

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—

久世 恭子

要旨

The primary aim of this paper is to explore communicative competence components in literature-based English teaching. Developing students' communication abilities has been one of the major goals of recent English education in Japan, and the number of literary texts has been gradually reduced. It is often pointed out that using literary texts may even be incompatible with developing communication abilities. To reconsider the relationship between "communication" and literary materials, this paper will first examine how the policy of communication-oriented teaching has been promoted in our country, and secondly it will discuss what "communication" means in the context of English and of foreign language classrooms. Subsequently, it will analyze three university English classes incorporating literary materials. The paper will finally suggest that the word "communication" has often been taken in too narrow a sense in English education policy in Japan, and that we can in fact find some beneficial factors to enforce learners' communicative competence in literature-based English teaching.

キーワード：コミュニケーション能力育成，文学教材，大学英語教育，授業例

1. はじめに

2011年度から順次実施されている小・中・高等学校の新学習指導要領では、コミュニケーション能力育成重視の方針が一層明確に示された。そのような状況下で、近年の日本の英語教育のキーワードとも言える、「コミュニケーション能力育成」と文学教材の関係を再考することが、本稿の目的である。

過去数十年の間、少なくとも学習指導要領や検定教科書等に見られる方向性という点では、日本の英語教育は文法指導や訳読を中心とした伝統的な教授法からコミュニケーション能力重視の教授法へとシフトしてきた。その過程で、文学あるいは文学教材は減少の一途を辿り、両者はしばしば対立関係にあると見られている。本稿では、まず、コミュニケーション能力育成の方針が推進されてきた過程を概観し、改めて英語教育におけるコミュニケーション能力について検討した上で、実際の大学英語授業を例にとりな

から文学教材利用の可能性を議論したい。

2. コミュニケーションと文学

2. 1 「コミュニケーション」重視と文学教材

我が国の戦後の英語教育において、コミュニケーション能力育成の方針が強化される中で文学教材が減らされてきたことは、しばしば指摘されている。例えば、斎藤（2010）は、この流れを、「昭和後期以降の日本の英語教育は、教養主義を廃し、文学教材を捨て去り、『実用コミュニケーション』をスローガンに掲げてひたすら突っ走ってきた。」と総括する。また、コミュニケーション能力育成中心の教育体制とゆとり教育が文学教材減少の一因であるという指摘もある（高橋, 2009）。

中学校・高等学校の学習指導要領において文学偏重への牽制が始まるのは戦後間もなくの1951年度改訂版に遡る。ここでは、「文学気取りの文学もの」にこれまで重点がおかれていたことを是正する動きが見られるが、文学を英語教育の教材として用いることの是非が「使える英語」との関係において論じられたのは、日本経営者団体連盟が語学研究所に「新制大学卒業生の英語学力に対する産業界の希望」と題する意見書を提出した1955年頃からであろう。この「シェークスピアより使える英語」への要望は脱英米文学への政策を誘導したとされる（江利川, 2008）。実際、戦後半世紀にわたって日本の英語教育の方向を決めたとされる1958年度版中学校学習指導要領では、題材として「特定のものに片寄らないように」と脱文学をほのめかす文言が繰り返され、「題材の形は、主として対話文および説明文とする」とさえ記された。また、意見書提出の翌年56年には、『学燈』誌上において、英語教育関係者の間から、実業界からの要望に応えるためには「量的にも質的にも文学的教育の偏重を是正しなければならない」「英語教師の職を英文科卒業生以外にも広く開放すべき」などの論争が起こった（川澄, 1978）。

1969年度版指導要領は、従来の「学習活動」が「言語活動」に改められたという点でコミュニケーション重視に舵を切る発端となったといわれている（江利川, 2007）。やがて、1989年度改訂版では、「目標」に初めて「コミュニケーション」ということばが使われ、1998/99年度版で新たに「実践的コミュニケーション」(practical communication abilities) という造語¹⁾が用いられた。そして、2003年の『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』(以下、「行動計画」)を経て今回の新学習指導要領に至る。江利川（2008）は、「台風の目となった『行動計画』は、『コミュニケーション』や『話す／会話』という呪文を1ページ平均4.6回も繰り返している。他方で「読む」は全部で5回だけ、「文学」はゼロだ。（中略）日本の英語教育から、国策として文学が一扫されつつある。」(p. 84)と指摘する。

新学習指導要領では、小学校での外国語活動必修化に伴い英語教育は小中高を通じて行われることになったが、そこでは『『コミュニケーション能力の育成』』ということが主

軸となっている」(金谷, 2010, p.6)。高校では科目名が「コミュニケーション英語」となり、「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」ことが決定された。

中等教育の現場での文学減少と呼応するように、大学英語教育においても大学英語教科書から文学が消えつつあることが指摘されている(江利川, 2008; Kuze, 2007)。また、大学英語担当者の専門の分布についても、「英語文学」は1983年に48.9%だったのに対し2002年の同種の調査で27.4%と半減し、「英語教育学」を専門とする担当者の分布と逆転している(大学英語教育学会実態調査委員会, 2003)。

