

英語教育に向けた文学教材 ——大学英語の授業を中心に——*

高橋 和子

要旨

The primary aim of this paper is to analyze the role of literature in Japanese English education mainly from a practical standpoint. Through this analysis, we would like to show that literary works are beneficial to many learners of English. This paper has a tripartite structure. Chapter I examines the reason why literary materials come to be excluded from the current Japanese English education. In this chapter, we will look at the several revised editions of the Course of Study for Foreign Languages, and analyze the change in educational policies of the government. Chapter II analyzes the role of literature in L2 learning from a practical standpoint. In this chapter, how to select literary materials and how to plan classroom procedures are the main focus. Finally, Chapter III is going to suggest that we should consider Japanese “local conditions” when we teach English to Japanese students. As the first step, we can try to connect the way of English education through literary materials in L2 classrooms with the method of Japanese literature education in L1 classrooms.

キーワード：文学作品，大学英語，多角的授業，国語教育，物語文

1. 背景

1. 1 日本の英語教育から文学教材が敬遠されることになった背景

過去20年程度(1980年代初頭から2000年代初頭)の間には、日本の英語教育のあり方を左右するさまざまな変革が起きた。まず、学習指導要領に記載された外国語学習の目標の変遷を見ると、1977年度版中学校学習指導要領では、「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養うとともに、言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解を得させる」とある(文部省, 1977: 97)。一方、1989年度版中学校学習指導要領では、「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う」と規定され、「コミュニケーション」という言葉が初めて登場した(文部省, 1989: 96)。次の1998年度版中学

校学習指導要領でも「実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」点が強調された(文部省, 1999: 114)。これらの目標は、高等学校学習指導要領でも文言は若干異なるもののほとんど同一であり、「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」(1989年度版)、「実践的コミュニケーション能力」(1999年度版)という言葉がキーワードとして用いられている。「実践的」という言葉を解釈する際、実用的で、あるいは具体的な場面の言い方を暗記すればよいというような短絡的な思考に陥りがちであり(平田他, 2002: 15)、文学教材のように一見日常生活で用いられそうにもない題材が取り除かれる遠因を生み出したと言えよう。実際、学習指導要領に記載された題材規定を見ると、1978年度版高等学校学習指導要領では、「説明文、対話文、物語形式、劇形式など」となっており、1970年度版に記載されていた伝記、小説、詩、随筆などの規定が消えたのである(江利川, 2004: 18)。

また、学習指導要領に記された授業時間数は、1951年度までは中学・高校とも週5、6時間あったが、1977年度には週3時間制が完全実施となった¹⁾。さらに新語数も改定ごとに減った。1951年に中・高合わせて6800語程度あった語彙が、現行では2700語程度まで削減された²⁾。これらの語数で文学作品の原書を読もうとすれば、古典的な作品ではリトルド版を読むのが精一杯であろう。現在、日本の多くの生徒たちは、英語で書かれた文学作品を原文で味読する力がほとんどつかないまま高校を卒業、大学に入学することになると考えられる。

次に大学の英語事情に関する変化を挙げると、1979年に国公立大学共通一次試験が始まり、従来入試に多く出題されてきた文学作品がほとんど出題されなくなった。また、1992年ごろから教養部解体が本格化、国際の名を冠した学部・学科が増える一方で、実益が伴わないと見なされがちな文科系の学科(英米文学関係の学科を含む)が次々と解体された。このような流れを受けて、2007年に出版された大学英語の授業実態を分析した書物では、激減した文学を扱う授業を特殊な分野と見なし、EAP (English for Academic Purposes) の一種に分類している(大学英語教育学会, 2007: 256)。大学用英語教科書の題材に目を向けると、文学作品が用いられている件数は1980年代には1000点強、1992年ごろから1000点以下、1998年度には740点まで落ち込んだ(江利川, 2004: 17)。かつて英米文学関係の授業や、教養英語の授業でよく用いられていた文学関係の教科書はほとんど用いられなくなった。その一方で、近年の教科書は豊富にイラストが用いられ、CDやCD-ROMまでついた総合教材や、TOEICなどの資格試験対策教材が主流になった。

日本の英語教育全体に目を向けると、大学審議会が1991年に大学設置基準の大綱化を指示し、これに伴って各大学ではカリキュラムが改定され、聞く・話すなどの技能別授業が増えていった。また2003年には、文部科学省が『英語が使える日本人』の育成のための行動計画を示し、「役に立つ」英語への転換がゆるぎない動きとなった。このよ

うな時代の流れを受けて、文学教材はほとんど省みられなくなり、たとえば『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』においては、文学という言葉は一度も用いられず、逆にコミュニケーション・話す・会話という言葉が多用された(江利川, 2004: 15)。

