

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—

久世 恭子

要旨

The primary aim of the current paper is to explore the role of literary texts in university English classrooms in Japan. Reflecting the fact that most studies in this area have been theoretical and a growing interest in empirical studies which employ a close examination of learners' interactions and responses in a natural classroom setting, this qualitative study shows how literature or literary texts work in the context of EFL based on analysis of four case studies. The findings suggest that literary texts can incorporate a variety of classroom activities which generate an opportunity for active communication and interpretations. In addition, the study shows that learners evaluate highly those texts as motivating and meaningful materials, and it consequently indicates that literary texts can play a significant role in university EFL classrooms in Japan.

キーワード：文学教材，大学英語授業，授業観察，教室研究，学習者の反応

1. はじめに

かつて日本の英語教育において中心的な役割を果たしてきた文学教材は次第に周縁化され、その利用を正当化することは現在しばしば難しい状況にある。中等教育においては、学習指導要領に見られる変化（語彙数・題材・言語材料—文型と文法・授業時間数）に伴い文学教材を取り込みにくい状態が長く続き¹⁾、また、大学教育においても、教科書から文学教材が消えつつある（江利川，2008）だけでなく、教員の望ましい専門分野として文学は英語教育学など他の分野に水をあけられた状態にある²⁾（金谷，2004）。

しかし、教材としての文学が英語教育における実用主義やオーラル・コミュニケーション重視という大きな流れの中で衰退しつつあるのはむしろ世界的な傾向であり（Carter & Long, 1991; Kramsch & Kramsch, 2000）、日本に限ったことではない。そんな中、英米では1980年前後に英語（外国語）教育における文学教材を再評価する動きが起こり、その要因として「文学言語の議論や読者反応理論を含む文学批評と Communicative Language Teaching (“CLT”)」（Gilroy & Parkinson, 1997, p.213）、また、特に米国では外国文化を学ぶ

ための authentic な教材としての価値 (Nostrand, 1989; Kramsch & Kramsch, 2000) が指摘された。

この再評価の動きに少し遅れて、2000 年代前半には日本でも教育の中での文学利用に関する著作 (e.g. 斎藤, 2003) や英語教育雑誌での特集³⁾ などが相次いだ。しかしながら、現在までに英米ほどの劇的な動きは見られておらず、また一方で文学を教材とすることについての日本特有の事情も推察される。たとえば、英米での復活は既述のように CLT と結びついており「より communicative な教材と学習環境を探すうちにほぼ必然的に文学に行き着いた」(Hirvela, 1996, p.127) と結論づけられているのに対し、日本では文学教材はしばしばコミュニケーション英語の対極に位置づけられ (e.g. 羽鳥, 2002)、その実践の内容が明らかにされないまま遠ざけられてきたことなどである。

本稿では、以上の状況を踏まえ、日本の大学で実際に行なわれている様々な英語授業を分析し、その結果から文学作品を英語教育に用いることの可能性と意義を探る。最初に、当該分野における教室研究を中心としたこれまでの実証的研究を世界的規模で概観した上で、四例の授業観察・実践の報告をし、学習者の反応も考慮に入れて、そこから読み取れる文学教材利用の意義について事例横断的に議論したい。

2. 英語（外国語）教育で文学教材を用いることについての研究

2. 1 文学教材の意義

外国語教育における文学教材の意義についての主張には、大別すると、1) 情意的観点からの主張、2) 文化的な観点からの主張、3) 言語教育の観点からの主張があり、1990 年前後にこの分野の先駆的な研究 (e.g. Collie & Slater, 1987; Carter & Long, 1991) において提示されてからほとんど進展していない。2000 年前後からは *metaphor, play, creativity* を含めた文学言語の議論や認知言語学の知見に関連した主張が新たに注目を集めたが、理論的側面から論じられてきた文学教材の意義を裏付ける実証的な研究が求められている。本稿の教室研究でもこれらの主張が実際の授業の中に見られるかを検証する。

2. 2 文学教材利用に関する教室研究

英語（外国語）教育の中で文学教材を用いることについての研究は再評価の動き以来ほぼ継続的に行われてきた⁴⁾。当初は、文体論的アプローチを教育に応用することを提唱した研究 (e.g. Widdowson, 1975) やなぜ文学を用いるのかという理論面からの主張 (e.g. Brumfit, 1981) が中心であったが、1990 年前後になると教授法の研究や「実際の教室で何をどのように用いるのか」という疑問に答えるリソース本 (e.g. Collie & Slater, 1987) の出版がさかんになった。文学を用いる授業での、より伝統的な教え方からコミュニケーション法へのシフトの必要性を訴えた 1990 年の *ELT Journal* (44.3, a special literature teaching issue) はこうした一連の研究の一つのピークといえよう (Hall, 2005)。やがて、「文

学は外国語教育において特別の役割を果たすのか」という議論も活発に行われるようになった (e.g. Edmondson, 1997) が、「実証的な研究の推進こそが急務であるという点で研究者の見解はほぼ一致している」(Paran, 2008, p.469-70)。特に、2000年以降には実際に文学作品を用いて学ぶ学習者の読解過程や授業の進行・教室の状況などに関する研究に注目が集まり、その蓄積こそが今後文学作品を教育に用いていく上で重要であると主張されている (Hanauer, 2001; Kim, 2004; Carter, 2007; Paran, 2008)。