2. 2 「コミュニケーション」対「文学」

近年の日本の英語教育において、「使える英語」、「言語活動」、「コミュニケーション」、「実践的コミュニケーション」と少しずつ表現を変えながらコミュニケーション重視の方針が取られてきた過程を概観してきたが、その中でしばしば、文学はコミュニケーションの敵として位置づけられた。以下の例では、この2つが対立するものとして示されている。

「英語に限らず、ことばによるコミュニケーションの大部分は、事実即したものである。(中略)フィクション的なものしか教えられない英語教師(英文学関係者)が、英語学習環境汚染をしているゆえんである。」(藤掛, 1982, p. 13)

「学生の今の関心は英語をコミュニケーションの道具として身につけることであって、英語で書かれた文学作品を読むことではない。」(羽鳥, 2002, p. 51)

「日本の中等教育で Communicative Approach が浸透しない理由の第一は英文学専攻の教師が多いことである」(Nishino & Watanabe, 2008, p. 133, 筆者訳)

このように両者が対立する概念として扱われる理由はどこにあるのか、3つのカテゴリーに分けて論じたい。まず、最初は教授法に関するもので、文学教材を用いる授業では教授法として文法訳読式を用いると決めつけて受け取られ、その場合、母語を通しての教師から学習者への一方通行な授業形態になりがちなので²⁾、コミュニケーションにはそぐわない印象があることである。次に、教授目的或いは活動内容であるが、文学を使うと学習者の活動がリーディング中心になり、それ以外の技能—リスニングやスピーキングなどのオーラルの能力はもちろんのこと、ライティング能力さえを向上させることが期待できないというものである³⁾。最後に、文学作品の言語そのものに関わる問題で、文学で用いられる言語が日常生活から離れた特殊なものであるため実用的コミュニケー

ションには役立たないということである。

2. 3 英米での文学教材再評価

このように、日本では文学の対極に位置づけられてきた「コミュニケーション」であるが、英米においては、1980年前後に教材としての文学が再評価された際にコミュニケーション能力育成を目標とするCommunicative Language Teaching (“CLT”)がその再評価の要因の一つと見なされている。ここでは、日本の英語教育で見られたような両者の対立関係はなく、CLTの文学教材復活への貢献が次のように説明されている。

The communicative movement has produced many innovative techniques (including information / opinion gap activities) which are eminently applicable to literary, among other texts. (Maley, 1989, p. 59)

Their [teachers and material designers] search for more communicatively-oriented materials and learning conditions led, almost inevitably, to literature. (Hirvela, 1996, p. 127)

...in the ‘communicative’ era, literature is back in favour. The reason for its return seems to us to be the convergence of idea from two main sources: first, literary criticism, including the debate the nature of literary language and reader response theory, second, communicative language teaching. (Gilroy and Parkinson, 1997, p. 213)

(Underlines added)

CLTが文学教材再評価に寄与した理由として、文学テキストの持つauthenticityや様々な言語形態を取り込むことのできる特質、読者の解釈や想像力を促し意味のある言語活動を生み出すことができる可能性などがCLTの中で希求されたことがあげられよう。これらに加え、Hall (2005) は、倫理的・政治的に複雑になりつつある現代社会において文学を用いて行う行間を読むような訓練が諸問題に対応するのに役立つこと、また、語学教育は地理的・文化的な境界を超えた人やアイディアの自由な動きを助長すべきであり、文学はそれに貢献することができることを主張している。

CLTを一つのきっかけとして復活した文学自体も、この時、それまで一部のエリート学習者のための聖典中心だったものから、扱うテキストの種類・対象学習者の習熟度・教授法などにおいて教材としての範囲を広げた。また、CLTは、既に90年代に、とかく日常場面のやり取りに終始し人文主義的な深い内容を扱えないという悩みを抱えており、文学教材を取り込むことでこの欠点を補うことができたことが次の引用からもわかる。

Alan Maley...advocates the use of literature because it is intrinsically motivating to talk about death, life, love and the like, larger themes which otherwise escape (purportedly) 'communicative' syllabuses, preoccupied, as they tend to be, with timetables, tourisms and other exchanges and transactions. (Hall, 2005, p.57)

(Underlines added)

同様に、米国のKramersch (1985) もコミュニケーション・アプローチが文学教材の復活を求めていることを指摘する。

Communicative approaches to language teaching and the current focus on oral proficiency are calling for a reassessment of the use of literary texts in the language classroom. (p. 356)

(Underlines added)

このように見ると、英米の文学教材復活の動きの中では、コミュニケーションやCLTと文学の関係は対立するどころか、むしろ、お互いの弱点を補い合うような相互補完的なものであったといえる。

3. 英語教育におけるコミュニケーションとは

3. 1 定義についての曖昧さ

2000年以降、特に米国では、文学教材を用いての授業実践を分析する際にコミュニケーション能力の育成という観点を持ち合わせた研究が増えている (e.g. Kim, 2004; Scott & Huntington, 2007) ⁴⁾。日本でも文学教材のコミュニケーション能力育成への貢献を論じた研究が教育的文体論などの理論や実践報告の両面から見られるようになってきた (e.g. 川畑, 2008; 玉井, 2010; 寺西, 2010)。文学教材とコミュニケーション能力育成についてさらに論じる前に、ここで、外国語・英語教育におけるコミュニケーション能力をどうとらえたらいいか、整理したい。