以上概観しただけでも、過去20年あまりの間に、日本の英語教育に変革を起こす出来事が数多く発生している。学習指導要領で学習目標としてコミュニケーション能力育成が打ち出され、題材規定から文学教材が減らされ、授業時間数が減り、語彙数も削減され、「役に立つ」英語を身につけることが推奨された。このような状況下で、「役に立つ」英語とは対極的に見え、難解な単語の使用が目立ち、入試にも出ない文学作品は、その価値を十分かつ正当に評価されることなく、結果的には英語教材から敬遠されることになったと言えるだろう³⁾。

1. 2 海外のESL・EFL教育に生じた転換と日本の英語教育界とのズレ

一方、過去20年程度の間には、日本国内のみならず海外のESL (English as a second language)、EFL (English as a foreign language) 教育界でも変化が起きた。コーパスの普及・世界英語 (World Englishes) の広がりを背景に、いわゆるネイティブスピーカーが読み・書きした実績がある英語表現を、そのままオーセンティック (authentic) であると見なすことに対して疑問を呈する研究が増加した。そして、多様化した学習者に配慮しながらも大局的な見地を持って、効果的な教育法を求める気運が強まった (Canagarajah, 2006)。また、英・米両国では、一度はあまり用いられなくなった文学教材をオーセンティックな語学教材として見直す動きが見られるようになった (Kramsch & Kramsch, 2000)。例えば Peacock (1997) は、新聞や雑誌記事と並んで詩をオーセンティックな教材として挙げ、これらが学習動機を高めると主張している。また Tomlinson (1998) は、文学教材は多様なレベルの学習者に対応可能であるとともに、オーセンティックな教材だと主張している。さらに Cook (2000) は、言葉の意味の広がりを想像できる遊び (play) の要素を改めて見直し、文学作品を「遊び」の一種と見なし、語学教材としての文学作品を評価している。

これら海外の英語教育の動向は、日本、中国、韓国などのEFL環境に置かれた国々のそれとは必ずしも一致していない⁴⁾。特に近年日本では、1. 1ですでに述べたように、文学教材を英語教育から遠ざける傾向が強まっている。日本ではオーセンティックな教材というと、ショッピングやレストラン・空港での会話、新聞記事、広告などを想起する場合が多い。実際小川(1994)は、買い物のレシートや電話帳の記事、新聞広告、レストランのメニューなどを、オーセンティックな教材の代表例として紹介している。

このような国内外における認識のズレが生じた原因はいくつかあろうが、日本の英語教育界の状況だけを考慮した場合、(1) 授業時間数削減や、新語数の減少、IT化など

の原因が複合的に重なって、教育および学習しやすいように見える教材を選ぶ傾向が高まった、(2)「オーセンティック」という概念が誤解され、特殊な状況でしか用いられない英語でも、ネイティブスピーカーが表出した履歴が有りさえすれば、日本人学習者にも学ぶ価値がある教材だと見なした、(3)日本がEFL環境にあることを深く認識せずに、海外のL1 (the first language)・ESL 研究の成果をそのまま取り入れようとした、などの理由が考えられるであろう。いずれにせよ今後日本の英語教育に求められることは、Widdowson (1998; 2004) や Canagarajah (2006) が説くように、地域固有の状況 (local conditions) すなわち日本独自の教育環境を十分に考慮することではないだろうか。その上で、海外の英語教育理論を慎重に取捨選択し、無理・無駄のない教育方法を見出していくことではないだろうか。

2. 大学の英語教育で文学教材を用いるための方法

第1章で概観したように、現在日本では文学教材を用いた英語教育は少数派になった。その一方で海外では、文学教材を取って廃することなく多彩な語学教育が展開されている。従来、文学教材を使った日本の英語教育は、文法訳読法と結び付けられることが多かった。たとえば林 (2005) は、「小説の一部抜粋と注釈だけのテキスト」を使って授業を行う場合、「大抵、英文和訳中心の授業」であり、「この方法は、日本語訳に重点を置きすぎて、コミュニケーション能力の育成には繋がりにくい」と指摘している (林, 2005: 179)。一方近年、文学教材と文法訳読法を性急に結び付ける発想を覆そうとする研究も進んでいる。斎藤編 (2003) や、『英語教育』(2004). 53. 8で組まれた特集「英語教育に文学を！」などがその例であろう。また、日本と同様にEFL環境にある中国に目を向けると、現在実用性を旗印に文学教材が排除される傾向にあるが、Qiping & Shubo (2002) は文学を用いた英語の授業が画一的な方法で行われてきたことにも反省点があると言う。そして、文学教材を用いて英語を教える教師は、文学を有効活用するためには常に教育方法を改革する必要があると説いている (Qiping & Shubo, 2002: 321)。