これまでに行われてきた実証的研究には、文学を用いた授業や学習がどのように進んでいくかを調べたものと教師や学習者の意識や反応を調査したものがある。前者は、まだ数は多くないものの、外国語学習者がテキストにどのようにかわり教師やクラスメートとやり取りをするか、そこで文学教材はどのような役割を果たすかの記録であり、これまでの理論的研究を裏付けする実証的データとして重要視されている。例えば、Kim (2004) は米国 ESL 環境の成人学習者を対象とし、小説を読む Reading Circle での発話を5つのカテゴリーに分けて分析し、この活動が文学的にも外国語学習の上でも有効であることを詳細に示した。Scott & Huntington (2007) は同国の大学初級フランス語の授業を観察し、教師の効果的な先導と第一言語使用により初級者でも比較的難解な詩の解釈が可能であることを主張した。Hanauer (2001) は詩(歌詞)の読解というタスクの役割に注目し、2人一組になった第二言語学習者(上級)の読解過程の発話を分析することによってこの活動が言語形式への気づきや文化に対する意識を促すという結論を導いた。

後者の、教師や学習者の意識や反応を調査する研究は、さらに二つのタイプに分かれる。比較的大規模に行なわれる意識調査と、実際に文学を使った授業を受けてみての反応を調べる研究である。学習者に対する意識調査ではアメリカの大学で文学を外国語の授業で用いることについて好意的な結果を示す研究 (Davis *et al.* 1992) があるものの、その他は概ね否定的な結果を持つものが多い。オーストラリアの Martin & Laurie (1993) は、フランス語授業での文学利用について学生の反応が好意的でない理由として、四技能、特にオーラルの能力を伸ばすことに不安があること、また、より学習者中心の教授法を求めていることを指摘している。しかし、オーラルの能力が伸びにくいという批判は教材に向けられるべきなのか教授法に向けられるべきなのか、この種の研究が常に抱える問題点である。EFL の例では、中国の英語教育における文学教材の意義を主張する Qiping & Shubo (2002) が文学を用いる授業は教師からの一方通行になりがちであるという学生の評価を紹介している。これらの意識調査に対し、実際に文学を使った授業を受けた学習者の反応を調査した結果には概して肯定的なものが多い。その理由として、これらの授業ではもともと学習者自身が文学を使う授業を選択している場合が多く担当の教師も熱心に取り組むということ (Paran, 2008) や、また、外国語教育の中での文学教材は初めは歓迎されなくても実際にそれを用いた学習を経験してみると楽しいと感じたり英語力の向上を実感したりする機会が多いことが考えられる。

文学教材が特定の英語能力向上に有効であること証明しようとする実証的研究は、多読の分野でいくつか見られるものの (e.g. Krashen, 1989; Hafiz & Tudor, 1989)、それ以外での研究例は限られている (e.g. Yang, 2001; 2002)。その理由として、この研究が短期的な実践で結果が出るような種類のものではないこと、それ故に学習者の利益等に配慮すれば統制群において厳密に比較実験をするのが難しいこと、また、文学教材と授業実践が密接に結びついており切り離して研究対象とするのが難しいことなどが考えられる。「実証的な研究といっても応用言語学でよく行われる分析的な研究に偏ると見逃してしまうものも多いので、多数の実践例を示すことによって教師が実際に教室で行なっていることを理解できるようになるのではないか」(Paran, 2008, p.470) という指摘もある。

こうした研究が絶え間なく進められてきているという見方がある一方で、Paran (2006) は *TESOL Quarterly* では当該分野の研究論文が 1990 年代から減少に転じているという点を指摘し (p.1)、文学教材を用いた教室研究の蓄積の必要性を訴えている (p.470)。

以上の先行研究を踏まえて、事例報告を行なう。

3. 事例研究

3. 1 目的

日本の大学英語教育の中で広義の文学教材を用いる授業を複数観察または実践し、教材に基づいた実際の教室でのやり取りや教師の役割等について記述・分析して、同時に学習者の反応を提示することにより、当該教材を用いることの意義を論ずる。

3. 2 対象

観察及び実践の対象とした 4 つの授業概要について表 1 にまとめる。いずれも首都圏にある四年制大学⁵⁾において 2008 年度後期から 2009 年度後期までに実際に行われた半期の授業であり、大半の学生の英語能力は中～中上級 (TOEFL-PBT で 500 前後～550 点) に属する。扱う教材については、必ずしも文学作品ということではなく、歌詞や実話のナラティブなど多分に文学的な要素を含むテキストも合わせて広義の文学教材として論じる。このことは、英米での文学教材再評価の際に教材として扱う文学の範囲が広がったとする主張 (Maley, 1989; Gilroy & Parkinson, 1997) にも関連する。

[事例 1] 必修の Reading の授業で、歌詞を教材とした教科書 *More Songs of Ourselves* を中心に進められる。初回授業⁶⁾では Unit 1: *Nine Million Bicycles* by Katie Melua、最終回授業では Unit 16: *I am a Town* by Mary Chapin Carpenter を教材とする。この他に授業時間外に各自で Graded Readers を読み進めレポートを書く課題が出されている。

