

## 英語科教育と英語文学研究 (3)

—創造的なコミュニケーション活動に向けて

## How Can English Literary Studies Contribute to English Education? (3):

For Constructing Creative Communication Activities in Class

仲潔<sup>1</sup>, 林日佳理<sup>2</sup>NAKA Kiyoshi<sup>1</sup>, HAYASHI Hikari<sup>2</sup>

[キーワード Keyword]	中学校英語科教育, 英語文学, コミュニケーション能力, ICTの活用
[所属 Institution]	<sup>1</sup> 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University), <sup>2</sup> 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University)

## [要 旨 Abstract]

本稿は、文学研究の視座が「コミュニケーション能力の育成」に寄与しうることを論じる、筆者たちの一連の研究の一部である。一般に「テキスト」は文字化されたものを想起しがちであるが、コミュニケーション研究と文学研究のいずれにおいても「文字化されていないもの」も含めてテキストとしている。それは、音声言語はもちろん、挿絵や映像、身振りなどの視覚情報やテキストの背後にある社会的・文化的文脈を含んでいる。これらを理解することにより、文字化されたテキストをより深く理解する力につながるのだ。このような視点を中学校英語科教育において取り入れることが可能であることを示すために、中学校向け文部科学省検定済み教科書を用いて、授業で用いることのできる活動案を示した。語彙については中学校英語科教育の範疇を超えるものが一部入る可能性があるものの、文法に関しては十分に範囲内におさまることが確認できよう。このようなコミュニケーション活動を取り入れることにより、学習者のコミュニケーション能力の向上、および想像力・創造力の滋養に寄与すると期待する。

## 1. はじめに

文学研究には、英語科教育の教室場面で求められる「コミュニケーション活動」を豊かにする可能性がある。もちろん、英語教科書に掲載される「文学作品」そのものに対する文学研究の貢献は言うまでもない。英文を「読解」、すなわち「読んで理解する」だけでなく「読んで解釈する」という知的活動への貢献があることはイメージしやすいだろう。ただし、本稿で主張したいのは、文学研究が「文学作品」や「英文読解」以外にも貢献できる、ということである。しかもそれは、「コミュニケーション能力の育成」や「コミュニケーション活動」に対してである。本稿は、その根拠を述べつつ、具体的な事例を紹介したい。

議論・考察の主たる対象は、中学校の英語科教育とする。義務教育は基本的には日本在住の学習者が受けることになっているが、高校はその限りではない。また、小学校においても英語科教育が開始しており、教科書も存在するが、言語表現があまりにも限られていることや、現状では教科担当制ではないため過度な期待は禁物であると考えている。以上から、中学校英語科教育の授業を念頭に議論する。

「コミュニケーション能力の育成」が求められる中、中学校英語教科書には、頻繁に対話文が掲載されている。その性質を利用して、文学研究の貢献を提示することにより、文学研究の重要性ないしは教育的意義を再認識してもらうことも、本稿の目的の1つである。

次節ではまず、昨今の「コミュニケーション」研究の動向を整理しつつ、現代社会において求められるコミュニケーション能力について提示する。次に、本稿におけるコミュニケーション能力を育成する上で、文学研究がその可能性を内包していることを示す。続く第3節では、中学校英語教科書のうち *New Crown* (三省堂) 3年生用第3課を用いて、コミュニケーション活動の事例を紹介する。それにより、第2節での議論が机上の空論ではなく、教室場面で活用可能であり現実的なものであることを示したい。なお、昨今の教育のICT化を考慮し、IT機器を用いたコミュニケーション活動案も含む。本稿が、極めて今日的な教育課題であ

る「コミュニケーション能力の育成」と「IT機器の活用」に対して一石を投じることができれば幸いである。

## 2. コミュニケーション研究と文学研究における「コミュニケーション能力」観

本節ではまず、「コミュニケーション能力」という概念の変遷を整理する。その上で、コミュニケーション能力の育成に対し、文学研究がどのような貢献をもたらし得るのかを整理する。

### 2.1. コミュニケーション能力観の変遷

伝統的には、「能力」は各個人の属性として捉えられてきた。いわば、「個体主義的能力観」である。しかしながら、熊谷・佐藤(2013)が述べるように、社会や他者との関係性の中で協働的に構築されるものであるという捉え方が重視されつつある。これを「社会構築主義的能力観」と呼ぶことにする(仲, 2017)。