そこで本章では、文学教材を使った大学英语の授業モデルを示すことを通して、教育方法を見直しさえすれば、日本でも文学教材が活用できることを示す。本章ではまず、大学の英語教育に向けた文学作品の条件を挙げた上で、これらの条件に適した作品を実際どのように教室で活用したらよいかを考える。同時に適宜、授業中に使用できるワークシートの見本例も示したい。

2. 1 大学の英語教育に向けた文学教材

文学テキストを語学教材として選ぶ基準は、Brumfit (1986) も掲げている。彼は“Linguistic level,” “Cultural level,” “Length,” “Pedagogical role (in relation to the literature-literature or literature-life connections),” “Genre representation,” “Classic status (or ‘face

validity'）を考慮すべき条件だと見なしている (Brumfit, 1986: 189-190)。本項では、Brumfit (1986) の主張を援用しながらも、日本の大学英語教育の状況を考慮しながら、5つの選定条件を挙げたい。

2. 1. 1 学習者の「英語力」に適合できる作品

第1に、学習者の「英語力」に適合できる作品か否かを考えたい。学習者の「英語力」をあまりに超えた作品、逆にそれを極端に下回る作品ではなく若干上のレベル、いわゆる“i + 1”レベルのテキストを選べば、無理のない授業展開が期待できるだろう (Krashen, 1985)。学習者の「英語力」を正確に測ることは難しい課題だが、たとえば大学1年生を対象とする一般英語の授業ならば、英語検定2級または準2級程度という、旧来から用いられている指標も適用できる⁵⁾。

2. 1. 2 原文以外の補助資料が活用できる作品

第2番目の条件として、原文以外の補助資料——映画、音読テープやCD、関連するホームページ、リトルド版、翻訳書など——が入手しやすい作品かどうかを考慮したい。翻訳に関しては、日本では古くから岩波文庫をはじめとした優れた邦訳がある。これらを忌避することなく、むしろ日本の教育環境の長所として有効活用したい。なぜならば、翻訳をはじめとした補助資料が活用できると、授業開始後にテキストが学習者に難しすぎるとわかった場合でも、柔軟な対応が可能になるからである。また、視聴覚教材に関しては、現在のIT化された社会情勢を考慮すると、これらが利用できると学習者の興味を惹きつけ理解を深める授業展開が可能になるからである。

2. 1. 3 学習者が反応できる作品

学習者が示す反応は共感でも反発でも構わないが、テキストを読んだ際に学習者が何らかの感情を示すことができる作品か否かを、第3の条件にしたい。テキストの読みを深めるためには、ディスカッションなどのグループ活動が有益だが、これらの活動を行う際には学習者が自分の意見を持つことが不可欠である。Long (1986) によれば、的確に選ばれた文学作品は、学習者の反応 (response) を引き出しやすい教材だという。また近年、日本文学も数多く英訳されているが、たとえば吉本ばななや村上春樹の英訳書をテキストに選べば、日本の学習者にとって背景が理解しやすい。

2. 1. 4 話の展開に起伏がある作品

第4番目の条件は、話の展開に起伏がある点である。話の展開があまりにも単調だと学習者が退屈する可能性が高い。現在の若者は携帯電話で即座に連絡を取り合い、電子辞書で単語を瞬時に調べ、幼い頃からゲームに親しむIT世代である (山崎, 2006)。このようなスピード化した社会背景を考慮すると、心理描写が多く、取り立てて大きな事件が起きないような作品は学生に興味を持たせにくいと言えよう。教材として適当か否かは賛否両論分かれるではあろうが、J. K. Rowling 作 *Harry Potter* シリーズが年代を問わず多くの読者を惹きつけている理由の1つは、話の展開が速く、次々とスリルあふれる

事件が起こる点ではないだろうか。

2. 1. 5 教員の好みよりも学習効果を優先して選んだ作品

最後の条件は、教員主導ではなく学習者主体に教材を選ぶ視点である。いくら教員が高く評価している作品でも、必ずしも教材に向いているとは限らない。文学研究と、文学を使った英語教育は、区別して捉える必要がある。有名な文学作品か否かなどの理由で教材を選ぶことなく、学習者が英語を学びやすいかどうか、その点を中心に題材を選ぶ必要がある。

2. 1. 6 大学の英語教育に向けた文学教材の例

最後に、筆者がこれまで大学英语の授業で実際に用いた文学教材の中で、望ましいと感じた作品例をいくつか挙げたい⁶⁾。中・長編小説では、Jane Austen, *Sense and Sensibility*, Charlotte Brontë, *Jane Eyre*, Emily Brontë, *Wuthering Heights*, Charles Dickens, *A Christmas Carol*, E. M. Forster, *A Room with a View*, William Golding, *Lord of the Flies*, George Bernard Shaw, *Pygmalion* など。短編小説では、Angela Carter, “The Courtship of Mr Lyon”, D. H. Lawrence, “The Lovely Lady”, Katherine Mansfield, “The Garden-Party,” や “The Fly” など。