	教師	対象学生	教材と教授法の特徴
事例1 (観察)	イギリス人 母語話者	英文科*2年生約25名	歌詞 (pop song lyrics) を教材とした教科書を用い 様々な言語活動を行う。
事例2 (観察)	日本人	文系理系2年生約35名 (2クラス)	何回か単発的に文学あるいは文学的テキストを主 に文法訳読法で扱い、視聴覚教材を多く利用。
事例3 (観察)	アメリカ人 母語話者	人文系1年生約30名	授業の副教材として現代児童文学を用い、少人数 のグループ内で役割を決めて言語活動をする。
事例4 (実践)	日本人	英文科*1年生約25名	『現代イギリス短篇小説集』を使用。精読。

表1 対象授業

*事例1と4の対象学生は3年次より英語学その他の英語関係の分野を専攻する学生を含む

[事例2] 一学期のうち何回か単発的に文学あるいは文学的テキスト及びそれに関連する視聴覚教材を用いた選択必修の授業。用いる教材は、*Tuesdays with Morrie*, Helen Keller 自伝、*Bushido* ほか武道・禅に関連するテキスト、*Table for Two*, *Great Expectations* などで教授方法は主として文法訳読法であるが、教材によっては速読も採用する。

[事例3]⁷⁾ 必修の Reading & Listening の授業である。主として市販の大学英語教科書を用いた上で副教材として毎時間約20分間を使いアメリカで人気のある児童書⁸⁾ *There's a Boy in the Girls' Bathroom* のペーパーバックを半期で1冊読む。学生たちは4,5人のグループを形成し、予め指定された20ページ程を読み担当のタスク 1) Chapter Titles, 2) Vocabulary, 3) Questions, 4) Picture/Map, 5) Summary を行ってきて、授業ではそれに基づいた情報交換や討論などをする。グループは固定化され、タスクは順番に変える。

[事例4] 筆者が担当した必修の Intensive Reading の授業である。教科書は大学から指定された英米の短編小説集4冊とエッセイ3冊の中から選んだ『現代イギリス短篇小説集』。精読の授業ではあるが、単なる英文理解にとどまらず、解釈に関わる活動もできるだけ多く取り入れる。例えば、重要な場面では、丁寧に辞書をひき何度も英文を読んで語の意味や訳にこだわり、常に作者の意図を読み解くことを意識させている。

3.3 方法

各事例は異なる授業目的や教授法を持ち、また、調査上の制約にもばらつきがあったため⁹⁾、それぞれ異なる分析の手法をとった。四事例に共通するのは半期の授業のうちで対象の教材を扱った授業の前後に学習者に対して行なったアンケート調査 (Appendix¹⁰⁾ を参照) である。これは実際の授業では期の途中で履修者が減ってしまうなどの欠点を考慮に入れつつも教材や授業に対する学習者の生の声を聞くことを目的として行った。特に、授業を受けることによって文学教材についての学習者の意識に違いが生じたかど

うかを見られるようにデザインした。そこで得られた結果を教室研究に加味し、四事例を横断的に分析してこれらの教材と授業について考察を行った¹¹⁾。

〔事例1〕初回授業（2008年10月6日）と最終回授業（2008年12月22日）の2回の授業を観察し、ICレコーダー・ビデオカメラ・フィールドノートによる録音・記録から授業全体のトランスクリプトを作成した。これを、Kim (2004) が Reading Circle における発話の分析に用いたコーディングを参考に、6つのカテゴリー(Student reactions, Lecture, Literal comprehension, Personal connections, Interpretation, Related activities) を設定し¹²⁾、各カテゴリーに属する発話の内容と時間を計測した。また、このトランスクリプトとシラバスから英語技能別の活動内容の種類と時間的配分を記録し表にまとめた。

〔事例2〕2009年度前期の全授業を観察し、フィールドノートから毎時間の授業記録を作成、さらに、シラバスと配布物から授業の内容を分析した。

〔事例3〕2009年度後期の全授業を観察し、ICレコーダーによる録音・フィールドノートから毎時間の授業記録を作成、さらに、シラバス・配布物・学習者が毎回授業時間外に書いた割り当てタスクに基づく記録・試験の解答なども分析の対象とした。

〔事例4〕2009年度後期の筆者の担当授業で、教師としての役割を最優先したためにフィールドノートをとることなどはせずに、授業後に各授業の内容をまとめることとどめた。また、受講者の許可を得てすべての提出物と試験の解答も分析の対象とした。

3. 4 結果

3. 4. 1 教室研究

〔事例1〕初回、最終回の授業のトランスクリプトを6つのカテゴリーに分けて時間を計測したところ、それぞれに費やされた時間は表2の通りであった。授業時間は90分であるが、出席確認、宿題の回収や返却、授業全体への導入、定期試験の説明（最終回のみ）などを除く、教材に即して授業を行った正味の時間だけを調査の対象とした。

	Student Reactions	Lecture	Literal Comprehension	Personal Connections	Interpretation	Related Activities	Total
初回	6:45	0	5:01	17:29	30:49	5:21	65:25
最終回	13:14	10:52	4:19	14:06	10:53	0	53:24

表2 各カテゴリーに費やされた時間（分：秒）

Student Reactions は、授業の導入部として教師が授業で扱う歌詞について何人かに感想を聞くものである。学生は毎回授業前に自分で歌詞を読みノート約1ページに質問やコメントをまとめてくることになっているのでそれに基づき応答する。時には、Literal

Comprehension や Interpretation と重複するような内容に発展することもあるが、授業の開始直後ということもあり “How did you feel about the lyrics?” という教師の問いかけに対して “It was difficult for me.” というような単なる感想を述べる発話が多い。

