u> ってこれどう考える？ ...木がさあ、幸せな物語だとしたら、これが必要だと思う？ いらぬよね。これがある意味は？ これがあるから、木は幸せではなかったと解釈する？ そうだよな。とにかく、今回の、いいかな、<u>今回の but not really</u> ってところが大</p>

<p>ていた。</p> <p>&lt;学生4&gt;それだけで幸せだから。</p> <p>&lt;教師&gt;あー、なるほどね。つまり、こう、確かに、<u>その少年が小さいときに来てくれた段階では別に木は何も与えてないよね。むしろ、与えられていた。</u> (9) その時点で、もう幸せだったと？そのあと、少年が与えてくれるものがなくなって、ただ与える一方になっていったけれども、少年が小さいころにすでに与えてもらっているから、もうそれですでに幸せだったと。そういう考え方？近いかな？なるほど、なるほど。そういう確かに考え方もできるね。</p>	<p><u>変なポイントで、それによって、木は与えるものがないと幸せにはなれないっていうふうに解釈する立場がでてきてるわけだ。だけど、そうじゃなくて、木は女性、she で受けられる女性だからとにかく母のように与えることができれば幸せである、っていうそういう立場もうまれてくるというわけだ。</u> (10)</p>
--	---

前半は、教師がまとめ役となってそれぞれの立場の学生に意見を発表させながら、曖昧な点があればそれを質問し、あるいは代弁してから確認する形で話し合いが進んでいく。学生はまず自分の意見を言い（下線部 1, 2, 3, 4）、絵本の中の具体的な場面を引用したり参考資料にある文言を借りたりしながら、その意見を持つに至った理由を説明している。予め各自がワークシートに意見と理由をまとめるという方法が有用だったようで、全員がはっきりとした意見を持っており、さらに、その意見の根拠を用心深くテキストの中に求めている。

両方の立場からの代表的な意見が出たところで、教師が解釈のポイントとなる“but not really”についてどう考えるか、2つの日本語訳も紹介しながら問題提起をする（下線部 5）。これは、特に、クラスの多数派である「幸せだった」という意見の学生により深く考えることを要求するものであるが、両クラスで表現は異なるものの「与えるだけでは幸せにはなれず、幸せになるには与えられることも必要である」という意味の答えが得られる（下線部 6, 7）。さらに、グループ 1 では、「木は少年がたまに来るだけで嬉しいので、与えられている」（下線部 8）という、これまでの「木は与えるばかり」という前提にとらわれない斬新な意見が出されている。教師は、少年と木がお互いに与え合うのには時間的なズレがあると考えたのではないかと確認している（下線部 9）が、この学生は無意識のうちにも村上の示唆する「木は母親である」という考えを反映させて、木と少年に人間の母と子の関係を見ているのではないかという推察もできる。

ディスカッションの最後で教師は特別な答えを提示してはいない。代わりに、“but not really”がこの物語全体を解釈する上で重要になることを再度確認し、二つの異なる意見の根拠を説明してディスカッションを締めくくっている（下線部 10）。そうして、もう一度自分の考えをまとめる次の活動につなげている。

### 4.3.2 ディスカッションを通して考えたこと

ワークシートの「ディスカッションを通して考えたこと」の箇所には、学生 26 名が記述し、21 名がディスカッションの内容を反映させたり自分とは異なる意見や理由に気づいたりしたことを記した。そのうち、ディスカッションを通して反対の意見を持つようになったのは 1 名、同じ意見を述べているのは 5 名であり、ディスカッションの内容には触れずに自分の意見を繰り返している者は 2 名であった。Table 4.2 は、元の意見の内容ごとにディスカッション後の記述をまとめたものであるが、自分とは異なる意見を聞き、考えを深めていっている様子がわかる部分に下線を施した。

Table 4.2 元の意見と<ディスカッションを通して考えたこと>の記述例

「幸せだった」と思う	「幸せではなかった」と思う
<p>幸せではないという意見もわかった。もう一度文を読み返してみると木の犠牲の方が大きく感じたが、結果的に老人になった時にまで木を忘れなかった。木に会いにきたことが幸せだったと思う。</p>	<p>少年が幸せになってくれることが木にとっての幸せであったのかもしれない。でも、やっぱり少年も木のためにもっと何かをしてあげればよかったと思う。</p>
<p>木は最後に何も残らなくて幸せじゃないかもしれない、という意見もあったけど、やっぱり木を母として考えたとき、母は子供のためなら犠牲を惜しまない生き物だから、やっぱり幸せだと思った。</p>	<p>木は少年からもう幸せを与えられていた。だから、少年が年をとっていくにつれて何もしてくれなくてもそばにいただけで幸せだった。</p>
<p>「与える」ことが木の愛情表現という意見と、見返りが全くないから幸せじゃないという意見があったが、もし、木に母性があるなら見返りなんて求めていないと思うので幸せだと思う。</p>	<p>幸せな方の意見を聞いて、やはり気がついていなければ幸せ、また、自分の子供のように男の子を想っていたため、それが幸せと感じたということ。</p>