一方、筆者がこれまで使ってみて英語の授業に不相当であった作品例の中に、Thomas Hardy, *Tess of the D'Urbervilles* と Virginia Woolf, *Mrs Dalloway* がある。両作品ともいわゆる名作で、映画化されており、日本語訳も入手可能である。しかし、*Tess* は主人公 Tess の貞節をめぐる話の展開や、時代背景が現代の学生には理解しがたく、活発なディスカッションが行えなかった。また *Mrs Dalloway* は、英文が難解であるばかりか、心理描写が多すぎたため、学生の関心を惹くことが難しかった。

2. 2 授業展開

前項で掲げた条件を満たす文学教材を選んで大学で英語の授業を行う場合、次のような活動が考えられる。なお以下の授業展開は、学習者が英語・英米文学関係の分野を専攻としない大学1・2年生で、英語検定2級か準2級程度の英語力を持っている場合を主に想定した。

2. 2. 1 導入

英語教材として文学を用いる場合、授業の目的は文学研究ではなく英語力向上であるので、最低限の背景知識を与える前提で行う。日本人学生が理解しにくいと予想できる内容(その国独特の宗教・文化的な背景など)が含まれる場合、これらに説明を加えた上でテキストを読み進める必要がある。

2. 2. 2 原文と音声

教材に関する最低限の知識を紹介した後、音声を通して原文に親しむ活動を行う。これらの活動には、音読、オーバーラッピング、シャドウイング、ディクテーション、レ

シテーション(暗誦)などが挙げられる。また、Blau (2003: 128) が提唱する、“jump-in reading” という方法もある。この読み方は、学習者がグループに分かれてテキストを交代で読み、いつでも好きなところで止めてもよいというきまりで行う。そして前の人が読み終えた直後から、同一グループ内の別の人が続けて読み始める。このような方法だと、自分が読む場所にあらかじめ目を通しておこうなどと考えて、他人の音読を聞かないこともなくなる。これら幾種類かの音声を介した活動を行う時は、原文全てに関してではなく、特定の箇所を選別して1回の授業で10分・テキスト半ページ分など、短時間に集中して行いたい。

次に、ディクテーションとレシテーションを授業で扱う場合の具体例を見たい。予習の段階で原文の特定の箇所を指定して、音読や暗誦を宿題に出し、授業ではその確認作業を行う。具体的には、ディクテーション・レシテーション専用のワークシートを作り、これを使ってグループごと(1グループ3人程度)に活動する。

図1・2は、ディクテーションとレシテーションをするためのワークシートである。解答を書く欄の他、採点欄も設ける。授業中にディクテーションをした後、用紙を交換して友達に採点をしてもらい、採点欄にサインをもらう。このワークシートは両面コピーの形式で作成しており、裏(図2)はレシテーション用に使う。図2は暗誦をするためのワークシートである。3人グループを組み、1人が暗誦し、残りの2人がジャッジになって結果を審査する。暗誦を行う箇所の難易度によって、いくつ以上間違えたらC、いくつ以下ならBのように採点条件を変える。ジャッジは、A, B, Cの評価の他、暗誦をした人が間違えた箇所を“errors”の欄にメモする。このようなワークシートを使って活動を行うと、ただ暗誦をするよりも緊張感が生まれる活動になる。

図1：ディクテーション・レシテーション用ワークシート(表面)

Date _____ Student No. _____ Name _____	
Dictation, Recitation Paper	
I Dictation	
1)	_____
2)	_____
3)	_____
Scored by _____	

図2：ディクテーション・レシテーション用ワークシート(裏面)

II Recitation
 3人グループで2人がジャッジ。全部正解=A,
 () 箇所以下間違い=B, () 箇所以上間違い=C
 Judges' Names (a) _____ (b) _____

(4)

Judge (a)	Judge (b)

(Errors)

(5)

Judge (a)	Judge (b)

(Errors)

2. 2. 3 要約と精読

文法訳読法はCLT (communicative language teaching) ではもっとも敬遠される学習法の1つであるが、渡辺(2001)も強く主張するように、辞書を丹念に引いて英文に取り組み、的確に訳す作業は英語の授業には不可欠である。訳読は多くの場合時間のかかる作業なので、たとえばテキストを1日に5ページ進むとしたら、その中の半ページをあらかじめ精読箇所に指定して丹念に読み、残りの箇所は概要をつかませるだけの活動を行う方法もある。学習者の能力によっては、概要を把握するチームと精読をするチームに分け、予習の負担を軽減する工夫も必要だろう。