Savignon (1997) は、外国語教育におけるコミュニケーション能力の定義を追究する中で、まず、その意味が混乱して使われていると指摘し、「オーディオ・リンガル・メソッドができなかったことすべて—例えば、柔軟性があり、創造性があり、また学習者のニーズに答えてくれること—を代表するシンボルになってしまったのだ」(草野他訳, p.9) と述べている。また、日本の大学英語教育の現状を表すものとして、「社会の要請が『コミュニケーションに使える英語』であるというだけで、『コミュニケーション』が実質的に何を意味するかの腰を据えた議論はほとんどないまま、言葉だけが独り歩きしている」(鳥飼, 2004, p.8) という指摘がある。北 (2006) は、雑誌『英語教育』の過去の記事を分析することによって、この言葉に「国際的 (異文化間)」、「積極的な」「自己表現としての」、

「役に立つ」「実践的な」の少なくとも3つの含意を見出すことができることを示し、『コミュニケーション』というキャッチフレーズが一人歩きし、それ自体としては明確な意味を失いつつある」(p.47)と結論づけている。1980年にCanale & Swain がcommunicative competenceを4つの能力に下位分類して説明したものの、それ以降も、この言葉は曖昧な意味のまま便利な用語として使われることが多く、その傾向は、特に、日本の英語教育の文脈で強いと言えよう。

実際、1989年版以降の学習指導要領や「行動計画」に「コミュニケーション能力」という文言が繰り返し使われているが、それが何を意味するかはほとんど明記されていない。新学習指導要領では、中学校外国語の「目標」に、「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」と四技能が列挙され、本来ならコミュニケーションの方法や手段であるはずのこれらの技能が能力そのものを意味するかのように用いられている。高等学校外国語の「目標」には、「情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う」と短く簡単に記されているに過ぎない。遡って、改訂前の1998/99年度版では、共に「実践的コミュニケーション能力」という言葉が用いられ、特に、中学校においては「聞くことや話すことなど」と音声面だけが強調されていた。このように、日本の英語教育では、きちんとした定義がなされないまま、繰り返し「コミュニケーション」という表現が使われ、かつ「実践的」や「実用」と常に結びつけられ、音声面での能力育成が過度に強調されてきた。その結果、学習指導要領をもとにした検定教科書でも、平易な表現を使った会話練習中心の疑似コミュニケーション活動が多く取り上げられるようになったと言える。

3. 2 アメリカ外国語教育のスタンダードやCEFRからの示唆

これに対し、米国の*Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*⁵⁾では、外国語教育の5つの目標領域(The Five C's of Foreign Language Education)の筆頭にCommunicationを掲げ、以下のように説明している。

Communication is at the heart of second language study, whether the communication takes place face-to-face, in writing, or across centuries through the reading of literature.

(Underline added)

コミュニケーションがどういう場合に起こるかについてのこの記述の中で、日本でのとらえ方と異なるのは、時代を越えた「文学」の読みをも含んでいることである。また、CEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)でも、4. Language use and the language user/learnerの4.3 Communicative tasks and purposesにおいて4.3.5 Aesthetic uses of language という項が設けられ、文学言語の重要性を訴えると同時に、例えば、“retelling and rewriting stories”の

ような文学テキストを用いた様々な活動が推奨されている。

さらに、上記の*Standards*では、“Knowing how, when, and why to say what to whom”⁶⁾ というフレーズを用いてコミュニケーションが何であるかの定義を試み、「コミュニケーションには文法や語彙は不可欠であるが、意味のある適切な方法でコミュニケーションする能力の習得が外国語教育の究極の目的である」（筆者訳）と提言する。これは、「言語についての知識と言語の社会的・機能的働きの両方を身につけることにより、人間はコミュニケーションができるようになる」（白畑他, 2009）という、CLTの論拠となったD. Hymesのcommunicative competenceの説明や、言語運用能力を言語使用（language use）と言語用法（language usage）の両面から論ずるH. G. Widdowsonの主張と共通する。また、コミュニケーションについて3つのスタンダード—1) Interpersonal：他の人との情報のやり取り、感情の表出、意見交換をすること、2) Interpretive：書かれたものや話されたものを理解し、解釈する、3) Presentational：自分の考え、意見、情報を口頭で、書いて発表する—を設け、具体的な目標を設定している。