Lecture は、教師が前もって準備してくる講義ではなく、授業の流れの中で自然に行われた説明や補足などを指す。最終回授業において、学生の質問に答える形で conceptual coherence や metaphor についての解説したこと、外国語学習者が詩を読む際の心構えなどを話した部分がこれに該当する。表 2 が示すように、最終回では初回に比べて Lecture に費やされた時間が長くなっているが、これは次第に読む作品の難度が高いものになり、学習者の質問や疑問も教師の説明を引き出すような専門的なものとなったためと考えられる。授業の重点が英語そのものの理解から「詩を読む」学習へとシフトしているこの事例から、文学的なテキストを扱う授業の持つ多様性や発展性が推察される。

Literal Comprehension は、歌詞の中に書かれている意味内容を把握するための活動を指す。物語の場合には、Kim (2004) に見られるように起こった順序に従ってできごとを述べたり話を要約する活動が可能であるが、詩や歌詞の場合には意味のわからない箇所をグループやクラスで話し合い、最終的に教師が解説することが多い。

Personal Connections に分類された発話は、読んだテキストの内容を学習者が自分自身の価値観や経験と結びつけ、時にはそれをクラスメートと共有するものであり、次の Interpretation と共に文学作品を教材とする授業だからこそ可能となる活動であるといえよう。つまり、文学的な要素の少ない教材、たとえば情報を伝えることを目的とした論説文などでは扱いにくい部分である。最終回授業では Unit 16 のタイトルが ‘Metaphors’ であることから、宿題として各自が作成した metaphor を発表させ、他の学習者にそれが意味するところを推測させた。歌詞の中の metaphor の意味を考えることが最終目標であるが、クラスメートが作成した metaphor の意味を推測するこの活動に学習者たちは夢中になって熱心に参加していた。そして、教師の導きにより「metaphor とはどのようなものなのか」「それを解釈するとはどういうことなのか」身を持って体験し、決まった一つの答えを必ずしも追い求めない文学作品の特質について学ぶ良い機会となった。言語学習の観点からも、この Personal Connections の作業は「目標言語の中で自分自身の考えを相手にわかるように表明するための格好の機会を作り出す」(Kim, 2004, p.153)。下記の引用はこの活動の一部分である。やり取りが学習者同士のものでなく教師を介したものになったのは、小グループの話し合いでなくクラス全体でのものであることや学習者の英語産出能力が十分でないことなどが考えられるが、それでも、教師はテキストをもとに学生個人のアイディアを引き出す活動を導入し、さらにそれを通して metaphor を理解させ、その解釈を体験させることに成功している¹³⁾。

Teacher: And tell me your original metaphor, Student 1 (“S1”)! S1, hello. What...tell me your original

metaphor.

S1: My original metaphor is I am [a] see-saw.

Teacher: See-saw! Wow. Now, all right. What S1 said is “I am a see-saw.” S2, do you know S1? Do you know her well? What do you think S1 means by this?...See-saw, and S1. What the similarity? You know what the see-saw is.

S2: She is ... indecisive.

Teacher: You think the see-saw is indecisive?

S2: Yeah, the see-saw always moves like this.

Teacher: Come up and down, up and down, up and down?

S2: She can not decide which one is more better... more good [better].

Teacher: So, up and down, up and down like a see-saw. (To S1) Do you agree?

S1: Yeah.

Teacher: You think so? Or do you have a different idea, S3?

S3: ...I think if I want to play [a] see-saw, I cannot play it well, so when I want to play [a] see-saw, I cannot play it by myself. So I think she thinks she cannot exist by herself.

Teacher: Fantastic! She doesn't exist herself. She has to have her company. S4, what do you think? What would you say if S1 says I'm a see-saw?

S4: I thought her emotion is sometimes up and down.

Teacher: Her emotion! Moody? Moody! Sometimes up, sometimes down. Sometimes up, sometimes down. This is wonderful! This is great! I am a see-saw, so, I go moody, indecisive, and how about saying “craving company.” Is that all right?

S5: For example, she is absorbed in things, something like a jewel.

Teacher: Jewel?

S5: Yes, diamond. For example, she loves something, but if...on the other side of see-saw, on the counter side of see-saw, if there is an attractive thing, she moves.

Teacher: The English word for that? The English word for that? A very good word, fickle. Do you know the word “fickle”? Changeable, fickle... (writing words on the board) Moody, indecisive, craving company, and fickle. Anything else? This is great. (To S1), when you say I am a see-saw, what did you mean?

S1: I think I am indecisive.

Teacher: So, this was your meaning. This was what you...you intended to say. Ya? Now, see what happened. You see what happened, dear. (To class) S1 uses a very good, very good metaphor. Quite simple. But even though it is quite simple, we have interpreted her metaphor in different ways. See, when a poet... a poet writes a poem, the poet loses control, because the reader decides. The reader makes the meaning. And sometimes the poet, the writer might say, いやいや違う、

違う。But it doesn't matter. Doesn't matter because we can create, we can make the meaning. Literature allows you, me and everybody to be creative. So metaphors can be read in different ways. But sometime there is agreement...