能力観は、実際の教育現場において、評価の問題と切り離しては考えることはできないが、これまでの個人に内在する能力という個体主義的な考えでは、そこでの評価者が持つ権限や学習過程の軽視、他者との対話の欠如などといった点が問題点としてあげられる。今後、よりよい人間関係を作り上げ、他者とともによりよい社会のあり方を模索・構築していくためには、「能力」を個体主義的なものであると定義するだけでなく、能力が他者との協働活動の過程で構築されるものでもあるとする能力観を積極的に取り入れ、それに適した評価法のさらなる開発、実践も必要である。

(熊谷・佐藤, 2013: 89)

彼らは「能力」を個体主義的に捉えることを否定しているわけではない。その限界を認めた上で、社会的に構築されるものでもあるとする見方を取り入れることで、「能力」を包括的に捉えられるとしている。

こうした能力観の変化は、英語教育においても無縁ではない。「コミュニケーション」という行為は、原則として2者以上の関係性の中で生じるものである。したがって、コミュニケーション能力を育成するためには、各個人の言語運用力を向上させるだけでは不十分であることは自明であろう。それでは、社会や他者との関係性において私たちの「発話」の意味には、どのような要素の影響を受けるだろうか。

Cope & Kalantzis (2000) は、言語はもちろん、視覚や聴覚、ジェスチャー、空間、およびそれらを複合的に組み合わせたものという6つの要素が、コミュニケーションにおける発話の意味生成に影響を与えている(p.7)。これらはそれぞれ1つのモードとして独立しているのではなく、「ある1つのモードが(他と比べて)優位であることもあるが、すべてのテキストはマルチモダルである」(Kress, 2000: 187)<sup>1</sup>。すなわち、6つの諸要素が複合的に発話における意味を生成しているのだ。

また、ブルデューが示唆するように、発話の意味は相互作用の場においてのみ生成されるものではない。彼によれば、「あらゆる相互作用、あらゆる言語コミュニケーション、すなわち言語的相互作用はすべて、それを包摂する諸構造によってたえず支配され続けている」(1997: 158-159)。つまり、録音や撮影をしたりできる、目で見える観察可能な相互作用には、そのコミュニケーションへの参加者の背後にある構造的関係が横たわっている(1996: 179-180)。各個人の生き立ち・生き方の中で培われてきたものの見方や価値観、自身が置かれた社会的・経済的な位置という、相互作用の場では目に見えない諸要素もまた、発話の意味生成に影響を与えているのだ。たとえば、ある研究者の発話をどのように解釈し、意味を生成するのかは、その人と研究者との関係性(その相手を尊重しているか、軽蔑しているかなども)によっていかようにも変わらう。

以上から、コミュニケーションにおける発話の意味生成には、①言語、②視覚、③聴覚、④ジェスチャー、⑤空間(教科書で提示されている対話文の場面設定など)、および⑥他者との関係性(教科書で提示されている対話文の登場人物どうしの関係性)が、複合的に影響を与えうると考える。一般的に「テキスト」といえば、主に書かれたものを意味するだろうが、話されたことはもちろん、言語以外にも視覚イメージや音響

<sup>1</sup> 原文は“all texts are always multimodal although one modality among these can dominate.”である。

効果なども含まれたものと捉えられるようになっていく(野村, 2017: 264)。

このように「テキスト」を狭義ではなく広義で捉えることにより、コミュニケーションにおける発話の意味を探究するという動きは、次に見る文学研究の立場とも軌を一にする。

## 2.2. 文学研究と「コミュニケーション能力の育成」

私たちは、あるテキストを解釈する際、そのテキストとコミュニケーションを行っている。上述したように、「コミュニケーション」は2者以上でのやりとりである。したがって、ここで私たちが「テキストとコミュニケーションを行っている」と述べるのは、そのテキストの著者とのコミュニケーションであり、またそのテキストに描かれた世界観そのものとのコミュニケーションである。テキストの世界観とのコミュニケーションについて補足しておこう。文学的な意味解釈の営為には、ページ上に印刷された言葉(狭義のテキスト)のみならず、文字としては書かれていない「行間」——場面状況、身体的感覚、人間関係(広義のテキスト)——を読むことも必要である。つまり、上述の「発話」に注目したコミュニケーション能力の議論と同様に、その営みを広義のテキスト観において考えることが肝要なのである。