### 4.3.3 英作文

木は幸せだったと思うかについて、“I (think, don't think) the tree was happy because...”という書き出しを与え、英語で自分の意見と理由を書いてもらった。本授業は英語の授業であるので、たとえ短い文でも英語を自分で書くという体験をしてもらうために考案された活動である。対象の学生にとっては容易な作業ではなかったようだが、まずは自分の考えをまとめ、英語について教師や仲間に相談しながら熱心に取り組んでいた。27 人の学生が英文を完成させ、書いた文の平均は 19.1 語であった。この平均語数と以下の(英作文の例)からは、ディスカッションを通して考えたことを平易な英語で何とか表

現しようとしていることがうかがえる。

(英作文の例)

- ・ I think the tree was happy because the boy was near the tree, though the boy did nothing to the tree.
- ・ I don't think the tree was happy because the tree devoted herself to the boy but the boy didn't devote himself to the tree.

#### 4.4 アンケートの結果

本節では、2回の授業のあとに実施したアンケート調査の結果を提示する。アンケートの様式については<資料 2>を参照されたい。まず、教材としての絵本について、次に本実践の活動について回答してもらい、さらに、本授業を通して「英語」「日本語」のそれぞれについて理解は深まったと思うかどうか、質問した。回答数は36であった。

Table 4.3 質問1: 教材として絵本を扱ったことについてどう思いますか? (複数回答可)

ストーリーがあつてよかった	19	いろいろな解釈ができてよい	15
外国の絵本を手にとれてよかった	12	絵があつてよかった	11
英語がやさしくやりやすい	3	英語がむずかしい	1

最も多くの回答者が、「ストーリーがあつてよかった」、「いろいろな解釈ができてよい」という文学的な教材ならではの肯定的な感想を示した。「外国の絵本を手にとれてよかった」や「絵があつてよかった」のように絵本の使用を好ましいとする意見も多く、英語圏で読まれている本物のテキストを教材にすることで教材の *authenticity* が保たれ、また、学習への動機づけになったといえる。「英語がやさしくてやりやすい」が3名だけだったのは執筆者には意外であったが、回答者たちは日頃使っている教材と比べて特にやさしいとは感じなかったということであろう。

Table 4.4 質問2: 授業では、①ペアでの日本語訳、②本田訳と村上訳の比較、③意見文の記述(日本語・英語)、④ディスカッションという4つの活動を行いました。どの活動がもっとも勉強になりましたか?

活動	回答数 *	理由(人数)
ペアでの日本語訳	12 (31.6%)	相手から学ぶことができた(5)。楽しくてやる気が出た(2)。より深く考えられた(2)。
本田訳と村上訳の比較	11 (28.9%)	人による解釈の違いを学べた(7)。訳や日本語の表現の勉強になった(4)。

意見文の記述（日本語・英語）	3 (7.9%)	—
ディスカッション	9 (23.7%)	人の意見や考えを聞くことができた (7)。自分の考えをまとめる力がついた (2)。
無回答	3	

\*複数回答が2件あったので、総数を38として示す。

Table 4.4に見られるように、活動では、ペアワークやクラス全体でのディスカッションという活動形態が学生にとって新鮮で楽しかったことが推察できる。江利川（2012）は、少しの改良を加えることで大学の授業にも協同学習は導入でき、自主的・自律的に学び続ける人間を育てる上で効果的であることを論じているが、まさに今回新たに加えられたこれらの活動に学生たちは積極的に参加し、相手の訳や人の意見から多くを学んだことが Table 内の「(活動が勉強になった)理由」からもわかる。

また、活動の内容自体に注目すると、日本語訳に次いで、2つの日本語訳を読み比べる活動も3割近い学生から支持されたことがわかる。1つの英語のテキストに対して2つの日本語訳を比較することで、学生たちは、このようなテキストにはいくつかの適当な訳や解釈があることを実感し、自分の訳とも比較することで面白いと感じたり、また、時には自信を持ったりしたと記していた。