次に、作品のあらすじを把握するための活動(要約)と、原文の精読を組み合わせた活動例を示したい。要約を行う際には、図3にあるようなワークシートを作成し、場面ごとに要約文を記入させる。図3では、学習者が初級の場合を想定して、日本語で記入する体裁をとった。学習者のレベルによっては、英語で記入させるフォーマットを作成しても良いだろう。さらに、テキストの2箇所のあらすじを書けるように、上下の真中に切り取り線をつけた。字数は各100字である。切り取り式にしたのは、この用紙を授業の状況に合わせて臨機応変に使用できるためである。たとえば、上半分を授業中に使い、下半分を宿題用に使用したり、上半分で下書きをしてディスカッションをしてから下半分に清書をして、授業終了後に提出したりできる。さらに用紙の左下には、テキストの頁数と見出しを書く欄もつけた。見出しの欄では、要約した箇所に英語や日本語でタイトルを付ける練習ができる。授業では、ペアワークやグループワークであらすじの確認をさせる。

以上のように作品のあらすじを把握する以外に、テキストの原文を精読することも大切である。その際、テキスト全てを精読すると時間がかかりすぎるため、たとえば1回の

図4のワークシートにはまず辞書の名前を書く欄(1.)がある。これは、電子辞書を引かせないための方策として設けた欄である。たとえば、必ず紙製の大きな英英辞書を引くように指定してから、この課題を出す。学習者のレベルによっては、紙製の英和辞典でも良いという条件をつける。電子辞書は、現在学生の間では普及率が非常に高いため、授業中に使用を禁止することは実情に合わないだろう。その一方で、語彙の意味と用法を確実に定着させるため、自宅では紙の辞書を引くように学習者を指導する。図4ワークシート2番目の欄(2. A)は、テキストの文脈から推測して、自分で語彙の意味を書く欄である。わからない単語の意味をいきなり辞書で調べる前に、本文の文脈に照らし合わせて意味を推測する能力を養うため、この欄を設けた。3番目の欄(2. B)は、実際辞書を引き、調べた結果を書く欄である。辞書で調べた意味と、自分の推測が大きく異なる場合、その違いに驚いて語彙を覚える学習者も多くいる。そして(2. C)に、テキストで使われた意味以外で、自分で興味深いと思った意味について自由に書いてもらう。この用紙を使った語彙調べの宿題は授業中に回収し、後日添削して返却する。調べる単語の数は、図4では2つだが、状況に応じて増やしても良いだろう。教師は、このワークシートの添削を通して、学習者がどのような語彙を難しいと感じているか知ることができるため、教える側にも良い課題になる。

2. 2. 5 文法

2. 2. 3で言及した精読の箇所では、文法事項を併せて教えることも可能である。文学を使って文法を教える最大のメリットは、Duff & Maley (1990: 135-139)も説くように、文学テキストの文脈の中で、特定の文法機能を理解しながら学べることである。学習者が理解しにくいと予想される文法事項の場合は、特に明示的な説明が必要であろう。一方、学習者が自ら気づきやすい文法事項に関しては、White (1998)に事例があるように、テキストの該当箇所を太字にして目立つように提示し、同じ用例を数多く見せて学習者の気づきを促すこともできる。

2. 2. 6 補助資料

これまで、主にテキストを中心にした活動例に言及したが、適宜テキストのリトールド版や翻訳版、関連する映像(ビデオやDVD)、ホームページなどを取り入れる工夫も必要である。たとえばリトールド版を用いる場合、学習者の英語力と原文の難易度を照らし合わせながら、重要な箇所は原文で、あらすじのみわかればよい箇所はリトールド版で流すなどの方法がある。また、映像を見せる場合には必要な場面に集中して視聴し、残りの箇所は余暇時間を使って学習者各自に視聴してもらうことも可能である。なお、リトールド版を使う際にはDay & Bamford (1998)が、映像を用いる際にはBaddock (1996)がそれぞれ参考になる。

2. 2. 7 ライティングとディスカッション

一連の授業の仕上げとして、ライティングの課題を出す。たとえば補助資料が活用で

ができる。さらに、2.2.4の語彙調べの活動を通して、文学作品で用いられている言葉の多層性と、その豊かさを実感するだろう。2.2.6で示した補助教材を用いる活動では、作品の背景に書き込まれた多様な文化の違いについて、自然に学び取ることができるだろう。そして、2.2.7で紹介したライティングとディスカッションでは、作品全体を受けとめた上で、自分の問題と結び付けて作品のテーマを語り合える可能性もある。

山田(2006)は、「英語力」は、共通基底能力、入力チャンネル、外部形式の3層からなると説明した上で、英語と日本語の往来を通して、共通基底能力を変身させていくことが現在の英語教育には必要だと説いている。そして日本人が日本語のみを習得している場合、日本語の入力チャンネルだけが開通しているため、教育を通して英語の入力チャンネルを形成し、結果的に共通基底能力を変身させる必要があると説明している。さらに、具体的な教育方法として、英会話の文章を安易に暗記するのではなく、正しい文を生み出す文法力をつける必要性を強調し、物語は論理的思考力を養う力が育つために有益な教材だと主張している(山田, 2006)。