言語の表面には表れない場面状況や人間関係を解釈するコミュニケーションを促す例として、限界まで言葉数を減らしシンプルな文体を作り上げたRaymond Carverを代表とするミニマリズムの作品を挙げることができる<sup>2</sup>。文学におけるミニマリズムとは、主に1980年代のアメリカの小説分野で顕著になった「庶民の日常生活を、無駄な装飾を排して、写実的に描き出す傾向」(森岡・片淵, 2007: 69)を指す。それまでの小説における詳細な心理的描写やドラマチックなストーリー展開とは異なり、ミニマリストと呼ばれる作家たちは、特に裕福でも優秀でもないふつうの人の生活をシンプルな言葉でつづった。このようなテキストに対峙するとき、読者は言葉として書かれていない情景や感情や経緯を想像によって補うこと——つまり広義のコミュニケーション——を求められる。

そもそも、言葉の数を切り詰め読者に想像の余地を残すという手法には、1920年代から1950年代にかけて活躍した小説家Ernest Hemingwayという先達がいる。Hemingwayはこの省略の技法を氷山に例えて説明したことがあり、後世にも「氷山の一角理論(iceberg theory)」として語り継がれるものとなっている。HemingwayやCarverなどの簡潔なテキストと読者がコミュニケーションするイメージとして興味深いため、ここで引用してみたい。

散文作家が自分の書こうとすることを十分に知っているのなら、知っていることを省くのがよい。作家がちょうど十分な量だけ書いているのなら、読者は彼が綿密に語った場合と同じくらい強く、ものごとの感触を得るのだから。氷山の動きの気品は、その8分の1だけが水面上に出ているということにあるのだ。十分に知らずしてものごとを省く作家は、文章に空白をつくってしまうだけだ<sup>3</sup>。

氷山の水面上に出ている部分は全体のほんの一部であり、大部分は水の中に沈んで見えないことにその気品があるように、小説家もページ上に書くわずかな言葉から、書かれていないこと(水面下の部分)を想像させるように書かなくてはならないとHemingwayは言う。このように言葉数を減らした文学的テキストを前に

<sup>2</sup> Raymond Carver (1938-1988) はアメリカのオレゴン州出身の作家であり、主に短編小説を多く執筆した。著名な短編小説集として、『頼むから静かにしてくれ』(*Will You Please Be Quiet, Please?* 1976)、『愛について語るときに我々の語ること』(*What We Talk About When We Talked About Love*, 1981)、そして『大聖堂』(*Cathedral*, 1983)などがある。

<sup>3</sup> 原文は “If a writer of prose knows enough of what he is writing about he may omit things that he knows and the reader, if the writer is writing truly enough, will have a feeling of those things as strongly as though the writer had stated them. The dignity of movement of an ice-berg is due to only one-eighth of it being above water. A writer who omits things because he does not know them only makes hollow places in his writing” (Hemingway, 1932: 192) である。日本語訳は拙訳を使用。