3. 3 解釈ということ

外国語教育の目標は一般的に四技能に分けて設定することが多く、3.1で述べた中学校の新学習指導要領もそれに沿ったものとなっているが、H. G. Widdowsonは、言語使用という観点から見て、四技能を外国語教育の目標に定めることの妥当性に疑問を呈している。まず、それぞれの技能をコミュニケーション活動、つまり、前節で述べた言語使用という観点からとらえた時、「話す」はspeakingからsayingへ、「聞く」はhearingからlisteningへと認識されることになり、さらに、コミュニケーション活動は相互作用であることから、この両者はtalking（「話し合う」）というレベルに移行される。同様に、「読む」はcomprehendingからreadingへ、「書く」composingからwritingへと移り、この2つはたとえ時間差があるにしても相互に作用し合ってcorresponding（「文通する」）というレベルまでの到達が目指されるべきであると提案している。そして、これらすべての相互作用のある行為を統合し最も高いレベルに位置する技能はinterpreting（「解釈する」）ことであり、「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」（Widdowson, 1978, 東後他訳）との見解を示す。

文学教材では、事実に基づく一つの決まった答えや明確な筆者の意見を持つ論説文とは異なり、たとえ部分的にでも幅広い解釈が許されることが多い。そして、その解釈をめぐって学習者がテキスト、自分自身、仲間、教師とやり取りを重ねながら、様々な言語活動を通して、読みを深めたり、自分の言葉で書いたり、話し合ったりしながら、目標言語の学習を進めることが可能である。本当の意味での「コミュニケーション能力」とは、単に生活場面での表面的かつ定型化した会話練習やオーラルの能力を強化するための訓練を行えば習得できるというものではなく、様々な状況の中でテキストや相手と

話し合ったり、読み書きし合ったりして解釈を行い、創造的なやりとりを行っていく能力であると考えることができる。コミュニケーション能力をそのように認識した時、そこに文学教材を有効活用できる可能性があるのではないだろうか。

4. コミュニケーション能力育成という観点から見た文学利用

本章では、文学作品あるいは文学的なテキストを教材とした大学での3つの授業例を引用し、主にコミュニケーション能力育成という観点から議論する。これらの教材の特徴として、幅広い解釈の可能性がある、それをもとに教師と学習者（あるいは学習者同士）のやりとりが促進できる点、学習者が積極的に言語を使用できるような様々な活動を生み出せる点、音声・視聴覚教材の利用が可能である点などがあげられる。いずれも大学での授業であるが、学習者の英語能力や興味に配慮すれば、他の状況においても応用が十分に可能である。

4. 1 授業例1：「読む」「書く」を統合して短編小説の続きを書く

教材：Kate Chopin, *Désirée's Baby*

対象：文学を専門としない中級レベルの大学生（津田塾大学学芸学部国際関係学科2年生20名）

授業：2010年度後期「Composition II」（必修）。使用言語は日本語。筆者が担当。

手順：6ページの小説の始めから約5/6を各自が授業前に精読してきて、授業でその部分のあらすじを確認した上で最終部を書くpredictionの課題を行った。時間は40分。終了後に小グループでお互いの作品を読み合いコメントを付した後で、教師が原作を配布。課題は回収して、内容と言語の両面から評価し⁷⁾、コメントをつけて返却した。

結果と考察：20名中19名が平均168語を書いて提出。評価は、AからDのうち、Aが4名、A⁻が7名、B⁺が6名、Bが1名、C⁺が1名と分布した。A評価を得たpredictionの一例をあげる。手書きによる提出でコンピューターの校閲機能が使えないこともあって文法上のエラーがあるが、読み手の理解を妨げるほどではない。精読が正確になされ、そこから原作にかなり近いプロットの発展を行っていることがわかる。

Desiree returned home and demanded her parents to explain herself. Her parents could do nothing but said may be it was because of her natural parents. They meant one of her natural parents had blood of black. Desiree was really shocked and just cried and cried.

When Desiree became giving up her everything; her marriage, her husband, her baby's future and her pride, she heard a very surprising news. It was that her husband, Armand's grandmother was the black slave! Everyone including Armand didn't know this fact because it was the secret kept hard. Armand's grandfather fell in love with a slave woman and they married secretly. However, the woman

died after she gave birth to Armand's father.

Madame Valmonde knew that Armand was extremely shocked and told her daughter to go and stay with him if she still loved him. Desiree still loved him and decided to go back to his place. Armand was very happy to see her coming back but was feeling sorry for her too. He apologized her and wanted her and their baby to stay with him. They started to live together in spite of the people around them were speaking rumors about them.

7 years later, Desiree was pregnant her second baby. After the baby was born Armand said to Desiree, "Look at our baby. She is resemble [*sic*] to her brother. She is the very baby of ours! I love you Desiree!" (239 words)

【授業後アンケート調査の結果】

問：Compositionの授業で、今回のような文学的な教材（短い小説）を使ったwritingを行うことをどう思いますか。 n=20, (回答数)

好ましい	まあ好ましい	あまり好ましくない	好ましくない	無回答
25% (5)	60% (12)	10% (2)	0	5% (1)

「好ましい」「まあ好ましい」という回答の理由

小説といういつもと異なるタイプのテキストを読み、書くことができた (5)
 ／楽しく取り組めた (4) ／書く前に話の内容を理解する必要があり、読み解く力がつく／文章の書かれ方を意識する良い機会だと思う