引用 最終回授業 (2008年12月22日) から

Interpretation には、テキストの表面的な意味理解を超えて、さらに深い、時には隠された意味を探ることで明示されていないことを予想したり、登場人物の性格などを推測したりしながら読みを進める過程を分類した。Kim (2004) によると、一般的に「生徒たちは主な登場人物の特徴を描写し、それについて話し合うことが好きである」(p.155) が、これらの歌詞のように作者の特徴が作品の中に投影されている場合、作者がどんな人であるか想像し意見を交換し合うのも文学的な作品を教材とすることのできる活動である。ほかにも、教科書の設問 [We think it's a _____ song, because _____.] (Hullah, 2007, p.11) に答える形で「どんな種類の歌か」をグループ別に話し合い、その後教師がクラスの意見をまとめて歌詞全体の解釈に発展させたりしていた。

最後に、Related Activities には直接にテキスト読解に関わるものでない、言語学習と教材理解の双方の観点から作成された関連活動を含めた。たとえば、教科書の Pre-Reading and Listening activities として歌詞の作者についてインターネットで調べてくる課題(初回授業)などがこれにあたる。ここでは、単に調べた内容を確認するだけでなく、インターネットから得られたいくつかの情報が事実 (fact) であることに注目させ、Unit 1 のタイトル 'Is That a Fact?' からこの歌詞を読む際のキーワードでもある fact に学習者の気づきをつなげる目的もある。この他に、自分自身の facts について書いてくる課題もあったが、これは Personal Connections に分類した。

次に、シラバスと授業観察から英語技能別の活動内容の種類と時間的配分を調査したところ、初回授業において表3の結果を得た。

	授業前	授業中	授業後
Reading	歌詞の読解 (20分) Internet search (15分)	歌詞の音読、精読	歌詞の再読
Writing	教科書の設問 (15分) Journal 作成 (30分)	Note-taking	Journal 書き直し (30分) Essay test の準備
Speaking		Discussion / Pair work 2回 (15分)	
Listening		受講・Discussion / 歌の鑑賞 (3分)	

表3 英語技能別の活動内容の種類と時間的配分 (初回授業)

文学教材を用いた授業はとかく読解力重視に偏りがちであるが、対象授業の教師は学習者の総合的な英語力伸長のために様々な言語活動をバランスよく取り入れていることがわかる。毎週の課題である journal 作成とその発表により speaking, writing 能力を伸ばし、CLT の代表的な活動である pair/group work を活用して speaking, listening 能力の向上を図っている。また、学期始めのオリエンテーションの際に詩の読み方や詩に関わる専門用語の説明をし、また自作の教科書を用いて毎週の課題を明確に示すなど様々な工夫を重ねることにより、受講者全員が着実に準備をして授業に臨む体制を整えていた。

[事例 2] シラバスに明記されている通り基本的に文法訳読法で進められた。教師が教材の英文を一文またはいくつかの文を学生に音読させ、まず、発音チェックと指導をし、その上で日本語の意味を言わせる。この際、すべての文を訳させるのではなく、重要または難解である箇所を絞って和訳の対象とし、効率的な授業展開を行っていた。訳読の他に文学教材を用いてこそできるような活動も随所に取り入れられており、*Great Expectations* では作品中の重要な場面で登場人物の台詞を創作させたり、結末が異なる二つのバージョンを比較させたりした。*Table for Two* のように英語が難解でない作品では各自が事前に読んできて授業で Comprehension check を行なうというように、テキストに応じて異なる授業方法を用いていた。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。

[事例 3] 毎時間、主教材である教科書を使った後に最後の 20 分ほどを使って対象教材を扱っていた。観察と IC レコーダーの録音によると、ほとんどの学生が自分の役割分担のタスクを予め紙にまとめてはきたものの、数回目までは小グループの中で単にそれを読み合うという状態に陥っており、教師が意図したようなディスカッションにはなかなか至らなかった。教師や筆者が各グループをまわり話し合いを促したり質問をしたりすると、ようやく考えたことを英語で発言したり、お互いに質問し合ったりする場面が少しずつ見られるようになった。第二言語での詩の読解が学生だけではうまく進んでいかないという例が Scott & Huntington (2007) で報告されているが、やはり facilitator としての教師の役割の重要性が本事例でも示唆される。この活動の他にもロールプレイや登場人物になったつもりで日記を書くことなど様々な活動が実行されていた。

[事例 4] 精読することが授業の目的なので構文を理解し正確な意味をとるという言語的な側面に重点を置いたが、一方で Carter & Long (1991) が主張する“*For us literary texts are not just any text...Literary texts are special and bestow special enjoyment and fulfillment.*” (p.8) を念頭に置き、できるだけ文学教材ならではの使い方ができるように授業内容を考えた。*Clare's Day* by Penelope Lively では、まず、3. 4で分析に用いた Kim (2004) 作成の 5 つのカテゴリーを表にして配布し、読みながら気づくことを書き込むように指示した¹⁴⁾。また、この作品では、一つの読み方として「過剰なるもの」に目をつける方法 (山本, 2008) を紹介し、読み終わった後にレポートを書いてもらった。この