物語性のある教材の最たる例である文学作品は、時には難解な単語や言い回しが用いられ、作者の意図が迷路のように書き込まれている場合もある。それでも、文学作品の中には、本章で紹介したような多角的な活動を取り入れようと思えば、その試みに十分応えうる題材が多く存在することも事実である。的確に選ばれた文学作品は、日本人学習者の「英語力」を育てる格好の教材になりうるのである。

3. 今後の日本における英語教育の課題—国語教育の物語文指導法を生かす可能性

3.1 国語教育における文学教材(物語文)指導の変遷と現在の状況

日本で英語教育を行う際、地域固有の状況(local conditions)・日本独自の教育環境を考慮することが不可欠であるが、わが国で旧来から行われてきた国語教育から学ぶべき点は多い。国語教育では、従来小学校段階から文学教材(物語文)と論理的文章(説明文)を大別し、それぞれにふさわしい教育方法が検討されてきた。

国語教育で文学教材を教えるための研究は、古くから行われてきた。市毛(1997: 225-233)は文学的文章の読解指導研究史をたどるにあたって、戦後の国語教育を4期に分類している。第1期(1945-1963年)文学教育必要論時代、第2期(1964-1980年)文学教材の指導理論時代、第3期(1981-1986年)文学教材の授業方法論時代、そして第4期(1987年-)言語技術教育時代である。第1期には、文学教育は人間教育であるという主張が起こり、1960年代に入ると文学教育の必要性が常識化、具体的な方法論が求められるようになった。第2期になると、文学教材指導理論の展開が活発になり、機械的な文章指導を超えた読書指導論が説かれるようになった。続く第3期には、文学教材の指導理論が深められ、文学に書かれた登場人物像を、児童・生徒が実体験を通して語り合う学習方法も検討された。そして第4期には、日本教育技術学会も発足し(1986年)、

文学教材を理論的・技術的に指導する研究が始まった。市毛は以上のような研究史を概観した後に、「これからの国語科の時間の多くは、説明文(論理的文章)の表現指導に当てる必要がある」と指摘している。そして、「文学教材の簡潔的確な指導」と「説明文の表現指導」をバランスよく行うことで、「文学の豊かな教養」と「論理的な思考力と表現力」とを駆使できる人物を育てる国語教育が可能になると結んでいる(市毛, 1997: 233-234)。

上記に引用した市毛(1997)の研究からほぼ10年が経過した現在、国語教育では新たな変革が始まっている。2003年にOECD(経済協力開発機構)が実施し、2004年に公表されたPISA(生徒の学習到達度調査)の結果、日本の子どもたちの読解力が低下していることが指摘された。この結果を受けて、文部科学省内にワーキンググループが設置され、2005年には「読解力向上プログラム」、「読解力向上に関する指導資料——PISA調査(読解力)」のとりまとめが行われた。相前後して文化審議会からは「これからの時代に求められる国語力について」と題する答申が2004年に出され、将来望まれる国語力の模式化が行われた。同答申において国語力は、「知的活動の基盤」を成す「言語を中心とした情報を処理・操作する領域」と、「感性、情緒等の基盤」を成す「教養・価値観・感性等」の領域に二分され、その後活発な論議が展開されることになった(五味淵, 2006)。甲斐(2007)の分析では、PISAの結果を受けて今後育成すべき国語力は、「第一に言語力(…「言葉で考える力」を中心とした理解・表現能力)、第二に言語力を底部で支える語彙や漢字力等をはじめとする知識・情報、第三に人間形成を目的とする音読や読書活動等」の3能力であるという。それにもかかわらず、現実の国語の授業では、多くの場合「文学作品における人物の言動やそれに伴う心理の分析、また、文学作品の美的な価値の追求に時間を向けやすいという問題」が存在し、先の3能力のうち第3番目の能力に重点を置くあまりに、「第一および第二の能力の育成が弱い」と、問題点を指摘している(甲斐, 2007: 12)。このような流れを受けて今後は文学的文章や説明的文章の連続型テキストだけでなく、図、グラフなどを含んだ非連続型テキストも教材にしようとする転換が図られている。端的に言えば、従来の国語教育では、文学テキストが過度に用いられ、感受性・教養・価値観の育成に重きが置かれすぎたために言語処理能力が育成され難かったので、今後は文学以外のテキストを積極的に受け入れて、時代の要請に見合った読解力を育てようというのである。