「あまり好ましくない」という回答の理由

(先生からの解説がないと) 読み自体がむずかしい

問：英語力向上という観点から、文学的な教材は効果的であると思いますか。

n=20, (回答数)

効果的	まあ効果的	あまり効果的でない	効果的でない	無回答
20% (4)	55% (11)	25% (5)	0	0

「効果的」「まあ効果的」という回答の理由

教材が何であれ、書くことで英語力は向上すると思う (3) ／論説的な（普段の）教材と違う文体や表現に触れることができるから (2) ／まず、きちんと読むということが英語力向上につながる／楽しめるということでより興味を持てる

「あまり効果的でない」という回答の理由

他の教材、academic writing に関するものの方が学ぶものが多いように思う／実用的知識とは直接結びつかないようにも思える（でも、楽しかった）

Compositionの授業でこのような短い小説を使ったwritingを行うことについて、17名が「好ましい」または「まあ好ましい」と答えており、小説といういつもと異なるジャンルの教材を使用したことで活動に楽しんで取り組んだことがわかる。また、英語力向上という観点から15名がこのような教材について「効果的」「まあ効果的」と評価している。その反面、上記の回答理由や自由記述全体の中で「実用的でない」という回答が4名から寄せられた。教材選択にあたっては、Predictionにはプロットがはっきりしており次に起こることが重要であるようなテキストが向いている（Carter, 1996）こと、また、主人公が受講生と同年代の女性であったことを考慮したが、作品の年代が19世紀後半とやや古かったことが「実用的でない」という感想につながったと推察される。次回以降の参考としたい。

コミュニケーション能力育成の観点から：Carter（2010）は、将来の重要な教育的文体論の展望としてTransformative text analysisを提案した際に、視点やスタイルを変えたrewritingを行うことにより消極的にテキストを受容しがちな精読が積極的なものになると論じているが、同様の効果がpredictionにもあるといえる⁸⁾。回答者からのコメントからも、Widdowson（1978）の主張するcomprehendingからreadingに転ずるより深い読みがなされ、「読む」ことと「書く」ことの相互作用が起こったことが推察される。また、predictionは、コミュニケーションを促すためのlanguage-based approaches（Carter & Long, 1991; Carter, 1996）の活動の一つであるが、それ以外にも、物語をよく読んで解釈し新たに創造するという点がコミュニケーション能力育成に貢献すると考えられる。

4. 2 授業例2：文学を含む様々なテキストを用いて総合的な英語力を育む⁹⁾

教材：Charles Dickens, *Great Expectations* 他

対象：文学を専門としない中上級レベルの大学生（首都圏国立大学2年生：文系31名、理系35名）

授業：2009年度前期教養英語（選択必修）。使用言語は日本語。担当者は日本人教師で、筆者は観察。

手順：随筆・自伝など様々なジャンルのテキストを扱う中で、単発的に文学を教材として用いた授業である。教師が教材の英文を少しずつ区切って学生に音読させ、まず、発音チェックと指導をし、重要または難解である箇所を絞って和訳させる。その後、教師が内容と言語要素の両面から解説をする。様々なジャンルの毎回ほぼ異なるテキストを読む授業で、*Great Expectations*には2回が当てられた。結末が異なる

る二つのバージョン、Text A, Bを各自が授業前に読んできて、授業では上記の方法で読解し教師が解説した上で、「Text Bの結末としてピップが何かを言うとするば、どのような台詞が考えられるか。自由に創作しなさい。」という課題に対してライティングをしたり、映画による内容確認を行ったりした。この作品ほど英語が難解でない作品の場合は、各自が速読をし、授業ではComprehension checkを行なうというように扱うテキストにより異なる方法の授業が展開されていた。視聴覚教材を毎時間利用したが、内容や難易度によってスクリプトを用いての解説・聴解・ディクテーションなど使い方や活動内容が工夫されていた。時間配分は平均してテキスト読解に50分、視聴覚教材を用いての聴解と鑑賞に20分、DVDを用いた発音訓練に10分程である。

結果と考察：授業後アンケート¹⁰⁾によると、受講者の過半数が理系の学生が占める中で文学作品の印象および効果について9割以上が肯定的な回答をした非常に評判の良い授業であった。扱った様々なジャンルのテキストの中で一番良かったと思うテキストに40/62名が*Great Expectations*を選んだ(3つまで複数回答可)。また、「文学教材を読むことでしか接することのできない英語・表現があると感じた」という感想の一方で、「文学作品には日常の表現や身近で使える表現が多いことがわかった」「実際に読んでみて文学教材の方がコミュニケーション英語に近いと感じた」という日常性やコミュニケーションに関連したコメントも数多く寄せられた。

コミュニケーション能力育成の観点から：主として文法訳読法の授業であるが、語義をとるだけでなく解釈も含めた深いレベルでの読解がなされていた。さらに、創作的なライティングの指導、視聴覚教材を用いてのリスニング指導やディクテーション、文学作品の中の日常表現への気づきを促進する指導などが関連する。