活動は、思春期の少女が母親の恋人を通して感じる性に対する戸惑い、孤独、家族愛への思慕など作品の主題を読み取るのに大いに役立ち、また、学生たちは「過剰なるもの」を見つけようとして何度も丁寧にテキストを読んだので精読の訓練にもなったとアンケートに記している。二作目の *Red and Green Beads* by Susan Hill はフランスの貧村に生きる司祭の最晩年の日々を描いた作品で、本文中に繰り返し現れる the questions と answers が何を意味するか各場面で話し合いを持ち、各自書きまとめながら読み進めた。教師や仲間との意見交換を通して、当初は方向性のある意見を持たなかった学生たちも次第に理解を深め、期末試験には解釈の幅はあるにせよ作品の主題に沿った解答が多く見られるようになった。三作目の *Hotel des Boobs* by David Lodge は前二作のような作者の意図を探る活動は適当でないと判断し、入れ子式の構造やことば遊びを意識し楽しむよう提案した。最終場面のことば遊びの理解が作品全体の構成の理解につながるのであるが、授業中の Comprehension Check から学生の理解度が低いことがわかったので解説を重ねた。四作目の *Watching Me, Watching You* by Fay Weldon は冬休みの課題として冒頭の約 1 ページを翻訳してもらった。最初に 4 人グループでお互いの翻訳を批判・検討してから提出してもらい、構文や語の意味のとり方などポイントを確認した。和訳と翻訳の違いにも触れることができ¹⁵⁾、有意義で楽しい活動だったと受講者たちは述べている。

3. 4. 2 学習者の反応

各事例に共通するアンケート項目の結果を表 4, 5 に示す。

	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	
	授業前	授業後	授業前	授業後	授業前	授業後	授業前	授業後
事例 1	19%(5)	33%(6)	65%(17)	59%(9)	12%(3)	11%(2)	4%(1)	6%(1)
事例 2	25%(17)	60%(37)	45%(30)	34%(21)	13%(9)	5%(3)	1%(1)	2%(1)
事例 3	29%(8)	64%(16)	57%(16)	36%(9)	14%(4)	0	0	0
事例 4	30%(7)	29%(7)	70%(16)	71%(17)	0	0	0	0

表 4 「文学教材についてどのような印象を持っていますか。」(回答数)

	効果的である		まあ効果的である		あまり効果的でない		効果的でない	
	授業前	授業後	授業前	授業後	授業前	授業後	授業前	授業後
事例 1	46%(12)	39%(7)	38%(10)	56%(10)	15%(4)	6%(1)	0	0
事例 2	37%(25)	48%(30)	49%(33)	47%(27)	1%(1)	5%(3)	1%(1)	0
事例 3	21%(6)	72%(18)	64%(18)	24%(6)	14%(4)	4%(1)	0	0
事例 4	26%(6)	29%(2)	65%(15)	71%(17)	9%(2)	0	0	0

表 5 「文学教材を使う授業は英語力の向上に効果的であると思いますか。」(回答数)

[事例1] 表4「印象」では授業前後に顕著な相違を得ることはできなかったが¹⁶⁾、表5では「効果的である」または「まあ効果的である」が84%から95%へと上がり、「あまり効果的でない」が15%から6%へと下がっている。理由としては、授業後に「語彙がゆたかになる」「楽しみながら勉強できる」「独特の表現や言い回しを知ることができる」などに加え、3人の学生が「生の英語、authenticな英語に触れられる」と記している。詩(歌詞)についての印象を問う項目では「文化が学べる」(19%→33%)「人間的に成長する」(42%→50%)が割合を増やし、「詩を読むのは難しい」(58%→44%)と答えた学生は人数割合ともに大きく減った。「退屈である」(15%→6%)「実用的でない」(8%→0%)という回答も減少した。「詩を読むのは楽しい」という理由を「答えが一つではないので面白い」と説明した受講者もいる。授業後の自由記述の欄では、授業や教材に対する肯定的な感想を述べた8人のうち6人が文学教材の解釈の自由さに関する言及をし、それに伴う活動を楽しいと答えた。その一方で、全体で5人の学生が「やはり詩の解釈は難しかった」と書き、そのうち3人が「前期にやった小説の方が取り組みやすい。」と回答した。「この授業は話す能力を伸ばすのに効果的だと感じるか」の問いに「効果的」または「まあ効果的」と答えた学生の割合は39%から55%に増加し、「聞く能力」についても「効果的」または「まあ効果的」が27%から50%へと上がった。

[事例2] 文学教材の印象及び効果について授業後に9割以上の学生が肯定的な回答をしたが、特筆すべきは授業前36人/67人、授業後35人/62人が理系の学生であることである。彼(女)らは、文学教材の印象として「文学の英語は日常表現に近いことがわかった」「内容が楽しく読もうという気になれる」「読解・聴解・発音を連動して学べて力がついた」などをあげ、一番よかった教材に文系と同様に *Great Expectations* (25人/35人、複数回答可)を選んだ。また、様々なジャンルの教材の中で文学も扱うというこの授業のスタイルについては、授業後に100%の学生が「好ましい」「まあ好ましい」と答えており、その理由として「文学教材だけ扱わない理由がない」「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」(共に理系)などをあげている。

[事例3] 表4「印象」において授業後には100%の学生が「好ましい」または「まあ好ましい」と答え、表5では授業後に96%が「効果的」「まあ効果的」と答えた。その理由としては「速読の力がついた」(7人)「語彙力がついた」(5人)など。これを技能別に見ると、特に「話す能力」において「効果的」「まあ効果的」が50%から68%に、「聞く能力」で43%から52%への顕著な増加が見て取れる。「授業の一部を使って英語が比較的やさしい児童文学のペーパーバックを読むというやり方についてどう思いますか」の問いに対しては授業前・後ともに1人を除いて全員が「好ましい」「まあ好ましい」と答えおり(理由は「楽しいから」が授業前後ともに8人、続いて「英語がやさしいので取り組みやすい」「一冊読むので達成感が得られる」「学生対象でない生の英語に触れられる」など)、メインの教科書とこの副教材を比較した自由記述には、「前者では