したときに、読者がいかに「冰山」全体を思い描くことができるかということこそ、本稿が焦点を当てる「広義のコミュニケーション能力」である。

では、実際にシンプルな英語文学テキストを題材に、どのようにして氷山の水面下の部分を思い描くことができるか、どのようにテキストと「コミュニケーション」をすることができるかを見てみよう。ここでは、先述のRaymond Carverによる短編小説“Cathedral”(1983年の短編小説集*Cathedral*に収録)を例として取り上げる。この作品は、主人公の中年男性が妻の昔の友人で全盲のRobertが訪ねてくると知り、動揺する場面から始まる。Robertはシアトル在住の40代後半の男性で、コネティカットに来る用事のためにニューヨークにある主人公夫妻の家に寄る。主人公の一人称の語りから、目の見えない人に対する偏見があり、さらにRobertの亡き妻が有色人種の女性であつたらしいことに対しても偏見があることがうかがえる<sup>4</sup>。妻が結婚以前に手伝いのアルバイトをして親しく付き合っていたRobertの訪問を受けて、久しく会ってはいないものの連絡を続けていたことに対する嫉妬心も手伝って、主人公は目の見えないRobertに嫌味を言ったり、的外れなことを口走ったりする。その後妻が寝室に行き、主人公とRobertがリビングで二人きりになると、気まずい雰囲気や感情を少しでも変えようと、主人公はテレビに映る大聖堂の話をし始める。しかし、自分の言葉では十分にその形を伝えることができず、主人公は窮地に陥ってしまう。そのときRobertが、主人公の手の上に自分の手を重ねて、ペンの動きを教えてくれれば良いと提案する。主人公はこれまで嫉妬と軽蔑を感じていたRobertの提案にしぶしぶ従うが、共同作業をすることによって彼の心情にたしかな変化が起こる。この最後の場面における登場人物たちの素朴な会話(コミュニケーション)から、テキスト上の言葉には現れ出ない雰囲気や感情を想像できるかどうか、この作品と読者との間の「広義のコミュニケーション」の質に関わってくるのだ。具体的なテキストを見てみよう。

So we kept on with it. His [Robert's] finger rode my fingers as my hand went over the paper. It was like nothing else in my life up to now.

Then he said, "I think that's it. I think you got it," he said. "Take a look. What do you think?"

But I had my eyes closed. I thought I'd keep them that way for a little longer. I thought it was something I ought to do.

"Well?" he said. "Are you looking?"

My eyes were still closed. I was in my house. I knew that. But I didn't feel like I was inside anything.

"It's really something," I said.

(Carver, 1983: 214)<sup>5</sup>

ここで主人公は目を閉じて、全盲のRobertの世界を想像する。Robertに「目をあけて見てごらん。どう？」と聞かれても、目を閉じたままにしていようとする主人公の姿が描かれる。最終的に「たしかにこれはすご

<sup>4</sup> 原文は“Her name was Beulah. Beulah! That's a name for a colored woman” (Carver, 1983: 199)である。

<sup>5</sup> 村上春樹による邦訳を以下に引用する。

我々はつづきをやった。私の指の上には彼の指がのっていた。私の手はざらざらとした紙の上を動きまわった。それは生まれてこのかた味わったことのない気持ちだった。

ちょっとあとで、彼は言った。「もういいだろう。できたじゃないか」と彼は言った。「目をあけて見てごらん。どう？」

しかし私はずっと目を閉じていた。もう少し目を閉じていようと私は思った。そうしなくてはいけないことのように思えたのだ。

「どうしたの？」と彼は言った。「ちゃんと見てる？」

私の目はまだ閉じたままだった。私は自分の家にいるわけだし、頭ではそれはわかっていた。しかし自分が何かの内部にいるという感覚がまるでなかった。

「たしかにこれはすごいや」と私は言った。(409)

いや」と答える主人公は、状況のうわべだけを読めば「嘘をついている」、「適当に言っている」、「皮肉で言っている」と考えられるが、これまでの物語における主人公の感情の動き（Robertに対する軽蔑・嫉妬から共感への変化）を正しく理解していれば——氷山の水面下の部分を想像できていれば——この発言は、主人公がこれまでの偏見を脱したことの証左であることがわかる。この最後の場面にいたるまで、シンプルな言葉で構成された極めて日常的な会話と手のふれあいから、主人公がRobertへの偏見を解く「コミュニケーション」ができたこと、さらにそれを数少ない文字テキストから想像力を使って読者の側に「コミュニケーション」を促していることが見て取れる。その意味で、文学的なテキスト読解は二重のコミュニケーションを扱っているのだ。つまり登場人物の間のコミュニケーションと、テキストと読者の間のコミュニケーションである。そして、どちらもテキストに現れた言葉から、そこには現れ出ない水面下の情報を読み取るという、広い意味でのコミュニケーションを行っているのである。

このように、文学研究におけるコミュニケーションの果たす重要な役割をふまえれば、実際に教室で行われる英語科教育において重視されるコミュニケーション能力の育成についても、その一助となる提案をすることができるだろう。次節では、教科書の会話文をもとにした具体的な授業内活動のプランを示していく。