4. 3 授業例3：様々な言語活動を取り入れながら児童書¹¹⁾を読む

教材：Charlotte's Web

対象：初級レベルの短期大学生（山脇学園短期大学英語学科2年12名）

授業：2008年度後期「英米児童文学」（選択）。使用言語は日本語。筆者が担当。

手順：毎回、授業時間のうち60～70分を使い、一学期で184ページのペーパーバックを読み終えることを目標とした。毎週、指定された1～2章を授業前に読んできて、授業中にはワークシートを用いた作業・ペア/グループワークなどの活動・DVD使用による理解の確認や原作との比較などを行った。訳読は重要な場面や構文が複雑な部分でのみ集中的に行ない、登場人物の感情や役割などについての意見交換を多く取り入れた。ワークシートを用いた活動の例を内容別に示す。

[Matching and Jigsaw] それぞれの会話の次に来るものはどれか、結びつきを考えて記号で答えなさい。また、1) ~ 5) を、話の順序に並べ替えなさい。

- 1) “A miracle has happened and a sign has occurred here on earth, right on our farm, we have no ordinary pig.” ()
 - 2) “What’s the trouble?” asked Mr. Zuckerman. “Anything wrong with the pig?” ()
 - 3) “How are you going to save me?” ()
 - 4) “Don’t tell anybody else,” ()
 - 5) “You notice how solid he is around shoulders, Lurvy?” ()
 - a. “Well,” ... “I don’t really know. But I’m working on a plan.”
 - b. “Sure. Sure I do,” said Lurvy. “I’ve always noticed that pig. He’s quite a pig.”
 - c. “Well,” ... “It seems to me you’re a little off. It seems to me we have no ordinary spider.”
 - d. “I intend to speak about it in my sermon and point out the fact that this community has been visited with a wondrous animal.”
 - e. “N-not exactly,” said Lurvy. “Come and see for yourself.”
- ()-()-()-()-()

[Grids] この章でそれぞれがどんな役割を果たしたか、整理して書きましょう。

人や動物など	果たした役割
Mr. Zuckerman	
Lurvy	
Avery	
Fern	
Templeton	

[Interpreting]

1. p.31 の挿絵で Wilbur が泣いているのはなぜですか。英語または日本語でできるだけ詳しく説明して下さい。
2. Templeton は、これらの章でどのような働きをしますか。
3. Fern は、これまで Wilbur を可愛がり、農家の納屋で動物たちと過ごすことが一番好きな女の子でしたが、ここではどのような変化が見られますか。また、それを Mrs. Arable はどのように感じていますか。
4. p. 146, ll.4-5 の Wilbur noticed that Charlotte’s voice sounded sad. の sad の理由は何ですか。
5. Charlotte は、「勝利の時」をどこでどのように過ごしていましたか。

[Figures] 登場人物の相関図を書きましょう。場所や職業等、得られる情報をすべて

書きましょう。

[Pictures] 本文 pp.128-129 を参考にして、Fair に行くトラックに乗せられたときの木箱 (crate) の絵を描きなさい。

結果と考察：

【授業前後アンケート調査の結果】

問：文学的な教材にどのような印象を持っていますか。 n=14, 12 (回答数)

好ましい		まあ好ましい		あまり好ましくない		好ましくない	
Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
21%(3)	42%(5)	79%(11)	58%(7)	0	0	0	0

問：英語力向上という観点から、文学的な教材は効果的だと思いますか。

n=14, 12 (回答数)

効果的		まあ効果的		あまり効果的でない		効果的でない	
Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
43%(6)	58%(7)	57%(8)	42%(5)	0	0	0	0

授業前後のアンケート調査の結果は、受講人数が元々少ない上に途中で減ってしまったり選択の授業であったりしたため、両方の項目においてよりポジティブな方向への若干の変化が見られたという他は、顕著な差を表してはいない。しかしながら、文学教材の印象や英語力向上への効果について肯定的な回答をした理由として、「物語を読むことの楽しさ」(8)、「外国の文化が学べること」(6)などがあげられ、また、教材と授業に関する全体的な感想には、「映像やワークシートにより理解が深まった」「話す英語や表現を学べた」「一冊を読み切ったという達成感があった」「また読み直そうと思う」「英語の本(ペーパーバック)を持って嬉しかった」などがあった。

コミュニケーション能力育成の観点から：本授業では、文学教材をもとに教師や学習者間でのコミュニケーションを促進する様々な言語活動を提案した language-based approaches を全面的に取り入れた。また、既述のように、ディスカッションや視聴覚教材を利用したロール・プレイやディクテーションなどを多く行った。それらを通して、学習者はテキストを繰り返し深く読み、解釈をめぐるテキストや教師・学習者間のやり取りを行い、作品を理解していった様子が観察される。さらに、今回の経験がこれまで英語のテキストを読む機会が少なかった初級レベルの学習者た