Table 4.5, 4.6はそれぞれ、日本語と英語についての理解をたずねた項目である。両方も、「深まった」「まあ深まった」がクラスの大多数を占める結果であった。「深まった」と回答した学生数は、日本語の方がやや多い。日本語についての理解は英語や複数の日本語訳と比べることで深まり、英語についての理解は、文法の意識や理解、また、様々な解釈を知ることによって得られたということが理由として挙げられている。

Table 4.5 質問3: 日本語について理解は深まったと思いますか。 (n=36)

深まった	まあ深まった	あまり深まらなかった	深まらなかった	無回答
20 (55.6%)	12 (33.3%)	1 (2.8%)	0	3

「深まった」「まあ深まった」という回答の理由:

英語とその日本語訳を同時に読んだこと (5)、複数の日本語訳を比べたこと (3)、  
教師の説明がわかりやすかったこと (3)

Table 4.6 質問4: 英語について理解は深まったと思いますか。 (n=36)

深まった	まあ深まった	あまり深まらなかった	深まらなかった	無回答
16 (44.4%)	17 (47.2%)	0	0	3

「深まった」「まあ深まった」という回答の理由：

文法を意識したり理解したりしたこと (5)、楽しく学べたこと (3)、  
いろいろな解釈を知ることができたこと (4)、教師の説明がわかりやすかったこと (3)

本アンケートの最後では、授業者がメタ言語能力育成を目指し様々な教材を用いながら行った一年間の授業について受講生の評価を聞いたが、最多の 18 名（複数回答可）が「一番勉強になった授業」としてこの *The Giving Tree* を用いた授業を選んだ。

## 5. 考察

以下では 4 で示した実践の結果を踏まえ、主に「ことばへの気づき」と「解釈する力」について考察を行っていく。まず、ことばへの気づきに直接関連するのは、「4.1 ペアの日本語訳」および「4.2 日本語訳の読み比べ」で詳述した活動であった。これらの活動を通し、とくに気づきを促すことができたのは、1. 人称代名詞、2. 性別、3. 文末表現の 3 点であったと言える。これらの項目は日本語と英語の共通点・相違点を意識させ、両言語への理解を深めることにつながっていったと考えられる。

具体的にはアンケート結果（質問 3・4）から、約 9 割の学生が日本語・英語への理解が深まったと回答していることがわかるが、質問 3 への回答を参照した際に着目されるのは、その理由として、「英語とその日本語訳を同時に読んだこと」を第一に挙げている点である。ことばへの気づきは日本語のみ、あるいは英語のみを学習する場合でもある程度は得られるものであるが、上記の回答はそうではなく、英語と日本語を言語横断的に学習することで気づきが得られたことに意義を認めるものである。大津（1989）は、「母語のほかに外国語という異なった言語体系に関する知識を持っているときには、それらの体系を比較対照することが可能となり、それがメタ言語能力の発達を促進するというに繋がる可能性がある」（p.32）と述べているが、本実践の結果はそれをある程度裏付けるものとなった。

ただし、ことばへの気づきについて注意が必要なのは、それが「気づかせて終わり」になってしまう可能性がある点である。それは一文を対象とした実践であれば大きな問題にはならないが、文章を対象とした実践である場合、のちの活動とのつながりを欠いてしまい、その有用性を実感できないものになってしまう。その点、今回の実践において特筆すべきことは、上記の気づきが物語全体の解釈に直結していた点である。これまでの研究では一文を対象としたものが多く、その意味や構造に気づいたとしてもそれ以上の活動に発展していくことはほとんどなかったが、今回は she/her という人称代名詞から木が女性であることに気づくことが、「木は幸せだったか」について解釈する出発点となった。

以下では考察の対象を解釈する力の方に移す。解釈する力の育成に直接関連するのは、

「4.3 物語全体の解釈」で詳述した活動である。学生たちは、「幸せだったと思うかどうか」という問いに対して、まず自分の考えをまとめ、人の意見を聞いて賛同したり批判的になったりしながらさらに深く考え、テキストを読み返しながらかけたことをメモし、さらに英語で表現するという一連の活動に熱心に取り組んでいた。アンケートの回答にも、教材と活動に対していろいろな解釈ができてよいという肯定的な感想が述べられており、学習者自身も解釈するという行為自体を自覚していたと考えられる。

ディスカッションでは、「木は与えるばかりだった」のかどうか、与えるばかりの場合「幸せだったと思うか」どうか、幸せだったと思う場合それはなぜなのか、の各段階で異なる意見が出されたわけであるが、上述のように、木が女性として表現されていることへの気づきを「幸せだった」という解釈の根拠につなげた学生が多かった。この点にことばへの気づきと物語全体の解釈との関連性が示唆される。