### 3. 中学校英語教科書での活用事例

岐阜県内で使用されている中学校向け英語教科書は、*New Crown*（三省堂）と*New Horizon*（東京書籍）である（全国的には全6社）。本稿では、誌面の都合上、これらのうち*New Crown*の3年生用を題材にし、第2節で述べた「意味の生成に影響を与えるもの」を視点とし、言語活動案を提示する。

#### 3.1. コミュニケーション活動案1：空間・対人関係を変える

教科書の本文およびコンテキスト（場面・状況など）の設定は次のとおりである。

<i>New Crown</i> 3年生用 Lesson3、p.38	コンテキスト
Kate: I saw damaged things on display. They shocked me. Mr. Oka: I understand your feelings. It's important for us to see the reality of war.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 空間 = 広島平和記念館</li> <li>✓ 文脈 = 平和記念館を訪問した後の対話</li> <li>✓ 対人関係 = 引率した担任の先生と生徒</li> </ul>
Kate: I agree. It must never happen again. What can we do? Mr. Oka: Well, it's a question raised by many visitors here. Let's think about it together.	活動案 <u>活動ステップ1</u> それぞれの対話を「文脈」に適して和訳コンテスト <u>活動ステップ2</u> 「空間」を別の場所にする 「対人関係」を変更する →対話の一部を自分なりに変更

この会話では、生徒のKateと教師のMr. Okaが広島市の平和記念館を訪れ、二度と繰り返してはいけない歴史の過ちについて話している。場面の状況から、第二次世界大戦時の原子爆弾による被害を念頭に置いていることは明らかであろう。さらに、会話をしているのが生徒と教師であること、オーストラリア出身の留学生と広島への修学旅行を引率する日本の学校の先生であることをふまえると、二人がこの言葉を発している背景や感情を想像することができる。

活動ステップ1では、それらの想像に基づいて、教科書の本文を適切な日本語の会話文に置き換えさせる。このとき、英文和訳の模範解答のような客観的正確性を求めるのではなく、むしろ物語的な「キャラクター設定」や「役割語」を積極的に使うように誘導する。例えばKateとMr. Okaは自分のことを「わたし」と呼ぶ

だろうか、「おれ」と呼ぶだろうか、文末には「です」を使うだろうか、それとも「だ」を使うだろうか、といったようなことである。この活動によって、英語の勉強にもキャラクターの個性や設定など、教科書に書かれていないけれど（だからこそ）自由に想像・創造していいのだ、という気づきや楽しさを喚起できれば理想的である<sup>6</sup>。

活動ステップ2では、1でふくらませた想像に、さらに自己流アレンジを加えることを目指す。まず、本文冒頭の“I saw ~”、“~ shocked me”という表現は、場面や状況が平和記念館でなくても使える汎用性の高いフレーズであることを示し、たとえばほかにもどのようなものが「~」に入れられるか（ショッキングな場面はどのようなものか）を想像してみるように促す。教員側でいくつか例を出しながら、生徒の自由な想像をサポートすることができればなおよいだろう。そのようにして作成したオリジナルの2文をもとに、Mr. Oka（あるいは別のキャラクター）の返答を、さらにそれに対する返答を、といったように、オリジナルの会話文をつなげさせる。その際、本文の“I understand ~”、“It’s important for ~ to ~”、“I agree”、“Let’s ~”などの表現も「~」を工夫すると様々な言い方ができることに気づかせたり、本時の課題である過去分詞による後置修飾の文を入れるという条件を設けたりすることで、生徒の学びをより深化させることができるだろう。以下のような試作例が考えられる（なお、A-1は3.2で提示するA-2に対応）。

【試作A-1】《空間》電話上で、《対人関係》不倫関係

(B has turned down a dinner date with A. A has prepared something for the occasion.)

A: Everything was damaged because of you. I was really shocked.

B: I understand your feelings. But it’s important for us to see the reality. I have two children to take care.

A: [*bitterly*] I agree. [*decidedly*] But it must never happen again. [*ironically*] What can we do from now on?

B: Well, it’s a question raised by many lovers like us. Let’s think about it together.

A: There is no way to forgive you, I think.