このような新たな動きに対して、反発を覚える教育・研究者も多い。文学教材が逆風にさらされる中で、たとえば日本文学協会では国語教育部門を中心に、今後の文学教育のあり方を問うシンポジウムや研究発表会を開催している。同教育部門では、文学教材は学生・生徒・児童の「ことばの力」を育成する上で不可欠と見なし、文学教材を使った新たな授業のあり方を理論・実践両面から検討している⁷⁾。また『月刊国語教育』では、文学教材の新しい指導法について繰り返し特集を組み、最近では2005年11月号で特集

「文学教材・授業の再構築」を組んだ。

3. 2 英語教育と国語教育における文学教材指導の連携

先に引用した大学英語教育の実態を扱った書物の編者は、多くの授業実践例を分析するうちに「現代的な弱点」が見えてきたと述べている。その弱点の1つとして「授業の種類への偏り」を挙げ、「英文法がわかる授業」、「文学の面白さを伝える授業」、「ことばの意味の深奥に迫る授業」、「翻訳の妙味に挑戦する授業」などの授業事例が少ないと指摘している。そして、これは「過去の教養主義的英語教育への反動および現代のコミュニケーション主導の時代の反映とも受けとれる」と説明している(大学英語教育学会, 2007: 304)。また、田中(2004)は、現在の「スキル教育に傾斜した[日本の]英語教育を救うものは文学教育」であると主張している。そして彼は、「科学的知見に裏付けられたスキル教育」と「人間への豊かな洞察力を育む文学教育」は、「言語教育の両輪」だと主張している。現在日本では、徐々にではあるが確実に、コミュニケーション重視に偏った英語教育の見直し、および文学教材の再評価が始まっている。

一方、日本の小学校の文学教材に留まらず、西欧の文学作品を広く対象として取り上げ、文学教材の指導理論を追求した西郷(1998)は、今日「指導の合理化がかえって言語技術主義におちいつていることを反省すべき」だと指摘して、「英語の学習が、本質的な意味において、日本語とのあたたための良き出会いを保証するものであってほしい」と述べている(西郷, 1998: 474-475)。さらに『英語教育』(2006). 55.2では、特集「英語力と国語力をともに育てるには」が生まれ、大津他(2006)の座談会などが掲載された。このように国語教育と英語教育を関連付け、両者を語学教育という広い見地から捉える動きも出ている。

国語教育における文学教材は、近年児童・生徒の読解力が低下しているとの指摘を受けた結果、新たな教育方法が求められている。このような動向は、日本の英語教育における文学教材のあり方を考える上で、多くの示唆を与えてくれる。今後は、文学教材という幅広い枠組みの中で英語教育と国語教育を結びつけ、日本独自の教育・学習方法を見出すことが急務になると思われる。

註

* 本稿は、2006年7月29日、日本英文学会関東支部第1回大会、関東支部英語教育・学習研究会発会式(於 東京大学駒場キャンパス)において口頭発表をした原稿に、大幅に加筆・修正を加えたものである。

- 1) 中・高学習指導要領における授業時数の削減については、平田他(2002)を参照。
- 2) 中・高学習指導要領における新語数の削減については江利川(2002)、田辺(2004)を参照。
- 3) 近年の日本の英語教育における変化については、Saito(2004)、伊村(2003)を参照。

- 4) 現在、中国や韓国の英語教育は、実利的な教育を支持する気運が高まり、文学教材が敬遠されている。この状況は、Qiping & Shubo(2002)、Lee(2005)に詳しい。
- 5) ここで「英語力」をカッコ付きにした理由は、英語力がはっきりと定義しがたい概念だからである。英語力とは何かを詳細に論じることは本稿の域を超えるため、ここでは第2言語学習者として、どの程度reading, writing, listening, speaking力があるか、英語で自分の意志を発信する能力、他人の意見を受信する能力がどの程度あるかを示す指標と定めたい。なお、英語力とは何かを詳しく論じた研究書に、山田(2006)がある。
- 6) 2.1.6で紹介したリストは英文学の小説に偏りがあるが、米文学をはじめとする英語文学の小説、劇、詩などにも授業で活用できる作品は多くある。本稿では、筆者が実際に授業で用いた作品名を記した。
- 7) 日本文学協会では、2006年11月18、19日に「文学教育の転回と希望」のテーマの下、第61回大会を開催した(於 明治大学)。また、2007年5月19日には「〈言葉の力〉をめぐって」と題した公開シンポジウムを開催し(於 拓殖大学)、大学教員だけではなく、中学・高校の教員も含めた教育・研究者の意見交換の場を設けた。