本実践のような、ことばへの気づきを促し解釈する力を育むための試みの中で、絵本という教材が果たす役割は大きい。文学的なテキストでは、日本語訳を行う場合に一つきりの正解や決まった答えというものが存在しにくいので、最もふさわしいと思われることばを自分で選んでいく必要がある。このことがことばへの気づきを促す。訳すこと自体が語や文のレベルでの解釈であるとも言えるし、また、ことばへの気づきが文章全体の解釈につながることもある。この解釈するという行為を、読者や学習者が自らの意図を反映させて、ある程度自由に行うことができるのは文学的な作品の特徴の一つといえるのではないだろうか。本実践で用いた絵本のように、様々な解釈が可能でかつ一定の評価を得ている日本語訳が複数存在するものは限られているかもしれないが、英語の読み易さや全体の長さ、絵という視覚画像の利用の可能性などを考え合わせると、初級学習者を対象とした英語授業における絵本の価値は見過ごされるべきではないだろう。

## 6. まとめ

本稿では、絵本を教材として用いた言語横断的な授業に焦点を当て、ことばへの気づきや解釈する力を育むことを目指した授業がどのように展開し、学習者はどう反応するのか、実践を記述し、結果を報告した。それら能力が伸びたという決定的な証拠を示すにはいたっていないものの、質的な記述を通して、学習者たちがことばへの気づきを深め、解釈する力を身につけていったことをある程度は実証できたのではないかと思う。また、指導案の作成、言語横断を意識した活動、初級者対象の大学英語授業での文学的な教材の利用などの点からも、具体的な実践例を提示することができた。

英語授業において日本語との比較を行い、メタ言語能力や解釈する力を育成することには、英語そのものに触れる時間が減少するというデメリットが伴うのはたしかである。しかし一方で、コミュニケーション能力の育成を意識しつつ、適当なタイミングで言語横断的な活動を取り入れることには、言語への意識を高め、英語学習へのモチベーショ

ンを高めるといふ大きなメリットがあることを本研究は示唆している。今後は、分析手法の改善も考慮しながら、コミュニケーション能力とメタ言語能力の育成に貢献できるようなデータを蓄積したいと考えている。

## 参考文献

- 秋田喜代美他 (2013) 「国語科と英語科におけるメタ文法授業のアクションリサーチ」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 52 巻、pp.337-366
- 江利川春雄 (編著) (2012) 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店
- 大津由紀雄 (1989) 「メタ言語能力の発達と言語教育——言語心理学からみたことばの教育」『言語』10 月号、pp.26-34
- 大津由紀雄 (2010) 「言語教育の構想」田尻英三・大津由紀雄 (編) 『言語政策を問う!』ひつじ書房、pp.1-31
- 岡田伸夫 (2010) 「大学英語教育と初等・中等教育との連携」大学英語教育学会 (監修)、森住衛・神保尚武・岡田伸夫・寺内一 (編) 『英語教育学大系 第 1 巻 大学英語教育学 その方向性と諸分野』大修館書店、pp.12-20
- 金水敏 (2003) 『ヴァーチャル日本語——役割語の謎』岩波書店
- 久世恭子 (2012) 「コミュニケーション能力育成についての一考察——文学教材を用いた英語授業から」『言語情報科学』第 10 巻、pp.73-89
- ボーガン, M.G.、水谷阿紀子 (訳) (2009) 『「おおきな木」の贈りもの』文溪堂
- 本田錦一郎 (訳) (1976) 『おおきな木』篠崎書林
- 榎木貴之 (2012) 「国語科が英語科と連携する意義について——『国語科と英語科のチーム・ティーチング』を例に」『国語科教育』第 71 集、pp.43-50
- 村上春樹 (訳) (2010) 『おおきな木』あすなろ書房
- ACTFL (1996/1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Retrieved March 17, 2013 from the WWW: [http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLExecsumm\\_rev.pdf](http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLExecsumm_rev.pdf)
- Boyd, M. and Maloof, V. M. (2000). How teachers can build on student-proposed intertextual links to facilitate student talk in the ESL classroom. In J. K. Hall and L. S. Verplaetse (eds.) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 163-82.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*. 18 (2): 145-166.
- Scott, V. M. & Huntington, J. A. (2007). Literature, the interpretive mode, and novice learners. *The Modern Language Journal* 91.1:3-14.
- Silverstein, S (1964). *The Giving Tree*. New York: HarperCollins.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press. (東後勝明・西出公之訳. 1991. 『コミュニケーションのための言語教育』研究社)