上記の「試作」内にある“bitterly”や“ironically”は、各々の台詞をどのように発話すべきなのかを示す「ト書き」である。これについては、学習者たちが実際に演じてみる活動を取り入れる場合に扱ってもよい（本稿3.3を参照）<sup>7</sup>。もう1つ、試作を提示しておこう（B-2に対応）。

【試作B-1】《空間》息子の部屋の前で、《対人関係》両親

A: I saw many damaged things in his room. They shocked me.

B: I understand your feeling. But it is important for us to see what a mess he feels these days. I mean, the reality of a boy of fifteen.

A: I agree. That feeling can never happen to us, middle-aged mom and dad, anymore. Then, what can we do?

B: Well, that’s a good question raised by many parents who have teenagers. Let’s think about it together.

### 3.2. コミュニケーション活動案2：文脈を変える

活動案1で紹介したような「空間」や「対人関係」を変更し、英文を全く異なる内容にすることは、単語を少し変えるだけで実行できるものである。これを容易に実践できるクラスであれば、次に示すような、「文

<sup>6</sup> 英語の“I”に対応する日本語が、「わたし」や「おれ」など多様性に富み、その背景には英語と日本語の文化的相違が横たわっていることから、言語を通じた異文化理解に導くことも可能であろう。

<sup>7</sup> ただし、ここで使用されるであろう語は、中学校英語科教育の範疇を超えるものが予想される。その場合、英語で表記させることを強いるのではなく、3.3で取り上げる活動案のように、生徒たちに演じさせることで、同一の発話の意味解釈に違いが生じることを気づかせればよい。

脈を変える」という活動や、教科書で示されたストーリーの「続き」を創作させる活動にも挑戦させたい（難易度は少し上がる）。教科書の文型をヒントにして、対話文とマッチするような文脈を学習者たちが自由に創作することもまた、文学的な想像力・創造力の発揮しどころであろう。

<i>New Crown</i> 3年生用 Lesson3、p.36	コンテキスト
Many buildings here were destroyed in 1945. Only this remained. We call it the Atomic Bomb Dome. It became a World Heritage Site in 1996. It expresses the hope for world peace. The person holding a binder is a volunteer guide. Let's listen to him. He'll explain about the Dome.	3.1の対話の前提部分
	活動案
	<u>活動ステップ1</u> 教科書をベースに、3.1の設定（空間）についてオリジナルの英文を生成
	<u>活動ステップ2</u> 3.1の設定（対人関係）をオリジナルに設定
	<u>活動ステップ3</u> 上記にもとづき、教科書を書き換える

【試作A-2】《文脈》恋の終わり（と始まり）

Many promises had been broken by B so far. Only A remembered their memorial days. A even reserved an expensive restaurant for that night. But it was spoiled. A could find no hope in their relationship.

The person standing at the entrance of a station seemed as lonely as A did. For a moment, A wondered to talk to the person. "We will become friends," A thought.

【試作B-2】《文脈》思春期の青年

Many things were destroyed in their son's room. Bookshelf, chair, wallpaper... Only his guitar was clean. He played it every day. It became his new hobby. It expressed his hope to be a guitarist.

A young man living next door played the violin. "Let's ask him," they thought. He might become a good guide for their son.

このように、教科書本文の英単語を一部変更するだけで、全く異なる文脈を生み出すことが可能である。このような活動を通して、学習者たちは想像的かつ創造的なコミュニケーション能力を滋養していくことが期待できる。学習者の意欲・関心によっては、年間計画において、ここで示したような「書き換え」のコミュニケーション活動を、一定のキャラクターを用いて「連載」させていくことも可能であろう。

### 3.3. コミュニケーション活動3：学習者に演じさせる

3.1.や3.2.で示したように、教科書をベースに英単語を少し変更するだけでも、オリジナルの対話文やストーリーを生成することができる。教科書の言語材料をもとにしているため、既習表現の復習・定着にもつながりうる。想像・創造した対話文やストーリーに合致するように、挿絵も入れ替え（マルチリテラシーズ）、それを蓄積していくことで「自分専用教科書」ができあがる。現在では、タブレット端末の普及に伴い、挿絵はもちろん、より適切な語彙や表現を以前と比べて容易に準備することができる。そのメリットを享受しない手はない。