ちの英語学習全体への意欲を高めたこともアンケートの回答から推察される。

5. おわりに

日本の英語教育では、文学教材はコミュニケーション能力育成重視の方針にそぐわないとして減らされる傾向にあるが、海外の知見なども含め様々な視点からコミュニケーション能力の本来の意味を再考すると、両者は必ずしも相反するものではない。また、実際に、文学教材を用いた大学英語授業の例を分析してみると、そこにはコミュニケーション能力育成に関連する多くの特徴を見出すことができる。

コミュニケーション能力を、想定される日常生活場面での会話をする力や音声面での能力と狭義にとらえるのではなく、それぞれのコンテキストの中でテキストや対話相手の発信する内容を解釈し創造的に反応していく能力であると考え、文学教材を用いて行う活動は、内容を伴う意味のあるやり取りを行える力の育成に役立つことがわかる。コミュニケーション能力と文学教材を対立関係にあると見なすのではなく、むしろ多くを共有していると認識することで、英語教育への新たな貢献が可能となるのではないだろうか。

註

*本稿は、2011年5月21日に日本英文学会第83回全国大会（於 北九州市立大学北方キャンパス）において行った口頭発表の原稿に、大幅に加筆・修正を加えたものを部分的に引用している。

- 1) 実際これに相当する英語はなかなか見つからない。近いものに、everyday communication (Carter & Long, 1991) がある。
- 2) Qiping & Shubo (2002) は中国の英語教育における文学教材の意義を論じたが、文学教材が評価されない理由として教師からの一方通行の授業になりがちである点を指摘している。
- 3) オーストラリアの大学フランス語教育について学習者の反応を調査した Martin & Laurie (1993) は、学生たちが文学を用いた授業でオーラルの能力を伸ばすことに不安を感じていることを示した。
- 4) これら先行研究の詳細は、久世 (2011) p. 65 を参照されたい。
- 5) 1983年にACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Language) を中心に連邦政府から支援を得て始められた、外国語学習スタンダードを開発・作成するプロジェクトである National Standards in Foreign Language Education Project の出版物。アメリカの外国語教育における文学教材利用の研究にはこのスタンダードについて言及するものが多い (e.g. Scott & Huntington, 2007)。
- 6) “how” は grammar, “what” は vocabulary を表すが、コミュニケーションのためには “why”, “whom”, “when” も重視するべきであると解説している。

- 7) 評価の基準は以下の5点で学生には予め伝えておいた。[自然な話の流れになるように最終部のプロットを考えたか/登場人物の性質を考慮しているか/作品の時代・社会的背景は合っているか/原作の文体や雰囲気に沿ったものか/語彙や文法の誤りは最小限であるか]
- 8) “And the best narrative will contain the seeds of their own development, so that readers have to read back as well as project forward.” (Carter, 1996, p.150) という記述を参照した。
- 9) 授業全体の分析については、久世 (2011) を参照。
- 10) アンケートの項目や結果についても、同じく、久世 (2011) p. 73 を参照されたい。
- 11) 1980 年前後に文学教材が再評価された際、扱うテキストの種類や学習者の習熟度の範囲が広がったことにより、児童文学や Young Adult Literature が教材として再考された。学習者が興味を持てる題材を選べば、これらの教材はいわゆる canon に比べて短く読み易いものにもかかわらず、テキストの authenticity を保つことができ簡約化 (simplification) が引き起こす問題を回避することが可能である (Rönnqvist & Sell, 1994)。

参考文献

- ACFL (1996/1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Retrieved April 14, 2011 from the WWW: http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf
- Carter, R. (1996). Study strategies in the teaching of literature to foreign students. In J. J. Weber (Ed.) *The stylistics reader: From Roman Jakobson to the present*. (pp.149-157). London: Arnold.
- Carter, R. (2010). Issues in pedagogical stylistics: A Coda. *Language and Literature* 19 (1): 115-121.
- Carter, R. & Long, M. N. (1991). *Teaching literature*. Harlow: Longman.
- Chopin, K. *Désirée's baby*. (1893). (*The father of Désirée's baby*.)
<http://etext.virginia.edu/toc/modeng/public/ChoDesi.html>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Retrieved September 25, 2011 from the WWW:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Gilroy, M. & Parkinson, B. (1997). Teaching literature in a foreign language. *Language Teaching* 29: 213-25.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hirvela, A. (1996). Reader-response theory and ELT. *ELT Journal* 50 (2): 127-135.
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*. 18 (2): 145-166.
- Kramsch, C. (1985). Literary texts in the classroom: A discourse. *The Modern Language Journal* 69 (4): 356-66.
- Kuze, K. (2007). *The possibilities of the use of literature in EFL classrooms in Japan*. Unpublished MA thesis. The University of Tokyo.
- Maley, A. (1989). A comeback for literature? *Practical English Teaching* 10.(1): 59.
- Martin, A. L. & Laurie, I. (1993). Student views about the contribution of literary and cultural content to