語句の形や表現・文法を学べる」、「後者では速読の力がつく」、「生の英語に触れることができる」、「コミュニケーション能力が向上した」と記している。

〔事例4〕文学教材についての評価が授業前から高く授業前後で顕著な違いは見られなかった。半期の授業を受講した後で見られた学習者の反応としては、「英語を学ぶ上で文学教材はそれ以外の教材と違いがあると思いますか」の問いで「違いがある」が39%から50%（「解釈が様々である」9人、「語彙や表現が特殊である」9人）に増加し、「文学教材を扱う授業を精読あるいは文法訳読式の方法で学ぶことについてどう思いますか」の問いで「好ましい」が39%から50%に増加したことである。

3.5 考察

四つの事例は、文学的な教材を扱う実際の教室でほとんどの学習者がテキストに楽しみながら深く関わり、教師や他の学習者と意味のあるやり取りを行っていることを示している。文学は様々な言語活動を生み出すことができるゆたかなものであることを理論的側面から主張してきた先行研究を支持する結果となった。教授法や授業の手順はそれぞれの事例により様々であるが、訳読と共に視聴覚教材を使うこともできるし、また、ペア・グループワークを用いて「聞く」「話す」能力の向上に寄与することも可能である。日本では、特に、文学的な教材を用いた授業ではオーラル・コミュニケーション能力が身につかないとされ、そのことが文学忌避の一因にもなっているが、教材と教授法の関係を固定化して論じるべきではないといえよう。

一方で、すべての事例において、これらの教材は文学作品らしい使い方がされ、また教師はその特質を活かそうと授業展開を試みている。いかに文学的な教材が英語学習の上で有効なものと結論付けられても他の教材では代替できない特質が活かされなければその利用を正当化し続けるのはむずかしい。教室研究とアンケート調査に見られる大きな特質は解釈の幅広さと言語の特殊性である。このような特質があるからこそ、学習者の多くが文学教材と他のジャンルのテキストや市販の大学教科書との違いを感じ、それぞれの特長を認め、様々なテキストを扱うことを評価しているのであろう。

文学教材を用いて様々な言語活動をバランスよく含む授業を行い学習者の意欲を高め関心を深く引き付けるために、教師の果たす役割は大きい。いずれの事例でも、教師はそれぞれの授業の目的に合う形で周到な準備を重ね、受講者にも課題や手順を明確に提示していた。このような教師・学習者双方の積極的な姿勢をなくしては、外国語で作品を読み、それに伴う言語活動や議論を行なうのは日本の大学生にとって負担が大きく、スムーズで効果的な授業を進めるのはむずかしいだろう。逆に、教師にも学習者にも要求が大きいことが文学作品を英語教育の今日の流れから遠ざけているのかもしれない。

アンケートによると、学習者はほとんどの事例で授業後に文学教材をより高く評価している。その傾向は事例1や4のように英文科（英語学やその他の英語関連分野への進

学者をも含む)の学生よりも、それ以外の人文系や理系の学生に顕著である。すなわち、英文科以外の学生たちはこれまで文学教材を扱う授業を受ける機会が少なかったか機会があっても印象が強くなかったが、今回の授業を通して文学教材に対する認識を新たに、楽しく効果的なものであると感じているということがいえる。大学教育においても English for specific/special purposes が関心を集める中で理系には文学は使えないという先入観があるが、ぜひこの機会に再考したい。その場合には、“literature as a source” (Carter & Long, 1991, p.3) としての使い方を意識し、教材選択や授業展開を考えるべきであろう。

また、ほとんどの事例で授業前より授業後の方が肯定的な回答が多かったが、これは文学教材そのものに起因すると断定するのは厳密にはむずかしい。アンケートの質問文で「文学教材」について問うても、それを活かすことに成功した教師の力量や注意を引きつける巧みな授業展開に左右されることは推測に難くなく、それぞれを切り離して調べることは困難を極める。しかしまた、文学教材でもこのように学習者の心をとらえる有効な使い方ができることも事実であり、従って、むやみに排除されるべきではないことを示唆している。

最後に、今回の調査は英語力の向上についてのデータを持ち合わせないが、少なくとも、学習者自身は文学的な教材を用いる授業を受けることが英語能力、それも読解力や語彙力に限定されない総合的な英語能力の伸長に効果的であると感じているといえる。

4. まとめ

文学教材を用いた実際の教室事例を記述し学習者の反応と合わせてそれら教材の意義を問い直すことが本稿の目的であったが、複数の例を対象とすることで数多くの視点から教材の可能性・教師の役割・学習者の反応などを検討することが可能となった。

しかしながら、様々な要素が複雑に絡み合って成立する授業という枠組みの中で教材としての文学の意義を決定的に論じるのは困難でもあった。各事例特有の要因、たとえば、教師の母語と教授法の関連、学習者の専攻やこれまでの学習経験などが授業の進行や文学教材の受け取られ方に少なからず影響を及ぼすと考えられるからである。今後は、分析方法の改善も考慮に入れながら、さらに実践例の研究を積み重ね、文学教材の意義や可能性の究明に貢献したいと考えている。