さて、この「自分専用教科書」はオリジナルドラマの台本として活用することもできる。それぞれ学習者たちが、ストーリーの部分はナレーション、対話文については登場人物を演じるのである。演じるためには、棒読みになっては「ドラマ」とは言えない（台本を手にしながらか、感情の入っていない発話では、「ドラマ」

として成立しない)。そのため、学習者たちはナレーションや台詞を何度も音読することになる。そのプロセスには、どのように発音すればより適切に意味を生成するのかを考えることも含まれる。必然的に、教科書で提示されている重要表現を繰り返し触れることになるのだ。

これをさらにタブレット端末を用いて録画し、クラス内で鑑賞会を設けることもできるだろう。クラスメートのつくるオリジナルドラマは、お互いに刺激を与え合うことが予想される上に、「見てみたい」という気持ちも生じやすいものであろう。前者は言語表現を繰り返しインプットすることにつながり、後者は学習者の動機づけにつながりうる。

#### 4. おわりに：広義のコミュニケーション能力の育成のために

中学校英語教育の現場を訪問すると、優れた授業実践がたくさんあることに感銘を受ける。言語表現を身につけ、コミュニケーション能力を向上させるための指導技術はもちろん、学習者に対する配慮など、英語教員たちの不断の努力に頭が上がらないことが多い。

同時に、教育現場への訪問は、切り取られた1つの授業を目にしているだけでもある。昨今は、各学校においてCan-Doリストが作成され、年間ないしは3年間の学びが「見える化」されている。しかしながら、それらを閲覧させてもらっても、抽象的な能力観が支配的で、学習者たちが具体的に何をできるようになっているのか見えにくいケースも少なくない。

年間計画を立てる上で、例えば次のようなものであれば、より具体的である。具体的であるゆえに、学習者たちも達成感を味わいやすいのではないだろうか。

- ✓ 地域の歴史や特産物などを、英語や映像資料を用いたオリジナルの動画を作成する
- ✓ 地元の人だからこそ知っている地域情報を雑誌にして刊行（またはインターネットブログで発信）
- ✓ 岐阜県民偉人伝wikiの作成

本稿では、その一例として「生徒は1年後、自分専用のオリジナル英語教科書を完成している」ことを目標とする「年間計画」にもとづいて構想を立てた。その中で、文学研究の視点が大いに貢献していることを示したつもりである。同時に、このような文学研究の視点は、昨今のコミュニケーション研究とも親和的であり、現代の英語科教育において求められる「コミュニケーション能力」の育成にも寄与するものであることを論じた。もちろん、紙面の都合のため、十分に議論を展開できず、活動案もわずかに提示できただけではある。その点については、別稿に委ねるとして、文学研究の英語科教育への貢献について、読者に再考を促すことができたならば、本稿の狙いは多少なりともなし得たと考えている。

#### 参考文献

《日本語によるもの》

熊谷由理・佐藤慎司 (2013) 「言語教育における『能力』：『学校』、『知識』との関係において」、佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『異文化コミュニケーション能力を問う：超文化コミュニケーション力をめざして』 pp.71-85.

仲潔 (2017) 「英語科教育における評価活動の再考」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第66巻第1号：135-144.

野村康 (2017) 「言説分析」『社会科学の考え方』、pp.250-285. 名古屋大学.

ブルデュー、ピエール (1996) 『超領域の人間学』藤原書店.

—— (1997) 『社会学の社会学』藤原書店.

森岡裕一・片渕悦久 (編) (2007) 『新世紀アメリカ文学史——マップ・キーワード・データ (改訂増補版)』英宝社.



《英語によるもの》

Carver, Raymond (1983) *Cathedral*. London: Vintage.

(レイモンド・カーヴァー (2007) 『大聖堂』 村上春樹訳、中央公論新社。)

Cope, Bill and Kalantzis Mary (Eds) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Cope, Bill and Kalantzis Mary (2000) “Multiliteracies: The Beginnings of an Idea,” in Cope, Bill and Kalantzis Mary (Eds) pp. 3-8.

Hemingway, Ernest (1932) *Death in the Afternoon*. New York: Charles Scribner's Sons.

Kress, Gunther (2000) “Multimodality,” in Cope, Bill and Kalantzis Mary (Eds), pp.182-202.

The New London Group (2000) “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures,” in Cope, Bill and Kalantzis Mary (Eds) pp. 9-37.