参考文献

- Baddock, Barry. (1996). *Using Films in the English Class*. Monographs Ser. Hertfordshire: Phoenix ELT.
- Blau, Sheridan D. (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Brumfit, Christopher J. (1986). Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language. In Brumfit, and Ronald Carter, eds. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press: 184-190.
- Canagarajah, A. Suresh. (2006). TESOL at Forty: What Are the Issues? *TESOL Quarterly* 40.1: 9-34.
- Cook, Guy. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford Applied Linguistics Ser. Oxford: Oxford University Press.
- 大学英語教育学会授業学研究委員会. (2007). 『高等教育における英語授業の研究——授業実践事例を中心に』. 東京: 松柏社.
- Day, Richard R., and Julian Bamford. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge Language Education Ser. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, Alan, and Alan Maley. (1990). *Literature*. Resource Books for Teachers Ser. Oxford: Oxford University Press.
- 江利川春雄. (2002). 「英語教科書の50年」. 『英語教育 Fifty』 51.3: 27-36.
- . (2004). 「英語教科書から消えた文学」. 『英語教育』 53.8: 15-18.
- 五味淵典嗣. (2006). 「〈国語の時間〉との対話」. 日本文学協会第61回大会発表資料. 2006年11月

19日。於 明治大学。

- 林桂子. (2005). 「大学の英語教育」. 河合忠仁 他著. 『日本の学校英語教育はどこへ行くの? —— 英語教育の現状リサーチにもとづいて』. 東京: 松柏社: 155-202.
- 平田和人他. (2002). 「検証と展望 —— 文部省戦後半世紀の外国語教育政策」. 『英語教育 Fifty』 51.3: 7-26.
- 市毛勝雄. (1997). 『文学教材の授業改革論』. 市毛勝雄著作集3. 東京: 明治図書.
- 伊村元道. (2003). 『日本の英語教育200年』. 英語教育21世紀叢書. 東京: 大修館書店.
- 甲斐睦朗. (2007). 「これからの国語力の育成」. 『教職研修』 35.7: 11-13.
- Kramersch, Claire, and Oliver Kramersch. (2000). The Avatars of Literature in Language Study. *The Modern Language Journal* 84.4: 553-573.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lee, Young-Oak. (2005). Korean English Literature Studies: Problems and Challenges. *The Rising Generation* 151.7: 390-396.
- Long, Michael N. (1986). A Feeling for Language: The Multiple Values of Teaching Literature. In Brumfit and Carter, eds. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press: 42-59.
- 文部省. (1977). 『改訂中学校学習指導要領(52年7月)』. 東京: 大蔵省印刷局.
- . (1989). 『中学校学習指導要領(平成元年3月)』. 東京: 大蔵省印刷局.
- . (1999). 『中学校学習指導要領 全文と改善の要点 —— 平成10年(1998)改訂版』. 東京: 明治図書.
- 小川邦彦. (1994). 「Authenticな教材 —— その選び方・使い方」. 『現代英語教育』 30.12: 14-16.
- 大津由紀雄他. (2006). 「英語教育は国語教育と連携できるか —— その基盤を探る」. 『英語教育』. 55.2: 10-21.
- Peacock, Matthew. (1997). The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners. *ELT Journal* 51.2: 144-156.
- Qiping, Yin, and Chen Shubo. (2002). Teaching English Literature in China: Importance, Problems and Countermeasures. *World Englishes* 21.20: 317-324.
- 西郷竹彦. (1998). 「何のための英語教育か」. 『文芸・教育』. 西郷竹彦全集33. 東京: 恒文社: 471-475.
- 斎藤兆史編. (2003). 『英語の教え方学び方』. 東京: 東京大学出版会.
- Saito, Yoshifumi. (2004). English Studies in Japan at the Crossroads. *The Rising Generation* 150.7: 430-433.
- 田辺洋二. (2004). 「大学の英語教育 —— この20年に何が起こったか」. 『英語青年』 150.9: 526-527.
- 田中信也. (2004). 「大学の英語教育改革は英文学教育を蘇生させる?」. 『英語青年』 150.9: 550.

- Tomlinson, Brian. (1998). Access-self Materials. In Tomlinson, ed. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library Ser. Cambridge: Cambridge University Press: 320-336.
- 渡辺利雄. (2001). 『英語を学ぶ大学生と教える教師に——これでいいのか？英語教育と文学研究』. 東京: 研究社.
- White, Joanna. (1998). Getting the Learners' Attention: A Typographical Input Enhancement Study. In Doughty, Catherine, and Jessica Williams, eds. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 85-113.
- Widdowson, H. G. (1998). Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly* 32.4: 705-716.
- . (2004). A Perspective on Recent Trends. In Howatt, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. 1984. Second Ed. Oxford: Oxford University Press: 353-372.
- 山田雄一郎. (2006). 『英語力とは何か』. 広島修道大学学術選書33. 東京: 大修館書店.
- 山崎敬一編. (2006). 『モバイルコミュニケーション——携帯電話の会話分析』. 東京: 大修館書店.