註

- 1) 新学習指導要領では、新語数・時間数(中学校)が共に増え、高等学校の言語活動の項目には「物語」(第8節第2款)の記述があることから教科書にも題材や文体のバランスのよさが期待される。それ以前の学習指導要領における文学の扱いについては(Kuze, 2007)を参照。
- 2) ここでの議論は大学英語教育学会実態調査委員会(2003)のデータをもとに進められている。
- 3) 例えば、『英語教育』(2004年10増刊号、大修館)「特集-I:英語教育に文学を！」。

- 4) 数多くの著作の他にも、*ELT Journal*, *The Modern Language Journal*, *Language Teaching*, *Foreign Language Annals* など英語（外国語）教育専門雑誌での掲載論文がある。
- 5) 大学名と教師の個人名を明らかにすることについて、今回研究対象としたすべての大学や教師からの同意が得られなかったため四例ともに匿名を用いた。
- 6) 本稿でいう初回・最終回とは対象とした授業内容を扱った部分の初回及び最終回をいう。
- 7) 本事例の報告は、2010年8月8日に全国英語教育学会大阪研究大会（於 関西大学）において行なった口頭発表の原稿の一部に加筆・修正を施したものを部分的に引用している。
- 8) 児童文学や *Young Adult* を英語教育に用いる理論的根拠は Rönqvist & Sell (1994) に詳しい。
- 9) たとえば、事例によっては担当教師から録音の許可が得られない場合もあった。
- 10) 紙面の都合により Appendix には [事例 1] 授業後のアンケートの様式のうち本稿で言及した部分のみを掲載した。事例により大きな形式に違いはなく、また、授業前アンケートでは文学教材使用の経験などについての問いを含み、項目 7 の自由記述を含まない。
- 11) それぞれの事例により分析方法の性質や調査上の制約が異なるため、事例 1 については特に多くの紙面を費やす結果となった。
- 12) Kim (2004) は小学校の母語教育の中で文学教材を使って話し合いをする児童の発話を分析した Eeds & Wells (1989) のコーディングをもとに、*Literal comprehension, personal connections, cross-cultural themes, interpretation, evaluation* の 5 項目を用いたが、本稿の研究対象が授業という形態であることを考慮して *Lecture* という項目を加えた。
- 13) 引用の中で学生の文法的な誤りを教師がそのつど指摘しないのは、内容面を重視し発言の流れを妨げたくないという意図のためと考えられる。
- 14) 対象授業においては、精読が目的であることと授業中の使用言語が日本語であることから、これ以降の「書く」活動には基本的に日本語を用いた。
- 15) 英文和訳には慣れていても翻訳は初めてという学生が多い大学 1 年生の授業で、文学教材を活かすことができる翻訳を体験することは専門課程への導入としても意味深い活動となった。
- 16) 対象が英文科の学生で歌詞についての印象は授業前から肯定的なものが多かったこと、また、最終回授業は休日の間の日に当たり欠席者が多く回答数が減ったことが考えられる。

参考文献

- Brumfit, C. (1981). Reading skills and the study of literature in a foreign language. *System* 9 (1): 243-248.
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986-2006: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17.1: 3-13.
- Carter, R. & Long, M. (1991). *Teaching literature*. Harlow: Longman.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom. – A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.

- Davis, J. N., Carbón Gorell, L., Klein, R. R. & Hsieh, G. (1992). Readers and foreign languages: A survey of undergraduate attitudes toward the study of literature, *The Modern Language Journal* 76.3: 320-332.
- Edmondson, W. (1997). The role of literature in foreign language learning and teaching: Some valid assumptions and invalid arguments. *AILA Reviews* 12: 42-55.
- Eeds, M. & Wells, D. (1989). Grand conversations: An explanation of meaning construction in literature study group. *Research in the Teaching of English* 23 (1): 4-29.
- Gilroy, M. & Parkinson, B. (1997). Teaching literature in a foreign language. *Language Teaching* 29: 213-25.
- Hafiz, F. M. & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal* 43 (1): 4-13.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hanauer, D. (2001). The task of poetry reading and second language learning. *Applied Linguistics* 22 (3): 295-323.
- Hullah, P. (2007). *More songs of ourselves*. Okayama, Japan: University Education Press.
- Hirvela, A. (1996). Reader-response theory and ELT. *ELT Journal* 50 (2): 127-35.
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education* 18 (2): 145-166.
- Kramersch, C. & Kramersch, O. (2000). The avatars of literature in language study. *The Modern Language Journal* 84.1: 553-573.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal* 73.4: 441-464.
- 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.
- Nostrand, H. L. (1989). Authentic texts and cultural authenticity: An editorial. *The Modern Language Journal* 73: 49-52.
- Paran, A. (ed.) (2006). *Literature in Language Teaching and Learning*. Alexandria, VA: TESOL.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching* 41 (4): 465-496.
- Qiping, Y. & Shubo, C. (2002). Teaching English literature in China: Importance, problem, and countermeasures. *World Englishes* 21.2: 317-324.
- Rönqvist, L. & Sell, R. D. (1994). Teenage books for teenagers: Reflections on literature in language education. *ELT Journal*, 48 (2): 125-132.
- Sachar, L. (1897). *There's a boy in the girls' bathroom*. New York. Random House.