- language learning at intermediate level. *Foreign Language Annals* 26 (2): 188-207.
- Nishino, T. & Watanabe, M. (2008). Communicative-oriented policies versus classroom realities in Japan. *TESOL Quarterly* 42 (1): 133-138.
- Qiping, Y. & Shubo, C. (2002). Teaching English literature in China: Importance, problems, and countermeasures. *World Englishes* 21 (2): 317-324.
- Richards, J. C. & Rogers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rönqvist, L. and Sell, R. D. (1994) Teenage books for teenagers: Reflections on literature in language education. *ELT Journal* 48 (2): 125-132.
- Savignon, S. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice* (2nd Ed.). (草野ハベル清子・佐藤一嘉・田中春美訳 (2009) . 『コミュニケーション能力ー理論と実践』東京：法政大学出版社)
- Scott, V. M. & Huntington, J. A. (2007). Literature, the interpretive mode, and novice learners. *The Modern Language Journal* 91 (1): 3-14.
- White, E. B. (1980). *Charlotte's web*. New York. Harper Collins.
- 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』東京. 研究社.)
- 伊村元道 (2003) . 『日本の英語教育 200 年』東京. 大修館.
- 江利川春雄 (2007) . 「指導要領から見た授業の変化と展望」『英語教育』56 (7) : 11-13.
- 江利川春雄 (2008) . 『日本人は英語をどう学んできたか：英語教育の社会文化史』東京. 研究社.
- 金谷憲 (2010) . 「新学習指導要領」『英語教育』59 (8) : 6-7.
- 川澄哲夫編 (1978) . 『資料日本英学史 - 第二巻・英語教育論争史』東京. 大修館.
- 川畑彰 (2008) . 「文学テキストによる言語教育の意義と可能性」. 村田久美子・原田哲男編著『コミュニケーション能力育成再考』東京. ひつじ書房.
- 北和丈 (2006) . 『『英語教育』に見る英語教育観の変遷 - 「実用」から「コミュニケーション」まで』『英語教育』54 (12) : 47.
- 久世恭子 (2011) . 「文学教材を用いた授業 - 大学の英語教育における事例研究 -」『言語情報科学』9: 63-79.
- 斎藤兆史 (2010) . 「英語教育の事業仕分け」『英語教育』58 (12) : 41.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009) . 『改訂版英語教育用語辞典』東京. 大修館.
- 大学英語教育学会 (JACET) 実態調査委員会 (2003) . 『わが国の外国語・英語教育に関する実態の総合的研究』「大学の外国語・英語教員個人編」
- 高橋和子 (2009) . 「文学教材を授業で活かす試み - 1980 年代以降の英語教育が置かれている状況を背景に -」『日本英文学会第 81 回大会 Proceedings』: 44-46.
- 玉井史絵 (2010) . 「文学の教材としての可能性 - 実践的コミュニケーション能力育成のために -」

『日本英文学会第 82 回大会 Proceedings』: 38-40.

寺西雅之 (2010). 「真のコミュニケーション能力の育成のために - 文学作品を用いた英語教育の可能性 -」. 小迫勝・瀬田幸人・福永信哲・脇本恭子編著『英語教育への新たな挑戦 - 英語教師の視点から -』東京. 英宝社.

鳥飼玖美子 (2004). 「大学改革の哲学」『英語教育』53 (4) : 8-11.

羽鳥博愛 (2002). 「生き残るか、英語教師」『英語教育』51 (3) : 51.

藤掛庄市 (1982). 「英語の学習環境の条件 - 環境汚染源を絶て -」『英語教育』53 (8) : 12-14.

文部科学省 (2008). 『中学校学習指導要領』 Retrieved April 14, 2011 from the World Wide Web:

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1304424.htm

文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領』 Retrieved April 14, 2011 from the World Wide Web:

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1304427.htm

Appendix 授業後アンケート <授業例 1 : 本文で言及した箇所を中心に抜粋>

4. 一般的に、英語学習の中で文学的な教材を扱うことについてどのような印象を持っていますか。

1) 好ましい 2) まあ好ましい 3) あまり好ましくない 4) 好ましくない

⇒ 1) , 2) と答えた方へ : 理由として近いものを選んで下さい (複数回答可)。

A 楽しい B 人間的に成長する C 英語力が向上する D 外国の文化を学べる
E その他 ()

⇒ 3) , 4) と答えた方へ : 理由として近いものを選んで下さい (複数回答可)。

A むずかしい B 読むのが面倒である C 実用的でない D 英語力が向上しない
E その他 ()

5. 英語力向上という観点から、文学的な教材は効果的だと思いますか。

1) 効果的である 2) まあ効果的である 3) あまり効果的でない 4) 効果的でない
理由 ()

さらに、英語能力の各技能を伸ばすために文学的な教材は効果的だと思いますか。

読む : 1) 効果的である 2) まあ効果的である 3) あまり効果的でない 4) 効果的でない
(以下、書く : 、話す : 、聞く : についても同様。)

6. Composition の授業で、今回のような文学的な教材 (短い小説) を使った Creative Writing を行なうことをどう思いますか。

1) 好ましい 2) まあ好ましい 3) あまり好ましくない 4) 好ましくない
理由 ()

7. これまでの他の題材との違いは感じましたか。どのような点でそう思われましたか。

1) 感じた 2) まあ感じた 3) あまり感じなかった 4) 感じなかった
()